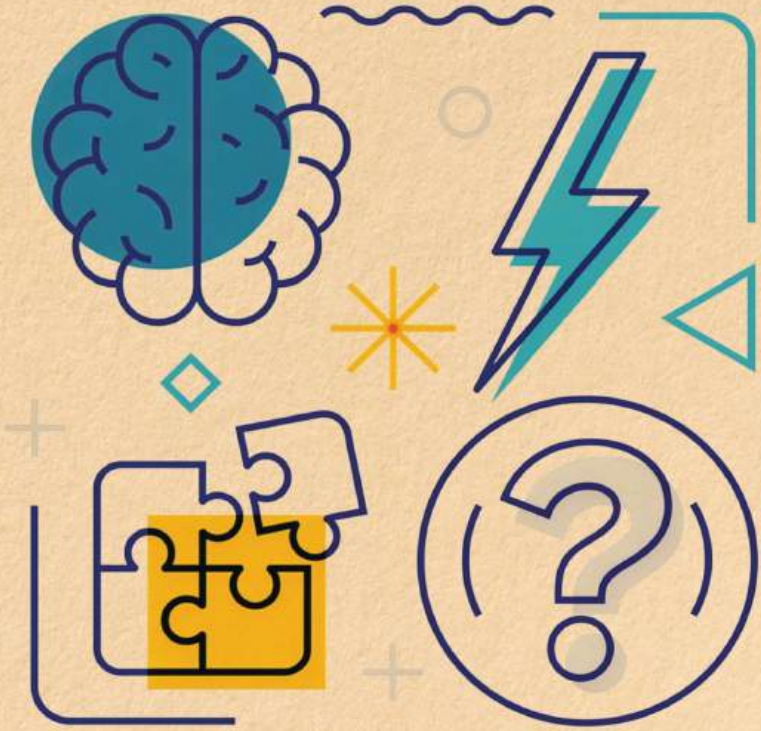


Okulda Eleştirel Pedagoji Uygulama Kılavuzu



OKUL SANAT KURUMU
- B i
KURUMSAL VE DÜNYAYI DEĞİŞTİRME
R - A R
ATTENTION FOR SCIENCE, ART
A - D A
EDUCATION, RESEARCH AND CULTURE
ENSTİTÜ -



Hazırlayanlar:

Kemal İnal

Sema Bayraktar

OKULDA ELEŞTİREL PEDAGOJİ UYGULAMA KILAVUZU

Hazırlayanlar:

Kemal İnal

Sema Bayraktar



OKULDA ELEŞTİREL PEDAGOJİ UYGULAMA KILAVUZU

Hazırlayanlar: Kemal İnal, Sema Bayraktar

ISBN: 978-625-5589-28-6

1. Baskı: Ankara, 2025

Basımevi: Azde Ajans & Matbaa

(Ankara/Sertifika No: 40800) - 0545 376 21 22

Kapak Tasarımı: Leyla Çelik / Mizanpaj; Serkan Akkuş

Bu kitap, 1. Eleştirel Pedagoji Kongresi kapsamında sunulan bildirilerden oluşmakta olup, BİRARADA Derneği ve TÖZ Yayınları eşit, ortak yayınıdır.



BİRARADA – Bilim, Sanat, Eğitim,
Araştırma ve Dayanışma Derneği

Yayın No: 4

Sertifika No: 65435

Rasimpaşa Mahallesi,
Tüccar Sami Sokak No: 12/4
Kadıköy / İstanbul



TÖZ Yayınları

Yayın No: 115

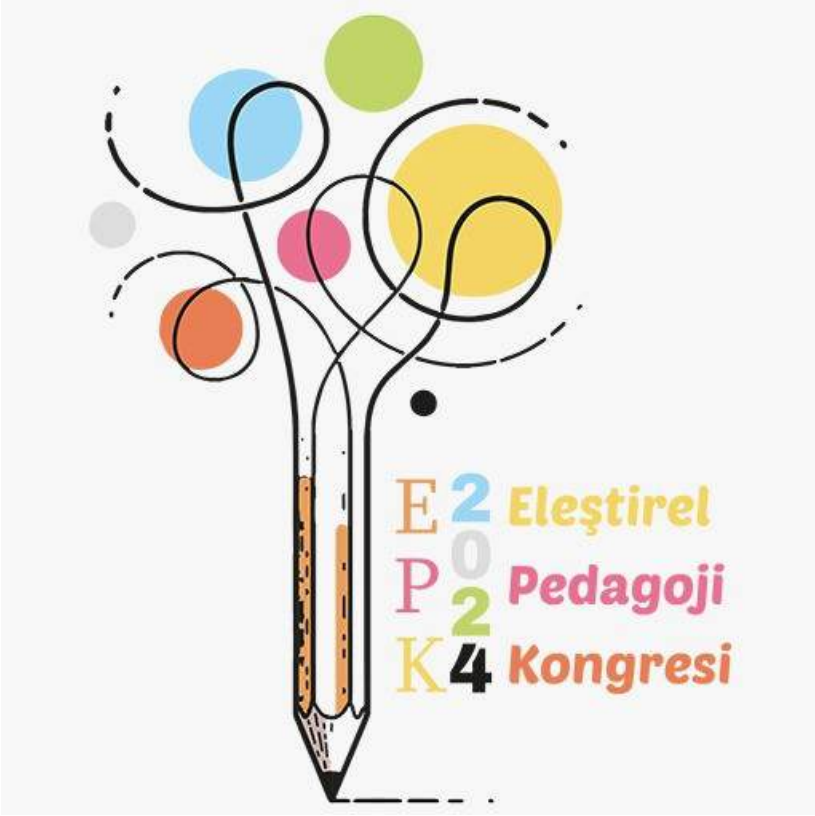
Sertifika No: 40800

Kocatepe Mahallesi
Hatay Sokak No: 14/2
Çankaya / Ankara

0545 376 21 22

<https://biraradadernek.org/>
<https://www.facebook.com/bir.arada.39>
<https://twitter.com/BiraradaDernek>
https://www.instagram.com/bir_ara_da/
<https://www.youtube.com/channel/UC0vCGUwuOYb3tNLpRHRstng>

tozyayinlari@gmail.com
www.tozyayinlari.com



HAZIRLAYANLAR

Kemal İnal:

Kılavuzun Birinci Bölümünün ve Eleştirel Pedagoji Sözlüğünün Yazarı

Sema Bayraktar:

Kılavuzun İkinci Bölümünün Yazarı (AI destekli)

KATKIDA BULUNANLAR

Bu kılavuz, 1. Eleştirel Pedagoji Kongresi kapsamında yürütülen atölyelerden elde edilen katkılar ile BİRARADA Eğitim Komisyonu'nun geliştirdiği eğitim ilkeleri temel alınarak hazırlanmıştır.

ATÖLYE KATKILARI

Yaratıcı Drama

- Mete Akoğuz

Eleştirel Düşünceyi Yaratıcı Dans ile Geliştirmek

- Lerna Babikyan

Laik Eğitimde Din Öğretimi

- Murat Çatal

(Ek katkılar: Ali Yurtseven, Elif Ünal Yıldız, İsmet Serhat Kaya, Mesude Bozkurt, Sibel Çelikel, Zülayha Ekici)

Çocuk Akademisi

- Veli Mert, Esra Ergüzeloğlu

Eleştirel Pedagoji ve P4C

- Fevzi Bakır

Ders Kitaplarında Eleştirel Pedagoji

- Pervin Oya Taneri, Canan Aratemür

İrkçilik Karşıtı Pedagoji

- Ceren Doğan, Emre Çetin Gürer, Nil Delahaye

Okulda EP'nin Uygulanma İmkânları

- Nejla Kurul, Cennet Engin

(Ek katkılar: Aslıhan Hancı, Elif Ayber)

BİRARADA Eğitim Komisyonu

- Hatice Simten Coşar, Leyla Işıl Ünal, Seçkin Özsoy, Tuna Coşkun, Ayşe Nilüfer Durakbaşı,
Esra Ergüzeloğlu, Filiz Arıöz, Şadiye Can Gül, Sema Bayraktar, Emine Sevim

SUNUŞ

Brezilyalı eleştirel eğitimci Paulo Freire'nin okumaz-yazmaz ve bilinçsiz tarım işçilerinin, içinde yaşadıkları sosyo-ekonomik baskıcı ve ezici koşulların farkına varıp özgürleşme yolunda bilinçlenmeleri için geliştirdiği "Eleştirel Okuryazarlık" yaklaşımı, başta Henry Giroux olmak üzere pek çok Amerikalı ve Kanadalı eleştirel eğitimci (Michael Apple, Ira Shor, Donaldo Macedo, Antonia Darder, Peter McLaren, bell hooks vd.) tarafından 1970'lerin sonlarından itibaren kamu okullarında (ilk ve orta öğretim, üniversite ve kolejler vd.) "Eleştirel Pedagoji" (EP) adı altında daha geniş biçimde uygulanmaya başlandı. Fakat bir teori olan EP'nin bunca diyalojik, eleştirel ve dönüştürücü teorik gücünün okullarda nasıl uygulanacağına dair pek çok tartışma yaşandı. Kötümserler, EP'yi fazla soyut ve teorik bulup uygulama konusunda bunun zayıf olduğunu iddia ettiler. Olumlu bakanlar ise hemen her bilim dalından hayatın çeşitli alanlarına değin pek çok sahada EP'nin uygulanabileceğini iddia ettiler. Böylece dünya çapında zamanla çok zengin pratik veya uygulama örnekleri geliştirildi. Yanı sıra, çoğu kamu ve özel eğitim kesimi, bilerek veya bilinçsizce EP'nin yöntemlerini kullanmaya başladılar. Mesela derslik içinde "çember" biçimde oturma, aslında Freire'nin "Kültür Çemberleri"nin bir etkisidir. Buna benzer pek çok uygulama biçimi, EP'yi zamanla pratik boyutlarda daha da güçlendirdi ve yaygınlaştırdı çünkü uygulamada demokratik eğitim yöntemleri arayanlar yüzlerini, temeli demokratik düşüncelere dayandığı için EP'ye döndüler. Dil eğitiminde, saha çalışmalarında, sözlü tarihte, okuma-yazma seferberliğinde, üniversite öğreniminde EP, tüm dünyada çok sık kullanılır olmaya başladı.

Türkiye aslında EP'ye yabancı değil. Örneğin 1940-46 arası Köy Enstitüleri'nde İsmail Hakkı Tonguç önderliğinde EP'yi önceleyen pratikler uygulandı: Pratik ile teorinin iç içe geçtiği öğrenim çemberleri, öğrencilerin başkanlık ettiği okul meclisleri, üretim/çalışma temelli öğretim, öğrencilerin öğretmenleri eleştirebilmesi, derslikten atölyelere değin her eğitim alanında diyalojik ilişkiler kurulması, sonuç değil süreç temelli

ölçme ve değerlendirme yapılması vb. Ancak Türkiye’de genelde Freire’nin “Bankacı Eğitim” dediği anlayış hep tekel kurdu. Ezbercilik, otoriterlik, hiyerarşi ve tek boyutlu eğitim güzergâhı, öğrencilerin öğretmenler ile birlikte diyalojik ve dönüştürücü bir eğitim ilişkisi içine girmelerini engelledi. Son zamanlarda “Matematik Köyü” bu konuda EP’den esinlenen bir yaklaşım geliştirdi ama orası özel bir eğitim mekanı olduğu için etkisi sınırlı kaldı. Milyonlarca öğrencinin gittiği kamu okullarında ise “Bankacı Eğitim” devam ediyor. İşte elinizdeki “Kılavuz”, bu milyonlarca öğrenci, öğretmen ve veli, hatta eğitim uzmanı ve akademisyenler için hem metodolojik hem de uygulama boyutunda bir örnek çerçeve sunuyor.

Freire, “kılavuz” kelimesinin kullanılmasına karşıydı: Kimse kimseye kılavuzluk etmemeli, herkes bizzat kendisi kendi özgürleşmesinin yolunu açmalıydı. Kuşkusuz idealde böyle olmalı ama “bilinçlenme”, aydın olan “kamusal eğitimciler”in demokratik ve “otorite” (otoriter değil) kabilinden müdahalesini gerektiriyor. Gramsci’nin “organik entelektüel” ve Sartre’ın “angaje aydın” kavramları tam da pratiğe kamusal eğitimciler tarafından müdahale edilmesini anlatıyor. Kongremiz böylesi bir müdahalenin ürünü veya göstergesidir.

BIRARADA Derneği, TÖZ Yayınevi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi Mezunlar Derneği tarafından 29-30 Kasım ve 1 Aralık 2024 tarihlerinde Orta Doğu Teknik Üniversitesi Mezunlar Derneği Vişnelik Tesisleri’nde düzenlediğimiz uluslararası katılımlı “Eleştirel Pedagoji Kongresi”mizin çıktı hedeflerinden biri de kongre etkinliklerine (sunum, atölye, panel) dayanarak “Okulda EP Uygulama Kılavuzu” hazırlamak idi. Bunun en temel gerekçesi, Kongre Çağrı Metni’nde de ifade ettiğimiz gibi, günümüzde hayatın birçok yönünü tahakküm altına alan kapitalizmin yarattığı krizlere, olumsuz biçimde en çok etkilediği eğitim içinden ve üzerinden, biz eleştirel eğitimciler tarafından bir cevap vermektir. İnsanlık için değil, iktidar ve sermayenin çıkarları doğrultusunda ve mevcut etkili mecralarda (internet, dijital teknoloji, robotik, kodlama, yapay zekâ vd.) üretilen bilginin asıl olarak EP mecrasında ve demokrasi adına üretilmesi için yeni bir yaklaşımın kullanılması gerektiği görülmektedir. İşte kongremizin bireyci değil, kolektif ekseninde üretime yönelecek

bir eğitim anlayışı için EP'yi merkezine almasının ardında bu demokratik eğitim motivasyonu ve imkânı yer almaktadır.

Yine kongre çağrı metninde dediğimiz gibi,

“... Freire’in temellerini attığı eleştirel pedagoji bu imkanları sordurarak farklı müşterekler, ortaklıklar, BİRARADALIK-ları açığa çıkartmak için bu yıkımdan “çıkış deneyimlerini” merkezine almaktadır. Eleştirel Pedagoji, yoksulluk, işsizlik, dışlanma ve marjinalleştirilme gibi toplumsal sorunlara dair yeni soruları, derslikler ve üretim alanları içinde diyalogik öğretimle sordurarak bireyleri özneleştirmektedir. Doğası gereği politik olan eğitim kurumunu, özgürleşme yolunda bir bilinçlendirici ve güçlendirici pratiğe dönüştürmeye çalışmaktadır. Ancak merkezi eğitim sistemleri, öğrencilerin öznelliğini üretmelerini engellemekte ve öğretmenlerin özerkliğini zayıflatmaktadır. Bunun yanında kamusal eğitim anlayışı piyasacı yaklaşıma feda edilmektedir.”

İnsanlık krizi eleştirisiyle, eğitimdeki “Bankacı” yaklaşım da EP’yle aşılabılır. Kongremizdeki sunum, atölye ve panellerden elde ettiğimiz bilgi, deneyim ve pratiklerle oluşturduğumuz bu kılavuz, başta öğretmenler olmak üzere tüm eğitimcilere demokratik eğitimin derslik ve diğer eğitim mekanlarında nasıl yapılacağına dair çeşitli örnek etkinlikleri değişik alanlar üzerinden sunmaktadır. Kuşkusuz bu örnek etkinlikler sayıca az ve kapsam olarak sınırlıdır. Ancak EP’ye ilişkin uygulamanın hem teorik kısa arka planı hem de metodolojisini sunmak bakımından iyi bir giriş veya başlangıç niteliğinde bir kılavuz olduğunu düşünüyorum.

Kongre ekibi olarak bu kılavuzun tüm eğitimcilere yararlı olmasını umuyoruz.

İÇİNDEKİLER

ATÖLYE KATKILARI.....	5
SUNUŞ	7
I. BÖLÜM:	
ELEŞTİREL PEDAGOJİ NEDİR?.....	13
A. TANIM ve AMAÇ	13
B. TARİHSEL GEÇMİŞ, TEMELLER VE KURULUŞ	16
1. Kuramsal Temeller:	16
2. Eleştirel Pedagojinin Kurucuları ve Geliştiricileri	24
C. FELSEFE	39
D. İLKELER.....	42
E. METODOLOJİ	44
F. UYGULAMA	49
1. Hazırlık Aşaması	49
2. Planlama Aşaması	49
3. Uygulama Aşaması	50
4. Değerlendirme Aşaması	51
5. Roller ve Sorumluluk	51
6. Sürdürülebilirlik Aşaması	52
II. BÖLÜM:	
EĞİTİM ORTAMLARINDA VE OKULLARDA ELEŞTİREL PEDAGOJİ	
UYGULAMA KILAVUZU	53
A. GİRİŞ.....	53
B. GÜÇ İLİŞKİLERİNİN ANALİZİ VE DÖNÜŞÜMÜ	54
1. Kavramsal Çerçeve	54
2. Uygulama Alanları	54
3. Uygulama Araçları	55
C. KATILIMCI, DİYALOJİK VE YATAY ÖĞRENME İLİŞKİLERİNİN İNŞASI ...	56
1. Kavramsal Çerçeve	56
2. Uygulama Alanları	56
3. Uygulama Araçları	57

D. ELEŞTİREL İÇERİK, MÜFREDAT VE MATERYAL DÖNÜŞÜMÜ	58
1. Kavramsal Çerçeve	58
2. Uygulama Alanları	58
3. Uygulama Araçları	59
E. MEKÂNIN DEMOKRATİKLEŞTİRİLMESİ VE ÖĞRENME ORTAMI	
TASARIMI	60
1. Kavramsal Çerçeve	60
2. Uygulama Alanları	60
3. Uygulama Araçları	61
F. ÖZGÜRLEŞİMCİ ÖĞRETMENLİK, DAYANIŞMA VE ÖZ-YÖNETİM	62
1. Kavramsal Çerçeve	62
2. Uygulama Alanları	62
3. Uygulama Araçları	63
G. EŞİTLİK, ADALET VE ÖZGÜRLEŞİM ODAKLI EĞİTİM PRATİĞİ	64
1. Kavramsal Çerçeve	64
2. Uygulama Alanları	64
3. Uygulama Araçları	65
H. UYGULAMA KILAVUZUNUN ÇIKTILARI VE KULLANIM ÖNERİSİ	66
DERSLİK İÇİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ.....	67
1) GÜÇ İLİŞKİLERİNİN ANALİZİ VE DÖNÜŞTÜRÜLMESİ İÇİN	
ETKİNLİKLER	67
2) KATILIMCI VE DİYALOGİK ÖĞRENME İÇİN ETKİNLİKLER.....	69
3) ELEŞTİREL İÇERİK VE MÜFREDAT DÖNÜŞÜMÜ İÇİN	
ETKİNLİKLER	71
4) MEKÂNIN DEMOKRATİKLEŞTİRİLMESİ İÇİN ETKİNLİKLER.....	73
5) ÖZGÜRLEŞİMCİ ÖĞRETMENLİK VE DAYANIŞMA İÇİN	
ETKİNLİKLER	75
6) EŞİTLİK, ADALET VE ÖZGÜRLEŞME ODAKLI ETKİNLİKLER.....	77
KISA ELEŞTİREL PEDAGOJİ SÖZLÜĞÜ.....	79
KAYNAKÇA.....	85
TÜRKÇE ÇEVİRİ EP OKUMA LİSTESİ	87
KONGREDEN ANILAR	93

I. BÖLÜM:

ELEŞTİREL PEDAGOJİ NEDİR?

A. TANIM ve AMAÇ

Eleştirel pedagoji (EP), bir “program” değil, sürekli gelişen diyaletik ve didaktik bir yaşam pratiğidir. Her öğretmenin kendi okulunda bir özgürleşme alanı yaratabilmesi için yaşamın içine dalan bir uygulamalı pedagojik felsefedir. EP, öğreneni özgürleşme yolunda diyalog ve katılımcı yöntemlerle bilinçlendiren demokratik eğitim yaklaşımıdır.

EP’nin genel felsefesini Paulo Freire, bir tür demokratik halk eğitimi olan “eleştirel okuryazarlık” ile oluşturdu. Henry Giroux ise “eleştirel pedagoji” kavramını ilk kez kullanan eğitimcidir. EP, bilgi ve iktidar ilişkisini sorgulayan, eğitimle toplumsal adalet ve eşitlik için ve yolunda farkındalık yaratan, öğrenenleri özneleştiren pedagojik bir yaklaşımdır.

Freire, “conscientização”yu EP’yi tanımlayan en güçlü terim olarak kullandı. “Conscientizaçao”, eğitimde özgürleştirici bir bilinçlenmeyi ifade eder. EP, en genelde öğrencinin dünyayı sorgulamasını, toplumsal gerçekliği dönüştürmesini ve baskı(cı) mekanizmaları fark etmesini hedefler. Bu hedef doğrultusunda pek çok demokratik yöntem ve teknik kullanır. EP içinde çalışan eğitimci, “teknik uzman” değil, “kamusal entelektüel” olarak görülür. Dolayısıyla EP, ezilenler için eğitimin kamusal niteliklerini vurgular. Kamusal eğitim felsefesi, kapitalist toplumda eğitimin eşitsizlikleri yeniden üretmesine karşı çıkar ve toplumsal sınıf, ırk, cinsiyet gibi kategoriler üzerinden baskı/ezme biçimlerini hegemonya karşıtı bir perspektif içinde analiz ederek bunların aşılması yolunda bilgiyi, bir meta değil, direniş ve karşı-hegemonya

kurulmasında kullanılan bir araç olarak alır. EP için eğitim ortamlarında bilgi, egemen sınıfların verili, hiyerarşik ve baskıcı/ayrımcı gücü değil, öğretmen ve öğrenenlerin kolektif çabasıyla demokratik biçimde üretilen özgürleştirici bir araçtır. O halde EP, statükoyu savunmaktan ziyade onun değiştirilmesi için direniş çağrısı yapar. Bu yönüyle EP, eğitim ve bilimin, haliyle eğitimcinin tarafsız olmadığını savunur ve teori ile pratiği birlikte bir praksis ideolojisi üretmesi için kullanır.

