

Eleştirel Pedagojiye Yönelik Öğretmenlerin Eğitim İnançları

The Educational Beliefs of Teachers about Critical Pedagogy

Ayhan Aksakallı*

To cite this acticle / Atf için:

Aksakallı, A. (2019). Eleştirel pedagojiye yönelik öğretmenlerin eğitim inançları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 583- 605. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.6m

Öz. Bu çalışmada, öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik sahip oldukları eğitim inançlarının neler olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları amaçsal örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Çalışmaya Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan ve değişik branşlarda çalışan 55 öğretmen katılmıştır. Öğretmenler ile üç açıklayıcı kategori eşliğinde dokuz temel sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Nitel veriler fenomenografik analiz yoluyla analiz edilmiştir. Verilerden “öğretmen” açıklayıcı kategorisi için eğitim inançları açısından iki kategori ve betimleme yollarına ilişkin iki kategori, “öğretim programı” açıklayıcı kategorisi için eğitim inançları açısından iki kategori ve betimleme yollarına ilişkin iki kategori, “öğrenci” açıklayıcı kategorisi için iki kategori ve betimleme yollarına ilişkin iki kategori elde edilmiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin eğitim sisteminde yer alan üç parametre (öğretmen, müfredat, öğrenci) ile ilgili eleştirel pedagoji açısından ne tür eğitim inançlarına sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular eleştirel pedagoji hakkındaki ön yargıları önleyip eğitim sistemin şekillenmesinde yardımcı rol oynayabilir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, eleştirel pedagoji, fenomenografik analiz, öğretim

Abstract. This study aims to explore the educational beliefs of teachers about critical pedagogy. The participants of the study were chosen through purposive sampling. The study included 55 teachers from different subject areas working in different cities in Turkey. Semi-structured interviews consisting of nine main questions with three explanatory categories were conducted with the teachers. Qualitative data were analyzed through phenomenographic analysis. From the data, two categories regarding educational beliefs were found for the explanatory category “teacher”, two categories regarding educational beliefs and two categories depicting descriptions were obtained in the explanatory category “curriculum”, as well as the explanatory category “student”. This study illustrates the educational beliefs teachers have regarding critical pedagogy within three parameters in the education system (teacher, curriculum, and student). The findings may have a role in addressing prejudices about critical pedagogy and shaping education systems.

Keywords: Education-training, critical pedagogy, phenomenographic analysis

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05.07.2018

Düzeltilme Tarihi:13.03.2019

Kabul Tarihi: 22.04.2019

*Sorumlu Yazar / Correspondence: Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, e-mail: tolga250606@hotmail.com ORCID:0000-0001-6281-5828

Giriş

Antropologların, sosyal psikologların ve filozofların ortak bakış açısına göre inançlar dünya hakkında doğru olduğu hissedilen psikolojik anlayış, önerme ve sorular olarak tanımlanmaktadır (Savaşçı Açıklım, 2009). İnançlar, pratik kuralların genellemelerin, fikirlerin, değerlerin ve beklentilerin eklektik bir karışımından oluşmaktadır (Tandeur, Hermans, vanBreak ve Valcke, 2008). Bireyler inançlar doğrultusunda hareket etmekte, davranışlarda bulunmakta ve kararlar vermektedir (Bandura, 1997; Nisbett ve Ross, 1980). Özellikle bireylerin tutumlarının kaynağını sahip olduğu inançlar oluşturmaktadır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2003). Bu inançlar içerisinde özellikle eğitim sisteminin şekillenmesinde kendini sıkça gösteren öğretmenlerin sahip olduğu eğitim inançlarıdır. Eğitime ilişkin anlayış ve önermeleri içeren eğitim inançları (öğretmenlerin algılarının öğretim programlarında, sınıf içi davranışlarda, okul, öğretmen ve öğrenciye kadar olan yaklaşımlarında kendini göstermektedir (Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014). Öğretmenlerin gerek sınıf içerisinde gerekse okulda sergiledikleri davranışların nedenlerini uyguladıkları öğretim programının iyileştirilmesi ve özellikle geliştirilmesi bağlamında inanç sistemlerinin anlaşılması önemli olarak görülmektedir (Bauch, 1982; Buchmann, 1984; Clark, 1988). Öğretmenlerin rol ve sorumlulukları, benimsedikleri mesleki değer ve etik ilkelerin, öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme, öğretim programına göre hareket edilip edilmeyeceği, ders içeriklerini belirleme ve seçme gibi görevlerinin ve sınıf yönetimi becerilerinin sahip oldukları inançlarına göre açığa çıktığı söylenebilir (Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014).

Kağıtçıbaşı (2006) inançları, belirli bir konudaki düşüncenin son derece kabul görmüş tutumları olarak ifade etmektedir. Bu tutumlar ise bilişsel ve duyuşsal parametreleri bulduran bir sistem olarak kendini göstermektedir. Özellikle tutumla ilgili bilişsel özellikler inançlardan meydana gelmektedir. İnançlar ise nesne ilgili bireyin sahip olduğu bilgi ve düşüncelerden oluşmaktadır (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003). Tavşancı'ya (2005) göre nesnelere ya da olgulara yönelik olumlu veya olumsuz tutumlar beraberinde olumlu ve olumsuz inançları da taşımaktadır. Bunun sonucu olarak ise kişilerde açığa çıkan inanç sistemleri ister istemez davranışlarında da bir değişim meydana getirecektir (Bandura, 1997). Bu davranış değişiklikleri ise inançların sosyal ve kültürel yaşamda önemli bir parametre olarak kendini göstermesine neden olacaktır (Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011). Bandura'nın (1997) da ifade ettiği gibi inançlar insan davranışlarının ortaya çıkmasında gerçek deneyimlerden daha çok etkiye sahip ciddi bir kültürel unsurlardır.

Eğitim İnançları

Eğitimin niteliğini belirleyen birçok temel değişkenlerden biri de öğretmenlerin sahip olduğu eğitim inançlarıdır. Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileri, eğitime yönelik yaklaşımları, inançları ve bu doğrultuda atacağı adımlar eğitimin niteliğini değiştiren önemli etmenler olup özellikle bunlar içerisinde, eğitim ve öğretim arasındaki ilişkiyi belirleyen en önemli unsurun öğretmenlerin sahip olduğu inançlar olduğu söylenebilir (Hney, Czerniakve Lumpe, 2003). Yero'nun (2002) ifadesiyle öğretmenlerin kendisiyle, başkalarıyla ve çevresindeki dünyayla ilgili olarak ulaştığı yargılar ve yaptığı değerlendirmeler eğitim inançları olarak meydana gelmektedir. Aynı şekilde Yero (2002) öğretmenlerin eğitimden kaynaklı eğitim inançlarının, belirli eylemlerin nedenselliği ya da anlamı gibi şeylerle ilgili olduğunu da ayrıca dile getirmektedir Eğitim inançları dünyanın nasıl işlediğine ilişkin olarak bir kültürün insanlarınca paylaşılan ortak görüşlerdir. Bu ortak görüşler geçmişin yorumlanmasına ve

geleceğin kestirilmesine de yardımcı olmaktadır (Yero, 2002). Şişman (2002), eğitim inançlarının kültürün en derin ve soyut yönünü oluşturup diğer kültürel öğelere biçim vererek insanların ya da sosyal grupların içinde yer aldıkları çevreye karşı tutum ve tavırlarını da belirlediğini ifade etmektedir.

Yapılan çalışmalar eğitim inançları ile benimsenen eğitim felsefesi arasında da ciddi ilişkiler olduğunu göstermektedir (Livinsten, McClain ve Despain 1995; Pajares, 1992; Silvernail, 1992a). Özellikle Pajares (1992); Silvernail (1992a, 1992b); Livinsten, McClain ve Despain (1995); Levin ve Wadmay (2005); Rideout (2006) tarafından yapılan çalışmalarda eğitim inançlarının sahip olunan eğitim felsefesine dayalı olarak da oluştuğu ifade edilmektedir. Bunun sonucu olarak ise eğitim inançlarının benimsenen eğitim felsefesine göre biçimlenmesi ve öğretmenin sınıftaki davranışlarına yansımaları söz konusu olmaktadır. Başka bir deyişle, öğretmenin eğitim felsefesi, hangi inançlara ve davranışlara sahip olduğu onun nasıl bir öğretmen olduğunun da göstergesidir (Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014). Bilinçlenmeyi ve zihinlerin aydınlanmasını hedefleyen eleştirel pedagoji, öğretmenlerin sahip oldukları inançlar ile eğitim felsefesinin bir tehdit oluşturmaktan daha çok özgün ve özgür bireylere dönüştürmesi gerektiğini ifade ederek standartlardan farklı bir pedagoji olarak karşımıza çıkmaktadır (Gatto, 2016).

Buraya eğitim inançları ile eleştirel pedagojinin ilişkisini kuran bir geçiş cümlesi yazılmalı.

