

IDENTIFYING PRE-SERVICE TEACHERS' CRITICAL PEDAGOGY LEVELS AND EXPLORING THEIR PERSPECTIVES OF CRITICAL PEDAGOGY: AN EXPLANATORY MIXED METHOD STUDY**Gürol YOKUŞ***Dr., Sinop University, Turkey, gurolyokus@gmail.com**ORCID: 0000-0002-4849-5829**Received: 12.08.2020**Accepted: 29.11.2020**Published: 15.12.2020***ABSTRACT**

This study aims to identify critical pedagogy levels of pre-service teachers and explore their perspectives of critical pedagogy. This study also analyzes whether there is a relationship between critical pedagogy and classroom management styles of pre-service teachers, and presents practical suggestions for critical pedagogy practices in classroom. An explanatory mixed design has been used as research method. Participants include 318 pre-service teachers studying in six different departments; however, after the data violating the normality assumption are removed, the analysis is carried out with the data obtained from 264 pre-service teachers. On the basis of analysis of quantitative data, qualitative data is collected from 18 pre-service teachers from the same sample group using maximum diversity sampling. Correlation analysis, t-test and ANOVA are performed in the analysis of quantitative data, and content analysis is performed in the analysis of qualitative data. The findings indicate that pre-service teachers have medium level of participation in critical pedagogy principles and critical pedagogy subdimensions. Secondly, in terms of classroom management style, pre-service teachers tend more to authoritative and laissez-faire (democratic) styles. While there is a positive and significant correlation between Laissez-faire (democratic) style and critical pedagogy level; there is a significant negative correlation between critical pedagogy level and authoritative style, and authoritarian/oppressive style. The critical pedagogy levels of freshman pre-service teachers are higher compared to the senior pre-service teachers. The critical pedagogy levels of those in primary school education, guidance and counseling education and science education are significantly higher than those in departments of social studies education and turkish language education. In qualitative findings, pre-service teachers claim that an instruction based on critical pedagogy principles in classroom practices should be "progressive, transformative, critical, sharing power and supporting social justice". Three themes emerging about the concept of critical pedagogy include instructional aspect, authority sharing and inclusion. As critical pedagogy practices, they suggest authority-sharing activities, reverse thinking activities and decentralizing power activities which suggest well-designed group works that will make each student realize that s/he is valuable and at the center.

Keywords: Paulo Freire, classroom management styles, critical consciousness, critical pedagogy principles.

INTRODUCTION

One of the most influential educational thinkers in twentieth century, Paulo Freire with his emphasis on critical pedagogy made concern for the oppressed and left a major impact on inequalities at school within educational system. Written one of the classic texts of critical pedagogy -Pedagogy of the Oppressed-, Freire claims that oppression hinders individuals' ontological capacity to be fully human and suggests a new liberating praxis in order to overcome this situation (Garavan, 2010). The critical pedagogy -voiced by critical educators such as Freire, Apple, McLaren, Giroux, Shor- was historically nurtured by the Frankfurt School, which deals with the relationships between educational system and social institutions in an interdisciplinary context in various disciplines such as philosophy, sociology, and politics. Attempting to producing a new synthesis of humanist and liberatory pedagogy, critical pedagogy aims at transforming the dominant culture and oppression (McLaren, 1995). According to McLaren, schooling is a cultural political issue and schools are part of the existing social and political structure that defines the dominant society. Likewise, Giroux (2004) refers to his argument that every educational action must be political and every political action must be pedagogical. Giroux emphasizes that critical pedagogy is a political project, neither an independent agency nor unconnected to ideologism and politics. Therefore, critical pedagogy is strictly interested in individual or collectivist consciousness in pedagogy (Kesik & Bayram, 2015).

According to Freire (1991), this current style of pedagogy resembles with banking model of education focusing on memory, repetition and rote learning which eventually interferes with the purposes of liberation. Freire claims that "The educated man is the adapted man, because he is "more fit" for the world" (p.50). However, there should be "reflection and action upon the world in order to transform it" (p.28). Apple (2004) draw attention that education is an issue where power and ideology are intertwined, a field of struggle and reconciliation. Education calls for instilling uniform and desired values in each individual, succeeds this formatting through strict control practices and curriculum, and holds students responsible for these by measuring them on concrete outputs, accepted facts. However, it is mostly the market (liberal economic policies) that dominates the curriculum (Apple, 2001: 14-15). There are three main criticism of the banking model education. Firstly, there is an increasing economic interest in education all over the world, particularly in the recent years following globalization. The education system is shaped around the needs of companies more and more. This results in loss of classic mission of schools or educational settings -"enlightment". Secondly, education is often regarded by majority of the population as the only effective ladder for social class upgrade. Thus, with this belief, the poor and oppressed become volunteer to support the current school system which Works for the benefits of economically dominants, the oppressed support the system because they think their poverty results from not supporting the system/school sufficiently. However, this is most of the time an illusion. Thirdly, it has disappeared the perception of education as a pedagogical transformative process under the conditions of globalization. While the masses participate in all one-dimensional dominant educational practice, pedagogy always takes its place in justifying the status quo represented by transnational corporations (İnal, 2010; Kincheloe, 2004).

Every educational practice symbolizes a theoretical stance from perspective of educator. This theoretical stance indicates an explanation of the human and the world- sometimes more, sometimes less clearly- (Freire cited in

Youngman, 1986). There is no such thing as equitable and unbiased pedagogy. Education either serves as a tool for ensuring conformity with the order by facilitating individuals' integration with the logic of the current system; or it serves as a tool and a 'practice of freedom' in which they look at the reality to find themselves with a critical and creative mind, and discover how to participate in the transformation of their world (Freire, 1991: 14). Ayhan (2009) emphasizes that the focus concept in Freire's theory of knowledge appears to be praxis, which means conscious acts. Knowing involves a dialectical movement which proceeds from action to thought; from thinking over action to a new form of acting. Learner should involve in an authentic abstraction process that helps to reflect on the action-objects. However, the concept praxis handles with thinking and action in a simultaneous unity; therefore, if this unity is damaged for the sake of either thinking or acting, this so-called 'praxis' becomes a void theorizing or mindless activism. Ayhan explains in detail that Freire's concepts such as witness, re-birth and eastern experience draw attention in the conceptual framework of his works, and concepts such as boundary-situations, boundary-actions, intra-subjectivity, intention, and authenticity are borrowed from existentialism and phenomenology from authors such as Buber, Sartre, and Jaspers.

As an alternative to the banking model, Freire (1991) proposed a problem posing education which can lead to critical consciousness involving uncovering of reality, emerging of consciousness and critical intervention. Houser (2007) explains banking model of education as the pedagogy in which isolated bits of information are deposited into the minds of students. Kirylo et al. (2010) claim that banking model of education is the dominant instruction process in most of the public schools. Teachers engaging in this model -as the exclusive distributors of official knowledge- naturally behave authoritarian during their instruction. Students' attempts to challenge the teachers' satires are considered to be defiant behaviors. However, critical pedagogy helps students to "recognize the broader social and historical dimensions of their local concerns, and the search for connections provides a means of deconstructing dominant modernist ontological assumptions" (Houser, 2007). Aliakbari and Faraji (2011) argue that the starting point for critical pedagogy is emancipating oppressed people by empowering them with critical consciousness, saving them from being objects of pedagogy to subjects of their own autonomy which aims to transform the societal, cultural and even cognitive context they belong to. Through problem-posing education and questioning the problematic issues in societal and educational context, students learn to think critically and develop a critical consciousness which lead to necessary actions to build a more just and equitable society. Aliakbari and Faraji emphasize that critical pedagogy "challenges any form of domination, oppression and subordination with the goal of emancipating oppressed or marginalized people. According to Freire (1991), there should ideally be two types of agents in the classroom which include student-teachers and teacher-students. According to him, critical pedagogy creating an engagement between student-teacher and teacher-student makes use of dialogue which aims the purpose of liberatory education and achieve critical cognition where students are critical co-investigators in dialogue with the teacher (Garavan, 2010). As claimed by Giroux (2009), critical pedagogy in schools aim to create an environment in which it is possible to discuss and question the relationship between teacher and students, theory and practice, critical analysis and common sense, learning and social transformation. It is claimed by Kirylo et al. (2010) that emancipatory education dissolves the teacher/student dichotomy. Teachers become students which are called student-teachers where students are now co-producers of knowledge. Together, the

class with its all agents jointly explore multiple perspectives, sources, and curricula. The teacher-student has not relinquished his/her authority; the teacher-student is still an academic guide; however, it is now pushing ontological boundaries. This is a humanizing practice in which agents explore and create. All agents involved become active agents in writing their own histories, in reinventing themselves removing what social conditions have made of them (Kirylo et al., 2010).

As emphasized by McLaren (2011), the critical pedagogy approach also aims to provide teachers with a more unique identity, who are introverted in banking model of education, unable to express themselves and have identity problems, created by the belief system in current education. In this respect, critical pedagogy stands on the side of the oppressed (not just students), and gives directions in terms of historical, cultural and political ethics for the education agencies who have not lost their hope in order to transform the world. It is illustrated the significance of critical pedagogy by asking education system whether schools aim to educate students who are passive and afraid of taking risks; or to educate students who can achieve efforts in different images of the societal life, and are sensitive to equality and social justice. Also, McLaren emphasizes that classroom should be transformed into freedom/emancipation environments and guide learners for becoming the figures of hope which is still dependent upon the practice of critical pedagogy. In this way, critical pedagogy goes one step further than the educational philosophy movements and serve as the pedagogy of hope for addressing the problems in the education system (McLaren, 2011). Critical pedagogy is sometimes misunderstood and criticized for agitating the situation with a pessimistic perspective of social class in the world. Not reflecting its essence and arguments, critical pedagogy is not the pedagogy of suffering; rather, it is the pedagogy of hope and freedom. To quote simply:

“Critical pedagogy is a state of becoming, a way of being in the world and with the world, a never-ending process that involves struggle and pain but also hope and joy shaped and maintained by a humanizing pedagogy” (Macedo, 2006).

The purpose of this study is to explore the critical pedagogy levels of pre-service teachers in a state university of Turkey. Then, this study aims to explore whether there is a relationship between critical pedagogy principles and classroom management styles of pre-service teachers. Finally, this study attempts to identify the how critical pedagogy principles can be practiced as a part of curriculum. Accordingly, this study has the following research questions:

1. What are the critical pedagogy levels of pre-service teachers?
 - 1.1. How do critical pedagogy levels of pre-service teachers change depending on certain variables?
2. What are the classroom management styles of pre-service teachers?
3. Is there a relationship between critical pedagogy principles and classroom management styles of pre-service teachers?
4. What are the perspectives of pre-service teachers' about critical pedagogy and their suggestions for its practice in the classrooms?

METHOD

This research has been designed as an explanatory mixed design study -one of mixed method research. The critical pedagogy levels of the pre-service teachers have been identified and then it is analyzed depending on what variables critical pedagogy levels differ. Then, it is analyzed whether there is a relationship between critical pedagogy levels and classroom management styles of pre-service teachers. Lastly, in order to elaborate the quantitative findings, pre-service teachers' perspectives of critical pedagogy and its practice in classroom are explored. Pre-service teachers from different departments studying at Education Faculty of a state university in the Black Sea Region are included in the study. This study employs the explanatory sequential mixed design which puts emphasis on quantitative phase (QUANTITATIVE → qualitative = explanation). Therefore, this study begins with an initial quantitative survey and the follow-up qualitative interview. According to Li et al. (2015), mixed methods is both a method and methodology. As a method, it is an approach and techniques to collect, analyze, and mix qualitative and quantitative data. As a methodology, it involves the integration of qualitative and quantitative methods in many stages in the research process: from philosophical assumptions to data collection and analysis.

Explanatory sequential design collects quantitative data and then qualitative data in order to elaborate on the quantitative results; the rationale of this approach imply that while quantitative type of data give a general picture of the research problem, qualitative type of data refine, extend or explain the general picture (Creswell & Plano Clark, 2007). Subedi (2016) expresses that explanatory sequential design is popular among educational researchers and one out of six mixed method studies is explanatory design in the literature. A process of explanatory mixed design is included in Figure 1:

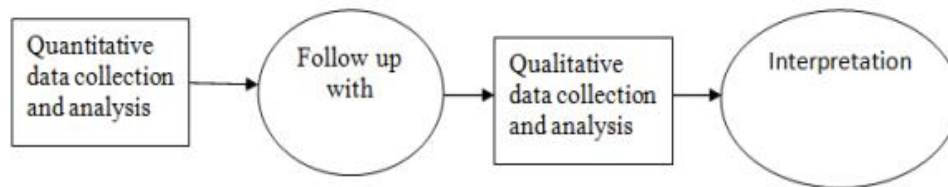


Figure1. Explanatory Mixed Design

Source: Subedi, 2016

Study Group

In order to explore the critical pedagogy levels and class management styles of pre-service teachers, this study at first stage started with 318 pre-service teachers which have been selected with convenient sampling and it is aimed to include as many participants as possible from each department; however, after omitting missing data and those which violate normal distribution, a total of 264 participants involve in quantitative part of this study. The reason for selecting only freshmen and senior pre-service teachers is that the findings in the literature indicate such a difference between them in terms of critical pedagogy. It is aimed to investigate the critical pedagogy levels of the

participants who are new to education faculties and who are at the graduation stage. Table 1 includes frequencies about departments and class levels of participants.

Table 1. Frequencies of Participations Depending on Department and Class Level

		Class level * Department					Total
		Department					
Class level		Primary school education	Science Teaching	Turkish Teaching	Social studies education	Psychological counselling and guidance	
	1		15	52	24	43	8
4		17	61	13	6	25	122
Total		32	113	37	49	33	264

Table 1 indicates that preservice teachers study at departments of science teaching (113), social studies education (n=49), Turkish language teaching (n=37), psychological counselling and guidance (n=33) and primary school education (n=32). Out of 264 participants, 142 pre-service teachers are freshman, and 122 pre-service teachers are senior students. Secondly, another study group involves in qualitative part of this study. They are selected with using maximum diversity sampling. Those who have highest and lowest scores from the scale in each department are selected for the second group. Table 2 includes frequencies about departments and class levels of participants.

Table 2. Frequencies of Participations in Second Group Depending on Department and Class Level

		Class level * Department					Total
		Department					
Class level		Primary school education	Science Teaching	Turkish Teaching	Social studies education	Psychological counselling and guidance	
	1		2	2	2	2	2
4		2	2	1	2	1	8
Total		4	4	3	4	3	18

Table 2 indicates that pre-service teachers study at departments of science teaching (4), social studies education (n=4), turkish language teaching (n=3), psychological counselling and guidance (n=3) and primary school education (n=4). Out of 18 participants, 10 pre-service teachers are freshman, and 8 pre-service teachers are senior students.

Data Collection Tools

The data in this study have been collected with three different data collection tools. Data collection in quantitative phase includes The Principles of Critical Pedagogy Scale developed by Yilmaz (2009) and Classroom Management Style Scale adapted by Aktan and Sezer (2018) [original research of Inventory of Classroom Management Styles developed by Bosworth (1997)]. Also, data collection in qualitative phase includes a semi-structured interview form. Qualitative data collection tool has been developed after analysis of quantitative data in order to explain the results better and elaborate on quantitative data.

a) Critical pedagogy principles scale has Cronbach Alpha coefficient of 0.75. The Cronbach Alpha coefficient of the scale in this study is calculated as 0.80. The scale consists of 31 items and three sub-dimensions which explain 40

percent of total variance. Total score indicates to what extent they agree with the principles of critical pedagogy. The first dimension is called "education system sub-dimension". The second sub-dimension called "Functions of Schools Sub-dimension". The third subdimension is "Emancipator School Subdimension".

b) Class management style scale has Cronbach Alpha coefficient of 0.80. The Cronbach Alpha coefficient of the scale in this study is calculated as 0.83. The scale consists of 12 items and four subdimensions which explain 66 percent of total variance. The first dimension is called "authoritarian classroom management". The second sub-dimension called "authoritative classroom management". The third subdimension is "laissez-faire classroom management". The last subdimension is "indifferent classroom management".

c) Semi-structured interview form has been designed after evaluation of quantitative findings and then revised in accordance with suggestions of three experts working at department of educational studies. This interview form includes five items aiming exploring how pre-service teachers approach critical pedagogy and its practice in classroom.