EP'nin temel amacı, sadece bilgi aktarmak değil, yanı sıra ve daha ziyade bireyi demokratik biçimde ve demokrasi yönelimli olarak dönüştürmek, aktarımdan ziyade özgürleşme kanalları açmaktır. Özgürleşme kanallarının açılabilmesi için EP nezdinde eğitim/öğretim, toplumsal dönüşümün bir aracıdır. En genel amaç, çeşitli yoksunluk, ayrımcılık, eksiklik, yetersizlik, yönelimsizlik, çaresizlik ve atalet içinde bulunan veya bunlarla damgalanmış olan öğrenenleri/öğrencileri güçlendirmektir. Güçlendirmek, bilinçlendirici eğitimle toplumsal gerçekliği nesnel biçimde kavramasını sağlayarak öğreneni/öğrenciyi, her türlü baskı ve tahakkümden özgürleşebilmesi yolunda adım atacak hale getirmektir. Güçlenmek, bilinçli biçimde demokratik ilişki ve değerlere doğru dönüşüm geçirmektir. Güçlenmeyle otoriteye bağlılık kırılır çünkü eleştirel düşüncenin önü açılır. Öğrenci nesne olmaktan çıkıp özne olur.

Amaç olarak bu dönüşümün alt boyutları şunlardır:

- a) Sorgulayan birey olmak.
- b) Toplumsal eşitsizlikleri fark etmek.
- c) Eleştirel düşünmek ve tutum almak: Eleştirel düşünmek ve tutum almak, öğrencilerin eğitim ortamlarında pasif konumlarda (hazır bilgiyi bekleyen biri, yabancılaşmış gözlemci, pasif katılımcı vb.) yer almasına karşı aktif katılımcı olmasını ifade eder. Öğrencilerin kendilerine sunulan her türlü materyali (metin, olay, simge, figür, tarih, deneyim vb.) üzerinde sanki oydaşmış, resmi fikir birliği sonucu üretilmiş, bitmiş ve olgunlaşmış

olarak görmekten ziyade çelişki, çatışma ve yanlılıkları temelinde ele almasına yönelik bir durumu ifade eder. Eleştiri, tenkit etmeyi değil, materyali tüm yönleriyle müzakere etmeyi içerir.

- d) Özdeşünümsel davranmak: Kendisini de öğretimin bir unsuru haline getirmek.
- e) Kendi gerçekliğini öğrenmek.
- f) Demokratik katılım becerileri geliştirmek.
- g) Baskı, eşitsizlik ve adaletsizlik yapılarını sorgulamak.
- h) Dönüştürücü toplumsal eylemlere katılmak.
- i) Bilgiyi verili değil, kendi inşası olarak görebilmek.

B. TARİHSEL GEÇMİŞ, TEMELLER VE KURULUŞ

1. Kuramsal Temeller:

Eleştirel pedagojinin kuruluşunun perde arkası olan tarihsel geçmişinde Hegel ve Marx'tan başlayarak pek çok filozof, kuramcı ve Lenin gibi pratisyen politikacı vardır.

- a. **Hegel:** Hegel'in diyalektik, efendi-köle ilişkisi, bilinç, tarihsel özne, özgürleşme gibi pek çok kavramı eleştirel pedagogları, başta Freire olmak üzere esinledi. Eleştirel pedagoglar, Hegel'in bazı kavramlarını eğitime uygulayarak kullandılar. Örneğin Freire, Hegel'e dayanarak gerçekliğin durağan değil, çelişkiler aracılığıyla gelişen tarihsel bir süreç olduğunu vurguladı. Dolayısıyla öğrenciler, EP aracılığıyla, kendi deneyimleri ile toplumsal gerçeklik arasındaki çelişkileri kavrarlar. Bu çerçevede öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki tek yönlü değil, diyalektiktir ve karşılıklı dönüşüme açıktır. Özne-nesne diyalektiği bağlamında bilinç, dünyayı pasif olarak yansıtmaz, aksine onu etkin biçimde kurar. Zaten Freire'nin "problem tanımlayıcı" yaklaşımı, tarihsel özneler olarak öğretmen ve öğrencilere aktif rol yükler. Bankacı eğitim öğrenciyi nesneleştirirken EP ise özneleştirir. Özne yani öğrenci, başkası yani öğretmenler tarafından tanındığında ancak bir özbilince ulaşır. Freire bu süreci "conscientização" (en genelde değişim için bilincin eğitim aracılığıyla edinilmesi) kavramıyla belirtir. Demokratik öğretmen olarak eleştirel pedagog, diyalogik eğitimle öğrencinin sesinin çıkmasını sağlayarak pedagojik tahakküm olan otoriter ilişkilerin ortaya çıkmasını engeller. Öte yandan öğrenci kendi kültür ve kimliğine yaslandığında sistem tarafından yabancılaştırılmasının da önüne geçilmiş olunur. Örneğin öğrencinin dersler ve öğretim materyallerinde anadilini kullanabilmesi, çeşitli sorunların (yabancılaşma, travma, reddetme vb.) ortaya çıkmasını engeller. Bir başka Hegelci kavram olan "tarihsel bilinç"e göre öğrenciler

(elbette öğretmenler de), tarihsiz ve nötr değillerdir. Aksine iktidar ilişkileri ve tarihsel bağlamlar içinde üretilen bilgiye göre bir konum alarak belli bir tarihi kendi sesleriyle yazmaya çalışırlar. Bu, Freire'ye göre hem kelimeleri (words) hem de dünyayı (world) okuyarak mümkün olur. Son olarak Hegelci değilleme/olumsuzlama (negation) diyalektik bağlamda ilerlemenin motorudur. Buna göre "eleştiri", iktidar ilişkilerini olumsuzlayarak kurucu bir etken olur. Öğrenciler, diyalojik ilişkiler geliştirerek tek yönlü ve hiyerarşik otoriter ilişkilere hayır derler. Hegel'in belirlediği özgürlük veya özgürleşme hedefi, bilinçli öznenin kendini gerçekleştirmesi ve yabancılaşmayı aşmasıdır. Ancak Hegel'de özgürleşme, soyut ve idealist bir eylemken (tarihsel özne olan "tin" in yabancılaşmayı aşarak kendini "devlet" te gerçekleştirmesi) EP'de toplumsal ve politik bir pratiktir.

- b. Karl Marx:** Marx'ın yapı analizi (altyapı-üstyapı ayrımı), ideoloji çözümlemesi, iktidar saptaması, toplumsal sınıflar (burjuvazi ve proletarya) mücadelesi, ezilenlerin (işçi sınıfının) sömürülmesi, işçilerin (ezilenlerin) bilinçlenmesi, siyasal devrim, insan ve doğa anlayışı, eleştirel pedagojiye "eleştirel" bir analiz yapıp iktidarın ele geçirilmesi konusunda önemli felsefi, metodolojik ve siyasal katkılarda bulundu. Öncelikle eleştirel pedagoglar, Marx'a uygun biçimde eğitimi, tarafsız, nesnel ve pragmatik bir kurum olarak değil, toplumsal üretim ilişkilerinin bir parçası olarak ele aldılar. Yani okul, bilgi, değer ve kimlikler aracılığıyla egemen düzeni yeniden üretir. Marx'ın temel fikirlerinden biri de şuydu: "Egemen sınıfın fikirleri, toplumun egemen fikirleridir." Buna göre EP'de eğitim, egemen sınıfların ideolojilerinin hem açık hem de gizli müfredatlarının aktarım alanıdır. Bu aktarımda pozitivist ve meritokratik mantığa göre eğitimdeki doğal, nesnel ve başarı gibi kavramlar sınıfsal içerikten soyutlanıp teknik olarak ele alınır. Bu, öğrencilerde eleştirel bilincin oluşmasını engelleyen yanlış bilinç uğraklarıdır. Ancak Giroux ve Apple gibi eleştirel pedagoglar, bu yeniden

üretimin determinist ve mekanik olmadığını iddia edip okuldaki öznelerin değişim yönündeki direniş ve eylemlerini de vurguladılar. Yani Marx'daki yapı-özne gerilimi ve diyalektiği, EP'de öznelerin yapıların birer kuklası olmadığı şeklinde çözülmeye çalışıldı. Öte yandan Marx'daki emeğin kendi ürününe ve emeğine yabancılaşması fikri EP'ye şöyle uyarlanmıştır: Öğrencinin öğrenme sürecine yabancılaşmasıdır. Bilgi öğretmen ve öğrencinin kendi yaşamlarından koparılınca, her ikisi de bürokratik ve teknik bir uygulayıcı konumuna indirgenir. Bankacı eğitim modeli zaten böyle işler. Marx, tüm tarihi sınıf mücadelelerinin tarihi olarak ele almıştır. Eleştirel pedagoglar, eğitimdeki eşitsizlikleri bireysel değil, sınıfsal olarak ele alırlar çünkü okullar, sınıfsal farklılık ve eşitsizlikleri yeniden üretirler. Oysa bu sürece karşı eleştirel bilinç ve özneler direnişle karşı-hegemonya mücadelesine girerler. Bir diğer Marxist kavram olan metalaşmaya göre bilgi, kapitalist süreçler tarafından metalaştırılmıştır. Bilginin metalaştırılmasıyla şeyleştirilen pedagojik ürünler (not, diploma, performans puanı) eğitsel çıktılarının piyasa mantığına göre ölçülmesine yol açarak öğrencileri "insan" olarak değil, "ölçülebilir çıktılar" olarak ele alırlar. Buna karşı EP, eleştirel bilincin içinde yer aldığı praxis bilgi/bilinçlenme ve eylemin birleştirilmesiyle toplumsal dönüşümün yolunu açar. Marx, filozofların şimdiye değin dünyayı sadece yorumlamakla yetindiklerini ancak aslolan şeyin dünyayı değiştirmek olduğu yönündeki 11. tezi, EP için eylem ve pratiğin öne çıkarılmasını zorunlu kılmıştır. Eğitimde öğreniriz, öğrenme bilinçlenmeye yol açar, o da toplumsal dönüşüme giden yolun taşlarını döşer. O halde eleştirel pedagogların Marx'ın düşüncelerini dolaylı olarak kullandıkları söylenebilir: Gramsci (hegemonya), Frankfurt Okulu (özne), Althusser (ideolojik aygıtlar). Daha sonra neoliberal kapitalizme karşı öğretmen emeğinin sömürülmesi (artı-değer) ve vasıfsızlaştırılması (de-skilling), güvencesiz çalıştırma, bilginin metalaştırılması gibi pek çok Marksist kavram kullanılmıştır.

c. Lenin: Lenin'in siyasal mücadele, devrim ve aydınların işçi ve köylülere dışarıdan bilinç taşıması da eleştirel pedagogların birer "kamusal aydın" olarak çalışmalarında temel bir yönelim sağladı. Her ne kadar Marx kadar olmasa da Lenin'in bazı kavramları EP'de dönüştürülerek ve eğitime uyarlanarak kullanıldı. Örneğin Lenin'in sınıf bilincini ikiye ayırması (kendiliğinden/kendinde bilinç ve kendisi için/mücadeleyle kazanılan bilinç) EP'de şöyle karşılık buldu: Öğrencilerin kendiliğinden bilinci olan eğitim bilinci, eleştirel bilinçle sınıf bilincine dönüştürülür. Eğitim ve okula dair kendiliğinden bilinç, "conscientização" ile eleştirel bilince geçişi sağlar. Ancak öte yandan Lenin'in sınıf bilincini taşıyıp örgütleyen "öncü parti" kavramı eğitime uyarlanırken öğretmenler, öncü değil diyalojik partnerler (rehberler, kolaylaştırıcılar) haline getirilir. Yine teori ve pratik birlikteliği gereğince toplumsal eylem, ancak toplumsal sınıf içinde yer aldığı anda işe yarar. Lenin'deki örgütlenme ve disiplin uyarınca öğrenme, bireysel değil, kolektif bir süreç olarak ele alınır. Otorite ve disiplin, itaate değil, sorumluluğa dayanır. Bu süreçte bilgi, dışarıdan ve yukarıdan yüklenen hazır bir paket değil, bağlama ve yerelliğe göre uygulanan ve üretilen bir karakter kazanır. Lenin'de aydınlar yüklenen rol, EP'de kamusal entelektüel olarak öğretmenlere atfedilir. O halde Leninist mücadele vurgusu EP'de olduğu gibi kabul edilir ve eyleme/iradeye önemli görevler yüklenir. Bu çerçevede bilinç, örgütlenme ve praksis kavramları çok önemlidir.

d. W.E.B. Du Bois:¹ ABD'li siyah tarihçi ve araştırmacı Du Bois, eleştirel pedagojiye hayat veren pek çok fikrin öncüsü ve üreticisidir. Afrika ve ABD bağlamlarında ırk sorununa ve ayrımcılığına duyarlı eleştirel pedagoji, öncelikle ondan esinlendi. Du

¹ Frankfurt Okulu, Gramsci ve Du Bois üzerine olan kısımlar, büyük ölçüde şu eserden yararlanılarak yazıldı: Joe L. Kincheloe, *Critical Pedagogy Primer*, 2nd edition, New York, Peter Lang, ss. 46-69.

Bois, pek çok konuda ilk ve yenilikçi bir yer edindi: Köle ticaretinin önemi; eşitlik için mücadele eden bireylerin ezilen tarih ve kültürleri bir içgörü ambarı olarak görmesi; köleciliğe ve baskıya karşı mücadelede siyah ataların kullandığı yöntemlerin günümüzde ırksal tiranlığa karşı mücadelelerde bir yöntem olarak kullanıma sokulabileceği anlayışı; eğitim sistemi içinde siyah öğrencilerin güçlendirilmesi; ezilen öğrencilerin muhakeme güçlerinin geliştirilmesi; Afro-Amerikalı öğrencilerin kölecilikten ötürü “öteki” olarak konumlandırılıp kültürel bilinçlerinden soyulmaları; değer içeren bir eğitim sisteminin özbi-linci, kendini-gerçekleştirmeyi ve öz-saygıyı restore etmesi gerekliliği; ırk ve sınıfın birbirinden ayrılmazlığı; sosyo-ekonomik/politik güçlerin bir eseri olan ırkçı gettolaşma; beyazlık ve beyaz ayrıcalığı (Beyazların kamusal saygınlığı, memuriyete atamada beyazlara öncelik verilmesi, mahkemelerde beyazların ifade ve tanıklıklarına daha çok güvenilmesi, beyazların en iyi okullara gitmesi vb.); endüstrinin demokratikleştirilmesi ve ekonomik demokrasi; ırk ayrımcılığına uğrayan siyah öğrencilerin kendilerini kendi gözleriyle görmelerinin önemli olduğu ve “çifte-bilinç”. “Çifte-bilinç” veya “ikinci bakış”, kendini ötekilerin algıları üzerinden görme yeteneğidir. “Çifte-bilinç” ile araştırmacı ve ezilenler, hem anaakım toplumun gördüğü şeyleri görür hem de anaakım dışındaki bakış açılarından görebilme yeteneği kazanırlar. Bu bakış veya bilinçle eleştirel olarak eğitilen kişi, hâkim kültürün geçerli bilgisinden çok daha fazlasını bilir ve perspektif çeşitliliğini kavrar. O halde Du Bois, *soy-bilim*² ve boyunduruk altındaki bilgiler (hâkim kültür tarafından ilkel diye silinen ve/ya bilim tarafından geçersiz görülen

² Soybilim, daha sonra Foucault tarafından geliştirildi. Soybilim, kabaca, dışlanmış içerik ve anlamların hâkim bilgilere karşı yeniden başkaldırarak ortaya çıkmasını ele alır. Bu anlamda Du Bois, beyazlık çalışmaları, siyah incelemeleri gibi yeni alanları bir tür “soybilim” alanı olarak kodlar. Soybilim çalışması yapıldığında kendimizi gerçeklik ağı içindeki muhtelif noktalarda görme imkânı elde eder ve bulunduğumuz yerimize hapsedilmiş olsak bile, zor durumumuzdan kendimize değer vererek kurtulabiliriz. Bir bütün olarak eleştirel pedagojik

bilgiler), bilincin doğası, öz-bilinç, iktidar, özgürlük ve baskıya karşı direniş üzerine yaptığı özgün çalışmalarıyla eleştirel pedagojinin kurulmasına giden yolda kilometre taşı oldu.

- e. **Antonio Gramsci:** İtalyan filozof ve Komünist Partisi genel sekreteri olan Antonio Gramsci'nin, baskıcı iktidarın ve onun yarattığı, yeniden ürettiği eşitsizlikleri ele alan hegemonya kavramı ve düşüncesi, eleştirel pedagojik araştırmalarda merkezi bir kavram oldu. O halde "hegemonya", hâkim iktidarın yirminci yüzyılda sadece baskıcı güçlerin (devlet/hükümet, ordu, polis, mahkemeler vb.) fiziki kuvvetiyle değil, fakat ve aynı zamanda medya, okul, aile ve din gibi kültürel kurumların kullanılması ve böylece insanlar üzerinde tahakküm kurulmasıyla, sonuçta onların rızalarının kazanılmasıyla işlediğini ifade etmektedir. Böylece hegemonya, iktidarı anlama çabası bakımından eleştirel pedagojinin merkezi bir kavramı oldu. O halde hegemonya, halkın dünyayı egemenlerin bakış açısından görmelerini bir sağduyu haline getirmeye başlamasıyla işler ve üst-yapı kurumlarının yoğun biçimde kullanılmasıyla sürer. Hegemonyayla ezilenler üzerinde kültürel tahakküm kurulmuş olur. Marx ve Lenin, iktidarın, devletin ve üretim araçlarının yani ekonominin kontrolüyle sağlanıp sürdürüldüğünü iddia etmişlerken Gramsci, hegemonya kuramında, modern endüstriyel toplumlarda kültürün de denetim altına alınmasının gerekli olduğunu belirtti. Gramsci'ye göre kültürün yirminci yüzyılda yükselen önemi, modern toplumlarda aydınlara olan ihtiyacı da artırdı. Ona göre "organik aydınlar", hegemonyaya direnç gösteren ve yurttaşlarına kendilerinin ve toplumun tarihsel bir bilincini veren bireylerdir. "Organik aydınlar"ın karşıtı olan

teoriler, eğitim aracılığıyla bilinçlenip özgürleşmeye doğru gidilen yolda öncelikle "bilgi aktarımı"nı değil, fakat kendi hayatını bir "problem haline getirerek" (problem-posing) öğrenmek ve onu özgürlük yolunda dönüştürmeyi temel alırlar. Böyle yaparak her eleştirel pedagoğ bir biçimde soybilim yapar.

“geleneksel aydınlar” ise, hegemonik düzeni destekleyen enformasyonu oluşturmak ve bunu yaymak için çalışan ve mevcut iktidar ilişkilerini sürdüren geleneksel entelektüellerdir. Sonuç olarak “organik aydın” olarak öğretmenlerin kamusal eğitim için çalışmaları ve popüler kültürün hegemonik mücadeledeki etkisi, eleştirel pedagojik düşünce ve pratikleri önemli ölçüde güçlendirdi.

- f. **Frankfurt Okulu:** 1920’lerin başlarında Almanya’nın Frankfurt şehrinde bir grup Yahudi Alman sosyal bilimcinin kurduğu okul. Eleştirel Kuram olarak da bilinir. Öne çıkan sosyal bilimci ve teorisyenler Max Horkheimer, Theodor Adorno ve Herbert Marcuse oldu. İkinci kuşakta ise en bilinen isim Jürgen Habermas’tır. Bu kuramcılar büyük ölçüde Kant, Hegel, Marx ve Weber’e yaslanıp eleştirel bir bilim geleneği başlattılar. Ağırlıkla ikinci dünya savaşı öncesinin sosyo-politik konjonktüründe (Birinci Dünya Savaşı’nın yarattığı yıkıntılar, ekonomik depresyon, hiper enflasyon, işsizlik, grev ve protestolar, kültürün endüstrileşmesi, kitleselleşme, aklın araçsallaştırılması, bireyin çöküşü vb.) yeni bir dünyayla karşılaşıldığı sayılısıyla bu dünyanın yeni biçimlerde yorumlanması gerektiğini düşünen bu kuramcılar, hem kapitalizme hem de Marksist ortodoksiye karşı çıkıp ağırlıklıla akıl, bilinç, birey, özne, tarih, siyaset, kültür vb. analizleri yaptılar. Analizlerinde kapitalist tahakkümün yeni formlarına-burjuva kültürün zayıflaması, aklın araçsallaştırılması, kültürün endüstrileşmesi, kitlesel histeri, pozitivizmin yaygınlaşması, ampirizmin sosyal bilimleri egemenliği altına alması, artan enformasyonun önemi- dikkat çektiler. Yekpare bir bütün teşkil etmese de bu okulun çalışmaları, eleştirel pedagojiyi, altyapı-üst-yapı ayrımı, iktidar ve baskı mekanığı, epistemoloji/ontoloji, sınıf, birey, bilinç, ırk, toplumsal cinsiyet, kültür, söylem, ideoloji, din, sömürgecilik, yetenek, akıl ve pozitivizmin eleştirisi gibi pek çok alanda derinden etkiledi.

g. Lev Vygotsky: Vygotsky, bilinç ve öğrenmenin sosyal boyutu arasındaki ilişki üzerinde durdu ve bireysel yeteneklerin daima kolektif yaşam tarzlarından doğduğunu iddia etti. Ona göre biliş veya davranış, sosyal olarak, dil üzerinden dolayımlanır. Bireylerin yaşadıkları sosyal bağlam ile onların psikolojik süreçleri arasında yakın bir bağlantı vardır. Dolayısıyla bireysel biliş/davranış geniş sosyal bağlam içinde ele alınmalıdır. Bu çerçevede “yakınsak gelişim alanı” (YGA -zone of proximal development) kavramını formüle etti. YGA, öğrenmenin içinde gerçekleştiği sosyal bağlamı temsil eder. Bu sosyal bağlam, her öğrencinin öğrenme sürecinde sahip olduğu potansiyel kapsama alanını biçimlendirir. Öğretmenler, YGA’nın yardımıyla, öğrenciler arasındaki başarı farklarının nedenlerini anlayabilirler. YGA’ya göre akademik başarısızlıklarının büyük bir kısmının doğuştan (innate) bilişsel yetenekle çok az ilgisi var. Yani öğrencinin kültürel durumu çok önemlidir. Öyleyse öğretmenler, öğrencilerin bilişsel gelişimlerini etkileyen sosyal, kültürel, politik, ideolojik ve ekonomik güçleri anlamlandıırırlar. Kinche-loe’ye göre eleştirel öğretmenler, bireylerin bilinçlerinin inşa edilme biçimleri ile bunların okul eğitimiyle üretilen ilişkisini anlamaya başlayabilirler. Kısaca, benliğin başkalarıyla kurulan ilişkilerle inşa edilme yollarının farkına varılmalıdır. Özetle, Vygotsky, eğitim ile sosyal koşullar arasındaki ilişkinin kurulmasıyla ancak öğrencinin öğrenmedeki başarı ve başarısızlıklarının anlaşılabileceğini iddia ederek eleştirel pedagojinin bağlamsal analiz yapma yöntemini esinlemiştir.