Eleştirel Pedagoji

Günümüzde eğitimde önemli bir alternatif yaklaşım olan egemen ya da ana pedagojinin göz ardı ettiği fakat eğiten ile eğitilen arasındaki baskıcı ve hiyerarşik ilişkiyi ortadan kaldırmak ve eğitimde öznelere özgürleştirmeyi hedefleyen yaklaşım eleştirel pedagoji olarak tanımlanmaktadır (İnal, 2010). İnsanın sürekli değişen ve bundan kaçamayan bir varlık olduğunu düşünecek olursak, insanı tanımlamaya çalışan ana pedagojinin neden eleştirilere maruz kaldığını anlayabiliriz. İnsanı biçimlendirmeyi hedefleyen egemen pedagojinin temel argümanı davranışçı yaklaşım ekseninde dönmektedir. Öyle ki eğitimin tanımını ve uygulamasını davranışçı yaklaşımı dikkate alarak yapmaya çalışmaktadır. Egemen pedagojiye göre eğitim, istedik yönde davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Kısaca eğitim bireyi şekillendirmekten ibarettir. Fakat bu eğitim tanımlaması bireyleri eleştirel düşünme gücünden uzaklaştırdığı düşünülmektedir (Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Eleştirel pedagoji yaklaşımçıları devlete bağlı okullarda ve buralarda kullanılan eğitim programları aracılığıyla kendini ifade etmekten uzak, içine kapanık öz güvenleri sekteye uğramış ve itaatkar bireyler yetiştirdiğini ileri sürmektedirler (Chomsky, 2007). Buna karşı eğitim şekil vermekten çok özgürleştirmenin aracı olarak kendini göstermelidir. Bu anlamda eleştirel pedagoji yaklaşımçıları eğitimi, insanlaşmanın bir aracı olarak görmektedirler. Özgürleştirici pedagojik yaklaşım olarak da sınıflanan (Yılmaz ve Altınkurt, 2011) eleştirel pedagoji her ne kadar çok eski bir tarihe de sahip olsada bu yaklaşım ile ilgili iddiaların olgunlaşmasını günümüz eğitimcileri ortaya koymuştur. Bunlar içerisinde Freire, Apple, Giroux gibi eleştirel eğitimciler Frankfurt okulundan yola çıkarak eğitimi yeniden yapılandırma girişimlerinde bulunmuşlardır. Özellikle eğitimi sadece okullarda gerçekleşecek bir öğretim faaliyeti olmadığını dile getirmişlerdir (McLaren, 2011).

Eleştirel pedagojik yaklaşım genel olarak eğitim sorunlarını tartışan bir eğitim yorumu olarak da düşünülebilir (Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Bu yaklaşım mevcut eğitim tanımlarını yeniden ele alıp

farklı tanımlamalarla yeni bir eğitim yorumu inşa etmeye çalışır. Dolayısıyla bu yaklaşımda dikkate alınan şey eğitim içerisinde yaptığımız şeyleri neden yapıyoruz ve neden alışagelmış klasik veya geleneksel anlayış ile bunları yapıyoruz? Devlet eğitim verirken gözettiği asıl amaç nedir? Gibi sorulara da yanıtlar arayan bu yaklaşım örgütsel felsefi bir akım olarak da tanımlanabilir (Giroux, 2009). McLaren'e (1999) göre ise eleştirel pedagojik yaklaşım özellikle eleştirel teorinin diyalektik doğası okul gibi eğitim kurumlarının sadece bir endoktrinasyon, sosyalizasyon ya da eğitim alanı olarak değil, aynı zaman da öğrencileri yetkilendirmeye ve kendi kendilerini dönüştürmeye teşvik eden kültürel bir alan olarak görülmesini sağlar. Eleştirel pedagojik yaklaşım, eğitim ve siyaset ile eğitsel pratikleri, gündelik hayatta ve dersliklerde iktidar ilişkilerinin yeniden üretilmesi arasındaki ilişkiyi sorunsallaştırır (Fischman ve McLaren, 2005). Althusser'e (1991) göre okul, dolayısıyla eğitim, ideolojik aygıtlar içinde etki bakımından en güçlü olanıdır ve benimsenen ideolojik kalıpları öğretmen ve kitaplar acılığıyla öğrenciye sunar; böylece hâkim paradigmanın değerlerini olumlayarak, bu paradigmanın kurgu ve planlamasını yapan kesimlerin politikalarına eşlik eder.

Eleştirel yaklaşımı benimseyen eğitimciler pedagojiyi bir iktidar pratiği olmakla birlikte siyasal gücün tesis edilip meşrulaştırılmasında önemli bir etken olarak görmekte dirler (İnal, 2010). Eleştirel yaklaşımçı pedagoglar ortaya çıkan farklı sesleri tanımak için mevcut eğitim felsefeleri ve eğitim sisteminin pek de yeterli olmadığını vurgulamaktadırlar. Bundan dolayı daha etkili bilincin ortaya çıkabilmesi için mevcut pedagojinin yeni bir anlam arayışına girip eğitimde ciddi dönüşümler gerçekleştirerek pedagojinin demokratikleştirilmesinin gerekliliği kendini göstermektedir (İnal, 2010).

Charlot'un (1976) ve Giroux'in (2008) ifade ettiği gibi eğitim, hem politik hem de sınıfsal bir anlama sahiptir. Politik yüzünü her ne kadar açığa çıkarmasa da özellikle öğretmen ve öğrencileri biçimlendiren gizli ideolojik bir aygıt olarak durmaktadır. Özellikle eğitim materyallerinden öğretim programı, öğretmen ve öğrencileri yönlendiren politik bir silah gibi kendini göstermektedir. Bu anlamda öğretim programı ve onunla beslenen öğretmenlerin çok da tarafsız olduğu iddia edilemez (Apple, 1998). Özellikle Freire'nin (1981) de dediği gibi tarafsız eğitim süreci diye bir şey yoktur. Eğitim, ya genç kuşağı mevcut sistemin inanç kültürüyle bütünleştirmeyi hedefleyen bir araç ya da bireylerin kendilerini keşfetmelerini sağlayacak bir özgürlük pratiğine dönüştürür. Benzer şekilde Freire (1981) eleştirel bir ruhla beslenen radikalleştirme daima yaratıcıdır diyerek radikalleştirme, kişinin seçtiği konuma artan bağlılığını artırmakla birlikte somut, nesnel gerçekliği dönüştürme çabası için daha fazla katılım gerektirdiğini ifade etmektedir. Radikalleşmeyi sağlayacak parametrelerden biri olan günümüz okulları maalesef demokratik ideallerin peşinden gitmekten çok, gerek öğretim programı gerekse okul bilgisindeki alternatif çeşitliliği, hakim kültürel ve sınıfsal güçlerin inanç sistemleri üzerinden şekillendirip şirket ve neoliberal grupların hizmetine girmiş olarak durmaktadır. Bunun sonucunda ise test güdümlü öğretim programı ve yarışmacı etik gündeme gelmektedir. Bu durum, öğretmenlerin içinde çalıştıkları derslik, öğretim programının ve okulun tarafsız mekanlar olmadığı gerçeğini karşımıza çıkarmaktadır (Kincheloe, 2004). Kısaca, okullarda öğretilen bilgiler nesnel ya da tarafsız değil, belirli biçimlerde düzenlenip yapılandırılmaktadır.

Oysaki öğrenenleri dünyayı değiştirmeye yönelten eleştirel pedagojik yaklaşım, okullardaki entelektüel uğraşı, düşünce ve pratikleri birleştirerek yeniden tanımlama ve dönüştürmeyi amaçlamaktadır (Aronowitz ve Giroux; 1991; Sağıroğlu, 2008, 2013). Eleştirel pedagoji yaklaşımını benimseyen pedagoglar gelişmiş öğretim metot ve programlarını görmemezlikten gelmemekte hatta onların yerine geçme gibi bir niyette de değillerdir. Öyle ki var olan eğitim

sistemine, ders kitaplarına ve öğretim programına eleştirel bir dil ile yaklaşarak katkıda bulunmayı hedeflemektedirler. Bu anlamda eleştirel pedagojik yaklaşım egemen olan inanç ve uygulamalarda gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin karşılaştıkları problemleri çözmeye yardımcı olan bir eğitim argümanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Eleştirel pedagojik yaklaşım öğretmen, öğretim programı ve eğitim sisteminin karmaşıklığından kaynaklı sorunlar ile sınıf ortamının karmaşık sosyal dokusundan dolayı açığa çıkan sorunları çözmek ve en önemlisi her bir öğrencinin daha özgür düşünebilmesini sağlamak için gerekli bir argüman olarak kendini göstermektedir (Riasati & Mallaei, 2012).

Eleştirel pedagojik yaklaşım mevcut eğitimdeki inanç sisteminin yarattığı içe kapanık, kendini ifade edemeyen ve kimlik sorunları yaşayan öğretmenleri daha özgün bir kimliğe büründürmeyi hedeflemektedir. Bu açıdan eleştirel pedagoji ezilenlerin yanında yer almakta, dünyayı dönüştürmek için hale umudunu kaybetmemiş eğitim neferleri için tarihsel, kültürel ve siyasi etik açısından yönlendirmelerde bulunmaktadır (McLaren, 2011). Özellikle 21. yüzyıl içerisinde pedagojik paradigmalardan biri olan öğretmenlerin; öğrenci, okul, öğretim programı, eğitim yöneticileri, eğitim uzmanları, meslektaşlar ve insan toplulukları ile ciddi işbirliği yapması gerektiği görülmektedir.

