

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

**HÜMANİST EĞİTİM PARADİGMASINA GÖRE DİN  
EĞİTİMCİLERİNİN ÖĞRENCİ KONTROL İDEOLOJİLERİ**

**ŞEYMA ÇİÇEK**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

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

**KONYA-2019**



 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ KONYA SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
--	---	---

### YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Şeyma ÇİÇEK
	Numarası	138102011034
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Din Eğitimi
	Programı	Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR
	Tezin Adı	Hümanist Eğitim Paradigmasına Göre Din Eğitimcilerinin Öğrenci Kontrol İdeolojileri

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Hümanist Eğitim Anlayışına Göre Din Eğitimcilerinin Öğrenci Kontrol İdeolojileri başlıklı bu çalışma 14/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Sıra No	Danışman ve Üyeler		
	Unvanı	Adı ve Soyadı	İmza
1	Prof. Dr	Mustafa TAVUKÇUOĞLU	
2	Prof. Dr.	Muhiddin OKUMUŞLAR	
3	Dr. Öğr. Üyesi	Sümeysra BİLECİK	



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



### Bilimsel Etik Sayfası

Öğrencinin	Adı Soyadı	Şeyma ÇİÇEK		
	Numarası	138102011034		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Din Eğitimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	*	
		Doktora		
Tezin Adı	Hümanist Eğitim Paradigmasına Göre Din Eğitimcilerinin Öğrenci Kontrol İdeolojileri			

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

  
Şeyma ÇİÇEK



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN  
ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



## ÖZET

Öğrencinin	Adı Soyadı	Şeyma ÇİÇEK		
	Numarası	138102011034		
	Ana Bilim /	Felsefe ve Din Bilimleri/ Din Eğitimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	*	
		Doktora		
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR		
Tezin Adı	Hümanist Eğitim Paradigmasına Göre Din Eğitimcilerinin Öğrenci Kontrol İdeolojileri			

Öğrenci kontrol ideolojisi, öğretmenlerin eğitim anlayışını yansıtmaktadır. Öğretmenlerin sınıf içerisindeki tutum ve davranışları, öğrenciye bakışı ve ilişkileri ve disiplin anlayışı sahip olduğu öğrenci kontrol ideolojisi ile doğrudan ilgilidir. Öğrenci kontrol ideolojileri iki başlık altında kavramlaştırılmıştır. Bunlardan ilki hümanizm felsefesinin insan tanımdan beslenen hümanist kontrol ideolojisidir. İkinci ise geleneksel eğitim anlayışının yansıması olan gözetimci kontrol ideolojisidir. Öğretmenlerin öğrenci kontrolü hakkındaki görüş tutum ve inançları öğrenme anlayışını etkilediğinden öğrenci kontrol ideolojileri eğitim sürecinde önemli görülmüştür.

Bu çalışmanın amacı, öğretmen ve öğretmen adaylarının benimsedikleri öğrenci kontrol ideolojileri hakkında bilgi edinmek, değerlendirmek ve açıklamaktır. Çalışmada verimli sonuçlar elde etmek amacıyla öğretmen ve öğretmen adayları örneklem olarak seçilmiş, yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu durum öğretmen ve öğretmen adayları arasında karşılaştırma imkanı yapmamıza, sonuçları geniş bir yelpaze de değerlendirmemize olanak sağlamıştır.

**Anahtar kelimeler: Hümanizm, Hümanist Eğitim Paradigması, Öğrenci Kontrol İdeolojileri**

Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fak. A1-Blok 42090 Meram Yeni Yol /Meram /KONYA  
Tel: 0 332 201 0060 Faks: 0 332 201 0065 Web: www.konya.edu.tr E-posta:  
sosbil@konya.edu.tr

 <b>KONYA</b>	<b>T.C.</b> <b>NECMETTİN ERBAKAN</b> <b>ÜNİVERSİTESİ</b> <b>Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü</b>	 <b>SOSYAL BİLİMLER</b> <b>ENSTİTÜSÜ</b>
---	--	---

### ABSTRACT

<b>Author's</b>	Name and Surname	Şeyma ÇİÇEK		
	Student Number	138102011034		
	Department	Philosophy And Religious Sciences / Religious Education		
	Study Programme	Master's Degree (M.A.)	*	
		Doctoral Degree (Ph.D.)		
	Supervisor	Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR		
Title of the Thesis/Dissertation	The Pupil Control Ideologies of Relegious Educators According to Humanistic Learning Paradigm			

**Pupil controlling ideology reflects the sense of teachers education. The attitudes and behaviours of teachers in a class, their approaches to students and their relationships with students and their sense of discipline are directly associated with the ideology of controlling students s/he has. Pupil controlling ideologies can be conceptualised under two titles: the first ideology might be termed a humanistic controlling ideology which bases upon the definition of human in humanistic philosophy and the second might be denominated as superintendence controlling ideology which is a reflection of traditional education. One of them is an humanistic controlling ideology which takes its source from the definition of human in humanistic philosophy. The second one is superintendence contolling ideology which is a reflection of traditional education. Due to the fact that the wiews, attitudes and beliefs of teachers related to pupil controlling influence the understanding of education, pupil controlling ideologies are regarded as important factors in the process of education.**

**The aim of this research is to obtain information with regard to pupil controlling ideologies that teachers and preservice teachers espouse, and then to evaluate and clarify this obtained information. The research determines some teachers and preservice teachers as samples and also applies to configured interviewing methods with the intend of obtaining more authentic and productive outputs. This situation provides us an opportunity to compare teachers' presence to preservice teachers' and enables to evaluate the results in a wide range.**

**Keywords: Humanism, Humanist Education Theory, Pupil Control Ideology**

Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
 Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fak. A1-Blok 42090 Meram Yeni Yol /Meram /KONYA  
 Tel: 0 332 201 0060 Faks: 0 332 201 0065 Web: www.konya.edu.tr E-posta:  
 sosbil@konya.edu.tr

## İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER .....	i
ÖNSÖZ .....	iii
GİRİŞ .....	1
Araştırmanın Konusu ve Problemi.....	1
Araştırmanın Önemi ve Amacı .....	1
Araştırmanın Sınırlılıkları .....	2
BİRİNCİ BÖLÜM .....	3
1.1. Hümanizm.....	3
1.1.1. Felsefe Ekolü Olarak Hümanizm .....	5
1.1.2. Hümanizm Eleştirileri .....	7
1.2. Hümanist Öğrenme Paradigması.....	10
1.2.1. Hümanist Öğrenme Paradigmasının Tarihsel Gelişimi.....	10
1.2.2. Hümanist Öğrenme Paradigmasının Özellikleri .....	12
1.2.3. Hümanist Öğrenme Paradigmasının Eğitime Katkıları.....	14
1.2.3. Hümanist Öğrenme Paradigmasının Açmazları.....	17
1.2.4. Hümanist Eğitim Paradigmasına Göre Öğrenci Kontrol İdeolojileri .....	19
1.2.4.1. Gözetimci Öğrenci Kontrol İdeolojisi.....	<b>20</b>
1.2.4.2. Hümanist (İnsancıl) Kontrol İdeolojisi .....	<b>21</b>
İKİNCİ BÖLÜM.....	22
METODOLOJİ .....	22
2.1. Araştırmanın Modeli .....	22
2.2. Veri Kaynakları.....	23
2.2.1. Çalışma Grubu .....	<b>23</b>
2.3. Veri Toplama Araçları .....	24
2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	25
2.5. Geçerlik ve Güvenilirlik.....	25
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....	27
ARAŞTIRMANIN BULGULARI.....	27
3.1.1. Sınıf İçi Özerklik.....	27
3.2.2. Problem Çözme Becerisi.....	29

3.2.3. Yöneticinin Öğretmenlere Desteği.....	32
3.2.4. Düşünce Özgürlüğü.....	35
3.2.5. Öğrenci-Öğretmen İletişimi .....	38
3.2.6. Düzen ve İstikrar Önceliği .....	40
3.2.7. Öğrenci Statüsü .....	43
3.2.8. Disiplin Anlayışı .....	45
3.2.9. Sınıf İçerisinde Uygulanan Tutum .....	48
3.2.10. Olumsuz Davranış Sergileme Nedenleri .....	50
SONUÇ VE ÖNERİLER .....	54
Sonuçlar .....	54
Öneriler .....	56
KAYNAKÇA.....	58
EKLER.....	61
ÖZGEÇMİŞ .....	63

## ÖNSÖZ

Hümanizm, insan problemi üzerine odaklanmış, zihinde var olan insana bakışı yeniden şekillendirmiş, oluşturduğu insan bakışı ile toplumsal değişim ve dönüşümlere kapı aralamıştır. Hümanist düşüncenin insan varlığına bakışı, ana unsuru insan olan psikoloji ve eğitim alanlarını da yansıtmıştır. Hümanist düşünce ile insan varlığına atfedilen değer, eğitim alanında öğrenme sürecinin insan merkezli olarak kurgulanmasında etkili olmuştur.

Öğrenci kontrolü, öğretmenin sınıf içerisindeki tutum ve davranışlarını, öğrenciye bakışını, disiplin anlayışını içerisinde alan geniş içerikli bir kavramdır. Öğrenci kontrol ideolojisi öğrenme sürecinin niteliğini dolaylı olarak etkilemektedir. Sınıf yönetimi, öğrenme süreci, öğrenci iletişimi gibi unsurlarının öğretmenin öğrenci kontrol ideolojisiyle yakından ilgili olduğunu düşünüldüğünden bu çalışma Dkab öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenci kontrol ideolojileri üzerine temellendirilmiştir.

Yüksek lisans tez çalışmamda bana inanan, yüreklendiren ve desteklerini esirgemeyen değerli danışman hocam Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR'a, araştırmam boyunca bilgisini benden esirgemeyen ve yardımları ile tez çalışmamda destek veren hocam Dr. Öğr. Üyesi Sümeyra BİLECİK'e teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak beni bugünlere getiren, maddi-manevi her türlü desteği bana sağlayan ve tüm çalışmalarımın destek olan, kıymetli anneme ve tüm aileme çalışmam boyunca gösterdikleri sabır ve motivasyon destekleri için en içten duygularımınla teşekkür ediyorum.

Konya, 2019

Şeyma ÇİÇEK

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın konusuna giriş yapılarak, araştırma problemi, araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıkları üzerinde durulacaktır.

### **Araştırmanın Konusu ve Problemi**

Çalışmanın konusunu Konya ilinde görev yapan Dkab öğretmenleri ve Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi son sınıf öğrencilerinin benimsediği öğrenci kontrol ideolojileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın cevap aradığı temel problem ise ‘Dkab öğretmen ve öğretmen adayları iki başlık altında kavramlaştırılan öğrenci kontrol ideolojilerinden hangisini benimsemektedir?’ sorudur.

### **Araştırmanın Önemi ve Amacı**

Öğretmenin öğrenci kontrolünde benimsediği ideoloji sınıf içi tutum ve davranışları, öğrenci ile olan ilişkileri, disiplin anlayışını şekillendirmektedir. Hümanist ideolojiye sahip bir öğretmen ile gözetimci ideolojiye sahip bir öğretmenin sınıf iklimi farklı olacaktır. Hümanist ideolojide öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve istekleri eğitim sürecinin en önemli unsuru olarak görülmektedir. Gözetimci ideolojide eğitim ortamlarında düzen ve istikrarın sağlanması öncelik oluşturmaktadır. Bu durum öğrenme sürecini ve niteliğini etkilemektedir. Hümanist ideolojiye sahip bir sınıf ve okul ortamında öğrencilerin derse aktif katılım sağladığı, ilgi ve motivasyonun yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrenci kontrol ideolojisi sınıf ve okul ortamlarındaki tutum ve davranışlarla doğrudan, öğrenme süreciyle dolaylı olarak ilgilidir denilebilir.

Öğretmenin sahip olduğu öğrenci kontrol ideolojisi, öğrenme sürecine etki ettiği düşünüldüğünden Dkab öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenci kontrol ideolojileri hakkında bilgi edinmek amaçlanmıştır. Dkab öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenci kontrol ideolojilerini karşılaştırmak, değerlendirmek ve açıklamak hedeflenmiştir.

Aynı zamanda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Sınıf içerisinde tutum ve davranış, ğrenci ile ilişki ve disiplin anlayışı konusunda Dkab ğretmen ve ğretmen adaylarının benimsediğı kontrol ideolojisi nedir?
- Dkab ğretmen ve ğretmen adaylarının ğrenci kontrol ideolojileri arasında belirgin bir farklılık var mıdır?

Bahsi geçen sorulara cevap bulmaya çalışmak, çalışmamızın amaçları arasındadır.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırma Konya ilinde bulunan lise, ortaokul ve Konya Necmettin Erbakan niversitesi ğrencileri ile sınırlıdır. Çalışma alanı olarak farklı öğrenim kademelerinde görev yapan Dkab ğretmenleri ile Konya Necmettin Erbakan niversitesi son sınıf öğrencileri seçilmiştir.

## BİRİNCİ BÖLÜM

Çok anlamlı çok boyutlu bir kavram olan hümanizmin içerdiği anlam, farklı terimlerin aracılığıyla terminolojide yer almaktadır (Çotuksöken,1998). Çalışmanın bu bölümünde Antik Çağ'dan beri varlığını sürdüren hümanizm kavramının anlam, içerik ve tarihçesine değinilmiştir.

### 1.1.Hümanizm

İnsan problemi üzerinde düşünme ve anlama çabası tarihin ilk çağlarından günümüze kadar devam eder. Hümanizm düşüncesi insanı anlamaya yönelik, insanı olan ve olmaması gereken bağlamında tanımlayan bir akımdır (Çotuksöken, 1998: 132). Hümanizm kavramı insanın kafa gücüne, dünyayı anlama, anlamlandırma ve değiştirebilme gücüne duyulan bir inancı da betimlemektedir. (Hacıbrahimoglu, 2012: 3). İnsan aklına duyulan bu inanç, aklın kutsallaştırılmasını ve 'insan evrenin merkezidir' anlayışını beraberinde getirmiştir.

Hümanizm kavramını, Antikçağ'dan günümüze kadar varlığını sürdürmüştür. Tarihi süreçte yeni anlamlar yüklenmiş, yeni düşünceler ile beslenmiş, geniş bir anlam yelpazesine sahip olmuştur (Davies, 2010: 8). Hümanizm kavramı ile ortaya koyulan insan tanımı dönemlere göre değişmekle beraber kavramın öznesi her daim insan olmuştur. Dolayısıyla hümanizm kavramına yüklenen anlam yeni boyutlar kazansa da kelime 'insancılık' temelinde şekillenmiştir.

Hümanizm kavramı içerisinde insan (homo-humain) kelimesi olduğu için 'insanseverlik' manasına geldiği söylene de bu ifade yanlıştır. Sözlük karşılığı '**insancılık**' değil '**insancılık**'tır (Bal, 2009: 153). 'Hümanizm', 'hümanizma', 'humanism' veya 'insancılık' sözcükleri Latince 'humanismus' teriminin hafifçe değişik ya da Fransızcalanmış bir şekli veya Türkçe karşılığı olarak günümüz Türkçesinin sözlük kapsamına girmiş bulunmaktadır (Pascal,1904) (Aktaran; Zekiyan, 2005: 35). Hümanizm Latince kökenli *humanismus* teriminin karşılığı olarak dillerde yer aldığı görülmüştür. Humanismus homo(insan) isminin sıfatlaşmış hali olarak kabul görmektedir.

Humanismus, muhtemelen eğitimci Friedrich Immanuel Niethammer tarafından on dokuzuncu yüzyılın başlarında lise ve üniversite müfredatını tanımlamak için kullanılan Orta Çağ'dan beri bilinen 'hümanite' sözcüğünden türetilmiş bir terimdir. Hümanite, eski Yunan ve Latin edebiyatı, tarihi ve bu dili konuşan insanların kültürünü içeren bir çalışma olarak bilinmektedir (Davies, 2010: 17). Humanite terimi anlam içeriği yönüyle Hümanizm kavramından farklıdır. Humanite, insana ait 'olan ve olması gereken' özellikleri işaret etmektedir. Hümanizm bundan farklı olup, insanın tabiatını, sınırlarını konu edinen felsefi bir düşüncedir (Sezen, 2005: 25).

Humanismus kavramının doğduğu '*humanitas*' sözcüğü Latince'de ilk defa Cicero (İ.Ö.106-43) tarafından kullanılmıştır. Cicero için *humanitas*, insan idealini oluşturur ve insanın kendisini nasıl gerçekleştireceğine dair dinamizmi barındırmaktadır. (Zekiyan, 1982: 18-19). Cicero, kavramı tanımlama ve düşüncelerinin oluşması noktasında Yunan eğitim sistemi '*paideia*' dan etkilenmiştir. *Paideia*, insanı mükemmelleştirmeye çalışan ve buna dayalı olarak gerçek insan doğası oluşturmayı amaç edinen bütünlüklü bir eğitim sistemi olmuştur (Hacıbrahimoglu, 2012: 5). Bireyi ruh-beden bütünlüğü içerisinde değerlendiren *Paideia* çok yönlü bir eğitim sistemidir. *Paideia* anlayışında olduğu üzere, Cicero *humanistas* kavramı ile insanı yetkinleştirecek bir eğitim ideali ve yöntemini kast etmiştir. *Humanistas* terimine yüklenen anlamdan da anlaşılabilen gibi Hümanizmin ilk anlamı, eğitimde insanı insan yaptığına, onu gerçekten ve pozitif bir anlam içinde şekillendirdiğine inanılan disiplinlere yapılan vurgudan meydana gelmektedir (Cevizci, 2017: 217).

Hümanizm kavramı 14ve 15. yüzyılda karşımıza farklı anlamda çıkmaktadır. Bu dönemde hümanizm, İtalya'da belirip kısa zaman içerisinde tüm Avrupa'ya yayılan, klasik kültüre dayalı ve klasik kültürün değerlerini yeniden yaşatmayı ilke edinen bir akım olmuştur. Daha derin bir bakış ile ele alındığında kavramın bu dönemde Orta Çağa göre yeni bir insan anlayışını öngören genel bir düşünce akımına yol açtığı fark edilmiştir. Orta çağ insanı Tanrı'nın merkezinde dönen çarkın bir organı gibidir. İnsan, kilisenin kendisine empoze ettiği bu düşünceye karşı ayaklanmış ve kendisini bu çarkın içerisinde çıkararak bağımsız bir kişiliğe bürünmek istemiştir. Bu ayaklanma insan ontolojisi ile ilgili soruların ortaya çıkmasına kapı aralamıştır. Bu

sorulara bulunan cevaplar neticesinde doğal, gerçek insan bulunmuştur ki bu da hümanizm kavramının anlamını belirlemiştir (Gökberk, 1993: 188-189).