2. Eleştirel Pedagojinin Kurucuları Ve Geliştiricileri³

- a. **Paulo Freire:** Eleştirel pedagoji düşüncesi, yaklaşımı ve teoris/pratiği Freire ile birlikte doğdu. Bu düşüncenin doğmasında, Freire'nin çocukluğunda Brezilya'da içlerinde yaşadığı köylülerin yaşamlarındaki yoksulluk ve baskıyı öğrenmesi belirleyici oldu. O yüzden Freire, eleştirel pedagojisini tümüyle ezilenlerin bilinçlenmeleri ve kurtuluşları üzerine kurdu. Ancak yoksul ve ezilen köylülerle ilgili çalışmaları zengin toprak sahipleri ve Brezilya ordusunu rahatsız etti, böylece 1964'teki askeri darbe sonrasında tutuklanıp hapis yattı ve 16 yıl sürecek bir zorunlu sürgüne, yurt dışına, gönderildi. Şili, ABD, İsviçre, pek çok Afrika ülkesi bu sürgünün çalışma istasyonları oldu. Freire'nin eleştirel pedagojiye yaklaşımı birkaç noktada özetlenebilir: 1) Eğitim politiktir ve eğitimci tarafsız kalamaz. Freire'ye göre tarafsız olmaya çalışan bir eğitim ve eğitimci, o toplumdaki hâkim ideolojiyi destekler.⁴ O halde derslik içinde konu seçimi bile tarafsız değildir. Örneğin kimin tarihi ve edebiyatının okutulacağı kararı, aslında kimin tarih ve edebiyatının eleneceğini de beraberinde getirir. Okuma listesinin ve metinlerin belirlenmesi, tarih ve edebiyata bakış açısı vb. hep taraflı eylemlerdir.⁵ 2) Eleştirel pedagojinin öncelikli amacı, ezilenlerin kendi yoksulluklarının nedenlerini anlayabilmelerini sağlayacak bilinçlendirmedir. Freire, eğitimle bilinç dönüşümünü *conscientização* kavramıyla ifade etti. Bu kavram, eleştirel bilince erişme edimini ifade eder. 3) Eğitim, bilgili eylem olarak

³ Freire ve diğer kurucu eleştirel pedagoğlara dair bu kısım büyük ölçüde şu eserden yararlanılarak yazıldı: Joe L. Kincheloe, *Critical Pedagogy*.Primer, 2nd edition, New York, Peter Lang, ss. 69-99.

⁴ Paulo Freire (with David Dillon), (1985). "Reading the world and reading the word: An Interview with Paulo Freire", *Language Arts* 62 (Ocak): 15-21.

⁵ Henry Giroux, *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the opposition*, Westport, Connecticut: Greenwood, Bergin-Garvey, 1983 (Türkçesi: *Eğitimde Kuram ve Direniş*, çev. Senem Demiralp, Ankara, Dost Kitabevi yay., 2014).

nitelenen “kültürel praksis” içinde yapılabilir. 4) Eleştirel eğitici/öğretmen, sadece daha iyi öğrenme iklimini hedeflemekle kalmamalı, aynı zamanda daha iyi bir toplum üreten müfredat ve eğitsel stratejilerin üretilip kullanılmasını da sağlamalıdır. 5) Bu stratejilerin en önemlisi olarak kendi keşfettiği “kodlamaları” kullandı. “Kodlama”, öğrencilerin veya öğrenenlerin kendi yaşam ve sosyal durumlarının gerçekliğini görmelerini sağlamak için kullanılan çeşitli resimler ve fotoğraflardır. Bunlar, öğrenenlerin kodların kendi hayatlarında neyi ifade ettiğini düşünmeleri için uyarıcılardır. Kodlamalar sayesinde öğrenenler, kendi yaşamları ve çektikleri zorlamaları yeni bir tarzda görmeye başlayabilirler. Bu bir halk eğitimi yolunda okuryazarlık çalışmasıdır. 6) Kodlamalar, yoksul köylüleri okuryazar kılar. Okuryazarlık sadece teknik (abeceyi öğrenmek anlamında) beceri öğrenmek değil, aynı zamanda ve daha ziyade okuma-yazmayla bilinçlenmektir. 7) Öğrenme süreci, bireysel güçlenme ve sosyal değişimden ayrılamaz. 8) Ancak egemen okul ve eğitim anlayışı (bankacı eğitim), yoksulların eğitiminde bir imkân değil, insanlıktan çıkarıcı bir engeldir. 9) Geleneksel “bankacı eğitim” modelinin yerine “problem tanımlayıcı” yaklaşımla sergilenen praksis, “özgürleştirici eylem”dir. O halde, köylülerin veya ezilenlerin kurtuluşu, bir bilinç değişimi veya içsel değişimden daha fazlasını gerektirir. 10) Özgürleşme, insanların baskının üstesinden gelmek için giriştikleri eylem içinde gerçekleşir. Özgürleşme, başka insanlarla iktidara dair bir bilinçlenme süreci içinde birlikte çalışma ve bağlanmayı içeren sosyal bir dinamiktir. 11) Eğitim sürecinde gerçeklik, “durğan oluşum” olmaktan ziyade bir “süreç” olarak kavranmalıdır. Eğitimle benlik, sürekli geliştirilmeli ve dönüştürülmelidir. Bu, ezilenlerin kendilerini artık ezenlerin değil, kendi gözlemlerinden görmelerini sağlar. Ezilenlere yönelik baskı bilinmeli veya tanınmalıdır. Ezenlerin ürettikleri mitler (örneğin siyahların beyazlar kadar başarılı olamayacağı miti), böylece boşa çıkarılmış olur. Boşa çıkarma, aynı zamanda çelişkileri kavramak

demektir. 12) Öğrenme ve varoluş (ontoloji) birbirinden ayrılmaz. Öyleyse öğrenme, öğrencilerin kendi varoluşları üzerine kurulmalıdır. Bu varoluş, öğrencilerin dünyayla etkileşimlerini, ilgilerini, deneyimlerini ve ileride ne olabileceklerine dair görüşlerdir. Öğretmen, öğrencinin bu ontolojik varoluşuna bağlanmalı ve ezilene saygı duymalı fakat ezilenleri olduğu gibi ele almamalıdır. 13) Egemen ideoloji ve iktidar biçimlerinin ezilenlerin kimlik ve deneyimlerini (ontolojik ve epistemolojik gerçekliklerini) şekillendirmesine karşı çıkılmalıdır. Kimlik ve deneyimler sabit, tamamlanmış ve mutlak değildir; süreç içinde değiştirilmeli ve geliştirilmelidir. Bunun başarılabilmesi için öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişki hiyerarşik değil, demokratik ve diyalojik olmalıdır. 14) Diyalojik eğitimde, öğretmen yönlendirici ve bilgi/deneyim anlamında otoritedir ama otoriterden değildir. Bu otoritenin temeli, öğretmenin dersliğe getirdiği bilgi ve içgörülerdir. Otoriteriyenizm öğrenci öznelliğini konu dışı olarak görür ve öğrenciye bir nesne olarak bakar zira otoriter öğretmen, öğrencilerin banka olarak algılanan kafalarına bilgi mevduatlarını yığmaya çalışır. Bu bilgi yığınının nasıl kullanılacağı öğretmenin işi değildir. Öğrencinin görevi, bu bilgiyi olduğu gibi öğrendiğini göstermek ve öğretmene değiştirmeden iade etmektir. Bankacı eğitimde öğrencinin ontolojik boyutu, öğretmenin belirleyiciliği altındadır. 15) Bankacı eğitime karşı çözüm, okuryazarlıktır (basılı sözcüğü kullanma yeteneği). Okuryazarlık öğrenciyi veya ezileni değiştirir ve harekete geçirir ki bu da onları güçlendirmiş olur. Öğrenciler, kelimeleri (*words*) ve dünyayı (*world*) okurlarken kendi gerçekliklerini de okurlar ve kendi yaşamlarını yazarlar. 16) Bu okuryazarlığa adalet ve eşitlik için “dönüştürücü eylem” eşlik etmezse, çok az yararı olur.

Freire'nin yaklaşımı bütün dünyada ilgi gördü. Kimi Afrika ülkelerinde okuryazarlık projelerinde kullanıldı ve Freire, bu sü-

reçlerde aktif görev alıp danışmanlık yaptı. Ne var ki onun yaklaşımını depolitize etmeye çalışanlar da oldu. Bu yaklaşımı iyimser ve samimice uygulamaya çalışanlar ise analitik ve kuramsal sofistikleşmeden yoksun sosyal bir eylemciliğe yol açtılar. Oysa Freire, yaklaşımını olduğu gibi alınıp kullanılmasına karşı çıktı. Daha ziyade yaklaşımının eleştirilmesini ve fikirlerinin geliştirilmesini istedi. Ancak pek çok eleştirel pedagog onun fikirlerini özenle işleyip geliştirdi, hatta çeşitli eğitim ortamlarında uyguladı.

- b. Stanley Aronowitz:** Başlıca eleştirel pedagooglardan biri olan Aronowitz, sendikal alandan geldiği için “örgütlenme”yi eleştirel bir eğitimci olarak çalıştı. Aronowitz, “örgütlenme”nin asıl olarak eleştirel bir eğitim etkinliği olduğu sayılısıyla hareket etti. Bu alanda kendini kuramın pratik kullanımlarını betimleye adanmıştı. Ona göre kuram, gizemli bir şey değil, basit bir etkinliktir. Öğrencilerine kuramın entelektüel bir yön ve haz olarak etkisinin bilincini vermeye çalıştı. Bu şekilde öğrencilerin öğrenmeyle ilgili titiz alışkanlıklar edinmeleri için uğraştı. Ona göre ABD gibi ülkelerde dönüştürücü entelektüel çalışmaların yerini, politika ve sosyal konularla ilgili araçsal bir yönlendirme almaktadır. Mesele, toplumsal eylem için eğitim bağlamında harekete geçildiğinde düşünümsel düşünceye angaje olmaktır. Kendi eleştirel pedagojisinde bilginin pratik bir niyeti olması gerektiğini öne sürdü; yani bilgi, gündelik yaşam koşullarını değiştirmeye ve iktidar problemini ele almaya yönelmelidir. Ona göre Freire’nin yaklaşımı, bir öğretim yöntemi değil, radikal demokratik bir eğitim felsefesidir. Bu felsefeye göre eğitim, politik bir pratiktir. Bu politik pratik, her şeyden önce, her tabakadan ezilenin ve sömürülenin kendi taleplerine odaklanması, kendi sosyal ve politik örgütlenme biçimlerini yaratmasıdır.

c. **Henry Giroux:** 1970'lerin sonları ve 1980'lerin başlarında yaptığı çalışmalarla eleştirel pedagoji kavramının şekillenmesini sağlayan Giroux, farklı kuramsal gelenekleri harmanlayarak eleştirel pedagoji alanını bir inceleme ve praksis alanı olarak kurdu. İki farklı bilim geleneğini yani eğitimin demokratik işlevlerini basite indirgeyici tarzda öven liberal eğitsel analizlerini ve okul eğitimini kapitalist toplumun baskıcı işlevlerine indirgeyen radikal yaklaşımları kabul etmeyip yeni bir bakış açısı geliştirdi. Kabaca, okul eğitiminin hem tahakküm hem de özgürleşme için nasıl bir imkân olabileceğini göstererek anti-determinist pozisyon aldı. O da Freire gibi, dersliklerdeki bilinçlenmenin (conscientization) mümkün olduğunu ileri sürdü. Bu yönüyle onun eleştirel pedagojisi bir "imkân söylemi"dir. Frankfurt Okulu'nun eleştirel kuramından esinlenen Giroux, hem gündelik sosyal ilişkileri hem de bu ilişkilerin bilinç ve psişe alanlarına nasıl taşındığını araştırdı. Popüler kültür içinde iktidar pratiklerinin nasıl kullanıldığını ele aldı. Ona göre popüler kültür, bir yandan kapitalist tahakkümün yeniden üretildiği bir alan idi, öte yandan özgürleşme için de bir potansiyel taşıyordu. Temel derdi, eleştirel olan bir radikal demokrasi oldu. Radikal demokrasi, eğitsel, ekonomik, politik ve kültürel alanlarda sosyal adalet, özgürlük ve eşitlikçi sosyal ilişkiler olanağını genişletme çabasını içerir. Onun eleştirel pedagojisi, radikal demokrasi imkanına yöneliktir. Bu imkana karşıt olan çeşitli güçler (ABD'nin politik gücü, determinist yaklaşımlar, pozitivizm vb.), 1980'lerin başlarında eğitimin sağ kanat tarafından kullanımında büyük bir güç edinmişti. Böylece ona göre iktidar, ideoloji ve okul eğitimi arasındaki ilişkide tarihsel bilincin krizi yoğunlaşmıştı. Bu kriz bilhassa bilim ve eğitimde pozitivizm kültürüyle (öngörü ve teknik denetime vurguyla belirlenen akıldışı akılcılık) yaygınlaşmış ve egemen bir ideolojik baskı biçimine dönüşmüştü. Bu biçim, bir metnin anlamını yorumlamadan bilgiyi öğrencilere sunmaya değin pek çok alanı

belirliyordu. Pozitivizm kültürünün teknokratik akılcılığı içinde tarihsel ve eleştirel bir şey yoktur. Pozitivist analizler yerine eğitim bağlamında dil, söylem ve arzu konularıyla ilgilendi. İktidarı, öznelere farklı deneyim ve kimliklerinin şekillenmesiyle sosyal mekanizmaları üreten somut bir dizi pratik çerçevesinde kavramsallaştırdı. “Kültürel incelemeler” çerçevesinde popüler kültürü akademik bir ilgi konusu yaptı. Ona göre popüler kültür hem güçlenme hem de güçsüzleştirmede pedagojik bir fail ve pedagojik bir lokaldir. Sonuç olarak Giroux’un ufuk açıcı kültürel analizleri olmasaydı, eleştirel pedagoji biçimlenemezdi.

- d. Michael Apple:** Hem öğretmenlikten gelen hem de öğretmen sendikasında çalışan Apple, eleştirel pedagojiye yapısal analizi kazandıran eğitimci oldu. Ağırlıklı Amerikan eğitim sistemine dair eşitsizlik analizlerinden kalkarak kapitalizmin kamusal okul sistemi üzerinde ve içinde bir iktidar dinamiği olarak nasıl işlediğini ele aldı. Ona göre okullar, kapitalist üretim ilişkilerinin yeniden üretilmesinde pay sahibi idi ama bu pay, determinist bir bakış açısıyla analiz edilemezdi yani okullar, kapitalizmi yeniden üreten bir rolde olduğu kadar direniş (resistance) ve değişim için de imkân sahibiydi.⁶ Bu yüzden ona göre okullar, kimin kültürünün eğitimde meşru olduğu ve kimin iktidar ilişkilerine yarar sağladığını göstermesi bakımından politik

⁶ Dirençle ortaya çıkan eğitimdeki değişimin dinamik veya kaynakları çok çeşitlidir: Bilinçli düşünce ve eylemden bilinçsiz ve kendiliğinden olan birçok davranışa (derse ilgisizlik, pasif kalma, sessizliğe gömülme, didaktik süreci sabote etme, asosyallik, zorbalık, konuyu yanlış anlama veya çarpıtma, öğretmene saygısızlık, standart dili kullanmama vb.). Aslında bu bilinçsiz ve kendiliğinden gibi görünen eğitimi sabote etme girişimleri sınıfsal bir nedene dayanabilir. Willis, 1970’lerde İngiltere’de bir lisede yaptığı okul araştırmasında anne-babası işçi olan haylaz öğrencilerin eğitimle kaderlerinin (sınıfsal pozisyonlarının) değişmeyeceği yani liseyi bitirseler bile anne-babaları gibi işçi olacakları düşüncesinden hareketle okul eğitimi süreçlerini nasıl sabote ettiklerini çok güzel anlatır: Paul Willis (1981). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York, NY: Columbia University Press (Türkçesi: *İşçiliği Öğrenmek. Sınıf, İşçilik Ve Eğitim: İşçi Çocukları Nasıl İşçi Oluyor?* Çev. Dâra Elhüseyni, Ankara, Heretik yay., 2016)

mücadele içinde yer alıyordu ve dolayısıyla okullar ve eğitim sistemleri teknisist bir bakış açısıyla analiz edilemezdi. 1980'lerin başlarından itibaren sağ iktidarların, eğitimde reform adı altında bilhassa öğretmen emeği üzerinden sözde gelişme adına nasıl da bir vasıfsızlaştırma (de-skilling) süreçlerini okullarda işlettiğini ele alarak eğitim ile emek arasında bağlantılar kurdu. Öte yandan müfredatların geniş ekonomik, sosyal ve kültürel dinamiklerle olan ilişkisini inceleyerek bu müfredatların iktidarı nasıl yansıttığını ele aldı.⁷ Bu iktidar analizinde sınıf, ırk ve cinsiyet boyutlarının iç içe geçtiğini ileri sürdü. Ona göre eğitim, özelleştirme ve ticarileştirme mekanizmalarıyla, bir yandan egemen sınıfların yararına çalışırken, öte yandan toplumdaki hâkim sınıf, ırk ve cinsiyet tanım ve hiyerarşilerini yeniden üretmeye soyunur. Bütün bu tanımlama ve yeniden üretim süreçleri, eşitsiz pedagojik yapılar ortaya çıkarır. Genel olarak Amerikan eğitim sisteminde kapitalist ekonomik anlayışlar ile muhafazakâr sınıfların ideolojilerinin nasıl da iç içe geçip işlediğini vurguladı. Yeni muhafazakarlık ile neoliberal kapitalist eğitim politikalarının birleşmesi, Amerikan eğitim sistemini belirledi. Ortaya çıkan “muhafazakâr restorasyon”, serbest piyasa ekonomisi içinde eğitimin özelleştirilmesiyle işleyen bir demokratik eğitime karşı saldırı haline geldi. Bu saldırıda kullanılan ideolojik unsurlar, geleneksel ailenin yüceltilişi, serbest piyasa ekonomisinin baş tacı edilmesi, Hristiyanlık temelli bir yurtseverlik ve iş çevrelerinin ekonomik talepleridir. Bütün bu yeni muhafazakâr unsurlar, okul süreçleri üzerinde tümenden kontrolü ele geçirdiler. Bu koalisyona karşı Apple, eleştirel eğitimcilerin sınıf, ırk ve cinsiyet boyutlarında birleşik bir pedagojik mücadeleye girişmeleri gerektiğini söyledi.

⁷ Bilhassa şu çalışmada: Michael Apple, *Teachers and Texts. A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*, London, Routledge, 1987 (Türkçesi: Öğretmenler ve Metinler: Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Sınıf ve İktidar İlişkileri, çev. Mediha Sarı ve Ece Yolcu, İstanbul, Yeni İnsan Yayınları, 2022).

