

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DİN EĞİTİMİNDE ELEŞTİREL EĞİTİM TEORİSİ

Tuğçenur TELTİK

Danışman

Doç. Dr. Yusuf CEYLAN

İZMİR - 2021

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DİN EĞİTİMİNDE ELEŞTİREL EĞİTİM TEORİSİ

Tuğçenur TELTİK

Danışman

Doç. Dr. Yusuf CEYLAN

İZMİR - 2021

TEZ ONAY SAYFASI



YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “**Din Eğitiminde Eleştirel Eğitim Teorisi**” adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

.././2021

Tuğçenur TELTİK

ÖZET
Yüksek Lisans Tezi
Din Eğitiminde Eleştirel Eğitim Teorisi
Tuğçenur TELTİK

Dokuz Eylül Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı
Felsefe ve Din Bilimleri Programı

Din Eğitiminde Eleştirel Eğitim Teorisi tezi iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; eleştirel eğitim teorisi, tarihsel süreç içerisindeki yeri, Frankfurt Okulu, Paulo Freire ile Ivan Illich başta olmak üzere eleştirel eğitim temsilcilerinin düşünceleri ve eleştirel eğitimin temel kabullerini içermektedir. Eleştirel eğitimin temel kabullerinde yer alan pozitivizm, mutlak bilgi karşıtlığı, sosyal adalet anlayışı, aydınlanma ve özgürleşme, faillik nosyonu, teori ve pratik gibi alanların temellendirilmesini içermektedir.

İkinci bölüm eleştirel eğitimin din eğitimine yansımalarını içermektedir. Buna göre; din eğitimi ve öğretimi kavramları, din eğitimi biliminin amaçları, öğretim yöntemleri, eleştirel eğitim ve din eğitiminin ortak yönleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Eleştirel eğitimin temel kabullerinde bahsedilen kavramların din eğitimine yansımalarında mutlak bilgi ve hakikat arayışı, eleştirel zihniyet, özgürleşme, aydınlanma ve kendini gerçekleştirme kavramları ortaya çıkmıştır. Eleştiri ve imkân dili kavramlarıyla din eğitiminde eleştirel eğitim teorisinin pratik yönüne dikkat çekilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Teori, Eleştirel Eğitim, Din Eğitiminde Eleştirel Eğitim Teorisi.

ABSTRACT

Master's Thesis

Critical Education Theory in Religious Education

Tuğçenur TELTİK

Dokuz Eylül University

Graduate School of Social Sciences

Department of Philosophy and Religious Sciences

Philosophy and Religious Sciences Program

The thesis of Critical Education Theory in Religious Education consists of two parts. First part; it includes the theory of critical education, its place in the historical process, the Frankfurt School, the thoughts of representatives of critical education, especially Paulo Freire and Ivan Illich and the basic assumptions of critical education. It includes the grounding of areas such as positivism, opposition of absolute knowledge, understanding of social justice, enlightenment and liberation, the notion of agency, theory and practice which are included in the basic acceptances of critical education.

The second part includes the reflections of critical education on religious education. According to this; it has been prepared by considering the concepts of religious education and religious instruction, the aims of the science of religious education, teaching methods and the common aspects of critical education and religious education. In the reflections of the concepts mentioned in the basic acceptances of critical education on religious education, the concepts of absolute knowledge and search of truth, critical mindset, liberation, enlightenment and self-realization have emerged. With the concepts of language of critique and possibility, the practical aspects of the theory of critical education in religious education has been pointed out.

Keywords: Critical Theory, Critical Education, Critical Education Theory in Religious Education.

DİN EĞİTİMİNDE ELEŞTİREL EĞİTİM TEORİSİ

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	ii
YEMİN METNİ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMALAR	viii

GİRİŞ	1
-------	---

BİRİNCİ BÖLÜM

ELEŞTİREL EĞİTİM TEORİSİ VE TEMEL KABULLERİ

1.1. ELEŞTİREL EĞİTİM TEORİSİ	7
1.1.1. Eleştirel Eğitimin Tarihsel Arka Planı	10
1.1.2. Eleştirel Eğitimde Eleştirel Düşünme	16
1.2. ELEŞTİREL EĞİTİM İLE İLGİLİ KURUMSAL YAPILAR	21
1.2.1. Frankfurt Okulu ve Eleştirel Teorisyenler	21
1.3. ELEŞTİREL EĞİTİMİN TEMSİLCİLERİ	33
1.3.1. Paulo Freire ve Hayatı	34
1.3.1.1. Paulo Freire'nin Eleştirel Eğitim Anlayışı	35
1.3.1.2. Paulo Freire'nin Okul Eleştirisi	41
1.3.1.3. Bankacı Eğitim Modeli	43
1.3.1.4. Problem Tanımlayıcı Eğitim Modeli	47
1.3.2. Ivan Illich ve Hayatı	50
1.3.2.1. Ivan Illich'in Eleştirel Eğitimi	51
1.3.2.2. Ivan Illich'in Okulsuz Toplum Örneği	53
1.4. ELEŞTİREL EĞİTİMİN TEMEL KABULLERİ	61
1.4.1. Pozitivizm Eleştirisi	61

1.4.2. Mutlak Bilgi Karşıtlığı	65
1.4.3. Sosyal Adalet Anlayışı	67
1.4.4. Aydınlanma ve Özgürleşme	69
1.4.5. Faillik Nosyonu	71
1.4.6. Teori ve Pratik	73

İKİNCİ BÖLÜM

ELEŞTİREL EĞİTİM TEORİSİNİN DİN EĞİTİMİNE YANSIMALARI

2.1. ELEŞTİREL EĞİTİM TEMELLİ DİN EĞİTİMİ ANLAYIŞI	76
2.1.1. Eleştirel Eğitim Temelli Din Eğitiminde Amaçlar	80
2.1.2. Eleştirel Eğitim Temelli Din Eğitiminde Öğretim Yöntemleri	84
2.2. ELEŞTİREL EĞİTİM TEMELLİ DİN EĞİTİMİNDE İLKELER	88
2.2.1. Eleştirel Eğitim Temelli Din Eğitiminde Mutlak Bilgi ve Hakikat Arayışı	90
2.2.2. Eleştirel Eğitim Temelli Din Eğitiminde Eleştirel Zihniyet	92
2.2.3. Eleştirel Eğitim Temelli Din Eğitiminde Özgürleşme	96
2.2.4. Eleştirel Eğitim Temelli Din Eğitiminde Aydınlanma	99
2.2.5. Eleştirel Eğitim Temelli Din Eğitiminde Kendini Gerçekleştirme	109
2.3. ELEŞTİREL EĞİTİM TEMELLİ DİN EĞİTİMİNDE ELEŞTİRİ VE İMKÂN DİLİ	112
2.3.1. Eleştirel Eğitim Temelli Din Eğitiminde Eleştiri Dili	114
2.3.2. Eleştirel Eğitim Temelli Din Eğitiminde İmkân Dili	119
SONUÇ VE DEĞERLENDİRME	125
KAYNAKÇA	129

KISALTMALAR

Bkz.	Bakınız
Çev.	Çeviren
D.E.Ü.	Dokuz Eylül Üniversitesi
Ed.	Editör
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
s.	Sayfa No
ss.	Sayfadan Sayfaya
SBE	Sosyal Bilimler Enstitüsü
TYK	Temel Yapılandırma Kuramı
T.C.	Türkiye Cumhuriyeti
vb.	Ve benzeri

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi ve yöntemi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

a. Problem Durumu

Din eğitiminde öğretim süreçlerinin geliştirilmesi için yeni modern eğitim yaklaşımlarına ihtiyaç vardır.¹ Din eğitimi alanının psikolojik, sosyolojik, pedagojik ve teolojik açıdan daha çok incelenmesi ve tartışılması, felsefi açıdan incelenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.² Bu doğrultuda din eğitiminde yeni eğitim yaklaşımlarının felsefi arka planlarını bilmek; bunların amaçları, yöntemleri ve uygulamaları ile dayandıkları felsefe arasındaki ilişkiyi anlamamızı kolaylaştıracaktır.³

Son yıllarda din eğitimi ve öğretiminde farklı felsefi arka plana sahip birçok yeni yaklaşımın geliştirildiği görülmektedir. Günümüz çoğulcu, seküler, küresel ve çok kültürlü toplumda yaşayan bireylere uygun olan din eğitimi anlayışını oluşturma amacı taşıyan yeni modellerin eğitim ve öğretim anlayışlarını şekillendiren felsefi kabulleridir. Din öğretiminde daha çok belli bir inanca dayanmayan anlayıştan hareket eden yeni modellerin felsefi bakımdan pragmatist, fenomenolojik, postmodernist temellerinin olduğu görülmektedir.⁴ Son yıllarda bütün eğitim alanlarında olduğu gibi din eğitimi de etkileyen eğitim felsefelerinden biri de eleştirel eğitim felsefesidir

Eleştirel eğitim yaklaşımı modern eğitim felsefelerinden biridir. Eleştirel eğitim anlayışının çıkış noktası olan eleştirel teorinin eğitime dair temel kabullerinin felsefi bakımdan araştırılması gerekmektedir. Bu çalışmada genel problem eleştirel eğitim yaklaşımının felsefi bakımdan kabullerini incelemek ve eleştirel eğitim ilkelerinin din eğitimine yansımalarını tespit etmektir.

¹ Ayşe Demirel Uçan, “İslam Din Eğitimi İçin Alternatif Bir Model: Eleştirel Din Eğitimi Yaklaşımı”, **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt:59, Sayı:1, 2018, s. 276.

² Yusuf Ceylan, “Din Eğitiminde Felsefi Temellendirme Problemi ve Ortaya Çıkardığı Sorunlar Üzerine Bazı Değerlendirmeler”, **MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt:15, Sayı:3, 2017, (Temellendirme) s. 132.

³ Ceylan, Temellendirme, s. 135.

⁴ Yusuf Ceylan, “Din Eğitimine Pragmatist Yaklaşım”, **Dokuz Eylül Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı:47, 2018, (Pragmatist Yaklaşım), ss. 140-142.

Eleştirel eğitim, adalet, eşitliğe yönelik sosyal ve eğitimsel bir görüşü temsil etmektedir. Eğitimin politik bir etkinlik olduğu kabulü üzerine kuruludur. Eğitim ve öğretimin politik yönden beslendiği kabul edilmekte ve öğrencilere fikirlerin dayatıldığı bir eğitim anlayışını reddedilmektedir. Eleştirel eğitim bireyleri eğitimin politik yönünden kurtarmak için sosyal değişimin ve daha adil bir eğitimin mücadelesini vermektedir.⁵ Pozitivizm eleştirisi, mutlak bilgi karşıtlığı, sosyal adalet anlayışı, aydınlanma ve özgürleşme, faillik nosyonu, teori ve pratik konularıyla eğitimin ne olması gerektiği gibi hususlar eleştirel eğitimin kapsamında değerlendirilmektedir. Şüphesiz, bu kabullerin her birinin din eğitimi ve öğretimine yansımalarının neler olacağı araştırılmaya değer bir sorudur.

Toplumsal değişimler, pedagojik gelişmeler ve bilimsel araştırmaların artması neticesinde değişen durumlar, din eğitiminde de yeni modeller ortaya koyma ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Özellikle geleneksel din eğitimi modellerinin etkisinin zayıflaması üzerine yeni din eğitimi yaklaşımları ve öğretim programları geliştirilmeye ve uygulanmaya başlanmıştır.⁶ Eleştirel eğitimin temel kabullerinin arka planını incelemek, temellendirmek ve din eğitimine yansımalarını araştırmak din eğitiminin felsefi bakımdan temellendirilmesine katkı sağladığı gibi yeni yaklaşımların felsefi arka planlarının aydınlatılmasına hizmet edecektir. Çünkü temel alınan eğitim felsefesi ile eğitim öğretim uygulamaları arasında sıkı bir bağ bulunmaktadır.

Din eğitiminde eleştirel eğitim kavramı incelenirken karşımıza çıkan ilk Türkçe kaynak Ayşe Demirel Uçan'ın yazdığı "İslam Din Eğitimi için Alternatif Bir Model: Eleştirel Din Eğitimi Yaklaşımı"⁷ makalesidir. Eleştirel Din Eğitimi yaklaşımının teorik ve pedagojik yönlerini ele alan eser doktora tezinden üretilmiştir.⁸ Bu kaynak Andrew Wright'ın düşünceleri temel alınarak yazılmıştır. Andrew Wright Eleştirel Din Eğitimi (Critical Religious Education) yaklaşımını 2000'li yıllarda

⁵ Joe L. Kincheloe, **Eleştirel Pedagoji**, çev. Kemal İnal, Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul, 2018, (Pedagoji), s. 7.

⁶ Ceylan, Pragmatist Yaklaşım, s. 140.

⁷ Uçan, "İslam Din Eğitimi İçin Alternatif Bir Model: Eleştirel Din Eğitimi Yaklaşımı".

⁸ Ayşe Demirel, **Improving Teaching and Learning in Islamic Religious Education via an Application of Critical Religious Education, Variation Theory and the Learning Study Model**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), King's College London Üniversitesi, Londra, 2016.

geliştiren kişidir. Bu konudaki çalışmalarıyla yaklaşımın teorik ve pedagojik temel ilkelerini belirlemiştir.⁹

Eleştirel din eğitimi yaklaşımı dediğimizde karşımıza Türkçe çıkan başka kaynak bulunmamaktadır. Fakat konu eleştirel eğitim, eleştirel düşünme ve eleştirel bilinç olunca karşımıza bu alanda pek çok araştırma çıkmaktadır.¹⁰ Eleştirel eğitimin ilk temsilcilerinden ve onu ortaya çıkaran isim olan Paulo Freire'nin¹¹ ve eleştirel eğitim ile ilgili temel ilkeleri öğrenmede Joe L. Kinchelo'nun eserleri¹² bizlere yol göstermiştir. Ülkemizde eleştirel düşünmenin din eğitimindeki yeri üzerine yaptığımız araştırmalarda, öğrencilere eleştirel zihniyet kazandırmanın ve özgürleşmenin önemi üzerinde duran ve bu alandaki en önemli kişilerden biri Mualla Selçuk'tur. Eleştirel eğitimin din eğitimine yansımalarında kullandığımız birçok eseri bulunmaktadır.¹³

Eleştirel din eğitiminin uygulama örnekleri ise Andrew Wright¹⁴, Angela Goodman¹⁵ ve Ayşe Demirel Uçan'ın¹⁶ eserlerinde bulunmaktadır.¹⁷ Ahmet Ali

⁹ Andrew Wright, **Spirituality and Education**, RoutledgeFalmer Pub., Londra, 2000. ve Andrew Wright, **Critical Religious Education, Multiculturalism and The Pursuit of Truth**, Cardiff: University of Wales Press, 2007.'den aktaran Uçan, s.277.

¹⁰ Bkz. Nicholas C. Burbules ve Rupert Berk, "Critical Thinking and Critical Pedagogy", **Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics**,(Ed.Thomas Popkewitz ve Lynn Fendler,Routledge), Routledge, London, 1999. Sharon Bailin ve Harvey Siegel, "Critical Thinking", **The Blackwell Guide to the Philosophy of Education**, (Ed. Nigel Blake, Paul Smeyers, Richard Smith, ve Paul Standish), Blackwell Publishing. 2003. Henry A. Giroux, "Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy", **Policy Futures in Education**, Cilt:8, Sayı:6, 2010, (Rethinking Education).

¹¹ Bkz. Paulo Freire, "Education as the Practice of Freedom" in P. Freire, **Education For Critical Consciousness**. London: Continuum Pub, New York, 2005, (Practice of Freedom). Paulo Freire, **Pedagogy of the Oppressed**, 30. Baskı, çev: Myra Bergman Ramos, The Continuum International Publishing, New York, 2005, (Oppressed).

¹² Joe L. Kinchelo, **Knowledge and Critical Pedagogy: An Introduction (Explorations of Educational Purpose)**, Springer Publisher, Canada, (Introduction), 2008. ve Kinchelo, Pedagoji.

¹³ Bkz. Mualla Selçuk, "Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri (Zihin Gelişimi Açısından Bir Deneme)", **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, 1997, (Temeller). Mualla Selçuk, "Din Öğretimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir mi?" , **İslamiyet Dergisi**, Cilt:1, Sayı:1, 1998, (Özgürleştiren Bir Süreç). Mualla Selçuk, "Teorik ve Pratik Açmazlarıyla Kültürel Miras Öğretimini Sorgulayan Bir Deneme", **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt:39, Sayı:2, 1999, (Deneme). Mualla Selçuk, "How Can Islamic Pedagogy Promote an Understanding of 'Individualized Religion'?", **Teaching Religion, Teaching Truth: Theoretical and Empirical Perspectives**, (Ed. Jeff Astley, Leslie J. Francis, Mandy Robbins ve Mualla Selçuk), Peter Lang Ltd International Academic Publishers, Bern, 2012, (Perspectives). Mualla Selçuk, **Teaching Islam within a Diverse Society (Taaruf)**, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2020, (Teaching Islam).

¹⁴ Andrew Wright ve diğerleri, **A Practical Guide to Critical Religious Education**, Routledge, Londra, 2017.

¹⁵ Angela Goodman, "Critical Religious Education (CRE) in Practice: Evaluating The Reception of An Introductory Scheme of Work", **British Journal of Religious Education**, Cilt:40, Sayı:2, 2018.

¹⁶ Demirel, Improving Teaching and Learning in Islamic Religious Education. Uçan, "İslam Din Eğitimi İçin Alternatif Bir Model: Eleştirel Din Eğitimi Yaklaşımı"

¹⁷ Uçan, s. 281.

Çanakcı'nın eserindeki “Din Eğitiminde Eleştirel Yaklaşım Ders İşleniş Örnekleri ve Etkinlikler” başlığında, eleştirel yaklaşımın uygulama örneğini görmek mümkündür.¹⁸ Ayrıca “Din Eğitiminde Eleştirel Düşünme ve Öz Eleştiri” makalesiyle Teceli Karasu¹⁹ din eğitiminde eleştirel düşünmeyi destekleyici öğretim yöntemleri önermektedir.

Eleştirel eğitim, eleştirel düşünme ve eleştirel bilinç hakkında her ne kadar çalışma olsa da eleştirel teoriyi doğrudan temel alan çalışmanın olmaması bu alandaki eksiklerden biridir. Uygulama örnekleri de ülkemizde daha çok öğrencilere eleştirel bilinç kazandırmak ve eleştirel düşüncelerini teşvik etmek anlamında gerçekleşmektedir.

Yeni yaklaşımların din eğitiminde temellendirilmesi ihtiyacı ve eleştirel eğitimle ilgilenen teorisyenlerin ortaya koyduğu ilkelerin din eğitimi uzanımlarının ne olduğu bir problem şeklinde ele alınmaktadır. Bu nedenle çalışmamızın temel problemi eleştirel eğitim yaklaşımının din eğitiminde felsefi açıdan temellendirilmesi ve din eğitiminde yansımalarının ne olduğunun tespit edilmesidir.

b. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, din eğitiminin ihtiyaç duyduğu yeni modern eğitim yaklaşımlarını araştırmak ve din eğitiminin ihtiyaç duyduğu felsefi temellendirmelere katkı sağlamaktır. Bu bakımdan eleştirel teorinin eğitime dair temel kabulleri tespit edilecek ve eleştirel eğitimin din eğitimine yansımaları değerlendirilecektir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Eleştirel eğitim teorisi nedir?
2. Eleştirel eğitimin tarihsel süreç içerisindeki yeri nedir?
3. Eleştirel düşünme kavramının eleştirel eğitimdeki yeri nedir?
4. Eleştirel eğitim teorisyenlerinin ortaya koyduğu temel kabuller nelerdir?

¹⁸ Ahmet Ali Çanakcı, “Din Eğitiminde Eleştirel Yaklaşımlar (Eleştirel Düşünme)”, **Din Eğitimi Çalıştayı: Din Eğitiminde Teknik ve Yöntemler**, ILM - Uluslararası Akademisyenler Birliği, Köln, 2020.

¹⁹ Teceli Karasu, “Din Eğitiminde Eleştirel Düşünme ve Öz Eleştiri”, **Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt:9, Sayı: İDEKTA, (Eleştirel Düşünme), 2021.

5. Eleştirel eğitimin ilkeleri göz önünde bulundurulduğunda eleştirel eğitimin din eğitimine yansımaları nedir?
6. Eleştirel eğitim temelli din eğitimi anlayışı nedir?
7. Eleştirel eğitim temelli din eğitimi ilkeleri nelerdir?
8. Eleştirel eğitim temelli din eğitiminde eleştiri ve imkân dili nedir?

c. Araştırmanın Önemi

Eğitim felsefesi ve din eğitimi programlarının geliştirilmesi arasında doğrudan ilişki bulunmaktadır. Bir devletin eğitim politikası ve bu politikanın yetiştirmek istediği insan tipi birbiriyle uyumlu olmalıdır. Eğitim felsefesini anlamak ve temellendirmek; yetiştirilmesi beklenen insan tipinin bilinmesini sağlayarak, eğitim sisteminin hedeflerinin belirlenmesini gerektirir. Bu nedenle din eğitiminin amaçlarının belirlenmesinde milli eğitimin uzak amaçları ve okulların genel amaçları dikkate alınmaktadır.²⁰

Eleştirel eğitimin din eğitimine yansımaları incelenirken karşımıza eleştirel din eğitimi yaklaşımının dört temel kavram önerisi çıkmaktadır. Bu kavramlar; inanç özgürlüğü, gerçek hoşgörü, bilgelik, hakikat ve doğruluktur.²¹ Bu dört kavram ile din eğitiminin öğrencide geliştirilmesi beklenen hedefleri; kendi başına düşünme, eleştirel zihniyet, seçme kabiliyeti, hayatın anlamını keşfetme ve inancını aklıyla bütünleştirme kavramları incelenerek, din eğitimine yansımalarında verilen başlıklar din eğitiminde yeni bir bakış açısı kazanmamızı sağlayacaktır.

Din eğitimi felsefesinin temel görevlerinden birkaçı; din eğitiminin felsefi temellerini düşünmek, din eğitimi politikalarını ve felsefesini araştırmak, din eğitiminde bütüncül bir yaklaşıma sahip olmak, din eğitiminin genel ve özel amaçlarına yansıyan felsefeyi, öğretme ve öğrenme süreçlerine etkisini incelemek, din eğitimi-özgürlük-otorite ilişkisini tartışmak ve yetişmesi istenen insan özelliklerini

²⁰ Cemal Tosun, **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, 8. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2015, (Giriş), s. 118.

²¹ L. Philip Barnes ve Andrew Wright, "Romanticism, Representations of Religion and Critical Religious Education", **British Journal of Religious Education**, Cilt: 28, Sayı: 1, 2006, s. 73.

ortaya çıkarmaktır.²² Bu çalışma da din eğitiminin temel görevleri bağlamında eğitim felsefesinin alana katkısı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

d. Yöntem

Bu araştırmada betimsel bir yaklaşım benimsenmiştir. Literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Eleştirel teoriye dair temel kaynaklar incelenmiş ve temel kabullerin teorik çerçevesi oluşturulmaya çalışılmıştır. İçerik analizi tekniği ile bilimsel yayınlar çözümlenerek din eğitimi ve öğretiminde eleştirel eğitim teorisinin yansımaları irdelenmiştir.²³



²² Süleyman Akyürek, “Din Eğitimi Biliminin Alt Bilim Dallarına İlişkin Bir Analiz”, **Kuram ve Eylem Yönüyle Din Eğitiminin Teolojik ve Felsefi Temelleri Sempozyumu Bildirileri**, Konya İlahiyat Derneği Yayınları, Konya, 08-09.05.2009, s. 105.

²³ Niyazi Karasar, **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Nobel Yay., Ankara 2002, s. 184.

BİRİNCİ BÖLÜM

ELEŞTİREL EĞİTİM TEORİSİ VE TEMEL KABULLERİ

1.1. ELEŞTİREL EĞİTİM TEORİSİ

Eleştirel eğitim, Neo-Marksist eleştirel teoriye dayanan eğitim felsefesini ifade etmek için kullanılan bir terimdir. Aynı zamanda bu kavram ile Neo-Marksizmin dışında, klasik Marksizm, postmodernizm ve sömürgecilik sonrası çeşitli kollar da dâhil olmak üzere, eleştirel sosyal teoriler ile ilişkili tüm pedagojik yönelimlere atıfta bulunmaktadır.²⁴

Eleştirel eğitim, Paulo Freire'nin 1960'larda kurduğu bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma "eleştirel okuryazarlık" adını veren Freire olsa da bu teoriye 1970'lerden sonra daha çok Kuzey ve Latin Amerikalı eleştirel eğitimcilerin katkı sağladığı görülmektedir. Üniversitelerde kısa süre içerisinde ders olarak okutulmaya başlanan, hakkında kitap ve makaleler yazılan, konferanslar verilen bu yaklaşım, dünya çapında büyük ilgi görmeye başlar. Eleştirel eğitimin kısa sürede bu denli gelişiminin ardında yatan iki sebep bulunmaktadır. İlki; var olan eğitim yaklaşımlarının yetersizliği, ikincisi, eleştirel eğitime mahsus özelliklerdir.²⁵

Eleştirel eğitim, mevcut eğitim sistemlerini ve politikalarını eleştirmektedir. O, demokratik eğitimi sağlamanın ve köktenci değişimlere açık olmanın önemi üzerine, dahası eğitim sisteminin mevcut statüye hizmet ettiği iddiasıyla ortaya çıkmaktadır. Mevcut statü, mevcudiyetini korumak için eğitimin bir araç olarak kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu sebeple eleştirel eğitimciler, okul sistemini sadece eğitim sisteminin bir ürünü olarak ele almamaktadır.²⁶

Mevcut eğitim sisteminin insanlar üzerinde bazı olumsuzluklara sebep olması ve insanların bunu dile getirme çabaları, insanları daha kolay bir biçimde yönetebilmek adına mevcut statünün müfredat üzerinde kendi amaçları doğrultusunda değişiklikler yapmaları ve insanların birçoğunun ne eğitimi aldıklarını bilememeleri

²⁴ Hanan A. Alexander, "What Is Critical About Critical Pedagogy?", *Conflicting Conceptions of Criticism in The Curriculum*, **Educational Philosophy and Theory Journal**, Cilt:50, Sayı:10, 2018, s. 903.

²⁵ Kincheloe, *Pedagoji*, s. 17

²⁶ Abdullah Durakoğlu, "Eleştirel Pedagoji ve Temsilcileri", **Eğitim Felsefesi**, (Ed. Faruk Manav), Ankara, 2018, s. 179.

ve anlamlandırılmamaları eğitime yönelik eleştirel yaklaşımın daha çok öne çıkmasının nedeni olabilir.

Eleştirel eğitimin güçlü ve üstün yanlarını temsil eden ontolojik ve epistemolojik kabuller, kökler ve kaynaklar, yöntemsel tercihler bulunmaktadır. Ontolojik olarak, eleştirel eğitimin varoluş gerekçesi ezilenlerin haklarını savunmaktır. Freire öncelikli ve ağırlıklı olarak ezilenlerin eğitimi için eleştirel eğitimi formüle etmektedir. Freire hiçbir kurum ve kuruluşta, varlıkları, düşünceleri, sesleri, çözüm önerileri dinlenmeyen ve önemsenmeyen bu kesimin; sesini, düşüncesini, değerini, bilgisini, aslında onların varlığını ortaya koyan her şeyi kapsayan bir eğitim sistemi inşa etmek istemektedir.²⁷

Eleştirel eğitimin ana hedefi ezilenlerin ezilme nedenlerini ortaya çıkarmak, bunlarla mücadele etmek, bir yandan da ezilenlerin kendilerini var edebildiği yeni bir dünyanın inşası için gereken bilinci, maddi koşulları ve araçları sağlamaktır. Okulun dışında görülen ırkçılık, sınıf ayrımcılığı, cinsiyetçilik, kültürel baskı, ötekileştirme gibi genel sosyal sorunlarla, okul eğitimi (schooling) ve öğretim (teaching) aracılığıyla mücadele eden eleştirel eğitim, ilk görevini bunları çözmek olarak görür. Böylece eğitim yoluyla bilinçlenmeyi sağlayarak ezilenlerin sorunları farkına varmalarını sağlar.²⁸

Epistemolojik gerekçe olarak eleştirel eğitimde, ezilenlerin kurtuluşu ve özgürleşmeleri için egemen sınıfların belirlemediği ya da onların çıkarlarını yansıtmadığı; ezilenler ve onların deneyimleri/yaşantıları temel alınarak onlar tarafından üretilen veya kullanılan yeni türde bir bilgi üretim sürecininin gerçekleşmesi gerektiği savunulmaktadır. Ezilenlerin dışlanmış, aşağılanmış, ötekileştirilmiş, tüm bilgi, değer ve becerileri ortaya çıkarılarak güçlenmiş ve bilinçlendirilmiş bir toplum tasavvur edilmektedir. Bu yüzden onlar adına kendi içkin değeri olmayan, daha çok iktidarın bilgilerinin temsil edildiği öznel, taraflı müfredatın yerine, ezilenlerin disiplinleri ile ilgili bilgilerinin yer aldığı bir müfredat sağlamak için çabalanmaktadır. Ezilenlerin özel/tikel hedefi de ırkçılık, hoşgörüsüzlük, sınıf ayrımcılığı, ataerkillik gibi genel sorunları çözmektir.²⁹

²⁷ Kincheloe, Pedagoji, s. 25.

²⁸ Kincheloe, Pedagoji, s. 25.

²⁹ Kincheloe, Pedagoji, ss. 25-26.

Eleştirel eğitim kaynağını birçok kuram ve düşünceden almaktadır. Etkilendiği bazı isimler şu şekildedir: Marx (sınıf), Lenin (pratik), Dewey (demokrasi), Gramsci (hegemonya), Frankfurt Okulu (eleştiri), Vygotsky (bağlam), Althusser (üstyapının görelî özerkliği), Gadamer (yorumsama), Foucault (iktidar), Bourdieu (kültürel sermaye). Bunların yanı sıra Afro-Amerikan çalışmaları, feminist epistemolojileri, yerli bilgi biçimleri, fenomenoloji, eleştirel kuram, göstergebilim, söylem analizi, psikanaliz, politik ekonomi çalışmaları, postkolonyal incelemeler, postyapısalcı analiz gibi çalışmalardan da etkilenmektedir. Bu farklı yaklaşımların bir arada kullanılması, eleştirel eğitimin çoğulcu epistemoloji ve yöntemler mantığıyla uyumaktadır.³⁰

Eleştirel eğitimin çerçevesini oluşturan temel kavramlar şunlardır;

1. Sosyal ve eğitimsel bir adalet ve eşitlik vizyonuna sahiptir.
2. Eğitimin doğası gereği politik olduğunu ve bunun üzerine inşa edildiğini kabul eder.
3. Okulların öğrencilere zarar vermemesiyle yakından ilgilenir –iyi okullar başarısızlıkları nedeniyle öğrencilerini suçlamaz ya da öğrencilerin sınıfa getirdikleri bilgilerini onlardan soymaya çalışmazlar.
4. Kelimeyi, dünyayı ve problemleri görmek için üretken temalar yürürlüğe girer -müfredatın temeli olarak öğrencilerin yaşamlarının merkezinde yer alan üretken temalar, konuların eğitim amaçlı kullanımını içerir.
5. “Araştırmacı öğretmenler” kavramı üzerine odaklanır. Öğretmenlerin araştırmacı olmalarının lüzumunu ortaya koyarlar –burada öğretmenler üretmeyi öğrenir ve öğrencilerine kendi bilgilerini üretmelerini öğretir.
6. Öğretmenler, öğrencilerinin araştırmacılarıdır –araştırmacılar olarak öğretmenler öğrencilerini, geçmişlerini ve onları şekillendiren güçleri inceler.
7. Toplumsal değişme ile akıllı kimse yetiştirme arasında hassas bir denge kurmakla ilgilidir - bu, her iki hedefi de gerçekleştiren titiz bir pedagoji gerektirir.
8. Bilimin düzenleme ve kontrol etmek için bir güç olarak kullanılabileceği bilincine dayanır.
9. Eğitim faaliyetinin gerçekleştiği bağlamı anlamaya çalışır.
10. Titiz ve dönüştürücü bir eğitimin oluşturulmasında – karmaşıklık teorisini anlamak- karmaşıklığın önemine uyum sağlar.

³⁰ Kincheloe, Pedagoji, s. 26.

11. Eğitim ve bilginin şekillendirilmesinde neo-sömürge yapıların derin etkilerini anlamaya odaklanır.³¹ Eleştirel eğitimin merkezi boyutları bilgiyi kullanmayı ve anlamayı içerir.³²

Eleştirel eğitim politik güçlerin eğitim üzerindeki etkilerini tespit etme ve bu etkilerden kurtulma yollarını bulmayı kapsamaktadır. Sosyal bir eğitim anlayışı için daha adil bir vizyonla hareket etmek gerektiği savunulmaktadır. Bilimin ve okulun gücü öğretmenler tarafından öğrenciler üzerinde bir baskı aracı olarak değil, fayda sağlamak üzerine kullanılması önerilmektedir.

1.1.1. Eleştirel Eğitimin Tarihsel Arka Planı

Eleştirel eğitim felsefesinin kökleri 19. yüzyıla kadar dayanmaktadır. Ancak 20. yüzyılda, klasik ve analitik eğitim felsefesine tepki olarak ortaya çıkmıştır. Söz konusu felsefe, “analitik eğitim felsefesinin kavramsal analizine benzer şekilde bulanıklıkları ve belirsizlikleri gidermeye çalışmaktadır.”³³

Analitik eğitim felsefesinde görüldüğü gibi eğitimle ilgili kavramsal analize önem veren eleştirel teorisyenler, sadece analizle yetinmeyip normatif yönüyle eğitimin nasıl olması gerektiği konusunda da görüşler ileri sürmektedir. Bu anlamda eğitime yönelik yanlış bilinci ortadan kaldırmak, mevcut eğitim anlayışı ve uygulamalarının temel dayanaklarını ortaya çıkarmak suretiyle yeni eğitim, yöntem ve pratik uygulamaları önermeyi eğitim felsefesinin görevi olarak kabul etmektedirler. Bu yönüyle eleştirelilik ve analitiklik eleştirel eğitim felsefesinin en belirgin özelliğidir.³⁴

Eleştirel eğitim felsefesi, kapsamı geniş olduğu için zengin bir içeriğe sahiptir. Bu eğitim teorisinin kendi içerisinde homojen olmayan iki kaynaktan beslendiği bilinmektedir. Bunlardan birincisi; pozitivist ve mantıksal eğitimi olan analitik felsefeye karşıtlığı ile tanınan kıta felsefesidir ki, içerisinde Marksist, hermeneutik, postyapısalcı ve postmodernist yönelimleri barındırmaktadır. İkincisi; Marksizm ve eleştirel teoriden önemli ölçüde etkilenen bir eğitim felsefesi anlayışına sahiptir. Bu

³¹ Kincheloe, Introduction, s. 10.

³² Kincheloe, Introduction, s. 10.

³³ Ahmet Cevizci, **Eğitim Felsefesi**, 4.Baskı, Say Yayınları, Ankara, 2016, (Eğitim Felsefesi), s. 201.

³⁴ Cevizci, Eğitim Felsefesi, s. 201.

kapsamda sosyal teorinin temsilcileri olarak görülen Freire ve Illich gibi eğitimciler bulunmaktadır.³⁵

Eleştirel teori, 1923'te Almanya'nın Frankfurt kentinde kurulan Sosyal Araştırmalar Enstitüsü'nün bir ürünü olup, toplumun kendisine dayandırılan algı yansımalarını ortadan kaldırarak toplumu dönüştürmeye çalışan insan faaliyetinin bir yansımasıdır. Eleştirel teori; ekonomi, politika, kültür, eğitimde bulunan çeşitli hâkimiyet türlerinin ve onların kaynaklarının eleştirisine dayanmaktadır.³⁶ Hâkimiyet ilişkileri üzerine inşa edilen toplumsal dünyada eğitim söz konusu ilişkileri korumakta, adaletsizlikleri devam ettiren bir işlev görmekte ve aynı toplumsal süreçlerin ve yapıların yeniden üretilmesine hizmet etmektedir.³⁷ Bu sebeple eleştirel teori bahsedilen ilişkileri yeniden tanımlayarak adaletsiz yapıyı tanımamızı sağlayacak görevi üstlenmekte ve topluma hizmet eden bir anlayışı inşa etmeye çalıştığı görülmektedir. Eleştirel teorisyen bu açıdan eğitimi eleştirmekle kalmayıp aynı zamanda bu ideale ulaştıracak bir eğitim anlayışı önermektedir. Eleştirel teorinin bu noktadaki eleştirileri; eğitim teorisi ve uygulamalarının dayandığı ilkeleri ve onun temel kabullerini ortaya çıkarmada etkili olduğu söylenebilir.

Sorgulamayı temel alan eleştirel teori, herhangi bir kurumsal düzenleme veya sabit düşünce sistemi ile özgürlüğü tanımlamayı reddetmekle birlikte, rekabetçi teorilerin ve mevcut uygulama biçimlerinin gizli varsayımlarını ve amaçlarını sorgulamaktadır. Eleştirel teori, düşüncenin yeni sorunlara ve değişen tarihsel şartların özgürlük için ortaya çıkardığı yeni imkânlara cevap vermesi konusunda ısrarcıdır. Özetle, ortaya atılan iddiaların sadece nasıl olageldiği ile değil, nasıl olması gerektiği ile de ilgilenmektedir.³⁸ Buradan yola çıkarak eleştirel teorinin toplumu bilinçlendirmek ve dönüştürmek üzerine bir teori olduğu düşünülmektedir. Bu bilinçlendirme öncelikli olarak mevcut düzeni ve onun ortaya koyduğu durumları sorgulayarak gerçekleşebilir. Bu sorgulama sabit düşüncelerin tanımladığı kavramları yeniden ele alarak ve onları tanımlamaya yönelik çaba ile mümkün olabilir. Bu

³⁵ Cevizci, Eğitim Felsefesi, s. 202.

³⁶ Daniel Nuhamara, "The Significance of Critical Theory and Liberation Theologies In Religious Education for Social Transformation", **Union Theological Seminary & Presbyterian School of Christian Education**, Virginia, 2002, s. 3.

³⁷ Cevizci, Eğitim Felsefesi, s. 204.

³⁸ Stephen Eric Bronner, **Critical Theory: A Very Short Introduction**, Oxford University Press, New York, 2011, s. 1.

anlamda eğitim kavramlarının ve varsayımlarının sorgulanması ile eğitime toplumu dönüştürme rolü yüklenmektedir.

Eleştirel teoriye göre, sistemler, para ve güç gibi belirli ortamların etrafında koordine edilen, kendini düzenleyen eylem bağlamları olarak tanımlanmaktadır. Ekonomi ve devlet gibi sistemler, yaşam dünyasıyla ilgili olarak rahatlatan bir işleve sahiptir ve bu anlamda yaşam dünyasının rasyonelleşmesinde önemli bir faktördür. Bununla birlikte, sistemler yaşam dünyasına nüfuz edebilir. Böylece güç ve finansal kazanımlar, anlayış ve fikir birliğine yönelmek yerine merkezi öneme sahip olur. Böyle bir durumda, sistemler yaşam dünyasını yönetmektedir. Buradan yola çıkarak sistemlerin güce ve paraya olan düşkünlüklerinin yaşam dünyası dediğimiz toplumun elindeki her şeye sahip olmak isteyecek kadar ileri gitmekte olduğu görülmektedir. Öyle ki, rasyonelleşmeyi sağlayacak olan ekonomi ve devlet gibi sistemler, para ve güce ulaşma uğruna kendi toplumlarını sömürmeyi kendilerince bir hak olarak görürler. Böyle olduğunda ise toplumun haklarını koruyacak kimse kalmamakta, hak ve adalet dâhil tüm kavramların değerlendiricileri, gücü elinde bulunduranlar olmaktadır. Bu nedenle eleştirel teori, özgürlük için yol arayan, toplumu bir bütün olarak değerlendiren, eleştiren ve onu değiştirmeyi hedefleyen bir çeşit toplum teorisidir. Bu teorinin temsilcileri, toplumda oluşacak yeni sosyal koşulların, yeni fikirlerin ve yeni sorunların özgürleşmenin özülüyle birlikte çözüleceğini ve değişeceğini ileri sürmektedirler.³⁹

Eleştirel teori sosyal, ekonomik ve siyasal iktidardaki dengesizliklerin müdahalede bulunma ihtimalini göz önüne alarak yeni amaçlar ve yöntemler üretmenin ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Buna göre, mevcut ideolojilerin ve kurumların gizleme eğiliminde oldukları değerleri ve ilgi alanlarını açıklamayı hedefleyen eleştirel teori, toplumun onları yargılayabilir ve uygun şekilde yanıt verebilir hale gelmesini amaçlamaktadır.⁴⁰ İdeolojilerin ve sistemlerin kendilerini gerçekleştirdikleri alanlardan biri de okullar olduğu için, bu gizli niyetleri anlama açısından eleştirel teori, eleştirel eğitime temel sağlamaktadır. Eleştirel eğitim, okulların sadece eğitim alanları olmadığını, kültürel yeniden üretim alanı olarak işlev

³⁹ Siebren Miedema ve Willem L.Wardekker, "Emergent Identity Versus Consistent Identity: Possibilities for a Postmodern Repoliticization of Critical Pedagogy", **Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics**,(Ed.Thomas Popkewitz ve Lynn Fendler, Routledge, New York, 1999, ss. 70-71.

⁴⁰ Bronner, s. 115.

gördüğünü bunun ise bir tahakküm kaynağı olarak kullanıldığını insanların görmesini hedefler. ⁴¹ Tahakküm ile özgürlük aynı yerde olamayacağından dolayı, eleştirel teori özgürlük alanının inşasını önemsemektedir. Ancak özgür olan bir birey eleştirel bilince sahip olabilir. Bunu sağlama görevi ise eğitime verilir.

Özgürlük kavramının önemi, köleleştirilen ve sömürülenlerin isteği doğrultusunda gündeme gelse de bu durumdan memnun olmayanlar kadar memnun olanlar da olabilir. Sömürülen ve köleleştirilen bir toplumda insanlar bu sömürgeyi ve köleliği tercih ettiklerinden değil, daha iyisini bulacaklarını ümit etmediklerinden dolayı da bu duruma sessiz kalabilirler. Çünkü onlar, içinde buldukları durumdan daha iyisine rastlamadıkları için hayal edilenin peşinden koşmaktan ziyade elde olana sahip çıkmaya çalışmayı gaye edinebilirler. Eleştirel teorinin önem verdiği özgürlük kavramı incelenirken her iki düşünceye de yer verilebilir. Bu nedenle eleştirel teori öncelikle toplumdaki her düşünceyi dikkate almalı ve sorgulamalıdır. Bu bağlamda eleştirel eğitim felsefesi, toplumda oluşan yanlış bilincin giderilmesinin eğitimle mümkün olabileceğini savunmakta, eğitimin bu gücünden yararlanılmasının gerekliliğini ileri sürmektedir. Eğitim yoluyla eleştirel bilinç kazandırılan bireyler, yaşadıkları hayat konusunda daha bilinçli hareket edebilirler.

Horheimer'e göre eleştirel kuramcılarının çalışmalarının açıklayıcı, pratik ve normatif olması, bu özgürlük arayışına üç ana yoldan katkıda bulunulduğunu gösterir. Bu yaklaşımların her biri, mevcut toplumsal realitemizdeki değişimin gerçekleşmesini destekler niteliktedir. Toplumsal yeniden üretim sürecinin ya da mevcut eşitsizliklerin yeniden üretilmesini engellemek için pratik değişikliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışma normatif olmalıdır, yani eşitlik ve özgürlüğün bir şekilde bir toplumu yapılandırmanın daha "doğal" ve "pragmatik" bir yolu bulunmaktadır. Bu nedenle, bireylerin kendilerini gerçekleştirebildiği açık bir toplum oluşturma çabası - kanıtlanması gereken bir amaç- değildir. ⁴² Eleştirel teorisyenlerin özgürlük alanındaki çalışmaları açıklayıcı, pratik ve normatif olduğunda insanların hayatlarında değişimi kabul etmeleri büyük ölçüde sağlanabilecektir. Bir toplumdaki bireylerin kendi özgürlük alanlarını ve kendilerini daha iyi var edebildikleri bir dünya için

⁴¹ Nuhamara, s. 81.

⁴² Tabitha Dell'Angelo, Gregory Seaton, Nathaniel Smith, "Critical Theory in Education", **Educating About Social Issues in the 20th and 21st Centuries: Critical Pedagogues and Their Pedagogical Theories**, (Ed. Samuel Totten ve Jon E. Pedersen), Information Age Publishing, Cilt:4, 2014, s. 3.

değişime gitmek istemeleri olağanüstü bir durum değil gerçekleşmesi gereken bir realitedir. İnsanlara bunu göstermeyi hedefleyen eleştirel teorisyenler de bu durumu en açık, pratik ve normatif olacak şekilde yapmalı ve sunmalıdır. Bu süreç mümkün olduğunca doğal ve insan doğasına yararlı şekilde gerçekleşmelidir. Bunun gerçekleşmesi bir ihtiyaçtır, bu yüzden kanıtlanması gereken bir argüman değildir. Bireyin kendi özgürlük alanını ve kendini var edebildiği bir dünyayı inşa etmesi için bu düşünceye sahip bir şekilde yetişmesi gerekmektedir. Bu bireyleri yetiştirebilmek için eleştirel eğitim anlayışını benimseyen kurumların varlığına ihtiyaç duyulmaktadır.

Eleştirel teorisyenler, disiplinler arası işbirlikçi çalışmalarla somut ilerlemenin sağlanabileceğine inanmaktadır. Toplumsal gerçekliğin çoklu teorik (yani tarihsel, psikolojik, sosyolojik, kültürel ve kuramsal) bakış açılarından ve aynı zamanda çoklu bireysel bakış açılarından (toplumun farklı bölgelerinde oturan çeşitli bireysel paydaşlardan) değerlendirilmesi anlamlı değişim ve gelişimin ilk adımı için güçlü bir temel sağlar. Ek olarak, bir problemle birden fazla boyuttan karşı karşıya gelmek, öngörülen eleştiriyi ve kullanılan stratejilerle ilgili problemleri çözmek için bir çerçeve oluşmasına neden olur. Dolayısıyla iletişim ve işbirliği, var olan sorunları keşfetmeye ve çözmeye hizmet etmektedir. Çözümler basit olmadığından ve herhangi bir durumu değerlendirme çabalarının sonuçlarını bulmak tamamen zor olduğu için, eleştirel bir bakış açısı geliştirmek sürekli bir dikkat gerektirmektedir. Eleştirel teori zaman içinde mevcut güç dengesizliklerinin nasıl oluşturulduğunu, yeniden nasıl düzenlendiğini ve üretildiğini anlamaya çalışmaktadır. İktidardaki dengesizliğin kapsamlı ve iletişim ile birlikte incelenmesiyle eleştirel teorisyenler, belirli bir sosyal sistem içinde birinin nerede ve nasıl konumlandırıldığını bilincini ve anlayışını teşvik eden yeni uygulamalar ortaya koymaya ve nihayetinde o sistemdeki çeşitli pozisyonlardaki bireylerin nasıl değişikliğe sebep olacağını belirlemeye çalışır. Bu sürekli dikkat ve uygulama eleştirisi, baskıcı olan yapıların çoğaltılması sorununa karşı panzehir olma potansiyeline sahiptir.⁴³

Politik amaçların eleştirel teori tarafından tespiti, eğitimin politik güçlere eleştirel bakabileceğini göstermektedir. Eğitim, toplumdaki baskın ideolojiyi desteklemesi yönünden politiktir. Öğrencileri mevcut sosyal düzen içerisinde sosyalleştirmeyi amaçlayan geleneksel bir eğitim yaklaşımı, toplumsal dönüşüm

⁴³ Dell'Angelo ve diğerleri, ss. 3-5.

hedefleri ile eleştirel eğitim arasında çelişkiye neden olmaktadır. Dolayısıyla eğitim kaçınılmaz olarak ya mevcut sosyal yapıları ve ilişkileri sürdürecektir ya da onlara meydan okumaya hizmet edecektir.⁴⁴ Buradan hareketle eğitimin önemli işlevleri arasında sayılan dönüşüm süreci ile eleştirel kapasitelerin, meydan okumaların ve problem çözme becerilerinin gelişimi arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu ilişkiyi ortaya çıkaracak bakış açısı sürekli dikkat gerektirmektedir. Dünyanın değişim ve dönüşüm süreçlerine, bununla beraber kültürün değişen koşullarına uyum sağlamak için eğitim önemli bir araçtır.⁴⁵

Eleştirel teori, toplumumuzun karmaşık yapısını ve eşitsiz güç dağıtımından kimin sorumlu olduğunu tespit etmenin kolay bir şekilde gerçekleşmediğini kabul etmektedir. Fakat sonuç itibarıyla “sorumlu kukla ustalarını” tanımlayabileceğimizi, onlardan kurtulabileceğimizi ve zulmü bir kez ve herkes için sonlandırabileceğimizi hayal etmemizin mümkün olabileceğini vurgulamaktadır.⁴⁶ Bu durumda bize düşen görev baskıcı toplumların içinde bulunduğumuzu ve etkilendiğimizi kabul etmek dışında, onların varlıklarını sorgulamak ve tespit etmek gibi sorumluluklarımızı da fark etmektir.⁴⁷

Eğitimin eleştirel bilinç olmadan yüzeysel bir bilgi aktarma aracı olması kabul edilemez. Çünkü eleştirel bilinç olmadığında eğitim araçsallaşır ve bilinç dönüşümü gerçekleşmez. Çünkü dönüşümü tam gerçekleştirmemiş yarı eğitilmiş bilinç tutarsız, süreksiz, kararsız ve genellikle manipülasyonlara açıktır.⁴⁸

Eleştirel teoriye göre kişinin kendini gerçekleştirebilmesi ve eleştirel olarak nitelendirilmesi için okuduğumuz metinlerin, deneyimleri anlamlandıran düşüncelerin farklı bir bakış açısıyla sık sık yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir. Her ne kadar objektif ve tarafsız olduğumuzu bilsek veya böyle olduğuna inandığımız insanlar olsa da, düşüncelerimizde önceki deneyimlerimiz ve önyargılarımız etkilidir. Bu sebeple, tüm anlayışlar, önceki deneyimleri anlamlandırdığı için hepsini eleştirel bir bakış açısı ile yeniden değerlendirmek gerekir. Bu bakış açısı bize politik yapıları sürekli

⁴⁴ Yasemin Oral, **Classroom Power Relations in an English as a Foreign Language Setting From a Critical Pedagogical Perspective**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2009, ss. 18-19.

⁴⁵ Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, s. 130.

⁴⁶ Dell'Angelo ve diğerleri, ss. 7-8.

⁴⁷ Nuhamara, s. 74.

⁴⁸ Wanda Alberts, **Integrative Religious Education in Europe: A Study of Religious Approach**, Walter de Gruyter Publishing, Berlin, 2007, ss. 58-59.

sorgulamamızı sağlayan bir bilinç sağlamaktadır.⁴⁹ Kritik yapmanın ve herhangi bir durumu kritik olarak nitelenin yolu şüphe duygusuyla başlar ve onu yeniden değerlendirme ihtiyacıyla devam eder. Eleştirel teoriye göre, akla gelebilecek her olgu, yargı, durum ve kabullerin önceki deneyimlerle ilişkili olduğu bilinmeli ve yeniden sorgulanmalıdır.

1.1.2. Eleştirel Eğitimde Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünmenin tarihi incelendiğinde ünlü Yunanlı filozofu Sokrates'e (M.Ö. 470 – M.Ö. 399) kadar uzandığını görmekteyiz.⁵⁰ Eleştirel teori Sokrates'in geleneksel bilgeliği sorguladığı, uzun süre devam eden inanışları rasyonel incelemeyle ele aldığı ve mevcut düzen üzerinde şüpheler oluşturduğu durumların, bu mirasın üzerine inşa edildiği söylenebilir.⁵¹ Eleştirel eğitim kendi yöntemiyle öğrencilere “ Kendini kandırmana izin verme” (“Do not let yourself be deceived.”) der. Bu nedenle sıklıkla “eleştirel” terimine başvurur. Eleştirel eğitim, fikir üretme toplantıları, konferanslar ve pedagojik metinler aracılığıyla bütün eğitim kademelerinde belirli eğitimci gruplarına ulaşmayı ve bunları etkilemeyi amaçlamaktadır.⁵²

Eleştirel eğitim kavramındaki ‘eleştirel’ sıfat kendi içerisinde birçok tutumu, şüpheleri, soruları ve analizleri iğerirmektedir. Eğitim isminin eleştirel olarak nitelik kazanması ile birlikte, iktidar ve eğitim arasındaki ilişkideki sorunları fark edebilen bir bilincin ve bu sorunları mümkün olduğunca ele almaya çalışan uygun uygulamaların geliştirilmesine atıfta bulunulmaktadır. Bu nedenle, öğretmenler öğrencilerin dikkatini, adaletsiz dağıtımın tesirine, sınıf, ırk, etnik köken, kültür, cinsiyet, cinsel yönelim ve daha fazla şeyleri temele alarak yaşayan toplumlardaki ayrıcalıklara, bu etkileri sınırlandırmak ya da üstesinden gelmek için kabiliyet geliştirmeye yönlendirmelidir.⁵³

Eğitimin eleştirel olması, iktidarla ters düşmeyecek zihinlerin yetiştirilmesine yönelik anlayışın değerştirilmesi, var olan sorunların çözümlüne yönelik uygulamaların

⁴⁹ Dell'Angelo ve diğerleri, ss. 5-6.

