

**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**DİN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM
ALANINDAKİ UYGULAMALARININ ELEŞTİREL
PEDAGOJİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ**

TUBA KURT

DOKTORA TEZİ

**DANIŞMAN:
PROF.DR. MUHİDDİN OKUMUŞLAR**

KONYA-2024

**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**DİN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM
ALANINDAKİ UYGULAMALARININ ELEŞTİREL
PEDAGOJİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ**

TUBA KURT

DOKTORA TEZİ

**DANIŞMAN:
PROF.DR. MUHİDDİN OKUMUŞLAR**

KONYA-2024



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Tuba KURT
	Numarası	20810201032
	Ana Bilim	Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı/Din Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR
	Tezin Adı	Din Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitim Alanındaki Uygulamalarının Eleştirel Pedagoji Bağlamında İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Din Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitim Alanındaki Uygulamalarının Eleştirel Pedagoji Bağlamında İncelenmesi başlıklı bu çalışma 11/10/2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Sıra No	Danışman ve Üyeler		
	Unvanı	Adı ve Soyadı	İmza
1	Prof. Dr.	Muhiddin OKUMUŞLAR	
2	Doç. Dr.	M. Fatih TURANALP	
3	Doç. Dr.	İrfan ERDOĞAN	
4	Prof. Dr.	Osman Zahid ÇİFÇİ	
5	Doç. Dr.	Sümeysa BİLECİK KARACAN	



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü



Bilimsel Etik Sayfası

Öğrencinin	Adı Soyadı	Tuba Kurt		
	Numarası	20810201032		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı/ Din Eğitimi Bilim Dalı		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans		
		Doktora	X	
	Tezin Adı	Din Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitim Alanındaki Uygulamalarının Eleştirel Pedagoji Bağlamında İncelenmesi		

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Tuba KURT
İmzası



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü



ÖZET

Öğrencinin	Adı Soyadı	Tuba KURT		
	Numarası	20810201032		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans		
		Doktora	X	
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Muhiddin Okumuşlar		
	Tezin Adı	Din Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitim Alanındaki Uygulamalarının Eleştirel Pedagoji Bağlamında İncelenmesi		

Bu çalışmanın amacı, din eğitimi öğretmenlerinin eğitim alanındaki yaklaşım ve uygulamalarını eleştirel pedagoji ilkeleri bağlamında incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, “Eleştirel pedagojinin ilkeleri ve onun felsefi temellerini oluşturan esaslar din eğitimi öğretmenlerinin uygulamalarına nasıl yansımaktadır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın genelinde nitel yaklaşım tercih edilmiş; çalışma nitel araştırma yönteminin fenomenoloji deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Konya’nın üç merkez ilçesi olan Selçuklu, Meram ve Karatay’da görev yapan 22 Ortaöğretim DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri, eleştirel pedagoji ilkelerini temel alarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Verilerin analizinde MAXQDA programı kullanılarak betimsel analiz yapılmıştır. Araştırma sonucunda, ülkemizin örgün din eğitimini çerçeveleyen öğretmen yeterliliklerinin eleştirel pedagoji açısından “politik eğitim”, “demokratik eğitim”, “diyalojik eğitim” ve “problem temelli eğitim” idealleri bağlamında anlam kazandığı görülmüştür. Ayrıca çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin eğitimdeki yaklaşımları ve uygulamalarından yola çıkarak “eleştirel eğitim” ve “özgürlükçü eğitim” algılarının gözden geçirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bulguları, sonuçları ve sınırlılıkları göz önüne alınarak din eğitimi öğretmenleri için eleştirel pedagoji okuryazarlığının gerekli olduğu önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Eleştirel pedagoji, Örgün eğitim, Öğretmen yeterliliği, Nitel yöntem



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü



ABSTRACT

Author's	Name and Surname	Tuba KURT		
	Student Number	20810201032		
	Study Programme	Master's Degree (M.A.)		
		Doctoral Degree (Ph.D.)	X	
	Supervisor	Prof. Dr. Muhiddin Okumuşlar		
	Title of the Thesis/Dissertation	An Examination of the Practices of Religious Education Teachers in the Context of Critical Pedagogy		

The aim of this study is to examine the approaches and practices of religious education teachers in the field of education in the context of critical pedagogy principles. In line with this purpose, an answer to the question "How are the principles of critical pedagogy and its philosophical foundations reflected in the practices of religious education teachers?" was sought. A qualitative approach was preferred throughout the study; the study was conducted using the phenomenology design of the qualitative research method. The study group of the research consisted of 22 Secondary Vocational Religious Culture and Moral Knowledge and Imam Hatip High School Vocational Courses teachers working in Selçuklu, Meram and Karatay, the three central districts of Konya in the 2022-2023 academic year. The data of the study were collected with a semi-structured interview form prepared based on critical pedagogy principles. Descriptive analysis was performed using the MAXQDA program to analyze the data. As a result of the research, it was seen that the teacher competencies that frame the formal religious education of our country gained meaning in the context of the ideals of "political education", "democratic education", "dialogical education" and "problem-based education" in terms of critical pedagogy. In addition, it was concluded that the perceptions of "critical education" and "libertarian education" should be reviewed, based on the educational approaches and practices of the teachers in the study group. Considering the findings, results and limitations of the study, it is suggested that critical pedagogy literacy is necessary for religious education teachers.

Keywords: Religious education, Critical pedagogy, Formal education, Teacher competence, Qualitative approach

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
ÖNSÖZ	xi

GİRİŞ	1
Problem Durumu	6
Problem Cümlesi	7
Araştırmanın Amacı	7
Araştırmanın Önemi	9
İlgili Çalışmalar	10
Sınırlılıklar	19

BİRİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Eleştirel Pedagoji ve Ontolojik Arka Planı	20
1.2. Eleştirel Pedagojinin Epistemolojik Arka Planı.....	33
1.2.1. Radikal (Özgürlükçü) Eğitim Anlayışı	34
1.2.2. Marksist Eğitim Anlayışı	39
1.2.3. Frankfurt Okulu ve Eleştiri	43
1.2.4. Gramsci ve Hegemonya	49
1.2.5. Dewey ve Demokrasi	54
1.2.6. Vygotsky ve Bağlam.....	60
1.2.7. Gadamer ve Yorumlama (Hermenötik).....	62
1.2.8. Foucault ve İktidar	68
1.2.9. Bourdieu ve Kültürel Sermaye.....	74
1.2.10. Kurtuluş Teolojisi	78
1.3. Eleştirel Pedagojinin İlkeleri ve Örgün Din Eğitime Yansıması	82
1.3.1. Politik Eğitim	84
1.3.2. Demokrasi ve Dönüşüm Temelli Eğitim	91
1.3.3. Özgürlükçü Eğitim	99
1.3.4. Eleştirel Eğitim	108
1.3.5. Diyalog Temelli Eğitim	119
1.3.6. Problem Temelli Eğitim.....	130
1.3.7. Adalet ve Eşitlik Temelli Eğitim	140

İKİNCİ BÖLÜM YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yaklaşımı	145
2.2. Çalışma Grubu	146
2.3. Veri Toplama Aracı.....	146

2.4. Veri Toplama Süreci	148
2.5. Verilerin Analizi.....	148
2.6. Geçerlik ve Güvenirlik.....	149
2.7. Araştırmacının Rolü	150
2.8. Etik Kurallara Uygunluk	151

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Eğitimde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	154
3.1.1. Sınıf Yönetimi.....	155
3.1.2. Müfredatı Gerçek Yaşamla İlişkilendirme.....	159
3.1.3. Ders Müfredatının Düzenlenmesi	161
3.1.4. Ölçme ve Değerlendirme	166
3.1.5. Sosyal Medya Okuryazarlığı.....	168
3.1.6. Diyaloğa Dayalı Öğretim Yöntemleri.....	169
3.2. Öğretmenin Özellikleri ve Davranışları	178
3.2.1. Öğretmenin Bilinç ve Farkındalığını Geliştirmesi.....	178
3.2.2. Kişisel Görüşleri Sınıfa Yansıtma	182
3.2.3. Öğretmenin Düşünceleri ve Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Davranışları	184
3.3. Eleştirel Düşünme ve Demokrasi Bilinci.....	190
3.3.1. Eleştirel Bilinç Kazandırma	190
3.3.2. Dersin Zihnen Özgürleştirici Etkisi	193
3.3.3. Demokrasi Bilinci Kazandırma.....	195
3.4. Tartışmalı Konular	199
3.4.1. Tartışmalı Konulara Yönelik İçeriği Aktarma.....	199
3.4.2. Tartışmalı Konulara Yönelik Tutumu.....	203
3.5. Olumsuz ve Farklı Düşünceler.....	207
3.5.1. Ön Bilgiler ve Çevresel Faktörlerin Din Eğitimine Etkisi.....	207
3.5.2. Sınıfta Farklı Görüşlerden Öğrencilerin Bulunması	211
3.5.3. Cevabını Bilmediği Sorulara Yönelik Tutum	213
3.5.4. Olumsuz Tutumlarla Karşılaşma	215

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA

4.1. “Eğitimde Kullanılan Yöntem ve Teknikler” Temasına İlişkin İnceleme	221
4.2. “Öğretmenin Özellikleri ve Davranışları” Temasına İlişkin İnceleme	231
4.3. “Eleştirel Düşünme ve Demokrasi Bilinci” Temasına İlişkin İnceleme	235
4.4. “Tartışmalı Konular” Temasına İlişkin İnceleme	241
4.5. “Olumsuz ve Farklı Düşünceler” Temasına İlişkin İnceleme.....	244

BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER

KAYNAKÇA.....	252
EKLER.....	270
Ek 1: Etik Kurul Kararı	270
Ek 2: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	271
Ek 3: Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	273



KISALTMALAR

A.g.e.	: Adı geçen eser
A.g.m.	: Adı geçen makale
C.C	: Celle Celâluh
DKAB	: Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi
H.z	: Hazreti
İHL	: İmam Hatip Lisesi
M.E. B.	: Millî Eğitim Bakanlığı
Prof.	: Profesör
S.A.V	: Sallallahu Aleyhi Vesellem
Vb.	: Ve Benzeri
Vd.	: Ve Diğerleri

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Demografik Bilgileri	152
---	-----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1.	Temalar Gösterimi.....	153
Şekil 3.2.	Eğitimde Kullanılan Yöntem ve Teknikler Teması Hiyerarşik Kod Alt Kod Gösterimi	154
Şekil 3.3.	Eğitimde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	177
Şekil 3.4.	Öğretmenin Özellikleri ve Davranışları Teması Hiyerarşik Kod Alt Kod Gösterimi.....	178
Şekil 3.5.	Öğretmen Özellikleri ve Davranışları Kod Matris Gösterimi.....	189
Şekil 3.6.	Eleştirel Düşünce ve Demokrasi Bilinci Teması Hiyerarşik Kod Alt Kod Gösterimi.....	190
Şekil 3.7.	Eleştirel Düşünme ve Demokrasi Bilinci Teması Kod Matris Gösterimi.....	198
Şekil 3.8.	Tartışmalı Konular Teması Hiyerarşik Kod Alt Kod Gösterimi	199
Şekil 3.9.	Tartışmalı Konular Kod Matris Gösterimi	206
Şekil 3.10.	Olumsuz ve Farklı Düşünceler Hiyerarşik Kod Alt Kod Gösterimi.....	207
Şekil 3.11.	Olumsuz ve farklı düşünceler teması kod matris gösterimi	219
Şekil 3.12.	Kod Bulutu	220

ÖNSÖZ

Teknolojik gelişmelerin neden olduğu dijitalleşme çağına ve iş birliği yerine, rekabetin hâkim olduğu döneme uyum sağlayan bireylerin yetişmesi için, eğitimin kendisini yenilemesi gerekir. Kalkınmanın nitelikli elemana bağlı olduğu bu dönemde, eğitimin de niteliğini artırması öncelikli konular arasındadır. Bu sebeple öncelikli olarak bilişsel ve zihinsel güce dayalı üretime ihtiyaç vardır. Bu durum, yenilikçi düşünen, aynı açıdan bakıp da farklı yönleri görebilen, bireysel ve toplumsal sorunları tespit edip bunlara çözüm üretebilen bireylerle mümkün olacaktır. Eğitimin bireye yönelik bütün bu hedefleri gerçekleştirmesinde din eğitimi de büyük görevler düşmektedir. Nitekim din eğitimi sonuca değil, sürece odaklı bir yaklaşımdır. Din eğitimcilerinin bu süreci en iyi şekilde yönetebilmesi için, en uygun modelin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bu çalışmada, örgün din eğitimi öğretmenlerinin, bireyi temele alan bir yaklaşım olan eleştirel pedagoji yeterlikleri, onların bu alana dair yönelimleri ile eleştirel pedagojinin temel ilkeleri ve mevcut eğitime getirdiği eleştiriler çerçevesinde ele alınmıştır. Yapılan çalışma, eleştirel pedagojinin örgün din eğitimi alanında doğru anlaşılması için gösterilen bir çabanın ürünüdür. Çalışmanın kuramsal çerçevesinde öncelikle eleştirel pedagojinin ontolojik ve epistemolojik arka planı incelenmiş, ardından eleştirel pedagojinin ilkeleri din eğitimi açısından tartışılmıştır. Diğer bölümlerde ise Ortaöğretim DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin eleştirel pedagoji yönelimleri hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan oluşan nitel bir yöntem ile ele alınmış, elde edilen bulgular sonuç bölümünde tartışılmıştır. Tüm çalışma sürecinde değerli katkıları ve manevi desteğini esirgemeyen çok değerli danışman hocam Prof. Dr. Muhittin Okumuşlar'a teşekkür ederim; ayrıca tezin her aşamasında görüş ve önerileri çalışmama yön veren Prof. Dr. Osman Zahid Çifçi'ye ve Doç. Dr. İrfan Erdoğan'a teşekkür ederim. Tüm bu çalışma ve eğitim faaliyetlerimi yapmamı sonuna kadar destekleyip bana tüm kapılarını sonuna kadar açan, birlikte çalışmaktan büyük keyif aldığım sevgili hocam Doç. Dr. Recep Uçar'a teşekkür ederim. Son olarak doğduğum günden beri hep yanımda ve arkamda olan, dualarıyla beni bugünlere getiren, tüm süreçte maddi ve manevi desteğini esirgemeyerek beni motive eden çok kıymetli anne ve babama, abim Yakub'a ve biricik kardeşim Muhammet Salih'e, sabır ve fedakârlıklarını esirgemeyen değerli

evlatlarım Ahmet Said ve Mehmet Yiğit'e teşekkür ederim. Çalışmam boyunca idari anlamda her türlü kolaylığı sağlayan okul yöneticilerime, öğrencilerime ve öğretmen arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Tuba KURT

KONYA, 2024



GİRİŞ

Yaratılmışların en şerefliisi olarak dünyaya gelen insanoğlu, çevresinin kendisine sunduğu imkânlar ve kendisinin yarattığı olanaklar neticesinde çok daha işlevsel bir düşünce potansiyeline sahip olabilmekmiştir; ancak bireyin düşünce potansiyelini fark edebilmesinin ve bunu geliştirebilmesinin yolu eğitimden geçmektedir. İnsanlar tarih boyunca kendiliğinden veya yapılandırılmış bir tarzda bu eğitim sürecine dâhil olmuştur. Nihai gayesi insanın gelişimi olan bütün bu eğitim süreçleri, temellerinin, hedeflerinin ve dayandığı ideolojinin kapsamından dolayı farklı insan tiplerinin ortaya çıkmasına da aracılık etmiştir. Dolayısıyla hızlı değişimin yaşandığı şu dönemde, insanın değişimi ve gelişimi öncelikle dikkate alınması gereken bir mevzu olmalıdır.

Tarih boyunca eğitimin amacı, yaşama hazırlanmakta olan bireylere, o toplumun kültürel mirasını aktarıp, bireylerin bu mirasla geleceğin sosyal rollerine hazırlanması şeklinde olmuştur; ancak böylesi bir eğitime sadece zekâ ve bilişsel temelli değil, kalp ve iradeyi de kapsamına alan duyuşsal temelli de ulaşılması gerektiğinin farkına varılmıştır. İnsana yönelik böylesi bir bütünlükçü bakış açısıyla birey çevresiyle, yetiştiği sosyo-kültürel ortamla ve değerleriyle birlikte ele alınmaktadır. Bu durum da bireylerin bilişsel ve duyuşsal gelişimini ayırt etmeden ele alan din eğitiminin örgün eğitimdeki gerekliliğini göstermek açısından önemlidir.

Din eğitiminin genel eğitim sistemindeki yerinin ciddi bir şekilde araştırılması, bireyi doğal olarak sosyoloji, felsefe ve psikoloji gibi interdisipliner bir sürecin içine dâhil etmiştir. Bütün bunlar din eğitiminin canlı ve gelişmeye devam eden bir alan olduğunu göstermektedir. O halde “*Nasıl bir din eğitimi?*” sorusu, toplumdaki sosyal ve kültürel gelişmelere, pedagojik yaklaşımlara ve bilimsel alanlardaki dönüşümlere bağlı olarak cevaplanması gereken bir sorudur. Bu çerçevede geleneksel yaklaşımların amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme boyutları yönüyle günümüz bireylerinin din eğitimi ihtiyacını karşılamada yetersiz kaldığı söylenebilir. Öyle ki; bu yaklaşımların en eskisi kabul edilen davranışçılığın, daha çok davranışları merkeze alarak öğrencilerin gerçek yaşamını göz ardı etmesi, algılama, belleme, dikkat, problem çözme şeklindeki üst düzey bilişsel parametreleri ele almada kifayetsiz kalması (Altaş,

2022, s. 156) artık yeni yaklaşımlara ihtiyaç olduğunun göstergesi sayılabilir. Böylesi bir ihtiyaçtan yola çıkarak gerek öğretim programları düzeyinde gerekse de din eğitime yaklaşım bağlamında yeni gelişmelerin olduğu ifade edilebilir. Süregelen gelişmeler incelendiğinde hepsinin dayandığı bir eğitim felsefesinin olduğunu, ancak eğitim felsefelerinin farklılaşmalarından ötürü bu yaklaşımların da birbirlerinden ayrıldıkları gözlenmektedir. Din eğitimindeki yaklaşımları iyi analiz edebilmek için, bunların dayandığı felsefi temellerin irdelenmesi gerekmektedir. Böylelikle, o yaklaşımın eğitim anlayışı ve uygulamaya yansması daha iyi anlaşılabilir.

Eğitim anlayışlarına yönelik dayanan felsefede ve yaklaşımlarda görülen farklılaşmalar, zaman içinde ve kültürlere göre eğitimden beklenen işlevlerin değişimine neden olduğu gibi, bu alanın uygulayıcısı olan öğretmenlerden beklentileri de değiştirmiş durumdadır. Örneğin, geleneksel yaklaşımda “*bilgiyi aktaran*” konumundaki öğretmenden ziyade yeni yaklaşımlarda “*bilgiyi yapılandıran ve kılavuzlayan*” öğretmen anlayışına geçiş bu değişimin göstergesi sayılabilir. Öğretmenlerin bilgiye olduğu kadar, varlığa ve insana olan bakışlarının da dayanan eğitim felsefesine uygun minvalde uygulama boyutuna yansması gerekmektedir. Bu yansımının sağlanması, öğretmenin mesleğinin gereklerini yerine getirme kapasitesine bağlı olarak öğretim kalitesinin önemli belirleyicileri olan birtakım bilgi, beceri ve tutumları içeren genel ve özel alan yeterlikleri ile alakalı bir husustur. Yeterlik kavramı, bir kişiye belirli bir rolü oynayabilme yetisini kazandıran unsurların mevcudiyeti veya bu rolü oynayabilmesini engelleyen özelliklerin adanması şeklinde tanımlandığı gibi kişinin çevredeki muayyen bir yerde, zaruri bir işi, lazım olduğu zamanda yapabilmesi olarak da tanımlanır (Bursalıoğlu, 1975, s. 5). Öğretmenlerin genel ve özel alan yeterlikleri edinmelerinde almış oldukları eğitimin yanı sıra, o güne kadar yetiştikleri sosyo-kültürel ortam, aile, okudukları kitaplar ve bu birikim neticesinde kazandıkları vizyon oldukça etkilidir. Her ne kadar öğretim kılavuzları öğretmen için yol gösterici nitelikte olsa da öğretmenin sahip olduğu bu vizyon ve bağlam, öğretim esnasında öğrenciler üzerinde, en etkili unsur olacaktır. Bu durumda öğretmenlerin bilgi, varlık ve insana bakış noktasında epistemolojik ve ontolojik açıdan yeterliklerinin tespit edilmesi, bu vizyonun amaca uygun hale getirilmesi açısından oldukça önemlidir.

Öğretmen yeterlikleri ve eğitim sistemi içerisinde öğretmenden beklenen roller konusuna yer veren yaklaşımlardan biri eleştirel pedagoji yaklaşımıdır. 1970’lerde eğitimi değiştirmek ve dönüştürmek amaçlı sistem üzerinden bir eleştiri geleneği olarak ortaya çıkan eleştirel pedagoji yaklaşımı, bireyi merkeze alan modern pedagojilerin yeni bir sentezi durumundadır. Nitekim eleştirel pedagojinin arka planı incelendiğinde, var olduğu güne kadar ortaya çıkan eğitim felsefelerine yönelik bütüncül ve sistemli bir eleştiride bulunduğu ve bu çerçevede bir imkân dili yarattığı gözlenmiştir. Eleştirel pedagoji, doğası gereği eğitim sistemini farklı boyutları açısından eleştirmiştir. Öğretmenlerin eğitilmesi, yabancı dillerin öğretimi, uluslararası yapılan çalışmalar, öğrenme-öğretme süreci, yönetim işleri, postmodernizm, teknolojik süreçler ve eğitimde ayrımcılık eleştirilen bu boyutlar arasında zikredilebilir (Yılmaz & Altınkurt, 2011, ss. 195-213). Aynı şekilde onun en önemli rolü eğitimi yalnızca davranış değişikliği temelinde ele almaktan öte, öğretmen ve öğrencilerin eğitim sistemine politik, sosyal ve kültürel bir perspektiften bakmalarını sağlamaktır (Aronowitz & Giroux, 1991, s. 118). Bütün bunların yanında eleştirel pedagoji, bu sistemin önemli bileşenlerinden olan öğretmen ve öğrenciye de eleştirel yaklaşmıştır. Öyle ki, öğrencinin sınıf içinde, nesne konumundan özne konumuna geçmesini amaç edinirken, öğretmenin de sınıf içindeki hiyerarşik düzenden kurtulmasından yana olmuştur. Bu yüzden öğretmen eğitimi eleştirel pedagoji için önemli bir hedeftir; ancak özellikle Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, belirli alanlar haricinde, eleştirel pedagojinin görünürlüğünün düşük olduğu gözlenmiştir. Her ne kadar eleştirel düşünmenin, örgün din eğitimi üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar bulunsun da bu çalışmalarda, eleştirel pedagojiye atıfların yeterli düzeyde olmaması dikkat çekicidir. Nitekim yapılan çalışmalarda kurallar ve kavramlar üzerinden eleştirel düşünmenin bir beceri olarak ele alındığı, ancak normatif bir içerikle eğitim çerçevesini hazırlama misyonu olan eleştirel pedagojinin eleştirelliğe yüklediği anlamın geri planda bırakıldığı görülmüştür.

Eleştirel pedagojinin ilkelerini referans alarak Türkiye’deki örgün din eğitimi yorumlamak, bu alana farklı bir bakış kazandırmak açısından önemlidir. Bununla birlikte bu yaklaşımı hayata geçirebilmek konusunda eğitimde kilit rolde olan din eğitimi öğretmenlerinin, eleştirel pedagojiye yönelik bir perspektif geliştirmeleri ve

geliştirdikleri bu perspektifi eğitim süreçlerine yansıtabilmeleri oldukça mühimdir. Nitekim eleştirel pedagojinin öğrenenlerin öğrenmesinden önce, öğretmenlerin eğitilmesine yaptığı vurgu ile bireyde değişmesi istenilen ne varsa önce öğretmenin bu niteliklere sahip olması anlayışı, örgün din eğitiminde görev yapan öğretmenler için yeni paradigmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından son dönemlerde çeşitli çalışmalar ışığında öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumları alanında mesleki yeterliklerini ortaya koyan bir dizi çalışma mevcuttur. Yapılan bu çalışmalarda ortak ve genel bir öğretmen yeterliği tanımlamasının mümkün olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca dinamik olan yapının güncel ihtiyaçlar ekseninde yenilenmesi gerektiği görülmüştür. Genel bir çerçeve çizmek gerekirse, öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri; “*mesleki bilgi*”, “*mesleki beceri*” ve “*tutum ve değerler*” olmak üzere birbiri ile irtibatlı olan 3 yeterlik alanı ile bu alanların altında bulunan 11 yeterlik ve bunlara yönelik 65 göstergiyi ihtiva etmektedir (MEB, 2017, s. 8). Bu yeterlik ve göstergelerde dikkati çeken en önemli hususlar, öğretmenlerin alan bilgisi, öğretimi planlama-düzenleme-değerlendirme becerisi, öğrenci ile iş birliği ve iletişimi ile öğretmenin kişisel ve mesleki gelişimlerine yapılan vurgudur.

MEB’in öğretmenler için çizdiği genel yeterliklerin yanı sıra doğrudan örgün din eğitimi alanına yönelik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenleri ile İmam Hatip Lisesi (İHL) Meslek Dersi öğretmenleri için belirlenen özel alan yeterlikleri oluşturulmuştur. Örgün din eğitiminde görev yapan öğretmenlerin yeterlikleri, bu bağlamda ele alınmıştır. Buna göre DKAB öğretmenleri için özel alan yeterlikleri; öğretimi planlama, düzenleme ve değerlendirme, din olgusu, inanç, ibadet, ahlak ve değerler, mesleki gelişimi sağlama şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2008a, ss. 220-236). Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesindeki yeterliliklere örnek olarak;

Toplumla işbirliği yapabilme, öğrencilerin dinle ilgili temel kavramları tanımasına rehberlik edebilme, öğrencilerin din-vahiy-akıl-bilim arasındaki ilişkiyi kavramalarına yardımcı olabilme, öğrencilere dinin birey ve toplum hayatına etkilerini gösterebilme, öğrencilerin din-toplum-kültür ilişkisini sağlamalarına rehberlik edebilme, öğrencilere inancın duygular üzerindeki etkilerini ve inanç-davranış

ilişkisini fark etmelerinde rehberlik edebilme, öğrencilerin inanç-ibadet-davranış ilişkisini kavramalarını sağlayabilme (MEB, 2008a, ss. 220-236) sayılabilir.

İHL Meslek Dersleri Öğretmenleri için özel alan yeterlikleri ise; alan bilgisi, alan eğitimi becerisi ile tutum ve değerler olmak üzere üç ana yeterlik alanından oluşmaktadır (MEB, 2008b, ss. 1-7). Bu öğretmenler için hazırlanan özel alan yeterliklerinden bazıları ise; İslam düşüncesinin nazari ve ameli ekollerini analiz edebilme, Hz. Peygamberin^(SAV) hayatını ve sünnetini analiz edebilme, mesleki uygulamaları yapabilme, öğrencilerin dini kaynakları, bilgi teknolojilerini kullanma ve araştırma becerilerini geliştirebilme, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirebilme, güncel konuları değerlendirebilme (MEB, 2008b, ss. 1-7) şeklinde belirtilmiştir.

Örgün din eğitimi alanı için özel alan yeterliklerinde ön planda tutulan hususlara bakıldığında, dinin özünün kavranmasının yanı sıra, bireye duyuşsal ve davranışsal açıdan sağladığı faydalar vurgulanmış ve özellikle dinin topluma yönelik yansımaları konusunda öğretmenlerin rehberliğine dikkat çekilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin alana yönelik kavrama, analiz ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinin daha çok ön planda tutulduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin eleştirel bir diyaloga dâhil edilmesi, sınıf kararları, güç paylaşımı, öğretmenin kendi öğrenme süreci ile meşgul olması, bilginin disiplinli bir şekilde uygulanması ve öğretmenin sosyo politik yönünü içeren yanların ise göz ardı edildiği görülmüştür. Bu noktada eleştirel pedagojinin bilgiye, gerçekliğe, öğrenmeye yönelik ortaya koyduğu ilkeler, özellikle pozitivizm sonrası ortaya çıkan eğitim kuramlarına ve bu kuramların öğretmenlerin konumuna ilişkin yorumlarına felsefi bir zemin hazırlamak açısından önemlidir.

Gelecek nesli yetiştirme misyonuna sahip olan din eğitimi öğretmenlerinin, bu misyonu gerçekleştirmeleri için sadece hazırlanan günlük ve yıllık programa bağlı kalmaları tek başına yeterli değildir. Bunun yanında toplumdaki değişime ve dönüşüme ön ayak olması, öğretimi kolaylaştırması, kendilerini yeterlikler çerçevesinde değerlendirerek bu konudaki durumunu ortaya koyması gibi çok çeşitli roller de kendisinden beklenenler arasındadır. Bu durumda öğretmenlerin sınıf içi uygulamanın ötesine geçerek, bu uygulamanın dayandığı temeller üzerinde de

düşünceleri gerekir. Dahası, bu temellere eleştirel bakabilmek en önemlisidir. Sistem tarafından sadece programın uygulayıcısı olarak görülen öğretmen nesne konumunda olurken, bu uygulamalara eleştirel yaklaşabilen öğretmen özne konumunda olacaktır. Bu durum sadece sistem eleştirisi şeklinde değil, öğretmenin kendi öğretimini de eleştirebilmesi şeklinde anlaşılmalıdır. Sisteme ile kendi anlayış ve uygulamalarına eleştirel bakabilen öğretmenlerden, öğrenmeyi kolaylaştırması, anlamı yeniden inşa etmesi ve bilginin üretildiği bir sınıf ortamını da oluşturması beklenecektir.

Problem Durumu

Öğretmenin yeterliği ve niteliği, eğitime verilen değerın göstergesidir. Nitekim öğretmen, eğitim sisteminin merkezi figürüdür. Eğitim ve öğretimin başarısı, onların yaptığı hazırlıklara, bilgilerine ve gösterdikleri performansın kalitesine bağlıdır. Dolayısıyla sistemin iyi işlemesi ve istenilen nitelikte bireylerin yetişmesi öğretmenlerin nitelikleri ve yeterlikleriyle ilgili bir husustur.

Çağın gelişmesine ve değişmesine paralel olarak öğretmenin niteliklerinin ve yeterliklerinin de değişmesi beklenir. Özellikle de toplumun eğitim anlayışının dayandığı felsefenin değişmesi ve yenilenmesi, bu felsefenin yaşama geçiricisi olan öğretmenin de yenilenmesi ihtiyacını beraberinde getirmektedir. Öğretmenlerin, toplumda hâkim olan felsefi yaklaşımın uygulayıcısı olmasının yanında, onların bu yaklaşımlara yönelik kişisel ve mesleki değerleri de eğitimde oldukça etkilidir. Bir başka deyişle eğitim sisteminin öğretmene yüklediği sorumluluk, onların yeterliğini de belirlemektedir.

Ülkemizde genel anlamda öğretmenlerin, özel olarak da Ortaöğretim DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin yeterliklerini belirlemeye yönelik, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (MEB) tarafından belirli dönemlerde yapılmış çalışmalar mevcuttur. Günümüz eğitim sisteminin, öğretmenlerin yeterliklerine yönelik çizdiği çerçevenin ne olduğunu görebilmek açısından yapılan bu çalışmalar oldukça anlamlıdır. Din eğitimi öğretmenlerinin eğitimdeki yaklaşım ve uygulamalarının eleştirel pedagojinin öğretmen yeterlikleri için çizdiği çerçeve açısından ne ifade ettiği ve öğretmenlerin eleştirel pedagoji yeterlikleri için hangi bilgi, beceri ve tutumlara sahip olması gerektiği konusunun önemli olduğu düşünülmektedir.

Dolayısıyla öğretmenlerin eğitimdeki yaklaşım ve uygulamalarının eleştirel pedagoji bağlamında nasıl yorumlanması gerektiği araştırılmaya ihtiyaç duyulan bir husustur. Bu çerçevede, “*Örgün din eğitimi öğretmenlerinin eğitim alanında hangi yaklaşım ve uygulamalara sahip oldukları ile bu yaklaşım ve uygulamaların eleştirel pedagoji açısından ne anlam ifade ettiği*” araştırmanın problem durumudur.

Problem Cümlesi

Araştırmanın temel problemi; “Eleştirel pedagojinin ilkeleri ve onun felsefi temellerini oluşturan esaslar din eğitimi öğretmenlerine nasıl yansımaktadır?” şeklinde kurgulanmıştır.

Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1. Eleştirel pedagoji, felsefi gelişim sürecinde nasıl anlaşılmaktadır?
2. Eleştirel pedagojinin ilkeleri örgün din eğitimi açısından nasıl anlaşılmalıdır?
3. Örgün din eğitimi öğretmenlerinin yaklaşım ve uygulamaları eleştirel pedagoji açısından nasıl değerlendirilebilir?

Araştırmanın Amacı

Kuram ile uygulama arasındaki mesafeyi ortadan kaldırmak, eğitim felsefesinin zor problemlerinden biridir. Bu güçlük, başta eleştirel pedagoji olmak üzere felsefi disiplinlerin kurumsal eğitim sahasındaki görünümünü ve olası uygulama alanlarını belirlemeyi görev edinen her araştırmacının karşı karşıya kaldığı bir sorundur. Teori-pratik bütünlüğünü sağlamaya yönelik mütevazı bir adım olan bu çalışmada, birbirinden farklı epistemik enstrümanlara ve özgün anlama tutumlarına sahip “eğitim felsefesi” ve “eğitim bilimi” disiplinleri, birbirlerini karşılıklı yordayacak iki değişken olarak ele alınmıştır. Yapılan bu çalışmada soyut bir felsefi kategoride değerlendirilebilecek olan eleştirel pedagojinin esas ve umdelerini sosyal bilimler metodolojisiyle Türk örgün din eğitimi sahasında test etme imkânı aranmıştır.

Din eğitimi, dinin inanç, ibadet, ahlak gibi bileşenlerini bir arada tutan hassas ve karmaşık duyuşsal, toplumsal ve psişik mekanizmalar nedeniyle öğretmene, yani insan faktörüne yüksek düzeyde bağımlı bir yapı sergilemektedir. Matematik, fen ve

sosyal bilimler eğitimi için geliştirilen "biliş merkezli" model ve yaklaşımların din eğitimi alanında beklenen etkiyi göstermemesinin asıl nedeni burada aranmalıdır. COVID-19 pandemisi sürecinde edindiğimiz tecrübeler, öğretmenin bir dijital avatar değil, eğitim ortamında hazır bulunan ve öğrenciyle hem fiziksel hem de manevi düzeyde etkileşim kurabilen bir varlık olmasının hayati önemini gözler önüne sermiştir. Bu süreç, din dersi öğretmenlerinin yeterliliklerini kapsamlı bir şekilde yeniden değerlendirme gerekliliğini bir kez daha ortaya koymuş ve bu değerlendirme sürecinde, eğitim ekosistemini insanlaştırmayı (humanization) merkeze alan eleştirel pedagojinin önemi belirgin hale gelmiştir.

Ülkemizde son yıllarda uygulanmakta olan program, yapılandırmacı yaklaşıma uygun, çoklu zekâ ve beceri temelli bir anlayışla düzenlenmiştir. Bu anlayışta bireylerden beklenen bilgiyi üreterek hayatına uyarlayabilmesi, eleştirel düşünerek problem çözebilmesi, güçlü bir iletişim becerisine sahip olarak toplumuna ve kültürüne uyum sağlaması yönündendir. Örgün din eğitimi kapsamına giren DKAB ve İHL Meslek Dersleri de bu çerçevede düzenlenmiştir. Hâlihazırda düzenlenen yaklaşım incelendiğinde öğretenden ziyade öğrenenin merkeze alındığı, öğretimden ziyade öğrenmenin ön planda tutulduğu görülmektedir. Yeni bir anlayışla düzenlenen programların uygulayıcısı olan ve rolleri sınıf içine indirgenen öğretmenlerin eleştirel pedagojiye göre sahip oldukları ve olması gereken niteliklerinin tespit edilmesine ihtiyaç vardır. Nitekim öğretmenin görevi rehberlik ve bilgiyi kılavuzlamanın da ötesindedir.

Günümüzde, örgün din eğitiminden beklenen sadece malumat aktarımından ibaret olmayıp, bunların bireyin yaşamında değişime ve dönüşüme neden olacak şekilde anlamlandırılmasıdır. Din eğitiminin bireylerin yaşamları üzerindeki bu denli etkisi için, DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin yeni birtakım bilgi ve becerilerle donanması gerekmektedir. Var olan becerilerinin geliştirilmesi de bir ihtiyaçtır. Eleştirel pedagoji ilkeleri bu anlamda öğretmenlere yol gösterici olacaktır.

Mevcut ihtiyaçtan yola çıkarak bu çalışmanın genel amacı, “*Ortaöğretim DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin eğitim alanındaki yaklaşım ve uygulamalarını eleştirel pedagoji ilkeleri bağlamında değerlendirmektir.*”

Bu bağlamda araştırmanın alt hedefleri: Din eğitimi sürecinin eleştirel pedagojinin ilkeleri ışığında nasıl şekillendiğinin, Ortaöğretim DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin, eğitimdeki uygulamalarının ve yaklaşımlarının, onların sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarını nasıl etkilediğinin, çalışma grubunun okula, öğrenciye, müfredata ve topluma yönelik beklentilerinin ne olduğunun, günümüz eğitim sisteminin, din eğitimi öğretmenleri perspektifinden nasıl değerlendirildiğinin ortaya konulmasını içermektedir.

Bu amaca ulaşabilmek için öncelikle eleştirel pedagojinin “ne” olduğu felsefi arka planı çerçevesinde incelenmiş, ardından eleştirel pedagoji ilkelerinin örgün din eğitiminde “nasıl ve neden” karşılık bulduğuna bakılmıştır. Daha sonra da örgün din eğitimi öğretmenlerinin eğitimdeki uygulama ve yaklaşımlarının eleştirel pedagoji ilkeleri bağlamında “nasıl” olduğu somutlaştırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Önemi

DKAB ve İHL Meslek Derslerinden istenen verimin alınması ve hedeflere ulaşılması, öğretmenlerin yeterlikleri ve niteliği ile ilişkili bir durumdur. Nitekim programlarda yapılacak herhangi bir değişim, öğretmenler aracılığı ile uygulamaya yansıtılacaktır. Din eğitimi öğretmenlerinin eğitimdeki uygulamalarının eleştirel pedagojinin ilkeleri bağlamında incelenmesi hem eğitim süreçlerine hem de öğretmen-öğrenci ilişkisine dair çeşitli bakış açıları sunabilir. Çünkü eleştirel pedagoji bize günümüzde eğitimin ne olması gerektiğine dair bir pozisyon belirlerken aynı zamanda güncel eğitim politikalarını ve pedagojik anlayışları sorgulayacak bir bakış açısı da sağlamaktadır. Ülkemizdeki ortaöğretim din eğitimi için belirlenmiş olan verimlilik ve yeterlilik kriterlerinin, pedagojik hedeflerinin ve öğretmen niteliklerinin yeniden değerlendirilmesinde eleştirel pedagoji yaklaşımından yararlanmak mümkündür. Çalışmamız bu bağlamda mevcut ortaöğretimde din eğitimi alanında görev yapan öğretmenler için belirlenmiş yeterlilik belirteçlerini daha önce denenmemiş bir pedagojik kuram ışığında değerlendirmesi açısından önemlidir. Çalışma aynı zamanda ana akım din eğitimi akademiasını etkisi altına almış bulunan modern eğitim söylemlerine alternatif ve görece muhalif bir eğitim kuramını merkeze almış olması bakımından din eğitimi alanında ilk olma özelliğini taşımaktadır. Böylece öğretmen

yeterlilikleri analitik değil, düzenleyici ve normatif bir duruş benimseyen eleştirel pedagoji bağlamında gözden geçirilecek, Türkiye’deki din eğitimi kurgusuna alternatif bir yol belirlenmesine yönelik çalışmalara bir ön hazırlık ve katkı sağlanacaktır.

Din eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri, onların eğitimdeki yaklaşım ve uygulamalarına yansımaktadır. Bütün bunların eleştirel pedagoji ilkeleri bağlamında incelenmesi din eğitimi öğretmenlerinin yeterliklerini de ortaya koymak açısından önemlidir. Bu doğrultuda çalışmanın sonunda bireysel, örgütsel, yasal ve pedagojik anlamda neler yapılabileceğine dair öneriler ortaya konulacaktır.

İlgili Çalışmalar

Literatürde DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin yeterlik algılarını inceleyen çalışmalara rastlanmıştır. Örneğin; Mücahit Arpacı (2004) tarafından hazırlanan ve *“İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (İzmir İli Örneğinde Bir Alan Araştırması)”* başlıklı yüksek lisans tezinde, 420 İDKAB dersi öğretmeniyle çalışma yapılmıştır. Öğretmen rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme, eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanma, etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma, amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler, öğretim teknolojileri ve çocuk merkezli yaklaşım şeklinde 6 yeterlik boyutu belirlenerek bunlar çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmada Doğan ve Altaş’ın geliştirdiği *“İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlilik Ölçeği”* kullanılmıştır.

Recep Uçar (2004) tarafından hazırlanan *“İlköğretim Okulları II. Kademedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Kayseri İl Merkezi Örneği)”* başlıklı doktora tezinde, DKAB öğretmenlerinin girdikleri sınıfları yönetebilmeleri konusundaki bilgi ve uygulamaları ele alınıp incelenmiştir. Kayseri il merkezinde bulunan bir grup DKAB öğretmenine ve öğrencilere uygulanan anketlerden elde edilen verilere göre, DKAB öğretmenlerinin önemli bir kısmının otokratik disiplin anlayışına sahip oldukları, çoğunluğunun sınıflarını yönetirken tepkisel yaklaşımlar sergiledikleri, öğrencilere karşı iyi niyetli yaklaşımlara sahip oldukları, ancak sınıflarını etkili bir şekilde yönetmede bunun yeterli olmadığı, etkili

ve verimli eğitim ortamı ve atmosferi hazırlama konusunda rehberliğe ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır.

Yazıcı'nın (2004) hazırladığı ve *“İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (İstanbul İli Örneğinde Bir Alan Araştırması)”* başlıklı yüksek lisans tezinde, DKAB öğretmenlerinin yerine getirmesi beklenen yeterliklere hangi düzeyde sahip oldukları ve sahip oldukları yeterliklere çeşitli değişkenlerin etkisi belirlenmek istenmiştir. Çalışmada Doğan ve Altaş'ın geliştirdiği *“İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlilik Ölçeği”* kullanılmıştır. 6 temel yeterlik boyutu baz alınarak toplamda 122 yeterlik üzerinde inceleme yapılmıştır.

Asrı'nın (2005) hazırladığı ve *“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri (Göller Bölgesi Örneği)”* başlığını taşıyan yüksek lisans tezinde, DKAB ve İHL Meslek Dersi öğretmenlerinin yeterlikleri öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda belirlenmeye ve değerlendirilmeye çalışılmıştır. Antalya, Isparta ve Burdur'da görev yapan 229 öğretmenden anket yolu ile toplanan bilgilerde özel alan bilgisi, genel kültür, sosyal ve pedagojik formasyon ile kişilik ve karakter özellikleri şeklindeki yeterlik alanları kategorize edilmiştir.

Işıkdogan'ın (2006) hazırladığı ve *“İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Yeterlikleri”* başlığını taşıyan doktora tezinde, öğretmenlerin yeterlikleri tespit edilmiş ve yeterlikler çeşitli değişkenlere incelenmiştir. Yeterliklerin belirlenmesinde Doğan ve Altaş'ın geliştirdiği; *“İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlilik Ölçeği”* kullanılmıştır. 320 İDKAB mezunu öğretmen çalışma kapsamına dâhil edilmiştir.

Ahmet Koç (2009) tarafından hazırlanan ve *“İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma”* başlığını taşıyan makalede, çalışma grubunun mesleklerine ilişkin yeterliklerini kendi bakış açılarıyla nasıl algıladıkları araştırılmak istenmiştir. Öğretmenlerin yeterlikleri; kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler, öğrenme ve öğretme süreci, okul-aile ve toplum ilişkileri şeklinde 4 boyut halinde incelenmiştir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin hangi mesleki niteliklerde iyi, hangilerinde istenen düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

Akyürek (2012) tarafından hazırlanan ve “*İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algıları*” başlığını taşıyan makalede, örgün din eğitiminde görev yapan öğretmenlerin eğitim-öğretim bilgi ve becerilerine yönelik yeterlik algıları çeşitli değişkenlere göre belirlenmek istenmiştir. MEB’in öğretmenlik mesleğinin yeterliklerini tespit etmek amacıyla yapılan çalışmalar doğrultusunda, “*Din eğitim-öğretim bilgi ve becerisi ölçeği*” geliştirilerek 442 öğretmenden veriler toplanmıştır. Örgün din eğitimi öğretmenlerinin eğitim-öğretim bilgi ve becerilerine ilişkin algıları incelendiğinde; öğretmenlerin kendilerini genel olarak yeterli algıladıkları görülmüştür. Çalışmada ayrıca katılımcıların öğretmen merkezli etkinliklerde kendilerini daha yeterli gördükleri, yeni hazırlanan DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretim programlarının ön gördüğü/gerektirdiği bazı beceriler konusunda ise eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mahmut Zengin (2013) tarafından hazırlanan ve “*DKAB Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları*” başlığını taşıyan makalede, Sakarya’da görev yapan 329 DKAB öğretmeni ile çalışılmıştır. Mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme boyutlarından oluşan, “*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlikleri Ölçeği*” kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim öğretim yeterliklerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği, öğrenim durumu, görev yaptıkları öğretim kademesi, görev yaptıkları yerleşim yeri, hizmet içi eğitime katılma durumu ve hizmet içi eğitime katılma sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Son dönemlerde eleştirel pedagoji ile ilgili yapılan yerli ve yabancı literatür incelendiğinde ise zengin bir kaynakça ile karşılaşmak mümkündür. Burada doğrudan konuyla bağlantılı olarak, bu literatür arasında öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine yer veren çalışmalar da mevcuttur. Örneğin yabancı literatüre bakıldığında; Linda Keesing-StyJes (2003) tarafından “*The Relationship Between Critical Pedagogy and Assessment in Teacher Education*” başlığıyla ele alınan makalede yazar, eleştirel pedagojinin bazı ilkelerinin öğretmen eğitimine dâhil edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Diyalojik bir yaklaşım, öğrencilerin bağlamını göz önünde bulundurmak, değerlendirmeyi anlamlı müfredat ve bağlamlara

yerleřtirmek, eleřtirel dűřűnmeye teřvik gibi hususlar űğretmen eęitimine yazarın dâhil edilmesini istedięi bazı űneriler arasında yer almaktadır. Yazara gűre űneriler her ne kadar evrensel nitelikli olmasa da içinde yařanılan baęlamı gűz űnűne alarak bu unsurların űğretmen eęitimine dâhil edilmesi gerekmektedir.

Mahsa Izadinia (2011) tarafından yazılan, *“Incorporating the Principles of Critical Pedagogy into a Teacher Efficacy Measure”* bařlıklı makalede, geliřtirilen űğretmen yeterlik űleklerinin yetersizlięine dikkat çekilmiřtir. řimdiye kadar geliřtirilen űğretmen yeterlik űleklerinin űğretmenlerin belirli űğretim yűntemlerini kullanmaları ve teknik olarak belirlenen bazı gűrevleri yerine getirmeye yűnelik olduęu vurgulanmıřtır. Burada diyalog, sınıf kararları, gű paylařımları, eleřtirel dűřűnme gibi űğretmenlerin sosyo-politik rollerinin gűz ardı edildięine dikkat çekilmiřtir. Mevcut literatűr ve űğretmen yeterlilik űlekleri incelenerek, eleřtirel pedagoji ilkeleri arařtırmacı tarafından hazırlanan yeni bir űğretmen yeterlilik űleęi içerisine dâhil edilmiřtir. 241 İngilizce űğretmeni űzerinde uygulanan çalıřma sonucu elde edilen yeni űlek ile űğretmenin sınıfa baęlı sorumluluęuna ek olarak, sosyo-politik sorumluluęuna da dikkat çekilmek hedeflenmiřtir.

Mohammad Aliakbari ve Nazal Allahmoradi (2012) tarafından ele alınan, *“On Iranian School Teachers’ Perceptions of the Principles of Critical Pedagogy”* bařlıklı makale, İran’da gűrev yapan 200 ilkokul, ortaokul ve lise űğretmeninin eleřtirel pedagoji ilkelerine yűnelik gűrűřlerini inceleyen bir çalıřmadır. Çalıřmada Yılmaz’ın (2009) geliřtirdięi, *“Eleřtirel Pedagoji İlkeleri űleęi”* kullanılmıř ve űğretmenlerin eleřtirel pedagojiye dair gűrűřleri çeřitli deęiřkenlere gűre incelenmiřtir. Sonuç bűlűműnde, űğretmenlerin eleřtirel pedagoji ilkelerini kabul etmelerine raęmen İran eęitim sisteminde eleřtirel pedagojiye yer verilmemesi eleřtirilmiřtir.

Nicholas J. Shudak (2014) tarafından yayınlanan; *“The Re-Emergence of Critical Pedagogy: A Three-Dimensional Framework for Teacher Education in the Age of Teacher Effectiveness”* bařlıklı makale, űğretmenlerin eleřtirel pedagojinin uygulanabilirlięini anlayabilmesi için bir ereve geliřtirebilmek amacıyla yazılmıřtır. Arařtırmanın konusu, űğretmenlerin kendi uygulama metotlarını analiz ederek, eleřtirel pedagoji yoluyla dűřűnmelerini saęlamaya çalıřmaktır. Yazarın bunun için űne sűrdűęű ű ereve űnerisinden ilki, tartıřmalı alanlar oluřturmak, ikincisi ortak

noktalar bulmak, üçüncüsü ise öğretmenleri sınıflarını daha insancıl kılmak için belirli felsefi pozisyonlar almaya teşvik etmektir.

Türkiye’de bu alanla ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, 2010 yılında Âdem Yıldırım tarafından; “*Paulo Freire ve Ivan Illich'in Eğitim Anlayışları Ekseninde Radikal Eğitim Eleştirisi Üzerine Bir Araştırma*” başlığıyla yayınlanan yüksek lisans tezi mevcuttur. 2013 yılında da “*Eleştirel Pedagoji Paulo Freire ve Ivan Illich'in Eğitim Anlayışı Üzerine*” başlığıyla yayınlanan kitabına bakıldığında, eleştirel pedagojiyi geniş kapsamlı ele alan bir çalışma olduğunu görmek mümkündür. Burada araştırmacı, eğitime yönelik eleştirel bakışları radikal yaklaşım, zorunlu eğitim ve eleştirel pedagoji temelinde tartışmaktadır. Ayrıca eleştirel pedagojiden yola çıkarak çocukluktan yetişkinliğe uzanan eğitim serüvenini ve sürecin diğer toplumsal kurumlarla olan ilişkisini Freire ve Illich özelinde ele almıştır.

Çağlar Kaya ve Sinem Kaya (2017) tarafından, “*Prospective Teachers' Educational Beliefs and Their Views About the Principles of Critical Pedagogy*” başlığıyla yayınlanan makalede, öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel pedagoji ilişkisinin karşılaştırılması hedeflenmiştir. Çalışmada, “*Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği*” ile “*Eğitimsel İnançlar Ölçeği*” kullanılmıştır. Eğitim İnançları Ölçeğine dayalı olarak, eğitim felsefesine ilişkin Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Yapılandırmacılık ve Varoluşçuluk olmak üzere 5 teori incelenmiştir. 452 son sınıf lisans öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının eğitim inançlarının yüksek çıkmasına rağmen, eleştirel pedagojiye ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ahmet Burak (2019) tarafından, “*Okul Yöneticisi ve Öğretmelerin Eleştirel Pedagojiye İlişkin Görüşleri*” başlıklı yüksek lisans tezinde, öğrencilerin eleştirel pedagoji ilkeleri neticesinde elde edecekleri beceriler vurgulanmaktadır. Bu becerileri öğrencilere kazandırma noktasında kilit rolde olan öğretmen ve okul yöneticilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik görüşleri analiz edilmek istenmiştir. Nicel bir araştırma olan çalışmada 550 öğretmen ve 110 okul yöneticisinin eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri ele alınmıştır. Cinsiyet, yaş, mezun oldukları fakülte, mesleki kıdem, okuldaki görev, idarecilikteki kıdem, eğitim düzeyi, branş, okul kademesi ve okul türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir.

Çalışmada Yılmaz'ın geliştirdiği, “*Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticileri ile öğretmenlerin eleştirel pedagoji ve onun alt boyutlarına yönelimlerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Yerli literatürde örgün din eğitimi ile eleştirel pedagoji arasındaki ilişkiyi inceleyen teorik bir çalışmaya da rastlanmıştır. Mustafa Çetin (2022) tarafından “*Eleştirel Pedagoji Bağlamında Türkiye’de Din Eğitiminin Felsefi Analizi*” başlıklı bu çalışmada Çetin, eleştirel pedagoji bağlamında Türkiye’deki örgün din eğitiminin durumunu anlamak ve iyileştirmelerde bulunmak için eleştirel pedagojinin olası katkılarını ele almıştır. Nitel bir desenle yürütülen çalışmada, eleştirel pedagojinin sağladığı eleştiri dili bağlamında Türkiye’deki örgün din eğitiminin sorunları ortaya konulmuştur. Örgün din eğitiminin potansiyelini gerçekleştirebilmesi açısından eleştirel pedagojinin insanlaştıran ve özgürleştiren eğitim, diyalog, farkındalaştırma, eleştirel bilinç, sorun tanımlama ve praxis kavramları İslam din eğitiminin esasları ve amaçları açısından yorumlanmıştır.

Literatürde din eğitiminde eleştirel düşünme üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında da eleştirel pedagojiye yönelik araştırmalar için zemin hazırlayacak nitelikte olduğu görülmüştür. Eyyup Serkan Öncel (2020) “*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Osmaniye İli Örneği)*” başlıklı doktora tezi mevcuttur. Osmaniye il ve ilçelerindeki ilkokul ve ortaokullarda DKAB derslerinde okutulan ders kitaplarına eleştirel düşünmenin ne kadar yansıtıldığını derslere giren öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda tespit etmenin ve incelenin hedeflendiği bu çalışmada, tarama deseni kullanılmıştır. İlkokul ve ortaokul DKAB derslerinde okutulan ders kitaplarına eleştirel düşünme becerilerinin derse giren öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda "orta" düzeyde yansıtıldığı saptanıp bunun eleştirel düşünme becerileri kazanımında yeterli bir düzey olmadığı sonucuna varılmıştır.

Hilal Tezcan (2020) tarafından “*Din Öğretiminde Eleştirel Düşünme: DKAB Dersinde Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması*” başlıklı yüksek lisans tezi mevcuttur. Eleştirel düşünmeyi destekleyici uygulamaların din öğretiminde nasıl uygulanacağını sorgulamayı hedefleyen bu araştırmada, eylem araştırması ve öğretmen görüşleri olmak üzer iki ayrı nitel

araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, DKAB derslerinde eleştirel düşünmenin ileri sürdüğü temalar çerçevesinde öğretimin gerçekleştirilebileceği ortaya konulmuş olup, sahada bulunan öğretmenlerin eleştirel düşünmenin ileri sürdüğü temalar doğrultusunda bir kılavuza ihtiyaçları bulunduğu tespit edilmiştir.

Osman Cingöz (2021) tarafından “*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimine İlişkin Görüşleri*” başlıklı doktora tezi mevcuttur. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimine ilişkin görüş ve uygulamaları çerçevesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde eleştirel düşünme eğitiminin durumunu ortaya koymaya çalışan bu çalışmada, nitel yöntem kullanılmıştır. Kayseri’de görev yapan 12 DKAB öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonunda katılımcı öğretmenlerin tamamının eleştirel düşünme kavramına yüzeysel ve dar bir açıdan baktıkları ve bu kavramın farklı boyutlarını içine alan kapsamlı bir bakış açısı geliştiremedikleri şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır.

Ayşe Demirel Uçan (2018) tarafından “*İslam Din Eğitimi İçin Alternatif Bir Model: Eleştirel Din Eğitimi Yaklaşımı*” başlıklı makalede, Eleştirel Din Eğitimi yaklaşımının İslam Din Eğitimi’nde öğretim ve öğrenmenin geliştirilmesindeki rolünü incelemek hedeflenmiştir. İngiltere merkezli olan ve Andrew Wright tarafından geliştirilen Eleştirel Din Eğitimi yaklaşımı, fenomenolojik ve yapılandırmacı din eğitimi yaklaşımlarına bir eleştiri niteliğinde görülmektedir. Hakikati arama ve hakikat üzerine yaşamayı merkez edinen bu yaklaşım, din öğretiminde öğrencilerin kendi inançlarını anlamlandırmalarını ve diğer inançları da anlamalarını esas almaktadır. Andrew Wright merkezli bu çalışma, dinler aracılığı ile hakikat arayışını, din eğitimi aracılığıyla da düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir araştırma olarak nitelendirilebilir.

Büşra Serinsu (2024) tarafından “*Eleştirel Düşünmenin Okullardaki Din Eğitimine Yansıması*” başlıklı doktora tezi mevcuttur. Bu çalışmada hem 21. yüzyıl becerilerinden olan hem de son dönemlerde öğretim programlarında yaygınlaşan eleştirel düşünme, din eğitimi bağlamında incelenmiştir. Nitel yöntem kullanılarak yapılan bu çalışmada, din eğitiminde eleştirel düşünmenin bir beceri olarak inanç gelişime katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda özgün din

eğitiminin çağın problemlerine cevap arayabilmesi için dini epistemolojinin günümüz bağlamında değerlendirilmesini içeren bir içerikle hazırlanması önerilmiştir.

Yerli ve yabancı literatürde DKAB ve İHL Meslek Dersi öğretmenlerinin yeterliklerini, eleştirel pedagojiyi ve din eğitiminde eleştirel düşünmeyi inceleyen bütün çalışmalar, araştırma kapsamında kimi durumda eleştiri kimi durumda ise diğerlerinin söylediklerini ve yaptıklarını konuyla bütünleştirme amacıyla oldukça önemli veri kaynakları olmuştur. DKAB ve İHL Meslek Dersi öğretmenlerinin yeterliklerini inceleyen çalışmalarda kullanılan ölçeklerin güncel olmaması dikkat çekicidir. Bu alanda en sık kullanılan ölçeklerden biri olan Doğan ve Altaş'a (2002) ait, "*İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Yeterlik Ölçeği*" başlıklı çalışmada, 6 yeterlik boyutundan oluşmaktadır. Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme, eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım, etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma, amaca ulaştıracak bilgi ve beceri yeterlikleri, öğretim teknolojileri yeterlikleri ve çocuk merkezli yaklaşım yeterlikleri şeklinde sıralanan yeterlik alanları öğretmenin rolünü sınıf içine indirgeyen bir yapıdadır. Aynı şekilde Türkiye'de eleştirel pedagoji alanında yapılan nicel çalışmalarda da tek bir ölçeğin baz alındığı görülmüştür. Yılmaz tarafından geliştirilen, "*Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği*" nin tek ölçüt olarak kullanılması, alanla ilgili metodolojik açıdan bir eksiklik olarak yorumlanabilir. Yılmaz'ın (2009) hazırlamış olduğu ölçek incelendiğinde, eğitim sistemi, okulun işlevi ve özgürleşme alt boyutlarından oluştuğu görülmektedir. Alt boyutlar çerçevesinde hazırlanan ilkelerde daha çok okul üzerinden bir sistem eleştirisi yapıldığı gözlenmiştir.

Eleştirel düşünmeyi örgün din eğitimi bağlamında inceleyen çalışmalara bakıldığında ise bu düşünme biçiminin beceri odaklı ele alındığı dikkatleri çekmektedir. Din eğitimde yer alan kavramların, önermelerin ve dinî akıl yürütmelerin sağlam bir zemine ulaşması açısından bu becerinin işlevsel olduğu söylenebilir. Ancak tüm bu yetkinliklerin politik bir bağlam taşıyor olması, öğrencinin bağlamına yönelik farkındalık kazandırmada yetersiz kaldığının düşünülmesi ve metodik düşünme ile sınırlı kalmasından dolayı eleştirel pedagoji açısından bir problem durumu olarak görülmüştür.

Eleştirel pedagoji alanında yapılan çalışmalarda da çoğunun deneysel ve tarama çalışması şeklinde yürütüldüğü görülmüştür. Bu durum eleştirel pedagojinin ilkelerinin öğretmenler açısından nasıl karşılık bulduğunun derinlemesine incelenmesi açısından yetersiz görülmektedir. Konuyla ilgili nitel yaklaşımla yürütülen Çetin'in (2022) yapmış olduğu çalışma, İslam din eğitimi eleştirel pedagoji merkezinde temellendirmek ve alana teorik bir zemin kazandırmak açısından önemlidir. Ancak İslam din eğitimi ile sınırlandırılmamış ve eleştirel pedagojinin somut eğitim düzlemindeki pratiklerine odaklanmış bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğu açıktır.

Konuyla ilgili olarak, yerli ve yabancı literatürde eleştirel pedagoji alanında doğrudan DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin yeterlikleri ve yönelimleri üzerine bir çalışmaya rastlanılmamış olması bir eksiklik olarak düşünülmüştür. Örgün din eğitimi öğretmenlerinin eğitimde yaptıkları uygulamaların eleştirel pedagoji ilkeleri bağlamında nasıl değerlendirildiğine ilişkin bir anlayış ortaya koymayı hedefleyen bu çalışmanın ilgili literatüre, öğretmen yeterliklerine, öğretim programlarına, öğrenme-öğretme sürecinin yeniden yapılandırılmasına ve ders öğretmenlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

Mevcut araştırmada:

1. Veri toplama aracında yer alan soruların hazırlanması sürecinde başvuru yapılan uzmanların görüşlerini ifade ederken içten ve gerçekçi oldukları,
2. Çalışma grubunu oluşturan din eğitimi öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri cevaplara samimiyetle, ciddiyetle ve gerçek düşüncelerini yansıtacak nitelikte objektif yanıtladıkları,
3. Ortaöğretim DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtların öğretmenlerin fikriyatını doğrudan aksettirdiği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Mevcut araştırma:

1. Zaman açısından; uygulama için 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılı,
2. Çalışma grubu açısından; Konya ilinin Selçuklu, Meram ve Karatay ilçelerinde görev yapan farklı eğitim kademesindeki 22 Ortaöğretim DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretmenleri ile,
3. Veri toplama açısından; konu bağlamında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile,
4. Konu açısından; veri toplama aracında yer alan sorular eleştirel pedagojinin ilkeleri ile sınırlı tutulmuştur.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Eleştirel Pedagoji ve Ontolojik Arka Planı

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında sıklıkla kullanılacak olan, “*eleştiri*” ve “*pedagoji*” kavramlarına yer verilerek, kavramların süreç içinde nasıl bir perspektifle ele alınacağına değinilecektir. Ardından eleştirel pedagojinin ne olduğuna dair bilgi verilerek, eleştirel pedagojinin eğitim felsefeleri içinde nasıl ortaya çıktığı konusu kısaca tartışılacaktır.

Eleştiri kelimesi, yargılama, değerlendirme, ayırt etme anlamlarını içeren ve Yunanca “*kritikos*” kelimesinden ortaya çıkmış, Latinceye ise “*critius*” şeklinde geçmiştir. Dilimizde bu sözcük, çoğu zaman, kişilere veya şeylere yönelik olumsuz biçimde yargılayıcı değerlendirme veya “*tenkit*” anlamında kullanılmaktadır. Eleştirel sözcüğü de genellikle bu anlamla aynı özellik gösteren, “*Eleştiri ile ilgili olan*”, “*Eleştiriye dayanan*”, “*Eleştiri niteliği taşıyan*” anlamını ihtiva etmektedir (Demirel, 2021, s. 125). Oysa kelimenin Yunanca kökeni olan “*krinein*” fiili yakından incelendiğinde, olumsuz anlamın zorunlu olarak çıkmadığını, kritik etmenin, “*Seçme, aralarına sınır çekerek iki şeyi birbirinden ayırma, karar ve hüküm verme*” anlamlarına geldiği görülmektedir (Muhtaroglu, 2022, s. 22). Türkçede bu anlama en yakın ifade Arapçadan geçmiş olan “*tenkit*” kelimesinden ziyade, “*tahkik*” kelimesidir. Özellikle de eğitim kapsamı içerisindeki eleştiri ifadesi, sorgulamak, araştırarak gerçeğe ulaşmak anlamında kullanıldığı için, tahkik kelimesinin kullanılması daha yerinde olacaktır; çünkü tenkit kelimesi, karşı tarafa ya da herhangi bir şeye yönelik olumsuz bir anlam içermekle birlikte, kavramın içerisinde sorgulama ve yargılama yapma durumu söz konusu değildir.

Pedagoji kelimesi, “*Gençlere Öğretme Sanatı*” anlamındaki Yunanca “*Paideutike*” kelimesinden gelmektedir. Günümüzde bu kelime öğretmenlerin yaptığı veya öğretim tekniklerini çağrıştıran daha sınırlı bir anlamda kullanılmaktadır (Senge, 2014, s. 252); ancak eğitimin yaşam boyu süren bir deneyim olması, öğretmenlerin de faaliyetlerinin alanının okul ile sınırlı olmamasından dolayı kelimenin kapsamı daha

geniş tutulmalıdır. Bu bakış açısından pedagoji, Okumuşlar ve Bilecik'e (2019, ss. 1279-1292) göre eğitimin ihtiva ettiği çeşitli konuları, kavram, olgu ve fenomenleri göz önünde bulunduran, alanla ilgili disiplinler için kullanılan şemsiye bir kavramdır. Bu durumda insanların bildikleri ve bildiklerini öğrenme yollarını da içeren tüm süreçler bu kavramın kapsamı içerisindedir.

Pedagoji, kavramsal açıdan da kurumsal ve karmaşık ilişkileri ile de sistematik ve radikal eleştirilere maruz kalmıştır. Eleştirel pedagojinin doğuşunda da pedagojinin mevcut pratiklerinin, sosyal etkilerinin ve ideolojik düşüncenin yansımalarının insanları sömürü ve nesne haline getirmesi etkili olmuştur (Yıldırım, 2013, s. 51). Bu bakış açısında olan eğitimciler için ise pedagoji, bir iktidar uygulaması, siyasal gücün oluşturulması ve meşrulaştırılmasında önemli bir pratiktir. Lakin pratikte, hâkim olan sınıfların düşüncelerine yer verip ezilen kesimin seslerini eğitimde temsil etmemekte ve sesleri boğmaktadır. Başta Freire olmak üzere eleştirel pedagojiyi savunan pek çok kişi, eğitimin elde edeceği yeni mana ve kalıbın, ancak ezilen kesimin problemleri ve dilleri üzerinden gerçekleşen bir eğitim pratiğiyle (praksis) mümkün olacağını ileri sürmektedir (İnal, 2010, ss. 14-22). Giroux'a (2008, s. 20) göre ise eleştirel bir pratik olması açısından pedagoji, öğrencilerin geçmişleriyle eleştirel bir diyaloga dâhil olabilmeleri, otoriteyi ve onun yansımalarını sorgulayabilmeleri açısından önemlidir. Bununla beraber devam eden iktidar ilişkileri ile mücadele etmeleri ve kendilerini birbiriyle ilgili yerel, ulusal, küresel ve kamusal alanlarda eleştirel aktif vatandaşlar olmaya hazırlamaları için gerekli olan bilgi, beceri ve sorgulama kültürünü sunan sınıf şartlarını da sağlamaları için eleştirel pedagoji elzemdir.

Yapılan tanımlara bakıldığında, pedagojinin çok yönlü bir kavram olduğu görülmektedir. O halde pedagoji için öğretme sanatından çok daha fazlası olduğunu ve sadece yöntemden ibaret olmadığını; ancak her ikisini de kapsadığını söylemek mümkündür. Bu durumda pedagoji bir şeyi amaçlı ve yöntemli olarak öğretmek için girişilen bilinçli davranışların ve etkileşimlerin bütünüdür, denilebilir.

Eleştiri, pedagojiyi niteleyen bir kavramdır. Bu sebeple eleştirellığe, sadece bir yargı ve değerlendirme yapma sürecinden öte, pedagojinin analitik doğasını düşündürmesi yönü ile bakmak gerekir; yani eleştirel olan bir pedagoji, bir arayış pedagojisidir (Shudak, 2014, s. 991). O halde bu anlayışta eleştirelilik, eğitime dâhil

olan unsurlardan olan öğretmen açısından konumunun ve otoritesinin ardını görebilmek, öğrenciler için de yaşamlarında etkili olan unsurların içine ve dışına bakabilmek şeklinde anlaşılmalıdır.

Eleştirel pedagoji ilk olarak 1960 yılında Brezilyalı eğitimci Paulo Freire tarafından yayınlanan, “*Pedagogy of Oppressed*” (Ezilenlerin Pedagojisi) isimli kitabında tanıtılmaya başlanmıştır. Eleştirel pedagojinin ortaya çıkışını bir ihtiyacın neticesi olarak değerlendirmek mümkündür. Bu ihtiyaç, eğitim alanını eleştirmek ve eğitimde bir değişim ve dönüşüm sağlamak noktasında ortaya çıkmıştır. Okulun öne sürdüğü imkân ve sınırlılıklar çerçevesinde, eğitimin neden böyle olduğu, nasıl daha iyi olabileceği, değişimin ve dönüşümün nasıl sağlanacağı ve alternatiflerinin neler olacağı gibi sorular eleştirel pedagojinin ortaya çıkmasında etkili olmuştur. O halde eleştirel pedagoji nedir?

Eleştirel pedagoji, var olan eğitim sistemlerini ve politikalarını eleştiriye tabi tutarak demokratik eğitim gayesiyle vaatlerde bulunan ve radikal bir değişimi savunan çeşitli eğitim yorumlarıdır. Eğitim sistemlerinin, var olan statükonun muhafaza edilmesi ve pekiştirilmesi için bir araç şeklinde kullanıldığına yönelik iddia, eleştirel pedagojinin başladığı yerdir (Durakoğlu, 2019, s. 179). Eleştirel pedagojide eğitim kurumları hem tarihsel açıdan hem de hâkim olan toplumun sosyal ve siyasal yapısının bir unsuru olarak ele alınıp incelenmektedir. Bu ifadelerden yola çıkılarak eleştirel pedagojide okula ve eğitim sistemine sadece eğitim-öğretim açısından bakılmadığı ve eğitimin daha kapsamlı ve daha bütüncül ele alındığı söylenebilir.

Eleştirel pedagoglar, okulların nasıl çalıştığını kavrama noktasında temel olarak güç ve politika merkezli bir perspektif benimserler. Dahası, okullaşma, devletin ve eğitimin siyasal ekonomisi, metinlerin neyi temsil ettikleri ve öğrenci öznelliği gibi hususlara eleştirel biçimde yaklaşarak bu minvalde çalışmalar üretirler (McLaren, 2011, s. 273). Görüldüğü gibi eleştirel pedagojide okullar sadece eğitim açısından ele alınmamakta, onlara olan yaklaşım genellikle politik merkezli olup, bütün bunlar eleştirel bir tarzda incelenmekte ve eleştiri dili pratiğe de aktarılmaktadır.

Günümüzün eğitim problemlerini sistematik biçimde eleştiren eleştirel pedagoji, eğitim ve ona etki eden diğer kurumlar arasındaki ilişkileri de inceler. Bu

incelemeleri, felsefi, ideolojik, sosyolojik ve politik paradigmaları da göz önüne alarak gerçekleştirir. Eleştirel pedagojinin eğitimle ilgili her ögesi, açık veya örtük biçimde politik ve ideolojik unsurlar içerir. Bundan dolayı eğitimle ilişkili olan herkes, toplumsal kurumların da etkileşim alanındadır (Yıldırım, 2013, s. 5). Buradan yola çıkarak şu ifade edebilir: Eğitim felsefeleri incelendiğinde genel itibariyle eğitime bir eleştirinin olduğu görülmektedir; ancak eleştirel pedagoji, en genel tanımla kendi ilkeleri açısından eğitime, ekonomi ve siyaset temelli bir eleştiri zemininden yaklaşan akımdır. Bu akımı savunan filozofların/pedagogların görüşlerinin temelinde, iktidar ve eşitsizliğin eğitimdeki etkilerini incelemek gerektiği konusu yer almaktadır; ancak bu inceleme ve eleştirinin devamında, mevcut eğitim sisteminin nasıl olması gerektiği yönünde alternatifler de mevcuttur.

Eleştirel pedagojinin öngördüğü eğitim; tek taraflı bir baskının ya da baskın bir yönetici kesimin olduğu bir sistem değildir. Çok sesli ve özgür bir ortamın olduğu, tek düze ve sabit bir eğitim müfredatından ziyade, dünyanın ve modern çağın ihtiyaçlarına göre hazırlanan, geliştirilmeye uygun bir bilgi zenginliğini içermektedir. Aynı zamanda bu eğitim, ırk, dil, cinsiyet gibi farklılıkların bir çeşitlilik ve kazanım olarak kabul edildiği bir sistemi ihtiva etmektedir (Kesik, 2014, s. 125). Bir diğer deyişle eleştirel pedagojinin pedagoji anlayışının, otoritenin dayatması sonucu değil tamamen tabandan kurulacak bir anlayıştan oluştuğu söylenebilir. Bu mantıktan hareketle eleştirel pedagoji, eğitim müfredatının herkes için standart hale getirilmesine karşı çıkar; çünkü standart programlar, otoritenin çıkarlarına hizmet eden bir yapıdadır. Böylesi programlar öğrencinin eğitim ortamında özgürlüğüne engel olduğu gibi, sınıf içerisindeki kimlik ve kültürel zenginliğin de göz ardı edilmesine neden olacaktır. O halde eleştirel pedagojide, eğitim sisteminin ideolojik bakış açısından ele alınacağını, analitik ve eleştirel düşünmeyi geliştiren esnek bir müfredatın öncelendiğini, içinde bulunulan zamanın göz ardı edilmediğini, geleneksel eğitim yaklaşımlarının eleştirildiğini ve çoğulculuğun önemsendiğini ifade etmek gerekir.

Eleştirel pedagoglardan olan McLaren (2018, s. 77) eleştirel pedagojiyi, sınıfta öğretim, bilgi üretimi, okulun kurumsal yapısını, toplumun sosyal ve maddi ilişkiler arasındaki bağı düşünmenin, tartışmanın ve dönüştürmenin bir yolu olarak görmektedir. McLaren'nin eleştirel pedagoji anlayışını sınıftaki öğretim ortamından,

okulun kurumsal anlamda toplumla olan bağlantısına kadar uzanarak ele alması, eleştirel pedagojinin kapsamının genişliğini göstermesi açısından önemlidir. Öyle ki bu durum, demokratik bir toplumda sınıflara sosyal ve siyasi bir bilinç kazandırarak, öğrencilerin birbirleriyle nasıl iletişim kurdukları ve iletişime güç ilişkilerinin etkilerinin nasıl dâhil edildiğini anlamaya yönelik bir farkındalığı da içine almaktadır.

Bir diğer eleştirel pedagog olan McKernan'a (2018, s. 77) göre ise eleştirel pedagoji, öğrencilerin eleştirel öz biliş ve sosyal farkındalık kazanması ve baskıcı güçlere karşı gerekli olan faaliyeti göstermek için öğretme ve öğrenme ilişkilerini içeren bir harekettir. McKernan'ın görüşü, sınıf düzeyinde öğrencilerin bilincinin değiştirilmesi ile toplumun değişeceğini öngörerek eleştirel pedagojinin kapsamının sınıftan topluma uzanan bir yapıda olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Eleştirel pedagoji alanında yapılan çalışmalarda en temel referansın, eleştirel pedagojinin ilk filozofu sayılan Paulo Freire'nin çalışmalarına yönelik olduğu gözlenmiştir. Freire başlangıçta yetişkin okuryazarlığı ile ilgilenmesine rağmen sonraki süreçte çalışmaları daha geniş bir yelpazede sosyal ve eğitimsel konuları da içine alarak genişlemiş, kimi çevrelerce benimsenmiş veya eleştirilmiştir. 1960'lı yıllarda ortaya çıkan çalışmalar 1970'lerde geniş yankı uyandırmış ve sonraki süreçlerde de eleştirel pedagoji literatürüne egemen olmuştur. Freire'nin okuryazarlıktan kastı mekanik bir okuma değil, öncelikle bilinçlerin uyanması şeklinde olmuştur. Bir diğer deyişle kelime okuma becerisi, dünyayı okuma becerisi ile ilişkilidir. Çevresine ve kendisine yönelik farkındalık kazanan, insanın misyonunun sadece dünyada var olmak değil, dünya ile ilişkiye de girmek olduğunu bilen bir birey, ona göre mekanik okuryazar olmaktan daha önemlidir. İnsanın kendi gerçekliğini fark etmesi, gerçeklik içindeki aktif rolü, doğanın insan üzerindeki etkisi, kendi kültür dünyasını kendisinin oluşturduğunun farkına varması, birey için okuryazar olmaktan önce kazanması gereken bilinç halidir. Bunun farkında olan bireyler, okuryazar olmanın gerekliliğini eleştirel olarak idrak etmiş olacaklardır. Böylesi bir eğitim programının yöntemini ise Freire (2021a, s. 71); aktif, diyalogcu, eleştirel, eleştiri uyaran, eğitim programının içeriğinin değişmesi, tematik analiz ve kodlama gibi tekniklerin kullanılması şeklinde belirtmektedir. Ona göre etkin bir öğretim yöntemi, kişinin kendi bağlamının ve hem özne olarak hem de insan olarak koşulunun bilinçli

olarak farkında olmasına yardımcı olacaktır. (Freire, 2021a, s. 83). Freire yoksul ve cahil köylü halkla bir araya gelmiş, onların hayatları ve ümitleri hakkında karşılıklı müzakerelerde bulunmuştur. Bu görüşmelerde onların öncelikle öğrenmeleri gereken kelimelerin yanı sıra, yaşam koşullarının doğuştan olmayıp sosyal olarak yapılandırıldığı, bunu değiştirme gücüne sahip olmalarının işlevsel okuryazarlıktan daha önemli olduğu vurgusu yapılmıştır. Görüldüğü gibi okuryazar olmak Freire için harfleri ve kelimeleri öğrenmekten çok daha fazlasıdır. Bireyin bilinçlenmesi ve kendi bağlamının farkında olması yani her şeyden önce bir öz dönüşüm yaşaması onun için önceliklidir.

McLaren’a (1999, ss. 1-22) göre Freire’nin pedagojisinin merkezinde, öğrencileri ve işçileri incelemeyi amaçlayan anti-otoriter, diyalojik ve etkileşimli bir yaklaşım bulunmaktadır. Freire bu kesimleri “*ezilenler*” olarak tabir etmektedir; ancak onun yaptığı çalışmaları ve ortaya koyduğu fikirleri, içinde bulunduğu bağlamı göz önünde bulundurarak okumak gerekir. Sömürgeciliğin ve kolonyalizmin hâkim olduğu bir ortamda yetişen Freire gerek ebeveynlerin gerekse de eğitim gördüğü okulların etkisinde kalmıştır. Bununla birlikte yaşadığı bölgenin ekonomik açıdan yoksul, toplumsal açıdan ise eşitsizliklerin olduğu bir yer olduğunu vurgulamak gerekir. Ailesinin büyüme sürecinde gösterdiği pedagojik etki, ileriki yıllarda geliştireceği yetişkin eğitimi çalışmalarında diyalojik yaklaşımı vurgulamasında etkili olmuştur; ayrıca varoluşçuluk, fenomenoloji, Marksizm, Kurtuluş Teolojisi ve Hristiyanlık da onun fikirlerinin gelişmesinde önemli unsurlardır. Bu etkilenmeyi Freire eleştirel pedagojiye de yansıtmış ve bireyin düşüncelerinin içinde yetiştiği bağlamdan azade olamayacağı düşüncesi ile eleştirel pedagojinin temel taşını oluşturmuştur.

İnsanı merkeze alan bir filozof olan Freire’nin savunduğu ilkeler temelde şu şekilde özetlenebilir:

- a) Bir insanın daha fazla insan olması onun varlık sebebidir.
- b) İlişkilerin baskıcı bir şekilde ilerlemesi durumunda ezen ve ezilenlerin insanlıkları azalır.
- c) Bilinçlenme süreci ile insanlar güçlerinin ve kendilerinin farkına varır.
- d) Ezilenlerin niyetleri ve eylemleri amaçlarıyla tutarlılık arz ediyorsa, içindeki koşulları değiştirmeleri mümkündür.

Burada ezilen kesimin kimi durumda öğrenci ve işçi, kimi durumda kadın, çocuk, Müslüman, Hristiyan, siyahî veya göçmen olabileceğini belirtmek gerekir; ancak eğitim söz konusu olduğunda ayrımcılığa maruz kalan ve sindirilen öğrenciler, Freire için ezilen kesimdir. Onun amacında sadece sistem eleştirisi yapmak değil, eğitim müfredatını da sosyal ve politik anlamda eleştiriye tabi tutarak, eğitim aracılığıyla daha iyi bir dünya haline getirmek vardır. O halde Freire'nin düşüncesinin sadece eleştiriye içermediğini, eylemi de içerisine dâhil ettiğini söylemek gerekir.

Freire, eğitimin ve öğrenmenin sadece bilgi aktarımı ile beceri geliştirmeden ibaret olmadığını, öğrencilerin günlük yaşamının eğitimin merkezine yerleştirilmesi gerektiğini savunarak eğitime daha kolektif bir tarzda yaklaşır. Bilgi aktarımına dayalı eğitimin bireyi evcilleştirdiğini vurgular. Bireyi özgürleştiren, dönüştüren, insanlaşmasına katkı sağlayan, diyalojik temelli ve öğrencilerin bilinçlerini eleştirel anlamda değiştirmeyi amaçlayan bir eğitim sistemi öngörür (Freire, 2021b, ss. 50-60). Kavramlar, Freire'nin eğitim anlayışının merkezini oluşturur ve sonraki süreçte eleştirel pedagojideki çok çeşitli eğitim anlayışlarına da öncülük eder. Özellikle Freire'nin felsefesini eğitim alanına uygulayan Ira Shor, özgürlükçü bir eğitim için sınıf pratikleri geliştiren öncülerin başında gelir.

Ira Shor eleştirel pedagojiyi herhangi bir eylemin, olayın, nesnenin, sürecin, örgütün, deneyimin, metnin, konunun, politikanın, kitlesel medyanın ya da söylemin derin manasını araştıran bir yaklaşım olarak tanımlar. Ona göre eleştirel pedagoji bütün bunların zeminindeki sebeplerini, toplumsal koşullarını, ideolojisini ve bireysel durumlarını anlama gayesini güder. Ayrıca eleştirel pedagojiyi yüzeysel anlamın, ilk izlenimin, mevcut efsanelerin, resmi bildirilerin, geleneksel klişelerin, geçerli bilgelik ve saf fikrin altına giden düşünme, okuma, yazma ve konuşma alışkanlıkları şeklinde belirtir (Rikowski, 2011, s. 123). Bu yaklaşım eleştirel pedagojiye yönelik diğer tanımlardan oldukça farklı ve kapsamlıdır. Burada bireyin belirli çıkar gruplarının lehine eğitilmesine karşı çıkılarak, bireyin kendisini aydınlatan olgulara dikkat çekilir. Böylelikle hâkim söylemin ötesine geçerek, bireyin içinde yaşadığı toplumsallık ve tarihsellik vurgusu yapılır.

Bireyin içinde yaşadığı toplumsallık ve tarihselliği göz önüne alma düşüncesinden yola çıkarak, eleştirel pedagojinin kendi cephesinden eğitimde bireysel

farklılıklara yaklaştığını belirtmek gerekir. Özellikle Freire'nin eğitimde ezilen kesimlere yaptığı vurgu; bireysel farklılıkların, ailenin eğitim sürecine yönelik yaklaşımlarının, bireyin içinde yaşadığı sosyo-kültürel çevrenin, öğrencinin cinsiyetinin, zekâsının, ilgi ve yeteneklerinin, öğrenme biçiminin eğitimde ne derece önemli olduğunu anlamak açısından önemlidir. Öğrencinin öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluğu, başarısına yönelik öz yeterlik algısı, öznel epistemolojik inançları öğrenme-öğretme süreçlerinde eleştirel pedagojinin dikkate aldığı bireysel farklılıklardır.

Buraya kadar olan kısımda eleştirel pedagojiye yönelik evrensel düzeyde bir tanımın olmaması dikkat çekicidir. Bunun sebebi hem eleştirel pedagojinin eklektik yapısına bağlı olabilir hem de görelilik, zamansal sınırlamalar ve ön kabullerin etkisinden kaynaklanabilir; ancak yapılan tanımlar göz önünde bulundurulduğunda, anlamlı ve açıklayıcı ifadelerin olduğu gözlenmektedir.

Yapılan tanımlar ışığında eleştirel pedagojinin genel özelliklerine bakılacak olursa, insanı, özgür, rasyonel düşünen ve değer yüklü bir varlık olarak görmesi, onun insanileşmeye önem veren yanını ortaya koymaktadır. Eleştirel pedagojide eğitimin amacı daha adil ve eşitlikçi bir dünya yaratmaktır. Eleştirel pedagoji açısından eğitim Cevizci'ye (2021, s. 211) göre, insanı asıl ve hakiki doğasına döndürmenin ve adalete dayanan bir demokrasi inşa etmenin en mühim yoludur. Eleştirel pedagoji insanın değişimini öngörürken bunu insan doğasını ve ona özgü olanı muhafaza etmeyi sağlayarak gerçekleştirmek ister. Eğitim kurumlarında nasıl bir eğitim-öğretim programının uygulanacağı da insanı merkeze alan bu düşünceye göre belirlenecektir.

Eleştirel pedagojinin bir diğer özelliği, gerçeklik ve bilgiye bakışı noktasındadır. Pozitivizm gibi gerçekliği salt bir neden-sonuç ilişkisi içinde algılamak yerine, varlığı sürekli değişen dinamik bir süreç olarak kabul eder. Buna bağlı olarak bilgi de sürekli değişir. O halde mutlak hakikat ve mutlak bilginin olmadığı; ancak kısmi ve beşerî hakikatin kabul edileceğini savunur. Buradan yola çıkarak eleştirel pedagojide bilginin özgür ve eleştirel düşünen birey tarafından inşa edilen bir süreç olduğu anlaşılabilir.

Eleştirel pedagoji aklın fonksiyonunu amaca götüren en uygun araçları seçmeyle sınırlı tutan araçsal akılcılığa karşı çıkarak bunun adaletsiz toplum yapısının bir ürünü olduğunu savunur. Eğitim ortamında araçsal aklın kullanılmasını ise, sadece sonuç ve çıktı odaklı bir eğitimi merkeze alıp, eğitim-öğretimi yönetime indirgemek şeklinde yorumlar. Eleştirel pedagoji bütün bunlara eleştiri yönelterek, eğitimdeki bu tarz yapıların insanın bütün olarak ele alınmasını, onun değerlerini göz ardı ettiğini vurgular.

Eleştirel pedagojinin bir diğer özelliğini postmodernizm ile ilişkisi bağlamında ele almak gerekir. Her ne kadar ikisi arasında bazı kesişim noktaları bulunsa da eleştirel pedagojinin postmodernizme yönelik eleştirileri mevcuttur. Bu eleştiriler birçok eleştirel pedagog tarafından farklı açılardan dile getirilmiştir. Yapılan eleştiriler daha çok bilgi anlayışı, toplumsal değişim ve bireye bakış üzerindendir. Bilgi anlayışı noktasında postmodernizm göreceli bir anlayışa sahiptir ve hakikatin sabit olmadığı iddiasındadır. Eleştirel pedagojinin bilgiye bakışı ise toplumun baskıcı yapılarına yönelik eleştirel bir bilincin geliştirilmesini içerir. Bu noktada eleştirel pedagoglar, her ne kadar birtakım toplumsal gerçeklerin sorgulanabilir olduğunu kabul etseler de toplumda adaleti sağlamak için normatif bir duruşu savunurlar. Postmodernizmin ise bu noktada bilginin göreceli olduğu anlayışının bu tür bir eylemsel bilincin geliştirilmesine engel olabileceği konusu eleştirilir. Eleştirel pedagojinin önde gelen isimlerinden Henry Giroux, postmodernizmin bilgi anlayışının göreceli olduğunu vurgularken, baskı ve tahakküm yapılarının nasıl işlediğini anlamak için bir dizi araç geliştirilmesini eleştirel bir eğitim için sorunlu bulur (H. Giroux, 1997, s. 122). Toplumsal değişim noktasında postmodernizmin büyük anlatılara ve evrensel kurtuluş projelerine şüpheyle yaklaştığı söylenebilir. Bu konuya eleştirel pedagojinin bakışı ile toplumsal adaletsizliklere karşı bir eylem niteliğindedir. Ortaya çıkan bu durum, toplumsal değişimi ve dönüşümü sağlamak noktasında her ikisinin de taleplerinin çeliştiğini gösterir. Freire bu konuda postmodernizme eleştiriler yöneltmek toplumsal adaleti sağlamada belirli etik ilkelerin sağlanmasının ve normatif bir duruş sergilemenin gerekli olduğunu düşünür. Ona göre postmodernizmin baskın bakışı ve her şeyin göreceli olduğunu savunması, ezilenlerin özgürleşmesi için gerekli olan kolektif mücadeleyi zayıflatabilir (Freire vd., 2000, s. 45). Bireye bakış konusunda

postmodernizm, onun özgünlüğünü ve farklılığını vurgulayarak bireyi çoklu anlamlar taşıyan bir varlık olarak ele alır. Eleştirel pedagojide de bireyin özgün olması önemli görülmekle birlikte birey toplumsal ve tarihsel bağlam içinde değerlendirilir. Postmodernizmin bireysellik vurgusu da eleştirel pedagojide bireyin toplum içindeki gücünü zayıflatabileceği sebebiyle eleştirilir. Apple, postmodernizmin bireye bakışına karşı çıkarak, bireysel kimliğin bu denli göreceli olmasını, toplumsal sorumlulukları ve değişimi zayıflattığı gerekçesiyle eleştirir (Apple, 2006a, ss. 87-93).

Eleştirel pedagojinin son ele alınacak özelliği ise, kültürel bir pedagojiden yana olmasıdır. Özellikle mevcut ideolojilerin kendi hegemonyalarını din, dil, aile, gelenek ve tarih üzerinden bireye dayattıklarını söyler; ayrıca eğitim ortamında bireyin başka çıkar gruplarının lehine araçsallaştırılmasına karşı çıkar. Bireyin içinde bulunduğu toplumsal durumu, eğitim ortamında analiz etmesini ve değerlendirmesini ister. Görüldüğü gibi ideolojiler hegemonyalarını kültürün unsurlarını kullanarak yaymaya çalışır ve bunu yaparken ötekini dışlayıcı bir tavır sergiler. Bunun eğitim açısından yorumu ise, bireylere eleştirel bilinci okul aracılığıyla kazandırmaktır. O halde okullarda sadece meslek eğitimi ya da pozitivist anlayışa dayalı bilimleri okutmak yerine beşerî bilimlere de yer verilmelidir. Böylelikle okulların kültürel pedagoji ile yeniden yapılanmaları sağlanmalıdır. Bu durumda bireylerin özellikle ideolojik tahakkümden özgürleşmesi açısından okullarda bireylerin içinden geldiği kültürü yok saymayan pedagojik uygulamalara yer verilmelidir.

Eleştirel pedagoji için sonuç olarak, 1970’lerde eğitimi ve pedagojiyi dönüştürme çabaları ile zuhur eden, hâkim kültürü ve baskıyı dönüştürmeyi amaçlayan, insanı merkeze alan ve özgürlükçü pedagojinin yeni bir bileşimini üretme gayesinde olan (Kesik & Bayram, 2015, ss. 900-921) bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Bir başka ifadeyle, eleştirel pedagoji, bireylerin bilinçlerini yükseltmek gerektiğini belirten, baskıcı koşullar değiştirmeyi hedefleyen, rasyonel bir toplum oluşturarak insanları özgürleştirmeye çalışan, teori ve uygulama arasında bağ kuran eğitimsel bir yaklaşımdır. Yapılan tanımlara bakıldığında eleştirel pedagojinin öğretim ve müfredat boyutu, topluma bakış kazandırma boyutu, bir de öğrencilerin vizyonlarını geliştirme boyutunun olduğunu da söylemek mümkündür. Bu durumda eleştirel pedagoji için hem normatif hem de gelişime açık bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Eleştiri kavramı araştırma sürecinde “*Eleştirel pedagoji*”, “*Eleştirel teori*” ve “*Eleştirel düşünme*” gibi farklı kalıplarda yer almaktadır. Bu durumda eleştiri kavramına yönelik kavramsallaştırmaların ayırımına değinmek yararlı olacaktır. Her ne kadar eleştirel pedagoji köken olarak eleştirel teoriden etkilenmiş olsa da eleştirel olma kavramına eleştirel düşünme ile aynı anlamda yaklaşmaz. Benzerlikleri bulunmasına rağmen eleştirel düşünme çok daha kapsamlı bir literatüre sahiptir.

Eleştirel düşünme; doğruyu yanlıştan, iyiyi kötünden, faydalıyı zararlıdan ayırt etmek, ele alınan konunun farklı boyutlarını ve yönlerini birbirinden ayırarak konuyu olumlu ve olumsuz tarafını da açığa çıkaracak biçimde etraflıca ve derinlemesine incelemektir (Muhtaroglu, 2022, s. 22). Burada geçen olumlu ve olumsuz kavramları önemlidir, zira günümüzde eleştiriden negatif bir anlam çıkarma durumu söz konusudur. Bunun için Passmore vd. eleştirel düşünmeyi, içerisinde olumlu ve olumsuz düşünceyi barındıran ve genelde her neyi eleştiriyorsak onun yerine bir alternatifin de konulmaya çalışıldığı bir düşünme biçimi, şeklinde ifade ederler (Passmore & Ünder, 2019, ss. 629-648). Benzer şekilde eleştirel düşünme sanılanın aksine olguları ya da bulguları daimî surette eleştirmek ya da konu hakkında yanlışlar bulmak anlamında değildir. Asıl kastedilen; okunan ve araştırılan olgular ile bulgular hakkında nihai bir sonuca varmak yerine, alternatif açıklamaların da olabileceğini varsaymaktır. Bir başka deyişle eleştirel düşünme, hedefleri netleştirmesi, varsayımları incelemesi, eylemleri gerçekleştirmesi ve sonuçları değerlendirmesi açısından çok yönlü ve disiplinli bir düşünme biçimidir.

