T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL 4. SINIFTA TÜRKÇE İLE İNSAN HAKLARI, YURTTAŞLIK VE DEMOKRASİ DERSLERİNDE ELEŞTİREL PEDAGOJİ UYGULAMALARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Perihan EFE

DİYARBAKIR-2017

T.C.

DİCLE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL 4. SINIFTA TÜRKÇE İLE İNSAN HAKLARI, YURTTAŞLIK VE DEMOKRASİ DERSLERİNDE ELEŞTİREL PEDAGOJİ UYGULAMALARI

HAZIRLAYAN

Perihan EFE

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Fatih YILMAZ

KABUL VE ONAY

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir 10/02/2017

Başkan : Y. Doç. Dr. Sibel DAL

Tez Danışmanı : Y. Doç. Dr. Fatih YILMAZ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Cemal AKÇAY

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. İlhami BULUT
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi DÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Perihan EFE

10/02/2017

ÖNSÖZ

Uzun zamandan beri eleştirilen geleneksel eğitim anlayışına alternatif yaklaşımlardan biri olan eleştirel pedagoji; eğitim sorunlarını tartışan, eğitime yönelik sorgulamalar yapan bir yaklaşımdır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiye dikkat çeken bu yaklaşımda öğretmenin de öğrenciden öğrenebileceği inancı hâkimdir.

Eleştirel pedagoji; özgür, güçlü ve sosyal bireyler aracılığıyla, sosyal adaleti ve dönüşünü sağlamayı amaçlamakta, bireyin güçlenmesine ve sosyalleşmesine hizmet ederek; eleştirel bakış açısına sahip, düşünen, sorgulayan, kendine güvenen, problem çözücü, sorumluluk sahibi ve vatandaşlık bilinci gelişmiş bireyler, aktif ya da katılımcı vatandaşlar, yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Bu araştırmada; Eleştirel pedagoji uygulamalarının nasıl gerçekleştiği, bu uygulamalarla öğrencilere ne gibi kazanımlar kazandırıldığı, öğrencilerin hayallerinde nasıl bir okul bulunduğu belirlenmeye ve öğrenciler için okullarının keyifli bir öğrenme ortamına dönüştürülmesine çalışılmıştır.

Uzun ve çok yorucu bir sürecin sonu gelmiştir. Bu sürecin başından sonuna kadar birçok kişinin katkısı olmuştur. Özellikle araştırmamın her aşamasında göstermiş olduğu akademik destek ve katkılarının yanı sıra sabrını esirgemeyen, her soruma yanıt veren ve öğrencisi olmaktan onur duyduğum tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Fatih Yılmaz'a; bilgisini, desteğini, katkısını ve emeğini hiç esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Sibel Dal'a teşekkürüm sonsuzdur.

Samimiyeti, desteği ve katkıları için Arş. Gör. Selin GÖÇEN'e, araştırma süreci boyunca desteğini esirgemeyen okul müdürümüz Zülfü ÖZKAN'a, ilk somut eserimizi yapan resim öğretmeni Abdullah ÖKTEN'e, şekilleri bilgisayar programında yapan kardeşim Erdal EFE'ye, uygulamanın her aşamasında desteğini esirgemeyen rehber öğretmenimiz Narin EKİNCİ'ye ve bilişim teknolojileri öğretmeni Mehmet TANTAŞ'a, yeğenim Melek EFE'ye, istek ve heyecanını hiç kaybetmeyen biricik öğrencilerime ve tüm öğretmen arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Perihan EFE

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖNSÖZ……..……i
İÇİNDEKİLER……...….ii
ÖZET…….…...iv
ABSTRACT……vi
TABLOLAR LİSTESİ…….....…….....vii
ŞEKİLLER LİSTESİ…….....ix
RESİMLER LİSTESİ…….……x
KISALTMALAR LİSTESİ……....xi

1. GİRİŞ……..……1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ……..….....1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI…….....….3
1.3. ARAŞTIRMANIN GEREKÇESİ VE ÖNEMİ……..…..3
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI……...…..……....4
1.5. TANIMLAR…….…….5

2. KURAMSAL ÇERÇEVE……6
2.1.ELEŞTİREL PEDAGOJİ……...……....6
2.1.1. Eleştirel Pedagoji Nedir?..... 6
2.1.2. Eleştirel Pedagojinin Amacı……..…….....8
2.1.3. Eleştirel Pedagojinin Tarihi.....9
2.2. ELEŞTİREL PEDAGOJİNİN KURAMSAL TEMELLERİ……..……..……..10
2.2.1. Frankfurt Okulu ve Kuramsal Temelleri……10
2.2.1.1. Frankfurt Okulu ve Pozitivizmin Eleştirisi……..……...……...……...13
2.2.1.2. Frankfurt Okulu Kültür Endüstrisi ve Kitle Kültürü Eleştirisi……...……..14
2.2.2.Freire'nin Eleştirel Pedagoji Anlayışı…….……..……..……..17
2.3. ELEŞTİREL PEDAGOJİNİN TEMEL KAVRAMLARI……..……..……..19
2.4. OKULLARIN RADİKAL ELEŞTİRİLERİ……..……...……..21
2.5. ALTERNATİF OKUL ANLAYIŞI……..……..23
2.6. ELEŞTİREL PEDAGOJİ VE ÖĞRETİM PROGRAMI……..……..24
2.6.1. Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı……...……...27
2.6.2. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı……29
2.6.3. Düşünme…….……..…..32
2.7. ELEŞTİREL PEDAGOJİ UYGULAMA İLKELERİ İLE ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ ROLLERİ…….……42
2.8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR……...…..……....45
2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar…….……..…...…….45
2.8.2. Yurt Dışı Araştırmaları……..……..……..……...50

3. YÖNTEM……....53
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ…….…….....53
3.2. EYLEM ARAŞTIRMASI SÜRECİ……...55
3.2.1. Araştırma problemine karar verme…….....56
3.2.2. Verilerin toplanması……...……....58

3.2.3. Veri analizi/ yorumu……..…….....58
3.2.4. Eylem planı geliştirme…….....59
3.3. ORTAM…….…….....61
3.4. ARAŞTIRMANIN KATILIMCILARI…….....65
3.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI……..…65
3.6. VERİLERİN ANALİZİ (ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI) ……..…68
3.7. ARAŞTIRMADA GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK…….....69

4. BULGULAR…….....71
4.1. ELEŞTİREL PEDAGOJİ UYGULAMALARI……..……...71
4.1.1.HAYALİMDEKİ OKUL……...71
4.1.1.1. Eğlenceli Bir Okul İstiyorum…….....….73
4.1.1.2. Sanat……..…….....73
4.1.1.3. Spor……..…….....75
4.1.1.4 Doğal Çevre……..…….....77
4.1.1.5. Eğitim…….……...78
4.1.2. ELEŞTİREL SINIF TARTIŞMALARI……..……...78
4.1.3. OKULUM DÖNÜŞÜYOR……..……..…….....85
4.1.3.1. Renk…….……....86
4.1.3.2. İsim…….…….....87
4.1.3.3. Düzen…….....89
4.2.ELEŞTİREL PEDAGOJİ UYGULAMALARI VE ÖĞRENCİ KAZANIMLARI…….…….93
4.2.1. Yaratıcı Düşünme……...……..95
4.2.2. Demokratik Yollarla Karar Alma……..……...99
4.2.3. Eleştirel Düşünme……..……..……104
4.2.4. Kendini İfade Edebilme Becerisi……..……...109
4.2.5. Özgüven…….…….....111
4.2.6. Sorun-Çözüm…..……115

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER…….……119
5.1.Sonuçlar…..……....119
5.1.1.Eleştirel Pedagoji Uygulamalarına Yönelik Sonuçlar……..……....……119
5.1.2. Öğrencilerin Eleştirel Pedagoji Uygulamalarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar……...123
5.2.Öneriler…..…….....124
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler……..……...125
5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler……..……..……..125

6. KAYNAKLAR…….……...126

7. EKLER……..135

8. ÖZGEÇMİŞ……..144

ÖZET

İlkokul 4. Sınıfta Türkçe ile İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Derslerinde Eleştirel Pedagoji Uygulamaları

Perihan EFE

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı
Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Şubat 2017
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Fatih Yılmaz

Uzun zamandan beri eleştirilen geleneksel eğitim anlayışına alternatif yaklaşımlardan biri eleştirel pedagojidir. Eleştirel pedagoji eğitimin ne olduğuna ilişkin sorgulamalar yapan bir yaklaşımdır. Öğretmenin de öğrenciden öğrenebileceğini inancının hâkim olduğu bu yaklaşımda amaç; eleştirel bakış açısına sahip, düşünen, sorgulayan, kendine güvenen, sorumluluk sahibi, vatandaşlık bilinci gelişmiş ve katılımcı vatandaşlar yetiştirmektir.

Bu araştırmanın amacı; ilkokul 4. sınıfta Türkçe ile İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi derslerinde eleştirel pedagoji uygulamalarının nasıl gerçekleştiğini belirlemektir. Araştırma, araştırma konusunun niteliği ve araştırmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma modellerinden eylem araştırması ile desenlenmiştir.

Araştırmanın uygulaması 2015-2016 öğretim yılında Diyarbakır il, Çınar ilçe merkezinde bulunan Ziya Gökalp İlkokulu 4/B sınıfındaki öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Seçilen sınıfta eleştirel pedagoji uygulamalarına ilişkin etkinlikler tüm sınıfa yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada eleştirel pedagoji uygulamaları 9 Kasım 2015 tarihinde başlamış 14 haftalık bir uygulama süreci sonunda 10 Mart 2016 tarihinde sona ermiştir. Bu araştırmada problemin çözümüne yönelik öneriler için ihtiyaç duyulan veriler; video kayıtları, öğrenci günlükleri, yansıtıcı günlük, yarı yapılandırılmış görüşme, komite toplantılarında tutulan notlar, öğrenci çalışmaları ve ödevlerinden oluşmaktadır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar şöyle sıralanabilir:

- Eleştirel pedagoji uygulamaları ile öğrencilerin problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinde farkındalık geliştiği gözlenmiştir. Öğrencilere anında verilen dönütlerin öğrenciler üzerinde olumlu etkide bulunduğu ve öğrencinin düşünmesi için cesaretlendirilmesinin öğrenciyi çözüme ulaşma konusunda mücadele etmeye yönelttiği ve çabalayıp başaran öğrencinin sonuçtan memnun kaldığı ve mutlu olduğu görülmüştür.
- Öğrencilerin alınan kararlara uymalarında ya da kararları benimsemelerinde kararın demokratik yolla alınmış olmasının oldukça etkili olduğu görülmüştür. Alınan karar öğrencinin sevmediği ya da onaylamadığı durum ile ilgili olsa dahi öğrencinin bunu dile getirdiği ancak karara uyduğu görülmüştür. Uygulamalar sırasında, karar verme aşamasında karışıklık çıkması durumunda demokratik yollarla seçme önerilerinin öğrencilerden gelmesi bu durumun benimsendiğini göstermiştir. Sınıfça karar almada izlenen bu yollar, grup içinde de izlenmiş bir iki sorun yaşanmış olsa da sorunların da yine demokratik yollarla çözüldüğü görülmüştür.
- Öğrencilerin sözlü iletişimde incitici ya da argo sözcüklerin kullanılmaması yönünde bir isteklerinin olduğu görülmüş, birer birey olarak saygı duyulma ihtiyaçları ve sevilme ihtiyaçları öğrenciler tarafından dile getirilmiş, öğrencilerin kavgasız, huzurlu bir ortamda eğitim görmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Sanatsal faaliyetler öğrenmeyi eğlenceli hale getirmiş, öğrencilerin gizil yeteneklerini ortaya çıkarmış ve öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmiştir. Bazı öğrencilerin çok iyi drama yaptıkları, bazı öğrencilerin çok iyi şiir yazdıkları bazılarının ise öykü yazma becerilerinin olduğu görülmüştür. Bu becerilerini fark eden öğrenciler kendilerine artık inandıklarını dile getirmişlerdir.
- Yapılan uygulamalarla öğrencilerin okulda sıkıldıkları, daha çok oyun oynamak istedikleri, eğlenip mutlu oldukları bir okul hayal ettikleri, kendilerini güvende hissetmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin oyun gibi algıladıkları derste keyifli vakit geçirdikleri, aktif oldukları ve öğrenciler tarafından ileri sürülen her çözüm önerisinde oyun etkinliğine mutlaka yer verdikleri görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmenliği eğitimi, eleştirel pedagoji, çocuk hakları, Türkçe dersi, insan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersi.

ABSTRACT

Critical Pedagogy Applications in Turkish and Human Rights, Citizenship and Democracy Clases at the 4th Grade of Primary School

Perihan EFE

Primary Education Department Class Teacher Post Graduate Programme

Dicle University Educational Sciences Institute

February 2017

Consultant: Assistant Lecturer Dr.Fatih YILMAZ

Critical pedagogy, which is criticised for a long time, is an alternative approach againist the traditional education concept. Critical pedagogy is an approach searching for information on what is education. This approach is based on the commen fact that the teacher can also learn from the student. The aim of this approach is to raise citizens who are self confident, responsible, questining, contributive and have critical points of view.

The aim of this research isto find out how the Critical Pedagogy applications are carried out in Critical Pedagogy Applications in Turkish and Human Rights, Citizenship and Democracy clases at the 4th grade of primary school. Research, quality of research and aim of research have been figured with activity research which is one of models of quality.

The application of research had been realized on 4/B classroom students of Ziya Gökalp Primary School at Center of Çınar Town of Diyarbakır at 2015-2016 Education Year. Application about critical pedagogy in the selected classroom had been realized to all class. Critical pedagogy applications at the research started on 9th November 2015 and finished on 10th March 2016 after 14 weeks of application period. Needed data for sugesstion in order to solve problems at this research consists of video recordings, student's dairies, reflective journal, semi configurated conversation, notes taken at commision meetings, student works and homework.

Results appeared based on research findings can be arranged as follows;

- With critical pedagogy application , awareness development had been observed in students' problem solving, critical and creative cosideration skills. Instantly

feedback has positive effects on students and encouraging students in thinking led them struggle about finding solution and it has also been seen that student who tried and succeded was pleased and happy.

- It has been observed that for students to obey the decisions taken or embrace decisions and taking decision in democratic way was so effective. Although the decision taken was about situation he/she did not like or did not retify, he talked about decision but obey it. During applications, still deciding in case of cofussion opinion of suggesting of selecting democratically came from them showed that it was embraced. Making decision as a class had been followed as a group too. Although there were very few problems ,they were solved democratically.

- It was observed that student demanded not to use offending and slang language, it was mentioned to need respect and love individually so it was concluded that they wanted to receive education in an environment without quarrel and tranquil.

- The artistic activities made learning enjoyable, uncovered the latent abilites of the students, and developed the students self confidence. It was seen that some of the students were good at acting, some of the students were good at writing poems, and some had the ability to write stories. The students, who realised their abilities, stated that now they believe in themselves.

- It was concluded that the students felt bored at school, they wanted to play more games, they imagined a school where they were happy and had fun, and they wanted feel secure. That's why, it was seen that the students had good times and were active in the clases perceived as games and whenever the students provided a solution, they included game activities.

Key Words: Eeducation of primary school teacher , critical pedagogy, child rights, Turkish lesson, human rights, citizenship and democracy course

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
1.	Düşünme Becerileri……..	34
2.	Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkiler……..…	35
3.	Eylem Araştırmasının Diğer Nitel ve Nicel Araştırma Yöntemleriyle Farklılıkları……..….	55
4.	Araştırma Sürecinde Kullanılan Veri Seti……...	66

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
1.	Eylem Araştırması Süreci……...…….…56	
2.	Araştırmanın Eylem Planı……...…….....60	
3.	4/B Sınıfı Oturma Düzeni…….…....64	
4.	Hayalimdeki Okul Ana Temasına İlişkin Oluşturulan Alt Temalar…….....72	
5.	Okulum Dönüşüyor Ana Temasına İlişkin Oluşturulan Alt Temalar..…….85	
6.	Eleştirel Pedagoji Uygulamaları ve Öğrenci Kazanımları Ana Temasına İlişkin Oluşturulan Alt Temalar…….……94	

RESİMLER LİSTESİ

Resim No	Resim Adı	Sayfa No
1.	Furkan'ın Kukla Sahnesi……..	74
2.	Kutsay'ın Resmi……...	75
3.	Pelin'in Arkadaşları için İstediği Dinlenme Yeri…….	76
4.	Temiz Okul İsteyen Sümeyra'nın Resmi…….…….....	77
5.	Video Sonundaki Resim……...	84
6.	Resmin Yapıldığı Duvar……...	84
7.	Yapılma Sürecindeki İlk Aşama…….…….	84
8.	Duvarın Son Hali……..	84
9.	4-B Sınıfının İsim Önerileri……..	88
10.	Kitaplık Yeri ve Kukla Köşesi…….....	92
11.	Öğrenciler Eğlenceli Mor Oda'da Oyun Oynarken…….....	93
12.	Öğrenciler Tarafından Yapılan Kaşık Kuklalar…….….	98
13.	Öğrenciler Tarafından Yapılan Kaşık Kuklalar……..….	98
14.	Öğrenciler Tarafından Yapılan Tabak Kuklalar…….…..…....	98
15.	Çocuk Haklarıyla İlgili Öğrencilerin Söyledikleri…….	112
16.	Yağmur'un Hikâyesi ve Problemi…….	113
17.	Yağmur'un Çözümü……..	113
18.	Beyza'nın Şiiri……...……	114
19.	Pelin'in Şiiri……..…….	114

KISALTMALAR LİSTESİ

vb.	: Ve bunun gibi
EFL	: Yabancı Dili İngilizce Olan
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu
ÖG	: Öğrenci Günlüğü
AG	: Yansıtıcı Günlük
....(bulgularda)	: Sessizlik
EPU	: Eleştirel Pedagoji Uygulamaları
EMO	: Eğlenceli Mor Oda
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı

1. GİRİŞ

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Öğrencilerin biçimlendirilmesi esasına dayanan, baskıcı, konu ve öğretmen merkezli, öğrenciyi ezberciliğe yönlendiren ve oldukça eleştirilen geleneksel eğitim anlayışına önemli alternatif yaklaşımlardan biri; eleştirel pedagojidir. Eleştirel pedagoji, eğitim sorunlarını tartışan ve eğitimin ne olduğuna ilişkin sorgulamalar yapan bir yaklaşımdır.

Eleştirel pedagoji ile göz ardı edilen ancak oldukça önemli bir konu olan öğretmen ile öğrenci arasındaki hiyerarşik ve baskıcı ilişkiye dikkat çekilerek, öğretmen-öğrenci ilişkileri arasındaki uçurumun en aza indirilmesi hedeflenmektedir. Öğretmenin de öğrenciden öğreneceği inancının hâkim olduğu bu yaklaşımda öğretmen öğrenci, öğrenci de öğretmen olabilmektedir. Eleştirel pedagoji kuramcıları söz konusu inancın olmaması durumunda gerçek öğrenmenin olmayacağını belirtmektedirler.

Geleneksel eğitim anlayışında öğretmen her şeyi bildiği için verir, öğrenci ise hiçbir şey bilmediği için alır. Öğretmen konuşur, öğrenci dinler. Öğrenci ne denli iyi bir dinleyici ise o denli başarılı sayılır. Freire Bankacı Eğitim Modeli olarak ifade ettiği geleneksel eğitim anlayışını, öğrencileri doldurulması gereken kaplara benzeterek eleştirmiştir. Buna karşı geliştirdiği Problem Tanımlayıcı Eğitim Modeli'nde eleştirel pedagojik yaklaşımla öğrenciye yaklaşan Freire; öğrenciyi, bilgileri depolaması gereken bir *şey* olarak değil özgürleşmesi gereken *birey* olarak görmektedir.

Eleştirel pedagojinin bir diğer hedefi; Dünya'da, sosyal adaleti ve dönüşümü sağlamaktır. Sosyal adaletin ve dönüşümün sağlanması; özgür, güçlü ve sosyal bireylerle olanaklıdır. Eleştirel pedagoji bireyi özgürleştirip, bireyinin güçlenmesine ve sosyalleşmesine hizmet ederek; eleştirel bakış açısına sahip, düşünen, sorgulayan, kendine güvenen, problem çözücü, sorumluluk sahibi ve vatandaşlık bilinci gelişmiş bireyler, aktif ya da katılımcı vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Vatandaşlık bilinci, daha önce düzene uyan davranışlar sergileyen bireyler yetiştirmek iken küreselleşmenin ekonomik ve ticari ilişkilerin yanı sıra sosyal alanlara da yansıması sonucunda değişmiş ve zenginleşmiştir. Bu nedenle, bugün toplumlar sadece

kendi ülkesine karşı değil bütün insanlığa karşı sorumluluk hisseden, evrensel bilince sahip vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflemektedir (Kan, 2009a; Kan, 2009b).

Vatandaşlık eğitimi yaşam boyu öğrenmeye dayanan dinamik bir süreçtir (Hablemitoğlu ve Özmete, 2012). Bu süreçte, eğitim kurumlarında vatandaşlık eğitim planlı bir biçimde gerçekleşmektedir. İlkokul dördüncü sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programı incelendiğinde kavramsal bilgilerin öğretilmesinin yanı sıra insan hakları, yurttaşlık ve demokrasiye ilişkin değerler kazandırma amaçlanmaktadır. Öğrencilerin söz konusu bilgi ve değerleri bir yaşam biçimi ve kültürü haline getirmelerini sağlayarak; haklarını öğrenmeleri, talep etmeleri ve bunlara ilişkin değerlendirmeler yapabilmeleri amaçlanmıştır.

Akıl almaz bir hızla ilerleyen teknolojiyle birlikte bilgi çağını yaşadığımız bugünlerde, bilgi yığınları arasındaki birey gerek kendini yönlendirmelerden koruyabilmek gerekse ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşabilmek adına eleştirel bir bakış açısına sahip olmalıdır. Eleştirel pedagoji özgürleştirdiği bireylerin eleştirel bakış açısına sahip olmalarında katkıda bulunmaktadır. Kürüm'e (2002) göre çağdaş eğitim anlayışı; hazır bilgiyi sorgulamadan kabul eden bireyler yerine bilgiyi kullanan, geliştiren, sorgulayan bireylerin yetiştirilmesini amaçlar. Bu sebepledir ki, eğitim sistemlerinin önemli görevlerinden biri; topluma eleştirel düşünen bireyler kazandırmaktır.

Türkçe dersi öğretim programı incelendiğinde; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, bilgi teknolojilerini kullanma, problem çözme, girişimci olma, karar verme, metinler arasını okuyabilme becerileri gelişmiş; bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan ve yorumlayan bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır.

Türkçe dersi ile İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programlarındaki amaçlar ve eleştirel pedagojinin amaçları doğrultusunda, bu araştırmada söz konusu derslerde eleştirel pedagoji uygulamalarının nasıl gerçekleştiğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç bağlamında araştırmanın problemini; okullarımızda öğrencilerin mutlu ve özgür hissetmeleri için neler istediklerinin eleştirel pedagoji uygulamalarıyla belirlenip, bu isteklerinin gerçekleşmesi durumunda öğrencilerin nasıl etkileneceği ve öğrencilerin süreç ve sonuç ile ilgili olarak neler düşündüklerinin belirlenmesi oluşturur.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın genel amacı; ilkokul dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerle Türkçe ile İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi derslerinin ilgili kazanımları doğrultusunda; eleştirel pedagoji uygulamalarının nasıl gerçekleştiğini belirlemek ve öğrenciler için okullarını keyifli bir öğrenme ortamına dönüştürmektir. Bu genel amaca bağlı olarak; aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Öğrencilerin hayallerindeki okula ilişkin görüşleri nelerdir?
- İlkokul 4. Sınıfta eleştirel pedagoji uygulamaları nasıl gerçekleşmektedir?
- Eleştirel pedagoji uygulamaları (EPU) öğrencilere hangi kazanımları kazandırmaktadır?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşleri nasıldır?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin keyifli bir öğrenme ortamına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. ARAŞTIRMANIN GEREKÇESİ VE ÖNEMİ

Akyüz (2014) eğitimi tamamladıktan sonra, eğitim için yaşam boyu süren, planlı ya da plansız gerçekleşen ve çok geniş kapsamlı bir kavramdır demektedir. Bireyin öğrenmesi yaşam boyu sürmekte, bu sürecin planlı olan kısmı okullarda geçmekte ve bu zaman dilimi bireyin yaşamının önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitimden hemen sonra başlayan ilkokul, eğitim hayatının temeli olmakla birlikte, bireyin birçok davranışı kazandığı önemli bir zaman dilimidir.

Öğretim programlarımız incelendiğinde; verilen bilgiyi sorgulamadan alan bireyler yerine düşünen, sorgulayan, kendine güvenen, problem çözücü, sorumluluk sahibi ve vatandaşlık bilinci gelişmiş bireylerin yetiştirilmesi hedeflendiğini görmekteyiz. Birçok eğitimci, düşünme becerilerinin birtakım uygulamalarla geliştirilebileceğini ve bu gelişimin hemen her yaşta olabileceğini belirtmektedirler.

Rogers düşünmenin gelişebileceği ortamın iki özelliğinin olması gerektiğini belirtmekte ve bu özellikleri; psikolojik özgürlük ve psikolojik güvenlik diye sıralamaktadır (Kurnaz, 2013). Aybek de (2006) sınıfın havasının öğrenme-öğretme

etkinliklerini doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Bu durumda öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Her şeyden önce öğretmen, öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebileceği sıcak, samimi ve demokratik bir ortam oluşturmaktan sorumlu olmalıdır. Öğrenci biçimlendirilmesi gereken bir şey değil, sorumluluklarının farkında, ülkesine ve Dünya'ya duyarlı, kimsenin yönlendirmesine gerek kalmadan kendi kararlarını alabilen özgür bir birey olarak görülmeli ve buna göre davranılmalıdır. Öğretmen farklı düşüncelere karşı olumlu tutuma sahip olmalı, öğrencilerine bu anlamda rol model olmalıdır. Bu anlamda bu araştırma;

- öğrencilerin sınıflarında hissetmeleri amaçlanan özgürlüğü ve güvenliği okullarında da hissetmelerini sağlama,
- okulu öğrenciler için eğlenceli bir öğrenme ortamına dönüştürme,
- öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirip, eleştirel düşünmelerini sağlayarak farkındalıklarını arttırıp, rahatsız oldukları durumları iyiye dönüştürmelerini sağlama,
- öğrencilerin bu konuda neler düşündüklerini belirleme ve
- sonuçlarından yola çıkarak yeni araştırma konularının oluşturulmasına katkı sağlaması bakımından önem taşımaktadır.

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma;

- 2015-2016 öğretim yılında Diyarbakır il, Çınar ilçe merkezinde bulunan Ziya Gökalp İlkokulu'nun 4/B şubesindeki öğrencilerden elde edilen veriler,
- Sunulan içerik açısından araştırmanın yapıldığı 4/B sınıfı öğrencilerinin hayallerindeki okulda olmasını istedikleri ve okullarında yapabilecekleri,
- Yöntem açısından araştırma, uygulama sürecinde elde edilen nitel veriler ve öğrenci çalışmalarının betimsel analizi ile sınırlıdır.

1.5. TANIMLAR

Düşünme: Bir konu üzerinde akıl yürütmek, zihin yormak, fikir etmek, muhakeme etmek, tahmin etmek, akıldan geçirmek, hatırlamak (Türkçe Sözlük, 1995).

Eleştirel düşünme: Bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, değerlendirme, kullanma yeteneği ve eğilimine dayanan düşünme şekli (Demirel, 2005).

Eleştiri: Bir insanı, bir eseri, bir konuyu doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek amacıyla inceleme işi, tenkit (TDK, 23.06.2016).

Eleştirel pedagoji: Eğitim sorunlarını tartışan, eğitimin ne olduğu ile ilgili sorgulamaları yapan bir projedir (Yılmaz ve Altınkurt, 2011).

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eleştirel Pedagoji

İlgili alan yazın incelendiğinde, eleştirel pedagojinin birçok tanımı olduğu görülmektedir. Bu bölümde; eleştirel pedagojinin tanımı yapılarak, amacı, tarihi ve temel kavramları verilmiştir. Okulların radikal eleştirilerinden sonra alternatif bir okul olan Summerhill anlatılmıştır. Eleştirel pedagojinin öğretim programlarındaki yeri, eleştirel pedagoji uygulama ilkeleri ile öğretmen ve öğrenci rolleri ve son olarak da yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar verilmiştir.

2.1.1. Eleştirel Pedagoji Nedir?

Eğitimin tanımı ve uygulamasının daha çok davranışçı yaklaşıma göre yapıldığı geleneksel eğitim anlayışı; öğrencilerin biçimlendirilmesi anlayışına dayandırıldığı için uzun zamandan beri eleştirilmektedir. Buna göre eğitim; istendik yönde davranış değiştirme, biçimlendirme sürecidir. Bu sürecin öğrencileri eleştirel düşünme gücünden uzaklaştırdığı iddia edilmektedir. Bir diğer eleştiri boyutu ise; davranış değişikliğinin kimin istediği değişiklik olduğudur (Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Yıldırım (2013) geleneksel eğitim anlayışının özelliklerini şu şekilde sıralar;

- otoriter,
- kapalı,
- ezbere dayalı,
- zorunlu eğitimi ön gören,
- dışa dönük,
- konu merkezleri,
- disiplin ve ceza gerektiren,

Günümüzde, eğitimde en önemli alternatif yaklaşımlardan biri eleştirel pedagojidir. Bugün egemen olan akım, önemli bir konu olan ancak; göz ardı edilen, eğiten ile eğitilen arasındaki her türlü baskıcı ve hiyerarşik ilişkiyi ortadan kaldırmak ve eğitimde nesne olarak görülen özneleri özgürleştirmek istemektedir (İnal, 2010).

Sözlük anlamı, eğitim bilimi olan pedagoji kelimesinin aslı Fransızcadır (TDK, 21.06.2016). İnsanın kendisi ve çevresi ile olan her türden iletişim unsurlarını sorunlaştıran eleştirel pedagoji, çok boyutlu değişken bir olgudur (Kaptan ve Aslan, 2012). Grioux, eleştirel pedagojinin genel bir tanımının bulunmadığından söz eder (Grioux, 2007). Ancak ilgili alan yazında farklı bakış açılarını görmek olanaklıdır.

Eleştirel pedagoji, eğitim sorunlarını tartışan, eğitimin ne olduğu ile ilgili sorgulamaları yapan bir projedir (Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Eleştirel pedagojiyi tanımlarken Yıldırım (2013) ise; sosyal kurumlar arasındaki, çocuk-eğitim-okul, birey-okul, eğitim kurumları-sanayi-sermaye-ticaret, birey-okul, öğretmen-öğrenci- aile, müfredat-ideoloji, okul-otorite, eğitim-siyasal politikalar, felsefi öğretiler-toplumsal zihniyet arasındaki ilişkiden söz etmektedir.

Eleştirel pedagoji en geniş biçimde "eğitimin yeni sosyolojisi" ya da "eleştirel eğitim kuramı" olarak tanımlayan McLaren eleştirel pedagojiyi, okulları tarihsel bağlamda ve içinde bulundukları sınıfsal farklılıkların şekillendirdiği, baskın toplumun sosyal, siyasal dokusunu bir parçası olarak ele alır (McLaren, 2011).

Toplumsal kurumların işleyişi ve kimliği üzerine önemli fikirler ileri süren Illich'in fikirleri genel anlamda eleştireldir. Illich'in eleştirel pedagojisinin genel çerçevesini şu problemler oluşturur; okulun eğitimi kurumsallaştırdığı, her türlü yönlendirmeye açık olduğu, okul olgusunu fetişleştirdiği, okul olmadan herhangi bir öğrenim-öğretim eylemini yerine getiremeyeceği, gizli müfredatın şekillendirici özelliği, okulun otoriteryen kişilikler yarattığı, bireyin yetenek ve potansiyellerinin kısırlaştırıldığı vb. bireyi özgürlüklerden mahrum bırakan bir dizi problemdir (Yıldırım, 2013).

Eleştirel pedagojiyi; eleştiri ve toplumsal inisiyatifi, septisizm ve umudun diliyle bileyleme olarak tanımlayan, Grioux (2009) eleştirel pedagojinin; sadece öğrencilere yeni eleştirel düşünme yolları ya da toplumsal özne gibi davranmayı öğretmek ile ilgili bir şey olmadığını söyler. Eleştirel pedagoji, etik bir referanstır ve aklın, anlamanın, diyaloğun ve eleştirel sorumluluğun tüm herkes açısından ulaşılabilir olduğu bir yer olarak, demokratik bir kamusal alan olarak kamusal eğitimi yeniden kazanmak için bir eylem çağrısıdır (Grioux, 2008).

2.1.2. Eleştirel Pedagojinin Amacı

İlgili alan yazında eleştirel pedagojinin amacına ilişkin farklı bakış açılarını görmek mümkündür. Grioux'a (2009) göre eleştirel pedagojinin amacı; kuram ile pratik, eleştirel çözümlemeyle sağduyu, öğrenmeyle toplumsal dönüşüm arasındaki ilişkiyi etkili bir şekilde sorgulayabilecekleri, tartışabilecekleri bir ortam yaratma hedefiyle eğitsel uygulamaları ve bu amaç için okulları dönüştürme iken Peters (2005) eleştirel pedagojinin amacını; demokrasiyi sağlamak, demokrasi kültürünü zenginleştirmek-derinleştirmek, aktif ve sürekli bir vatandaşlık bilinci kazandırmak olarak açıklamaktadır. Özetle, amaç; kültürel ve sosyal politikaları izleyen, iyi okuyan ve eleştiren bir toplum oluşturmaktır (Yıldırım, 2013).

McLaren'e (2011) göre eleştirel pedagoji, radikal bir kuram ve okullaşma analizi sunarken, yeni sosyal teori alanlarında ilerleme kaydetmekte ve yeni araştırma sınıflandırmaları ve metodojiler geliştirmektedir. Eleştirel pedagoji, homojen bir fikir sistemi oluşturmaktan uzaktır. Eleştirel kuramcılar üzerinde uzlaştıkları hedefler temel olarak, güçsüzleri güçlendirmek ve var olan sosyal eşitsizlik ve haksızlıkları ortadan kaldırmaktır.

Freire'ye (2000) göre toplumdaki eşitsizlikleri ortadan kaldırmak, ezilenlere özgürlük getirmek eleştirel pedagojinin amacıdır. Eleştirel pedagojinin ilgilendiği dört önemli aşama vardır (aktaran, İnal, 2010, s.20):

- Eleştirel pedagoji sadece okullaşma, müfredat ve eğitim politikası sorunları ile değil, sosyal adalet ve insan kapasitesiyle de ilgilenir.
- Eleştirel pedagoji, eğitimin politika alanında çok derin biçimde kökleştiği inancı üzerinde kuruludur.
- Eleştirel pedagoji, insani sorunların hafifletilmesine adanmıştır ki, bu durum, gerçek bir demokratik topluma ulaşma projesinin tek bir parçası olarak görülür.
- Eleştirel pedagoji, yoksul öğrencilerin okullardaki eşitsiz eğitim uygulamalarından zarar görmelerini ve marjinalleştirilmelerini önleme konusuna çok önem verirler.

Tanımına ve amacına ilişkin farklı bakış açılarının bulunduğu eleştirel pedagoji, dünya çapında birçok kuramcı tarafından şekillendirilmiş olsa da öncüleri Avrupa'da bulunmaktadır (Terzi ve diğerleri, 2015).

2.1.3. Eleştirel Pedagojinin Tarihi

Eleştirel pedagoji kavramının ilk kez, Henry A. Giroux'un "Theory and Resistance in Education" adlı eserinde geçtiği görülmektedir. Ancak ilgili alan yazın incelendiğinde, eleştirel pedagojiye ilişkin çalışmaların tarihinin çok daha eskilere dayandığı görülmektedir (Binark ve Bek, 2010).

John Wink (2003); Kuzey Amerika, Latin Amerika, Avrupa ve Doğu'da eleştirel pedagojinin köklerini takip etmiş ve eleştirel pedagojinin dünyanın bazı bölgelerine dağılan tarihsel köklerini göstermeye çalışmıştır. Wink, bu isimleri ve alanları şöyle açıklamaktadır: Latin Amerika'da; Poulo Freire. Avrupa'da; Gramsci, Marx, The Frankfurt Okulu ve Eleştirel Teori, Tove Skutnabb-Kangas. Doğu'da; Reflections from the East, Peace Education. Kuzey Amerika'da Dewey, Ada, McCaleb, Grioux, McLaren Cummins, Krashen, The Historical Evolation of Critical Pedagogy, The Benson Kids. (Kaptan ve Aslan, 2012).

Freire (1981) eleştirel pedagojiyi ezilenlerin pedagojisi şeklinde kavramsallaştırmıştır. Gramsci ve Althusser (1989) Marksist gelenek içinden gelen kuramcılar olup, Althusser (1989), eğitimi ideolojik bir devlet aygıtı olarak kavramsallaştırmıştır (Terzi ve diğerleri, 2015). Adorno, Marcuse ve Habermas kültür endüstrisi ve yabancılaşma gibi kavramlar üzerinde odaklaşarak eleştirel pedagojinin biçimlendirilmesinde önemli rol oynamışlardır (İnal, 2010). Sholle'e (1994) göre Frankfurt Okulu'nun eleştirel kuramı, eleştirel pedagojiyi adı geçen diğer kuramcılardan daha fazla etkilemiştir. Bourdieu ve Passeron (1992) eğitim, toplum ve kültürdeki yeniden üretim süreçlerini inceleyerek eleştirel pedagojinin biçimlendirilmesine katkıda bulunmuşlardır (aktaran, İnal, 2010, s.18).

Yukarıda adı geçen tüm bu kuramcılar eleştirel pedagojinin gelişmesine katkıda bulunmuştur. Günümüzde eleştirel pedagoji Apple, Grioux vb. Amerikan kuramcılar tarafından temsil edilmekte fakat 1980'lerden sonra eğitimde yeni bazı yaklaşımların ortaya çıkmasıyla eleştirel pedagojinin analizlerinin Mertoncu ve postmodernist yaklaşımlardan farklı yönleri olduğu görülmektedir (İnal, 2010).

2.2. Eleştirel Pedagojinin Kuramsal Temelleri

Bu başlık altında eleştirel pedagoji denilince akla ilk gelen isimlerden olan Frankfurt Okulu, okulun tarihsel temelleri ve toplumsal yaşam ile entelektüel yaşama yönelik yapmış olduğu eleştirilerden başta gelen pozitivizm eleştirisi ve kültür endüstrisi eleştirisi, daha sonra Frankfurt Okulu'ndan ayrı düşünülemeyen Freire ve onun eleştirel pedagojisi verilmiştir.

2.2.1. Frankfurt Okulu ve Kuramsal Temelleri

Frankfurt Okulu, dünya kapitalizminin bölgesel kayıplar verdiği ama bunalımlardan güçlenerek çıktığı bir çağın ürünüdür. Dünya değişmemiş, ama rekabetçi kapitalizm örgütlü tekelci kapitalizme dönüşmüştür (Horkheimer, 2013). I. Dünya Savaşı, 1917 Rus Devrimi, 1929 Dünya Üretim Anarşisi, Avrupa'da ortaya çıkan faşizm ve II. Dünya Savaşı bilim ve aydın toplulukları üzerinde derin izler bırakıp, dünyada ciddi sosyo-ekonomik, kültürel ve politik oluşumlara neden olmuştur. Frankfurt Okulu bu oluşumların başında gelmektedir. Frankfurt Okulu'nun oluşumunda asıl etkili olan Marksist teorinin pratiği olarak düşünülen Rus Devrimi'dir (Kızılçelik, 2003).

Üç Şubat 1923'te Almanya'da Frankfurt Üniversitesine bağlı olarak kurulan Toplumsal Araştırmalar Enstitüsü, Frankfurt Okulu'nun temelidir (Bottomore, 1997). Enstitünün kurucusu olarak kabul edilen kişi Felix Weil'dir. Weil o zaman bir doktora öğrencisidir. Zengin bir tahıl tüccarının oğlu olan Weil Alman üniversite sisteminin katı, hiyerarşik yapısından dolayı bağımsız ve kendine özgü bir enstitü kurmayı hedeflemiştir. Weil'in sosyal bilimlerle uğraşacak bağımsız bir Enstitü kurma fikri gerçekleşirse Alman üniversite sisteminin sıkıntılarını yaşamadan çalışmalar yapılabilecekti. Bu yapıldığında Weil Alman üniversitelerinde işlenmemiş, işçi hareketinin tarihçesi ya da anti-Yahudiliğin kökenleri vb. gibi konuları işleyebilecekti. Weil'in babası oğlunun planını beğenmiş, ve başlangıç için 120.000 Marklık bir gelir taahhüt etmiştir. Bu para enstitünün kuruluş aşamasında mali yönden bağımsız kalabilmesini sağlamıştır. Carl Grünberg (1861-1940) Frankfurt'a davet edilmiş ve Enstitünün kurucu müdürü olmuştur çünkü Weil ve diğer arkadaşları arasında bir profesör yoktur. Friedrich Pollock, Leo Löventhal, Thedor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Franz Neumann, Eric Fromm ve Jurgen

Habermas Enstitünün önemli üyeleri arasındadır (Jay, 1989).

Enstitü fikri, Frankfurt Üniversitesi yöneticileri ile "Liberal ve Sosyal Demokrat Eğitim Bakanı" tarafından olumlu karşılanmıştır. İlk önce enstitüye "Marksizm Enstitüsü" adının vermeyi düşünmüşler ancak; bu oldukça tahrik edici olduğundan vazgeçmişler. Millî Eğitim Bakanlığı'nın önerisi olan "Felix Weil Sosyal Araştırmalar Enstitüsü" ismini de Weil istememiştir. Kurucusunun sağlamış olduğu finansal destekle okulun anılması O'nu rahatsız etmiştir. Enstitüye sadece "Sosyal Araştırmalar Enstitüsü" adının verilmesi Weil ve arkadaşları tarafından uygun görülmüştür (Kızılçelik, 2013).

Okul, 1960'larda kısaca "Frankfurt Okulu" olarak anılmaya başlanmıştır. Bu okulun üyelerinin yapmış olduğu önemli çalışmalar; İkinci Dünya Savaşı'ndan sonraki dönemde faşizm, otoriterlik, bürokrasi, sanat ve popüler kültür gibi konularla ilgilidir. Theodor W. Adorno, Max Horkheimer ve Herbert Marcuse okulun önde gelen isimleridir (Gökalp, 2015). Eleştirel Kuram terimi özellikle Frankfurt Okulu'nun kuramcılarını çağrıştırır (Wallance ve Wolf, 2013).

Okulun eleştirel perspektifi; tahakküme karşı çıkan, hümanist, demokratik, ideoloji eleştirisine dayalı, indirgemeciliğe karşı olan, 'öteki'nin her türlü hakkının korunduğu bir toplumsal kuram olmuştur (Durdu, 2006).

Frankfurt Okulu temelde (Bottomore, 2013);

- Sosyal bilimlerde pozitivizmin epistemolojik ve metodolojik eleştirisi,
- Teknokratik-bürokratik yeni bir egemenlik biçiminin oluşumunda temel bir etmen olarak bilim ve teknolojinin ideolojik etkisine yönelik eleştirel bir tavır,
- *Kültür endüstrisi* ya da genel olarak tahakkümün kültürel boyutlarının çözümlenmesi konuları üzerinde durmuş ve söz konusu olguların eleştirel çözümlemelerini yapmaya çalışmıştır.

Kızılçelik'in (2013) aktardığına göre; Eleştirel Teori'nin dönemlerine dair en kapsamlı çalışma, Jay'in Diyalektik İmgelem Frankfurt Okulu ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü Tarihi 1923-1950 adlı eseridir. Buna göre Eleştirel Teori'de öne çıkan dönemlerden ilki, 1920-1933 Almanya Dönemi (bu dönem de kendi içinde; Frankfurt okulunun kuruluş yılları (1920-1922) ve Kurt Albert Gerlach Dönemi ve 1923-1930 Yılları

ve Carl Grünberg-Friedrich Pollock Dönemi olmak üzere ikiye ayrılmıştır). İkinci dönem, 1930-1933 Max Horkheimer Dönemi ve son olarak da 1950'den sonrası: Yeniden Almanya Dönemi'dir.

Okul üzerine önemli çalışmalardan bir diğeri olan "Frankfurt Okulu" (1989) adlı kitabı kaleme almış olan Bottomore, okul tarihinin dört ayrı dönem halinde ele alınabileceğini ifade eder (Gökalp, 2015).

I. Dönem (1923-1933): İlk yönetici Carl Grünberg'in "toplumsal bir bilim olarak Marksizm" düşüncesini ortaya koyduğu dönemdir (Küçükcan, 2002). Grünberg Marksizm'e bağlılığını enstitünün açılış töreninde yaptığı konuşmada ifade etmiştir. Materyalist tarih kavramını vurgulayıp, "nesnesinin soyutlamalar olmayıp, gelişme ve değişme sürecindeki verili somut dünya olduğunu" belirtmiştir. Bu tavır, Grünberg'in yöneticiliği sırasında Enstitü araştırmacıları tarafından benimsenmiştir (Bottomore, 2013).

II. Dönem (1933-1950): Enstitü üyelerinin büyük bir çoğunluğunun, Almanya'da Hitler'in iktidarı ele geçirmesinden sonra Amerika'ya gittiği ve çalışmalarını oradan yürüttüğü dönemdir. Felsefe çalışmalarının daha geniş bir yer aldığı eğilim, 1932'de Herbert Marcuse ve 1938'de Theodor W. Adarno'nun Enstitüye üye olmalarıyla daha da güçlenir (Küçükcan, 2002).

III. Dönem (1950-1970): Enstitünün 1950'de tekrar Frankfurt'a dönmesi ve okul üyelerinin esas fikirlerini içeren birçok temel metnin yayınlanmasıyla Frankfurt Okulu Almanya'da önemli bir etki yaratmıştır. Özellikle 1956 sonrasında "yeni sol"un ortaya çıkışıyla hem Amerika'da hem de Avrupa'nın büyük kısmında Frankfurt Okulu'nun etkisi yayılmaya başlamış ve bu dönem okulun düşünsel ve siyasal etkisinin en güçlü olduğu dönem olmuştur (Gökalp, 2015).

IV. Dönem: 1970'lerde başlayan dördüncü dönem, 1969 da Adorno'nun 1973'de de Horkheimer'in ölümüyle Frankfurt Okulu'nun da son dönemi olmuştur. Son yıllarında okul temeli olan Marksizm'den geniş ölçüde kopmuş ve Jay'in (1989) deyimiyle, "Marksizm'in dalları arasında sayılma hakkına ihanet etmiş"tir.

Eleştirel teorinin nihai amacı, daha adil ve demokratik bir toplum için gerekli olan toplumsal değişmelerin niteliğini anlamaktır. Adından da anlaşılacağı üzere eleştirel teori

önemli ölçüde toplumsal ve entelektüel yaşama yönelik çeşitli eleştirilerden oluşmuştur (aydınlanma eleştirisi, pozitivizm eleştirisi, modernlik eleştirisi, kültür endüstrisi eleştirisi, Marksist teori eleştirisi, sosyoloji eleştirisi). Bu eleştiriler arasında pozitivizm ile kültür endüstrisi ya da kitle kültürüne yönelik eleştiriler başta gelmektedir (Gökalp, 2015).

2.2.1.1.Frankfurt Okulu ve Pozitivizmin Eleştirisi

En genel tanımı ile pozitivizm, sosyal ve fiziksel dünyanın gözlem ve deneyle test edilerek incelendiği yaklaşıma verilen addır (Suğur, 2015). Pozitivist teori belirli olayları ve olguları açıklamak için duyu veri kullanılarak tümevarımsal yöntemle yasalara ulaşır ve bu yasalar sosyal dünyayı açıklamada kullanılır (Demir, 2009). Frankfurt Okulu'nun kullandığı anlamda "pozitivist" şunlara inanandır (Geuss, 2013):

- Doğa bilimlerinin ampirist bir betimlemesi uygundur,
- Tüm bilgi özünde doğa bilimleri ile aynı bilgisel yapıya sahip olmalıdır.

Eleştirel Teorisyenler; pozitivizmin -temelde aynı olmakla birlikte- üç biçimine: Auguste Comte'un pozitivizm anlayışına, mantıkçı pozitivizme ve yeni pozitivizme yönelik eleştiriler yapmıştır (Kızılçelik, 2013).

Auguste Comte'un Pozitivizmi (Erken Pozitivizm): Pozitivizm denilince akla gelen ilk isimdir Comte. İlk kez Comte tarafından pozitivizm; "İnsanlığın yalnızca gözlemlenebilir olgulara, onlar arasındaki ilişkilere ve olguların gözlemlenmesi yoluyla keşfedilen yasalara dayanan, olgun, entelektüel pozitif ya da bilimsel anlayış evresini, tasvip ve tasdik ile tanımlamak için kullanılmıştır" (Kızılçelik, 2015). Comte tarafından geliştirilen pozitivist yaklaşım, toplumsal yaşamın doğal yaşama benzer bir nesnel gerçekliği olduğu temeline dayanır. Pozitivizmin, doğa bilimlerinde kullanılan niceliksel bilgiye dayalı bilimsel yöntemi sosyal bilimlerde de kullanılabileceğini savunur. Pozitivizmde bilimsel bir gerçekliği olan olgular yalnızca gözlenebilen, ölçülebilen ve sınıflandırılabilen olgulardır. Bu bakımdan Comte fiziksel dünyada olayları temellendiren yasaların toplumsal dünyada da olduğuna inanıyordu. Böylece bilimsel yöntemlerle keşfedilen bu yasaların topluma daha iyi yön verilebileceğini savunuyordu (Suğur, 2015).

