

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ELEŞTİREL PEDAGOJİ ALGISININ BAZI DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ali Tansu BALCI

İZMİR

2016

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ELEŞTİREL PEDAGOJİ ALGISININ BAZI DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ali Tansu BALCI

Danışman

Prof. Dr. Ayfer Kocabaş

İZMİR

2016

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Eleştirel Pedagoji Algısının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmamın, tarafımdan, bilimsel etik ve geleneklere aykırı düşecek bir yardım alınmadan yazıldığını ve yararlandığım araştırmaların kaynakçada gösterilenlerden ibaret olduğunu, bunlara gönderme yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

09.06.2016

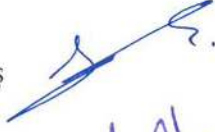
Ali Tansu Balcı



Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

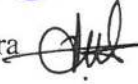
Başkan : Prof. Dr. Ayfer Kocabaş



Üye : Doç. Dr. Erkut Konter



Üye : Yrd. Doç. Dr. Perihan Şara



Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

....../....../....

Prof. Dr. Ali Günay BALIM
Enstitü Müdürü

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10113620
Yazar Adı / Soyadı	ALİ TANSU BALCI
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 12293882140
Telefon	5433251247
E-Posta	alitansubalci@gmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Eleştirel Pedagoji Algısının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi
Tezin Tercümesi	The Evaluation of The Perception of Critical Pedagogy in Some Variables
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	İlköğretim Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2016
Sayfa	257
Tez Danışmanları	PROF. DR. AYFER KOCABAŞ 66346020478
Dizin Terimleri	Eğitsel eleştiri modeli=Educational criticism model ; Eleştirel pedagoji=Critical pedagogy
Önerilen Dizin Terimleri	Eleştirel Teori = Critical Theory Eleştirel Düşünme = Criticak Thinking Köy Enstitüleri = Village Institute Sınıf Öğretmeni Yetiştirme = Class Teacher Education
Kısıtlama	Yok

Yukarıda bilgileri kayıtlı olan tezin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine ve internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.

24.06.2016

İmza: 

TEŞEKKÜR

Lisans ve yüksek lisans eğitimim ve bu araştırma boyunca çok değerli yardım, katkı ve eleştirileri ile her zaman yanımda olduğunu hissettiğim ve kendisi ile çalışmaktan büyük onur duyduğum; bir bilim insanı olarak her zaman örnek aldığım çok değerli danışmanım Sayın Prof. Dr. Ayfer Kocabaş'a teşekkür ederim.

Yine lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca kendilerinden çok fazla yardım aldığım ve üzerimde büyük emekleri olan Doç. Dr. Erkut Konter, Prof. Dr. Reşide Kabadayı ve Doç. Dr. İdris Şahin'e teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca birlikte birçok şey öğrendiğim, verdikleri desteklerle her zaman bana yardımcı olmaya çalışan, başka araştırmalarda da birlikte çalıştığım değerli yol arkadaşlarım Arş. Gör. Deniz Gökçe Erbil ve Yusuf Avşar'a teşekkür ederim.

Bu araştırmanın verilerini toplamamda bana yardımcı olan İzmir ili Bornova, Buca, Karşıyaka ve Konak ilçeleri ilkokullarında görev yapmakta olan ve araştırmaya katılan tüm sınıf öğretmenlerine; araştırmaya katılan tüm sınıf öğretmeni adaylarına ve onlara ulaşmamı sağlayan Yrd. Doç. Dr. Ebru Selçioğlu Demirsöz, Doç. Dr. Ayşe Okvuran, Doç. Dr. Hakan Uşaklı, Doç. Dr. Mehmet Turan, Doç. Dr. Neşe Aslan'a ve ayrıca araştırma boyunca kendilerinden çok şey öğrendiğim değerli Köy Enstitüsü mezunlarına teşekkür ederim.

Son olarak bugünlere gelmemde büyük emekleri olan ve onlarla olmaktan her zaman mutluluk duyduğum sevgili annem Fatma Balcı, ablam M. Cansu Balcı, kardeşim Tayfun Balcı'ya sonsuz teşekkürler. Ayrıca 54. yaş gününde kendisine verebileceğim en önemli hediyelerden biri olarak bu araştırma ile sevgili babam Zeki Balcı'ya çok teşekkür ederim.

Ve Cuma'ya...

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	i
DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ	ii
TEZ VERİ FORMU	iii
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLO LİSTESİ	viii
ŞEKİL LİSTESİ	xiv
ÖZET	xv
ABSTRACT	xvii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Eğitime Felsefî Yaklaşımlar	1
1.1.1.1. Klasik Eğitim Felsefesi	3
1.1.1.1.1. İdealist Yaklaşım	5
1.1.1.1.2. Realist Yaklaşım	8
1.1.1.1.3. Spiritüalist-Teistik Yaklaşım	14
1.1.1.1.4. Natüralist Yaklaşım	16
1.1.1.1.5. Pragmatist Yaklaşım	20
1.1.1.1.6. Bireyci Yaklaşım	24
1.1.1.2. Analitik Eğitim Felsefesi	27
1.1.1.3. Eleştirel Eğitim Felsefesi	29
1.1.2. Frankfurt Okulu ve Eleştirel Teori	34

1.1.3. Eleştirel Pedagoji	39
1.1.4. Türkiye’de Eğitimin Eleştirel Pedagojik Yorumu	51
1.1.5. Köy Enstitüleri	64
1.1.5.1. Sosyolojik Açıdan Köy Enstitüleri	65
1.1.5.2. Felsefi Açıdan Köy Enstitüleri	67
1.1.5.3. Eleştirel Pedagoji Açısından Köy Enstitüleri	72
1.1.6. Eleştirel Düşünmenin Eleştirisi	81
1.2. Amaç ve Önem	85
1.3. Problem Cümlesi	86
1.4. Alt Problemler	86
1.5. Sayıtlar	87
1.6. Sınırlılıklar	87
1.7. Tanımlar	88
1.8. Kısaltmalar	89
BÖLÜM II	90
İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR	90
2.1. Eleştirel Pedagoji Üzerine Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	90
2.2. Eleştirel Pedagoji Üzerine Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	95
BÖLÜM III	100
YÖNTEM	100
3.1. Araştırma Modeli	100
3.2. Evren ve Örneklem	100
3.3. Veri Toplama Araçları	110
3.3.1. Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği	111
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu	114
3.4. Veri Çözümleme Teknikleri	115

BÖLÜM IV	116
BULGULAR VE YORUMLAR.....	116
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	120
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	154
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	160
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	183
BÖLÜM V	193
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	193
5.1. Sonuçlar	193
5.2. Tartışma.....	201
5.3. Öneriler	206
KAYNAKÇA	209
EKLER.....	219
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu	219
Ek 2: Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği İzin Yazısı	222
Ek 3: Araştırma İzin Belgeleri	224

TABLO LİSTESİ

Tablo 1 İdealist Yaklaşım Eğitim Teorisi, Hedef ve Uygulamaları.....	5
Tablo 2 Realist Yaklaşım Eğitim Teorisi, Hedef ve Uygulamaları	8
Tablo 3 Spiritüalist Yaklaşım Eğitim Teorisi, Hedef ve Uygulamaları	15
Tablo 4 Natüralist Yaklaşım Eğitim Teorisi, Hedef ve Uygulamaları.....	19
Tablo 5 Pragmatist Yaklaşım Eğitim Teorisi, Hedef ve Uygulamaları	22
Tablo 6 Varoluşçu Yaklaşım Eğitim Teorisi, Hedef ve Uygulamaları	25
Tablo 7 Eğitim Tarihinde Önemli Düşünürler ve Görüşleri	31
Tablo 8 Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştiren Kurumlar	60
Tablo 9 Eğitim Felsefeleri Açısından Köy Enstitüleri	68
Tablo 10 Köy Enstitülerinde 5 Yıllık Süre İçerisinde Derslere Ayrılan Zaman (1943 Köy Enstitüleri Programı)	71
Tablo 11 Köy Enstitülerindeki Uygulamalar ve Özellikleri	72
Tablo 12 Köy Enstitülerinde Eleştirel Pedagoji Eğilimleri.....	76
Tablo 13 Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı	101
Tablo 14 Örneklem Grubunun Yaşanılan Yere Göre Dağılımı	102
Tablo 15 Örneklem Grubunun Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı.....	102
Tablo 16 Örneklem Grubunun Üniversitelere Göre Dağılımı	103
Tablo 17 Örneklem Grubunun İlkokullara Göre Dağılımı	103
Tablo 18 Örneklem Grubunun Köy Enstitülerine Göre Dağılımı.....	104
Tablo 19 Örneklem Grubunun Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine Göre Dağılımı	105
Tablo 20 Örneklem Grubunun Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	105
Tablo 21 Örneklem Grubunun Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	106
Tablo 22 Örneklem Grubunun Yıllık Kitap Okumaya Göre Dağılımı	106
Tablo 23 Örneklem Grubunun Aylık Kültür Sanat Katılımına Göre Dağılımı	107
Tablo 24 Örneklem Grubunun Kongre-Sempozyum vb. Katılımına Göre Dağılımı	107
Tablo 25 Örneklem Grubunun Kitap Makale vb. Yazımına Göre Dağılımı.....	108

Tablo 26 Örneklem Grubunun Okullarda Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırılmasına Yönelik Görüşlerine Göre Dağılımı.....	108
Tablo 27 Örneklem Grubunun Eleştirel Pedagojiye Dair Bilgi Sahibi Olmasına Göre Dağılımı	109
Tablo 28 Örneklem Grubunun Mevcut İlkokul Sistemine Dair Görüşlerine Göre Dağılımı	109
Tablo 29 Örneklem Grubunun Öğretmenlik Hizmet Süresine Göre Dağılımı	110
Tablo 30 Örneklem Grubunun Okulların Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Dağılımı	110
Tablo 31 Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği Ön ve Ana Uygulama Cronbach's Alpha Katsayıları	112
Tablo 32 Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları.....	112
Tablo 33 Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	116
Tablo 34 EPİ Ortalama, Mod ve Medyan ve Çarpıklık, Basıklık Değerleri.....	117
Tablo 35 Cinsiyete Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımın Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maksimum ve Minimum Puanları.....	120
Tablo 36 Öğrenim Durumuna Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımın Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maksimum ve Minimum Puanları.....	122
Tablo 37 Aile Aylık Gelir Düzeyine Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımın Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maksimum ve Minimum Puanları	126
Tablo 38 Anne Eğitim Durumuna Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımın Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maksimum ve Minimum Puanları	129
Tablo 39 Baba Eğitim Durumuna Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımın Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maksimum ve Minimum Puanları	132
Tablo 40 Yıllık Kitap Okumaya Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımın Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maksimum ve Minimum Puanları.....	135
Tablo 41 Aylık Kültür Sanat Etkinliği Katılımına Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımın Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maksimum ve Minimum Puanları	138
Tablo 42 Kongre-Sempozyum Katılımına Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımın Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maksimum ve Minimum Puanları	141

Tablo 43 Kitap-makale Yazımına Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımın Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maksimum ve Minimum Puanları	144
Tablo 44 Okullarda Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırılmasına Yönelik Görüşlere Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımın Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maksimum ve Minimum Puanları	146
Tablo 45 Eleştirel Pedagoji Bilgisine Sahip Olma Durumlarına Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımın Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maksimum ve Minimum Puanları	148
Tablo 46 Mevcut İlkokul Eğitim Sistemine Dair Görüşe Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımın Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maksimum ve Minimum Puanları	151
Tablo 47 Öğrenim Durumlarına Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılım Anova Testi Sonuçları.....	155
Tablo 48 Eleştirel Pedagoji İlkeleri Öğrenim Durumuna Göre Varyansların Homojenliği Testi	156
Tablo 49 Öğrenim Durumlarına Göre Okulun İşlevleri Alt Boyutu Scheffe Testi Sonuçları	157
Tablo 50 Öğrenim Durumlarına Göre Özgürleşme Alt Boyutu Scheffe Testi Sonuçları	158
Tablo 51 Öğrenim Durumlarına Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılım Scheffe Testi Sonuçları	159
Tablo 52 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımları t Testi Sonuçları	160
Tablo 53 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Aile Aylık Gelirlerine Göre Eleştirel Pedagoji İlkeleri Katılımı Anova Testi Sonuçları.....	161
Tablo 54 Eleştirel Pedagoji İlkeleri Aile Gelir Düzeylerine Göre Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	162
Tablo 55 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Aile Aylık Gelir Düzeylerine Göre Eğitim Sistemi Alt Boyutu Scheffe Testi Sonuçları	163
Tablo 56 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Aile Aylık Gelir Düzeylerine Göre Eleştirel Pedagoji Toplam Puanları Scheffe Testi Sonuçları	163

Tablo 57 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Aile Aylık Gelir Düzeylerine Göre Okulun İşlevi Alt Boyutu Games-Howell Testi Sonuçları	164
Tablo 58 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yıllık Okudukları Ortalama Kitap Sayılarına Göre Eleştirel Pedagoji Katılımları Anova Testi Sonuçları	165
Tablo 59 Eleştirel Pedagoji İlkeleri Yıllık Ortalama Okunan Kitap Sayısına Göre Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	166
Tablo 60 Yıllık Ortalama Okunan Kitap Sayısına Göre Okulun İşlevleri Alt Boyutu Scheffe Testi Sonuçları	167
Tablo 61 Yıllık Okunan Ortalama Kitap Sayısına Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılım Scheffe Testi Sonuçları	167
Tablo 62 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Aylık Ortalama Kültür Sanat Etkinliği Katılımlarına Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımı Anova Testi Sonuçları ..	168
Tablo 63 Kültür Sanat Etkinliklerine Göre Okulun İşlevi Alt Boyutu Scheffe Testi Sonuçları	169
Tablo 64 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kongre-Sempozyum Katılımlarına Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımları Anova Testi Sonuçları	170
Tablo 65 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kongre-Sempozyum Katılımlarına Göre Eleştirel Pedagoji İlkeleri Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	171
Tablo 66 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kongre-Sempozyum Katılımlarına Göre Okulun İşlevi Alt Boyutu Scheffe Testi Sonuçları	171
Tablo 67 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kongre-Sempozyum Katılımlarına Göre Eleştirel Pedagoji İlkeleri Scheffe Testi Sonuçları	172
Tablo 68 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap-Makale Yazmalarına Göre Eleştirel Pedagoji İlkeleri Katılımları t Testi Sonuçları	173
Tablo 69 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okullarda Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırılmasına Yönelik Görüşlerine Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımları Anova Testi Sonuçları	174
Tablo 70 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okullarda Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırılmasına Yönelik Görüşlerine Göre Eleştirel Pedagoji İlkeleri Homojenlik Testi Sonuçları	175

Tablo 71 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerisinin Kazandırılmasına Yönelik Görüşlerine Göre Eğitim Sistemi Alt Boyutu Games-Howell Testi Sonuçları.....	176
Tablo 72 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerisinin Kazandırılmasına Yönelik Görüşlerine Göre Okulun İşlevi Alt Boyutu Scheffe Testi Sonuçları	176
Tablo 73 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerisinin Kazandırılmasına Yönelik Görüşlerine Göre Eleştirel Pedagoji İlkeleri Games-Howell Testi Sonuçları	177
Tablo 74 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Sistemine Dair Görüşlerine Göre Eleştirel Pedagoji İlkeleri Katılımları Anova Testi Sonuçları	178
Tablo 75 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Sistemine Dair Görüşlerine Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımı Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	179
Tablo 76 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Sistemine Dair Görüşlerine Göre Eğitim Sistemi Alt Boyutu Scheffe Testi Sonuçları	180
Tablo 77 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Sistemine Dair Görüşlerine Göre Okulun İşlevi Alt Boyutu Scheffe Testi Sonuçları	181
Tablo 78 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Sistemine Dair Görüşlerine Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımları Scheffe Testi Sonuçları	182
Tablo 79 Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Eleştirel Pedagoji Katılımları t Testi Sonuçları	183
Tablo 80 Sınıf Öğretmenlerinin Okullarda Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırılmasına Yönelik Görüşlerine Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımları Anova Testi Sonuçları.....	184
Tablo 81 Sınıf Öğretmenlerinin Okullarda Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırılmasına Yönelik Görüşlerine Göre Eleştirel Pedagoji İlkeleri Varyansların Homojenliği Testi	185
Tablo 82 Sınıf Öğretmenlerinin Okullarda Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırılmasına Yönelik Görüşlerine Göre Eğitim Sistemi Alt Boyutu Scheffe Testi Sonuçları	186

Tablo 83 Sınıf Öğretmenlerinin Okullarda Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırılmasına Yönelik Görüşlerine Göre Okulun İşlevi Alt Boyutu Scheffe Testi Sonuçları	186
Tablo 84 Sınıf Öğretmenlerinin Okullarda Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırılmasına Yönelik Görüşlerine Göre Eleştirel Pedagoji İlkeleri Scheffe Testi Sonuçları	187
Tablo 85 Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Sistemine Yönelik Görüşlerine Göre Eleştirel Pedagoji İlkeleri Katılımı Anova Testi Sonuçları	188
Tablo 86 Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Sistemlerine Yönelik Görüşlerine Göre Eleştirel Pedagoji İlkeleri Katılımı Varyansların Homojenliği Testi	189
Tablo 87 Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Sistemine Yönelik Görüşlerine Göre Eğitim Sistemi Alt Boyutu Games-Howell Testi Sonuçları	190
Tablo 88 Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Sistemine Yönelik Görüşlerine Göre Okulun İşlevi Alt Boyutu Scheffe Testi Sonuçları	191
Tablo 89 Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Sistemine Yönelik Görüşlerine Göre Eleştirel Pedagoji İlkeleri Toplam Puan Games-Howell Testi Sonuçları	192

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1 Klasik Eğitim Felsefesinde Temel Yaklaşımlar	4
Şekil 2 Eleştirel Pedagojinin Sosyolojik ve Eğitimsel Temelleri	39
Şekil 3 EPI Puanların Dağılımı Grafiği	118
Şekil 4 EPI Q-Q Plot Grafiği	119

ÖZET

ELEŞTİREL PEDAGOJİ ALGISININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ali Tansu Balcı

Danışman: Prof. Dr. Ayfer Kocabaş

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adayları, sınıf öğretmenleri ve köy enstitüsü mezunlarının Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılım düzeyleri ortaya konularak değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Son zamanlarda sıklıkla üzerinde durulan eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında öğretmenlerin nitelikleri ve yeterlikleri eleştirel ve yaratıcı düşünen bireylerin yetiştirilerek toplumun dönüştürülmesinde önemli görülmektedir. Bu anlamda eğitimin öznelere olarak öğretmenlerin de eğitim sistemlerine karşı eleştirel bir bakışa sahip olması beklenmektedir.

Bu çalışma nicel bir araştırma olup, tarama modellerinden betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın evreni, Türkiye’deki üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde okumakta olan İlköğretim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenleri ve Köy Enstitüsü mezunlarıdır. Buna göre araştırmanın örneklemini, sınıf öğretmeni adayları için 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi, Trakya Üniversitesi,

Ege Üniversitesi, Sinop Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi Eğitim Fakülteleri İlköğretim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda okumakta olan 3 ve 4. sınıf öğrencileri; öğretmenler için İzmir ili Buca, Bornova, Konak ve Karşıyaka İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri; köy enstitüsü mezunları için ise Türkiye genelinde ulaşılabilen mezunlardır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve Yılmaz (2009) tarafından geliştirilen Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre tüm katılımcıların Eğitim Sistemi ve Okulun İşlevi alt boyutları ile Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılımları orta düzeyde iken Özgürleşme alt boyutuna katılımları yüksek düzeyde bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adayları, sınıf öğretmenleri ve Köy Enstitüsü mezunları arasında Köy Enstitüsü mezunları ve sınıf öğretmeni adayları lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmeni adayları arasında cinsiyet, aile aylık gelir düzeyleri, anne-baba eğitim düzeyleri, bir yılda okunan ortalama kitap sayısı, aylık kültür sanat etkinliklerine katılımı, kongre-sempozyum katılımı, kitap-makale yazımı, okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırılmasına yönelik görüşleri ve mevcut ilköğretim sistemine dair görüşlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sınıf öğretmenleri arasında ise cinsiyet, okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırılmasına yönelik görüşleri ve mevcut ilköğretim sistemine yönelik görüşlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Teori, Eleştirel Pedagoji, Eleştirel Düşünme, Köy Enstitüleri, Sınıf Öğretmeni Yetiştirme

ABSTRACT

THE EVALUATION OF THE PERCEPTION OF CRITICAL PEDAGOGY IN SOME VARIABLES

Ali Tansu Balcı

Advisor: Prof. Dr. Ayfer Kocabaş

The aim of this research was to evaluate the candidate classroom teachers, classroom teachers and graduates of village institutes by putting out their participation level to the principles of critical pedagogy.

In imparting recently frequently emphasized critical thinking skills, the qualifications and the competence of the teachers were seen important in raising individuals having creative thinking and the transformation of society. In this sense, as being the subject of education, teachers are also expected to have a critical attitude towards the education system. In this study, it was intended to provide a contribution to the current criticism consciousness through critical pedagogy. However, critical pedagogy roots in the critical theory, is guiding us on this issue.

The study was designed in the descriptive survey model, one of the screening models of the quantitative research methods. The study sample included classroom teacher candidates, classroom teachers and graduates of Village Institute. Accordingly, the samples were the 3rd and 4th grade students have been studying in the Department

of Primary Education in 2014-2015 academic year at Firat University, Trakya University, Ege University, Sinop University and Ankara University for the classroom teacher candidates; the classroom teachers working in the schools bound up with the district national education directorate of Buca, Bornova, Konak and Karşıyaka in İzmir Province for teachers; the accessible graduates throughout Turkey for graduates of Village Institute. The data were collected by the Personal Information Form prepared by the researcher and the Principles of Critical Pedagogy Scale developed by Yilmaz (2009).

The results of the study revealed that the participation of all the participants to the Education System and School Function sub-dimensions and the Critical Pedagogy Policy have been found at middle level while the participation in the Liberation dimensions was at high levels. Among the candidate classroom teachers, classroom teachers and graduates of village institutes, significant differences were found in favor of Candidate classroom teachers and graduates of village institutes. In addition, among the candidate classroom teachers, significant differences have been found in their views about gender, family income levels, parental education levels, the average number of books reading in a year, monthly cultural activities participation, conference-symposium attendance, book- articles writing, opinions towards critical thinking skills gained by students in schools and current primary school education system. There were also significant differences found among classroom teachers according to the gender, their views about gaining critical thinking skills to students in the school and the existing primary school education system.

Keywords: Critical Theory, Critical Pedagogy, Critical Thinking, Village Institute, Class Teacher Education

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Problem durumuna geçmeden önce Eleştirel Pedagojinin felsefi temellerini oluşturan eğitim felsefeleri, sosyolojik temelde Frankfurt Okulu ve Eleştirel Teori ve bunlara bağlı olarak Eleştirel Pedagoji, ardından da Türkiye’de Eğitimin Eleştirel Pedagojik bir yorumu yapılacak olup; eleştirel düşünmenin eleştirisi ve Köy Enstitüleri ve Eleştirel Pedagoji ilişkisi üzerinde durulacaktır.

1.1.1. Eğitime Felsefi Yaklaşımlar

Eğitim felsefelerinin ortaya çıkışı Sanayi Devrimi’ne dayanmakla birlikte eğitime etki eden sosyal ve politik unsurların artış göstermesiyle gelişmiştir. Eğitim felsefesinin eğitimin bir alt dalı mı yoksa felsefenin bir alt dalı mı olduğuna dair tartışmalar hala süregelmekte ancak günümüzde her iki alanında ilgilendiği çok disiplinli bir yapıya sahip olmaktadır. Öyle ki eğitim felsefesi denilebildiği gibi, eğitimde felsefe, eğitim için felsefe, eğitim ile ilgili felsefe gibi yaklaşımlar

bulunmaktadır. Fakat her durumda üzerinde durulan eğitimidir; ona yönelik olan ise felsefedir (Ertürk, 1988). Eğitim felsefelerini üç ana başlık etrafında toplamak gerekirse bunlar Klasik Eğitim Felsefesi (idealist yaklaşım, realist yaklaşım, spiritüalist yaklaşım, natüralist yaklaşım, pragmatist yaklaşım ve bireyci yaklaşım), Analitik Eğitim Felsefesi ve Eleştirel Eğitim Felsefesi (Cevizci, 2014) olmaktadır.

Klasik Eğitim Felsefesi, eğitimin ne olması, öğretim faaliyetlerinin nasıl düzenlenmesi gibi felsefi dayanaklara bağlı olarak bir eğitim önermesinde bulunmaktadırlar. Bu önermeler Platon (2012)'un Devlet adlı eserinde olduğu gibi ideal bir devlet tasavvuru içerisinde ifade edilmekte ya da Rousseau'nun (2013) Emile adlı eserinde olduğu gibi eğitimin nasıl olması, öğretimin nasıl gerçekleştirilmesi gibi genel kavrayışlardan ortaya çıkmaktadır. Buna göre eğitim “-izm”lere bağlı olarak şekillenmekte ve ideal toplum düzeni hayalinde bir araç konumunu üstlenmektedir. (Cevizci, 2014:15).

Analitik Eğitim Felsefesi ise 20. yüzyıl Anglosakson dünyasında ortaya çıkan analitik yönelimlere sahip bir eğitim felsefesidir. Buna göre analitik yönelime sahip eğitim felsefecileri klasik eğitim felsefesinin aksine toplumlara ve insanlara eğitimin nasıl olması gerektiği ile ilgili önerilerde bulunmanın doğru ve etik olmayacağını belirtmekte ve bunun yerine eğitim ile ilgili temel kavramları açıklığa kavuşturma, insanların eğitim tercihleri, karar alma mekanizmaları, akıl yürütmeleri gibi durumları analiz etmeye, aydınlatmaya çalışırlar (Cevizci, 2014:17). Bu yaklaşıma göre eğitim sistem inşasında kullanılan bir araç olmaktan ziyade anlaşılmaya çalışılan bir olgu konumunda olmaktadır.

Son olarak günümüz eğitim felsefesinde tartışılmalı olan Eleştirel Eğitim Felsefesi ise bahsi geçen eğitim felsefelerinden etkilenmekle birlikte üçüncü bir yol ortaya koymaya çalışmaktadır. Buna göre eğitim, salt sistem inşasında kullanılacak bir araç ya da anlaşılmaya çalışılan bir olgu değil daha da ileride toplumu dönüştürmeyi hedefleyen bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Klasik ve analitik eğitim felsefeleri eğitimin toplumsal gelişimini eleştirel olarak analiz etmede yetersizdirler (Wulf, 2010:152). Eleştirel eğitim yaklaşımı, günümüzde süregelen, eğitimi faydacı ya da çıkarıcı bir yaklaşımla ele alan ideolojilerin aksine eğitimi bir özgürleşme süreci olarak ele almakta ancak bunun yanında sadece kuramsal bir boyutta kalmayıp tartışılan

fikirleri hayata geçirmeyi amaçlayan ve bunun örneklerini verebilen bir yapıyı temsil etmektedir. Bu anlamda eleştirel eğitim negatif ve yıkıcı bir rol oynamakla birlikte aynı zamanda pozitif ve yapıcıdır da. Ertürk (1988)'ün eğitim felsefesi tanımı aslında klasik ve analitik eğitim felsefesinin sentezi olarak eleştirel eğitim felsefesini ifade etmektedir: Ürün ve süreç odaklı bakıldığında eğitim felsefesi, ürün olarak “eğitim edilgenliklerini kılavuzlamada ve uygulamaları değerlendirmede temel alınan değerler bütünü ve sayılılar dizgesi, süreç olarak ise, bu değerler ve sayılıların eleştirel bir biçimde sürekli inceleyerek eğitimde ‘tüme’ ulaşma uğraşısıdır.” Eğitimi bir ürün olarak ele aldığımızda o özgürleşmenin bir aracı (Freire, 2003) ve süreç içinde ise dönüşümün imkânlarını sağlayan bir gelişimi göstermelidir. Nihayetinde eğitim “klasik” bir tanımdan yola çıkarak bir “analiz”e ulaşmakta ve “eleştirel” bir yaklaşımla dönüşümü sorgulamaktadır.

Bir başka tartışma olarak eğitim ve öğretimin, aşılardan veya ideoloji aktarmaktan ayıran ölçütlerin ne olması gerektiği ise eğitimin etik boyutudur. Buna göre eleştirel eğitim felsefesi var olan eğitim sistemine karşı eleştirel ve sorgulayıcı bir tutum takınmaktadır. Çeşitli eğitim anlayışlarını normatif ya da politik düzlemde eleştirerek eğitimin belli bir dünya görüşünün ideolojik aygıtı ya da hegemonya aracı haline gelmesini en azından göstermeye çalışır (Cevizci, 2014, 13-15).

1.1.1.1. Klasik Eğitim Felsefesi

Yukarıda bahsi geçen üç farklı eğitim sisteminden ilki olan klasik eğitim felsefesi temel olarak insanların eğitim üzerine düşünceler üretmeleriyle başlamaktadır. Bu düşünce üretimi ise eğitimin ne olduğu, nasıl olması gerektiği gibi temel tartışmalara dayanmaktadır. Günümüzdeki gibi kavramlar üzerine çözümleyici ve analitik bir etkinlikten ziyade varlık ve gerçeklikle ilgili bir takım doğruları ifade edebilmek ve de çoğu zaman bir sistem inşa etmek üzerine tartışılırdı (Cevizci, 2014:22). Bu dönemin koşullarında pekâlâ beklenecek bir durumdur. Zira eğitimin henüz bir tanımı bile ortaya çıkmamışken eğitim üzerine derinlemesine tartışmalar olası değildir. Süreç içerisinde tartışmalar olgunlaştıkça ve belirli eğitim kuramları ortaya çıkmaya başladıkça haliyle eğitim üzerine tartışmalar daha derinlik kazanmıştır.

Klasik eğitim Antik Yunan’da başlayarak 20. Yüzyılın ortalarına kadar devam eden bir süreçtir. Sokrates ve Platon’dan başlayıp Dewey’e kadar uzanan bir yolculuğu vardır. Bunların dışında diğer önemli temsilcileri Aristoteles, Farabi, Gazali, Locke, Rousseau, Kant, Hegel, Nietzsche, John Stuart Mill, Herbert Spencer olarak sayılabilir.

Temel olarak felsefi tartışmalar üzerinden bakılan eğitim, bu tartışmalara bağlı olarak geliştirilen eğitim felsefelerini ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle klasik eğitim felsefesi “-izm”ler (Cevizci, 2014:22) üzerine kuruludur. Yani idealizm, pragmatizm, realizm, natüralizm vb. genel felsefi yaklaşımların eğitime yönelik - var olan felsefi çerçeveden - bakışı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yönüyle normatif bir yapıya sahiptir. Klasik eğitim felsefesi genel olarak altı başlık altında toplanmaktadır. Bunlar Şekil 1’de gösterilmektedir.

Şekil 1
Klasik Eğitim Felsefesinde Temel Yaklaşımlar



1.1.1.1.1. İdealist Yaklaşım

Gerçeğin ruhsal ve düşünsel olduğunu ileri süren *idealizm*, klasik eğitim felsefesinde zaman ve önem açısından en köklü düşünce sistemlerinden biridir. Bu düşünceye göre bilgi, hakikatin bilgisidir ve bu bilgiye sadece akıl yolu ile ulaşılır (Cevizci, 2014:26). Akıl; sezgi, diyalektik ve tümdengelimle idealar âlemine ulaşabilir (Sönmez, 2005:73). Gutek (2006:15)'e göre doğu ile batı arasındaki kültürel etkileşim sonucu idealist düşünceler batı düşüncesini etkilemiştir. İdealizmin temelleri Platon tarafından atılmıştır. Buna göre idealist yaklaşımın eğitim teorisi, hedef ve uygulamaları Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1
İdealist Yaklaşım Eğitim Teorisi, Hedef ve Uygulamaları

Felsefe	Eğitim Teorisi	Hedefler	Uygulama
İdealizm	Daimicilik	Adil bir toplum düzeninin inşası, entelektüel ve manevi potansiyelin gelişimi	Sokratik yöntem, mantıksal akıl yürütme, öğretmen merkezli eğitim; hiyerarşik müfredat, nitelikli ve iyi yetişmiş öğretmenler; düzen ve disiplin; otoriter bir eğitim

Cevizci, 2014:27

Tablo 1'de görüldüğü üzere bu yaklaşımın eğitim teorisi ise *daimiciliktir*. Daimicilik, insanlara kalıcı bir önem ve değere sahip olan şeylerin öğretilmesi gerektiğini, bu şeylerin sürekli değişen olgulardan ziyade, insanı insan yapan kalıcı-daimi değerler, evrensel ilkeler ve ebedi fikirler olduğunu ileri sürer. Onlara göre birey önce işçi ya da mühendis sonra insan değil, önce insan sonra işçi ya da mühendisidir. Bu nedenle insanlara nasıl işçi ya da mühendis olunacağı bilgisinden önce nasıl insan olunacağı bilgisi verilmelidir.

Hutchins (1936:66)'e göre eğitim, öğrenmeyi; öğrenme bilgiyi ifade eder. Bilgi ise doğrudur ve doğru her yerde her zaman aynıdır. Bu yüzden eğitim her yerde aynı olmalıdır (akt. Moss & Lee, 2010:38). Eğitimin en yüksek hedefi bireyin kendisini gerçekleştirmesi ve hayatını hakikat, iyilik ve güzellik değerlerine göre şekillendirmesidir. Bu anlamda daimicilik liberal eğitimi meslek eğitiminin önüne koyar. Günümüz mesleki eğitim anlayışı ile karşılaştırıldığında eğitim ile ilgili hedefleri daha soyut kalmaktadır (Cevizci, 2014:27-28; Gutek, 2006:17). Ancak Karl Marx ve John Dewey gibi bilim insanlarının bile felsefe eğitimleri sırasında idealizmi inceledikleri unutulmamalıdır. Ayrıca anaokulunun yaratıcısı Friedrich Froebel'de ilk çocukluk eğitimi yöntemini idealist felsefe üzerine inşa etmeye çalışmıştır. Bu anlamda idealizm mevcut eğitim uygulamalarına kaynaklık yapıp düşünsel bir temel oluşturmuştur (Gutek, 2006:15).

İdealizm, öğretim yöntemi olarak Sokrates'e özgü diyalektik bir sorgulama yöntemini benimser. Bu yöntem üç aşamadan oluşur: 1. Soru sorma, 2. İroni ve 3. Doğurtma. İlk aşamada öğretmen öğrenciye sorular sorarak bilgisini ölçer. İkinci aşamada öğrencinin sahip olmadığı bilgiler ironi (alay) yolu ile hissettirilir ve son olarak yeni bilgi doğurtulur. Hakikate, bilge bir öğretmen rehberliğinde, öğrenci ile birlikte aranan bir tümevarımsal süreç yolu ile ulaşılabilceği düşünülmektedir. Günümüz aktif öğretim yöntemlerinden biri olan soru-cevap yöntemi ile hali hazırda var olan bilgiyi anımsatma ya da buldurmaya dayalı tümevarımsal bir yöntem söz konusudur. Bu yaklaşımda eğitim bilgiye dayalıdır. Bilgi ise *apriori*dir. Yani tüm bilgi insan aklında önceden zaten vardır. Amaç - Platon'a göre - devletin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikli insanlar yetiştirmektir.

Platon (1958;1989 akt. Sönmez, 2005:74)'a göre devletin ihtiyacını karşılayacak nitelikli insanlar yetiştirmek için yapılması gerekenler şunlardır:

1. Toplumu *altın cevherliler* (toplum önderleri, yöneticiler), *gümüş cevherliler* (yardımcılar, koruyucular), *demir ve tunç cevherliler* (çiftçiler, işçiler, üreticiler) olarak sınıflara ayıran Platon demir ve tunç cevherliler için eğitimi gerekli görmemektedir. Geri kalan iki sınıf için mal, mülk, para, eş ve çocuklar ortaktır. Bu sınıfa mensup bireyler arasında en sıhhatli olanlar birbirleriyle ilişki kurmalı ve çocuk sahibi olmalıdır. Bu ilişkiden

doğın sağlıklı çocuklar, yabancı annelere verilerek emzirilip büyütülmelidir. Bu süreç 3 yaşına kadar devam etmektedir.

2. 3 yaşından 7 yaşına kadar çocuğa temel vatandaşlık eğitimi oyun ve masallarla verilmeli, 7-10 yaş arası beden eğitimi temel alınmalı ve aynı zamanda müzik eğitimi de verilmelidir.
3. 11-18 yaşları arasında okuma yazma, hesaplama ve müzik eğitimi temel alınmalıdır. 18-20 yaş arası vücutça ve ruhça en iyiler seçilmeli ve bunların eğitiminde zihinsel etkinliklere ağırlık verilmelidir. 20 yaşında askerler ve koruyucular seçilmeli bunlar zihinsel ve ruhsal eğitimden tekrar geçirilmelidir. 30 yaşında tekrar bir seçme yapılarak, seçilenler 5 yıl boyunca sıkı bir diyalektik ve felsefe eğitimine tabi tutulmalı ve 35 yaşında son bir seçimin sonunda kazananlar devlet yönetimine katılmalıdır. 50 yaşına kadar devlette ikinci dereceden görevlerde çalıştırılan bu kişiler bu kademelerden başarılı bir şekilde geçtikten sonra artık filozoflar ve devleti bunların yönetmesi gerekir.

İdealistlere göre müfredat program, öğretimde kültürel mirasın aktarımında temel bir unsurdur. Dinsel, felsefi, tarihsel, ebedi ve sanatsal doğruları temel alan konu odaklı bir müfredat programı hâkimdir (Gutek, 2006:30,33). Öğretmen ise günümüz eğitiminde de tartışılan, öğretmenin rol model olma durumunu göstermektedir. Bu yaklaşımda öğretmenin sahip olması gereken özellikler ise şu şekildedir:

1. Kültürlü olmalı ve evrensel değerlere göre davranmalıdır.
2. İnsanları tanıyabilmelidir.
3. İşinde uzman olmalı ve öğretme çabası ile uzmanlığını sentezleyebilmelidir.
4. Öğrenciye arkadaş gibi davranmalıdır.
5. Öğrencide öğrenme isteği uyandırmalıdır.
6. Evrensel olan hedef davranışları gerçekleştirmelidir (Butler 1966:120 akt. Sönmez, 2005:77; Gutek, 2006:33; Uğurlu, 2015:91).

1.1.1.1.2. Realist Yaklaşım

İdealizmin ardından klasik eğitim felsefesinde bir diğer yaklaşım *realist yaklaşımdır*. Felsefenin en eski ve en önemli akım veya okullarından biri olan realizm, en genel anlamıyla düşüncede ve eylemde gerçeklik demektir ve zihinden bağımsız bir dış dünya kabulü esastır. Yani nesnelerin bizim onları algılamamız söz konusu değilken de var olduklarını ileri sürerler. Bu yönüyle realizm, idealizmin tam karşısında durur. Realist yaklaşımın üç¹ ayrı formundan söz edilmektedir. Bunlardan ilki, felsefelerini antik Yunan felsefesine dayandıran, Aristoteles tarafından Platon'un idealizmine bir tepki olarak geliştirilen *klasik realizm*; ikincisi gerçekliği anlamada bilimsel yöntemi ve doğa bilimlerini kullanan ve modern zamanlarda karşımıza *natüralizm* olarak çıkan yaklaşım; üçüncüsü ise doğal dünyanın yaratıcı olarak doğaüstü bir varlığı kabul eden *Tektanrıci Realistler* (Thomistler)'dir (Cevizci, 2014:45-47; Gutek, 2006:36-37). Aristoteles'e göre gerçek varlık, fenomenlerin içinde gelişen özdür. Öz ise hep olmuş olan varlıktır. Bu görüşüyle Aristoteles Realizmin kurucusu sayılmaktadır (Sönmez, 2005:79). Realist yaklaşımın eğitim teorisi, hedef ve uygulamaları Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2
Realist Yaklaşım Eğitim Teorisi, Hedef ve Uygulamaları

Felsefe	Eğitim Teorisi	Hedefler	Uygulama
Realizm	Özcülük	Kültürün temel unsurlarının aktarılması	Erdeme götüren alışkanlıkların geliştirilmesi, duygusal bilgiden soyut bilgiye yükseliş, eleştirel düşünme, öğretmen merkezli eğitim, otoriter bir eğitim, nitelikli ve iyi yetişmiş öğretmenler, düzen ve disiplin

Cevizci, 2014:48

¹ Cevizci (2014:45) iki ayrı formdan bahsederken, Gutek (2006:37) bunu üç ayrı formda ele almaktadır. Üçüncü form Tektanrıci Realistler (Thomistler)'dir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere realist yaklaşımın eğitim felsefesi *özcülük*dür. Özcülük, eğitimin insanı akademik bilgi ve karakter gelişiminin özsel unsurlarıyla donatma görevi olduğunu savunmaktadır. Hedefi ise kültürel unsurların aktarılması ve insanları mutluluğa ulaştırmaktır. Bu hedefe ulaşabilmek için uygulamada yapılması gerekenlerden erdeme götüren alışkanlıkların geliştirilmesi, erdemli insanlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu ise ancak bilgi sayesinde olmaktadır. Bilgi ise - idealizmin aksine - gerçekliktir. Duygusal bilgiden soyut bilgiye yükseliş, bireyde var olan bilgiden soyut bilgiye yükselmeyi amaçlamaktadır. Eleştirel düşünme ise ilk olarak bu yaklaşımda karşımıza çıkmakta ve günümüzde eleştirel düşünme ile benzerlik gösterdiği söylenebilmektedir. Öyle ki eleştirel düşünme vardır ancak öğretmen ya da hiyerarşik yapı içerisinde altta bulunanların üsttekileri eleştirebilmesi pek mümkün olmamaktadır². Gerçekliğe eleştirel düşünme yolu ile ulaşılabilceği düşünülmektedir. Bunun için ise idealizmde olduğu gibi bilge kişi olan öğretmenin merkezde olması gerekmektedir. Öğretmen ise her yönüyle entelektüel bir yol göstericidir. Konu ve öğretmen merkezli bir eğitimi savunması bakımından daimicilikle benzerlik göstermektedir. Her iki yaklaşımda da temel amaç bireylere belirli entelektüel düşünceleri öğretmek ve buna bağlı istenilen becerileri kazandırarak kültürel mirasın sürekliliğini devam ettirmektir. Farklılık ise temel olarak bilgiye yaklaşımda ortaya çıkmaktadır. Öyle ki idealizmde bilgi idealar da saklıdır; realizmde ise bilgi gerçeklikte saklıdır.

Özcülük yaklaşımı, temelde Aristoteles’in düşüncelerinde şekillenmektedir. Buna göre Aristo varlığı, form ve maddeden, gerçeklik ve olasılıktan oluşan düal (ikili) bir yapı olarak görür. Daha sonra bu durumda batı düşüncesini etkilemiş ve insan ruh ve madde (beden) veya zihin ve maddeden oluşan bir varlık olarak tanımlayagelmiştir. İnsan doğasına yönelik böylesi bir görüşün eğitime yansımaları ise bilginin teorik ve pratik olarak düal bir yapıya göre bölünebilmesini sağlamaktadır. Aynı şekilde estetik, güzel ve uygulamalı sanatları ortaya çıkarmakta; eğitim liberal veya mesleki olarak

² Bu konu günümüz eğitiminde sıklıkla tartışılan bir konu olması bakımından ve günümüzdeki eleştirel düşünme anlayışının klasik eğitim felsefesindeki anlayışla benzerlik göstermesinden kaynaklı ‘Eleştirel Düşünme’ bölümünde detaylı olarak incelenmektedir. Klasik eğitim felsefesi ve eleştirel eğitim felsefesinin eleştirel düşünme kuramı temelde bazı benzerlikler gösterse bile uygulama konusunda ayrıntılar söz konusu olmaktadır (Kocabaş, Balcı, Erbil ve Erdoğan, 2015).

sınıflandırılabilir. Bu ikili evren anlayışının temelinde öz, töz ve rastlantı kavramı vardır. Buna göre öz, varlığın özünü oluşturmakta; töz kendi kendine var olan, bir nesnenin ayrılmaz temel unsurlarından biri ve nesnenin rastlantısal ve algısal niteliklerindeki değişmelere rağmen değişmeden kalan öz; rastlantı ise varlığın özünü değiştirmeyen ama niteliksel değişikliklere sebebiyet verebilen bir kavramdır. Örnek vermek gerekirse, tüm insanların doğası ortaktır. Bu insanların özü ya da tözü olmaktadır. Tek tek bireylerin ırkları, kiloları, boyları vs. farklı olabilir ki bu da rastlantısalıdır. Aristo'nun bu düşüncelerinin eğitime yansması ise eğitimde özcülüğü doğurmaktadır. Öyleyse eğitimin bir özü vardır ve bireyler rastlantısal değişimler gösterse de onlar kazandırılması gereken bir öz her zaman vardır. Çeşitli çevresel ve sosyal koşullar kültürel bir çeşitlilik oluşturur. Tek tek bireyler farklı ırklardan olabilmekte ancak tüm bireyler aynı insan doğasına özelliklerini taşımaktadırlar. Farklı yerlerde doğmalarından kaynaklı bireylerin dilleri farklı olabilir ama dillerin farklı olması önemli değildir; önemli olan bireylerin iletişim ve kendilerini ifade etmede dili kullanmalarındır. Yani dil insanın özünü oluşturmakta, farklı ırklardan olmak ise bir rastlantıyı oluşturmaktadır (Gutek, 2006:40,41). Bu durum ilerleyen dönemde *diyalektike* de temel oluşturmaktadır.

Bahsi geçen öz, töz ve rastlantı durumunu, Aristoteles'in modern takipçilerinden Robert Hutchins (akt. Gutek, 2006:41) eğitime uyarlamaktadır. Ona göre eğitim, öğretim-bilgi demektir. Bilgi ise doğrudur ve doğru da her yerde aynıdır. Dolayısıyla eğitim, bölgesel farklılıklar, yönetim, adetler gibi rastlantısal durumlar olmakla birlikte her yerde aynı olmalıdır. Herhangi bir ders herkes için hazırlanmalı ve eğer eğitim bilgi; bilgide doğru ise herkes bu doğruyu öğrenmelidir. Eğitim bu doğruya ulaşmada *araçtır*. Aristo amaçlara ulaşmada – ki amaç doğruya ulaşmak olduğuna göre – eğitimi bir araç olarak görür. Pekâlâ, bu durum günümüz ile kıyaslandığında ise şunu diyebilmekteyiz: Aristo, Platon ve devamında gelişen özcülük kuramındaki “eğitimin bilgi ve bilginin de doğru olduğu” önermesi, doğruya ulaşma gayesi olarak halen geçerlidir. Ve yine Aristo ve Platon'da karşımıza çıkan eğitimin doğruya ulaşmada bir araç ve nihayetinde devletin iyi olmasında bir araç olması durumu günümüzde de geçerlidir. Ancak geçen süre içerisinde temel ve önemli değişiklik ise önceliklerde karşımıza çıkmaktadır. Yani Platon ve öğrencisi Aristo, önceliğin bilgiye ve doğruya ulaşmak olduğunu, devamında bilgiye ve doğruya ulaşan

erdemli insanlar yolu ile devletin geliŖeceğini söylerlerken; günümüzde eğitim önceliğı devlete, resmi ideolojiye ve sisteme uygun bireyler yetiŖtirmeye vermekte, devamında istenen bireylerin sisteme (devlete) fayda sağlayabileceğini düşünmektedir. Her iki yaklaşımda da eğitim bir araç iken geçmiş ve günümüz arasındaki ayrım, doğru ya da bilginin aracı olma ile sistemin aracı olmak arasında ortaya çıkmaktadır. Örneğın Platon ve Aristo'nun bilgiye bakış açıları her ne kadar farklı olsa da temelde her ikisi de mesleki eğitimden ziyade liberal eğitimin öncelikli olması gerektiğini söylemektedir. Bu durum eleştirel pedagojide de temel tartışmalardan birini oluşturmaktadır.

Realist yaklaşımda okul anlayışı, konusunu iyi bilen uzman öğretmenlerle donatılmış, öncelikli amacı öğrencilere evrensel kültürü kazandırmak olan, sağlam ve sistematik bilgiyi aktarmak ve araştırma kültürünü geliştirmektedir. Realistler okulu temel misyonundan uzaklaştıracak politikalara karşı çıkarlar. Bu nedenle okulları sosyal hizmet sunan araçlar olarak görmenin doğru olmadığını düşünmektedirler. Okulları sosyal hizmet kurumları olarak düşünmek, bu kurumları hedeflerinden uzaklaştıracak ve onu etkisizleştirip, maliyetini artıracaktır (Gutek, 2006:52).

Eğitim müfredatında en önemli yeri mantık, matematik, metafizik, etik, politika, estetik, edebiyat, coğrafya, psikoloji, sosyoloji, fizik ve biyoloji almakta ve konu ağırlıklı bir müfredat söz konusu olmaktadır. Müfredat programı iki unsurdan oluşur: 1. Gerçekliğin belirli alanlarına ilişkin düşünceleri ve kavramları öğrenmeye yarayan bilgiler, 2. Bu bilgilerin pedagojik açıdan en iyi şekilde düzenlenmesi için gerekli olan bilgi ve uzmanlıktır. Bunun için öğretmenlerinden konularında uzman ve gerekli öğretim yöntemlerine hâkim olması gerekmektedir (Gutek, 2006:54). Bu müfredata göre eğitimin amacı, insanın kendisini tam olarak gerçekleştirebilmesini sağlamaktır. Bu da sadece eğitim yolu ile olabilmektedir İnsan için amaç veya en iyi ise mutluluktur; yani kendisini tam olarak gerçekleştirebilmesidir. Kendisini tam olarak gerçekleştiren insan ise erdemli insandır. Erdemli inŖada bulunması gereken üç özellik vardır. Bunlar: Doğa, alışkanlık ve akıldır. Bu üç özelliğın eğitim sayesinde birbiri ile uyumlu hale getirilmesi gerekmektedir (Cevizci, 2014:50-52). Buradan eğitimde amacın bireyin '*mutluluk*'u olduğı sonucuna varılmaktadır. Mutluluğın öncülü ise Aristo'da özgürlüktür. Zira ona göre özgürlük olmadan mutluluk olmaz. Eleştirel eğitim felsefesinde ise eğitimin temel amacı '*özgürlük*' olacaktır.

İlkokul düzeyinde bir realist program, çeşitli disiplinlerle ilgili gerekli bilgilerin ve temel gereksinimler olarak okuma-yazma ve hesaplama öğretimini içerir. Ayrıca son dönemlerde sıkça tartışılabilen değerler öğretimi ile çocuğun davranışlarının şekillendirilmesi önemli görülmektedir. Ancak burada geçen değerler eğitimi ile günümüz değerler eğitimi arasında önemli farklılıklar olduğu düşünülmektedir. Orta ve yükseköğretim programları ise otoriter bilim tarafından belirlenen ispatlanmış bilgilerden meydana gelmektedir (Gutek, 2006:54).

Eğitimdeki öncelikler açısından Aristoteles, hocası Platon'la benzer görüşlere sahiptir. Öyle ki eğitimde öncelik meslek eğitimi yerine insanı bilgi yolu ile özgürleştirecek bir eğitimde olmalıdır. Bu anlamda Aristo'da liberal bir eğitimi savunmaktadır. Ayrıca yine hocası gibi devletçi bir yaklaşıma sahip olduğu görülmektedir. O, devletin (Polis – Yunan şehir devleti) sadece yurttaşlarına eğitim vermesi gerektiğini söylemekte ve yurttaşla iyi yetişmiş, yetişmek için kendine boş zaman ayırma imkânı bulan, çalışmayan özgür Atinalı erkeği kastediyordu. Bu nedenle yurttaşla kent devleti içerisinde yaşayan köleleri ve kadınları ayırmaktadır ve devletin yurttaş olmayanların eğitimi için herhangi bir sorumluluk üstlenmesinin gerekmediğini düşünmektedir (Cevizci, 2014:55).

Realist yaklaşımda eğitim evreleri idealist yaklaşımla farklılık göstermekle birlikte günümüz eğitim evrelerine temel oluşturmaktadır. Buna göre eğitim dört evreden oluşmakta. Bunlar:

1. Doğumdan yedi yaşa kadar olan dönemi kapsayan sağlıklı bir gelişme ve terbiyeye hazırlıkla geçen okul öncesi eğitim,
2. Sekiz yaşından ergenliğe kadar süren temel eğitim,
3. Ergenlikten başlayıp yirmi bir yaşına kadar olan dönemi kapsayan gençlik dönemi eğitimi,
4. Kamu görevlerine hazırlıkla geçen yüksek eğitimdir (Cevizci, 2014:57)

Realist okulda öğretim yöntemleri olgusu öğretmen, yetenek-bilgi ve öğrenci olmak üzere üç unsurdan oluşmaktadır. Öğretimin hedefi, bir entelektüel olarak öğretmenin sahip olduğu bilgileri öğrencilere aktarmasıdır. İkinci unsur öğrencilere

öğretmenler tarafından öğretilen bilgilerle, okuma gibi yeteneklerdir. Son olarak üçüncü unsur ise bilgi ve yeteneklerle donatılmaya çalışılan öğrencilerdir. Öğretmen tüm bu süreci ders anlatma, tartışma veya deney ve gözlem gibi çeşitli yöntemleri kullanarak geçirmeli ve öğrencinin önceki öğrenmelerine, bilgi birikimine uygun yöntemler kullanmalıdır. Bu yöntemler belirlenirken uzmanların ve bilim insanlarının görüşleri dikkate alınmalıdır (Gutek, 2006:55).

Bu dönemde dikkat çeken diğer olgular ise oyuna ve beden eğitime verilen önem, bunun yanında resim ve müzik eğitimi üzerinde durulmasıdır. Öyle ki Aristoteles (2008:154), beden eğitiminin ruhun eğitiminden önce gelmesini söylemektedir. O, eğitimin ergenlik öncesi döneminde önemli ölçüde kültürel ve beden eğitimi üzerine olması gerektiğini düşünmektedir. Ona göre eğitim, bu dönemden başlayarak beden eğitimi, okuma-yazma, müzik ve resim üzerine olmalıdır. Yani Aristoteles'te eğitim beden eğitimi ile başlayarak müzik eğitimi ile devam eder ve bilim ya da felsefe ile son bulur. Ayrıca Aristo yönetme olarak günümüz *aktif öğrenme* yöntemine benzer yaklaşımlarda bulunmuştur. Öyle ki o, çocuğun çevresini aktif bir şekilde gözlemleyerek ve deneyimlerde bulunarak öğrenmeyi gerçekleştirebileceğini söyler. Eğitimin, öğrencinin pasif bir alıcı ya da sadece maruz kaldığı bir etki olmadığını; önemli olanın uygulama, araştırma ve eylem olduğunu söylemektedir. Bu anlamda öğretmenin ve ebeveynlerin, öğrenciye davranışları ile rol model olması gerektiğini söyler. Alışkanlık yoluyla öğrenme ya da günümüzdeki adıyla aktif öğrenmeyi ise *taklit*, *deneyim* ve *bellek* ile ilişkilendirmektedir. Buna göre, insanların taklit etmeyi sevdiklerini ve bütün sanatların temelinde taklit (mimesis) olduğunu ileri sürmektedir. Taklidin ise ahlak eğitiminde önemli olduğunu fakat taklit edilecek bireyin (öğretmen, ebeveyn ya da her neyse) ahlaklı bir birey olması gerekmektedir. Hatta bazı erdemler ve bilgi türlerinin sadece deneyim yolu ile kazanılabileceğinin söylemektedir. Taklit ve deneyime dayalı eğitim belleğe dayalı eğitimle tamamlanmaktadır (Cevizci, 2014:58-61). Bu yönüyle de günümüz eğitim sisteminde önemli bir yer oluşturan Albert Bandura'nın *Sosyal Öğrenme Kuramı* ve L. S. Vygotsky'nin *Sosyo-Kültürel Teorisi* ile benzerlikler göstermektedir. Ayrıca Platon *Akademia* 'yı oluştururken Aristoteles *Lyceum* (Lise) 'u oluşturmuştur.

Sonuç olarak realizm, günümüz çağdaş eğitiminin temel felsefesini oluşturmaktadır. Öyle ki birçok durum, olduğu gibi günümüzde korunmaktadır. Bu

yaklaşımında eğitimle hedeflenen, bilgiyi kullanmak, bilgiyi keşfetmek ve onu diğer alanlara transfer edebilmektir (Gutek,2006:56). Aynı zamanda bu yaklaşımla birlikte eğitim daha sistemli bir şekilde tartışılmaya başlanmakta ve günümüz eğitime de referans oluşturacak düşünceler ortaya çıkmaktadır. Her ne kadar yaklaşımlar arasında bilgiye bakış açısı bakımından keskin farklar olsa da, bilimin birikerek ilerleyen bir süreç olması nedeniyle, bu birikim nihayetinde eğitimi istenen yerlere getirecektir.

1.1.1.1.3. Spiritüalist-Teistik Yaklaşım

Realizme bağlı olarak gelişen Tek Tanrıci Realizm (Teistik Realizm) ya da diğer adıyla Thomizm, 13. Yüzyıldan itibaren ortaya çıkmakta ve Rönesans'a kadar etkileri devam etmektedir. Realizmin gerçekliğin objektif olduğu tanımına uymakla birlikte bu gerçekliği ve de insanı da yaratan ilahi bir varlıktan (Tanrı) söz etmektedirler. Bu felsefenin Aristoteles tarafından ortaya konan Yunan rasyonalitesi ile ilk kez Roma döneminde batı dünyasında yayılan Hristiyanlık arasında, Hristiyan düşünürler ve Thomas Aquinas gibi skolastikler tarafından, dinsel doktrinleri mantıksal ve felsefi anlamda açıklamaya çalıştığı görülmektedir. Skolastikler tarafından geliştirilen bu felsefe, Hristiyan kilisesi ve doktrinleri ile dini hakimiyetin hiyerarşik yapısı ile ilişkilendirilmektedir. (Gutek, 2006:58).

Ortaçağ dünyasının ilk eğitim kurumu olan Kilise, batılılara Hristiyanlık doktrinlerinin esaslarını öğretmektedir. Kilisenin kutsal bir şekilde onayladığı otoriter öğretim, kutsal kitaba ve doktrinlere dayanmaktadır. Doğal realizmden farklı olarak Thomistler, doğaüstücülüğü benimsemekte ve gerçeğin kutsal bir şekilde ortaya çıktığını kabul etmektedirler. Eğitimin görevi ise insanlara doğaüstü yaşama layık olmalarını öğretmektir. Ancak bunun için maddeye ve akla da önem vermektedirler. Bu nedenle realizmden vazgeçemez ve insanın ayırt edici özelliğinin akıl olduğu gerçeği ile birlikte eğitimin zihinsel mükemmelliği yaratacağını düşünmektedirler. En nihayetinde kapsamlı bir sentezle; inançla akı ya da din ile bilimi bir araya getirmeye çalışmaktadırlar (Gutek, 2006:72). Devam eden süreçte ise Rönesans ile birlikte, Avrupa'da bu kez din ve bilim ayırılmaya çalışılmış doktrinler yerine bilimsel veriler esas alınmaya çalışılmıştır.

Ortaçağın tek tanrılı din anlayışında ortaya çıkan bir yaklaşım olarak Spiritüalizm (ruhçuluk) de yalnızca tek bir varlığın gerçek olduğunu savunur. Bu gerçek varlık da ruhtur. Ruh ise esas itibarıyla ilahi ruh olarak tanrıdır. Buna göre gerçekten var olan ilahi ve bireysel ruh ve bir bütün olarak hayatını bu gerçekliğe göre düzenleyen insanın maneviyatçı ve ruhçu bir bakış açısı olmaktadır. İlahi bir ruh olarak tanrı, sadece varlığın kaynağı değil aynı zamanda bilginin konusu olmaktadır. Bilmek esas itibarıyla ile tanrıyı ve ilahi hakikatleri bilmektir. Spiritüalist eğitim anlayışı ise Thomizm'den farklı olarak daha çok idealizme dayanmakta ve bunun yanında bir takım dini unsurlar içeren bir eğitim felsefesi ortaya koymaktadır (Cevizci, 2014:63-65). Denilebilir ki ortaçağda daha çok batıda ortaya çıkan Thomist yaklaşım, temelde realizme dayanmakta ancak bunun yanında dini bir takım yorumlar geliştirerek bir eğitim ortaya koymaktadır. Buna bağlı olarak ya da bundan etkilenerek doğuda ise Spiritüalizm ortaya çıkmakta ve bu kez temelde İdealizme dayanarak ancak bunun yanında dini bir takım yorumlarla birlikte bir eğitim ortaya konmaktadır. Her iki yaklaşımda ortaçağda öne çıkan din faktörü etkili olmakta ve bu durum felsefeyi ve de buna bağlı olarak eğitim anlayışını da etkilemektedir. Spiritüalizmin eğitim teorisi, hedef ve uygulamaları Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3
Spiritüalist Yaklaşım Eğitim Teorisi, Hedef ve Uygulamaları

Felsefe	Eğitim Teorisi	Hedefler	Uygulama
Spiritüalizm	Skolastisizm Medrese eğitimi	İnsanın dünyevi huzura ve ebedi saadete erişmeleri için bilgi ve özellikle de erdem bakımından yetiştirmek	Akıl yürütme, mantıksal argüman ve yoruma vurgu, bilgi kaynağı olarak otoriteye güvenme, bilginin bazen ezber bazen de tartışma sanatı ile kullanılarak pekiştirilmesi

Cevizci, 2014:65

Tablo 3'te de görüldüğü üzere spiritüalizmin eğitim teorisi olarak ortaya çıkan medrese eğitimi – benzer şekilde batıda kilise eğitimi – hedef olarak, insanın bu dünya

ve öte dünyada huzura erebileceği bilgi ve erdem bakımından donatılmasını amaçlamaktadır. Uygulamalar İdealizme benzerlik göstermekle birlikte, bir otorite olan medreseye ve onun bilgisine güvenmek esastır.

Spiritüalizmde eğitimin amacı, insanın yaratıcıya dönebilmesi için yapılması gerekli olan pratik ve teorik hazırlıkların yapılmasına olanak sağlamak ve bireyi olgun ve sağlam karakterli yetiştirmektir. Hristiyan batıda *educatio*, Müslüman doğuda ise *terbiye* terimiyle ifade edilen eğitim, bireyin manevi, entelektüel, sosyal ve politik anlamda tümünden şekillendirilmesi sürecidir. Bu anlayışta okul (medrese ya da manastır) önemli olmakla birlikte, eğitim aslında ailede ahlaki, dini ve eğitimi destekleyerek başlamakta, okulla bir evre olarak devam etmekte yaşam boyu sürmektedir. Öğretmen ise bir aşk adamı olup, hakikate ve yaratıcısına beslediği sınırsız muhabbetle karakterize olan iyi bir hatiptir. Öğretmenler cemaatlerinin önderleri tarafında oluşturulan yol haritasına bağlı bulunan dini formasyona sahip kimselerdir. Öğretim yöntemi olarak skolastik yöntemi benimseyen öğretmen, ders sırasında bir metni – ki bu metin kutsal kitaplardan seçilirdi – okur ve bunun üzerine öğrencilerle yapılan tartışmalarla devam ederdi. Eğitim programlarında ise dini bilimlerin yanı sıra liberal sanatlarda yer almaktaydı.

1.1.1.1.4. Natüralist Yaklaşım

Natüralist yaklaşım ise spiritüalizmin tam karşısında, dinin egemen olduğu Ortaçağ'a karşı insan ve doğa merkezli bir yaklaşımda kendisini ifade etmiştir. Buna göre bilimi ön plana alan modern uygarlığın felsefesi de kurulmuştur. İngiliz Aydınlanmasının Francis Bacon, Thomas Hobbes, John Locke ve David Hume; Fransız Aydınlanmasının Diderot, d'Alembert, Voltaire, Helvetius ve Jean Jacques Rousseau gibi filozofları tarafından ortaya konan natüralizm, doğanın gerçekliğin tamamı ya da tümü olduğu kabulüne dayanır (Cevizci, 2014). İdealizm, realizm ve spiritüalizmin tanımlarının aksine natüralizmi tam olarak tanımlayabilmek zordur. Örneğin Jean Jacques Rousseau'nun insan doğasına ilişkin düşünceleri romantizm ve aydınlanma dönemi rasyonalizmi arasında gidip gelmekte iken, eğitim yönetiminde Rousseau'nun görüşlerinden yararlanan Heinrich Pestalozzi düşüncelerinde doğaüstü

Tanrı inancına yer vermektedir. Herber Spencer ise Darwin'in Evrim Teorisini yeniden ele alabilmektedir (Gutek, 2006:75). Farklı yönelimleri ile birlikte natüralizm genel olarak eğitimde aşağıdaki düşünceleri temel alır:

1. Eğitime dair hedefler belirlenirken doğa ve özellikle insan doğasına göre hareket edilmelidir.
2. Doğayı anlayabilmek duyu ile mümkün olmaktadır. Duyum gerçekliğin temelini oluşturur.
3. Doğada süreçler yavaş, aşamalı ve evrimsel olduğundan eğitim de buna uygun olarak hazırlanmalıdır (Gutek,2006:75).

Bu yaklaşım ile birlikte modern zamanların eğitim felsefesi çocuk merkezli eğitimin temelleri atılmış ve eğitim kuramı olarak *ilerlemeciliği* ve belli bir gelişim kuramını temel almıştır. Buna göre söze ve ezbere dayalı bir eğitime, doğaüstücülüğe ve beyin yıkamaya şiddetle karşı çıkarlar. İlerlemecilik, daimicilik ve özcülüğe zıt; eleştirel pedagojiye paralel bir yapıya sahiptir (Moss & Lee, 2010:39).