Hümanizm kavramını tarihi süreç içerisinde kazandığı üç farklı biçimi; ilkçağ hümanizmi, burjuva hümanizmi, Marksçı hümanizm başlıkları altında özetleyebiliriz. İlk çağ hümanizmi eğitimle ilgilidir. İnsanın bedensel ve yeteneklerinin eğitimle geliştirilmesini amaçlamaktadır. Burjuva hümanizmi Rönesans ile başlamıştır, antikçağ yapıtlarının incelenerek bilimin hakimiyetinde insan aklını kutsayan bir anlayışla kilise baskısına karşı savunma ve geliştirme ülküsü olarak belirlenmiştir. Marksçı hümanizm ise ya da toplumcu hümanizm nesnel yasalara dayanmaktadır. Sosyolojik bir harekettir ve toplumun devamlılığını insanı bir değer olarak tanıyıp, haklarının teslim edilmesinde görmektedir (Bal, 2009: 157).

Hümanizm kavramını insanla bütünleşen bir kavramdır. İnsan kavramının geniş bir işleme sahip olması hümanizm kavramındaki farklı biçimleri oluşturan önemli unsurdur. Söz konusu farklı biçimler 19.yüzyılın ortalarından itibaren kavramın daha belirgin bir felsefi nitelik kazanıp insan problematiği üzerine yönelmesi ile arttığı ifade edilebilir (Zekiyan, 1982: 1-16).

### **1.1.1. Felsefe Ekolü Olarak Hümanizm**

Varlığı ve eylemleri itibariyle insan, felsefenin ilgilendiği konuların başında gelmektedir. Antik Çağ'da sofistlerle beraber felsefe yeni bir boyut kazanmış ve insan artık felsefenin temel konusu haline gelmiştir (Bal, 2009: 56). Sofistlerin en ünlüsü Protagoras; 'insan her şeyin ölçüsüdür' diyerek insanı evrendeki en yüce değer olarak görmüş hümanist felsefenin ilk kıvılcımını zihinlere düşürmüştür.

Hümanizm kavramını anlayabilmek Hümanizm'i besleyen psikolojik ve felsefi alt yapıyı bilmekten geçmektedir. Sezen'e göre hümanizm'i besleyen psikolojik ve felsefi alt yapı aşağıda belirtildiği şekildedir.

1.Şüphecilik.Hakikatin bilinemeyeceği fikri. Bu fikir beraberinde 'mutlak hakikat yoksa insan her şeyin ölçüsü olarak kalacaktır' anlayışını getirmiştir.

2. İzafilelik. Bu durumda da mutlak hakikat bulunamaz ve bilinemez hale gelmekte ve her şey insana göre olmaktadır. Yaratıcı merkezli yaşam anlayışı insan merkezli yaşam anlayışına dönüşmüştür.

### 3. Dinlerin farklılaşması

4. Batı'ya mahsus olan dinin aşırı baskısı ve dogmatizmin hakimiyeti. Din adamlarının kendi düşünce ve görüşlerini dogmatik bilgi olarak yansıtılmaları hümanizm düşüncesini besleyen unsurlar arasındadır.

6. Evrensellik. Her fikrin altında yatan evrensellik iddiası, insanı ön plana çıkarmaya dayanmıştır (Sezen, 1997: 133-134).

Hakikat, evrendeki düzen ve ölçünün mutlak kaynağıdır. Hakikat kabul edilmediğinde evrendeki ölçü ve düzenin kaynağı insan olarak belirlenmiştir. Batı'nın ortaya çıkardığı ve beslediği skolastik düşünce de hümanizm düşüncesini besleyen unsurlardandır. Dinler arasındaki farklılık, her fikrin evrensellik iddiası da insanı ön plana çıkararak insan değerinin kutsanmasına, insanın tek ölçüt olarak kabul edilmesine yol açmıştır. Kavram insan için tanımladığı değere ek olarak insanın nasıl olması gerektiğine dair düşünsel içlemi de barındırmaktadır.

Rönesans'ta insan problemi ve insanın nasıl olması gerektiği üzerine düşünce ortaya koyanların başında İtalyan şair Petrarca vardır. Aynı zamanda Petrarca hümanist düşünürlerin atası sayılmaktadır. *Kendi ben'i*, Petrarca'nın bütün düşüncelerinin ağırlık merkezidir. O hayat karşısında bağımsız bir düşünceye sahip olmuş ve insanın özgürlüğünü savunmuştur. Modern insanın tanımı ilk olarak Petrarca'yla hayat bulmuştur denilebilir (Gökberk, 1993: 191). Petrarca'nın hümanizm anlayışında da görüldüğü üzere hümanizm, modern insan tanımına dair bilgi sunmaktadır.

Hümanizm düşüncesi ekseninde tanımlanan yeni tip insanın yaşama biçimi, değerleri, dünya görüşü var olandan oldukça farklıydı. Bu insan, iç ve dış etkilerden kurtulmak isteyen, kişiliğini arayan, kendisine ve insanlara güvenen, üretken, yaratıcı, kültürlü olmakla beraber orijinallik, yenilik, bireysellik onun özelliklerini oluşturmaktadır (Bal, 2009: 158). Burckhard'ın '*Kendi ayakları üzerinde durabilen, kendi kararlarını alabilen belirli bir kimliği olan birey olarak ve basite bir ailenin,*

*doğum yerinin ya da bir mesleğin işaretini taşımak değil de yalnızca kendinize ait bir isme sahip olmak sizi özel kılar.*’ (Davies, 2010: 24) sözleri modern insanı anlayışını tanımlayan bir bakışın özeti gibidir.

Hümanizm, insan öznesi üzerinden yapılandırılan bir anlam ifade etmekle beraber 19.yüzyıldan itibaren bir ideoloji damgasını taşımıştır. 19.yüzyıla gelindiğinde kavram, yeni anlamlar yüklenerek ideolojik zeminde de yeniden oluşturulmuştur. Akılcı(rasyonalist), faydacı(pragmatist), tecrübeci(amprist), toplumcu(sosyalist), ferdiyetçi, gerçekçi, Marxçı hümanizm ideolojik zeminde oluşturulan hümanizm anlayışlarıdır (Sezen, 1997: 33). Hümanizm kavramın ideolojik boyuta taşınması ile modern insanın nasıl olması gerektiğinde dair cevapları içerisinde barındırmaktadır. Gökberk’ e göre *‘modern insanın yeni hayat anlayışını ve duygusunu belirleyen ve anlatan bir akım’* anlamını ifade etmektedir (Gökberk, 2016: 188). Benzer bir ifade ile Zekiyan da 15. Yüzyıl hümanizminin öncelikle Grek-Latin kültürünü temsil eden metinleri araştırmaya yönelik bir filoloji hareketi görünümünde olmasına karşın temelinde yeni bir insan anlayışını içeren bir düşünce akımına yol açtığını bilmek gerektiğini ifade etmektedir (Zekiyan, 1982: 1).

Hümanizm anlayışı ile insan, büyük bir bütünün önemsiz bir parçası değil ağırlık merkezi kendinde olan bir küçük dünya olarak tanımlanmaktadır. İnsan varlığı en yüce değer olarak görülmekte, insanın eylemlerinin ve ahlakının doğaüstü alana başvurmadan rasyonel ve doğal olabileceğini savunulmaktadır (Çapku, 2017: 16). İnsan varlığının ve de aklının bu denli kutsanması kavrama dair eleştirileri de beraberinde getirmiştir. Bu eleştiriler kapsamında hümanizm kavramını değerlendirmenin faydalı olacağı düşünülmektedir.

### **1.1.2. Hümanizm Eleştirileri**

Hümanizm düşüncesinin yeni tip insanın yaşam biçimini, değerlerini, dünya görüşünü oluşturduğundan bahsetmiştik. Şeriatî’ye (2017) göre hümanizm kavramı yeni tip insanı aşağıdaki başlıklar çerçevesinde temellendirmektedir:

1. İnsan doğuştan asil bir varlıktır. Yani, bütün doğal ve metafizik varlıklar arasında, özerk ve üstün bir öz’e sahip tek varlıktır.

2. İnsan, iradesi olan bir varlıktır. Bu irade, tabiat alemi, tarihi ve toplumu kendisine mutlak olarak bağlayan nedensellik zincirine ‘bağımsız ilk neden’ olarak dahil olur. Onun varlığının ilk belirleyicisi olan özgürlük ve seçme ona ilahi bir nitelik kazandırmıştır.

3. İnsan bilen bir varlıktır. Kısaca bilgi, varlıktan daha üstündür.

4. İnsan yaratıcı bir varlıktır. Faaliyeti ile iç içe olan bu yaratıcılık onu, tabiatın karşısında Tanrı’nın yanında bir konuma yerleştirir. Bu durumda insan ikinci bir yaratıcı konumundadır.

6. İnsan ölümsü olan bir varlıktır ve hiçbir zaman ‘olan’ a teslim olmaz. Kendi tekamülünü kendisi belirler ve olacakları önceden bilir (Şeriati, 2017: 53-55).

İnsanın salt insan oluşundan dolayı bazı haklara sahip olması gerektiği düşüncesi ile karşımıza çıkan Hümanizm anlayışı; her şeyin insanla kuşatılması ve sınırlandırılması, ölçünün insan olması, insandan üstün bir varlığın kabul edilmemesi, aklın kutsandığı bir anlayışa dönüşmüştür. Bu anlayış ile insan oluşumu bir aşkın sahaya koymak istenmiş, bunu da İnsan Benmerkezciliği’ne bağımlı kılmıştır (Sezen, 2005: 30). Tanrı merkezli yaşam düşüncesi insan merkezli yaşam düşüncesine evrilmiştir. Evrendeki tek ölçüt insan kabul edilmiştir. Öyle ki hümanist düşüncenin getirdiği bu anlayış hümanist etiğe de yansımıştır. Etik ilkelerinin kaynağı ve uygulayıcısı insandır.

Hümanizm etiği ilkeleri arasında ‘İnsanın özyapısı ve varoluşu ile doğanın bütünlüğünün birlikteliği ve karşılıklı etkileşimi; doğanın zenginliklerinden ve güzelliklerinden yararlanma; doğayla uyumlu olma, onun için kendini gerçekleştirme ve yetkinleştirme’ yer alır (Şahan, 2000: 247) (Aktaran; Sözer Ş.Y., 2006: 35). İnsan-doğa-evren etkileşiminin kuralları insan tarafından belirlenmekte, sınırları insan tarafından çizilmektedir. İnsan aklı tüm bu yeterlilikleri içinde bulundurabilecek yücelikte görülmüştür.

Hümanizm sadece bilimde ya da sanatta “insancılık” değil politikayı, eğitimi, ekonomiyi vs. içine alan topyekûn bir dönüşümün adıdır. Burada tek ölçü insandır, daha doğrusu insan aklıdır. Öyle ki materyalizm, Marksizm, liberalizm, egzistansiyalizm vs. hepsinin temelinde hümanizm anlayışı yatar (Akçetin Ç., 2018).

Cemil Meriç bu durumu ‘insanlık dini’ adıyla isimlendirmektedir (Meriç, 1998: 86-87). 18. yüzyıldan sonra Hümanizm kavramı dine karşıtlarının beslendiği ana kaynak olmuştur. Bu sebeptendir ki hümanizm eleştirilerinin ana merkezini ‘insanın kutsanması’ ve kutsal olanı reddediş oluşturmuştur. Din, özelde İslam dini üzerinden kavramın içeriği değerlendirilebilir.

İnsan, vahyin muhatabıdır. Yüklendiği sorumluluk fazlasıyla önemli ve değerlidir. Nitekim İsrâ Suresi 70.ayette ‘*Biz, hakikaten insanoğlunu şan ve şeref sahibi kıldık. Onları, (çeşitli nakil vasıtaları ile) karada ve denizde taşıdık; kendilerine güzel güzel rızıklar verdik; yine onları, yarattıklarımızın birçoğundan cidden üstün kıldık.*’ buyrulmaktadır. İnsan, şerefli ve yaratılanların birçoğundan üstün görülmüştür. İslam dini açısından insana atfedilen değer, yüklendiği sorumluluğun da kaynağını oluşturmuştur. İnsan Allah’tan üstün hiçbir varlığı kabul etmemekle, ona boyun eğmekle üstün kazanmıştır. Bu anlayış insanı sahte tanrı konumuna düşürmektedir. İnsanın değeri konusunda 4 aşamadan bahsedebiliriz: 1- insanın değerini tanımak, 2- insanın değerli bir varlık olduğunu kabul etmek, 3-İnsanı üstün görmek, 4- İnsanı evrenin merkezine koyup tanrılaştırmak. İslam açısından insan ilk 3 aşamada değer görmektedir, hümanizm düşüncesinde ise 4 aşamayı kullanmaktadır (Sezen, 2005: 174). Hümanist anlayışın insana atfettiği değer ile dinin insan varlığına ilişkin belirlediği değer birbirinden farklıdır. Hümanizm kavramının insan tanımı ütopyik iken vahiy insanı gerçekçi bir bakış ile ele almaktadır.

Hümanizm düşüncesi ile insan aynı zamanda ahlaki değerlerinde kaynağı olarak kabul görmüştür. İnsan-insan, insan-toplum ilişkisinin yönünü etik belirlemektedir. Tarih boyunca her toplumda etik değerler var olmuştur. Etiğin kaynağı toplumlara göre şekillenmekle beraber ‘din’ ön plana çıkan olmuştur. Hümanizm düşüncesinde etiğin kaynağı insan kabul edilmektedir. İnsan üstün aklı sahibidir ve dolayısıyla yaşamının etiğini de üstün aklı belirlemektedir. Kurtz’a göre ‘*ahlaki değerlerin kaynağı insanda hayat bulur. Ahlaki değerler özerktir ve bir ideolojinin yahut teolojinin onayını ihtiyaç duymaz. Etik insanın ihtiyaçlarından ve çıkarlarından doğar. Ahlaki değerler vahiyle değil eleştirel usla bilinebilirler.*’ (Kurtz ve Wilson, 1973: Madde 3) (Aktaran: Aksun, 2012: 107) Kurtz’ un ifadeleri hümanist etiğin kaynağını ve gerekçesini bildirmektedir. Gerçekçi bir bakış açısıyla insan tabiatı

ele alındığında bu düşünce pek mümkün görülmemektedir. İnsan yaratılmışların en üstünü ve şerefli olmakla beraber, bu özelliğini çoğu zaman koruyamayabilir. Zira o çatışmalı bir varlıktır. Çatışmalar içinde yükselir veya alçalır. Zaaflarıyla, eksiklikleriyle, yanlışlıklarıyla, hatta, sapıklıkları ile bir bütün oluşturur (Sezen, 1997: 170). Dolayısıyla insan, etiğin kaynağı olabilecek yetkinlikte değildir. Bu noktada en yetkin varlığın bilgisine ihtiyaç duymaktadır.

Hümanist düşünce ile ‘insan özü itibariyle değerlidir’ düşüncesi zihinlere yerleşmiştir. Tarih içerisinde bu düşünce pek çok alanda kendisine yaşam alanı bulmuştur. Şüphesiz ki bu alanların ilkinin eğitim oluşturmaktadır. Hümanist düşüncenin eğitim alanına yansımaları, eğitimde insan varlığına olan bakışı yeniden şekillendirmiştir.

## **1.2. Hümanist Öğrenme Paradigması**

Eğitim tarihi boyunca ortaya çıkan iki temel düşünce akımı olmuştur. Öğrencilerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde eğitimin rolüne odaklanan *doğrudan öğretim* bahsi geçen akımların ilkidir. İkincisi ise daha çok öğrenmenin duygusal yönünü ön plana alan, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine rehberlik eden, var olan potansiyellerini ortaya çıkarmayı ve geliştirmeyi hedefleyen *hümanist eğitim* anlayışıdır (İskender, 2011: 412).

Hümanist eğitim, diğer yaklaşımlardan farklı olarak öğrenen kavramını öncelemektedir. Hümanist psikolog ve eğitimciler, öğrenme sürecini deneysel verilerle açıklamak yerine bireyin tüm potansiyellerini bireyin özgünlüğü içerisinde ele alarak bilimsel analiz yapmayı daha yerinde görmüştür. Öğrenme sürecinde kendini kabul edebilme, kendi potansiyellerini gerçekleştirme, yaşamı anlamlı bulma ve kendini gerçekleştirmeyi temel ilkeler olarak kabul etmiştir (Şahin; 2018: 312-313).

### **1.2.1. Hümanist Öğrenme Paradigmasının Tarihsel Gelişimi**

Hümanizm’in ortaya koyduğu insan bakışı, temel unsuru insan olan psikoloji alanını etkilemiştir. Hümanist düşüncenin insan bakışı ele alındığından insan

davranışlarını açıklama noktasında psikoanalitik yaklaşım ve davranışçı kuram ilkeleri yetersiz bulunmuştur. Psikanalistler, insanın tepkilerini içtepi ve biliçdışının yönlendirdiğini savunmaktadır. İnsan doğasını doğuştan şiddet, saldırganlık gibi olumsuz dürtülere sahip olduğunu savunurlar. Davranışçılara göre insan çevresel uyarıcılara tepki veren bir varlıktır (Bilge, 2010: 260). Hümanist psikolojide insan doğuştan değerli ve özel kabul edilmiştir. İyi ve olumlu potansiyellere sahiptir. İnsanı bu düşünceler temelinde değerlendiren Hümanist psikoloji, davranışçılığın ve psikoanalizin görünen sorun ve sınırlılıklarına bir tepki olarak olarak doğmuştur (Alkaya, 2012: 338).

Hümanist psikolojinin gelişmesini sağlayan bilim adamlar arasında Roberto Assagioli, Gordon Allport, Lewis Mumford ve James Bugental sayılabilir. Ancak Hümanist psikolojinin bir yaklaşım olarak ortaya çıkması Abraham Maslow, Carl Rogers ve Rollo May ile gerçekleşmiştir (İskender, 2011: 409).