Bu bakış açısından yola çıkarak, eleştirel pedagojinin içerdiği eleştirinin; olgulara daha geniş bir perspektiften bakarak, toplumsal adaleti sağlamak, tahakküm ilişkisini ve toplumsal sistemleri eğitim vasıtasıyla dönüştürmeyi içerdiği söylenebilir. Bir diğer deyişle, eleştirel pedagojide bir eylem ve toplumsal anlamda istenen bir değişim söz konusudur. Eleştirel düşünmede olgulara daha dar açıdan bakılır ve burada hedef kitle daha çok bireye yöneliktir. Eleştirel düşünmede asıl önemli olan, bireyin kendi düşünce sürecinin farkında olması, kendi düşünceleri ile diğerlerinin düşüncelerini karşılaştırması ve düşünceleri hayata geçirebilmesidir. Eleştirel pedagoji ise daha çok toplumsal eylemle ilgilenir ve bu nedenle bireysel eleştirelilik, toplumsal eleştirelilikle yakından bağlantılıdır (Burbules & Berk, 1999, s. 55). O halde

eleştirel pedagoji, pedagoji anlayışını sınıf ile sınırlı tutmaktan öte, eleştirel düşünmeden sosyal bir eylemi içermesi ve topluma odaklanması yönüyle ayrılır. Bir başka ifadeyle belirtmek gerekirse, eleştirel düşünme yönteme dair analitik bir düşünme becerisi iken; eleştirel pedagojideki eleştiri anlayışı siyasal, toplumsal, kültürel ve tarihsel bağlamı da içine alan, teoriyi ve pratiği bünyesinde barındıran yeniden yorumlama biçimidir. Bu durumda, araştırma sürecinde ele alınacak olan eleştirel düşünmeden kastedilenin beceri kazandırmaktan ziyade bilinç oluşturmak olduğunu belirtmek gerekir.

Eleştirel teori ise köken olarak eleştirel pedagojiye benzese de eleştirellığe yaklaşımlarında aralarında belirli farklar vardır. Her ikisi de eleştirellığe toplumsal normların ve yapıların baskılarına karşı çıkmak için çözüm üretmek noktasında yaklaşır; ancak eleştirel pedagoji bu baskıcı güçleri eğitim alanında ele alması ve çözümünü de yine eğitimde bulması yönüyle eleştirel teoriden ayrılır. Eleştirel pedagoji daha adil ve daha özgürlükçü bir eğitim için sistem eleştirisinde bulunur. Kısacası eleştirel pedagoji dilinde, eleştirel kişi, adalet arama ve özgürleşme arama yetkisine sahip kişidir (Burbules & Berk, 1999, s. 50). Eleştirel teoride ise, mevcut toplumsal düzendeki çelişkiler disiplinler arası epistemolojik ve metodolojik kavrayış esas alınarak ortaya konulup analiz edilmeye çalışılır. O halde eleştirel pedagojinin toplum analizini eğitim üzerinden yaparak eleştirdiğini, eleştirel teorinin de toplum eleştirisini daha metodik düzeyle sınırlandırdığını ifade etmek mümkündür.

Her eğitim-öğretim yaklaşımı ve modeli, beraberinde bir eğitim felsefesine dayanır. Dayanılan eğitim felsefelerinin eğitim programlarında net ve anlaşılır bir şekilde yer alması son derece önemlidir. Bundan dolayı ilk olarak, eğitimi felsefi açıdan ele alan yaklaşımların neler olduğu, tarihi süreç içerisinde eğitime bakışlarında nasıl değişimlerin olduğunu incelemek gerekmektedir. Bu süreç bize, eleştirel pedagojinin tarih sahnesine nasıl ve ne zaman çıktığı konusunda da bilgi verecektir.

Literatürde eğitim felsefeleri üç başlık altında incelenir (Cevizci, 2021, s. 16). Bunlar; klasik felsefe (preskriptif), analitik felsefe ve eleştirel eğitim felsefesi şeklindedir. “*Klasik Eğitim Felsefesi*” nin temel mantığı, eğitimin ne olduğu ve öğretim faaliyetlerinin nasıl düzenlenmesi gerektiği konusunun felsefi bir şekilde savunulması şeklindedir (Cevizci, 2021, s. 16). Felsefenin bu türü, insanın

problemlerine filozoflar tarafından çözüm getirmeyi içeren normlardan oluşması sebebiyle (Tozlu, 2016, s. 66), preskriptif olarak ele alınır. Her eğitim felsefesi yaklaşımı, bir önceki eğitim felsefesini eleştirerek ayakta kalmaya çalışır. Bundan dolayı 1950'lerin başında, Anglo-Sakson dünyada ortaya çıkan “*Analitik Felsefe*” yi ise klasik felsefe eleştirisi olarak değerlendirmek mümkündür (Portelli, 1987, s. 21) ve temelini analitik felsefeden alır. Analitik felsefe, Aydınlanma düşüncesinin temel görüşlerini savunan bir gelenekten gelir. Bu felsefede insanın doğası gereği iyi ve akıllı olduğu savunularak onun nihai amacının aklını kullanmak ve iyi olmak ya da iyi olmayı diğer dünyaya ötelememek olduğu belirtilir.

Analitik eğitim felsefesini diğer eğitim yaklaşımlarından ayıran belki de en önemli fark, eğitime yönelik eleştirilerini, klasik eğitim felsefesinde olduğu gibi, olgusal veya normatif önermelerle ele almıyor olmasıdır. Ayrıca sadece birey ve toplum merkezli değil, kültür ve ekonomik merkezli eleştirileri de onun klasik felsefeden ayrılan yönüdür. O halde analitik eğitim felsefesini, eleştirel eğitim felsefesinin başlangıcı olarak görmek mümkündür.

XX. yüzyılda ortaya çıkan; ama XIX. yüzyıl eğitim felsefelerinden de etkilenen yaklaşım, “*Eleştirel Eğitim Felsefesi*”dir. Bu yaklaşım hem klasik hem de analitik felsefeden izler taşımakla birlikte, onları eleştirerek kendine özgü bir sentez oluşturmuştur. Analitik felsefesinin eğitim üzerinden yaptığı kavramsal analize daha derin bir bakışla, onun arka planını da göz önüne alarak eleştiri getirir; ama eleştirel eğitim felsefesindeki eleştiri kavramı, negatif ve olumsuzlayıcı bir anlamda değil, pozitif ve dönüştürücü bir anlamdadır. Nitekim bu eğitim felsefesini diğerlerinden ayıran en önemli nokta, mevcut eğitime eleştiri getirirken ideal eğitimin nasıl olması gerektiğine dair alternatifler sunmasıdır. Bir diğer deyişle eğitim teorilerine yönelik hem teorik hem de pratik düzeyde bilgiler öne sürmesidir.

Eleştirel eğitim felsefesi literatürde, kapsamını belirlemek açısından ikiye ayrılarak incelenir (Cevizci, 2021, s. 202). Biri, Anglo Sakson dünyada egemen olan, bilgi ve bilim merkezli, pozitivizmi savunan, analitik felsefeye bütünüyle karşıt Kıta felsefesidir. Kıta felsefesinde kendine ait bir eğitim kuramı ve felsefesi olmayan Marksizm, fenomenoloji, hermenötik, post yapısalcılık, postmodernizm ve feminizm gibi akımların içeriği ve bunların eğitime yansımaları ele alınır. Diğeri ise, Kıta

akımlarından ve özellikle de Marksizm ile Frankfurt Okulu'ndan etkilenen ve diğerlerinden farklı olarak, kendine özgü bir eğitim anlayışı olan eleştirel pedagojidir.

Sonuç olarak, her üç eğitim felsefesi yaklaşımı birlikte ele alındığında, eleştirel pedagojinin klasik, analitik ve eleştirel eğitim felsefesinden izler taşıyan temele sahip olduğu söylenebilir. Özetlemek gerekirse, klasik eğitim felsefesinin eğitimin neliği ve nasıllığı ile ilgilendiği, analitik eğitim felsefesinin ise açıklama, anlama ve analize yönelik bir yaklaşım ile eğitimin amaçlarını ele aldığı söylenebilir. Eleştirel eğitim felsefesi ise, her iki yaklaşımın argümanlarını eleştirmeyi ve dönüştürmeyi hedefler; ancak eleştirel eğitim felsefesini diğer yaklaşımlardan farklı kılan, sadece eleştiri dilini kullanması değil, eğitim için yeni alternatifler de üretebilmesidir; ayrıca klasik eğitim felsefesinde soyut durumda yer alan düşüncelerin, analitik eğitim felsefesinde kavramlar aracılığıyla somutlaştırıldığı, eleştirel eğitim felsefesinde ise bunların eleştirildiği dikkatleri çekmektedir.

İkinci alt bölümde, bütüncül yapıya sahip olan eleştirel pedagojinin dayandığı felsefi arka plan epistemolojik çerçevede hem etkili olan filozoflar/pedagoglar açısından ele alınacak hem de onların eleştirel pedagojiyi hangi yönü ile etkiledikleri konusunda ayrıntılı bilgi verilecektir.

1.2. Eleştirel Pedagojinin Epistemolojik Arka Planı

Eleştirel pedagojiyi diğer eğitim yaklaşımlarından ayıran en önemli özellik, birbirinden çok farklı; ama birtakım ortak entelektüel bilgi ve dünya görüşüne sahip olan düşünürlerin katkısı ile görünürlük kazanmasıdır. Bu bölümde yer verilecek düşünürler ve onlara ait görüşler, eleştirel pedagojinin teorik zeminini ve kronolojik arka planını oluşturmaları açısından önem taşımaktadır. Hepsi için ortak olan şey; eğitimin ideolojik niteliğine, eğitim ile iktidar ilişkisine ve toplumdaki eşitsizliklere özgürlük, adalet ve eşitlik noktasından bakma konusunda hem fikir olmalarıdır. Bununla birlikte, görüşleriyle eleştirel pedagojinin teorik zeminini oluşturan bütün düşünürleri, bireysel, toplumsal, ekonomik ve siyasi koşulları göz önüne alarak da değerlendirmek gerekir.

1.2.1. Radikal (Özgürlükçü) Eğitim Anlayışı

XIX. ve XX. yüzyılda kurumsallaşmış okul yapısına bir tepki olarak ortaya çıkan anlayışın adı; “*Radikal eğitim anlayışı*” ya da “*Özgürlükçü eğitim anlayışı*”dır. Radikal eğitim anlayışı karmaşık bir yapıya sahip olduğu için, onun net bir tanımını yapmak zordur. O yüzden radikal eğitim anlayışının eğitime dair görüşlerine yer vermek, çoğulcu yapının daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Bu eğitim anlayışı ile ilgili görüş ortaya koyan pek çok isim olmakla birlikte, bu bölümde sadece eğitime yönelik eleştiriler ve alternatifler öne süren isimler ele alınacaktır. Godwin, Ferrer, Illich, Freire, Stirner bu isimlerinden sadece bir kaçıdır.

Radikal eğitim anlayışında, kurumsal açıdan okulun varlığına olumsuz bir bakış hâkimdir. Bu anlayışı savunanlar, kitlesel okul eğitimini, vatandaşı ve işçiyi modern sanayi devleti için yetiştirmek ve onları mevcut ekonomik sistemin bir parçası haline getirmek noktasında eleştirir (Gatto, 2010, ss. 38-45; Illich, 2022, ss. 50-65; Spring, 2017, s. 13). Bir başka deyişle bu anlayışın okula karşı çıkışının ana sebebi, okulun devletin ideolojisine itaat eden vatandaş ve modern sanayiye işçi yetiştiren bir kurum olarak görülmesidir. Okullar, bireyi şekillendiren bir araçtır. Konuyla ilgili olarak Illich de okulların sadece eğitim vermekle kalmadığını, aynı zamanda bireylerin toplumsal yapının pasif üyeleri haline gelmesini sağladığını belirtir (Illich, 2022, ss. 1-30). O halde okuldan ve eğitimden beklenen, eğitilmiş bireylerden öte özgürlükçü bireyler yetiştirmesidir. Radikal eğitim anlayışında özellikle devlet okullarındaki eğitim sistemi, devlete körü körüne itaat edecek ve milliyetçi bir görüşü benimseyecek bireyler yetiştirme yönünden ele alınır. Sonuçta radikallerin, siyasal ve sosyal sistemin emirlerini reddedecek, otoriter olmayan kişiler meydana getirecek bir eğitim sisteminin ve çocuk yetiştirme sürecinin arayışı içinde oldukları söylenebilir (Spring, 2017, s. 15).

Radikal eğitimcilerin devlet eğitimine şüphe ile yaklaşımlarının bir diğer sebebi, okul ile eğitimin asla tarafsız olamayacağı anlayışıdır (Varlıkgörücü & Şahin, 2018, s. 76). Eleştirel pedagogların devlet eğitimine tepki verdikleri husus ise kurumsallıktan öte, adaletsizlik ve eşitsizlik ile iktidarın gücünü kendi çıkarı doğrultusunda kullanıyor olmasıdır. Eleştirel pedagogların görüşleri, geleneksel eğitim anlayışına yönelik eleştirilerinden kaynaklanır. O halde eğitime yönelik eleştiri

geleneğinin eleştirel pedagoji yaklaşımında da mevcut olduğunu ve eleştirinin daha çok eşitlik üzerinden yapıldığı söylenebilir.

Radikal eleştirmenler kurumsallıktan öte, eğitim aracılığıyla geliştirilen karakter tipiyle de ilgilenmişler ve sadece okul ile değil, tüm çocuk yetiştirme alanları ve aile kurumunu da işin içine dâhil ederek savunmuşlardır (Spring, 2017, s. 28). Tolstoy bu duruma kültür unsurunu da eklemiş, devamında kurumsal olarak okula eleştirilerde bulunmuştur. Tolstoy’a (2017, s. 48) göre kültür, bireylerin karakterlerini şekillendiren toplumsal güçlerin toplamıdır. Eğitim ise bir insanın başka birisini tıpkı kendisi gibi yapma temayülüdür. Kültür ve eğitimin farkı da “zorlama” olarak ifade edilir. “*Eğitim, kısıtlama altındaki kültürdür, kültür ise özgürdür.*” Tolstoy’un ifadeleri, okulun bireyin öğrenme özgürlüğüne engel oluşturduğu ve bunun kültür ile giderileceği yönündedir. Özgürlük, kültür içerisinde eğitimin plansız olması yönünde değil, bireyin öğrenme işini kendisine göre düzenlemesi yönündedir. O halde radikal eğitim anlayışında okulun varlığından ziyade, zorunlu olmasına yönelik bir karşı çıkışın söz konusu olduğu söylenebilir. Nitekim Illich de bu durumu zorunlu eğitimi bireylerin özgürleşmesinin önünde bir engel olduğunu ve eğitimde zorunluluğun bireyleri köleleştirdiğini söyleyerek dile getirir (Illich, 2022, ss. 35-50). Gatto ise zorunlu eğitimin amacının bağımsız düşünen bireyler yetiştirmekten ziyade, uysal vatandaşlar yaratmak olduğunu savunur (Gatto, 1992, ss. 1-12). Bu durumda bireylerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmesi gerektiği ortaya çıkar. Dolayısıyla radikal eğitim anlayışında okulların belirli bir plan ve program çerçevesinde eğitim yapmasından ziyade, öğrencinin taleplerine göre düzenlenen bir yapıda olması gerektiği savunulur. Böylelikle okul da bir kültür mekânı haline gelecektir.

Radikal eğitim, eleştirel pedagoji ile kıyaslandığında bir eksiklik durumu ortaya çıkmaktadır. Öyle ki; eleştirel pedagoji karakter gelişimini ve aile kurumunu göz ardı ederek bütün sorumluluğu eğitim kurumuna yüklemesi yönünden eleştirilebilir; ancak radikal eğitim anlayışında, okul bir kültür alanı haline gelerek, bireyin yetiştirilmesinde tek etken kurum değildir. Bu görev, okulla birlikte diğer kültür öğeleri üzerinde dağıtılmıştır. O halde, radikal eğitim açısından okul ve eğitim arasında fark olduğu görülmektedir. Okul eğitimi, bireyin geleceğini güvence altına almak açısından önemli görülürken; başlı başına eğitimi olmak temelde karakter

inşası açısından gereklidir. Yine okul eğitiminde öğrenme için dışsal bir motivasyona ihtiyaç duyulurken, eğitimde aslolan içsel motivasyondur. Bu durumda okul eğitimi için, kurumsallaşmayı aracı kılarak planlı bir tarzda toplumsallaşma faaliyetidir demek mümkündür; ancak eğitimde, bireysel anlamda dönüşümü ve özerkliği sağlamaya yönelik bilgi ve beceri kazandırmak hedeflenir. Radikal eğitimin ve eleştirel pedagojinin farklılığı da burada ortaya çıkmaktadır. Eleştirel pedagoji okul eğitiminden yana olmakla birlikte, geleceği şekillendirme sürecinde bireyin özgürleşmesi adına okulların dönüşümünden yana iken; radikal eğitim başlı başına eğitimi olmayı özgürleşmek için bir araç olarak görmektedir.

Radikal eleştirmenlerin eğitim adına vurguladıkları bir diğer ilke, “*Kendi kendine sahip olma*” durumudur. Bu kavram, kişinin kendi inançları ve hareketlerine yönelik denetimine vurgu yaparak, özümsemiş otoriteden ve düşüngüsel baskıdan kurtulmaya müsaade edecek bir eğitim tarzını içerir (Spring, 2017, ss. 33-34). O halde radikal eğitim anlayışı için akılcılığın ön planda tutulduğunu ve dinsel dogmalara ve ideolojiye karşı da olumsuz bir bakışın olduğu söylenebilir. Radikal anlayış için istenen, bilgi ve inançların insanı oluşturmaları değil, bilgi ve inancın insanlar tarafından kullanılması durumudur.

İçselleştirilmiş otorite ve ideolojik tahakkümlerin kendi kendine sahip olma durumuna engel teşkil ettiği konusu Rousseau ve Stirner gibi isimler tarafından da eleştirilmiştir. Bu konu bağlamında Rousseau (2017, s. 35), bir bireyin ergenlik dönemine kadar ahlaki ve sosyal problemlere yönelik akıl yürütemeyeceğini iddia ederek, ergenlik döneminden önce öğretilcek herhangi bir ahlaki ve sosyal düşüncenin otorite temelinde olacağını dile getirir. Buna bağlı olarak çocuğun problemlerden yalıtılması ve onun ilk eğitiminin aklın gelecekteki kullanımına yönelik oluşturulması tavsiyesinde bulunur. Görüldüğü gibi Rousseau’nun kendi kendine sahip olma durumuna ahlaki düşünceye karşıt ve sadece çocuğun kendi düşüncesini ön plana çıkaran bir bakışla yaklaştığını ifade edebiliriz. Bu sonuç, radikal eğitimin bilginin ve inancın bireyin kullanımına yönelik araçlar olduğu iddiasını destekler niteliktedir.

Stirner’in (2017, s. 39) kendi kendine sahip olma durumuna, kişinin kendini kurtaramadığı; “*kafadaki tekerlek*” kavramı ile eleştiri getirir. Bu kavram, bireye ne

yapması gerektiğini söyleyen, bireyin iradesini kontrol eden ve bireyi kullanan bir yapıdadır. O halde Stirner açısından kendi kendine sahip olma, kafada oluşan tekerleklerin giderilmesi ile mümkün olacaktır. Kafadaki tekerlek, ona ne yapması gerektiğini buyuran yargıdır ve birey tarafından kullanılmaktan ziyade iradeyi denetleyen bir düşünce olup bireyi kullanır (Spring, 2017, s. 32). Tam da bu noktada özgür insan ile eğitilmiş insan arasında ayrım yapan Stirner (2017, s. 39); eğitilmiş insanı bilgiyi karakterin biçimlendirmesinde kullanarak kafadaki tekerleğe dönüştürmesi noktasında eleştirmektedir. Özgür insan için bir şeyi bilmek daha önemli opsiyonken, eğitilmiş insan için her şeyi bilmek opsiyonun belirleyicidir. Neticede; “*Eğitilmiş insan, özgür insanın zıddıdır*” (İnce, 2021a, s. 280). Stirner, modern dünyanın en büyük sorununu, toplumun özgür insandan çok eğitilmiş insanla dolu olmasında görmektedir. Stirner’in görüşleri politikanın bireyin eylemlerini yönlendirmesi ve zorunluluk haline getirmesi adına bir eleştiridir. Bireyler zihinlerinin tahakküm altına alınmasına bağlı olarak özgürlüklerini yitirerek, yasayı içselleştirerek ona boyun eğmek zorunda olan varlıklar haline geleceklerdir. Stirner’in eğitime yönelik özgürlüğü kısıtlayıcı bakış açısı, Freire felsefesindeki eğitimin zihinlerde özgür bilince ulaşma noktasında engeller ürettiği anlayışını desteklemektedir.

Stirner’in kendi kendine sahip olma durumuna karşı önerisi ise, irade aracılığıyla inançlar edinmek şeklindedir; yani kişi bir şeye inanmayı faydalı bulabilir ve inanca göre eylemde bulunabilir. Düşünce ve eylemler kişi için taşıdığı değere göre yargılanmalıdır (Spring, 2017, s. 43). Stirner’in anlayışı, Rousseau ile benzerlik gösterir. Rousseau’da aklın inanca hâkim olması durumu, Stirner’de iradenin hâkimiyetine dönüşmüştür. Her ikisi de erken yaşta verilecek eğitime karşı çıkarak, ahlaki ve dini eğitimi de devlet otoritesi gibi bireyin özgürlüğünün önünde engel olarak görmektedir. Yine her iki radikal düşünür de inancın akla dayanmasından öte, akla dayalı bir inançla ancak bireylerin kendi düşüncelerinin sahibi olacağı görüşünde hemfikirdir.

Eğitime dair görüşlerine yer verilen Tolstoy, Rousseau ve Stirner gibi düşünürlerin ortak anlayışı, bilginin ve öğrenmenin sadece belirli bir mekânın görevi olmayacağı yönündedir. Eğitim anlamında kurumsallaşmaya son verilmeli; ancak bu durum bireylere bilgi ve becerilerin aktarımının sona ermesi şeklinde

anlaşılmamalıdır. Bireyleri önceden hazırlanmış sınırları belirli bir müfredatla sindirerek dönüştürmeyi hedefleyen kurumlara son verilmelidir. O halde radikal eğitim anlayışı için, kurumların bireylerin çıkarlarına uygun olarak dönüştürülmesini hedeflediklerini söylemek mümkündür; ancak radikal eğitim anlayışına yapılacak en önemli eleştiri de, mevcut eğitim tarzlarının gerçekliğini hesaba katmayı başaramamaları ve kuramlarının nasıl uygulanacağını bilmemeleri yönünde olmuştur (Spring, 2017, s. 136).

Radikal eğitim anlayışının eleştirel pedagoji ile ilişkisini, ilerde daha ayrıntılı yer verilecek olan politik eğitim anlayışında görebilmek mümkündür. Radikal eğitim anlayışı iktidarın kendi imtiyazlarını eğitim ortamında haksız yere kullanmasını eleştirmektedir. Toplumda bir nevi ezilen kesim olan fakir ve güçsüzlerin sesinin duyurulmasını isteyerek eşitlikçi bir eğitimden yana olması, radikal eğitim anlayışının eleştirel pedagojiye yansıyan boyutudur. Radikal eğitim içerisinde okulun kurum olarak varlığına karşı çıkan isimlerin olması ise eleştirel pedagojiyle farklılaşan yönüdür; çünkü eleştirel pedagoji anlayışında her ne kadar geleneksel eğitim kurumları olan okullar pek çok açıdan eleştirilse de dönüşüm sağlanarak varlıklarının devam ettirmeye çalışılması esastır. Okullar, toplumun siyasal ve ekonomik sistemleri gibi diğer alanlarından etkilenir ve onları etkiler; yani okul, eğitim sisteminin bir parçasıdır ve toplumdan izole olarak düşünülemez.

Eleştirel pedagojinin bireylerin bilinç seviyelerini yükselterek toplumsal değişimi öngören ve ideolojinin denetiminden kurtularak bireyin yabancılaşmasını önleyen yapısı, özgürlükçü eğitim teorileri tarafından radikal değişimin ilk adımı olarak kabul edilir. Özellikle de Stirner'in kendi kendine sahip olma anlayışında ortaya koyduğu insanın potansiyeline yapılan vurgu, eleştirel pedagojinin insanı merkeze alan yapısını destekler niteliktedir. Radikal eğitimin bireyin insanileşmesine yaptığı vurguyu eleştirel pedagoji toplumu da içine alarak genişletir. Eleştirel pedagoji insanileşmenin, bireyin dönüşümüne engel olan durumların varlığının farkına varacak bir bilinç düzeyi ile mümkün olduğunu savunur. Bu bilinç düzeyi de bireyin sosyal dünyası tarafından oluşturulur. O halde özgürlükçü pedagoglar tarafından eleştirel pedagojiye radikal bir gelenek olarak bakıldığı söylenebilir. Bir başka deyişle hem

radikal gelenek için hem de eleştirel pedagoji için özgürlük ve insan olmak aynı anlama gelmektedir.

Radikal eğitim anlayışı, eğitime yönelik eleştirilerini geleneksel eğitim anlayışının eleştirilmesinden yola çıkıp, modern eğitim kurumlarının eleştirilmesi ile devam ettirmiştir. Eleştirel pedagojinin de günümüz modern eğitimine eleştiri yöneltten bir yaklaşım olması, onun radikal eğitim anlayışının bir devamı olduğu anlamını taşır. Yıldırım'a (2013, ss. 4-57) göre bu, radikal eğitimin bir başlangıç iken eleştirel pedagojinin bir gelişme ve bir süreç olarak düşünülmesi gerektiği şeklinde ifade edilmelidir.

1.2.2. Marksist Eğitim Anlayışı

Marksist teoride yer alan ve tartışmaya neden olan en önemli konular, ekonomi ile toplumdaki üst yapı arasındaki ilişki, toplumun değişiminde veya muhafaza edilmesinde en önemli role sahip olan ideolojinin niteliği ve bilinç kuramıdır. Bunlardan ilki olan ekonomik belirlenimcilik ilkesi, ekonominin her şeyin temeli olduğu iddiasına dayanır. Bir toplumdaki üretim biçimi nasılsa, o toplumdaki iş birliği ilişkisi de doğrudan etkilenir. İdeolojinin rolü konusu ise burada açığa çıkar. Egemen sınıfın üretim araçlarına olan hâkimiyetine son vermek ve sınıf iktidarına engel olmak için, yeni üretim ihtiyaçlarını ortaya çıkarmak gerekir.

Marksizm, kapitalist toplumlara yönelik eleştirilerde bulunan, toplumların değişim ve dönüşümünü merkeze ekonomiyi alarak sürdüren, determinist bir yaklaşımdan hareketle sınıflı toplum düzenine karşı sınıfsız toplum düzeni önerisinde bulunan bir sistemdir (Kıncal, 2004, s. 239). O halde Marksizm için, toplumları başta ekonomi olmak üzere çeşitli açıdan eleştiren ve sınıfsız bir topluma geçişin yollarını gösteren sistem olduğu söylenebilir.

Marks'a (2011, s. 25) göre siyasi, hukuki, felsefi, dini ve entelektüel bilinci oluşturan ekonomik yapıdır. Eğitim bir üst yapıdır ve insan da üst yapının doğal ve maddi bir oluşumdur. Marksizm'in önerdiği eğitimde zihinsel, psikolojik ve bedensel gelişim kadar, insanı üretim süreçlerinde bilinçlendirecek teknolojik ve politeknik içerikli bir eğitim de önemlidir (Gutek, 2001, s. 263). Bir başka deyişle, Marksist anlayışta eğitim aracılığıyla bireylere eleştirel ve materyalist bilinç kazandırmak

esastır. İlk dönem eserlerinde insanı merkeze alan bir eğitimden yana olan bu sistemde, sonraki süreçte politetik bir eğitim anlayışına geçildiği gözlenmiştir.

Marksizm'in insanı merkeze alan bir eğitim anlayışından kastettiği özünden, türünden ve özgürlüğünden yabancılaşarak tekdüze hale gelen bireydir (Sönmez, 2020, s. 115). Bireyin kendine yabancılaşmasına neden olan kapitalist sistemdir. Oluşan bu durumu aşmak için ise insanın bütün yönleriyle eğitilmesi gerekir. Marks, insanın kavranabilir ve belirlenebilir bir büyüklükte olduğunu savunur. Ona göre insan yalnızca biyolojik, anatomik, fizyolojik anlamda değil, psikolojik yönden de tanımlanabilir bir özelliğe sahiptir. Sosyal kurum, kural ve sınırlandırmalar insanı köleleştiren bir yapıdayken, insan doğası olumluluğu temsil eder (Akyıldız, 2006, ss. 1-23). O halde Marks'ın insan doğasını merkeze alan bir çizgide olduğu söylenebilir. Marks'a (2004, s. 241) göre sağlıklı bir insan kendi varlığını özgürce kendisi oluşturur, kendi doğasını dışsallaştırır (Fromm, 2019, ss. 79-80).

Politeknik eğitimden kastedilen ise uzmanlaşmaktan çok daha fazlasını içererek, yabancılaşmanın en aza indirgendiği teori ve kuram ağırlıklı eğitimidir (Kıncal, 2004, s. 241). Teori ve uygulamayı kapsayan eğitim anlayışında bireyin bütüncül yetiştirilmesi mümkündür; ancak burada Marksizm'in üretimi merkezde tutarak eğitimi ekonomiye indirgendiği göz ardı edilmemelidir; ayrıca eğitimin üretime indirgenmesinde Marksizm'in toplumu temele aldığı da anlaşılmaktadır. Kendine yabancılaşmadan kurtulan insan doğaya egemen olacak ve toplumun mutluluğuna katkı sağlayacaktır.

Marks, ekonomistlere ve iktisatçılara yönelik yapmış olduğu tenkitleriyle, insanın kendisine ve ürettiklerine yabancılaşmasına neden olan üretim ilişkilerini ve onların süreç içinde ürettikleri bilimsel bilgiyle katkı sunduklarını ve sosyo-ekonomik süreçlerin devam etmesine neden olduklarını ifade etmiştir (Marks, 2011, s. 25). Çalışma (emek) dan kastedilen, bireye özbinç kazandırma durumu iken, bireyin kendisine yabancılaşmasına neden olan bir çalışma, bu işlevi yerine getiremez. Böylesi bir çalışmanın neleri içerdiği noktasında Marks; işin işçiye dışsal olması, yani doğasının bir parçası olmaması nedeniyle işçinin işinde kendini gerçekleştirmeyp inkâr etmesi şeklinde açıklar (Spring, 2017, s. 70).

Buradan yola çıkarak, Marksizm'i sadece ekonomiye ya da sadece siyasal bir düşünce sistemine indirgemek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. İnsan, tarih, devlet, toplum, doğa, Tanrı, evren sorunlarına değinen Marksizm hem teoride hem de uygulamaya yönelik alanlara ait sorunları çözmeyi ve bir senteze ulaşmayı kendisine amaç edinmiştir. Bütün bu alanların insanla uzaktan veya yakından ilgili olduğu söylenebilir; ayrıca Marksizm, insanın nasıl ortaya çıktığı, yeryüzündeki konumu ve görevi, tarihsel süreçteki gelişimi, özgürlüğü, özgürlükten faydalanabilme imkânı, Tanrı fikriyle olan ilişkisi gibi çeşitli konuları ele alan felsefi bir doktrin de olmuştur (Kıncal, 2004, s. 238).

Marks'ın ideoloji teorisi ise var olan toplumsal düzen ve statükonun bambaşka gösterilerek devamını sağlayan tüm düşünce ve felsefeleri içine alır. İdeolojiler, insan bilincinin mevcut yapıyı doğalmış gibi görmesine neden olur ve insanın gerçeği görmesinin önünde bir maskedir. Marksist terminolojide, hâkim sınıfların yararına hizmet edecek şekilde çarpıtılmış gerçeklik kavrayışı ideolojiyi tanımlamaktadır (Acar & Demir, 2005, s. 197). O halde ideolojiler için, siyasal ve toplumsal alanda etkin olan, bu alanlardaki düşünceleri etkileyen öğreti ve inançlar bütünü demek mümkündür.

İdeolojiler bir toplumun dünya görüşünü yansıtır. Karmaşık toplumsal gerçekliklerin insanlar tarafından üstü örtülü tarzda anlaşılabilmesi ideoloji ile mümkündür. Özellikle de sosyal ve politik gerçeklikler konusunda bireyin tercih yapmasında ve tercih yaparken izlenmesi gereken en iyi yolun ne olduğu konusunda ideolojiler bireye rehberlik yapması açısından önemlidir. Dolayısıyla ideoloji, inançların, normların ve değerlerin bir toplamıdır. Olması gereken sosyal ve politik düzeni temsil eder. İnsan, toplum, siyaset, tarih vb. konularda birbirini destekleyen tutarlı düşüncelerde bulunur. Bundan dolayı da ideoloji insanlar tarafından ilgi görür (Örs, 2011, s. 3).

İdeolojiler toplumdaki belli bir kesimin fikirler bütününe temsil eder. Hangi fikirlerin toplumda yaygınlaşacağı ise belirli kesim tarafından belirlenir; ancak üretilen bilgiler ile fikirlerin toplumlar ve bireyler üzerinde yol açacağı etki farklı olacaktır. İdeolojilerin bireyin gerçek yaşam deneyimiyle uyuşup uyuşmadığı durumu temel kriterdir. Klafki'nin, ideolojilerin özellikleri ve etkileri konusundaki düşünceleri bu anlamda önemlidir. Ona göre ideolojik bilincin yanlışlığı, belirli toplumsal

şartlandırmalar yoluyla oluşturulmuştur. İdeolojiler var olan iktidar ilişkilerini güçlendirir. Onlar, baskın grubun çıkarlarıyla uyumluluk arz eder. Aynı zamanda baskın gruplar tarafından baskı altına alınmış ve ezilmiş kişilerce de doğru olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla ideolojiler yabancılaşmış bir bilincin ifadesidir (Wulf, 2010, s. 154).

İdeolojilerin toplumdaki etkisine paralel olarak Althusser (2019); eğitimi de devletin dinsel, aile, hukuk, siyasal, sendikal, haberleşme ve kültürel ideolojik aygıtlarından biri olarak değerlendirir. Bu konuda baskın olan ve kendi çıkarlarını dayatmaya çalışan grup, devlet olmaktadır. Devlet, birtakım maddi pratikler vasıtasıyla bu görevini yerine getirir ki ideoloji de bu görevler arasında yer alan bir araçtır. Toplumsal sınıfların çocukları devlet tarafından anaokulu çağından itibaren alınır ve etkiye en açık oldukları çağlarda, yıllarca devletin egemen ideolojisiyle kaplanmış becerilerle yetiştirilir. Böylece okul pek çok beceri öğretirken egemen ideolojiyi merkeze alarak ya da ideolojinin pratiğinin egemenliğini sağlayarak bu görevini gerçekleştirir (Eroler, 2019, s. 37). Bu noktada Apple (2006b), maddi pratiklere karşı gelecek şekilde okullarda programların belirlenmesi aşamasında, iktidarın ideolojisine uyan bilgilerin makul görüleceğine ve yaygınlaştırılacağına, diğer toplumsal grupların çıkarlarına hizmet edenlerin ise eğitim süreçlerinin haricinde bırakıldıklarına vurgu yapar.

Marks'ın bilinç kuramına gelindiğinde ise, idealizme ve klasik materyalizme bir karşı çıkışın olduğu görülmektedir. İdealizm, bilincin maddeden önce geldiğini savunurken; klasik materyalizm, bilinci maddi gerçekliğin bir yansıması olarak ele alır. Marks, yaşamı belirleyenin bilinç olmadığını, tam tersine bilinci belirleyenin yaşam olduğunu vurgular. İlk aşamada canlı bir bireymiş gibi bilinçten yola çıkılmakta, ikincisinde ise gerçek yaşayan bireyden yola çıkılarak, bilinci o gerçek bireyin bilinci üzerinden ele almaktadır (Engels & Marx, 2011, s. 46). Buna Marks'ın bilinç kuramı denir. O halde Marks'ın görüşü için insanın yaşamaya devam ettikçe ve kendi yaşam sürecinin farkına vardıkça bilinç oluşumunun ve gelişiminin de devam edeceği ve onun realist bir anlayıştan yana olduğu söylenebilir; ayrıca bilinç ve maddi gerçekliğin birbirine bağlı olduğu da bilinç kuramından anlaşılabılır. Öyle ki, bireyler

dünya ile etkileşime girdikleri sürece hem dünyayla hem de kendi yaşamıyla oluşan gerçekliğinin farkına varacaklardır.

Eleştirel pedagojinin Marksizm'in etkisinde kaldığı kısım, onun bilinç kuramı, emek kavramı ve ideoloji eleştirisidir. Yaşam şartlarının bireyin bilinci üzerindeki etkisinin kaçınılmaz olması ve bireyin yaşamı devam ettikçe sürececek olması eleştirel pedagojiye yansıyan bir durumdur. Bireyin dünyayı tanınması da ancak kendi bilincinin farkına varması ile mümkündür. Özellikle sınıf bilincinin farkına varan bireylerin toplumdaki ekonomik anlamdaki yerinin ve sınıf çıkarlarının da farkına varması mümkündür. Eleştirel pedagoji ise, bilinçlenme ile bireylerin sadece ekonomik anlamda sınıf bilinci kazanmalarını değil, yaşadığı çevreyi ve onu etkileyen tüm süreçlerin farkına varılmasının mümkün olacağını savunmaktadır. Kendi bilincinin farkına varamayan bireyler, toplumsal güçler tarafından yönlendirilir; ayrıca mevcut ideolojilerin bireyin gerçekleri görmesinde perde görevi görmesi de özellikle eğitim aracılığıyla bireylere eleştirel bir bilinç kazandırılarak gerçeği görmelerini sağlamak adına önemlidir. O halde eğitimin anlamlı olabilmesi için, bireyin gündelik yaşamının eleştirel bir bilinçle incelenmesi ve kendisini çevreleyen toplumsal güçlerin farkında olması gerekir.

İdeolojilerin özellikle toplumda ezilen kesim aleyhine işlev görmesi açısından, eleştirel pedagojinin de eğitimde bilhassa ezilen kesimin bilinçlendirilmesine yaptığı vurgu anlamlıdır. Baskın ideolojilerin insanların seçimlerini yönlendirmesi ve onları yabancılaşmaya teşvik etmesi, yanlış bilincin sonuçlarından kaynaklıdır ve bu durum bilinçlenmenin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. O halde önceden belirlenmiş ve eleştiri kabul etmeyen normlara uymak yerine, insana ait değerlerin oluşturulması elzemdir. Sadece bilinçlenmek açısından değil, dünyanın çalışılarak değiştirileceği inancı, Marks'ın emek görüşünün eleştirel pedagojiye bir yansımasıdır. Özellikle de emeğin ve çalışmanın dönüştürücü gücü noktasında bireylerin bilinçli olması, insan onurunu yeniden kazanmak açısından oldukça önemlidir.

1.2.3. Frankfurt Okulu ve Eleştiri

Frankfurt Okulu, 1923 senesinde Almanya'da sosyalist çalışmalar yapan bir enstitü şeklinde inşa edilmiştir. Horkheimer, Pollock, Adorno, Fromm, Marcuse

okulun kurucu ve öncü isimleri arasında yer almaktadır (Kıncal, 2004, s. 124). Antropoloji, edebiyat, sosyoloji, eğitim gibi mevcut her şeyin eleştirisini bu okulda gözlemlemek mümkündür.

Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Kuram'ı merkeze aldığı söylenebilir. Eleştirel Kuram başlangıçta felsefi bir akım olarak ortaya çıkmakla birlikte, sonraki dönemlerde eğitimin içerisinde kullanılan bir kuram haline gelmiştir. 1. Dünya Savaşı'nın akabinde ortaya çıkan Toplumsal Araştırmalar Enstitüsü ya da en bilinen ismiyle Frankfurt Okulu'nun oluşturduğu genel kanaati yansıtan Eleştirel Kuram, temelde kültür, sanat, eğitim ve edebiyat olmak üzere pek çok alanda tesirli olmuştur. Eleştirel Kuram, Marksizm'e, pozitivistlik, ideolojiye ve geleneksel teoriye yönelik eleştirilerde bulunmuştur.

Frankfurt Okulu teorisyenleri, Marksizm'i katı ve dogmatik bir öğreti olmaktan ziyade, esnek ve eleştirel bir biçimde ele almışlardır. Devletin gün geçtikçe pek çok alanda etkinliğini artırmasının, "*altyapı*" ve "*üstyapı*"nın birbiriyle kenetlenmesinin, "*kültür endüstrisi*" adını verdikleri olgunun yayılmasının ve bunların ekonomi-politik ile irtibatlandırılmasının zaruriyetini ileri sürmüşlerdir (Bottomore vd., 1998). Görüldüğü gibi Okul'un Marksizm'e yönelik eleştirileri anlayıcı-yorumlayıcı bir perspektif içinde olmuştur; yani Frankfurt Okulu için, Marksist görünmekle birlikte, Marksizm'in eleştirisidir de demek mümkündür.

Frankfurt Okulu'nun bir diğer eleştirisi pozitivistlik yöneldir. Pozitivistlik, 17. yy. natüralizmine dayanan bir akımdır. Çıkış noktasını "*dolaysız olgular*" yani doğal ve sosyal vetirelerin duysal olarak algılanabilen yüzeysel fenomenleri ya da mevcut düşünsel soyutlamaları teşkil etmektedir (Özügöl, 1991, s. 15). Rasyonalizm ve emprizmi esas alan bu anlayışta, doğa bilimleri ve onun kullandığı yöntemler tek gerçek olarak kabul edilir. Pozitivistlikte olgular da tarihsel bağlamdan kopuk bir şekilde ya da tekillikleri içerisinde ele alınmaktadır. Böylelikle bilimsel bilgi, tek rasyonel bilgi olarak görülür. Pozitivist anlayış önce doğa olaylarının izah edilmesi süreciyle başlamış, ardından sosyal bilimler alanını incelemeye almıştır. Eleştirel Kuram'ın pozitivistlik eleştirisi ise tam da yöntem noktasında, insanın ve insana dair gerçekliğin de tıpkı doğa bilimleri gibi incelenmesi gerektiği konusundadır. Eleştirel Kuram'ın ortaya çıkışı da bu süreç içinde olmuştur; çünkü doğa yasaları insan

etkinliğinin bir ürünü olmazken, sosyal olguların insan etkileşiminin bir ürünü olarak algılanması pozitivistliğe yönelik eleştirilerin olmasına neden olmuş ve süreç içinde sosyal olguları açıklamak için Eleştirel Kuram ortaya çıkmıştır. Buradan yola çıkarak Frankfurt Okulu'nun pozitivistliği yok saymadığı; ancak ona yönelik eleştiri üzerinden toplumsal olayları anlamaya çalışan bir yöntem tercih ettiği söylenebilir.

Sosyolojik pozitivist mantalitenin sosyal olguları direkt olarak gözleme açık biçimde inceleme konusu edinmesini ve olguların tarihsel olarak teşekkül etmiş gerçeklikler olduğunu göz ardı etmesini tenkit eden (Kesik, 2014, ss. 93-133) Eleştirel Kuram, kendi tarihsel yaşam tarzlarının tamamının üreticileri olarak insanları ve insanların ürünleri olan sosyal olguları konu edinmiştir (Gülenç, 2010, s. 69). İnsanlar bilimin çıkışları ve olasılık kanunlarına göre önceden hesaplanmaları gereken verili durumlar şeklinde görünmezler. Her defasında verili olan, sadece doğaya değil, insanın doğanın üzerinde nasıl bir eylemde bulunacağına da bağlıdır (Horkheimer, 2005, s. 390). Eleştirel Kuram pozitivist anlayışı özellikle statükocu olmakla suçlamış, onun verili gerçeğin sınırları dâhilinde yer almakla ve gerçekliğin tarihi süreçte geçici doğasını yok sayması noktasında eleştirmiştir (Balkız, 2004, ss. 135-158). Pozitivist toplum teorisinin gayesi, toplumu verili haliyle gözden geçirmek ve muhafaza etmek olduğu halde, Eleştirel Kuram'ın gayesi verili durumu aşmak ve onun farklı bir gerçekliğin potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymaktır (Geuss, 2009, ss. 15-26). Eleştirel Kuram'ın verili durumu aşma anlayışı onun dönüştürücü yapısını da ortaya koymaktadır. Burada verili olan ile kastedilmek istenenin, sadece olgusalılık ile kalmayıp daha geniş sorgulamalara işaret eden bir kavram olduğunu belirtmek gerekir; yani hakikati oluşturan bilgi tüm yönleriyle analiz edilir ve gerçeğe ulaşılmaya çalışılır. O halde sosyalliğin olduğu bir dünyada hakikate ilişkin bilgiye; ancak eleştiri vasıtasıyla ulaşılabilir.

Pozitivistliğin bilginin duyuru deneyinin sonucu olduğunu dile getiren empirizminin aksine Eleştirel Kuram, belli bir akılcılığın ifadesi olmak durumundadır. Eleştirel Kuramcılar, bilginin ve müşterek insanlığımızın memnunda, her birimizin rasyonel varlıklar olmamız olgusunun bulunduğunu belirtir (Cevizci, 2020, s. 1205). Görüldüğü gibi Eleştirel Kuram içerisinde akla, gerçekliği ve toplumsal olayları incelemek noktasında önemli bir konum ayrılmış; ancak onun eleştirilemez olmasına

karşı çıkmıştır. Eleştirel Kuram'ın akla yaptığı vurgu, toplumsal olayların daha iyi anlaşılıp açıklanmasında bireye sorumluluk yükler. Bu sorumluluk, bireyin hem kendisinin hem de toplumunun özgürleşmesi ve onu dönüştürmesi noktasında onun aktif bir rol oynadığı anlamına gelmiştir. Bununla beraber Eleştirel Kuram, insan davranışlarını doğa bilimleri gibi pozitivist bakış açısıyla incelemeye de karşı çıkarak, verili olanın aşılmasının böyle mümkün olduğunu savunmuştur.

Eleştirel Kuram XX. yy. da pozitivistin yanı sıra, hermenötik ve diyalektik yaklaşımın tek başına birer yöntem olarak kullanılmasına da karşı çıkmıştır. Bu yaklaşımda her üç yöntem gerekirse birlikte kullanılmalı; ancak bütün bunlar bir eleştiri zemininde ilerlemelidir. Böyle bir perspektiften yeni bir toplumsal yapı inşa etmek, Frankfurt Okulu'nun ana amacıdır. Bu tarz bir toplumsal yapı, tahakküm ilişkisinin olmadığı, daha insancıl, indirgemeciliğe dayanmayan, ötekinin haklarını koruyan, ideolojiyi eleştiren bir yapıda olacaktır. Topluma ulaşmanın yolu ise bireylerin özgürlüğünden geçmektedir.

Frankfurt Okulu'nda diyalektik yöntem önemli bir konumdadır. Diyalektikten beklenen, dünyaya dışarıdan dayatılan bir akıl reddetmek lakin görünen realiteyi de olduğu gibi kabullenmemektir. Realite, akıl karşısında eleştirilmeli, akıl da sonsuz ve aşkın bir ideal biçiminde alınmamalıdır (Horkheimer, 2016, s. 39). Bu anlamda toplumsal olayların tüm yönleriyle açıklanması söz konusu değildir; çünkü bu yaklaşımda pozitivistde olduğu gibi toplumsal bir olayın nedeni, başka bir toplumsal olay ile açıklanamaz. Eleştirel Kuram Lukacs'ın bütünsellik kavramından yola çıkarak, toplumsal yaşamın bütün kısmının sosyal yapı ile ilişkilendirilmesini savunur. Bütünsellik ilkesi, diyalektik sürecin en kapsamlı ilkelerindendir. Böylelikle Lukacs, her şeyin içinde bulunduğu bütün ile birlikte ele alınması gerektiğini belirtir (Hilav, 2022, s. 161). Buradan yola çıkarak Frankfurt Okulu'nun determinist yaklaşımın karşısında bulunduğunu söylenebilir. O halde bu yaklaşımda, toplumdaki bir olayı sadece neden sonuç ilişkisi ile açıklamak söz konusu değildir.

Eleştirel Kuram'ın ortaya koyduğu tarihsellik ve bütünsellik prensipleri bağlamında, bir toplumda üretilen bilginin o toplumun sosyokültürel ve tarihi yapısı ile ilişkili olduğu söylenebilir. O halde bunun eleştirel pedagojiye yansması, eğitimin içeriğinin de toplumsal süreçler tarafından belirlenmesi yönüyle olmuştur. Nitekim bu

anlamda Freire (2012, s. 20), eğitimin tarafsız olmayacağını; bir toplumu ya evcilleştireceğini ya da özgürleştireceğini söylemiştir. Toplumda belli bir kesimin yararına hizmet eden bilginin eğitim yoluyla bireylere aktarıldığı ve bu durumun da diğer kesimin zararına olduğu vurgulanmaktadır. Neticede bilginin toplumlar için düzenlemek ve denetlemek gibi bir işlevinin olduğunu söylemek mümkündür. O halde eğitimin sadece verili haliyle kabul edilmeyip, pozitivizmin aksine onu belirleyen, ortaya çıkaran ve yönlendiren ilkeleri yeniden gözden geçirmek gerekmektedir.

Eleştirel Kuram'ın pozitivizme yönelik eleştirisini, eleştirel pedagoji de benzer şekillerde dile getirmiştir. Eleştirel pedagoji bilginin bireylerin eylemleriyle ve eylemlerden elde ettiği sonuçlarla oluştuğunu savunmaktadır. Bilgi, bireylerden bağımsız değildir. Eleştirel pedagojinin öznelliğe yaptığı vurgu da bilginin, gerçekliğin bireye aktarımı sonucu değil, bizzat birey tarafından etkin olarak oluşturulmasını savunmasından kaynaklıdır. Bu noktada bireyin içinden geldiği sosyo-kültürel çevre de öğretim sürecinden bağımsız olarak değerlendirilemez. Aynı şekilde Frankfurt Okulu'nun eğitim ve öğretimin apolitik olduğu savını kabul etmemesi ve eğitimin kültürel, tarihsel ve toplumsal bağlamdan kopuk olamayacağını ortaya koyması, eleştirel pedagoji için oldukça önemlidir (Güven, 2005, ss. 6-8).

Frankfurt Okulu'nun bir diğer eleştirisi ideolojiler üzerinedir. Burada ideolojiden kastedilen toplumun hâkim ideolojisi. Eleştirinin amacı ise, insanlık tarihindeki gizli/örtük manayı ya da özü bulmak değil, var olan gerçekliğin çarpık yapısını, yapının oluşturduğu kavramsal çerçeveyi ve çerçevenin ürettiği önerme ve düşünce tarzlarının yanlışlığını açığa çıkarmaktır (Gülenç, 2010, s. 57). Neticede Frankfurt Okulu için ideoloji eleştirisinin toplumsal gerçekliğin ve gerçekliğin ürettiği düşünce biçiminin yanlışlığını ortaya koymaya yönelik olduğu söylenebilir.

Frankfurt Okulu, geleneksel teori yerine eleştirel bir teoriyi benimsemiştir. Özellikle de geleneksel teori, düşünce ve eylemi birbirinden kesin çizgilerle ayrılmak noktasında eleştirilmiştir. Oysa eleştirel teoride bilgi ve teorinin ayrılması durumu yoktur. İlerleyen bölümlerde bu yaklaşımın eleştirel pedagojide “*Praxis*” adı altında ortaya çıkacağını belirtmek gerekir. Horkheimer'ın 1937 yılında yazdığı, “*Geleneksel Teori ve Eleştirel Teori*” başlıklı yazısında, geleneksel teoriye yönelik eleştiride bulunulmuş, eleştirel teori ise ön plana çıkarılmıştır. Bu durumun gerekçesi ise,

geleneksel teoride amacın eylemden çok, saf bilgi olmasıdır. Etkinliğe yönelme durumunda ise, praksiyen ayrı, bilim olarak dünyada teknolojik bir hâkimiyeti amaçlamasıdır; yani düşünce ve eylem arasında her zaman bir ayrım vardır. Oysa eleştirel teoride bilgi ve eylem arasında böyle bir durum söz konusu değildir (Jay, 2006, s. 123).

Tam da bu noktada Horkheimer'ın bakış açısından hem pozitivism hem de eleştirel teoriyi nasıl anladığına yer verebilir: Horkheimer'a (2016, s. 111) göre pozitivist bilimde olgular ön plandadır. Dünyaya bir olgular ve şeyler dünyası şeklinde bakılır ve dönüşümün toplumla olan ilişkisi göz ardı edilir. Eleştirel düşüncenin görevi ise, olguları sadece tarihsel gelişim süreçlerinde anlamaktan ziyade, olgu kavramının ötesini de görebilmek, olgunun nasıl zuhur ettiğinin ve göreliliğini anlamaktır. Aynı şekilde Horkheimer, bir teorinin yalnızca bir toplumu açıklamaya, anlamaya ve yorumlamaya çalıştığı ölçüde değil, aynı zamanda insanı köleleştirmeye çalışan varlıklardan, durumlardan ve koşullardan özgürleştirmeye çalıştığı ölçüde kritiktir (McKernan, 2013, ss. 424-425). O halde eleştirel kuramcılar tarafından eleştirel teoriye aktif bir misyon yüklendiği, anlama ve açıklamanın ötesinde toplumu özgürleştirici nitelikte dönüştürmesinin beklendiği söylenebilir.

Eleştirel Kuram'ın insana bakışı, onun doğa ve topluma olan bakışından ayrı düşünülemez; çünkü eleştirel kuram insanı tarihi bir süreç içinde belli zaman ve mekânda konumlanmış varlık olarak ele alır. Dolayısıyla Eleştirel Kuram'da insan tarihsel bir varlıktır; bu durum onun sosyal, rasyonel ve aktif bir varlık olmasından ayrı düşünülmemelidir. Eleştirel Kuram'ın pozitivism ve geleneksel kurama eleştirisi tam da bundan kaynaklıdır. Nitekim akılcı ve aktif bir varlık olan insan, bireysel ve toplumsal dönüşümü gerçekleştirebilecektir; ancak diğer iki yaklaşımda da topluma karşı bir eleştiri olmaksızın, bilim ve teknolojiye gelişmelere yardımcı olmak eğilimi vardır. Bu durum ise insanı, nesne konumuna düşürmekte, onun kendini anlaması ve toplumu dönüştürmesi açısından da engel teşkil etmektedir. Eleştirel Kuram da tepki olarak toplumdaki ideolojileri ve gelişmeleri eleştiri gözlüğüyle incelemeye tabi tutmaktadır.

Görüldüğü gibi Eleştirel Kuram doğrudan eğitim sistemine yönelik olarak bir çalışma yürütmemiştir. Fakat Eleştirel Kuram'ın sosyal ve kültürel problemleri

çözümlemesinde ortaya koyduğu tespitleri eğitimi de ilgilendirmiştir. Örneğin Adorno'nun otorite kavramı üzerine yaptığı tartışmalar, kavramın eğitim ortamında da tartışılmasını sağlamıştır. Onun eğitimle ilgili savında, bilginin ve tarihin insanlığı sarmasına müsaade etmemek için insanların bilgiyi ve tarihi kendilerinin oluşturmalarına imkân verilmelidir. Eleştirel düşünme hem politikanın hem de eğitimin özüdür. O halde eleştirel düşünme eğitimin merkezine yerleştirilmelidir (Yıldırım, 2013, s. 54).

Eleştirel Kuram'ın eleştiriyi eğitimin merkezine koyma anlayışı, eleştirel pedagojinin de merkezi konumu olmuştur. Aynı şekilde radikal anlayışta değinilen bireyin özgürleşmesini sağlama, onu her türlü baskı ve itaatten kurtarma ve insanı merkez edinen yaklaşım, Eleştirel Kuram'da da yerini bulmuş ve eleştirel pedagoji ilkelerinin temelini oluşturmuştur. Eleştirel pedagoji özgürleşmeyi, bireyin her türlü gizli tahakküm ilişkilerinin farkında olması ve tahakkümden kurtularak kendine ait bir konuma gelmesi olarak ifade etmiştir. Eleştirel Kuram'ın görünenin ardındakini görebilmeyi ve toplumsal olayları salt neden-sonuç ilişkisi içerisinde aramayı eleştirmesi eğitim alanında yansımaları bulan konulardır. Aynı şekilde eğitimi sadece okulla sınırlandırmanın ötesinde daha kapsamlı bir şekilde ele alması; ekonomi, siyaset, kültür ve sanat temelli olarak eğitime yaklaşması, Eleştirel Kuram'ın eleştirel pedagojiye olan yansımaları şeklinde değerlendirilebilir.

1.2.4. Gramsci ve Hegemonya

Gramsci'nin araştırmalarında kullandığı temel kavramlar incelendiğinde, genellikle karşıtlıklar üzerinden anlam oluşturmaya çalışması dikkat çekicidir. Nitekim bu durum hegemonya kavramını tahakküm ilişkisi bağlamında ele almasında daha net göze çarpmaktadır. Aynı şekilde geleneksel/organik aydın ile sivil toplum/politik toplum ayrımı bir başka göze çarpan karşıtlıklardandır.

Marksist bir çizgide ilerleyen Gramsci, çalışmalarında temel olarak sosyo-ekonomik ve politik statükoyu eleştirir. Özellikle üst yapıda zuhur eden çeşitli olayları görüntü ya da olgu konumuna indirgeyen ekonomik belirlenimciliğin her türlüünü reddederek Marksist çizgiden ayrılır (Merrington, 1999, ss. 356-359). O halde Gramsci'nin toplumsal yapı arasındaki kuramsal çözümlemelere karşı bir çizgide

olduğunu ve Marksizm'in katı ekonomik determinizmini eleştirdiği söylenebilir. Onun hegemonya kavramı da Marks'ın tarihsel materyalizmi kapsamında ele alınmalıdır.

Gramsci'nin hegemonya kavramına yönelik pek çok tanımlama yapılmakla birlikte genel olarak uzlaş sağlanan nokta, hegemonya ile toplumsal güç ilişkilerini ve ilişkilerin belirli somut yaşam tarzlarını incelemeye çalışan bir kavram olduğu yönündedir (Gramsci, 2014, ss. 170-180) (Crehan, 2006, s. 146). O halde bu ilişkiyi sadece ideoloji düzeyine indirgemek doğru bir yaklaşım değildir. Onun için hegemonya kavramı, yönetici sınıfın menfaatlerinin evrensel olarak temsil edilmesidir (Gramsci, 2014, ss. 170-180). Bununla birlikte Gramsci hegemonya ve tarihsel blok arasında kurmaya çalıştığı ilişki ile de Marks'ın analizlerine yeni anlamlar ilave etmiştir. Özellikle de bir sınıfın politik egemenliğe ulaşmadan önce hegemonyasını kurması gerektiğini düşünmesi; böylelikle de hegemonyanın siyasal yönetimden önce kültürel ve moral yönetim haline geleceğini (Fiori, 2014, s. 221) savunması, onu Marks'tan ayıran yönüdür.

Gramsci'nin düşüncesi hegemonyayı sadece sınıflar arası üstünlük bazında ele almayıp, onun politikaya ait olması ve siyaseti şekillendirmesi ile de ilgili olduğunu ortaya koymak açısından önemlidir. O halde Gramsci'ye göre hegemonya, proletaryanın ve yönetimin uygulanmasına yöneliktir. Bu durumda hegemonya, egemen sınıfın diğer gruplar üzerinde mecburi olarak uygulayacağı zorlama anlamına gelir (Gramsci, 2014, s. 28).

Gramsci hegemonya kavramını, benzer politik tarihe sahip yerel meselelerin ayırıcı özelliklerini ortaya koyan ilişkileri ve özellikle de toplumsal sınıf ilişkilerini açıklamak için kullanır. Ona göre, bir toplumsal sınıfın diğer toplumsal sınıf üzerine uyguladığı etki hegemoniktir (Gramsci, 2014, ss. 40-50). O halde hegemonya kavramını sınıf ilişkileri bağlamında ve özellikle yönetici sınıfın çıkarları bağlamında ele almak gerekecektir. Sınıf ilişkileri üzerinden de sistem eleştirisine gidilecektir. Alt sınıf, kendi çıkarlarının gerçekleştiği düşüncesine kapılarak mevcut düzenin devamına ikna edilecektir. Böylelikle alt sınıf mevcut düzene rıza gösterecek ve hegemonyanın devamı için de üst sınıfların özellikle de yöneticilerin zorlamalarını kabul edecektir. Sonuçta Gramsci açısından hegemonik yönlendirmede ahlaki ve entelektüel etkinin öneminin büyük olduğu söylenebilir (Gramsci, 2014, ss. 12-25). Bir diğer ifadeyle,

Gramsci'ye göre hegemonyanın oluşması ve devamının sağlanmasında eğitim en gerekli unsurdur (Gramsci, 2014, ss. 60-75); yani Gramsci'de sınıf ilişkileri üzerindeki hegemonyanın baskı veya rızaya değil, eğitime dayandığı konusu önemlidir.

Gramsci'nin kavramları karşıtlıklar üzerinden anlamlandırdığından bahsedilmiştir. Burada sivil toplum/politik toplum ayrımına değinmek yerinde olacaktır. Yapılan incelemelerde Gramsci'nin sivil toplumu, politik topluma önelediği söylenebilir. Nitekim politik toplumda aslolan tahakküm ilişkisi, sivil toplumda karşımıza hegemonya olarak çıkmaktadır. Böylelikle hegemonya sadece ideoloji ile ilişkili olmayacak, etik ve moral değerleri de bünyesinde barındıracaktır; ancak sivil toplumda ideolojinin baskı unsuru olarak kullanılabileceğini göz ardı etmemek gerekir. Örneğin sivil kurumlarda yer alan ırk ve cinsiyet ayrımcılığı yasal olarak baskı unsuru olmasa da toplumsal ilişkiler için de yıkıcı bir unsur olabilir. Hatta aile üyeleri arasında bile, çeşitli derecelerde fiziksel baskı ortaya çıkabilir (Ransome, 2011, ss. 190-192). Eğitim kurumları bazında ele alındığında ise, işlevsel olarak eğitim-öğretim yapması beklenen okulların, disiplini sağlamak adına kimi durumlarda baskıya başvurduğunu ifade edilebilir. Baskı unsurunun sadece politik topluma değil, kimi durumlarda sivil toplum düzeyine de indirgenebileceği söylenebilir.

Özetle, hegemonyanın ideolojiden ayrılan yönü, baskı unsuruna yer vermemesidir. Hegemonya ideolojiyi kapsar; ancak ona indirgenemez. Bir başka deyişle, hegemonyanın rızaya dayalı bir ilişki biçimini önelediğini ve bununla ön plana çıktığı vurgulanabilir. Neticede bir sosyal denetim tarzı olarak hegemonya, egemen sınıfların bağımlı sınıflar üzerindeki rızayı esas alan iktidarını devam ettirme kapasitesi şeklinde tanımlanabilir (Bank, 2015, s. 20).

Gramsci'nin hegemonik eğitiminin çeşitli sivil toplumlarda ortaya çıkması mümkündür. Okul dışında pek çok kurum da sivil toplum düzeyinde bireyin eğitim işine dâhil olur; ancak okul açısından ele alındığında, hegemonyanın varlığının sürdürülmesinde müfredatlar ve eğitimin içeriği oldukça işlevsel bir role sahip olacaktır. Eğitimden beklenen, bireylerin kendilerinin farkında olması yoluyla sınıfların eleştirel bilinçlerini yükseltmektir. O halde eğitimde bir yönlendirmenin olması mümkündür. Ona göre eğitmek için bir "kültür aygıtı" gereklidir. Böylelikle eski kuşak geçmişin tüm deneyimlerini yeni kuşağa nakleder, belirli eğilim ve

alışkanlıkların kazanılmasını sağlar ve geçmişin mirasını aktarır yeni kuşağı zenginleştirir (Lombardi, 2000, ss. 44-45). Gramsci'nin yaklaşımı, farkındalık ve eleştirel bilincin sadece bireysel düzlemde kalmayıp, sosyal grup bağlamında da ele alındığı göstermektedir. O halde geçmişin mirasını aktarır zenginleştirme noktasında öğretmene büyük görevler düşmektedir. Bireyin kendini tanıması ve toplumun hegemonik baskılarının farkına vararak kendi bilincinin eleştirel olarak geliştirilmesi noktasında öğretmen kilit roledir.

Burada dikkat edilmesi gereken, öğretmenin eğitilmesi konusudur. Bir başka deyişle, okulda gerçekleştirdiği faaliyetlerin hegemonik bir baskı aracı olmaması için, öğretmenin kendine yönelik eleştirel bir bilince sahip olması gerekir. Gerçek eğitimci, kolektif eleştirel bilinci taşıyan, eğitim-öğretim arasındaki münasebeti somut ilişkiler yoluyla çözümlemek gayesiyle öğrenci ve onun çevresi arasındaki geçiş noktasını belirleyecek kişidir (Aka, 2009, s. 331). Öğretmenin toplumsal çevre ve öğrenci arasında eleştirel bilinci kazandırmak noktasında etkileşimci görevi üstlendiği söylenebilir.

Gramsci bu noktada; “*organik aydın*” kavramını ortaya atar (Gramsci, 2014, ss. 60-70). Yaptığı kavramlaştırma ile de o güne kadar kendini aydın olarak tanımlayan ve toplumdan ayrı bir sınıf olarak gören aydınları eleştirir. Ona göre herkes aydındır, herkes entelektüel birtakım yeteneklere sahiptir, ancak sosyal anlamda aydınların yaptığı işleri herkes yapamayabilir; çünkü organik aydınlar, hegemonik sisteme meşruluk kazandırıp, zor kullanmaya başvurmayan ve işlerin rızaya dayalı bir biçimde yürütülmesine destek sağlayan bir kesimdir (İnce, 2021a, s. 118). O halde organik aydınlar, sosyal işlevleri yönüyle diğer insanlardan farklılık gösterir. Neticede her toplumdan organik aydın çıkması mümkündür. Aydınların görevi toplumsal hayatı bilimsel açıdan yorumlamaktan öte, toplumun kendilerini ifade etmekten yoksun kaldıkları duyguları kültür ile aktarmalarıdır. Böylelikle organik aydın, toplumun yararına çalışan bir konumda yer almış olur.

Gramsci'nin organik aydın fikri, eleştirel pedagojiye özellikle ezilen kesimlerin eğitimlerinin ve gelişmelerinin desteklenmesi yönüyle katkı sağlamıştır. O halde organik entelektüellerin ortaya çıkması için, öğrencilerin bilgilerinin ve deneyimlerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Organik entelektüeller toplumlarını ve

toplumun içinde bulunduğu bağlamda yer alan sorunları sadece iyi bir şekilde analiz etmekle kalmayıp, sorunlara çözüm üretme noktasında da en iyi pozisyonda yer alacaklardır.

Gramsci'nin eğitimde kültür aygıtını önemli bir pozisyonda görmesi ve belirli eğilimlerin nesiller arası aktarım yoluyla kazandırılacak olması anlayışı eğitim sistemi için oldukça önemli bir ilkedir. Bu durum bireyi toplumdan soyut ele almayan ve nesiller arası aktarımı eleştirel bir bakış açısıyla yorumladıktan sonra anlamlı kabul eden eleştirel pedagoji için de oldukça yerinde bir düşüncedir; çünkü eleştirel bir eğitimde aslolan, bireylerin varoluş amacını yerine getirmelerini sağlamaktır; ancak bu, varoluşa yönelik eleştirel bir tasavvur kazanılmasıyla mümkündür. Bu, yalnız başına birey tarafından gerçekleşmesi olası olmayan bir durumdur. Bu noktada Gramsci'nin kültürel aygıtları devreye girer ki, nesiller arası kültürel aktarım da bu aygıtların en önemlisidir. Her nesil, bir önceki nesilden aktarılan mirası eleştirel olarak kullanarak ve üstüne yeni bir şeyler ilave ederek mükemmele ulaşmaya çalışır. Böylelikle eğitim her kuşakta kusursuza ulaşmayı hedefler. Eğitime yönelik böylesi bir ilerlemeci bakış açısıyla, kültürel aygıtlardan olan neslin bireyin varoluş amacını gerçekleştirmesi noktasında hegemonik bir baskı kurması da engellenmiş olur.

Gramsci felsefesinde yer alan nesiller arası aktarım durumu aile ortamı için de geçerlidir. Aile, mevcut kültürün çocuğa aktarımında en önemli işleve sahiptir. Gramsci'nin özellikle eğitimin işlevini, aileden aktarılan kültür ile okulda kazanılanlar arasında bağ kurmak olarak tanımlaması, bireyin eğitim öncesi ve sonrası arasındaki çatışmayı azaltmak açısından oldukça önemlidir. Ona göre bireysel bilincin oluşmasında okul müfredatında temsil edilen antagonistik ve farklı olan toplumsal ve kültürel ilişkiler nakledilir. Okul ve gerçek yaşam arasında bir bütünlük olmadığında, eğitim ve öğretim arasında da bir bütünlük olmayacaktır (Gramsci, 2014, ss. 120-130). Başka bir deyişle, eğitim ve öğretim arasında bir ayrımın olması özünde olanaksızdır. O halde çocuğun biçimlendirilmesinde önemli bir etkisi olan kültürel çevrenin kazanılmasında ailenin ve okulun paralel ilerlemesi çocuğun yararına olacaktır. Neticede okulun gerçek yaşamdan koparılması esastır; ancak dikkat edilmesi gereken, bireyi biçimlendirme noktasında kültürün aşılması şeklinde bir yöntemden ziyade, kültürü özümseyerek bir öğretim yapmaktır.

Görüldüğü gibi Gramsci'nin hegemonya kavramının uygulama biçimi, hangi toplumsal ilişkiler içinde olduğuna bağlı olarak farklılık göstermektedir. Hegemonik ilişkinin sadece ideoloji düzlemine indirilmeyip sosyal sınıf ilişkileri bağlamında da ele alınması gerektiği ve bunun da eğitim ile kazandırılacağı hususu önemlidir. Eğitim ve öğrencilere farkındalık kazandırma adına kültür aygıtına ihtiyacın olması, bunun kilit noktasının ise organik aydın düzeyindeki öğretmenler olduğu konusu da Gramsci'nin ön plana çıkan özellikleri arasındadır. Nesiller arası aktarım ve ailenin de bireyin gelişimi üzerindeki etkisi ilerleyen bölümlerde eleştirel pedagojinin bireyi sosyal çevresinden soyutlamamak adına önemli olan hususlar olarak karşımıza çıkacaktır.

1.2.5. Dewey ve Demokrasi

Bir önceki bölümde analitik felsefe konusu ele alınırken, “*Aydınlanma Düşüncesinin Temel Savları*” üzerinden temellendiğinden bahsedilmişti. Dewey'in düşünceleri de analitik felsefe geleneğinden neşet etmiştir. Bu gelenekte aslanan, akıl ve bilimdir. Ahlakın ve dünyanın gelişmesi de buna bağlıdır.

Dewey'in demokrasi hakkındaki görüşlerine geçmeden önce onun eğitim kuramlarına nasıl yaklaştığı konusuna kısaca değinmek gerekir. Ona göre iki karşıt eğitim kuramı vardır: Birincisi geleneksel eğitim olarak adlandırılan, bireye dışarıdan bir şekil vermeyi içeren, öğretmenlerin öğrencilerini bilgi kitleleri ve geçmişte işe yarayan becerilerle tanıştırdığı eğitim yaklaşımıdır. Diğeri de geleneksel eğitime karşıt olarak ortaya çıkan, ilerlemeci eğitim olarak adlandırılan ve insanların doğuştan (içeriden) getirdikleri yeteneklerine dayalı olarak gerçekleştirilen eğitimidir. Geleneksel eğitim anlayışının kendine ait bir felsefesi yoktur ve sadece mevcut eğitim anlayışını olumsuzlama işlevi görür. Dewey'in önerdiği eğitim anlayışı ikinci yaklaşım olan “*Tecrübeye dayalı ilerlemeci eğitim anlayışı*”dır (Dewey, 1969, ss. 17-21).

Dewey, geleneksel eğitim anlayışında, geçmişin davranış ve içeriklerinin öğretmenler tarafından bireylere zorla, tepeden ve dışarıdan dersler dayatarak aktarıldığını beyan eder. Dewey bu durumu, geçmiş neslin tecrübeleri ile yeni neslin tecrübeleri arasından farklar bulunduğunu, başlangıç noktasının öğrencinin içindeki

ilgi, merak ve deneyim olduğunu ifade ederek eleştirir. Nesiller boyu aktarılan bilgiler hep aynı kalmakla birlikte, yeni neslin tecrübelerinde bir değişim meydana gelmektedir. Neticede bu durum insanı geleceğin, geçmiş gibi olacağı yanılgısına sürükleyecektir; ayrıca geleneksel eğitimde öğretmen, öğrenme sürecinde ve kültürel bilginin kazandırılmasında tek otorite sahibidir. Öğrencilerin hangi alanlarda nasıl uzmanlaşmaları gerektiğine öğretmen karar verir. Öğrenciler ise süreç içinde pasif, uysal, alıcı ve itaatkâr rolündedir (Dewey, 1969, ss. 18-19). O halde geleneksel pedagojinin gelecek odaklı olduğu ve öğrencilerin mevcut ilgi ve kabiliyetlerinin süreç içinde göz ardı edildiği söylenebilir.

Dewey'in eleştiriye tabi tuttuğu diğer eğitim kuramı ise, "*Evrimsel tekrarlama kuramıdır*" (Fakioğlu Bağcı, 2019, s. 58). Bu teoride de geleneksel yaklaşım yerine dışarıdan bir müdahale ile gelişim ve değişim söz konusudur. Hem geleneksel eğitimde hem de evrimsel tekrarlama teorisinde bireyin gelişimi dışarıdan bir müdahale ve özellikle de geçmiş nesillerden aktarım yoluyla gerçekleşir. Oysaki her iki eğitim anlayışında gelişmeden ziyade, yinelenme durumu söz konusudur. Ancak eğitimin amacı, yeni yetişen neslin geçmişten devraldığı mirası aynen tekrar etmekten ziyade, tüm zamanlar açısından ondan faydalanmayı sağlamaktır (Dewey, 2004, ss. 84-85). Görüldüğü gibi, Dewey eğitimde yinelemekten ziyade, geçmişten devralınanı geliştirerek birikimli bir ilerleme anlayışı içindedir.

Dewey her iki eğitim teorisini geçmişin tekrarı olarak nitelendirmekten ziyade, böylesi yaklaşımlarla donanmış bir eğitim kurumunun sosyal ruhtan yoksun olduğunu belirterek de eleştirir. Ona göre oluşan eksikliği elimine etmenin çaresi öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlandığı, gerçekte münasebetin fazla olduğu tecrübelere dayalı bir eğitim yapmaktır (Fakioğlu Bağcı, 2019, s. 61); ayrıca geçmişle olan ilişki noktasında, bunları akıl süzgecinden geçirerek eleştirmek, akla uygun olmayanları seçip ayıklamak ilerlemek açısından önemli olacaktır. Anlaşıldığı kadarıyla Dewey, dönemin eğitim anlayışlarına hem yineleme hem de sosyal ruh anlamında eleştiri yöneltip, eğitimin ilerlemeci ve tecrübeye dayalı olması gerektiğinden yana olmuştur. Geçmişin mirasını aynen aktarmak yerine aklın eleştirisine tabi tutması noktasında da Dewey için rasyonalist ve pragmatisttir demek mümkündür.

Dewey'in tecrübeye dayalı öğrenme yaklaşımı, bir şeyi deneme, eyleme geçme ve eyleme geçilen şeyin sonuçlarına maruz kalma açısından oldukça önemlidir (Fakioğlu Bağcı, 2019, s. 86). Nitekim burada birey tam anlamıyla aktif konumdadır. Öyle ki, burada deneme ve yapmadan ziyade onun sonuçlarından da etkilenmesi söz konusudur. Bir başka deyişle hem etkileme hem de etkilenme aynı anda meydana gelir. Sonuçta bu durum bireyde aktif ve kalıcı bir dönüşüme neden olacaktır ve öğrenme gerekli şekilde meydana gelecektir. Dewey'in ifadesiyle tecrübeden öğrenme, yapılan eylemlerin neticesinde hoşlandıklarımız ya da acı duyduklarımız arasında bir geriye ve bir ileriye doğru irtibat kurmaktır (Dewey, 2004, ss. 163-164); ancak eğitim ortamında tecrübeden öğrenmenin gerçekleşmesi için, sosyal çevrenin de uygun olarak düzenlenmesi esastır. Bir başka deyişle bireyde değişim ve dönüşümün meydana gelmesi, bireyin çevresiyle kuracağı etkileşimin niteliğine bağlıdır.

Dewey'in eğitim ve tecrübe arasında kurduğu ilişkinin yönü de önemlidir. Nitekim eğitim alanında gerçekleşen her türlü tecrübeden öğrenme, birey üzerinde daima olumlu etkiler bırakmayabilir ve her tecrübe için doğru bir öğrenme içerdiği söylenemeyebilir. Dewey bu düşüncesini; "*tecrübenin niteliği*" olarak ifade eder. Bir başka deyişle, deneyimin kabul edilip edilmemesine bağlı olarak, deneyimlerin sonrakiler üzerindeki etkisi de oldukça önemlidir (Dewey, 2007, ss. 32-33). Sonuçta en büyük çaba öğretmenlere aittir. Nitekim onlar öğrencilerinin yaşadıkları deneyimlerinin yönünü tespit etme ve bir sonraki için heves uyandırma anlamında önemli bir rolde bulunurlar. O halde Dewey için tecrübeden öğrenme tarzının hem süreç hem de sonuç odaklı olduğu söylenebilir. Deneyimlerin yönüne bağlı olarak Dewey için eğitimin sürekli bir gelişmeye bağlı dönüşme olduğu ifade edilebilir.

Dewey'in eğitim kuramları ve öğrenmeye yönelik yaklaşımının ardından, onun topluma yüklediği anlama bakmak gerekir. Dewey toplumsal yaşama, bireyin eğitilmesi üzerinde etkisi olup olmadığı açısından yaklaşır. Ona göre toplumsal yaşamının eğitim açısından değerini belirleyen iki kriter vardır: İlki, gruptaki üyelerin grubun çıkarlarından ne oranda yararlandığı; diğeri ise, gruptakilerin diğerleriyle ne düzeyde hür olarak etkileşime girebildikleridir (Dewey, 2004, ss. 99-104). İşte bu iki ölçüt Dewey'e göre demokrasiye işaret eder.

Geleneksel eğitim yaklaşımlarını sosyal ruhtan yoksun olması yönüyle eleştiren Dewey, belirlediği ölçütlerde ilk olarak bireylerin birbirleri ile olan ilişkisine değinmiş, ardından yapma ve maruz kalma düşüncesi çerçevesinde etkileşime girmeyi vurgulamıştır. O halde Dewey'in demokrasi anlayışının, onun eğitim anlayışıyla paralellik arz ettiği söylenebilir. Demokrasi salt bir yönetim biçiminden öte, aynı zamanda örgütlenmiş bir yaşam şeklidir (Fakioğlu Bağcı, 2019, s. 132). Bir başka deyişle, tüm fertlerin ortak menfaatlerini koruyan ve diğer toplumlarla etkileşime açık bir toplum, demokratik bir toplumdur (Dewey, 2004, ss. 100-101).

Tecrübeye dayalı bir eğitimin gerçekleşmesi için demokratik bir toplum düzenine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bireyin gelişiminde aslolan geçmişin tekrarı değil de bireyin doğuştan getirdiği yeteneklerin açığa çıkarılması ve özgürce geliştirilerek yeni tecrübeler zemin oluşturmaktır. Yeteneklerin gelişmesi için ideal bir demokratik toplumun ayrıca özgür bir ortama da sahip olması gerekir. Peki, bu durumda şöyle bir soru ortaya çıkar:

- *Demokratik bir toplumda birey gerçek manada özgür müdür?*
- *Toplumsal denetim mekanizmaları bireyin davranışları üzerinde ne düzeyde etkilidir?*

Dewey'in bu sorulara yanıtı birtakım örnekler üzerindedir. Örneğin çocuk ve gençlerin oynadıkları oyunlar belli kurallar çerçevesinde devam eder; yani burada iki tür toplumsal denetim mekanizması vardır. Biri oyunun kuralları içermesi, diğeri de yeri geldiğinde kuralların uygulanmasıdır. Kurala uyan bireyler, kendilerini dışarıdan bir zorlamanın etkisinde hissetmezler. Nitekim kurallar o oyunun doğasında vardır. Oyun oynayan bireylerden biri kuralların adaletsizce uygulandığını sezdiğinde sorun bir hakem yardımıyla çözülebilir veya oyuna son verilebilir. İşte bu örnekte olduğu gibi, bir toplumda da kuralların olması bireylerin özgürlüğüne engel değildir. İnsanlar içinde yaşadıkları toplumun müşterek tecrübelerine katıldıklarında ve toplumsal kuralların oluşturulmasında aktif roller üstlendiklerinde, kurallara uymak insanlara toplumsal denetime maruz kalmış hissi vermez ve onların özgürlüklerine engel olmaz; ancak bireyin aktif katılımıyla belirlediği kurallar adil bir şekilde uygulanmıyorsa bireyin itiraz etme hakkı vardır (Dewey, 1969, ss. 51-53). O halde kuralların demokratik bir toplumun parçası olduğu ve toplumda içkin olduğu söylenebilir.

Demokratik bir toplum, bireyin özgürlüğünün önünde bir engel değildir; ancak burada, bireyin özgürlüğü hissetmesinde onun kuralların belirlenmesinde aktif rol oynaması oldukça önemli etkindir. Aktif rol üstlenen bireyler zaten kendisini baskı altında hissetmeyecektir. Bu durumda yeni sorular oluşmaktadır:

- *Peki demokratik bir toplum düzeninde durum böyleyken, demokratik bir okulun varlığı mümkün müdür?*
- *Buralarda da bireyin özgürlüğüne engel olmadan yeteneklerini ortaya koyup, yeni tecrübeler edinmeleri yönünde disiplinin varlığı mümkün müdür?*
- *Disiplin ve denetim bireyin özgürlüğünün önünde engel midir?*

Tıpkı toplumsal kurallara aktif katılan bireylerin kendilerini zorlama altında hissetmeme durumu gibi, sınıf kurallarını da öğretmeniyle birlikte belirleyen bir öğrencinin sınıfta kendini disiplin altında hissetmesi söz konusu olmayacaktır. Peki, toplumsal hayatta olduğu gibi, kurallara katılımın olmadığı ya da katılıp da kurallara uyulmadığı durumlarda ne olması gerekir? Nasıl ki oyunlarda kurala uymayanlara hakem tayin ediliyorsa, sınıf içinde de bu durum öğretmene aittir. Böylesi bir durumda öğretmenin görevi, bireysel güç gösterisine kapılmadan kuralları adalet çerçevesinde yerine getirmek ve grubun en makul üyesi olarak gruba liderlik etmektir. Öğretmenin dikkat etmesi gereken, liderlik öncesi plan yapmasıdır. Planlamayı yaparken de, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak, yani onların kişisel özgürlüklerine engel olmayacak bir şekilde esnek ve öğrencilerin gelişim süreçlerinde devamlılık sağlayacak şekilde dayanıklı olmasına dikkat etmesi gerekir (Dewey, 1969, ss. 54-59).

Görüldüğü gibi Dewey'in eğitim anlayışı bir nevi toplumsal hayatın devamı niteliğindedir. Bir başka deyişle okul hayatı, gerçek hayat kadar sahicidir. Nasıl ki toplumsal hayatta bir arada yaşamaya yönelik kurallar o toplum için içkinse, aynı durum eğitim ortamı içinde geçerlidir.

Dewey'in demokratik eğitim anlayışında dikkati çeken husus, okulun toplumun devamı olarak görülmesinin yanı sıra, bireyi göz ardı etmeyen ve kuralları öncelerken bireyin ilgi ve ihtiyaçlarını da ön plana çıkarmaya çalışan yaklaşım olmasıdır. Başka bir ifadeyle, okulda ve toplumda öğrencinin doğası göz önünde

bulundurulursa, toplumsal hayat ile eğitim bir araya gelip kaynaşır ve demokratik bir kültür ortamı açığa çıkar (Dewey, 1991, ss. 42-46). O halde özgürlük, öğrencinin doğası ve içinde bulunduğu demokratik kültür ile ilişki halindedir. Dewey'in ifadesiyle, özgürlük isteği doğuştandır; ancak onun korunması özgür bir kültür ortamına bağlıdır (Dewey, 1939, ss. 3-13).

Özgür bir eğitimin öğrencinin doğası ve demokrasi kültürüyle ilişkisine ek olarak Dewey, bunun pratik / bedensel ve entelektüel / zihinsel anlamda inisiyatif almaya bağlı olduğunu da belirtir (Dewey, 2015, ss. 352-353); yani bireylerin özgürce deney ve gözlem yapabilmeleri, öne sürdükleri hipotezleri test edebilmeleri ve ürettikleri fikirleri cesaretle uygulayabilmeleri onların özgür olduklarını gösterir. Tecrübeye dayalı öğrenmede yapma, uygulama ve maruz kalma olarak karşımıza çıkan öğrenme, burada da aynı şekilde yaparak ve yaşayarak öğrenme şeklinde karşımıza çıkar.

O halde Dewey'in demokrasi anlayışı sınıf içi uygulamalara uyarlandığında, bireyin problem çözmeye yönelik anlayış geliştirmesi ile demokrasi bilinci kazanması arasında yakın ilişki vardır; çünkü bireylerin yaklaşımı sayesinde hem çevrelerini sorunsallaştırmış olacak hem de sorunlara çözüm üretme yaklaşımına bağlı olarak edindikleri deneyimden öğreneceklerdir. Deneyimlerden anlam çıkarılması, önceki ve sonraki deneyimler arasında kurulacak benzeşim ve yaşamlarında onlara yaptıkları atıflar bireylerin çevrelerini sorunsallaştırmak adına kullanacakları yöntemlerin bir kısmını oluşturacaktır. Böylelikle demokrasi bilinci, problem temelli yaklaşımlar için etkileşim sağlama noktasında zengin fırsatlar sunacaktır.

Dolayısıyla; ilerlemeci ve tecrübeye dayalı bir eğitimden yana olan Dewey için, demokrasi anlayışı da toplumsal yaşam ile paralellik arz eder. Bireylerin tecrübelerini ortaya çıkarmak ve geliştirmek için eğitim ortamında özgürlük esas olmalıdır. Birey ancak kuralların belirlenim sürecine aktif katılırsa kendini özgür hisseder. Devamında en büyük sorumluluk, sürece yöneten öğretmene aittir. Öğrencinin doğasına uygun hareket edildiği takdirde özgür ve demokratik bir eğitim ortamının ortaya çıkması kaçınılmazdır. Özgür ve demokratik bir ortamda ise bireyler bedensel ve zihinsel anlamda inisiyatif alabilirler.

Dewey'in eğitim felsefesi, öncelikle sınıf ilişkileri ve öğretmen-öğrenci ilişkisi noktasında eleştirel pedagojiyi etkilemiştir. Özellikle eğitim yoluyla demokrasi bilinci oluşturma anlayışı, eleştirel pedagojinin temel bileşenlerini oluşturmada etkili olmuştur. Sınıf ortamı nasıl ki bir toplumun dönüşmesi adına önemli bir yerse, öğrencilerin de bilgiyi pasif alan değil, kendi öğrenmeleri üzerinde söz sahibi olmaları oldukça önemlidir. Dewey'in ideal öğretmen anlayışı da kendi yeterliliğine güvenen, değişime açık, öğrencilerden öğrenen ve onlarla bilgi paylaşımı noktasında kendine güvenmesi açısından eleştirel pedagoji ile özdeşlik arz eder. Her iki görüşte de demokratik olmayan öğretmenler eleştirilir.

1.2.6. Vygotsky ve Bağlam

Bağlam konusunda kastedilen bireyin gelişimi süresince, içinde bulunduğu kültürün de onun gelişimine olan etkisidir. Nitekim birey ele alındığında onun içinde yaşadığı kültürü ve toplumu ondan ayrı düşünmek objektif olmayacaktır. Bireyin hayatında etkili olan bağlamları hem kurumsal düzeyde hem de bireysel düzeyde ele almak mümkündür. Kurumsal düzeyde birey, okul vb. kurumlar aracılığıyla toplumun normlarını ve değerlerini kazanırken; bireyler arasında kurduğu bağlam, onun zihinsel gelişimi üzerinde etkide bulunacaktır. Bireyler arasında kurulacak diyalog ile gelişen toplumlar arası etkileşim kültürle bağdaştığında, bireylerin zihinleri de o bağlama göre gelişecektir. Nitekim Vygotsky'e göre, zihinsel beceriler, toplumsal ilişkiler ile gelişir (Vygotsky, 2021, ss. 150-170).

Vygotsky'nin bağlama olan yaklaşımını sosyo-kültürel ve bilişsel gelişim teorileri içerisinde okumak gereklidir; çünkü bu teorilerde esas olan bireyin gelişmesinde ve öğrenmesinde sosyal çevrenin etkisinin önemidir. Bireyin sosyal hayatındaki yaşantılarına ek olarak, eğitim ortamındaki akranlarının ve öğretmenin de etkisi bu teoride yadsınamaz. Vygotsky gelişimi, çocukların bireysel süreçleri olmaktan çok, toplumdaki yetişkinlerin bilişsel ilerlemeyi istedik ve sistematik biçimde sağlaması bağlamında ele almaktadır (Vygotsky, 2021, ss. 150-170). O halde çocukların toplumsal çevrelerini ve kültürünü onların bağlamlarından bağımsız düşünmek söz konusu değildir.

Daha çok bilişsel gelişim üzerine yaptığı çalışmalarla bilinen Vygotsky, eğitimi, yetişkin bireylerin yetişmekte olanlarla etkileşimi açısından ele almaktadır. Ona göre bu durum “*Düşünmede Çıraklık*” olarak adlandırılır ve bu tarz bir rehberlik aracılığıyla kültürün aktarımı sağlanmış olur. Çocuklar gerek formal gerekse de informal alandan elde ettiği bilgilerle, kendilerinden yaşça büyük arkadaşlarını ya da aile bireylerini gözlemleyerek günlük yaşamda kendilerine lazım olacak bilgileri kazanmış olurlar (Öncü, 1999, s. 228). Onun bilişsel gelişime kazandırdığı bir diğer kavram ise “*Yakın Gelişim Bölgesi*” dir. Burada da tek başına üstesinden gelinmesi zor olan durumların, yetişkin bir birey veya daha hünerli çocukların yardımıyla başarılması durumu söz konusudur (Öncü, 1999, s. 230).

Bireyin öğrenmesinde toplumu ve kültürü önceleyen Vygotsky bunun için “*İskelet Kurma*” metaforunu geliştirmiştir. Kullanılan bu metafor öğretmen, yetişkin ve akranların, öğrencilerin öğrenmesi için lazım olan araçları temin etmesini ifade eden şemsiye bir kavramdır. Bir başka deyişle öğrencilerin gerçekleştiremedikleri bir işi yetişkinlerin veya akranlarının rehberliği ile tamamlayabilmeleri ve onların yardımı ile iskelet kurabilmeleridir (Jacobs, 2001, ss. 125-130). Bütün bunlardan yola çıkarak Vygotsky’nin eğitime bakışında genel olarak, bireyin bilgiyi keşfederek öğrenmesine ya da davranışçıların öne sürdüğü gibi etki-tepki, ödül-ceza şeklinde bir öğrenmeye karşı çıkıldığı ve süreç içinde toplumun ön planda tutulduğu görülmektedir.

Vygotsky ve bağlam konusu, eleştirel pedagoji içinde özellikle eğitim hayatında okula gelen her öğrencinin aynı muameleyi görerek değerlendirilmemesi gerektiği noktasında önemlidir. Nitekim her öğrenci ailesinden ve toplumun içerisinde elde ettiği birikimlerden yola çıkarak, belirli bir önyargı ile okula gelmektedir. Öğretmenin asıl görevi, öğrenciyi daha yakından tanıyarak, öğrencinin beraberinde getirdiği önyargının, yani bağlamın açığa çıkarılmasını sağlamaktır.

Vygotsky’nin ele aldığı iskelet modeli daha çok öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmada kullanılabilecek bir yöntem olarak anlaşılabilir; ancak eleştirel pedagojinin bağlama olan yaklaşımı daha çok bireyin yaşadığı sosyo-kültürel çevreyi tanımak ve öğretimi bunun üzerinden inşa etmek içindir. Vygotsky’nin yaklaşımı eleştirel pedagojiye diyalog açısından yansımıştır. Nitekim bireylerin bağlamı ve dünyayı yorumlama şekilleri; ancak karşılıklı etkileşim ve diyalog ile açığa

çıkarılabilir. Vygotsky'nin bağlamı çerçevesinde eğitimde diyalogu ise öğretmen, öğrenci ve akran çerçevesinde ele almak gerekir. Diyalog ile öğrencinin evde veya çevrede yaşadığı kültürel kodlar açığa çıkarılmaya çalışılmalı ve kodlar onun zihinsel gelişimine destek sağlamak amaçlı kullanılmalıdır.