Data Analysis

Before analysis of data, they are checked for normality, and it is identified that 54 data violate the normality and omitted. Then, SPSS17.0 package program has been used for statistical analysis of 264 data collected from "Principles of Critical Pedagogy Scale" and "Classroom Management Style Scale". Table 3 includes the descriptive statistical values for the data set whether they show a normal distribution:

Table 3. Findings Regarding the Descriptive Statistics of the Data Set

	Kolmogorov-Smirnov ^a	
	Kurtosis value	Skewness value
Critical Pedagogy Total Score	,258	-,454
Authoritarian style	-,411	-,756
Authoritative style	-,249	-1,534
Laissez-faire style	-,126	-1,099
Indifferent style	,457	-,229

a. Lilliefors Significance Correction

Table 3 indicates that the skewness and kurtosis values are between +2.0 and -2.0 and according to George and Mallery (2010) and Tabachnick and Fidell (2013), the data is normally distributed when skewness and kurtosis values are between +2.0 and -2.0 and parametric tests should be utilized for data analysis. For this reason, t test for independent samples is used for analyzing pre-service teachers according to class level; ANOVA is applied for analyzing pre-service teachers according to the department and congress participation. Games-Howell test is preferred as post hoc (significant difference test) in order to identify the source of the difference as samples are not equal and variances are not homogenous (Games, 1971). Lastly, correlation analysis is used as a statistical method in order to evaluate the strength of relationship between critical pedagogy principles and classroom management style.

For qualitative phase, content analysis has been used for analysis. This occurs by discovering patterns, themes and categories within the data through coding (Patton, 2014, p. 453). At first stage, codes have been created. Then, the codes have been categorized under common themes. For reliability, the data have been checked by another researcher who is working at educational sciences and experienced in qualitative research studies. Qualitative data and a code definition table created by researcher are given to this expert. The agreement between the researcher and second coder is calculated with using Miles and Huberman's (1994, p. 64) formula, and agreement is found to be 0.82 in instructional aspect theme, .80 in authority sharing theme and .80 in inclusion theme, which all indicate sufficient agreement, as the percentage of agreement should be over 80% for the reliability of the coding of the researchers (Miles & Huberman, 1994).

FINDINGS (RESULTS)

The findings are presented in accordance with the research problems. Table 4 includes descriptive statistics to identify critical pedagogy levels of pre-service teachers and their classroom management styles:

Table 4. Mean Scores of Pre-service Teachers' Critical Pedagogy Levels and Classroom Management Styles

		N	Mean	Std. Deviation
Critical Pedagogy Total Score		264	92,4411	5,47630
Emancipator School		264	13,5509	3,79860
Functions of Schools		264	29,8630	6,76755
Education System		264	49,0272	7,29291
Classroom management styles	Authoritarian style	264	7,2045	2,31293
	Authoritative style	264	10,5352	3,52137
	Laissez-faire style	264	11,1734	2,26908
	Indifferent style	264	7,2576	1,76412

In Table 4, it is observed that pre-service teachers moderately agree with the principles of critical pedagogy ($\bar{x}=92.44$). In terms of subdimensions, pre-service teachers moderately agree on functions of school ($\bar{x}=29.86$) and education system ($\bar{x}=49.02$); while they agree at a low level on emancipator school (13,55). When it comes to classroom management styles, it is seen that they tend to adopt laissez-faire (democratic) style ($\bar{x}=11.17$) and authoritative style ($\bar{x}=10.53$). However, they are never a firm follower of authoritarian style ($\bar{x}=7.20$) or indifferent style ($\bar{x}=7.25$).

Table 5 includes the t-test results related to whether critical pedagogy levels of pre-service teachers change depending on their class level.

Table 5. Critical Pedagogy Levels with Respect to Class Level Variable

	Class Level	N	Mean	Std. Deviation	df	t	p
Critical Pedagogy levels	Senior	142	89,8423	5,02211	262	9,78	,000
	Freshman	122	95,4659	4,31774			

p<.05

In Table 5, it is observed that there is a significant difference between critical pedagogy levels of pre-service teachers depending on the variable of class level ($t_{262} = 9.78$; $p < .05$). It is seen that freshman pre-service teachers' critical pedagogy levels are significantly higher than senior pre-service teachers.

Table 6 includes the ANOVA test results related to whether critical pedagogy levels of pre-service teachers change depending on their departments.

Table 6. Critical Pedagogy Levels with Respect to Department Variable

Variable	Source of Variation	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	p
	Between Groups	3665,690	4	916,422	56,223	,000
Critical Pedagogy Levels	Within Groups	4221,648	259	16,300		
	Total	7887,338	263			

$p < .05$

As a result of ANOVA test, it is seen that there is a significant difference in the mean scores by pre-service teachers from overall critical pedagogy principles scale ($F_{4,259} = 56.22$; $p < .05$). In order to identify between which groups there is a significant difference, a post hoc test (Games-Howell due to equal variances not assumed) has been performed. As a result of post hoc analysis, it appears that pre-service teachers in studying at primary education ($\bar{x} = 98.43$) and psychological counselling and guidance ($\bar{x} = 97.57$) have significantly higher critical pedagogy levels than those studying at science teaching ($\bar{x} = 92.55$), turkish language education ($\bar{x} = 88.58$) and social studies education ($\bar{x} = 87.71$). Subsequently, pre-service teachers in department of science teaching have significantly higher levels of critical pedagogy than those in departments of turkish language education and social studies education. The lowest scores belong to those studying at departments of Social Studies Education and Turkish Teaching.

Table 7 includes the ANOVA test results related to whether critical pedagogy levels of pre-service teachers change depending on their congress participation.

Table 7. Critical Pedagogy Levels with Respect to Congress Participation Variable

Variable	Source of Variation	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	p
	Between Groups	1934,207	2	967,104	42,400	,000
Critical Pedagogy Levels	Within Groups	5953,131	261	22,809		
	Total	7887,338	263			

$p < .05$

As a result of ANOVA test, it is seen that there is a significant difference in the mean scores by pre-service teachers from overall critical pedagogy principles scale ($F_{2,261} = 42.40$; $p < .05$). In order to identify between which groups there is a significant difference, a post hoc test (Games-Howell due to equal variances not assumed) has been performed. As a result of post hoc analysis, it appears that pre-service teachers who participated two or more (student congress, academic congress, panel discussion or conferences) congress ($\bar{x} = 94.84$) have significantly

higher critical pedagogy levels than those who attended only one congress ($\bar{x}=90.59$) or never attended ($\bar{x}=89.11$). However, there is found no significant difference in terms of critical pedagogy levels between pre-service teachers who attended one congress and those who never attended.

Table 8 includes the ANOVA test results related to whether critical pedagogy levels of pre-service teachers change depending on the variable of feeling themselves equal with strangers in the society.

Table 8. Critical Pedagogy Levels with Respect to “Feeling Equal” Variable

Variable	Source of Variation	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	P
	Between Groups	1312,546	2	656,273	26,052	,000
Critical Pedagogy Levels	Within Groups	6574,791	261	25,191		
	Total	7887,338	263			

$p < .05$

As a result of ANOVA test, it is seen that there is a significant difference in the mean scores by pre-service teachers depending on the variable that they feel equal with strangers in the society or nor ($F_{2,261} = 26.05$; $p < .05$). In order to identify between which groups there is a significant difference, a post hoc test (Games-Howell due to equal variances not assumed) has been performed. As a result of post hoc analysis, it appears that pre-service teachers who accept that strangers are “perfectly equal” with them (Syrians, Iraqi, Middle Asians etc.) in the society ($\bar{x}=94.73$) have significantly higher critical pedagogy levels than those who accept that they are “partially equal” ($\bar{x}=90.87$) or “should not be equal” ($\bar{x}=89.46$). However, there is found no significant difference in terms of critical pedagogy levels between pre-service teachers who feel partially equal and those who never accept the concept of such equality in the society.

Lastly, this study aims to identify where there is a significant relationship between critical pedagogy levels of pre-service teachers and their classroom management styles. Therefore, correlation results are included in Table 9:

Table 9. Pearson Correlation Results Related to Critical Pedagogy and Classroom Management Styles

		Laissez-faire style	Authoritarian style	Authoritative style	Indifferent style
Critical Pedagogy Principles	Pearson Correlation	,634**	-,454**	-,464**	,074
	p	,000	,000	,000	,228
	N	264	264	264	264

** $p < .05$

Table 9 indicates that although there is a significantly high positive correlation between laissez-faire management style and critical pedagogy levels ($r = .634$, $p < .05$), there is a significantly moderate negative correlation between authoritarian style and critical pedagogy levels ($r = -.454$, $p < .05$), authoritative style and critical pedagogy levels ($r = -.464$, $p < .05$). As seen in Table 8, the highest correlation is observed between critical pedagogy and laissez-fair style. However, there exists no correlation between indifferent management style and critical pedagogy ($r = -.074$, $p > .05$).

Additionally, multiple regression analysis is performed for identifying whether these management styles predict critical pedagogy levels of pre-service teachers. Table 10 indicates the results of multiple regression analysis:

Table 10. Multiple Regression Analysis Results About Critical Pedagogy Principles

	B	Std. Error	Beta	T	p
a. Laissez-faire style	,986	,074	,634	13,263	,000
b. Authoritarian style	-1,098	,130	-,464	-8,471	,000
c. Authoritative style	-1,096	,133	-,454	-8,249	,000

a. $R = .63$; $R^2 = .40$; $F = (175.89)$, $p = .00$

b. $R = .46$; $R^2 = .21$; $F = (71.57)$, $p = .00$

c. $R = .45$; $R^2 = .20$; $F = (68.05)$, $p = .00$

Table 10 indicates that laissez-faire style is the highest predictor of critical pedagogy ($R = .63$; $R^2 = .40$, $p = .00$). Laissez-faire management style explains 40 percent of critical pedagogy levels of pre-service teachers. Also, authoritarian style and authoritative style are still significant predictors but they explain approximately twenty percent of critical pedagogy ($R = .46$, $R^2 = .21$, $p = .00$; $R = .45$, $R^2 = .20$, $p = .00$).

Supporting quantitative findings, content analysis of qualitative findings indicates three themes and eight codes related to critical pedagogy from perspectives of pre-service teachers. From the very start, pre-service teachers state that the concept and significance of critical pedagogy is not clear enough within teacher training programs. The meaning and scope of critical pedagogy is recognized differently by most of the pre-service teachers and it is not based on educational context. Most of the pre-service teachers ($n = 11$) perceive critical pedagogy as “critical thinking over a course content” and some of them ($n = 4$) perceive it as “elitism and utopia in education”, and some pre-service teachers ($n = 3$) view it as “transformation of learner”. Pre-service teachers identify some practical problems standing in front of critical pedagogy. These problems are listed as “cultural distance of the society ($n = 9$)”, “lack of proper classroom conditions ($n = 8$)”, “instructors’ inadequacy in practicing critical pedagogy ($n = 7$)” and “career concerns of learners (national central exams) ($n = 7$)”. Participants also claim that an instruction based on critical pedagogy principles in classroom practices should be “progressive, transformative, critical, sharing power and supporting social justice. As a result of content analysis, three themes reflecting the concept of critical pedagogy include “instructional aspect, authority share and inclusion”. Table 11 includes themes, codes and sample quotes related to critical pedagogy practices in the classroom:

Table 11. Perceptions About the Concept of Critical Pedagogy as a Part of Curriculum

Theme	Codes	Sample quotes
Instructional aspect	Transformative learning	"at schools, students tend to accept what is told by teachers. They never question or argue if that is right, critical pedagogy starts with arguing what we know true. These criticism transforms us." (A7, Male, Psychological Guidance and Counselling)
	Critical thinking	"This is a really confusing topic. Most of time we neglect critical thinking and keep thinking what we used to think, but students need to know how to think critically." (A1, Female, Science education)
	Emancipation	"It is difficult to liberate students' thoughts because they are smashed under their responsibilities in education system. They ignore their desires and follow traditional roles as information-disc due to national examinations. However, a true education should introduce us to the doors of our soul." (A11, Female, Primary education)
Authority Share	Sharing power/authority in classroom	Critical pedagogy is about sharing power. Classroom is not a place of domination by teacher, rather it should be a place where students actualize their own potential. This is possible when teachers trust students' decisions, teachers should share their authority letting students take some decisions about process of classroom. (A18, Female, Primary education)
	Representation of learners and their increasing voice	In our education system, teacher is the only one who decide almost everything -from instruction to grading-. Teachers' authority is so strong, however there should be certain amount of place for students to say their ideas and affect the instructional process. For instance, teachers and students can make contract about how to make grades, this is important as grading is something like a gun to discipline students. (A5, Male, Science education)
Inclusion	Supporting social justice	Since our country [referring to Turkey] is home to minorities and foreign nations, our classroom should be inclusive. In educational practices, teachers should be aware that some practices can be extremely limited for minorities or historically marginalized groups. However, in terms of social justice, students from different backgrounds (unemployed, poor, female etc.) should benefit from school, reach free education, at equal quality. (A2, Female, Psychological guidance and counselling)
	Decentering power among students	I think that equality is misunderstood. It is not just gender, color or race. Among of Powers among students is also an example of inequality in classrooms. Sometimes power is centered on specific students especially from high income families. I think critical pedagogy cares about this issue, cares about each of us, and deals with preventing that kind of power centralizations. (A13, Female, Social studies education)
	Self-reflection of teacher for an inclusive instruction	The educational system relies too much on teachers' professional adequacy. It is very difficult to say each teacher is qualified enough to practice such implementations, and the main responsibility for implementing critical pedagogy practices is up to the teachers, themselves. They should think over their educational philosophies and instructions. They should re-think if they are ignoring some students in the classroom due to their identities or academic failures. (A17, Male, Turkish education)

Table 11 indicates that critical pedagogy from perspectives of pre-service teachers is mainly about three areas: instruction, authority sharing and inclusion. In the theme of instructional aspect, critical pedagogy focuses on transformative learning, critical thinking and emancipation. In the theme of authority sharing, critical pedagogy is related to sharing power/authority in the classroom and representation of learners and their increasing voice. In

the theme of inclusion, critical pedagogy is focused on supporting social justice, decentering power among students and self-reflection of teacher for an inclusive instruction. As critical pedagogy practices to be implemented in the classroom, pre-service teachers first and foremost suggest authority sharing activities which would increase student representation. For example, pre-service teachers suggest allowing learners to have a say in the design of the curriculum, the way the course is instructed, or grades received from the course. While designing educational programs at the level of the Ministry of National Education, it is observed that only students at the secondary education level participate in the program development phase, but not at other levels. A more participatory approach can be taken in design of curriculums. Secondly, pre-service teachers suggest making reverse thinking activities which are expected to change traditional thinking ways adopted by individuals. For example, pre-service teachers suggest such thinking activities which indicate that it can also be true the total opposite of the thoughts that come first to mind on a subject. Thirdly, pre-service teachers suggest decentralizing of power activities by designing a classroom climate that will change the power structure in the classroom. The pre-service teachers argue for not allowing the power to be gathered around certain learners in the classroom, the center should not be just on a specific group of learners; rather each student should realize s/he is valuable and at the center which is possible with well-designed group work activities.