1961 yılında *Hümanist Psikoloji Dergi'* sinin yayın hayatına başlamıştır ve 1962'te Amerikan Hümanist Psikoloji Derneği'nin kurulmuştur. 1971'de *Amerikan Psikoloji Derneği*, hümanist psikoloji yaklaşımının bir akım olduğunu kabul etmiştir (Serlin, Aanstoos ve Greening, 2000: 85-112) (Aktaran; İskender, 2011: 408).

Hümanist psikoloji 1970 ve 1980'lere kadar etkisini sürekli arttırmıştır. Hümanist psikolojinin dayandığı temelleri şu şekilde özetlenebilir:

- 1) İnsan doğasının iyi ve güzel için daima eğilim gösterdiği ve kendi potansiyelini ortaya koymak ve gerçekleştirmek çaba gösterdiği varsayılır.
- 2) İnsan seçimi dışında içsel ve dışsal etkilerle psikolojiyi sınırlamanın ve yönlendirmenin doğru olmadığı belirtir.
- 3) Kişi özgür seçme yeteneği ve rasyonel seçimler ile hayatını yönlendirir (Özbay, 2018: 11-12).

Hümanist psikoloji, insan doğası daima iyiye güzele eğimli olduğu belirtmektedir. Hümanist psikolojinin ortaya koyduğu bu veri hümanist eğitim paradigmasında 'öğrenci iyimserdir' anlayışı ile karşılık bulmaktadır. İnsanı sınırlandırma ve yönlendirmenin doğru olmadığı, insan doğasının bu durumu aykırı olduğu düşüncesi ise hümanist eğitimde 'öğretmenler öğrenciler adına karar alan değil

onlara rehberlik yapan kişiler olmalıdır' anlayışına karşılık gelmektedir. Görüldüğü üzere hümanist psikolojinin ortaya koyduğu temellerden hümanist eğitim paradigmasının ilkelerini olmuştur. İnsanı tanımada yeni bir bakış açısı sunan hümanist psikolojinin eğitim alanında karşılık bulması ile öğrenme süreci yeni boyutlar kazanmıştır. Hümanist eğitimin doğrudan bilgi kazanma veya öğrenme yaşantılarının temeline ilişkin düşünceleri olmamasına rağmen öğrenme sürecinde niteliğin artmasına katkı sunmaktadır.

### 1.2.2. Hümanist Öğrenme Paradigmasının Özellikleri

Hümanist eğitim, eğitim prensibine yeni bir pencereden bakmakla beraber farklı bireyler için farklı anlamlara gelmektedir. Bu noktada Hümanist eğitime sağlıklı bir bakış açısı kazandırmak gerektiğini ifade eden İskender, yaklaşımın sınırlarının belirlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bahsi geçen sınırları şu şekilde özetlenebilir:

1. *Hümanist eğitim bir eğitim yaklaşımıdır.*
2. *Hümanist eğitim araştırma ve deneyimlerle desteklenmelidir.* Hümanist eğitimin sağladığı önemli becerileri arasında kişinin kendi eğitimi yönlendirmesi olarak gösterilebilir. Aynı zamanda motivasyon, ilgi, benlik saygısı gibi kavramların öğrenme sürecinde etkili olduğunu ortaya koyar.
3. *Hümanist eğitim ebeveynlerin çocuklarının eğitimleriyle daha fazla ilgilenmelerini ister.* Ebeveynlerin çocuklarının kendilerine ve çevresine saygılı, hoşgörülü olmasını istemektedir. Aynı sıra zamanlarını iyi kullanmaları, sağlıklı karar vermelerini tercih etmektedir. Hümanist eğitim metodları öğrencilere bu özelliklerin kazandırılmasını amaçlamaktadır.
4. *Hümanist eğitimciler okulun öğrencilerin gelişiminde önemli rol oynadığına inanırlar.* Hümanist eğitimde okul salt bilgi veren bir kurum olarak görülmez. Öğrencilere duyuşsal davranışların kazanılması noktasında da önemli rol oynar. İnsancıl değerlerin kazandırılmasında da okul rolünün büyük olduğu kabul edilmektedir.
5. *Hümanist eğitim psikoterapi alanı değildir.* Hümanist eğitimin hedefi öğrencilerin kronik duygusal problemlerini çözümü kavuşturmak değildir.

Öğrencilerin akademik ve sosyal yaşama sahip olmaları için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasını hedeflemektedir.

6. *Hümanist eğitim her probleme çözüm sunmaz.* Toplumda var olan sorunların çözümü konusunda hümanist eğitimin mucizeler yaratması beklenmemelidir.

7. *Hümanist eğitimin iyi öğretim anlamına gelmek zorunda değildir.* Hümanist eğitim verilerinden yararlanan her öğretmenin aynı başarıyı göstermesi beklenemez. Dolayısıyla bir öğretmenin hümanist eğitim anlayışını benimsiyor olması yüzde yüz başarılı olacağı anlamına gelmemektedir

8. *Hümanist eğitim öğrencileri iyi bir vatandaş olarak yetiştirmeyi temel alır.* Hümanist eğitimin insan-toplum dengesinin inşasında önemli rol oynar. Bireylere toplum ile olan ilişkisinde adaleti ön planda tutmayı, kendilerini düşünmeyi, düşüncelerini saygı ekseninde net biçimde ifade etme özelliklerinin kazandırılması noktasında hareket etmektedir (İskender, 2011: 415-417).

Sınırlarını belirlenen Hümanist Eğitim Paradigmasının ilkelerini aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür:

1. *'İnsanın tek ve temel güdüsü kendini gerçekleştirme gereksiniminden kaynaklanmaktadır.'* Birey yaşam tecrübesinin kendisine verdiği bilgiyi kullanarak kendisi için neyin iyi olduğunu bilebilir. Bireye güvenmek, ona seçim hakkı tanımak gereklidir.

2. *'Bilginin nasıl öğrenileceğini öğrenmek, çok bilgi kazanmaktan daha önemlidir.'* Davranışçı yaklaşımın aksine Hümanist yaklaşımda öğrenmede sonuç değil süreç önemlidir.

3. *'İnsan hem durağan hem de aktif bir varlık olarak kabul edilir.'* İnsan yaşamında aktif rol üstelenebileceği durumlar olduğu gibi aksi de mümkündür. Kendi iç dünyasını düzenleme ve şekillendirme, geçmiş yaşantılarını değerlendirme hususunda aktif rol oynar.

4. *'İnsan davranışlarını tayin eden en önemli gerçek, onun kendini algılayış biçimidir.'* Dış dünyada olup biten kişinin algı alanında yeniden şekillenir. Nesnel

gerçekliklere kendi gereksinim ve beklentilerine göre anlam yükleyen bireyin davranışlarını anlamlandırabilmek için sahip olduğu benlik algısının bilinmesi gerekir.

5. *‘İnsan davranışlarını geliştirmek için önce onun öznel gerçekliğini değiştirmek gerekir.’* Davranışların benimsenmesi kişinin yaşantısında anlam kazanması ile mümkündür. Benlikle tutarlı olmayan veya benliğin anlam veremediği yaşantılar davranışta değişikliğe neden olmamaktadır. Bu noktada gereksinim yani ihtiyaç davranışların benimsenmesindeki önemli unsurlardan biridir. Bu noktada *‘kişi öznel gerçekliğini, özümsemiş yeni gerçekle yeniden organize ettiğinde’* davranış kazanımı gerçekleşir (Patterson,1973; aktaran Bilge, 2010:265-266, Gagne&Berliner, 1991) (akt: İskender, 2011: 418).

Hümanist eğitim paradigmasının sınırları ve ilkelerinden hareketle hümanist eğitimde bireyselliğin ön planda olduğunu ifade edilebilir. Eğitimde ve sınıf ortamında bireysel farklılıkların bilişsel duyuşsal, işlevsel ve eylemsel boyutta farkına varılması için eğitim sürecinin ve içeriğinin yapılması gerektiğini vurgulanmaktadır (Şahin, 2018: 312). Hümanist eğitim paradigmasının öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı sunduğunu görülmektedir.

### **1.2.3. Hümanist Öğrenme Paradigmasının Eğitime Katkıları**

Hümanist eğitim, John Dewey’in 1920 ve 1930’lı yıllarda geliştirdiği ilerlemeci akımın halefi sayılmaktadır. Hümanist eğitimin arka planındaki en önemli görüş; öğrencilerin kendi eğitimlerini yönlendirmelerine ve neyi, ne zaman ve nasıl çalışacaklarını belirleme noktasında yardımcı olacak destekleyecek bir gücün olması gerektiğidir (İskender, 2011: 413).

Hümanist yaklaşımda ruh sağlığı, insanın bütün halinde işleyişi ile gelişmektedir (Bilge, 2009: 262). Davranışçı yaklaşımın öğrenmeyi salt çevresel uyarıcılara koşullanma olarak görmesine karşıt hümanist anlayış saygı, empati, anlayış, güven kavramlarının gerekliliğine dikkat çekmektedir. Saygı, empati, anlayış ve güven temelinde şekillenen öğrenme ortamı öğrencinin bir bütün olarak gelişimine katkı sağlar.

Hümanist psikolojide önemli bir yere sahip olan ‘benlik kavramı’, öğrenme sürecini de yönlendirici bir güce sahiptir. Benlik kavramı ya da benlik bilinci kendimizle ilgili bütün düşünceler, algılamalar, duygular ve değerlendirmelerinin tümünün etkileşiminden doğan genel bir algıyı ifade etmektedir. (Johnson, 1969: 725-731) (Aktaran; Bilge, 2009: 261). Bireyin kendine dair geliştirdiği benlik tasamı öğrenme sürecini doğrudan etkilemektedir. Kendini akademik yönden başarılı olarak gören, bu düşünce doğrultusunda benlik algısını oluşturan birey hedeflediği sonuca ulaşacaktır.

Hümanist eğitim öğrencilerin öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesini, kendi bilgi edinme yöntemlerini keşfetmelerini önemsemektedir. Yaparak yaşayarak öğrenmenin öneminde dikkat çekilmekte ve çoğu hümanist eğitimci öğretmenin öğrencileriyle birlikte müzeye gitmesi gibi alan ve keşif gezileri yapılmasını önermektedir (İskender, 2011: 413). Bu durum aynı zamanda edinilen bilginin kalıcı olmasını sağlamakta öğrenciyi olumlu anlamda motive etmektedir.

Hümanist psikolojinin kurucularından kabul edilen Abraham Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi öğrenme sürecinde öğrenme sürecini etkileyen önemli unsurlardan kabul edilmiştir. Eğitim süreci ve öğrenme ortamı ihtiyaçlar doğrultusunda düzenlendiği takdirde verimli sonuçlara ulaşılabileceği yargısı hakim olmuştur.

Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinde en alt basamağı fizyolojik ihtiyaçlar oluşturur. Fizyolojik ihtiyaçlarının (açlık, susuzluk, havasızlık rahatsızlık, vb) olduğu bir öğrenme ortamında öğrencilerin derse odaklanmaları beklenemez. Güvenlik gereksinimi Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinde ikinci basamakta yer alır. Korkunun, kaygının, tehdidin olduğu bir öğrenme ortamında birey kendisini baskı altında hisseder ve bu durum hümanist eğitim anlayışına göre öğrenmeyi olumsuz yönde etkiler. Üçüncü basamağa sevme-ait olma duygusu hakimdir. Üst düzey ihtiyaçlar ise bilme, anlama, estetik ve kendini gerçekleştirme olarak belirtilir. Bu hiyerarşide yer alan basamaklar bir gelişim ihtiyacı olarak görülür. Dolayısıyla öğrenme, yetersizlik ihtiyacının karşılanma düzeyinden sonra ele alınması gerektiği ifade edilir (Özbay, 2004) (Aktaran; Şahin, 2018: 314). Öğrenme ile öğrenci ihtiyaçları arasında doğrudan bir bağlantı kurulmuştur.

Hümanist yaklaşımın öğrenme uygulamasına yönelik açıklama sunan Carl Rogers'ın tam işlevsel birey ve onun yaşantısal deneyimleri ilgili olan, mantık ve zekayı duyguyla bütünleştiren anlayışı eğitimde benimsenmiştir. Carl Rogers' a göre anlamlı ve yaşantısal öğrenmenin temel ilkeleri şunlardır:

1. Öğrenmede esas olan bireyin ilgileridir. Bireyin ilgilendiği alan hem duyuşsal hem de bilişsel yönlerine hitap etmektedir.
2. Öğrenmeyi başlatan kişi birey olmalıdır. Uyarıcı ve güdülenme dış etkenlerden kaynaklı olsa da araştırma, kavrama ve anlama gibi durumlar bireyin iç dünyası ile ilgilidir.
3. Öğrenme bireyin kişiliğine etki etmektedir.
4. Öğrenmenin gerçekleşme durumu birey tarafından değerlendirilmelidir. Bireyin neyi öğrenip, neyi öğrenmediğini değerlendirebilecek kapasiteye sahiptir.
5. Öğrenmenin amacını anlamlılık oluşturmaktadır. Bireyin bütüne uygun anlamlı deneyimler elde etmesi bu konuda bireye rehber olmak gereklidir (Rogers, 1999) (aktaran; İskender, 2011: 420).

Rogers'ın öğrenmeye dair sunduğu temel ilkeler öğrenen üzerinden şekillenmektedir. Öğrenmenin gerçekleşmesi ve sürdürülmesi dış etkenlerden ziyade bireyin başlatması ile mümkün görülmektedir.

Hümanist eğitim demokratik ve özgür ortamların kişiyi daha yaratıcı yapacağını belirtmektedir. Bu sebeptendir ki hümanist eğitimde öğrenme ortamlarının demokratik ve özgür olması gereklidir. Ancak bu durumda kişi yaratıcılığını ortaya koyabilir, özgünlüğünü fark edebilir ve de ettirebilir. Kişisel potansiyellerin, değerlerin, yeterliliklerin, yapabilirliklerin ortaya çıkması bir anlamda kişinin özgünlüğünün ortaya çıkması demektir. Demokratik ve özgür ortamın sonucunda birey özgürleşir. Özgürleşen birey özgünleşir ve süre beraberinde yaratıcı düşünmeyi getirir (Şahin, 2018: 324). Hümanist eğitim öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmekte ve öğrenciye düşünce özgürlüğü imkanı tanımaktadır. Öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade etmeleri, kendi kararlarını almaları hümanist eğitimde desteklenmektedir.

### 1.2.3. Hümanist Öğrenme Paradigmasının Açmazları

Hümanist eğitim paradigması bilgi edinme süreçleri, sonuçları, fiziksel ve zihinsel süreçlerin altında yatan sebeplere dair veri sunmamaktadır. Hümanist öğrenme paradigması kişisel gelişime odaklanır, kişilik gelişimi ile öğrenme arasındaki bağlantıyı ortaya koyar.

Öğrenme sürecinde ihtiyaçların önemine vurgu yapılmakla birlikte ihtiyaçları karşılanmayan öğrencinin bilgi edinme sürecine duyarsız kalacağı vurgulanmıştır. Şahin (2018)'e göre *'İnsan doğasında bu ihtiyaç sıralaması doğrultusunda bir davranma yapılanması düşünülmeli gerekir. Bizi davranmaya iten güç herhangi ihtiyacımızın yapısına bağlı olarak şekillenmektedir. Bu durumda karnı aç olan öğrenciye, sanattan, siyasetten söz edemezsiniz. Aynı şekilde kendini güvenli hissetmeyen kişi ego ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik bir çaba içerisine girmeyecektir'* (Şahin, 2018: 314). Hümanist psikolog Abraham Maslow' un bireye dair öne sürdüğü ihtiyaçlar hiyerarşik bir yapıdan oluşmaktadır. Fizyolojik ihtiyaçlar ilk basamağı oluştururken, güvenlik ihtiyacı ikinci basamağı oluşturmaktadır. Üçüncü basamak bireyin ait olma ve sevme sevilme ve ego ihtiyaçlarıdır. Bu ihtiyaçlar yetersizlik ihtiyacı olarak tanımlanır ve bu ihtiyaçların karşılanması sonrasında bireyin kendini gerçekleştireceği yani kendini bilme evresine ulaşacağı belirtilmektedir. Yetersizlik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyinden sonra öğrenmenin ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır.

Öğrenci ihtiyaçları ile öğrenme arasındaki bağlantı inkar edilmemektedir fakat öğrenmenin ön koşulu olarak fizyolojik ihtiyaçların karşılanması önermesi sunulduğunda bu durum hümanist eğitim paradigması için bir açmaz olarak düşünülebilir. Zira ihtiyaçların karşılanmasından sonra öğrenme kavramının devreye gireceğini düşünmek ve bu yargıyı genellemek yanlış sonuçlara ulaşmamıza sebebiyet verebilir. Bu kanıdan hareket edersek yetersizlik ihtiyaçları karşılanmayan bireylere bilgi aktarmanın anlamı olmadığı sonucuna varılabilir. O halde açlık sınırının altında yaşayan insanlara bilgi aktarmaya gerek olmadığı ifade etmek zorunda kalırız ki bu ifadenin gerçeği yansıtır soruları sorulabilir.

Din eğitimi boyutunda ele alındığında yetersizlik ihtiyaçları (fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, ait olma-sevgi ihtiyacı) karşılanmayan bireyin, temelinde

açlık olan oruç ibadetini öğrenmesi beklememiz gerekir. Benzer örnekle açlık sınırı altında yaşayan birinin zekat ibadetini öğrenmesi gerekmez demek zorunda kalırız ki bu doğru bir ifade olmaz. Dolayısıyla ihtiyaçların eğitimde önemli olduğunu ifade edebilir lakin ihtiyaçların karşılanması ile öğrenme arasında doğrudan bağlantı olduğunu ifade etmek doğru olmayabilir.