Bu çalışma öğretmenlerin, eğitim sisteminin şekillenmesinde önemli yerleri olan öğretmen, öğretim programı ve öğrenci faktörleri açısından eleştirel pedagoji ile ilgili eğitim inançlarının neler olduğunu açığa çıkarmayı amaçlamıştır. Alanyazın incelendiğinde eleştirel pedagojinin farklı değişkenler açısından araştırıldığı görülmektedir. Bunlar içerisinde özellikle Aksakallı ve diğerleri (2018) eleştirel pedagojinin akademik başarı ve sınıf ikliminde meydana getirdiği değişimleri inceleyerek eleştirel pedagojinin özgürleştirici yönüne dikkat çekmeye çalışmışlardır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin epistemolojik inançları ile eleştirel pedagoji arasındaki ilişkiyi yola çıkılarak öğretmenlerin çalıştığı eğitim kademesi ve öğrenim görülen alanlar arasındaki epistemik inançları vurgulayan çalışmalar görülmüş olup (Biçer, Er ve Özel, 2013 ; Taşkın, 2012 ; Alkın ve Senar, 2014) fakat bire bir eleştirel pedagoji ile eğitim inançları arasındaki ilişkiye dikkat çeken herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu anlamda bu çalışmanın amacı öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançlarını gündeme getirerek öğretmenler arasındaki özgürlükçü dilin ne kadar önemli olduğunu vurgulamaya çalışmıştır. Özellikle bağımsız öğretim programı oluşturma, kendi inanç ve eylemlerini sergileme ve öğrencileri eleştirel sorgulama kabiliyetine erişirme açısından öğretmenleri cesaretlendirerek daha sonraki çalışmalara da olumlu bir zemin hazırlayacağı düşünülmektedir. Bu genel amaç doğrultusunda ele alınan çalışmada; öğretmen faktörü, öğretim programı ve öğrenci faktörü açısından öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançları nelerdir? sorusunun cevap aramıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada araştırma deseni olarak fenomenografik araştırma modeli seçilmiştir. Budesendegeçen fenomen terimi felsefi anlamında görüngü olarak da tanımlanmaktadır (Akarsu, 1975). Duyular tarafından elde edilen her şey fenomen olarak değerlendirilmektedir. Bireyler aynı ortamda yaşamalarına rağmen olay ve olguları farklı bir şekilde algılayıp

yorumlamaktadırlar (Çekmez vd., 2012). İlk kez İsviçreli bir grup araştırmacı tarafından kullanılan fenomenografik araştırma deseni, bireylerin kendilerini saran dünyanın çeşitli yönlerini karakterize eden bir desen olarak kendini göstermiştir (Çepni, 2007). Akerlind'a (2005) göre fenomenografi 1980'li yıllardan beri kullanılan bir araştırma stratejisidir. Morton'a (1981) göre ise fenomenografik araştırma yaklaşımı insanların bir fenomeni anlama, anlamlandırma, kavrama ve deneyimleme yollarındaki çeşitliliği ortaya çıkarılması şeklinde tanımlanmaktadır. Bu desen bireylerin aynı kavram ile ilgili neleri algıladıklarını ortaya koyan bir yöntem olarak ortaya çıkmaktadır (Ertvistle 1997; Prosser ve Trigwell 1999; Wihlborg, 2004).

Koballa ve diğerlerine göre (2000) fenomenografik araştırma deseni insanların içinde yaşadıkları everene ait fenomen ya da fenomenlerle ilgili deneyimlerinin neler olduğunu ortaya koymaya çalışır. Özellikle fenomenografik araştırmalar bireylerin fenomene ait değerlendirmelerinin yanlış veya doğru olduğuna ait herhangi bir karar vermez. Daha çok bireylerin fenomene ait kullandıkları tanımlamaları kategorilere ayırır. Bu kategoriler ise bireylerin tanım ya da tanımlara ait ne düşündüklerini ortaya çıkarır.

Fenomenografik analiz yönteminde veri analizi boyunca kategoriler belirlenmeye çalışılır. Oluşturulan kategoriler farklı bireylerin ilgili kavram ya da kavramları nasıl algıladıkları ve tecrübe ettiklerini ortaya koyar. Bu yöntem her bir kavram için sınırlı sayıda kategorilerin elde edileceği ve bu kategorilerin çalışmada toplanan verilerin analiz edilmesiyle oluşturulacağı esasına dayanır. Araştırmacı çalışmaya katılan bireylerin ifadeleri arasındaki benzerlikler ve farklılıkları karşılaştırarak kategorileri oluşturmaya başlar. Çalışmada öncelikle öncü kategoriler oluşturulur. Elde edilen verilerin ikinci kez gözden geçirilmesiyle ya tam kategoriler oluşturulur ya da mevcut kategoriler değiştirilir. Bu süreç oluşturulan kategorilerin çalışmada elde edilen verilerle uyumlu hale gelene kadar devam eder (Çekmez vd., 2012).

Fenomenografik analizde elde edilen çeşitlilik haritalandırılır (Hesselgren ve Beach, 1997). Marton ve Booth'a (1997) göre oluşturulan kategoriler fenomenle mantıklı ve birbirleriyle hiyerarşik olarak ilişkili olmalıdır. Her bir kategoride fenomeni anlama yollarındaki ayırt edicilik ortaya konulmalıdır ve kategoriler mümkün olduğunca az sayıda olmalıdır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturabilir ya da daha önceden hazırlanmış ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada dikkate alınan temel ölçüt öğretmenin eleştirel pedagoji ile ilgili en az bir kitap veya makale okumuş olmasıdır. Çalışmanın amacını daha iyi yansıtabilmek ve sağlıklı veriler alabilmek adına yukarıda ismi geçen kavramlar ana ölçüt listesi olarak belirlenmiştir. Bu anlamda Türkiye de bulunan yedi farklı okuldan değişik branşlarda 55 öğretmene bu ölçüt listesi üzerinden ulaşılabilir araştırma bu katılımcılar aracılığıyla yürütülmüştür. Katılımcı sayısının artması nitel araştırmaların doğası gereği kaotik bir sonuç doğursa da veri zenginliği açısından katılımcı sayısı daha geniş tutulmuştur.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet ve branş durumu Tablo 1'de gösterildiği gibidir.

Tablo 1.*Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Branş ve Cinsiyet Durumları*

Katılımcı Branşı	Kadın	Erkek	Toplam
Fizik	2	4	6
Fen Bilimleri	4	6	10
Tarih	3	8	11
PDR	4	8	12
Edebiyat	3	6	9
Türkçe	3	2	5
Matematik	1	1	2
Genel Toplam	20	35	55

Tablo 1, çalışmaya katılan öğretmenlerin heterojen bazda branş ve demografik sayılarını göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verileri öğretmenlerin açıklamalarını geniş eksenli yapmak adına üç açıklayıcı kategori eşliğinde 9 temel sorunun açık uçlu sorulmasıyla elde edilmiştir. Bu anlamda öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sürecince, sorulan sorulara karşı tarafın rahat, dürüst ve doğru bir biçimde cevap vermesini sağlamak görüşmecinin temel görevleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu rahatlığın sağlanabilmesi için yapılan görüşmelerde sorular açık ve yalın bir dil kullanılarak sorulmuş olup görüşmelerden elde edilecek bilgiler için öğretmenlerin isimlerinin kullanılmayacağı, görüşmelerle ilgili olarak öğretmenlerin herhangi bir değerlendirmeye tabi tutulmayacağı, elde edilen verilerin konuyla ilgili akademik çalışmalar dışında kullanılmayacağı konusunda katılımcılar görüşme öncesinde bilgilendirilmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler skype üzerinden gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında araştırmacı tarafından not alınmakla beraber veri kaybını önlemek ve verilerin güvenilirliğini sağlamak adına ses kayıt cihazı da kullanılmıştır. Her bir görüşme öğretmen, öğretim programı ve öğrenci faktörleri ekseninde gerçekleşip ortalama 60 dakikalık bir sürede tamamlanmıştır.

Veri Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamlarına gelir. Her nitel araştırma farklı bir özellik taşır ve veri analizinde bir takım yeni yaklaşımlar gerektirir. Bu nedenle araştırmacının, gerek araştırmanın gerekse toplanan verilerin özelliklerinden yola çıkılarak ve var olan veri analiz yöntemlerini gözden geçirerek kendi araştırması için bir veri analiz planı gerçekleştirilmesi beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Strauss (1987) nitel standartlaşmanın nitel araştırmacıyı sınırlandıracağını vurgulamaktadır.

Walcoot (1994) veri analizinde üç yol önermektedir. Birinci yol toplanan verilerin özgün formuna mümkün olduğu kadar sadık kalınarak ve gerektiğinde araştırmaya katılan bireylerin söylediklerinden doğrudan alıntı yaparak betimsel yaklaşımla verileri okuyucuya sunmaktır. İkinci yol ise, birinci yaklaşımı da içeren bir biçimde bazı nedensel ve açıklayıcı