CONCLUSION and DISCUSSION

The findings from this study suggest that pre-service teachers have moderate level of scores in sub-dimensions of the functions of the school and the education system, but low levels of scores in the sub-dimension of emancipatory school. Pre-service teachers have some concerns about critical pedagogy principles and they participate in critical pedagogy principles at a moderate level. When literature about critical pedagogy is reviewed, many studies find out that teachers and pre-service teachers participate in principles of critical pedagogy at a low or moderate level (Aslan, 2014; Aslan & Kozikoğlu, 2015; Balcı & Karataş, 2020; Kesik & Bayram, 2015; Sarıgöz & Özkara, 2015; Şahin, Demir & Arcagöz, 2016; Taşgın & Küçüköğlü, 2017; Terzi, Şahan, Çelik & Zöğ, 2015; Yılmaz & Altinkurt, 2011). In study of Yılmaz and Altinkurt (2011), they investigate the critical pedagogy levels of pre-service teachers and find out that pre-service teachers agree most on emancipator school, functions of school and then education system. Most of the pre-service teachers agree on that teachers must question themselves when students criticize. However, they agree at a low level in the item which expresses that schools waste individuals and society. Aslan and Kozikoğlu's (2015) study reveals that pre-service teachers in pedagogical formation training have a moderate level of participation in critical pedagogy principles. Yılmaz (2009) also find out that pre-service teachers participate more in critical pedagogy subscale of emancipatory school. Taşgın and Küçük's (2017) study indicate that pre-service teachers moderately participate in education system subscale and the functions of schools subdimension, while they participate more in emancipatory subscale. However, Terzi et al. (2015) find out that pre-service teachers participate in education system subscale at a moderate level, and in emancipatory school subscale at low level. The findings of these studies are mostly in parallel with the findings of this study.

Based on the results of this research, it is found out that pre-service teachers' critical pedagogy levels differ depending on their grade levels, departments, congress participation status and their attitude towards minorities

in the society. Freshman pre-service teachers have significantly higher critical pedagogy levels than senior pre-service teachers, also pre-service teachers in departments of primary education, guidance and counseling education are significantly higher than those in the departments of science education, social studies education and turkish language education. Afterwards, those in department of science education have higher levels of critical pedagogy than those in the departments of turkish language education and social studies education. Similarly, in study of Yılmaz and Altinkurt (2011), in terms of department, the lowest levels of critical pedagogy belong to those who study in Social Studies Education. Sarıgöz and Özkara (2015) claim that critical pedagogy is a sociological, ideological, philosophical and political theory based on social and educational equality which discusses education, questions the reason of education, concerned with capacities of emotions, giving importance to social justice. However, they find out that critical pedagogy differs depending on department, specifically those in department of Primary School Education have higher levels of critical pedagogy compared to those in departments of Religious Culture and Moral Teaching and German Education. Pre-service teachers agree most on that educational debates should be conducted, educational institutions should no longer act as business, education is a service and it should contribute to economy and labor. Sarıgöz and Özkara (2015) suggest reviewing teaching programs of all courses from primary education to the secondary education and reorganizing the educational process according to the principles of critical pedagogy. In addition, they suggest increasing students' pedagogical skills such as reasoning and critical thinking by teaching critical pedagogy as a course at certain grades. Taşgın and Küçüköğlü (2017) analyze pre-service teachers' critical pedagogy levels and find out that critical pedagogy levels differ depending on departments of participants, especially in the functions of school subscale. Pre-service teachers in departments of Turkish Education, English Teaching, Science Teaching, and Primary School Education have higher critical pedagogy levels. They note that this probably stems from the courses and instructors of courses from whom pre-service teachers learn. However, as different from the findings of other studies, Kozikoğlu and Erden's (2018) study reveals that there is no difference by departments in the opinions of pre-service teachers about critical pedagogy principles. It is seen that the findings of other studies are mostly in parallel with the finding of this study.

Based on the results of this study, it is found out that the critical pedagogy levels of freshman pre-service teachers are higher while the critical pedagogy levels of the senior pre-service teachers are found to be significantly lower. Sarıgöz and Özkara (2015) and Şahin et al. (2016) find out that critical pedagogy levels also do not differ depending on grade level. However, there are studies in literature which indicate a significant difference depending on grade level. In Yılmaz and Altinkurt's (2011) study, senior pre-service teachers participate more only in the subscale of functions of school than freshman pre-service teachers; however, in Taşgın and Küçüköğlü's (2017) study, freshman pre-service teachers have higher critical pedagogy levels than senior pre-service teachers. Terzi et al. (2015) claim that in terms of grade level, freshman pre-service teachers' critical pedagogy levels are significantly higher than senior pre-service teachers. Freshman pre-service teachers are more critical about the functions of schools. They claim that this finding is so striking as it was expected that pre-service teachers at the end of their teacher training programs who took many courses about teaching and instruction would have higher critical pedagogy levels. However, freshman pre-service teacher look more critically at functions of schools, education system and emancipation. Aslan (2014) conducts a research which analyzes the effect of educational philosophy

course on freshman pre-service teachers' critical pedagogy levels. Freshman pre-service teachers mostly adopted experimentalism philosophy of education. This finding is a supportive argument why freshman pre-service teachers' critical pedagogy levels are higher than those of senior. When teacher training programs in Turkey are reviewed, it is observed that courses such as educational philosophies and educational psychology which promote reflective and critical thinking are given in first year of undergraduate program. However, as senior pre-service get closer to realities and challenges of educational system in Turkey and national central examinations in order to appoint as a teacher, they probably tend to adopt authoritative style and pulling away critical pedagogy principles. Therefore, it is an expected finding that freshman pre-service teachers' critical pedagogy levels are higher than those of senior. In study of Aslan (2014), it is evident that pre-service teachers become more sensitive and tolerant to differences after the course of educational philosophy which is a must course in education faculties for freshman pre-service teachers. After the course, pre-service teachers agree most that schools waste the society and individuals. Schools must work for social justice and be a place for students' emancipation. To conclude, the findings of many studies support the finding of this study.

Kesik and Bayram (2015) identify the views of teachers about the education system from the critical pedagogy perspective. Analysis of the data shows that teachers believe that education system is far from being effective on such practices as being democratic, objective, avoiding ideologism, providing social justice, emancipating individuals and transforming society. Kaya and Altan (2019) also assert that critical pedagogy is not fully understood in the world of adult people with disabilities. They find out that adult people with disabilities establish a relationship between learning and emancipation; however, it is not the same in the praxis of Freire's which is not a real fundamental liberation. They fail to emancipate as they do not search for, question and evaluate the world from a critical perspective. On the contrary, they work to fulfill qualifications asked from them within definite patterns hoping to have their means and they suppose they are liberated. Aksakallı (2019) also explores the educational beliefs of teachers about critical pedagogy. It is illustrated that educational beliefs of teachers about critical pedagogy is related to three parameters in the education system, namely teacher, curriculum, and student. Teachers view critical pedagogy as an argument which manifests that there is no point in using instructional principles of traditional pedagogy. Beliefs of teachers about critical pedagogy indicates that there should be made revisions rather than ignoring critical pedagogy which supports authentic and independent individuals. Teachers argue that hierarchical relationships damage individuals' personality and self-esteem, and lead to unhealthy classroom and school environment. Within scope of curriculum, teachers claim that they feel the obligation to follow the curriculum given to them. However, curriculum should avoid political concerns to guide individuals for a healthy transformation and positive reconstruction. Ördem and Ulum (2019) intend to examine the views of pre-service ELT teachers about the content of critical pedagogy and participatory approach. Their study findings indicate that the participants do not receive or negotiate critical issues in the classrooms and the majority of pre-service teachers think that the education they get is not sufficient and critical pedagogy is not included in their undergraduate education. The topics on the agenda are not studied as a part of the curriculum of their undergraduate program. However, the participants emphasize the fact that these topics such as child abuse, economic crisis, refugees, lost children, Syria issue, violence against animals, nobel awards etc. must be

incorporated into their curriculum. Aksakalli (2019) in his study finds out that the most frequent concepts about critical pedagogy include power relations and hierarchical relations in teacher factor, political regulation, creativity and transformation in curriculum factor, and lastly critical conscious and enlightened person in student factor. Teacher-curriculum-student relation would expectedly affect academic achievement of students. Likewise, Aksakalli, Salar and Turgut (2018) in their study aim to identify the effect of critical pedagogy principles-based instruction on students' academic achievement in science course and students' views on critical pedagogy. As a result, it is found out that students who get instructed based on critical pedagogy principles have significantly higher academic achievement scores than that of the control groups. Students express that they see themselves as questioning, independent and critical thinking individuals in science teaching thanks to critical pedagogy.

Based on the results of this study, pre-service teachers' critical pedagogy levels are at moderate level and they mostly tend to adopt laissez-faire (democratic) and authoritative classroom management style. While there is a positively significant correlation between laissez-faire (democratic) style and critical pedagogy level; there is a negatively significant correlation between critical pedagogy level and authoritative style and authoritarian/oppressive style. Kozikoğlu and Erden (2018) carry out a research to identify if there is a relationship between educational philosophies of pre-service teachers and their critical pedagogy levels. As a result of the study, it comes out that the educational philosophies that pre-service teachers adopt most include existentialism, progressivism, reconstructionism, perennialism and essentialism, and they agree with critical pedagogy principles (and also in subscales of emancipatory school, the functions of school, the education system) at a medium/moderate level. In the study, there is also found a positively significant relationship between pre-service teachers' critical pedagogy levels and the educational philosophies they adopt. Additionally, the philosophies of progressivism, existentialism and reconstructionism explain 12.8 percent of the variance in the pre-service teachers' participation in critical pedagogy principles.

This study did not explore the gender factor in critical pedagogy; however, Yılmaz and Altinkurt (2011) find out that in terms of gender, male pre-service teachers' general critical pedagogy levels are higher than those of females. Also, they have higher scores from subscale of educational system. However, female pre-service teachers' scores in the functions of school are higher than those of males. Yılmaz and Altinkurt (2011) claim that it is interesting and worth researching why not female pre-service teachers' critical pedagogy levels high, as females are disadvantaged in access to education within education system of Turkey. In Yılmaz's (2009) study on primary school teachers, although there is no significant difference according to gender, critical pedagogy levels of male teachers is found to be higher. Şahin et al. (2016) also find no significant difference by gender in participation to critical pedagogy principles. In study of Kozikoğlu and Erden (2018), there is also found no difference by gender in the opinions of pre-service teachers about critical pedagogy principles. Yılmaz and Altinkurt (2011) and Aslan and Kozikoğlu (2015) find out in their research that male pre-service classroom teachers participate more in critical pedagogy principles. Similarly, Balcı and Karataş (2020) find out that male classroom teachers agree more with the principles of critical pedagogy than females. They explain this males' higher scores in critical pedagogy mainly by gender roles in the society. However, they also note that low participation of female pre-service teachers in critical pedagogy

principles is an issue that needs to be analyzed separately because it is a deep issue that cannot be explained by only the gender variable. Gender variable is not included in this study, because it is thought that critical pedagogy has very little to do with gender variable as an explanatory instrument. Balcı and Karataş (2020) emphasizes that further and in-depth research on the critical philosophy of education should be conducted and, accordingly, critical pedagogy as a 21st century educational philosophy should be integrated into the current education system. They also suggest reviewing critical pedagogy principles practiced all around the world and discussing its applicability into Turkish education system. In the context of teacher training in Turkey, they suggest including critical pedagogy courses as a part of education program to ensure that pre-service teachers look critically at instruction processes and education system. However, as different from the findings of other studies, Sarıgöz and Özkara (2015) find out in their study that pre-service teachers in the faculty of education have very little knowledge about critical pedagogy and its principles, and there is no significant difference between male and female pre-service teachers in terms of critical pedagogy. Having very little knowledge about critical pedagogy is even common in education faculties of Turkey. In study of Schreglmann (2019), 93 academic members working in 36 education faculties in Turkey have participated into research and they claim that alternative education and alternative schools are not appropriate to the culture of Turkey and its educational philosophy. Academic members believe that serious conflicts would emerge with existing systems and alternative schools would not work correctly in Turkey. On the other hand, in the field of teacher training in education faculties, alternative education and schools should be provided not only theoretically but also practically for a good start.

Based on the results of this study, pre-service teachers note that an instruction based on critical pedagogy principles in classroom practices should be “progressive, transformative, critical, sharing power and supporting social justice”. They focus on certain concepts related to the concept of critical pedagogy. In terms of instructional aspect, they connect critical pedagogy with transformative learning, critical thinking and emancipation. In terms of authority sharing, they connect critical pedagogy with sharing power/authority in classroom and representation of learners and their increasing voice. In terms of inclusion, they connect critical pedagogy with supporting social justice, decentering power among students, and teachers’ self-reflection for a better inclusive teaching. Within the scope of using critical pedagogy in classrooms, they come up with some practices to be implemented in the classroom. First of all, they suggest authority-sharing activities in the classroom which would increase student representation. Representation is a key concept in critical pedagogy. For example, they suggest allowing learners to have a say in the design of the curriculum, the way the course is instructed, and evaluation process (grades) of the course. Secondly, reverse thinking activities would serve as a good critical pedagogy practice which aim to change traditional thinking ways of individuals. For example, pre-service teachers suggest such thinking activities which indicate that it can also be true the total opposite of the thoughts that come first to mind on a subject. Thirdly, they suggest decentralizing power activities by designing a classroom climate that will change the power structure in the classroom. The pre-service teachers argue for not allowing the power/center to be gathered around certain people in the classroom, especially people from high-income families. They suggest well-designed group works that will make each student realize that s/he is valuable and at the center.

RECOMMENDATIONS

In line with the obtained results, it is suggested conducting future studies to examine the relationship between critical pedagogy, politics of education and multicultural education in detail. According to the result of this research, the following suggestions can be made for future research about how to implement critical pedagogy as a practice within daily school instruction and including critical pedagogy as a part of teacher training programs. Also, the effect of social justice, equality and transformative learning can be investigated with students from different social classes. Lastly, it is suggested conducting future studies for developing critical pedagogy for the disabilities which is also a disadvantaged group within the society.

ETHIC TEXT

This article conforms to author guidelines, publication guidelines, research and publication ethics and journal ethical rules. The responsibility belongs to the author for any violations that may arise regarding the article.