⁵⁰ Debra Nails, “Socrates”, 06.02.2018, <http://plato.stanford.edu/archives/spr2010/entries/socrates/>, (24.10.2021).

⁵¹ Stephen Eric Bronner, **Critical Theory: A Very Short Introduction**, Oxford University Press, New York, 2011, s.1.

⁵² Burbules ve Berk, s. 45.

⁵³ Alexander, s. 903.

geliştirilmesiyle mümkün görülmüştür. Bu yüzden eleştirel eğitimde öğrencilerin dikkati eleştirel bakış açısına ve farkındalığına sahip olmalarını sağlayacak konulara yönlendirilmelidir. Durumları algılayabilen, fark edebilen, değerlendirebilen ve çözebilen bir eleştirel bakış açısına sahip öğrenci yetiştirmek eleştirel eğitim kavramının içeriğine dâhil edilebilir.

Eleştirel düşünme; açık fikirli olma, varsayılan iddiaların temellerini araştırma, önyargılardan ve klişelerden uzak durarak gerçek bir anlam arayışında bulunma, ben merkezli düşünceden uzak durma, düşünceleri mantıksal bir zeminde temellendirerek hareket etmek gibi anlamlara sahiptir. Buradaki en önemli nokta eleştirel düşünmenin eğitimde bir amaç olmasından ziyade eğitim için bir zorunluluk olmasıdır. Bu sebeple eleştirel eğitim, eleştirel düşünen öğrenciler yetiştirerek, onların daha sağlam ve daha özgür bir şekilde öğrenmelerini, öğrendiklerini tüm baskılardan kendilerini koruyarak özümseyip hayatlarına geçirmelerini amaçlamaktadır.⁵⁴ Bu bağlamda eğitim, öğrencilerin yaratıcı ifade biçimlerinden başlayarak, ifade özgürlüğü kapasitelerini arttırmayı amaçlayan bir sanattır.⁵⁵

Noddings eleştirel düşünmenin epistemolojik değil ahlaki bir dayanağı olabileceğini ifade etmektedir. Ona göre amaç en iyi argümanı ortaya koymaktan ziyade, dünyayı daha yaşanabilir bir hale getirmek için daha az acımasız ve daha az şiddet içeren daha duyarlı bir dünyanın inşasıdır. Bunları bir arada tutan epistemolojik dayanakları hiçe saymak yerine, karşılıklı konuşabilmeyi ve sohbet edebilmeyi sağlayacak ahlaki kriterleri de öğrenmemiz gerekmektedir. O, Derrida'nın "ötekinin tüm ötekiliği içerisinde 'öteki olmasına müsaade edebilen'" bir düşünme şeklini savunarak sözlerini güçlendirmektedir.⁵⁶

Eleştirel eğitim ve eleştirel düşünme aynı ortak endişeleri taşırlar. Eleştirel eğitim sürdürülen ve meşru sayılan adaletsiz bir statüko olan kültürel oluşumların ve pedagojik bilginin etkisi ile ilgilenirken, yurttaşların eleştiri kapasitesinin beslenmesini veya teşvik edilmesini, onların bu tip güç etkilerine karşı çıkmalarını sağlamaktadır. Eleştirel eğitim, sosyal, ekonomik ve politik imkânlarından mahrum

⁵⁴ Cevizci, Eğitim Felsefesi, s. 188.

⁵⁵ Alexander, s. 904.

⁵⁶ Noddings, Eğitim Felsefesi, ss. 102-103.

edilen gruplar adına taraf tutmaktadır. Gelişmiş eleştirel düşünme, bütün sosyal gruplara ve sınıflara karşı genel bir *insanileştirici etkiye (humanizing effect)* sahiptir.⁵⁷

Gelişmiş eleştirel düşünce, herkese karşı aynı mesafede olmayı öngörür. Böyle olmadan insanlara karşı insanileştirici bir etki sağlanması mümkün görülmektedir. Her insana eşit mesafeden bakabilmek, birinin yanındayken diğerine daha yakın bir tarafta olmamamızı sağlar. Bu bağlamda eleştirel teoride objektiflik çok önemlidir. Eleştirel düşünen, o gözle bakabilen ve davranabilen insan, olaylara daha insanca bakabilir. Bunu öğrenebilmemiz için bize bu konuda destek veren insanların ya da eğitim şeklinin olması gerekir. Çünkü toplum düzeyi bunu bizim kendi kendimize yapmamıza izin vermeyebilir. Bu durumda, kendi hayatlarımızın mantığını, işleyişini sorgulayamayan ve bunu nasıl yapacağını bilemeyen insanlara bu konu eleştirel eğitim vasıtasıyla kazandırılabilir.

Eleştirel düşünmenin hâkim olması eleştirel okur-yazarlığın geliştirilmesi ile mümkündür. Eğer haklarından mahrum bırakılan ve baskı gören kişiler eleştirel bir biçimde okumayı ve dinlemeyi öğrenebilirlerse, yanlış oluşan bilinçlerini terk edebilirler. Böylece kendilerini kandırmadan var olan şartları gerçek halleriyle görmüş olurlar. Böylelikle buna neden olan kişileri veya kurumları eleştiriye tabi tutup, onların ya tamamen değişimini talep eder ya da bazı değişikliklerin yapılmasını isterler.⁵⁸

Kendini kandırmak bir insanın hissettiği duyguları, yaşadığı hayatı olduğundan farklıymış gibi görmesi olarak anlaşılabilir. Öyle ki, kendini kandırmak, bir kimsenin olmak istediği yer ile bulunduğu yer arasındaki ayrımı fark etmemesine neden olabilir. Toplum problemlerini yok saymak, bu problemlerin geçeceğini umarak var olan durumu değerlendirmemek ve bu değerlendirmeleri hep ertelemek, kimi zaman da her şeyin yolunda olduğunu düşünerek devam etmek bir insanın kendisini kandırması için yeterli görülebilir. Örneğin, sistemlerin insanları köle olarak çalıştırdığını söyleyebilmek ne kadar farkındalıklıysa, çalıştığının karşılığını aldığını düşünerek bu durumu hiç sorgulamamak da bir o kadar kendini kandırmaktır. Bu tip insanlar belki de buldukları konumun dışında iyi bir yol olduğunu bilmedikleri için hayatlarını değerlendirmeye tabi tutmamaktadırlar. Böyle kimseler ne kendilerini yönetenlere, ne

⁵⁷ Burbules ve Berk, s. 46.

⁵⁸ Noddings, Eğitim Felsefesi, ss. 101-102.

içinde bulunduğu çevreye, ne sosyal sınıflara, ne aldığı eğitime ne de kendisine, eleştirel bir gözle bakabilmektedirler.

İnsanların düşünme şekillerinde ve davranışlarında daha eleştirel olmaları, dünyayı olduğu gibi görebilmeleri ve ona göre davranabilmeleri için ilerici fikirli eğitimcilerin ücretsiz olarak yardımına ihtiyaç duyulmaktadır. Eğer eleştirel düşünme becerisi bu şekilde geliştirilebilirse, eleştirel eğitim insani imkânların kapsamını büyütebilir ve özgürlüğü artırabilir. Eleştirel düşünürler, insanların yaşamalarına neden olan sebepleri yeteri kadar incelemediklerini, günlük hayatlarındaki mantığı, bağlılıkları/sorumlulukları, varsayımları sorgulamadıklarını iddia etmektedirler. Buradaki problem, Richard Paul'un ortaya koyduğu gibi, irrasyonel, mantıksız ve sorgulanmamış yaşamın kendisindedir. O bizim günlük aktivitelerimizin temelini oluşturan argümanların mantığını eleştirmeyi ve ifade etmeyi öğrenmemiz gerektiğini savunmaktadır. Bu argümanları anlamak, analiz etmek, değerlendirmek ve mantık yürütmek, sorgulanmış bir hayata öncülük etmek için esastır.⁵⁹

Eğitimde eleştirel düşünmeyle ilgili endişe, geniş bir anlamda öğrencilere mantık kurallarının ve delillerin nasıl değerlendirileceğinin öğretilmesidir. Bu endişe yeni bir durum değildir. Batı eğitim geleneği boyunca, Yunanlılardan başlayıp günümüze kadar devam etmektedir.⁶⁰ Eleştirel düşünmenin bir diğer ana kaygısı ise güvenilir soruşturma prosedürlerine dayalı düşüncenin yerini, yarım yamalak ya da çarpıtılmış düşüncenin yer almış olmasıdır. "Sorgulanmadan kalan inançlarımızın olduğu yerde bizler özgür değiliz." sözüyle Siegel, yarım yamalak ya da çarpıtılmış, düşünmeden kabul ettiğimiz, inandığımız ve ona göre hareket ettiğimiz her şeyde kendi kaderlerimizi kontrol altına alamadığımızı ve özgür olmadığımızı anlatmaya çalışmaktadır. Harvey Siegel'in de belirttiği gibi eleştirel düşünme, öz yeterliğe sahip, haksız inançların istenmeyen ve yersiz kontrolünden uzak, kendine güvenen ve özgürleştirilmiş insanı amaçlamaktadır.⁶¹

Eleştirel düşünme becerisine sahip kişiler yetiştirmek öğrencilerin özel hayatlarında ve mesleki hayatlarında daha başarılı olmaları ve buldukları ülkeye daha iyi vatandaşlık etmeleri bakımından önemli hale gelebilir. Eğitim yoluyla

⁵⁹ Burbules ve Berk, s. 46.

⁶⁰ Burbules ve Berk, ss. 50-59

⁶¹ Harvey Siegel, **Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education**, New York, Routledge, 1988, s. 58'den aktaran Burbules ve Berk, ss. 46-47.

eleştirel zihniyet oluşturulabilirse, empati kurmayı, farklı düşüncelere saygı göstermeyi, meselelere tek açıdan değil farklı açılardan bakabilen öğrenciler yetiştirilebilir. Ayrıca var olan ve geliştirilmekte olan politikaları sorgulayabilen zihniyette öğrenciler yetiştirerek demokrasiye de katkıda bulunulur.⁶² Buna bağlı olarak öğretmenler öğrencilerini gündelik yaşamın problemleri hakkında eleştirel düşünebilen bireyler olarak yetiştirebilirlerse öğrenciler herhangi bir alandaki iddiaları daha büyük bir özgüvenle ve şüphecilik tavrı ile sorgulayabilirler. Fakat buradaki asıl bu problem, öğrencilerin bu noktada nasıl bir teknik dil ve kriterlere uyması gerektiğinin bilinmemesidir.⁶³

Eleştirel eğitim geleneğinin bir diğer hareket noktası, belli inanç iddialarını, toplumun güç yapıları içinde kitlesel etkileri olan inanç ve eylem sistemlerinin bir parçası olarak görmesidir. Eleştirel eğitim ilk olarak bu inanç ve hareket sistemlerinin kimin yararına olduğu sorusunu sormaktadır. Eleştirel eğitimin birincil meselesi, sosyal adaletsizlik ile haksız, demokratik olmayan/baskıcı kurumların ve sosyal ilişkilerin nasıl dönüştürüldüğüdür. Aslında, belli güç etkilerinin nasıl gerçekleştiğini gösterme yaklaşımının çok önemli bir boyutu, belirli hakların “doğru” olsa veya belirli sınırlar ve varsayımlar dâhilinde kanıtlanmış olsalar bile, yine de etkilerinde taraf olmalarıdır. Sosyal inanç iddialarının neden, nerede, ne zaman ve niçin ortaya çıktığı ile ilgili düşünceler, bu iddiaların epistemik yeterliği ile değerlendirilmelidir.⁶⁴

Eleştirel düşünmenin temel bir eğitim ideali olarak görülmesinin nedenleri vardır. Bunlardan ilki; öğrencilere eleştirel bir bakış açısı kazandırmak için çabalarını desteklemek ve onlara saygı duymaktır. Bu saygı onların kendi düşüncelerini oluşturmaları için onlara geniş fırsatlar sunmakla mümkündür. Hangi öğrenci olursa olsun hepsinin eşit ahlaki değere sahip olduğunu bilerek hareket etmek, birinin sahip olduğu değer diğerinden daha az olmadığını bilmek gerekir. Çünkü en iyi nasıl yaşayacaklarını ve kim olacaklarını belirleyecek tek kişi kendileridir. Eğitimcilerin, bunu dikkate alarak onlara saygılı davranmaları, eleştirel düşünmenin yeteneklerini ve eğilimlerini kazanmaları noktasında onları teşvik etmeleri açısından önem arz etmektedir.⁶⁵

⁶² Ahmet Cevizci, **Eğitim Sözlüğü**, Say Yayınları, İstanbul, 2010, (Eğitim Sözlüğü) s. 203-204

⁶³ Noddings, Eğitim Felsefesi, s. 98.

⁶⁴ Burbules ve Berk, ss. 47-48.

⁶⁵ Bailin ve Siegel, s. 189.

İkincisi; eğitim, öğrencileri yetişkinliğe hazırlama süreci olduğu için, eleştirel düşünme öğrencilerin kendi kendine yetebilen ve kendi kendini yönetebilen insanlar olmasını sağlamaktadır. Üçüncü olarak, eleştirel düşünme sahip olduğu analiz, iyi düşünme ve mantıklı düşünme gibi yönleriyle demokratik yaşamda da önemli bir yere sahiptir. Demokrasiye değer verdiğimiz ölçüde, eleştirel düşünme yeteneklerini ve eğilimlerini geliştirmekte sorumluluk sahibi olunur. Çünkü demokrasi, vatandaşın siyasal meseleler ve kamu politikası meseleleri hakkında iyi düşünebilen, medyayı iyi takip edebilen ve genellikle eleştirel düşünmeyi oluşturan yetenek ve eğilimleri karşılayabilen bir yapıya sahip olabilirse o ölçüde gelişebilir.⁶⁶

Öğrencilerin daha bilgili, etkileşimli vatandaşlar olmalarına yardım etmek için, eleştirel bir sınıfta ezberlemeye değil; sorgulamaya dayalı, mevcut koşulları ve önerileri şüpheli bir gözle inceleyebilen bir eğitim anlayışına odaklanılmalıdır. Bu ise sürekli bir dikkat ve eleştiri kapasitesi gerektirir. Eleştirel eğitimcinin her zaman şu sorgulamaları yapması beklenir: Öğrencilerin üzerinde karar vericinin kim olduğunu, planları kimin yaptığını ve hangi kriterlere göre hazırlandığını, kazançlarının ne olacağını, kayıplarının neler olabileceğini bilmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Her zaman toplumun bir kesimine diğerine göre ayrıcalık tanınması, eleştirel perspektiften bakıldığında bu sorgulamaların ne kadar olması gerektiğini göstermektedir. Eleştirel teorisyenin amacı gerçek anlamda eşitlikçi bir toplumu oluşturmaktır.⁶⁷ Bu sebeple eleştirel eğitim ortamı öğrencilere diledikleri sorgulamaları yapabilecekleri demokratik bir eğitim sunma vaadinde olmalıdır.

1.2. ELEŞTİREL EĞİTİM İLE İLGİLİ KURUMSAL YAPILAR

1.2.1. Frankfurt Okulu ve Eleştirel Teorisyenler

Eleştirel teori, Neo-Marksist bir bakış açısıyla geliştirilen, birey ve toplum arasındaki ilişkinin bir yansımasıdır. Temel iddiası, herkesin rasyonel ve akla uygun bir şekilde örgütlenmiş bir topluma gerçek bir ilgisinin olmasıdır. Eleştirel teori için tarih temel bir kategoridir; eğer daha rasyonel bir toplum olma yönünde tarihin akışını

⁶⁶ Bailin ve Siegel, s. 189.

⁶⁷ Patricia H. Hinchey, **Becoming a Critical Educator: Defining a Classroom Identity Designing a Critical Pedagogy**, 3. Baskı, Peter Lang Publishing, New York, 2010, Cilt:224, s. 14.

değiştirecek güçte bir yetki varsa tarihin içkin bir ilkesi olmalıdır. Marx tam olarak böyle bir prensibi formüle ettiğini iddia etmektedir.⁶⁸

Marx insanların birilerine veya birtakım kuruluşlara koşullanmalarının sebebinin fiziki ve sosyal şartlar olduğunu, insan bilincinin de aynı şekilde koşullandığını dile getirmektedir. Yaşamın bilinç tarafından yönetilmesi ya da bilincin yaşam tarafından yönetilmesine karşı çıkan Marx, bu ikisinin yani bilinç ve gerçekliğin arasında çok sıkı bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Bilincin üzerinde etkili olan diğer bir husus da insanların deneyimleridir. Kapitalist düzenin insanların hayatlarını algılamalarında, yaşamalarında hatta düşünmelerinde büyük bir etkiye sahip olmaları onların davranışlarını ve deneyimlerini de olumsuz anlamda etkilemelerine neden olmaktadır. Buna sebep olan durumun altında kapitalizmde egemen olan sınıfın bilgi üretimiyle düşünceleri yönetmek istemesi hedefi yatmaktadır.⁶⁹

Dünyada idealist bir felsefenin egemen olması bu sınıfın hem maddi hem zihinsel olarak manipülasyona uğramasına imkân tanır. Bu manipülasyon egemen sınıfın ideolojisi haline gelirken, insanlar yanlış bilince sahip olmaktan kurtulamamakta; yönetici sınıf, toplumu kendi çıkarlarını kavramalarını zorlaştıracak hale getirecek şekilde koşullamaktadır. Çünkü bu sınıf kendi çıkarlarını toplumun çıkarları, kendi fikirlerini toplumun fikirleri gibi göstererek kendi ideolojilerini gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Eğitimin bu sınıfı koruduğunu ve yanlış bilinci devam ettirdiğini düşünen eleştirel eğitimciler, öğrencilere eleştirel bilinç kazandırmayı sonuna kadar savunmaktadır.⁷⁰ Çünkü eleştirel bilince sahip olan bireyler, üzerlerinde etkisi olan ideolojileri fark edebilir ve onları sorgulayabilirler.

Eleştirel teori tarihinin temelini atan isim Karl Marx'dır. Felsefenin daha pratik bir biçimde çalışmasını sağlayan Karl Marx, amacına ulaşmak için insanların, toplumların ve toplulukların kendi ideallerini anlamaları, yansıtılmaları, daha sonra ideolojik, politik ve sosyal bir devrim yaratmak için ona göre hareket etmelerine ihtiyaç olduğunu söylemektedir.⁷¹ Toplumu oluşturan bireyler neye ihtiyaçları olduğunu, ne için çalıştıklarını, ne için yaşadıklarını düşünecek ve irdeleyecek hale geldiklerinde, bunu gerçekleştirmek için ne yapmaları gerektiğini de bulmaya

⁶⁸ Bronner, s. 115.

⁶⁹ Cevizci, Eğitim Felsefesi, ss. 205-207.

⁷⁰ Cevizci, Eğitim Felsefesi, ss. 205-207.

⁷¹ Dell'Angelo ve diğerleri, s. 2.

çalışacaklardır. Bir sonraki adım ona göre nasıl hareket edeceğinin stratejisini oluşturmaktır. Bunun bir ihtiyaç olduğunun vurgulanması bir yana, fark edilmesi önemli görülmektedir. Bu fark etme ve fark ettirme çabalarının da ilk olarak Frankfurt Okulu üyeleri tarafından ortaya atıldığı bilinmektedir.

Frankfurt Okulu'nun resmi adı Frankfurt Toplumsal Araştırmalar Enstitüsü olup, 1923 yılında Frankfurt Üniversitesi'ndeki akademisyenler tarafından kurulmuştur. Frankfurt Okulu'nun müdürlüğünü sırasıyla Carl Brünberg, onun ölümü üzerine kısa bir süre 1928'de Friedrich Pollock, daha sonra emekli olana kadar 1930-1958 yılları arasında Max Horkheimer yapmıştır. Horkheimer'den sonra görevi devralan Theodor Adorno on yıldan fazla enstitünün yöneticiliğini yapmıştır.⁷²

Eleştirel teori, Max Horkheimer (1895-1973), Theodor Adorno (1903-1969), Herbert Marcuse (1898-1979), Eric Fromm (1900-1980), Walter Benjamin (1892-1940) gibi Alman Yahudi yazarların, Frankfurt Toplumsal Araştırmalar Enstitüsü'nde yaptıkları çalışmalara dayanmaktadır. Günümüzde bu görevi üstlenen isim ise Jürgen Habermas'tır. Geleneksel Marksistler toplumu incelerken ekonomik altyapıyı ele almış, Frankfurt Okulu düşünürleri ise sanayi toplumu, ideoloji, medya, estetik, psikanaliz gibi konular hakkındaki soru ve sorunlarla ilgilenmiştir. Yukarıda ismi geçen yazarlar ekonomiden ziyade siyasi ve kültürel üstyapıyı merkeze koymuşlardır.⁷³

Tom Bottomore, Enstitü'nün tarihinde dört farklı dönem olduğunu savunmaktadır. Bu iddiasında, Frankfurt Okulu'nun düşünsel yönelimlerini ve tarihsel koşullar altındaki durumunu göz önüne almakta, ilk dönem 1923-1933 yılları arasında kapsamaktadır. Bu dönemde Enstitü'nün ilgilendiği konuları daha çok Grünberg belirlemektedir. Bu dönemdeki çalışmalar Marksizm tutumunu içeren güçlü bir deneysel karaktere sahiptir.⁷⁴

1920'lerin sonlarında, ilk eleştirel teorisyenler, pozitivistimin araçsal rasyonalitesinin, bilimin toplumdaki rolü ve bilimin doğası hakkında kendini yeterli

⁷² H. Emre Bağce (Ed), **Frankfurt Okulu**, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2015, ss. 7-16.

⁷³ Volkan Yaramış ve Klevis Kolasi, "Eleştirel Teori, Hegemonya ve Güvenlik", **Uluslararası İlişkiler Teorileri: Temel Kavramlar**, (Ed. Mehmet Şahin), Kripto yayınları, 2014, Ankara, s. 176.

⁷⁴ Rolf Wiggershaus, *The Frankfurt School: Its History, Theories, and Political Significance*, trans. Michael Robertson, Cambridge, Polity Press. 1995, s. 26- ve 27'den aktaran Kurtul Gülenç, **Eleştiri, Toplum ve Bilim: Frankfurt Okulu Üzerine Bir İnceleme**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2010, s. 24.

gören ve kendini beğenmiş bir tutuma sahip olduğunu fark etmiştir. Sonrasında ise bilimin kendisinin bir kuramcı haline geldiğini görmüşlerdir. Kendisinin hakikatin doğasının problemlerini çözdüğüne inanan ve epistemoloji alanını bilim felsefesine indirgeyen bilimin, kendisini üstün gören, bütün önemli soruları cevaplama konusunda yüce bir güce sahip olduğu inancı toplum tarafından sahiplenilmeye başlanmıştır.⁷⁵

İkinci dönem 1933-1950 yılları arasında Enstitü üyelerinin sürgün edildiği, nasyonal sosyalistlerin Hitler'in emiri altında iktidara yükseldiği dönemdir. Bu dönemde Frankfurt üyeleri göç etmeye mecbur bırakılmıştır. Göç etmeye mecbur kalmalarının sebebi neredeyse hepsinin Yahudi olmasıdır. Bu dönemde yapılan felsefi, kültürel ve psikolojik çalışmalar diğer dönemlere de tesir etmiştir.⁷⁶ Üyelerin birçoğu farklı yollarla New York'ta toplanarak, Columbia Üniversitesi'nde yeniden eleştirel eğitim üzerinde çalışmış, savaştan sonra ise tekrar Frankfurt'a geri dönüş yapmışlardır. Savaş yıllarında yazılan Adorno ve Horkheimer'in *Aydınlanmanın Diyalektiği* eseri ile Frankfurt Okulu'nun temel tartışma noktaları meydana çıkmıştır. Bu çalışmada aklın doğadan özgürleşimi vurgulanmaktadır. Savaş sonrası dönemin genç temsilcileri ve günümüzde eleştirel teori ile ilgisinin devam ettiği akademisyenler Frankfurt Okulu'nun karşılaştığı sorunları aşmaya çalışmaktadırlar.⁷⁷

Almanya 1947 yılında Adorno ve Horkheimer' in yayınladığı *Aydınlanmanın Diyalektiği* adlı eserde insanların neden barbarlık düzeyine girdiğine dair soruya yanıtlar aramıştır. Bunun nedeninin araçsal akıl olduğunu belirten yazarlar, insanların sadece araçların kendisiyle ilgilendiklerini, bunların neden olduğu sonuçlara dikkat edilmediğini savunmuştur.⁷⁸ Rasyonelliği, bilimlerin araçsal rasyonalitesi olarak gören Horkheimer ve Adorno'ya göre aydınlanma diyalektiği, insana ve insanlığa bir tehdittir. Çünkü aydınlanmanın etkisi altında, tarihsel gelişim süreci irrasyonel hale gelmekte ve bu yüzden tarihin içkin gelişim ilkesi çarpıtılmaktadır.⁷⁹ Bilimin gücünü kabul edenler onun değişebileceğini kabul etmezlerse, burada bir mutlaklık ve sabitlik söz konusudur. Hâlbuki tarihsel gelişim sadece tarihi değil, bilimi de değiştirmektedir.

⁷⁵ Wilfred Carr ve Stephen Kemmis, **Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research**, RoutledgeFalmer is an imprint of the Taylor & Francis Group, 2004, s. 132.

⁷⁶ Kurtul Gülenç, **Eleştiri, Toplum ve Bilim: Frankfurt Okulu Üzerine Bir İnceleme**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2010, ss. 24-25.

⁷⁷ Bağcı (Ed), s. 11.

⁷⁸ Yaramış ve Kolasi, s. 179.

⁷⁹ Miedema ve Wardekker, s. 69.

Bu değişim gerçekleşmediğinde, bilim kendi kendini yeni koşullar için yenilememiş ve geliştirmemiş olur. Adorno ve Horkheimer bu yüzden aydınlanma diyalektiğini insanlığa bir tehdit olarak görmektedirler. Değişim ve dönüşümün olmadığı bir yerde insanlar, toplumlar ve bilim kendi içkin gelişim ilkesi ile ters düşecektir. Bununla birlikte, Horkheimer ve Adorno aydınlanma düşüncesinin akıl, özgürlük ve gerçeklik gibi birçok temel kaygılarına bağlı kalarak, daha adil ve demokratik bir topluma katkıda bulunmanın yollarını aramaya, bu kavramları dönüştürmeye ve rehabilite etmeye çalışmışlardır.⁸⁰

Ancak II. Dünya Savaşı'ndan sonra Horkheimer ve Adorno, daha rasyonel olma eğilimindeki toplumların gelişimine yönelik iyimserliklerini kaybedince, onların bir aydınlanma süreci, özgürlüğün artışı ve doğaüstü kontrol olarak gördükleri eski tarihi bakış açıları tamamıyla tersine dönmüştür. Onlar rasyonelliği tehdit olarak görmeyi bir kenara bırakarak doğayı kontrol etme aracı olarak kendi başına bir amaç olması ve insanlığın çıkarına dönüştürülmesi gerektiğini savunmakla yetinmişlerdir.⁸¹ Onların toplumların gelişimine yönelik umutlarını yitirmeleri, kendi savundukları argümanları sınırlandırmalarına neden olmuştur. Belki de düşüncelerini uygulayabilecek bir toplum görememek onların hedeflerini değiştirmiştir. Bu hedefin yönü var olan rasyonel algıyı tehdit olarak görmekten ve onu reddetmekten ziyade, insanlara faydalı olacak şekilde dönüştürmeye çevrilmiştir.

Horkheimer dönemi Frankfurt Okulu'nun en parlak ve kurumsal dönemi olarak bilinmektedir. Frankfurt Okulu'nun biçimlenmesinde en etkili isimler Horkheimer ile birlikte şüphesiz Herbert Marcuse, Theodor Adorno ve Walter Benjamin'dir. Frankfurt Okulu üyelerinden siyasal eylemlere destek veren tek üye Marcuse olmuştur. Benjamin ve Adorno ise daha çok edebiyat, sanat ve kitleye hitap eden çalışmalar yapmıştır.⁸² Max Horkheimer Enstitüyü devraldığında, eleştirel teorinin bir akademik uzmanlık kitlesine hitap etmesinden ziyade bir tür kamu felsefesi olacağını ummuştur. Ona göre, radikal bir kamu felsefesinin güçlendirilmesi ancak toplumsal sorunları sorgulayarak ve toplumun bireysellikten uzak durma yollarına alternatifler sunarak mümkün olacaktır.⁸³

⁸⁰ Albers, s. 58.

⁸¹ Bronner, s. 115.

⁸² Bağce (Ed), ss. 9-16.

⁸³ Bronner, s. 115.

Geleneksel ve eleştirel teoriler arasında ayırım yapan Horkheimer, toplumun değişimiyle ilgilenmekte, ancak buna öncülük edecek teorilerin doğa bilimlerindeki gibi olmayacağını düşünmektedir. O, bilgi ve güç/iktidar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için, geleneksel ve eleştirel teori arasında ayırım yapmaktadır. Eleştirel teorisyenlere göre bilgi belirli sosyal ve tarihsel durumlar, bağlamlar ya da şartlar sonucunda ortaya çıkan bir üründür. Bu bağlamda belirli teoriler belirli çıkarlara hizmet etmektedir. Eleştirel teorinin amacı ise adaletsizliği ortadan kaldırmak ve insanın özgürleşmesini sağlamak ya da var olan özgürleşimi ilerletmektir. Eleştirel teori bu bağlamda hem normatif hem de politiktir. Frankfurt Okulu'nun ilk temsilcileri eleştirel teorinin üzerinde durduğu özgürleşme kavramını doğayla barışma olarak ele almakta, yeni temsilcileri ise eleştirel teoriyi daha çok özgürlükçü bir yaşam alanının inşasına uygulama maksadıyla değerlendirmektedirler.⁸⁴

Horkheimer'in "Geleneksel ve Eleştirel Kuram" başlıklı eseri Frankfurt Okulu'nun eleştirel teori yöntemini oluşturan ilk eseridir. Eleştirel teori kavramı ile Frankfurt Okulu "Marksist" etiketinden kurtulmakta, böylece; kuramın, eleştirel terim aracılığıyla, pozitivist ve geleneksel bilimsel düşüncenin karşısında olduğu vurgulanmaktadır⁸⁵

Horkheimer'e göre geleneksel teori için dünya; bilim aracılığıyla keşfedilen bir dizi olgular kümesidir. Horkheimer bilgiyi belirli sosyal ve tarihsel bağlamların bir ürünü olarak görmektedir. Bunun sebebi bilgiyi oluşturan nesnelerin sosyal ve tarihsel geçmişlerinin bilgi üzerinde etkisi olduğuna inanmasından dolayıdır. O teorisyeni, incelediği nesnenin dışında görmekte, teorisyen ve onun incelediği nesne ya da obje arasında mutlak bir ayırım yapmaktadır. Ona göre teorisyenin değer yargılarını, ideolojisini ve inançlarını ayrı tutarak, dünyanın objektif bir biçimde incelenebilmesi mümkündür.⁸⁶ Horkheimer gelenekselcilerin dünya görüşlerinin kendi değer yargılarına, ideolojilerine ve inançlarına bağlı olarak şekillendiğini görmüş, belki bu yüzden onları bir dizi olgular kümesi olarak değerlendirmiştir. Geleneksel teorinin dünya görüşü elbette buna bağlı olarak şekillenmiş olabilir. Eleştirel bakış açısıyla bakıldığında teorisyen ön kabullerini kendi bakışından uzak tutarak objektif bir şekilde dünyayı inceleyebilir.

⁸⁴ Yaramış ve Kolasi, ss. 177-178.

⁸⁵ Bağcı (Ed), ss. 9-10.

⁸⁶ Yaramış ve Kolasi, s. 177.

Toplumsal yeniden üretime destek verip vermemek, ya da bu yeniden inşayı engellemek, geleneksel kuram ile eleştirel kuramı ayırt eden noktalarıdır. “*Diğer yandan, Horkheimer’e göre Eleştirel Kuram, mevcut toplumun kendi içkin eleştirisidir*”.⁸⁷ Geleneksel teori yeniden üretime karşı çıkarken ve toplumun yeniden inşasını engellerken, eleştirel teori bunun aksini yapmaktadır. Tüm bunlara bakarak, sahip olduklarının bilgisini eleştirmeyen kişinin gelişme ve yenilenme yolunda olmadığı söylenebilir. Burada geleneksel ve eleştirel teoriyi ayırt eden nokta da kendi içkin eleştirisini yapamayanların bu yenilenme yolunda olamamalarıdır.

Teknik aklın hâkimiyetinin kurulması, insanın kendini gerçekleştirmesinin önünde bir engeldir. Bir teorinin var olan düzeni eleştirmesi gerekir, eğer eleştirmiyorsa bu onu kabul ettikleri hatta destekledikleri anlamına gelmektedir. Horkheimer, rasyonel aklın doğası, pozitivizm, insan-doğa ilişkisi ve tarihsel ilerleme iddialarına ilişkin bu dört konuda eleştirilerde bulunmuştur.⁸⁸ Teknik aklın hâkimiyetini devlet ya da sistem olarak görürsek onların toplum üzerinde her şeyin en iyisini bildikleri şeklindeki hâkimiyetleri ve baskıları insanların kendilerini var edememelerine belki daha büyük zulümlere neden olmaktadır. Buna bakarak; insanlar, toplumlar, teoriler, ülkeler, kıtalar, kendi dünyalarına ve onun gidişatına eleştirel bakış açısıyla bakabilir ve değerlendirmeler yapabilirlerse kendilerini gerçekleştirme yönünde ilerleme kat edebilirler denilebilir. Çünkü bir ülkenin kendi toplumuna baskısı, ya da bir toplumun kendi sistemine olan tavrı eleştirel bir bakışla bakılarak değerlendirilmezse bu onların gerçekleşen olaylara karşı rızaları olduğu anlamına gelebilir. Böyle bir durumda grupların, toplumların, ülkelerin vb. yenilenmesi ya da yeniden inşasının ne kadar mümkün olduğu sorusu akla gelir. Buna karşılık olarak eleştirel toplum teorisi ile bunu gerçekleştirmenin yolları gösterilmeye çalışılmaktadır.

Şöyle ki, batı tarihi boyunca yönetme ve fethetmenin yolu öznelarasılık (*intersubjectivity*)⁸⁹ ve korunma (*preservation*) olarak verilmiştir. Keulartz bazı değişiklikleri görünür kılmanın ve onları eleştirmenin rasyonelleşmeye (daha geniş

⁸⁷ Max Horkheimer, “Philosophie und Kritische Theorie”, *Zeitschrift für Sozialforschung*, 1937, s. 274’den aktaran Göran Therborn, “Frankfurt Okulu”, *Frankfurt Okulu*, (H. Emre Bağce), Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2015, ss. 19-20.

⁸⁸ Yaramış ve Kolasi, s. 180.

⁸⁹ Öznelarasılık hakkında daha fazla bilgi için: Oya Morva, “Öznelarası Bir İletişim Süreci Olarak Kültürel Vatandaşlık”, *Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Çalışmalar Dergisi*, Cilt:1, Sayı:2, 2015, ss. 133-152.

anlamda) katkıda bulunmanın, böylece gerçek düzenin kaostan harmoniye kadar yeniden kurulabilmesini sağlamanın eleştirel bir toplum teorisinin görevi olduğunu dile getirmektedir.⁹⁰

Gerçek bir teorinin değer yargılarından bağımsız olduğunu savunan geleneksel teori, bu bakışıyla pozitivizmi yansıtmaktadır. Bu anlayışın tehlikeli olduğunu savunan Horkheimer, bu durumun insan hayatı üzerindeki manipülasyonu artıracağını dile getirmektedir. Bu anlayış, insanın özgürleşme imkanlarını tanımaz ve sosyal dünyaya doğa gibi hükmetmek istemesini sağlamaktadır. Bu sebeplerden dolayı Horkheimer, geleneksel teori yerine eleştirel teoriyi benimsemekte ve onu önermektedir.⁹¹

1936 yılında Alman Franz Neumann'ın katılımıyla, Frankfurt Okulu üyeleri Marx'ın boş bıraktığı konuları ele almak için diğer okullara ve diğer bilim adamlarına yönelirler. Max Weber ve Freud bu alanda yardım alınan kişilerdir. Eleştirel boyutun vurgulanmasıyla birlikte, gerçeklik tartışmalarına, Kant'ın eleştirel felsefesine ve Hegel'e dönmeler başlar. Marx'ın 1930'larda yazdığı *Ekonomik –Felsefi Elyazmaları* eseri Frankfurt Okulu'na büyük bir destek sağlamıştır. Frankfurt Okulu'nda geleneksel pozitivist anlayışa karşı eleştirel teori kavramı geliştirilmiştir.⁹²

Üçüncü dönem 1950-1970 yılları arasında Enstitü üyelerinin Frankfurt'a dönmesiyle başlamış ve bu dönemde eleştirel teorinin temel iddiaları birçok eserde çok açık bir şekilde ortaya konmuştur. Bu dönem içerisinde eleştirel teori geleneği yaygınlaşmış ve Alman entelektüel yaşamının belirleyici noktası olmuştur.⁹³

Frankfurt Okulu ilk olarak, ABD'de popüleriteye kavuşmuştur. 1980'lerde, Eleştirel teori hala temel akademik çevrelerde ve ilerici aydınlar arasında alışılmadık ve yabancı bir kavram olarak kabul edilmiştir. Frankfurt Okulu Akademisi bir süre sonra kurumsallaşmıştır. Eleştirel yasal çalışmalar, eleştirel ırk teorisini, eleştirel cinsiyet çalışmalarını, mevcut paradigmaları ve varsayımları sorgulamaya başlamıştır. Bununla birlikte, alt grupların kamusal yaşamın gölgelerinden çıkmasıyla, entegre edilmiş egemenlik sistemi üzerine yapılan entegre edilmiş saldırı etkisini azaltmıştır. Batı geleneğinin köklü kanunlarına ve hatta popüler kültürün tartışmalarına ise yeni bir vurgu yapılmıştır. Toplumun tutarlılığı, tehlikeye girmeye başlamış, onun

⁹⁰ Miedema ve Wardekker, s. 70.

⁹¹ Yaramış ve Kolasi, s. 178.

⁹² Bağcı (Ed), s. 9.

⁹³ Gülenç, ss. 24-25.

dönüşümsel amacı giderek daha keyfi formlar halini almıştır. Emperyalist sömürüler, ekonomik çelişkiler, devlet, kitle iletişim araçları ve modern toplumdaki direniş karakteri ile başa çıkmak için ise yeni tekliflere ihtiyaç duyulmuş fakat bulunamamıştır.⁹⁴

Frankfurt Okulunun son dönemi 1970 yıllarında başlamış ve Okul'un düşünsel olarak etkisi yavaşça parçalanmıştır. Adorno'nun 1969, Horkheimer'in 1973, Marcuse'un 1979 yılında ölümü Frankfurt Okulu'nun varlığını ve etkisini yitirmeye başlamasına sebep olmuştur. Köklerini etkileyen Marksizm'den uzaklaşıldığı düşünülse de, bu dönemde okulun bazı kavramları birçok sosyal bilimcinin (Marksist olan ya da olmayan) eserleri arasına girmiştir. Jürgen Habermas, Marx'ın bazı düşüncelerini yeniden eleştirmiş ve özgün bir şekilde ortaya koymuştur.⁹⁵

Frankfurt Okulu'nun üçüncü kuşak düşünürü Habermas'tır. Habermas, rasyonalitenin bilginin tek kaynak olduğuna dair düşüncelerini reddetmektedir. Ona göre özgürleşme süreci için iletişim ve diyalog temel niteliktedir. Ayrıca, iyi bir toplumun iyi bir iletişimle var olabileceğini savunmuştur.⁹⁶

*Habermas'ın iletişimsel eylem kuramı da eleştirel teorisinin önemli madenlerinden biridir. Amaç-rasyonel eylem ya da araçsal akıl ampirik bilgiye dayanan kurallara uymakla birlikte fiziksel veya sosyal olaylar hakkında kesin öngörüler içerirken, iletişimsel eylem karşılıklı davranış beklentilerini tanımlayan ve özneler arası kabul edilen toplumsal normlara uyararak kesin öngörüler içermez. Etkileşimle sağlanan rasyonelleştirme, özgürleşme, bireyselleştirme ve tahakkümsüz iletişimin yaygınlaştırılmasına olanak tanırken, araçsal ve stratejik eylemle sağlanan rasyonelleştirme ise teknik kullanım gücünün ve egemenliğin yaygınlaştırılmasını sağlamaktadır. Amaç rasyonel eylem bilimsellik iddiası taşıyarak denetim mekanizması kurmaktadır. Zira bilimi fetişleştiren ideoloji, eski tipteki ideolojilerden daha karşı konulamaz ve daha etkilidir. Öyle ki, pratik sorunların üzerini örtmekle sadece belli bir sınıfın kısmi iktidar çıkarlarını meşrulaştırmış ve başka bir sınıfın cephesindeki özgürleşim gereksinimlerini bastırılmış olmaz, aynı zamanda insan türünün özgürleşimci ilgisine de ket vurmuş olur.*⁹⁷

Habermas rasyonelleşmenin kapitalizmi desteklemesi ve pozitivismi doğurmasından dolayı, her ikisini de reddetmemiştir. Değerlerden arındırılan bir pozitivism anlayışının özgürlüğü geriletmediğini düşünürken, ileriye yönelik hareket için modernliğin gerçekleştirilebileceğini düşünmüştür. Onun savunduğu modernleşme; iletişimsel eylem kuramı ile birlikte tekrar ele alınan, özneye yönelik aklı, özneler arası

⁹⁴ Bronner, s. 101.

⁹⁵ Tom Bottomore, **The Frankfurt School and its Critics**, Routledge, 2003, s. 12.

⁹⁶ Yaramış ve Kolasi, s. 181.

⁹⁷ Yaramış ve Kolasi, ss. 181-182.

bir akla dönüştürerek yeniden düzenleyen bir modernleşmedir. Bu noktada Marx'ı eleştiren Habermas, yeteri kadar iletişime önem vermemesi konusunda onu eleştirmiştir. İletişimsel eylem kuramında kişinin kullandığı kavramlar, karşıdakinin anlam dünyasında bir şey ifade etmediğinde, burada o kişinin anlaşılma ihtimali bulunmamaktadır.⁹⁸

Bu bağlamda teorilerin, yaklaşımların, kavramların ve onların içerdiği anlamların, değerler ya da çıkarlar üzerine yerleşmemesi ve karşılıklı anlam ifade etmesi başarılı bir iletişimin örneğini oluşturmaktadır. Ayrıca ele aldığımız bilginin, iktidara yönelik çıkar üzerine oluşmadığından emin olmak, özneye yönelik katkısını doğru bir şekilde görmemizi sağlar. Çünkü eleştirel teoriye göre bilgi ile özne birbirinden ayrılamaz iki kavramdır. Bu nedenle, ikisinin de toplumsal ilişkiler ve işlevler olarak sorumlulukları bulunmaktadır. Bu bağlamda bilginin de tarihsel ve maddi koşullar içerisinde oluştuğunu ve dönüştüğünü unutmamak gerekmektedir.⁹⁹

Habermas, *İletişimsel Eylem Kuramı*'nda Frankfurt Okulu'nun savunduğu iddiaları ve eleştirileri dikkate almakta, zayıf kalan noktaları da gidermeye çalışmaktadır. Habermas'ın sayesinde rasyonellik, insan-özne, demokratik sosyalizm, diyalektik yöntem gibi konular yeniden gündeme gelmekte ve araçsal rasyonaliteye karşı, iletişim ve süreç odaklı bir model geliştirilmeye çalışılmaktadır.¹⁰⁰ Habermas'ın ilgilendiği konulardan biri rasyonalite olduğundan, rasyonalitenin bilgiye sığdırdığı anlamları reddederek bir eylem planı oluşturmaktadır. İlk olarak bilginin antropolojisini inceleyerek rasyonalitenin hedeflerinin insanlara yönelik olup olmadığıyla ilgili araştırma yapar.

Habermas'a göre bilginin antropolojisi; her şeyden önce, bilgiyi oluşturan çıkarların yarı-aşkın statü sorunuyla başa çıkmak için epistemolojik bir egzersizdir. Habermas, *Bilgi ve İnsani İlgili Alanların'da*, rasyonelleşmenin toplumsal sürecini makro öznenin kendini yansıtmaya hareketi olarak nitelendirmektedir. Ancak, iletişimsel eylem teorisiyle Habermas, bir öznenin merkeze doğru bir hamle yapmakta ve "Bir konunun bir başkasıyla ilişkisi, söz konusu olan konudur" demektedir. Öznenin yani insanın iletişimsel eylemini sağlayan yer yaşam dünyası olduğundan, Habermas

⁹⁸ Mümtaz Levent Akkol, "Jürgen Habermas'ın İletişimsel Eylem Kuramı ve Kamusal Alan Kavramının Analizi", *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 37, 2019, s. 173.

⁹⁹ Yaramış ve Kolasi, s. 183.

¹⁰⁰ Bağce (ed.), s. 12.

öncelikle yaşam dünyasının ne olduğundan bize bahsetmektedir. Ona göre, yaşam dünyası, geçerlilik iddiaları yoluyla iletişimsel eylemde gerçekleşen sorunlara dayanmayan inançların yorumlarından oluşmaktadır.¹⁰¹ Habermas, eleştirel bir toplum teorisinin normatif temellerini aydınlatmak üzere *İletişimsel Eylem Kuramını* ortaya koymuştur.¹⁰² Ona göre iletişimsel eylem teorisinin merkezinde, yaşam dünyası ile sistem arasında teorik bir ayrım bulunmaktadır. Ona göre yaşam dünyası, normatif yapılar ile değer ve anlamla ilgili kurumlardır. Örneğin; bir toplumdaki kurumsal yapılar ve demokratik kurumlar yaşam dünyası ise; ekonomi ve devlet, sistem olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda yaşam dünyası iletişim eyleminde bulunan insanlar tarafından kurulmaktadır. Bu iki kısım birbirinden bağımsız olarak ele alındığında değişim potansiyeli yaşam dünyasında daha çok mümkündür. Fakat yaşam dünyası, sistemin baskısı altında bırakıldığında değişim potansiyelinin gerçekleşmesi engellenmektedir.¹⁰³

Eleştirel teorisinin temel amaçlarından biri, son yüzyılda ortaya çıkan sosyal bilimlere yönelik pozitivist ve yorumlayıcı yaklaşımların eleştirileri ışığında, teori ve pratik arasındaki ilişkiyi yeniden değerlendirmektir. Max Horkheimer, Theodor Adorno ve Herbert Marcuse gibi erken eleştirel teorisyenler, bilimin baskın ve güçlü olması durumundan dolayı endişelenmekteydi. Fen bilimlerindeki araştırmaların sayısı ve başarısı giderek artarken, sosyal bilimler bu artışı ve başarıyı geriden gelerek takip etmeye başladılar. Böylece uygun muhakeme biçimleri insan dünyasına ve sosyal dünyaya hızlı ve giderek artan bir şekilde girmiş oldu.¹⁰⁴ Pozitivizm bilginin kabul edilebilirliğini belirli ve ölçülebilir durumların bilgisi olarak tanımlarken, sosyal bilimler veya insan bilimleriyle toplum bilimleri söz konusu olduğunda başarısı kanıtlanmış bir metodoloji olan doğa bilimleri metodolojisinin kullanılması gerektiğini iddia etmiştir.¹⁰⁵ Buradan hareketle pozitivist sosyal bilimler, insan bilimleri ve toplum bilimlerini bilimsel bilgiden saymadığı anlaşılabilir.

Hâlbuki bilimsel sonuçlar sadece daha etkili hareket tarzlarını daha az etkili olanlardan ayırt etmekte ve sonuçların – ortaya çıkmalarına izin verip vermedikleriyle

¹⁰¹ Miedema ve Wardekker, ss. 70-71.

¹⁰² Jürgen Habermas, *İletişimsel Eylem Kuramı; İşlevselci Aklın Eleştirisi Üzerine*, 2.Cilt: Kabalcı Yayınevi, 2001, s. 854.

¹⁰³ Akkol, s. 173.

¹⁰⁴ Carr ve Kemmis, s.131.

¹⁰⁵ Cevizci, Eğitim Felsefesi, s. 208.

ilgili bir açıklama yapmak yerine nasıl ortaya çıktıklarıyla ilgili açıklama yapmaktadır. Bilim, sosyal hayata bağlılık ve doğaya yönelik amansız incelemelerden uzak, sosyal hayat biçimlerini doğru olup olmadığına bakmayarak, kontrol etmeden alma ve onları sadece teknik meseleler üzerinde yansıtma tehlikesi içine girmektedir.¹⁰⁶ Bu anlayış pozitivistlikten gelmektedir. Pozitivizm bilim veya doğabilimleri dışında hiçbir bilgi türü tanımamaktadır. Bilginin bilimsel bilgiden ibaret olduğunu savunurken din ve metafiziği reddetmektedir. Pozitivizm insanı, bilgiyi incelediği gibi incelemek ister. İnsanın kendi bağlamından kopartılarak, taşların ve kayaların incelendiği gibi incelenmesi gerektiğini savunur. Toplumunu doğaya benzeterek onun değişmez yasalar tarafından yönetildiğini iddia etmektedir.¹⁰⁷ Pozitivist düşünce bu incelemeleri yaparken niçin sorusunu değil, nasıl sorusunu sormaktadır. Bu aslında birçok anlamda aynı sebeplerin her zaman aynı sonuçlar doğuracağı fikrinden beslenmektedir. Oysa eleştirel teorisyenler için her insan farklı bir araştırma konusudur. Bilimin inceleyemediği manevi alanlar insanda birçok faktörü de değiştirebilmektedir.¹⁰⁸

Bu sırada eleştirel teorisyenler ise modern bilimciler tarafından toplum için büyük bir tehdit olarak görülmektedir. Akıl teknikle yer değiştirmekte, bilim adamlarının açıklanmayan yaratıcı düşünceleri, yerleşik düşünme biçimlerine uygun hale gelecek şekilde düzenlenmektedir. Bilim, kültürel olarak üretilen ve sosyal olarak desteklenen, sosyal eylemi şekillendiren ve yönlendiren dünyayı sorgulamadan görmemizi sağlayan bir ideoloji haline gelmektedir. Böylece, bilimin rolü, hedeflerine giden yolda kendi hareket tarzlarını haklı göstermek için “nesnel gerçekler” sağlayan meşrulaştırıcı sosyal eylemlerden biri haline gelir. Bu hareket tarzlarının altında yatan değerlerle ilgili soruların bilimin kapsamı dışında kaldığına inananlar bu soruları incelemeyi bırakırlar. Bilimin geldiği noktayı eleştiren Carr, onun sorgulanamayacak derecede güvenilen ve mutlak gerçeklik sayılan bu durumunu yorumlamaktadır. Ona göre bilimin ortaya çıkarken sadece nasıl ortaya çıktığını açıklayan tavrı yeterli değildir. Aksine Carr, bilimin ortaya çıkarken geçirdiği evrelerin de önemli olduğunu özellikle vurgulamak istemektedir. Burada anlamamız gereken nokta, bilim denince susulan ve kabul edilen algının asıl tehlike olduğudur. Bilimin bir ideoloji haline

¹⁰⁶ Carr ve Kemmis, ss. 131-132.

¹⁰⁷ Cevizci, Eğitim Felsefesi, s. 208.