Pozitivizmin temel özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Olcay, 2012):

- Fenomenler/olgular zihinsel çabanın araştırmasına konu olan "şeyler"dir. Bir şey olgusal değilse bilimsel araştırmanın konusu da olamaz.
- Gerçek bilgiye ancak doğa bilimleri ile ulaşılır. Bu bilgileri elde etmenin yöntemi de deney ve gözlemdir.
- Doğa bilimlerinin sonuçlarına göre doğayı yönlendiren yasalar varsa toplumsal hayatı yönlendiren yasalar da vardır.
- Teolojik ve Metafizik açıklamalar bilgi alanımız dışında kalır.
- Sürekli bir ilerleme ve gelişme halinde olan insanlık ve insan düşüncesi "üç hal yasası" gereği "pozitif" hale gelmiştir.
- Zihinleri ve toplumları, içinde bulundukları düzensizlik durumundan kurtaracak olan yegâne felsefe "pozitif felsefe" dir.

Suğur'un (2015, s.178-179) Ritzer ve Bottomore'dan aktardığına göre Frankfurt Okulu'nun pozitivizm eleştirisi üç ayrı boyuta sahiptir:

- Habermas (1971) pozitivizm toplumsal hayatın doğru bir şekilde anlaşılmasını engelleyen yanlış yönlendirici bir yaklaşımdır (Ritzer, 1996, s.285).
- Pozitivizm gerçekleri görünenden ibaret olarak kabul eder, gerçekliğin yalnızca görünen yüzünü mutlaklaştırarak onunla ilgilenir, görünmeyen tarafını yok sayar ve açığa çıkarmaya çalışmaz. Bu bakımdan da gerçekliğin görünen yüzü olarak yalnızca var olan ekonomik-siyasal düzene katılır ve onu mutlaklaştırır, statükoyu korur ve yapısal değişimi engeller.
- Bütün bilim dallarında tek bir bilimsel yöntemin geçerli olduğunu savunarak bilgi "tek"elciği yapan pozitivizm bilimsel gücü yeni bir "teknokratik egemenlik" biçiminin desteklenmesi yönünde kullanmış, olumlu-olumsuz her türlü ekonomik ve siyasal uygulamanın meşrulaştırılmasında bilimin gücünün kullanılmasına yol açmıştır (Bottomore, 1989).

2.2.1.2. Frankfurt Okulu Kültür Endüstrisi ve Kitle Kültürü Eleştirisi

Kültür Kuramı, Eleştirel Teori'nin en etkili olduğu alandır. Okul bu alandaki kavramlaştırmasını Kitle Kültürü ve Kültür Endüstrisi tanımlamaları ile yapar (Şan ve Hira, 2011). Kültür endüstrisi ifadesi ilk kez, Horkheimer ile Adorno'nun 1947 yılında

Amsterdam'da yayımlanan Aydınlanmanın Diyalektiği kitabında kullanılmıştır (Adorno, 2011). Kültür Endüstrisi Kuramı'nın ortaya çıkmasında; faşizmin yükselişi, sosyalist hareketlerin gerilemesi, Nazilerin iktidara gelmesi, Avusturya işçi hareketinin dağılması etkili olan sebeplerdendir (Şan ve Hira, 2011). Avrupa'dan göç etmek zorunda kalıp, Amerika'ya sığınan eleştirel kuramcıların analizlerinde, araştırmalarında başlarından geçenlerin de önemli bir yeri vardır. Horkheimer "bir eser ne denli iyi bir çalışma ise, o denli somut tarihsel durumdan köklenir" derken düşünürlerin geldikleri yeni ortamın, ayrılmaya mecbur bırakıldıkları ortamınki kadar zengin olmayan kültürel atmosferinde içlerinin daralmış bulabileceği gerçeğini belirtmektedir (Jay, 1989).

Frankfurt Okulu'nun Kültür Endüstrisi sorununu tartışmaya başlaması Horkheimer'in Sosyal Araştırmalar Enstitüsü'nün başına geçmesiyle olur (Kızılçelik, 2013). Horkheimer, kültür ve ideolojinin yalnızca ekonomik altyapının bir görünümü değil, yarı otonom bir alan olduğunu söyler. Horkheimer ve arkadaşları popüler kültürü; tamamıyla yönetilmekte olan toplumun mensuplarını etkisi altında istediği gibi hareket ettiren bir araç olarak görürler (Wallace ve Wolf, 2013).

Demokratik olmayan bir kültür olduğundan Frankfurt Okulu kitle kültüründen hiç hoşlanmıyordu. Eleştirel teorisyenlere göre, "popüler kültür" ideolojik bir biçimde kullanılmaktaydı (Jay,1989). Şan ve Hira'nın (2011) Adorno (1998) ve Atiker'den (1998) aktardığına göre "Kültür Endüstrisi" ile okul temel olarak şu noktaları eleştiri konusu yapmaktadır; Kitle kültürü, oluşturduğu kitlesel tüketim aracılığı ile bireyi yanlış ihtiyaçların boyunduruğu altına alır. Bireyin sahip olduğu toplumsal rolüne ve statüsüne bağlı gereksinmeler ya da tüketmesi gereken metaları belirler. Birey, tüketim aracılığıyla katı bir denetim altına alınmış olur; var olan üzere kabul eder ve onunla özdeşleşir. Tüketiciyi düşünceye yöneltmeyen kültür endüstrisi, ona dünyanın hazır yorumlarını sunar. Toplumdaki eşitsizlikleri onaylayan kültür endüstrisi, esasında statükonun yeniden üretilmesinden ibarettir. Geçmişte insanlara hitap eden kültürel alanlar farklılaşmıştır. Burjuva toplumlarında yüksek kültür ve eğlence kültürü arasında kesin çizgilerle var olan ayırım kitle toplumunda yüksek kültür, eğlence kültürüne ve popüler kültüre karıştırılarak tümden kitlesel ve ticari bir hale dönüştürülmüştür. Kültür endüstrisi bireye belli bir yaşam alanı tanıyor gibi görünse de esasında onların bireyselliklerine temelden karşı çıkmaktadır. Kişiye kurulu düzenin işleyişine engel olmayacak şekilde son derece dar bir alanda farklılaşma imkânı tanınmaktadır. Sonuçta kişi sistemin gücü ile özdeşleşme ve onun

tarafından araçsallaştırılma baskısına boyun eğmektedir.

Kızılçelik'in (2013) Frankfurt Okulu adlı eseri bu konuda yapılan detaylı bir başka çalışmadır. Kızılçelik de kültür endüstrisi eleştirilenlerini eserinde şöyle sıralamıştır:

- Kültür endüstriyel bir malzeme haline gelmiştir.
- Kültür endüstrisi; düşünmeyi-sorgulamayı engeller, sıradan insanı kahramanlaştırır, despotizme vurgu yapar, ticari ve yapay bir kültürdür.
- Kültür endüstrisi; büyük kültür acenteleri tarafından üretilir. En temel yönü, tüketim toplumunda her şeyin tüketilmesidir. Aldatıcıdır. Tüketici daima aldatılandır. Kapitalist üretim, tüketicileri bedenen ve ruhen içine alır ki, tüketiciler sunulanlara hiç direnmeden kapılırlar. Tüketici pasif, kültür endüstrisi güçlüdür.
- Kültür endüstrisi ürünleri, birbirine benzer ve özgünlükten yoksundur. Çünkü üretim ve tüketim mekanizması egemen sınıfın çıkarı doğrultusunda oluşturulmuştur.
- Kültür endüstrisinde birey, malzeme haline gelmiş ve bir nesne olarak kalmıştır.
- Kültür endüstrisi, bireyi yok sayar. İnsanın şeyselleşmesi üzerine kurulmuştur. Kültür endüstrisinin dizgesi tamamen totaliterdir.

Bütün bu eleştirilerin ışığında kültür endüstrisi ile gerçeğe saldırılmış ve gerçek çarpıtılmıştır diyebiliriz. Adorno'nun şu tespit her şeyi özetlemektedir:

> Hakikatin yalan, yalanın da hakikat gibi göründüğü bir dönemeçteyiz şimdi. Her açıklama, her haber, her düşünce daha önce kültür endüstrisinin merkezinde biçimlendirilmiş olarak geliyor bize (Adorno, 2000).

Sonuç olarak; kültür endüstrisi, büyük endüstriyel tekellerin çıkarları doğrultusunda, kitle iletişim araçları ile şekillenen, yapay ve üreticilerinin lehine olan anti-demokratik bir kültürdür (Kızılçelik, 2015). Kültür endüstrisi, insanı geçmiş dönemlerdeki baskı yöntemlerinden çok daha etkili yöntemlerle baskı altında tutmaya başlamıştır (Jay, 1989). Eleştirel kuramcılara göre, kitle kültürü "siyasal toteliteryanizmin serpilip geliştiği bir sera"dır (Jay, 1989). Bu seradaki bireylerin önce kendilerine sonra dünyaya bakmalarını isteyip, uyanmalarını ve serayı doğal çevreye çevirmelerini hedeflemektedir. Frankfurt Okulu eleştirel kuram ya da eleştirel pedagoji ile özdeşleşmiştir. Eleştirel pedagoji ile özdeşleşen bir diğer isim de Paulo Freire'dir.

2.2.2. Freire'nin Eleştirel Pedagoji Anlayışı

Freire'nin (1998) "Ezilenlerin Pedagojisi" adlı eseri eleştirel düşünme, etkileşimli pedagoji ya da eleştirel okumayı öğretme konularında standart bir başucu eseri olma özelliğini taşımaktadır. Freire'nin eğitim anlayışındaki eleştirelliğin iki yönü vardır (Yıldırım,2013):

- Sorunu ortaya koyma,
- Sorunun kotarılması için çözüm önerilerini bulunma.

Freire'nin eleştirel pedagojisini özetleyen ve ortaya koyduğu pratiklerin temelini oluşturan felsefeye dayanan kavramlar "praksis" ve "sessizlik kültürü" dür. Praksis eylem ile söylemin bütünleştiği, bilinçli eylemin özünü ortaya koyan bir kavramdır. Sessizlik kültürü ise sürü haline gelen bireyin zincirlerini kırmamasıdır. Buradaki sessizlik konuşmayan bir sessizlikten ziyade kendi adına konuşulmasını yasaklayan bir sessizliktir. Bu sessizlikten kurtulmak için bilinçlenme (conscientizaçao) gerekir. Bilinçlenme bireyin özne olup kendini gerçekleştirmesine yol açar (Yıldırım, 2013).

Freire, eleştirel pedagojiyi ezilenlerin pedagojisi şeklinde kavramsallaştırmış ve temel ilkeyi diyalog olarak tanımlamıştır. Freire'nin diyalog ilkesi, öğrencilerin soru sormaya yönelmeleri ve öğretmenlerin de öğrencilerden öğreneceği şeyler olduğu temeli üzerinde gelişir (Aslan, 2012).

Freire'nin eleştirel pedagojiye katkısı olan önemli kavramları; geleneksel modeli eleştirdiği "Bankacı Eğitim Modeli" ve buna karşı geliştirdiği "Problem Tanımlayıcı Eğitim Modeli"dir.

Bankacı Eğitim Modeli: Freire (1998), Ezilenlerin Pedagojisi'nde bu modeli anlatırken; eğitimin anlatım hastalığından mustarip olduğunu söyleyerek başlar. Özne, anlatıcı konumunda olan öğretmen; nesne, dinleyici konumunda olan öğrencidir. Öğretmenin görevi, doldurulması gereken "kaplar" ya da "bidonlar" olarak görülen öğrencileri doldurmaktır. Öğretmen kapları ne kadar çok doldurursa o kadar iyidir. Öğrenci de ne kadar pısırıksa, doldurulmaya ne kadar izin veriyorsa o kadar iyi bir öğrencidir.

Öğretmenin "yatırımcı", öğrencinin "yatırım nesnesi" olarak görülmesi eğitim sistemini "tasarruf yatırımı" haline getirir. Öğretmen iletişim kurmaz, bunun yerine

tahviller çıkarır. Öğrenciler de aldıkları ve ezberledikleri ile yatırımlar yapar. Öğrenci, yatırılanları kabul eder, tasnif eder, yığar. Gerçi öğrenciler, bilgilerin koleksiyoncusu ve arşivcileri haline gelme, onları rafa dizme fırsatına sahiptirler. Fakat son tahlilde bu yanlış yoldaki sistemde, yaratıcılık, dönüşüm ve bilgi yoksunluğu yüzünden rafa kaldırılan bizzat insanlardır (Freire, 1998). Çünkü praksis (eylem ve düşünceden oluşan insan faaliyeti) olmaksızın insanlar insani olamazlar (Yıldırım, 2013). Freire Bankacı Eğitim Modeli'nde öğretmen ve öğrenci rollerini şu şekilde sıralar:

- Öğretmen öğretir ve öğrenciler ders alır.
- Öğretmen her şeyi bilir, öğrenciler hiçbir şey bilmez.
- Öğretmen düşünür, öğrenciler hakkında düşünülür.
- Öğretmen konuşur, öğrenciler uslu uslu dinler.
- Öğretmen disipline eder, öğrenciler disipline sokulular.
- Öğretmen seçer ve seçimini uygular, öğrenciler buna uyarılar.
- Öğretmen yapar, öğrenciler öğretmenin eylemi yoluyla yapma yanılsamasındadırlar.
- Öğretmen müfredatı seçer ve (kendilerine danışılmayan) öğrenciler bunu uyarlar.
- Öğretmen bilginin otoritesini, kendi mesleki otoritesiyle karıştırır ve bu otoriteyi öğrencilerinin özgürlüğünün karşıtı olarak öne sürer.
- Öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir, öğrenciler ise sadece nesnedirler.

Freire'ye (1998) göre, bankacı eğitim modeli ile öğrencilere egemen ideoloji kabul ettirilir. Egemen ideolojiyi kabul eden bireyin sosyal açıdan kontrolü sağlanmış olur.

Problem Tanımlayıcı Eğitim Modeli: Bankacı Eğitim Modeli'ne karşı Freire bu modeli önermektedir. Bu modelde iletişim ve diyalog etkin kullanılır. Öğrenciler uysal dinleyici değil öğretmenle diyalog içinde olan, eleştirel araştırmanın ortaklarıdır (Freire, 1998). Bu eğitim modelinde birey dünyadan soyutlanmış, bağımsız ve ayrı düşünülemez. Aksine insan, dünya ile olan ilişkisi ile konu edilir. Bilinç ve dünya eşzamanlıdır. Kaderciliği reddeden bu eğitim modeli, bireyin eleştirel ve nesnel bir anlayışla gerçekleri kavrayan bir bilinç geliştirmesini sağlar. Söz konusu olan bu gelişimi sağlamak için Freire; "Yaşamın kendisine bakın, kendi yaşamınıza bakın" der. Böylece insanların düşünmelerini ve sorgulamalarını sağlar (Freire, 1998).

Chubbuk ve diğerlerine (2007) göre, Freire'nin eğitim yönteminde öğrenciler problem kurma, deneyimleri adlandırma ve egemen ideoloji ile mücadele etme süreçlerine katılmalıdırlar. Öğrenciler pasif olmaktan çıkıp, deneyimlerini sosyo-politik bağlamın

ışığında eleştirirler (aktaran, Terzi ve diğerleri, s.347). Wink'e (2005) göre eleştirel pedagoji, toplumdaki güç ilişkilerini öğrenen öğrencilere, öğrenmenin gücünü öğretir. Freire, dünyayı okumakla, kelimeleri okumak arasındaki farkı ortaya koymuş ve bunu öğretmeye çalışmıştır (aktaran, Aslan, 2012, s.74).

Problem tanımlayıcı eğitim, egemenliğe tabi kılınmış insanların kurtuluşları için mücadele etmek zorunda oldukları temel tezinden hareket eder. Bu yolda öğretmen ve öğrencilerin, otoriterliğin ve yabancılaştırıcı entelektüalizmin üstesinden gelerek eğitim sürecinin özneleri olabilmesini sağlar. Ayrıca insanların gerçeklik hakkındaki yanlış anlayışlarının da üstesinden gelmesini sağlar. İki eğitim modelini karşılaştırdığımız zaman aralarındaki farkı daha iyi görebiliriz (Freire, 1998):

- Bankacı eğitim diyaloğa direnir; problem tanımlayıcı eğitim diyaloğu olmazsa olmaz sayar.
- Bankacı eğitim öğrencileri nesne olarak görür; problem tanımlayıcı eğitim öğrencilerin eleştirel düşünür olmalarını sağlar.
- Bankacı eğitim yaratıcılığı önler; problem tanımlayıcı eğitim yaratıcılığa dayanır.
- Bankacı eğitim gerçekliği mitleştirerek insanların dünyada var olma yolunu açıklayan belirli olguları gizlemeye kalkışır; problem tanımlayıcı eğitim mitleştirmeyi bozmayı görev edinir.
- Bankacı eğitim yöntemi sürekliliği vurgular ve gericidir; problem tanımlayıcı eğitim, "terbiyeli" bir bugünü ve önceden belirlenmiş bir yarını kabul etmez, köklerini dinamik bugünden alır.
- Bankacı yöntem insanların içinde bulundukları konumu kaderci algılamalarını pekiştirir; problem tanımlayıcı yöntem bu durumu, insanlara bir problem olarak sunar.

2.3. Eleştirel Pedagojinin Temel Kavramları

Eleştirel pedagojinin temel kavramlarını (McLaren-Freire, 1995) öz-düşünüm, bağlam, diyalog ve iletişim şeklinde sıralar. Bu kavramları kısaca şöyle açıklayabiliriz;

Öz-düşünüm: Eleştirel pedagojinin temel kavramlarından biri olan öz-düşünüm bireyin kendi üzerinden olaylara bakabilmesi ya da olayları kendi üzerinden

değerlendirebilmesi anlamına gelmektedir. Öz-düşünümsel bir değerlendirmede bulunmanın önkoşulu, zihnin kendini denetlemeyi öğrenmesidir (aktaran, Aslan, 2012, s.86). Kendini denetlemeyi öğrenen, içinde bulunduğu durumun ve çevresinde yaşananların farkına varan birey kendi yaşantısından yola çıkarak birtakım değerlendirmelerde bulunabilir.

Bağlam: Eleştirel pedagoji çalışmalarında dikkat çeken bir diğer kavram olan bağlam, Binark ve Bek'e (2011) göre; olayları, olguları, bunları açığa çıkaran kavramları ve kuramsal yaklaşımları tarihi, toplumsal, siyasi ve ekonomik arka alanları yerleştirmek, toplumsal ve kültürel yaşam örüntülerinin akış içerisinde ele almaktır. Aslan'a (2012) göre bağlam; herhangi bir şeyin oluştuğu tüm koşulları ifade eder ve arka plan, çevre, ayar, çerçeve, durum, olay, anlam, amaç, kullanım, zaman gibi kavramsal durumlarla ilişkilendirilebilir.

Diyalog: Birden fazla kişinin ilişkiye girme süreci olarak tanımlanır. Freire'nin pedagojisinde bu kavramın önemli bir yeri vardır. Freire'ye göre diyalog, insanlar arasındaki yüzleşmedir ve dünyayı adlandırmak için dünya aracılığı ile yaşanır. Hiç kimse, başka biri için yüzleşmeyi gerçekleştirecek bir konumda olamaz. Diyalog bir yaratma edimidir; bir insanın başka bir insan üzerindeki egemenliğinin kullanışlı bir aracı olarak hizmet edemez (Yıldırım, 2013).

Freire' ye (1998) göre diyalog derin bir insan ve dünya sevgisi olmaksızın var olamaz. Sevgi diyaloğun hem temeli hem de kendisidir. Sevgi korku edimi değil de cesaret edimi olduğu için diğer insanlara adanmışlıktır. Ezilenlerin olduğu yerde sevgi, ezilenlerin özgürleşme davalarına adanmışlıktır. Alçakgönüllülük sevgi gibi diyaloğun temelidir. Birlikte öğrenme ve eyleme geçme görevinde olan insanlar arasındaki diyalog alçak gönüllülükten yoksun ise kopar. Aynı biçimde inanç, umut ve eleştirel düşünme olmaksızın diyalog düşünülemez.

Freire'nin (1998) diyalog ilkesi öğretmen-öğrenci etkileşimini esas almaktadır. Öğretmen kendi doğrularını öğrencilere dayatmaz ya da öğrenciler adına düşünmez. Öğretmenin de öğrencilerinden öğreneceklerinin olduğu ilkesinden hareket ederek öğrencileri düşünmeye, eleştirmeye, tartışmaya ve düşüncelerini kendi sözcükleriyle ifade etmeye teşvik eder.

İletişim: İletişim insanlık tarihi kadar eski ve canlılar için önemli bir gereksinimdir. İlkçağlarda iletişim için basit yöntemler kullanılırken günümüzde teknolojinin de gelişmesi ile birçok iletişim aracı mevcuttur (Aziz, 2008). İlgili alan yazında farklı tanımlarını bulabileceğimiz iletişim; TDK'de (gov.tr, 05.03.2016) duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, komünikasyon olarak tanımlanırken, eleştirel pedagojik anlamda; bireyin yaratıcılığına, yaşamsal deneyimlerine, bilgi kullanabilmeye, çözümleyebilmeye ve buna benzer fonksiyonların açığa çıkmasına yönelik etkisi şeklinde tanımlanır. İnsanın olayları ya da olguları anlaması, anlatabilmesi ve bir söylem ve tartışma geliştirmesi iletişimle mümkündür (Aslan, 2012).

Bir iletişim ilişkisinde olmazsa olmaz denilen unsurlar bulunmaktadır. Bu unsurlar bilgi, duygu ve düşünce alışverişinde oldukça önemli rol oynayan kaynak, mesaj ve alıcıdır. Söz konusu unsurların taşıdıkları özellikler iletişimin etkili ve kaliteli olmasında etkilidir (Elgünler ve Fener, 2011). Öğretmen-öğrenci ya da öğrenci-öğrenci arasında gerçekleşen iletişimde ortaya çıkan engelleri kaldırmak için birtakım yöntemler uygulanabilmektedir. Tutar ve Yılmaz (2010) bu yöntemleri şöyle sıralar (aktaran, Elgünler ve Fener, 2011, s.38):

- Kaynak, sözlü mesajları alıcının anlayabileceği ve algılayabileceği biçimde kullanmalıdır,
- Kaynağın gönderdiği mesajlar yalnız sözlü olmamalı, aynı zamanda çizim, resim, yazı gibi semboller biçiminde de olmalıdır,
- Kaynağın gönderdiği mesajlar alıcının ilgisini çekecek biçimde biçimlenmelidir,
- Mesaj, alıcıyı etkileyecek türden bir kanalla gönderilmelidir,
- İletişim çevresi iletişime elverişli duruma getirilmelidir,
- Mesajın anlaşılıp anlaşılmadığı geri bildirimle kontrol edilmelidir.

2.4. Okulların Radikal Eleştirileri

Eğitim faaliyetleri ve özellikle okulun pozisyonu, eleştirel pedagojinin dayandığı temel öğelerdir. Eleştirel pedagoji için eğitim ve okullar, iktidar ilişkilerinin yeniden üretildiği alanlar olduğu kadar çeşitli kimlikler üzerinden direnişin sergilendiği alanlardır da. Bundan dolayı eleştirel pedagojinin en çok üzerinde durduğu kurum okuldur (Yıldırım, 2013). 19. ve 20. yüzyıllarda kitlesel okul eğitiminin ortaya çıkması, devletin desteklediği ve düzenlediği okullarda genel zorunlu eğitim verilmesi toplumda radikal bir dönüşüm

sağlamayı hedefleyenler tarafından eleştirilmiştir (Spring, 1997). Radikal eleştirilerin belli başlı temalarını Bowles (1973) şöyle sıralar (Spring, 1997):

- Okulun uyguladığı eğitim sistemi aracılığıyla kaçınılmaz olarak hükümetin buyruklarına boyun eğecek bireyler yetiştirilecektir.
- Eğitimin süreç boyunca monoton, sıkıcı ve kişisel tatmin vermeyen işlerde çalışmayı kabul edecek bireyler yetiştirecektir.
- Eğitim toplumsal sınıf arasındaki bölünmeleri daha da keskinleştirecektir.

William Godwin, Francisso Ferrer ve Ivan Illich çalışmalarında bu konuları işlemişlerdir. Godwin, devletin özgül ideolojisini okullarda yayabilmesi ile kazanacağı politik iktidara karşı çıkmış. Francisso Ferrer, kitlesel devlet okulu eğitimiyle denetlenen işçiler üretmedeki rolüne değinmiş. Ivan Illich ise, okul eğitimi ile toplumsal sistem arasındaki ilişkiye yönelik eleştirilerde bulunmuştur (Spring, 1997).

Okula yapılan eleştiriler genelde bireyin tek tipleştirmesi, mevcut sisteme entegre edilmesi, bireylerin potansiyellerinin istenilen yönde şekillendirilmesi, siyasal ve ideolojik eğilimlere göre yönlendirilmesi şeklinde sıralanabilir (Yıldırım, 2013).

Okulla ilgili yaptığı eleştirilerle dikkat çeken isimlerden biri de Catherine Baker'dır. Baker (2013), kızı Marie'yi okula yollamamış. Kızı on dört yaşına gelince Marie'yi neden okula yollamadığını "Özgür Eğitim" adlı kitabında yazmış. Okulu devletin kendine köle yetiştirmek için organize ettiği bir kurum olarak gördüğünü, yetişkinlerin köle eğitiminin farkına varmadan bu süreçten başarı ile geçtiklerini dile getiriyor. Baker'a göre, *"okul, çocuklara gardiyanlık yapan bir kurumdur, ana- babaları çalışırken onları gözetim altında tutar; toplumsal-iktisadi makinenin gelişmesi için gerekli olan bilgileri onlara öğretir, itaati aşılar, eler ve rolleri dağıtır."*

Eleştirel bakış açısı, okullaşmayı daha çok ırk, sınıf, güç ve cinsiyet kavramları bakımından ısrarla incelemenizi teşvik etmektedir. Eleştirel eğitim kuramcıları, kapitalist toplumda emeğin değer haline gelmesi için bilgi ve gücün birleştirilmesinde okullaşmanın oynadığı rolü öğretmenlerin mutlaka almaları gerektiğini savunmaktadır. Öğretmenler, sermayenin sosyal evreninde yer alan emek ayrışmasının dışında yeni bir toplum için çabalayacak cesarete sahip eleştirel ve aktif vatandaşlar yetiştirmek için çaba harcamalıdır (McLaren, 2011).

Yine eleştirel kuramcılar okulların sürekli olarak, sınıf ayrımıyla oluşan katmanlarla

ilgilenen bilgi endüstrisini akılcı temeller üzerine oturtmaya çalıştığını; eşitsizlik, ırkçılık ve cinsiyet ayrımcılığını çoğalttığını; demokratik ve sosyal ilişkileri rekabetçilik ve kültürel etnomerkezcilik vurgusuyla parçalama yönünde faaliyet gösterdiğini vurgularlar (McLaren, 2011).

Kamusal eğitimin de üniversitenin de öncelikli ilgi alanı ticari olmaktan çok demokratik değerler olmalıdır. Öğrenciler, her tür köktencilikten gelen tehditlerle doğudan yüzleşmeyi öğrenmelidir (Grioux, 2008). Grioux eğitimde öğrenciye imkân yaratılması gerektiğini ve eleştirelliği vurgulamasının yanı sıra, öğretmenin, öğrencinin ve eğitim kurumlarının özgürlüğüne vurgu yaparak eğitimde özerkliği ve bağımsızlığı savunmaktadır (Grioux, 2009).

2.5. Alternatif Okul Anlayışı

Okulun yapısına yönelik radikal eleştiriler, alternatif bir yaklaşım oluşmasına sebep olmuştur. Bu yaklaşım, eleştiriler ve problemler ekseninde yeni kurumların ortaya çıkmasına ve yaygınlaşmasına yol açmıştır (Yıldırım, 2013).

Mevcut okula karşı geliştirilmeye çalışılan bir yaklaşım olan özgür okul, klasik yöntem ve teknikler dışında bir alan oluşturma kaygısı içindedir. Eleştirel ve yenilikçi bir söylem ve eylemle varlığını devam ettirir ve çevresindeki okullardan her yönüyle ayrılır. Summerhill alternatif okul örneklerinin en bilinenidir (Dündar, 2007).

Özgür okul kavramının yanı sıra demokratik okul kavramı da dikkat çekmektedir. Mursell (1995) yarım yüzyıldan uzun bir zaman önce demokratik olmayan okullarla ilgili şöyle bir tespitte bulunmuştur (Apple ve Beane, 2011):

> Eğer, demokratik bir toplumun okulları, demokrasiyi güçlendirip geliştirmek için var olup bunun için çalışmıyorlarsa, o zaman bunlar toplumsal açıdan ya yararsız ya da tehlikelidirler. Bunlar, en iyi ihtimalle, kendi bildiğini okuyan ve genelde demokratik yaşam biçimine, özelde de vatandaşlık sorumluluklarına kayıtsız olan yaşam biçimleri edilmiş insanları eğiteceklerdir. ... Fakat büyük ihtimalle, insanları demokrasinin düşmanı olmaları için eğiteceklerdir-demagojilerin tutsağı olacak ve demokratik yaşam biçimine düşman olan liderlerin etrafındaki hareketleri ve kampanyaları destekleyecek insanları- Bu tür okullar ya yararsızdır ya da yıkıcıdır. Bunların var olmak için hiçbir meşru nedeni yoktur.

Gerek özgür okul gerekse alternatif okul anlayışı bireyi merkeze alan ve bireyin özgürleşmesi sağlayan bir çabadır. Bu okul türlerinin amacı, okulu eleştirel anlayışa göre oluşturarak, insanların mutluluğu ve toplumsal baskıdan sıyrılmış bir yaşam sunma olmuştur (Yıldırım, 2013).

En bilinen örneği olan Summerhill Özgürlük Okulu (Neill, 2000); 1921 yılında A. S. Neill ve eşi tarafından bir deneme okul olarak kurulur. Amaç; çocuğu okula uydurmak değil, okulu çocuğa uydurmaktır. Okul çocuğun mutlu olması ve kendine güven duyması için çalışır. Neill 'in başarı ölçütü "sevinç duyarak çalışıp, olumlu yaşamak" tır. Summerhill mezunlarının çoğu yaşamda başarılı olmuştur. Okuldaki öğrenciler 5-16 yaş arasındadır. 5-7, 8-10 ve 11-16 olmak üzere üç gruba ayrılırlar. Okulda derslere girmek zorunlu değil. Çocuklar isterlerse yıllarca derslere girmeyebilirler. Çocuklar yaşlarına göre, bazen de ilgi alanlarına göre ders görürler. Okulun bir programı var ama bu program öğrenciler için değil öğretmenler içindir. Okulda sınav yoktur. Okuldan kaçan çocuk yok, kavga yok denecek kadar azdır. Her hafta yapılan genel okul toplantıları öğrencilerden birinin başkanlığında yönetilir. Herkesin eşit haklara sahip olduğu bu okulda kararlar demokratik yollarla alınır. Altı yaşındaki bir çocuğun oyu ile öğretmenin oyu aynıdır. Öğrenciler yönetime şaşırtıcı bir biçimde bağlılık duyarlar. Toplum dışı davranış gösteren çocuklar uzun uzun yargılanır ve ceza alabilir. Cezanın suçla orantılı olmasına dikkat edilir. Oyunun her şeyden üstün olduğu bu okulda, çocuklar çocukluklarını doyasıya yaşarlar. Tiyatro, dans, müzik, spor ve oyun dersleri vardır. Pazar geceleri tiyatroya ayrılır. Sahne düzeninden, metinlerin yazımına kadar tüm işler çocuklar tarafından yapılır. Okul Neill tarafından yönetilir. Öğretim kadrosu niteliklidir, özgürlüğü savunur. Çocuk serbesttir, ne isterse o öğretilir. Çocuğun güvenini geliştirmek için ona sorumluluklar verilir. Özetle, Summerhill çocukların mutluluk içinde nasıl eğitildiğinin öyküsüdür.

2.6. Eleştirel Pedagoji ve Öğretim Programı

Bir sistem olarak eğitimi inceleyen bilim insanları; eğitim sistemini yönlendiren ve biçimlendiren üç temel öğenin "öğrenci", "öğretmen" ve "eğitim programları" olduğunu belirtmektedir. Eğitim kurumlarının tamamı, nitelikli insanı eğitim programları aracılığı ile yetiştirirler. Eğitim programları değişime açık bir dinamizme sahip olmalıdır (Kalaycı, 2008). Çünkü Ataünal'a (2003) göre; uygarlık hızlı bir biçimde ilerlemektedir. Bilim ve

teknolojide yaşanan gelişmelerle tüm ülkelerin temel hedeflerinden biri, yurttaşlarını eğiterek; toplumlarını, bilgi toplumuna dönüştürmektir. Bu gelişmelerin dışında kalmak; uluslararası toplumda yer alamamak, rekabet edememek ve bağımlı hale gelmek demektir (Tutkun, 2010) ki buda, hiçbir ülkenin istemeyeceği bir durumdur. Bu nedenle eğitim programları sürekli olarak değerlendirilmekte ve değerlendirmeler sonucu değişiklikler yapılmaktadır.

Çok karmaşık ve çok boyutlu bir işleve sahip olan program; eğitim-öğretim sürecinin planlı olarak yapıldığı okullardaki uygulamalar için kullanılır. İşlevinin dışına çıkarak yan etkilere maruz kalınca da ideolojik ve ekonomik bir araca dönüşmüştür. Okul ve toplumun tarihsel ilişkisinde önemli bir rol oynadığı, sosyal bütünleşmeyi beslemek için kullanıldığı için eleştirel pedagojinin üzerinde durduğu en önemli konulardan biridir (Yıldırım, 2013).

Eleştirel kuramcılar açısından bakıldığında; eğitim programı, ders çalışma programı, sınıfta kullanılan bir metin ya da dersin kapsamı olmaktan çok daha fazlasını ifade eder (McLaren,2011). Çünkü eğitim hem politik (adalet, özgürlük, eşitlik gibi sayısal değerleri yayar) hem de sınıfsal bir anlama sahiptir. Ancak, ideolojik açıdan politik içeriğini, özellikle sınıfsal anlamını gizler (Grioux, 2008).

Shaul'un Ezilenlerin Pedagojisi'ne önsözde belirttiği gibi; "Tarafsız eğitim süreci diye bir şey yoktur. Eğitim ya genç kuşağın mevcut sisteme uyumasını sağlamak için bir araçtır ya da erkeklerin ve kadınların gerçekliği eleştirel ve yaratıcı olarak ele aldıkları, dünyalarının dönüştürülmesine nasıl katılacaklarını keşfettikleri bir araçtır" (Freire,1998).

Apple bu konudaki görüşünü şu şekilde özetlemiştir (Tezcan, 2005):

> Bir ulusun sınıflarında ya da ders kitaplarında bir şekilde görünen, asla basitçe bir tarafsız bilgi kümesi değildir. O sürekli, seçici geleneğin, birisinin seçimi, bir grubun vizyondaki meşru bilgidir. Diğer grupların bilgisi neredeyse gün ışığını hiç görmezken belli grupların bilgisinin en meşru olduğu tanımının kararı, toplumda kimin iktidar olduğu hakkında çok önemli şeyler söylemektedir.

Eleştirel pedagoji, zihinsel yeterlik bakımından "kendi yorumlarını üretebilmeyi" ve toplumsal etki yaratabilmeyi sağlayabilecek bir program oluşturma öngörüsüne dayanmaktadır (Kaptan ve Aslan, 2012). Fakat statükonun doğrudan etkisi altında olan bir eğitim bunu başaramaz. Çünkü böylesi bir eğitimin amacı mevcut sosyal ilişkilerin

sürdürülmesidir (İnal, 2010). Böyle bir eğitim programı, belirli bilgi formlarını diğerlerinden üstün tutmakta, seçkin grupların hayal, arzu ve değerlerini diğer gruplarınkinden daha fazla onaylamakta ve sıklıkla da ırk, sınıf ve cinsiyet temelinde ayrımcılık yapmaktadır. Genel olarak eleştirel kuramcılar, ders kitaplarında, materyallerde, ders içeriğinde, sınıf uygulamalarında görünen sosyal ilişkilerde yer alan tanımlamalar, tartışmalar ve örneklerin baskın gruplara nasıl ve ne şekilde yarar sağlayarak astları dışladığı ile ilgilenmektedirler. Bu bağlamda, çoğunlukla "gizli müfredat" a atıfta bulunurlar (McLaren, 2011).

"Gizli müfredat" kavramı ilk kez 1968 yılında Life in Clasroom adlı eserde Phillip Jackson tarafından kullanılmıştır (Tezcan, 2005). McLaren (2011) bu kavramı okullaşma sürecinde istenmeden ortaya çıkan sonuç olarak tanımlar. Eleştirel eğitimciler, okulların öğrencileri şekillendirdiklerinin farkındadırlar. Gizli müfredat; alışılmış ders materyalleri ve resmi olarak programlanmış dersler dışında bilgi ve davranışın oluşturulduğu üstü örtülü yollar ve öğrencilere açıkça bildirilmeyen öğrenme çıktıları ile ilgilenir.

Illich (2013) toplumu okulsuzlaştırmanın ne anlama geldiğini anlamak için okulların gizli müfredatına dikkat çeker. Okullardaki gizli müfredatın tanımlanmış davranışları kazandırma görevi üstlendiğini, etkisinin sadece okulda değil sosyal, kültürel, dinsel, ideolojik alanların kapsamında şekillendiğini belirtir.

White; hiçbir müfredatın masum olmadığını, sosyal sınıf, kültür, cinsiyet güç konularıyla girift bir şekilde bağlantılı olduğunu hatırlatır. Ancak, gizli müfredatın eğitim ortamındaki yan ürünleri olan davranış biçimlerinin, tutum ve değerlerin hepsinin mutlaka kötü olmadığını da hatırlatır. Bu noktada önemli olan, gizli müfredatın dayandığı yapısal ve politik varsayımların farkına vararak düzenlemeler üzerinde değişiklik yapmaya çalışmaktır (McLaren, 2011). Gizli müfredatın öngördüğü ideal öğrenci tipini Yıldırım (2013) şöyle sıralar:

- İtaat eden,
- Eleştiri kanalları tıkanmış,
- Tepkisiz olandır.

Tezcan (2005) ise gizli müfredatın özelliklerini şu biçimde sıralar:

- İyi düşünüldüğünde demokratik toplum sağlamaya katkısı olan,
- Eğitimin derin ve etkili işlevlerine değindiği için çekici,
- Yabancılaşma ile sonuçlanabilen,
- Kurallar, düzenlemeler öğrencileri ayırmaya, kopmalara götürebilen,
- Geniş ve belirsiz bir kavramdır.

Eğitim sistemimizde bugün müfredatın yerini öğretim programları almıştır. Bu araştırmanın gerçekleştirildiği Türkçe dersi ile İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin öğretim programlarına ilişkin bilgiler; Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı ve İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı adlı başlıklar altında verilmiştir.

2.6.1. Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı

Öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerileri kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları; Türkçeyi severek ve istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak biçimde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı ile (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015):

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimcilik ve sorun çözme kapasitesi gelişmiş,
- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan ve yorumlayan,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, öz güveni yüksek, çevresiyle uyumlu, görüş ve tezlerini gerekçe ve kanıtlarla destekleyerek yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen, okuma ve öğrenmeden zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini güvenli bir şekilde kullanarak bilgi edinme, oluşturma ve paylaşma becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir.

Türkçe öğretiminin amacı, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda öğrencilerin (MEB, 20151);

- Sözlü iletişim, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak,
- Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme becerilerini geliştirmek,
- Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarını; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerini sağlamak,
- Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamak,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak,
- Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
- Çoklu medya ortamlarında aktarılanları sorgulamalarını sağlamak,
- Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamak,
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımalarını sağlamaktır.

Türkçe dersi programının vizyonunda ve genel amaçlarında ifade edilen noktaların kazanımlarla ulaşılması hedeflenen temel becerilerde de ifade edildiği görülmektedir. Bu programla öğrencileri sıkmadan ve öğrencilere ezber yaptırmadan şu temel becerilerin gelişmesinin hedeflendiği belirtilmektedir (MEB, 2015):

- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma,
- Eleştirel düşünme,
- Yaratıcı düşünme,
- İletişim,
- Problem çözme,
- Araştırma,
- Bilgi teknolojilerini kullanma,
- Girişimcilik,
- Karar verme,

- Metinlerarası okuma,
- Kişisel ve sosyal değerlere önem verme.

Birinci sınıftan itibaren kazanımların yapısı ve hiyerarşisi; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olan öğrenme alanlarında öğrencilerin temel becerileri kazanmaları ile birlikte üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek ve sarmal olacak biçimde düzenlenmiştir. Kimi öğrenme alanları ve bu öğrenme alanlarına ilişkin kimi kazanımlar şunlardır (MEB, 2015):

> Dinleme: Görgü kurallarına uygun dinler, dinlediklerinde sebep sonuç ilişkileri kurar, dinledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar, dinlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar, dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara cevap verir. Katılımlı, seçici, sorgulayarak dinler, grup konuşmalarını ve tartışmalarını dinler.
>
> Konuşma: Dinleyicilerle göz teması kurar, kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır, kelimeleri doğru telaffuz eder, akıcı konuşur, görgü kurallarına ve değerlere uygun konuşur, kendine güvenerek konuşur, düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar, konuşmalarında karşılaştırmalar yapar, konuşmalarında sebep sonuç ilişkileri kurar, bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyar, konuşmalarında 5N 1K öğelerini vurgular, topluluk önünde konuşur, ikna edici konuşur, sorgulayarak konuşur.
>
> Yazma: Yazılarında karşılaştırmalar yapar, sebep sonuç ilişkileri kurar. Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayan yazılar yazar, sorular yazar.
>
> Görsel okuma ve görsel sunu: Resim ve fotoğrafları yorumlar.

Araştırma sürecinde hazırlanan eylem planlarının uygulanmasında yukarıda belirtilen kazanımlar dikkate alınmıştır. Söz konusu kazanımların araştırma amacıyla örtüştüğü görülmektedir. Türkçe dersi için ifade edilen kazanımların araştırma amacıyla örtüşmesi durumunu İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi için de ifade etmek olanaklıdır.

2.6.2. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı

Talim ve Terbiye Kurulu 25.06.2012 tarih ve 69 sayılı karar ile 2015-2016 öğretim yılından itibaren ilkokul dördüncü sınıflarda "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" dersinde öğrencilere kavramsal bilginin öğretilmesinin yanında; insan hakları, yurttaşlık ve demokrasiye ilişkin değerler kazandırmayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin söz konusu bilgi ve değerleri bir yaşam biçimi ve kültürü haline getirmelerini sağlayarak, haklarını

öğrenmeleri, talep etmeleri ve bunlara ilişkin değerlendirmeler yapabilmeleri bu dersin bir diğer amacıdır (MEB, 2015).

> İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk milli eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda;
>
> - İnsani değerleri benimseyen,
> - Hak, özgürlük ve sorumluluk bakımlarından çocuk olmanın ayrıcalıklarını keşfeden,
> - Hak ve özgürlüklerin kullanılabilmesi için sorumluluk üstlenen,
> - İnsan hakları ve demokrasinin geliştirilmesi için insanlara eşit ve adil davranan,
> - İş birliğine dayalı ve demokratik kararlar alan,
> - Ortak yaşama ilişkin sorunların çözümünde uzlaşı arayan,
> - Kurallara uyarak hak ve özgürlüklerin korunmasına ve geliştirilmesine destek olan,
> - Birlikte yaşama koşullarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için sorumluluk üstlenen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programı temelde bireyin kendini, değerlerini ve bize ait olanı koruyup, zarar vermemeyi sağlayacak bir yapı içerisinde geliştirilmiştir. Öğretim programı; İnsan Olmak (kazanım sayısı 4), Özgürlük ve Sorumluluk (kazanım sayısı 7), Adalet ve Eşitlik (kazanım sayısı 6), Uzlaşı (kazanım sayısı 4), Kurallar (kazanım sayısı 4) ve Birlikte Yaşama (kazanım sayısı 5) olmak üzere altı üniteden oluşmaktadır.

İnsan Olmak adlı ünite ile insan olmanın nitelikleri ve bu niteliklerin haklarla ilişkisi ile başlayan öğretim programında, çocuk ile yetişkin arasındaki farklardan yola çıkılarak çocuk haklarına dikkat çekilmektedir. İkinci ünite ile hak, özgürlük ve sorumluluk arasındaki ilişki belirlenip öğrencilerin bunları içselleştirmelerine yönelik kazanımlarla devam edilmektedir. Bu ünitelere ilişkin kimi kazanımlar aşağıdaki gibidir (MEB, 2015):

> Ünite 1. İnsan Olmak
>
> - İnsan olmanın niteliklerini açıklar.
> - İnsanın doğuştan gelen temel ve vazgeçilmez hakları olduğunu bilir.
> - Haklarına kendi yaşanılan örnekler verir.
> - Çocuk ile yetişkin arasındaki farkları açıklar.
>
> Ünite 2. Hak, Özgürlük ve Sorumluluk

- Hak, özgürlük ve sorumluluk arasındaki ilişkiyi fark eder.
- İnsan olmanın sorumluluğunu taşımanın yollarını açıklar.
- Hak ve özgürlüklerini kullanabilen ve kullanamayan çocukların yaşantılarını karşılaştırır.
- Hak ve özgürlüklerin ihlal edildiği ya da kısıtlandığı durumlarda hissettiklerini ifade eder.
- Hak ve özgürlüklerin ihlal edildiği veya kısıtlandığı durumları örneklendirerek bunların çözümüne ilişkin sorumluluk üstlenir.
- Hak ve özgürlüklere saygı gösterir.
- Hak ve özgürlüklerin kullanılmasının birlikte yaşama kültürüne etkisini değerlendirir.

Araştırmada izlenen yöntem olan eylem araştırmasının doğası gereği süreç içerisinde yeni eylem planları geliştirilmektedir. İkinci eylem planı olarak gelişen Çocuk Hakları'nı anlatan görselin duvara yaptırılması sürecinde İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin yukarıda belirtilen kazanımları dikkate alınmıştır. Söz konusu dersin içeriğinde evrensel değerleri dikkate alan; insan merkezlilik, aktif yurttaşlık, barış, uzlaşı, çoğulculuk, birlikte yaşama, çeşitlilik, hukukun üstünlüğü gibi konular öne çıkmaktadır.

Türkçe dersi ile İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin öğretim programları incelendiğinde; programların vizyonu, genel amaçları, kazanımları ile eleştirel pedagoji uygulamalarıyla öğrencilere kazandırılması hedeflenen ya da öğrencilerde farkındalık oluşturulması hedeflenen kazanımlara ilişkin ortak noktalar ya da ortak kavramları görmek olanaklıdır.

Gerek Türkçe dersi öğretim programı gerek İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programı vizyonu ve amaçları incelendiğinde; öğretim programları aracılığıyla öğrencilere kazandırılması planlanan tutum, beceri ve davranışlar dikkat çekmektedir. Bu araştırma kapsamında öğrenciler ile okullarında dönüşüm sağlamanın yanı sıra düşünme, düşünme becerileri ve eleştirel bilinç konularında farkındalık oluşturulmak hedeflenmiştir.

2.6.3. Düşünme

İnsanoğlunun en belirgin özelliği olarak bilinen ve var olmanın nedeni olarak görülen düşünme kavramı üzerinde tarih boyunca konuşulmuştur. Sokrates'ten Plato ve Aristo'ya birçok bilim insanı düşünme üzerine çeşitli teoriler üretip, araştırma yapmıştır (Karabacak,

2011). Eğitim ekonomistleri, eğitim felsefecileri, eğitim sosyologları, düşünme eğitimi verilmesi gerektiği inancındadırlar. Düşünme eğitimi yaşamın çeşitli evrelerinde yayılmış olmakla birlikte ilköğretim dönemi bu sürecin kısa ancak önemli bir bölümüdür (Çakmak, 2002).

Bu denli önemli olan bu kavram, daha iyi anlaşılması için alan yazında birçok biçimde tanımlanmaktadır. Sözlük anlamı; bir konu üzerinde akıl yürütmek, zihin yormak, fikir etmek, akıldan geçirmek, hatırlamak (Türkçe Sözlük, 1995) olan düşünme kavramını Cüceloğlu (2001); içinde bulunduğu durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik, organize zihinsel süreç olarak tanımlamaktadır. Diğer bazı düşünme tanımlarını şöyle sıralayabiliriz:

Düşünme işi, tefekkür. Duyum, izlenimlerden ve tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu. Karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi (TDK, 21.06.2016). Çevremize ilişkin bilginin işlenmesidir ya da dış dünyanın insan zihnine yansımasıdır. (Kurnaz, 2013). Gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer yollarla elde edilen bilgilerin yoğrulup, şekillendirilip, disipline edilmesidir (Özden, 2003).