REFERENCES

- Aksakalli, A. (2019). The educational beliefs of teachers about critical pedagogy. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 583- 605. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.6m>
- Aksakalli, A., Salar, R., & Turgut, Ü. (2018). The impact of science teaching based on critical pedagogical principles on academic achievement of students. *Journal of Social Sciences of Mus Alparslan University*, 6(6), 961-971.
- Aktan, S., & Sezer, F. (2018). Investigating the psychometric characteristics of classroom management styles scale. *Kastamonu Education Journal*, 26(2). 439-449. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.389803>
- Aliakbari, M., & Faraji, E. (2011). Basic principles of critical pedagogy. *2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences*, 17, 78-85.
- Apple, M. (2001). *Educating the 'right' way: Markets, standards, god, and inequality*. Routledge.
- Apple, M. W. (2004). Creating difference: Neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. *Educational Policy*, 18(1), 12–44.
- Arends, R. I. (1998). *Resource handbook. Learning to teach*. McGraw-Hill.
- Aslan, M. (2014). The effect of educational philosophy course in the view of preservice preschool teacher's philosophy preference and critical pedagogy. *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(48). 1-14.
- Aslan, M., & Kozikoğlu, İ. (2015). The opinions of the prospective teachers taking pedagogical formation education on Critical Pedagogy. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-14.
- Ayhan, S. (2009). Paulo Freire: Yaşamı, eğitim felsefesi ve uygulaması üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2), 193-205.
- Balci, A. T., & Kocabaş, A. (2020). The participation level of primary school teachers to the critical pedagogy principles. *Journal of Theory & Practice in Education*, 16(1). 53-68. <https://doi.org/10.17244/eku.638268>

- Bosworth, B. (1997). What is your classroom management profile? *Teacher Talk-A Publication For Secondary Education Teachers*, 1(2). <http://protectiveschools.org/drugstats/tt/v1i2/table.html>.
- Cotton, D. R., & Cotton, P. A. (2009). Field biology experiences of undergraduate students: The impact of novelty space. *Journal of Biological Education*, 43(4), 169-174. <https://doi.org/10.1080/00219266.2009.9656178>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sag press.
- Driscoll, M. (2000). *Psychology of learning for instruction*. Allyn & Bacon.
- Ersoy, A. (2015). Investigation of Phd students' initial qualitative research experiences via their diaries. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 5(5), 549-569. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2015.030>
- Fox, R. (2001). Constructivism examined. *Oxford Review of Education*, 27(1), 23-35.
- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (Trans. Ed. D. Hattatoğlu & E. Özbek). Ayrıntı Press.
- Games, P. A. (1971). Multiple comparisons of means. *American Educational Research Journal*, 8, 531-564.
- Garavan, M. (2010). *Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed*. In F. Dukelow & O. O'Donovan (Eds.), *Mobilising classics: reading radical writing in Ireland*. Manchester University Press. <https://doi.org/10.2307/30023905>
- George, D. & Mallery, P. (2010). *SPSS for windows a step by step: A Simple Guide and Reference*. Allyn & Bacon.
- Houser, N. O. (2007). Problem posing in teacher education: A Freirian approach. *Action in Teacher Education*, 29(3), 43-49. <https://doi.org/10.1080/01626620.2007.10463459>
- İnal, K. (2010). Eleştirel pedagoji: Eğitim (d) e modern özgürleştirici bir yaklaşım. *Alternatif Eğitim e-Dergisi*, 1, 14-23.
- Kaya, H. E., & Altan, B. (2019). Paulo Freire'nin pedagojisi temelinde yetişkin engelli bireylerin eğitimi: Bağcılar Belediyesi Engelliler Saray örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(7), 63-82.
- Kirylo, J. D., Thirumurthy, V., Smith, M., & McLaren, P. (2010). Issues in education: Critical Pedagogy: An overview. *Childhood Education*, 86(5), 332-334. <https://doi.org/10.1080/00094056.2010.10521420>
- Kesik, F., & Bayram, A. (2015). The evaluation of education system from the perspective of Critical Pedagogy. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(3). 900-921. <https://doi.org/10.17860/42583>
- Kincheloe, J. L. (2004). *Critical Pedagogy*. Peter Lang Publishing, Inc.
- Kozikoğlu, İ., & Erden, R. Z. (2018). The investigation of the relationship between pre-service teachers' opinions concerning critical pedagogy and beliefs of educational philosophies. *Elementary Education Online*, 17(3). 1566-1582. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466392>
- Li, L., Worch, E., Zhou, Y., & Aguiton, R. (2015). How and why digital generation teachers use technology in the classroom: An explanatory sequential mixed methods study. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(2), 1-9. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2015.090209>
- Macedo, D. (2018). *Literacies of power: What Americans are not allowed to know*. Routledge.
- McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture*. Routledge.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam eleştirel pedagojiye giriş*. (trans. H. Arslan & M. Y. Eryaman). Anı Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publishing.

- Örtem, E., & Ulum, Ö. G. (2019). Critical pedagogy and participatory approach in Turkey: Views of pre-service elt teachers. *Electronic Turkish Studies*, 14(2), 679-693. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14655>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Sarıgöz, O., & Özkara, Y. (2015). The critical pedagogy and principles about teacher candidates investigation in terms variations of some opinions. *Journal of International Social Research*, 8(39), 710-716.
- Schreglmann, S. (2019). Eğitim fakültesinde görevli akademisyenlerin alternatif eğitim/okul hakkındaki görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1218-1247.
- Subedi, D. (2016). Explanatory sequential mixed method design as the third research community of knowledge claim. *American Journal of Educational Research*, 4(7), 570-577. <https://doi.org/10.12691/education-4-7-10>
- Şahin, Ç., Demir, M. K., & Arcagök, S. (2016). Analysis of approaches of prospective teachers towards the principles of critical pedagogy in terms of various variables. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1187-1205.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Taşgın, A. & Küçüköğlü, A. (2017). Critical pedagogy: prospective teacher's perspectives (Atatürk University sample). *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 6(2), 1189-1204.
- Terzi, A. R., Şahan, H. H., Çelik, H., & Zöğ, H. (2015). The relation between teacher candidates' epistemological beliefs and critical pedagogy principles. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(1), 344-356.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yılmaz, K. (2009). Elementary school teachers' views about the critical pedagogy. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18(1), 139-149.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Prospective teachers' views about critical pedagogy. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(3), 195-213.
- Youngman, F. (1986). *Adult education and socialist pedagogy*. Cromm Helm.
- Yunker, M., Orion, N., & Lernau, H. (2011). Merging playfulness with the formal science curriculum in an outdoor learning environment. *Children Youth and Environments*, 21(2), 271-293.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL PEDAGOJİ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ VE ELEŞTİREL PEDAGOJİYE YAKLAŞIMLARININ KEŞFEDİLMESİ: AÇIKLAYICI KARMA DESEN ARAŞTIRMASI

Öz

Bu çalışma, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeylerini belirlemeyi ve eleştirel pedagojiye yaklaşımlarını keşfetmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma ayrıca öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeyleri ile sınıf yönetimi stilleri arasında bir ilişki olup olmadığını analiz etmeyi, daha sonra sınıf için eleştirel pedagoji uygulamaları önermeyi amaçlamaktadır. Araştırma yöntemi olarak açıklayıcı karma desen tasarımı kullanılmıştır. Katılımcılar arasında altı farklı bölümde okuyan 318 öğretmen adayı yer almaktadır; ancak normallik varsayımına aykırı veriler çıkarıldıktan sonra 264 öğretmen adayından elde edilen verilerle analiz yapılmıştır. Nicel sonuçlardan yola çıkarak aynı örneklem grubundan maksimum çeşitlilik örnekleme ile nitel aşamada yer alacak 18 öğretmen adayı seçilmiştir. Nicel verilerin analizinde korelasyon analizi, t-test ve ANOVA, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yapılmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine ve alt boyutlarına orta düzeyde katıldıklarını göstermektedir. İkinci olarak, sınıf yönetimi stili açısından, öğretmen adayları daha çok koruyucu ve laissez-faire (demokratik) stillere eğilimlidirler. Laissez-faire (demokratik) stil ile eleştirel pedagoji düzeyi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki varken; koruyucu stil ve baskıcı stil ile eleştirel pedagoji düzeyi arasında anlamlı negatif korelasyon vardır. Birinci sınıf öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeyleri, son sınıftaki öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Sınıf eğitimi, rehberlik ve psikolojik danışma ve fen bilgisi eğitimi alanlarındakilerin eleştirel pedagoji düzeyleri sosyal bilgiler eğitimi ve türkçe eğitimi bölümlerindekilerden anlamlı derecede yüksektir. Nitel bulgularda öğretmen adayları, sınıf uygulamalarında eleştirel pedagoji ilkelerine dayalı bir öğretimin "ilerici, dönüştürücü, eleştirel, gücü paylaşan ve sosyal adaleti destekleyici" olması gerektiğini belirtmektedirler. Eleştirel pedagoji kavramına ilişkin ortaya çıkan üç tema öğretimsel yön, yetki paylaşımı ve kapsayıcılıktır. Eleştirel pedagoji uygulamaları olarak ise, otoritenin paylaşıldığı uygulamalar, ters/zıt düşünme etkinlikleri, ve gücün bir merkezde toplanmasını engelleyen her öğrencinin değerli ve merkezde olduğunu fark etmesini sağlayacak iyi tasarlanmış grup çalışmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Paulo Freire, sınıf yönetim stilleri, eleştirel bilinçlilik, eleştirel pedagoji ilkeleri.

GİRİŞ

Yirminci yüzyılın en etkili eğitim düşünürlerinden biri olan Paulo Freire, eleştirel pedagojiye yaptığı vurguyla ezilenler olarak tanımladığı dezavantajlı gruplarla ilgilenmiş ve eğitim sistemi içinde okuldaki eşitsizlikler üzerinde büyük bir etki bırakmıştır. Eleştirel pedagojinin klasik metinlerinden biri olan Ezilenlerin Pedagojisi'ni yazan Freire, baskının bireylerin insanlığını tamamlamasını sağlayacak varoluşsal kapasitesini engellediğini iddia etmekte ve bu durumun üstesinden gelmek için yeni bir özgürleştirici uygulama önermektedir (Garavan, 2010). Freire, Apple, McLaren, Giroux, Shor gibi eleştirel eğitimciler tarafından dile getirilen eleştirel pedagoji, tarihsel olarak eğitim sistemi ile sosyal kurumlar arasındaki ilişkileri felsefe, sosyoloji ve siyaset gibi disiplinlerarası bir bağlamda ele alan Frankfurt Okulu'ndan beslenmiştir. Hümanist ve özgürleştirici pedagojinin yeni bir sentezini üretmeye çalışan eleştirel pedagoji, egemen kültürü ve baskıyı dönüştürmeyi amaçlamaktadır (McLaren, 1995). McLaren'e göre, okullaşma kültürel ve politik bir meseledir ve okullar, egemen toplumu tanımlayan mevcut sosyal ve politik yapının bir parçasıdır. Benzer şekilde Giroux (2004) her eğitimsel eylemin politik olması ve her politik eylemin eğitimsel olması gerektiği argümanına atıfta bulunmaktadır. Giroux, eleştirel pedagojinin politik bir proje olduğunu, bağımsız bir eylem olmadığını, dolayısıyla ideoloji ve politikadan kopuk olamayacağını vurgulamaktadır. Bu nedenle eleştirel pedagoji, eğitimde kesinlikle bireysel veya kolektivist bilinçlenmeyle ilgilenmektedir (Kesik & Bayram, 2015).

Freire'ye (1991) göre mevcut pedagoji akılda tutma, tekrar ve ezberci öğrenmeye odaklanarak bankacı eğitim modeline benzemekte ve nihayetinde özgürleşme amaçlarına müdahale etmektedir. Freire, "Eğitilmiş insan, uyumlulaştırılmış insandır, çünkü o, dünyaya "daha uyumludur" (s. 50) diye ifade edip; halbuki "onu dönüştürmek için dünya düzeni üzerinde düşünmek ve eylem" (s. 28) üzerinde düşünmelidir demektedir. Apple (2004), eğitimin iktidar ve ideolojinin iç içe geçtiği bir mücadele ve uzlaşma alanı olduğuna dikkat çekmektedir. Eğitim, her bireye tek tip ve istenen değerleri aşlamayı gerektirmekte, bu biçimlendirme sıkı kontrol uygulamaları ve müfredatla başarılmakta ve somut öğrenme kazanımları ve doğru olarak kabul edilenler üzerinden öğrenciler ölçme-değerlendirme yapılarak bunlardan sorumlu tutulmaktadır. Halbuki, eğitim programlarına egemen olan güç çoğunlukla piyasa, yani liberal ekonomi politikalarıdır (Apple, 2001: 14-15). Bankacı eğitim modeliyle ilgili üç temel eleştirisi bulunmaktadır. Birincisi, özellikle küreselleşmeyi izleyen son yıllarda tüm dünyada eğitime artan bir ekonomik ilgi olduğu, eğitim sisteminin giderek şirketlerin ihtiyaçları etrafında şekillenmesidir. Bu, okulların veya eğitim ortamlarının klasik "aydınlanma" misyonunun kaybedilmesiyle sonuçlanmaktadır. İkincisi, eğitim genellikle nüfusun çoğunluğu tarafından sosyal sınıf atlama için tek etkili merdiven olarak kabul edilmektedir. Böylece bu inançla yoksullar ve mağdurlar, ekonomik olarak baskın olanların yararına çalışan mevcut okul sistemini desteklemeye gönüllü olmaktadır. Ezilenler, yoksulluklarının sistemi/okulu yeterince desteklemekten kaynaklandığını düşündükleri için sistemi desteklemektedirler; ancak bu çoğu zaman bir yanılsamadır. Üçüncüsü, küreselleşme koşulları altında eğitimin dönüştürücü bir süreç olarak algılanması ortadan kalkmaktadır. Bir yandan kitleler tek boyutlu egemen eğitim uygulamalarına dahil olurken, pedagoji her zaman ulus ötesi şirketlerin temsil ettiği statükoyu haklı çıkarmada yerini almaktadır (İnal, 2010; Kincheloe, 2004).

Her eğitim uygulaması, eğitimcinin bakış açısından teorik bir duruşu simgelemektedir. Bu teorik duruş, insanın ve dünyanın – bazen daha örtük, bazen daha açık bir şekilde- nasıl açıklandığına işaret etmektedir (Freire aktaran

Youngman, 1986). Freire'ye (1991) göre adil ve tarafsız pedagoji diye bir şey mevcut değildir. Eğitim, ya bireylerin mevcut sistemin mantığına entegrasyonunu kolaylaştırarak düzene uyumu sağlamada bir araç olarak hizmet etmekte; ya da kendilerini eleştirel ve yaratıcı bir zihinle bulmaları için gerçekliğe baktıkları ve dünyalarının dönüşümüne nasıl katılacaklarını keşfettikleri bir araç ve özgürlük pratiği olarak hizmet etmektedir (Freire, 1991: 14). Ayhan (2009), Freire'nin bilgi teorisindeki temel kavramın, bilinçli eylemler anlamına gelen *praksis* olduğunu vurgulamaktadır. Bilmek, eylemden düşünceye ilerleyen diyalektik bir hareketi içerir; eylem üzerinde düşünmekten yeni bir eylem biçimine geçilir. Öğrenen, eylem nesnelere üzerinde düşünmeye yardımcı olan otantik bir soyutlama sürecine dahil olmalıdır. Bununla birlikte, *praksis* kavramı, eşzamanlı bir bütünlük içinde hem düşünme hem eylemle ilgilenmekte; bu nedenle eğer bu bütünlük, ya düşünme ya da eyleme geçme uğruna birinden vazgeçilirse, bu sözde praksis, boş bir kuramsallaştırmaya ya da akıldan yoksun bir aktivizme dönüşmektedir. Ayhan (2009), Freire'nin tanık olma, yeniden doğuş ve doğu deneyimi gibi kavramlarının, Freire'nin çalışmalarının kavramsal çerçevesinde dikkat çeken kavramlar olduğunu belirtmekte, ayrıca Freire'in kullandığı sınır-durumları, sınır-eylemleri, öznelarasılık, niyet ve özgünlük gibi kavramların Buber, Sartre ve Jaspers gibi yazarların varoluşçuluk ve fenomenoloji çalışmalarından ödünç alındığını ayrıntılı olarak açıklamaktadır.