1.2.7. Gadamer ve Yorumsama (Hermenötik)

Gadamer, Aydınlanma düşüncesinin bir eleştirisi niteliğinde olan, akıldan ziyade ahlak, etik ve estetik olanın daha çok ön plana çıktığı; “*Kıta Avrupa felsefi geleneği*”nden gelmektedir. Analitik felsefe geleneğinde dilin ve kavramların analizi akıl çerçevesinde ilerlemektedir. Bunu eleştiren Kıta Avrupası felsefesinde ise gerçekliğin ardını da görebilmek esas olduğu için, Gadamer'in hermenötik anlayışını salt iletişim aracı olarak ele almak doğru olmayacaktır. O halde hermenötik, iletişim aracı olmasından öte yorumlama demektir (Bilen, 2016, ss. 27-28). İnsanların en önemli iletişim kaynağından biri olan dilin asıl amacı, anlamak ve anlaşılmasıdır. Anlamak ve anlaşılma ise dile yüklenen anlam ile açığa çıkarılır. Özellikle 20. yy. da dile yönelik yapılan bilimsel çalışmaların ardında, dile yüklenen anlamın arka planını ve daha derinini görebilmek, yine anlamın hangi bağlam içerisinde açığa çıktığını keşfedebilmek ve yorumlayabilmek arzusu yatmaktadır.

Hermenötik, bize yabancı olan bir hususun anlaşılır hale getirilmesidir. Gizli kapalı olan, yani bize uzak bir şeyin yakına getirilerek tanıdık bir şeye dönüştürülmesidir. Böylece metin hayatın içine gelerek, yaşayan bir metne dönüşür. Yorumsama (hermenötik) faaliyetlerinin esas amacı ise sadece gerçeği tanımlamak ve yorumlamak değil, o metnin bizim için anlamlı olmasını sağlamaktır; çünkü zaman, mekân ve bağlam değiştikçe insanlar metinden farklı anlamlar çıkarabilmektedir. Böylelikle gerçeklik, kişinin kültürel, tarihsel ve gelenek/görenek pratikleri içinde yeniden anlam kazanacaktır.

Tatar (2014, s. 7), hermenötiği “*anlama sanatı*” olarak yorumlar. Ona göre anlama, birtakım genellemeleri içinde barındırsa da aslında sübjektif bir meseledir, yani kişiye aittir. Bundan dolayı hermenötik, bir yöntem ya da usul olmasından başka, bir sanattır. O halde yorumsama (hermenötik) için aynı zamanda bir konuşma sanatı, yani metnin konuşabilir hale gelmesidir de denilebilir. Böylece onu okuyan da

kendisini muhatap konumunda hissetmiş olur. Metindeki kapalı anlam anlaşıldıkça ve bireylerin anlayacağı şekle büründükçe, konu muhatabın bilincinde kendisini daha çok göstermiş olur. Yorumlamak demek, konuşan varlığa bizim tanıklığımızdır. Metnin anlaşılması ve yorumlanmasından kasıt, metnin orijinalinin yorumlanması değildir; çünkü yorum öncesi metin diye bir şey yoktur. Metin yorumlanmaya başlayarak bize kendisini gösterir.

Anlama ve anlamlandırma çabaları öncelikle teolojik anlamda kutsal metinler üzerinden başlamış, sonraki süreçte filoloji alanında söylenmiş olanı yeniden söyleme ya da düşünme biçimine geçmiştir. Ardından sosyal bilimlerin genel teorisi haline gelerek yöntem şeklini almış, böylelikle yorumsama (hermenötik) metodolojik bir boyuta dönüşmüştür. Bu süreç insan eylemlerinin ve hatta onun ontolojik temellerinin incelenmesine kadar devam etmiştir. O halde yorumsama (hermenötik) için metinleri, insan davranışlarını ve insanın ontolojisini anlama faaliyetidir demek de mümkündür.

Gadamer'in anlama ve anlamlandırma yöntemi ise onun bütün felsefi tartışmalarının merkezinde yer almıştır; ancak o, kendinden önceki filozoflardan anlama ve yorumlama faaliyetine felsefeyi de dâhil etmesi yönüyle ayrılmış ve bu çerçevede felsefi hermenötiği ilk geliştiren kişi olarak tanınmıştır (Porter & Robinson, 2011, s. 10). Gadamer'e göre anlama ve yorumsama, öncelikle konuşma ve yazma olmak üzere, anlamın üzerine sinmiş olduğu tüm insani yaratımları tekrardan okumakla alakalıdır (Gadamer, 2003, s. 30). Oluşan bu anlayış bizi insana dair bambaşka hakikat ve bilgi anlayışına ulaştıracaktır. O halde Gadamer'in hermenötik anlayışı sadece yönteme indirgenemez. Bir başka deyişle anlama ve yorumlamanın ne olduğundan öte nasıl meydana geldiğine yönelik yürüttüğü derin kavrayış nedeniyle onun faaliyeti felsefi hermenötik adını almıştır.

Gadamer, pozitivistizmin merkeze aldığı ilerlemeci, determinist ve mutlak akılcı faaliyetinin amaçladığı saf bilgi anlayışının, tarihle ve toplumla ilgili bilgi elde etme faaliyetinin bir yöntemi olması düşüncesinin eleştirildiği ve bilimlerin tek bir yönteme indirgenmemesi anlayışının olduğu bir dönemde düşüncelerini olgunlaştırmıştır (Adugit, 2005, s. 246). Buradan onun pozitivistizme karşıt bir konumda yer aldığı ve pozitivist anlayışın özellikle insana dair anlama ve yorumlama faaliyetlerine engel olduğu görüşünü savunduğu anlaşılabılır. Özellikle insanın ve anlama faaliyetlerinin

olduğu bir yerde sadece akıl ve mutlak evrensellik iddiasıyla hareket etmek, insanın oluşturduğu kültürün karmaşıklığında ve onun sahip olduğu duygusal dünyanın anlaşılmasında yetersiz kalacaktır. Gadamer'e göre yapılması gereken şey, sınırları kesin olarak çizilmiş bilimsel nesnellik iddiasından çıkıp onun yerine anlamayı ikame ettirmektir.

İnsan daima belli bir zaman ve mekân bağlamında varlıkla ilişki kurarak dünyayı anlar ve kavrar. Bu ilişkiler ağında ise her şey anlamlı hale gelir. Bütün metinler de insanın dünyayla kurduğu bağ ile anlaşılır; yani hiçbir metin bizden uzak değildir, ayrıca muhatap, metne sıfır noktasından ya da boşluktan bakmaz. Dilsel, tarihsel ve mekânsal tecrübeler bütün bunlara eşlik eder. Bu durumu Gadamer (2008, s. 33), “*tarihsellik*” olarak ifade etmektedir. Ona göre insan tarihsellik özelliğine sahip bir varlıktır ve dünyayı da ancak bu çerçevede ve tarihsellik sınırları içinde anlayabilir; ancak anlamamanın sadece kişiye öznel olmadığını, geçmiş ve şimdiden de unsurlar barındırdığını unutmamak gerekir. Gadamer içeriği, akıl ve gelenek bağıntısı içinde açıklar. Gelenek, aklın bir ürünüdür ve yine akılla yeniden şekil kazanır. İnsan aklı sayesinde geleneği anlar, yorumlar ve böylelikle bilgiye ve gerçekliğe erişir. Peki, bunlar ne türden bilgi ve gerçekliklerdir? Gelenekte, tarih ve özgürlük iç içedir; yani bunun hem tarihsel olarak hem de özgürleştirici bir işlevi vardır. Her iki durumda da aklın kullanımına ihtiyaç duyulur (Gadamer, 2008, ss. 20-27). Görüldüğü gibi Gadamer'in felsefi hermenötiğinin içerisine insana ait gelenek ile anlama ve yorumlama çabası da dâhildir. İnsanlık devam ettiği sürece tarihsellikle ilişkili olarak farklı geleneklerin ve dolayısıyla farklı anlama faaliyetlerinin olmaya devam edeceğini söylemek mümkündür.

Anlama ve yorumsamanın tarihsellik ve gelenekle ilişkisiyle bağlantılı olarak Gadamer, konuşulan dilin ardında bir dünya görüşünün saklı olduğunu belirtir. Dünya görüşü de kişinin içinde yaşadığı kültürle alakalıdır. Bu durumu “*dil oyunu*” tabiriyle ifade eden Gadamer, yorumsama faaliyeti ile gerek metinde gerekse de sözcüklerdeki gizli anlamın açığa çıkarılacağını vurgular; ayrıca anlama ve yorumsama ile metnin içindeki geleceğe dair anlamları ve geçmişin sırlarının da açığa çıkarılacağını belirtir. O halde Gadamer için dil, bir iletişim aracından çok daha fazlasıdır.

Gadamer açısından dil, tarihsellik ve gelenek insanda önyargı oluşturur. İnsanın içinde doğduğu gelenek, onda bir dünya görüşü meydana getirir; yani insan, gelenek tarafından kuşatılmıştır (Gadamer, 2008, ss. 19-25). Bunu, ön yargı kavramına olumsuz bir anlamda yaklaşmak yerine onu, insanın dünyaya karşı bir tavır alışını olarak nitelendirmek mümkündür. Bu tavır alış sadece dar sınırlar içerisinde bakmak değildir. Bilakis, insanın olayları anlaması ve geleceğe dair tahminlerde bulunmasıdır. Gadamer buna bağlı olarak, Aydınlanmacı düşüncenin geleneği küçük gören ve ön yargıları olumsuz olarak nitelendiren fikirlerini eleştirir (Gadamer, 2008, ss. 19-25). İnsan için aslolan, kendi geleneği ve tarihselliğinden yola çıkarak başka dünyaları keşfetmek, böylece ön yargılarının sınırlarını aşmaktır. Bir başka ifadeyle, kendi geleneğine dayanarak insanın çevresini aşması mümkündür. Peki, eğer ki; gelenek, insanlar üzerinde otorite ve tahakküm ilişkisi kurduğunda, insanın sınırlarını aşması nasıl mümkün olacaktır?

Gadamer, gelenek, önyargı ve otorite arasında bağlantı kurar. Otorite, karşı tarafın kabul ve onaylanmasını gerektiren ve içerisinde tahakküm anlayışını da barındıran bir durumdur; ancak tahakküm ilişkisi olmadan, özgür bir biçimde birinin bilgi ve görüşünün bir başkasına üstün olduğunun kabul edilmesi durumunda gerçek anlamda otorite sağlanır (Tatar, 2000, s. 54). O halde geleneğin insan üzerinde otorite sayılmasının önüne geçmek için Gadamer anlamayı devreye sokar. Nitekim insan bilimlerinde de maksat, insana, topluma ve tarihe ait olan bireysel olguları anlamlandırmaktır. Bunun koşulu bireylerin geleneğe ve gelenekten kaynaklı otorite ile ilgili ön yargılarının olmasıdır. Ön yargılar ve tarihsel bilinç olmadan bireylerin bir şey anlaması veya kavraması söz konusu değildir (Gadamer, 2008, ss. 12-20). Gadamer açısından eğer otoritenin hükmü, kişinin kendi hükmünü aşıyorsa, bunun kaynağı ön yargıdır. Otorite, körü körüne bağlı olmayı ve itaati içermez; aksine onları kabullenmeye ve onların bizden daha çok bilgili olduklarına dair imada bulunur. Bir başka deyişle, otoritenin kabulü, onun söylediklerinin doğrulanabilir olduğuna işaret eder (Gadamer, 2008, ss. 21-25). Demek ki geleneğin de insan üzerinde bir otoritesinin olması demek, bizde ön yargılar oluşturmuş olması demektir. Geleneğin doğru okunması; ancak onun şimdi ve geleceğe yön vermesi ile mümkündür; yani gelenek bize hem gerçeklik hakkında bilgi verir hem de geleceğe dair planlarımız üzerinde

şekillendirici ve genişletici bir etkisi vardır. Geleneğin otoritesini, gerçekliği etkilemesi ve geleceğe yön vermesi açısından yorumlamak gerekir. Gadamer bu durumu, “*Hermenötik Praksis*” kavramıyla ifade eder.

Hermenötik praksis, Gadamer’i diğer hermenötik yaklaşımlardan ayıran bir diğer özelliktir. Bu şekilde o, uygulamayı hermenötiğe dâhil etmiş olur (Gadamer, 2008, ss. 274-275). Nasıl ki pratik felsefe insanın özgür iradesiyle eyleme yönelik tüm olaylarda aldığı ahlaki kararlar ile ilgiliyse, hermenötik praksis de geleneği anlamak ve yorumlamak ile birlikte onun uygulanması ile de meşgul olur (Fakioğlu Bağcı, 2019, s. 75). O halde Gadamer için geleneği sadece bilmek yeterli değil, onu anlamak, yorumlamak ve uygulayarak benimsemek de esastır. Geleneğe yönelik böylesi bir bakışla gelenek yeniden üretilmiş olacaktır ve Gadamer’in ifadesiyle, gelenek insana mal edilecektir (Gadamer, 2008, ss. 278-289).

Gelinen noktada Gadamer’deki anlama ve yorumsama farkının ne olduğuna da değinmek gerekir. Yukarıda, yorum öncesi metin diye bir şey olmadığını ve metnin yorumlanarak kendisini bize gösterdiğinden bahsedilmişti. Gadamer için de yorumsama, anlamamanın ardında gerçekleşen bir eylem değildir. Anlama, yorumlamayı içinde barındırır ve yorumsama, anlamamanın açık bir hale getirilmiş halidir (Bilen, 2016, s. 206). Böylelikle Gadamer’in tarihsellik anlayışıyla bağlantılı olarak, yorumlamanın metni yeniden yaratmak demek olduğunu söyleyebiliriz. O halde yorumsama faaliyetinin öznel olduğunu söylenebilir.

Anlama ve yorumsama faaliyetlerinin öznelliğinden yola çıkarak, hermenötik praksiste geleneğin nesnel olmadığını ifade etmek gerekir. Nitekim Gadamer’e göre gelenekle girdiğimiz diyalektik ilişki, refleksiftir. Bir başka ifadeyle, birey gelenekle ilişkiye girdiğinde, bu ilişki kişiyi kendine bakmaya ve kendini merkeze almaya yöneltir. Böylelikle gelenek, dışarıdan baktığımız ve onu anlamaya çalışırken nesne konumuna getirdiğimiz bir şey olmaktan öteye geçer. O halde bireyler geleneği anlama sürecinde, eğer onunla ilişki içerisinde olduklarını kabul etmezlerse onun anlamını yok etmişlerdir demektir (Gadamer, 2008, ss. 135-139).

Gadamer’in refleksiyon anlayışına bağlı olarak, insanın daima kendi kendini eğitme süreci içinde olduğundan söz edilebilir (Gadamer, 2001, ss. 529-538); çünkü

bireyin diğer insanlarla iletişim sürecine girmesi sonucu, tıpkı geleneğe baktığında kendini yorumlaması gibi, kendi güçlü ve zayıf yönlerine karşı bir farkındalık kazanacaktır. Bu durumda eğitimin sorumluluğu da bizzat bireyin kendisine ait olacaktır. Bir başka deyişle hem geleneğe hem de diğer insanlara yönelik anlama faaliyeti, bireyin kendini eğitmesinin ana sebebidir. Gadamer bunu, diyalektik tecrübeler yoluyla öğrenme şeklinde tanımlar (Fakioğlu Bağcı, 2019, s. 230).

Gadamer'in hermenötiğe dair görüşlerinin eleştirel pedagojiye yansımalarına bakıldığında, yorumsama (hermenötik)'nin eleştirel pedagoji ile en kuvvetli bağı, onun diyalog kurma sanatı olmasından kaynaklıdır. Nitekim Gadamer'in felsefi hermenötiği, Platon'un diyalog kavramından da etkilenmiştir ve böylece anlamanın daima diyalog şeklinde ortaya çıkacağına dair kanaatine zemin hazırlamıştır (Fakioğlu Bağcı, 2019, s. 79). Neticede Gadamer açısından anlama, anlayan kişi ile anlaşılan şey arasındaki diyalog ilişkisinden meydana gelir (Gadamer, 1976, s. 50). Diyalog kurmak için soru sormak gerekir. Sorulan soru neyse, metin de ona göre görünürlük kazanır. Sorulan soruların niteliğine göre, metni anlama niteliği de değişmiş olur. Yorumsama (hermenötik) içerisinde bir döngü mevcuttur. Öyle ki metne soru sorulduğunda aynı şekilde metin de muhatabına soru yöneltir. Böylece metin, düşüncelerimizi yeniden sorgular, gözden geçirir, doğrularımızı ve yaklaşımlarımızı yenilememizi sağlar. Eleştirel pedagojinin diyaloga verdiği önem sadece metin bağlamında değil, birebir insan ilişkileri bağlamındadır; ancak orda da muhatabın düşüncelerinin anlaşılması hem soru soran hem de cevaplayan için gereklidir.

Dünyaya zaman, mekân, olay, nesne ile örülü bir halde gelen bireyler için, her şey yorumlanarak anlaşılır ve insan daima yorumlayarak yaşar. Diyalog ise bize, yorumun açığa çıkarılmasında yardımcı olur. O halde tıpkı Gadamer'in felsefi hermenötiğinin metotla sınırlı kalmayıp insan varlığının anlaşılması olarak tanımlanması gibi, eleştirel pedagojide de hermenötik sadece diyaloga indirgenmemelidir. Hermenötik; gelenek, tarih ve bilinçli özne arasında kurulan ilişki açısından ele alınmalıdır.

Gadamer'de anlamanın ve yorumsamanın tarihsellik ve kişinin dünya görüşü ile bağlantılı olduğunu söyleyerek, yorumsamanın öznel olduğu yukarıda vurgulanmıştı. Konu Vygotsky'nin bağlam kavramına bakışı ile ele alınacak olursa

yine aynı manzara ile karşılaşmaktadır. Eğitim ortamına belli bir kültürel birikim ile gelen öğrenci gerek metni gerekse öğretmeni anlar ve yorumlar. Dolayısıyla öğretmenin bakışı, öğrencide yeniden anlam kazanır ya da yeniden yaratılır. Her öğrencinin kültürünü ayrı ayrı göz önünde bulundurmak gerektiği gibi, diyalogla ortaya çıkan yorumsama faaliyetinde de bireysel farklılık ve öznelliği her öğrenciye özgü bir faaliyet olarak görmek gerekir. Bu durumun, eleştirel pedagojinin bireyi özne haline getirmek, onu kitle içinde yok saymamak ve onun daha da insanileşmesine katkı sağlamakla ilişkili olduğu ifade edilebilir.

1.2.8. Foucault ve İktidar

İktidar kavramının önemi hem toplumsal hem de kültürel alanda denge, düzen ve değişimde ana etkenlerden biri olmasından kaynaklıdır. Foucault, bireyin, onun bedeninin ve içinde yaşadığı toplumun daima iktidarın egemenliği altında tutulduğunu, kurtuluşun; ancak iktidar sayesinde olacağını savunmaktadır, ayrıca bir toplumdaki iktidarın demokratik veya otoriter yapısı, o toplumdaki üretilen bilginin niteliğinin değişmesinde de etkilidir. Foucault için anahtar bir kavram olan iktidarın iyi analiz edilmesine de ihtiyaç vardır.

Foucault'nun iktidar analizine özellikle hapisane, tımarhane, hastane gibi kurumların bireylerde uyguladığı teknikler ve bunların benliği nasıl şekillendirdiği konusu ile başlaması dikkat çekicidir. Bu noktada iktidara olumlu ya da olumsuz bir anlam yüklenip yüklenmeyeceği sorusu da ortaya çıkmaktadır; çünkü ona göre iktidarın işleyiş biçimi öncelikle bedenler üzerinde etkilidir. Tâbi kılınabilen, kullanılabilen ve geliştirilebilen bir beden aynı zamanda itaatkârdır (Foucault, 2019, s. 209). Bir diğer deyişle iktidar, bilinçlerden önce bedenler üzerinde etkide bulunur. Neticede Foucault iktidar ilişkisini “güç” kavramıyla açıklar (Bingöl, 2019, s. 328). Toplum içinde yaşayan insanların birbirleriyle, bilgiyle ve devletle kurdukları güç ilişkisi, iktidarda oldukça önemli bir etkiye sahiptir; ancak burada asıl önemli olan birey, bilgi veya toplumun iktidara nasıl ve neden maruz kaldığı ve kendiliğinden ortaya çıkan gücün iktidara nasıl dönüştürüleceği meselesidir.

Foucault'ya göre bilgi ve iktidar ilişkisi, çift yönlü bir ilişkidir (Foucault, 2020b). İktidar bilgiyi üretir, bilgi de iktidarı. İktidarın ürettiği bilgi, iktidarın

devamını da sağlayabilir, onun ortadan kalkmasını da. Foucault, iktidar söz konusu olduğunda insanların aklına siyasi yapı, hükümet, hâkim bir toplumsal sınıf, kölenin karşısındaki efendi vb. hususların gelmesini eleştirir. Sonuçta bütün insan ilişkilerinde iktidarın hep var olduğunu belirtir (Foucault, 2021, s. 228). O halde toplumdaki iktidar ilişkisi sadece siyasi alanda değil, ekonomi, kültürel, aile ve eğitim gibi çeşitli yapılarda, çeşitli şekillerde gözlemlenebilir. Foucault ayrıca iktidar ilişkilerinin kadın ve erkek, bilenle bilmeyen, ana- baba ve çocuk arasında ve ailede yer aldığını da düşünür (Foucault vd., 2018, s. 176). Ona göre eğer bir toplumda güç ilişkileri mevcutsa, devlet işleri de iyi yürüyecektir. Bireyin çevresinde onu ebeveynine, işverenine, öğretmenine bağlayan iktidar ilişkileri demeti varsa, devlet iktidarı da var demektir. O halde farklı düzeylerde ve farklı şekiller altında iktidar ilişkisinin varlığı mümkündür; ancak Foucault'ya göre bu ilişkiler hareketlidir; değişebilir, kesin ve değişmez şekilde verili değildirler (Foucault, 2021, s. 229).

Ona göre iktidar, bir güç ilişkileri çokluğudur. Bundan dolayı evrensel, kendiliğinden mevcut olan, sahip olunabilen ve uygulanmayı bekleyen bir iktidar şekli yoktur; yani iktidar bir eylem biçimidir; ama direkt başkaları üzerinde değil, başkalarının şuan ki ya da gelecekteki eylemleri üzerindeki bir eylemdir (Foucault, 2021, s. 20). Buna bağlı olarak iktidar için, belli bir güç ilişkisinin bir diğer güç ilişkisi üzerindeki etkisidir denilebilir. Dolayısıyla insan ilişkileri açısından düşünüldüğünde, bazı insanların diğer insanların davranışlarının bir kısmını belirlemesinin veya onlara etki etmesinin iktidar kapsamına girdiğini gösterebilir. Foucault iktidarı bireylerin veya grupların davranışlarının yönlendirilme şekli, yani bir yönetim problemi olarak tanımlamaktadır (Foucault, 2021, s. 20). Bu kavram bireylerin eylemleri üzerindeki tahakkümün olmadığını ifade ederken, bireyin şu an ki ve gelecekteki eylemlerinde de özgürlüğe engel olup olmadığı konusunu gündeme getirmektedir ve durum iktidarın kapsamı ile alakalı bir husustur. İktidar, bütün gücü elinde bulundurmamak anlamında kullanılmadığında, iktidarın olduğu her yerde özgürlüğün varlığından da söz etmek mümkündür. Dolayısıyla iktidar ve özgürlük birbirlerini dışlayan bir çatışma ilişkisinden ziyade, daha karmaşık bir ilişkide yer alır. Bu ilişkide de özgürlük, iktidarın ön koşuludur (Foucault, 2021, s. 21); ayrıca özneler özgür olmadıkça da belli bir iktidar ilişkisinden bahsetmek söz konusu olmayacaktır; yani bir iktidar ilişkisinin

söz konusu olması, her iki tarafta da belli düzeyde özgürlüğün olması gerekir (Foucault, 2021, s. 229). Nitekim özgürlük ilişkisinin iktidara dâhil edilmediği durumlarda tahakküm ilişkisi ortaya çıkacaktır; ancak Foucault'nun yaptığı iktidar ve özgürlük tanımlamalarından, onun iktidarı her şeyi denetleyen ve özgürlüğe asla yer vermeyen bir tahakküm ilişkisi şeklinde algıladığına yönelik bir anlam çıkarmak söz konusu değildir. Ona göre iktidar kavramı, başkalarının eylemi ve bunu yönetmek anlamındaki eylemdir. Bu sonuç da özgürlüğü iktidar eylemlerine dâhil etmeyi içerecektir (Foucault, 2021, s. 23).

Foucault'nun ifade etmek istediği husus esasen gerek kendi benliğimizin gerekse kültürümüzün başkaları tarafından değil de bizzat kendimiz tarafından oluşturulduğudur; yani asıl belirleyici olan iktidar değil, bizzat özgür olan bireyin kendisidir. Burada Foucault kendi rolünü, insanlara hissettiklerinden daha da özgür olduklarını göstermek olarak tanımlamaktadır (Ateşoğlu, 2019, s. 226). Ona göre; *“Özgürlüğün pratiği ise, yani etik, bir ethos, bir davranış biçimi, bir kendimizi yönetme, kendi davranış alanlarımızı yapılandırma, yaşamımıza ne tür bir biçim ya da yapı vereceğimize karar verme sanatıdır. Bu, özgürlüğü kullanarak kendimizi kendi davranışlarımızın öznesi olarak yeniden kurmak, yani bir ahlaki özneleşmedir; ancak bu etik anlayış geleneksel etiğin tersine evrensel bir nitelik taşımaz, çünkü kendiyile farklı ilişki biçimleri vardır ve kendiyile kurulabilecek her ilişki herkes için eşit ölçüde ideal olamaz”* (Foucault, 2021, s. 26). Görüldüğü gibi Foucault'nun özgürlük anlayışında merkezi rol, kendi sınırlarını, geçmişini ile geleceğini belirleme ve sorgulama gücüne sahip olan bireyin kendisindedir. Bu role sahip birey, başkasının istediği gibi davranmaktan öte, kendisi istediği için davranmayı öğrenmiş olacaktır. Böylesi bir özgürlük anlayışını etik olarak ifade etmesi ve geleneksel ahlaktan farkının da toplumun genelini kapsamaktan öte, bizzat her bireye ait olduğunu belirtmesi de dikkat çekicidir. Özgürlüğe doğuştan sahip olmadığımız ve sonradan kendimizin özgürlük anlayışını oluşturduğumuzu ifade etmesi, onun özgürlük anlayışını geleneksel anlayışlardan farklı kılan husustur. O halde Foucault için evrensel etik yerine öznel bir etik anlayışına sahip olduğu söylenebilir. Öznel etiği oluşturamayan bireylerin iktidarın tahakkümü altına girmesi olası bir durumdur. Foucault'nun bakışı

aslında iktidarı nerde aramak gerektiği ve tahakküm ilişkisinin ne zaman başlayacağını belirleyebilmek noktasında da yol göstericidir.

Foucault'nun görüşlerinden yola çıkarak onun pozitif bir özgürlükten yana olduğunu söylemek de mümkündür. Bu durumda özgürlük, davranış ve eylemlerimizin önüne set çeken engellerin yok olması (negatif bir özgürlük) değil, engelleri aşmak amacıyla mevcut olan güçlerin kullanımıdır. O halde gelinen noktada ortaya çıkan sorun, özgürlüğün varlığından ziyade, etik olarak nasıl kullanılacağı noktasındadır; çünkü ona göre etik, özgürlüğün düşünülerek yapılan bir pratiği, özgürlük ise etiğin varoluşsal bir koşuludur (Foucault, 2021, s. 21). Foucault'nun özgürlüğe yönelik bakışının, onu güç ve etik bağlamında ele aldığı, özgürlüğe başboşluk anlamında değil, eyleme düşünme faaliyeti açısından bakarak onu etik bir karaktere büründürdüğünü görülmektedir.

Foucault'ya göre iktidarın üç biçimi vardır. Bunlar; “*egemenlik, disiplin ve güvenlik*.” Toplumsal alan ve iktidar, egemenlik ile birbirinden ayrılır. Devlet ise egemenliğini yaptırımlar kullanarak ve kanunlara itaati sağlayarak gerçekleştirir. Disiplin ise; gözetim, kontrol, ayrıştırma, mekânsal düzenleme, sınıflandırma ve akılcılaştırma gibi tekniklerle gelişir. Böylece, belli standartların oluşmasına ve normlara uyum sağlayan bireylerin ortaya çıkmasına neden olur. Güvenliğe gelince, onun da ana nesnesi nüfustur. Güvenliği merkeze alan bir iktidar normalliği hesap etmekle başlar, normalliğin eğrisini çıkarır ve normu buna göre belirler (Şentürk & Turan, 2012, s. 252). Üçlü tasnife bakıldığında, devletin iktidarının egemenlikten güvenliğe doğru gidişatında bir yumuşamanın olduğu görülmektedir. Öncelikle normlar ön planda iken, sonrasında normlara uyum sağlayan bireyler, daha sonra ise bireylerin haklarını gözetilen bir iktidar yapısına doğru bir geçiş söz konusudur. Böylelikle yeni iktidar biçimlerinin, bireyleri denetlemek ve yönlendirmek şeklinde bedenleştirildiği gözlenmektedir; yani iktidar kavramı normlarla sınırlı olan yapısından çıkarak, insanın ihtiyaçları paralelinde genişlemiştir.

Foucault'ya göre modern toplumlar ve yeni iktidar biçimlerinin bireyi denetlemeleri, sadece belli bir mekânı değil, toplum hayatının genelini kapsamaktadır. İktidarın yaptırım alanı öncelikle bireylerin bedenleri, davranışları, tavırları, alışkanlıkları üzerinden denetim sağlarken; modern toplumlarda disiplinin yerini

denetim almıştır. Denetim ise insanları kapatmaya gerek duymadan özgürleştirerek, onları özgürleştirme yanılsaması altında normalleştirerek ve nesneleştirerek gözetlemektedir. Yöneticiler nesne konumundaki çalışanları sürekli izlemekte ve onları görünmeden denetlemektedir (Foucault vd., 2018, s. 113).

Foucault (2020a), “*Büyük Kapatılma*” adlı eserinde eğitim kurumlarını, sanayi ve kapitalist toplumların disiplinli işleyişlerini oluşturan iktidarın toplumsal parçalarından biri olarak sayar. Aynı şekilde modern toplumun bireylerin yaşamlarını yönlendirdiği ve onları disipline ettiğinden bahseder. Eğitim kurumlarını “*normal*” ve “*normatif*” olanı koruyucu merkezler olarak bireyler üzerinde modern gardiyanlık görevini üstlenen kurumlar olarak tanımlar. Sonuçta eğitim yönetiminin tedavi edici bir misyonu vardır. Eğitimin görevi ise toplumun normal gördüğüne bağlı olarak gelişme sürecini düzenleme ve normalin dışındaki patolojik kişileri eleme şeklindedir. Eğitimi yönetenlerin görevi de buna bağlı olarak büyük kapatılmaya katkı sağlayan ve toplumun normal gördüğü şeyle uyumlu bireylerin yetiştirilmesini denetleme ve gözetlemedir (Şentürk & Turan, 2012, s. 262). Devlet ve iktidar ilişkisinde tahakküm ilişkisine karşı çıkıp özgür bireyler yetiştirme hedefinde olan Foucault, bu görüşüyle eğitim kurumlarına da aynı misyonu yüklemiş gibidir. Nitekim burada tahakküm ilişkisinden ziyade, bireyleri dıştan bir gözetleme söz konusudur. O halde eğitim kurumlarının birey üzerindeki etkisini Foucault’nun üçlü iktidar sınıflamasından disiplin alanı içerisine dâhil etmek mümkündür; ancak bu durum bireylerin davranışlarına doğrudan bir müdahale şeklinde değil, zihinsel bir disiplin sağlama, belirlenen kurallara uyma ve uygulama biçimindedir. Burada kastedilen disiplin, gözetlenme biçiminde varlığını sürdürür ve bunun esas amacı normalleşmeyi sağlamaktır. Bu disiplin anlayışında herhangi bir güç uygulamadan kontrol altında tutabilme esastır. Nitekim Foucault gözetleme işleminin kurumlar için normal olduğunu ve disiplini sağlamak için bir araç olduğunu düşünür. Normalleştirmeden kastedilenin ise düşünceler, davranışlar, normlar, tutumlar ve bilginin standart hale getirilmesidir. Normalleştirmeyi sağlayan eğitimci ve yöneticiler, etkili öğretmen ve etkili yöneticilerdir (Şentürk & Turan, 2012, s. 263).

Foucault’ya göre, bireyleri çoğulluk içinde bireyselleştirme uygulamaları ilk olarak eğitim kurumlarında ortaya çıkmıştır. Eğitim kurumlarda çok sayıda öğrenci

için tek bir öğretmen vardır; ancak çokluğa karşın iktidarın bireyselleşmesini, daimî olarak gözetlemesini ve denetlemesini elde etmek gerekmektedir. Sayısal olarak not verme, sınav sistemleri, öğretmenin gözü önünde bireyleri niteleme, yargılama ve sınıflandırma imkânını da doğurmuştur. Bu şekilde eğitim yöneticileri sosyal düzende büyük kapatılmaya katkıda bulunan, normalleştirilmiş toplumsal düzen ile uyumlu ve hizaya sokulmuş bireylerin yetiştirilmesini gözetler ve denetler (Şentürk & Turan, 2012, s. 264).

Hem Foucault'nun eğitim kurumlarına bakışına bir eleştiri hem de eleştirel pedagoji açısından yansımaya değinmek için şunu söylemek gerekir: Eğitim kurumlarındaki örtük tahakküm ilişkisini görünür hale getirmek esastır. Eğitimdeki bilgi ve iktidar ilişkileri konusunda bilgi sahibi olmak, daha insani ve daha adil bir toplum yapısına hizmet edecektir. Sonuçta eğitim yöneticilerinin iktidarın nesnesine dönüşmek noktasında farkındalık kazanmaları gerekmektedir. Yöneticilerde olması olası olan politik yönü eğitimde bireyleri kutuplaştıran tarzda değil, herkesi kapsayıcı bir tarzda kullanması daha insani bir eğitim anlayışına hizmet edecektir. Aynı şekilde normalleştirme stratejisinden öte, farklılıkları da göz ardı etmeyen bir bakış açısı eğitim kurumları tarafından benimsenmelidir.

Eğitim kurumlarının amacı itaat eden ya da belli bir hayat tarzını dayatarak kontrol toplumunun bir üyesi olmaya zorlanan bireyler yetiştirmek değil, özgürleşmiş bir zihinle bireyleri eğitmektir. Bireyleri özne konumuna yükseltip, tarihsel ve toplumsal yapıyı inşa eder hale getirip, kendisini çevreleyen tahakküm biçimlerini sorgular tarzda yetiştirmek gerekmektedir; ayrıca burada, eğitim içeriğinin kalitesini belirleme noktasında iktidarların ve onların politik tercihlerinin de etkisi büyüktür. O halde, Foucault'nun iktidar ilişkisinin eleştirel pedagojiye yansımaları açısından eğitimin tarafsız olamayacağı görülmektedir. Eğitim kurumlarında verilen bilgiler ile sınırlı kalmayıp, bilginin verilmeyen kısmına da ulaşabilmek aslında hakikati tam anlamıyla görebilmek için bir zorunluluktur. Böyle bir durumda bilginin toplumdaki belli çıkar gruplarını güçlendirmesinin, geri kalanının ise eleştirel pedagojiye göre ezilen konumda olmasının önüne geçilmiş olacaktır. Apple bu durumu, okulun iktidar sahibi grupların kültür ve bilgisinin biçim ve içeriğini alıp muhafaza ederek ve iletilmesi gereken meşru bilgi biçiminde tanımlayarak imtiyazların kültürel açıdan

devamını sağlaması, şeklinde ifade eder (Apple, 2006b, s. 85). O halde bilgi ve iktidar arasındaki ilişkinin resmi veya örtük eğitim programları açısından da önemli olduğu söylenebilir.

1.2.9. Bourdieu ve Kültürel Sermaye

Bourdieu, İkinci Dünya Savaşından sonra toplumdaki eşitsizliği azaltmak için eğitimi yaygınlaştırmaya yönelik politikalara popüler yaklaşan ilk sosyologlardandır (Swartz, 2022, s. 264). XX. yüzyılın önemli toplumbilimcilerinden biri olan Bourdieu kültürel sermayeyi, bir alanda gücü elinde bulunduran kimselerin eğitim vasıtasıyla ailelere ve bireylere aşıladığı yapı olarak ifade eder ve bu durum ona göre bir tür bilgi sermayesidir. Ailelerin kendi büyüklerinden öğrendikleri alışkanlıklar, yaşam tarzları, zevk ve beğeniler, dili kullanma biçimleri, çocuklarına aktararak yeniden üretilmiş olur ve böylece kültürel mirasın sürekliliği sağlanır (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 108).

Bireyin sosyalleşme sürecinde içinde yaşamış olduğu toplumun genel özelliklerini ve kültürünü tanıması, buna bağlı olarak da kendi yaşamında içselleştirmesi ya da başka bir ifadeyle kendi özellikleriyle toplumundan ve kültüründen aldığı özellikleri birleştirmesi, bireyin kültürel sermayesini oluşturur. Daha geniş anlamıyla ise kültürel sermaye sosyalleşme sürecinde edinilen birikimin toplamı veya belli bir grubun paylaştığı kültürel eğilim, tutum, inanç, gelenek, değer, iş yapma biçimi ya da bunun neticesinde öğrenilen ya da edinilen beceriler biçiminde tanımlamak mümkündür (A. Aksoy & Enlil, 2011, s. 25).

Eğitim ve toplum arasındaki ilişki söz konusu olduğunda iki karşıt argüman ön plana çıkmaktadır. Bunlardan birincisi, eğitim kurumlarının yetenekli insanlara toplumda bir konum ve beceri kazandırarak, toplumdaki güç ve servet eşitliksizlerini önlemeyi savunan yaklaşımdır (Giddens, 2000, s. 446). Diğer yaklaşım ise eğitim kurumlarının toplumda var olan eşitliksizliği daha da pekiştirdiği ve mevcut toplumsal yapının yeniden üretildiği bir araç olarak gören yaklaşımdır. Bourdieu'nun çalışmaları daha çok ikinci yaklaşım tarzı üzerinedir. Onun ortaya koyduğu argümanlar, birinci yaklaşıma meydan okurcasına bireylerin yetenek ve çabalarının göz önüne alınarak toplumda bir yerlere gelme düşüncesine karşı çıkmaktadır. Kültürel sermaye kavramı

ona göre hem bireylerin okuldaki başarıları üzerinde hem de toplumdaki tabakalaşmanın devam ettirilmesinde etkilidir. Bu durum kültürün, toplumsal eşitsizlikleri pekiştirdiğini göstermektedir. Onun felsefesinde Marks’da olduğu gibi eşitsizliğin kaynağı ekonomide değil, eğitimden kültüre kadar uzanmaktadır. Bir diğer deyişle toplumsal yaşam sadece ekonomik ilişkiler bazında ele alınmamakta, eğitim, kültür ve dil de bu alanın içine dâhil edilmektedir.

Kültürel sermaye üç tarzda ortaya çıkar: Birincisi, çocukluktan itibaren kazanılmış olan dil ve yazma becerileri ile beden kullanımı şeklinde olan “*bedenselleşmiş*” tarzda; kitap, sanat, resim gibi özel beceri gerektiren “*nesneleşmiş*” tarzda; eğitim kurumu vasıtasıyla eşitsizlik ve hiyerarşinin kaynağı olan “*kurumsallaşmış*” tarzda (Göker, 2007, ss. 282-283). Eğitim ortamı, toplumdaki eşitsizlikleri elimine etmekten öte, var olanı daha da pekiştirme görevi görmektedir. Toplumsal hayatta ekonomi zeminli ortaya çıkan bu ayrım, okul ortamına taşındığında başarı merkezli bir ayrıma dönüşmektedir. Neticede “*toplumsal yeniden üretim*” tabiri karşımıza çıkmaktadır. Kullanılan bu tabir bazı sosyal sınıfların kültürel değerlerini çocuklarına aktararak, kendi konumlarının okul aracılığıyla yeniden üretilmesi ve böylece eğitim aracılığıyla toplumsal tabakalaşmanın devam ettirilmeye çalışılması şeklinde anlam bulur (2010, ss. 124-130). Bourdieu’ya göre okul sistemi, önceden var olan düzeni, yani birbiriyle kültürel sermaye alanında eşit olmayan öğrenciler arasındaki farkı muhafaza etmektir. Yetenek farklılıkları ise kültürel sermayeye uygun oluşan toplumlardan ayıramayacağı için, önceden mevcut olan farklılıkları sürdürmeye devam edecektir. Bu durum toplumdaki hiyerarşik sınıf ilişkilerinin eğitim ile devam ettiğinin ve kültürel sermayenin eşit olmayan dağılımının göstergesidir.

Bourdieu’nun kültürel sermaye tanımlamalarında konuyla ilgili ortaya çıkan bir diğer husus, “*sosyalleşme*” tabirinden öte “*habitus*” kavramının kullanılmış olmasıdır. O, habitus kavramını sosyolojiden daha derin bir anlamla, “*Toplumsal faillerin algılama, hissetme, düşünme ve davranma şemaları olarak içselleştirdikleri toplumsallıklar.*” şeklinde ifade eder.¹ Yine onun tabiriyle habitus; insanlar, mekânlar

¹ <https://tr.wikipedia.org/wiki/Habitus>, Erişim Tarihi: 10.07.2022.

ve pratiklerle ilgili bütünleşik bir tercih dizisini dile getiren can verici ve birleştirici kökendir (Bourdieu, 2015, s. 21). Bu tanım, davranışların içselleştirilerek daha kalıcı olması ve değişime daha dirençli olması nedeniyle sosyalleşmeden farklılaşmaktadır; çünkü habitusta bireyin kendini topluma kabul ettirmek için bazı davranışları sergilemesi söz konusudur. Bourdieu'ya (2021, s. 12) göre böylesi bir anlam bireye, “*Kim olsa aynı şeyi yapardı...*” deme imkânını vererek, küçük dönüşümlere rağmen genel yapısını koruyan bir yatkınlıklar bütünüdür. Örneğin işçi sınıfına mensup bir genç eğitim hayatında yüksek başarıyı hedefleyemezken, orta ve üst sınıfa mensup bir genç içinde bulunduğu sosyal avantajı göz önünde bulundurarak başarı beklentisine girebilir. Görüldüğü gibi böylesi bir anlamda bilinçli eylemlerden ziyade, alışkanlıkların ürettiği ya da Bourdieu'nun ifadesiyle yeteneklerin ürettiği toplumsal bir uyum sağlama durumu söz konusudur. Bourdieu ayrıca habitus kavramına, bireysel ve kolektif pratiklerin üretildiği bir tarih üretimi şeklinde de yaklaşmaktadır. Bu yaklaşım ise habitusu hem geçmiş tecrübeleri hem de şu anki eylemleri içererek bireyin sosyal sınıfını belirleyen bir yapı içine dâhil eder.

Aile ortamında kazanılan ve içselleştirilen habitusun, okul aracılığıyla varlığını devam ettirmesi, Bourdieu'nun kültürel sermayenin eğitim aracılığıyla sürdürülebilir olması anlayışı ile uyumludur; ancak, ailede kazanılan habitusun birbirinden farklılık göstermesi, okula gelen çocuklar arasında farklılaşmanın olmasının da sebebi sayılabilir. Bu durum okul ortamındaki kültürel sermayenin farklılık göstermesinin sebeplerinden biridir. Örneğin üst veya orta düzey bir aile ortamından gelen öğrenciler, okul ortamında diğerlerine nazaran daha avantajlı bir konumda eğitime başlarken; daha alt seviyeden gelen öğrenciler ise okul, aile ve toplum arasında bağdaşım kurma noktasında sıkıntı çekeceklerdir. Böylelikle eğitim ortamındaki başarının etkisi sadece zekâ ile değil, habitusla ölçülmüş olacaktır. Düşük sosyo-ekonomik seviyeden gelen öğrenciler okula başladıkları zaman, bir aile ortamında öğrenilmesi gereken değerlerden, tutumlardan, yatkınlıklardan yoksun olarak eğitim ortamına başlayacaklardır. Oluşan bu durum öğrencilerin okul ortamında kültürel bir çatışma yaşamalarına neden olabileceği gibi, her ne kadar akademik anlamda başarılı olsalar dahi, kültürel anlamda öğrencilerin güdülenmişlik düzeyleri zayıf kalacaktır. Oluşan bu durumu ailenin eğitime verdiği değerle de ilişkilendirebilmek mümkündür. Nitekim

ailenin göstereceği değer ve okulla gireceği iş birliği, öğrencilerin başarıları üzerinde de pozitif bir etkiye sahip olacaktır. Bourdieu'nun burada asıl kastettiği, sosyo-ekonomik seviyenin düşük olmasının bireyin başarısı üzerindeki negatif etkisi değil; aksine uygun kültürel sermayeden yoksun olmalarının onların okul kültürüyle uyuşması noktasında ortaya çıkan çatışmadır. Bu durumda eğitim ve öğretimden sorumlu tek unsur öğretmen olmakta ve okul-aile iş birliği devre dışı kalmaktadır.

Buraya kadar yapılan açıklamalardan şu sonuç çıkarılabilir: Bourdieu'ya göre okul ortamında nesillere aktarımı yapılan kültür, egemen sınıfın kültürüdür. Bourdieu eşitsizliğin yeniden üretimi konusunda Marks ile aynı fikirde olsa da Marks'ın ekonomi temelli gitmesine karşın Bourdieu'nun kültürel temelli gitmesi birbirlerinden ayrılan hususlardır. Egemen sınıfa ait olan aileler ise çocuklarına okul eğitiminden önce kendi kültürel sermayelerini aktarmaktadır. Okullar da kültürel sermayenin yeniden üretilmesi ile güç ve ayrıcalıkların pekiştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu durum eleştirel pedagojinin okul ve toplum ilişkisini ele alışı ile paralellik arz etmektedir. Nitekim okul, toplumsal ölçekte sadece sınıf ayrımının yeniden üretildiği bir kurum olmanın da ötesinde toplumu kapsamlı bir şekilde biçimlendiren bir kurum olarak işlev görür (İnce, 2021a, s. 138).

Bourdieu kültürel sermayenin kazanılmasında aile içindeki habitusa oldukça önem verir. Çocukluk döneminde kazanılan habitus, bireyin sonraki hayatındaki tüm yapıp etmeleri etkiler. Farklı toplumlardan gelenler, farklı habituslar üretirler. Bu durum bireyin kültürel sermayesi ne kadar fazla ise toplum içerisinde kazanacağı ayrıcalıklar da o oranda fazladır ve okul ortamındaki sınıf farklılıklarının ailede kazanılarak okulda devam ettiği anlamına gelir. Bourdieu'nun okul ortamının değişimden yana değil de devamlılıktan yana bir tutum sergilemesi, okula yüklenen muhafazakâr ve yeniden üretimi meşrulaştıran rolünün etkisindendir. Bu durum eğitime yüklenen bireyin yeteneklerini geliştirme ve toplumun yararına hizmet etme düşüncesine engel oluşturur. Eleştirel pedagojinin bireysel farklılıklara verdiği önem de her öğrencinin farklı bir sosyo kültürel çevreden geliyor oluşuyla bağlantılıdır. Bu çerçevede bireylere eleştirel bilinç kazandırmak, onların aileden edindikleri habitusu sorgulamaları yönüyle anlamlı olacaktır; ancak modern eğitimin rekabet merkezli bir yaklaşımı savunması, öğrencilerdeki eleştirel bakışı ve özgün düşünmeyi

örseleyecektir. Eğitimin amacını sınav odaklı düşünme üzerine endeksleyen öğrenci, entelektüel ve kültürel içeriği göz ardı edecektir. Böylesi bir pragmatik yaklaşım, öğrencileri araştırmaya teşvik edebilecek eleştirel bakışı artırmak yerine, onları yalnızca sınavlarda işlerine yarayacak şeylerle ilgilenmeye yönlendirecektir (Swartz, 2022, s. 284).

Dikkat çeken bir diğer husus ise, Bourdieu'nun kültürel sermayenin kazanılmasında aileyi ön planda tutması ve okul ortamının sosyalleştirici etkisini göz ardı etmesidir. Bu durum okul-aile arasındaki iş birliğine engel olmaktadır. Bununla birlikte düşük sosyo-ekonomik gelire sahip olan bireyler okul ortamında dezavantajlı bir konuma yerleştirilerek bu duruma mahkûm olacakları inancı onlara aşılarmış olacaktır. Bir diğer deyişle Bourdieu'nun “*Egemen kültür keyfiyeti*” olarak tanımladığı egemen sınıfın kültürü yeniden üretilirken diğer grubun kültürel sermayesi yok sayılacaktır. Onun bu yaklaşımı ailenin bireyin eğitimdeki başarısını etkileme üzerindeki etkilerini inceleme noktasında ufuk açıcudur. Öyle ki çocuğun okul ortamındaki başarısı, ailesinden kazandığı kültürel sermaye ile doğru orantılıdır. Bourdieu'nun ortaya koymuş olduğu kavramlar, kendi dönemindeki kültürel çalışmalara katkı sağlamak ve günümüz toplumlarının çoklu sınıf yapılarını anlayabilmek açısından önemlidir. Son olarak okul ortamında devletin rolünün göz ardı edilmiş olması, devlete yüklenen eğitim sistemini düzenleme ve fırsat eşitliğini sağlama misyonuna yer verilmemesi eleştirel pedagoji açısından Bourdieu yaklaşımının eleştirilmesi gereken yönleridir.

1.2.10. Kurtuluş Teolojisi

Kurtuluş teolojisi, bir diğer adıyla “*Liberation Theology*,” 1960’larda Latin Amerika’da zuhur eden, yoksulların, işsizlerin, köylülerin ve çiftçilerin haklarını savunan bir halk teolojisidir (Üstünyer, 2021, s. 36). Burada kurtuluş ifadesi olarak “*salvation*” kelimesi yerine “*liberation*” kelimesinin geçmesi, İsa’nın yalnızca Hristiyanlığa mensup olanların kurtuluşa ereceği yönündeki manevi kurtuluş inancından farklı olarak, özgürlük hareketi olmasından kaynaklıdır. Bir başka deyişle kurtuluş teolojisi, adaleti tesis ederek manevi kurtuluşu sağlama niyetinde olmakla

birlikte, sosyo-ekonomik anlamda eşitliği sağlamayı hedeflediği için özgürlükten yana dünyevi bir kurtuluştur.

Kurtuluş teolojisi kimilerine göre yalnızca bir şeyleri okuyup anlamak değil, bunları hayata geçirmek, kıtadaki yoksulluğu, ezilmişliği, ekonomik ve sınıfsal sıkıntıları ortadan kaldırmaktır. Kimilerine göre sadece bir fikir hareketi olmasından öte, Hristiyanların hayatlarına uyguladıkları yaşantının bir yansımasıdır. Kimilerine göre de amaç yalnızca toplumdaki sosyo-ekonomik düzeni sağlamak değil, düzeni bozan unsurları da ortadan kaldırmaktır (Nadeau, 2002, ss. 1-3). Yapılan tanımlamalar incelendiğinde, kurtuluş teolojisinin içinde eylemi de barındırdığı gözlenmektedir. Bu eylem de daha çok toplumda belirli kesimlerin haklarını savunmak ve onların içinde bulundukları durumu değiştirmek bağlamında ele alınmıştır; ayrıca teolojinin ilhamını Hristiyanlıktan alması dikkat çekicidir. Peki, kurtuluş teolojisi nasıl ortaya çıkmıştır?

Kurtuluş teolojisinin ortaya çıkışında etkili olan faktör, yoksulluğun beraberinde getirdiği dışlanmışlıktır. Neticede manevi kurtuluş, kendini dine adamakla değil toplumdaki sınıf mücadelesini ve yoksulluğu ortadan kaldırmakla gerçekleşecektir (Üstünyer, 2021, s. 39). Hareketin fikir babası Gustavo Gutierrez olarak kabul edilir (Üstünyer, 2021, s. 36). Görüldüğü gibi hareketin ortaya çıkmasından toplumsal etmenler etkili olmuştur; ayrıca kurtuluşun dine adanmaktan ziyade toplumsal sorunların çözümü olarak görülmesi, hareketin eyleme dönük olmasını göstermektedir; yani dine bakışta kilise mantığından hareketle bir pasiflik söz konusudur. Aynı şekilde o dönemin Latin Amerika'sının içinde bulunduğu sınıf mücadelesi ve yoksulluk da hareketin ortaya çıkışında etkili olmuştur.

Kurtuluş teolojisinin bir diğer dikkat çeken yanı Marksist ideolojiyi benimsemiş olmasıdır. Halkın yoksulluk seviyesinin, ancak Marksizm ile ortadan kaldırılacağına inanılmış ve bu durum dini yaşantıya da yansımıştır (Rowland, 2011, s. 7). O halde bu anlayışın Kitab-ı Mukaddes'i Marksist çerçevede yorumladığını anlamak mümkündür. Nitekim Gutierrez, Kitab-ı Mukaddes'te yer alan Tanrı'nın özgürlükten yana olduğunu, özgürlüğün ve adaletsizliğin ortadan kalkmasının Kitab-ı Mukaddes'in de amaçları arasında yer aldığını ifade etmektedir (Gutierrez, 1988, ss. 69-86). Buradan yola çıkarak kurtuluş teolojisi için kaynağını kutsal metinlerden aldığını; ama eyleme Marksist çerçeveden yaklaştığı söylenebilir. Kurtuluş teologları

doğru inancı pasif bir imandan öte, hayata uygulanan doğru davranış şeklinde ele almışlardır. O halde kurtuluş teolojisinin Marksizm'den etkilenmesi nasıl ve ne düzeyde olmuştur?

Kurtuluş yanlısı teologlar için Marksizm, sosyal bir analiz aracı olarak ve toplumun gerçekliğini ortaya koyan sosyal bir bilim olarak görülmüştür (Aman, 1984, ss. 427-429). Özellikle ezilen sınıfın durumunun gerçekliğini ortaya koymak ve toplumdaki eşitsizliği vurgulamak açısından Marksist ideolojiden yararlanılmıştır denilebilir. Peki, kurtuluş hareketine yönelik tepkiler ne yönde olmuştur?

En yoğun tepkinin kilise çevresinden geldiği söylenebilir. Nitekim hatırlanacak olursa kurtuluş teologları kilisenin dine bakışının pasif yönde olduğunu belirterek ve kendi öğretilerinin hayata yansıyacak ilkelerden olduğunu savunmuşlardır. Bir başka deyişle onlara göre gerçek iman, kutsal kitabı anlamının yanında yaşamakla mümkün olacaktır. Onu yaşamak da toplumda ezilen kesimlerin yanında olmak ve onların haklarını savunmak ile mümkündür; ayrıca sınıf mücadelesini önlemek için kutsal kitabın Marksist bir çerçevede yorumlanması, kilise tarafından kabul edilmeyecek bir durumdur; çünkü onlara göre Marksizm'deki sınıf mücadelesi toplum içinde şiddetin zuhur etmesine neden olacaktır (Üstünyer, 2021, s. 46). O halde toplumdaki eşitsizliği ortaya koyup ezilenlerden yana tavrı olan ideolojinin, kilise yanlıları tarafından toplumda infiale yol açabileceği yönünde eleştirilmesi mümkündür. Oysaki amaç şiddet çıkarmaktan öte, toplumdaki sosyo-ekonomik adaletsizliği ortadan kaldırmaktır.

Kurtuluş teolojisinin yoksullukla mücadele etmesi yönünde yapılan eylemleri desteklemesi, böylelikle toplumda bir adalet sağlanmak istenmesine yönelik çabaları eleştirel pedagoglar tarafından etkisinde kalınan hususlardır. Kurtuluş teolojisinin kilise hiyerarşisine mutlak itaat etmek yerine İsa Mesih'in öğretilerinin hayata geçirilmesine yaptığı vurgu ile ilkelerini gerçekleştirmek için aşağıdan yukarıya bir örgütlenmenin gerçekleşmesine yönelik ifadeleri eleştirel pedagojinin baskıdan kurtulmak amaçlı bireylerde başlayıp topluma uzanan bir değişimi öngörmesi açısından eleştirel pedagoji ile uyumluluk arz etmektedir.

Kurtuluş teolojisinin özgürlüğü merkeze alması, ezilen kesimlerin haklarının savunulması, onların rasyonelliklerini sınırlayan sınırlardan kurtarılması, Marksist anlayışı merkeze alması ve praksiye uygun olması eleştirel pedagojiye yansıyan yönleridir. Neticede kurtuluş teolojisi için, eleştirel pedagojinin manevi ayağıdır denilebilir. Nitekim eleştirel pedagojinin savunduğu ilkelere en önemlilerinden biri adalet ve eşitlik odaklı bir toplum yapısıdır. Kurtuluş teolojisini ana ilkesi ise, Hıristiyanlığın sevgiyi merkeze alan yönü ile toplumdaki sömürgeciliğin ve eşitsizliğin bağdaşmayacağı anlayışıdır; ancak eleştirel pedagojinin kurtuluş teolojisinden farkı, adaleti sadece ezilen kesimlerin haklarını sosyo-ekonomik düzeyde savunarak gerçekleştirmek istememesi noktasındadır. Nitekim eşitsizlik sadece belirli alanla sınırlı değildir. Toplumun her alanında adalet ve eşitsizlik vardır. Böylesi durumda kurtuluş teolojisinin ezilenlere tek yönlü bakması nedeniyle eksik kaldığı görülebilir. Her ne kadar iki yaklaşım özgürlükten yana olsalar da eleştirel pedagojinin daha geniş bir pencereden sorunlara yaklaştığı söylenebilir.

Köylü'nün yapmış olduğu bir çalışmada, 1950'lerden sonra dinin sosyolojik boyutlarını ele alan çalışmaların olduğuna dikkat çekilmiştir (Köylü, 2006, s. 109). Bu çalışmalarda özellikle ortaya çıkan sosyo-ekonomik problemlere dinlerin katkısının ne olacağına dair çözümler aranmıştır ve bu alanda yapılan çalışmalar ise “*sosyal din eğitimi*” olarak tasnif edilmiştir. Sosyal din eğitimcilerinin amacı, toplumdaki yoksulluğu ortadan kaldırmak, adaletsizlik ve zulmü engellemek için İncil'in öğretileri ışığında yeni birtakım metotlar geliştirmektir. Buradan yola çıkarak Köylü, Freire tarafından geliştirilen, toplumda ezen ve ezilen ilişkisi bağlamında eşitsizlik ve adaletsizliklere son vermeye amaçlayan eleştirel pedagoji yaklaşımını sosyal din eğitimi modelinin en radikal yaklaşımı olarak değerlendirmektedir (Köylü, 2006, s. 113). Kurtuluş teolojisinin öğretilerinin bu anlamda sosyal din eğitimcileri için önemli bir referans kaynağı olduğunu söylemek mümkündür; ancak sosyal din eğitimi modeli birtakım çevreler tarafından Marksizm'e benzemesi yönüyle eleştirilmiştir (Köylü, 2006, s. 121). Ancak her ikisi de toplumdaki eşitsizlik sorununa çözüm arayışları noktasında birbirlerinden ayrılmaktadır. Marksist düşünce devrim yoluyla değişimden yana iken, sosyal din eğitiminde eleştirel bir bilinç kazandırarak değişimi sağlamak esastır (Köylü, 2006, s. 113). Eleştirel pedagoji alanında yapılan çalışmalarda diğer

sosyal din eğitimcilerinden farklı olarak Freire'nin Hıristiyan öğretilerinin desteğine referansının yoğun olmadığını söylemek mümkündür.

1.3. Eleştirel Pedagojinin İlkeleri ve Örgün Din Eğitimine Yansıması

Bu bölümde cevabı aranmaya çalışılan sorular, eleştirel pedagoji ilkelerinin neler olduğu, bu ilkelerin örgün din eğitimi alanında nasıl ve ne şekilde karşılık bulduğu ve bu ilkelerde din eğitimcilerinin hangi konumda yer aldığı şeklindedir. Eleştirel pedagojinin ilkeleri sadece okul ile sınırlı tutulmamıştır. Bu durum Freire'nin okuryazarlık eğitiminin okulun kapsamı dışında olmasından da anlaşılmaktadır. O yüzden bu ilkeleri daha bütünlükçü, yaşamın tüm alanlarını kapsayan, geçmişini okuyarak geleceğe müdahale edebilen bir bakış açısıyla incelemek gerekir.

1950'li yıllar din eğitiminin bilimselleşmesi ile geleneksel yaklaşımlardan uzaklaşıp yeni din eğitimi modellerine geçişin yapıldığı yıllardır. Bu durum, din eğitimi ile eğitim felsefeleri arasında ilişki kurmayı da gerekli kılmıştır. Klasik eğitim felsefelerinin geleneksel paradigmayı yansıtmamasından dolayı o yıllarda daha çok analitik eğitim felsefecilerinin görüşleri Türkiye'deki din eğitimcileri üzerinde etkili olmuştur. Ninian Smart, John Hull, Grimmer gibi isimlerin eğitim yaklaşımları bunlar arasında sayılabilir; ancak adı geçen isimlerin eğitim çalışmaları üzerinde yapılan araştırmalarda, dayandıkları eğitim felsefelerinin göz ardı edildiği tartışmalı bir konudur. Eğitim felsefelerinde meydana gelen dönüşümün, din eğitimine yönelik yaklaşımlarda da dönüşüme neden olduğu söylenebilir.

Selçuk'a (2020, s. 22) göre, din eğitimine yönelik yapılan çalışmaların yönetime indirgenmemesi gerekir. Din eğitimi öncelikle, gerçeklik, hakikat ve değerlerin anlaşılmasını sağlayan felsefi ve teolojik bir mantığa dayanmalıdır. Bu bölümde, felsefesini eleştirel pedagojiden, teolojisini de İslam'dan alan bir bakışla belirlenmiş kavramlar üzerinden eleştirel pedagoji ve örgün din eğitimi arasında ilişki kurulmaya çalışılacaktır.

Bu bölümde amaç, Kuzey ve Latin Amerika felsefi düşünce kültürüne ait olan eğitim anlayışını, ülkemiz örgün din eğitim sistemine ait kılmak değildir. Nitekim her kültürün eğitim anlayışı, içinde bulundukları çevreye, iklime, değer yargılarına, ahlakياتına ve ruh dünyasına göre farklılık gösterir. Eleştirel pedagoji yaklaşımı da

içinde bulunduğu toplumun görüş tarzlarını bünyesinde barındırmaktadır. Bu görüş tarzları incelenmeden, eleştirel pedagojinin ilkelerinin anlaşılması söz konusu değildir. Düşünce ve felsefi yolları kendine özgü olan her iki yaklaşımın, yöntemleri de birbirinden farklılık gösterir. Buradaki amaç, bir kültürün eğitim sisteminde anlamlı olan olguları ve görüş tarzlarını, kendi geleneğimiz ve felsefe anlayışımızı temele alarak, örgün din eğitim sistemimiz için daha etkili ve verimli hale getirmektir.

Eleştirel pedagojinin ilkelerinin ülkemiz örgün din eğitimine yansımalarının imkânını araştırabilmek için öncelikle, Türkiye’deki örgün din eğitiminin hangi yaklaşımı temel aldığını yakından incelemek gerekir. Ülkemizde örgün din eğitiminde mezhepler üstü ve diğer dinler açılımlı bir yaklaşım benimsenirken, dinden öğrenme modelinden de izlerin bulunduğu söylenebilir. Her ne kadar ülkemiz inanç noktasında homojen bir yapıda bulunsa da çok kültürlü eğitim anlayışını göz ardı etmesi, içinde yaşadığımız dönem için pek de mümkün değildir. Bu durum dinler arası / din hakkında öğrenme modelleri gibi daha evrensel bir bakışa çağıran din eğitimi modelleri için gerekli olan bir husustur. Bu çerçevede yereli göz ardı etmemek adına Kur’an ve Sünnet temele alınsa da evrensele ulaşmak için belli bir din algısından öte genel anlamda bir din olgusundan hareket edilmesi gerekmektedir. Bir diğer ifadeyle eleştirel pedagojinin ilkeleri ülkemiz örgün din eğitimine uyarlandığında, “*dinden öğrenme*” modeline uygun bir yapı karşımıza çıkacaktır; çünkü burada bireylerin kendisine, öğretilen müfredata, geçmişin bilgi birikimine, içinde yaşadığı sosyal hayata eleştirel bakması beklenmekte ve örgün din eğitiminde kazandıklarıyla eleştirel bilincini yaşama aksettirmesi istenmektedir. Neticede örgün din eğitimi sisteminin Kur’an, Sünnet ve bireylerin fitratları ile bağlamını merkeze alarak dinden öğrenme modeli çerçevesinde yeniden yapılandırılmasına ihtiyaç vardır.

Peki örgün din eğitimi için eleştirel pedagojinin bakış açısı neden gereklidir? Öncelikle her iki yaklaşımın altında yatan felsefi varsayımlar, ortak noktaların daha da vurgulanmasını gerekli kılmaktadır. Her ne kadar eleştirel pedagoji Batı kaynaklı bir yaklaşım olsa da onun din eğitimi açısından yorumlanmayacağı anlamını taşımaz. Yapılan bu çalışma hem eleştirel pedagojinin yeniden yorumlanması hem de din eğitimine yeni bir yaklaşım kazandırması açısından, başka bir ifadeyle “karşılıklılık” yönünden büyük önem taşımaktadır.

Eleştirel pedagojinin görüş tarzının kendi örgün din eğitimi sistemimizde benimsenmesi ve sindirilmesi, gelip geçici uygulamalar ile değil, sağlam bir eğitim sistemi ve sistemin uygulayıcısı olan din eğitimcileri ile gerçekleşecektir. Nitekim toplum ancak kendi görüş tarzıyla mezcettiği ilkeleri kendi eğitim sistemine eğitimciler aracılığıyla mâl edebilir.

1.3.1. Politik Eğitim

Eleştirel pedagojinin eğitime yönelik yaptığı ilk vurgu, eğitimin yanlı ve politik olduğu inancıdır. Eğitim kurumları anlam, değerler, varsayımlar, bilginin yapılandırılması ve yayılması, sınıf uygulamaları ile personel, öğrenciler ve toplum dışından insanlar arasındaki bireylerarası ilişkiler konularında sürekli çekişmelerin olduğu alanlardır (Senge, 2014, s. 253). Bu durum bir tercih meselesi olmaktan öte, eğitimin doğasından kaynaklanan bir zorunluluk halidir. Freire, eğitimin daima “*politik*” ve öğretmenlerin ise ister istemez “*politik usta işçiler*” olduğunu, bundan dolayı öğretmenlerin çalışmalarındaki boyutu hesaba katmaları ve egemen iktidarın sosyal, kültürel, ekonomik, politik ve felsefi eleştirilerini müfredatın kalbine yerleştirmeleri gerektiğini ifade etmektedir (İnal, 2020, s. 130). Eleştirel pedagojinin eğitimi politik açıdan ele alan yaklaşımını, “*toplumu sindirme*” açısından düşünmek mümkündür. Sindirilen bireylerin kendilerine yabancılaşmaları, neden ile sonuçları analiz edebilecek eleştirel bir kimlikten yoksun olmaları olası iken mevcut gerçekliği rasyonel tarzda değiştirebilmeleri pek de mümkün değildir. Toplumdaki güç ve iktidar anlayışına yüklenen anlam değişmedikçe, eğitim sisteminin de değişmeyeceği söylenebilir.

Günümüz eğitim sisteminin bireyin gelişimini sağlamak için bireyi şekillendirme işlevi, artık onun içinde yaşadığı çevreye uyum sağlayarak toplumsallaşmasına doğru evrilmiştir. Öyleyse birey ne kadar toplumsallaşırsa, eğitimin kalite anlayışı da olumlu olacaktır. Esasında bu, egemen sınıfın çıkarlarına hizmet eden bir husustur. Nitekim bireyin toplumsallaşması, toplumdaki hâkim düzenin devamlılığını önceleyen bir durumdur.

Bireyin toplumsallaşması yoluyla toplumsal düzenin sağlanması anlayışı Foucault tarafından, “*disiplin*” şeklinde ele alınmıştır. Foucault’ya göre disiplin,

bireylere erişimi sağlayan bir iktidar mekanizması ve iktidarın bireyselleştirme araçlarıdır. Birinin nasıl gözetleneceği, eylemlerinin, tavırlarının, becerilerinin nasıl denetleneceği, performansının nasıl şekillendirileceği, yeteneklerinin nasıl artırılacağı biçimindeki sorular disiplin kapsamına girmektedir (Foucault, 2021, s. 145). Günümüzde eğitimde kullanılan resmi müfredatların bireyler açısından disiplin unsuru olduğu söylenebilir. Müfredatın bireyleri tek tipleştirilmesi, onları çoğulluk içinde bireyselleştirilmesi, onlara kazandırılması istenen ve onlarda değişimin ne yönde olması gereken malumatların sanki bütün bireyler eşit kabul edilerek düzenlenmesi, onun disiplin kapsamında değerlendirilmesi için yeterli unsurlardır. O halde devletin toplumu sindirme anlayışını ve toplumsallaştırma yoluyla bireyin çoğulluk içerisinde yok olmasını disiplin kavramı içinde de yorumlamak mümkündür.

Eğitimin politik olması anlayışı, devletlerin toplumu sindirmesi üzerinden anlaşılacağı gibi, kendi isteği doğrultusunda vatandaşlar/ elemanlar yetiştirmek için eğitimi bir aracı olarak kullanması şeklinde de anlaşılabilir. Sonuçta eğitim ve iktidar ilişkisini yaşadığımız çağda birbirlerinden ayrı düşünmek söz konusu değildir; çünkü devlet, iktidarını eğitim kurumları aracılığıyla onaylatmak ve devam ettirmek ister. Eğitim değer işi olarak görülür ve her toplumun kendine has olan değerleri, eğer devlet iktidarının çıkarlarına ters düşmüyorsa, eğitim kurumları aracılığıyla yeniden üretilir. Eğitimin içeriği ve yönü de değerler tarafından belirlenmiş olur. Böylelikle eğitim, siyasal bir karakterde, değerlerini, amaçlarını ve dünya görüşlerini (ideolojilerini) genç kuşaklara aktaran bir kurum niteliği kazanır (Apple, 2006b, s. 11); ancak eğitimin devlet eliyle yürütülmesi aşamasından sonra yönetimin değişmesiyle eğitimden beklentiler de değişmiştir. Tarih boyunca eğitimde istikrarın sağlanamamasının altında yatan şey, eğitim politikalarının devlet politikalarına bağlı olmasıdır. Altaş'a (2022, s. 210) göre bunun sebebi, okul kavramının otoriter ve idealist paradigmalardan dünya üzerinde egemen olduğu dönemlerin ürünü olarak ortaya çıkmış olmasıdır.

Donaldo Macedo'ya göre; *“Tarafsız eğitim süreci diye bir şey yoktur. Eğitim ya genç kuşağın bugünkü sisteme entegrasyonunu kolaylaştıran ve onların sisteme uyum sağlamalarını sağlayan bir araç olarak işlev görür ya da bireylerin var olan gerçekliği eleştirel ve yaratıcı şekilde ele aldıkları, bu gerçekliğin dönüştürülmesine nasıl katılacaklarını keşfettikleri bir araca; yani bir özgürlük pratiğine dönüşür.”*

(Usta, 2021, s. 17). Ele alınan pasajdan yola çıkarak eleştirel pedagoglar tarafından eğitimin yetişmekte olan nesli sisteme uyum sağlar hale getirmenin taraflı olarak görülmesi gibi, onların sistem eleştirisi yapabilecekleri şekilde eleştirel ve özgür bir bilinçle donanmaları da taraflı görülmüştür. Ira Shor (1999, s. 18) ise hiçbir pedagojinin tarafsız olmadığını, hiçbir öğrenme sürecinin değerden bağımsız olarak ele alınamayacağını, hiçbir müfredatın da ideoloji ve güç ilişkilerinden kaçınamayacağını vurgulayarak sadece müfredatın değil, öğretme yöntemlerinin ve öğrenme süreçlerinin de politik olduğu vurgusunu yapmaktadır.

Bir diğer eleştirel pedagog olan Apple ise konuyla ilgili olarak, tüm eğitim sürecinin finanse edilme biçimi, amaç ve hedefler, amaç ve hedeflerin değerlendirilme tarzı, ders kitaplarının doğası, kimin okula gittiği ve kimlerin gitmediği ve diğer kararları da alma gücüne kimin sahip olduğu yönüyle politik olduğunu savunur. Bu politik boyutlardan ötürü Apple, okulların demokrasinin anlamı, kimin kültürünün meşru olduğu ve kimin yönetsel eylemlerden yarar sağladığına ilişkin olarak politik mücadeleler içinde daima konumlanması gerektiğini ifade etmektedir (İnal, 2020, s. 144). Eğitim sürecinin bu misyonu, uygulanan eğitim politikaları ile toplumsal düzenin devam ettirilmesi arasındaki ilişkinin göstergesi olarak yorumlanabilir.

Eleştirel pedagojinin eğitimin politik olduğuna yönelik sayılan itirazların dışında bir diğer önemli nokta, kurumsal olarak okulların varlığından ziyade, eğitimin zorunlu olmasına yönelik yaptığı eleştiridir. Bu durum, devletin tüm eğitimi üstlenmesi ve yönetmesi, kendi isteğine uygun vatandaşlar yetiştirmesi ve böylelikle ailede ve toplumda kazanılan kültüre müdahale etmesi şeklinde anlaşılırsa, eğitim sistemi tamamen politik bir hale gelmiş olacaktır. Her ne kadar toplumda farklı fikirlerin, farklı ahlaki değerlerin ve farklı kişiliklerin olması önemliyse, farklı eğitim türlerinin olması da o derece önemlidir. Nitekim bütün insanları aynı eğitilebilirlik düzeyine tabi tutmak hem adalet hem de insan fıtratına aykırı bir durumdur. Bu konuyu Mill, devletin okullarda verdiği eğitimi, insanları şekillendirerek kuklalara çeviren bir silah olarak tasvir eder; ancak onun tasviri, devletin eğitimin tamamını yönetmesi durumu için geçerlidir. Devletin verdiği eğitimde insanlar iktidardakilere benzetilmeye çalışılır. Alınan eğitim ne kadar güçlüyse, kişi iktidardakilere fikirsel ve

bedensel olarak o kadar benzer (Mill, 2021, s. 126). Bu durum eğitimin, politik bir hal aldığı tipik göstergesidir.

Eğitimin hem bireye hem de topluma bakan amaçları vardır. İnsanın doğasına ve eğitimin işlevine bağlı olarak oluşan ayrım her toplumda netlik kazanmıştır ve diğerlerinden farklılaşmıştır. Toplumsal düzeni sağlamak ve düzeni korumak toplumsal açıdan amacı iken, bireyin kendini tanıması ve sahip olduğu yeteneklerini ortaya çıkarması da bireysel amacıdır. Zorunlu eğitimin bireysel amaçları göz ardı ederek herkesi aynı eğitime tabi tutması, sosyalleşme kapsamında doğrudan veya dolaylı biçimde toplumun değer ve normlarının dayatılmaya çalışılması bireyi temel alan yaklaşımların zorunlu eğitimi eleştirmelerine neden olmuştur; çünkü aslolan bireyin değişmesinin akabinde toplumun değişmesidir. Eğitimin öncelikli ilkesi birey olmalıdır. Eğitimin sürdürülebilir olması, devletin eğitim üzerinden kendini hâkim otorite olarak görmesine neden olmuştur. Devletlerin kendi ideolojilerini sürdürmek istemeleri normaldir ve bunun en güzel yolu eğitim kanalıdır. Eğitimin yansız ve bağımsız olması düşünülemez. Eleştirel pedagoglarca karşı çıkılan husus, devletin eğitim aracılığıyla bireyler üzerinde hegemonik baskı kurması hususudur. İvan İllich; tüm kurumsallaşmalara insanı esir aldığı, onu köle konumuna indirdiği, düşünceden mahrum ettiği gerekçesiyle karşı çıkmaktadır (Tozlu, 2015, s. 20).

Devletlerin kurumsallaşma suretiyle kendi politikalarını sürdürme anlayışı “ideoloji” kavramıyla karşılık bulur. Bir başka deyişle ideoloji, mevcut siyasal, ekonomik, sosyal düzeni kurmaya, haklılaştırmaya, korumaya ve devam ettirmeye yarayan düşünceler sistemidir (Akın & Arslan, 2014, s. 84). Sonuçta devletlerin ideolojiyi aracı olarak kullanarak kendi sistemlerini meşrulaştırma gayreti içinde oldukları görülebilir. İdeolojinin eğitim üzerindeki etkisi ise Gutek tarafından şu şekilde maddeleştirilmiştir:

- 1- Eğitim politikalarını, beklentilerini, sonuçlarını ve amaçlarını biçimlendiren bir ideolojik anlayış.
- 2- Toplumsal çevreyi kullanarak birtakım değer ve tutumların aktarımının yapıldığı ideolojik anlayış.
- 3- Resmi veya örtük müfredat programı ile bilgi ve becerileri vurgulayan ideolojik anlayış (İnal, 2004, ss. 49-50).

Devlet ideolojisi sayesinde geleceğin nesillerini okullarda kontrol içinde tutulmakta, gözlemlenmekte ve belli bir disiplin anlayışıyla onları yetiştirmektedir. İdeolojinin benimsetilmesi noktasında öğretmenlerin yetiştirilmesi, ders kitaplarının düzenlenmesi, öğretim programı ve kazanımların belirlenmesi hatta okulda yapılan etkinlikler dahi birer aracı konumundadır.

Devletlerin ideolojiyi bir araç olarak kullanarak eğitime müdahale etme anlayışının en somut göstergesi din eğitimi alanında karşılık bulmuştur. Din eğitimi ilk etapta yaygın eğitim faaliyeti olarak başlamış, sonraki süreçte kurumsallaşma aşamasına geçilmiştir. Kurumsallaşma sürecinin din eğitimine sağladığı katkıyı veya kurumlar üzerindeki olumsuz etkisini iyi analiz etmek gerekmektedir. Devlet kurumunun din eğitimine müdahil olmadığı durumlarda, vatandaşların bu eğitimi hangi yollardan temin etmeye çalıştığı ve toplumun nasıl bir manevi bunalıma düştüğü bilinen bir gerçektir. 1982 anayasası ile din eğitim ve öğretiminin güvence altına alınarak devlet eliyle gerçekleştirilecek olması, din eğitimi ile birey ve toplumun gelişmesi açısından olumlu bir adım olmuştur.

Din eğitiminin kurumsal bir nitelik kazanması, işlerin daha planlı ve sistemli yürütmesi adına gerekli bir uygulama iken, kurumsallığın bireylerin dini yönelimleri üzerinde olumlu veya olumsuz etkilerinin olduğu dönemlerde din eğitimi tartışma konusu haline gelmiştir. Bu durum hem medreselerde hem de din eğitiminin örgün eğitim içinde bağımsız bir ders olarak okutulduğu dönemlerde de devam etmiştir. Özellikle kurumsal niteliğe politik süreçlerin de dâhil olması din eğitimi tartışmalarının ilmi düzeyden çok politik düzeyde gerçekleşmesine neden olmuştur. Bu durumun medreselerde daha hissedilir düzeyde olması, siyasi ve idari alanlardaki bozulmalardan medreselerin de etkilenmesi sebebiyle olmuş ve Cumhuriyetle birlikte din eğitimi örgün eğitim içine dâhil edilmiştir. Cumhuriyetin ilanından beri Türkiye’de din eğitiminin statüsü net bir zemin üzerine oturtulamamış ve tartışmalar da hep siyaset alanında cereyan etmiştir. Devlet desteğinden uzak bir din eğitiminde toplum büyük bir çıkmazın içine girmiş, ihtiyacını hissettiği alanı eksik veya yanlış bilgilerle doyurmaya çalışmıştır.

Çok partili döneme geçişle birlikte dinin devletin ihmal edemeyeceği bir alan olduğunun anlaşılmasıyla, din eğitimi daha sistematik bir şekilde devlet eliyle

düzenlenmiştir. Devlet, zorunlu bir uzlaşıyla kabullendiği dini kıymetlendirme konusunda istikrarlı bir tavır sergileyememiştir. Bir yandan çekingenlikten sıkı güvenlik önlemlerine varan şekilde bir tavır sergilerken diğer taraftan da dine ayırdığı yeri sıklıkla tasnif etmiş, yer yer genişletmiş, yer yer daraltma cihetine gitmiştir. İkcirkikli tavır çerçevesinde resmî din eğitiminin seyri de sağlıklı bir yönde gelişmiş, ancak iç politikanın ihtiyaçlarına yönelik biçimde hazırlanan bir müfredata ve düzenlemelere sahip olabilmıştır (Görmez, 2021, s. 31).

O zamandan günümüze kadar süregelen problem, din eğitiminin zorunlu olup olmamasının laiklikle olan ilişkisi yönüyledir. Bu durum günümüzde Türkiye'nin din eğitimi alanında en çok tartışılan mevzularının başında gelir. Hem belirli alana öğretmen yetiştirme hem de dersin kitabını düzenleme noktasında sabit bir politikanın uygulanamaması, din eğitiminin politik süreçten etkilenmesinin bir yansımasıdır. Burada tartışılması gereken husus, devletin belirli alana müdahalesinden öte, bunun nasıl ve ne yönde olduğu şeklindedir. Nitekim devletin bunu yapmaması, alternatiflerin karmaşıklığına yol açacaktır. O halde asıl sorun, devletin müdahalesinin arkasında yatan saiklerin ne olduğu yönündedir. İdeoloji eleştirisini de belirli çerçevede yaparak, yapılan hizmetlerin kimin çıkarını sağlamaya yönelik olduğunu bilmek devletin din eğitimi üzerindeki etkisini belirlemek açısından önemli olacaktır. Tarihi süreçte din eğitiminin amaç ve içeriği konusunda istikrarın sağlanamaması da bu alana devlet ve ideolojinin etkisinin en somut göstergesidir. Altaş'a (2022, s. 210) göre din eğitiminden beklenen genel amaç, dindar bireyler yetiştirmek olduğu halde, Allah adına ve devlet adına konuşan bir bürokratik yapının ortaya çıkması, dinin devletin meşruiyetini ve ideal vatandaş yetiştirme tipolojisinin bir göstergesidir. Örgün din eğitimi kapsamında yer alan dersleri de ayrı düşünmek söz konusu değildir.

Cumhuriyet kurulduğundan beri din eğitimi üzerine yapılan tartışmaların laikliğin yanında “*milli*” veya “*dini*” bir çerçevede yürütülmesine yönelik yapılması, din eğitimi yaklaşımlarına politik bir açıdan bakmak adına önemli olan bir diğer husustur. Nitekim bu tartışmaların temelinde de rejime uygun vatandaşların yetiştirilmek istenmesi yer almaktadır. Aynı şekilde tek bir kültürün potasında erimeyi sağlamak amaçlı milli bir eğitim vurgusu yapılmıştır. Burada tartışılması gereken milli

ve dini eğitimin birbirinin alternatifi olarak mı, yoksa birbirlerinin tamamlayıcısı olarak mı görüldüğü noktasındadır. Nitekim Cumhuriyet öncesinde millilik kavramı dini eğitimini de içine dâhil etmekteyken, Cumhuriyet'in ilanından sonra dini eğitimin alternatifi bir kavram biçiminde görülmeye başlamıştır (Kanbolat, 2017, s. 61). 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu bu ikiliği kaldırmak adına önemli bir adım olmuştur. Her ne kadar milli bir eğitimi savunarak gerekçesinde dini eğitim ibaresi geçmese de, iki türlü eğitimin iki türlü insan yetiştireceği, bir milletin duygu ve düşünce açısından yekpare bir bütün olabilmesi için tek tip bir eğitim görmesi gerektiğine vurgu yapılması oldukça önemlidir (Kanbolat, 2017, s. 61).

Cumhuriyet döneminde rejimi benimsetmek amaçlı milli bir eğitim esas olarak savunulurken, uzun yıllar göz ardı edilen ve geri planda bırakılan din eğitimini de yeniden programlara dâhil etmek yeni rejimin esas amaçlarından biri haline gelmiştir. Eğitimin niteliği konusundaki gelgitli durum, sadece Cumhuriyet dönemi ile sınırlı kalmayıp sonraki süreçlerde icra edilen eğitim uygulamalarını da etkilemiş, farklı dönemlerde farklı uygulamalarla kendini hissettirmiştir. Eleştirel pedagojinin politik eğitim eleştirisi bu noktada oldukça önemlidir. Zira milli veya dini bir nesil yetiştirme amacından öte, özgür bireylerin yetiştirilmesine odaklanmak eğitim kurumlarının bağımsızlığı açısından da önem taşır. Bu sebeple eleştirel pedagojinin eğitim anlayışlarını eğitim programları hazırlarken göz önünde bulundurmak tarafsızlık açısından daha yararlı olacaktır.

Din eğitiminin örgün eğitim programında yer alma sürecinde, rafa kaldırılan bizzat bireyin kendisidir. O halde devletlerden beklenen eğitimde sadece rafa kaldırıldığı düşünülen bireyi merkeze alması, onun fitratında olanı, bir diğer deyişle onda verili olanı açığa çıkartarak geliştirmesi yönündedir. Düzgün'ün (2016, s. 331) ifadesiyle fitrat, bedensel uygunluk, ruhen yatkınlık ve zihinsel kabiliyet şeklinde ele alındığında, eğitimin fitratı öncelemesi bireyin duygu, düşünce ve davranış yapısının da öncelenmesine neden olacaktır. Bu durum hem bireyin özgürlüğüne saygı duyarak gelişmesine neden olacak hem de toplumsal düzenin daha sağlıklı bir düzlemde devam etmesine katkı sağlayacaktır. Bir başka deyişle, iyi yetiştirilmiş bireyler iyi bir toplumsal düzeni sağlayacak ve bu durum devletlerin eğitim noktasındaki sıkıntılarının giderilmesi adına yararlı ve işlevsel olacaktır.

Fıtratın merkeze alınması ile din eğitiminde öğretmenlerin sorması gereken şu sorular, eğitimin politik yönünü ortaya koymak açısından önemlidir:

“Okulda öğretilen dini bilgiler kime ait, kime öğretilecek, öğretmenler neden bu tarzda bir eğitim yapıyor ve öğretmenler bu bilgileri öğrettiğinde bunlar kimin çıkarına hizmet edecek?”

Bütün bu sorular, tarafsız bir din eğitimi için, öğretmenler tarafından sistem eleştirisi yapmak adına önemlidir; ayrıca araçsal ve öğretimsel yaklaşımlardan olan geleneksel ve pozitivist teorilere dayalı pedagojilerden ziyade, öğretmen ve öğrencilerin öğrenme biçimlerini değiştirmek ve geliştirmek açısından da önemli olacaktır (Hussien, 2007, s. 100). Ayrıca genel anlamda eğitim, özel anlamda ise din eğitimi için tarafsızlık noktasında; *“Eğitim sisteminin politika yerine kurumlara ait olması...”* şeklinde bir öneri işlevsel olabilir; çünkü kurumlara ait bir sistemde politika anlayışına bağlı olmadan, kişilerden çok, nesnellik ön planda tutulacaktır. Kurumun yetkileri liyakatli kişilerin ellerine verildiği takdirde, eğitime yönelik kararlarda ideolojik düşüncelerden ziyade bilim ve felsefe söz sahibi olabilecektir.

1.3.2. Demokrasi ve Dönüşüm Temelli Eğitim

Demokrasi, bireylerin hak ve özgürlüklerinin muhafaza edildiği, toplumu oluşturan gruplar arasında eşitliğe dayalı bir ilişki biçimi sağlamayı amaçlayan, çoğunluğun yönetimde söz sahibi olmasına, azınlığın ise haklarının gözetilmesine dayalı bir yönetim biçimidir (Habermas, 2015, s. 13). Demokrasinin siyasi tanımları, kamusal ve toplumsal değişimler sonucunda çok boyutlu bir anlam kazanmış ve demokrasi, farklılıklar içerisinde bir arada yaşama kültürünü ifade eder bir hale gelmiştir. Bu kullanım şekline bağlı olarak eğitim ortamındaki demokrasi anlayışı da karşılıklı etkileşime dayalı bir sürece girmiştir. Bir yandan eğitim, demokrasinin toplum içinde kabulünü, toplumsal varlığını ve sürdürülebilirliğini sağlarken; diğer yandan demokrasi, eğitimin kaliteli bir bilimsel çerçevede sürdürülmesi ve özgür bir ortamda bilimsel bilgi üretilmesine imkân tanımıştır (Downs, 1957, ss. 135-150). Bu haliyle demokrasi, bir yaşam biçimi olarak eğitim ortamında öğretilbilir durumdadır. Demokrasi bilincinin öğrencilere kazandırılması ise, eğitim kurumlarının tüm organlarının demokratik karakter kazanmasıyla mümkündür.

Demokrasi kavramına eleştirel pedagoji penceresinden bakıldığında, onun bireylerin kendi yaşamları üzerinde bilinçli bir şekilde söz sahibi olmaları, karar ve eylemleri üzerinde hâkimiyet sağlamaları şeklinde anlaşıldığı görülür. Giroux’a göre eleştirel pedagojinin demokratik niteliği, büyük oranda, bilginin, iktidarın, değerlerin eleştirel denetime dayanması, insan çabasının bir ürünü olarak anlaşılması ve demokratik pratik ile deneyimin nasıl görüşmeye açılabilceği ya da kapatılabileceği ile ilgili değerlendirilmesinin gerekliliğini içeren bir dizi temel varsayım yoluyla tanımlanır (H. A. Giroux, 2008, ss. 18-19). Bireyin kendi hayatı üzerinde söz sahibi olması ile bilgi, iktidar ve değerlerin de eleştirilmesi, eleştirel pedagojinin demokrasi anlayışını yansıtır. Dewey’in demokrasi anlayışı ele alınırken, bunun sadece yönetim biçimine indirgenmemesi gerektiğini ve toplumsal hayatta grupların birbirlerinin çıkarlarını gözeterek ve etkileşim içinde yaşamasının demokrasi kültürüne hizmet edeceğini hatırlamak gerekir. O halde demokrasi, insan doğasını merkeze alan bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Bu noktada demokrasi siyasi bir çerçeveden ziyade, eleştirel pedagojinin doğasına uygun olarak, insanı merkeze alan bir açıdan değerlendirilecektir. Böylelikle insan doğasına yönelik yapıcı ve pozitif bir alan da çizilecektir. Peki demokrasiye insan doğasına yönelik bir açıdan bakıldığında bu durumun eğitimdeki yansımaları nasıl olacaktır?

İnsanlarla güç hiyerarşisine yönelik bir ilişki kurmaktan ziyade, eğitim ortamında bazı insanları diğerlerinden üstün tutan güç anlayışını zayıflatmaya çalışmak eleştirel pedagojinin eğitimdeki demokrasi anlayışının bir amacıdır. Özellikle de sınıf ortamında bilinçlenmenin mümkün olması, ancak öğretmen ve öğrenci arasındaki hiyerarşi ilişkisinin demokratik bir yöne evrilmesi ile mümkündür. O halde demokratik bir eğitim için, demokratik bir yöntemin kullanılması, eleştirel pedagojideki amaç ve yöntem uyumunun bir göstergesidir. Sınıf ortamında kendisini güç bakımından öğrencilerinden üstün gören ve hata yapma olasılığının olmadığını savunan bir öğretmen anlayışı yerine, güç ilişkileri konusunda yumuşama gösteren bir öğretmen anlayışı eleştirel pedagojide tercih edilmektedir. Bu durum, eğitimde sorgulamayı ve bilginin kazanılması sürecini beraberinde getirecektir. Hiyerarşik güç ilişkisi bağlamında, demokrasi yalnızca siyasal ve hukuki bir düzenleme olmayıp ayrıca bir kültür meselesidir (Alpaydın, 2018, s. 49). Buradan yola çıkarak okulların

amacının demokrasi kültürünü tesis etmek olduğu söylenebilir. Okulun tüm paydaşlarının kendilerini ilgilendiren alanlarda alınan kararlarda etkin olmaları bu kültürün sağlanmasında oldukça önemlidir.

Eğitim ortamında demokrasi kültürünü tesis etme meselesi bütün disiplinler için olduğu gibi örgün din eğitimi için de gerekli bir durumdur. Baltacı'ya göre din eğitiminin önemli bir parçası olan “Hoşgörü, tahammül, farklılıkların gözetilmesi ve insanlar arası etkili iletişim, aynı zamanda demokrasinin de önemli bileşenlerindendir.” (Baltacı & Aydın, 2019, ss. 58-78). Örgün din eğitimi için demokrasi ayrı bir öneme sahiptir. Zira bireyin dini bilgilerini toplumun değerleriyle uyumlu hale getirmek noktasında din eğitime büyük görevler düşmektedir. Böylelikle birey, günlük hayatta dini anlamda ortaya çıkan problemlere köklü bir perspektiften bakma imkânı elde ederek empati yeteneğini de geliştirmiş olacaktır. Değişik felsefi görüşler ve ideolojiler, insanın varlığı, geleceği ve mutluluğu ile ilgili farklı yorumlarda içerirken, dinin yaptığı yorum, bir imkân olarak onların yanında yer alacak, bütün bunların eleştiriye tabi tutulabileceğini ortaya koyacaktır. Böylelikle bu durum toplumda daha fazla anlayış içeren bir diyalog ortamına, gerçekliğe farklı yönlerden bakarak ufukları açan nitelikte katkıda bulunacaktır (M. Z. Aydın, 1992, s. 60). Çok yönlü bakış açısını kazanan öğrenciler bireye, topluma ve dünyaya bir de dinin gösterdiği açıdan bakabilme ve böylece farklı açılar arasında da geçiş yapabilme özelliğini kazanacaklardır.

Örgün din eğitiminde demokrasi ilişkisi çoğulculuk ve farklılıklar arasında bir arada yaşama şeklinde ele alınacak olunursa, din eğitiminde daha kapsayıcı bir dilin kullanılma zorunluluğu da ortaya çıkar. Bilgin'e göre dil, diğerine karşı olumsuz bir dil kullanımı da dâhil, “olumsuz ötekileştirme”yi azaltacaktır. Geleceğin din eğitimcileri tarafından inşa edilecek olan kapsayıcı dil, öğretmenlerin diğerine bakış açısını ve diğerleriyle iletişim kurma şeklini derinden etkileyecektir (Selçuk, 2020, s. 22). Bu, daha adil bir toplum düzeni için, gerekli bir durumdur.