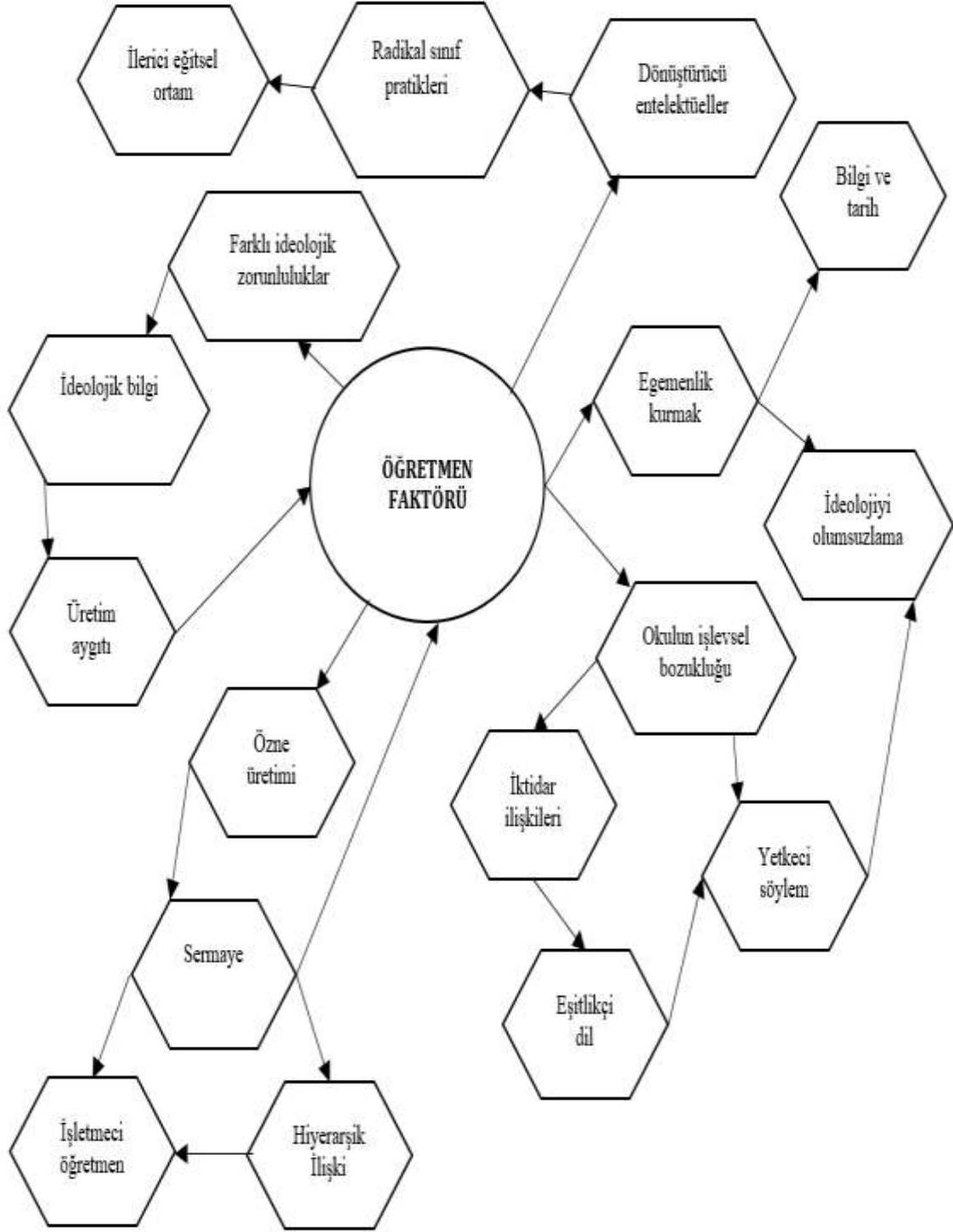
sonuçlara ulaşmak amacıyla sistematik analiz yapmaktır. Yeni veriler betimsel bir yaklaşımla sunulur ve buna ek olarak bazı temalar arası ilişkiler belirlenir. Üçüncü yaklaşımda ise araştırmacı, birinci ve ikinci yaklaşımı temel alır ve buna ek olarak veri analizi sürecine kendi yorumlarını da dahil eder.

Bu çalışmada elde edilen veriler nitel araştırma geleni içerisinde yer alan fenomenografik analiz yöntemine göre analiz edilmiştir. Bu anlamda katılımcılarla yapılan görüşmeler yazılı hale getirilmiştir. Araştırma soruları da dikkate alınıp yazılı hale getirilen görüşmeler-katılımcıların ifadelerindeki benzerlik ve farklılıklar da karşılaştırılarak- iki kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Elde edilen kodlar gözden geçirilip çalışmanın amacını yansıtmayan kodlar elenerek çalışmanın amacına uygun kodlar oluşturulmuştur. Eğitim alanında uzman bir profesörden en son elde edilen kodlar ile çalışmanın amacı arasındaki ilişkinin olabilirliğine dair uzman görüşü alındıktan sonra öncü kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen öncü kategoriler değerlendirilip iç tutarlılığı sağlamak adına yine eğitim alanında uzman farklı iki profesör ile yeniden gözden geçirildikten sonra kategoriler oluşturulmuştur. Öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançları üç açıklayıcı kategori açısından açığa çıkan açıklamalar haritalandırılmıştır. Ayrıca üç açıklayıcı kategori açısından en çok tekrar eden kodlar hiyerarşik bir sıraya konulup frekansları ile birlikte tablo halinde gösterilmiştir. Bunun yanı sıra açıklayıcı kategoriler yardımı ile oluşturulan sıralı alt kategorinin açıklamaları ve öğretmen betimlemeleri yine tablo halinde gösterilmiştir.

Bulgular

Öğretmen Faktörü Açısından Eleştirel Pedagojiye Yönelik Eğitim İnançları

Analiz sonucunda öğretmenlerin öğretmen faktörü açısından eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançları betimlemeleri Şekil 1'deki gibi haritalandırılmıştır. Öğretmen faktörü açısından Tablo 2'deki iki çeşit betimleme kategorisi elde edilmiştir. Bunlar; "Öğretmen ve otorite arasındaki ilişki kaçınılmazdır" ve "Öğretmen ve okul otoritesi arasındaki ilişki kaçınılmazdır" kategorileridir. Öğretmenlerin betimleme yollarında ise iki kategori tespit edilmiştir. Bu kategoriler ise klasik pedagoji ve klasik okul anlayışı ile ilişkilendirilerek elde edilen kategorilerdir.



Şekil 1. Öğretmenlerin, öğretmen faktörü açısından eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançlarının betimleme haritası

Tablo 2.

Öğretmenlerin, Öğretmen Faktörü Açısından Eleştirel Pedagojiye Yönelik Eğitim İnançlarını Betimleme Yolları

Açıklayıcı Kategori	Betimleme Kategorisi	Betimleme Yolu Kategorisi	Kategori Açıklaması	Öğretmen Betimleme Örnekleri
Öğretmen Faktörü Açısından	Öğretmen ve otorite arasındaki ilişki	Klasik pedagoji ile ilişkilendirerek betimleme	Klasik pedagoji ile otorite arasındaki kuvvetli bağları dikkate alarak açıklamak	<ul style="list-style-type: none"> Klasik pedagoji egemen statükolar tarafından ortaya atılan bir argümandır. Öğretmenlerin kendilerini bu durumdan kurtarmaları zordur. Eleştirel pedagoji mevcut statükoyu veya pedagojiyi reddetmez. Sadece onu dönüştürmeyi hedefleyen bir argümandır.
	Öğretmen ve okul otoritesi arasındaki ilişki	Klasik okul anlayışı ile ilişkilendirerek betimleme	Klasik okul anlayışının açığa çıkardığı baskıcı hiyerarşik ilişkileri dikkate alarak açıklamak	<ul style="list-style-type: none"> Klasik okul kendi içerisinde otoriter bir yapıya sahiptir. Hiyerarşik ilişki kaçınılmazdır. Bir nevi kışla mantığı ile yönetilir. Eleştirel pedagoji baskıcı kişiliklerin oluşmasını sağlayan hiyerarşik mantığı kırmaya çalışır. Daha özgür bireyler oluşturmayı hedefler.

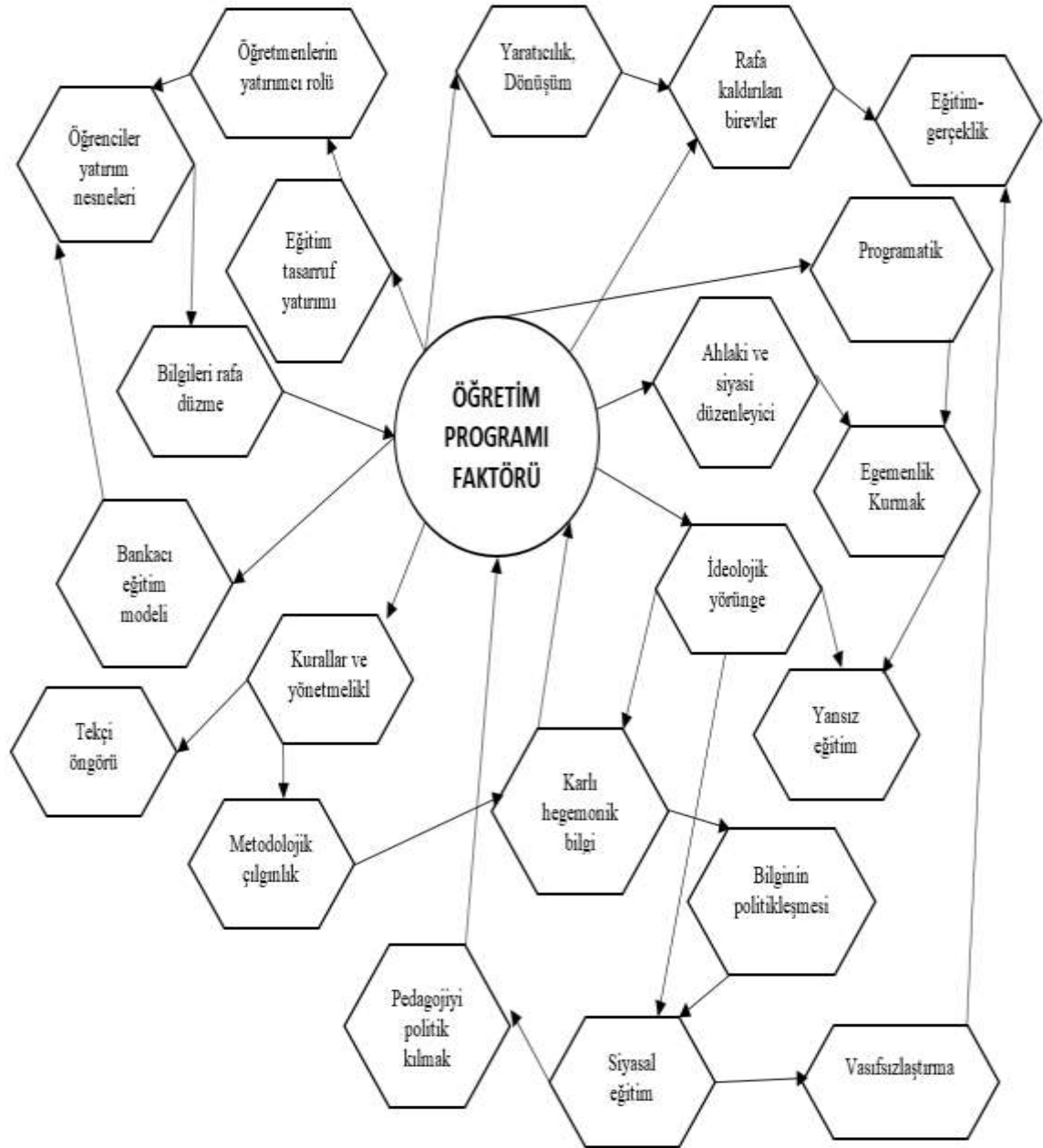
Öğretmen açıklayıcı kategorisi açısından öğretmenler eleştirel pedagojiye yönelik betimleme kategorisi olarak öğretmen ve otorite arasında ilişkiyi dikkate almışlardır. Öğretmenlere göre eleştirel pedagoji geleneksel pedagoji ait olan öğretim ilkelerinin çok da dikkate alınmaması gerektiğini söyleyen bir argüman olarak görmektedirler. Bu anlamda betimleme yolu olarak klasik pedagoji ilkelerini dikkate almışlardır. Klasik pedagoji itaatkar bireyler meydana getirdiğinden dolayı bu ilkeyle hareket eden öğretmenlerin otorite ile olan ilişkilerinin kaçınılmaz olarak değerlendirilmektedirler. Özgün ve özgür bireyleri savunan eleştirel pedagoji ve onun savunucularının eleştirel pedagojiyi yok saymak yerine ciddi revizyonların yapılması gerektiği fikri öğretmen faktörü açısından öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inancı olarak kendini göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretmen faktörü açısından eleştirel pedagojiye yönelik diğer bir betimleme kategorisi ise öğretmen ve okul otoritesi arasındaki ilişkilere aittir. Bu anlamda öğretmenler yine klasik okul anlayışını dikkate alarak açıklamalarda bulunmuşlardır. Klasik okul anlayışı kısaca askeri kışla mantığı ast-üst ilişkilerini doğurmaktadır. Eleştirel pedagojinin bu algıyı yıkan devrimsel bir anlayış olduğu fikri öğretmenler tarafından kabul görmektedir. Öğretmenler hiyerarşik ilişkilerin kişilerin benliğini yok ettiğini dile getirmektedirler. Benlik yitimi beraberinde sağlıksız sınıf ve okul ortamı doğurduğu şeklindeki kategori açıklamaları yine öğretmen faktörü açısından eleştirel pedagojiye yönelik bir eğitim inancı olarak kendini göstermektedir.