Bankacı eğitim modeline bir alternatif olarak Freire (1991), gerçekliğin ortaya çıkarılmasını, bilincin ortaya çıkmasını ve eleştirel müdahaleyi bünyesinde barındıran eleştirel bilince yol açabilecek bir problem kurma süreci önermiştir. Houser (2007), bankacı eğitim modelini öğrencilerin zihinlerine izole edilmiş bilgi parçalarının depolandığı bir eğitim olarak açıklamaktadır. Kirylo ve diğerleri (2010), bankacı eğitim modelinin devlet okullarının çoğunda olan baskın öğretim süreci olduğunu iddia etmektedir. Resmi doğru bilginin tek dağıtıcıları olarak bu modeli uygulayan öğretmenler, öğretimleri sırasında doğal olarak otoriter davranmaktadırlar. Öğrencilerin öğretmenlerin yargılamalarına karşı gelme girişimleri ise, sapkın davranışlar olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte, eleştirel pedagoji öğrencilerin "ilgilerinin daha geniş sosyal ve tarihsel boyutlarını fark etmelerine yardımcı olur ve bu bağlantı arayışı, baskın modernist varoluşsal varsayımların yapı-sökümü için bir yol sağlar" (Houser, 2007). Aliakbari ve Faraji (2011) eleştirel pedagojinin başlangıç noktasının ezilen insanları eleştirel bilinçle güçlendirerek özgürleştirmek, onları pedagojinin nesnelere olmaktan kurtarmak ve onların ait olduğu toplumsal, kültürel ve hatta bilişsel bağlamı dönüştürebilmeleri olduğunu savunmaktadırlar. Problem kurma sürecinde, toplum ve eğitim bağlamında sorunlu olan konuları sorgulayarak öğrenciler eleştirel düşünmeyi öğrenirler ve daha adil ve eşitlikçi bir toplum inşa etmek için gerekli eylemlere yol açan eleştirel bir bilinç geliştirirler. Aliakbari ve Faraji (2011), eleştirel pedagojinin "ezilen veya marjinalleştirilmiş insanları özgürleştirmek amacıyla her türlü tahakküm, baskı ve boyun eğme biçimine meydan okuduğunu vurgulamaktadır. Freire'ye (1991) göre, ideal olarak sınıfta öğrenci-öğretmenler ve öğretmen-öğrenciler olmak üzere iki tür araç olmalıdır. Ona göre, öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğrenci arasında bir ilişki kuran eleştirel pedagoji, özgürleştirici eğitimi amaçlayan, öğrencilerin öğretmenle diyalog içinde olduğu, önemli yardımcı araştırmacılar olarak görüldüğü, ve eleştirel bilişi elde etmeyi hedefleyen diyalogu kullanmaktadır (Garavan, 2010). Giroux (2009) tarafından iddia edildiği gibi, okullarda eleştirel pedagoji, öğretmen ve öğrenciler, teori ve uygulama, eleştirel analiz ve sağduyu, öğrenme ve sosyal dönüşüm arasındaki ilişkiyi tartışmanın ve sorgulamanın mümkün olduğu bir ortam yaratmayı amaçlamaktadır. Kirylo ve diğerleri (2010) özgürleştirici eğitimin öğretmen/öğrenci ikilemini çözdüğünü belirtmektedir. Öğrenciler artık bilginin ortak

üreticileri olmakta, öğretmenler öğrenci-öğretmen denen öğrenciler olmaktadır. Sınıf, tüm temsilcileriyle birlikte birden çok bakış açısını, kaynağı ve öğretim programını birlikte keşfetmektedirler. Öğretmen-öğrenci olan öğretmenin yetkisi devam etmektedir, öğretmen-öğrenci hala akademik bir rehberdir; fakat böyle bir uygulama ile mevcut varoluşsal sınırlar zorlanılmaktadır. Bu, hümanistleşme uygulamasıdır. Dahil olan tüm aktörler, sosyal koşulların kendilerine biçtiği şeyi ortadan kaldırarak, kendi tarihlerini yazmada etkin aktörler haline gelirler (Kirylo ve diğerleri, 2010).

McLaren'ın (2011) vurguladığı gibi eleştirel pedagoji yaklaşımı, aynı zamanda bankacı eğitim modelinde içe kapalı, kendini ifade edemeyen, mevcut eğitim sisteminin neden olduğu kimlik sorunları olan öğretmenlere daha özgün bir kimlik kazandırmayı da amaçlamaktadır. Bu noktada eleştirel pedagoji, ezilenlerin (sadece öğrenciler değil) yanında yer almakta ve dünyayı dönüştürmek için umudunu yitirmemiş eğitim aktörlerine tarihi, kültürel ve siyasi etik açısından yön vermektedir. Eleştirel pedagojinin önemi eğitim sistemine yöneltilen, okulların pasif ve risk almaktan korkan öğrenciler mi yetiştirmeyi yoksa toplumsal yaşamın farklı tezahürlerinde çaba gösterebilen, eşitlik ve sosyal adalete duyarlı öğrenciler mi yetiştirmeyi amaçladıkları sorusu karşısında daha net ortaya çıkmaktadır. Ayrıca McLaren, sınıfların özgürlük/özgürleşme ortamlarına dönüştürülmesi gerektiğini ve öğrenenlere hala umut figürleri olma konusunda rehberlik etmesi gerektiğini, bunun da eleştirel pedagoji uygulamalarına dayanarak yapılabileceğini vurgulamaktadır. Bu şekilde, eleştirel pedagoji, eğitim felsefesi hareketlerinden bir adım daha ileri geçmekte ve eğitim sistemindeki sorunları ele almada umudun pedagojisi işlevini görmektedir (McLaren, 2011). Eleştirel pedagoji, dünyada var olan sosyal sınıfları kötümser bir bakış açısıyla ajite ettiği ileri sürülerek bazen yanlış anlaşılma ve eleştirilmektedir. Halbuki, bu görüş eleştirel pedagojinin özünü ve argümanlarını yansıtmamaktadır; çünkü eleştirel pedagoji acı çekmenin pedagojisi değil; daha ziyade umudun ve özgürlüğün pedagojisidir. Daha açık bir şekilde alıntı yapmak gerekirse:

"Eleştirel pedagoji bir olma halidir, dünyada ve dünya ile birlikte var olmanın bir yoludur ve hiç bitmeyen bir süreçtir ki içinde hem mücadele ve acıyı içermekte hem de hümanist bir pedagoji tarafından şekillendirilip sürdürülen umut ve neşeyi içermektedir." (Macedo, 2006)

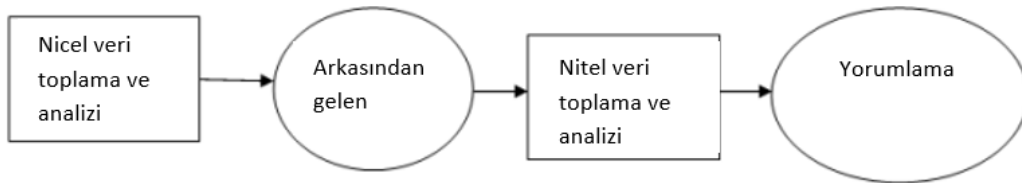
Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki bir devlet üniversitesindeki öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeylerini ve eleştirel pedagojiye yaklaşımlarını belirlemektir. Bu çalışma ayrıca öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılımları ile benimsedikleri sınıf yönetimi stilleri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmayı amaçlamaktadır. Buna göre, bu çalışmanın araştırma soruları şu şekildedir:

1. Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeyleri nasıldır?
 - 1.1. Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeyleri hangi değişkenlere göre farklılaşmaktadır?
2. Öğretmen adaylarının sınıf yönetim stilleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeyleri ile sınıf yönetim stilleri arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye yönelik yaklaşımları nasıldır ve sınıfta kullanımına ilişkin önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışma, karma yöntem araştırmalarından biri olan açıklayıcı karma tasarım araştırması olarak tasarlanmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeyleri belirlenmiş ve eleştirel pedagoji düzeylerinin hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiği analiz edilmiştir. Daha sonra öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeyleri ile sınıf yönetimi stilleri arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Son olarak da nicel olarak elde edilen bulguların detaylandırılması ve daha ayrıntılı hale getirilmesi için öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ve onun sınıfta kullanımına yaklaşımları incelenmiştir. Karadeniz Bölgesi'nde bir devlet üniversitesine bağlı Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören farklı bölümlerden öğretmen adayları çalışmaya dahil edilmiştir. Bu çalışma, nicel aşamaya vurgu yapan açıklayıcı sıralı karma desen tasarımı kullanmaktadır (NİCEL → nitel = açıklama). Bu nedenle, bu çalışma ilk nicel verilerin çözümlenmesi ve ardından nitel görüşme ile başlamaktadır. Li ve diğerleri (2015), karma yöntemlerin hem bir yöntem hem de metodoloji olduğunu ifade etmektedirler. Yöntem olarak nitel ve nicel verileri toplamak, analiz etmek ve birleştirmek için bir yaklaşım ve tekniktir. Bir metodoloji olarak ise, felsefi varsayımlardan veri toplama ve analize kadar araştırma sürecindeki birçok aşamada nitel ve nicel yöntemlerin bütünleştirilmesini içermektedir.

Açıklayıcı karma desen, nicel sonuçları detaylandırmak için nicel verilerin ardından nitel verileri toplamaktadır. Bu yaklaşımın mantığı, nicel veri türü araştırma probleminin genel bir resmini verirken, nitel veri türünün genel resmi netleştirip, genişletmesi veya açıklamasıdır (Creswell & Plano Clark, 2007). Subedi (2016), açıklayıcı sıralı tasarımın eğitim araştırmacıları arasında popüler olduğunu ve literatürde altı karma yöntem çalışmasından biri olduğunu ifade etmektedir. Açıklayıcı karma desen süreci Şekil 1'de yer almaktadır:



Şekil 2. Açıklayıcı Karma Desen

Kaynak: Subedi ,2016

Çalışma Grubu

Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeylerini ve sınıf yönetimi stillerini incelemek amacıyla, bu çalışma ilk aşamada elverişli örnekleme yöntemiyle seçilen 318 öğretmen adayı ile başlamış ve her bölümden mümkün olduğu kadarıyla fazla katılımcıya ulaşılmaya çalışılmıştır; ancak, eksik veriler ve normal dağılımı ihlal eden veriler çıkarıldıktan sonra, toplam 264 katılımcı bu çalışmanın nicel kısmında yer almıştır. Araştırmada birinci ve dördüncü sınıfların seçilmesinin nedeni alan yazındaki bulgularda eleştirel pedagojiyle ilgili farkın genellikle ilk ve son sınıftaki öğretmen adayları arasında çıkmasıdır. Eğitim fakültelerine yeni giren ve mezun olma aşamasındaki katılımcıların

eleştirel pedagoji düzeyleri araştırılmak istenmiştir. Tablo 1 nicel aşamada yer alan katılımcıların bölümleri ve sınıf seviyeleri ile ilgili istatistikleri içermektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Bölüm ve Sınıf Seviyelerine İlişkin Betimleyici İstatistik

		Sınıf düzeyi * Bölüm					Toplam
		Bölüm					
Sınıf düzeyi	Sınıf	Sınıf Eğitimi	Fen Eğitimi	Türkçe Eğitimi	Sosyal Bilgiler Eğitimi	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	
	1	15	52	24	43	8	
4	17	61	13	6	25	122	
Toplam	32	113	37	49	33	264	

Tablo 1’de öğretmen adaylarının fen eğitimi (113), sosyal bilgiler eğitimi (n=49), türkçe eğitimi (n=37), psikolojik danışma ve rehberlik (n=33) ve sınıf eğitimi (n=32) bölümlerinde öğrenim gördükleri görülmektedir. 264 katılımcıdan, 142 öğretmen adayı birinci sınıf iken, 122 öğretmen adayı ise son sınıftadır. İkinci çalışma grubu nitel aşamada yer almaktadır. Katılımcılar maksimum çeşitleme yöntemiyle seçilmiştir. Her bölümden ölçekten en yüksek ve en düşük puan alanlar ikinci çalışma grubuna seçilmiştir. Tablo 2’de katılımcıların bölüm ve sınıf düzeylerine ilişkin istatistikler yer almaktadır.

Tablo 2. İkinci Grupta Yer Alan Katılımcıların Bölüm ve Sınıf Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistik

		Sınıf düzeyi * Bölüm					Toplam
		Bölüm					
Sınıf düzeyi	Sınıf	Sınıf Eğitimi	Fen Eğitimi	Türkçe Eğitimi	Sosyal Bilgiler Eğitimi	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	
	1	2	2	2	2	2	
4	2	2	1	2	1	8	
Toplam	4	4	3	4	3	18	

Tablo 2’de öğretmen adaylarının fen eğitimi (n=4), sosyal bilgiler eğitimi (n=4), türkçe eğitimi (n=3), psikolojik danışma ve rehberlik (n=3) ve sınıf eğitimi (n=4) bölümlerinde öğrenim gördükleri görülmektedir. 18 katılımcıdan, 10 öğretmen adayı birinci sınıfta yer alırken, 8 öğretmen adayı ise son sınıfta yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmadaki veriler üç farklı veri toplama aracı ile toplanmıştır. Nicel aşamada veri toplama araçları, Yılmaz (2009) tarafından geliştirilen Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği ve Aktan ve Sezer (2018) tarafından uyarlama çalışması yapılan Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeğidir [orijinal olarak Bosworth (1997) tarafından geliştirilen Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği]. Ayrıca, nicel verilerin analizinden sonra o sonuçlara dayanarak onları daha iyi açıklamak ve detaylandırmak için nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

a) Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği’nin orijinal çalışmasında Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.75’tir. Bu çalışmada hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise 0.80’dır. Ölçek 31 madde, üç boyuttan oluşmaktadır ve toplam varyansın yüzde 40’ını açıklamaktadır. Ölçekten alınan toplam puan eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyini

göstermektedir. Birinci boyut “eğitim sistemi”, ikinci boyut “okulun işlevleri” ve üçüncü boyut ise “özgürleştirici okul”dur.

b) Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği'nin orijinal çalışmasında Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.80'dir. Bu çalışmada hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise 0.83'tür. Ölçek 12 madde ile dört boyuttan oluşmaktadır ve toplam varyansın yüzde 66'sını açıklamaktadır. Birinci boyut “baskıcı sınıf yönetimi”, ikinci boyut “koruyucu sınıf yönetimi”, üçüncü boyut “laissez-faire (demokratik) sınıf yönetimi”, dördüncü boyut ise “ilgisiz sınıf yönetimi”dir.

c) Yarı yapılandırılmış görüşme formu, nicel bulguların değerlendirilmesinin ardından onları daha iyi açıklamak için geliştirilmiş ve eğitim bilimleri alanında görev yapan üç uzmanın görüş ve düzeltmeleri doğrultusunda düzeltilmiştir. Bu görüşme formu eleştirel pedagojiye nasıl yaklaştıkları ve eleştirel pedagoji ilkelerinin nasıl uygulamaya koyulabileceğini keşfetmek amacıyla beş soru maddesinden oluşmaktadır.

Veri Analizi

Veriler analiz edilmeden önce, normallik varsayımı kontrol edilmiş ve normalliği ihlal eden 54 veri belirlenmiş ve analiz dışında tutulmuştur. Sonrasında, SPSS 17.0 paket program kullanılarak Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeğinden toplanan 264 veri istatistiksel olarak çözümlenmiştir. Tablo 3'te veri setinin normallik dağılımına uyup uymadığı ile ilgili betimsel istatistik değerleri yer almaktadır:

Tablo 3. Veri Setinin Normallik Dağılımına İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

	Basıklık Değeri	Çarpıklık Değeri
Eleştirel Pedagoji Toplam Puan	,258	-,454
Baskıcı Stil	-,411	-,756
Koruyucu Stil	-,249	-1,534
Laissez-faire (demokratik)Stil	-,126	-1,099
İlgisiz Stil	,457	-,229

Tablo 3'te çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2.0 ile -2.0 arasında olduğu görülmektedir. George ve Mallery (2010) ile Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2.0 ile -2.0 arasında yer alması verilerin normal olarak dağıldığını göstermektedir ve veri analizi için parametrik testlerin kullanılması önerilmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkenine göre analiz edilmesinde bağımsız örneklem için t-testi; bölüm ve kongre katılımı değişkenlerine göre analizinde ANOVA uygulanmıştır. Örnekler eşit olmadığı ve varyanslar homojen olmadığı için farkın kaynağını belirlemek için post hoc (anlamli fark testi) olarak Games-Howell testi tercih edilmiştir (Games, 1971). Son olarak, eleştirel pedagoji ilkeleri ile sınıf yönetimi stili arasındaki ilişkinin gücünü değerlendirmek için istatistiksel bir yöntem olarak korelasyon analizi kullanılmıştır.