Natüralist yaklaşımda iki farklı bakıştan söz etmek mümkündür. Buna göre insanların diğer canlılar gibi doğal bir varlık olduğu, doğa yasalarına tabi olduğu ve zihinsel ve sosyal süreçlerinin doğal veya bilimsel yöntemle ele alınması gerektiğini iddia eden birinci versiyonunda Bacon ve Hobes'un görüşleri ön plandadır. Bu 20. Yüzyılın davranışçı eğitim kuramı ile birleşen ve bilim temelli meslek eğitimini savunan bir yaklaşımdır. Rousseau'da karşımıza çıkan ikinci versiyonda ise insan yine doğal bir varlık olarak ele alınmakla birlikte bunun yanında çok daha önemli görülen doğal yönüyle ele alınır. Yani insan doğuştan iyi ve doğaldır ancak daha sonra sivil topluma geçişle birlikte, mülkiyetin ve öz çıkarın etkisiyle kendisine ve topluma yabancılaşmaktadır. Bu nedenle Rousseau, gerçek insanın doğa durumunda olan insan olduğunu söylemektedir (Cevizci, 2014:86). Eğitim ise insanın gerçek doğasına, hakiki özüne uygun bir gelişmeyi amaçlayan bir süreç olarak görülür.

Bu yaklaşımda temel kavramlar 'doğa' ve 'doğal olan'dır. İnsan doğasının doğuştan iyi ya da en azından bozulmamış olduğunu savunan natüralist yaklaşım, insanların doğuştan günahkâr olduğu doktrini ile çatışır. Buna göre eğitim de toplumun yapaylığına karşın sade, kendi kendine gelişen, özgür ve orijinal bir insan doğası yaratmalıdır. Doğaüstü yaklaşımlar ve ona dayanan eğitime karşı çıkan natüralizm

doğa ile insan arasında bir paralellik kurar. Bilim ve akıl kadar, duygu ve duyumsamaya da önem verir. Eğitim, insanları, insan doğasının gerektirdiği şekilde ve doğaya uygun bir yaşam doğrultusunda yetiştirmelidir. Dönemin aydınlanma hareketlerinden de etkilenen natüralizm bilimsel yöneme ve bu yöntemle doğanın analizi, bu analizle evren içinde yaşayan insanların bağlı olduğunun düşünüldüğü doğa kanunlarına ulaşma amaçlanmaktadır (Gutek, 2006:83).

Natüralizmin öncülerinden Rousseau'da görüldüğü şekliyle çocukluk kavramı bu yaklaşımda ön planda olmakta ve kendinden önceki yaklaşımlarla temel de bu yönüyle ayrılmaktadır. Öyle ki Rousseau kendi çocuğunun gelişimi üzerinden yazdığı Emile adlı kitabı ile eğitimde önemli bir değişimin fitilini ateşlemiştir. Buna göre çocuk ve çocukluk algısı yeniden şekillenmiş ve çocuk bir birey olarak önem kazanmıştır. Rousseau'nun düşünceleri kendi döneminin çocukluk anlayışı tamamen çelişmekteydi. Bu dönemde çocukluk, olabildiğince hızlı aşılması gereken kötü bir dönem olarak görülüyordu. Özellikle küçük yaştaki çocuklar kirli, gürültülü, yaramaz ve tembel olarak görülüyordu. Buna göre 'iyi çocuk' olabildiğince yetiştikine benzeyen, itaatkar, sessiz ve kurallara saygılı küçük bir yetişkin olmaktaydı. Rousseau'ya göre ise çocukluk 'insan gelişiminin en doğal devresi'dir ve bu dönemin tadına varılmalıdır. Bu dönemin hızlıca geçilmesi yönündeki dönemin algısını tümünden reddeden Rousseau, çocukluğun olabildiğince uzun sürmesinin gerekliliğine vurgu yapar. Rousseau'dan etkilenen Pestalozzi ise öğrenmenin yavaş, aşamalı ve birikimli olması gerektiğini savunmaktadır (Gutek, 2006:79). Günümüz eğitim programlarında da Rousseau'nun görüşlerinin bu yönde etkisi görülebilmektedir. Tablo 4'te Natüralist Yaklaşımın eğitim teorisi, hedef ve uygulamaları verilmektedir.

Tablo 4
Natüralist Yaklaşım Eğitim Teorisi, Hedef ve Uygulamaları

Felsefe	Eğitim Teorisi	Hedefler	Uygulama
Natüralizm	İlerlemecilik, Gelişim kuramı, Davranışçılık	Çocuğun yeteneklerine ve gelişimine uygun olarak doğal bir biçimde yetişebileceği bir eğitim, doğal dünyaya ilişkin bilgiyi temele alan bir eğitim.	Öğrenci merkezli eğitim; dikkatli bir şekilde düzenlenmiş çevrede, zamana, mekana ve kullanılan malzemeye ayrı bir özen gösterme; gözlem ve deney yolu ile keşfederek öğrenme; kişisel ve duyumsal deneyimlere vurgu.

Cevizci, 2014:89

Tablo 4’de görüldüğü üzere modern zamanların eğitim felsefelerinin temellerinin atıldığı natüralizmde günümüzde de kullanılan ilerlemecilik, gelişim kuramları ve davranışçılık kuramları kullanılmakta ve bu kuramlara uygun hedefler ve uygulamalar yapılmaktadır. Buna göre eğitimin hedefi ‘çocuk’ olmakta ve çocuğun doğal gelişimine uygun bir eğitim hedeflenmektedir. Uygulama boyutunda ise öğrenci merkezli eğitim ilk defa bu dönemde görülmekte ve gözlem-deney yolu ile öğrenme, keşif yolu ile öğrenme, kişisel ve duyumsal deneyimlere vurgu bu dönemin ve devam eden dönemlerin önemli uygulamaları arasında yer almaktadır.

Aydınlanma felsefecileri ve natüralist eğitimciler eski düzeni sorgulamada devrimci bir duruş sergilemişlerdir. Buna göre öğretim metodu olarak sözlü anlatımdan radikal bir sapma söz konusu olmakta ve gerçekliği analiz etmeye dönük çalışmalar yapılmaktadır. Örneğin Pestalozzi’de bir dersin işleniş isim, sayı ve biçim öğretimi üzerine şekillenmektedir. Öğrencilerin nesneleri biçimlendirmeleri, onları saymaları ve bir isim vermeleri istenmektedir. Burada basit başlangıçlar, kendi kendine olup biten yaşantılar ve bütünsel durumlar söz konusu olmaktadır. İlerlemeciliğin Amerikalı önemli kuramcılarından Francis Parker ise çocuklara doğada kısa turlar yaptırıp onların doğrudan doğal olanı deneyimlemeleri sağlanır. William

Heard Kilpatrick ve Pestalozzi gibi eğitimciler, özellikle çocukluk döneminde teorik ve kitaba dayalı bilginin otorite haline getirilmesini reddederek, öğretimde çocuğun duyularını kullanarak çevreyle ilişkiye girmesi ve problem çözmesi sağlanmalıdır (Gutek, 2006:87). Yine bu dönemde, günümüzde önemli öğretim tekniklerinden probleme dayalı öğrenmenin temellerinin atıldığı görülebilmektedir. Ayrıca öğretmenin rehber/yol gösteren olma durumu, öğrencilerin hazır bulunuşluğuna verilen önem, keşif yöntemi gibi özgün modeller bu dönemde tartışılmaya başlanmıştır.

1.1.1.1.5. Pragmatist Yaklaşım

Bundan önceki klasik eğitim felsefelerinde yer aldığı üzere doğru, insan deneyimlerinden bağımsız olarak var olmaktadır. Oysa pragmatist yaklaşımda doğru, insanın deneyimlerinden kaynaklanan deneysel/pratiksel bir olgu olarak ele alınmaktadır. Yine bundan önceki Realizm ve İdealizmin çıkış yeri eski Yunan dünyası iken, pragmatizm 20. yüzyılda klasik natüralizm ve liberal dünya görüşünün bir sentezi olarak Amerikan ruhunda ortaya çıkan bir akımdır. Natüralizm ile birçok açıdan benzerlik gösteren pragmatizm, eylemlerimizin sonuçlarının tamamen bilimsel bir tavırla test edilmesini savunmaktadır. Bu yönüyle natüralizmden ayrılan pragmatistlere göre Rousseau'nun doğallığı ifade eden 'soylu yabani' kavramının temelinde romantikliği aramaktadır. Ayrıca genel olarak eski felsefelerin metafiziksel düşüncelerini de reddederek felsefenin uygulamalı ve denenmiş insan problemlerine ilişkin çözümlere gereksinimi olduğunu iddia etmektedir (Gutek, 2006:91; Cevizci, 2014:122).

Natüralizmde doğaya verilen önem burada çevreye odaklanmaktadır. Buna göre birey çevreye uyum sağladığı ve çoğu zaman çevreyi kendisine uyarladığı ölçüde öğrenmeyi gerçekleştirebilir. Eğitim söz konusu çevreye uyum ve çevreye uyarlanmada büyük önem taşımaktadır. Bu önem bireyin çevreye uyması ve çevreyi kendine göre uyarlamasında eğitimin sağladığı deneyimlerden gelmektedir. Okulu toplumsal yapının bir kopyası olarak ele aldığımızda, birey bu yapı üzerinden öğrenmesini gerçekleştirebilmektedir. Ancak burada okulun gerekli deneyimleri

öğrencilere sağlaması gerekmektedir. Okul bireye sadece bilmeyi değil yapmayı da öğretmelidir. Bilme ile yapmayı birleştiren pragmatizm, insanı deneyimlerden öğrenen ve tecrübelerinden yararlanan problem çözücüler olarak ele almaktadır. Bilgi ise insandan bağımsız bir gerçekliğin insan zihnine yansıtılması yerine gerçeklikle baş etmenin en temel aracıdır. (Cevizci, 2014:124). Önceki felsefi akımlara göre pragmatizmin önemi, bilgidен ziyade deneyime verdiği önemde yatmaktadır. Zira bilgi de deneyimler sonucunda ortaya çıkmaktadır.

J.J. Rousseau ile başlayan çocuk veya öğrenci merkezli eğitim anlayışı pragmatizmle daha ileri bir aşamaya evrilmektedir. Ancak bunun yanında toplum ve eğitim arasındaki ilişkiye de odaklanmaktadır. Buna göre eğitim bireysel olduğu kadar toplumsaldır da. Eğitimin birey üzerindeki etkisi kadar toplumun demokratikleşmesi eksenindeki etkisine de önem verilmektedir. Dönemin koşullarında dini düzenleme çabalarına rağmen Dewey, 20. yüzyılın pek çok ilerlemeci düşünürü gibi, dünyayı eğitim ve kanunlarla daha yaşanılabilir bir yer haline getirme çabasıındadır (Gutek, 2006:95). Bu anlamda eğitim toplumun demokratikleştirilmesi ve yaşanılabilir bir dünya için bir araçtır. Görevi ise toplumu demokratik bir yapıya kavuşturmaktır. Pragmatizmin bu ilkelerine göre eğitim teorileri, hedefleri ve uygulamaları Tablo 5’de gösterilmektedir.

Tablo 5
Pragmatist Yaklaşım Eğitim Teorisi, Hedef ve Uygulamaları

Felsefe	Eğitim Teorisi	Hedefler	Uygulama
Pragmatizm	İlerlemecilik Yapılandırmacılık	Öğrencilere kendi bilgi ve kavrayışlarını inşa etme imkânı sağlamak. Onlara bilgilerini, hali hazırda bildikleri ve yeni öğrendikleri ile karşılıklı etkileşim üzerinden yapılandırma imkanı sağlama. Yurtsever ve akıllı yurttaşlar yetiştirmek.	Öğrencileri anlamın yapılandırılması ve bilginin inşasını kolaylaştırıcı faaliyetler içine sokmak. Başkaları ile anlamlı etkileşimler sağlayacakları öğrenme ortamları yaratmak. İşbirliğine dayalı, proje temelli, problem çözücü modern eğitim-öğretim tekniklerini kullanmak. Öğrenmenin sosyal boyutuna önem vermek.

Cevizci, 2014:128

Tablo 5’de görüldüğü üzere pragmatist yaklaşımın eğitim teorisini ilerlemecilik ve yapılandırmacılık oluşturmakta ve buna uygun hedefler ve uygulamalar söz konusu olmaktadır. Buna göre natüralizmde karşımıza çıkan öğrenci merkezli eğitim burada da bulunmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin kendi deneyimlerine önem verilmekte ve bu deneyimler sonucunda ortaya çıkan yeni bilgiler ile var olan bilgiler arasında etkileşimin yapılandırılması hedeflenmektedir. Bu sayede yurtsever ve akıllı yurttaşların yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Uygulama boyutunda ise öğrencilere hedeflere uygun bir çalışma ortamı sağlanması önerilmektedir. Ayrıca modern eğitim tekniklerinden işbirlikli öğrenme, proje temelli öğrenme ve problem çözmeye dayalı bir öğretim uygulanmaktadır.

Dewey (2012, 2013), tablo 5’te yer alan hedef ve uygulamaların geleneksel okul sisteminde gerçekleştirilemeyeceğini belirtmektedir. Ona göre eski okulu

anlamak için planına, binasına ve sınıflarına bakmak yeterlidir. Binası, sınıfları ve malzemeleriyle o, eskimiş, bağımlı, edilgen ve hareketsiz bir yapıdadır. Eski ve kirli sıraları geometrik bir düzene göre sıralanmış ve çocukların hareket özgürlüğünü kısıtlayan bu mekânlarda salt anlatım ve dinlemeye dayalı klasik eğitim uygulanmaktadır. Dewey'in eleştirdiği bu klasik okul yapısına karşı önerisi ise *Laboratuvar Okulu*'dur. Bu okulda öğrencilerin hareket edebileceği, işbirlikli öğrenme yöntemleri ile problemler çözebileceği ve öğretmenin sadece rehber konumunda olduğu öğrencilerin birlikte yaparak yaşayarak öğrenebileceği bir ortam söz konusudur (Cevizci, 2014:139). Dewey, Chicago Üniversitesi'nde kurduğu Laboratuvar Okulu'nu 1896'dan 1904'e kadar yönetmiştir. Bu okulda 4 yaşından 14 yaşına kadar çocuklara grup olarak çalışma olanağı sağlanarak oyun, araştırma, doğa araştırması ve kendini ifade gibi etkinliklerin yer aldığı aktif öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Deneycilik felsefesine uygun olarak oluşturulmuş okulda, test edilmiş eğitim teorileri deneysel olarak uygulanmaktaydı. Dewey bu okulu şöyle tanımlamaktadır: "Bu kavramın altında yatan anlam, okulun bir laboratuvar olmasıdır. Nasıl ki biyoloji, fizik veya kimya laboratuvarlarında bu alanlara ilişkin çalışmalar yapılıyorsa, bu laboratuvarda da eğitim üzerine çalışılır. Herhangi bir laboratuvar gibi, bunun da iki temel amacı vardır: 1) Kuramsal yargıları ve ilkeleri araştırmak, tanımlamak, serimlemek, eleştirmek, 2) Olay ve ilkelerin özel bir biçimde kısa açıklamalarını yapmaktır." (Gutek, 2006:95-96).

Sonuç olarak pragmatist yaklaşım, metafiziksel ve değişmez kuramlar yerine deneyci araştırmayı temel almıştır. Hayatı sürekli değişen bir dünya ve toplum içinde yaşanan bir süreç olarak ele alan bu yaklaşımda, eylemi okul sonrasına ertelemenin öğrencileri mevcut toplum yapısına hazırlamayacağı, bunun yerine bilgi ve deneyimin eş zamanlı inşasının önemi vurgulanmaktadır. Benzer şekilde Freire (2003) de bilgi ve deneyimin eş zamanlılığına vurgu yapmaktadır. Bu durum pragmatizmdeki praksisin bir örneği ve aynı zamanda 'iş içinde iş için eğitim' ilkesine dayanan Köy Enstitülerinin de eğitim felsefesini oluşturmaktadır.

1.1.1.1.6. Bireyci Yaklaşım

Bireyci yaklaşım ya da bir diğer adıyla varoluşçu (existansialist) yaklaşım 19. ve 20. yüzyıl felsefecilerinden Sören Kierkegaard, Friedrich Nietzsche, Fyodor Dostoyevski, Karl Jaspers, Martin Heidegger, Martin Buber, Gabriel Marcel, Jean-Paul Sartre ve Paul Illich tarafından geliştirilen bir felsefedir. Yapısından kaynaklı varoluşçu yaklaşım, biçimsel-değişmez bir felsefe değildir. Varoluşçu düşünürler, benzer sorulardan hareket etmekle birlikte farklı yanıtlar vermektedirler. Temel düşünceleri ise toplum karşısında bireyin varoluşundan gelen biricikliği ve özgürlüğüdür. Bu yönüyle insan psikolojisi, eğitim psikolojisi, öğrenme kuramları ve rehberlik gibi alanlarda gelişmelere yol açmıştır.

Tek tip insan yetiştiren kurumlar olarak okulların ortak bilgi, değerler ve kurallarıyla Amerikan toplumunu inşa eden kurumlar olduğu kabul edilmiştir. Okullar, çeşitli ırksal, sosyal, etnik, dinsel ve ekonomik grupları Amerikan kimliğine kaynaştıran araçsal yapılar olarak görülmektedir. Ulusal bir yapı oluşmasına hizmet eden okullar aynı zamanda sosyal kontrol aracı görevi görmektedir. Buna göre eğitim, kitle toplumunda öğreten-öğrenen ilişkisine dayalı bireyi merkeze almayan bir sistem haline getirilmiştir. Bu yönüyle de bireysel sorumluluğu engellemiştir. Böyle bir eğitimde öğrenen, toplumsal bir nesne olup, bireylere verilen sorumluluklar da ölçülebilirlik, durağanlık ve standartlık özelliği taşır. (Gutek, 2006:136).

Varoluşçular sistematik bir felsefe yaratmak yerine insanın durumuna, yaşantısına dayanan bir felsefe anlayışındadırlar. İnsan davranışlarının standartlaştırılması ve bu standartlar üzerinden eğitimin şekillendirilmesi her bir bireyin biricik özelliklerini göz ardı etmekte ve bu durum nihayetinde insanları sınıflara ayırmaktadır. Öğrencilerin yetenek ve başarısını ölçen standartlaştırılmış testler ya da bireysel özellikleri sınıflandıran psikolojik yaklaşımlar buna en iyi örneklerdendir. Modern toplumlarda eğitim, belli toplumsal rolleri öğretmek ve birey üzerinde sosyoekonomik baskı oluşturarak onun kendi kimliğini yaratmasını engellemektedir. Başlangıçta kişiler için demokratik olarak düşünülen hedefler, daha sonra uygulamada toplumun düşüncelerini ve tercihlerini merkeze almaktadır. Bu anlamda bir öğretmenin yapması gereken ise öğrencilere en azından bu durumun bir

tehlike oluşturduğunu fark ettirebilmek olmalıdır. Eğitim, öğrenen kişide yoğun bir bilinç ve farkına varma düzeyi oluşturabilmelidir (Gutek, 2006:138). Bu yönüyle J. J. Rousseau ve pragmatizmde devam eden çocuk merkezli eğitim burada çok daha ön planda olmaktadır (Cevizci, 2014:147).

Varoluşçu felsefe, eğitim alanına yönelik özel bir ilgi göstermediği gibi, onlar tarafından geliştirilmiş bir eğitim felsefesi de bulunmamaktadır. Ancak kitle toplumlarında bireyin yok olmasına yönelik eleştirileri eğitim bilimlerini de doğrudan etkilemiştir. Bu anlamıyla hümanist bir eğitim söz konusu olmaktadır. Bu felsefeye göre eğitim teorisi, hedef ve uygulamaları Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6
Varoluşçu Yaklaşım Eğitim Teorisi, Hedef ve Uygulamaları

Felsefe	Eğitim Teorisi	Hedefler	Uygulama
Egzistansiyalizm	Yapılandırmacılık	Öğrencinin benlik bilinci kazanmasını sağlamak. Varlığını tanımlamasını ve imkanlarıyla alternatiflerinin farkına varmasını sağlama. Bir varoluş aydınlanmasına oluşturma.	Doğrudan bir öğretim ve yüz yüze ilişki; diyaloga dayalı eğitim. Sokratik bir sorgulama yöntemi üzerinden üç aşamalı bir diyalektik yaklaşımla, öğrencinin önce sahip olduğu inançlarla ilgili tutarlı bir kavrayışa ulaşmasını, sonra da mevcut inançlarıyla anlamlarını sorgulamasını ve en nihayetinde, başta kendi varlığı olmak üzere her şeyi yeni baştan değerlemesini temin etmek için çalışma .

Tablo 6’da görüldüğü üzere varoluşçu yaklaşımın eğitim teorisini yapılandırmacılık oluşturmaktadır. Buna göre birey bilgiyi kendine göre yapılandırmakta ve bireysel yaşantılarından öğrenmektedir. Bununla hedeflenen ise öğrencinin varoluşundan gelen benlik bilincine sahip olmasını sağlamaktır. Bu sayede kendi varlığını tanımlaması ve olanakları ile alternatiflerini oluşturabilmesi hedeflenmektedir. Uygulama boyutunda ise diyalog temelli eğitim söz konusudur. Sokratik bir sorgulama yöntemi ile üç aşamalı diyalektik yaklaşımla bilgi yapılandırılmaktadır. Bunun için öncelikle bireyin sahip olduğu inançlarla ilgili tutarlı bir kavrayışa ulaşması, bu inançlarıyla anlamları sorgulaması ve sonuç olarak da bir değerlendirmede bulunması beklenmektedir. Ancak buradaki Sokratik diyalog İdealist yaklaşımın örneği olmakla birlikte varoluşçu bir öğretmen sorulan soruların yanıtlarını kendisi de bilmez, çünkü en ideal soru cevabı yalnızca öğrenciye bağlı olandır (Gutek,2006:144).

Sonuç olarak varoluşçu yaklaşımda Natüralizm ve Pragmatizmde de olduğu üzere birey merkezli bir eğitim söz konusudur. Varoluşçu yaklaşım bu anlamda diğer yaklaşımlara göre bireyi çok daha ön plana almakta ve kitle toplumlarında bireyin yok oluşunu eleştirmektedir. Bu yok oluşu önlemenin yolu ise öğrencilerin varoluşsal benliklerinin farkına vardırılmasıdır. Diğer klasik felsefelerde yer alan sistematik anlayışın tersine varoluşçu yaklaşım, bireylerin sınıflara ayrılmasına karşı onları özgürleştirmek istemektedir. Klasik eğitim felsefeleri arasında bireyin özgürleşmesine yapılan önem ilk defa burada ortaya çıkmakta ve eleştirel pedagojide çok daha ileri taşınmaktadır. Öyle ki varoluşsal özgürlük bireyle sınırlı kalmakta iken eleştirel pedagoji bu özgürlüğün toplumsal dönüşüm üzerindeki etkisine vurgu yapmaktadır.

Eleştirel eğitim felsefesi ve buna bağlı olarak eleştirel pedagojinin gelişmesinde, bu gelişimi daha iyi anlamak adına klasik eğitim felsefelerindeki yaklaşımların incelendiği bu bölümde sırasıyla bilginin ideallardan gerçekliğe, tanrıdan doğaya, deneyimden bireye doğru evrilmesi incelendi. Tüm bu felsefelerden de anlaşılacağı üzere tek bir doğru ya da tek bir bilgi yoktur. Bilgi düşünceden deneyime, doğadan gerçekliğe birçok alanda yer almaktadır. Eğitim ise bu bilgiyi ortaya çıkarmada bireye yol gösterici niteliktedir. Geçmişten günümüze bütün eğitim sistemleri kendi içerisinde tutarlı bir eğitim felsefesine sahip olmuştur. Ancak görece tutarlı her eğitim sistemi başka felsefi yaklaşımlarca eleştirilmiştir. İşte bu eleştiri,

bilimi ve buna bağılı olarak da eğitimi diri tutan şeydir. Eleştiri var olduğı sürece yeni felsefi yaklaşımlarda olacaktır. Her felsefi yaklaşım ancak ve ancak kendinden önceki felsefeler ile birlikte ele alındığında anlaşılabilir. Böylesi bir bütünlüklü yaklaşım doğru analizler yapılabilmesini mümkün kılmaktadır. Örneğin eleştirel pedagojide yer alan özgürleştirici boyutu varoluşçu yaklaşımda, bir özne olarak öğrenciyi J.J. Rousseau'da, diyalektiği sokratik sorgulamada, praksisi deneyimde, teoriyi idealizmde aramadığımız müddetçe bağlamından kopuk bir anlayış söz konusu olmaktadır ki bu da bilimsel anlamda gelişmeyi sağlayamaz.

1.1.1.2. Analitik Eğitim Felsefesi

Klasik eğitim felsefelerinin bir eleştirisi olarak ortaya çıkan Analitik Eğitim Felsefesi, klasik eğitim felsefelerindeki soyutluğu somutlaştırma amacındadır. Buna göre sözlü ve bilimsel anlamda kullanılan dilin açıklanması ve sınıflandırılması ile ilgilenmektedir. Bunlar yeni felsefi veya ideolojik sistemler kurmak yerine anlamı ortaya çıkarmaya çalışır ve kendi görevlerini bir analiz faaliyeti olarak algırlar. Analitik Eğitim Felsefesi 1950'li yıllarda, özellikle Anglo-Sakson dünyaya egemen olan ve felsefenin asli görevini çözümleyici bir sistem olarak ele alan Analitik Felsefenin eğitim alanındaki yansımasıdır. Klasik ve metafiziksel felsefenin derinliğinden ve normatifliğinden ziyade doğa bilimlerinin açıklığını temel alan bu yaklaşımın önemli temsilcileri ise G. E. Moore, Bertrand Russell, Moritz Schlick, Ludwig Wittgenstein, Israil Scheffler, R. S. Peters ve C. D. Hardie'dir. (Gutek, 2006:153; Cevizci, 2014:173).

Sözcükleri, kavramları ve önermeleri matematiksel ifadeler halinde ifade ederek kişisel tercihlerin ve duyguların öznelliğini ortadan kaldırmayı amaçlayan analitik yaklaşım, bu sayede objektif ve genel-geçer bir bilimsel yaklaşım ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu sayede problemlerin tanımlanmasında bu ifadelerden hareket edilerek yanlış tanımlardan kaçınılmış olacaktır. Eğer problemler yanlış tanımlanırsa ortaya konan çözümler de yanlış olacaktır. Bu nedenle analitik yaklaşımda çözüme giden yolda tanımlar önemli görülmektedir. Analitik cümleler içerdikleri değerler açısından doğrudurlar. Örneğin $1+1=2$ ifadesindeki değerler doğru

olduğu için cümle doğrudur. Bunun yanında ancak deney ile doğrulanabilen önermeler de bulunmaktadır. Örneğin “Ali 90 kilodur” önermesi yalnızca deneysel veriler aracılığıyla doğrulanabilir. Bir önermenin anlamı ya da doğruluğu onun kanıtlanma yöntemine bağlıdır. Eğer bir önerme kanıtlamıyor ise bir anlamı yoktur (Gutek, 2006:157).

Düşüncenin ifadesi olarak sözcükler dil aracılığı ile ortaya çıkar. Analitik felsefe dile ve buna bağlı olarak sözcüklere odaklanmaktadır. Çünkü dil ve sözcükler düşünceyi şekillendirir. Eğer felsefe bir düşünme eylemi ise öncelikle düşüncenin doğru ve kanıtlanabilir olması gerekmektedir. Bir marangozun yanlış bir alet kullandığında masayı istediği gibi şekillendiremeyeceği göz önüne alındığında benzer durum düşünce ve dil içinde geçerlidir. Eğer dil bir araç ise düşünme ancak bu araç ile şekillendirilebilmektedir. Dili sadeleştirme ve kullanılan ifadeleri sistematik bir şekilde sınıflandırmayı hedefleyen analitik felsefenin klasik felsefeye yönelik eleştirisi, söz konusu kanıtlama yöntemi üzerinden olmaktadır. Buna göre klasik felsefede geçen önermeler kanıtlamayan metafizik önermelerdir. Örneğin idealist yaklaşıma göre “Gerçeklik akıldır” ya da realist yaklaşıma göre “Doğal olan gerçektir” önermeleri kanıtlamayan öznel önermelerdir. Bu nedenle felsefe hayallerle, metafizik dünya görüşleriyle uğraşmayıp, insan dilinin ortaya koyduğu somut sonuçlarla ilgilenmelidir (Gutek, 2006:156; Cevizci, 2014:175).

Temel olarak klasik eğitim felsefelerinde geçen önerme hatalarını gözler önüne seren ve eğitim alanında geçen temel kavram ve söylemleri analiz ederek sistematik bir felsefi yapı oluşturmayı amaçlayan analitik eğitim felsefesi günümüz eğitim sistemlerine birçok açıdan da katkıda bulunmuştur. Bugün eğitim bilimlerinde kullanılan birçok kavram ve uygulama analitik eğitim felsefelerinden etkilenmiştir. Eğitimde yorumların sistematik bir hal alması ve deneye dayalı yorumlara verilen önem analitik yaklaşımın sonuçlarıdır. Ancak bu yaklaşımın en önemli sorunu ise sosyal bilimlerde matematiksel analizlerin her zaman doğru sonuçlar vermemesidir.

Öte yandan analitik eğitim felsefesi, eğitim felsefelerinin de başlangıcı olarak görülmektedir. Öyle ki analitik eğitim felsefesi ile birlikte eğitim, genel felsefelerden bağımsız olarak “öğrenme”, “öğretim” ve “anlama” gibi eğitim ile ilgili kavramlar üzerinde duran ve eğitimciler tarafından kendi disiplini üzerinden önermelerde

bulunan bir meta-disiplin olma düzeyine yükselmiştir. Bu felsefeye göre eğitimin iki amacı bulunmaktadır. Bunlar birincil ve ikincil amaçlardır. Birincil amaçlar birey ile ilgili olan özerklik, eleştirel düşünme ve ahlak eğitimi kapsamaktadır. İkincil amaçlar ise toplum ile ilgili olan toplum bekası ve kültürel gelenekler, yurttaşlık bilinci ve meslek eğitimidir. Ayrıca eğitimi belirleyen temel ölçütler olarak da değer, bilgi ve usul ölçütü esas alınmaktadır (Cevizci, 2014).

1.1.1.3. Eleştirel Eğitim Felsefesi

21. yüzyıl felsefesi olarak da kabul edilen Eleştirel Eğitim Felsefesi, Klasik ve Analitik eğitim felsefelerinin bir eleştirisi olmakla birlikte aynı zamanda da bu iki felsefenin sentezidir denebilir. Klasik eğitim felsefesini “açıklama”, analitik eğitim felsefesini “analiz etme” olarak ele aldığımızda eleştirel eğitim felsefesi ise “dönüştürme” olarak tanımlanabilir. Buna göre eğitimin açıklandığı, analiz edildiği ve artık dönüştürme zamanının geldiği söylenebilir.

Eleştirel eğitim felsefesi sadece eleştiri ya da sadece analiz ile yetinmez, bunların yanında eleştirisi yapılan mevcut eğitimin yerine önerilen alternatif eğitim olanaklarını da belirtir. Bu yönüyle sadece “eleştiri dili” ile yetinmeyip aynı zamanda “imkan dili” de geliştirdiği söylenebilir (Burbules & Berk, 1999:51). Eleştirel eğitim felsefesini diğer eğitim felsefelerinden ayıran temel özellik de burada ortaya çıkmaktadır. O eğitimin toplumu dönüştürücü boyutuna vurgu yaparak, bu dönüşümün sonucunda ortaya çıkacak olan üzerinde de durur. Bunun için var olan eğitime alternatifler önermektedir.

Cevizci’ye göre (2014:201) eleştirel eğitim felsefesinin düşünsel içeriğini belirlemede bir sorun yoktur ama kapsamının belirlenmesinde iki farklı yaklaşım söz konusu olmaktadır. Bunlardan ilki, Aydınlanma sonrasında ortaya çıkan ve pozitivizme dayalı analitik eğitim felsefesine yönelik eleştirilerde bulunan yaklaşımdır. Bu yaklaşım daha çok Almanya ve Fransa’da metafiziksel ve etik yönleri ile temsil edilen Kıta Felsefesidir. Kıta felsefesi daha çok hermeneutik, postyapısalcılık, postmodernizm, ve feminizm benzeri akımları içinde barındırır.

Birinci anlamıyla eleştirel eğitim felsefesi, bu akımların içerikleri veya eğitim alanındaki yansımalarından oluşmaktadır.

İkinci anlamıyla eleştirel eğitim felsefesi, Kıta akımlarından da etkilenmekle birlikte bunun yanında ağırlıklı olarak Marksizm ve Eleştirel Teori üzerinden şekillenmektedir. Paulo Freire, Henry Giroux, Ivan Illich, Michael W. Apple ve Peter McLaren gibi büyük ölçüde eğitimciler tarafından şekillendirilen bir eğitim felsefesi olması açısından da diğer eğitim felsefelerinden ayrılmaktadır. Cevizci'ye (2014:202) göre onu diğer eleştirel eğitim felsefesinden ayıran ise somut ve önemli sonuçları bulunan bir eğitim felsefesi olması ve kendine özgü bir eğitim anlayışı ve kuramıyla ortaya çıkmasıdır. Tüm bunların yanında onun en büyük avantajı ise Paulo Freire gibi, 20. yüzyılın son çeyreğine damgasını vurmuş büyük bir eğitimci tarafından temsil ediliyor olmasıdır. 20. yüzyılın başında John Dewey eğitime ne kadar büyük etki yaptıysa, Freire'nin etkisi içinde aynı şeyleri söylemek mümkündür (Breault, 2003; Porfilio, 2009:203; akt. Cevizci, 2014:203;).

Sonuç olarak eleştirel eğitim felsefesinin iki damarı olduğu ancak her ikisinin de temelde Marksizm, Eleştirel Teori ve pozitivistimin çeşitli eleştirileri üzerinden şekillendiği söylenebilir. Eleştirel pedagojiyi diğer eleştirel eğitim felsefelerinden ayıran ise onun bizzat eğitim kuramcıları tarafından oluşturulan bir eğitim felsefesi olması ve eğitime dair bütünlükçü ve somut önerilerde bulunuyor olmasıdır. Çalışmanın devam eden bölümlerinde eleştirel pedagoji üzerinde ayrıca durulmaktadır.

Genel olarak eğitim felsefelerinin ortaya çıkışları ve eğitime dair önerileri üzerinde durulan bu bölümde, eleştirel pedagojiye giden yolda klasik, analitik ve eleştirel eğitim felsefelerinin etkisi gösterilmek istenmiştir. Eleştirel pedagoji, her bir felsefi yaklaşımın sentezi ama aynı zamanda da eleştirisi ve bunun yanında eğitimin toplumsal dönüşüm boyutudur. Bu nedenle 21. yüzyılın en çok tartışılan eğitim kuramlarından olmaktadır.

Tablo 7'de bahsi geçen eğitim felsefelerine öncülük etmiş günümüz eleştirel ve demokratik eğitim arayışında büyük öneme sahip düşünürler ve görüşleri yer almaktadır.

Tablo 7

Eğitim Tarihinde Önemli Düşünürler ve Görüşleri

Eğitimci/Düşünür	Yüzyıl	Görüşleri
Platon	M.Ö. 428-347	Eğitim bedene ve ruha yetenekli olduğu yetkinliği vermektir. Ona göre ruh kafada, kalpte ve karında toplanmaktadır. Bireyin bütünsel gelişimini savunmuştur.
Aristo	İlkçağ	Birey içinde bulunduğu toplum ve devletin erdemli ve bilgili bir üyesi olmalıdır. Erdemli olmayı savunmuştur.
Ortaçağ düşünürleri	13-14. yy.	Özgürlük, özgür düşünce, irade eğitimi, tümünden gelime dayalı mantıksal düşünme egemen olmuştur.
Farabi, Gazali, Mevlana, Yunus Emre, İbni Haldun	Ortaçağ	Farklılıklarla birlikte tümünden gelimci mantığa dayalı bilgilerle din bilgilerini uzlaştırmaya çalışmışlardır.
Descartes	1596-1650	“Düşünüyorum o halde varım” şeklinde ifade ettiği söz ile bilimsel düşünüş ve muhakemeye yeni bir yön vermiştir. O’na göre her şey aklın süzgecinden geçmelidir.
Erasmus, Roger, Bacon, M. Buther, Montaigne, Rabelais, Vives	Rönesans ve Hümanizma dönemi	Mantığa dayalı bilgiler, din bilgilerinden ayrı olarak yorumlanmaya başlanmıştır. Bilimsel bilgi ürün olmaya başlamıştır.
F. Bacon	1561-1626	Düşünme ve akıl yürütmede yeni bir çığır açmıştır. Bilim için çok gerekli olan gözlem ve deneye önem vermiştir. Bu Aristo’nun düşünme yönteminin tam tersidir. Gözlem ve deneye dayalı tümevarımsal muhakemeyi getirmiştir. Aristo’nun araç anlamına gelen “Organon” mantık kitabına karşı, Bacon, “Novum Organon” (Yeni Mantık) kitabını yayınlamıştır. Bu kitaptan sonra astronomi, fizik, kimya ve biyolojide birçok yenilikler ve keşifler olmuştur. Eğitimciler de bunda etkilenmişler, eğitim ve öğretim yöntemlerinde ve sosyal bilimlerde değişiklikler olmuştur.
J. Lock	1632-1704	Bilginin temeliniin yaşantı olduğunu, insan zihninin düz bir levha olduğunu bunun ancak duylardan gelen etkiler ve yaşantılarla doldurulabileceğini açıklamıştır. Buna göre öğretim

		yöntemleri zihinsel yöntemlerden gözlem, deney, muhakeme, gibi doğasal ve zihinsel yöntemlere çevrildi. Lock eğitimde kendine egemen olmak, eğitimde özgürlük, bağımsız düşünmeye yönelik gelişmeleri sağlamıştır.
J. F. Herbart	1776-1841	Eğitim biliminin kurucusu sayılır. Eğitimde iyilik, doğruluk felsefesinden hareket etmeyi savunmuştur. Bireyin irade eğitimi ve bağımsız düşünmesinden söz etmiştir.
J. J. Rousseau	18. yy	Çocuğun özellikle doğal çevrede ve onun doğasıyla, iş ve sanat yoluyla (özellikle marangozluk) birçok şeyi öğrenebileceğini savunmuştur. Bu düşünce Pestalozzi'de eylemleşmiştir.
E. Kant	1724-1804	Eğitimde insan doğasına önem vermiştir. Eğitim yoluyla insan ahlaksal kavramları algılayabilir. Bunlar da ödev ve sorumluluk duygularıdır. Eğitim inşaları ahlaklı kılmalıdır.
J. B. Basedov, Gh. G. Salzman, E. B. Condillac	18. yy	18. yüzyıl eğitimcileri genelde ödev ve sorumluluk duyguları kazandıracak iş ve meslek eğitimi ve sanata büyük önem vermişlerdir.
H. Pestalozzi	19. yy	Açtığı okulda iş, tarım ve sanat çalışmaları içinde çocuğu yetiştirmiştir. Eski eğitim ve öğretim yöntemlerini esaslı bir şekilde sarsmıştır. Bu üretici ve öğrenme davranışı idi. 20. Yüzyılda da bu görüş geçerliliğini korumaktadır. O, eğitim ve öğretimde yalnızca açıklama ya da örnek gösterme yerine, bunlarla birlikte bireyin kendi etkinliği ile doğrudan nesneler üzerinde çalışarak bilgi elde edilebileceğine inanmıştır. Düşünmek, duymak ve yapmak biçimindeki iş eğitimi, insan eğitiminin temel ilkeleri haline gelmiştir.
F. W. Fröbel	19 yy	Pestalozzi'nin çalışmalarından etkilenmiştir. Kafaya, kalbe ve ele önem veren eğitim ilkeleri 19. Yüzyılda Fröbel ile yapma ve yaratma ilkeleri ile bütünlük kazanmıştır. Yapma ve yaratma en açık bir şekilde eğitim çevrelerine girmiştir. Fröbel bir ara H. Pestalozzi'nin "Öksüzler Yurdu"nu

		yönetmiştir. 1826'da İnsan Eğitimi üzerine bir kitap yazmıştır. Eğitimde yaratıcılığa inanmıştır. İlk kez yaratma güdüsünden söz etmiştir. İnsanın kendini tanıması bile ancak yaratma ile mümkün olabilir. Yaşam yapmak ve yaratmak demektir. Ona göre birey ancak harekette bulunarak bir şey yapıp yaratarak akıllı bir yaratık durumuna gelebilir. Akıllı bireylerden akıllı topluluklar meydana gelebilir. Fröbel'in bu düşünceleri 100 yıl sonra J. Piaget tarafından zihinsel gelişimi açıklamada kullanılmıştır.
Kerschensteiner	19. yy sonu	Aynı yıllarda öğretimde iş ilkesini savunmuştur. Bunun için iş okulunu önerip kurmuştur. Bundan sonra öğrencilerin kendi kendilerine etkinliklerine ve öğretimine yer veren eğitimcilerin ve okulların sayısı artmıştır.
Almanya'da Hugo Gaudig, Belçika'da Ovid Decroly, Amerika'da C. Washburne'nin Winnetka Sistemi, Helena Parkhurst'un Dalton Planı	19 yy sonu	Etkin öğretim
Türkiye'de İsmail Hakkı Tonguç, Hasan Ali Yücel ve Köy Enstitüleri	19. yy sonu	Etkin öğretim, iş içinde, iş aracılığıyla iş için eğitim ilkesi. Türkiye düzeyinde devlet desteğinde 21 Köy Enstitüsü.
J. Piaget	20. yy	Piaget'e göre zekânın işlevi anlama ve buluştur. Çocuk tarafından bilinmeyen bir şeyin ortaya çıkmasıdır. Çocuk nesneler üzerinde çalışarak, araştırma ve deneyler yaparak bir tür zihinsel yapılar oluşturur. Zekâ bu yapılarla oluşur ve gelişir. Buluşa yol açan her düşünce bir yaratmanın sonucudur. Eğitimde yapılan iş hareketten doğar. Bu yapıları Piaget "şema" demiştir. 20. Yüzyılda bu görüş egemendir.

Tablo 7'nin sonuna eklenebilecek olan Paulo Freire de, Eleştirel Pedagojinin temelleri atması ve ezilenlerin eğitime verdiği önemle eğitim tarihinde ayrı bir öneme sahiptir. Son olarak Ertürk'ün (1988:16) eğitim felsefeleri üzerine söylemi ile bu bölüme dair bir dipnot düşölmek istenmektedir:

Eğitim felsefesini gerçekleştirme dileğinde isek: ileri ölkelerde yapılabilmişleri alıp kopya etmek marifet değil; Atatürk'ten başlayarak olmuş, gelişmiş büyükleri alıp tekerröre girişmek çıkar yol değil; dünyayı etkilemiş güçlü bir filozofu alıp uygulamaya kalkışmak ya da halen yaşamakta olan seçkinlerimiz alıp onlara göre yönelmek meziyet değil. ... kubaşma esas alınmalı, bilime ağırlık verilmeli; doğrulara tutsak olmamalı; asıl, yanlışları aşabilmeli ve kubaşarak anlaşmalı; işe dönüklük esas olmalı; işe-vurukçu yaklaşım korunmalı; sınırlarımız bilinmeli...

1.1.2. Frankfurt Okulu ve Eleştirel Teori

Bu bölümde eleştirel pedagojinin düşünsel temellerini oluşturan *Frankfurt Okulu* ve buna bağılı olarak gelişen *Eleştirel Teori* üzerinde durulmakta olup genel hatlarıyla incelenmektedir. Öyle ki Frankfurt Okulunu tartışmak için ayrı bir okula ihtiyaç duyulacaktır. Bu nedenle konu olabildiğince sınırlı bir boyutta ele alınmaktadır.

Frankfurt Okulu'nun önemli düşünürlerinden Max Horkheimer (1999:188-199, Akt. Kızılcelik, 2013:45) teori nedir sorusuna aşağıdaki yanıtı vermektedir:

... Bu sorunun yanıtı çağdaş bilim için oldukça kolay görünmektedir. Çoğu araştırmacı için teori, bir konu hakkında önermeler tümüdür ve önermeler birbirlerine öyle bağlanmalıdır ki, bunların bazıları temel, geriye kalan kısmı ise onlardan türetilmiştir. Türevler ile karşılaştırıldığında birincil ilkeler ne kadar az sayıda olursa teori o kadar yetkin olur. Teorinin geçerliliğinin koşulu türetilen önermelerin gerçek olaylarla uyumlu olmasına dayanır. Teori ile deneyim birbirleriyle çelişirse bunlardan biri yeniden incelenmelidir. Bu durumda ya bazı bilimciler gözlemi doğru yapmada başarısız olmuşlardır ya da teorinin ilkelerinde bir yanlışlık vardır. Öyleyse olgular ile ilişkilendirildiğinde bir teori daima bir hipotez olarak kalır. Bilimciler malzeme ile çalıştıklarında teorinin zayıflıkları görölmeye başlandıkça teoriyi değiştirmeye hazır olmalıdırlar.... Tüm teorilerin genel amacı herhangi özel bir konu ile sınırlanmayan ama olabilecek bütün objeleri kuşatan evrensel sistematik bir bilimdir/bir bilim kurmaktır....

Horkheimer'in ifade ettiği şekliyle evrensel sistematik bir bilim kuran ancak bunu yaparken teorinin geçerliliğini sağlamak için gerçek olaylarla uyumlu olmasına özen gösteren Frankfurt Okulu - ya da diğer adıyla Eleştirel Teori - Almanya'da Eğitim Bakanlığının bir kararnamesiyle 3 Şubat 1923'te kurulan ve sosyoloji, felsefe, siyaset, psikanaliz, eğitim, tarih gibi farklı disiplinlerden insanları bir araya getiren Frankfurt Üniversitesi'ne bağlı *Sosyal Araştırmalar Enstitüsü*'nün fikirsel olarak ifadesidir. Enstitü, Frankfurt Üniversitesi'nden bir grup akademisyenin mevcut sorunlara cevap vermede akademik çerçevenin sınırlı olmasından kaynaklı kendi çalışma gruplarını kurarak disiplinler arası araştırmalar yapmak istemelerinin sonucunda ortaya çıkmıştır. Buradaki amaç disiplinler arası bağ kurmaya çalışmak ve toplumun ekonomik temelleriyle (altyapı) kültürel alan (üstyapı) arası diyalogu ve etkileşimi gerçekleştirmek olmuştur. Eleştirel Teori, sosyal gerçekliği anlamlandırmada disiplinler arası epistemolojik ve metodolojik kavrayışı esas almıştır. Bu anlamda sosyal bilimler çalışmalarında disiplinler arası yönelimlerin referans kaynağıdır. Teorinin Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Friedrich Hegel, Karl Marx, Friedrich Nietzsche, Max Weber, Antonio Gramsci gibi kökleri ve damarları olması, onun karmaşıklığını gözler önüne sermektedir. (Kızılçelik, 2013:5). Okul, Frankfurt Üniversitesinde kurulan Marxist yönelimli bir enstitüdür. Okulun önemli düşünürleri Max Horkheimer, Jürgen Habermas, Erich Fromm, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Friedrich Pollock'tur. Eleştirel Teori, Frankfurt Okulu düşünürlerinin görüşlerinin genel adıdır. Eleştirel Teori genellikle okulun çalışmalarına gönderme yapmak için kullanılır.

Eleştirel Teori, temel olarak Marxist teorinin yeniden değerlendirilmesi, Marx'ın görüşlerinin gözden geçirilerek yenilenmesi ve Marxizm'in çağdaş deneyim ve koşulların ışığı altında canlandırılması gerekliliği üzerinde durmuştur. Frankfurt Okulu, *diyalektik sosyal bilim* anlayışı (Durdu, 2006:19) ile özdeşleşen bir okuldur. Okulun önemli düşünürlerinden Habermas'a göre Eleştirel Teoriyi yeniden açıklama gerekliliği gücünü tarihin akışından alır. Habermas, Rus devriminin Stalinizm ve teknokratik toplumsal idareye dönüşerek yozlaşması, Batıdaki devrimlerin başarısızlığı, proleter sınıf bilincinin yokluğu ve nihayetinde Marxist teorinin determinist, nesnelci bir bilime ya da kötümser kültürel eleştiriye indirgenmesini son zamanların özellikleri olarak kabul eder. Bu olayların ışığında genel Marxist çerçeve

ve diğer birçok toplum teorisi hakkında şüpheler geliştirilebileceğini belirtmekte ve bu yüzden toplumsal düşüncenin ana geleneklerini değerlendirmeyi, yeniden açıklamayı gerekli görmektedir (Held, 2010:565-566; Assoun, 2012:81-84). Horkheimer ise eleştirel sözcüğünü tam olarak saf aklın idealist eleştirisi anlamında değil, ekonomi politiğin diyalektik eleştirisi anlamında kullanır. Yani Kantçı anlamda bir eleştirelilik olsa da burada sözcüğün Marxist anlamına vurgu yapılır (Slater, 1998:61-62; Akt. Durdu, 2006:20). Bir başka deyişle Eleştirel Teori, söz konusu toplumsal dünya olduğunda, bilimsel bilgi ancak eleştiri yoluyla üretilebilir iddiasında bulunmaktadır. Dolayısıyla o, kendisini *eleştirel sosyal bilim* olarak da adlandırır (Balkız, 2004:140).

Eleştirel Teori, mevcut toplumsal düzendeki çelişkilerin analizine dayanmaktadır. Sosyal gerçekliğin çelişkili durumunu ortaya koymak, Adorno'ya göre, keyfi bir durum değil tam tersine eleştirel bir sosyolojiyi olanaklı kılan harekettir (Frisby, 1974:222; Akt. Balkız, 2004:137). Kızılcılık (2013:9)'e göre Eleştirel Teori, modern toplumların zihniyetini olumlayan/yücelten bakış açısının tersine, onların gerçek yüzünü gösteren önemli bir yönelimdir. Eleştirel Teori'nin mimarlarından Max Horkheimer'ın dediği gibi, "insanların yoksulluğu hiçbir zaman onların olası zenginliğiyle günümüzdeki kadar apaçık bir çelişki içinde olmamıştı, hiçbir zaman tüm güçler, çocukların aç kaldığı ve babaların ellerinin torna tezgâhında bomba imal ettiği bu kuşaktakinden daha zalimce zincire vurulmamıştı." (Horkheimer, 2005:71, Akt. Kızılcılık, 2013:13). Burada amaçlanan var olanı olduğu şekliyle ifade etmektir. Aksi takdirde var olan sorunları görmezden gelerek bir teori inşa etmek en nihayetinde bu teoriyi geçersiz kılacaktır. Söz konusu sosyal bilimler olduğunda ise var olanı etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Bu nedenle eleştirel teori disiplinler arası çalışmaya önem vermektedir.

Okulun ilgi alanları temel olarak toplum ve bilgi sistemleridir. Amacı ise toplumun doğasını gözler önüne sermek ve bununla yetinmeyip onu değiştirip dönüştürmektir. Marx'ın görüşüne dayansa da okul, Marxizmin ekonomist ve mekanik yorumlarına karşı çıkar ve ekonomi ile birlikte toplumsal yaşamın diğer alanlarıyla da ilgilenirler. Bu anlamda Eleştirel Teori, eleştirel ama *dogmatik olmayan Marxizm* olarak ortaya çıkar. Horkheimer, Eleştirel Teori kavramını *bilimsel ortodoks Marxizm* 'e karşıt bir anlamda kullanır (Balkız, 2004; Kızılcılık, 2013). Okulun temel eleştirisi ise pozitivist anlayışa yöneliktir. Ancak eleştirel teorisyenlerin Marxizme

yakınlıkları, onların pozitivizmle ilişkileri olmadığı anlamına gelmemektedir. Öyle ki onlar pozitivizmin bilimsel bilgiye yönelik tutumlarını değil, onun *bilimcilik ideolojisini* eleştirmektedirler. Eleştirel Pedagojiye de temel dayanak oluşturan özgürleştirici boyut, eleştirel teoride karşımıza çıkmaktadır. Onlara göre özgürleşim amaçlı bir teori, toplumun dönüştürülmesinde doğru bilgiye ulaşmamızı mümkün kılacaktır. Pozitivizm eleştirisi tam da bu nokta da ortaya çıkmakta ve pozitivizmin statükocu boyutu ele alınmaktadır. Onlara göre, pozitivist yaklaşım verili gerçekliğin sınırları içinde kalmakta ve bu gerçekliğin tarihsel olarak geçiciliği göz ardı edilmektedir (Balkız, 2004:137-138). Marcuse'nin modern bilim eleştirisindeki temel savı ise, modern bilimin sanayi toplumunda bir baskı biçimi olduğudur (Durdu, 2006:21). Bu baskı gelişmiş ülkelerin az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelere bilim ve teknoloji ile hükmetmesine gönderme yapar. Bu durumda bilim toplum yararından daha çok egemenlerin yararına çalışan bir araç olma durumundadır. Eleştirel teori tam da bahsi geçen bu sorun üzerinden hareket etmektedir.

Pozitivizme göre teori, verili olgular ve bu olgular arasındaki ilişkilerin yalnızca betimlenmesi anlamına gelmektedir. Amaç, olgusal gerçekliği olduğu gibi aktarmaktır. Teorinin doğruluğu olgusal gerçeklikle örtüşme durumuna bakılarak tespit edilmektedir. Eğer olgusal gerçeklik teoriye yansıtılmışsa, o teori doğrudur.³ Pozitivist teori, kendisini olgusal gerçeklikle sınırlandırır ve bunun ötesine geçemez. Olguların orada oldukları ve kendi kendilerine konuştukları varsayılır. Eleştirel teorisyenlere göre bu anlayışın kaynağında sosyal olguların şey benzeri doğal olgular olarak görülmesi yatmaktadır. Sosyal olgular ve onlar arasındaki ilişkilerin nasıl değiştiği anlatılır ancak bu olguların neden var olduğu üzerinde durulmaz (Balkız, 2004:139-140). Marx'ın, 'filozofların dünyayı yalnızca yorumlaması' deyişi tam da buna tekabül etmektedir. Yapılması gereken ise dünyayı değiştirmek olacaktır.

Günümüz eğitim sistemine ışık tutması açısından Kızılçelik (2013:24)'in söyledikleri Frankfurt Okulu'nun güncelliğine işaret etmektedir:

Frankfurt Okulu, dar kafalı ufuksuz insanın nasıl alt edilebileceğinin imkânlarını tartışır. Bunun içinde eleştiriye baş tacı yapar. Bizi eleştiriye davet eder. Eleştirinin gelişmesiyle dar görüşlü kör insanın kurtulabileceğini düşünür. Eleştiri bilincinin gelişmesinin insanlığı

³ Konunun daha iyi anlaşılabilmesi için, bu bölümün başındaki Horkheimer'in teori tanımına bakılabilir.

karanlıklardan aydınlıklara çıkaracağına inanır. Eleştirinin felç edilmesinin insanlığı uçuruma götüren mekanizmaları çoğaltacağını iddia eder. Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Kuramcıları (en bilinenleri ve önemlileri Horkheimer, Adorno, Benjamin, Fromm, Marcuse ve Habermas), eleştirinin kavrayıcı ve bilen gücüne işaret ederler. Benjamin (2010:61)'in dediği gibi, 'eleştiri her şeyden önce bir bilme momenti içerir'.

Okul, 1933 yılında “devlete karşı eğilimler taşıdığı” gerekçesiyle kapatılmıştır. 13 Nisan 1933'te Horkheimer, Frankfurt Üniversitesi'nden atılan ilk bilim insanı olmuştur. Marxist eğilimler taşımasına rağmen okulun üyeleri Rusya'ya gitmeyi düşünmemişlerdir. Bunun yerine kapitalist dünyanın merkezi New York'a taşınmayı tercih etmişlerdir ve 1942 yılında kadar Columbia Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'ne bağlı kalmıştır (Jay, 2014). Belirtmek gerekir ki okulun kapatılma gerekçesi ve üyelerinin Nazi Almanyasından sürgün edilmesi Türkiye'deki benzer süreçlerle paralellik göstermektedir.⁴ Fakat daha sonra 1950'lerin başında Almanya'nın “normal”e dönmesi ile birlikte Frankfurt Okulu yeniden Almanya'ya dönmüş ve 1953 yılında enstitü yeniden kurulmuştur. Hatta sürgün edilen Horkheimer, enstitü müdürlüğünün yanı sıra Frankfurt Üniversitesi rektörlüğüne getirilmiştir. Horkheimer'ın 1958 yılında emekli olması ile enstitünün yönetimini Adorno üstlenecektir. Devam eden süreçte okulun Marxizme olan yakınlığı sınırlı bir noktada kalmıştır. Ancak Eleştirel Teori'nin temel düşünceleri toplumu etkilemeye devam ettiğinden okul varlığını sürdürmüştür (Durdu, 2006:18-19).

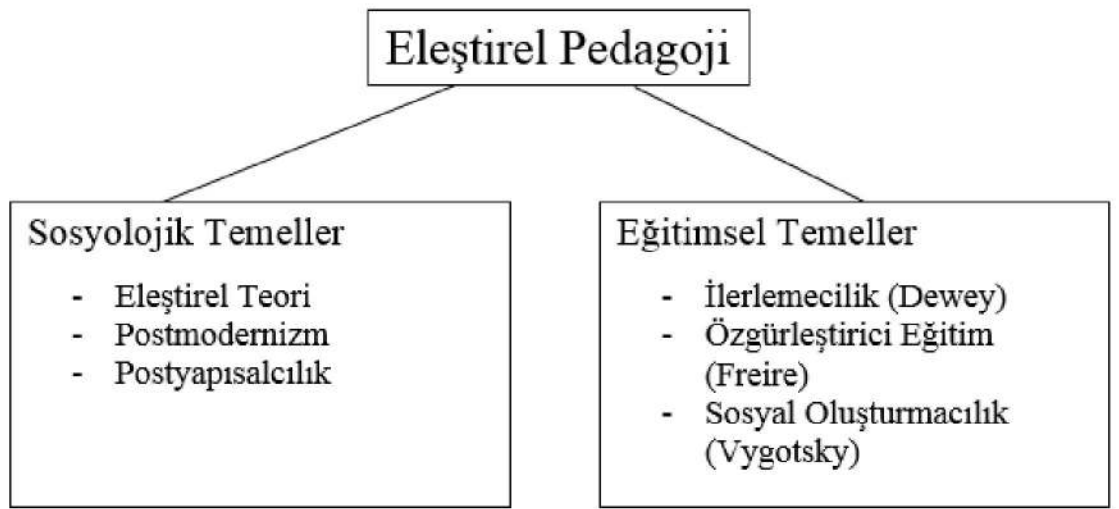
Sonuç olarak, sosyal bilimlerde “nasıl bir yöntem” tartışmasında temel olarak Eleştirel Teoriyi benimseyen Frankfurt Okulu, bunun yanında Pozitivist ve Yorumlayıcı yaklaşımdan da yararlanmıştır. Aynı zamanda Eleştirel Teoriyi, Pozitivizm eleştirisi olarak da görmek mümkündür. Bu eleştiri, Pozitivizmin sosyal bilimlerdeki sınırlılıklarını yöneliktir. Zira sosyal bilimlerde, doğa bilimlerinde olduğu gibi kesin yargılardan bahsetmek mümkün görünmemektedir. Öyle ki bir domatesin yetiştirilme aşamaları ile insan yaşamı arasında farklılıklar söz konusudur. Sosyal olan, yalnızca gözlem ve deneyle ölçülebilecek bir yapıya sahip değildir; içerisinde yer aldığı toplumun kültürü, gelenekleri, tarihi vb. birçok unsurun etkisi altındadır. Bu

⁴ Türkiye'de 1948 yılı “DTCF Olayları” ile Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nden uzaklaştırılan 4 akademisyenin durumu, Almanya'da yaşanan söz konusu durum ile oldukça benzerdir.

nedenle doğa bilimlerinde kullanılan yöntemleri olduğu gibi sosyal bilimlerde kullanmak mümkün görünmemektedir. Buradan hareketle Eleştirel Pedagojinin de benzer kaygıları bir sosyal bilim olan eğitim bilimi için taşıdığı söylenebilir.

Temel olarak felsefi boyutta Eleştirel Eğitim Felsefesi sosyolojik boyutta Eleştirel Teori üzerine temellenen Eleştirel Pedagoji birçok farklı yorumu da içinde barındırmaktadır. Şekil 2’de Eleştirel Pedagojinin diğer temelleri yer almaktadır.

Şekil 2 Eleştirel Pedagojinin Sosyolojik ve Eğitimsel Temelleri



Oral, 2009:5

1.1.3. Eleştirel Pedagoji

Eleştirel Pedagoji yapısı gereği eğitimin birçok alanı ile ilgilenmektedir. Bunlar arasında öğretmen eğitimi, yabancı dil öğretimi, uluslararası çalışmalar, öğrenme-öğretme, yönetim, postmodernite, teknoloji ve ayrımcılık sayılabilir (Yılmaz ve Altınkurt, 2011:199). Bu çalışmada daha çok Eleştirel Pedagojinin öğretmen eğitimi ve öğrenme-öğretme boyutları üzerinde durulmaktadır.

Geleceğin nesillerini yetiştirecek bir öğretmen için günlük rutinlerle ve ayrıntılarla ilgilenmek tek başına yeterli değildir. Her öğretmen, “iyi” bir birey ve buna bağlı toplumu yaratmada eğitimin önemli bir rolü olduğunu bilir ve bu süreçte üstlendiği rolün gereklerini düşündüğünde salt uygulamanın ötesine geçerek bu uygulamaların dayandığı kuramları incelemesi gerekmektedir. Öğretim kuram ve uygulamanın dikkatli bir sentezini gerektirir. Uygulamasız bir kuram yararsızdır, kuram ile desteklenmeyen uygulama ise hedefine ulaşmaz (Gutek,2006:1). Pekâlâ, öğretmenler uygulanagelen kuramlara ne kadar eleştirel bakabilmekte ve uygulamakla yükümlü olduğu kuramları ne kadar eleştirebilmekte ya da eleştirebilmekte midir? Başka bir deyişle çocukların eleştirel düşünme becerilerini kazanmasında onlara rehberlik edecek olan öğretmenin kendisi, uygulayıcısı olduğu eğitim sistemini ne kadar eleştirebilmektedir ya da öğretmenin sistemi eleştirmesine gerek var mıdır? Eğer öğretmenin sadece uygulayıcı olması yeterli görülüyorsa, gerekli eğitimi alan öğretmenler verilen kuramları sorgulamadan uygulamada bir sorun yaşamayacaktır. Ancak öğretmeni bir entelektüel olarak ele aldığımızda ise sadece uygulayıcı olması onu entelektüellikten uzaklaştıracaktır. Öyleyse bir entelektüel olarak öğretmen, kuramı ve kuramın öğrenci üzerine etkilerini derinlemesine düşünebileceği bilgi ve birikimi ile öğretmen yetiştirme kurumlarından aldığı bilgileri öğrencilerine - gerekli ortamın sağlanması durumunda - aktaracaktır. Bu anlamda öğretim boyutuna geçmeden önce öğretimin uygulayıcısı olan öğretmenin eğitimi ve uygulamada karşılaştığı sorunları tartışmak öğretim için ön şarttır.

Tarih boyunca ve günümüzde eğitim birçok tartışmaya neden olmaktadır. Eğitim üzerine böylesi fazlaca tartışmanın olması olumlu bir olgu olup, bu tartışmalar okullar üzerine odaklanmaktadır. Eğitim eleştirileri literatürüne bakılırsa çoğu eleştiri okul reformu üzerine yapılmaktadır. Günümüzde bu durum güncelliğini korumaktadır. Görüşlerin bazıları toplumun temel eğitim kurumları olan okulların bozulduğu ileri sürülürken, bazılarında okulların öğrencilere dinsel ve tinsel değerler vermesi gerektiği ileri sürülmekte, bazıları ise düzen kanuna saygı eğitiminin önemi vurgulanmaktadır. Bazı görüşler okulların zihinsel değerlere, liberal sanatlara ve bilimlere veya temel eğitime dönmeleri gerektiğini söylemektedir. Başka bir kısım ise okulları sosyal eleştiri görevi yapan kurumlar olarak ele alıp okulların toplumu eleştiri yolu ile geliştirebileceğini ileri sürmektedir (Gutek, 2006:13). Bu araştırmada bahsi

geçen eleştirel eğitim görüşü ele alınmaktadır. Eğitim üzerine eleştiriler, Eleştirel Pedagoji ile başlamamakla birlikte ilk çağlardan günümüze eğitim her zaman tartışılmalıdır ancak Eleştirel Pedagoji bütün bu eleştirel bakış açılarının sistemli bir hal alması durumu olarak görülmektedir.