Hümanist eğitime göre bireyin başarılı bir eğitim gördüğünün en temel göstergeleri, nasıl öğreneceğini, nasıl değişim ve uyum sağlayacağını öğrenmiş ve hiçbir bilginin güvenilir olmadığını sadece bilgiyi arama sürecinin güven sağlayabileceğini anlamış olmasıdır (İskender, 2011: 417). Hümanist eğitime göre hiçbir bilgi güvenilir olarak kabul edilmemektedir. ‘Hiçbir bilginin güvenilir olmadığı’ kabulü din eğitimi bağlamında ele alındığında hümanist eğitime dair bir açmaz oluşturmaktadır. Zira din eğitimin ana kaynağını dogmatik bilgi oluşturur. Dogmatik bilgi güvenilir bilgidir ve şüphe kabul etmemektedir. Dolayısıyla hümanist eğitimin kabulü olan hiçbir bilginin güvenilmez oluşu, din eğitiminde kabul edilebilir bir argüman değildir.

Hümanist eğitimi akımıyla oluşturulan öğretim programlarından birisi *açık sınıflardır*. *Açık okul* olarak da düşünülebilecek bu düşüncenin amacı duvarları olmayan, öğrencinin serbest olacağı alanlarda eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmektir. ABD’de ve İngiltere’de hümanist eğitim anlayışıyla gerçekleştirilen bu okullar, öğrenci merkezlidir. Hümanist eğitim anlayışla uyumlu olduğu düşünülen bu okullar pek çok yönden eleştirilmiştir. Öğrencilerin okula yönelik tutumların, sosyal uyum ve benlik kavramı gibi duygusal çıktıları, işbirlikçi davranışları geliştirmeyi hedeflenen bu okullarda başarı motivasyonunun geleneksel okullara kıyasla gelişmediği görülmüştür (İskender, 2011: 22). Bu durumdan hareketle şunu ifade edebiliriz ki hümanist eğitim öğrenciye duyuşsal kazanımlarını öncelerken eğitimin öğrenme boyutunu göz ardı edebilmektedir. Zira hümanist öğrenme paradigmasının öğrenmede ‘öğrenme’ kavramını değil ‘öğrenen’ kavramını üzerinde durması, öğrenmeyi deneysel verilere dayandırmaması bu durumun kanıtı niteliğindedir.

#### 1.2.4. Hümanist Eğitim Paradigmasına Göre Öğrenci Kontrol İdeolojileri

Eğitimde iki farklı anlayıştan söz edilmektedir. Bunlardan birincisi, öğrenme sürecinde öğrenciyi aktif olarak gören, bilginin öğrencilerin zihninde öznel olarak şekillendiğini kabul eden yapılandırmacı anlayış; ikincisi ise bilgiyi aktarılması gereken bir olgu olarak benimseyen, öğrenciyi öğrenme sürecinde pasif kabul eden geleneksel öğrenme anlayışıdır (Aypay, 2011; Chan & Elliott, 2004; Cheng ve diğerleri, 2009; Clements & Battista, 1990; Duffy & Roehler, 1986; Oğuz, 2011; Schunk, 2009) (Aktaran; Akyıldız, 2016: 239). Geleneksel eğitim anlayışı gözetimci ideolojiyi, yapılandırmacı eğitim anlayışı ise hümanist ideolojiyi karşılamaktadır (Beyhan, Ö., & Gökhan, B., 2013: 20). Bu durumda öğretmenin sahip olduğu eğitim anlayışı ile öğrenci kontrol ideolojisi arasında anlam bir bağlantının varlığı ortaya çıkmaktadır.

Öğrenci kontrol ideolojisi öğretmenin, sınıf içerisinde öğrenci kontrolüyle ilgili anlayışı olarak tanımlanmıştır (Willover, Eidell & Hoy, 1973) (aktaran Beyhan, Ö., & Gökhan, B., 2013: 15). Öğrenci kontrol ideolojileri gözetimci kontrol ideolojisi ve hümanist kontrol ideolojisi olarak iki uça kavramlaştırılmıştır (Yılmaz, 2011: 299).

Hümanist ve gözetimci kontrol ideolojinin ilkelerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Gözetimci Öğrenci Kontrol İdeolojisi	Hümanist (İnsancıl) Kontrol İdeolojisi
1. Öğrencinin davranışı her daim kontrol edilmelidir anlayışı benimsenir.	1.Öğretmen, öğrencinin kendi kendini kontrol edebileceğine inanır.
2. Düzen ve istikrarın sağlanmasını önceliktir.	2. Öncelikli olan öğrencinin psikolojik durumudur.
3. Öğrenci ile ilişki mesafelidir.	3.Öğrenciler ile ilişkiler dostça ve samimidir

4. Kötü davranış normatif ahlaki değerlere göre değerlendirilir.	4.Öğrencinin kendi iradesi ve kararı önemlidir.
5. İletişim tek taraflı ve hiyerarşiktir	5.İletişim çift taraflıdır
6. Öğrenciye güvenememek ilke olarak benimsenir.	6.Güven, saygı, hoşgörü ön plandadır

Kaynak: Turan, S., & Selahattin, A. (2008) Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 1/1, 95-113.

Gözetimci ideolojinin ilkeleri arasında yer alan düzen ve istikrarın sağlanması, öğrenci-öğretmen arasındaki hiyerarşik ilişki temelinde insan doğasına bakışın bir yansımasıdır. Aynı şekilde hümanist ideolojinin insana değer veren, düzen ve istikrardan ziyade öğrenci psikolojisini önceleyen ilkeleri de insan doğasına bakış ile ilgilidir. İnsan doğası dair tanımlar iki kategori anlayışına dayanmaktadır ki insan iyi veya kötü biri varlık olarak nitelendirilmektedir. Aydın'a (2010) 'a göre demokratik ve otokratik yönetim şekilleri insan doğasına ilişkin iyimser ve kötümser bakış açıları bağlamında ortaya çıkmaktadır (Aydın, 2010: 203-208). İki başlık altında kavramlaştırılan gözetimci kontrol ideolojisi ve hümanist kontrol ideolojisine aşağıda değinilmiştir.

#### 1.2.4.1. Gözetimci Öğrenci Kontrol İdeolojisi

Gözetimci öğrenci kontrol ideolojisinde öğretmenin öğrenciye bakışı olumsuz yönde kendi göstermektedir. Öğretmenin gözünde öğrenci, her daim kontrol edilmesi gereken bir birey olarak algılanmaktadır. Öğrenci güvenilmezdir ve öğretmenin emirlerini uygulamakla sorumludur anlayışı hakimdir (Turan, S., & Selahattin, A., 2008: 97). Gözetimci ideolojide öğretmen öğrenciden verdiği emirleri harfiyen yerine getirmesini beklemektedir. Eleştiri veya kendisine muhalif olduğunda ceza yönetmelerine başvurabilmektedir. Bu tarz sınıflarda aşırı sessizliğe, otoriteye, cezaya önem verilirken, öğrencinin katılımı, eleştiri ve ödül göz ardı edilmektedir. Öğrenci ile iletişim tek yönlüdür, katı bir statü anlayışı çerçevesinde şekillenmektedir

((Lunenburg, 1991; Lunenburg & Cadavid, 1992; Lunenburg & Ornstein, 2008) (Aktaran; Beyhan, Ö., & Gökhan, B., 2013: 16).

Otorite, disiplin, statü kavramlarının ön plana çıktığı gözetimci ideoloji de öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları, beklenti ve kararları eğitim sürecinde dikkate değer olarak görülmemektedir.

#### **1.2.4.2. Hümanist (İnsancıl) Kontrol İdeolojisi**

Hümanist ideolojide öğrencilerin öğrenmesi psikolojik ve sosyolojik şartlarda ele alınmaktadır. Öğrencilerin davranışlarındaki ahlaki boyut altında yatan nedenlerle incelenmektedir (Yılmaz, 2011: 300).

İnsancıl(hümanist) öğretmen iyimserdir, öğrencilerle yakın kişisel ilişkiler kurarak saygı ve arkadaşlığın pozitif beklentilerini yerine getirir. Öğretmenler, öğrenciler üzerinde disiplin mekanizması oluşturmazlar, kendi kendilerini disipline etmelerinde öğrencilere yardımcı olmaktadır (Hoy, 2001; Hoy ve Forsyth, 1986; Hoy ve Miskel, 2001; Lunenburg ve Mankowsky, 2000; Willover, Eidell ve Hoy, 1967) (aktaran; Yılmaz, 2011: 300). Bu bakış açısı, öğrencinin doğru davranışta bulunacağını varsayar. Gözetimci ideolojide var olan ‘öğrenci güvenilirmezdir’ anlayışı, hümanist ideolojide ‘öğrenci doğru davranışta bulunur’ yargısıyla karşılık bulmaktadır. Eğer öğrenci yanlış davranışta bulunduğu takdir de söz konusu davranışları düzeltmek için dış etkiden çok öğrencinin iç gönül dünyasını eyleme geçirmek gerekmektedir (Turan, S., & Selahattin, A., 2008: 97).

Hümanist ideolojide bireyselliğin ön plana çıkarılması gerektiği vurgusu hakimdir. Öğrenci ihtiyaç ve beklentileri ön plandadır. Hümanist ideolojiyi benimseyen öğretmen öğrenciye değer vererek, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını maksimum düzeyde karşılamaya çalışılan bir sınıf ortamı oluşturulmaya çalışmaktadır (Hoy; 2001 ; Hoy & Miskel, 2008) (Akt. Beyhan, Ö., & Gökhan, B. 2013: 16).

## İKİNCİ BÖLÜM

### METODOLOJİ

Bu bölümde yaptığım araştırmada kullandığım araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama ve bu verileri çözümlene sürecine değinilmiştir.

#### 2.1. Araştırmanın Modeli

Din eğitimcilerinin öğrenci kontrol ideolojilerinin incelenmesinin hedeflendiği bu çalışmada araştırma yöntemlerinden ‘nitel araştırma yöntemi’ tercih edilmiştir. Nitel araştırma, dünyayı görünür hale getiren bir dizi yorumlayıcı, materyal uygulamalarından oluşur. Bu materyal uygulamalar vasıtasıyla araştırmacı yorumlayacağı verileri elde eder. Böylelikle araştırmacıların kendi doğal ortamlarındaki şeyleri insanların olgu ve olaylara verdiği anlamları; anlamlandırmasına ve yorumlamasına olanak verir (Denzin&Lincoln, 2011). Araştırmaya dahil olan bireylerin görüş ve düşünceleri nitel araştırmada büyük önem taşır (Yıldırım&Şimşek, 2013: 40-41).

Nitel araştırmada çoğunlukla üç tür bilgi toplanır: Çevresel bilgi, süreçle ilgili bilgiler ve algılar. Çevresel bilgiler, araştırmanın yer aldığı sosyal, psikolojik, kültürel, demografik ve fiziksel özelliklere ilişkindir. Bu tür bilgiler sürece ve algılara ilişkin bilgilere temel teşkil eder. Süreçle ilgili bilgiler, araştırma sürecin de neler olup bittiğini ve bu olanların araştırma grubunu nasıl etkilediğine ilişkindir. Algılara ilişkin bilgiler, araştırma grubunun süreç hakkında düşündüklerini ortaya koyar (LeCompte ve Goetz, 1984) (Aktaran; Yıldırım, 1999). Bu üç tür bilginin toplanması için yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni ile yürütülmüştür.

Durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır (Yıldırım&Şimşek, 2013: 83). Bu modelin bir diğer özelliği ise araştırmacının çoklu bilgi kaynakları ile belli bir zaman içerisinde çoklu durumlar hakkında detaylı ve derinlemesine bilgi toplamasıdır (Creswell, 2016: 97). Durum çalışması gerçek yaşamda deneysel veya da tarama yöntemleriyle açıklanmayacak

kadar müdahaleler içeren ve aralarında bir bağlantı olduğu varsayılan olayları açıklamada, tanımada ve de keşfetmede kullanılır (Yin, 1984) (aktaran; Subaşı&Okumuş: 2017). Durum araştırmasının bu özelliği onu diğer araştırmalardan ayırır.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninin tercih edilme sebebi; veri toplama araçları vasıtasıyla seçilen olay ve durumlar hakkında derinlemesine betimleme imkanı sunmasıdır.

## **2.2. Veri Kaynakları**

Araştırmamızın veri kaynağını iki grup oluşturmaktadır. İlk grubu öğretmen adayları, ikinci grup din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri meydana gelmektedir. Çalışmamızda din eğitimcilerinin öğrenci kontrol ideolojilerini belirlemek için yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir. Belirli bir sıraya koyulmuş bir dizi sorular hazırlanmış ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulmuştur.

### **2.2.1. Çalışma Grubu**

Bu çalışmamızda çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi seçilmiştir. Amaçlı örnekleme pek çok durum olay ve olguyu keşfetmemizde ve açıklamamızda yardımcı olur. Amaçlı örnekleme, belli ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip olan bir veya birden fazla özel durum ile çalışılmak istendiğinde tercih edilmektedir (Başaran, 2017: 490). Çalışmamızda amaçlı örnekleme yöntemleri arasından maksimum çeşitlilik örnekleme seçilmiştir

Maksimum çeşitlilik yöntemi, incelenen olay veya olguya ilgili ilişkili çok sayıda farklılığı içine alan ana çerçeveyi keşfetmeyi ve tanımlamayı amaçlamaktadır (Neuman, 2014). Maksimum çeşitliliğe dayalı örnekleme oluşturmaktaki amaç; genelleme yapmak için çeşitliliği sağlamak olmamalıdır. Çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak veya paylaşılan olgular olup olmadığını belirlemek ve problemin farklı boyutlarını ortaya koymak olmalıdır (Yıldırım&Şimşek, 2016: 137). Araştırma

kapsamında çeşitliliğin sağlanması amacıyla çalışmamızın örnekleme için 15 öğretmen adayı ve 15 öğretmen belirlenmiştir. Böylelikle problemi çeşitli veriler üzerinden, anlama, açıklama, değerlendirme ve karşılaştırma imkanı doğmuştur.

Çalışmada veri almak için tercih edilen örneklem iki farklı özelliğe sahiptir. Araştırmanın verimli sonuçlara ulaşabilmesi için araştırmacının alanın içinde yer almasının yöntemin uygulanmasını kolaylaştıracağı düşünüldüğünden Konya ili tercih edilmiştir. Toplamda görüşmeye 30 kişi katılmıştır.

Örneklem özellikleri:

- Konya ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda farklı kademelerde görev yapan 15 öğretmendir.
- Konya ili, Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören 15 dördüncü sınıf öğrencisidir Dördüncü sınıfın seçilme nedeni; öğretmenlik uygulamaları dersini almış olmalarıdır.

Görüşmeler, 2018-2019 eğitim öğretim yılında araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmamızda cinsiyet ve doğum tarihi değişken olarak kullanılmıştır. Etik sorunları gidermek amacıyla görüşme verileri raporlaştırılırken görüşülen öğretmenler “K1, K2, E1, E2,..” olarak kodlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları “KÖ1, KÖ2, EÖ1, EÖ2....” olarak kodlanmıştır.

### **2.3. Veri Toplama Araçları**

Çalışmada veri toplama aracı olarak ‘yapılandırılmış görüşme’ tercih edilmiştir. Yapılandırılmış görüşmede amaç, görüşülen bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yaparak bir değerlendirmeye varmaktır (Brannigan, 1985) (aktaran; Yıldırım&Şimşek, 2006: 148).

İlgili literatür taranmış ve araştırmamızın konusunu oluşturan öğrenci kontrol ideolojileri ile ilgili olarak Yılmaz (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol ideolojileri Ölçeği” gerekli izinler alındıktan sonra

görüşme sorularına kaynaklık etmiştir. Görüşme soruları Yılmaz (2002) ölçeğinde yer alan maddeler hakkında araştırmaya kayılanların görüşlerini nedenleriyle birlikte tespit edebilecek bir biçimde görüşme formunda yer almıştır. Yapılandırılmış görüşme 10 maddeden oluşmaktadır.

#### **2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Araştırmada, din eğitimcileri ve din eğitimci adaylarının sahip oldukları öğrenci kontrol stratejileri araştırma sorusunu oluşturmakta idi. Araştırmamın ilk kısmında Willower, Eidell ve Huy (1967) tarafından geliştirilen Yılmaz(2002) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘öğrenci kontrol ideoloji ölçeği’ görüşme formu olarak yapılandırılmıştır.

Çalışmamız kapsamında elde edilen verilerin çözümlemesinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bulguları okuyucun anlayabileceği bir biçimde tertip edip yorumlamaktır (Yıldırım&Şimşek, 2013: 259-256).

Formlardan elde edilen cevaplar birkaç kez okunmuş ve buna yönelik kodlamalar oluşturulmuştur. Aynı form üzerinde katılımcıların cinsiyet ve doğum tarihlerini belirtmeleri istenmiştir. Her bir katılımcının görüşme formunda yer alan maddelere katılıp katılmadığını gerekçesi ile yazması istenmiştir. Bu veriler özgün formunda, öğretmen ve öğretmen adaylarının söylediklerinden doğrudan alıntı yapılarak aktarılmıştır. Toplanan veriler kodlandıktan sonra temalar oluşturulmuş, veriler tema ve kodlara göre düzenlenerek bulgular yorumlanmıştır. Araştırma bulgularını ana hatlarıyla oluşturacak temalar ortaya çıkarılarak içerik analizi yapılmıştır.

#### **2.5. Geçerlik ve Güvenilirlik**

Bilimsel araştırmalarda sonuçların inandırıcı olması, araştırmamın en önemli ölçütlerindedir. ‘Geçerlik’ ve ‘güvenilirlik’ bu açıdan araştırmalarda en yaygın olarak

kullanılan iki ölçüttür. Geçerlik ve güvenilirlik hangi türde olduğuna bakılmaksızın herhangi bir araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulması, verilerin toplanması, analiz edilmesi, yorumlanması ve bulguların sunulması aşamalarını ilgilendiren önemli kaygılardır (Merriam, 2013: 200). Nitel araştırmalarda kullanılan geçerlilik ve güvenilirlik kavramları nicel araştırmalarda kullanılanlardan farklılıklar göstermektedir. Nitel araştırmanın doğasına uygun olarak üretilen inandırıcılık (iç geçerlilik), aktarılabilirlik (dış geçerlilik), tutarlılık (iç güvenilirlik) ve teyit edilebilirlik (dış güvenilirlik) kavramları nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik kavramlarını açıklamak için kullanılmaktadır (Yıldırım&Şimşek, 2006: 289-290). Çalışmada üçüncü bölümünü oluşturan nitel araştırma bölümünde geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması için aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir.