Çoğulculuk kavramının eğitim ortamında daha fazla ön plana çıkan bir olgu olması, örgün din eğitiminde demokrasi bilincinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Öğrenciler sınıf ortamında demokratik bir şekilde yaşayarak bu bilinci kazanacaklardır. Derslerde öğrenciler birbirlerini dışlamak yerine, ortaklıklarını ön

plana çıkararak, saygı çerçevesinde yaşamayı; ancak demokrasi bilinciyle öğreneceklerdir. Eğitim ortamında demokrasi bilinciyle yaşayan öğrenciler, demokrasiyi günlük hayatlarında da bir yaşam biçimi haline getireceklerdir. Dini açıdan farklı kültürel ortamlardan gelen öğrenciler ile farklı mezheplere mensup insanların bir arada olduğu bir sınıf ortamında, öğrencilerin birbirlerinin inanç ve uygulamalarına nasıl yaklaşımları gerektiğini öğrenmeleri, onları yetişkin yaşamında da demokratik bireyler kılacaktır. Eleştirel pedagojinin de özü gereği, bireylere dini ve demokratik değerleri sadece aktarım olarak belirtmek değil, yaşamlarında değişime neden olabilecek pratikler olarak sunulması gerekmektedir. Din nasıl ki bireyin öğrendiklerini yaşama yansıtmasıyla ve yaşamını düzenlemesi şeklinde öğreniliyorsa, demokrasi de böylesi bir tecrübe sonucunda elde edilecektir.

Giroux'un demokrasi kavramının içerisine eleştiriyi de dâhil etmesi, dinde insanların inanç noktasında hem kendinin hem de karşıdakinin dinini eleştirel olarak analiz etmesi açısından anlamlı olduğu gibi eğitimde sadece güncelle sınırlı kalmayıp geçmiş günümüze aktarmayı incelemek bakımından da önemlidir. Bu durum geçmişin aynen aktarılması şeklinde değil, geçmiş üzerinden günü anlayabilmek ve anlamlandırabilmek şeklinde olmalıdır. Bir diğer deyişle, demokratik eğitim anlayışında ele alına bilgi, yaşanmakta olan hayatın problemlerini çözmeli, geçmişin kültürünü gelişme, değişme ve yenilik için bir engel olmaktan kurtarmalı, geleneksel yargının kendini zehirlemesini önleyen bir güç olarak görülmelidir (Bayraklı, 2017, s. 297). Böylelikle eleştirel pedagojinin örgün din eğitime katkısı, en çok da kişinin dinin ilkelerini öğrenirken kendinin farkında olmasını ve içinde bulunduğu topluma da eleştirel bakmaya başlamasını sağlaması yönüyledir.

Değişim, öncelikle insanın kendi zihninde, yani yönelim noktasını değiştirmekte başlar. Yönelim noktasını yaşadığı günden ve kendinden başlatan bir insan, toplumu ve dünyayı değiştirebilir. Öyle ki, kesin gözüyle bakılan doğrularımızın, bilginin hayatımıza kattığı anlamın ve yaşama dair özlem ve beklentilerimizin farkına vararak özgür düşünmeyi gerçekleştirmek mümkündür. Eğitimin işlevlerine bakıldığında, özgür düşünen bireyler yetiştirme hedefinin olmasının yanı sıra kültürel değerleri muhafaza ederek nesilden nesile aktarma görevinin de olması paradoks gibi görülmektedir. Böylelikle eğitime uyum sağlama

ve değişimin öncüsü olma misyonu bir arada yüklenmiş gibidir. Eğitimin muhafaza edici rolü, onun geleneği göz ardı etmediğinin göstergesidir. Değişimin öncüsü olması rolü ise eğitimin modern çağın getirilerinden etkilenmesi anlamında değerlendirilmelidir. Eğitimden beklenen de gelenek ve modern çağın getirilerini eleştirel tarzda yorumlayarak kendi çağına güncelleyen bireylerin yetişmesini sağlamaktır. Böylelikle eğitimin uyum sağlama ve değişim rolü noktasındaki paradoks ortadan kalkmış olacaktır.

Eğitim ve toplumsal değişim arasındaki ilişki noktasında pek çok görüş mevcuttur. Marksist ideolojinin eleştirel pedagojideki etkisi göz önüne alındığında, eleştirel pedagogların toplumsal değişim konusunda Dewey'in görüşüne daha yakın durduklarını söylemek mümkündür; çünkü Marksist anlayışta eğitim kurumları mevcut toplumsal, ekonomik ve politik yapı ve ilişkilerden bağımsız hareket edemez. Dolayısıyla eğitim kurumları mevcut sistemi ve ilişkileri muhafaza ederek yeniden üretir (Eskicumalı, 2001, s. 14). Sonuçta eğitim toplumdaki eşitsizlikleri devam ettiren ve yeni bir toplumsal düzen sağlama noktasında eksik kalan bir kurumdur. Dewey'in görüşü ise, eğitim kurumlarının toplumsal değişimi sağlayacak potansiyele sahip olduğu; ancak bu değişimin toplumdaki diğer sosyal, ekonomik ve politik kurumların aynı zamanda, aynı yönde değişiyor olmasına bağlı olduğu yönündedir (Eskicumalı, 2001, s. 16). Eleştirel pedagojinin de eğitim aracılığıyla toplumda değişim sağlama düşüncesi, sosyal hayattaki adaletsizliklerin, eşitsizliklerin ve bütün bunlara yol açan yanlış zihniyetin değişimini sağlayarak demokratik bir toplum inşa etmeyi de içine alan kompleks bir yapıdadır. Eleştirel pedagoji anlayışında okulların işlevi, toplumsal değişmeyi ve kültürel anlamda yeniden yapılanmayı sağlamaktır. Eğitim sistemlerinin ana hedefi, mevcut toplumsal şartlara uyum sağlayan bireyler yetiştirmek değil, ideal bir toplum düzenine göre bireyleri yetiştirmek olmalıdır. Bu durum bireylerin değişen toplum düzenine uyum sağlayabilmelerine neden olabilecektir. Toplumsal değişimin yönü bazen yaratıcı, bazen dağıtıcı bazen ise geriletici olacağı için yeni yetişecek bireyler toplumun değişimine ayak uyduracak değil, değişime olumlu olarak yön verecek bireyler olmalıdır. İdeal bir toplumdan beklenen budur. Okulların temel görevi de toplumun değişen ritmini dengede tutabilmek ve bu ritmi yaratıcı yönleri kanallandırmaktır. Bu durum, var olan toplumsal seviyeyi aşan, üstün bir kültürü yaşatma

ve yaratma gücüne sahip bir eğitim sistemi ile mümkün olacaktır. Süreklilikten ziyade değişim vurgusunu öne çıkaran sistemde, kültürün aktarımından veya korunmasından ziyade geçmişten gelen kültüre eleştirel tarzda yaklaşmak esastır. O halde eleştirel pedagoji yaklaşımı için, nesiller arasındaki değişimin esas olduğu söylenebilir.

Daha önceki bölümde Gramsci'nin; *“Eğitimin sadece okulla sınır tutulmayıp kültürel aygıtların da bunlara dâhil olması gerektiği ve bunun en önemlisinin nesiller arası aktarım olduğu...”* görüşüne değinilmişti. Bu bakış açısına göre dönüşüm temelli bir eğitimde aslanan, insanın doğuştan getirdiği ve sadece potansiyel olarak kendisinde var olan yeteneklerin ve niteliklerin geliştirilmesidir. Eğitim ve öğretimin görevi de zaten potansiyel halde olanı fiili hale getirmek ve insanı daha ileri bir noktaya taşımakla nesiller arası aktarım ve değişim ile mümkündür. Eğitimin birikimli bir şekilde mükemmele ulaşacak olması, nesiller arası aktarımın, her neslin geçmişinin üzerine kendi anlayışını ilave etmesiyle mümkün olacaktır. Bir başka ifadeyle, eleştirel pedagojinin dönüşüm temelli eğitim anlayışının geçmişten bağımsız olmadığını ve birikimli olarak ilerlemek anlamına geldiği söylenebilir. Nitekim birikimli ilerleyiş, nesiller arasındaki bağın kopmaması adına önemlidir; çünkü her nesil, bir önceki neslin oluşturduğu form içerisinde doğar, büyür, gelişir ve kendi geleneğini bu form içinde yeniden şekillendirir.

Böyle bir anlayıştaki öğretmenin konumu ise, karakter ve zihinsel değişimini öncelikle kendi yaşamında uygulayan, daha sonra öğrencileri üzerinde değişimin gerçekleşmesini sağlayan bir aracı konumundadır. Böylesi öğretmenler, öncelikle kendileri değişimi özümser, bunu davranışlarında ve kişisel özelliklerinde yansıtır. Değişimin hedefi sadece öğrenciler ile sınırlı değildir, toplum da değişime ve yeniden yapılanmaya dâhildir; ayrıca bu değişim kültürel çeşitliliğe de teşvik vardır. Kant'a göre böylesi öğretilerin hedefi, çocukları o anki durumlarında sahip oldukları sınırlara göre değil, insan ırkının gelişimi göz önüne alındığında, gelecekteki sahip olacakları sınırlar çerçevesinde eğitmektir (Kant, 2020, s. 17). O halde dönüşüm temelli bir eğitimde bireylerin ve buna bağlı olarak toplumun şekillendirilmesi, akabinde ise geleceğin inşa edilmesi yönünde öğretmenlerin sorumlulukları büyüktür.

Görüldüğü gibi eleştirel pedagojide istenen, düzen ve verimliliği temin etmekten öte, bireylerin düzen içerisinde özerk olmalarına katkı sağlamaktır. O halde

eğitim sisteminin bireyi dönüştürme lehine yapacağı yöntem değişikliği, toplumun dönüşmesi ve değişmesi için de bir araç olacaktır. Spring'in yönelttiği sorular bu noktada eğitim sistemimiz için oldukça anlamlıdır:

“Toplumsal değişimin bir aracı olarak, eğitimdeki değişimlere yönelmek bir enerji israfı mıdır? Diğer toplumsal ve ekonomik değişimlerle uğraşmak ve eğitimsel değişimlerin onların peşinden gitmesini beklemek mi gereklidir? Eğitim sistemleri her zaman kendisini çevreleyen toplumun bir aynası mı olacaktır?” (Spring, 2017, s. 131)

Bütün bu sorular, eğitimi toplumsal bağlam içinde ele alan eleştirel pedagoji açısından cevaplanması gereken oldukça anlamlı kalıplardır. Bireyi eğitim içerisinde değiştirmekten ziyade, diğer kurumlar aracılığıyla bunun yapılmasının eğitime ne oranda katkı sağlayacağı ya da eğitimi sadece okulla sınırlandırmayıp, diğer kurumların bireyi yetiştirmedeki etkisini göz önüne almak, daha hızlı sonuçlara ulaşmak adına tartışılması gereken konular arasındadır. Gelineen noktada eleştirel pedagojinin eğitimi toplumsal yapıdan bağımsız olarak ele almadığını, topluma yönelik yaptığı eleştirilerin, eğitime yönelik planları ve yöntemleri etkilediğini, aynı şekilde eğitimin de toplum üzerinde değişimler yapma potansiyeline sahip olduğunu belirtmek gerekir. O halde eğitimin, toplumsal kurumlardan bağımsız olmayacağını bir kez daha vurgulamak yerinde olacaktır.

Dönüşüm temelli bir eğitimin merkezinde değişimi takip etmek yer alır. Din eğitiminin bu anlamda her daim güncelin peşinde olması gerekir. Bilim ve teknolojiye gelişmeler insanoğlunun bilgisinin de sürekli artmasına ve bilginin değişmesine neden olmaktadır. Bu durum din eğitimi için daha da anlamlıdır. Nitekim burada bilginin mutlak şekilde bütüncül ve statik kalması gibi bir durum söz konusu değildir. O halde din eğitime konu olan bilgilerin de yeni hayat şartları ışığında ve esnek bir şekilde yorumlanmaya ihtiyacı vardır. Bu durum din eğitiminde işlevsel bir okuma yapmayı zorunlu kılmaktadır. İşlevsel okumayla değişime katkı sağlayan bireyler din eğitiminin teorik çerçevesinin pratik bir işlerliğe kavuşmasında da etkili olacaktır. O halde din eğitime konu olan İslam dininin emirlerinin altında yatan dinamikleri çağdaş toplumdaki yeri ile anlamak bireylerin ruhsal ihtiyacıdır (Serdar, 2019, s. 61). Dini bu minvalde anlayarak, onun dinamikleri ve kavramları çağdaş toplumda işlevsel hale getirildiğinde, dinin geleceği konusunda da politik, sosyal ve

ekonomik düzenler kavranabilecektir. Bu çerçevede eleştirel pedagojinin dönüşüm temelli eğitim anlayışının, din eğitimi açısından öznenen başlayıp topluma ulaşan bir çizgide olduğu söylenebilir; yani dönüşüm temelli din eğitimi anlayışında bireyin ve içinde yaşadığı sosyo-kültürel çevrenin ilişkisi daima dinamik bir tarzda yer almalıdır. Bu durum din eğitiminde bireyselleşmenin ve toplumsallaşmanın da birlikte ele alınması gerektiğinin göstergesidir. Toplumsallaşan bireyler, bir yandan kendi bireysel gelişimlerine de katkı sağlarlar. Bireyselleşme süreci, kültürel anlamların içselleştirilerek bireylerin kendi kişiliklerinde bütünleşmesiyle sonuçlanır (Miedema, 2000, s. 295).

Her dönemde insana bakışın değiştiği, bilinen bir husustur. Belli sabiteleri içinde barındıran İslam anlayışında ise insana bakış sabittir. Güngör (2019, s. 82) durumu, *“Din değişmediği halde insanların onunla ilgili anlayışları değişiyorsa, bu değişimin sebebini dinde veya insanlarda değil, başka birtakım kaynaklarda aramak gerekir”*, şeklinde ifade eder. Başka bir deyişle, insanları değiştiren, her çağın insanına başka türlü etki eden, dolayısıyla onların şahıslarına değil zamanlarına bağlı olan birtakım unsurlarda söz etmek doğru olur ve burada değişimden kastedilen şekillendirilmedir.

İnsanın şekillendirilmesi, varoluşçu yaklaşım tarafından belirtilen, insanın kendi kaderinin sorumluluğunu kendisinin üstlenerek bizzat kendini gerçekleştirmesi anlayışından farklıdır. Bunu sorumluluk ve yükümlülük bağlamında anlamak gerekir. O halde dönüşüm temelli bir din eğitimde bireyin kendini gerçekleştirmesi, bireyin sorumluluk sahibi olduğunun bilincinde olmasıyla mümkün olacaktır. Bir başka deyişle, insanın sadece obje konumunda ele alınması, onu bilinmezliğe sürükleyecek ve kendi varlığının keşfine engel olacaktır.

Eğitimde insan merkezli yaklaşım, romantik idealleştirmelerle bezeli bir insan tasavvuru etrafında kurgulanan pedagojik bir program olarak anlaşılmamalıdır. İnsan, kusurları, arızaları ve çelişkileriyle ele alınmalı; insanlık ise tarihin başlangıcından itibaren süregelen dönüşümler ve çatışmalar ışığında değerlendirilmelidir. Bu değerlendirme biçiminin rafine örneklerini Freire ve diğer eleştirel pedagogların düşüncelerinde bulmaktayız. Nitekim eleştirel pedagoğlara göre insanın bilinçli, akıl sahibi, değer yüklü ve doğuştan iyi bir doğası vardır; ancak adaletsiz ve eşit olmayan

yapılar nedeniyle insanın saf doğası bozulmaktadır. O yüzden amaç, toplumdaki adaletsizliğe, eşitliksizliğe, baskıya ve sömürüye neden olan unsurların ortadan kaldırılmasıdır. Böylelikle eğitim, kişinin asli doğasına dönmesi için bir araç konumunda olacaktır. Kısaca eleştirel pedagojinin amacı, bireyi daha iyi bir insan yapmaktır. Din eğitiminin insana bakışı da eleştirel pedagojinin ilkeleriyle uyumluluk arz etmektedir. Din eğitiminin çizdiği insan prototipi, sağlam bir ahlak, bilinçli bir ilim ve düzgün bir karakterle kişinin önce kendinin farkında olması ve çevresini güzelleştirmesidir. Din eğitimi, bütün bunları bilinçli ve amaçlı olarak gerçekleştirmek ister.

Sonuç olarak; dönüşüm temelli bir eğitimden kastedilen, nicel anlamdaki değişimden çok daha ötesidir. Bireysel ve toplumsal düzeyde meydana gelen dönüşüm, ancak eğitim sayesinde mümkün olabilecektir; çünkü eleştirel pedagojideki dönüşüm bütünüyle bilgi ve anlayış kavramları ile alakalıdır (Ev, 2011, s. 525). O halde bireylerin bilgisi ve anlayışı arttıkça, kendilerine, görüş tarzlarına, yaşam felsefelerine yönelik farkındalıkları da artacaktır. Herhangi bir dışsal baskının etkisi olmadan tamamen bireyler tarafından meydana gelen değişim, bu konuyu eğitimin istediği bir başka çıktı olan “*özgürlükçü eğitim*” anlayışına taşıyacaktır.

1.3.3. Özgürlükçü Eğitim

Eleştirel pedagoji bireyin toplumsal bir varlık olmasından ziyade, bireysel bir varlık olduğunu ön plana çıkaran bir yaklaşımdır. Bu yüzden eğitim, toplumsal yapının devamından öte, bireyin özgürleşmesi için bir araç olarak görülür; ancak bireyin toplumsal yapının devamı olarak görülmemesi, onun bağlamından kopuk bir özne tasavvuru şeklinde anlaşılmaz. Bilakis bu yaklaşımda birey içinde bulunduğu bağlam ile dikkate alınır ve anlam kazanır. Onu diğer öznel felsefi yaklaşımlardan ayıran da bağlamından kopuk soyut özne tasavvuruna sahip olmamasıdır.

Eleştirel pedagoji anlayışında eğitimin gerçek amacı, bireyin özgürleşmesi ve adil bir sosyal düzenin inşasıdır. Bireyin özgürleşmesinde bir araç rolünde olan eğitimden beklenen, bireyi tahakkümü altına alan her türlü yapılardan kurtarmak ve kendi varlığının inşasında sorumluluk alması noktasında ona bilinç kazandırmaktır; ancak insan sosyal bir varlık olduğu için onun özgürleşme çabası sadece kendisi ile

sınırlı kalmayacak, diğer insanların özgürleşmesine de katkı sağlayacaktır. İnsanileşmek; ancak böyle mümkündür. Eleştirel pedagojinin bireyin özgürlüğüne olan yaklaşımı, varoluşçuluktaki bireyin kendi hayatının sorumluluğunu tamamen kendisinin üstlenmesi anlayışına benzese de diğer insanlara da katkı sağlaması yönüyle ondan farklılaşır.

Özgürleştirici bir eğitimde sorulması gereken sorular şunlardır: “*Neyden özgürlük ve niçin özgürlük?*” Neyden özgürlük, sorusuna eleştirel pedagojinin yanıtı ve Freire’nin de temelde savunduğu, sessizlik kültüründen, gelenekten, tahakkümden, baskıdan ve otoriteden özgürleşme şeklindedir. Ona göre eğitim özgürlük pratiğidir; çünkü eğitimciyi de en az eğitilenler kadar sessizlik ve monologdan oluşan ikili esaretten kurtarır. Hem öğretmen hem de öğrenci öğrenmeye başlarken özgürleşir. Öğrenci; okuma yazma bilmeme, yoksulluk ve teknolojik cehalete rağmen kendini değerli bir varlık olarak hissetmeye başlarken, öğretmen; bilen kişi olarak eğitimci rolünün dayattığı dar gömleğe rağmen diyaloga girmeyi öğrenir (Freire, 2021a, s. 11). Peki, niçin özgürlük? Eleştirel pedagojinin bu soruya yanıtı ise daha fazla insanlaşmak şeklindedir. Bireylerin eğitim sayesinde özgürleşmesi eleştirel pedagojinin insanı merkeze alan karakterini ortaya koymak adına oldukça önemlidir; ayrıca eğitimin amacının bireyin insanileşmesi, özgürleşmesi ve bilinçlenmesi anlayışı Freire pedagojisinin en çok göze çarpan özelliklerinden biridir. Freire’ye göre kendini bilme ve kendi olma, yaşanan dünyanın ekonomik, politik ve psikolojik boyutlarını anlamaktan geçer. Bu sebeple eleştirel pedagoji özgürlüğün, farkındalık kazanma ile mümkün olacağını savunmuştur. İnsan tarihsel ve kültürel ortamda varlığını devam ettiren bir varlık olduğu için, bireyin özgürleşmesi; ancak kendini sınırlayan şeylerin farkına varması ve bunları aşması ile mümkün olacaktır. Kendisi özgürleşen insan diğer insanların özgürlüğünde de sorumluluk sahibi olacaktır. Eleştirel pedagoji için özgürlüğün bir başkası tarafından verili bir şey olmayıp, birey tarafından kazanıldığını söylemek mümkündür. Bütün bunların gerçekleşmesi için tarihsel kültürel gerçekliğe ilişkin eleştirel bilinç şarttır. O halde eleştirel pedagojide özgürleşme; eleştirel bilinç, insanileşme ve sorumluluk kavramları ile bağlantılıdır.

Eleştirel pedagoji özgürleşmeyi, insanın hayatının ipini tam anlamıyla eline almasına engel olan yapılardan kurtulması şeklinde de ele alır (Cevizci, 2021, s. 213).

Nitekim insan, yaşamının her alanında kendi iradesi ile otoriter yapılar arasında tercih yapma durumuyla karşılaşmaktadır. Otoriter yapılar bazı toplumlarda bireyin çocukluktan itibaren yaşantısını kontrol altına almakta ve bu temel üzerinden bireyin doğrularını inşa etmesine izin vermektedir. Doğa, çevre, kitle iletişim, sanal medya, öğretmenler, aile, bilgi, devlet gibi yapılar otoriter kurumlar arasında zikredilebilir. Eğitim söz konusu olduğunda ise bireyin sayılan otoriter yapılara maruz kalma durumu daha fazladır. Bu duruma birey her ne kadar en çok eğitim kurumlarında maruz kalsa da otoriter yapılar karşısındaki değişim de yine eğitim sayesinde mümkündür. O halde otoriter yapıların bireyi inşa etmesi değil, bireyin otoriteyi farklılaştırması söz konusudur. Burada, öğrenme sürecinde dış kaynak olarak tanımlanan otoriter yapıların kabulleriyle, öğrenenin kendi epistemik risklerini alabildiği ve kendi epistemik sentezlerini ifade edebildiği bir fikir ikliminden söz edilebilir. Böylelikle öğrenen, kendi fikirsel girişimi ile otoritenin fikirsel sunumunu karşılaştırabilir, bilişsel bir dengesizlik oluşturabilir ve buradan da sentezlemeler yaparak öğrenme kültürünün ögesi olabilir (Kıncal, 2004, s. 312). Oluşan bu durum, eleştirel pedagojinin eğitimsel zenginliğinin de temelini oluşturur.

Özgürleşmeyi otoriteden bağımsızlaşmak olarak ele alan eleştirel pedagoji, radikal eleştirmenler tarafından bireyin kendi kendini inşa etmesi yönüyle özgürlüğe katkı sağlar. Hatırlanacak olursa Rousseau, Stirner ve Tolstoy gibi eleştirmenler, kendi kendine sahip olma durumu ile ilgili bireyin özgürlüğüne vurgu yapan isimlerdir. O halde özgürleşme, bireyin kendi potansiyelini açığa çıkarması, kendini gerçekleştirme ve en önemlisi de kendi olmasıdır.

Dewey'in demokrasi anlayışını ele alırken, demokrasi kültürünün özgürlüğü de beraberinde getireceğini ve eğitim için özgür olmanın hem zihinsel hem de bedensel anlamda inisiyatif almak demek olduğu belirtilmişti. Bir başka deyişle, sınıf içinde demokrasi kültürü sağlanırsa ki, bu durum öğrencinin aktif katılımı ile oluşacak kurallarla mümkündür, bireyler dıştan bir zorlamaya gerek kalmadan özgür hale geleceklerdir. Bu durumda özgür bir eğitim amaç olmayacak, demokratik bir ortamın doğal bir sonucu olacaktır; çünkü böyle bir ortamda öğrenciler, dışsal bir sınırlandırma olmaksızın, öz denetim sayesinde kendileri bir sınırlandırma meydana getireceklerdir. Bu sınırlandırma, eylemlerin açığa çıkmadan önce zihinsel süzgeçten geçirilerek

durup düşünme şeklindedir. O halde eğitimin nihai hedefi de öğrencilerin öz denetim gücünü artırmak olmalıdır (Dewey, 2007, ss. 63-64). Görüldüğü gibi özgür bir eğitim, öz denetim sahibi bireylerle mümkündür. Burada dikkati çeken husus, eğitimde yaparak yaşayarak ve maruz kalarak aktif öğrenen birey, aynı şekilde bedensel ve zihinsel özgürlük için de öz denetim kurarak aktiftir; yani her iki durumda da dışarıdan bir müdahale anlayışı kabul edilmemektedir. Neticede, özgür bir eğitimde birey aktif konumdadır, denilebilir.

Eğitim için en büyük problem, bir yandan özgürlükçü bireylerin yetişmesi, bir yandan da itaat eden bireylerin varlığıdır. İtaat ve zorlamanın aynı anda bulunduğu bir eğitim ortamında, özgürlük fikrinin ele alınması noktasında eğitimcilere büyük görevler düşmektedir. Burada öncelikle itaat kavramını ele almak gerekir. Kant’a göre iki tür itaat vardır: Birincisi idare eden, yöneten amir veya efendiye gösterilen mutlak itaat. İkincisi ise, akla ve vicdana yatan kurallara gösterilen itaat biçimidir (Kant, 2020, ss. 56-57). Bireyleri ileride vatandaş olarak uymak zorunda oldukları yasalara alıştırmak adına Kant mutlak itaatten yanadır; ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta kuralların evrensel kurallar olmasıdır. Evrensel kuralların da bireylere zorlama ile değil görev bilinci içerisinde kazandırılması gerekir. Bu bilinç içerisinde olan bireyler özgürlük ve itaat arasındaki ayrımı yapacaklar ve bunlar için itaat, zorlama halini almayacaktır.

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özellik, onun kendi üzerinde düşünebilmesi ve böylelikle kendini ve toplumu değiştirebilmesidir. Freire’ye göre insanlar, içinde bulundukları dünyayı nesneleştirerek, sınırların belirleyiciliği ve kendi özgürlükleri arasında diyalektik bir ilişki içinde var olurlar. İnsanlar kendilerini, nesneleştirdikleri dünyadan ve kendi etkinliklerinden ayırarak, karar verici duruma gelirler ve böylelikle kendilerini sınırlayan durumları aşabilme yetisine sahip olurlar. İnsanın “*sınır durumu*”nu aşması ise özgürleşmesinin önünde engel olarak duran verili olanı edilgen bir şekilde kabul etmek yerine, onu yadsıyan “*sınır eylemler*” aracılığıyla olur. Freire, düşünce ve eylem birliğini insana özgü bir faaliyet olarak görür ve bu durumu “*praksis*” kavramıyla açıklar. Praksis, teori ile pratiğin diyalektik olarak birbirlerini etkiledikleri, dünyanın dönüştürülmesini sağlayan bilinçli eylemi ifade eder (Freire, 2021b, ss. 74-78). Antik Yunan döneminde praksis, öncelikle özgür

yurttaşın felsefe etkinliğinin kamusal alanda sergilenmesi ve eğitimde kullanılması açısından anlam bulurken, modern dönemlerle birlikte teori ve pratiğin kesiştiği, iç içe geçtiği, sentez haline geldiği diyalektik bir bağlama oturtulmuştur (İnal, 2020, s. 70). Eleştirel pedagojinin ayırt edici yanı da onun hem bir pratik hem de eylem biçimini içeren praksisi bünyesinde barındırması yönüyledir. Bir başka ifadeyle eleştirel pedagojideki praxis, bize sadece ne öğreteceğimizi ya da ne öğreneceğimizi hatta nasıl öğretip, öğreneceğimizden ziyade, öğretme ve öğrenmemizi olumlu sosyal bir değişimi sağlamak için nasıl kullanacağımızı da ister. Eğitimin amacı da praxis felsefesi üzerine kurulu olarak, öğrencileri toplum üzerine bilinçli olarak düşünebilmeyi ve toplumu dönüştürebilmeyi içermelidir. Bilginin eylemi yönlendirmesi ne kadar gerekliyse, eylemin de teorik bir bilgiye dayanması o kadar anlamlıdır. Eğitimdeki en önemli eksiklik de bilginin eylem düzeyine aktarılmasından kaynaklıdır. Freire için praxis; düşünceyi eyleme geçirebilme, eylem içerisinde düşünme ve bir felsefe haline getirebilmedir (Balcı & Kocabaş, 2020, s. 58). Görüldüğü gibi Freire felsefesinde praxis sadece bilginin eyleme yansıması şeklinde değil, eylem halindeyken bile düşünme ve tüm hayata yansıtma şeklinde algılanmıştır. O halde praksisin bir yaşam tarzı olduğunu söylenebilir. Selçuk’a göre de bilgiyi eğitime dönüştüren şey, onun gerçek yaşam durumlarına uygulanmasıdır. Groome ise bu durumu “*ortak praxis*” olarak adlandırarak, hayattan inanca, inançtan hayata şeklinde ifade eder. Böylelikle praksise karşılıklı düzeyinde bir anlam yüklemiş olur (Groome, 2002, s. 73). O halde eleştirel pedagojide aslolan, praksise dayanan bilgi anlayışıdır. Bu ifade bilginin özellikle toplumsal sorunları merkeze alması ve bunları çözmeye odaklanması anlamına gelir.

Özgürlük mücadelesine girişmeyen, hâkim olan yapıya uyum sağlayarak teslim olmuş ezilen kimselerin yaşama durumunu ise Freire, “*sessizlik kültürü*” olarak adlandırır. Sessizlik kültüründeki insanlar, içinde yaşadıkları dünyayı değiştirmek için eylemde bulunmazlar. Dolayısıyla praksisten yoksun bir toplumsal yapı oluştururlar. Sessizlik kültürü içinde yaşayan insanların, özgürleşmeye neden olacak gücül bir enerjileri ve yerine getirmek istedikleri bir arzuları yoktur (Yıldırım, 2013, s. 107). İnsanların sessizlik kültüründe yaşamaları ile toplum halinde yaşamaları birbirinden ayrı kavramlardır. Freire tarafından eleştirilen, bireylerin bilinçlerinin farkına

varmadan, kendilerine söylenenleri aynen kabul eden mekanik insan durumudur; çünkü böyle durumda bireyler, dünya karşısında kendi yaratıcılığını kaybederek, pasif bir izleyici konumunda olacaklardır. Freire'ye göre eğitim ya insanların evcilleştirilerek mevcut sessizlik kültürüne uyumunu sağlayan bir araç ya da insanların özgürleşmesine, içinde yaşadıkları toplumda kendi gerçekliklerine eleştirel biçimde bakmalarına ve gerçekliği dönüştürmelerine yardım edebilecek bir özgürleşme pratiği rolünü üstlenen bir araç olmak durumundadır (Freire, 2014, s. 16). Öğrencilere fikirlerini ifade edebilecekleri alanlar tanımak, aynı zamanda başkalarının duygu ve düşüncelerine de nasıl saygı duyacaklarını göstermek onların eğitim aracılığıyla hem sınıfta hem de toplumda seslerini duyurmalarını sağlayacaktır.

İnsanlar hem yaşayan hem de düşünen varlıklardır ve insanların tarihi ile düşünceleri arasında bir kopukluğun olması normal değildir. Düşünmeden eylemde bulunmak ya da eylemde bulunmadan düşünmek insan doğasına aykırıdır. Eylemde bulunma tarzı ise belli bir düşünce sistemine dayanır ki; bu “*gelenek*” diye tarif edilir. İşte gelenek noktasındaki bilgiyi eyleme dönüştürmek praksisin bir gereğidir. Özgürleştirici bir eğitim bireyleri alışkanlıklarından, gelenek ve göreneklerinden, dogmalarından ve hurafelerden özgürleştiren bir eğitimidir. Eğitimden beklenen de “*Toplum bütün bu baskılardan kurtarıldığında nasıl bir hal alacak?*”, sorusuna yanıt vermektir. Eğitimin amacı, örgün din eğitiminin amacı ile ortaklık taşıyan ayırt edici özelliğidir. Din eğitiminde dini korumak adına toplumun birtakım dogma ve hurafelerden özgürleştirilmesi, tevhit inancının bir gereği sayılır. Bu durumda eleştirel pedagojinin özgürleştirici eğitim anlayışının örgün din eğitiminin amaçları açısından işlevsel olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmen merkezli geleneksel eğitim anlayışından, öğrenci merkezli modern eğitim sürecine geçilmesiyle birlikte topluma uyum sağlayan bireylerden ziyade, bireyin kendi gizil güçlerinin farkına varması ve kendini yaratması durumu ortaya çıkmıştır. Öğretmen ise bu süreçte öğrenciyi belli bir kalıba göre şekillendirmekten ziyade, öğrencinin gizil güçlerini geliştirici bir rehber rolündedir. Eğitim-öğretimdeki değişen bu anlayış, beraberinde özgürlük kavramını gündeme getirmiştir. Konuya örgün din eğitimi bağlamında yaklaşıldığında, amaç sadece öğrencinin fitratında olanı keşfedip, ortaya çıkarmak değildir. Aslolan, öğrencinin kendine özgü varoluşunu

gerçekleştirerek, fitratıyla yaşantısını bütünleştirebilmektir. O halde özgür bir din eğitiminden kasıt, öğrencilerin birey olma süreçlerine evrilmeleri şeklinde anlaşılmalıdır. Bir başka deyişle özgürlük, örgün din eğitiminin esas amacı veya onun üzerinden yükseleceği bir temel değildir. Özgürlük, din eğitiminin bir imkânıdır; yani özgürlük olmadığında din eğitimi amacına ulaşamamış olacaktır. Peki, özgürlüğü nasıl anlamak gerekir? Dinin özgürlüğe yaklaştığı bağlam olan, özgür bir iradeyle seçim yapabilmek şeklinde mi, yoksa baskının karşısında özgür olmak biçiminde mi?

Özgür bir din eğitiminde esas olan birinci tür özgürlüktür; yani bireylerin özgür seçimler yapabilmeleridir. Bu durum sadece din eğitimi için değil, örgün eğitimin de esas temeli olmalıdır; ancak modern eğitimin ve eleştirel pedagoji anlayışının da özgürlükten kastı, ikinci tür özgürlük olan bireyin, insanların veya doğanın hâkimiyetinden kurtularak özgürleşmesi şeklindedir. Oysa bu tarz bir özgürleşmede bireyin toplumdan soyutlanma riski söz konusudur; ancak din eğitiminin özgürlük anlayışında bir karşılıklılık ve iştihak söz konusudur.

Özgürleştirici bir din eğitimi anlayışı sorumluluğu ve özgürlüğü kendisine merkez edinmelidir. Nitekim modernleşme sürecinde göz ardı edilen ve bireysellik adı altında bireyciliğin ön plana çıkarıldığı ortamda, öğrencilere kazandırılması gereken en önemli ahlaki kavram sorumluluktur. Bireyin kendi varoluşuna ilişkin özgür seçimler yapabilmesi, dinin ve hayatın kendisine sunduğu gerçekliğe mukabelede bulunması, kendisini şekillendirmeye çalışan gelenek ve normların etkisinden kurtulması bireysel sorumluluk kapsamına giren etkenlerdir.

Praksis felsefesi, örgün din eğitimi için oldukça anlamlı bir kavramdır. Öyle ki, bilinçli bir eylem olan praksiye, taklit durumu ortadan kalkar ve İslam'ın onayladığı sorgulama içeren bir iman türü olan tahkiki iman ortaya çıkar. Bilgin (2020, s. 23)'e göre bu, İslam'ın sorgulayan, eleştirel olarak inceleyen, kişisel katılım ve bağımsız sahiplenme gerektiren bilimsel düşüncenin önemini vurgulamak açısından önemlidir. Böylelikle bireyler din eğitiminde, “*sen otur ben aşıluyayım,*” mantığından da kurtulmuş olurlar. İslam dininde taklitten sakınmak için gerekli olan bilinçli eylemler, ahlaki uygulamaları içinde barındırması açısından da önemlidir. İslam'ın onayladığı iman sadece tahkik düzeyiyle sınırlı değil, aynı zamanda ahlaki yaşantıyı

da içinde barındırır. O halde İslam dininde teorik yön ile ahlaki değerleri içinde barındıran pratik yön arasında sıkı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Kur'an-ı Kerim'e bakıldığında, iman ve ahlaki davranışların toplamda elli üç yerde aynı anda zikredildiği görülmektedir (Gözütok, 2019, s. 60). Dinin böylesi bir teorik ve pratik bütünleşme vurgusu, onun eğitim boyutunun ön plana çıkmasına neden olmuştur; çünkü bireyler ahlaki davranışları doğuştan değil, sonradan elde ederler. Bu durum ahlaki davranışların kazanılması için eğitimin gerekli olduğunu gösterir. O halde burada en önemli konu, bilinçli bir iman ve ahlaki davranışları kazandırma konusunda insanın eğitilmesidir. Bir başka deyişle örgün din eğitimi, teoriyi ve pratiği içinde barındıran bir kavram olması yönüyle bile praksistir.

Batı düşüncesinde dinin kutsala hapsedilmesi, onun pratik boyutunun göz ardı edilmesine neden olmuştur; ancak İslam dininde imanın değeri, günlük hayata yansıyan amellerle bir bütündür. Din eğitimi de bu noktada bilinçli bir inanç ve davranış bütünlüğünün nasıl kazanılacağı konusunda yol göstericidir. İkinci bölümde görüşlerine yer verilen isimlerin geneline bakıldığında zaman, Dewey, Vygotsky, Gadamer gibi isimlerin pratiği göz ardı etmediği, sadece pratik ve teorik bütünlüğünde bireyin mi yoksa bireyle birlikte çevrenin mi etkin olması gerektiği yönünde farklılaştıkları dikkati çeken hususlar olmuştur. İster bireysel tecrübeler sonucunda olsun ister diyalektik tecrübeler ya da sosyal bir öğrenme biçiminde olsun, başka bir ifadeyle din eğitiminde sorumluluk bireye veya çevreye de ait olsa, aslolan bireyin inancını tecrübelerine yansıtması ve kendini bu çerçevede sürekli yenilemeye devam etmesidir. Bu durumda örgün din eğitimi, sadece öğretim boyutuna indirgemek doğru değildir.

Eğitimde özgürlükçü bireylerin yetişmesi ve evrensel kuralların bireye kazandırılmasında, baskıdan ziyade görev bilinci önemlidir. Görev bilincini okul ortamında kazanan bireyler için, örgün din eğitiminde yaratanın buyruklarını bir itaat ve baskı unsuru olarak değil de görev bilinci içerisinde görmesi mümkün olacaktır; ancak bu bilincin kazandırılması ezber veya taklit ile değil, bireyin fitratıyla uyumlu bir tarzda gerçekleşmelidir. Fitratla uyumlu bir eğitim ise, bireyin ahlaka uygun davranması ile mümkün olacaktır; ancak bu uyum sağlama toplum tarafından üretilen ahlaki davranışlar ile değil, yine bireyin fitratında olan ve vicdanını devreye sokan

ahlak mekanizması sayesinde. O halde özgürlükçü bir din eğitiminde itaatten öte fitratı önceleyen bir ahlak öncelikli konumdadır.

Özgürleştirici bir örgün din eğitiminde beklenen bir diğer unsur, eğitimin endoktrinasyona dönüşmesini engellemektir; çünkü zihinleri dini anlamda manipüle edilmiş bireylerden özgür bir düşünme tarzı beklemek doğru değildir. Laura ve Leahy'in söylediği gibi, “*Gerçek bir inanç, özerk bir inançtır...*” (Laura & Leahy, 1988, s. 259). Burada dinin evrensel bir olgu olarak değil de bir inanç meselesi olarak öğretilmesine bir vurgu vardır. Din eğitiminde, özerk inancın oluşmasını sağlayacak özerk zihinlerin yetiştirilmesi esas olmalıdır. Böylelikle inançlar, bireyler için anlamlı bir hale gelecektir. O halde örgün din eğitiminde öğretmenlerden beklenen, öğrencileri şekillendirmekten öte, onların sorumluluk alarak kendileri olmalarına imkân verecek yönlendirmeyi ve özgürleştirici bir ortamı sağlamaları yönündedir. Bireyin özgürleştirilmesi ise, çevresi ile ilişkisiz bir durumda değil, onunla ayakta kalabileceği becerilerin edinilmesi ile mümkündür (Altaş & Büyük, 2018, s. 120). Bu durumda din, öğrencinin kendini ve hayatı anlamlandırma sürecinin önünde bir engel konumunda da olmayacaktır.

Eğitim, bireyin kendini tanıması noktasında onun fitratında var olanları açığa çıkarmaya çalışır. Bu anlamda eğitimin şekillendirmekten çok, inşa edici bir rolü vardır; yani eğitim bireyi fitratına göre şekillendirmekten de öte, onda zaten var olanı, doğanın ve ailenin ona verdiklerini de göz önüne alarak üstüne yenilerini eklemektedir. Kur'an'ın fitrat anlayışı da insan doğasının sabitliğini ve değişmezliğini değil; aksine gelişmeyi ve olgunlaşmayı içinde barındırır. Bu noktada eğitimde fitratın temel alınması, eğitimde bireyin var olan duruma mahkûm edilmesi olarak anlaşılmamalıdır. Tam tersi fitrat, eğitim için bireyin doğasını tanıma ve ona uygun bir eğitim yapmak adına yönlendirici bir güç olmalıdır. Eğitim faaliyetlerinin başlangıcını ve sınırlarını belirleyen de fitrat temelli eğitim yaklaşımı olacaktır.

Nasıl ki bireyin fitratında inanma ve bağlanma ihtiyacı varsa, din eğitimi de bu ihtiyacı en doğru şekilde karşılar nitelikte olmalıdır. Bireyin bir varlığa inancı, onun özgürlüğüne ters bir durum değildir. Burada önemli olan husus, doğru inanç unsurlarını bizzat bireyin kendi aklıyla keşfetmiş olmasıdır. Bireyin henüz çocukluk döneminde ne tamamen gerekli ihtiyacı ihmal edip onu ilerleyen yaşamlara erteleyen

bakış açıları, ne de tamamen ailenin elinde şekillendirilmesi gerektiğini savunan bakış açıları yersizdir. Aile faktörü elbette ki, bireyin şekillendirilmesi noktasında ona örneklik teşkil etmesi açısından önemlidir; ancak örneklik durumu somut işlemler dönemi boyunca geçerli olsa da soyut işlemler döneminde artık birey inancına ait değerleri kendi oluşturabilir ve yönetebilir durumdadır. İlerleyen zamanlarda ise birey, aldığı eğitimle birlikte bunları yeniden gözden geçirerek değişiklikler yapabilir. Böylesi bir anlayış bireyi çevrenin etkisinden de mümkün olduğunca arındırıp, bireyin özgürleşmesine ve bağımsızlaşmasına hizmet edecektir. Aydın'a (2008, s. 27) göre özgürlük açısından sorun inanma/bağlanmada değil, inanmanın/bağlanmanın niteliğindedir. Örneğin inanma ve bağlanmanın itaat noktasına gelmesi, özgürlük açısından sıkıntılı bir durumdur. Nitekim itaat kavramını bir öğrenci ailede öğrenmeye başlar. Her durumda anne babasının sözünden çıkmamaya çalışan bir çocuk, okul çağına geldiğinde öğretmeninin, okul idarecisinin ve okul kurallarının denetimi altına girer. Neticede bu durum ilerleyen zamanlarda yasaya itaatle kendini devam ettirir. Böylesi bir itaat, bireyin özgürlüğüne ve yaratıcı düşünmesine engel teşkil eder. Böylelikle eğitim, örtük bir hâkimiyet kurma çabasına dönüşür (Yıldırım, 2013, s. 39). Örtük açıdan yapılan din eğitiminin eleştirel bir yapıda olması oldukça önemlidir. O halde, “*Eleştirel eğitim,*” deyince kastedilen nedir?

1.3.4. Eleştirel Eğitim

Eleştirel düşünme, disiplin ve özdenetim içeren eksiksiz bir düşünceyi açığa çıkaran özel bir düşünce alanıdır. (Şahinel, 2007, ss. 3-8). Aynı şekilde eleştirel düşünme, insanları ikna etmeye çalışan çok sayıda bilgi ve insana karşı bir savunmadır (Epstein & Kernberger, 2012, s. 1). Eğitim açısından bakıldığında ise eleştirel düşünme, farklı kaynaklardan gelen bilgiler arasında doğru olanı ayırt edebilme, aynı konuya farklı açılardan bakabilme, kendi iddialarına kanıtlar bulabilme, bir problemi fark edip çözüm üretebilme, başkasının görüşlerini analiz ederek düşünme, bir şeye koşulsuz inanmaksızın onu araştırma ve sorgulama gibi becerileri içermektedir (Moon, 2008, ss. 21-22). Eğitimde öğrencilerin düşünebilmelerinin ötesinde, sistemli, yöntemli ve tarafsız olarak eleştirel bir düşünme gerçekleştirebilmeleri konusu son dönemlerde tartışılan konular arasındadır. Özellikle de öğrenme biçiminin öğretim

ortamında konulara ve oradan da gerçek hayata nasıl transfer edileceği noktasında yoğun araştırmalar yapılmaktadır.

Eleştirel pedagoji gücünü, anlamını ve yönelimini öncelikle eleştiriden alır. Freire eleştirel düşünmeyi, dünya ile insan arasındaki dayanışmayı keşfedip bütünlüğün bozulmasına izin vermeyen, gerçekliği durağan bir yapı olarak değil de bir dönüşüm süreci olarak anlamlandıran düşünce olarak tanımlamaktadır (Freire, 2021b, s. 69). Freire'nin eleştirel düşünmeye yönelik bu tanımı, onun gerçekliğe, dünyaya ve insana pozitivist karşıtı bir bakış açısıyla baktığını bir kez daha ortaya koyar. Freire'nin düşünmeyi eylemle bir arada tutması, ilkelerinin genelinin praksis felsefesi doğrultusunda şekillendiğini gösterir. Onun yaklaşımı doğrultusunda, zihnen bağımsız olan bireyler tarafından gerçekleştirilecek eleştirel düşünme ile hem bilgi hem birey hem de toplum değişecektir.

Eleştirel pedagoglar çağımız insanının kendi varoluşunu sınırlandıran güçlerin farkında olmayıp, sessizlik kültürüne mahkûm olduklarını savunur. Eleştirel düşünme bilincinden yoksun olan bireylerin hem bireysel hem de toplumsal özgürleşme için sorumluluk almaları söz konusu değildir. Bu noktada eğitim devreye girerek, bireyin özgürleşmesinin önünü açmak için ona eleştirel bir bilinç kazandırır. Freire kitle toplumunun bireyin özgürleşmesinin önünde engel oluşturduğunu belirtmek adına; insanların dünya ile diyalektik ilişkilerine cevap olarak değil, kitle iletişim araçlarından günlük olarak aldıkları yönergelerle göre düşünmeye ve hareket etmeye başladıklarını belirtir (Spring, 2017, s. 77). Kitle toplumunun talimatlardan azade olması, bağımsız düşünme ile mümkündür. İnsanlar dünyaya geldiklerinde, kendileri farkında olmasalar dahi kültür, din, aile, arkadaş ortamı, millet gibi birtakım grupların içine dâhil olurlar. Sayılan grupların hepsi kendine göre birtakım kurallar, inançlar ve davranışlar barındırır. Bunlar bireye, topluma uyum sağlaması adı altında dayatmalarda bulunur. Birçok insan da bu dayatmalara farkında olmadan itaat eder, alıştır, bunları içselleştirir ve kendinden beklenildiği tarzda davranır. Bu grupların dayattığı eleştirel olmayan düşüncelerin sorgulanması için bireyin zihinsel bir farkındalık ve bilinçlilik düzeyine erişmesi gerekir. Eğitimde bireye kazandırılmak istenen eleştirel düşünebilmenin esas gayesi de bellidir; ancak burada da eğitimin toplumsallaşma rolü ile özgürleştirici rolü arasındaki konumu ortaya çıkar.

Her ne kadar eğitimin kültürel olanı muhafaza edici ve bireyin toplumsallaşmasına katkı sağlayan yönü olsa da aynı zamanda çağa uygun bir şekilde değişimi sağlamak gibi bir rolü de bulunmaktadır; ancak değişim ve dönüşüm meydana gelirken bireylerin kendilerini baskılayan güçlerin farkında olmasını sağlamak adına, eğitim programlarının yenilenmesine ihtiyaç vardır. Kartal (2004, s. 308) bu anlamda, eğitim süreçlerinin “*tersine toplumsallaşma*” sürecini de kapsamasından yanadır. Tersine toplumsallaşma, eğitim süreçlerinde öğrencilerden de öğrenildiğinin varsayıldığı bir yaklaşımdır. Dolayısıyla okulda sadece öğrenci değil, diğer tüm paydaşların da etkileşimli bir şekilde öğrenme sürecine dâhil olması beklenir; ancak öğrenme özgürlüğü de bilginin özgürleştiği bir öğrenme ortamında gerçekleşir.

Eleştirel pedagojinin eleştirellğe bakışında bireylere “*eleştirel öz bilinç*” kazandırmak esastır. Bu kavramsallaştırma oldukça dikkat çekicidir; çünkü bilinç yerine eleştirel bir öz bilinç ifadesi, bireyin kendisine yönelik farkındalığına eleştirellik kazandırma olarak yorumlanabilir. Gadamer ve Dewey tarafından refleksiyon olarak da ifade edilebilecek bu terim, bireylerin kendi inançlarını anlaması ve analiz etmesi, neyi bilip neyi bilmediklerini değerlendirmesi ve onlara sunulan bilgileri dikkatlice inceleyebilmesi açısından oldukça önemlidir (Lone & Burroughs, 2023, s. 50). Bireyin davranışlarını yöneten, geliştiren ve düzenleyen bilinç olduğu için, çevresini düzenlemesi noktasında da refleksif düşünme oldukça önemlidir. Böylelikle birey hem kendisini hem de çevresini sürekli olarak yeniden düzenleyebilir, yönetebilir ve değiştirebilir. Eleştirel öz bilincin (refleksif düşünme) önemi, psikologlar tarafından yapılan araştırmada eleştirel düşünmenin insanlarda pek yaygın olmadığından kaynaklıdır. Nitekim insanlar genellikle kendileri hakkında düşünmeye pek zahmet etmeyip, başkalarının kendileri hakkındaki düşüncelerine güvenirlir (Rajesh, 2014, s. 42). Eleştirel pedagojinin bireye yönelik kazanımı bu anlamda oldukça önemlidir.

İnsanın eleştirel bir öz bilince sahip olması, onun tarihinden, geleneğinden ve kültüründen bağımsız değildir. Bir başka deyişle bireyden bağımsız, nesnel bir öz bilinç söz konusu olamaz. Gadamer’in felsefi hermenötiği hatırlanacak olursa, bireyin içinde bulunduğu geleneğin, onda birtakım önyargıların oluşmasına neden olacağı

vurgulanmıştı. Kısacası bireyler, içinde bulundukları gelenek ile anlam kazanan varlıklardır. Eleştirel pedagojinin Gadamer'in yorumuna katkısı ise, farkında olmadan edinilen geleneksel ön yargılarımıza, eleştiri gözüyle bakmayı sağlaması yönüyledir. Bu durum Dewey tarafından ise deneyimlerden öğrenme şeklinde yorumlanmıştır. Bireylerin deneyimleri hakkında düşünmesi, anlam çıkarması ve bunların alışkanlık haline gelmesi refleksif düşünmenin sonucudur. O halde bireyin bilincini etkileyen geleneğin ve tarihsel olayların, eleştirel bakış açısından geçtiğinde yeniden yaratıldığını söylemek mümkündür. Diğer bir ifadeyle bilinç bir yandan tarihin etkisine maruz kalır, bir yandan da tarih üretir (Tatar, 2001, s. 300).

Eleştirel pedagojinin okul içerisindeki eleştiriye yüklediği anlam ise, müfredatı metinler ve öğrenci deneyimleriyle ilişkilendirmek biçimindedir. Böylelikle müfredatı hem öğrenci hem de öğretmen için daha anlamlı bir hale gelir; ancak müfredatı anlamlı hale getirmekten kastedilen, onu öğrenciler açısından cazibeli kılmamanın ötesindedir. Müfredat ile öğrencinin deneyimleri arasından ilişki kurmanın yolu, öğrencinin yeteneklerine uygun materyallerin geliştirilmesi ve refleksiyon için sınıfta alan yaratılması ile mümkündür. Materyaller sayesinde derse yönelik eleştirisi ve ilgisi artan bir öğrencinin, müfredatı da cazip görmesi söz konusu olacaktır; ayrıca müfredatta tartışılan konular üzerinde sessiz ve güvenli bir alan oluşturarak öğrencilerin derinlemesine ve yaratıcı düşüncelerini sağlamak onların kendilerini sınıfın bir parçası gibi hissetmesi ve dersin gidişatını değiştirmek açısından oldukça önemlidir. O halde eleştirel bir eğitim için, müfredat belirlenirken öğrencilerin kabiliyetleri ve amaçları dikkate alınmalıdır. Yoksa insanın kabiliyet, amaç ve ilgilerinden azade bir materyal oluşturup onu çekici kılmaya çalışmak doğru değildir (Dewey, 2004, ss. 148-149). Konuyla ilgili Giroux da deneyim nosyonunun öğrenme teorisi içerisine dâhil edilmesi gerektiğini söyleyerek şöyle bir açıklamada bulunur:

“Öğrencilerin deneyimlerinin olduğunu inkâr edemezsiniz. Bu deneyimlere sınırlı, ham, verimsiz ya da her neyse onu diyebilirsiniz; ama bunun öğrenme süreciyle ilişkisini yadsıyamazsınız. Öğrencilerin kendilerine özgü anıları, aileleri, dinleri, duyguları, dilleri ve kültürleri vardır; ayrıca bu deneyimi eleştirel biçimde ele alabilir, ötesine geçebiliriz; ama reddedemeyiz. (Hooks, 2021, s. 87)”

Giroux'un ifadeleri eğitim sisteminde öğrencinin içinden doğduğu kültürü göz ardı etmemek ve müfredat için başlangıç kılmak gerektiğinin gerekçesi olarak değerlendirilebilir.

Din eğitiminde eleştirel düşünebilmenin yolu ise temelde, öğrencilerin, “teolojik düşünebilme” yeterliliklerinden geçer. Öğrencilerin dini anlamda inandığı değerlerin, kendi kişisel hayatlarındaki anlam arayışlarına olan etkisini incelemek, teolojik düşünme çerçevesinde değerlendirilebilir. Teolojik düşünceyi geliştirmek, dine ait inanç, pratik ve akıldan bağımsız düşünülemez. Bu düşünme tarzı, öğrencilerin dini dogmalardan ziyade, kişisel gelişimlerini desteklemek ve akıllı inananlar olmaları açısından önemlidir. Böylelikle derste ele alınan bilgiler malumat yığınından ibaret olmayıp, bireylerin hayatını anlamlandıran teolojik, ahlaki ve varoluşsal alanla ilgili sorularına katkı sağlayacaktır. Örneğin din eğitimcisinin derste “*Dünya neden böyle? Biz neden buradayız? Hayatımı nasıl yaşamalıyım? İnsan olmak ne anlama geliyor? Aileme, arkadaşlarıma ve topluma karşı sorumluluklarım nelerdir? Din olmadan manevi bir yaşama sahip olabilir miyiz? Tanrı olmadan ahlaki bir yaşam mümkün mü?*” şeklinde sorduğu sorular, öğrencilerde teolojik düşünmeye zemin hazırlayacaktır. O halde eleştirel bir din eğitiminde aslolan hem bilişsel hem de duygusal kapasiteleri bir arada barındırmasıdır.

Eleştirel düşünme mutlak manada bilgi edinme aracı değildir; ancak edinilen bilginin bireye ait kılınması ve sağlamlaştırılması noktasında bir araçtır. Din eğitiminde eleştirel düşünme, öğrencilerin teolojik düşünebilmeleri ve sağlam bilgiye ulaşabilmeleri açısından bir amaç olmaktan ziyade araç olarak gerekli bir yaklaşımdır. Nitekim bireylerin bilgiye ulaştığı tek kaynak akıl ile sınırlı değildir. Dinin bireye sağlayacağı anlam ufku, olaylara akıl merkezinde ama teolojik bakışı da dâhil ederek inanmayı rasyonalite ile birleştirmiş olacaktır. Neticede din eğitiminde eleştirel düşünebilmenin önemi de öğrencilerin akıl ve inanma arasındaki ilişkiyi anlamaları adına oldukça önemlidir. Saada'ya (2015, s. 101) göre öğretmenler, öğrencilerini bilimsel, ahlaki ve felsefi muhakeme yöntemlerini kullanmaya teşvik etmelidir. Örneğin; oruç konusunda, onun dini bir gereklilik olduğu anlatılırken, aynı zamanda insan biyolojisi ve beslenme açısından da katkıları ele alınarak teşvik sağlanabilir.

Din eğitimi açısından eleştirel bir öz bilincin işlevini iki şekilde yorumlamak gerekebilir. Bunlardan ilki bireylerin öncelikle kendilerini tenkit etmeleri şeklindedir. Nitekim öğrencilerin kafalarında yer alan fikirleri, dünyaya bakışları, çevrelerini anlamlandırmaları ve ötekini kavrayışları; ancak eğitim ortamında kazanılan kendini tenkit etme ahlakıyla kazanılacak olgulardır. Böylelikle bireyin olgunlaşması ve kendini yenileyerek geliştirmesi de mümkün olacaktır. Kendi zihnine yönelik tenkit yaparak, zihninde ayıklama yapmayı başarabilen bireyler, taklitten ve körü körüne itaatten kurtulacaktır. Eleştirel öz bilincin ikinci işlevi ise kişinin kendini bilmesi ve tanınması yönüyledir. İslam’da; “*Kendini bilen Rabbini bilir*” ilkesinde ön koşul olarak zikredilen Rabbini bilme durumuna, kişinin çevresiyle olan etkileşimi de dâhil edilebilir. Nitekim bireylerin kendilerine yönelik farkındalığı; ancak ötekiyle karşılaştığında anlamlıdır. Bu çerçevede gerek Rabbiyle karşılaşma gerekse diğer insanlar, birey için kendine yönelik farkındalığında önemli unsurlar olacaktır. “*Ben*” ve “*dünya*” arasındaki ilişki, benlik bilinci sayesinde kurulur (Mehmedoğlu, 2001, ss. 98-125). Böylelikle insan, yaşadığı anla ilişki kurup geçmişe ve geleceğe yönelik bir tasavvur geliştirir. Ötekine yönelik duygusal duyarlılık, kişiyi benmerkezci düşünceden uzaklaştırır, onların sınırlarına saygı içinde ve onları oldukları gibi kabul ederek yanıt vermeyi sağlar; ancak eleştirel pedagojinin yaklaşımı, bilinç ve farkındalığa eleştiri düzleminde yaklaşmış olmasıdır. Kendisine, içinde yaşadığı zamana ve geçmişine yönelik böylesi bir eleştirel bakışta, geleceğe yönelik kendilik inşası tamamen bireyin kendine ait olacaktır. O halde eleştirel öz bilincin her iki işlevi ile din eğitimine dinamizm katacağı söylenebilir.

Eleştirel bir din eğitiminde eleştirilmesi gereken kısım ise dinin ontolojisinden ziyade epistemolojisine ve etik olan kısmına yöneliktir. Bir başka deyişle tahkike ihtiyaç duyulan alan, dinin varlığından ziyade; dinin temel kaynaklarına ve dini bilginin imkânı, kaynağı ve geçerliliğine yönelik ortaya çıkan din anlayışları ile ahlaki yönlerine ilişkindir. Nitekim eleştirisi yapılmayan bir dinin muhafaza edilerek nesilden nesile varlığını koruyacağı inancı İslam dini için geçerli bir husus değildir; çünkü eleştiri geleneği bizzat İslam dini bünyesinde mevcuttur. Kur’an-ı Kerim’deki akla ve düşünmeye yapılan vurgu bunun en güzel göstergesidir. Yapılan bu vurgu daha sağlam bir inanç sistemi ve inancın kişiye mal edilmesi için de geçerlidir. Burada

dikkat edilmesi gereken husus, eleştirinin olumsuz bir anlamda ele alınması değil, analiz etmeyi, anlamayı ve yorumlamayı içeren anlamıdır. Yaran'ın (1997, s. 223) eleştirel akılçılığa yönelik ifadeleri oldukça anlamlıdır. Ona göre dinlerin eleştirel olarak değerlendirilmesi imkân dâhilindedir; ancak sonucun herkesi bağlayıcı bir kesinlikte olmasının bu kapsamda olmadığını savunan bir dini epistemoloji anlayışı eleştirel akılçılığı ifade eder. Burada önemli olan, dinlerin varlığına yönelik bir tartışmadan öte, daha doğru bir dini bilgiye ve hakikate ulaşmak için eleştiriye tabi tutulacak kısmın dinin epistemolojik ve etik kısmına yönelik olduğudur. Nitekim yaşama, insanın varoluşuna ve varoluşun doğasına yönelik sorular ontolojiktir. Özellikle sınıf ortamında soruların tartışılması için öğrenciler gerekli bir felsefi bilgi birikimi ve düşünsel beceriye sahip olmayabilir; ayrıca dinin metafizik boyutunu içeren inanç meseleleri epistemolojik açıdan tartışma kabul etmeyebilir; ancak aynı durum dinin etik unsurları için söz konusu değildir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerini dindeki etik unsurları inceleme ve bunları gerekçelendirmeye yönelik felsefi anlamda bir akıl yürütmeye yönlendirmelerini gerekli kılmaktadır. Böylesi bir eleştirinin gayesi bireyin aklı ile inancı arasında bağlantı kurarak dini bilgisini artırmak yönüyledir. Aynı şekilde dinin temel prensiplerini çağın şartlarına göre okumak, içinde yaşanan dönemin düşünce ve kavramlarıyla çözüme ulaşmak İslam dininin her çağda yaşayan bir din olduğunu göstermek açısından da önemlidir. O halde din eğitiminde eleştirel düşünme, hem İslam'ı günün şartlarında yeniden okumak hem de geleneği kutsallaştırmamak adına tarihe eleştirel bir bakışla bakmak açısından önemlidir.

Bu noktada 2000'li yıllarda Andrew Wright'ın geliştirdiği Eleştirel Din Eğitimi yaklaşımına temas etmek gerekli görülmektedir. 2000 yılında *Spirituality and Education* isimli kitabı ile temelleri atılan ve 2007 yılında *Critical Religious Education* isimli kitabı ile temel ilkeleri belirlenen (Uçan, 2018, s. 277) bu yaklaşımın, eleştirel pedagojinin ilkelerinden esinlendiği söylenebilir. Wright, din eğitiminin sadece belli bir inancın aktarımı olarak görülmeyp öğrencilere dinlerini eleştirel bir bakışla inceleme ve anlamlandırma becerisi kazandırması gerektiğini savunur (Wright, 2008, ss. 53-60). Eleştirel pedagoji ile eleştirel din eğitimi arasında önemli paralelliklerin olduğu söylenebilir. Öncelikle her iki yaklaşımda da eğitim süreci; bireylerin

sorgulayıcı bir zihin yapısıyla eleştirel düşünmelerini geliştirmek, toplumsal adaleti sağlamak, dini dogmalardan özgürleşmek için farkındalık sağlamak noktasında bir araç olarak görülmektedir. Bu süreçte her iki yaklaşım da eğitimde diyalogu savunur. Ancak bireyi doğru düşünme süreçlerine yöneltmek ve farklı anlayışları bir araya getirmek suretiyle hakikat arayışını ve dinlerin de bu arayışta kullanılmasını esas alan eleştirel din eğitiminin (Wright, 2008, ss. 87-93), eleştirel pedagojiden farklı olarak politik bir bağlam taşımadığı görülmektedir. Bir diğer deyişle toplumsal yapıları ve iktidar ilişkilerini sorgulama, sınıf mücadelesi, ezen-ezilen diyalektiği ve eylem gibi hedeflerin Eleştirel Din Eğitimi yaklaşımında olmaması, eleştirel pedagojiden onu ayıran yönüdür. Ayrıca eleştireliliğe bakışta her iki yaklaşımın çıkış noktalarının da farklı olması dikkat çekicidir. Eleştirel Din Eğitimi analitik felsefeyi esas alan Anglosakson gelenekten doğarken, eleştirel pedagojinin çıkış noktası eleştirel kuram merkezli Kıta felsefesidir. Dolayısıyla eleştirel din eğitiminin eleştireliliğe bakışı dinî içeriklere yönelikken, eleştirel pedagojinin eleştireliliğe bakışı, düşünme sürecini içeren bir beceriden ziyade, öğrencilere yaşadıkları topluma ve dünya görüşlerine yönelik bilinç kazandırmak şeklindedir.

İslam dini söz konusu olduğunda eleştirelilik farklı şekillerde yorumlanabilmektedir. İslam'ın vahiy ve Sünnetten oluşan bir otorite konumunda olması, eleştireliliğin sisteme dâhil edildiğinde itaati ortadan kaldıracağı yönünde anlaşılmaktadır. Bu durum, inanan bireylerin sanki daha az eleştirel düşünebileceği yanılgısına neden olmaktadır. O halde inananların eleştirelilikleri nasıl ölçülmektedir?

Din konusunda eleştirel düşünmede, insanın aklına ilk gelen özellikle karşı tarafın inancını olumlu veya olumsuz olarak yorumlamaktır; ama Selçuk'un (2022) "*karşılaşma ahlakı*" kavramı ile belirttiği gibi, önemli olan öncelikle kişinin kendine bir ayna tutabilmesi, kendi değerleri ile karşılaşması ve sorunları üzerinde yeniden düşünmesidir. Kendi inancına böyle yaklaşan bir birey, inancını ve değerlerini sağlam bir zemine oturtturarak karşı tarafa daha önyargısız ve daha bilinçli bir şekilde bakma imkânını elde eder. Eleştirel pedagoji ilkeleri doğrultusunda eleştirel düşünen bireylerin, süreç içinde herhangi bir dini kalıba girmeden ya da diğer dinler hakkında ön yargılara kapılmadan, gerektiği yerde kendi dini düşüncesini bile analize tabi tutarak hareket etmesi beklenir. Bu durumda eleştirel düşünebilme sadece kişinin

karşısındakinin inancını bağımsız ve tarafsız olarak değerlendirmesini değil, kendi inancı üzerinde de düşünebilmesini ve sorgulama yapmasını bünyesinde barındırır.

Eleştirel düşünce, insan düşüncesinde doğal ve içgüdüsel biçimde mevcut olanı tersine çeviren kompleks bir beceriler kümesidir (Paul & Elder, 2020, s. 261). Nitekim her toplum ve her kültür kendi ait olduğu dini, ahlaki, siyasi bakış açısıyla ötekini yorumlar; ancak eleştirel bir bakış açısı, ötekinde var olan ve gerçekmiş gibi görünen şeylerin olduğundan daha da karmaşık olduğunun farkındalığını sağlar. Böylelikle birey dar ve basit açılardan bakmamayı öğrenir. Buradan yola çıkarak, eleştirel düşünmenin iki boyutu üzerinde durulabilir

1- İçe dönük eleştirel düşünme:

İçedönük olarak kendine eleştiri yöneltebilen insanlar, sahip oldukları ön yargılardan kurtulma imkânına kavuşacaklardır. Bu bakış açısı, kişinin kendini bilmesini sağlamak açısından önemlidir.

2- Dışa dönük eleştirel düşünme:

Dışa dönük eleştirel bakış ise, karşıdaki kişiyi anlamaya yönelik bir bakıştır. İçedönük eleştirel bakış açısı gelişmiş insanların başkalarını anlaması da daha kolay olacaktır; ayrıca bu durumu Freire, “mevcudiyet” olarak tanımlar ve şöyle der:

“Ötekini ‘ben olmayan’ olarak tanımlayıp, kendinin farkına varan bir mevcudiyet. Kendi üzerine düşünebilen, var olduğunu bilen, yaptıklarını müdahale edebilen, onları dönüştürebilen, onlar üzerine konuşabilen, ama aynı zamanda akıl yürütebilen, kıyaslayabilen, değerlendirebilen, değer biçebilen, karar alabilen, vazgeçebilen hayal edebilen bir mevcudiyet” (İnal, 2020, s. 85). Eğitim ortamının bireylerdeki içe dönük eleştirel düşünmeye öncelik vermesi beklenmektedir.

Müslümanlar açısından bakıldığında epistemolojik yöntemleri akılcı ve ampirik olmanın yanı sıra vahiyseldir. Bu nedenle laik ve materyalist eleştirel düşünme yöntemlerinin standartları baz alınmadan kendi yöntemlerine sadık kalarak bir eleştiri kültürü oluşturmak gerekir. O halde Müslümanlar için epistemolojik anlayışlarının kendilerine özel ontoloji anlayışına dayandığını, metafizikleri olmadan fiziklerinin eksik kalacağını söylemek yanlış olmaz (Malik, 2017, s. 18). İslam’a yönelik eleştirel bakış açısında da “içe yönelik” ve “dışa yönelik” bir yaklaşım esas alınmalıdır.

Leganger-Krogstad (2003, s. 179), dinlere hem inanç, ahlak ve yaşam yönelimi için yaşayan kaynaklar olarak “içeriden”, hem de eleştirel araştırma nesneleri olarak “dışarıdan” yaklaşılması gerektiğini savunur. İslam’a içeriden eleştirel bir bakışla yaklaşmak, İslami bilginin politize edilmesine, dini otoritelerin rasyonelleştirilmesine ve İslami bilginin çeşitliliğini meşrulaştırmaya yönelik iddiaları çürütmeye yarar. İslami öğretilere dışarıdan bir eleştirel bakış ise, öğrencilerin yaptıkları şeylere neden inandıkları ve İslam’ın manevi ve ahlaki mesajlarının neden tüm insanların refahını ve esenliğini hedeflediği konusunda daha iyi gerekçeler bulmalarına yardımcı olur. Aynı zamanda, öğrencilerin İslam’ın demokrasi, kadın hakları ve kişisel özerklik gibi tartışmalı konular hakkında da sorgulama yapmalarına imkân sağlar. O halde öğrencilerin din eğitiminde kendi inançlarına yönelik gerekçelendirme yapmaları adına, İslam dinine eleştirel ve derinlemesine bir bakış kazandırmak oldukça önemlidir.

Din eğitimi ve öğretiminde amaç, bireylerin dine yönelik ilgilerini canlı tutarak doğru bir din tasavvuruna sahip olmalarını sağlamak ve dinin epistemolojisi ile etik ilkelerine yönelik düşünme becerilerini geliştirmektir. Birey bütün bunları eleştirel bir bakış açısı kazanarak ve elde ettiği bilgileri günlük hayatındaki problemlerini çözmede bir araç olarak kullanarak gerçekleştirir. Böylelikle dini bilginin hangi durumda, kim için, nasıl ve ne düzeyde anlamlı olacağına dair sorgulamaları da içinde barındırır. O halde bütün bunlar için şu soru gündeme gelir; “*Nasıl bir din eğitimi bireylerde bu kazanımı gerçekleştirmeye yardımcı olur?*”

Bu sorunun cevabında öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenin sınıf içerisinde kuracağı diyalektik ilişkileri ile öğrenciyi cesaretlendirme ve gerektiği yerde kendi görüşlerine aykırı olabilecek görüşleri ifade etmesi noktasında teşvik etmesi gerekir. Öğretmenin sınıf içerisinde kurallara ve normlara bağlı kalmadan, şeffaf bir tarzda kendi görüşlerini de dile getirmesi, öğrenciler açısından rol model olacaktır. Öğretmenin derste anlık olarak eleştiriye açtığı konular, eleştiri ruhunu oluşturmak açısından önemlidir. Eğitim ortamında müfredata mutlak bağlılık sergileyen bir öğretmenin bu ruhu, öğrencilere kazandırması söz konusu olamaz. Hill’in ifade ettiği gibi, eleştirel sorgulama çabası içinde bulunmayan öğretmenler her

daim eğitimi endoktrinasyon ve uyuşukluğun kıyılarına terk etmiştir (Hill, 2006, ss. 47-76).

Aynı şekilde öğrencilerinde eleştirel bir bilinç geliştirme hedefinde olan öğretmen, onların kendilerine sürekli olarak kim olduklarını, inançlarının ne olduğunu, sahip oldukları inançların ve değerlerin onların yaşamını nasıl etkilediğini, öteki olanla nasıl iletişim kuracaklarını veya ahlaki konuların dini veya seküler boyutunu keşfetmelerine yönelik sorular sormalıdır. Din eğitimcisinin de muhatabını soru sormaya yönlendirmesi, onda eleştirel düşünme bilincini yüzeye çıkarmak ve demokratik bir toplumda yaşamak adına önemlidir. Özellikle de muhatapta konunun nedenini, nasılını ve niçinini merak etmeye ve böylelikle konuyu derinlemesine ele almaya yönelik sorular sorma noktasında din eğitimcisi yönlendirici olmalıdır. Burada önemli olan nokta, tek bir doğru cevaba ulaşmaktan ve din eğitimcisinin öğrencide sıfırdan bir eleştiri yeteneği geliştirmesinden öte, onların bilgi kazanmasına, kimlik bilincine sahip olmasına ve dini muhakeme yeteneklerini güçlendirmesine paralel bir bilinç oluşturulmasıdır. Bir başka deyişle eleştiri kültürü, bilginin üzerine inşa edilmelidir. Bu noktada eleştirel pedagojinin ortaya koyduğu ilkeler, özellikle de öğretmenleri, öğrencilerini sorgulamaları ve eyleme geçirmeleri noktasında onlara cesaret vermek açısından önemlidir. O halde eleştirel bir din eğitiminin kişisel anlamda bireylerde hoşgörü ve eleştirel öz bilinci geliştirecekken; sosyal anlamda ise diğer dinlere ve dünya görüşlerine karşı saygı ve empati duygusunu geliştirmeye ya da Habermas'ın (2006) deyişiyle refleksif ve epistemik duruş olarak tanımladığı yaklaşımı geliştirmeye yardımcı olabileceği söylenebilir.

Onat; sağlıklı bir din anlayışının eğitimin esas gayesi olarak karşımıza çıkması için, insanın kendini tanıması ve anlaması, doğru düşünmesi, bilinçli eylemlerde bulunması, potansiyelini en güzel biçimde geliştirilmesi ve aktif kullanması gerekmektedir. Ayrıca üretkenliğini artırması, toplumsallaşması, geçmişin birikiminin en iyi şekilde yeni nesillere aktarılması gibi hususların da etkili bir güdüleme kaynağı olacağını vurgulamıştır (Onat, 2022, s. 133). O halde bireylerin kendilerini tanımalarında, bilinçli davranarak sosyalleşmelerinde, inançları sayesinde yaşamlarında dinle ilgili mevcut olan sorunların üstesinden gelmelerinde ve geçmiş

analiz etmelerinde etkin bir din eğitiminin ve öğretmenin konumu bir kez daha önemini ortaya koymaktadır.

Eğitim ortamında eleştirel düşünmenin sağlanması için, öğrencilerin alışkanlıklarının esiri olmasının önüne geçmek, “önyargı” yerine “öngörü” ile hareket etmelerine imkân tanımak, davranışlarını bilinçli amaçlara göre planlamaya izin vermek gerekir. Aynı şekilde bilginin öğrenciler tarafından yapılandırılması, öğrencinin iletişime teşvik edilmesi ve düşüncelerini sözlü olarak ifade edebilmesi için imkânlar oluşturulması, sahip oldukları bilgileri günlük hayatta uygulamaya geçirmek için fırsatlar verilmesi de eğitim ortamında eleştirel düşünmenin değerini ortaya koymak adına önemli adımlardır. Eleştirel olarak düşünebilmek ve düşündüğünü ifade edebilmek, dil, kavramlar ve diyalog aracılığıyla mümkündür. Aynı şekilde eleştirel düşünmede başarının sağlanmasının yolu da öğrencinin kültürel mirasının anlaşılması ve gözlemlenmesinden geçer. Bu durum, eleştirel pedagoji anlayışında diyalog temelli bir eğitimin amaçlarını incelemeyi gerekli kılar.

1.3.5. Diyalog Temelli Eğitim

Eleştirel pedagoji anlayışında özgürleşmenin, dünyayı dönüştürmenin ve eleştirel bir bilinç oluşturmanın altında yatan en önemli etken diyalog kavramıdır. Eleştirel pedagojide diyalog, sadece bir konu hakkında konuşmak ve tartışmaktan çok daha fazla bir anlama sahiptir. Eleştirel pedagogların diyalog tanımlarına bakıldığında, Macedo konuyu; “*Bir sese dönüşme süreci olarak yaşanmış deneyimleri tartışmayı egzotikleştiren romantik bir pedagojik moddan daha fazlasıdır*”, şeklinde ifade eder (Shudak, 2014, s. 996). Shor’a (1992) göre diyalog; “*Öğretmen otoritesini öğrencinin girdileriyle dengelemektir.*”. Freire ise, varoluşsal bir ihtiyaç olarak değerlendirdiği diyalogu, “*İnsanlar arasındaki bir yüzleşme...*” şeklinde tasvir eder. Diyalog kendi fikirlerini zorla başkasına dayatma biçiminde olmadığı gibi tartışmacılar tarafından tüketilen basit fikirler değiş tokuşu da değildir. Diyalog bir yaratma eylemidir. Eylemden dolayı bir insanın başka bir insan üzerinde hâkimiyet kurmasının aracı olamaz (Freire, 2021b, ss. 64-66).

Daha önceki bölümlerde yorumlanmış bir dünyada yaşadığımız, dolayısıyla varlık, dil, tarih, mekân ile örülü bir dünyada bulunduğumuzdan bahsedilmiştir.

İnsanlar, örölü dünya içinde varlıkla, metinle ve diğel insanlarla ilişki kurar ve dünya insanı daimî surette etkileyen bir ağıdır; yani insan hiçbir şeye boşluktan yaklaşamaz. İnsanın örölü bir dünya içinde var olması ve hiçbir şeye boşluktan bakmaması anlayışı, eleştirel pedagojide eğitim-öğretimde diyalogu sağlamak amaçlı kullanılan dilin, ideolojiden bağımsız olamayacağı şeklinde yorumlanır. Eğitim ortamında kullanılan bir tek sözcük bile, sadece bununla sınırlı kalmayıp, bireylerin zihinlerini kontrol etme amacı da güder. Eleştirel pedagojinin eğitimde eleştirel bilincin uyanmasını sağlaması ve farkındalığa sebep olması bu anlamda çok önemlidir. O halde eğitim-öğretim ortamında kullanılan sözcüklerin dahi, öğrenciler açısından bir yandan özgürleştirici, bir yandan da baskıcı bir karakterde olabileceğini düşünebiliriz. Eleştirel pedagojide dil, sadece fikirlerin aktarımından ibaret değil, anlam ve değer yüklü bir faaliyettir; ayrıca dil, bizim bireyin anlam dünyasına ulaşmamızı, bilincinin gelişmesini ve benliğinin özgürleşmesini sağlayan bir araç konumundadır.

Örf, adet, gelenek, tavırlar, varsayımlar, ön kabuller vs. bütün bunların hepsi dünyayla temel iletişim kurma tarzımızı etkiler. Sayılan etmenler, dili kullanma biçimimizi de etkiler. Gadamer ve hermenötik konusunu ele alırken, bu etkilenme tarzının Gadamer tarafından “ön yargı” olarak ifade edildiğinden bahsedilmişti. Toplumumuzda önyargı olumsuz bir anlamda kullanılır. Nitekim önyargıları aşmak, önyargılardan kurtulmak ve nesnel bir insan olmak istenen bir durumdur; ancak Gadamer önyargıya, bir varlığa yönelik bizde oluşan anlam ufku olarak yaklaşır (Gadamer, 2008, s. 270). Bireyin bulunduğu konum, onun varlıkla ilişki kurmasını sağlar ve varlığı bireye görünür kılar. Buradaki asıl mesele önyargılarımızın sınırlarını görebilmek ve onu kritik edebilmektir.

İnsanlar zorunlu olarak ve bilinçsizce önyargılar içindedir. Gelenek veya taklit yoluyla rastgele insanı esir alan önyargılar, bireylerin bilişsel kazanımları ile edinilmiş olmayıp, peşin hükümler neticesinde bireylerin zihnini bilfiil işgal eder. Burada otorite ve otoriter kavramlarına değinmek gerekir. Otorite; özgür iradeyle, düşünerek, tercih ederek kabullendiğimiz şeylerdir. Otoriter denilen şeyde ise tercih hakkı yoktur ve kişiye zorla uygulanır.

Otorite düzeyinde olan insana yol gösterirken ve açık kapı bırakırken; otoriter olan bireyi sınırlandırır. Örneğin din bir otoritedir; ancak aile vb. kurumlar tarafından

otoriter yapıya bürünebilir. Yine aynı şekilde okul bir otoritedir; ancak standartlaştırılmış müfredatlar, katı kurallar ve okul içindeki hiyerarşik yapı okulu otoriter bir hale getirebilir. Kullandığımız dil bir otoritedir. Her şey dilin sınırları içinde kavranır; ancak burada dikkat edilmesi gereken, eleştirel pedagojide kullandığımız dilin otoriter hale gelerek tahakküm aracı olarak kullanılmamasıdır. O halde yeni ve canlı bir dilin geliştirilmesi gerekir. Örneğin öğretmen, eğitim alanında bir otorite kabul edilir; ancak sınıf içerisindeki tek otorite kendisi değildir. Öğretmenler ve öğrenciler arasında bilgi paylaşımı, otoritenin de paylaşımı anlamına gelecektir. Böylesi bir karşılıklı etkileşim, diyalojik süreç sonucunda gerçekleşir; yani öğretmenler de kendi kültürü üzerinde otorite sahibi olan öğrencilerden öğrenir. Kısacası eleştirel pedagoji, eğitimdeki otorite maskesine bürünen otoriter yapıların dönüşümünü sağlayarak bu yapılara meydan okur.

Eğitimde diyalog aracılığıyla her şeyi bilmesi gereken öğretmen ile hiçbir şey bilmemesi beklenen öğrenci ya da bir başka deyişle, öğretmenin öğrettiği, öğrencilerin de öğretildiği geleneksel öğretmen-öğrenci ikilemi de ortadan kalkar. Bu durumda her ikisi de öğreten ve öğretilen öğrenciler ya da Meece'in (2003, s. 111) deyimiyle *“öğrenme sürecinin aktif katılımcıları”* ve *“bilginin eş mimarları”* konumuna gelir.

Eleştirel pedagojinin ilkelerinin sadece teorik düzlemde kalmadığını, ayrıca uygulamaya yönelik bir imkân dili oluşturduğundan daha önce bahsedilmişti. O halde eleştirel pedagojinin eğitim-öğretim ortamında yöntem olarak, öğretmen ve öğrenci arasındaki diyalogu benimsediği söylenebilir. Öncelikle eleştirel pedagoji yaklaşımının hem öğretmen merkezli geleneksel eğitim anlayışına hem de öğrenci merkezli modern eğitim anlayışına eleştirilerde bulunduğu hatırlatmak gerekir. Geleneksel eğitime yönelik eleştiri; fikir alışverişi yapılmasından öte, fikirlerin dayatılması, konuların tartışılmasından öte aktarım yönteminin kullanılması, öğretmen ve öğrencinin birlikte öğrenmesi yerine öğrenciler hakkında çalışma yapılması konuları bazındadır. Eleştirel pedagoji bütün bu eleştirileri, her iki eğitim anlayışının da tek taraflı olması yönüyle yapmaktadır.

Freire'ye (2021a, s. 162) göre herhangi bir düşünme eylemi, düşünen bir özneyi, üzerinde düşünülen bir nesneyi, nesnenin düşünen öznelere bir dolayım oluşturmalarını ve öznelere arasında dilsel göstergelerle dışa yansıtılan bir iletişimi

gerektirir. O halde insanın varlık dünyası bir iletişim dünyasıdır. Bilinçli bir varlık olarak insan, gerçeklik içinde ve gerçeklik hakkında eylemde bulunur, düşünür ve konuşur. Görüldüğü gibi Freire, iletişim sürecine karşılıklılık ilkesi üzerinden yaklaşmakta ve diyalogu da insan varlığı için bir gereklilik olarak görmektedir. Bu durum eğitim bağlamında öğretmenin ve öğrencinin karşılıklı olarak birbirlerinin gerçekliğini görmesi şeklinde anlaşılmalıdır. Gerçekliği görme durumu eleştirel pedagojide karşılıklı birbirinden öğrenme noktasına kadar devam eder. Burada öğretmenin konumu, öğrencinin şekillendirilmesi ve bir dizi gerçeğin öğrenciye aktarılmasından öte, onun gelişimine pozitif yönde katkı sağlaması yönüyle, dünyayı öğrenciler için ve yine onlarla yorumlamaktır. Böylelikle hem karşılıklı şekilde gerçekliklerin görülmesi hem de birbirinden öğrenme durumu açığa çıkar.

Eğitim ortamındaki diyalogun, problem tanımlayıcı olarak ilerlemesi gerekir. Yukarıda örf, adet, gelenek, varsayımlar vs. bunların bizim dünyayla iletişim kurma tarzımızı etkilediğini ve Gadamer felsefesinde ön yargı olarak ifade edildiğine değinilmişti. İşte problem tanımlayıcı bir diyalogdan kasıt, öğrencinin sahip olduğu önyargıları ortaya çıkarabilmektir. Böylelikle bireyin sahip olduğu önyargıların birey açısından otorite mi yoksa otoriter konumda mı olduğu tespit edilebilecek ve bunların değişimi ya da dönüşümü sağlanacaktır. O halde eleştirel pedagoji anlayışında öğrenmenin, somut problemler üzerine dayanarak ve diyalog için gerçekleştiği söylenebilir. Böylelikle bir iletişim aracı olan dil, eleştirel pedagojide öğrenenin yaşamına bağlı olan ve bireyi tanımak ile anlamamanın bir aracı haline gelir.

Eleştirel pedagojinin öğrenenin yaşamına ve bireyi anlamaya yönelik bakışını onun varlıklara bakışı çerçevesinde ele almak gerekir. Eleştirel pedagojide varlıkların oluş süreci, devamlı ve süregelen bir faaliyet içindedir. Bir başka deyişle insan varlığı tamamlanmış değildir, aksine bir oluş sürecindedir. Eğitim ortamına belli bir bağlam içerisinde gelen öğrencilerin koşullarının değişmemesi gibi bir durum söz konusu değildir. Öğrencilerin içinde bulundukları bağlamı göz ardı etmemek ve eğitimde başlangıç noktası kılmak, onların “*tabula rasa*” ya da eski tabirle “*hali-i zihin*” olmadıklarını görmek açısından önemlidir. Bu durumda eğitimin görevi şekil vermekten öteye geçerek, var olan üzerine inşa etme halini alır. Örneğin öğrencinin fakir bir aileden gelmesi ya da asi bir karakter yapısına sahip olması bütün bunların

hiç değişmeyeceği anlamında anlaşılmaz. Eleştirel pedagojide bütün bunlara değişim, dönüşüm ve iyileştirme gözüyle bakılır. Öğrencinin içinde bulunduğu bağlam onun kaderi değildir. Varoluşun tamamlanmamış olması durumu, öğretmen ve öğrencilerin sınıfa getirdikleri koşulların bilincine varmaları adına da önemlidir. Öğrenciler kendi hayatlarına müdahale etmek için harekete geçebilecekler ve kendileri için yeni imkânlar yaratabileceklerdir. O halde eleştirel pedagojinin varlıkların ontolojisi açısından tamamlanmamışlık üzerine kurulu olduğunu söylemek mümkündür. Eleştirel değişim ve dönüşümü sağlamak öğretmenin sorumluluğundadır. Eleştirel pedagojinin bağlama olan tavrı ve somut problemlerden hareket eden diyalojik yaklaşımı varlıkların oluş süreciyle açıklanması öğretmenler için oldukça anlamlı olacaktır. Nitekim gerçekçi problemleri merkez edinen diyalog pedagojisi, öğrencileri hem açık fikirli sorgulamalara hem de fikirlerinde adil değerlendirmelerde bulunmaya teşvik edecektir.

Gadamer'in felsefi hermenötiğinin Platon'un diyalog sanatından etkilendiğini ve anlamının; ancak diyalog içinde gerçekleştiği ikinci bölümde ele alınmıştı. Eleştirel pedagojinin diyaloga yüklediği anlam çerçevesinde düşünmek gerekirse, diyalogun en önemli şartının soru-cevap ilişkisine dayandığı ve bu ilişkide karşıdakinin yani muhatabın burada olduğunu kabul etme durumunun söz konusu olduğu söylenebilir. Gadamer'e göre diyalogda gaye, tartışmadan galibiyet elde etmek değildir. Muhatabın iddia ettiği fikrin güçlü ve zayıf yönlerini açığa çıkarmak yoluyla yaygın kanaatin temelinde bir gedik açmaktır. Ortaya çıkan bu durum, muhatabın iddia ettiklerinden bağımsız gerçekliğin bir parçasını taşıyan logostur. Logos, diyalogdan önce asla tahmin edilemez (Gadamer, 2008, ss. 148-149). O halde anlama merkezli bir diyalogda, muhatabın varlığını kabul etmekle birlikte, soru soran kişinin de düşünce yapısında diyalogdan sonraki süreçte bir değişim ve dönüşüm olması beklenir.

Anlama ilişkisi sadece bireylere değil de metinlere yönelik de olabilir. Yazılı gelenek temelinde hermenötiğin fonksiyonu, metinle girilen diyalogdur. Yazılı gelenekle yakından ilişki kurup, ona sorular sorarak ondan cevaplar aldığımızda gelenek geçmişten günümüze yani şimdiye taşınmış olur (Gadamer, 2008, s. 150). Bu durumda metinle birey arasında da bir diyalog ilişkisi söz konusu olur. Tıpkı bireyler arasındaki diyalogda, soruların açıklığının, sorulan sorunun ufkuyla sınırlı olması gibi,

yazılı geleneğin veya metnin anlaşılması için, onun sorduğu sorunun ufkunu anlamak gerekir. Böylelikle insanın ufkuyla, metnin ufku kaynaşmış olur ki Gadamer oluşan bu durumu “*ufukların kaynaşması*” olarak ifade eder (Gadamer, 2008, ss. 152-165). Metnin amacının ne olduğuna, içinde geçen olay ve karakterlere ne şekilde anlam verildiğine, ortaya konulan görüşlerin hangi dünya görüşünü yansıttığına yönelik sorular ile insan ve metin arasında anlam ilişkisi kurulur. O halde ufukların kaynaşması neticesinde bireyler metnin ufkunu anlayarak, kendilerine yönelik de yeni bir bakış açısı edinmiş olurlar.

Bireyin önyargılarını aşması mümkün olmasa bile, onların değişmesi ve dönüşmesi olasıdır. Burada önemli olan bireyin ötekinin ufkundan bakabilmesi ve kendisinden farklı olanlarla karşılaşmasıdır. Bu durumda öteki, kendi sınırını görmek isteyen birey için bir tehdit değil, bir nimettir. Bu konu bağlamda Kur'an-ı Kerim'e bakıldığında, öteki üzerine kurulu bir vahyin olduğu, ötekinin daima var kabul edildiği ve onlarla diyalog düzleminde karşılaşmayı isteyen bir anlayışın olduğu görülmektedir. Aynı şekilde örgün din eğitimiye bakıldığında, ötekinin bir kurgu ve hayalden ibaret olmadığı söylenebilir. Nitekim ötekinin olmadığı yerde gerçeklik değil, kurgu olacaktır.

Kur'an-ı Kerim, sağlıklı bir diyalog için öncelikle kendi sınırlılıklarının bilincinde olmak, ötekine güven vermek, farklılıklara karşın ortak noktalarda buluşabileceğine inanmak, ön yargısız, incitmeden tartışabilmek, fikirleri dinlemek ve en doğrusuna uymak gibi kurallara işaret eder (Ardoğan, 2005, s. 48). Diyaloğa dayalı bir din eğitiminin görevi, sadece bilgileri muhafaza etmek değil; farklı görüşlere açık olmak, var olan bilgilerle yeni bilgileri karşılaştırmak, mevcut bilgilere farklı perspektiflerden bakabilmektir. Aynı şekilde diyaloğa dayalı din eğitimi, dinler arası iletişime imkân tanımayı veya onu kolaylaştırmayı; bununla net bir dini kimliği olmayan öğrencilere kendi sorularını sorma ve durdukları noktayı ifade etme özgürlüğü vermeyi amaçlamaktadır (M. Ş. Aydın & Osmanoğlu, 2020, s. 150). Bu özgürlük özellikle de hakikat iddiasında bulunan dinlere insanların farklı farklı yaklaşabileceğini ortaya koymak açısından önemlidir. Bunun için bireyleri aynı hakikate inandırarak değil, herkesi kendi gerçeği ile yüzleştirip farklı olanları ise anlamlandırmayı sağlamak gerekir.

Diyalogun, yapılan davranışların *neden ya da niçin* yapıldığını ortaya koymak, kişinin bunların üzerinde yeniden düşünmesini ve eleştirel yaklaşmasını sağlamak açısından da önemli bir yeri vardır. Yaşanılan hayatın sorgulanması, o yaşanılan şeyleri daha anlamlı hale getirir. Sadece hayatın değil, kişinin gerek kendisinin sahip olduğu gerekse de toplumun benimsediği ve gelenek haline gelen inançları da sorgulamak o inancı daha değerli, daha anlamlı ve daha benimsenir kılacaktır. İnançlar öylesine değil de amaçlı bir inanca ve yaşama sahip olmanın gereğidir; ancak sorgulamadan kasıt sadece olumlu veya olumsuz eleştiride bulunmak değil, bazen reddedebilmek, bazen karşı çıkabilmek, bazen de yeni alternatifler öne sürebilmektir. Bütün bunlar her şeyi eleştirmeden kabullenmek yerine, çıkarları, inançları ve ulaşmaya değer amaçları göz önünde bulundurarak, birbiriyle iletişime geçen topluluklarda, kişinin kendi kişisel tavrını ortaya koyarak, bütün insan eylemlerinin temelini oluşturan özgürlüğün göstergesidir. Özgürlüğün din eğitimcilerinin, öğrencileriyle iletişimleri esnasında onların dillerine hâkim olan kültürel kodları ortaya çıkarma çabasında olması son derece önemlidir; çünkü dil sadece iletişim kurmak için bir araç değil, öğrencinin düşünme yapısı ile kültür ve inanç kodlarını barındıran bir yapıya da sahiptir.