1860’larda Rusya’da Yasnaya Polyana adında bir okul açan Tolstoy (2008:32-33)’ya göre eğitim, birinin başka biri üzerinde, ona bazı becerileri kazandırmak için uyguladığı bir eylemdir. Öğretim ise birinin sahip olduğu bilgileri başka birine aktarma sürecidir. Bu aktarımı sağlayan öğretmen ise süreç boyunca öğrenci üzerine edimler uygulayan kişidir. Öğretmenlik ve öğrenim özgür bir ortamda yapıldığında kültür anlamına gelmektedir. Buradan hareketle, öğretmenliğin öğrenci üzerinde zor kullanılarak icra edildiği ve öğrenime ayrıcalıklı bir kesimin sahip olduğu durumda ise eğitim ortaya çıkmaktadır. Yani eğitimde sadece eğitimcinin gerekli gördüğü konuların öğretilmesi söz konusu olur. Birinin diğerini, olumlu olduğu varsayılan biçimde şekillendirmesi anlamına gelen eğitim baskı ve zorlamalı bir durumdur. Eğitim kendinde baskı kurma hakkını görür. Kısaca eğitim baskı altındaki kültürdür. Herhangi bir baskının olmadığı kültür ise özgür bir ilişki gerektirir. Tolstoy’un eğitim üzerine yaptığı bu tespitler yıllar sonra güncelliğini koruyabilmektedir. Öyle ki günümüzde eğitimin tanımı yapılırken genelde sanayide çalışacak kalifiye eleman tanımı yapılmaktadır. Yine çoğu ebeveyn için çocuklarının eğitimlerini tamamlamaları önemlidir çünkü onların ancak bu sayede ücretli bir iş ve daha iyi bir hayat kurabilecekleri düşünülür (Bhave, 2008:36). Bir başka tartışmalı eğitim tanımı ise yıllardır kullanılagelen “istendik davranış değişikliği” kavramıdır. Eğitime istendik yönde davranış değiştirme süreci olarak bakma, eğitimi bir biçimlendirme süreci olarak ele alır. Ayrıca tanımda geçen istendik davranış değişikliği, kimin istediği davranış değişikliğidir? (Yılmaz ve Altınkurt, 2011:196). Açıktır ki bu istendik davranış değişikliği egemen ideolojinin istediği davranış değişikliğidir ve eğitim büyük oranda buna göre şekillenmektedir. Eğitim burada sadece bir aracı görevi üstlenmektedir, oysa -eleştirel pedagojiye göre- eğitim bir özgürleşme süreci olmalıdır.

Türkiye’de özellikle 1980 yılından itibaren neoliberal politikaların benimsenmesi eğitimi de etkilemiş ve devam eden süreçte eğitim buna göre şekillendirilmiştir. Türkiye’de ve dünyada eğitimde süregelen eşitsizlik devam

etmekte olup günümüzde “eşitsizliğin dönüşümü”ne (Hesapçıoğlu ve Dündar, 2011; Dündar, 2012) tanık olmaktadır. Bu dönüşüm Ercan (1999)’a göre neoliberalizmi liberalizmden farklı kılan piyasa ilişkilerinin, toplumsal ilişkileri de etkileyen bir yapıya bürünmesidir. Bu temel ilkenin eğitime yansıyan boyutu, kamunun egemenliğindeki eğitimin rasyonel olmadığı ve “tüketiciler”in tercihlerine yeteri kadar cevap veremediği şeklindedir. Bu argümanların üreticileri ise başta Dünya Bankası ve OECD olmaktadır. Sağiroğlu (2008:51)’nin aktardığına göre AB komisyonu, Öğretme ve Öğrenme Üzerine Beyaz Bülten: Öğrenen Topluma Doğru (White Paper on Teaching and Learning: Towards a Learning Society) adlı çalışmasında dünyada yaşanan gelişmelere dikkat çekmekte ve eğitimin bu gelişmelere ayak uydurarak okul ve iş sektörünün birlikte hareket etmesi gerektiğini vurgulamaktadır (EC, 1995:2-6). Sermayenin bu yöndeki talepleri Türkiye’de de doğrudan ya da dolaylı olarak kurmuş olduğu sivil toplum kuruluşları ile karşımıza çıkmaktadır. Örneğin son dönemde kurumsal sosyal sorumluluk projeleri ile Akbank, TTNET, Garanti Bankası gibi bazı büyük sermaye kuruluşları öğretmenlere eğitim verme çabası içinde olmaktadır. 2008 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı’nın onayı ve Garanti Bankası’nın maddi desteği ile yapılan “Öğretmenin Sınırı Yok”; Akbank, Milli Eğitim Bakanlığı ve Eğitim Reformu Girişimi ile yürütülen “Düşünme Gücü: Soran Sorgulayan Gençlik için Öğretmen Eğitimi Destek Projesi”; TTNET’in 4,5,6,7 ve 8. Sınıflarda okuyan öğrenciler ve öğretmenler için bilişim teknolojilerini kullanarak Milli Eğitim Bakanlığı müfredatına uygun interaktif eğitimden internet üzerinden faydalanmalarının sağlayan VİTAMİN projesi bunlardan sadece bir kaçıdır. Son dönemlerde Hayat Vakfı, TURGEV vs. gibi İslamcı grupların da eğitim alanında faaliyetlerde bulundukları hatta bizzat eğitime müdahil oldukları (Değerler Eğitimi Projesinin Hizmet Vakfı ile birlikte yürütülmesi gibi) görülmektedir. Peki, bir banka ya da şirket öğretmenlere neden eğitim vermek ister? Bunun iki nedeni olduğu düşünülmektedir. Birincisi sermaye kurumlarının toplum gözündeki kötü imajını düzeltmek ve aynı zamanda reklamını yapmak, ikincisi ise sermayenin istediği yönde eğitim uygulamalarını, bu sermaye kuruluşları aracılığı ile hayata geçirebilmek. Tersten baktığımızda ise durumun tuhaflığı ortaya çıkmaktadır. Öyle ki bir grup “duyarlı” öğretmenin ülkedeki banka sistemine, bankacıların yetersizliğine ya da kötü şöhretlerini düzeltmelerine yönelik bankacı akademisi gibi bir vakıf kurmaları daha

akla yatkın gelebilmektedir. Bu durum aynı zamanda öğretmenlik eğitimi açısından sorunlu görülmektedir. Öğretmenin bu ve benzer yaklaşımlarla yetersiz olduğu varsayımından hareketle öğretmenlik mesleğinde yaşanan olumsuz dönüşümün kaynağının tek başına öğretmenin kendi yetersizliği olduğu algısı oluşturulmakta ve öğretmenlere/öğretmenliğe yönelik suçlayıcı bir dil kullanılmaktadır. Oysa mağdur edilen bizzat öğretmenin kendisidir. Öğretmenlik bir yandan öğrenciyi piyasa koşullarına hazırlayan teknik bir işe indirgenirken aynı zamanda öğretmenler yetersizlikle suçlanmakta ve değersizleştirilmektedir (Yıldız, 2015). Bireyi toplumdan bağımsız düşünemeyeceğimiz gibi toplumsal sorunları da salt bireyci bir yaklaşımla ele almak doğru bir yaklaşım olmamaktadır.

Bu haliyle eğitim bütünüyle sermayenin kontrolü altındadır. Oysa olması gereken eğitimin bilge insanların ellerine bırakılmasıdır. Ancak eğitimi bütünüyle kavramış olan hükümetler, onu bırakmaya pek de niyetli değildirler. Eğer yönetim faşist ise öğrenciler faşizmi öğreneceklerdir, komünistse öğrencilere komünizm öğretilecek, kapitalistse kapitalizmin mükemmelliği anlatılacaktır. Eğitimin bilge insanların eline bırakılmasını savunan Bhabe (2008:41)'in ülkesi Hindistan'da kralın kesinlikle eğitimi kontrol etme yetkisi yoktur. Bhabe'e göre Hindistan'ın felsefe, edebiyat gibi alanlardaki zenginliği, eğitimin devlet kontrolünden bağımsız oluşunun sonucudur. Benzer bir yaklaşım 18. Yüzyıl Aydınlanmasında ortaya çıkan *kendi kendine sahip olma* kavramıdır. Max Stirner'in ortaya attığı kavram, özgürlük düşüncesini, politik özgürlük ve eşitlik gibi bilindik anlamının ötesine götürerek kişinin kendi düşünceleri ve eylemleri üzerindeki özgürlüğe vurgu yapmaktadır. Bireyin eylemlerinde içselleştirilmiş bir otoritenin etkisi varsa politik özgürlük bir anlam ifade etmemektedir. Bu içselleştirilmiş otorite ise bir dinin, eğitimin, ideolojinin ya da kültürün dayatımı sonucu ortaya çıkmaktadır. Günümüzde olduğu gibi eğitim sistemlerinin temel amacı ise inançların içselleştirilmesi ve var olan toplumsal yapıyı destekleyecek vicdanların oluşturulmasıdır. Stirner bireye sahip olan bu düşüncüyü *kafadaki tekerlek* metaforu ile açıklar. Buna göre kafadaki tekerlek, kişiye sahip olan ve ona ne yapması gerektiğini söyleyen ahlaki bir buyruktur. Birey tarafından kullanılmaktan çok, iradeyi kontrol eden ve bireyi kullanan bilgidir. Bireyin kendi kendine sahip olması ise kafadaki tekerleklerin ortadan kaldırılması ile mümkün olmaktadır. Ona göre *özgür insan* ile *eğitilmiş insan* arasında fark vardır. Eğitilmiş

insanda bilgi, karakterin biçimlendirilmesinde kullanılmaktadır ve onun devletin ya da insanlığın hükmü altına girmesini sağlayan kafadaki bir tekerleğe dönüşmektedir. Sonuç olarak Stirner’a göre modern toplumun en önemli sorunu, özgür insanlar yerine, eğitilmiş insanların yetiştiriliyor olmasıdır ve çözüm politik özgürlükte değil insanın kendi kendine sahip olmasındadır (Spring, 2010:27-28,32). Bu beraberinde politik özgürlüğü de getirecek bir çözümdür.

Bir başka ifadeyle eğitim üretenler için kar, eğitim hizmetinden yararlananlar için geleceğe yatırım olmakta, buradan da bireylerin geleceğe yatırım için bugünün maliyetini yüklenmesi söz konusu olmaktadır. Kısaca, eğitim “karlılık”, “verimlilik”, “rasyonellik” ölçütlerine göre ele alınıp maliyeti yüklenildiği ölçüde yararlanılabilen alınıp satılabilen bir metaya dönüşmektedir. “Bilgi toplumu”na, “öğrenen toplum”a, ekonomik ve teknolojik gelişmelere ayak uydurmada eğitime önemli bir görev yüklenmekte ve bu durum eğitime verilen önemin artmasına, buna paralel olarak da eğitimin sermaye için yeni yatırım alanı, kar getirici bir sektör olarak algılanması durumu ortaya çıkmaktadır (Ercan, 1998:26,136. Akt. Sağiroğlu, 2008:51-52). Apple (1982, 2009)’a göre devlet bugün kendi vatandaşını basit bir tüketici, dünyayı ise kocaman bir süpermarket olarak görmektedir. Benzer şekilde Giroux (2009) da gençlerin eleştiren öznelere olmaktan ziyade giderek tüketen öznelere dönüştürüldüklerini belirtmektedir (akt. Yılmaz ve Altınkurt, 2011:197). Örnekler çoğaltılabilir ancak temel soru, eğitim yönetim ve içeriğinin belirlenmesinde bireyi mi esas alacağız yoksa piyasa koşullarını mı olmalıdır. Mevcut durumda öğrenci (birey) temelli bir eğitimden söz edilirken aslında arka planda piyasanın isteklerine göre bir eğitim söz konusudur. Sağiroğlu (2008:52)’na göre eğitimin bireyin kendini gerçekleştirdiği bir süreç olarak işlenmesi ve özgürleştirici boyutunun açığa çıkarılması için eğitimin piyasa değerlerinden kurtarılması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle eğitim mevcut sosyal yapıyı ve politik düzeni koruyup yeniden üretmeyi mi yoksa dönüştürmeye yönelik mi olmalıdır sorusu eğitim felsefesinin politik boyutu içinde karşımıza çıkmaktadır (Cevizci, 2014:13). Bu anlamda eğitim algımıza dair eleştirel yaklaşım ihtiyaç halini almıştır. Söz konusu eleştirel yaklaşım, eleştirel olma ile ilgili belli olguları öğrenmiş olmaktan sadece mantıksal olarak değil deneysel olarak da farklıdır (Passmore, 1967/1991:629).

Yakın zamanda üzerinde durulmaya başlanan ya da önemi henüz fark edilen eleştirel pedagoji aslında kökleri Frankfurt Okuluna dayanan bir eğitim felsefesidir. Eleştirel teorinin eğitimdeki yansımalarını eleştirel pedagojide görebilmek mümkündür, öyle ki bu yorumda eğitim, salt bir okul ya da tek başına bir uğraş olarak değil, daha geniş anlamda ve etraflıca tartışılmaktadır. Bu tartışmanın önemli nedenlerinden biri eğitimi dar kalıplar içinde düşünmenin bir yanılgı olacağıdır. Eğitim siyasetten ekonomiye, kültür-sanattan ekolojiye, sağlıktan ticarete geniş bir yelpaze altında şekillenmektedir. Ekonomik ve politik güçleri elinde bulunduran egemenler eğitimi de kendi çıkarları doğrultusunda şekillendirirler. Bu gruplar kendi çıkarlarına göre bir eğitimi genelde bütün topluma mal ederler, çünkü eğitim sistemi toplumsal güç ilişkilerinin yeniden üretildiği önemli yerlerden bir tanesidir (Gök, 1999:1).

Egemenlerin kendi çıkarlarını topluma mal etmesi üzerine duyulan kaygı, 19. Yüzyılda devlete ve kiliseye yönelik tartışmalarda ortaya çıkmaktadır. Bu kaygı, bir toplumun hakim ideolojisinin hakim elit sınıfın ideolojisi olduğu yönündeki Marxist teoriye dayanmaktadır. İdeoloji, toplumun büyük çoğunluğunun ihtiyaçları yerine belirli bir sınıfın ihtiyaçlarının ürünüdür. Eleştirel Pedagojinin temel eleştirisi de burada karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda bilgi, insanlar tarafından kullanılmaktan çok insanları kullanan bir şeye dönüşmektedir. Örnek vermek gerekirse 19. Yüzyılın sonlarına doğru Francisco Ferrer, aritmetik bilginin bireysel bir kullanım aracı olabileceği gibi sanayi sistemine köleliğin bir aracı haline gelebileceğini de ileri sürmektedir. Yani aritmetik bilgi kapitalist ideolojinin terimleriyle öğretilecek olursa (kar oranları, iş hesapları vb.) bilgi köleliğin bir aracı haline gelmektedir. Diğer taraftan yeni ekonomik sistemlerin gelişimini içeren problemleri ortaya koyacak olursa aritmetik bir özgürlük ve eylem aracı haline gelebilmektedir (Spring, 2010:28). Ezilenlerin Pedagojisi'ne yazdığı önsözde Richard Shaul (2003:14) da eğitimde tarafsızlık olmadığını savunmaktadır. Ona göre eğitim ya bireylerin sisteme uymasını sağlamakta kullanılan bir araç ya da gerçekliğin eleştirel ve yaratıcı olarak ele alındığı, dünyayı dönüştürmede bir özgürlük pratiği haline gelmektedir.

Eğitimin buradaki önemi sosyal sorunları eleştirel biçimde ele alarak dünyayı dönüştürme potansiyeli taşımasıdır. Ancak bunu ideolojilerin egemenliği altındaki bir eğitim başaramaz. Çünkü böylesi bir eğitim mevcut sosyal ilişkilerin sürdürülmesi

üzerine kurulmaktadır. Bu durumda eğitim süreçleri kendi öznelere tarafından radikalleştirilirse ancak eleştirel ve özgürlükçü eğitim ortamları yaratabilmektedir (İnal, 2014:460). Eleştirel pedagojinin – Illich gibi- bazı yorumlarında eğitim kurumları doğrudan eleştirilmesine rağmen mevcut potansiyeli de göz ardı edilmemektedir. Örneğin bir sınıf öğretmeni bu potansiyeli değerlendirebilmelidir. Bu sayede eğitimin ilerleyen aşamalarında bu potansiyel toplumu değiştirip dönüştürebilme gücüne erişebilmektedir. Eleştirel pedagoglar, bütün öğrencilerin demokratik toplumun etkin birer parçası olarak yetiştirilmesini ve günümüz eğitiminin aksine bütün öğrencilerin akademik olarak başarılı olabileceğini savunmaktadır. Onlara göre eğitimin amacı demokratik toplum için sosyal dönüşümü sağlamak olmalıdır. (Bercaw ve Stooksberry, 2004; akt. Yılmaz ve Altinkurt, 2011:197).

Günümüzde okullar, demokratik ideallerin peşinden gitmek yerine, müfredat yoluyla hâkim kültürel, sınıfsal ve etnik grupların görüşleri üzerine temellenen neoliberal görüşlerin egemenliği altındadır. Bu sistemde tüm pedagojik yaklaşımlar piyasa değerlerine göre belirlendiği için test güdümlü müfredat ve yarışmacı etik ön planda olmaktadır. Mevcut eğitim derslik, müfredat ve okul yapıları itibari ile eğitim profesyonelleri tarafından biçimlendirilebilen tarafsız yapılar olmaktan uzak görünmektedir (Kincheloe, 2004:2; akt. İnal, 2014:461). Test güdümlü müfredat ve yarışmacı etiğin sonucu olarak ulusal düzeydeki sınavlar toplumda var olan eşitsizliğin daha artmasına sebep olmaktadır. Böylelikle ulusal sınavlar okulları sınıflara ayırmada etkili olmakta ve “tüketicilerin” bu okul iyidir, bu okul kötüdür diyebilecekleri bir mekanizma yaratılmaktadır (Yılmaz ve Altinkurt, 2011:198). Eğitimin giderek piyasalaştığı bu süreçte eğitim ve öğrenmede sorumluluk bireye yüklenmektedir. Bu durumu vurgunun eğitimden çok öğrenmeye yapılmasında görmek mümkündür. Vurgu eğitimden ziyade öğrenmeye yapılmakta, öğrenmede sorumluluk bireye yüklemekte ve bununla ilgili her türlü başarısızlıktan bireyin kendisi sorumlu tutulmakta ve nihayetinde yoksulluk ve eşitsizliklerin rasyonalize edildiği bir durum ortaya çıkmaktadır (Rubenson, 2009:416; akt. Sağiroğlu, 2008:52). Benzer bir yaklaşım psikolojide de karşımıza çıkmaktadır. Buna göre bireyler tedavi edilmeye muhtaç potansiyel hastalar olarak ele alınmakta ve tedavi yöntemleri üzerinde durulmaktadır. Ancak burada tedaviden ziyade sorunun kendisinin çözülmesi daha önceliklidir. Ortada sorun olmadığı sürece tedavi yöntemlerine de ihtiyaç

duyulmayacaktır. Oysa mevcut sistemde sınavlardaki başarısızlığı öğrenciye yüklemek ve eğitimde kaliteyi buna göre belirlemek, her şeyden önce etik bir tavır olmamaktadır.

İnal (2014:461) günümüz eğitimi dört temel sorun üzerinden değerlendirmektedir. Bunlardan ilki tüm dünyada ve Türkiye’de de özellikle 1980’den sonra uygulanan neoliberal politikalarla birlikte eğitime artan bir ekonomik ilginin olmasıdır. Bu ilginin sonucunda okulların piyasanın taleplerine göre dönüştürülmesine neden olan müfredatlar aracılığıyla eğitimde teknik ve idari bilginin ön plana çıkması söz konusu olmaktadır. Böylelikle okulların klasik aydınlatma görevi kaybolmaktadır. Eğitimdeki bu yönelim onu sosyal bir hak olmaktan çıkarmakta ve piyasalaşma yönünde değerli bir bireysel hizmet haline gelmektedir. Fırsat eşitsizliğinin en önemli nedeni olan bu durum günümüz eğitim sisteminde temel sorundur.

İkinci olarak eğitim sınıf (sosyal anlamda) atlamada etkili bir merdiven olarak görülmektedir. Bu durum, eğitimde tekrar gündeme gelen işlevselci eğitim görüşünün yansımasıdır. Buna göre bir çocuk için eğitim statü ve yüksek maaş anlamına gelmektedir. Öte taraftan yoksullar için eğitim onlara sosyal bir ilerleme sağlamak ve onların kişisel yeteneklerine bağlı olduğuna inanmaları istenmektedir. Bu sayede okula gitmedikleri sürece yoksul kalacakları bilinci uyandırmaktadır (Spring, 2010:25). Ancak sorun kişisel yetenek değil eğitime erişimde fırsat eşitsizliğinin söz konusu olmasıdır. Öyle ki her çocuk doğuştan getirdiği biricik yeteneklere sahiptir ve eğitim bu yetenekleri ortaya çıkarmayı amaç edinmelidir.

Üçüncü olarak, günümüzde eğitim küreselleşme koşulları altında toplumda değişip dönüştüren bir kurum olma algısını yitirmektedir/yitirmiştir. Son olarak da teknolojinin günlük hayata girmesi ile birlikte eğitim teknik açıdan yeni bir boyut kazanmıştır. Teknolojiyi elinde bulunduran büyük şirketlerin eğitim üzerindeki egemenliği de buna paralel olarak artmaktadır. Böylelikle teknolojik eğitim kutsallaştırılmakta ve tüm sorunlara çözümler bulabileceği algısı oluşmaktadır. Eğitimde teknoloji kullanımı önemli olmakla birlikte teknolojinin eğitimin önüne geçmesi pedagojik açıdan sorunlar yaratmaktadır.

Geleneksel eğitime yönelik radikal eleştiriler J.J. Rousseau’nun görüşleriyle başlamıştır. Emile adlı romanında Rousseau (2013) eğitim sistemini kökten eleştirir.

İnsanın doğuştan getirdiği saf doğası üzerinde duran Rousseau, ancak mevcut kurumlar tarafından bunun bozulduğunu söylemektedir. Rousseau'ya göre birey ergenlik çağına kadar ahlaki ve toplumsal sorunlara dair akıl yürütemeyecektir. Bu dönemden önce öğretilecek ahlaki ve toplumsal düşünce, akıldan çok otorite temelli bir kabullenmeye yol açacaktır. Rousseau buna karşılık *negatif eğitimi* savunmaktadır. Eğer ahlaki eğitim erken yaşta verilmeye başlanırsa, birey tarafından kullanılmak yerine onun davranışlarını kısıtlayıcı bir hal almaktadır. Negatif eğitimin diğer bir boyutu ise sözel bilgiden kaçınmaktır. Bunun yerine deneyime dayalı bir eğitim önerilmektedir. Ancak buradan çocuğa okuma yazma öğretilmemesi sonucu çıkarılmamalıdır. Bunun yerine okuma yazmanın deneyime ve zorunluluğa dayanmasını savunmaktadır. Örneğin Emile akşam yemekleri ve partiler için davetiyeler alıyor fakat bunları okuyamıyordu. Bunun sonucunda Emile kendi çıkarı ve zorunluktan ötürü okumayı öğrenmek isteyecektir. Böylelikle Emile, inanç temelinde değil, zorunluluk ve yararlılık temelinde bir seçim yapabilecekti. Yani bilgi bireyin kullanımına yönelik olmaktadır, bireyi kullanan değil⁵ (Spring, 2010:30). Okuma yazma üzerine benzer düşünceler Eleştirel Pedagojinin önemli düşünürlerinden Brezilyalı eğitimci Paulo Freire, Rus eğitimci Lev S. Vygotsky ve Amerikan eğitimci Noam Chomsky'de de görülmektedir.

Burada okul önemli biçimlendirme araçlarından biridir ve çocuğu bizzat hayatın içerisinde alarak gerçeklikten uzak bir eğitime tabi kılar. Eleştirel yaklaşımın gelişmesinde temel düşünce insan özgürlüğünün doğal haliyle dile getirildiği, özgürlüğün insan olma ile aynı anlama geldiği, her türlü mitleştirilmeye karşı özgür düşüncenin geliştirildiği bir eğitim anlayışını ortaya koyan Rousseau'nun eğitim felsefesidir. Rousseau'nun öncülük ettiği radikal eğitim yaklaşımıyla eleştiri geleneğinin felsefi temelleri de atılmıştır. Bu anlamda eleştirel pedagojinin temel paradigmasını radikal eğitim oluşturmaktadır.

Rousseau'nun radikal anlayışı ile başlayan eleştirel eğitim yaklaşımı, çocuk eğitimi ve toplumsal yaşamda radikal değişiklikler önermektedir. Başlangıçta geleneksel eğitim anlayışına karşı ortaya çıkan ve modern eğitimin temellerinin oluşumunda önemli rol alan bu yaklaşım, daha sonra modern eğitimin de insan

⁵ bkz. s.13

doğasının bozmaya başlamasıyla birlikte benzer eleştiriler bu defa modern eğitim anlayışına getirilmektedir. İşte burada günümüz eğitim sorunlarını üzerine eleştiriler getiren ve çözümler sunmaya çalışan Eleştirel Pedagoji, radikal geleneğin geldiği son nokta olarak gösterilebilir. Radikal eğitim bir başlangıç iken eleştirel pedagoji bir gelişme, bir süreç olarak düşünülebilir (Yıldırım, 2013:4,37). Eleştirel Pedagoji aynı zamanda öğrenmeyi sosyal değişimle, demokrasiyi eğitimle ve bilgiyi kamusal yaşama girme biçimleriyle ilişkilendirmeye ilgilanmaktadır (İnal, 2014:469).

1970’lerde sistematik bir hal almaya başlayan eleştirel pedagoji daha çok Amerikalı eğitim kuramcıları tarafından tartışılmakta ve giderek üzerinde daha fazla durulan bir konu haline gelmektedir. Bu felsefeye kaynaklık eden kişiler ise Paulo Freire, Henry Giroux, Glenn Rikowski, Dave Hill, Mike Cole, Paula Allman, Peter Mayo, Ronaldo Macedo, Roger Simon, Joel Spring, Paul Willis, Tom Popkewitz’dir (McLaren, 2011:xviii).

Eleştirel Pedagojinin gelişimine katkıda bulunan Althusser, eğitimi sosyal formasyonun yeniden üretimi açısından devletin ideolojik bir aygıtı olarak görmektedir. Baudelot ve Establet gibi kimi Fransız kuramcılar ise Fransız eğitim sistemini sınıfsal açıdan değerlendirmişlerdir. Bowles ve Gintis gibi Amerikalı eğitim kuramcıları da ekonomik hayatın çelişkilerini Marxist eğitsel sınıf açısından eleştirmişlerdir. Marxist olmayıp daha çok Hegelci çerçevede çalışan Adorno, Marcuse ve Habermas gibi eleştirel teorisyenler eğitim ve kültürde öznelliklerin ideolojik yeniden üretimi üzerinden durmuşlardır. Bourdieu ve Passeron gibi Fransız eğitim kuramcıları da Marxist olmayan ve kültürel etmenleri ekonomik boyutlardan daha önemli gören eleştirel işlevselci grupta sınıflandırılmaktadır. Günümüzde ise Apple, Giroux vb. Amerikan eğitim kuramcıları tarafından temsil edilmektedir (İnal, 2014:463-464).

Günümüz eğitim sistemlerini bankalara benzeten Freire (2003)’nin *Bankacı Eğitim Modeli* eleştirisinde, öğrenciler birer yatırım nesneleri öğretmenler ise yatırımcıdır. Yani öğrenciler, öğretmen (yatırımcı) tarafından verilen bilgiyi alan, ezberleyen birer nesnedir. Aktarılanı ezberlemek (Tabula Rosanın doldurulması) esastır. Eleştirel pedagoji ise eğiten ve eğitilen arasındaki her türlü baskıcı ve hiyerarşik ilişkiyi ortadan kaldırarak eğitimde nesneleştirilen bireyleri eğitimin öznesi

haline getirmeyi amaç edinir (İnal, 2014:457). Burada Freire'nin görüşleri davranışçı kurama getirilen eleştirilerle benzerlik göstermektedir. Ancak Freire salt okul içi bir yaklaşımla değil daha geniş bir perspektiften eğitim algısını eleştirmekte ve yanlış yoldaki sistemde yaratıcılık, dönüşüm ve bilgi yoksunluğu yüzünden rafa kaldırılanın bizzat insanlar olduğunu belirtmektedir. Çünkü kendileri araştırmadan, yaparak yaşayarak öğrenmeksizin insanlar insani olamazlar. Bilgi buluş ve yeniden buluş yoluyla, dünya ile birlikte olan insanların sürekli ve umut dolu araştırmalarıyla peşinden gitmeleriyle meydana gelir. Freire burada düşünce ve eylemin birlikteliğini ifade eden *praksis* kavramına vurgu yapar. Buna göre öğrenme, ancak yaşam deneyimleri ve deneyim ile bilginin birlikteliği olduğu diyalektik bir süreçtir (2003:49).

Eleştirel Pedagoji ile geleneksel eğitimin öğretmen- öğrenci ilişkilerine bakış açısında da farklılıklar vardır. Geleneksel -ve günümüz eğitiminde- öğretmen-öğrenci ilişkisi toplumdaki güç ve iktidar ilişkilerinin bir yansımasıdır. Eğitim ortamlarında hiyerarşik bir düzen söz konusudur. Geleneksel eğitim anlayışında öğrencilerin içinde yaşadıkları dünyayı ve kendilerine gerçeklik olarak sunulan bilgileri sorgulamalarına imkân verecek eleştirel düşünme yeteneği geliştirilmemektedir (Yılmaz ve Altınkurt, 2011:198). Bunun yerine sınırlı ve içeriği boşaltılmış bir eleştirel düşünme becerisi söz konusudur ki bu da kavramın kendisinden uzaklaşmamıza neden olmaktadır. Oysa Eleştirel Pedagoji, öğretmenlerin ve öğrencilerin aynı anda ve birbirinden öğrendiği, bilgiyi birlikte araştırdıkları *diyalogcu* bir süreci savunmaktadır. Bilgi, bilen kişinin bilmeyene aktardığı bir şey olarak görülmemektedir (Freire ve Macedo, 1998:86)

Freire'nin eleştirdiği sisteme dair önerisi ise “problem tanımlayıcı eğitim”dir. Buna göre insanlar dünyada var olma şekillerini eleştirel olarak kavrarlar ve dünyayı durağan bir gerçeklik olarak değil, süreç içerisinde değişen ve dönüşen bir gerçeklik olarak algılamaya çalışırlar. Böylelikle öğretmenler, öğrenciler ve eğitimin içerisinde yer alanlar hem kendilerini hem de dünyayı bir bütün olarak düşünürler ve düşünmeyi eylemden ayırmadan, düşünme ve eylemde bulunmanın gerçek bir biçimini oluştururlar (2003:60). Bu eğitim modeli bilgi aktarımından değil, algı ediminden oluşur. Otorite yoktur ve hiç kimse diğerine ders veremez. Öğrenciler ve öğretmenler diyalog içindedirler ve eleştirel araştırma ortakları olurlar (Tezcan, 2013:42). Bu yaklaşımın özü toplumu ve dünyayı eleştirerek dönüştürmeyi amaçlayan bilinç yükseltme çabasıdır (Gök, 1999).

Eğitimi yalnızca okulda sürdürölen bir faaliyet olarak değil bir költörel eylem olarak gören Freire'nin fikirleri eleştirel pedagoji için bir başlangıcı teşkil eder. Giroux (2009)'a göre eleştirel pedagoji, öğretmen ve öğrencilerin kuram ile uygulama, eleştirel çözümleme ile sağduyu, öğrenme ile toplumsal dönüşüm arasındaki ilişkiyi sorgulayabilme ve bu amaçla eğitsel uygulamaları değiştirme ve okulları bu yönde dönüştürme çabasıdır. En genel anlamıyla Eleştirel Pedagoji eğitim sorunlarını tartışan bir eğitim yorumu olarak düşünülebilir (akt. Yılmaz ve Altınkurt, 2011:196).

Öğrencilerin ancak sosyalleşebildikleri oranda kendi yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarabileceklerini söyleyen eleştirel pedagojiye göre eğitimin bu nedenle sosyal olması gerekmektedir (İnal, 2014:458). Buna göre bilgi transfer edilen değil inşa edilen bir kavramdır ve bu inşa süreci toplumla birlikte olabilmektedir. Bu nedenle bilgi, toplum yararına ve topluma yönelik bilgi olma durumundadır. Eleştirel pedagojide söz konusu dönüştürücü bir eğitim olmaktadır (Kinchloe, 2008). İnal (2014:470)'a göre Eleştirel Pedagoji, egemen eğitsel sisteme karşı tek ve biricik alternatif yaklaşımdır.

1.1.4. Türkiye’de Eğitimin Eleştirel Pedagojik Yorumu

Bu bölümde Cumhuriyetten günümüze eğitim politikaları ve özelinde ilköğretim üzerinde durulacak olup, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesi yapılacaktır. Ana hatlarıyla cumhuriyetin ilk dönemleri, çok partili sisteme geçiş, 1960-1980 darbesi arası, 80 sonrası ve nihayet günümüz eğitim politikalarında öne çıkan durumlara değinilecektir. Bununla amaçlanan, eleştirel pedagojide önemli tartışmalardan biri olan, eğitimin mevcut sistemler tarafından şekillendirilmesi iddiasını ortaya koymaktır. Bu iddia ne yazık ki Türkiye eğitim tarihine de damgasını vurmuş ve her dönemin kendine özgü nesiller yetiştirmesinde bir araç halini alan eğitim, günümüzde de bu durumunu sürdürmektedir. Oysa sorulması gereken soru: Verilecek eğitim erdemli insan mı, iyi yurttaş mı yetiştirecek? Popöler költürü mü aktaracak, özgürleştirici mi olacak? Mesleki ya da bir iş uzmanlığı mı kazandıracak yoksa bunların tümünü kapsayacak bir hayat pratiği mi sağlayacak? Sorular çoğaltıldıkça eğitimin “ne için” ve “nasıl” yapılması gerektiği konusu gündeme

gelmektedir (Şahin, 2014:269). Mevcut durumda bu soruların cevabı olarak, eğitim sisteminden beklenen, ilkokuldan girip yükseköğretimde sistemden çıkan bireyin toplumdaki egemen değerler sistemini benimsemiş, iş bölümünde gerekli becerilere sahip ve düzenin kurallarına uygun davranışlar göstermeleridir (Gök, 1999:1).

Eğitimin devlet tarafından sağlanan bir kamu hizmeti olarak tanınması ilk kez Osmanlı döneminde 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde, ilköğretimin bütün vatandaşlara zorunlu ve parasız sağlanacağını bildirilmesiyle ortaya çıkmıştır. Ancak bu durum hiç bir zaman tam olarak benimsenememiş ve eğitim genellikle ayrıcalıklı sınıfların ulaşabildiği bir “kamu” hizmeti olmuştur. Cumhuriyet'in ilan edilmesinden sonra 1924 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat kanunu ile Osmanlı döneminde var olan seküler ve dini eğitim ayrımı ortadan kaldırılmıştır. Bu kanunla Batı Avrupa ve özellikle de Fransız eğitim sistemini temel alan ulusal laik eğitim sistemi uygulanmaya başlanmıştır (Gök, 2011:283).

Mayıs 1921'de kurulan Öğretmenler Birliği 15-21 Temmuz 1921'de Ankara'da Eğitim Kongresi düzenlemiş ve Mustafa Kemal Atatürk'ün ulusal eğitimi vurgulayan açılış konuşmasıyla eğitsel sorunlar tartışılmıştır. Bu kongrede alınan ilköğretimle ilgili kararlar şu şekildedir: İlkokulun 5 yıla çıkarılması, ilkokul programlarının köy ve kentlerde farklı olmasıdır. Milletler Cemiyeti'nin 1924 yılında kabul ettiği “Çocuk Hakları Bildirgesi” aynı yıl Türkiye tarafından kabul edilmiştir (Okçabol, 2005:38).

Atatürk'ün eğitim anlayışı üç ana felsefi temele dayanmaktadır. Bunlardan ilki eğitimin laik olması ve bilimsel yaklaşımı temel almasıdır. İkinci olarak Atatürk pragmatik ve uygulamaya yönelik eğitime önem vermiştir. Son olarak da hümanist bir eğitim felsefesinden söz edilebilir (Yıldıran, 2012:7-8). Aynı zamanda bu eğitim anlayışı doğu ve batıdan gelecek tüm etkilere uzak olmaya dayanmaktadır. Verilen eğitimin sınırı ne olursa olsun, Türkiye'nin geleceğine ve ulusal değerlerine düşman olan tüm öğelerle mücadele edilmesi gerekir (Çınar, 2011:121). Cumhuriyet ile birlikte Atatürk, ümmet kavramından Cumhuriyet vatandaşı kavramına geçişi önemsemiş ve yeni bir vatandaş profili oluşturmada eğitimin önemine vurgu yapmıştır. Öyle ki 16 Temmuz 1921'de I. Maarif Kongresi'nde şöyle demektedir:

Onun için bir millî terbiye programından bahsederken, eski devrin hurafatından ve evsafı fitriyemizle hiç de münasebeti olmayan yabancı fikirlerden, şarktan ve garptan gelebilen bilcümle tesirlerden tamamen uzak, seciyei milliye ve tarihiyemizle mütenasip bir kültür kasdediyorum. Çünkü dehayı millîmizin inkişafı tamı ancak böyle bir kültür ile temin olunabilir. Lâalettâyin bir ecnebi kültürü şimdiye kadar takip olunan yabancı kültürlerin muhrup neticelerini tekrar ettirebilir. Kültür (Haraseti fikriye) zeminle mütenasiptir. O zemin, milletin seciyesidir. (Atatürk Araştırma Merkezi [AAM], 2006:252-253)

1923'te Eğitim Bakanlığı bünyesinde oluşturulan Heyet-i İlmiye, 15 Temmuz – 15 Ağustos 1923 tarihlerinde toplanarak ulusal kültür, okul programları ve ders kitapları gibi pek çok konuyu tartışmış; idadi ve sultani yerine lise denmesini, küçük yörelerde yatılı bölge okulları açılmasını, zorunlu öğrenim çağındaki çocukların yabancı özel okullarda okumaması gerektiği düşüncesini benimsemiştir. Nisan 1924 yılında tekrar toplanan II. Heyet, ilkokulların 5 liselerin 6 yıl olmasını, öğretmen okullarının 4 yıldan 5 yıla çıkarılmasını istemiştir. 25 Aralık'ta toplanan III. Heyet ise öğretmenlik formasyonunu tartışmış ve Talim ve Terbiye Dairesi'nin kurulmasını önermiştir. 6 Kasım 1922 – 7 Mart 1924 tarihleri arasında bakanlık yapan İsmail Safa Bey "Eğitim Andı" adlı bir genelge yayınlarak, yeni devletin eğitim amaçlarını belirlemiştir:

1. Ulusçu, halkçı, devrimci, laik ve cumhuriyetçi yurttaşlar yetiştirmek.
2. İlköğretimi gerçekten yaygınlaştırmak ve herkese okuma yazma öğretmek
3. Yeni kuşakları bütün öğrenim basamaklarında genellikle bilimsel, özellikle de ekonomik yaşamda etkin ve başarılı kılacak bilgilerle donatmak.
4. Toplum yaşamında korkuya dayalı ahlak yerine, özgürlük ve düzen arasında uzlaşma kurmaya dayalı gerçek ahlak ve erdemi egemen kılmak.
5. Türk ulusunu uygarlıkta en ileriye götürmek ve yeni kuşakları Türk olmak onurunun gerektirdiği aşk, istenç ve güçle yetiştirmek (Ozankaya, 1995:391; Akt. Okçabol, 2005:39).

Okul programlarında yapılan değişikliklerle Osmanlı yerine, Cumhuriyet değerlerini vurgulayan bir içerik geliştirilmiştir. İlkokul programlarında ev idaresi ve laboratuvar gibi öğrenciyi yaşama hazırlayan derslerle, dini gerekçelerle önceden göz ardı edilen resim ve müzik derslerine önem verilmiştir. 1924'te ilkokullarda, 1928'de ortaokullarda, 1934'de liselerde ve 1937'de köy ilkokullarında karma eğitime geçilmiştir. 1926 yılında ise ortaokul ve liselerde gündüzlü öğrenciler için parasız eğitime geçilmiştir. 1935 yılında da cumhuriyetçilik, milliyetçilik, halkçılık, devletçilik, laiklik ve devrimcilik gibi ilkeler programlara eklenerek yeni düzenin yeni kuşakları yetiştirilmeye çalışılmıştır (Okçabol, 2005:39).

Görüldüğü üzere Cumhuriyetin kurulması ile birlikte “milli” bir eğitim anlayışı söz konusu olmaktadır. Bu beklenen bir durumdur, zira bir rejim değişikliği söz konusu olmakta ve bu rejime uygun vatandaşlar yetiştirilmek istenmektedir. Benzer bir durum günümüzde de söz konusu olmaktadır. Yine benzer şekilde bir hükümet politikası olarak birçok alanda olduğu gibi eğitimde de millilik duygusu ön plana çıkarılmakta ancak bunun yanında Cumhuriyet döneminde geri plan itilen dini eğitime de önem verilmektedir. Bu gelgitli durum Cumhuriyet kurulduğunda bu yana devam etmekte ve eğitim farklı dönemlerde farklı amaçlara hizmet etmektedir. Söz konusu durum bir sosyal bilim olması bakımından eğitim bilimlerinin çok boyutlu yapısını ortaya koymaktadır. Bu nedenle eğitim bilimlerini, eleştirel teoride de geçtiği üzere disiplinler arası yaklaşımlarla incelemek yerinde olacaktır. Aksi takdirde tek boyutlu yaklaşımlarla eğitim bilimlerini incelemek ve bu yaklaşımlardan hareketle önermelerde bulunmak uzun vadede süreklilik gösterememektedir. Bunun örnekleri tarih boyunca mevcuttur.

Dönemin eğitim açısından önemli gelişmelerinden biri de Köy Enstitüleri'nin kuruluşu olmuştur. Köy Enstitüleri'nin kurulmasından önce köy öğretmeni yetiştirme konusunda belli arayışlar vardı. 1926'da Mustafa Necati'nin bakanlığı döneminde Kayseri Zencidere köyünde bir Köy Muallim Mektebi açılmıştır. Bu, eğitim tarihimizde köyler için açıldığı bilinen ilk öğretmen okuludur. 1927'de yine Mustafa Necati döneminde Denizli Erkek Muallim Mektebi, Köy Muallim mektebine çevrilmiştir. 1936'da ise Saffet Arıkan'ın bakanlığı döneminde Eskişehir Mahmudiye köyünde bir eğitmen kursu açılmıştır. Aynı yıl köylere öğretmen yetiştirmek amacıyla

İzmir Kızılçullu ve Eskişehir Çifteler’de Köy Öğretmen Okulları açıldı. Bu okullar daha sonraları Köy Enstitülerine dönüştürüldü (Akyüz, 2014:392-393).

Hasan Ali Yücel’in Milli Eğitim Bakanlığı döneminde 17 Nisan 1940 ve 3803 sayılı yasayla kurulan Köy Enstitüleri John Dewey tarafından 1924 yılında önerilen öğretmen eğitimi temel almış ve ilkokul mezunlarına 3 yıllık ortaokul eğitimine ek olarak 2 yıllık eğitim daha sunmuştur (Yıldiran, 2012:8). Nüfusun büyük çoğunluğunun köylerde yaşadığı ve okuma-yazma oranının çok düşük olduğu bu dönemlerde eğitim yoluyla köylüye ulaşmak ve yeni insan tipini geliştirmede eğitim önemli bir “araç” olmuştur. Türkiye’ye özgü bir eğitim sistemi olması açısından Köy Enstitüleri ayrıca ilgili başlık altında incelenmektedir.

Genel olarak Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitiminin temel özellikleri şöyle sıralanabilir (Akyüz, 2014:327-328):

1. Bu dönem gerçekleştirilen siyasal, ekonomik ve kültürel değişimlerin halka benimsetilmesinde eğitimin rolü anlaşılmış ve sadece %10’un okuma-yazma bildiği bir toplumda eğitime büyük önem verilmiştir.

2. 1924’te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat (öğretim birliği) kanunu ile tüm okullar Eğitim Bakanlığına bağlanmış ve medreseler kapatılmıştır.

3. Eğitim laikleştirilmiş ve demokratikleştirilmiştir.

4. Tarih ve dil konularında milli bir amaca yönelim olmuş ancak zaman zaman bu alanlarda aşırılıklara gidilmiştir.

5. Kadın eğitime önem verilmiş ve karma eğitim gerçekleştirilmiştir.

6. İlkokul öğretmenlerinin maaşları 1948’de devlet bütçesinden ödenmeye başlamıştır.

7. Atatürk ilkelerine bağlı, laik, aktif, yeni bir insan modeli yetiştirmek eğitimin en önemli aracı olmuştur.

8. Özellikle 1940’lara kadar halk eğitimine önem verilmiştir.

9. Zaman zaman batılı eğitimcilerden yardım alınmıştır.

1923 ve 1946 yılları arası dönem Türkiye’de tek partili dönem olarak adlandırılmaktadır. Tek parti döneminin eğitim anlayışı, talim ve terbiye ile yeni toplumsal, siyasal ve kültürel değerleri benimsetmek ve yeni kurulan ulus devletin temellerini kurumsallaştırmak üzerine kuruludur (Gök, 2011:283). Atatürk dönemi ulus-devlet inşası sürecinde milli değerlere önem veren bir eğitim anlayışı söz konusudur. Bu durum İsmet İnönü döneminde de devam etmekte ancak İnönü döneminin sonlarına doğru İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra dünyada meydana gelen yeni güçler dengesinde tek parti rejimi yenedünya düzenine uyum sağlamak üzere bazı değişimler geçirdi. Bu dönemde milli değerleri ön planda tutan Cumhuriyet Halk Partisi’nin kontrolünde, sol partilere izin verilmeksizin muhafazakâr-kapitalist bir partinin (Demokrat Parti) önü açıldı. Bu dönemlerde milli eğitim sistemine din yeniden sokuldu. 1948 yılında 10 il merkezine onar aylık imam hatip kursları açıldı ve 1949 yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi kuruldu. Aynı yıl ilkokulların 4. ve 5. sınıflarına “seçmeli” din dersi konuldu (Kaplan, 2013).

Çok partili dönemde Demokrat Parti (DP)’nin iktidara gelmesiyle eğitimde tekrardan manevi değerlere vurgu yapılarak muhafazakarlaşma yoluna gidilmiştir. Menderes Hükümetleri öğretim birliği ilkesini vurgulamış ve eğitimde nesillerin milli ve manevi değerlere bağlı yetişmesini benimsemiştir. Bu dönemde alınan önemli kararlar, 1951 ilköğretim ve 1956’da ortaöğretim programlarına din dersinin girmesi ve velilerin verdikleri dilekçe dışında bu dersin zorunlu hale gelmesi, 1951 yılında imam-hatip ortaokullarının açılması, 1959 yılında Yüksek İslam Enstitüsü kurulması ve 1956-57 yılında hükümetin önem verdiği mesleki teknik eğitim, iş dersleri ağırlıkta olmak üzere genel ortaokul çerçevesine alınmıştır (Yıldırım, 2012:9-12). Yine bu dönemde Halkevleri ve Köy Enstitüleri kapatılmıştır. Ancak Köy Enstitüleri’nin fikrîsel olarak kapatılması CHP iktidarının son dönemlerinde gerçekleşmiş olup fiiliyatta Menderes döneminde kapatılmıştır. Enstitülerin kapatılması pedagojik gerekçelere değil, siyasi gerekçelere bağlıdır.

Cumhuriyet’in ilk yılları ve çok partili dönem eğitim politikaları arasındaki çatışmalar günümüze kadar devam etmiş ve Türkiye’deki eğitimin bundan sonraki seyri genel olarak bu iki dünya görüşünün karşılıklı mücadelesi şeklinde ilerlemiştir. Denebilir ki Türkiye’de eğitim milli değerler ağırlıklı ya da manevi değerlerin ön planda olduğu veyahut da her ikisinin bir arada olduğu bir sentez şeklinde

süre gelmiştir. Eleştirel pedagojinin özgürleştirici eğitim anlayışı bu dönem ve devam eden yıllarda Türkiye’de egemen söylem içerisinde yer alamamıştır. Oysa eleştirel pedagojide eğitim, her şeyden önce bireyin özgürleşmesini esas almaktadır. Sürekli bir nesil yetiştirme arayışında olan Türkiye eğitim sisteminin belki de en önemli sorunu özgür düşünen bireyler yetiştirememesidir. Eleştirel pedagoji bu durumu, özellikle devlet okulları aracılığıyla uyuşmuş beyinler yaratılarak sistemlerin kendi geleceklerini sürdürme gayreti olarak görmektedir.

Demokrat Parti döneminin 27 Mayıs 1960 askeri darbesiyle son bulmasının ardından 9 Temmuz 1961 Anayasası ile eğitimde de önemli değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Öyle ki 1961 anayasasında eğitimle ilgili önemli maddeler şunlardır (1961 Anayasası, <http://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa61.htm>):

Din eğitim ve öğrenimi, ancak kişilerin kendi isteğine ve küçüklerin de kanûnî temsilcilerinin isteğine bağlıdır.

Eğitim ve öğretim, Devletin gözetim ve denetimi altında serbesttir.

Çağdaş bilim ve eğitim esaslarına aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz.

Halkın öğrenim ve eğitim ihtiyaçlarını sağlama Devletin başta gelen ödevlerindendir.

Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları, topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.

Bu dönemde Halk Eğitimi, Öğretmen Okulları ve Din Öğretimi genel müdürlükleri oluşturulmuştur. 12 Şubat 1961’de 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu çıkarılarak ilköğretimin kız ve erkek öğrencilerine zorunlu ve parasız olduğu belirtilmiş ve kadın erkek bütün yurttaşların ulusal amaçlara uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine hizmet etmesi planlanmıştır (Okçabol, 2005:66).

1961 Anayasası, eğitim ve öğretim, araştırma ve yayın yapma konusunda özgürlükçü bir yaklaşımı benimsemiş ve eğitim ve öğretimi devletin gözetimine bağlasa da herhangi bir resmi ya da yarı resmi milli eğitim ideolojisini özel olarak dayatmaz. Din öğretimi konusunda da zorunluluk getirmez, bunu kişilerin kendi isteklerine bırakır. Üniversitelerin bilimsel ve idari özerkliğe sahip olduğunu ve öğretim elemanlarının görevden uzaklaştırılamayacağını belirtir. Bu nedenle 1961

Anayasasının eğitime ilişkin yaklaşımı özgürlükçü ve laiktir denebilir (Kaplan, 2013:264-265). Ne var ki üniversitelerin bilimsel ve idari özerkliği 12 Mart 1971 askeri darbesiyle alaşağı edilecektir.

Sovyetler Birliği'nin Sputnik adlı bir aracı 1959'da uzaya göndermesiyle, başta ABD olmak üzere batı ülkeleri Fen Bilgisi öğretimine önem vermeye başlamış ve Türkiye'de de Modern Fen Programı'nın denemesine başlanmış ve bilim insanı yetiştirmek amacıyla Fen Liseleri kurulmuştur. Yine bu dönemde kurulan Devlet Planlama Teşkilatı birinci ve ikinci beş yıllık kalkınma planında, eğitimde fırsat eşitliği, tüm yurttaşlara temel eğitim verilmesi, kalkınmanın gereksinimine göre insan gücü yetiştirilmesi ve mesleki-teknik eğitime ağırlık verilmesi gibi konulara önem verilmiştir. Türkiye Bilimler Akademisi (TUBİTAK) da bu dönemde kurulmuştur (Okçabol, 2005:66). Devam eden yıllarda silahlı kuvvetler siyasete yeniden karışmış ve 12 Mart 1971'de bir askeri darbe daha yapılmıştır.

Türkiye'de eğitimin temel ideolojisini oluşturan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu da bu dönemde yasalaşmıştır. Buna göre 14.06.1973 yılında çıkarılan bu kanunda Türk Milli Eğitiminin genel amaçları şöyledir:

Madde 2- Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini

1. (Değişik : 16/06/1983-2842 S.K./1. Md.) Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı: Türk Milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek.

Madde 14- Millî eğitimin gelişmesi iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim-insan gücü-istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak meslekî ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde plânlanır ve gerçekleştirilir.

Madde 11- (Değişik : 16/06/1983-2842 S.K./3. Md.) Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla

sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasî ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasî olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.

Madde 12- Türk milli eğitiminde laiklik esastır. Din eğitimi ve öğrenimi ancak kişilerin kendi isteği ve küçüklerin de kanuni temsilcilerinin isteğine bağlı olarak verilir. Bu istek kayıt esnasında veliler tarafından okul idaresine yazılı olarak bildirilir.⁶ (Değişik : 16/06/1983-2842 S.K/4. Md.) Türk millî eğitiminde lâiklik esastır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.

Madde 17- Millî Eğitimin amaçları yalnız resmî ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, iş yerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır. Resmî, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Millî Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Millî Eğitim Bakanlığının denetimine tâbidir

Madde 22- (Değişik : 16/06/1983-2842 S.K/7. Md) İlköğretim, 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar, ilköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır (Milli Eğitim Temel Kanunu http://personel.meb.gov.tr/daireler/mevzuat/mevzuatlar/milli_egitim_temel_kanunu_1739.pdf).

Maddelerden de anlaşılacağı üzere Milli Eğitim Temel Kanunu, resmi bir milli eğitim ideolojisini ortaya koyar. Sistem içerisinde en ufak bir özgürlüğe, aykırılığa dahi yer bırakmayan bir anlayış söz konusudur. Her şey katı bir sistem içerisinde oturtulmuştur. Bu kanunla milliyetçi eğitim ideolojisinin milliyetçi-dinci eğitim ideolojisine dönüşme süreci tamamlanır. Dikkat çeken nokta ise bu dönüşümde, dönüşümü planlayanların yasa metnindeki “Türk Milliyetçiliği” ibaresini “Atatürk Milliyetçiliği” ibaresi ile değiştirmeleridir (Kaplan, 2013:271).

Bu döneme kadar ortaya çıkan öğretmen yetiştirme kurumları dönemlerine göre tablo 8’de verilmektedir.

⁶ 9. Milli Eğitim Şurası’nda alınan bu karar, belirtilen değişiklikle birlikte laiklik kavramı açısından kendi içerisinde büyük bir çelişki barındırmaktadır.

Tablo 8
Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştiren Kurumlar

16 Mart 1848	Darülmuallimin kuruldu
1891	Darülmuallimin-i Aliye kuruldu, idadilere öğretmen yetiştirme amacıyla yapısı sık sık değiştirildi. 1915'teki yapısıyla Cumhuriyet'e devrildi.
1924	John Dewey Türkiye'ye davet edildi. Türk Milli Eğitimi üzerine rapor hazırladı
1924	4 yıllık Öğretmen Okulları ve Yüksek Muallim Mektepleri açıldı. Fransa'daki Ecole Normal Supérieure modeli örnek alındı.
1926	Eğitmenlik sistemi başlatıldı (Tarım vekaleti-Maarif vekaleti)
22 Mart 1926	Maarif Teşkilatı'na dair kanun kabul edildi
1926	İlk Muallim Mektepleri ve Köy Muallim Mektepleri açıldı.
1927	Denizli Erkek Muallim Mektebi Kayseri Zencidere Muallim Mektebi
1926-27	Orta Muallim Mektebi (Konya)
1929-30	Gazi Orta Muallim Mektebi Konya'dan Ankara'ya taşındı
1933-34	Köy Muallim Mektepleri kapatıldı
1933	Öğretmen Okulları 6 yıla çıkarıldı
1935	Köy Eğitmen Kursları
1937	İzmir Kızılçullu Köy Öğretmen Okulu Eskişehir Çifteler Köy Öğretmen Okulu
17 Nisan 1940	Köy Enstitüleri kuruldu
1947	Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü kapatıldı
1947	Gazi Eğitim Enstitüsü fen ve edebiyat bölümleri ayrıldı. İstanbul, Balıkesir ve İzmir'de Eğitim Enstitüleri açıldı.
1953	İlköğretmen Okulları açıldı. Köy Enstitülerin öğretim programları değiştirildi. Köy Enstitülerinin öğrenci kaynağı değiştirildi.
27 Ocak 1954	Köy Enstitüleri kapatıldı.
13 Temmuz 1959	Ankara Yüksek Öğretmen Okulu açıldı.
1964	İzmir Yüksek Öğretmen Okulu açıldı. İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu açıldı.

1973	Öğretmenlerin yükseköğrenim görmeleri ilkesi getirildi (1739 sayılı yasa).
1974	89 Öğretmen Okulu kapatıldı. Bazısı Öğretmen Lisesi, bazısı 2 yıllık Eğitim Enstitüsü oldu. Mektupla Eğitim, hızlandırılmış eğitim uygulamaları başlatıldı.
1974-80	Öğretmen yetiştirme sistemimizin en kötü dönemi. Olaylı yıllarda yetersiz eğitimle diploma alan çok sayıda kişi öğretmen oldu.
1982	2 yıllık Eğitim Enstitüleri kapatıldı.
1982	Öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere verildi.

Karaçay, 2011

Tablo 8’de de görüldüğü üzere Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana birçok öğretmen yetiştirme yöntemi denenmiştir. Son olarak 1982’de bu görev üniversitelere verilmiştir. 1989-1990 eğitim-öğretim yılında ise Anadolu Öğretmen Liselerinin açılması ile birlikte öğretmen adayları öğretmenlik eğitimine lise eğitiminden itibaren başlamaktaydı. Ancak son olarak 2014 yılında Anadolu Öğretmen Liseleri de kapatılarak öğretmen yetiştirme görevi sadece üniversiteleri eğitim fakültelerine bırakılmıştır. Bu durum Cumhuriyet’in kuruluşundan beri öğretmen yetiştirmeye verilen önemin günümüzde geldiği noktayı göstermesi açısından önemli görülmektedir (Kocabaş ve Kocabaş, 2016; Kocabaş, Balcı, Konter ve Avşar, 2016).

1960-1980 yılları arası Türkiye tarihinin çalkantılı yılları olarak tarihe geçmiştir. Cumhuriyetin kurulmasından bu yana rövanş niteliğinde ilerleyen iktidar savaşına çoğu zaman orduda müdahil olmuş ve belli dönemlerde yönetime el koymuştur. Son olarak 12 Eylül 1980 tarihinde yönetime el koyan silahlı kuvvetler, bundan sonrası için bir kınılma noktasının fitili ateşleyeceklerdir. 1980 sonrası dönemin temel paradigmasını ise dünyadaki gelişmelere paralel olarak neo-liberal politikalar belirleyecektir. Bu dönem eğitimde de köklü değişimleri beraberinde getirmiştir. Milli ve/veya manevi değerlerin ön planda olduğu eğitim anlayışına artık piyasa değerleri de eklenmiştir.

Türkiye’deki toplum modelinde beliren farklı yönelimler, eğitimde dağınıklık ve ekonomik krizler sonucunda 24 Ocak 1980’de bir takım kararlar alınmıştır. Türkiye

tarihine 24 Ocak Kararları olarak geçecek bu durumla birlikte artık büyük bir paradigma değişimi başlamıştır. Alınan kararların neoliberal bir temel üzerine oturduğu gözlenmektedir. Ancak bu durum açık bir şekilde ifade edilmemiştir. Ayrıca toplumsal misyonlardan birey odaklı ilgilere yönelme başlamış, birey odaklı post-modern yaklaşım ileriki yıllarda kimlik oluşumunda etnisite, din gibi ayrışmaların artmasına neden olmuştur. (Yıldıran, 2012:18). Temel bir hak ve devlet tarafından kamusal bir hizmet olarak sunulması gereken eğitim, toplumsal olanın piyasa mantığı içinde tanımlandığı neoliberal politikalar ile birlikte, *toplumsal yararlılık* ilkesi göz ardı edilerek piyasanın ihtiyaçları üzerine düzenlenen pragmatik ve işlevselci bir nitelik kazanmaya başlamaktadır (Sağıroğlu, 2008:50-51).

Darbe yönetiminin yetkilileri eğitim ile ilgili bazı görüşler ileri sürmüş ve buna dair ilkelere uyulmasını istemişlerdir. Dönemin Devlet Başkanı Orgeneral Kenan Evren 12 Eylül 1980 günü bir radyo-televizyon konuşmasında eğitimle ilgili şöyle demiştir:

“Eğitim ve öğretimde Atatürk milliyetçiliğini yeniden, yurdun en ücra köşelerine kadar yaygınlaştıracak tedbirler en kısa zamanda alınacaktır. Yarının teminatı olan evlatlarımızın, Atatürk ilkeleri yerine yabancı ideolojilerle yetişerek sonunda birer anarşist olmasını önleyecek tedbirler alınacaktır. Bu maksatla, hepimizin tek tek saygıyla andığımız öğretmenlerimizin Der’li, Bir’li derneklere üye olarak bölünmelerine müsaade edilmeyecektir. Her düzeyde öğrencinin amacı, Atatürk ilkeleri ve milliyetçiliği ile pekişmiş ve üretime yönelik bilgi ve beceri kazanmak olacaktır.” (Akyüz, 2014:414)

Dönemin devlet yetkilisinin dile getirdiği bu açıklama, eğitime ideolojik yaklaşımın gözler önüne serildiği çarpıcı bir durumdur. Siyasi rövanşın devamı niteliğindeki bu dönemde eğitim, ideoloji aktarımında yine başat görevi almaktadır. Eğitimde sıkı bir milliyetçilik vurgusu, beraberinde “*Atatürk ilkeleri yerine yabancı ideolojilerle yetişerek sonunda birer anarşist olmasını önleyecek tedbirler*” gibi talihsiz bir açıklamayı getirebilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin “*Der’li, Bir’li derneklere*” üye olması sakıncalı bulunmuş ve tek tip bir öğretmen vurgusu yapılmıştır.

Bu ideolojide yer bulan bir başka açıklama ise şu şekildedir:

“İlkokullardan üniversitelere kadar Atatürkçü öğretim yapılacağına ve böyle bir fikir üretileceğine, tam aksine sağ, sol ve irticai fikirler üretilmiştir. Bunları üretenler maalesef Devlet kasasından maaş alan bir kısım öğretmen ve profesörler olmuş, bu hal öyle bir durum yaratmıştır ki, önce bu öğretmenler ve profesörler bölünmüş daha sonra, en sevgili varlıklarımız, tertemiz çocuklarımız karşıt fikirlere ayrılmıştır. Birçok Atatürkçü vatansever öğretmen ve profesörlerimizin sesleri duyulmaz olmuştur.” (Akyüz,2014:414)

1961 Anayasası’nda yarı-resmi bir ideoloji konumunda olan Atatürkçülük ve Türk milliyetçiliği 1982 Anayasası’nda şovenist bir içeriğe bürünerek Atatürk milliyetçiliği ve Atatürk ilkeleri olarak adlandırılmıştır (Kaplan, 2013:306). Atatürkçülük kavramının içi boşaltılıp Türk-İslam sentezine ağırlık verilmiştir (Okçabol, 2005:88). Devletin eğitime yaklaşımında önemli bir değişimin görüldüğü bu yıllarda, eğitimi modernleşme, laiklik ve kalkınmanın bir aracı olarak gören Kemalist yaklaşım yerini neo-liberal bir zihniyete bırakmıştır. Örneğin darbenin lideri Kenan Evren 1986 yılında bir konuşmasında: “On iki çocuklu bir adamın, on iki çocuğunun hepsini devlet okullarına bedava göndermesi sosyal adalet midir?” diye sormaktadır (Gök, 2011:286).

Eğitimin bireysel getirisinin toplumsal getirisinden daha fazla olduğu yönündeki anlayış, Dünya Bankası ve OECD uzmanlarının özellikle üzerinde durduğu eğitimin sermaye için yatırım aracı olması gerektiği vurgusu ve böylelikle eğitim-sermaye ilişkisi tartışmaları nihayetinde sermayenin yeniden üretim krizine karşı eğitimi yeni değerlendirme alanı olarak belirlemesi ile eğitimin metalaşması süreci başlamıştır (Ercan, 1999:27). Eğitim artık bir amaç değil, neoliberal ekonomilerin insan gücünü karşılayan bir araç ve meta olarak işlev görecektir (Yıldıran, 2012:21).

Türkiye eğitim tarihine dair tüm bu anlatılanlarla amaçlanan eğitimdeki gelişmelerin eleştirel pedagojik açıdan değerlendirmesini ortaya koymak ve eleştirel pedagojik söylemlerin eğitim tarihimizdeki karşılığını daha somut bir şekilde göstermektir. Buradan ortaya çıkan sonuç ise çalışmanın başında da belirtildiği üzere eğitime ideolojik yaklaşımların sonucu olarak rafa kaldırılanın bizzat bireyin kendisi (Freire, 2003:49) olduğudur. Türkiye için bu ideolojinin, siyasal gelişmelere paralel olarak milliyetçilik ve/veya dincilik eksenini etrafında dönen ve nihayet yakın tarihte

neo-liberal politikalarla birlikte piyasa değerlerine önem veren bir çizgide olduğu söylenebilir. Oysa eğitimin temel hedefi, ilkokuldan üniversiteye ve tüm yaşam boyunca bireyin özgürleşmesini sağlamak olmalıdır. Eleştirel pedagojide hedeflenen bu olmaktadır.