¹⁰⁸ Kürşad Yılmaz, “Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanındaki Batı Etkisi Üzerine Bir Değerlendirme”, **Eleştirel Eğitim Yönetimi Yazıları**, (Ed.Kürşad Yılmaz),Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2016, s. 84.

gelmesi, kabul edilmesi ve sorgulanmaması ne onu ne de toplumu ileri götürebilir. Ayrıca bunu nesnel gerçekler olarak benimseten sosyal yönü de insanların düşüncelerine engel olmaktadır. Asıl tehlike ve eleştirelliğin önüne geçen nokta da burada başlamaktadır.¹⁰⁹

Habermas, bilimlere ve bunların toplumdaki antropolojik bütünlüklerine ve özellikle kendi ifade şeklini eleştirel bir bilim kavramında bulan rasyonalizasyon kavramına odaklanmaktadır. Habermas'a göre böylesine eleştirel bir bilim, yorumsal ve eleştirel bir tamamlayıcısı olan ampirik bir bilimdir. Açıklama (bilgi), anlama (yorumlama) ve toplumsal eleştiri (analiz) modları birbirlerini eleştirel bir biçimde düşündürmektedir. Eleştirel bir bilim, kontrol, fikir birliği ve eleştirinin dengesine yöneliktir. Başka bir deyişle, eleştirel bilim bir rasyonalizasyon gücüdür, çünkü ampirik, normativite ve eleştiri, bütünlleştirici bir bilim anlayışıyla bağdaştırılabilir.¹¹⁰

Frankfurt Okulu üyeleri günümüzde kullanılmayan, modası geçmiş kavramları sorgulamaktadırlar. Onlar baskılanmış ve görmezden gelinmiş hegemonik kültürel güçlere, kaybedilen umutlara ve kültürel kalıntılara bakıp, kurtuluş ideallerine bağlı olanların yeni koşullara ve yeni kısıtlamalara cevap vermelerini istemektedir. Ayrıca, teori ve pratik arasındaki ilişkinin yeni bir anlayışına ihtiyaç bulunduğunu ortaya koymaktadır.¹¹¹

Frankfurt Okulunun eleştirel teorisi bir dereceye kadar eğitimin eleştirel teorisidir. Buna rağmen Frankfurt Okulu, genel olarak eleştirel teorinin bir parçası olarak eğitimle ilgilenmektedir. Eleştirel teorinin genel eğitim teorisi ile ilgisi, eleştirel teorinin eğitim girişiminin yer aldığı bağlamları dikkatlice analiz etmesi ve eğitimin amaç ve hedeflerinin oluşturulmasını sağlayan felsefi bir çerçeve sunmasıdır.¹¹² Buradan yola çıkarak eleştirel teorinin eğitimle olan ilgisi, eleştirel eğitim teorisidir.

1.3. ELEŞTİREL EĞİTİMİN TEMSİLCİLERİ

Eleştirel eğitim, baskın ve baskıcı yöneticilerin olduğu sistemi değiştirmek istemektedir. Bir tarafın baskın fikirlerinin olduğu bir toplum yerine, çok sesli ve özgür

¹⁰⁹ Carr ve Kemmis, ss. 131-132.

¹¹⁰ Miedema ve Wardekker, s. 70.

¹¹¹ Bronner, s. 104.

¹¹² Alberts, ss. 60-61.

bir ortamın olduğu, modern çağın ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak hazırlanan, geliştirilmeye müsait bir bilgi zenginliğinin var olduğu, her yönüyle farklılıkları kabul eden ve bunu da bir zenginlik olarak gören bir sistem öngörmektedir. Bireyin kendini geliştirmesi ve başarılı olması ancak bu şartlar altında mümkündür. Onun öngördüğü sistemde eğitim kavramı ve eğitsel yöneticiler dünyayı daha iyi, daha barışçıl ve daha adil olmaya teşvik etmektedir.¹¹³ Paulo Freire ve Ivan Illich'in geliştirdiği modellerde bu amaca hizmet etme gayreti görülmektedir.

1.3.1. Paulo Freire ve Hayatı

Paulo Freire 20. yüzyılın en önemli eğitimcilerinden biridir. Eleştirel eğitim hareketinin kurucuları arasında önemli bir konuma sahiptir. Öğrencilerin özgürlük bilincini geliştirmelerine, bilgiyi güce bağlayan otoriter eğilimleri ve yapıcı eylemde bulunma yeteneğini tanımalarına yardımcı olmak için tutkusuyla ve ilkeleriyle öğrencilere rehberlik etmiştir. 1921'de Brezilya'da doğduğu ve büyüdüğü topraklardan 1964'te askeri cunta tarafından sürgüne gönderilen Freire, buradan gitmeden önce başarılı bir okuma yazma kampanyasının koordinatörlüğünü yapmıştır. 1980'de Brezilya'ya tekrar dönerek, 1997'deki ölümüne kadar ülkenin eğitim politikalarını şekillendirmede önemli bir rol oynamıştır.¹¹⁴

Freire yirmi yedi üniversiteden fahri doktora derecesi almakla kalmayarak, yurtdışında çeşitli şehirlerin fahri vatandaşı olarak kabul edilmektedir. *Ezilenlerin Pedagojisi* bir milyondan fazla satarak dünyadaki İngilizce konuşulan üniversitelerin tamamında en çok talep edilen 100 kitap arasında yerini almaktadır. Freire bu kitabı ile bir milyondan fazla Amerikan, İngiliz, Avusturalya ve Yeni Zelanda üniversite çalışmalarının bulunduğu listede ilk 100'e giren tek Brezilyalı olmuştur.¹¹⁵

¹¹³ Durakoğlu, s.180.

¹¹⁴ Henry A. Giroux, "Lessons From Paulo Freire", **The Chronicle of Higher Education**, Cilt:57, Sayı: 9, 2010, (Paulo Freire) s. 1.

¹¹⁵ José Rubens Lima Jardimino and Diana Elvira Soto Arango, "Paulo Freire and Critical Pedagogy: His Legacy for a New Pedagogy of The South", **Ibero-American Journal of Education Studies**, Cilt: 15, Sayı: 3, 2020. s. 1072.

1.3.1.1. Paulo Freire'nin Eleştirel Eğitim Anlayışı

Freire, hayatını ezilenlere ve eğitime adamaktadır. O, ellerinden eğitim hakkı alınmış insanlar adına mücadele ederek hem teorik hem pratik açıdan eğitime büyük katkılar sağlamaktadır. Freire eğitimin amacını sorgularken, öğretmenlerin öğrencilere neyi öğrettikleri sorusunu da cevaplamaya çalışır. Onun için eğitimin kapsamına giren her şey sorgulanmalı ve altı doldurulmalıdır. Bu yüzden Freire, özgür ve adil bir toplum için eğitimin bir amaç olmadığını, bir araç olabileceğini düşünmektedir.¹¹⁶

Eleştirel eğitim, eğitimin tarafsız olamayacağı konusunda ısrar etmektedir. Eğitim, öğrencilerin dünyayı ve tarihteki rollerini derinlemesine anlamalarını sağlamak için her zaman idari bir eylem rolünü üstlenmektedir. Dahası, belirli sınıf ve sosyal ilişkiler kümeleri içinde hangi bilginin, değerlerin, arzuların ve kimliğin nasıl ve hangi şekilde üretildiğini bilememekle beraber bunları kasıtlı bir şekilde etkilemek isteyen kaçınılmaz girişimler olduğunu savunmaktadır. Freire için eğitim kavramı her zaman daha eşitlikçi ve adil bir geleceği kapsamaktadır. İnsani olanaklar ve demokratik değerler yelpazesini genişletmek için eğitim; bir anlamda öğrencileri bildikleri dünyanın ötesine götüren teşvik edici bir pozisyondadır.¹¹⁷

Freire, eğitimin salt bir yöntem olmaktan uzak olduğunu, öğrencilerin vatandaş olmanın ne anlama geldiğinin olasılıklarını keşfetmelerini, aynı zamanda bilgi, beceri ve sosyal ilişkileri sağlayan politik ve ahlaki bir uygulama olduğuna inanmaktadır. Freire'ye göre eleştirel eğitim öğrencilere; okuma-yazma bilen, kendileri için öğrenen, kendi kendini düşünebilen ve yönetebilen insan olma fırsatını vermektedir. Kendileri için öğrenmeleri; kişisel deneyimin değerli bir kaynak haline gelmesi, öğrencilerin kendi anlatılarını, sosyal ilişkilerini ve geçmişlerini öğretilenlerle ilişkilendirme fırsatı bulabilmeleri anlamına gelmektedir. Deneyim aslında bir başlangıç noktasıdır; o, onaylanabilen, sorgulanabilen, daha geniş bilgi ve anlayış geliştirmek için kullanılabilen bir araştırma nesnesidir.¹¹⁸ Eleştirel eğitim öğrencilerin bu güce sahip olduklarının farkına varmalarını ve kapasitelerini kullanabilmelerini arzuladığından dolayı kişinin deneyimlerine önem verdiği söylenebilir.

¹¹⁶ Cevizci, Eğitim Felsefesi, s. 218.

¹¹⁷ Jardimino ve S. Arango, s. 1085.

¹¹⁸ Giroux, Paulo Freire, s.1.

Freire'nin eleştirel eğitim anlayışını özetleyen kavramlardan bir tanesi “*praksis*” kelimesidir. Bu kavramın anlamı eylem ve söylemin birleşip bütünleşmesi, bilinçli bir şekilde yapılmasıdır. Freire kullandığı diğer kavramların temeline de bu *praksis* kavramını koymaktadır. Bu kavram onun eğitim anlayışını ve işlevselliğini ortaya koymaktadır.¹¹⁹ Freire, birçok kişinin farkına vardığı gibi, düşünce ve eylemin diyalektik birliği, teori ve pratiğin, baskı ve gerçek kurtuluşun felsefi analizinde başarılıdır.¹²⁰ Praksis, Freire'nin toplumsal farklılıkların yapısal bir koşulu olarak işaret ettiği baskıcı-ezici ikilemin üstesinden gelmek için gereklidir. Dünyayı dönüştürmek için eylem ve düşündürme hareketi, praksisin temelidir.¹²¹ Özgürleşme kavramı, insanların dünyalarını dönüştürmek için üzerinde düşündükleri ve eyleme geçtikleri bir praksistir.¹²² Böylece Freire'nin bahsettiği baskıcı-ezici ikilemin üstesinden gelmek özgürleşmekle mümkün olabilir. Özgürleşmek bir sonuçtur. O sonuca giden yolda ise, kişilere kazandırılması gereken davranışlar bulunmaktadır. Özgürleşmiş bir insanın öncelikle bilinçli bir şekilde hareket edebilmesi eleştirel eğitimin benimsediği sorgulamaları yapabilmesi gerekmektedir.

Özgürleşme yolundaki en büyük engel, Freire'nin bahsettiği bir diğer kavram olan *sessizlik kültürü*dür. Freire, sessizlik kültürünü cehaletlerinin ve rehavetlerinin kurbanı olan ezilenlerin maruz kaldıkları ekonomik, sosyal ve politik tahakkümün ürünü sonucu olduğunu söylemektedir. Freire, insanların dünyalarının somut gerçeklerini bilmelerini, bunlara cevap vermek için cesaretlendirilmelerini ve donatılmalarını istemektedir. Bu sebeple onların eleştirel farkındalığın ve tepkinin neredeyse imkânsız olduğu bir durumda “su altında kalmaya” devam etmelerini sessizlik kültürü olarak tanımlamaktadır. Eğitim sisteminin bu sessizlik kültürünün sürdürülmesinde ana araçlardan biri olması, Freire'nin çalışmalarında eğitimi önemsemesine ve yıllar boyunca bu sessizlik kültürünü aşmanın *bilinçlenme* ile mümkün olduğunu savunmasına neden olmuştur.¹²³

¹¹⁹ Yıldırım, ss. 91-92.

¹²⁰ Anthony Layne, “Education for Critical Consciousness by Paulo Freire” **The Journal of Educational Thought(JET)**, Cilt: 8, No:3, 1974, s. 160

¹²¹ Serpa ve diğerleri, “Political-Pedagogical Contributions to Participatory Design from Paulo Freire”, **In Proceedings of the 16th Participatory Design Conference**, Colombia, 2020, s. 170

¹²² Freire, *Oppressed*, s. 79.

¹²³ Freire, *Oppressed*, s. 30.

Freire'nin eğitim anlayışı, özgür düşünmeye dayanır. Eğitim süreci bilgi aktarımından ibaret olmayarak, anlamak, kavramak ve fark etmekten oluşur. Freire'ci özgürleşme eğitimi bütüncüdür. Bu yüzden o, eğitimin iki türlü olduğunu varsayar: Eğitim ya insanların evcilleştirilmesini ve sessizlik kültürüne uymasını sağlamakta ya da insanların toplum içinde kendi varoluşlarına, gerçekliklerine eleştirel bir yaklaşımla bakmalarına ve bu gerçekliklerini dönüştürmelerine yardım eden özgürleştirici bir araç olmaktadır.¹²⁴

Gerçeklik değiştikçe, fikirler, kavramlar, tutumlar, değerler, inançlar vb. kısacası bilincin tüm ürünleri de değişir. Bu ardışık, birbirini takip eden ya da neden ve sonuç ilişkisine dayanan bir süreç değildir. İnsan ve dünya arasında gerçekleşen sürekli, çok katmanlı karmaşık bir etkileşim sürecidir. Freire'in bakış açısından, ne "bilinç" ne de "dünya" bir diğeri olmadan anlaşılabilir değildir. Bilinçler dünya tarafından oluşturulur, ama "bu bir dünya" demeden bir dünya olamaz.¹²⁵ Eğitim sürecinin de ilk olmazsa olmazı, insanların içinde buldukları durumun bilincinde olmalarıdır. Bu bilincin oluşumu öncelikle insanların kendi varoluşlarına, kendi gerçekliklerine, aynada kendilerine bakar gibi bakmalarıyla mümkündür. Bir insanın aynada yüzünü incelediği gibi beynini incelemesi, içinde olanları görebilmesi gerekir. Tıpkı bunun gibi insan, yaşadığı dünyayı ve onun gerçeklerini doğru okuyabilmeli, bulunduğu ortamın gerçeklerini görebilmelidir. Başlangıçta gördüklerini anlamlandırmaları zor olsa da en azından fark etmeleri, bu fark edişin de bir bilinç oluşturması büyük önem arz etmektedir. Bakma işi görmeye dönüştürüldüğünde, insanlar sorgulamalara başlayabilir ve gördüklerini kendi bakış açılarıyla yorumlayabilir hale gelebilirler. Bunun sonucunda birey, kendisi dışındaki bütün etkenlerden kurtularak özgürleşme yolunda ilk adımı atmış olabilir. Bu döngünün eğitimde sağlanabilmesi için özgürleştirici eğitime ve eğiticilere ihtiyaç duyulabilir. Bu anlamda eğitim, öğrencileri okur-yazar yapma misyonundan daha fazlasına sahip bir anlayışla geliştirebilir.

Freire'nin geliştirdiği eğitimde, bir kelimenin bağlamına ve özel anlamına çok dikkat edilmektedir. Onun için kelime soyut bir fikir olarak değil, bir kavram içinde ifade edilen bir dünya olarak kabul edilmektedir. Öğrenciler bu kelimelerle dünyalarını

¹²⁴ Yıldırım, s. 98.

¹²⁵ Peter Roberts, "Knowledge, Dialogue, and Humanization: The Moral Philosophy of Paulo Freire", **Journal of Educational Thought**, Cilt:32, Sayı: 2, 1998, s. 97.

öğrenmekte ve bu anlamlandırma sürecini analiz etmektedirler.¹²⁶ Bu nedenle Freire için okuryazarlık, kelimeleri doğru okuma ve yazma yeteneğinin ötesine geçer. Kısacası amaç sadece doğru harflerle doğru yazıları yazmak değildir. Gerçeğin ne olduğu hakkındaki *farkındalık* ve *diyalog* dünyayı okuma kapasitesimizi geliştirmektedir. Gerçekliği eleştirel olarak anlamak, bireyin onu dönüştürmesine izin verir ve bu süreç “diyalojik eylem” ile kendini gerçekleştirebilir. Diyalojik eylem bireyin farkındalık sürecinin arabuluculuğunu yapar, gerçekliğin sorunsallaştırılması ve baskı bağlamının dönüştürülmesine yardımcı olur.¹²⁷ Sonsuz diyalog ve iletişim teşvik edilirken, bu baskı bağlamının dönüştürülebilmesi için öğretmenin kültürel tepkilerini öğrencilerinin üzerinde devam ettirmemesi veya onlara kendi fikirlerini empoze etmemesi gerekmektedir.¹²⁸ Eleştirel eğitimde bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri, dünyalarını kendi bakış açılarıyla keşfetmeleri ile mümkündür. Reel olarak, kendi değerlerini, deneyimlerini, fikirlerini bir başkasından edinen kişi, dünyaya da onun bakış açısıyla bakacaktır. Hâlbuki eleştirel eğitim öğrencinin bu kazanımlarını, kendi araştırmalarıyla edinmelerini istemektedir. Öğrenciler araştırmaları ışığında kelimelerin kendileri için ne anlama geldiklerini sorgulayabilirler.

Öğrenciler dünyayı araştırarak kelimelerin anlamlarını öğrenirler. Böylece dünyayı kendi bakış açılarından sorgulayabilirler. Bu sorgulama süreci sadece bireysel bir faaliyet olarak değil, insanlar arasında canlı bir diyalog şeklinde gerçekleştirilmelidir. Çünkü öğrenme, diyalog sürecinin sabit bir sonucu değildir. Aksine, katılan herkesin (öğretmen dâhil) yeni fikirlere ve anlayışlara açık olduğunu ve fikirlerini değiştirmeye istekli olduğunu gösterdiği sosyal bir aktivitedir. Freire için sorgulamak dünyayı okumaktır. Dünyayı okumak ise onunla bağlamsal, kültürel ve diyalojik anlam oluşturmak ve onu doğru okumak için gereklidir.¹²⁹

Bu yüzden Freire, dünyayı okumanın ve dönüştürmenin bir yolu olarak okuryazarlığın; daha geniş bir yurttaşlık, demokrasi, küresel ve ulus ötesi adalet anlayışı içerisinde yeniden ele alınması gerektiğini savunmaktadır.¹³⁰ Bunun yolu onu

¹²⁶ Wiel Veugelers, “The Moral in Paulo Freire’s educational work: What moral education can learn from Paulo Freire”, **Journal of Moral Education**, Cilt:46, Sayı:4, 2017, s. 413.

¹²⁷ Bibiana Serpa ve diğerleri, s. 170.

¹²⁸ Layne, s. 161

¹²⁹ Veugelers, s. 414.

¹³⁰ Giroux, Rethinking Education, s. 719

anlamlandırmak, ondaki çelişkileri tespit etmek, dolayısıyla bilinçli ve sorgulayıcı, en önemlisi farkında olarak bir çalışma yolunu takip etmektir. Bu yüzden eğitim; sadece sözcüğü ve metni okumak yani okuryazar olmak demek değil, dünyayı okumayı, araştırmayı ve dönüştürmeyi bilmekle ilgilidir. İnsanların dünyayı dönüştürebilmesi için doğru okuması gerekir. Bu ise kendi sözlerini söyleyebilmeleri ve diyalog ortamını oluşturabilmeleri ile mümkündür. Dünyayı adlandırma, onu gerçekten dönüştürme isteği olan insanlar, bahsettiğimiz diyalog ortamını oluşturabilirler. Kendileri dışındaki insanlara kendi sözlerini söyleme imkânı vermeyenler ise bundan mahrumdurlar. Freire diyalogu ve diyalojik yöntemi özgürleştirici eğitimin temeli olarak görmektedir. Bu nedenle o, diyalog olmadığında iletişim, iletişim olmadığında da hakiki manada eğitimin olamayacağını savunmaktadır.¹³¹ Bu yüzden müfredatta; öğrencilerin birbirlerini anlamasına, birbirlerinin görüşlerine saygı duymasına, birbirlerini kabul etmelerine, aralarındaki diyalogu dolayısıyla ilişkileri güçlendirmelerine yönelik genelge olmalıdır. Ancak bu şekilde eğitim daha anlamlı hale gelebilir. Bunun içinde eğitim sürecinde öğrenciler gerek birbirleriyle gerek öğretmenleriyle olan iletişimlerinde kendilerini özgür hissedebilmelilerdir.

Eğitim, öznelere birbirlerine yaklaşmasını, birbirlerini anlamasını ve kabul etmesini sağlayan bir nitelik taşıyorsa anlamlıdır. Bu karşılıklı diyalogun oluşumunu temel alan eğitimin yapısı Freire'ye göre eleştirel bir diyalog ile başlamalıdır. Freire eleştirel diyalogda hem eleştirinin hem de diyalogun önemli olduğunu savunmaktadır.¹³² Onun için diyalog, bilişsel konular arasında kurulan sevgi dolu bir ilişki ve “Neden?, Ne amaçla?, Ne? ve Kimin için? Neye karşı?, Kime karşı?, Nasıl?, Nerede?, Ne zaman?” gibi sorular sorarak bilmenin nesnel olasılığı üzerine kurulmaktadır. Bu sorular ve cevaplar farkındalığa, yeni sorular üretmeye ve yeni açıklamaları ortaya çıkarmaya fayda sağlar. Objektik olarak verilebilen bilginin, insanlar arasındaki diyalog ilişkisini kuracağını ve destekleyeceğini söyleyen Freire, bilginin kesinlikle bireysel ve öznel olduğunu savunmaktadır. Ona göre bilgi iç gözlemle ortaya çıkmaktadır.¹³³ Bu aslında gördüklerimizi ve bildiklerimizi anlamlandırma süreci olarak da tanımlanabilir. Karşılıklı diyalogda önemli bir yere

¹³¹ Cevizci, Eğitim Felsefesi, s. 229.

¹³² Yıldırım, s. 96.

¹³³ Ana Maria Araújo Freire, “The Understanding of Paulo Freire's Education: Ethics, Hope, and Human Rights”, **Paulo Freire: The Global Legacy**, (Ed: Michael A. Peters and Tina Besley), Peter Lang AG Publishing, New York, 2015, s. 17.

sahip olan iletişimde; kullanılan sözcükleri okumak ve anlamak bu bağlamda önemlidir.

Freire gerçek bir diyalogun, sağlıklı bir ilişkinin koşullarının ilk maddesinin empati olduğunu savunmaktadır. Empatik bir ilişki kurulduğunda, anlama ve anlaşılma probleminin olmayacağını düşünmektedir. İkinci madde ise inançtır. Kişinin kendisine, yapma ve yeniden yapma, yaratma ve yeniden yaratma gücüne, daha iyi insan olma yeteneğine olan inancına sarılması gerekmektedir. Diğer koşul ise umuttur. Umudun olması için, insanın sürekli arayış içerisinde olması gerekmektedir. Umutsuzluk insanı suskunlaştırırken, umut insanı harekete geçirmekte ve mücadeleye yönlendirmektedir.¹³⁴

Freire, geleneksel eğitim uygulamasının hareketsizliğe ve gericiliğe neden olduğunu, öğrencilerin yaratıcı güçlerini ortadan kaldırdığını ve ezicilerin ilgisini tatmin ettiğini düşünmektedir.¹³⁵ Çünkü geleneksel eğitimde öğrenciler kendileri için hareket etmeye değil, bir başkası için hareket etmeye yönlendirilir. Böylece kendileri adına bir umutları kalmaz. Bu bağlamda eğitimin umut verici yanının olması öğrencileri harekete geçirmektedir.

Freire karşı çıktığı sessizlik kültürüne sebep olan şeyin aslında umutsuzluk olduğunu düşünmektedir. Bu tür insanlar dünyaya olan umutlarını kaybettiklerinden dolayı mücadele etmezler.¹³⁶ Bu nedenle diyalogun olmazsa olmazlarından biri umuttur. Bu umut insanların özgürleşme umudu olarak da tanımlanabilir. Özgürleşme umudu bir insanda mücadele etme ve vazgeçmeme hislerini uyaracağı için, birey önce kendisi, sonrasında ise toplumun özgürlüğü için elinden geleni yapmaya başlayacaktır.¹³⁷ Diğer insanlarla iletişim halinde bulunarak, görüşlerini paylaşmak ve çoğaltmak umuda bağlı olarak insanı harekete geçirebilir. Umutla beraber diyalog, insanın kendisini ve dünyayı dönüştürmek adına harekete geçirici bir eylem olabilir.

İnsanın özündeki yeteneklerinin, fikirlerinin, düşünme biçimlerinin sonu olmadığı fikrinin desteklenmesi, kişinin yapabileceklerinin en iyisini yaptığını düşündüğünde bile yapacağı daha iyi bir şey olduğunu bilmesi, asla olduramayacağını düşündüğü zamanlarda da bu bitmek tükenmek bilmeyen öze sahip olduğunun

¹³⁴ Cevizci, Eğitim Felsefesi, ss. 229-230.

¹³⁵ Bibiana Serpa ve diğerleri, s. 171.

¹³⁶ Cevizci, Eğitim Felsefesi, s. 230.

¹³⁷ Zafer Yılmaz, "Paulo Freire'nin Felsefesinde Özgürleşmenin Aracı Olarak Eğitim", **Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı: 22, 2016, s. 306.

farkında olması gerekir. Düşünsel olarak sürekli gelişen ve dönüşen bireyler kendi hazinelerinin farkında olabilirler. İnsanın bu bitmek tükenmek bilmeyen hazinesi, inandığı, edindiği bilgilerin ve gerçekliklerin de aslında mutlak olmadığını ortaya koymaktadır. Söz gelimi insan, kendisini sürekli keşfettiği müddetçe gerçeklikler de keşfedilmeyi bekler ve zamanla dönüşür. Bunlar birbirine bağlı bir zincirin halkaları gibidir. Birinin bağlılığı ötekini, ötekinin bağlılığı ise bir sonrakini mecbur kılar. Bu sebeple gelişen ve dönüşen bir yapıya sahip olan eğitim; öğrencinin içindeki inancını ortaya çıkarmasına yardımcı olmalıdır.

Diğer bir koşul ise sevgidir. Bir şeyi yeniden yaratma eyleminin sevgisiz olamayacağını savunan Freire, sevgiyi özgürleştirme eğitiminin, kurucu ögesi olarak görmektedir. Diyalog ortamında sevgi, karşıdaki insanı yok etmeye çalışma isteğini ortadan kaldırmaktadır. Aksine karşıdakini düşünmek zorunlu bir davranış haline gelmektedir. Bu anlamda ötekileri bilgisiz ve cahil olarak damgalamak, insanın kendi bilgisizliğini fark etmemesine, diyalog ortamından uzak olmasına neden olmaktadır. İnsanın kendisini diğerlerinden bambaşka bir yerde görmesi diyalogu inşa etmesine engeldir. Kendisini bilginin tek sahibi olarak gören, diğer insanları bu konuda noksan gören ve kapatan biri diyalog oluşturmamaktadır. Tüm bunların olması için diğer bir koşul alçakgönüllülüktür. *“Tevazu içinde olmayan, alçakgönüllülüklerini yitirmiş insanlar, başkalarına ulaşamazlar, dünyanın adlandırılmasında onlara ortaklık edemezler.”*¹³⁸ Böylece diyalog sahip olduğu bu özelliklerle insanların öncelikle kendilerini sevmesine, birbirlerini anlamasına, düşüncelerini paylaşmasına, birlikte kendileri ve dünyaları hakkında karar verebilmelerine, fikir üretebilmelerine, en önemlisi birlikte harekete geçebilmelerine öncülük etmektedir.

1.3.1.2. Paulo Freire'nin Okul Eleştirisi

Öğrencilerin deneyim kazanabilmeleri, kendileri hakkındaki fikirlerini tanıyabilmeleri ve bu fikirleri doğru bir eğitimle pekiştirebilmeleri için ilk kurumsal eğitim aldıkları yer okullardır. Bu nedenle okulların kendi işlevlerini yerine getirip getirmediği, müfredatın bu amaca yönelik eğitimi gerçekleştirip gerçekleştirmediği eleştirel eğitimin konularından biridir.

¹³⁸ Cevizci, Eğitim Felsefesi, ss. 230-231.

Genetik mirasımız, aile ortamımız, okul ortamımız ve toplumumuzun bize verdiği veya reddettiği diğer fırsatlar olduğumuz kişi olmamızda ve ne olacağımızda etkilidir. Bizler bir şey hakkında bir fikir sahibi ya da bir mevzu hakkında kararlı olarak doğmadık aksine çevremiz tarafından durumlar için koşullu hale geldik. Bu nedenle özgürlüğümüz, özne olmamız ve özerkliğimiz için kendi seçimlerimizi yapmak ve değerlerimiz için kendimizi eğitmek ve onları mükemmelleştirmek bize bağlıdır. Bunun için koşullu olduğumuz durumların farkında olmak ve kendimizi onlardan özgürleştirmemiz gerekmektedir.¹³⁹ Bu doğrultuda, eğitim aldığımız okulların, öğretilen müfredatın ve öğretmenin gerçek amaçlarını sorgulayarak insanların ve toplumun amacına hizmet eden bir sistemin varlığı hayal edilebilir.

Okullar zaman içinde var olan iktidar yapılarını ve ekonomik koşulları yeniden ürettiği için eğitime eleştirel bir bakış açısıyla bakmak da bu işlevin ne olduğunu görme bilincini gerektirmektedir.¹⁴⁰ Freire'nin eğitimi, öğrencilerin "hayatlarını şimdiye kadar yöneten ve özellikle bilinçlerini şekillendiren güçlerin farkına varmalarına" yardımcı olmaktadır.¹⁴¹

Freire'nin eleştirel eğitim anlayışında öğretmenler öğrencilerinin mevcut dünya bilgisine değer vermektedir. Öğretmenler öğrencilerle müfredatın yanı sıra davranış kurallarını belirleme gücünü ve karşılıklı bilgi birikimini paylaşmaktadır. Fakat eğer okul sistemi okul ve/veya sınıf bir diktatörlüğe benziyorsa, öğrencileri diktatöre boyun eğmeye alıştırmış hale getirmektedir. Eğer okul ve/veya sınıf sistemi demokrasi şeklinde yapılandırılmışsa, öğrencilere kendi yönetimlerine nasıl katılmaları gerektiğini öğretmektedir. Tüm sınıf uygulamaları, açık olsun veya olmasın bir eğitim teorisini yansıtmaktadır. Buna bağlı olarak, eleştirel eğitimcinin savunduğu uygulamalar beş adımdan oluşmaktadır. Bunlardan ilki; problemin tespiti, ikincisi; problem analizi, üçüncüsü; problemi ele almak için bir eylem planı oluşturulması, dördüncüsü; planın uygulanması, beşincisi; projenin analizi ve değerlendirilmesidir.¹⁴² Bu beş adım bizlere Freire'nin eleştirel eğitimdeki yaklaşımının; problemin ne olduğunu tespit etmek, sadece bu tespitle kalmayarak

¹³⁹ A. Freire, s. 15.

¹⁴⁰ Dell'Angelo ve diğerleri, ss. 12-13.

¹⁴¹ Giroux, Paulo Freire, s.1.

¹⁴² Dell'Angelo ve diğerleri, s. 13.

analizlerle ve değerlendirmelerle problemin çözümlü için çaba sarf etmek gerektiğini göstermektedir.

Freire, iktidar yapılarının ve okulların değişmesinin, topluma etkilerinden birinin de okullar olduğunu ve bunu görmenin de eleştirel bir bakış açısıyla mümkün olduğunu dile getirmektedir. Onun için bu etki okul müfredatına yansıyan bir etkidir. Her değişen iktidar sonrasında, o iktidarın çıkarlarına göre değişen bir müfredat, neticede okulu ve öğrencileri de etkilemektedir. Bununla başa çıkmak da ancak müfredatın gizli niyetlerini fark etmekle mümkün olabilir. Freire, bilginin bu şekilde bir tahakküm aracı olarak kullanıldığı yerde, bu baskının altında ezilmektense bilginin özgürleştiren tarafı kullanılarak insanların hayatlarında kendi kontrollerini sağlayabilecekleri bir eğitim sistemi sunmaya çalışmaktadır.¹⁴³

1.3.1.3. Bankacı Eğitim Modeli

Freire'nin ilgilendiği, eleştirdiği ve sorguladığı konular “*Bankacı Eğitim Modeli*”ni oluşturmasını sağlar. Gücü elinde bulunduran herhangi bir kurum veya kuruluşun eğitimi aracı yaparak öğretmenleri kullanması, onun en çok eleştirdiği konulardan biridir. Bu eğitim modelinde Freire eğitimin kötü bir örneğini vererek, aslında olması gerekenin ne olduğunu da bizlere göstermektedir. Freire'ye göre eğitimin en büyük problemleri bilgileri olduğu gibi aktaran bir hastalığa yakalanmasıdır. O bu hastalığı *Bankacı Eğitim Modeli* olarak tanımlamaktadır.¹⁴⁴

Öğretmen ve öğrenci ilişkisinin herhangi bir kademedeki okul içinde veya dışında fark etmeksizin incelenmesi bizlere bu ilişkinin temel olarak hikâyeye tarzındaki karakterini vermektedir. Hikâyeye anlatımında anlatan ve dinleyen rollerini, anlatan bir özne (öğretmen), sabırla dinleyen nesnelere (öğrenciler) benzeten Freire, eğitimde gelinen noktanın örneğini bizlere verir. Freire'ye göre hikâyeler içerikleri değerli olsun ya da olmasın canlılığını ve devamlılığını bir süre sonra kaybeder. Onların içerikleri sönük ve donuktur, bu sebeple geliştirilebilir ve devam edilebilir bir yanları yoktur. Belirli bir zamanda yaşanmış ve bitmiştir. Eğitimin bir anlatıya dönüşmesi de aynı

¹⁴³ Paulo Freire, “Dönüşümün Riskleri ve Hissettirdiği Korkular”, *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri*, (eds. H.A Giroux- M. Apple, P. McLaren, Paulo Freire, D. Harvey), Kalkedon İstanbul, 2009, s. 182'den aktaran Cevizci, Eğitim Felsefesi, s. 219.

¹⁴⁴ Durakoğlu, s. 180.

şekilde onun adeta bir hasta gibi canlılığını yitirmesine sebep olmaktadır. Öğretmenlerin gerçekliklerden tıpkı hikâyeler gibi hareketsiz, durağan, bölümlere ayrılmış ve önceden kestirilebilir gibi konuşmaları ya da öğrencilerin varoluşsal deneyimlerine tamamen yabancı bir konuyu konuşmaları eğitimde krizlere neden olmaktadır. Öğretmenin görevi adeta gerçekliklerden uzak, onlara önem veren ve var olmalarına neden olan bütünsellikten koparan bir içerikle onları doldurmaktır. Kelimeler anlam değeri olmaksızın, içi boş, yabancılaşmış ve yabancılaştırıcı haliyle kullanılmaktadır. Böylece eğitim dönüşüm gücü özelliğinden çok kelimelerin sesli olarak anlatımı özelliğiyle öne çıkmaktadır. Bu ise eğitimin, öğrencilerin kelimeleri anlamasını değil ezberleyip tekrarlamasını talep eden bir amaca hizmet ettiğini göstermektedir. Dört kere dördün on altı ettiğini bilip ezberlemek, dört kere dördün ne anlama geldiğini bilmekten daha önemli hale gelir. Bu da kelimelerin anlamını bilmenin önemi yerine ezberciliğin önemi üzerinde duran bir eğitim anlayışını ifade eder. Düşünmeyi ve praksi denetim altında tutmaya çalışan bu sistem, insanların yaratıcı olmalarını, dönüşüm içerisinde olmalarını ve bilgi edinmelerini istemez.¹⁴⁵ Bu sistemde amaç, öğrencinin kendisini ve dünyasını anlaması değil, ona yabancı hedefler koyarak ona uymasını ve bu yönde değişmesini sağlamaktır.¹⁴⁶ Öğrencilerin yaratıcılıklarının engellenmesi, cahil kalmalarının desteklenmesi, anlam arayışlarına müsaade edilmemesi bu eğitim modelinin ne kadar baskıcı, dünyanın tanınması ve dönüşmesi için ne kadar engelleyici olduğunu göstermektedir.¹⁴⁷ Buna karşılık anlam arayışını amaçlayarak yapılan okuma, yazma ve öğrenme kararı kişinin yaşam durumunu değiştirme kararı ile birlikte doğar.¹⁴⁸ Kişinin okuma, yazma ve öğrenme kararı bilinçli ve amaçlı olursa, kendi yaşamını değiştirme kararını da birlikte vermiş olur. Böylece yaşamı şekillendirecek bir okuma, yazma ve öğrenme arayışı, kişiyi dünyayı değiştirme ve dönüştürme hedefine götürebilir.

Öğrencilerin öğretmenler tarafından “doldurulacak ‘depoları’” ve “kaplara” dönüştürülmesini bu ezbercilik zihniyetiyle örneklendiren Freire, öğretmenin kapları ne kadar çok doldurursa o kadar iyi bir öğretmen olacağı, öğrenci de kaplarının

¹⁴⁵ Freire, *Oppressed*, s. 71.

¹⁴⁶ Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, s. 225.

¹⁴⁷ Ceyhun Ozan, “Batı Düşünürlerinin Eğitim Düşünceleri ve Eleştirel Pedagoji”, **Eğitim Felsefesi**, (Ed. Remzi Y. Kınal), Nobel Yayıncılık, Ankara, 2019, s. 131.

¹⁴⁸ Sharon Rider, “Critical Theory as Metatheory of Education”, **Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory**, (Ed. Michael Peters), Springer, Singapore, 2017, s. 317.

doldurulmasına ne kadar izin verirlerse ve doldurabilirlerse o kadar iyi bir öğrenci olacağı şeklinde açıklar. Bu süreçte öğretmen iletişim kurmak yerine anlatıcı bir rolde olur, öğrenci de anlatılan şeyi sabırla alır, ezberler ve tekrarlar. Öğrencilere izin verilen eylem kapsamı sadece mevduatları almak, dosyalamak ve depolamaktır ve bu da eğitimin “bankacılık” kavramıdır. Eğer bunu doğru yaparlarsa, depoladıkların şeylerin koleksiyoncuları ya da katalogcuları olabilirler.¹⁴⁹

Bankacılık eğitim kavramında bilgi; bilgili olduklarını düşünen kişilerin hiçbir şey bilmeyenlere verdikleri bir armağandır.¹⁵⁰ Bankacı eğitim anlayışında öğretmen bilgili olduklarını düşündükleri nesnelere öncelikle idrak eder. Ardından öğrenciye bu nesneyi açıklar. Burada öğrencilerden bu nesneyi anlamaları, sorgulamaları ve idrak etmeleri istenmez. Onlardan bu nesneyi ezberlemeleri istenir. Burada öğrenciler bir davranış kazanmazlar.¹⁵¹ Bu modelde banka memuru yerine öğretmeni koyduğumuzda yapılan muamele aynıdır. Banka memuru aşırı şişirilmiş rolü ile kendisinin her şeyi bildiğini ve karşısındakilerin ona muhtaç olduğunu düşünür. Karşısına gelen insana verdiği her türlü bilgiyi bir armağan niteliğinde sunar. Öğretmen de kendisini öğrencilerine bir lütuf olarak sunar. Öğrenciler bilgisizliklerinin neticesi olarak öğretmeni kabul ederler. Öğretmen de zorunlu bir karşıt olarak kendisini öğrencilerine sunar. Freire'nin amacı geleneksel öğretmenin özne konumu yerine, öğrenciyi bu konuma koymaktır. Öğrenci özne durumunda ve aktif rolde olabilirse, kendi kaderini kendi belirleyebilir.¹⁵²

Freire bankacılık pedagojisini baskın eğitim öğretim modeli olarak, baskıyı sürdürmek için çalışan bir yöntem olarak tanımlar. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiyi, bilgilerin öğrencilere “depolandığı” bir ilişki olarak tanımlar. Öğrenci bu bilgiyi pasif bir şekilde alır ve bir test gününde “geri çekilmesi” için ezberlemesi gerekir. Bu pedagoji kaçınılmaz olarak baskıcıdır çünkü öğretilen bilgilerden bağımsız olarak öğrencilere dünyaları hakkında bildiklerinin önemsiz olduğunu, onlara “gerçeği” verebilecek tartışılmaz bir otorite olduğunu kabul etmeleri gerektiğini söylemektedir. Bu birey/kurum sadece her şeyi bilmekle kalmaz, aynı zamanda kendisini kişisel davranış ve ideolojisi açısından neyin doğru neyin yanlış

¹⁴⁹ Freire, *Oppressed*, s. 72.

¹⁵⁰ Freire, *Oppressed*, s. 72.

¹⁵¹ Ozan, s. 128.

¹⁵² Yıldırım, ss. 106-107.

olduğunu da belirleme hakkına sahip görür. Freire, bankacılık pedagojilerinin bu gizli müfredatını ortaya koyar ve öğretmenler ile öğrenciler arasındaki ilişkiyi farklı bir şekilde hayal etmemizi ister. Freire'nin modelinde, öğretmenler öğrencilerle bilgi inşasını yaparken, dünyadaki mevcut bilgilerine değer verirken, müfredatı ve davranış kurallarını belirleme gücünü de öğrencilerle paylaşırlar. Başka bir deyişle - okul sistemi, okul ve/veya sınıf diktatörlük gibi görünüyorsa, öğrencileri diktatörlüğe boyun eğdirmeye çalışır. Öte yandan, okul sistemi, okul ve/veya sınıf daha çok bir demokrasi gibi yapılandırılmışsa, öğrencilere kendi yönetimlerine nasıl katılacaklarını öğretir.¹⁵³

Bu duruma çözüm olacak eğitim modeli öğrenci ve öğretmeni aynı anda hem öğrenci hem öğretmen konumunda görmekle olur. Bankacı modelde bu çözüm aranmaz. Çünkü bankacı modelde;

- a. Öğretmen öğretir ve öğrenciler ders alır.
- b. Öğretmen her şeyi bilir, öğrenciler hiçbir şey bilmez.
- c. Öğretmen düşünür, öğrenciler hakkında düşünür.
- d. Öğretmen konuşur, öğrenciler uslu uslu dinler.
- e. Öğretmen disipline eder, öğrenciler disipline sokulurlar.
- f. Öğretmen seçer ve seçimini uygular, öğrenciler buna uyarlar.
- g. Öğretmen yapar, öğrenciler öğretmenin eylemi yoluyla yapma yanılısamındadır.
- h. Öğretmen müfredatı seçer ve (kendilerine danışılmayan) öğrenciler buna uyarlar.
- i. Öğretmen bilginin otoritesini, kendi mesleki otoritesiyle karıştırır ve bu otoriteyi öğrencilerinin özgürlüğünün karşıtı olarak öne sürer.
- j. Öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir, öğrenciler ise sadece nesnedirler.¹⁵⁴

Öğrencilerin boş zihinlerine içerik koymaya çalışan bankacılık eğitim modelini kınayan Freire, bu eğitim modelinin objektifliği ve nesnelliği engellediğini düşünür. O, eğitimi “bankacılık” olarak kuramlaştırmak yerine şüpheli, meraklı, dönüştürücü, diyalog temelli ve özgürleştirici olan eleştirel eğitimi benimsemektedir. Ona göre, dünya hakkındaki eleştirel farkındalığımız, ne bildiğimizi ve neyi daha çok bilmemiz gerektiğini görmemizi sağlar. Bilinenlerin pratiğinden uzaklaşarak, neyin niçin bilinmesi gerektiğini açıklayan bir teorinin arayışında ve yeniden pratiğini yapmanın devamlı dinamiğinde olmak öğrenmeyi, sağduyu bilgisini, kurumları ve duyguları beraberinde getirir. Freire bunu; doğru düşünce, pratik düşünmenin, daha iyi pratik

¹⁵³ Dell'Angelo ve diğerleri, ss. 12-13.

¹⁵⁴ Freire, Oppressed, s. 73.

yapmanın, daha fazla öğrenmenin ve daha iyi öğrenmenin bir ihtiyacı olarak adlandırmaktadır.¹⁵⁵

1.3.1.4. Problem Tanımlayıcı Eğitim Modeli

Freire bankacı eğitim modelinin insanları nesneleştiren yönlerini açıkladıktan sonra yeni bir eğitim modeli sunmaktadır.¹⁵⁶ Bu eğitim modelinde hayalini kurduğu özgürleşmiş insanların, yine hayalini kurduğu eğitim sisteminin özelliklerini ifade etmektedir. Sistemlerin devamlılığını sağlayan bu modeldeki problemleri bulmak, çözmek ve dönüştürmek için problem tanımlayıcı eğitim modelini geliştirir. Bu model var olan sistemi bir problem olarak görmekte, eleştirel bilinç sayesinde bu problemleri tespit etmekte ve dönüştürmektedir.¹⁵⁷

Öğrencinin yaratıcılığını, düşünme kapasitesini ve becerisini, eyleme geçme cesaretini engelleyen, onun hiçbir konuda bilgi sahibi olmadığını savunan bir anlayıştan sıyrılmak için öğrencinin varlığını öğretmen kadar değerli kılan, bilginin bir anlatı olmadığını, keşfedilmesi ve yeniden keşfedilmesi gerektiğini benimseyen bir anlayışı desteklemek gerekmektedir. Öğretmen ve öğrencinin birlikte katılacağı problem tanımlayıcı eğitim modelinde aynı bilişsel nesneyi algılamak için bilişsel aktörlerin iş birliği yapma kapasitelerinin geliştirilmesi, bunun için de diyalogik ilişkiler kurulması gerekmektedir.¹⁵⁸

Diyaloğun iletişim için olmazsa olmaz olduğunu dile getiren Freire, öğrencileri dikkatli bir şekilde tanıyabilmek için, öğretmenlerin demokratik birer dinleyici olmaları gerektiğini ifade eder. Bu dikkat öğrencinin bireysel ruh halinden, konuyu anlamalarına kadar uzanır. Bir öğrenci bir konuyu anlayamadığında dikkatli ve eleştirel öğretmen hemen bunu fark eder ve yardımcı olur. Öğretmen sadece öğrenciye cevapları da vermez. Cevapları birlikte bulabilecekleri bir ortam hazırlayarak öğrenci sürecin bir parçası olur. Dinleme işinin bir diğerinin hakkını koruyacak şekilde gerçekleşmesi de önemlidir. Öğretmenin temel sorumluluklarından biri her öğrencinin

¹⁵⁵ A. Freire, s. 17.

¹⁵⁶ Durakoğlu, s. 181.

¹⁵⁷ Yücel Mete, **Alternatif Medya Biçimi Olarak İnternet: Bağımsız İletişim Ağı (Bianet) Üzerine Bir Araştırma**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2008, s. 63.

¹⁵⁸ Freire, *Oppressed*, ss. 79-80.

kendisini güvende ve değerli hissetmesini sağlamaktır. Öğrenci sınıfa evinde ve bulunduğu toplumda var olan önyargılarla birlikte gelir. Önyargılı görüşler eleştirel olarak analiz edilebilse de diğer öğrencileri yabancılaştıran ve onları rahatsız hissettirecek önyargılı görüşlerin eleştirel ve özenli bir sınıfta yeri yoktur. Diyalog, demokratik bir ilişki anlamına gelmektedir. Öyle ki bu ilişki, farklılıkları yok sayarak değil, farklılıklarla yüzleşerek öğrenme ve büyüme fırsatını sağlar. Önemli olan her zaman hemfikir olduğumuz konularda anlaşmak değil, bakış açılarını ifade etme ve dinlemede demokratik sürece sadık kalmaktır. Aynı fikirde olmadığımız kişilerin dünya görüşlerini göz ardı etmek yerine onların bakış açılarını anlamaya çalışarak bir diyalog içerisinde kalmaya çalışabiliriz.¹⁵⁹

Bankacılık modelinde müfredatın sistemler tarafından kullanılmasına karşı çıkan problem tanımlayıcı model müfredatın baskın ve güçlü yapılar tarafından oluşturulmaması gerektiğini savunur.¹⁶⁰ Bu eğitim modelinde ezilenler ve ezenler gibi bir sınıf ayrımı yoktur. Dolayısıyla bilgi de hiçbir kurumun amacına aracılık etmez. Öğretmen ve öğrenci onu birlikte arama ve birlikte bulma sürecinde araştırmacı rolündedirler. Öğretmen burada öğrenmeyi kolaylaştıran, bu sürece rehberlik eden ve öğrencisiyle birlikte çözülmemiş problemleri çözen kişidir.¹⁶¹ Öğretmek sadece bir içeriğin öğretmenden pasif uysal öğrencilere saf mekanik transferi değildir. Freire eğitimin bir ampulün etrafında dolaşan güveler gibi, öğretmenin bilgisinin etrafında büyülenmiş bir şekilde dolaşan öğrencilerin olmasını ya da tam tersi bir anlayışı reddeder.¹⁶² Bu nedenle eğitim, öğretmen ve öğrencinin araştırmacı yanlarını birlikte ortaya koydukları ve birbirlerine ilham verdikleri bir süreç olarak yürütülmelidir.

Problem çözme, karar verme veya sorgulama gibi terimler düşünmenin gerekli olduğu bağlamlara atıfta bulunurken eleştirel düşünme, bu tür düşünmenin nasıl gerçekleştirildiğini ifade eden normatif bir terimdir. Problem çözme içerisinde belirli bir problem veya problemlerle başa çıkma gereğini, karar vermeyi ve seçim yapabilmeyi, sorgulamayı, bir soruyu cevaplama ve sorunu keşfetme girişimini içerir. Bu faaliyetlerden herhangi biri eleştirel veya eleştirel olmayan bir şekilde

¹⁵⁹ Tony Monchinski, **Engaged Pedagogy Enraged Pedagogy: Reconciling Politics, Emotion, Religion and Science for Critical Pedagogy**, Sense Publisher, The Netherlands, 2011, ss. 51-52.

¹⁶⁰ Durakoğlu, s. 181.

¹⁶¹ Cevizci, Eğitim Felsefesi, s. 227.

¹⁶² Asoke Bhattacharya, **Paulo Freire: Rousseau of the Twentieth Century**, 5. Baskı, Sense Publisher, 2011, s. 131.

gerçekleştirilebilir. İlgili kriterlere uygun olarak yürütüldüklerinde hepsi eleştirel düşünme örneklerini oluşturur. Bu nedenle eleştirel düşünme, diğerleri arasındaki bir tür düşünceyi tanımlamaz; bağlam ve eylem ne olursa olsun düşünme kalitesini ifade eden bir şemsiye terim olma özelliğini ifade eder.¹⁶³ Bu anlamda Freire'nin önerdiği problem tanımlayıcı eğitim modeli basit bir problem çözme işinden çok problemi görme, tanıma, eleştirel gözle ve daha da ayrıntılı bir şekilde daha karmaşık düşünceleri anlayabilmeyi ifade eder.

Bu iki modeli karşılaştırdığımızda şunları görebiliriz:

a. Bankacı eğitimde öğretmen ve öğrenci arasında ilişki yoktur. Eğitim anlatı niteliğini taşımakta ve bilgi öğretmenin mülkü gibidir. Problem tanımlayıcı eğitimde öğretmen ve öğrenci diyalog temelli bir ilişki içerisindedir. Eğitim, öğretmen ve öğrencinin birlikte katılımıyla gerçekleştirilen bir süreç olmaktadır.

b. Bankacı eğitim aktarılanı “ezberlemek”, problem tanımlayıcı eğitimde ise “anlamak” esastır.

c. Bankacı eğitim yaratıcılığı ve keşfetme yeteneklerinin oluşumunu engellerken, problem tanımlayıcı eğitim bunların ortaya çıkmasına yönelik bir eğitim modeli vaat eder.

d. Bankacı eğitim bilinçlenmeyi engellerken, problem tanımlayıcı eğitim bilinçlenmeyi sağlamak için öğrencilerini cesaretlendirir ve eleştirel düşünebilen bireyler olmaları için çaba gösterir.

e. Bankacı eğitim tarihselliği ve sürekliliği vurgular. Problem tanımlayıcı eğitim ise tarihselliği ve sürekli değişebilir olmayı vurgular.

f. Bankacı eğitim bilgiyi mutlak kabul ederken, problem tanımlayıcı eğitim bilginin sürekli keşfedilmesi gerektiğini söyler.

g. Bankacı eğitim insanların karşılaştıkları problemleri görmezden gelerek kabul etmelerini önerirken, problem tanımlayıcı eğitim karşılaşılan durumu bir sorun olarak gösterir ve çözümün insanda olduğunu savunur.

h. Bankacı eğitim, öğrenim sürecinde öğretmenleri aktif, öğrencileri pasif hale getirirken; problem tanımlayıcı eğitim, öğretmen ve öğrencinin aktif katılımını önemser, ona rehberlik eder ve öğrencilerin eleştirel düşünebilen bireyler olmalarını destekler.

¹⁶³ Bailin and Siegel, ss. 187-188.