Önyargı ve bağlam ekseninde düşünülecek olursa, din eğitiminde ezberden öte, bireyin Kur'an ve Sünnet'i hermenötik tarzda analiz etmesi beklenir. Bu analizde birey metne, kendi bağlamı doğrultusunda eleştirel bir tarzda yaklaşmış olacaktır. Din eğitiminde sadece içeriğin aktarımı ve uygun bir yöntemle yapılması, öğrencide beklenen kazanımlar için yeterli bir durum değildir. Bilgin (2020) durumu, “*entegrasyon ilmi*” olarak ifade eder. Burada kastedilen den maksat, hayatı İslam'ın mesajlarıyla yorumlama, ayrıca gündelik hayatın sorunlarının üstesinden gelmek için yeni anlayışlar getiren disiplinli bir çalışmadır. O halde Bilgin'in entegrasyon ilmi ile kastettiği anlayış ile Gadamer'in önyargılar için düşünme ve onu değiştirme anlayışı arasında irtibat kurulabilir. Gadamer'in önyargıya anlam ufku olarak bakması ile Bilgin'in içinde bulunduğumuz bağlam içerisinde İslam mesajının anlaşılması yönündeki çabaları benzer özellik taşımaktadır.

Bilgin; din eğitimini, bir disiplin olarak şekillendirmenin yollarını gösteren bazı düşünceleri geleneği yorumlamak açısından ele alır. Ayrıca geleneğin münferit

parçalarını anlamlandırmak, onu bir zemine oturtmak ve bu zemin çerçevesinde onu yorumlamak, dini bilimlerle insani bilimler arasında bağlantı kurmak ve mesajı açıklayıcı bir şekilde aydınlatmak şeklinde düşüncelerini ifade eder (Bilgin, 2001, ss. 45-49). O halde Gadamer'in ve Bilgin'in görüşleri, din eğitiminde geleneği anlamak, onun sınırlarını aşmak ve onu dönüştürmek şeklinde anlaşılabilir. Böyle bir yaklaşım din eğitiminde İslam'ın mesajının nasıl öğretileceği ve gündelik yaşama nasıl transfer edileceği noktasında yol gösterici olur. Bu noktada din eğitimcilerine, yerleşik uygulamaları ve mevcut düşünme tarzlarını aşarak daha bütünlükçü ve eleştirel düşünme noktasında büyük görevler düşer.

Bütünlükçü ve eleştirel tarzda düşünebilmek açısından hem bugünün öğrencilerini yetiştirmek hem de geleceğin ihtiyaçlarına çözüm üretmek adına din eğitimcilerinin anlayış tarzlarında bir dönüşümüne ihtiyaç vardır. Burada din eğitimcilerinin rolü, dinin mesajının aslına ve çağa uygun nitelikte anlaşılmasını sağlayarak, inancın gerektirdiği sorumlulukları üstlenmeye yardımcı olmaktır. Bilgin'e (2020, s. 16) göre metni sadece ezberlemek veya onu araçsallaştırmak, onu evrensel düzeyde okumanın önünde bir engeldir. Hâlbuki önemli olan Kur'an metninin bireyin hayatına olan yansımasıdır. Bu yansımanın mümkün olmadığı durumlarda, anlama sadece tarihi ve kültürel otoritelerin yorumlarının tekrarı ile sınırlı kalır.

Bütün bunlar, geleneği eleştirel olarak yorumlamak ve mesajı çağa uygun anlamlandırmak adına önemlidir. Bizden öncekilerin Kur'an metninden ne anladığını bilmek önemli, ama yeterli değildir; çünkü yaşadığımız dünya onlardan farklıdır. Nitekim gelenek saf değildir; birikimsel ve değişim halindedir, toplumsal ve kişiseldir. Geleneği ilk tesis edenlere kadar gitmek, onların inandığı gibi inanmak ve onların amel ettiği gibi amel etmek şu an için söz konusu değildir (Peterson vd., 2019, s. 523). O halde geleneği eleştirel bir tarzda okumak, onu çağımıza yansıtmak adına önemlidir. Okumak sadece öğretmen eğitimi ile sınırlı kalmamalı, Bilgin'in de ifade ettiği gibi, ders kitapları ve müfredat da dönüşüme dâhil edilmelidir (Selçuk, 2020, ss. 13-14).

Nichols'a göre, din eğitiminde iyi bir öğretim, her şeyden önce net bir din fikrine bağlıdır (Selçuk, 2020, s. 16). Bu durum özellikle de din eğitiminde metni anlama noktasında kullanılan kavramlar üzerinde netliğe varılmamasının gerekçesi olarak gösterilebilir. Kavramların net olmaması, aynı metni çelişik tarzlarda anlamaya

neden olur. O halde metni anlamak ile bağlam arasındaki kopukluğun ne olduğuna dair önemli bir sorun ortaya çıkar. O da diyalog ve sorgulama temelli bir din eğitiminde aslolanın, öğrencinin dini ve kültürel geçmişini iyi analiz etmek gerektiğidir. Öğrencinin eğitim hayatına başlamadan önceki dini ve kültürel yaşamını iyi analiz etmek, Köylü'ye göre Türkiye'nin inanç haritasını belirlemek için oldukça önemlidir (Köylü, 2020, s. 100); çünkü bireylerin ailelerinde ve içinde bulundukları toplumdan etkilenme tarzları, eğitim hayatında İslam'a ve diğer dinlere bakışları noktasındaki ön kabulleri anlamak adına anlamlıdır. O halde dini anlamda ön kabuller her birey için birbirinden farklıdır denilebilir. Ön kabulleri dışlayarak eğitim yapmak, doktriner ve dayatmacı bir din eğitime neden olabilir. Bireylerin ön kabullerini görmezden gelmek, bir anlamda öğrencilerin kültürel açıdan edindikleri birikimi ve dinle ilgili deneyimlerini öğrenme ortamına taşımamak ve öğrencinin kendi dini bilgisini oluşturmalarına katkı sağlamamak şeklinde değerlendirilebilir (Köylü, 2020, s. 101).

Dini ve kültürel geçmiş, öğrencilerin dünyayı yorumlama bağlamlarıdır. Dinler, tarihsel olarak kültürlerin içinde ve inanan bireylerde müşahhaslaşır. Tam tamına aynı inançlara sahip olan iki inanan yoktur (Peterson vd., 2019, s. 523). Şartlar ve bağlamlar değiştikçe, değerler ve inançlar da yenilenir. Asıl problem de bu müşahhaslaşma neticesinde ortaya çıkar. O da dini metinlerin tarihselciliği ile evrenselliği arasında ayırım yapamamak.

Dini metinlerdeki tarihselcilikten kastedilen, metnin ait olduğu bağlam çerçevesinde anlaşılmasıdır. Bu çerçevede tarihselcilik, bir kültürün, bir dinin, bir ahlak sisteminin vb. yalnızca kendi tarihsel ortamı içerisinde anlaşılabilceğini, değişmez, zaman dışı ve evrensel rasyonalite ve ahlak standartlarının mevcut olmadığını, tarihsel bir olay olarak bunların evrensel bir kategoride görülemeyeceğini ifade eden bir kavramdır (Özlem, 2001, s. 72). Neticede metni ait olduğu dönem dışında anlamak imkânsız olup, onu yaşamak için metni anlamak ön şarttır. O halde dini metni anlamak, okuyucunun onunla kurduğu ilişkiye, yani ona sorduğu sorulara bağlıdır. Bireylerin kendi varoluşlarıyla tarihsel metinler arasında kurulan ilişki, hakikatin birden çok olduğu anlamına gelmez. Bilakis, hakikatin bireylerde müşahhaslaşması anlamındadır. Bu ayrımı ortaya çıkarmakta ve metnin ruhunu anlamakta hermenötik yaklaşımı din eğitime dâhil etmek, örgün din eğitiminde

bağlamsal düşünmeyi sağlamak açısından önemli olacaktır. Bu analiz neticesinde bireylerin dini anlama tarzlarında değişim olabilecek, kişisel anlam arayışı ile inancı arasında ilişki kurulabilecek, ayrıca öğrencinin inancı ile günlük yaşam dünyası arasında teorik ve pratik düzeyde ya da deneyimden yoruma doğru bir irtibat sağlanabilecektir.

Din eğitime hermenötik bakış açısı yeni bir olgu değildir. Özellikle de Robert Jackson tarafından geliştirilen ve din eğitime dâhil edilen yorumlayıcı yaklaşım, hermenötik bakışın bir devamı niteliğindedir (Hess, 2012, s. 159); ancak bu yaklaşım günümüzde çoğulcu toplumlardaki din eğitimi için daha çok uygulanmaktadır. Gadamer merkezli hermenötiği din eğitime dâhil etmek, öğrencinin dini anlamasında bağlamın da önemli olduğunu vurgulamak açısından diğer yorumlardan ayrılacaktır. Bir başka deyişle Gadamer hermenötiğine uygun din eğitiminde bireylerin yaşamlarıyla inançları arasında sıkı bir ilişki vardır. Bireylerin dini anlama tarzları geliştikçe, kendi varoluşlarına dair anlam da zenginleşecektir.

O halde genel olarak söylemek gerekirse, bireylerin Kur'an ayetlerini, Sünneti ve geleneği anlayıp yorumlaması onların dünyadaki konumlarından bağımsız olarak düşünülemez. Ancak içinde yaşanan tarih ve gelenekle bağlantılı bir anlama tarzı mümkündür. O halde hermenötik yaklaşımla bir din eğitimi eleştirel ve kendi durumuna göre anlamayı esas alan bir okumayı gerekli kılacaktır. Din eğitiminde Kur'an ve Sünnet merkezli bir metin okuma ile toplumsal gerçekliği karşılaştırarak normatif öğretilerin bireylerin hayatına yansımaları sağlamak ile metinle bağlam ya da metinle gerçeklik arasında kurulacak böylesi bir diyalektik ilişki öğrenmenin içeriği ile öğrenenin sosyal yaşama yabancılaşmaması açısından gerekli bir durumdur.

Din eğitimi ve öğretiminden istenen verimin alınması, öğrencilerin mevcut toplumsal ortamları içindeki dini, sosyal, kültürel, ekonomik, geleneksel özellikleri de dikkate almak ile mümkündür. Bu özelliklerin öğrencilerin ihtiyacı ile de bütünleştirilmesi, verimliliğin etki düzeyini daha da artıracaktır. O halde din eğitiminde hem toplum hem de birey etkisi oldukça önemli iki faktördür denilebilir. Neticede din eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda öğrencilerin bağlamına ve tecrübelerine dokunmak, derslerin ilgi ve etki düzeyini artırmak açısından önemli

olacaktır; çünkü akıl yürütme bağlamsaldır ve boşlukta meydana gelmez. Eleştirel pedagoji yaklaşımının bağlama verdiği önem de din eğitimi için oldukça anlamlıdır.

Bağlamdan kastedilen, öğrencinin öğrenme deneyimlerini etkileyen şartlar ve ortamlardır. Örneğin; öğrencinin kültürel kimliği, daha önce yaşadığı tecrübeler, ailesi, okulu, içinde yaşadığı ülkenin sosyokültürel ve ekonomik koşulları öğrencinin bağlamını oluşturur. Öğretmenin öğrencisini tanıması bu bağlamı göz önünde bulundurması ile mümkündür. Bir başka deyişle, eğer öğrenci merkezli bir eğitim yapılmak isteniyorsa bu durum öğrencinin bağlamını göz önünde bulundurmayı gerekli hale getirir. Öğrencinin kalbini, zihnini ve iradesini anlamak ve yönlendirmek; ancak bağlam ile mümkündür. Tam da bu noktada, diyalog temelli bir din eğitimi yaklaşımını bilişsel süreç ile de sınırlandırmamak gerektiğini vurgulamak gerekir. Öyle ki örgün din eğitiminde esas olan bireylerin kalbine ve gönlüne de hitap edebilmektir. Bilgin'e (2001, s. 9) göre hitap etmenin yolu din eğitimcilerinin manevi bir zekâ ile doğru iletişim becerilerine sahip olmalarından geçer. O halde geleceğin din eğitimcilerini yetiştirmede, yeni yaklaşımlara da ihtiyaç vardır.

Altaş (2022, s. 163), din eğitiminde bağlam konusunu, öğrencilerin içinde yaşadığı ortamdan ziyade ünitelerin içeriği yönünden ele alır. Ona göre din eğitiminin en büyük sorunu da içeriğin büyük bağlamdan kopuk bir şekilde düzenlenmiş olmasıdır. Büyük bağlam ise “yaratılış”tır. Allah, melekler ve insanın yaratılışı, Âdem, Havva, yeryüzündeki hayat, peygamberler, vahiy ve kitaplar büyük bağlamın ana parçalarıdır. Altaş'ın öğrencilerin bağlamına daha geniş bir perspektiften yola çıkarak, tekil bir bakıştan ziyade tüm insanlığın bağlamı şeklinde ele aldığını düşünebiliriz. O halde nasıl ki bir öğrenci ailesinden, toplumundan, arkadaş çevresinden bağımsız bir şekilde ele alınamıyorsa, din eğitimi açısından öğrenciyi Allah tarafından yaratılan bir varlık olması üzerinden daha kapsamlı ele almak gerekir. Din eğitiminin içeriği de öğrenciyi yaratılışı bağlamında daha geniş bir perspektiften ele almayı gerektirir. Ders içeriklerinin öncelikle Allah tarafından insanın yaratılışı düzleminden ele alarak başlatmak en sağlıklı olacaktır.

İnsanlar, din ve inanç açısından bakıldığında gerek yakın gerekse uzak çevreleriyle, aileleriyle, kültürel ortamlarıyla, edindikleri dini eserlerle, katıldıkları dini kurslarla, tarikat ve cemaat yapılanmalarıyla ve özellikle de kitle iletişim

araçlarıyla medyadan edindiği birtakım dini bilgilerle eğitim-öğretim hayatına başlarlar. Bütün bunlar öğrencinin dini herhangi bir meseleye saf ve temiz bir zihinle bakmasına engeldir. Bireylerde birtakım önyargıların, ön kabullerin, alışkanlık biçimlerinin ve deneyimlerin oluşmasına neden olan dini bilgiler, örgün din eğitimi için oldukça anlamlıdır. Nitekim derste öğrenilen her şey, ön bilgi ve kabullerin süzgecinden geçerek yararlı olduğuna inandırıldığında öğrenciye katkı sağlar. Aksi takdirde okulda öğrendiklerinin önceki öğrenmeleri ile çelişmesi/çakışması durumunda öğrenciye bir katkısının olması söz konusu değildir (Arın, 2018, s. 28). Bu noktada hermenötik yaklaşımın din eğitimine dâhil edilmesi, oldukça anlamlıdır. Nitekim okul, hayatın akışıyla uyumlu hale getirilecek veya hayat, okulun mücavir alanına çekilecektir (Okumuş, 2015, s. 275). Hermenötik bir din eğitimi için öncelikle dini anlayışı öğrencinin bakış açısından başlatmak gerekir. Böylelikle öğrenci kendi somut kültüründen izole edilmiş olmayacak ve anlama öğrenciye göre şekillenecektir.

Eleştirel pedagojinin diyalog anlayışını salt bir teknik olarak değil, bilme ve öğrenmeyi de içine alan epistemolojik bir ilişki olarak ele almak daha doğru olur. Diyalogun arkasında bilmeyi ve öğrenmeyi içeren bir amaç gizlidir; ancak burada öğretmen ve öğrencinin rollerini yeniden konumlandırmanın, öğrencilerin entelektüel gelişimleri ve akademik başarıları üzerindeki etkisini de unutmamak gerekir. Diyalog kurulmasının sebebi, amacı ve etkiyi ortaya çıkaracak olan epistemolojik meraktır. Eleştirel pedagojinin amacı hem öğrencide hem de öğretmendeki epistemolojik merakı uyandırmakken, öğretmenlerin buradaki sorumluluğu, öğrencilerin merakını açığa çıkarmaktır. Bireyin kendisine ve içinde yaşadığı çevresine yönelik merakı eleştirel pedagojide problem merkezli eğitim anlayışı şeklinde ortaya çıkmaktadır.

1.3.6. Problem Temelli Eğitim

Eleştirel pedagojide politik bir araç olarak görülen eğitim, bunu iki tarzda kullanır: Ya insanları tahakküm altına alarak ideolojik bir hegemonyaya hizmet eder ya da bütün tahakküm araçlarını ortadan kaldırıp adil bir sosyal düzen inşa eder. Eğitimin bütün bunları gerçekleştirmesi; ancak bireylerin dönüşümü ile mümkündür. Bireylerin tahakküm altına alınarak ideolojik hegemonyaya hizmet etmesi, geleneksel bir eğitim anlayışıdır. Şunu belirtmek gerekir ki, tahakküm altına alınmaktan

kastedilen şey, bireylerin bilinçlerinin kontrol altında tutulmasıdır. Eğitim ortamında bunu sağlamanın araçları da müfredat programı, ders kitapları veya öğretmenler olabilir. Eğitim ortamında bireylerin tahakküm altına alınması ile ilgili Cevizci, bireyler, statükonun menfaatlerinin kendi yararları adına olmadıklarını göremedikleri için, var olan durumları ile ilgili kadenci olmaya başlayarak bu durumu doğal ve zorunlu bir şey olarak görme durumuna gelir (Cevizci, 2021, s. 221) yorumunda bulunur. Bireyler eğitim ortamındaki tahakküm araçlarını en doğru kabul ederek içselleştirir. Eleştirel bilinç kavramından beklenen de bireylere bu duruma yönelik farkındalık kazandırmaktır.

Eleştirel pedagoji anlayışı bireyleri tahakküm altına alan geleneksel pedagojiyi, istedik ve tek tip değerlere sahip olan bireyler yetiştirmesi yönüyle de eleştirir. Geleneksel eğitim yaklaşımlarına nazaran, eğitimde artık çok şey değişmiştir. Başta sistemin, bilginin kaynağı ve sınıfın otoritesi sayılan öğretmenin konumunun değişmesi bunun temelini oluşturur. Öğretmen, sahip olduğu konumu artık sosyal medya, internet, yapay zekâ gibi teknolojilerle paylaşır durumdadır. Öğretmenin konumunu teknik yaklaşımlar alırken asıl tartışılması gereken, teknik yaklaşımların öğrencilere hazır paket müfredatları dayatmasının olumsuz yanları olmalıdır. Öğretmeni aradan çıkaran sistemle öğrenci, hedeflere ulaşma oranı ve belirli başarı ölçeklerinden aldığı puanlara göre sınıflandırılır hale gelecektir. Bu durum bütün öğrencilerin özgürlüğünün ve yaratıcılığının ortaya çıkmasındaki en büyük engeldir. Eleştirel pedagojideki “*kültür işçisi*” ve “*kamusal aydın*” konumunda tutulan öğretmenlerin her zaman sistemin üstünde tutulmaları gerekir ve öğretmenin özerkliğinin sağlanmasına ihtiyaç vardır. Aynı şekilde öğretmenlere okul dışından hazırlanan programı uygulamakla görevli kimseler konumundan çıkarıp, kendi alanında hazırlanan çerçeve program etrafında daha özerk ve esnek davranarak görevini ifa etme noktasında serbestlik tanımak gerekir.

Freire, eğitimin anlatım hastalığından muzdarip olduğunu savunur (Freire, 2021b, s. 47). Ona göre eğitimde önemli olan, kelimelerin dönüştürücü özelliği değil, tınısıdır. Anlatı, öğrencilerin anlatılan şeyi mekanik biçimde ezberlemelerine neden olur. Dahası, onları öğretmen tarafından doldurulması gereken “*bidonlara*”, “*kaplara*” dönüştürür. Öğretmenin kalitesi, kapları ne kadar çok doldurup doldurmadığına

bağlıdır. Öğrencinin kalitesi de pısırik olmasına ve doldurulmalarına izin vermelerine bağlıdır. Böylelikle eğitim bir tasarruf yatırımı haline dönüşmüş olur. Öğrenciler yatırım nesneleri, öğretmen ise yatırımcıdır. Öğretmen iletişimden ziyade tahviller çıkarır ve öğrencilerin sabırla aldığı, ezberlediği ve tekrarladığı yatırımlar yapar. Bu, öğrencilere tanınan hareket alanının, yatırılanı tasdik etmek, sınıflandırmak ve yığmaktan ibaret olduğu bir eğitim anlayışıdır. Böyle bir eğitim anlayışında, öğrenciler pasif konumda olmakla birlikte, onların yaratıcılıkları da göz ardı edilmiştir. Yine böyle bir ortamda praksis felsefesinin dünyayı anlama ve yeniden dönüştürme işlevi ortadan kalkmış olur.

Eğitim ortamındaki bireylerin pasif olması, yaratıcılıklarının göz ardı edilmesi ve kendi hayatlarına yönelik farkındalık kazanmama durumunu Freire “*bankacı ya da yığmacı eğitim*” şeklinde adlandırır (Freire, 1970, s. 208). Bu modelde, öğretmenlerin kodlanmış bilgileri, ayrı bilgi parçalarını, bozuk bir para gibi öğrencilerin beyinlerine “*yatırımları*” beklenir (Senge, 2014, s. 26). Bir başka deyişle öğrenme yaklaşımında öğrenci doğal ve zorunlu olarak öğrenmeyi kabul ederek içselleştirdiği konulara yönelik farkındalık sahibi değildir. Hem eğitim içeriğinden hem de süreçten izoledir. Bunların pratik hayatta karşılığı yoktur ve dolayısıyla konular ile amaçlar öğrencinin hayatına yabancıdır; ayrıca bu yaklaşımda sınıf içinde dikey bir ilişki söz konusudur. İçerikte öğretmen ve konu merkezli bir anlayış hâkimdir. Öğrenciden kendisine aktarılanı kabul etmesi beklenir. Eğer ki öğrenci beklentilere uymazsa, asıl problem konularda veya amaçlarda değil, bireyin kendisinde aranır. O halde bireyin nesneye dönüşmesinde temel problem toplumda değil, bizzat bireyin kendisindedir. Bu anlayışta eğitimden beklenen amaç da bireyin davranışlarını toplumun ihtiyaçlarını merkeze alarak dönüştürmektir. Belirtilen yaklaşımda öğretmen ve öğrenci arasında güvensizlik ve şüphe durumu hâkimdir; çünkü öğretmen, sınıf içindeki otoritesini sürdürmek için öğrenciler üzerinde güce ve kontrole başvurur; yani bankacı eğitim anlayışında, toplumun veya konuların değiştirilmeden doğrudan bireyin bilincini değiştirme durumu söz konusudur.

Bankacı eğitim anlayışıyla yetiştirilen öğrenci, dünyayı ve kendisine aktarılan bilgiyi verili haliyle kabul eder. Öğrencinin dünya ve bilgi üzerinde eleştirel düşünmesini beklemek de olanaksızdır. Burada akla gelen soru, böylesi eğitimlerin

kimlerin çıkarına hizmet ettiği ve öğrenciyi kimlerin ideolojisine göre şekillendirdiğidir. Böyle bir bakış açısı, öğrencilerin insanlıklarını göz ardı etmeye neden olacaktır. Freire bu durumu; “*evcilleşme*” kavramıyla açıklar (Freire, 2021b, s. 49). Evcilleştirme kavramı eğitimde bireyin edilgen hale gelerek, bilincinin devre dışı bırakılması olarak anlaşılabilir. Böyle yetişen bir insanın da topluma daha hızlı uyum sağlamasını beklemek kolay olacaktır. Herkesin birbirine uyum sağladığı bir toplumdan da ileriye dönük olumlu bir ilerlemenin olması beklenemez. Yapılan her şey geçmişte yapılanların tekrarından ibarettir. Freire’ye göre evcilleştirmenin önüne geçebilmenin yolu, öğrencilerin bilinçlerinin dünyaya yöneltilmesi ile mümkündür (Freire, 2021b, s. 54). Toplumsal sorunlara duyarlı bireylerin olması, bilincin eyleme yansımış hali olacaktır.

Bankacı eğitimin bir diğer olumsuz özelliği de öğrencilerin öğrenmeye dair isteklerinin yetersiz olması, böylelikle hem kendilerine hem de çevrelerine yönelik eleştirel düşünme konusunda cesaretlerinin olmamasıdır. Düşünme ve sorgulama faaliyetlerinin yetersiz olma sebebi, gücün ve kontrolün hâkim olduğu baskıcı ortamdan kaynaklıdır. Bireyler bilinçlerini içinde bulunduğu ortamı sorgulamak yerine, kendisine dayatılan emirlere uymak yönünde kullanır. Bankacı eğitim anlayışında diyalog reddedilir. Bu anlayışta öğrencinin pasif olmasının sebebi de bundan kaynaklıdır; çünkü öğretmen tüm cevaplara sahipken, öğrenci hiçbir şey bilmeyen konumundadır. Böylelikle öğrencinin zihni sınıfta kendi sesini duymaya kapalıdır. Freire ayrıca bankacı eğitim anlayışının çelişkilerle dolu olduğunu ifade ederek, öğretmenlere büyük görevler düştüğünü ve onların görevinin öğrencilerin var olan çelişkileri görmelerine yardımcı olmak şeklinde belirtir.

Freire’nin bankacı eğitim anlayışını, Marks’ın yabancılaşma anlayışı çerçevesinde yorumlamak da mümkündür. Marks’a göre bireye öz bilinç kazandırması beklenen çalışmanın bireye yabancılaşması durumunda kişinin kendini gerçekleştirmesi mümkün olamaz. Emek yabancılaşması, insanın insana yabancılaşmasına da yol açar. Kendi türüne yabancılaşan insan, ekonomiyi yaşamın en nihai gayesi haline getirir ve ahlaki değerlerden de uzaklaşarak tüm değerleri yozlaştırır. Böylelikle insan, kendi bilincinde ve kendi kendine etkin olan metadan farksız hale gelir (Canatan, 2018, s. 55). Aynı şekilde bankacı eğitim anlayışında da

öğrenme malzemesinin bireye yabancı bir konumda değil, onu hayatına anlam katacak ve onun kendinin farkında olmasını sağlayacak türden olması gerekir. Böylelikle eğitim içeriği, bireyi çevreleyen ideolojiler tarafından değil, bizzat bireyin içinde yetiştiği ortam baz alınarak belirlenecektir; yani öğrenene yabancı bir bilinç ortaya çıkmayacaktır.

Bankacı eğitim anlayışını, özellikle insanları sömürmeye çalışan, kendi kültürlerini en üstün ve en değerli gösterme çabasında olan, birlikte sömürgeleştirilen toplumları ise en aşağı kültür olarak gören sömürge toplumlarına benzetmek mümkündür. Bankacı eğitimin de öğrencilere düşünebilen insanlar olarak değil de nesne konumunda yaklaşması öğrencilerinin zihinleri üzerine yapılan bir sömürüdür. Bu durumda Bankacı eğitim için geleneksel bir yaklaşım olduğu ve özne-nesne ayrımına dayandığı söylenebilir.

Eleştirel pedagojiye göre eğitim tarafsız değildir; çünkü bireyi ya uyumlu kılmayı ya da özgürleştirmeyi amaçlar. Özgürleştirmek, dünyanın dönüşümünü sağlamak adına önemlidir; ancak uyum sağlama durumunu, bir başka deyişle bir bireyin seçiminin, görüşlerinin ya da bakış açılarının başka bireylere dayatılması Freire tarafından “*reçete*” kavramıyla ifade edilir; yani reçete edilen kişinin bilincini, reçeteyi yazan kişinin bilincine uygun hale dönüştürmektir (Freire, 2021b, s. 47). Bankacı eğitim tam olarak yapmak istediği de budur. Öğrencinin bilinci, öğretmenin bilincine indirgenir. Böyle bir bilinçle öğrencilerin kendi düşüncelerini yönlendirmeleri, özgürce iletişim kurabilmeleri ve kendi gerçekliklerinde özgürce bir dönüşüm yapabilmeleri engellenmiş olur.

Eleştirel pedagoji, geleneksel bir eğitim tarzı olan bankacı eğitimi bütün sebeplerden dolayı eleştirerek, eğitimde yöntemin nasıl olmasına dair, “*problem temelli eğitim*”i savunur. Freire’ye göre problem temelli eğitim, gerçekliğin ortaya çıkarılmasını, bilincin aktif kullanımını ve gerçekliğe eleştirel müdahaleyi içerir (Rajesh, 2014, s. 28). Problem temelli eğitim anlayışında öğretmen ve öğrenci arasında yatay bir ilişki söz konusudur. Herkesin birbirinden öğrendiği, otoritenin yalnızca öğretmene ait olmadığı, öğretmen ve öğrenci ilişkisinin demokratik bir ilişkiye dayandığı ortam vardır. Bu demokratik ortam, herkesin birbirinden öğrenmeye istekli ve açık olduğu müddetçe de devam edecektir. Öğretmen ve öğrenci bilgiyi ve dünyayı

eleştirel bir şekilde kavrayarak, durağan bir gerçeklik yerine, süreç içinde değişen ve dönüşen bir kavrayışla yorumlar. Bankacı eğitimde olduğu gibi güç ve kontrole dayalı üstünlük yerine, saygı söz konusudur. Hem öğretmen hem de öğrenci, bilgisine daha fazla anlam katmak amacıyla birbirinin tecrübelerinden yararlanmaya çalışır ve karşıdakinin varlığını anlamlı kılar. Öğretmene yönelik yaklaşımda öğrenci, kendi cevabını verme konusunda cesaret duyar ve kendi sorularını eleştirel bir tarzda yöneltme hususunda kendisini rahat hisseder. O halde bu anlayış için eşitler arasındaki diyalog ilişkisidir denilebilir. Problem temelli eğitimde, öğretmenin öğrencisini dinlemesi, bilinen koşullarla ilgili örneklerin sunulması ve öğrencinin içinde yaşadığı bağlamın tartışılması için öğrenciye birtakım sorular yöneltilir.

Problem temelli eğitimde bankacı eğitimden farklı olarak, içinde yaşanılan durumu sorunsallaştırmak ve hazır cevaplarla yetinmemek durumu söz konusudur. Bir başka deyişle problem temelli yaklaşımda, öğretmenin tartıştığı konuyu sorunsallaştırmak esastır. Freire'ye göre de eğitimde bireylere problemin aktarılması, üzerinde düşünme ve buna yönelik eyleme geçme hedeflenmektedir. Sorgulamada amaç, sadece eğitim sürecindeki konular üzerinde değil, bireyin yaşamını, endişelerini ve ilgilerini de kapsamalıdır. Birey bu şekilde öğrenebilir ve bilebilir. Sorunsallaştırmaktan kastedilen doğaya ve topluma onları değiştirebilmek için eleştirel bir bilinçle bakabilmektir. İnsanın kendi tarihinin ve kendi hayatının öznesi olması, ancak bu şekilde mümkündür. Bireyin içinde yetiştiği bağlam problem haline getirilip onun kendi gerçeği ile yüzleşmesi sağlanmalıdır. Birey gerçekliğe karşı bilinçlenerek yaşamını yorumlamalıdır; çünkü bireyler bilgiyi, edindikleri deneyimler, arzular, istekler, eğilimler, inançlar, öz farkındalıklar ve daha fazlasını içeren bir yapıda inşa ederler. Bir diğer deyişle okulda edinilen bilgiler yalnızca bunların nasıl ve kim tarafından iletildiklerinden öte, bilgiyi öğrencinin nasıl anladığı, onun kim olduğu ve o güne kadar edindikleri tarafından da belirlenir. Bundan dolayı öğrencinin yetiştiği bağlama yönelik farkındalığı artırmak öğrenme sürecine de güç katacaktır.

Burada dikkati çeken husus, sınıf ortamında yapay sorunlar üretip tartışmaktan ziyade, bizzat bireyin gerçek sorunları üzerinden bir yöntem üretilmesi noktasındadır. Öğretmenin öğrenciye soracağı sorular, dış dünyanın hem okul ortamında öğrendiklerini hem de zihinlerinde var olan düşünceleri nasıl etkilediğini sormak

yönünde olmalıdır. Hooks'a (2021, s. 47) göre öğrenciler böylece, yaşadıkları zorlukların yaygın bir durum olduğunu görebilir, teori ile pratiği, alışkanlıklarla bilme yollarını birlikte ele alabilirler. Bu durum bireylerin kendi kendilerinin farkına varmaları ve kendi çıkarları konusunda akıl merkezli hareket etmeleri açısından anlamlıdır. O halde problem temelli eğitim, bireylerin kendi hayatına karşı bilinçlenmeleri açısından önemlidir.

Sorunsallaştırmanın mümkün olması için, konuya yönelik ilginin ve merakın oluşması ön şarttır. Mill'e göre, insanların yaptığı hataların çoğu, kuşku uyandırmayan şeylerin üzerinde düşünmeyi bırakmalarıdır. İnsanlığın refahı, tartışılmama noktasına erişmiş doğruların adedi ve yüküyle ölçülebilir (Mill, 2019, s. 45). Bireylerin kendi hayatlarına kuşku ile bakmaları, kendi hayatlarında anlamlı olan şeylere yönelik bilinç ve farkındalık için önemlidir. Aynı zamanda bireylerin kendi fikirlerinin temellerini öğrenmeleri ve öğrenme sürecini kişisel olarak anlamlı hale getirmek açısından da gereklidir.

Gazali'nin, *“Bağımsız düşünceye ulaşmak için şüphe vazgeçilmez bir yöntemdir; çünkü şüphe etmeyen bakmaz, bakmayan göremez, görmeyen ise körlük ve sapkınlık içinde kalır”*, sözleri eğitimde problem temelli öğrenme için şüphenin ve sorgulamanın önemini ortaya koymak açısından oldukça önemlidir (Gözütok, 2019, s. 207). Aynı düşünce çerçevesinde Chardin'in, *“Şüphe ilmin başlangıcıdır, hiçbir şeyden şüphe etmeyen insan hiçbir şeyi tetkik edemez. Hiçbir şeyi tetkik etmeyen hiçbir şeyi keşfedemez, hiçbir şeyi keşfedemeyen ise kördür ve hep kör kalacaktır.”* şeklindeki ifadesi de Gazali ile paralel doğrultuda ilim için şüphenin ve merakın gerekli olduğu yönünde kayda değer ifadelerdir (Gözütok, 2019, s. 208).

O halde öğrencilerin mevcut durumunu onlara problem olarak sunan böylesi bir eğitim sisteminde, öğrencilerin yaşam durumları müfredatın temel kaynağını oluşturur. Freire insan yaşamıyla teması olmayan, temsil etmeye çalıştığı hakikatten boşaltılmış kelimelere odaklanan, somut faaliyette bulunmayan geleneksel müfredatımızın eleştirel bilinç geliştirmekten yoksun olduğunu ifade eder (Freire, 2021a, s. 63). Bu düşüncesiyle o, problem merkezli bir eğitim müfredatının hem düşünme hem de eylem içermesi gerektiğini savunarak bir nevi praksise gönderme yapmaktadır. Problem temelli eğitim bu yönüyle yapılandırmacı yaklaşıma çok

benzer. Nitekim orada da bilginin bireyin zihninin yapılandırılarak öğrenmesi ve günlük somut deneyimleri ile ilişkilendirilmesi esastır. Peki, iki yaklaşım arasındaki ayrım nereden kaynaklanmaktadır?

Martin Rochester eleştirel pedagojinin problem merkezli yönünün yapılandırmacılıktan farkını, bilişsel ampirik alan pahasına, öğrencilerin dünyayı nasıl olduğundan çok, olması gerektiği gibi anlamalarıyla ilgilenen duygusal normatif alana yaptığı vurguyla ele alır (Rajesh, 2014, s. 39). Her ne kadar her iki yaklaşım da içinde yaşanılan hayatı sorunsallaştırma noktasında benzerlik taşısa da eleştirel pedagoji olması gereken bir dünyanın da sorunsallaştırılması gerektiğini vurgulayarak yapılandırmacılıktan ayrılır.

Din eğitiminin insana ve bilgiye olan bakışı, eleştirel pedagojinin problem temelli eğitim için saydığı ilkelerini destekleyici niteliktedir. Özellikle de insanın yeryüzündeki konumunu dini anlamda sağlam temele oturtması, insanların zihinlerindeki değişime ve sorgulamaya engel olan yanlış kader anlayışlarını ortadan kaldırma noktasındaki çabası ile dini bilgilerin zamana ve ihtiyaçlara göre düzenlenmesi noktasında din eğitimi ile eleştirel pedagoji ilkeleri arasında anlamlı paralellikler mevcuttur.

Günümüzde gerek örgün gerekse yaygın eğitim alanlarında yapılan din eğitiminde teknolojik imkânlarla birlikte birtakım öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesi ve uygulanması, geleneksel ezberci ve anlatıma dayalı yaklaşımlara nazaran olumlu çabalaradır. Lakin bunların uygulanış şeklinde din eğitiminin amaçlarını gerçekleştirme noktasında sıkıntılar yaşanmaktadır. Örgün din eğitiminde özellikle ibadetler ile ilgili konularda ilmiyal bilgileri anlatır tarzda ayrıntılara girerek konulara değinmek, öğrencilerin dine yönelik ilgilerinin azalmasına neden olabilir. Öğrencinin seviyesine uygun günlük hayatta karşılaşılabileceği sorunları temele alan ve ahlaki eylemlere yönelen bir din eğitiminin yapılması dinin uygulanabilirliği açısından daha uygun olacaktır.

Eğitimde öğretilen her tür bilginin bizzat birey tarafından öğrenilip, yine bizzat bireye mal olması önemlidir. Dışarıdaki bilgi kişinin kendinde var olunca anlamlı olmaya başlar. Birey bilgiyi kendisi inşa ederse, bilginin kalıcılık düzeyi yükselir.

Eleştirel pedagojideki bilgiyi bireyin hayatına yakınlaştırmak ve onun hayatından yola çıkmak ilkesi, dini bilgilerin de bireyin günlük hayatında yer alması ve hayatın içinden olması bilgilerin hem öğrenilme hem de kalıcılık düzeyini yükseltecektir. Kur'ân-ı Kerim'deki konuların inşa edilerek ve dünyaya benzetilerek anlatılması da bu duruma en güzel örnektir. Sınıf ortamında bilgiyi bireyin gündelik bilgisini bilmek ve bilgiyi ona göre inşa etmek oldukça önemlidir.

Problem temelli yaklaşımda bireylerin kendi fikirlerini temellendirmelerinin önemli olduğundan bahsedilmiştir. Bu durum muhakeme yeteneğinin gelişmesi açısından da önemlidir. Konu inanç noktasında ele alındığında, bireylerin ister inansın isterse inanmasın, sıradan itirazlara karşı inançlarını savunmaları açısından bile temellendirmek şarttır. Temellendirmenin olmadığı ve bireyin sadece kendi inancına hâkim olduğu durumlarda, otoritenin veya toplumun fikirlerine kapılma durumu olasıdır. Bireyin kendi fikirlerini ve inancını savunmak noktasında dayanak aranıyorsa, inancın sorunsallaştırarak muhakemeye tabi tutulmasına ihtiyaç vardır.

Problem temelli bir eğitim anlayışında bireylerin dikkatinin kendi yaşamlarına, içinde yaşadıkları dünyaya, arkadaşlarına, ailelerine, okullarına ve ulusal-uluslararası ilişkilere yöneltilmesi ve bu alanlara yönelik farkındalık oluşturulması hedeflenir. Böylelikle öğrencilerin kendi yaşamlarıyla çevreleri arasında diyalektik bir hermenötik kurulması istenmektedir. Öğrencilerin tüm yaşamlarıyla aktif, yansıtıcı ve yaratıcı bir iletişim kurmanın yolu diyalektik bir hermenötikten geçer. Yaşama yönelik kurulan bilişsel, duyuşsal ve eyleme yönelik ilişkiler sınıf içerisinde paylaşılır. Burada öğretmenin de kendi kişisel yaşamından tecrübeler aktarması önemlidir. Böylelikle öğrencinin geçmiş, şimdi ve geleceğe yönelik düşünmesi ile tarihini ve kültürünü keşfetmesi teşvik edilmiş olur. Diyalektik hermenötik yaklaşımın din eğitimi alanına yansması, öğrencilerin içinde bulundukları dini atmosferi analiz edebilmeleri ve farkındalıklarını yükseltmeleri açısından oldukça anlamlı olacaktır. Din eğitimi açısından da öğrencilerinin dini açıdan nerde olduklarını ve dinin onları nerden nereye yönlendirdiğini görmeleri açısından bu yaklaşım oldukça önemlidir. O halde problem temelli bir din eğitimi için müfredatlarda esnekliğe gidilmelidir. Din eğitimi müfredatlarının bilgi ve kavram ağırlıklı olmasından ziyade, öğrencilerin yaşamsal tecrübelerine ağırlık vermeleri esneklikleri açısından önemlidir.

Öğrencilerin yaşamsal tecrübelerine ağırlık verilmesi hususunda önemli olan nokta, öğrencilerin aynı dönem içinde yaşamalarının, onların yaşadıkları zamanı aynı değerlendirmeleri anlamına gelmediği hususudur. Öğrencilerin içinde bulundukları sosyal ve kültürel kodları onların yaşama bakışlarında oldukça etkilidir. Eğitimi de bireyin içinde bulunduğu koşullara göre ele almak gerekir. Freire'nin yetişkinlere okuma yazma öğretme sürecinde temel amacı, onlara sözcükleri okuyup yazarken, aynı zamanda dünyayı da okumalarına yardımcı olmak olmuştur. Freire bu amacını, öğreneni ve onun dünyasını merkeze alan bir yöntemle gerçekleştirmiştir. Özellikle de onların hayatlarında anlamlı olan ve önemli yer işgal eden kavramlar üzerinden yola çıkarak bu faaliyeti yürütmüştür. Böylece okuma yazma öğrenen kesim, aynı zamanda kendi çevresi hakkında da bir bilinç kazanmıştır. Freire'nin yaklaşımı din eğitiminde öğrenciye bilgiyi mevcut haliyle aktarmaktan ziyade, bilginin kişide bir otonomi sağlayarak onun insani yapısına daha çok hizmet edecek şekilde kullanılması daha anlamlı olacaktır. Öğretmenlerin, öğrencilerinin sosyal çevreden sınıfa taşıdıkları batıl inanç kapsamına giren, sahih olmayan dini yaşantıları onlardan kolay bir şekilde reddetmelerini beklemeleri mümkün değildir; ancak bu durum öğretmen eliyle dönüştürebilir.

Öğrenciler, sosyal çevrelerinden edindikleri batıl inançlardan ancak eleştirel bir bilinç yoluyla kurtulabileceklerdir. Böylelikle yaşamlarını daha anlamlı hale getirme noktasında kendi geçmişlerini ve geleneklerini yeniden ele alarak, zamanında onlara anlatılmış veya dayatılmış öğretileri inceleme imkânı elde edeceklerdir. Öğrenciler kendi geçmişlerine yabancılaşmadan özne konumuna yükselebileceklerdir. Giroux'a göre öğretmenlerin de öğrencinin yaşantısını dikkate alarak, onların sorunlarını ve gereksinimlerini başlangıç noktası olarak kabul etmesi, bütün bunları anlamlandıracak olan bilgileri hem onaylamayı hem de yasallaştırmayı sağlar. Başka bir deyişle, dayatmanın ve öğrenileni ezberden okumanın dayatmacı ifadesi yerine, kişinin kendi terimleriyle konuşma yeterliğindeki bir sesi, yani dinleme, yeniden anlatma, erkin asıl temellerine bilgi ile meydan okuma yeterliğindeki bir sesi ikame etme demektir (Freire & Macedo, 1998, ss. 61-62). Bütün bunlar eğitimde bireyin kültürünün göz ardı edilmemesi demek olacaktır. Bireyin içinde bulunduğu koşullar eğitimciler tarafından mutlaka başlangıç noktası yapılmalıdır.

Eğitimde bireyin kültürünün, geçmiş deneyimlerinin ve var olan koşullarının göz ardı edilmeyip başlangıç noktası kılınması, onların düşünmeye dayalı becerilerini biçimlendirebilmek açısından oldukça anlamlıdır. Eleştirel pedagojide bu durum adalet ve eşitlik temelli bir eğitim anlayışının yansımasıdır.

1.3.7. Adalet ve Eşitlik Temelli Eğitim

Eğitim, içinde yaşadığımız dünyanın bir parçası olduğu için, onu tarihsel, kültürel, ekonomik ve politik alandan tecrit etmek mümkün değildir. Eğitimi bütün bunlardan bağımsız bir şekilde ele almak bir yandan adil olmayan bir toplumsal düzenin varlığına neden olacakken, diğer yandan yerel ve küresel çapta birtakım toplumsal sorunlara neden olacaktır. Bu problemlerin üstesinden gelmek ve daha adil bir sosyal düzeni tesis edebilmek için, bu durumun eğitimde göz önünde bulundurulması gerekir.

Eleştirel pedagoji bireylerin sadece kendi yaşamları veya toplumsal sorunlar üzerinde düşünmelerini sağlamaz. Bunun yanında toplumda adalet, eşitlik ve politik anlamda değişim yaratmak için itici bir güç görevi de görür. Eğitimi bireyler arasında eşitlik ve gelir dağılımı konusunda adaleti sağlamamak açısından eleştirir. Cevizci'ye (2021, s. 204) göre eleştirel pedagoji, ilk olarak var olan yapıyı ve adaletsiz hâkimiyet ilişkilerini büsbütün gözler önüne sermeyi hedefler. Daha sonra onun demokrasiye ve adalete hizmet edecek şekilde dönüştürülerek; “*eleştiri dilinin*” bir “*imkân dili*” haline gelmesi yönünde çaba gösterir. En azından insanlara eğitim vasıtasıyla böylesi iktidar salâhiyetini tanıyıp onlara karşı koymalarına imkân tanıyacak bir eleştirel kapasite kazandırmayı amaçlar.

Eleştirel pedagoglardan Gramsci (2019, s. 157), toplumda egemen grupların alt grupları entelektüeller üzerinden kontrol ettiğini, yönlendirme sağladığını düşünmektedir. Toplumdaki hâkim sınıfın ürettiği kültürel hegemonya ile üretilen bilgi ve okur-yazarlığın artması, bir yandan ayrıcalıkları artırırken diğer yandan az sayıda insan hariç, sistemin güçlü ve zenginlerin yeniden üretimine hizmet etmektedir. Aynı şekilde Illich, Apple, Freire, McLaren, Bowles, Gintis, Bourdieu gibi pek çok eleştirel teorisyen eğitimin bireyler arasında eşitlik ve gelir dağılımında adalet

sağladığına ilişkin fikirlerin yanlış olduğunu, aksine toplumdaki eşitsizliklerin okullarda yeniden üretildiğine dikkat çekmiştir (Aksoy vd., 2011, ss. 60-99).

Adil ve eşitlik temelli bir eğitim anlayışı, bireycilik ve haksız rekabete karşı çıkar. Bunun için okullarda başarı kriterinin daha çok ön plana çıkarılarak öğrenciler arasında rekabet ortamı yaratmaktansa, iş birliği gerekli olan her durumda ön planda tutulmalıdır. Aynı şekilde okulların bireycilikten ziyade, bireyselliği destekler nitelikte olması gerekir. Bireycilik, insanın üstünlüğünü, haksız rekabete yol açacak şekilde anlık ve narsist bir anlayışa dayanır. Bireyi yaşamın merkezinde tutmak burada esastır. Eleştirel pedagojinin de bireycilikten ziyade bireyselliği ön plana tuttuğu söylenebilir. Eleştirel pedagojide birey, toplumdan bağımsız değildir.

Eğitim ortamındaki rekabete dayalı uygulamalar da bireyciliği ön plana çıkarır. Uygulanan standart sınavlar, bireyin değerinin başarıya odaklı belirlenmesi, sınıf ayrımının başarı odaklı yapılması şeklindeki uygulamalar bireyciliği pekiştirmektedir. Bu durum bireylerin kendilerine yabancılaşmasını ve boyun eğmeyi öğrenmelerini beraberinde getirir. O halde günümüz okulları için de bireyciliğin bir parçasını oluşturdukları söz konusu olabilir. Günümüz okulları, her bireyin potansiyelini akıl merkezli değerlendirmeye tabi tutan ve pozitivist yaklaşımı esas alan modern okul düzenine benzetilebilir. Bu okul modelinde öğrenci, toplum yararına biçimlendirilecek bir nesne konumundadır. Spring'e (2017) göre modern okul modelinde öğrenciler, sınıflanacak, ayıklanacak, biçimlendirilecek ve bulundukları okullardan, toplumda kendilerine uygun olan yerlere yollanacaklardır. Eleştirel pedagojinin önerisi, öğrencinin içinde yetiştiği koşulları ve bağlamı tanımak, onu kültüründen soyutlamamak ve onun değerini başarıyla sınırlandırmaktan öte kim olduğunu anlayarak belirlemektir. Eğitimde standartlaşmış değerlendirme yöntemlerinin değiştirilmesi, sınıf yönetimi ve disiplin noktasında alternatiflerin devreye sokulması okul içindeki bireyciliğe bakışın değişmesinde etkili olacaktır.

Eğitimin olanaklarından herkesin yararlanması, eğitimin en önemli ilkelerinden biridir. Bu durum bireye ve topluma verilen değer bir göstergesidir. Bireyi sosyo-ekonomik özelliklerine göre, yaşadığı kültürel ortama göre ya da sahip olduğu cinsiyete göre ayırmak eşitlik ilkesine ters düşecektir. Eleştirel pedagojinin bu anlamda karşı çıktığı şey bütün bunlardan öte, okulun çok yetenekli ile az yetenekliyi

ayıran bir kurum olmasıdır. Eşitsizliğe sebep olan ise bireyin akademik başarısını ölçen standart sınavların baz alınarak, bireyin içinde yetiştiği ortamın onun başarısına etkisinin göz ardı edilmiş olmasıdır.

Standartlaştırılmış sınavlar bağlamında eleştirel pedagoji, ulusal çapta yapılan merkezi sınavları da eleştirir. Bu eleştiriye fırsat eşitsizliği çerçevesinde var olan ayırım ile topluma, velilere ve yönetime hesap verebilirlik üzerinden gerçekleştirir. Özellikle kırsal bölgede yaşayan ve düşük gelir düzeyine sahip olan öğrenciler için bu imkândan yoksun olmaları toplumdaki sınıflandırmayı iyice artırmaktadır. Apple'a (2019, s. 30) göre de merkezi sınavlar ekonomik sebeplerden kaynaklı yapılmaktadır. Sınavlarla okullara fiyat etiketi belirlenmekte, bu okul iyidir bu okul kötüdür şeklinde okullar sınıflandırılmaktadır; ancak bu durumun öğrencinin kapasitesini gerçek anlamda geliştirmeye yönelik katkı sunup sunmadığı ve tüm öğrencilerin öğrenmesini daraltıcı bir sisteme yol açıp açmadığı yönüyle tartışmalıdır.

Ülkemizin ders ve sınav sistemi Freire'nin bankacı eğitimde vurguladığı sistemle benzerlik göstermektedir. Bu sistemde amaç ezberlenen bilgilerin kâğıda dökülmesidir. Özellikle de öğrenci sayısındaki artış test tekniğinin okullarda kullanılmasını meşru kılmıştır. Her dersin mantığına uygun olmayan bu sistemde öğrencinin eleştirel düşünmeye dair ihtiyaçları, yorumları ve konuya yönelik katkıları göz ardı edilmektedir. Öğrencideki ilgi ve merakın azalmasına da neden olmaktadır; ancak gerek standart testler gerekse de uygulanan merkezi sınavlarda dikkati çeken nokta eleştirel pedagojinin sınavlara yönelik eleştirisinin sınavların varlığından öte yapılaş şekline olduğudur. Nitekim okulların ya da eğitim sisteminin yaptığı çalışmaların geri dönüşümünü sağlaması, müfredatın ilerleyişini kontrol etmesi, ayrıca öğrenme ve farkındalık için bir araç olması bakımından sınav sistemi göz ardı edilemez. Standart sınavlar bu noktada bireyleri sadece tek yönlü yani bilişsel açıdan ele alması ve onun diğer önemli bileşenlerini oluşturan duyuşsal ve psikomotor yönlerini devre dışı bırakması nedeniyle eleştirilebilir. Örneğin sınıf içi zamanının çoğunu sınavları geçmek için harcayan öğrenciler, topluma katkı sunmak amaçlı cömert ve yetkin bir insan olmak gibi tamamıyla değerli bulabilecekleri birçok beceriyi edinme imkânını kaybetmektedirler (Senge, 2014, s. 14). Standart sınavlara alternatiflerin üretilmesi, sınavların süreç içine yayılması ve izleme amaçlı olması

eleştirel pedagojinin doğasına en uygun yaklaşımdır. Bu durum öğrencinin bireyselliğinin gelişmesine ve eğitim sistemine geri dönüş sağlamaya da yardımcı olacaktır.

Eleştirel pedagojinin adalet ve eşitlik temelinde eğitim sistemine yönelik yaptığı eleştirilerin örgün din eğitime yansımalarına bakıldığında, konuyu bireysellik, uygulanan standart testler, merkezi sınavlar ve fırsat eşitliği bağlamında ele almak gerekir. Toplumun değişmesi, başta öğretmen ve öğrenci olmak üzere toplumu oluşturan üyelerin zihin yapılarını daha bilinçli hale getirmekle mümkündür. Zihinleri bilinçlendirmek de öncelikle adaletin tesis edilmesini gerekli kılar. Eğitim ortamında adaletin tesis edilmesinin iki boyutu vardır: Bunlardan birincisi, paydaşların haklarını demokratik bir şekilde dile getirmesiyle alakalı iken, diğeri, herkesin eşit haklara sahip olmaları demektir. Genel olarak eğitimde bireyin özgürleşmesini sağlayan ne varsa, adalete hizmet ediyor demektir. Bu durum bireylerin hangi sosyo-kültürel ortamlardan gelirlerse gelsin, eğitimin olanaklarından eşit düzeyde yararlanmasıyla alakalıdır. Eğitimde adalet devlet düzeyinde düşünüldüğünde imkânların eşit dağıtılmasıyla alakalı iken; sınıf düzeyinde ise öğretmenlerin her öğrenciyi onun fitratına ya da bir diğer deyişle bireyselliğine göre yetiştirmesi, bir başka deyişle öğrencinin kabiliyetine göre eğitim yapması demektir. Bu açıdan fitrat temelli ve öğrencinin potansiyeline uygun bir din eğitimi ve öğretimi, sınıf ortamında adaletin sağlanmasına hizmet edecektir. Buna ek olarak din eğitimcisinin sınıf ortamında öğrenciler arasında dil, din, mezhep ve cinsiyet ayrımı yapmaması, bilgili ve becerikli öğrenciler üzerinde odaklanmaması ve değişik kültürel ortamlardan gelen öğrencilerin de farkında olarak aralarında dengeyi sağlaması, adalete uygun bir yaklaşımdır.

Sınav sistemi örgün din eğitimi açısından değerlendirildiğinde, uygulanan standart sınavların bireyi tek yönlü ele alması nedeniyle eleştirel pedagoglar tarafından eleştirildiğinden bahsedilmiştir. Örgün din eğitimi kapsamına giren dersler öğrencilerin ihmal edilen duyuşsal ve ahlaki boyutunu tamamlama yönüyle alternatif olabilir. Nitekim okulların amacı bireyleri sadece sınav odaklı yetiştirmek değil, toplumun yararına olacak sağlıklı bireyler yetiştirmek şeklindedir. Bunun yolu da bireyin tüm yönlerinin geliştirilmesi ile mümkündür. Öğrencilerin sosyal, duyuşsal, ahlaki

gelişimlerini sağlayacak, onların kişisel anlam arayışlarını kolaylaştıracak değerleri edinmelerine yönelik izlemeye dönük değerlendirmelerin eğitim sistemine dâhil edilmesi gerekir. Örgün din eğitimi kapsamına giren derslerin liselere ve üniversitelere giriş sınavında bilişsel nitelikli değerlendirilmesinden öte, öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin izlemeye yönelik alternatif değerlendirme unsurları içerisine dâhil edilmesi bireyin göz ardı edilen özelliklerinin ön plana çıkması açısından anlamlı olacaktır.

Sonuç olarak, içinde yaşadığımız koşullar açısından sınav sistemi adaletli ve fırsat eşitliğine dayalı bir eğitim için vazgeçilmez konumdadır. Burada önemli olan sınavların varlığından öte, niteliklerinin artırılması, öğrenim ve öğretimi artıracak kaliteli ölçme-değerlendirme araçlarına yatırım yapılmasıdır. Devlete yönelik hesap verilebilirlik üzerine kurgulanan sınavların, dar öğrenme hedeflerinden ziyade daha geniş öğrenme hedeflerinin sağlanması için bu araçların geliştirilmesine ihtiyaç vardır; ancak bu ciddi bir adanmışlık ve zaman isteyen bir durumdur. Eleştirel pedagoji, bireyin başarısında sadece akademik sınavların baz alınmasına karşı çıkarak, bireyin içinden geldiği kültürün de bunda payı olacağını savunur. Aynı şekilde din eğitiminde de öğrencilerin inanç noktasında geldiği çevrenin ve ailenin de etkisinin göz ardı edilmemesi, toplumsal adaletsizlikler ve ayrımcılık gibi konuların ele alınması önemlidir. Ölçme sürecinde bu sorunların dinî bir bakışla eleştirel biçimde tartışılması eleştirel pedagojinin ilkelerine uygun bir yaklaşımdır. Böylelikle onların sorunlarını ve gereksinimlerini temele alan bir değerlendirme her iki anlayışta da önem arz eder. Örgün din eğitimine öğrencilerin ahlaki değerleri kazanmaları noktasında izlemeye yönelik değerlendirmelerin yapılması, bir diğer deyişle ölçeklerde dengenin sağlanması hem eleştirel pedagojinin doğasına uygun olacak hem de öğrenciler okulda ve hayatta tüm yönleriyle gelişmesine imkân sağlayacaktır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın yönteminin anlatıldığı bu bölümde ele alınan araştırma problemine ve amaca bağlı olarak araştırmanın yaklaşımına, çalışma grubuna, veri toplama aracına, veri toplama sürecine, verilerin analizinde kullanılan yöntem, araştırmanın geçerlik ve güvenirliğine, araştırmacının rolüne ve etik hususlara yönelik bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Yaklaşımı

Ortaöğretim DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin eğitimdeki uygulamalarının eleştirel pedagoji bağlamında incelendiği bu çalışmada “*nitel araştırma yaklaşımı*” tercih edilmiştir.

Nitel araştırma; bireylerin veya grupların topluma veya insana yönelik bir soruna yükledikleri anlamı doğrudan ve derinlemesine araştırma ve anlama yaklaşımını içeren bir araştırma türüdür (Creswell & Creswell, 2021, s. 4). Yapılan bu çalışmada Ortaöğretim DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin eleştirel pedagojiye yükledikleri anlamın ne, neden ve nasıl olduğu sorularının derinlemesine araştırılması hedeflendiği için bu yaklaşım tercih edilmiştir. Nitel araştırmanın temel varsayımı; üzerinde çok az araştırma yapıldığı için veya yeterince araştırılmamış bir örneklem içerdiği için bir kavram veya olgunun araştırılması, şeklinde ifade edilir (Creswell & Creswell, 2021, s. 19). Mevcut çalışmaların eleştirel pedagojinin din eğitimi açısından anlamını kuramsal olarak yeterince ortaya koymada yetersiz kaldığının düşünülmesinden ötürü nitel bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Nitel araştırmalarda çalışmanın tasarımından önce bir bakış açısının benimsenmesi beklenir (Neuman, 2022, s. 23). Yapılan çalışmada, çalışma grubunun eleştirel pedagojiye yükledikleri anlamın araştırılmasının hedeflenmesi, yapılandırmacı bir bakış açısının yansıması olarak yorumlanabilir. Nitekim Creswell’e (2021, s. 8) göre bu bakış açısında başkalarının dünyaya ilişkin anlamlarını anlamak veya yorumlamak esastır. Eleştirel pedagojinin ortaya çıktığı felsefi arka planda ne

anlama geldiği ve ilkelerinin örgün din eğitimi öğretmenlerinin uygulamalarına nasıl yansıdığı yapılandırmacı bir bakışla ele alınmıştır.

Araştırmada, nitel modelin fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, katılımcıların bir olguyla ilgili yaşadıkları deneyimlerini kendilerinin tanımladıkları şekliyle anlattığı, felsefeden ve psikolojiden gelen bir araştırma desendir (Creswell & Creswell, 2021, s. 13). Araştırmada ele alınan olgu ise; “*Ortaöğretim DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin eğitim alanındaki uygulamaları ve bunların eleştirel pedagoji bağlamında incelenmesidir.*” Araştırma, katılımcıların eleştirel pedagoji ilkelerini nasıl yorumladıklarını ve bunu sınıf içi uygulamalara nasıl yansıttıklarını derinlemesine ve farklı açılardan resmedebilmek düşüncesiyle fenomenolojik desende yürütülmüştür.

2.2. Çalışma Grubu

Yapılan bu araştırmada, çalışmanın amacına uygun olarak nitel araştırmada örnekleme yöntemlerinden “*kolay ulaşılabilir veya elverişli örneklem*” tercih edilmiştir. Kullanılan örneklem türü nitel araştırmalarda yaygın biçimde kullanılıyor olup zaman, para ve çaba gibi koşulları göz önünde bulundurarak örneklem seçimine dayanır (Baltacı, 2018, s. 246). Araştırmanın nitel boyutunun katılımcıları, Konya’nın merkez ilçeleri olan Selçuklu, Meram ve Karatay’da görev yapan Ortaöğretim DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretmenleri arasından seçilmiştir. Öğretmenler belirlenirken gönüllülük esası dikkate alınmış, araştırmacı için ulaşım ve izin açısından kolay ulaşılabilceği düşünülen katılımcılar tercih edilmiştir. Bazı öğretmenler görüşmeyi kabul etmemiş ve başka öğretmenlere sorulmuştur. Sonuçta araştırmaya 22 öğretmen katılmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Ortaöğretim DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin eğitim alanındaki uygulamalarının eleştirel pedagoji bağlamında incelenmesi amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan bir teknik olan görüşme, bireylerin türlü konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların muhtemel

sebeplerinin öğrenilmesinde kullanılır (Karasar, 2022, s. 166). Görüşmenin; “yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış” şeklinde üç türü bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, görüşme öncesi soru listesi hazırlanır ve sorular esnek bir şekilde konuşmanın bağlamına uygun bir şekilde sorulabilir. Bu görüşe türünde uygun zamanda doğru sorular sormak, soruya ilişkin verilerin tükendiği hissedildiğinde, yeni sorularla katılımcıyı odağa çekmek esastır (Bektaş, 2022, s. 103). Araştırma için yarı yapılandırılmış görüşmenin tercih edilme nedeni, standartlığı, esnekliği ve nicel veri toplama araçlarındaki sınırlılığı ortadan kaldırarak belli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olmasındandır (Şimşek & Yıldırım, 2013, s. 76).

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular, araştırmanın amacına ve araştırma sorularına uygun olarak hazırlanmıştır; ayrıca bunun için geniş bir alanyazın taraması yapılmış ve eğitim alanında uzman üç kişinin görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşlerinden alınan öneriler doğrultusunda ön kabullü olduğu belirtilen (6 ve 13. soru), anlaşılmasında güçlük bulunan (3, 5, 12, 14 ve 17. sorular) ve iki farklı yargıyı içeren (18, 19 ve 20. soru) bazı sorular yeniden düzenlenmiş, bazı sorular çıkarılmış ve yeni sorular eklenmiştir. Örneğin; “*Günlük yaşamımızda sosyal medyada pek çok dini etkiye maruz kalıyoruz. Dini konularla ilgili sunulan bilgilerin doğruluğunu yanlışından ayırt edebilmek konusundaki deneyimleriniz nelerdir?*” sorusu, ön kabullü bir soru olduğu gerekçesiyle düzenlenmiştir. Bu soru; “*Öğrencilerinize sosyal medya okuryazarlığına yönelik nasıl bir rehberlik uygularsınız?*” şeklinde düzenlenmiştir.

Araştırma öncesinde beş öğretmen ile pilot görüşme yapılmış, uygulama sonrası soruların bazı bölümlerinde ifadeye yönelik düzeltmelere gidilmiş ve soru sayısı 20 olan yarı yapılandırılmış forma son hali verilmiştir. Öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, mesleki kıdemi, mezun oldukları bölümü ve çalıştıkları eğitim kademesine yönelik kişisel bilgileri de içeren görüşme formunun ön uygulaması, her bir öğretmen için yaklaşık 40-60 dakika sürmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna Ek 3’te yer verilmiştir.

Katılımcılar ile olan görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze yapılan görüşmeler, araştırmacıya sosyal ipuçları sağlamasından ötürü tercih

edilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı ve önemi hakkında bilgi verilmiş, kısa bir tanışma sürecinin ardından sorular katılımcılara tek tek sorulmuştur. Görüşme formunda (Ek 3) öğretmenlere diyaloga dayalı öğretim, sınıf disiplini sağlama, eleştirel düşünme, demokrasi bilinci, zihinsel özgürlük, müfredat, bağlam, tartışmalı konular ve ölçme değerlendirmeye yönelik deneyimleri hakkında sorular yöneltilmiştir. Görüşme esnasında katılımcıların izinleri alınmış olup ses kayıt cihazına ek olarak, araştırmacı tarafından gerekli yerlerde notlar da alınmıştır. Böylelikle görüşme sorularının tamamının sorulup sorulmadığının ve kayıt cihazındaki olası arızalanma durumunda görüşme sürecinin sekteye uğramasının önüne geçilmek istenmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verilerini toplamak için görüşmeler 18.04.2023 tarihi ile 16.06.2023 tarihleri arasında yapılmıştır. Çalışma grubuna Selçuklu, Meram ve Karatay ilçelerinin zümre başkanları ve okul müdürleri ile irtibat kurularak ve gönüllülük esasına dayanılarak ulaşılmıştır. Görüşmeler gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden ve farklı eğitim kademelerinde görev yapan 22 katılımcı ile 40-60 dakika arasında tamamlanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Ortaöğretim DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin eğitim alanındaki uygulamalarının eleştirel pedagoji bağlamında incelenmesi için yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde önceden belirlenen temalar ışığında veriler yorumlanmaktadır. Görüşme yapılan çalışma grubunun görüşleri bulgular bölümünde sık sık doğrudan alıntı yapılarak okuyucuya sistematik bir biçimde aktarılmaktadır (İlgar & İlgar, 2014, s. 35). Betimsel analizin aşamaları dört basamak halinde belirtilmiştir. Bunlar: Analiz için tematik bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveyi esas alarak verileri işleme, bulguları tanımlama ve yorumlama şeklindedir (Şimşek & Yıldırım, 2013, ss. 223-224). Belirlenen basamaklara uygun olarak öncelikle araştırma sorularından ve araştırmanın kavramsal çerçevesinden yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Katılımcıların eğitim alanındaki uygulamalarının eleştirel pedagoji

bağlamında incelenmesini amaçlayan bu çalışmanın kavramsal çerçevesi eleştirel pedagoji olarak belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler ışığında tartışmalı konular, eleştirel düşünme ve demokrasi bilinci, eğitimde kullanılan yöntem ve teknikler, olumsuz ve farklı düşünceler, öğretmen özellikleri ve davranışları şeklinde beş tema oluşturulmuştur. Veriler oluşturulan çerçeveye göre okunmuş, düzenlenmiş ve sınıflandırılmıştır. Sınıflandırılan veriler derinlemesine ve ayrıntılı bir biçimde irdelendikten sonra belirlenen temalara göre düzenlenmiş ve kategoriler oluşturularak tanımlanmıştır. Düzenlenen veriler alıntılarla desteklenmiş, okuyucunun kolaylıkla anlamasını sağlayacak biçimde tablolaştırılmıştır. Elde edilen bulguların yorumlandığı son aşamada ise ulaşılan kavramlar arasındaki ilişkiden yola çıkarak eleştirel pedagojinin ilgili alanyazınına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Nitel verilerin çözümlenmesi aşamasında MAXQDA veri analiz programından yararlanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde bilgisayar programlarının kullanımı, analiz sürecinde harcanan zamanı kısaltmak, analizleri daha açık ve sistemli hale getirmek, süreci daha iyi kontrol edebilmek, kodlamaları gözden geçirerek gerektiğinde düzenleme yapabilmek ve araştırmacıya esneklik sağlamak açısından yararlıdır (İlgar & İlgar, 2014, s. 44). Bununla birlikte elde edilen kodlardan ve temalardan ortaya çıkan sonuçları görselleştirme konusunda bu tür programları kullanmak araştırmacıya önemli kolaylıklar sağlayacaktır (Şimşek & Yıldırım, 2013, ss. 250-251). Sayılan avantajlar, araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde bilgisayar yazılımını kullanmaya etki eden faktörler arasında olmuştur; ancak her ne kadar programlar mekanik anlamda araştırmacının işini kolaylaştırırsa da katılımcı görüşlerinin bilgisayara aktarılması, tema, kategori ve kodların neler olacağına araştırmacının kendisi karar vermiştir.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmada geçerlik, bulguların değerini ve doğruluğunu değerlendirmeyi amaçlamak olarak tanımlanır (Creswell, 2016, s. 201). Literatürde geçerlik türleri, “iç (inandırıcılık) ve dış (aktarılabirlik) geçerlik” olarak ikiye ayrılarak incelenir. İç geçerlik, araştırmacının tüm araştırma süreci boyunca tutarlı davranabilmesi, tutarlılığını nasıl sağladığını açıklayabilmesi ve bulgularını gerçekçi

bir biçimde elde edebilmesidir. Nitel araştırmalarda dış geçerlik ise, elde edilen bulguların, benzer gruplara genellenebilirliği ile ilgilidir (Şimşek & Yıldırım, 2013).

Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için, formun kapsam geçerliliği ile ilgili uzman görüşlerine başvurulmuştur. Görüşmenin uygun bir fiziksel ortamda gerçekleştirilmesine özen gösterilmiştir. Katılımcıların kendilerini rahat hissetmesi için araştırma öncesinde ön görüşme yapılmıştır. Görüşme sonunda katılımcı teyidi yapılarak yanlış anlaşılan yerler düzeltilmeye çalışılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde dijital veri analiz programı kullanılmıştır. Elde edilen nitel bulguların alanyazın ve kuramsal çerçeve ile uyumuna özen gösterilmiştir. Katılımcı görüşlerine bulgular kısmında aynen yer verilmiştir. Araştırmanın nitel kısmının dış geçerliğini sağlamak için ise katılımcıların araştırmanın amacına uygun şekilde seçilmesine özen gösterilmiştir.

Nitel araştırmada güvenilirlik, toplanan veriler ile ulaşılan sonuçların ne derece tutarlı olduğunun belirlenmesidir. Literatürde nitel araştırma stratejileri, “iç güvenilirlik (tutarlık) ve dış güvenilirlik (teyit edilebilirlik)” şeklinde ifade edilmektedir (Bektaş, 2022, s. 163). Yapılan araştırmada iç güvenilirliği sağlamak için, verilerin çözümlenmesinde birden çok araştırmacı sürece dâhil edilmiştir. Görüşme sorularının uygunluğu uzman görüşleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Dış güvenilirliği sağlamak için ise araştırmacının süreç boyunca edindiği felsefi tutumu (yapılandırmacı) çalışmaya yansıtmasına özen gösterilmiştir. Veri toplama süreci ile kod ve kategorilerin oluşturulma aşamalarına detaylı biçimde yer verilmiştir. Verilerin kodlanması sürecinde ikinci bir kodlayıcı kullanılarak kodlamalar arasında karşılaştırmaların yapılmasına dikkat edilmiştir.

2.7. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmanın araştırmacıya tanıdığı esneklik, çalışma sürecinde araştırmacının rolünün açık ve net bir biçimde tanımlanmasını gerekli kılmaktadır. Araştırmacının rolünden kast edilen, taşıdığı değerleri, felsefi varsayımları, görüşlerinin bileşenlerini açıklaması, taşıdığı inanç ve değerleri dünya görüşü ile ilişkilendirerek nitel araştırma yöntemi özelinde tartışmasıdır (Bektaş, 2022, s. 164). Bu çalışmada araştırmacı uygulayıcı rolünü benimsemiş ve araştırmanın tüm

aşamalarında rol almıştır. Araştırmanın etik izinlerinin alınması, nitel ölçme aracının geliştirilmesi, içeriğin planlanması, hazırlanması ve uygulanması, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlanması gibi tüm aşamalarda araştırmacı etkin bir rol üstlenmiştir.

2.8. Etik Kurallara Uygunluk

Tez kapsamında yürütülen her aşamada, araştırma ve yayın etiği kurallarına uygun şekilde hareket edilmiştir. Çalışma öncesinde Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Enstitüsü Etik Kurulundan (Karar No: 2024/772), sonrasında ise uygulama yapılacak kurum ve kuruluşlardan gerekli izinler alınmıştır. İlgili belgeler Ek 1 ve Ek 3'te sunulmuştur. Toplanan veriler, üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan olduğu haliyle araştırmada yer almıştır. Verilerin toplanması sürecinde katılımcılara gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve gönüllülük ilkesine riayet edilmiştir. Araştırmaya dâhil olan katılımcıların kişisel bilgileri saklı tutulmuştur. Araştırma sürecinde yararlanılan kaynaklara, enstitünün yazım ilkelerine uygun olan stilde atıf yapılmış ve kaynakça bölümünde kaynakların tamamına yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar uygulamanın yapıldığı kurum ve kuruluşlarla paylaşılmıştır.

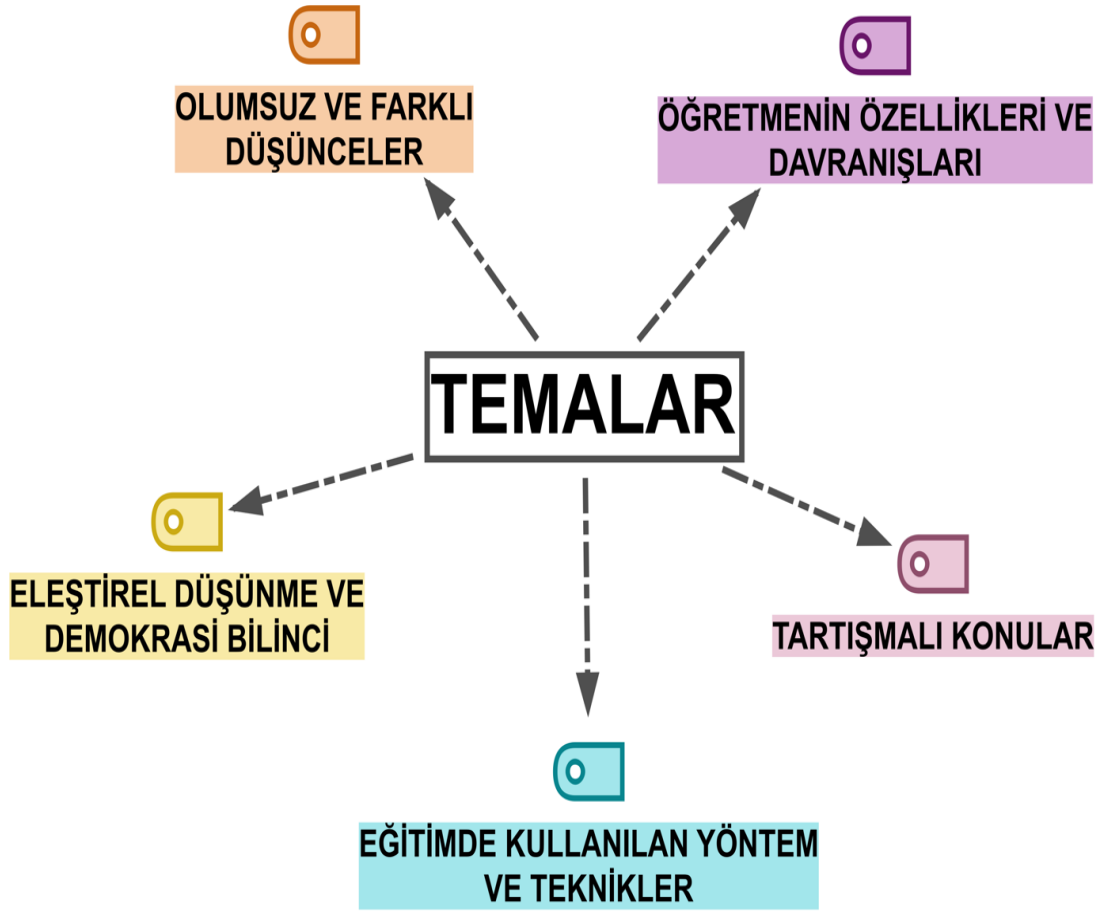
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırma problemine açıklık getirmesi adına yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular bu başlık altında sunulmuştur. Çalışmaya toplamda 22 katılımcı dâhil olmuştur. Katılımcılar K1-K22 olarak kodlanmıştır. Çalışmada yer alan katılımcıların demografik bilgilerine Tablo 3.4.'te yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Demografik Bilgileri

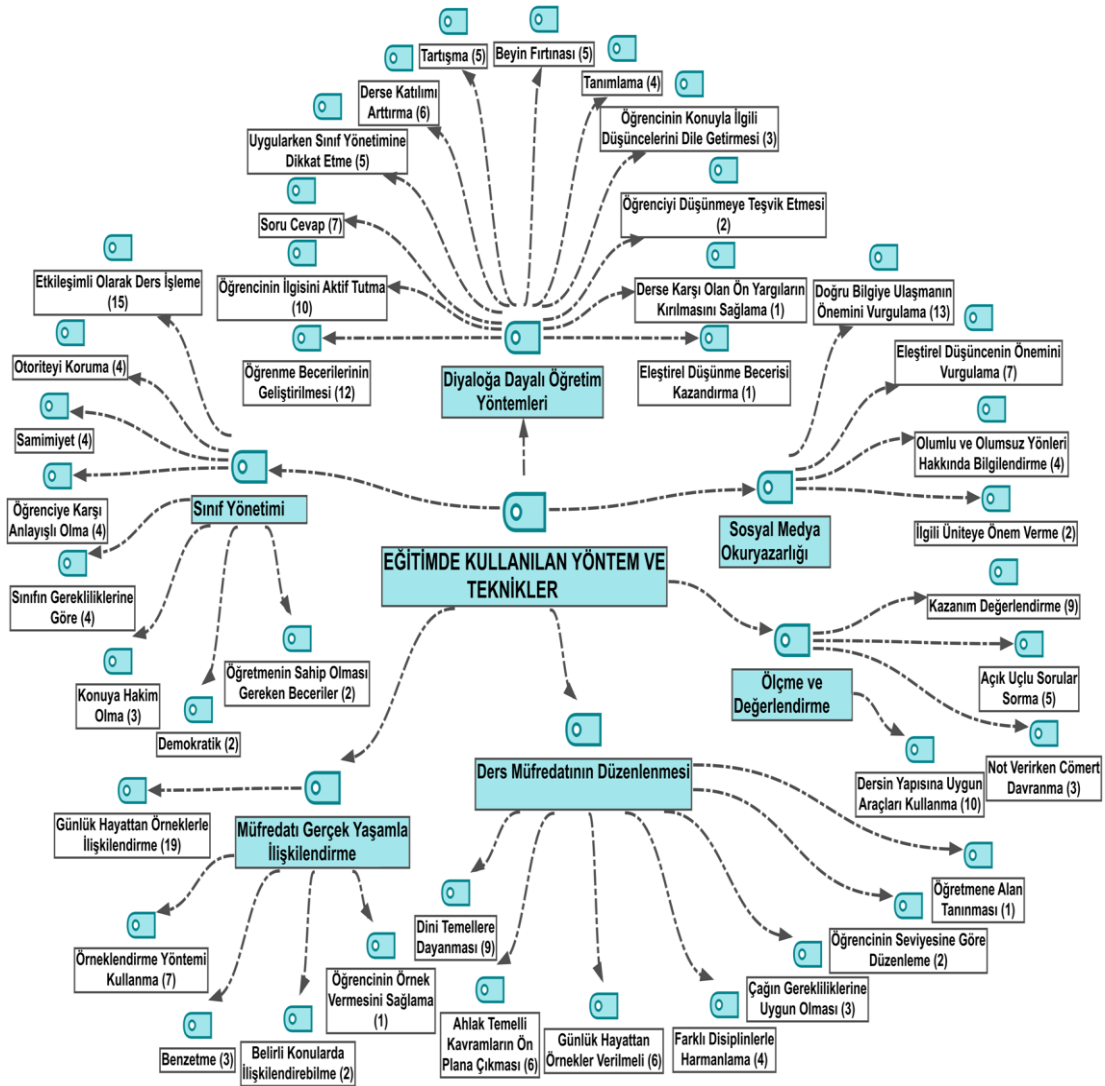
Belge adı	Yaş	Görev Eğitim Kademesi	Yapılan	Mezun Fakülte	Olduğu	Mesleki Deneyim	Cinsiyet	Eğitim Durumu
K1	41-50	Fen Lisesi		İlahiyat Fakültesi	21 Yıl ve Üzeri	Erkek	Lisans	
K2	41-50	Anadolu Lisesi		İlahiyat Fakültesi	16-20 Yıl	Erkek	Doktora	
K3	51 ve üzeri	Anadolu İ H L		İlahiyat Fakültesi	21 Yıl ve Üzeri	Erkek	Lisans	
K4	41-50	İmam Hatip Lisesi		İlahiyat Fakültesi	6-10 Yıl	Kadın	Lisans	
K5	31-40	İmam Hatip Lisesi		Eğitim Fakültesi	6-10 Yıl	Erkek	Lisans	
K6	25-30	Anadolu Lisesi		İlahiyat Fakültesi	0-5 Yıl	Erkek	Yüksek Lisans	
K7	25-30	Fen ve Sosyal Bilimler Proje İ H L		İlahiyat Fakültesi	0-5 Yıl	Kadın	Lisans	
K8	31-40	Fen ve Sosyal Bilimler Proje İ H L		İlahiyat Fakültesi	0-5 Yıl	Kadın	Lisans	
K9	25-30	Fen ve Sosyal Bilimler Proje İ H L		İlahiyat Fakültesi	0-5 Yıl	Kadın	Lisans	
K10	51 ve üzeri	Anadolu Lisesi		İlahiyat Fakültesi	21 Yıl ve Üzeri	Erkek	Lisans	
K11	31-40	Anadolu Lisesi		Eğitim Fakültesi	11-15 Yıl	Kadın	Lisans	
K12	25-30	İmam Hatip Lisesi		İlahiyat Fakültesi	0-5 Yıl	Kadın	Yüksek Lisans	
K13	25-30	İmam Hatip Lisesi		İlahiyat Fakültesi	0-5 Yıl	Kadın	Yüksek Lisans	
K14	31-40	Anadolu Lisesi		Eğitim Fakültesi	11-15 Yıl	Kadın	Lisans	
K15	31-40	Anadolu Lisesi		Eğitim Fakültesi	11-15 Yıl	Kadın	Lisans	
K16	31-40	Anadolu Lisesi		Eğitim Fakültesi	11-15 Yıl	Kadın	Lisans	
K17	31-40	Anadolu Lisesi		Eğitim Fakültesi	11-15 Yıl	Erkek	Doktora	
K18	31-40	Anadolu Lisesi		Eğitim Fakültesi	11-15 Yıl	Kadın	Lisans	
K19	31-40	İmam Hatip Lisesi		İlahiyat Fakültesi	0-5 Yıl	Kadın	Yüksek Lisans	
K20	25-30	Anadolu İ H L		İlahiyat Fakültesi	6-10 Yıl	Kadın	Yüksek Lisans	
K21	31-40	Anadolu Lisesi		İlahiyat Fakültesi	6-10 Yıl	Kadın	Lisans	
K22	31-40	Fen Lisesi		İlahiyat Fakültesi	16-20 Yıl	Erkek	Lisans	



Şekil 3.1. Temalar Gösterimi

Çalışmada oluşan temalara Şekil 3.1’de yer verilmiştir. Buna göre çalışmada 5 tema oluşturulmuştur. Bunlar; olumsuz ve farklı düşünceler, öğretmenin özellikleri ve davranışları, eleştirel düşünme ve demokrasi bilinci, eğitimde kullanılan yöntem ve teknikler, tartışmalı konulardır.

3.1. Eğitimde Kullanılan Yöntem ve Teknikler



Şekil 3.2. Eğitimde Kullanılan Yöntem ve Teknikler Teması Hiyerarşik Kod Alt Kod Gösterimi

Katılımcıların eğitimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin ifadeleri eğitimde kullanılan yöntem ve teknikler teması altında toplanmıştır. Eğitimde kullanılan yöntem ve teknikler teması kategorileri, kodları ve kod frekanslarına ilişkin bilgilere Şekil 3.2’de yer verilmiştir. İlgili temada sınıf yönetimi, diyaloga dayalı öğretim yöntemleri, müfredatı gerçek yaşamla ilişkilendirme, ders müfredatının düzenlenmesi, ölçme ve değerlendirme, sosyal medya okuryazarlığı kategorileri yer almaktadır.