- e. **bell hooks:** Siyah kadınların aşağılanmaları ve değersizleştirilmelerine ilişkin bir farkındalık geliştirip hem eğitsel hem de feminist bir mücadeleye giren hooks, kadın sorununda ırkçı, cinsiyetçi ve sınıfsal unsurların iç içe geçip birleşik bir güç oluşturmaya karşı siyah kadın hareketi temelli bir feminist eğitim yaklaşımı geliştirdi. Ve 1970'lerdeki kadın hareketini, kadının sömürülmesi ve ezilmesinde ırksal dinamikleri görmemekle ve feminist hareketi beyaz olmakla eleştirdi. Siyah kadınlarla çalışmalar yaparak tahakkümün kırılması yolunda adımlar attı. Ona göre sorun sadece, eril toplumsal cinsiyet önyargısı değildi; baskıcı sistem çok daha genişti. O halde erkekler ile kadınlar arasında eşit haklar istemekten daha fazlası yapılmalıydı, zira kadınları ezen sistem, cinsiyet kalıplarının ötesinde diğer baskıcı tahakküm kuran unsurları da yani ırk, sınıf, cinsellik, sömürgecilik ve toplumsal cinsiyet akslarını da içeriyordu. Öyleyse tahakkümcü ideolojiler tekil değil, çoğul idi. Formüle ettiği eleştirel feminist pedagoji, kadın sorununu merkeze yerleştirse de aynı zamanda egemen sınıf, sömürgeci ve ırkçı karşıtı idi. Eleştirel pedagojiye katkısında feminizm ve Freireci düşünceyi iç içe geçirdi. Baskıya karşı direniş eylemlerine destek verdi. Hem feminizm içinde hem de genel toplumda "beyaz üstünlükçülüğe" (*white supremacy*) karşı mücadele etti. Bu uğurda bilginin üretilme ve dersliklerde aktarılma biçimlerini iktidar bağlamında ele aldı. Sözde Amerikan demokrasisinin ideolojik tahakkümün kurulmasındaki rolünü ifşa etti. Öğretmenlere, bilinci dönüştürme ve özgürleşme konusunda egemen ideolojik yapılara karşı çağrıda bulundu.
- f. **Donaldo Macedo:** Freire'nin İngilizce çevirmeni ve yorumcusu olan Macedo, Freire ile birlikte çok önemli çalışmalara imza attı. Bu çalışmalar eleştirel pedagojinin dil, iktidar ve kültür bağlamlarında kuramsal gelişimini bilhassa okuryazarlık alanında sağladı. Freire ile birlikte yazdığı "Literacy: Reading the World and the Word" (Okuryazarlık: Dünyayı ve Sözcükleri Okumak) adlı

kitabı, okuryazarlık ve eleştirel pedagojinin “eleştirel okuryazarlık” biçimini almasını sağladı. Macedo, “eleştirel okuryazarlığı”, bir iktidar okuryazarlığı inşa etmede kullandı. İktidar okuryazarlığının öğrencilerin nasıl da aleyhine çalıştığını gösterdi. Buna göre bu iktidar okuryazarlığı, çeşitli şekillerde (bilgiyi parçalama, bağlamsal anlamayı yadsıma vd.) çalışarak insanları cahil bırakmakta ve hatta aptallaştırmaktadır. Böyle yaparak da okul bilgisi ile iktidarın işleyişi arasında bağlantılar kurulmasını engellemektedir. Macedo, eleştirel okuryazarlık, sınıf ilişkileri, toplumsal cinsiyet dinamikleri ve ırk ayrımcılığı arasında ilişki kurarak iktidarın okul bilgisi ve toplumsal pratik üzerinden nasıl çalıştığını görmemizi sağlar. Ona göre böylesi bir bakış açısı yani iktidara ilişkin bir okuryazarlık eleştirilmediği sürece, okullar statükonun araçları olmaya devam edecektir. Öyleyse eleştirel okuryazarlık özgürleşimci bir okuryazarlık biçimidir. Özgürleşimci çünkü bu okuryazarlık, öğrencileri kendi tarih, deneyim ve kültürlerine dair bilgili kılarak bilinçlendirir. Bu bilinçlenmeyle öğrenciler, bir yandan egemen iktidarın kültürel ve eğitsel kodlarını öğrenirler, öte yandan kim olduklarını anlarlar. Kendini tanıma, kendi tarihini inşa etmede ilk adımdır.

- g. Peter McLaren:** Eğitimdeki kariyerine Kanada’da bir ilkokul öğretmeni olarak başlayan McLaren, 1980’de yazdığı ve bir tür öğretmenin okul günlüğü olan önemli eseriyle (*Cries From the Corridor: The New Suburban Ghettoes*-Okuldan Yükselen Çığlıklar: Yeni Banliyö Gettoları) ünlendi. Bu kitap Kanada’da “best-seller” oldu zira kitabı, bu ülkede kenar mahalle okulları üzerine ulusal bir tartışma başlattı. Ardından diğer akademik çalışmalarında okulları daha yakından analiz ederek bu yapının değişmesi için öğretmenlerin bir praksis felsefesine bağlanmaları gerektiğini ileri sürdü. Kendisi de yıllar içinde uluslararası alanda enternasyonalist bir aktivist rolünde eleştirel bilgilendi-

rici çalışmalar yaptı, böylece tüm dünyada tanındı. Çalışmalarında Marksizm, feminizm, postmodernizm, Latin Amerika incelemeleri ve eleştirel eğitimi kullanan McLaren, bilhassa Bush ve sonrası iktidar yapısının Amerikan toplumunda ırk, sınıf ve cinsiyet üzerinden nasıl da yeni eşitsizlikler ürettiğini ele aldı. *“Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education”* (Okul Yaşamı: Eğitimin Temellerindeki Eleştirel Pedagojiye Giriş) adlı çalışması eleştirel pedagojinin gelişmesinde önemli bir adım oldu. Teorik düşüncelerini ve politik analizlerini bir eğitsel praksis geliştirmek için kullandı; bu uğurda tüm dünyayı dolaştı. Böylece derslik içine kapanıp dar eğitime odaklanmak yerine tüm geniş politik ve sosyo-ekonomik süreçlerin anlaşılmasına odaklandı. Irkçılık karşıtı çok kültürlü eğitimi, beyaz üstünlüğüne karşı direniş biçimlerini ve sınıfsal kurtuluş yolunda emeğin enternasyonal mücadelesini vurguladı. Baskı ve sömürüye karşı net ve etkili tavır aldığı için Bush sonrasında hedefe konuldu. McLaren aslında bir eleştirel pedagoğdan ziyade “devrimci eleştirel eğitimci”dir. Küba ve Latin Amerika devrimlerine açık destek vererek eleştirel eğitimcileri, kendi korunaklı alanlarından (okul dersliği, üniversite amfisi vb.) çıkıp sermayeye karşı genel bir mücadelede yer almaya çağırdı. Çünkü ona göre şirketleşme, özelleştirme, yeni muhafazakarlık gibi süreçler kamusal yaşamı tehdit etmektedir. Örneğin hükümetler, bütçelerini kamusal sorunları çözmek yerine şirketlerin yatırım ve harcamalarına ayırmaktadır. Küreselleşen kapitalizm dünyanın her yanında hegemonik bir güç olduysa, buna karşı enternasyonal bir mücadele verilmelidir.

- h. Ira Shor:** Amerikalı Shor’un eleştirel pedagojisi, Freire’ci yaklaşımın Kuzey Amerika’nın dersliklerinde uygulamasının en etkili örneğini oluşturdu. Bu yüzden eleştirel pedagojiye daha ziyade uygulama katkısı çok değerli olarak bulundu. “Güçlendirme pedagoji”si demokratik bir eğitim biçimi üretmede pratik açıdan çok önemli bir yeni kulvar açtı. Shor, “güçlendiren eğitimi bireysel ve toplumsal değişim için eleştirel-demokratik

bir pedagoji olarak gördü.⁸ Eleştirel eğitimin güçlendirdiği öğrenciler, güçlü beceriler, sorgulama alışkanlığı, eleştirel merak geliştirirler. Kendi kişisel gelişimlerinin hayatla olan bağlarını kurarlar ve birer toplumsal eleştirmen olurlar. Kincheloe'ye göre Shor'un pratisyen yaklaşımı, ezilen sınıfların sömürülmelerine son verme biçimleri, sosyal yapıların kendilerini dersliklerin gündelik yaşamı içinde yeniden üretme tarzı ve otoritenin yoksulları yönetme süreçlerini incelemeye dâhil ederek öğrencilerin bilinçlenmeleri ve özgürleşmeleri yolunda çok önemli bir rol oynadı. Kabaca o, diyalojik bir pedagoji çağrısı yaptı ve derslerinde bu çağrının gereğini yerine getirdi. Diyalojik pedagojiye öğrencilerin deneyimleriyle yani derste verdikleri yanıtlarla başlayarak onların sınıfta etkin olmalarını ve eleştirel bir söylem geliştirilmesinde rol almalarını sağlamaya çalıştı. Bu şekilde “bankacı eğitim” formlarına yani merkezîyetçi, hiyerarşik ve otoriter öğretme biçimlerine karşı öğretmen ve öğrenciler arası etkileşimle ortak, diyalojik forum oluşturmaya yöneldi. Ona göre böylesi bir pedagoji, öğretmen-merkezli ve otoriteryen öğretim formunu onaylamaz ve onun yerine diyalojik formu geçirir, statü-konun sorgulanmasına odaklanarak öğretimin demokratik boyutunu temsil eder.

Shor, derslerinde ve dersliklerinde bilginin telkinle değil, öğrencilerin inşasıyla üretilmesine önem verdi. Bu inşayla öğrenciler, ders konuları ve deneyimlerine dair takip ettikleri yorum ve bilgilerle kendi düşüncelerini ifade edebilirler. Bu durum, öğrencilerin derslikteki ontolojik konumunu epistemolojik bir düzlemde ifade edebilmelerini sağlar. Öğretmenin derslikteki eleştirel konumu ve öğrencilerin inşaya soyunmaları, Shor'un “üçüncü dil” dediği durumun oluşmasına yol açar. Bu dil, hem öğrencilerin akademik dilinden hem de öğrencilerin gündelik yaşam dilinden farklıdır. Kincheloe'ye

⁸ Ira Shor, Güçlendiren Eğitim. Toplumsal Değişim İçin Eleştirel Öğretim, çev. Pınar Dinçkurt, İstanbul, Pedagoji Yayınları, 2023, s. 26.

göre “üçüncü dil”, dersliklerin canlı dünyası içinde üretilen düşünme ve konuşma biçimlerinin bir sentezi olarak inşa edilmiş eleştirel bir dildir. Bu dil, hem çatışmanın hem de işbirliğinin dilidir. Melez bir üründür. “Üçüncü dil” ile öğrenciler pasif alıcı ve öğretmenler de bilgi aktarıcısı rolünden kurtulurlar. Öğretmenler, Shor’un kendisi de öyle, bu süreçte eksiklik ve yanlışlıklarını kabul edip gelişmeye açık olmalıdır. Zira aslında hem öğrenciler hem de öğretmenlerin, dersliklerin altını oyan hegemonik kültüre karşı gelmeleri hiç de kolay değil. Her iki taraf da derslik içinde bu hegemonyanın oluşmasını engellemek için birer eleştirel fail olarak düşünüp uygulamaya geçmede yeni stratejiler bulmalıdır. Ancak bu şekilde öğrenciler güçlendirilmiş fail haline gelirler. Öğretmenler de demokratik faillere dönüşürler. Bu süreçte sosyal eleştiri, her iki tarafın bireysel bilinçlerinin demokratikleşmesini sağlar.

- i. **Antonia Darder:** Puerto Riko ve işçi sınıfı kökenli bir aileden gelen ve yaşamının ilk yirmi yılı yoksulluk içinde geçen Darder’ın eleştirel pedagojiye kurucu ve geliştirici olarak pek çok noktada katkısı oldu. Irkçılık, sınıf, toplumsal cinsiyet, çift kültürlü dersliklerde eğitim, anadilinde eğitim, demokratik derslik, kadın sorunu, öğretmenlik gibi alanlarda, Freire’ci bakışı baz alarak yaptığı analizler çok değerli olarak görülür. Üç çocuklu bekar bir anne olarak çalışmalarına 1970’lerin başlarında bir kolejde başladı. Kincheloe’ye göre Darder, önce pediatrik hemşire ve ardından yoksul ve işçi sınıfı kökenli İspanyolca konuşan ailelerle çalışan lisanslı bir psikoterapist oldu. Bu çalışmalarında kendi kaderini belirleme ve toplumsal güçlendirmeyi merkeze aldı. Bu süreçte başta Freire olmak üzere Giroux, McLaren, Macedo ve Shor gibi eleştirel pedagoglarla tanıştı, toplumsal mücadelelerde yer aldı. Ardından çalışmalarında ezilen kültür ve kimlikler, baskı altına alınan anadilleri ve eğitim sistemleriyle ilgilenmeye başladı. Editörlerinden biri olduğu *“The Critical Pedagogy Reader”* tüm dünyada ses getirdi. 1991’de yayımladığı *“Culture and*

Power in the Classroom” (Derslik İçinde Kültür ve İktidar) adlı çalışmasında eğitimde kültür ve iktidar arasındaki ilişkinin eleştirel analizine girişti. “*Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love*” (Paulo Freire’yi Yeniden Keşfetmek: Bir Sevgi Pedagojisi) adlı kitabı, Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği tarafından 2001-2002 dönemi müfredatında seçkin bir kitap olarak gösterildi. Bu ve diğer çalışmalarında Freire’yi anlamaya ve anlatmaya çalıştı. Çalışmalarında genelde kapitalist, ırkçı ve eril hegemonik iktidarlara karşı çıktı. Eğitim hakları, eril söylem, beyaz tahakkümü, ırkçılığın ABD gibi kapitalist toplumlarda nasıl işlediğinin yanı sıra, kadın sorunları, göçmen hakları, çift dilli eğitim ve ezilenlerin marjinalleştirilmelerini analiz etti. Çeşitli taban hareketi mücadelelerine aktif biçimde katıldı, eleştirel bir okul görüşü oluşturmaya ve ilerici öğretmen örgütlenmesini kurmaya çalıştı. Onun toplumsal mücadelelerdeki aktif tutumu, eleştirel bilim insanlarını, okulların konforlu bölgelerinden çıkmaya ve baskıcı biçimleri dönüştürmeye çağırdı.

- j. **Shirley Steinberg:** Steinberg, eleştirel pedagojisini diyalog bazlı doğaçlama tiyatroyla tanımladı. Yani eleştirel pedagojiyi tiyatroya diyalog üzerinden uyarladı. Akademisyen olmadan önce bir lise drama öğretmeni olan Steinberg, geleneksel senaryo tabanlı performansı terk edip öğrenceleriyle kolektif bir ortamda çalışmaya dayalı yaklaşıma geçti. Üç esin kaynağı oldu: Keith Johnston’un Tiyatro Sporu kavramı, Augusto Boal’ın Ezilenlerin Tiyatrosu ve Freire’nin eleştirel pedagojisi. Steinberg, öğrencileriyle birlikte sosyal olarak bilinçli ve özyaşama dayalı tiyatrosal “estiyaptılar”ı (*Happenings*) geliştirdi. Kincheloe’ye göre Steinberg’in ilk performansı/estiyaptısı olan “*An Anthology of Girls*”, Alberta, Lethbridge’deki “Uluslararası Kızlar, Kadınlar ve Üstün Zekâlılar” (Giftedness) Konferansı’nda 1986’da gerçekleşti ve süreç içinde dramasını/tiyatrosunu sosyal bilinç ve değişimi sağlamaya yönelik olarak okullarda ve topluluklarda kullandı. Eşi olan müteveffa Kincheloe, Steinberg’in yaklaşımının teorik

konumlanışını şöyle açıkladı: “Steinberg’in kendi araştırması, feminist konumsallık düşüncesi, William Pinar’ın otobiyografi düşüncesini ve kendi popüler kültürünün nükteli (komik) yorumlarını birleştirirken genişlemeye başladı. Araştırmalarında sıradışı, postmodern, Catskillish bir yaklaşımla yazan Steinberg, araştırma brikolajı (yaptakçılık) düşüncesini benimsedi (O, benim brikolaj düşüncemi derinden şekillendirdi) zira o, araştırdığı yapının (artifact) düzeylerinin örtüsünü kaldırdı. Onun bilhassa kinderculture düşüncesi, çocukluğa ilişkin müfredatın, en çok çocukları ve gençliği çevreleyen kültürel metinlerden etkilendiğini ileri sürer. O, çok kültürlü eğitim ve çeşitlilik içinde yer alan çalışmalarıyla, *“Multi/intercultural Conversations: A Reader”* (2001) adlı yayına hazırlanan son çalışmasının alana katkısıyla da iyi tanınır.” Steinberg, kurucusu ve kıdemli editörü olduğu *“Taboo: The Journal of Culture and Education”* adlı dergide hem sanatsal açıdan radikal hem de kuramsal çalışmalar üretmeleri için gençlik ve lisansüstü öğrenciler dâhil, marjinalleştirilmiş yazarları teşvik etmeye devam etmektedir. Son çalışmaları ise eleştirel pedagojinin kültürel çalışmalarla hem formal hem de informal eğitsel çevrelerde birleştirilmesine odaklanmaktadır.

- k. Peter Mayo:** Maltalı halk eğitim profesörü Mayo, Kanada’da lisansüstü eğitim aldığı sırada tanıştığı eleştirel pedagojiyi, başta yetişkin eğitimi olmak üzere, eğitim sosyolojisi, karşılaştırmalı ve uluslararası eğitim, kültürel teori ve postkolonyalizm, Gramsci üzerinden Freire okuması, İtalyan eleştirel eğitim geleneği ve eleştirel/alternatif müze okuması üzerinden yaptığı çalışmalarda zenginleştirdi. Bilhassa müze eğitimi ve kültür politikaları arasında kurduğu bağlantılarla müze sergiciliğini sınıf, kimlik ve kültür bağlamlarında ele aldı. Mayo, çağdaş dünyadaki yapısal sorunları (neoliberal kapitalizm, göç ve göçmenlik, yetişkin eğitimi, yoksulluk, eşitsizlik ve sosyal adalet vd.) eleştirel pedagoji çerçevesinde yeniden yorumladı ve kamusal eğiti-

min önemini vurguladı. Freireci perspektif içinde çalışarak, kapitalist toplumlardaki yapısal eşitsizlikleri, piyasa mantığının eğitime negatif etkisini ve hak temelli eğitim perspektiflerinin kamusal/demokratik felsefe açısından önemini ele aldı. Freire'nin kültür, kimlik ve bilinçlenme eksenli problem tanımlayıcı modelini sadece okul bazındaki dönüşümlerle değil, geniş güçlerle de (toplumsal hareketler, sendikalar, yetişkin eğitimi sistemleri, toplumsal katılım güçleri) ilişkilendirdi. En önemli katkısı, yetişkin eğitimi eleştirel pedagojiyle birleştirmesi veya yeniden yorumlamasıdır. Freire'nin eğitim felsefesi doğrultusunda yetişkin eğitiminin sadece pratik ve teknik bir beceri kazanma işi değil, aynı zamanda kolektif bilinç geliştirme aracı olduğunu ileri sürdü. Ona göre eleştirel bir yetişkin eğitimi, topluluk temelli bir öğrenmeye dayanmalıdır; bu şekilde yetişkin eğitimi, dayanışma ve demokratik katılımın güçlendirilmesinde eleştirel bir araç haline gelir. Dolayısıyla Mayo için asıl mesele, yaşam boyu sürecek bir yetişkin eğitiminin özgürleştirici bir niteliğe nasıl sahip olacağıdır. Bu süreçte üniversite akademisyenleri ve öğretmenler kamusal entelektüel rolü oynamalıdır ki bu görüş, onda Gramsci'nin etkisini gösterir. Mayo, Malta kimliğinden dolayı eleştirel pedagojisini geniş ölçekte bir Akdenizlilik kimliği üzerine oturtmuş ve kültürel tahakküm, kimlik ve göçmenlik politikalarını postkolonyalizm perspektifinde ele almıştır.

C. FELSEFE

Eleştirel pedagoji (EP), Paulo Freire'nin dediği gibi hiyerarşik, kapıpcı ve resmi "bilgi aktarımı"na dayalı bir "bankacı eğitim" yaklaşımı değil, aksine "problem oluşturun" (*problem-posing*) bir yöntemle bireyin, kendi toplumsal gerçekliğinin sorunlu (sömürücü, yoksullaştırıcı, manipüle edici, doktriner vb.) yapısını fark etmesini sağlayıp onun toplumsal/kamusal çözümler üretmesini mümkün kılan bir bilinçlendirici (*conscientização*)⁹ eğitim yaklaşımıdır. EP, pek çok bakımdan geleneksel eğitim karşıtıdır. Freire'nin yaklaşımına göre iki farklı eğitim yaklaşımı arasındaki ayrımlar Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1'de çeşitli parametrelere göre mukayesesi yapılan her iki yaklaşım arasındaki farklar sadece eğitimle ilgili değildir; aksine tüm bir dünya görüşü, felsefe ve yaklaşımlara dair farklılıkların altını çizmektedir. Muhafazakâr, idealist, romantik gibi geleneksel yaklaşımlarda eğitimde eğiticiye biçilen rol, mutlak, kesin ve belirleyiciyken eleştirel pedagojide ise göreceli/bağlamsal, esnek ve olasılıkçıdır. Dolayısıyla geleneksel yaklaşımda bilgi verili şemalar içinde ideolojik olarak belirlenmiş yapı ve içeriği ile egemen güç veya iktidar ilişkilerini olduğu gibi yeniden üretmeye yönelirken, eleştirel pedagojide bilgi derslik içinde ve diğer eğitici ortamlarda ve süreç içinde diyalog ve katılıma dayalı demokratik yönetim formları içinde, ucu açık, esnek ve değişken biçimlerde üretilir. Bu anlamıyla eleştirel pedagojide bireyin eğitilmesi, sorumlu, dayanışmacı ve işbirliğine dayalı öznel kategorileri nesneleştirmeden anlamaya ve üretmeye dayalı bir süreçte gerçekleştirilir. Yukarıdan ve otoriter olarak belirlenen konumlanış itibarıyla geleneksel pedagojilerde bireye inisiyatif, özdeşünümSELLİK ve inşa imkânı tanınmazken eleştirel pedagojide öğretmen ve öğrenci kategorileri iç içe geçip eğitim ve öğretim bir kolektif eyleme dönüşür. Dolayısıyla geleneksel yaklaşımlarda düzene mutlak uyum, eleştirel

⁹ Freire'nin temel kavramlarından biri olan "conscientização", öğrenenlerin EP sürecinde kendilerinin yaşadıkları sosyo-ekonomik çelişkileri kavrayarak bunlara karşı hareket geçme sürecinde bir bilinçlenmeyi ve bu bilinçlenmeye dair bir öğrenme sürecini ifade eder.

pedagojide ise düzenin eleştirisi ve sorgulanması temelinde aşılması ve demokratik bir eğitim sisteminin inşası yer alır.