1.1.5. Köy Enstitüleri

Türkiye'ye özgü tek ve biricik bir eğitim modeli olması bakımından Köy Enstitüleri eğitim tarihimizde ve günümüzde önemli bir yere sahiptir. Bu önemini günümüzde korumasının sebebi mevcut eğitim sistemine bir alternatif olması, tarihsel olarak ise dönemin şartlarına göre orijinal bir model olma özelliği göstermesinden kaynaklanmaktadır. Açılış sürecinden kapanışına ve devam eden süreçlerde ağırlıklı olarak politik bir düzlemde tartışılan Köy Enstitülerinin - çokça dile getirilmesine rağmen - eğitimsel açıdan yeter düzeyde tartışıldığı söylenemez. Örneğin birçok kişi enstitülerin kuruluşunu İsmail Hakkı Tonguç, Hasan Ali Yücel ve İsmet İnönü'nün ilericiliğine, iyi niyetine ve devrimciliğine; kapatılışının ise gerici ve yobazların saldırılarına bağlamaktadır. Bu bilimsel değil idealist bir bakış açısıdır. Bu bakış açısı, toplumları ilerletenlerin bir takım iyi niyetli kahraman insanlar, geriye götürenlerin ise beceriksiz ve kötü niyetli insanlar olduğunu iddia eden idealist tarih ve toplum anlayışıdır. Oysa toplumun şekillenmesinde belirleyici olan kişilerin niyetleri değil toplumun nesnel koşullarıdır. Aksi durum olaya diyalektik değil mekanik bir bakış açısı getirmektedir (Burkay, 1977:4).

Kanadalı bilim insanı Fay Kirby'nin enstitüler ile ilgili yazdığı ilk doktora tezinden sonra konuyla ilgili birçok bilimsel çalışma yapılmıştır. Gümüsoğlu (2015:7) bu çalışmaları genel olarak üç gruba ayırmaktadır: 1. Bilimsel çalışmalar, 2. Anı, gözlem ve çıkarımlara dayanan eserler, 3. Edebiyat eserleri. Bu çalışmada ele alınacak olan birinci grupta yer alan çalışmalar ise genel olarak eğitim politikalarına, kurum tarihine, eleştirel pedagojiye ve sosyolojiye katkıda bulunan eserlerdir. Gümüsoğlu'nun sınıflandırmasına göre bu bölümde Köy Enstitülerinin eleştirel pedagoji açısından bir değerlendirmesi yapılmaktadır.

Burada enstitülerin genel olarak eğitimsel işleyişi incelenecek olup, bu işleyiş ile eleştirel pedagoji arasında benzerlik ve farklılıklar üzerinde durulacaktır. Ayrıca eleştirel pedagojide temel savlardan biri olan eğitim-iktidar ilişkisinin Türkiye’den bir örneği olarak siyasi gücün eğitim uygulamalarına doğrudan etkisi gözler önüne serilecektir. Öyle ki enstitülerin kapatılmasında egemen güçlerin etkisi doğrudan görülmektedir. Bu durum günümüzde de enstitüleri savunan ya da eleştirenler arasında politik bir ayrımı ortaya çıkarmaktadır. Bu anlamda bir model olarak tartışılması ve üzerinden dersler çıkarılması gereken enstitüler, siyasi ayrışmalara malzeme olmaktadır. Söz konusu durumun günümüz eğitiminde de devam ettiğini söylemek mümkündür.

Köy Enstitüleri, daha iyi anlayabilmek adına üç boyutta ele alınmaktadır: Sosyolojik Açıdan Köy Enstitüleri, Felsefi Açıdan Köy Enstitüleri ve Eleştirel Pedagoji Açısından Köy Enstitüleri. Bununla amaçlanan enstitüleri birçok boyutta ele alarak derinlemesine bir analiz sunabilmektir. Zira dönemin toplumsal yapısını göz ardı ederek ya da enstitülerin kuruluş felsefelerini dikkate almadan yapılacak değerlendirmeler bilimsel bir yapı oluşturmayacaktır. Özellikle söz konusu durum sosyal bilimlerde olduğunda disiplinler arası bakış açısı gerekli olmaktadır. Çünkü sosyal olan çok boyutludur. Böylesi bir bakış açısının temellerini atan eleştirel teori ve buna bağlı olarak da eleştirel pedagojiye göre böyle bir analiz yerinde bulunmuştur.

1.1.5.1. Sosyolojik Açıdan Köy Enstitüleri

Eğitim sosyolojisi açısından *işlevselci teoriye* göre, eğitim toplumsal düzenin ve sürekliliğin sağlanması; toplumsal norm ve değerlerin aktarılması ile bireylerin toplumsallaştırılması olarak ele alındığında iktidarı meşrulaştırmak, mevcut yapının “yeniden üretim”ini sağlamak ve toplumsal denetim ve bütünleşmeyi gerçekleştirmek üzere yararlanılan ideolojik bir araç olarak önemli bir işlev göstermektedir (İnal, 2004:49-62). Ayrıca ulus devletler, bireyi toplum içinde yaratma, toplumdan bir halk üretme ve halkı uluslaştırma yolunda eğitimi temel almışlardır (Göle, 2010:79-81). Eğitim politikaları toplumdaki bireylerin kendi potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardım eden ve bu amaçla toplumu köklü bir şekilde dönüştüren, bireylerin özgür

olmasını tüm bireylerin özgürlüğüne bağlayan eşitlikçi bir yaklaşım (Kaplan, 2013:67) gösterebileceği gibi ulus devletlerin ortaya çıkışı ve milliyetçiliğin yükselişi ile birlikte milli değerleri kişisel değerlerin önüne koyabilen bir yapıda gösterebilmektedir (Parlak, 2005:92).

Liberal teoriye göre bakıldığında ise “burjuva anlamda birey” ön plandadır (Kaplan, 2013). Buna göre kapitalist ilişkilerin meşrulaştırılması ve burjuva sınıfların diğer sınıflar üzerinde tahakküm kurmasında, devletin vatandaş yerine sermayeden yana bir tutum olması söz konusudur. Buna göre devlet eğitimden eline çekmeli, bireyler özgürce seçimlerini yapabilmelidir. Bu yaklaşım teorik anlamda mantıklı görünse de, uygulamada çelişkiler barındırmaktadır. Zira bireylerin özgürce seçim yapabilmeleri için öncelikle kendilerinin eşit ve özgür olmaları gerekmektedir. Toplumsal güç ilişkileri ve sınıfsal yapı göz önüne alındığında böylesi bir eşitlik ve buna bağlı olarak bir özgürlükten bahsetmek güçtür. Dönemin koşullarını göz önüne aldığımızda, liberalizmin henüz yeteri kadar yayılmadığı, daha çok ulus-devlet ve milliyetçi akımların ön planda olduğu düşünüldüğünde enstitüler için devlet ideolojisine göre bireyler yetiştirmek daha ön plandaydı.

Bir diğer yaklaşım olan *sosyal demokratik teorilere* göre eğitim sistemleri, toplumun farklı tabakalarından bireylere eşit bir şekilde hizmet etmelidir. Ancak dünyanın neredeyse hiçbir yerinde böylesi bir eğitim sisteminden söz etmek mümkün görünmemektedir. Öyle ki toplumun alt sınıflarında yer alan bireyler eğitimden yeteri kadar faydalanamamakta ya da hiç faydalanamamaktadır (Babahan, 2009:199). Sosyal demokratik teoriye göre bu eşitsizliği giderek olacak devlet politikalarıdır. Buna göre devlet fırsat eşitliğini sağlayacak ve tüm bireylerin eğitimden eşit bir şekilde faydalanacağı eğitim politikalar yürütecektir. Bu açıdan bakıldığında Köy Enstitüleri sosyal demokratik teorilere de benzerlik göstermektedir. Cumhuriyet’in kurulduğu yıllarda köy nüfusu ve bu nüfusun sosyo-ekonomik yapısı göz önüne alındığında dönemin hükümeti buna uygun politikalar geliştirerek, fırsat eşitsizliğini gidermek ve tüm bireylerin eğitim hakkından faydalanmasını sağlayacak eğitim politikaları gözetmiştir denilebilir.

Son olarak *Marxist Teorilere* göre sınıflı toplumlarda üretim araçlarını elinde bulunduranlar ve bunları kontrol edenlerin *devletin ideolojik aygıtlarını* (Althusser,

2014) da kendi çıkarları doğrultusunda yönlendirdiği iddia edilmektedir. Buna göre kapitalist toplumlar da iktidarı elinde bulunduran burjuva sınıfı, eğitim sistemini de kendi çıkarları doğrultusunda şekillendirecektir. Bu nedenle toplumsal dönüşüm sağlanmadığı müddetçe eğitim egemenlere hizmet edecek ve tam anlamı ile eşit ve özgür bir eğitimden söz edilemeyecektir. Kaldı ki eğitim, kapitalist sistemin *yeniden üretiminde* (Bourdieu ve Passeron, 2015) başat bir rol üstlenmekte, *gizli (örtük) müfredat* (Illich, 1985; Tezcan, 2003, 2013; İnal, 2006; Cincioğlu, 2011) aracılığıyla sistemi içselleştirmiş nesiller yetiştirmektedir. Böylece eğitim sistemi toplum içindeki eşitsizlikleri meşrulaştırmanın bir aracı görevini üstlenmektedir. Enstitüler açısından bakıldığında ise toplumsal eşitsizliğin giderilmesinde iyi niyetli bir çaba olmasına rağmen mevcut düzenin eşitsiz yapısı göz önüne alındığında istenilen dönüşümü gerçekleştirememiştir. Ancak toplum ve eğitim arasındaki karşılıklı etkileşim göz önüne alındığında, toplumsal dönüşümü sağlayacak olan eğitim ve eğitimi dönüştürecek olanın da toplumun kendisi olması ilkesine göre enstitüler bu anlamda pratik bir çaba ürünü olarak önümüzde durmaktadır.

Enstitüleri dört ayrı sosyolojik boyutta ele aldığımızda işlevsel boyutunun ön planda olduğu ancak bunun yanında daha çok sosyal demokratik teorilere yakın olduğu söylenebilir. Liberal teori boyutunda burjuva bireyi yaratmada bir araç olarak düşünülebilecek olan enstitüler için dönemin şartlarında bunu söyleyebilmek pek mümkün değildir. Marksist teorilere göre ise toplumsal eşitsizliğin giderilmesinde eğitimsel açıdan anlamlı bir çaba olmasına rağmen küresel anlamda eşitsizlikçi yapı göz önüne alındığında – Marksist teoriye göre – istenilen dönüşümü gösterememiştir.

1.1.5.2. Felsefi Açıdan Köy Enstitüleri

Her yapının felsefi bir arka planı olduğu düşünüldüğünde Köy Enstitülerinin de bir felsefi yapısı olduğu görülmektedir. Enstitüler kuruluşunda tek ve belirli bir felsefeye göre inşa edilmemiş olsa da süreç içerisinde kendi felsefesi ya da felsefelerini oluşturduğu söylenebilir. Buna göre enstitüler felsefi boyutta ele alındığında Tablo 9'de gösterilen şekliyle bir sınıflandırma yapılabilir.

Tablo 9
Eğitim Felsefeleri Açısından Köy Enstitüleri

	Genel Nitelikler	Eğitim Programlarına Yansımaları	Kurumsal Yönetime Yansımaları	Yorum
İdealizm Perennializm - Daimicilik	Bir ülkeye adanmışlık Gerçeğin insan zihninde olması Epistemolojik akılcılık Entelektüel ve manevi potansiyeli geliştirme Nasıl insan olumacağını belirleme Apriorik (önsel) bilgi	İdeale bağlılık Klasiklerin okutulması Ezberlere yer verilmesi Soru cevaplarla gerçeğin çıkarılması Mantıksal akıl yürütme Bilgiye dayalı eğitim Apriorik bilginin kabulü	Disiplinli davranış ve okul yönetimi Klasik yönetime yatkınlık Etkili ve verimli çalışan kurum Kurallara bağlılık Örnek yönetici ve rol model öğretmen	Bilgi aktarmacılık Resmi ideolojiye bağlılık Ülkü uğruna seferber edilmiş "idealist" öğretmen Cumhuriyetçi, Kemalist ideolojiye bağlılık Her şey vatan, devlet ve millet için idealine sahip birey yetiştirme
Realizm Esasicilik - Essentializm	Zihinden bağımsız dış dünya Gerçeğin tohumda olması Realiteyi kavrama Nesnelerin algılardan bağımsız varlığı Disiplinli yönetim Formel yapı işleyiş Kültürü benimseme Aposteriorik (sonsal) bilgi	Kültür aktarmacılık Gözlem ve deneye dayalı kavrama Önderlerin örnek alınması İnceleme gezileri Toplumsal kültürün parçaları müzik, halk oyunlarının öğretimi Köy yaşamına uyumluluk	Koşullara göre yönetim Disiplin ve kurallara bağlılık Geleneklere "göreceli" bağlılık Hiyerarşik yapı İşe güdülenmiş insan	Ülke koşullarını bilen öğretmen Köye ve köylüye yabancı olmayan öğretmen Köyün gereksinmelerine yanıt veren öğretmen adayları Gelenekleri yaşatan işleyen öğretmen Kahraman olarak Mustafa Kemal'in örnek alınması
Pragmatizm Progresvizm- İlerlemecilik	Yararcılık İşlevselci yaklaşım Toplumcu çözümlemeler Topluma düşünsel önderlik	Yaparak yaşayarak öğrenme etkinlikleri Toplumsal yararı öne çıkaran uygulamalar Kuram uygulama bütünlüğü İşlevselci anlayışın eğitim süreçlerine yansımaları İhmal edilmiş kitlelerin eğitimi	Köy önderi, farklı alanlara özgü davranışları edinme Demokratik katılım Öğrencilerin yönetime katılımı Öz-yönetimci anlayış Yönetişim	Yaparak yaşayarak öğrenme Eğitimde demokratikleşmeye katkı Çok yönlü öğretmen Demokratikleşmeye ve çağdaşlaşmaya katkı Sanat siyaset ve kültür yaşamına katkı Fırsat ve olanak eşitliğine katkı
Pozitivizm Yeniden Oluşturmacılık	Bilimsel düşünme Bilimsel araştırma sürecinin kavranılması Bilimsel bakış ve kavrayışın egemenliği	Bilimin yol göstericiliği Eğitimin yaşamı kapsamı Yaparak yaşayarak öğrenme Karma eğitim Laikliğin savunulması ve yerleşikliğinin sağlanması Demokrasi için eğitim	Demokratikleşme Yönetime katılım Durumsallık, klasik ve neo-klasik yönetim uygulamalarına düşünsel kaynaklık Sanat eğitimi Eğitsel ve kültürel kol etkinlikleri	Bilimsel görüşe sahip öğretmen adayı Toplumcu, yeni cumhuriyete ve aydınlanamaya önder Değerlerle çatışma Çağdaşlaşmaya katkı Batı kültürüne açık bir sanat ve kültür eğitimi

Materyalizm Politeknik Eğitim	Üretim ilişkilerine göre şekillenen sosyo- ekonomik yapı Evren ve olayların maddi çözümlenmesi Sınıfsal sosyolojik çözümler Diyalektik bakış ve kavrayış	İş içinde üretim için eğitim Üretim merkezli okul Üretimin yöneticisi ve ideolojik önder olarak öğretmen Teknik ve uygulamaya yönelik bilişsel davranış kazandırma İşbaşında eğitim İş eğitimi	Üretici eğitim için üretken iş gören İş disiplini Okulun üretim merkezi ve işletme yönetimi Öz-yönetimsel yönetim modeli Kamusal eğitim	Toplumcu fikirlerin yaygınlığı Kalkındıracak köyün önderi Üretim için köyün sorunlarını ve çözümünü bilen önderlik Kuram ve uygulama bütünlüğü Sosyalist ideolojinin gelişimine etki
--	--	--	--	--

Erkılıç, 2013:8-9

Tablo 9’da görüldüğü üzere enstitülerin birçok eğitim felsefesi tarafından şekillendiği ve bunların toplamından yeni bir eğitim modeli olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Enstitüler genel olarak aydınlanma felsefesini benimseyen ilerlemecilik eğitim felsefesine göre şekillenmekle birlikte resmi ideolojiyi aktarma işlevinden dolayı programların muhafazakâr olarak nitelendirilebilecek daimicilik ve esasicilik gibi temeller üzerine şekillendiği söylenebilmektedir. Ancak enstitülerin kendi kendini değerlendirme, insana değer verme, eleştiri günleri gibi demokratik değerleri benimsemesinden kaynaklı daimici ve esasici yaklaşımı daha az benimsediği düşünülmektedir. Bunun yanında enstitülerde politeknik eğitim uygulamalarının görüldüğü ancak bunun teknik ve uygulama boyutunda olduğu ideolojik boyutta sosyalist bir ideolojiye sahip olmadığı bilinmektedir. Politeknik anlamda üç farklı görüş ortaya çıkmaktadır. Buna göre ilk görüş enstitülerin sosyalist sisteme eğilimli öykünmeciler bir yaklaşım göstermesidir. İkinci görüş enstitülerin yoksul halk çocuklarını sömürdüğünü ve özünde kapitalist eğilimler gösterdiği yönündedir. Üçüncü görüş ise enstitülerin toplumsal yapıyı iyi tahlil etmiş sosyo-ekonomik yapıya uygun eğitim kurumları olduğu yönündedir (Erkılıç, 2013:15).

Enstitüler var olanı koruma işlevi ile esasici ve daimici felsefeye izleri göstermekle birlikte iş içinde üretim odaklı çalışma, demokratik eğitim uygulamaları, toplumsal gerçekliğe uygunluk gibi özellikleri ile pragmatist, ilerlemeci, yeniden kurmacı ve politeknik eğitim özellikleri de göstermektedir. Ancak politeknik eğitimin sosyalist niteliği yerine cumhuriyetçi, ulusalcı ve demokratik değerleri benimseyen bir yaklaşım söz konusudur (Erkılıç, 2013:16; Öztürk ve Tuncel, 2004).

Bu model günümüz eğitim kurumlarından pek çok açıdan farklıdır. Öyle ki enstitülerin duvarları-sınırları ve güvenliği yoktur. Yaz tatilinin standart bir zamanı yoktur. Tatil nedeniyle enstitüler kapatılmaz ve nöbetleşe olarak işler yapılmaya devam eder. Her enstitü ihtiyaçlarının ve çalışma takvimini kendisinin belirleyeceği özerk bir yapıya sahiptir. Bu kurumlarda öğrenciler çalışanlar ve tembeller olarak ayrılmaz, dersler sadece dershanelerde değil her yerde yapılırdı. Başlangıçta bir müfredat olmasa bile okulların ihtiyaçlarına göre müfredatlar oluşturulmuştur. Mimari açıdan enstitüler bölge şartlarına göre bizzat öğrenciler ve öğretmenler tarafından inşa edilmiştir. Arazilerde tarım yapılır, meyve ağaçları yetiştirilir, köyler ağaçlandırılırdı. Bunun yanında kültür derslerine ayrı bir önem verilmekte ve müzik, halk oyunları, tiyatro gibi alanlara öğrenciler yönlendirilmekteydi. Kurumlarda mandolin, keman, bağlama, piyano gibi aletler bulunmakta ve bunların eğitimi de verilmekteydi. Yerli ve yabancı binlerce eserin bulunduğu kütüphaneler de enstitülerin vazgeçilmeziydi. Bu kurumlarda yetişen öğrenciler düşünmeyi, konuşmayı, tartışmayı, sorgulamayı ve akılcı yöntemlerle üretmeyi öğrendiler. Bu anlamda enstitüler klasik anlamda bir okul değil aynı zamanda üretim ve yaşam kurumlarıydı. (Gümüšoğlu, 2015:9). Türkoğlu'nun (2015:117) ifadesiyle enstitüler bir yapılı iki kapılı klasik okullar değildi.

Kirby'nin (2015) saptamasına göre, İsmail Hakkı Tonguç Türkiye'de nüfusun %80'inin köylerde yaşadığı bir ortamda, köylerdeki eğitimi yüzde yüze çıkarma sorumluluğu ve yetkisini aldığı anda (1935), batı örneği tüketici eğitimin yüksek maliyetine karşı klasik eğitim yöntemini kökten değiştirmeyi ve üretici yöntemi ülke çapına yaymayı hedeflemiş ve "Bütün derslerle ilgili metotların kökten değişmesi, derslerin iş içinde iş aracılığıyla öğretilmesi gerektiği"ni vurgulamıştır. 1936'da açılan Eğitim Kursları ve Köy Öğretmen Okullarında (1937) arkadaşlarıyla yaptığı "Üretim İçinde Eğitim" denemesinden alınan iyi sonuçlarla birlikte Köy Enstitüleri Yasası *üretici eğitim* üzerine temellendirilmiştir (Türkoğlu 2013; 2015:116).

Enstitülerde bu felsefelere göre oluşturulan derslerin belirlenmesinde temel ilkelere bazıları şunlardır:

- Programın yarısının kültür, yarısının tarım ve teknik derslere ayrılması,
- Birçok gereksiz ders, konu ve bilgi yerine gerekli olanlara yer verilmesi,

- Yaşama geçirilecek olan derslerin ve konuların belirlenmesi,
- Kültür derslerinde öğrenilenlerin iş ve üretim alanlarında uygulanması, teorinin pratikten koparılmaması ve onlarla bütünleştirilmesi,
- Derslerin ve çalışmaların eğitim ve üretim ile sonuçlandırılmasıdır (Kocabaş, 2015:53)

Buna göre enstitülerde 5 yıllık eğitim süreci içerisinde derslere ayrılan zaman Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10
Köy Enstitülerinde 5 Yıllık Süre İçerisinde Derslere Ayrılan Zaman (1943 Köy Enstitüleri Programı)

Dersler	Hafta	Ders Saati
Kültür dersleri	114 (haftada 22 saat)	5060
Ziraat dersleri ve çalışmalar	58 (haftada 11 saat)	638
Teknik dersler ve çalışmalar	58 (haftada 11 saat)	638
Beş yıllık sürekli tatiller	30	
Toplam		6336

Özgen, 2002:73

Tablo 10'da görüldüğü üzere kültür derslerinin yanında ziraat ve teknik dersler de yer almaktadır. Toplamda ise %50 teori, %50 uygulama olmak üzere teröri ve uygulamanın bir arada yürütüldüğü bir yapı söz konusu olmaktadır. Bu yapı günümüz eğitim sistemleri ile karşılaştırıldığında ileri bir uygulamadır. Zira günümüz eğitim sistemlerinin en büyük sorunlarından biri derste işlenen konuların pratikte uygulanamamasıdır ki bu da öğrenmenin tam anlamı ile gerçekleşmesini sağlayamamaktadır.

1.1.5.3. Eleştirel Pedagoji Açısından Köy Enstitüleri

Klasik eğitimde ve Freire'nin Bankacı Eğitim Modeli eleştirisinde karşımıza çıkan öğrencilerin bilgi alıcı nesneler olma durumuna karşı enstitülerde öğrencilerin etkin katılımı söz konusu olmaktadır. Bu katılım okul ile ilgili alınacak kararlardan, okul içi ve okul dışı görevlere, çevre düzenlemesinden, ders içeriklerine kadar değişebiliyordu. Bu durum öğrencilerin aktif katılımı ile birlikte demokrasi deneyimini de doğrudan yaparak ve yaşayarak deneyimlemelerini sağlıyordu. Enstitülerde yer alan özgün uygulamalar Tablo 11'de özetlenmektedir. Bu uygulamaların eleştirel pedagojiye yakınlığı dikkate değer bulunmaktadır.

Tablo 11

Köy Enstitülerindeki Uygulamalar ve Özellikleri

Uygulamalar	Özellikleri
Eşine Eğitim (Karma Eğitim)	Kadın-erkek bir arada eğitimin sürdürülmesidir.
Küme Düzenlemesi ve Küme Evleri	Okul içinde ve dışında küme başı bir öğretmen ve küme başkanı bir öğrencinin bulunduğu demokratikleşmenin çekirdek birimleri olarak işleyen 30-40 kişilik yapılardır.
Yönetime Katılım, Yetki ve Sorumlulukların Paylaşılması	Öğrencilerin tüm çalışmalarda yetki ve sorumluluklar olarak eğitimin etkin bir parçası olurdu. Öğretmen-öğrenci birlikte çalışma, birlikte yönetme, dersleri birlikte yürütme ve iş birliği söz hakkını ve eleştiri kültürünü getirmiştir.
Özgür Okuma Saatleri ve Okuma Alışkanlığı Kültürü	Öğrencilerin özgür okuma saatleri ile okuma alışkanlığı kültürünün geliştirilmesi sağlanırdı.
Eğlenti Günleri ve Eğlence Kültürü	En az 15 günde bir eğlencilerin düzenlendiği ancak bu etkinliklerde müsamere tipi klasik ve tek taraflı etkinlikler yerine her öğrencinin kendi yeteneklerini sergileyebildiği katılımlı etkinlikler düzenlenirdi.
Müzikli Ulusal Oyunlar Eğitimi ve Kültürü	Her sabah yerel ve ulusal oyunlar ile güne başlanırdı. Bu sayede oyun kültürünün kazandırılması hedeflenirdi.

Çevre Düzenleme ve Çevre Kültürü	Okul çevresinde bölge şartlarına uygun bitkiler yetiştirilir ve bunların bakımından öğrenciler sorumlu olurdu. Aynı zamanda bitki yetiştirme ve tarım gibi dersler de buralarda uygulamalı olarak görülürdü.
Teknoloji Kullanma Eğitimi ve Alışkanlığı Kültürü	Enstitü programında demircilik ve motorculuk dersleri vardı. Enstitüye gider gitmez kız öğrencilere bisiklet ve motor kullanma öğretilirdi. Aynı zamanda kullanılan araçların onarımı uygulamalı olarak öğretilirdi.
İmece ve Ekip Düzenlemesi, Paylaşma ve Dayanışma Kültürü	Enstitü içinde ve enstitüler arasında sürekli bir dayanışma durumu vardı. Ayrıca köy halkı ile de imece içinde çalışılıyordu. Köy okullarının yapısında enstitüler arası ve halk ile dayanışma içerisinde binalar kuruluyordu.
İş Kültürü, Vicdan ve Ahlak	İş sadece bir yöntem olarak değil felsefi, kültürel ve ahlaksal öneme sahipti. Yapılan işin güzel ve sağlam olmasına özen gösterilir, öğrenciler bu yönde yetiştirilirdi.
Güzellik Eğitimi ve Kültürü	Enstitülerde güzel sanatlar eğitimine de önem verilirdi. Burada amaç sanatçı yetiştirmek değil sanatın inceliğini, güzelliğini eğitimde kullanarak kişiliklerin zenginleşmesini sağlamaktı. Ayrıca enstitülerin etrafı çiçekler dikilerek, heykeller yapılarak güzelleştiriliyordu. Bunun yanında tiyatro ve müzik kültürü, folklor araştırmaları önemli görülürdü. Öğrenciler opera ve konserlere gider, filmler izlerlerdi.
Özgüven ve Özdenetim Kültürü	Kendi kendini yönetmeyi bilen, enstitülerin yönetiminde nöbetçilik ve başkanlık görevleri alan, ders ve çalışmaları üretim içinde yapan, atölyeleri ve üretim işlerini yöneten öğrencilerin özgüvenleri ve buna bağlı olarak kendilerini ve çevrelerini denetimleri üst düzeydeydi.
Enstitü Toplantıları ve Eleştiri Kültürü	Enstitüler en az 15 günde bir bütün öğrenciler ve öğretmenlerle birlikte toplanıp yapılacak işlerle ilgili kararlar alırdı. Bu toplantılarda öğrenciler yanlış buldukları davranışları ya da

	düzeltilmesini istedikleri durumları tartışır ve çözüm üretilirdi. Yeri geldiğinde müfettişe, kaymakama, muhtara, hocaya, ağaya kendi yapıcı görüşlerini öğrenciler rahatlıkla ifade edebilmekteydi.
--	--

Türkoğlu, 2015:118-125

Tablo 11’de görülen uygulamaların neredeyse tamamı eleştirel pedagoji yaklaşımına benzer uygulamalardır. Birçok eğitim felsefesi ve öğretim yönteminin bir arada yürütüldüğü enstitüler dönemin koşulları ile karşılaştırıldığında modern uygulamalardır. Yine günümüzde uygulama boyutunda tam olarak hayata geçirilemeyen Keşif Yolu ile Öğrenme, Buluş Yolu ile Öğrenme, Tam Öğrenme, Proje Tabanlı Öğrenme, Süreç Temelli Öğrenme, İşbirlikli Öğrenme, Çoklu Zekâ Kuramı, Sosyal Öğrenme Kuramı gibi modern kuram ve yöntemlerin kurallarına uygun bir şekilde yapılandırılmadan da olsa uygulandığı görülmektedir (Kocabaş, 2003,2004,2015; Susar Kırmızı, 2015). Bir bütün olarak incelendiğinde enstitülerde demokratik eğitim deneyimlerinin en azından kurumlar içerisinde tam olarak uygulandığını söyleyebilmek mümkündür.

Enstitülerdeki demokrasi ve eleştirel kültüre en iyi örneklerden birini enstitü mezunlarından Pakize Türkoğlu vermektedir (2015:125):

Aksu Köy Enstitüsü’ne ilk gittiğimiz yıldır (1942). Öğretmenler bizim öğrenci dolaplarımızı yoklamışlar, üstelik yardım için iki öğrenciyi de yanlarına almışlardı. Onlardan biri bendim. Buna bütün öğrenciler çok kızıp, bize de çıkıştılar. O haftaki Enstitü toplantısında çalışmalarla ilgili görüşmelerden sonra, öteki kümeden öğrenci Osman Kurşun söz alıp enstitü müdürüne: “Direktörüm, bize sorulmadan dolaplarımız niçin arandı?” dedi. Direktörden önce onların Kümebaşı öğretmenini Zarif Tuncay, “Çocuklar, Müdür bey aslında buna karşı çıkmıştı. Eskiden öğretmen okullarında böyle yapıldı. Bu yanlışı biz öğretmenler yaptık” dedi. Başka bir öğrenci, “Öğretmenim ama arkadaşımız ne arandığını sordu, bunun hepimiz merak ediyoruz” dedi. Osman yeniden konuştu: “Öğretmenim hani burası eski okul değildi, her şey aramızda açıkça konuşulacaktı. Kaybolan bir şey mi vardı, ya da sigara mı arandı dolaplarımızda? Sorsanız söylerdik” dedi... “Ama öğretmenlerimiz de bizim karşımızda gelişigüzel sigara içmemeli” diye ekledi. Müdürümüz enstitü toplantılarında çok konuşmaz, sözü çoğunlukla yardımcılara bırakırdı. Ama bu konuda konuşmuştu. Dolap yoklaması için Osman’ın sözlerinin çok doğru olduğunu, bundan sonra enstitüde asla böyle şeyler olmayacağını, tüm

sorunların toplantıda konuşulabileceğini, dolaplarımızdan hiçbir şey çıkmadığını söyledi.

Yukarıdaki örnek olay enstitülerdeki demokrasi ve eleştiri kültürünün nasıl işlediğini gösteren bir durumdur. Benzer bir olayın günümüz eğitim sistemlerinde örneğini görebilmek istisnalar dışında neredeyse imkânsızdır. Eleştirel pedagoji ve modern eğitim kuramlarının birçoğunda istenilen ama bir türlü gerçekleştirilemeyen örnek olarak söz konusu durum, kurumlardaki demokratik işleyiş ve eleştiri kültürünün yansıması niteliğindedir. Yine Türkoğlu'nun (2015:127) anlatımına göre dönemin Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün Çifteler Köy Enstitüsü'nü ziyarete sırasında, ona karpuz öğrencilere incir tatlısı verilmesini eşitsizlik sayan öğrencilerden İhsan Güvenç, bu görüşünü enstitülerdeki eleştiri gününde dile getirmiş ve müdür bu eleştiriye haklı bulmuş ancak İnönü'nün şeker hastası olmasından kaynaklı böyle bir durumun ortaya çıktığını belirtmiştir. Günümüzde bir öğrencinin, cumhurbaşkanını eleştirmesi bir yana herhangi bir yöneticiyi bile eleştirmenin yaptırımları göz önüne alındığında enstitülerin eleştirel düşünme anlamında oldukça ileri olduğu görülebilmektedir. Zira günümüz eğitim programlarında sıklıkla üzerinde durulan eleştirel düşünme becerilerinin bir türlü öğrencilere kazandırılmamasının sebebini de tam da bu noktada aramanın doğru olacağı düşünülmektedir. Aslında sınırları çizilen bir eleştirel düşünmenin, yani “eleştirebilirsin ama sadece sana öğretilenleri” yaklaşımı bizzat eleştirel teori ve buna bağlı olarak eleştirel düşünmenin tam aksi bir durumu ortaya çıkarmaktadır. Özgürce düşünmesi ve eleştirebilmesi gereken öğrenciler, bu düşünceleri sınırlandırıldığı müddetçe özgür düşünebilmeleri mümkün değildir. Sadece eleştirel düşünmede değil diğer tüm düşünme becerilerinde de benzer durum söz konusu olmaktadır.

Eleştirel pedagojide eğitimin özgürleştirici boyutuna vurgu yapılarak eğitim sistemlerinin öğrencileri bu anlamda kısıtladığı vurgulanmaktadır. Düşünme becerileri, egemen görüşün sınırları içerisinde kalmakta ve buna bağlı olarak öğrencilerin özellikle de ilkökul öğrencilerinin yaratıcı düşünceleri örselenmektedir. Rousseau'nun (2013) vurguladığı şekliyle çocuk, doğal haliyle değil sistemin istediği şekilde yetişmekte ve buna uygun uyuşmuş beyinler ortaya çıkmaktadır. Eğitimin tek

başına çocuğun doğasına uygun bir biçimde şekillendirilmesi aslında birçok sorunu da ortadan kaldırılabilmektedir. Ancak öncelikle bunun istenilmesi gerekmektedir.

Eğitimde dönüşüm tek başına eğitim kurumları ile değil topyekûn toplumun dönüşmesi ile mümkün olmaktadır. Eğitim ve toplum etkileşimi karşılıklıdır. Yani eğitim dönüştükçe toplum, toplum dönüştükçe eğitim dönüşür. Bu anlamda eleştirel pedagoji eğitimin dönüştürücü özelliğine vurgu yapmaktadır. Köy Enstitülerinde de benzer bir dönüşüm çabası söz konusu olmakta ve Cumhuriyetin yeni nesillerini yetiştirebilmek için eğitime önem verilmektedir. Eleştirel pedagojiden farklı olarak resmi ideolojiyi aktarması ile ayrılan enstitülerin, zaman içerisinde resmi ideolojiyi tehdit etmesinden dolayı kapanması, eğitimin dönüştürücü gücünü gösteren iyi örneklerdendir. Her ne kadar kurumsal olarak resmi ideoloji aktarımını benimsese de okul içi işleyişte eleştirel pedagojiye benzerlik gösteren enstitüler, eğitimin özgürleştirici boyutunu ön plan çıkarması ile sistem tarafından tehdit olarak algılanıp kapatılmıştır. Tablo 12’de Köy Enstitülerindeki eleştirel pedagoji eğilimleri gösterilmektedir.

Tablo 12

Köy Enstitülerinde Eleştirel Pedagoji Eğilimleri

Eleştirel Pedagoji	Köy Enstitüleri
Paulo Freire (ezilenler)	İsmail Hakkı Tonguç (köylüler)
Ivan Illich (okul)	İsmail Hakkı Tonguç
Praksis	İş İçinde Eğitim
Toplumu Dönüştürme	Köyü Canlandırma
Eleştirel Teori	Eleştiri Kültürü
Diyalog	Toplantılar
Problem Tanımlayıcı Eğitim	Üretici Eğitim
Özne-nesne	Özyönetim
Organik Aydın	Yeni Aydın

Tablo 12’de görüldüğü üzere Köy Enstitülerinin kurucularından İsmail Hakkı Tonguç ile eleştirel pedagojinin en önemli kuramcılarında Paulo Freire arasında ezilenlerin eğitime odaklanmaları bakımından bir benzerlik söz konusudur. Tonguç dönemin şartlarında alt sosyo-ekonomik seviyede yer alan köylüleri ve onların eğitimini önemseyerek enstitüler aracılığıyla kalkınmalarını hedeflemiştir. Benzer şekilde Freire’de Brezilya’da yoksul halkın eğitime önem vermiş ve çalışmalarını ezilen halkların eğitimi üzerine gerçekleştirmiştir. Özsoy’a (2009:108) göre Tonguç’un külliyatı bir bütün olarak ele alındığında eleştirel pedagojiye eşsiz bir katkı oluşturmaktadır.

Radikal eğitim kuramcılarında Illich’in (1985) okula yönelik eleştirileri ile Tonguç okul anlayışı, klasik okul anlayışından farklılık göstermektedir. Illich’in okula yönelik radikal eleştirisi ve Freire’nin pedagojisi gibi, Tonguç da köylüleri kendi yaşamsal gerçekliklerini dönüştürmelerinin öznesi kılmak istemiştir. Eğitim sisteminin demokratik yerelleşmesi ve okulun özyönetimi ilkeleri günümüzde bile uygulamaya konulamamıştır (Özsoy, 2009:108,135). Tonguç (1947:85) pedagoji anlayışını şu sözlerle ifade etmektedir:

Köy meselesi bazılarının zannettiği gibi, mihaniki surette ‘köy kalkınması’ değil, manalı ve şuurlu bir şekilde ‘köyün içten canlandırılması’dır. Köylü insanı öyle canlandırılmalı ve bilinçlendirilmeli ki, onu hiçbir güç yalnız kendi hesabına ve insafsızca sömüremesin, köyde oturanlara köle ve uşak muamelesi yapamasın, köylüler bilinçsiz ve bedava çalışan birer iş hayvanı haline gelemesinler... Köy sorunu köyde eğitim problemleri de içinde olmak üzere bu demektir.

Enstitülerin temel ilkelerinden olan “iş içinde iş için eğitim” modeli eleştirel pedagojinin önemli ilkelerinden “praksis”in iyi örneklerinden birini oluşturmaktadır. İlk olarak Marx’ın (2013) “Feuerbach Üzerine Tezler”de ifade ettiği praksis kavramı dünyayı yalnızca anlamayı değil onu değiştirmeyi de hedefleyen, teori ve pratiğin bir arada yürütüldüğü bir kuramdır. Ancak Freire (2003), praksişi düşünce ve onu izleyen eylem olarak aşamalı değil, eylem ve düşüncenin eşzamanlı gerçekleştiği bir yapı olarak önerir. Bu yapılırken toplumsal sorunlar bizzat dikkate alınarak, bu sorunların çözümleri üzerine gidilmelidir. Enstitülerde bilginin kullanıldığı zaman anlamlı olacağı düşüncesinden hareketle kendi binalarını kendilerinin yaptıkları, kendi

gereksinimleri olan buğday, meyve, sebzelerini kendilerinin yetiştirdiği görülmektedir (Şeren, 2008:221). Enstitülerdeki kültür derslerini teori olarak ele aldığımızda, uygulamaya yönelik pratik dersler ise tarım ve teknik dersleri olmaktadır. Freiren bakış açısıyla bu dersler birbirinden bağımsız değil eş zamanlı bir şekilde praksiye dayalı işlenmekteydi. Ayrıca derslerin birçoğu köyün ve köylünün sorunlarını çözmek üzere yürütülmekteydi.

Tablo 12’de yer alan bir diğer başlık, eleştirel pedagojinin toplumu dönüştürme boyutu ve bunun enstitülerdeki uygulaması köyü canlandırmadır. Buna göre eğitimin toplumu dönüştürücü boyutuna vurgu yapan eleştirel pedagoji, klasik ve analitik eğitim felsefelerinden ayrılmaktadır. Yine köy enstitüleri de, köyü canlandırma boyutu ile toplumda bir dönüşümü hedeflemesi nedeniyle eleştirel pedagojiye benzerlik göstermektedir. Bunun örnekleri köy sorunları üzerine şekillenen dersler ve köy halkının eğitime önem verilmesinde görülmektedir.

Eleştirel pedagojinin sosyolojik temellerini oluşturan eleştirel teori, bir sosyal bilim olarak eğitimi diyalektik anlamda ele almakta ve görgül ve yorumsamacı yöntemden ayrılmaktadır (Wulf, 2010). Eleştirel teoriye göre eğitim, tek başına yorumlanabilen ya da analiz edilebilen bir yapıdan ziyade negatif ve yıkıcı ama aynı zamanda pozitif ve yeniden kurmacı bir yapı olarak yorumlanmaktadır. Söz konusu eleştirel yaklaşım disiplinler arası olmakta ve bütüncül bir yapı oluşturmaktadır. Geçmişten günümüze eğitimin yeteri kadar açıklandığı ve analiz edildiği göz önüne alındığında artık eğitimin dönüştürücü gücüne atıf yapmanın geldiği düşünülmekte ve yorum ve analiz tümünden reddedilmeden bunlarla birlikte dönüşüm daha ön planda tutulmaktadır. Bu durumun enstitülerdeki yansıması olarak eleştiri kültürü enstitülerde her hafta düzenli olarak yapılan eleştiri günlerinde görülmektedir. Söz konusu günlerde öğrenciler okulun sorunlarını kendileri tartışmakta ve çözümler getirmekteydi. Bu sayede enstitülerde oluşan eleştiri kültürü okulun ve toplumun dönüştürülmesinde etkili olmaktadır.

Freire’nin (2003) diyalog temelli eğitime yaptığı vurgu eğitimde özne-nesne ilişkisinin ortadan kaldırılmasını amaçlamaktadır. Bankacı eğitim modeli eleştirisinde de yer aldığı üzere öğrencilerin yatırım yapılan nesneler olarak görülmesine karşın Freire, öğrencileri eğitimin öznesi olarak vurgulamaktadır. Diyaloğa dayalı eğitim ile

özne-nesne ilişkisinin ortadan kalkması, öğretmen, öğrenci ve yönetici arasında kurulacak hiyerarşik olmayan düzen sayesinde mümkün olmaktadır. Diyalog temelli eğitim enstitülerde düzenli olarak yapılan öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin katıldığı toplantılar ile gerçekleştirilmekteydi. Bu toplantılar aynı zamanda öğrencilerin demokrasi ve eleştiri kültürünü deneyimlemelerini sağlamaktaydı.

Freire'nin (2003) Bankacı Eğitim Modeli eleştirisine karşı Problem Tanımlayıcı Eğitim, eğitimin mevcut problemleri çözmek üzerine şekillenmesini önermektedir. Günümüzdeki eğitimin tüketici yönü göz önüne alındığında eğitim konumu itibarıyla ayrıcalıklı bir yapıya sahip olmaktadır. Bu yapı masrafları karşılandığı ölçüde eğitimden faydalanılması gibi bir durumu ortaya çıkarmakta ve eğitim ayrıcalıklı bir kesimin tekeline bırakılmaktadır. Eğitime erişimde temel problem olarak bu yapı ele alındığında enstitülerde tüketici değil üretici bir eğitim söz konusu olmaktadır. Bu üretim okulların yapımından, tarla ekimine, materyallerin hazırlanmasından, araçların yapımına kadar kendi üretimini kendisinin yaptığı bir kurum yapısı ortaya çıkarmaktadır. Her ne kadar buradaki amaç devlete yük olmamak olsa da işleyiş itibarı ile politetik ve problem çözücü bir eylemdir. John Dewey'in pragmatist eğitim yaklaşımında eğitimin amacı sorun çözme ile sınırlandırılır. Her şey uyum içindeyken ve ortada bir sorun yokken hiçbir şeye dokunulmaması ve sorgulanmaması gerektiğini öne sürer. Tonguç ise tam tersine, insanın sadece önüne konulan problemleri değil, kendi sorununu kendinin tanımlamasını, kendine hep yeni sorunlar yaratmasını ve bunları aşma yetkinliğini elde edecek şekilde eğitilmesini savunmaktadır (Özsoy, 2009). Bunun yanında enstitülerde her bir sorun dayanışma ile çözülmekte ve problemler üzerinden eğitim söz konusu olmaktadır.

Tablo 12'de yer alan bir başka boyut da eleştirel pedagojinin temel önermelerinden olan, mevcut sistemin öğrencileri nesne konumuna ittiği vurgusudur. Buna göre öğrenciler, birer özne olarak yer alması gereken sistemde, nesne konumunda bilgi alıcı pasif yapıdadırlar. Oysa enstitülerde öğrenciler birçok boyutta özne konumunda yer almakta ve özyönetimlerini gerçekleştirebilmektedirler. Katılımcı bir yapının olduğu enstitülerde özne-nesne ikilemi de ortadan kalkmaktadır. Bu sayede eğitim sisteminin içinde yer alan her bir birey, eğitimin bizzat öznesi olma durumundadırlar.

Son olarak Tablo 12'deki son boyut eleştirel pedagojinin önemli kuramcılarından olan Antonio Gramsci'nin ortaya attığı *organik aydın* ve enstitüler ile birlikte ortaya çıkan *yeni aydın* kavramlarıdır. Gramsci (2014) yaptığı aydın tanımıyla o güne kadar ki kendini toplumdan ayıran ayrı bir sınıf olarak aydın kavramını eleştirmiştir. Ona göre bütün insanlar aydındır, herkes entelektüel ve akılcı yeteneklere sahiptir ancak herkes aydınların sosyal işlevini yerine getiremez. Buna göre her topluluk kendi organik aydınını ortaya çıkarabilir, bunlar sosyal hayatı sadece bilimsel yollara uygun olarak tanımlamazlar, daha çok kitlelerin kendilerini ifade edemediği duyguları kültür dili yoluyla ifade ederler. Gramsciye bakış açısıyla aydın toplumun içinden çıkan ve toplum yararına çalışmalar yapandır. Gramsci'nin bu fikirleri ilerleyen yıllarda eleştirel pedagojiye de öncülük etmiş ve halk eğitime önem verilmesine katkı sağlamıştır. Bu anlamda İsmail Hakkı Tonguç'u da bir organik aydın olarak ele aldığımızda, o toplumun ve özellikle köylünün eğitime önem vermiş ve bu yönde çalışmalarda bulunmuştur. Yine Köy Enstitüleri ile birlikte Türkiye'de *yeni aydın* kavramı ortaya çıkmıştır. Söz konusu yeni aydınlar köyün yani toplumun bizzat içerisinden çıkıp birçok alanda topluma öncülük etmişlerdir. Buna göre amaç, kadere boyun eğen değil Tonguç'un deyiimiyle “mukadderatını yenebilen”; ülkeyi kalkındıran “toplum liderleri” değil Gramsciye anlamda organik aydınlar yetiştirmek olmuştur (Özsoy, 2009:132).

Sonuç olarak Köy Enstitüleri, kullanılan eğitim yöntemleri ve genel işleyişi itibari ile Türkiye'de bir eleştirel pedagoji örneği oluşturabilecek yapıya sahiptir. Her ne kadar ideolojik boyutta eleştirel pedagojiden ayrıldığı noktalar olsa bile alternatif bir eğitim modeli sunması ve eleştirel pedagojiyi somut bir uygulama üzerinden tartışabilme imkânı sağlaması açısından Türkiye eğitim tarihinde önemli bir örnek oluşturmaktadır. Bu örnek eleştirel pedagojinin ne olup ne olmadığını bize artıları ve eksileri ile birlikte göstermektedir. Yapılması gereken ise bu ve benzer örnekler üzerinden eğitimi eleştirel ve bütünlüklü bir açıdan tartışılabilir hale getirmektir.

1.1.6. Eleştirel Düşünmenin Eleştirisi

Düşünme öğretilabilir ve geliştirilebilir. Öğretimin temel amacı da bu olmalıdır. Eleştirel çok yönlü düşünme becerisi olmayan toplumlar ise hoşgörüsüz olur (MEB, 2012). Ayrıca eleştirel düşünme ile akademik başarı arasında da doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Eleştirel düşünme var olan eğitim sistemlerinin bir parçası olduğu durumlarda sadece akademik başarıyı değil aynı zamanda toplumsal olarak daha olumlu, daha yardımsever ve madde bağımlılığının az olduğu bir toplum oluşturabilmektedir (Elias ve Kress, 1994; akt. Kökdemir, 2003:49). O halde eleştirel çok yönlü bireyler yetiştirmek elzemdir. Peki, bu nasıl gerçekleştirilebilir?

Bu bölümde uzun zamandır tartışılabilen eleştirel düşünme becerisinin bir eleştirisi yapılmakta ve nihayetinde farklı bir tartışma zemini açılmak istenmektedir. Buna göre eleştirel düşünmeyi bir beceri olarak ele alıp bunun eğitimine geçmeden önce öncelikle eleştirel düşünmenin neliği üzerinde durmanın yerinde olduğu düşünülmektedir. Bir konuyu kavramsal boyutta yeterince anlayamadan uygulamaya geçmek, çoğu zaman istenilen sonuçları vermemektedir. Söz konusu durumun eleştirel düşünme becerileri için de geçerli olduğu söylenebilir. Türkiye’de eleştirel düşünme üzerine şimdiye kadar yapılan herhangi bir çalışmada istenilen düzeyde bir eleştirel düşünme becerisine ulaşılamamıştır. Bu durum hem öğrenciler, hem öğretmen adayları hem de öğretmenler için geçerlidir. Bu durumda ya becerinin öğretiminde bir sorun vardır ya da becerinin kendisi sorunludur. Bu çalışmada ikinci şıktan hareketle bir analiz yapılmaktadır.

Passmore (1967/1991:629) “Eleştirel Olmayı Öğretme Üstüne” yazdığı makalesinde şöyle demektedir:

Bir çocuğa eleştirel olmayı öğretmek nedir? Bunu yaparken başarılı olup olmadığımızı nasıl söyleyebiliriz? Eleştirel olmayı öğretmek, bir olgu aktarma, alışkanlıklar yerleştirme, beceriler alanında yetiştirme, yetenek geliştirme, karakter oluşturma sorunu mu yoksa bunların tümünden farklı bir şey mi?

Mevcut eğitim sistemleri için Passmore’un bahsettiği durumlardan herhangi birini söylemek mümkündür. Yani eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında

olgu aktarımından karakter oluşumuna kadar neredeyse tüm yollar bir şekilde denenmektedir. Bu durumda Passmore'un da dediği gibi acaba eleştirel düşünme tüm bunlardan farklı bir şey midir? Passmore'a (1991) göre öyledir:

... Bir öğretmen öğrencilerine elbette eleştiri pratiğiyle ilgili çeşitli olguları aktarabilir. (Onun demokrasi için yaşamsal olduğunu, bilimin gelişmesi için gerekli olduğunu v.b. gibi). Öğrencilerine Sokrates ya da Galileo hakkında öyküler anlatabilir. Hatta belki de, eleştiri hakkında olgular aktarma ya da eleştirel ruhun ünlü temsilcileri hakkında öyküler anlatma, çocuğu eleştirel olmaya teşvik etmenin yararlı bir yöntemidir. Ama en azından şu açıktır ki çocuğa bu tür olgular aktarma, onları eleştirel yapmak için yeterli değildir.... Eleştirel olma, eleştirel olma ile ilgili belli olguları öğrenmiş olmaktan sadece mantıksal değil ampirik olarak da farklıdır.

Yani eleştirel düşünme sadece belirli olguları öğrenmek ile kazanılacak bir beceri değildir. Kaldı ki eleştirel düşünmenin bir beceri mi, alışkanlık mı yoksa yetenek mi olduğu gibi tartışmalara burada değinilmemektedir. Bu konu tek başına ayrı bir çalışma konusu olabilir. Bir düşünme becerisi olarak eleştirel düşünmeyi ele aldığımızda çocuğun bu düşünme becerisinin harekete geçirilebilmesi olağan dışı bir durum olmadığı müddetçe çok da zor olmamaktadır. Zira çocukluğun doğuştan getirdiği merak duygusu bireyde aynı zamanda sürekli bir arayışı da beraberinde getirmektedir. Önemli olan bu merak duygusunun örselenmeden sistemli bir şekilde eleştirel düşünme becerisine evrilebilmesidir. Eğitimden beklenen aslında tam olarak bu olmalıdır. Ancak mevcut durumda okulun öğrencilerin merak duygularını örselediği söylenebilir. Bunda sınıftaki öğrenci sayısının fazlalığı, ders kitaplarının eleştirel düşünme eğitimi desteklemekten uzak oluşu ve sınav odaklı rekabete dayalı eğitim sisteminin büyük etkisi vardır. Bunlardan önce ise ilk koşul güçlü bir yönetim desteğidir (Haas ve Keeley, 1998; akt. Kökdemir, 2003:50). Eğitim sistemlerini yönetenler öğrencilerin eleştirel bir birey olmasını istemiyorlar ise tek başına eğitim bu durumu gerçekleştiremez.

Eleştirel Teorinin önemli temsilcilerinden Horkheimer'a (1989:25; akt. Gülenç, 2010:27-28) göre bir felsefi bakışın eleştirel olabilmesinin temel koşulu toplumsal olmasıdır. Buna göre bireyler toplumdan ve tarihten bağımsız olarak ele

alınmaz. Dolayısıyla bu soruşturmaya devlet, hukuk, ahlak, ekonomi, kültür, sanat, dil, din vb. insanlığın bütün maddi unsurları dâhil edilmelidir. Ancak geleneksel yaklaşımda söz konusu maddi unsurlar göz ardı edilerek bir eleştiri ya da sorgulama yapılmaktadır. Tüm bu kavramları dışlayarak yapılan bir sorgulama yalıtılmış birey kavramlaştırılması üzerinden yürütülmektedir. Yani geleneksel bakış açısına göre toplumsal bir kesimin zenginliği ya da fakirliği, bu gruplardaki bireylerin kendi becerisi ya da beceriksizliği olarak ele alınmakta ve toplumsal yapı çoğu zaman göz ardı edilmektedir (Fay, 2005:50). Mevcut durumda bir öğrencinin eleştirel düşünebilmesi geleneksel yaklaşıma göre bireyin kendi yeteneği ya da yeteneksizliği olarak görülebilir. Ya da bireyin aldığı eğitimin bunda etkisi söz konusudur. Peki, bireyin içinde bulunduğu ve eğitim aldığı toplumun kendisi eleştirel bir yapıya sahip değil ise bu durumda eleştirel olması beklenen bireyin bu beceriyi kazanamamasının sebebi tek başına birey ya da tek başına aldığı eğitimin kalitesinden mi kaynaklanmaktadır? Bu sorunun cevabı hayırdır. O halde iyi bir eğitim, bireyin eleştirel düşünebilmesi için gereklidir fakat yeterli değildir.

Eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasındaki bir başka sorun ise öğretmenin kendisidir. Eğer bir öğretmen eleştirel bir duruşa sahip değilse, o öğretmenden eleştirel düşünen bireyler yetiştirmesini beklemek yerinde olmayacaktır. Kaldı ki bu durum sadece öğretmenlerle de sınırlı değildir. Eğer öğrenciler eleştirel düşünsün isteniyor ise öğretmen, yöneticiler, müfettişler de eleştirel ve yaratıcı bir şekilde düşünebilmelidir. Öğretmenler sadece dışarıdan yönlendirilen değişimin kabullenicisi değil, aynı zamanda kendi öğretimini ve başarısını analiz edebilmelidir (Bakioğlu ve Hesapçıoğlu, 1997:73). O halde rol modeller olarak öğretmenin ve eğitimin diğer öznelerinin de eleştirel olması öğrenciyi de etkileyebilmektedir. Bunun yanında eğitimin bütün öznelerinin eleştirel olabilme halleri ise eğitimi doğrudan ve pozitif yönde etkileyebilmektedir. Ancak buradaki söz konusu eleştirel olabilme durumu Eleştirel Teorik anlamda bir zemin üzerinden tartışılmaktadır. Yani eğitimin öznelerinin eleştirel olabilmeleri tek başına kişilerin sorumluluğunda değil toplumsal bir zemin ile mümkündür. Bu anlamda eğitim ile ilgili sorunların tartışılırken genellikle öğretmenlerin günah keçisi haline getirilmesi de yanlış ve sorunlu bir yaklaşımdır. Bireysel anlamda öğretmen genel olarak yetiştirdiği

toplumun özelliklerini yansıtır. Toplumsal yapıyı eleştirmeden, öğretmeni ya da bireyleri eleştirmek doğru bir yaklaşım değildir.

Eleştirel pedagojiyi, eğitim sistemlerine yönelik bütünlükçü ve sistemsal bir eleştirel yaklaşım olarak ele aldığımızda eleştirel düşünmenin öğretiminde birçok açıdan faydalanılabilecek bir kuram olmaktadır. Ancak Türkiye’de eleştirel düşünme ile ilgili yapılan herhangi bir çalışmada Eleştirel Teori ya da Eleştirel Pedagojiden tek bir kelime ile bile söz edilmemektedir (Kocabaş, Balcı, Erbil ve Erdoğan, 2015). Bu durumun kendisi bir çelişki oluşturmaktadır. Olaya tersten baktığımızda, eleştirel düşünme üzerine bir çalışma yapan ve kendisinin de eleştirel olduğu düşünülen bir araştırmacı, eleştirel düşünme ile ilgili kendisine öğretilen bir çerçevede çok da eleştirel olmayan bir çalışma ile eğitim sistemindeki eleştirel olamama durumunu eleştirebilmektedir. Ironiler çoğaltılabilir ancak önemli olan bu ironilerin tartışılır hale getirilerek en azından eleştiri kültürünün zemini oluşturulmalıdır.

Söz konusu zemin önceki bölümlerde bahsedildiği üzere Frankfurt Okulu ve buna bağlı olarak Eleştirel Teori ile birlikte sistematik bir hal almış durumdadır. Bu sistematikliğin ise henüz eğitim bilimlerinde oluştuğunu söyleyebilmek güçtür. Buna göre teorik anlamda henüz eleştirel çalışmalar üzerinde çok durulmamak ile birlikte yorumsamacı ya da görgül çalışmalar üzerinde durulmaktadır. Bu durum araştırma yöntemlerine de yansıtmakta ve bir sosyal bilim olarak eğitim bilimleri genel olarak pozitivist yaklaşıma göre şekillenmektedir. Oysa eleştirel teori, sosyal bilimlerdeki aşırı pozitivismi eleştirmekte ve bu durumun sosyal olan üzerinde her zaman doğru sonuçlar vermeyeceğini vurgulamaktadır. Kaldı ki doğru sonuçlar verse bile sosyal bilimlerde ve buna bağlı olarak eğitim bilimlerinde artık “yorumlama” ve “analiz” etmeden daha ileride “dönüştürme” boyutu üzerinde durulması gerekmektedir. Eleştirel pedagoji ile amaçlanan bu olmaktadır.

McLaren’e (2011) göre yeni sağcılar ve liberaller eleştirel düşünme tartışmasında, eleştirel kavramını sürekli yenileyerek ve dikkatsiz kullanarak etkisizleştirmişlerdir. Kavram, siyasal ve kültürel boyutlardan uzaklaştırarak, salt analitik bir düşünme becerisine dönüştürülmüştür (Tezcan, 2013:102). Eleştiri ancak tarihsel ve toplumsal bağlam içinde ele alındığı müddetçe mümkündür. Bu nedenle yapılması gereken, mevcut eleştirel yaklaşımı toplumsal koşulları içinde yeniden

yorumlamaktır. Bu da eleştirel-diyalektik yöntemle kavram ve gerçeklik arasındaki ilişkinin sürekli olarak yeniden ele alınması ile mümkün olacaktır (Gülenç, 2010:35). Sonuç olarak eleştirel düşünme becerisini bir kavram; öğrenci, öğretmen adayı ve öğretmenlerin eleştirel düşünme düzeylerinin düşüklüğünü bir gerçeklik olarak ele aldığımızda, yapılması gereken kavram ve gerçeklik arasındaki ilişkiyi yeniden ele alınması ve bunu yaparken de eleştirel teoriden yararlanmanın gerekli olduğu düşünülmektedir. Aksi durumda eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılması için kullanılması gereken öğretim yöntemleri üzerinden sık bir tartışma yürütülmüş olacaktır.

1.2. Amaç ve Önem

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adayları, sınıf öğretmenleri ve Köy Enstitüsü mezunlarının Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılım düzeylerinin ortaya konularak değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu sayede Türkiye’de üniversitelerin eğitim fakültelerinde okumakta olan sınıf öğretmeni adayları, mevcut sistemde çalışmakta olan sınıf öğretmenleri ve Türkiye tarihinde öğretmen yetiştirmede önemli bir sistem olması nedeniyle Köy Enstitüsü mezunlarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeylerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu durum aynı zamanda üç kuşak arasındaki eğitim algısını incelemesi bakımından önemli görülmektedir. Ayrıca Köy Enstitülerinin Türkiye’ye özgü alternatif bir eğitim modeli olması ve eleştirel pedagoji ile gösterdiği benzerlikler yönünden, eleştirel pedagoji literatürüne bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Eleştirel Pedagojinin eğitim sistemlerine yönelik sistematik ve bütüncül eleştirileri, sosyal bilimlere disiplinler arası bakışı ve yeni bir sosyal bilim ve buna bağlı eğitim bilimleri önermeleri önemli bulunmaktadır. Dünya literatüründe de son zamanlarda tartışılır hale gelmesi ancak Türkiye’de henüz eleştirel pedagoji üzerine yeteri kadar çalışma olmaması ve çoğu öğretmen adayı ya da öğretmenin bu konuda yeterince bilgi sahip olmaması böyle bir çalışmayı ihtiyaç haline getirmiştir. Ayrıca 2005-2006 eğitim programlarında sıklıkla üzerinde durulan ancak bir türlü geliştirilemeyen eleştirel düşünme becerilerine eleştirel pedagojik açıdan bakılarak

öneriler getirilmesi amaçlanmaktadır. Belirtmek gerekir ki eleştirel düşünme üzerine yapılan neredeyse hiçbir çalışmada eleştirel pedagojiden bahsedilmemektedir. Oysa kökleri eleştirel teoriye dayanan eleştirel pedagoji, bu konuda yol gösterici niteliktedir. Ancak eleştirel pedagojinin çok boyutlu yapısı göz önüne alındığında bu çalışmada “öğretmen eğitimi” ve “öğrenme-öğretme” üzerinde durulacaktır.

Eleştirel pedagoji temel olarak mevcut eğitim sistemine eleştiriler getirmekte ve alternatifler sunmaktadır. Eleştirel pedagojide bilgi ve iktidar her zaman tartışılabilir ve eleştirilebilir olgular olarak kabul görmektedir. Bu nedenle yapılması gereken mevcut düzeni meşrulaştıran araştırmalardan çok düzeni sorgulayıcı araştırmalar yapmak olmalıdır. En azından sosyal bilimlerin görevi bu olmalıdır. Bilimi bir merak etme süreci olarak ele alacak olursak, bu çalışmada merak edilen eğitim sistemi içerisindeki bireylerin eğitime dair eleştirel bakış açısıdır.

1.3. Problem Cümlesi

Sınıf öğretmeni adayları, sınıf öğretmenleri ve Köy Enstitüsü mezunlarının Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılım düzeyleri anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır ve psikososyal özellikler bakımından anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

1.4. Alt Problemler

1. Sınıf öğretmeni adayları, sınıf öğretmenleri ve Köy Enstitüsü mezunlarının Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılımları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmeni adayları, sınıf öğretmenleri ve köy enstitüsü mezunlarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılımları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyleri ile;
 - 3.1. Cinsiyetleri,
 - 3.2. Aile aylık gelir düzeyleri,
 - 3.3. Anne eğitim durumu,
 - 3.4. Baba eğitim durumu,

- 3.5. Yılda okudukları ortalama kitap sayısı,
- 3.6. Kültür sanat etkinlikleri katılımları,
- 3.7. Kongre sempozyum katılımları,
- 3.8. Kitap makale yazmaları,
- 3.9. Eleştirel düşünme becerisi kazanımına yönelik görüşleri,
- 3.10. Eleştirel pedagoji bilgileri,
- 3.11. Mevcut ilkokul eğitim sistemine dair görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyleri ile;
 - 4.1. Cinsiyetleri,
 - 4.2. Eleştirel düşünme becerisi kazanımına yönelik görüşleri,
 - 4.3. Mevcut ilkokul eğitim sistemine dair görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

1.5. Sayıtlar

1. Örnekleme giren sınıf  ğretmeni adayları, sınıf öğretmenleri ve Köy Enstitüsü mezunlarının görüşlerini içtenlikle belirttikleri varsayılmaktadır.
2. Alınan yanıtların katılımcıların görüşlerini yansıttığı düşünülmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma sınıf  ğretmeni adayları için Türkiye'deki 5 farklı bölgeden seçilen devlet  niversitelerinin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı 3 ve 4. sınıf öğrencileri, öğretmenler için ise İzmir ilinde 4 bölgeden seçilen okullarda çalışan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Köy enstitüsü mezunları için Türkiye genelinde ulaşılabilen mezunlarla sınırlıdır.
3. Araştırmada ölçülmeye çalışılan eleştirel pedagoji ilkelerine katılım, katılımcıların anketlere verdiği cevaplarla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Eleştirel Teori: Toplumsal olayları anlamlandırmada eleştirel bir bakış açısını temel alan Eleştirel Teori, mevcut toplumsal düzendeki çelişkilerin analizine dayanmaktadır. Sosyal gerçekliği anlamlandırmada disiplinler arası epistemolojik ve metodolojik kavrayışı esas almıştır. Sosyal bilimler çalışmalarında disiplinler arası yönelimlerin referans kaynağıdır (Geuss, 2009).

Eleştirel Pedagoji: Eleştirel pedagoji günümüz eğitim sorunlarını sistematik olarak tartışan bir eğitim felsefesidir. Bu yorum içerisinde eğitim ile sosyal kurumlar arasındaki ilişki, eğitim kurumları sanayi-sermaye-ticaret ilişkisi, müfredat-ideoloji ilişkisi gibi çok katmanlı bir yapı söz konusudur (Yıldırım, 2013).

Praksis: Praksis kavramı dünyayı yalnızca anlamayı değil onu değiştirmeyi de hedefleyen, teori ve pratiğin bir arada yürütüldüğü bir kuramdır (Marx, 2013). Ancak Freire (2003), praksisi düşünce ve onu izleyen eylem olarak aşamalı değil, eylem ve düşüncenin eşzamanlı gerçekleştiği bir yapı olarak önerir.