1. Bankacı eğitim, öğretmenleri mutlak bilgiye sahip olan kişi olarak tanımlarken, problem tanımlayıcı eğitim öğretmenlerin uzmanlık bilgisine ya da öğrenciye örnek olmasına bakmayarak; öğrenmeyi kolaylaştırıcı, öğrencinin öğrenmesine yardımcı bir kişi olarak tanımlar. ¹⁶⁴

1.3.2. Ivan Illich ve Hayatı

Ivan Illich, Avusturya'nın Viyana şehrinde doğup Avrupa'da büyüyen, tarih, felsefe ve ilahiyat alanlarında dereceler alan Batının parlak eleştirmenlerinden biridir. 1950 yıllarında New York'a yerleşerek rahiplik yapmıştır. Analitik kişiliği sayesinde toplum üzerine araştırmalar yapan Illich, insanları birbirinden ve toplumdan uzaklaştıran şeylerin üstesinden gelmeye çalışmıştır. Illich akut analizleriyle modern kurumların birey ve insanlık kavramlarını birbirinden ayırdığını, uyumsuzluk üretme peşinde olduklarını ortaya çıkarmıştır. ¹⁶⁵

Viyana'da karma etnik köken ve dini geçmişe sahip bir ailede dünyaya gelen Illich, rahip olmak üzere eğitim almıştır. Bir süre sonra rahipler için bir dil okulu yönetmiş, sonrasında Katolik Üniversitesi'nin yöneticisi olmuştur. Düşüncelerinden dolayı üniversite görevinden atılan Illich daha sonra dil okulu kurarak bulunduğu şehirde yaşamaya başlamıştır. ¹⁶⁶ Illich, 20. yüzyılın en radikal düşünürlerinden biridir. Anti-kurumsal yazar olan Ivan Illich, "Okulsuz Toplum" eserinde okulların öğrencilerin faydasına olmadığını ve insanları bilgisiz hale getirdiğini savunmaktadır. ¹⁶⁷

1981'de Fransız sol hükümetin başına geçmesi, Illich'in görüşlerinin fazla kötümser bulunmasına ve etkisinin azalmasına neden olmuştur. Daha sonraki yıllarında kansere yakalanan ve bunu geleneksel metotlarla yenmeye çalışan Illich, "Ölümlülüğüm" diye adlandırdığı tümör ile 2002 yılına kadar mücadele etmiş, aynı yıl toplum eleştirmeni olarak anılarak hayatını kaybetmiştir. ¹⁶⁸

¹⁶⁴ Cevizci, Eğitim Felsefesi, ss. 253-258.

¹⁶⁵ Hank Zyp, "Ivan Illich, 1926-2002: Brilliant Critic of Western Institutions", **Catholic New Times**, Cilt: 27, Sayı: 9, 2003, s. 3.

¹⁶⁶ Bruce Miller, "The Place of Law in Ivan Illich's Vision of School Transformation", **Western New England Law Review**, Cilt: 34, No:2, 2012, s. 512.

¹⁶⁷ "Ivan Illich", *Journal of Epidemiology & Community Health*, Cilt:57, 2003, s. 923. <https://jech.bmj.com/content/57/12/923.full>, (28.07.2020).

¹⁶⁸ Ozan, s. 130.

1.3.2.1. Ivan Illich'in Eleştirel Eğitimi

Ivan Illich kapitalizm aracılığıyla kurtuluş vadeden sosyal kurumların ve hükümet kurumlarının rolüyle ilgilenmektedir. Illich sosyal kurumlardan bir tanesi olan eğitim kurumlarını yabancılaşma, ayrımcılık ve eşitsizlik yaratma niyetlerinden dolayı eleştirmektedir. Illich'e göre okullar ve diğer eğitim kurumları öğrenmeyi metalaştırır, bağımlılık yaratır ve yalnızca kurumların sağlayabileceği bir öğrenme şekli için talep oluşturur. Bu talep ve bağımlılık, devletin herkesi eğitime yükümlülüğü olduğu fikri ve toplumun kurumsallaşmış bir eğitim alması beklentisiyle birleştiğinde evrensellik paradigmasından doğar ve bu paradigmadan yansır. Illich evrensellik paradigmasından “mit” olarak bahsetmektedir. Evrensellik paradigması aslen kurumsallaşmış eğitimin büyük bir eşitleyici olduğu inancından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle evrensellik demokratik ideallerimiz için vazgeçilmez bir temeldir. Eğitim sayesinde insanlar değersiz konumlarından değerli konumlara dönüştürebilirler. Bu yüzden Illich'e göre kurumsallaşmış eğitim ekonomik olarak dezavantajlı kişilerin çıkarlarını çeşitli nedenlerden dolayı baltalamaktadır. Bu nedenlerden birincisi, okulların birçok öğrenciyi başarısızlığa uğratmasıdır. Bunun sebebi kurumsallaşmış eğitimin yoğun olmasından kaynaklı olarak okulların kendi görev alanlarındaki herkesi başarılı bir şekilde eğitmek için yeterli kaynaklara sahip olmamasıdır. Sonuç olarak, sağlanması mümkün olan eğitim modeli, en uygun öğrenme ortamı hakkındaki genellemelere dayanan bir modeldir. Bu genellemeler şu şekildedir: Öğrenmek için en iyi yaş, genç olduğunuz zamandır; en iyi yer sınıftır, öğrenilebilecek en iyi kişi bir öğretmendir. Bu varsayımlar herkes için geçerli değildir. Bahsedilen öğrenme ortamı sadece ekonomik ayrıcalıklara sahip olan öğrenciler için işe yaramaktadır. Bu ayrıcalık iki işte çalışmak zorunda olmayan ve çocuklarının eğitimini desteklemek için zaman harcayabilen ebeveynler olabilir. Bu destek düzenli ve besleyici öğünlerden müfredat dışı uyarılmaya kadar her şeyi içerebilir. Bunun yanında öğrendiklerimizin çoğunun okul dışında gerçekleştiğini düşünen Illich'e göre; okullar her öğrenciye eşit şekilde hizmet edebilseler bile, kapsamı dışında var olan ders dışı farklılıkları asla telafi

edemezler.¹⁶⁹ Eğitim esas olarak öğrencilerin yaşam kalitesiyle ilgili bir sorundur.¹⁷⁰ Bu nedenle bahsettiğimiz ayrıcalıklara sahip olamayan öğrenciler okulda ilerleyemeyeceklerdir. Kurumsallaştırılmış eğitimi, öğrenmenin olmazsa olmazı olarak kabul eden bir toplumun öğrencilere uyguladığı ayrımcılık onları geride bırakacak, bundan dolayı da acı çekeceklerdir. ¹⁷¹

Öğrenciler okuldayken, kendi kurumlarını yüceltmelerini ve standart bir müfredatın doğasında bulunan kurumsal değerleri ve beklentileri kabul etmelerini gerektiren bir sistem tarafından yabancılaştırılırlar. Ayrıca okullar, ilerlemek için yeni eğitim kaynaklarına ihtiyaç olduğu fikrini desteklemektedirler. Öyle ki, ilerlemenin eski sürümlerin yerini alacak yeni ders kitapları veya gerekli görülen daha büyük daha iyi futbol stadyumu gibi yeni eğitim kaynakları ile mümkün olduğunda, bunların sürekli güncellenmesi gerektiğinde ve büyük yatırımlara ihtiyaç olduğunda ısrar ederler.¹⁷² Illich toplum ağlarının ve öğrencilerle beşikten mezara kadar etkileşimi olan profesyonellerin yenilenme ihtiyacını savunduğu için okulları suçlu olarak görür. ¹⁷³ Kurumsallaşmış eğitim, büyük mali ve sosyal sermayeyi yararlı girişimler olan - örneğin; bebekler, yetişkinler ve yaşlılar dâhil olmak üzere diğer vatandaşlar için eğitim veya destekler- için kullanmazlar. Ayrıca yoksul öğrencileri eğitmekte başarısız oldukları halde onları başarısızlıkları yüzünden damgalayan bir proje olarak aynı zamanda küçük düşürürler. ¹⁷⁴

Bu nedenlerden dolayı Illich'e göre okullar herkesin yatırım yaptığı ancak çok azının kazandığı bir piyangodur. Bu yüzden okul, başarısız olarak kabul edilen öğrencilerin damgalandığı ve ayrımcılığa maruz kaldığı bir yer olarak tanımlanır. Illich, bu adaletsiz durumu ortadan kaldırmak için toplumu okuldan arındırmak gerektiğini savunmaktadır. ¹⁷⁵

¹⁶⁹ Erin E. Buzuvis, "Illich, Education and The Wire", **Western New England Law Review**, Sayı:2, 2012, ss. 363-364.

¹⁷⁰ Alexander M. Sidorkin, "Deschooling Schools", **Counterpoints**, Cilt:173, 2002, s. 128.

¹⁷¹ Buzuvis, ss. 363-364.

¹⁷² Buzuvis, s. 365.

¹⁷³ Robert S. Fogarty, "The Future of Museums: Challenges and Solutions" **The Antioch Review**, Cilt:74, Sayı:2, 2016, ss. 224-225.

¹⁷⁴ Buzuvis, s. 365.

¹⁷⁵ **Ivan Illich**, Encyclopedia of World Biography, 2.Baskı, Cilt: 8, Gale, 2004, ss. 112-114. Gale eBooks, <https://link.gale.com/apps/doc/CX3404703204/GVRL?u=toro15002&sid=GVRL&xid=e7164cae.>, (6.12. 2020).

Ivan Illich toplumsal kurumların yönetimi ve üstlendikleri rol üzerine eleştirel fikirler sunmaktadır. Eleştiri noktalarından bazıları, bu kurumların üstlendikleri görevin dışına çıkmaları, özgürlüğün denetim altında tutulması, davranışların belirli bir biçime sokulmaya çalışılması, toplumsal ilişkilerde alt üst gibi sınıflandırılmalar yapılması ve özellikle kurumların eleştirellikten ziyade pasifliği meşru hale getirmesi gibi problemleri yatmaktadır.¹⁷⁶ Bu yüzden Illich öğrenmenin profesyonellerin tekellerinden kurtulabilmesi ve toplumun tüm düzeylerine yayılabilmesi için eğitimde tam bir dönüşüm gerektiği hususunda çağrıda bulunmaktadır.¹⁷⁷

1.3.2.2. Ivan Illich'in Okulsuz Toplum Örneği

Illich'in "Okulsuz Toplum" kitabı onu ünlü yapan ilk eseridir. Ona göre radikal eğitimcilerin çoğu için, kilise ve devletin, patronların ve ebeveynlerin asırlık otoritesi ile eşitsizlik sorunu, eğitimin düşmanıdır. Zengin ve fakir çocuklara ayrılan kaynakların arasındaki eşitsizlik bunlardan biridir. Her modern hizmet endüstrisi gibi okullar karşılamayı amaçladıkları ihtiyaçları önce oluşturmakta ve tanımlamakta sonrasında ise zorunlu kılmaktadır. Bunun yanında okuldaki öğretmenlerin sertifikalandırılması neticesinde bireylerin kendini yetiştirme ve kendilerine bakma yöntemleri gözden düşürülmektedir.¹⁷⁸ Bir yandan eğitmekte bir yandan eğitimsiz hale getirmektedir.

Illich 1971 yılında "Okulsuz Toplum (*Deschooling Society*)" kitabıyla okulun insanları eğitimsiz hale getirdiğini savunmaktadır. Ona göre değerlerin kurumsallaşması, toplumda kutuplaşmalara ve psikolojik zararlara sebep olmaktadır. Sağlık, eğitim, bireysel hareket kabiliyeti, refah ve psikolojik iyileşmelerin mümkün olduğu hizmetler veya uygulamaların kurumsallaşması bahsettiğimiz kutuplaşmalara ve zararlara neden olmaktadır. Bu da küresel yozlaşmaya hız kazandırmaktadır. Bunun yerine Illich, kişisel, yaratıcı ve özerk ilişkilerin önemini bilerek hizmet eden kurumları ve teknolojiyi bu olanakları sağlayacak şekilde kullanmayı hedeflemektedir.

179

¹⁷⁶ Yıldırım, ss. 143-144.

¹⁷⁷ Irving H. Buchen, "Unlocking education's shackles." **The Futurist**, Cilt:37, Sayı: 5, 2003, s. 66.

¹⁷⁸ George Scialabba, "Against Everything: On Ivan Illich, Scourge of the Professions", **The Baffler**, 2017, Sayı:34, s, 176.

¹⁷⁹ Illich, s. 13.

Illich'in Okulsuz Toplum modelindeki amacı kamu yararını baltalayan modern kurumların meşruiyetini sorgulamaktır. Illich'e göre modern kurumların çoğu, bireyleri eğitip özerkliklerinden mahrum bırakmaktadır. Bu kurumlar pasifliği, bağımlılığı ve başkalarına güvenmeyi teşvik etmektedir. Bu tür eğitimin en zarar verici etkisi, bir bireyin doğuştan gelen meraklılığını; düşünme yoluyla ve her gün iletişimsel alışverişler yoluyla edindiği tutkularını ve ihtiyaçlarını bağımsız olarak keşfetme yeteneğinin elinden alınmasına neden olmaktadır.¹⁸⁰ Çünkü Illich'e göre bu kurumlar öğrencileri daha pasif ve daha az sosyal kişiler yaparken onların doğuştan gelen merak, tutku ve keşfetme yeteneklerini edinecekleri sosyal ortamı da ellerinden almaktadır. Illich yalnızca zorunlu eğitim sistemlerinin değil, aynı zamanda toplumdaki bireyleri güçsüzleştiren diğer tüm kurumsal sistemlerin de okulsuzlaştırılmasını ve devre dışı bırakılması gerektiğini savunmaktadır.

Illich, zorunlu ve kurumsallaşmış eğitimin neden olduğu sosyal sorunlara çözüm olarak kurumsal olmayan öğrenmeyi önermektedir. Temelde, öğretmenlerin ve öğrencilerin akıcı bir şekilde tanımlandığı, yaş ve resmi kimlik bilgileriyle sınırlandırılmadığı ve kendi kendine seçilen ve özelleştirilmiş belirli öğrenme projeleri için eşleştirildiği tabandan bir eğitim sistemi önermektedir. Gerçekten demokratik bir eğitim sistemine sahip olmak için kaynaklar, başarısız kurumsallaşmış eğitim deneyinden uzaklaştırılmalı ve bunun yerine geniş bir "öğrenme ağı" yelpazesini teşvik edecek altyapıda olmalıdır. Illich'in belirttiği gibi, "okulun en radikal alternatifi, her insanı aynı kaygıyla motive eden, insanların birbirleriyle mevcut endişelerini paylaşma fırsatı veren bir ağ veya hizmet olacaktır." İdareciler, becerilerini öğrenmek isteyenlerle paylaşmaya istekli kişilerin eşleştirilmesine ve aynı zamanda öğrencilerin benzer düşünen akranlar bulmasına da yardımcı olmalıdır. Eğitimsel nesnelere, kütüphaneler, müzeler ve laboratuvarlar gibi çeşitli kamu ve özel kurumlar özgürleştirilmeli, dağıtılmalı ve bunlara daha geniş bir öğrenci kitlesi tarafından erişilebilmelidir. Bu tür çabalar, mevcut nesnelere ve mevcut çevremizin doğal eğitim potansiyelinin daha fazla tanınmasını sağlayacak, eğitim harcamalarında silahlanma yarışını azaltacaktır. Örneğin, Illich fabrikalar, havalimanları ve çiftlikler gibi yerleri eğitimin yapılabileceği ve gerçekleşmesi gereken yerler olarak gösterir.¹⁸¹

¹⁸⁰ Akilah N. Folami, "Deschooling The New Media- Democratizing Civic Discourse", **Western New England Law Review**, 2012, ss. 491-492.

¹⁸¹ Buzuvis, ss. 373-374.

Illich çağdaş toplumda okulların artışının, silahların artışı kadar yıkıcı olduğunu düşünmektedir. Bunun sebebi de silah ve okul maliyetlerinin yüksek olmasıdır. Illich okulun öğrencileri yetiştiremediğini düşünürken, öğretmenlerin bundan faydalandırılarak iş sahibi edildiklerini söyler. Ona göre okullarda öğrencilerin kazanımlarının ne olduğu kimsenin önem vermediği bir husustur ve eğitim kurumları öğrencilerin değil, öğretmenlerin çıkarları doğrultusunda yürütülmektedir.¹⁸²

Bireyler artık kendilerini profesyonel rehberliğe ihtiyaç duyan, öğretmen liderliğindeki sınıflarda olmanın gerekli olduğunu kabul ederler.¹⁸³ Toplumdaki fakir ve zengin kesim, kendilerini iyileştirmeyi ve eğitmeyi tek başlarına yapamayacaklarını düşünürler, hatta bunun imkânsız olduğunu kabul ederler. Her iki kesimin otoriteye sorgusuz güvenleri beslediğinden, herhangi bir toplum organizasyonu onlar için şüphelidir. Bu yüzden Illich “*Her yerde, sadece eğitimi değil, bir bütün olarak toplumu okulsuzlaştırmak gerekiyor*” der.¹⁸⁴ Bireylerin kendi üzerlerinde hâkimiyetinin olmaması, var olan bu hâkimiyeti otoriteye bırakması, onların kendilerini geliştirebilecek, eğitecek ve iyileştirecek gücü bulamamalarına sebep olabilir. Otoriteye güven sorgulanmadığında, onların kabullerini kabul etmek, reddettiklerini reddetmek bir kural haline gelecektir. Otoriteden bağımsız bütün toplum organizasyonları onlar için şüphyle yaklaşılacak kurumlar olarak görülmektedir. Illich tüm bunlara sebep olan şeyin okul olduğunu düşündüğü için sadece eğitimi değil, toplumu da okulsuzlaştırmak gerektiğini savunmaktadır. Illich eğitimin okul aracılığıyla verilmesini istemez, sistemlerin eğitimi bahane ederek okulları şahsi amaçları için kullandıklarını düşünmektedir. O, insanların özgür düşünemediklerini, tek başlarına hareket bile edemediklerini gördüğünden, bunun çözümünü toplumu okulsuzlaştırmakta bulmaktadır.¹⁸⁵

Illich’e göre okulsuz toplumda, kişisel yetenekleri ve becerileri yüksek olan kişiler altı aylık bir eğitimden sonra öğretmen olabileceklerdir. O, hiçbir okul programının bu kadar süre içerisinde böyle bir hedefi gerçekleştirebileceğine imkan vermez. Ona göre okulda, kişilerin istekleri ve yetenekleri doğrultusunda bir müfredat uygulanmamaktadır. Hatta müfredat bu istekleri dikkate bile almaz. İyi bir eğitim

¹⁸² Can Abdullah Günay, “Okulsuz Toplum”, **Akademik Matbuat**, Cilt: 3, Sayı:2, 2019, s. 94.

¹⁸³ Folami, s. 492.

¹⁸⁴ Illich, s. 10.

¹⁸⁵ Illich, s. 10.

almak için okulların şart olduğu yargısını kırmaya çalışan Illich, okul yargısından uzaklaştıkça içimizdeki direnişin ortaya çıkacağını savunur. Ona göre, okula hiç gitmeyen, okuldan öğreneceğinden daha fazlasını hayatın içinde öğrenebilir. Yetenek becerisinin müfredat sınırlamalarından bağımsız olması gerektiği gibi okula devam mecburiyeti özgür bir eğitimin önünde engel görülmektedir. Bu yüzden okulsuz toplum, bağımsız ve özgür bir eğitim olacağından, çok daha verimli bir öğrenme gerçekleşebilecektir. Müfredatın bireylerin istek ve yetenekleri doğrultusunda olmamasını eleştiren Illich, buna karşılık yetenek ve isteklere yönelik oluşturulan bir eğitimi hedeflemektedir. Bu eğitimin özgür olması için devam mecburiyeti gibi dayatılan bir zorlamanın olmayacağını da özellikle vurgular. Ona göre, özgürlüğün karşıtı olarak, dayatılarak verilen eğitimde, öğretimin verimli olması mümkün değildir.¹⁸⁶

Öğrenmede öğrencinin özgür hissetmesi ve bir takım kuralları baskı haline getirmemek için öğrenmenin ne olduğunu bilmek gerekir:

Çoğu öğrenme edimi bir öğretimin sonucu değildir. Daha ziyade, anlamlı bir oturumda engellenmeden gerçekleştirilen katılımın bir sonucudur. Pek çok insan en iyi 'onunla -öğreneceği şeyle birlikte- olmak' suretiyle öğrenme işini gerçekleştirmektedir. Bununla beraber, okul insanların kendi bireysel kavrama gelişimlerini ayrıntılı plânlama ve amacına göre kullanmayla ilişkilendirmektedir."¹⁸⁷

Okul için değerli bir eğitim, okula devam etmekle neticelenir. Eğitim rakamlarla o kadar ilişkilendirilmiştir ki, eğitimin değerinin verilerle artacağına ve sonunda bu değer not ve sertifikalarla ölçülebileceğine öğrenciler de inandırılır. Okulun öğrencilere aşlamaya çalıştığı bu değerler sayılarla ifade edilmekte, genç insanların hayal güçlerinin ve insanın dâhil olduğu her durumun ölçülebileceği fikri empoze edilmektedir.¹⁸⁸

Illich otoritenin sosyal ilişkileri bozduğunu, hayal gücünü ve motivasyonu tekelleştirdiğini ve sonunda insan hayatının her yönünü metalaştırdığını iddia etmektedir.¹⁸⁹ Eğitimin insanların hayal güçlerinin sınırlarını daralttığını söyleyen Illich, hayal güçlerinin ortaya çıkarılmadığını, genç insanların hayal güçlerinin müfredatın sunduğu eğitimle şekillendirildiğini savunur. Burada gençlerin umutlarıyla

¹⁸⁶ Günay, ss. 94-95.

¹⁸⁷ Illich, s. 34.

¹⁸⁸ Günay, s. 95.

¹⁸⁹ Miller, s. 515.

eğitimin onlardan beklentileri yer değiştirilerek öğretilir. Eğitimden geçmiş bir insan eğitimin ondan ne beklediği ona öğretildiğinden kendisinin ne beklediği veya ne umut ettiğini düşünemez hale gelir. Hatta öğrenci makineleştirilerek sadece komut bekleyen bir nesneye dönüştürülür.¹⁹⁰ Günümüzde bir öğrencinin başarısının ölçüldüğü yerlerden biri de okullardır. Okullarda başarılı not alamayan öğrenciler günlük yaşamda da başarılı bulunmayabilir. Bu ise hem başarılı, hem başarısız kabul edilen çocuklarda hayal kurma güçlerinin elinden alınması anlamına gelebilir. Örneğin; başarılı olan kişi aldığı puanın, var olan ölçü birimine göre başarılıdır. Yüz üzerinden yüz puan alan bir öğrenciden daha fazlasını yapması beklenmeyebilir. Bu da onun daha fazlasını hayal etme gücüne engel olabilir. Aynı şekilde başarısız öğrenci de sınav dışında başarılı olduğu bir alan olsa dahi belki takdir görmediği, belki tembel anıldığı için kendisini ölçülebilir olan sınavla ölçer ve başarısız olarak görüldüğünden hayal kurabileceği bir alan bulamayabilir. Öğrenciyi bu şekilde tek tipleştirilen bir anlayışın başarıya bakışı da eleştirilmektedir.

Illich'e göre bireysel gelişim ölçülebilir bir meta olmadığından ne bir baskıya ne de bir müfredata karşı ölçülemez. Hatta bir başka kişinin başarısına göre de ölçülemez. Illich, bir başkasının başarısıyla karşılaştırılan öğrencinin ancak o kişiyi gıpta ve taklit edeceğini söylemektedir. Hâlbuki onun değer verdiği öğrenme şekli, ölçülemeyen ve tekrarı olmadan gerçekleşen bir öğrenmedir. Ölçülmemesi gereken şeyler ölçüldüğünde, ölçülemez olanlar ikincil plana düşer. Bu durum tehlike ve tehdit oluşturur. Çünkü kişilerin kendi yaratıcılıkları ellerinden alınmaktadır. Eğitim ile kendi yaratıcılıklarını, hayallerini, geliştirmeyi; kendileri olmayı değil eğitimin ölçüsüne göre olmayı öğrenirler.¹⁹¹ Buradaki eğitim anlayışının bireyin kendisine yabancılaşmasına neden olmaktadır. Okulsuz toplum, kişisel becerilerin özgürce gelişebileceği ve gerçekleştirilebileceği bir toplum hayal etmektedir. Okullu toplumda niceliksel gelişme olurken, okulsuz toplumda niteliksel bir gelişmenin ortaya çıkarılabileceği mümkün görünmektedir.¹⁹²

Illich hayallerin okullaştırılmasının özgür bir eğitimin ortaya çıkmasında engel teşkil ettiğini düşünmektedir. Okula devam zorunluluğu öğrencileri kendi kültürüne, dolayısıyla topluma karşı yabancılaştırmaktadır. Zorunlu olan bu kamu okulları

¹⁹⁰ Illich, s. 34.

¹⁹¹ Illich, ss. 34-35.

¹⁹² Günay, s. 95.

tüketim toplumuna ve piyasa ekonomisine hizmet ederek kısır bir toplumun oluşmasına neden olmaktadır. Bu sebeple okullu toplumda yetişen çocuk her şeye gücünün yetemeyeceğini düşünerek büyümekte ve öğretmene bağımlı hale gelmektedir. Bu da bireylerin özgüvenini kaybetmelerine, hayal kuramalarına, yeteneklerini ortaya çıkaramamalarına, bağımsız öznelerden ziyade öğretmene ve okula bağımlı hale gelmelerine neden olmaktadır.¹⁹³ Öyle ki öğrenciler ne bilmesi gerektiği ya da bilmesi gerektiğini düşündüğü şeyin ne olduğu konusunda öğretmene bağımlı hale gelmektedirler.¹⁹⁴

Bu bağlamda Illich'in dört ana yaklaşımı vardır. Bunlardan ilki "Eğitimsel Nesnelere Referans Hizmeti" olarak anılan eğitim materyallerinin okul tarafından tekelleştirilmesidir. Illich bu tekelleştirmeyi eleştirmektedir. Illich gönüllülere anlambilim kurallarını öğrettiği sırada pazara bir çift zar getiren bir arkadaşının örneğiyle bu durumu anlatmaktadır. Bazı çocuklar eğitici oyundan zevk alırken ve ondan yararlanırken, diğerleri uzaklaşmaktadır. Bu Illich'in okulsuz toplum kavramında temel bir endişe oluşturmuştur. O çocukların dersten neden ayrıldıklarını; merak duygularının öğrenmeye yetip yetmediklerini, daha önce duydukları için sıkılmış olabileceklerini; kalmalarını istemenin doğru olup olmadığını düşünerek bu örneğin motivasyonu yüksek öğrenciler için işe yaradığını düşünmektedir. Ancak dezavantajlı olarak nitelendirdiğimiz çocuklar için bu etkili olmamaktadır.¹⁹⁵

Yukarıdaki nedenlerden dolayı okulların amaçlarından biri, çocukların kendileri hakkında yeterince bilgi edinmelerine izin vermek olmalıdır. Öğrenciler; bir fikrin, hakkında daha fazla şey öğrenmeye değer olup olmadığına veya onları ilgilendirip ilgilendirmediğine kendileri karar vermelidir.¹⁹⁶

Öğrencilerin bir fikre karşı merakları uyandırıldıktan sonra ev ödevi tarafından bir notla ödüllendirilmeleri ve cezalandırılması istenmedikçe o fikir hakkında geri dönüş yapmadıklarını gören Varbelow, öğrencilerin bunu yapmalarına sebep olan şeyin cehaletleri olduğunu düşünmediğini ifade etmektedir. Bunun yerine öğrencilerin ilgi alanlarına göre onlardan neyin talep edilip edilmemesinin peşinde olmak gerekmektedir. Yazara göre Illich, sadece öğrencilerin meraklarını eğlendirmekle

¹⁹³ Günay, s. 97.

¹⁹⁴ Folami, s. 502.

¹⁹⁵ Sonya Varbelow, **Deschooling Society: Re-Examining Ivan Illich's Contributions to Critical Pedagogy for 21st Century Curriculum Theory**, Texas A&M University Corpus Christi, 2012, s. 11.

¹⁹⁶ Varbelow, s. 12.

kalmayacak, aynı zamanda hayatlarının koşullarına göre onları neyin ilgilendirdiğini de bilmelerini sağlayacaktır. Onun *Okulsuz Toplumdaki* amacı öğrencilerin soru sorma ve endişelerini dile getirme yeteneklerini ve cesaretini yeniden onlara kazandırmakla mümkündür. Okulu başarılı bir şekilde “keyifli” bir kuruma dönüştürmek, tanımı gereği öğrencilerin onunla ilgilenmekten keyif almalarını sağlamaktadır.¹⁹⁷

Illich’in hedefine ulaşmaya yönelik dört yaklaşımdan ikincisi “Beceri Değişimleri”dir. “Herkes için eğitim, herkes tarafından eğitim anlamına gelir.”¹⁹⁸ fikrine dayanarak bir beceriye sahip olanlar ve bunu göstermeye istekli olanlar ya şahsen ya da bu özel beceriyi edinmeye ilgi duyan herkesin kullanabileceği film ve ses kayıtları aracılığıyla bunu yapabilirler. Illich’in o günkü düşüncesi bugün “Dünya Çağında Ağ” (World Wide Web) aracılığıyla ölçülemez öğrenme ve paylaşım fırsatları sunmaktadır. Yazarın da dediği gibi Illich bugün bu ağları görse kesinlikle onaylayacaktır.¹⁹⁹

Okullar çocuklara ilk öğrenme yaşlarından itibaren yeni girişimler için yaşam boyu bir ilgiye sahip olmalarını sağlayacak yeni partnerler bulmalarında yardımcı olmalıdır. “Partner Uygulaması” adı verilen üçüncü yaklaşımında Illich, istenilen eğitim sisteminde her bireye partnerini ve katılmak istediği aktiviteyi açıkça seçme imkânı vermektedir. Merakı ve ilgisi aynı yönde olan akranlar birbirleriyle e-posta yoluyla iletişim kurabilecekler, belki bir düşünceyi, belki bir fikri beraber geliştirebileceklerdir. Bunu gerçekleştirebilmek için onlara değerlendirme ve başkalarıyla birlikte olmaları mümkün olacaktır. Akran uygulaması sayesinde öğrenciler bilgisayar vasıtasıyla görüştikleri kişilerin eğitim geçmişlerine güven beslemek yerine, memnun oldukları uzmanlarla yola devam edebileceklerdir. Diğer yandan okul sisteminde öğrencilere kendi seçtikleri öğretmenlerle yıllık on saatlik özel danışma seçeneği verilebilecektir. Eğitimlerinin geri kalan kısmında ise kütüphaneye, partner uygulamasına ve çıraklığa gidebilme imkânı sağlanabilecektir. Illich burada öğrenciler ve öğretmenler olarak ayırım yapmadan akran uygulaması adı altında herkesi birleştirmiş, yine bu uygulama sayesinde bir nevi hastalara kendi doktorlarını, öğrencilere de kendi öğretmenlerini seçme imkânı tanımıştır.²⁰⁰

¹⁹⁷ Varbelow, s. 12.

¹⁹⁸ Illich, s. 57.

¹⁹⁹ Varbelow, s. 12.

²⁰⁰ Illich, ss. 67-70.

Illich okulsuz bir toplumun üyelerinden kendileri için neyin iyi ve önemli olduğuna karar vermelerini, bu konularda manipüle edilmemeleri gerektiğini, doğal çıkarları ve endişeleri rehberliğinde buna kendilerinin karar verebileceklerini savunmaktadır. Bu şekilde sınırlandırılmayan insanlar kendi kendini organize eden ve yeni, daha yüksek dengeye ulaşabilen bireyler olabileceklerdir.²⁰¹

Dördüncü yaklaşım ise “Profesyonel Eğitimciler” dir. Öğrenme yolunda olan insanlar öğrenme ihtiyaçları arttıkça onlara rehberlik edecek kişiye de ihtiyaç duyacaklardır. Eğitimde ise her öğrencinin izleyeceği yol kendine mahsustur. Öğretmenler öğrencilerin amaçlarına en hızlı bir şekilde ulaşacakları yolları gösterme de yardımcı rolü oynayacaklardır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki entelektüel disiplinle sınırlı olmadan her alanda bir karşılığa sahiptir. Örneğin; sanatta, fizikte, dinde, psikanalizde ve pedagojide bunun bir karşılığı olacaktır. Ayrıca her gerçek öğretici-öğrenen ilişkisinde olduğu gibi aralarındaki ilişki herhangi bir ücrete dayanmayacaktır.²⁰²

Okulsuz toplumda, öğrencinin amaçlarını bilmesi ve gerçekleştirilmesi bahsettiğimiz bu dört farklı yaklaşımla mümkündür.²⁰³ Illich eleştirel eğitimin en önemli özelliklerini işleyerek bizleri eleştirel eğitimin nihai hedefi olan “*Zihnin Egemenliğine*” götürmek istemektedir. Bunu da sistemik manipülasyonun yerini bizden daha akıllı olanların bizim seçtiğimiz yolda bizlere rehberlik etmesi şeklinde değiştirerek gerçekleştirmek istemektedir. Ivan Illich’in “Okulsuz Toplum” eseri çağdaşları ve onların geleceği için endişelenen parlak bir vizyonerin eseri olarak kabul edilmelidir. Onun fikirleri eleştirel eğitime paha biçilemez katkılar sağlamaktadır. Illich olmasaydı bugünkü müfredat sistemini bu denli anlamamız mümkün olmayabilirdi. Illich’in toplumumuzun problemlerini çözüme yaklaşımı, onun insanlığa olan derin saygı ve güvenini yine insanlığın özgür olabilme yeteneğini bizlere göstermektedir. Illich nihai amacın ve o amacı başarmanın araçlarının insanların birbirlerine duymaları gereken saygı olduğunu söylemektedir. Bu saygı ancak kişilerin özerk kararlar almalarına izin veren ve bu kararları kişilerin kendilerine emanet edebilen insanlarla mümkün olabilmektedir. Hayatı bütünlük içinde yaşayabilmemizin

²⁰¹ Varbelow, ss. 14-15.

²⁰² Illich, ss. 71-73.

²⁰³ Günay, ss. 97-98.

tek yolu ve bir insanın diğere karşı sahip olması gereken insani sorumluluğun temel fikri de bu olmalıdır.²⁰⁴

Illich okulsuz toplum eseriyle öğrencilerin kendilerinin farkında, kendilerini bilen ve başkalarının manipülasyonlarına karşı koyabilen özgürleştirici bir ortama sahip olmaları için gerekli adımları bizlere sunmaktadır. Bu adımlarla düşünen, sorgulayan ve kendi çözümünü kendi üretebilen insanları hedeflerken tüm bunları yapabilecek özgüvene sahip olmaları için öğrencilerde merak duygusunu canlı tutmanın ne kadar önemli olduğunun üzerinde ısrarla durmaktadır. Özellikle akran uygulaması yaklaşımıyla öğrencilerin ilgi duydukları alanları keşfetmelerini sağlayacak ortamı vermenin; onları bıktırmadan ve uzaklaştırmadan ilerlemelerini sağlayacak yolları göstererek öğrencileri kaybetmemenin yollarını bizlere göstermektedir. Meraklı, araştırmacı, sorgulayıcı bir öğrencinin varlığı da bunları sağlayabilecek özgürleştirici bir ortamla mümkündür. Bu sebeple Illich okulsuz toplum eserinde okulsuzlaşmanın gerekliliğinden söz etmektedir.

1.4. ELEŞTİREL EĞİTİMİN TEMEL KABULLERİ

1.4.1. Pozitivizm Eleştirisi

Eleştirel teori ve eleştirel eğitimin merkezinde yer alan konulardan biri pozitivism eleştirisidir. Pozitivizmin epistemolojik yapısı bir ifadenin kabul edilebilir veya edilemez olduğunu belirleyen kriterleri içeren bir çalışma olarak görülmektedir. Epistemoloji eğitim ile birlikte öğrencilerin düşünme biçimlerini, dünyayı görme şekillerini ve kendilerine bakış açılarını içermektedir. Bir bilginin nasıl bilindiği, gerçek olup olmadığı, bir olgu ya da bir kanı olup olmadığı vb. sorular epistemolojik sorulardan birkaçıdır. Pozitivizm, yaşam şeklini belirleyen ve eğitimi şekillendiren en etkili sayılabilecek felsefi yönelimlerden biri ve epistemolojik konum olarak görülmesinden dolayı eleştirel teori ve eleştirel eğitimin karşı çıktığı en merkezi konulardan biridir.²⁰⁵

²⁰⁴ Varbelow, ss. 15-16.

²⁰⁵ Kincheloe, Pedagoji, s. 75.

Pozitivizm bilimsel bilgiyi önemserken, sosyal bilimlere dâhil olan din ve metafizik vb. konuları da bilimsel bulmadığından reddetmektedir. Ona göre bilgi doğruluğu kanıtlanabilir olduğunda bilimseldir. Bunun dışındaki sosyal ve beşeri bilgiler bilimsellikten uzak olduğu için kabul edilemezdir. Pozitivist anlayış bireyleri bir atomu inceler gibi incelemek istemekte, insanın zihninden bağımsız olgusal gerçeklikler olduğunu iddia etmektedir. Bu görüşe göre, değer yargıları ve öznellik, olgu ve nesnellikten uzaktır. Pozitivizm, bilimi olgusal gerçeklikle sınırlarken, değer yargılarından ve öznel gerçekliklerden de ayırmaktadır.²⁰⁶

Bilimsel teoriler ile eleştirel teoriler arasında birbirini net bir şekilde ayıran önemli boyutta farklılıklar vardır. Bu iki teori birbirinden amaç/hedef ve kullanım/uygulama bakımından ayrılmaktadırlar. Bilimsel teorilerin amacı ya da hedefinin, dünyanın başarılı bir şekilde manipüle edilmesi olduğunu söyleyen Raymond, onun araçsal bir kullanımı olduğunu savunmaktadır. Bu teorileri öğrenmiş insanlar çevresiyle başarılı bir şekilde geçinmekte, çevreye uyum sağlamakta ve bu teorinin koyduğu hedefler doğrultusunda yol almaktadır. Buna karşı olarak eleştirel teoriler ise özgürleşmeyi ve aydınlanmayı, insanların gizli olan zorlamaları fark etmelerini, bu zorlamalardan kurtulmalarını, onların kendi menfaatlerini düşünmelerini ve bulmalarını sağlayacak bir noktaya getirmeyi hedeflemektedir. İkinci olarak, bu teoriler mantıksal ya da bilgisel yapıları bakımından birbirlerinden farklıdırlar.²⁰⁷

Pozitivistlere göre toplum ve eğitim değişmez yasalar tarafından yönetilmektedir. Bu nedenle öğretmenin rolü yasayı ortaya çıkarmak ve ona uygun davranmaktır.²⁰⁸ Bilimsel teori bir nevi insanın bilgiyi öğrenip elinde bir kılavuz gibi taşımasını ve her konuda onu açıp okuyarak ona uygun davranmasını istemektedir. Bu şekilde kılavuza göre çevreyle uyumlu ve yine ona göre hedefli bir insan profili oluşturulur. Eleştirel teorinin bilimsel teoriden tam olarak bu noktada farklılaştığı söylenebilir. İnsanların ellerine kılavuz olarak verilen, neyi, nasıl yapacaklarını gösteren bir kitap veya yol gösterici onları makineleştirir. Oysa o kılavuzda yazanlar da bir insan ürünüdür ve bir insanın deneyimlerinden, yaşamından ve düşüncelerinden

²⁰⁶ Cevizci, Eğitim Felsefesi, s. 208.

²⁰⁷ Raymond Geuss, **Eleştirel Teori Habermas ve Frankfurt Okulu**, çev. Ferda Keskin, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2002, ss. 87-88.

²⁰⁸ Kincheloe, Pedagoji, s. 75.

dökülmüştür. Böyle baktığımızda kılavuzu eline alan kişinin öncelikle bu kılavuzun ne olduğunu, ne yazdığını ve neden yazdığını sorması gerekmektedir. Bunu merak etmek insanın doğasında olan bir durumdur. Ne yazdığını ve neden yazdığını öğrenen bir insan, onu merakı doğrultusunda okumaya başlayabilecektir. Okuduğu şeylerin onun dünyasında bir anlam oluşturabilmesi için en az iki sorunun cevabını bulması gerekmektedir. Birincisi, kılavuzda yazanların onun için ne anlama geldiği, ikincisi; uygulamak isterse menfaatinin ne olacağı. Kılavuzlar ortaya atılan tüm teoriler olarak düşünülebilir. Teorilere bakış açımız bu şekilde olursa, onu kabul etme ve uygulama baskısının önüne geçmiş olur ve kişisel menfaatimizi sorgulayabilir hale gelebiliriz. Bu noktada eleştirel teori kılavuzları araştırmamızı ve incelememizi, bilimsel teori ise ona uymamızı istemektedir diyebiliriz.

Pozitivizm ve doğa bilimlerinde ortaya çıkarılan teoriler nesneleştirici, eleştirel teoriler ise dönüşlüdür. Nesneleştirici olması tüm bilginin doğa bilimlerinin yapısına hâkim olduğunu gösterirken, bilginin de nesneleştirici olduğunu göstermektedir.²⁰⁹

Bilimsel teorilerin “nesneleştirici” olduğunu savunan Raymond, bir teori ile teorinin gönderme yaptığı nesnelere aynı olmadığını, bilimsel teorilerin de nesneleştirici olduğu halde, teorinin hitap ettiği insanların nesnel olamayışını tespit etmektedir. Ona göre eleştirel teoriler kendi hakkında teorilerdir. Teori ile hitap ettiği nesne birbirinden farklı değildir. İkisi de dikkat ve derinlik gerektiren nesne alanının bir parçasıdır. Buradan yola çıkarak, bilimsel teoriler insanları kendisi gibi nesnel yapılar olarak ele alıp incelemek istediği görülmektedir. Bu insanın tamamıyla bilimsel olarak incelenmesi demektir. Oysa eleştirel teori insanı ve kendisini bir bütünün parçaları olarak görmektedir. Burada anlatılmak istenen, eleştirel teorilerin sadece hitap ettiği nesnelere değil aynı zamanda kendi kendisinin de eleştirisi olduğudur. Nesne ile arasında içkin bir bağ vardır ve bunu ortaya koymaya çalışmaktadır.²¹⁰

Toplumsal olguların ve değer yargılarının tam olarak anlaşılamayacağı gerçeği, pozitivizmin kabul ettiği bilimin her şeyi kanıtlayabilir olması ilkesiyle çatışmaktadır. Şu gerçeği unutmamak gerekir: Araştırmacı araştırmasını yaparken incelediği nesneden bağımsız olamaz. Bu yüzden mutlak bir nesnellik ve rasyonellikle her şey

²⁰⁹ Geuss, ss. 10-11.

²¹⁰ Geuss, ss. 87-88.

açıklanamaz. Eleştirel düşüncenin amacı da olgusal gerçekleri mevcut durumlarıyla anlamak değildir. Onun amacı; olgu kavramının ötesini görmek, olgunun ortaya çıkışını ve onu inceleyen kişiyle bağlantısını dolayısıyla göreliliğini açıklayarak tanımlayabilmektir.²¹¹

Gerhard'ın şu sözleri bu iddiayı açıklayıcı niteliktedir: “*Eleştirel Teori nesnelere sadece gözlemlemez, betimlemez ve açıklamaz, ayrıca aynı zamanda onların içkin eleştirisi olma iddiasındadır.*”²¹² Eleştirel teoriler, bilimsel teoriler gibi sadece kendinden farklı bazı nesnelere için teori olmaktan ziyade, toplumsal teorilerdir. Aynı zamanda bu teorilerin nasıl ortaya çıktığı, nasıl uygulanabileceği, kabul edilebilir olup olamayacakları koşullarla da ilgilenmektedir. Bu da onun dönüşümsel olduğunu gösterir. Diğer bir ayrım bu iki teorinin bilgiyi kabul ediş noktalarındadır. Bilimsel teoriler gözlem ve deney yoluyla ampirik doğrulama gerektirirken, eleştirel teoriler ise daha karmaşık bir değerlendirme sürecini başarıyla tamamlarsa bilimsel açıdan kabul edilmektedirler. Diğer yandan nesneleştirici teoriler sadece toplum, toplumun üyeleri ve onların bilinç biçimleri hakkında bilgi verirken, eleştirel teori kendisinin ve sağladığı bilginin kabul edilip olmadığını değerlendirmek için kullanılacak kriteri de sağlamaya çalışmaktadır.²¹³

Eleştirel eğitim felsefesini etkileyen anlayışlardan biri olan postmodernist harekete göre bilginin her şeyi kapsayan karakterinin peşinde olmak umutsuzluk olarak nitelendirilmektedir. Postmodernizm objektifliği eleştirirken, herhangi bir amaç ve bakış açısı olmadan bir argüman ortaya koymanın, onu yorumlamanın mümkün olmadığını dile getirmektedir.²¹⁴

Verilen bilgiler doğrultusunda eleştirel eğitimin toplumun çıkarları ve iktidarın çıkarlarının açığa çıkarılmasına büyük bir önem verdiği görülmektedir. Kişinin kaybeden ve kazananların kimler olduğunu bilmeleri, toplumun ve şahsi hayatın içerisindeki güç dengesizliklerinin neden ve niçin ortaya çıktığını bulabilmesi eleştirel aydınlanmanın konusudur. Bu aydınlanma ve bilinçlenme eğitimin temelini

²¹¹ Max Horkheimer, Akıl Tutulması, çev. Orhan Koçak, Metis Yayınları, İstanbul, 1998, s. 111'den aktaran Bilal Bekalp, “Frankfurt Okulu'nun Temel Eleştirisi ve Amaçları”, **Sosyal Bilimler Metinleri**, Cilt: 2019, Sayı:1, 2019, s. 20.

²¹² Gerhard Schweppenhauser, “Eleştirel Teori”, **Eleştirel Teori**, çev. Muharrem Açıkgöz, Fesatoder Yayınları, İstanbul, 2018, s. 182.

²¹³ Geuss, s.124

²¹⁴ Noddings, Eğitim Felsefesi, s. 78.

oluşturmaktadır. Fakat bunun aksine eğitim; çıkarları doğrultusunda hareket eden bir sisteme hizmet etmekte ve onun devamını sağlamaktadır.²¹⁵

1.4.2. Mutlak Bilgi Karşıtlığı

Müfredatın ve okul işleyişinin eleştirel teorisyenler tarafından incelenmesi üzerine öğretmen ve öğrencilere aktarılan bilgi tarzlarının tarafsız gibi görünmesinin ardında gizli politik çıkarlar olduğu ve eğitim vasıtasıyla bu çıkarların desteklendiği gözlemlenmiştir.²¹⁶

Bilgi, zaman içinde değişebilen ve dönüşebilen sürekli ve kullanılabilir bir yapı olmakla beraber donmuş, sabit ya da kalıplaşmış bir yapı değildir. Onun zaman içinde değişmesi, yenilenmesi ve dönüşmesi gerekmektedir. Bilginin ne mantık ve içerikle ne de duygu veya inançlarla sınırlandırılmaması gerekir. Yapılması gereken, mantık ile duygular arasındaki ilişkiyi sorgulamaktır. Bilgi bir üstünlük aracı değildir. Bu yüzden öğretmenler öğrenen, öğrenenler ise yeri geldiğinde öğretmen olmakta, bilginin alışverişi karşılıklı olmaktadır.²¹⁷ Bilgiyi dinamik ve değişen bir şey olarak gören Freire, insan bilgisinin kültürel ve toplumsal olarak her daim yeniden koşullandığını söyler. Eleştirel eğitim, mutlak hakikat düşüncesinden bu yüzden uzak durur. O, kısmî bilginin ve kısmî hakikatlerin insan tarafından oluşturulduğunu ve inşa edildiğini iddia etmektedir.²¹⁸

Baskıcı sistemlerin kendi politikalarını uygulamak için bilimi referans alarak mutlak bilgi ve gerçeklikler üzerinden eğitimi de politik bir araç olarak kullanmaları mutlak bilgi kavramının kesin bir dille eleştirilmesine sebep olmaktadır. Mutlak bilgiye ulaşılması demek, bilme olasılığının ortadan kalkmasıdır. Çünkü artık sorulacak sorular ya da ele alınacak teorik sorunlar olmayacaktır.²¹⁹ Bu yüzden bilgi bireysel ve öznelidir.

Bilginin mutlak olarak görülmesi politik güçler tarafından kullanılmasına yol açmaktadır. Böylece içinde bulunan sistem; susturulmuş ve kendi üzerinde söz söylemeye hak sahibi olmayan insanların varlığını korumaya çalışarak aslında kendi

²¹⁵ Cevizci, Eğitim Felsefesi, s. 212.

²¹⁶ Kincheloe, Pedagoji, s. 180.

²¹⁷ Yıldırım, s. 101.

²¹⁸ Cevizci, Eğitim Felsefesi, s. 216.

²¹⁹ Roberts, s. 99.

sistemlerini korumaktadırlar. Bu nedenle eğitimciler sistemlerin talimatlarını yerine getiren bir teknisyen olarak görülmektedir. Eğitimin daima politik olduğunun düşünülmesi, öğretmenlerin politik usta işçileri olduğunu ileri sürmesi bizlere bahsedilen eğitimin politik bir süreç olduğunu göstermektedir.²²⁰

Eğitimin politik bir süreç olması, eğitimde hedeflerin de ona göre olması anlamına gelmektedir. Eğitim hangi hedefleri önceliyorsa öğretmen ve öğrenciler de ona göre bir yol izler hale gelir. Politik anlayış; demokratik, hümanist, evrensel değerlere sadık bir anlayışla hareket etmezse hiçbir alanda tarafsızlıktan ve hür düşünceden bahsedilemez.²²¹

Eğitim politikanın bir parçası haline geldiğinde, toplumun ihtiyacına yönelik bir eğitimden ziyade politikanın ihtiyacına yönelik bir toplum oluşturulduğu gözlemlenmiştir. Böylece politika, okulları ve eğitimi kullanarak evrensel değerleri değil kendi inançlarını ve değerlerini eğitim kurumlarına dayatan bir kurum haline gelir. Böylece kendini gerçekleştiren bireylerden ziyade itaat eden bireylerin sayısı artırılır. Buradan yola çıkarak eğitim, politikanın ve siyasi güçlerin elinde olduğunda fanatik, gerçek eğitimcilerin elinde olduğu zaman insan yetiştirir diyebiliriz.

Eleştirel eğitimde öğretim ve öğrenim çift yönlüdür ve bilgi öğretmenin mülkiyeti değildir. Aksine, öğretmenle öğrencinin karşılıklı diyalogunun ortak ürünüdür.²²² Bir başka ifade ile bilgi öğretmen ile öğretilen arasında duran “kutsal toprak”tır.²²³ Bilgiye karşı kritik olabilmenin yollarından biri de ona dışarıdan bakabilmektir. Eğer böyle olursa bilginin nasıl bir nitelik taşıdığı görülmüş olur.

Bilginin nereden geldiğine dair merak da en az bilgiyi kavramak kadar önemlidir. Bilginin yeniden ve yeniden keşfedilmesi gerektiği, onun sabit ve mutlak olmadığı öğrenciler tarafından bilindiğinde, onu keşfetme arzusu da peşi sıra gelecektir. Öğretmenler öğrencinin bilgiyi nasıl anlayacağını iyi bilmeli ve buna göre dünyayı nasıl anlamaları gerektiğini öğretmelidirler. Onlar öğrencilerin düşünme süreçlerinde hep yanında ve aktif katılımını destekler biçimde durmalıdırlar. Bu

²²⁰ Kincheloe, Pedagoji, s. 130.

²²¹ Yıldırım, ss. 93-95.

²²² Cevizci, Eğitim Felsefesi, s. 226.

²²³ Richard Stanley Peters, **Ethics and Education**, George Allen&Unwin Ltd, 1966, s. 167'den aktaran Kelvin Stewart Beckett, “Paulo Freire and the Concept of Education”, **Journal of Educational Philosophy and Theory**, Cilt: 45, Sayı: 1, 2013, s. 51.

sürecin en önemli bilinmesi gereken yanı yukarıda bahsedildiği üzere bilginin bir aktarım olmadığıdır.

Öğrencilerin anlamasını, fark etmesini, bilinçlenmesini, sorgulamasını ve özgürleşmesini önceleyen eleştirel eğitimcilerden Freire, bu süreci mekanik süreç olarak tanımlar. Bir metnin nasıl okunması gerekiyorsa dünyanın da aynı şekilde okunması gerektiğini iddia eder. Böylece öğrencinin öğrenme süreci, anlayarak, tartışarak, sorgulayarak yansıtarak vb. gelişen eleştirel bir süreç olacaktır.²²⁴ Ayrıca eğer öğrenciler yaşadıkları deneyimleri bilgiye dönüştürmezler ve var olan bilgilerini yenilerini ortaya çıkarma süreci olarak kullanmazlarsa öğrenme ve bilme süreçleri olarak diyaloga katılmamış olurlar.²²⁵ Bu koşullar altında, bilginin öğrenciler tarafından basitçe ele alınmasından ziyade onların eleştirel diyaloga nasıl dâhil edilecekleri konusu da ele alınmalıdır. Böylece kendi görüşlerinden nasıl sorumlu tutulacakları ve öğrenme sürecinde nasıl aktif rol alacakları da derinlemesine sorgulanabilir.