Düşünmeye ve onun geliştirilmesine duyulan önem eğitimciler tarafından nedenlere bağlanmış ve açıklanmıştır. Kazancı (1989) bu önemi şöyle açıklamaktadır (Schreglmann, 2011, s.21):

- Düşünme, insanı yanlış ve yanlı kararlar vermekten alıkoyar.
- Düşünme, problemlerin önceden kestirilmesine yardımcı olarak, problemlere karşı hazırlıklı olmada önemli bir rol oynar.
- Düşünme; kavramların oluşmasında, gelişmesinde ve birey için anlam kazanmasında etkilidir.
- Düşünme, bireylerin ve toplumların güvenilir bir yaşam biçimine kavuşmalarında etkin bir rol oynar.

Düşünme farklı tür ve beceriler şeklinde sınıflandırılmaktadır. Düşünme türleri ve becerileri konusunda eğitimcilerin tek bir noktada buluştuğunu söylemek mümkün değildir. Presseise (1985) düşünme becerilerini; temel işlemler, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme olmak üzere aşamalı bir şekilde ele alır.

Temel işlemler; nedenleri-sonuçları, ilişkileri, benzetmeleri, sınıflandırma ve nitelikleri belirleme olarak ele almaktadır. Problem çözme; bir zorluğun üstesinden gelmektir. Karar verme; bilgilerin birleştirildiği, seçeneklerin karşılaştırıldığı, gereksinim duyulan bilginin belirlenip seçenekler arasından seçildiği becerilerden oluşmaktadır. Eleştirel düşünme becerileri ise ifade edilenleri çözümleme, ifade edilmeyenleri keşfetme, ön yargıların farkına varma, düşüncelerin ifade edilişlerini aramak olarak ifade edilmektedir (aktaran, Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, s.193).

Özden (2009), düşünme becerilerinin; eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme olmak üzere 7 beceriden oluştuğunu belirtmektedir. Bu beceriler ve bu becerilerin gözlenebilen davranışları tablo 1'de görüldüğü gibi sınıflandırmaktadır:

Tablo 1'de verilen becerilerin farklı öğretim seviyelerinde bulunan her öğrenciye kazandırılması olanaklı değildir. Kimi beceriler verilip, kazandırılabilir. Başka bir açıdan bakacak olursak, öğrencilerin zekâ seviyesi de becerilerin kazandırılmasında önemlidir. Bir öğrenci listedeki becerilerden bazılarını ilköğretimin ilk yıllarında gösterebilecek duruma gelirken, bazıları ortaöğretim son yıllarında bile gösteremeyebilir. Bütün öğrencilere, zekâ seviyelerine göre becerileri geliştirme fırsatı vermek öğretmenin görevidir (Özden, 2009).

Tablo 1: Düşünme becerileri (Özden, 2009)

Düşünme Tarzları	Gözlenebilir Beceriler
Eleştirel Düşünme	Önyargı ve tutarlılığı değerlendirme. Birinci ve ikinci el kaynakları ayırt etme. Çıkarsamaları ve nedenleri değerlendirme. Varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme. Argümanın eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme. Tanımlamalarını yeterliliğini ve sonuçlarına uygunluğunu ölçme.
Problem Çözme	Problemi açıklama ve tanımlama. İlgili bilgileri seçme. Hipotezler geliştirme. Alternatifleri belirleme ve seçme. Sonuç çıkarma.
Okuduğunu Anlama	Ana fikir bulma, yazarın niyetini açıklama. Yorum ve açıklamaları yargılama. Mantıksal çıkarımlarda bulunma. Okuduklarını hissetme. Bir fikri ifade etme ve savunma. Bilgileri mantıksal sıraya koyma.
Yazma	Fikirleri açıklayabilme. Neden sonuç ilişkisi kurma. Duygu ve düşüncelerini ifade etme. Gerekli bilgiyi tanımlama. Bilinenden bilinmeyeni kestirme.
Bilimsel Düşünme	Neden-sonuçtaki tutarsızlıkları yakalanma. Grafik, çizelge ve haritaları okuma. Verilerden grafik ve çizelge çıkarma. Akılcılık, esneklik, orijinallik açıklama. Odaklanma, sıra dışı bağlantılar kurabilme.
Yaratıcı Düşünme Yaratıcı Problem Çözme	Mantıksal, olgusal, eleştirel, analitik düşünme. Görsel, kavramsal, sezgisel, imgesel düşünme. Yapısal, organize, ayrıcı olma.

Düşünme becerilerine ilişkin sınıflandırmalar yapan bir diğer isim olan Üstünoğlu (2006) ise; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerisini üst düzey düşünme becerisi olarak sınıflandırmıştır.

Öğrencilerin nasıl düşündükleri ve nasıl öğrendikleri üzerinde tartışmalar yapan eğitim sistemleri "bilgi toplumu" olarak adlandırılan çağımızda, verilen bilgiyi alan değil de araştırma yapabilen, sorun çözen, yaratıcı düşünen, eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesini hedeflemekte ve bu durum düşünme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konularını ön plana çıkarmaktadır. Eğitim programlarına bakıldığında; programların özellikle eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin öğretilmesi yönünde yoğunlaştığı görülmektedir.

Süreç olarak, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin aynı olduğu söylenebilir. Ancak,

problem çözerken, karar verirken ve araştırmaları yönetirken yaratıcı ve eleştirel düşünme süreçleri farklı boyutta kullanılmaktadır. Yaratıcı düşünmeyi, eleştirel düşünmeden ayıran süreç sonunda özgün bir esirin ortaya çıkmış olmasıdır (Beydoğan, 2003). Kurnaz (2013) eleştirel düşünme ile yaratıcı düşünme arasındaki ilişkileri, amaçları ve becerileri aşağıdaki tabloda verildiği şekilde belirtmektedir.

Tablo 2: Düşünme becerileri arasındaki ilişkiler (Kurnaz, 2013)

Aralarındaki İlişkiler	Düşünme Türleri	Amaçları	Düşünme Becerileri
Tüm düşünme becerilerinde eleştirel düşünme gerekmektedir.	Eleştirel Düşünme	Karşıt durumları ya da fikirlerin açıklığını değerlendirmek	Durumun ya da fikrin tanımlanması, karşıt görüşlerin analizi, kanıtların değerlendirilmesi
Yaratıcı düşünme ile ortaya koyulan yeni ürün eleştirel düşünülerek değerlendirilir.	Yaratıcı Düşünme	Yeni fikirler ürünler üretmek	Fikirlerin saptanması, sorunun yeniden yapılanması, olasılıkların belirlenmesi

Eleştiri sözcüğü çoğu zaman bir kişiye, bir şeye yöneltilen, genellikle olumsuz nitelikte yargılayıcı değerlendirme (tenkit) anlamında kullanılır. *Eleştirel* sözcüğü de eleştiri ile ilgili olan, eleştiriye dayanan, eleştiri niteliği taşıyan anlamına gelmektedir. Eleştirel düşünme kavramı ise bunların dışında çok farklı bir anlam içermektedir (Şahinel, 2011).

Eleştirel düşünme kavramı açıklanırken, felsefe ve psikoloji gibi iki ana disiplin temel alınmıştır. Felsefi yaklaşım; iyi düşünmenin normları, insan düşüncesi kavramı ve gerçekçi, tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel beceriler üzerinde odaklanır. Psikolojik yaklaşım; düşünce ve düşünmeyi temel alan deneysel çalışmalar, karmaşık görüşlerin öğrenilmesindeki bireysel farklılıklar ve problem çözme kavramı üzerinde odaklanmıştır (Kurnaz, 2013).

İlgili alan yazında problem çözme, karar verme, usa vurma, yaratıcı düşünme gibi kavramların eleştirel düşünme ile eş anlamda kullanılmasına karşın, uzmanlar bu kavramları çok farklı biçimlerde tanımlamaktadır. Tüm bu kavramlarda yer alan bilişsel işlemler düşünmeyle ilişkilidir ancak; eleştirel düşünme bu kavramlardan farklı tutularak tanımlanmaya çalışılmıştır (Şahinel, 2002). Özsevgeç ve Altun (2015) farklı bakış acılarını tanımak, dünyayı daha iyi anlamak için toplumun ve diğer tüm yapıların yansıtıcı, rasyonel ve sorgulayıcı bir biçimde değerlendirmesi olarak tanımlarken; Robert Ennis neye

inanacağımıza ya da ne yapacağımıza karar vermeye odaklanmış mantıklı yansıtıcı bir düşünme olarak, Richard Paul'un kendi düşündükleriniz hakkında düşünme şeklinde tanımlamıştır (Nosich, 2012).

Eleştirel düşünmeyi; bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, değerlendirme, kullanma yeteneği ve eğilimine dayanan şeklinde tanımlayan Demirel'e (2005) göre eleştirel düşünmenin beş kuralını; tutarlılık (düşüncedeki tezatlıkları ortadan kaldırabilmek), birleştirme (düşünmenin tüm boyutlarını ele alabilmek), uygulanabilme (anlaşılanlarla birlikte anlatılanları bir modelde uygulayabilmek), yeterlilik (deneyim ve sonuçları sağlam bir şekilde oturtabilmek) ve iletişim kurabilme (anlaşılanları çevreye anlaşılabilir bir şekilde iletebilmek) olarak belirtmiştir.

Eleştirel düşüncenin boyutları konusunda eğitimcilerin ortak bir sınıflama yapmış olduğunu söylemek olanaklı değildir. Ancak, ayrı ayrı yapılan sınıflamaların her birinde ortak olan bir nokta vardır ki, o da boyutların birbirinin devamı ve tamamlayıcısı niteliğinde olmasıdır. Eleştirel düşünmenin, özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünme olduğunu ifade eden Paul, Binker, Jensen ve Krelau (1990) eleştirel düşünmeyi üç boyut içinde tanımlamış ve açıklamışlardır. Eleştirel düşüncenin üç boyutunu şöyle açıklamaktadırlar (aktaran, Şahinel, 2002, s.5-8):

Doğru Düşünce: Düşünce anlaşılır, kesin, kendine özgü, konu ile ilişkili, tutarlı, mantıklı, derin, eksiksiz, anlamlı, tarafsız ve amaca uygun olması ile doğal bir kusursuzluk yakalar. Doğru düşünce de bu özellikleri içerir.

Düşüncenin Öğleleri: Anlaşılır, kesin, mantıklı, tutarlı olmayan düşünce eleştirel değildir. Bu kusurlardan kaçmak için bazı düşünce öğelerinin işe koşulması gerekir. Bu öğeler; problemi ya da soruyu, düşünmenin amacını, görüşleri, sayıltıları, temel kavramları, ilke ve kuramları, kanıtları, veri ve nedenleri, yorumları ve iddiaları, çıkarımları, doğurguları ve izleyen sonuçları doğru ve eksiksiz bir biçimde açıklayabilme, analiz edebilme ve sınayabilme becerisini içerir.

Düşünce Alanları: Düşünme amaç ve probleme bağlı olarak değişir. Eleştirel düşünen bireyler problemin ya da alanın içeriğini de göz önüne alarak kendi düşüncelerini düzenler.

Cüceloğlu (2001) eleştirel düşünmeyi; kişinin kendi düşünce süreçlerinin bilincinde,

başkalarının düşünce süreçlerini dikkate alarak, öğrendiklerini uygulayıp, kendini ve çevresinde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen etkin zihinsel bir süreç olarak ifade etmiştir. Eleştirel düşünmenin boyutlarını; aktif, bağımsız, yeni fikirlere açık ve fikirleri destekleyen nedenleri ve kanıtları sürekli göz önünde tutan şeklinde sıralamıştır. Demirel (2003), eleştirel düşünmenin temelde bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneği ve eğilimine dayandığı üzerinde durmuştur ve eleştirel düşünmenin; tutarlık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilme olmak üzere beş boyutu bulunduğunu açıklamıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde eleştirel düşünmenin tek bir beceriden oluşan, basit bir düşünme şekli olmadığı; birçok beceriyi içine alan oldukça geniş bir düşünme şekli olduğu görülmektedir. Yine bu konuda da farklı bakış açıları görülmektedir.

Özden (2009), eleştirel düşünme becerilerini; önyargı ve tutarlılığı değerlendirme, birinci ve ikinci el kaynakları ayırt etme, çıkarsamaları ve nedenleri değerlendirme, varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme ve argümanın eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme ve tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçme olacak şekilde sıralamıştır.

Beyer'e (1988) göre eleştirel düşünme becerileri, kademeli olarak eleştirel düşünme becerilerinin uygulandığı ve bunu izleyen konular için özenle hazırlandığı ve transfer edildiği ardışık olarak bir ya da daha fazla derste (fen bilgisi, dil, güzel sanatlar, sosyal bilgiler vb.) uygulanabilir. Beyer'in (1988) belirlediği başlıca eleştirel düşünme becerileri şunlardır:

- Doğrulanabilir gerçekler ile değer iddialarını birbirinden ayırt edebilme,
- İlişkili bilgi, iddia ve nedenlerle ilişkisiz olanları birbirinden ayırt edebilme,
- Bir ifadenin gerçeğe dayalı doğruluğunu belirleyebilme,
- Bir kaynağın güvenirliğini belirleyebilme,
- Belirsiz iddia ve tartışmaları tanımlayabilme,
- Uygun bir şekilde tanımlanmamış varsayımları tanımlayabilme,
- Önyargıları sezebilme,
- Mantık hatalarını tanımlayabilme,
- Mantık yürütmede mantık tutarsızlıklarını görebilme,
- Bir iddia ya da tartışmanın gücünü belirleyebilme.

Şahinel'e (2002) göre; eleştirel düşünme becerilerinin belirlenmesi ve açıklanmasına

ilişkin çalışmalar incelendiğinde, eleştirel düşünme becerilerini on iki madde olarak listeleyen Ennis'e (1986) ait çalışmanın, eleştirel düşünme becerilerine ilişkin araştırmaların en kapsamlılarından biri olduğu görülmüştür.

Watson ve Glaser (1994) eleştirel düşünme becerilerini; bir sorunu tanımlama, sorunun çözümüne dönük uygun seçenekleri ya da güçlü varsayımları belirleme, çözüme dönük geçerli sonuçlar çıkarma ve bunları değerlendirme olarak ele almakta ve bu becerileri şu şekilde açıklamaktadırlar (Kaya, 1997); bir önermeden yeni bir önerme çıkarma (çıkarsama), doğru olan ya da doğru olduğu sanılan önermelerden zorunlu olarak yeni önerme türetme (tümdengelim) (Hançerlioğlu, 1996). Bir durumla ilgili kanıtları değerlendirme, ilgili verilerden sonuç çıkarma, çıkarılan sonuçların doğruluğuna ya da yanlışlığına karar verme (yorumlama), bir durumla ilgili ifadelerin güçlü ya da zayıf yönlerini belirleme gücü (tartışmaların değerlendirilmesi) (Kurnaz, 2013).

Eleştirel düşünmenin önemine ve gerekliliğine ilişkin ilgili alan yazında farklı bakış açıları bulunmaktadır. Eleştirel düşünmeyi sağlıklı bir demokrasi için ön koşul olarak gören Özden (2009), eleştirel düşünen bireyin demokrasiye katkılarını şöyle ifade etmektedir:

> Eleştirel düşünen, satır aralarını okuyabilen, yazarın niyetini anlayan, dinlediğini ya da okuduğunu irdeleyen bireylerin çoğunlukta olduğu bir ülkede kamuoyu halk tarafından şekillenir. Aksi halde demokrasiden söz edilemez.

Kurnaz ise (2013) eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi için sayılabilecek nedenleri; yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine dayanan eğitim programları geliştirmek, yeni bilgiler üretebilecek bireyler yetiştirebilmek, değişik yönlendirme merkezlerinden (medya, reklam, propaganda...) yürütülen amaçlı kampanyalar karşısında sağlıklı düşünen bireyler geliştirmek şeklinde ifade etmiştir.

Eleştirel düşünceden yoksun kişiler, neyi niçin yaptıklarını ayırımına varamazlar. Kalıpları bellidir ve kendilerini yenileme gereksinimi hissetmezler. Bu kişiler gerçek anlamda yapıcı ve yaratıcı olamazlar (Özden, 2009). Eleştirel düşünen kişinin özelliklerini Nosıch de (2012); "iyi bir dinleyici, düşünceli konuşan birisi, açıklamaları arayan birisi (olayların "nedenine" bakan kişi), gözlemci bir insan, önemli kararlar alırken güvenilir bilgi arayan bir insan, ortada duran bir insan, yeni fikirlere açık bir insan, gerçeği arayan bir insan, eleştirel bir okur, eleştirel bir yazar, diğer insanları anlamaya çalışan bir insan ve

kendinin farkında olan bir insan" şeklinde sıralamıştır.

Eleştirel Düşünme Öğretiminde Öğretmen ve Öğrenci: Eğitim insan gücü kaynaklarını yetiştirme ve yönlendirmedeki en etkili araçtır. Bu aracın amacına ulaşmasındaki en önemli öğelerinden biri öğretmendir. Bir eğitim sisteminde yapılan yenilikler ancak öğretmenlerle uygulamaya geçirilebilir. Programlar ne kadar iyi yapılırsa yapılsın, öğrenme ortamları ne kadar iyi düzenlenirse düzenlensin, iyi nitelikli öğretmenler yetiştirilmediği sürece yapılan bütün yatırımlar ve çabalar boşunadır. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretemez. Bu nedenle bir okul, ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir (Aybek, 2007).

Demirel'e (2005) göre öğrencilerin eleştirel düşünmeyi öğrenmesi, öğretmenlerin bu konuda eğitilmiş olmasına bağlıdır. Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmenler, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine önemli katkılarda bulunurlar. Derslerde eleştirel düşünme becerileri düzenli olarak kullanıldığında, öğrencilerin eleştirel düşünme sürecine katılımları artma eğilimindedir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Bir sınıfta eleştirel düşünme becerisinin gelişebilmesi için, sınıfın aşırı baskı ve korkudan uzak, olabildiğince demokratik olması gerekir. Rogers, düşünmenin geliştirilebileceği bir ortamın şu iki özelliği taşıması gerektiğini belirtmektedir. Bunlar psikolojik güvenlik ve psikolojik özgürlüktür (Kurnaz, 2013). Özellikle ilişkilerde sınıfın havası gözlenebilir. Bu hava gergin, resmi, otoriter olabileceği gibi, samimi, sıcak ve demokratik de olabilir. Sınıfın havası sınıftaki öğrenme ve öğretme etkinliklerini olumlu ya da olumsuz bir biçimde doğrudan etkiler (Aybek, 2006). Doğanay'a (2000) göre, aşırı kısıtlayıcı, engelleyici, kalıplayışı ve otoriter bir ortam hem eleştirel hem de yaratıcı düşünmenin gelişimini engellemektedir. Çocuğun istediğini özgürce söylemediği, söylediğinde ise baskı ya da alay etme gibi davranışlarla karşılaştığı ortamlar, yaratıcı düşünmenin gelişmesini engeller.

Sönmez'e (1993) göre; öğrenme ve öğretme ortamları öğrencinin yaratıcı davranışlarını geliştirecek biçimde düzenlenmelidir. Yaratıcı düşüncenin oluşması için buluş yolu, araştırma, soruşturma ve tam öğrenme stratejileri, güdümlü tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma yöntemleri ile sokratik tartışma, küçük ve büyük grup tartışması, münazara, drama, yaratıcı drama, gösterip yaptırma, deney, gözlem, beyin fırtınası, workshop, demonstrasyon, problem çözme gibi teknikler eğitim ortamında işe koşulabilir.

Eğitim ortamı öğrencinin problemin farkına varmasına, onu anlayıp sınırlamasına, denenceler kurmasına ve diğer öğrencilerle birlikte çalışmasına imkân ve fırsat verilecek şekilde düzenlenmelidir. Ayrıca, öğrenciler eğitim ortamında sürekli desteklenip, yüreklendirilmeli ve yeni tutarlı ürünler ortaya koyduklarında davranışları pekiştirilmelidir; çünkü yaratıcılık; bilişsel, duyuşsal, devinişsel yani kültürel bir etkinlik sonucu ortaya çıkabilir.

Öğrenciler olumlu bir tutumla öğretime başlamalı, öğretim etkinliklerine doğrudan katılmalı, kendi görüşlerini eleştirel olarak değerlendirebilmelidir. Sınıfta demokratik bir ortamın oluşmasına katkı sağlamakta ve sınıf içinde liderlik ve diğer vasıfları açısından öne çıkan öğrenciler, diğer öğrencilerin görüş ve çalışmalarını sergileyecek ortamlar hazırlanmasında engelleyici olmamalıdır (Kurnaz, 2013).

Özden'in (1993) tespitlerine göre, öğrencilerin eleştirel düşünmeleri; çeşitli konular üzerinde fikir tartışmaları, tarihsel olayları farklı bakış açılarını dikkate alarak canlandırmaları, farklı görüşleri savunan televizyon programlarını izlemeleri, gazete ve dergilerde yayımlanan makaleleri inceleyerek önyargıları ve farklı görüşleri yansıtan eserleri inceleme ve tartışma etkinlikleri ile geliştirilebilmektedir.

Eleştirel Düşünme Öğretiminde Temel Yaklaşımlar: Eleştirel düşünmenin eğitim sistemi içinde geliştirilmesinin önemi konusunda ortak bir görüşe sahip olan eğitimciler, becerilerin nasıl öğretilmesi ve geliştirilmesi konusunda farklı görüşlere sahiptirler. Kazancı (1989), eleştirel düşünce öğretilmesinde; her düşüncenin ayrı birer konu halinde öğretilmesi ve ders sırasında yeri geldikçe bu süreçleri ve süreçlerin nasıl kullanılacağını vurgulama olmak üzere iki yaklaşımdan söz ederken, Vural ve Kutlu (2004), konu tabanlı eğitim yaklaşımı, konuya entegre etme yaklaşımı, genel yaklaşım ve karma yaklaşım olmak üzere dört temel yaklaşımdan söz edilmekte ve bu yaklaşımları şöyle açıklamaktadır; konu tabanlı eğitim yaklaşımı, öğretilmesi planlanan içerik birimi ile birlikte eleştirel düşünmenin de öğretilmesini öngörmekte; konuya entegre etme yaklaşımı, konu tabanlı eğitim yaklaşımına benzeyen yaklaşım içerik birimi ve eleştirel düşünme ilke ve kurallarını bütünleştirmeyi önerir ancak bu kurallar ve ilkeler açık bir şekilde verilmemektedir. Genel Yaklaşım; eleştirel düşünme becerileri okulda verilen ders içerikleri dışında (non-school context) bir içerik temel alınarak geliştirilen, beceri temelli program niteliğindedir ve karma yaklaşım; konu tabanlı ve genel yaklaşımın birlikte

kullanılmasını öngören yaklaşımdır.

İlgili alan yazın incelendiğinde eleştirel düşünmenin neredeyse her yaşta kazandırılabilecek bir beceri olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünmenin öğretimi ile ilgili birçok öğretim biçimi ortaya çıkmıştır (Schreglmann, 2011). Şahinel'e (2010) göre bir konu alanın öğrenme-öğretme sürecinde, eleştirel düşünme becerilerini bir araç olarak kullanarak, bu becerilerden yararlanmayı hedef alan ve bu doğrultuda tasarlanan bir öğretim programının uygulamaya konulabilmesi için aşağıda listelenen stratejiler ve etkinlikler işe koşulabilir:

- Doğru soruyu sorma
- Yaratıcı drama ve diğer bireylerin görüşlerini yeniden yapılandırma
- Olgu, görüş ve sebepler ile desteklenen usa vurma arasındaki farklılığı öğretme
- Sınıf içi değerlendirme teknikleri
- İşbirliğine dayalı öğrenme stratejileri
- Örnek olay / Tartışma
- Diyaloglar
- Eleştirel düşünme stratejilerinin her biri için önerilen sınıf içi uygulamalar.

Hannel ve Hannel (1998) eleştirel düşünmenin öğretilmesinde, her basamakta soru sorma yoluyla, yedi adım belirlemiş ve bu adımları aşağıdaki şekilde açıklamıştır (aktaran, Akınoğlu, 2001, s.126):

- Bilgiye göz atmak (Tanımlama ve etiketleme): Öğrencilere önlerindeki bilgiyi tanımlamalarını sağlayacak sorular sorma.
- Benzerlikleri ve farklılıkları belirlemek (Bağlantı kurma/ karşılaştırma): Öğrencilerin ellerindeki bilgileri karşılaştırmalarını sağlayacak sorular sorma.
- Genel temayı ve ilişkileri bulma (Sınıflandırma/ Bütünleştirme): Öğrencilere farklılık ve benzerliklerini buldukları bilgilerin sınıflandırması sağlayacak sorular sorma.
- Şimdi ne yapıyoruz? (Sonuç çıkarma): Öğrencilerden yapmaları istenen çözümlemeleri sağlayacak sorular sorma.
- Doğru cevaplama (Kanıtlandırma): Öğrencilerden kanıtlarla desteklenmiş cevaplar isteme.

- Benzer durumlara uygulama (Çıkarımda bulunma/ Projelendirme/ Uygulama): Öğrencilerden derste öğrendikleri yeni bilgiyi farklı durumlara transfer ederek uygulamalarını isteme.
- Ne öğrendik? (Özetleme): Öğrencilere bu dersin ne öğrettiğini sorma. Dersin başından sonuna kadar yer alan tüm öğelerin listelenerek dersin bir kez daha özetlenmesini sağlama.

Eleştirel düşünme becerisinin gelişmesine katkıda bulunarak bireyin özgürleşmesini ve özgürleşen bireyin dönüşümler yapmasını sağlayan eleştirel pedagojik uygulamalar gerçekleştirilirken birtakım ilkelere dikkat edilmekte ve öğretmen ve öğrencinin üstlendiği roller bulunmaktadır.

2.7. Eleştirel Pedagoji Uygulama İlkeleri ile Öğretmen ve Öğrenci Rolleri

Eleştirel pedagojinin uygulama ilkelerini ele alırken Freire'nin yetişkinlere okuma-yazma öğretiminde izlediği yöntemi belirtmek olanaklıdır. Waugh'a (2000) göre, Freire'nin okuma-yazma öğretiminde ilkeler halinde düzenlediği yöntem şu biçimdedir (aktaran, Akdağ, 2006, s.9-10):

- Okuryazar oranının çok düşük olduğu bölgeler tespit edilir.
- Belirlenen her bir bölgede, politik yetkililer, kampanya koşullarının uygun olduğuna ikna edilmeleri için yakınlaştırılır.
- Her bir bölge için çalışma ekibi kurulur.
- Bölge halkının yaşamı ve sözcük dağarcığı araştırılır. Bunun için gerekirse aylarca süren gözlemler yapılır. Oluşturulan çalışma gruplarına halk isterse katılabilir.
- Toplanan bilgilerin haftalar süren analizi sonucu yine yöre halkının katılımıyla 12 tema belirlenir.
- Her bir konu için resim ile simgelenen, gerçek yaşamdan örnek sunan resim yapılır.
- Her bir resim (slayt olacak biçimde düzenlenir) için, resimden bir tek sözcük tanımlanır.
- Eğitimi yapacak olanlara teknik (projektörün nasıl kullanıldığı gibi) ve genel yaklaşım (öğretmen merkezli yerine diyalog temelli) konularında eğitim verilir.

- Eğitim alacak kişiler 25-30 kişilik gruplar olacak biçimde her akşam 1 saat görüşmek üzere 6-8 hafta boyunca toplanırlar.
- İlk toplantıda daha önceden hazırlanmış eğitici slaytlardan biri gösterilir.
- İlk olarak slayt sözcüksüz verilir ve slaydın içeriği tartışılır. Sonra slayt sözcük ile birlikte verilir ve sözcük o slayda ait olur.
- Bu aşamada "buluş kartı" (ilgili sözcüğü içeren hece grubu) tanıtılır.
- Benzer işlem her bir tema için devam eder.

Freire'nin izlediği yöntemde; çalışma öncesinde sıkı bir hazırlığın olduğu, hedef kitlenin uzun zaman gözlemlenip kitle ile ilgili bilgilerin elde edildiği, çalışma gruplarına katılan halkın çalışma ekibini tanıma fırsatı bulduğu, eğitmenlerin gerek teknik gerek genel yaklaşım konusunda eğitimli oldukları, programın çok yoğun olmamakla birlikte belli bir süre aralıksız devam ettiği, uygulamaların öğretmen merkezi olmayıp diyalog temelli olduğu görülmektedir. Özen'e (2005) göre Freire'nin pedagoji teknikleri, katılımcıyı cesaretlendirme ve öğretmen-öğrenci arasındaki hiyerarşik uçurumu törpülemeyi hedeflemektedir (aktaran, Akdağ, 2006, s.10).

Freire "Ezilenlerin Pedagojisi" adlı eserinde tarım işçilerinden, öğretmenlerin öğrenecekleri olduğunu belirterek ötekilerden öğrenme gereğini vurgulamaktadır. Eğitimci ve öğrenen bireyler birbirleri hakkında bilgi sahibi değillerse ve birbirlerine bir şeyler öğretmiyorlarsa gerçek bir öğrenme durumunun yaşanması olanaksızdır (Freire, 1998). Freire'nin eleştirel pedagojisine göre sınıf ortamı aşağıda belirtildiği gibidir:

- Demokratiktir,
- Öğretmen-öğrenci arasındaki hiyerarşik uçurum en alt düzeydedir,
- Sınıfta diyalog etkin bir biçimde kullanılır,
- Sınıfta hâkim olan duygu sevgidir,
- Öğretmen ve öğrenciler birbirlerini tanır ve birbirlerinden öğrenecek bir şeyler olduğunun farkındadır.
- Düşünme ve eylem iç içedir.
- Öğrencilerin birer eleştirel düşünür haline gelmeleri sağlanır,
- Amaç sınıftaki seslerin çokluğunu sağlamaktır.

Öğretmenin görevi sınıfta demokratik, diyalog ve sevgi temelli, pozitif bir ortam oluşturmakla bitmemektedir. Giroux'a (2009) göre öğretmenler demokratik toplumun temelini oluşturan muhalefetin kamusal zenginliğidir. Eğitimciler bir taraftan araştırma yapmak, sorumlu oldukları topluluklarla beraber çalışmak, velilerle iş birliği yapmak gibi işlerle ilgilenmeli diğer taraftan da müfredatı belirleyen yapısal koşulları biçimlendirme çabası içinde olmalıdırlar. Aynı zamanda politik makaleler yazmak, toplumsal sorunları çözmek, birinin yaşamında sosyal bir etken olarak değişim yaratmanın yollarını öğrenmek gibi yeteneklere sahip öğrenciler yetiştirmenin ne anlama geldiğini sorgulayarak işlerini toplumun bütününü ilgilendiren konularla ilişkilendirebilmelidirler.

McLaren (2011) ise öğretmenlerin, kapitalist toplumlarda emeğin değer haline erişmesi için bilgi ve gücün birleşmesinde okullaşmanın rolünü mutlaka anlamış olmaları gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenler, sermayenin sosyal evreninde yer alan emek ayrışmasının dışında yeni bir toplum için çabalayacak cesarete sahip olmalıdırlar. Aktif yurttaşlar yetiştirmek için çaba harcamalıdırlar. Sınıf içi öğretim ve öğrenim süreçlerini güç, politika, tarih ve bağlam gibi kavramlardan soyutlayan geleneksel bakış açısından kurtulmuş olmalıdırlar.

Sağıroğlu (2013) öğretmene atfedilen rolün öncelikle içinde yaşanılan gerçekliği anlamak olduğunu belirtir. Öğretmen yalnızca gerçekliği deşifre etmekle kalmaz, öğretmenden gerçekliğe müdahale etmesi beklenir. Bunu yaparken öğretmen halkla içi içe olmalı ve halka hükmetmemelidir. Fischman ve McLaren (2005) öğretmenlerin rolünü, sorgulamanın, eğitsel ve toplumsal gerçekliği anlamanın ötesine geçerek "ortak bir praksis" aracılığıyla dönüştürmesi olarak belirtmektedir.

Öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin de üstlendikleri görevler bulunmaktadır. Giroux'a (2009) göre öğrenciler, eleştirel eğitim sınırları içerisinde kendi hikâyelerini anlatmak, piyasa ideolojilerine karşı direnmek ve demokratik politika alanlarını yaratmak için gerekli becerileri ve bilgiyi öğrenmelidirler. Özen'e (2005) göre ise öğrenciler, sınıfta aynı zamanda öğretmendirler. Öğretmenin verdiği bilgileri alan öğrenci yorumlama, ölçme ve değerlendirme işlemlerinden geçirir, kendi yorumunu da katarak öğretmene sunar. Böylece öğretmeninin öğrencilerin yorumları ışığında yeni bakış açıları kazanmaları sağlanmış olur. Eleştirel pedagojinin sunduğu tartışmacı ve yorumlayıcı bilinç kazanma yetisi ile öğrenci etrafında olup bitenlerin neden ve sonuçlarını anlamaya başlar.

Öğrenciler yarını kader olarak görmekten kurtulup değiştirmenin olanaklı olduğunu görürler (aktaran, Akdağ, 2006, s.11).

Özetlemek gerekirse, eleştirel pedagoji anlayışının hâkim olduğu sınıf ortamında öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki demokratik, sevgi temelli ve diyaloğa dayalıdır. Eleştirel pedagoji ilkelerini yöntem olarak benimseyen öğretmenler, öğrencilerinin düşünmelerine, fikir yürütmelerine, fikirlerini kendi cümleleriyle ifade etmelerine, problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Olaylara eleştirel yaklaşan birey, nedenleri ile ilgili sorgulamalar yapabilmekte ve var olan adaletsiz durumun dönüştürülmesinin olanaklı olabileceğine inanıp harekete geçmektedir.

2.8.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaların bir özeti sunulmuştur.

2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Balcı (2016) "Eleştirel Pedagoji Algısının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi" adlı çalışmada sınıf öğretmeni adayları, sınıf öğretmenleri ve Köy Enstitüsü mezunlarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyleri ortaya konularak değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Nicel bir çalışma olan bu araştırma, tarama modellerinden betimsel tarama modeli ile tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, sınıf öğretmeni adayları için 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Sinop Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi Eğitim Fakülteleri İlköğretim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda okumakta olan 3. ve 4. sınıf öğrencileri; öğretmenler için İzmir ili Buca, Bornova, Konak ve Karşıyaka İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri; köy enstitüsü mezunları için ise Türkiye genelinde ulaşılabilen mezunları oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve Yılmaz (2009) tarafından geliştirilen Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre tüm katılımcıların Eğitim Sistemi ve Okulun İşlevi alt boyutları ile Eleştirel Pedagoji İlkelerine katılımları orta düzeyde iken Özgürleşme alt boyutuna katılımları yüksek düzeyde bulunduğu görülüştür.

Güven (2016) “Sanat Eğitiminde Eleştirel Pedagoji Bağlamında Kitsch Olgusu ve Estetik Beğeni Üzerine Bir Değerlendirme” adlı çalışmada çalışma kapsamında, eleştirel pedagoji açısından sanat eğitimi, sanat eğitiminde değer sorunu, Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Teori'sinden hareketle günümüz sanat eğitimi, sanat eğitiminde tüketim ilişkileri bağlamında Kitsch olgusu ve estetik beğeni konuları üzerinde durmuştur. Nitel araştırma türlerinden "Betimsel araştırma" yöntemi kullanılarak yapılandırılmış bu araştırmada doküman incelemesinin yanı sıra elde edilen nitel verilerin sosyal geçerliliğini tartışma açısından yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yapılacak örneklem grubunu "uygun örnekleme" (conformity sampling) yöntemi kullanılarak seçilen Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Resim-iş Öğretmenliği bölümü Resim Anasanat Dalı (30 kişi) 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Sanat eğitimi alan, Lisans öğrencilerinin, araştırma konusuna ve sanat eğitiminde "Eleştirel Pedagoji" yönteminin uygulanmasına ilişkin görüşleri, yarı yapılandırılmış görüşme formları ile alınmıştır. Öğrencilerin en yüksek katılım gösterdiği maddenin "Sanat eğitiminde eleştirel pedagoji yöntemi kullanılmamaktadır" olduğu görülmüştür. Cevapların büyük bir bölümünde öğrencilerin eğitim sistemine yönelik beklentilerinin yer aldığı ve bu beklentilerin temel noktalarının eleştirel pedagojinin temel dinamikleri (diyalog, praksis, öz-düşünüm, düşümsellik, bağlam, dönüşüm (transformasyon), kültürel yeniden üretim ve iletişim) ile örtüşmekte olduğu görülmüştür.

Sarıöz ve Özkara (2015) “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji ve İlkeleri Hakkındaki Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilerin eleştirel pedagoji hakkındaki görüşlerini bazı demografik değişkenler bazında belirlemeyi amaçlamışlardır. 326 öğretmen adıyla yapılan çalışmada betimsel tarama modellerinden “Genel Tarama Modeli” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan “Eleştirel Pedagoji İlkeleri Anketi” 26 maddeden oluşmakta olup Cronbach’s Alpha iç güvenirlik katsayısı 0.75 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili çok az bilgiye sahip oldukları ve kız-erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür. Ancak farklı bölümlerde okuyan öğrenciler arasında cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir görüş farklılığı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Terzi ve diğerleri (2015) yapmış oldukları “Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ile Eleştirel Pedagoji İlkeleri Arasındaki İlişki” adlı bir başka çalışmada

pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile eleştirel pedagoji ilkeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Tarama modelinde tasarlanan bu çalışma Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 500 formasyon öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler; Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Eleştirel Pedagoji Ölçeğidir. Araştırma sonucunda pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve eleştirel pedagoji ilkeleri arasında ilişki bulunmuştur. Yine bu araştırma sonucunda kız öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına nazaran öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna daha çok inanmakta oldukları görülmüştür.

Mamur (2014) "Post-Modernizmin Sanat Eğitimine Yansıma Biçimleri Görsel Kültür ve Eleştirel Pedagoji" adlı çalışmada iletişim alanında yaşanan değişmelerle küresel kültürde metnin yerini görselliğin almasıyla ortaya çıkan "Görsel Kültür Kuramı" nı tanımlayıp, bu kuramın öğretim metodolojileri konusunda genel bir bakış sağlamayı amaçlamıştır. Görsel kültür eğitimini, sanat eğitimi içine yerleştirmede farklı yöntem ve öğretim metotlarına ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Türkiye'de ortaöğretim, lise ve öğretmen eğitiminde çeşitli düzenlemelerin gerektiğini vurgulamıştır. Bunların dışında Türk sanat eğitiminde yerel ve küresel ölçekte sosyal, politik, ekolojik, etnik, feminist ve daha pekçok sosyo-kültürel konunun çağdaş sanat ve görsel kültür bağlamında keşfedilmesi gerektiği sonucuna varmıştır.

Keleş (2013) tarafından yapılan "Eleştirel Pedagoji Bağlamında Medya Okuryazarlığı Dersinin İşleniş Biçiminin İncelenmesi" ne ilişkin araştırmada; medya okuryazarlığında dikkat edilmesi gereken noktaların başında; bireylerin korumacı bir yaklaşımdan uzak tutulması ve medya okuryazarlığı eğitiminin eleştirel yaklaşımla verilmesi gelmektedir. Çünkü medya mesajlarını alan bireyler iyi-kötü veya doğru-yanlış ayırımını yaparken fikirlerini sağlam temellere dayandırmalıdırlar. Ancak, bu araştırmada vurgulanan öğretmen kılavuz kitabı incelendiğinde sürekli bir bilgi aktarımının olduğu ve medya için bir çerçeve çizildiği görülmüştür. Medya okuryazarlığı dersinin korumacı yaklaşıma göre hazırlandığı ve öğrencileri düşünmeye sevk edici nitelikte olmadığı görülmüştür. Grioux ve Freire gibi eleştirel pedagojiye yön veren bilim insanlarının görüşlerini benimseyen eğitimciler tarafından medya okuryazarlığı dersinin verilmesi ile bu dersin arzu edilen düzeye ulaşacağına inanılmaktadır.

Sağıroğlu (2013) "Özgürleştirici Eğitim Anlayışları: Köy Enstitüleri ve Eleştirel Pedagoji Okulu" adlı çalışmada Köy Enstitüleri'nde uygulamaya konulan pedagoji anlayışını özgürleştirici eğitimin bir örneği olarak ve eleştirel pedagoji anlayışına uygun olarak incelemiştir. Yaptığı çalışmalar sonucunda Köy Enstitüleri'nde uygulamaya konulan pedagoji anlayışının kişisel özerklik, kendini tanıma, kendini gerçekleştirme, özyönetim gibi kavramları vurgulayarak insanı zenginleştirmeye ve demokratikleştirmeye katkıda bulunduğunu ve özgürleştirici eğitim anlayışının bir örneği olarak nitelendirilmesinin mümkün olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte söz konusu olan anlayışların; öğrencileri özgürleştirmeleri, öğrenen ve öğreten arasındaki ilişkileri eşit ve demokratik biçimde düzenlemesi, kişilerin eleştirel bir bakış kazanıp, harekete geçip özgürleşmeyi hedeflemeleri bakımından da paralellik olduğunu belirtmiştir.

Aslan (2012) tarafından yapılan "Gelecekçi Sanat Eğitimi Modellerine Temel Oluşturması Bakımından Görsel Okuryazarlık ve Eleştirel Pedagoji İlişkisi" adlı çalışma ilgili alan yazın taramasına dayalı kuramsal-analitik yöntem izlenmiştir. Bu çalışmada; görsel okuryazarlık ve eleştirel pedagojinin sanat eğitiminin gelişiminde ve geleceğini kurgulamada nasıl bir rol oynayabileceği tartışılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda; görsel okuryazarlık ve eleştirel pedagojinin öğrenme ortamları için alternatif yöntemler üretebildiği, sanat eğitiminin görsel okuryazarlık ve eleştirel pedagojinin düşünsel ve üretimsel motivasyonuna ihtiyacı olduğu, eleştirel görsel okuryazarlık diye yeni bir tanımlamanın ortaya çıktığı, görsel okuryazarlık ve eleştirel pedagojinin sanat, kültür, teknoloji, endüstrileşme ve medya ekseninde oluşturduğu yeni sosyalitenin sanat eğitiminde rolü olduğu, görsel okuryazarlık ve eleştirel pedagoji ilişkisinin sanat eğitiminin toplumsal ve pedagojik temellerinin oluşmasına katkı sağladığı, görsel okuryazarlık ve eleştirel pedagojinin sanat eğitiminin evrensel dilini oluşturmaya ve soyut düşünmeye katkı sağladığı görülmüştür.

Yılmaz ve Altınkurt (2011) yapmış oldukları "Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji ile İlgili Görüşleri" adlı çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemeye amaçlamışlardır. Tarama modeli ile desenlenmiş olan araştırmanın örneklemi seçkisiz olarak belirlenmiş 567 öğretmen adayından oluşmaktadır. Eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeği ile toplanan veriler; cinsiyet, öğrenim, görülen program ve sınıf değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Velilerin analizinde t-testi, ANOVA ve betimsel analizler kullanılmış ve katılımcı görüşlerinin

cinsiyet, öğrenim görülen program ve sınıf değişkenlerine göre değiştiği görülmüştür. Ayrıca lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Oral (2010) tarafından yapılan "Eleştirel Pedagoji Odaklı Bir Yaklaşımla Bir Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınıfında Güç İlişkileri" adlı çalışmada İstanbul'daki özel bir ilköğretim okulunda 5 aylık bir süreçte yaptığı gözlemler ve 41 saatlik ses kaydı ile etnografik saha notları ve öğretmen görüşleriyle oluşturduğu veri tabanıyla öğretmen ve öğrenciler arasındaki güç ilişkilerinin sınıf içi etkileşim sürecinin çeşitli bileşenleri aracılığıyla nasıl kurulduğunu doğal ortamında gözlemleyip betimlemiştir. Bu araştırma sonucunda İngilizcenin öğretiminde ana dil kullanımının engelden çok öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrenciler arasındaki iletişimin dersin akıcılığını engellemediği, öğretmenin yaptığı tercümelerin öğrenmeleri kolaylaştırdığı ancak çeşitli tedbirler alınması gerektiği, sınıf ortamının düzenlenmesi ve öğrenci davranışlarının kontrolü sadece sınıf yönetimiyle alakalı olmadığı sınıf etkileşimine de bağlı bir durum olduğu, neyin doğru-yanlış ya da uygun-uygunsuz olduğuna dair öğretmen görüşlerinin güç ilişkilerinin kurulumunda etkili olduğu ve öğretmenin gücünün ideolojik inançlara dayandığı, bireysel soru analizindense bir tür olarak soru sormanın analizinin daha önemli seçenekler sunabildiği, içerikle ilgili geri bildirim aşamalarındaki gibi aşırı derecede yapılandırılmış ortamlarda bile öğrencilerin istedikleri gibi davranabilecekleri alanlar geliştirebildikleri, öğrenci direnci özel ve toplu iletişim stratejilerinin kullanımı yoluyla üretildiği bu nedenle de yıkıcı olarak tanımlanan öğrenci davranışlarının ideolojik olabildiği, öğretmen ve öğrenci haklarını, yükümlülüklerini ve rollerini sabit olarak tanımlamanın zor olduğu ve bunların sınırlarının öğrenci tarafından test edildiği belirtilmiştir.

Kükürt (2007) "Eleştirel Pedagoji Açısından E. Levinas'ta "Öteki" Kavramı adlı çalışmasında; eğitime felsefi açıdan yaklaşıp, eğitim anlayışlarını ve süreçlerini eleştirel olarak ele almaya çalışmıştır. Eğitime baskıcı, katı bir tutumun değil de etik bir ilişki zemininde sevgi, saygı ve sorumluluğun hâkim olması gerektiğini belirtmektedir. Bunun gerçekleşmesi için eğitim felsefesinin uygun zemini hazırlayacak nitelikte olması gerekmektedir. Bu noktada Levinas'ın öteki kavramına değinen Kükürt, bu kavramın sağlam bir zemin olabileceğini belirtmiştir. Çünkü bu kavram, bir öteki olarak öğrencinin biricikliğini yok etmeyen veya tekil öğrenciyi çoğullaştırıp genellemeyen bir anlayışı dile getirmektedir.

Yıldırım (2006) "Eleştirel, Pedagoji Açısından Gazetecilik Eğitimini Yeniden Düşünmek" adı çalışmada gazetecilik eğitimi veren fakültelerde klasik pedagoji anlayışının aşılması ve bu anlayışın yerine eleştirel ve analitik düşünce yapısı geliştirme ve demokratik gelenekleri içselleştirme zemininin hazırlandığı eleştirel pedagojik yöntemlerin belirlenmesi gerekliliği üzerinde durmuştur. Araştırma sonucunda gazetecilik eğitimi sürecinde eleştirel pedagojinin benimsenmesinin uzun vadede toplumun demokratikleşmesi için önemli bir adım olduğu belirtilmiştir. Bilginin depolandığı eğitim modelinin dışına çıkılması için müfredatın düzenlenmesi ile eleştirel ve özgürlükçü düşünmeyi benimsemiş eğitimcilerin yetişmesi gerektiği belirtilmiştir.

Yapılan araştırmalarda eleştirel pedagoji ile ilişkili ülkemizde yapılan araştırma sayısının çok sınırlı olduğu görülmüştür. Eleştirel pedagojinin uygulama örneği ile ilintili olarak incelendiğinde bitmiş benzer bir çalışma mevcut değildir. Yapılan taramalar sonucunda YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde araştırma konusuyla örtüşen bir çalışma görülmemiştir. Tez konu başlığında geçen "eleştirel pedagoji" kavramına ilişkin olarak; Balcı (2016), Güven (2016), Keleş (2013), Aslan (2012), Oral (2010) ve Kükürt (2007) altı tez çalışmasına rastlanmıştır. Ulaşılan tüm çalışmalar arasından, Oral'ın (2010) öğretmen ve öğrencilerle; Sarıöz ve Özkara (2015), Terzi ve diğerleri (2015), Güven (2016) ile Yılmaz ve Altınkurt'un (2011) öğretmenler ile; Balcı'nın (2016) ise öğretmen ve öğretmen adaylarıyla çalıştığı görülmüştür. Bu araştırma biten ve ulaşılan araştırmalar arasında alanında ilk olma özelliği taşımaktadır.

2.8.2. Yurtdışı Araştırmalar

Mahmoodarabi ve Khodabakhsh (2015) "Eleştirel Pedagoji: (Yabancı Dili İngilizce olan) EFL Öğretmenlerinin Görüşleri, Deneyimleri ve Akademik Dereceleri" adlı çalışmada; Eğitim alanında geleneksel pedagojiden özgürlükçü pedagojiye geçişle olumlu değişikliklerin meydana gelmesine rağmen, öğretmenlerin eleştirel pedagoji düşüncelerini etkileyen faktörlere pek fazla dikkat edilmemektedir ve eleştirel pedagoji alanında EFL öğretmenlerinin öğretimin farklı görüş açıları hakkındaki düşüncesini incelemede güvenilir ve geçerli araçları tasarlamak için sadece birkaç çalışma yürütüldüğünü belirtmektedir. Bu nedenle İranlı EFL öğretmenlerin eleştirel pedagoji düşünceleri hakkındaki ve onların bunu EFL öğretiminde uygulamadaki yatkınlığı açısından bilgilerinde bir boşluk olduğuna inanılmakta ve bu çalışma ile bu boşluğu doldurmaya yardım etmek amaçlanmıştır.