İnandırıcılığın sağlanması için yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Çalışmada literatür incelenmesi, yapılandırılmış görüşme formu ile veri çeşitlenmesi yapılarak çalışmanın inandırıcılığı artırılmıştır. Aktarılabilirliğin sağlanmasında nitel araştırma yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi seçilmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenilirliğin odaklandığı alanlardan olan tutarlılık kavramı kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek: 2006). Araştırmada katılımcıların isimleri çalışmada kullanılmayıp katılımcılara kod adları verilmiştir. Verilerin analizi sırasında araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar birkaç kez gözden geçirilerek kodların tutarlılığı sağlanmıştır.

Veri toplama aracının güvenilirliğin sağlanması için literatür doğrultusunda taslak form hazırlanmış ve din eğitimi alanında dört öğretim üyesi ve bir dil uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda veri toplama aracına son şekli verilmiş ve uygulama yapılmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Bu bölümde, verilerin çözümlenmesi ile elde edilen bulgulara ve yorum doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ile geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 3.1.1. Sınıf İçi Özerklik

Öğretmenlerin öğrenciye bakışı ve öğrenme sürecine yaklaşımı, benimsediği ideoloji çerçevesinde şekillenmektedir. Sınıf içerisinde uyguladığı tutum ve davranışlar bu ideolojisinin yansımasıdır. Gözetimci kontrol ideolojisine sahip bir öğretmen sınıf hakimiyetini kurallara dayandırırken hümanist kontrol ideolojisine sahip bir öğretmen öğrenciye karşı esnek bir tutum sergilemektedir. Öğrencinin kendi kararlarını alabilmesi, kendi seçimleri doğrultusunda hareket etmesi hümanist kontrol ideolojisinin ana argümanları arasındadır. Bu yaklaşım ile sınıf içerisinde demokratik ortamının oluşmasına imkan tanınmaktadır (Yılmaz, 2011: 300).

Çalışmada din eğitimi ve din eğitimci adaylarının demokratik sınıf ortamına dair düşünce ve görüşleri hakkında veri elde etmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ‘Öğrenciler, öğretmenlerin gösterdikleri yerlerde oturmalıdır’ maddesine katılıp katılmadıklarını belirtmeleri ve bu durumu gerekçelendirmeleri istenmiştir. E1, K10, K11 ve E14 kodlu katılımcılar ‘öğrencilerin öğretmenlerin gösterdikleri yere oturmalıdır.’ maddesine katılmadıklarını bildirmişlerdir. Gerekçelerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

*‘Katılmıyorum, Sınıf düzeninin sağlanması ve öğretmenin otoritesini koruyabilmesi için sınıf planını öğretmen yapmalıdır.’ (E1)*

*‘Katılmıyorum, çünkü sınıf ortamında veya arkadaş çevresinden dolayı öğrenci oturacağı yerde rahat oturamayabilir. Ders verimi düşebilir veya içine kapanabilir, tartışma ortamları oluşabilir.’ (K10)*

*‘Katılmıyorum, öğretmen hangi öğrencinin ders ile alakalı, hangisinin ders ile alakası olmadığını bilip, bu öğrencilere uygun karma bir oturma planı yapar’ (K11)*

*'Katılmıyorum, öğrencilerin dersteki hal ve hareketlerine bakarak sınıfın huzurunu temin etmek için uygulama yapılmalıdır.'* (K14)

Bildirilen gerekçeleri analiz edildiğinde öğretmenlerin, demokratik sınıf ortamıyla ilgili kaygı yaşadıkları görülmüştür. Bu kaygının temelini 'otorite' kavramıdır. Zira demokratik bir sınıf ortamı öğrenciye özerk davranma imkanı tanımaktadır. Bu durum sınıf içerisindeki düzenin korunamayacağı endişesini beraberinde getirmiştir. Düzenin sağlanamaması öğretmen otoritesinin sarsılması anlamına gelecektir ki bu da eğitimin sürecinde bir tehdit olarak algılanmıştır. Öğrencilerin, öğretmenin belirlediği kuralları göre hareket etmesi huzurlu bir sınıf ortamı için gerekli görülmüştür. Bu ifadeler gözetimci kontrol ideolojinin yansımasıdır.

KÖ15 ve EÖ7 kodlu katılımcılar öğrenciye özerklik sağlanması durumunda sınıf düzeninin bozulacağını getirmiştir. *'Katılmıyorum, Sınıf düzenini bozan öğrencilerin yerlerini değiştirmek isabetli olabilir, Düzen bozulmadığı takdirde istedikleri yerlerde oturmalarında sakınca yoktur.'* (KÖ15) cevabını vermiştir. *'Katılmıyorum, dersin işlenişi ve sınıf düzeni açısından böyle olmalıdır.'* (EÖ7) Sınıf düzeninin sağlanmasının öğrencinin öğretmenin kurallarına uymasıyla mümkün görülmüştür.

EÖ2 kodlu din eğitimci adayı bahsi geçen maddeye farklı bir bakış açısıyla yaklaşmıştır. *'Kademe ve düzeye göre uyguna bilir. Alt kademelerde gerekli olabileceği gibi üst kademelerde kişisel tercih ön planda tutulmalıdır.'* cevabını vermiştir. Kademenin belirleyici bir unsur olabileceğini ifade etmiştir.

Yukarıda alınan cevapların aksini düşünen öğretmen ve öğretmen adayları öğrencilerin kendi kararlarını kendileri vermeleri gerektiğini ifade etmişleridir. KÖ12 kodlu katılımcıdan *'Öğrenciler kendilerinin tercih ettikleri yerde oturmalıdır. Onlara bir şeyleri seçebilme hakkı verilmelidir.'* cevabı alınmıştır. Aynı doğrultuda KÖ5 ve KÖ4 katılımcılardan *'Katılıyorum, çünkü öğrenci de bir birey ve kendi kararlarını kendisi verebilmeli.'*(KÖ5) ve *'Katılıyorum, öğrenci oturma yerini kendisi tayin edebileceği bir düzeye getirilmelidir. Bu alanda özgürlük tanınması gerektiğini düşünüyorum.'* cevabı alınmıştır.

Veriler incelendiğinde katılımcıların öğrencilerin kendi yerlerini belirleme noktasında ‘rahat olmaları’ ön koşul olarak benimsediği görülmüştür. K3 ve KÖ11kodlu katılımcılardan ‘*Öğrenci kendisini nerde rahat hissediyorsa orada oturmalı*’(K3), ‘*Katılıyorum, çünkü öğrenci rahat hissetmezse sınıfta derse karşı soğuyabilir.*’(KÖ11) cevabını vermiştir. Öğrencinin rahat edebileceği yerde oturması gerektiği ve bu durumun derse karşı ilgisini arttırabileceği de ifade edilmiştir.

Öğrenci memnuniyeti sağlayarak sınıf oturma düzenini öğretmenin oluşturması gerektiği ifade edilen bir diğer noktadır. ‘*Çocuklarla karşılıklı memnuniyet içerisinde yer ayarlanması daha sağlıklı olur diye düşünüyorum. Bu şekilde öğrencilerin dikkatlerinin artacağı inancındayım. Hatta sıraların dizilişi oturma düzeni de öğrencilerle birlikte ayarlanabilir.*’ (KÖ1) Sınıf içerisinde öğrenciye tanınan özerklik, öğrencinin dikkatini arttıracağı, bu durumun öğrenme sürecini de dolaylı olarak etkileyeceği dile getirilmiştir.

Öğrencinin oturacağı yeri belirlenmesinde ‘psikolojik durum’ vurgusu da önem taşımaktadır. EÖ8 kodlu katılımcı ‘*Katılmıyorum, çünkü her öğrencinin psikolojik durumu farklıdır. Mesela ben her yerde oturamam, ‘arka sırada oturmasam dersi iyi dinleyemiyorum, öne gelince tedirginlik yaşıyorum’ diyebilir. Onun içi her öğrenci istediği yere oturmalıdır.*’ cevabını vermiştir.

Katılımcı gerekçeleri değerlendirildiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının demokratik sınıf ortamı anlayışının farklılık gösterdiği görülmektedir. Demokratik sınıf ortamının oluşması ‘otorite’ kaygısı dolayısıyla tehdit olarak algılanmıştır. Otorite düzenin belirleyici unsuru olarak görülmüştür. Düzenin olmadığı durumda sınıf içerisinde sağlık ders işlenemeyeceği gerekçesi ifade edilen bir diğer husustur. Bununla beraber demokratik sınıf ortamını destekleyen katılımcılar gerekçelerini arasında ‘*öğrencinin kişisel gelişimi, bireysel farklılıkları, psikolojik durumu*’ sunmuştur.

### 3.2.2. Problem Çözme Becerisi

Okul bir yaşam alanıdır. Dolayısıyla öğrencinin yaşama dair sorun ve problemleri eğitim sürecin bir parçasını oluşturmaktadır. Öğretmenin öğrenciye olan

inancı ve desteği, sorun ve problemleri çözümüne olumlu anlamda destek olmaktadır. Çalışmada katılımcıların öğrencilerin problemlerini mantıklı şekilde çözüp çözemeyeceğine dair düşüncelerini öğrenmek amacıyla ‘*Öğrenciler genellikle problemlerini mantıklı olarak çözemezler.*’ maddesine katılıp katılmadıklarını belirterek gerekçelendirmeleri istenmiştir.

KÖ6, KÖ3, EÖ9, E7, KÖ4, KÖ11, K8, EÖ8, EÖ7 kodlu katılımcılar öğrencilerin problemlerini çözebileceğini bildirmiştir:

*‘Böyle bir genelleme doğru değildir. Çocukların zihin yapısı ve hayal dünyası hiç tahmin edemeyeceğimiz kadar ileri seviyededir.’ (KÖ6)*

EÖ9 kodlu kullanıcı görecelilik kavramına dikkat çekerek, kişilerin kendi mantığına uygun gelen eylemleri doğru olarak nitelendirileceğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda tek bir doğru veya yanlış cevabına ulaşamayacağına vurgulamıştır. Kişinin kendi mantığı bu durumu doğru kabul ettiği sürece mantıklı çözüme ulaşabileceğini bildirmiştir. *‘Katılmıyorum çünkü herkesin kendine göre bir anlayışı ve akli vardır. Her sonuç herkes için doğru olmayabilir. Bana göre doğru olan başkasına göre yanlış olabilir. O yüzden herkesin mantığı kendine göre doğrudur. Her sonuç için geçerli olmasa da her kendi sorununu kendi mantığına göre çözebilir.’ (EÖ9)*

E7, KÖ11, KÖ4 kodlu katılımcılar her öğrencinin deneyim, tecrübe ve bilgi birikimlerinin farklı olabileceği dolayısıyla kendince mantıklı çözümlere ulaşabileceğini ifade etmiştir. *‘Katılmıyorum çünkü her öğrencinin yaşamışlığı ve tecrübesi farklıdır. Kimi öğrenci çözebilir, kimisi yardıma ihtiyaç duyar’ (E7).* *‘Katılmıyorum çünkü öğrenci kendi psikolojisine, bilgi birikimine göre cevap verir. Yani kendince gayet mantıklıdır’ (KÖ11).* *‘Katılmıyorum. Gerekli alan verilip baskı azaldığında öğrenciler kendi problemlerini mantık düzeyinde çözebilirler’ (KÖ4)*

*‘Katılmıyorum. Bir problemle karşılaşan öğrenci, onunda nasıl baş edebileceğini öğrenmişse sorununu kendisinin çözmesi en mantıklısıdır. Öğrenmemişse yol gösterilerek yine kendisinin çözmesi sağlanmalıdır. Kısacası, ne yapacağı öğretilen öğrenci problemini mantıklı şekilde çözebilir.’ (K8)*

*'Buna tam olarak katılmıyorum. Belki bazı öğrenciler mantıklı çözemiyor olabilir ama bunu genelleme yaparak söylemek pek doğru değildir.'* (EÖ8)

*'Katılmıyorum. Belirli bir öğrenim sürecinden geçen her öğrenci asgari düzey bir şüpheyi de kendisinde barındırır. Şüphe, kuşkuyu değil bilimselliği getirir. Doğrusal olarak mantıklı çözümlere daha çok başvurur.'* (EÖ2)

EÖ7 kodlu katılımcı bu durumun her öğrenci için geçerli olmayacağını ifade etmiştir. *'Her öğrenci için geçerli olmasa da bazı öğrenciler olgunluk gösterip problemlerini mantıklı olarak çözebilirler'* (EÖ7). KÖ5, KÖ10 kodlu katılımcılar öğrencinin problemlerini çözebileceğini ifade etmekle beraber öğrencinin bu farkındalığı kazanması gerektiğini belirtmiştir.

*'Katılmıyorum çözebilirler yeter ki öğrenciye bu farkındalık verilebilsin.'* (KÖ5)

*'Katılmıyorum çünkü öğrenciler sorunlara mantıklı cevaplar vererek çözemeler genellemesi yapılamaz. Bu farkındalığı kazanmak gerekir.'* (KÖ10)

K10 ve E13 kodlu katılımcılar, öğrencilerin sorunlarını çözme noktasında belli bir yaş olgunluğuna erişmesi gerektiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda problem çözümü ile ilgili olarak okul öncesi ve sonrasında eğitim verilmesi gerektiğini bildirmiştir. *'Katılmıyorum. Yaş grubuna göre çözüm önerileri değişir. Ama gerekli aile içi eğitim, okul öncesi ve sonrası eğitim verilebilirse sorunlarına kendileri çözümler getirebilirler.'* (K10) , *'Okul seviyesine göre değişmekle beraber sınıf yükseldikçe çözüm oranı artmakta.'* (E13)

K5 kodlu katılımcı öğrencinin problemlerini çözümü noktasında uygun ortam ve güdülenme sağlandığı takdirde problemlerini mantıklı çözebileceğini belirtmiştir. *'Katılmıyorum. Bu algı öğrencilere değer verilmediğinin bir ifadesidir. Aksine uygun ortam ve güdülenme sağlanan her birey mantıklı bir şekilde problemlerini çözebilir.'* (K5)

K2 kodlu katılımcı öğrencin kendi problemini ancak kendisinin çözebileceğini ifade etmiştir. *'Öğrenci kendi sorununu bildiği gibi çözümünü de bilir'* anlayışı gerekçesinin temelini oluşturmuştur. *'Çözebilirler. Kendi problemlerinin çözümleri yine kendilerindedir'* (K2). E1 kodlu katılımcı öğrencinin problemlerini çözerken

süreçte öğretmenin ona rehberlik etmesi gerektiğini vurgulamıştır. *'Tamamı için söyleyemeyiz. Öğretmenin görevi öğrencilere rehberlik etmektir' (E1).*

K4, K11 kodlu katılımcılar öğrencilerin problemlerini mantıklı olarak çözemeyeceklerini ifade etmişlerdir. Gerekçeleri aşağıdaki şekildedir;

*'Katılıyorum, mantıklı olarak çözen öğrenci azdır. Çevresindekilerden etkilenirler.'* (K4)

*'Katılıyorum, öğrenciler yaş grubu 14-17 yaş arası ise daha çok duyguları ile hareket edebiliyorlar. Akıl ve mantık geri planda oluyor.'* (K11)

KÖ1 kodlu katılımcı öğrencilerin belli bir yaş olgunluğuna erişene kadar mantık dışı davrandığını iddia etmiştir. Dolayısıyla bu yaş aralığındaki öğrencilerden problemlerini mantıklı şekilde çözmesinin beklenmemesi gerektiği hatta bu durum ütopyik bir düşünce olabileceği cevabını vermiştir. *'Katılıyorum. Öğrenciler belli bir olgunluğa gelene kadar daha mantık dışı ve aykırı davranabilirler. Her şeyi mantıkla çözmelerini beklemek ütopyik bir düşünce' (KÖ1).*

Katılımcıların genelinde 'katılmıyorum' cevabının ağır bastığı görülmüştür. Turan, S., & Selahattin, A (2008) öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri üzerine yaptığı araştırmada öğretmenlere, benzer ifadeyle *'Öğrenciler problemlerini yardım almadan çözemeler'* maddesini yöneltmiştir. Maddeye 'katılmıyorum' oranının %50,3 oranında olduğu görülmüştür (Turan, S., & Selahattin, A., 2008: 100). Çalışmanın benzer sonuçlara ulaşması öğretmenlerin, öğrencilerin problemlerini kendilerinin çözebileceğine inandıklarını göstermiştir. Aynı zamanda öğretmenler, öğrencini problemlerini çözebileceğine olan inancıyla hümanist ideolojiyi benimsediğini tespit edilmiştir.

### **3.2.3. Yöneticinin Öğretmenlere Desteği**

Yöneticilerin 'iyi' kavramını sahip olması, yönetilenlerin beklentisi olan bir durumdur. Fakat 'iyi' yönetici olma vasfı kişiden kişiye göre değişmektedir. Bu noktada öğretmenlerin 'iyi' bir yönetici olma kriteri keşfetmek amacıyla katılımcılara

*'En iyi yöneticiler, öğretmenlerine disiplin konusunda mutlak destek verendir.'* maddesi yöneltilmiştir.