Nitel aşamada, veri çözümlemesi için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, veri içerisinde kodlama yaparak örüntüler, temalar ve kategoriler keşfederek gerçekleştirilmektedir (Patton, 2014, s. 453). İlk aşamada, kodlar

oluşturulmuştur. Sonrasında, kodlar ortak temalar altında kategorilere ayrılmıştır. Güvenirlik için, veriler eğitim bilimleri alanında nitel araştırmalarda deneyimli ikinci bir kodlayıcı tarafından kontrol edilmiştir. Nitel veriler ve araştırmacının yaptığı kod tanım tablosu ikinci kodlayıcıya verilmiştir. Araştırmacı ile ikinci kodlayıcı arasındaki uyum için Miles ve Huberman'ın (1994, s.64) formülü kullanılmış ve uyum düzeyi birinci tema için .82, ikinci tema için .80, üçüncü tema içinse .80 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacıların kodlamaları arasındaki uyumun yüzdeliği için .80 ve üzerinin yeterli olduğunu belirten Miles ve Huberman'a (1994) göre bu çalışmada yeterli uyum gözlenmektedir.

BULGULAR

Bulgular, araştırmacının problemleri doğrultusunda sunulmuştur. Tablo 4'te öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeyleri ve sınıf yönetim stillerine ilişkin betimsel istatistikler yer almaktadır:

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji Düzeyleri ve Sınıf Yönetim Stilleri Puan Ortalamaları

		N	\bar{x}	Std. Sapma
	Eleştirel Pedagoji İlkeleri Toplam Puan	264	92,4411	5,47630
	Özgürleştirici Okul	264	13,5509	3,79860
	Okulun İşlevleri	264	29,8630	6,76755
	Eğitim Sistemi	264	49,0272	7,29291
Sınıf Yönetimi Stilleri	Baskıcı Stil	264	7,2045	2,31293
	Koruyucu Stil	264	10,5352	3,52137
	Laissez-faire (demokratik) Stil	264	11,1734	2,26908
	İlgisiz Stil	264	7,2576	1,76412

Tablo 4'te, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine "orta düzeyde" katılım gösterdikleri görülmektedir ($\bar{x}=92.44$). Eleştirel pedagoji altboyutları açısından ise öğretmen adaylarının okulun işlevleri ($\bar{x}=29,86$) ve eğitim sistemi ($\bar{x}=49,02$) altboyutlarına orta düzeyde katılırken; özgürleştirici okul altboyutuna düşük düzeyde katıldıkları ($\bar{x}=13,55$) görülmektedir. Sınıf yönetimi stillerinde ise, öğretmen adaylarının daha çok laissez-faire (demokratik) stili ($\bar{x}=11,17$) ve koruyucu stili ($\bar{x}=10.53$) benimsedikleri görülmektedir. Öğretmen adayları baskıcı stil ($\bar{x}=7.20$) veya ilgisiz stile ($\bar{x}=7,25$) eğilim göstermemektedirler.

Tablo 5'te öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığına ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır:

Tablo 5. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Eleştirel Pedagoji Düzeyleri

	Sınıf düzeyi	N	\bar{x}	Std. Sapma	sd	t	p
Eleştirel Pedagoji İlkeleri	1. Sınıf	142	89,8423	5,02211	262	9,78	,000
	4. Sınıf	122	95,4659	4,31774			

p<.05

Tablo 5'te, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeylerinin sınıf değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($t_{262}=9.78$; $p<.05$). Birinci sınıftaki öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeylerinin dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarından anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 6'da öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeylerinin bölüm değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA testi sonuçları yer almaktadır:

Tablo 6. Bölüm Değişkenine Göre Eleştirel Pedagoji Düzeyleri

Değişken	Varyasyonun Kaynağı	KarelerToplamı	sd	Kareler		
				Ortalaması	F	p
Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Gruplararası	3665,690	4	916,422	56,223	,000
	Gruplarıçi	4221,648	259	16,300		
	Toplam	7887,338	263			

$p<.05$

ANOVA testi sonucunda, öğretmen adaylarının toplam puanlarında bölüm değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşma olduğu görülmektedir ($F_{4,259}= 56.22$; $p<.05$). Anlamlı farklılık bulunan grupları belirlemek için, post hoc testi (varyanslar eşit olmadığı için Games-Howell testi) gerçekleştirilmiştir. Post hoc testi sonucunda, sınıf eğitimi ($\bar{x}=98.43$) ile psikolojik danışma ve rehberlik bölümünde ($\bar{x}=97.57$) okuyan öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeylerinin fen eğitimi bölümünde ($\bar{x}=92.55$), türkçe eğitimi bölümünde ($\bar{x}=88.58$) ve sosyal bilgiler eğitimi bölümünde ($\bar{x}=87.71$) öğrenim gören öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sonrasında da, fen eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının türkçe eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi bölümündeki öğretmen adaylarına göre eleştirel pedagoji düzeylerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Eleştirel pedagoji düzeyleri en düşük olan katılımcıların sosyal bilgiler eğitimi ve türkçe eğitimi bölümünde yer aldıkları görülmektedir.

Tablo 7'de öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeylerinin kongrelere katılım değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA testi sonuçları yer almaktadır:

Tablo 7. Kongrelere Katılım Değişkenine Göre Eleştirel Pedagoji Düzeyleri

Değişken	Varyasyonun Kaynağı	KarelerToplamı	sd	Kareler		
				ortalaması	F	p
Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Gruplararası	1934,207	2	967,104	42,400	,000
	Gruplarıçi	5953,131	261	22,809		
	Toplam	7887,338	263			

$p<.05$

ANOVA testi sonucunda, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeylerinin kongrelere katılım değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F_{2,261}= 42.40$; $p<.05$). Anlamlı farklılık bulunan grupları belirlemek için, Games-Howell post hoc testi (varyanslar eşit olmadığı durumlar için) gerçekleştirilmiştir. Post hoc analizi sonucunda, iki ya da daha fazla kongreye katılan öğretmen adaylarının (öğrenci kongreleri, akademik kongreler, paneller, konferanslar vb.) eleştirel pedagoji düzeylerinin ($\bar{x}=94.84$), tek kongreye katılan ($\bar{x}=90.59$) ya da hiç

kongreye katılmamış olan öğretmen adaylarına ($\bar{x}=89.11$) göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Fakat, sadece bir kez kongreye katılan öğretmen adayları ile hiç katılmayan öğretmen adayları arasında eleştirel pedagoji açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 8’de öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeylerinin toplumda yabancılarla kendini eşit görme değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA testi sonuçları yer almaktadır:

Tablo 8. Toplumda Yabancılarla Kendini Eşit Görme Değişkenine Göre Eleştirel Pedagoji Düzeyleri

Değişken	Varyasyonun Kaynağı			Kareler ortalaması	F	p	
	Gruplararası	Gruplarıç	Kareler Toplamı				
Eleştirel İlkeleri	Gruplararası		1312,546	2	656,273	26,052	,000
	Gruplarıç		6574,791	261	25,191		
	Toplam		7887,338	263			

p<.05

ANOVA testi sonucunda, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeylerinin toplumda yabancılarla kendini eşit görme değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{2,261}=26.05$; $p<.05$). Anlamlı farklılık bulunan grupları belirlemek için, Games-Howell post hoc testi gerçekleştirilmiştir. Post hoc analizi sonucunda, toplumdaki yabancılarla (Suriyeliler, Iraklılar, Orta Asya Türk Cumhuriyetleri’nden gelenler vb.) kendini “tamamen” eşit gören öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeylerinin ($\bar{x}=94.73$), “kısmen eşit” gören öğretmen adaylarına ($\bar{x}=90.87$) ve “eşit olmamalıyız” diyen öğretmen adaylarına göre ($\bar{x}=89.46$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Fakat, toplumdaki yabancılarla kendini kısmen eşit gören öğretmen adayları ile eşit olmaması gerektiğini belirten öğretmen adayları arasında eleştirel pedagoji düzeyleri açısından bir farklılık bulunmamaktadır.

Son olarak, bu çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeyleri ile sınıf yönetimi stilleri arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 9’da buna ilişkin gerçekleştirilen korelasyon testi sonuçları yer almaktadır:

Tablo 9. Eleştirel Pedagoji İlkeleri ile Sınıf Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Sonuçları

Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Pearson Korelasyon	Laissez-faire (demokratik) Stil			
		Baskıcı Stil	Koruyucu Stil	İlgisiz Stil	
	,634**	-,454**	-,464**	,074	
	P	,000	,000	,000	,228
	N	264	264	264	264

** p<. 0.0

Tablo 9’da laissez-faire (demokratik) sınıf yönetimi stili ile eleştirel pedagoji düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki ($r=.634$, $p<.05$) bulunmaktadır. Baskıcı sınıf yönetimi stili ile eleştirel pedagoji düzeyleri arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki ($r=-.454$, $p<.05$); koruyucu sınıf yönetimi stili ile eleştirel pedagoji ilkeleri arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki ($r=-.464$, $p<.05$) bulunmaktadır. Tablo 9’da görüldüğü üzere en yüksek korelasyon eleştirel pedagoji ilkeleri ile laissez-fair (demokratik) sınıf yönetimi stili arasındadır. Fakat, ilgisiz sınıf yönetimi stili ile eleştirel pedagoji ilkeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($r=-.074$, $p>.05$).

Ayrıca, sınıf yönetimi stillerinin öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeylerini yordayıp yordadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Tablo 10'da çoklu regresyon analizi sonuçları yer almaktadır:

Tablo 20. Eleştirel Pedagoji İlkelerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Std. Hata	Beta	T	p
a. Laissez-faire (demokratik)Stil	,986	,074	,634	13,263	,000
b. BaskıcıStil	-1,098	,130	-,464	-8,471	,000
c. KorucuyuStil	-1,096	,133	-,454	-8,249	,000

a. R= .63; R²= .40 ; F= (175.89), p<.01

b. R=.46; R²= .21; F= (71.57), p<.01

c. R=.45; R²= .20; F= (68.05), p<.01

Tablo 10'da laissez-faire (demokratik) sınıf yönetimi stilinin eleştirel pedagojinin en yüksek yordayıcısı olduğu görülmektedir (R=.63; R²=.40, p<.01). Laissez-faire sınıf yönetimi stili eleştirel pedagoji düzeyinin yüzde 40'ını açıklamaktadır. Ayrıca, koruyucu sınıf yönetimi stili ve baskıcı sınıf yönetimi stili de anlamlı yordayıcılar olmasına rağmen eleştirel pedagojinin ancak yüzde 20'ye yakınına açıklayabilmektedirler (R=.46, R²= .21, p<.01; R=.45, R²= .20, p<.01).

Nitel bulgular incelendiğinde ise, içerik analizi sonucunda öğretmen adaylarının bakış açılarından eleştirel pedagoji ile ilgili üç tema ve sekiz kod ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları ilk başta eleştirel pedagoji kavramının ve öneminin öğretmen yetiştirme programlarında yeterince açık olmadığını belirtmişlerdir. Eleştirel pedagojinin ne anlama geldiği ve kapsamı, öğretmen adaylarının çoğu tarafından farklı şekillerde anlaşıldığı görülmektedir ve çoğunlukla bu anlayışlar eleştirel pedagojiye ilişkin eğitimsel bir bağlama dayanmamaktadır. Öğretmen adaylarının çoğu (n=11) eleştirel pedagojiyi “ders içeriği üzerinde eleştirel düşünme”, bazıları (n=4) “eğitimde elitizm ve ütopya”, diğer öğretmen adayları ise (n=3) bunu “öğrenenin dönüşümü” olarak görmektedirler. Öğretmen adayları, eleştirel pedagojinin önünde duran birtakım Pratik sorunları da belirlemişlerdir. Bu sorunlar, toplumun bu kavrama kültürel olarak uzak olması (n=9), uygun sınıf koşullarının olmaması (n=8), eleştirel pedagojiyi uygulamada eğitimcilerin yetersizliği (n=7) ve öğrenenlerin kariyer kaygıları (ulusal merkezi sınavlar vb.) (n=7) olarak sıralanmıştır. Katılımcılar ayrıca, sınıf uygulamalarında eleştirel pedagoji ilkelerine dayalı bir öğretimin “ilerici, dönüştürücü, eleştirel, gücü paylaşan ve sosyal adaleti destekleyici” olması gerektiğini vurgulamışlardır. Nicel bulguları destekler nitelikte ve açıklayıcı olarak nitel bulgularda eleştirel pedagoji kavramına ilişkin üç tema ortaya çıkmaktadır: “öğretimsel yön, yetki paylaşımı ve kapsayıcılık”. Tablo 11, sınıftaki eleştirel pedagoji uygulamaları ile ilgili temaları, kodları ve örnek alıntılarını içermektedir:

Tablo 11. Eleştirel Pedagoji Kavramına İlişkin Öğretmen Adaylarının Yaklaşımları

Tema	Kodlar	Örnek Alıntılar
Öğretimsel Boyut	Dönüştürücü Öğrenme	“okullarda, öğrenciler kendilerine öğretmen ne anlattıysa onu kabul etmeye eğilimli oluyorlar. Bu doğru mu değil mi asla sorgulamıyorlar, eleştirel pedagoji sorgulama ile başlar, özellikle doğru bildiklerimizi. Sorguladıklarımız bizi dönüştürür.” (A7, Erkek, Psikolojik danışma ve rehberlik)
	Eleştirel Düşünme	“Bu çok karmaşık bir konu. Çoğu zaman eleştirel düşünmeyi ihmal ediyoruz ve alışkın olduğumuz gibi düşünmeye devam ediyoruz, fakat öğrencilerin nasıl eleştirel düşüneceklerini bilmeleri gerekiyor.” (A1, Kadın, Fen eğitimi)
	Özgürleşme	“Öğrencilerin düşüncelerini özgürleştirmek zor çünkü eğitim sisteminde onlara düşen sorumlulukların altında ezilip duruyorlar. Kendi arzularını gözden çıkarıyorlar ve merkezi sınavlar yüzünden harici disk olarak geleneksel rollerini sürdürüyorlar. Gerçek bir eğitim bizi kendi ruhumuzun kaplarına götürmelidir.” (A11, Kadın, Sınıf eğitimi)
Yetki Paylaşımı	Sınıfta gücü/otoriteyi paylaşma	“Eleştirel pedagoji gücü paylaşmakla ilgilidir. Sınıf öğretmenin domine ettiği bir yer değildir, daha ziyade öğrencilerin kendi potansiyellerini gerçekleştirecekleri yerdir. Bu da öğretmenler öğrencilerin kararlarına güvenirse olur. Öğrencilerin sınıftaki süreçlerle ilgili birtakım kararlar alabilmesi için öğretmen otoritesini paylaşmalıdır.” (A18, Kadın, Sınıf eğitimi)
	Öğrenenlerin temsiliyeti ve seslerinin çoğalması	“Eğitim sistemimizde, öğretmen nerdeyse her şeye tek başına karar verir. Öğretime de notlamaya da tek başına. Öğretmenin otoritesi çok güçlü ... biraz da öğrencilerin görüşlerini ifade edebileceği, öğretim sürecini etkileyebilecekleri bir alan tanınmalı. Örneğin, notların nasıl verileceği ile ilgili öğretmenler ve öğrenciler bir sözleşme yapabilir. Bu önemli çünkü not öğrencileri yola getirmek için bir silah gibi bir şey.” (A5, Erkek, Fen eğitimi)
Kapsayıcılık	Sosyal adaleti destekleme	“Bizim ülkemiz azınlıklar ve yabancı milletlere evsahipliği yapıyor, o yüzden sınıflarımız da kapsayıcı olmalı. Eğitim uygulamalarında, öğretmenler farkına varmalı, ... bazı uygulamalar yabancılar ya da marjinal kalmış gruplar için oldukça sınırlayıcı kalabilir. ... sosyal adalet açısından, farklı arka planlardan gelen öğrenciler (işsiz aileler, yoksullar, kadınlar vb.) okuldan yararlanabilmeli, diğerleriyle eşit kalitede ücretsiz eğitim alabilmeli.” (A2, Kadın, Psikolojik danışma ve rehberlik)
	Öğrenciler arasında gücün belirli merkezlerde toplanmasını engelleme	“Bence eşitlik yanlış anlaşılıyor. Bu sadece cinsiyet, renk ya da ırkla ilgili değildir. Öğrenciler arasında da güç var maalesef. Bu gücün belirli merkezlerde toplanması da sınıfta eşitsizliğin bir örneğidir. Bazen güç, yüksek gelirli ailelerden gelen belirli öğrenciler etrafında toplanır. Bence eleştirel pedagoji bu konuyla ilgilenir ve bu tür gücün belirli yerlerde toplandığı durumları önlemeye çalışır.” (A13, Kadın, Sosyal bilgiler eğitimi)
	Öğretmenin daha kapsayıcı bir öğretim için öz-yansıtma yapması	“... eğitim sistemi öğretmenlerin yeterliliğine fazla güveniyor. Bu tür uygulamaları yapmak için her öğretmenin yeterliliğinin bulunduğu söylemek zor, ve bu eleştirel pedagoji uygulamaları yapmakta asıl sorumluluk öğretmenlerin kendisine kalmış. Öğretmenler kendi eğitim felsefeleri ve öğretimleri üzerinde düşünmeli. Kimliklerinden veya akademik başarısızlıklarından dolayı sınıfta bazı öğrencileri gözden çıkarıyorlar mı tekrar tekrar düşünmeliler.” (A17, Erkek, Türkçe eğitimi)