1.4.3. Sosyal Adalet Anlayışı

Eleştirel teorinin belirleyici yönü, sosyal adalete sahip olmasıdır. Diğer bir ifadeyle eleştirel teorinin amacı, insanın özgürlüğünü sınırlayan faktörleri tanımlamak ve bu faktörlerin üstesinden gelmek için bir eylem planı yürütmektir. Bu amaç tüm paydaşların yani bu konuyla ilgilenen tüm uzmanların veya akademisyenlerin işbirliği içerisinde çalışması ile gerçekleştirilebilir. Doğada veya problemleri tarihsel örneklerde, sosyal adaletsizliğin varlığını gerekli gösteren bazı argümanlar vardır. Bu argümanların varlığı eleştirel teorisyenin adil ve katılımcı bir toplumun kendimizi karşılaştırmamız gereken norm olduğu konusundaki sözlerini ve kesinliğini asla sarsmamaktadır. Kuşkusuz tüm eleştirel teorisyenler eşitsizlik ve baskı meseleleriyle ilgilenmekte, baskıyı teorikleştirmenin ötesinde, sosyal değişime ve daha adil bir dünyanın yaratılmasına karşı olan her şeyle mücadele etmektedirler.²²⁶

Eleştirel eğitimin temel aldığı *Ezilenlerin Pedagojisi* metni insanların eğitim alırken sosyal adalet arayışına uygun kritik ve eşitlikçi bir yol geliştirmenin öneminden

²²⁴ Yıldırım, ss. 98-103.

²²⁵ Freire, *Oppressed*, s. 19.

²²⁶ Dell'Angelo ve diğerleri, ss. 1-3.

söz etmektedir.²²⁷ Özünde Freire, sosyal adalete ulaşma çabasını gözeterek ezilenler arasındaki eleştirel bilincin oluşmasını desteklemektedir. Bunu yaparken, baskı bilincinin insanlar üzerindeki gücünün güçlü bir şekilde incelenmesini, adil ve özenli bir eğitim vizyonunun nasıl olması gerektiğinin de yolunu göstermeye çalışmaktadır.²²⁸ Bu eğitim vizyonunda öğreticilerin nasıl bir yol izleyeceği öğrencilerin öğrenimi ve gelişimi açısından özenle seçilmelidir. Bu yüzden eleştirel eğitim, eğitimcilerin temel görevlerinden birinin geleceğin sosyal olarak daha adil bir dünyaya giden yolu işaret etmelerini sağlamaları konusunda ısrar etmektedir. Bu dünya; akıl, özgürlük ve eşitlik değerleriyle birlikte, eleştiri ve -hayatın yaşandığı nedenlerin değişme- olasılığının da mevcut olduğu bir dünyadır.²²⁹

Eleştirel eğitim, bireysel kurtuluş ve sosyal kurtuluşu amaçlar. Kişilerin adil bir toplumda yaşamaları ve dayanışma içinde yaşayarak kontrolü sağlamaları beklenir.²³⁰ Dolayısıyla kişi bireysel kurtuluşunu gerçekleştirirken toplumun kurtuluşu adına da harekete geçmektedir. İnsanların, yaşamlarını “sınırlandıran” insanlık dışı gerçeklerin farkında olarak bir yaşam sürmesi eleştirel eğitim için önemlidir. Eğitimci bu “sınır durumlarına” meydan okumalı, karşı çıkmalı ve tüm insanların onuruna saygılı davranmalıdır. Eğitimcilerin her türlü sosyal adaletsizliğin üstesinden gelmeleri, eğitim sürecinden dışlanan ve ülkelerinin kaderine katılma fırsatlarından mahrum edilen ezilenlerle dayanışma içinde hareket etmeleri gerektiği anlamına gelmektedir.²³¹

Sosyal adaletsizliğin kaçınılmaz olduğu hakkındaki savunmalar, bunu kanıtlar nitelikte argümanlar ortaya koysa da bir karşılaştırma yapılacaksa bu ancak adil ve söz hakkına sahip bir toplumla mümkün olabilir. Daha adil bir toplumun yaratılması için mücadele yeni nesillerin bilinçlerini daha adil bir toplumun var olabileceği yönünde değiştirmekle mümkün olabilir. Eşitsizlikle ve baskıyla mücadele etmek için daha çok eleştirel bilince sahip bireylerin varlığı gerekmektedir. Eğitimin daha adil, daha özgür bireyler yetiştirme amacı da bu bağlamda birbiriyle uyumludur. Özgürlüğün ne demek olduğunu bilen insanlar ancak böyle bir toplumun inşasını hayal edebilir. Bu hayali

²²⁷ Freire, *Oppressed*, s. 269.

²²⁸ Neil, O. Houser, “Problem Posing in Teacher Education: A Freirian Approach” , **The Journal of Action in Teacher Educators**, Cilt: 29, Sayı: 3, 2007, s. 44.

²²⁹ Jardimino ve S. Arango, s. 1084.

²³⁰ Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, s. 213.

²³¹ A. Freire, s. 20.

kurma bilinci ise eğitim vasıtasıyla verilebilir. Bilincin oluşması ve eyleme dönüşmesi ve eleştirel olabilmesi için de bu kavramları sık sık yeniden sorgulamalı ve yeniden değerlendirmeliyiz.²³²

1.4.4. Aydınlanma ve Özgürleşme

Frankfurt Okulu üyeleri Freud ve Marx'ın teorilerinin benzer olduğunu, felsefi bakış açısıyla bakıldığında onların iki ayrı teori olmaktan ziyade aynı teorinin iki ayrı örneği olduklarını savunduklarını belirtirler. Bu savundukları teorinin ismi ise “eleştirel teori” dir. Frankfurt Okulu'na göre eleştirel teorinin üç ayrı ve önemli özelliği vardır. Bunlardan birincisi; eleştirel teorinin insanoğlu için bir rehber oluşudur. Burada iki türlü rehber olma şekli vardır. İlk olarak, eleştirel teori insanoğlunun aydınlanması, gerçek çıkarlarını bulması hususunda yön göstermektedir. Bir diğeri ise sahip olduğu özgürleştirici düşünce sistemi ile insanların düşüncelerinde özgür olmaları, özellikle kendi kendilerine dayattıkları bazı durumlardan kurtulmaları için onlara rehberlik etmeleridir. Eleştirel teorinin diğer özellikleri bilgi içerikli, dikkatli ve derinden düşünen bir yapıda olmasıdır. Bu özellikler bize eleştirel teorinin aydınlatıcı, özgürleştirici bir bilgi veren dikkatli ve derinden düşünen bir teori olduğunu göstermektedir.²³³

Eleştirel teorinin vurguladığı “özgürleşme ve aydınlanma” süreci yanlış bilincin, yanlışlığın ve ‘özgür olmayan varoluş’ un bireyde hâkim olması ile başlamaktadır. Yanlış bilinç ile özgür olmayan varoluş biçimi birbirine bağlıdır. Birini terk etmek için diğerdinden özgürleşmek gerekmektedir. Bireylerin farkına varması gereken en önemli nokta sahip oldukları yanlış bilinç biçimlerini belirleyen bilinçdışı kuvvetlerin olmasıdır. Ancak bunların farkına vardığında bunları düzeltmek adına harekete geçebilirler. İnsanların kendi kendileri üzerine daha fazla düşünmeleri, üzerlerinde etkili olan bilinçdışı kuvvetlerin farkına vardırımlarına yardımcı olacaktır.²³⁴

İnsanlar bilinçlerinin ve davranışlarının bilinçdışı belirleyenlerinin olduğunu farkına vardığında, zorlayıcı toplumsal kurumların kendi ideolojilerine uygun hareket

²³² Alberts, ss. 58-59.

²³³ Geuss, ss. 10-11.

²³⁴ Geuss, ss. 92-95.

edilmesi için yönlendirildiklerini algılayabilirler. Buradan anlaşılacaktır ki, insanlar sorgulamadığı ve farkına varmadığı her durumda birtakım kurumların etkisi ve baskısı altında kalacak ve onların ideolojileri üzerine hareket edeceklerdir.

Görünen dünya resmini kabul edip ona göre davranmakla özgür olduğunu düşünen insanlar, eleştirel teori ile bu bilinçlerin yanlışlığını, ne yapmak istediklerini ve gerçek doğrularının ne olduğunu düşünmeye başlarlar. İnsanların kendi kökenlerinin farkına varmalarını sağlarlar. Bireyleri, ortaya çıkışları ve varoluşları hakkında aydınlatmak, sahip oldukları inançlar, tutumlar, normlar vb. durumlarla nasıl bir özne olduklarını göstermek, hangi koşullarda ve neye dayanarak bu inanç tutum ve normları edindiklerini, yani kendi dünya resimlerini nasıl ortaya koyduklarını göstermek ve kendi anlamlarını bulmalarını sağlamak eleştirel teorinin ve eleştirel eğitimin farkına vardırarak istediği durumlardır.²³⁵

Öğrenimin dilini ve faaliyetlerini inşa etme ve kontrol etmede öğrencinin aktif katılımı gerekmektedir ya da işbirlikçi öğretim ancak müfredatta açıklanan sınıf uygulamalarının ve içeriklerinin sürekli müzakere edilmesi şartıyla geliştirilebilmektedir. Burada ölçüt, ilk olarak ifadelerin doğru olması gerektiğidir; yani, kritik teoremler analitik olarak tutarlı olmalı ve ilgili bağlamlarda toplanan kanıtlar ışığında incelenmeye dayanmalıdır. Bu tür önermelerin gerçeğinin incelenmesi ancak *söylem özgürlüğü* koşuluyla yapılabilir.²³⁶

İkinci olarak, eleştirel teoremlerin uygulandığı ve benzersiz bir şekilde test edilebildiği *aydınlanma süreçlerinin organizasyonunun gerekliliğidir*. Aydınlanma organizasyonu, grubun öğrenme süreçlerinin organizasyonudur; aslında o düşünülmüş uygulamalar ve bunların gerçekleştiği koşullar hakkındaki bilginin gelişmesini amaçlayan sistematik öğrenme sürecidir. Aydınlanma organizasyonu insani, sosyal ve politik bir faaliyettir; burada ölçüt, elde edilen anlayışın grup içinde yer alan ve iletişim kurabilen kişiler için gerçek olması gerektiğidir. Bu yüzden herkese bu geçerlilik iddialarını (anlaşılabilirlik, doğruluk, samimiyet ve uygunluk hakkında) söyleme, sorgulama, onaylama ve reddetme fırsatı verilmelidir.²³⁷

²³⁵ Geuss, s. 109.

²³⁶ Carr ve Kemmis, s. 146.

²³⁷ Carr ve Kemmis, s. 146.

Ayrıca burada eğitimin temel amacı aydınlatma işlevi olmasına rağmen bu görevini yerine getirememekte ve dünün dünyasında kalırken bugünün dünyasında kendi yerini ve değerini bulamamakta ve hissettirememektedir.²³⁸

1.4.5. Faillik Nosyonu

Eğitimin dönüştürücü, güçlendirici, saldırgan, yıkıcı deneyimlerini organize etmeyi amaçlayan eleştirel eğitim yaklaşımı, insanların hayatlarında faillik nosyonu bulmalarına yardımcı olmayı amaçlayan Freire'nin *Ezilenlerin Pedagojisi* eserini temel metni olarak kabul etmektedir.²³⁹ Kişinin kendi eylemleri söz konusu olduğunda faillik nosyonu kilit rol oynar. Bu duygu kişinin özgür seçimler yapma gücü olarak da tanımlanmaktadır.²⁴⁰ İnsanların bu duygularını ortaya çıkarması sadece ezilenlerin değil her tür insanın kendi varlığını ortaya koymasından eğitimde bir öneme sahip olabilir.

Eleştirel eğitimin savunduğu özgürleşimi hayata geçirmenin yolu, toplumu, bahsettiğimiz egemen sınıfın maruz bıraktığı engelleyici, sınırlayıcı, baskıcı ve zorlayıcı koşullardan kurtarmaktır. Çünkü bir insanın kendi hayatı üzerinde söz hakkına sahip olamaması, yapmak istediği şeyleri yapmasından alıkoyan yapının aydınlanma ve bilinçlenme ile farkına varması, o yönde harekete geçmesine ve özgürleşmesine imkân sağlamaktadır.²⁴¹

Örneğin; bir insanın hayatını arabaya benzetecek olursak, arabanın direksiyonu kendi düşünceleri, kararları, tecrübeleri ve yaşayışı olacaktır. Kişinin hayatının direksiyonu egemen sınıf, iktidar veya herhangi bir güç sisteminin elindeyse, burada kişi kendi arabasında yolcu koltuğunda oturur ve sadece etrafı seyrederek gideceği yere varmasını bekler. Bu durum kendi hayatında söz hakkına sahip olmayan bir insanın yaşamını temsil eder. Durumun değişmesi için ise o kişinin sorgulamalar yapması, bilinçlenmesi ve arabanın kendisinin olduğunu farkına varması

²³⁸ Cevizci, Eğitim Felsefesi, s. 212.

²³⁹ Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum Press, NewYork, 1970'den aktaran Tiffany Puett, "On Transforming Our World: Critical Pedagogy for Interfaith Education", **Journal of CrossCurrents**, Cilt:55, Sayı:2, 2005, s. 269.

²⁴⁰ James W. Moore, "What is the Sense of Agency and Why Does it Matter?", **Frontiers in Psychology**, Cilt:7, Sayı:1272, 2016, s. 7.

²⁴¹ Cevizci, Eğitim Felsefesi, s. 213.

gerekmektedir ve bunu yapabildiğinde, kendi hayatının direksiyonunu kendisi yönetir. Özgür bir yolda, özgürce sürerek ve varacağı yeri kendi belirleyerek hayatına sahip çıkmış olur. Böylece hayatı hakkında söz sahibi olan kişi kendisi olur. Kimsenin yönetmesine ve yön vermesine izin vermeden kimsenin peşinden sürüklenmez. Buna faillik nosyonu da denir. Faillik nosyonu, eylemlerimiz söz konusu olduğunda sürücü koltuğunda olma hissini ifade eder.²⁴²

Eleştirel eğitim sürecinde, öğrenci/öğrenici birinci dereceden konuma sahiptir. Burada amaç, eğitimciyi geri plana atmak değildir, eğitimcinin amacının öğrenciye yol göstermek olduğudur. Eğitimci, öğrencilerinin eleştiri yapma alışkanlığı elde etmesine destek çabası içerisinde olmalıdır. Onun bu tavrı insana ve insanların bir şeyleri ortaya çıkarma gücü ile derin bir inancı da içinde barındırır. Freire eğitimcileri bir kobraya benzeterek onların ileri ve geriye doğru hareket ederek sürekli öğrencilerin yanında durmaları gerektiğini söyler. Eğitimciler öğrencilerle iş birliği yaparak çalışmalı, kendi düşüncelerini ve hayatlarını özgür bir biçimde yaşayabilmelidirler.²⁴³

Eğitim ve toplumun temel sorunları son derece karmaşık olduğundan, çözümün devam eden bir mücadeleye ve bir sürece bağlılık gerektireceğini kabul etmek gerekir. Eğitimciler olarak öğretmenler bu mücadelede ve devam eden süreçte öğrencilerin karşılaştığı zorlukların sistematik doğasını tanımalı ve eleştirel konuşmaya katılmalarında yardımcı olmalıdırlar.²⁴⁴ Bunun için de öğrencilerin faillik nosyonu kazanmaları, bağımsız düşünen ve öz disiplinli bireyler olması önemlidir. Öğrencinin faillik nosyonu kazanabilmesi için anlam arayışı desteklenmelidir.

Bu hususta hem eleştirel eğitimi oluşturan hem de eleştirel teorisyenlerin çoğunun ilgilendiği hermeneutik yaklaşımın bu anlam arayışını nasıl ifade ettiğine bakabiliriz: *“Hermenötik, tam olarak belli bir anlama ulaşacağı beklentisinde olmaksızın ya da bu anlamın doğruluğundan şüphe edilmez bir temele bağlı olacağı beklentisinde olmaksızın titiz bir anlam arayışıyla ilgilidir.”*²⁴⁵ Bu anlamda eleştirel teorinin ve hermeneutik yaklaşımın da benimsediği anlam arayışının önemi; kişinin kendi vizyonunu genişletmesi; yeni anlamlar edinmesi aynı zamanda önermesi; herhangi bir disiplin kalıbında olmaksızın bir iletişim süreci vaat etmesi ve kültürleri,

²⁴² Moore, s. 1.

²⁴³ Yıldırım, ss. 98-100.

²⁴⁴ Houser, s. 48.

²⁴⁵ Noddings, Eğitim Felsefesi, s. 76.

teorileri ve uygulamaları anlamak için bütüncül bir bakış açısına sahip olması yönünden anlamlıdır.²⁴⁶

1.4.6. Teori ve Pratik

Eleştirel teori, eleştiri sürecinin bir ürünüdür. Bu teori, sosyal eylemlerin tarafsızlığındaki ya da rasyonalitedeki çelişkileri ortaya çıkarmak için bir takım ilgili kişi veya grup tarafından yürütülen bir sürecin sonucudur. Eleştirel teoriler bu çelişkileri ortaya çıkarmak için uğraşan bireylerin veya grupların oluşturduğu sosyal yaşam yorumlarıdır. Bu anlamda, diğer yorumlayıcı teoriler gibi aynı alan üzerinde eleştiriye tabi tutulan yorumlayıcı sosyal bilimlerin sonuçları olabilirler. En önemlisi, eleştirel teoriler dünyadaki uygulamaları değiştirme zorunluluğu olmadan bilinci yani dünyayı görme yollarının bilincini değiştirmek veya dönüştürmek amacıyla oldukları için eleştirilere maruz kalabilmektedirler. Eleştirel teoremler, sosyal yaşamın niteliği ve idaresine ilişkin önermelerdir.²⁴⁷

Eleştiri sürecinin sonucunda eleştirel bir teori ortaya çıkar. Bu süreçte bir takım gruplar, toplumu, sistemi ve olagelen düzeni incelemektedirler. Bu incelemeler sonucunda elde edilen yorumlarla bu gruplar, var olanı değiştirmekten ziyade bakışları değiştirme hedefinde olurlar. Örneğin; devlet dünkü devlettir, fakat eleştirel bir bilinçle bakmayı öğrenebilirsek o artık dün gördüğümüz devlet olmayabilir.

Eleştirel teorinin entelektüel projesi, ilk felsefeden, insanlığın değerlerini, yargılarını ve çıkarlarını benzersiz bir biçimde ilgilendiren sosyal düşünce unsurlarını iyileştirmek ve bunları sosyal bilime yeni ve haklı bir yaklaşım sağlayacak bir düşünce çerçevesine entegre etmektir. Bu görevi üstlenirken, eleştirel teorisyenler Aristoteles'in çalışmasına geri dönmekte ve "praksis" (*praxis*) kavramını "yapmak" (*do*) olarak kabul etmektedirler. Aristoteles için etik, siyaset ve eğitim gibi 'pratik sanatlar' titiz bilimler değildir. Aksine, pratik niyetleri ve konularının doğası gereği, içeriği belirsiz ve eksik bir bilgi formu olduğundan dinlendirilmek zorundalardır. Bu alanlarda, *pratiğe* yönlendirilmiş teori ile kültürlü ve donanımlı *akılcılık* pratik durumlarda ne yapılması gerektiğini söyleyen erdemli ve dikkatli bir anlayıştır.

²⁴⁶ Cevizci, Eğitim Felsefesi, s. 213.

²⁴⁷ Carr ve Kemmis, s. 144.

Modern bilimin yükselişiyle, özellikle on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında, bu klasik pratik teori anlayışı, bireyin karakterini geliştirmesi süreci olarak ani ve beklenmedik bir şekilde değiştirilmiştir. Fakat bireysel aydınlanma, pozitivist metodolojik yasaklarının eline düşmüştür.²⁴⁸

Praxis, insan eylemini yansıtanın ötesinde, bir eylemin iç mantığını da anlamaktır. Dahası, praksisin dünyayı, olması gerekenden dönüştürmesi gerekene doğru bir süreci savunduğu söylenebilir. Teori ve pratiğin birliği olarak praxis, insan eyleminin yansımaları ve politik eylemin birliği şeklinde tanımlanabilir. Bu eylem, mevcut deneyimleri, ezilenlere olan bağlılığı ve ezilenlerle dayanışmayı, kadın ve erkeklerin tam insanlığını teşvik etme taahhüdünü ve fiziksel çevrenin korunması gibi diğer taahhütleri içerecek şekilde hazırlanmış ve genişletilmiştir. Eleştirel teoriler insan eyleminin yansımalarının önemini bilgiye giden yolda geçerli yol olarak görmektedir. Bu bağlamda bilgi, kurtuluş ve özgürleşme yolunda olmalıdır. Böylece eleştirel teoriler gibi kurtuluş teorileri, teori ve pratiğin birliğini, eleştirel yansıma ve insan deneyimini, kurtuluş mücadelesine katılmayı açığa vururlar.²⁴⁹ Bu anlamda praxis eylem ve söylemin birleşip bütünleşmesi, bilinçli bir şekilde yapılmasıdır.²⁵⁰

1970'lerde, "teori", tahminlerde bulunmak için ve uygun değişkenlerin manipüle edilebildiği durumlarda istenen durumları ortaya çıkarmak için kullanılabilir. Bu anlamda, "pratik" in alanı "teknik" alanın içine girmiş ve "doğru yaşam" sorunları önceden belirlenmiş bazı değerlere uygun olarak sosyal düzenlemelerin düzenlenmesi teknik sorununa dönüşmüştü.²⁵¹ Gerçeklerin manipüle edilerek ortaya çıkarılması, yasa ve benzeri genellemeler olarak kullanılması bir teori olarak sunulmaktaydı. Gerçek hayat pratiğine dayanmayan teoriler, çıkarlar üzerine yasa ve benzeri genellemeler olarak kullanılmaya başlandığında insana hizmet etmemektedir. Belki sırf bu yüzden toplumu ilgilendiren sosyal olayların eleştirel bilinçle ele alınması, sistem tarafından tehdit olarak algılanmış ve sosyal karşılıkların yerini teknik karşıtlar almıştır.

Eleştirel teorisyenler için, bu dönüşümün yol açtığı asıl kayıp, uygulamaya (pratik) erişimin teknik bir süreç olarak algılandığı bir "teori" bakış açısıyla doğrudan

²⁴⁸ Carr ve Kemmis, s. 132.

²⁴⁹ Nuhamara, s. 140.

²⁵⁰ Adem Yıldırım, **Eleştirel Pedagoji: Paulo Freire ve Ivan Illich'in Eğitim anlayışı Üzerine**, 3. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2013, ss. 91-92.

²⁵¹ Carr ve Kemmis, s. 132.

pratiğe odaklanan bir “teori” görüşünün değiştirilmesidir. Teorinin teknik olarak algılanmasından dolayı, etik kategoriler meşru teorik söylem alanından çıkarılır ve aydınlanmış eylem teorileri üretme gerekçesinin potansiyeli artık ciddiye alınmaz. Rasyonellik, bilimsel düşünce kurallarına uygunluk anlamında ayrıntılı bir şekilde tanımlandığından tüm yaratıcı, eleştirel ve değerlendirme güçlerinden yoksun bırakılır. Fakat, eleştirel teorisyenler bilimin genişlemesinin tüm etkilerinin olumsuz olmadığını kabul ederler. Olumlu tarafı, titiz bir nesnel bilgi anlayışının insan ve sosyal yaşam çalışmasına dâhil edilmesidir ve bu da büyük bir kazanç olarak kabul edilir.²⁵²

Bilimin önemli katkısının bu tanımı göz önüne alındığında, eleştirel teori için temel ikilem, praksisin klasik görüşünü modern bilim ile birleştiren bir sosyal bilim anlayışı geliştirmektir. Tıpkı pozitivistin, sosyal bilimleri, doğa bilimleriyle mantıklı bir birliğe ısrar ederek felsefeden kurtarmak için daha önce uğraştığı gibi, eleştirel teori de, sosyal bilimleri doğa bilimlerinden kurtarmaya çalışmaktadır. Bu sentezin gerçekleştirilebileceği bir meta-teori bulmak, önde gelen çağdaş eleştirel teorisyenlerden biri olan Jurgen Habermas'ın ilk görevi olmuştur.

“Nasıl?” diye soruyor Habermas: Pratikte neyin gerekli olduğuna ve aynı zamanda nesnel olarak mümkün olduğuna dair açıklama yapabilir miyiz? Bu soru, tarihsel bağlamımıza geri döndürülebilir: Modernizm felsefesinin aksine, bilimsel bilginin titizliğinden vazgeçilmeden modern sosyal felsefenin talep ettiği bilgi nasıl kullanılabilir?²⁵³

Frankfurt Okulu'nun teori ve pratik arasındaki ilişkinin analizini kullanarak eleştirel eğitim teorisyenleri, teori ve pratik arasında bir birlik olması gerektiğini, yani teorinin özgürleştirici pratiğe, pratik bir amaca yönelik olması gereken bir ittifak olduğunu iddia ederler. Bu bizi öğrencinin sadece gerçekleri değil, aynı zamanda haksız sosyal sistemleri değiştirme olasılıklarını da kabul eden eleştirel düşünme anlayışının ne kadar önemli olduğu sonucuna götürür. Bundan da öte, rasyonellik yeniden tanımlanır ve artık sadece eleştirel düşüncenin uygulanması olarak değil, bir bütün olarak toplumun kurtuluşu için bir düşünce ve eylem bağı olarak anlaşılır.²⁵⁴

²⁵² Carr ve Kemmis, ss. 132-133.

²⁵³ Carr ve Kemmis, s. 133.

²⁵⁴ Nuhamara, ss. 74-75.

İKİNCİ BÖLÜM

ELEŞTİREL EĞİTİM TEORİSİNİN DİN EĞİTİMİNE YANSIMALARI

2.1. ELEŞTİREL EĞİTİM TEMELLİ DİN EĞİTİMİ ANLAYIŞI

Din eğitiminde iki önemli kavram vardır ve bunlar arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bu kavramlar; dini eğitim (education in religion) ve din hakkında eğitim (education about religion) kavramlarıdır. Dini eğitim ‘din öğretimi (religious instruction)’ kavramı olarak, din hakkında eğitim ‘din eğitimi (religious education)’ olarak da isimlendirilmektedir. Dini eğitim ve din hakkında eğitim kavramları arasında her ne kadar farklılıklar bulunsu da her iki kavram yaygın olarak din eğitimi ifadesi kapsamına girmektedir.²⁵⁵

Dini eğitim (education in religion), gençleri belirli bir inanç içerisinde yetiştirerek bu inancı nesiller boyunca devam ettirmek adına yapılan bir çeşit dini faaliyet olarak tanımlanmaktadır. Dini eğitim genellikle evde, ailede, ibadet mekânlarında, dini kurumlarda ya da inanç topluluklarında resmi ya da resmi olmayan bir biçimde gerçekleşmektedir. Vatandaşların çoğunun tek bir dini inancı paylaştığı devlet okullarında ve mezhep okullarında (özel veya devlet tarafından finanse edilen) görülmektedir.²⁵⁶ Dini eğitim; genellikle mezhepsel anlayışı temel alan programları ifade etmek için kullanılmaktadır. Bu yüzden yazarlar ve politikacılar genellikle devlet okullarında dini eğitimin anayasaya aykırı olduğunu ileri sürmektedirler.²⁵⁷

Dini eğitim; mezhebe dayalı eğitim olarak (confessional education), bir dinin veya mezhebin öğretilerinin aktarılmasını ve kişinin inancını geliştirmeyi hedeflemektedir. Buradaki amaç, inanç gruplarının anlayışlarına göre çocukları yetiştirmektir. İnanç gruplarının gayeleri ise, inancı muhafaza edenlerin sayılarını artırmak ve geliştirmektir. Çocuğun yetişme süreci; inancıyla duygusal istikrar ve devamlılığı sağlama, inanç esasları ile yakından ilişki kurma ve onu dönüştürmesi için teşvik etmektir.²⁵⁸ Dini eğitim yaklaşımını eğitimsel açıdan uygun görmeyen

²⁵⁵ J. Mark Halstead, “Religious Education”, **Encyclopedia of Religion**, 2nd Edition, Macmillan, New York, 2004, s. 7731.

²⁵⁶ Halstead, s. 7731.

²⁵⁷ Gabriel Moran, “Religious Education”, **Encyclopedia of Religion**, (Ed. M. Eliade), MacMillan Pub., New York, Cilt:12, 1987, s. 319.

²⁵⁸ Halstead, s. 7731.

eğitimciler bulunmakta ve onun yerine bütün dinlerin öğretimini esas alan indoktriner din eğitimi anlayışı desteklenmektedir.²⁵⁹

Din hakkında eğitim (education about religion), öğrencilerin din hakkındaki bilgilerini ve anlayışlarını geliştirmeyi esas alır.²⁶⁰ Din hakkında öğrenme, dini araştırmalar yaklaşımı olarak da adlandırılabilir. Bir anlamda dinler hakkında nihai hakikat arayışı, bir dinin sahip olduğu kutsal kitaplar, inanç esasları, ibadetler veya ahlak kurallarından ziyade inanca dayalı olmayan bir bakış açısıyla dinlerin öğretilmesi üzerine odaklanılır.²⁶¹

Dini eğitim ya da din hakkında eğitim dünyadaki birçok dinin mensuplarına karşı anlayışlı bir tavırla yaklaşmaya ve bu tutumu çocuklarda beceri olarak geliştirmeye dayanır.²⁶² Bu anlayışa göre din eğitimi, çocukları herhangi bir dini inanca bağlamak veya inandırmak gibi beklentileri olmadan sadece onların kendi bireysel dini inançlarını geliştirmek için din hakkında öğrenmeye onları dâhil eder.²⁶³ Okullardaki din eğitiminin belirli bir dini inancı ve ritüellerini benimsetmekten ziyade eğitimsel bir amacı vardır. Bu yüzden kişinin diğer dinlere değer vermesi ve din olgusu mantığının kazandırılması kişinin din alanında eğitilmiş olmasını sağlayacaktır.²⁶⁴

Dinin insan varoluşu için oldukça temel olması, tarih, felsefe, sanat, müzik, edebiyat, ahlak ve diğer bilgi alanları üzerinde derin bir etkiye sahip olması bakımından din hakkında eğitimin varlığını gerekçelendirmektedir. Bu yüzden din hakkında hiçbir şey bilmeyen birinin eğitilmiş olduğu düşünülemez. Din hakkında eğitim modelinde öğretmenler dini ya da dini olmayan dünya görüşlerini öğrencilere sunarken tamamen tarafsız olmalıdırlar. Dinler hakkında eğitim, öğrencilerin kendi bağlılıklarını anlama ve diğer alternatiflerin farkında olmalarını sağlar. Dinlerin

²⁵⁹ Ursula King, "Smart, Ninian", **The Encyclopedia of Religion**, s. 8444'den aktaran Yusuf Ceylan, "Ninian Smart'ın Din Eğitimiyle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi", **Ekev Akademi Dergisi**, Sayı: 79, 2019, (Ninian Smart), s. 488.

²⁶⁰ Halstead, s. 7731.

²⁶¹ Muhiddin Okumuşlar, "Çok Kültürlü Toplumlarda "Din Hakkında Öğrenme" ve "Dinden Öğrenme" Modeli", **Marife Dini Araştırmalar Dergisi**, Cilt: 7, Sayı: 2, 2007, s. 255.

²⁶² Moran, s. 319.

²⁶³ Halstead, s. 7732.

²⁶⁴ John Shepherd, "İngiltere'de Din Öğretimini Kişilik Gelişimine Katkısı", **Uluslararası Din Eğitimi Sempozyumu**, 20-21 Kasım 1997, Ankara, 1997, s. 85.'den aktaran Yusuf Ceylan, "Eğitimin Doğası ve Din Eğitimi: Günümüzde Din Alanında Eğitilmiş Olmanın Anlamı", **Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı: 47, 2018, (Eğitilmiş Olmanın Anlamı) s. 492.

çeşitliliği hakkında öğrencileri bilgilendirmek, dini önyargıları kırmayı, hoşgörülü, uyumlu ve saygılı çok kültürlü toplumların gelişimine katkıda bulunmaktadır.²⁶⁵

Dini eğitim, eleştirel açıklık ve kişisel özerklik gibi liberal değerlere yeterince dikkat etmediği için eleştirilmektedir. İnanca dayalı olduğu, rasyonel olarak doğrulanabilir inançlar yerine bilgiyi dogma ve dini otorite tarafından tanımladığı, çocukları çok kültürlü çok inançlı bir toplum hayatına yeterince hazırlayamadığı için de eleştirilmektedir.²⁶⁶ Din hakkında eğitim, inanan insanların vahiy yoluyla hakikat dedikleri şeyi kültürel uygulamaya indirgediği, rölativizmi teşvik ettiği, bireyi toplumun üzerinde tutarak tüm inançların eşit derecede saygıya değer olduğunu öğreterek belirli bir inanca bağlı olma fikrini zayıflattığından dolayı eleştirilmektedir.²⁶⁷ Dini eğitim ve din hakkında eğitim kavramlarının eleştirildiği noktalardan biri de din eğitiminde çok kültürlü toplumların kurulması için hoşgörü, uyum ve tolerans gibi kavramların üzerinde fazlaca durulmasıdır. Bu durum, din eğitiminin ahlaki sistem olarak görülmesine ve manevi bir eğitim olarak sınırlandırılmasına sebep olduğu için eleştirilmektedir.²⁶⁸

Aynı anda hem dini bir yetiştirme tarzını kazandırmak hem de çocukları o dine karşı eleştirel bir duruş benimsemeleri için teşvik etmek mümkün görülmediğinden bu iki din eğitimi yaklaşımı (dini eğitim ve din hakkında eğitim) bazı eğitimciler tarafından yetersiz görülmektedir. Fakat bazı bilim adamları iki yaklaşımın bir arada var olabileceğini savunurlar. Onların argümanlarına göre birinci olarak; bu iki yaklaşımın biri dine içerden, diğeri dışarıdan bakmayı içeriyor olsa da her ikisi de aynı fenomeni incelemektedir. Uygulama olarak; devlet okullarında öğrenciler dini inançla ve uygulamalarla tanıştırılabilir, okul müfredatının bir parçası ve dogmatik olmayan, fenomenolojik bir eğitim şekli olarak verilebilir.²⁶⁹

İkinci olarak; kendi kimlikleri hakkında iyi hisseden çocuklar diğer inançlara karşı hoşgörülü, saygılı ve çoğulcu bir topluma olumlu katkıda bulunmak için güçlü bir konumdadır. Argüman bizlere dini eğitim alan ve bundan memnun olan çocukların din hakkında eğitimin amaçlarını gerçekleştirebileceğini savunmaktadır. Uygulama

²⁶⁵ Halstead, s. 7732.

²⁶⁶ Halstead, s. 7731.

²⁶⁷ Halstead, s. 7732.

²⁶⁸ Hella ve Wright, ss. 53-64.

²⁶⁹ Halstead, s. 7732.

olarak; çocuklara ibadet yerlerinde kendi inançlarının gelenekleri ve uygulamaları bir inanan gözüyle öğretilir.²⁷⁰

Üçüncü olarak; bu iki din eğitim türü; birincinin eski tarz olması, ikincisinin pedagojik formların katı aktarım biçimini varsaydığından ötürü olumsuz karşılanmaktadır. Çocukların din eğitiminden ne elde edeceklerinin, büyük ölçüde getirisinin ne olduğuna bağlı olacak şekilde açık sonuçlara ihtiyaç duyulduğunu savunmaktadırlar. Uygulama olarak; laik okul ile dini veya mezhebe bağlı okul arasındaki ayırmadan memnun olmayan ebeveynlere din eğitimi hakkında seçme hakkı verilebilir ve bunun için ücret ödemek zorunda kalabilirler.²⁷¹

Din hakkında eğitim ya da din eğitimi olarak açıklanan kavramlarda öğrencilerin sadece dinler hakkında öğrenmeleri değil, aynı zamanda onların kendileri hakkında da bilgi edindikleri bir süreci gerekli gören Alridge, dinden öğrenme (learning from religion) kavramını şu şekilde açıklamaktadır: Dinden öğrenme (learning from religion), öğrenmeyi ontolojik bir koşul olarak kişinin kendini anlama süreci olarak görmektedir. Alridge için dinden öğrenme (learning from religion); din eğitiminin ne hakkında olduğunu inceleyen, öğrencinin kendi deneyimine veya anlam ufkuna sahip olmasını ihmal eden yönünü ele almaktadır. Diğer bir yandan din eğitiminin ne için olduğu hakkında öğrencinin kendi eleştirel benlik anlayışını geliştirmesinde din eğitiminin üstlenmesi gereken rolü incelemektedir. Bu yüzden dinden öğrenme kısaca kendini anlama, bulma, eleştirel benliğini oluşturma ve deneyimleme gibi özelliklere sahiptir.²⁷²

Okulun amacı öğrencilere nasıl dindar olacaklarını veya nasıl dini bir grupta yer almaları gerektiğini, kısacası onların inançlarını geliştirmek üzerine olmamalıdır. Okullar, öğrenciler açısından dindarlığı hedeflemek yerine, dinin bireysel, toplumsal bir olgu ve tarihsel bir gerçeklik olduğu unutulmadan eğitimi verilmelidir. Selçuk'un bu yaklaşımı “dini öğrenmenin (learning into religion)” aksine, “din hakkında öğrenme (learning about religion)” ve “dinden öğrenme (learning from religion)” yaklaşımlarının bir karışımı olarak nitelendirilmektedir.²⁷³

²⁷⁰ Halstead, s. 7732.

²⁷¹ Halstead, s. 7732.

²⁷² David Aldridge, “What is Religious Education All About? A Hermeneutical Reappraisal.” **Journal of Beliefs & Values**, Cilt:32, Sayı:1, 2011, s. 38.

²⁷³ Selçuk, Teaching Islam, s. 65.

Din eğitimi ve öğretiminde dini bilginin öğrencilere sadece aktarılması eğitimsel açıdan yetersiz görülmektedir. Bir bilgi öncelikle insanın zihninde bir anlam ifade etmeli, bu anlam bir anlayışa dönüşmeli ardından bu anlayış insanın bakış açısını değiştirmeli ya da dönüştürmelidir. Din eğitimi yoluyla kazanılan bilgiden beklenen değer budur.²⁷⁴ Öğrencilerin kendi fikirleri, deneyimleri ve bakış açıları öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmelidir. Bu nedenle öğrencilerin dini materyalleri sadece anlamak veya tartışmasız olarak kabul etmeleri yerine yorumlamaları sağlanmalıdır.²⁷⁵

Eleştirel eğitim teorisinin temelleri ve eleştirel eğitimin temel kabulleri (pozitivizm eleştirisi, mutlak bilgi karşıtlığı, sosyal adalet anlayışı, aydınlanma, özgürleşme, faillik nosyonu, teori ve pratik) göz önünde bulundurulduğunda dini eğitim yaklaşımından ziyade din hakkında eğitim yaklaşımına daha yakın olduğu düşünülebilir. Bu iki kavramın tanımlarına bakarak, dini eğitimin öğrencilerin inançlı ve dindar öğrenciler yetiştirmeyi amaçladığını, din hakkında eğitimin ise öğrencilerin bireysel gelişimlerine katkıda bulunacak şekilde din alanında eğitim vermeyi amaçladığı görülmektedir. Fakat bu iki kavram hakkında yapılan eleştirilerin ışığında din eğitiminde eleştirel eğitim, din hakkında öğrenme (learning about religion) ve dinden öğrenme (learning from religion) yaklaşımlarının bir karışımı olarak değerlendirilebilir.

2.1.1. Eleştirel Eğitim Temelli Din Eğitiminde Amaçlar

Eğitimin amacı öğrencinin kişiliğini geliştirmek ve insani nitelikleri kazanmasını sağlamaktır.²⁷⁶ Esasen bütün eğitim sistem ve felsefelerinde kişilerin bütün yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmek, onların duygu ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak uyumlu bir biçimde gidermelerini sağlamak eğitimin temel görevlerinin başında gelmektedir.²⁷⁷ Fıtrattaki inanma duygusu ile eğitimin insan üzerindeki

²⁷⁴ Ceylan, Eğitilmiş Olmanın Anlamı, s. 45.

²⁷⁵ Zembylas ve diğerleri, s. 401.

²⁷⁶ John M. Hull, "Practical Theology and Religious Education in a Pluralist Europe", **British Journal of Religious Education**, Cilt:26, Sayı: 1, 2004, s. 11.

²⁷⁷ Tosun, Giriş, s. 94.

etkisinin işbirliğinden doğan din eğitimi, bireysel ve sosyal açıdan bir ihtiyaçtır.²⁷⁸ İnsanın inanma ihtiyacını karşılamak da din eğitiminin görevidir. Bu yüzden din eğitiminin amacı, insanın inanma ihtiyacını karşılayabilmektir.²⁷⁹

Din, toplumsal yaşamda vazgeçilmez bir değere sahiptir. Bu değerlerin eğitim vasıtasıyla bireye aktarılması beklenir. Kişinin bu değerleri öğrenmesi ve uyum sağlaması toplumun içinde kendini var edebilmesini ve gerçekleştirmesini sağlar. Din eğitiminin amaçlarından biri kişinin kendini gerçekleştirmesine katkı sağlamaktır. Toplumun içinde kendini var edebilmek için kişinin toplumun değerlerini de bilmesi gerekmektedir. Din eğitiminin bir diğer amacı kişiye toplumun değerlerini öğretmek onun din alanında sosyalleşmesini sağlamaktır.²⁸⁰ Toplumun değerleri kişiye aktarılırken kültürün din içerisinde büyük bir yeri olduğu unutulmamalıdır. Edebiyatta, sanatta, müzikte, mimari yapılarda ve çoğu zaman toplumun davranış kültüründe dini motifler bulunmaktadır. Bu nedenle din eğitiminin amaçlarından biri de kişinin kültürlenmesini sağlamaktır.²⁸¹

Din eğitimi evrensel açıdan bir zorunluluk olarak görüldüğünden bireyler, toplumlar, milletler ve devletler evrensel unsurlardan soyutlanarak tek başlarına düşünülemezler. İnsanlar toplumlar ve milletler iç içe yaşar duruma geldiğinden ve iletişim alanındaki gelişmelerden dolayı, insanlarla anlaşabilmek, onları anlamak ve değerlerine saygı duymak adına onları bilmek din eğitimi ve öğretiminin evrensel boyutu açısından önem arz etmektedir. Toplumun çeşitliliği artık her dinden insanla bir arada yaşamayı gerektirdiğinden bu yaşam şeklinin uyumlu olması önemlidir. Bu nedenle kişi önce kendi kültürünü ve değerlerini öğrenmeli sonrasında diğer insanların kültür ve değerlerini öğrenerek evrensel açıdan birbirleriyle uyumlu ve mutlu yaşamının bir yolunu bulmalıdırlar.²⁸²

Din eğitiminin amacı, farklı dini inanç sistemlerini anlama ve çeşitli dini konularda bilgili bir şekilde düşünebilme anlamına gelen "dini okuryazar" insanlar

²⁷⁸ M. Akif Kılavuz ve Hüseyin Yılmaz, "Örgün ve Yaygın Eğitimde Öğrenenlerin İhtiyaçları Doğrultusunda Din Eğitimi ve Öğretimi", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt:18, Sayı:2, 2009, s. 125

²⁷⁹ Tosun, Giriş, s. 95.

²⁸⁰ Şükrü Keyifli, "Eğitim ve Din Eğitimi", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 13, Sayı:2, 2013, s. 121.

²⁸¹ Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Gün Yayınları, Ankara, 1998, s. 68.

²⁸² Tosun, Giriş, ss. 99-100.

yetiştirmektedir.²⁸³ Bu çeşitliliği anlamlandırmak için kişinin eleştirel bir zihniyete ihtiyacı vardır.

Genel eğitim kavramı eleştirel düşünmeye açık bireyler yetiştirmek ve yeni öğrenmeleri mümkün kılan temel amaçları oluşturan bir öğrenme süreci olarak görülmektedir. Bu nedenle içerik din olsa da genel din eğitimi eleştirel düşünmeye açık bireyler yetiştirme ve yeni öğrenmeleri mümkün kılan,²⁸⁴ özgürleştiren, kendini gerçekleştiren ve insan olmayı önemseyen hususları dikkate almaktadır.²⁸⁵

Selçuk, din eğitiminde bireyin insanca yaşam sürmesi için onlara akıllarını nasıl kullanacağını öğretmek gerektiğini savunmaktadır. Ona göre eleştirel düşünme; hayatın anlamını keşfetme, karar verme, problem çözme ve kendini ifade etme gibi hususlar din eğitiminin amaç ve içeriği arasında olmalıdır.²⁸⁶

Din eğitiminin amaçları ortaya konulurken, eleştirel eğitim temelli din eğitiminin ilkelerinin bu amaçlarla uyumlu olduğu görülmektedir. Eleştirel eğitim temelli din eğitiminin ilkeleri şu şekildedir: Birinci olarak, eleştirel din eğitimi mümkün olan en büyük inanç özgürlüğünü kişilere kazandırarak eğitime katkı sağlamalıdır. Öğretim konusu yapılan din ya da dinin öğretim biçimi ne olursa olsun kişi fikirlerini ifade ederken özgür olmalı ve bu doğrultuda yapılacak olan tartışmalara girebilmelidir.²⁸⁷

İkinci olarak, eleştirel eğitim temelli din eğitimi kişiler arasındaki hoşgörünün sağlanmasına katkı sağlamalıdır. İnanç özgürlüğünün sağlanması için kişilere hoşgörü kazandırılmalıdır. Hoşgörü sadece kişilerin anlaşmaları demek değildir. Buradaki hoşgörü inançları kendi inançlarıyla uyuşmayanları kabul etmek ve onlarla birlikte yaşamaktır.²⁸⁸ İnsanların birbirlerine karşı olan düşüncelerini ifade etmek ve bu konudaki zıtlıklara rağmen bir arada yaşamayı sürdürebilmeleri gerçek hoşgörü olarak ifade edilebilir.

Üçüncü olarak, eleştirel eğitim temelli din eğitimi bilge insanlar yetiştirmeyi hedeflemelidir. Farklı inanç sistemlerine ve dünya görüşlerine bağlı olanlar arasındaki tartışmanın en akıllıca tartışma olması için bilgelik kavramı öğrencilere

²⁸³ Halstead, s. 7732.

²⁸⁴ Hull, s. 13.

²⁸⁵ Tosun, Giriş, s. 94.

²⁸⁶ Selçuk, Perspectives, s. 94.

²⁸⁷ Barnes ve Wright, s. 73.

²⁸⁸ Barnes ve Wright, s. 73.

kazandırılmalıdır. Bilgelik için dikkatli, zeki, mâkul ve sorumlu olunması beklenir. Burada bilgelik hem anlam ve duyarlılık, hem de düşünce ve duygu gerektirir. Bilgelik teori ve pratik arasındaki bağlantının kurulması anlamına gelmektedir. Akıl ve eylem arasındaki bağlantının kurulması pratik bilgelik kavramına benzemektedir.²⁸⁹

Dördüncü olarak, eleştirel eğitim temelli din eğitimi kişilerin hakikat ve doğruluk arayışlarını geliştirmelidir. Hak ile hakikat arasında çok yakın ve gerekli bir bağ olduğu düşünülerek kişilerin hakikati bulma yolculuklarında öğrencilere hazır cevaplar vermek değil, cevapları kendi çabalarıyla bulmaları için onlara yardım etmek ve onların arayışlarını güçlendirmeye çalışmak hedeflenir.²⁹⁰

Eleştirel eğitim temelli din eğitimi yaklaşımı teorik ve felsefi temellere dayandığı için tüm yaş gruplarına uygulanamayacağı konusunda eleştirilmektedir.²⁹¹ Jackson'a göre çocukların zorlanmaması ve kendilerini güvende hissetmesi gereken hususlar göz önüne alınarak, küçük yaşta çocuklar tutarsız entelektüel tartışmaların içerdiği gerilimlerle yüzleşmeye psikolojik olarak hazır bulunmamaktadırlar.²⁹² Uçan bu eleştiriye, çocukların entelektüel kapasitelerine göre hak ettikleri değerin tanınmadığı düşüncesiyle karşılık vermektedir.²⁹³ Öğrencilerin anlamayacaklarını düşünerek konular hakkında belirlenmiş çözümler sunmanın, onların eleştiri ve sorgulama becerilerini yeteri kadar kullanamamalarına neden olacağını da sözlerine eklemiştir.²⁹⁴ Eleştirel din eğitimi yaklaşımını çalışmasında kullanan Goodman'ın, araştırmasındaki katılımcılar, ders içeriğiyle ilgili kullanılan materyal ve yaklaşımın öğretimlerinde etkili olduğu ve anlamadıkları bir husus olmadığını, aksine diğer derslerde de kullanabilecekleri yönler olduğunu ifade etmeleri üzerine öğrencilerin bu yaklaşımdan oldukça faydalandıkları da tespit edilmiştir.²⁹⁵

Eleştirel eğitim temelli din eğitimi yaklaşımına dair ikinci bir eleştiri bu yaklaşımla ilgili yeterli uygulama olmadığı yönündedir.²⁹⁶ Uçan, bu eleştiriye karşı

²⁸⁹ Barnes ve Wright, s. 73.

²⁹⁰ Barnes ve Wright, s. 73.

²⁹¹ Uçan, s. 280.

²⁹² Robert Jackson, "Religious Education as Religious Literacy", **Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy**, RoutledgeFalmer Publishing, London, 2004, s. 86.

²⁹³ Andrew Wright, **Discerning the Spirit: Teaching Spirituality in the Religious Education Classroom**, Abingdon & Oxford: Culham College Institute, 1999, s.46 'dan aktaran Uçan, s. 281.

²⁹⁴ Uçan, s. 281.

²⁹⁵ Goodman, ss. 237-239.

²⁹⁶ Jackson, s. 86.

olarak, Goodman'ın, Andrew Wright'ın ve kendi yazdığı doktora tezinin²⁹⁷ eleştirel din eğitimi yaklaşımının sınıf ortamında uygulanabilirliğine dair bir kanıtı olarak sunmuştur.²⁹⁸

Din eğitiminin amaçları ve eleştirel eğitimin ilkeleri göz önünde bulundurulduğunda eleştirel eğitim temelli din eğitimi bu iki kavramın birleşimi olarak düşünülebilir. Buna göre din eğitiminde eleştirel eğitim; toplum içinde bireylerin kendilerini gerçekleştirebilmeleri için din alanında sosyalleşen, kültürlenmesini sağlayan, hoşgörüyü sahip, eleştirel düşünebilen, yeni öğrenmeleri mümkün kılan, hakikat ve doğruluk arayışını sürdüren, bağımsız düşünen ve karar verebilen, inanç özgürlüğüne sahip, bilgi insan yetiştirmeyi amaçlayabilir.

2.1.2. Eleştirel Eğitim Temelli Din Eğitiminde Öğretim Yöntemleri

Eleştirel eğitimin temelleri üzerine çalışan Freire, bankacılık modeline karşı problem tanımlayıcı eğitim modelini geliştirmiştir. Ivan Illich ise okulsuz toplum modeliyle mümkün yöntemleri ortaya koymaya çalışmıştır. Eleştirel eğitim temelli din eğitiminde öğretim yöntemleri; eleştirel eğitim teorisyenlerinin ortaya koydukları yöntemler, eleştirel eğitimin temel kabulleri ve din eğitimindeki yeri göz önünde bulundurularak ele alınmaktadır.

Eleştirel eğitimin temelinde öğretmenin öğrenciye rehberlik ettiği, bilginin keşfedilmesi gereken ve eğitimin bir güç olarak kullanılmadığı bir eğitim ideali benimsenmektedir. Paulo Freire tarafından geliştirilen problem tanımlayıcı eğitim modeli ve Ivan Illich'in okulsuz toplum modeline uyum sağlayabilecek, din eğitiminde eleştirel düşünme ve eleştiri becerisinin öğrencilere kazandırılması adına bir takım yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Bunlar "Problem Çözme Yöntemi, Beyin Fırtınası Yöntemi, Soru Sorma Yöntemi ve Drama" olarak sınırlandırılmıştır.