Öğretmenlerin öğretmenlik deneyimleri ile eğitimle ilgili geçmişi ve eleştirel pedagoji görüşleri arasındaki ilişkiye odaklı olan bu araştırmada eleştirel dil pedagojisi etmen çözümleyici kullanılarak anket geliştirilip geçerli kılınmıştır. Anket 403 kişiye uygulanmış, veriler Pearson ile MANOVA'ya birlikte inceletilmiştir. Sonuçlar lisans, lisansüstü ve doktora katılımcılarının eleştirel pedagoji farkındalıkları arasında önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir. Doktoralı katılımcıların eleştirel dil pedagojisinin ilke ve uygulamalarına en fazla farkında olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin öğretmenlik deneyimlerinin eleştirel pedagojinin farkındalığında önemli ilişkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Halks (2014) "Daha Eleştirel Pedagoji: Latin Lise Erkek Öğrencilerinin Okulu Bitirememe Oranlarını Azaltabilir miydi?" Öğrenci Bakış Açısı adlı çalışma düşük sosyoekonomik durumlu Latin lise genç erkek öğrencileri eğitmek için daha fazla eleştirel pedagoji kavramı kullanmak için bir anket uygulanmıştır. Eleştirel pedagoji ilkelerini bir rehber olarak kullanarak okulu bitirmeyen sekiz öğrenciye farklı sorumluluk kurallarıyla farklı bir sınıf dinamiği ve çevresi hakkında hissedebilecekleri sorulmuştur. Bulgular öğrencilerin daha eleştirel pedagojik eğitsel çevreyi hoş karşıladıklarını önermektedir. Şimdiki okullarını bitirme durumunda olmadıkları, daha eleştirel pedagojik bir ortamda olacakları muhtemel sonucuna ulaşılmıştır.

Groves Price ve Mencke (2013) "Eleştirel Pedagoji ve Yerli Amerikan Gençliği ile Uygulaması: Katılımcı Hareket Araştırması Sayesinde Yetişim Değişikliği" adlı araştırmada, araştırmacı eleştirel pedagoji ve uygulamasını tartışmaktadır. Fakat kendi çalışmasının bir örneğini ile katılımcı hareket araştırmasında (PAR-KHA) meşgul etmenin yöntemini de sağlayıp kendi konumlandırma gerilimlerinde gezinirken ve ciddi olarak tarihsel marjinal Yerli Amerikan Gençliğini de tanıtmaktadır. Öğrencinin hatırlamasına yardım etmek, öğrencinin toparlanmasına destek olmak ve akademik ile toplumsal duyarlılık gelişimini ilerletmek için tasarlanan Liderlik Gelişim Kampını tanıtmaktadır. Hafta boyunca 13, 17 yaş arası gençlerin yerleşimi için yaz kampı, çok çeşitli atletik faaliyetler, kültürel duyarlı akademik seminerler ile liderlik ve ekip oluşturmayla uğraşırken, Liderlik Gelişim Kampı orta ve lise öğrencilerine üniversite yatakhanesinde kalmak için fırsat sunar. Eleştirel pedagoji sihirli çözüm ya da okullar ve toplulukları saran sayısız sorunlara reçete değilken, serbest kalma ve eleştirel bilinç gelecekte eninde sonunda okullaşmayı ve eğitimi değiştireceği umulmaktadır.

Allen ve Rossatto (2009) “Ayrıcalıklı Öğrencilerde Eleştirel Pedagoji İşler mi?” adlı bir başka çalışmada, çok kültürlü ve toplumsal alt yapılı alanlar ABD’de yaygın olarak kavramsallaştırıldığında eleştirel pedagojinin sınırları incelenmiştir. Araştırmacı ABD öğretmen eğitim programlarının daha ayrıcalıklı alanlarında yaşama geçirilmesinde eleştirel pedagojinin bütünüyle yenilenmesine bir ihtiyaç olduğu sonucuna varmaktadır. Eleştirel pedagoji geniş bir yelpazede toplumsal eşitsizliklerin değişimine neden olduğu için, anketler çevresinde baskıcı grupların kimlik yapılarında en azından kısmen tekrar planlama yapılmalıdır. Genelde bu belirgin kimlikler ideolojik olarak bütün baskıcı gruplar için sosyal adalete bağlılıklarında tutarlıdır.

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde de konu ile ilgili çok fazla araştırmaya ulaşılamamıştır. Ulaşılan çalışmaların birbirinden farklı oldukları görülmüştür. Mahmoodarabi ve Khodabakhsh (2015) İranlı EFL öğretmenleri ile yürüttükleri çalışmada; eleştirel pedagoji alanında EFL öğretmenlerinin, öğretimin farklı görüş açıları hakkındaki düşüncesini incelemede güvenilir ve geçerli araçları tasarlamak için sadece birkaç çalışma ile sınırlı bir alandaki boşluğu kapatmak amaçlanmıştır. Halks (2014), Latin lise genç erkek öğrencileri eğitmek için daha fazla eleştirel pedagoji kavramı kullanmak için bir anket uygulanmıştır. Groves Price ve Mencke (2013) eleştirel pedagoji ve uygulamasını tartışmaktadırlar. Allen ve Rossatto (2009) ise çok kültürlü ve toplumsal alt yapılı alanlar ABD’de yaygın olarak kavramsallaştırıldığında eleştirel pedagojinin sınırlarını incelenmiştir. Ulaşılan araştırmalardan biri (Mahmoodarabi ve Khodabakhsh, 2015) öğretmenlerle, ikisi de (Halks, 2014 ile Groves Price ve Mencke 2013) öğrencilerle yapıldığı görülmüştür.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın süreci, araştırma ortamı, araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırmada geçerlik ve güvenirlik yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada; ilkokul 4. Sınıfta Türkçe ile İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi derslerinde eleştirel pedagoji uygulamalarının nasıl gerçekleştiğini ortaya koymaya, eleştirel pedagoji uygulamaları ile öğrencilerinin hayallerindeki okulu belirlemeye ve okulun öğrencilerin fikirleri doğrultusunda keyifli bir öğrenme ortamına dönüştürülmesine çalışılmıştır. Araştırma konusunun niteliği ve araştırmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma modellerinden eylem araştırması yapılmıştır.

Öğretmenin araştırma süresince araştırmacı rolünü üstlenmesi sebebiyle eylem araştırması alan yazında öğretmen araştırması olarak da geçmektedir. Bu yöntem ilk kez Avrupa ve Amerika'da savaş sırasında problemlere çözüm bulunması amacıyla kullanılmıştır (Köklü, 2001). Alan yazında birçok eylem araştırması tanımı görmek mümkündür. Yıldırım ve Şimşek (2013) eylem araştırmasını; okulda ya da diğer kuruluşlarda çalışan ve uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve sorunun çözüme yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır şeklinde tanımlamaktadırlar. Köklü (2001) yalın şekliyle; uygulayıcı tarafından test edilen eylemlerin bulunduğu uygulamalı bir araştırma diye tanımlamıştır. Mills'e (2003) göre eylem araştırması; öğrenme-öğretme süreci ve çevresiyle ilgili yetkili çevrelerin, öğrencilerin nasıl öğrendiği, öğretmenin nasıl öğrettiği ve okulun nasıl yönetildiğine ilişkin bilgi toplama amaçlı araştırma sürecidir (aktaran, Dal, 2012, s.85).

Herhangi bir uzmanlık alanında çalışan, okulda öğretmen ya da müdür, şirkette mühendis ya da insan kaynakları müdürü gibi bir kişi tarafından sorunları çözmek ya da

niteliği arttırmak amacıyla yapılan eylem araştırmasının özelliklerini Köklü (1993); durumsal, işbirliğine dayalı, katılımcı, kendini değerlendirici biçiminde sıralar ve bu özellikleri şöyle açıklar: Durumsal; belirli bir ortamda problemlerin keşfedilmesi ve probleminin yine aynı ortamda çözülmesi, işbirliğine dayalı; araştırmacı grupların ya da problemi yaşayan kişilerin birlikte çalışması, katılımcı; grup üyelerinin doğrudan ya da dolaylı olarak araştırmanın yürütülmesinde yer alması ve kendini değerlendirici; devam eden durum içinde sürekli bir değerlendirmenin söz konusu olmasıdır. Eylem araştırmasının diğer özellikleri şöyle sıralanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014):

- Eylem araştırması sorunun farkına varılması ya da ortaya çıkmasıyla başlar ve sorunla ilgili durumun iyileştirilmesi amaçlanır.
- Eylem araştırmasında geliştirilen çözümler evrensel değerlere uygun olmalıdır.
- Eylem araştırmasında sonuca ulaşmak için en verimli ve akılcı çözümler kullanılmalıdır.
- Çözüm olarak geliştirilen eylem ve bunun sonucu görülen yansıma arasında sürekli bir bağlantı kurulur ve böylece önceden bilinçli ya da bilinçsiz gerçekleştirilen eylemlerin neden olduğu yansımalar görülerek bu eylem eylemleri sonucu açığa çıkan ürünler geliştirilebilir.

Büyüköztürk ve diğerleri (2014, s.262), eylem araştırmasının özelliklerini ifade edip diğer nitel ve nicel araştırma yöntemleriyle farklılıklarını Fraenkel ve Wallen'den (2006) Tablo 3'deki gibi aktarmaktadırlar.

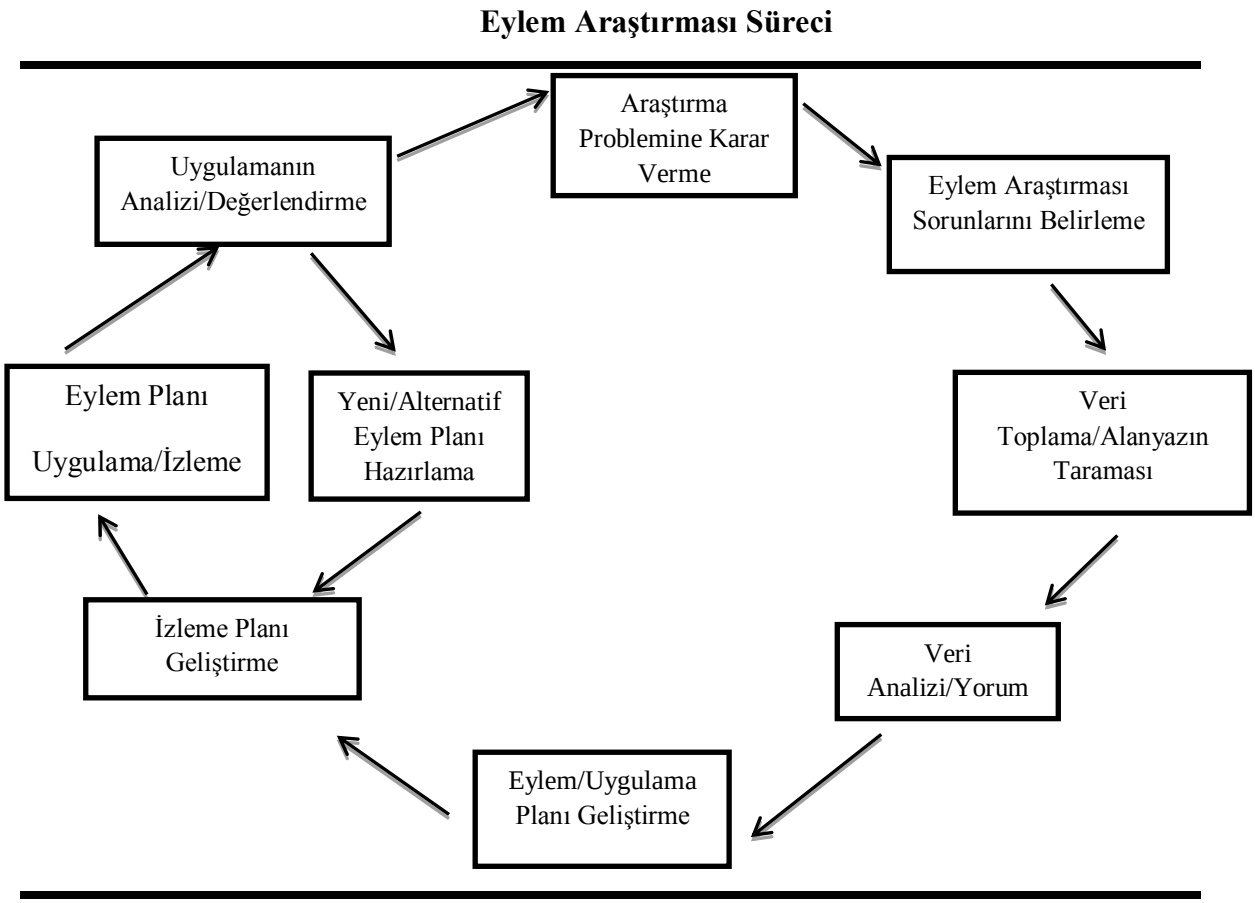
Tablo 3: Eylem araştırmasının diğer nitel ve nicel araştırma yöntemleriyle farklılıkları.

Eylem Araştırması	Diğer Araştırma Yöntemleri
Yerel sorunları çözmeye odaklı.	Kuramları sınama, genellenebilir bilimsel bilgiler üretmeye odaklı.
Araştırmanın yürütülebilmesi için çok fazla eğitim gerektirmez.	Araştırmanın yürütülebilmesi için gerekli ve yeterli düzeyde eğitim alınması zorunludur.
Araştırmacı sorun bağlamanın içinden bir kişidir.	Araştırmacı genellikle sorun bağlamanın doğrudan içinde değildir.
Genellikle sorun durumuna özgü yeterlikte araştırmacının geliştirdiği veri toplama araçları kullanır.	Genellikle uzmanlar tarafından geliştirilmiş ya da denetlenmiş veri toplama araçları kullanılır.
Araştırmanın planlanması ve yürütülmesi süreçleri daha esnektir.	Araştırmanın planlanması ve yürütülmesi süreçleri daha tutucudur.
Araştırmanın bulguları ve sonuçları araştırma bağlamının özelliklerine, değerlerine göre yorumlanır.	Araştırmanın bulgular ve sonuçları evrensel özellikler ve değerlere göre yorumlanır.
Kasıtlı (amaçlı) örneklem üzerinde çalışılır.	Örneklemin seçkisiz olması tercih edilir.
Araştırmacının, araştırmaya ilgili bireysel deneyim ve görüşleri veri olarak dikkate alınır.	Araştırmacının öznel deneyim ve görüşleri nesnel veri olarak dikkate alınmaz.
Araştırmanın sonuçları çok az genellenebilir.	Araştırma sonuçları genellenebilir.

Tablo 3'de diğer araştırma türleriyle karşılaştırılan eylem araştırmasının odak noktası, araştırmacı özellikleri, veri toplama araçları, araştırma süreci, araştırmanın örneklemi ve sonuçların genellenebilirliği bakımından farklılıklar gösterdiği görülmektedir.

3.2. Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırmalarının her biri, bir diğer eylem araştırmasından farklıdır. Bu nedenle eylem araştırmalarının aşamalarının kesin ve değişmez olduğunu söylemek olanaklı değildir. (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Shön'ün (1983) tanımladığı "yansıtıcı düşünme" ile benzerlik gösteren bir eylem araştırması süreci bir problemle başlar ve belirli değişiklikler yoluyla bu problem çözülür ve bu aşamada üzerinde düşünülecek yeni bir problem belirlenir. Bir eylem araştırması süreci şekil 1'de verildiği gibidir (aktaran, Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.335).



Şekil 1: Eylem araştırması süreci (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bir eylem araştırması süreci; problem belirleme, veri toplama, veri analizi, eylem planı belirleme, eylemi gerçekleştirme ve alternatif bir eyleme karar verme aşamalarından oluşmaktadır. Bu aşamalar bir döngü biçiminde olup ve veri analizi süreç boyunca devam etmektedir.

3.2.1.Araştırma Problemine Karar Verme

Araştırmacı yüksek lisans ders döneminde yapmış olduğu "Düşünme Becerileri Öğretimi" konulu ödev çalışmayı bir ilgi alanı olarak belirlemiş ve bu konuya ilişkin çalışmalarını derinleştirmiştir. Daha sonra eleştirel düşünme üzerinde yoğunlaşmıştır. Eleştirel düşünme ile ilgili araştırmalar yaparken, anahtar kelime olarak yalnızca "eleştirel düşünme" yazdığı YÖK Ulusal Tez taramada 276 adet tezin yazılmış olduğunu görmüştür. Araştırmacı daha önce çalışılmamış ya da az çalışılmış bir alanda çalışıma yapmayı düşündüğü için yeni bir konu arayışına girmiştir. Belirlenen birkaç konu başlığı içinden araştırmacı eleştirel pedagojiyi seçmiştir. Eleştirel pedagoji ile ilgili araştırmalarını

derinleştiren araştırmacı bu konuda karar kılmış ve ne yapabilirim diye düşünmüştür. Bu aşamada Arş. Gör. Selin GÖÇEN'in önerdiği kitaplardan *"Özgürlük Okulu"* nu okuyan araştırmacı kitaptan ilham alarak ve Yrd. Doç. Dr. Sibel Dal'ın geçerlik komitesi toplantısında *"Sürece, sınıfta ya da okulda bir sonuca farkındalık oluşturarak bir başka söyleyişle yansıtma yaparak başlayabilir, sonraki süreçte sınıfı ya da okulu dönüştürmeye yönelik bir eylem gerçekleştirebilirsin."* demesiyle okulda kullanılmayan bir alanı öğrencilerin istekleri doğrultusunda dönüştürme fikrini tez danışmanı Yrd. Doç. Dr. Fatih YILMAZ ile paylaşıp çalışma konusunu belirlemiştir.

Araştırmacının sınıf öğretmenliği lisans alanından mezunu olması ve Eylül 2006'dan beri sınıf öğretmenliği yapıyor olması, uygulamaya yönelik bir çalışma için gerekli alt yapıya sahip olduğuna inanması araştırmacıyı uygulama yapmaya yöneltmiştir. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır il, Çınar ilçe merkezinde Ziya Gökalp İlkokulu'nda dördüncü sınıf öğretmenliği yapan araştırmacı uygulamayı kendi sınıfıyla yürütebileceğini düşünmüş ve bu fikrini okul müdürü ile paylaşmıştır. Okul müdürü yeniliklere açık ve ufku geniş bir kişiliğe sahip olup, çeşitli projeler yürütmekte olduğu için bu fikri memnuniyetle karşılamış ve araştırmacı öğretmene her konuda destek olma sözü vermiştir.

Araştırmacı öğretmen öğrencilerine gerekli açıklamaları yaparak, onlarla birlikte bir araştırma yapacaklarını belirtmiştir. Öğrencilere bu konuda yardımcı olmak isteyip istemedikleri soran araştırmacı tüm sınıfın onayını almıştır. Öğrencilerin onayını aldıktan sonra kamerayla kayıt yapacağını, zaman zaman fotoğraflar çekeceğini ve araştırmanın sonunda da içlerinden kimileri ile görüşme yapacağını ve görüşmeleri kaydedileceğini, 18 yaşından küçük oldukları için ailelerinden izin almadan bu işlemlerin hiçbirini yapamayacağını belirtmiş ve veli izin formunu dağıtmıştır. Velilerin tümü izin formlarını onaylayarak izin vermişlerdir.

Araştırma problemi belirlendikten sonra uygulama sürecinin nasıl planlanacağı üzerinde yoğunlaşılmıştır. Eylem planının ilk basamağı netleştirilmiş, bundan sonraki süreç için taslak oluşturulmuş ve olası süre belirlenmiştir. Araştırmanın on iki hafta sürmesi öngörülmüş ancak araştırmanın doğası gereği süre planlanandan biraz uzun sürmüş araştırma 14 haftada tamamlanmış ve son bir aylık süre içerisinde haftada bir kez yapılan uygulamaların yoğunluğu arttırılmış haftada 2 ya da 3 uygulama yapılmıştır. Araştırma süreci devam ederken 13 Ocak 2015 tarihinde Çınar'da yaşanan terör saldırısının ardından aileler bir hafta çocuklarını okula göndermemişlerdir. Hemen

sonrasında yarıyıl tatili başlayınca araştırmaya bir ay ara verilmiş, tatil dönüşü o güne kadar yapılanlar tekrar edip, zorunlu aranın verildiği yerden devam edilmiş ve herhangi bir sorun yaşanmamıştır.

3.2.2. Verilerin Toplanması

Eylem araştırması sürecinde veri toplama teknikleri kimi özelliklere göre farklılık gösterebilir. Bu özellikler; araştırma soruları, araştırma durumu ve araştırmacının bireysel yeterlikleri olarak sıralanabilir. Yaygın olarak kullanılan üç teknik bulunmaktadır: Deneyimlere dayalı teknikler; araştırmacının veri toplama sürecine etkin ya da edilgin biçimde katılımı, katılımcı gözlem, toplantı tutanakları vb. Sorgulamaya dayalı teknikler; görüşmeler, standart testler, anketler, tutum ölçekleri vb. İncelemeye dayalı teknikler; ses ve video kayıtları, günlükler, öğrenci ürünleri, haritalar vb. içerir (Kuzu, 2009).

Araştırmanın problemi belirlendikten sonra uygulama öncesi ne tür verilerin toplanacağına karar verilmiştir. Bu karar doğrultusunda gözlemleri desteklemesi için tüm uygulamalar kamera ile kayıt edilmiştir. Her uygulama sonrası öğrenciler günlük tutmuşlardır. Araştırmacı da yansıtıcı günlük tutmuştur. Uygulamalar sırasında öğrencilerin yapmış oldukları çalışmalar dosyada saklanmış ve süreç devam ederken betimsel analiz yapılarak değerlendirmiştir. Süreç sonunda da odak öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Süreç boyunca yapılan kayıtlar araştırmacı tarafından hazırlanan planlar, öğrenci günlükleri, öğrenci görüşleri, araştırmacı günlüğü ve öğrencilerin yapmış olduğu çalışmalarla desteklenmiştir. Tüm bunlardan elde edilen veriler geçerlik komitesi toplantılarında değerlendirilmiş, eylem planları ya değiştirilmiş ya da yeni eylem planları hazırlanmıştır. Uygulamalar devam ederken veri toplamaya devam edilmiştir. Toplanan tüm veriler uygulama sürecinin biçimlenmesine ve eylem planlarının geliştirilmesine ya da değiştirmesine katkı sağlamıştır.

3.2.3. Veri Analizi/ Yorumu

Bu aşama; verilerin düzenlenmesi, araştırma soruları çerçevesinde betimlenmesi ve yorumlanması aşamalarından oluşur. Verilerin analizi, veri toplama ile eşzamanlı yürütülür. Verilerin analizi sürecin anlaşılmasını sağladığı gibi araştırmacıyı birtakım yorumlara ulaştırır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaçlar doğrultusunda; ilk hafta

yapılan uygulamanın önce makro analizi yapılmış ardından video kaydın dökümü yapılarak mikro analiz yapılmıştır. Ayrıca her hafta yapılan uygulamaların kayıtları izlenip makro düzeyde çözümlemeler yapılmıştır. Kayıtlardan eylem planlarının değiştirilmesine ya da şekillendirilmesine katkıda bulunabilecek yerler geçerlik komitesi ile gözden geçirilmiş ve bu doğrultuda eylem planları geliştirilmiştir.

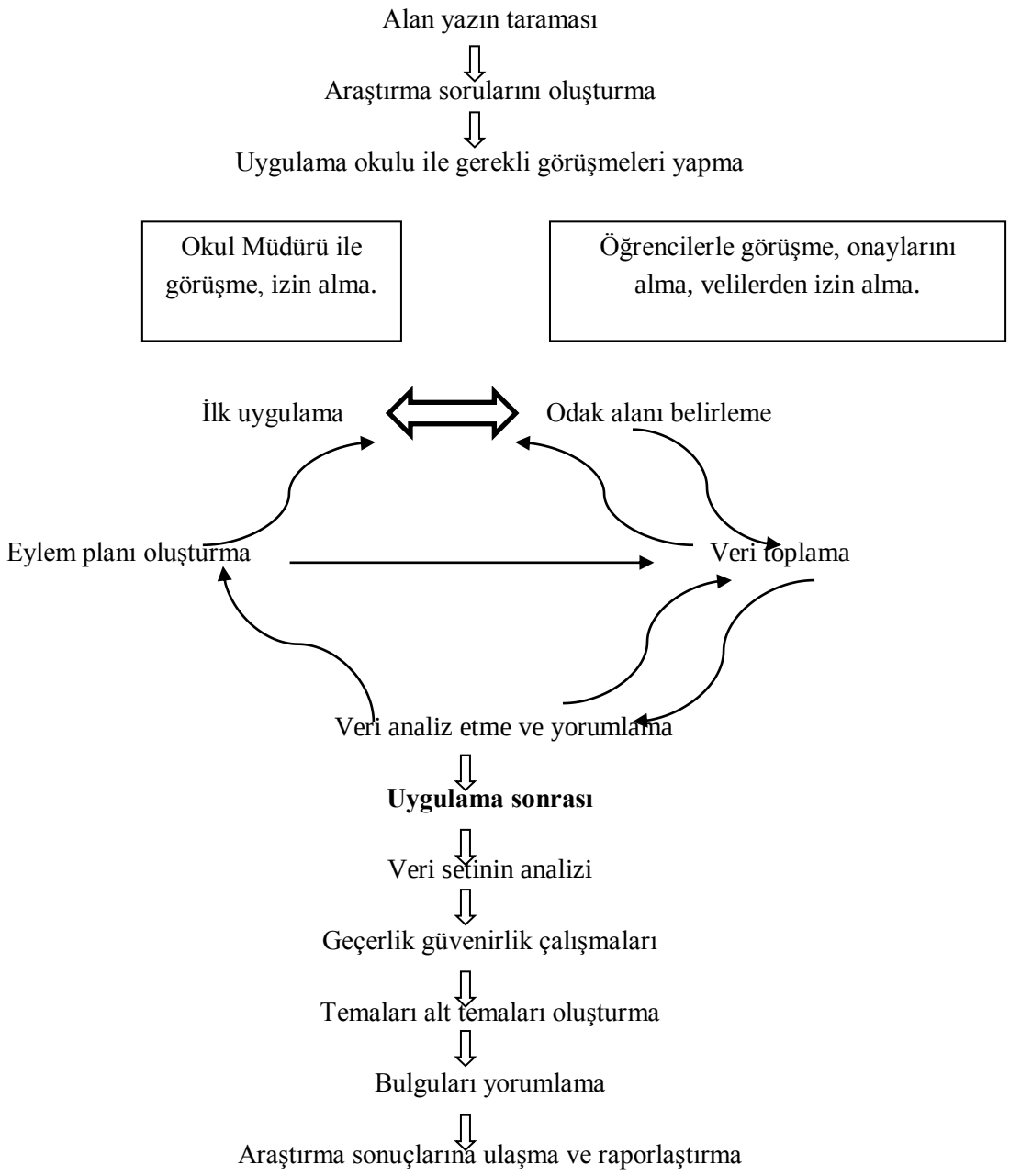
3.2.4. Eylem Planı Geliştirme

Eylem planı geliştirme, ulaşılan bilgiler ve veriler doğrultusunda araştırmacının hangi eylemi uygulayacağına karar verdiği aşamadır (Aksoy, 2003). Eylem araştırması için mutlaka olması gereken bu aşama diğer bilimsel araştırmalardan farklı olarak; araştırmacının, problemin çözümüne yönelik olarak bulduklarını uygulamaya aktarma konusunda harekete geçtiği aşamadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmacı tarafından eylem planları hazırlanmadan önce ilk uygulama geçerlik komitesi üyeleri ile paylaşılmıştır. Üyelerin görüş ve önerileri doğrultusunda ilk uygulama belirlenmiştir. Öğrencilere çizgisiz kâğıt dağıtılıp hayallerindeki okulu yazmaları ya da çizmeleri istenmiştir. Öğrenciler yazma-çizme konusunda özgür bırakılmış kim ne isterse onu yapmıştır. Araştırmacı herhangi bir yönlendirme yapmış olmamak için örnek vermemiş yalnızca *"Hayalinizdeki okul nasıl bir yer?"* ve *"Okulunuz nasıl olsaydı mutlu olurdunuz?"* sorularını sormuştur.

İlk uygulama için öğrencilere verilen çizgisiz kâğıtlar araştırmacı tarafından toplanarak incelenmiş ve betimsel analizleri yapılmıştır. Betimsel analizden sonra ana tema ve alt temalar oluşturulmuştur. *"Hayalimdeki Okul*" ana teması ve bu ana temaya bağlı oluşturulan alt temalar sürecin bundan sonraki aşamalarının belirlenmesine katkı sağlamıştır. Her hafta bu alt temalardan bir ya da birkaçı sınıfta tartışılmış, sorular sorulmuş ve problemlere çözümler aranmıştır. Her uygulama bir öncekinden ayrı ancak bir bütün olarak birbirinin devamı biçiminde ilerlemiştir. Her aşama öncesinde ve sonrasında komite üyeleriyle görüşülmüş ve üyelerin önerileri doğrultusunda eylem planları ya değiştirilmiş ya da geliştirilmiştir.

Bu araştırmanın eylem planı aşağıda verilmiştir.



Şekil 2: Araştırmanın eylem planı

Şekil 2'de görüldüğü gibi eylem planı; alanyazın taraması ile başlamış, izinlerin alınması, problemin belirlenmesi, uygulamaların yapılması, uygulamalar sırasında gerekli görüldükçe yeni eylem planlarının oluşturulması, veri toplama ve analizi ile temaların oluşturulup bulguların yazılması biçiminde tamamlanmıştır.

3.3.Ortam

Ekiz'e (2004) göre araştırma ortamı; araştırmanın hangi ortamda yapıldığı, verilerin nasıl bir ortamdan elde edildiği ve benzer ortamlar için hangi anlamlar taşıdığı bakımından önemlidir. Bu nedenle nitel araştırmalarda araştırmacılar, üzerinde araştırma yapılan bireylerin içinde bulundukları ortamlar ya da üzerinde araştırma yapılan konu, olay ve olguların gerçekleştiği yerlerin betimlemelerini ayrıntılı bir biçimde yaparlar (aktaran, Yılmaz, 2011, s.57).

Araştırmanın uygulaması 2015-2016 eğitim öğretim yılında Diyarbakır il, Çınar ilçe merkezinde bulunan Ziya Gökalp İlkokulu'nda 4. sınıf Türkçe ve İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi derslerinde gerçekleşmiştir. Bu okulun seçilmesinde araştırmacı öğretmenin bu okulda çalışıyor ve 4. sınıf öğretmeni olması, okulun ilçe merkezinde yer alması, okul yönetiminin akademik çalışmaları desteklenmesi, araştırmacının öğrenci velileriyle iletişim içinde olup izin konusunda sıkıntı yaşamayacağını düşünmesi etkili olmuştur.

Çalışma kapsamında öncelikle araştırmacı tarafından bir deneme kaydı yapılmıştır. İlk kayıtta öğrencilerin son derece rahat olduklarını ve kamerayı unuttuklarını gören araştırmacı uygulamalara başlamıştır. İlk uygulamada hiçbir sıkıntı yaşanmamış, öğrenciler son derece doğal davranmışlardır. İkinci hafta uygulama sırasında kaskatı kesilen öğrencileri gören araştırmacı öğrencilere doğal olmadıkları söyleyerek Türkçe dersini işlemiştir. Çocukların kameraya alışmaları için kamerayı kapatmamıştır. Nitekim öğrenciler günlüklerine kameradan korktuklarını ya da utandıklarını yazmışlardır. Bunun üzerine araştırmacı öğretmen, neden kayıt aldığını öğrencilere bir kez daha açıklamış ve deneme kaydı sürecini ikinci kez başlatmıştır. 198 dakikalık bu sürecin sonunda öğrencilerin korkularını yendiklerine ikna olmuştur. Öğrencilerin korkularını yenmelerinde öğretmenlerine inanmaları, deneme kayıtlarıyla kameraya alışmaları ve son deneme kaydının olduğu gün sınıfça çekilen, her öğrencinin dilediği şekilde durduğu fotoğraf çekimi ve bu fotoğrafları projeksiyon ile yansıtıp, en iyi kareyi seçme etkinliği etkili olmuştur. Araştırmanın başında, uygulama sonrası günlüklerine kamera korkularını yazan öğrenciler, korkularını yendikleri gün kameradan artık hiç korkmadıklarını yazmışlardır. İkinci uygulamaya geçilmiş ve bundan sonraki süreçte hiçbir sıkıntı yaşanmamıştır.

Araştırmanın yapıldığı Ziya Gökalp İlkokulu; Diyarbakır ilçe otogarından Mardin yolunu takip eden 30. kilometrede yer alan Diyarbakır'ın Çınar ilçesinde bulunmaktadır.

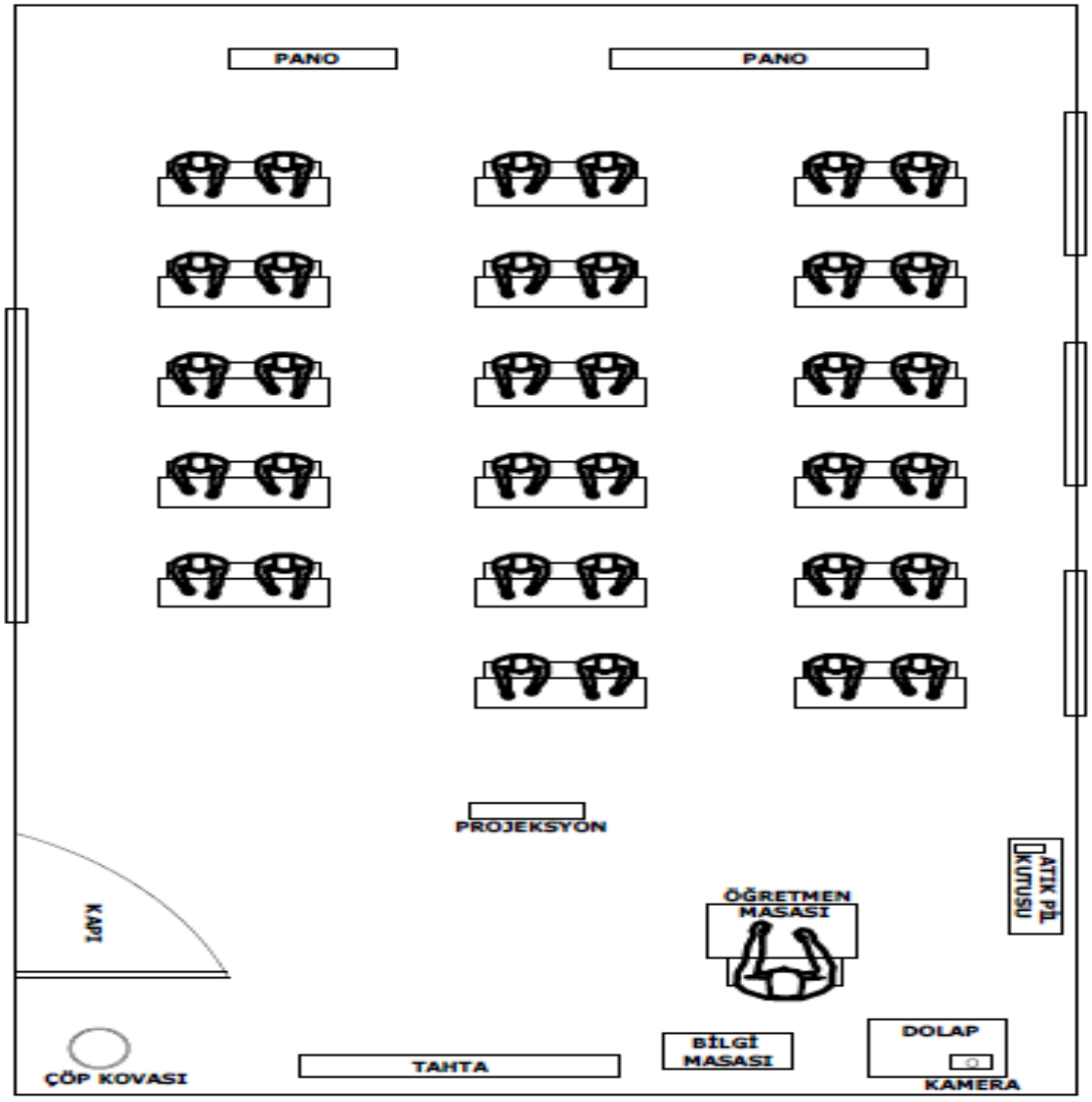
İlçe girişinde sağ tarafta Çınar Entegre Devlet Hastanesi (eski bina) görülmektedir. Hastaneye yönelip, hemen ardından da sola dönülüp yokuş yukarı çıktıktan sonra yaklaşık 50 m ilerleyip, ikiye ayrılan yoldan sağa dönüp ilerlerken ilk soldan dönüldüğünde Ziya Gökalp İlkokulu ile aynı bahçede olan Fatih Orta Okulu görünmektedir.

Okulların etrafı tellerle çevrilidir. İki okul aynı bahçeyi paylaşmaktadır. Ziya Gökalp İlkokulu'nun önünde iki bayrak direği, Atatürk büstü bulunmaktadır. Okulun bahçeye bakan (ön taraftaki) girişinin solunda bir ağaç fidanı bulunmaktadır. 4-5 basamak çıkınca okula girilmektedir. Sağlı ve sollu olmak üzere yan yana bulunan iki girişten sağdaki her zaman kapalı olduğu için okula soldan girilmektedir. Okula girer girmez sağ tarafta nöbetçi öğrenciler için konulan masa-sandalye ve bunların arkasında gelen misafirlerin oturabileceği ikili sandalyelerden iki adet bulunmaktadır. Giriş kapısından yaklaşık 1,5 m kadar ilerleyince koridora geçilmektedir. Kapıdan koridora geçince; sağda ahşap Atatürk köşesi, İstiklal Marşı, Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi, iki Türk bayrağı bulunan köşe Atatürk fotoğraflarıyla, iki saksı, bir masa, üç vazo ile süslenmiştir. Sol tarafta dilek kutusu, hemen yanında iki büyük pano ve yaklaşık 2 m ilerisinde çocuk haklarının anlatıldığı resim bulunmaktadır. Resim okulun alt katına giden merdivenlerin başladığı duvardadır.

Araştırmanın yapıldığı sınıf okulun birinci katında bulunmaktadır. Okula girdikten sonra görünen merdivenlerden çıkıp sağa dönünce sol tarafta en sonda bulunan sınıf 4/B sınıfıdır. Sınıfta 17 masa-sıra, öğretmen masası ve sandalyesi bulunmaktadır. Sınıfta ayrıca projeksiyon, projeksiyon perdesi, öğrenci ürünlerinin asıldığı biri dikdörtgen, diğeri kare şeklinde iki pano, çöp kutusu, atık pil toplama kutusu, dizüstü bilgisayar ve askılık bulunmaktadır. Dolabın yanında bulunan tek kişilik masa bilgisayar masası olarak kullanılmaktadır. Sınıf teknolojik olarak donanımlıdır. Zaman zaman sıkıntılı olsa da internet bağlantısı kurulabilmektedir.

Araştırma, İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersi ile Türkçe derslerinde uygulanmıştır. Araştırma amacına söz konusu derslerin kazanımları doğrultusunda ulaşılabileceği düşünüldüğü için söz konusu olan dersler seçilmiştir. Araştırma sürecindeki etkinliklerin büyük çoğunluğu 4/B sınıfında, iki uygulama ilk somut eser olan çocuk hakları ile ilgili resmin yanında ve iki uygulama da Eğlenceli Mor Oda'da gerçekleştirilmiştir. Oturma düzeni ile ilgili olarak, gerek doğal ortamın bozulmaması gerek 34 kişilik sınıfın kaydını sabit bir noktadan yapan kameranın tüm öğrencileri başka

bir oturma düzeninde kaydedemeyebileceği durumu düşünülerek değiştirilmemiştir. Sınıf ortamı ve oturma düzeni Şekil 3 de verilmiştir.



Şekil 3: 4/B sınıfı oturma düzeni

Şekil 3'de görüldüğü gibi sınıf fiziki ve teknolojik olanaklar bakımından, ülke genelinde ilçe merkezlerinde bulunan ilkokullara göre iyi durumdadır. Sağ tarafta bulunan pencereler okulun ön bahçesine bakmaktadır. Sol tarafta bulunan dikdörtgen biçimindeki pencere koridora bakmaktadır. Projeksiyon tavana, projeksiyon perdesi de tahtanın üzerine sabitlenmiştir. Bilgi masası diye görünen küçük masa da, bilgisayar masası olarak kullanılmaktadır.

3.4. Araştırmanın Katılımcıları

Fraenkel ve Wallen'na (2006) göre; problemle doğrudan ilgili kişilerle gerçekleştirilen eylem araştırmasında problem, problemin çözümüne yönelik geliştirilen öneriler, elde edilen bulgular, çıkarılan sonuçlar hep bu kişilerle ilgilidir. Özel tanımlı, kasıtlı grupla gerçekleştirilen eylem araştırmalarında genellikle evren ve örneklem aynıdır. Eylem araştırması yöntemiyle genellenebilir sonuçlara varmak zorunlu değildir çoğunlukla olası da değildir. Bu nedenle, geniş bir evrende çalışılması, seçkisiz yöntemlerle örneklemlerin seçilmesi bu araştırma için zorunlu değildir (aktaran, Büyüköztürk ve diğerleri, 2014, s.264-265). Bu araştırmanın katılımcıları Ziya Gökalp İlkokulu 4/B sınıfı öğrencileri, araştırmacı öğretmen ve geçerlik komitesi üyeleridir. Katılımcıların özellikleri aşağıdaki gibidir.

Öğrenciler: Araştırmaya uygulamanın gerçekleştiği okulun 4/B sınıfına devam eden 33 öğrenci katılmıştır. Aralık ayında sınıfa nakil gelen bir öğrenci sürece dahil olmuş ancak araştırmanın dışında tutulmuştur. Öğrencilerin önemli bir çoğunluğu okul öncesi eğitim almadan okula başlamış ve Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmiştir. Düşündükleri dil ile konuştukları dilin farklı olması, kimi ailelerin ilgisiz olması öğrencilerin belirgin özelliklerindendir. Araştırmaya katılımda gönüllülük temel alınmıştır. Araştırmacı öğretmenin, araştırmanın yapıldığı sınıfın sınıf öğretmeni olması öğrencilerin istekli bir biçimde araştırmaya katılmalarında etkili olmuştur. Öğrencilerin 18 yaşından küçük olmaları nedeniyle öğrenci velilerinden gerekli izinler alınmıştır. Tüm veliler formu onaylayıp göndermişlerdir. Yalnızca bir veli, formda *"kayıtlar bu araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacak"* şeklinde açıklama olmasına karşın imzaladıktan sonra *"Fotoğraf ve videoları lütfen başka yerde paylaşmayın…"* biçiminde not düşmüştür. Uygulamalar tüm sınıfa yönelik yapılmıştır. Yalnızca süreç sonunda yapılan yarı yapılandırılmış görüşme odak öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Odak öğrencilerin seçiminde öğrencilerin başarılarına ve derse katılım durumlarına bakılarak, 4 üst, 4 orta, 4 de alt düzeyde öğrenci belirlenmiştir.

Araştırmacı: Etkin katılımcı ve gözlemci konumunda olan araştırmacı öğretmen, öğretmenlik hayatının 10. yılı içerisindedir. Uygulamalar sürecinde; süreci yönetme, planlamalar yapma, eleştirel pedagojiye uygun etkinlikler hazırlama, geçerlik toplantıları düzenleme, bu toplantılarda alınan kararlar doğrultusunda eylem planları geliştirme, elde ettiği verileri sistematik bir biçimde saklama ve analiz etmeden sorumlu olmuştur.

Geçerlik Komitesi: Araştırmanın sağlıklı bir biçimde yürütülmesinde etkili olan sınıf öğretmenliği anabilim dalında iki uzmandan ve araştırmayı yapan sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma süresince genellikle haftalık olarak toplanan ve uzmanlardan birinin çalıştığı kurumda gerçekleştirilen komite toplantılarında o hafta uygulanan eylem planı, elde edilen veriler ve video kaydından önemli görülen yerler tartışılmıştır. İkinci uzman başka bir şehirde yaşadığı için görüşmeler telefonla ve online olarak gerçekleştirilmiştir. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda bir sonraki eylem planı da netleştirilmiştir. Bu şekilde yürütülen toplantılar ve görüşmeler son uygulamaya kadar devam etmiştir.

3.5. Veri Toplama Araçları

Eylem araştırmalarında belirlenen araştırma soruları dikkate alınarak, problemi daha iyi tanımlamak ve problemin çözümüne yönelik öneriler elde etmek için ilgili alanda veri toplanır. Toplanan verilerin niteliğini artırmak için çeşitli veri kaynaklarından toplanan veriler karşılaştırarak verilerin geçerliği ve güvenilirliği arttırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada problemin çözümüne yönelik öneriler için ihtiyaç duyulan veriler; video kayıtları, öğrenci günlükleri, yansıtıcı günlük, yarı yapılandırılmış görüşme, komite toplantılarında tutulan notlar, öğrenci çalışmaları ve ödevlerinden oluşmaktadır. Araştırmacı, verilerin sistematik bir biçimde toplanmasına dikkat etmiştir. 4 numaralı tablo araştırmacının kullanmış olduğu veri setini göstermektedir.

Tablo 4: Araştırma sürecinde kullanılan veri seti

Veri seti	Eylem tarihi	Uygulanan eylem	Kullanılan veri toplama teknikleri
1	9 Kasım 2015	Öğrenciler hayallerindeki okulları yaparken gözlem yapıldı.	Öğrenci çalışma örnekleri, video kaydı ve araştırmacı günlüğü.
2	19 Kasım 2015	Çocuk Haklarını bu okuldaki diğer çocuklara nasıl öğretebilirim sorusuna yanıt arandı.	Video kaydı, araştırmacı ve öğrenci günlükleri.
3	27 Kasım 2015	Görsel okuma Resimlerle ilgili konuşma	Video kaydı, araştırmacı ve öğrenci günlükleri.
4	3 Aralık 2015	Eleştirel ve yaratıcı düşünme etkinlikleri yapıldı.	Video kaydı, araştırmacı ve öğrenci günlükleri öğrenci çalışma örnekleri.
5	4 Aralık 2015	Sorunlara çözüm üretme etkinliği yapıldı.	Video kaydı, araştırmacı ve öğrenci günlükleri öğrenci çalışma örnekleri.
6	10 Aralık 2015	Öğrenciler soruyor etkinliği yapıldı.	Video kaydı, araştırmacı ve öğrenci günlükleri öğrenci çalışma örnekleri.
7	17 Aralık 2015	Okuldaki diğer öğrenciler için harekete geçme ve sunuma hazırlık etkinliği yapıldı.	Video kaydı, araştırmacı ve öğrenci günlükleri öğrenci çalışma örnekleri.
8	22 Aralık 2015	Sunumu planlama etkinliği yapıldı.	Video kaydı, araştırmacı ve öğrenci günlükleri öğrenci çalışma örnekleri.
9	31 Aralık 2015	Eleştirel düşünme uygulamaları yapıldı.	Video kaydı, araştırmacı ve öğrenci günlükleri öğrenci çalışma örnekleri.
10	13 Ocak 2016	Öğrenciler sunum yapıyor.	Fotoğraflar, öğrenci ve araştırmacı günlüğü, gözlem formları.
11	11 Şubat 2016	Yarım kalan sunumlar tamamlandı.	Fotoğraflar, öğrenci ve araştırmacı günlüğü, gözlem formları.
12	18 Şubat 2016	Kukla yapma etkinliği yapıldı.	Öğrenci ürünleri, video kayıtları, araştırmacı ve öğrenci günlükleri.
13	22 Şubat 2016	Odanın rengi seçildi.	Video kayıtları, öğrenci ve araştırmacı günlüğü.
14	26 Şubat 2016	Öğrenciler yazıyor etkinliği yapıldı.	Video kaydı, araştırmacı ve öğrenci günlükleri öğrenci çalışma örnekleri.
15	29 Şubat 2016	Kitaplığın ve kukla köşesinin yeri belirlendi.	Video kaydı, araştırmacı ve öğrenci günlükleri öğrenci çalışma örnekleri.
16	10 Mart 2016	Eğlenceli Mor Oda'dayız.	Video kaydı, araştırmacı ve öğrenci günlükleri öğrenci çalışma örnekleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler.

Tablo 4' de yapılan etkinlikler ve kullanılan veri araçları haftalık olarak verilmiştir. Bu verilerin nasıl toplandığı ile ilgili bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Video Kayıtları: Bu araştırmada sınıftaki video kayıtlarını herhangi bir kimse yapmamıştır. Öğretmen dolabı üzerine yerleştirilen bir adet Apple marka tablet tüm sınıfı alacak biçimde kayıt yapmıştır. Tablet kılıfı ayak görevi görmüş ve tabletin sabit bir biçimde kaydı yapmasını sağlamıştır. Yapılan kayıtlarda sınıftaki tüm öğrenciler rahatlıkla gözlemlenebilmiştir. Her çekim sonrası kayıtlar önce bilgisayara, sonra taşınır belleğe, ardından başka bir bilgisayara kaydedilerek arşivlenmiştir. Kayıtlar her günün sonunda izlenerek makro analizler yapılmış bu analizler komite toplantılarında görüşülmüş ve eylem planlarının biçimlenmesinde etkili olmuştur.

Araştırmacı ve Öğrenci Günlükleri: Bu araştırmada araştırmacı, araştırmaya yönelik gözlemlerini, makro analizleri sistemli bir şekilde yansıtıcı günlüğe yazmıştır. Bulgular bölümünde günlükten doğrudan alıntılar yapılmıştır. Bu alıntılarda araştırmacının gözlemlerini ve düşüncelerini görmek mümkündür. Araştırmacı tarafından öğrencilere araştırmanın başında iki defter hediye edilmiştir. Araştırmacı her iki defterin de öğrencilere ait olduğunu ancak birinin okuldaki dolapta saklanacağını belirtmiştir. Öğrenciler onlara hediye edilen ve onlarda kalacak olan defterleri diledikleri gibi kullanmışlardır. Araştırmada kullanılacak olacak olan defterlere her uygulama gününden sonra o günkü deneyimlerini yazmaları istenmiştir. Araştırmacı öğretmen zaman zaman verilen çalışma sayfalarının gelmediğini, öğrencilerin kardeşlerinin verilen çalışma sayfalarını ya yırttıklarını ya da üzerine bir şeyler döküldüğü için öğrencilerin atmak durumunda kaldıklarını bildiği için günlükleri dolapta saklama yoluna gitmiştir.