Tablo 1: Geleneksel ve eleştirel eğitim yaklaşımları

Başlıklar	Geleneksel Eğitim	Eleştirel Pedagoji
Öğretim	Öğretmen öğretir ve öğrenci ders alır-monolog esastır	Diyaloga dayalı ortak öğretim-di-yalojik yaklaşım esastır
Bilme	Öğretmen her şeyi bilir, öğrenciler hiçbir şey bilmez	Öğrenci bilgisi ve deneyimi esas alınır
Düşünme	Öğretmen düşünür, öğrenciler hakkında düşünülür	Birlikte düşünme
Konuşma	Öğretmen konuşur, öğrenciler uslu uslu dinlerler	Öğrencinin sesi ve konuşması, öğretmeninki kadar işe katılır
Disiplin	Öğretmen disipline eder, öğrenciler disipline sokulur	Katılım, tartışma ve özgürlük ön plandadır
Uygulama	Öğretmen seçer ve seçimini uygular, öğrenciler buna uyar	Seçimler birlikte ve ortaklaşa yapılır
Müfredat	Öğretmen müfredatı seçer ve (kendilerine danışılmayan) öğrenciler buna uyar	Müfredat, öğrencilerin konumlarına bağlı olarak birlikte üretilir ¹⁰
Otorite	Öğretmen kendi bilgi ve meslek otoritesini öğrencilerin özgürlüğünün karşısı olarak öne sürer	Otorite demokratikleştirilir ve paylaşılır
Özne/nesne	Öğretmen öğrenme sürecinin öznesi, öğrenciler ise sadece nesnesidirler	Öğrenci aktif özne ve üreticidir
Sorgulama	Değerlere olduğu gibi uyulur	Değerler gerektiğinde sorgulanır
Başarı	Notla ölçülür	Farkındalık, dayanışma ve dönüşümle tüm öğretim süreci ölçülür

¹⁰ Shor, eleştirel öğretmenin ders planlarını, öğrenme yöntemlerini, kişisel deneyimlerini ve akademik bilgisini sınıfa getirebileceğini ancak müfredatı öğrencilerle birlikte tartışacağını ve öğrencilerin dilleri, temaları ve anlayışlarıyla derse başlayacağını belirtir. Zira ona göre demokratik olmak, konuyu öğrencilerin kültürü, ilgi alanları, ihtiyaçları, söylemleri, kapasiteleri ve algılarıyla yönlendirmek anlamına gelmektedir. Bu şekilde öğrencilerin bireysellikleri, daha geniş tarihsel ve toplumsal sorunlarla bağdaştırılmış olunur (Shor, Güçlendiren Eğitim, s. 27). Rousseau'dan Dewey'e değin modern eğitim tarihi aslında öğretmen (otorite) merkezli eğitimden öğrenci (aktif) merkezli öğretime geçişin tarihidir. Öğrencilerin ilgi, kapasite, deneyim, bilgi, potansiyellerinin eğitim süreçlerinin merkezine alınması, onları pasiflikten aktif kılmaya iten süreçleri anlatır. Mesele, pasifliğin öğrenci katılımıyla aşılmasıdır. Dolayısıyla öğrenme süreçleri demokratikleştikçe, öğrencilerin de öğrenme verimliliği artar.

Eleştirel pedagojinin felsefesi, pratiğe ve çözüme yöneliktir. Teori, pratiğin bir aracı değil, gerçekliğin anlaşılıp dönüştürülmesinde pratikle iç içe geçip kaynaşan bir unsurdur. Teori ve pratik, aşamalı bir eylem planından ziyade iç içe geçirilip yeni bir durum yani “praksis”i oluşturur. Eleştirel pedagoji bir praksis felsefeye dayanır. Pragmatik değil ama pratik felsefe, belirlenen sorunsal alanlardaki engelleri aşacak çözümler önerir. Tablo 2’de belirlediğimiz temel sorunsal alanlar, pedagojideki hem teorik hem de pratik alanları göstermektedir. Engeller aslında geleneksel eğitim sistemlerinin yarattığı sorunlardır. Örneğin otoriter okul kültürü ortamı, eleştirel pedagojide yeni, katılımcı ve diyaloga dayalı kolektivitelerle (demokratik okul meclisleri, öğretmen dayanışması ağı, pedagojik işbirliği grupları) ile çözülür. Genelde EP, müfredat baskısı, otoriter disiplin, zaman ve kaynak eksikliği, tekdilli eğitim, derslik bazlı öğretim gibi engelleri aşmada demokratik, farklılık bazlı ve çoğulcu yöntemleri kullanarak bir esneklik ve çeşitlilik sağlar.

Tablo 2: Eğitimde karşılaşılabilecek engeller ve çözüm önerileri

Sorunsal Alanlar	Engeller	Çözümler
Ortam	Otoriter okul kültürü	Demokratik okul meclisleri, öğretmen dayanışması ağı, pedagojik işbirliği grupları
İçerik	Müfredat baskısı	Konuları öğrencilerin yaşamıyla ilişkilendirerek esnetme
Beklenti	Ailelerin “disiplin” beklentisi	Eleştirel eğitimin çocuklara kazandırdığı sorumluluk bilincini anlatmak
Kaynak	Zaman ve kaynak eksikliği	Ortak üretim, gönüllü ağları, yerel topluluklarla işbirliği
Dil	Tek dilli eğitim	Anadiline dayalı veya çok dilli eğitim ortamları
Öğretim	Sadece derslik bazlı	Çok mekanlı öğrenim ortamları (derslik, atölye, mahalle, işyeri, doğa vb.)

D. İLKELER

- a) *Demokratik düşünme*: EP felsefesi ve pratiği, düşüncede mutlak belirlenmişlik, güç ilişkileri ve ayrımcılık ortamlarına karşı demokratik tahayyül ve eylemlere dayanır. Eğitim ortamlarında her türlü konu tartışılabilir. Düşünmeyi ketleyen engeller aşılır.
- b) *Kimliklere saygı duyma*: Ezen kimliklere karşı ezilen kimlikler, EP'nin eğitilecek değil, birlikte öğrenilecek ve farkındalık yaratılacak temel unsurlardır. Kimlikler, ne aşağılanır ne de dışlanır; özcü değil, bağlamsal ve esnek yaklaşılan kimlikler, demokratik biçimde yaşam için bir öğrenim konusu yapılır.
- c) *Kültürel farkların tanınması ve kapsayıcılık*: Bütün ezilen, dışlanan ve ayrımcılığa uğrayan kültürlerin farklı yönleri hem kapsanır hem de tehdit değil, demokratikleşme açısından bir zenginlik kaynağı olarak kabul edilir. Her öğrencinin kimliği eğitim ortamlarında her türlü eğitim materyalinde temsil edilir.
- d) *Demokratik katılım*: Dewey, katılımı sınıfta demokrasinin ve öğrenmenin bulunduğu nokta olarak tanımladı. Bu yüzden katılım, öğrencilerin bilgi kazanmaları ve yurttaş olarak gelişmeleri için pedagojik ve politik bir araçtır. Dewey'e göre politik bakımdan katılım, öğrenciler amaç ve anlamlar inşa ettiğinde demokratiktir. Kişinin aktifliği anlam oluşturarak, hedefleri dile getirecek, planları yürüterek ve sonuçları değerlendirerek mümkün olabilir. Dolayısıyla katılım, geleneksel öğretim biçimlerinin (verileni ezberleme, mutad becerileri tekrarlama, standart testlere katılma vb.) tam karşısıdır.¹¹ Demokratik katılımı öğrenciler şunu öğrenirler: Eğitim, öğrencilerin kendilerine uygulanan bir şey değil, kendi gerçekleştirdikleri bir şeydir.¹²
- e) *Diyalog temelli öğrenme*: Bilginin birlikte üretilmesi, deneyimlerin ortak paylaşılması, çözüm için işbirliğine gidilmesidir.

¹¹ Shor, Güçlendiren Eğitim, s. 28-29.

¹² Shor, yage, s. 31.

- f) *Toplumsal duyarlılık*: Eğitimin içeriğinin öğrencilerin yaşadıkları sosyo-ekonomik gerçeklikle ilişkilendirilmesidir. Eğitimde her sorun toplumsal duyarlılıkla ele alınır.
- g) *Eşitlik ve adalet*: Öğrencilerin toplumsal sınıf, cinsiyet, dil, kültür, kimlik, tarih, özgeçmiş, aile ve eğitim/beceri düzeylerine duyarlı bir eğitim/okul ortamı, materyal içeriği ve yöntemlerin oluşturulması, eşitlik ve adaleti sağlar.
- h) *Yaratıcı çalışma*: Süreç içindeki çalışmaların yenilikçi ve yaratıcı olmasıdır.
- i) *Özdüşünümsel uygulama*: Her öğretmenin/öğrencinin, kendi konumunu ve öğrenme sürecini eleştirel biçimde değerlendirmesidir.
- j) *Öğrenci sesine yer açmak*: Geleneksel eğitimde sesleri kısılan, konuşmalarına izin verilmeyen öğrencilerin kendi seslerini bulabilmeleri için konuşmalarına çok önem verilir. Susup dinlemek yerine konuşarak katılmak, EP’de ilkesel esastır.

E. METODOLOJİ

EP'nin metodolojisinin bazı özellikleri vardır. Bunlar şöyle özetlenebilir:

- 1) *Teori ve pratiğin, yöntemlerin oluşturulması ve tekniklerin belirlenmesinde ya da yeniden inşasında aşamalı olarak kullanılması değil, iç içe geçirilmesi*: Bu şekilde geleneksel pozitivist teori ve pratik ayrılığı (ve buna dayalı zihin ve beden ayrılığından başlayan Descartesçi düalist/ikici bakış açısı) aşılır.
- 2) *Yöntem ve tekniklerin “saha”da yeniden düzenlenmesi*: Geleneksel beyaz (İrk) üstünlüğü, Avrupa-merkezci, rasyonalist ve pozitivist, Batıcı yönetsel yaklaşımın teorik mekân (Batılı üniversiteler, araştırma kurumları, üstün akılcı konum vb.) bazlı yöntem üretme geleneği bir tarafa bırakılıp “saha”da (antropolojik gözlem lokalinden eğitim ortamlarına değin) “nesneleştirilmek” yerine “özne” olarak görülen ezilenlerin bakış açısı, tarihsellik, deneyim, kimlik ve bilgilerinin işe katılıp yöntemin uygulama öncesi, esnası ve sonrasında belirlenmesi ve değiştirilmesi, EP'nin yönetsel yaklaşımıdır.
- 3) *Çoğul metodoloji*: EP, bir/tek, mutlak ve üstünlükçü yöntem yerine birden fazla yöntem ve teknik kullanır. Dolayısıyla dar determinist “neden-sonuç” korelasyonu yerine “nedenler-sonuçlar” yaklaşımı geçirilir. EP'nin yöntem ve teknikleri duruma göre artırılabilir ve zenginleştirilebilir.
- 4) *Katılımcı metodoloji*: EP'de yöntem ve teknikler, öğreten ve öğrenenlerin birlikte, işbirliğine dayalı ve dayanışmalarıyla üretilir. Tekil örnekler bazen yeni bir yöntem yaratılmasına yol açabilir.
- 5) *Büyük veri yerine, tekil örnek yaklaşımı*: Aşırı pozitivist nicel yaklaşımların büyük veri üretmelerine yol açan kaynaklarla (sayı, istatistik, grafik, oran vb.) yapılan belirleme ve projeksiyon çalışmaları yerine tikel örneklerin zengin, farklı ve çeşitli durumları, yöntem ve teknik oluşturmada veya seçmede baz alınır. Bu yüzden EP'de çok değişik yöntemler kullanılır. Burada ilk amaç, hedef

veya refleks, saf ve sadece bilim üretmek yerine, sosyal sorunları çözecek bilim ve pedagojik pratik üretmektir.

Bu çerçevede EP’de kullanılan temel yöntem ve tekniklere dair geliştirdiğimiz şematik çerçeveyi Tablo 3’de şöyle belirttik:

Tablo 3: Eleştirel Pedagojik Uygulamalarda Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Kesişimsel Şeması

BAĞLAM	ANALİTİK	ORTAM	SAHA	DERSLİK
TEORİK	Metin Çözümleme	Tarihsel Analiz	Eleştirel Gazete	Gelişimsel yazma süreci
GÖZLEMSEL	Problem kurma (problem-posing)	Sözlü Tarih	Katılımlı araştırma	Kolektif gözlem
PERFORMATİF ¹³	Rol Değiştirme	Sahneleme	Katılım	Sessiz Diyalog
DENEYİMSEL	Kendini inceleme/sorgulama (self-reflection)	Her türlü eğitim mekanının deneyim için baz alınması	Her türlü eğitim mekânında yaratıcı performanslar	Öğrenci günlükleri
MEKÂNSAL	Sözlü tarih	Eleştirel Öğrenci Kulüpleri (İnsan hakları, cinsiyet eşitliği, anadilinde eğitim, ekoloji vb.)	Toplumsal Haritalama	Dersliğin demokratik kullanımı
PEDAGOJİK	Eleştirel soru sorma	Toplumsal bilinç atölyeleri	Toplumsal farkındalığı artırma	Medya Okuryazarlığı
DİDAKTİK	Bireysel	Deneyimler	Çeşitli eğitim mekanları	Yaratıcı Drama ¹⁴
KOLEKTİF	Eleştirel diyalog	Proje grupları	Topluluk-tabanlı öğrenme (örneğin Freireci Kültür Çemberleri)	Grup tartışması

¹³ Burada “performatif” daha ziyade öğrencilerin performans göstermesini ifade ediyor. Öğrencilerin okulda performans göstermeyi reddetmelerinin iyi bilinen göstergeleri (derse katılmama, pasif izleyicilik, düşük motivasyon, başarısız sınav sonuçları, disiplin problemleri vb.) aslında “yetersiz katılım→düşük performans” ilişkisini gösterir. Düşük performans haliyle düşük başarıya yol açar. Performans aslında öğretim yöntemlerinin artırılması ve çeşitlendirilmesi, zenginleştirilmesiyle de bir bakıma ilişkilendirilebilir.

¹⁴ Yaratıcı dramada kullanılan yöntem ve tekniklerin yanı sıra bu alanın düşünce ve kuramlarının EP ile büyük ölçüde tutarlı ve paralel olduğu söylenebilir. Yakın zamanda yayımlanan Mete Akoğuz’un çalışması, hem yaratıcı dramının teorik ve tarihsel arka planı hem de verdiği etkinlik örnekleriyle son derece yararlı bir kaynaktır: Mete Akoğuz, Yaratıcı Drama, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 2025.

Tablo 3'deki yöntem ve teknikler şöyle açıklanabilir:

TEORİK: Analitik olarak metin çözümleme, eğitim ortamlarına getirilen her türlü metni (matbu yazılar, resim veya görseller, işaretler vb.) kapsar. Metinler analitik açıdan analiz edilerek neyi ifade ettiği anlaşılmaya çalışılır. Tarihsel analiz ise bir eğitim ortamıdır; matbu metinden bir şehrin, topluluğun, ilişkiler ağının, mekân ve kimliğin tarihsel analizi yapılır. Eleştirel gazete ise bir tür saha çalışması olabilir. Shor'a göre "gelişimsel yazma süreci, konular üzerinde düşünmeyi, bunları başkalarıyla tartışmayı, not almayı ve taslak metinler oluşturmayı, bunları arkadaşlarla paylaşmayı, geri bildirim almayı, ilişkili okumalar ve düzeltmeler yapmayı gerektirir."¹⁵

GÖZLEMSEL: Gözlemsel yöntem ve teknikler, problem hakkında çeşitli gözlem ve araştırmaları kapsar. Örneğin sahada katılımlı araştırma (eğitim ortamlarındaki her türlü öğretim de bir tür pedagojik araştırma sahasını oluşturur), araştırma nesnesi değil öznesiyle birlikte hareket ederek problemi anlamaya ve anlatmaya çalışır. Böylece EP'de nasıl öğretmen ve öğrenci kategorileri iç içe geçiyorsa, sahada da araştırmacı ve araştırılan ayrımı aşılır ve kolektif üretim gerçekleştirilmiş olunur.

PERFORMATİF: 1) Rol Değiştirme: Öğretmen ve öğrenciler yer değiştirir; dersin bir bölümünü öğrenciler yönetir. 2) Sessiz Diyalog: Öğrenciler tahtaya yazarak tartışır; her sesin görünür olması sağlanır. Sessizlik, öğrencilerin aslında kendi seslerini bulma ve ifade etmesinin bir aracı veya ortamıdır. Öğrenciler, sessiz diyaloga katılarak, Shor'un ifade ettiği gibi, kendi eleştirel seslerini akranlarıyla yaptığı tartışmalarda duyurur ve kamusal alanda kendi değerlerini ifade eder.¹⁶ Karşılıklı olarak ve özgür bir söylem içinde inşa edilen öğrenim süreciyle öğrenciler, diyalog içindeki/halindeki sessizliği bir tür sesini bulma ve ifade etme aracı olarak kullanırlar.

DENEYİMSEL: Öğretmen ve öğrencilerin bireysel veya birlikte deneyimlediği performanslardır.

¹⁵ Ira Shor, Güçlendiren Eğitim, çev. Pınar Dinçkurt, İstanbul: Pedagoji Yay., 2023, s. 13

¹⁶ Shor, yage, s. 33.

MEKANSAL: Maddi veya maddi olmayan mekanların (öğrenci kulüpleri, haritalama vb.) kullanılmasına dayalı yöntem ev tekniklerdir. Örneğin “toplumsal haritalama” ile mahalledeki sorunlar (yoksulluk, çevre, eşitsizlik) birlikte incelenir. Ya da öğrenciler, kentin eskisi ve yerlisi olan yaşlılarla bir sözlü tarih çalışması yaparak eski okul, eğitim-öğretim, materyallere vb. ilişkin bilgi alarak eğitim sisteminin değişiminin izlerini sürebilirler.

PEDAGOJİK: Pedagojik yöntem ve teknikler, bilinç ve farkındalığı artırarak eleştirel bir araştırma ve öğretim sürecinin amacını gerçekleştirmesini sağlamaya çalışan araçlar olarak kullanılabilir.

DİDAKTİK: Öğretici mekân ve ilişkilerin kullanılmasına dayanır.

KOLEKTİF: Proje grupları, derslik içinde veya eğitim ortamında, ders ve konuyla bağlantılı olarak o toplum, grup veya konjonktürde öne çıkan, yakıcı ve çözülmesi aciliyet gerektiren çeşitli sosyal sorunları (örneğin kürtaj, cinsiyetçilik, çocuk istismarı, işsizlik, yoksulluk, okula erişim, uyuşturucu vb.) araştırmakla ilgili çalışma gruplarıdır. Öğretmenler ve öğrenciler hangi konuyu çalışacaklarını istişare edip birlikte karar alırlar.

Tüm bu yöntem ve tekniklerin başarılı olabilmesi için EP’nin felsefesine ve ilkelerine uyulmalıdır. Burada başarıdan kıstas, geleneksel eğitimin verili ödülleri ve cezaları (bir bütün olarak eleme ve seçmeye dayalı dışlayıcı unsurlar: Sınav, test, not, puan, ortalama, diploma vb.) değil, bilinçli “toplumsal birey”in oluşturulmasıdır. O yüzden yöntem ve teknikler, sonuç odaklı değil, süreç odaklıdır. Öğrenenin ölçme ve değerlendirilmesinde, öğretene kadar öğrenen de rol alır, çıktı (bir metin, analiz, saptama, tarih, ders, konu vb.) öğretene ile öğrenenin diyaloguna dayalı bir katılımcı süreci gerektirir. Bu süreç, çıktının olgunlaşmasına kadar sürdürülür. Dolayısıyla yöntem ve teknikler fetişleştirilmez; bunlar sadece demokratik araç-gereçlerdir. Nicel ölçmeden ziyade nitel değerlendirmeye yer verilir.

Başarı değerlendirmesinde aşağıdaki araçlar yani öğrencilerin ürettikleri ürünler dikkate alınır:

- 1) Sunumlar: Ders anlatma, powerpoint, belgesel film, video vb.
- 2) Teorik ürünler: Kitap, makale, edebi ürün vb.
- 3) Öğrenci günlükleri: Kişisel deneyimler, yerel tarihler, kolektif hikayeler vb. öğrenci günlüklerinden çıkarsanır.
- 4) Özdeğerlendirme formları: Portfolyo, öğrenci günlükleri, kişisel haritalar vb.
- 5) Grup tartışma raporları: Bir çıktı olarak elde edilen raporların tartışılması ve değerlendirilmesi.
- 6) Toplumsal proje çıktıları: Örneğin okuryazar kılınan kişiler, bir okulun yenilenmesi, yoksul öğrencilere kurs verilmesi vb.

F. UYGULAMA

Uygulama, EP'nin okul gibi farklı öğrenim ortamlarında pratiğe aktarılmasını ifade eder. Bu aşama farklı evrelerden oluşur:

1. Hazırlık Aşaması

- a) *Farkındalık eğitimi*: Eğitimcinin ve ilgili yöneticilerin EP'nin temellerine (felsefesi, teorik temelleri, ana kavramları, ilke ve amaçları, yöntemi, farklı alanlarda uygulanma biçimleri vb.) dair bilgilendirilmesi. Zaman, mekân ve diğer koşullar, EP uzmanının belirlmesine bağlıdır. Seminer şeklinde verilebilir.
- b) *Okul Analizi*: Mevcut okul kültürü, güç ilişkileri, öğrenci katılımı, müfredat yapısı, didaktik materyallerin biçimi/içeriği, çevreyle ilişkiler tek tek ve yapısal olarak değerlendirilir.
- c) *Gönüllü Çekirdek Grup*: Öğretmenlerden ve öğrencilerden oluşan bir "Eleştirel Pedagoji Ekibi" kurulur. Bu ekip hazırlık için gerekli diğer çalışmaları yapar ve pratik sorunları çözer.