3.1.1. Sınıf Yönetimi

Katılımcıların sınıf yönetimini nasıl sağladıklarına yönelik ifadeleri sınıf yönetimi kategorisi altında kodlanmıştır. Sınıf yönetimi kategorisinde katılımcıların en çok ifadede bulundukları kod *etkileşimli olarak ders işleme* kodudur. Katılımcılar derslerinde sınıf yönetimini sağlamak için etkileşimli ders anlatımı yaptıklarını dile getirmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Öğrencilere öncelikle nasıl olduklarını sorar onları dinlerim sonra etkileşimli olarak ders işlerim.” (K4)

“Derslerime hazırlıklı girerim, öğrencilerin hepsiyle iletişim halinde bulunmaya çalışırım, adaletle muamele ederim, öğrencilerin hepsine değer veririm. Bununla birlikte kasıtlı olarak sorun çıkartmak isteyen olursa onunla görüşme yaparım.” (K10)

“Lise çağındaki gençler ki özellikle günümüzde bu böyledir tabiri caizse kafa dengi halden anlayan insancıl ve samimi öğretmenleri kendilerine yakın hissederler. Tanışma anında takındığım babacan tavrı ilerleyen süreçte güler yüzlü bir komutan bazen de bir anne bazen bir abla ama çoğu zaman da arkadaş olarak onlarla tatlı sert ilişki kurarak devam ettiririm. Başarı oranı yüksek sınıflarda bu yöntem oldukça işe yararken seviyenin düşük ama hareketin fazla olduğu sınıflarda daha disiplinli olmak bazen onları ters köşe yapan tavır sergilemek disiplini sağlamada oldukça etkilidir.” (K15)

Sınıf yönetimi kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *otoriteyi koruma* kodudur. Katılımcılar sınıfta sınıf yönetimini sağlayabilmek için otoriter bir yaklaşım benimsediklerini dile getirmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Burada geleneksel otoriter algıyı önemsiyorum. Elbette öğrenci her şekilde kendini ifade edebilmeli, kafasına takılan her türlü soruyu sorabilme cesaretini göstermeli ama bunlar hep bir saygı çerçevesinde olmalı. Öğretmenin varlığını bir öğretmen, bir rehber, bir yol gösterici olarak görmeli... Dolayısıyla kimi zaman öğrenci ile öğrenci olabilirken kimi zaman öğrenci, geleneksel otoriter öğretmen kimliğimi de hisseder. Sınıf yönetimi biraz da denge meselesidir. Yeri ve zamanına

göre öğretmenin tavrı esnemek ya da daha sert bir tutum sergilemek şeklinde değişebilir.” (K17)

Sınıf yönetimi kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod samimiyet kodudur. Katılımcılar sınıfta sınıf yönetimini sağlayabilmek için samimi bir yaklaşım benimsediklerini dile getirmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Sınıf yöntemi için ekstra farklı bir çabam yoktur. Öğrencilere samimiyetimi hissettirim gerisi kendiliğinden gelir. Daha önce ciddi bir sorunla karşılaşmadım” (K5)

“Öğrencilerle samimi bir ilişki kurmaya çalışıyorum. Onların sorularına ne tarzda olursa olsun açtım. Bu yüzden onlar da bana karşı saygılı yaklaşıyorlar. Gençlerle zıtlasmamaya gayret ediyorum; çünkü yanlış yaptıklarında onlarla zıtlasınca yanlış azaltmak yerine maalesef artırıyorlar. Arkadaşça yaklaştırmaya çalışıyorum. Seven öğrenci saygı da duyuyor.” (K11)

“Lise çağındaki gençler ki özellikle günümüzde bu böyledir tabiri caizse kafa dengi halden anlayan insancıl ve samimi öğretmenleri kendilerine yakın hissederler. Tanışma anında takındığım babacan tavrı ilerleyen süreçte güler yüzlü bir komutan bazen de bir anne bazen bir abla ama çoğu zaman da arkadaş olarak onlarla tatlı sert ilişki kurarak devam ettiririm. Başarı oranı yüksek sınıflarda bu yöntem oldukça işe yararken seviyenin düşük ama hareketin fazla olduğu sınıflarda daha disiplinli olmak bazen onları ters köşe yapan tavır sergilemek disiplini sağlamada oldukça etkilidir.” (K15)

Sınıf yönetimi kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod sınıfın gerekliliklerine göre kodudur. Katılımcılar sınıfta sınıf yönetiminde kullandıkları yaklaşımın sınıfın gerekliliklerine göre değiştiğini dile getirmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“9,10,11,12. sınıflarda ders modum farklıdır. Fen Lisesi olmanın gereği olarak 9, en yoğun, 10, yoğun, 11, hafif, 12, rahat tempodadır. Sınıf düzeyleri farklı olduğu gibi şube düzeyleri bile farklı olabiliyor. Her sınıf farklı iklimi barındırıyor, o nedenle ders anlatım yöntemlerini sınıfa uygun kullanıyorum. Akıllı tahtada kitap PDF olarak

açık oluyor mutlaka. Sohbet tadında konuşmamı seviyorlar. Fen Lisesi'nde sözel ders vermenin sıkıntılarını hissediyorum haliyle.” (K1)

“Bu konuda da muhataba göre değişikliklerin olması gerektiğini düşünüyorum. Sınıf iklimine göre kimi sınıflarda görmezden gelinen davranışların kimi sınıflarda önemli bir mesele haline geldiğini söyleyebilirim. Din dersleri özelinde şöyle bir tehlikenin de olduğunu düşünüyorum: Her öğrenci din konusunda ve dini meselelerde bir yargıyla sınıfa gelmekte, bu da sınıf mevcudu miktarınca muhatap yargısı ve önbilgisi anlamına gelmektedir. Bu noktada derse giren hocaların sınıf yönetimini sağlayabilmesi için çok yönlü bilgilere sahip olması ve dikkatli bir tavır takınması önem arz ediyor. Öğrenci hocaların anlayışlı, açık görüşlü olduğunu hissetmekle birlikte anlattıklarından ve düşündüklerinden emin olduğunu da hissetmeli diye düşünüyorum. Diğer durumda öğretmen öğrencinin “eğlence malzemesi” veya dinlemeye değer olmayan birisi gibi görülmesi tehlikesiyle karşılaşabilir. Bu sebeple sınıf yönetiminde sınıf ikliminin ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini düşünüyorum. Kendi derslerimde de bu koşulların gerektirdiği şekilde kimi zaman otoriter kimi zaman oldukça açık olduğumu söyleyebilirim.” (K6)

“Her sınıfın kendi durumunu göz önünde bulunduruyorum. Örneğin enerjik, hareketli bir sınıfla daha uysal kendi halinde bir sınıfa karşı tutumum aynı olmuyor; ayrıca sınıf ile tek tek öğrencilerle olan samimiyet ve muhabbetime göre de şekilleniyor. Derse başlamadan önce her öğrencinin ders için hazır olup olmadığını kontrol etmek gerekiyor. Herkesin beni dinlediğinden, derse odaklandığından emin olmadan başlamıyorum. Bu koşulu sağlamayan öğrenci varsa herkes hazır olunca başlayacağımı söylüyorum. Zaten çocuklar alıştı böyle bir başlangıca. Benim söylememe gerek kalmıyor. Ders esnasında dikkatlerin dağıldığını fark ettiğimde de farklı yöntemler deniyorum. Konu ile ilgili örnek vereceğim zaman öğrencilerden birinin ismini kullanmak, soru sormak, öğrencilere yakın durmak, gerekirse sözlü uyarı yapmak vb. Bunun dışında konuları günlük yaşamla ilişkilendirmek dikkatleri ders üzerinde tutmak konusunda çok işlevsel. Dikkati dağılan, derse odaklanmayan, aklı başka yerde olan öğrenci fark edildiği için genelde bireysel konuşmalar yeterli oluyor. Tek bir yoldan bahsedemiyorum kısaca.” (K12)

Sınıf yönetimi kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *öğrenciye karşı anlayışlı olma* kodudur. Katılımcılar sınıf yönetiminde öğrenciye karşı anlayışlı olduklarını dile getirmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Kendi adıma konuşacak olursam, bu konuda zaman zaman sorunlar yaşamakla birlikte uzun denebilecek öğretmenlik serüvenimin bana kazandırdığı melekelerle görevimdeyim. İçyüzünü çok da anlayamadığımı itiraf ettiğim otoritesiz sınıf yönetiminin ipuçlarını özgüven ve entelektüel birikim, nezaket, öğrenciye güven vermek, onlara –bazen sahip olduklarının ve hak ettiklerinin üstünde- saygı göstermek ve birey olduklarını hissettirmek şeklinde sıralayabilirim.” (K2)

“Öğrencilerle iletişim odaklı, birbirimize saygı çerçevesinde ve empatiye dayalı bir sınıf yönetimini benimsiyorum.” (K14)

“Çoğu zaman öğrencilerimin rahat hissettiği bir sınıf yönetimim var. Örneğin öğrenciye meslek hayatım boyunca sus dememiştir. Konuşmak istiyorsa susarım öğrencim konuşsun derse ne zaman başlamak istediklerini soruyorum. Ona göre başlarım derse. Demokratik bir sınıf yönetimi anlayışım olduğunu söyleyebilirim.” (K19)

Sınıf yönetimi kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *konuya hâkim olma* kodudur. Katılımcılar sınıf yönetimini sağlamak için anlattıkları konuya hâkim bir şekilde dersi gerçekleştirdiklerini dile getirmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Anlattığım alana hâkim olmaya dikkat ediyorum. Böylece dikkatleri hep diri kalıyor.” (K8)

“Derslerime hazırlıklı girerim, öğrencilerin hepsiyle iletişim halinde bulunmaya çalışırım, adaletle muamele ederim, öğrencilerin hepsine değer veririm. Bununla birlikte kasıtlı olarak sorun çıkartmak isteyen olursa onunla görüşme yaparım.” (K10)

“Etkili anlatım teknikleri, etkili beden dili kullanımı, sınıfı iyi tanıma, sevgi-saygı ilişkisini sağlam kurma, anlatılan konuya hâkim olma, öğrencilerle güvenli bağ kurma ile sınıf yönetimini sağlarım.” (K16)

Sınıf yönetimi kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *öğretmenin sahip olması gereken beceriler* kodudur. Katılımcılar sınıf yönetimini sağlamak için öğretmenin belirli özelliklere sahip olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Bu durum geleneksel eğitim anlayışını eleştiren ve kendisini modern bir öğretmen olarak niteleyen beni de nadiren de olsa otorite ve hiyerarşik üstünlük kullanarak disiplin sağlamaya sevk etmektedir. Eğitimde otoriterliğe karşı bir öğretmen olarak sınıf disiplinini sağlamak için otoriterliği mecbur kalmadıkça kullanmama ve en azından asgari düzeye indirmek hususunda bir farkındalığa sahip olduğumu söyleyebilirim. Eğitimciliğin sanatkârlık yönünün ortaya çıktığı bu noktada öğretmenin sınıf yönetimini sesini yükseltmeden, öğrenciyi aşağılamadan ve sinirlendiğini belli etmeden kilit nitelikteki belirli ifadeler, davranışlar ve pedagojik enstrümanlarla önemli ölçüde kişisel yeterlilik, özgüven ve karizmaya dayalı bir şekilde disiplini sağlayabileceğini düşünüyorum. Tabii ki, bu her öğretmene nasip olacak bir şey değil ve çoğu zaman uzun yılların öğretmene kazandıracağı bir durum.” (K2)

Sınıf yönetimi kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *demokratik* kodudur. Katılımcılar sınıf yönetimini sağlamak için demokratik bir yaklaşım benimsediklerini dile getirmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Derslerin ilk haftasında öğrencilerim ile sınıf kurallarını belirleyerek demokratik bir biçimde yönetiyorum.” (K20)

“Derslerimde öğrencilerimle ödül ve cezaya değil sevgiye dayalı bir sınıf yönetimi sağlarım. Öğrencilerim için özgürlükçü bir tartışma ortamı oluştururum. Bazen derste moderatör rolünü üstlenirim.” (K21)

3.1.2. Müfredatı Gerçek Yaşamla İlişkilendirme

Katılımcıların müfredatı gerçek yaşamla nasıl ilişkilendirdiklerine yönelik ifadeleri müfredatı gerçek yaşamla ilişkilendirme kategorisi altında kodlanmıştır. Müfredatı gerçek yaşamla ilişkilendirme kategorisinde katılımcıların en çok ifadede bulundukları kod *günlük hayattan örneklerle ilişkilendirme* kodudur. Katılımcılar

günlük hayattan örnekler vererek müfredatı gerçek yaşamla ilişkilendirmeyi yaptıklarını dile getirmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Bunun yanı sıra dersi soyut, sıkıcı ve anlaşılması zor bir kavramlar paketi olmaktan çıkarmak ve eğlenceli hale getirmektir. Anlattığım konu bağlamında dünya ve ülke gündemine göndermeler yapmak, bu göndermelerle öğrencilerin konuyu kişisel öyküleri ve sorunları düzleminde değerlendirmelerine çalışmak, konuyu gerçek kişi, olay ve sorunlar düzleminde işlemek de sınıf yönetimini sağlamak için kullandığım stratejiler arasında.” (K2)

“Din zaten kişinin ve toplumların dünyasını düzene sokmak için vardır. Dolayısıyla her konuda yaşamdan örnekler veririm. Bu da öğrenci üzerinde etkili olur.” (K21)

“Çalıştığım okuldaki öğrenci yapısı muhafazakâr aile yapısından geldiği için müfredatı yaşamla ilişkilendirmek mutlaka gerekiyor. Özellikle ibadet, ahlak ve kültür konularında yaşamla ilişkilendirme daha fazla yer veriyorum. Bu durum öğrencilerin kendi yaşamlarından örnekler sunmalarına zemin hazırlıyor. Yaşamla ilişkilendirilen konular daha dikkat çekici daha akılda kalıcı olabiliyor.” (K14)

Müfredatı gerçek yaşamla ilişkilendirme kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *örneklendirme yöntemi kullanma* kodudur. Katılımcılar müfredatı gerçek yaşamla ilişkilendirmek için öğretim yöntem ve tekniklerinden örneklendirmeyi kullandıklarını dile getirmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Konuya bağlı olarak aslında hepsini kullandığımı söyleyebilirim; ama daha çok örnekleme, tanımlama yöntemlerini kullandığımı söyleyebilirim.” (K14)

“Çok sayıda film okuması yapıyorum. Youtube’da bulunan videolardan izlettiğim bölümleri yarıda keserek öğrencilerin görüşlerini almak bu konuda en sık uyguladığım yöntem.” (K2)

Müfredatı gerçek yaşamla ilişkilendirme kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *benzetme* kodudur. Katılımcılar müfredatı gerçek yaşamla ilişkilendirmek için benzetme yöntemini kullandıklarını dile getirmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Örneklendirme, karşılaştırma, benzetme, tanımlama sıkça kullandığım yöntemler. Tanık gösterme ve sayısal verilerden yararlanmayı da uygun konu içeriklerinde kısmen kullanıyorum.” (K16)

“Tanımlama, örneklendirme, benzetme...” (K17)

Müfredatı gerçek yaşamla ilişkilendirme kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod belirli konularda ilişkilendirebilme kodudur. Katılımcılar müfredatı gerçek yaşamla ilişkilendirmek için belirli konularla ilişkilendirdiklerini dile getirmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Tefsir fıkıh gibi derslerde gerçek yaşamla ilişki kurmak rahat oluyor, kelam akait gibi düşünsel formları yüksek olan alanlarda nispeten daha zor oluyor. Felsefi düşünceleri gelişmiş öğrenciler bu alanlarda da ilişkiyi rahat kuruyor.” (K9)

“Müfredat konusunda son yıllarda güzel çalışmalar, gelişmeler oldu; ancak yaşamla ilişkilendirme konusunda eksikler var. Bu biraz da öğretmenin çaba ve yeteneğini gerektiriyor.” (K10)

Müfredatı gerçek yaşamla ilişkilendirme kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod öğrencinin örnek vermesini sağlama kodudur. Katılımcılar müfredatı gerçek yaşamla ilişkilendirmek için öğrencilerin konuyla ilgili örnek vermelerini istediklerini dile getirmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Konu ile ilgili örnekler isteyerek veya sorularla bunu açığa çıkarmaya ve bunu konuyla bağlı olarak anlatmaya çalışıyorum. Öğrenci kendinden bir şey bulduğu zaman derse daha aktif katılıp sağlıyor. “Hiç böyle bir olaya/duruma denk geldiniz mi? Siz böyle bir şey yaşadınız mı? Sen ne dersin?” vb. sorularla onları kendi deneyimlerini anlatmaya teşvik ediyorum.” (K12)

3.1.3. Ders Müfredatının Düzenlenmesi

Katılımcıların ders müfredatını nasıl düzenlenmesi gerektiğine yönelik ifadeleri ders müfredatının düzenlenmesi kategorisi altında kodlanmıştır. Ders müfredatının düzenlenmesi kategorisinde katılımcıların en çok ifadede bulundukları kod *dini temellere dayanması* kodudur. Katılımcılar DKAB derslerinin

müfredatlarının dini kaynaklarla desteklenmesi gerektiğine yönelik ifadede bulunmuştur. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Kur’ân ve Sünnet temelli olmalı. Kesin ve net bilgiler olduğu için.” (K8)

“‘Fıtrat, iman, ahlak, ibadet’ zemini üzerine inşa edilmelidir. Dinin temeli bunlardır.” (K10)

“İçerik olarak İslam’ın ana kaynakları üzerine kurulu, felsefi olarak bilimsel bir bakış açısıyla hazırlanmış, evrensel gerçeklikleri, çağın gelişmelerini ve toplumda hâkim olan din anlayışını da göz ardı etmeyen bir müfredatın faydalı olacağını düşünüyorum. Çocuğun içinde yaşadığı dünyaya, doğup büyüdüğü kültüre ve çağın gereklerine uygun olarak, İslam dinini de temel kaynaklarından öğrenerek yetişmesi, bunu yaparken bilimsel yöntem ve gerçekliklerden uzaklaşmayan bir müfredat ile sağlanabilir. Burada İslam vurgusunu önemişiyorum; çünkü farklı düşünce ve inanıştaki bireyler olmakla birlikte Türkiye toplumunda İslam kültür ve medeniyeti önemli yer tutmakta; ancak dışlayıcı değil çoğulcu bir dilin kullanılması bu açıdan önemli.” (K12)

Ders müfredatının düzenlenmesi kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *günlük hayattan örnekler verilmeli* kodudur. Katılımcılar ders müfredatının günlük hayattan örneklerle zenginleştirilmesi gerektiğine yönelik ifadede bulunmuştur. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Dinin gerekleri tam olarak verilmeli gençlere daha ılımlı olarak anlatılmalı fakat taviz verilmemeli gençlere dini ders olarak değil hayat olarak aktarılmalı” (K4)

“Bence din dersi müfredatları, öğretmen- öğrenci ve bulundukları çevreye göre yapılandırılmalıdır. Türkiye gibi oldukça homojen olmayan bir ülkede, dini hassasiyetler oranı, farklı mezhepler, gelişmiş şehir, bunlar okulun akademik başarısı gibi nedenlerden dolayı din öğretmeni kendi müfredatını oluşturmalı ve tüm ülkeye aynı şeyler dayatılmamalıdır.” (K18)

“Din dersinde her şeyi vermeye çalışmaktan vazgeçilmelidir. Bununla birlikte bölgelere ve hatta okul ihtiyaca uygun farklı müfredat seçenekleri oluşturulmalı. Söz gelimi tarım ile uğraşan ve sosyal organizasyonun kan bağına dayandığı yerlerdeki toplumsal problemler ile metropollerde gerçekleşen farklıdır. Bundan dolayı ihtiyaç

odaklı esnek müfredatlar oluşturulmalıdır. Öğretmen bulunduğu okul ve sınıfın durumuna göre bunlardan birini seçmelidir.” (K21)

Ders müfredatının düzenlenmesi kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *ahlak temelli kavramların ön plana çıkması* kodudur. Katılımcılar ders müfredatının içeriğinin ahlak temelli kavramların ön plana çıkarılması gerektiğini ifadede bulunmuştur. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Ahlak temelli kavramlarla zemin oluşturulmalı, üzerine desen olarak akait ve muamelat incelikleri konmalıdır” (K5)

“Din derslerinde müfredat öncelikle ‘neden İslam’ sorusuna doğru ve yeterli cevaplar vermeli; çünkü iman olunca ibadet de ahlak da ardından geliyor; ama iman konusunda şüpheleri olan bir gence ibadeti ve ahlakı anlatmak ona çok fuzuli geliyor. Sonrasında da günümüz insanların en büyük bataklığı olan ‘haram kazanç’ konusunda mutlaka bir şeyler eklenmeli diye düşünüyorum; çünkü Müslüman bir ülkede 8 yıl boyunca din dersi almış insanların birbirinin hakkına bu kadar tecavüz etmesi beni çok üzüyor. ‘Kul hakkı’ konusu kesinlikle zihinlere yerleşmeli. Öyle ki öğrenci kantin sırasında başkasının önüne geçmeyi kendine yakıştıramamalı. Kopya çekmeyi, yere çöp atmayı dinimize aykırı görmeli. Haram dendiğinde aklına sadece alkol ve kumar gelmemeli. Bir de 12. Sınıfta 4.ünite konusu; güncel dini meseleler. Güncel bir konu olduğu için dersi sevmeyen ve gereksiz bulanlar bile derse katılıyor çünkü günlük meseleler ilgilerini çekiyor. Bunun gibi konular daha fazla olabilir.” (K11)

“Ahlak ailelerde ahlakın dinin en önemli ayaklarından biri olduğu unutuluyor. Şekilsel bir din bilinci veriliyor. İyi İslam iyi insan olmaktan geçiyor.” (K16)

Ders müfredatının düzenlenmesi kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *farklı disiplinlerle harmanlama* kodudur. Katılımcılar ders müfredatının içeriğinin farklı disiplinlerle iç içe olması gerektiğini ifadede bulunmuştur. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Din dersleri tek bir din değil genel dinler üzerinde bilgi veren bir zemin üzerine inşa edilmelidir. Bu öğrencilerin özgür düşünmelerini sağlayacaktır.” (K7)

Ders müfredatının düzenlenmesi kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *çağın gerekliliklerine uygun olması* kodudur. Katılımcılar ders müfredatının içeriğinin çağın gereklilikleri çerçevesinde düzenlenmesi gerekliliğine yönelik ifadede bulunmuştur. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“İçerik olarak İslam’ın ana kaynakları üzerine, felsefi olarak bilimsel bir bakış açısıyla hazırlanmış, evrensel gerçeklikleri, çağın gelişmelerini ve toplumda hâkim olan din anlayışını da göz ardı etmeyen bir müfredatın faydalı olacağını düşünüyorum. Çocuğun içinde yaşadığı dünyaya, doğup büyüdüğü kültüre ve çağın gereklerine uygun olarak, İslam dinini de temel kaynaklarından öğrenerek yetişmesi, bunu yaparken bilimsel yöntem ve gerçekliklerden uzaklaşmayan bir müfredat ile sağlanabilir. Burada İslam vurgusunu önemsiyorum; çünkü farklı düşünce ve inanıştaki bireyler olmakla birlikte Türkiye toplumunda İslam kültür ve medeniyeti önemli yer tutmakta; ancak dışlayıcı değil çoğulcu bir dilin kullanılması bu açıdan önemli.” (K12)

“Dinlerin objektif olarak ele alındığı fenomenolojik din eğitiminin merkeze alındığı, çok kültürlü eğitim ortamlarına uygun yöntem ve teknikler uygulanan bir eğitim yaklaşımı, toplumumuzda bir arada yaşama bilincini geliştirerek farklı inançların bir arada yaşayabilmesine olanak sağlayacaktır. Toplumumuzda teknoloji ve modernite olgusu ile değişen şartlar farklı ihtiyaçları beraberinde getirmektedir. Bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için din eğitiminde öğrencilerin kendi kimliklerini geliştirmelerine imkân veren, sahip olunan dini inanç çizgisinden diğer mezhep ve dinlerle diyaloga izin veren bir yaklaşım sergilenmesi son derece önemlidir.” (K13)

“Günümüzün değişen şartlarına baktığımızda ve gitgide ilerleyen teknolojiye baktığımızda sadece kendi dersimizin müfredatı değil tüm ders müfredatlarının bu yönde değişmesi kanaatindeyim. Sınırlayıcı, ezberci, moda mod bilgilerden ziyade farklılıklara açık, gelişmeye odaklı ama dinimizin gereklerini de unutturmadan bir zemin oluşturulmalıdır. Bu zeminde İslam dininin ilkeleri değiştirmeyen; çağa ayak uyduran bir Müslüman prototip oluşturulmuş olacaktır.” (K14)

Ders müfredatının düzenlenmesi kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *öğrencinin seviyesine göre düzenleme* kodudur. Katılımcılar ders müfredatının öğrencilerin seviyesine göre düzenlenmesi gerekliliğine yönelik ifadede bulunmuştur. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Bu soruya vereceğimiz cevap da kademelere göre değişiklik gösterecektir. Ben bu noktada ilkokul ve okul öncesinde de bir örgün din dersi gerektiğini düşünenlerdenim. Tabi ki gerekli eğitmen ve müfredat hazırlanmalı bunun için. Müfredatın zeminine gelince ilk olarak söylemem gereken kesinlikle kaygan bir zeminde olmamalı; yani dinlerin ortak noktalarına vurgu yapmak isterken ortaya hiçbir şey vurgulamayan bir hikâye çıkmamalı. Temelde İslam dini ve değişmez kaideleri verildikten sonra diğer din ve görüşlere yönelik de bilgiler verilebilir. Bununla birlikte tabi ki dini öğretiler kültürel öğelerle birlikte verilmelidir. Din büyüklerinin yaşamları, sözleri, anlatıları doğru bir dini bilgi vermede önemli yere sahiptir diye düşünüyorum. Bazen çok önemli bir ispatlı bilginin öğretilmesi bir din büyüğünün hikmetli sözüyle gerçekleşecektir. Bu noktada tecrübi anlatıların ruhunun olduğuna inanıyorum.” (K6)

“Bu sınıf düzeyine göre değişir. İlkokul seviyesinde iman ibadet ve ahlak konuları başlangıç seviyesinde verilmesi gerekirken, Ortaokul seviyesinde bu konular daha ayrıntılı işlenmeli. Bunun yanında tüm bunların insan hayatına faydaları vurgulanmalıdır. Lise düzeyinde ise bu konuların yanında hayatta kullanabilecekleri fıkhi konulara yer verilmelidir. Bu düzeydeki öğrenciler hayatının son din dersini alabilir bu sebeple onları hayata hazırlayan konulara mutlaka yer verilmelidir. Günümüzde seçmeli ders olan temel dini bilgiler dersinde verilmektedir ancak bu ders her okulda seçilmediği için tüm öğrencilerin yararlanması adına mutlaka müfredata işlenmelidir.” (K15)

Ders müfredatının düzenlenmesi kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *öğretmene alan tanınması* kodudur. Katılımcılar ders müfredatının öğretmenin özgün ifadelerine alan açması gerekliliğine yönelik ifadede bulunmuştur. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Şu anki müfredatı beğeniyorum. Değiştirilirken öğretmenlerin de fikirleri yazılı olarak alınmıştı. İnanç-İbadet-Ahlak yapısının ünitelerde sistemli, birbirini tamamlayacak ölçüde işlendiğini görüyorum. Öğretmene, ucunu açık bırakarak, becerini göster, genişlet, günlük hayata al, diyor.” (K1)

3.1.4. Ölçme ve Değerlendirme

Katılımcıların kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçları ve ölçme ve değerlendirmede dikkat ettikleri hususlara yönelik ifadeleri ölçme ve değerlendirme kategorisi altında kodlanmıştır. Ölçme ve değerlendirme kategorisinde katılımcıların en çok ifadede bulundukları kod *dersin yapısına uygun araçları kullanma* kodudur. Katılımcılar DKAB derslerinde dersin kendine özgü yapısına yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Bu konu benim en çok zorlandığım konulardan bir tanesi. Bence bu meselenin temelinde din dersinin mahiyeti, onun derslerden bir ders durumuna indirgenmesi durumuyla yani tarihi bir çerçevede ele alınma gerekliliği yatmaktadır. Günümüzü düşünerek ifade etmek gerekirse öğrencinin bilgilerini ölçmek mümkünken diğer boyutlar şu aşamada ölçülemez görünmektedir; ancak şunu da belirtebilirim ki yalnızca bilişsel boyut ölçülerek verilen notlar eksik kalacaktır. Bence sınıf içindeki performans ki, burada performanstan kastım “efendilik” olarak ifade edilebilir, takınılan tavır ve adabı muaşeret konuları ölçmeye konu edilmelidir.” (K6)

“Bu konuda din dersine özgü yeterince ölçüt geliştirilememiştir. Genel eğitimde kullanılan ölçme ve değerlendirme süreçlerinden bağımsız değildir. Genelde bilişsel kazanımları ölçmeye dayalı bir yaklaşım sergilenmektedir; ancak duyuşsal ve psikomotor kazanımların geri planda kalmadığı yöntemlere ihtiyaç vardır.” (K12)

“Ben yazılıların ölçme değerlendirme için uygun olmadığını düşünüyorum; çünkü bu ders bilgi dersi olmamalı. Bunun içinde öğrencilerimi sınavlarda hiç zorlamıyorum. Daha çok hayata dönük performans görevleri etkinlikler yarışmalar yapıyorum.” (K22)

Ölçme ve değerlendirme kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *kazanım değerlendirme* kodudur. Katılımcılar ölçme ve değerlendirmeyi

kazanımları değerlendirme yoluna giderek sağladıklarını dile getirmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Derslerin kazanımlarını dikkate alarak, kolaylaştırıcılık öncelenmelidir. Bununla birlikte ölçme-değerlendirme kalitesi ve ilkeleri korunmalıdır.” (K10)

“Çok hassas bir meseledir. Aslolan öğrencinin gönlüne girebilmek, zihnine hitap edebilmektir. Gerisi kolay; yani öğrencinin kâğıdı dolu ya da boş vermesi değil benim için önemli olan dini yaşantıyı içselleştirebilmiş olması...” (K17)

Ölçme ve değerlendirme kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *açık uçlu sorular sorma* kodudur. Katılımcılar ölçme ve değerlendirmeyi açık uçlu sorular sorarak gerçekleştirdiklerini dile getirmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Test sınavı yapmıyorum. Okuması uzun zaman olsa da öğretmen arkadaşların; ‘Bu kadar kâğıdı nasıl okuyacaksın, test yapsana...’ uyarılarına rağmen, öğrencilerin analitik düşünmesine bir nebze katkısı olur umudundayım. Kalem seslerinin yağmur yağıyor hissini verdiği bir sınav ortamında, öğrencilerin hızlı düşünüp yorum ve analizlerini kâğıda aktarması, yapabileceğim, dersin yapısına en uygun ölçme ve değerlendirme oluyor.” (K1)

“Ben bu ders için klasik ve yoruma dayalı sorular sormayı seviyorum. Bu, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat oluyor; ayrıca düz ezber mantığının da bu derse pek yakışmadığı kanaatindeyim. Şöyle ki; paylaşmanın önemini içselleştiremeyen bir öğrenci zekât oranının hangi ürüne ne kadar olduğunu bilse ne olur, bilmese ne olur...” (K11)

“Öğrencilerin test usulü sınavlara tabi tutmamalı. Düşüncelerini yazabilecekleri açık uçlu sorular sormalı...” (K19)

Ölçme ve değerlendirme kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *not verirken cömert davranma* kodudur. Katılımcılar not verirken cömert davrandıklarını ve fazla not verdiklerini dile getirmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Öğrencileri dini derslerden soğutmamak için not verirken cömert davranıyoruz.” (K8)

“Çok titiz bir değerlendirme yapıldığını düşünmüyorum öğrencilerin dine karşı tepki oluşturmaması için genelde yüksek notlar veriyoruz. Bu uygulamayı doğru buluyorum. Sınavların konuları kapsayıcı, bilgi-ahlak üzerine dengeli bir şekilde hazırlanmasının çocuklar için çok faydalı buluyorum ve bu şekilde hazırlıyorum. Sınavda zorlamalıyız çalışma sürecinde bir şeyler katmış olur, fakat notta zorlamamalıyız.” (K9)

“Dersi sevdirmek amacıyla bol keseden not vermenin öğrencilerde rehavete sebep olduğunu düşünüyorum; ancak yine de bol bol veriyorum. Ölçme değerlendirmeyi bilerek fazlasıyla esnek tutuyorum. Açıkça itiraf etmem gerekirse kitabına uygun yapmıyorum. Fazlasıyla veriyorum.” (K16)

3.1.5. Sosyal Medya Okuryazarlığı

Katılımcıların öğrencilerin sosyal medya okuryazarlıklarına ilişkin düşünceleri ve aktivitelerine yönelik ifadeleri sosyal medya okuryazarlığı kategorisi altında kodlanmıştır. Sosyal medya okuryazarlığı kategorisinde katılımcıların en çok ifadede bulundukları kod *doğru bilgiye ulaşmanın önemini vurgulama* kodudur. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Bu konuda öncelikle öğrencilerime ekran ve sosyal medya bağımlılığından şiddetle kaçınmalarını öneriyorum. Başta şiir ve roman gibi edebiyat ürünleri olmak üzere öğrencinin ilgi alanına göre nitelikli sanat yapıtlarından oluşan bir listem var. Kaliteli ve kişilikli eserlerle temasın birçok kişiyi sanal âlemin boş, estetikten uzak ve klişe ürünlerinden uzaklaştıracağını düşünüyorum. Öğrencilere her zaman, başkalarının hayatlarını izleyerek ve nitelsiz yorumlarını takip ederek hayatı zayı etmemelerini, yaşam denilen şeyin herkese bir defa verilmiş bir nimet olduğunu, bu sebeple bu hayatı dolu dolu yaşamalarını; bunun için de sanal olanla vakit kaybetmek yerine gerçek olanı yaşamalarını tavsiye ediyorum.” (K2)

“Bilinçli olmaları gerektiği ve her görüp duydukları şeye inanmamaları gerektiğini söylüyorum.” (K8)

“Seçici ve dikkatli olmalarını, güvenilir kaynakları tercih etmelerini salık veriyorum. Bilinçli olmayan sosyal medya okuryazarlığının fayda yerine zarar verdiğini belirtiyorum.” (K16)

Sosyal medya okuryazarlığı kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *eleştirel düşüncenin önemini vurgulama* kodudur. Katılımcılar sosyal medya okuryazarlığına yönelik eleştirel düşünceyi vurguladıklarını dile getirmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Kritik ve Analitik Düşünce ’nin önemini tüm sınıflarda anlatıyorum. Sosyal medyada zihinsel ham edilmemelerini anlatıyorum.” (K1)

“Bu konuda kendimi yeterli görmüyorum. Kimsenin sosyal medyadan soyutlanamayacağını biliyoruz. Buna yönelik bir farkındalık, eleştirel bir bakış açısı kazandırmak gerek; ama nasıl yapılır bilemiyorum.” (K12)

“Sosyal medya günümüzde göz ardı edilemeyecek bir gerçeklikte. Her ğretmenin tüm sosyal medya mecralarında bilinçli olması gerektiğini düşünüyorum. Bilinen konuda rehberlik yapılabilir ve etkili de olur. Öğrenci kendisinin kullandığı bir mecra da bilgi sahibi olduğumuzu görünce bize karşı yakınlık duyar ve bizim söylediklerimizi de dikkate alır.” (K15)

Sosyal medya okuryazarlığı kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *ilgili üniteye önem verme* kodudur. Katılımcılar sosyal medya okuryazarlığına derslerinde ilgili müfredatın ilgili bölümlerine yer verdiklerini dile getirmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“1.Sınıf 1. nite, Bilgi ve İnanç nitesi. Bu niteyi daha bir başka önemsiyorum. Burada dijital dünya ve kullanımı ile ilgili ciddi mesajlar veriyorum. Daha sonraki zamanlarda bu üniteye sıkça atıflar yapıyorum.” (K1)

“Böyle bir çalışmam olmadı; ancak 9. Sınıflarda mahremiyetin ihlali konusunda değiniyorum.” (K18)

3.1.6. Diyaloga Dayalı ğretim Yöntemleri

Katılımcıların kullandıkları diyaloga dayalı ğretim yöntemlerine yönelik ifadeleri diyaloga dayalı ğretim yöntemleri kategorisi altında kodlanmıştır. Diyaloga

dayalı öğretim yöntemleri kategorisinde katılımcıların en çok ifadede bulundukları kod *öğrenme becerilerinin gelişmesi* kodudur. Katılımcılar DKAB ve İHL Meslek derslerinde diyaloga dayalı öğretim yöntemlerinin kullanılmasının öğrenme becerilerini geliştirdiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Öğrenme becerileri açısından daha etkili olduğunu düşünüyorum. Öğrencinin ders esnasında aktif katılımı, derse ilgi ve kazanım açısından ve monotonluğu kırmak açısından önemli.” (K1)

“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde diyaloga dayalı öğretim modellerinin kullanımı son derece önemlidir. Öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasında etkileşimler kurulmasıyla yapılan eğitim faaliyetleri öğrencileri aktif kılarak işlenen dersi kalıcı hale getirmektedir. Öğrenciler, derse konu olan olguları uygulama ve bağlamından kopmadan yorumlama becerisi kazanmaktadır. Diyaloga dayalı yöntemler ders ortamında farklı fikir ve görüşlerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Din Kültürü dersindeki bir konuda farklı görüşlerin ortaya çıkması dersi işleyen öğretmen tarafından derse olan ilginin göstergesi olarak algılanmalı, dersin hedefine uygun sorular tartışmaya açılmalıdır. Bu durumda farklı fikirlerin demokratik bir biçimde ifade edilmesinin sağlanması ve sınıf ortamında hoşgörü çerçevesinde çokselsliliğin duyurulması önem arz etmektedir.” (K13)

“Bu tür yöntemleri kullanmanın ilgili konunun öğrenci zihninde kalıcı olarak yer etmesinde ve öğrencinin kendini ifade etme yeteneğinin gelişmesinde önemli olduğu düşünüyorum. Tecrübelerim de bunu doğrulamaktadır. Öğretmenler tarafından sınıf ortamlarının buna uygun oluşturulması ve bu yöntemlerin aktif olarak kullanılması gerekmektedir.” (K17)

Diyaloga dayalı öğretim yöntemleri kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *öğrencinin ilgisini aktif tutma* kodudur. Katılımcılar diyaloga dayalı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin derse olan ilgisini arttırma konusunda faydalı bir araç olduğunu dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Derslerde soru-cevap ve tartışma gibi diyaloga dayalı öğretim yöntemlerini kullanmamın öğrencilerin derslere olan ilgilerini arttırdığını, yorum yapma kabiliyetleri ile farklı düşünme biçimlerini desteklediğini düşünüyorum.” (K20)

“Derse etkin katılım olması açısından faydalı bulduğum iki yöntem. Soru-cevap yönteminde soru soran taraf hep öğretmen olduğunda öğrenci klasik eğitim modelinde ders işlenilmiş hissedip sıkılabiliyor; fakat soru soran taraf öğrenci de olduğunda dersten ve konudan daha verim alındığını düşünüyorum. Tartışma yöntemine değinecek olursak günümüzde gençler daha fazla araştıran, teknolojiyle iç içe, daha fazla bilgiyle karşılaşılıyor(doğru/yanlış) ve bunun sonunca daha fazla sorguluyor. Bu sebeple diyaloga daha açık olan tartışma yöntemine daha meyilliler. Bu da dersin işlenişinde öğrencilerin daha da aktif rol almasına yardımcı oluyor.” (K14)

“Özellikle ders sayısının fazla olduğu lise kademesinde interaktif ders işlemeye yönelik yöntemler uygulanmasının önemli olduğunu düşünüyorum. Bu yöntemler öğrencinin ders içerisinde daha yoğun bir derse katılımını mümkün kılıyor bence. Dersler kimi zaman çok erken veya çok geç vakitlere kalabiliyor, sabah mahmurluğu veya akşam yorgunluğu öğrencinin derse odaklanması önünde engel olabiliyor. Bu noktada öğrencinin derse katılımını bu yöntemlerle sağlamak önemli diye düşünüyorum. Bunun yanı sıra yalnızca öğreticinin anlatımına dayalı dersler sabit doğruların aktarılması şeklinde ilerleyebiliyor. Burada öğrencinin sorularını iletmesi konunun daha etraflı ve detaylı anlaşılmasında yardımcı rol oynuyor. Bunun yanında öğrencilerin eksik bilgilerinin tespit noktasında da soru-cevap veya tartışma gibi öğrencinin katılımına imkân sağlayan yöntemler katkı sağlıyor. Böylece hazır bilgileri kitabi bir anlatımla aktarmak yerine öğrencilerin zihinlerinde oluşturdukları tasavvurlara göre bir içerik düzenlemesi gerçekleştirilebiliyor. Kısacası ben bu konuda öğrencilerin derse katılımının fazla olduğu durumları oluşturmayı tercih ediyorum.” (K6)

Diyaloğa dayalı öğretim yöntemleri kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod soru cevap kodudur. Katılımcılar diyaloga dayalı olarak soru cevap yöntemini kullandıklarını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Lisede dersler çoğunlukla soru-cevap şeklinde ilerliyor. Cevaplara göre Tartışma yöntemi de kullanılıyor. Bu yaş grubunda bu metotlar eski yöntemler olmasına rağmen hala çok etkili” (K11)

“Farklı düşünce yapılarını sınıfa taşıyorum... Bazen videolarla bazen kitaplarla vs. oturup öğrencilere durum analizi yaparız... Sınıfa sorular sorarım. Mesela; Allah’ın varlığı konusunda öğrencilere bir defa aslında bana hiç mantıklı gelmiyor görmediğin bir varlığa inanmak. Bana saçma geliyor. Sizce de öyle değil mi diye sormuştum? Ben bu soruyu sordum oturdum. Öğrenciler bana Allah’ın varlığını ispatlamak için düşünmeye başladı ve böylece ben değil onlar Allah’ın varlığının gerekliliğini düşündürterek beni ikna etmeye başladılar.” (K19)

Diyaloğa dayalı öğretim yöntemleri kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *derse katılımı arttırma* kodudur. Katılımcılar diyaloga dayalı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin derse olan katılımı arttırdığını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Öğrencinin derse aktif katılımını sağlayacağı için bu tarz yöntemlerin kullanılması gereklidir.” (K7)

“Derse etkin katılım olması açısından faydalı bulduğum iki yöntem. Soru-cevap yönteminde soru soran taraf hep öğretmen olduğunda öğrenci klasik eğitim modelinde ders işlenilmiş hissedip sıkılabiliyor; fakat soru soran taraf öğrencide olduğunda dersten ve konudan daha verim alındığını düşünüyorum. Tartışma yöntemine değinecek olursak günümüzde gençler daha fazla araştıran, teknolojiyle iç içe, daha fazla bilgiyle karşılaşılıyor(doğru/yanlış) ve bunun sonunca daha fazla sorguluyor. Bu sebeple diyaloga daha açık olan tartışma yöntemine daha meyilliler. Bu da dersin işlenişinde öğrencilerin daha da aktif rol almasına yardımcı oluyor.” (K14)

“Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi müfredatına baktığımız zaman Dinin ibadet ve inanç değil ahlaki boyutu ön plandadır. Bu durumda öğrencilerin yaşını da dikkate aldığımızda soru cevap yöntemi ile günün meselelerine dini açıdan tartışma ortamı oluşturmak onların dersteki dinamizmini canlandırır ve derse aktif katılımını sağlar. Böylece derse karşı ve İslam dinine karşı ilgisi ve sevgisi artar; ancak mümkün

olduğunca tartışma ortamları mutedil olmalıdır. Aksi öğrencilerin tepki oluşturmaya sebep olabilir.” (K15)

Diyaloğa dayalı öğretim yöntemleri kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *uygularken sınıf yönetimine dikkat etme* kodudur. Katılımcılar diyaloga dayalı öğretim yöntemlerini kullandıklarını fakat uygularken sınıfta tartışma ortamının oluşmamasına yönelik önlem aldıklarını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Derslerin içeriğine göre bu yöntemlerden yararlanılmalıdır; ancak tartışma yöntemini kullanırken sınıf yönetimi ve süre dikkatli ayarlanmalıdır.” (K10)

“Ben dersin konusu ve sınıfın durumuna göre değişmekle birlikte özellikle tartışma yönteminin kullanılması taraftarıyım. Özellikle yoruma açık konularda, öğrencinin günlük yaşamıyla ilişkili olarak karşılaştığı durumların açığa çıkarılması, kendi ön bilgi ve yargılarının, düşüncelerinin açığa çıkarılmasında önemli gördüğüm yöntemlerdir; ancak bu tür yöntemlerin sınırları olmalı. Kontrol sağlanabilmeli yani. Öğrencilere sorgulama ve eleştirme imkânı sağlarken İslam dininin temel kaynaklarına aykırılık teşkil edecek, diğer öğrencilerin yanlış anlama ve yorumlamasına ortam oluşturacak veya kafa karışıklığı yaratacak konuşmalardan da kaçınmak önemli. Ben kendi derslerimde sıklıkla kullanıyorum. Öğrencilerin konuştukça, sorulara cevap verip kendi düşüncelerini açıkladıkça konunun daha iyi kavrandığını görüyorum.” (K12)

“Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi müfredatına baktığımız zaman Dinin ibadet ve inanç değil ahlaki boyutu ön plandadır. Bu durumda öğrencilerin yaşını da dikkate aldığımızda soru cevap yöntemi ile günün meselelerine dini açıdan tartışma ortamı oluşturmak onların dersteki dinamizmini canlandırır ve derse aktif katılımını sağlar. Böylece derse karşı ve İslam dinine karşı ilgisi ve sevgisi artar; ancak mümkün olduğunca tartışma ortamları mutedil olmalıdır. Aksi öğrencilerin tepki oluşturmaya sebep olabilir.” (K15)

Diyaloğa dayalı öğretim yöntemleri kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *beyin fırtınası* kodudur. Katılımcılar diyaloga dayalı

öğretim yöntemlerinden beyin fırtınası yöntemini kullandıklarını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Beyin fırtınası, soru-cevap gibi yöntemler kullanmaktayım.” (K7)

“Soru-cevap, beyin fırtınası gibi teknikler” (K11)

“Beyin fırtınası” (K21)

Diyaloğa dayalı öğretim yöntemleri kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *tartışma* kodudur. Katılımcılar diyaloga dayalı öğretim yöntemlerinden tartışma yöntemini kullandıklarını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Tartışma, bilimsel verileri tanık gösterme, karşılaştırma.” (K9)

“Eleştirel yaklaşım, tartışma, farklı görüşleri değerlendirme.” (K10)

“Lisede dersler çoğunlukla soru-cevap şeklinde ilerliyor. Cevaplara göre Tartışma yöntemi de kullanılıyor. Bu yaş grubunda bu metotlar eski yöntemler olmasına rağmen hala çok etkili.” (K11)

Diyaloğa dayalı öğretim yöntemleri kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *tanımlama* kodudur. Katılımcılar diyaloga dayalı öğretim yöntemlerinden tanımlama yöntemini kullandıklarını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Konuya bağlı olarak aslında hepsini kullandığımı söyleyebilirim; ama daha çok örnekleme, tanımlama yöntemlerini kullandığımı söyleyebilirim.” (K14)

“Tanımlama, örneklendirme, karşılaştırma ve benzetme yöntemlerini kullanıyorum.” (K20)

Diyaloğa dayalı öğretim yöntemleri kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *öğrencinin konuyla ilgili düşüncelerini dile getirmesi* kodudur. Katılımcılar diyaloga dayalı öğretim yöntemlerinin öğrencinin konuyla ilgili görüşlerini dile getirmesine imkân sağladığını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Kesinlikle olması gerekiyor. Hem derse canlılık getiriyor. Hem de öğrencinin düşüncelerini öğrenmiş oluyoruz.” (K4)

“Yorum isterim. Bazen sorulara hemen cevap vermem bir sonraki derse kadar merak ettiririm. Kıssalar anlatırım.” (K3)

“Yalnızca dinlemeye özen gösteriyorum. Öğrencileri dinlemek, anladığını hissettirmek kendi düşüncelerini ifade etme ve şekillendirme konusunda işe yarar diye düşünüyorum. Konuşmayı çok seven öğrenciler var. Tabi ders ve konu sınırları dışına pek çıkmadan onlarla birebir konuşup kendilerini ifade etmelerine fırsat vermek düşüncelerini netleştirme ve geliştirme açısından bence önemli.” (K12)

Diyaloğa dayalı öğretim yöntemleri kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *öğrenciyi düşünmeye teşvik etmesi* kodudur. Katılımcılar diyaloğa dayalı öğretim yöntemlerinin öğrenciyi düşünmeye teşvik ettiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Faydalı olduğunu düşünüyorum. Öğrencileri düşünmeye sevk ediyor” (K8)

“Derslerimde öğrenci katılımını önemsiyorum. Bu sebeple soru-cevap tartışma gibi yöntem teknikleri kullanmaya özen gösteriyorum. Özellikle çocukların kafalarında soru işaretleri bırakarak düşünmelerini isterim. Soru cevap ile çocukların konuyu anlayıp anlamadıklarını ölçmeye çalışıyorum.” (K19)

Diyaloğa dayalı öğretim yöntemleri kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *derse karşı olan önyargıların kırılması* kodudur. Katılımcılar diyaloğa dayalı öğretim yöntemlerinin derse karşı olan öğrenci ön yargısının ortadan kaldırılmasını sağladığını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Öğrencilerin yaş durumuna ve derslerimizin anlatım metotları açısından soru cevap ve tartışma yöntemi, en faydalı bulduğum yöntemdir. Öğrencilerin kendilerini rahat hissetmesini, derse karşı olumsuz ön yargının kırılmasını ve de akademik başarıyı artırdığını düşünüyorum.” (K5)

Diyaloğa dayalı öğretim yöntemleri kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *eleştirel düşünme becerisi kazandırma* kodudur.

Katılımcılar diyaloga dayalı öğretim yöntemlerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Soru-cevap ve tartışma gibi öğretim teknikleri tek başlarına ders işlemek için yeterli olmamakla birlikte tamamlayıcı etkinlikler olarak öğrencilerin eleştirel düşünme, özgüven, topluluk önünde konuşma, inisiyatif alma ve mantık yürütme gibi becerilerini geliştirebilecek niteliktedir.” (K2)

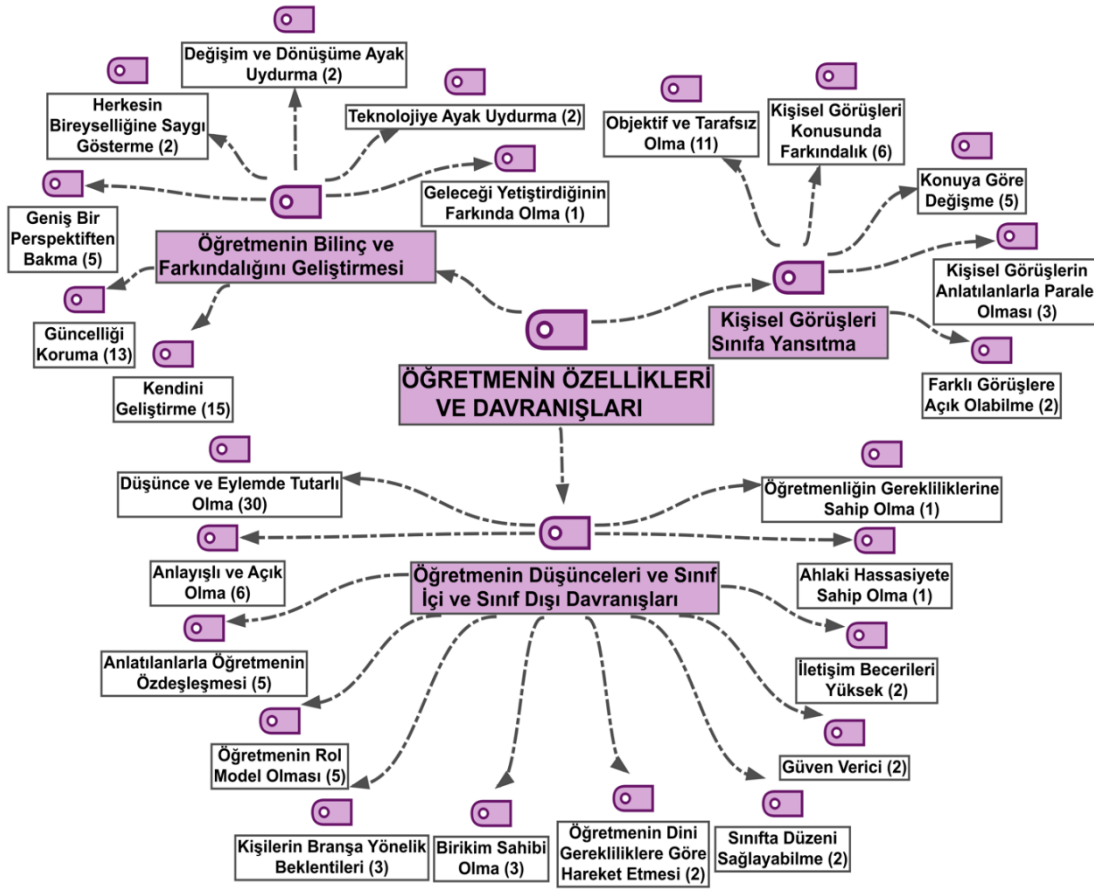
Eğitimde kullanılan yöntem ve teknikler teması kodlarının katılımcılara göre yoğunluk matrisine Şekil 3.3’te yer verilmiştir. Buna göre:

- ✓ K1 kodlu katılımcının ifadeleri günlük hayattan örneklerle ilişkilendirme.
- ✓ K2 kodlu katılımcının ifadeleri, farklı disiplinlerle harmanlama, günlük hayattan örneklerle ilişkilendirme, doğru bilgiye ulaşmanın önemini vurgulama, otoriteyi koruma, öğretmenin sahip olması gereken becerilerdir.
- ✓ K3 kodlu katılımcının ifadeleri etkileşimli olarak ders işleme, uygularken sınıf yönetimine dikkat etmek.
- ✓ K11 kodlu katılımcının ifadeleri ahlak temelli kavramların ön plana çıkması, soru cevap kodlarında yoğunlaşmaktadır.

Kod Sistemi	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16	K17	K18	K19	K20	K21	K22	TOPLAM	
▼ EĞİTİMDE KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLER																							0	
▼ Ders Müfredatının Düzenlenmesi																							0	
Farklı Disiplinlerle Harmanlama		2					1					1		1	1	1							4	
Çağın Gerekliliklerine Uygun Olması												1	1	1									3	
Öğrencinin Seviyesine Göre Düzenleme							1									1			1	1		1	2	
Dini Temellere Dayanması							1		1		1	1	1				1					1	9	
Ahlak Temelli Kavramların Ön Plana Çıkması							1				1	2					1				1		6	
Günlük Hayattan Örnekler Verilmeli							1					1						1	1			1	6	
Öğretmene Alan Tanınması		1																					1	
▼ Müfredatı Gerçek Yaşamla İlişkilendirme																							0	
Benzetme							1										1	1					3	
Örneklendirme Yöntemi Kullanma							1						1	1				1		1	1		7	
Öğrencinin Örnek Vermesini Sağlama												1											1	
Belirli Konularda İlişkilendirebilme											1	1											2	
Günlük Hayattan Örneklerle İlişkilendirme		2	2			1	1	1	1	1		1		1	1		1	1	1	1	1	1	1	19
▼ Sosyal Medya Okuryazarlığı																							0	
Olumlu ve Olumsuz Yönleri Hakkında Bilgilendirme							1	1	1													1	4	
Eleştirel Düşüncenin Önemi Vurgulama											1		1		1	1	1				1		7	
Doğru Bilgiye Ulaşmanın Önemi Vurgulama											1	1	1	1		1	1			1			13	
İlgili Üniteye Önem Verme																			1				2	
▼ Ölçme ve Değerlendirme																							0	
Kazanım Değerlendirme							1				1	1		1		1		1			1		9	
Not Verirken Cömert Davranma											1	1					1						3	
Dersin Yapısına Uygun Araçları Kullanma							1	1			1	1	1			1			1				10	
Açık Uçlu Sorular Sorma							1					1		1						1		1	5	
▼ Sınıf Yönetimi																							0	
Demokratik																					1	1	2	
Otoriteyi Koruma																			1				4	
Konuya Hakim Olma											1		1				1						3	
Samimiyet												1										1	4	
Öğrenciye Karşı Anlayışlı Olma							1						1	1						1			4	
Etkileşimli Olarak Ders İşleme											1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		15	
Öğretmenin Sahip Olması Gereken Beceriler																							2	
Sınıfın Gerekliliklerine Göre							1					1				1							4	
▼ Diyaloğa Dayalı Öğretim Yöntemleri																							0	
Tanımlama																	1				1		4	
Tartışma												1	1	1	1					1			5	
Uygularken Sınıf Yönetimine Dikkat Etme												1				1							5	
Öğrenciyi Düşünmeye Teşvik Etmesi																				1			2	
Soru Cevap												1	1							1		1	7	
Beyin Fırtınası												1	1									1	5	
Derse Katılımı Arttırma																1	1		1				6	
Derse Karşı Olan Ön Yargıların Kırılmasını Sağlama																							1	
Öğrencinin Konuyla İlgili Düşüncelerini Dile Getirmesi																							3	
Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırma																							1	
Öğrencinin İlgisini Aktif Tutma														1	1	1					1		10	
Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesi													1	1	1				1	1	1	1	12	
Σ TOPLAM	11	17	9	8	10	8	9	8	6	10	15	12	10	11	9	9	11	6	12	11	9	4	215	

Şekil 3.3. Eğitimde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

3.2. Öğretmenin Özellikleri ve Davranışları



Şekil 3.4. Öğretmenin Özellikleri ve Davranışları Teması Hiyerarşik Kod Alt Kod Gösterimi

Katılımcıların öğretmende bulunması gereken davranış ve özelliklere ilişkin ifadeleri öğretmenin özellikleri ve davranışları teması altında toplanmıştır. Öğretmenin özellikleri ve davranışları teması kategorileri, kodları ve kod frekanslarına ilişkin bilgilere Şekil 3.4’te yer verilmiştir. Buna göre ilgili temada öğretmenin bilinç ve farkındalığını geliştirmesi, kişisel görüşleri sınıfa yansıtma, öğretmenin düşünceleri ve sınıf içi ve sınıf dışı davranışları kategorileri oluşturulmuştur.

3.2.1. Öğretmenin Bilinç ve Farkındalığını Geliştirmesi

Katılımcıların öğretmenin bilinç ve farkındalığını geliştirmesine yönelik düşünceleri, öğretmenin bilinç ve farkındalığını geliştirmesi kategorisi altında kodlanmıştır. Öğretmenin bilinç ve farkındalığını geliştirmesi kategorisinde katılımcıların en çok ifadede bulundukları kod *kendini geliştirme* kodudur.

Katılımcılar öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi gerekliliğine yönelik ifadede bulunmuştur. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Farklı tarzlarda kitap okuyarak ve farklı düşüncelere sahip insanları dinleyerek daha bilinçli ve farkında olursunuz.” (K8)

“Kendisini geliştirerek. Kur’an’da çokça zikredildiği gibi çokça düşünüp akletmeli.” (K16)

“Bol kitap okumalı. Öncelikle Peygamberin hayatını her yıl farklı kaynaklardan okumalı... Kur’an’dan uzak kalmamalı... Gündemi iyi takip etmeli gençleri nereden nasıl yakalayacağını bilmeli... Yaşayışı ile de örnek olmaya gayret etmeli... İyi bir Müslüman nasıl olmalı bunu iyi idrak etmeli.” (K19)

Öğretmenin bilinç ve farkındalığını geliştirmesi kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *güncelliğini koruma* kodudur. Katılımcılar öğretmenin sürekli kendini güncellemesi ve güncel tutması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Bilimsel çalışma ve gelişmelerden haberdar olmamız gerekir.” (K1)

“iki güne eşit olan ziyandadır” şiarıyla hareket etmelidir. Hem alanıyla hem de alan dışı ile alakalı sürekli okumalar yapmalı, kendini tenkit etmeli, başkalarının tenkit etmesini tahammül göstermeli.” (K5)

“Bolca kitap okumalı, konfor alanından çıkmalı, karşıt görüşten insanlarla birlikte olmalı, dinlemeli, tartışmalı, filtre balonundan mutlaka çıkmalı, psikoloji ile ilgilenmeli, çok hoşgörülü ve sabırlı olmalı, empati yeteneğini geliştirmeli, bilimsel araştırma ve çalışmaları yakından takip etmeli, güncel her şeyi takip etmeye çalışmalı, öğrenciler arasında popüler olan her şeyi takip etmeli (kitap, dizi, film, oyun, sosyal medya, mistik alanları vs.)” (K18)

Öğretmenin bilinç ve farkındalığını geliştirmesi kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *geniş bir perspektiften bakma* kodudur. Katılımcılar öğretmenin bakış açısını genişletmesi ve vizyon kazanması gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Öncelikle temel dini bilimlere vakıf olmalı bununla beraber aktüaliteden kopmamalı. Din hayatın birçok alanıyla iç içe bir olgudur bu sebeple farklı alanlarla ilgili donanımlı olmalıdır, bu sayede tek bir pencereden kurtulup geniş perspektif çizer.” (K9)

“Farklı görüşlerden okuyup dinleyerek, farklı ortamlarda bulunup ufku açık kişilerle konuşarak, bunu çevre ile destekleyerek...” (K12)

“Çok yönlü okumalar yaparak ilk sıra, bu farklı düşünce yapısına sahip insanlarla arkadaşlık kurarak, farklı kültürleri tanıyarak...” (K17)

Öğretmenin bilinç ve farkındalığını geliştirmesi kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *teknolojiye ayak uydurma* kodudur. Katılımcılar öğretmenin güncel teknolojiye ayak uydurması gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Teknolojiyi iyi kullanmamız gerekir.” (K1)

Öğretmenin bilinç ve farkındalığını geliştirmesi kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *değişim ve dönüşüme ayak uydurma* kodudur. Katılımcılar öğretmenin toplumsal değişime ayak uydurması gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Yaşadığımız küresel çağın farkında olmamız gerekir.” (K1)

“Din dersi öğretmenleri içerisinde bulundukları çağın gereklerine ayak uydurmalı, teknolojik gelişmeleri takip edebilmeli, entelektüel birikimini geliştirerek öğrenmeye ve yeni öğrenme modellerini etkili bir biçimde kullanmaya açık olmalıdır. Etkili eğitim; ancak etkin öğretmenlerle gelişebilmektedir.” (K13)

Öğretmenin bilinç ve farkındalığını geliştirmesi kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *herkesin bireyselliğine saygı gösterme* kodudur. Katılımcılar bireyselliğe önem vermenin gerekliliğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Öğrencilerinin birer birey ve insan-ı kâmil adayı olduğunu unutmayarak.” (K2)

“Öğretmen olmak her şeyi bilmek ve okumaya ihtiyacı kalmamak demek değildir. Özellikle okumayı bırakmamaları gerekiyor. Bunun yanında öğretmenlerin bilmedikleri alanlarda araştırmalar yapması bu düşünceyi kıracaktır. Kendinden bilgili kimselerle iletişim kurmaları, onları dinlemeleri veya okumaları bu düşünceden çıkmalarına yardımcı olacaktır diye düşünüyorum. Bununla birlikte farkındalık meselesinde de şunları söyleyebilirim: Her okul iklimi farklıdır, bu nedenle yalnızca öğretmenlik yapılan okula bakılarak genellemeler yapmak değişen öğrenci kitleleri açısından haksızlık olacaktır, bir ön yargı oluşturacaktır. Nitekim sıkça duyduğumuz bu çocuklar zaten okumaz, bu okuldan iyi öğrenci çıkmaz ya da öğrenci seviyesi zaten her geçen gün düşüyor gibi kimi zaman haklılık payı olma ihtimali olan söylemler temelde potansiyeli olan öğrencilerin harcanmasına sebep olacaktır diye düşünüyorum. Bunun önüne geçmek için de bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrencilerle fırsat buldukça tek tek muhabbet etmek gerekiyor diye düşünüyorum. Bir öğrenciyle edilecek muhabbet belki öğretmen için öğrencilerden birisiyle geçici bir an ancak öğrenci için ömür boyu dikkate alınma hatırası olarak düşünülür.” (K6)

Öğretmenin bilinç ve farkındalığını geliştirmesi kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod geleceği yetiştirdiğinin farkında olma kodudur. Katılımcılar öğretmenlerin geleceği yetiştirdiğinin farkında olmaları gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Ellerimizden yetişen öğrencilerin yıllar sonra ekranlardaki katillere, tacizcilere, teröristlere dönüşenler gibi olmaması için çalışmalıyız. Ben hep bunu düşünürüm. 8 sene din ve ahlak dersi almış bir birey nasıl oluyor da yetişkin olunca eşini öldürüyor, hırsız oluyor, tecavüzcü oluyor. Sistemde bir yanlış var. Bu çocukların neredeyse hepsi din ve ahlak adın altındaki bu dersten başarılı olarak mezun oluyorlar; ancak iş eyleme geçtiğinde üzücü bir tabloyla karşılaşyoruz. Ben sınıfa girdiğimde her öğrencimin 10 yıl sonraki halini gözümde canlandırarak onunla hayal kurmaya çalışırım. Vaktim yettikçe bunu yaparım. Yetiştirdiğimiz her öğrencinin geleceğimizin mimarı olduğunu asla unutmamak gerekir. Mesela sınıftaki öğrencimiz belki benim çocuğumun öğretmeni olacak. Ben onu güzel eğitirsem, kendi neslime de yatırım yaparım. Her bireyin bu anlamda önem arz ettiğini unutmamak gerekir.” (K11)

3.2.2. Kişisel Görüşleri Sınıfa Yansıtma

Katılımcıların öğretmenin kişisel görüşlerini sınıfa yansıtmasına yönelik düşünceleri kişisel görüşleri sınıfa yansıtma kategorisi altında kodlanmıştır. Kişisel görüşleri sınıfa yansıtma kategorisinde katılımcıların en çok ifadede bulundukları kod *objektif ve tarafsız olma* kodudur. Katılımcılar öğretmenin sınıfta objektif ve yansız olması gerektiğine yönelik bulunmuştur. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Din kültürü öğretmeni konu itibari ile tarafsız olmalı fakat mutlaka kendi görüşlerini nihayetinde bildirmelidir” (K5)

“Bana göre bu, sınıfın durumuna ve konuşulan konuya göre değişir. Sınıftaki öğrenciler arasında olumsuz tepki verecek şekilde farklı anlayış ve yaklaşıma sahip olanlar varsa öğretmen nesnel bir dil kullanmalı, sınıf homojen bir yapıda ve öğretmenin anlayışına yakın bir görüşe sahipse kişisel görüşlerine yer verebilir; ancak daha çok tarafsız olması dersin statü ve amacına uygun olacaktır.” (K12)

“Sadece din dersi değil tüm branş öğretmenleri objektif ve tarafsız olmalı. Öğretmen militan yetiştirmez. Öğretmen doğru düşünme becerisi kazanmaları noktasında öğrencilerine rehber olmalı öğretmen.” (K19)

Kişisel görüşleri sınıfa yansıtma kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *kişisel görüşleri konusunda farkındalık* kodudur. Katılımcılar öğretmenin kendi düşünceleri konusunda farkındalık sahibi olması gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Ben hiçbir kimsenin objektif ve tarafsız olabileceğine inanmıyorum şahsen. İnsanın fitratına aykırı böyle bir durum, elbette kendi görüşleri olacaktır ve hayata bakışı satır aralarında da olsa ortaya çıkacaktır. Öğrenci bunu rahatlıkla anlama kapasitesine sahiptir; ancak burada kişisel görüşlerini sınıfa yansıtma metodu hakkında konuşmak doğru olabilir. Yukarda da belirttiğim gibi bazı konularda net olmak daha doğru diye düşünüyorum; ancak kişisel tecrübeler sonucu değişken konularda verilmiş kararların dayatılması ve hakikatin mutlak temsilcisi rolüne bürünülmesi doğru değil diye düşünüyorum. Burada ince bir çizgi yakalanmalı ve bence bu da formasyon bilgisiyle gerçekleşebilir. Öğrenci öğretmenin her zaman

kararsız ve fikirsiz olduğunu gördüğünde, onu ciddiye almamaya başlayacaktır; ancak tam tersi durumda öğretmenin dayatmacı tavrını gördüğünde de refleksif tavır almaya sebep olacaktır. Bu noktada benim görüşüm öğretmenin kararlı olarak inandığını delillendirerek ifade etmesi, ancak farklı görüşleri de konuşabilmesi gerekiyor şeklindedir.” (K6)

“Objektif ve tarafsız olmalı doğru; ancak son tahlilde bu işin sınıfta, okulda uzmanı olarak, kendi kanaatinin ne olduğunu muhakkak ifade etmeli.” (K22)

Kişisel görüşleri sınıfa yansıtma kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *konuya göre değişme* kodudur. Katılımcılar öğretmenin kişisel görüşleri sınıfa yansıtmasının konuya göre değişebileceğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Tarafsız olacağımız konular ayrı kendi fikrimizi belirteceğimiz konular ayrıdır.” (K4)

“Bence şudur, cümlesini Kur’an’a göre şudur, cümlesinden daha çok kullanıyorsak bir sıkıntı vardır; çünkü dini konularda işin içine yorum karışırsa 8,5 milyar insanın olduğu şu dünyada 8,5 milyar farklı yorum çıkacaktır. Bu da dini yaşamaya çalışan insanların ortak paydada buluşmasına hanel getirir; ancak dinin sosyal hayat boyutu konuşuluyorsa burada yorumlara açık olmak lazım; çünkü sosyal hayat daim değişim içindedir.” (K11)

“Bana göre bu, sınıfın durumuna ve konuşulan konuya göre değişir. Sınıftaki öğrenciler arasında olumsuz tepki verecek şekilde farklı anlayış ve yaklaşıma sahip olanlar varsa öğretmen nesnel bir dil kullanmalı, sınıf homojen bir yapıda ve öğretmenin anlayışına yakın bir görüşe sahipse kişisel görüşlerine yer verebilir; ancak daha çok tarafsız olması dersin statü ve amacına uygun olacaktır.” (K12)

Kişisel görüşleri sınıfa yansıtma kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *kişisel görüşlerin anlatılanlarla paralel olması* kodudur. Katılımcılar öğretmenin kişisel görüşleri ve sınıfta anlattıklarının paralel olması gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Sınıf ortamında son söz sizin taraf olacağınız Kur’ân ve Sünnete dayanmalıdır. Dinler Tarihi dersinde değilsiniz.” (K1)

“Bu birey açısından mümkün olabilecek bir şey değil. Objektif ve tarafsız olamaz, olmamalı da ama öğretmen söylem ve eylemlerinde saygı çerçevesi önemli.” (K17)

Kişisel görüşleri sınıfa yansıtma kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *farklı görüşlere açık olabilme* kodudur. Katılımcılar öğretmenin farklı görüşlere açık olabilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Öğretmen, kendi görüşlerinin öğrenciler tarafından eleştirilmesini, sorgulanmasını, hatta çürütülmesini zevkle izleyebilecek, öğrencinin kendisini eleştirebilecek olgunluğa sahip olmasından keyif alacak entelektüel olgunluk ve dürüstlüğü sahip olduktan sonra kişisel görüşlerin sınıfa yansıtılmasında bir problem olmadığı kanaatindeyim.” (K2)

“Kişisel görüşlerini abartmadan söylerken dinin bir gereğiymiş gibi yani en doğrusu buymuş gibi (cemaatler gruplar/aidiyet bilinci) değil de alternatif bir yaklaşım olduğunu söylemeli öğrencilerden gelecek güzel fikirleri de kabul ederek takdir etmeli.” (K3)

3.2.3. Öğretmenin Düşünceleri ve Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Davranışları

Katılımcıların öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarının nasıl olması gerektiğine yönelik ifadeleri öğretmenin düşünceleri ve sınıf içi ve sınıf dışı davranışları kodu altında kodlanmıştır. Öğretmenin düşünceleri ve sınıf içi ve sınıf dışı davranışları kategorisinde katılımcıların en çok ifadede bulundukları kod *düşünce ve eylemde tutarlı olma* kodudur. Katılımcılar öğretmenin kişisel düşünceleri ve davranışları konusunda tutarlı olması gerektiğine yönelik ifadede bulunmuştur. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Okul ortamında söz ve eylemlerinizi önemli. Yapacağınız espriden, alınacak kararlardaki tutumunuza, öğretmen ve diğer çalışanlara kadar iletişiminize dikkat etmeniz gerekiyor. Herkes başka branşta aramadığı durumu sizde arıyor.” (K1)

“İnsanların düşünceleri ve eylemleri birbiriyle örtüşmezse burada kimlik karmaşası var demektir. Hele ki bir öğretmenin düşünceleri ile eylemleri birbirine zıt ise öğrenciler o öğretmeni ciddiye almazlar” (K5)

“Sınıf içi ve sınıf dışı şeklinde bir ayrımı saçma buluyorum. Her yerde nasılsa sınıfta da öyle olmalı. Aksi halde rol oynamış olur. Bir öğrenci bunu yapmacık bulur ve öğretmen hakkında olumsuz yargıya kapılması çok muhtemeldir.” (K18)

Öğretmenin düşünceleri ve sınıf içi ve sınıf dışı davranışları kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *anlayışlı ve açık olma* kodudur. Katılımcılar öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarının anlayışlı ve açık olması gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Öğretmen öğrenciye karşı her şeyden önce samimi olmalı. Bu samimiyeti hisseden öğrenci, öğretmenine bağlı oluyor. Bundan sonra da örnek olmalı. Okuldan dışarı adımını atar atmaz sigara yakan bir öğretmen öğrencilerine sigaranın zararlarını anlatsa öğrenci bunu ciddiye alır mı? Öğrenciler bizim sözlerimizden çok davranışlarımıza tabiler; ama öğrenciye karşı sınırı da koymak gerekiyor. Yoksa bazı öğrenciler laçka davranışlarda bulunabiliyor veya bu durum öğretmenin ciddiyetine halel getirebiliyor.” (K11)

“Edepli, saygılı, temiz, konuşmasını ve dinlemesini bilen bilgili bir kişi olmalı.” (K8)

“Kesinlikle mütevazı, hoşgörülü, sevecen ve saygılı olmalı. Öğrenci karşısındaki saygınlığını kaba otorite ve hiyerarşi izhar ederek değil, birikimi ve nezaketi ile inşa etmeyi bilmeli.” (K2)

Öğretmenin düşünceleri ve sınıf içi ve sınıf dışı davranışları kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *öğretmenin rol model olması* kodudur. Katılımcılar öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarının öğrencilere rol model olması gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Öncelikle rol model olmak gerekiyor. Öğrencinin soru sormasının ve eleştirmesinin önünü kapatınca, öğrenci kendini ifade edemeyince tepkisel yaklaşıyor.

Burada öğretmen öğrenci farklılıklarına ne kadar hoşgörülü olursa, öğrenci de farklı fikirleri o kadar kolay kabulleniyor.” (K11)

“Din kültürü öğretmenleri hal diliyle de öğrencilere örnek olmalı; yani duruşu giyinişi konuşması çantasını tutmasına kadar her şeyine dikkat etmeli ve bir bütün olarak öğrencinin karşısında olmalı. Namaz kılmadan, namaz kılın namaz önemli dememeli. Davranışlarıyla örnek olmalı.” (K19)

“Sınıf içinde ve sınıf dışında öğrenciye güven veren bir yapısının olması gerektiğine inanıyorum. Birkaç soru önce değinilen davranış çatışmasının öğrenci üzerinde problemlere sebep olacağını düşünüyorum.” (K20)

Öğretmenin düşünceleri ve sınıf içi ve sınıf dışı davranışları kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *anlatılanların öğretmenle özdeşleşmesi* kodudur. Katılımcılar öğretmenin derste anlattığı içeriklerle paralel bir davranış sergilemesi gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“En önemli şey anlattıklarımın beni özleştiremezse öğrenci üzerinde etkili olamayız. Anlattıklarımız ve eylemlerimiz bir olmalı” (K4)

“Söylediğini uygulamayan öğretmenin öğrenci karşısında hiç kıymeti olmuyor. Sözlerimizden çok davranışlarımızla rehber oluyoruz.” (K11)

“Tutarlılık oldukça önemli; çünkü öğrenci öğretmenin her adımını takip eden sürekli öğretmene not veren bir müfettiştir. Tutarlılık her zaman artı puandır ve saygıyı beraberinde getirir. Üstelik öğretmenin öğrencisi üzerindeki etkisini de artırır.” (K15)

Öğretmenin düşünceleri ve sınıf içi ve sınıf dışı davranışları kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *birikim sahibi olma* kodudur. Katılımcılar öğretmenin birikim sahibi olması gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Kesinlikle mütevazı, hoşgörülü, sevecen ve saygılı olmalı. Öğrenci karşısındaki saygınlığını kaba otorite ve hiyerarşi izhar ederek değil, birikimi ve nezaketi ile inşa etmeyi bilmeli.” (K2)

“Edepli, saygılı, temiz, konuşmasını ve dinlemesini bilen bilgili bir kişi olmalı.” (K8)

“Alanına hâkim olarak. Bununla birlikte güncel dini konularda bilgi sahibi olarak geliştirebilir. Konuları ele alırken tekdüzelikten ziyade farklı bakış açılarını da işin içerisine alırsa kendisi için daha da faydalı olacaktır.” (K20)

Öğretmenin düşünceleri ve sınıf içi ve sınıf dışı davranışları kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *kişilerin branşa yönelik beklentileri* kodudur. Katılımcılar DKAB öğretmenlerinden kişilerin farklı beklentilerinin olduğunu dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Okul ortamında söz ve eylemlerinizi önemli. Yapacağınız espriden, alınacak kararlardaki tutumunuza, öğretmen ve diğer çalışanlara kadar iletişiminize dikkat etmeniz gerekiyor. Herkes başka branşta aramadığı durumu sizde arıyor.” (K1)

“Düşünce ile eylem tutarlılığının en fazla arandığı eğitim disiplini sanırım DKAB öğretmenliği. Bu konuda şekilciliğe ve kaba softalığa kapılmadan DKAB öğretmenin dersin ahlaki içeriğiyle uyumlu bir adap ve muaşeret manzumesini hayatında yansıtmayı ve temsil etmesi gerektiği kanaatindeyim.” (K2)

Öğretmenin düşünceleri ve sınıf içi ve sınıf dışı davranışları kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *iletişim becerileri yüksek* kodudur. Katılımcılar öğretmenin iletişim becerilerinin yüksek olması gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Edepli, saygılı, temiz, konuşmasını ve dinlemesini bilen bilgili bir kişi olmalı.” (K8)

Öğretmenin düşünceleri ve sınıf içi ve sınıf dışı davranışları kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *güven verici* kodudur. Katılımcılar öğretmenin güven verici olması gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Tutarlı olmalı güven vermeli.” (K3)

“Öğrenciye babacan bir şekilde yaklaşmalı.” (K21)

Öğretmenin düşünceleri ve sınıf içi ve sınıf dışı davranışları kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *öğretmenin dini gerekliliklere göre*

hareket etmesi kodudur. Katılımcılar öğretmenin davranışlarının dini gereklilikler çerçevesinde şekillenmesi gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Din dersi öğretmenleri bu işi gönüllü seçmeli. İyi bir Müslüman görüntüsü güzel ahlaklı yardımsever sabırlı ve cömert olmalıdır. Aslında dini inanç sonuçta bir seçimdir. Bilgi bir yere kadar lazım. Dinleyen anlatanı hoşlanmıyorsa nasıl etkileneceğini siz düşünün. Özellikle bayanlar moderniteden etkilenmemeli, edep ve hayâ da çok dikkatli olmalıdırlar.” (K3)

“Teorik olarak öğretmen doğru bilgi vermek zorunda; ancak doğru davranmak zorunda değil, ama pratikte öğretmenlerden beklenen ilmiyle amel etmesi, söylediklerine aykırı davranmamasıdır.” (K12)

Öğretmenin düşünceleri ve sınıf içi ve sınıf dışı davranışları kategorisinde katılımcıların ifadeye bulundukları bir diğer kod *sınıfta düzeni sağlayabilme* kodudur. Katılımcılar öğretmenin sınıf içerisinde düzeni sağlaması gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Dersin gereği olarak sert olamayız, boş vermiş olamayız, kaygısız olamayız, kenara çekilip pısırik bir yapıda hiç olamayız.” (K1)

“Öğretmen öğrenciye karşı her şeyden önce samimi olmalı. Bu samimiyeti hisseden öğrenci, öğretmenine bağlı oluyor. Bundan sonra da örnek olmalı. Okuldan dışarı adımını atar atmaz sigara yakan bir öğretmen öğrencilerine sigaranın zararlarını anlatsa öğrenci bunu ciddiye alır mı? Öğrenciler bizim sözlerimizden çok davranışlarımıza tabiler; ama öğrenciye karşı sınırı da koymak gerekiyor. Yoksa bazı öğrenciler laçka davranışlarda bulunabiliyor veya bu durum öğretmenin ciddiyetine halel getirebiliyor.” (K11)

Öğretmenin düşünceleri ve sınıf içi ve sınıf dışı davranışları kategorisinde katılımcıların ifadeye bulundukları bir diğer kod *öğretmenliğin gerekliliklerine sahip olabilme* kodudur. Katılımcılar öğretmenin davranışlarının öğretmenliğin gerekliliğine yönelik olması gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Yine dersin gereği olarak, gönül insanı olmalıyız, özü sözü bir olmalıyız, müşfik olmalıyız, işini en iyi yapan olmalıyız.” (K1)

Öğretmenin düşünceleri ve sınıf içi ve sınıf dışı davranışları kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *ahlaki hassasiyete sahip olma* kodudur. Katılımcılar öğretmenin davranışlarının ahlaki temellere dayanması gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

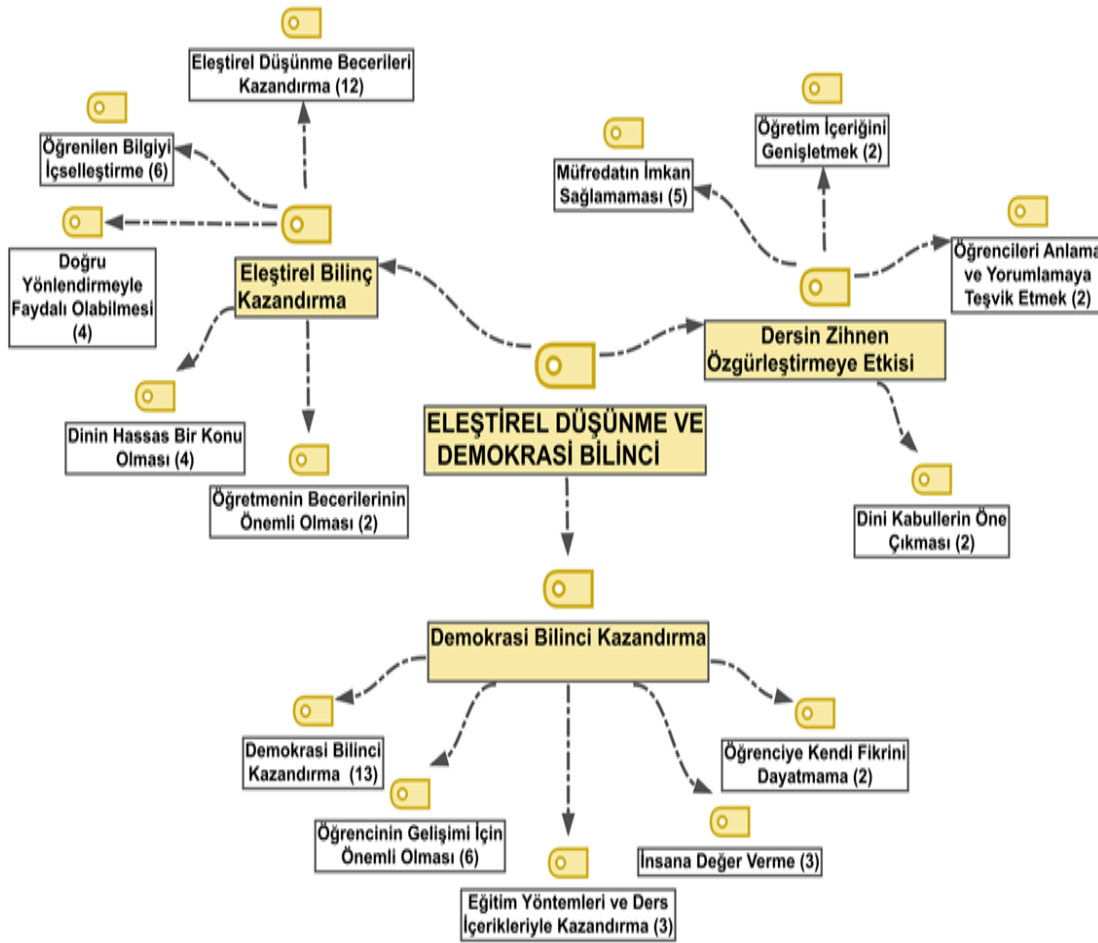
“Öğretmen kavramına yakışacak şekilde özellikle ahlaki hassasiyete sahip öğretmen modeli bana göre idealdir. Davranışlarını örneklik çerçevesinde şekillendirmelidir.” (K12)

Öğretmen özellikleri ve davranışları teması kodlarının katılımcılara göre yoğunluk matrisine Şekil 3.5’te yer verilmiştir. Buna göre k1 kodlu katılımcının ifadeleri kendini geliştirme, güncelliği koruma, teknolojiye ayak uydurma, kişisel görüşlerin anlatılanlarla paralel olması, k5, k6, k7, k9, k10, k14, k16, k19 ve k20 kodlu katılımcıların ifadeleri düşünce ve eylemde tutarlı olma kodunda yoğunlaşmaktadır.

Kod Sistemi	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16	K17	K18	K19	K20	K21	K22
ÖĞRETMENİN ÖZELLİKLERİ VE DAVRANIŞLARI																						
Öğretmenin Bilinç ve Farkındalığını Geliştirme																						
Kendini Geliştirme	2			1	1	1		1		1		1		1	1	1		1	1	1	1	
Güncelliği Koruma	3				1	1		1		1				1	1	1		1	1		1	
Geniş Bir Perspektiften Bakma									1			1					1	1		1		
Teknolojiye Ayak Uydurma	2																					
Değişim ve Dönüşüme Ayak Uydurma	1												1									
Herkesin Bireyselliğine Saygı Gösterme		1				1																
Geleceği Yetiştirdiğinin Farkında Olma											1											
Kişisel Görüşleri Sınıfa Yansıtırma																						
Objektif ve Tarafsız Olma					1		1	1		1		1		1	1	1	1	1	1			1
Kişisel Görüşleri Konusunda Farkındalık		1	1		1	1							1									
Konuya Göre Değişme				1					1		1	1								1		
Kişisel Görüşlerin Anlatılanlarla Paralel Olması	2																1					
Farklı Görüşlere Açık Olabilme		1	1																			
Öğretmenin Düşünceleri ve Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Davranışları																						
Düşünce ve Eylemde Tutarlı Olma	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	1	2	2	1		
Anlayışlı ve Açık Olma	1	1					1			1				1	1							
Öğretmenin Rol Model Olması						1				1							1		1	1		
Anlatılanlarla Öğretmenin Özdeşleşmesi				1				1		1		1			1						1	
Birikim Sahibi Olma		1						1												1		
Kişilerin Branşa Yönelik Beklentileri		1	1															1				
İletişim Becerileri Yüksek								1								1						
Güven Verici				1																	1	
Öğretmenin Dini Gerekliliklere Göre Hareket Etmesi				1								1										
Sınıfta Düzeni Sağlayabilme	1										1											
Öğretmenliğin Gerekliliklerine Sahip Olma	1																					
Ahlaki Hassasiyete Sahip Olma												1										

Şekil 3.5. Öğretmen Özellikleri ve Davranışları Kod Matris Gösterimi

3.3. Eleştirel Düşünme ve Demokrasi Bilinci



Şekil 3.6. Eleştirel Düşünce ve Demokrasi Bilinci Teması Hiyerarşik Kod Alt Kod Gösterimi

Katılımcıların öğrencilere eleştirel düşünce ve demokrasi bilinci kazandırmaya yönelik ifadeleri eleştirel düşünce ve demokrasi bilinci teması altında toplanmıştır. Eleştirel düşünce ve demokrasi bilinci teması kategorileri, kodları ve kod frekanslarına ilişkin bilgilere Şekil 3.6’da yer verilmiştir.

3.3.1. Eleştirel Bilinç Kazandırma

Katılımcıların din derslerinde öğrencilere eleştirel bilinç kazandırmaya yönelik ifadeleri eleştirel bilinç kazandırma kategorisi altında kodlanmıştır. Eleştirel bilinç kazandırma kategorisinde katılımcıların en çok ifadede bulundukları kod *eleştirel düşünme becerileri kazandırma* kodudur. Katılımcılar din derslerinin eleştirel bilinç kazandırmaya uygun olduğunu ve buna yönelik çalışma yaptıklarını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Kritik ve Analitik Düşünce ’nin küresel dünya insanının en önemli özelliklerinden biri olması gerektiğini hissederek 25 yıldır derslerimi bu çerçevede vermeye çalışıyorum. ‘İlk vahyin OKU olması tesadüfi değildir’’ cümlesini sık tekrar ederim. Öğrencilerime günümüz insanının aksine önce bilgi sahibi sonra fikir sahibi olmanın gerektiğini anlatırım.” (K1)

“Din dersleri aslında muhteva yönünden, farklı yorum zengini bir derstir. Farklı yorumlara karşı öğrencilerin tahammül göstermesi ancak ve ancak eleştirel düşünmenin gerçekleşmesiyle olur” (K5)

“Eleştirel düşünme sınırları doğru belirlenmek kaydıyla bireyin içselleştirilmiş ve sosyal ya da bireysel yaşamında doğrudan karşılığı olacak anlamlı öğrenme gerçekleştirmesinde etkin bir rol oynayacağı söylenebilir. (Din öyle bir alandır ki her konuyu ya da dine taalluk eden her varlığı eleştirel bir bakış açısıyla ele alamazsınız kimi zaman çıkış noktanız yalnızca iman etmektir.)” (K17)

Eleştirel bilinç kazandırma kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *öğrenilen bilgiyi içselleştirme* kodudur. Katılımcılar öğrenilen bilgiyi içselleştirmek için eleştirel bilincin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Öğrencilerin bu alanda eleştirel düşünceleri dersin dinamiğini sağlayacaktır. Daha iyi öğrenimi sağlayacaktır” (K7)

“Hayata hazırladığını düşünüyorum. Öğrendikleri bilgileri içselleştiriyorlar.” (K8)

“Din kültürü derslerinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması öğrencilerin dini bilgiyi aktif olarak yapılandırmasını, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey beceriler geliştirmesini sağlayacaktır. Öğrenciler Din Kültürü ders konularının yanı sıra olay ve durumları sebep-sonuç içerisinde açıklayabilme, olaylara ilişkin farklı bakış açılarının farkında olma ve bilgi kaynaklarının doğruluğunu sorgulama gibi beceriler de kazanmalıdır. Eleştirel bilinç kazanımı İslam dinini istediği tahkiki iman seviyesine ulaşmak için gerekli olan araştırma ve sorgulama becerilerinin gelişimiyle doğrudan ilgilidir. Öğrencilerin düşünme ve akıl yürütme becerilerini geliştirmek ise demokratik ders ortamında

düşüncelerin ifade edilmesine özgür ve saygılı biçimde izin verilmesiyle mümkündür.”
(K13)

Eleştirel bilinç kazandırma kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *dinin hassas bir konu olması* kodudur. Katılımcılar eleştirel düşüncenin din derslerinde kontrollü şekilde kazandırılması gerekliliğini vurgulamıştır. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Dozunda, doğruya ulaşmaya araç olacak eleştirel bilinç faydalıdır; ancak bunun ölçüsü ayarlanamazsa öğrencinin hakikat algısı zarar görebilir.” (K10)

“Din hassas bir konu bu alanda eleştirel düşünme bilinci kazandırmakta zorlanıyorum. Bunu en itidalli bir şekilde yapmaya çalışıyorum. Kendi fikrim uçlarda dahi olsa bunu çocuklara yansıtmıyorum.” (K9)

“Din derslerinde eleştirel bilinç kazandırılmasını doğru bulmuyorum. Coğrafya dersinde Tarih derslerinde eleştirel bilinç oluşturuluyor mu? Yoksa neden-nasıl sorularına mı cevap aranıyor? Eleştirel bilinç oluşturmak için ciddi bir birikim gerekir. Bilgi sahibi olmadan eleştirel bilinç sahibi olmak gereksiz bir özgüvene neden olur. Asıl olan öğrenciye bilmediklerinin bildiklerinden çok daha fazla olduğunu göstererek araştırma merakını arttırmak olmalıdır. Bununla birlikte Fetö ve Deaş türevi yapılara karşı uyanık olmaları için bilinçlendirmenin de önemli olduğunu düşünüyorum.” (K21)

Eleştirel bilinç kazandırma kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *doğru yönlendirmeye faydalı olabilmesi* kodudur. Katılımcılar eleştirel düşüncenin din derslerinde kontrollü olarak kazandırılmasıyla faydalı olabileceğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Öğrenciler kesinlikle çok meraklı yaşları itibariyle sorgulama içindeler. Doğru yönlendirilirseler kesinlikle faydalı” (K4)

“Çağımızda gençler oldukça meraklılar. Bu bizim dersimiz açısından olumlu bir gelişme. Meraklı olan çocuk öğrenmeye de açık oluyor. Kur'an'da sık sık hatırlatılan 'aklınızı kullanmaz mısınız?' tarzındaki eleştiriler, düşünerek inanmayı teşvik eder. Ezbere inanmak insanı bağınazlığa sürüklüyor. Bu anlamda öğrencilerden

dini yorumlama konusunda gelen her sorusuna akla, bilime ve dine göre doğru bir şekilde değerlendirerek cevap vermeye çalışıyorum.” (K11)

“Eleştirel düşünceden kasıt öğrencilerin doğru düşünme becerisi kazanması ise evet o yönlerini arttırmak önemli benim için; ancak günümüzde eleştirel düşünme veya özgür birey düşünceleri ile usulsüz bir şekilde yürütülen bir bilinçsizlik olduğunu düşünüyorum. Eleştirel düşünceden kasıt aslında öğrenciye doğru düşünme becerisi kazandırmak olmalı.” (K19)

Eleştirel bilinç kazandırma kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *öğretmenin becerilerinin önemli olması* kodudur. Katılımcılar eleştirel düşüncenin kazandırılmasında öğretmenin becerilerinin önemli olduğunu dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Ancak dersin bu potansiyelinin ortaya çıkması büyük ölçüde öğretmenin birikim ve kişiliğine bağlıdır. Bu açıdan din dersi öğretmenin salt eğitimci kimliğinin ötesine geçerek psikoloji, sosyoloji ve felsefe gibi disiplinlere ilişkin yeterli düzeyde bilgiye sahip aydın/entelektüel formasyonu edinmeye çalışması, en azından böyle bir yöneliminin olması gerekmektedir; ancak bu şekilde geleneksel anlamda otoriter ve kendisini merkeze alan din adamı/hoca kimliğinin ötesine geçerek öğrencilerin içinde var olan eleştirel bilinci ortaya çıkaracak, pedagojik deyişle bilgi ve kişiliği yapılandıracak performansı yerine getirebilir.” (K1)

3.3.2. Dersin Zihnen Özgürleştirici Etkisi

Katılımcıların din derslerinin zihnen özgürleştirici etkisine yönelik ifadeleri dersin zihnen özgürleştirici etkisi kategorisi altında kodlanmıştır. Dersin zihnen özgürleştirici etkisi kategorisinde katılımcıların en çok ifadede bulundukları kod *müfredatın imkân sağlamaması* kodudur. Katılımcılar ders içeriklerinin zihnen özgürleştirme konusunda imkân sağlamadığını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Mevcut müfredatta özgürleştirici bir yön göremiyorum. Maalesef bazı öğretmenlerimize soru dahi sorulamıyor. Ya da soru sordurmuyorlar.” (K18)

“Din derslerinin özgürleştirici bir katkısı olmalı ancak bu şu an ki pek de din dersi müfredatlarıyla mümkün olmadığını düşünüyorum.” (K19)

“Sıradan bir din kültürü dersi anlatımının özgürleştirdiğini asla düşünmüyorum. Hayat tarzı olarak düşünce sistemi olarak İslam öğrencilere sunulursa işte o zaman gerçekten çok etkileyici oluyor.” (K22)

Dersin zihnen özgürleştirici etkisi kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *dini kabullerin ön plana çıkması* kodudur. Katılımcılar dini ön kabuller sebebiyle zihnen özgürleştirici etkinin sağlanamadığını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Kısmen diyebilirim. Öğrenci düşünce serüvenini üst düzey desteklemesi gerekiyor fakat bazı genel dini kabuller bunun tam sağlanmasına engel olabiliyor. Yine de metafizik alanda düşünme tanrı, ahiret hayatı gibi konular üzerine düşünmek zihnin özgürleşmesine katkısı vardır.” (K9)

“İslam din eğitimi açısından elbette. Allah’a kul olmayı hakkıyla öğrenen bireyin gerek zihnen gerekse fiilen kula kul olma gibi bir eğiliminde olacağı ihtimali çok düşük; ama burada sınırsız bir zihin özgürlüğü ise kastınız bu çok da mümkün değil; çünkü dinin bağlayıcılığı var ortada. Yalnız birey hep bir şeylerin bağlayıcılığında inşa eder zihnindeki düşünceleri: Okuduğu kitapların, desteklediği siyasi bir liderin, sevdiği bir filozofun yahut inanmış olduğu dinin temel umdelerinin gibi. Bu da zihinsel özgürlük derken ne kadar özgür olduğumuzu ortaya koyan ayrı bir gerçek...” (K17)

Dersin zihnen özgürleştirici etkisi kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *öğrencileri anlamaya ve yorumlamaya teşvik etme* kodudur. Katılımcılar dersin özgürleştirici etkisinin öğrencileri konuları anlamaya ve yorumlamaya teşvik ettiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Yazılı sınavlarımda test tekniğini kullanmıyorum. Sorularımı yorum merkezli, fikirlerini açık bir şekilde ifade etmelerine fırsat verecek şekilde soruyorum. Bu öğrenci ve velilerden güzel dönütler almama sebep oluyor.” (K1)

Dersin zihnen özgürleştirici etkisi kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *öğretim içeriğini genişletme* kodudur. Katılımcılar özgürleştirici etkinin öğretim içeriğine bağlı olduğunu dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Dersi verirken dini sevap-günah arasına sıkıştırmayıp ortadaki geniş alanın varlığı hissettirilirse zor olmayacaktır.” (K1)

3.3.3. Demokrasi Bilinci Kazandırma

Katılımcıların din derslerinin demokrasi bilinci kazandırmasına yönelik ifadeleri demokrasi bilinci kazandırma kategorisi altında kodlanmıştır. Demokrasi bilinci kazandırma kategorisinde katılımcıların en çok ifadede bulundukları kod *demokrasi bilinci kazandırma* kodudur. Katılımcılar derslerin demokrasi bilinci kazandırma konusunda etkili olduğunu dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Öğrenci haklarının ne olduğunu bilmeli... Hem dinimizce hem sosyal hayatında... Bu haklarını doğru bir şekilde öğrenciye aktarabilirsek ayakları yere güvenle basan bilinçli bir gelecek bizleri bekliyor demektir.” (K19)

“Eşitliğe ve özgürlüğe dayanan demokrasi bilincinin din derslerinde de kazandırılması gerektiğini, dinin buna karşı olmadığını, toplumca yanlış bilgilerin öğrencilerin zihinlerinden doğru bir öğretimle silinmesi gerektiğini düşünüyorum.” (K16)

“İnsanlar; ancak demokratik ortamlarda varlıklarını sürdürüp kendilerini ifade etme ortamı bulabilirler. Sınıf ortamı da buna dâhildir. Demokrasi bilincinin kazandırılması sınıf ortamının düzenlenmesine, sınıf içi iletişiminin gelişmesine katkı sağlayacaktır.” (K14)

Demokrasi bilinci kazandırma kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *öğrencinin gelişimi için önemli olması* kodudur. Katılımcılar demokrasi bilincinin öğrencinin gelişimi için önemli bir değişken olduğunu dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Öğrenciler kendilerinden farklı düşünen insanlarla karşılaştığında empati yapabilme, dolayısıyla karşı taraftaki insana ön yargılı bakmama yetisini kazanması için demokrasi elzemdır.” (K5)

“Yaşam boyu kolaylık sağlayacak bir bilinç oluşur böylece. Her şeyi her zaman elde edemeyeceklerini ya da çoğunluğun fikrine saygı duymayı bu şekilde öğrenir.” (K8)

“Öğrencilerin verilen tüm bilgileri körü körüne kabul etmesinden ziyade fikirlerini ifade edebilecekleri bilincinde olmasını istiyorum.” (K20)

Demokrasi bilinci kazandırma kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *öğrencilere kendi fikirlerini dayatmama* kodudur. Katılımcılar demokrasi bilinci kazandırmada kendi fikirlerini öğrencinin kabullenmesi için dayatılmamasının gerekliliği dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Öğrencileri olduğu gibi kabul eder doğru karar vermeleri için çabalarım.” (K3)

Demokrasi bilinci kazandırma kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *eğitim yöntemleri ve ders içerikleriyle kazandırma* kodudur. Katılımcılar demokrasi bilinci kazandırmak için ders materyallerini kullandıklarını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Yöntemsel anlamda tartışma, soru-cevap, drama, Sokratik diyalog gibi öğrenciyi düşünmeye, konuşmaya ve üretmeye zorlayan tekniklerin demokrasi bilincini güçlendireceğini düşünüyorum.” (K2)

“İçeriksel olarak ise dersin muhtevasını kişisel dünya görüşüme uygun şekilde barış, özgürlük, çok seslilik ve çoğulculuk gibi kavram ve ideallere uygun şekilde işlemek, bu ideallerin oluşmasına katkıda bulunan dini kişilik, kurum ve akımlara referanslar yapmak ve dini gerçekliği bu ideallerle uyuşacak biçimde yorumlamanın öğrencilere demokrasi bilinci kazandıracağı kanaatindeyim. Bu bakımdan İslam tarihi boyunca görülen rasyonel, hoşgörülü ve çoğulcu toplum deneyimleri ile akıllı, barışı ve sevgiyi önceleyen âlim ve düşünürlerin eserlerinin önemli bir kaynak teşkil ettikleri düşüncesindeyim.” (K2)

Demokrasi bilinci kazandırma kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *insana değer verme* kodudur. Katılımcılar demokrasi bilincinin insana değer verebilmek için gerekli olduğunu dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“İnsanın biricik, değerli ve özel olduğunu, fiziksel ve ruhsal olarak farklılıkları barındırdığımızı, aynı sınıfta olsak da hepimizin farklı aile yapılarından buraya geldiğimizi, karşımızdaki insanı anlamak gerektiğini derslerde vurguluyorum. Sınıfın, okulun, Türkiye’nin hatta dünyanın aslında hepimize yettiğini ama hırslarımız ile bireyden aile, toplumdan devletlere kadar hep önde olma, daha fazlasına sahip olma derdinin bizleri mahvettiğine dikkat çekiyorum.” (K1)

“Yaşam boyu kolaylık sağlayacak bir bilinç oluşur böylece. Her şeyi her zaman elde edemeyeceklerini ya da çoğunluğun fikrine saygı duymayı bu şekilde öğrenir.” (K8)

“İslam dininin toplumsal düzeni sağlayan hadis ve ayetlerine baktığımız zaman insanın dini, dili, ırkı ne olursa olsun Allah katında eşit olduğuna dair örnekler görmekteyiz. Demokrasi toplumsal adaleti gerektiren ve toplum düzeni için oldukça önemli bir kavramdır ve direkt olarak İslam dini ile ilişkilidir. Ben derslerimde demokrasiyi sınıf yönetiminde öncelikle ne olursa olsun her öğrencime eşit davranarak işlerim. Bu zamanla öğrencilerimin dikkatini çeker ve takdir toplar. Daha sonra kendi aralarında uygulamaları ve önemi noktasını sık sık vurgular üzerinde uzun uzun konuşurum.” (K15)

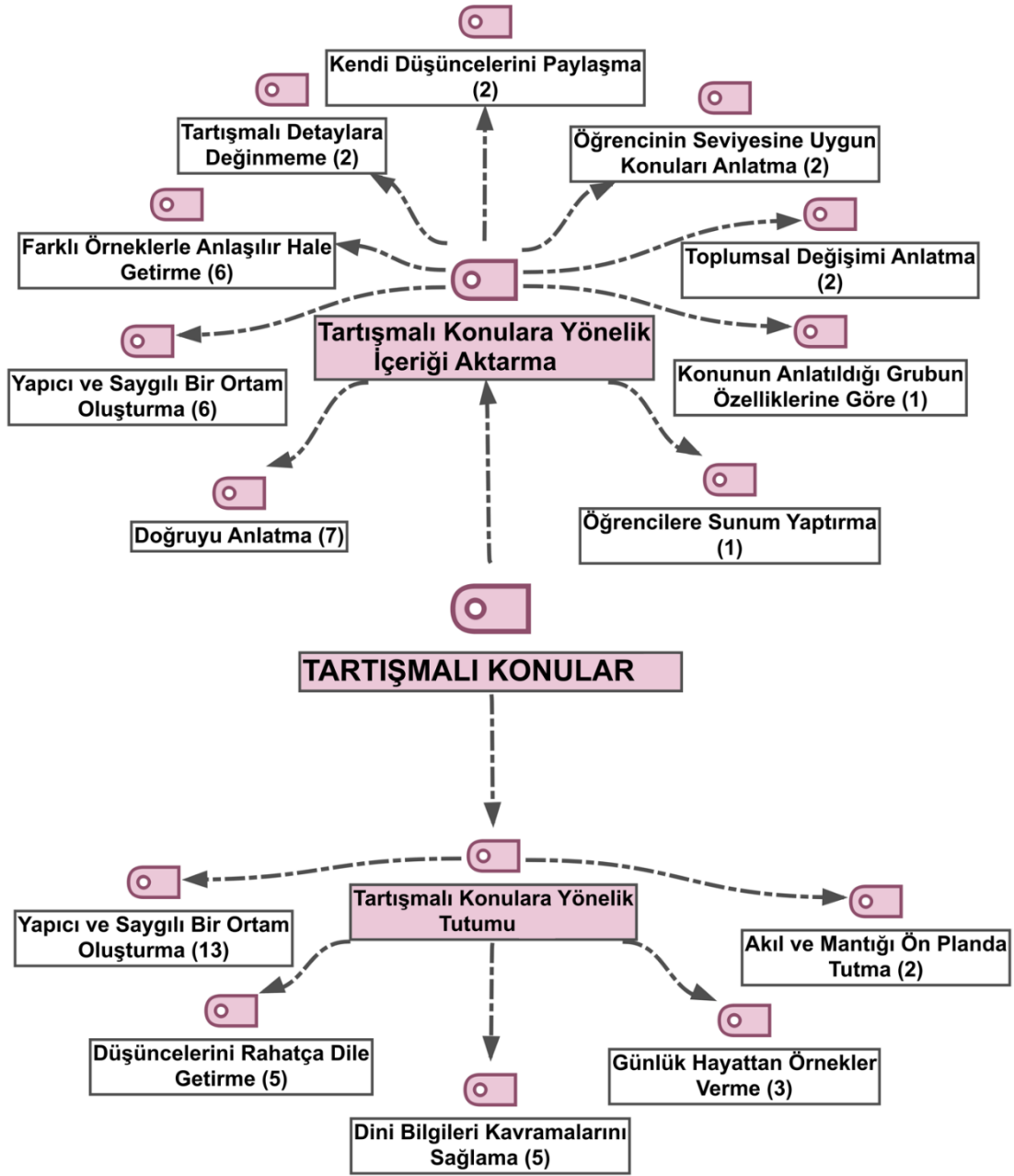
Kod Sistemi	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16	K17	K18	K19	K20	K21	K22	TOPLAM
▼ ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE DEMOKRASİ BİLİNCİ																							0
▼ Dersin Zihnen Özgürleştirme Etkisi																							0
Müfredatın İmkân Sağlamaması										1	1							1	1			1	5
Dini Kabullerin Öne Çıkması								1									1						2
Öğrencileri Anlama ve Yorumlamaya Teşvik Etmek	1				1																		2
Öğretim İçeriğini Genişletmek	2																						2
▼ Demokrasi Bilinci Kazandırma																							0
Demokrasi Bilinci Kazandırma	1			1	1				1	1			1	1	1	1	1		1		1	1	13
Öğrencinin Gelişimi İçin Önemli Olması				1			1	1		1			1							1			6
Öğrenciye Kendi Fikirini Dayatmama			2																				2
Eğitim Yöntemleri ve Ders İçerikleriyle Kazandırma	3																						3
İnsana Değer Verme	1							1							1								3
▼ Eleştirel Bilinç Kazandırma																							0
Eleştirel Düşünme Becerileri Kazandırma	1	2			1	1					1	1	1	1			1	1			1		12
Öğrenilen Bilgiyi İçselleştirme			1				1	1	1		1		1										6
Dinin Hassas Bir Konu Olması									1	1							1				1		4
Doğru Yönlendirmeye Faydalı Olabilmesi				1							1				1				1				4
Öğretmenin Becerilerinin Önemli Olması		2																					2
Σ TOPLAM	6	7	3	2	4	2	2	3	3	2	4	2	3	3	4	1	4	2	3	2	2	2	66

Şekil 3.7. Eleştirel Düşünme ve Demokrasi Bilinci Teması Kod Matris Gösterimi

Eleştirel düşünme ve demokrasi bilinci teması kodlarının katılımcılara göre dağılım matrisine Şekil 3.7’de yer verilmiştir. Buna göre k1 kodlu katılımcının ifadeleri öğrencileri anlama ve yorumlamaya teşvik etmek, k2 kodlu katılımcının ifadeleri eğitim yöntemleri ve ders içerikleriyle kazandırma, eleştirel düşünme becerileri kazandırma, öğretmenin becerilerinin önemli olması, k3 kodlu katılımcının ifadeleri öğrenciye kendi fikirlerini dayatmama kodunda yoğunlaşmaktadır.