Eleştirel Düşünme: Eleştirel düşünme, bireylerin amaçlı olarak ve kendi kontrolleri altında yaptıkları, alışılmış olanın ve kalıpların tekrarının engellendiği, önyargıların, varsayımların ve sunulan her türlü bilginin sınındığı, değerlendirildiği, yargılandığı ve farklı yönlerinin, açılımlarının, anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı, fikirlerin çözümlenip değerlendirildiği, akıl yürütme, mantık ve karşılaştırmanın kullanıldığı ve sonucunda belirli fikirlere, kuramlara veya davranışlara varılan düşünme biçimidir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2003).

1.8. Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

EPI: Eleştirel Pedagoji İlkeleri

ES: Eğitim Sistemi Alt Boyutu

OK: Okulun İşlevi Alt Boyutu

ÖZ: Özgürleşme Alt Boyutu

$\bar{X}$: Aritmetik Ortalama

Ss.: Standart Sapma

n: Eleman Sayısı

f: Frekans

Min. Puan: Minimum Puan

Max. Puan: Maksimum Puan

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma kapsamında incelenen konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış bazı çalışmalara yer verilmektedir.

2.1. Eleştirel Pedagoji Üzerine Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Eğitime yönelik eleştiriler eleştirel pedagoji ile başlamamakla birlikte, bu eleştirilerin sistematik bir şekilde tartışıldığı ve bir kuram olarak karşımıza çıktığı eleştirel pedagoji, Türkiye’de 2000’li yıllarda tartışılmaya başlanmıştır. Ancak çalışmaların henüz yeterli bir olgunluğa eriştiği söylenemez. Konu ile ilgili Türkiye’de sadece 4 adet tez çalışması (2 Yüksek Lisans, 2 Doktora tezi) bulunmaktadır. Bunlar İngiliz Dili Eğitimi, Radyo Televizyon ve Sinema, Güzel Sanatlar Eğitimi ve Felsefe anabilim dallarında yapılan çalışmalardır. Türkiye’de henüz Sınıf Eğitimi anabilim dalında eleştirel pedagojiye dair bir tez çalışması bulunmamaktadır.

Şahin, Demir ve Arcagök (2014) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye yaklaşımlarını incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine orta düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerinin alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Oral (2009) tarafından yapılan “Eleştirel Pedagoji Odaklı Yaklaşımla Bir Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınıfında Güç İlişkileri” adlı doktora tezi çalışması nitel

boyutta olup güç ilişkilerinin sınıf içi etkileşim süreci içerisinde nasıl ve hangi boyutta olduğunu eleştirel pedagoji ilkeleri ve Foucault'un güç ilişkileri bağlamında incelemektedir. Sonuç olarak sınıfın fiziksel alanının ve öğrenci hareketlerinin kontrolü, etkileşimsel rutinler ve katılım hakları, yönetme ve soru sorma süreçleri ile sınıf içinde anadil kullanımına odaklanarak, güç ilişkilerinin sınıf içinde etkileşimsel olarak nasıl kurulduğu incelenmiş ve betimlenmiştir.

Aslan (2014)'ün çalışması okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisini ortaya koymaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Wiles ve Bondi (1984) tarafından geliştirilen “Felsefi Tercih Değerlendirme Formu” ve Yılmaz (2009) tarafından geliştirilen “Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma deneysel araştırma yöntemlerinden ön test ve son test tek deney gruplu desene göre tasarlanmıştır. Analizler sonucunda; öğretmen adaylarının eğitim felsefesi dersinin sonrasında felsefi tercihlerinin ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Yılmaz ve Altınkurt (2011)'un öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkeleri ile ilgili görüşlerini araştırdıkları tarama modelindeki çalışmada, Yılmaz (2009) tarafından geliştirilen Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği kullanılarak elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları en yüksek katılımı sırası ile Özgürleştirici Okul, Okulun İşlevleri ve Eğitim Sistemi alt boyutlarına göstermiştir. Katılımcıların görüşleri cinsiyet, öğrenim görülen program ve sınıf değişkenlerine göre değişmektedir. Lisans ve tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının görüşleri arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sağıroğlu (2008)'nin eleştirel pedagojiyi alternatif bir eğitim modeli olarak sunduğu çalışmada eğitimin kişisel gelişim ve insani zenginleşmeye katkı sağlayabilmesi ve “özgürleştirici” potansiyelinin açığa çıkarılabilmesi için piyasa koşullarından kurtarılması gerektiğine işaret edilmekte, eğitimi bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlayan ve içinde bulunduğu gerçekliğe karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirerek toplumu demokratikleşme yönünde değiştirmeye teşvik eden bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bir başka çalışmasında Sağiroğlu (2013), köy

enstitülerini eleştirel pedagojik açıdan değerlendirip, bu iki yapı arasındaki benzerlikleri ortaya koymuştur.

Kesik ve Bayram (2015) eğitim sistemini eleştirel pedagoji açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirmektedir. Nitel bir araştırma olan ve tarama modelinde tasarlanan çalışmada öğretmenlerin sendika değişkeni üzerinden eğitim algılarına bakılmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bağlı bulundukları sendikalara göre değişmekle birlikte genel olarak öğretmenlerin eğitim sistemini demokratiklik ve demokratikleşme, sosyal adaleti sağlama, tarafsızlığı sağlama ve ideolojiktikten kaçınma, özgür ve eleştirel bireyler yetiştirme ve toplumsal dönüşümü gerçekleştirme bağlamında etkili bulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre mevcut eğitim sisteminin, eleştirel pedagojide yer alan çoğulcu, eleştirel, özgürleştirici, demokratik, adil ve dönüştürücü özelliklerden uzak olduğu söylenmektedir.

Tuncer Boon (2009), eleştirel pedagoji ve çokkültürlü eğitim bağlamında müzik eğitimi değerlendirmektedir. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan çokkültürlü müzik eğitimi ve eleştirel pedagoji çalışmalarından hareketle Türkiye için *dinamik çokkültürlü* müzik eğitimi modelini önermektedir.

Sarıgöz ve Özkara (2015), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi, Almanca Eğitimi, İngilizce Eğitimi, Sınıf Eğitimi ve Türkçe Eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ve ilkeleri hakkındaki görüşlerinin bazı demografik değişkenler açısından incelemiştir. Genel tarama modelinde tasarlanan çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen “Eleştirel Pedagoji İlkeleri Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı, kadın ve erkek öğrenciler arasında cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir fark olmadığı ancak farklı bölümlerde okuyan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Terzi, Şahan, Çelik ve Zöğ (2015), pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile eleştirel pedagoji ilkeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan çalışmada veri toplama aracı olarak “Epistemolojik İnanç Ölçeği” ve “Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile eleştirel pedagoji ilkeleri arasında ilişki bulunmuştur. Ayrıca eleştirel pedagojinin

“eğitim sistemi” alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir farklılık bulunurken bölümlere göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eleştirel pedagoji ve epistemolojik inanç arasında “öğrenme çabaya bağlıdır” ile “eğitim sistemi” ve “okulun işlevleri” alt boyutları; “öğrenme yeteneğe bağlıdır” ile “okulun işlevleri” alt boyutları; “tek bir doğru vardır” ile “okulun işlevi” alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Aslan ve Kozikoğlu (2015), pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin eleştirel pedagojiye ilişkin görüşlerini incelemiştir. Tarama modelinde yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği (Yılmaz, 2011) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine orta düzeyde katıldıkları bulunmuştur. Ayrıca erkeklerin kadınlara; İngilizce, Türk Dili ve Edebiyatı ve Coğrafya bölümü öğretmen adaylarının Matematik, Gıda Mühendisliği ve İlahiyat bölümü öğretmen adaylarına göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha çok katıldığı bulunmuştur.

Eker ve Demir (2011), sanat eğitiminin yeni sanat pedagojisi ekseninde eleştirel pedagojik açıdan bir değerlendirmesini yaparak, eleştirel pedagojinin sanat eğitimine etkilerini tartışmaktadır. Sonuç olarak sanat eğitiminin kültür üreticilerine yüklediği görev ve rolün içini doldurmada yararlanılan eksen olarak eleştirel pedagoji, eleştirel sanat pedagojisine önemli tespitler vermekte ve kültür üreticilerinin kendi koşullarını değerlendirmektedir.

Demir (2012), Frankfurt Okulu ve buna bağlı olarak Eleştirel Teori ekseninde şekillenen eleştirel pedagojinin sanat eğitime yansımalarını incelemiştir. Bireyin potansiyelinin ve gücünün farkına varmasını sağlayacak sanat eğitimi modelinde, eleştirel sanat pedagojisinin kabulü sorgulanmaktadır. Literatür taraması şeklinde tasarlanan çalışmada eleştiri, eleştirel pedagoji, sanat eğitimi, eleştirel sanat pedagojisi, popüler kültür vb. konu başlıkları taranmıştır. Sonuç olarak sanat eğitiminde eleştirel pedagojinin öneminde vurgu yapılmıştır.

Özsoy (2009), İsmail Hakkı Tonguç ve eleştirel pedagoji kuramcılarını ve buna bağlı olarak Köy Enstitülerini eleştirel pedagojik açıdan değerlendirmektedir. Sonuç olarak Köy Enstitüleri’nin özgürlükçü pedagoji geleneğine katkısı görülmekte ve günümüz eğitim sistemine önermelerde bulunmaktadır.

Türkiye’de eleştirel pedagoji üzerine yapılan çalışmaların neredeyse tamamı nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ve ilişkisel tarama modellerinde tasarlanmıştır. Bu çalışmalardan sadece Kesik ve Bayram’ın (2015) çalışması nitel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde ve Aslan’ın (2014) çalışması deneysel araştırma yöntemlerinden ön test ve son test tek deney gruplu desene göre tasarlanmıştır. Ancak eleştirel pedagojiyi sadece nicel araştırmalar yolu ile anlayabilmenin mümkün olmadığı düşünülmektedir. Bu anlamda daha fazla nitel ve karma yöntem araştırmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye’de yapılan çalışmaların tamamında eleştirel pedagoji ilkelerine katılım, Yılmaz’ın (2011) geliştirdiği “Eleştirel Pedagoji İlkeleri” ölçeği üzerinde değerlendirilmekte ve bunların tamamında eleştirel pedagoji algısı düşük ya da orta düzeyde bulunmaktadır. Ayrıca Sarıgöz ve Özkara’nın (2015) geliştirdiği “Eleştirel Pedagoji İlkeleri Anketi”, yine kendilerinin yaptığı bir araştırmada kullanılmış ve öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye katılımları yeterli bulunmamıştır.

Cinsiyete göre Yılmaz ve Altınkurt (2011) ve Aslan ve Kozikoğlu (2015) erkekler lehine anlamlı farklılık; Terzi, Şahan, Çelik ve Zöğ (2015) kadınlar lehine anlamlı farklılık bulurken, Şahin Demir ve Arcagök (2014) ve Sarıgöz ve Özkara (2015) ise cinsiyete göre anlamlı bir fark bulamamıştır.

Bölüm değişkenine göre Yılmaz ve Altınkurt (2011) Okul Öncesi Eğitimi öğrencilerinin Eleştirel Pedagoji İlkelerine daha fazla katıldığını bulurken Sarıgöz ve Özkara (2015), en fazla katılımı Sınıf Eğitimi öğrencilerinde; Terzi, Şahan, Çelik ve Zöğ en fazla katılımı sosyal bölüm öğrencilerinde; Aslan ve Kozikoğlu ise en fazla katılımı İngilizce Eğitimi öğrencilerinde bulmuştur. Ancak söz konusu çalışmaların her biri farklı bölüm değişkenlerine göre incelenmiştir.

Sınıf değişkenine göre ise Yılmaz ve Altınkurt (2011) ve Şahin, Demir ve Arcagök (2014) Eleştirel Pedagoji İlkeleri toplam puanda anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Ayrıca Aslan (2014) Okul Öncesi Eğitimi öğrencilerinin Eğitim Felsefesi dersi aldıktan sonra Eleştirel Pedagoji algılarının yükseldiğini tespit etmiştir. Kesik ve Bayram (2015) ise öğretmenlerin mevcut eğitim sistemini çoğulcu, eleştirel, özgürleştirici, demokratik, adil ve dönüştürücü bulmadığını tespit etmiştir. Terzi,

Şahan, Çelik ve Zöğ (2015) ise epistemolojik inanç ile eleştirel pedagoji arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Sonuç olarak Türkiye’de yapılan araştırmalar benzer yöntemlerle yapılmasına rağmen birbirlerini çok fazla desteklememektedir. Örneğin eleştirel pedagoji ilkelerine katılım, kimi çalışmalarda erkekler lehine anlamlı farklılaşmakta iken, kimi çalışmalarda kadınlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bu durum eleştirel pedagoji üzerine daha fazla ve derinlemesine araştırmalar yapılmasının gerektiğini göstermektedir.

2.2. Eleştirel Pedagoji Üzerine Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Eleştirel pedagoji üzerine yurt dışında son zamanlarda sıklıkla çalışmalar yapılmakta ve bunların büyük çoğunluğunu teorik çalışmalar oluşturmaktadır. Diğer eğitim felsefelerine göre yeni bir kuram olması açısından bu beklenen bir durumdur. Zira kuramın teorik boyutunu yeterince tartışmadan pratiğe geçmek doğru sonuçlar doğurmayabilmektedir.

Moss ve Lee (2010), dört eğitim felsefesine (daimicilik, özcülük, ilerlemecilik ve eleştirel teori/pedagoji) göre öğretmenler üzerine uyguladıkları araştırmada, eğitim felsefelerine göre öğretmen davranışlarını incelemiştir. Buna göre ilerlemecilik ve eleştirel pedagoji eğitimi, öğretmenlerin eğitim sorunlarına bakışını anlamlı derecede değiştirmiştir.

Price ve Mencke (2013), katılımcı eylem araştırması ile yürüttükleri çalışmada, belli dönemlerde yapılan yaz kampları ve okul sonrası kurslar ile 15-17 yaş arası öğrencilere Paulo Freire’nin problem kurma uygulamaları ile eleştirel pedagoji ve demokrasi deneyimleri yaşatılmıştır. Araştırma eleştirel pedagojinin sadece okul içi uygulamalar ile sınırlı olmadığını göstermek amacı ile yürütülmüş bir çalışmadır. Yaz kampı ve okul sonrası kurslarda yapılan uygulamalar ve praxis deneyimleri ile öğrencilerin demokrasi ve eleştirel pedagojiye yönelik yatkınlıkları artırılmış ancak bu durum mevcut okul yapısı ile çelişki yaratmıştır. Ayrıca öğrencilerin ve araştırmacıların praxis deneyimleri paylaşılmıştır.

Eleştirel pedagoji ve demokrasi eğitimi arasındaki ilişkiyi inceleyen Knight ve Pearl (2000), iki kavram arasında benzerlikler olmasına rağmen aslında birbirinden farklı kavramlar olduğunu iddia etmektedirler. Bunu demokrasi eğitimine özgü yedi özellik (eşitlik, önemli bilgi, otoritenin doğası, kapsayıcı olma, katılımcı karar alma, haklar ve uygun çevre koşulları) üzerinden açıklamakta ve buradan hareketle iki kavram arasındaki farklılıklar üzerinde durulmaktadır.

Edwards Jr. (2009) çalışmasında Knight ve Pearl'ün (2000) tezlerine karşılık olarak eleştirel pedagoji ve demokrasi ilişkisini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, Knight ve Pearl'in iddialarına karşı delil sunmak ve eleştirel pedagoji ve demokratik eğitim arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamaktadır. Bunu yapmak için Knight ve Pearl'ün demokrasi anlayışının çeşitli yönlerini sunmakta; teorisyenlerinin ve uygulayıcılarının en son çalışmalarını çizerek eleştirel pedagoji ilkelerini ortaya koymakta ve son olarak bu iki yaklaşım arasında farklılıktan çok benzerlik olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda demokratik ve sosyal adalet odaklı vatandaşların oluşumuna yönelik çalışmalarda bulunan eleştirel pedagoji olasılıklarını da göstermektedir.

Foley, Morris, Gaunari ve Agostinone-Wilson (2015) eleştirel pedagojinin Amerika'da yaygın hale gelmesiyle onun orijinal ilkelerini yeniden değerlendirmiş ve mevcut bulgularını araştırmıştır. "Criticalism" in Frankfurt Okulu'ndaki temel eseri olan Eleştirel Toplum Kuramının başından bu yana eleştirel teori, pozitivizme batmış geleneksel teoriye meydan okur ve adalet ve özgürlüğe çağırır. Bu makale Marksist açıdan eleştirel pedagojinin ilkelerini inceleyerek tarihsel bir bağlam sağlarken Amerika Birleşik Devletleri'ndeki eleştirel eğitim, eleştirel pedagoji ve Marksist eğitimin izlerini taşır. Buna ek olarak, bu çalışma ABD'de eleştirel pedagojinin uygulanmasına karşı açılmış tanıtık zorlukları ve eleştirileri sunmaktadır. Ayrıca uygulamada olan Marksist eleştirel pedagojinin örnekleri tarif edilmiş ve eleştirel pedagojinin yoğun kapitalizmin karşısında dayanma gücü ya da yeteneği hakkında sorular da incelenmiştir.

Mahmoodarabi ve Khodabakhsh (2015), eleştirel pedagojinin, geleneksel pedagojiden özgürlükçü pedagojiye geçişi sağlayarak, eğitim alanında olumlu değişiklikler getirmiş olmasına rağmen, öğretmenlerin eleştirel pedagoji inançlarını

etkileyen faktörlere çok dikkat edilmemiş ve eleştirel pedagoji alanında öğretimin farklı yönleri hakkındaki inançları incelemek için geçerli ve güvenilir sadece birkaç çalışma yapıldığını belirtmektedir. Bu çalışma, bir ölçek geliştirilerek ve öğretmenlerin öğretim deneyimi ve eğitim durumuna ve eleştirel pedagoji konusundaki inançları arasındaki ilişkiye odaklanarak bu boşluğu doldurmaya yardımcı olmak için yapılmıştır. Bu amaçla, bir eleştirel dil pedagojisi ölçeği geliştirilmiş ve faktör analizi kullanılarak doğrulanmıştır. Sonuç olarak lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin eleştirel pedagoji farkındalıkları arasında önemli farklılıklar olduğu bulunmuştur. Eleştirel dil pedagojisi uygulamaları ve ilkelerinden en çok haberdar olanların doktora öğrencileri olduğu tespit edilmiş, ayrıca deneyimli öğretmenlerin ankette dört faktörden yüksek puan alması ile öğretmenlerin öğretim deneyimleri ve onların eleştirel pedagoji farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ro (2016), İngilizce dil eğitimi bağlamında eğitim potansiyelleri olmasına rağmen eleştirel pedagojinin üzerinde yeterince durulmadığını belirtmektedir. Eleştirel pedagoji ezilenler için sosyal eşitlik ve adaletin geliştirilmesinin önemini vurgulamasına rağmen, dil sınıflarında toplumsal eylemin nasıl kolaylaştırılabileceği henüz iyice araştırılmamıştır. Bu araştırmanın temel amacı, Yoğun İngilizce Programı (IEP) içerisinde drama yaklaşımı ile eleştirel pedagoji uygulanmasını incelemektir. Araştırma sonucunda kritik diyalogun dil öğrenimi üzerine etkisi bulunmuştur. Buna ek olarak öğrencilerin eleştirel bakış kazanmaları ve İngilizce öğrenmeleri açısından drama kullanımının olumlu etkileri bulunmuştur. Sonuç olarak drama ile eleştirel pedagojinin IEP üzerine etkileri vurgulanmıştır.

Breuing (2011), 17 önemli pedagogun eleştirel pedagojiyi tanımlama ve temel hedeflerini ve amaçlarını tanıtmaya yollarını araştıran nitel bir araştırma çalışmasının sonuçlarını sunmaktadır. Bu çalışma, eleştirel pedagoji ve onun tarihsel köklerinin örtüşen ve çelişkili tanımlarını sorunsallaştırmaktadır. Bu makale, profesörlerin açıkça bildirdiği eleştirel pedagojinin "kritik" veya adalet odaklı amacının yollarını incelemektedir.

Abrahams (2005), Müzik Eğitimi için bir Eleştirel Pedagoji (CPME) önermekte ve CPME ilkelerinin müzik öğretimi ve müzik öğrenimi nasıl geliştirdiğini

göstermektedir. Müzik eğitiminin müzisyen olmak için çocukları güçlendirmek ve süreç içinde hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin dönüşümünün amaçlandığı bu bağlamda çalışma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, CPME'yi Paulo Freire'nin öğretileri ve yazılarıyla özellikle onun vicdanileştirme, sözcüğü dünyaya bağlama ve kurtuluşu sağlayan dönüşüm kavramları tarihsel bir bağlama oturtulmaktadır. Bir sonraki bölüm eleştirel teori, deneyimsel öğrenme ve praksisin müzik eğitiminde müfredatı bilgilendirmek için nasıl birlikte çalıştıklarını gösterir. Ardından, yazar Müzik Eğitimi için Eleştirel Pedagojinin müzik eğitimi teslimini bilgilendirdiği sekiz adımlı öğretim modelini açıklar. Çalışma müzik sınıfları içinde eylemde olan Müzik Eğitimi için Eleştirel Pedagojinin somut örnekleri ile sona ermektedir.

Ackland (2014), matematiğin sosyo-kültürel anlayışlarının geliştirilmesi, farklı ülkelerdeki beceri düzeylerini karşılaştıran uluslararası çalışmaların bir sonucu olarak matematik becerileri ile ilgili politikasıyla birleştirildiğinde, son yıllardaki yetişkin eğitimi uygulamalarının da etkilendiğini belirtmektedir. İskoçya'da, bir 'sosyal pratik yaklaşımı' savunulmakta ve matematik öğretmenleri, öğrenme deneyimine daha fazla içerik, daha fazla etkinlik eklemek için teşvik edilmektedirler. Ama bu toplumsal uygulamaların anlayışlarına ve matematiğin sosyo-kültürel bakış açısına yeterli bir pedagojik tepki midir? Bu çalışma, bu yanıtların sınırlı olduğu ve potansiyel olarak yetişkin öğrencileri sınırlayıp neo-açık bir yaklaşımı temsil ettiğini tartışmak için sosyal uygulamalar teorisinin uygulayıcılarının çalışmalarından elde edilen kanıtlara dayanmaktadır. Eleştirel pedagoji toplumda öğrencilerle matematiğin güçlü kullanımlarını da keşfetmeyi içermektedir. Yetişkin matematik öğrencileri, kullandıkları matematiği sadece anlamak için değil aynı zamanda kendi projeleri için matematiği kullanmayı öğrenebilirler. Çalışma kendi pedagojilerinde daha fazla eleştirel olmaları için öğretmenleri desteklemek için gerekli öğretmen eğitimleri hakkındaki bazı düşünceler ile sona ermektedir.

Eleştirel pedagoji üzerine yurtdışında yapılan çalışmaların çoğu teorik boyutta olup, kuramın kendisi derinlemesine tartışılmaktadır. Aynı zamanda eleştirel pedagojinin, sanat eğitimi, müzik eğitimi, dil eğitimi, beden eğitimi, ilk okuma yazma eğitimi gibi farklı alanlardaki uygulamaları üzerinde durulmakta; eğitim felsefeleri,

demokrasi eğitimi ve eleştirel düşünme gibi farklı kuramlarla karşılaştırması yapılmaktadır.

Söz konusu çalışmalarda Paulo Freire'nin problem kurma uygulamalarının eleştirel pedagojiye katılımı artırdığı bulunurken, eleştirel pedagoji ve ilerlemeciliğin, öğretmenlerin eğitim sorunlarına bakışının anlamlı derecede değiştirdiği; eleştirel pedagoji ve drama eğitiminin de dil öğrenimini geliştirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca doktora öğrencileri ve deneyimli öğretmenlerin eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım gösterdiği bulunmuştur. Bunun yanında eleştirel pedagoji ve demokrasi eğitimi arasındaki ilişki üzerinde durulmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma nicel araştırma yöntemleri genel tarama modellerinden betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modeli olup (Karasar, 2013), bir grubun belirli özelliklerini olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde belirlemeyi amaçlamaktadır. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Türkiye’de Eğitim Fakültelerinin İlköğretim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan sınıf öğretmenleri adayları, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve Köy Enstitüsü mezunlarıdır. Buna göre örneklem ise evren içerisinde yer alan elemanların belli karakterlere göre (bu çalışma için coğrafi bölgelere göre) birbirine yakınlık göstermesi

sebebiyle küme örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu sayede örnekleme oluşturan elemanlar için maksimum çeşitlilik sağlanmaktadır (Büyüköztürk vd. 2013).

Bu çalışmada söz konusu çeşitlilik, sınıf öğretmeni adayları için Türkiye'nin 5 farklı coğrafi bölgesinden (Marmara, Ege, Karadeniz, İç Anadolu, Doğu Anadolu bölgeleri), sınıf öğretmenleri için ise İzmir ilinin 4 farklı ilçesinden (Buca, Bornova, Konak, Karşıyaka) sağlanmıştır. Köy Enstitüsü mezunları için de 16 farklı Köy Enstitüsü örnekleme yer almaktadır. Bu sayede örneklemin evreni yeteri kadar temsil ettiği düşünülmektedir. Buna göre örneklem grubu, sınıf öğretmeni adayları için 2014-2015 öğretim yılında Fırat Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Sinop Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi Eğitim Fakülteleri İlköğretim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda okumakta olan 3 ve 4. sınıf öğrencileri; öğretmenler için İzmir ili Buca, Bornova, Konak ve Karşıyaka İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri; köy enstitüsü mezunları için ise Türkiye genelinde 16 farklı Köy Enstitüsünden ulaşılabilen mezunlardır Aşağıdaki tablolarda örneklem grubunun çeşitli değişkenlere göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 13
Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	850	68
Erkek	396	32
Toplam	1246	100

Tablo 13'de örneklem grubunun cinsiyete göre dağılımı verilmektedir. Buna göre örneklem grubunun %68'i kadınlar, %32'si erkek katılımcılar oluşmaktadır. Toplamda ise 1246 katılımcı örneklem grubunda yer almaktadır.

Tablo 14
Örneklem Grubunun Yaşanılan Yere Göre Dağılımı

Yaşanılan Yer	f	%
Büyükşehir	505	40
İl	287	23
İlçe	295	24
Köy	159	13
Toplam	1246	100

Tablo 14’de örneklem grubunun doğdukları ya da yaşantılarının büyük çoğunluğunun geçtiği yere göre dağılımı verilmektedir. Buna göre örneklem grubunun %40 büyükşehirde yaşayan, %23’ü ilde yaşayan, %24 ilçede yaşayan ve %13’ü köyde yaşayan katılımcılardan oluşmaktadır.

Tablo 15
Örneklem Grubunun Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Öğrenim Durumu	f	%
Köy Enstitüsü Mezunu	84	7
Eğitim Yüksek Okulu Mezunu	150	12
Sınıf Eğitimi Mezunu	264	21
Sınıf Eğitimi Öğrenci	571	46
Sınıf Eğitimi Sertifika Programı Mezunu	20	2
Diğer	159	13
Cevaplamayan	20	1
Toplam	1246	100

Tablo 15’te örneklem grubunun öğrenim durumuna göre dağılımı gösterilmektedir. Buna göre örneklem grubunun %7’si Köy Enstitüsü mezunu, %12’si Eğitim Yüksekokulu mezunu, %21’i Sınıf Eğitimi mezunu, %46’sı Sınıf Eğitimi 3 ve 4. sınıf öğrencisi, %2’si Sınıf Eğitimi Sertifika Programı mezunu ve %13’ü diğer ilkokul branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. 20 katılımcı ise öğrenim durumlarını belirtmemişlerdir.

Tablo 16
Örneklem Grubunun Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	f	%
Ankara Üniversitesi	104	18
Ege Üniversitesi	111	19
Fırat Üniversitesi	87	15
Sinop Üniversitesi	137	23
Trakya Üniversitesi	148	25
Toplam	587	100

Tablo 16’te Türkiye’nin beş farklı coğrafi bölgesindeki üniversitelerde öğrenim görmekte olan Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşan örneklem grubunun üniversitelere göre dağılımı verilmektedir. Buna göre örneklem grubunun %18’ini Ankara Üniversitesi, %19’unu Ege Üniversitesi, %15’ini Fırat Üniversitesi, %23’ünü Sinop Üniversitesi ve %25’ini Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde okuyan Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinden oluşmaktadır. Toplamda ise beş farklı coğrafi bölgeden 587 Sınıf Eğitimi Anabilim dalı öğrencisine ulaşılmıştır.

Tablo 17
Örneklem Grubunun İlkokullara Göre Dağılımı

İlçe	f	%
Bornova	100	17
Buca	194	33
Karşıyaka	80	14
Konak	215	36
Toplam	589	100

Tablo 17’de İzmir ili Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinden oluşan örneklem grubunun çalıştıkları illere göre dağılımı verilmektedir. Buna göre örneklem grubunun %17’si Bornova, %33’ü Buca, %14’ü Karşıyaka ve %36’sı Konak ilçesinde çalışmakta olan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Toplamda ise İzmir ilinin dört farklı bölgesinde çalışmakta olan 589 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır.

Tablo 18
Örneklem Grubunun Köy Enstitülerine Göre Dağılımı

Köy Enstitüleri	f	%
Kepirtepe	1	1
Arifiye	1	1
Gölköy	3	4
Akpınar	1	1
Beşikdüzü	-	-
Cılavuz	-	-
Savaştepe	4	5
Yıldızeli	-	-
Hasanoğlu	3	4
Pulur	-	-
Kızılçullu	5	6
Çifteler	5	6
Pazarören	-	-
Ortaklar	2	2
Gönen	4	5
İvriz	2	2
Akçadağ	3	4
Dicle	2	2
Ernis	1	1
Aksu	11	13
Düziçi	3	4
İlköğretmen Okulu Mezunu	33	39
Toplam	84	100

Tablo 18’de Köy Enstitüsü mezunlarından oluşan örneklem grubunun mezun oldukları Köy Enstitülerine göre dağılımları verilmektedir. Buna göre örneklem grubunun %1’i Kepirtepe, %1’i Arifiye, %4’ü Gölköy, %1’i Akpınar, %5’i Savaştepe, %4’ü Hasanoğlu, %6’sı Kızılçullu, %6’sı Çifteler, %2’si Ortaklar, %5’i Gönen, %2’si İvriz, %4’ü Akçadağ, %2’si Dicle, %1’i Ernis, %13’ü Aksu, %4’ü Düziçi Köy Enstitüsünden mezun olmuştur. Beşikdüzü, Cılavuz, Yıldızeli, Pulur ve Pazarören Köy Enstitüsü mezunu ve %39’u İlköğretmen Okulu mezunlarından oluşmaktadır. Beşikdüzü, Cılavuz, Yıldızeli, Pulur ve Pazarören Köy Enstitüsü mezunlarına ise ulaşılammıştır. Bu araştırmada Köy Enstitüleri’nin devamı olması bakımından İlköğretmen Okulu mezunu 33 katılımcı da Köy Enstitüsü mezunu olarak değerlendirilmektedir. Buna göre toplamda 84 Köy Enstitüsü mezununa ulaşılmıştır.

Tablo 19**Örneklem Grubunun Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine Göre Dağılımı**

Aile Aylık Gelir	f	%
1000 TL ve altı	81	6
1000-2000 TL arası	332	27
2000-3000 TL arası	398	32
3000 TL ve üzeri	435	35
Toplam	1246	100

Tablo 19’da örneklem grubunun aile gelir düzeyine göre dağılımı verilmektedir. Buna göre örneklem grubunun %6’sı çok düşük, %27’si düşük, %32’si orta ve %35’i yüksek gelir düzeyine sahip katılımcılardan oluşmaktadır.

Tablo 20**Örneklem Grubunun Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**

Anne Eğitim Durumu	f	%
Okur-yazar değil	257	21
İlkokul	634	51
Ortaokul	97	8
Lise	156	12
Üniversite	97	7
Cevaplamayan	5	1
Toplam	1246	100

Tablo 20’de örneklem grubunun anne eğitim durumlarına göre dağılımları gösterilmektedir. Buna göre örneklem grubunun annelerinin %21’i okur-yazar değil, %51’i ilkokul mezunu, %8’i ortaokul mezunu, %12’si lise mezunu ve %7’si üniversite mezunudur. 5 katılımcı ise annelerinin eğitim durumlarını belirtmemiştir. Buna göre örneklem grubunun annelerinin %51’inin ilkokul mezunu olduğu, %27’sinin ilkokul sonrası eğitim almış olduğu ve %21’inin ise annesinin okuryazar olmadığı söylenebilir.

Tablo 21
Örneklem Grubunun Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Baba Eğitim Durumu	f	%
Okur-yazar değil	82	7
İlkokul	559	45
Ortaokul	177	14
Lise	239	19
Üniversite	185	15
Cevaplamayan	4	1
Toplam	1246	100

Tablo 21’de örneklem grubunun babalarının eğitim durumlarına göre dağılımları verilmektedir. Buna göre örneklem grubunun babalarının %7’si okur-yazar değil, %45’i ilkokul mezunu, %14’ü ortaokul mezunu, %19’u lise mezunu ve %15’i üniversite mezunudur. 4 katılımcı babalarının eğitim durumlarını belirtmemiştir. Buna göre örneklem grubunun babalarının %45’inin ilkokul mezunu olduğu, %48’inin ilkokul sonrası eğitim almış olduğu ve %7’sinin okuryazar olmadığı söylenebilir.

Tablo 22
Örneklem Grubunun Yıllık Kitap Okumaya Göre Dağılımı

Yıllık Kitap Okuma	f	%
1-5 kitap	439	35
6-12 kitap	471	37
13-20 kitap	207	17
21 kitap ve üstü	129	11
Toplam	1246	100

Tablo 22’de örneklem grubunun yılda okudukları ortalama kitap sayısına göre dağılımları verilmektedir. Buna göre örneklem grubunun %35’i yılda ortalama 1-5 kitap, %37’si yılda ortalama 6-12 kitap, %17’si yılda ortalama 13-20 kitap ve %11’i yılda ortalama 21 üzeri kitap okumaktadır. Örneklem grubunun eğitimcilerden oluştuğu göz önüne alındığında, bunların %72’sinin yılda 12’den az kitap okuması üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur.

Tablo 23
Örneklem Grubunun Aylık Kültür Sanat Katılımına Göre Dağılımı

Aylık Kültür Sanat Katılımı	f	%
Katılmıyor	239	19
1-4 etkinlik	713	58
5-10 etkinlik	213	17
11-15 etkinlik	40	3
15 ve üzeri etkinlik	41	3
Toplam	1246	100

Tablo 23’de örneklem grubunun aylık ortalama kültür sanat etkinliklerine katılımlarına göre dağılımları gösterilmektedir. Buna göre örneklem grubunun %19’u herhangi bir kültür sanat etkinliğine katılmazken %58’si ayda 1-4 etkinliğe, %17’si 5-10 etkinliğe ve %3’lük bölümü ise 11-15 ve 15 ve üzeri kültür sanat etkinliğine katılmaktadır. Kitap okumada olduğu gibi kültür sanat etkinliklerine katılımı da düşük oranlar dikkat çekmektedir. Katılımcıların 5’te 1’i aylık herhangi bir etkinliğe katılmaz iken yarısından fazlası ise çok az kültür sanat etkinliğine katılmaktadır.

Tablo 24
Örneklem Grubunun Kongre-Sempozyum vb. Katılımına Göre Dağılımı

Kongre-Sempozyum Katılımı	f	%
Katılmıyor	110	9
1-4	500	40
5-10	295	24
11-15	111	9
15 ve üzeri	225	18
Toplam	1246	100

Tablo 24’te örneklem grubunun kongre-sempozyum gibi eğitsel etkinliklere katılımlarına göre dağılımları gösterilmektedir. Buna göre örneklem grubunun %9’u şimdiye kadar herhangi bir kongre-sempozyuma katılmaz iken %40’ı 1-4 etkinliğe, %24’ü 5-10 etkinliğe, %9’u 11-15 etkinliğe ve %18’i 15 ve üzeri kongre-sempozyuma katılmıştır. Yine burada da örneklem grubunun eğitimcilerden oluşması göz önüne

alındığında, bunlardan %9'unun herhangi bir kongre-sempozyuma katılmamış olmaları dikkat çekicidir.

Tablo 25
Örneklem Grubunun Kitap Makale vb. Yazımına Göre Dağılımı

Kitap Makale Yazımı	f	%
Var	108	9
Yok	1138	91
Toplam	1246	100

Tablo 25’de örneklem grubunun kitap, makale vb. yazımına göre dağılımları gösterilmektedir. Buna göre örneklem grubunun %91’i herhangi bir kitap ya da makale yazmamışken sadece %9’u yazılı bir ürün ortaya koymuştur.

Tablo 26
Örneklem Grubunun Okullarda Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırılmasına Yönelik Görüşlerine Göre Dağılımı

Eleştirel Düşünme Kazanımına Dair Görüş	f	%
Evet	112	9
Kısmen	713	57
Hayır	421	34
Toplam		100

Tablo 26’te örneklem grubunun okullarda eleştirel düşünme becerisi kazandırılmasına yönelik görüşlerine göre dağılımları verilmektedir. Buna göre örneklem grubunun sadece %9’u okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırıldığını düşünürken %57’si kısmen kazandırıldığını, %34’ü ise kazandırılmadığını düşünmektedir. Bu durum eğitimin öznelere olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okullarda eleştirel düşünme becerisine yönelik olumsuz bir görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 27**Örneklem Grubunun Eleştirel Pedagojiye Dair Bilgi Sahibi Olmasına Göre Dağılımı**

Eleştirel Pedagoji Bilgisi	f	%
Evet	263	21
Kısmen	708	57
Hayır	275	22
Toplam	1246	100

Tablo 27’de örneklem grubunun eleştirel pedagojiye dair bilgilerine göre dağılımları gösterilmektedir. Buna göre örneklem grubunun %21’i eleştirel pedagojiye dair bilgi sahibi iken %57’si kısmen ve %22’si ise herhangi bir bilgiye sahip değildir. Ancak burada katılımcıların eleştirel pedagojiden tam olarak ne anladıkları bilinmemektedir.

Tablo 28**Örneklem Grubunun Mevcut İlkokul Sistemine Dair Görüşlerine Göre Dağılımı**

İlkokul Sistemine Dair Görüş	f	%
Çok olumlu	22	2
Oldukça olumlu	42	3
Kısmen olumlu	372	30
Pek olumlu değil	508	41
Hiç olumlu değil	302	24
Toplam	1246	100

Tablo 28’de örneklem grubunun mevcut ilkokul eğitim sistemine dair görüşlerine göre dağılımları gösterilmektedir. Buna göre örneklem grubunun sadece %5’i mevcut ilkokul eğitim sistemine dair olumlu görüşe sahip iken %65’i olumsuz görüşe sahiptir. %30’luk bir kesim ise eğitim sistemine kısmen olumlu bakmaktadır. Bu durum sınıf öğretmeni ve adaylarının mevcut ilkokul eğitim sistemine bakışının genel olarak olumsuz olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 29
Örneklem Grubunun Öğretmenlik Hizmet Süresine Göre Dağılımı

Öğretmenlik Hizmet Süresi	f	%
1-4 yıl	24	4
5-10 yıl	74	12
11-20 yıl	211	33
20 yıl ve üzeri	325	51
Toplam	634	100

Tablo 29’de sınıf öğretmenlerinden oluşan örneklem grubunun öğretmenlikteki hizmet sürelerine göre dağılımını gösterilmektedir. Buna göre örneklem grubunun %4’ü 1-4 yıl, %12’si 5-10 yıl, %33’ü 11-20 yıl ve %51’i 20 yıl ve üzeri deneyime sahiptir.

Tablo 30
Örneklem Grubunun Okulların Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Dağılımı

Okul Sosyo-Ekonomik Durum	f	%
Düşük	280	44
Orta	320	50
Yüksek	34	6
Toplam	634	100

Tablo 30’da sınıf öğretmenlerinden oluşan örneklem grubunun çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeylerine⁷ göre dağılımları gösterilmektedir. Buna göre okulların %44’ü düşük, %50’si orta ve %6’sı yüksek sosyo-ekonomik düzeydedir. Okulların yarısı düşük sosyo-ekonomik düzeyde iken diğer yarısı ise orta düzeyde bir sosyo-ekonomik yapıya sahiptir.

3.3. Veri Toplama Araçları

⁷ Okulların sosyo-ekonomik düzeyleri sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlenmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve Yılmaz (2009) tarafından geliştirilen Eleştirel Pedagoji İlkeleri ölçeği kullanılmaktadır.

3.3.1. Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği

Araştırmanın verileri Eleştirel Pedagoji İlkeleri ölçeği (Yılmaz, 2009) ile toplanmıştır. Ölçekte, beşli likert tipi 31 madde bulunmakta ve “Eğitim Sistemi, Okulun İşlevleri ve Özgürleşme” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut olan “Eğitim Sistemi Alt Boyutu”nda 15 madde bulunmaktadır. İkinci alt boyut olan “Okulun İşlevleri Alt Boyutu”nda 11 madde bulunmaktadır. Üçüncü alt boyut olan “Özgürleşme Alt Boyutu”nda 5 madde bulunmaktadır. Ölçek 1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Orta Derece Katılıyorum, 4-Katılıyorum ve 5-Kesinlikle Katılıyorum şeklinde yanıtlanmaktadır. Ölçekte yer alan 12 madde (4,5,6,7,8,9,10,12,14,16,18,22) ters kodlanmaktadır. Yanıtlayıcıların ölçeğe verdikleri yanıtlar alt boyutlar bazında değerlendirilebildiği gibi ölçekten bir toplam puan da elde edilebilmektedir. Katılımcıların ölçekten aldıkları puanın yükselmesi eleştirel pedagoji ile ilgili ilkelere katılma düzeylerinin yükseldiğini, düşmesi ise düştüğünü göstermektedir. Ölçeğin orijinalinde Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için 0,75; eğitim sistemi alt boyutu için 0,88; okulun işlevleri alt boyutu için 0,78; özgürleştirici okul alt boyutu için ise 0,61’dir. Ölçeğin orijinal formunda yer alan maddelerin alt boyut yük değerleri 0,31 ile 0,80 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamının açıkladığı toplam varyans % 40’tır.

Bu çalışma için ölçeğin geçerlik ve güvenirlik katsayılarına araştırma öncesi örneklemin %10’luk dilimleri alınarak tekrardan bakılmıştır. Buna göre Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi 3 ve 4. sınıfta okumakta olan 102 sınıf öğretmeni aday, İzmir ili Bornova, Buca, Karşıyaka ve Konak ilçeleri Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı ilkokullarda öğretmenlik yapan 70 sınıf öğretmeni ve Köy Enstitüsü mezunlarından 10 kişi ön uygulamaya uygulamaya alınmıştır. Toplamda 182 kişi üzerinde yapılan ön uygulama ve 1246 kişi üzerinde yapılan ana uygulama sonucunda ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayıları Tablo 31’te verilmektedir.

Tablo 31
Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği Ön ve Ana Uygulama Cronbach's Alpha Katsayıları

		Madde Sayısı	Cronbach's Alpha Katsayısı
Eğitim Sistemi Alt Boyutu	Ön uygulama	15	0,73
	Ana uygulama		0,76
Okulun İşlevi Alt Boyutu	Ön uygulama	11	0,51
	Ana uygulama		0,63
Özgürleşme Alt Boyutu	Ön uygulama	5	0,65
	Ana uygulama		0,61
Eleştirel Pedagoji İlkeleri Toplam	Ön uygulama	31	0,71
	Ana uygulama		0,72

Tablo 31'e göre ön uygulamada Eğitim Sistemi, Özgürleşme ve Eleştirel Pedagoji toplam puanı oldukça güvenilir iken Okulun İşlevleri alt boyutu ise düşük derecede güvenilir olmaktadır. Bu değerlere göre ölçek güvenilir görülüp veri toplanmaya başlanmıştır. Tabloda da görüldüğü üzere ana uygulamada örneklem sayısının artması ile birlikte Cronbach's Alpha Katsayısının da yükseldiği görülmektedir.. Buna göre ölçeğin tüm alt boyutları ve kendisi oldukça güvenilir düzeye yükselmiştir.

Tablo 32'de bu çalışma için ayrıca ölçeğin faktör (alt boyut) ve madde analizi sonuçlarına bakılmıştır. Buna göre söz konusu değerler aşağıda verilmektedir.

Tablo 32
Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Madde Numarası	Madde - Toplam Korelasyonları	1. Faktör Yüğü	2. Faktör Yüğü	3. Faktör Yüğü
29	0,440	0,563		
27	0,361	0,571		
23	0,426	0,653		
30	0,323	0,529		
26	0,296	0,511		
24	0,515	0,687		
31	0,295	0,301		
20	0,284	0,522		
25	0,224	0,402		
28	0,156	0,377		
1	0,167	0,404		
19	0,299	0,142		
15	0,365	0,497		
13	0,214	0,351		
17	0,247	0,461		
2	0,331		0,323	
3	0,342		0,366	
16	0,404		0,615	
4	0,268		0,490	
7	0,170		0,308	
5	0,336		0,570	
22	0,318		0,532	
10	0,340		0,571	
6	0,395		0,581	
14	0,373		0,577	
12	0,263		0,501	
11	0,320			0,356
21	0,343			0,482
18	0,425			0,650
9	0,346			0,584
8	0,332			0,551

Tablo 32’de Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği’nin faktör ve madde analizi sonuçları gösterilmektedir. Buna göre faktör yükleri, birinci faktör (eğitim sistemi) için 0,142 ile 0,687; ikinci faktör (okulun işlevi) için 0,308 ile 0,615; üçüncü faktör (özgürleşme) için 0,356 ile 0,650 arasında değişmektedir. Bu durumda 19. madde dışında diğer tüm maddelerin güçlü bir faktör yapısı sağladığı söylenebilir. Ölçeğin orijinal formunu bozmamak adına 19. madde ölçekten çıkarılmamıştır.

Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği madde toplam ölçek korelasyonları en düşük 0,156 en yüksek 0,515 olarak hesaplanmıştır. Her bir faktörde yer alan maddelerin

korelasyon değerleri sırasıyla birinci faktör için 0,156 ile 0,515; ikinci faktör için 0,170 ile 0,404; üçüncü faktör için 0,320 ile 0,425 arasında değişmektedir.

Eğitim Sistemi alt boyutu (15 madde) için alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan 75'tir. Okulun İşlevi alt boyutu (11 madde) için alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan 55'tir. Özgürleşme alt boyutu (5 madde) için alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 25'tir. Eleştirel Pedagoji İlkeleri toplam puan (31 madde) için alınabilecek en düşük puan 31, en yüksek puan 155'tir. Bu araştırmada Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılım düzeylerini belirlemede, Eğitim Sistemi için 15-34 puan arası düşük, 35-55 puan arası orta ve 56-75 puan arası yüksek düzey; Okulun İşlevi alt boyutu için 11-25 puan arası düşük, 26-40 puan arası orta ve 41-55 puan arası yüksek düzey; Özgürleşme alt boyutu için 5-11 puan arası düşük, 12-18 puan arası orta ve 19-25 puan arası yüksek düzey; Eleştirel Pedagoji İlkeleri toplam puan için 31-72 puan arası düşük, 73-114 puan arası orta ve 115-155 puan arası yüksek düzey olarak kabul edilmiştir.

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada katılımcıların kişisel bilgilerine ulaşmak adına araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu (bkz. Ek 1) kullanılmıştır. Bu formun oluşturulmasında 3 farklı uzman görüşü alınmış ve form bu görüşlere göre şekillenmiştir. Kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyetleri, yaşları, doğum yerleri, öğrenim durumları, Köy Enstitüsü mezunu olanların hangi Köy Enstitüsü mezunu oldukları, aile aylık gelir düzeyleri, anne eğitim durumları, baba eğitim durumları, bir yılda okudukları ortalama kitap sayıları, bir ayda katıldıkları kültür sanat etkinlikleri, katılmış oldukları kongre, sempozyum vb. eğitsel etkinlikleri, yazmış oldukları kitap ve makaleleri, eleştirel düşünme becerisine yönelik görüşleri, eleştirel pedagojiye dair bilgileri, mevcut eğitim sistemine dair görüşleri, öğretmenler için hizmet süreleri ve çalışmakta oldukları okulun sosyo-ekonomik düzeylerine dair sorular bulunmaktadır.

3.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada kullanılan istatistiki teknikler şu şekildedir:

1. Araştırmanın birinci alt probleminde, katılımcıların kişisel bilgi formunda yer alan değişkenlere göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılım düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama, standart sapma, maksimum ve minimum değerlerine bakılmıştır.
2. Araştırmanın ikinci alt probleminde, sınıf öğretmeni adayları, sınıf öğretmenleri ve Köy Enstitüsü mezunlarının Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılımları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Anova Testi sonuçlarına bakılmıştır. Eğer anlamlı farklılık var ise bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için varyansların homojenliğine göre Scheffe ya da Games-Howell Testi sonuçlarına bakılmıştır. Varyansların homojenliği için Levene Testi sonuçlarına bakılmıştır. Eğer varyanslar homojen ise Scheffe Testi, heterojen ise Games-Howell Testi sonuçları dikkate alınmıştır.
3. Araştırmanın üçüncü alt probleminde, sınıf öğretmeni adaylarının kişisel bilgi formunda yer alan değişkenlere göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılımları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakmak için değişkenlerin madde sayılarına göre t Testi ya da Anova Testi uygulanmıştır. Madde sayısı iki olan değişkenler için t Testi, ikiden fazla olanlar için Anova Testi uygulanmıştır. Anova Testi sonuçlarına anlamlı farklılık var ise bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını öğrenmek için Scheffe ya da Games-Howell Testi sonuçlarına bakılmıştır. Levene Testi sonuçlarına göre varyanslar homojen bir yapıda ise Scheffe, heterojen bir yapıda ise Games-Howell testi sonuçları dikkate alınmıştır.
4. Araştırmanın dördüncü alt probleminde de, 3. maddedeki sınıf öğretmeni adaylarında kullanılan testler uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde alt problemlere ait bulgular ve yorumları yer almaktadır. Alt problemlere ilişkin bulgular ve yorumlara geçilmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu nedenle Kolmogorov-Smirnov analizi, aritmetik ortalama, mod, medyan değerleri ile çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak tablolarda verilmektedir.

Tablo 33
Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

	n	$\bar{X}$	Ss.	p
EPI	1246	104,04	11,36	0,00

$p > 0,05$

Tablo 33’de Eleştirel Pedagoji İlkeleri (EPI) ölçeği Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları görülmektedir. Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına göre $p < 0,05$ olması verilerin normal dağılım göstermediğini, $p > 0,05$ olması ise normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir. Tabloya bakıldığında p değerinin 0,05’ten küçük olduğu görülmektedir. Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmaktadır. Bu durumda bir başka normallik testi olarak ölçeğin

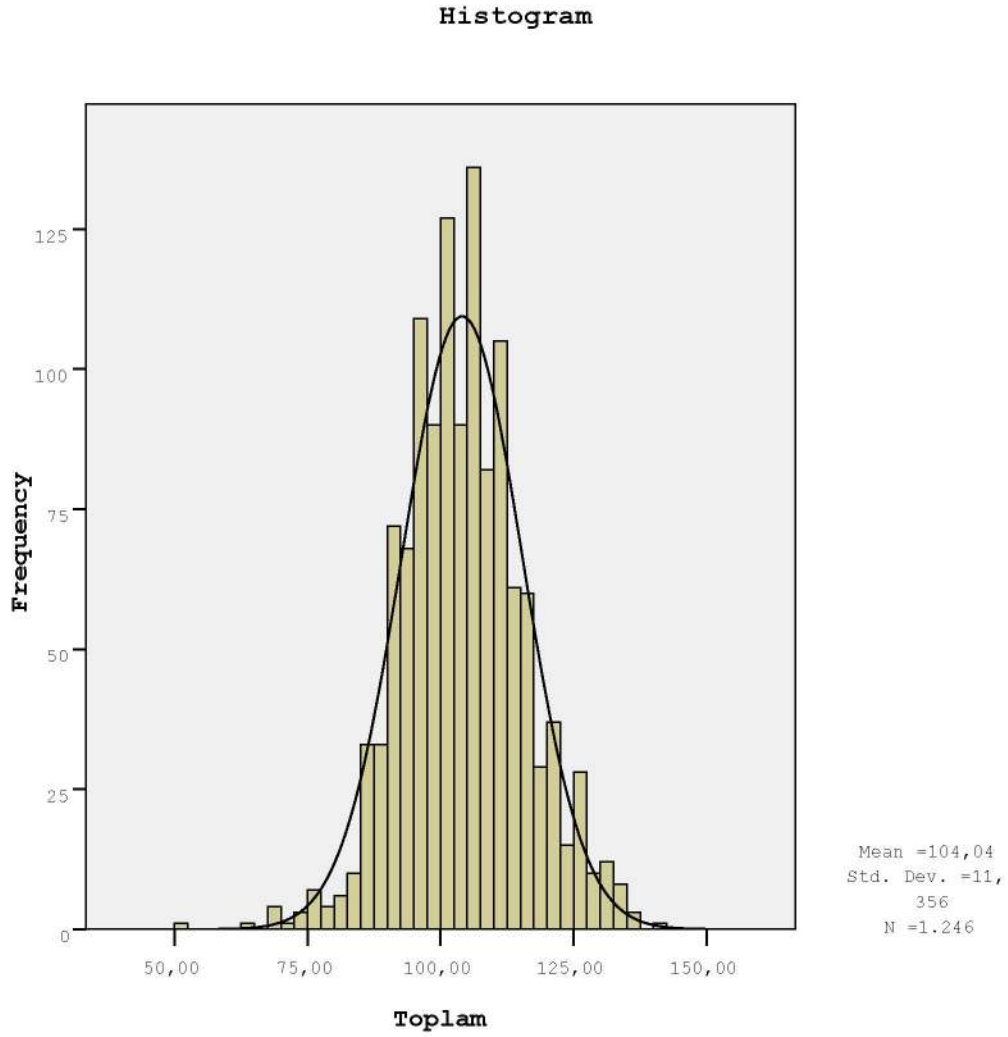
tamamı için ortalama, mod ve medyan puanları alınmış, ayrıca çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bununla ilgili bilgiler Tablo 34’te gösterilmektedir.

Tablo 34
EPI Ortalama, Mod ve Medyan ve Çarpıklık, Basıklık Değerleri

	n	$\bar{X}$	Medyan	Mod	Çarpıklık	Sd. Çarpıklık	Basıklık	Sd. Basıklık
EPI	1246	104,04	104,00	105,00	0,059	0,069	0,573	0,139

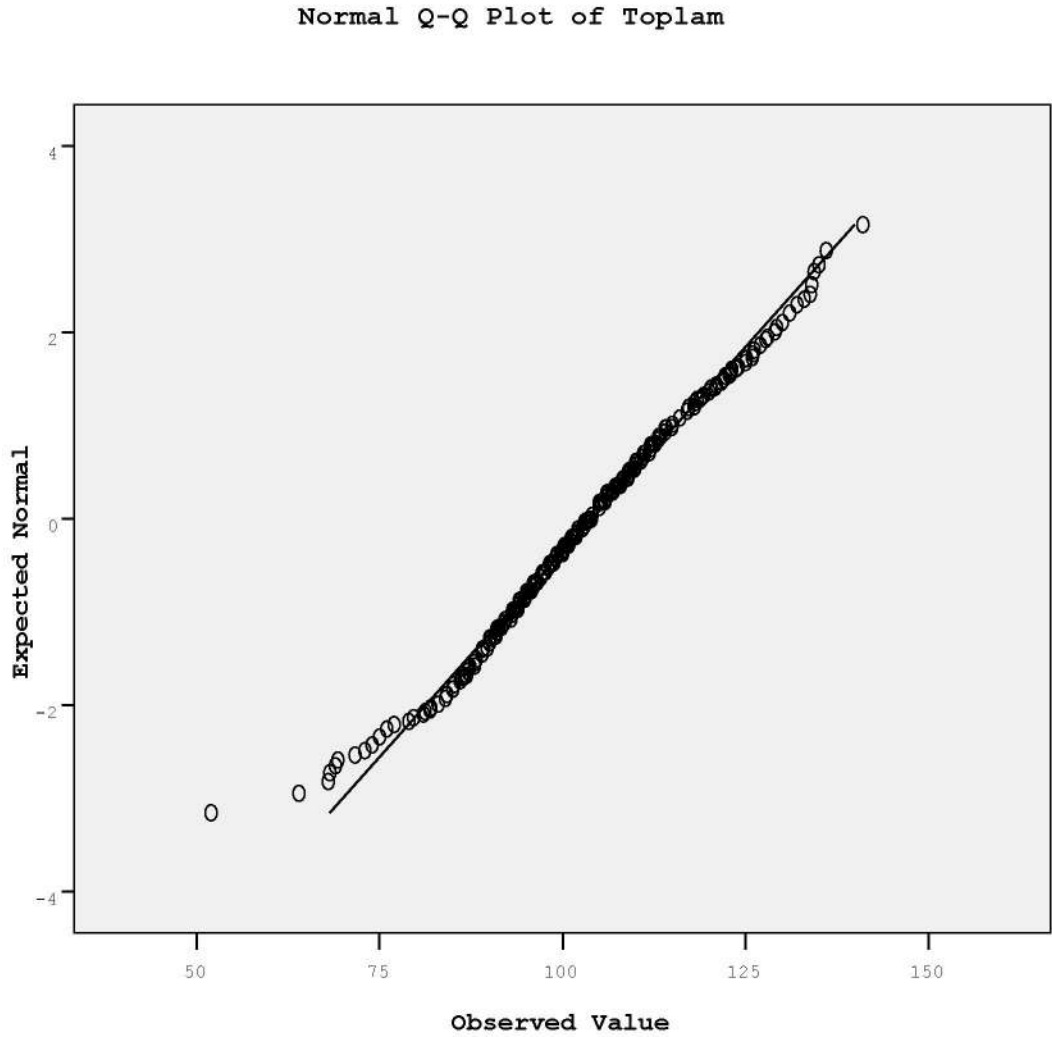
Tablo 34’de Eleştirel Pedagoji İlkeleri toplam puanlarına göre aritmetik ortalama ($\bar{X}$ =104,04), medyan (104,00) ve mod (105,00) değerlerinin birbirine yakın olması; çarpıklık (0,059) ve basıklık (0,573) değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olması; çarpıklık (0,059) ve basıklık (0,0573) katsayılarının sırasıyla çarpıklık (0,069) ve basıklık (0,139) standart hatasına bölümünün ± 1.96 aralığında olması verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir (George & Mallery, 2010; Tabachnick & Fidell, 2013; Büyüköztürk, 2013:40; Can, 2014:85). Ayrıca aşağıda yer alan grafikler de verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Şekil 3’de EPI puanların dağılımı grafiği verilmektedir.

Şekil 3
EPI Puanların Dağılımı Grafiği



Şekil 3’de görüldüğü üzere EPI puanların dağılımı grafiği de kabul edilebilir derecede normale yakın görünmektedir.

Şekil 4
EPI Q-Q Plot Grafiği



Şekil 4’te görüldüğü üzere EPI Q-Q Plot grafiğine göre de verilerin normal bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Grafikte beklenen ve gerçekleşen değerlerin eğimi 45 derece olan bir doğruya yakın dağıldıkları görülmektedir. Bu durum da dağılımın normalliğinin kabul edilebilir olabileceğinin göstergesidir.

Sonuç olarak EPI ortalama, mod ve medyan değerleri ile çarpıklık ve basıklık katsayıları ve standart hatalarına göre ve ayrıca normal dağılım grafiklerine göre

verilerin normal bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda alt problemlere ilişkin bulguların analizinde parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmeni adayları, sınıf öğretmenleri ve Köy Enstitüsü mezunlarının Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılımları ne düzeydedir?” olarak belirlenmişti. Bu alt probleme ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve maksimum ve minimum puanların alt problemlerde yer alan değişkenlere göre değerlendirilmesi yapılmıştır.

Tablo 35

Cinsiyete Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımın Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maksimum ve Minimum Puanları

Cinsiyet		Eğitim Sistemi	Okulun İşlevleri	Özgürleşme	Eleştirel Pedagoji
Kadın	n	850	850	850	850
	$\bar{X}$	46,87	36,33	20,53	103,73
	Ss.	8,14	5,59	3,05	11,20
	Min. Puan	21	19	5	64
	Max. Puan	75	52	25	136
Erkek	n	396	396	396	396
	$\bar{X}$	48,28	36,35	20,06	104,70
	Ss.	8,54	5,80	3,37	11,66
	Min. Puan	18	16	7	52
	Max. Puan	75	53	25	141
Toplam	n	1246	1246	1246	1246
	$\bar{X}$	47,32	36,34	20,38	104,04
	Ss.	8,29	5,65	3,17	11,36
	Min. Puan	18	16	5	52
	Max. Puan	75	53	25	141

Tablo 35’te cinsiyete göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılımın aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve maksimum-minimum puanları verilmektedir. Buna göre kadınların Eğitim Sistemi (ES) alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=46,87$), standart sapmasının ($Ss.=8,14$), en düşük puanının ($Min.=21$) ve en yüksek puanının ($Max.=75$) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi (OK) alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=36,33$), standart sapmasının ($Ss.=5,59$), en düşük puanın ($Min.=19$) ve en yüksek puanın ($Max.=52$) olduğu görülmektedir. Özgürleşme (ÖZ) alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=20,53$), standart sapmasının ($Ss.=3,05$), en düşük puanın ($Min.=5$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPI’den aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=103,73$), standart sapması ($Ss.=11,20$), en düşük puanın ($Min.=64$) ve en yüksek puanın ($Max.=136$) olduğu görülmektedir.

Erkeklerin ise Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=48,28$), standart sapmasının ($Ss.=8,54$), en düşük puanın ($Min.=18$) ve en yüksek puanın ($Max.=75$) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=36,35$), standart sapmasının ($Ss.=5,80$), en düşük puanın ($Min.=16$) ve en yüksek puanın ($Max.=53$) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=20,06$), standart sapmasının ($Ss.=3,37$), en düşük puanın ($Min.=7$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPI’den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=104,70$), standart sapmasının ($Ss.=11,66$), en düşük puanın ($Min.=52$) ve en yüksek puanın ($Max.=142$) olduğu görülmektedir.

Bu durumda kadınların Eğitim Sistemi ve Okulun İşlevi alt boyutu ile Eleştirel Pedagoji İlkeleri katılımı orta düzeyde iken, Özgürleşme alt boyutu yüksek düzeyde bulunmuştur. Ayrıca erkeklerin EPI’nin Eğitim Sistemi alt boyutunda ve Okulun İşlevi alt boyutunda kadınlara göre daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Buna karşılık Özgürleşme alt boyutunda kadınların puanının erkeklerin puanından daha yüksek olduğu görülmektedir. EPI toplam puanları bakımından ise erkeklerin kadınlara göre daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 36

Öğrenim Durumuna Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımın Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maksimum ve Minimum Puanları

Öğrenim Durumu		Eğitim Sistemi	Okulun İşlevleri	Özgürleşme	Eleştirel Pedagoji İlkeleri
Köy Enstitüsü Mezunu	n	84	84	84	84
	$\bar{X}$	49,30	36,70	21,24	107,24
	Ss.	9,60	5,53	3,01	12,02
	Min. Puan	31	25	9	81
	Max. Puan	69	49	25	136
Eğitim Yüksekokulu Mezunu	n	150	150	150	150
	$\bar{X}$	46,31	34,71	20,35	101,37
	Ss.	8,31	5,34	2,92	11,60
	Min. Puan	21	21	9	64
	Max. Puan	69	53	25	133
Sınıf Eğitimi Mezunu	n	263	263	263	263
	$\bar{X}$	46,96	35,82	20,63	103,42
	Ss.	9,63	5,86	3,22	12,85
	Min. Puan	18	16	5	52
	Max. Puan	75	50	25	141
Sınıf Eğitimi Öğrenci	n	571	571	571	571
	$\bar{X}$	47,56	37,52	20,20	105,28
	Ss.	7,30	5,45	3,28	10,35
	Min Puan	24	21	8	68,22
	Max. Puan	71,29	52	25	136
Sınıf Eğitimi Sertifika Programı	n	20	20	20	20
	$\bar{X}$	47,32	37,70	21,10	106,12
	Ss.	6,21	6,31	2,27	10,63
	Min. Puan	38	28	16	90
	Max. Puan	58,9	51	25	126
Diğer	n	158	158	158	158
	$\bar{X}$	46,97	34,08	20,10	101,16
	Ss.	8,60	5,18	2,98	10,63
	Min. Puan	27	19	6	74
	Max. Puan	75	45,21	25	132
Toplam	n	1246	1246	1246	1246
	$\bar{X}$	47,32	36,34	20,38	104,04
	Ss.	8,29	5,65	3,17	11,36
	Min. Puan	18	16	5	52
	Max. Puan	75	53	25	141

Tablo 36’da öğrenim durumuna göre EPİ katılımının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve maksimum-minimum puanları verilmektedir. Buna göre Köy Enstitüsü mezunlarının Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =49,30), standart sapmasının (Ss.=9,60), en düşük puanının

(Min.=31) ve en yüksek puanının (Max.=69) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{X}$ =36,70), standart sapmasının (Ss.=5,53), en düşük puanın (Min.=25) ve en yüksek puanın (Max.=49) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{X}$ =21,24), standart sapmasının (Ss.=3,01), en düşük puanın (Min.=9) ve en yüksek puanın (Max.=25) olduğu görülmektedir. EPI'den aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{X}$ =107,24), standart sapması (Ss.=12,02), en düşük puanın (Min.=81) ve en yüksek puanın (Max.=136) olduğu görülmektedir. Buna durumda Köy Enstitüsü mezunlarının ES, OK ve EPI düzeyleri orta iken ÖZ düzeyleri yüksek bulunmuştur.