Öğretim Programı Faktörü Açısından Eleştirel Pedagojiye Yönelik Eğitim İnançları

Analiz sonucunda öğretmenlerin öğretim programı faktörü açısından eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançları betimlemeleri Şekil 2'deki gibi haritalandırılmıştır. Öğretim programı

faktörü açısından Tablo 3'teki iki çeşit betimleme kategorisi elde edilmiştir. Bunlar “öğretim programı ve statüko arasındaki ilişki kaçınılmazdır” ve “öğretim programı ve sosyal değişim arasındaki ilişki kaçınılmazdır” kategorileridir. Öğretmenlerin betimleme yollarında ise iki kategori tespit edilmiştir. Bu kategoriler ise statüko ve hedefleri ile öğretim programı ve sosyal değişim arasındaki ilişki dikkate alınarak elde edilen kategorilerdir.



Şekil 2. Öğretmenlerin, öğretim programı faktörü açısından eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançlarının betimleme haritası

Tablo 3.

Öğretmenlerin, Öğretim Programı Faktörü Açısından Eleştirel Pedagojiye Yönelik Eğitim İnançlarını Betimleme Yolları

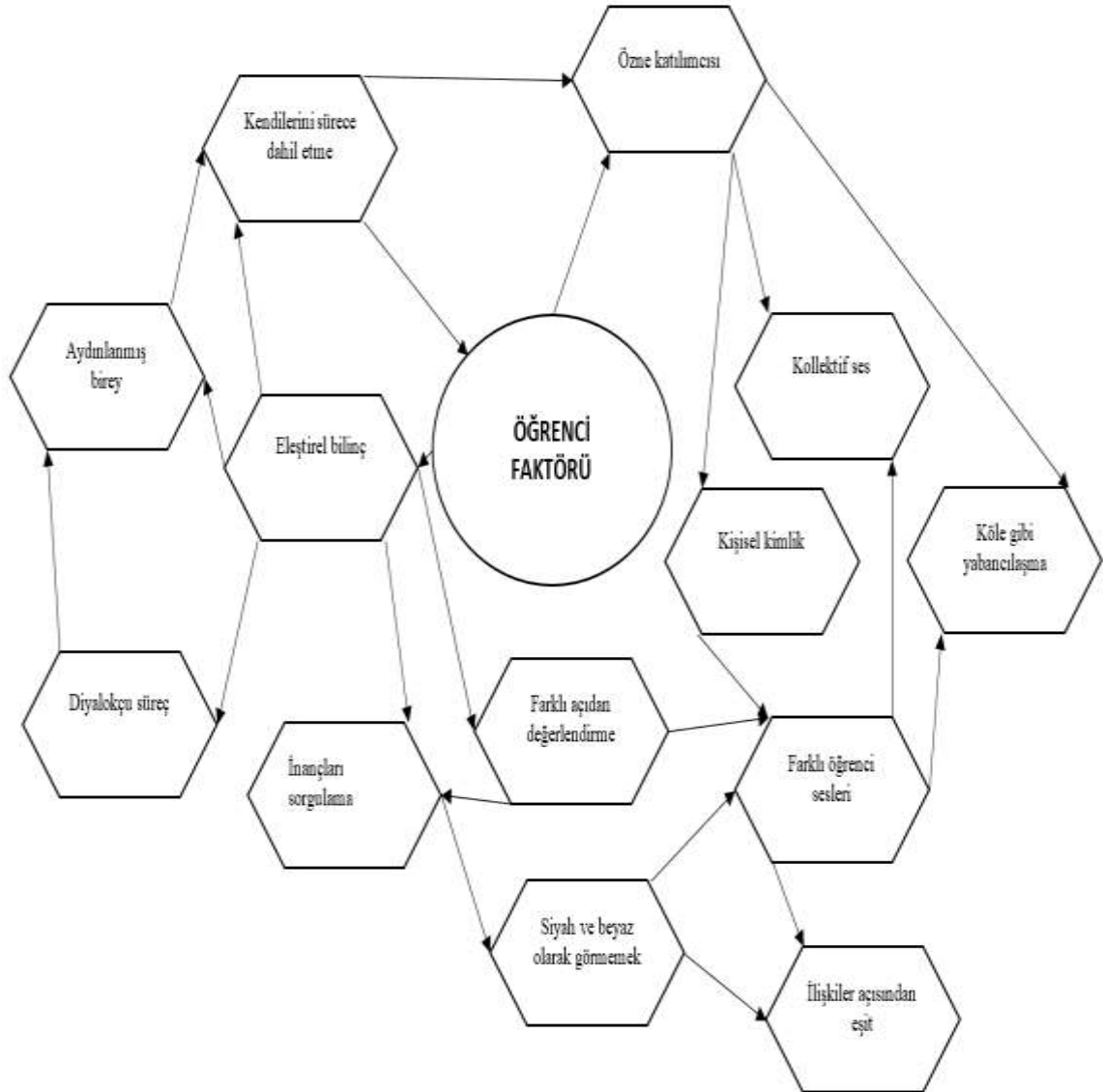
Açıklayıcı Kategori	Betimleme Kategorisi	Betimleme Yolu Kategorisi	Kategori Açıklaması	Öğretmen Betimleme Örnekleri
Öğretim Programı faktörü açısından	Öğretim programı ve statüko arasındaki ilişki kaçınılmazdır	Statüko ve hedefleri ilişkilendirilerek betimleme	Statükonun kendi hedefleri doğrultusunda öğretim programını şekillendirme yollarını dikkate alarak açıklamak	<ul style="list-style-type: none"> Sistem ya da statükonun okullarda kendi düşüncelerini egemen kılabilecek şekilde öğretim programı hazırlamaları gayet doğaldır. Mevcut öğretim programını uygulamakla görevliyiz. Eleştirel pedagojinin en azından öğretmenlere kendi öğretim programlarını hazırlamada bir özgürlük alanı sağlamaktadır.
	Öğretim Programı ve sosyal değişim arasındaki ilişki kaçınılmazdır	Öğretim programı ve yaratıcılık ilişkilendirilerek betimleme	Ahlaki ve siyasi düzenlemeden uzak öğretim programının bireylerde meydana getireceği olumlu değişikliği dikkate alarak açıklamak	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenci merkezli hazırlanan öğretim programlarında bireylerde olumlu sosyal değişimlerin meydana getirmektedir. Eleştirel pedagoji öğrenci merkezli öğretim programını destekleyerek toplumda dönüştürücü bireylerin yetişmesine ön ayak olmaktadır.

Tablo 3, öğretim programı açısından öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançları için iki betimleme kategorisi olduğunu göstermektedir. Bunlardan ilki öğretim programı ve statüko arasındaki ilişki betimleme kategorisidir. Katılımcılar mevcut tüm statükoların kendi hedeflerini gerçekleştirmek adına okullarda sergilenen öğretim programını bir ideolojik aygıt olarak kullandığını ifade etmişlerdir. Bu ideolojinin olumlu ve olumsuz olabileceğini de ayrıca dile getirmişlerdir. Öğretmenler önlerine konulan öğretim programını uygulamaktan başka çarelerinin olmadıklarını altını çizerek belirtmişlerdir. Bu anlamda çok da fikirlerimize başvurulmadığını ileri sürmüşlerdir. Öğretim programının bireyleri dönüştürme adına öğrenci merkezli olması gerektiğini vurgulamışlardır. Eleştirel pedagojinin bu gerçeği dikkate alıp bu amaca yönelik argümanlar ürettiği fikri bir eğitim inancı olarak kendini göstermiştir. Bu betimleme kategorisi açısından önümüze konulan her öğretim programını uygulamalıyız ifadesi bir olumsuz eğitim inancı olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenler bir hakikat ışığı altında eleştirel pedagojinin bile bu gerçeği değiştiremeyeceğini ileri sürmüşlerdir.