Tablo 11’de, öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye yaklaşımlarının öğretimsel boyut, yetki paylaşımı ve kapsayıcılık olmak üzere üç temel alanla ilgili olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarına göre öğretimsel boyut temasında, eleştirel pedagoji dönüştürücü öğrenme, eleştirel düşünme ve özgürleşmeye odaklanmaktadır. Yetki paylaşımı temasında eleştirel pedagoji, sınıfta güç/otorite paylaşımı ile öğrenenlerin temsiliyeti ve seslerinin çoğalmasına odaklanmaktadır. Kapsayıcılık temasında ise, eleştirel pedagoji sosyal adaleti destekleme, öğrenciler arasındaki gücün belirli merkezlerde toplanmasını engelleme ve daha kapsayıcı bir öğretim için öğretmenin öz-yansıtma yapmasına odaklanmaktadır. Öğretmen adayları ilk başta sınıfta uygulanabilecek eleştirel pedagoji uygulamaları olarak öğrenci temsiliyetini artıran yetki paylaşımı etkinliklerini önermektedirler. Örneğin, öğretmen adayları eğitim programlarının tasarımında, dersin ne şekilde işleneceğinde ve dersin ölçme-değerlendirmesinde öğrencilerin de söz sahibi olmasını önermektedirler. Milli Eğitim Bakanlığı düzeyinde eğitim programları tasarlanırken program geliştirme aşamasına sadece ortaöğretim düzeyinde öğrenciler katılım sağlarken, diğer öğretim düzeylerinin katılım sağlamadığı görülmektedir. Program tasarım aşamasında daha katılımcı bir yaklaşım benimsenebilir. İkinci olarak, bireyler tarafından benimsenen geleneksel düşünme biçimlerini değiştirmek için ters/zıt düşünme etkinliklerini önermektedirler. Örneğin öğretmen adayları, bir konuda ilk akla gelen düşüncelerin tam tersinin de doğru olabileceğini gösteren düşünme etkinliklerini önermektedirler. Üçüncü olarak, öğretmen adayları sınıftaki güç yapısını değiştirecek bir sınıf iklimi tasarlayarak gücün belirli kişiler ve merkezler etrafında toplanmasını engelleyecek etkinlikler önermektedirler. Öğretmen adayları, sınıfta belirli kişilerin merkez haline gelmesini eleştirel pedagoji açısından bir sorun olarak görmekte, bunun yerine her öğrencinin kendisini değerli ve merkezde olduğunu fark etmesini sağlayacak iyi tasarlanmış grup çalışmalarını önermektedirler.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmadan elde edilen bulgular öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Alt boyutlar açısından ise öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeyleri, okulun işlevleri ve eğitim sistemi alt boyutlarında orta düzeyde, özgürleştirici okul alt boyutunda ise düşük düzeydedir. Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkeleri hakkında birtakım endişeleri olduğu ve eleştirel pedagoji ilkelerine orta düzeyde katıldıkları görülmektedir. Eleştirel pedagoji ile ilgili alan yazın incelendiğinde, birçok araştırma öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine düşük veya orta düzeyde katıldıklarını göstermektedir (Aslan, 2014; Aslan & Kozikoğlu, 2015; Balcı & Karataş, 2020; Kesik & Bayram, 2015; Sarıgöz & Özkara, 2015; Şahin, Demir & Arcagöz, 2016; Taşgın & Küçüköğlü, 2017; Terzi, Şahan, Çelik & Zöğ, 2015; Yılmaz & Altinkurt, 2011). Yılmaz ve Altinkurt (2011) çalışmasında öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeylerini inceleyerek öğretmen adaylarının en çok özgürleştirici okul, okulun işlevleri ve ardından eğitim sistemi ile ilgili maddelere katılım gösterdiklerini bulmuşlardır. Öğretmen adaylarının çoğu, öğrenciler eleştirdiğinde öğretmenlerin kendilerini sorgulaması gerektiği konusunda hemfikirdirler. Ancak, okulların bireyleri ve toplumu heba ettiği konusuna düşük düzeyde katılmaktadırlar. Aslan ve Kozikoğlu (2015) da pedagojik formasyon eğitimi alan fen-edebiyat alanından olan öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine orta düzeyde katıldıklarını belirtmektedirler. Yılmaz (2009) da öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji kapsamında özgürleştirici okul alt ölçeğine daha çok katıldıklarını belirlemiştir. Taşgın ve Küçük (2017) öğretmen adaylarının eğitim sistemi alt

ölçeğine ve okulların işlevleri alt ölçeğine orta düzeyde, özgürleştirici alt ölçeğe ise daha fazla katıldıklarını belirlemişlerdir. Terzi ve diğerleri (2015) ise öğretmen adaylarının eğitim sistemi alt ölçeğine orta düzeyde, özgürleştirici okul alt ölçeğine ise düşük düzeyde katıldıklarını saptamışlardır. Bu araştırmanın bulgularının alan yazındaki çalışmaları desteklediği görülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeyleri sınıf düzeylerine, bölümlerine, kongre katılım durumlarına ve toplumdaki yabancılara yönelik tutumlarına göre farklılaşmaktadır. Birinci sınıf öğretmen adaylarının dördüncü sınıf öğretmen adaylarına göre eleştirel pedagoji düzeyleri daha yüksektir. Ayrıca, sınıf eğitimi, psikolojik danışma ve rehberlik bölümlerindeki öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeyleri sosyal bilgiler eğitimi ve türkçe eğitimi bölümlerindeki öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde yüksektir. Fen bilgisi eğitimi bölümündeki öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeyleri türkçe eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi bölümündeki öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde yüksektir. Yılmaz ve Altınkurt'un (2011) çalışmasında bölüm açısından en düşük eleştirel pedagoji düzeyleri sosyal bilgiler eğitimi alanındaki öğretmen adaylarına aittir. Sarıgöz ve Özkara (2015) eleştirel pedagojinin eğitimi tartışan, eğitimin nedenini sorgulayan, duyguların kapasiteleriyle ilgilenen, sosyal adalete önem veren, sosyal ve eğitimsel eşitliğe dayalı sosyolojik, ideolojik, felsefi ve politik bir teori olduğunu ileri sürmektedir. Bununlabirlikte, eleştirel pedagojinin bölüme göre farklılık gösterdiğini, özellikle sınıf eğitimi bölümlerindekilerin, din kültürü ve ahlak bilgisi ve alman eğitimi bölümlerindekilere göre daha yüksek düzeyde eleştirel pedagojiye sahip olduklarını göstermişlerdir. Öğretmen adaylarının en çok katıldıkları konular, eğitim tartışmalarının yapılması, eğitim kurumlarının artık ticari kurumlar olarak hareket etmemesi, eğitimin bir hizmet olduğu ve ekonomiye ve emeğe katkı sağlaması gerektiğidir. Sarıgöz ve Özkara (2015), ilköğretimden ortaöğretime kadar tüm derslerin öğretim programlarının gözden geçirilmesini ve eğitim sürecinin eleştirel pedagoji ilkelerine göre yeniden düzenlenmesini önermektedirler. Ek olarak, eleştirel pedagojiyi belirli sınıflarda ders olarak öğretmek öğrencilerin akıl yürütme ve eleştirel düşünme gibi pedagojik becerilerini artırmayı önerirler. Taşgın ve Küçüköğlü (2017) öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeylerini inceleyerek eleştirel pedagoji düzeylerinin katılımcıların bölümlerine, özellikle de okulun işlevleri alt ölçeğine göre farklılık gösterdiğini belirtmektedirler. Türkçe eğitimi, İngiliz dili eğitimi, fen eğitimi ve sınıf eğitimi bölümlerinde görev yapan öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun muhtemelen öğretmen adaylarının aldıkları derslerden ve bu dersleri veren öğretim elemanlarından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Ancak Kozikoğlu ve Erden (2018) çalışmalarında öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerinde bölüm bazında anlamlı bir farklılık bulmamışlardır. Alan yazındaki çalışmaların bulgularının çoğunlukla bu çalışmanın bulgularını desteklediği görülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre birinci sınıf öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeyleri daha yüksekken, son sınıf öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeylerinin birinci sınıflara göre anlamlı derecede düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat; Sarıgöz ve Özkara (2015) ile Şahin ve diğerleri (2016) eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyinin sınıf seviyesine bağlı olarak değişmediğini belirtmişlerdir. Alan yazında sınıf düzeyine göre önemli farklılıklar bulan birçok çalışma bulunmaktadır. Yılmaz ve Altınkurt'un (2011) çalışmasında sınıf öğretmeni adayları arasında birinci sınıfların sadece okulun işlevleri alt ölçeğine yüksek oranda katıldığı görülürken; Taşgın ve

Küçüköğlü'nun (2017) araştırmasında ise birinci sınıf öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeylerinin son sınıf öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Terzi ve diğerleri (2015), sınıf düzeyi açısından birinci sınıf öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeylerinin son sınıftaki öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Birinci sınıf öğretmen adayları okulların işlevleri konusunda daha eleştirel düşünmektedirler. Bu bulgunun çok çarpıcı olduğunu, öğretmen yetiştirme programlarının son aşamasına gelmiş olan, eğitim ve öğretimle ilgili çok sayıda ders alan öğretmen adaylarının daha yüksek eleştirel pedagoji seviyelerine sahip olmasının beklendiğini vurgulamaktadırlar. Ancak, birinci sınıf öğretmeni adayları okulların işlevlerine, eğitim sistemine ve özgürleşmeye daha eleştirel bakmaktadır. Aslan (2014), eğitim felsefesi dersinin birinci sınıf öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeyleri üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma yapmış ve birinci sınıf öğretmen adaylarının çoğunlukla deneyselcilik eğitim felsefesini benimsediklerini belirtmiştir. Bu bulgu, birinci sınıf öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeylerinin son sınıftaki öğretmen adaylarından neden daha yüksek olduğunu destekleyici bir kanıt olabilir. Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde, lisans programının ilk yılında yansıtıcı ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden eğitim felsefesi ve eğitim psikolojisi gibi derslerin verildiği görülmektedir. Bununla birlikte, son sınıftaki öğretmen adayları Türkiye'deki eğitim sisteminin gerçekleriyle tanıştıkça ve öğretmen atamaları için ulusal merkezi sınavlara yaklaştıkça, muhtemelen otoriter bir tarzı benimseme eğiliminde olabilirler. Bu nedenle, birinci sınıf öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeylerinin son sınıftakilerden daha yüksek olması olası bir bulgudur. Aslan'ın (2014) çalışmasında öğretmen adaylarının eğitim felsefesi dersinden sonra farklılıklara karşı daha duyarlı ve hoşgörülü hale geldiği görülmüştür. Bu ders sonrasında öğretmen adayları en çok okulların toplumu ve bireyleri heba ettiği konusuna katılmışlardır. Onlara göre artık okullar sosyal adalet için çalışmalı ve öğrencilerin özgürleşmesi için bir yer olmalıdır.

Kesik ve Bayram (2015) eleştirel pedagoji perspektifinden öğretmenlerin eğitim sistemi hakkındaki görüşlerini belirlemişlerdir. Bulgular, öğretmenlerin eğitim sisteminin demokratik olma, nesnel olma, ideolojiden kaçınma, sosyal adalet sağlama, bireyleri özgürleştirme ve toplumu dönüştürme gibi uygulamalarda etkili olmaktan uzak olduğuna inandıklarını göstermektedir. Kaya ve Altan (2019), engelli yetişkinlerin dünyasında da eleştirel pedagojinin tam olarak anlaşılmadığını ileri sürmektedir. Engelli yetişkinlerin öğrenme ve özgürleşme arasında bir ilişki kurduğunu; ancak, bunun gerçek bir temeli bulunmadığını ve Freire'in praksisindeki özgürleşme ile aynı olmadığını ifade etmektedirler. Çalışmaya katılan engelli yetişkinlerin dünyayı eleştirmedikleri, sorgulamadıkları ve değerlendirme yapmadıkları için özgürleşmekte başarısız oldukları görülmektedir. Aksine, kendilerinden istenen nitelikleri belirli kalıplar içinde yerine getirmek ve hedefledikleri imkanlar sahip olmak için çalışmakta ve özgürleştiklerini sanmaktadırlar. Aksakallı (2019) çalışmasında öğretmenlerin eleştirel pedagoji ile ilgili eğitimsel inançlarını araştırmıştır. Öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançlarının eğitim sistemindeki üç parametreyle; öğretmen, eğitim programı ve öğrenci ile ilişkili olduğu gösterilmiştir. Öğretmenler, eleştirel pedagojiyi geleneksel eğitimin öğretim ilkelerini kullanmanın bir anlamı olmadığını ortaya koyan bir argüman olarak görmektedirler. Öğretmenler, gerçekten otantik ve özgürleşen bireyleri destekleyen eleştirel pedagojiyi görmezden gelmek yerine ciddi sistemsel revizyonlaryapılması gerektiğini belirtmektedirler. Öğretmenler, hiyerarşik ilişkilerin bireylerin kişiliğine ve özsaygısına zarar verdiğini ve ayrıca sağlıksız sınıf ve okul ortamına yol açtığını iddia etmektedirler. Eğitim program kapsamında öğretmenler kendilerine verilen müfredatı takip etme zorunluluğu

hissettiklerini vurgulamaktadırlar. Ancak eğitim programının bireylere sağlıklı bir dönüşüm ve olumlu bir yeniden yapılanma amaçlı rehberlik edebilmesi için siyasi kaygılardan kaçınmalıdır. Ördem ve Ulum (2019), dil eğitimi alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel pedagojinin içeriği hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Çalışmanın bulguları, katılımcıların sınıflarda kritik konuları görmediklerini, tartışmadıklarını ve öğretmen adaylarının çoğunluğunun aldıkları eğitimin yeterli olmadığını ve eleştirel pedagojinin lisans eğitimlerinde yer almadığını düşündüklerini göstermektedir. Gündemdeki konular, lisans programlarının bir parçası olarak ele alınmamaktadır. Ancak katılımcılar, çocuk istismarı, ekonomik kriz, sığınmacılar, kayıp çocuklar, Suriye sorunu, hayvanlara yönelik şiddet, nobel ödülleri vb. konuların müfredatlarına dahil edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Aksakallı (2019) eleştirel pedagojiyle ilgili en sık kullanılan kavramların öğretmen faktör alanında güç ilişkileri ve hiyerarşik ilişkiler, eğitim programı faktöründe yaratıcılık ve dönüşüm, öğrenci faktörü alanında eleştirel bilinçlenmiş ve aydınlanmış kişi olduğunu da belirtmektedir. Öğretmen-eğitim program-öğrenci ilişkisi beklendiği gibi akademik başarıyı da getirmesi olasıdır. Bununla ilgili olarak, Aksakallı, Salar ve Turgut (2018) çalışmalarında eleştirel pedagoji ilkelerine dayalı öğretimin öğrencilerin fen dersindeki akademik başarıları ve öğrencilerin eleştirel pedagoji hakkındaki görüşlerine etkisini belirlemiştir. Sonuç olarak, eleştirel pedagoji ilkelerine göre eğitim alan öğrencilerin, control grubundakilere göre anlamlı derecede daha yüksek akademik başarı puanlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrenciler, eleştirel pedagoji sayesinde fen eğitiminde kendilerini sorgulayan, özgür ve eleştirel düşünen bireyler olarak gördüklerini ifade etmektedirler.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre sınıf yönetimi stili açısından öğretmen adaylarının laissez-faire (demokratik) yönetim stiline ve koruyucu yönetim stiline daha çok yöneldikleri görülmektedir. Laissez-faire (demokratik) stil ile eleştirel pedagoji düzeyi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki varken; eleştirel pedagoji düzeyi ile baskıcı stil ve koruyucu stil arasında anlamlı ve negatif bir korelasyon vardır. Kozikoğlu ve Erden (2018) öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri ile eleştirel pedagoji düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının en çok benimsedikleri eğitim felsefelerinin varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden yapılandırmacılık, daimicilik ve esasicilik olduğu ve eleştirel pedagoji ilkelerine orta düzeyde katıldıkları görülmüştür. Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeyleri ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ek olarak, ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden yapılanma felsefelerinin öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılımındaki toplam varyansın yüzde 12,8'ini açıkladığı görülmektedir.