Katılımcıların derste tartışmalı konularda karşılaşmalarına yönelik düşünceleri tartışmalı konular teması altında toplanmıştır. Tartışmalı konular teması kategorileri, kodları ve kod frekanslarına yönelik bilgilere Şekil 3.8’de yer verilmiştir.

3.4. Tartışmalı Konular



Şekil 3.8. Tartışmalı Konular Teması Hiyerarşik Kod Alt Kod Gösterimi

3.4.1. Tartışmalı Konulara Yönelik İçeriği Aktarma

Katılımcıların derslerde İslam'da kadının yeri, şiddet, cihat gibi tartışmalı konuları aktarmaya yönelik ifadeleri tartışmalı konulara yönelik içeriği aktarma kategorisi altında kodlanmıştır. Tartışmalı konulara yönelik içeriği aktarma kategorisinde katılımcıların en çok ifadede bulundukları kod *doğruyu anlatma*

kodudur. Katılımcılar tartışmalı konulara yönelik içerikleri aktarırken gerçekte nasıl olduğunu ve doğru bilgiyi aktardıklarını dile getirmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Böyle konularda öncelikle mealden yararlanıyorum. Ayetlerin net mesajını anlamak çok önemlidir. En sıkıntı yaşadığım konu Nisa suresindeki ‘darabe’ fiili. Burada da bize rehber olan Peygamberimizin hayatından kadınlara tutumundan yardım alıyorum. Onun kendisine yaklaşılacak şiddetli tutuma bile nasıl sabırla ve sakince yaklaştığını anlatıyorum. Cihat konusu 11. Sınıflarda kavram olarak da anlatılıyor. Doğru anlatılırsa Onun sadece savaşmak anlamına gelmediğini anlıyorlar. Özellikle bazı siyer kitaplarında peygamberimiz zamanında kadınlara karşı tutum neydi? İslam’dan önce nasıldı, sonra nasıl oldu? İslam’ın kadınlara kazandırdığı haklar nelerdi? Bu kıyaslama yapıldığında ikna oluyorlar.” (K11)

“İslam’da kadının yeri, cihat gibi hassas konuların anlatımında Kur’an’ı Kerim ve Sünnet gibi birincil kaynakların kullanılması oldukça önemlidir. Birincil kaynaklardan edinilen bilgilerle İslam dininin bir hoşgörü dini olduğu, kadınlara değer verdiği ve şiddetin temelinde dinin değil kültürel birikimin etkili olduğu anlatılabilmektedir.” (K13)

“Doğrudan Kur’ân ve Sünnet temelli. Neyse o. Yalnız burada günü okuyabilmek ve meseleleri doğru yorumlayabilmek önemli. Gereksiz tartışmalar ise daha çok modern dünyaya şirin görünüp görünmemeye alakalı gibi geliyor bana.” (K17)

Tartışmalı konulara yönelik içeriği aktarma kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod farklı örneklerle anlaşılır hale getirme kodudur. Katılımcılar tartışmalı konularda farklı örneklerle anlatımlarını desteklerini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Konuyu anlatırken o dönemi ve yaşam özelliklerini öne çıkarıyorum. O dönemdeki farklı kültürlerden örnekler veriyorum.” (K1)

“İslam dininden örnekler vermem yeterli oluyor bu konuda. Hem hadislerimizde hem ayetlerimizde İslam’da kadına verilen değer öyle güzel işlenmiş ki, ekstra yorum yapmadan sadece kaynakları anlatmak yeterli olur.” (K15)

“Dinimiz bu konuda ne demiştir... Peygamber döneminde nasıl karşılanmış onları anlatmaya çalışırım ve bu tarz olaylarda özellikle sosyal medyada algı yönetimine kapılmamaları için bilinçli olmalarını isterim... Ona göre da ders içeriğini düzenlerim.” (K19)

Tartışmalı konulara yönelik içeriği aktarma kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *yapıcı ve saygılı bir ortam oluşturma* kodudur. Katılımcılar tartışmalı konularda yapıcı bir konumda olduklarını ve saygılı bir sınıf ortamı oluşturduklarını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Anlatırken, kabullenmeme, ısrarcı olma gibi durumlara tahammül ediyorum.” (K1)

“Herkesin bu tarz konularda görüşlerini saygılı bir şekilde dile getirmelerini sağlayıp sonra da dini kaynaklardan bilgi vererek konuları tartışma haline getirmemeye özen gösteririm.” (K7)

Tartışmalı konulara yönelik içeriği aktarma kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *tartışmalı detaylara değinmeme* kodudur. Katılımcılar tartışmalı konulara değinmediklerini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Doğru olup olmadığını bilmiyorum ancak çoğu zaman cevap vermekten kaçınmak veya kaçamak cevap vermek şeklinde bir yöntem uygulayırım. Peygamberimizin evlilikleri konusunda bunu yapıyorum. Dönemin şartları içinde incelenecek konular. Öğrenciye göre değişir tabi, karşı tarafı alt etmek, kötülemek vb. gibi niyet fark edersem böyle yaparım. Gerçekten öğrenmek istiyorsa da kendi fikrimi açıkça paylaşıyorum; ama tartışmaya açık olduğunu da söylerim. Net bir cevap veremem yani.” (K12)

“Kur’ân ve Sünnet de bu konular açık ve net bir şekilde nasıl anlatılıyorsa o kısımlarını anlatıyorum. İhtilaflı olan kısımlarını gündem etmiyorum.” (K22)

Tartışmalı konulara yönelik içeriği aktarma kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *kendi düşüncelerini paylaşma* kodudur.

Katılımcılar tartışmalı konulara kendi görüşlerini bildirdiklerini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Bu yaş aralığı yetişkin olarak görürüm ve düşüncelerimi direk aktarırım.”
(K5)

“İkinci olarak az önce de ifade ettiğim gibi sınıf iklimi, öğrenci gelişim özellikleri ve öğrenciyi tanıma konusu önem taşıyor. Son olarak da burada en önemli meselenin öğreticinin bu konularda derin şüphelere sahip bir pozisyonda bulunmaması gerektiğini düşünüyorum. Yalnızca tartışmaları verip doğruyu öğrencinin bulmasını istemek üniversite dışı kademelerde doğru bir yöntem değil bana göre. Özellikle bilginin bu kadar fazla ancak derinlemesine araştırmanın bu kadar az olduğu günümüzde öğrencilerin çoğunluğu kafasındaki soruları derinlemesine araştırmak yerine soru işaretleriyle görmezden gelmeyi tercih etmekte. Öğretici burada nihai olarak fikrini belirtmeli ve bu fikir esnasında da kendisinin de şüpheleri olduğu gibi bir tavır takınmamalı diye düşünüyorum.” (K6)

Tartışmalı konulara yönelik içeriği aktarma kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *toplumsal değişimi anlatma* kodudur. Katılımcılar tartışmalı konuları toplumsal değişimle açıkladıklarını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Günümüzde sosyal yapı ve insan ilişkilerinde geline noktaya değiniyorum.”
(K1)

“Bu konuların anlaşılmasında genelde kültürel farklılıkları ortaya koyarak açıklama yapıyorum. Dönemin şartlarıyla ilişkilendirerek, genelde sorular kadın hakları üzerine oluyor.” (K9)

Tartışmalı konulara yönelik içeriği aktarma kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *öğrencilere sunum yaptırma* kodudur. Katılımcılar tartışmalı konuları öğrencilerin araştırarak sunum yapmalarını istediklerini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Bu konular hakkında öğrencilerden sunum yapmalarını istiyorum. Sunumun çerçevesini belirliyoruz. Öğrenci tek başına ise akışın nasıl olacağını, grup çalışması ise akışı paylaşıyorum. Kavramlar, İslam öncesi durum, asrısadet, eski Türkler,

Türk-İslam medeniyeti ve günümüzde durumlar nasıl bunları konuşup tartışıyorum. Doğru anlaşılıp yaşama geçirilebilmesi için neler yapılmalı sınıf ortamında konuşuyoruz.” (K18)

Tartışmalı konulara yönelik içeriği aktarma kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *konunun anlatıldığı grubun özelliklerine göre* kodudur. Katılımcılar tartışmalı konuları öğrencilerin özelliklerine göre anlattıklarını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Doğrusu bu çalıştığım bölge ve okula göre değişir. Kadına yaklaşıma yönelik sorunlara genelde kırsal bölgelerde daha fazla dururum; ancak şiddetin daha genel bir sorun olduğunu düşünüyorum. Esasen şiddetin önüne geçecek merhamet eğitimi verilirse diğer sorunlar da çözülür. Bu yüzden şiddetin üzerinde daha fazla konuşurum. Diğer konuları şiddetle bağlantılı olarak aktarırım.” (K21)

3.4.2. Tartışmalı Konulara Yönelik Tutumu

Katılımcıların derslerde İslam’da kadının yeri, şiddet, cihat gibi tartışmalı konulara ilişkin ifadeleri tartışmalı konulara yönelik tutumu kategorisi altında kodlanmıştır. Tartışmalı konulara yönelik tutumu kategorisinde katılımcıların en çok ifadede bulundukları kod *yapıcı ve saygılı bir ortam oluşturma* kodudur. Katılımcılar tartışmalı konulara yönelik yapıcı ve saygılı bir tutum sergilediklerini dile getirmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Öncelikle bu konulardaki negatif görüşlerin öğrencilerin kendi görüşleri olmadığını, İslam tarihi boyunca ve günümüzde belirli çevrelerce temellendirilmiş düşünsel altyapılardan doğduğunu belirtmek gerekir. Bu bakımdan din dersi öğretmeninin bir aydın ve kültür işçisi olarak dini konulardaki modern ve geleneksel yorumlar hakkında bilgi sahibi olması en büyük gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişisel olarak saydığınız konulardaki ilave okuma ve araştırmalarımı kendi dünya görüşüme uyan ve uymayan pozitif ve negatif görüşlere ilişkin bilgim ve sahip olduğum teorik altyapı, derste bana öğrenciler arasındaki farklı görüşleri yıkıcı, ayrıştırıcı ve şiddet üreten değil, yapıcı bir dünya görüşü lehine yorumlama fırsatı verir.” (K2)

“Öncelikle hiç garipsemiyorum çok doğal bir görüşmüş gibi karşılıyorum. Daha sonra klasik kader inancının dışında açıklamalar yapıyorum yani kaderin tüm hatlarıyla belli olduğu insanın iradesinin hiçbir etkisi olmadığı gibi bir kanının çok doğru olmadığını açıklıyorum.” (K9)

“Olumlu karşılıyorum. Kafalarındaki tüm soruları sormalarına teşvik ediyorum. Beyin fırtınası yapmak sınıfta en sevdiğim tekniklerden biridir.” (K18)

Tartışmalı konulara yönelik tutumu kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *düşüncelerini rahatça dile getirme* kodudur. Katılımcılar tartışmalı konularda düşüncelerin rahatça dile getirildiğine yönelik ifadede bulunmuştur. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Öncelikle öğrencilerin düşüncelerine saygıyla dinlerim. Daha sonra bunlardan da farklı görüşler olduğunu onlara izah ederim. Sonra kendi düşüncemi ifade ederim. En nihayetinde herhangi birini seçebileceklerini insanların bu konuda hür olduklarını söylerim” (K5)

“Gayet normal karşılıyorum. Hatta bu konuda ilk olarak sınıfa ne düşündüklerini sorarak farklı görüşlerin ifade edilmesi imkânı tanımayı tercih ediyorum. Farklı yanıtları birbirlerine işaret ederek bu konuda sen nasıl düşünüyorsun diye sorup görüşlerini derinleştirmelerini tercih ediyorum. Bence her bir bireyin bu konuda farklı görüşe sahip olması her birinin farklı yaşam tecrübesine sahip olması sebebiyle gayet doğaldır.” (K6)

“Öncelikle öğrencilerimin görüşlerine müdahale etmeden onları dinlerim. Konuyu ele alış biçimini önemsemişimi hissetmesini sağlarım. Kendi aralarında tartışma yaşamamaları için cümlelerini tamamladıklarında uygun uyarılarda bulunurum. En sonunda genel bir değerlendirme yaparak ki, bu değerlendirmede öğrenci görüşlerini işin içerisine alarak konuyu doğru bir biçimde anlamalarını sağlarım.” (K20)

Tartışmalı konulara yönelik tutumu kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *dini bilgileri kavramalarını sağlama* kodudur. Katılımcılar tartışmalı konularda öğrencilerin dini bilgilerini kavramalarına yardımcı olduklarına yönelik ifadede bulunmuştur. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“İnsan iradesi ile ilahi irade arasındaki bağa dikkat çekerim. Dengeli bir yaklaşım içerisinde olmaya çalışırım.” (K10)

“Kaza ve kader İslam iman esaslarının bir konusudur. Bana göre öğrencilere kader konusu Allah’ın evrene koymuş olduğu değişmez yasalar olarak anlatılmalı, kaderin insan eylemlerinde önceden belirleyici bir unsur olmadığına altı çizilmelidir. Kur’an’ı Kerim ayetlerinden yapılacak açıklamalarla kaza ve kader konusu daha net bir çizgiye oturtulabilecektir. Çıkan fikir ayrılıkları ise dine aykırı olmayacak şekilde tartışmaya açılabilir.” (K13)

“Öğrencinin olayları doğru yorumlayabilmesi açısından olayları farklı yönleriyle anlatmaya çalışırım ki, zaten çoğu öğrencinin kendine ait farklı görüşü yok medya veya sosyal medyadan zihnini beslediği zıt klişe görüşler var.” (K17)

Tartışmalı konulara yönelik tutumu kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *günlük hayattan örnekler verme* kodudur. Katılımcılar tartışmalı konularda günlük hayattan örnekler verdiklerine yönelik ifadede bulunmuştur. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Soruyu sonuna kadar dinleyip ayet ve hadislerle anlatımdan ziyade, günlük yaşam ve insan ilişkilerini içine katıp akla ve mantığa hitap etmeye çalışıyorum.” (K1)

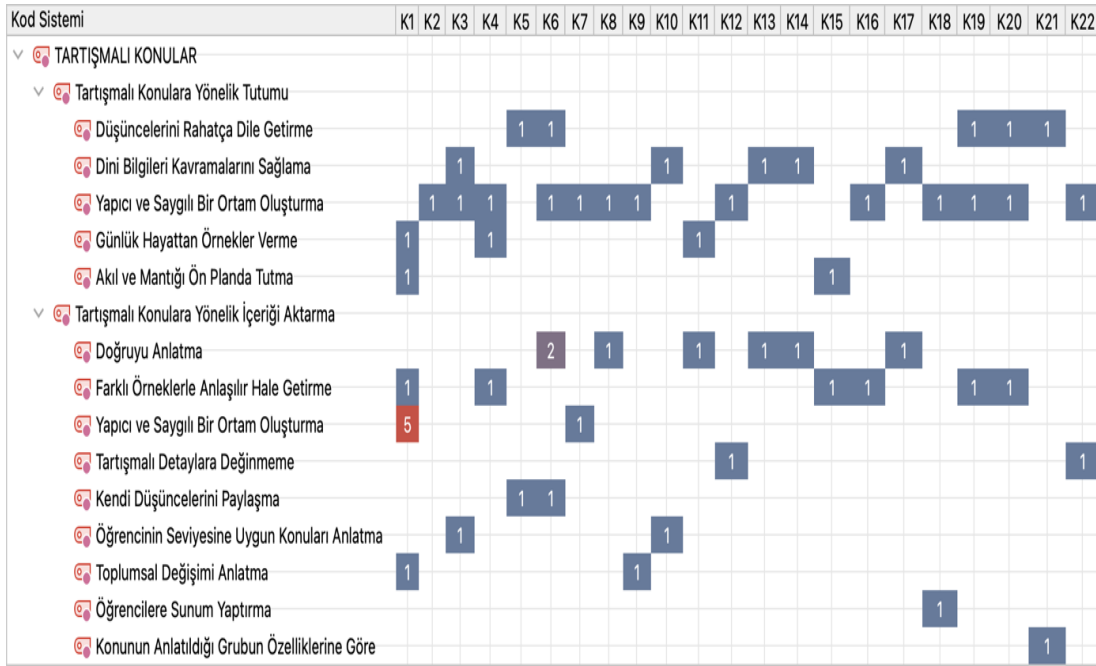
“Öncelikle sonuna kadar dinleyip yargılamadan yaşı itibarıyla sorgulamanın olacağını söylüyorum. Sonra iman buraya başladığını hatırlatıyorum ve örneklerle açıklıyorum.” (K4)

“İnsan sonsuz özgür değildir. Öyle olsaydı her seçiminde başarılı olurdu; ancak Bazı seçimleri çabasına rağmen karşılıksız kalabiliyor. Demek ki, Allah’ın iradesi kulun iradesinin üstünde... Eğer Allah her kötülüğü hemen cezalandırırsaydı, ahireti yaratmasının bir manası olmazdı. Veya insanın seçimlerine müdahale etseydi, iradeyi hâkim kılmasının bir manası olmazdı. Bu iki durumu örneklerle anlatınca ikna oluyorlar.” (K11)

Tartışmalı konulara yönelik tutumu kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *akıl ve mantığı ön planda tutma* kodudur. Katılımcılar tartışmalı konularda akıl ve mantığı ön planda tuttıklarını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Soruyu sonuna kadar dinleyip ayet ve hadislerle anlatımdan ziyade, günlük yaşam ve insan ilişkilerini içine katıp akla ve mantığa hitap etmeye çalışıyorum.” (K1)

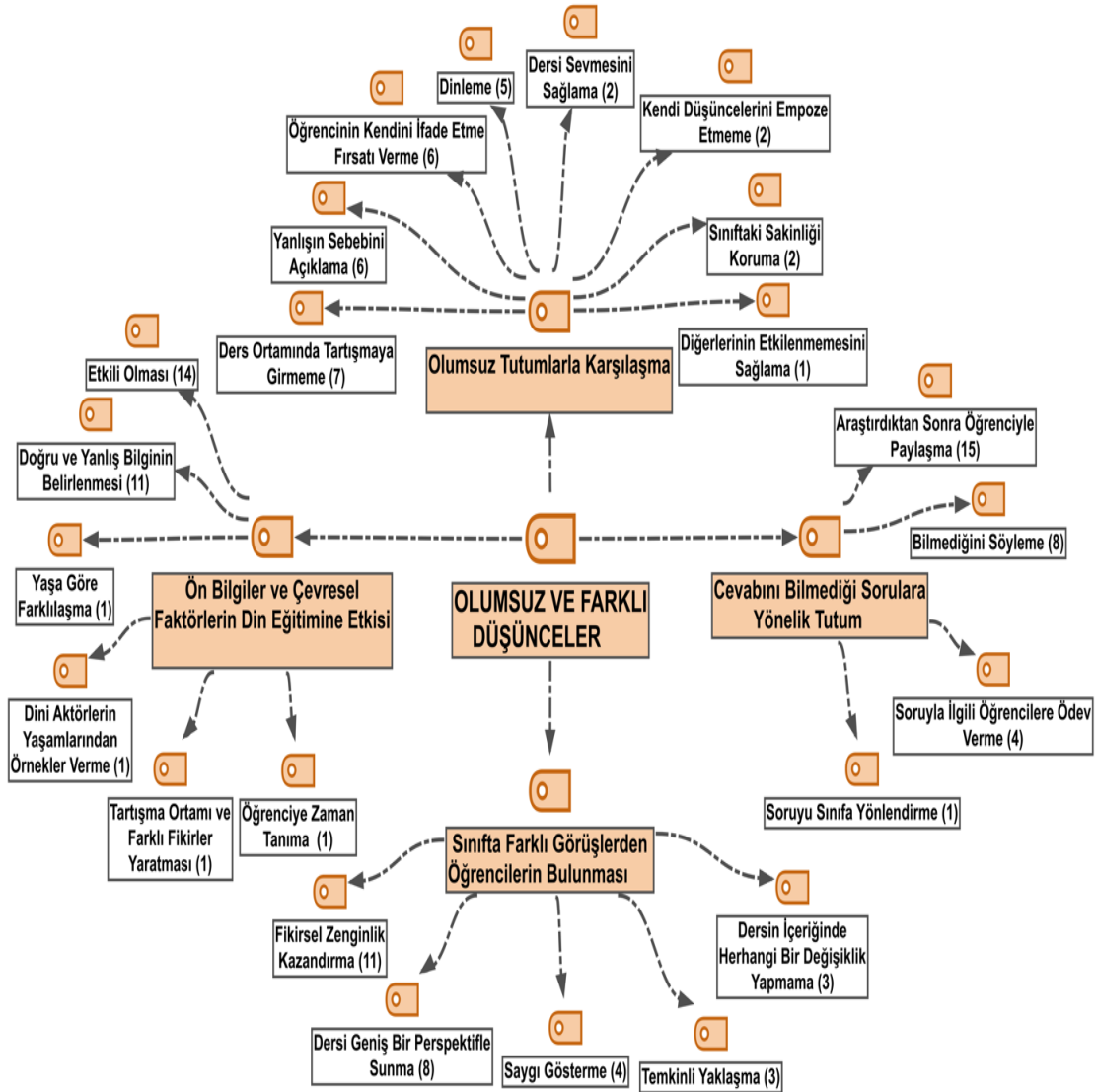
“Öncelikle neden böyle bir düşünceye sahip olduğumu araştırırım. Sebebi öğrendikten sonra sebep üzerine konuşur genelleme yaparak açıklarım. Açıklamamı hayattan örnekler vererek yapmaya özen gösteririm. Bu soru sorgulama evresinde olan bir zihinden geldiği için mantıklı yaklaşmanın oldukça önemli olduğu kanaatindeyim.” (K15)



Şekil 3.9. Tartışmalı Konular Kod Matrisi Gösterimi

Tartışmalı konular teması kodlarının katılımcılara göre dağılım matrisine Şekil 3.9’da yer verilmiştir. Buna göre k1 kodlu katılımcının ifadeleri yapıcı ve saygılı bir ortam oluşturma kodunda, k6 kodlu katılımcının ifadeleri doğruyu anlatma kodunda yoğunlaşmaktadır.

3.5. Olumsuz ve Farklı Düşünceler



Şekil 3.10. Olumsuz ve Farklı Düşünceler Hiyerarşik Kod Alt Kod Gösterimi

Katılımcıların sınıfta karşılaştıkları olumsuz ve farklı tutumlara yönelik ifadeleri olumsuz ve farklı düşünceler teması altında kodlanmıştır. Olumsuz ve farklı düşünceler teması kategorileri kodları ve kod frekanslarına yönelik bilgilere Şekil 3.10’da yer verilmiştir.

3.5.1. Ön Bilgiler ve Çevresel Faktörlerin Din Eğitimine Etkisi

Katılımcıların öğrencilerin ön bilgileri ile çevresel faktörlerin din eğitime etkilerine yönelik ifadeleri ön bilgiler ve çevresel faktörlerin din eğitime etkisi

kategorisi altında toplanmıştır. Kategoride katılımcıların en çok ifadede bulundukları kod *etkili olması* kodudur. Katılımcılar ön bilgilerin ve çevresel faktörlerin din eğitiminde etkili olduğunu dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“En büyük etki. Öğrenci yaşadığı çevreye göre hareket ediyor. Ailece alkol sofrasına oturan çocuğa alkolün haram olduğunu anlatmak ince iş ...” (K4)

“Öğrenciler sınıfa din ile ilgili kesin ve net olduğu söylenmiş bilgilerle geliyor. Bunu teyit edilmesini, desteklenmesini bekliyorlar. Bu bilgiler doğru olabildiği gibi yanlış da olabiliyor. Bazıları örneğin Hz. Âdem ve Hz. Havva’nın ^(as) cennetten kovulması, onların çocuklarının çoğalması veya bazı peygamber mucizeleri gibi net cevabı olmayan, bilemeyeceğimiz şeyler konusunda bilgiler edinmiş şekilde geliyorlar. Bu Kur’ân-ı Kerim’de veya hadislerde geçmiyor veya bilmiyorum gibi şeyler söylemek veya ucunu açık bırakmak onları tatmin etmiyor. Net bir cevap duymak istiyorlar. Bu daha önceden alınan örgün, yaygın veya informal din eğitimi ile ilişkili bir sonuç. Üstelik artık tek otorite yok çocukların hayatında. Birçok bilgi kaynağı var. Aile, arkadaş, TV, internet... Bunlardan gelen farklı bakış açıları çocuğun aklını karıştırıyor. Hangisine inanacağını bilemiyor çocuk. O yüzden eleştirel düşünme, akıl süzgecinden geçirme, Kur’ân ve Sünneti ölçüt olarak alma, taassuptan kaçınma gibi becerilerin kazandırılması önemli; çünkü her dönemde böyle çeşitli dini bilgilerle karşılaşacak; yani bilgi vermekten ziyade doğru bilgiye ulaşma, bilgiler arasında ayırım yaparak tercihini doğrudan yana kullanma yeterliği kazandırılmalı.” (K12)

“Ben burada özellikle ailenin dine ve dindarlığa bakış açısının önemli olduğunu düşünüyorum. Olumsuz bakış açısına sahip öğrencilerin çevresel etkilerden sıyrıldığında olumlu dini kazanımlar sağladığına çok defa şahit oldum.” (K21)

Ön bilgiler ve çevresel faktörlerin din eğitimine etkisi kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *doğru ve yanlış bilginin belirlenmesi* kodudur. Katılımcılar ön bilgiler ve öğrencinin bilgilerindeki doğruların ve yanlışların belirlenmesi gerektiğini, dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Bu konuda çok fazla ilde görev yaptığım için birkaç örnek verebilirim. Ağrı gibi oldukça kapalı ve dindar(!) bir ilde görev yaptığımda bu konuda izlenimim hiç de olumlu olmadı. Şöyle ki; kırsal bölgelerde İslam dini daha çok kültürel bir yaşam tarzına dönüşmüş durumda. Daha yüzeysel ve taklidi. Bu durumda dindar bir ebeveyn ile dindar bir öğretmen arasında çelişki yaşayabiliyor öğrenci ve orada dini anlatmak çok zor bir hal alıyor. İzmir gibi dindar kesimin düşük oranda olduğu bir ili baz aldığımızda aile içinde İslam ile hiç tanışmamış öğrenciler var. Bu öğrencilerin derse önyargı ile gelmelerine sebep olur. Onların toplum olarak zihinlerindeki algı İslam’a karşıdır. Önyargı ile gelen öğrenciye sevgi dili ile İslam’ı anlattığınızda aslında bir aileye anlatmış olursunuz. Zaten dini ihtiyacını karşılayamamış bu anlamda aç olan öğrenciyi maneviyatla rahatlıkla doldurabilirsiniz; ama kritik nokta sevgi dili anlayış dilidir. Konya gibi bilinçli muhafazakâr kesimin fazla olduğu bir bölgede ise işiniz diğer iki bölgeden daha rahattır. Zaten ailede belirli seviyede dini eğitim almış öğrenciye sizin yapmanız gereken onu yoğurmak şekil vermektir ki, mesleki anlamda en fazla doyumunu burada alırsınız; çünkü yukarıda bahsettiğimiz gerçek anlamda din dersini bu ortamlarda işleyebilirsiniz.” (K15)

“Her konuda olmasa da önceden edinilmiş doğru ön bilgiler din eğitimine katkı sağlamakta; fakat doğru edinilmeyen bilgiler, dindenmiş zannedilen inanışlar öğrencilerde önyargıların oluşmasına neden olduğu gibi doğru bilgilerin öğrenilmesini de zorlaştırıyor. Özellikle yanlış edinilmiş ön bilgiler lise çağında dine karşı olumsuz tutumların oluşmasına neden olup bunu değiştirmek öğretmenin donanımına ve ona duyulan güvene göre ya tamamen siliniyor ya da aynı şekilde kalıcı olmaya devam ediyor. Bu yüzden din eğitimi herkesin her yerde verebileceği bir konu olmadığı unutulmamalıdır; çünkü hassas bir konudur insanın tüm yaşamını etkilemektedir.” (K14)

“Kulaktan duyma bilgiler, hurafeler ilgilerini çekiyor; ama doğrusunu öğrenince farkı fark ediyorlar.” (K8)

Ön bilgiler ve çevresel faktörlerin din eğitimine etkisi kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *yaşa göre farklılaşma* kodudur. Katılımcılar ön bilgiler ve öğrencinin bilgilerinin yaşa göre farklılaştığını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Ön bilgiler ve çevresel faktörler ilkokul ve ortaokulda daha etkili; ancak lise de öğrenci daha bağımsız düşünebiliyor.” (K10)

Ön bilgiler ve çevresel faktörlerin din eğitime etkisi kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *dini aktörlerin yaşamlarından örnekler verme* kodudur. Katılımcılar ön bilgiler ve öğrencinin bilgileri için dini aktörlerin günlük yaşamdan örnekler verdiklerini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Peygamberin, Sahabe hayatından örnekler, tanınan ve yaşayan örnekler zihinleri canlandırır.” (K3)

Ön bilgiler ve çevresel faktörlerin din eğitime etkisi kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *tartışma ortamı ve farklı fikirler yaratması* kodudur. Katılımcılar ön bilgiler ve öğrencinin bilgilerin sınıfta olumlu bir tartışma ortamı yarattığını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Din olgusu ülkemizin kahir ekseriyetinin hayatını şekillendiren gerek özel gerekse kamusal alanda yaşanan ve yaşatılan önemli bir hassasiyet olarak varlığını sürdürmekte. Bu anlamda eğitim hayatım boyunca görev yaptığım sınıflarda çoğu öğrencinin derse din hakkında ailesinden, çevresinden ve medyadan edinilmiş doğru ya da yanlış bilgilerle geldiğine şahit oldum. Öğrencinin sınıfa getirdiği bu müktesebat öğretmen açısından hem şans hem de handikap teşkil etmekte. Öğretmenin öğreteceği dini bilgiyi üzerinde yapılandıracağı bir iskele olması bakımından öğrencinin ön bilgileri eğitim açısından bir şanstır; ancak ön bilgilerin aynı zamanda birer ön yargı teşkil ettiği ve öğrencide öğretmenin anlattığı konuya karşı direnç hattı da oluşturabileceği de unutulmamalı. İlk durum, yani olumlu senaryo öğrenciyi tabula rasa (boş levha) olarak görmeyen eğitim felsefeleri açısından zaten bir gereklilik. Ben şahsen ikinci durumun, yani ön bilginin önyargı şeklinde karşıma çıktığı senaryonun da aşılabileceğini, hatta sınıf içi tartışma ve diyaloga zemin hazırlaması açısından olumluya çevrilebileceğini düşünüyorum.” (K2)

Ön bilgiler ve çevresel faktörlerin din eğitime etkisi kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *öğrenciye zaman tanıma* kodudur.

Katılımcılar ön bilgiler ve öğrencinin yargılarının değişmesi için öğrenciye zaman tanıdıklarını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Okul Fen Lisesi olunca, çok farklı bakış açılarına sahip öğrenci ve veli kitlesi ile karşı karşıyasınız zaten. 9. sınıfa gelmiş, derse ve size önyargıları olan öğrenci kendini hemen belli ediyor. Sorduğu soruları sabırla dinleyip onu anladığınızı hissettirip zamana yaydığınız zaman ve sizin de boş biri olmadığını görünce çok iyi iletişim kuruyor.” (K1)

3.5.2. Sınıfta Farklı Görüşlerden Öğrencilerin Bulunması

Katılımcıların sınıfında farklı dünya görüşlerinden öğrencilerin olmasının ders işleme tarzına olan etkisine yönelik ifadeleri sınıfta farklı görüşlerden öğrencilerin bulunması kategorisi altında kodlanmıştır. Kategoride katılımcıların en çok ifadede bulundukları kod *fikirsiz zenginlik kazandırma* kodudur. Katılımcılar bu durumun derslere fikirsiz zenginlik kazandırdığını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Bu bence bir zenginliktir. DKAB konularının öğrenciler tarafından her boyut ve açılarıyla görülmesi, ele alınabilmesi ve kavranabilmesi açısından dünya görüşü ve fikir çeşitliliğinin bir artı olduğunu düşünüyorum.” (K2)

“Ders içeriğini zenginleştirir. Farklı görüşler farklı açıdan çalışan zihni mümkün kılar ki bu bizim çok boyutlu düşünmeye yaptığımız vurguyu güçlendirir. Böylelikle farklı kültürlerden örnekler verebilir ve bunu derste tüm öğrencilerimle tartışarak öğrenebiliriz. Düşüncesi bile bir öğretmeni heyecanlandırmaya yeter.” (K15)

“En sevdiğim sınıf şekli budur. Ön yargılı, LBTQ olan, ateist, deist, radikal, muhafazakâr olan öğrencilerin benim dersimde araştırma yapıp, sunum yapmaları, kendi aralarında tartışmaları, birbirlerini saygılı bir şekilde dinlemeleri ve sorular yöneltmeleri çok hoşuma gidiyor. Sınıflarımda Sokratik yöntemi kullanmayı çok severim (Maïotik)” (K18)

Sınıfta farklı görüşlerden öğrencilerin bulunması kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *dersi geniş bir perspektifle sunma* kodudur.

Katılımcılar bu durumda dersleri daha geniş bir çerçevede anlattıklarını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Ufkumu genişletir, zamanın nasıl değiştirdiğini, kendimi yenilemem gerektiğini anlarım.” (K3)

“Kapsayıcı bir tutum burada önemlidir.” (K17)

“Dersime zenginlik katar. Daha kapsayıcı bir üslup geliştirmeme katkı sunar.” (K21)

Sınıfta farklı görüşlerden öğrencilerin bulunması kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *saygı gösterme* kodudur. Katılımcılar farklı görüşten öğrenciler bulunduğunda bu öğrencilere saygı gösterdiklerini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Çok fazla etkilenmen saygı duyarım. O da saygı duyup dersin gereklerini yapmalı. Dinin emirleri bellidir.” (K4)

“Farklı dünya görüşüne ait öğrencilerin bulunması ders anlatım tarzıma üslubuma veya yöntem ve tekniklerine herhangi bir farklılıkta bulunmama sebep olmaz; çünkü zaten ön yargısız ve farklı görüşlere saygılı olmayı aşıl原因 bir öğretmen olduğumu düşünüyorum” (K5)

“Dersimi her açıdan görüşlere saygıyla işlediğim için değişen bir şey olmaz.” (K7)

Sınıfta farklı görüşlerden öğrencilerin bulunması kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *temkinli yaklaşma* kodudur. Katılımcılar farklı görüşten öğrenciler bulunduğunda sınıfta temkinli davrandıklarını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Olumsuz etkiler, çok açık olamam.” (K8)

“Şu an sınıfım homojen bir yapıda, dinini öğrenmek isteyen, İslam’ı yaşayan ailelerden gelen çocuklar olduğu için birçok konuda rahat konuşabiliyorum. Tarafsız davranmak zorunda değilim; ancak farklı dünya görüşü ve farklı anlayışlardan oluşan bir sınıfta elbette daha temkinli konuşmak gerekir. Dünya görüşü farklı olsa da ahlaki konular veya değerler konusunda genelde farklı yaklaşımlar olmaz. Burada

birleşiyoruz. Bu konuda rahat konuşabilirim; ancak diğer açılardan daha nesnel ve betimleyici dil kullanarak yönlendirici, yargılayıcı ifadelerden kaçınırım.” (K12)

“Elbette ki aynı sınıf seviyesinde bile olsa her sınıfta ders işleme tarzım aynı olmuyor. Sınıfın özel durumunu gözeterek anlatıyorum.” (K22)

Sınıfta farklı görüşlerden öğrencilerin bulunması kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *ders içeriğinde herhangi bir değişiklik yapmama* kodudur. Katılımcılar farklı görüşten öğrenciler bulunduğunda ders içeriklerinde değişiklik yapmadıklarını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Farklı dünya görüşüne ait öğrencilerin bulunması ders anlatım tarzıma üslubuma veya yöntem ve tekniklerine herhangi bir farklılıkta bulunmama sebep olmaz; çünkü zaten ön yargısız ve farklı görüşlere saygılı olmayı aşıl原因 bir öğretmen olduğumu düşünüyorum.” (K5)

“Onları da dikkate alırım; fakat müfredatın gereği olan bilgileri de aktarırım. Farklı düşüncelerin de olabileceğini belirtir ve öğrencileri zorlamam.” (K10)

“Bakanlık tarafından ders içerikleri, konuları, kazanımları bizlere sunulmaktadır. Öğretmen olarak karşımdaki öğrencinin dünya görüşüne, yaşam biçimine kılığına kıyafetine bakmaksızın bizlere hazırlanan bu müfredatı sınıfın öğrenci akademik durumuna göre farklı yöntemler kullanarak işlemeye çalışıyorum. Benim vermek istediğim konunun özüdür. Ders esnasında amacım farklı düşünce tarzlarına hitap etmek değildir. Tüm öğrenciler kendi bakış açısıyla benim anlattıklarımından elbet bir şey alacaklardır.” (K14)

3.5.3. Cevabını Bilmediği Sorulara Yönelik Tutum

Katılımcıların derslerinizde öğrencilerden cevabını bilmediğiniz sorular geldiğinde ne tür bir davranış sergilediklerine yönelik ifadeleri cevabını bilmediği sorulara yönelik tutum kategorisi altında kodlanmıştır. Cevabını bilmediği sorulara yönelik tutum kategorisinde katılımcıların en çok ifadede bulundukları kod *araştırdıktan sonra öğrenciyle paylaşma* kodudur. Katılımcılar cevabını bilmedikleri

sorularda araştırdıktan sonra öğrenciyle paylaştıklarını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Bilmediğimi; ancak araştırıp en yakın zamanda cevap vereceğimi söylerim. Onların da böyle davranmalarını temelsiz konuşmalarını isterim. Soru önemliyse soranı tebrik ederim.” (K3)

“Bu durumların gayet normal olduğunu düşünüyorum. Belirttiğim gibi din dersleri güncel oldukça açık bir alanı kapsıyor. Bilmediğimiz sorular kimi zaman dini meselelerde kimi zaman güncel mesele veya gelişmelerde önümüze çıkabiliyor. Bu konularda eğer öğrenci bilmediğim bir gelişmeden bahsediyorsa ondan öğrenmeyi tercih edip sonrasında araştırmak üzere o konuyu dikkate alıyorum. Dini konularda bilmediğim bir mesel olduğunda ise bilmediğimi ifade ederek bu konuyu araştırıp detaylı bilgiyi vermeye çalışacağımı söylüyorum. Burada bence önemli olan bilmediğini ifade etmek kadar araştırıp gelme sözünü yerine getirme diye düşünüyorum. Diğer türlü öğrenci hem dikkate alınmadığını düşünebiliyor hem de öğretmen sözünde durmayan bir kişilik olarak öğrencide olumsuz bir temsile sebep olabiliyor.” (K6)

“Bilmediğimi söylerim. Haftaya araştırıp doğru biçimde bilgilendireceğimi belirtirim. Biz de insanız. Her şeyi bilmemiz mümkün değil.” (K18)

Cevabını bilmediği sorulara yönelik tutum kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *bilmediğini söyleme* kodudur. Katılımcılar cevabını bilmedikleri sorularla karşılaştıklarında bilmediklerini söylediklerini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Günümüzde yeni çıkan kripto para ve buna benzeyen birkaç mesele konusunda sorular yöneltiyor. Gelen sorular karşısında eğer bir bilğim yoksa bu konu hakkında bilgi sahibi olmadığımı araştırıp fikir sahibi olup dönüş yapacağımı söylüyorum. Bilmediğim konu hakkında aşağı yukarı yapmış olacağım her bir yorumdan, fikirden sorumlu olacağımı bildiğimden açık yüreklilikle bunu bilmediğimi dile getiriyorum.” (K14)

“Bilmediğimi söylerim.” (K16)

Cevabını bilmediği sorulara yönelik tutum kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *sorularla ilgili öğrenciye ödev verme* kodudur. Katılımcılar cevabını bilmedikleri sorularla karşılaştıklarında konuyu öğrenciye ödev olarak verdiklerini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Öncelikle soruyu sınıfa yöneltirim, cevap gelmezse tüm sınıfa konuyu ödev olarak veririm.” (K7)

“Bilmediğimi açıkça söyler araştıracağımı söylerim. Soruyu soran kişinin de araştırmasını rica ederim. Sonra bir dahaki derste cevabı veririm.” (K21)

Cevabını bilmediği sorulara yönelik tutum kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *soruyu sınıfa yönlendirme* kodudur. Katılımcılar cevabını bilmedikleri sorularla karşılaştıklarında soruyu sınıfa yönlendirdiklerini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Öncelikle soruyu sınıfa yöneltirim, cevap gelmezse tüm sınıfa konuyu ödev olarak veririm.” (K7)

3.5.4. Olumsuz Tutumlarla Karşılaşma

Katılımcıların derste anlattığınız konunun içeriğine yönelik olumsuz tutumlar karşısında neler yaptıklarına ilişkin ifadeleri olumsuz tutumlarla karşılaşma kategorisi altında kodlanmıştır. Olumsuz tutumlarla karşılaşma kategorisinde katılımcıların en çok ifadede bulundukları kod *ders ortamında tartışmaya girmeme* kodudur. Katılımcılar olumsuz tutumlar karşısında ders ortamında öğrenciyle tartışmaya girmediklerini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Öğrencinin fikrini dinlerim. Dinin emirleri bellidir uygulayıp uygulamamakta özgür olduğumu; fakat sonuçlarını da kabul etmesi gerektiğini söylerim. Ders ortamında tartışmaya girmem” (K4)

“Derslerde ortalama öğrenci seviyesini dikkate alarak objektif olmalı, spekülasyona açık konulara sınıf ortamında girmemelidir.” (K10)

Olumsuz tutumlarla karşılaşma kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *yanlışın sebebini açıklama* kodudur. Katılımcılar olumsuz

tutumlarla karşılaştıklarında yanlıştın sebebini açıkladıklarını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Kızmam ceza vermem yaptığının yanlışt olduğunu söyler sebebine inerim.”
(K3)

“Müfredatın bu olduğunu söylerim bu tarz tutumlara çok fazla hak vermem.”
(K9)

“Konuya ve tepkiye göre değişir. Eğer bilinmesi gereken bir konu ve öğrenciler utandıkları için tepki veriyorsa ben sizin öğretmeninizim bunu size anlatmam gerek der ve oldukça ciddi bir tavırla anlatırım. Tartışmalı bir konu ve öğrenci sadece polemik oluşturmak için tepki veriyor diğer bir ifade ile dersi boş geçirmek için tepki veriyorsa buna mahal vermeden derse devam eder o öğrenciyi de tepkisiz kalarak susturmuş olurum.” (K15)

Olumsuz tutumlarla karşılaşma kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod öğrencinin kendini ifade etmesine fırsat verme kodudur. Katılımcılar olumsuz tutumlarla karşılaştıklarında öğrencilerine kendilerini ifade etmek için olanak tanıdıklarını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Eğer itiraz düpedüz cahillik, ön yargı ve art niyetten kaynaklanmıyorsa öğrencinin görüşlerini sınıf önünde dile getirmesine imkân veririm. Bu hususta diğer öğrencilerden destekleyenler ya da itiraz edenler varsa onların görüşlerini dinlerim. En sonunda da kendi görüşümü de zengin örneklerle iyi temellendirilmiş bir şekilde söyleyip hangi görüşün doğru hangisinin yanlışt olduğu hususunu öğrencilere bırakırım.” (K2)

“Düşüncemi kesinlikle dayatmaya çalışmam, düşüncelere saygı duyarım.”
(K7)

“Bir öğretmen olarak Din Kültürü derslerini işlerken gelişimsel ve önlemsel modelleri kullanmaya özen gösteririm. Dersin öğrenci merkezli olarak işlenmesine, her türlü görüşün saygı çerçevesinde ve konudan sapmayarak açıklanmasına dikkat ederim. Sınıf ortamında öğrencileri dinler ve anlamaya çalışırım. Öğrencilerin derse katılımları benim için oldukça önemlidir. Sınıfta öğrencilerle birlikte belirlediğimiz en

önemli kural bir öğrenci konuşurken sözünün kesilmemesidir. Farklı görüşlere saygı gösterilmesi ve genel olarak konudan sapılmaması benim için dikkat edilmesi gereken en önemli husustur.” (K13)

Olumsuz tutumlarla karşılaşma kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *öğrenciyi dinleme* kodudur. Katılımcılar olumsuz tutumlarla karşılaştıklarında öğrencilerini dinlediklerini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Öğrencinin fikrini dinlerim. Dinin emirleri bellidir uygulayıp uygulamamakta özgür olduğumu fakat sonuçlarını da kabul etmesi gerektiğini söylerim. Ders ortamında tartışmaya girmem” (K4)

“Neden böyle davrandığını sorarım onunla konuşurum. Herhangi bir art niyet yoksa olumsuz tutumları yok ederim” (K5)

Olumsuz tutumlarla karşılaşma kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *dersi sevmesini sağlama* kodudur. Katılımcılar olumsuz tutumlarla karşılaştıklarında öğrencilerinin dersi sevmesini sağladıklarını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Din derslerinde öğrencilerin anlatılan konuya ilişkin olumlu tutumlar gerçekleştirmeleri dersi severek işlemeleri ve çalışmaları açısından oldukça önemlidir. Dolayısıyla din derslerinde yapılan etkinliklerle zevkli hale getirilmeli ve öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanarak olumsuz tutumlar engellenmeye çalışılmalıdır. Örnek olay anlatımı, kısa film izleme ve yorumlama, konuyu tartışmaya açma, konu hakkında bilgi yarışmaları düzenleme gibi etkinliklerin kullanılmasıyla dersin temposu arttırılabilir.” (K13)

Olumsuz tutumlarla karşılaşma kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod *kendi düşüncelerini empoze etmeme* kodudur. Katılımcılar olumsuz tutumlarla karşılaştıklarında kendi düşüncelerini kabul ettirmeye çalışmadıklarını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Düşüncemi kesinlikle dayatmaya çalışmam, düşüncelere saygı duyarım.” (K7)

“İnsan düşünen bir varlık, bu şekilde de düşünebilirsiniz. Aileden, çevreden ve sosyal medyadan bu şekilde öğrenmiş olabilirsiniz, yanlış düzeltmemiz lazım” vb. cümleler ile ortamın gerilmesine ve diğerlerinin etkilenmesine fırsat vermemeye çalışıyorum. Son sözü söyleyenin ben olmasına dikkat ederim.” (K1)

“Bunu kişisel bir durum gibi algılamıyorum ya da kişisel bir problem haline getirmiyorum. Soğukkanlı bir şekilde neden böyle bir tutum içerisinde olduğunu anlamaya çalışıyorum. Aileden getirilen bir kültür sonucu mu böyle olduğu kendinin içerisinden çıkamadığı bir durumdan mı kaynaklı olduğu ya da konunun kendisine uygun olmadığı için mi böyle davrandığını çözmeye çalışıp ona göre bir yol izlemeye çalışıyorum. Açıkçası kalabalık sınıf ortamlarında kendisine yandaş bulmaya çalışma ya da diğerlerini etkilemeye çalışma durumlarına ve sınıfta karşılıklı grupların oluşmasına engel olmak için kısa süreli bir çözümleme ve irdelemeye yoluna gidiyorum.” (K14)

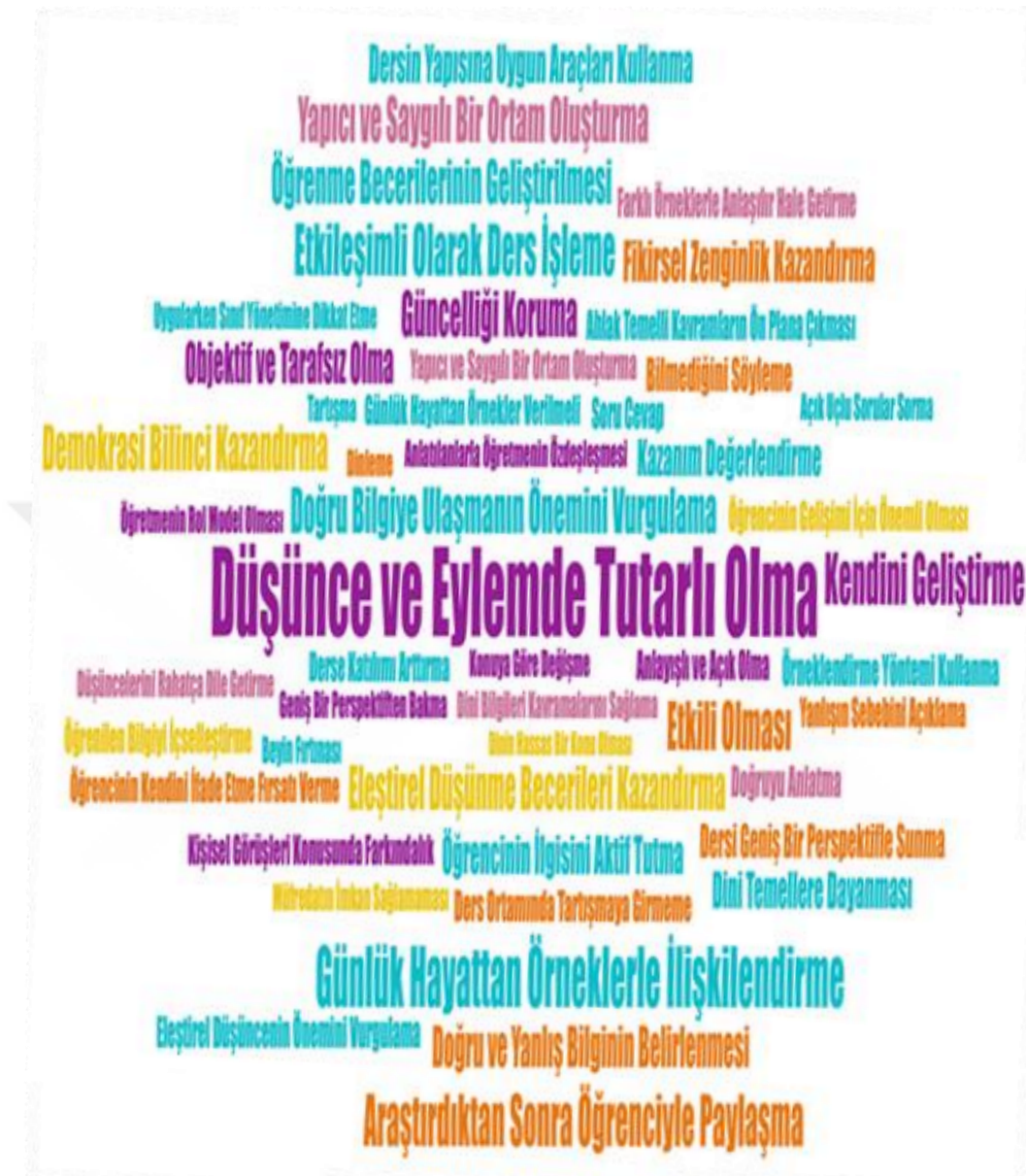
Olumsuz tutumlarla karşılaşma kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod diğerlerinin etkilenmemesini sağlama kodudur. Katılımcılar olumsuz tutumlarla karşılaştıklarında sınıftaki diğer öğrencilerin bundan etkilenmemesine dikkat ettiklerini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“İnsan düşünen bir varlık, bu şekilde de düşünebilirsiniz. Aileden, çevreden ve sosyal medyadan bu şekilde öğrenmiş olabilirsiniz, yanlış düzeltmemiz lazım” vb. cümleler ile ortamın gerilmesine ve diğerlerinin etkilenmesine fırsat vermemeye çalışıyorum. Son sözü söyleyenin ben olmasına dikkat ederim.” (K1)

Kod Sistemi	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16	K17	K18	K19	K20	K21	K22
OLUMSUZ VE FARKLI DÜŞÜNCELER																						
Ön Bilgiler ve Çevresel Faktörlerin Din Eğitime Etkisi																						
Etkili Olması				1	1		1					2	1	1	1			1	1	1	1	1
Doğru ve Yanlış Bilginin Belirlenmesi					1	1		1	1	1		2	1	1	1	1						
Yaşa Göre Farklılaşma										1												
Dini Aktörlerin Yaşamlarından Örnekler Verme					1																	
Tartışma Ortamı ve Farklı Fikirler Yaratması					1																	
Öğrenciye Zaman Tanıma				1																		
Cevabını Bilmediği Sorulara Yönelik Tutum																						
Araştırdıktan Sonra Öğrenciyle Paylaşma			1	1	1	1	1	1		1	1	1	1			1		1	1	1	1	
Bilmediğini Söyleme								1							1	1	1		1	1		1
Soruyla İlgili Öğrencilere Ödev Verme									1				1	1							1	
Soruyu Sınıfa Yönlendirme									1													
Olumsuz Tutumlarla Karşılaşma																						
Ders Ortamında Tartışmaya Girmeme						1		1				1			1				1	1	1	
Yanlışın Sebebinin Açıklama							1				1	1				1	1			1		
Öğrencinin Kendini İfade Etme Fırsatı Verme				1					1			1	1	1				1				
Dinleme						1	1	1		1			1									
Dersi Sevmesini Sağlama															1							1
Kendi Düşüncelerini Empoze Etmeme					1					1												
Sınıftaki Sakinliği Koruma			1													1						
Diğerlerinin Etkilenmemesini Sağlama			1																			
Sınıfta Farklı Görüşlerden Öğrencilerin Bulunması																						
Fikrîsel Zenginlik Kazandırma				1	1			1			1		1			1	1		1	1	1	1
Dersi Geniş Bir Perspektifte Sunma						2	2							1			1			1	1	
Saygı Gösterme							1	1		1		1										
Temkinli Yaklaşma									1				1									1
Dersin İçeriğinde Herhangi Bir Değişiklik Yapmama							1					1			1							

Şekil 3.11. Olumsuz ve farklı düşünceler teması kod matris gösterimi

Olumsuz ve farklı düşünceler teması kodlarının katılımcılara göre dağılım matrisine Şekil 3.11’de yer verilmiştir. Buna göre k1 ve k3 kodlu katılımcının ifadeleri dersi geniş bir perspektifte sunma, k11 kodlu katılımcının ifadeleri doğru ve yanlış bilginin belirlenmesi, k12 kodlu katılımcının ifadeleri etkili olması kodunda yoğunlaşmaktadır.



Şekil 3.12. Kod Bulutu

Katılımcı ifadelerinin yoğunluğa göre dağılımı Şekil 3.12’de gösterilmektedir. Daha büyük puntolu olarak gösterilen kodlar daha yoğun olarak kullanılan ifadeleri gösterirken, daha küçük puntolu olan ifadeler, kodların daha az yoğun olarak kullanıldığını göstermektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu bölümde Ortaöğretim DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin eğitim alanındaki yaklaşım ve uygulamalarının eleştirel pedagoji bağlamında incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, verilerin analizinden elde edilen bulgular neticesinde ortaya çıkan sonuçlar ve alanyazında ilgili araştırma bulgularındaki benzerlik ve farklılıklar birlikte değerlendirilerek raporlaştırılmış ve olası nedenler tartışılmıştır.

Araştırmanın temel problemini oluşturan “*Ortaöğretim DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin eğitim alanındaki yaklaşım ve uygulamaları eleştirel pedagoji bağlamında nasıldır?*” sorusuna cevap verecek şekilde alt başlıklar kullanılarak önce sonuçlar yazılmış, ardından alanyazın ile karşılaştırılarak amaca ve modele uygun bir akış sağlanmıştır.

4.1. “Eğitimde Kullanılan Yöntem ve Teknikler” Temasına İlişkin İnceleme

Katılımcıların büyük çoğunluğunun eğitimde kullanılan yöntem ve teknikler temasında yer alan sınıf yönetimini sağlamada en çok vurguladıkları hususun, etkileşimli ders anlatımı olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkarak katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamak için en çok etkileşimli ders anlatımı yaptıkları sonucuna ulaşılabilir. Otoriteyi koruma, samimiyet, anlayış, sınıfın gerekliliklerine göre hareket etme, konuya hâkimiyet, demokratik olma ve öğretmenin tecrübesi de katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamada göz önünde bulundurdıkları hususlar arasında yer almaktadır. Ortaya çıkan bu sonuç, eleştirel pedagoji ilkeleriyle uyumluluk arz ettiği gibi, otorite vurgusuna yer veren öğretmen görüşleri de geleneksel pedagojinin ilkelerini yansıtır niteliktedir. Bu durumun eleştirel pedagojinin savunduğu öğrenen öğretmen mantığından daha çok, sınıfta etkili bir ders ortamı yaratma amacını taşıdığı verilen ifadelerden anlaşılmaktadır. Bir diğer ifadeyle öğretmenler sınıf ortamında disiplini sağlamak yoluyla etkileşimli ders işlediklerini düşünmektedirler.

Nitekim Şahin'in (2022) yaptığı çalışma bu durumu destekler niteliktedir. Bu çalışmaya göre DKAB öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerini kendilerinin yönettiği bir ortamı oluşturmak istemeleri, etkileşimli sınıf ortamının gerekçesi olarak öne sürülmüştür. Ercoşkun ve Ada (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin rahat bir şekilde derse katılımlarının sağlanması, pasif olan öğrencilerin aktif kılınması ve bireysel farklılıklara göre öğrencilerin etkinliklere katılımlarının sağlanması, öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamada etkili görülmüştür. Ortaya çıkan sonuç, etkileşimli ders işlemeyi sınıf disiplini sağlamak için kullanan öğretmen görüşlerini destekler niteliktedir; ancak Martin ve Yin'e (1997) göre sınıf yönetimi sadece disiplinle ilgili değildir. Öğretmenlerin etkinlikleri, öğrenme ve öğretme süreci, iletişim, öğrenci davranışları gibi hususlar da sınıf yönetiminin kapsamına dâhildir. Buradan yola çıkarak katılımcı öğretmenlerin pratikte etkili bir sınıf yönetimi sağladıkları ancak bu konudaki tutum ve algılarının disiplini sağlamak yönünde olduğu görülmektedir.

Derslerin etkileşimli olarak ele alınması eleştirel pedagojiyi benimseyen bir öğretmenin sınıfta kuracağı diyalog ile öğretmen ve öğrencinin etkin olduğu eğitimin bir sonucu olacaktır. Sonuçta öğretmen sadece bilgiyi aktaran konumunda değil, öğrenciyle birlikte öğrenen konumundadır. Samimiyet, anlayış, sınıfın gerekliliklerini göz önünde bulundurma gibi ifadeler de öğrenen öğretmenin olduğu bir sınıfın karakteristik özelliği olabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin etkileşimli olarak ders işlemesi eleştirel pedagoji bağlamında öğretmenden beklenen bir uygulamadır.

Freire'ye (2019a) göre öğretmenlerin sınıfta oluşturacağı böylesi bir atmosfer, öğrencilerle diyalojik bir biçimde konuşmak, onların düşünme ve yaşam biçimlerini etkilemek, onların dünyasına somut koşullarla bağlantı kurabilmek açısından önemlidir. Işıkdogan (2006), Yazıcı (2004) ve Arpacı (2004) tarafından hazırlanan doktora tezinde İDKAB öğretmenlerinin öğrenme öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerilerinde en fazla sahip oldukları yeterlik, öğrencilere karşı davranışlarında doğal, samimi ve hoşgörülü olma şeklinde belirlenmiştir. Cingöz (2021) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre de DKAB öğretmenleri, öğrencinin sınıfta kendisini rahat hissedebileceği demokratik bir ortamın öğretmen-öğrenci ilişkisini olumlu etkileyeceği görüşündedir; ancak Koç'un (2009) İHL Meslek

Dersleri öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öğrencileri ile etkili iletişim kurmakta zorlandıkları ve bu konuda kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç, mevcut tez çalışmasının bulgularıyla uyumlu değildir.

Katılımcı ifadelerine bakıldığında öğretmenin otoriter tavrının geleneksel öğretmen-öğrenci hiyerarşisinden farklı olarak onun bilgisine ve konumuna saygı çerçevesinde ele alındığı görülmüştür. Katılımcı öğretmenler her ne kadar öğrenci merkezli bir eğitimden yana olsa da bir kısım öğretmen sınıf disiplini sağlamak açısından geleneksel otoriter öğretmen algısından yanadır. Öğretmenlere göre öğretmen sınıf içinde dengeli bir tavır sergileyerek otoritesini korumalıdır. Ortaya çıkan sonuç Koç'un (2009) yaptığı çalışmada ulaştığı verilerle benzer niteliktedir. Bu çalışmada İHL Meslek Dersleri öğretmenleri otoritelerinin sarsılmaması için öğrenciler ile mesafeli olmak gerektiği görüşündedir. Öğrenci merkezli yaklaşıma farklı bir açıdan yaklaşan İnce'ye (2021b) göre neoliberal eğitimin bir ürünü olan bu yaklaşım, bireyi kendi kendisine yatırım yapabilecek bir tipoloji olarak inşa etmeyi hedefleyen mantalitenin neticesi olması hasebiyle nötr değildir. Aynı şekilde Bauman (2020) geç-modern dönemde eğitende olması gereken sorumluluğun eğitilenin omuzlarına yüklenmesini eşitsizliklerin ve adaletsizliklerin meşrulaştırılması üzerinden eleştirir. Bundan dolayı katılımcı öğretmenlerin sınıf içinde dengeli bir otorite vurgusu, eleştirel pedagoji bağlamında oldukça bilinçli bir yaklaşımdır.

Katılımcıların kullandıkları yöntem ve teknikler noktasında eleştirel pedagojiye uygun bir yaklaşımda oldukları söylenebilir. Moss (2007) yaptığı çalışmada, bir öğretmenin nasıl öğreteceğinin dış standartlara değil, eğitim felsefesine bağlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bundan dolayı katılımcı öğretmenlerin yorumlarına dayanarak, onların benimsedikleri eğitim felsefeleri hakkında da yorum yapabilmek mümkündür. Nitekim sınıf yönetimini sağlamada otoriter bakış açısının etkisi daimicilik yaklaşımının yansıması olarak görülebilirken konuya hâkimiyetin etkisi esasıcılığın etkisi olarak yorumlanabilir. Etkileşimli ders işleme ve sınıfın gerekliliklerine göre hareket etme ise ilerlemeci bir eğitim felsefesinin yansımasıdır. Ortaya çıkan sonuçlar katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda ilerlemeci bir yaklaşımda oldukları için eleştirel pedagojiye yakın bir duruş sergilediklerini

göstermektedir. Buradan, öğretmenlerin felsefî bakış açılarının, onların öğretim uygulamalarını ve sınıf yönetimini yönlendirdiği sonucuna ulaşılabilir.

Katılımcıların tamamına yakınının müfredatı gerçek yaşamla ilişkilendirirken günlük hayattan örnekler verdikleri görülmüştür. Ortaya çıkan bu sonuç, eleştirel pedagojinin standart ve tekdüze bir müfredat yerine, içinde bulunulan zamanı göz önüne alan, eleştirel ve analitik düşünmeye imkân sağlayan, öğrenci deneyimlerine yer veren bir müfredat anlayışıyla paralellik arz etmektedir. Özellikle de ibadet, ahlak ve kültür konuları ile tefsir ve fıkıh gibi derslerin yaşamla ilişkilendirilmesi de konunun akılda kalması açısından önemli görülmüştür. Çetin'in (2022) eleştirel pedagojiden yararlanan bir din eğitiminin, öğrencinin inancı ile hayatı arasında yer alan boşluğu dolduran bir nitelikte olması gerektiğine dair ifadeleri de bu sonucu desteklemektedir. Şahin'in (2022) yaptığı çalışmaya katılan DKAB öğretmenlerinin derslerinde gerçek yaşamdan örnekler vermeyi ve konuları günlük yaşamla ilişkilendirmeyi genel itibarıyla anlatılan konuları desteklemek amaçlı kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Çalışma grubundaki öğretmenler, müfredatın düzenlenmesinde öğrencinin içinde yaşadığı dünyanın, doğup büyüdüğü kültürün ve çağın gerekliliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Nitekim Kozan ve Keyifli (2023) tarafından yapılan çalışmada da ailenin din anlayışının, kültürel alt yapının ve öğrencinin yaşadığı sosyokültürel çevrenin öğrencinin din eğitimi ve öğretimine ilişkin tutumlarında etkili olduğu görülmüştür. Misco (2012) yaptığı çalışmada sınıf bağlamının ve sınıftaki öğrenci kompozisyonunun öğretmenlerin eğitsel seçimleri üzerinde etkili olduğuna işaret etmiştir. Freire (2021b) ise gerçek bilginin aktarım ile değil, öğrenci deneyimlerine dayalı olarak inşa edileceğini belirtmiştir. Ayrıca öğrenci deneyimlerini merkeze alan böylesi bir eğitimin insanı evcilleştiren bankacı eğitim yerine daha özgürleştirici ve insanlaştıracı olacağını ifade etmiştir.

Burada vurgulanması gereken husus, günlük hayatla ve öğrenci deneyimleri ile bağlantılı bir müfredatın oluşturulmasında öğrencinin de katılımını sağlamanın, soru ve cevaplarla onun kendi deneyimini aktarmasına imkân tanımanın eleştirel pedagoji açısından daha elverişli olabileceğidir. Nitekim öğretmenlerin de bu süreçte örneklendirme ve benzetme yaparak, ayrıca öğrencinin örnek vermesini sağlayarak öğrenciyi sürece dâhil ettikleri görülmektedir. Asri (2005) tarafından yapılan

çalışmada, DKAB ve İHL Meslek dersleri öğretmenleri, öğretilecek bilgilerin anlaşılması ve kalıcılığının sağlanması için mevcut bilgilerden faydalanmanın ve disiplinler arası ilişkinin öneminin farkında olduklarını ve konularını günlük hayatla ilişkilendirerek anlattıklarını belirtmişlerdir. Rajesh (2014) hazırladığı doktora tezinde, geleneksel öğretmen merkezli ve kitapların rehberlik ettiği bir sınıf ortamında öğrencinin kendisini inşa etmesinin ve dünyalarını dönüştürmek için çaba göstermelerinin olanaksız olduğunu belirterek eleştirel pedagojinin hâkim olduğu bir sınıf vurgusu yapar. Böylesi sınıflarda öğrenmenin günlük yaşamda karşılaşılabilecek durumlarla ilişkilendirilebildiğini, öğrencinin kendi yaşamındaki ve içinde yaşadığı toplumdaki koşulların bilincinde olabildiğini, öğrenciler ile toplum arasındaki anlamlı öğrenmeyi kolaylaştırabildiğini savunur. Nessipbayeva (2012) öğrencilerin bilgilerini genişletmek ve meraklarını gidermek için onları içerik bilgisini araştırmaya teşvik etmenin, XXI. yüzyıl becerilerinin ve içeriğinin müfredata entegre edilmesinin ve konunun diğer disiplinlerle ilişkilendirilerek ele alınmasının öğretmenin öğrettiği içeriğe hakimiyetinin göstergeleri olduğunu belirtir. Lone ve Burroughs'a (2023) göre, eğitimin temelinde yatan ve okulları olumlu yönde değiştirme çabası açısından en önemli husus, öğrenmeyi öğrenciler için anlamlı kılan şeyin ne olduğu konusudur. Bu durum, sınıf içinde olanları öğrencilerin nasıl anlamlandırdığı, içeriğin onların yaşamıyla ne kadar ilgili olduğu, kendileri için önemli olan problemleri çözmede içeriğin ne kadar katkı sunduğu ve müfredatın dünyayı anlamlandırma konusunda onlara ne kadar yardımcı olduğu ile alakalıdır. Abednia ve Izadinia (2010) eğitimin sadece bize sunulan sorunlara etkili çözümler ortaya koyma becerimizi geliştirmekle ilgili olmadığını belirtir. Eğitim aynı zamanda var olan sorunu aktif olarak sorunsallaştırmak, görünüşte tamam olan durumları sorun haline getirebilmek, onları eleştirel bir şekilde incelemek ve uygun çözümler getirebilmek için eleştirel becerilerimizi geliştirmeyi amaçlamaktadır. O halde örgün din eğitiminde müfredatı günlük hayatla bağdaştırmanın eleştirel bilinç oluşumuna ve mevcut durumdaki problem alanlarını keşfedebilme becerisine katkıda bulunacağı söylenebilir.

Katılımcıların yarıya yakın bir kısmının ders müfredatının dini kaynaklarla desteklenmesi gerektiğine yönelik ifadede bulundukları görülmüştür. Ortaya çıkan bu sonuç, eleştirel pedagojinin ders müfredatlarını politik olduğu gerekçesiyle eleştirmesi

konusuyla uyumludur. Katılımcı ifadelerine bakıldığında DKAB ve İHL Meslek Dersleri müfredatlarının din ve ahlak temelli ancak diğer disiplinleri de içine alan kaynaklarla beslenmesi gerektiğini vurgulamaları ve mevcut müfredatın buna imkân tanımaması devlet tarafından hazırlanan ders müfredatlarına bir eleştiri olarak yorumlanabilir. Program içeriğinde dinin temel kaynaklarına yönelik vurgu, öğretmenlerin eğitimsel yaklaşımlardan ziyade dinbilimsel yaklaşımlara ağırlık verdiğinin göstergesi olabilir. Yürük ve Topchubaev'e (2022) göre ders programlarında dinbilimsel yaklaşımı ortaya koyan hususlar, İslam'ın ve diğer dinlerin betimleyici bir şekilde ele alınması, İslam'ın öğretiminde mezhepler üstü bir yaklaşımın benimsenmesi, İslam haricindeki dinlerin öğretiminde bilimsel, dinler arası açılımlı ve olgusal yaklaşımın benimsenmesi ile din ve vicdan özgürlüğünün esas alınması şeklinde belirtilmiştir. Katılımcı görüşlerine bakıldığında, müfredatın İslam'ın ana kaynaklarını merkeze almakla birlikte bilimsel gelişmelerin, hâkim din anlayışının ve diğer din ve dünya görüşlerini de içine alan çoğulcu bir dilin müfredata yansması gerektiğine yönelik ifadeler dinbilimsel yaklaşım çerçevesinde yorumlanabilir. Katılımcıların ifadelerine bütün olarak bakıldığında, içerik olarak dinbilimsel yaklaşımdan yana olduklarını, uygulama noktasında ise çağın gerekliliklerini, öğrenci seviyesini ve sınıf düzeyini göz önünde bulundurdıklarından ötürü eğitimsel yaklaşımı göz önünde bulundurdıklarını görebiliriz.

Katılımcıların yarıya yakınının ölçme ve değerlendirme konusunda Ortaöğretim DKAB ve İHL Meslek Derslerinin kendine özgü yapısına uygun ölçme araçlarının geliştirilmediğini düşündükleri ve standart yazılıların din dersini ölçmek için yeterli bulmadıkları görülmüştür. Bundan dolayı dersin doğasına uygun, öğrencilerin yorum ve analizlerini aktarmalarına imkân tanıyacak ve kazanım değerlendirme yoluna gidecek ölçme araçlarının katılımcılar tarafından tercih edildiği ifade edilmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç, katılımcıların derslerinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme sisteminde sadece bilişsel değil, dersin doğası gereği duyuşsal ve psikomotor kazanımların da ölçülmesine önem verdiklerini, öğrencinin kendini özgürce ifade edebilmelerine imkân tanıdıklarını, notlandırma konusunda esneklik sergilediklerini göstermektedir. Ahlaki kazanımların da değerlendirilerek ölçeklerde yalnızca bilişselle sınırlı kalmayıp dengenin sağlanması eleştirel pedagojinin doğasına

uygun bir yaklaşımdır. Nitekim katılımcılar da takınılan tavır, adabı muaşeret, performans, dini konuların içselleştirilmesi gibi hususların da gözlenebilir olması gerektiğini düşünmektedir. Asri (2005) tarafından yapılan çalışmaya göre DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin derslerinde soru-cevap metodunu anlatım metodundan sonra yaygın ve etkili kullanarak her zaman ya da çoğunlukla öğrencileri düşünmeye sevk eden sorular sormaları için yönlendirdikleri görülmüştür. Cingöz'ün (2021) yaptığı çalışmada elde ettiği bulgular ise araştırmanın sonucunu destekler nitelikte değildir. Yapılan çalışmada DKAB öğretmenlerinin çoğunun ölçme ve değerlendirmede kullandıkları test ve açık uçlu soruların daha çok bilgi ve kavrama düzeyinde olduğu, öğrencilerin eleştirel düşünmesine imkân verecek üst düzey soru hazırlayabilme konusunda ise kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Şahin (2022) tarafından yapılan çalışmada da DKAB öğretmenleri daha çok kısa cevaplı ve bilgiye yönelik soruları tercih etmişlerdir. Açık uçlu sorular sorularak öğrencilere yeterli sürenin verilmediği, onların düşüncelerini derinleştirecek, fikirlerini tartışacak etkileşimli bir ortamın oluşturulamadığı görülmüştür. Yürük ve Topchubaev (2022) tarafından yapılan çalışmanın sonucuna göre de ölçme-değerlendirmede esneklik, çeşitlilik ve öğrenci merkezliliğe dikkat çekilir. Yetkin bir öğretmenin değişimleri takip ederek ölçme-değerlendirme araçlarını güncelleştirmesi, öğrenme kuramlarına uygun biçimde bu araçlarda zenginleştirmeye gitmesi ve öğrenci merkezli alternatif ölçme araçlarının geliştirilmesi beklenen bir durum olarak öne sürülmüştür.

Şahin (2022) tarafından hazırlanan ve DKAB öğretim programındaki temel yaklaşımların öğrenme öğretme sürecine etkilerini inceleyen bir doktora tezinde, katılımcı öğretmenlerin öğretim programının çoklu, bütünsel, sonuç ve süreç odaklı değerlendirmeyi içeren ölçme değerlendirme yaklaşımını teorik olarak olumlu bulmakla birlikte bu durumun uygulamaya yansımada sıkıntıların olduğu ifade edilmiştir. Ortaya çıkan sonuç DKAB ve İHL Meslek Derslerinin doğasına özgü değerlendirme araçlarının olmadığı görüşünde olan katılımcı görüşlerini destekler nitelikte değildir. Koç (2009) yapmış olduğu çalışmada İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin, öğrencilere ders dışı etkinlik hazırlama ve yazılı veya test sınavları dışında sürece yönelik değerlendirme araçları kullanmada kendilerini yeterli

görmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Koç'un ortaya koyduğu sonuç, katılımcı öğretmenlerin görüşleriyle birbirini destekler nitelikte değildir. Eğitimdeki değerlendirmenin önemli unsurlarından olan notların, testlerin ve sınavların din eğitimi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu savunulmaktadır (Keast, 2003); ancak değerlendirme teriminin basit ve masum olmadığı da tartışılmaktadır (Black vd., 2003). Örneğin 1990'lı yıllarda test ağırlıklı değerlendirmenin üstünlüğü Grimmer tarafından, din eğitiminin teknikçi ve standartlarla ilgili bir siyasi eğitim ideolojisinin kurbanı olduğuna yönelik iddialara neden olmuştur (Grimmer, 2000, s. 7). Bundan dolayı Nessipbayeva (2012), öğrencilerin güçlü yönlerinin ve ihtiyaçlarının farkına varmalarına yardımcı olmak ve onları öğrenme için kişisel hedefler belirlemeye teşvik etmek için "öz değerlendirme" içeren değerlendirme stratejilerini önermektedir.

Öz değerlendirmede öğrenciler kendi çalışmalarını belirli standartlara göre değerlendirebileceği gibi kendilerini geliştirmek için de imkân bulmuş olurlar. Shor'un (1980) değerlendirmeleri de bu noktada dikkat çekicidir. Ona göre değerlendirme, öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olmakla birlikte standartlaştırılmış test araçları öğrencinin özne olarak ortaya çıkmasına engel oluşturduğundan dolayı demokratik değildir. Öğrencinin deneyimlerini değerlendirme sürecine dâhil etmek ve öz değerlendirmeyi teşvik etmek, sürece öğrenciyi dâhil etmek açısından oldukça önemli görülmektedir; ancak Fancourt'a (2005) göre sınıfta öz değerlendirmenin geliştirilmesi için öğretmenin değerlendirici rolünde bir değişikliğin olması elzemdir. Bu açıdan hem değerlendirme yapılarının hem de pedagojilerin bu düşünce ışığında inşa edilmesi gereklidir. Bir diğer deyişle bu durum öğrencilerden talep edilen ilerlemenin onlar tarafından anlaşılır olması durumudur. Bundan dolayı DKAB ve İHL Meslek Derslerinde ölçme ve değerlendirmede sadece standart testlerle sınırlı kalmayıp proje, performans, öz değerlendirme ve ev ödevlerinin kullanılması, eleştirel pedagojinin savunduğu öğrencinin içinden geldiği kültürü ve deneyimleri de onun başarısına etki eden dengeli ve pedagojik unsurlarla uyumlu değerlendirme stratejilerinin geliştirilmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Nitekim din eğitimindeki değerlendirme uygulamalarının yeniden gözden geçirilmesi, öğrencilerin din eğitimine yönelik tutumlarında artışa neden olabilecektir.

Katılımcıların çoğunun sosyal medya okuryazarlığı konusunda doğru bilgiye ulaşmanın önemini vurguladıkları görülmüştür. Katılımcı bulgularında dikkat çeken husus, sosyal medya kullanımında bilinçli olma, sanal olanla uğraşma yerine gerçek olanı yaşama, eleştirel ve analitik düşüncenin önemini vurgulama, mahremiyetin ihlali gibi noktalarda yalnızca tavsiye niteliğinde söylemlerde bulunduklarıdır. Ortaya çıkan bu sonuç, öğretmenlerin, öğrencilerini sosyal medya okuryazarlığı konusunda bilinçlendirmede içsel bir kontrol sağlamak yerine dışsal bir kontrole vurgu yapmaları eleştirel pedagoji ilkeleri ile bağdaşmayan bir yaklaşımdır. Kahveci (2021) yaptığı çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan eğitim programlarının, gerçek ile sanalı, doğru ile yanlış ayırt etmelerine imkân sağlayacağını belirtmektedir. Bu durum hedef kitleyi ikna etmeye yönelik sunulan içeriği sorgulama, özgürleşme ve yanlış şeylerden uzaklaşma açısından da önemli görülmektedir (Bowell & Kemp, 2018, s. 3). Cingöz'ün yaptığı çalışmada DKAB öğretmenlerinin medyanın ahlaki değerler üzerinde etkisine değinmekle birlikte, medya ve eleştirel düşünme arasında doğrudan bir ilişki göremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Nessipbayeva (2012) ise mevcut eğitim teknolojilerinin ne zaman ve nasıl kullanılacağını yanı sıra öğrencinin öğrenimini en üst seviyeye çıkaracak en uygun teknoloji türü ve seviyesine vurgu yapmaktadır.

Katılımcıların çoğu diyaloga dayalı öğretim yöntemlerinin öğrenme becerilerini geliştirmeye katkı sağladığı görüşündedir. Dersi ilgi çekici hale getirerek monotonluğu önlemek, öğrenciyi aktif kılarak öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak, derse katılımı artırmak, öğrenciyi düşünmeye sevk ederek zihinlerindeki önyargıları kırmak, eleştirel düşünmeyi geliştirmek ve sınıf içinde çok sesli bir ortam yaratmak açısından bu yöntemin öğretmenler tarafından kullanıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin bu uygulamaları eleştirel pedagoji açısından uygun bir yaklaşımdır. Ancak Bulut'un (2009) yaptığı çalışmada öğrencilerin DKAB öğretmenlerini iletişim açısından eleştirdikleri mevcuttur. Buna göre öğrencilerin %10'u öğrenciler derste konuştuklarında DKAB öğretmeni tarafından tehdit edilerek susturulduğunu, %14'ü öğretmenin önyargılı davrandığını, %10,2'i soruları geçiştirdiğini, 58,2'si kırıncı ve kaba olabildiğini, %10,8'si öğrenciler arasında ayırım yaptığını belirtmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç araştırma bulgularıyla benzer nitelikte değildir. Rajesh (2014) sınıfta

tutarlı bir şekilde kullanılan diyalogun öğrencilerin belirli sosyal sorunlarla ilgili konuların ve anlaşmazlıkların çözülmesine yardımcı olabileceğini göstermiştir. Eleştirel pedagojide bireylerin, dünyayı kişisel bir şekilde anlamlandırmaya teşvik edilmesi önemlidir (Freire, 2019). Bireylerin dünyayı kendi yöntemleriyle adlandırmasına, sosyal olaya ve olgulara ilişkin kendi tanımlarını geliştirmeye bir teşvik vardır. Bundan dolayı Abednia ve Izadinia (2010) öğretmenlerin, öğrencilerin düşüncelerini dile getirmeleri ve düşüncelerinde bireyselliklerini ortaya koymalarını önemli bularak sınıf içi diyalogun önemine dikkat çekmektedir.

Katılımcı görüşlerine dayanarak öğretmenlerin diyaloga dayalı yöntemlerden en çok soru cevap, tartışma ve beyin fırtınasının kullanıldığı, ancak uygulama esnasında sınıfta tartışma ortamının oluşmamasına yönelik önlem aldıkları görülmektedir. Özellikle de İslam'ın temel kaynaklarına aykırı ya da yanlış anlama müsait konuşmaların oluşmamasını sağlamak, katılımcı öğretmenlerin aldıkları önlemler arasındadır. Koç (2009) tarafından yapılan çalışmada, İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin derslerinde en çok kullandıkları yöntemler soru-cevap, anlatım ve tartışma olurken, en az kullandıkları teknikler de grup çalışması, beyin fırtınası, örnek olay incelemesi ve problem çözme şeklinde sıralanmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç mevcut çalışmada yer alan katılımcıların ortaya koyduğu teknikleri desteklemekle birlikte, öğrenciyi merkeze alan yöntem ve tekniklerin daha çok vurgulandığı göze çarpmaktadır. Cingöz (2021) tarafından yapılan çalışmada da DKAB öğretmenlerinin derslerinde eleştirel düşünmeye katkı sağlamaya yönelik en çok anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası ve örnek olayı kullanırken, drama, grup çalışması ve tartışmanın yeterince kullanılmadıkları görülmektedir. Baltacı ve Aydın (2019) tarafından yapılan çalışmada da DKAB öğretmenlerinin yöntem ve teknik seçiminde daha çok programın içeriğine göre karar verdikleri görülmüştür. Bilgi aktarımına dayalı konularda anlatım, soru cevap, gösteri vb. teknikleri kullanılırken, dini uygulama ve dinamik etkinliklerde daha çok beyin fırtınası, konuşma halkası, eğitsel oyunlar vb. kullanıldığı görülmüştür.

Anlatım ve soru cevap tekniğinin DKAB öğretmenlerince en sık kullandığı görülmüştür. Conroy vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada da DKAB öğretmenlerinin sıklıkla kullandıkları anlatım, soru cevap ve tek düze tartışma yöntemlerinin, günümüzün teknoloji destekli ve etkileşimli bilgi aktarımına cevap

vermekten uzak olmaktadır. DKAB dersinde yeni yöntemlerin kullanılmasının toplumun ve öğrencinin ihtiyaçlarına daha iyi cevap vereceği görülmüştür. Nessipbayeva (2012) hazırlamış olduğu raporda, çoklu öğrenme ve öğretme stratejilerinin, öğrencilerin öğrenme kaynaklarını belirleme ve kullanma sorumluluğunu üstlenmelerine yardımcı olurken eleştirel düşünme, problem çözme ve performanslarının gelişimini teşvik eden aktif öğrenme fırsatlarına katılmalarına da yardımcı olacağını belirtmiştir. Bundan dolayı Ortaöğretim DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin sınıf içinde düşünmeyi geliştirecek yöntem ve teknik konularında çeşitliliğe ve öğrenciyi daha aktif kılmaya ihtiyaçlarının olduğu görülmektedir.

4.2. “Öğretmenin Özellikleri ve Davranışları” Temasına İlişkin İnceleme

Katılımcıların büyük kısmının öğretmenlerin özellikleri ve davranışları temasında yer alan öğretmenin bilinç ve farkındalığının geliştirilmesi konusunda kendini geliştirme ve güncelliği korumaya önem verdikleri görülmüştür. Hayata geniş bir perspektiften bakarak vizyonunu genişletmek ve teknolojiyle birlikte değişim ve dönüşüme ayak uydurmak, geleceği yetiştirdiğinin farkında olarak bireysel farklılıklara önem vermek de kendini geliştirme ve aktüalite için gerekli görülmüştür. Çınar (2015) bu durumu aktüalite yeterliliği olarak ifade eder. Ona göre bu yeterlilik alanı diğer alanların da yenilenmesi anlamına geleceği için öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri mesleki bir sorumluluk olarak görülmektedir. Çınar (2018) yaptığı bir diğer çalışmada, öğrenmeyi öğrenen aktif bireyler yetiştirmek için öğretmenlerin alan bilgilerine ek olarak çağdaş bilgi, beceri ve tutumlara sahip bir biçimde yetişmeleri ve yeni öğrenme ve öğretme yaklaşım ve kuramları hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini belirtir. Ercoşkun ve Ada (2013) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenin kendini geliştirmesi sınıf yönetimini sağlamada en etkili unsurlardan biri olarak gösterilmiştir.

Freire’ye (1995) göre eğitimin temel amacı, öğrenenlerde topluma karşı eleştirel bir anlayış ve toplumu dönüştürmeye yönelik kendi potansiyelinin farkında olmak şeklinde özetlenen bilinçlenme veya bilincin gelişmesine aracı olmaktır. Ashton (1984) tarafından bu durum “*öğretmenin öz yeterliliği*” olarak adlandırılmaktadır. Öz

yeterlilik inancı öğretmenlerin sınıf içi performansını etkileyebileceği gibi, öz yeterliliği güçlü olan bir öğretmen öğretim konusunda daha arzulu ve tutkulu davranabilecektir. Nitekim Blackedge ve Hunt (2018) eleştirel pedagoji ilkelerini benimseyen ve uygulayan öğretmenlerin, öğrencilerinin bilinç ve farkındalıklarını geliştirmede etkili olabileceğini savunmaktadır. Ortaya çıkan bu sonuç eleştirel pedagojide öğretmenlerin eğitilmesi ve öğrencide değişmesi istenilen niteliklere öncelikle öğretmenlerin sahip olması anlayışı ile paralellik arz etmektedir. Özellikle de öğretmenlerin gelişmesinde ve geleceğe yönelik kendilerini inşa etmelerinde öz yeterliliğe dikkat çekilmesi katılımcı öğretmenlerin eleştirel pedagoji ilkesine uygun bir yaklaşımı benimsediklerini göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde kendini geliştirme ve güncelliği koruma noktasında öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin sınıf yönetimi, yöntem tercihi ve öğrencinin başarılı olmasına yönelik harcanan çaba düzeyleri arasında ilişki olduğu görülmüştür (Gürol vd., 2010, s. 1397).