Öğretim programı açısından öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik diğer betimleme kategorisi ise öğretim programı ve sosyal değişim arasındaki ilişkidir. Ahlaki ve siyasi kaygılardan arındırılmış bir öğretim programının bireylerde daha sağlıklı dönüşümler meydana getireceği gerçeği katılımcılar açısından bir eğitim inancı olarak kendini göstermiştir. Doktrinlerden uzak bir öğretim programı bireylerde yapıcı yaratıcılığı açığa çıkarması yine kendini gösteren bir inanç olarak katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu anlamda eleştirel pedagojinin tamamıyla nesnel ve tüm bireylere hitap eden bir öğretim programının savunucu olduğu yine katılımcılar tarafından ileri sürülmüştür.

Öğrenci Faktörü Açısından Eleştirel Pedagojiye Yönelik Eğitim İnançları

Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin öğrenci faktörü açısından eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inanç betimlemeleri Şekil 3'te gösterilmiştir. Öğrenci faktörü açısından Tablo 4'teki iki çeşit betimleme kategorisi elde edilmiştir. Bu kategoriler “eleştirel bilinç genetik bir haktır” ve “yabancılaşma kaçınılmazdır”. Bu kategorileri betimleme yollarında ise yine iki çeşit kategori tespit edilmiştir. Bunlar eleştirel sorgulama ile eleştirel yoksunluğu ilişkilendirerek elde edilen kategorilerdir.



Şekil 3. Öğretmenlerin, öğrenci faktörü açısından eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançlarının betimleme haritası

Tablo 4.

Öğretmenlerin, Öğrenci Faktörü Açısından Eleştirel Pedagojiye Yönelik Eğitim İnançlarını Betimleme Yolları

Açıklayıcı Kategori	Betimleme Kategorisi	Betimleme Yolu Kategorisi	Kategori Açıklaması	Öğretmen Betimleme Örnekleri
Öğrenci faktörü açısından	Eleştirel bilinç genetik bir haktır	Eleştirel sorgulama ile ilişkilendirerek betimleme	Eleştirel sorgulama ile dönüştürücü rolün toplumsal değişim ile olan bağlantısını kurarak açıklamak	<ul style="list-style-type: none"> Bireylerde eleştirel sorgulama kazandırmak eleştirel pedagojinin ana görevlerinden birisidir. Çünkü okuma, okuduğunu anlama ve bunu hayata geçirme bu pedagoji ile mümkün görünmektedir. Eleştirel pedagoji ile beslenen bireylerde radikalleşme doğal olarak ortaya çıkan bir sonuç gibi durmaktadır. Sanırım eleştirel pedagojinin de istediği sonuçlardan biriside bu. Yani, radikal eylemler özellikle eğitim anlamında ciddi toplumsal dönüşümler meydan getirebilir.
	Yabancılaşma kaçınılmazdır	Eleştirel yoksunluk ile ilişkilendirilerek betimleme	Aydınlatılmış bireyle yabancılaşmış bireyi dikkate alarak açıklamak	<ul style="list-style-type: none"> Eleştirel pedagojinin öncelikli ilkeleri arasında bireylerin gerek kendine gerekse sisteme karşı aydınlanması gerektiğidir. Aydınlanma ile birlikte bilinç gelişir. Ve kendini tanıyan birey yabancılaşmanın esaretinden kurtulur.

Tablo 4, öğrenci faktörü açısından öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançları açısından iki betimleme kategorisine sahip olduklarını göstermektedir. Bu betimleme kategorilerinden ilki eleştirel bilincin genetik bir hak olmasıdır. Katılımcılar her bireyin doğuştan bu bilince sahip olduğunu dile getirmişlerdir. Önemli olan bunu kullanabilecek platformlar oluşturabilmesidir. Bu anlamda okul bu platformlardan en önemlisi olarak karşımıza çıkan bir değişken olduğu yine katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Eleştirel sorgulamanın kazandırılacağı en iyi yerleşkelerin okulların olduğu karşımıza çıkan itiraflar olmuştur. Özellikle toplumsal dönüştürücü rollere sahip bireylerin okul basmağından geçmeleri gerektiği fikri katılımcılar tarafından ileri sürülmüştür. Bu eleştirel bilincin ise eleştirel pedagoji ilkeleri ile kazandırılacağı fikri katılımcılar tarafından öğrenci faktörü açısından karşımıza çıkan tekrarlı inançlar olmuştur. Bunun yanı sıra yapıcı ve dönüştürücü radikal bireylerin elde edilmesi açısından eleştirel pedagoji başvurulması gereken bir rehber olarak karşımıza çıkması katılımcılar tarafından aktarılan önemli bir itiraf olarak durmaktadır.

Diğer bir betimleme kategorisi ise yabancılaşma olarak karşımıza çıkmıştır. Eleştirel dilden yoksun olan bireylerin zamanla kendine ve içinde bulunduğu çevreye karşı yabancılaşmasının kaçınılmaz olduğu katılımcılar tarafından ileri sürülmüştür. Özellikle sistemden kaynaklanan sorunlarla baş edebilmek adına öncelikli olarak kendini bulmak gerektiği karşımıza çıkan bir ifade olarak durmaktadır. Katılımcılar yabancılaşmanın önüne geçebilmek adına eleştirel pedagojinin aydınlanma adımlarının dikkate alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu anlamda öğretmenlerin dönüştürücü bireyler olarak eleştirel pedagojinin aydınlanma ilkelerine sıkça başvurulması gerektiği dile getirilen başka bir itiraf olmuştur. Elde edilen bulgular neticesinde üç açıklayıcı kategori için en çok tekrar eden kodlar ve frekansları Tablo 5'te verildiği gibidir.

Tablo 5.

Üç Açıklayıcı Kategori Açısından En Çok Tekrar Eden Kodlar ve Frekansları

Öğretmen Faktörü		Öğretim programı Faktörü		Öğrenci Faktörü	
Kodlar	Frekans	Kodlar	Frekans	Kodlar	Frekans
İktidar ilişkileri	13	Ahlaki ve Siyasi Düzenleyici	16	Eleştirel Bilinç	17
Hiyerarşik İlişki	13	Yaratıcılık ve Dönüşüm	14	Aydınlatılmış Birey	16
Bilgiyi ve Tarihi Kendileri Yaratmak	9	Sosyal Değişim	12	Kişisel Kimlik	12
Dönüştürücü Entelektüeller	9	Demokratik Pedagoji	8	Kolektif Ses	8
Özne Üretimi	7	Bilgileri	8	Bilgi Koleksiyoncusu	8
İşletmeci Öğretmen	7	Rafa Düzme Pedagojik Dönüştürücü	8		

Tablo 5'e bakıldığında öğretmen faktörü açısından en çok tekrar eden kodlar iktidar ilişkileri ve hiyerarşik ilişkiler olurken öğretim programı faktörü açısından ahlaki ve siyasi düzenleyici kodu ile yaratıcılık ve dönüşüm kodu olmuştur. Öğrenci faktörü açıklayıcı kategorisi için ise eleştirel bilinç ve aydınlatılmış birey kodları en çok tekrar eden kodlar olarak kendini göstermiştir.

Sonuç ve Tartışma

Toplamda 55 öğretmen ile yapılan bu nitel çalışmada öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançlarını üç açıklayıcı kategori yardımı ve fenomenografik analiz yoluyla ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Öğretmen faktörü açısından öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançları olarak öğretmen ile otorite, öğretmen ile okul otoritesi arasındaki ilişki kaçınılmazdır şeklindeki betimlemeler ortaya çıkmıştır. Öğretmenler betimleme yolu olarak ise klasik pedagoji ile klasik ya da geleneksel okul anlayışını ilişkilendirerek betimleme yollarına girmişlerdir. Öğretmenler eleştirel pedagojiyi, otorite kavramını ve onun dezavantajlarını açığa çıkarması açısından dönüştürücü bir argüman olarak görmektedirler. Özellikle geleneksel pedagojiyi reddetmeyip onu dönüştürme çabası içinde olması öğretmen faktörü açısından öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançları olarak seyretmiştir. Öğretmen faktörü açısından en çok tekrar eden kodlardan biri olan iktidar ilişkileri kodu öğretmen ile otorite arasındaki ilişkiye dikkat çekmesi açısından William Godwin, Francisco Ferrer ve İvan İllich'in bu anlamdaki sözleri ile örtüşmektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmen devletin özgül ideolojisinden sıyrılıp eğitimsel politik kimliğini daha çok ortaya koyması gerekmektedir (Spring, 2017).

Öğretmen faktörü açısından öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançlarını betimlediği diğer bir yol ise klasik okul anlayışının açığa çıkardığı baskıcı hiyerarşik ilişkilerdir. Özellikle bu faktör açısından en çok tekrar eden hiyerarşik ilişki kodu yukarıda

ifade edilen betimleme yolunu destekler mahiyettedir. Öğretmenler hiyerarşik ilişkilerin özgürlük düşüncesini sönmüldürdüğüni kişinin kendi inanç ve eylemleri üzerindeki denetimden yoksun bıraktığını düşünmektedirler. Bu anlamda eleştirel pedagojinin Ferrer'inde (1909) dediği gibi bireyin eylemlerine içselleşmiş bir otoritenin kılavuzluk etmemesi gerektiğini dile getirerek politik özgürlüğün ancak bu şekilde kazanılabileceğini ifade etmektedirler.