KÖ11 kodlu katılımcıdan; *'Katılıyorum. Disiplin mutlaka olmalı ama katı olmamalı, çünkü çok gevşek olursa sınıf hakimiyeti zorlaşır'* (KÖ11) cevabı alınmıştır. Disiplinin olması gerektiği fakat bu noktada katı olmamaya dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. KÖ12 kodlu katılımcı *'Disiplin sıkıcı bir şekilde değil öğrencilerin hem rahat hem de belli bir düzen içerisinde olması gerekir'* (KÖ12). İfadesi ile disiplinin olması gerektiğini fakat bu noktada öğrencinin de önemsenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

KÖ15, KÖ10, EÖ2, K9, K11, E1, E14 kodlu katılımcılar iyi bir yönetici olma kriterini disiplin desteği olarak görmüşlerdir. Gerekçelerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

*'Yöneticiler, öğretmenlere sadece disiplin konusunda değil her konuda destek vermelidir ki eğitim-öğretim gelişebilsin.'* (KÖ15)

*'Katılıyorum. Yönetici ve yönetilenler arasında fikir birliği olduğu zaman aramızdaki bağlar da güçlenir.'* (KÖ10)

*'Katılıyorum. Mutlak düzeyde bir kalibre belirlenmesi için bireysel farklılıklar, hazırbulunuşluk, ilgi ve istek temini sonrasında belirli bir düzen disiplin ve disiplini eğitimi sorumlu merciler tarafınca gereklidir.'* (EÖ2)

*'Okulda disiplin olmalı ama orada insanı ilişkilerde geliştirilmeli.'* (K9)

*'Katılıyorum. Yönetici, öğretmenlerine destek olduğu ve kurallara tam uyulduğu zaman tam disiplin oluyor.'* (K11)

*'Okulda düzenin sağlanabilmesi ve okul kültürünün gelişmesi için önemlidir.'* (E1)

*'Katılıyorum. İyi bir yönetim iyi bir öğretim sağlar. Bu durum öğretmenlerin daha güven ve istek içerisinde eğitim vermesini sağlar.'* (E14)

Verilen cevaplar analiz edildiğinde öğretmen ve öğretmen adalarının çoğunun iyi bir yöneticinin öğretmene disiplin konusunda destek vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Gerekçeleri ele alındığında 'düzenin sağlanması' ana faktör olarak

görülmüştür. Disiplin düzen ve istikrarın sağlayıcısı olarak görülmüştür. Bununla beraber fikir birliğinin yönetici-öğretmen arasındaki ilişkiyi güçlendirdiği ifade edilmiştir.

K5, K10, E13, EÖ9, KÖ4 kodlu katılımcılar belirtilen maddeye katılmadıklarını belirterek gerekçelerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

*‘Katılmıyorum. En iyi yöneticiler öğretmen ve öğrenciler için uygun öğretim ve öğrenme ortamı sağlama konusunda destek verenlerdir.’ (K5)*

*‘Katılmıyorum. İdareciler objektif olmalıdır. Öğretmeni ezmeli veya öğrenciyi dinlemeden karar vermemelidir. Disiplin mekanizmasının doğru işlediğini düşünmüyorum.’ (K10)*

*‘Öğretmenin dilinden anlayan ve onlarla insani açıdan kontak kurup gönüllük esasına göre idare edebilir.’ (E13)*

*‘Katılmıyorum sonuçta okulun kuralları vardır. Bu kurallara uyulduğu sürece kimsenin yönlendirmesine ve baskısına ihtiyacı yoktur.’ (EÖ9)*

*‘Katılmıyorum. İyiliğin ölçüsü mutlak disiplin değildir. Bu disiplin baskıya dönüştüğünde üreticiliği engeller.’ (KÖ4)*

K5, K10, E13, EÖ9, KÖ4 kodlu katılımcılar disiplin yerine insani ilişkileri incelemiştir. İyi bir yönetici olmanın ölçüsü disiplin olarak görülmemiştir. İyi bir yönetici; objektif, insani ilişkileri önceleyen, öğretmenin dilinden anlayan, yönlendirmeyen, desteğini öğrenme- öğretim ortamı sağlama konusunda veren kişiler olarak görülmüştür. Bununla beraber K3 kodlu katılımcı kurumsal diyalogun önemine dikkat çekmiştir. *‘Kurumsal diyalogu oturtabilmiş her idareci iyi yönetici olabilir.’* cevabını vererek iyi yönetici olma vasfının disiplin konusundan değil kurumsal diyalogdan geçtiğini belirtmiştir. Yılmaz (2011), Öğretmen adaylarının Öğrenci Kontrol İdeolojilerine dair yapılan betimsel istatistikte *‘En iyi yöneticiler, öğretmenlerine disiplin konusunda mutlak destek verendir ‘* maddesinin en yüksek katılım oranına sahip olduğu görülmüştür (Yılmaz, 2011: 306). Yapılan çalışmanın benzer sonuçlara ulaşması öğretmenlerin disiplin kavramına verdiği önemi ön plana çıkarmıştır. Öğretmenlerin genel olarak kendilerini disiplin konusunda destekleyen

yöneticileri benimsedikleri ve ‘iyi yönetici’ vasfını bu düşünce çerçevesinde şekillendirdiği görülmüştür.

### 3.2.4. Düşünce Özgürlüğü

Hümanist kontrol ideolojisine sahip öğretmen, öğrencisine değer vererek, her öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve isteklerini karşılamaya çalışan bir sınıf ortamı oluşturur. (Beyhan, Ö., & Gökhan, B., 2013: 16) Öğrenci ile sıcak ilişkilere dayan bu karşılıklı etkileşim, öğrencinin duygu düşüncelerini ifade etme noktasında rahat davranmasına olanak sağlamaktadır. Öğrencinin muhalif düşünceye sahip olması ve bunu sınıf içerisinde ifade edebilmesi düşünce özgürlüğü kapsamında değerlendirilebilir. Dolayısıyla hümanist ideolojide öğrencin muhalif düşüncelere sahip olması ve bunu dile getirmesi olumsuz bir durum olarak düşünülmemektedir denilebilir.

Gözetimci ideoloji, otoriteyi ön plana çıkarırken, eleştiriyi, çok yönlü iletişimi görmezden gelmektedir. (Lunenburg, 1991; Lunenburg & Cadavid, 1992; Lunenburg & Ornstein, 2008) (Aktaran; Beyhan, Ö., & Gökhan, B., 2013: 15) Gözetimci kontrol ideolojisine sahip bir öğretmen için otorite en önemli unsurdur. Düşünce özgürlüğü, sınıf içerisinde öğretmenin otoritesini sarsan bir durum olarak algılanmaktadır. Bu sebeple gözetimci kontrol ideolojisine sahip bir öğretmen sınıf içerisinde düşünce özgürlüğü kısıtlayan eylemlerde bulunmaktadır.

Çalışmada din eğitimcilerinin ve din eğitimci adaylarının sınıf içerisinde düşünce özgürlüğüne bakışı incelenmek istendiğinden ‘*Öğrencilerin, öğretmenlerin ifadelerine muhalefet etmelerine izin verilmelidir.*’ maddesi yöneltilmiştir. Maddeye katılmadığını ifade eden katılımcıların, gerekçeleri aşağıdaki şekildedir;

*‘Katılmıyorum, yanlış bir ifade kullanmışsa düzeltilmeli.’ (KÖ14)*

*‘Katılmıyorum. Öğrenciler kendi karakterlerini oturtabilmeli ve özgüven kazanmaları için saygı çerçevesinde öğretmenlerin görüşüne muhalif olabilirler. Bakış açısı zenginliktir.’ (K3)*

KÖ1 kodlu katılımcı öğrenci görüşünü belirtirken öğretmen itibarını zedelememesi gerektiğini vurgulamıştır. *‘Katılmıyorum ama saygı çerçevesi*

korunmalıdır. Öğretmenin itibarı zedelenmeyecek şekilde öğrenci farklı görüşünü ifade edebilmelidir' (KÖ1). Aynı doğrultuda E1 kodlu katılımcıda öğrencinin konuşma biçimine ve içeriğine dikkat etmesi gerektiğini belirtmiştir. 'İzin verilmelidir. Fakat öğretmeniyle konuştuğunun bilinciyle hareket etmesi gerekir' (E1).

'Katılmıyorum. Öğretmenlerin görevi kendi öznel düşüncelerini dayatmak değil aksine kendi düşüncelerine bile yeri geldiğinde muhalefet edip geliştirebilecek bireyler yetiştirmek olmalıdır' (KÖ4).

K9 kodlu katılımcı öğrencilerin düşüncelerini ifade etmesinin özgür düşünmeyi geliştiren etken olarak belirtmiştir. 'Özgür düşünceyi geliştirebilmeleri için arada öğrenci düşünceleri de alınabilir' (K9). K5 kodlu katılımcı öğretmenlerin düşüncelerini geliştirebilmesi için farklı görüşlere ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. 'Katılmıyorum. Aksine düşüncelerini geliştirebilmeleri ve özgürce ifade edebilmeleri için farklı görüşlere ihtiyaç vardır. Bu durum öğretmenleri memnun etmeli.' (K5)

'Katılmıyorum. Çünkü öğrenci bu şekilde özgüven kazanabilir kendini ne kadar iyi ifade ederse o kadar kişiliğine katkı olur.' (KÖ11)

'Katılmıyorum. Eğer öğrenci-öğretmen arasında tartışma ortamı oluşturulmasına izin verilmez ise öğrencinin sahip olduğu düşünce sistemi de öğrenilmiş olur. Ve bu farkındalık kazandırmaz.' (KÖ10)

'Katılmıyorum. Çam ağacının iğneli yaprakları gibi tek tip öğrenci profili oluşturulmak istenmiyorsa, kişinin eleştirel ve muhalif karakterine gölge vurulmamalıdır. Sınıf için genel düzene aykırı bir kasıt aranıyorsa bunun yaptırımını idari yollarla çözümlenmelidir. Netice de yanan mum is yaymaz.' (EÖ2)

E14 kodlu katılımcı öğrencinin muhalefet etmesi durumunda sınıf yönetimini sağlanamayacağını ifade etmiştir. 'Öğrenciler içinde muhalefet eden öğrenciler olabiliyor. Bunu engellemek gerekir. Çünkü bu durum engellenmezse sınıf yönetimini öğretmen tam olarak sağlayamaz.' (E14)

'Kesinlikle katılmıyorum. Özellikle günümüzde herkesin düşünme ve fikrini beyan etme hakkının olduğu bir zamanda öğrencilerin görüşlerine izin verilmemesi kesinlikle yanlıştır. Hocanın her anlattığını kabullenmenin öğretim hayatımıza hiçbir katkısı olmaz.' (EÖ9)

*'Katılmıyorum. Öğrenciler doğrudan olsa yanlıştan olsa fikirlerini öğretmenlerine rahatça iletebilmeli.'* (KÖ6)

*'Zaman zaman öğretmen de yanlış yapabilir ve öğrencilerin de bu yanlış düzeltmeleri gerekir.'* (EÖ7)

Veriler incelendiğinde tüm katılımcıların, öğrencilerin, öğretmenlerin ifadelerine muhalif olabileceği düşüncesini ifade ettikleri görülmüştür. Gerekçelere bakıldığında bu durumun öğrencilerin kendilerini ifade etme noktasında gerekli olduğuna, özgür düşünmeyi destekleyebileceğine, herkesin fikrini beyan etme hakkının olduğuna, öğretmenlerinde yanlış yapabileceğine vurgu yapıldığı fark edilmiştir. E13, K8, K10 kodlu katılımcılar 'saygı' kavramını ön plana çıkararak gerekçelerini bildirmiştir. Saygı sınırını aşmayacak bir muhalif düşüncenin kabulü mümkün görülmüştür.

*'Saygı ve edep daireleri içinde öğrenciyi dinlemek, tonlarda açık olmak, eleştirilmek yol gösterir'* (E13), *'Öğretmen yanlış yapıyorsa öğretmenini uyarmalıdır ancak muhalefet etmekten kasıt saygısızlık yapmaya iten bir davranışsa elbette izin verilmemelidir'* (K8), *'Katılmıyorum. Saygı sınırlarını aşmadığı sürece öğrenciler görüşünü belli etmelidir. Farklı görüşler olayların farklı pencerelerden daha iyi ele alınmasını sağlar. Güzel tartışma havasının olduğu sınıflarda öğrenmeler daha kalıcı olur kanaatimce'* (K10).

EÖ8 kodlu katılımcı *'Öğrenciler, öğretmenine muhalefet edebilirler. Çünkü bazı öğretmenler, isteyerek gerçeği saptırıyorlar bunun için muhalefet edebilir. Öğretmenin görüşü doğru olsa bile kendi görüşüyle öğretmen muhalefet edebilir'* (EÖ8) cevabıyla öğretmenlerin gerçeği saptırabileceğine dikkat çekmiştir. Belirtilen gerekçe, din eğitimi kapsamında değerlendirildiğinde oldukça önemlidir. Din eğitiminde kullanılan bilginin, bilgi kaynakları dışına çıkması, yanlış bilginin ortaya çıkmasına sebebiyet verebilmektedir. Din bilginin kaynağını akıl, vahiy ve duyu organları oluşturmaktadır. Kabul edilen bilgi kaynakları haricinde sunulan bilgi, kişilerin kendi tasavvurlarından oluşmaktadır. Dolayısıyla bilgi kaynağı kabul edilemez. Öğretmenler yeri geldiğinde kendi yahut hocalarının tasavvurlarını bilgi kaynağı olarak

sunabilmektedir. Bu noktada öğrencinin düşüncesini serbestçe ifade edip muhalif olması, yanlış bilginin düzeltilmesine katkı sağlayabilmektedir.

Çalışmada katılımcıların büyük çoğunluğunun öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade edebileceklerini belirttiği görülmüştür. Düşüncelerini ifade etme noktasında saygı çerçevesinin aşılmaması vurgulanmıştır. Dkab öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenciye sınıf içerisinde düşünce özgürlüğü sağlama noktasında hümanist ideolojiye sahip olduğunu ifade edilebilir.

### 3.2.5. Öğrenci-Öğretmen İletişimi

Öğretmen-öğrenci arasındaki sağlıklı iletişim öğrenme sürecini olumlu etkilemektedir. Öğrencinin derse karşı tutumu öğretmen ile kurduğu ilişki çerçevesinde şekillenmektedir. Hümanist ideolojiye sahip bir öğretmen iyimserdir, öğrenciler ile yakın kişisel ilişkiler kurarak, saygı ve arkadaşlığın olumlu beklentilerini yerine getirir. Bu durum gözetimci kontrol ideolojine sahip bir öğretmen için geçerli değildir. Gözetimci kontrol ideolojisine sahip bir öğretmen için öğrenci, sorumsuz, kurallara uyması gereken, kontrol edilmesi gereken bir birey olarak görülmektedir (Yılmaz, 2011: 300). Dolayısıyla öğrenci ile ilişki sınırlara tabiidir ve öğretene-öğrenen kavramları dışına çıkmamaktadır.

Din eğitimcilerinin ve din eğitimci adaylarının öğrenci ile iletişimini çözümlenmek ve buradan hareketle sahip oldukları öğrenci kontrol ideolojisi hakkında bilgi edinmek amacıyla 'Öğrencilerle arkadaş olmak, genellikle senli benli olmalarına yol açar.' maddesine yöneltilmiştir. KÖ10, EÖ2, K11, E14, K8, E13 ve KÖ14 kodlu katılımcılar maddeye katılmadıklarını bildirmişlerdir.

Gerekçelerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

*'Katılıyorum. Öğrencilerle arkadaş olmayı değil öğretmen öğrenci münasebetini onlara kazandırmalıyız ki bu senli benli duruma mani olmuş olalım.'* (KÖ10)

*'Katılıyorum. Asıl mesele mevzu bahis olan konunun sonuçları, öğretmen ve öğrenciye yansımalarıdır. Öğretmen-öğrenci arasındaki arkadaşça ilişki formatif*

*hedefleri destekler ve öğreticinin yanına yardımcı etki oluşturuyorsa devam ve takibi sağlanabilir. Eğer aksi yönde, olumsuz katkılar sunuyorsa engel ve takibi sağlanmalıdır.’ (EÖ2)*

*‘İtidalli olmakta fayda vardır. Yeri geldi arkadaş, yeri geldi disiplin sağlayan, sınıf yöneten kişi olduğu unutturulmamalıdır.’ (K11)*

*‘Öğrencilere yüz vermememiz gerekir. Bu durumu kötüye kullanan öğrenciler olabiliyor. Öğrencilerle mesafeli olmak gereklidir.’ (E14)*

K8, E13 kodlu katılımcılar öğretmenin, öğrencinin yaş grubu dikkate alarak davranması gerektiğini belirtmiştir. *‘Öğretmen-öğrenci ilişkisinde sınırı koruyamayacak yaş grubuna arkadaşça değil, bir yol gösterici olarak hareket edilmelidir. Lise/üniversite öğrencilerine ise anlayışlı olmakla birlikte, öğretmeniyle arkadaş olmadığını gösteren bir set çekilmemelidir. Bir şekilde senlilik benlilik önlenmelidir’ (K8).*

*‘Yaş gruplarına göre ve karşılaşılabilecek bilinip bilinmeme durumuna göre bu durum değişiklik gösterebilir’ (E13).*

Veriler analiz edildiğinde, öğrenciler ile senli-benli olma durumunda öğrencinin sınırlarını aşacağı ifade edilmiştir. Öğrencinin senli-benli olma durumunu kötüye kullanacağı ifade edilen bir diğer husustur. Bu durumla beraber aradaki mesafe korunduğu takdirde öğrenciyle arkadaş olmanın bir sakınca oluşturmayacağı KÖ15 ve KÖ12 kodlu katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

*‘Katılmıyorum. Aradaki mesafeyi koruyabildiğin sürece böyle bir problemin olmayacağını düşünüyorum.’ (KÖ15)*

*‘Belli bir seviye içerisinde arkadaş olunursa bu durum gerçekleşmeyebilir.’ (KÖ12)*

KÖ6, K6, K5, K10 ve EÖ8 kodlu katılımcılar öğrencilerle arkadaş olmak gerektiğini bildirmiştir. Gerekçelerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

*‘Ölçü korunursa böyle bir durum ortaya çıkmaz. Hem sevmeleri hem de saymaları sağlanmalı.’ (KÖ6)*

*'Her zaman değil. Çünkü bu ilişkide sınırı koruyacak olan öğretmenlerdir.'*  
(E1)

*'Böyle bir risk her zaman için vardır. Ancak profesyonel bir eğitimci nerede nasıl davranması gerektiğini ve nerede durması gerektiğini iyi bilir. Ayrıca öğrenciler de öğretmenlerin kendilerine karşı tutumlarının farkındadırlar.'* (K5)

*'Katılmıyorum. Gerekli sınır çizildikten sonra öğrencilerin bu sınırı aşmayacağını düşünüyorum. Aşması halinde ise gerekli uyarılarla diyalogların düzeleceğini düşünüyorum.'* (K10)

*'Öğrencilerle arkadaş olmak iyidir. Çünkü öğrenci, öğretmenin kendisini sevdiğini ona değer verdiğini anlar. Bu da olumlu sonuçlara yol açar. Ama öğretmen yeri ve zamanı iyi ayarlaması gerekir.'* (EÖ8)

KÖ6, K6, K5, K10 ve EÖ8 kodlu katılımcıların gerekçeleri incelendiğinde öğretmenlerin, öğrencilerle arkadaş olmayı olumsuz bir durum olarak görmedikleri görülmüştür. Fakat 'sınırlar' vurgusunun ağır bastığı görülmüştür. Maddeye olumlu cevap verenlerin taşıdığı endişe, burada da kendisini göstermektedir. Öğretmenler genel olarak öğrencilerin sınırlarını aşabileceğinde endişe duymuştur. Dolayısıyla sık sık 'öğrencinin sınırlarını bilmesi' vurgusu yapılmıştır. Aynı zamanda öğrenciyle senli-benli olmanın sınıf otoritesini olumsuz etkileyebileceği endişesi de görülmüştür. K6 kodlu katılımcı öğrencilerle senli-benli olma durumunda öğretmenin sınıf otoritesini kaybetmemesi gerektiğini ifade etmiştir. *'Yeri geldiğinde arkadaş olunmalıdır. Ama sınıf otoritesini kaybetmeye yol açmamalıdır'* (K6). Öğretmenlerin, öğrenciler ile arkadaşlık ilişkisi kurduğunda sınıf otoritesini koruyamayacağını endişesini taşıdığı tespit edilmiştir.