Eğitim Yüksekokulu mezunlarının Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =46,31), standart sapmasının (Ss.=8,31), en düşük puanın (Min.=21) ve en yüksek puanın (Max.=69) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =34,71), standart sapmasının (Ss.=5,34), en düşük puanın (Min.=21) ve en yüksek puanın (Max.=53) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =20,35), standart sapmasının (Ss.=2,92), en düşük puanın (Min.=9) ve en yüksek puanın (Max.=25) olduğu görülmektedir. EPI'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =101,37), standart sapmasının (Ss.=11,60), en düşük puanın (Min.=64) ve en yüksek puanın (Max.=133) olduğu görülmektedir. Buna göre Eğitim Yüksek Okulu Mezunlarının ES, OK ve EPI düzeyleri orta ÖZ düzeyleri yüksek bulunmuştur.

Sınıf Eğitimi mezunlarının Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =46,96), standart sapmasının (Ss.=9,63), en düşük puanın (Min.=18) ve en yüksek puanın (Max.=75) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =35,82), standart sapmasının (Ss.=5,86), en düşük puanın (Min.=16) ve en yüksek puanın (Max.=50) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =20,63), standart sapmasının (Ss.=3,22), en düşük puanın (Min.=5) ve en yüksek puanın (Max.=25) olduğu görülmektedir. EPI'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =103,42) standart sapmasının (Ss.=12,85), en düşük puanın

(Min.=52) ve en yüksek puanın (Max.=141) olduğu görülmektedir. Buna göre Sınıf Eğitimi mezunlarının ES, OK ve EPİ düzeyleri orta ÖZ düzeyleri yüksek bulunmuştur.

Sınıf Eğitimi öğrencilerinin Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =45,76), standart sapmasının (Ss.=7,30), en düşük puanın (Min.=24) ve en yüksek puanın (Max.=71,29) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =37,52), standart sapmasının (Ss.=5,45), en düşük puanın (Min.=21) ve en yüksek puanın (Max.=52) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =20,20), standart sapmasının (Ss.=3,28), en düşük puanın (Min.=8) ve en yüksek puanın (Max.=25) olduğu görülmektedir. EPİ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =105,28), standart sapmasının (Ss.=10,35), en düşük puanın (Min.=68,22) ve en yüksek puanın (Max.=136) olduğu görülmektedir. Buna göre Sınıf Eğitimi öğrencilerinin ES, OK ve EPİ düzeyleri orta iken ÖZ düzeyleri yüksek bulunmuştur.

Sınıf Eğitimi Sertifika Programı mezunlarının Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =47,32), standart sapmasının (Ss.=6,21), en düşük puanın (Min.=38) ve en yüksek puanın (Max.=58,90) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =37,70), standart sapmasının (Ss.=6,31), en düşük puanın (Min.=28) ve en yüksek puanın (Max.=51) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =21,10), standart sapmasının (Ss.=2,27), en düşük puanın (Min.=16) ve en yüksek puanın (Max.=25) olduğu görülmektedir. EPİ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =106,12), standart sapmasının (Ss.=10,63), en düşük puanın (Min.=90) ve en yüksek puanın (Max.=126) olduğu görülmektedir. Buna göre Sınıf Eğitimi Sertifika Programı mezunlarının ES, OK ve EPİ düzeyi orta iken ÖZ düzeyleri yüksek bulunmuştur. Ancak burada katılımcı sayısının çok az olması doğru yorumlar yapılmasını engellemektedir.

Diğer ilkökul branş öğretmenlerinin Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =46,97), standart sapmasının (Ss.=8,60), en düşük puanın (Min.=27) ve en yüksek puanın (Max.=75) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =34,02), standart

sapmasının ($Ss.=5,18$), en düşük puanın ($Min.=19$) ve en yüksek puanın ($Max.=45,21$) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=20,10$), standart sapmasının ($Ss.=2,98$), en düşük puanın ($Min.=6$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPI'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=101,16$), standart sapmasının ($Ss.=10,63$), en düşük puanın ($Min.=74$) ve en yüksek puanın ($Max.=132$) olduğu görülmektedir. Buna göre diğer ilkokul branş öğretmenlerinin ÖZ düzeyi yüksek iken ES, OK ve EPI düzeyi orta düzeyde bulunmuştur.

Sonuç olarak Eleştirel Pedagoji İlkelerine en fazla katılım gösterenler, sırasıyla Köy Enstitüsü mezunları, Sınıf Eğitimi öğrencileri, Sınıf Eğitimi mezunları, Eğitim Yüksekokulu mezunları ve diğer ilkokul branş öğretmenleridir. Ayrıca tüm katılımcıların Eğitim Sistemi ve Okulun İşlevi ile Eleştirel Pedagoji İlkeleri toplam puanı orta düzeyde iken Özgürleşme alt boyutu puanı ise yüksek düzeydedir. Bu durum, öğretmen adaylarının öğretmenlere göre ve Köy Enstitüsü mezunlarının tüm katılımcılara göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bunda enstitülerdeki eleştiri günleri, toplantı saatleri, demokratik okul uygulamaları ve sisteme çok boyutlu bakışın etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 37

Aile Aylık Gelir Düzeyine Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımın Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maksimum ve Minimum Puanları

Aile Aylık Gelir Düzeyi		Eğitim Sistemi	Okulun İşlevleri	Özgürleşme	Eleştirel Pedagoji
1000 TL ve altı	n	81	81	81	81
	$\bar{X}$	49,22	36,18	20,45	105,84
	Ss.	7,04	4,69	3,28	9,44
	Min. Puan	31	26	10	85
	Max. Puan	71,29	47	25	127
1000-2000 TL arası	n	332	332	332	332
	$\bar{X}$	47,32	36,92	20,23	104,47
	Ss.	8,12	5,41	3,43	11,19
	Min. Puan	18	21	5	68
	Max. Puan	69	52	25	136
2000-3000 TL arası	n	398	398	398	398
	$\bar{X}$	46,84	36,39	20,21	103,44
	Ss.	8,30	5,56	3,31	11,21
	Min. Puan	21	19	6	64
	Max. Puan	75	53	25	141
3000 TL ve üstü	n	435	435	435	435
	$\bar{X}$	47,41	35,87	20,64	103,92
	Ss.	8,59	6,05	2,77	11,92
	Min. Puan	26	16	9	52
	Max. Puan	75	51	25	136
Toplam	n	1246	1246	1246	1246
	$\bar{X}$	47,32	36,34	20,38	104,04
	Ss.	8,29	5,65	3,17	11,36
	Min. Puan	18	16	5	52
	Max. Puan	75	53	25	141

Tablo 37’de ailenin aylık gelir düzeylerine göre EPİ katılım puanlarının aritmetik ortalaması, standart sapması, en düşük ve en yüksek puanları verilmektedir.

Buna göre 1000 TL ve altı aile aylık gelir düzeyine sahip olanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=49,22$), standart sapmasının ($Ss.=7,04$), en düşük puanın ($Min.=31$) ve en yüksek puanın ($Max.=71,29$) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=36,18$), standart sapmasının ($Ss.=4,69$), en düşük puanın ($Min.=26$) ve en yüksek puanın ($Max.=47$) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=20,45$), standart sapmasının ($Ss.=3,28$), en düşük puanın ($Min.=10$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPİ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=105,84$), standart sapmasının ($Ss.=9,44$), en düşük puanın ($Min.=85$) ve en yüksek puanın ($Max.=127$) olduğu görülmektedir. Buna göre 1000 TL ve altı aile aylık gelir düzeyine sahip olanların ES, OK ve EPİ puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeyde bulunmuştur.

1000-2000 TL aile aylık gelir düzeyine sahip olanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=47,32$), standart sapmasının ($Ss.=8,12$), en düşük puanın ($Min.=18$) ve en yüksek puanın ($Max.=769$) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=36,92$), standart sapmasının ($Ss.=5,41$), en düşük puanın ($Min.=21$) ve en yüksek puanın ($Max.=52$) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=20,33$), standart sapmasının ($Ss.=3,43$), en düşük puanın ($Min.=5$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPİ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=104,47$), standart sapmasının ($Ss.=11,19$), en düşük puanın ($Min.=68$) ve en yüksek puanın ($Max.=136$) olduğu görülmektedir. Buna göre 1000 – 2000 TL aile aylık gelir düzeyine sahip olanların ES, OK ve EPİ puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeyde bulunmuştur.

2000-3000 TL arası aile aylık gelir düzeyine sahip olanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=46,84$), standart sapmasının ($Ss.=8,30$), en düşük puanın ($Min.=21$) ve en yüksek puanın ($Max.=75$) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=36,39$), standart sapmasının ($Ss.=5,56$), en düşük puanın ($Min.=19$) ve en yüksek puanın ($Max.=53$) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=20,21$), standart sapmasının ($Ss.=3,31$), en

düşük puanın (Min.=6) ve en yüksek puanın (Max.=25) olduğu görülmektedir. EPI'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=103,44$), standart sapmasının (Ss.=11,21), en düşük puanın (Min.=64) ve en yüksek puanın (Max.=141) olduğu görülmektedir. Buna göre 2000-3000 TL arası aile aylık gelir düzeyine sahip olanların ES, OK ve EPI puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeyde bulunmuştur.

3000 TL ve üstü aile aylık gelir düzeyine sahip olanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=47,41$), standart sapmasının (Ss.=8,59), en düşük puanın (Min.=26) ve en yüksek puanın (Max.=75) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=35,87$), standart sapmasının (Ss.=6,05), en düşük puanın (Min.=16) ve en yüksek puanın (Max.=51) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=20,64$), standart sapmasının (Ss.=2,77), en düşük puanın (Min.=9) ve en yüksek puanın (Max.=25) olduğu görülmektedir. EPI'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=103,92$), standart sapmasının (Ss.=11,92), en düşük puanın (Min.=52) ve en yüksek puanın (Max.=136) olduğu görülmektedir. Buna göre 3000 TL ve üstü aile aylık gelir düzeyine sahip olanların ES, OK ve EPI puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeyde bulunmuştur.

Sonuç olarak aile aylık gelir düzeyine göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine en fazla katılım aile aylık gelir düzeyi düşük olanlardan yüksek olanlara doğrudur. Ayrıca aile gelirlerinin tümünde Eğitim Sistemi ve Okulun İşlevi alt boyutu ile Eleştirel Pedagoji İlkeleri toplam puanı orta düzeyde iken Özgürleşme alt boyutu ise yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu durum aile aylık gelir düzeyleri düşük olanların Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılımlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, eleştirel pedagojinin ezilenlerin eğitime verdiği önem dikkate alındığında, ezilenlerinde eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 38

Anne Eğitim Durumuna Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımın Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maksimum ve Minimum Puanları

Anne Eğitim Durumu		Eğitim Sistemi	Okulun İşlevleri	Özgürleşme	Eleştirel Pedagoji
Okur-yazar değil	n	258	258	258	258
	$\bar{X}$	48,22	36,86	20,49	105,57
	Ss.	8,78	5,93	3,07	12,38
	Min. Puan	24	16	9	52
	Max. Puan	75	53	25	141
İlkokul	n	634	634	634	634
	$\bar{X}$	47,00	36,13	20,47	103,61
	Ss.	8,11	5,59	3,15	10,79
	Min. Puan	22	19	7	71,66
	Max. Puan	75	52	25	135
Ortaokul	n	97	97	97	97
	$\bar{X}$	47,66	36,15	20,34	104,16
	Ss.	7,45	5,48	2,84	10,38
	Min. Puan	21	24	11	64
	Max. Puan	71,29	48	25	127
Lise	n	156	156	156	156
	$\bar{X}$	47,31	36,60	20,30	104,21
	Ss.	9,12	5,84	3,38	12,64
	Min. Puan	18	19	6	68
	Max. Puan	70	49	25	136
Üniversite	n	97	97	97	97
	$\bar{X}$	46,54	35,98	19,60	102,13
	Ss.	7,57	5,27	3,45	10,70
	Min. Puan	24,31	22	5	69,31
	Max. Puan	65	50	25	129,21
Toplam	n	1242	1242	1242	1242
	$\bar{X}$	47,31	36,33	20,38	104,02
	Ss.	8,30	5,66	3,17	11,36
	Min. Puan	18	16	5	52
	Max. Puan	75	53	25	141

Tablo 38’de anne eğitim durumuna göre EPİ puanlarının aritmetik ortalaması, standart sapması, en düşük puanı ve en yüksek puanı verilmektedir. Buna göre anne eğitim durumu okur-yazar olmayanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =48,22), standart sapmasının (Ss.=8,78), en düşük puanın (Min.=24) ve en yüksek puanın (Max.=75) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =36,86), standart sapmasının (Ss.=5,93), en düşük puanın (Min.=16) ve en yüksek puanın (Max.=53) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik

ortalamasının ($\bar{X}=20,49$), standart sapmasının ($Ss.=3,07$), en düşük puanın ($Min.=9$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPI'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=105,57$), standart sapmasının ($Ss.=12,38$), en düşük puanın ($Min.=52$) ve en yüksek puanın ($Max.=141$) olduğu görülmektedir. Buna göre anne eğitim durumu okur-yazar olmayanların ES, OK ve EPI puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Anne eğitim durumu ilkokul olanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=47,00$), standart sapmasının ($Ss.=8,11$), en düşük puanın ($Min.=22$) ve en yüksek puanın ($Max.=75$) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=36,13$), standart sapmasının ($Ss.=5,59$), en düşük puanın ($Min.=19$) ve en yüksek puanın ($Max.=52$) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=20,47$), standart sapmasının ($Ss.=3,15$), en düşük puanın ($Min.=7$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPI'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=103,61$), standart sapmasının ($Ss.=10,79$), en düşük puanın ($Min.=71,66$) ve en yüksek puanın ($Max.=135$) olduğu görülmektedir. Buna göre anne eğitim durumu ilkokul olanların ES, OK ve EPI puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Anne eğitim durumu ortaokul olanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=47,66$), standart sapmasının ($Ss.=7,45$), en düşük puanın ($Min.=21$) ve en yüksek puanın ($Max.=71,21$) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=36,15$), standart sapmasının ($Ss.=5,48$), en düşük puanın ($Min.=24$) ve en yüksek puanın ($Max.=48$) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=20,34$), standart sapmasının ($Ss.=2,84$), en düşük puanın ($Min.=11$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPI'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=104,16$), standart sapmasının ($Ss.=10,38$), en düşük puanın ($Min.=64$) ve en yüksek puanın ($Max.=127$) olduğu görülmektedir. Buna göre anne eğitim durumu ortaokul olanların ES, OK ve EPI puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Anne eğitim durumu lise olanların Eğitim Sistemi alt boyutunda aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=47,31$), standart sapmasının ($Ss.=9,12$), en düşük puanın ($Min.=18$) ve en yüksek puanın ($Max.=70$) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=36,60$), standart sapmasının ($Ss.=5,84$), en düşük puanın ($Min.=19$) ve en yüksek puanın ($Max.=49$) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=20,30$), standart sapmasının ($Ss.=3,38$), en düşük puanın ($Min.=6$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPI'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=104,21$), standart sapmasının ($Ss.=12,64$), en düşük puanın ($Min.=68$) ve en yüksek puanın ($Max.=136$) olduğu görülmektedir. Buna göre anne eğitim durumu lise olanların ES, OK ve EPI puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Anne eğitim durumu üniversite olanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=46,54$), standart sapmasının ($Ss.=7,57$), en düşük puanın ($Min.=24,31$) ve en yüksek puanın ($Max.=65$) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=35,98$), standart sapmasının ($Ss.=5,25$), en düşük puanın ($Min.=22$) ve en yüksek puanın ($Max.=50$) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=19,60$), standart sapmasının ($Ss.=3,45$), en düşük puanın ($Min.=5$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPI'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=102,13$), standart sapmasının ($Ss.=10,70$), en düşük puanın ($Min.=69$) ve en yüksek puanın ($Max.=129$) olduğu görülmektedir. Buna göre anne eğitim durumu üniversite olanların ES, OK ve EPI puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Sonuç olarak anne eğitim durumu ile Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılım arasında ters bir orantı vardır. Öyle ki Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılım annenin eğitim düzeyi yükseldikçe azalmaktadır. Bu durum anne eğitim düzeyleri düşük olanların yüksek olanlara göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine daha fazla katıldıklarını göstermektedir. Bu beklenen bir durum olmamakla birlikte aile aylık gelir düzeyi değişkeni ile gösterdiği paralellik göz önüne alındığında toplumsal sınıf boyutunda alt sınıftan bireylerin üst sınıf bireylere göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine daha fazla

katıldıklarını göstermektedir. Bu durum eleştirel pedagojinin ezilenlere verdiği önemle, ezilenlerin eleştirel pedagojiye verdiği önemin karşılıklı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 39

Baba Eğitim Durumuna Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımın Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maksimum ve Minimum Puanları

Baba Eğitim Durumu		Eğitim Sistemi	Okulun İşlevleri	Özgürleşme	Eleştirel Pedagoji
Okur-yazar değil	n	83	83	83	83
	$\bar{X}$	49,47	36,36	20,49	106,33
	Ss.	8,43	6,55	3,05	13,36
	Min. Puan	27	16	9	52
	Max. Puan	75	50	25	141
İlkokul	n	559	559	559	559
	$\bar{X}$	47,26	36,56	20,57	104,39
	Ss.	8,18	5,31	2,99	10,86
	Min. Puan	24	19	10	74
	Max. Puan	75	53	25	134,34
Ortaokul	n	177	177	177	177
	$\bar{X}$	47,30	35,79	19,87	102,96
	Ss.	8,07	5,38	3,52	10,75
	Min. Puan	22	22	6	68,22
	Max. Puan	71,29	50	25	130
Lise	n	239	239	239	239
	$\bar{X}$	46,86	36,15	20,45	103,47
	Ss.	8,66	6,14	3,31	11,97
	Min. Puan	18	21	7	64
	Max. Puan	71	51	25	135
Üniversite	n	185	185	185	185
	$\bar{X}$	47,13	36,52	20,14	103,78
	Ss.	8,25	5,83	3,13	11,61
	Min. Puan	22	19	5	69,31
	Max. Puan	70	49	25	136
Toplam	n	1243	1243	1243	1243
	$\bar{X}$	47,32	36,35	20,38	104,04
	Ss.	8,30	5,65	3,16	11,37
	Min. Puan	18	16	5	52
	Max. Puan	75	53	25	141

Tablo 39’da baba eğitim durumuna göre EPI puanlarının aritmetik ortalaması, standart sapması, en düşük puanı ve en yüksek puanı verilmektedir. Buna göre baba eğitim durumu okuryazar olmayanların, Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları

puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=49,47$), standart sapmasının ($Ss.=8,43$), en düşük puanın ($Min.=27$) ve en yüksek puanın ($Max.=75$) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=36,36$), standart sapmasının ($Ss.=6,55$), en düşük puanın ($Min.=16$) ve en yüksek puanın ($Max.=50$) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=20,49$), standart sapmasının ($Ss.=3,05$), en düşük puanın ($Min.=9$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPI'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=106,33$), standart sapmasının ($Ss.=13,36$), en düşük puanın ($Min.=52$) ve en yüksek puanın ($Max.=141$) olduğu görülmektedir. Buna göre baba eğitim durumu okuryazar olmayanların ES, OK ve EPI puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Baba eğitim durumu ilkokul olanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=47,26$), standart sapmasının ($Ss.=8,18$), en düşük puanın ($Min.=24$) ve en yüksek puanın ($Max.=75$) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=36,56$), standart sapmasının ($Ss.=5,31$), en düşük puanın ($Min.=19$) ve en yüksek puanın ($Max.=53$) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=20,57$), standart sapmasının ($Ss.=2,99$), en düşük puanın ($Min.=10$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPI'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=104,39$), standart sapmasının ($Ss.=10,86$), en düşük puanın ($Min.=74$) ve en yüksek puanın ($Max.=134$) olduğu görülmektedir. Buna göre baba eğitim durumu ilkokul olanların ES, OK ve EPI puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Baba eğitim durumu ortaokul olanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=47,30$), standart sapmasının ($Ss.=8,07$), en düşük puanın ($Min.=22$) ve en yüksek puanın ($Max.=71$) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=35,79$), standart sapmasının ($Ss.=5,38$), en düşük puanın ($Min.=22$) ve en yüksek puanın ($Max.=50$) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=19,87$), standart sapmasının ($Ss.=3,52$), en düşük puanın ($Min.=6$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPI'den aldıkları puanların

aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=102,96$), standart sapmasının ($Ss.=10,75$), en düşük puanın ($Min.=68$) ve en yüksek puanın ($Max.=130$) olduğu görülmektedir. Buna göre baba eğitim durumu olanların ES, OK ve EPİ puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Baba eğitim durumu lise olanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=46,86$), standart sapmasının ($Ss.=8,66$), en düşük puanın ($Min.=18$) ve en yüksek puanın ($Max.=71$) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=36,15$), standart sapmasının ($Ss.=6,14$), en düşük puanın ($Min.=21$) ve en yüksek puanın ($Max.=51$) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=20,45$), standart sapmasının ($Ss.=3,31$), en düşük puanın ($Min.=7$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPİ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=103,47$), standart sapmasının ($Ss.=11,97$), en düşük puanın ($Min.=64$) ve en yüksek puanın ($Max.=135$) olduğu görülmektedir. Buna göre baba eğitim durumu lise olanların ES, OK ve EPİ puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Baba eğitim durumu üniversite olanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=47,13$), standart sapmasının ($Ss.=8,23$), en düşük puanın ($Min.=22$) ve en yüksek puanın ($Max.=70$) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=36,52$), standart sapmasının ($Ss.=5,83$), en düşük puanın ($Min.=19$) ve en yüksek puanın ($Max.=49$) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=20,14$), standart sapmasının ($Ss.=3,13$), en düşük puanın ($Min.=5$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPİ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=103,78$), standart sapmasının ($Ss.=11,61$), en düşük puanın ($Min.=69$) ve en yüksek puanın ($Max.=136$) olduğu görülmektedir. Buna göre baba eğitim durumu üniversite olanların ES, OK ve EPİ puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Sonuç olarak anne eğitim durumunda olduğu gibi baba eğitim durumunda da Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılımı ters bir orantı bulunmaktadır. Öyle ki baba eğitim düzeyi düştükçe Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılım artmaktadır. Anne-baba

eğitim düzeyi ve aile aylık gelir düzeyi birlikte ele alındığında sosyo-ekonomik anlamda alt sınıfta yer alan bireylerin üst sınıftakilere göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine daha fazla katılımları söz konusudur. Bu durum eleştirel pedagojinin üzerinde durduğu ezilenlerin, eleştirel pedagojiye daha yakın olduğunu göstermektedir. Söz konusu durum, alt sınıftaki bireylerin mevcut sisteme daha eleştirel baktıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 40

Yıllık Kitap Okumaya Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımın Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maksimum ve Minimum Puanları

Yıllık Kitap Okuma		Eğitim Sistemi	Okulun İşlevleri	Özgürleşme	Eleştirel Pedagoji
1-5 kitap	n	439	439	439	439
	$\bar{X}$	46,00	35,64	20,28	102,92
	Ss.	7,76	5,40	3,35	10,33
	Min. Puan	18	19	5	68
	Max. Puan	75	49	25	135
6-12 kitap	n	471	471	471	471
	$\bar{X}$	47,37	36,73	20,45	104,55
	Ss.	8,40	5,45	3,11	11,51
	Min. Puan	21	19	6	64
	Max. Puan	71	53	25	136
13-20 kitap	n	207	207	207	207
	$\bar{X}$	47,33	36,46	20,54	104,34
	Ss.	8,44	6,26	3,02	12,40
	Min. Puan	21	16	8	52
	Max. Puan	68	51	25	133,80
21 ve üstü kitap	n	128	128	128	128
	$\bar{X}$	48,15	37,09	20,20	105,45
	Ss.	9,33	6,03	2,94	12,20
	Min. Puan	26	21	12	75
	Max. Puan	75	52	25	141
Toplam	n	1246	1246	1246	1246
	$\bar{X}$	47,32	36,34	20,38	104,04
	Ss.	8,29	5,65	3,17	11,36
	Min. Puan	18	16	5	52
	Max. Puan	75	53	25	141

Tablo 40’da yıllık kitap okumaya göre EPİ puanlarının aritmetik ortalaması, standart sapması, en düşük ve en yüksek puanları verilmektedir. Buna göre yılda ortalama 1-5 kitap okuyanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların

aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=46,00$), standart sapmasının ($Ss.=7,76$), en düşük puanın ($Min.=18$) ve en yüksek puanın ($Max.=75$) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=35,64$), standart sapmasının ($Ss.=5,40$), en düşük puanın ($Min.=19$) ve en yüksek puanın ($Max.=49$) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=20,28$), standart sapmasının ($Ss.=3,35$), en düşük puanın ($Min.=5$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPI'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=102,92$), standart sapmasının ($Ss.=10,33$), en düşük puanın ($Min.=68$) ve en yüksek puanın ($Max.=135$) olduğu görülmektedir. Buna göre yıllık ortalama 1-5 kitap okuyanların ES, OK ve EPI puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksektir.

Yıllık ortalama 6-12 kitap okuyanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=47,37$), standart sapmasının ($Ss.=8,40$), en düşük puanın ($Min.=27$) ve en yüksek puanın ($Max.=71$) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=36,73$), standart sapmasının ($Ss.=5,45$), en düşük puanın ($Min.=19$) ve en yüksek puanın ($Max.=53$) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=20,45$), standart sapmasının ($Ss.=3,11$), en düşük puanın ($Min.=6$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPI'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=104,55$), standart sapmasının ($Ss.=11,51$), en düşük puanın ($Min.=64$) ve en yüksek puanın ($Max.=136$) olduğu görülmektedir. Buna göre yıllık ortalama 6-12 kitap okuyanların ES, OK ve EPI puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Yıllık ortalama 13-20 kitap okuyanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=47,33$), standart sapmasının ($Ss.=8,44$), en düşük puanın ($Min.=21$) ve en yüksek puanın ($Max.=68$) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=36,46$), standart sapmasının ($Ss.=6,26$), en düşük puanın ($Min.=16$) ve en yüksek puanın ($Max.=51$) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=20,54$), standart sapmasının ($Ss.=3,02$), en düşük puanın ($Min.=8$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPI'den aldıkları

puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=104,34$), standart sapmasının ($Ss.=12,40$), en düşük puanın ($Min.=52$) ve en yüksek puanın ($Max.=134$) olduğu görülmektedir. Buna göre yıllık ortalama 13-20 kitap okuyanların ES, OK ve EPI puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Yıllık ortalama 21 ve üstü kitap okuyanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=48,15$), standart sapmasının ($Ss.=9,33$), en düşük puanın ($Min.=26$) ve en yüksek puanın ($Max.=75$) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=37,09$), standart sapmasının ($Ss.=6,03$), en düşük puanın ($Min.=21$) ve en yüksek puanın ($Max.=52$) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=20,20$), standart sapmasının ($Ss.=2,94$), en düşük puanın ($Min.=12$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPI'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=105,45$), standart sapmasının ($Ss.=12,20$), en düşük puanın ($Min.=75$) ve en yüksek puanın ($Max.=141$) olduğu görülmektedir. Buna göre yıllık ortalama 21 ve üstü kitap okuyanların ES, OK ve EPI puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Sonuç olarak kitap okuma oranı arttıkça Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılım da yükselmektedir. Bu beklenen bir durum olmakla birlikte daha fazla kitap okuyanların eğitime daha eleştirel baktıklarını göstermektedir. Bu durumda kitap okumanın eleştirel pedagojiyi desteklediği söylenebilir.

Tablo 41

Aylık Kültür Sanat Etkinliği Katılımına Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımın Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maksimum ve Minimum Puanları

Aylık Kültür Sanat Etkinliği Katılımı		Eğitim Sistemi	Okulun İşlevleri	Özgürleşme	Eleştirel Pedagoji
Katılmıyor	n	239	239	239	239
	$\bar{X}$	46,80	35,52	19,92	102,24
	Ss.	8,76	6,01	3,40	11,79
	Min. Puan	22	16	8	52
	Max. Puan	75	49	25	135
1-4 etkinlik	n	713	713	713	713
	$\bar{X}$	47,21	36,56	20,55	104,32
	Ss.	8,09	5,40	3,12	11,04
	Min. Puan	18	19	5	64
	Max. Puan	70	50	25	136
5-10 etkinlik	n	213	213	213	213
	$\bar{X}$	47,75	36,12	20,36	104,23
	Ss.	7,74	5,72	3,12	11,17
	Min. Puan	21	19	9	68,98
	Max. Puan	68	53	25	134
11-15 etkinlik	n	40	40	40	40
	$\bar{X}$	47,83	37,67	20,02	105,53
	Ss.	8,62	5,49	2,90	12,04
	Min. Puan	25	27	14	86
	Max. Puan	71	52	25	134
15 ve üzeri etkinlik	n	41	41	41	41
	$\bar{X}$	49,50	37,12	20,49	107,11
	Ss.	10,87	7,07	2,83	13,48
	Min puan	26	21	13	81
	Max. Puan	75	51	25	141
Toplam	n	1246	1246	1246	1246
	$\bar{X}$	47,32	36,34	20,38	104,04
	Ss.	8,29	5,65	3,17	11,36
	Min. Puan	18	16	5	52
	Max. Puan	75	53	25	141

Tablo 41’de aylık kültür sanat etkinliği katılımına göre EPİ puanlarının aritmetik ortalaması, standart sapması, en düşük ve en yüksek puanları verilmektedir. Buna göre herhangi bir kültür sanat etkinliğine katılmayanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =46,80), standart sapmasının (Ss.=8,76), en düşük puanın (Min.=22) ve en yüksek puanın (Max.=75) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik

ortalamasının ($\bar{X}=35,52$), standart sapmasının ($Ss.=6,01$), en düşük puanın ($Min.=16$) ve en yüksek puanın ($Max.=49$) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=19,92$), standart sapmasının ($Ss.=3,40$), en düşük puanın ($Min.=8$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPİ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=102,24$), standart sapmasının ($Ss.=11,79$), en düşük puanın ($Min.=52$) ve en yüksek puanın ($Max.=135$) olduğu görülmektedir. Buna göre herhangi bir kültür sanat etkinliğine katılmayanların ES, OK ve EPİ puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Ayda ortalama 1-4 etkinliğe katılanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=47,21$), standart sapmasının ($Ss.=8,09$), en düşük puanın ($Min.=18$) ve en yüksek puanın ($Max.=70$) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=36,56$), standart sapmasının ($Ss.=5,40$), en düşük puanın ($Min.=19$) ve en yüksek puanın ($Max.=50$) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=20,55$), standart sapmasının ($Ss.=3,12$), en düşük puanın ($Min.=5$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPİ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=104,32$), standart sapmasının ($Ss.=11,04$), en düşük puanın ($Min.=64$) ve en yüksek puanın ($Max.=136$) olduğu görülmektedir. Buna göre ayda ortalama 1-4 etkinliğe katılanların ES, OK ve EPİ puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Ayda ortalama 5-10 etkinliğe katılanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=47,75$), standart sapmasının ($Ss.=7,74$), en düşük puanın ($Min.=21$) ve en yüksek puanın ($Max.=68$) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=36,12$), standart sapmasının ($Ss.=5,72$), en düşük puanın ($Min.=19$) ve en yüksek puanın ($Max.=53$) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=20,36$), standart sapmasının ($Ss.=3,12$), en düşük puanın ($Min.=9$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPİ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=104,23$), standart sapmasının ($Ss.=11,17$), en düşük puanın ($Min.=69$) ve en yüksek puanın ($Max.=134$) olduğu görülmektedir. Buna

göre ayda ortalama 5-10 etkinliğe katılanların ES, OK ve EPİ puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Ayda ortalama 11-15 etkinliğe katılanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=47,83$), standart sapmasının ($Ss.=8,62$), en düşük puanın ($Min.=25$) ve en yüksek puanın ($Max.=71$) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=37,67$), standart sapmasının ($Ss.=5,49$), en düşük puanın ($Min.=27$) ve en yüksek puanın ($Max.=52$) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=20,02$), standart sapmasının ($Ss.=2,90$), en düşük puanın ($Min.=14$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPİ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=105,53$), standart sapmasının ($Ss.=12,04$), en düşük puanın ($Min.=86$) ve en yüksek puanın ($Max.=134$) olduğu görülmektedir. Buna göre ayda ortalama 11-15 etkinliğe katılanların ES, OK ve EPİ puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Aylık ortalama 15 ve üzeri etkinliğe katılanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=49,50$), standart sapmasının ($Ss.=10,87$), en düşük puanın ($Min.=26$) ve en yüksek puanın ($Max.=75$) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=37,12$), standart sapmasının ($Ss.=7,07$), en düşük puanın ($Min.=21$) ve en yüksek puanın ($Max.=51$) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=20,49$), standart sapmasının ($Ss.=2,83$), en düşük puanın ($Min.=13$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPİ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=107,11$), standart sapmasının ($Ss.=13,48$), en düşük puanın ($Min.=81$) ve en yüksek puanın ($Max.=149$) olduğu görülmektedir. Buna göre aylık ortalama 15 ve üzeri kültür sanat etkinliklerine katılanların ES, OK ve EPİ puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Sonuç olarak kültür sanat etkinliklerine katılanların katılmayanlara göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu durum kültür sanat etkinliklerine katılımın eleştirel pedagoji üzerine etkisini göstermesi açısından önemli görülmektedir. Zira eleştirel pedagoji aynı zamanda sanat eğitime de önem vermekte ve eleştirel sanat eğitimi kavramı üzerinde de durmaktadır.

Tablo 42

Kongre-Sempozyum Katılımına Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımın Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maksimum ve Minimum Puanları

Kongre-Sempozyum Katılımı		Eğitim Sistemi	Okulun İşlevleri	Özgürleşme	Eleştirel Pedagoji
Katılmıyor	n	115	115	115	115
	$\bar{X}$	47,48	36,79	20,10	104,37
	Ss.	9,24	5,94	3,14	13,09
	Min. Puan	21	16	9	52
	Max. Puan	75	49	25	141
1-4	n	500	500	500	500
	$\bar{X}$	47,22	36,16	20,18	103,57
	Ss.	7,91	5,45	3,23	10,52
	Min. Puan	18	21	7	64
	Max. Puan	71,29	52	25	135
5-10	n	295	295	295	295
	$\bar{X}$	47,06	36,47	20,55	104,07
	Ss.	8,21	5,70	3,10	11,35
	Min. Puan	22	19	8	73
	Max. Puan	75	53	25	136
11-15	n	111	111	111	111
	$\bar{X}$	48,42	36,43	20,85	105,69
	Ss.	7,43	5,58	2,67	12,27
	Min. Puan	32	22	10	71,66
	Max. Puan	67	50	25	131
15 ve üzeri	n	225	225	225	225
	$\bar{X}$	47,27	36,27	20,51	104,05
	Ss.	9,10	5,95	3,31	12,23
	Min. Puan	22	19	5	69,31
	Max. Puan	71	51	25	136
Toplam	n	1246	1246	1246	1246
	$\bar{X}$	47,32	36,34	20,38	104,04
	Ss.	8,29	5,65	3,17	11,36
	Min. Puan	18	16	5	52
	Max. Puan	75	53	25	141

Tablo 42’de kongre, sempozyum vb. eğitsel etkinliklere katılıma göre EPİ puanlarının aritmetik ortalaması, standart sapması, en düşük ve en yüksek puanları verilmektedir. Buna göre herhangi bir kongre sempozyum vb. etkinliğe katılmayanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =47,48), standart sapmasının (Ss.=9,24), en düşük puanın (Min.=21) ve en yüksek puanın (Max.=75) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =36,79), standart sapmasının (Ss.=5,94),

en düşük puanın (Min.=16) ve en yüksek puanın (Max.=49) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =20,10), standart sapmasının (Ss.=3,14), en düşük puanın (Min.=9) ve en yüksek puanın (Max.=25) olduğu görülmektedir. EPİ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =104,37), standart sapmasının (Ss.=13,09), en düşük puanın (Min.=52) ve en yüksek puanın (Max.=141) olduğu görülmektedir. Buna göre herhangi bir kongre, sempozyum vb. etkinliğe katılmayanların ES, OK ve EPİ puanları orta düzeyde ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Ortalama 1-4 kongre, sempozyum vb. eğitsel etkinliğe katılanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =47,22), standart sapmasının (Ss.=7,91), en düşük puanın (Min.=18) ve en yüksek puanın (Max.=71) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =36,16), standart sapmasının (Ss.=5,45), en düşük puanın (Min.=21) ve en yüksek puanın (Max.=52) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =20,18), standart sapmasının (Ss.=3,23), en düşük puanın (Min.=7) ve en yüksek puanın (Max.=25) olduğu görülmektedir. EPİ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =103,57), standart sapmasının (Ss.=10,52), en düşük puanın (Min.=64) ve en yüksek puanın (Max.=135) olduğu görülmektedir. Buna göre ortalama 1-4 kongre, sempozyum vb. eğitsel etkinliğe katılanların ES, OK ve EPİ puanları orta düzeyde ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Ortalama 5-10 kongre, sempozyum vb. eğitsel etkinliğe katılanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =47,06), standart sapmasının (Ss.=8,21), en düşük puanın (Min.=22) ve en yüksek puanın (Max.=75) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =36,47), standart sapmasının (Ss.=5,70), en düşük puanın (Min.=19) ve en yüksek puanın (Max.=53) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =20,55), standart sapmasının (Ss.=3,10), en düşük puanın (Min.=8) ve en yüksek puanın (Max.=25) olduğu görülmektedir. EPİ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =104,07), standart sapmasının (Ss.=11,75), en düşük puanın (Min.=73) ve en yüksek puanın (Max.=136) olduğu

görülmektedir. Buna göre ortalama 5-10 kongre, sempozyum vb. eğitsel etkinliğe katılanların ES, OK ve EPI puanları orta düzeyde ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Ortalama 15 ve üzeri kongre, sempozyum vb. eğitsel etkinliğe katılanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=47,27$), standart sapmasının ($Ss.=9,10$), en düşük puanın ($Min.=22$) ve en yüksek puanın ($Max.=71$) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=36,27$), standart sapmasının ($Ss.=5,95$), en düşük puanın ($Min.=19$) ve en yüksek puanın ($Max.=51$) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=20,51$), standart sapmasının ($Ss.=3,31$), en düşük puanın ($Min.=5$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPI'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=104,05$), standart sapmasının ($Ss.=12,23$), en düşük puanın ($Min.=69$) ve en yüksek puanın ($Max.=136$) olduğu görülmektedir. Buna göre ortalama 15 ve üstü kongre, sempozyum vb. eğitsel etkinliğe katılanların ES, OK ve EPI puanları orta düzeyde ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Sonuç olarak kongre-sempozyum katılımlarına göre dağınık bir yapı söz konusu olmaktadır. Öyle ki 11-15 kongre-sempozyum katılımı gösterenler en yüksek EPI puanına sahip iken ikinci sırada katılım göstermeyenler gelmektedir. Bu durum kongre-sempozyum katılımının eleştirel pedagoji üzerinde bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak katılımcıların kongre-sempozyum katılımlarından ne anladıkları ya da hangi kongre-sempozyumlara katılım gösterdiklerinin derinlemesine araştırılmasının daha sağlıklı sonuçlar verebileceği düşünülmektedir.

Tablo 43

Kitap-makale Yazımına Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımın Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maksimum ve Minimum Puanları

Kitap-Makale Yazımı		Eğitim Sistemi	Okulun İşlevleri	Özgürleşme	Eleştirel Pedagoji
Var	n	108	108	108	108
	$\bar{X}$	49,40	37,74	20,32	107,46
	Ss.	9,29	6,02	3,62	12,76
	Min. Puan	29	22	6	71,66
	Max. Puan	75	51	25	141
Yok	n	1137	1137	1137	1137
	$\bar{X}$	47,11	36,20	20,39	103,70
	Ss.	8,16	5,60	3,12	11,16
	Min. Puan	18	16	5	52
	Max. Puan	75	53	25	136
Toplam	n	1246	1246	1246	1246
	$\bar{X}$	47,32	36,34	20,38	104,04
	Ss.	8,28	5,65	3,16	11,35
	Min. Puan	18	16	5	52
	Max. Puan	75	53	25	141

Tablo 43’de kitap-makale yazımına göre EPİ puanlarının aritmetik ortalaması, standart sapması, en düşük ve en yüksek puanları yer almaktadır. Buna göre kitap-makale yazarların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =49,40), standart sapmasının (Ss.=9,29), en düşük puanın (Min.=29) ve en yüksek puanın (Max.=75) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =37,74), standart sapmasının (Ss.=6,02), en düşük puanın (Min.=22) ve en yüksek puanın (Max.=51) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =20,32), standart sapmasının (Ss.=3,62), en düşük puanın (Min.=6) ve en yüksek puanın (Max.=25) olduğu görülmektedir. EPİ’den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =107,46), standart sapmasının (Ss.=12,76), en düşük puanın (Min.=72) ve en yüksek

puanın (Max.=142) olduğu görülmektedir. Buna göre kitap-makale yazarların ES, OK ve EPİ puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Kitap-makale yazmayanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=47,11$), standart sapmasının (Ss.=8,16), en düşük puanın (Min.=18) ve en yüksek puanın (Max.=75) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=36,20$), standart sapmasının (Ss.=5,60), en düşük puanın (Min.=16) ve en yüksek puanın (Max.=53) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=20,39$), standart sapmasının (Ss.=3,12), en düşük puanın (Min.=5) ve en yüksek puanın (Max.=25) olduğu görülmektedir. EPİ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=103,70$), standart sapmasının (Ss.=11,16), en düşük puanın (Min.=52) ve en yüksek puanın (Max.=136) olduğu görülmektedir. Buna göre ortalama kitap-makale yazmayanların ES, OK ve EPİ puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Sonuç olarak kitap-makale yazarların, yazmayanlara göre tüm alt boyutlarda ve EPİ toplam puanda daha yüksek düzeyde Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılım gösterdiği görülmektedir. Bu durum kitap makale yazımının eleştirel pedagoji üzerine etkisini ortaya koymaktadır.

Tablo 44

Okullarda Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırılmasına Yönelik Görüşlere Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımın Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maksimum ve Minimum Puanları

Okullarda Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırılmasına Yönelik Görüş		Eğitim Sistemi	Okulun İşlevleri	Özgürleşme	Eleştirel Pedagoji
Evet	n	112	112	112	112
	$\bar{X}$	43,95	33,69	20,76	98,41
	Ss.	8,22	5,10	3,12	9,82
	Min. Puan	21	19	8	64
	Max. Puan	75	48	25	119
Kısmen	n	713	713	713	713
	$\bar{X}$	46,63	35,82	20,37	102,83
	Ss.	7,70	5,34	3,05	10,44
	Min. Puan	18	19	5	68
	Max. Puan	71	53	25	134
Hayır	n	421	421	421	421
	$\bar{X}$	49,38	37,91	20,29	107,58
	Ss.	8,78	5,89	3,36	12,19
	Min. Puan	25	16	7	52
	Max. Puan	75	52	25	141
Toplam	n	1246	1246	1246	1246
	$\bar{X}$	47,32	36,34	20,38	104,04
	Ss.	8,29	5,65	3,17	11,36
	Min. Puan	18	16	5	52
	Max. Puan	75	53	25	141

Tablo 44'te okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasına yönelik görüşlerine göre EPİ puanlarını aritmetik ortalaması, standart sapmaları, en düşük ve en yüksek puanları verilmektedir. Buna göre okullarda eleştirel düşünme becerisinin kazandırıldığı düşünülenlerin Eğitim Sistemi alt

boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=43,95$), standart sapmasının ($Ss.=8,22$), en düşük puanın ($Min.=21$) ve en yüksek puanın ($Max.=75$) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=33,69$), standart sapmasının ($Ss.=5,10$), en düşük puanın ($Min.=19$) ve en yüksek puanın ($Max.=48$) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=20,76$), standart sapmasının ($Ss.=3,12$), en düşük puanın ($Min.=8$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPİ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=98,41$), standart sapmasının ($Ss.=9,82$), en düşük puanın ($Min.=64$) ve en yüksek puanın ($Max.=119$) olduğu görülmektedir. Buna göre okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırıldığını düşünenlerin ES, OK ve EPİ puanlarının orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kısmen kazandırıldığını düşünenlerin Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=46,43$), standart sapmasının ($Ss.=7,70$), en düşük puanın ($Min.=18$) ve en yüksek puanın ($Max.=71$) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=35,82$), standart sapmasının ($Ss.=5,34$), en düşük puanın ($Min.=19$) ve en yüksek puanın ($Max.=53$) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=20,37$), standart sapmasının ($Ss.=3,05$), en düşük puanın ($Min.=5$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPİ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=102,83$), standart sapmasının ($Ss.=10,44$), en düşük puanın ($Min.=68$) ve en yüksek puanın ($Max.=134$) olduğu görülmektedir. Buna göre okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kısmen kazandırıldığını düşünenlerin ES, OK ve EPİ puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmadığını düşünenlerin Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=49,38$), standart sapmasının ($Ss.=8,78$), en düşük puanın ($Min.=25$) ve en yüksek puanın ($Max.=75$) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=37,91$), standart sapmasının ($Ss.=5,89$), en düşük puanın ($Min.=16$) ve en yüksek puanın ($Max.=52$) olduğu görülmektedir.

Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=20,29$), standart sapmasının ($Ss.=3,36$), en düşük puanın ($Min.=7$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPİ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=107,58$), standart sapmasının ($Ss.=12,19$), en düşük puanın ($Min.=52$) ve en yüksek puanın ($Max.=141$) olduğu görülmektedir. Buna göre okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmadığını düşünenlerin ES, OK ve EPİ puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Sonuç olarak okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırıldığını düşünenlerin EPİ puanları düşük iken kazandırılmadığını düşünenlerin EPİ puanları yüksek bulunmuştur. Bu durumda, okullardaki eleştirel düşünme becerisine eleştirel bakanların Eleştirel Pedagoji İlkelerine daha fazla katılım gösterdiği söylenebilir. Bu beklenen bir durum olmakla birlikte bu çalışmadaki “Eleştirel Düşünme Becerisinin Eleştirisi” bölümünü destekler niteliktedir.

Tablo 45

Eleştirel Pedagoji Bilgisine Sahip Olma Durumlarına Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımın Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maksimum ve Minimum Puanları

Eleştirel Pedagoji Bilgisi	Eğitim Sistemi	Okulun İşlevleri	Özgürleşme	Eleştirel Pedagoji
Evet	n	263	263	263
	$\bar{X}$	47,76	36,14	20,87
	Ss.	8,98	6,43	3,22
	Min. Puan	22	16	8
	Max. Puan	75	53	25
Kısmen	n	708	708	708
	$\bar{X}$	47,07	36,11	20,22
	Ss.	8,00	5,37	3,14
	Min. Puan	18	19	5
	Max. Puan	70	51	25
Hayır	n	275	275	275
	$\bar{X}$	47,55	37,09	20,30
	Ss.	8,32	5,54	3,13
	Min. Puan	21	19	8
	Max. Puan	75	49	25
Toplam	n	1246	1246	1246
	$\bar{X}$	47,32	36,34	20,38
	Ss.	8,29	5,65	3,16
	Min. Puan	18	16	5
	Max. Puan	75	53	25

Tablo 45'te eleştirel pedagojiye dair bilgi sahibi olanların EPİ puanlarının aritmetik ortalaması, standart puanları, en düşük ve en yüksek puanları yer almaktadır. Buna göre eleştirel pedagojiye dair bilgi sahibi olanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=47,76$), standart sapmasının ($Ss.=8,98$), en düşük puanın ($Min.=22$) ve en yüksek puanın ($Max.=75$) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=36,14$), standart sapmasının ($Ss.=6,43$), en düşük puanın ($Min.=16$) ve en yüksek puanın ($Max.=53$) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=20,87$), standart sapmasının ($Ss.=3,22$), en düşük puanın ($Min.=8$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPİ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=104,77$), standart sapmasının ($Ss.=12,49$), en düşük puanın ($Min.=52$) ve en yüksek puanın ($Max.=135$) olduğu görülmektedir. Buna göre eleştirel pedagojiye dair bilgi sahibi olanların ES, OK ve EPİ puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Eleştirel pedagojiye dair kısmen bilgi sahibi olanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=47,07$), standart sapmasının ($Ss.=8,00$), en düşük puanın ($Min.=18$) ve en yüksek puanın ($Max.=70$) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=36,11$), standart sapmasının ($Ss.=5,37$), en düşük puanın ($Min.=19$) ve en yüksek puanın ($Max.=51$) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=20,22$), standart sapmasının ($Ss.=3,14$), en düşük puanın ($Min.=5$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPİ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=103,41$), standart sapmasının ($Ss.=10,98$), en düşük puanın ($Min.=64$) ve en yüksek puanın ($Max.=136$) olduğu görülmektedir. Buna göre eleştirel pedagojiye dair kısmen bilgi sahibi olanların ES, OK ve EPİ puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Eleştirel pedagojiye dair bilgi sahibi olmayanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=47,55$), standart sapmasının ($Ss.=8,32$), en düşük puanın ($Min.=21$) ve en yüksek puanın ($Max.=75$) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=37,09$), standart sapmasının ($Ss.=5,54$), en düşük puanın ($Min.=19$)

ve en yüksek puanın (Max.=49) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =20,30), standart sapmasının (Ss.=3,13), en düşük puanın (Min.=8) ve en yüksek puanın (Max.=25) olduğu görülmektedir. EPI'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =104,95), standart sapmasının (Ss.=11,09), en düşük puanın (Min.=69) ve en yüksek puanın (Max.=141) olduğu görülmektedir. Buna göre eleştirel pedagojiye dair bilgi sahibi olmayanların ES, OK ve EPI puanları orta düzeyde iken ÖZ puanı yüksek düzeydedir.

Sonuç olarak eleştirel pedagojiye dair bilgi sahibi olanlar ile olmayanlar arasında Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılım arasında çok az bir fark olmasına rağmen eleştirel pedagojiye dair bilgi sahibi olmayanların eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım gösterdiği görülmektedir. Bu durumun katılımcıların eleştirel pedagojiden ne anladıkları ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Zira eleştirel pedagojiye dair bilgi sahibi olduğunu düşünenlerin, yanlış bilgilere sahip olabileceği varsayılmaktadır.

Tablo 46

Mevcut İlkokul Eğitim Sistemine Dair Görüşe Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımın Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maksimum ve Minimum Puanları

İlkokul Eğitim Sistemine Dair Görüş		Eğitim Sistemi	Okulun İşlevi	Özgürleşme	Eleştirel Pedagoji
Çok Olumlu	n	22	22	22	22
	$\bar{X}$	41,41	32,68	20,09	94,18
	Ss.	8,57	4,26	4,21	9,46
	Min. Puan	24	23	8	68,22
	Max. Puan	55,66	40	25	108
Oldukça Olumlu	n	42	42	42	42
	$\bar{X}$	41,61	33,17	21,05	95,82
	Ss.	6,71	5,00	3,00	7,07
	Min. Puan	27	22	11	84
	Max. Puan	54	43	25	110
Kısmen Olumlu	n	372	372	372	372
	$\bar{X}$	46,07	34,91	20,40	101,38
	Ss.	7,81	5,34	3,22	10,87
	Min. Puan	18	19	5	64
	Max. Puan	68	53	25	135
Pek Olumlu Değil	n	508	508	508	508
	$\bar{X}$	47,72	36,98	20,29	104,99
	Ss.	7,78	5,62	3,11	10,76
	Min. Puan	25	16	7	52
	Max. Puan	75	50	25	136
Hiç Olumlu Değil	n	301	301	301	301
	$\bar{X}$	49,40	37,73	20,43	107,56
	Ss.	9,06	5,64	3,13	11,86
	Min. Puan	24	21	6	81
	Max. Puan	75	52	25	141
Toplam	n	1245	1245	1245	1245
	$\bar{X}$	47,32	36,34	20,38	104,03
	Ss.	8,29	5,66	3,17	11,36
	Min. Puan	18	16	5	52
	Max. Puan	75	53	25	141

Tablo 46’da mevcut ilkokul eğitim sistemine dair görüşlere göre EPİ puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, en düşük ve en yüksek puanları yer almaktadır. Buna göre eğitim sistemine dair çok olumlu görüşlere sahip olanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =41,41), standart sapmasının (Ss.=8,57), en düşük puanın (Min.=24) ve en yüksek puanın (Max.=56) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların

aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=32,68$), standart sapmasının ($Ss.=4,26$), en düşük puanın ($Min.=23$) ve en yüksek puanın ($Max.=40$) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=20,09$), standart sapmasının ($Ss.=4,21$), en düşük puanın ($Min.=8$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPI'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=94,18$), standart sapmasının ($Ss.=9,46$), en düşük puanın ($Min.=69$) ve en yüksek puanın ($Max.=108$) olduğu görülmektedir. Buna göre mevcut ilkokul eğitim sistemine dair görüşleri çok olumlu olanların ES, OK ve EPI puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Mevcut ilkokul eğitim sistemine dair görüşleri oldukça olumlu olanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=41,61$), standart sapmasının ($Ss.=6,71$), en düşük puanın ($Min.=27$) ve en yüksek puanın ($Max.=54$) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=33,17$), standart sapmasının ($Ss.=5,00$), en düşük puanın ($Min.=22$) ve en yüksek puanın ($Max.=43$) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=21,05$), standart sapmasının ($Ss.=3,00$), en düşük puanın ($Min.=11$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPI'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=95,82$), standart sapmasının ($Ss.=7,07$), en düşük puanın ($Min.=84$) ve en yüksek puanın ($Max.=110$) olduğu görülmektedir. Buna göre mevcut ilkokul eğitim sistemine dair görüşleri oldukça olumlu olanların ES, OK ve EPI puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Mevcut ilkokul eğitim sistemine dair görüşleri kısmen olumlu olanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=46,07$), standart sapmasının ($Ss.=7,81$), en düşük puanın ($Min.=18$) ve en yüksek puanın ($Max.=68$) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=34,91$), standart sapmasının ($Ss.=5,34$), en düşük puanın ($Min.=19$) ve en yüksek puanın ($Max.=53$) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=20,40$), standart sapmasının ($Ss.=3,22$), en düşük puanın ($Min.=5$) ve en yüksek puanın ($Max.=25$) olduğu görülmektedir. EPI'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=101,38$), standart sapmasının

(Ss.=10,87), en düşük puanın (Min.=64) ve en yüksek puanın (Max.=135) olduğu görülmektedir. Buna göre mevcut ilkokul eğitim sistemlerine dair görüşleri kısmen olumlu olanların ES, OK ve EPİ puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Mevcut ilkokul eğitim sistemine dair görüşleri pek olumlu olmayanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =47,72), standart sapmasının (Ss.=7,78), en düşük puanın (Min.=25) ve en yüksek puanın (Max.=75) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =36,98), standart sapmasının (Ss.=5,62), en düşük puanın (Min.=16) ve en yüksek puanın (Max.=50) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =20,29), standart sapmasının (Ss.=3,11), en düşük puanın (Min.=7) ve en yüksek puanın (Max.=25) olduğu görülmektedir. EPİ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =104,99), standart sapmasının (Ss.=10,76), en düşük puanın (Min.=52) ve en yüksek puanın (Max.=136) olduğu görülmektedir. Buna göre mevcut ilkokul eğitim sistemine dair görüşleri pek olumlu olmayanların ES, OK ve EPİ puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Mevcut ilkokul eğitim sistemine dair görüşleri hiç olumlu olmayanların Eğitim Sistemi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =49,40), standart sapmasının (Ss.=9,06), en düşük puanın (Min.=24) ve en yüksek puanın (Max.=75) olduğu görülmektedir. Okulun İşlevi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =37,33), standart sapmasının (Ss.=5,64), en düşük puanın (Min.=21) ve en yüksek puanın (Max.=52) olduğu görülmektedir. Özgürleşme alt boyutundan aldıkları puanın aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =20,43), standart sapmasının (Ss.=3,13), en düşük puanın (Min.=6) ve en yüksek puanın (Max.=25) olduğu görülmektedir. EPİ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =107,56), standart sapmasının (Ss.=11,86), en düşük puanın (Min.=81) ve en yüksek puanın (Max.=141) olduğu görülmektedir. Buna göre mevcut ilkokul eğitim sistemine dair görüşleri hiç olumlu olmayanların ES, OK ve EPİ puanları orta düzeyde iken ÖZ puanları yüksek düzeydedir.

Buna göre mevcut eğitim sistemine dair görüşleri olumsuz olanların olumlu olanlara göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine daha fazla katılım gösterdiği görülmektedir. Mevcut eğitim sistemine dair görüşleri olumsuz olanların eleştirel pedagojiye daha fazla katılım göstermeleri beklenen bir durumdur. Zira eleştirel pedagojide eğitim sistemlerine eleştirel bir yaklaşım söz konusu olmaktadır. Bu da eğitim sistemlerine eleştirel bakanların eleştirel pedagojiye katılım göstermelerine destekler niteliktedir.

Sonuç olarak birinci alt probleme göre tüm değişkenlerde katılımcıların Eğitim Sistemi ve Okulun İşlevi alt boyutları ile Eleştirel Pedagoji İlkeleri toplam puanları orta düzeyde iken Özgürleşme alt boyutu puanları ise yüksek düzeydedir. Ancak yine değişkenlere göre katılımcıların Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılımları yüksek ya da düşük düzeye çok yaklaşmaktadır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmeni adayları, sınıf öğretmenleri ve Köy Enstitüsü mezunlarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılımları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?” olarak belirlenmişti. Bu alt probleme ilişkin Anova Testi sonuçları Tablo 47’de gösterilmektedir.

Tablo 47

Öğrenim Durumlarına Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılım Anova Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	Ss.	F	p
Eğitim Sistemi	Köy Enstitüsü Mezun	84	49,30	9,60	1,651	0,144
	Eğitim Yüksekokulu	150	46,31	8,31		
	Sınıf Eğitimi Mezun	263	46,96	9,68		
	Sınıf Eğitimi Öğrenci	571	47,56	7,30		
	Sınıf Eğitimi Sertifika Programı	20	47,32	6,20		
	Diğer	158	46,97	8,60		
Okulun İşlevleri	Köy Enstitüsü Mezun	84	36,70	5,53	13,971	0,000*
	Eğitim Yüksekokulu	150	34,71	5,34		
	Sınıf Eğitimi Mezun	263	35,82	5,86		
	Sınıf Eğitimi Öğrenci	571	37,82	5,45		
	Sınıf Eğitimi Sertifika Programı	20	37,70	6,31		
	Diğer	158	34,08	5,18		
Özgürleşme	Köy Enstitüsü Mezun	84	21,24	3,01	2,427	0,034*
	Eğitim Yüksekokulu	150	20,35	2,92		
	Sınıf Eğitimi Mezun	263	20,63	3,22		
	Sınıf Eğitimi Öğrenci	571	20,20	3,28		
	Sınıf Eğitimi Sertifika Programı	20	21,10	2,27		
	Diğer	158	20,10	2,98		
Eleştirel Pedagoji İlkeleri Toplam	Köy Enstitüsü Mezun	84	107,24	12,02	46,839	0,000*
	Eğitim Yüksekokulu	150	101,37	11,60		
	Sınıf Eğitimi Mezun	263	103,42	12,85		
	Sınıf Eğitimi Öğrenci	571	105,27	10,35		
	Sınıf Eğitimi Sertifika Programı	20	106,12	10,63		
	Diğer	158	101,16	10,63		

p<0,05

Tablo 47’de Eğitim Sistemi ve Özgürleşme alt boyutları ile Eleştirel Pedagoji İlkeleri toplam puanlarda Köy Enstitüsü mezunları en yüksek ortalamaya sahip iken Okulun İşlevi alt boyutunda ise Sınıf Eğitimi öğrencileri en yüksek ortalamaya sahiptir. Ayrıca Anova analizi sonuçlarına göre Okulun İşlevi, Özgürleşme alt boyutu ve Eleştirel Pedagoji İlkeleri toplam puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<0,05$). Bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını öğrenmek için varyansların homojenliğine göre Scheffe Testi ya da Games-Howell Testi uygulanmıştır. Eğer varyanslar homojen ise Scheffe Testi, heterojen ise Games-Howell testi sonuçlarına bakılmıştır. Tablo 48’de Levene Testi sonuçlarına göre varyansların homojenliği gösterilmektedir.

Tablo 48

Öğrenim Durumuna Göre Eleştirel Pedagoji İlkeleri Katılımı Varyansların Homojenliği Testi

Alt Boyutlar	Levene Testi	sd1	sd2	p
Eğitim Sistemi	6,186	5	1240	0,000
Okulun İşlevi	1,030			0,398
Özgürleşme	1,737			0,123
Eleştirel Pedagoji İlkeleri Toplam	2,121			0,061

$p>0,05$

Tablo 48’de Levene Testi sonuçlarına göre Eğitim Sistemi alt boyutu ($p<0,05$) heterojen bir yapıda iken Okulun İşlevi, Özgürleşme ve Eleştirel Pedagoji ($p>0,05$) toplam puanının homojen bir yapıda olduğu söylenebilir. Bu durumda Tablo 47’deki farklılığın hangi öğrenim grubundan kaynaklandığını öğrenmek için söz konusu alt boyutların homojen yapısı göz önüne alındığında Scheffe Testi uygulanması uygun görülmüştür. Aşağıdaki tablolarda Scheffe Testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 49
Öğrenim Durumlarına Göre Okulun İşlevleri Alt Boyutu Scheffe Testi
Sonuçları

Okulun İşlevleri	Köy Enstitüsü	Eğitim Yüksekokulu	Sınıf Eğitimi Mezun	Sınıf Eğitimi Öğrenci	Sınıf Eğitimi Sertifika Programı	Diğer
Köy Enstitüsü Mezunları	-					2,62*
Eğitim Yüksekokulu		-		2,82*		
Sınıf Eğitimi Mezunları			-	1,70*		
Sınıf Eğitimi Öğrenci		2,82*	1,70*	-		3,44*
Sınıf Eğitimi Sertifika Programı					-	
Diğer	2,62*			3,44*		-

Tablo 49’da Okulun İşlevleri Scheffe Testi sonuçlarına Köy Enstitüsü mezunları ($\bar{X}=36,70$) ile diğer branşlar ($\bar{X}=34,08$) arasında Köy Enstitüsü mezunları lehine; Eğitim Yüksekokulu mezunları ($\bar{X}=34,70$) ile Sınıf Eğitimi öğrencileri ($\bar{X}=37,52$) arasında Sınıf Eğitimi öğrencileri lehine; Sınıf Eğitimi mezunları ($\bar{X}=35,82$) ile Sınıf Eğitimi öğrencileri ($\bar{X}=37,52$) arasında Sınıf Eğitimi öğrencileri lehine; Sınıf Eğitimi Öğrencileri ($\bar{X}=37,52$) ile diğer branş öğretmenleri ($\bar{X}=34,08$) arasında yine Sınıf Eğitimi öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Bu durumda Köy Enstitüsü mezunlarının diğer branş öğretmenlerine göre; Sınıf Eğitimi öğrencilerinin Eğitim Yüksekokulu mezunu, Sınıf Eğitimi mezunu ve diğer branş öğretmenlerine göre okulun işlevlerine daha eleştirel baktıkları söylenebilir. Köy Enstitülerindeki okul yapısı göz önüne alındığında Köy Enstitüsü mezunlarının diğer ilköğretim branş öğretmenlerine göre okulun işlevlerine daha eleştirel bakabilmesi beklenen bir durumdur. Zira enstitülerde günümüzdekinden farklı bir okul yapısı bulunmaktaydı. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlere göre okulun işlevlerine daha eleştirel bakması durumu ise okullara dışarıdan daha eleştirel bakıldığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 50 Öğrenim Durumlarına Göre Özgürleşme Alt Boyutu Scheffe Testi Sonuçları

Özgürleşme	Köy Enstitüsü Mezun	Eğitim Yüksekokulu	Sınıf Eğitimi Mezun	Sınıf Eğitimi Öğrenci	Sınıf Eğitimi Sertifika Programı	Diğer
Köy Enstitüsü Mezun	-			1,05*		
Eğitim Yüksekokulu		-				
Sınıf Eğitimi Mezun			-			
Sınıf Eğitimi Öğrenci	1,05*			-		
Sınıf Eğitimi Sertifika Programı					-	
Diğer						-

Tablo 50’de öğrenim durumlarına göre Özgürleşme alt boyutunda anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını gösteren Scheffe Testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre söz konusu anlamlı farklılığın Sınıf Eğitimi öğrencileri ile Köy Enstitüsü mezunlarından kaynaklandığı görülmektedir. Köy Enstitüsü mezunları ($\bar{X}=21,24$), Sınıf Eğitimi öğrencilerine ($\bar{X}=20,20$) göre eğitimin özgürleştirici boyutuna daha fazla katılım göstermektedirler.