Öğrenci Portfolyoları: Araştırma süresince öğrencilerin sınıfta ya da evde yapmış oldukları çalışmalar araştırmacı tarafından toplanıp, arşivlenip, saklanmış ve betimsel analizleri yapılmıştır. Bulgular bölümünde bunlardan doğrudan alıntılar yapılarak araştırma desteklemiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme: Süreç sonunda odak öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme soruları ve formu eklerde verilmiştir (EK-1). Öğrencilerle yapılan görüşmeler araştırmacının cep telefonu ile kaydedilmiştir. Görüşmeler 4/B sınıfı, Eğlenceli Mor Oda ve destek eğitim sınıf olmak üzere üç farklı yerde yapılmıştır. Görüşmeler dört günde tamamlanmıştır. Görüşmelerin dökümleri

yapıldığı zaman bir öğrencinin ses tonunun çok düşük ve dışardan gelen seslerin oldukça fazla olması sebebiyle döküm yapılamadığı için analiz yapılamamış ve bu görüşme elenmiş, elenen görüşme yerine yeni bir görüşme yapılmamıştır.

3.6. Verilerin Analizi (Çözümlenmesi ve Yorumlanması)

Nitel araştırmalarda veri analizi; analiz için verilerin hazırlanmasını ve organizasyonunu, verileri kodlamayı ve kodların bir araya getirilmesiyle temalara indirgemeyi ve son olarak da veriyi şekiller, tablolar veya bir tartışma halinde sunmak demektir (Creswell, 2015). Eylem araştırmalarında analiz, veri toplama ile eşzamanlı yürütülür. Bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya sunma amacını taşıyan betimsel analizde görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Verilerinin Yazılı Forma Dönüştürülmesi: Bu aşamada araştırmanın video kayıtlarının dökümü ve her bir öğrenci ile yapılan görüşmelerin dökümü formlara aktarılmıştır. Araştırma verilerinin dökümü yapıldıktan sonra, formlar ve kayıtlar bir uzmana verilmiş ve uzman tarafından yapılan incelemede kayıtlar ile dökümler arasında tutarlılık olduğu tespit edilmiştir.

Kodlama Anahtarının Oluşturulması: Nitel veri analizlerini merkezini temsil eden bu aşama verilerin tanımlandığı, sınıflandırıldığı ve yorumlandığı aşamadır (Creswell, 2015). Araştırmada görüşme verilerinin analizinde bir uzmandan yardım alınmıştır. Uzman ve araştırmacının ayrı ayrı yapmış oldukları kodlamalar arasında görüş birliğine varılmıştır. Araştırmada video kayıtlarından elde edilen veri analizinde temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Temalar oluşturulurken eleştirel pedagoji ile ilgili alanyazın taranmış, verilerin yazılı dökümlerinden, öğrenci çalışma sayfalarından ve günlüklerden yararlanılmıştır.

Verileri Kodlama Anahtarına Kodlanması: Bu aşamada araştırmacı yansız atamayla belirlediği görüşme ve video formlarını bir uzmana vermiştir. Uzman ve araştırmacı birbirinden bağımsız olarak kodlama anahtarlarına işaretlemeler yapmışlardır.

Kodların Karşılaştırılması ve Güvenilirlik: Araştırmacı ve uzmanın ayrı ayrı yapmış oldukları kodlamaları karşılaştırarak "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan konular belirlenmiş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Bulguların Tanımlanması: Araştırmada çeşitli veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler bir uzmanla analiz edildikten sonra doğrudan alıntılar yapılarak bulgular verilmiştir.

Bulguların Yorumlanması: Bu aşamada verilerin analiziyle elde edilen bulgular, öğrenci görüşlerinin genel olarak değerlendirilmesi ve araştırmacının yorumları biçimindedir.

3.7. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Eylem araştırmalarında geçerlik; araştırmacının araştırdığı olguyu olduğu biçimiyle ve olabildiğince tarafsız gözlemlenmesi anlama gelmektedir. Güvenirlik ise araştırma sonuçlarının inandırıcılığı demektir. Eylem araştırmasında geçerlik ve güvenirlik araştırmanın doğasına uygun inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları ile açıklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda, araştırmada inandırıcılığın sağlanabilmesi için;

- Araştırmacı veri kaynakları ile uzun süre etkileşim içinde olmuştur.
- Derinlemesine veri toplanmıştır.
- Çeşitli veri kaynakları kullanılmıştır.
- Araştırmanın konusu ve yöntemi alanında uzman 2 farklı kişiden süreç boyunca destek alınmıştır.
- Araştırma süreci boyunca toplanan veriler uzman bir kişi tarafından değerlendirilmiştir.
- Araştırma süresince gerçekleştirilen video ve dijital ses kaydı dökümleri bir uzman tarafından dinlenerek kayıtlar doğrulanmıştır.
- Verilerin çözümlenmesi ile belirlenen tema ve alt temalar için bir uzmandan destek alınıp güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Araştırmada aktarılabilirliği sağlamak için; araştırma verileri ayrıntılı bir biçimde betimlenmiştir. Tutarlılığı sağlamak için; veri toplamada çoklu yöntemler kullanılmış, verilerin geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili uzman görüşü alınırken aynı uzmana danışılmıştır. Onaylanabilirlik boyutunda, araştırmacı süreç boyunca tarafsız olmaya

çalışmıştır. Sınıfta yapılan tüm uygulamalar video ile kaydedilmiştir. Araştırma sürecini gösteren fotoğraflar çekilmiştir. Araştırmacı düzenli bir şekilde yansıtıcı günlük tutmuştur. Uygulama sonrası öğrenciler günlük tutmuşlardır. Veriler sistematik bir şekilde toplanmış, komite üyeleri ile haftalık görüşülmüş, görüşmelerde notlar tutulmuştur. Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sesli kayıt altına alınmış, analizlere geçince dökümleri yapılıp, uzmana danışılmıştır. Uygulama kayıtlarından oluşturulan temsili CD'nin mikro analizi yapılmış ve analizler süresince tema ve alt temalar uzmanlarla belirlenmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGU VE YORUMLAR

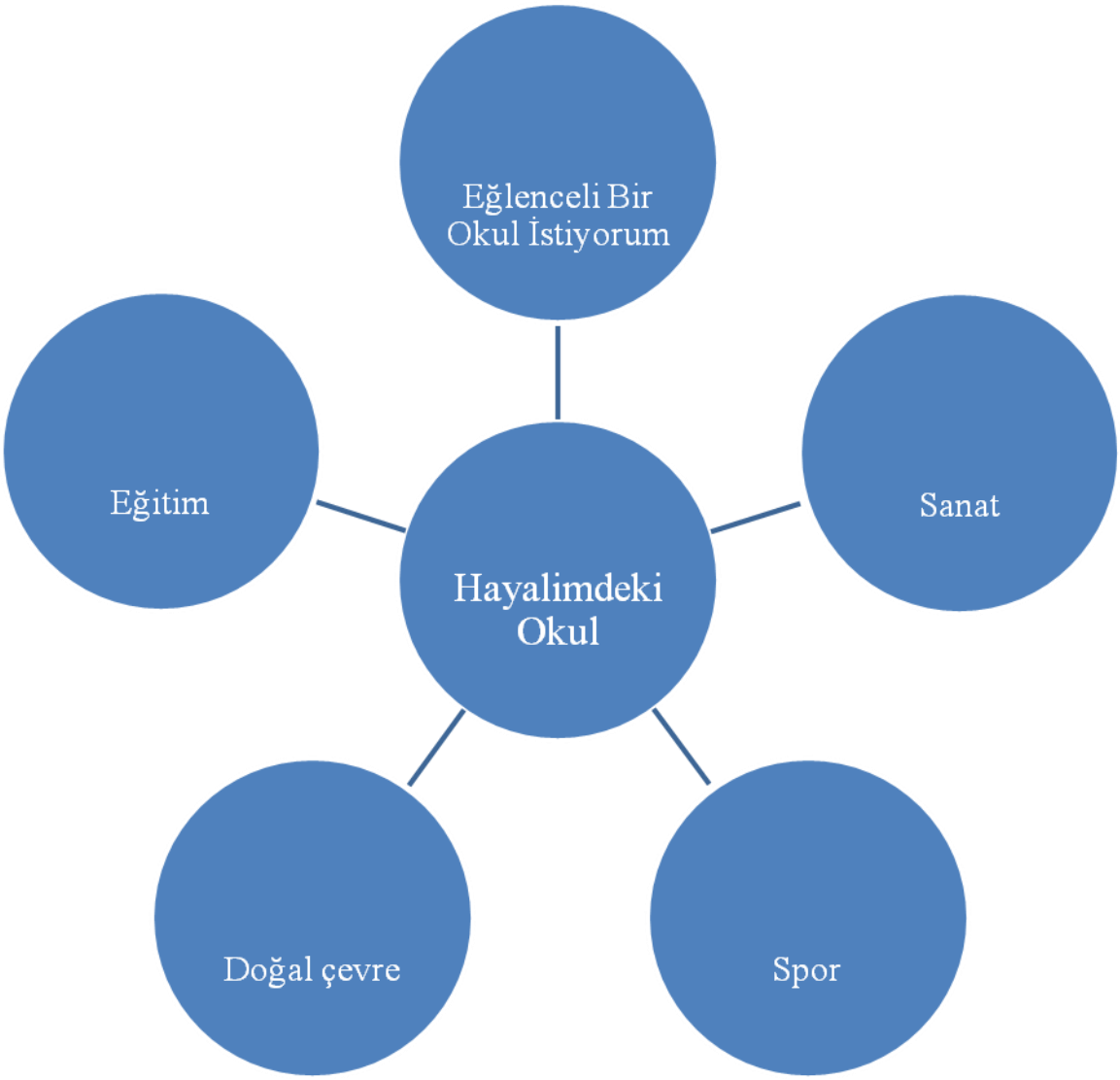
Bu araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak; video kayıtları, yansıtıcı günlük, öğrenci günlükleri, öğrenci çalışmaları ve öğrencilerle yapılan görüşmeler kullanılmıştır. Araştırma süreci boyunca betimsel analizleri yapılarak saklanan verilerden elde edilen bulgular bu bölümde yorumlanmıştır. Yorumların sunumu araştırmanın temel amaçlarına bağlı kalınarak yapılmıştır. Araştırma süreci boyunca toplanan verilerin yorumlanmasından elde edilen bulgular; "*Eleştirel Pedagoji Uygulamaları, Eleştirel Pedagoji Uygulamaları ve Öğrenci Kazanımları"* biçiminde sıralanmaktadır.

4.1. Eleştirel Pedagoji Uygulamaları

Öğrenci ürünleri, video kayıtları, yansıtıcı günlük ve öğrenci günlüklerinin betimsel analizleri ile öğrencilerin hayallerindeki okula ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular; "Hayalimdeki Okul" ana temasında verilmiştir.

4.1.1. Hayalimdeki Okul

İlkokul 4. sınıfta eleştirel pedagoji uygulamalarının nasıl gerçekleştiği, öğrencilerin hayallerine ilişkin okulların nasıl olduğu ve ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşlerinin nasıl olduğunu belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada "Hayalimdeki Okul" çocuklarla yapılan ilk uygulama olmuştur. EPU için bir sıçrama tahtası olarak öğrencilerden hayallerindeki okulu görsel ve yazılı anlatmaları istenmiştir. Yazma ve görseller yapma konusunda, öğrenciler özgür bırakılmıştır. Kimi öğrenciler yazmış, kimi öğrenciler görseller yapmış, kimileri de hem yazmış hem de görseller yapmıştır. Kayıtlardan oluşturulan temsili CD'nin ilk iki dakikasında bunları görmek olanaklıdır. Çocukların yazılı anlatım ürünlerinden oluşturulan ana tema ve alt temalar Şekil 4'de gösterilmiştir.



Şekil 4: Hayalimdeki Okul ana temasına ilişkin oluşturulan alt temalar

Şekil 4 incelendiğinde çocukların "Hayalimdeki Okul" ana temasına ilişkin 5 alt tema oluşturdukları görülmüştür. Bu alt temalar, "*eğitim, eğlenceli bir okul istiyorum, sanat, spor ve doğal çevre*" olduğu görülmektedir. Alt temalar incelendiğinde çocuğun hayalindeki okul; isteyerek, severek, korkmadan, koşarak gideceği ve mutlu olduğu yerdir. Bu alt temalar öğrencilerin okullarında görmek istedikleri, varlığından mutluluk duyacakları, huzurlu ve güvenli hissedeceklerini düşündükleri durumları yansıtmaktadır. Bu alt temalar ve bu temalara ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

4.1.1.1. Eğlenceli Bir Okul İstiyorum

Çocukların en temel ihtiyacı olan oyun, hayallerindeki okullarda da farklı farklı biçimlerde görülmektedir. Çocukların hayallerindeki bu farklılıklarda ortak olan nokta; hayal ettikleri bisiklet, kaykay, top, oyuncak vb. şeylere sahip olmamaları ancak sahip olma durumunda mutlu olmalarıdır. Aşağıda öğrenci yazılı ürünlerinden kimi örnekler verilmiştir:

Birçok arkadaşı gibi bisiklet isteyen Seyid; *"Bisiklet olmasını isterdim. Parkta bütün oynulayacak bir park isterdim."*, paten kayan kız çocuğu çizen Feyma çizdiği resmin altına; *"Karda buz pateni."* diye yazarken Dilan adlı başka bir öğrenci de *"Okulumuzun bahçesinde oyun alanları olsaydı çok mutlu olurdum."* diye yazmıştır. Serhat adlı öğrenci okulunda; "*top, bisiklet, kaykay, buz pateni, havuz, lunapark, olsun*" istemektedir. Ayşe, hem yazıp hem çizdiği kâğıda hayalindeki okulu şöyle ifade etmektedir: "*Benim okuduğum okulda oyuncaklar olsun isterim...".* Berfin ise hayalindeki okulu "*oyun alanları olmasını isterdim. Şarkı söylemek için salonlar isterdim."* şeklinde ifade etmiştir. Emre Ö. okulun her köşesinde bir şeyler hayal etmekte ve hayallerini; *"bir köşede toplar, bir köşede bisiklet, bir köşede patenler, bir köşede kaykaylar, bir köşede sukuturlar, bir köşede buz pateni."* biçiminde ifade emektedir.

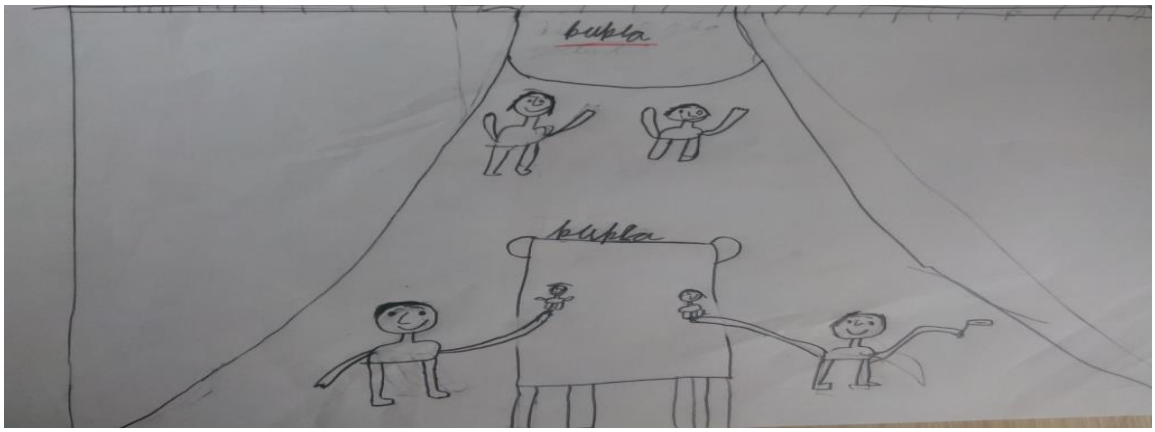
Öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinden, okulda mutlu olmak istediklerini ve eğlenmeye gereksinim duyduklarını görmek mümkündür. Çünkü hayal edilen okullarda olmasını istedikleri en doğal hakları olan oyunun parçalarıdır. Okul bahçelerini orta okul öğrencileriyle paylaşan öğrenciler, bahçede koşarak oynayabilecekleri oyunları rahatlıkla oynayamamaktadırlar. Bu durum okullarında yeterince keyifli zaman geçirememelerine neden olmakta ve eğlenme, mutlu olma gereksinimini doğurmaktadır.

4.1.1.2. Sanat

Öğrencilerin sanat etkinliklerinin gerçekleştirildiği bir okul hayal ettikleri görülmektedir. Sınıftaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğu henüz tiyatro ya da sinemaya gitmemiş olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmacı tarafından ilerleyen zamanlarda tiyatroya giden öğrenci sayısı sorulmuş, yalnızca 5 öğrenci daha önce tiyatroya gittiklerini ifade etmişlerdir. Sanat etkinlikleri yapılırken özellikle tiyatro ve drama etkinliği ön plana çıkmıştır. Bu bağlamda drama etkinliği, araştırmanın yapıldığı sınıftaki öğrencilerin mutlu

oldukları etkinliklerden biri olduğu gözlenmiştir. Gözlemlerden ve öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerindeki hayallerinden okulda bir sahneye gereksinim duyulduğu görülmektedir. Bu alt temaya ilişkin ortaya çıkanlar öğrencilerin okulda mutlu olmak istediklerini göstermektedir. Öğrenciler sanata ilişkin hayallerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

Feyma hayalini, "*Ben film izlemekten çok mutlu olurum ve filmi canlandırmak istiyorum o yüzden tiyatro salonu gerekir."* biçiminde ifade ederken; resim konusunda yetenekli olan Esra kâğıdın ortasında çizdiği büyük okulun sol üst köşesinde, *"Okulumuzda resim salonu olmasını isterdim."* diye belirtmiştir. Şarkı söylemekten mutlu olan ve bu konuda yetenekli olduğu düşünülen Bilal çizdiği sahnenin üzerine *"müzik salonu"* yazmış ve kâğıdın üst kısmına; *"Müzik söylemek için müzik salonu olsaydı çok mutlu olurdum."* diyerek hayalini belirtmiştir. Furkan adlı öğrencinin hayalindeki okulda kukla oynatılmaktadır. Furkan hayalini Resim 1'de görüldüğü biçimde çizmiştir. Furkan'ın resminde gerek kuklaları oynatan çocukların gerek izleyen çocukların yüzlerinin gülüyor olması O'nun bu konudaki duygularını yansıtmaktadır.



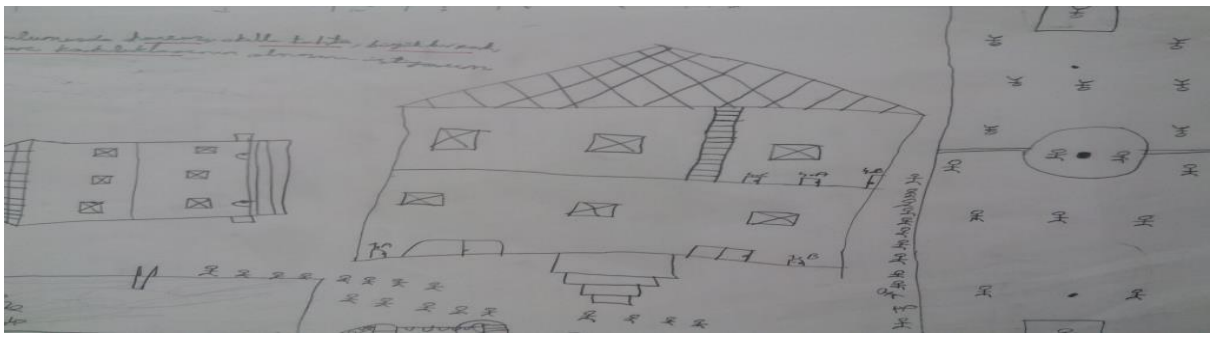
Resim 1: Furkan'ın kukla sahnesi

Etkinlikler devam ettikçe öğrencilerin sanatsal etkinliklere ilgileri artmış; resim, tiyatro, müzik gibi etkinliklerde kendilerini daha iyi ifade ettikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerde sanatsal yeteneklerine ilişkin farkındalık oluştuğu söylenebilir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine olanak sağladığı düşünülmektedir.

4.1.1.3. Spor

Okullarının bahçesini başka bir okulun öğrencileri ile paylaşma durumunda olan öğrenciler rahatlıkla oyun oynayabilecekleri bir alan hayal etmişlerdir. Bu alt tema için en çok yazılan isteğin *"havuz ve bisiklet"* olduğu görülmüştür. Bu konuya ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

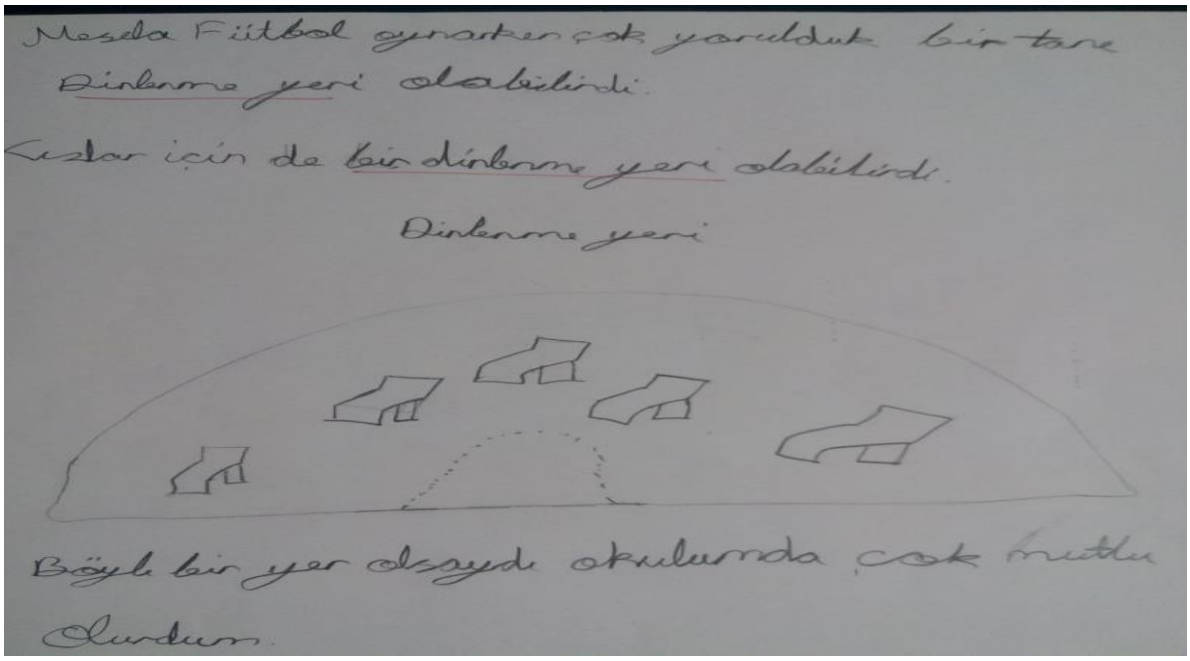
Dilara, diğer arkadaşları gibi havuz hayal etmiş ve hayalini *"Ben okulda havuz olmasını isterdim."* biçiminde ifade etmiştir. Seyid, *"spor alanları olmasını isterdim, havuz olmasını isterdim."* diye yazarken; Feyma okul, spor salonu ve basketbol sahasını çizerek, çizdiği her bir yapının ne olduğunu üzerine yazıp, kâğıdın en üst tarafına da *"Okulda spor salonu ve basketbol sahası olmasını çok istiyorum."* biçiminde ifade etmiştir. Hayallerinde havuz olan bir diğer öğrenci Beyza, *"Ben okulum havuz olmasını isterdim"* derken Ayşe D, *"ve bir havuz olsun"* diye yazdıklarını sürdürmüştür. Berfin, *"Spor alanları olmasını isterdim."* derken, Bilal, *"Okulumuzun bahçesinde çimenli bir futbol sahası olmasını isterdim."* demiştir. Futbolu çok seven ve bu konuda oldukça yetenekli olduğu düşünülen Ali hayallerini belirtirken diğer arkadaşlarından farklı olarak gerçek bir saha istediğini, *"okulda gerçek bir futbol sahası istiyorum."* biçiminde ifade etmiştir.



Resim 2: Kutsay'ın resmi

Futbol konusunda yetenekli olduğu düşünülen bir diğer öğrenci Kutsay (Resim 2) okulun yanına kocaman bir futbol sahası çizmiştir. Okulda bir sahaları var ancak öğrenciler bahçelerini orta okul öğrencileri ile paylaştıkları için sahada diledikleri gibi oynayamamaktadırlar. Orta okul öğrencileri arasında yapılan futbol turnuvaları başlayınca, sahayı turnuvaya hazırlanan öğrenciler kullanmakta ve belli bir süre ilkokul öğrencileri sahada hiç oynayamamaktadırlar.

Pelin'in en sevdiği oyun; sınıf arkadaşları futbol oynarken, kız arkadaşlarıyla *"pon pon kızlar"* diye tabir ettiği rolü üstlenip, tezahürat yapıp, futbol maçı yapan arkadaşlarına destek olmaktır. Pelin (Resim 3) maçta yorulan arkadaşları için, *"Mesela futbol oynarken çok yorulduk bir tane Dinlenme yeri olabilirdi. Kızlar için de bir dinlenme yeri olabilirdi."* diye yazmış ve aşağıdaki resmi çizmiştir.



Resim 3: Pelin'in arkadaşları için istediği dinlenme yeri

Öğrencilerin hayallerindeki okullarda özlemlerini görmek olanaklıdır. İstedikleri şeyler aslında en doğal haklarıdır. Öğrencilerin *"istiyorum, isterdim"* dedikleri istekten öte, onların ihtiyaçlarıdır. Uygulamalar ilerleyip, istekleri gerçekleştikçe (ihtiyaçları karşılandıkça), öğrencilerin mutlu oldukları ve mutlu oldukça da kendilerini rahatlıkla ifade ettikleri gözlenmiştir. Aşağıda öğrenci günlüklerinden kimi örnekler verilmiştir:

> Hepimiz bu dersi çok sevdik hepiniz konuşurken içiniz çok güzel bir duygu oluyordu. Ben bu dersi çok ama çok sevdim eminimki arkadaşlarım benim gibi düşünüyorlar (Seyid, 03.12.2015 tarihli öğrenci günlüğünden).

> Bugün mutluyum çünkü dört tane yazdım normalde bir tane bile bulamam postit çok güzel ona yazmak beni mutlu eder ve ona yazdım diye mutluyum bir insan nasıl bir şeyi yaparken mutlu oluyor bilmem benim içimde mutlu oluyorum (Sudenur, 31.12.2015 tarihi öğrenci günlüğünden).

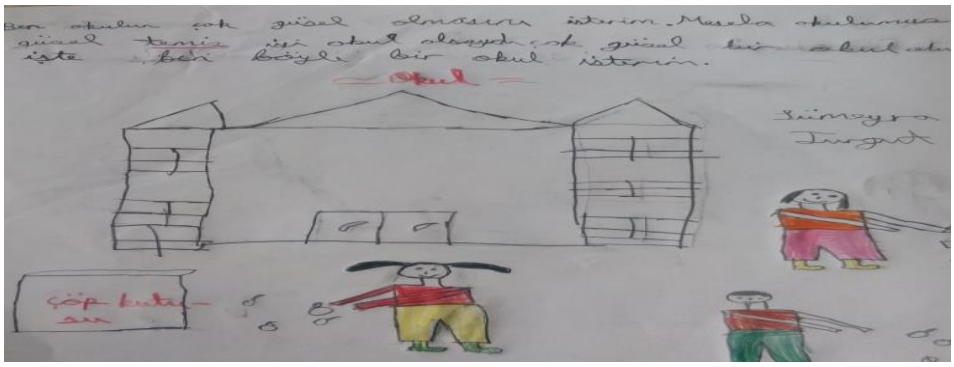
> Çocuk haklarını anlattığımda ilk önce heyecanlandım ama sonra rahatladım. Onda herkes bizi dinledi çok keyif aldım (Beyza, 13.01.2016 tarihli öğrenci günlüğünden).

Ben bugün çok mutluyum çünkü bende konuştum ve ilk defa biraz çok konuştum (Berfin, 26.02.2016 tarihli öğrenci günlüğünden).

4.1.1.4. Doğal Çevre

Araştırmaya katılan öğrencilerin yeşil ve temiz çevresi olan bir okul hayal ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Okul yöneticilerini ve arkadaşlarını gözlemleyen Sudenaz, okul çevresinin kirliliğine ilişkin görüşlerini; *"Okulda müdür ve müdür yardımcısı hep konuşma yapıyorlar hep örencilere çöpleri yere atmayın diyor ama hinede yapıyorlar ve okul bahçemizi kirletiyorlar onun için çevremiz kötü kokuyor ama çöpleri yere değil de çöpe atsalar çok güzel olur."* diye ifade etmiştir. Seyid, *"Heryer çimen olmasını isterdim, ağaçlarda meyve olmasını isterdim."* derken, Dilan; *"Biraz yeşillik, ağaçlar olsaydı çok severim. Yeşillik olsaydı bir gün öğretmenimizle piknik yapardık."* diyerek piknik yapma hayalini dile getirmiştir. Okulunu yeşil bir çevrede hayal eden bir diğer öğrenci Ali de *"okulumuzun her yeri yeşillik olmasını istiyorum."* demiştir.



Resim 4: Temiz okul isteyen Sümeyra'nın resmi.

Sümeyra (Resim 4) çöp atan arkadaşlarını gösterdiği resminde; çöp kutusu çizip, kırmızı kalemle ne olduğunu üzerine yazıp, çöp kutusuna dikkat çekmeye çalışmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinden kirli bir çevrenin yarattığı rahatsızlığın ve kirliliğin nedenlerinin farkında oldukları, yeşil ve temiz bir okul hayal ettikleri görülmektedir.

4.1.1.5. Eğitim

Eğitim alt teması incelendiğinde; okulda kitap okumak için sessiz alanların hayal edildiği görülmüştür. Hafta sonu okula gelip test çözmek, okulda bilgisayarı daha aktif kullanmak ve bilim sanat sınıfı isteyen öğrenciler düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

Dilara : Kütüphanede sessizce kitap okuma.
Seyid : Okulda bilgisayar kullanılmasını isterdim.
Dicle : İnsan hakları kitabı, hafta sonları okula gelip İngilizce, Türkçe, Matematik, Sosyal B., Fen B. test çözmek istiyorum. Okulun bir bölümünde kitap okumayı, çok sessiz bir yerde kitap okumak istiyorum.
Ayşe D : Okulumun yanında bilim-sanat diye bir sınıf olur.
Berfin : Kütüphanelerde kitap okumak isterdim.

Bilal, *"engelli bir arkadaşımıza yol yapılmasını isterdim."* diyerek engelli çocukların eğitim hakkına değmiştir. Köyde oturan ve okula servisle gelen Abdülcebar servisi kaçıran arkadaşlarıyla kitap okumayı seven arkadaşları için şöyle yazmıştır: *"Bazı arkadaşımız kitap okumayı sever onlara alt katta bir oda ayırmak. Bazı arkadaşlarımız servisi kaçırdığında onlara telefon sistemi tabi telefon numarası bilmesi lazım.*

Alt amaçlarından biri de eleştirel bilinç geliştirmek olan bu araştırmada çocuk haklarının bu amaç doğrultusunda geliştirilebileceği düşünülmüştür. Çünkü araştırma katılımcılarının çocuk olmaları, insan haklarından önce çocuk haklarını bilmeleri gerektirdiğini düşündürmüştür. Bu nedenle Dicle'nin belirtmiş olduğu insan hakları kitabı, çocuk hakları ile ilgili bir farkındalık oluşturmak için çıkış noktası kabul edilmiş ve okulun içinde bir duvara çocuk haklarıyla ilgili resim yaptırılmıştır. Resmin ortaya çıkış süreci "Eleştirel Sınıf Tartışmaları" ana temasında detaylı bir biçimde açıklanmıştır.

4.1.2. Eleştirel Sınıf Tartışmaları

Eylem araştırmalarında, araştırma yönteminin doğası gereği araştırma süreci devam ederken yeni eylem planları geliştirilebilir. Başlangıçta planlanmayan ancak süreç içerisinde ortaya çıkan, geliştirilen bir eylem planının sonucu olarak okulun giriş katındaki koridora yaptırılan çocuk haklarına ilişkin görselin ortaya çıkış sürecine yönelik ve

eleştirel pedagoji uygulamalarının nasıl gerçekleştiğine ilişkin olarak, yine araştırmanın temel amaçlarına ve alt amaçlarına bağlı kalınarak toplanan verilerden elde edilen bulgular bu temada anlatılmaktadır.

Çocuk haklarına ilişkin bir dönüşüm sağlamak gibi bir amaç araştırmanın başında belirlenmemiştir. Dicle adlı öğrencinin hayalinde bulunan "*İnsan Hakları Kitabı"*nı çıkış noktası olarak belirleyen araştırmacı öğretmen gerek eleştirel bilinç geliştirmek gerek okulu dönüştürmek adına ikinci bir eylem planı geliştirmiştir. Araştırmacı öğretmen bu konu ile ilgili araştırmacı günlüğüne şunları yazmıştır:

> ... dersimiz İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi. Programımız, öğretmen kitabımız, öğrenci kitabımız... hiçbir materyalimiz yok MEB'in önceden planlayıp, belirlemiş olduğu. Önceki haftalarda Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Biriminden (netten) "Çizgilerle Haklarım" başlıklı videoyu izlettim. Konuştuk, tartıştık. Bir el bir yandan resim yaparken 12-13 yaşlarında bir kız çocuğu Çocuk Hakları Sözleşmesinden maddeler okuyup, bilgi veriyor. Ben çalışmayı çok beğenmiştim. Konuşan çocuk biraz hızlı konuşuyordu. Benim çocuklar tam yakalamadıkları için olsa gerek dikkatlice dinleyememişlerdi. Durdurmak, soru sormak, konuşmak, konuşturmak durumunda kalmıştım. Aksi halde dikkatleri dağılıyordu. İlk hafta hayallerindeki okulu sorduğumda gelen yanıtlar arsında "insan hakları kitabı" da vardı. İnsan hakları kitabı değil belki ama; çocuk haklarını anlatan resim hem bir çocuğunun isteğinin gerçekleşmesi hem de haklarından habersiz diğer çocukların da bu hakları öğrenmesini sağlayacaktır (AG,19.11.2015).

Bir çocuk olarak her birinin öncelikle kendi haklarından haberdar olmaları gerektiği düşünülen öğrencilere, çocuk haklarını derste işlemeden önce kaç kişinin bildiği araştırmacı tarafından sorulmuştur. Aşağıda araştırmacı öğretmen ile çocuklar arasında geçen konuşma verilmiştir:

> A.Ö. : İnsan hakları ve vatandaşlık dersinde biz çocuk haklarını işlemeden önce kaç kişi biliyordu. Parmak istiyorum. 1, 2, 3, 4, 5. Biz bu sınıfta 33 arkadaşız değil mi? 33 arkadaştan sadece beş kişi biliyor. Biz bu çocuk haklarını diğer arkadaşlarımıza acaba nasıl öğretebiliriz? Benim sizden yardım istediğim nokta bu. Ben çocuk haklarını bu okuldaki çocuklara anlatmak istiyorum; ama nasıl anlatacağımı bilmiyorum. Ne yapabilirim? Benim asıl yardımınızı istediğim nokta bu. Şimdiye kadar ders işledik çocuk haklarını hatırladık.
>
> Pelin : Öğretmenim bu okulun geneline mi?
>
> A.Ö. : Evet bu okulun geneline anlatmak istiyorum. Ben sınıfıma baktım, koca sınıftan beş kişi tek biliyor çocuk haklarını. Şimdi düşünüyorum da benim sınıfımda beş kişi

> tek biliyorsa, bu okulda çocuk haklarını bilmeyen bir sürü çocuk var; ama bir sürü hakları da var onların. Onları bu haklarından haberdar etmek istiyorum. Onlara bu hakları öğretmek istiyorum; ama nasıl yapacağımı bilmiyorum.

33 kişiden yalnızca 5'i çocuk haklarını bildiklerini belirtmiştir. Bunun üzerine araştırmacı öğretmen kendi sınıfından yola çıkarak okulda da haklarından haberdar olmayan onlarca çocuğun olabileceğini belirtmiştir (3.15'-4.00'). Araştırmacı öğretmen tarafından ortaya atılan ve öğrencilerden çözüm önerileri beklenen problem: Acaba okuldaki diğer öğrencilere haklarının nasıl öğretilebileceğidir.

Öğrenciler farklı çözüm önerileri sunmuşlardır. Her öneri tek tek dinlenip, öğrencilere dönütler verilmiştir. Biraz daha düşünmeleri, farklı fikirler yürütmeleri için verilen yanıtlar tek tek değerlendirilirken araştırmacı tarafından; ".....doğru fakat.....olur." şeklinde açıklamalar yapılmış ve yeni bir çözüm düşünmeleri sağlamıştır.

Araştırmacı, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek için öğrencilere sürekli yeni çözümler düşünmelerini sağlayacak dönütler vermiştir. Her fikrin ayrı ayrı değerli olduğunu belirtip; öğrencileri, düşünmeleri konusunda cesaretlendirmiştir. Araştırmacı öğretmenin sunduğu; çocuk haklarını okuldaki diğer öğrencilere nasıl öğretebilirim problemine ilişkin kimi öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

> Seyid :Öğretmenim hani siz şeyi açtınız ya onlara öğretmenim açın anlamasa yine açın.

Seyid, İnsan hakları dersinde izlemiş oldukları videonun izletilmesini önermiştir. Söz konusu video İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi'nin *"Çizgilerle Haklarım"* adlı çalışmasıdır. Araştırmacı, Seyid'e önerisinin üçüncü ve dördüncü sınıflar için iyi bir fikir olduğunu ancak birinci ve ikinci sınıfların yaklaşık 14 dakika süren videoyu izlemelerinin zor olabileceği belirtilmiştir. Araştırmacı kendi sınıflarında izledikleri gün yaşananları hatırlatarak alt sınıflarda öğrencilerin yaşları gereği dikkatlerinin çok daha hızlı ve kısa sürede dağılacağını hatırlatarak Seyid'in başka çözüm önerileri geliştirmesini istemiştir. Benzer açıklamalar diğer öğrencilere yapılırken, araştırmacı öğretmen, öğrencileri düşünmeleri ve düşüncelerini ifade etmeleri için cesaretlendirmiştir.

> Dicle :Öğretmenim mesela müdür toplantı yapıyor ya sizde müdüre gidersiniz müdürden izin alırsınız bütün sınıflar toplantı yapar ya öğretmenim

onlardan duyuru yapabilirsiniz. Hem mikrofondan da duyuru yapabilirsiniz.

A.Ö. :Peki siz sırada durduğunuz zaman dikkat ettiniz mi sıraya hiç? Müdür konuşuyor konuşuyor; ama bütün okul müdürü dinliyor mu?

Dicle : Hayır.

A.Ö. :Peki ben çocuk haklarını geçip mikrofonu alıp konuşursam beni dinlerler mi?

Dicle :Hayır.

A.Ö. :Bu da iyi bir çözüm; ama küçük çocuklar için olmadı Dicle. Sudenaz.

Sudenaz :Öğretmenim mesela çocuk haklarını oyunla öğretebilirsiniz.

A.Ö. :Çok güzel oyun ile gösterebilirim; ama benim bir sınıfım var sizinle oyun oynarım. Oyun oynarken çocuk haklarını gösterebilirim. Ben her gün bir sınıfın dersine mi gireyim?

Sudenaz :Öğretmenim diğer öğretmenlerden yardım istersiniz. Öğretmenim siz bizde bilgisayardan açtınız ya siz onlara söylersiniz bu oyun gibi.

A.Ö. :Benim bilgisayardan açtığım oyun değildi ama

Sudenaz :Hayır öğretmenim işte onların hayal gibi düşünmediklerini istersiniz. Bütün öğretmenler kendi sınıflarında yapsın.

A.Ö. : Bütün öğretmenler kendi sınıfında yapsın olabilir. Bak bu olabilir; ama ben açıp bir anda bütün okula izletemem. Bu, güzel bir fikir. Bir köşede kalsın bu. Bütün öğretmenlere o videoyu verebilirim. Kendi çocuklarınıza bunu izletin diyebilirim. Dördüncü sınıf öğretmeni bunu yapar, üçüncü sınıf öğretmeni bunu yapar; ama birinci sınıf öğretmeni çok zorlanır.

İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi'nin yapmış olduğu "Çizgilerle Haklarım" adlı çalışma ilk kez Seyid tarafından dile getirilmiştir. Dicle okul idaresinin duyuru yapma biçimini örnek alarak; tüm sınıfları toplayıp konuşma yapılmasını ve Sudenaz da oyunla öğretilebileceğini önermiştir. Sudenaz'ın öğretmenin iddialarına karşılık yeni iddialarda bulunduğu gözlenmiştir.

Dilan : Müdürden izin alıp velilerle konuşursunuz velilerde size yardım eder.

A.Ö. : Şimdi ben kimin velisi ile konuşacağım 4-A'nın mı? 4-B'nin mi?

Dilan : Öğretmenim öyle değil. Öğretmenim müdüre söyleyin, müdür de öğretmenler odasında toplantı yapsın. Bütün öğretmenlere anlatsın, her öğretmen kendi öğrencisine anlatsın.

A.Ö. : Olabilir bu bir çözüm; ama ben yapmak istiyorum, sizinle yapmak istiyorum. Her öğretmen anlatmasın ben anlatayım, siz anlatın istiyorum. Yani öyle bir şey yapalım ki bizim sınıf yapmış olsun ya da fikir bizden çıkmış olsun.

Emre Ö. : Öğretmenim biz söyleyebiliriz.

A.Ö. : Siz söyleyebilirsiniz, siz anlatabilirsiniz bu güzel bir fikir.

Kutsay Öğretmenim öyle herkesi toplayıp hepsinin hocası da onların yanında dursun bizde açalım videoyu.

Dicle : Öğretmenim bir oyun alanı yaparız, bankla ya da bir yerde bir kapı yaparak. Öğretmenim orada bütün çocuklar girer zaten öğretmenim yeni yeni şeyler öğrenebilirler orada. Biz taklit ederek insanları, büyüklerimizi... siz de gelerek oyunlarla öğretebilirsiniz.

Dilan iş bölümüne dikkat çekmiştir. Emre Ö. 4-B sınıfı öğrencilerinin anlatabileceğini, Dicle ise oyunla öğretebileceğini belirtmiştir.

Sudenaz : Öğretmenim o videodaki resmi çıkarırız, boyarız, her yere asarız.

"*Çizgilerle Haklarım*" adlı çalışmanın sonunda ortaya çıkan resme ilk Sudenaz dikkat çekmiştir.

Ayşe A : Öğretmenim hani ay ya işte oyun oynayalım. Önce bir açıklama yapın sonra oyunu oynayalım.

Sudenaz : Sudenaz öğretmenim…….. Yapabiliriz perde yaparız kuklalarla gösterebiliriz.

Seyit : Öğretmenim hani Sudenaz dedi ya ağaç onun altında bir de yazı yazarız belki okurlar.

Dicle : Öğretmenim mesela okumayı bilmeyenler, bazıları birinci sınıflar anlamıyor ya da şimdiki 4-C okumayı bilmiyor. Eskiden güzel okumayanlar içinde her yere resim asarız resimden anlarlar.

Seyid, Sudenaz'ın yukarıda geçen önerisini geliştirmiş ve yazıyla desteklemiştir. Dicle de okuma yazma bilmeyen arkadaşlarını hatırlatarak yazı ile desteklemenin işlevsel olmayacağına dikkat çekmiştir.

Emre Ö. : Öğretmenim kazağımıza yapıştırırız, sınıflara gideriz gezeriz.

Yağmur : Tiyatro yapalım.

Dicle : Öğretmenim onların kaç olduğunu, kaç yaşında olduklarını öğreniriz. Biz Diyarbakır'a gidip mesela sınıfımızdakilere, okulumuzdakilere kazaklar oranın üzerinde yapıştırıp…

A.Ö. : Baskılı

Dicle : Baskılı yapabiliriz. Şapka yapabiliriz.

Berfin : Para?

A.Ö. : Berfin çok güzel bir noktaya değindi. Bir daha söyle Berfin.

Berfin : Paramız yok ki.

A.Ö. : Paramız yok. Bütün okula kazak alacak paramız var mı?
Sınıf :Hayır.
A.Ö. :Güzel fikir ama paramız yok.

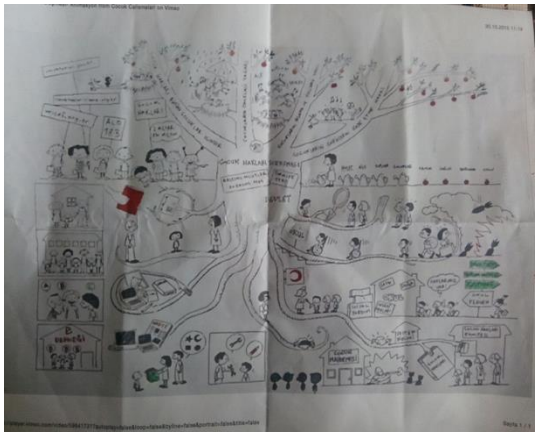
Emre Ö. ve Dicle'den gelen baskılı kazak, tişört ya da şapka yaptırma önerileri, Berfin tarafında geçersiz kılınmıştır. Berfin, önemli bir boyuta; işin maddi boyutuna dikkat çekmiştir.

Abdülcebar : Öğretmenim bir şey o izlediğiniz videoyu ağacı gösterirken durdurup onları parçalara bölüp birinci sınıflara dağıtıp onları boyamalarını isteyip onları boyadıktan sonra onları başka çocukların yetişemeyeceği duvara asıp arkadaşlarımızdan biriside gidip orada onlara anlatabilir.
Feyma : Öğretmenim büyük bir kartona o ağacın resmini çizelim sonra o ağacı da büyük yukarıda bir yere asalım onları çıkaramasınlar.
Emre Ö. : *Öğretmenim resimleri uuıı duvarları boyayalım.*
Feyma :Öğretmenim müdürden izin alalım, sonra sulu boyalarımızı alalım, gidelim okulun öbür tarafına öğretmenim ağaç resmini çizelim.
Dicle : Bi de öğretmenim sulu boyayla olmaz.
Seyit : Öğretmenim yağmur yağsa renkleri gider.
Sudenaz : Ama öğretmenim boya da geçiyor. Zaman zaman boya da geçiyor.
A.Ö. : Peki geçiyorsa boya, buna nasıl bir tedbir alabiliriz?
Pelin : Öğretmenim her yıl her dördüncü sınıflar üçüncü sınıflar ya da her yıl boyayalım.
Ayşe T. :Ama dışarıda boyama yapmışlar geçmiyor. (3.52'-10.22')

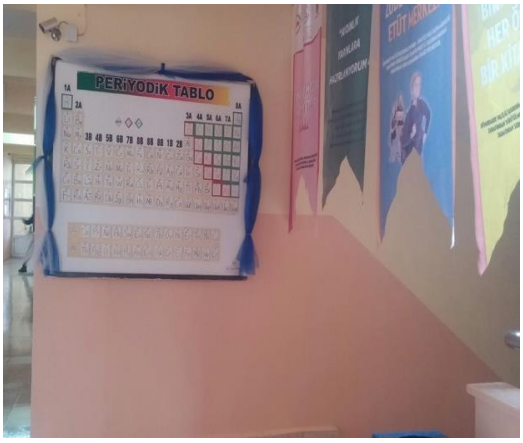
Araştırmacı öğrencilerin yürüttükleri fikirlerin her birinin ayrı ayrı iyi fikir olduğunu ancak; en iyi fikri bulmaya çalıştıklarını hatırlatarak başka çözüm önerileri geliştirmelerini istemiştir. Bunu fark eden Ayşe D. adlı öğrenci "*ama öğretmenim siz zorlaştırıyorsunuz"* demiştir. İki saat süren eleştirel sınıf tartışmalarının sonunda duvara İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Biriminin yapmış olduğu; "*Çizgilerle Haklarım*" adlı çalışmanın sonundaki resmi, okulun bir duvarına yapma fikri çıkmıştır.

Araştırmacı öğretmen tarafından sınıfta tanımlanan: "*Bu okuldaki diğer çocuklara çocuk haklarını nasıl öğretebilirim?*" problemine süreç sonunda etkili bir çözüm bulunmuştur. Bulunan çözüm aşağıdaki resimlerde görülmektedir: Öğrencilerin konuşmalarında ve günlüklerinde geçen resim (resim 5); İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi'nin "Çizgilerle Haklarım" adlı çalışmasının sonunda ortaya çıkan ve çizgilerden oluşan bir resimdir. Resmin yapıldığı duvar (resim 6), yapılması sürecindeki ilk

aşama (resim 7) ve duvarın son hali (resim 8) aşağıdaki resimlerde görülmektedir. Duvardaki resim 4-B sınıfı öğrencilerinin okula kazandırdığı ilk somut eserdir.