2. Planlama Aşaması

- a) *Okul Değer Bildirgesi*: Katılımcı bir süreçle okulun "özgürleştirici eğitim" vizyonu yazılır. Bildirge, EP'nin özgürleştirici bir felsefeyle donanması ve pratik açıdan okulda ve diğer öğretim mekanlarında uygulanabilmesi için eğitimi demokratik biçimlerde düşünür ve planlar.
- b) *Müfredat ve Öğretim Materyallerinin Yeniden Düşünülmesi*: Müfredat ve öğretim materyallerindeki (ders kitapları, öğretici nesneler, eğitici eşyalar vb.) ders/öğrenme içerikleri, toplumsal sorunlar ve yerel gerçeklerle ilişkilendirilir. Bu yapılırken öğrencilerin arka planı (kültür, kimlik, tarih, deneyim, sınıf, cinsiyet, yönelim vb.) dikkate alınır.
- c) *Öğrenci Meclisi Güçlendirmesi*: Öğrencilerin söz, karar ve yetki mekanizmalarına aktif katılımı sağlanır. Mecliste gerekirse öğretmen ve yöneticiler de değişik sıfatlarla (moderatör, danışman, uzman, yardımcı vb.) bulunabilir.

3. Uygulama Aşaması

Bu aşamada öğrencilerin hangi konu(lar)da, ne tür bir yöntemle, nasıl çalışacağı kararlaştırılır. Bu yapılırken öğrencinin aynı zamanda kendi öğrenme hedeflerini de belirlemesi gerekir (şunu, şundan dolayı, şu biçimde öğrenmek istiyorum veya öğreneceğim). Öte yandan uygulama aşamasında eşitliğe ve kapsayıcılık denetimine dikkat edilir. Yani öğrencilerin, dil, din, inanç, cinsiyet, beden, kimlik, kültür, deneyim, ebeveyn, engellilik bakımından özel durumları dikkate alınır ve bu boyutta eşit, adil ve hoşgörülü olunur.

- a) *Tartışma*: Diyalog temelli tartışma oturumları.
- b) *Okuma*: Okuma halkaları düzenlenir.
- c) *Kültür*: Kültür çemberleri oluşturulur.
- d) *Analiz*: Film, metin, mekân, kişi ve tarih analizleri yapılır.
- e) *Saha*: Yerel saha çalışmaları yapılır.
- f) *Proje*: Belirlenen bir konuda proje temelli öğrenme grupları oluşturulur
- g) *Sorumluluk*: Toplum temelli sorumluluk projeleri oluşturulur/belirlenir
- h) *Forum*: Okulda veya yerel araştırma mekânında çeşitli paydaş, partner ve öznelerin katılımıyla eleştirel forum günleri düzenlenir.
- i) *Atölye*: Atölyede öğrenciler belirlenen ortak bir konuda ve yöntemle kendi çalışmalarını aktif biçimde yaparlar (örneğin kimliğe saygı konusunda kendi hikayesini yazıp paylaşma, ebeveyn ve akrabalarıyla sözlü tarih çalışması yapma ve bunları sunma, kaybolma tehlikesi altında olan bir dille ilgili saha araştırması yapıp verileri paylaşma gibi)
- j) *Pano*: Okul panosunda duyuru/ilan, dergi, afiş, rapor veya araştırma biçiminde her hafta bir toplumsal eşitsizlik, hak ihlali,

kimliklerin ezilmesi, toplumsal duyarsızlık, çevre katliamı, kötü yönetim gibi bir konunun ele alınması.

- k) *İnisiyatif*: Okul çevresinde sosyal bir soruna yönelik öğrenci inisiyatifleri yürütülür.

4. Değerlendirme Aşaması

Bu aşamada tüm çalışmalar, aktörleri tarafından genel ve özel değerlendirilmeye tabi tutulur.

- a) *Geri Bildirim*: Çalışmayı yapan öğretmen, uzman, öğrenci, veli ve diğer ilgili kişiler, katılımcı geri bildirim toplantıları düzenlerler. Burada öğretim, araştırmanın uygulanması ve sonuçlar değerlendirilir.
- b) *Düşünümsel Günlükler*: Öğretim ve uygulamayı/araştırmayı yapan aktörler/öznelere, uygulama süreçleriyle ilgili düşüncelerini, kendilerini de değiştirip dönüştürecek şekilde paylaşırlar. Süreçle (öğretim, uygulama, proje vb.) ilgili belirlenen hedeflere ne kadar ulaşıldığı, süreç esnasında ne tür zorluklarla karşılaşıldığı, sorunların nasıl çözüldüğü vb. süreç esnasında tutulan düşünümsel günlüklerdeki notlardan yararlanılarak aktarılır.
- c) *Yıllık Eleştirel Rapor*: Tüm yıl boyunca elde edilen veri, bulgu, deneyim ve katkılar, sorunlarla birlikte raporlanır ve bunların özgülleştirici pratik olarak yeri, değeri ve anlamı sorgulanır veya rapor edilir.

5. Roller ve Sorumluluk

- a) *Yönetici*: Okul, öğrenim ortamı veya mekân sorumlusu, organizasyon, katılımcı karar ve uygulama süreçlerini destekler, demokratik ortamın oluşturulmasını güvence altına alır.
- b) *Öğretmen/eğitici*: Öğretmenler/eğiticiler derslikte ve diğer eğitim ortamlarında diyalog temelli bir rehber, kolaylaştırıcı veya yönlendirici rolü üstlenir ve bilgi üretimini paylaşırlar.

- c) *Öğrenci*: Öğrenciler öğrenme sürecine aktif biçimde katılır, toplumsal meseleleri tartışır ve kamusal çözümlerin bulunması yönünde etkin olmaya çalışırlar.
- d) *Veliler*: Eğitim, proje ve araştırma sürecine paydaş olarak katılır, okulun toplumsal sorumluluk bilincini desteklerler.
- e) *Çevre*: Okulun yakın veya uzak çevresinde yer alan ilgili kişiler de çevrenin imkân, özellik ve yönelimlerini sürece taşıyıp öğrenimin özgürleştirici olması için rol oynayabilirler.

6. Sürdürülebilirlik Aşaması

- a) Her yıl genel ve sürdürülebilir bir “Eleştirel Pedagoji Gelişim Planı” hazırlanır.
- b) Öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim oturumları yapılır.
- c) Okulun tüm belgeleri ve etkinlikleri (yıllık plan, törenler, afişler, kurallar) eleştirel gözle yeniden gözden geçirilir.

Uygulama aşamasında dikkat edilecek temel nokta şudur: Eleştirel pedagojinin okul ölçeğinde uygulanması, sadece derslik içi yöntemlerin, uygulamanın ve içeriklerin değil, okulun bütün kültürünün (yönetim, materyaller, güç ilişkileri vb.) dönüştürülmesini gerektirir. Bu dönüşüm, öğrencilerin özgürleşmesi, öğretmenlerin güçlenmesi ve toplumla kurulan ilişkinin yeniden tanımlanmasıyla mümkün olur. Bu yüzden eleştirel pedagojiyi bir yaklaşım, model ve yöntem olarak uygularken onun “sosyal” nitelikleri hiç unutulmamalıdır.

II. BÖLÜM:

EĞİTİM ORTAMLARINDA VE OKULLARDA ELEŞTİREL PEDAGOJİ UYGULAMA KILAVUZU¹⁷

A. GİRİŞ

Bu bölüm, Eleştirel Pedagoji (EP) Kongresi boyunca yürütülen kılavuza yönelik atölyeler¹⁸ ile özgürleşimci, eşitlikçi ve demokratik bir eğitim anlayışı geliştirmeyi hedefleyen BİRARADA Enstitüsü Eğitim İlkeleri¹⁹ doğrultusunda hazırlanmıştır.

Amaç, EP'nin farklı eğitim ortamlarında uygulanabilmesi için kavramsal olarak tutarlı, pratik olarak uygulanabilir, araç ve yöntem açısından yol gösterici bir kılavuz sunmaktır.

Bu uygulama kılavuzu, **güç ilişkilerinin analizi, katılımcı ve yaygın öğrenme, eleştirel içerik üretimi, mekânın demokratikleşmesi, özgürleşimci öğretmenlik, eşitlik ve adalet odaklı eğitim** olmak üzere altı temel eksen üzerine kuruludur.

¹⁷ Bu bölüm, eleştirel pedagojinin okullarda uygulanmasına yönelik tüm ilke ve yöntemleri eksiksiz olarak sunma iddiasında değildir. Bunun yerine, Eleştirel Pedagoji Kongresi'nde ele alınan konular ve BİRARADA Enstitüsü'nün eğitim ilkeleri çerçevesinde eğitimcilere yol gösterici bir kaynak olmayı amaçlamaktadır.

¹⁸ Bu kılavuza katkıda bulunan 1. Eleştirel Pedagoji Kongresinde yer alan atölyeler şunlardır: Laik Eğitimde Din Öğretimi, Çocuk Akademisi, Eleştirel Pedagoji ve P4C, Ders Kitaplarında Eleştirel Pedagoji, Irkçılık Karşıtı Pedagoji, Okulda Eleştirel Pedagojinin Uygulanmasının İmkânları Üzerine Düşünmek, Eleştirel Düşüncüyü Yaratıcı Dans ile Geliştirmek, Yaratıcı Drama.

¹⁹ BİRARADA Eğitim İlkeleri tam metnine şu linkten ulaşabilirsiniz: <https://biraradadernek.org/atolyeler/atolye-ilkeleri/>

B. GÜÇ İLİŞKİLERİNİN ANALİZİ VE DÖNÜŞÜMÜ

1. Kavramsal Çerçeve

Eleştirel pedagojide eğitim, toplumsal, kültürel ve kurumsal güç ilişkilerinin yeniden üretildiği bir alandır. Güç ilişkilerinin üretimi ve yeniden üretimi, siyasal iktidar, ideolojik düşünce, dünya görüşü, toplumsal sınıf, biyolojik cinsiyet, ırk ilişkileri, bölgesel ayrım, dil ve anadili, bilgi düzeyi gibi pek çok alanı içerebilir ve çeşitli eşitsizlik ve adaletsizlikleri üretebilir. Bu nedenle EP'nin ilk adımı, okullardaki görünür ve görünmez güç dinamiklerini belirlemek ve analiz etmektir. Bu analiz, sınıf içi otorite ilişkilerinden ders kitabı temsillerine, mekânsal kullanım pratiklerinden dil, kimlik ve duygu düzeneklerine kadar tüm bileşenleri kapsar.

2. Uygulama Alanları

Eleştirel pedagoji açısından güç ilişkileri, okulun bütününe yayılmış çok katmanlı bir olgudur. Atölye çalışmalarında elde edilen bulgular, bu ilişkilerin özellikle derslik içinde öğretmen merkezli yapı, öğrenciler arasındaki sessiz çoğunluk ve katılım eşitsizlikleri üzerinden yeniden üretildiğini göstermektedir. Benzer şekilde okulun fiziksel mekânları da –özellikle bahçe ve koridorlar– cinsiyetlendirilmiş kullanım biçimleri, hiyerarşik erişim düzenleri ve yaş grupları arasında yaratılan görünmez sınırlarla güç dengesini pekiştirir. Dil ve söylem alanında ortaya çıkan ayrımcı, dışlayıcı veya normatif ifadeler, öğrencilerin kimliklerini nasıl konumlandıklarını doğrudan etkileyerek bu güç ilişkilerine duygusal ve kültürel bir boyut kazandırır. Ders materyalleri ise –atölyelerde sıklıkla vurgulandığı üzere– tekil temsiller, ulusalcı veya heteronormatif anlatılar ve kimi zaman örtük ırksal önyargılar içererek öğrencilerin dünyayı kavrayış biçimini belirler. Bütün bunların yanı sıra, okulun kurumsal yapısı da, yönetim-öğretmen hiyerarşisi, performans baskısı ve katı bürokratik işleyişle güç ilişkilerini kurumsallaştırır. Bu nedenle güç ilişkilerinin uygulama

alanları, dersliğin mikro etkileşimlerinden okulun genel kültürüne ve kurumsal pratiklerine kadar geniş bir ölçek içerir. Bu anlamda dikkat edilmesi gereken hususlar şu şekilde kategorize edilebilir:

- **Derslik içi güç ilişkilerinin görünümüleri:** Öğretmen merkezlik, sessiz çoğunluk, diyalog karşıtlığı ve katılım engelleri
- **Okul mekânları:** Cinsiyetlendirilmiş bahçe kullanımı, koridor erişim hiyerarşisi
- **Dil ve söylem:** Ayrımcı, dışlayıcı, normatif dil örüntüleri
- **Ders materyalleri:** Tekil temsiller, ulusalcı/heteronormatif/ırksal önyargılar
- **Kurumsal yapı:** Yönetim-öğretmen hiyerarşisi, performans baskısı

3. Uygulama Araçları

Güç İlişkileri Analiz Formu (Örnek maddeler):

- Sınıf içi söz alma dağılımı cinsiyet, kimlik, yaş bakımından nasıl farklılaşıyor?
- Okul mekânlarında kimler nerede, ne kadar süre varlık gösterebiliyor?
- Hangi davranışlar ödüllendiriliyor, hangileri norm dışı kabul ediliyor?
- Ders kitabı örneklerinde hangi kimlikler temsil edilmiyor? Temsil edildiğinde ise nesnellik, eşitlik ve adalet var mı?
- Kurum içi karar mekanizmalarında kimler yer alıyor?

Önerilen Yöntemler:

- Eleştirel gözlem çizelgeleri
- Öğrencilerle “güç haritaları” oluşturma
- Foto-analiz, mekân etnografisi
- Derslik içi tartışmalarında meta-dil kullanımı (örn. “Bu karar kim için daha avantajlı?”)

C. KATILIMCI, DİYALOJİK VE YATAY ÖĞRENME İLİŞKİLERİNİN İNŞASI

1. Kavramsal Çerçeve

EP, bilginin öğretmen tarafından aktarıldığı değil, **kolektif olarak üretildiği** bir süreçtir. Bu anlayış, öğrenciyi edilgen konumdan çıkarır, özneleşme süreçlerini güçlendirir ve öğrenmeyi yatay ilişkiler temelinde yapılandırır. EP, eğitimde kolektiflik ile bireysellik arasındaki optimal dengeyi sağlar.

2. Uygulama Alanları

Katılımcı ve diyalojik bir öğrenme ortamının inşasına yönelik uygulama alanları, atölye süreçlerinde yoğun biçimde tartışılan ortak temalar etrafında şekillendi. Özellikle “çember düzeni”²⁰ gibi mekânsal dönüşümler, öğrenciler arasında hiyerarşiyi azaltarak söz alma süreçlerini yataylaştırır ve bu düzenlemeler öğrencilerin tartışma ve karar alma süreçlerine aktif biçimde dahil olmalarını kolaylaştırır. Soruşturma toplulukları (P4C) aracılığıyla öğrencilerin kendi sorularını üretmeleri ve tartışmayı yönlendirmeleri, bilginin kolektif olarak kurulduğu bir pedagojik alan yaratır. Deneyim temelli tartışmalar ise öğrencilerin kendi yaşam öykülerini ve deneyimlerini bilgi kaynağı hâline getirerek öğrenmeyi kişisel, ilişkisel ve eleştirel bir boyuta taşır. Yaratıcı beden ve hareket çalışmaları, bedensel farkındalık ve hareket yoluyla düşünmenin demokratik öğrenme süreçlerine nasıl entegre edilebileceğini gösterir. Atölyelerde ayrıca ortak içerik üretiminin –örneğin metin, görsel ya da performans tabanlı ürünler aracılığıyla– öğrenmeyi kolektif bir pratik hâline getirdiği, öğrencinin

²⁰ Paulo Freire, Brezilya’da yoksul ve topraksız köylülerle yaptığı eleştirel okuryazarlık çalışmalarını ete-kemiğe büründüren “kültür çemberleri” oluşturdu. Bu çemberlerde işçiler bir araya gelip gruplar oluşturuyor ve okuma-yazma öğrenirken sorunlarının ne olduğunu ve nasıl çözüleceğini tartışıyorlardı. Dolayısıyla “çember düzeni” biçimsel ve teknik bir öğrenme biçiminden daha fazlasıdır; katılımcı, diyalogcu ve problem-temelli (problem-posing) bir yaklaşımdır.

derse yönelik sahiplik duygusunu güçlendirdiği vurgulandı. Son olarak, öğrencilerin derslik içi ve okul çapındaki karar verme/alma süreçlerine dahil edilmeleri, hem sorumluluk duygusunu hem de demokratik kültürü güçlendiren yaşamsal bir uygulama alanı olarak öne çıkmaktadır. Buna göre bu başlık altında yapılabilecek uygulamaları şu şekilde özetleyebiliriz:

- Çember oturumu
- Soruşturma toplulukları (P4C)
- Deneyim temelli tartışmalar
- Yaratıcı beden ve hareket çalışmaları
- Ortak içerik üretimi
- Öğrencilerin karar süreçlerine katılımı

3. Uygulama Araçları

Diyalojik Ders Akışı Şablonu:

1. Soru/neden-seçim: “Bugün hangi soruyu tartışıyoruz?”
2. Öğrenci görüş ve deneyimlerinin açığa çıkarılması
3. Kavramlaştırma: öğrencilerle birlikte düşünme araçları üretme
4. Eleştirel bağlantı kurma: deneyim–toplum–iktidar ilişkisi
5. Ortak sonuç ya da yeni soru oluşturma

Önerilen Teknikler:

- Sessiz çember, konuşma nesnesi
- Ortak yazma (kolektif metin)
- Karşıt görüş simülasyonları
- Hareket ve bedenlemeyi tartışmaya entegre etme

D. ELEŞTİREL İÇERİK, MÜFREDAT VE MATERYAL DÖNÜŞÜMÜ

1. Kavramsal Çerçeve

EP, müfredatın “tarafsız” bir bilgi bütünü olmadığını, toplumsal güç yapılarını yansıtan bir üretim alanı olduğu varsayımıyla hareket eder. Bu nedenle müfredat ve ders materyalleri, eleştirel süzgeçten geçirilmelidir.

2. Uygulama Alanları

Eleştirel içerik, müfredat ve materyal dönüşümü için uygulama alanları, atölye anketlerinde özellikle ders kitapları, temsil sorunu ve alternatif içerik üretimi bağlamında yoğunlaştı. Ders kitaplarının tekil, çoğu zaman ulusalcı, heteronormatif veya cinsiyetçi temsiller üzerinden dünyayı daraltarak sunduğuna ilişkin tespitler, bu materyallerin eleştirel biçimde yeniden okunması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle ders kitaplarında temsillerin analizi, öğrencilerin metindeki eksik, dışlayıcı veya hegemonik yönleri fark etmelerini sağlayan temel bir uygulama alanı oluşturur. Bununla birlikte alternatif materyal üretimi –örneğin karşı-hikâyeler, çok sesli tarih anlatıları veya öğrencilerin kendi deneyimlerini içeren mini kitapçıklar– müfredatı çoğulcu ve demokratik bir çerçevede yeniden üretme olanağı sunar. Irkçılık karşıtı, feminist veya queer pedagojilerle uyumlu ders planları geliştirmek, öğrencilerin farklı kimlik ve yaşam deneyimlerini tanıma ve bu deneyimler üzerinden tartışma yürütme becerisini artırır. Atölyelerde sıklıkla vurgulanan bir diğer uygulama alanı ise mekânın öğrenme sürecine dahil edilmesidir; bahçede sosyolojik gözlemler yapmak, koridorlarda deneyim okumaları gerçekleştirmek ya da derslik dışı mekânları öğrenme alanına dönüştürmek, müfredatın yaşamsal ve bütüncül bir yapıya kavuşmasını sağlar. İçerik ve müfredat dönüşümü bağlamında atölye tartışmalarını şu şekilde kategorize edebiliriz:

- Ders kitaplarında temsillerin analizi
- Alternatif materyal üretimi
- Çoklu sesliliği içeren metin ve içerikler
- Irkçılık karşıtı, feminist ve queer pedagojilerle örtüşen ders planları
- Laik, çoğulcu ve kapsayıcı din eğitimi
- Mekânı müfredata dahil etme (bahçede sosyolojik analiz, kordorda deneyim okuması)

3. Uygulama Araçları

Eleştirel Ders Kitabı İnceleme Formu (Örnek maddeler):

- Görsel ve metinlerde hangi kimlikler baskın?
- Hangi bakış açıları hariç bırakılmış?
- Konular toplumsal cinsiyet, sınıf, etnisite, dil açısından nasıl yapılandırılmış?
- Metin hangi tür vatandaşlığı, aileyi, toplumu idealize ediyor?

Alternatif İçerik Üretim Önerileri:

- Karşı-hikâye çalışmaları
- Çok sesli tarih anlatıları
- Öğrencilerin kendi deneyimlerinden hareketle ürettikleri mini kitapçıklar
- Beden-mekân deneyimini içeren yaratıcı dans temelli öğrenme etkinlikleri

E. MEKÂNIN DEMOKRATİKLEŞTİRİLMESİ VE ÖĞRENME ORTAMI TASARIMI

1. Kavramsal Çerçeve

EP’de mekân, yalnızca bir fon değil; toplumsal ilişkilerin üretildiği bir pedagojik alandır. Derslik, kantin, kütüphane, laboratuvar, bahçe, koridor ve öğretmenler odası, eleştirel bir okuma gerektiren “gizli müfredat”ı taşır.