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında, bireyselliğe saygı göstermenin ve bunun için her öğrenciyle diyalojik bir yaklaşım içinde bulunmanın kendini geliştiren bir öğretmenin karakteristik özelliklerinden biri olarak yansıtıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin bireysellik vurgusunu ön plana çıkarmaları ve diyalojik yöneme yönelik uygulamaları eleştirel pedagojiye uygun bir yaklaşımdır. Nessipbayeva (2012) XXI. yüzyıl öğretim yetkinlikleri için hazırladığı raporda, her öğrenciden yüksek beklentileri olan öğrenme ortamının sürdürülmesi için öğretmenlerin öğrencilere birey olarak davranması gerektiğinin altını çizmektedir. Asri (2005) tarafından yapılan çalışmada, DKAB ve İHL Meslek dersleri öğretmenlerinin eğitimlerinde bireysel farklılıkları dikkate aldıkları görülmüştür. Bu durum hem dersleri öğrencilere göre anlatmak hem de onlara gösterilen saygının gereği açısından önemli görülmüştür. Işıkdogan (2006), Yazıcı (2004) ve Arpacı (2004) tarafından yapılan çalışmada da İDKAB öğretmenlerinin çocuk merkezlilik becerileri alanında en çok sahip oldukları yeterlik, öğretim süreci esnasında bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma şeklinde belirlenmiştir. Ortaya çıkan sonuç mevcut tez çalışmasının bulgularını destekler niteliktedir.

Katılımcı öğretmenlerin kendilerini geliştirme konusunda en çok dikkat çektikleri husus hem alanla ilgili hem de alan dışı konuları içeren kitapların

okunmasıdır. Koç (2009) tarafından İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin yeterliklerinin incelendiği çalışmada, kitap okuma oranı arttıkça kişisel ve mesleki değerler, mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenciyle ilişkiler ve öğrenme- öğretme süreci ortalamalarının da arttığı gözlenmiştir. Arpacı (2004) ve Yazıcı (2004) tarafından İDKAB öğretmenleri ile yapılan çalışmada katılımcıların mesleği ile ilgili yayınları takip etme konusundaki yeterliklerinin düşük olduğu görülmüştür. Balcı'nın (2016) sınıf öğretmeni adayları üzerine yaptığı çalışmada da çok kitap okuyanların, az kitap okuyanlara göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım gösterdikleri görülmüştür. Bundan dolayı katılımcı öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için kitap okuyor olmaları eleştirel pedagojiye uygun bir yaklaşımdır.

Katılımcıların yarısının kişisel görüşleri sınıfa yansıtma konusunda objektif ve yansız olmaya önem verdikleri görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında, Ortaöğretim DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin bu durumunun konuya göre değiştiğini ve sınıfta farklı görüşten öğrencilerin olması durumunda kullanılması gereken nesnel ve çoğulcu bir dilin yansması olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Kendi görüşlerini sınıfta yansıtması gerektiğini ifade eden katılımcılar ise bu durumda dayatmacı ve yönlendirici bir dilden uzak olmak, kararlı bir biçimde davranmak ve farklı düşüncelere açık olmak gerektiğini vurgulamışlardır. Dersin doğası gereği anlatılan konunun dine ait bir ifade mi yoksa öğretmenin dine dair kendi şahsi ifadesi mi olduğu da kullanılan dil ile alakalıdır. Ortaya çıkan sonuç Çetin'in (2022) yaptığı çalışmada iddia edilen din eğitiminde objektiflik ve tarafsızlığın, eğitimi değerlerden ve insana ait anlam, duyarlılık ve tecessüsten uzaklaştıracağı anlayışı ile uyumlu değildir. Nitekim Stern (2023) tarafından yakın dönemde din eğitimi öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada da, öğretmenlerin niyetlerinde ve uygulamalarında kişisel temelli bir yaklaşımdan çok, daha bilimsel ve akademik temelli bir yaklaşımı tercih ettikleri görülmüştür. Warnick ve Smith (2014) eleştirel düşünmeyi geliştirmek için sınıf içinde farklı bakış açılarına yer vermenin önemli olduğunu; ancak öğrencileri belirli bir konuda yönlendirmeye çalışan yönlendirici öğretimin sorunlu olabileceğini belirtmiştir.

Nelson ve Yang (Nelson & Yang, 2023) tarafından yapılan araştırmada da din eğitimi öğretmenlerinin neye inandıkları ile nasıl bir öğretim yaptıkları arasında bir

ilişkinin olduğu görülmüştür. Buna göre dini bilginin temsil edilmesi ve yorumlanmasında, derslerin içeriğinin ve amacının belirlenmesinde öğretmen inançlarının pedagojik önemi dikkat çekici olarak görülmüştür. Lippe (2021) de yönlendirici öğretimin öğrencilerin eleştirel ve makul düşünce geliştirmelerini engelleme riski taşıdığını savunmaktadır. Ortaya çıkan sonuç pedagojik pozisyonların din eğitimindeki etkisini ve niteliğini belirlemek adına önemlidir. Bundan dolayı din eğitimcilerinin sınıf içinde objektif ve tarafsız olması önemli olmakla birlikte, bunun teknik bir göreve dönüşmemesi de gereklidir. Etkili bir din eğitimi için öğretmenlerin kendi inanç ve düşünme yapıları hakkında bilgi vermeleri ancak bunu öğrenciyi ikna etmek ve yönlendirmek amaçlı kullanmamaları gereklidir.

Katılımcıların tamamının öğretmenlerin düşünceleri ile sınıf içi ve sınıf dışı davranışları kategorisinde düşünce ve eylemde tutarlı olmaya önem verdikleri görülmüştür. Özellikle de din dersi öğretmenlerinin rol modellikleri bu durumun en büyük gerekçesi olarak öne sürülmüştür. Nitekim Asri (2005) tarafından yapılan çalışmada DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin sözleriyle tutarlı davranışlar sergilemeye çalıştıkları görülmüştür. Taşkın (2018b) tarafından ortaokul ve lise öğrencilerine göre DKAB öğretmenlerinin rol modelliklerinin araştırıldığı bir çalışma yapılmıştır. Buna göre öğrencilerin çoğunun DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin dini ve ahlaki davranışları üzerinde etkili olduğunu ifade ettikleri görülmüştür; ayrıca öğrencilerin DKAB öğretmeninin dini davranışlarını yüksek düzeyde gözlemledikleri ve en çok da onların ahlaki davranışlarından etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Şahin'in (2022) yaptığı çalışmaya katılan DKAB öğretmenlerinin tamamı da tutum ve davranışlarına dikkat ettiklerini ve öğrencilerine iyi bir rol model olmak için çaba sarfettiklerini ifade etmektedir. Ortaya çıkan sonuçlar, din dersi öğretmeninin düşünce eylem birlikteliğinde rol modelliğini ön plana çıkaran katılımcı öğretmenler görüşlerini destekler niteliktedir.

Katılımcı öğretmenlerin bu konuda yer alan ifadelerinden göze çarpan husus, düşünce ve eylemde tutarlı olmanın DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin branşına yönelik bir beklentinin gereği olduğuna dikkat çekmeleridir. Özellikle de öğrencilere rol model olmak açısından öğretmenin derste anlattığı içerikle davranışlarının paralel olması gerektiği katılımcılar tarafından vurgulanmaktadır. Koç

(2009) güvenilir olmanın en açık göstergesinin kişinin söyledikleri ile yaptıkları arasındaki uyum olduğunu ifade eder. İHL Meslek Dersleri öğretmenleri de Koç'un yaptığı çalışmaya göre, söyledikleri ile yaptıkları arasında büyük oranda çelişki olmadığı görüşündedir. Taşkın'ın (2018a) yaptığı öğrenciler tarafından ideal DKAB öğretmenine dair çalışmada, söz ve davranış uyumunun öğrenciler tarafından vurgulandığı gözlenmektedir. Çelik (2010) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerine davranışlarında tutarlı olan DKAB öğretmenlerinin öğrenci ile etkileşimlerinde güler yüzlü ve tarafsız davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Ortaya çıkan sonuçlar, mevcut çalışmanın bulgularıyla birbirini destekler niteliktedir. Düşünce ve eylemin birbirini etkilediği konusu eleştirel pedagojide praxis ifadesiyle yer almaktadır. Bilginin eylemi yönlendirmesi, eylemin de teorik bilgiye dayanması praksisin doğasıdır.

4.3. “Eleştirel Düşünme ve Demokrasi Bilinci” Temasına İlişkin İnceleme

Katılımcıların çoğunun eleştirel bilinç kazandırma kategorisine verdikleri yanıtlar incelendiğinde, eleştirel düşünme becerisi kazandırmanın en çok vurgulanan husus olduğu görülmüştür. Dolayısıyla Ortaöğretim DKAB ve İHL Meslek Derslerinin öğrencilere eleştirel bilinç kazandırmaya uygun olduğu ve katılımcılar tarafından uygun çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Korkmaz (2009) eleştirel düşünme becerisinin eğitim yoluyla kazandırılacağına vurgu yapmaktadır. Bu durum eleştirel pedagojinin doğasına uygundur. Nitekim eleştirel pedagoglardan McLaren (2007), okulların eleştirel bilginin üretim alanı olması gerektiğini savunur. Lipman (1988) ise eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretilmesi gerektiğini belirtmektedir. Katılımcı öğretmenler de eleştirel düşünmenin din derslerinin doğasında olması gerektiğini, ancak eleştirel düşünmeden kastedilenin doğru düşünme becerisi olduğunu, bunun ise bilgi zemininde ve kontrollü biçimde kazandırıldığı sürece faydalı olabileceğini, öğrenilen bilginin içselleştirilmesi için bu durumun gerekliliğini ve öğretmenin bilgi birikiminin bu hususta en önemli saik olduğunu ifade etmişlerdir. Ortaya çıkan bu sonuç katılımcı öğretmenlerin eleştirel düşünme noktasında yüzeysel ve dar bir bakışa sahip olduklarını göstermektedir; çünkü eleştiriden kastedilen Matemba'ya (2023) göre sadece bilgi düzeyinde değil, diyalektik düşünceyi de içeren bir şekilde konuların kavramsallaştırılması, ayrıntılı biçimde analiz edilmesi ve

yansıtıcı şekilde değerlendirilmesidir. Cingöz'ün (2021) Kayseri'de görev yapan DKAB öğretmenleriyle gerçekleştirdiği görüşmede de benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu din eğitiminde eleştirel düşünme ortamının oluşturulmasının, bilginin öğrenci tarafından anlamlı ve aktif bir biçimde yapılandırılması için önemli olduğu görüşündedir.

Yürük ve Topchubaev (2022) bu durumu din öğretiminin amaçları kategorisinde değerlendirir. Buna göre amaç, bilginin öğrenci tarafından alınması ve pasif biçimde uygulanması değil, bilgi kaynaklarıyla etkileşime girerek kendi bilgisini oluşturmak ve ona göre davranmaktır. Bu durum, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi temel becerileri edinmeyi gerekli kılmaktadır. Nessipbayeva (2012) yapmış olduğu çalışmada yeni teknolojilerin eleştirel düşünmeyi teşvik etmek için fırsatlar sunduğunu, bunun için de öğrencilere kendi başlarına bilgi edinmeyi ve yeni fikirler üretmeyi sağlayacak şekilde çalışmayı öğretmemiz gerektiğini belirtmiştir. Brad (1994) ise öğrencilere kendilerine sunulan bilgiyi çözümleyebilmelerinin ve bilgiyi nasıl kullanmaları gerektiğini bilmelerinin eleştirel düşünmenin bir parçası olduğuna vurgu yapmaktadır; ancak burada önemli olan bilginin öğretmen ve öğrenci tarafından birlikte inşa ediliyor olmasıdır. Lilja vd. (2023) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin rolünü destekleyici ve yapı sökümcü olarak ele almaktadır. Burada öğretmen, öğrencilerin ön deneyimlerinin ve bakış açılarının dikkate alınmasını sağladığı gibi onların kendi kendilerine düşünme becerilerini de sağlamak için çeşitli bakış açılarını gösterme çabasıdadır.

Katılımcıların eleştirel düşünme becerisinin din derslerinin doğasında olması gerektiği sonucuyla Cingöz'ün yaptığı çalışmanın sonucunda ortaya çıkan ve öğretmenlerin özellikle ahlak konularında beceriye yer verilmesi gerektiğine dair görüşleri birbirini destekler niteliktedir. Mevcut tez çalışmasının sonuçlarında da katılımcı öğretmenlerin eleştirel düşünmenin mahiyeti ve işlevi konusunda bilgi sahibi oldukları ancak bunu uygulamaya yansıtma noktasında yeterli olmadıkları ve yüzeysel kaldıkları görülmüştür. Cingöz ve Akyürek (2021) tarafından yapılan çalışma bu durumu destekler niteliktedir. DKAB öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitimi bağlamında hangi ölçme ve değerlendirme tekniklerini nasıl kullandıklarını araştıran çalışmada katılımcıların çoğunluğunun eleştirel düşünmeye katkı sağlayacak türden

sorular sormak noktasında yeterli olmadıkları görülmüştür. Sorulan soruların özellikle kavrama düzeyinde olmasına karşın uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde sorulara yeterince yer verilmemesi bu durumun gerekçesi olarak öne sürülmüştür. Erdoğan (2015) tarafından DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini inceleyen çalışmada da katılımcıların eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin oldukça düşük olduğu görülmüştür. Warnick ve Smith'e (2014) göre öğrencilere eleştirel olmayı öğretmek ve toplumda yer almalarını sağlayacak demokratik becerilerini geliştirmek için öğrencilere yönlendirmelerde bulunmak yerine nedenler ve argümanlar geliştirmelerini öğretmek gerekir. Andreassen (2008) yaptığı çalışmada din eğitiminin büyük ölçüde uyumlaştırıcı bir şekilde öğretildiğini ve dine daha eleştirel yaklaşan diğer bakış açılarının önemsizleştirildiğini savunmuştur.

Din eğitiminde eleştirel akıl yürütmenin derslerin doğasında olduğu görüşü; Kur'an'ın akletmeyi ve düşünmeyi emreden tefekkür, tedebbür, tefakkuh, teakkul gibi mesajıyla uyumludur. Bundan ilham alan İslam din eğitimcileri öğrenci merkezli pedagojilerden olan diyalog ve tartışma, problem oluşturma, tümdengelimli akıl yürütme ve eleştirel okuma gibi teknikleri eleştirel akıl yürütmeyi sağlamak için kendi uygulamalarının bir parçası haline getirmişlerdir (N. Saada & Magadlah, 2021). Ortaya çıkan bu sonuç öğretmenlerin bilgi birikiminin eleştirel düşünme becerisi kazandırmadaki önemini ön plana çıkaran katılımcı görüşlerini destekler niteliktedir.

Eleştirel pedagooglardan Freire ve Macedo'ya (1998) göre öğrencilere okuryazarlık eğitimi kazandırmak onlarda eleştirel düşünme bilincini oluşturmak açısından oldukça önemlidir; ancak okuryazarlık biçiminden kastedilen, sözcükleri okumanın da ötesinde öğrencinin kendi dünyasını okuması, kavraması ve anlamasıdır. Okuryazarlık, öğrencinin kendi yaşamı ile toplum arasındaki bağlantıyı kullanarak hem karşılaşp keşfedebileceği önemli şeyler olabileceğini görme fırsatı sunmak hem de kendilerini değiştirmek ve güçlendirmek için eleştirel bir bilince sahip olmak adına önemli hale gelecektir. Bir diğer deyişle salt eleştirel düşünme yerine gündelik yaşamın sosyal ve politik eleştirilerini de merkeze almak önemlidir. Freire'ye (2019b) göre bu praksis olarak adlandırılır ve eleştirel düşünme ile eylemi barındıran bu

anlayışta daha iyi bir öğrenme ortamına ek olarak daha iyi bir dünya oluşturmak hedeflenir.

Yulianto (2016) İngilizce dil sınıflarında eleştirel pedagoji ilkelerini kullanmanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini artırdığına dair bir saha çalışması gerçekleştirmiştir. Buna göre öğrencilerin kişisel ve akademik yaşamlarıyla doğrudan ilgili olan konular ya da problem alanları sunmanın, öğrencileri metindeki satır aralarını okumaya teşvik etmenin ve öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için alan yaratmanın bu becerilerin gelişmesine etki ettiğini ortaya koymuştur. Katılımcı görüşlerinden de yola çıkarak DKAB ve İHL Meslek Derslerinde eleştirel düşünme becerisinin teknik bir beceri olmasından öte din okuryazarlığı ile birlikte ele alınarak bu bilincin yaşam tarzına dönüştürülmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Katılımcıların Ortaöğretim DKAB ve İHL Meslek Derslerinin zihnen özgürleştirmeye etkisi kategorisine verdikleri yanıtlar incelendiğinde, çoğunun müfredatın buna imkân sağlamadığı görüşünde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte mutlak bir zihinsel özgürlüğe dini ön kabullerin engel teşkil ettiği şeklinde fikir beyan eden katılımcılar da mevcuttur; ancak katılımcılardan çok az bir kısmı da dinin özgürleştirici etkisinin öğrencileri konuları anlamaya ve yorumlamaya sevk edeceğini ve bunun da öğretimin içeriği ile alakalı bir husus olduğunu belirtmiştir. Ortaya çıkan sonuç, İnce (2021b) tarafından ülkemiz ders müfredatının ideolojinin etkisi altında olduğunu belirten yaklaşımı ile uyumludur. Buna göre ideolojiye angaje olmuş bireylerin fikrinin, vicdanının ve irfanının hür olması beklenemez; ayrıca böylesi bir müfredatta analitik ve eleştirel düşünebilen, aktif ve girişken bireylerin yetişmesi de olanaksızdır. Kesik ve Bayram (2015) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler sistemsel açıdan eğitimin özgürleştirici olmadığı görüşündedir. Okulların tek tip olması, müfredatın farklı kültürlere imkân tanımaması, ezberci bir öğretimin benimsenmesi ve öğretmenin özgür olmaması bu durumun gerekçeleri olarak sıralanmıştır; ancak mevcut tez çalışmasının ortaya çıkardığı verilerde müfredattan ziyade öğretmenin müfredatı ele alış şeklinin buna yol açmadığı anlaşılmaktadır. Dini kabullerin ve dinin bağlayıcı yönünün olması da zihnen özgürleşmenin önünde kısmi engellerden biri olarak görülmüştür. Bu durumda hem mevcut örgün din eğitimi müfredatının ideolojiden arındırılmış biçimde yenilenmesi hem de öğretmenlerin daha

etken bir şekilde güçlendirilmesi tüm paydaşların özgürleştirilmesi açısından yararlı olabilecektir.

Din derslerinin zihnen özgürleşmeye katkı sağlamadığı görüşü Çetin (2022) tarafından yapılan çalışmada teorik olarak desteklenmiştir. Eleştirel pedagoji bağlamında Türkiye’deki din eğitimini felsefi açıdan analiz eden çalışmada, hayatın mesajını bizzat kendisi olarak sunan İslam’ın özgürlük anlayışı ile eleştirel pedagojinin ucu açık ve sürekli özgürlük anlayışının birbirleriyle örtüşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Aslan ve Kozikoğlu (2015) tarafından yapılan bir çalışmada da öğretmen adayları okulun, bireyi ve toplumu özgür kılması gerektiğine yönelik fikri tam anlamıyla benimsemedikleri ve mevcut anlayışı devam ettirme eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır; ancak mezkûr çalışmanın bir başka sonucu, mevcut tez çalışmasının sonuçlarıyla benzer nitelikte değildir. Buna göre İlahiyat Fakültesi gibi sosyal bilim niteliği taşıyan alanlardan mezun olan öğretmenlerin, pozitif bilimlerden mezun olanlara göre daha özgürleştirici bir eğitimden yana oldukları görülmüştür. Bu durum temel alınan bilim paradigmasının bir yansıması olarak görülmüştür. Freire’ye (2009) göre de eleştirel pedagojiye göre inanan bir eğitimci, özgürlükten yana olmalıdır. Dolayısıyla katılımcı öğretmenlerin özgürlük kavramına yükledikleri anlamın detaylı biçimde araştırılması gerekir.

Katılımcıların Ortaöğretim DKAB ve İHL Meslek Derslerinin demokrasi bilinci kazandırmadaki rolü konusundaki görüşlerine bakıldığında çoğunun, dersin buna imkân tanıdığı görüşünde oldukları görülmüştür. Öğrencilere demokrasi bilinci kazandırmaya dinin de katkı sunduğu, bunun için sınıf ortamında gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiği, demokrasi bilincinin öğrencinin gelişimi için de önemli bir değişken olduğu, bilinmelidir.

Farklı dini görüşe sahip öğrencilerle aynı sınıf ortamında yaşayabilmek için bu durumun elzem olduğu ve yönetsel açıdan da kullanılan tekniklerin bu bilinci kazandırmaya etki edeceği katılımcı görüşlerinde ön plana çıkan hususlar olmuştur. Özellikle de öğretmenin kendi fikrini öğrencilere dayatmaması ve insanın değerli olduğunu hissettirmesi açısından bu durumun önemi vurgulanmıştır; ancak Şahin’in (2022) yaptığı çalışmada bu sonucun aksi yönde DKAB öğretmenlerinin çoğunun, sınıf içinde kısmen demokratik bir ortam oluşturdıkları görülmüştür. Sınıf yönetimi

sürecine öğrenci katılımının sağlanamaması da bu durumun gerekçesi olarak öne sürülmüştür. Kesik ve Bayram (2015) tarafından öğretmen görüşleri bağlamında eleştirel pedagoji perspektifinden eğitim sisteminin değerlendirildiği çalışmada da, öğretmenlerin eğitim sistemini demokratiklik/çoğulculuk anlamında yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim politikalarının iktidar tarafından belirlendiği ve iktidarın politikalara yön verdiği görüşü bu sonuca ulaşmakta etkili olmuştur. Bundan dolayı öğretmen ve öğrencinin eğitim sistemi içerisindeki katılımının yeterince sağlanmadığı görülmüştür. Ortaya çıkan sonuç, yapılan mevcut çalışmanın sonuçlarıyla uyumlu olmasa da katılımcı öğretmenlerin demokrasiyi farklı görüşlere sınıf içinde yer verme şeklinde anladıkları görülmüştür. Buna göre Cooling (2012) öğrencilerin sınıf içinde farklı görüşlere sahip olmasını ve herkesin farklı düşünme hakkının olmasını öğretimde adaletin yansıması şeklinde ifade eder. Nessipbayeva (2012) farklı bakış açılarını eğitime dâhil etmenin ve çeşitliliğin etkisini anlayarak öğretimi buna göre planlamanın okul kültüründeki çeşitliliği kucaklayabilen bir öğretmenin özellikleri olarak ön plana çıkarır.

Otoriter ve hiyerarşik bir ortamdan ziyade saygının, eşitliğin ve özgürlüğün olduğu, öğrencinin kendini rahatça ifade edebildiği bir ortamda gerçekliğe bakış da eleştirel olacaktır. Aytemur-Sarioğlu'na (2013) göre de eleştirel pedagoji, eğitimin öğrenenlerin içinde bulunduğu gerçekliğe eleştirel bir bakış geliştirmenin yanında gerçekliği dönüştürmek için eylemde bulunmayı sağlayan bir süreç olarak görüp öğrenmeyi bir özgürleşme aracına dönüştürmeyi hedeflemektedir. Ortaya çıkan sonuç, Aslan ve Kozikoğlu (2015) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Çalışmada İlahiyat Fakültesinin sosyal bilimler alanından bir bölüm olmasından ötürü yorumlayıcı paradigmayı benimsediği ve buna bağlı olarak özne merkezli ve çoğulcu bir anlayışı savunduğu belirtilmektedir. Kesik ve Bayram (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, eğitim sistemi aracılığı ile toplumsal değişim ve dönüşümün sağlanacağını belirtmekle birlikte, sistemin mevcut yapıyı koruduğu ve sürdürdüğü, ayrıca aşırı merkeziyetçi ve statükocu olduğunu belirtmişlerdir. Bu yüzden öğretmen ve öğrencilerin değişimin öznelere olmaları gerekmektedir.

Freire gerçekliği ve insanın doğasını tamamlanmamışlık açısından ele alır ve bunu “oluş ontolojisi” kavramıyla ifade eder (Shudak, 2014, s. 995). Bu kavramın içerisinde değişim ve dönüşüm vardır. Örneğin bir öğrenci fakir veya asi ise, bu durum sabit bir durum değildir. Bir diğer ifadeyle hayatta olan şeyi, kişinin hayatında olması gereken şey olarak kabul edilme zorunluluğu yoktur. Öğretmenin buradaki sorumluluğu öğrenci ile değişim için çabalamaktır. Burada aynı zamanda Bauman’ın (2020) ise “akışkan modernite” olarak tasvir ettiği ve her şeyin değişilebilir, belirsiz ve öngörülemez olduğu akışkan bir durumu ifade ettiği kavram ortaya çıkar. O, modernitenin bireyi pasif bir tüketici olarak gören anlayışına çözüm olarak bilinçli bir eğitimin olması gerektiğinden yanadır. Bir diğer deyişle bilinçli bir eğitim perspektifinden yola çıkarak modernitenin bireyi pasifleştiren yaklaşımına çözüm geliştirebilecektir. Katılımcı öğretmenlerin de gerçekliği dönüşüm süreci olarak görmeleri eleştirel pedagojinin doğasına uygundur. DKAB ve İHL Meslek Derslerinde bu konunun kader ile bağlantılı bir biçimde ele alınması öğrencide gerçekliğe bakış noktasında eleştirel bilinç oluşturmak açısından anlamlı olacaktır.

Din eğitiminde öğrencilere demokrasi ve hızla değişen çok kültürlü toplumlarda yaşama bilinci kazandırmada kullanılan yöntemlerin önemi yapılan çeşitli araştırma sonuçlarında vurgulanmıştır (Saada, 2017; Selçuk, 2017). Örneğin dini öğrenmeyi içeren bir İslam din eğitimi derslerinin öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği, cinsiyet ayrımı, dini çoğulculuk, demokrasi, çok eşlilik, din ve vicdan özgürlüğü gibi konulardaki endişelerine ikna edici cevaplar vermede başarısız olduğu görülmüştür (Habermas, 2006). Saada ve Gross (2017) din eğitiminde farklı görüşlere yer vermenin amacının sınıfta kazanan ve kaybedeni ortaya koymak değil, öğrencilerin ahlaki muhakeme becerilerini geliştirmeyi sağlamak ve onları demokratik bir toplumda aktif vatandaşlığa hazırlamak olduğunu belirtir. Ortaya çıkan sonuçlar örgün din eğitiminde demokrasi bilinci kazandırmada kullanılan yöntem ve tekniğin önemini ortaya koymaktadır.

4.4. “Tartışmalı Konular” Temasına İlişkin İnceleme

Katılımcıların Ortaöğretim DKAB ve İHL Meslek Derslerinde tartışmalı konulara yönelik içeriği aktarma kategorisine verdikleri yanıtlar incelendiğinde,

öğretmen görüşlerinin farklılaştığı ancak yarısından az bir kısmının doğruyu anlatmak, yapıcı ve saygılı bir ortam oluşturmak ile farklı örneklerle konuyu anlaşılır hale getirmek görüşünde olduğu görülmüştür. Tartışmalı konularda özellikle Kur'an ve Sünnete bağlı kaldıkları, ancak günü okuyabilmek ve meseleleri doğru yorumlayabilmek noktasında da tartışmalı konuyu dönemin şartlarıyla ilişkilendirdikleri katılımcılar tarafından vurgulanan hususlar arasındadır. Katılımcıların bazıları da tartışmalı konularda detaylara girmediklerini ve bu hususta sınıf iklimini ve öğrenci özelliklerini göz önünde bulundurarak gerekli yerlerde konuyu öğrencinin araştırıp sunum yapmasını istediklerini belirtmiştir.

Katılımcıların tartışmalı konulara yönelik tutum kategorisine verdikleri yanıtlar incelendiğinde ise büyük çoğunluğun yapıcı ve saygılı bir tutum içinde olduğu görülmüştür. Sınıf içinde farklı görüşlerin bulunması katılımcı öğretmenlerce gayet normal karşılanmaktadır. Öğrenciyi sonuna kadar dinleyip akıl ve mantık çerçevesinde bir tutum sergilemek ve düşüncelerin özgürce ifade edilmesine ortam hazırlamak da katılımcı öğretmenler tarafından vurgulanan hususlardan olmuştur. Ortaya çıkan bu sonuç, katılımcıların din eğitiminde tartışmalı konuları ele almaya istekli olduğu ancak bunu pratiğe aktarma noktasında ortak bir anlayışa sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim ortamında görüşler ve gerçekler arasında kesin bir sınır çizmenin zor olduğu, gerçeklik, sorunlar ve sorunların nasıl çözümlendiği konusunda farklı algıların bulunduğu konular genelde tartışmalı olarak algılanır (Ljunggren vd., 2015). Saada ve Magadlah (2021) din eğitiminde tartışmalı konuların ele alınmasının öğrencilerin eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeye teşvik etmek açısından önemli olduğu görüşündedir. Hand (2007) ise tartışmalı konuların yönlendirici olmayan bir biçimde, açık ve rasyonel argümanlarla desteklenerek sunulması gerektiğini savunur. Konunun ele alınışında ayet hadislerin referans olarak ele alınmasına, kavramsal çerçeveye dikkat edilmesine ve dönemin şartlarına dikkat çekilmesine dair katılımcı görüşleri bu durumu destekler niteliktedir. Ljunggren ve ark. (2015), tartışmalı konuların tarihsel, güncel ve ideolojik bağlamları içerisinde ele alınması gerektiğini; bir sınıfta tartışmalı olarak algılanan bir konunun başka sınıfta aynı şekilde algılanamayacağı üzerinden örneklendirme yaparak belirtir. Kello (2016) yaptığı

çalışmada, tartışmalı konularda çoğu şeyin öğrencilerin o anki durumsal yorumlarına bağlı olduğundan dolayı öğretmenler tarafından bunun kısmen tahmin edilebilir veya düzenlenebilir olduğunu belirtir. Bu tür konuların öğrencinin meseleyi daha iyi görebilmeleri, konuyla ilgili epistemolojik kavrayış kazanmaları ve çoğulcu bir topluma uyum sağlamaları için öğrencilere daha açık hale getirilmesi gerektiğini vurgular. Bununla birlikte ihtilafli konuları anlatmaktan kaçınan katılımcılar da mevcuttur.

Nitekim yapılan araştırmaların bazılarında da öğretmenlerin sınıf uygulamalarında tartışmalı kabul edilen konuları öğretmekte zorlandıkları ve genellikle bu tür konularda kaçınmaya çalıştıkları görülmüştür (Anker vd., 2018). Flensner'in (2020) yaptığı çalışmaya katılan öğretmenlerden bazılarının belirli konulardan kasıtlı olarak kaçındıkları veya kaçınmaya çalıştıkları (öğrencilerden gelen belirli yorumları görmezden gelmek, sözlerini kesmek veya bazılarının konuşmasını engellemek gibi) açıkça gözlenmiştir. Aynı şekilde Lippe (2021) yapmış olduğu çalışmada din eğitimi öğretmenlerinin öğretimde tartışmalı konuları ele almanın zor olduğunu ve bu tür karmaşık konuları yönetmek için temel disiplin ve didaktik becerilerden yoksun olduklarını ortaya koymuştur. Demirtaş vd. (2023) öğretmenin zorlu sorular ve problemler karşısında farklı kavramlar ve düşünce türleri arasında hızlı geçişler yapabilmesini bilişsel esneklik olarak tanımlar. Din eğitimi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerini inceleyen çalışmada, orta düzeyde bir katılımın olduğu görülmüştür. Flensner (2020) de bir konuyu tartışmalı hale getiren şeyin onun nasıl sunulduğuna, sınıfta öğretmen ve öğrenci arasında temsil edilen bilgi, deneyim, görüş ve kimliklere ve öğretmenin pedagojik yaklaşımına bağlı olduğunu belirterek öğretmen tutumunun önemine dikkat çekmektedir. Bu durumda Ortaöğretim DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin tartışmalı konuların sunumu için bağlama yönelik farklı stratejilere, cevaplarında öğrenciye göre esnekliğe ve bu tür konularda geniş perspektif yelpazesinin görünür kılınması için yeterli zamana ihtiyaçlarının olduğu söylenebilir. Ya da Ljunggren ve Unemar Öst (2020) tarafından ifade edilen tartışmalı konuları öğretmek yerine tartışmalı konularla ilgilenmek pedagojik açıdan daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

4.5. “Olumsuz ve Farklı Düşünceler” Temasına İlişkin İnceleme

Katılımcıların olumsuz ve farklı düşünceler temasında yer alan ön bilgiler ve çevresel faktörlerin din eğitime etkisi kategorisine verdikleri yanıtlar incelendiğinde, tamamına yakınının ön bilgi ve çevresel faktörlerin din eğitiminde etkili olduğunu düşündüğü görülmüştür. Bu durumun ortaya çıkmasında aile, sosyal medya ve çevre faktörü en çok zikredilen hususlar arasında yer almıştır. Özellikle de öğrencinin ön bilgilerindeki doğru ve yanlışların belirlenmesi gerektiği, bu durumun yaş faktörüne bağlı olduğu, öğrenciye zaman tanındığında ön bilgiler ve yargılarında değişme olabileceği, bu durumun sınıfta olumlu bir tartışma ortamı yarattığı katılımcılar tarafından dile getirilen hususlardır. Öğretmenlerin bu uygulamaları eleştirel pedagojinin bağlama verdiği önem ile uyumludur. Flensner’in (2020) vurguladığı gibi öğretim bağlama bağlı ve ilişkisel bir uygulama olarak anlaşılmalıdır. Korkmaz (2009) tarafından yapılan çalışmada daha önceden kazanılmış olan öğrenmelerin yeni durumlarda problem çözmek, karar vermek ve değerlendirme yapmak için kullanılması, eleştirel düşünmenin bir gereği olarak öne sürülmüştür.

Asri (2005) tarafından yapılan çalışmada DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin, öğrencilerin yaşadıkları çevreleri tanıma konusunda iyi düzeyde oldukları görülmüştür. Buna bağlı olarak din eğitiminde ön bilgi ve çevresel etkilerin göz önünde bulundurulmasının öğretmen ve öğrencide eleştirel düşünme bilincini geliştirme açısından önemli olduğu söylenebilir.

Katılımcıların çoğunun sınıfta farklı görüşlerden öğrencilerin olmasının öğrencilere fikir zenginliği kazandırma ve dersi geniş bir perspektiften sunma açısından olumlu yaklaşıtları görülmüştür. Cooling (2012) eğitimin aynı zamanda öğrencilere farklı görüşlere sahip olmalarına rağmen birlikte yaşamayı öğretmek olduğunu belirtir. Katılımcı ifadelerine bakıldığında sınıfta fikir zenginliğinin olması öğretmenlerin özellikle üsluplarına yansımaktadır. Daha nesnel, tarafsız, temkinli, saygılı ve kapsayıcı bir üslup kullanmak en çok ön plana çıkanları arasındadır.

Bu durumun ders işleme tekniğinde herhangi bir değişiklik oluşturmadığını belirten katılımcılar da mevcuttur. Conde- Frazier (2007) sınıfımızdaki öğrencilerin kültürel perspektiflerini anlamak adına öncelikle öğretmenler olarak kendi dünya

görüşümüze eleştirel bir gözle bakmamız gerektiğini belirtir; çünkü dünya görüşlerimiz çoğu zaman bilinçli olarak fark edemediğimiz etkiler tarafından şekillendirilmiş olabilir ve şekillendirilmeye de devam etmektedir. Bu durum öğrencinin farklı görüşlerine karşı öğretmeni körleştirebilir; çünkü her iki tarafın da dünya görüşü, öğrenilecek içeriği kendi şahsi durumları, sosyal konumları, deneyimleri, anlama ve düşünme biçimi ve kültürel kimliği aracılığıyla sunmalarında oldukça etkilidir. Bunun için Terry Ford (1999) öğretmenlerin kendilerine sürekli “Buna neden inanıyorum? Deneyimlerimde görüşlerimi şekillendiren ve oluşturan nedir?” şeklinde sorular sormamız gerektiğini önerir. Flensner (2020) de yaptığı çalışmada öğretmenlerin belirli değerlere sahip olup bunların sınıfta aktarılmasını önemli bulmakla birlikte, öğretmenin her şeyden önce kapsamlı, tarafsız ve dengeli olması gerektiğini düşünmektedir. Dolayısıyla sınıfta farklı deneyimlerin ve farklı bakış açılarının nasıl yönetileceğine ilişkin yapılan girişimlerin, daha çok öğretmenleri değiştirmeye odaklanma eğiliminde olduğu söylenebilir.

Katılımcıların büyük çoğunluğunun derste cevabını bilmedikleri bir soru ile karşılaştıklarında, soruyu araştırdıktan sonra öğrenciyle paylaştıkları görülmüştür. Cevabı bilmediğini söylemek veya sorulan soruyu sınıfa yönlendirerek öğrenciye ev ödevi olarak vermek de katılımcı ifadelerinden ulaşılan sonuçlar arasındadır. Bu sonuç katılımcı öğretmenlerin öğrenmeye açık bir yapıda olduklarının göstergesi olabilir; çünkü aksi bir durum öğrencilerin eleştirilerine karşı öğretmenlerin savunmasızlıklarının artmasına sebebiyet verebilir. Fernandez-Balboa ve Marshall (1994), öğretmenlerin öğrencilerin geri bildirimine açık olmasını diyalojik eğitimin ön koşulu olarak yorumlar.

Katılımcıların sınıf içinde derse karşı olumsuz bir tutumla karşılaştıklarında neler yaptıklarına yönelik ifadelerinin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Ders ortamında tartışmaya girmemek, yanlışın sebebini açıklamak, öğrencinin kendini ifade etmesine fırsat vererek onu dinlemek, öğrencinin dersi sevmesini sağlayarak olumsuz tutumu engellemek, görüşlerini dayatmaya çalışmamak ve diğer öğrencilerin durumdan etkilenmemesine dikkat etmek ifadeler arasında yer almaktadır. Flensner de (2020) yaptığı çalışmada öğretmenin kendi başlangıç noktalarını yansıtmalarının ve farklı pozisyon ve görüşleri mümkün olduğunca adil bir şekilde sunmaya çalışmasının

son derece önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlamaktan yana olduklarını göstermektedir; fakat bu sonuç Koç tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile uyuşmamaktadır. Nitekim Koç (2009), İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun öğrencilerinin yanlış davranışları karşısında hemen tepki verdiğini ve onların olumsuz tutum ve davranışlarını eleştirdiklerini ortaya koymuştur.



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaöğretim DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin eğitim alanındaki yaklaşım ve uygulamalarının eleştirel pedagoji bağlamında incelendiği bu çalışmada, eleştirel pedagojinin ontolojik ve epistemolojik arka planı oluşturulurken, eğitim felsefeleri bağlamında eleştirel düşünmenin nasıl anlaşıldığına dikkat çekilmiştir. Eleştirel pedagojiyi teorik düzeyde etkileyen düşünürlerin görüşleri, bu yaklaşımın gelişimine getirdikleri katkılar bağlamında anlaşılmaya çalışılmıştır. Eleştirel pedagoji ilkelerinin örgün din eğitimi için imkânı, kurgulanan felsefi alt yapı bağlamında bir bütünlük içerisinde ele alınmaya çalışılmıştır. Son olarak, örgün din eğitimi öğretmenlerinin uygulamalarının bu ilkelere uygunluğu öğretmen görüşleri çerçevesinde somutlaştırılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın verilerinden elde edilen bulgularla çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Ülkemizin örgün din eğitimini çerçeveleyen öğretmen yeterliliklerinin eleştirel pedagoji açısından “politik eğitim”, “demokratik eğitim”, “diyalogik eğitim” ve “problem temelli eğitim” idealleri bağlamında anlam kazandığı görülmüştür. Ayrıca çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin eğitimdeki yaklaşımları ve uygulamalarından yola çıkarak “eleştirel eğitim” ve “özgürlükçü eğitim” algılarının gözden geçirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Din eğitimi öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin eğitim alanındaki yaklaşımlarının eleştirel pedagoji ilkeleriyle büyük oranda uyumlu olduğu; ancak eğitimdeki uygulamalarının da yeni stratejiler ve disiplinler arası yaklaşımlarla desteklenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Bütün bunlara bağlı olarak Ortaöğretim DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin eleştirel pedagoji okuryazarlığının yeterli olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerde eleştirel pedagoji okuryazarlığının geliştirilmesinde, öğrencilerin merak ve sorgulama yetilerini sürekli canlı tutan, eleştirel düşünmeye yönelik sorular sormaya teşvik eden bir yaklaşım benimsenmesi önemlidir. Başka bir deyişle, din eğitimi ve öğretiminde öğrencileri doğru cevaba ulaştırmaktan ziyade,

öğrencileri sorun tanımlayıcı öğrenme yöntemleriyle bilginin sınırına getirmek ve doğru sorularla onları dini bilgi üzerinde düşünmeye yönlendirmek gereklidir. Bu sayede, bilgi öğrenci tarafından anlamlı ve aktif bir şekilde yapılandırılır ve eleştirel bilinci savunan eleştirel pedagoji anlayışının DKAB ve İHL Meslek Derslerine yansımaları sağlanır.

Öğrencilerin dini bilgiye yönelik eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla, öğretmenler sınıfın karmaşık sosyal yapısını yönetmek ve uygun bir sınıf iklimi oluşturmak için çaba göstermektedir. Din eğitiminin etkileşimli bir şekilde işlenmesi, öğrencilerin farklı öğrenme stillerinin dikkate alınması, farklı görüşlere yönelik tutumların geliştirilmesi, dersin geniş bir perspektifle ele alınması ve gerçekliğin bir dönüşüm süreci olarak algılanması, bu çabaların sonucudur. Bu bağlamda, öğrencilerin kendi inançları hakkında tartışmalı ve zor olarak kabul edilen sorular sormaya teşvik edilmesi, eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimi için kritik öneme sahiptir. Bu durum, din eğitimi öğretmenlerinin bilgiyi ele alış biçimlerinin ve öğrenci deneyimlerinin diyalektik bir şekilde sorgulanmasının önemini vurgulamaktadır.

Öğrenciyi dini bilginin inşasına dahil etmek, onu iletişime teşvik etmek, düşüncelerini sözlü olarak ifade etmesine olanak tanımak ile ibadet, ahlak ve kültür temelli konuları gerçek yaşamla ilişkilendirmek, öğrencileri bilgili, yansıtıcı ve açık fikirli bireyler haline getirir. Bu süreç hayata geçirilirken öğrencinin bağlamının ve zamansal bütünlüğün göz önünde bulundurulması, eleştirel pedagoji yaklaşımı ile örtüşür. Bu durum, kuramdan eyleme ve eylemden kurama geçişi esas alan praksis anlayışının bir yansımasıdır.

Dini kabuller ve dinin bağlayıcı yönleri, öğrencilerin DKAB ve İHL Meslek Derslerinde zihinsel özgürleşmelerinin önünde bir engel teşkil edebilir. Bu durumun nedeni, müfredattan ziyade öğretmenin müfredatı ele alış biçimidir. DKAB ve İHL Meslek Derslerinin öğretim programlarının dayandığı eğitim felsefelerinin ve hedeflediği öğrenci profilinin, öğretmenler tarafından benimsenmesi ve eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi gerekmektedir. Bu durum, din eğitimi öğretmenlerinin eleştirel program okuryazarlığına olan ihtiyaçlarını da gözler önüne sermektedir. Eleştirel program okuryazarlığının geliştirilmesi, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını

dikkate alan yaratıcı öğrenme projelerinin planlanması ve uygulanması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, DKAB ve İHL Meslek derslerinde öğrencilerin ihtiyaç duyduğu eleştirel düşünme becerilerinin öğretime dahil edilmesi de öğretmenlerin eleştirel program okuryazarlığını etkin bir şekilde kullanmalarıyla mümkün olacaktır.

Eleştirel pedagoji ilkelerinin eğitim ortamına yansıtılması teorik düzeyde karşılık bulsa da bu ilkelerin pratiğe aktarılmasında bazı pratik zorluklar ve sınıf içi dinamiklerle ilgili kaygılar mevcuttur. Ayrıca geleneksel eğitim yapılarının ve müfredatın da eleştirel pedagoji ilkelerini sınıflara entegre etme konusunda sınırlamalar getirdiği düşünülmektedir. Pratik bir metodoloji geliştirme sorumluluğunun büyük bir kısmı öğretmenlere aittir. “Öğretirken öğrenen entelektüel öğretmenler” olarak din eğitimi öğretmenlerinin, karşılaştıkları engellere takılmadan, her daim güncel bilgilere ulaşma ve mevcut bilgilerini yenileme gayreti içinde olmaları oldukça önemlidir. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca kendi alanlarında değil, farklı disiplinlerdeki yeni gelişmeleri de takip etmelerini zorunlu kılar.

Çalışmanın sınırlılıklarından, bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlardan ve ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak gelecek araştırmalar için bireysel, örgütsel, yasal ve pedagojik anlamda bazı önerilere yer verilmiştir.

Mevcut tez çalışmasının sınırlılıklarına bağlı olarak gelecekte yapılabilecek araştırmalar için öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1. Ortaöğretim DKAB ve İHL Meslek dersleri öğretmenleri ile sınırlı tutulan mevcut tez çalışması İlköğretim kademesinde ve yaygın eğitimde görev yapan öğretmenler ile de gerçekleştirilebilir. Böylece eğitim öğretimin farklı kademelerinde yer alan öğretmenlerin eleştirel pedagoji yönelimleri daha kapsamlı bir bakış açısıyla incelenebilir.
2. Sadece belli bir bölgeyle sınırlı tutularak belirlenen nitel çalışma grubunda çeşitlilik artırılarak daha fazla katılımcıdan veri toplamayı gerekli kılan araştırmalar yapılabilir.
3. Öğretmenlerin eleştirel pedagoji algılarına ek olarak öğrencilerin de bu algıya yönelik görüşlerini ortaya koyan daha derin ve ayrıntılı çalışmalar yapılabilir.

Mevcut tez çalışmasının bulguları ve sonuçları göz önüne alınarak ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1. Türkiye’de eleştirel pedagoji algısını yükseltmeye yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir; ancak bu süreçte eleştirel düşünme ve eleştirel pedagojiye yönelik kavramsallaştırmaların ayırımına dikkat çekilmeli, eleştirel pedagoji eleştirel düşünmeden ayrı bir şekilde ele alınmalıdır. Hatta eleştirel düşünme, eleştirel pedagoji penceresinden şekillendirilmelidir.
2. Ortaöğretim DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin eleştirel pedagoji yeterliklerinin belirlenmesi, sadece öğretmen yetiştirme programlarında yapılacak değişimle mümkün değildir. Bu ilkelerin öğretmen yetiştiren kurumların ders programlarına somut bir şekilde yansımaları, ilkelerin içselleştirilmesi bağlamında oldukça önemlidir. Bundan dolayı mevcut kurumların programlarına eleştirel pedagojiyi dâhil etmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
3. Ortaöğretim DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlara yönelik elde edilen sonuçların İlahiyatların öğretmen yetiştirmeye yönelik derslerinde referans olarak kullanılması tavsiye edilmektedir; ancak İlahiyatların ders programına eleştirel pedagoji dersini ilave etmek bunun için yeterli bir adım değildir. Bundan dolayı özellikle uygulama ve staj derslerinde ilkeleri referans almak ve mesleğe geçişlerde kriterleri göz önünde bulundurmak adına daha somut bir adımların atılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
4. Öğretmenlerin eleştirel pedagoji yeterlilikleri kazanması adına somut adımların atılması, hizmet içi eğitim, hizmet öncesi eğitim, uzaktan eğitim veya hayat boyu eğitim gibi alanlardan desteklenmesinin yanında, üniversite öğrenimi sırasında desteğin verilmesi ve öğretmenlik süreci içinde de bunun takibinin çeşitli şekillerde yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu anlamda hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerin mevcut geleneksel anlayışlarından uzaklaşarak daha iş birliği ve sorun odaklı yaklaşımlarla yenilenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

5. DKAB ve İHL Meslek derslerinde eleştirel düşünmenin sınırlarına yönelik çalışmalar yapılabilir.
6. Eleştirel düşünmenin DKAB ve İHL Meslek derslerine nasıl ve ne şekilde dâhil edilebileceğine yönelik çalışmalar yapılabilir.
7. Öğretmenlerin eleştirel pedagoji yönelimleri ile öz yeterlilik inançlarına yönelik çalışmalar yapılabilir.
8. Din eğitiminde tartışmalı konulara yönelik öğretmen ve öğrenci deneyimlerini inceleyen çalışmalar yapılabilir.
9. İlahiyat Fakültelerinin formasyon programına, bazı üniversitelerde olduğu gibi, eleştirel düşünmeye dair dersler ilave edilebilir. Böylelikle DKAB ve İHL Meslek dersleri öğretmen adaylarının eğitim sistemine eleştirel bakışları sağlanabilir.
10. Eğitim politikalarının yapılandırılmasında eleştirel pedagoji ilkelerinden yararlanılabilir.
11. DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagoji yönelimleri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, M., & Demir, Ö. (2005). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*. Adres Yayınları.
- Adugit, Y. (2005). Dilthey’de Tin Bilimlerinin Temellendirilmesi ve Sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 22(2), Article 2.
- Aka, A. (2009). Antonio Gramsci ve “Hegemonik Okul”. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), Article 21.
- Akın, U., & Arslan, G. (2014). İdeoloji ve Eğitim: Devlet-Eğitim İlişisine Farklı Bir Bakış. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), Article 1.
- Aksoy, A., & Enlil, Z. (2011). *Kültür Ekonomisi Envanteri: İstanbul 2010* (1. baskı). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Aksoy, H. H., Kayahan Karakul, A., Aras, A. Ö., & Çankaya, D. (2011). Eğitimde Nitelik: Eğitim Ekonomisi Kuramlarının Eğitimin Niteliğine İlişkin Kurgusunun Eleştirel Analizi. *Eğitim Bilim Toplum*, 9(33), Article 33.
- Akyıldız, H. (2006). Freud’çu, Liberal Ve Marksist Kişilik Kuramlarının Türevi Olarak Toplum, İktisat ve Siyaset Teorileri. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 3(11), Article 11.
- Akyürek, S. (2012). İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algıları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(23), Article 23.
- Aliakbari, M., & Allahmoradi, N. (2012). On Iranian School Teachers’ Perceptions of the Principles of Critical Pedagogy. *International Journal of Critical Pedagogy*, 4(1), 154-171.
- Alpaydın, Y. (2018). Geleceğin Türkiye’inde Eğitim. *İlke Yayınları*, 12(1), 174.
- Altaş, N. (2022). *Din Eğitimi* (2. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Altaş, N., & Büyük, C. (2018). Öğretmen Yetiştiren Bir Kurum Olarak İlahiyat Eğitiminin Genel Hedefleri Altında Din Eğitimi ve Din Felsefesi Eğitimi İlişkisi (Din Eğitimi ve Din Felsefesi İlişkisi Özel Amaçlara Nasıl Yansımali?). *Din ve Felsefe Araştırmaları*, 1(2), Article 2.
- Althusser, L. (2019). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları* (A. Tümertekin, Çev.). İthaki Yayınları.
- Andreassen, B. (2008). Konfliktperspektiver I Religionsundervisning Og Religionsdidaktikk—En Bredere Og Bedre Tilnærming Til Religion? *Acda Didactica Norge*, 2(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1027>

- Anker, T., Lippe, M., Schweitzer, F., & Boschki, R. (2018). *Controversial Issues in Religious Education: How Teachers Deal with Terrorism in Their Teaching*. *Researching Religious Education: Classroom Processes and Outcomes*. 99.
- Apple, M. W. (2006a). *Educating the "Right" Way*. Routledge.
- Apple, M. W. (2006b). *Eğitim ve İktidar* (E. Bulut, Çev.). Kalkedon Yayınları.
- Ardoğan, R. (2005). Müslüman Toplumlarda İnsan Hakları ve Demokrasiye Saygıyı Artıracak Bazı İslâmî İlkeler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(9), Article 9.
- Arın, A. (2018). Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Yaşam Boyu Sürdürülebilirlik Açısından Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(217), Article 217.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1991). *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism* (NED-New edition). University of Minnesota Press. <https://www.jstor.org/stable/10.5749/j.cttsj3w>
- Arpacı, M. (2004). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (İzmir İli Örneğinde Bir Alan Araştırması)* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi SBE.
- Ashton, P. (1984). Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm for Effective Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32. <https://doi.org/10.1177/002248718403500507>
- Aslan, M., & Kozikoğlu, İ. (2015). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagojiye İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), Article 1. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.1-5000128591>
- Asri, S. (2005). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri (Göller Bölgesi Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/273583>
- Ateşoğlu, N. (2019). Michel Foucault'da İktidar ve Özgürlük Kavramlarının Orhan Tekelioğlu, Cem Deveci ve Tina Besley'in Çalışmaları Bağlamında Değerlendirilmesi. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 5(2), Article 2.
- Aydın, M. Ş. (2008). Özgürleştirici Din Eğitimi. *Diyanet Aylık Dergi*, 213, 25-28.
- Aydın, M. Ş., & Osmanoglu, C. (2020). *Kültürlerarası Din Eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, M. Z. (1992). Din Derslerinin Gelişimi ve Teorik Yapısı. *MEB Din Öğretimi Dergisi*, 37.

- Ayhan, S. (1995). Paulo Freire: Yaşamı, Eğitim Felsefesi ve Uygulaması Üzerine. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 28(2), Article 2. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000294
- Aytemur Sağıroğlu, N. (2013). Özgürleştirici Eğitim Arayışları: Köy Enstitüleri ve Eleştirel Pedagoji Okulu. *Amme İdaresi Dergisi*, 46(1), Article 1.
- Balcı, A. T. (2016). *Eleştirel Pedagoji Algısının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, A. T., & Kocabaş, A. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Pedagoji İlkelerine Katılım Düzeyleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), Article 1. <https://doi.org/10.17244/eku.638268>
- Balkız, B. (2004). Frankfurt Okulu ve Eleştirel Teori: Sosyolojik Pozitivizmin Eleştirisi. *Sosyoloji Dergisi*, 12, Article 12.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), Article 1.
- Baltacı, A., & Aydın, Y. (2019). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Tutumları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), Article 1.
- Baltacı, A., & Aydın, Y. (2019). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10(22), Article 22. <https://doi.org/10.35415/sirnakifd.470026>
- Bank, B. (2015). Gramsci'nin Devlet ve Hegemonya Kavramlarının Kuramsal Çözümlemesi. *Ydı Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 2-40.
- Bauman, Z. (2020). *Akışkan Hayat* (A. E. Pilgir, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Bayraklı, B. (2017). *Mukayeseli Eğitim Felsefesi*. Düşün Yayıncılık.
- Bektaş, O. (Ed.). (2022). *Pragmatizmden Uygulamaya Karma Araştırma Yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bilen, O. (2016). *Çağdaş Yorum Bilim Kuramları Felsefi ve Eleştirel Hermeneutik*. Doğu Batı Yayınları.
- Bilgin, B. (2001). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Gün Yayıncılık.
- Bingöl, O. (2019). Foucault'da İktidar, Beden ve Özne Üçlüsü. *Asia Minor Studies*, 7(2), Article 2. <https://doi.org/10.17067/asm.579970>

- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: Putting It Into Practice*. Open University Press.
- Blackledge, D., & Hunt, B. (2018). *Sociological Interpretations of Education* (1st edition). Routledge.
- Bottomore, T., Harris, L., Kiernan, V. G., & Miliband, R. (Ed.). (1998). *A Dictionary of Marxist Thought* (2nd edition). Blackwell Publishing Limited.
- Bourdieu, P. (2015). *Pratik Nedenler / Eylem Kuramı Üzerine* (H. U. Tanrıöver, Çev.). Hil Yayınları.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2021). *Düşünümsel Sosyolojiye Davet* - (N. Ökten, Çev.). İletişim Yayınları.
- Bowell, T., & Kemp, G. (2018). *Eleştirel Düşünme Kılavuzu* (B. Tanrıseven, Çev.). Tübitak.
- Brad, R. (1994). Eleştirel Düşünme Becerilerini Öğretme (G. B. Büyükkurt, Çev.). *Eğitim ve Bilim*, 18(91). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5887>
- Bulut, M. (2009). *İlköğretim Öğrencileri ve Velilerinin Bakış Açısıyla Ideal Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Profili: İstanbul Örneği* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Burak, A. (2019). *Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Eleştirel Pedagojiye İlişkin Görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Burbules, N. C., & Berk, R. (1999). Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences and Limits. İçinde T. Popkewitz & L. Fendler (Ed.), *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203826256>
- Bursalıoğlu, Z. (1975). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri*. Ankara.
- Canatan, K. (2018). *İnsan Felsefesi*. Beyan Yayınları.
- Cevizci, A. (2020). *Felsefe Tarihi Thales'ten Baudrillard'a*. Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2021). *Eğitim Felsefesi*. Say Yayınları.
- Cingöz, O. (2021). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimine İlişkin Görüşleri* [Doktora Tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Cingöz, O., & Akyürek, S. (2021). Dkab Öğretmenlerinin, Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlayacak Şekilde Kullanma Durumları. *Bilimname*, 2021(44), Article 44. <https://doi.org/10.28949/bilimname.695541>

- Conde-Frazier, E. (2007). Culture and the Production of Religious Knowledge and Interpretation. *Religious Education*, 102(2), 111-115. <https://doi.org/10.1080/00344080701285196>
- Conroy, J. C., Lundie, D., Davis, R. A., Baumfield, V., Barnes, L. P., Gallagher, T., Lowden, K., Bourque, N., & Wenell, K. (2015). *Does Religious Education Work?: A Multi-dimensional Investigation*. Bloomsbury Academic.
- Cooling, T. (2012). What is a Controversial Issue? Implications For The Treatment of Religious Beliefs in Education. *Journal of Beliefs & Values*, 33(2), 169-181. <https://doi.org/10.1080/13617672.2012.694060>
- Crehan, K. (2006). *Gramsci Kültür Antropoloji* (Ü. Aydoğmuş, Çev.). Kalkedon Yayınları.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Araştırma Tasarımı—Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları / Research Design—Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (E. Karadağ, Çev.). Nobel Yayın.
- Çelik, Z. (2010). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretmen Davranışları (Çıncık Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, M. (2022). *Eleştirel Pedagoji Bağlamında Türkiye’de Din Eğitiminin Felsefi Analizi* [Doktora Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Çınar, F. (2015). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(22), 22235-22282.
- Çınar, F. (2018). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Aktif Öğrenme Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Bilgi ve Uygulama Düzeyleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(41), Article 41.
- Demirel, Ö. (2021). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, Z., Takunyacı, M., & Yeşil, R. (2023). Din Öğretimi Öğretmen Adaylarının Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Hitit İlahiyat Dergisi*, 22(2), Article 2. <https://doi.org/10.14395/hid.1334350>
- Dewey, J. (1939). *Freedom and Culture*. G.P. Putnam’s Sons.
- Dewey, J. (1969). *Experience and Education: The Kappa Delta Pi Lecture Series*. Collier-Macmillan.

- Dewey, J. (1991). *The School and Society and the Child and the Curriculum* (J. Dewey & P. W. Jackson, Ed.). University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/S/bo3697270.html>
- Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve Eğitim* (T. Göbekçin, Çev.). Yeryüzü Yayınevi.
- Dewey, J. (2015). *John Dewey: Democracy and Education, an Introduction to the Philosophy of Education*. The Macmillan Company.
- Doğan, R., & Altaş, N. (2002). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Yeterlik Ölçeği Üzerine Bir Ön Araştırma. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 43(1), Article 1. https://doi.org/10.1501/Ilhfak_00000000081
- Downs, A. (1957). An Economic Theory of Political Action in a Democracy. *Journal of Political Economy*, 65(2), 135-150.
- Durakoğlu, A. (2019). Eleştirel Pedagoji ve Temsilcileri. İçinde F. Manav (Ed.), *Eğitim Felsefesi* (2. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Düzgün, Ş. A. (2016). İnsanın Doğası (Fıtratı) ve Özgürlüğü Üzerine. *KADER Kelam Araştırmaları Dergisi*, 14(2), Article 2. <https://doi.org/10.18317/kader.36100>
- Engels, F., & Marx, K. (2011). *Alman İdeolojisi* (E. Aktan, Çev.). Alter Yayınları.
- Epstein, R. L., & Kernberger, C. (with Raffi, A.). (2012). *Critical Thinking*. Advanced Reasoning Forum.
- Ercoskun, M. H., & Ada, Ş. (2013). Etkili Sınıf Yönetimi Oluşturmada Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Rollerinin Nitel Açısından İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), Article 1.
- Erdoğan, İ. (2015). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 15(2), Article 2.
- Eroler, E. G. (2019). *Dindar Nesil Yetiştirmek Türkiye'nin Eğitim Politikalarında Ulus ve Vatandaş İnşası (2002-2016)*. İletişim Yayınları.
- Eskicumalı, A. (2001). Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye'nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(2), 15-29.
- Ev, H. A. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (Dkab) Öğretmeninin Nitelik ve Mesleki Yeterlilikleri. *İlköğretim Online*, 10(2), Article 2.
- Fakioğlu Bağcı, H. (2019). *Dewey ve Gadamer'in Tecrübe Anlayışlarının Din Eğitimi Açısından Felsefi Olarak İncelenmesi* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Fancourt, N. (2005). Challenges for Self-Assessment. *British Journal of Religious Education*, 27(2), 115-125. <https://doi.org/10.1080/0141620042000336611>
- Fernandez-Balboa, J.-M., & Marshall, J. P. (1994). Dialogical Pedagogy in Teacher Education: Toward an Education for Democracy. *Journal of Teacher Education*, 45(3), 172-182.
- Fiori, G. (2014). *Antonio Gramsci Bir Devrimcinin Yaşamı* (K. Emiroğlu, Çev.). İletişim Yayınları.
- Ford, T. (1999). *Becoming Multicultural: Personal and Social Construction Through Critical Teaching*. Psychology Press.
- Foucault, M. (2020a). *Büyük Kapatılma* (F. Keskin & I. Ergüden, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2020b). *Entelektüelin Siyasi İşlevi / Seçme Yazılar 1* (O. Akınhay, F. Keskin, & I. Ergüden, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2021). *Özne ve İktidar / Seçme Yazılar 2* (O. Akınhay & I. Ergüden, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M., Ergüden, I., & Akınhay, O. (2018). *İktidarın Gözü*. Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. (1970). The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom. *Harvard Educational Review*, 40(2), 205-225.
- Freire, P. (2009). Dönüşümün Riskleri ve Hissettirdiği Korkular (E. Ç. Babaoğlu, Çev.). *İçinde Eleştirel Pedagoji Söyleşileri*. Kalkedon Yayınları.
- Freire, P. (2014). *Yüreğin Pedagojisi* (Ö. Orhangazi, Çev.). Ütopya Yayınevi.
- Freire, P. (2019). *Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler Öğretmeye Cesaret Edenlere Mektuplar* (Ç. Sümer, Çev.). Yordam Kitap.
- Freire, P. (2021a). *Eleştirel Bilinç* (D. Hattatoğlu, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. (2021b). *Ezilenlerin Pedagojisi* (E. Özbek & D. Hattatoğlu, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P., Aronowitz, S., & Macedo, D. (2000). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage* (P. Clarke, Çev.). Rowman & Littlefield Publishers.
- Freire, P., & Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma* (S. Ayhan, Çev.). İmge Kitabevi Yayınları.
- Fromm, E. (2019). *Yeni Bir İnsan Yeni Bir Toplum* (N. Aral, Çev.). Say Yayınları.

- Gadamer, H.-G. (1976). *Philosophical hermeneutics* (D. E. Linge, Çev.). University of California Press.
- Gadamer, H.-G. (2001). Education Is Self-Education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(4), 529-538. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00243>
- Gadamer, H.-G. (2003). Hermeneutik. İçinde D. Özlem (Ed.), *Hermeneutik Üzerine Yazılar*. İnkılap Kitabevi.
- Gadamer, H.-G. (2008). *Hakikat ve Yöntem* (H. Arslan & İ. Yavuzcan, Çev.; C. 1-2). Paradigma Yayınları.
- Gatto, J. T. (1992). *Dumbing Us Down The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. New Society Publishers.
- Gatto, J. T. (2010). *Weapons of Mass Instruction: A Schoolteacher's Journey Through the Dark World of Compulsory Schooling*. New Society Publishers.
- Geuss, R. (2009). *Eleştirel Teori: Habermas ve Frankfurt Okulu* (F. Keskin, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*. Ayraç Yayınları.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling, A Critical Reader*. Routledge.
- Giroux, H. A. (2008). *Eleştirel Pedagojinin Vaadi*. Kalkedon Yayınları.
- Göker, E. (2007). Ekonomik indirgemeci mi dediniz? İçinde G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, & Ü. Tatlıcan (Ed.), *Ocak Ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi*. İletişim Yayınları. <https://iletisim.com.tr/kitap/ocak-ve-zanaat/8029>
- Görmez, M. (2021). *Din Eğitiminde Yeniden Yapılanma İnsanın Anlam Arayışına Rehberlik* (2; Din Eğitiminde Yeniden Yapılanma, s. 86). İslam Düşünce Enstitüsü.
- Gözütok, Ş. (2019). *İslam Medeniyetinde Eğitim Felsefesi*. Ensar Neşriyat.
- Gramsci, A. (2014). *Hapishane Defterleri* (A. Cemgil, Çev.). Belge Yayınları.
- Grimmitt, M. (2000). *Pedagogies of religious education: Case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE*. McCrimmons.
- Gutek, G. L. (2001). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar* (N. Kale, Çev.). Ütopya Yayınevi.
- Gutierrez, G. (1988). *A Theology of Liberation: History, Politics, and Salvation* (C. Inda & J. Eagleson, Çev.; Revised edition). Orbis Books.

- Gülenç, K. (2010). *Eleştiri, Toplum ve Bilim: Frankfurt Okulu Üzerine Bir İnceleme* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürol, A., Altunbaş, S., & Karaaslan, N. (2010). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma. *e-Journal of New World Sciences Academy (Newwsa)*, 5(3), 1395-1404.
- Güven, E. D. (2005). Eğitim Üzerine Yinelene Eleştiriler, Alternatif Öneriler. *Pivolka*, 4(17), 6-8.
- Habermas, J. (2006). Religion in the Public Sphere. *European Journal of Philosophy*, 14(1), 1-25. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0378.2006.00241.x>
- Habermas, J. (2015). *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy* (1st edition). Polity.
- Hand, M. (2007). Should We Teach Homosexuality as a Controversial Issue? *Theory and Research in Education*, 5(1), 69-86. <https://doi.org/10.1177/1477878507073614>
- Hess, M. E. (2012). Religious Education Research Through a Community of Practice: Action Research and the Interpretive Approach. *Teaching Theology & Religion*, 15(1), 84-86. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9647.2011.00766.x>
- Hilav, S. (2022). *Diyalektik Düşüncenin Tarihi*. Yapı Kredi Yayınları.
- Hill, D. (2006). Class, Neoliberal Global Capital, Education and Resistance. *Social Change*, 36(3), 47-76. <https://doi.org/10.1177/004908570603600302>
- Hooks, B. (2021). *Sınırları Aşmayı Öğretmek: Özgürlük Pratiği Olarak Eğitim* (A. Eylem, Çev.). Notabene Yayınları.
- Horkheimer, M. (2005). *Geleneksel ve Eleştirel Kuram* (M. Tüzel, Çev.). Yapı Kredi Yayınları.
- Horkheimer, M. (2016). *Akl Tutulması* (O. Koçak, Çev.). Metis Yayınları.
- Hussien, S. (2007). Critical Pedagogy, Islamisation of Knowledge and Muslim Education. *Intellectual Discourse*, 15(1), Article 1.
- İlgar, S. C., & İlgar, M. Z. (2014). Nitel Veri Analizinde Bilgisayar Programları Kullanılması. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 31-78.
- Illich, I. (2022). *Okulsuz Toplum* (M. Özay, Çev.). Şule Yayınları.
- Işıkdoğan, D. (2006). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Yeterlikleri* [Basılmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi SBE.

- Izadinia, M. (2011). Incorporating the Principles of Critical Pedagogy into a Teacher Efficacy Measure. *English Language Teaching*, 4(2), 138-150. <https://doi.org/10.5539/elt.v4n2p138>
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve İktidar*. Ütopya Yayınevi.
- İnal, K. (2010). Eleştirel Pedagoji: Eğitim(d)e Modern Özgürleştirici Bir Yaklaşım. *Alternatif Eğitim e-Dergisi*, 1, 14-24.
- İnal, K. (2020). *Modernite, Yurttaşlık ve Eleştirel Pedagoji*. Töz Yayınları.
- İnce, A. (2021a). *Eğitilmiş İnsanın İmali*. İnsan Yayınları.
- İnce, A. (2021b). *Eğitim Sosyolojisi*. Bir Yayıncılık.
- Izadinia, M., & Abednia, A. (2010). Dynamics of an EFL Reading Course with a Critical Literacy Orientation. *Journal of Language and Literacy Education*, 6(2), 51-67.
- Jacobs, G. (2001). Providing the Scaffold: A Model for Early Childhood/Primary Teacher Preparation. *Early Childhood Education Journal*, 29, 125-130. <https://doi.org/10.1023/A:1012581113983>
- Jay, M. (2006). *Diyalektik İmgelem/Frankfurt Okulu ve Toplumsal Araştırmalar Enstitüsünün Tarihi* (Ü. Oskay, Çev.). Belge Yayınları.
- K. Flensner, K. (2020). Teaching Controversial Issues in Diverse Religious Education Classrooms. *Religions*, 11(9), 465. <https://doi.org/10.3390/rel11090465>
- Kahveci, H. (2021). Sosyal Medya İçeriklerinin Ahlaki Değerler Bağlamında İncelenmesi: YouTube Örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), Article 1. <https://doi.org/10.18039/ajesi.786295>
- Kanbolat, E. (2017). Atatürk Döneminde Eğitimde Millilik ve Modernleşmeye Dair Tartışmalar. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, 16(31), Article 31.
- Kant, I. (2020). *Eğitim Üzerine* (S. E. Bekman, Çev.). İz Yayıncılık.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, Ç., & Kaya, S. (2017). Prospective Teachers' Educational Beliefs and Their Views About the Principles of Critical Pedagogy. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 181-190.
- Keast, J. (2003). Issues in The Teaching of Religious Education: Assessing achievement in RE from early years to A level. İçinde L. Broadbent & A. Brown (Ed.), *Issues in religious education*. RoutledgeFalmer.

- Keesing-Styles, L. (2003). The Relationship Between Critical Pedagogy and Assessment in Teacher Education. *Radical Pedagogy*, 5(1). <https://www.researchbank.ac.nz/handle/10652/1931>
- Kello, K. (2016). Sensitive and Controversial Issues in the Classroom: Teaching History in a Divided Society. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 22(1). <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023027>
- Kesik, F. (2014). Eğitim Yönetiminde Çoğul Bir Ses: Eleştirel Kuram. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 93-133. <https://doi.org/10.23863/kalem.2017.40>
- Kesik, F., & Bayram, A. (2015). Eğitim Sisteminin Eleştirel Pedagoji Perspektifinden Bir Değerlendirmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), Article 3. <https://doi.org/10.17860/efd.42583>
- Kıncal, R. Y. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş / Remzi Y. Kıncal*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Koç, A. (2009). İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(2), Article 2.
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim Fakültelerinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeylerine Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), Article 4.
- Kozan, N., & Keyifli, Ş. (2023). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin DKAB Dersi İle İlgili Görüşlerinin Tespit Edilmesi (Ege Bölgesi Örneği). *Turkish Research Journal of Academic Social Science*, 6(1), Article 1. <https://doi.org/10.59372/turajas.1312058>
- Köylü, M. (2006). Sosyal Din Eğitimi Modeli: ABD ve Latin Amerika Ülkeleri Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(12), Article 12.
- Köylü, M. (2020). *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*. Dem Yayınları.
- Laura, R. S., & Leahy, M. (1988). The Fourth Dimension of Space: A Meeting Place for Science and Religion. *Journal of Christian Education*, 31(1), 5-17. <https://doi.org/10.1177/002196578803100102>
- Leganger-Krogstad, H. (2003). Dialogue among Young Citizens in a Pluralistic Religious Education Classroom. İçinde R. Jackson (Ed.), *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity* (ss. 150-170). RoutledgeFalmer.
- Lilja, A., Franck, O., Osbeck, C., Sporre, K., Lifmark, D., & Lyngfelt, A. (2023). Teachers' Perspectives on Ethics Education – Expressed as Opportunities and Challenges. *British Journal of Religious Education*, 45(3), 240-250. <https://doi.org/10.1080/01416200.2023.2201661>

- Ljunggren, C., Unemar-Öst, I., & Englund, T. (2015). *Kontroversiella Frågor: Om Kunskap Och Politik I Samhällsundervisningen*. Gleerups Utbildning AB. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-46822>
- Lombardi, F. (2000). *Antonia Gramsci'nin Marksist Pedagojisi* (S. Özbudun & B. Ekmen, Çev.). Ütopya Yayınevi.
- Lone, J. M., & Burroughs, M. D. (2023). *Eğitimde Felsefe* (U. Ersezen, Çev.). Say Yayınları.
- Malik, M. M. (2017). Islamic Approach to Critical Thinking. *Open Science Framework*, 27, 1-18.
- Manav, F. (Ed.). (2019). *Eğitim Felsefesi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Marks, K. (2011). *Ekonomi Politiğin Eleştirisine Katkı* (S. Belli, Çev.). Sol Yayınları.
- Martin, N., & Yin, Z. (1997). *Attitudes and Beliefs Regarding Classroom Management Style: Differences Between Male and Female Teachers*. Southwest Educational Research Association, Austin, TX.
- Matemba, Y. H. (2023). Critique in Religious Education. *British Journal of Religious Education*, 45(4), 309-312. <https://doi.org/10.1080/01416200.2023.2244798>
- Mayo, P. (2012). *Özgürleştirilen Praksis Paulo Freire'nin Radikal Eğitim ve Politika Mirası* (H. H. Aksoy & N. Aksoy, Çev.). Dipnot Yayıncılık.
- McKernan, J. A. (2013). The Origins of Critical Theory in Education: Fabian Socialism as Social Reconstructionism in Nineteenth-Century Britain. *British Journal of Educational Studies*, 61(4), 417-433. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.824947>
- McLaren, P. (2007). *Kapitalistler ve İşgalciler. İmparatorluğa Karşı Eleştirel Bir Pedagoji* (B. Baysal, Çev.). Kalkedon Yayınları.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda Yaşam: Eleştirel Pedagojiye Giriş* (M. Y. Eryaman & H. Arslan, Çev.). Anı Yayıncılık.
- MEB. (2008a). *Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi)*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2008b). *Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri (İHL Meslek Dersi Öğretmenleri)*. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

- Meece, J. (2003). Applying Learner-Centered Principles to Middle School Education. *Theory Into Practice*, 42(2), 109-116. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4202_4
- Mehmedoğlu, Y. (2001). *Erişkin Bireyin Kendilik Bilinci ve Din Eğitimi*. Rağbet Yayınları.
- Merrington, J. (1999). Gramsci'nin Marksizm Anlayışında Kuram ve Uygulama. İçinde K. Saybaşı (Ed.), *Siyaset Biliminde Temel Yaklaşımlar*. Doruk Yayınları.
- Miedema, S. (2000). The Need for Multi-Religious Schools. *Religious Education*, 95(3), 285-298.
- Mill, J. S. (2019). *Düşünce ve Tartışma Özgürlüğü Üzerine* (C. Akas, Çev.). Can Yayınları.
- Mill, J. S. (2021). *Özgürlük Üzerine* (B. Tartıcı, Çev.). Liberus.
- Misco, T. (2012). The Importance of Context for Teaching Controversial Issues in International Settings. *International Education*, 42(1), 69-84.
- Moon, J. (2008). *Critical Thinking an Exploration of Theory and Practice*. Routledge.
- Moss, G. (2007). *Portfolio Assessment and a Critical View of the INTASC Standards*. American Educational Research Association Annual Meeting, Chicago. <https://www.semanticscholar.org/paper/Portfolio-Assessment-and-a-Critical-View-of-the-Moss/d06b08f2561da3ac84453072a1241eba9d4831db>
- Muhtaroglu, N. (2022). *Aklın Üç Yüzü Eleştirel, Çok-Yönlü ve Yenilikçi Düşünce*. Bilge Kültür Sanat.
- Nadeau, K. (2002). Cultural Resources for Theologies of Liberation: Local Responses to Global Challenges. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 41(1), 1-3.
- Nelson, J., & Yang, Y. (2023). The Role of Teachers' Religious Beliefs in Their Classroom Practice – a Personal or Public Concern? *Journal of Beliefs & Values*, 44(3), 316-333. <https://doi.org/10.1080/13617672.2022.2125672>
- Nessipbayeva, O. (2012). The Competencies of the Modern Teacher. İçinde *Bulgarian Comparative Education Society*. Bulgarian Comparative Education Society. <https://eric.ed.gov/?id=ED567059>
- Neuman, W. L. (2022). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri* (E. Akkas, Ed.; Ö. Akkaya, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Okumuş, N. (2015). Din Eğitim-Öğretimi Özgür Bireylerin Yetiştirilmesinde Etkin Bir Rol Üstlenebilir Mi? *KADER Kelam Araştırmaları Dergisi*, 13(1), Article 1. <https://doi.org/10.18317/kader.97150>

- Okumuşlar, M., & Bilecik, S. (2019). Kültürel Din Pedagojisi. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 23(3), Article 3. <https://doi.org/10.18505/cuid.589992>
- Onat, H. (2022). *Türkiye’de Din Anlayışında Değişim Süreci*. Endülüs.
- Öncel, E. S. (2020). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Osmaniye İli Örneği)* [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öncü, T. (1999). Lev S. Vygotsky’nin Gelişim Kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 39(1-2), Article 1-2.
- Örs, H. B. (2011). Postmodern Dünyada İdeolojinin Dönüşümü. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 40, Article 40.
- Özlem, D. (2001). *Tarih Felsefesi*. İnkılap Kitabevi.
- Özügül, O. (1991). *Pozitivizm ya da Mantık Olarak Felsefe*. Us Yayınları.
- Passmore, J., & Ünder, H. (2019). Eleştirel Olmayı Öğretme Üstüne. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 24(2), Article 2. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000689
- Paul, R., & Elder, L. (2020). *Kritik Düşünce Yaşamınızın ve Öğrenmenizin Sorumluluğunu Üstlenmek İçin Araçlar* (Kolektif, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Peterson, M., Hasker, W., Reichenbach, B., & Basinger, D. (2019). *Akıl Ve İnanç / Din Felsefesine Giriş* (R. Acar, Çev.). Küre Yayınları.
- Portelli, J. P. (1987). Analytic Philosophy of Education: Development and Misconceptions. *Journal of Educational Thought*, 21(1), Article 1. <https://doi.org/10.11575/jet.v21i1.44191>
- Porter, S. E., & Robinson, J. (2011). *Hermeneutics: An Introduction to Interpretive Theory* (NEW STIFF WRAPS edition). Wm. B. Eerdmans Publishing Co.
- Rajesh, R. V. (2014). *A Study on the Effectiveness of Critical Pedagogical Approach in Social Studies at Secondary Level* [Doktora Tezi]. Mysore.
- Ransome, P. (2011). *Antonio Gramsci Yeni Bir Giriş* (A. İ. Başgül, Çev.). Dipnot Yayınları.
- Rikowski, G. (2011). *Marksist Eğitim Kuramı ve Radikal Pedagoji* (C. Atay, Çev.). Kalkedon Yayınları.
- Rowland, C. (Ed.). (2011). *Giriş: Kurtuluş Teolojisi*. (M. F. Karakaya & S. Altınçekiç, Çev.). *İçinde Kurtuluş Teolojisi*. Ayrıntı Yayınları.

- Saada, N. (2015). Retheorizing Critical and Reflective Religious Education in Public Schools. *The International Journal of Religion and Spirituality in Society*, 5, 97-108. <https://doi.org/10.18848/2154-8633/CGP/v05i04/51127>
- Saada, N., & Gross, Z. (2017). Islamic Education and the Challenge of Democratic Citizenship: A Critical Perspective. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(6), 807-822. <https://doi.org/10.1080/01596306.2016.1191011>
- Saada, N. L. (2017). Schooling, Othering, and The Cultivation of Muslim Students Religious and Civic Identities. *Journal of Religious Education*, 64(3), 179-195. <https://doi.org/10.1007/s40839-017-0042-8>
- Saada, N., & Magadlah, H. (2021). The Meanings and Possible Implications of Critical Islamic Religious Education. *British Journal of Religious Education*, 43(2), 206-217. <https://doi.org/10.1080/01416200.2020.1785844>
- Selçuk, M. (2017). The Contribution of Religious Education to Democratic Culture. İçinde H. A. Alexander & A. K. Agbaria (Ed.), *Commitment, Character, and Citizenship: Religious Education in Liberal Democracy* (ss. 215-225). Routledge.
- Selçuk, M. (2020). Three Priorities for the Future of Islamic Religious Education: Following Beyza Bilgin's Line of Thoughts in Teachers Professional Learning. *Dini Araştırmalar*, 23(58 (Din Eğitimi: Prof. Dr. Beyza Bilgin Özel Sayısı)), Article 58 (Din Eğitimi: Prof. Dr. Beyza Bilgin Özel Sayısı). <https://doi.org/10.15745/da.794729>
- Selçuk, M. (2022). *Kavramsal Netlik Bir Dinden Öğrenme Modeli*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Senge, P. (2014). *Öğrenen Okullar* (R. Baltacı, M. Çetin, D. Pekince, & N. Ülker, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Serdar, Z. (2019). *İslam Medeniyetinin Geleceği* (D. Aydın, Çev.). İnsan Yayınları.
- Serinsu, B. (2024). *Eleştirel Düşünmenin Okullardaki Din Eğitime Yansıması* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shor, I. (1980). *Critical Teaching and Everyday Life*. Massachusetts: South End Press.
- Shor, I. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. University of Chicago Press.
- Shor, I. (1999). What is Critical Literacy? *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*, 1(4), 2.

- Shudak, N. J. (2014). The Re-Emergence of Critical Pedagogy: A Three-Dimensional Framework for Teacher Education in the Age of Teacher Effectiveness. *Creative Education*, 5(11), Article 11. <https://doi.org/10.4236/ce.2014.511113>
- Sönmez, V. (2020). *Eğitim Felsefesi*. Anı Yayıncılık.
- Spring, J. (2017). *Özgür Eğitim* (A. Ekmekçi, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Steiner, S. F., Steiner, S. S., Krank, H. M., Krank, H. M., Bahruth, R. E., McLaren, P., Bahruth, R. E., & McLaren, P. (Ed.). (1999). *Freirean Pedagogy, Praxis, and Possibilities: Projects for the New Millennium*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203009550>
- Stern, J. (2023). Beyond Knowledge-Centred Versus Student-Centred Re. *British Journal of Religious Education*, 45(3), 225-227. <https://doi.org/10.1080/01416200.2023.2202076>
- Swartz, D. (2022). *Kültür ve İktidar Pierre Bourdieu'nün Sosyolojisi* (E. Gen, Çev.). İletişim Yayınları.
- Şahin, A. (2022). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programının Temel Yaklaşımlarının Öğrenme Öğretme Süreçlerine Yansıması* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahinel, S. (2007). *Eleştirel Düşünme*. Pegem Yayıncılık.
- Şentürk, İ., & Turan, S. (2012). Foucault'un İktidar Analizi Bağlamında Eğitim Yönetimine İlişkin Bir Değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), Article 2.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Hasan Şimşek-Ali Yıldırım). Seçkin Yayıncılık.
- Taşkın, O. (2018a). Gençlere Göre İdeal Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 2551-2568. <https://doi.org/10.15869/itobiad.449183>
- Taşkın, O. (2018b). *Ortaokul ve Lise Öğrencilerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Rol Modelliği* [Doktora Tezi]. Samsun Ondokuzmayıs Üniversitesi.
- Tatar, B. (2000). Kadın Bilincinin Özgürleşmesi Bağlamında Dil Sorunu. *İslamiyat*, 3(2), 45-60.
- Tatar, B. (2001). Hans-Georg Gadamer ve “Hakikat Ve Yöntem” (wahrheit Und Methode) Adlı Eseri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(12-13), Article 12-13. <https://doi.org/10.17120/omuifd.18545>
- Tatar, B. (2014). *Din, İlim ve Sanatta Hermenötik*. İsam / İslam Araştırmaları Merkezi.

- Tezcan, H. (2020). *Din Öğretiminde Eleştirel Düşünme: Dkab Dersinde Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tozlu, N. (2015). İnsan Yetiştirme Modelimiz, Geleceğimiz ve Eğitim Felsefemiz. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(13), Article 13.
- Tozlu, N. (2016). *Eğitimden Felsefeye-I*. Bayburt Üniversitesi Yayınları.
- Uçan, A. D. (2018). İslam Din Eğitimi İçin Alternatif Bir Model: Eleştirel Din Eğitimi Yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 59(1), Article 1. https://doi.org/10.1501/Ilhfak_0000001491
- Uçar, R. (2004). *İlköğretim Okulları II. Kademedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Kayseri İl Merkezi Örneği)* [Doktora Tezi]. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Usta, E. (2021). 50. Yılında Eleştirel Pedagojiyi Yeniden Düşünmek. *Tebeşir Mektepli Bülten*, 14, 16-17.
- Üstünyer, A. (2021). Kurtuluş Teolojisi Hareketi Üzerine Bir İnceleme: Latin Amerika Örneği. *Oksident*, 3(1), Article 1. <https://doi.org/10.51490/oksident.833774>
- Varlıkgörücü, N., & Şahin, M. (2018). *Radikal Felsefe, Eleştirel Pedagoji ve Okulsuz Toplum*. 7(3), 75-82.
- Von Der Lippe, M. (2021). Teaching Controversial Issues in RE: The Case of Ritual Circumcision. *British Journal of Religious Education*, 43(4), 400-410. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1638227>
- Vygotsky, L. (2021). *Düşünme ve Konuşma* (B. Akın, Çev.). Doruk Yayınları.
- Warnick, B. R., & Spencer Smith, D. (2014). The Controversy Over Controversies: A Plea for Flexibility and for “Soft-Directive” Teaching. *Educational Theory*, 64(3), 227-244. <https://doi.org/10.1111/edth.12059>
- Wright, A. (2008). *Critical Religious Education: Multiculturalism and the Pursuit of Truth*. University of Wales Press.
- Wulf, C. (2010). *Eğitim Bilimi Yorumsamacı Yöntem Görgül Araştırma Eleştirel Teori*. (H. H. Aksoy & H. Özden Aras, Çev.). Dipnot Yayınları.
- Yanıklar, C. (2010). Kültürel Sermaye, Eğitim ve Toplumsal Tabakalaşma: Pierre Bourdieu’nun Yeniden Üretim Kuramına Eleştirel Bir Bakış. *Sosyoloji Dergisi*, 22, Article 22.
- Yaran, C. S. (1997). Dinî Epistemolojide Eleştirel Akılcılık ve Tahkikî İmancılık. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(9), Article 9. <https://doi.org/10.17120/omuifd.78052>

- Yazıcı, I. (2004). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yeterlikleri (İstanbul İli Örneği Üzerinde Bir Alan Araştırması)* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi İDKAB Öğretmenliği Anabilim Dalı.
- Yıldırım, A. (2013). *Eleştirel Pedagoji: Paulo Freire ve Ivan Illich'in Eğitim Anlayışı Üzerine*. Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2009). *Elementary School Teachers' Views About the Critical Pedagogy*. 18(1), 139-149. <https://doi.org/10.3860/taper.v18i1.1042>
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji İle İlgili Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), Article 3.
- Yulianto, S. (2016). Critical Pedagogy Principles in Teaching EFL Reading. *English Review: Journal of English Education*, 4(1), 25. <https://doi.org/10.25134/erjee.v4i1.305>
- Yürük, T., & Topchubaev, K. (2022). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 22(1), Article 1. <https://doi.org/10.30627/cuilah.1100948>
- Zengin, M. (2013). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(27), Article 27. <https://doi.org/10.17335/suifd.20568>

EKLER

Ek 1: Etik Kurul Kararı



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :18/10/2024 Toplantı Sayısı:19 Karar No :2024/772
Araştırmamın Eski Başlığı	Eleştirel Pedagoji ve Örgün Din Eğitimi: Öğretmen Yeterliliği Üzerine Bir Araştırma.
Araştırmamın Yeni Başlığı	Din Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitim Alanındaki Uygulamalarının Eleştirel Pedagoji Bağlamında İncelenmesi (An Examination of the Practices of Religious Education Teachers in the Context of Critical Pedagogy)
Sorumlu Araştırmacı	Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci: Tuba KURT
Etik Kurul Kararı	21481 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, araştırma başlığı değişikliğinin bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR
18/10/2024

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
Başkan

Ek 2: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme Formu

Merhaba ben Tuba KURT,

Konya'nın Ereğli ilçesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri ile İmam Hatip Liselerinde görev yapan Meslek Dersi öğretmenlerinin eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik deneyimlerini ve bu deneyimlerle ilişkili olan görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bir çalışma yapıyorum. Bu araştırmamın öğretmen yetiştirme program hazırlayıcılarına, diğer araştırmacılara ve öğretmen arkadaşlara ışık tutacağını ümit ediyorum.

Yapılan tüm çalışmada verilen bilgiler sadece bu araştırma için kullanılacak ve kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacaktır. Çalışmanın yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. Sorunlar için önerebileceğiniz çözümleri sorulardan sonra vurgularsanız sevinirim. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Demografik Sorular

1. Yaşınız?
2. Cinsiyetiniz?
3. Eğitim Durumunuz?
() Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
4. Mesleki Kadememiz?
5. Mezun olduğunuz bölüm?
() İlahiyat Fakültesi () Eğitim Fakültesi () Diğer Fakülteler
6. Görev yaptığınız eğitim kademesi? (Fen Lisesi, Anadolu Lisesi vb.)

Görüşme Soruları

1. Derslerinizde soru-cevap ve tartışma gibi diyaloga dayalı öğretim yöntemlerini kullanma konusunda ne düşünüyorsunuz?
2. Din derslerinde öğrencilere eleştirel bir bilinç kazandırılmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. Derslerinizde sınıf yönetimini nasıl sağlarsınız?
4. Din derslerinde öğrencilere demokrasi bilinci kazandırılmasına yönelik düşünceleriniz nelerdir?
5. Sizce din derslerinin öğrenciyi zihnen özgürleştirici bir katkısından söz edilebilir mi?
6. Sizce din derslerinin müfredatı hangi zemin üzerinden inşa edilmelidir? Neden?
7. Müfredat konularını gerçek yaşamla ilişkilendirebilme konusundaki deneyimleriniz nelerdir?
8. Öğrencilerin ön bilgileri ile çevresel faktörlerin din eğitimine etkileri nelerdir?
9. Bir öğretmen olarak İslam’da kadının yeri, şiddet, cihat gibi tartışmalı konularda düşüncelerinizi öğrencilere nasıl aktarırsınız?
10. Derste kader ve kaza konusunu işlerken öğrenciler arasında “Allah’ın yeryüzüne müdahalesi, özgürlük ve sorumluluk” gibi hususlarda farklı görüşler ortaya çıktığında tutumunuz ne olur?
11. Derslerinizde öğrencilerden cevabını bilmediğiniz sorular geldiğinde ne yaparsınız?
12. Derste anlattığınız konunun içeriğine yönelik olumsuz tutumlar karşısında ne yaparsınız?
13. Öğrencilerinize sosyal medya okuryazarlığına yönelik nasıl bir rehberlik uygularsınız?
14. Sınıfınızda farklı dünya görüşlerinden öğrencilerin olması ders işleme tarzınızı nasıl etkiler?
15. Öğretmenin düşünceleri ile eylemleri arasındaki ilişki konusunda görüşleriniz nelerdir?
16. Sizce din dersi öğretmeni objektif ve tarafsız mı olmalı yoksa kişisel görüşlerini sınıfa yansıtmalı mı?
17. Din derslerinde ölçme-değerlendirme hakkında ne düşünüyorsunuz?
18. Öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı davranışları sizce nasıl olmalıdır?
19. Derslerinizde düşünceyi geliştirme yöntemlerinden hangilerini kullanıyorsunuz?
20. Sizce din dersi öğretmeni bilinç ve farkındalığını nasıl geliştirmeli?

*Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

Ek 3: Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-83688308-605.99-74578683
Konu : Araştırma İzni (Tuba KURT)

17.04.2023

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 11/04/2023 tarihli ve E.48178250-300-322376 sayılı yazınız.
c) 14/04/2023 tarihli Araştırma İzni Degerlendirme Komisyonu Tutanağı.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Tuba KURT'un "Eleştirel Pedagoji ve Örgün Din Eğitimi: Öğretmen Yeterliliği Üzerine Bir Araştırma" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görevli din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla gerçekleştirilmesi ilgi (c) komisyon tutanağı ile uygun görülmektedir. Müdürlüğümüzde bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmalarına 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2022-2023 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde elektronik ortamda Müdürlüğümüz istatistik42@meb.gov.tr e-posta adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Arz/Rica ederim.

Murat YILGİT
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Genelge (3 Sayfa)
- 2-Katılma Onam Formu (1 Sayfa)
- 3-Kişisel Bilgi Formu (1 Sayfa)
- 4-Öğretmenlerin Eleştirel Pedagoji Yönelimleri Ölçeği (1 Sayfa)
- 5-Görüşme Formu (2 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:

Karatay İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne

Meram İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne

Selçuklu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Adres: Akşepne Mahallesi Garaj Cad. No:4 42020 Karatay/Konya

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.milliyay.gov.tr/meh-dbya>

Bilgi için: Ak Nisli İSK-1223

Tel:0332 353 30 50

E-Posta: istatistik42@meb.gov.tr

Kep Adresi : mebh@ml.gov.tr

Uygun: Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: <http://konya.meb.gov.tr>

Faks: 3323315940

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://www.konya.meb.gov.tr> adresinden **4449-8415-3697-867C-2880** kodu ile teyit edilebilir.