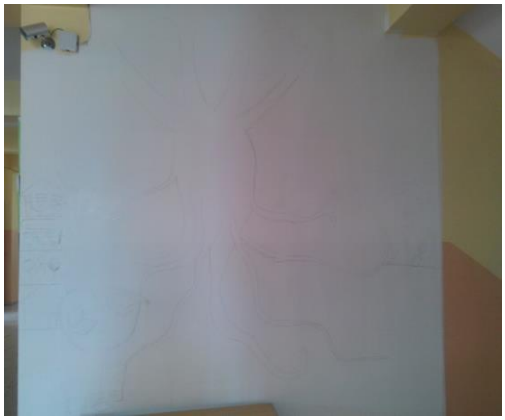


Resim 5: Video sonundaki resim



Resim 6: Resmin yapıldığı duvar

Resim 6'da duvarda Periyodik Tablo görülmektedir. Piaget'e göre henüz somut işlemler döneminde olan öğrencilerin bulunduğu okulda, Periyodik Tablo'nun soyut olduğu ve işlevsel olmadığı düşünülmektedir. Bu resmin yapılması ile okulun bir köşesi eğlenceli ve işlevsel hale getirilmiştir. Resim, resim öğretmeni Abdullah Ö. tarafından yapılmıştır. 4-B sınıfı öğrencileri söz konusu resmi yapma fikrini geliştirmiş, resmin yapılması aşamasında şekillenmesine ilişkin düşüncelerini belirtmemişlerdir. Söz konusu resmin yapılmaya başlandığı ilk andan itibaren okuldaki öğrencilerin dikkatini çekiştiği gözlenmiştir.



Resim 7: Yapılma sürecindeki ilk aşama



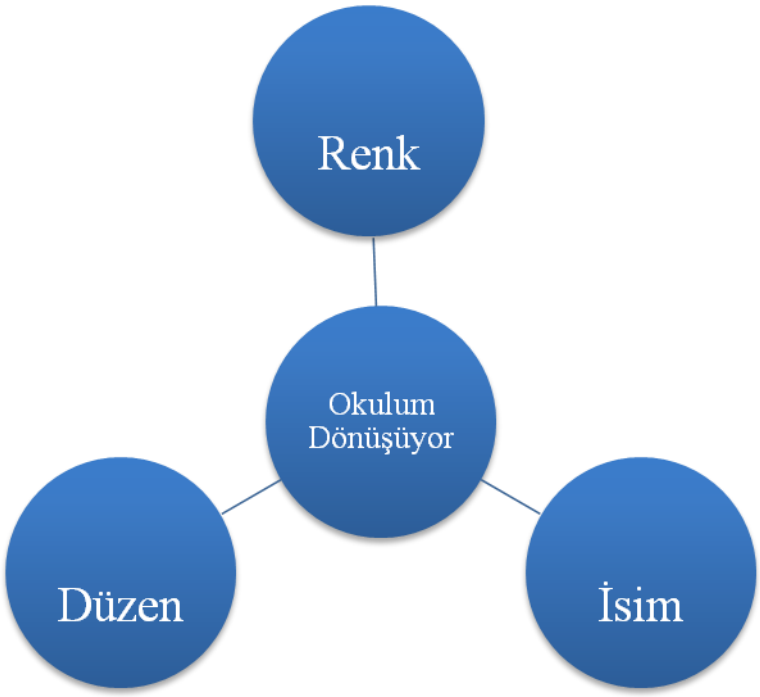
Resim 8: Duvarın son hali

Duvardaki resimle 4-B sınıfı öğrencileri, öğretmenlerinin; "Çocuk haklarını okuldaki diğer öğrencilere nasıl anlatabileceği" problemine etkili bir çözüm bulmuşlardır. Okuldaki

öğrencilerde çocuk haklarına ilişkin bir farkındalık oluşturulmaya çalışılmış ve 4/B sınıfı öğrencilerinin okul arkadaşlarına eşsiz bir armağan verdikleri düşünülmektedir.

4.1.3. Okulum Dönüşüyor

Eleştirel pedagoji uygulamaları sürecinde okulun dönüştürülmesi kapsamında ilk ürün okulun giriş katındaki koridora yapılan çocuk hakları ile ilgili resim, ikinci ürün ise Eğlenceli Mor Oda olmuştur. Kullanılmayan, boş hatta ürkütücü bir alan çocuklar tarafından eğlenceli ve işlevsel bir alana dönüştürülmüştür. Kitap okuma, drama yapma, grup çalışmaları, film izleme, şarkı söyleme, özel gün kutlamaları vb. birçok etkinliğin rahatlıkla yapılabileceği bir alan okuldaki öğrencilere kazandırılmıştır. Öğrenci görüşlerinden oluşturulan ana tema ve alt temalar Şekil 5'de gösterilmiştir.



Şekil 5: Okulum Dönüşüyor ana temasına ilişkin oluşturulan alt temalar.

Şekil 5 incelendiğinde, "Okulum Dönüşüyor" ana temasına ilişkin 3 alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar, "*renk, isim ve düzen*" olduğu görülmüştür. Bu alt temalar incelendiğinde öğrencilerin kullanılmayan boş bir alanı işlevsel ve eğlenceli hale getirdikleri, geçtikleri süreçten mutluluk duydukları, düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdikleri, istedikleri kararlar alınmamış olsa da birlikte alınan kararlara

uydukları gözlenmiştir. Bu alt temalar ve bu temalara ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

4.1.3.1. Renk

3 Aralık 2015 tarihinde eleştirel pedagoji uygulamaları kapsamında yapılan uygulamalarda tiyatro, müzik ve kukla ile ilgili olarak öğrenci görüşleri alınmıştır. Gerek öğrencilerin sanatsal etkinliklerde mutlu olmaları ve kendilerini rahatlıkla ifade edebilmeleri gerek okulda dönüştürülebilecek bir alanın bulunması ve öğrencilerin bu alanın farkında olmaları; tiyatro, müzik ve kuklanın okulda nasıl olabileceğinin tartışılmasını sağlamıştır. Eleştirel sınıf tartışmalarının sonunda okulun -1. katında bulunan 100 m²'lik alanın düzenlenmesine karar verilmiştir. Söz konusu alanın yarısı resim öğretmeni Abdullah Ö. tarafından resim atölyesi, diğer yarısı da 4-B sınıfı öğrencileri tarafından düzenlenmiştir.

Dönüştürülecek alan kirli ve karanlık olup, okuldaki fazla eşyaların konulduğu depo görevini görmektedir. Alanın dönüştürülmesine başlarken boyanması ve elektrik düzeneğinin onarılması gerekmektedir. Sınıfa elinde boya kataloğu ile giren araştırmacı, elindekinin ne olduğunu sormuştur. Fikir yürüten öğrenciler bunun bir boya kataloğu olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacı ile sınıf arasında, düzenlenecek alan ile ilgili olarak geçen konuşma aşağıda verilmiştir:

A.Ö.	: Düzenleyeceğimiz alanla ilgili ilk olarak ne yapmamız gerekiyor?
Dilan	: Boyamamız.
Kutsay	: Öğretmenim önce bütün tozları almalıyız sonra temizlemeliyiz, öğretmenim sonra boyamalıyız.
A.Ö.	: Başka?
Kutsay	: Öğretmenim böyle elektrik değişmeliyiz.
A.Ö.	: Evet. Bakın bizim sınıfa bugün iki yeni ampul takıldı, sınıfın havası değişti hemen. Elektrikle boyama ilk yapılacak işler ben bu kataloğu sizinle beraber rengi seçmek için getirdim. Şimdi düzenleyeceğimiz alanı düşünelim okulun en alt katında, küçük küçük pencereleri var. Renk seçerken bunlar göz önünde bulundurmamız gerekiyor neden?
Pelin	:Öğretmenim çok kapalı bir renk seçersek hem orası karanlık olur hem de orada ders işleyemeyiz(47.50'- 49.09').

Kırmızı, kahverengi, siyah ve gri koyu renkler diye; okulun her tarafı turuncu ve sarı diye de turuncu renk ile sarı renk elenmiştir. Mor, yeşil, mavi ve pembe sınıf oylamasına sunulan renkler olmuştur. Bu konuya ilişkin konuşma aşağıda verilmiştir:

Dilan : Öğretmenim oylayalım.
A.Ö. : Oylayalım mı?
Sınıf : Evet (49.10'-50.28').

Araştırmacı ise günlüğüne yaşananları şu şekilde ifade etmiştir:

> Oylamayı ilk kez yaptığımızda bu yöntemi bulmak için bir zaman harcamıştık. Ancak bu kez fikir onlardan çok çabuk geldi. Bu, yöntemi benimsediklerini gösterir (AG.22.02.2016).

Sınıf oylamasına sunulan renkler ve alınan oylar (50.31'-51.28'); mor 19, yeşil 14, mavi 0 ve pembe 1 oy olarak gözlenmiştir. Oylama sonucu mor seçilmiştir. Mor rengine oy vermeyen öğrencilerden sonuçtan hoşnut olmayanlar olsa da alınan kararı kabul etmişlerdir. Ali düşüncelerini günlüğüne şöyle yazmıştır; *"... Mor renk kazandı. Bana göre en güzel renk yeşildi. Mor en nefret ettiğim renkti mor 1. oldu"* (22.02.2016).

4.1.3.2. İsim

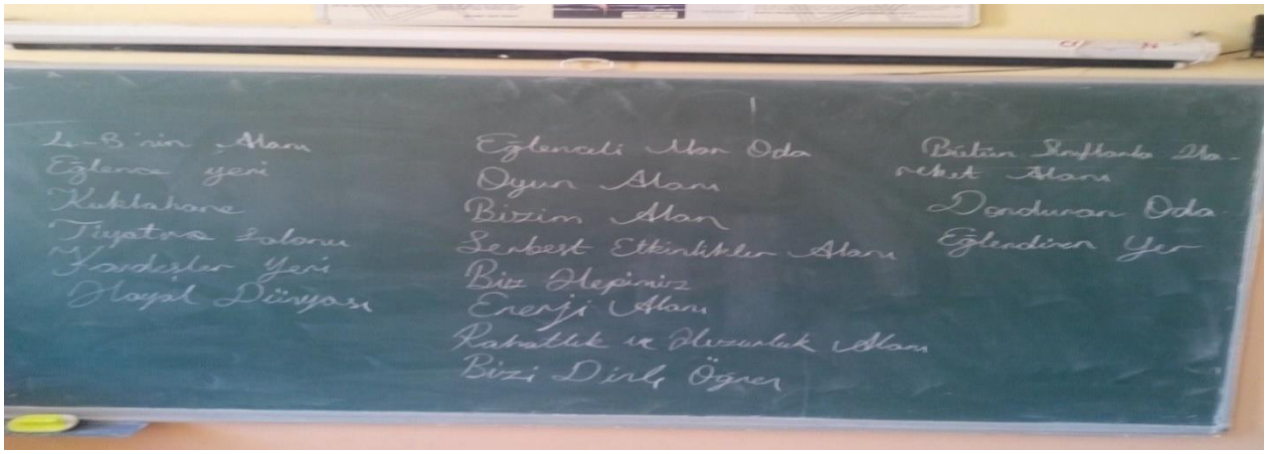
Alanın düzenlenmesi ile ilgili görüşler alınırken, isim konusu kendiliğinden gelişmiştir. Çocuklar alanın bir ismi olmamasının zorluğunu yaşayarak fark etmişlerdir. Aşağıda verilen konuşma cümleleri bu süreci anlatmaktadır.

Ayşe A : Öğretmenim Kutsay'ın dediği gibi resim kursuna bu kapıdan girelim. Iıı şey de ııı neydi ya?..... Neydi?..... (bir süre ne diyeceğini bilememiş ve arkadaşlarından ya da öğretmeninden destek beklemiştir)
A.Ö. : Bizim alanımız.
Ayşe A. : Bizim alanımıza burdan gireceğiz ortasına büyük bir duvar koyacağız sonra, arka önüne de şey şey Abdullah Hoca var ya resim yapsın.
A.Ö. : Ayşe konuşurken bir yerde takıldı. Fark ettiniz mi?
Sınıf : Evet.
A.Ö. : Nerde takıldı?
Ayşe D. : Resim yaptığımız.
A.Ö. : .....
Yusuf : Bizim alanımız.
A.Ö. : Bizim alanımız dedi orada durdu. Neden?
Pelin : Çünkü daha isim koymadık.

A.Ö. : Süper. Hadi oraya bir isim de bulalım. Oranın adı ne olsun?

Sudenur : 4-B'nin Alanı (58.10'-59.10').

Araştırmacı; *"Ben tahtaya yazayım."* diyerek tebeşiri almış ve isim önerilerini yazmıştır. Aşağıdaki resim öğrencilerden gelen isim önerilerini göstermektedir.



Resim 9: 4-B sınıfının isim önerileri

9 numaralı resimlerde bulunan ve öğrenciler tarafından belirtilen isimlerden biri, düzenlenecek alana verilecektir. İsimlerden hangisinin, nasıl seçileceğini belirlemek amacı ile araştırmacı öğretmen ve öğrenciler arasında gelişen konuşma aşağıdaki gibidir:

A.Ö : Bunlardan birini nasıl seçmeliyiz?

Sınıf : Oy kullanarak (59.10'-59.20').

A.Ö. : Tahtada on yedi isim var şimdi oy vermeye kalkışsak her biri bir kaç oy alır o yüzden ön eleme yapalım. Ön eleme ile ilgili fikirlerinizi alayım. Ön elemeyi nasıl yapalım?

Dilan : Öğretmenim bence bütün okulla ilgili olanları yapalım diğerlerini silelim.

A.Ö : Güzel bir öneri.

Berfin : Öğretmenim olmayanları silelim, diğerleri kalsın.

Abdülcebar :Öğretmenim böyle siz diyeceksiniz ya 4-B'nin Alanı arkadaşlarımıza diyeceksiniz silelim mi arkadaşlarımız da derse silelim.

A.Ö : O zaman ben de sizden şunu istiyorum öğretmenim 4-B'nin Alanı olmaz çünkü.....

Beyza : Çünkü 4-B'nin alanı burası ama aşağısı hepimizin (62.22'-62.36').

A.Ö : Ne dersiniz? Katılıyor musunuz?

Sınıf : Evet.

A.Ö : Sileyim mi?

Sınıf : Evet.

ve silinmiştir.

A.Ö.	: Eğlence Yeri (62.36'-64.40').
Feyma	:... Öğretmenim silmeyelim çünkü öğretmenim orasında eğlence, kuklalar konuşturacağız orda.
Ayşe D.	: Öğretmenim bir kere siz dediniz orda parti yapacağız ya da kukla oynatacağız öğretmenim bunda da eğleniyoruz öğretmenim nasıl .....bence olur.
İclal	: Öğretmenim silmeyelim öğretmenim çünkü orada tiyatro yapacağız. Eğlence yeri.
Seyid	: Öğretmenim silin. Öğretmenim çünkü öğretmenim bazı.....görüyorlar eğlenceli olmaz.
Yusuf	: Öğretmenim silmeyelim çünkü kukla oynatacağız, tiyatro yapacağız öğretmenim silmeyelim.
Dicle	: Öğretmenim zaten biz oraya eğlenmek için gitmiyor muyuz?
A.Ö.	: "Eğlence Yeri kalsın" diyenler?

20 öğrenci elini kaldırmış ve Eğlence Yeri silinmemiştir. Bu şekilde kalan 16 isim de değerlendirilmiştir. 13 isim silinmiş, 4 isim silinmemiştir. Değerlendirme sürecinde genellikle silinsin şeklinde yorum yapan Ayşe A.'yı, Ayşe D.: *"Sen de her şeye silinsin diyorsun."* diye eleştirmiştir (70.40'-70.50'). Sona kalan 4 isim ve aldıkları oylar şöyledir: Rahatlık ve Huzur Alanı 4, Eğlence Yeri 6, Hayal Dünyası 11 ve Eğlenceli Mor Oda 11 (71.35'-73.45').

Eşit sayıda oy alan iki isim için tekrar oy verme işlemi yapılmış ve Eğlenceli Mor Oda 23 oy alarak seçilmiştir (74.05'-75.00').

Uygulama sürecinde olağan bir şekilde açığa çıkan isimsizlik problemine çözüm bulunmuştur. Öğrenciler öncelikle isim önerilerini sıralamışlar, ardından en uygun ismi seçmek için harekete geçmişlerdir. Öğrenciler isimleri tek tek ele alıp, olabilirlik durumunu tartışmışlardır. Her öğrenci nedenleriyle birlikte düşüncelerini belirttikten sonra isim ya elenmiş ya da oylamaya kalmıştır.

4.1.3.3. Düzen

Dönüştürülecek alanın ismi; Eğlenceli Mor Oda olarak belirlendikten sonra sıra alanın düzenlenmesine gelmiştir. Alanın nasıl düzenleneceği yine öğrencilerin fikirleri

doğrultusunda belirlenmiştir. Uygulamalar sırasında öğrenciler için istekten, ihtiyaca dönüşen sahne ve kukla köşesi Eğlenceli Mor Oda için mutlaka olması gerekenler arasındadır. Kukla köşesi ile kitaplık yaptırılmış bu konuda okul yönetimi 4-B sınıfına destek olmuştur. Öğrencilerden kukla köşesi ve kitaplığın konumu ile ilgili destek istenmiş ve uygulama sırasında odaya inilerek yerinde belirlenmiştir. Odayı masa sandalyelerle daraltmak istemeyen araştırmacı öğretmen, sıra öğrencilerin odaya nasıl yerleşeceğini belirlemeye gelince; masa-sıra, öğretmenler odasındaki koltuk takımı ya da sandalyeleri indirme fikirlerinden sonra, öğrencilerle araştırmacı öğretmen arasında konu ile ilgili gerçekleşen konuşma aşağıdaki gibidir:

A.Ö	: Alanı nasıl düzenleyelim? Biz aşağı indiğimizde oraya nasıl yerleşeceğiz?
Dilan	: Öğretmenin yere iki halı serip üzerinde oturalım.
A.Ö	: Halı fikri nasıl? Ayakkabılarımızı soyarız, istersek uzanırız.
Sınıf	: Evet.
Ayşe A	: Hayır öğretmenim ayakkabılar, çocuklar geçecek ayakkabıları atacak.
A.Ö	: O zaman ne yapalım? Ayakkabılar için de bir çözüm bulun bana?
Feyma	: Öğretmenim ayakkabılık.
Pelin	: Öğretmenim küçük minderler alalım halının üstüne atalım bırakalım öğretmenim öyle oturalım.
A.Ö	:Biz ayakkabılarımızı soyup geçtik ama orası sadece bizim kullanacağımız alan olmayacak. Bir de Abdullah Hoca'nın resim atölyesi olacak. Onu nasıl çözeceğiz? Bir de onun için çözüm bulun bana.
Dicle	: Ortalarına kapı yaparız.
Feyma	: Ortalarına perde asarız.
Kutsay	: Ortalarına iki kapı var ya öğretmenim böyle pirketlerle kapatırız. Öğretmenim resime gidenler o kapıya, kuklalara o kapıya (55.54'-57.10').

Eğlenceli Mor Oda'nın zemini halıfleks ile kaplanmış, renkli minderler alınmıştır. Oda ile resim atölyesi 30 cm yüksekliğinde plastik yapıda bir duvarla birbirinden ayrılmıştır. Okul yönetimi 4-B sınıfına verdiği destekle, eğlenceli öğrenme alanlarını öğrencilere kazandırmışlardır.

Dönüştürülecek alana isim bulunmuş, duvar boyanmış, zemin halıfleks ile kaplanmış, renkli minderler alınmış, kukla köşesinin yeri belirlenmiştir. Sıra kitaplığın yerini belirlemeye gelmiştir. Öğrencilerle araştırmacı öğretmen arasında gelişen konuşma aşağıdaki gibidir:

A.Ö. : Kitap okumanın zevkine varan bir insan başkasının zorlamasına gerek kalmadan kitap okur. Aramızda kitap okumayı sevmeyen arkadaşlarımız var. Onlara okumayı, kitabı nasıl sevdirebilirim?

Ayşe A : Öğretmenin herhangi bir arkadaşımla geliriz biz öğretmenden izin alalım sonra gidip 1-2 ders orada okuma yaparız.

Pelin : Ablam okuyordu bende ona bakıyodum bende okuyorum.

Bilal : Bir kitabı alınca sonunu merak edince merakım artıyor sonra ikincisi öğretmenim resimli kitaplar insan resimlerine bakıyor olayların nasıl geliştiğini öğreniyor.

A.Ö : Biz sınıfta kitap okurken ne yaparsak mutlu olursunuz?

Dilan : Eğlenceli kitap okursak.

Berfin : Birlikte okumak.

Emre A : Kısa, uzun olmama.

Dicle : Öğretmenim sonunu merak ederek.

Seyid : Yaşıma göre kitap olacak.

Feyma : Öğretmenim müzik dinleyerek.

Yağmur : Eğlenceli kitapların kahramanlarının yerine bizi koyarak.

A.Ö : Beni de işin içine katın. Ben de sizinle beraberim. Ben ne yaparsam keyif alırsınız?

Kutsay : Bizimle birlikte okursanız (75.20'-81.21').

A.Ö : Aşağıda bu etkinliği yapacağız. Kitaplarımız için yer lazım bize ne yapalım?

Yekta : Öğretmenim kitaplık alalım, hepsini temizleyerek oraya koyalım.

A.Ö : Peki kitaplığı hangi köşeye koyalım?

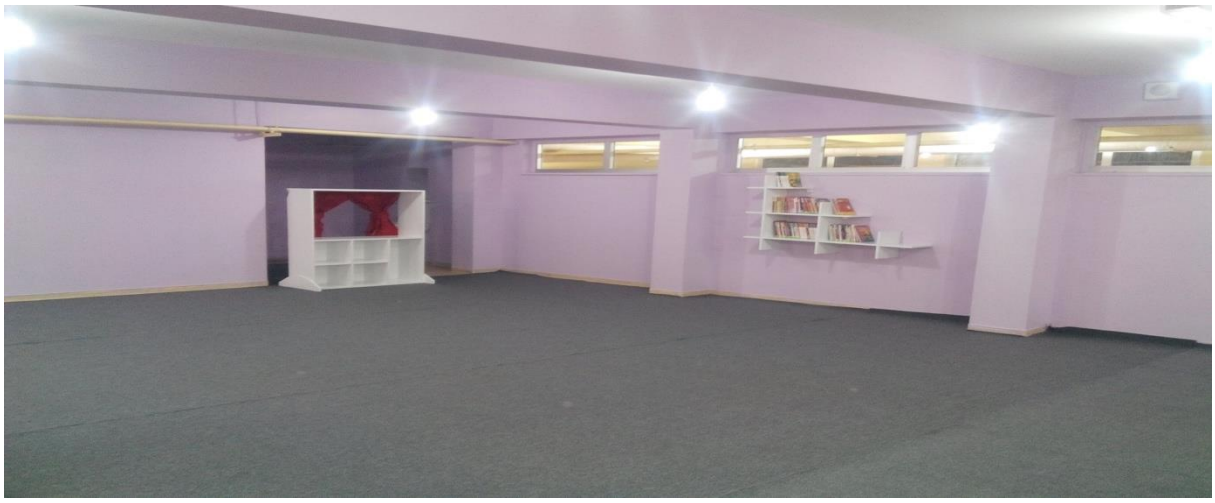
Feyma : Öğretmenim ayakkabılığın yanına bırakalım (81.22'-83.07').

Emre A. ifade etmeye çalışmış ancak araştırmacı öğretmen tam olarak anlayamamıştır. Araştırmacı öğretmen anlamaya çalışırken; Pelin odaya inmeyi önermiştir. Araştırmacı öğretmen diğer sınıfların derste olduklarını hatırlatarak sessiz olmak şartıyla birlikte odaya inmeyi kabul etmiştir (83.25'-84.24'). Dolabın üzerinde kayıtta olan tablet kapatılıp odaya inilmiş, odada kaydı okul rehber öğretmeni Narin E. yapmıştır.

Sudenaz : Sivri yerleri şuraya koyalım.

A.Ö : Çocuklar bakın kitaplığın köşeleri sivri diye Sudenaz diyor ki şuraya alalım.

Sudenaz'ın önerisi oylamaya sunulmuş ve kabul edilmiştir. 18 numaralı resimde kitaplık yeri ve kukla köşesi görülmektedir (84.26'-84.50').



Resim 10: Kitaplık yeri ve kukla köşesi

Resim 10 incelendiğinde kukla köşesi ile kitaplığın yeri görülmektedir. Bu yerlerin belirlenmesinde öğrenciler etkili olmuşlardır. Kitaplığın yeri Sudenaz, kukla köşesinin yeri de Ayşe A. tarafından belirlenmiştir. Kitaplık yeri belirlendikten sonra araştırmacı öğretmen kukla köşesi için de yer belirlemelerini istemiştir. Öğrenciler odanın ortasını ve farklı farklı köşeleri söylemişlerdir. Abdülcebar 10 numaralı resimde geçen kukla köşesinin karşı çaprazını işaret ederek; *"bu köşeye koyacaz öğretmenim böyle her taraftan görünür."* diye tüm izleyicilerin karşıdan rahatlıkla izleyebilecekleri gerekçesiyle önermiştir. Araştırmacı öğretmen, Abdülcebar'ın önerisini sınıf oylamasına sunacakken Ayşe A. itiraz etmiştir. Ayşe A. ile araştırmacı öğretmen arasında gelişen konuşma aşağıda verilmiştir:

A.Ö : Kukla köşesi burada olsun diyenler?

Sınıf : Evet.

Ayşe A : Hayır öğretmenim orası olmalı. Orada kapı var ya oradan bizler girecez sahneyi kuracağız işte oraya geçerler.

A.Ö :Ayşe'nin fikri de çok güzel. Ben bunu da çok beğendim. Ayşe'nin fikrini beğenenler: 19, Abdülcebar'ın fikrini beğenenler:13. Kukla köşesinin yeri de belli oldu.

Ayşe A. söz istediğinde 18 numaralı resimde geçen köşeyi işaret etmiştir. Kukla köşesi ile kitaplığın yeri belirlendikten sonra Eğlenceli Mor Oda'nın düzenlenmesi de bitmiştir. Aşağıda odanın son halinin resmi görülmektedir.



Resim11: Öğrenciler Eğlenceli Mor Oda'da oyun oynarken

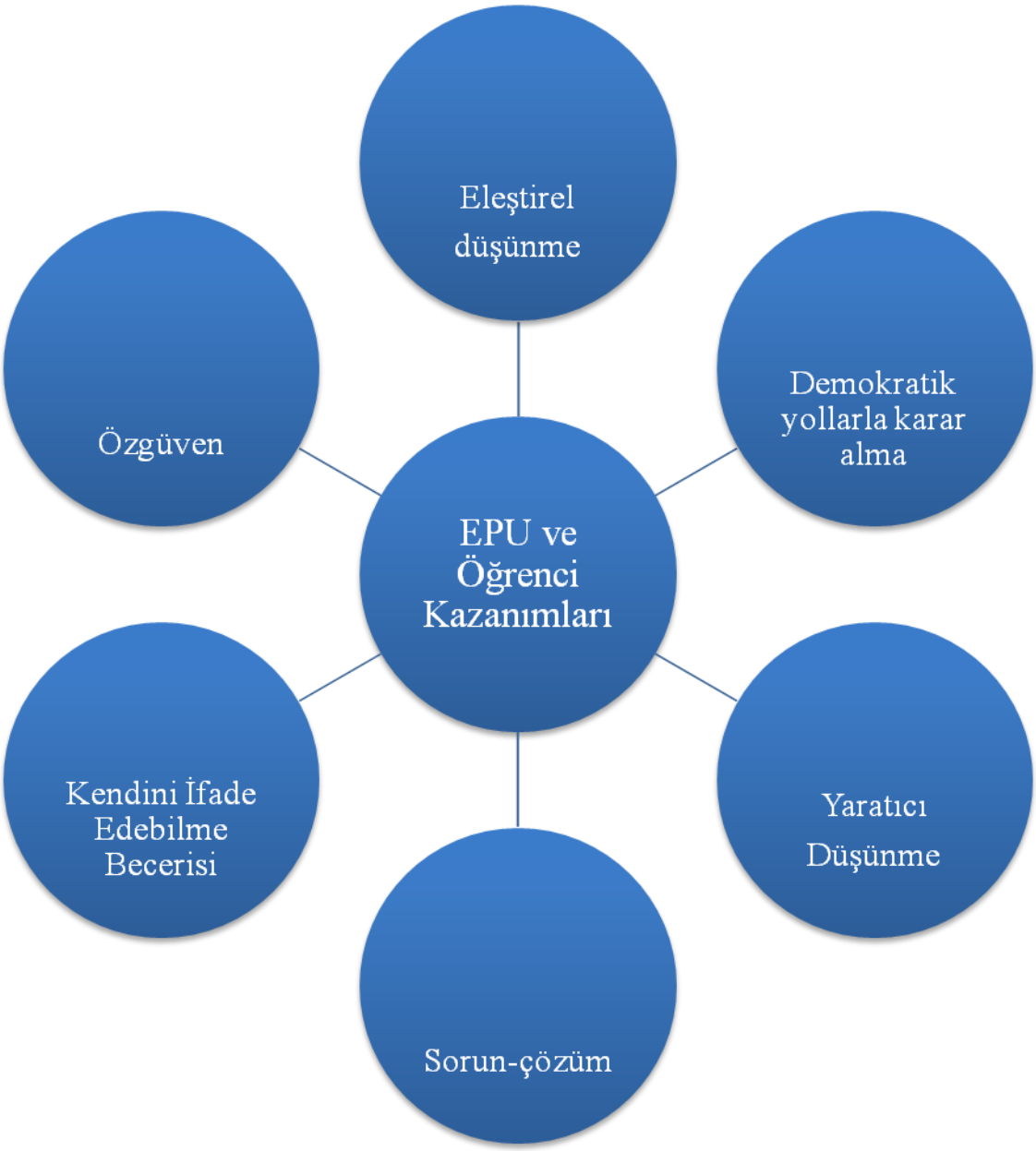
Akla gelen birçok etkinliğin rahatlıkla yapılabileceği Eğlenceli Mor Oda'da 2015-2016 eğitim öğretim yılının sonunda mezun olup, farklı okullara gidecek olan 4-B sınıfı öğrencileri veda partisi yapmıştır. Öğrencilerin ilk kez denedikleri kareokeden -okulda taşınabilen projeksiyon mevcut- oldukça keyif aldıkları görülmüştür.

4.2. Eleştirel Pedagoji Uygulamaları ve Öğrenci Kazanımları

Eleştirel pedagoji uygulamaları ile öğrencilerin okullarında ve kendilerinde meydana gelen dönüşümlerin nasıl gerçekleştiğine ilişkin olarak, araştırmanın temel amaçlarına ve alt amaçlarına bağlı kalınarak elde edilen bulgular "EPU ve Öğrenci Kazanımları" ana temasında verilmiştir.

Süreç boyunca uygulamalar birbirinden farklı ama birbirine bağlı olacak biçimde devam etmiştir. Araştırmacı kimi zaman görseller gösterip öğrencilerin fikirlerini almış, kimi zaman öğrencilerin bir araştırmacı gibi soru sormalarını istemiş, kimi zaman da öğrencilerden düşüncelerini yazmalarını istemiştir. Uygulama şekli ne olursa olsun öğrencilerin her fırsatta düşünmeleri sağlanmıştır. Uygulama sürecinin sonunda gerçekleştirilen dönüşümler öğrencilerin istekleri ve düşünceleri doğrultusunda ortaya

çıkmıştır. Uygulamaların iki aylık bölümüne ilişkin öğrenci görüşlerinden oluşturulan ana tema ve alt temalar Şekil 6'de gösterilmiştir.



Şekil 6: EPU ve Öğrenci Kazanımları ana temasına ilişkin oluşturulan alt temalar.

Şekil 6 incelendiği zaman "EPU ve Öğrenci Kazanımları" ana temasına ilişkin 6 alt tema oluşturulduğu görülmektedir. Bu alt temalar, "*eleştirel düşünme, demokratik yollarla karar alma, yaratıcı düşünme, sorun-çözüm, kendini ifade edebilme becerisi ve özgüven*" olduğu görülmektedir. Bu alt temalar incelendiğinde; süreç içerisinde öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştiği, eleştirel ve yaratıcı düşünen öğrenci sayısının arttığı,

öğrencilerin sunulan problemlere etkili çözümler bulduğu, düşüncelerini ifade ettikçe mutlu oldukları, arkadaşlarının başarılarından mutluluk duydukları, kendilerine olan inançlarının arttığı, demokratik yollarla karar almayı benimsedikleri, arkadaşlarını ya da arkadaşlarının fikirlerini eleştirdikleri görülmüştür. Eleştirel pedagoji uygulamaları sürecinde öğrenci kazanımlarına ilişkin oluşturulan alt temalar ve bu temalara ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

4.2.1. Yaratıcı Düşünme

Uygulama için internetten öğrencilerin hayallerindeki okulda olmasını istediklerinden birkaç fotoğraf indirilip kaydedilmiştir. Kaydedilen fotoğraflar sınıfta öğrencilere gösterilmiş ve tartışmaları sağlanmıştır. Tiyatronun sembolü olan maskeler, Efes Antik Tiyatrosu, şarkı söyleyen çizgi karakterler, kulaklıkla müzik dinleyen bir çocuk, Pinokyo (ip kukla şeklinde), parmak kuklalar, kaşık kukla öğrencilere gösterilen görsellerdir. Araştırmacının telefona kaydettiği kuş sesleri, şelale sesi ve öğrencilerin sevdiği Ankara'nın Bağları adlı türkü dinletilerek, öğrencilerin duygu ve düşünceleri alınmış, türküye sıra gelince de oynamak isteyenler oynamışlardır. Araştırmacı günlüğünde bu uygulamaya ilişkin notlar şu şekildedir:

> ... ilk dakikalarda biraz durgundu çocuklar. "Eyvah, dedim!", "yine takıldılar mı acaba kameraya?" diye düşündüm. Susmalarına sebep fikir sahibi ya da bilgi sahibi olmamalarıymış. Tiyatronun sembolünü (yanlış hatırlamıyorsam) sadece 4 kişi daha önce gördüm dedi. Tiyatroya gitmiş olan öğrenci sayısı da 5'i bulmadı. Devam ettim, ipuçları verdim, sembolün anlamından girip antik tiyatro fotoğrafından çıktım. Karşılıklı konuştuk, ipuçlarından yararlanarak fikir yürüttüler. Hatta aralarından biri (Bilal) tiyatronun çıkış sebebini bile bulabildi. Soru-cevaplar ilerledikçe rahatlıkları arttı. Rahatladıkça daha da konuştu çocuklar. Öyle ki zaman bize yetmedi. Hazırlamış olduğum sorulardan gözümden kaçanlar olmuş olmasına rağmen (AG, 03.12.2015).

Öğrencilerin hayallerindeki okulu belirleyip, eleştirel pedagoji uygulamaları bağlamında okulu dönüştürmek amacını taşıyan bu araştırmada okulda dönüştürülebilecek bir alanın olduğu gerek araştırmacı gerek öğrenciler tarafından bilinmektedir. Okulun -1. katında olan ve yaklaşık 100 m² büyüklüğünde olan bu alan öğrenci hayalleri doğrultusunda düzenlenebilir diye düşünülmektedir. Sanatsal etkinliklerin öğrencileri mutlu eden etkinlikler olduğu gözlenmiş ve öğrenciler yazılı anlatım ürünlerinde bu etkinliklere oldukça yer vermişlerdir. Bu nedenle tiyatro, müzik ve kula üzerinde

yoğunlaşılmıştır. Araştırmacı; öğrencilerden tiyatro, kukla ve müziği düşünmelerini istemiştir. Okulun daha keyifli bir hale gelmesi için tiyatronun, müziğin ve kuklanın okulda nasıl olabileceğini sormuştur (12.27'-13.30').

Bilal : Öğretmenim ben tiyatroyu düşündüm. Tiyatro için bizim yemekhanede boş bir oda varsa orada tiyatro yapabiliriz. Öğretmenim tiyatro orada olsaydı çok güzel olurdu.

Ayşe D. : Öğretmenim bir yerde bir oda falan olsaydı bu sefer öğretmenim kukla biz yapardık.

Ayşe A. : Öğretmenim biraz büyük kırmızı perdeler olsaydı. Öğretmenim hani televizyonda kuklayı yapıyoruz ya işte kuklayı yaptığımızda çubuklarla yapıştırırız. Dışarıda sopa filan var ince olanlar onlarla yapıştıralım aşağıda kütüphanede bi yerde boş olan bir yer varsa orada kırmızı perde, rengarenk ışıklar olsun sadece kuklayı oynatacağımız yer.

A.Ö. : Sadece kuklayı oynatacağımız bir yer nasıl olmalı? Benim zihnimde canlanmadı bunu siz canlandırın.

Yekta : Öğretmenim böyle bir oda olsaydı öğretmenim böyle bir oda sonra böyle kırmızı perdeler yukarıdan böyle olsaydı sonra öğretmenim biz çok değişik kuklalar yapsaydık, onları konuştururduk. Bir çocuklar, anneleri, öğrencileri birde sandalyeleri koyardık onlar da oturup bizi izlerlerdi.

Dilara : Oy verdik ya Karagöz ile Hacivat yaparız, kitaptan bakarak sözlerini söyleriz. Sonrada onlar da bizi izler. Sonrada insan haklarını Hacivat ile Karagöz söyler.

A.Ö. : Nerede yaparız bunu?

Dilara : Oy verdiğimiz yer.

Dilara ve diğer öğrencilerin mekân olarak belirlediği yer okulun -1. katında 100 m^2' lik bir alandır. En son okul temsilcisi seçimi için o alana sınıfça inilmiştir. Oldukça geniş ve boş olan bu alan çocuklar için işlevsel bir hale daha sonra getirilmiştir. Kukla ile şekillenmeye başlayan bu alanın nasıl olacağı süreç içerisinde belli olmuştur. Yer netleşince, sıra kuklalara gelmiş, araştırmacı kuklaları nasıl temin edeceklerini sormuştur.

Yusuf : Öğretmenimin ince çubuklar alırız, kâğıt kartonlar yapıştırırız. Bir de şekil yaparız Karagöz Hacivat şekli yaparız yapıştırırız.

Seyid : Öğretmenim çoraptan yaparız.

A.Ö. : Evet

Pelin : Öğretmenim alabiliriz.

A.Ö. : Alabiliriz.

Feyma : Tahtadan yapabiliriz (13.30''-16.33').

Okul öncesi eğitimde kuklanın önemli bir yeri bulunmaktadır. Araştırmanın yapıldığı sınıfın ilkokul dördüncü sınıf olduğu düşünülünce, kuklanın işlevsel olmayacağını düşünmek mümkündür. Ancak, söz konusu olan sınıf ilçe merkezindedir. Öğrencilerin bir kısmı taşımalıdır. Araştırmanın yapıldığı sınıftaki öğrencilerin önemli bir çoğunluğu okul öncesi eğitim almamıştır. Ailelerin çoğu alt sosyo ekonomik düzeydendir. Basitmiş gibi görünen ve uygulamanın devamı niteliğinde olan kukla yapma etkinliğinin çocukları oldukça mutlu ettiği araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Aşağıda öğrenci günlüklerinden verilen örnekler bunu göstermektedir:

> Bugün biz kaşık kukla yaptık. Benim arkadaşlarımda çok güzel kukla yaptılar. Benimkinin şapkası vardı, yeşil gözleri vardı bi de sakalı vardı. İki ve üçüncü zil yaptık. Adısını koyacaktım ama düşünüyorum. Bize bu eylenceyi verdiğiniz için teşekkür ederim (Furkan, 18.02.2016 tarihli öğrenci günlüğü).

> Ben kendimi çok iyi ve mutlu hissettim. Bütün arkadaşlarım çok güzel kukla yapmıştı. Ben de kendimkini birazcık beğendim. Bu iki ders çok güzel ve keyifli geçti. Öğretmenimiz bizim yaptığımız kuklaların fotoğrafını çekti (Bilal, 18.02.2016 tarihli öğrenci günlüğü).

> Bugün çok çok mutluydum. Çünkü: Bugün iki ve üç ders kukla yaptık. ve kendi kuklamı yapınca çok güzel olmadı. ve hiç pes etmedim ikinci kes denedim. ve oldu ve öğretmenime götürüp öğretmenimde çubuğu yapıştırıp aldı.ve ben çok mutlu oldum (Serhat, 18.02.2016 tarihli öğrenci günlüğü).

İki saatlik yorucu uygulamanın ardından ortaya çıkan kuklalar 12., 13. ve 14. resimlerde verilmiştir. Uzun saçlı kuklalar kız öğrenciler tarafından yapılmıştır.

Uygulama sırasında uzun süre bir şeyler yapmayan ama kimseyi de rahatsız etmeyen Hüseyin adlı öğrenci 12. resimde orta sırada, sol baştan 4. kuklayı yapmıştır. Hüseyin'in yapmış olduğu kukla sınıf arkadaşları tarafından da beğenilmiştir.



Resim 12: Öğrenciler tarafından yapılan kaşık kuklalar



Resim 13: Öğrenciler tarafından yapılan kaşık kuklalar



Resim 14: Öğrenciler tarafından yapılan tabak kuklalar

Resim 13'de bulunan uzun mavi saçlı kuklanın saçındaki fiyonk ve kuklanın kendisi Dilara adlı öğrenci tarafından yapılmıştır. İlk fiyonk Dilara tarafından yapılmış, sınıf arkadaşları ondan etkilenerek benzer fiyonklar yapmışlardır. Resim 14'deki tabak kuklalar

da aynı derslerde yapılmıştır. Kaşıklardan birkaçı kırılınca eksikler tabaklarla tamamlanmıştır. Araştırmacı tarafından sınıfa durum anlatılmış ve tabak kukla yapmayı isteyen dört öğrenci, tabak kukla yapmışlardır. Araştırmacı günün sonunda günlüğüne şöyle yazmıştır:

> Tiyatro, kukla ve müzik için okulda olabilir kararı nerede ve nasıl olabileceği ile şekillenip ortaya çıktı. Çocuklar boş alanın farkındalar oradan yola çıkarak fikir yürüttüler. İlginç fikirler de çıktı tabi. Bahçede yeni bir sınıf, bahçede çadır ya da başka bir alanda çadır kurmak gibi... Bütçemizin kısıtlı olması, olabilirlik durumu, tüm okulun bundan faydalanabilmesi gerekliliğinden söz edince ilk anda söyledikleri sonra da unuttukları boş alana döndük. Kuklaları biz yapacağız, tiyatro ve kukla için sahne, şarkı söylemek isteyen için sahne vardığımız yer oldu (AG, 03.12.2015).

Öğrenciler ise günlüklerine etkinliklerle ilgili şunları yazmışlardır:

> Biz bugün farklı farklı sesler dinledik. Aklımdan geçenleri arkadaşlarıma sınıfta sundum ve güzel fikirler çıktı. Sonra öğretmenimiz bize bir sordu güzel yanıtlar çıktı. Bazısı mektup, yüz makyajı, kılık değiştirme, ses değiştirme bir çok güzel fikirler vardı. Sonra düşüncelerimizi yazıyorum (Fatma, 03.12.2015 tarihli öğrenci günlüğü).

> Ben bugün sosyal dersinde çok mutluydum. Çünkü duygularımızı arkadaşlarımızla ve öğretmenimizle paylaştık çok eğlendik bide kendimi çok mutlu ve heyecanlı hissediyorum (İclal, 03.12.2015 tarihli öğrenci günlüğü).

> Öğretmenim farklı sesler açtı biz bu sesleri kim çıkarıyor diye düşündük eminim ki ben güzel şeyler demişim. O sesler beni çok mutlu etti. Cevap verdim öğretmenim eminim ki fikirlerimi beğenmiş ben kendime inanıyorum ve kesin öğretmenime güzel cevap vermişim çok güzel duygular yaşadım çok güzel bir konu yaşadım (Seyid, 03.12.2015 tarihli öğrenci günlüğü).

> ... bazıları maske takarak, yüzümüze makyaj sürerek ben ise mektup yazıp altın adımı yazmam dedim. Öğretmen bu düşüncemi beğendi bana aferin dedi ve ben o an çok mutlu oldum (Bilal,03.12.2015 tarihli öğrenci günlüğü).

4.2.2. Demokratik Yollarla Karar Alma

Duvardaki resim tamamlandıktan sonra araştırmacı, öğrencilere ilk somut eserlerini, giriş katındaki koridorun duvarına yapılan Çocuk Hakları resmini, beğenip beğenmediklerini sormuştur (18.18'-18.40'). Öğrenciler, sorulan soruya hep bir ağızdan "*evet*" yanıtını vermişlerdir. Araştırmacı, öğretmen arkadaşlarının da çok beğendiklerini söyleyerek, öğrencilere diğer çocukların bu resimden ne anlamış olabildiklerini sormuştur:

Dicle : Öğretmenim mesela anlamışlar çünkü öğretmenim her birinde resim çizilmiş. Resimde anlamaları anlamamaları da normal. Öğretmenim siz bize birinci sınıfta resimleri anlattınız kesin onlarda anlamamış çünkü özel eşyalarımızı öğretmenim böyle bir el olarak almış.

Dicle özel eşyaların gizliliğini anlatan görselin, uzun bir kolun, bükülerek oluşturulan dairenin içine yerleştirilen özel eşyaların birinci sınıf öğrencileri tarafından anlaşılmamış olabileceğini dile getirmiştir. Araştırmacı öğretmen bu konu ile ilgili neler yapabileceklerini sormuş ve öğrencilerden aşağıdaki yanıtlar alınmıştır:

A.Ö. : Peki bu konuda neler yapabiliriz?
Abdülcebar : Öğretmenim top alalım. Gitsin aşağı birileri toplasın onlara atsın.

Abdülcebar, sınıfta genellikle tema sonlarında oynanan bir oyuna dikkat çekmiştir. Söz konusu oyunda; öğretmen, sınıftaki öğrencilerden birinin adını söyleyerek elindeki topu atar ve adı söylenen öğrenci topu yakaladıktan sonra sorulan soruyu yanıtlar. Araştırmacı öğretmenin neler yapılabileceği sorusuna gelen yanıtların devamı aşağıdaki gibidir:

Seyid : Aşağı resim yapmışlar ya öğretmenim anlamamışsalar birle ikinci sınıflar siz bize kâğıt verirsiniz bizde o resimle ilgili yazı yazarız, resmin yanına bir sürü yapıştırırız birle ikinci sınıflar belki anlar.
Emre A. : Öğretmenim birlerdeki tüm hocalar kendi sınıflarına anlatsın.
A.Ö. : Güzel bütün öğretmenler yapabilir ama çocuklar ben bu işi bu sınıftaki çocuklar yapsın istiyorum.
Sudenaz : Birinci sınıfları koridorda toplar, hem şarkıyla hem hareketle anlatırız.
A.Ö. : Güzel. Kim anlatır?
Sudenaz : Bizler.
Ali : Öğretmenim mesela ben, Serhat, Emre gideriz bir sınıfa öğretmenim herkesi toplarız gideriz şey resim yaptığımız yerde anlatırız. Öğretmenim üç kişi gider bir sınıfa.
Yağmur : 350 kişi var okulda. 350 kişi toplasak yer yetmez. Öğretmenim 1-A, 1-B sıra sıra gitsinler onlara anlatsınlar onlar da anlarlar.
Feyma : Öğretmenim her sınıfa gideriz anlayıp anlamadıklarını sorarız anlamayanlar öğretmenim bizde onları alıp gideriz resmin yanına onlara anlatırız sonra öğretmenim anlayanlar da zaten biliyor.
A.Ö. : Çok güzel çocukları alıp resmin yanına gitmek kolay bir çözüm ama düşünmeyi gerektiren bir çözüm. Peki, nasıl alacağız çocukları?
Emre A : Öğretmenim mesela 1 saat 1-A, bir saat 1-B, 1 saat 1-C.

A.Ö. : Süper. Bundan daha iyi bir çözümü olan var mı?
Dilara : Bir sınıf çok kalabalık olsa sonra öğretmenim gideriz bir sırayı alırız sonra orta sıra sonrada pencere tarafını alırız.

Öğrencileri sınıf sınıf alarak, koridordaki Çocuk Hakları görselinin yanına götürüp sunum yapma önerisi öğrenciler tarafından geliştirilmiştir. 4-B sınıfının bu sorumluluğu nasıl üstleneceği araştırmacı öğretmen tarafından sınıfa sorulmuştur. Alınan kimi yanıtlar şöyledir:

A.Ö. : Peki biz ne yapacağız? Nasıl gideceğiz aşağı?
Feyma : Önce Pelin'lerin grubu, sonra Serhat'ların grubu sonra da öyle gideriz.
A.Ö. : Peki biz sınıfımızı kaç gruba ayıracağız? Nasıl belirleyeceğiz?
Ali : 3 kişi bir sınıfta gideriz.
A.Ö. : İyi fikir. Üç kişi, on sınıf 30 eder. Üç kişi dışarıda kaldı. Dışarıda kalanları ne yapalım?
Kutsay : Gruplara dağıtalım.