2. Uygulama Alanları

Mekânın demokratikleştirilmesi ve öğrenme ortamının yeniden tasarlanmasına ilişkin uygulama alanları, atölyelerde en somut ve gözlemlenebilir bulguların elde edildiği konular arasındadır. Derslik içi oturma, çalışma ve deneyimleme düzeninin demokratikleştirilmesi, öğretmen merkezliliğini zayıflatan oturma biçimleri, çember yerleşimi ve grup temelli düzenlemelerle öğrencilerin katılımını artırır. Atölyelerde bahçe kullanımının özellikle toplumsal cinsiyet açısından belirgin bir eşitsizlik ürettiği, erkek öğrencilerin geniş alanları sahiplenirken kız öğrencilerin kenarlara sıkıştığı sıkça ifade edilmiştir; bu nedenle bahçenin eşitlikçi tasarımı önemli bir uygulama alanıdır. Benzer biçimde, koridorların belirli yaş gruplarına göre kapatılması veya öğretmenler tarafından “geçiş hiyerarşisi”nin uygulanması, öğrenciler arasında görünmez ama güçlü bir mekânsal ayrım üretir. Öğretmenler odasının yalnızlaştırıcı ve hiyerarşik atmosferi ise öğretmenler arası dayanışmayı zayıflatan bir yapı olarak öne çıkar; bu nedenle odanın kolektif bir alan hâline getirilmesi de önemli bir uygulama alanıdır. Son olarak okul dışı mekânların –örneğin Çocuk Akademisi deneyiminde olduğu gibi– alternatif öğrenme süreçlerine dahil edilmesi, öğrencinin okul duvarlarının ötesinde daha geniş bir toplumsal bağlamla ilişki kurmasını sağlar. Bu bağlamı özetleyebileceğimiz maddeler şu şekildedir:

- Sınıf düzeninin demokratikleştirilmesi
- Cinsiyetlendirilmiş bahçe kullanımının analizi

- Koridorların hiyerarşik kapatılma biçimlerinin tartışılması
- Öğretmenler odasının kolektif alan haline getirilmesi
- Okul dışı mekânlarda alternatif öğrenme süreçleri (Çocuk Akademisi örneği)

3. Uygulama Araçları

Mekân Analiz Çizelgesi:

- Hangi mekânlar kimlerin kullanımına açık/kapalı?
- Mekân kullanımında cinsiyet, yaş, kimlik temelli eşitsizlikler neler?
- Mekân hangi davranışları teşvik ediyor, hangilerini dışlıyor?
- Öğrenciler mekânı nasıl deneyimliyor?

Uygulanabilir Müdahale Önerileri:

- Sınıf oturma düzenini birlikte tasarlama
- Bahçe için “eşitlik bölgeleri” oluşturma
- Mekân tabelalarını öğrencilerin üretmesi
- Koridor kullanımını yaş ve sınıf temelli değil, ihtiyaç temelli yeniden düzenleme
- Yaratıcı dans ve beden hareketiyle mekânı yeniden deneyimleme etkinlikleri

F. ÖZGÜRLEŞİMCİ ÖĞRETMENLİK, DAYANIŞMA VE ÖZ-YÖNETİM

1. Kavramsal Çerçeve

Eleştirel pedagojide öğretmen, bilgi aktarıcısı değil; dönüşüm süreçlerinin kolaylaştırıcısıdır. Atölye çıktıları, öğretmenin kurumsal baskı, yalnızlaştırma, performans ve hiyerarşi altında konumlandığını gösterdi. EP, aynı zamanda **öğretmenin özgürleşme pedagojisidir**.

2. Uygulama Alanları

Özgürleşimci öğretmenlik, dayanışma ve öz-yönetim uygulama alanları, atölye çıktılarında öğretmenlerin kurumsal yapı içindeki deneyimlerine ilişkin güçlü ortak noktalar içermektedir. Öğretmenlerin performans baskısı, idari denetim ve yalnızlaştırıcı okul kültürü altında konumlanmaları, mesleki dayanışmanın önemini açık biçimde ortaya koymuştur. Bu nedenle dayanışma gruplarının oluşturulması, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşabilecekleri güvenli ve kolektif bir alanın yaratılmasını sağlayacaktır. Kolektif ders planlama süreçleri, hem öğretmenin bireysel yükünü azaltır hem de derslik pratiklerinin eleştirel bir süzgeçten geçirilmesine olanak tanır. Öğretmenlerin kendi güçsüzleşme veya otoriteryen davranışlarını fark etmeleri, özneleşme süreçlerinin merkezindedir; bu da düzenli öz değerlendirme, gözlem ve (öz)düşünümleme pratikleriyle mümkündür. Yönetim-öğretmen ilişkisinin yataylaştırılması ise kurumsal demokrasinin gelişmesine katkı sunar. Ayrıca dayanışma ekonomisi ve öz-yönetim temelli modeller, öğretmenlik pratiğini piyasa baskısından uzak, kolektif değerler temelinde yeniden kurmayı hedefleyen önemli bir uygulama alanıdır. Yapılabilecekleri şu şekilde özetleyebiliriz:

- Mesleki dayanışma grupları
- Kolektif ders planlama
- Öğretmenin kendi güçsüzleşme deneyimlerini analiz etmesi

- Öğretmen–yönetim ilişkisinin yataylaştırılması
- Dayanışma ekonomisi ve öz-yönetim temelli modeller

3. Uygulama Araçları

Öğretmen Özneleşme Günlüğü (Örnek maddeler):

- Bugün sınıfta hangi güç ilişkileri ile karşılaştım?
- Öğrencilerin katılımını nasıl etkiledim?
- Hangi anlarda hiyerarşik davrandığımı fark ettim?
- Dayanışma pratiği geliştirebildim mi?

Kolektif Çalışma Önerileri:

- Haftalık eleştirel pedagojik toplantılar
- Ortak vakalar üzerinden örnek olay tartışmaları
- EP temelli mikro-araştırmalar yürütme
- Sınıf gözlemlerini karşılaştırma ve hazırlanan raporları sunma

G. EŞİTLİK, ADALET VE ÖZGÜRLEŞİM ODAKLI EĞİTİM PRATİĞİ

1. Kavramsal Çerçeve

EP, eğitimde eşitliği yalnızca fırsat eşitliği düzeyinde değil, **iktidar ilişkilerinin dönüştürülmesi** düzeyinde ele alır. Irkçılık, toplumsal cinsiyet, sınıf, kimlik ve inanç temelli tüm ayrımcılık biçimlerine karşı pedagojik bir mücadele içerir.

2. Uygulama Alanları

Eşitlik, adalet ve özgürleşim odaklı eğitim uygulama alanları, atölyelerde özellikle ırkçılık karşıtı pedagojik pratikler, toplumsal cinsiyet eşitliği, çoğulcu ve demokratik din eğitimi ve ötekileştirilen kimliklerin güçlendirilmesi bağlamında yoğunlaştı. Irkçılık karşıtı çalışmalar, öğrencilerin mikro-saldırıları, temsil dışı bırakılmayı ve ayrımcı davranışları tanımalarını sağlayan pratiklerle desteklendi. Toplumsal cinsiyet eşitliği ise hem sınıf içi rol dağılımlarında hem de mekânsal kullanımda somut biçimde ele alındı; kız öğrencilerin sesleştirilmesi veya görünmezleşmesi gibi durumlar bu bağlamda önemli uygulama alanları sundu. Bu anlamda laik, çoğulcu ve kapsayıcı din eğitiminin, farklı inanç ve kimliklere yönelik ayrımcı söylem ve uygulamaların fark edilmesini ve eşitlikçi bir öğrenme ortamının kurulmasını sağlayacağı vurgulandı. Ötekileştirilen kimliklerin güçlendirilmesine yönelik çalışmalar, özellikle öğrencilerin kendi deneyimlerini ifade edebilecekleri güvenli alanların açılmasıyla somutlanacaktır. Demokratik vatandaşlık eğitimi ise tüm bu uygulamaların bütüncül bir çerçevede ele alınmasını ve öğrencilerin toplumsal sorunlara eleştirel duyarlılık geliştirmesini sağlayacaktır. Bu kapsamda tartışılan konuları şu başlıklar altında listeleyebiliriz:

- Irkçılık karşıtı pedagojik müdahaleler
- Toplumsal cinsiyet eşitliği odaklı derslik ve mekân düzenlemeleri

- Demokratik, eşitlikçi ve çoğulcu din kültürü eğitimi
- Ötekileştirilen kimliklerin güçlendirilmesi
- Çoğulcu ve demokratik vatandaşlık eğitimi

3. Uygulama Araçları

İrkçılık Karşıtı Olay Analizi Kartları (Örnek):

- “Renk körü söylem” örneği
- Mikro-saldırıları
- Temsil dışı bırakılma
- Damgalama ve değersizleştirme
- Kimlik hiyerarşisi oluşturma

Uygulanabilir Müdahaleler:

- Kimlik temelli güvenli alan oluşturma
- Ayrımcılık vakalarını öğrencilerle durum analizi yaparak işleme
- Çeşitliliği artıran içerikler ve etkinlikler
- Deneyim merkezli tartışma oturumları

H. UYGULAMA KILAVUZUNUN ÇIKTILARI VE KULLANIM ÖNERİSİ

Bu bölümde sunulan araçlar, her eğitimcinin:

- sınıfını,
- okulunu,
- müfredatını,
- ilişkilerini,
- yöntemlerini
- ve kendi pedagojik özneleşme sürecini

eleştirel bir çerçevede yapılandırabilmesi için tasarlanmıştır.

Kılavuzun uygulanması, EP'nin yalnızca teorik bir çerçeve olmaktan çıkıp, **günlük uygulamada karşılık bulan, özgürleştirici bir eğitim pratiğine dönüşmesini** olanaklı kılar.

DERSLİK İÇİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ²¹

1) GÜÇ İLİŞKİLERİNİN ANALİZİ VE DÖNÜŞTÜRÜLMESİ İÇİN ETKİNLİKLER

Etkinlik 1.1. “Dersliğin Görünmez Haritası” (Güç Haritalama Çalışması)

Amaç: Derslik içindeki fiziksel ve sosyal güç ilişkilerini görünür kılmak.

Süre: 40-50 dk.

Araç: Büyük kâğıt, renkli kalem, post-it

Uygulama:

1. Öğrencilere dersliğin kuşbakışı boş bir planı verilir.
2. Öğrencilerden derslikte kendilerini en rahat / en gergin / en görünür / en görünmez hissettikleri yerleri işaretlemeleri istenir.
3. Gruplar haritalarını karşılaştırır ve nedenleri tartışır.
4. Ortak temalar (öğretmen masasına uzaklık, kapı yanı, pencere önü, grup oturumu vb.) belirlenir.
5. Derslik düzeni öğrencilerle birlikte yeniden tasarlanır.
6. Değerlendirme

EP Bağlantısı:

Mekânın hiyerarşiyi ürettiğini görünür kılar; öğrenciyi karara dahil eder ve demokratik yerleşim ve işleyiş modeli oluşturulur.

²¹ Bu bölüm bir önceki Bölüm 2'deki ana başlıklara göre AI tarafından önerilmiştir.

Etkinlik 1.2. “Dil Nasıl Güç Yaratır?” (Söylem Çalışması)

Amaç: Ayrımcı, normatif ve güç üreten dil kalıplarını tanımak.

Süre: 40-50 dk.

Araç: Cümle kartları

Uygulama:

1. Öğretmen önceden hazırladığı cümleleri derslikteki öğrencilere dağıtır:
 - o “Kızlar daha sessizdir.”
 - o “Burası erkeklerin oyun alanı.”
 - o “Zayıfsan matematik yapamazsın.”
2. Öğrenciler kartlardaki cümleleri “güç üreten”, “eşitlikçi”, “dışlayıcı” gibi kategorilere ayırır.
3. Her cümlenin yerine daha kapsayıcı ve eşitlikçi alternatif üretilir.
4. Değerlendirme

EP Bağlantısı:

Cinsiyetçi söylemin hegemonik gücünü açığa çıkarır ve dilin dönüşümünü toplu üretime bağlar.

2) KATILIMCI VE DİYALOJİK ÖĞRENME İÇİN ETKİNLİKLER

Etkinlik 2.1. “Soruşturan Topluluk” (P4C–EP Soruşturmaları)

Amaç: Felsefi ve eleştirel düşünme yoluyla demokratik tartışma pratiği geliştirmek.

Süre: 40-50 dk.

Uygulama:

1. Çocuklara kısa bir hikâye / görüntü / çizim gösterilir (örneğin eşitsizlik içeren bir durum).
2. Öğrencilerden “Bu durumla ilgili aklınıza gelen soruları yazın” denir.
3. Sorular tahtaya yazılır, öğrenciler oylayarak tartışma sorusunu seçer.
4. Çember düzeninde herkes söz hakkı alır; öğretmen yalnızca akışı kolaylaştırır.
5. Ders sonunda “Bugün hangi düşüncem değişti?” refleksiyonu yapılır.
6. Değerlendirme

EP Bağlantısı:

Diyalog ve katılımcılık; bilgi üretiminde yatay ilişki.

Etkinlik 2.2. “Deneyim Çemberi”

Amaç: Öğrencilerin kendi deneyimlerini bilgi üretiminin parçası yapmak.

Süre: 30-40 dakika

Uygulama:

1. Sınıf çember şeklinde oturur.
2. Öğretmen bir konu belirler (örn. “Kaynaklara erişimde adalet”).
3. Öğrenciler sırayla kendi deneyimini anlatır; kimse yorum yapmaz.
4. Tüm anlatılar bittikten sonra tartışma aşamasına geçilir: “Bu deneyimlerin ortak noktası ne?”
5. Son aşamada çözüm önerileri gruplarca geliştirilir.
6. Değerlendirme

EP Bağlantısı:

Deneyimsel bilgi; ezilenlerin sesini merkeze alma; diyalojik süreç.

3) ELEŞTİREL İÇERİK VE MÜFREDAT DÖNÜŞÜMÜ İÇİN ETKİNLİKLER

Etkinlik 3.1. “Ders Kitabını Yeniden Yazıyoruz”

Amaç: Ders kitabındaki önyargı ve eksiklikleri tespit etmek, alternatif demokratik içerik üretmek.

Süre: 80-90 dk.

Uygulama:

1. Bir ders kitabı paragrafı veya görsel incelenir.
2. Öğrenciler temsil edilmeyen kimlikleri, tekil anlatıları, eksik gerçeklikleri tespit eder.
3. Grup çalışmasıyla metni yeniden yazar veya görseli yeniden çizerler.
4. Değerlendirme
5. Alternatif içerikler derslik panosunda sergilenir.

EP Bağlantısı:

Bilginin ideolojik yönünü fark etme, alternatif demokratik bilgi üretme.

Etkinlik 3.2. “Karşı-Hikâye Atölyesi”

Amaç: Öğrencilerin seslerini kendi seslerini buldurmak, güçlendirmek ve hegemonik anlatıyı kırmak.

Süre: 80-90 dk

Uygulama:

1. Egemen bir tarih, aile, toplum hikâyesi seçilir (örn. “ideal aile”).
2. Öğrenciler kendi yaşamlarından, ailelerinden, kültürlerinden karşı-hikâyeler yazar.
3. Bu hikâyeler okunduktan sonra “demokratik aile”nin ne olabileceği tartışılır.
4. Değerlendirme.

EP Bağlantısı:

Çokseslilik ve ötekilerin bilgisini görünür kılma.

4) MEKÂNIN DEMOKRATİKLEŞTİRİLMESİ İÇİN ETKİNLİKLER

Etkinlik 4.1.– “Bahçe Eşitlik Haritası”

Amaç: Bahçedeki cinsiyetlendirilmiş ve güç temelli kullanım biçimlerini analiz etmek.

Süre: 40 dk. ders + 15 dk teneffüs gözlemi

Uygulama:

1. Teneffüste öğrenciler bahçeyi gözlemler ve kullanım biçimlerini not eder.
2. Kim nerede oynuyor? Kim hangi alanı işgal ediyor? Kim kenarda kalıyor?
3. Sonrasında bu veriler bahçe planı üzerine yerleştirilir.
4. Son aşamada “Eşitlik için bahçeyi nasıl yeniden tasarlarız?” atölyesi yapılır.
5. Değerlendirme

EP Bağlantısı:

Mekânın üretiminde iktidarın çözümlemesi; kolektif yeniden tasarım.

Etkinlik 4.2. “Koridorda Sosyoloji”

Amaç: Koridorların görünmez kurallarını keşfetmek.

Süre: 30-40 dk.

Uygulama:

1. Öğrenciler koridorları gözlemler: kim hızlı, kim yavaş, kim çekingen, kim kalabalık?
2. “Bu hareketlilik neyin sonucu?” sorusu tartışılır.
3. Son aşamada “Daha kapsayıcı bir koridor kullanımı nasıl olur?” çözüm önerileri geliştirilir.

EP Bağlantısı:

Gizli müfredatın görünür kılınması ve aşılması

5) ÖZGÜRLEŞİMCİ ÖĞRETMENLİK VE DAYANIŞMA İÇİN ETKİNLİKLER

Etkinlik 5.1. “Öğretmen–Öğrenci Rollerini Tersine Çevir”

Amaç: Öğretmenin otoritesini demokratikleştirmek; öğrenciyi öz-neleştirmek.

Süre: 40-50 dk.

Uygulama:

1. Bir ders boyunca öğrenciler öğretmen rolünü üstlenir (gruplar halinde).
2. Konuyu, yöntemi, etkinliği belirlerler.
3. Ders sonunda “Bu rol değişimi bize ne öğretti?” düşünümlemesi (refleksiyonu) yapılır.
4. Değerlendirme

EP Bağlantısı:

Hiyerarşinin ters yüz edilmesi; öğretmenin otoritesinin sorgulanması.

Etkinlik 5.2. “Mikro-Politik Gözlem Günlüğü”

Amaç: Öğretmenin kendi davranış ve dilindeki hiyerarşiyi fark etmesi.

Süre: 10-15 dakika (her ders sonrası kısa yazma)

Uygulama:

1. Öğretmen her ders sonunda şu soruları yanıtlar:
 - Söz hakkını kimlere daha fazla verdim?
 - Hangi öğrencinin sözünü kestim?
 - Nerede güç kullandım?
 - Ne tür bir eşitsizliği yeniden ürettim?
2. Haftalık toplantıda gönüllü öğretmenler bu günlüklerden paylaşım yapar.
3. Değerlendirme

EP Bağlantısı:

Öğretmenin özneleşmesi ve düşünümsel pratik.

6) EŞİTLİK, ADALET VE ÖZGÜRLEŞME ODAKLI ETKİNLİKLER

Etkinlik 6.1. “Mikro-Saldırı Tanıma Atölyesi” (İrkçilik Karşıtı Çalışma)

Amaç: İrkçilik, ayrımcılık ve dışlayıcı ifadeleri fark etmek.

Süre: 40-50 dk.

Uygulama:

1. Öğretmen sınıfa mikro-saldırı örnekleri içeren kısa senaryolar dağıtır.
2. Öğrenciler senaryoları yaratıcı drama ve/ya “rol oynama” (role-play) ile canlandırır.
3. Tartışma: “Burada kim incindi?”, “Bu davranışın altında ne var?”
4. Son aşamada çözüm ve dayanışma önerileri geliştirilir.
5. Değerlendirme

EP Bağlantısı:

Ayrımcılık farkındalığı + güçlendirme pedagojisi.

Etkinlik 6.2 – “Eşitlik Masası”

Amaç: Sınıfın kendi eşitlik politikalarını üretmesi.

Süre: 40–60 dk.

Uygulama:

1. Sınıf “eşitlik”, “adalet”, “hak”, “temsil” kavramlarını tartışır.
2. Her öğrenci sınıfta iyileştirilmesi gereken bir eşitsizlik durumu belirtir.
3. Sınıf 4–5 maddelik bir “Eşitlik İlkeleri Bildirgesi” hazırlar.
4. Değerlendirme
5. Bildirge sınıfta uygulanır ve belli aralıklarla öğrencilerle birlikte güncellenir.

EP Bağlantısı:

Öğrencinin kendi özgürleşme sürecini kolektif olarak kurması.

KISA ELEŞTİREL PEDAGOJİ SÖZLÜĞÜ

Bankacı eğitim: Paulo Freire'nin temel kavramlarından biri olan "bankacı eğitim", geleneksel ve anti-demokratik eğitim modelidir. Bankacı eğitim modelinde öğretmen, bilgiyi bir banka hesabına para yatırır gibi öğrencilerin zihinlerine yatırıp bunun onlar tarafından pasif biçimde kabul edilmesini ve geriye aynı şekilde, hatta ezberlenerek kendisine aktarılmasını ifade eder. Bu modelde öğretmen mutlak bilgi kaynağı ve otoritesi olduğu için öğrenciler son derece pasiftirler çünkü sorgulama, eleştirme ve yaratıcılık, hatta diyalog yoktur. Disiplin ve itaat esastır.

Brikolaj: Asıl olarak Fransız yapısalcı sosyal antropolog Claude Levi-Strauss tarafından geliştirilen ve pek çok alanda (tarihyazımı, sosyal antropoloji, survey araştırması, etnografi, kentsel haritalama, kentsel ekoloji, coğrafya, kriminoloji ve demografi vd.) kullanılan bir yöntem. Bir işi tamamlamak için eldeki çeşitli aletleri kullanmaya dayalı bu yöntemde çoklu-metodolojik araştırma formları kullanılır. Bu kavramı eleştirel pedagojide ilk kez kullanıp geliştiren Joe L. Kincheloe oldu.

"Çifte-bilinç"/"ikinci bakış": Kendini ötekilerin algıları üzerinden görebilme yeteneği. Olayları hem anaakım toplumun hem de ona karşıt bakış açısından görebilmeyi ifade eden bu kavram, eleştirel kişinin hâkim kültürün geçerli sayılan bilgisinden çok daha fazlasını bilmesini ve perspektif çeşitliliği kazanmasını anlatır.

Gizli Müfredat: Genelde eğitim sisteminde, özelde okullarda resmi, hegemonik ve ayrımcı "açık/resmi" (formal) müfredatın çeşitli hedef, amaç ve kurallar açısından belirlenmiş çerçevesine ek ve katkı olarak oluşturulan, görülmeyen (hidden) müfredat. Gizli müfredat, öğrencilerin örtük (hidden) biçimde öğrendikleri ve içselleştirdikleri değer, norm, davranış kalıpları ve güç ilişkilerini içerir.