### **3.2.6. Düzen ve İstikrar Önceliği**

Gözetimci ideolojide okul, otokratik bir yapının hakim olduğu bir alan olarak görülmektedir. Bu ideolojiye sahip bir öğretmen, sıkı disiplinin hakim olduğu bir sınıf ortamı oluşturmak istemektedir. Disiplinin oluşması için öğrencilerden okul ve sınıf kurallarına sorgusuz bir şekilde uyması beklenmektedir. ( Hoy; 2001, s. 425) Zira ancak bu şekilde okul ve sınıf içerisinde düzenin sağlanabileceği düşünülmektedir.

Öğrencinin kurallara uymaması durumunda, öğrencinin bu davranışı bir takım cezai yöntemlerle bertaraf edilmeye çalışılmaktadır ( Beyhan, Ö., & Gökhan, B., 2013: 16). Gözetimci ideolojide okul ve sınıf kurallarını önceliktir. Dolayısıyla okul ve sınıf kurallarına aykırı olabilecek her durum ve davranış nedenleri sorgulanmadan ortadan kaldırılması gerekmektedir. Öğrenci tutum ve tavırlarını bu kurallara göre belirlemek zorunda bırakılmaktadır. Öğrenci kararları, psikolojik durumu gözetimci bu ideolojiye sahip öğretmenler tarafından görmezden gelinmektedir.

Çalışmada katılımcıların sınıf içerisinde kurallara bakışı, öğrenci kararları üzerinden öğrenmek amaçlanmıştır. Bu amaçla katılımcılara ‘*Öğrencilerin kurallara uymayı öğrenmesi, kendi kararlarını vermelerinden daha önemlidir.*’ maddesi yöneltmiştir.

K3, KÖ4, K6, K5, K10, KÖ5, KÖ12, KÖ13, EÖ2, KÖ6 kodlu katılımcılar maddeye katıldıklarını bildirmiştir. Gerekçelerine aşağıda yer verilmiştir:

*‘Kendi kararlarını veremeyen bir bireyin başkalarının kararlarına da sadık kalabileceğini düşünmüyorum.’ (K3)*

*‘Katılmıyorum. Hayatta her zaman başkaları tarafından verilen kararlara uymayacaklar. Kendi kararlarını vermeleri gerektiğinde buna hazır olmaları önemlidir.’ (KÖ4)*

K6 koldu katılımcı öğrencilerin kendi kararlarını vermeleri gerektiğini ifade etmekle beraber kurallara da uyulması gerektiğini ifade etmiştir. *‘Katılmıyorum kendi kararlarını vermelerinden daha önemli değildir. Ama kurallara uymayı da öğrenmelidirler.’ (K6)*

*‘Katılmıyorum. Eğitim sadece ders içeriği değil bireyleri hayata hazırlama işidir aynı zamanda. O halde öğrencilere hayatta nasıl duracaklarını, kendi kararlarını nasıl alacaklarını da öğretmek gerekir.’ (K5)*

K10 kodlu katılımcı öğrencilerin vereceği kararların kurallara paralel olması gerektiğini vurgulanmıştır. Maddeye katılmadığını ifade etmekle beraber öğrencinin kurallara uygun kararlar alması gerektiği hatta bu noktada eğitim verilmesi gerektiği belirtmesi, K10 kodlu katılımcının aslında kuralların öncelediğini bize göstermiştir. *‘Katılmıyorum. Kendi kararlarımızı kuralları öğrenmeden önce vermeye başlarız.*

*Sadece bu kararların hangisinin nasıl ortamlarda vermemiz gerektiğini öğreniriz. Bu eğitim doğru bir şekilde verildikten sonra öğrencinin vereceği kararlar kurallarla paralel olacaktır.’(K10) Aynı doğrultuda K8 kodlu katılımcı öğrencilerde ödev ahlakının gelişmesi gerektiğini ifade etmiştir. Kurallara uygun kararlar alabilen bir öğrenci ideal olanı yansıtır anlayışı hakim olmuştur. ‘Kuralları öğrenmesi ve kendi kararlarını alması arasında bir ödev ahlakı gelişirse bu fark ortadan kalkar.’ (K8)*

*‘Katılmıyorum çünkü kurallara uyup, kararlarını veremeyen öğrenci demek ilerde kendi hayatı hakkında başkasının dayatmalarına boyun eğecek bir birey demektir.’ (KÖ5)*

*‘Katılmıyorum. Kararlarını verebilen öğrenciler zaten belli bir seviyeye gelmiştir ve kurallara da uyabilirler.’ (KÖ12)*

*‘Katılmıyorum. Kendi kararlarını verebilmesi daha önemlidir.’ (KÖ13)*

*‘Katılmıyorum. Başkalarının koymuş olduğu kurallara uyararak elde ettiği sonuçların getirilerle, kendi almış olduğu kararların getirilerine gösterilen tahammül kesinlikle aynı değildir. Kurallara uymayı öğrenmek mutlaka bireyi kendi kararlarını almaya sevk etmelidir. Bunu öğretir vaziyette olmalıdır.’ (EÖ2)*

*‘Kendi karar verme yetisini geliştiren öğrenci kurallara doğrudan uyar neyin doğru neyin yanlış olduğunu ayırt edebilir.’ (KÖ6)*

E13, KÖ14, K2, K4, E1 kodlu katılımcılar öğrencilerin okul kurallarına uymalarının daha önemli olduğunu belirtmiştir. Gerekçeleri aşağıdaki şekildedir:

*‘Katılıyorum, başıboş olmadıklarının bilincinde olmaları lazım. Toplumsal hayatta bazı kuralların varlığını öğrenmesi gerekir.’ (E13)*

*‘Katılıyorum, kurallara uymanın öğrenilmesi belli bir yaşta edinilir ama her birey kendi kararlarını vermede er geç öğrenebilir.’ (KÖ14)*

K2 kodlu katılımcı öğrencilerin kendi kararlarını alırken adaletsiz olabileceklerini vurgulamıştır. Kuralların ise kapsayıcı olduğunu dolayısıyla adil bir yönetim için kuralların olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu noktada öğrencinin pasif bir kişiliğe sürüklenmemesi için dikkat edilmesi gerektiği vurgusunu yapmıştır. Esasen gerekçe incelendiğinde katılımcının öğrencinin adaletli davranması noktasında

endişe duyduğu görülmüştür. *'Kurallar daha kapsayıcıdır. Kendi kararlarını vermesi kimi zaman başkaları için adaletsizliğe sebep olabilir. Adil bir eğitim- öğretim için kurallara uyulmalı ve uyması öğretilmelidir. Ama pasif bir kişiliğe sürüklenmemeli denge sağlanmalıdır.'* (K2)

K4 dolu katılımcı ülke kanunlarına uymanın yolunun okul kurallarına uymaktan geçtiği dile getirmiştir. *'Katılıyorum. Kurallara uyma, kanunlara uymanın başlangıcıdır'* (K4). E1 kodlu katılımcı, öğrencilerin kurallara uygun kararlar vermesini belirterek kanunları uymayı öncelediği göstermiştir. *'Kurallara uyarak da kendi kararlarını verebilirler'* (E1).

Veriler incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının çoğunluğu, öğrencilerin kendi kararlarını vermesinin daha önemli olduğunu belirttiği görülmüştür. Kurallara uymanın da gerekli olduğu fakat bu noktada öğrencilerin kendi kararlarını vermesinin öncelik olması gerektiği dile getirilmiştir.

### 3.2.7. Öğrenci Statüsü

Öğretmenin öğrenciye bakışı, öğrenciyi konumlandığı statü öğretmen- öğrenci ilişkisi için oldukça önemlidir. Gözetimci kontrol ideolojisine sahip bir öğretmen 'öğrenci statüsünün farkında olmalı ve statüsüne göre davranmalıdır' anlayışı ile hareket etmektedir. Gözetimci ideolojide, öğretmen-öğrenci ilişkisi 'statü' sınırları çerçevesinde çizilmektedir.

Çalışmada din eğitimcileri ve din eğitimci adaylarının öğrenci statüsüne dair bilgi edinmek amacıyla *'Öğrencilere okuldaki statülerinin öğretmenlerden farklı olduğu sık sık hatırlatılmalıdır.'* maddesini gerekçeleri ile yorumlamaları istenmiştir.

KÖ11, KÖ12, E14, K11, K8, K6, EÖ9 kodlu katılımcılar verilen maddeye katıldıklarını ifade etmiştir. Gerekçelerini aşağıdaki şekildedir:

*'Katılıyorum. Öğrenci kendi rolünü statüsünü bilmeli.'* (KÖ11)

*'Katılıyorum. Öğretmen ve öğrenci arasındaki farkın belli olması gerekir ki herkes kendi bulunduğu statünün farkında olabilsin. Kimseyi incitmeden en doğru şekilde bu statünün belirlenmesi gerekir.'* (KÖ12)

*'Öğrenciler bunun farkındadır. Ama bazı öğrenciler bunu görmezden gelebiliyor ve bu yüzden hatırlatılması gerekir.'* (E14)

*'Evet, bence öğrencinin yapısı buna müsaitse hatırlatılmalıdır. Diğer türlü öğrenci zaten öğretmenine saygı duyuyordur ve bunun farkındadır.'* (K8)

*'Sık sık olmasa da yeri geldiğinde hatırlatılmalıdır. Öğretmenlerin statülerinin öğrenmeleri önemlidir.'* (K6)

*'Katılıyorum. Sonuçta öğretmen ve öğrenci arasındaki sınırlarının bilinmesi her zaman önemlidir.'* (EÖ9)

Katılımcılar, öğretmenler- öğrenci arasındaki ilişkinin 'statü' sınırlarını aşmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin öğretmen- öğrenci arasındaki statüyü görmezden gelebileceği ifade edilen bir diğer husustur. Öğrenci ve öğretmen arasındaki farkın bilinmesi gerektiği fakat bu durumun sık sık hatırlatılmasını gerek olmadığı cevabı alınmıştır. KÖ10 kodlu katılımcı sık sık hatırlatmak yerine 'öğrencinin statüsü öğretmenden farklıdır' bilincini kazandırmamız gerektiğini vurgulamıştır. *'Sık sık hatırlatmak yerine bu bilinci onlara kazandırmalıyız. Kazandırdıktan sonra da sık sık tekrar etmemize gerek kalmayacaktır.'* (KÖ10)

KÖ1 kodlu katılımcıdan sık sık hatırlamaya gerek olmadığını saygı çerçevesinin korunmasının yeterli olacağı cevabı alınmıştır. *'Sık sık hatırlatılmaya gerek yok bunun gösterilmesi, hissedilmesi, saygı çerçevesinin korunması öğrenciye bir şeyler anlatır zaten.'* (KÖ1) Öğrenciye sık sık statüsünü hatırlatmanın öğrencinin kendini ifade etmesi açısından sorun oluşturabileceği EÖ7 kodlu katılımcı tarafından ifade edilmiştir.

*'Sık sık tekrarlanmalı, öğrencinin kendini ifade etmesi açısından sorun olabilir, o yüzden katılmıyorum.'* (EÖ7)

K11, KÖ14, KÖ4, K5, K10 kodlu katılımcılar maddeye katılmadıklarını bildirmişlerdir. Gerekçelerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

*'Katılmıyorum. Herkes statüsünü bilir diye düşünüyorum.'* (K11)

*'Katılmıyorum, sadece bunu gerektiren öğrenciler varsa diğerleri tenzih edilerek söylenebilir çünkü herkes aynı muameleye maruz bırakılmamalı.'* (KÖ14)

*'Katılmıyorum. Bu şekilde bir ilişki öğrenim hayatına zarar verir. Mekanik bir okul tasvirinden ziyade üretici bir kurum olan okul tasviri daha geliştiricidir.'* (KÖ4)

*'Katılmıyorum. Öğrenciler öğretmenlerin farklı statüde olduğunu bilirler. Ama bunu sık sık hatırlatmak ters tepki oluşturur. Ayrıca öğrencilere değer verildiğini, onlar için uğraşıldığını, öğretmenlerin onların bir rehberi olduğunun söylenmesi çok daha samimidir.'* (K5)

*'Katılmıyorum. Öğrenci zaten okulda bizim eğitimci kendisinin ise öğrenci olduğunun farkındadır.'* (K10)

Olumsuz görüş bildiren katılımcılar, öğrencinin zaten kendi statüsünün bilincinde olduğu dolayısıyla hatırlatmaya gerek olmadığını bildirmişlerdir. Katılımcıların geneli analiz edildiğinde olumsuz görüş bildiren katılımcıların dahi 'statü' bilinciyle hareket ettiği görülmüştür. 'Öğrenci zaten statüsünü bilir' anlayışının temelinde öğretmen-öğrenci arasında statünün var olması gerektiği vurgusu vardır. Katılımcıların genelinde gözlenen öğretmen-öğrenci arasındaki statü vurgusu öğretmenlerde gözetimci ideolojinin yansımasıdır.

### **3.2.8. Disiplin Anlayışı**

Öğretmenin 'disiplin' kavramına yüklediği anlam aynı zamanda onun öğrenci kontrol ideolojisini yansıtmaktadır. Gözetimci ideolojinin ön plana çıktığı bir sınıf ortamında güç ve otorite hakimdir. Disiplin, öğrencinin verilen emirlere ve okul kurallarına uyması ile sağlanmaktadır. Hümanist ideoloji okul bir yaşam alanı görülmektedir (Turan, S., & Selahattin, A., 2008: 97). Hümanist ideolojide kurallarla değil öğrencilerin bireyselliği ön plana çıkmaktadır. Öğrencinin kişilik ve psikolojisini etkileyen hiçbir unsur eğitim sürecine dahil edilmemektedir. Bununla beraber öğretmenler disiplini değil, öğrencilerin öz-disiplinlerini geliştirmesini katkıda bulunmayı hedeflemektedir (Beyhan, Ö., & Gökhan, B. 2013: 16).

Çalışmanın bu bölümünde din eğitimcilerinin ve din eğitimci adaylarının disiplin anlayışı hakkında bilgi edinmek için '*Okuldaki eşya ve binaya zarar veren öğrenciler, ciddi şekilde cezalandırılmalıdır.*' maddesi yöneltilmiştir.

K5, KÖ3, E7 kodlu katılımcılar maddeye katılmadıklarını belirterek, gerekçelerini aşağıdaki şekilde açıklamıştır;

*'Katılmıyorum. Uyarılmaları gerekir elbet. Ama cezalandırma konusunda herkesin algısı farklı. Fiziki şiddet, psikolojik, sözlü şiddetten ziyade durumun yanlışlığı ve tekrar yapılmaması konusunda mantıklı bir açıklama ve uyarı çok daha etkili olacaktır.'* (K5)

*'Onlara bunun eğitimi verilmelidir. Vakıf malı olduğu vurgusu yapılabilir. Örneğin geçen 16,17 yaşındaki çocuklar erik yiyorlardı. Bahçenin sahibi çıktı ve oğlanlara kötü laflar söyledi. Oğlanlar kaçtı. Ama orada amca bunun neden yapılmaması gerektiğini anlatsaydı o çocukların dönüm noktası olabilirdi. Şimdi ise belki o çocuklar erik çalırken yarın daha büyük şeyler çalacaklar.'* (KÖ3)

*'Katılmıyorum. Altında yatan sebep araştırılmalı. Cezadan önce farklı yöntemler denenmeli.'* (E7)

K5, KÖ3, E7 kodlu katılımcıların maddeye bakışı hümanist ideolojisinin yansımasıdır. Ceza vermek bir çözüm yöntemi olarak görülmemiştir. K10 kodlu katılımcı disiplin cezası yerine toplumsal hizmet cezalarının uygulanmasını uygun görmüştür. *'Katılmıyorum. Okuldaki eşyaya veya çevreye zarar veren öğrencilerin toplumsal hizmet cezaları almasından yanayım. Sınıfta yerlere çöp atan öğrenci bir müddet sınıfı temizlerse yanlış bir davranış olduğunu anlar ve tekrarlamaz.'* (K10)

Öğrenim sürecinde ceza olmaması gerektiği KÖ1 kodlu katılımcı tarafından bildirilmiştir. *'Vakıf malının önemi anlatılmalı, yaptırımcı cezalar verilmelidir. Nedensiz cezalar ne kadar ağır olursa olsun anlamsız kalacaktır. Öğrenim ve ceza birlikte olmamalıdır'* (KÖ1).