Araştırmacı öğretmenin 4-B sınıfının sorumluluğu nasıl üstleneceğine ilişkin sorduğu soruya gelen yanıtlardan en iyi üç tanesi yukarıda verilmiştir. Feyma, kendi sırasından başlayarak yandaki arkadaşının ve arkasındaki sıradan bir arkadaşının adını söyleyerek sırayla üçer ya da dörder kişilik gruplar oluşturulmasını, Ali pencere kenarından bir, orta sıradan bir, duvar kenarından bir kişi alınarak grupların oluşturulmasını, Dilara ise sınıf listesinden sırayla oluşturulabileceğini belirtmiştir. Bu üç öğrencinin görüşü sınıf oylamasına sunulmuştur (27.50'-29.00'). Oylama sonucunda: Feyma 19, Ali 8 ve Dilara da 3 oy almıştır.

Araştırmacı oylama bittikten sonra verilen oyları toplamıştır. Üç öğrencinin oy kullanmadığı görülmüştür. Öğrencilerin neden oy kullanmadıkları sorulmuştur. Öğrenciler hiçbir fikri beğenmedikleri dile getirmişlerdir. Araştırmacı oy kullanmak istemeyenlerin kullanmamakta özgür olduklarını belirtmiştir. Feyma'nın önerisi doğrultusunda sınıf gruplara ayrılmış ve araştırmacı öğrencilerden gruplarına isim vermelerini istemiştir.

Grup elemanları ve grupların isimleri aşağıdaki gibidir:

Fantastik Üçlü : Esra, Beyza, Ali.
Harika 3'lü : Pelin, Emre, Serhat.
Pinokyo : Abdülcebar, Fatma, Yağmur.
3x3'lü : Sudenaz, Dicle, Feyma.
Spayderman : Mevlüd, Zeynep, Ayşe A.

Çalışkan Üçlüler : Dilan, Dilara, Hüseyin.
Dörtlü Grup : Seyid, Berfin, Ayşe T, Yekta.
Yenilmezler : Furkan, Emre, Resul, Sudenur.
3 Silahşörler : Mehmet, Yusuf, Bilal.
Fantastik Dörtlü : Kutsay, İclal, Ayşe D, Sümeyra.

Grup isimleri incelendiğinde, çocukların ya kitaplardan ya da TV'den etkilenmiş oldukları görülmüştür. Sinema filmi isimleri, grup ismi olarak karşımıza çıkmaktadır. Grup üyelerinin cinsiyetçiliğe takılmadıkları görülmüştür. *Spayderman* yani *"Örümcek adam"* ismini alan grup üyelerine bakılınca birinin erkek, ikisinin kız öğrenci olduğu ya da "*Pinokyo"* isimli grup üyelerinin yine bir erkek, iki kız öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Gruplara isim verme sürecinde üyeler arasında anlaşmazlık olmaması da bu durumun bir diğer kanıtıdır.

Grup isimleri de belirlendikten sonra araştırmacı, öğrencilere sunumların nasıl olacağını sormuştur. Bu konuda en iyi yanıt Feyma'dan gelmiştir (29.24'-29.36):

Feyma : Öğretmenim herkes okul çıkışı dağılıyor ya herkes gitsin evlerine sonra derslerini bitirdiğinde yazı yazsınlar onlarla ilgili. Okula geldiğinde o grubu yazdığı mesela ben, Dicle, Sude hepimiz ayrı yazdık sonra okula geldiğimizde birleştiririz ve okuruz.

Araştırmacı tarafından hangi grubun hangi sınıfa sunum yapacağı sorulmuştur. İlk önce grup isteklerini dikkate almak isteyen araştırmacı 3. grubun istediği sınıfı yazarken başka bir grup da aynı sınıfı istediğini söylemiş ve bir karışıklık çıkmıştır. Araştırmacı bu karışıklığı gidermenin yolunu öğrencilere sormuştur. Öğrencilerden:

Emre A. : Öğretmenim bir kutu vardır onun içine yazıp karıştıracağız sonra her gruptan bir kişi gelip çekecek (30.11'-30.35').

Emre daha konuşurken 4-B sınıfı heyecanla Emre'yi onaylamış ve Emre'nin önerisi kabul edilmiştir. Bu öneri doğrultusunda başkanların seçtiği sınıflar; Dicle 4-C, Pelin 1-A, Kutsay 1-B, Sudenur 4-A, Yekta 2-C, Yağmur 2-A, Ali 2-B, Dilan 3-A, Yusuf 3-B ve Mevlüt 3-C biçiminde olmuştur.

Sınıfları; grup adına, grup başkanları seçmişlerdir. Başkanlar grup içinde oylama yapılarak seçilmişlerdir. Grup başkanlarının seçimi için araştırmacı tarafından öğrencilere kâğıtlar dağıtılmıştır. Araştırmacı, grubunun ismini değiştirmek isteyen öğrencilere değişebileceklerini belirtmiştir (30.35'-30.50').

Ali, Yusuf ve Pelin başkanlığındaki gruplar grup isimlerini değiştirmemişlerdir. Yağmur başkanlığındaki Pinokyo grubu; Süper Kardeşler grubu olarak, Mevlüd başkanlığındaki Spiderman grubu; Kral grubu olarak, Sudenur başkanlığındaki Yenilmezler grubu; 4*4'lü olarak, Dilan başkanlığındaki Çalışkan Üçlüler grubu; 3 Çalışkanlar olarak, Kutsay başkanlığındaki Fantastik Dörtlü grubu; Maskeli Dörtlü olarak, Yekta başkanlığındaki Dörtlü Grup; Fantastik Dörtlü olarak ve Dicle başkanlığındaki 3*3'lü grubu, 3 Güneş Grubu olarak isim değiştirmiştir.

İsim değiştiren gruplar, yeni isimleri de ortak kararla almışlardır. Süreç içerisinde yalnızca Emre A. adlı öğrencinin kendi bulduğu ismi dayatmaya çalıştığı araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Grup içerisinde birlikte hareket etmenin, ortak karar almanın önemi araştırmacı tarafından hatırlatılarak, bu sorunu kendi aralarında çözmeleri istenmiştir. Emre A. ile Sudenur arasındaki anlaşmazlık *yazı-tura* ile çözülmüştür. Öneri öğrencilerden gelmiş, parayı tarafsız bir kişi, araştırmacı öğretmen, havaya atmış ve Sudenur adlı öğrenci paranın üstte kalan yüzünü bilmiştir. Emre A. sonucu kabul edip, itiraz etmemiştir.

Gurup başkanları da belirlendikten sonra, bir diğer aşamaya geçilmiştir. Bu aşamada öğrencilerin farklı bir topluluk önünde gösterebilecekleri en iyi performansı göstermeleri için önce sınıfta örnek bir sunum yapmaları ardından da sunumu eleştirmeleri ve böylece dikkat edilmesi gereken noktaları tespit etmeleri amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı ile öğrenciler arasında gelişen konuşma aşağıdaki şekildedir:

A.Ö.	: Örnek sunumu yapacak grubu nasıl seçelim?
Feyma	: Her grubun adını yazalım tahtaya yine oylama yapalım.
Kutsay	: Öyle yaptınız ya öğretmenim onları yine poşete koyun, sallayın bi seçin hangisi çıkarsa o anlatsın.
Sudenaz	: Grupları tahtaya yazıp sonra öğretmenim kendi grupları haricinde hangisine oy verirlerse.

Sudenaz ve Kutsay'ın çözüm önerileri sınıf oylamasına sunulmuş, Sudenaz'ın fikri 19 oy olarak seçilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda yapılan bir başka seçimden Pelin'lerin grubu örnek sunumu yapacak grup seçilmiştir (32.09'-32.29'). Bu uygulamalarla ilgili olarak öğrenciler günlüklere şöyle yazmışlardır:

> Bugün öğretmenle konuştuk grup çalışması yaptık ve ben dedim ki küçük bir kutu alıp ve kartonda alıp 1-A, 1-B, 2-A, 2-B, 2-C, 3-A, 3-B, 3-C, 4-A, 4-C bunları alıp kartonun üstüne

yazıp her gruptan bir kişi gelip çeker ve hangi gruba hangi sınıf gelirse onlar o sınıfa gider ve bir tartışma olmaz (Emre A., 17.12.2015 tarihli öğrenci günlüğünden).

Bugün çocukluklarıyla sunum hazırlayacaktık her gruptan bir başkan seçtik. Ben 7 oy aldım, Pelin arkadaşımın grubu birinci oldu onları kutluyorum (Ali, 22.12.2015 tarihli öğrenci günlüğünden).

Bugün biz üçüncü ve dördüncü ders duvardaki resmi nasıl öğrencilere anlatacağımızı tartışıyorduk ben kendimi çok iyi hissediyordum çok ilgi çekici fikirler buluyordum ve tartıştıktan sonra zil çaldı yemeğe gittik (Feyma, 17.12.2015 tarihli öğrenci günlüğünden).

... sonra öğretmenimiz sıra sıra okudu ve Pelin kazandı herkes çok mutlu oldu (Ayşe T, 22.12.2015 tarihli öğrenci günlüğünden).

Bu uygulamayla birlikte sınıfta birçok konu karara bağlanmıştır. Sunum yapmaya, öğrencileri sınıf sınıf çocuk haklarına ilişkin yapılan resmin yanına almaya, kalabalık sınıfları bölmeye, 4-B sınıfını gruplara ayırmaya ve grupların isimlerine karar verilmiştir. Grup başkanları belirlenmiş ve örnek sunumu yapacak olan grup seçilmiştir.

Kararların alınmasında demokratik bir yol izlenmiş ve öğrencilerin kendi tercihlerinin seçilmemesi durumunda da sonuçtan mutluluk duydukları görülmüştür. Sudenaz adlı öğrencinin öneriler geliştirilirken, grup başkanları seçiminde kendi gruplarında herkesin kendine oy vermesi nedeniyle başkan seçememe sorunu değerlendirip, benzer sorunları sınıfça yaşamamaları için herkesin kendi grubu dışında bir gruba oy vermesini önermesi dikkat çekmektedir. Grup içindeki başkan seçememe problemlerini de dışarıdan birine kura çektirerek kendi aralarında hiçbir sorun yaşamadan çözmüşlerdir.

4.2.3. Eleştirel Düşünme

Bir önceki uygulamada örnek sunum için seçilen grup üyelerinden biri; Serhat, hasta olduğundan uygulama günü okula gelememiştir. Grubun diğer iki üyesi Emre Ö. ve Pelin adlı öğrenciler hazır olduklarını belirtip, sunum yapmak istediklerini söylemişlerdir. O haftaki uygulamada örnek sunum yapılmış, yapılan sunum değerlendirilmiş, 4-B sınıfının diğer sınıflar karşısında yapacakları sunumları güçlendirmek için öğrencilerden gelebilecek sorular konusunda düşünmeleri istenmiş ve soru sormaları sağlanmıştır.

Temsili CD'nin 30-34. dakikalarında 4-B sınıfı öğrencilerinden Pelin ve Emre Ö.'nün sunumları görülmektedir. Sunum karşılıklı konuşma biçiminde hazırlanmıştır. Emre Ö. kimi zaman dinleyicilere sorular sormaktadır. Pelin, çocuk haklarını Emre ile okumaya başlamadan önce *"Şimdi size çocuk hakları okuyacağız iyi dinleyin kimse sizi kandırmasın."* diyerek dikkat çekmiştir. Sıra çocuk haklarını sıralamaya gelince de, bir Emre bir Pelin olacak biçimde sırayla okumuşlardır. Sunum bittikten sonra araştırmacı öğretmen 4-B sınıfını, sunumu yapan arkadaşlarını dikkatli bir biçimde dinledikleri için kutlamıştır. Aşağıda öğretmen ve öğrenciler arasında gelişen konuşma verilmiştir (38.50-39.04'):

Feyma	: Öğretmenim çocuk haklarını sayarken çok güzeldi.
Pelin	: Öğretmenim bilmiyorduk karşılıklı yapacağız sonra geldik öğretmenin sonra çıktı.
A.Ö.	: İşte çocuklar grup olmanın mantığı budur. Bilmiyorduk, beraber düşündük bu çıktı. Bu sunumda sizce ne olsaydı daha güzel olurdu?
Ayşe D	: Her çocuğun başka hakları da var. Onları yazsaydılar daha güzel olurdu.
Feyma	: Öğretmenim mesela biri söyledi öğretmenim onu anlatsaydı.
Sudenaz	: Öğretmenim eşit konuşsaydı.
Seyid	: Öğretmenim dedi ya çocukların koruma devlet olsaydı çocukları koruma olsaydı daha iyi olurdu.
Feyma	: Öğretmenim eksik olan şey.
A.Ö.	: Bakın Feyma eksik bir şey yakalamış. Ne yakaladı acaba?
Feyma	: Öğretmenim en sonda deseydi anlamadığımız bir şey var mı?

Öğrenciler, arkadaşlarının sunumları ile ilgili geri bildirimde bulunmuşlardır. Eksik yönlerin de iyi yönlerin de farkına varmışlar ve dile getirmişlerdir. Düşüncelerini ifade ederken de birbirlerine karşı oldukça saygılı davranmışlardır. Arkadaşları için olumsuz ifadeler kullanmayıp, eksik gördükleri noktalara değinmişler ve çarpıcı noktaları yakaladıkları gözlenmiştir.

İkinci dersin başında Emre A. adlı öğrenci, *"sınıf değiştirebilir miyiz?"* diye sormuştur. Araştırmacı öğretmen tarafından, sınıfların kurayla belirlendiği ve eğer onların sınıfı değiştirilse diğer arkadaşlarından da değişmek isteyenlerin olabileceği açıklanmıştır. Böyle bir durumda karışıklık yaşanabileceğinden araştırmacı öğretmen tarafından Emre'nin isteği geri çevrilmiştir (41.51'-42.06).

Emre'nin grup arkadaşlarından Resul adlı öğrenci, *"Öğretmenim ben 4-A'ya gitmek istemiyorum."* (42.06'-42.26').

A.Ö.	: Neden?
Resul	: Öğretmenim orası pis bir sınıf. ... her biri biryandan konuşuyor, dinlemezler.
A.Ö.	: Sen kendini dinletemem diye düşünüyorsun...
Furkan	: Öğretmenim çok konuşuyorlar (Aynı grubun bir diğer üyesi, 42.28'-42.30').
A.Ö.	:Peki çocuklar ne yapabiliriz? 4-A çok konuşuyor. Hadi arkadaşlarımıza çözüm bulalım.
Mehmet	: C çok konuşuyor.
A.Ö.	: Tamam bazı arkadaşlarımız seçtikleri sınıflar için kaygı duyuyorlar. Öğretmenim onlar çok konuşuyorlar nasıl kendimizi dinleteceğiz diyorlar. Onlara var mı önerileriniz?
Kutsay	: Öğretmenim göz teması.
Bilal	: Mesela öğretmenim konuştular sesimizi biraz yükseltsek olur.
Berfin	: Uyarırız.
Abdülcebar	: Öğretmenim biz onlara söyleyeceğiz ya ilk başta diyelim ki, bu çocuk haklarını bilirseniz başkalarının yanında dimdik durabilirsiniz.

4-A ve 4-C sınıflarını seçen grup üyeleri seçtikleri sınıfların kendilerini dinlemeyeceklerinden kaygı duymaktadırlar. Araştırmacı öğretmen söz konusu sınıflara nasıl yardımcı olabileceklerini sormuştur. Göz teması kurma, ses tonunu yükseltme, uyarma ve dikkat çekme önerileri ilk anda ifade edilenlerdir. Belirtilen bu önerilerden en dikkat çekici olan Abdülcebar'ın önerisidir. Sunuma başlamadan önce "*bu çocuk haklarını bilirseniz başkalarının yanında dimdik durabilirsiniz."* Biçiminde ifade ettiği cümle ile farkındalık oluşturup, ulaşmak istediğimiz noktayı vurgulamıştır. Eleştirel pedagoji uygulamaları ile sorunun kaynağındaki gerçek nedeninin bulunup, eleştirel bilinç geliştirilip, dönüşümün sağlanması amaçlanır. Öğrenciler tarafından sunulan diğer öneriler aşağıda verilmiştir:

Seyid	: Öğretmenim, öğretmenlerinden yardım isteriz ya da eğlenceli yaparız onlar da sıkılmaz.
Bilal	: Öğretmenim bir şarkı yazalım çocuk hakları ile ilgili bu şarkıyı onlara söyleriz onlar da anlayabilirler.
Feyma	: Öğretmenim o yüz ifadelerini alırız bazıları konuşurken kızgınlığım yüzümüze bırakırız onlar da eğlenceli diye bakar.

Emre A : Onlara bakarız dinlemeseler komik bir şey deriz onlar da gülerler sonra bizim dediklerinizi tekrar dinleyebilirler.

Dilara : Öğretmenim eğer susmasalar deriz kim sussa gülen yüz çıkarırız, yapıştırırız.

A.Ö. : Evet. Hatta bende yıldız var size veririm.

Dilan : Peki ya öğretmenin yıldız yetmezse?

Dilara : Öğretmenim deriz en çok kim akıllı olsa onlara veririz.

Sunumu eğlenceli bir biçimde yapmak, şarkı söyleyerek ifade etmek, dağılan dikkatleri toplamak için fıkra anlatmak ve gülen yüzle ödüllendirmek gelen diğer önerilerdir. Eleştirel pedagoji uygulamaları ile sorunu ödül-ceza ile değil de bilinç oluşturarak çözmek esas olduğu için bu konuda belirtilen en başarılı önerinin Abdülcebar tarafından getirildiğini söylemek mümkündür. Kaygı duyan öğrenciler, neden böyle hissettiklerini ifade etmişlerdir. Sınıf arkadaşlarının önerileri alınmış ve kaygılı öğrencilerin problemine ilişkin etkili çözüm önerisi sunulduğu görülmüştür.

Araştırmacı öğretmen, sunum sonrasında sunumu yapan öğrencilere, dinleyiciler tarafından sorular sorulabileceğini hatırlatmıştır. Eğer soruları önceden bilirlerse çalışabileceklerini de belirterek gelebilecek soruları tahmin edebileceklerini söylemiştir. Sorular renkli, kendinden yapışkanlı kâğıtlara yazılıp panoya asılacaktır. Araştırmacı çok fazla sorunun geldiğini ve bunların önemli bir çoğunluğunun "*neden ve niçin?"* gibi iddialara kanıt isteyen sorular olduğunu gözlemlemiştir. Bayer (1991, s.125)'e göre eleştirel düşünen bireyin özelliklerinden biri de "*öne sürülen iddiaları destekleyen nedenleri ve kanıtları araştırma ve sunma"*dır (Şahinel, 2002, s.20). Nosich (2001)'e göre tam ve gerçek eleştirel düşünmenin 3 parçası bulunur ve bunlardan ilki soru sormaktır. Diğer ikisi soruların mantığını kavrayarak çözmeye çalışmak ve sonuçlarına inanmaktır (Aybek, 2012, s.5-6).

Aşağıda renkli, kendinden yapışkanlı kâğıtlara yazılıp panoya asılan sorular verilmiştir. Kâğıtlara öğrenciler isimlerini yazmadıkları için hangi sorunun, hangi öğrenci tarafından sorulduğu yazılmamıştır. Sorulan soruların bir kısmı aşağıda verilmiştir:

- Neden çocukların anne babalarının izni olmadan fotoğrafları çekilmez?
- Bizim kaç kimliğimiz var?
- Neden çocuklar daha özel?
- Devlet neden çocukların özgür olmasını istiyor?
- Kimlik neden var?

- Haklar kimin için var?
- Neden yurt var?
- Devlet neden var?
- Niye insan hakları dersi var da çocuk hakları dersi yok?
- Neden 15 yaşından önce çocuklar çalışmıyor?
- Yeni doğan bebeklere neden kimlik veriyor?
- Neden büyükler çalışıyor biz çalışmıyoruz?
- Neden her çocuğun bir kimliği var?
- Neden herkesin kimliği aynı değil?
- Neden çocukların hakları var?
- Anne ve babamız neden bizi okuldan alamazlar?
- Türkiye neden Birleşmiş Milletlerden bir yıl sonra imzalamış? (Çocuk Hakları Sözleşmesi)
- Çocuk hastanesi olmasaydı ne olurdu?
- Neden 18 yaşından küçük herkes çocuktur?
- Çocuk hakları olmasa ne olurdu?
- Sadece çocuk hakları mı var?
- Neden çocuklara biz çocuk haklarını anlatıyoruz?
- Neden bizi hiç kimse başka bir ülkeye getiremiyor?
- Niye bize kitap veriyorlar?
- Annemiz ve babamız bizi döverse niye devlet bizi koruyor?
- Neden kızların kimliği pembe erkeklerin mavi?
- Çocuk hakları ve insanlar arasında ne ilişki var?
- Devlet nasıl koruyor bizi?
- Çocuk haklarının içinde neler var?
- Niye okula geliyoruz?

Günün sonunda günlüklere yazılanlar aşağıdaki gibidir:

Bugün yine ikinci ders çocuk hakları ile ilgili konuştuk. Çok güzel fikirler bulduk ve örnek sunumu yaptılar ve biz sunumları tamamladık. Çok mutlu oldum (Feyma, 31.12.2015 tarihli öğrenci günlüğünden).

Sorular sorduk arkadaşımız örnek sunum yaptı güzel şeyler düşündük örnek sonumda daha güzel olması için bazı fikirler söyledik (Abdülcebar, 31.12.2015 tarihli öğrenci günlüğünden).

Sevgili günlük, bugün mutluyum çünkü dört tane yazdım. Normalde bir tane bile bulamam postit çok güzel ona yazmak beni mutlu eder ve ona yazdım diye mutluyum (Sudenur, 31.12.2015 tarihli öğrenci günlüğünden).

> Bugün çok mutluyum çünkü ben de bugün yazı yazdım hata iki üç defa yazdım ve ikinci ders öğretmenimize sorular sorduk ve üçüncü ders ise arkadaşlarım sunum yaptı ve biraz yanlışları oldu. Yanlışları mı? Birincisi sadece bence bir yanlış gördüm oda bütün hakları saymadılar (Berfin, 31.12.2015 tarihli öğrenci günlüğünden).

Uygulamalar ilerledikçe öğrencilerin düşünme becerilerinde gelişmeler görülmüştür. Öğrencilerin sordukları sorulardan eleştirel düşündükleri görülmektedir. Gözlenen gelişmeler yalnızca düşünme alanında olmamıştır. Çocukların özgüvenleri de artmıştır. Özgüveni artıp, kendini ifade eden öğrencilerin mutluluklarının da arttığı gözlenmiştir.

4.2.4. Kendini İfade Edebilme Becerisi

13 Ocak 2016 tarihinde sunumlara başlamıştır. Sunumlar; 1-A, 1-B, 1-C...4-C sırası izlenerek yapılmıştır. En uzun sunumun 10 dakika en kısa sunumun da 6 dakika sürdüğü gözlenmiştir. Araştırmacı günlüğüne sunum günü şunları yazmıştır:

> ... Bugün çocuklar sunumlarını yapmaya başladılar. Sabırsızlıkla bugünü bekliyorlardı. Hemen her gün içlerinden biri ya da birkaçı ya çizgisiz kâğıt istiyordu ya fotokopi çekmemi istiyordu ya da hazırladıkları sunumları koruması için dosya istiyordu. Heyecan ve hazırlık vardı...

Öğrencilerin, her zaman konuştuğu topluluktan farklı bir topluluk önünde konuştuklarında farklı duygular hissettikleri, değer verip çok sevdikleri karşısında normalden çok heyecanlandıkları, öğrencilerin birbirlerini eleştirdikleri, geleceğe yönelik tahminlerde bulunabilecekleri, yaşanan mutsuzluğun çok da düşünmeye değer olmadıklarını düşündükleri gözlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ali 4-B sınıfında liderlik özelliği olan, özgüveni yüksek öğrencilerden biridir. Sunum sırasında yüzü oldukça kızaran Ali, heyecanının nedenini günlüğüne şöyle yazmıştır: *"Bana kardeşimin sınıfı gelmişti. Sıra bendeydi. Çok heyecanlıydık. Kardeşim en öndeydi, çok güzeldi.",* sınıf arkadaşları önünde konuşurken dahi sesi zor çıkan Esra: *"... çocuk haklarını anlattık ve ben de çok korktum..."* biçiminde ne hissettiğini yazmıştır. Korkmuş olsa da Esra sunumunu yapmayı başarmıştır. Yağmur hissettiklerini: *"Biz bugün çocuk haklarını 2-A'ya anlattık ve bizi dinlediler ve biz duygulandık ve çok mutlu olduk."* diye yazmıştır. Kendisini önce dinleyen sonra dağılan öğrenciler için İclal günlüğüne: *"... beni sonra dinlemedikten sonra kendimi üzgün hissediyordum ama bişi olmaz..."* yazmıştır.

Aynı grupta bulunan Ayşe D.'nin ve Kutsay'ın çok farklı duygular hissettikleri görülmüştür. Sunum sırasında oldukça rahat olan ve sunuma başlamadan önce öğrencileri selamlayan Ayşe D. (Ayşe D. bunu yapan tek konuşmacı olarak gözlenmiştir), sunum sonunda sınıfına oldukça mutlu bir biçimde çıkarken; son derece üzgün görünen ve *"Öğretmenim bizi dinlemediler"* diye konuşan arkadaşı Kutsay'a dönerek: *"Tabi dinlemezler, hiç göz teması kurmadın ki!"* diyerek arkadaşına geri bildirimde bulunmuştur. Ayşe D. günlüğüne: *"...Resmen bizi soru tutulmasına katmışlardı, işte bu beni çok eğlendirdi..."* diye yazarken, Kutsay: *"Ben bugün çok üzüldüm. Çünkü biz sunum yaparken 1. sınıflar bizi hiç dinlemediler. Ama bizim onlara nasıl bir iilik yaptığınızı ilerki sınıflarda öğrenirken çok üzülecekler. Çünkü eğer bir gün biri onlara kötü davranırsa nereye gideceklerini ne yapacaklarını bilmezseler hayatları çok zor olur."* şeklinde yazdığı görülmektedir.

Kutsay'ların grubu 4 kişiden oluşmaktadır. Ayşe D. ilk konuşmacı, Kutsay son konuşmacı olmuştur. Ayşe D.'nin rahat tavırları, dinleyicilere soru sorması ve ilk konuşmacı olması Ayşe D'nin mutlu olmasında etkilidir. Çünkü dinleyicilerin dikkatleri henüz dağılmamış ve Ayşe D.'yi dinlemiş, sorulan soruları yanıtlamışlardır. Söz konusu sınıf, birinci sınıf ve en büyük öğrencinin 7 yaşında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaşları gereği dikkatlerinin kısa sürede dağılması oldukça normal bir durumdur. Bu bağlamda son konuşmacı olmak Kutsay için dezavantaj olmuştur. Kutsay'ın elindeki metne bağlı kalması dağılan dikkatleri daha da dağıtmıştır. Sonuç olarak dikkatleri dağılan öğrenciler Kutsay'ı dinlememişler ve Kutsay da bu durumu önleyici tedbir alamamıştır.

Son uygulamadan sonra okulun bulunduğu ilçe merkezinde yaşanan terör saldırısının ardından çocuklar bir süre okula gelmemişlerdir. Yarıyıl tatili de araya girince uygulamalara 11.02.2016 tarihinden başlayarak devam edilmiştir.

Sunum öncesinde seçtikleri sınıfların onları dinlemeyeceğinden kaygı duyan iki grubun da sunumu gayet iyi geçmiştir. Bu gruplar için arkadaşlarından alınan önerilerin yanı sıra, araştırmacı öğretmen söz konusu sınıfların sınıf öğretmenlerine öğrencilerinin duyduğu kaygıyı anlatıp, öğretmenlerden sunum sırasında kendi sınıflarının başında bulunmaları konusunda ricada bulunmuştur. Sınıf öğretmenleri araştırmacının ricasını kırmayıp, öğrencileriyle birlikte sunumları dinlemişlerdir. Diğer sınıfların öğretmeninden böyle bir ricada bulunulmamıştır. Öğrencileriyle birlikte sunumu dinlemeye gelmeyen öğretmenler de görülmüştür. Bu etkinliğe ilişkin araştırmacı günlüğüne şunları yazmıştır:

> Kaygılı olan bir diğer çocuk Bilal. Bilal kekeleyen bir çocuk. Sunum yapacağı sınıftaki çocukların O'na güleceklerinden korkuyordu. Bunu gayet açık ve net bir şekilde bana söyledi. Bunun söz konusu olmayacağını, birlikte çözeceğimizi belirttim. Bilal daha önce arkadaşlarından yavaş okuyanların olduğunu söyleyerek aslında kendi korkusunu dile getirmişti... bilgisayardan çıktı almak istediğini söyledi. Birlikte öğretmenler odasına gidip istediği sayfayı yazıcıdan yazdırdım. İki ders saatinden sonra yanıma geldi. "Öğretmenim ben çalıştım, heyecanlanıyorum, okuyabilirim." dedi (AG, 11.02.2016).

Bilal, heyecanlandığında ileri düzeyde kekelemektedir. Sunum öncesi hazırlık yaparak heyecanının üstesinden gelmeyi başarmıştır. Bilal'in de kimi diğer arkadaşları gibi hissettiği duygunun ve o duyguyu hissetme nedeninin farkında olduğu görülmüştür.

4.2.5. Özgüven

Sunum sırasında rahat olan öğrencilerin önemli bir çoğunluğunda sunuma başlamadan önce dinleyicileri selamlama, dikkat çekmek için açıklama yapma ya da kendini tanıtma davranışlarından en az birini gösterdikleri görülmüştür. Korkan öğrencilerin cesaretlendiği ancak; sunumlarına ilgi gösterilmeyen çocukların ise büyük hayal kırıklığı yaşadığı görülmüştür. Aşağıda 11.02.2016 tarihli günlüklerden kimi örnekler verilmiştir:

Hiçbir hazırlık yapmadan gelen Yusuf çok kötü okuyunca O'nu dinleyen öğrencilerin dağıldığı görülmüştür. Bunu fark eden Yusuf günlüğüne: *"Beni dinlemediler, çok üzüldüm."* diye tek bir cümle yazmıştır. En kaygılı grubun üyelerinden Emre A. da yalnızca: *"Bizi dinlediler."* diye yazmıştır. Özellikle heyecanlandığında ileri düzeyde kekeleyen Bilal sunumu oldukça iyi yapmıştır. Duygularını günlüğüne; *"... kendimi ve arkadaşlarımı kutluyorum ve kendimi artık çok iyi hissediyorum."* diye yazmıştır. Sunum öncesinde heyecanlı olduğunu söyleyen Dilara günün sonunda günlüğüne şöyle yazmıştır: *"... korkuyordum çünkü biz yapamıycaz diye ben dedim ki korkmana gerek yokmuş."* Sunum öncesinde nasıl bir şey yaşayacağı konusunda herhangi bir fikri olmayan Berfin de günlüğüne: "*...ben artık nasıl olacağını çok iyi biliyorum ve ben çok mutluyum arkadaşlar"* diye yazmıştır. Sınıfın utangaç öğrencilerinden Mehmet ise günlüğüne şunları yazmıştır: *"Utanmadım ve gülmedim çünkü gülecek bir şey yoktu ve çok güzeldi..."*

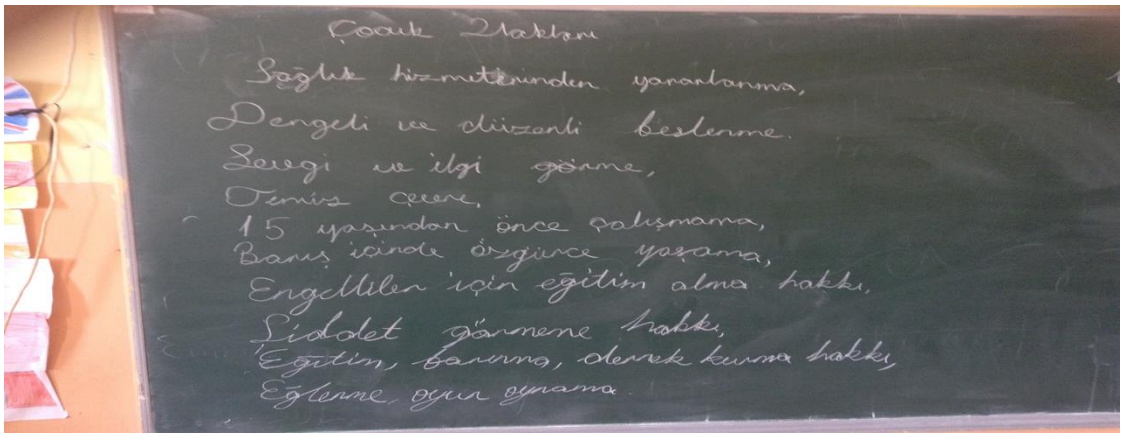
Dicle'nin, araştırmanın yapıldığı sınıftaki utangaç öğrencilerden biri olduğu gözlenmiştir. Günlüğüne keyif aldığını, mutlu olduğunu yazmıştır. Yazmış olduğu en

dikkat çekici cümle şu şekildedir: *"Öğretmen bize kuş sesleri açtı ve bize bu kuş seslerinden ne anlıyorsunuz diye arkadaşlarımın dedikleri aklıma gelmiyor ve ben bir yaz günü pikniğe gitmişim ve ağaçların arasında kuşlar var ve şelalenin içinde yürüyorum arkadaşlarımla ve bugün ne utanç duygusu yoktu ve bugün kendimi çok iyi hissettim ve artık utanç duygusu yaşamayacam"* (Dicle, 27.11.2015 tarihli öğrenci günlüğünden).

Farklı bir topluluk önünde ilk kez konuşan kimi öğrencilerin konuşma öncesinde kaygı duydukları gözlenmiştir. Söz konusu öğrencilerin günlüklerine yazmış olduklarından görüldüğü gibi öğrenciler bu kaygılarını yenmişler ve yaşadıkları deneyimlerin utanılacak ya da korkulacak bir yönü olmadığını fark etmişlerdir.

Öğrencilerin özgüvenlerine olumlu katkıda bulunduğu düşünülen bir başka uygulama 26 Şubat 2016 tarihinde yapılan uygulamadır. Araştırmacı öğretmen tarafından öğrencilere boş kâğıt dağıtılmış ve yakın çevrelerinde görüp de rahatsız oldukları bir durumu ve bu duruma çözüm önerilerini ya da çocuk haklarına yönelik farkındalık oluşturabilecek bir yazı yazmaları istenmiştir. Çocuk haklarını bu okuldaki diğer öğrencilere nasıl öğretebilirim? Problemine gelen yanıtlar arasında kuklaların oldukça yer aldığı gözlenmiştir. Araştırmacı alın size fırsat, dilediğiniz şekilde yazıp kuklaları konuşturun demiştir (51.30'-53.10').

Çocuk haklarına ilişkin boyama kâğıtları gösterilmiş, kâğıtlarda neler gördükleri ve gördüklerini nasıl yorumladıkları sorulmuştur. Günün sonunda boyanan kâğıtlar sınıfa asılmıştır. Sınıfa asılan boyama kâğıtları ekler bölümünde (EK.2) verilmiştir.

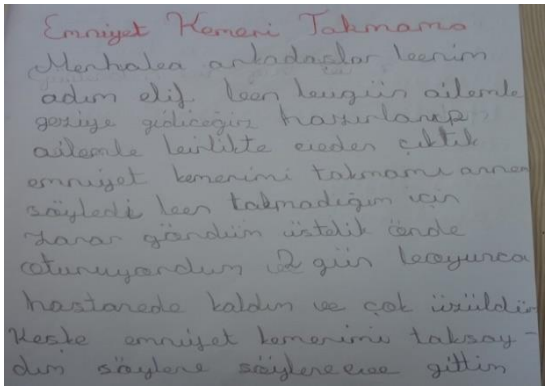


Resim 15: Çocuk haklarıyla ilgili öğrencilerin söyledikleri.

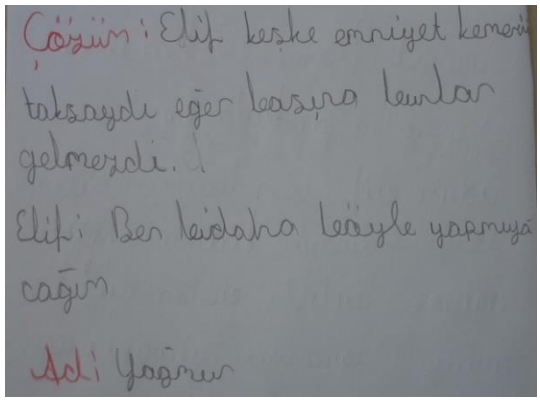
Resim 15 öğrencilere gösterilen boyama kâğıtlarına ilişkin öğrenci görüşleri alındıktan sonra söylenenleri toparlayıcı sözcük grupları tahtaya yazılmıştır. Yakın çevrelerinde gördükleri ya da yaşadıkları ve onları rahatsız eden durumlara ilişkin öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir (53.10'-55.20'):

Ayşe A. : Bir tane çocuk var gözüme atıyor top ondan rahatsız oluyorum.
Sudenur : Yere çöp atılmamalı.
Emre A. : Öğretmenim mesela benle köyde bir arkadaşımız kavga ediyoruz başka bir arkadaş ben haklıysan öğretmenim diğer arkadaşım beni haksız gösteriyor.
Mevlüd : Yere tükürmek, orman yakmak.
Berfin : Arkadaşların birbirleriyle küsmesi.
Seyid : Öğretmenim beni oyuna koymama.
Yağmur : Düzensiz çevre.
Beyza : Lakap takma, küfretme.
Pelin : Kavga etme, hırsızlık yapma, yalan söyleme.
Emre A : Öğretmenim gerçek silahla şaka yapmak.
Sudenaz : Hayvanlara zarar vermek.
Mehmet : Öğretmenim çocukları arabanın ön koltuğuna oturtmak.
Abdülcebar : Bitkilere zarar vermek.

Öğrencilerin yazılı ürünleri incelendiğinde daha çok yakın çevre başlığını tercih ettikleri ve öğrencilerin düşüncelerini; şiir, hikâye, senaryo ya da kompozisyon gibi yazılı anlatım ürünleri ile ifade ettikleri görülmüştür. Yazılanlar gerekçeleri ile belirtilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım ürünleri ve uygulama sonrası günlüklerine yazmış olduklarından; düşünme becerilerindeki ilerlemeyi fark ettikleri, kendilerine daha çok inandıkları ve başarısız olacaklarına ilişkin korkularını yendikleri görülmüştür.

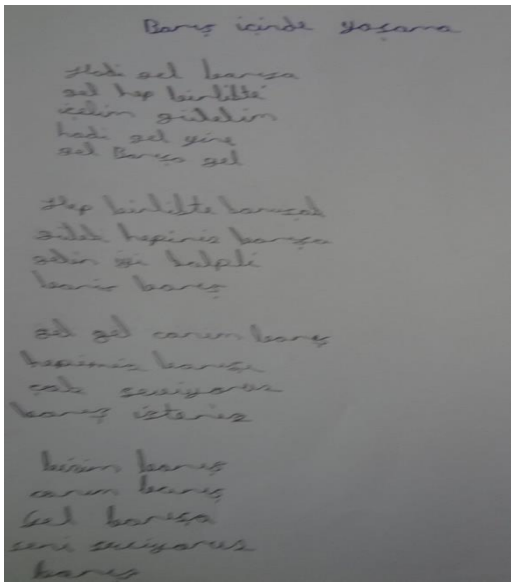


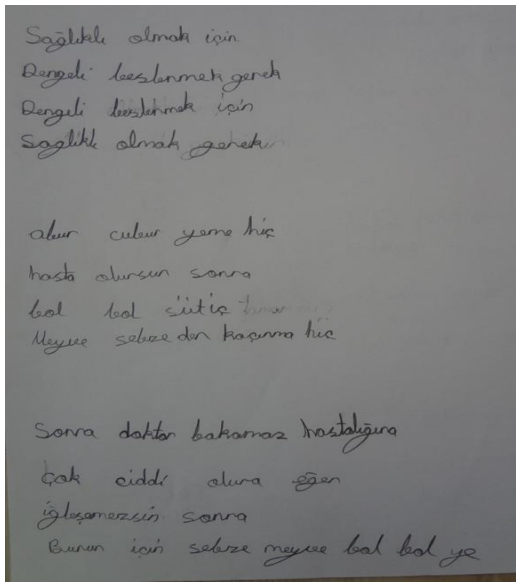
Resim:16 Yağmur'un hikâyesi ve problemi



Resim:17 Yağmur'un çözümü

16. ve 17. Resimlerde hikâye biçiminde, sorun ve çözüm önerisinden oluşan bir yazılı anlatım ürünü bulunmaktadır. Bu anlatım ürünü Yağmur adlı öğrenci tarafından yazılmıştır. İlk anda yazmak için kafasında bir şeyler toparlayamayan Yağmur daha sonra yazmıştır. Duygularını günlüğüne şöyle yazmış; *"...ilk önce aklıma hiçbir şey gelmedi düşündüm düşündüm aklıma bir sürü şey geldi..."* (Yağmur, 26.02.2016 tarihli öğrenci günlüğünden) Yağmur yakın çevresindekilerin araç içinde emniyet kemeri takmamalarından duyduğu rahatsızlığı yarattığı *"Elif"* adlı kahramanla anlatmıştır. Elif yapmış olduğu hatayı fark etmiş, yaptığından pişmanlık duymuş ve tekrarlamamaya söz vermiştir.


Barış içinde yaşama


Sağlıklı olmak için
Dengeli beslenmek gerek
Dengeli beslenmek için
Sağlıklı olmak gerekir

Resim18: Beyza'nın şiiri

Resim19: Pelin'in şiiri

Huzurlu bir ortam özlemi içerisinde olduğu düşünülen Beyza, "Barış İçinde Yaşama" adlı şiiri yazmıştır. Şiirde herkesi barışa çağıran Beyza birliktelikten söz etmekte ve barışı ısrarla isteyip çağırmaktadır. Şiir yazan bir diğer öğrenci olan Pelin, bu uygulamanın yapıldığı gün iki çalışma yapmak isteyip, yapan öğrencilerden biridir. Çalışmalarından biri çocuk hakları ile diğeri de Resim 19'da görüldüğü gibi sağlıklı beslenme ile ilgilidir. Pelin yaptığı çalışmalarla ilgili olarak 26.02.2016 tarihinde günlüğüne şöyle yazmıştır: *"...ben çocuk hakları ile ilgili yazdım çok güzel olmuştu. Ben her ikisinide çok beğendim ve çok mutlu oldum."* Pelin'in günlüğüne yazdıklarından kendine olan inancı görülmektedir. Benzer görüşleri Seyid adlı öğrenci de günlüğünde belirtmiştir. İlk anda zorlanan Seyid daha sonra yazdıklarına şaşırmıştır. Şaşkınlığını ve mutluluğunu şöyle yazmıştır günlüğüne: *"ilkünce güzel geçmeyeceğini düşündüm ama*

güzel geçti. Ben bir bağıtın iki sayfayı doldurdum çok mutlu oldum..." (Seyid, 26.02.2016 tarihli öğrenci günlüğünden). Berfin uygulama dersi ile ilgili şöyle yazmıştır günlüğüne: *"...Ben bugün çok mutluyum çünkü ben de konuştum ve ilk defa biraz çok konuştum..."* (Berfin, 26.02.2016 tarihli öğrenci günlüğünden) Bu süreç içerisindeki uygulamalardan birinin sonunda Yekta günlüğüne şunları yazarken: *"Bugün öğleden sonra son iki ders bisikletle ilgili çözümü postit kağıda yazdık ve son ders. günlük yazdık ve yazarken kendimi çok iyi hissediyordum*." (Yekta, 26.02.2016 tarihli öğrenci günlüğünden), Mevlüd de şöyle yazmış: "*Biz bugün yapışkanlı kağıtlara bir şeyler yaptık bunlarda*.....(Mevlüd o kadar kötü yazmış ki bir kelime okunamamıştır) *kaykay paten bisiklet ilgili şeyler yazdık. Güzel fikirler ürettik ben çok mutlu oldum."* (Mevlüd, 26.02.2016 tarihli öğrenci günlüğünden).

4.2.6. Sorun-Çözüm

3 Aralık 2015 tarihinde eleştirel pedagoji uygulamaları bağlamında yapılan uygulamada öğrencilere bisiklet resimleri gösterilip, okulda bisikletin olması durumunda yaşanabilecek sorunlarla ilgili düşünmeleri istemiştir. Öğrenciler, okullarında bisiklet olması durumuna ilişkin görüşlerini kendinden yapışkanlı renkli kâğıtlara yazıp, pano işlevi gören renkli kartonlara yapıştırmışlardır. Öğrenciler, kâğıtlara isimlerini yazmadıkları için hangi cümlenin hangi öğrenci tarafından yazıldığı belirtilmemiştir. Aşağıda öğrenciler tarafından ifade edilen görüşlere yer verilmiştir:

- Zincir ile kilitleriz.
- Bisikleti paylaşırız.
- Eğer büyükler dışarıdaysa bisikletimi sürmem.
- Yemekhaneye saklarım.
- Tatilde sürerim.
- Bisikletimi hiç getirmem evde sürerim.
- Bisikletin havasını indiririm.
- Bisikletime cihaz takarım kimse almaz.
- Bisikletimi bir yere koyarım kamerayı duvara yapıştırırım.
- Para biriktirip alabiliriz.
- Nöbetçi öğrenci bakar.
- Amcamız ya da dayımız zenginse bize bisiklet almasını isteriz.
- Babamızdan borç para alırız ve kendimize bisiklet alırız sonra paramızı biriktiririz ve babamıza veririz.

Öğrenci düşünceleri incelendiğinde: çoğunlukla bisiklete sahip olmamalarını ve aynı bahçeyi paylaştıkları orta okul öğrencilerini sorun olarak gördükleri ve çözüm önerilerini de bu bağlamda geliştirdikleri görülmüştür. Bisiklet varsa onu korumak, yoksa sahip olmanın yolunu bulmak için çözüm önerileri sundukları dikkat çekmektedir.

Okulun akla gelebilecek her yerine saklama, bisikletlerin üzerine isim yazma, bisikletin yanına not bırakma, kamerayla izleme, çip takma, nöbetçi öğretmene teslim etme, nöbetçi öğrenciler seçme, tuzaklar kurma, alarm takma... korumak için getirilen çözüm önerileri olmuştur. Bisikleti olmayanlar için; arkadaşlar ile paylaşma, ortak bisiklet alma, zengin tanıdıktan destek isteme, para biriktirip olma, arkadaşından ödünç alma... çözüm önerileri getirilmiştir. Bazı öğrenciler de diğerlerinden farklı olarak; bisikletlerini çaldırmaktansa bisikletlerinde hasar oluşturmaktan söz etmiştir. Lastiğin havasını indirme, vidaları gevşetmek gibi.

Öğrencilerin günlüklerinde; keyif aldıklarını, düşündüklerini, düşünmek için çaba sarf ettiklerini, kendilerine güvendiklerini, arkadaşlarını değerlendirdiklerini görmek mümkündür. 4 Aralık 2015 tarihinde günlüklere yazılanlardan kimi örnekler aşağıda verilmiştir:

> Abdülcebar: İlk başta çok şey aklıma geldi ama arkadaşlarım söyledi. Arkadaşlarım çok güzel ve çok komik cevaplar verdi. Ben dedim ki bisiklete lazer takmak...
>
> Bilal: Bugün beşinci ders çok mutlu oldum çünkü en sevdiğim dersi işledik. Bu dersin adı problemlere çözüm bulmak bu derste öğretmen bize problem söylüyordu bizde cevabı verdik işte ben çözüm yolu bulmayı söyledim.
>
> Resül: Bugün bir ders işledik postite çok güzel şeyler yazdım bugün çok eğlenceliydi çok güzel ders işledik.

4 Aralık 2015 tarihinde yapılan uygulamada; kaykay, buz pateni ve bisiklet görselleri sınıfta projeksiyon yardımıyla, araştırmacı tarafından öğrencilere gösterilmiş ve öğrencilerin bunlara ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğrenci görüşleri incelendiği zaman öğrencilerin sorunlara çok boyutlu bakabildiği görülmüştür. Öğrenciler yalnızca kendi güvenliklerini düşünmekle kalmayıp, küçük çocukların da yaşayabilecekleri sorunları belirtmişlerdir. Öğrenciler düşüncelerini yine yapışkanlı kâğıtlara isimsiz olacak biçimde yazdıkları için, cümlelerin hangi öğrenciler tarafından ifade edildiği belirtilmemiştir. Öğrenci görüşlerinden kimi örnekler aşağıdaki gibidir:

- Küçük çocuklar için bisiklet güvenli değil.
- Kaykay sürebilmediğimiz için düşüp kolumuzu kalabiliriz.
- Kaykayı durdurmayı bilmiyoruz, önümüzde çocuk çıksa çarpabiliriz.
- Bisiklet yok, levha yok.
- Bisiklet sürecez yer yok. Nerde sürecez?
- Bizim paramız yok, bisiklet borç alırız. Önünüze bir taş gelir, bisiklet kırılır, biz parayı nerden bulacağız?
- Bisikletlerimiz kırılabilir.
- Büyüklerimizden alırlar. Biz süremeyiz.
- Bisiklet bozuldu alet edevat nerede?
- Tekerlek patlar, fren tutmaz.
- Bisikletin vidası gevşeyebilir.

Araştırmacı günlüğüne bugün için şöyle yazmıştır:

> Bugün dünden daha hareketli ve keyifliydi. Kâğıda fikrini yazma işini çocuklar çok sevdiler. Israrla görüş belirtmek istiyorlardı. Dün sıraladıkları bir sürü sorun vardı. Liste yaptım ancak sadece üçüne çözüm bulduk. Zaman yetmedi, diğerlerine geçemedik. ...Mevlüd, Yekta ve Mehmet ilk kez bu kadar çok katıldı (AG, 4.12.2015).