Bunlar öğrenilmek yerine, edinilir ve içselleştirilir. EP, gizli müfredatın siyasal ve sosyo-kültürel güç ilişkilerini (itaat, uyum, otoriteye bağlılık, eşitsizlikler, cinsiyetçilik vb.) ürettiğini iddia eder. Okuldaki çeşitli ritüeller, disiplin uygulamaları, derslik düzenlemeleri, öğretim formasyonları gizli müfredatı ete-kemiğe büründürür. Gizli müfredatın bazı örnekleri: Sessiz ol komutu, parmak kaldırarak söz alma, öğretmenın sözünü kesmeme, ayrımcı şiirler okuma, şehitlik söylemini benimseme, dersliklerin cinsiyete göre düzenlenmesi vb.

Güç ilişkileri: EP'ye göre eğitim tarafsız ve objektif değildir; yani egemen eğitim anlayışı (Bankacı Eğitim modeli) belli güçlerin hakimiyeti altında olduğu için eğitimde bilgi, otorite, kültür, ideoloji ve kimlik üzerinden eşitsizlikler yeniden üretilir. Güç ilişkileri, siyasal ve toplumsal iktidar düzenekleridir. Freire bu anti-demokratik, ayrımcı ve sömürücü güç ilişkilerinin özgürleşmeye yönelik "bilinçlenme"yle (conscientização) aşılabileceğini söyler. En genelde EP, güç ilişkilerini demokratik ilişkiler olarak dönüştürür.

Hegemonya: Freire'nin ve diğer eleştirel pedagogların Antonia Gramsci'den aldıkları hegemonya, "baskı" ya da "zor"a değil de "rıza"ya dayalı olarak egemen sınıflarca çeşitli üstyapı kurumlarınca (eğitim dahil) üretilen ve işleyen, sistemin tez, değer ve normlarını "doğal" ve "doğru" olarak gösteren bir iktidar mekanizmasıdır. Hegemonyayla en genelde rıza yani onay üretilir. Pek çok özcü açıklama (örneğin ekonomide rekabet iyidir, kadının yeri evidir, çocuk itaat ettirilerek eğitilmelidir, milli kimlik tek doğru kimliktir, tarihte biz hep haklıydık vb.) bu bağlamda kullanılır. En genelde eğitim, özelde okul hegemonik bir kurumdur. Okulda hegemonya hem açık biçimde (resmi müfredat) hem de örtük şekilde (gizli müfredat) işler. Gizli müfredatta görünmez olan egemen değerler (otoriterlik, mutlakçılık vb.) çeşitli pedagojik araçlarla (örneğin başarı en iyi sınavla ölçülür gibi) ölçülür. EP'ye göre bu hegemonya, öğrencilerin farkındalık kazanıp (conscientização) özneler haline

gelmesiyle aşılr. Bu, karşı-hegemonik pedagojiler geliştirilmesine bağıdır. EP, en genelde bir karşı-hegemonik yaklaşımdır.

Özdüşünümler (selfreflexivity): Bireyin kendi semantik evrenini sorgulayarak ben ile benlik (self) arasında ilişki kurmasıdır. Birey, kendi ontolojik ve epistemolojik konumunu (kendi düşünme süreçlerini, varsayımlarını, eylemlerini) bilinçli bir şekilde sorgulayarak kendi nesne ve öznelliğini dışarıdan bakarak sorgular ve neden o şekilde düşündüğünü veya eylediğini kendisine sorar. Böylece birey, kendi düşünce ve eylemlerinin, zihnin mutlak ve saf bir içsel üretimi olmak yerine, dışarıdan müdahalelerle oluştuğunu öğrenir. Dışarıdan derken, toplumsal değerler, güç ilişkileri, hegemonik pratikler vb. gibi etmenler burada rol almaktadır. Özdüşünümsellikle birey kendini daha iyi tanır ve ilgi, potansiyel ve yönelimlerinin bilincine varır, varsa kendisindeki demokrasi-karşıtı düşünce ve pratiklerin farkeder, yani kendisini eleştirel bir bakışla değerlendirir. Saha araştırmacısı yöntemsel anlamda, öğretmen didaktik alanda, öğrenci de öğrenim bakımından kendisini özdüşünümsel bir sorgulamaya tabi tutarak ontolojik (varoluşsal) ve epistemolojik (bilgi üretimi) açılardan eylem ve düşüncelerinin nasıl etkilendiğini açığa çıkarır. Bu şekilde birey, önyargılarını, eksikliklerini, tutarsızlık ve çelişkilerini öğrenmiş olur. Örneğin bir öğretmen, “Neden hep yüksek sesle konuşan öğrencileri daha aktif kabul ediyorum?” diye kendini sorguladığında özdüşünümler yapar. O halde özdüşünümsellik, bir tür eleştirel süzgeçtir. Eleştirel süzgeç, farkındalığı artırır.

Problem tanımlayıcı eğitim: Freire’nin “bankacı eğitim” modeline karşı geliştirdiği bu diyalogik, bilgi üretiminin kolektif olduğu, yaratıcılık ve eleştirinin esas alındığı, ezilenlerin toplumsal yaşam gerçekliğinin eğitimde esas alındığı, sorunların analiz edilip çözümlerin üretildiği, eleştirel bilincin geliştirildiği eğitim veya eleştirel okuryazarlık modelidir. Bu modelde öğrenme yaşamla ve

toplumsal gerçeklikle ilişkilendirilir ve eğitim, öğrenenlerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak yapılır.

Soybilim: Hâkim güçler tarafından çeşitli mekanizmalarla dışlanmış, değersizleştirilmiş ve aşağılanmış olan içerik ve anlamların hâkim bilgilere karşı yeniden başkaldırarak ortaya çıkmasını sağlamak için yapılan eleştirel arkeolojik/kazı çalışmaları alanıdır. Soybilim çalışmasıyla kişi, kendini gerçeklik ağı içindeki muhtelif noktalarda görme imkânı elde eder ve bulunduğu hapsedilmiş (kendi konumu ve bilgisinin değersizleştirildiği) alandan kendine değer vererek kurtulabilir.

Üçüncü dil: Ira Shor'un önerdiği bu kavram, öğrenci ve öğretmenlerin derslik içinde kolektif biçimlerde, diyalojik olarak ürettikleri ve bir sentez içeren yeni bir dildir. "Üçüncü dil", diğer iki dilden (resmi/akademik okul dili ve gündelik/ev içi/sokak dili) tümüyle farklı olan eleştirel ve dönüştürücü bir dil veya iletişim biçimi, yani bu iki dilin eleştirel bir diyalog içinde buluşmasıyla ortaya çıkan yeni bir söylemdir. Üçüncü dilin inşasının önemi, baskıcı güç ilişkilerini sorgulaması, eleştirel düşünmeyi mümkün kılması ve dönüştürücü eylemler için teorik bir imkân yaratmasıdır. Üçüncü dil ile öğrencilerin gündelik deneyimleri küçümsenmez ve akademik dil demokratikleştirilir.

Yakınsak Gelişim Alanı (YGA- Zone of Proximal Development-ZPD): Rus sosyal psikolog Lev Vygotsky'nin geliştirdiği bir öğrenme ve gelişim kavramı olan YGA, psikolojide birey analizlerinin toplum ve yaşam çevrelerinden yalıtılarak yapılmasına karşıt olarak, çocukların/öğrencilerin tek başlarına yaşamadıklarını ve fakat yetişkinlerin ya da yetkin akranların yardımlarıyla (rehberlik, bilgilendirme, yol gösterme vb.) yapabildiği görevler aralığını ifade etmektedir. YGA, çocukların mevcut kapasiteleri ile potansiyel kapasiteleri arasındaki öğrenme alanını içerir. Öğrenme YGA alanında gerçekleşir yani öğrenme, çocukların tek başlarına yapabildikleri şeylerin üstündeki zorluk düzeyinde sunulan rehberlik

ve destekle gerçekleşir; buna “iskele kurma” (scaffolding) denilir. YGA, gelişimin itici gücüdür. Örneğin öğretmen, öğrencinin yapamadığı bir şey konusunda (diyelim iki sayıyı çarpma) yönlendirme yaptığında YGA oluşmuş olur. Ya da kompozisyon yazamayan öğrenciyi öğretmen sorularla yönlendiriyorsa, ipucunu veriyorsa, örnek gösteriyorsa, süreci küçük adımlara bölüyorsa, hataları düzeltiyorsa, bu iskele kurmak anlamında YGA’dır. YGA’ya dayalı pek çok öğrenme biçimi veya modeli vardır: Akran öğrenmesi, işbirlikli öğrenme, rehberli keşif vb. Eleştirel pedagojide YGA, demokratik öğretim yapmak, diyaloga yönlendirmek, sonuçtan ziyade süreci değerlendirmek, öğrencileri aktif ve yaratıcı kılmak için kullanılır. Dolayısıyla YGA, EP’de üç amaç için veya biçimde kullanılmaktadır: 1) Güç ilişkilerini fark ettirme, 2) diyalog yoluyla eleştirel bilinç gelişimi (bilhassa eleştirel farkındalığı yani (Freireci “conscientização”yu geliştirme), 3) özdüşünümleme ve sorgulama yolu açma.

KAYNAKÇA

- Akoğuz, Mete. (2025). *Yaratıcı Drama*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Apple, Michael. (1987). *Teachers and Texts. A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*, London: Routledge (Türkçesi: Öğretmenler ve Metinler: Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Sınıf ve İktidar İlişkileri, çev. Mediha Sarı ve Ece Yolcu, İstanbul: Yeni İnsan Yayınları, 2022).
- Freire, Paulo. (with David Dillon), (1985). "Reading the world and reading the word: An Interview with Paulo Freire", *Language Arts* 62 (Ocak): 15-21.
- Giroux, Henry. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the opposition*, Westport, Connecticut: Greenwood, Bergin-Garvey (Türkçesi: Eğitimde Kuram ve Direniş, çev. Senem Demiralp, Ankara: Dost Kitabevi yay., 2014).
- Shor, Ira. (2023). *Güçlendiren Eğitim. Toplumsal Değişim İçin Eleştirel Öğretim*, çev. Pınar Dinçkurt, İstanbul: Pedagoji Yayınları.
- Willis, Paul. (1981). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York, NY: Columbia University Press (Türkçesi: İşçiliği Öğrenmek. Sınıf, İşçilik ve Eğitim: İşçi Çocukları Nasıl İşçi Oluyor? Çev. Dâra Elhüseyni, Ankara: Heretik yay., 2016)

TÜRKÇE ÇEVİRİ EP OKUMA LİSTESİ

MICHAEL W. APPLE

- *Eğitim ve İktidar*, çev. Ergin Bulut, İstanbul: Kalkedon Yay., 2006.
- *Öğretmenler ve Metinler-Eğitimde Toplumsal Cinsiyet, Sınıf ve İktidar İlişkileri*, çev. Mediha Sarı & Ece Yolcu, İstanbul: Yeni İnsan Yayınları, 2022.
- *Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar*, çev. Fatma Gök, Meral Apak, Banu Can, Dilek Çankaya, Filiz Keser, Hüseyin Alan, Ankara: Eğitim Sen Yay., 2004.
- *Demokratik Okullar-Güçlü Eğitimden Dersler* (James A. Beane ile birlikte), çev. Mediha Sarı, Ankara: Dipnot Yay., 2021
- *Eğitim Toplumu Değiştirebilir mi?* çev. Şakir Çinkır, Ankara: Anı Yayıncılık, 2017.

STANLEY ARONOWITZ

- *Aslolan Eğitimdir-Mevcut Okul Düzenine Manifesto*, çev. Duygu Altınoluk, Zeynel Amaç, Fatih Bektaş, Ankara: Vizetek Yayıncılık, 2021.
- *İktidar Biçimi Olarak Bilim-Modern Toplumda Söylem ve İdeoloji*, çev. ed. Fatih Bektaş, Engin Karadağ, Ankara: Vizetek Yayıncılık, 2021.

BÜLENT AVCI

- *Neoliberalizm, Matematik Eğitimi ve Sınıf Mücadelesi. Bir Amerikan Kolejinde Eleştirel Matematik Eğitimi Deneyimi*, çev. Kemal İnal, Ankara: Töz Yayınları, 2020.

CARMEL BORG-MARIO CARDONA-SANDRO CARUANA

- *Toplumsal Sınıf, Dil ve İktidar- "Bir Öğretmene Mektup"* Lorenzo Milani ve Barbiana Okulu, çev. Onur Gayretli, İstanbul: Kalkedon Yay., 2014.

ANTONIA DARDER

- *Freire ve Eğitim*, çev. Kemal İnal, Ankara: Töz Yay., 2025.

E. THOMAS EWING (HAZ.)

- *Pedagoji ve Devrim-Eğitimin Temelleri Üzerine Disiplinlerarası ve Ulusüstü Yaklaşımlar*, çev. Armağan Öztürk, Onur Orhangazi, Ankara: Dipnot Yay., 2010.

FRANCISCO FERRER

- *Özgür Eğitim. Modern Okulun Kökenleri*, çev. Hakan Şahin, İstanbul: Pales Yay., 2014.

PAULO FREIRE

- *Ezilenlerin Pedagojisi*, çev. Dilek Hattatoğlu, Erol Özbek, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2024.
- *Okuryazarlık-Sözcükler ve Dünyayı Okuma* (Donaldo Macedo ile birlikte), çev. Serap Ayhan, Ankara: İmge Kitabevi, 1998.
- *Yüreğin Pedagojisi*, çev. Özgür Orhangazi, Ankara: Ütopya Yayınevi, 2014.
- *Özgürlüğün Pedagojisi-Etik, Demokrasi ve Medeni Cesaret*, çev. Gülten Kurt Gevinç, İstanbul: Yordam Kitap, 2019.
- *Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler-Öğretmeye Cesaret Edenlere Mektuplar*, çev. Çağdaş Sümer, İstanbul: Yordam Kitap, 2019.
- *Umudun Pedagojisi-Ezilenlerin Pedagojisi'ni Yeniden Yaşamak*, çev. Çağdaş Sümer, İstanbul: Yordam Kitap, 2021.

HENRY A. GIROUX

- *Eğitimde Kuram ve Direniş*, çev. Senem Demiralp, Ankara: Dost Kitabevi, 2014.
- *Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm*, çev. Barış Baysal, İstanbul: Kalkedon Yay., 2007.
- *Eleştirel Pedagoji'nin Vaadi*, çev. Umre Deniz Tuna, İstanbul: Kalkedon Yay., 2008.
- *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri* (Micharl Apple, Peter McLaren, Paulo Freire ve David Harvey ile birlikte), çev. Eylem Çağdaş Babaoğlu, İstanbul: Kalkedon Yay., 2009.

MATT HERN (ED.)

- *Alternatif Eğitim. Hayatımızın Okulsuzlaştırılması*, çev. Eylem Çağdaş Babaoğlu, İstanbul: Kalkedon Yay., 2008

DAVE HILL

- *Kızıl Tebeşir* (Glenn Rikowski, Dave Hill, Mike Cole ve Peter McLaren ile birlikte), çev. Özge Yılmaz, İstanbul: Kalkedon Yay., 2007.
- *Eleştirel Eğitim ve Marksizm*, çev. Nurcan Korkmaz, İstanbul: Kalkedon Yay., 2016.

bell hooks

- *Sınırları Aşmayı Öğrenmek-Özgürlük Pratiği Olarak Eğitim*, çev. Arzu Eylem, İstanbul: Notabene Yay., 2021.

IVAN ILLICH

- *Okulsuz Toplum*, çev. Mehmet Özay, İstanbul: Şule Yay., 2022.

JOE L. KINCHELOE

- *Eleştirel Pedagoji*, çev. Kemal İnal, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, 2018.

FRANCO LOMBARDI

- *Antonio Gramsci'nin Marksist Pedagojisi*, çev. Başak Ekmen, Sibel Özbudun, Ankara: Ütopya Yay., 2000.

PETER MAYO

- *Gramsci ve Eğitsel Düşünce*, (ed. Peter Mayo), çev. Onur Gayretli, İstanbul: Kalkedon Yay., 2013.
- *Özgürleştiren Praksis-Paulo Freire'nin Radikal Eğitim ve Politika Mirası*, çev. Hasan Hüseyin Aksoy, Naciye Aksoy, Ankara: Dipnot yay., 2012.
- *Gramsci ve Eğitim* (ed., Carmel Borg ve Joseph Buttigieg ile birlikte), çev. kolektif, İstanbul: Kalkedon Yay., 2011.
- *Gramsci, Freire ve Yetişkin Eğitimi. Dönüştürücü Eylem Fırsatları*, çev. Ahmet Duman, Ankara: Ütopya yay., 2011.
- *Kültür, İktidar ve Eğitim*, çev. ed. Kemal İnal, Ankara: Töz Yay., 2025.

PETER MCLAREN

- *Che Guevera, Paulo Freire ve Devrimin Pedagojisi*, çev. Hale Alpmen, İstanbul: Kalkedon Yay., 2006, İkinci Basım.
- *Kapitalistler ve İşgalciler. İmparatorluğa Karşı Eleştirel Pedagoji*, çev. Barış Baysal, İstanbul: Kalkedon Yay., 2007.
- *Pedagoji ve Praksis*, çev. Kemal İnal, Kadir Asan, İstanbul: Kalkedon Yay., 2009.
- *Okullarda Yaşam. Eleştirel Pedagojiye Giriş*, çev. ed. Mustafa Yunus Eryaman, Hasan Arslan, Ankara: Anı Yay., 2011.

ARND-MICHAEL NOHL

- *Kültürlerarası Pedagoji*, çev. Nazlı Somel, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yay., 2009.
- *Eğitim ve Toplumsal Dinamikler. Türkiye’de Müfredat Değişiminin Çokkatmanlı Analizi* (Nazlı Somel ile birlikte), çev. Kemal İnal, Erhan Acar, Ankara: Töz Yay., 2021.

MARK MURPHY

- *Sosyal Teori ve Eğitim-Foucault, Habermas, Bourdieu ve Derrida’yı Anlamak*, çev. Mithat Korumaz, Yunus Emre Ömür, Konya: Eğitim Yayınevi, 2018.

BERTELL OLLMAN

- *Sınavlarda Neler Yapmalı ve Dünyayı Nasıl Değiştirmeli?*, çev. Deniz Gedizlioğlu, İstanbul: Yordam Kitap, 2015.

MADHU SURI PRAKASH-GUSTAVO ESTEVA

- *Eğitimden Kaçmak-Taban Kültürlerinde Yaşayarak Öğrenmek*, çev. Bürge Abiral, Ankara: Ütopya Yay., 2014.

GLENN RIKOWSKI

- *Marksist Eğitim Kuramı ve Radikal Pedagoji*, çev. Cumhur Atay, İstanbul: Kalkedon Yay., 2011.

IRA SHOR

- *Güçlendiren Eğitim*, çev. Pınar Dinçkurt, İstanbul: Pedagoji Yay., 2023.

JOEL SPRING

- *Özgür Eğitim*, çev. Ayşen Ekmekçi, İstanbul: Ayrıntı Yay., 1991.

PAOLO VITTORIA

- *Paulo Freire-Diyaloğun Pedagojisine Giden Yol*, çev. Yasemin Tezgi-
den, Erdal Cakcak, İstanbul: Kalkedon Yay., 2017.

PAUL WILLIS

- *İşçiliği Öğrenmek-Sınıf, İşçilik ve Eğitim: İşçi Çocukları Nasıl İşçi Oluyor?* çev. Fuat Dara Elhüseyni, Ankara: Heretik Yay., 2016.

.

KONGREDEN ANILAR





































Hazırlayanlar:

Kemal İnal - Sema Bayraktar

Okulda Eleştirel Pedagoji Uygulama Kılavuzu

Bu kitap, eleştirel pedagoji üzerine yapılan bir bilimsel kongrenin ürünüdür. 2024'te Ankara'da düzenlenen uluslararası katılımlı Birinci Eleştirel Pedagoji Kongresi'nde çok sayıda sunum yapıldı, atölye düzenlendi ve panel gerçekleştirildi. Canlı tartışmaların yapıldığı kongreden izlenimler, başta okuldaki öğretmenler olmak üzere eleştirel pedagojiyi eğitimlerinde kullanacak olan uzmanlar için bir "kılavuz" hazırlamanın faydalı olacağını düşündürdü.

Kılavuzu hazırlamamızın asıl gerekçesi, günümüzde hayatın birçok yönünü tahakküm altına alan kapitalizmin yarattığı krizlere, olumsuz biçimde en çok etkilediği eğitim içinden ve üzerinden, biz eleştirel eğitimciler tarafından bir cevap vermektir. İnsanlık için değil, iktidar ve sermayenin çıkarları doğrultusunda ve mevcut etkili mecralarda (internet, dijital teknoloji, robotik, kodlama, yapay zekâ vd.) üretilen bilginin asıl olarak eleştirel pedagoji mecrasında ve demokrasi adına üretilebilmesi için yeni bir yaklaşımın kullanılması gerektiği görülmektedir.

Kongremizin bireyci değil, kolektif ekseninde üretime yönelecek bir eğitim anlayışı için eleştirel pedagojiyi merkezine almasının ardında, bu demokratik eğitim motivasyonu ve imkânı yer almaktaydı. Kılavuz, eğitim çalışmaları ve derslerde diyalogik olarak, demokratik katılımlı, öznelliğe meydan veren ve "ezilenler"i seslerini duyuracak bir yöntemin nasıl kullanılabileceğini göstermektedir. Kılavuz bir bakıma, eleştirel pedagojinin kuruluş ve gelişmesinin arka planını oluşturan temellerinin üzerine oturacak bir pratiğin ne ve nasıl olması gerektiğini göstermektedir. Eğitilenlerin bilinçlenerek özgürleşmeleri yolunda bu kılavuzun tüm eğitimcilere ve öğretmenlere yol gösterici olmasını umuyoruz.



ISBN 978-625-5589-28-6