Eğitimin görevlerinden biri öğrenciye problem çözme becerisi kazandırmaktır. Öğrencinin bu beceriyi kazanabilmesi için uygun etkinlikler yapılmalıdır. Önemli olan problemi çözmek ve öğrencinin karşılaşılabileceği

²⁹⁷ Bahsedilen eserler: Goodman, "Critical Religious Education (CRE) in Practice". Wright ve diğerleri, "A Practical Guide to Critical Religious Education". Demirel, Improving Teaching and Learning in Islamic Religious Education.

²⁹⁸ Uçan, s. 281.

problemlere uygun durumlar oluşturarak ortak bir çözüm stratejisi bulmaya çalışmaktır. Problem çözme; bir problemin farklı boyutlarından ele alınıp formüle edilmesi, çözüm için gerekli olan verilerin değerlendirilmesi, var olan imkânların ve araçların problemin çözümünde etkili olarak kullanılması gibi süreçler içeren bir öğretim yöntemidir. Problem çözme, düşünme becerilerinin karmaşık bir durumudur. Akla ve mantığa dayalı bir işlemdir.²⁹⁹

Problemin ne olduğunu fark etme, kendi cümleleriyle ifade etme ve problemi anlama problem çözme sürecinin ilk basamağında yer alır. Öncelikli olarak öğrenciler problemin ne olduğunu gerçekten görür ve anlar hale gelmelidirler. İlk basamak başarıyla gerçekleştiğinde, eleştirel düşünme becerilerinden analiz etme ve yorum yapma becerisi kazandırılır. Problemin içerisinde var olan tartışmalar ortaya çıkarılarak bu tartışmaların belirli bir neticeye bağlanmasının önemini fark etmek ve bunları netleştirmek eleştirel düşünmeye dâhil olan analiz etme ve yorum yapma gibi becerilerin kazanılması anlamına gelmektedir.³⁰⁰

Problem çözme sürecinin devamında kişinin ön bilgilerinin geçerliğini test etmesi ve yeterli olmadığı takdirde eksik bilgilerini tespit ederek kazanması, neticede çözüm için plan yapması gerekmektedir. Bu basamaktaki en önemli kısım kişinin kendi bilgi birikimlerinin geçerliğini test edip kendisini düzeltme yoluna girmesidir.³⁰¹

Eleştirel düşünmeye dâhil olan bir diğer kavram çıkarımda bulunmadır. Çıkarımda bulunmak için hipotezleri belirleme, tahminleri şekillendirme, var olan bilgileri dikkate alarak sonuca ulaşmak şeklinde özetlenebilir. Son olarak kişi bulduğu çözümü farklı bilgilerle ilişkilendirerek yeni problemlerin çözümü için kullanabilir.³⁰²

Din eğitiminde kullanılabilecek bir diğer yöntem soru-cevap yöntemidir. Soru-cevap yöntemi; bilme ve öğrenme ihtiyacını uyandırmak için sorular sormayı gerektirir.³⁰³ Semavi dinlerin kullandığı temel yöntemlerden biri soru-cevap yöntemidir. Batıda kliselerde katehetik metot olarak kullanılırken, İslamiyette istivcap

²⁹⁹ Gürbüz Ocak (Ed.), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, 12. Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2020, ss. 274, 441.

³⁰⁰ Elif B. Türnüklü ve Sibel Yeşildere, “Problem, Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme”, **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:25, Sayı:3, 2005, s. 111.

³⁰¹ Türnüklü ve Yeşildere, s. 111.

³⁰² Türnüklü ve Yeşildere, ss. 112-112.

³⁰³ Suat Cebeci, “Din Öğretimi Yöntemleri”, **Etkili Din Öğretimi**, Türkiye İlahiyat Tedrisatına Yardım Eden Dernekler Federasyonu, İstanbul, 2010, s. 311.

(sorgulama) adıyla kullanılmıştır.³⁰⁴ Soru cevap yöntemi klasik kullanım olarak sadece öğretmenin öğrenciye sorduğu sorulardan ibaret değildir. Öğrencilerin bireysel olarak yorumlar yapmasını, düşüncelerini özgürce anlatabilmelerini, eleştirilerde bulunabilmeleri, başkalarının fikirlerine saygı gösterebilme becerilerini kazandırma amacıyla da kullanılabilir.³⁰⁵ Soru çeşidi tanımlama ve karşılaştırma olarak iki gruba ayrılabilir. Birincisinde öğrenciye bir fikrin veya bir nesnenin ne olduğu sorulurken, ikincisinde iki tane fikrin veya nesnenin benzer yönleri ve farklılıkları sorulabilir.³⁰⁶

Soru cevap yönteminin etkili bir şekilde uygulanması için soruların derse gelmeden önce hazırlanmış olması gerekmektedir. Fakat ders esnasında verilen cevaplara göre farklı sorular sorulması mümkündür. Öğrencilerin soruların cevaplarını bulmaları için düşünmeye ihtiyaçları vardır. Sorular farklı öğrencilere sorulmalı, cevap alınmadığında ısrar edilmeden başka bir öğrenciye geçilmelidir. Konuşma konusunda çekingen olan öğrenciler cesaretlendirilmeli, kendi düşüncelerini ifade eden öğrenciler teşvik edilmelidir. Soru şekli ve soru tarzı merak uyandırıcı ve heveslendirici olmalıdır. Soruların cevapları bütün öğrencilerin duyabileceği şekilde tekrar edilmelidir. Bu metot öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkiyi pekiştirirken sınıfın kendi içerisindeki dinamiklerini de güçlendirir. Fakat sorunun sadece öğretmen tarafından sorulması, öğrencilere soru sorma fırsatının verilmemesi, sınıf içinde özgür düşünceye engel olabilir.³⁰⁷

Beyin fırtınası bir problemi çözmek, yeni özgün düşünceler ve fikirler üretmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir.³⁰⁸ “*Bu yöntem eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin pratiğe dönüşmesi ve zenginleştirilmesi açısından önemlidir.*”³⁰⁹ Beyin fırtınası grup tartışma tekniğidir. İki bölümden oluşmaktadır. İlk olarak sorunla ilgili bütün öğrencilerin görüşleri alınır ve fikirler üretilir. İkinci bölümde eleştirel bakış açısıyla üretilen fikirler tasnif edilir ve nitelikli çözümler ortaya çıkartılır.³¹⁰

Beyin fırtınasında sorular dikkat çekici ve farklı bir bakış açısıyla olaya bakmayı gerektirecek tarzda sorulabilir. Örneğin din eğitiminde beyin fırtınası tekniği

³⁰⁴ Mehmet Zahit Dirik, **Eğitim Programları ve Öğretim İlke ve Yöntemleri**, 2. Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2015, s. 193.

³⁰⁵ Ocak, s. 272.

³⁰⁶ Dirik, ss. 195-196.

³⁰⁷ Ocak, ss. 273-274.

³⁰⁸ Dirik, s. 253.

³⁰⁹ Çanakcı, s. 51.

³¹⁰ Karasu, Eleştirel Düşünme, s. 174.

kullanılarak büyüklere saygının, küçüklere sevginin ne olduğu değil, olmadığı bir dünyada yaşamanın nasıl mümkün olduğu sorulabilir.³¹¹ Çocukların her birinin verdiği cevaplar dikkatle dinlenir ve kendi fikirlerini ortaya koymaları desteklenir. Burada önemli olan iyi fikirlerin bulunması değil çokça fikrin olmasıdır. Bunun için olumlu veya olumsuz eleştiriler kabul edilmez. Çocukların kendilerini ifade etmelerine engel olabilecek bütün yorumlardan kaçınılır. Cevapların ışığında yeni sorular ortaya konulabilir ya da başkalarının cevaplarından yeni fikirler geliştirilebilir.³¹²

Beyin fırtınası yöntemiyle öğrenciler kendilerini sınıfta özgürce ifade etme imkânı bulur. Öğrenci derse motive olur ve aktif katılımı sağlanır. Verilen cevaplar olumlu veya olumsuz olarak eleştirilmediği için öğrenciler kendilerini rahatlıkla ifade edebilirler ve yaratıcı düşünme olanağı buldukları için kendilerini keşfedebilirler. Burada öğrencilerin her birine fikirlerinin değerli olduğu hissiyatı verilmeye çalışılarak onların yeni fikirler üretme özgüveni ve cesareti desteklenmektedir.³¹³

Din eğitiminde kullanılacak bir diğer yöntem dramadır. Drama öğretmenlerin öğrencilere öğretme çabası içerisinde olmadan kendilerinin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayan bir oyundur. Doğaçlama, rol oynama, tiyatro, oyun gibi etkinlikler vasıtasıyla öğrencinin soyut bir kavramı canlandırması sağlanır.³¹⁴

Öğrenciler drama yoluyla yaratıcılıklarını geliştirirler. Canlandıracakları duyguyu anlamaya ve canlandırmaya çalışırken kendi duygularının nasıl oluştuğunu ve duygularını ifade etme yollarını görürler. Hayatın içinde karşılaşılan durumlara yönelik bastırılan ya da olumsuz karşılanan duygular bir oyun ortamında gün yüzüne çıkar. Drama, insanın sadece çekingen, içedönük ve utangaç hallerinin üstesinden gelmekle kalmaz, ön yargılı yaklaştığı durumları daha iyi algılamasını sağlar. Drama etkinlikleriyle öğrencilerin eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme becerileri geliştirilir.³¹⁵

Drama yoluyla öğrenciler, kendilerini, yaşadıkları çevreyi ve insanları tanıma imkânı bulurlar. Tanıştıkları yeni kelime ve kavramlar sayesinde dil gelişimleri ve

³¹¹ Karasu, Eleştirel Düşünme, s. 174.

³¹² Dirik, s. 254.

³¹³ Ocak, s. 323.

³¹⁴ Dirik, s. 208.

³¹⁵ Yusuf Ceylan, **İlköğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Bir Yöntem Olarak Dramanın Kullanılması**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, 2006, (Drama), ss. 15-16.

iletişim becerileri artırılır. Drama yöntemiyle öğrenciler başkalarının neler hissettiğini daha iyi anlayarak dayanışma, hoşgörü ve empati duygularını geliştirirler. Birden çok duygunun kullanılması öğrencinin öğrenimini daha etkili ve kalıcı hale getirir.³¹⁶

Din eğitiminde eğitsel dramalar eleştirel düşünme ve olayları farklı yorumlamaya olanak sağladığı, yaparak yaşayarak öğrenmeyi artırdığı ve dinin günlük hayattaki etkilerini daha iyi gösterdiği için etkili bir yöntemdir. Örneğin; adalet, dürüstlük ve hoşgörü kavramları ele alınarak, öğrenci klasik rol oynama dışında kendi hayatından veya hayal dünyasından hikâyeler yaratabilir. Böylece drama yöntemiyle din eğitiminde eleştirel düşünme yeteneği, kendini ifade etme becerisi ve empati duyguları öğrencinin gelişimine katkı sağlar.³¹⁷

2.2. ELEŞTİREL EĞİTİM TEMELLİ DİN EĞİTİMİNDE İLKELER

Eleştirel eğitim temelli din eğitimi ilkeleri, eleştirel eğitimin temel kabullerinden yola çıkarak tanımlayabileceğimiz bir başlıktır. Bu sebeple din eğitimi ilkeleri eleştirel eğitim anlayışının temel kabullerine dayandırılarak eleştirel eğitim ilkelerinin din eğitimine yansımaları olarak ortaya konulmaktadır.

Eleştirel eğitim geleneksel olarak dinler hakkında bilgi edinmeye odaklanmamış olsa da, amaçları inançlar arası eğitimin hedefleriyle ilgilidir. Bu yaklaşım, dini geleneklerin toplumu, dayanışmayı ve sosyal değişimi inşa etmek için sundukları umut verici kaynakları geliştirmelerini cesaretlendirdiği gibi, dini geleneklerin farklı yorumlarının ve dinler arasındaki ilişkilerin sorunlu yönlerini keşfetmeye yardımcı olacak teorik bir çerçeve sunmaktadır.³¹⁸

Din eğitiminde eleştirel eğitim gençlerin değerleri, algıları, koşulları ve görüşleri sorgulamalarına ve keşfetmelerine olanak sağlamaktadır. Toplumsal sınırlara ve normlara dikkat eden eleştirel eğitimciler, genellikle nesnel bilimsel gerçekler olarak kabul edileni eleştirel olarak sorgularlar. Bu öğrenme alanlarında öğrencilerden gelişimlerini sağlamaları beklenen beceriler şunlardır; yansıtıcı, eleştirel-tarihsel, diyalektik ve sistematik düşünme becerisi. Genel amaç ise eleştiri yoluyla kişiyi

³¹⁶ Ceylan, Drama, ss. 15-16.

³¹⁷ Çanakcı, s. 53.

³¹⁸ Puett, s. 269.

özgürleştirmek, bağımsız karar alma süreçlerini destekleme, ortak karar verme ve dayanışma becerilerini geliştirmektir.³¹⁹

Eleştirel eğitim temelli din eğitimi ilkeleri öncelikli olarak evrensel değerler ile dini değerlerin birleşimi üzerine bina edilecektir. Din eğitiminin temelinde insana saygı, düşünceye saygı, ahlaki olana saygı, hürriyete saygı ve kültürel mirasa saygı anlayışı bulunmaktadır. Burada saygı kelimesi bahsedilen konular üzerine düşünmek, onları tanımak, anlamak ve değerlendirmek anlamında kullanılmaktadır.³²⁰

İnsana saygı, kişinin onurunun değerini bilmesi ve kendini geliştirmesinin önemini fark etmesidir. Düşünceye saygı, kendi doğruları dışındaki doğruları kabul etmek, bu fikirleri doğru veya yanlış olarak sınırlandırmamaktır. Mesele sadece bir başkasının aktardığı doğruları kabul veya reddetmek de değildir. Kişinin kendi düşüncelerine karşı hep sorgulayıcı bir yaklaşımda olmasıdır. Bir düşünceye bağımlılık, insanda alışkanlığa ve suni bir tekrara dönüşebilir. Bir fikrin eleştirilmesine ve sorgulanmasına müsaade etmek ve onu savunmacı bir tarzda korumamak kişinin düşünceye saygısını göstermektedir.³²¹

İnsanı ayırıştırın, kişilik gelişimine zarar veren, bağımsız karar vermesini engelleyen her türlü baskı ve engel insanın hürriyetine saygısızlıktır. Bu yüzden hürriyete saygı, insanın bireysel bir varlık oluşuna ve her bireyin çeşitli yollarla kendini geliştirebileceğine inanmaktır. Ahlaki olana saygı kişinin doğruluk, dürüstlük, insan sevgisi, çalışma, yardımseverlik, cana, mala saygı vb. özelliklere sahip olması anlamına gelmektedir. Din eğitimi ahlak eğitimi olmadığından, ahlak eğitimi de din eğitimi anlamına gelmemektedir. Bu nedenle din eğitiminde ahlaki olan dinle temellendirilmelidir. Son olarak kültürel mirasa saygı, kişinin kendini inşa ederken tarihin mesajını iyi okuyabilmeyi gerektirmektedir. Kültürel mirasa saygı, otoritelere itaat etmek, onlara boyun eğmek, tamamen kabul etmek veya tamamen reddetmek değildir. Kültürel miras, yaratıcıyla kul arasındaki iletişimi güçlendirmek için bir yardım ve ilham vasıtasıdır. Böylece kültürel mirasa saygı, zihinlere bilgi doldurmak

³¹⁹ Wolfgang Klafki, **Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik** (Weinheim, Beltz) 1996, 'dan aktaran Regula Kyburz-Graber, "Environmental Education as Critical Education: How Teachers and Students Handle the Challenge", **Cambridge Journal of Education**, Cilt:29, Sayı:3, 1999, s. 416.

³²⁰ Selçuk, Temeller, s. 148.

³²¹ Selçuk, Temeller, ss. 152-153.

yerine, düşünmeye, anlamaya, karşılaştırmaya ve değerlendirmeye katkı sağlayacak ve öğrencide keşfetme arzusu uyandıracaktır.³²²

Yukarıda bahsedilen din eğitiminde temel olarak görülen kavramlar öğrencinin gelişimsel olarak elde etmesi beklenen şu davranışları hedeflemektedir: “kendi başına düşünme kabiliyeti”, “eleştirel zihniyet”, “seçme kabiliyeti”, “hayatın anlamını keşfetme” ve “inancını aklıyla bütünleştirme”.³²³

Eleştirel eğitim temelli din eğitimi ilkeleri, eleştirel eğitimin temel kabulleri olan pozitivizm eleştirisi, mutlak bilgi anlayışı, sosyal adalet anlayışı, aydınlanma ve özgürleşme, faillik nosyonu, teori ve pratik başlıklarının bir tür din eğitimine yansımaları şeklinde ele alınacaktır. Eleştirel eğitim temelli din eğitimi ilkeleri belirlenirken din eğitiminde öğrencilerin gerçekleştirmesi beklenen temel kavramlar ile eleştirel eğitim temelli din eğitiminin temel olarak kabul ettiği inanç özgürlüğü, gerçek hoşgörü, bilgelik, hakikat ve doğruluk³²⁴ kavramları birleştirilerek ortak ilkeler ortaya konmaya çalışılmaktadır.

2.2.1. Eleştirel Eğitim Temelli Din Eğitiminde Mutlak Bilgi ve Hakikat Arayışı

Eleştirel eğitimin temel kabullerinde bahsedilen pozitivizm eleştirisi ve mutlak bilgi karşıtlığı olmasına rağmen din eğitimindeki bilgi anlayışı farklıdır. Eleştirel eğitim bilgiyi öğretmen ile öğretilen arasında duran “kutsal toprak” olduğunu iddia etmektedir.³²⁵ Hâlbuki din eğitiminde bu durum farklılık göstermektedir. Eleştirel eğitimde bilgi insan tarafından ulaşılan bir nesne olarak görülmektedir. Din eğitiminde ise bilgi kutsal inanç formlarından oluşmaktadır. Örneğin vahye dayalı dinlerde vahyin mutlaklığı tartışılmaz bir durumdur. Tanrının mutlak oluşu gibi Tanrının sözü de mutlaktır. Peygamberin de dini konularda hata yapması mümkün değildir. Vahiy mutlak olarak kabul edilse de İslam âlimlerine göre insanın vahiyden anladığı şey mutlak görülmemektedir.³²⁶

³²² Selçuk, Temeller, ss. 153-156.

³²³ Selçuk, Temeller, s. 157.

³²⁴ Barnes ve Wright, s. 73.

³²⁵ Beckett, s. 51.

³²⁶ Tosun, Eğitim Bilimi, ss. 116-117.

İnsanın vahyi anlama yoluyla ortaya koyduğu şeyler mutlak bilgidен sayılmamaktadır.³²⁷ Din eğitiminde insan yorumunu içeren bütün araştırmalar nihai hakikat arayışı olarak görülebilir. Eleştirel eğitim temelli din eğitiminde dini geleneklerin hakikat iddiaları dikkate alınır. Hakikat iddialarını duygusal veya manevi ifadeler değer ya da faydalı ifadeler olarak görenler eleştirilir. Evrensel bir anlayış oluşturma, toplumun hoşgörü ve uyum içerisinde yaşaması adına bu iddialar eğitim açısından görmezden gelinmez.³²⁸

Öğretmen ve öğrenci ilişkisinde bilgi, karşı tarafa boyun eğdirme, emir verme ya da yükümlülüklerini hatırlatma aracı olarak kullanılmamalıdır. Eleştirel teoriye göre, bilgi bir tutsaklık aracı değildir. Öğretmen bu bilgiyi otorite sahibi olarak değil, bu alanda yetişmiş bir insan olarak kullanmalıdır. Öğretmen bilgiyi kendi tercihlerini dayatma aracı olarak değil, öğrencilerin kendi tercihlerini yapabileceği bir ortama dönüştürmek adına geliştirmelidir. Bu nedenle din eğitimi ve öğretiminde baskı altına alıcı bir yaklaşımdan ziyade yoruma ve eleştiriye açık bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.³²⁹

Entelektüel bütünlüğü ve kişisel özgürlüğü göz önüne alarak; nihai hakikat arayışı ve kişisel inanç oluşumu ilkeleri din eğitimine eleştirel bir yaklaşımla bakmanın temelini oluşturmaktadır. Çerçeveде sunulan iki kazanımdan ilki olan nihai hakikat arayışı, öğrencilerin “din hakkında öğrenmelerini (learning about religion)” gerektirmektedir. Dinin doğası hakkındaki araştırmaların bir şekilde inançlara, öğretilere, uygulamalara, yaşam tarzlarına ve dini ifade biçimlerine odaklanması beklenmektedir. Bu beklenti; yorumlama, analiz etme ve açıklama gerektiren nihai anlam ve hakikat sorularıyla öğrenenleri yüz yüze getirecektir. Böylece derin ve yüzeysel öğrenme birbirinden ayrılacaktır.³³⁰ Buradan hareketle, eleştirel eğitim temelli din eğitimi bireylerin hakikat arayışlarını desteklemelidir denilebilir.

Eleştirel eğitim teorisyenleri; gerçeklik iddiaları temelinde hem dini hem de dini olmayan gelenekler tarafından önerilen hakikat iddialarının öğrenenler tarafından tartışılması gerektiğini savunmaktadır. Gerçekliğin ne olduğu anlayışına “çocuğun

³²⁷ Tosun, Eğitim Bilimi, s. 116.

³²⁸ Andrew Wright, **Religious Education and Critical Realism: Knowledge, Reality and Religious Literacy**, Oxon & New York: Routledge, 2016, s. 200'den aktaran Uçan, s. 278.

³²⁹ Selçuk, Temeller, ss. 153-154.

³³⁰ Andrew Wright, “Critical Religious Education and the National Framework for Religious Education in England and Wales”, **Religious Education**, Cilt:103, Sayı: 5, 2008, ss. 518-519.

ufku” ile başlamak önemlidir. Öğrencilerin sınıfta ulaştıkları inançlar, gerçekliğin çeşitli, sınırlı ve olumsal olduğu kabulü, sınıfta olmayan gerçeklik anlatımları öğretmen tarafından öğrencilere tanıtılmalıdır. Böylelikle, bir şeyin ne olduğunu ve ne olmadığını anlamının tam ve incelikli bir anlayışı geliştirilmelidir. Örneğin, mor renge ilişkin derin bir farkındalığın olması, morun çeşitli tonlarının ve diğer renklerle olan ilişkisinin deneyimini gerektirirken, dinin derinlemesine anlaşılması da fenomenin çeşitli yorumlarının ve anlatımlarının farkında olmayı gerektirmektedir.³³¹

Uçan, eleştirel eğitim temelli din eğitimi yaklaşımının benimsediği prensipler aracılığıyla İslam Din Eğitimi’nde öğrencilerin inançlarına dair mutlak/aşkın ve öznel/bağlamsal özellikler hakkında farkındalık kazanmalarının beklendiğini dile getirmektedir. Öğrenciler, dinin mutlak hakikat iddialarını (örneğin; kutsal kitaplar) öğrendikten sonra onların nasıl anlaşıldığını yeni bir bakış açısı kullanarak -farklı yorumlar, eleştiriler ve sorgulamalar yaparak- özgün bir anlayışa sahip olabilirler.³³²

Eleştirel eğitim temelli din eğitimi ilkelerinden hakikat ve doğruluk, din eğitiminin öğrencide gerçekleştirilmesi beklenen özelliklerden biri olan seçme kabiliyetinin birleşiminden yola çıkarak; eleştirel eğitim ilkelerinin din eğitimine yansımalarında dinlerin mutlak bilgi olarak kabul ettikleri unsurlar kabul edilerek, onların insan yorumuna açık olan tarafları mutlak bilgiden sayılmadığı sonucuna varılabilir. Bu görüş mutlak bilgiden sayılmayan düşüncelerin dikkate değer olmadığı anlamına gelmemektedir. Aksine, nihai hakikat arayışının sürmesi, din eğitiminin insana ve düşünceye saygı temelindeki kabulleri ile doğrudan ilişkilidir.

2.2.2. Eleştirel Eğitim Temelli Din Eğitiminde Eleştirel Zihniyet

Eleştirel eğitim kişilere eleştirel zihniyet kazandırarak içinde buldukları durumu fark etmelerini ve istemedikleri durumlardan kurtulmalarına yardımcı olmayı amaçlar. Söylem (insan hakları, eşitlik, adalet) ve gerçeklik (tahakküm, eşitsizlik, ayrıcalık) arasındaki çelişkinin algılanması, kişinin gönüllü veya gönülsüz durumlara neden katıldığını fark etmesini sağlar. Eleştirel eğitim özellikle genç jenerasyonun kendi eleştirel bakış açılarını bulmadan, onları geleneksel güç sisteminin içine entegre

³³¹ Goodman, ss. 232-233.

³³² Uçan, s. 290.

etmeye çalışanlara karşı eleştirel tavır oluşturmalarına olanak sağlayacak eleştirel zihniyeti onlara kazandırır.³³³

Bireylerin toplum içindeki etken güçleri ve bu güçlerin üzerlerinde oluşturduğu etkiyi fark etmeleri gerekmektedir. Elias'ın da belirttiği gibi eğitim çalışmaları 'gerçekliğin farkındalığı' ve 'öz farkındalığın' birlikte odak noktası olarak görülmesi ile mümkündür.³³⁴

Toplumun içinde bulunduğu şartların meydana getirdiği gerçekleri fark etmek ve ardından bu şartlara göre toplumun gelişimini sağlamak için çağın problemlerine uygun çözümler bulmak gerekmektedir. Din eğitiminin en önemli sorumluluklarından biri, yaşadığı çağın özelliklerini ve ihtiyaçlarını dikkate alan bireyler yetiştirmektir.³³⁵ Bu dikkat, kişiler üzerinde dinamik bir farkındalık olarak anlaşılabilir. Toplumun ve bireylerin farkında yaşama kapasiteleri artırılarak mevcut problemleri algılamaları ve çözüm yolları bulmaları için eleştirel zihniyet kazandırılabilir.

İnsanın özgürleşmesi ilk olarak fikir ve düşünce özgürlüğü olarak kabul edilebilir. İnsan, ne düşüneceği ve nasıl düşüneceği konusunda kısıtlanmadığında özgür düşünebilir. Özgür düşünebilmenin anlamını kavramada bize yardımcı olacak olan kavram ise eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşünme, ne yapılacağına ve neye inanılacağına karar vermeye odaklı, mantıklı ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlanırken, diğer yandan eleştirel düşünme bireyin kendi düşüncesini şekillendirme ve değerlendirme süreci olarak da tanımlanmaktadır.³³⁶ Din eğitiminin en önemli sorumluluklarından biri de çeşitli sorunlar karşısında eleştirel düşünme becerilerini kullanabilen, problemlere çözümler üreten bireyler yetiştirmektir. Bu kişiler eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek düşüncesini ve yaşam kalitesini toplumun ilerlemesine katkı sağlayacak şekilde kullanabilirler.³³⁷

Bir insanın eleştirel düşünme eğiliminde olduğunu; meraklı olmasından, haklı veya haksız bütün fikirlere açık olmasından, düşüncelerini temellendirmek için nedenler aramasından, olaylara çözümleyici yaklaşımından, doğruyu arama ve onun

³³³ Alberts, s. 62.

³³⁴ John Lawrence Elias, **Comparison and Critical Evaluation of The Social and Educational Thought of Paulo Freire and Ivan Illich, with a Particular Emphasis Upon The Religious Inspiration of Their Thought**, PhD Thesis in Temple University (non published), 1974, s. 2.

³³⁵ Çanakcı, s. 39.

³³⁶ S. Sadi Seferoğlu ve Cenk Akbıyık, "Eleştirel Düşünme ve Öğretimi", **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:30, Sayı:30, 2006, s. 194.

³³⁷ Çanakcı, s. 39.

peşinde olmasından anlaşılabilir.³³⁸ Din eğitimi bu özellikleri destekler nitelikte olmalıdır.

Dini konuları öğrenme konusunda merak, her fikre saygı duyma noktasında açık fikirlilik, ana konu neyse onunla ilgilenme, başkalarının görüşlerine önem verme ve dikkate alma, dayanağı olmayan kabulleri reddetme, bulunan kanıtlar bir görüşü açıklamaya yeterli değilse kesin hüküm vermeme vb. özellikler din eğitiminde eleştirel eğitim teorisinin eleştirel düşünme eğilimlerini içerir.³³⁹

Bireylerin ve toplumun “farkında yaşama kapasiteleri” bir şekilde artırılmalıdır. Eleştirel eğitim temsilcilerinden Freire “conscientization³⁴⁰” kavramıyla eleştirel eğitim alanına etkili bir şekilde katkıda bulunmaktadır. “Conscientization” kavramı sosyal ve bireysel dönüşümün gerçekleştirilebilmesi, bireysel amaçların farkına varılmasını sağlamada bize yol göstermektedir.³⁴¹ Dolayısıyla, “conscientization” kavramıyla Freire insanların pasif alıcılar olmalarına itiraz etmektedir. Bir yönüyle eleştirel eğitim, insanlara hem hayatlarını şekillendiren sosyo kültürel gerçekliğin hem de bu gerçekliği dönüştürme kapasitesine sahip olduklarının derin farkındalığını kazandırır.³⁴² Bu potansiyele sahip olan kişi kendinde ve çevresinde olup bitenlerin farkında olan özneler olarak yaşamda aktif rol alabilirler. Buradan yola çıkarak, eleştirel din eğitiminin temel kabullerinden birinin kişiye eleştirel zihniyet kazandırmak ve kişinin farkında yaşama kapasitesini artırması için desteklenmesi gerektiği fikrine ulaşılabilir.

Din eğitimi, yaşamın genel amacına ilişkin bir vizyona sahip olmanın bir ihtiyaç olduğunu, insanların sahip oldukları değerlerin yaşam tarzlarına etkisinin ne olduğu hakkındaki bilincin onlara kazandırılmasının önemini ortaya koymalıdır.³⁴³ Bu bilinci kazanmak kişiye sahip olduğu duygu ve düşüncelerin bir başkasından mı yahut kendisinden mi geldiğini fark etmesinde yardımcı olabilir.

³³⁸ Seferoğlu ve Akbıyık, ss. 195-196.

³³⁹ Seferoğlu ve Akbıyık, ss. 195-196.

³⁴⁰ Conscientization kavramı Freire tarafından “critical consciousness” yani “eleştirel bilinç” olarak da kullanılmaktadır. Bkz: Jones Irwin, **Paulo Freire's Philosophy of Education: Origins, Developments, Impacts and Legacies**, Continuum International Pub., London ; New York, 2012, s. 69.

³⁴¹ Eileen Bellett, Religious Education for Liberation: A Perspective from Paulo Freire, **British Journal of Religious Education**, Cilt:20 Sayı:3, 2006, s. 138.

³⁴² H.G. Mithra, “Paulo Freire's Educational Theory and Approach: A Critique”, **Asia Journal of Theology**, Cilt:28, Sayı: 1, 2014, s. 99.

³⁴³ Edwin Cox, **Problems and Possibilities for Religious Education**, London: Hodderand Stoughton, 1983, s. 16.

Kendine güvenen bireylerin gelişimini engelleyen sistemlerin incelenmesi ile birlikte, eleştirel eğitim temelli din eğitimi özgürleştirici bakış açısını öne çıkarmaktadır. Günümüzde eleştirel teori bunun tek başına üstesinden gelemeyebilir, ancak o, temel gerçekleri açıklayarak, engelleyen sistemlerin gücünü azaltmaya yardımcı olabilir.³⁴⁴ İnsanın özgürleştirici bakış açısına sahip olması, kendine güvenini ve gelişimini engelleyen sistem, kitleselleşmiş toplum örneğidir. Freire conscientization kavramının zıtlığını kitleselleşmiş bir toplum örneğiyle vermektedir. Kitlesel toplum yönetilebilir bir yığın halinde manipüle edilen bir toplumdur; bu işleme kitleselleşme denir. Bu toplum alçaltılmış, insanlıktan uzaklaştırılmış ve fanatikleştirilmiş bir bilince sahiptir. Bu doğrultuda “conscientization” kavramıyla kesinlikle birbirlerine karşıdırlar.³⁴⁵

Freire’ye göre “conscientization” kavramının birçok tanımı bulunmaktadır. Freire “conscientization” kavramıyla, eleştirel farkındalığın bir uyanış olduğunu ve bu uyanışın insanın gelişimini temsil ettiğini dile getirmektedir.³⁴⁶ Kısacası; “conscientization” eleştirel bilinç veya eleştirel bilince ulaşma süreci olarak düşünülmektedir.³⁴⁷ İnsanların eleştirel olabilmeleri için gerçekliğin ne olduğuyla ilgilenmeleri, tercih yapmaları, karar vermeleri konusundaki kapasiteleri artırılmalıdır. Böylelikle kişilere dayatılan bilgileri, sorgusuz sualsiz kabul etmeden eleştirme kapasiteleri kazandırılmış olur.³⁴⁸ Eleştirel bilinçle hareket etmek, eleştirel anlayışa sahip olmak, insanın eleştirel davranışlarına öncelik etmektedir. Başka bir deyişle, Freire için eleştirel bilince sahip olmak; kurtuluş, özgürlük ve sosyal dönüşüm adına eleştirel bilinç ve eleştirel eyleme geçmenin karmaşık bir sürecidir.³⁴⁹

İslam geleneğinde örneğin İslami dönemin ilk nesilleri içtihatlarını oluşturmuş ve kendi problemlerine yaşadıkları çevre ve şartlara özgü bir biçimde eleştirel bir tutumla yaklaşmışlardır. Daha sonra bu çözüm bulma arayışları duraksamış, nesiller yeni durum ve şartları değerlendirmek yerine önceki asırlarda bulunan hazır çözümleri kullanmışlardır. Bu durum eğitime de yansımış, toplumun yaşam şartlarına uygun bir eğitim anlayışı yerine, hazır olan bir anlayışa uyum sağlanmışır. Böylece eskiler

³⁴⁴ Alberts, s. 62.

³⁴⁵ Freire, Practice of Freedom, ss. 15-16.

³⁴⁶ Freire, Practice of Freedom, ss. 14-15.

³⁴⁷ Irwin, s. 69.

³⁴⁸ Freire, Practice of Freedom, s. 16.

³⁴⁹ Nuhamara, ss. 85-87.

kutsallaştırılmış, taklit edilmeye başlanmıştır.³⁵⁰ İşte sorun da tam olarak burada başlamıştır. Bu durum bizi tembelleğe, düşüncesizliğe, aklımızı ve kapasitemizi zamanla yetersiz görmeye ve kullanmamaya itmiştir. Bu sebeple “conscientization”; öğrencilerin yaşamlarını şekillendiren sosyo-kültürel gerçekliğin ve onları dönüştürme kapasitelerinin kimlerin elinde olduğunu farkına vardıkları 'özneleri bilme' süreci olarak tanımlanmaktadır.³⁵¹

Din eğitiminde eleştirel düşünmeye yer verilmesi vahyin farklı yorumlarına karşı oluşan ve insanları dışlayan bakış açısına engel olabilir.³⁵² Dini değerlerin benimsetildiği ve tahkiki olarak değil taklidi olarak sürdürülmeye çalışıldığı bir toplumda gerçekleşen eğitimin kültür aktarımı süreci olmasından ziyade bir farkındalık süreci olması beklenebilir. Farkında olmak ve yaşamak, kişinin dini olarak nitelediği her duygu, düşünce ve davranışında ona doğru sorular sormayı da peşinden getirebilir. Farkında olmaya giden yol, eleştirel düşünme eğiliminde olmaktan geçebilir. Eleştirel düşünme eğilimi ve eleştirel zihniyete sahip olmak; insanın farkında yaşama kapasitesini artırır denilebilir.

2.2.3. Eleştirel Eğitim Temelli Din Eğitiminde Özgürleşme

Eğitim sisteminin tarihsel ve sosyal karakterinin eleştirel değerlendirmesi, eğitim sisteminin ve toplumun yapısının birbirine bağlılığının eleştirel bir analizini gerektirmektedir. Buradan öğrenmemiz gereken, sosyal koşulların eşitsizliğe ve dolayısıyla yetersiz eğitim durumlarına neden olduğu gerçeğidir.³⁵³

Sosyal dönüşüm, adaletsiz toplumdan daha adaletli topluma geçişin sağlanması olarak da anlaşılabilir. Din eğitiminde eleştirel eğitim ilkeleri özgürleşmiş bir toplumu hayal ederek tasarlanmaktadır. Burada olması gereken ilk özellik özgürleşmiş bireylerdir. Özgürlüğü genel anlamda hissedebilmenin yolu da toplumun

³⁵⁰ Selçuk, Deneme, s. 257.

³⁵¹ Bellett, s. 134.

³⁵² Mümtaz Ali, “İslami Dirilişin Eleştirel Metodu, Çev. Aysun Güzey, Türk Kültür ve Sanat Araştırmalar Dergisi, 2014, s. 214'den aktaran Teceli Karasu, “Din Eğitiminde Eleştirel Düşünme ve Eleştiri”, **İslâm Düşüncesinde Eleştiri Kültürü ve Tahammül Ahlâkı**, Ensar Yayıncılık, İstanbul, 2019, (Eleştiri Kültürü), s. 449.

³⁵³ Alberts, s. 61.

özgürleştirilmesi ile mümkündür. Bu doğrultuda, din eğitiminde eleştirel eğitim teorisinin amacı toplumun sosyal dönüşümünü sağlamaktır.³⁵⁴

Özgür olmayan varoluş, kişilere dayatılan ve baskı yapan adaletsiz yapılarla birlikte insanların kendi kendilerine dayattıkları zorlamaları da içerebilir. Her iki durumu anlamamalarından dolayı, maruz kaldıkları durumun yanlış bilincinden arındıkları vakit -aydınlanmış- zorlamalardan kurtuldukları veya kendilerini kurtardıkları vakit ise -özgürleşmiş- olabilirler.

Din eğitiminin eleştirel bir anlayışla gerçekleşmesi; kişilerin düşüncelerinde ve yaşayışlarında bu özgürlüğü hissetmeleriyle mümkün olabilir. İnsanın özgürleşmesinin ve kurtuluşunun olanaklarını göstermek için tahakkümün kaynaklarını ve bu tahakkümün eleştirilmesini ve reddedilmesini sağlayan ideolojileri tanımları gerekmektedir.³⁵⁵ Eğitimde sosyal yatırımlar politik olarak olgun ve sorumlu vatandaşlar içerisinde değil, ekonomik zenginlik ve istikrarın korunmasına yönelik bir ilgi tarafından yönlendirilir. Bu bağlamda eğitim onun özgürleştirici gücünden yabancılaştırılır. Dolayısıyla, güç sistemlerinin ve çıkar ilişkisi olan otoritelerin özgürlüğü kısıtlayıcı hareketlerini fark etmek, sorgulamak ve bunları ortadan kaldırma gayretinde ve stratejisinde olmak gerekir.³⁵⁶ Bunun sağlanması için eleştirel eğitim temelli din eğitimi ilkeleri bireyi ve toplumu bilinçlendirmeyi, özgürleştirmeyi amaçlamalıdır.

Öğrencilerin düşünme, akıl yürütme ve seçme yeteneğini engelleyen her türlü öğretim türünü beyin yıkama olarak gören Selçuk, buna karşılık kendi başına düşünebilme kabiliyetini ortaya koymaktadır. Beyin yıkamada duygular, düşünceler ve davranışlar insana doğrudan aktarılmaya hatta dayatılmaya çalışılırken, kendi başına düşünme kabiliyeti ile duygular, düşünceler ve davranışlar arasında bir döngü vardır ve birlikte geliştirilirler.³⁵⁷

Özgür eğitim insanların kendileri için karar verme kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olmalarını sağlamaktadır. Bunun için iyi bir din eğitimi, öğrencilere kendi hikâyelerini anlatma fırsatı sunar. Buna dayanarak din eğitimi, hâlihazırda yaptığımız şeylerin nedenlerini keşfetmek için yeterli olmamalıdır;

³⁵⁴ Nuhamara, ss. 81-82.

³⁵⁵ Nuhamara ss. 99-100.

³⁵⁶ Alberts, s. 62.

³⁵⁷ Selçuk, Özgüleştirilen Bir Süreç, s. 77.

öğrencileri ileriye dönük bir eyleme dönüştürmeye çalışmalıdır. Böylece yeni bir bağlamın daima yeniden incelenmesi gerekecektir. Din eğitimi dünyanın düşünürleri olan öğrencilerin özgürlüğünü kısıtlamaz, aksine öğrencilerin sorunlara yeni yanıtlar geliştirmelerini ve yeniden geliştirmelerine olanak tanır.³⁵⁸

Hem öğretmenler hem de araştırmacılar, öğrencilerin dini ve kültürel çeşitlilikle ilgili kendi deneyimlerine sahip olması fikrine daha fazla odaklanabilirlerse, öğrencilerin alternatif söylemler geliştirmelerine yani yeni fikirler üretmelerine ve oluşturmalarına katkıda bulunabilirler.³⁵⁹

Herhangi bir dine inanmak o dinin ilkelerini anlamadan körü körüne kabul etmek, sorgusuz sualsiz inanmak anlamlarına gelmez.³⁶⁰ Aksine dinin mutlak bilgi olarak kabul ettiği kaynaklar dışındaki insani düşünce ve anlayışlar yoruma açıktır ve sorgulanmaya müsaittir. Bunu da ancak özgür düşünebilen zihinler yapabilir. Özgür düşünebilmek ve özgür davranabilmek; sahip olduğumuz fikirleri söyleyebilmek, bunları dile getirdiğimizde bir zarar vermemek ya da zarar görmemek ve tartışmaya açabilmek anlamlarına gelebilir.

Eleştirel eğitim temelli din eğitimi ilkelerinde beyin yıkamanın olmaması için özgürleşme, bireyin sahip olduğu fikirleri eleştiri süzgecinden geçirmesi ve kendi fikri haline gelebilmesi için geliştirebilmesi üzerinde durulabilir. Böylece başkalarının fikirlerine itimat etse dahi kişi, her bir fikrin ‘kendince olanını’ ortaya koyabilir ve başkalarının fikirleriyle değil kendi fikirleriyle hareket edecek hale gelebilir.

Burada sorulması gereken soru şudur: Özgürlüğün olmadığı baskıcı bir ortamda, inancını neye göre kabul edip etmediğini hiç düşünmemiş biri, o inancı neden sahiplenir? İnanç kavramı bazı kişiler tarafından ya sorgusuz sualsiz inanmayı ya da hiçbir inanca inanmayarak özgür olmak anlamlarına gelmektedir.³⁶¹ Fakat bu iki durum da insanı yanıltır ve dahası kendine yabancılaştırır. İşte bu yüzden eleştirel eğitim temelli din eğitimi ilkeleri insanların kendi kendileri üzerine düşünmelerini sağlayacak şekilde geliştirilebilir.³⁶²

³⁵⁸ Bellett, s. 139.

³⁵⁹ Marie Von Der Lipper, “Young Peoples’ Talk About Religion and Diversity: A Qualitative Study of Norwegian Students Aged 13–15”, **British Journal of Religious Education**, Cilt: 33, Sayı: 2, s. 139.

³⁶⁰ Selçuk, Özgürleştirilen Bir Süreç, s. 79.

³⁶¹ Selçuk, Özgürleştirilen Bir Süreç, s. 79.

³⁶² Geuss, ss. 92-95.

2.2.4. Eleştirel Eğitim Temelli Din Eğitiminde Aydınlanma

Aydınlanma kavramı eleştirel teorinin çıkış noktalarından biridir. Lao Tzu, aydınlanmış insanın aslında kendini tanıyan ve bilen insan olduğunu şu sözlerle ifade etmektedir: “Başkalarını bilen akıllıdır. Kendini bilen aydınlanmıştır.”³⁶³ Buradan yola çıkarak; Schumacher kendini tanımanın önemi hakkında farklı yazarların görüşlerine yer vererek bizi felsefi yönden aydınlatmıştır. O sözlerden bazıları şunlardır:

Hind'den Swami Ramdas (1886-1963):

‘İçini ara—kendini bil’, bu gizemli ve yüce ipuçları bize çağların tozu dumanı içinden Rishi’lerin nefesleriyle taşınıp gelmekte.

İslam dünyasından; Aziz İbn Muhammed el-Neseî (M.S. yedinci sekizinci yüzyıl):

Ali (ra), Muhammed’e (sav), ‘Vaktimi boşa harcamamak için ne yapmalıyım?’ diye sorduğunda, Resulullah şöyle cevap verdi: ‘Kendini bilmeyi öğren.’

Shakespeare’in oyunlarından birçoğu, özellikle de Kısasa Kısas (Measure for Measure) tamamen kendi hakkında bilgi kazanma ameliyesi hakkındadır:

Yalvarıyorum, efendim, niyeti neydi düğün? Kendini bilmeye yönelik bir kavga, herşeyden önce.

Son olarak bir yirminci yüzyıl yazarını, ‘temel fikrini’ şu şekilde ifade eden P.D. Ouspensky’yi (1878-1947) dinleyelim:

.....kendisini tanıdığımız haliyle insan tamamlanmış bir varlık değildir; tabiat onu belirli bir noktaya kadar geliştirip orada bırakır, ya kendi çaba ve aletleriyle daha fazla gelişmeye, yahut tıpkı doğduğu gibi yaşayıp ölmeye veya bozulup gelişme için yeteneğini kaybetmeye (bırakır).³⁶⁴

İnsanın kendini tanıması kimi zaman Hinduizm’de Peygamberin nefesi, kimi zaman İslamiyet’te boşa zaman harcamamanın karşılığı, kimi zaman Shakespeare tarafından insanın en büyük mücadelesi, kimi zaman kişinin kendini tanıması hiçbir zaman tamamlanmayacak bir durum olarak görülmüştür. Tüm bu görüşler bizlere kendini tanımanın farklı felsefi bakış açılarını göstermektedir. Gerek dini gerek dini olmayan bir bakış açısıyla değerlendirdiğimizde, kendini tanımak varoluşsal bir kaygı olarak görünmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada varoluşsal kaygının din eğitimi boyutu incelenmektedir.

Dünya görüşümüzü oluşturan, düşünme ve hareket etme şeklimizi etkileyen inançlar, değerler ve ilkeler hakkında bilgi ve farkındalık, kendini ve başkalarını tanımak için çok önemlidir. Belirli bir dini geleneğe dayanmayan bir eğitim kurumunda, öğrencilerin bilgi düzeylerini artırmak ve eleştirel düşüncelerini

³⁶³ Lao Tzu, **Tao Te Ching: The Book of The Way and its Virtue**, çev. Anthony S. Kline, Poetry In Translation, 2003, s. 45.

³⁶⁴ Ernst Friedrich Schumacher, **A Guide For The Perplexed**, 2.Baskı, Abacus Publishing, London, 1978, s. 78.

geliştirmek için onlara uygun bir ortam sağlanmalıdır. Bu ortamın sağlandığı eğitim kurumunda öğrenciler kendilerini ve buldukları toplumu anlayabilmeleri için donanımlı olarak yetiştirilmedir. Öğrenciler, kendi kişisel dünya görüşlerini daha derinden inceleyerek karmaşık sorulara cevaplar bulmaları konusunda desteklenmelidir. Öğrencilere inançlarını, değerlerini ve ilkelerini beslediği bir dünya görüşü kazandırılmalıdır. En önemlisi öğrenciler, kendilerini ve başkalarını daha iyi anlamaları ve tanımaları için teşvik edilmelidir.³⁶⁵

Sosyal bilim perspektifinden bakıldığında bazı antropologların başkaları üzerinde çalışmalarının neticesinde kendi dünya görüşü veya yaşam tarzına ilişkin anlayışını yeniden değerlendirdiği görülmüştür. Birçok Avrupa ülkesinde din eğitiminin temel amaçlarından biri; öğrencilerin kendi yaşam tarzlarından farklı olanlar üzerinde çalışmaları ve düşünmelerine yardımcı olmak fikri yatmaktadır.³⁶⁶ Buradan anlıyoruz ki kişi her ne kadar kendisi dışında var olan inançları, değerleri veya yargıları düşünür, sorgular ve üzerine çalışırsa bir o kadar kendi dünya görüşünü, düşünce ve anlayışını yeniden şekillendirmiş olabilir. Aslında bir anlamda ötekini tanımak, insanın kendisini daha iyi tanımasının yolunu açabilir.

Din eğitiminde eleştirel eğitim teorisi eğitimin hangi ideallere sahip olması gerektiğini göstermektedir. Tüm bu amaçlarda insanın özgürleşmesi, bir anlamda kendini bulması, var etmesi gibi önemli bir gaye olduğu düşünülebilir. İnsan, kendini daha iyi tanıyabilmek ve fikirlerini çekinmeden dile getirebilmek için kendisini özgür hissedebileceği bir ortama ihtiyaç duyabilmektedir. Özgür bir eğitim ortamı bize bağımsız düşünebilme fırsatını verecektir. Özgürce düşünebildiğimizde kabul ettiğimiz inançları söyleyebilir, bunları ifade ederken zarar görmemek ve zarar vermemeyi amaçlayabilir ve düşüncelerimizin dayanaklarını tartışmaya açabiliriz.³⁶⁷ Bu şekilde dini inançlarla ilgili derinlemesine sorular sorabilir ve farkındalıklar artırılabilir. Bu yüzden din eğitiminde eleştirel eğitim süreci, kişilerin kendilerini daha iyi tanıyabilmeleri ve kendi fikirlerine sahip olabilmeleri için özgürleştirici olmayı amaçlayabilir. Kişinin özgür hissettiği ortamda sorduğu sorulara bulduğu cevaplar kendi dünya görüşünü, kendi dini düşüncesini geliştirmesine yardımcı olabilir. Eğitim,

³⁶⁵ John Valk, "Knowing Self and Others: Worldview Study in Renaissance College", **Journal of Adult Theological Education**, Cilt: 6, Sayı:1, 2009, ss. 70-73.

³⁶⁶ Robert Jackson, "The Interpretive Approach as a Research Tool: Inside the REDCo Project", **British Journal of Religious Education**, Cilt:33, Sayı:2, 2011, s. 192.

³⁶⁷ Selçuk, Özgürleştirilen Bir Süreç, s. 79.

kişinin bu cevapları bulmasına, bu cevapları doğru bir şekilde kullanmasına olanak sağlarsa amaçlarından birine ulaşabilir.

Fröbel'e göre benlik bilincinin artması insanın özgürlüğünü mümkün kılmaktadır. Bu doğrultuda eğitimin temel amacı insanın gelişmesini sağlamaktır.³⁶⁸ Benlik bilinci bir insanın kendisiyle alakadar olması, kendi ruhunu, bedenini, zihnini yani 'ben' oluşunu anlaması şeklinde yorumlanabilir. Buradan yola çıkarak benlik bilinci ile özgürlüğün doğru orantıda artması amaçlanan bir durum haline gelmektedir. Eğitimin amacı insanın tüm kapasitesine sahip olacak şekilde gelişmesi olduğuna göre bu fikir bizleri nihai olarak kişinin kendini tanımasının ve kendini gerçekleştirmesinin önemine götürmektedir.

Bir insanın kendini tanıması ne demektir? Ne anlam ifade eder? Kendini tanımadan başka insanları ya da fikirleri tanıyabilir mi? Ya da bu fikirleri değerlendirebilir mi? Din eğitiminde yeri nedir? Tüm bunlar birbirini tamamlayan bir yapbozun parçaları gibidir. Bu soruları sormak ve cevaplarını bulmak bizi din eğitiminde eleştirel eğitim ilkeleri teorisinin insan yetiştirme hedeflerinin alt başlıklarına götürebilir.

Kendini tanımak, insanın ilgi duyduğu şeyleri, yeteneklerini ve kişisel özelliklerini bilmesi, ortaya çıkarması ve bu yönde kendini geliştirmesidir. Bu nedenle eğitim, insanlara bu ortamı sağlamalıdır.³⁶⁹ Aynı zamanda kendini tanıma insanın kendi düşüncelerini, duygularını, ilgi alanlarını, ihtiyaçlarını, deneyimlerini, hedeflerini bilmesi, tercih yapabilmesi, kabul ettiği tüm düşüncelerin kendince olanını bulabilmesi, kendinin ve gücünün farkında olması anlamına gelmektedir. Aynı süreçte birey kendi sınırlılıklarını ve öz bilincini de oluşturmaktadır.³⁷⁰

Bu düşüncenin din eğitimindeki yeri; kişinin kendini tanımasının yaratıcıyla kuracağı yakınlığı artırması yönündedir. Gazali'nin kitabında naklettiği hadis bu konudaki düşüncelerimizi kuvvetlendirmektedir: "*Nefsini (kendi hakikatini) bilen*

³⁶⁸ Lee C. Deighton, The Encyclopedia of Education, 1971, s. 101'den aktaran Stanley J. Zehm, "Implication on Self-development Perspective", **The Role of Self in Teacher Development**, (Ed. Richard P. Lipka ve Thomas M. Brinthaupt), State University of New York Press, New York, 1999, s. 40.