Öğretim programı faktörü açısından öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançları olarak program ve statüko ile program ve sosyal değişim arasındaki ilişki kaçınılmazdır şeklindeki betimlemelere yer vermişlerdir. Bu betimleme yollarından ilkinin statüko ve hedefleri arasında bir ilişki kurarak açıklamaya çalışmışlardır. Öğretmenler, Apple'nın (2012) ifadesine bu anlamda benzer şekilde açıklamalar yapmışlardır. Şöyle ki Apple (2012) devlet ve siyasette, kültürel hayatın şekillenmesinde statükoların en etkin kullandıkları yöntemlerden birinin de öğretim programı değişkeni olduğunu ileri sürmektedir. Bu anlamda öğretmenler eleştirel pedagojinin bu yönünü dikkate almaları yine ona karşı avantajlı bir duruş sergilediklerini göstermektedir. Özellikle öğretim programı açısından en çok tekrar eden kodlardan biri olan ahlaki ve siyasi düzenleyici kodu statükoların kullandıkları etkin bir silah olduğunu ifade eden öğretmenler eleştirel pedagojinin özgün ve özgür öğretim programları meydana getirmeyi düşünen pozitif bir argüman olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretim programı açısından diğer bir betimleme kategorisi ise öğretim programı ve sosyal değişim arasındaki değişim kaçınılmazdır kategorisidir. Öğretmenler bu betimleme kategorisi için öğretim programı ve yaratıcılık betimleme yolu kategorisini kullanmışlardır. Eleştirel pedagojinin örtük programdan ziyade açık ve sosyal hayatta karşılığı olabilen programları desteklemesinden dolayı öğretmenler öğrencileri pasif varlıklara dönüştüren programları şiddetle reddettiğini söyleyerek sağlıklı, üretken ve kendini bilen toplumlar oluşmasında eleştirel pedagojinin özellikle düşünülmesi gereken bir argüman olduğunu ifade edip bu argümana karşı olumlu bir inanç sergilemişlerdir. Yine öğretim programı faktörü açısından en çok tekrar eden kodlardan biri olan yaratıcılık ve dönüşüm kodu bu söylenenleri destekler mahiyette kendini göstermektedir.

Öğrenci faktörü açısından ise öğretmenler eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançları olarak eleştirel bilinç genetik bir haktır ve yabancılaşma kaçınılmazdır şeklinde betimleme kategorileri sergilemişlerdir. Betimleme yolları olarak ise eleştirel sorgulama ve eleştirel yoksunluk olaylarını dikkate alarak açıklamalar yapmışlardır. Öğretmenler her bireyin aslında eleştirel bir bilinç ile dünyaya geldiğini söyleyerek bu bilincin bireyler için vazgeçilmez bir hak olarak görmektedirler. İçinde yaşadıkları sistemin, en temel haklardan biri olan eleştirel bilincin sanki başkaları tarafından verilen bir kazanç gibi düşünmeleri Freire'in (1970, s. 31) *"tahakküm edilenler, tahakküm edenleri ancak onlardan mesafe alarak ve onları nesnelleştirerek defedebilirler"* sözleriyle örtüşür mahiyettedir.

Öğrenci faktörü açısından öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik diğer bir eğitim inancı olarak yabancılaşma olayını vurguladıklarını görmekteyiz. Özellikle eleştirel yoksunluğa sahip olan öğrencilerin zamanla gerek kendilerine gerekse içinde buldukları sisteme kapılarını kapatıp birey olmaktan uzak sadece nesne durumuna dönüşen otomatlar olarak ifade etmektedirler. Uzaktan kumanda ile idare edilen kendilerine sunulan her şeyi koşulsuzca kabul eden ve içinde bulunduğu sürecin bir parçası olduğunu ayırt edemeyen ilkel varlıklara dönüştüklerini ifade etmişlerdir. Eleştirel bilince sahip öğrencilerin her şeyi siyah

beyaz olarak görmekten vazgeçip, tek bir doğru cevabın olmadığı gibi öğretmenlerin sahip olduğu duygu ve düşünceleri aşip kendi paradigmalarını üreten ve sağlıklı düşünen bireylere dönüşeceklerini de ayrıca belirtmişlerdir.

Bu nitel çalışmada, öğretmenlerin eleştirel pedagoji açısından eğitim sisteminin temel değişkenleri olan öğretmen, öğretim programı ve öğrenci açısından sahip oldukları eğitim inançlarının nelerden oluştuğu verilmeye çalışılmıştır. Bulgular eleştirel pedagojinin, eğitim sistemi içerisinde metodoloji olarak yerini almasında öncü bir rol oynayabilir. Bu anlamda gerek öğretim programının oluşturulmasında gerekse öğrenci-öğretmen ilişkilerinde eleştirel pedagoji ilkeleri dikkate alınabilir. Özellikle otorite ve öğretmen arasındaki ilişkilerde eleştirel pedagojinin özgürlükçü rolü ön plana çıkarılabilir.

Bu çalışma öğretmenlerin adı geçen değişkenler açısından eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançları hakkında fikir vermesi bakımından bundan sonraki çalışmalara faydalı olabileceği düşünülmektedir. Özellikle eğitim sistemi içerisinde yer alan ve Althusser'in (2014) deyimiyle kendini ideolojik bir aygıt olarak gösteren öğretim programları üzerine öğretmenlerle bağımsız öğretim programı oluşturma konusunda nitel bir çalışmaya ön ayak olabilir. Bu anlamda araştırmanın bulgularına dayanılarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmenler daha özgün ürünler oluşturabilmek adına sistemin özgül ideolojisinden sıyrılıp eğitimsel politik kimliğini daha çok ön plana çıkarabilirler. Özellikle sağlıklı ürün oluşturabilmek için sergileyeceği eylemlerde içselleşmiş bir otoritenin klavuzluk etmemesine özen gösterebilirler
- Öğretim programlarının hazırlanmasında daha özgürlükçü bir dil dikkate alınabilir. Bu anlamda statükolar, kendi hedeflerinden ziyade öğretmen ve öğrenci beklentilerini hedef alan pozitif dönüştürücü öğretim programlarını hazırlamak adına gerekli fırsatları vermelidir. Özellikle öğretim programlarını ideolojik bir aygıt olmaktan ziyade özgün ve özgür bireyler yetiştirmeyi hedefleyen entelektüel dönüştürücü olarak kullanabilirler.
- Bankacı eğitim modelinden sıyrılıp, öğrencileri içleri doldurulması gereken boş birer kap olarak görülmesinden vazgeçilmelidir. Başka bir ifade ile öğrenciler birer nesne olarak görülmemelidir. Öğrencilere bağımsız düşünebilme becerileri kazandırılıp, eleştirel dil daha çok ön plana çıkartılmalıdır. Öğrencilerin hem kendilerine hem de içinde buldukları çevreye karşı yabancılaşmasının önüne geçmek için diyalogçu dil daha ön plana çıkartılmalıdır.

Kaynaklar / References

- Akarsu, B. (1975). *Felsefe terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akerlind, G.S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research and Development*, 24(4), 321- 334.
- Aksakallı, A. (2018). Theeffect of sciencetheachingbased on critical pedagogy principles on the classroom climate. *Science Education International*, 29(4). 250-260.
- Aksakallı, A. Salar, R. ve Turgut, Ü. (2018). Eleştirel pedagoji ilkelerine göre yapılan fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 961-971.
- Alkın Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2013, 18-19, Ekim). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *European Conference on Curriculum Studies. Future Directions: Uncertainty and Possibility*. University of Minho. Portugal- Braga.
- Alkın, Ş. S., Tunca, N., ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473- 1492.
- Althusser, L. (1991). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Althusser, L. (2014). *On thereproduction of capitalism: Ideology and ideological state apparatuses*. Verso Books and Gestures. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2012). *Eğitim ve iktidar*. E. Bulut (Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Apple, M. W. (1998). *Cultural politics and education*. Teachers College Pres, New York.
- Aronowitz, S., & Grioux, H.A. (1991). *Postmodern education. Poliotics, culture and social criticisum*. University of Minesota Pres, Minneapolis.
- Bandura, A. (1997). Self- efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psycholoical Review*, 84(2), 191-215.
- Bauch, P. A. (1982). *Realationships between a typology of theacher educational beliefs and three domains of the elementary clasroom curriculum*. Astudy of SchoolingTecnical Report No.34
- Biçer, B., Er. H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 9(3), 229-242.
- Buchman, M. (1984). The use of research knowledge in theacher education on theaching. *American Journal of Education*, 93, 421-439.
- Çekmez, E., Yıldız, C. ve Bütüner, S. Ö. (2012). Phenomenographic research method. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 77-102.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Charlot, B. (1976). *Lamy stification pedagogique. Realitie ssociates et processus ideologiques dans la theories de education*. Payot, Paris.
- Chomsky, N. (2007). *Chomsky, demokrasi ve eğitim*. E. Abaoğlu (Çev.). İstanbul: BGST Yayınları.
- Clark, C. M. (1988). Asking the right questions about theacher preparation: Contributions of research on theaching thinking. *Education Researcher*, 17(2), 5-12.
- Enstwistle, N. (1997). Introduction: Phenomenographic in higher education. *Higher Education Research and Development*, 16(2), 127-134
- Ferrer, F. (1909). "L'EcolerRenovee". *Mother Earth*, Cilt IV (, sayı: 9), 269.