Yılmaz ve Altınkurt (2011) cinsiyet açısından erkek öğretmen adaylarının genel eleştirel pedagoji düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu, özellikle eğitim sistemi alt ölçeğinden daha yüksek puanlara sahip oldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Ancak, kadın öğretmen adaylarının okul işlevlerine ilişkin puanları daha yüksektir. Yılmaz ve Altınkurt, Türkiye'deki eğitim sistemi içinde eğitime erişimde kızların dezavantajlı olması nedeniyle, kadın öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji düzeylerinin yüksek olmamasının ilginç ve araştırmaya değer olduğunu vurgulamaktadır. Yılmaz'ın (2009) ilkökul öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmasa da erkek öğretmenlerin katılımı daha yüksek bulunmuştur. Şahin ve diğerleri (2016) ayrıca eleştirel pedagoji ilkelerine katılımında cinsiyete göre önemli bir fark olmadığını belirtmişlerdir. Kozikoğlu ve

Erden'in (2018) çalışmasında da öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre farklılık bulunmamıştır. Yılmaz ve Altinkurt (2011) ile Aslan ve Kozikoğlu (2015), yaptıkları araştırmada erkek sınıf öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine daha çok katıldıklarını bulmuşlardır. Benzer şekilde, Balcı ve Karataş (2020) erkek sınıf öğretmenlerinin eleştirel pedagoji ilkelerine kadın sınıf öğretmenlerinden daha çok katıldıklarını bulmuşlardır. Onlar, erkeklerin eleştirel pedagojideki yüksek puanlarını esas olarak toplumdaki cinsiyet rolleriyle açıklamaktadır. Bununla birlikte, kadın öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine düşük katılımının, ayrı analiz edilmesi gereken bir konu olduğunu, çünkü eleştirel pedagojinin yalnızca cinsiyet değişkeni ile açıklanamayacak derin bir konu olduğunu belirtmişlerdir. Eleştirel pedagojinin açıklayıcı bir araç olarak cinsiyet değişkeni ile çok az ilgisi olduğu düşünüldüğünden, cinsiyet değişkeni yapılan bu mevcut çalışmaya dahil edilmemiştir. Balcı ve Karataş (2020), eleştirel eğitim felsefesi üzerine daha fazla ve derinlemesine araştırma yapılması ve buna bağlı olarak 21. yüzyılın eğitim felsefesi olarak eleştirel pedagojinin mevcut eğitime entegre edilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca tüm dünyada uygulanan eleştirel pedagoji uygulamalarını gözden geçirmeyi ve Türk eğitim sistemine uygulanabilirliğini tartışmayı önermektedirler. Türkiye'de öğretmen yetiştirme bağlamında, öğretmen adaylarının öğretim süreçlerine ve eğitime eleştirel bakmalarını sağlamak için eğitim programının bir parçası olarak eleştirel pedagoji derslerinin dahil edilmesini de önermektedirler. Bu çalışmaların bulgularından farklı olarak, Sarıgöz ve Özkara (2015) öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ve ilkeleri hakkında çok az bilgiye sahip olduklarını ve kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Eleştirel pedagoji hakkında çok az bilgiye sahip olma durumunun Türkiye'deki eğitim fakültelerinde bile yaygın olduğu görülmektedir. Schreglmann'ın (2019) çalışmasında Türkiye'de 36 eğitim fakültesinde görev yapan 93 öğretim üyesi araştırmaya katılmışlar ve alternatif eğitim/okulların Türkiye'nin kültürüne ve eğitim felsefesine uygun olmadığını iddia etmekteydiler. Akademisyenler, alternatif eğitim/okullarla Türkiye'deki mevcut sistem arasında ciddi çatışmaların çıkacağına ve alternatif okulların düzgün çalışmayacağına inandıklarını belirtmektedirler. Öte yandan, eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme alanında, iyi bir başlangıç için sadece teorik olarak değil, uygulamalı olarak da alternatif eğitim/okullarla ilgili eğitimlerin sağlanması gerektiği ifade edilmektedir.

Bu çalışmada öğretmen adayları tarafından sınıf uygulamalarında eleştirel pedagoji ilkelerine dayalı bir öğretimin "ilerici, dönüştürücü, eleştirel, gücü paylaşan ve sosyal adaleti destekleyici" olması gerektiği de belirtilmiştir. Öğretmen adayları, öğretim sürecinin bir parçası olarak sınıfta uygulamak için birtakım yararlı eleştirel pedagoji uygulamaları önermektedirler. Sınıfta eleştirel pedagoji çerçevesinde belirli kavramlara odaklanılması gerektiği belirtilmektedir. Öğretimsel boyut açısından, eleştirel pedagojiyi dönüştürücü öğrenme, eleştirel düşünme ve özgürleşme ile ilişkilendirmektedirler. Yetki paylaşımı açısından, eleştirel pedagojiyi sınıfta güç/otorite paylaşımı ve öğrenenlerin temsiliyeti ve seslerinin çoğalması ile ilişkilendirmektedirler. Kapsayıcılık açısından, eleştirel pedagojiyi sosyal adaleti destekleme, öğrenciler arasında gücün belirli kişiler etrafında toplanmasını engelleme ve daha kapsayıcı bir öğretim için öğretmenlerin öz-yansıtıcı düşünceleri ile ilişkilendirmektedirler. Eleştirel pedagojinin bir parçası olarak, öğretmen adayları sınıfta uygulanacak birtakım uygulamalar da önermektedir. Öncelikle, sınıfta öğrenci temsiliyetini artıracak yetki paylaşımı etkinlikleri önerilmiştir. Temsiliyet, eleştirel pedagojide anahtar bir kavramdır. Örneğin, öğrencilere eğitim programının tasarımında, derslerin işleniş

biçimlerinde ve derslerde ölçme-değerlendirme süreçlerinde söz sahibi olma hakkı vermeyi önermektedirler. İkinci olarak, ters/zıt düşünme etkinlikleri, bireylerin geleneksel düşünme biçimlerini değiştirmek için iyi bir eleştirel pedagoji uygulaması olarak önerilmektedir. Örneğin öğretmen adayları, bir konuda ilk akla gelen düşüncelerin tam tersinin de doğru olabileceğini gösteren düşünme etkinlikleri yapmayı önermektedirler. Üçüncüsü, sınıftaki güç yapısını değiştirecek bir sınıf iklimi tasarlayarak gücün belirli kişiler ve merkezlerde toplanmasını engelleyecek etkinlikleri önermektedirler. Öğretmen adayları, gücün/merkezin sınıfta özellikle yüksek gelirli ailelerden gelen belirli öğrencilerin etrafında toplanmasına izin verilmemesini savunmakta ve her öğrencinin kendisinin değerli ve merkezde olduğunu fark etmesini sağlayacak iyi tasarlanmış grup çalışmalarını önermektedirler.

ÖNERİLER

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda eleştirel pedagoji, eğitim politikaları ve çok kültürlü eğitim arasındaki ilişkiyi ayrıntılı olarak incelemek için araştırmalar yapılması önerilmektedir. Bu araştırmanın sonucuna göre, eleştirel pedagojinin günlük sınıf öğretiminde bir pratik olarak nasıl uygulanacağına ilişkin araştırmalar ve öğretmen yetiştirme programlarının bir parçası olarak eleştirel pedagojinin dahil edilmesine ilişkin araştırmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca farklı sosyal sınıflardan öğrenciler üzerinde sosyal adalet, eşitlik ve dönüştürücü öğrenmenin etkisi araştırılabilir. Son olarak, toplum içinde dezavantajlı bir grup olan engelliler için eleştirel bir pedagoji geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

ETİK METNİ

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazara aittir.

KAYNAKÇA

- Aksakallı, A. (2019). The educational beliefs of teachers about critical pedagogy. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 583- 605. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.6m>
- Aksakallı, A., Salar, R., & Turgut, Ü. (2018). The impact of science teaching based on critical pedagogical principles on academic achievement of students. *Journal of Social Sciences of Mus Alparslan University*, 6(6), 961-971.
- Aktan, S., & Sezer, F. (2018). Investigating the psychometric characteristics of classroom management styles scale. *Kastamonu Education Journal*, 26(2). 439-449. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.389803>
- Aliakbari, M., & Faraji, E. (2011). Basic principles of critical pedagogy. *2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences*, 17, 78-85.
- Apple, M. (2001). *Educating the 'right' way: Markets, standards, god, and inequality*. Routledge.
- Apple, M. W. (2004). Creating difference: Neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. *Educational Policy*, 18(1), 12-44.
- Arends, R. I. (1998). *Resource handbook. Learning to teach*. McGraw-Hill.

- Aslan, M. (2014). The effect of educational philosophy course in the view of preservice preschool teacher's philosophy preference and critical pedagogy. *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(48), 1-14.
- Aslan, M., & Kozikoğlu, İ. (2015). The opinions of the prospective teachers taking pedagogical formation education on critical pedagogy. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-14.
- Ayhan, S. (2009). Paulo Freire: Yaşamı, eğitim felsefesi ve uygulaması üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2), 193-205.
- Balci, A. T., & Kocabaş, A. (2020). The participation level of primary school teachers to the critical pedagogy principles. *Journal of Theory & Practice in Education*, 16(1), 53-68. <https://doi.org/10.17244/eku.638268>
- Bosworth, B. (1997). What is your classroom management profile? *Teacher Talk-A Publication For Secondary Education Teachers*, 1(2). <http://protectiveschools.org/drugstats/tt/v1i2/table.html>.
- Cotton, D. R., & Cotton, P. A. (2009). Field biology experiences of undergraduate students: The impact of novelty space. *Journal of Biological Education*, 43(4), 169-174. <https://doi.org/10.1080/00219266.2009.9656178>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sag press.
- Driscoll, M. (2000). *Psychology of learning for instruction*. Allyn & Bacon.
- Ersoy, A. (2015). Investigation of Phd students' initial qualitative research experiences via their diaries. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 5(5), 549-569. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2015.030>
- Fox, R. (2001). Constructivism examined. *Oxford Review of Education*, 27(1), 23-35.
- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (Trans. Ed. D. Hattatoğlu & E. Özbek). Ayrıntı Press.
- Games, P. A. (1971). Multiple comparisons of means. *American Educational Research Journal*, 8, 531-564.
- Garavan, M. (2010). *Paulo Freire's pedagogy of the oppressed*. In F. Dukelow & O. O'Donovan (Eds.), *Mobilising classics: reading radical writing in Ireland*. Manchester University Press. <https://doi.org/10.2307/30023905>
- George, D. & Mallery, P. (2010). *SPSS for windows a step by step: A Simple Guide and Reference*. Allyn & Bacon.
- Houser, N. O. (2007). Problem posing in teacher education: A Freirian approach. *Action in Teacher Education*, 29(3), 43-49. <https://doi.org/10.1080/01626620.2007.10463459>
- İnal, K. (2010). Eleştirel pedagoji: Eğitim (d) e modern özgürleştirici bir yaklaşım. *Alternatif Eğitim e-Dergisi*, 1, 14-23.
- Kaya, H. E., & Altan, B. (2019). Paulo Freire'nin pedagojisi temelinde yetişkin engelli bireylerin eğitimi: Bağcılar Belediyesi Engelliler Saray örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(7), 63-82.
- Kirylo, J. D., Thirumurthy, V., Smith, M., & McLaren, P. (2010). Issues in education: Critical Pedagogy: An overview, *Childhood Education*, 86(5), 332-334. <https://doi.org/10.1080/00094056.2010.10521420>
- Kesik, F., & Bayram, A. (2015). The evaluation of education system from the perspective of Critical Pedagogy. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(3), 900-921. <https://doi.org/10.17860/42583>
- Kincheloe, J. L. (2004). *Critical Pedagogy*. Peter Lang Publishing, Inc.
- Kozikoğlu, İ., & Erden, R. Z. (2018). The investigation of the relationship between pre-service teachers' opinions concerning critical pedagogy and beliefs of educational philosophies. *Elementary Education Online*, 17(3), 1566-1582. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466392>

- Li, L., Worch, E., Zhou, Y., & Aguiton, R. (2015). How and why digital generation teachers use technology in the classroom: An explanatory sequential mixed methods study. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 9*(2), 1-9. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2015.090209>
- Macedo, D. (2018). *Literacies of power: What Americans are not allowed to know*. Routledge.
- McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture*. Routledge.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam eleştirel pedagojiye giriş*. (trans. H. Arslan & M. Y. Eryaman). Anı Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publishing.
- Ördem, E., & Ulum, Ö. G. (2019). Critical pedagogy and participatory approach in Turkey: Views of pre-service elt teachers. *Electronic Turkish Studies, 14*(2), 679-693. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14655>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Sarıgöz, O., & Özkara, Y. (2015). The critical pedagogy and principles about teacher candidates investigation in terms variations of some opinions. *Journal of International Social Research, 8*(39), 710-716.
- Schreglmann, S. (2019). Eğitim fakültesinde görevli akademisyenlerin alternatif eğitim/okul hakkındaki görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 1218-1247.
- Subedi, D. (2016). Explanatory sequential mixed method design as the third research community of knowledge claim. *American Journal of Educational Research, 4*(7), 570-577. <https://doi.org/10.12691/education-4-7-10>
- Şahin, Ç., Demir, M. K., & Arcagök, S. (2016). Analysis of approaches of prospective teachers towards the principles of critical pedagogy in terms of various variables. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 1187-1205.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Taşgın, A. & Küçüköğlü, A. (2017). Critical pedagogy: prospective teacher's perspectives (Atatürk University sample). *International Journal Of Turkish Literature Culture Education, 6*(2), 1189-1204. <https://doi.org/10.7884/teke.3920>
- Terzi, A. R., Şahan, H. H., Çelik, H., & Zöğ, H. (2015). The relation between teacher candidates' epistemological beliefs and critical pedagogy principles. *Journal of Research in Education and Teaching, 4*(1), 344-356.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University 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). Prospective teachers' views about critical pedagogy. *Journal of Kirsehir Education Faculty, 12*(3), 195-213.
- Youngman, F. (1986). *Adult education and socialist pedagogy*. Cromm Helm.
- Yunker, M., Orion, N., & Lernau, H. (2011). Merging playfulness with the formal science curriculum in an outdoor learning environment. *Children Youth and Environments, 21*(2), 271-293.