³⁶⁹ M. Engin Deniz ve Atılğan Erözkan, **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, 13.Baskı, Pegem Akademi, 2019, s. 102.

³⁷⁰ Sydney Shoemaker, "Are Selves Substances?", **Self Knowledge and Self-Identity**, Cornell University Press, Ithaca, 1963, ss. 59-66.

Rabbini bilir”³⁷¹ Buradan yola çıkarak kişinin kendisini tanımasının din eğitimindeki önemi, bir anlamda kişinin inandığı yaratıcıyla tanışmasıdır denilebilir.

Kendini bilmek bazen sadece bilmekle ilgili bir kavram olarak değil; yapmak, yaşamak ve inanmakla ilgili bir konu olarak görülmüştür. Kendini bilmek hayatın anlamına kavuşmak ve erdemli bir hayat sürmek olarak da ifade edilmiştir.³⁷² Kendini bilmenin hayatın anlamına kavuşmak ve erdemli bir hayat yaşamak şeklinde yorumlandığını görmekteyiz. Kanaatimizce, insanın kendini tanımaması bir yönüyle kendi hayatı hakkında fikri olmaması demektir. Kendi hakkında fikri olmayan kişi yaptıklarını, yaşadıklarını hatta inandıklarını kendisi için mi yoksa bir başkası için mi yapar? Eğer insan, hayatının direksiyonuna kendisi geçebilirse, kontrolü elinde tutabilir, nereye gitmek istediğine, hangi yoldan gideceğine kendisi karar verebilir. Eğer direksiyonda kendisi yoksa bir başkasının isteklerine ve kararlarına sadece uyum sağlamak durumunda kalır. Kendini bilmenin yaşamak olduğu yorumu şu şekilde açıklanabilir: Ne yapmak istediğini, nasıl yaşamak istediğini bilen ve kendini tanıyan kişi, hayatın kendisi için ne anlama geldiğini de bilir ve hayatın anlamına kavuşabilir.

Bir insan nasıl ki bilmediği bir şeyi öğrenmek veya tanımadığı bir insanı tanımak için soru sorma ve öğrenme gayretini gösterir; tıpkı bunun gibi kişi kendisini de bir bilinmeyen olarak kabul edip şahsına sorular sorarak kendisini anlama, öğrenme ve tanıma gayretinde olabilir. Böylece, insanın kendisine sorduğu soruların cevaplarını bulması demek, bir başkasının soracağı soruyu da çok önceden cevaplaması anlamına gelebilir. Örneğin: “Neden bu dine inanıyorsun?” gibi bir sorunun cevabını kendisine sormayan ve bunun cevabını almamış biri, böyle bir soruyla karşılaştığında, cevaplarıyla kendisini ya da karşısındakini tatmin edebilir mi? Cevabı bilinmeyen ya da hiç düşünülmemeyen sorular zamanla bir insanın kendi fikirlerine veya düşüncelerine yabancı olması ve kendini tanıyamaması durumuna dönüşebilir. Bu konuda Tosun, bir insanın kendisine ve zihin dünyasına daha hâkim olmasını sağlayacak sorular

³⁷¹ İmam Gazali, **Mutluluk ve Saadet Hazinesi Kimya-yı Saadet**, Merve Yayıncılık, çev. Ali Arslan, 2019, s. 14. Bu sözün kaynağı hakkında daha çok bilgi almak için bkz: Yusuf Açikel, “Nefsini Bilen Rabb’ini Bilir Hadis mi Kelam-ı Kibar mı?” **Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Isparta, Sayı:5, 1998, s. 179.

³⁷² Vefa Taşdelen, Augustinus ve Yunus Emre’de İç-Ben Alanı, **Yüzün Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 2012, s. 54.

yönlendirmesinin ve bu sorulara tüm samimiyetiyle cevap vermesinin kişinin kendisini daha iyi tanmasına olanak sağlayacağını iddia etmektedir.³⁷³

Var olan eğitim sistemi kişilerin kendilerini tanımasını amaçlar nitelikte midir? Yoksa eğitim; var olan ritüelleri, inanışları, kısacası bilinmeyenleri tanımlamak, bunlar hakkında bilgi vermek ve öğretmek üzerine mi kuruludur? Kişinin kendisini tanıması, düşüncelerini oluşturması sonrasında hayatın içinde aktif rolde bulunması din eğitimi tarafından desteklenmekte midir?

Mualla Selçuk kitabında geleceğin din eğitimcileriyle olan ilk dersini anlatırken, onlara bazı sorular sorarak onların eğitim hedefleri üzerinde bir farkındalık oluşturmak istemiştir.³⁷⁴ O sorulardan birkaçı şu şekildedir:

Kültürel mirası nasıl görüyoruz?
Kültürel mirasa nasıl yaklaşıyoruz?
Kültürümüzün içeriğine sahip miyiz, yoksa onu bilgi olarak öğrencilerimize dağıtmak için çantalarımızda mı taşıyoruz?
Kültürel miras net bir tanım mı? Yoksa belli seçimler ve eğilimlerle mi bir araya geliyor?
Kültürümüzün içeriğini öğrencilerimizin bilinçlerini uyandırmak, seçme yeteneklerini geliştirmek, yaratıcılıklarına ilham vermek için kullanıyor muyuz?
Yoksa körle körü buluşturmak için o içeriği mi sunacağız?
Siz öğretmenler olarak öğrencilerinizin fikirlerini almalarını nasıl istersiniz?
Öğrencilerinizin eleştirel bir tutuma hazır olmasını ister misiniz?
Analitik bir yaklaşıma ve risk almaya hazır mısınız? Yoksa pasif alıcılar olmaları sizin için yeterli mi?
Öğrencileriniz kültürel mirasla ne yapacak? Değerlendirmek, eleştirmek ve geliştirmek için mi yoksa sadece yüceltmek için mi onu kullanacaklar?
Öğrencileriniz, kişisel düşüncelerini geliştirmek, onları klişe ve önyargılardan kurtarmak, yaşam deneyimlerini aydınlatmak için mi kültürel mirasa yaklaşmalı? Yoksa sadece taklit mi etmeliler?"³⁷⁵

Selçuk'un öğrencilerine sorduğu bu sorulardaki "kültürel miras" kavramını çıkarıp onun yerine "din eğitimi" kavramını yerleştirip soruları tekrar okursak, başından sonuna kadar üzerinde düşünülmesi ve cevapların araştırılması gereken bir sürecin başlaması gerektiği görülebilir.

Kendini tanımanın ilk durağı, insanın kendisine doğru soruları sorması olabilir. Bu noktada ilkökul çağı, bir çocuğun soru sormaya en açık olduğu dönemlerden biridir. Örneğin; bir araştırmada çocukların bir konu hakkında soru üretim kapasiteleri ölçülür. Dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflar arasında yapılan

³⁷³ Aybiçe Tosun, **Kendini ve Ötekini Tanıma Bağlamında Din Öğretiminde Dünya Görüşü Modeli**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2015, s. 35.

³⁷⁴ Selçuk, Teaching Islam, s. 31.

³⁷⁵ Selçuk, Teaching Islam, s. 31.

araştırmada soru üretme kapasitesi en fazla olan grup beşinci sınıflar, en az olan grup ise sekizinci sınıflar olur.³⁷⁶ Buradan hareketle, soru sorma kapasitesi yüksek olan ilkokul öğrencilerinin soru sormaları desteklenirse; kendileri ve kendileri dışındaki kişileri ve durumları sorgulamaları ardından tanınmaları sağlanabilir. Bu kapasiteyi hafife alır veya engellersek onların öz-gelişimi de baltalanabilir.

Yapılan bu araştırmada sekizinci sınıfların soru üretme kapasitelerinin en az olması da dikkat çekmektedir. Bu araştırmada sınıflardaki ilerlemenin soru üretme kapasitesindeki ilerlemeyle ters orantılı olmasının sebebi merak konusudur. Buna neden olan en temel sebep, öğrencilerin soru üretme kapasitelerinin desteklenmemesi, kimi zaman engellenmesi ve bastırılması olabilir. Bir öğrenci soru sorduğunda öğretmeni ya da arkadaşları tarafından bastırılıyor, eleştiriye maruz kalıyorsa, kişinin ciddi manada özgüveni zedelenir ve bir daha soru sormak istemeyebilir.

İlkokul düzeyindeki öğrencilerinin soru üretme kapasitesi desteklenir ve geliştirilirse, kendilerini tanıma yönünde aktif bir sürece yönlendirilebilirler. Fakat bu destek sağlanmaz ve engellenirse, tıpkı araştırmada olduğu gibi, yaş düzeyi arttıkça soru üretme kapasitesi de düşebilir. Soru sormayan bireyler de ne kendisini ne de çevresini tanımak adına etkili bir ilerleme gösterebilir. Bir insanın yirmili yaşlarda kendisini tanımak adına sorduğu sorular, çocuk yaştaki kişilere kazandırılarak, farkında büyüme ve farkında yaşaması desteklenebilir. Gelişim sürecinde aktif olan çocuğun kendini tanımaya çalışması, çevresini tanıması ve fark etmesi ardından sorgulamalar yapması gelişimini büyük bir yönde etkileyebilir.

Bu noktada Selçuk, öğrencilerine onları zekâ eksikliğine sahip görünmelerine sebep olsa dahi egolarını bir kenara bırakıp soru sormalarını tavsiye etmektedir. Ve öğrencilerinden şu sözü unutmamalarını istemektedir: “*Bilgisiz görünmek, bilgisiz olmaktan iyidir*”. Selçuk her şeyden önce, neyin doğru neyin yanlış olduğunu bilmemizi ve ona göre hareket etmemizi sağlayacak olan bilgeliği ve anlam yaratmak için hayat yolcuğumuz için şu soruları kendimize sormamızı istemektedir:³⁷⁷

- Hayatından öğrendiğin büyük ders nedir?
- Başarısızlıkların ve başarıların hayatını nasıl etkiledi ve şekillendirdi?
- Ne öğrenmekle meşgulsün?

³⁷⁶ Yılmaz Çakıcı ve diğerleri, İlköğretim Öğrencilerinin Soru Oluşturma Becerilerinin İncelenmesi, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 8, Sayı 1, Nisan 2012, s. 54.

³⁷⁷ Selçuk, Teaching Islam, s. 159.

- Hayatına kattığın değerleri nasıl belirliyorsun?
- Hayatının en büyük amacını biliyor musun?

Bu sorular kendini tanıma, hayata güven duyma, kapsamlı ve sağlıklı kararlar verme, kendi hayatına odaklanma/yaşama ve daha kendini bilen ve kişisel gelişimini sağlayan bir yaşam sürecine yardımcı olmaktadır.³⁷⁸

Bunun dışında karakterin oluşmaya başladığı ergenlik döneminde bir insanın kendisini tanıması ve ben buyum demesi, birçok yeniliği ve gelişmeyi fark etmeden ilerlemesine ve değişimlere yabancılaşmasına da neden olabilir. “Ben buyum” yerine “ben bu olabilirim” diyebilmek, kendini tanımada mutlak bir düşünceye sahip olmamak kişinin değişimine ve gelişimine etki edebilir. Bu yüzden kendini tanımak bir zaman ve durumla sınırlanmamalı, değişimin olduğu her yerde kişinin kendisinde aranmalıdır.

Eleştirel düşünme konusunda kendisini yetiştiren insanlar özellikle öz farkındalık sahibi olma konusunda başarılıdırlar. Kişisel motivasyonlarını, ilgi alanlarını, önyargılarını, uzmanlıklarını ve bilgilerindeki boşlukları yansıtır ve değerlendirirler. Kendi bakış açılarını sorgularlar ve onu desteklemek için mevcut kanıtlarını yeniden kontrol ederler.³⁷⁹ Burada, insanın kendisini tanımaya, sonuçlandırılmış bir durum olarak bakılmaz. Aksine eleştirel teorisyenlerin insanların toplumların ve bilimin değişebileceği yönündeki argümanlarından yola çıkarak, bireylerin kendilerini tanımalarının bir daha hiçbir değişikliğe uğramayacakları anlamına gelmediği savunulabilir.

Çok basit bir örnekle açıklamak gerekirse, garsondan vanilyalı dondurma istediğinizi düşünüyorsunuz fakat garson geldiğinde çikolatalı dondurma istediğinizi fark ediyorsunuz. Bu demektir ki, ne istediğiniz konusunda yanıldınız.³⁸⁰ Bunun gibi şartlar ve durumlar ne kadar farklı ve çeşitli olursa insanın kendisini tanımakla ilgili olan farkındalığı o kadar artacaktır. Çünkü insanın fikirleri ve düşünceleri değiştikçe kanaatleri de değişebilir. Bu yüzden düşünceler söz konusu olduğunda elbette tereddütlerimiz olabilir. Bu tereddütler sayesinde onları sorgulama, araştırma ve keşfetme imkânı bulunabilir.

³⁷⁸ Selçuk, Teaching Islam, s. 159.

³⁷⁹ Stella Cottrell, Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument, Palgrave Macmillan Pub., New York, 2005. s. 6.

³⁸⁰ Quassim Cassam, **Self-Knowledge for Humans**, Oxford University Press, Oxford, 2014, s. 44.

Din eğitiminde öğrencilerin kendileriyle ilgili olsun olmasın yeni bilgilerini yeni bir bakış açısıyla keşfedecekleri yeni bir yaklaşıma ihtiyaçları vardır. İnsan olmanın ve Müslüman olmanın ne anlama geldiği gibi temel soruları sormanın, sorgulamanın ve sorgulatmanın öneminin üzerinde durulmalıdır. Eleştirel temelli din eğitiminde öğrencilere dinleri hakkında sahip oldukları bilgileri yeni bir anlam çerçevesinde değerlendirmeleri ve içselleştirmeleri öğretilmelidir. Herkesin bir dünya görüşüne sahip olduğu ve öğrencilerin kendileri ve diğerleri hakkında bilgilerini artırmalarına yardımcı olunmalıdır.

Gerçek diyalogun gerçekleşebilmesi için öğrencilerin kendi inançlarının doğasını anlamalarına ve kendileri dışındaki insanların ve hayatın daha fazla farkında olmalarına yardımcı olunmalıdır. Bu yeni modelin birincil amacı, öğrencilerin kendileri ve diğerleri hakkındaki bilgilerini arttırırken kendilerini ve dünya görüşlerini keşfetmelerine yardımcı olmaktır. Böyle bir model, öğrencilere kim olduklarını ve dünyayla nasıl bir ilişki kurduklarına dair bir anlayış geliştirmelerini teşvik edecek bir çerçeve sunacaktır.³⁸¹

Yukarıda Selçuk, din eğitimine yeni bir bakış açısıyla bakılmasının gerekliliğinden ve bunun mümkünlüğünden bahsetmektedir. Din eğitiminde eleştirel eğitim ilkeleri bu ihtiyaca nispeten cevap verecek niteliktedir. Din eğitiminde eleştirel eğitim teorisinin, her şeyden önce özgür bilinç, özgür düşünce, özgür ifade, özgür davranışı desteklediği gözlemlenmektedir. Bu nedenle kişinin ilk olarak eleştirel bilince sahip olması, kendini tanımaya açık olacağını da göstermektedir. Bu anlayışa göre, eleştirel akıl yürütme, kişinin düşünceleri hakkında düşünmesini gerektirir. Aslında, eleştirel akıl yürütmeyle meşgul olmak için yalnızca düşüncelerin değerlendirilmesi de yeterli değildir. Ayrıca düşüncelerin kaynaklarının bilinmesi gerekmektedir.³⁸² Tüm bunlar aslında bireyin önce kendisinin sonra kendisi dışındaki her şeyin bir anlamda farkında olmasını sağlayacaktır. Bu sayede kişi kendi bilincini oluşturabilecek, kendisini ve kendisi dışındaki her şeyi ve herkesi tanımak ve değerlendirmek üzerine doğru sorular sorma kazanımına sahip olabilecektir. Eğer bu noktada başarılı olunabilirse, bu kazanım o kişiyi ölümlü alınamaz bilinç değişikliklerine, sağlıklı ilişkilere ve farkında olunan bir hayat yaşama gayesine ulaştırabilir. Bu

³⁸¹ Selçuk, Teaching Islam, ss. 152-152.

³⁸² Cassam, s. 40.

yüzden, din eğitiminde eleştirel eğitim teorisinin amaçlarından biri öğrencinin hayatı farkında yaşamasını sağlamak olacaktır.

İnsanın kendisini tanımasına ve farkında olmasına yardımcı olacak bazı sorular şunlardır:

- Ben kimim?
- Sevdiğimi ve sevmediğimi söylediğim şeyler benim için ne ifade eder?
- Ne olduğunda bir düşünceyi veya fikri kabul eder, ne olduğunda etmem?
- İnanışımı düşündüğüm şeylerin kaynakları nedir?

Bu soruları sormak daha bilinçli bir insan olmanın yolunu açabilir. Fakat bilinçli bir insan olmak cesaret istemektedir. Çoğu insan kendisini çok iyi tanıdığını düşünebilir. Bu düşünce birçok insanın hoşuna gitmeyebilir. İnsanın kendisi hakkında bilmediği şeyleri öğrenmesi rahatsız edici olabilir. Ayrıca eleştirel düşüncenin sonucunda arkadaşlar, aile veya meslektaşlar tarafından yalnızlaştıran bir durum ortaya çıkabilir. Bu şekilde sorgulayan biri, durumları farklı yorumlar. Öyle ki başka kimse onun gibi yorumlayamaz. Alternatif bir bakış açısını geliştirmek, ortaya atmak ve tartışmak özellikle yanılma ihtimali olunan bir yerde varsa cesaret ister.³⁸³

Eğitimin özgürleştirici yanını bu kadar vurgulamamız, öğrenciyi geliştirmeye yönelik birçok unsurun bu amaca bağlı olduğu gözleminden kaynaklanmaktadır. Çünkü özgür hissetmeyen; baskılanmış, onaylanmamış toplumlarda kişilerin kendilerine güveni büyük ölçüde zarar görmektedir. Hal böyle olduğunda ise buna bağlı olan, kendini tanıma, sorgulama ve farkında yaşama gibi öğrenciyi kazandırılması gerektiğini düşündüğümüz kazanımlar yarım kalmaktadır. Bu sebeple kişinin özgüvenini kazanacağı *özgür alan* eğitim süreci boyunca ona sunulmalıdır. Din eğitimi ve öğretiminde de böyle bir anlayışı benimsemek gerekir.

Freire kendisini ve potansiyelini keşfeden insanın kendi bakış açısından dünyayı tanımlayabileceğini ve söz söyleme hakkını kazanacağını ifade etmektedir.³⁸⁴ Buradan hareketle kişinin kendisinin ve potansiyelinin keşfi aynı zamanda onun dünyayı nasıl adlandıracağını ve bu dünya için neler yapabileceğinin de kilit noktasıdır.

³⁸³ Cottrell, s. 6.

³⁸⁴ Freire, *Oppressed*, s. 32

Öğrencilerin öğrenme potansiyeli, hayatlarında anlamlı ve aktif bir şekilde rol aldıkları zaman oluşmaya başlamaktadır. Bu roller ne kadar anlamlı olursa bu kişiler sadece kendileri için değil toplumu değiştirecek yönde de potansiyelini kullanırlar.³⁸⁵ Potansiyeli kullanmak öncelikle o kişinin potansiyelini oluşturması ile mümkün olabilir. Din eğitimi çocukların gelişim potansiyeline ve deneyimlerine göre tasarlamak çok önemlidir. Bu sayede çocuklar dini inanca sahip olmanın ne anlama geldiğini sorabilir ve onu anlamak için tüm potansiyelini kullanmaya teşvik edilebilirler. Ancak bireysel oluşuma ve gelişime hizmet eden bir din eğitimi anlayışı üzerine odaklanılırsa başarı sağlanabilir.³⁸⁶

Kişinin niteliklerini yani potansiyelini bilmesi kendini tanımasıyla mümkün olabilir. Çünkü kendini tanıyan insan potansiyelini bilir ve kullanabilir hale gelebilir. Din eğitiminin hedefinin insanı nitelikli hale getirmek olduğunu söyleyen Parladr, eğitime yönelik her faaliyetin hedefinin iyi insanı ortaya çıkarmak olduğunu belirtir.³⁸⁷ Kanaatimizce bir insanın içindeki iyi insanı ortaya çıkarması da aslında potansiyelini bilmesiyle alakalıdır. Öyleyse kendini tanımayan biri potansiyelinin ne kadar farkında olabilir?

Kendini tanımanın din eğitimindeki kazançları şunlardır:

- Bu kişinin niyetleri, sözleri ve davranışları birbiriyle uyumlu olur.
- Duyguları ve düşünceleri arasında denge olduğundan, olumsuz duyguların etkisinde kalmamak için aşırılıktan kaçar.
- Vicdani olarak gelişirler, aklın doğrultusunda hareket etmeye çalışırlar.
- Kendisini tanıyan insanın özgüveni olacağından, iradelerini kolaylıkla harekete geçirebilirler.
- Kendileri dışındakileri varlıkları sevebilir ve onlara hoşgörüyle yaklaşabilirler.
- Kendilerini geliştirip, sınırlarını zorlama noktasında tutkuludurlar.³⁸⁸

³⁸⁵ Çanakcı, ss. 98-99.

³⁸⁶ Selçuk, Teaching Islam, s. 161.

³⁸⁷ Selahattin Parladr, "Din Eğitiminde Hedefler", **D.E.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı IX, İzmir, 1995, s. 86.

³⁸⁸ Olof Franck, "Critical Religious Education: Highlighting Religious Truth-Claims in Non Confessional Educational Contexts", **British Journal of Religious Education**, Cilt:37, Sayı:3, 2015, s. 227

Dini inanç, belirli bir dini ifadenin deneysel olarak test edilebilecek ve doğrulanabilecek bir ifadeyi temsil ettiği inanç olarak anlaşılmalıdır.³⁸⁹ Eleştirel akıl yürütme açısından öne çıkan düşüncelerin içeriği değil, onları değerlendirme yeteneği ile ilgilidir.³⁹⁰ Din eğitiminde eleştirel eğitim ilkelerinin gerçekleştirilmesi beklenen nokta da bununla ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin kendilerinin farkında, kendilerini tanıyan, sorgulayan ve daha çok kendi gelişimine yönelik bir çaba içerisinde olması beklenilmektedir. Öğretmenlerin öğrenciye olan yaklaşımları öğrencilerin kendisiyle ve çevresiyle sağlıklı bir iletişim kurması yönündeki gelişimi ile doğrudan ilişkilidir. Tosun'un söylediği gibi eğitimin en temel amacı; bireyin kendisini tanıması ve kendisiyle sağlıklı bir iletişim kurmasını sağlamak olmalıdır.³⁹¹ Eleştirel düşünme eğilimini destekleyici, farkında yaşama kapasitesini artırıcı, sorgulayıcı, soru üretme kapasitesini artırıcı, özgürleştirici, en önemlisi de kendini tanımayı amaçlayan bir din eğitim modeli insanın din ile bağı kurmada önemli bir yere sahip olabilir.

2.2.5. Eleştirel Eğitim Temelli Din Eğitiminde Kendini Gerçekleştirme

Nihai hakikatin açık ve entelektüel temelli arayışı öğrencilerin kişisel inanç oluşumunda önemli bir yere sahiptir.³⁹² Hakikat arayışı, eleştirel zihniyet, özgürleşme ve aydınlanma kavramları kişinin kendini gerçekleştirmesi için ayrılmaz bir bütünün parçalarıdır. Kişinin kendini gerçekleştirilmesi bağımsız düşünebilen ve öz disiplinli bireyler anlamına gelmektedir. Burada kişilerin dini düşüncelerinin ışığında elde ettikleri kendi deneyimleri üzerinde düşünmeleri ve ona uygun şekilde karşılık vermeleri beklenir. Onlar kişisel kimlikleri, değerleri, bağlılıkları, diğer insanlarla ilişkileri, hayatın amacı, anlamı ve nihai hakikat hakkında kendilerine sorular sormalıdır. Böylece kişiler bu tür sorulara verdikleri yanıtları yorumlamayı, değerlendirmeyi ve iletişim kurmayı öğrenerek; yaşamın sunduğu fırsatlar ve zorluklar ışığında inançlarını ve davranış kalıplarını oluşturabileceklerdir.³⁹³ Burada

³⁸⁹ Franck, s. 227

³⁹⁰ Cassam, s. 41.

³⁹¹ A. Tosun, s. 43.

³⁹² Wright, ss. 519-520.

³⁹³ Goodman, ss. 232-233.

öğrenmenin ‘kendini anlama’, ‘kendini bulma’ ve ‘kendini gerçekleştirme’ süreci gerçekleşebilir.

Kendini anlama sürecini desteklemek öğrencilere fırsatlar sunmakla mümkün olabilir. Bir yönüyle eleştirel eğitim temelli din eğitimi, öğrencilerin dini hakikat iddialarını bilinçli bir şekilde analiz etmeleri ve bu doğrultudaki tartışmalara katılmalarını sağlamak olabilir. Böylelikle öğrencilere eleştirel bir mercek değerlendirilmesi gereken farklı dünya görüşleri olduğu ve onları anlama fırsatı verilir. Farklı görüşleri ve düşünceleri tanımak ancak onların aslını görmekle mümkün olabilir. Eleştirel eğitim temelli din eğitimi; iyi bir değerlendirme ve eleştirel analiz açısından gerçeğin anlaşılması fikrine odaklanır.³⁹⁴ Gerçeğin ifşa edilmesi için gerçeklik iddiaları farklı bir bakış açısıyla incelenip, değerlendirilebilirse başka dünya görüşlerine zihinlerde yer açılabilir.³⁹⁵ Farklı dünya görüşlerini tanımak, onların gerçeklik iddialarını eleştirel ve farklı bir bakış açısıyla değerlendirmek bağımsız düşünme ve hareket etmenin bir yolu olabilir.

Kendini gerçekleştirmek kendi hakkındaki fikirlerini mutlak görmemek, bağımsız düşünebilen ve bağımsız hareket edebilen insan anlamlarına gelebilir. Din eğitiminde yorumlayıcı yaklaşımın amacı da buna benzer şekildedir. Onun amacı öğrencilerin dinler hakkında eleştirel bakış açısı ve yansıtıcı bir anlayış kazanmalarına yardımcı olmaktır. Bir diğer amaç, öğrencilerin zihinsel ve karakter gelişimini ve kendi düşüncelerini yansıtabilmesi için onlara fırsatlar sunmaktır. Burada önemli olan kişinin bulduğu, üzerinde düşündüğü ve kabul ettiği fikirleri de değişmez gerçek olarak görmemesi gerektiğidir. Bu konuda yorumlayıcı yaklaşım, üzerine çalışılmakta olan belirli bir dini inançlar dizisinin benimsenmesine odaklanmaz, ancak dini materyalle ilişki kurma çabasında olan tüm insanlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları kabul etmektedir. Buna göre, yorumlayıcı yaklaşımı esas alan din eğitiminde ‘öğretilmesi’ gereken belirli yorumlar yoktur. Hiç bitmeyen yeni anlayışlar geliştirme süreci vardır ve bunları ortaya çıkarmak üzerine hareket edilmesi gerekmektedir.³⁹⁶

³⁹⁴ David Alridge, *A Hermeneutics of Religious Education*. Bloomsbury Academic Pub., London, 2015, s.16’den aktaran Hugo Whately, “A Hermeneutics of Religious Education.”, **Journal of Critical Realism**, Cilt:16, Sayı:5, 2017 s. 535.

³⁹⁵ Okumuşlar, s. 255.

³⁹⁶ David Alridge, **A Hermeneutics of Religious Education**, Bloomsbury Academic Pub., London, 2015. ve David Aldridge, “What is Religious Education All about? **A Hermeneutical Reappraisal.**”

İnsanların hakikat arayışı, bu arayışta eleştirel düşünme becerisine sahip olması yeni fikirleri keşfetmesi kendini gerçekleştirmeleri açısından önemlidir. Eleştirel zihniyet gerçekliğin farkındalığını gerektirirken aslında kişinin kendi hakkında farkında olması anlamına da gelebilir.

Din eğitiminde eleştirel eğitim ile bir anlamda insanın şu soruları kendisine sorması ve cevabını araması beklenir:

- Ben kimim?
- Benim fikirlerim ve düşüncelerim ne?
- Neyi/Neden istiyorum?
- Neyi/Neden istemiyorum?
- Neye/Neden inanıyorum?

Bu sorular sahip olduğumuz şeyler hakkında araştırma yapmamızı, Bilgin'in "*Din öğretiminin en önemli görevlerinden biri, insanların gördüğünü gerçekten görür, düşünür, anlar ve eleştirdikten sonra kabul veya reddeder hale getirilmesidir.*"³⁹⁷ dediği gibi düşünceleri anlamamızı ve açıklamamızı, eleştirel süzgeçten geçirdikten sonra kabul edip etmeyeceğimize karar vermemizi sağlar. Bu sorularla 'insanın kendisini tanıması ve keşfetmesi' beklenir.³⁹⁸ Kendini tanıyabilmiş ve kendi iç dünyasını keşfetmiş insan bir süre sonra bu soruları herkes ve her şey için sorabilir ve kendini gerçekleştirebilir.

Kendi başına düşünmeyi bilen insan ise birçok özelliğini kullanmak durumundadır.³⁹⁹ Örneğin; yeni akıllı telefon alan biri, paketini açıp kullanmayı bilmezse, onun için telefon sadece bir metal yığını olarak kalacaktır. Fakat bunun aksine onun işlevlerini öğrenen ve kullanmak için gayret eden biri, tek başına bir metal yığını ilham alabileceği bir alete dönüştürebilir. İnsanın aklını, düşünme kabiliyetini kullanması da buna benzer. Paketi açılmadığı sürece kullanılması mümkün değildir. Paketi açıldığında ise, kullanabilecek pek çok özellik ortaya çıkacaktır.

Journal of Beliefs & Values, Cilt:32, Sayı:1, 2011 ss.3 3-45 'den aktaran Zembylas ve diğerleri, s. 401.

³⁹⁷ Bilgin, s. 18.

³⁹⁸ Mehmet Bahçekapılı, "Din Eğitiminde Pedagojik Yaklaşımlar; "Din Hakkında Öğrenme" ve "Dinden Öğrenme"', **Islamic University of Europa Journal of Islamic Research - İslam Araştırmaları**, 2011, Cilt: 4, Sayı: 2, s. 112.

³⁹⁹ Selçuk, Özgürleştiren Bir Süreç, s. 78.

Düşüncelerin oluşumu, insanın öz-yeterliğini sorgulamasına ve ardından kendi cevaplarını bulma arayışına girmesine neden olur. Bunun olabilmesi için her insan, kendi yaşamını anlamak ve hayattaki amacını sorgulamak için çaba göstermelidir. Belki de öncelikle bunu fark etmeli, sorgulayıcı bir bilinç geliştirmeli ve ortaya koyacağı yeni fikirler için özgür hissetmelidir.

Farkındalık, bir olaya nasıl baktığımız ve nasıl bakmamız gerektiği hakkında bizlere yardımcı olabilir. Bu doğrultuda din eğitiminde eleştirel eğitim ilkeleri kişinin hayatında değerli bulduğu ve benimsediği inançları fark ettikten sonra üzerinde düşüncelerini gerektirir. Freire'nin de bahsettiği gibi eleştirel farkındalık insanın uyanışı aynı zamanda insanın gelişimidir.⁴⁰⁰ Bu duygu, fark eden bir bireyin içerisinde, doğruyu bulmaya çalışma isteği ve hevesi gibi duygular uyandıracaktır.

Nihai olarak din eğitiminde eleştirel eğitim ilkeleri bir anlamda bireylerin hakikat arayışlarını ve düşüncelerini artırmak, 'farkında yaşama kapasitelerini geliştirmek', 'kendini tanıma sürecini desteklemek', 'kendini gerçekleştirme imkânı bulmak' ve nihai olarak kişiyi 'özgürleştirmek' açısından kazanımları sağlayabilir.

2.3. ELEŞTİREL EĞİTİM TEMELLİ DİN EĞİTİMİNDE ELEŞTİRİ VE İMKÂN DİLİ

Geleneksel yaklaşımın yetersiz kaldığı alanlar eğitim bilimcileri tarafından yeni yaklaşımların araştırılmasını ihtiyaç haline getirmiştir. Öğrenmeye yönelik merakı devamlı artan, sorgulayan, araştıran ve eleştirel düşünen kişiler geleneksel eğitime alternatif olabilecek yeni pedagojik yaklaşımlar geliştirmeye çalışmışlardır. Özellikle de eğitiminin daha işlevsel ve pratiğe yönelik katkılarının olabilmesi için öğretmenlerin neyi öğreteceklerinden çok, öğrencilerin hangi şartlarda nasıl daha iyi sorgulayabilecekleri, araştırabilecekleri ve üzerine eleştirel düşünebilecekleri önemli hale gelmiştir.⁴⁰¹

Eleştirel eğitim sosyal adalet anlayışının sağlandığı bir eğitim türünün gerçekte nasıl olması gerektiği ile ilgilenir. Bu nedenle sosyal adalet arayışı için eleştiri dilinin geliştirilip imkân diline dönüşmesi gerekmektedir. Gerçek bir eğitim için yapılması

⁴⁰⁰ Freire, Practice of Freedom, ss. 14-15.

⁴⁰¹ Çanakcı, s. 38.

gereken sadece mevcut düzeni eleştirmek değil, mevcut düzenin hatalarını düzeltebilecek yeni bir olası yöntem geliştirmektir. Buradan yola çıkarak, eleştirel eğitim felsefesinde “eleştiri dili” ve “imkân dili” ayrımı yapılacaktır.⁴⁰²

Din eğitiminde eleştiri ve imkân dili eleştirel eğitim felsefesinin yaptığı ayırmadan yola çıkarak din eğitime yansıtılır. Eleştirel eğitimin din eğitime yansımalarında bilinçli öğrenciler için bilinçli eğitimcilere, bilinçli eğitimciler için ise bilinçli bir sisteme ihtiyaç duyulabilir. Bu döngüdeki açıklıklar birçok eğitimci tarafından eleştirilmektedir. Freire'nin bankacı modeli, Illich'in okulsuz toplum örneğinden yola çıkarak baskı dilinin sınıf içerisinde hangi alanlarda olabileceği ve bunların yerine ne tür çözümler getirilebileceği üzerine araştırma yapılmıştır. Baskı dilinin sınıf içerisindeki etkisini azaltmak; özgür, nitelikli ve bilinçli öğrenciler yetiştirmenin ve dünyayı algılama biçimimizin değişmesinin önünü açabilir.

Eğitim hedeflerinin iyi anlaşılabilmesi için hem teoriye hem de pratiğe ihtiyaç vardır. Sadece eleştiri veya olumsuzluğun aksine, yapıcı bir teori gerekmektedir. Bunun için de karmaşık teorik konular pratiğe çevrilmelidir. Özellikle teori, pratikte uygulamak isteyenlerin anlayabileceği bir dile çevrilmelidir.⁴⁰³ Bu yüzden teorik olarak kabul edilenlerin dışında pratik olarak neler yapılabileceği konusuna odaklanmak gerekmektedir.

Eleştirel eğitimin din eğitime yansımalarında yalnızca kritik becerilerle donatılan ve eleştirel sorgulamalar yapan öğrenciler yetiştirmek hedeflenmemektedir. Eleştirel eğitim, öğrencilerin inançları, kendi bakış açıları konusunda esnek düşünen, değişime ve fikirlere geniş açıdan bakabilen bir zihin yapısına sahip olmaları açısından desteklenmektedir. Eleştirel düşünme ve bireylerin eleştirel keşfe yönelik istek ve eğilimleri içlerinde sevgi uyandıracak şekilde geliştirilmelidir. Bu anlamda din eğitimcileri hoşgörünün geliştirilmesini desteklemektedirler.⁴⁰⁴

⁴⁰² Hanry A. Giroux, **Border Crossings: Cultural Workers and The Politics of Education**, 2nd Edition, Routledge Pub., New York, 2005, (Border Crossings), s. 51.

⁴⁰³ Alberts, s. 63.

⁴⁰⁴ Jeff Astley, “Can We Choose Our Beliefs? A Philosophical Question for Religious Education”, (Eds. Stephen Parker, Rob Freathy ve Leslie J. Francis), **Religious Education and Freedom of Religion and Belief**, 2nd. Edition, Peter Lung Pub., Germany, 2012, ss. 90-91.

2.3.1. Eleştirel Eğitim Temelli Din Eğitiminde Eleştiri Dili

Giroux, özgürlüğün sadece etik ve siyasi hakların koşullarını oluşturmada temel bir kategori olarak ele alınmaması gerektiğini aynı zamanda bireysel ve kolektif davranış biçimlerinde ifade edilip edilmediğinin kontrol edilmesi gerektiğini düşünmektedir.⁴⁰⁵ Buradan hareketle, din eğitiminde eleştiri dilinin özgürlüğü kısıtlayan, sınıf ortamında öğretmen ve öğrenci arasındaki baskıya neden olan yönleri ele alınır. Özgürlüğü kısıtlayan ve baskı oluşturan durumların bireysel ve kolektif davranış biçimlerinde ifade edilmiş biçimi değerlendirilir.

Öğretmen ve öğrencinin argo kelimeler, hakaret edici ve küçümseyici sözler kullanması iletişimi karşılıklı olarak zayıflatmaktadır. Bu anlamda bizler fikirlerimizi büyük bir özveriyle süzgeçten geçirmeli, belki de karşımızdakinin fikrini eleştirmekten ziyade mevcut fikre eleştirel bakmakla ilgili bir konuşma şekli elde etmeliyiz. Öncelikle eleştirel olmakla, eleştiri yapmak aynı şeyler değildir. Eleştirmek: *“Bir düşünceyi, bir eseri, bir yargıyı inceleyerek doğruluk veya yanlışlığını ortaya çıkarmak ve gerçek değerini belirtmek, tenkit etmek.”*⁴⁰⁶ demektir. Bu kullanımına baktığımız zaman eleştirmek, doğru ve yanlış ortaya çıkaracak ve gerçek değerini atfedecek bir uzmanlık gerektirir diyebiliriz. Bir durumun gerçek değerini belirtirken karşıdaki kişinin değerleri eziliyorsa burada insani bir durumdan bahsetmemiz ne derece mümkündür?

Eleştirel teorinin bu zamana kadar hep savunulan argümanları kişilerin üzerinde baskı oluşturmamak üzerinedir. Bu nedenle sözdeki eleştiri karşımızdaki insanın fikrine, insanlığına, kimliklerine rahatsızlık verecek şekilde olmamalıdır. Örneğin yemeğe biraz fazla tuz katıldığını ifade etmek bir eleştiridir. Fazla tuz katmanın kişiye bakan yönünde hakaretlerin olması ve aşağılanması ise eleştirinin rahatsız edici kısmıdır. Burada kişiyi mi eylemi mi konuşacağımız mutlaka ayırt edilmelidir. Kişinin ayıbı şeklinde sunulan konuşmalar eleştiriden çıkarak hakaret boyutuna geçmemelidir. Hâlbuki eleştirel bir gözle bakmak, eylemi konuşmak üzerine olmalıdır. Bu örnek düşüncelerde de kullanılabilir. Ortaya çıkan düşüncenin kişiyi tatmin etmemesi durumunda kişiye yönelik değil, düşünceye yönelik eleştiriler

⁴⁰⁵ Hanry A. Giroux, **Border Crossings: Cultural workers and The Politics of Education**, 2nd Edition, Routledge Pub., New York, 2005, (Border Crossings), s. 70.

⁴⁰⁶ Türk Dil Kurumu, “Eleştirmek”, <https://sozluk.gov.tr/> (25.06.2020)

yapılmalıdır. Bunu yanlış düşünüyorsun demekle, bu fikir şu açıdan yanlış bulunabilir demek arasında üslup farkı vardır. Bu üslupta olan kişi baskı dilini kullanır denilebilir.

Eleştirel bakmak ikinci kısma girmektedir. Mevcut ortam; bir fikre, bir duruma bir anlayışa eleştirel olarak bakmayı gerektirebilir. Fakat buradaki ölçüt, kanaatimizce kişinin neden o şekilde düşündüğü üzerine bir baskı değil, düşüncenin ne olduğuna dair bir gözlem ve analiz gerektirmektedir. Eleştirinin maksadına değil, uygulama biçimindeki eksikliklerine dikkat çekilmelidir. Bu yüzden eleştirinin insanın şahsına ve fikirlerine karşı değil, bir düşünceye karşı yapılabildiğinde karşıdaki insan üzerinde bir baskı oluşturmayacağı ve özgür bir ortam vaat edeceği savunulabilir.

Eleştiri sözcüğü toplumda bir kişiye, bir şeye yönetilen genellikle olumsuz nitelikte yargılayıcı bir değerlendirme şeklidir. O, “tenkit” anlamında da kullanılmaktadır. Eleştirel kelimesi çoğu zaman bu anlamlarla eş değer olarak kullanılmaktadır. Bu ise eleştirel düşünmekle ilgili kişilerin zihinlerinde bir kavram yanılgısına neden olmaktadır. Eleştirel düşünme özgür ve özgün düşünceyi ortaya çıkarmak üzerine bir disiplin gerektirmektedir. Bu doğrultuda gerçek olarak kabul edilen şey nesnel olarak değerlendirilir ve olumlu/olumsuz ya da görünen/görünmeyen tüm yönleriyle bir değerlendirmeye tabi tutulur. Bu nedenle aslında eleştirel düşünme bir akıl yürütme sürecidir.⁴⁰⁷

Eleştirme eylemi bir insanın bilgisizce ve sorumsuzca yapabileceği bir davranış olmamalıdır. Günümüzde bu eylemin, insanlar arasında birbirini düşürmek ve küçültmek için umarsızca yapılan bir eylem durumuna dönüştüğü gözlemlenmektedir. Öğretmenler kendilerini uzman gördükleri konularda, öğrencilerin fikirlerini eleştirerek onların düşüncelerini özgürce beyan etme fırsatını ellerinden alabilirler. Bir konuda uzman olmak, o konuda sadece o kişinin konuşabileceği tartışabileceği ve değer yargısını belirleyebileceği anlamına gelmez. Hatta bu, eleştirel teorinin mutlak doğruların değişebileceği görüşüne de tamamen ters düşmektedir. Mutlak doğruyu kabul etmeyen bu teori, kendisini mutlak doğrular üzerine uzman gibi hareket eden bireyleri de kabul etmez. Bu bağlamda bizce eleştirmek bir insanın şahsiyetine, fikirlerine, davranışlarına, karakterine saldırdığı müddetçe eleştiri değil, zorbalıktır. Bu yüzden eleştirmek değil, eleştirel olmak üzerinde durulması gerekmektedir.

⁴⁰⁷ Çanakcı, ss. 43-44.

Öğretmenler öğrencilerinde gördükleri yanlış veya eksik tutumları eleştirmekten veya düzeltmeye çalışmaktansa o konu hakkındaki bilgisini geliştirmeye yönelik eleştirel bir tutum sergileyebilir. Bunun için, öğretmenin çok iyi bir gözlemci olması, ardından öğrencisinde gördüğü yanlış veya eksik bilgilere göre konu anlatımında bulunması gerekir. Bunun için öğrencisini kesinlikle tenkit etmemeli, aksine onun konu hakkında merakını uyandıracak doğru eleştirel soruları ona yönlendirmelidir. Örneğin, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin davranışlarında değişiklik yapmak isteyen bir öğretmenin aşırı derecede cehennem ve Allah'ın azabını bir baskı aracı olarak kullanması neticesinde öğrencinin psikolojik destek alması gerekmiştir.⁴⁰⁸ Tıpkı bunun gibi yalan söyleyen bir öğrenciyi uyarılarda ya da tenkitlerde bulunmak, hatta bunun yanlış olduğuna dair inanç esaslarını sunmak o kişiyi korkutabilir ve psikolojisini bozabilir. Öğretmen bu gibi durumlarda herhangi bir öğrenciyi hedef göstermeden o konuyu işleyebilir.

Öğrencilere yalan söylemenin yanlışlığı üzerinden değil, yalan söylemenin ne anlama geldiği, iyi veya kötü sonuçlarının olup olmayacağı noktasındaki fikirler eleştirel sorularla açığa çıkartılabilir. Etkili öğrenme bir öğretmen ve öğrenci arasındaki başarılı iletişimin sonucudur.⁴⁰⁹ Bu yüzden öğretmen ve öğrencinin karşılıklı konuşmalarında dikkat edilmesi gereken kilit noktalar eleştirinin bir baskı dili olarak kullanılmasını engellemekten geçebilir. Bu dilin ne olabileceği hakkında üç farklı durumu ele alabiliriz.

İlk olarak karşımızdaki insanı en az kendimiz kadar akıllı görmek; eğitimde öğretmen ve öğrencinin birbirlerine karşı olan saygılarını korumaları ve birbirlerine üstünlük sağlamamaları açısından önemlidir. Kendisini daha akıllı gören bir insanın bilgisini bir baskı aracı olarak kullanması mümkün olabilir. Dolayısıyla karşımızdakini en az kendimiz kadar akıllı görmeli ve karşımızdakine akıl ve öğüt verir şeklindeki konuşma tarzından kaçınılıyoruz.⁴¹⁰ Tek ve ayrıcalıklı bir bilim veya bilgi kaynağı yoktur.⁴¹¹ Bu yüzden öğretmen ve öğrenci kendilerini veya bilgi kaynaklarını değişmez doğru olarak kabul etmemelidir. Kişinin sahip olduğu bilgi ve

⁴⁰⁸ Çanakcı, s. 41.

⁴⁰⁹ Cassum, s. 2.

⁴¹⁰ Aydoğan ve Özbal, s. 29.

⁴¹¹ Manuel Castells, "Flows, Networks, and Identities: A Critical Theory of the Informational Society", **Critical Education in the New Information Age**, Rowman & Littlefield Publisher, Boston, 1999, s. 60.

doğrular bir kişinin üzerinde üstünlüğe ve kibre dönüştürülmemelidir.⁴¹² Bu maddenin doğru anlaşılmasının eğitim krizlerine yol açan birçok noktayı ortadan kaldıracığına inanılır. Öğretmenlerin doğru bilgiye sadece kendilerinin sahip olduğu varsayımı, öğretmenlerin hiçbir şey bilmediklerine dair varsayımlar kadar tehlikelidir. Özellikle din eğitiminde inancı oluşturan temel mutlak bilgilerin dışındaki insana ait olan her yorum herkes tarafından yorumlanabilir ve tartışılabilir. Bu yüzden karşımızdaki insanı en az kendimiz kadar akıllı görmek onun da bu akla sahip olduğunu unutmamak gerekir. Akıl ve düşünme birliği insana kendisini geliştirebilir ve dönüştürebilir bir güç elde etmesi için verilirken, herhangi bir tarafın bir konuda kendisini daha üstün görmesi ona saygısızlık yapma hakkını vermemelidir. Bilgiler tevazuu ile verildiğinde kıymetli hale gelebilirler.

İkinci olarak eleştirel bir sorgulama ortamında kişiler kimliklerini baskı unsuru olarak kullanmamalıdır. Buna şu şekilde örnek verilebilir; gerek aile yapısında gerek okul ortamında, öğrencilerin farklı ve özgün özellikleri toplum içinde nasıl konumlandırılacağı bilinemediğinde bir sorun olarak görülebilir. Öğrencilerin bunu eleştiri dilinde ifade etmeleri ise adeta düzenin bozulması anlamında bir tehdit olarak algılanır.⁴¹³ Bu durumda öğretmenler öğrencilerine; anne babalar çocuklarına karşı ben öğretmenim, ben müdürüm, ben senin annenim/babanım gibi sözler kullanarak karşısındaki kişiyi susturma çabasına girebilir. Bu durum ise öğrenciyi baskı altında hissettirebilir. Bu gibi durumlarda birey, karşıdaki kişinin fikirlerine en az kendi fikirleri kadar saygı duymalı, kimliklerini bir baskı aracı olarak kullanmamalıdır. Burada kişi karşısındaki insanın fikir ve düşüncelerini kendisinininkinden daha üstün gördüğü için bu kimlikler aracılığıyla onu susturmak isteyebilir. Aslında bu kişiler bilmediklerini kabul etmekten çekinen kişilerdir.

Üçüncü olarak kalıp ifadelerden kaçınmak gerekir. Hamackhek, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimde olması gereken bazı esas noktalar belirlemiştir. Bunlardan biri öğretmenlerin sözleri ve davranışlarında esnek olma isteği ve çabasının bulunmasıdır. Bir diğeri deneyime ve yeni yaşantılara açık olma ve keşfetmektir.⁴¹⁴ Bu yüzden konuşmamız içerisinde kalıp ifadelerden kaçınmak gerektiği

⁴¹² Aysun Aydın ve Bahar Muratoğlu Pehlivan, **Eleştirel Düşünme Sosyal Bilimler ve İletişim Perspektifi**, Der Yayınları, İstanbul, 2019, s. 47.

⁴¹³ Giroux, *Border Crossings*, s. 68.

⁴¹⁴ Ulusavaş, ss. 168-169.

düşünülmektedir. Konuşmalarımızda yargı ve hüküm bildiren ifadeler kullanmak hem karşımızdakinin kendisini ifade etmesini hem de baskı altında hissetmesini sağlayabilir. Örneğin; “bu böyledir”, “doğru olan budur” vb. ifadeler kullanıldığında taraflardan biri bu kesin ve hükümlü cümlelerden sonra karşısındakini ikna etmek amacıyla bir tartışma başlatabilir. Böylece mevzu bir düşünceyi tartışmaktan ziyade, bir fikri savunmak haline gelebilir. Bu tip cümlelerden sonra iletişimin sürdürülebilirliği azalabilir.

Dördüncü olarak tartışmak, karşımızdaki insanı baskı altına alan bir diğer alandır. Tartışmanın iletişime engel olduğu bir taraf vardır: Bir yönüyle tartışmak, kişinin kendi fikirlerinin doğru olduğunu kanıtlama çabası içerisinde olmasıdır. Hâlbuki iletişimde duyarlılık önemlidir ve esneklik bunun bir parçasıdır.⁴¹⁵ Bir soruna farklı yaklaşımlar getirme, fikirleri farklı kategorilerde düşünme veya bir duruma çeşitli perspektiflerden bakma yeteneği esnekliğin tanımlarından biridir.⁴¹⁶ Bu esnekliğe sahip olmayan insanların tartışması kişilerde öfkeye sebep olabileceği için kabul edilmemektedir. Çünkü kendini kanıtlama çabası içerisinde olmak sağlıklı iletişimin sürdürülebilirliğini mümkün kılmayabilir. Genellikle tartışma ortamında taraflar kendi düşüncelerini savunmaktadır. Herkes kendi fikrini nasıl savunacağı üzerine o kadar odaklanır ki, bir süre sonra birbirlerini dinlemek yerine ne söyleyeceklerini düşünmeye başlayabilirler. Bu ise yukarıda da bahsettiğimiz gibi kişinin kendisini tetikte hissetmesi halinden kaynaklanmaktadır. Bir kişi kendi fikrini savunurken, diğerini, düşüncelerine uyması noktasında zorlamaya çalışabilir. Bu yönüyle tartışma bazen fikir üretmek değil, fikri savunmak ve kendi fikirlerini kabul ettirme çabasına dönüşmektedir. Hatta bu yüzden konuşma içerisinde yeminler edilir. Hâlbuki bir fikri savunmak ve karşındakini ikna edebilmek için yemin etmek doğru değildir. Bunu yerine samimi bir söz yeterli olacaktır.⁴¹⁷ Bu sebeplerden dolayı tartışmanın bu yönü iletişimsizliğe neden olabilir.

Tüm bu maddeler bizlere din eğitiminde eleştirel eğitim teorisinin iletişime bakan yönünde nelere dikkat etmemiz gerektiğinin bir örneğini göstermek amacıyla

⁴¹⁵ Nel Noddings, **Eğitimde Yeni Bir Yaklaşım “Duyarlılık Eğitimi”**, 2. Baskı, Çev. Esmâ Dumanlı Kadızade ve Barış Karaz, Pegem Akademi Yayıncılık, 2021, (Duyarlılık Eğitimi) s. 218.

Gary A.Davis, Sylvia B. Rimm ve Del Siegle, **Education of the Gifted and Talented**, 6th Edition, Pearson New International Edition, United States of America, 2013, s. 213.

⁴¹⁷ Aydoğan ve Özbal, s. 31.

yazılmıştır. İletişim olmadığında hakiki eğitim olamayacaktır.⁴¹⁸ Bu yüzden sadece eleştirel düşünme bilincine sahip olmak, eleştiri dili kullanmak yerine iyi bir iletişim için bir imkân dili geliştirilmelidir.