Bu durum Köy Enstitüsü mezunlarının enstitüler yolu ile öz denetime sahip olmaları ve bu sayede eğitimin onlar üzerindeki özgürleştirici boyutu göz önüne alındığında beklenen bir durumdur.

Tablo 51
Öğrenim Durumlarına Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılım Scheffe Testi
Sonuçları

Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Köy Enstitüsü Mezunu	Eğitim Yüksekokulu	Sınıf Eğitimi Mezun	Sınıf Eğitimi Öğrenci	Sınıf Eğitimi Sertifika Programı	Diğer
Köy Enstitüsü Mezunu	-	5,87*				6,09*
Eğitim Yüksekokulu	5,87*	-		3,91*		
Sınıf Eğitimi Mezun			-			
Sınıf Eğitimi Öğrenci		3,91*		-		4,12*
Sınıf Eğitimi Sertifika Programı					-	
Diğer	6,09*			4,12*		-

Tablo 51’de Eleştirel Pedagoji toplam puan Scheffe Testi sonuçlarına göre Köy Enstitüsü mezunları ($\bar{X}$ =107,24) ile Eğitim Yüksekokulu mezunları ($\bar{X}$ =101,37) ve diğer branş öğretmenleri ($\bar{X}$ =101,15) arasında Köy Enstitüsü mezunları lehine; Sınıf Eğitimi öğrencileri ($\bar{X}$ =105,28) ile Eğitim Yüksekokulu mezunları ($\bar{X}$ =101,37) ve diğer branş öğretmenleri ($\bar{X}$ =101,16) arasında Sınıf Eğitimi öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Bu durum Köy Enstitüsü mezunları ve Sınıf Eğitimi öğrencilerinin halen çalışmakta olan öğretmenlere göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katıldıklarını göstermektedir. Köy Enstitüleri mezunlarının Eleştirel Pedagoji İlkelerine daha fazla katılım göstermeleri, bu araştırmanın temel savını da destekler niteliktedir. Öyle ki Köy Enstitüleri ve Eleştirel Pedagoji arasındaki teorik örtüşme, bu sonuçlarla da desteklenmektedir. Ayrıca Sınıf Eğitimi öğrencilerinin, Eleştirel Pedagoji İlkelerine çalışan öğretmenlere göre daha fazla katılım göstermesi, çalışan öğretmenlerin sisteme ayak uydurması şeklinde yorumlanabilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyleri ile cinsiyetleri, aile aylık gelir düzeyleri, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, yılda okudukları ortalama kitap sayısı, kültür sanat etkinlikleri katılımları, kongre sempozyum katılımları, kitap makale yazmaları, eleştirel düşünme becerisi kazanımına yönelik görüşleri, eleştirel pedagoji bilgileri, mevcut ilköğretim eğitim sistemine dair görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?” şeklinde belirlenmişti. Buna göre 5 farklı coğrafi bölgeden üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde okumakta olan Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılımlarına bakılmıştır. Tablo 52’de sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyete göre eleştirel pedagoji ilkelerine katılımı gösterilmektedir.

Tablo 52

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımları *t* Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss.	<i>t</i>	<i>p</i>
Eğitim Sistemi	Kadın	399	47,05	7,41	-2,516	0,012*
	Erkek	172	48,72	6,93		
Okulun İşlevi	Kadın	399	38,06	5,44	3,602	0,000*
	Erkek	172	36,27	5,28		
Özgürleşme	Kadın	399	20,50	3,28	3,409	0,001*
	Erkek	172	19,49	3,18		
Eleştirel Pedagoji İlkeleri Toplam	Kadın	399	105,61	10,54	1,181	0,238
	Erkek	172	104,50	9,88		

$p < 0,005$

Tablo 52’de sınıf öğretmeni adaylarının Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılımlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediklerine bakılmıştır. Buna göre Eğitim Sistemi alt boyutunda erkekler lehine ($\bar{X}=48,72$) bir

anlamli bir farklılık söz konusu iken Okulun İşlevi ($\bar{X}=38,06$) ve Özgürleşme ($\bar{X}=20,50$) alt boyutlarında ise kadınlar lehine anlamli bir farklılık bulunmuştur ($p<0,005$). Bu durum erkeklerin kadınlara göre eğitim sistemlerine daha eleştirel baktığını; kadınların ise erkeklere göre okulun işlevlerine ve eğitimin özgürleştirici boyutuna daha eleştirel baktığını göstermektedir.

Tablo 53’de Sınıf Öğretmeni adaylarının Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılımlarının aile aylık gelir düzeylerine göre anlamli bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Buna göre Anova Testi sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 53

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Aile Aylık Gelirlerine Göre Eleştirel Pedagoji İlkeleri Katılımı Anova Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Aile Aylık Gelir Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss.	F	p
Eğitim Sistemi	1000 TL ve altı	71	49,32	6,99	3,421	0,017*
	1000-2000 TL arası	248	46,96	7,33		
	2000-3000 TL arası	178	47,03	6,92		
	3000 TL ve üstü	74	49,12	8,02		
Okulun İşlevleri	1000 TL ve altı	71	36,03	4,48	5,922	0,001*
	1000-2000 TL arası	248	37,13	5,49		
	2000-3000 TL arası	178	37,83	5,22		
	3000 TL ve üstü	74	39,54	6,14		
Özgürleşme	1000 TL ve altı	71	20,48	3,36	0,236	0,871
	1000-2000 TL arası	248	20,20	3,23		
	2000-3000 TL arası	178	20,13	3,28		
	3000 TL ve üstü	74	20,07	3,40		
Eleştirel Pedagoji İlkeleri Toplam	1000 TL ve altı	71	105,84	8,95	3,679	0,012*
	1000-2000 TL arası	248	104,29	10,44		
	2000-3000 TL arası	178	104,00	9,70		
	3000 TL ve üstü	74	108,74	12,10		

$p<0,05$

Tablo 53’de Sınıf Öğretmeni adaylarının aile aylık gelir düzeylerine göre Eleştirel Pedagoji İlkeleri katılımlarına bakılmıştır. Buna göre Eğitim Sistemi ($p=0,017<0,05$) ve Okulun İşlevleri ($p=0,001<0,05$) alt boyutları ve Eleştirel Pedagoji İlkeleri toplam puanda ($p=0,012<0,05$) anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gelir düzeyinden kaynaklandığını belirlemek amacıyla varyansların homojenliğine göre Scheffe ya da Games-Howell testi uygulanmıştır. Varyanslar homojen ise Scheffe Testi, heterojen ise Games-Howell Testi sonuçlarına bakılmıştır. Tablo 54’de Levene Testi sonuçlarına göre varyansların homojenliği sonuçları verilmektedir.

Tablo 54

Eleştirel Pedagoji İlkeleri Aile Gelir Düzeylerine Göre Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Levene Testi	sd1	sd2	p
Eğitim Sistemi	0,915	3	567	0,434
Okulun İşlevi	2,690			0,046
Özgürleşme	0,172			0,915
Eleştirel Pedagoji İlkeleri Toplam	2,492			0,059

$p>0,05$

Tablo 54’te Levene Testi sonuçlarına göre Eleştirel Pedagoji İlkeleri aile gelir düzeyleri varyanslarının homojenliği testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre Eğitim Sistemi ($p=0,434>0,05$) ve Özgürleşme ($p=0,915>0,05$) alt boyutları ile Eleştirel Pedagoji toplam puanlarının ($p=0,059>0,05$) homojen bir yapıda iken Okulun İşlevi ($p=0,046<0,05$) alt boyutu heterojen bir yapıdadır. Bu durumda aile gelir düzeyleri arasındaki söz konusu farkın hangi gruptan kaynaklandığını öğrenmek adına Scheffe ve Games- Howell Testi sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 55

**Sınıf Öğretmeni Adaylarının Aile Aylık Gelir Düzeylerine Göre Eğitim Sistemi
Alt Boyutu Scheffe Testi Sonuçları**

Eğitim Sistemi	1000 TL ve altı	1000-2000 TL arası	2000-3000 TL arası	3000 TL ve üstü
1000 TL ve altı	-			
1000-2000 TL arası		-		
2000-3000 TL arası			-	
3000 TL ve üstü				-

Tablo 55’te Sınıf Öğretmeni adaylarının aile aylık gelir düzeylerine göre Eğitim Sistemin alt boyutu Scheffe Testi sonuçları yer almaktadır. Anova Testi sonuçlarına göre Eğitim Sistemi alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştu. Scheffe Testi sonuçlarına göre ise aile aylık gelir düzeylerinde farklılığın olduğu ancak bu farklılığın anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna durum, aile aylık gelir düzeyleri arasında fark olmasına rağmen farklılığın anlamlı derecede olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 56

**Sınıf Öğretmeni Adaylarının Aile Aylık Gelir Düzeylerine Göre Eleştirel
Pedagoji İlkeleri Toplam Puanları Scheffe Testi Sonuçları**

Eleştirel Pedagoji İlkeleri Toplam	1000 TL ve altı	1000-2000 TL arası	2000-3000 TL arası	3000 TL ve üstü
1000 TL ve altı	-			
1000-2000 TL arası		-		4.45*
2000-3000 TL arası			-	
3000 TL ve üstü		4.45*		-

Tablo 56'ya göre aile aylık gelir düzeyi 3000 TL ve üstü olan sınıf öğretmeni adayları ($\bar{X}=108,74$), aile aylık gelir düzeyleri 1000-2000 TL arası olan sınıf öğretmeni adaylarına ($\bar{X}=104,29$) göre eleştirel pedagoji ilkelerine katılımı daha yüksektir. Bu durum ekonomik anlamda üst sınıfta yer alan sınıf öğretmeni adaylarının alt sınıfa göre eğitime daha eleştirel bakabildiğini göstermektedir. Ancak birinci alt problemde yer alan sınıf öğretmeni adayları, sınıf öğretmenleri ve Köy Enstitüsü mezunlarından oluşan tüm katılımcılarda, söz konusu durumun tam tersi görülmektedir. Öyle ki ekonomik anlamda alt sınıfta yer alan bireyler üst sınıftakilere göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım göstermekteydi. Tüm katılımcılarda ekonomik anlamda alt sınıfta yer alan bireylerin eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım göstermeleri, eleştirel pedagojinin ezilenlerin eğitime verdiği önemin bir karşılığı olarak yorumlanmıştı. Sınıf öğretmeni adayları için ise üst sınıfta yer alan bireylerin alt sınıftakilere göre daha “kaliteli” eğitim alıyor olmaları, onların eleştiri bilincini olumlu anlamda etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 57

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Aile Aylık Gelir Düzeylerine Göre Okulun İşlevi Alt Boyutu Games-Howell Testi Sonuçları

Okulun İşlevi	1000 TL ve altı	1000-2000 TL arası	2000-3000 TL arası	3000 TL ve üstü
1000 TL ve altı	-		1,79*	2,41*
1000-2000 TL arası		-		
2000-3000 TL arası	1,79*		-	
3000 TL ve üstü	2,41*			-

Tablo 57’de Games-Howell Testi sonuçlarına göre aile aylık gelir düzeyi 1000 TL ve altı olan sınıf öğretmeni adayları ($\bar{X}=105,84$), aile aylık gelir düzeyleri 2000-3000 TL arası olan sınıf öğretmeni adaylarına ($\bar{X}=105,00$) göre okulun işlevlerin daha eleştirel bakmaktadır. Ancak aile aylık gelir düzeyleri 3000 TL ve üstü olan sınıf öğretmeni adayları da ($\bar{X}=108,74$), aile aylık gelir düzeyleri 1000 TL ve altı olan sınıf

öğretmeni adaylarına ($\bar{X}=105,84$) göre okulun işlevlerine daha eleştirel bakabilmektedir. İlk durum kendisi içerisinde bir çelişki oluştursa da ikinci durumda üst ekonomik sınıfta yer alan bireylerin alt ekonomik sınıfa göre okulun işlevlerine daha eleştirel baktığı söylenebilir. Aile aylık gelir düzeyi ortalamalarından anlaşılacağı üzere aradaki fark açıldıkça okulun işlevlerine eleştirel bakış da artmaktadır. Benzer durum Tablo 56'daki Eleştirel Pedagoji İlkeleri toplam puanı için de geçerliydi.

Tablo 58'de sınıf öğretmeni adaylarının yıllık okudukları ortalama kitap sayısı ile eleştirel pedagoji ilkelerine katılımları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Bununla ilgili Anova Testi sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 58

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yıllık Okudukları Ortalama Kitap Sayılarına Göre Eleştirel Pedagoji İlkeleri Katılımları Anova Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yıllık Ortalama Kitap	n	$\bar{X}$	Ss.	F	p
Eğitim Sistemi	1-5 kitap	265	47,60	6,74	1,398	0,242
	6-12 kitap	190	47,18	7,83		
	13-20 kitap	76	48,94	7,19		
	21 ve üstü kitap	40	46,44	8,36		
Okulun İşlevi	1-5 kitap	265	36,47	5,12	8,211	0,000*
	6-12 kitap	190	37,99	5,56		
	13-20 kitap	76	38,68	5,73		
	21 ve üstü kitap	40	40,10	5,07		
Özgürleşme	1-5 kitap	265	20,12	3,23	0,301	.825
	6-12 kitap	190	20,38	3,38		
	13-20 kitap	76	20,13	3,37		
	21 ve üstü kitap	40	20,00	3,02		
Eleştirel Pedagoji İlkeleri Toplam	1-5 kitap	265	104,18	9,32	2,721	0,044*
	6-12 kitap	190	105,55	10,93		
	13-20 kitap	76	107,76	10,67		
	21 ve üstü kitap	40	106,54	12,54		

p<0,05

Tablo 58'e göre öncelikle sınıf öğretmeni adaylarının yıllık okudukları ortalama kitap sayısının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Oysa okunan kitap sayısı arttıkça eleştirel pedagoji ilkelerine katılım ortalamalarının da arttığı tabloda görülmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmeni adaylarının yıllık okudukları ortalama kitap sayılarına göre Okulun İşlevi alt boyutu ($p=0,00<0,05$) ile Eleştirel Pedagoji İlkeleri toplam puanlarında ($p=0,044<0,05$) anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için varyansların homojenliğine göre Scheffe ya da Games-Howell Testi sonuçlarına bakılmıştır. Levene Testi sonuçlarına göre varyansların homojenliği Tablo 59'da gösterilmektedir.

Tablo 59

Eleştirel Pedagoji İlkeleri Yıllık Ortalama Okunan Kitap Sayısına Göre Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Alt Boyut	Levene Testi	sd1	sd2	p
Eğitim Sistemi	0,627	3	567	0,598
Okulun İşlevi	0,397			0,755
Özgürleşme	0,161			0,923
Eleştirel Pedagoji İlkeleri	1,833			0,140

$p>0,05$

Tablo 59'a göre tüm alt boyutlar ve Eleştirel Pedagoji İlkeleri toplam puanı homojen bir yapıya sahiptir ($p>0,05$). Bu durumda Tablo 58'deki gruplar arası farklılığın tespiti için Scheffe Testi sonuçlarına bakılmıştır. Scheffe Testi sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 60

**Yıllık Ortalama Okunan Kitap Sayısına Göre Okulun İşlevleri Alt Boyutu
Scheffe Testi Sonuçları**

Okulun İşlevi	1-5 kitap	6-12 kitap	13-20 kitap	21 ve üstü kitap
1-5 kitap	-	1,52*	2,22*	3,63*
6-12 kitap	1,52*	-		
13-20 kitap	2,22*		-	
21 ve üstü kitap	3,63*			-

Anova Testi sonuçlarına göre yıllık okunan ortalama kitap sayısı ile Okulun İşlevleri Alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştu. Tablo 60’da bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Scheffe Testi sonuçlarına göre yıllık ortalama 6-12 kitap ($\bar{X}=37,99$), 13-20 kitap ($\bar{X}=38,68$) ve 21 ve üstü kitap ($\bar{X}=40,10$) okuyan sınıf öğretmeni adayları yıllık ortalama 1-5 kitap ($\bar{X}=36,47$) okuyan sınıf öğretmeni adaylarına göre okulun işlevlerine daha eleştirel bakabilmektedir. Bu durumda daha fazla kitap okuyanların Eleştirel Pedagoji İlkelerine daha fazla katılım gösterdikleri söylenebilir. Kitap okumanın eleştirel düşünme üzerine etkisi göz önüne alındığında, okulun işlevlerine eleştirel bakış beklenen bir durumu yansıtmaktadır.

Tablo 61

**Yıllık Okunan Ortalama Kitap Sayısına Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine
Katılım Scheffe Testi Sonuçları**

Eleştirel Pedagoji İlkeleri	1-5 kitap	6-12 kitap	13-20 kitap	21 ve üstü kitap
1-5 kitap	-		3,58*	
6-12 kitap		-		
13-20 kitap	3,58*		-	
21 ve üstü kitap				-

Tablo 61’de yıllık ortalama okunan kitap sayısına göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılım Scheffe Testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre yıllık ortalama 13-20 kitap okuyan sınıf öğretmeni adayları ($\bar{X}=107,76$), yıllık ortalama 1-5 kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarına ($\bar{X}=104,18$) göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım göstermektedir. Tablo 60’da olduğu gibi yine kitap okuma sayısı arttıkça eğitime eleştirel bakış da artmaktadır. Söz konusu durum, kitap okumanın eğitim sistemlerine eleştirel bakışa etkisini ortaya koymaktadır.

Tablo 62’de sınıf öğretmeni adaylarının aylık ortalama kültür sanat etkinliklerine katılımları ile eleştirel pedagoji ilkelerine katılımları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 62
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Aylık Ortalama Kültür Sanat Etkinliği Katılımlarına Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımı Anova Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Aylık Kültür Sanat Etkinliği Katılımı	n	$\bar{X}$	Ss.	F	p
Eğitim Sistemi	Katılmıyor	119	47,70	7,40	0,556	0,695
	1-4 etkinlik	325	47,30	7,31		
	5-10 etkinlik	96	47,70	7,02		
	11-15 etkinlik	18	49,56	7,72		
	15 ve üstü etkinlik	13	48,83	8,10		
Okulun İşlevleri	Katılmıyor	119	36,89	5,79	3,217	0,013*
	1-4 etkinlik	325	37,73	5,26		
	5-10 etkinlik	96	36,86	5,45		
	11-15 etkinlik	18	38,32	5,05		
	15 ve üstü etkinlik	13	42,00	5,64		
Özgürleşme	Katılmıyor	119	19,71	3,51	1,720	0,144
	1-4 etkinlik	325	20,44	3,23		
	5-10 etkinlik	96	19,97	3,29		
	11-15 etkinlik	18	19,50	2,50		
	15 ve üstü etkinlik	13	21,15	2,61		
Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Katılmıyor	119	104,30	10,45	1,979	0,096
	1-4 etkinlik	325	105,47	10,20		
	5-10 etkinlik	96	104,53	10,06		
	11-15 etkinlik	18	107,37	12,14		
	15 ve üstü etkinlik	13	111,98	11,26		

Tablo 62’de sınıf öğretmeni adaylarının kültür sanat etkinliklerine katılımlarına göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılımları arasındaki farklılığa bakılmıştır. Buna göre Okulun İşlevleri alt boyutunda ($p=0,013<0,05$) anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Scheffe testi sonuçları Tablo 63’de yer almaktadır.

Tablo 63

Kültür Sanat Etkinlikleri Katılımına Göre Okulun İşlevi Alt Boyutu Scheffe Testi Sonuçları

Okulun İşlevleri	Katılmıyor	1-4 etkinlik	5-10 etkinlik	11-15 etkinlik	15 ve üstü etkinlik
Katılmıyor	-				5,11*
1-4 etkinlik		-			
5-10 etkinlik			-		
11-15 etkinlik				-	
15 ve üstü etkinlik	5,11*				-

Tablo 63’de kültür sanat etkinlikleri katılımına göre Okulun İşlevi alt boyutuna katılım arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçları yer almaktadır. Aylık 15 ve üzeri kültür sanat etkinliğine katılan sınıf öğretmeni adayları ($\bar{X}=42,00$), hiçbir etkinliğe katılmayan sınıf öğretmeni adaylarına ($\bar{X}=36,89$) göre okulun işlevlerine daha eleştirel baktığı söylenebilir. Buna göre kültür sanat etkinliklerine katılımın eleştirel pedagoji algısını yükselttiği söylenebilir. Bu durum kültür sanat etkinliklerine katılımın, eleştirel pedagoji üzerindeki etkisini göstermektedir.

Tablo 64’te sınıf öğretmeni adaylarının katılmış oldukları kongre, sempozyum, panel vb. etkinliklere göre eleştirel pedagoji ilkelerine katılımları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere Anova Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 64

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kongre-Sempozyum Katılımlarına Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımları Anova Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kongre, Sempozyum vb. Katılımı	n	$\bar{X}$	Ss.	F	p
Eğitim Sistemi	Katılmıyor	61	48,15	7,68	2,019	0,090
	1-4 etkinlik	305	47,43	7,04		
	5-10 etkinlik	140	46,65	7,35		
	11-15 etkinlik	32	48,80	7,63		
	15 ve üstü etkinlik	33	50,23	8,02		
Okulun İşlevleri	Katılmıyor	61	37,77	5,64	4,005	0,003*
	1-4 etkinlik	305	37,06	5,29		
	5-10 etkinlik	140	37,32	5,68		
	11-15 etkinlik	32	39,38	4,19		
	15 ve üstü etkinlik	33	40,44	5,71		
Özgürleşme	Katılmıyor	61	20,53	2,95	1,438	0,220
	1-4 etkinlik	305	20,02	3,33		
	5-10 etkinlik	140	20,10	3,37		
	11-15 etkinlik	32	20,53	2,97		
	15 ve üstü etkinlik	33	21,20	3,12		
Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Katılmıyor	61	106,45	10,25	5,601	0,000*
	1-4 etkinlik	305	104,51	9,89		
	5-10 etkinlik	140	104,08	10,49		
	11-15 etkinlik	32	108,71	10,10		
	15 ve üstü etkinlik	33	111,98	11,55		

p<0,05

Tablo 64'te sınıf öğretmeni adaylarının kongre, sempozyum, panel vb. eğitsel etkinliklere katılımlarına göre eleştirel pedagoji ilkelerine katılımları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek üzere yapılan Anova Testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre kongre-sempozyum katılımlarına göre Okulun İşlevi ($p=0,003<0,05$) alt boyutu ve Eleştirel Pedagoji İlkeleri toplam puanda ($p=0,000<0,05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla varyansların homojenliğine göre

Scheffe ya da Games-Howell Testi sonuçlarına bakılmıştır. Buna göre varyanslar homojen bir yapıda ise Scheffe; heterojen bir yapıda ise Games-Howell Testi sonuçlarına bakılmıştır. Tablo 65'te Levene Testi sonuçlarına göre varyansların homojenliği gösterilmektedir.

Tablo 65

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kongre-Sempozyum Katılımlarına Göre Eleştirel Pedagoji İlkeleri Katılımları Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Levene Testi	sd1	sd2	p
Eğitim Sistemi	0,567	4	566	0,687
Okulun İşlevi	1,292			0,272
Özgürleşme	0,308			0,873
Eleştirel Pedagoji İlkeleri Toplam	1,198			0,310

p>0,05

Tablo 65'te sınıf öğretmeni adaylarının kongre-sempozyum katılımlarına göre eleştirel pedagoji ilkeleri varyanslarının homojenliği testi yer almaktadır. Buna göre tüm alt boyutlar ve Eleştirel Pedagoji İlkeleri toplam puanlarının, Levene testi sonuçlarına göre homojen bir yapıda olduğu söylenebilir (p>0,05). Bu durumda Scheffe Testi sonuçlarına bakılması uygun görülmüştür. Aşağıda Scheffe Testi sonuçlarına göre söz konusu anlamlı farkın hangi gruptan kaynaklandığı gösterilmektedir.

Tablo 66

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kongre-Sempozyum Katılımlarına Göre Okulun İşlevi Alt Boyutu Scheffe Testi Sonuçları

Okulun İşlevi	Katılmıyor	1-4 etkinlik	5-10 etkinlik	11-15 etkinlik	15 ve üstü etkinlik
Katılmıyor	-				3,38*
1-4 etkinlik		-			
5-10 etkinlik			-		
11-15 etkinlik				-	
15 ve üstü etkinlik	3,38*				-

Tablo 66’da kongre-sempozyum katılımlarına göre Okulun İşlei alt boyutundaki anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığına bakılmıştır. Buna göre söz konusu anlamlı farklılığın, herhangi bir kongre sempozyuma katılmayan sınıf öğretmeni adayları ile en az 15 ve üstü kongre, sempozyum ya da panel gibi eğitsel etkinliklere katılan sınıf öğretmeni adayları arasında olduğu görülmektedir. 15 ve üstü eğitsel etkinliğe katılan sınıf öğretmeni adayları ($\bar{X}=40,44$), herhangi bir eğitsel etkinliğe katılmayan sınıf öğretmeni adaylarına ($\bar{X}=37,77$) göre okulun işlevleri boyutunda daha eleştirel oldukları söylenebilir. Bu durum kongre, sempozyum, panel gibi eğitim ile ilgili etkinliklere katılımın, bireylerin okula daha eleştirel bakabilmelerini sağladığını göstermektedir.

Tablo 67

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kongre-Sempozyum Katılımlarına Göre Eleştirel Pedagoji İlkeleri Katılımları Scheffe Testi Sonuçları

Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Katılmıyor	1-4 etkinlik	5-10 etkinlik	11-15 etkinlik	15 ve üstü etkinlik
Katılmıyor	-				7,47*
1-4 etkinlik		-			
5-10 etkinlik			-		7,90*
11-15 etkinlik				-	
15 ve üstü etkinlik	7,47*		7,90*		-

Tablo 67’de kongre-sempozyum katılımlarına göre Eleştirel Pedagoji İlkeleri katılımları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığına bakılmıştır. Buna göre söz konusu anlamlı farklılığın kongre-sempozyumlara hiç ya da az katılanlar ile en az 15 ve üstü kongre-sempozyum katılımı gösteren sınıf öğretmen adayları arasında olduğu söylenebilir. Öyle ki 15 ve üstü kongre-sempozyum katılımı

gösteren sınıf öğretmeni adayları ($\bar{X}=111,97$), hiçbir kongre-sempozyuma katılmayan ($\bar{X}=106,45$) ya da sadece 5-10 etkinliğe katılan ($\bar{X}=108,71$) sınıf öğretmeni adaylarına göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılmaktadırlar. Bu durum sınıf öğretmeni adaylarının kongre, sempozyum ve panel gibi eğitsel etkinliklere katılımlarının, onların eleştirel pedagoji ilkelerine katılımlarını artırdığını göstermektedir. Böylelikle öğretmen adaylarının eğitime daha eleştirel bakabilmeleri sağlanmaktadır. Bu anlamda kongre-sempozyum katılımı da önemli bir etkiye sahiptir.

Tablo 68’de sınıf öğretmeni adaylarının kitap ya da makale gibi yazılı materyaller yazmaları ile eleştirel pedagoji ilkeleri katılımları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan *t* Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 68

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap-Makale Yazmalarına Göre Eleştirel Pedagoji İlkeleri Katılımları *t* Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kitap-Makale Yazımı	n	$\bar{X}$	Ss.	t	p
Eğitim Sistemi	Var	51	48,92	8,73	1,393	0,164
	Yok	520	47,42	7,14		
Okulun İşlevi	Var	51	38,36	6,15	1,144	0,253
	Yok	520	37,44	5,38		
Özgürleşme	Var	51	20,67	3,22	1,074	0,283
	Yok	520	20,15	3,28		
Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Var	51	107,94	12,27	0,016	0,016*
	Yok	172	104,50	9,88		

$p<0,05$

Tablo 68’de sınıf öğretmeni adaylarının kitap makale yazmalarına göre eleştirel pedagoji ilkelerine katılımlarına bakılmıştır. Buna göre kitap makale yazımı ile eleştirel pedagoji ilkeleri alt boyutları arasında herhangi bir farklılık bulunmaz iken eleştirel pedagoji ilkeleri katılımı ile kitap-makale yazımı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılık kitap ya da makale gibi yazılı materyaller yazan

sınıf öğretmeni adayları lehinedir. Öyle ki kitap-makale yazan sınıf öğretmeni adayları ($\bar{X}=107,94$), yazmayan sınıf öğretmeni adaylarına ($\bar{X}=104,50$) göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılmaktadırlar. Bu durum kitap, makale gibi yazılı materyaller yazmanın, bireylerin eleştirel düşünceleri üzerindeki olumlu etkisini göstermektedir ve oldukça beklen bir durumdur.

Tablo 69'da sınıf öğretmeni adaylarının okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırılmasına yönelik görüşlerine göre eleştirel pedagoji ilkelerine katılımları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını gösteren Anova Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 69

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okullarda Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırılmasına Yönelik Görüşlerine Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımları Anova Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okullarda Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırılmasına Yönelik Görüş	n	$\bar{X}$	Ss.	F	p
Eğitim Sistemi	Evet	44	45,77	7,08	5,253	0,005*
	Kısmen	314	46,99	6,56		
	Hayır	213	48,76	8,19		
Okulun İşlevleri	Evet	44	34,67	4,94	10,999	0,000*
	Kısmen	314	37,20	5,09		
	Hayır	213	38,59	5,81		
Özgürleşme	Evet	44	20,52	3,63	0,776	0,461
	Kısmen	314	20,29	3,11		
	Hayır	213	19,99	3,45		
Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Evet	44	100,96	8,91	9,229	0,000*
	Kısmen	314	104,48	9,13		
	Hayır	213	107,34	11,82		

p<0,05

Tablo 69'da sınıf öğretmeni adaylarının okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasına yönelik görüşlerine göre eleştirel pedagoji ilkelerine katılımlarına bakılmıştır. Buna göre Eğitim Sistemi ($p=0,005<0,05$) ve

Okulun İşlevi ($p=0,000<0,05$) alt boyutlarında ve Eleştirel Pedagoji İlkeleri toplam puanda ($p=0,000<0,05$) anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için varyansların homojenliğine göre Scheffe ya da Games-Howell Testi sonuçlarına bakılmıştır. Levene Testi sonuçlarına göre varyansların homojenliği Tablo 70’de verilmektedir.

Tablo 70

**Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okullarda Eleştirel Düşünme Becerisi
Kazandırılmasına Yönelik Görüşlerine Göre Eleştirel Pedagoji İlkeleri
Katılımları Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Levene Testi	sd1	sd2	p
Eğitim Sistemi	4,199	2	568	0,015
Okulun İşlevi	2,437			0,088
Özgürleşme	1,406			0,246
Eleştirel Pedagoji İlkeleri	9,477			0,000

$p>.05$

Tablo 70’de Levene testi sonuçlarına göre Eğitim Sistemi alt boyutu ($p=0,015<0,05$) ile Eleştirel Pedagoji İlkeleri toplam puanı ($p=0,000<0,05$) varyansları heterojen bir yapıda iken Okulun İşlevi ($p=0,088>0,05$) ve Özgürleşme ($p=0,246>0,05$) alt boyutları varyansları ise homojen bir yapıdadır. Bu durumda anlamlı farklılık gösteren Eğitim Sistemi alt boyutu ve Eleştirel Pedagoji İlkeleri için Games-Howell; Okulun İşlevi alt boyutu içinde Scheffe Testi sonuçlarına bakılmaktadır. Tablolar aşağıda yer almaktadır.

Tablo 71

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okullarda Eleştirel Düşünme Becerisinin Kazandırılmasına Yönelik Görüşlerine Göre Eğitim Sistemi Alt Boyutu Games-Howell Testi Sonuçları

Eğitim Sistemi	Evet	Kısmen	Hayır
Evet	-		2,98*
Kısmen		-	1,78*
Hayır	2,98	1,78*	-

Tablo 71'e göre okullarda eleştirel düşünme becerisi kazandırılmadığını düşünen sınıf öğretmeni adaylarının ($\bar{X}=48,76$), kazandırıldığı ($\bar{X}=45,77$) ya da kısmen kazandırıldığını düşünen sınıf öğretmeni adaylarına ($\bar{X}=46,99$) göre Eğitim Sistemine daha eleştirel baktığı söylenebilir. Bu durumda eğitim sistemine eleştirel bakan bir birey, mevcut sistemde okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmadığını görmektedir. Bu var olan durum ile de oldukça örtüşmektedir. Zira çalışmanın daha önceki bölümlerinde eleştirel düşünmenin eleştiri yapılmıştı. Tablo 71'e göre bu eleştirinin sınıf öğretmeni adayları tarafından da desteklendiği görülmektedir.

Tablo 72

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerisinin Kazandırılmasına Yönelik Görüşlerine Göre Okulun İşlevi Alt Boyutu Scheffe Testi Sonuçları

Okulun İşlevi	Evet	Kısmen	Hayır
Evet	-	2,54*	3,92*
Kısmen	2,54*	-	1,38*
Hayır	3,92*	1,38*	-

Tablo 72'e göre okullarda eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmadığını düşünen sınıf öğretmeni adayları ($\bar{X}=38,59$), kazandırıldığını ($\bar{X}=34,67$) ya da kısmen kazandırıldığını düşünen sınıf öğretmeni adaylarına ($\bar{X}=37,20$) göre okulun işlevlerine daha eleştirel bakabilmektedir. Bu durum Tablo 70 ile paralellik göstermekte ve benzer sebeplerle beklenen bir durum olmaktadır.

Tablo 73

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerisinin Kazandırılmasına Yönelik Görüşlerine Göre Eleştirel Pedagoji İlkeleri Games-Howell Testi Sonuçları

Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Evet	Kısmen	Hayır
Evet	-	3,52*	6,38
Kısmen	3,52*	-	2,85*
Hayır	6,38*	2,85	-

Tablo 73'te, Tablo 71 ve 72 ile paralel bir şekilde okullarda eleştirel düşünme becerisi kazandırılmadığını düşünen sınıf öğretmeni adayları ($\bar{X}=107,34$), kazandırıldığını ($\bar{X}=100,96$) ya da kısmen kazandırıldığını düşünen sınıf öğretmeni adaylarına ($\bar{X}=104,48$) göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım göstermektedir. Bu durum sınıf öğretmeni adaylarının okullardaki eleştirel düşünme becerisine yönelik eleştirel bakışlarının onların eleştirel pedagoji ilkelerine katılımlarını da arttırdığını göstermektedir. Ayrıca örneklem grubunun neredeyse tamamı okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kısmen kazandırıldığını ya da hiç kazandırılmadığını düşünmektedir. Bu okullarda öğrencilere kazandırılmaya çalışılan eleştirel düşünme becerisinin, sınıf öğretmen adayları tarafından yeterli bulunmadığını göstermesi açısından önemli bir veridir.

Tablo 74

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Sistemine Dair Görüşlerine Göre Eleştirel Pedagoji İlkeleri Katılımları Anova Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Sistemine Dair Görüş	n	$\bar{X}$	Ss.	F	p
Eğitim Sistemi	Çok Olumlu	9	42,11	9,00	4,296	0,002*
	Oldukça Olumlu	19	42,98	6,19		
	Kısmen Olumlu	166	47,07	6,63		
	Pek Olumlu Değil	258	47,81	7,59		
	Hiç Olumlu Değil	118	48,78	7,59		
Okulun İşlevi	Çok Olumlu	9	34,11	4,54	7,235	0,000*
	Oldukça Olumlu	19	34,16	5,07		
	Kısmen Olumlu	166	36,38	4,67		
	Pek Olumlu Değil	258	37,00	5,63		
	Hiç Olumlu Değil	118	38,92	5,65		
Özgürleşme	Çok Olumlu	9	20,44	5,57	0,164	0,956
	Oldukça Olumlu	19	20,63	3,59		
	Kısmen Olumlu	166	20,26	3,31		
	Pek Olumlu Değil	258	20,10	3,25		
	Hiç Olumlu Değil	118	20,21	3,07		
Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Çok Olumlu	9	96,66	12,68	7,465	0,000
	Oldukça Olumlu	19	97,77	6,65		
	Kısmen Olumlu	166	103,72	9,48		
	Pek Olumlu Değil	258	105,91	10,24		
	Hiç Olumlu Değil	118	107,91	10,98		

p<0,05

Tablo 74'te sınıf öğretmeni adaylarının mevcut eğitim sistemine dair görüşlerine göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılımlarına bakılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının büyük bir çoğunluğu mevcut eğitim sistemine dair olumlu bir görüşe sahip değilken çok az bir bölümü olumlu görüş göstermektedir. Ayrıca Eğitim Sistemi ($p=0,002<0,05$) ve Okulun İşlevi ($p=0,000<0,05$) ve Eleştirel Pedagoji İlkeleri toplam puanda ($p=0,000<0,05$) anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Söz konusu farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını öğrenmek için varyansların homojenliğine göre Scheffe ya da Games-Howell Testi sonuçlarına bakılmıştır. Varyansların homojenliği testi Tablo 75'te gösterilmektedir.

Tablo 75

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Sistemine Dair Görüşlerine Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımı Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Levene Testi	sd1	sd2	p
Eğitim Sistemi	1,198	4	565	0,311
Okulun İşlevi	2,292			0,058
Özgürleşme	1,600			0,173
Eleştirel Pedagoji İlkeleri Toplama	1,817			0,124

$p>0,05$

Tablo 75'te yer alan Levene Testi sonuçlarına göre Eleştirel Pedagoji İlkeleri ölçeğinin tüm alt boyutları ve kendisinde varyanslar homojen bir dağılım göstermektedir ($p>0,05$). Buna göre aşağıda Scheffe Testi sonuçlarına göre söz konusu anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığına bakılmıştır.

Tablo 76

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Sistemine Dair Görüşlerine Göre Eğitim Sistemi Alt Boyutu Scheffe Testi Sonuçları

Eğitim Sistemi	Çok olumlu	Oldukça olumlu	Kısmen olumlu	Pek olumlu değil	Hiç olumlu değil
Çok olumlu	-				
Oldukça olumlu		-			5,80*
Kısmen olumlu			-		
Pek olumlu değil				-	
Hiç olumlu değil		5,80*			-

Tablo 76’da Eğitim Sistemi alt boyutundaki anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığına bakılmıştır. Buna göre Eğitim Sistemi alt boyutunda söz konusu anlamlı farklılık, eğitim sistemine dair görüşleri oldukça olumlu olan sınıf öğretmeni adayları ile hiç olumlu olmayan sınıf öğretmeni adayları arasındadır. Mevcut eğitim sistemine dair görüşü hiç olumlu olmayan sınıf öğretmeni adayları ($\bar{X}=48,78$), eğitim sistemine dair oldukça olumlu görüş bildiren sınıf öğretmeni adaylarına ($\bar{X}=42,98$) göre eğitim sistemlerine daha eleştirel bakmaktadır. Bu haliyle beklenen bir durumdur ve aynı zamanda ölçeğin Eğitim Sistemi alt boyutunu da destekler niteliktedir.

Tablo 77

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Sistemine Dair Görüşlerine Göre Okulun İşlevi Alt Boyutu Scheffe Testi Sonuçları

Okulun İşlevi	Çok olumlu	Oldukça olumlu	Kısmen olumlu	Pek olumlu değil	Hiç olumlu değil
Çok olumlu	-				
Oldukça olumlu		-			4,76*
Kısmen olumlu			-		2,54*
Pek olumlu değil				-	
Hiç olumlu değil		4,76*	2,54*		-

Tablo 77’de Okulun İşlevi alt boyutundaki anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığına bakılmıştır. Buna göre Okulun İşlevi alt boyutunda anlamlı farklılık eğitim sistemine dair görüşleri hiç olumlu olmayan sınıf öğretmeni adayları ile oldukça olumlu ve kısmen olumlu olan sınıf öğretmeni adaylarından kaynaklanmaktadır. Eğitim sistemine dair görüşleri hiç olumlu olmayan sınıf öğretmeni adayları ($\bar{X}=38,92$), kısmen olumlu ($\bar{X}=36,38$) ve oldukça olumlu ($\bar{X}=34,16$) olan sınıf öğretmeni adaylarına göre okulun işlevlerine daha eleştirel bakabilmektedir. Tablo 76’deki Eğitim Sistemi alt boyutundakine benzer farklılık Okulun İşlevi alt boyutunda da görülmektedir. Yine benzer şekilde bu farklılık beklenen bir durumdur. Öyle ki eğitim sistemine eleştirel bakabilen bireyler okula ve onun işlevlerine de eleştirel bakmaktadır.

Tablo 78

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Sistemine Dair Görüşlerine Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımları Scheffe Testi Sonuçları

Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Çok olumlu	Oldukça olumlu	Kısmen olumlu	Pek olumlu değil	Hiç olumlu değil
Çok olumlu	-				11,25*
Oldukça olumlu		-		8,14*	10,14*
Kısmen olumlu			-		4,19*
Pek olumlu değil		8,14*		-	
Hiç olumlu değil	11,25*	10,14*	4,19*		-

Tablo 78’de Eleştirel Pedagoji İlkeleri toplam puandaki anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığına bakılmıştır. Buna göre Eleştirel Pedagoji İlkelerinin alt boyutlarında olduğu gibi eğitim sistemine dair olumsuz görüş bildiren sınıf öğretmeni adaylarının olumlu görüş bildiren sınıf öğretmeni adaylarına göre eleştirel pedagoji ilkelerine katılımları daha yüksektir. Eğitim sistemine dair görüşü hiç olumlu olmayan sınıf öğretmeni adayları ($\bar{X}$ =107,91), eğitim sistemine dair görüşleri çok olumlu ($\bar{X}$ =96,66), oldukça olumlu ($\bar{X}$ =97,78) ve kısmen olumlu ($\bar{X}$ =103,72) olan sınıf öğretmeni adaylarına; eğitim sistemine dair görüşleri pek olumlu olmayan sınıf öğretmeni adayları ($\bar{X}$ =105,91) da, oldukça olumlu ($\bar{X}$ =97,78) olan sınıf öğretmeni adaylarına göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım göstermektedir. Eleştirel Pedagoji İlkeleri alt boyutlarındaki farklılık, Eleştirel Pedagoji İlkeleri toplam puanda daha belirginleşmiş ve tüm olumsuz görüş bildiren sınıf öğretmeni adayları tüm olumlu görüş bildiren sınıf öğretmeni adaylarından anlamlı şekilde farklılık göstermiştir. Bu durum eğitim sistemlerine eleştire bakabilen bireylerin eleştirel pedagojiye de daha fazla katılımını göstermektedir ki bu da beklenen bir durumdur. Tersten bakıldığında da benzer şekilde eleştirel pedagoji ilkelerine katılım gösteren bireylerin eğitimi de eleştirel bir şekilde değerlendirmesi olağan bir durumdur.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyleri ile cinsiyetleri, eleştirel düşünme becerisi kazanımına yönelik görüşleri ve mevcut ilköğretim sistemine dair görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?” şeklinde belirlenmişti. Buna göre İzmir ili Bornova, Buca, Karşıyaka ve Konak İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı ilköğretimde çalışan sınıf öğretmenlerinin söz konusu değişkenler açısından Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılımlarına bakılmıştır. İlk olarak Tablo 79’da sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılımları incelenmiştir.

Tablo 79

Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Eleştirel Pedagoji İlkeleri Katılımları *t* Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss.	<i>t</i>	<i>p</i>
Eğitim Sistemi	Kadın	417	46,41	8,70	-1,305	0,192
	Erkek	171	47,47	9,51		
Okulun İşlevi	Kadın	417	34,64	5,24	-3,470	0,001*
	Erkek	171	36,40	6,36		
Özgürleşme	Kadın	417	20,54	2,85	0,789	0,430
	Erkek	171	20,33	3,46		
Eleştirel Pedagoji İlkeleri Toplam	Kadın	417	101,60	11,42	-2,403	0,017*
	Erkek	171	104,20	13,11		

$p < 0,05$

Tablo 79’da sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılımları gösterilmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre Okulun İşlevi ($p=0,001<0,05$) alt boyutu ve Eleştirel Pedagoji İlkeleri ($p=0,017<0,05$) toplam puanda anlamlı farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılık her iki boyutta da erkek öğretmenler lehine olmaktadır. Yani erkek sınıf öğretmenleri kadın sınıf öğretmenlerine göre okulun işlevlerine daha eleştirel bakabilmekte ve

eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım göstermektedir. Ancak üçüncü alt problemde sınıf öğretmeni adaylarında ise tam tersi bir durum söz konusu idi. Kadın sınıf öğretmeni adayları erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre tüm boyutlarda daha yüksek bir ortalama sahipti. Bu durum çalışan kadınların öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra eleştirel düşüncelerinin azalması olarak yorumlanabilir. Ayrıca toplumsal cinsiyet algısı başta olmak üzere birçok etmenin bu değişikliğe sebep olduğu düşünülmektedir

Tablo 80’de sınıf öğretmenlerinin okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırılmasına yönelik görüşlerine göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılımlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Bununla ilgili Anova Testi sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 80

Sınıf Öğretmenlerinin Okullarda Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırılmasına Yönelik Görüşlerine Göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılımları Anova Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okullarda Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırılmasına Yönelik Görüş	n	$\bar{X}$	Ss.	F	p
Eğitim Sistemi	Evet	63	42,90	8,94	5,253	0,000*
	Kısmen	378	46,29	8,50		
	Hayır	147	49,45	9,32		
Okulun İşlevleri	Evet	63	33,02	5,27	10,999	0,000*
	Kısmen	378	34,71	5,30		
	Hayır	147	37,21	6,09		
Özgürleşme	Evet	63	20,91	2,78	0,776	0,431
	Kısmen	378	20,47	3,01		
	Hayır	147	20,32	3,24		
Eleştirel Pedagoji İlkeleri Toplam	Evet	63	96,84	10,35	9,229	0,000*
	Kısmen	378	101,48	11,23		
	Hayır	147	106,97	13,00		

p<0,05

Tablo 80’de sınıf öğretmenlerinin okullarda eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasına yönelik görüşlerine Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılımları gösterilmektedir. Tüm boyutlarda okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmadığını düşünen sınıf öğretmenlerinin ortalama puanları, kazandırıldığını düşünen sınıf öğretmenleri ortalama puanlarından daha yüksektir ve öğretmenlerin çok az bir kısmı okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırıldığını düşünmektedir. Ayrıca Anova Testi sonuçlarına göre Eğitim Sistemi ($p=0,000<0,05$) ve Okulun İşlevleri ($p=0,000<0,05$) alt boyutu ve Eleştirel Pedagoji İlkeleri toplam puanda ($p=0,000<0,05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için varyansların homojenliğine göre Scheffe ya da Games-Howell Testi sonuçlarına bakılmıştır. Tablo 81’de Levene Testi sonuçlarına göre varyansların homojenliğine bakılmıştır.

Tablo 81

**Sınıf Öğretmenlerinin Okullarda Eleştirel Düşünme Becerisini
Kazandırılmasına Yönelik Görüşlerine Göre Eleştirel Pedagoji İlkeleri
Varyansların Homojenliği Testi**

Alt Boyutlar	Levene Testi	sd1	sd2	p
Eğitim Sistemi	1,481	2	585	0,228
Okulun İşlevi	1,443			0,237
Özgürleşme	0,815			0,443
Eleştirel Pedagoji İlkeleri	2,421			0,090

$p>0,05$

Tablo 81’deki Levene Testi sonuçlarına göre tüm boyutlarda varyanslar homojen dağılmaktadır ($p>0,05$). Buna göre söz konusu anlamlı farklılıkların tespiti için Scheffe Testi sonuçlarına bakılmıştır. Scheffe Testi sonuçları aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 82**Sınıf Öğretmenlerinin Okullarda Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırılmasına Yönelik Görüşlerine Göre Eğitim Sistemi Alt Boyutu Scheffe Testi Sonuçları**

Eğitim Sistemi	Evet	Kısmen	Hayır
Evet	-	3,39*	6,55*
Kısmen	3,39*	-	3,15*
Hayır	6,55*	3,15*	-

Tablo 82’de sınıf öğretmenlerinin okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırılmasına yönelik görüşlerine göre Eğitim Sistemi alt boyutundaki anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığına bakılmıştır. Buna göre okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmadığını düşünen sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=49,45$), kazandırıldığını ($\bar{X}=42,90$) ve kısmen kazandırıldığını düşünen sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=46,29$) göre eğitim sistemlerine daha eleştirel bakabilmektedir. Bu durum eğitim sistemlerine eleştirel bakış ile eleştirel düşünme becerisine eleştirel bakış arasındaki paralelliği göstermektedir. Öyle ki eğitim sistemlerine eleştirel bakan bireylerin, bu sistemde kazandırılan becerilere de eleştirel bakabilmeleri beklenen bir durumdur.

Tablo 83**Sınıf Öğretmenlerinin Okullarda Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırılmasına Yönelik Görüşlerine Göre Okulun İşlevi Alt Boyutu Scheffe Testi Sonuçları**

Okulun İşlevi	Evet	Kısmen	Hayır
Evet	-		4,18*
Kısmen	2,50*	-	
Hayır	4,18*	2,50*	-

Tablo 83’de sınıf öğretmenlerinin okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasına yönelik görüşlerine göre Okulun İşlevi alt boyutundaki anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığına bakılmıştır. Buna göre okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmadığını düşünen sınıf öğretmenleri ($\bar{X}$ =37,21), kazandırıldığını ($\bar{X}$ =33,02) ya da kısmen kazandırıldığını düşünen sınıf öğretmeni adaylarına ($\bar{X}$ =34,71) göre okulun işlevlerine daha eleştirel bakmaktadır. Bu durum okullarda eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmadığını düşünen sınıf öğretmenlerinin aynı zamanda okulun işlevlerini de sorguladığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 84

Sınıf Öğretmenlerinin Okullarda Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırılmasına Yönelik Görüşlerine Göre Eleştirel Pedagoji İlkeleri Katılımları Scheffe Testi Sonuçları

Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Evet	Kısmen	Hayır
Evet	-	4,64*	10,14*
Kısmen	4,64*	-	5,50*
Hayır	10,14*	5,50*	-

Tablo 84’te sınıf öğretmenlerinin okullarda eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasına yönelik görüşlerine göre Eleştirel Pedagoji İlkeleri katılımları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığı gösterilmektedir. Buna göre okullarda eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmadığını düşünen sınıf öğretmenleri ($\bar{X}$ =106,97), kazandırıldığını ($\bar{X}$ =96,84) ya da kısmen kazandırıldığını düşünen sınıf öğretmeni adaylarına ($\bar{X}$ =101,48) göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım göstermektedir. Bu durum Eğitim Sistemi ve Okulun İşlevi alt boyutunda olduğu gibi okullardaki eleştirel düşünme becerisine eleştirel bakan öğretmenlerin eleştirel pedagojiye daha yakın olduğunu göstermektedir. Tersten bakıldığında da eleştirel pedagojiye ilkelerine katılan öğretmenlerin okullardaki eleştirel düşünme becerisini eleştirmesi beklenen bir durumdur.

Tablo 85’de sınıf öğretmenlerinin mevcut eğitim sistemlerine yönelik görüşlerine göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılımlarına bakılmıştır. Bununla ilgili Anova Testi sonuçları aşağıda verilmektedir.

Tablo 85

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Sistemine Yönelik Görüşlerine Göre Eleştirel Pedagoji İlkeleri Katılımı Anova Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Sistemine Dair Görüş	n	$\bar{X}$	Ss.	F	p
Eğitim Sistemi	Çok Olumlu	11	41,18	8,32	10,176	0,000*
	Oldukça Olumlu	19	40,31	6,33		
	Kısmen Olumlu	200	45,10	8,64		
	Pek Olumlu	218	46,00	8,15		
	Değil					
Okulun İşlevi	Hiç Olumlu	140	49,89	9,77	9,519	0,000*
	Değil					
	Çok Olumlu	11	31,82	4,26		
	Oldukça Olumlu	19	32,84	5,27		
	Kısmen Olumlu	200	33,66	5,56		
Özgürleşme	Pek Olumlu	218	35,86	5,51	0,838	0,501
	Değil					
	Hiç Olumlu	140	36,77	5,44		
	Değil					
	Çok Olumlu	11	19,45	3,05		
Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Oldukça Olumlu	19	21,37	2,17	13,877	0,000*
	Kısmen Olumlu	200	20,54	3,16		
	Pek Olumlu	218	20,50	2,86		
	Değil					
	Hiç Olumlu	140	20,32	3,26		
	Değil				13,877	0,000*
	Çok Olumlu	11	92,45	6,98		
	Oldukça Olumlu	19	94,52	7,05		
	Kısmen Olumlu	200	99,30	11,60		
	Pek Olumlu	218	103,36	11,19		
	Değil				13,877	0,000*
	Hiç Olumlu	140	106,98	12,47		
	Değil					
	Çok Olumlu	11	92,45	6,98		
	Oldukça Olumlu	19	94,52	7,05		

p<0,05

Tablo 85’de üçüncü alt problemde sınıf öğretmeni adaylarında olduğu gibi sınıf öğretmenlerinin de büyük bir çoğunluğu mevcut ilköğretim sistemlerine dair

olumsuz görüşlere sahiptir. Ayrıca Tablo 85’de sınıf öğretmenlerinin mevcut ilköğretim sistemine dair görüşlerine göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılımları gösterilmektedir. Buna göre Eğitim Sistemi ($p=0,000<0,05$) ve Okulun İşlevi ($p=0,000<0,05$) alt boyutu ve Eleştirel Pedagoji İlkeleri toplam puanı ($p=0,000<0,05$) anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Söz konusu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için varyansların homojenliğine göre Scheffe ya da Games-Howell Testi sonuçlarına bakılmıştır. Tablo 86’da sınıf öğretmenlerinin eğitim sistemine yönelik görüşlerine göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılımları varyanslarının homojenliği testi verilmiştir.

Tablo 86

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Sistemlerine Yönelik Görüşlerine Göre Eleştirel Pedagoji İlkeleri Katılımı Varyansların Homojenliği Testi

Alt Boyutlar	Levene Testi	sd1	sd2	p
Eğitim Sistemi	2,917	4	583	0,021
Okulun İşlevi	0,201			0,938
Özgürleşme	0,946			0,437
Eleştirel Pedagoji İlkeleri Toplam	2,788			0,026

$p>0,05$

Tablo 86’da Levene Testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin eğitim sistemine yönelik görüşlerine göre Eleştirel Pedagoji İlkeleri katılımlarını varyansların homojenliği testi yer almaktadır. Buna göre Eğitim Sistemi alt boyutu ($p=0,021<0,05$) ve Eleştirel Pedagoji İlkeleri toplam puanı ($p=0,026<0,05$) heterojen bir yapıda iken Okulun İşlevi ($p=0,938>0,05$) ve Özgürleşme alt boyutu ($p=0,437>0,05$) homojen bir yapı sergilemektedir. Bu durumda heterojen yapılar için Games-Howell Testi sonuçları; homojen yapılar için ise Scheffe Testi sonuçları dikkate alınmaktadır. Aşağıda Games-Howell ve Scheffe Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 87

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Sistemine Yönelik Görüşlerine Göre Eğitim Sistemi Alt Boyutu Games-Howell Testi Sonuçları

Eğitim Sistemi	Çok olumlu	Oldukça olumlu	Kısmen olumlu	Pek olumlu değil	Hiç olumlu değil
Çok olumlu	-				8,71*
Oldukça olumlu		-	4,79*	6,69*	9,58*
Kısmen olumlu		4,79*	-		4,79*
Pek olumlu değil		6,69*		-	2,89*
Hiç olumlu değil	8,71*	9,58*	4,79*	2,89*	-

Tablo 87’de sınıf öğretmenlerinin mevcut ilköğretim eğitim sistemine yönelik görüşlerine göre Eğitim Sistemi alt boyutundaki anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını gösteren Games-Howell Testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre eğitim sistemine yönelik hiç olumlu görüş bildirmeyen sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=49,89$), çok olumlu görüş bildiren ($\bar{X}=41,18$), oldukça olumlu görüş bildiren ($\bar{X}=40,31$), kısmen olumlu görüş bildiren ($\bar{X}=45,10$) ve pek olumlu görüş bildirmeyen ($\bar{X}=47,00$) sınıf öğretmenlerine göre eğitim sistemlerine daha eleştirel bakabilmektedir. Bu durum mevcut ilköğretim eğitim sistemine dair olumsuz görüşe sahip sınıf öğretmenlerinin eğitim sistemlerine de eleştirel baktığını göstermektedir. Aynı zamanda söz konusu durum Eleştirel Pedagoji İlkeleri ölçeğinin Eğitim Sistemi alt boyutunu da destekler niteliktedir.

Tablo 88

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Sistemine Yönelik Görüşlerine Göre Okulun İşlevi Alt Boyutu Scheffe Testi Sonuçları

Okulun İşlevi	Çok olumlu	Oldukça olumlu	Kısmen olumlu	Pek olumlu değil	Hiç olumlu değil
Çok olumlu	-				
Oldukça olumlu		-			
Kısmen olumlu			-	2,20*	3,11*
Pek olumlu değil			2,20*	-	
Hiç olumlu değil			3,11*		-

Tablo 88’de sınıf öğretmenlerinin mevcut ilkokul eğitim sistemine yönelik görüşlerine göre Okulun İşlevi alt boyutu arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını gösteren Scheffe Testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre eğitim sistemine dair kısmen olumlu görüş bildiren sınıf öğretmenleri ($\bar{X}$ =33,66), pek olumlu ($\bar{X}$ =35,86) ve hiç olumlu görüş bildirmeyen sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}$ =36,77) göre okulun işlevlerini daha az sorgulamaktadır. Bu durum eğitim sistemine dair olumlu görüşe sahip bireylerin okulun işlevini daha az sorguladığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 89

**Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Sistemine Yönelik Görüşlerine Göre Eleştirel
Pedagoji İlkeleri Toplam Puan Games-Howell Testi Sonuçları**

Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Çok olumlu	Oldukça olumlu	Kısmen olumlu	Pek olumlu değil	Hiç olumlu değil
Çok olumlu	-			10,91*	14,53*
Oldukça olumlu		-		8,84*	12,46*
Kısmen olumlu			-	4,06*	7,68*
Pek olumlu değil	10,91*	8,84*	4,06*	-	3,62*
Hiç olumlu değil	14,53*	12,46*	7,68*	3,62*	-

Tablo 89’da sınıf öğretmenlerinin mevcut ilköğretim eğitim sistemine yönelik görüşleri ile Eleştirel Pedagoji İlkeleri katılımları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını gösteren Games-Howell Testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre söz konusu farklılık Eğitim Sistemi ve Okulun İşlevi alt boyutunda olduğu gibi eğitim sistemine dair olumsuz görüşe sahip olan sınıf öğretmenleri ile olumlu görüşe sahip olan sınıf öğretmenleri arasında, olumsuz görüşe sahip olan sınıf öğretmenleri lehine olmaktadır. Bu durum eğitim sistemine dair olumsuz görüşe sahip sınıf öğretmenlerinin eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katıldıkları şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde sınıf öğretmeni adayları, sınıf öğretmenleri ve Köy Enstitüsü mezunlarının Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılım düzeyleri ile ilgili sonuçlar; sınıf öğretmeni adayları, sınıf öğretmenleri ve Köy Enstitüsü mezunlarının Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılımları arasındaki anlamlı farklılıklar ile ilgili sonuçlar; sınıf öğretmeni adaylarının Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılımları ile cinsiyetleri, aile aylık gelir düzeyleri, yıllık okudukları ortalama kitap, kültür sanat etkinlikleri katılımları, kongre sempozyum katılımları, kitap makale yazımı, eleştirel pedagojiye dair bilgileri, eleştirel düşünme becerisi kazanımına yönelik görüşleri ve mevcut ilköğretim sistemine dair görüşleri arasındaki anlamlı farklılıklar ile ilgili sonuçlar; sınıf öğretmenlerinin Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılımları ile cinsiyetleri, eleştirel düşünme becerisi kazanımına yönelik görüşleri ve mevcut ilköğretim sistemine dair görüşleri arasındaki anlamlı farklılıklar ile ilgili sonuçlar yer almaktadır. Ayrıca söz konusu sonuçlar ile ilgili tartışmalar ve bu sonuçlar ve tartışmalara bağlı olarak öneriler bulunmaktadır.

5.1. Sonuçlar

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:

Araştırmanın birinci alt problemi olan sınıf öğretmeni adayları, sınıf öğretmenleri ve Köy Enstitüsü mezunlarının Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılım düzeyleri ile ilgili sonuçlar şu şekildedir:

1. Cinsiyete göre Eğitim Sistemi ve Okulun İşlevi alt boyutu ile Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılımda erkekler kadınlara göre daha yüksek puanlara sahip iken, Özgürleşme alt boyutunda ise kadınlar erkeklere göre daha yüksek puana sahiptir. Ayrıca hem erkekler hem de kadınlar Eğitim Sistemi ve Okulun İşlevi alt boyutu ile Eleştirel Pedagoji İlkelerine orta düzeyde katılım gösterirken Özgürleşme alt boyutuna yüksek düzeyde katılım göstermektedir.

2. Öğrenim durumlarına göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine en fazla katılımı, Köy Enstitüsü mezunları göstermektedir ve bu katılım orta düzeydedir. Köy Enstitüsü mezunlarının ardından sırasıyla en yüksek katılımı Sınıf Eğitimi öğrencileri, Sınıf Eğitimi mezunları, Eğitim Yüksekokulu mezunları ve diğer ilköğretim branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Ayrıca tüm katılımcılar, Eğitim Sistemi ve Okulun İşlevi alt boyutları ile Eleştirel Pedagoji İlkelerine orta düzeyde katılım gösterirken Özgürleşme alt boyutuna yüksek düzeyde katılım göstermektedir.

3. Aile aylık gelir düzeylerine göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine en fazla katılımı, alt gelir düzeyine sahip katılımcılar oluşturmaktadır ve bunlar orta düzeyde bir katılım göstermektedirler. Ayrıca aile aylık gelir düzeylerine göre diğer tüm katılımcılar Eğitim Sistemi ve Okulun İşlevi alt boyutu ile Eleştirel Pedagoji İlkelerine orta düzeyde katılım gösterirken Özgürleşme alt boyutuna yüksek düzeyde katılım göstermektedir.

4. Anne eğitim durumuna göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine en fazla katılımı, annesi okur-yazar olmayan katılımcılar göstermektedir ve bu katılım orta düzeydedir. Ayrıca anne eğitim durumuna göre diğer tüm katılımcılar Eğitim Sistemi ve Okulun İşlevi alt boyutu ile Eleştirel Pedagoji İlkelerine orta düzeyde katılım gösterirken Özgürleşme alt boyutuna yüksek düzeyde katılım göstermektedir.

5. Baba eğitim durumuna göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine en fazla katılımı, babası okur-yazar olmayan katılımcılar göstermektedir ve bu katılım orta düzeydedir. Ayrıca baba eğitim durumlarına göre diğer tüm katılımcılar Eğitim Sistemi ve Okulun İşlevi alt boyutu ile Eleştirel Pedagoji İlkelerine orta düzeyde katılım gösterirken Özgürleşme alt boyutuna ise yüksek düzeyde katılım göstermektedirler. 3, 4 ve 5. maddeler birlikte değerlendirildiğinde sosyo-ekonomik açıdan alt düzeyde yer alan

bireyler üst düzeydeki bireylere göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine daha fazla katılmaktadır.

6. Yıllık okunan ortalama kitap sayısına göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine en fazla katılımı, yılda ortalama 21 ve üzeri kitap okuyan katılımcılar göstermektedir ve bu orta düzeyde bir katılımdır. Ayrıca yıllık okunan ortalama kitap sayısına göre diğer tüm katılımcılar Eğitim Sistemi ve Okulun İşlevi alt boyutu ile Eleştirel Pedagoji İlkelerine orta düzeyde katılırken Özgürleşme alt boyutuna yüksek düzeyde katılmaktadırlar.

7. Aylık ortalama kültür-sanat etkinliği katılımına göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine en fazla katılımı, ayda 15 ve üzeri kültür sanat etkinliğine katılan katılımcılar göstermektedir ve bu orta düzeyde bir katılımdır. Ayrıca aylık ortalama kültür sanat etkinlikleri katılımlarına göre diğer tüm katılımcılar Eğitim Sistemi ve Okulun İşlevi alt boyutları ile Eleştirel Pedagoji İlkelerine orta düzeyde katılırken Özgürleşme alt boyutuna ise yüksek düzeyde katılmaktadır.

8. Kongre-Sempozyum katılımlarına göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine en fazla katılımı 11-15 arası kongre-sempozyuma katılanlar göstermektedir ve bu orta düzeyde bir katılımdır. Ancak kongre sempozyum katılımlarına göre eleştirel pedagoji ilkelerine katılım diğer düzeylerde de birbirlerine oldukça yakın oranlardadır. Burada katılımcıların ne tür kongre sempozyum etkinliklerine katıldıkları ya da bu kongre sempozyumlardan ne derece faydalandığının bilinmesi daha doğru yorumlar yapılabilmesini sağlayacaktır. Ayrıca tüm katılımcılar Eğitim Sistemi ve Okulun İşlevi alt boyutu ile Eleştirel Pedagoji İlkelerine orta düzeyde katılırken Özgürleşme alt boyutuna yüksek düzeyde katılmaktadır.

9. Kitap makale yazımına göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılımda, kitap makale yazarlar, yazmayanlara göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine daha fazla katılmaktadır. Ayrıca yine tüm katılımcılarda Eğitim Sistemi ve Okulun İşlevi alt boyutu ile Eleştirel Pedagoji İlkelerine orta düzeyde bir katılım varken Özgürleşme alt boyutunda ise yüksek düzeyde bir katılım söz konusu olmaktadır.

10. Okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırılmasına yönelik görüşlerine göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine en fazla katılımı, okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırılmadığını düşünen katılımcılar göstermektedir ve

bu katılım orta düzeydedir. Ayrıca diğer tüm katılımcılar Eğitim Sistemi ve Okulun İşlevi alt boyutu ile Eleştirel Pedagoji İlkelerine orta düzeyde katılırken Özgürleşme alt boyutuna yüksek düzeyde bir katılım göstermektedir.

11. Mevcut ilkokul eğitim sistemlerine dair görüşlerine göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine en fazla katılımı, hiç olumlu görüşe sahip olmayan katılımcılar göstermektedir ve bu orta düzeyde bir katılımıdır. Mevcut eğitim sistemine dair olumlu görüş ile Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılım arasında ters bir orantı bulunmaktadır. Öyle ki mevcut eğitim sistemine dair görüş olumluya doğru yaklaştıkça, Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılım oranı düşmektedir. Ayrıca diğer tüm katılımcılar Eğitim Sistemi ve Okulun İşlevi alt boyutu ile Eleştirel Pedagoji İlkelerine orta düzeyde katılım gösterirken Özgürleşme alt boyutuna yüksek düzeyde bir katılım göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmeni adayları, sınıf öğretmenleri ve Köy Enstitüsü mezunlarının Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılımları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmişti. Buna göre ikinci alt probleme ilişkin sonuçlar aşağıda verilmektedir:

1. Eğitim Sistemi ve Özgürleşme alt boyutları ile Eleştirel Pedagoji toplam puanlarda Köy Enstitüsü mezunları en yüksek ortalamaya sahip iken Okulun İşlevi alt boyutunda ise sınıf öğretmeni adayları en yüksek ortalamaya sahiptir.

2. Sınıf öğretmeni adayları, sınıf öğretmenleri ve Köy Enstitüsü mezunları arasında Okulun İşlevi ve Özgürleşme alt boyutu ile Eleştirel Pedagoji toplam puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılıklar şu şekildedir:

2.1. Köy Enstitüsü mezunları diğer ilkokul branş öğretmenlerine göre; sınıf öğretmeni adayları Eğitim Yüksekokulu mezunu, Sınıf Eğitimi mezunu ve diğer branş öğretmenlerine göre okulun işlevlerine daha eleştirel bakmaktadırlar.

2.2. Köy Enstitüsü mezunları, sınıf öğretmeni adaylarına göre eğitimin özgürleştirici boyutuna daha fazla katılım göstermektedirler.

2.3. Köy Enstitüsü mezunları ve sınıf öğretmeni adayları, halen çalışmakta olan öğretmenlere göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılmaktadırlar.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılımları ile cinsiyetleri, aile aylık gelir düzeyleri, yıllık okudukları ortalama kitap, kültür sanat etkinlikleri katılımları, kongre sempozyum katılımları, kitap makale yazımı, eleştirel düşünme becerisi kazanımına yönelik görüşleri, eleştirel pedagoji bilgileri ve mevcut ilköğretim eğitim sistemine dair görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?” şeklinde belirlenmişti. Buna göre üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

1. Cinsiyete göre Eğitim Sistemi, Okulun İşlevi ve Özgürleşme alt boyutlarında anlamlı farklılıklar vardır. Buna göre erkekler kadınlara göre eğitim sistemlerine daha eleştirel bakmakta; kadınlar ise erkeklere göre okulun işlevlerine ve eğitimin özgürleştirici boyutuna daha eleştirel bakmaktadırlar.

2. Aile aylık gelir düzeyine göre Eğitim Sistemi ve Okulun İşlevleri alt boyutları ve Eleştirel Pedagoji toplam puanda anlamlı farklılıklar vardır. Bu farklılıklar şu şekildedir:

2.1. Aile aylık gelir düzeyine göre Eğitim Sistemi alt boyutunda farklılık vardır ancak bu farklılık anlamlı derecede değildir.

2.2. Aile aylık gelir düzeyi 3000 TL ve üstü olan sınıf öğretmeni adayları, aile aylık gelir düzeyleri 1000-2000 TL arası olan sınıf öğretmeni adaylarına göre eleştirel pedagoji ilkelerine katılımı daha yüksektir.

2.3. Aile aylık gelir düzeyleri 3000 TL ve üstü olan sınıf öğretmeni adayları, aile aylık gelir düzeyleri 1000 TL ve altı olan sınıf öğretmeni adaylarına göre okulun işlevlerine daha eleştirel bakmaktadır.

3. Sınıf öğretmeni adaylarının yıllık okudukları ortalama kitap sayısının oldukça düşüktür. Oysa okunan kitap sayısı arttıkça eleştirel pedagoji ilkelerine katılımda artmaktadır. Bununla birlikte sınıf öğretmeni adaylarının yıllık okudukları ortalama

kitap sayılarına göre Okulun İşlevleri alt boyut ile Eleştirel Pedagoji İlkeleri toplam puanlarında anlamlı farklılıklar vardır. Bu farklılıklar şu şekildedir:

3.1. Yıllık ortalama 6-12 kitap, 13-20 kitap ve 21 ve üstü kitap okuyan sınıf öğretmeni adayları yıllık ortalama 1-5 kitap okuyan sınıf öğretmenlerine göre okulun işlevlerine daha eleştirel bakmaktadır

3.2. Yıllık ortalama 13-20 kitap okuyan sınıf öğretmeni adayları, yıllık ortalama 1-5 kitap okuyan sınıf öğretmeni adaylarına göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım göstermektedir.

4. Sınıf Öğretmeni adaylarının aylık ortalama katıldıkları kültür sanat etkinlikleri ile Okulun İşlevleri alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık, aylık 15 ve üzeri kültür sanat etkinliğine katılan sınıf öğretmeni adaylarının, hiçbir etkinliğe katılmayan sınıf öğretmeni adaylarına göre okulun işlevlerine daha eleştirel baktığını göstermektedir.

5. Sınıf öğretmeni adaylarının kongre-sempozyum katılımlarına göre Okulun İşlevi alt boyutu ve Eleştirel Pedagoji İlkeleri toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılıklar şu şekildedir:

5.1. 15 ve üstü eğitsel etkinliğe katılan sınıf öğretmeni adaylarının herhangi bir eğitsel etkinliğe katılmayan sınıf öğretmeni adaylarına göre okulun işlevlerine daha eleştirel bakmaktadır.

5.2. 15 ve üstü kongre-sempozyum katılımı gösteren sınıf öğretmeni adayları, hiçbir kongre-sempozyuma katılmayan ya da sadece 5-10 etkinliğe katılan sınıf öğretmeni adaylarına göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılmaktadır.

6. Kitap-makale yazan sınıf öğretmeni adayları, yazmayan sınıf öğretmeni adaylarına göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılmaktadır.

7. Sınıf öğretmeni adaylarının, okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırılmasına yönelik görüşlerine göre Eğitim Sistemi ve Okulun İşlevi alt boyutlarında ve Eleştirel Pedagoji İlkeleri toplam puanda anlamlı farklılıklar vardır. Bu farklılıklar şu şekildedir:

7.1. Okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırılmadığını düşünen sınıf öğretmeni adayları, kazandırıldığı ya da kısmen kazandırıldığını düşünen sınıf öğretmeni adaylarına göre eğitim sistemlerine daha eleştirel bakmaktadır.

7.2. Okullarda eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmadığını düşünen sınıf öğretmeni adayları, kazandırıldığını ya da kısmen kazandırıldığını düşünen sınıf öğretmeni adaylarına göre okulun işlevlerine daha eleştirel bakmaktadır.

7.3. Okullarda eleştirel düşünme becerisi kazandırılmadığını düşünen sınıf öğretmeni adayları, kazandırıldığını ya da kısmen kazandırıldığını düşünen sınıf öğretmeni adaylarına göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılmaktadır.

8. Sınıf öğretmeni adaylarının büyük bir çoğunluğu mevcut eğitim sistemine dair olumlu bir görüşe sahip değilken çok az bir bölümü olumlu bir görüşe sahiptir. Ayrıca Eğitim Sistemi ve Okulun İşlevi ile Eleştirel Pedagoji İlkeleri toplam puanda anlamlı farklılıklar vardır. Bu farklılıklar şu şekildedir:

8.1. Mevcut eğitim sistemine dair görüşü hiç olumlu olmayan sınıf öğretmeni adayları, eğitim sistemine dair oldukça olumlu görüş bildiren sınıf öğretmeni adaylarına göre eğitim sistemlerine daha eleştirel bakmaktadır.

8.2. Eğitim sistemine dair görüşleri hiç olumlu olmayan sınıf öğretmeni adayları, kısmen olumlu ve oldukça olumlu olan sınıf öğretmeni adaylarına göre okulun işlevlerine daha eleştirel bakmaktadır.

8.3. Eğitim sistemine dair görüşü hiç olumlu olmayan sınıf öğretmeni adayları, eğitim sistemine dair görüşleri çok olumlu, oldukça olumlu ve kısmen olumlu olan sınıf öğretmeni adaylarına; eğitim sistemine dair görüşleri pek olumlu olmayan sınıf öğretmeni adayları da, oldukça olumlu olan sınıf öğretmeni adaylarına göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım göstermektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyleri ile cinsiyetleri, eleştirel düşünme becerisi kazanımına yönelik görüşleri ve mevcut ilköğretim eğitim sistemine dair görüşleri arasında anlamlı

bir farklılık bulunmakta mıdır?” şeklinde belirlenmişti. Buna göre dördüncü alt problem ile ilgili sonuçlar şu şekildedir:

1. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre Okulun İşlevi alt boyutu ve Eleştirel Pedagoji İlkeleri toplam puanda anlamlı farklılık vardır. Söz konusu farklılık her iki boyutta da erkek öğretmenler lehinedir.

2. Sınıf öğretmenlerinin, okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırılmasına yönelik görüşlerine göre tüm boyutlarda okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmadığını düşünen sınıf öğretmenlerinin ortalama puanları, kazandırıldığını düşünen öğretmen adayları ortalama puanlarından daha yüksektir ve öğretmenlerin çok az bir kısmı okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırıldığını düşünmektedir. Ayrıca Eğitim Sistemi ve Okulun İşlevleri Alt boyutu ve Eleştirel Pedagoji İlkeleri toplam puanda anlamlı farklılık vardır. Söz konusu farklılıklar şu şekildedir:

2.1. Okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmadığını düşünen sınıf öğretmenleri, kazandırıldığını ve kısmen kazandırıldığını düşünen sınıf öğretmenlerine göre eğitim sistemlerine daha eleştirel bakmaktadır.

2.2. Okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmadığını düşünen sınıf öğretmenleri, kazandırıldığını ya da kısmen kazandırıldığını düşünen sınıf öğretmenlerine göre okulun işlevlerine daha eleştirel bakmaktadır.

2.3. Okullarda eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmadığını düşünen sınıf öğretmenleri, kazandırıldığını ya da kısmen kazandırıldığını düşünen sınıf öğretmenlerine göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım göstermektedir.

3. Sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu mevcut ilköğretim sistemlerine dair olumsuz görüşlere sahiptir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin mevcut ilköğretim sistemine dair görüşlerine göre Eğitim Sistemi ve Okulun İşlevi alt boyutu ve Eleştirel Pedagoji İlkeleri toplam puanda anlamlı farklılıklar vardır. Bu farklılıklar şu şekildedir:

3.1. Eğitim sistemine yönelik hiç olumlu görüş bildirmeyen sınıf öğretmenleri, çok olumlu görüş bildiren, oldukça olumlu görüş bildiren, kısmen olumlu görüş bildiren ve pek olumlu görüş bildirmeyen sınıf öğretmenlerine göre eğitim sistemlerine daha eleştirel bakmaktadır.

3.2. Eğitim sistemine dair kısmen olumlu görüş bildiren sınıf öğretmenleri, pek olumlu görüş bildirmeyen ve hiç olumlu görüş bildirmeyen sınıf öğretmenlerine göre okulun işlevlerini daha az sorgulamaktadır.

3.3. Eğitim Sistemi ve Okulun İşlevi alt boyutunda olduğu gibi eğitim sistemine dair olumsuz görüşe sahip olan sınıf öğretmenleri ile olumlu görüşe sahip olan sınıf öğretmenleri arasında, olumsuz görüşe sahip olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık vardır. Buna göre eğitim sistemine dair olumsuz görüşe sahip olan sınıf öğretmenleri eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım göstermektedir.

5.2. Tartışma

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına göre tartışmalar yapılmakta ve konu ile ilgili diğer araştırmalar ile desteklenmektedir. Bu araştırmada Türkiye eğitim sistemi içerisinde yer alan üç farklı kuşağın eleştirel pedagoji ilkelerine katılımları incelenmiştir. Söz konusu üç farklı kuşak, geleceğin sınıf öğretmenleri olarak sınıf öğretmeni adayları, halen çalışmakta olan sınıf öğretmenleri ve eğitim tarihimizin önemli kurumlarından Köy Enstitüsü mezunlarıdır. Ayrıca eleştirel pedagojinin eğitime dair bütünsel yaklaşımı göz önüne alındığında bu üç kuşağın eğitim algısı önemli görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre tüm katılımcılar arasında erkekler kadınlara göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım göstermektedir. Bu katılım erkekler ve kadınlar için orta düzeydedir. Ancak sınıf öğretmeni adayları için tam tersi bir durum söz konusu olmaktadır. Zira sınıf öğretmeni adayı kadınlar, erkeklere göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılmaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinde ise bu durum yine tersine dönmekte ve erkekler kadınlara göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılmaktadırlar. Yılmaz ve Altınkurt (2011) ve Aslan ve Kozikoğlu (2015) araştırmalarında, sınıf öğretmeni adayı erkeklerin eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım gösterdiğini bulmuştur. Ancak bu araştırmada sınıf öğretmeni adayları için kadınlar lehine bir sonuç varken, sınıf öğretmenleri ve tüm katılımcılarda erkekler lehine bir farklılık bulunmuştur. Bu durum sınıf öğretmeni adayı kadınların, çalışmaya

başladıktan sonra eğitim sistemlerine eleştirel bakışlarının azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Bunda toplumsal cinsiyet rolleri başta olmak üzere birçok etmen söz konusu olmaktadır.

Öğrenim durumlarına göre eleştirel pedagoji ilkelerine en fazla katılımı Köy Enstitüsü mezunları göstermektedir. Köy Enstitüsü mezunlarının ardından en fazla katılımı ise sınıf öğretmeni adayları göstermektedir. Ayrıca öğrenim durumlarına göre sınıf öğretmeni adayları, sınıf öğretmenleri ve Köy Enstitüsü mezunları arasında anlamlı farklılıklar vardır. Bu farklılık, Köy Enstitüsü mezunları ile diğer ilkökul branş öğretmenleri arasında Köy Enstitüsü mezunlarının; Sınıf Eğitimi öğrencileri ile Eğitim Yüksekokulu mezunu, Sınıf Eğitimi mezunu ve diğer branş öğretmenleri arasında da Sınıf Eğitimi öğrencilerinin okulun işlevlerine daha eleştirel baktığını göstermektedir. Köy Enstitüsü mezunları Sınıf Eğitimi öğrencilerine göre eğitimin özgürleştirici boyutuna daha fazla katılım göstermektedirler ve ayrıca Köy Enstitüsü mezunları ve Sınıf Eğitimi öğrencileri halen çalışmakta olan öğretmenlere göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılmaktadırlar. Bu sonuç, Mahmoodorabi ve Khadabakhsh'ın (2015) yurtdışındaki çalışması ile çelişmektedir. Zira onlar, deneyimli öğretmenlerin eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım gösterdiklerini bulmuşlardır. Ancak burada öğretmen adaylarının, çalışan öğretmenlere göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım gösterdiği bulunmuştur. Bu durum sınıf öğretmenlerinin, içinde bulundukları sisteme sınıf öğretmeni adaylarına göre daha az eleştirel baktıkları şeklinde yorumlanabilir. Sınıf öğretmenlerinin de zamanında sınıf öğretmeni adayı olduğu düşünüldüğünde sisteme girdikten sonra eleştirel bilinçlerinin azaldığı görülmektedir.

Bir diğer sonuç olan Köy Enstitüsü mezunlarının eleştirel pedagoji ilkelerine diğer katılımcılara göre daha fazla katılım göstermeleri beklenen bir durumu yansıtmaktadır. Zira enstitülerdeki eleştiri günleri ve praxis uygulamalarının bunda önemli bir etkisi olmaktadır. Ayrıca Köy Enstitüleri ve Eleştirel Pedagoji arasındaki teorik anlamdaki benzerlikte bu durumu destekler niteliktedir. Ancak Sağıroğlu (2013) ve Özsoy'un (2009) Eleştirel Pedagoji ve Köy Enstitüleri arasındaki benzerlikleri ortaya koydukları çalışmalar dışında bu durumu destekleyen herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın Köy Enstitüleri ve Eleştirel Pedagoji literatürüne önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanında Kocabaş

(2003,2004,2015) ve Susar Kırmızı'nın (2015) Köy Enstitülerindeki aktif öğrenme yöntemleri ile ilgili araştırmaları, eleştirel pedagojide uygulanan aktif öğrenme yaklaşımları ile benzerliği açısından bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Tüm katılımcılar arasında aile aylık gelir düzeylerine göre eleştirel pedagoji ilkelerine en fazla katılımı alt gelir düzeyine sahip katılımcılar göstermektedir. Ayrıca yine tüm katılımcılar arasında anne-baba eğitim durumları düşük düzeyde olanlar yüksek düzeyde olanlara göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım göstermektedir. Her iki durum birlikte yorumlandığında ise alt sosyo-ekonomik sınıfta yer alan bireylerin üst sosyo-ekonomik durumdaki bireylere göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katıldığı şeklinde yorumlanabilir. Eleştirel pedagojinin ezilenlerin eğitimine verdiği önem göz önüne alındığında ezilenlerin de eleştirel pedagojiye önem verdiği söylenebilir. Bu anlamıyla söz konusu yapı beklenen bir durumdur. Ancak bu durum sınıf öğretmeni adaylarında tam tersi olmaktadır. Öyle ki üst gelir düzeyine sahip sınıf öğretmeni adayları alt gelir düzeyine sahip sınıf öğretmeni adaylarına göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım göstermektedir. Aile aylık gelir düzeyi ve anne-baba eğitim düzeyine yönelik eleştirel pedagoji ile ilgili herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Oysa eleştirel pedagojinin önemli konularından olan sınıfsal yapı ve eğitim arasındaki ilişki göz önüne alındığında buna yönelik daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir.

Tüm katılımcılar arasında yıllık okunan ortalama kitap sayısına göre Eleştirel Pedagoji İlkelerine en fazla katılımı, yılda ortalama 21 ve üzeri kitap okuyan katılımcılar göstermektedir ve bu orta düzeyde bir katılımdır. Ayrıca sınıf öğretmeni adayları arasında çok kitap okuyanlar az kitap okuyanlara göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım göstermektedir. Buna göre kitap okumanın eleştirel pedagoji üzerine önemli bir etkisi söz konusu olmaktadır ve bu oldukça beklenen bir durumdur. Zira kitap okuyan bireylerin eleştirel bakış açısı zenginleşmekte ve buna bağlı olarak eğitime daha eleştirel bakabilmektedirler. Bu sonuçla ilgili herhangi bir araştırma bulunmazken Terzi, Şahan, Çelik ve Zöğ'ün (2015) epistemolojik inanç ve eleştirel pedagoji üzerine yaptıkları araştırmada, epistemolojik inanç ile eleştirel pedagoji arasında bulunan ilişki, kitap okumanın epistemolojik inanç üzerindeki etkisi göz önüne alındığında dolaylı yoldan da olsa bu araştırmayı destekler niteliktedir. Yine Aslan'ın (2014) okul öncesi öğretmenlerin eğitim felsefesi dersi aldıktan sonra

eleştirel pedagojiye daha fazla katılım gösterdikleri yönünde sonuca sahip nitel araştırmada bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Kültür-sanat etkinliklerine katılım ile eleştirel pedagoji ilkelerine katılım arasındaki ilişki, kültür sanat etkinliklerine katılım arttıkça eleştirel pedagojiye katılımın da artması şeklindedir. Buna göre daha fazla kültür sanat etkinliğine katılan sınıf öğretmeni adayları az katılanlara göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım göstermektedir. Kitap okuma ile eleştirel pedagoji arasındaki ilişkiye paralel olarak kültür sanat etkinliklerine katılımın eleştirel pedagoji üzerindeki etkisi önemli görülmektedir. Zira eleştirel pedagojinin araştırma alanlarından olan Eleştirel Sanat Eğitimi bu yönüyle desteklenmektedir. Ayrıca Tuncer Boon (2009), Eker ve Demir (2011) ve Demir'in (2012) eleştirel pedagojinin sanat eğitimi üzerindeki etkisi ve Ro'nun (2016) eleştirel pedagoji ve drama eğitiminin dil öğrenimi üzerindeki etkisi üzerinde durdukları çalışmaları bu bulguyu destekler niteliktedir.

Kongre-sempozyum vb. eğitsel etkinliklere katılım, eleştirel pedagoji algısını olumlu yönde etkilemektedir. Buna göre daha fazla kongre-sempozyuma katılanlar, daha az katılanlara göre eleştirel pedagojiye daha fazla katılım göstermektedirler. Bu beklenen bir durumdur ve kongre-sempozyum etkinliklerine katılımın eleştirel pedagoji üzerine etkisini göstermesi açısından önemli görülmektedir. Kongre sempozyum gibi etkinliklerin bireylerin aydınlanması üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, bu aydınlanma eleştirel pedagoji algısına da yansımakta ve eğitime eleştirel bakışı yükseltmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu olan kitap-makale yazımının eleştirel pedagoji üzerindeki olumlu etkisi, kültür-sanat etkinliklerine katılım, kitap okuma, kongre-sempozyum katılımında olduğu gibi beklenen bir sonuçtur. Zira kitap-makale yazarların – içerik önemli olmakla birlikte – belli bir eleştiri bilincine sahip olduğu düşünülmektedir. Bu bilinçlilik eleştirel pedagojiye katılımı da olumlu yönde etkilemektedir. Bu sonuca dair herhangi bir çalışma olmamakla birlikte Mahmoodorabi ve Khodabakhsh'nin (2015) doktora öğrencilerinin eleştirel pedagojiye daha fazla katılım gösterdiği yönündeki bulgusu, doktora öğrencilerinin yazdıkları tez ve makaleler göz önüne alındığında bu sonucu destekler niteliktedir.

Okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasına yönelik görüşlere göre eleştirel pedagoji ilkelerine katılımda, okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmadığının düşünenler eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım göstermektedir. Ayrıca okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırılmadığını düşünen sınıf öğretmeni adayları kazandırıldığını düşünen sınıf öğretmeni adaylarına göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım göstermektedir. Bu durum beklenen bir durumdur ve bu araştırmanın “Eleştirel Düşünmenin Eleştirisi” bölümünü de destekler niteliktedir. Zira söz konusu bölümde, bağlamında koparılmış bir eleştiri bilincinin gerçek anlamda eleştirel bireyler yetiştirmede etkisiz olduğu savunulmaktadır. Bu durumu katılımcıların büyük çoğunluğu da desteklemekte ve okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmadığını düşünmektedirler. Ayrıca eleştirel düşünmenin eleştirisini yapan katılımcılar eleştirel pedagojiye daha yakındırlar. Kesik ve Bayram’ın (2015) araştırmasında da öğretmenlerin eğitim sistemini eleştirel bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Kocabaş, Balcı, Erbil ve Erdoğan’ın (2015) eleştirel pedagoji ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada da iki yapı arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Bu durum okullarda verilen eleştirel düşünme becerisinin bağlamından kopuk olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Söz konusu araştırmalar, bu araştırmayı da destekler niteliktedir.

Son bulguda ise mevcut eğitim sistemine dair görüşe göre eleştirel pedagoji ilkelerine katılım arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buna göre mevcut eğitim sistemine dair görüşü olumsuz yönde olan katılımcılar olumlu yönde olan katılımcılara göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım göstermektedirler. Ayrıca sınıf öğretmeni adayı ve sınıf öğretmenlerinden oluşan katılımcıların büyük bir çoğunluğu mevcut eğitim sistemine dair olumsuz görüş bildirmektedirler. Bu durum mevcut eğitim sistemine eleştirel bakan bireylerin, eleştirel pedagojiye daha fazla katılım göstermeleri açısından araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Zira eleştirel pedagojide esas olan eğitim sistemlerine eleştirel bir bakış getirmektir. Kesik ve Bayram’ın (2015) araştırmasında da öğretmenlerin mevcut eğitim sistemini çoğulcu, eleştirel, özgürleştirici, demokratik, adil ve dönüştürücü bulmadıkları sonucu ulaşılmıştır. Moss ve Lee (2010) ise eleştirel pedagoji eğitiminin, eğitim sorunlarına

bakışı anlamlı derecede değiştirdiğini bulmuştur. Yine Edwards Jr. (2009), eleştirel pedagoji ve demokrasi arasındaki ilişkiden söz etmektedir.

Sonuç olarak bu araştırmada eleştirel pedagojinin ğretmen yetiştirme ve öğrenme-öğretme boyutlarının önemi üzerinde durulmakta ve mevcut durumdaki eleştirel pedagoji algısı ortaya konulmaktadır. Buna göre eleştirel pedagoji ilkelerine en yüksek katılımı Köy Enstitüsü mezunları göstermektedir. Araştırmanın temel savlarından olan bu durum araştırma sonuçları ile de desteklenmektedir. Ayrıca Türkiye’ye zgr bir eğitim modeli olması ve eleştirel pedagoji ile gösterdiği birçok benzerlik bakımından günümüz ğretmen yetiştirme ve öğrenme-öğretme yöntemlerinde örnek alınması gereken Köy Enstitüleri birçok açıdan yol gösterici nitelikte olmaktadır.

Ayrıca araştırma sonuçlarına göre eleştirel pedagoji ilkelerine katılım orta düzeyde bulunmuştur. Bu sonuç Yılmaz ve Altınkurt (2011), şahin, Demir ve Arcagök (2014), Sarıgöz ve zkara (2015) ve Aslan ve Kozikoğlu’nun (2015) araştırmaları ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada söz konusu orta düzeyde katılımın yükseltilmesi adına neler yapılabileceği üzerinde durulmuştur. Buna göre daha fazla kitap okuma, kültür sanat etkinliklerine katılım, kitap-makale yazma eleştirel pedagojiye katılımı arttırmaktadır. Ayrıca mevcut eleştirel pedagoji algısı birçok açıdan incelenmiş ve derinlemesine bir analiz sunulmuştur. Ancak eleştirel pedagojiyi daha iyi anlayabilmek adına bu konuyla ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

5.3. neriler

Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılımın çeşitli değişkenler açısından değerlendirildiği bu çalışmanın sonuçlarına göre öneriler aşağıda yer almaktadır:

1. Kitap okuma ve yazma, kültür sanat etkinliklerine katılım ve kongre sempozyumlara katılımın eleştirel pedagoji üzerine olumlu etkisi göz önüne alındığında ğretmen adaylarının ve öğretmenlerin daha fazla okuyup yazabildikleri, araştırmalar

yapabildikleri, kültür sanat etkinlikleri ve kongre sempozyum gibi etkinliklere katılabildikleri ortamlar oluşturulmalı ve desteklenmelidir.

2. Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasına yönelik uygulamaları gözden geçirilmelidir.

3. Sınıf öğretmeni adayları ve sınıf öğretmenlerinin mevcut ilköğretim sistemine dair olumsuz görüşlerini değiştirebilecekleri katılımcı bir anlayış ile mevcut eğitim sistemi tekrardan gözden geçirilmelidir.

4. 21. yüzyıl eğitim felsefesi olarak eleştirel eğitim felsefesi ve buna bağlı olarak eleştirel pedagoji ile ilgili daha fazla ve derinlemesine araştırmalar yapılmalı ve bunlar mevcut eğitim sistemiyle kaynaştırılmalıdır.

5. Türkiye’de eleştirel düşünme ve eleştirel pedagoji algısının yükseltilmesine yönelik adımlar atılmalı ve eleştirel teori, eleştirel pedagoji ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki ortaya konulmalı; eleştirel düşünme eğitimi, eleştirel teori ve eleştirel pedagojiye göre yeniden şekillendirilmelidir.

6. Dünyadaki eleştirel pedagoji uygulamaları incelenerek Türkiye’de uygulanabilirliği tartışılmalıdır.

7. Köy Enstitüsü ve eleştirel pedagoji ilişkisi üzerine daha fazla çalışma yapılarak, Köy Enstitülerinin eleştirel pedagoji literatürüne kazandırılması sağlanmalıdır.

8. Eleştirel pedagoji ile ilgili daha fazla ve derinlemesine araştırmalar yapılmalıdır. Özellikle alandaki nitel araştırma eksikliği göz önüne alındığında ve eğitimin sorunları ile ilgilenmesi açısından daha fazla nitel araştırma yapılmalıdır.

9. Eleştirel pedagoji, eğitim fakültelerinde ve özellikle Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında daha fazla tartışılmalı ve ders içeriklerinde yer almalıdır.

10. Öğretmen adaylarının eğitim sistemlerine eleştirel bakabilmelerinin sağlanması ve eleştirel pedagoji algılarının yükseltilmesi için eğitim fakültelerine Eleştirel Pedagoji dersleri konulmalıdır.

11. Türkiye’de eğitim bir sistem olarak tartışılır hale getirilmeli ve daha radikal çözüm önerilerinin getirilmesi sağlanmalıdır.

12. Eğitim yoluyla insanın ve buna bağlı olarak da toplumun dönüştürülmesinde önemli görevleri olan üniversitelerin, eleştiri bilincinin geliştirilmesi için özerk bir yapıya sahip olması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abrahams, F. (2005). The Application of Critical Pedagogy to Music Teaching and Learning. *Visions of Research in Music Education*, 6(1), 1-17.
- Ackland, A. (2014). More... or Less? Towards A Critical Pedagogy of Adult Numeracy. *Adult Learning Mathematics: An International Journal*,
- Akyüz, Y. (2014). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 – M.S. 2014* (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Althusser, L. (2014). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları* (Çev. A. Tümertekin). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Aristoteles (2008). *Eğitim Üzerine*. İstanbul: Say Yayınları.
- Aslan, M. ve Kozikoğlu, İ. (2015). Pedagojik Formasyon Eğitim Alan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagojiye İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15 (1), 1-14.
- Aslan, Ö. M. (2014). Eğitim Felsefesi Dersinin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Felsefi Tercihlerine ve Eleştirel Pedagojiye Yönelik Görüşlerine Olan Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 13 (48), 1-14.
- Assoun, P. L. (2012). *Frankfurt Okulu* (Çev. I. Ergüden). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları
- Atatürk Araştırma Merkezi (2006). *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I-III*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Aytuna, H. A. (1955). *Aktif Öğretim Tekniği*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Babahan, A. (2009). Bir Sosyal Politika Projesi Olarak Köy Enstitüleri. *Alternatif Politika*. 2 (1), 194-226.
- Bakioğlu, A. ve Hesapçıoğlu, M. (1997). Düşünmeyi Öğretmekte Öğretmen Ve Okul Yöneticisinin Rolü: Düşünmek! *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 9, 49-78.

- Balkız, B. (2004). Frankfurt Okulu ve Eleştirel Teori: Sosyolojik Pozitivizmin Eleştirisi. *Sosyoloji Dergisi*. 12 (13), 135-158.
- Bhave, V. (2008). Özsel Olan ve İma Edilen. M. Hern (Ed.). *Alternatif Eğitim / Hayatımızın Okulsuzlaştırılması* (s. 35-43). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2015). *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri* (Çev. A. Sümer, L. Ünsaldı ve Ö. Akkaya). Ankara: Heretik Yayınları.
- Breault, R. A. (2003). Dewey, Freire, and a Pedagogy for the Oppressor. *Multicultural Education*, 10 (3), 2-6.
- Breuing, M. (2011). Problematizing Critical Pedagogy. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3(3). 3-23.
- Burbules, N. C. & Berk, R. (1999). Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences and Limits. T. Popkewitz & L. Fendler (Ed.). *Critical Theories in Education / Changing Terrains of Knowledge and Politics* (s. 45-67). New York: Routledge.
- Burkay, K. (1977). Açılış, Gelişme ve Kapatılış Süreçleriyle Köy Enstitüleri Deneyimi ve Getirdikleri. *Yeni Toplum Aylık Eğitim Bilim ve Sanat Dergisi*. 16-17, 3-97.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2014). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Cincioğlu, O. (2011). Eğitimde Gizli Müfredat ve Öğretmen İlişkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15 (1), 49-59.
- Çınar, İ. (2011). Eğitimin Tarihsel Temelleri. E. Toprakçı (Ed.), *Eğitbilime Giriş* (s. 84-138). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Demir, H. (2012). *Eleştirel Teori ve Sosyo-Kültürel Bileşmeler Ekseninde Eleştirel Sanat Pedagojisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Dewey, J. (2013). *Deneyim ve Eğitim* (Çev. S. Akıllı). İstanbul: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık.

Dewey, J. (2012). *Okul ve Toplum* (Çev. H. A. Başman). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Durdu, Z. (2006). Frankfurt Okulu'nun Sosyal Bilim Anlayışı. *Sosyoloji Dergisi*. 15, 15-32.

Dündar, S. (2012). Aristokrasiye Eğitimsel Bir Bakış: Postmodernizmde Eşitsizliğin Dönüşümü. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9 (2), 85-102.

Dündar, S. (2012). *Eğitimde Fırsatların Eşitliği ve Postmodernizmdeki Dönüşümü: Türkiye Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Edwards Jr, D. B. (2009). Critical Pedagogy and Democratic Education: Possibilities for Cross-pollination. *The Urban Review*, 42(3), 221-242.

Eker, M. ve Demir, H. (2011). *Yeni Sanat Pedagojisinde Bir Eksen: Eleştirel Pedagojinin Kültür Üreticilerine Bakışı*. 2. International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 Nisan, Antalya-Turkey

Ercan, F. (1999). 1980'lerde Eğitim Sisteminin Yeniden Yapılanması Küreselleşme ve Neoliberal Eğitim Politikaları. Fatma G. (Ed.). *75 Yılda Eğitim*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Erkılıç, T. A. (2013). Eğitim Felsefeleri Açısından Köy Enstitüleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5 (9), 1-19.

Ertürk, S. (1988). Türkiye'de Eğitim Felsefesi Sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3, 11-16.

Fay, B. (2005). *Çağdaş Sosyal Bilimler Felsefesi*. (Çev. İ. Türkmen). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Foley, J. A., Morris, D., Gounari, P., & Agostinone-Wilson, F. (2015). Critical Education, Critical Pedagogies, Marxist Education in the United States. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 13(3). 110-144.
- Freire, P. ve Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık / Sözcükleri ve Dünyayı Okuma* (Çev. S. Ayhan). Ankara: İmge Kitabevi
- Freire, P. (2003). *Ezilenlerin Pedagojisi* (Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. (2014). *Yüreğin Pedagojisi*. (Çev. Ö. Orhangazi). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Boston: Pearson
- Geuss, R. (2009). *Eleştirel Teori: Habermas ve Frankfurt Okulu*. (Çev. F. Keskin). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gök, F. (1999). 75 Yılda İnsan Yetiştirme Eğitim ve Devlet. Fatma G. (Ed.). *75 Yılda Eğitim*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Gök, F. (2011). Türkiye’de Eğitim Sisteminin Gelişmesine Kısa Bir Bakış. Marie C., Annika R. ve Fatma G. (Der.), *Çok Kültürlü Topumlarda Eğitim – Türkiye ve İsveç’ten Örnekler*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Göle, N. (2010). Modernleşme Bağlamında İslami Kimlik Arayışı. Sibel B. ve Reşat K. (Ed.). *Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Gramsci, A. (2014). *Hapishane Defterleri* (Çev. A. Cemgil). İstanbul: Belge Yayınları.
- Guttek, G. L. (2006). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar* (Çev. N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gülenç, K. (2010). *Eleştiri, Toplum ve Bilim: Frankfurt Okulu Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Gümüšoğlu, F. (2015). Eğitim Tarihimizde Özgün Bir Uygulama Olan Köy Enstitüleri 75 Yaşında. *Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10-11, 7-12.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., ve Gülgöz, S. (2003). *Eleştirel düşünme*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Held, D. (2010). Habermas: Temel Kavramlar. A. Giddens (Ed.), *Sosyoloji Başlangıç Okumaları* (Çev. G. Altaylar). İstanbul: Say Yayınları
- Hesapçıoğlu, M. ve DüNDAR, S. (2011). *Türkiye’de Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Postmodernizm*. İstanbul: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Illich, I. (1985). *Okulsuz Toplum*. Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve İktidar / Türkiye’de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- İnal, K. (2006). Neoliberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Programının Eleştirisi. *Praksis Dergi*. 14, 265-287.
- İnal, K. (2014). *Çocuk ve Demokrasi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Jay, M. (2014). *Diyalektik İmgelem / Frankfurt Okulu’nun Tarihi ve Çalışmaları (1923-1950)* (Çev. S. Doğan). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kaplan, İ. (2013). *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi* (7. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karaçay, T. (2011). Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi. *Eğitim Sempozyumu*, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi. 15-17 Nisan, İzmir
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (25. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kesik, F. ve Bayram, A. (2015). Eğitim Sisteminin Eleştirel Pedagoji Perspektifinden Bir Değerlendirmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11 (3), 901-921.
- Kızılçelik, S. (2013). *Frankfurt Okulu* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kinchloe, J. L. (2008). *Critical Pedagogy Primer*. New York: Peter Lang Publishing.

- Kirby, F. (2015). *Türkiye 'de Köy Enstitüleri*. İstanbul: Tarihçi Kitabevi.
- Knight, T., & Pearl, A. (2000). Democratic Education and Critical Pedagogy. *The Urban Review*, 32(3), 197-226.
- Kocabaş, A. (2003). İşbirlikli Öğrenme, Çoklu Zekâ Kuramı ve Köy Enstitüleri. *Yeniden İmece Dergisi*. 1, 22-27.
- Kocabaş, A. (2004). Müzik Eğitiminin Çoklu Zekâ Alanlarına Etkisi ve Köy Enstitüleri. *Yeniden İmece Dergisi*. 4, 53-57.
- Kocabaş, A. (2006). Demokratik ve Alternatif Eğitim. *Yeniden İmece Dergisi*. 12, 73-76.
- Kocabaş, A. (2010). *Köy Enstitülü Öğretmenlerin, Şimdiki Öğretmenlerin ve Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Çoklu Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırılması*, Kuruluşunun 70. Yılında Bir toplumsal Değişim Projesi Olarak Köy Enstitüleri Sempozyumu, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Kocabaş, A. (2015). Süreç Temelli Öğrenme ve Köy Enstitüleri. *Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10-11, 50-62.
- Kocabaş, A., Balcı, A. T., Erbil, D. G. ve Erdoğan, F. (2015). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Pedagoji İlkeleri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. 14. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Kocabaş, A. ve Kocabaş, K. (2016). *Eğitim Fakültelerinde Eğitim Gören Anadolu Öğretmen Lisesi Çıkışlı Öğrencilerin Öğretmenlik Algısı*. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Kocabaş, A., Balcı, A. T., Konter, E. ve Avşar, Y. (2016). *Öğretmen Adaylarının Cesaret Düzeylerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri*. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Mahmoodarabi, M., & Khodabakhsh, M. R. (2015). Critical Pedagogy: EFL Teachers' Views, Experience and Academic Degrees. *English Language Teaching*, 8(6), 100-110
- Marx, K. & Engels, F. (2013). *Alman İdeolojisi*. (Çev. O. Geridönmez ve T. Ok). İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda Yaşam – Eleştirel Pedagojiye Giriş* (Çev. Ed. M. Y. Eryaman ve H. Arslan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- MEB (2012). *Düşünme Becerileri Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Program Hazırlama Komisyonu.
- Milli Eğitim Temel Kanunu* 23 Mart 2015 tarihinde http://personel.meb.gov.tr/daireler/mevzuat/mevzuatlar/milli_egitim_temel_kanunu_1739.pdf bağlantısından erişilmiştir.
- Moss, G. & Lee, C. (2010). A Critical Analysis of Philosophies of Education and INTASC Standarts in Teacher Preparation. *International Journal of Critical Pedagogy*. 3 (2), 36-46.
- Okçabol, R. (2005). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Oral, Y. (2009). *Classroom Power Relations in an English Foreign Language Setting From a Critical Pedagogical Perspective*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özgen, B. (2002). *Çağdaş Eğitim ve Köy Enstitüleri*. İzmir: Final Matbaacılık.
- Öztürk, C. ve Tuncel, G. (2004). Köy Enstitüsü Modelinin Eğitim Felsefesi Üzerine Bir Değerlendirme. www.academia.edu/11871093/KÖY_ENSTITÜLERİ_MODELİNİN_EĞİTİM_FELSEFESİ_ÜZERİNE_BİR_DEĞERLENDİRME adresinden 17.05.16 tarihinde alınmıştır.
- Parlak, İ. (2005). *Kemalist İdeolojide Eğitim / Erken Cumhuriyet Dönemi Tarih ve Yurt Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme*. Ankara: Turhan Kitabevi Yayınları.

- Passmore, J. (1991). Eleştirel Olmayı Öğretme Üstüne. (Çev. H. Ünder). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 24(2), 629-648. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 1967).
- Platon (2012). *Devlet* (Çev. S. Eyüboğlu ve M. A. Cimcoz). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Price, P. G. & Mencke, P. D. (2013). Critical Pedagogy and Praxis with Native American Youth: Cultivating Change through Participatory Action Research. *The Journal of Educational Foundations*, 27(3/4), 85-102.
- Ro, E. (2016). Examining Critical Pedagogy with Drama in an IEP Context. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(1), 1-8.
- Rousseau, J. J. (2013). *Emile ya da Eğitim Üzerine* (Çev. Y. Avunç). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sağıroğlu, N. A. (2008). Özgürleştirici Bir Eğitim Arayışı: Eleştirel Pedagoji Okulu. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. 6 (24), 50-61.
- Sağıroğlu, N. A. (2013). Özgürleştirici Eğitim Arayışları: Köy Enstitüleri ve Eleştirel Pedagoji Okulu. *Amme İdaresi Dergisi*. 46 (1), 81-98.
- Shaull, R. (2003). İngilizce Basıma Önsöz. P. Freire. *Ezilenlerin Pedagojisi* (Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spring, J. (2010). *Özgür Eğitim* (Çev. A. Ekmekçi). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Susar Kırmızı, F. (2015). Köy Enstitülerinde Öğretmen Yetiştirmede Kullanılan Yöntemler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 43, 1-11.
- Şahin, Ç., Demir, M. K. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji İlkelerine Yaklaşımlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. 13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (29-31 Mayıs 2014). Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Şahin, İ. (2014). Eleştirel Pedagoji. C. T. Uğurlu (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 269-285). Ankara: Eğiten Kitap.

- Şeren, M. (2008). Köye Öğretmen Yetiştirme Yönüyle Köy Enstitüleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 203-226.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistic*. Boston: Pearson.
- Terzi, A. R., Şahan, H. H., Çelik, H. ve Zöğ, H. (2015). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ile Eleştirel Pedagoji İlkeleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 1 (4), 344-356.
- Tezcan, M. (2003). Gizli Müfredat Eğitim Sosyolojisi Açısından Bir Kavram Çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1 (1), 53-59.
- Tezcan, M. (2013). *Sosyolojik Kuramlarda Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tonguç, İ. H. (1947). *Canlandırılacak Köy*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Tolstoy, L. (2008). Eğitim Üzerine. M. Hern (Ed.), *Alternatif Eğitim / Hayatımızın Okulsuzlaştırılması* (s. 27-33). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Türkoğlu, P. (2013). *Tonguç ve Enstitüleri*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Türkoğlu, P. (2015). Köy Enstitülerinin Eğitim Kültürüne Getirdiği Demokratik Değerler ve Eleştiri Günleri. *Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10-11, 115-129.
- Uğurlu, C. T. (2015). Eğitimin Felsefi Temelleri. C. T. Uğurlu (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (s.81-105). Ankara: Eğiten Kitap.
- Wulf, C. (2010). *Eğitim Bilimi / Yorumsamacı Yöntem Görgül Araştırma Eleştirel Teori*. (Çev. H. H. Aksoy, H. Ö. Aras ve A. Kayahan). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Yıldıran, G. (2012). Cumhuriyet Döneminde Eğitim ve Eğitim Kurumları. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*. 29 (2), 1-26.
- Yıldırım, A. (2013). *Eleştirel Pedagoji – Paulo Freire ve Ivan Illich'in Eğitim Anlayışı Üzerine* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2015). Büyük Sermayenin Öğretmen Aşkı. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*. 7 (39), 4-6.

Yılmaz, K. (2009). Elementary School Teachers' View About The Critical Pedagogy. *The Asia-Pacific Education Researcher*. 18 (1), 139-149.

Yılmaz, K. ve Altinkurt Y. (2011). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji İle İlgili Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12 (3), 195-213.

1961 Anayasası 23 Mart 2015 tarihinde
<http://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa61.htm> bağlantısından erişilmiştir.

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli katılımcı,

Size iki bölümden oluşan bir form sunulmaktadır. Formun birinci bölümünde kişisel bilgileriniz ile ilgili sorular, ikinci bölümünde ise eğitim alınıza dair sorular bulunmaktadır. Her iki bölümde de size göre en uygun, içten ve doğru yanıtlar vermeniz çalışmamızı daha güvenilir kılacaktır. Buradan elde edilecek bilgiler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır.

Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz:

1.1. Kadın () 1.2. Erkek ()

2. Yaşınız:

3. Büyüdüğünüz (ya da hayatınızın büyük çoğunluğunun geçtiği yer) hangisidir?

3.1. Büyükşehir () 3.2. İl () 3.3. İlçe () 3.4. Köy ()

4. Öğrenim durumunuz:

4.1. İlköğretmen Okulları () 4.2. Eğitim Yüksek Okulu ()
 4.3. Sınıf Öğretmenliği Mezun () 4.4. Sınıf Öğretmenliği Öğrenci ()
 4.5. Sınıf Öğretmenliği Sertifika Programı () 4.6. Diğer (belirtiniz.....)

5. Köy Enstitüsü mezunu iseniz mezun olduğunuz Köy Enstitüsü:

5.1. Kepirtepe () 5.2. Arifiye () 5.3. Gölköy () 5.4. Akpınar ()
 5.5. Beşikdüzü () 5.6. Cılavuz () 5.7. Savaştepe () 5.8. Yıldızeli ()
 5.9. Hasanoğlan () 5.10. Pulur () 5.11. Kızılçullu () 5.12. Çifteler ()
 5.13. Pazarören () 5.14. Ortaklar () 5.15. Gönen () 5.16. İvriz ()
 5.17. Akçadağ () 5.18. Dicle () 5.19. Ernis () 5.20. Aksu ()
 5.21. Düziçi ()

6. Ailenizin aylık gelir düzeyi aşağıdakilerden hangisidir?

6.1. 1000 tl ve altı () 6.2. 1000-2000 tl arası () 6.3. 2000-3000 tl arası () 6.4. 3000 tl ve üstü ()

7. Annenizin eğitim durumu nedir?

7.1. Okur-yazar değil () 7.2. İlkokul () 7.3. Ortaokul () 7.4. Lise () 7.5. Üniversite ()

8. Babanızın eğitim durumu nedir?

8.1. Okur-yazar değil () 8.2. İlkokul () 8.3. Ortaokul () 8.4. Lise () 8.5. Üniversite ()

9. Bir yılda okuduğunuz ortalama kitap sayısı:

9.1. 1-5 kitap () 9.2. 6-12 kitap () 9.3. 13-20 kitap () 9.4. 21 ve üstü kitap ()

10.. Bir ayda katıldığınız kültür-sanat etkinlikleri (Tiyatro, bale, opera, konser, sinema vb.):

10.1. Katılmıyorum () 10.2. 1-4 () 10.3. 5-10 () 10.4. 11-15 () 10.5. 15 ve üzeri ()

11. Bugüne kadar katılmış olduğunuz eğitim ile ilgili kongre, sempozyum, panel:

11.1. Katılmadım () 11.2. 1-4 () 11.3. 5-10 () 11.4. 11-15 () 11.5. 15 ve üzeri ()

12. Yazmış olduğunuz kitap, makale vb. yazılı materyaller:

12.1. Var (ise sayı ve tür belirtiniz)..... 12.2. Yok ()

13. Sizce okullarda öğrencilere “eleştirel düşünme” becerisi kazandırılıyor mu?

13.1. Evet () 13.2. Kısmen () 13.3. Hayır ()

14. Eleştirel Pedagojiye dair bilgi sahibi misiniz?

14.1. Evet () 14.2. Kısmen () 14.3. Hayır ()

15. Mevcut ilköğretim eğitim sistemine dair görüşleriniz:

15.1. Çok olumlu ()

15.2. Oldukça olumlu ()

15.3. Kısmen olumlu ()

15.4. Pek olumlu değil ()

15.5. Hiç olumlu değil ()

16 ve 17. sorular sadece öğretmenler tarafından cevaplandırılacaktır.

16. Öğretmenlikteki hizmet süreniz:

16.1. 1-4 yıl () 16.2. 5-10 yıl () 16.3. 11-20 yıl () 16.4. 20 yıl ve üzeri ()

17. Görev yaptığınız okula devam eden öğrencilerin ekonomik durumu genel olarak hangi seviyededir?

17.1. Düşük () 17.2. Orta () 17.3. Yüksek ()

Ek 2: Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği İzin Yazısı



10 Ocak 2015

Sayın Ali Tansu BALCI
Dokuz Eylül Üniversitesi

Yapacağınız çalışmada kullanma izni talep ettiğiniz, *Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği*'ni çalışmanızda kullanma iznine sahipsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Doç. Dr. Kürşad YILMAZ

İletişim:
Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-
EBAD *Journal of Educational
Sciences Research-JESR* Editör
Doç. Dr. Kürşad
YILMAZ Dumlupınar
Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri
Bölümü Merkez Kampus
KÜTAHYA
Telefon: 0 274 265 20 31 / 4572
Faks: 0 274 265 20 57
Web: <http://ebad-jesr.com/>

ELEŞTİREL PEDAGOJİ İLKELERİ ÖLÇEĞİ

BOYUTLAR:

1. EĞİTİM SİSTEMİ: 1-13-15-17-19-20-23-24-25-26-27-28-29-30-31
2. OKULUN İŞLEVLERİ: 2-3-4-5-6-7-10-12-14-16-22
3. ÖZGÜRLEŞME: 8-9-11-18-21

Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşısındaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz

1. Kesinlikle Katılmıyorum
2. Katılmıyorum
3. Orta Derecede Katılıyorum
4. Katılıyorum
5. Kesinlikle Katılıyorum

	1	2	3	4	5	
1 Eğitim önemli bir eşitsizlik kaynağıdır.....	☐	☐	☐	☐	☐	1
2 Okullar sosyal adaletin sağlanması için çalışmalıdır.....	☐	☐	☐	☐	☐	2
3 Öğrencilerden bir eleştiri geldiğinde öğretmen kendini sorgulamalıdır.....	☐	☐	☐	☐	☐	3
4 *Disiplin, okulların vazgeçilmez bir parçasıdır.....	☐	☐	☐	☐	☐	4
5 *Sınıftaki tek otorite öğretmendir.....	☐	☐	☐	☐	☐	5
6 *İyi öğrenci kurallara uyan öğrencidir.....	☐	☐	☐	☐	☐	6
7 *Okullarda verilen bilgiler hayatta kullanılabilir.....	☐	☐	☐	☐	☐	7
8 *İnsanlar toplumda iyi bir yere gelebilmek için çok çalışmalıdır.....	☐	☐	☐	☐	☐	8
9 *Toplumda iyi bir yere gelebilmek için eğitim şarttır.....	☐	☐	☐	☐	☐	9
10 *Mevcut eğitim programları (müfredat) yeterlidir.....	☐	☐	☐	☐	☐	10
11 Okul, öğrencilerin özgürleşme alanı olmalıdır.....	☐	☐	☐	☐	☐	11
12 *Öğrencilerden katkı payı alınması normaldir.....	☐	☐	☐	☐	☐	12
13 Okullar mevcut durumu devam ettiren yerlerdir.....	☐	☐	☐	☐	☐	13
14 *Okulda öğretmen ve bilginin merkezde olması gerekmektedir.....	☐	☐	☐	☐	☐	14
15 Okul bireyi ve toplumu heba etmektedir.....	☐	☐	☐	☐	☐	15
16 *Okul olmazsa olmaz bir kurumdur.....	☐	☐	☐	☐	☐	16
17 Okul fakirliği (sosyal konumu) yeniden üretmektedir.....	☐	☐	☐	☐	☐	17
18 *Okulun görevi çocukları topluma hazırlamaktır.....	☐	☐	☐	☐	☐	18
19 Okul sosyal bir kontrol aracıdır.....	☐	☐	☐	☐	☐	19
20 Okullar resmi ideolojinin aktarıldığı yerlerdir.....	☐	☐	☐	☐	☐	20
21 Öğretmenler sınıftaki yetki ve sorumlulukları öğrencilerle paylaşmalıdır.....	☐	☐	☐	☐	☐	21
22 *Okulun asıl amacı bilgi aktarmaktır.....	☐	☐	☐	☐	☐	22
23 Okullar devletin istediği tipte insan yetiştiren yerlerdir.....	☐	☐	☐	☐	☐	23
24 Okullar eşitsizliğin yeniden üretildiği yerlerdir.....	☐	☐	☐	☐	☐	24
25 Devlet okulları bünyelerinde reform yapabilirler, gelişme gösterebilirler, ancak temel yapısal değişikliklere kalkışmazlar.....	☐	☐	☐	☐	☐	25
26 Devlet okulları egemen toplumsal yapı tarafından desteklenmekte ve bunun karşılığında yapıyı desteklemek için çalışmaktadır.....	☐	☐	☐	☐	☐	26
27 Eğitim politikalarında muhafazakâr görüş egemendir.....	☐	☐	☐	☐	☐	27
28 Eğitim sistemi gün geçtikçe liberalleşmektedir.....	☐	☐	☐	☐	☐	28
29 Toplumdaki güç ilişkileri eğitim üzerinde etkilidir.....	☐	☐	☐	☐	☐	29
30 Büyük şirketler eğitim üzerinde etki kurmaya çalışmaktadır.....	☐	☐	☐	☐	☐	30
31 Eğitim sistemindeki merkezi sınavların sonuçları öğrenci başarısının bir göstergesi değildir.....	☐	☐	☐	☐	☐	31

**Ters puanlanan maddeler*

Ek 3: Araştırma İzin Belgeleri



**T.C.
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
İlköğretim Anabilim Dalı Başkanlığı**



Sayı : 58329303 / 224
Konu : Ali Tansu BALCI

10 /04/2015

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

İlgi: 08/04/2015 tarihli ve 67493393-302.08.01/774 sayılı yazınız

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı 2013950037 numaralı öğrencisi Ali Tansu BALCI'nın "Eleştirel Pedagoji Algısının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması kapsamında Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 3.ve 4. sınıf öğrencilerine tez uygulama yapma istemi, uygulamayı bizzat kendisinin yapması ve uygulama yapacağı dersten önce dersi yürüten öğretim üyesinden önceden izin alması şartıyla uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr.İlhan SİLAY
İlköğretim Anabilim Dalı Başkanı



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 47855647-604-E.11849



05/05/2016

Konu : Tez Uygulanması

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 30.03.2016 tarihli ve 67493393-302.08.01-1128 sayılı yazımız.
b) Sinop Üniversitesi Rektörlüğü'nün 26.04.2016 tarihli ve 25481574-604-828 sayılı yazısı.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ali Tansu BALCI'nın "Eleştirel Pedagoji Algısının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasına ilişkin uygulama yapma isteğinin Sinop Üniversitesi Rektörlüğü'nün ilgi (b) yazısı ile uygun görüldüğü bildirilmiştir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.



e-imzalıdır

Kemal Abidin ÖZTÜRK
Genel Sekreter

Ek : İlgi (b) Yazı Sureti (1 Sayfa)

Belgenin Aslı
Elektronik İmzalıdır

6/5/2016

Adres: Cumhuriyet Bulvarı No:144 35210 Alsancak-İZMİR
Telefon: 0232 4121426 Fax: 0232 4121403
E-Posta: seczi.arslan@deu.edu.tr Elektronik Ağı: www.deu.edu.tr
Kop Adresi: dokuzeyluluniversitesi@te01.kop.tr

Bilgi için
Serai Af
Bilgisayar

aks: 0.368 271 57 70

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
SİNOP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : 25481574-604- 829
Konu : Etik Kurul Başvurusu

26./04/2016

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 06/04/2016 tarihli ve 47855647-302.08.01-E.8652 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ile Üniversiteniz öğrencisi Ali Tansu BALCI'nın "Eleştirel Pedagoji Algısının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı uygulamasının Üniversitemiz Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında uygulanması için izin istenilmiş olup, söz konusu uygulama Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığınca uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Nihat DALGIN
Rektör

D. E. Ü. REKTÖRLÜK GELEN NO



03.05.2016 13.44 - 18367

Adres: Korucuk Köyü Trafo Mahallesi No:36 57000 - SİNOP
e-posta : gensek@sinop.edu.tr

Telefon: 0.368 271 57 68 Faks: 0.368 271 57 70
web: www.sinop.edu.tr

Evrak Tarih ve Sayısı: 28/04/2015-25586



T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı :88076204/044/
Konu :Tez uygulaması

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
İZMİR

İlgi :14/04/2015 tarihli, 47855647/044-01075 sayılı ve "Tez uygulaması" konulu yazı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ali Tansu BALCI'nın, "Eleştirel Pedagoji Algısının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasını, Fakültemizde uygulama isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.
Bilgileriniz ile gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Rifat ÇOLAK
Dekan

Evrakı Doğrulamak için : <https://ebys.firat.edu.tr/enVision/Dogrula/SUTY3U>
Fırat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE Ayrıntılı bilgi için irtibat: Hacı Mehmet CANPOLAT
Tel: Faks: 0 (424) 0
E-Posta: hakialiskiler@firat.edu.tr Elektronik ağı: <http://www.firat.edu.tr>



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 14267719-302.08.01/26567
Konu : Ali Tansu BALCI'nın Tez Uygulaması
hk.

06.05.2015

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 14/04/2015 tarih ve 47855647-044-1075 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği yüksek lisans programı öğrencisi Ali Tansu BALCI'nın "Eleştirel Pedagoji Algısının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulama yapma isteği hakkında ilgili Fakülte Dekanlığı'ndan alınan 30/04/2015 tarih ve 32698431-044-3191 sayılı yazı örneği ilişikte sunulmuştur.

Bilgilerinize ve gereğini saygı ile arz ederim.

Prof. Dr. Erkan İBİŞ
Rektör

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR
07.05/2015

EK :
Yazı örneği (1 sayfa)

Erol BOLAT
Memur

Bilg.İşlt.
Şube Müdürü Vekili
Öğrenci İşleri Daire Başkanı
Gen.Sek.
Rektör Yardımcısı

: S.ARSLAN
: G.ERKAN ATAKAN
: S.ÖZKARA
: V.S.GÜNER
: Prof. Dr. S.A.ÖZKAN

Koordinasyon :
Öğrenci ve Bilişim Koordinatörü

: Prof. Dr. A.APAYDIN

Not: 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Tandoğan Yerleşkesi Döğöl Caddesi 06100 Tandoğan/Ankara /ANKARA
Telefon No: 0312 214 13 50 Belge Geçer No: 0312 223 43 67
e-posta: auogrisi@ankara.edu.tr internet adresi: -

Ayrıntılı bilgi için:
S.ARSLAN
Bilg.İşlt.



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 32698431-044/3191
Konu : Ali Tansu BALCI'nın Ölçek uygulama
yapma isteği Hk.

30.04.2015

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 23/04/2015 tarihli 14267719-302.08.01/24197 sayılı yazınız.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği yüksek lisans programı öğrencisi Ali Tansu BALCI'nın "**Eleştirel Pedagoji isimli tez çalışması Algisının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi**" isimli çalışmaya veri toplama amacıyla Fakültemiz İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 3. ve 4. sınıf lisans öğrencilerine ölçe aracı uygulama isteği, ilgili Bölüm Başkanlığımızı önceden uygulama takvimine ilişkin bilgilendirilip, bizzat araştırmacının kendisi tarafından gönüllülük esasına dayalı olarak yapılması koşuluyla uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla arz ederim.

Not: 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ankara Üniversitesi Cebeci Yerleşkesi Cebeci-Çankaya/Ankara /ANKARA
Telefon No: 0312 363 33 50 Belge Geçer No: 0312 363 61 45
e-posta: - internet adresi: -

Ayrıntılı bilgi için:
R.YASAN
Memur



T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 59426830 - 302.14- 645 06344
Konu :

14 Mayıs 2015

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 14/04/2015 tarihli ve 47855647/044-01075 sayılı yazınız.
b) T.Ü.Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın 08/05/2015 tarihli ve 32360368-100-01/1033 yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ali Tansu BALCI'nın, "Eleştirel Pedagoji Algısının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi" konulu tezi kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı 3.Sınıf ve 4.Sınıf öğrencilerine uygulama yapma isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin ilgi (b) yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Yener YÖRÜK
Rektör

Eki : 1 syf.



T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI

Sayı : 32360368-100 -01/1033
Konu :

EDİRNE
Tarih 28-05-2015

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İLGİ: Üniversitemiz Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 27 Nisan 2015 tarih ve 05234 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ali Tansu BALCI'nın tez çalışması kapsamında Fakültemiz Sınıf Öğretmenliği Programı öğrencilerine uygulama yapma istemi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Ali İhsan ÖBEK
Dekan V.

Posta Adresi :
T.Ü.Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Kosova Yerleşkesi
22030 Ayşekadın-EDİRNE

Tel : (0284) 2120808 - 2145712
Faks : (0284) 2146279



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

SAYI : 55487599/120 - 4102
KONU : Araştırma İzni Hk.

08 Temmuz 2015
....../...../2015

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına

İLGİ: a) 14/04/2015 tarih ve 044*01075 sayılı yazınız.
b) Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın 01/07/2015 tarih ve 2607 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Ali Tansu BALCI'nın, "Eleştirel Pedagoji Algısının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi" konulu tezi ile ilgili olarak Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığından alınan ilgi (b) sayılı yazı ekte gönderilmiştir.
Bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr.Atilla SİLKÜ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK:
- 1 Adet



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 62088136/304.03-2607
Konu : Araştırma İzni Hk.

01.07.2015

EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 15.06.2015 tarih ve 55487599/120 sayılı yazınız.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ali Tansu BALCI'nın "Eleştirel Pedagoji Algısının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasının gereği olarak Fakültemiz İlköğretim Bölümü Sınıf Eğitimi Lisans Programı 4. sınıf öğrencilerine anket uygulanması uygun görülmüştür.
Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Süleyman DOĞAN
Dekan



**T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 12018877/604.01.02/4471141

28.04.2015

Konu: Ali Tansu BALCI
Araştırma İzni

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)
Buca/İZMİR

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) 08/04/2015 tarih ve 773 sayılı yazınız.
c) 28/04/2015 tarih ve 12018877/604.01.02/4450657 sayılı Valilik Onayı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ali Tansu BALCI'nın "**Eleştirel Pedagoji Algısının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi**" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Buca, Bornova, Konak, Güzelbahçe ve Karşıyaka ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulamak istediği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Ceylan SOLMAZ
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
- 3- Taahhüt Formu (1 sayfa)
- 4-Onaylı Veri Araçları(.....sayfa)

Asit ile Aynıdır
3070 sayılı yasa ile
elektronik olarak imzalanmıştır

28 NİS 2015

Hükümet Konağı C Blok Kat:8 Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ad: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Tel: (0 232) 477 21 37
Faks: (0 232) 477 21 54

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7d92-419f-3a4e-b5ab-74e7 kodu ile teyit edilebilir.



**T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 12018877/604.01.02/4450657

28.04.2015

Konu: Ali Tansu BALCI
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)

b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 08/04/2015 tarih ve 773 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ali Tansu BALCI'nın "**Eleştirel Pedagoji Algısının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi**" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Buca, Bornova, Konak, Güzelbahçe ve Karşıyaka ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulamak istediği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen ilçelerin okullarında, 2014-2015 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.

Vefa BARDAKCI
Müdür

OLUR
28.04.2015
Fatih DAMATLAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Hükümet Konakı C Blok Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Tel: (0 232) 477 21 37
Faks: (0 312) 477 21 07

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3f5c-97aa-3390-b2c5-d688 kodu ile teyit edilebilir.

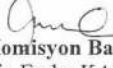
T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

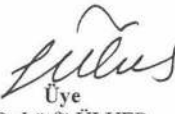
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Ali Tansu BALCI
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İzmir İli, Buca, Bornova, Konak, Güzelbahçe ve Karşıyaka ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri
Araştırmanın konusu	Eleştirel Pedagoji Algısının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Eleştirel Pedagoji Algısının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi
Veri toplama araçları	Kişisel Bilgi Formu, Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği
Görüş istenilecek Birim/Birimler	----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2012/13 Sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2014-2015 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerekçesi; -----

KOMİSYON

24/04/2015


Komisyon Başkanı
Metin Ender KARABULUT


Üye
Pınar ERÇİFTÇİ ÇÜÇEN


Üye
Dr.Lütfü ÜLVER