- Fischman, G. E., & McLaren, P. (2005). Rethinking critical pedagogy and the gramscian and freirean legacies: From organic to committed intellectuals or critical pedagogy, commitment, and praxis. *Cultural Studies-Critical Methodologies*, 5(4), 425-447.
- Freedman, J.L., Sears, D. O., & Carlsmith, J. M. (2003). *Sosyal psikoloji*. A. Dönmez (Çev.), Ankara: İmge Yayıncılık.
- Freire, P. (1970). Theadult literacy process as cultural action for freedom. *Harward Educational Review*, 40(2). 205-225
- Freire, P. (1981). *Pedagogy of the oppressed* (Translated by Myra Bergman Romos), Continuum, Seventeenth Printing,. New York: .Continuum.
- Gatto, J. T. (2016). *Eğitim bir kitle imha silahı*. M. A. Özkan (Çev). İstanbul: Edam Yayıncılık.
- Giroux, H. A. (2009). Dil/kültürel incelemeler alanında eleştirel pedagojinin bir rolü var mıdır? *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri*. E. Ç. Babaoğlu (Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Giroux, H.A. (2008). *Eleştirel pPedagojinin vVaadi*,.(Çev: U.mre D.eniz Tuna). İstanbul: Kalkedon Yayınları.,İstanbul.
- Haney, J. J., Lumpe, A. T. & Czerniak, C. M. (2003). Constructivist beliefs about the science classroom-learning environment: perspectives from teachers, administrators, parents, community members, and students. *School Science and Mathematics*, 103(8), 366-377.
- Hasselgren , B., & Beach, D. (1997). Phenomenography “a good looking brother” of phenomenology? *Higher Education Research and Development*, 16(2), 191–202.
- İnal, K. (2010). Eleştirel Pedagoji: Eğitimde modern özgünleştirici bir yaklaşım. *Alternatif Eğitim Dergisi*, 1, 14-24.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayın Evi ve Bilgisayar San. Tic. Ltd, Şti.
- Kelly, A. V. (2004). *The curriculum: Theory and practice* (5th ed.) Thousand Oaks, California: Sage.
- Kincheloe, J. L. (2004). *Critical pedagogy*. New York: Primer, Peter Long Publishing. Inc.
- Koballa, T., Graber, W., Coleman, C., & Kemp, C. (2000). Prospective gymnasium teachers conceptions of chemistry learning and teaching. *International Journal of Science Education*, 22(2), 209-224.
- Levin, T., & Wadmany, R. (2006). Thecahers’ beliefs and practices in thechology-based clasroom: A developmental view. *Journal of Research on Techology in Education*, 39(2), 157-181.
- Livinston, M. J., McClain, B. R., & Despain, B. C. (1995). Assesingthe consistency between theachers’ philosophies and educational goals., *Education*, 116(1), 124-129.
- McLaren, P. (1993). *Schooling as a ritual performance: Towards a political economy of educational symbols and gestures* (2nd ed.). New York: Routledge.
- McLaren, P. (1999). *Schooling as a ritual performance: Toward a political economy of educational symbols and gestures*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam. Eleştirel pedagojiye giriş*. M. Y. Eryaman ve H. Arslan (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Morton, F. (1981). Phenomenoraphy describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Morton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*, Hillsdale, N. J: Lawrance Erlbaun Ass.

- Nisbett, R., & Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Oğuz, A., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliği destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching the experience in higher education*. U.K.: Buckingham.
- Riasati, J. M. & Mollaei, F. (2012). Critical pedagogy and language learning. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(21), 233-229.
- Rideout, G. W. (2006). Educational beliefs and the learning environment. *Academic Exchange Quarterly*, 10(2), 67-71.
- Sağıroğlu, N. A. (2008). Özgürleştirici bir eğitim arayışı: Eleştirel pedagoji okulu. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 24(6), 50-61.
- Savaşçı Açıklık, F. (2009). Teacher beliefs and practice in science education. *Asia Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 10(1), 1-14.
- Silvernail, D. L. (1992a). The development and factor structure of the educational beliefs questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 52(3), 663-667.
- Silvernail, D. L. (1992b). The educational philosophies of secondary school teachers. *The High School Journal*, 76, 162-166.
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T., ve Çelik, A. (2003). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Konya: Adım Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Ankara: Peageme Yayınları.
- Spring, J. (2017). *Özgür eğitim*. A. Emekçi (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. NY: Cambridge University Press.
- Tandeur, J., Hermans, R., vanBreak, J. V., & Valcke, M. (2008). Exploring the link between teachers' education belief profiles and different types of computer use in the classroom. *Computers in Human Behavior*, 24, 2541-2553.
- Taşkın, Ç. Ş. (2012). Epistemolojik inançlar: Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını yordayıcı bir değişken. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 273-285.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Wilhlborg, M. (2004). Student nurses' conception of internationalism in general and as an essential part of Swedish nurses' education. *Higher Education Research and Development*, 23(4), 433-453.
- Wolcott, H. F., (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Yero, J. L. (2002). *Beliefs, teaching in mind: How teacher thinking shapes education*. Hamilton, MT: Mind Flight Publishing.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. Altınkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, A. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 195-213.

Yazar

Ayhan Aksakallı, Milli Bakanlığında fen bilimleri öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Çalışma alanları arasında eğitim felsefesi, eleştirel pedagoji, postmodern fizik yer almaktadır.

İletişim

Dr. Ayhan Aksakallı, Şair Nef'i Ortaokulu Yakutiye /
Erzurum, Türkiye
e-mail: tolgaa250606@hotmail.com

Summary

Purpose and Significance. One of the essential variables that determine the quality of education is the educational beliefs of teachers. Teachers' professional knowledge and skills, their approaches to education and the techniques they utilize are important factors that affect the quality of education. The most important factor that determines the relationship between education and training is the educational beliefs the teachers hold (Honey, Czerniak&Lumpe, 2003). As Yero (2002) states, educational beliefs are teachers' judgements and evaluations related to themselves, others and the world around them. According to him, educational beliefs resulting from education are the generalizations related to the causality and meaning of specific actions. Educational beliefs are the common views shared by the people of a culture about how the world functions. These common views enable the interpretation of the past and the prediction of future.

Critical pedagogy aims to change teachers who are introverted; unable to express themselves or have identity problems due to the belief system created by the current education system, into a more authentic identity. In this sense, critical pedagogy benefits the oppressed and provides guidance regarding historical, cultural and political perspectives for soldiers of education who have not lost hope in changing the world (McLaren, 2011).

It should now be accepted that pedagogical paradigms evolve at a rapid pace in the 21st century. Teacher, students, schools, curricula and administrators, the elements of this paradigm, take their shares more from this evolvement. Administrators, education experts, colleagues and communities should undertake meaningful collaboration.

This study aims to understand the educational beliefs of teachers related to critical pedagogy with teachers, curricula, and student factors, all which have an important place in the formation of education systems. Literature review shows that educational beliefs have been examined in terms of different variables. Among these variables, a relationship was tentatively established between epistemological belief and critical pedagogy, but no study about the one to one relationship between critical pedagogy and educational beliefs has been encountered. The following questions have been generated in line with the aims of this study:

1. What are the teachers' educational beliefs towards critical pedagogy regarding the "teacher" factor?
2. What are the teachers' educational beliefs towards critical pedagogy regarding the "curriculum" factor?
3. What are the teachers' educational beliefs towards critical pedagogy regarding the "student" factor?

Methodology. In this study, phenomenographic design was chosen as the research design. In this analysis method, qualitative categories of difference are identified during the data analysis. The participants of the study were chosen through purposive sampling. The participants of the study were 55 teachers of varied subject areas from six different schools in Turkey. These teachers who took part in the study had previously read at least one book or article about critical pedagogy.

Semi-structured interviews were conducted with the teachers to collect the data. The interviews took approximately 60 minutes. The data obtained in the study were analyzed based on the phenomenographic analysis method. They were coded and reviewed by the researchers, and the codes that did not reflect the aim of the study were eliminated, resulting in clear codes fit for purpose. The codes were clearly identified based on the opinion of an expert professor in the field of education as to the relationship between the codes and the study aims. Teachers' educational beliefs towards critical pedagogy and the explanations regarding three explanatory categories were presented in the form of a map. The most recurring codes in the three categories were ordered hierarchically and presented in a table along with their frequencies. The table also presented the explanation of the sub-categories created by the explanatory categories and teachers' descriptions.

Discussion and Conclusion. The relationship between teacher and authority and teacher and school authority were inevitably encountered in the descriptions when the educational beliefs for critical pedagogy regarding the “teacher” factor were evaluated. The teachers' method of description was seen as relating classical pedagogy and classical or conventional school understanding. Teachers perceive critical pedagogy as a transformative argument since it reveals the concept and disadvantages of authority. Especially its effort to transform conventional pedagogy without rejecting it was shown in the educational beliefs of teachers for critical pedagogy in the “teacher” factor. One of the most recurring codes in the “teacher” factor was the power relations code supported by the statements of William Godwin, Francisco Ferrer and Ivan Illich. It highlights the relationship between the teacher and authority stating that teachers should object to the political identity of the state by eluding from the specific ideology of the state and revealing their own educational political identity (Spring, 2017).

The educational beliefs for critical pedagogy in relation to the “curriculum” factor revealed descriptions such as the relationship between curriculum and status quo, and curriculum and social change are inevitable. The first explanation and description established a relationship between status quo and targets. These explanations supported the statement of Apple (2012). According to Apple (2012), the “curriculum” paradigm is one of the most effectively used methods of the status quo used in state and politics in the formation of cultural life, in distribution and consumption, and in continuation of social processes. Consequently, the teachers' focus on this dimension of critical pedagogy demonstrates their preferred position against this assumption. Teachers stated that the moral and political regulator code, one of the most recurring codes, is an effective gun used by the status quo. It was stated that critical pedagogy is a positive argument about designing original and free curriculums.

The educational beliefs for critical pedagogy regarding the “student” factor depicted descriptions such as critical awareness is a genetic right and alienation is inevitable. In the descriptions, the explanations took critical questioning and critical deprivation into consideration. Teachers stated that each individual comes into world with a critical awareness and this awareness as an inevitable right for individuals. References were made to the words of Freire (1970) stating that critical awareness, one of the most essential rights, is perceived as a gain provided by others in the system they live. As Freire (1970) states, “...when the dominated classes reproduce the lifestyle of the dominators, it is because the dominators live “within” the dominated. The dominated can eject the dominators only by getting distance from them and objectifying them. Only then can they recognize them as their antitheses.”