2.3.2. Eleştirel Eğitim Temelli Din Eğitiminde İmkân Dili

İmkân dili, farklı ve daha adil bir dünya hayal edenlerin; bunun için mücadele etme cesaretini toplayan görüşleri desteklemenin bir ön koşulu durumundadır. İmkân dili, mevcut tahakküm anlatılarını yeniden şekillendirebilecek, onları dönüştürebilecek ve eğitimsel pratikle karşılık verebilecek bir alan yaratma gayesindedir.⁴¹⁹ İmkân dilini ilk kullanacağımız yerlerden biri sınıf içi iletişimdir. Baskının tanımını yaptığımız kadar baskı çeşitlerini gözlemlemek ve pratik olarak bir çözüm bulmak imkân diline yönelmemizi sağlayabilir. Din eğitiminde sınıf içi iletişimde baskının azaltılması için dört konu üzerinde durmak mümkündür.

Birinci olarak iletişimin imkân dili oluşturmada etkili olduğu bilinmektedir. İletişimi belirleyen dört temel unsur vardır. Bunlar: söz, ses tonu, jest ve mimiklerdir. İletişimde kelimeler %10, %30 ses ve %60 beden dili etkilidir. Buna bakarak ifadelerimiz “ne” söylediğimiz değil, ses tonu ve beden dilimizle “nasıl” söylediğimizle ilgilidir.⁴²⁰ Baskı dilinin etkisinin azaltılması için sağlıklı bir iletişimin olması, kelimelerden ziyade ses tonu ve beden dilinin de doğru kullanılmasıyla alakalıdır denilebilir. Buradan hareketle öğretmen ve öğrencinin iletişimde söz, ses tonu, jest ve mimiklerinde samimi olması beklenmektedir. Samimiyet sözlerin ve hareketlerin aynı şeyi ifade etmesi olarak anlaşılabilir. Bu samimiyet birbirlerine duydukları sevgi ve hoşgörünün bir tür yansıması olabilir. Öğretmen öğrencisine, öğrenci de öğretmenine saygı duymalıdır. Bu ilişkide her iki taraf arasında sevgi bağı oluşturulmalıdır.⁴²¹ Bunun için de karşılıklı sözlerin hakaretten, küçük düşürmeden ve tenkitten uzak olması gerekmektedir. Öğretmen ve öğrencinin ses tonu, ne

⁴¹⁸ Cevizci, Eğitim Felsefesi, s. 229.

⁴¹⁹ Giroux, Border Crossings, s. 70.

⁴²⁰ Erhan Eroğlu, “Etkili İletişim ve Doğru Anlamak”, **Etkili İletişim Teknikleri**, Anadolu Üniversitesi, 2013, s. 7.

⁴²¹ Cemal Tosun, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Yöntemler”, **Ortaokul 5-8 Düşünen Sınıflarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi**, (Ed. Cemal Tosun), Pegem Akdemi Yayıncılık, 2016, (Yöntemler), s. 90.

karşısındakini bıktırarak ne de korkutacak şekilde olmamalıdır. Jest ve mimikler ise ses tonunu destekleyici nitelikte olmalı ve dengeyi tamamlamalıdır.

Karşındakinin sözünü bitene kadar dinlemek etkili iletişim yollarından biridir.⁴²² İletişim hataları çoğunlukla kişilerin birbirlerini sonuna kadar dinlememesinden kaynaklanmaktadır. Bu yüzden sağlıklı ilişkide ilk olarak karşımızdaki kişinin sözü bitene kadar dinlenmesi gerekir. Ama ve fakat gibi bağlaçlar kullanarak sözü uzatmamak gerekmektedir. Konuşmalarımız fazlaca uzatıldığında genel olarak ama ve fakat gibi bağlaçlar kullanılır, bu türlü cümlelere noktalar konulmaz. Bu durum ise karşıdaki kişinin bizi dinleme ve anlama süresinde sıkıntı yaşamasına sebep olabilir. Bu nedenle sözü uzatacak ve karşımızdakinin bizi anlama gayretini azaltacak uzun cümlelerden kaçınmalıyız. Uzun süre konuşmak karşıdaki kişinin dikkatini dağıtır. Bu nedenle sorular sorarak, günlük hayattan örnekler vererek ortamda herkesin konuya karşı dinamik olarak katılması sağlanmalıdır.⁴²³ Yukarıda etkili iletişim için önemli role sahip ilkeler din öğretimi sürecinde sınıf ortamına yansıtılmalıdır.

Karşımızdaki kişinin sözünün ardından cevap verirken hayır, yok vb. olumsuz kelimelerle söze başlamak iletişimin seyrini belirleyebilir. A.Barr tarafından yapılan bir araştırmada öğretmeni kötü yapan belirleyici sözler aşağıdaki gibidir:

- Hayır, bu söylediğin yanlış.
- Olamaz bunu bilmiyor musun?
- Hala daha öğrenemediniz mi?
- Yanlış, otur.⁴²⁴

Bazen bir konuşmanın içerisindeyken karşı tarafın sözleri jest ve mimikleri öylesine olumsuz bir reaksiyon gösterir ki bizler daha konuşurken karşımızdakinin yüz ifadesinden bizimle aynı fikirde olup olmadığını anlayabiliriz. Bu da fikirlerimizi özgürce ifade etme şeklimize olumsuz anlamda etkide bulunabilir. Bunun üzerine kişi daha sözümüzü bitirir bitirmez “Yok öyle değil”, “Hayır ...” vb. cümlelerle başlayarak bizi dinlemek yerine anti tez oluşturmak için beklediği anlaşılabilir. Bu da içimizde karşımızdakinin fikirlerimize değer vermediği üzerine bir varsayım oluşturabilir. Söz

⁴²² İsmail Aydoğan ve Nurcan Özbal, **Eğitimde Nezaket**, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2019, s. 29.

⁴²³ Tosun, Yöntemler, s. 90.

⁴²⁴ Mualla Ulusavaş, Eğitim Sürecinde İletişimin Önemi, **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:1, Sayı:1, 1986, s. 167.

konusu iletişim engellerini din dersi öğretmenlerinin iletişim süreçlerinde dikkate alması gerekir. Böylece etkili ve verimli bir din öğretiminde iletişimin alt yapısı güçlendirilmiş olur.

Ses tonunda aşırılığa gitmemek: Konuşmada konu ve konunun nasıl anlatıldığı kadar konuşanın ses tonu, diksiyonu, vurgulama ve telaffuzu da çok önemli hususlardır.⁴²⁵ Öğrencinin bilgiyi alış şeklinde takıldığı unsurlardan birinin ses tonu olduğu söylenebilir. “*Herhangi bir cümleyi iyi veya kötü yapan şey ses tonunda ön plana çıkmaktadır.*” Tıpkı bunun gibi, öğretmenin ses tonu bu maksadın önünde engel olmamalıdır. Öğretmen ve öğrenci karşılıklı olarak ses tonuna dikkat etmelidir. Aynı şekilde ses tonu çok düşük olan biri karşı tarafı bıktırabilir. Bu yüzden, konuşmayı yapan kişinin sözü ne yavaş ne de hızlı olmalıdır.⁴²⁶ Vurgulama ve tonlarıyla konuşmasını dikkat çekici hale getirmelidir.

Jest ve mimikleri kullanmak: Söz ve ses tonu iletilmek istenen mesajı jest ve mimiklerle tamamlamaktadır.⁴²⁷ İletişimde söz ve ses tonu önemli olduğu kadar beden dilimiz de önemlidir. Konuşmalarımızda bazen sözlü olarak ifade edemediğimiz durumlar beden dili sayesinde kolaylıkla anlaşılabilir. Hatta söylemek istediğimiz, gizlemeye çalıştığımız, sakladığımız duygu ve düşünceler bu vesileyle dışa vurulur. Bu nedenle bu güçlü iletişim aracını doğru şekilde kullanarak kendimizi doğru ifade etmemiz önemlidir.⁴²⁸ Jest ve mimikler, hakaretin, aşağılamanın söz ile olmadığı yerlerde bu amaçlarla kasten ya da kasıtlı olmadan kullanılan bir harekettir. Öyle ki, kişinin sözü bunlardan uzak olsa bile, el hareketleri ve mimikleriyle kişiyi baskı altında hissettirebilir. Örneğin; öğrenci bir mevzu hakkındaki fikrini anlatırken öğretmenin bunu umursamayan mimikleri ve tavırları öğrencinin kendini ifade ediş biçimini engelleyici ya da özgüvenini kırıcı olabilir. Bu sebeple konuşmanın jest ve mimige bakan yönünde karşılıklı dikkat ve samimiyet gerekmektedir. Din öğretiminde öğrenenlerin kendilerini güvende hissettiği bir öğrenme ortamının oluşturulması bu yönüyle önem arz eder.

⁴²⁵ Mehmet Kurudayıoğlu, *Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler, Türklük Bilimi Araştırmaları*, Sayı: 13, 2003, s. 291.

⁴²⁶ Tosun, *Yöntemler*, s. 91.

⁴²⁷ Fahri Temizyürek, İlhan Erdem ve Mehmet Temizkan, *Konuşma Eğitimi*, 7. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2017, s. 187.

⁴²⁸ Latif Beyreli, Zerrin Çetindağ ve Ayşegül Celepoğlu, *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, 9.Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2017, s. 156.

İkinci olarak, imkân dili, bitkinlik ve umutsuzluk dilinin önüne geçmek ister.⁴²⁹ Bunun için iletişimde merak ve heves uyandırıcı bir iletişim şeklinin olması baskının engellenmesi ve öğrenmenin gelişimi için bir araçtır. Illich okulsuz toplumda öğrencilerin öğrenmeleri ile meraklarının gelişimi üzerine bir eğitim şekli sunmaya çalışmaktadır.⁴³⁰ Bu doğrultuda merak ile öğrenmenin birbiriyle iç içe geçmiş iki kavram olduğu düşünülebilir. Bu iki kavramdan biri diğerrinin varlığını zorunlu kılmaktadır. Öyle ki merakın olmadığı yerde öğrenme, öğrenmenin olmadığı yerde merak yoktur denilebilir. Bu nedenle belki de eğitimcinin önceliği öğrencilerin konu hakkındaki meraklarını uyandırmak olmalıdır. Buna bağlı olarak öğrencinin merakı ona doğru sorular sorarak ya da doğru sorular sorma becerisini kazandırarak artırılabilir. Bu bakımdan din öğretiminde öğrenenlerin merakını geliştirecek ve soru sormalarını destekleyecek bir öğrenme ortamının oluşturulması önemli hale gelmektedir.

Önemli olan içeriğin öğrencilere aktarılması değil, öğrencinin sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesidir. Öğrenme süreci merakla başlar ve merak da sorgulamayı gerektirir.⁴³¹ Öğrencinin doğruyu ya da yanlış kime göre, neye göre kabul ettiğinin derinlemesine araştırması ve sorgulaması kendisini bu noktada tanımaya da yardımcı olabilir. Bu şekilde belki de öğrencinin üzerinde hiç düşünmeden yaptığı fiiller soru sorarak tekrar ona düşündürülebilir, bu sayede düşünme biçimi değişebilir ve öğrencinin olaya farklı bakması sağlanabilir. Öğrenci muhtemelen cevabını kendi bulduğu soruları sahiplenecek ve hayatına geçirmesi daha kolaylaşacaktır.

Din eğitimindeki öğrenmeleri artırmak adına ilgi ve merak uyandıracak konular üzerinden ders işlemek öğrencinin derse aktif katılımını sağlayabilir. Konuşmanın konusu iletişimde olunan kişilerin ilgi alanı dâhilinde olmalıdır. İlgi duyulmayan konular, öğrenenlerin yaşantıları ile ilişkili hale getirilmelidir.⁴³² Bunun dışında konuşmanın merak uyandırıcı olması da önemlidir. Kişinin sahip olduğu değerler ve ilgiler akademik davranışlarında önemli bir role sahiptir. Kişinin seçimleri, bir görev veya ödev hakkındaki gayreti ve devamlılığı ilgi duyduğu konular tarafından

⁴²⁹ Giroux, *Border Crossings*, s. 71.

⁴³⁰ Illich, ss. 67-70.

⁴³¹ Laila Cassum, *My Teaching and Learning Philosophy*, **Open Access Library Journal**, Cilt:2, Sayı:1, 2015, s. 3

⁴³² Aydoğan ve Özbal, s. 29.

yönlendirilmektedir.⁴³³ Bu nedenle öğretmen konuları öğrencilerin ilgilerini çekecek ve meraklarını uyandıracak bir yöntemle sunmalıdır. Bu yüzden öğrenci iyi gözlemlenmeli, öğrencinin eksik veya yanlış bildiği hususlar belirlenmeli ve yeniden araştırmaya ve öğrenmeye açık hale getirilmelidir. Öğretmen ön bilgiye ve öğrenmeye olan açıklığını, yeni şeyler keşfetme merakı ve arzusunu tatmin edecek çözümler aramalıdır.⁴³⁴ Öğretmenlerin öğrenme isteği muhakkak öğrenciye hissettirilmelidir. Bu istek öğrenciye yansımali ve onun konu hakkında merakı ve öğrenme isteği açığa çıkartılmalıdır. ⁴³⁵ Öğretmenin isteği açığa çıktığında bu durum öğrencisine ilham vermelidir. Onun yeni şeyler öğrenme merakı, ilgisi ve keşfetme arzusu bu şekilde desteklenebilir. William Arthur'un bu bağlamda söylediği söz bize de ilham vermektedir: “*Vasat öğretmen anlatır. İyi öğretmen açıklar. Üst düzey öğretmen gösterir. Büyük öğretmen ilham verir.*” ⁴³⁶ Buradan hareketle bir öğretmen öğrenciye bir şeyler öğretmeyi amaçlamak yerine davranışlarıyla ilham olabilir. İnsan, ilham aldığı kişilerden daha çok şey öğrenebilir.

Üçüncü olarak, bilinmeyen konular da “bilmiyorum” diyebilmek bir imkân dili sunmaktır. Öğretmenin bilmediği bir konuda ‘bilmiyorum’ diyebilmesi, öğrencinin bilmediği bir konuda özgür hissedebilmesini sağlayabilir. Bu sayede taraflar bilinmeyen bir şeyin peşine düşebilir ve beraber öğrenme imkânı bulabilirler. Çocuklarımızın ilerlemesi bize cesaret vermelidir. Bu yüzden cevabı tam olarak bilinmeyen bir soru ile karşılaşıldığında “bilmiyorum” deyip ardından “belki öğrenebilirim” ile konuşmayı devam ettirmek önemlidir.⁴³⁷ Bu durumlarda öğretmen ve öğrencinin ‘bilmiyorum’ diyebilmeleri ya da ‘gel birlikte öğrenelim’ diyerek araştırmaya koyulmaları bilginin öğrenilebilir ve ulaşılabilir olduğunu göstermek açısından önemlidir. Burada kim olursa olsun, anne-baba ve öğretmen başta olmak üzere kişinin bilmediği bir konuda bilmiyorum diyebilmesi iletişim için önemlidir. Çünkü bilmiyorum diyemeyen insan konuşmak adı altında gereksiz cümlelerle sözü

⁴³³ Helena Seli ve Myron H. Dembo, **Motivation and Learning Strategies for College Success: A Focus on Self Regulated Learning**, 6. Baskı, Routledge Pub., New York, 2020, s. 43.

⁴³⁴ Gabriel Albu, “The Teacher-headmaster and his Relationship with Himself”, **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, Cilt:78, 2013, s. 654.

⁴³⁵ Tosun, Yöntemler, s. 90.

⁴³⁶ Herbert L. Fred, “The True Teacher”, **Texas Heart Institute Journal**, Cilt:37, Sayı:3, 2010, s. 1.

⁴³⁷ Steven D. Levitt, ve Stephen J. Dubner, **Think Like a Freak: The Authors of Freakonomics Offer to Retrain Your Brain**, HarperCollins Publishers, New York, 2014, s. 48.

uzatıp karşıdakini bıktırabilir. Bu ise konunun anlaşılmasından çok konudan uzaklaşılmasına neden olabilir.

Dördüncü olarak, karşılıklı takdir etmek farklı bir imkân dili oluşturmamızı sağlayacaktır. Olumlu davranışlar, başarılar ve üstün yönler takdir edildiğinde yapıcı bir konuşma sağlanır. Bu yüzden takdire layık davranışlar toplum içinde takdir görmelidir.⁴³⁸ Öğrencilerin diyalog sürecine katılımını sağlamak için eleştirme ve dönüştürme bilgi ve becerisine sahip aydınların, öğrenciden öğrenme anlayışına sahip olmaları ve öğrencilerin bakış açılarını takdir etmeleri gerekmektedir.⁴³⁹ Öğretmen takdir edilecek tutumu, davranışlarında yansıtabilmelidir. Bu doğrultuda teşvik edici ve destekleyici davranış görenlerin daha açık tutum sergiledikleri, gerçek duygu ve düşünceleri doğrultusunda hareket ettikleri görülmektedir. Bu teşvik edici tutum, insanları daha az yargılayan bir ortam vaat ettiği için kişilerin daha doğal ve özgür hissetmelerini ve dolayısıyla daha kabul edici bir tutum sergilemelerini sağlar. Eğer iletişim esnasında bir taraf söz, ses tonu, jest ve mimikleriyle kişiyi yargılayan veya sürekli değer biçen bir tavırdaysa, o zaman diğer taraf kendisini sürekli tetikte hisseder. Kendini savunmak durumunda olduğu için karşıdakinin ne anlattığından çok ne söyleyeceğini düşünmekle meşgul olur.⁴⁴⁰

⁴³⁸ Aydoğan ve Özbal, ss. 29-30.

⁴³⁹ Mohammad Aliakbari ve Elham Faraji, “Basic Principles of Critical Pedagogy”, 2nd International Conference on Humanities, **Historical and Social Sciences IPEDR**, Cilt:17, 2011, s. 80.

⁴⁴⁰ Ulusavaş, ss. 165-168.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Eleştirel teorinin çıkış noktası, güç dengesizliklerinin topluma etkilerinin en fazla olduğu dönemdir. Kapitalizmin neden olduğu düşünülen bu durum ekonomik açıdan iktidarı elinde bulundurmamakla kalmaz, bilgi gücünü de eline almaktadır. Böylece bilgi üreterek insanların düşünce güçlerine de sahip olunmak istenmektedir. Kişilerin kendi hakkını savunması, kendi düşüncelerine sahip olması konusunda yetersiz bırakılan bir dönemde eleştirel teorisyenler bu durumu değiştirmenin arayışı içerisine girmişlerdir. Onlar söz konusu düşüncelerini hayata aktarmak için eğitime önemli rol atfetmişler ve eğitim anlayışlarını buna göre şekillendirmişlerdir.

Ekonomik gücü elinde bulunduran sistemlerin eğitim yoluyla toplumu yönlendirme çabaları bilginin üretilmesiyle başlamaktadır. Bilginin ve bilimin bir güç olarak görülmesi bilgiyi üretenler açısından bir başarı sayılmıştır. Eleştirel kurama göre onlar, insanları manipüle ederek bilim adı altında her şeyi kabul etme zorunluluğu getirmişlerdir. Kendilerini en başa koyan bu ideolojik yaklaşım toplumun sorgulama yapmasını değil, var olanı kabul etmesini beklemektedir. Amaç insanların yönlendirilerek var olan sosyal adaletsizliği, toplumun ihtiyaçlarını ve sorunlarını görmelerini engellemektir. Genel olarak da eğitim kurumları bu amaçların gerçekleştirilmeye çalışıldığı bir kurum olarak işlev görmüştür.

Eleştirel eğitim, bu düşüncede olan sistemin sosyal baskılarını azaltmak, sosyal değişimi sağlamak ve daha adil bir dünyada yaşama hayalini gerçekleştirmek için bazı temel kabullerin üzerinde durmaktadır. Bunlar; pozitivism, mutlak bilgi karşıtlığı, sosyal adalet anlayışı, aydınlanma, özgürleşme, teori ve pratik gibi konulardır. Söz konusu kabullerin her birinin eğitim anlayış ve uygulamaları açısından yansımalarını görmek mümkündür.

Eleştirel eğitimde incelenen temel kabuller göz önünde bulundurularak din eğitimine yansımaları incelenmiştir. Din eğitimi ve öğretimi kavramları incelendiğinde, eleştirel eğitim temelli din eğitimi anlayışı, dini öğrenmeden ziyade din hakkında öğrenme ve dinden öğrenme kavramlarının bir karışımı olarak düşünülebilir. Eleştirel eğitimin din eğitimine yansımaları dikkate alındığında din eğitiminde öğrencilerin üzerinde baskı oluşturmayan bir öğrenme ve öğretme sürecinin uygulanması gerekir.

Eleştirel eğitim temelli din eğitiminin amaçları arasında eleştirel düşünme, hayatın anlamını keşfetme, karar verme, problem çözme ve kendini ifade etme gibi hususlar görülmektedir. Eleştirel eğitim temelli din eğitimi ilkeleri de kişiye dini tavır alış konusunda bireysel anlamda özgürlük kazandırmak, hoşgörüyü sağlamak, bilge insanlar yetiştirmek, hakikat ve doğruluğun arayışını sürdürmek olarak verilmiştir.

Din eğitiminde eleştirel eğitimin hedefleri arasında eleştirel düşünme, bağımsız karar verme, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerinin yanında kendini ifade etme, saygının yaygınlaştırılması, hoşgörünün geliştirilmesi gibi iletişim becerileri de yer alır.

Freire'nin problem tanımlayıcı eğitim modeli ve Illich'in okulsuz toplum modelindeki anlayışları temel alınarak din eğitiminde öğrencinin derse aktif katılımını sağlayan, özgürce fikirlerinin oluşmasını ve bunları ifade etmesini destekleyen, kişinin kendini tanıması ve gerçekleştirmesini önceleyen bir anlayışa dayanan öğretim yöntemlerine başvurulabilir. Eleştirel eğitimin temel kabulleri ve öğretim yöntemleri incelendiğinde din eğitimine yansımalarında problem çözme, soru cevap, beyin fırtınası ve dramının eleştirel eğitim temelli din eğitiminde kullanılabilecek öğretim yöntemleri arasında olabileceği görülmektedir.

Eleştirel eğitimin temel kabullerinden yola çıkılarak eleştirel eğitim temelli din eğitimi ilkeleri oluşturulmuştur. Bunlar; mutlak bilgi ve hakikat arayışı, eleştirel zihniyet, özgürleşme, aydınlanma ve kendini gerçekleştirme kavramlarıdır.

Eleştirel eğitimin temel kabulleri ve eleştirel eğitim temelli din eğitimi ilkeleri öğrencilerin eleştirel düşünceleri, bağımsız karar vermeleri, inanç özgürlüğüne sahip olmaları, hoşgörü ve dayanışma içerisinde yaşamaları, dini tavır alışlarında bilinçlenmeleri, hakikat arayışlarının desteklenmesinin gerekliliği gibi hususlar ile temellendirilmiştir.

Eğitimin temel kabullerinde mutlak bilgi karşıtlığı ilkesinin din eğitimine yansımada farklılık bulunmaktadır. Eleştirel eğitim mutlak bilgiyi kabul etmezken, din eğitiminde vahiy yoluyla gelen bilgiler mutlak bilgi olarak kabul edilmektedir. Vahyin insan tarafından yorumlanması ise eleştiriye açık bir durumdur. Din eğitimi hakkında eleştirel düşünme ve eleştirel karar verme insani yorumlar üzerinde mümkün olabilir.

Kendini tanımak, kişinin hem özgürleşmesi hem de bilişsel anlamda aydınlanması demektir. Çünkü düşünceleri konusunda tam yetkin olan insan davranışlarında da özgür olabilecektir. Bunu sağlamak için insanın kendi üzerine derin bir araştırmaya girişmesi gerekmektedir. Kendini bilmek üzerine gösterilen mücadele insanın kendisi üzerindeki tüm etkileri tanımasına yardımcı olabilir. Kendini tanımak öylesine eleştirel ve derin araştırmadır ki, benlik bilincini artırarak kişinin bilinçlenmesini sağlar. Eğitimin temel amacı da insanın potansiyelini bilmesi ve kullanılmasına yardımcı olmaktır. Potansiyeli bilmek aslında kendini tanımadır. Din eğitiminde eleştirel eğitim teorisinde kendini tanıma yaratıcıyla olan yakınlığı artırmak bağlamında da ele alınmıştır. Din eğitiminde eleştirel eğitim, bireysel gelişimi, eleştirel düşünmeyi, sorgulamayı ve bilinçlenmeyi esas alarak, temelde insanın kendini tanıma becerisinin ne kadar önemli olduğunu ortaya çıkaracaktır.

Kişinin anlam arayışı, bağımsız düşünmesi, bağımsız hareket etmesi, kendi dünya görüşünü oluşturma çabası, kişinin kendisini gerçekleştirme olarak görülebilir. Kişinin kendisini gerçekleştirme için kazandırılması gereken tüm kazanımlar aslında eleştirel düşünme bilincinin kazandırılması ile mümkün görülebilir. Eleştirel eğitim temelli din eğitimi anlayışı öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirme üzerinde odaklanarak öğrenenlerin anlam arayışına katkı sağlayabilir.

Din eğitiminde eleştirel eğitim teorisi eleştirel düşünme ile ilgili tüm süreç ve bileşenleri içerisine alarak öğrencinin özgürleşmesini, gelişmesini ve keşfetmesini sağlayacak şekilde bir eğitim anlayışı sunmalıdır. Eleştirel düşünmenin öğrencilere kazandırılması bu anlamda eğitimin gerçekleştirme beklenen ilk amaçlarından biridir. Eleştirel eğitimin din eğitimine yansımaları kişilerin hakikat arayışları konusunda derin bir araştırmayı kapsayan anlayış üzerine kurulmaktadır. Bu anlamda din eğitiminde eleştirel eğitim teorisi kişilerin yaşama kapasitelerini geliştiren, bireylerin hakikat arayışlarını ve düşüncelerini artıran, kişinin kendini tanıma sürecini destekleyici ve insanı özgürleştiren yanını kuvvetlendiren bir eğitim yaklaşımı ileri sürmektedir.

İnsanın baskı altında hissetmesini sağlayan, düşüncelerini sorgulamasını engelleyen ve özgürleşmesine izin vermeyen anlayış, aile çevresinde ve okulda kişiye kazandırılmaktadır. Eğitimin temel kabulleri ve din eğitiminde eleştirel eğitim

ilkelerinin hayata geçirilmesi için eleştirel eğitim felsefesinin eleştiri diline karşı geliştirdiği imkân dilinin sınıf içi iletişimine yansımaları dikkate alınmalı ve öğretim süreçleri buna göre tasarlanmalıdır.



KAYNAKÇA

Açikel, Yusuf. “Nefsini Bilen Rabb’ini Bilir Hadis mi Kelam-ı Kibar mı?” **Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Isparta, Sayı:5, 1998, ss.173-200.

Akkol, Mümtaz Levent. “Jürgen Habermas’ın İletişimsel Eylem Kuramı ve Kamusal Alan Kavramının Analizi”, **Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı: 37, 2019.

Akyürek, Süleyman. “Din Eğitimi Biliminin Alt Bilim Dallarına İlişkin Bir Analiz”, **Kuram ve Eylem Yönüyle Din Eğitiminin Teolojik ve Felsefi Temelleri Sempozyumu Bildirileri**, Konya İlahiyat Derneği Yayınları, Konya, 08-09.05.2009, ss. 95-122.

Alberts, Wanda. **Integrative Religious Education in Europe: A Study of Religious Approach**, Walter de Gruyter Publishing, Berlin, 2007.

Albu, Gabriel. “The Teacher-headmaster and his Relationship with Himself”, **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, Cilt:78, 2013, ss. 653-657.

Aldridge, David. “What is Religious Education All about? A Hermeneutical Reappraisal.” **Journal of Beliefs & Values**, Cilt:32, Sayı:1, 2011, ss. 33-45.

Alexander, A. Hanan. “What is critical about critical pedagogy?”, **Conflicting Conceptions of Criticism in The Curriculum**, **Educational Philosophy and Theory Journal**, Cilt:50, Sayı:10, 2018, ss. 903-916.

Aliakbari, Mohammad ve Elham Faraji. **Basic Principles of Critical Pedagogy**, 2nd International Conference on Humanities, **Historical and Social Sciences IPEDR**, Cilt:17, 2011.

Astley, Jeff. “Can We Choose our Beliefs? A Philosophical Question for Religious Education”, (Eds. Stephen Parker, Rob Freathy ve Leslie J. Francis), **Religious Education and Freedom of Religion and Belief**, 2nd. Edition, Peter Lung Pub., Germany, 2012.

Aydın, Aysun ve Bahar Muratoğlu Pehlivan. **Eleştirel Düşünme Sosyal Bilimler ve İletişim Perspektifi**, Der Yayınları, İstanbul, 2019.

Aydoğan, İsmail ve Nurcan Özbal. **Eğitimde Nezaket**, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2019.

Balcı, Ali. **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler**, 15. Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2021.

Bağce, H. Emre (Ed). **Frankfurt Okulu**, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2015.

Bahçekapılı, Mehmet. “Din Eğitiminde Pedagojik Yaklaşımlar; “Din Hakkında Öğrenme” ve “Dinden Öğrenme””, **Islamic University of Europa Journal of Islamic Research - İslam Araştırmaları**, 2011, Cilt: 4, Sayı: 2, ss. 101-120.

Bailin, Sharon ve Harvey Siegel. “Critical Thinking”, **The Blackwell Guide to the Philosophy of Education**, (Ed. Nigel Blake, Paul Smeyers, Richard Smith, ve Paul Standish), Blackwell Publishing, USA, 2003.

Barnes, Philip L. and Andrew Wright. “Romanticism, Representations of Religion and Critical Religious Education”, **British Journal of Religious Education**, Cilt: 28, Sayı: 1, 2006, ss. 65–77

Beckett, Kelvin Stewart. “Paulo Freire and the Concept of Education”, **Journal of Educational Philosophy and Theory**, Cilt: 45, Sayı: 1, 2013, ss. 49-62.

Bekalp, Bilal. "Frankfurt Okulu'nun Temel Eleştirisi ve Amaçları", **Sosyal Bilimler Metinleri**, Cilt: 2019, Sayı:1, 2019, ss. 15-24.

Bellett, Eileen. Religious Education for Liberation: A Perspective from Paulo Freire, **British Journal of Religious Education**, Cilt:20, Sayı:3, 2006, ss. 133-143.

Beyreli, Latif, Zerrin Çetindağ ve Ayşegül Celepoğlu. **Yazılı ve Sözlü Anlatım**, 9.Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2017.

Bhattacharya, Asoke. **Paulo Freire: Rousseau of the Twentieth Century**, 5. Baskı, Sense Publisher, 2011.

Bilgin, Beyza. **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**, Gün Yayınları, Ankara, 1998.

Bottomore, Tom. **The Frankfurt School and Its Critics**, Routledge, 2003.

Bronner, Stephen Eric. **Critical Theory: A Very Short Introduction**, Oxford University Press, New York, 2011.

Buchen, H. Irving. "Unlocking Education's Shackles." **The Futurist**, Cilt: 37, Sayı: 5, 2003. ss. 66-67.

Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmâîl (256/869), **el-Câmiu's-Sahîh**, Çağrı Yayınları, İstanbul 1992. Çakan, İsmail Lütfî, **Hadislerle Gerçekler**, Erkam Yayınları, İstanbul 2006.

Burbules, Nicholas C. ve Rupert Berk. "Critical Thinking and Critical Pedagogy", **Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics**,(Ed.Thomas Popkewitz ve Lynn Fendler,Routledge), Routledge, London, 1999, ss. 45-65.

Buzuvis, E. Erin. "Illich, Education and The Wire", **Western New England Law Review**, Sayı:2, 2012, ss. 363-380

Carr, Wilfred ve Stephen Kemmis. **Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research**, RoutledgeFalmer is an imprint of the Taylor & Francis Group, 2004.

Cassam, Quassim. **Self-Knowledge for Humans**, Oxford University Press, Oxford, 2014.

Cassum, Laila. My Teaching and Learning Philosophy, **Open Access Library Journal**, Cilt:2, Sayı:1, 2015, ss. 1-4.

Castells, Manuel. "Flows, Networks, and Identities: A Critical Theory of the Informational Society", **Critical Education in the New Information Age**, Rowman & Littlefield Publisher, Boston, 1999.

Cebeci, Suat. "Din Öğretimi Yöntemleri", **Etkili Din Öğretimi**, Türkiye İlahiyat Tedrisatına Yardım Eden Dernekler Federasyonu, İstanbul, 2010, s. 311.

Cevizci, Ahmet. **Eğitim Sözlüğü**, Say Yayınları, İstanbul, 2010, (Eğitim Sözlüğü)

Cevizci, Ahmet. **Eğitim Felsefesi**, 4.Baskı, Say Yayınları, Ankara, 2016, (Eğitim Felsefesi).

Ceylan, Yusuf. **İlköğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Bir Yöntem Olarak Dramanın Kullanılması**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2006.

Ceylan, Yusuf. "Din Eğitiminde Felsefi Temellendirme Problemi ve Ortaya Çıkardığı Sorunlar Üzerine Bazı Değerlendirmeler", **MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt:15, Sayı:3, 2017, ss. 129-146.

Ceylan, Yusuf. “Eğitimin Doğası ve Din Eğitimi: Günümüzde Din Alanında Eğitimli Olmanın Anlamı”, **Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı: 47, 2018, ss. 35-54.

Ceylan, Yusuf. “Din Eğitime Pragmatist Yaklaşım”, **Dokuz Eylül Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı:47, 2018, ss. 139-159.

Ceylan, Yusuf. “Ninian Smart’ın Din Eğitimiyle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, **Ekev Akademi Dergisi**, Sayı: 79, 2019, ss. 483-498.

Cottrell, Stella. **Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument**, Palgrave Macmillan Pub., New York, 2005.

Cox, Edwin. **Problems and Possibilities for Religious Education**, London: Hodderand Stoughton, 1983.

Çanakcı, Ahmet Ali. “Din Eğitiminde Eleştirel Yaklaşımlar (Eleştirel Düşünme)”, **Din Eğitimi Çalıştayı: Din Eğitiminde Teknik ve Yöntemler**, ILM - Uluslararası Akademisyenler Birliği, Köln, 2020, ss.38-77.

Çakıcı, Yılmaz. Handan Ürek, Emrah Dinçer, İlköğretim Öğrencilerinin Soru Oluşturma Becerilerinin İncelenmesi, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 8, Sayı 1, Nisan 2012, ss. 43-68.

Davis, A. Gary, Syllvia B. Rimm ve Del Siegle. **Education of the Gifted and Talented**, 6th Edition, Pearson New International Edition, United States of America, 2013.

Dell’Angelo, Tabitha, Gregory Seaton, Nathaniel Smith. “Critical Theory in Education”, **Educating About Social Issues in the 20th and 21st Centuries: Critical Pedagogues and Their Pedagogical Theories** (Ed. Samuel Totten ve Jon E. Pedersen), , Information Age Publishing, Cilt:4, 2014.

Demirel Ayşe. **Improving Teaching and Learning in Islamic Religious Education via an Application of Critical Religious Education, Variation Theory and the Learning Study Model**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), King's College London Üniversitesi, Londra, 2016.

Uçan, Ayşe Demirel. "İslam Din Eğitimi İçin Alternatif bir Model: Eleştirel Din Eğitimi Yaklaşımı", **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt: 59, Sayı:1, 2018, ss. 275-295.

Dirik, Mehmet Z. **Eğitim Programları ve Öğretim İlke ve Yöntemleri**, 2. Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2015.

Deniz, M. Engin ve Atılğan Erözkan. **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, 13. Baskı, Pegem Akademi, 2019.

Durakoğlu, Abdullah. "Eleştirel Pedagoji ve Temsilcileri", **Eğitim Felsefesi**, (Ed. Faruk Manav), Ankara, 2018.

Eroğlu, Erhan. "Etkili İletişim ve Doğru Anlamak", **Etkili İletişim Teknikleri**, Anadolu Üniversitesi, 2013.

Folami, Akilah N. "Deschooling The New Media- Democratizing Civic Discourse", **Western New England Law Review**, 2012, ss. 489-506.

Fogarty, Robert S. "The Future of Museums: Challenges and Solutions" **The Antioch Review**, Cilt:74, Sayı:2, 2016, ss. 221-226.

Franck, Olof. "Critical Religious Education: Highlighting Religious Truth-Claims in Non-Confessional Educational Contexts", **British Journal of Religious Education**, Cilt:37, Sayı:3, 2015, ss. 225-239.

Fred, Herbert L. "The True Teacher", **Texas Heart Institute Journal**, Cilt:37, Sayı:3, 2010, ss. 334-335.

Freire, Ana Maria Araùjo. “The Understanding of Paulo Freire's Education: Ethics, Hope, and Human Rights”, **Paulo Freire: The Global Legacy**, (Ed: Michael A. Peters and Tina Besley), Peter Lang AG Publishing, New York, 2015.

Freire, Paulo. “Education as the Practice of Freedom ” in P. Freire, **Education For Critical Consciousness**. London: Continuum Pub, New York, 2005.

Freire, Paulo. **Pedagogy of the Oppressed**, 30. Baskı, çev: Myra Bergman Ramos, The Continuum International Publishing, New York, 2005.

Gazali, İmam. **Mutluluk ve Saadet Hazinesi Kimya-yı Saadet**, Merve Yayıncılık, çev. Ali Arslan, 2019.

Geuss, Raymond. **Eleştirel Teori Habermas ve Frankfurt Okulu**, çev. Ferda Keskin, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2002.

Giroux, Henry A. **Border Crossings: Cultural Workers and The Politics of Education**, 2nd Edition, Routledge Pub., New York, 2005.

Giroux, Henry A. "Lessons From Paulo Freire", **The Chronicle of Higher Education**, Cilt:57, Sayı: 9, 2010.

Giroux, Henry A. “Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy”, **Policy Futures in Education**, Cilt:8, Sayı:6, 2010, ss. 715-721.

Goodman, Angela. “Critical Religious Education (CRE) in Practice: Evaluating The Reception of An Introductory Scheme of Work”, **British Journal of Religious Education**, Cilt:40, Sayı:2, 2018, ss. 232-241.

Gülenç, Kurtul. **Eleştiri, Toplum ve Bilim: Frankfurt Okulu Üzerine Bir İnceleme**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2010.

Günay, Abdullah Can. “Okulsuz Toplum”, **Akademik Matbuat**, Cilt:3, Sayı:2, 2019, ss. 93-101.

Halstead, Mark J. “Religious Education”, **Encyclopedia of Religion**, 2nd Edition, Macmillan, New York, 2004, ss. 7731-7736.

Habermas, Jürgen. **İletişimsel Eylem Kuramı; İşlevselci Aklın Eleştirisi Üzerine**, 2.Cilt: Kabalcı Yayınevi, 2001.

Hella, Elina ve Andrew Wright. “Learning ‘About’ and ‘From’ Religion: Phenomenography, The Variation Theory of Learning and Religious Education in Finland and The UK.”, **British Journal of Religious Education**, Cilt:31, Sayı:1, 2009, ss. 53-64.

Hinchey, Patricia H. **Becoming a Critical Educator: Defining a Classroom Identity Designing a Critical Pedagogy**, 3. Baskı, Peter Lang Publishing, New York, 2010,

Hull, John M. “Practical Theology and Religious Education in a Pluralistic Europe”, **British Journal of Religious Education**, Cilt: 26, Sayı: 1, 2004, ss. 7-19.

Ivan Illich, Encyclopedia of World Biography, 2.Baskı, Cilt: 8, Gale, 2004, ss. 112-114.Gale eBooks,

<https://link.gale.com/apps/doc/CX3404703204/GVRL?u=toro15002&sid=GVRL&xid=e7164cae.>, (6.12.2020)

Ivan Illich: Ivan Illich died on 2 December 2002, aged 76, **Journal of Epidemiology & Community Health**, Cilt:57, Sayı:12, 2003, ss. 923-924.

<https://jech.bmj.com/content/57/12/923.full>, (28.07.2020).

Illich, Ivan. **Okulsuz Toplum**, çev. Mehmet Özay, Şule Yayınları, 2013.

Irwin, Jones. **Paulo Freire's Philosophy of Education: Origins, Developments, Impacts and Legacies**, Continuum International Pub., London ; New York, 2012.

Jackson, Robert. "The Interpretive Approach as a Research Tool: Inside the REDCo Project", **British Journal of Religious Education**, Cilt:33, Sayı:2, 2011, ss. 189-208.

Jackson, Robert. "Religious Education as Religious Literacy", **Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy**, RoutledgeFalmer Pub., London, 2004, ss. 75-87.

Jardilino, José Rubens Lima ve Diana Elvira Soto Arango. "Paulo Freire and Critical Pedagogy: His Legacy for a New Pedagogy of The South", **Ibero-American Journal of Education Studies**, Cilt: 15, Sayı: 3, 2020, ss. 1072-1093.

Karasu, Teceli. "Din Eğitiminde Eleştirel Düşünme ve Eleştiri", **İslâm Düşüncesinde Eleştiri Kültürü ve Tahammül Ahlâkı**, Ensar Yayıncılık, İstanbul, 2019, ss.443-457.

Karasu, Teceli. "Din Eğitiminde Eleştirel Düşünme ve Öz Eleştiri", **Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt:9, Sayı: İDEKTA, (Eleştirel Düşünme), 2021.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Nobel Yay., Ankara, 2002.

Kılavuz, M. Akif ve Yılmaz, Hüseyin. "Örgün ve Yaygın Eğitimde Öğrenenlerin İhtiyaçları Doğrultusunda Din Eğitimi ve Öğretimi", **Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt:18, Sayı:2, 2009, ss. 123-139.

Kincheloe, Joe L. **Knowledge and Critical Pedagogy: An Introduction (Explorations of Educational Purpose)**, Springer Publisher, Canada, 2008.

Kincheloe, Joe L. **Eleştirel Pedagoji**, çev. Kemal İnal, Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul, 2018.

Kurudayıoğlu, Mehmet. Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler, **Türklük Bilimi Araştırmaları**, Sayı: 13, 2003, ss. 287-309.

Kyburz-Graber, Regula. “Environmental Education as Critical Education: How Teachers and Students Handle the Challenge”, **Cambridge Journal of Education**, Cilt:29, Sayı: 3, 1999, ss. 415-432.

Layne, Anthony. “Education for Critical Consciousness by Paulo Freire” **The Journal of Educational Thought(JET)**, Cilt: 8, No:3, 1974, ss. 159-161.

Levitt, Steven D. ve Stephen J. Dubner. **Think Like a Freak: The Authors of Freakonomics Offer to Retrain Your Brain**, HarperCollins Publishers, New York, 2014.

Mete, Yücel. **Alternatif Medya Biçimi Olarak İnternet: Bağımsız İletişim Ağı (Bianet) Üzerine Bir Araştırma**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2008.

Miedema, Siebren ve Willem L.Wardekker. “Emergent Identity Versus Consistent Identity: Possibilities for a Postmodern Repoliticization of Critical Pedagogy”, **Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics**, (Ed.Thomas Popkewitz ve Lynn Fendler, Routledge, New York, 1999.

Mithra, H.G. “Paulo Freire's Educational Theory and Approach: A Critique”, **Asia Journal of Theology**, Cilt:28, Sayı: 1, 2014, ss. 96-118.

Miller, Bruce. “The Place of Law in Ivan Illich’s Vision of School Transformation”, **Western New England Law Review**, Cilt: 34, No:2, 2012, ss. 507-536.

Monchinski, Tony. **Engaged Pedagogy Enraged Pedagogy: Reconciling Politics, Emotion, Religion and Science for Critical Pedagogy**, Sense Publisher, The Netherlands, 2011.

Moore, James W. “What is the Sense of Agency and Why Does it Matter?”, **Frontiers in Psychology**, Cilt:7, Sayı:1272, 2016, ss. 1-9.

Morva, Oya. “Öznelarası Bir İletişim Süreci Olarak Kültürel Vatandaşlık”, **Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Çalışmalar Dergisi**, Cilt:1, Sayı:2, 2015, ss. 133-152.

Moran, Gabriel. “Religious Education”, **Encyclopedia of Religion**, (Ed. M. Eliade), MacMillan Pub., New York, Cilt:12, 1987, ss. 318-323.

Nails, Debra. “Socrates”, 06.02.2018,
<http://plato.stanford.edu/archives/spr2010/entries/socrates/>, (24.10.2021).

Noddings, Nel. **Eğitim Felsefesi**, çev. Raşit Çelik, 3.Baskı, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2017.

Noddings, Nel. **Eğitimde Yeni Bir Yaklaşım “Duyarlılık Eğitimi”**, 2. Baskı, Çev. Esmâ Dumanlı Kadızade ve Barış Karaz, Pegem Akademi Yayıncılık, 2021.

Nuhamara, Daniel. “The Significance of Critical Theory and Liberation Theologies in Religious Education for Social Transformation”, **Union Theological Seminary & Presbyterian School of Christian Education**, Virginia, 2002.

Neil, Houser O. “Problem Posing in Teacher Education: A Freirian Approach” , **The Journal of Action in Teacher Educators**, Cilt: 29, Sayı: 3, 2007, ss. 43-49.

Ocak, Gürbüz (Ed.). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, 12. Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2020.

Oral, Yasemin. **Classroom Power Relations in an English as a Foreign Language Setting From a Critical Pedagogical Perspective**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2009.

Okumuşlar, Muhiddin. "Çok Kültürlü Toplumlarda "Din Hakkında Öğrenme" ve "Dinden Öğrenme" Modeli", **Marife Dini Araştırmalar Dergisi**, Cilt: 7, Sayı: 2, 2007, ss. 251-264.

Ozan, Ceyhun. "Batı Düşünürlerinin Eğitim Düşünceleri ve Eleştirel Pedagoji", **Eğitim Felsefesi**, (Ed. Remzi Y. Kınca), Nobel Yayıncılık, Ankara, 2019.

Parladır, Selahattin. "Din Eğitiminde Hedefler", **D.E.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı IX, İzmir, 1995.

Parçal, Kübra Fadime. **Ergenlerin Sosyal Anksiyete Düzeyleri ile Özgüven Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2018.

Puett, Tiffany. "On Transforming Our World: Critical Pedagogy for Interfaith Education", **Journal of CrossCurrents**, Cilt:55, Sayı:2, 2005, ss.264-273.

Rider, Sharon. "Critical Theory as Metatheory of Education", **Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory**, (Ed. Michael Peters), Springer, Singapore, 2017.

Roberts, Peter. "Knowledge, Dialogue, and Humanization: The Moral Philosophy of Paulo Freire", **Journal of Educational Thought**, Cilt:32, Sayı: 2, 1998, ss. 95-117.

Schumacher, Ernst Friedrich. **A Guide For The Perplexed**, 2. Baskı, Abacus Pub., London, 1978.

Scialabba, George. "Against Everything: On Ivan Illich, scourge of the professions", **The Baffler**, Sayı: 34, 2017, ss. 174-181.

Seferoğlu, S. Sadi ve Cenk Akbıyık. "Eleştirel Düşünme ve Öğretimi" , **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:30, Sayı:30, 2006, ss. 193-200.

Selçuk, Mualla. “Din Öğretimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir mi?” , **İslamiyet Dergisi**, Cilt:1, Sayı:1, 1998, ss. 207-225.

Selçuk, Mualla. “Teorik ve Pratik Açmazlarıyla Kültürel Miras Öğretimini Sorgulayan Bir Deneme”, **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt:39, Sayı:2, 1999, ss. 85-94.

Selçuk. Mualla. “Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri (Zihin Gelişimi Açısından Bir Deneme)”, **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, 1997, ss. 145-158.

Selçuk, Mualla. “How Can Islamic Pedagogy Promote an Understanding of ‘Individualized Religion’?”, **Teaching Religion, Teaching Truth: Theoretical and Empirical Perspectives**, (Ed. Jeff Astley, Leslie J. Francis, Mandy Robbins ve Mualla Selçuk), Peter Lang Ltd International Academic Publishers, Bern, 2012, 93-105.

Selçuk, Mualla. **Teaching Islam within a Diverse Society (Taaruf)**, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2020.

Seli, Helena ve Myron H. Dembo. **Motivation and Learning Strategies for College Success: A Focus on Self Regulated Learning**, 6.Baskı, Routledge Pub., New York, 2020.

Serpa, Bibiana. Imaíra Portela, Sâmia Batista, Mariana Costard. “Political-Pedagogical Contributions to Participatory Design from Paulo Freire”, **In Proceedings of the 16th Participatory Design Conference**, Colombia, 2020.

Schweppenhauser, Gerhard. “Eleştirel Teori”, **Eleştirel Teori**, çev. Muharrem Açıkgoz, Fesatoder Yayınları, İstanbul, 2018.

Shoemaker, Sydney. “Are Selves Substances?”, **Self Knowledge and Self-Identity**, Cornell University Press, Ithaca, 1963.

Sidorkin, Alexander M. “Deschooling Schools”, **Counterpoints**, Cilt:173, 2002, ss. 127-136.

Taşdelen, Vefa. Augustinus ve Yunus Emre’de İç-Ben Alanı, **Yüzün Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 2012, ss. 54-86.

Temizyürek, Fahri. İlhan Erdem ve Mehmet Temizkan, **Konuşma Eğitimi**, 7. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2017.

Therborn, Göran. “Frankfurt Okulu”, **Frankfurt Okulu**, (H. Emre Bağce), Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2015, ss. 19-54.

Tosun, Aybiçe. **Kendini ve Ötekini Tanıma Bağlamında Din Öğretiminde Dünya Görüşü Modeli**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2015.

Tosun, Cemal. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Yöntemler”, **Ortaokul 5-8 Düşünen Sınıflarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi**, (Ed. Cemal Tosun), Pegem Akdemi Yayıncılık, 2016. ss. 80-123.

Tosun, Cemal. **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, 8. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2015.

Tozduman Yaralı, K. “Gelişimsel Açıdan Eleştirel Düşünme ve Çocuklarda Eleştirel Düşünmenin Desteklenmesi”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:48, 2020, ss. 454-479.

Türk Dil Kurumu, “Eleştirmek”, <https://sozluk.gov.tr/> (25.06.2020)

Türnüklü Elif B. ve Sibel Yeşildere, “Problem, Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme”, **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:25, Sayı:3, 2005, ss. 107-123.

Tzu, Lao. **Tao Te Ching: The Book of The Way and its Virtue**, çev. Anthony S. Kline, Poetry In Translation, 2003.

Ulusavaş, Mualla. Eğitim Sürecinde İletişimin Önemi, **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:1, Sayı:1, 1986, ss. 163-170.

Valk, John. “Knowing Self and Others: Worldview Study in Renaissance College”, **Journal of Adult Theological Education**, Cilt: 6, Sayı:1, 2009, ss. 69-80.

Varbelow, Sonya. **Deschooling Society: Re-Examining Ivan Illich’s Contributions to Critical Pedagogy for 21st Century Curriculum Theory**, Texas A&M University Corpus Christi, 2012.

Veugelaers, Wiel. “The Moral in Paulo Freire’s educational work: What moral education can learn from Paulo Freire”, **Journal of Moral Education**, Cilt:46, Sayı:4, 2017, ss. 412-420.

Von der Lippe, Marie. “Young Peoples’ Talk About Religion and Diversity: A Qualitative Study of Norwegian Students Aged 13–15”, **British Journal of Religious Education**, Cilt: 33, Sayı: 2, ss. 127-142.

Whately, Hugo. “A Hermeneutics of Religious Education.”, **Journal of Critical Realism**, Cilt:16, Sayı:5, 2017 ss. 533-537.

Wright, Andrew. “Critical Religious Education and the National Framework for Religious Education in England and Wales”, **Religious Education**, Cilt:103, Sayı: 5, 2008, ss. 517-521.

Yaramış, Volkan ve Klevis Kolasi. “Eleştirel Teori, Hegemonya ve Güvenlik”, **Uluslararası İlişkiler Teorileri: Temel Kavramlar**, (Ed. Mehmet Şahin), Kripto yayınları, Ankara, 2014.

Yılmaz, Kürşad. “Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanındaki Batı Etkisi Üzerine Bir Değerlendirme” , **Eleştirel Eğitim Yönetimi Yazıları**, (Ed. Kürşad Yılmaz),Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2016.

Yıldırım, Adem. **Eleştirel Pedagoji: Paulo Freire ve Ivan Illich’in Eğitim anlayışı Üzerine**, 3. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2013.

Yılmaz, Zafer. “Paulo Freire’nin Felsefesinde Özgürleşmenin Aracı Olarak Eğitim” , **Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı: 22, 2016, ss. 299-313.

Zehm, Stanley J. “Implication on Self-development Perspective. **The Role of Self in Teacher Development**, (Ed. Richard P. Lipka ve Thomas M. Brinthaupt), State University of New York Press, New York, 1999.

Zyp, Hank. “Ivan Illich,1926-2002: Brilliant Critic of Western Institutions”, **Catholic New Times**, Cilt: 27, Sayı: 9, 2003.