Sorun-çözüm alt teması kapsamında öğrencilerle yapılan eleştirel pedagoji uygulamalarından 10 Aralık 2015 tarihinde yapılan uygulamada; yüzme havuzu, futbol sahası ve sahanın yanında dinlenme yerinden devam eden araştırmacı bu uygulamada öğrencilerden kendisine soru sormalarını istemiştir. Sorulan sorulardan öğrencilerin çoklu bakış açısı geliştirebildikleri ve eleştirel sorular sormaya başladıkları görülmüştür. Bundan önceki uygulamada olduğu gibi yine bu uygulamada da renkli, yapışkanlı kâğıtlar kullanılmış, kâğıtlara isim yazılmadığı için soruların yanına kim tarafından sorulduğu yazılmamıştır. Sorun-çözüm alt temasına ilişkin öğrenci sorularından kimi örnekler aşağıda verilmiştir:

- Dinlenme yerini nereye yapacağız?
- Yüzme havuzunu nerede yaparsın?
- Yüzme havuzun suyunu nerden getireceğiz?
- Yüzmeyi bilmiyorsak nasıl yüzeriz?
- Bize nasıl yüzme öğreteceksiniz?
- Yüzme havuzu yaptık, küçükler boğulursa hastaneye götürecez?
- Ya yüzme havuzuna ailelerimiz izin vermezse ne yapacağız?
- Futbol sahasını nasıl yapacağız?

- Dinlenme yeri nasıl yapacağız?
- Dinleme yeri olsaydı o kadar insanı nasıl sığdıracaktık?
- Futbol sahasını neden yapıyoruz?
- Yüzme havuzunu kim yapacak?
- İçine fare düşerse bizi nasıl yüzecez?
- Nerede giyinip soyunacağız?
- Biz havuza gireceğiz elbiselerimizi çıkaracağız nasıl bizi görmüyorlar?
- Kirlenen havuzu nasıl temizleyeceğiz?
- Yüzmeyi bilmiyorsak nasıl yüzeriz?
- Havuzu kaç kişilik yapacağız?
- Mayoyu nereden getireceğiz?
- Futbol sahasını yaptık kim hakem olacak?

"Sorun-çözüm" adlı alt tema kapsamında, öğrencilerin hayallerindeki okullarda olmasını istediklerinden; *"bisiklet, buz pateni, kaykay, futbol sahası, sahanın yanına dinlenme yeri ve yüzme havuzu"*nun olabilirliği tartışılmıştır. Yaşanan sorunlara dikkat çeken öğrenciler, yaşanabilecek sorunlara yanıtı çözüm olabilecek sorular sormuşlardır.

Araştırma süreci boyunca; öğrencilerin hayallerindeki okula ilişkin görüşlerini neler olduğu, ilkokul 4. sınıfta eleştirel pedagoji uygulamalarının nasıl gerçekleştiği, eleştirel pedagoji uygulamalarının öğrencilere ne gibi kazanımlar kazandırdığı ve ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşlerinin neler olduğunu belirleme amaçlarına bağlı kalınarak çeşitleri veri toplama araçlarıyla veri toplanmıştır. Toplanan verilerin analizleri ile elde edilen bulgular; doğrudan alıntılarla, öğrenci çalışmalarından kesitlerle ya da fotoğraflarla verilmiştir. Bundan sonraki bölümde; söz konusu tüm verilerin analiziyle elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuçlar ve gelecekte yapılacak araştırmalar için öneriler bulunmaktadır.

V. BÖLÜM

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada izlenen yöntemle elde edilen bulguların ve yorumların irdelenmesi ile ulaşılan sonuçlara ve yapılabilecek araştırmalar için önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersi ile İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi derslerinin ilgili kazanımları doğrultusunda; eleştirel pedagoji uygulamalarının nasıl gerçekleştiğini, bu uygulamaların öğrencilere ne gibi kazanımlar kazandırdığını, öğrencilerin hayallerindeki okulun nasıl olduğunu belirlemek, okulu öğrenciler için keyifli bir hale getirmek ve öğrencilerin bu amaç doğrultusunda harekete geçmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Araştırmanın uygulaması 2015-2016 eğitim öğretim yılında Diyarbakır il, Çınar ilçe merkezindeki Ziya Gökalp İlkokulu'nda yapılmıştır. Uygulamalar 4-B sınıfında bulunan 33 öğrenci ile gerçekleştirilmiş, süreç sonunda 12 öğrenci ile görüşme yapılmıştır.

Araştırma kapsamında öğrencilerin hayallerindeki okulu anlatmaları istenmiştir. Elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmış ve betimsel analizden elde edilen verilerden yararlanılarak sürece devam edilmiştir.

Araştırmanın verileri; video kayıtları, yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlükleri ve öğrenci ürünleri olmak üzere farklı veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi süreç boyunca devam etmiş, süreç sonunda araştırmanın bulguları olarak yorumlanmıştır. Bulgulara dayanarak çıkarılan sonuçlar aşağıdaki gibidir.

5.1.1. Eleştirel Pedagoji Uygulamalarına Yönelik Sonuçlar

Araştırmada eleştirel düşünmeyi sağlayacak etkinliklere yer verilmiş, sonuç olarak okula kazandırılan resim ve oda öğrencilerin istekleri ve düşünceleri doğrultusunda ortaya çıkmış ve şekillenmiştir. Öğrencilerin günlüklerine yazdıkları deneyimleri, derslerdeki

video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve öğrenci portfolyoarı çözümlenmiş aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırma süreci boyunca yapılan uygulamalar, eleştirel pedagojinin ilkelerine dikkat edilerek yapılmış, öğrencilerin sürece katılımda istekli oldukları görülmüş ve öğrenciler sorumluluklarını yerine getirmişlerdir. Öğrenciler düşüncelerini ifade ederken nedenli, niçinli açıklamalar yapmış olmaları ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmış ve çoklu bakış açısı geliştiren öğrencilerin eleştiri yaptıkları zamanlarda birbirlerine karşı saygılı oldukları görülmüştür. Bu durum öğrencilerin yaşadığı kimi sorunları çözmelerine yardımcı olduğu ve daha sonraki uygulamalarda benzer sorunları yaşamamak için önlemler aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin süreçte düşüncelerini özgürce ve kaygı duymadan paylaştıkları görülmüştür. Örneğin duvara yapılan resmi anlatım etkinliğinde, kimi öğrencilerin çeşitli kaygılar taşıdığı bu kaygılarını rahatlıkla sınıf öğretmenleri ile sınıf ortamında paylaştıkları görülmüş olup, sınıfça bu öğrenciler için çözüm üretildiği ve uygulama sonunda kaygılı öğrencilerin tümünün sunumlarını rahatlıkla yaptıkları görülmüştür. Bu uygulama ile farklı bir topluluk önünde ilk kez sunum yapmış olan öğrencilerin heyecanı yenme, doğru ve düzgün konuşma, arkadaşlarının sorunlarına karşı duyarlı olma, sorumluluk bilinci kazanma, empati kurma, kendini ifade etme, problemlere çözüm bulma gibi becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin korkularını yenmelerinde öğretmenlerine inanmaları ve güvenmeleri etkili olmuştur. Rahat ve güvenli bir ortamın düşünmeyi kolaylaştırdığı, öğrencilerin düşüncelerini ifade ettikçe rahatladıkları ve rahatlıkları arttıkça da kendilerine inandıkları ve güvendikleri görülmüştür.

Öğrencilerin, öğretmenlerini dikkatli gözlemledikleri ve öğretmenin gözden kaçırdığı bir durumun duygusal öğrencileri olumsuz yönde etkileyebildiği görülmüştür. Özellikle öğrencilerin öğretmenlerine yardım etmiş olmaktan mutluluk duydukları, süreç içinde kendilerinde meydana gelen değişimi fark ettikleri, utanma duygusundan kurtuldukları gözlenmiştir. Bu duygudan kurtulan öğrencilerde düşünme becerilerinin geliştiği, öğrencilerin eleştirel düşündükleri, problemlere çözümler öğrettikleri, arkadaşları için harekete geçip istekli bir şekilde çalıştıkları görülmüştür.

Sanatsal faaliyetler öğrenmeyi eğlenceli hale getirmiş, öğrencilerin gizil yeteneklerini ortaya çıkarmış ve öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmiştir. Bazı öğrencilerin

çok iyi drama yaptıkları, bazı öğrencilerin çok iyi şiir yazdıkları bazılarının ise öykü yazma becerilerinin olduğu görülmüştür. Bu becerilerini fark eden öğrenciler kendilerine artık inandıklarını dile getirmişlerdir.

Yapılan uygulamalarla öğrencilerin okulda sıkıldıkları, daha çok oyun oynamak istedikleri, eğlenip mutlu oldukları bir okul hayal ettikleri, kendilerini güvende hissetmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin oyun gibi algıladıkları derste keyifli vakit geçirdikleri, aktif oldukları ve öğrenciler tarafından ileri sürülen her çözüm önerisinde oyun etkinliğine mutlaka yer verdikleri görülmüştür.

İlkokul çağındaki çocukların cinsiyet ayrımına yönelik farkında olmadan davranışlar gösterdikleri bilinmektedir. Genellikle bu çağ çocukları hem cinsleriyle hareket etmekte, onlarla oyunlar oynamaktadır. Yani cinsiyetçi davranışlar göstermektedirler. Ancak uygulamalar sırasında öğrencilerin cinsiyetçiliğe takılmadıkları, birlikte olmaktan, hareket etmekten, kararlar almaktan keyif aldıkları gözlenmiştir. Bu durum eleştirel pedagoji uygulamalarının öğrencilerde davranış kalıplarının değişmesine neden olduğu ve birey temelli bir yaklaşım sergilemelerine katkı sağladığı görülmektedir.

Çevre sorunları günümüzde sıklıkla tartışılmakta ve bu konuda birçok etkinlik yapılmaktadır. Öğrencilerde çevresel duyarlılık geliştirmek, çevreye karşı bilinçli bireyler olarak yetişmelerini sağlamak önem taşımaktadır. Uygulamalar sırasında öğrencilerde bu yönde değişimlerin yaşandığı görülmüştür. Öğrenciler çevresel sorunlar konusunda duyarlılık göstermiş, kirliliğin sebeplerinin ve sonuçlarının farkında olan öğrencilerin yapmış oldukları tasvirlerden temiz ve yeşil bir çevrede yaşamak istedikleri görülmüştür. Bu da uygulamalarda ortaya çıkan çevresel duyarlılık davranışı olarak kabul edilebilir.

Öğrencilerin pasif olmalarının altında yatan nedenlerden biri de konuyla ilgili bilgilerinin ve fikirlerinin olmamasıdır. Uygun ipuçlarıyla öğrencilerin düşünüp fikir yürütmeleri sağlanabilmiştir. Öğrenciler birbirlerinden etkilenmiş olsalar da yaratıcı, eleştirel ve farklı fikirler sunabilirmişlerdir. Uygulamalarla öğrencilerin bu türden davranışların geliştiği görülmüştür. Bununla beraber problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri de gelişim göstermiştir. Öğrencilere anında verilen dönütlerin öğrenciler üzerinde olumlu etkide bulunduğu ve öğrencinin düşünmesi için cesaretlendirilmesinin öğrenciyi mücadele etmeye yönelttiği ve çabalayıp başaran öğrencilerin sonuçtan memnun kaldıkları ve mutlu oldukları görülmüştür. Aynı zamanda

öğrencilerde soru sormaları becerileri gelişmiş, sürecin sonuna doğru sorulan soruların niteliklerinin de niceliklerinin de arttığı görülmüştür.

Öğrencilerin alınan kararlara uymalarında ya da kararları benimsemelerinde kararın demokratik yolla alınmış olmasının son derece etkili olduğu görülmüştür. Alınan karar öğrencinin sevmediği ya da onaylamadığı durum ile ilgili olsa dahi öğrencinin bunu dile getirdiği ancak karara uyduğu görülmüştür. Uygulamalar sırasında, karar verme aşamasında karışıklık çıkması durumunda demokratik yollarla seçme önerilerinin öğrencilerden gelmesi bu durumun benimsendiğini göstermiştir. Sınıfça karar almada izlenen bu yollar, grup içinde de izlenmiş bir iki sorun yaşanmış olsa da sorunların da yine demokratik yollarla çözüldüğü görülmüştür. Bu sadece sınıf içi durumlar için geçerli değil sınıf dışı durumlar için de geçerlidir. Okul yönetimine ilişkin öğrencilerin duygu ve düşüncelerinde süreç sonunda değişiklikler meydana gelmiştir. Daha önce okul yönetimi bir otorite olarak görülürken şimdi ise sorunların paylaşılabileceği çözüm merkezi konumuna getirilmiştir. Bu anlamda öğrencilerin okul yönetiminin ve yönetimin ağırlığının farkında oldukları, yaşadıkları sorunları yönetimle paylaşabildikleri ve kendilerini aşan durumlarda yönetimden yardım isteyebildikleri görülmüştür.

Öğrenciler ileri sürülen bir fikri hemen kabul ya da ret etmedikleri görülmüştür. Bu durum öğrencilerde düşünme becerilerinin geliştiğini, eleştirel yaklaşabildiklerini göstermektedir. Çünkü öğrencilerin ortaya atılan bir fikri geliştirip, üzerinde düşünülen problemin çözümü için en uygun duruma getirmek için çaba harcadıkları görülmüştür. İleri sürülen önerinin, fikrin ya da ifade edilen düşüncenin eksik yanları, olumsuz yönleri ya da olumlu yönleri öğrenciler tarafından tespit edilmiş ve çözüm önerisi en iyi duruma getirilmiştir.

Öğrencilerin günlük yaşamların uygulamalara yansıdığı görülmektedir. Doğal olan ve beklenen de bu şekilde olmasıdır. Okul yaşamı günlük yaşamda farklı ya da ayrı düşünülemez. Bu anlamda bakıldığında eleştirel pedagoji ile öğrencilerin okul yaşamları ile günlük yaşamlarını örtüştürmeye çalıştıkları görülmektedir. Bunun en somut örneği süreç sonunda ortaya çıkan insan hakları resmi ile mor odanın ortaya çıkışında öğrencilerin sosyal ve ekonomik bağlamının yansımalarıdır.

Öğrencilerde empati kurma becerisinin geliştiği görülmektedir. Örneğin uygulama sınıfındaki öğrencilerin, okul arkadaşlarının belli özelliklerinin farkında oldukları ve

düşüncelerini ifade ettikleri zaman onları da düşünerek fikir yürüttükleri görülmüştür. Tabi bu durum öğrencilerde hem empati becerisini geliştirmekte hem de grup çalışmalarında katılım göstermelerini sağlamaktadır. Bu bağlamda grup çalışmaları yoluyla iletişim kurma, sorumluluk alma, görev paylaşımı ve işbirlikli çalışma becerilerinin artmasının yanı sıra öğrenmenin keyifli hale geldiği ve asosyal öğrencilerin sosyalleştiği görülmüştür.

5.1.2. Öğrencilerin Eleştirel Pedagoji Uygulamalarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Uygulama süreci sonunda elde edilen bulguların betimsel analizleri ile öğrencilerin eleştirel pedagoji uygulamalarına yönelik görüşlerine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Araştırmada öğrencilerin okula karşı geliştirdikleri tutumlarda öğretmen, arkadaş, sınıf ve yönetimin etkili olduğu, öğretmen değiştirmenin ve okuldan sevilen bir öğrencinin ayrılmasının öğrencileri olumsuz yönde etkilediği, öğrencilerin yönetimin ve yönetimin ağırlığının farkında oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin sözlü iletişimde incitici ya da argo sözcüklerin kullanılmaması yönünde bir isteklerinin olduğu görülmüş, birer birey olarak saygı duyulma ihtiyaçları ve sevilme ihtiyaçları öğrenciler tarafından dile getirilmiş, öğrencilerin kavgasız, huzurlu bir ortamda eğitim görmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde öğrencilerin hayallerindeki okulun güzel, eğlenceli, rahat ve temiz olup, oyun alanlarına sahip ve bu oyun alanlarının tüm öğrenciler tarafından adil kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine öğrencilerin görüşlerinde okul bahçelerini başka bir okula paylaşmak zorunda olmaları bu durumdan hoşnut olmadıkları, öğrencilerin bahçeyi diledikleri gibi kullanamadıkları ve öğrencilerin yeterince eğlenemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin eleştirel pedagoji uygulamaları sonucunda okullarına kazandırdıkları eserleri beğendikleri, eserlerin işlevsel olduklarına inandıkları, okulun sevdirilmesinde söz konusu eserlerin olumlu etkide bulunduğu ve bunları okula kazandıran sınıf oldukları için diğer sınıfların sempatilerini kazandıklarını düşündükleri ifade ettikleri görülmüştür. Bu durum öğrencilerde kendilerinin değerli ve önemli hissi uyandırdığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde kamera kayıtlarının kendilerini korkuttuğunu ifade etmişlerdir. Bu durum daha önce böyle bir ortamla karşılaşmadıkları ile açıklanabilir. Öğrenciler görüşmelerde eleştirel pedagoji uygulamalarına başlarken, süreci kaydeden kameradan korktuklarını ve utandıklarını belirtmişlerdir. Sonra araştırmacı öğretmenin yapmış olduğu açıklamaların kendilerini rahatlattığını, meraklarının giderildiğini ve öğretmenlerine inandıkları, kendilerinde oluşan olumsuz duyguların yok olduğunu belirtmişlerdir. Güven ve kendilerine rahat hissettikleri ortamlarda öğrencilerin daha başarılı, özgüvenli ve özgür oldukları söylenebilir. Bu durum eleştirel pedagojinin önemsediği yaklaşımlar arasındadır. Nitekim öğrencilerin korkuları yenmeleri sağlanıp, düşüncelerini ifade etmeleri için cesaretlendirilmelerinin öğrenciler üzerinde olumlu etkide bulunduğu, sürecin oyun olarak algılandığı, bu algının öğrenmeyi de okulu da eğlenceli hale getirdiği öğrencilerin görüşlerinde ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde çocuk haklarını öğrendikleri, çocuk haklarını yok sayanlar için harekete geçtikleri, öğrencilerin hissettikleri utanma duygusundan kurtuldukları, düşünme becerileri gelişen öğrencilerin daha iyi öğrenip, algıladıkları ve süreç boyunca yaşamış oldukları kimi deneyimlerin öğrenciler için ilk olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Bu durum eleştirel pedagoji bağlamında değerlendirildiğinde beklenen ve istenen bir süreçtir. Çünkü öğrencilerin kendi haklarını bilmeleri, savunmaları ve bunu her ortamda ifade edebilmeleri uygulamandan beklenen sonuçtur.

Öğrenciler araştırma sürecinde öğretmenin önemli bir etken olduğunu vurgulamışlardır. Görüşme sırasında öğrenciler hayallerindeki okulda öğretmenim önemli bir yeri olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenin görev ve sorumluluklarının farkında, öğrencilere saygılı ve işinde başarılı olması öğrencilere daha güven verdiğini, kendilerinden emin olarak hareket ettiklerini ve güven duygularının geliştiğini ifade etmişlerdir. Bu durum öğrenmenin yönlendirici, rehber ve cesaretlendirici rolünün öğrenciler üzerinde ne kadar etkili olduğunu ortaya koymuştur.

5.2. ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler; “Uygulamaya Yönelik Öneriler” ve “Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler” olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Derslerde eleştirel pedagoji uygulamalarına yer verilerek, öğrencilerin eleştirel bilinç kazanmaları sağlanmalıdır.

- Çocuk haklarına yönelik okul içi uygulamalar yaygınlaştırılmalı, farkındalık yaratacak etkinliklere yer verilmelidir. Çocuk haklarının yalnızca okul ile sınırlı kalmayıp okul dışı uygulamalarla yaygınlaştırılması için ailelerle iş birliği güçlendirilmelidir.

- Öğrencilere her anlamda rol model olan öğretmenler, eleştirel düşünme konusunda olumlu tutuma sahip olup, öğrencilerin de eleştirel düşünmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamalıdırlar. Öğretmenler, öğrencilerin güvenlerini kazanacak tutumlar sergilemeli, tutarlı davranmalı, öğrencilerin sorularına tatmin edici cevaplar verebilmelidirler.

- Öğrenciler ile okul yönetimi ve öğretmenler okullarını güzelleştirecek projeler yürütmeli, okullar öğrencilerin istekleri doğrultusunda düzenlenerek öğrenme ortamları öğrencileri mutlu eden ortamlara dönüştürülmelidir.

- Sınıf yönetiminde demokrasi etkin bir şekilde kullanılmalı, kararların demokratik yollarla alınması sağlanmalıdır.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Eleştirel pedagoji uygulamaları ile oluşturulacak bilinçle sorun olarak görülen birçok durumun dönüştürülmesi sağlanabilir. Bu nedenle farklı sınıf düzeylerinde, farklı dersler kapsamında uygulamalar yapılabilir.

- Benzer uygulama farklı katılımcılarla farklı sonuçlar verecektir. Çünkü olay ve olguların yorumlanıp, yerleştirildiği alanlar başka bir söyleyişle bağlamlar farklıdır. Bu nedenle benzer uygulama farklı bölge ve farklı sosyo ekonomik düzeyden katılımcılarla gerçekleştirilebilir.

6. KAYNAKLAR

Adorno, T. W. (2000). *Minima Moralia: Sakatlanmış Yaşamdan Yansımalar,* çev. Orhan Koçak-Ahmet Doğukan. İstanbul: Metris Yayınları.

Adorno, T. W. (2011). *Kültür endüstrisi kültür yönetimi*, çev. Nihat Ülner, Mustafa Tüzel, Elçin Gen. İstanbul: İletişim Yayınları.

Akar Vural, R., & Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme araçlarının incelenmesi ve bir güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 13 (2), 189- 199.

Akdağ, B. (2006). Alternatif eğitim modelleri. *Zil ve Teneffüs Dergisi,* 6, 34-44.

Akınoğlu, O. (2001). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi. Doktora tezi.

Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, sayı: 36, 474-489.

Akyüz. Y. (2014). *Türk eğitim tarihi* (26. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Allen, R. L., & Rossatto, C. A. (2009). Does critical pedagogy work with privileged students? *Teacher Education Quarterly,* 36(1), 163-

Apple, M. W. & Beane, J. A. (2011). *Demokratik okullar ve güçlü eğitimden dersler.* Ankara: Dipnot Yayınları.

Aslan, H. (2012). Gelecekçi sanat eğitimi modellerine temel oluşturması bakımından görsel okuryazarlık eleştirel pedagoji ilişkisi. Doktora tezi.

Ataünal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen*. Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.

Aybek, B. (2006). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. Doktora tezi.

Aybek, B. (2007). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, *7*(2). http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=322

Aziz, A. (2000). *İletişime giriş.* İstanbul: Aksu Kitapevi

Baker, C. (2013). *Zorunlu eğitime hayır*, çev. A. Sönmezay. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Balcı, a. t. (2016). Eleştirel pedagoji algısının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül üniversitesi, İzmir.

Beydoğan, H.Ö. (2003). Öğretim sürecinde düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi* Dergisi, 4(1), 159-167.

Beyer, B. K. (1988). Developing a scope and sequence for thinking skills instruction. Educational Leadership, 45(7), 26-30.

Binark, M. Bek, M.G. (2007). *Eleştirel medya okur yazarlığı: Kuramsal yaklaşımlar uygulamalar.* İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Bottomore, T. (2013). *Frankfurt Okulu ve Eleştirisi*, çev. Ümit Hüsrev Yolsal. İstanbul: Say yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara*: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (2001). *İyi düşün doğru karar ver.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çakmak, h. (2002). İlköğretim okullarında düşünme eğitimi-cumhuriyet dönemi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Dal, S. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamaları: Bir eylem araştırması. Doktora tezi.

Demir, S. A. (2009). Sosyal bilimlere eleştirel bir bakış: Frankfurt okulu ve pozitivizm eleştirisi. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi.* 59-73.

Demirel, Ö. (2003). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğanay, A. (2000). Yaratıcı öğrenme. Sınıfta demokrasi (Ed. A. Şimşek). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Durdu, Z. (2006). Frankfurt okulunun sosyal bilim anlayışı. *Sosyoloji Dergisi*, sayı:15, 15-32.

Dündar, s. (2007). Alternatif eğitimin felsefî temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar. Yüksek lisans tezi, Marmara üniversitesi, İstanbul.

Ergünler, Ç. T. ve Fener, Ç. T. (2011). İletişimin kalitesini etkileyen engeller ve bu engellerin giderilmesi. *TOJDAC*, (1)1, s.35.

Ertürk, S. (1986). *Türkiye'deki bazı eğitim sorunları üzerine düşünceler.* Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Fischman, G. E. & McLaren, P. (2005), "Rethinking critical pedagogy and the gramscian and freirean legacies: from organic to committed ıntellectuals or critical pedagogy, commitment, and praxis", *Cultural studies-Critical methodologies*, 5 (4), 425-447.

Freire, P. (1998). *Ezilenlerin Pedagojisi*, çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek. İstanbul: Ayrıntı Yayıncılık.

Freire, P. (2000). *Yüreğin pedagojisi*, çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek. Ankara: Ütopya Yayınları.

Gökalp, E. (2015). Frankfurt okulu. Modern sosyoloji tarihi (Ed. Serap Suğur). AÖF Yayını.

Grioux, H. A. (2007). *Eleştirel pedagoji ve neoliberalizm* (1. Baskı). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Grioux, H. A. (2008). *Eleştirel pedagojinin vaadi* (1. Baskı). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Grioux, H. A. (2009). *Eleştirel pedagoji söyleşileri.* İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Groves Price, P., & Mencke, P. D. (2013). Critical pedagogy and praxis with native american youth: Cultivating change through participatory action research. *Educational Foundations,* 27(3-4), 85-102.

Guess, R. (2013). *Eleştirel teori.* İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Güven, M. (2016). Sanat eğitiminde eleştirel pedagoji bağlamında Kitsch olgusu ve estetik beğeni üzerine bir değerlendirme. Doktora tezi.

Halx, M. D. (2014). A more critical pedagogy: could it reduce non-completer rates of male latino high school students? The student perspective pedagogy. *Culture and Society*, 22(2), 251-274.

Hançerlioğlu, O. (1996). Felsefe sözlüğü. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Horkheimer, M. (2013). *Akıl tutulması,* çev. Orhan Koçak. İstanbul: Metis Yay.

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html, adlı internet sitesinden 21.06.2016 tarihinde alınmıştır.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5768e0e72e6fd0.74888263, adlı internet sitesinden 05.03.2016 tarihinde alınmıştır.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=PEDAGOJ%C4%B0, adlı internet sitesinden 05.03.2016 tarihinde alınmıştır.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56dab7ee79d9d4.15137400, adlı internet sitesinden 05.03.2016 tarihinde alınmıştır.

http://www.ted.org.tr/pdf/ted_yaraticilik_ve_egitim_ocr.pdf, adlı internet sitesinden 20.12.2015 tarihinde alınmıştır.

Illich, I. (2013). *Okulsuz toplum*, çev. M. Özay. İstanbul: Şule Yayınları.

İnal, K. (2010). Eleştirel pedagoji: Eğitim(d)e modern özgürleştirici bir yaklaşım. *Alternatif Eğitim e-Dergisi, 1,* 14-23.

Jay, M. (1989). *Diyalektik imgelem.* Ankara: Ara Yayıncılık.

Kalaycı, N. (2008). Yüksek öğretimde uygulanan toplam kalite sürecinde göz ardı edilen unsurlardan "tky merkezi" ve "eğitim programları." *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6, (2), 163-188.

Kaptan, A. Y., & Aslan, H. (2012). Görsel okuryazarlık ve eleştirel pedagoji: sanatın toplumsal ve pedagojik temellerine gelecekçi bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*(3).

Karabacak, h. (2011). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyi. Yüksek lisans tezi, Atatürk üniversitesi, Erzurum.

Kaya, H. (1997). Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü. Doktora Tezi.

Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirici düşünme ve öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap A.S.

Keleş, m. (2013). Eleştirel pedagoji bağlamında medya okuryazarlığı dersinin işleniş biçiminin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Atatürk üniversitesi, Erzurum.

Kızılçelik, S. (2004). *Sosyal bilimler yeniden yapılandırmak.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Kızılçelik, S. (2013). *Frankfurt okulu.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme. Doktora tezi.

Köklü, N. (1993). Eylem araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *26*(2), 357-366.

Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması. *A. Ü Eğitim Bilimleri Dergisi*, *34*(1), 35-43.

Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri.* Konya: Eğitim Yayınevi.

Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 2(6), 425-433.

Küçükcan, U. (2002). Frankfurt okulu ve kitle kültürü çalışmaları. *Kurgu Dergisi*, 19, 257-269.

Kükürt, r. o. (2007). Eleştirel pedagoji açısından Levinas'ta "öteki" kavramı. Yüksek lisans tezi, Uludağ üniversitesi, Bursa.

Kürüm, d. (2002). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü. Yüksek lisans tezi, Anadolu üniversitesi, Eskişehir.

Mahmoodarabi, M., & Khodabakhsh, M. R. (2015). Critical Pedagogy: EFL teachers' views, experience and academic degrees. *English Language Teaching,* 8(6), 100-110.

Mamur, N. (2014). Post-modernizmin sanat eğitimine yansıma biçimleri görsel kültür ve eleştirel pedagoji. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15(2), 59-77.

Max H. (2013). *Akıl tutulması* (9. Basım). İstanbul: Metris Yayınevi.

McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam eleştirel pedagojiye* giriş, çev. Mustafa y. Eryaman ve Hasan Arslan. Ankara: Anı Yayıncılık.

MEB, (2015). *İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı.* Ankara: MEB.

MEB, (2015). *Türkçe dersi öğretim programı.* Ankara: MEB.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. S. Turan (Ed.). Nobel.

Neill, A. S. (2000). *Özgürlük okulu,* çev. N. Şarman, Trans. İstanbul: Payel Yayınevi.

Nosıch, M.G. (2012). *Eleştirel düşünme rehberi,* çev. Birsel Aybek. Ankara: Anı Yayıncılık.

Olcay, b. (2012). Frankfurt okulunun pozitivizm eleştirisi Max Horkheimer ve Theodor W. Adorno bağlamında. Yüksek lisans tezi, Marmara üniversitesi, İstanbul.

Oral, Y. (2009). Eleştirel pedagoji odaklı bir yaklaşımla bir yabancı dil olarak İngilizce sınıfında güç ilişkileri. Doktora tezi.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme öğretme.* Ankara: PegemA Yayıncılık

Özden Y. (2009). *Öğrenme ve öğretme.* Ankara: Pegem Akademi.

Özsevgeç, T., & Altun, E. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine yönelik görüşleri. *Niğde X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi*.

Peters, M. (2005). Critical pedagogy and the futures of critical theory. *Critical Theory and Critical Pedagogy Today: Toward a new critical language in educatio*, (35-48).

Popper, K. R. (2012). *Bilimsel Araştırmanın Mantığı*, çev. İlknur Aka-İbrahim Turan, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Sağıroğlu, N. A. (2013). Özgürleştirici eğitim anlayışları: Köy enstitüleri ve eleştirel pedagoji okulu. *Amme İdaresi Dergisi*, 46(1), 81-98.

Sarıöz, O., & Özkara, Y. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ve ilkeleri hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 8(39), 709-716.

Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*, 193-200.

Schreglmann, s. (2011). Konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimine ve düzeylerine olan etkisi. Yüksek lisans tezi, Çukurova üniversitesi, Adana.

Sholle, D. (1994). The theory of critical media pedagogy. *Journal of Communication Inquiry*, *18*(2), 8-29.

Slater, P. (1998). *Frankfurt Okulu, ç*ev. Ahmet Özden. İstanbul: Kabalcı Yayınevi

Sönmez, V. (1993). Yaratıcı okul, öğretmen ve öğrenci. *Yaratıcılık ve eğitim*, 149-150.

Spring, J. (1997). *Özgür Eğitim*, çev. A. Ekmekçi, İstanbul: Ayrıntı.

Suğur, N. (2015). Sosyolojiye giriş. (Ed.) Nadir Suğur, AÖF Yayınları.

Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme.* Ankara: PegemA.

Şahinel, S. (2011). Eleştirel düşünme. (Ed. Özcan Demirel). Eğitimde yeni yönelimler. Ankara: PegemA.

Şan, M. K., & Hira, İ. (2011). Frankfurt okulu ve kültür endüstrisi eleştirisi. *availableat: http://www.politikadergisi.com/sites/default/files/kutuphane/frankfurt_okulu_ve_kultur_endustrisi_elestirisi. 29/12/2015*.

Şavran, T.G. (2012). Sosyolojide temel yaklaşımlar. (Ed. Nadir Suğur). Sosyolojiye giriş. AÖF yayınları.

Şener, B., Çakmak, E: K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: PegemA.

Terzi, A. R., Şahan, H. H., Çelik, H., ve Zöğ, H. (2015). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile eleştirel pedagoji ilkeleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 4 (1), 344-356.

Tezcan, M. (2005). *Sosyolojik kuramlarda eğitim.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Touraine A. (2002). *Modernliğin eleştirisi*, çev. Hülya Tufan. İstanbul: YKY

Tutkun, Ö. F. (2010). 21. yüzyılda eğitim programının felsefi boyutları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(3), 993-1016.

Üstünoğlu, E. (2006). Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede bilişsel soruların rolü. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 331,* 17-24.

Wallace, R. A.& Wolf, A. (2013). *Çağdaş sosyoloji kuramları*, çev. Leyla Elburuz-M. Rami Ayas, Doğubatı. Ankara: Yayınları

Yıldırım, A. (2013). *Eleştirel pedagoji, Paulo Freire ve Ivan Illich'in eğitim anlayışı üzerine* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, B. (2006). Eleştirel pedagoji açısından gazetecilik eğitimini yeniden düşünmek. *İletişim Yayınları,* 4(1), 121-152.

Yılmaz, F. (2010). Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamaları. Doktora tezi.

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

7. EKLER

EK-1 ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

T.C.
ÇINAR KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 96795661-903.05.02-E.303097 09/01/2017
Konu : Akademik Çalışma
(Perihan EFE)

KAYMAKAMLIK MAKAMINA
ÇINAR

İlgi: İlçemiz Ziya Gökalp İlkokulu Müdürlüğünün 04/01/2017 tarih ve 2 sayılı yazısı.

İlgi sayılı yazı gereğince; İlçemiz Ziya Gökalp İlkokulunda Sınıf Öğretmeni olarak görev yapan Perihan EFE'nin Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi bölümünde tezli yüksek lisans yapmak için " Eleştirel Pedagojinin Uygulama Örneği" adlı tez çalışmasını Kasım 2016 tarihi itibari ile 5 ay kendi sınıf öğrencileri ile yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde OLUR' larınıza arz ederim.

İlhan BEKLEN
Şube Müdürü

Uygun Görüşle Arz ederim.
09/01/2017
Mehmet Aziz İDE
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR
09/01/2017
İsmail ŞANLI
Kaymakam

Atatürk Blv. Çınar DİYARBAKIR
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Coşkun KAYA V.H.K.İ
Tel: (0 412) 511 21 36
Faks: (0 412) 511 21 37

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 573d-3f8e-3401-b2ab-9480 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2 ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

GÖRÜŞME İZİN FORMU

Sayın Veli,

Velisi olduğunuz öğrencinizin sınıfında yüksek lisans tez çalışmam için uygulama etkinliği gerçekleştiriyorum. Bu etkinlikler sırasında; fotoğraf çekilecek, video kaydı yapılacak ve zaman zaman öğrencinizin görüşlerine başvuracağım. Bütün bunları yapabilmem için sizin izninize gereksinim duymaktayım.

Öğrenciniz ile yapacağım görüşmeyi, sınıfta yapacağımız etkinlikleri; yazılı, görüntülü ve sesli olarak kaydedeceğim. Yazılı, sesli, görüntülü kayıtlar; tarafımdan okunacak, dinlenecek, izlenecek ve incelenecektir. Kayıtlar bu araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Eğer bu konuların herhangi birinde izniniz olmazsa kayıtlar hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Diğer sayfadaki formu imzalamanız öğrencinizin görüşmeye katılmasını kabul ettiğinizi ve izin verdiğinizi gösterecektir.

Öğrencinizin katılımına verdiğiniz izin ve yardımınız için teşekkür ederim.

Perihan EFE

Dicle Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim Bölümü

Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı

efeberivan2002@yahoo.com

Telefon: 0 537 769 05 81

Veli İzin Belgesi

Velisi olduğum ……..…….. sizinle görüşme yapmasına izin veriyorum.

Velisi		**Öğrenci**	
Adı-Soyadı	**:**	**Adı-Soyadı**	**:**
Tarih	**:**	**Tarih**	**:**
İmza	**:**	**İmza :**	

GÖRÜŞME SORULARI

- Okulda kendini nasıl hissediyorsun? Neden böyle hissediyor olabilirsin?
- Benim araştırmamın uygulamaları sırasındaki duygularını paylaşır mısın?
- Benim araştırmamın uygulamaları sonunda ortaya çıkan eserlerimizle ilgili neler söyleyebilirsin?
- Bu eserlerimiz okuldaki diğer öğrenciler üzerinde nasıl bir etki yapmıştır?
- Araştırmamın uygulamaları sırasında yaptığımız etkinliklerden en çok hoşlandığın ya da sana farklı gelen hangisiydi? Neden?
- Araştırmamın uygulamaları sırasında yaptığımız etkinliklerden hoşlanmadığın var mıydı? (Hangisi? Niçin?)
- Benim araştırmamın uygulamaları sana neler kazandırdı?
- Tezimin/araştırmamın uygulamaları sırasında yaptığımız derslerle önceki derslerimiz arasında nasıl bir fark var?
- Okulunda hoşuna giden, seni mutlu eden şeyler nelerdir?
- Okulunda hoşuna gitmeyen, seni mutsuz eden şeyler nelerdir? Peki sen bunun nasıl olmasını isterdin?
- Sence bir okul nasıl olmalı görüş ve önerilerin neler? (İçinde mutlu olduğun, öğrenmekten keyif aldığın, içinden hiç ayrılmak istemeyeceğin bir okul nasıl olmalı?)

EK-3 BOYAMA KÂĞITLARI









EK-3'ÜN DEVAMI









EK-3'ÜN DEVAMI

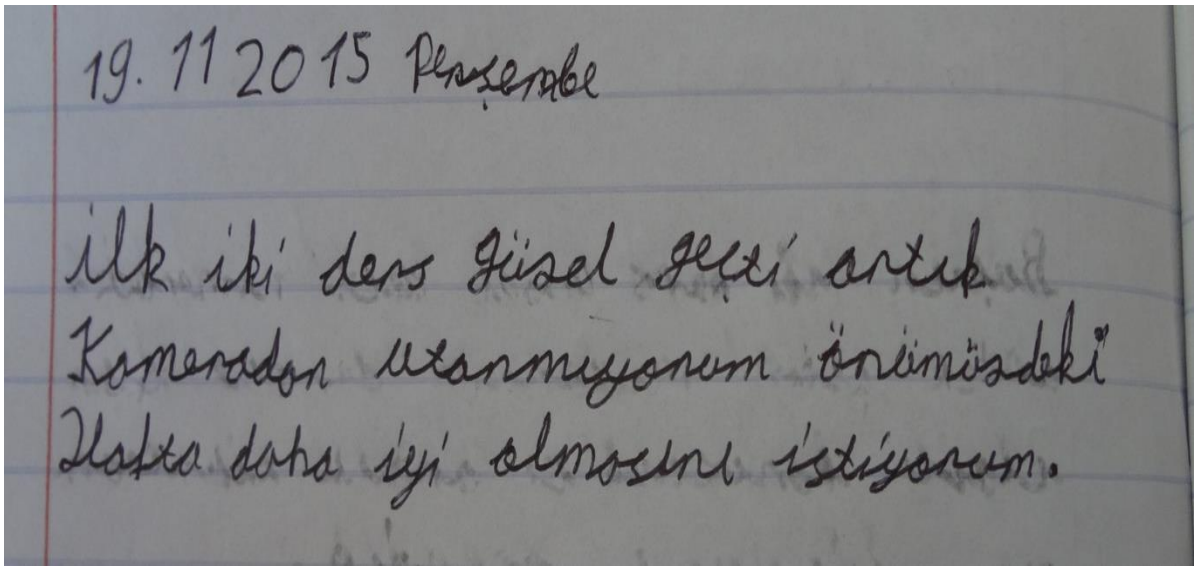






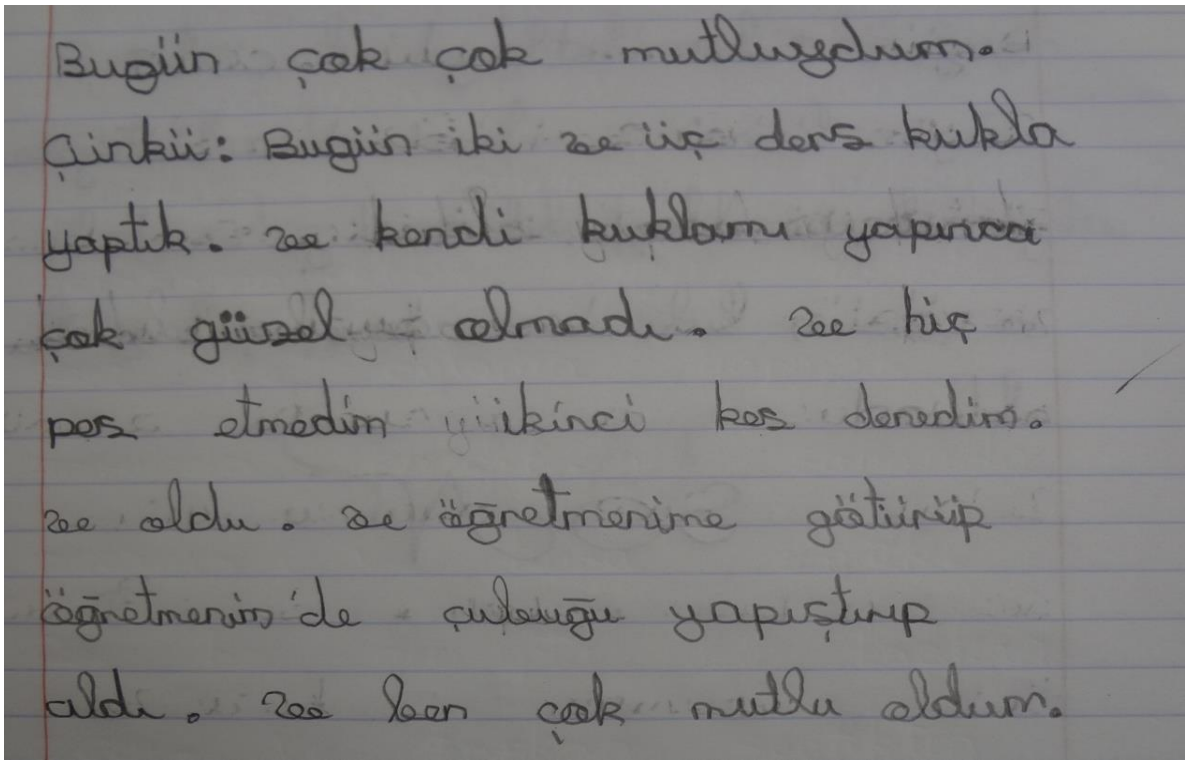


EK-4 ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNDEN ÖRNEKLER

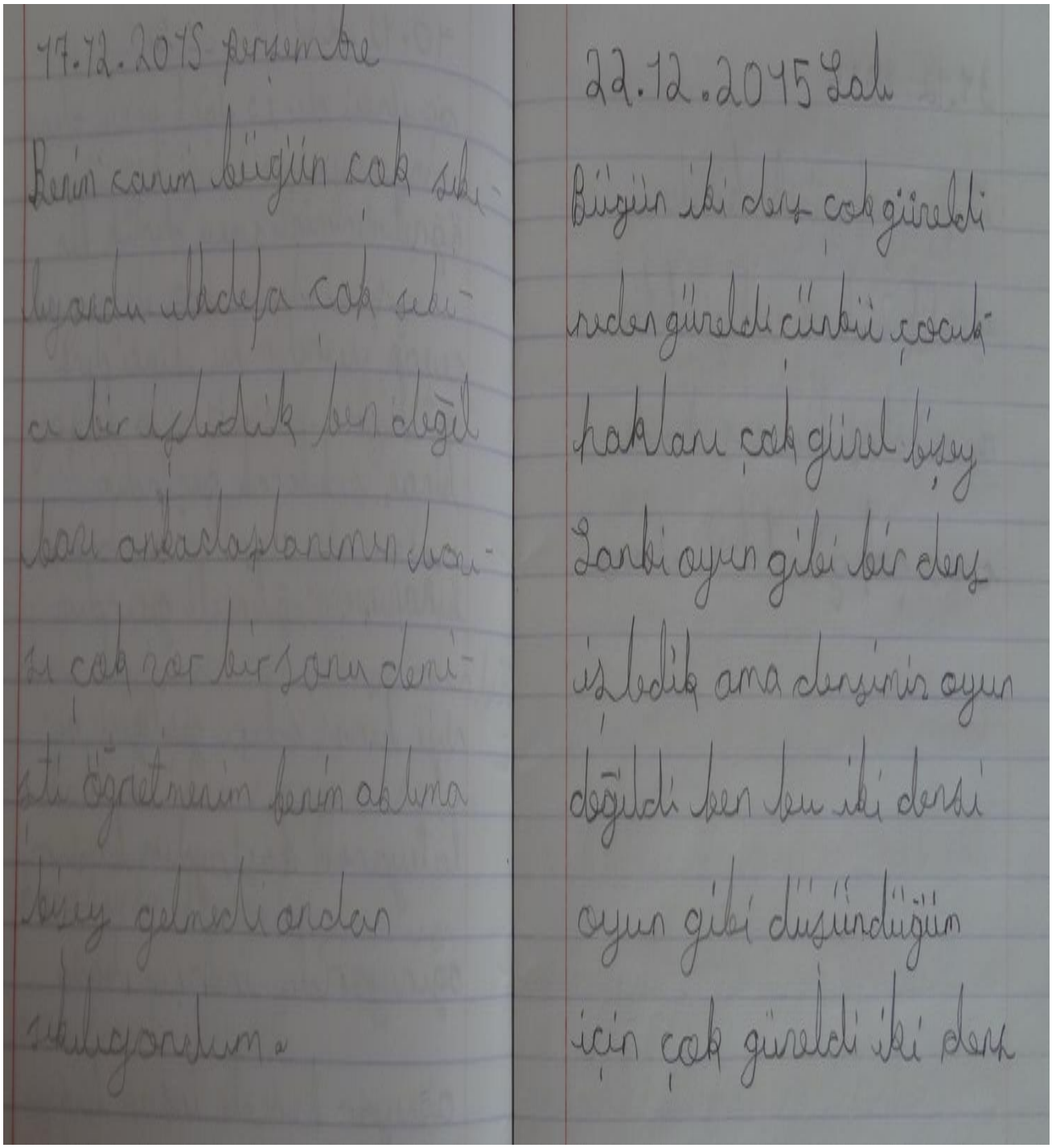

19. 11 2015 Perşembe

ilk iki ders güzel geçti artık.
Kameradan uzanmıyorum önümüzdeki
Hafta daha iyi olmasını istiyorum.

Yusuf adlı öğrenci günlüğünden.


Bugün çok çok mutluydum.
Çünkü: Bugün iki ze üç ders kukla
yaptık. ze kendi kuklamı yapınca
çok güzel olmadı. ze hiç
pes etmedim ikinci kez denedim.
ze oldu. ze öğretmenime götürüp
öğretmenim de çubuğu yapıştırıp
oldu. ze ben çok mutlu oldum.

Serhat adlı öğrenci günlüğünden.



17.12.2015 perşembe

Benim canım bugün çok sıkı-
lıyordu ilkdefa çok sıkı-
cı bir işledik ben değil
bazı arkadaşlarının bazı-
sı çok zor bir soru deni-
yti öğretmenim benim aklıma
birşey gelmesti ondan
sıkılıyordum.

22.12.2015 Salı

Bugün iki ders çok güzeldi
neden güzeldi çünkü çocuk-
haklarını çok güzel birşey
çünkü oyun gibi bir ders
işledik ama dersimiz oyun
değildi ben bu iki dersi
oyun gibi düşündüğüm
için çok güzeldi iki ders

Seyid adlı öğrenci günlüğünden.

8. ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı	: Perihan EFE
Doğum Yeri ve Tarihi	: Diyarbakır, 1983

Eğitim Durumu

Lisans öğretimi	: 2006 Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fak. Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Lise	: 2001 Ziya Gökalp Lisesi
Bildiği Yabancı Diller	: İngilizce
Bilimsel Faaliyetler	: 2016 USOS, "Eleştirel Pedagoji Uygulamaları: Çocuk Haklarına Yönelik İlkokul Öğrencilerinin Görüşleri" sözlü bildiri. Dicle Üniversitesi-Dortmund TU Eğitimde Çok kültürlülük programı kapsamında öğrenci değişimi 03.04.2016-10.04.2016 Dortmund 15.05.2016-22.05.2016 İzmir

İş Deneyimi

04/09/2006-31/01/2008	Kumluca İlköğretim Okulu
01/02/2008-20/06/2012	Fatih İlköğretim Okulu
20/06/2012-09/07/2014	Fatih İlkokulu
09/07/2014-	Ziya Gökalp İlkokulu