EÖ8, EÖ7, EÖ2, KÖ14, K8, E14, K12, E1, K2, K6 kodlu katılımcılar okul malına zarar veren öğrencilerin cezalandırılması gerektiğini bildirmişlerdir. Gerekçelerini aşağıdaki şekildedir:

*'Bir iki defa uyarılmalıdır. Sonra aynı hatayı tekrar yapıyorsa disiplin cezası verilebilir.'* (EÖ8)

*'Önce ikaz edilmeli, davranışın yanlış olduğu söylenmeli, yine aynı şeyi yaparsa cezalandırılmalıdır.'* (EÖ7)

*'Katılıyorum. Toplu bilinç oluşması ve oluşturulması açısından bireysel zafiyetlerin dahi göz ardı edilmemelidir. Küçük konularda verilecek küçük tavizler kartopu gibi büyüyerek çığa dönüşebilir. Eğitim alanları milli birer değerdir ve milli değerlerin mutlaka korunması gereklidir.'* (EÖ2)

*'Katılıyorum, çünkü bu bir bencillik sadece bizim için okul yaptırılmadı bizden sonra da kullanılacak o yüzden ceza verilmeli.'* (KÖ14)

*'Disipline de verilmelidir. Ancak zarar verdiği şeyin bedelini 'bizzat' öğrenci ödemelidir. Velisi veya devlet değil.'* (K8)

*'Okuldaki malzemelere zarar veren öğrenciler uyarılmalı bir daha yaparsa ağır bir ceza uygulanmalıdır.'* (E14)

*'Öğrencilere aileden başlayarak okul hayatı boyunca devlet malına zarar verilmemesi gerektiği öğretilmelidir. Ciddi cezaya gerek yoktur.'* (K11)

*'Katılıyorum, Ciddi bir şekilde olmasa da kamu malına zarar veren kişilerin cezalandırılması gerekir. Bir daha büyük zararlara yol açmasın.'* (KÖ12)

*'Cezalandırılmalıdır. Ancak cezanın şekli vermiş olduğu zararla orantılı olmalıdır.'* (E1)

*'Verdiği zarara göre cezalandırılabilir de verdiği maddi kaybın telafi edilmesi de sağlanabilir. Böylece yaptığı davranışların bazı sorumluluk getireceğini öğrenir.'* (K2)

*'Katılıyorum. Bu konuda serbest davranıldığında öğrenciler bunu kullanabilir.'* (K6)

Veriler incelendiğinde katılımcıların çoğunun 'okul eşyalarını zarar veren öğrenciler, cezalandırılmalıdır' maddesine katıldıkları görülmüştür. Okul eşyalarının vakıf/kamu malı olduğu vurgusu ortak olarak dile getirilmiştir. Vakıf malına verilecek zararın cezasız kalmaması gerektiği, cezanın şeklinin verilen zararlarla orantılı olması gerektiği, sorumluluğu bizzat öğrencinin yüklenmesi gerektiği cevaplar arasında yer alan diğer hususlardır. KÖ6 kodlu katılımcı bu durum karşısında ceza uygulanması

gerektiğini fakat bu cezanın ağır olmaması ifade etmiştir. *'Ağır ceza uygulanmamalı.'* (KÖ6)

### 3.2.9. Sınıf İçerisinde Uygulanan Tutum

Öğretmenler sahip oldukları öğrenci kontrol stratejisi sınıf içerisinde uyguladıkları tutumun belirleyicisidir. Gözetimci kontrol ideolojisini benimseyen bir öğretmen sınıf içerisinde otoriteye, kurallara, cezaya çok fazla önem vermektedir (Lunenburg, 1991; Lunenburg & Cadavid, 1992; Lunenburg & Ornstein, 2008) (Aktaran; Beyhan & Baş; 2013: 16). Bu sınıflarda öğretmen öğrenci davranışlarını ve tutumlarını anlamaktan kaçınır (Beyhan & Baş, 2013: 16). Bu durum beraberinde öğrencinin de öğretmene karşı duyarsız olmasına, sınıf içerisinde olup bitenle ilgilenmemesine yol açmaktadır. Hümanist ideolojide sınıf içerisinde uygulanan tutum, öğrenci ile karşılıklı etkileşimden doğar. Öğrenci ile öğretmen arasında açık ve çift yönlü bir iletişim mevcuttur (Turan, S., & Selahattin, A., 2008: 97).

Öğretmenlerin sınıf içerisinde uyguladığı tutumu öğrencilerin fark etme durumuna dair bilgi edinmek amacıyla katılımcılara *'Öğrenciler, sınıf içerisinde uygulanan tutumun demokratik mi, baskıcı olduğunu kavramazlar.'* maddesi yöneltilmiştir.

KÖ12, K12, K10 kodlu katılımcılar öğrencinin sınıf içerisinde uygulanan tutumu kavrayabileceğini ifade etmiştir. Gerekçeleri aşağıdaki şekildedir;

*'Katılmıyorum. Öğretmen eğer öğrencilere bunu anlatabilirse kolayca kavrayabilirler.'* (KÖ12)

*'Katılmıyorum. Kavrayabilirler. Demokratik olduğunu anladıkları an daha olumlu davranışlar sergilerler.'* (K12)

*'Katılmıyorum. Öğrenciler demokratik seçimlerde alınan kararları uygulamada daha isteklidir. Baskıcı tutumlar öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişimi zamanlar bozar.'* (K10)

K5, KÖ1, K8 ve EÖ8 kodlu katılımcılar öğrencilerin sınıf içerisinde oluşan her türlü tutum ve davranışı anlayabilecek kapasiteye sahip olduğunu ifade etmiştir.

*'Katılmıyorum. Öğrenci neyin ne olduğunu ve karşısındaki insanın amacını çok iyi kavrar. Bir öğretmenin ifadelerinde, hareketlerinden bu durumu anlayabilir. Adına belki demokratik, baskıcı denmez ama kendi ifadeleriyle durumu tanımlayabilir'*(K5).  
*'Katılmıyorum. Öğrenci her şeyi hissedebilir. Görebilir'* (KÖ1), *'Branşımız gereği 4.sınıf-12.sınıf aralığındaki öğrencilerin derslerine giriyoruz. Hepsinin bunu anlayabilecek kapasiteye sahip olduğunu düşünüyorum, hatta ona göre turum değiştirdiklerini gözlemliyorum.'* (K8), *'Öğrenciler, her şeyin farkındadırlar. Bu tutumun baskıcı değil de demokratik olduğunu anlayacak seviyededirler.'* (EÖ8)

KÖ15, EÖ2, E1, K2, K3 kodlu katılımcılar öğrencilerin sınıf içerisinde uygulanan tutumu anlayabileceğini ifade etmiştir. Gerekçeleri aşağıda belirtilmiştir.

*'Katılmıyorum. Öğrenciler sınıf içerisinde kime nasıl davranıldığını, baskıcı ya da demokratik olduğunu kavrayabilirler'* (KÖ15).

*'Katılıyorum. Çağımızın bireye olan etkisi ile öğrenim alım süreci ve kavramları beklenenden erken öğrenmesi, kavramların zamanla bilince, bilincin ise duygu ve davranışa dönüşmesine yol açmaktadır. Erken kademelerden itibaren öğrenci sergilenen tutumun farkındalığındadır.'* (EÖ2)

*'Kavrayabilirler. Öğrencilerin seviyesi önemlidir. Öğrenciler kavrayamayacak seviyede ise öğretmen açıklamalıdır.'* (E1)

*'Kesinlikle kavrayabilirler. Çünkü bunu değerlendirebilecek anlayabilecek akli yeterliliklere sahipler'* (K2).

*'Kavrayabilir. Adaletli davranışa itiraz etmeyip adaletsizliğe tavır koymaları bunun somut delilidir.'* (K3)

Maddeye olumlu cevap veren katılımcılar, öğrencilerin sınıf içerisinde uygulanan tutumu anlayabilecek seviyeye sahip olduğunu ifade etmiştir. E13, K11, K8 kodlu katılımcılar öğrencinin sınıfta uygulanan tutumu anlayabileceğini fakat bu durumun öğrenim kademesine göre farklılık gösterebileceğini ifade etmiştir.

*'İlk ve ortaokulda anlamaları zor. 8.sınıfta bir nebze ama lisede özellikle 10.sınıftan itibaren bir kavrayış gerçekleşiyor.'* (E13)

*'Sınıf içi yönteminde öğrenci demokratik ve baskıcı tutumu fark eder. Lise çağında bir sınıf için geçerli değil. İlkokul ve ortaokulda bilineceğini düşünmüyorum.'*  
(K11)

Katılımcılar genel olarak, öğrencilerin sınıf içerisinde uygulanan tutumun 'baskıcı' mı 'demokrat' mı olduğunu anlayabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri üzerine yaptığı araştırmada öğretmenlerin %41,6'lük kesimi öğrencilerin sınıf içerisinde uygulanan tutumu anlayabileceğine bildirmişlerdir. Selahattin & Altuğ (2008) tarafından yapılan araştırma ile çalışmaya katılan öğretmenlerin katılım oranları benzerdir.

Çalışmada 'öğretmenin sınıf içerisinde uyguladığı tutumu anlayabilmek, öğrencinin kademesine göre farklılık gösterebilir' gerekçesi de belirtilmiştir. Öğrenci ilkokul kademesindeyse sınıf içerisinde uygulanan tutumu kavrayamaz fakat lise kademesinde kavrayabilir

### **3.2.10. Olumsuz Davranış Sergileme Nedenleri**

Gözetimci ideolojide, öğrencinin olumsuz davranışlarının altında yatan sebepler bir önem taşımamaktadır. Olumsuz davranışlar sebebi öğrencinin sorumsuz davranması olarak görülmektedir. Hümanist ideolojide durum tam tersidir. Öğrencilerin olumsuz davranışları altında yatan sebeplerin hem psikolojik hem de sosyolojik nedenleri irdelenmektedir (Beyhan, Ö., & Gökhan, B., 2013: 16). Dolayısıyla hümanist ideoloji de her öğrenci bir birey olarak değerlendirilmekte, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları eğitim sürecinin bir parçasını oluşturmaktadır.

Çalışmada bu başlık altında din eğitimci ve din eğitimci adayların öğrencilerin olumsuz davranışlarını kişisel algılayıp almadıklarını öğrenmek, değerlendirmek istenmiştir. Bu amaçla katılımcılara '*Öğrenciler genellikle öğretmenlerini üzme için yaramazlık yapar.*' maddesi yöneltmiştir.

KÖ6, EÖ2, K11, K10, KÖ12, EÖ8, E13, K12, K10, K5, KÖ15, KÖ4, KÖ1 kodlu katılımcılar maddeye katılmadıklarını bildirmiştir. Gerekçeleri aşağıda verilmiştir;

*'Katılmıyorum böyle bir amaçları yoktur. Oyun-eğlence olarak görüyorlar. Öğretmenin öğrencilerine karşı tutumunda bu yaramazlıkta etkili olabilir. Öğrencilerine sevgisini belli etmeyen öğretmenlerin öğrencileri belki kasıtlı yaramazlık yapabilir.'* (KÖ6)

KÖ15 kodlu katılımcı öğrencilerin olumsuz davranış sergileme nedeni olarak 'dikkat çekme' isteğini belirtmiştir. *'Katılmıyorum. Dikkat çekmek, öğretmenin kendisiyle ilgilenmesini istemek için yapabilir.'* (KÖ15) Aynı doğrultuda EÖ2 kodlu katılımcı öğrencilerin yaramazlık yapma sebebinin onların 'ben burdayım' deme şekli olarak bildirmiştir. Bu aşamada öğretmenlerin daha çok öğrenciyle ilgilenmesi gerektiğini ifade etmiştir. *'Katılmıyorum. Bir etki-tepki söz konusu olabilir ancak öğrencinin öğretmen karşısındaki tutumunu belirleyecek etkenlerin çokluğu vereceği tepkinin kasıtlılığını ve şiddetini belirler. Yok denilmezse de kesin amaç diye de adlandırılmaz. Her öğrenci farklı bir bireydir ve hepsinin 'ben burdayım' deme şekli farklıdır. Asıl olan öğretmenin yardım çılgınlığını veya bilinme isteğini kapsamlı olacak şekilde işitmesidir.'* (EÖ2)

KÖ6, EÖ2 kodlu katılımcılar öğrencilerin, öğretmenleri üzme için olumsuz davranış sergilemediğini ifade etmekle beraber öğretmenin rolüne de dikkat çekmişlerdir. Öğretmenin öğrenciye karşı tutumu, öğrenciyi olumsuz davranış sergilemeye itebilmektedir. Dolayısıyla gerekçeler arasında öğretmen davranışının da mühim olduğu belirtilmiştir.

*'İsteyerek öğretmenini üzen çok az öğrenci vardır. Bazı öğrencilerin davranışları dikkat çekmek, kendini o davranışta rahat hissetme gibi nedenlerden dolayı yapıyorlardır.'* (K11)

*'Katılmıyorum. Yaramazlık her çocuğun doğasında var.'* (E7)

*'Katılmıyorum. Çocuklar enerji yüklüdür ve hiçbir çocuğu 40dk. Yerinde oturtamazsınız ve susturamazsınız bunda öğretmenlere yaramazlık yapmak gibi bir amaç gütmeyiz.'* (KÖ12)

*'Bazı öğrenciler öyledir. Ama genellikle bu doğru değildir. Öğrenciler öğretmenlerini üzmezler.'* (EÖ8)

E13 kodlu katılımcı öğrencilerin olumsuz davranışlar sergilemesinin nedenleri olabileceğini ifade etmiştir. Özellikle ailevi problem bu durum başlıca nedeni olarak görülmüştür. *'Bu çok azınlıktadır. Genelde akran baskısı veya ailevi problemlerden kaynaklanan sorunlar yüzünden olmaktadır.'* (E13)

*'Katılmıyorum. Öğretmenlerini gerçekten seven, değer veren öğrencilerimiz de var.'* (K12)

*'Katılmıyorum. Çoğu yaramazlıklarının öğretmenlerle alakası bile olmuyor. Kendi arkadaş ortamından kaynaklanabiliyor. Ya da ailevi problemi olan öğrenciler yaramazlık yapıyorlar. Öğretmenin sevgisini hissettirdiği sınıflarda öğrencilerin yaş aralığı ne olursa olsun öğretmeni üzmemek adına ekstra bir çaba içerisine bile giriyorlar.'* (K10)

K5 kodlu katılımcı öğrencilerin gelişim dönemlerine dikkat çekerek, öğretmenlerin bu durumu düşünerek hareket etmesi gerektiği kanısında olmuştur. Öğretmenin olumsuz davranışları kendisine yapılan bir tavır olarak değil öğrencinin kişisel döneminin getirisi olarak düşünmesi gerektiğini ifade etmiştir. *'Katılmıyorum. Çoğu zaman öğrenci kendi gelişim dönemine göre davranır. Bu durum kasıtlı olarak öğretmenine yönelik olmayabilir. Bazı özel durumlarda ise öğrenci öğretmenin kendisine yanlış yaptığını düşündüğü için de böyle davranabilir. Ama bu da aslında gelişim dönemiyle ilgilidir.'* (K5)

*'Katılmıyorum. Öğrencinin yaramazlık yapmasının sebebi yaşının verdiği enerji ve onu yönelttiği alanla ilgilidir. Bu enerjiyi bastırmak yerine doğru yöne çekilirse daha sağlıklı bir tutum olacaktır.'* (KÖ4)

*'Katılmıyorum. Öğrenciler ve yaramazlık yapması çok zıt kavram değildir. Ama bu dengenin korunmasında öğretmenlikle alakalı diye düşünüyorum. İlla ki istisnalar olabilir ama öğrenciler değer verilmek istiyor. Tüm sorunların yanıtlarını aslında tek bir kavramda toplamak mümkün 'değer vermek'. Kendine değer verildiğini, güvenildiğini hisseden bir öğrenci o öğretmenine saygıda, sevgide duyar diye düşünüyorum. İstisnalar olabilir. Aile ya da farklı sıkıntılar sebebiyle farklı yaklaşımda bulunan öğrenciler olabilir. Ama değer verilmek, söylediklerine saygı duyulması, beğenilmesi bir çocuğu iyileştirebilir. Bana göre çoğu cevap*

*öğretmenlerde yatıyor. Kalıplaşmış öğretmen tiplerinde çıkarak artık biraz daha empati kurarak, değer vererek, bir gencin elinden tutmak amaçlı yada bir çocuğun yüreğine dokunmak amaçlı yaklaşım sağlarsak belki eğitim daha farklı bir hale gelebilir.’ (KÖ1)*

K3 kodlu katılımcı bu durumun öğrenciye göre değişebileceğini ifade etmiştir. *‘Öğrenciye göre değişebilecek bir tutumdur. Kimi yaşının gereği olarak yerinde duramazken kimisi kasti olarak yapabilir.’ (K3)*

Elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların çoğunun *‘Öğrenciler genellikle öğretmenlerini üzme için yaramazlık yapar.’* maddesine katılmadığını ifade ettiği görülmüştür. Olumsuz davranışların altında yatan neden olabileceği dolayısıyla öğretmenlerin olumsuz davranışlara duyarsız kalmamaları gerektiği ifade edilen bir diğer husustur. Öğretmen ve öğretmen adaylarının gerekçeleri incelendiğinde olumsuz davranışlar konusunda hümanist ideolojinin benimsediği görülmüştür. Alınan cevapların aksi olarak KÖ11 kodlu katılımcı, öğrencilerin öğretmenlerini üzme için davranışlar sergilediğini bildirmiştir. Aynı zamanda bu durumun öğretmeni cezalandırma amacını taşıdığını ifade etmiştir. *‘Katılıyorum. Kendilerince öğretmeni cezalandırıyorlar’(KÖ11).*

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, verilerin çözümlenmesi ile elde edilen bulgulara, yorum doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

### Sonuçlar

Hümanist eğitim paradigması, hümanizm felsefesinin insana bakışını temel olarak oluşmuştur. İnsan ruh-beden bütünlüğü içerisinde, doğuştan değerli ve iyi bir varlık olarak kabul edilmiştir. Dolayısıyla birey için önemli bir unsur olan ihtiyaçlar konusu eğitim sürecindeki ana etkenlerden biri olarak kabul edilmiştir. İhtiyaçların tam ve eksiksiz karşılanması durumunda bireylerin kendini gerçekleştirme evresine ulaşacağı farz edilmektedir. Bireyin kendini gerçekleştirme ise insan olmanın gereğidir ki bu aşamada insan tamamlanmış olarak kabul edilmektedir. Antik Çağ'da hümanizm düşüncesi atfedilen anlam, Hümanist eğitim paradigmasının eğitime yüklediği anlam ile eş değer görülebilir. Zira hümanizm kavramı ilk anlamıyla insan idealini oluşturma ve insanın kendisini nasıl gerçekleştireceğine yönelik bir dinamizmi içerisinde barındırmaktadır. Benzer düşünce Hümanist eğitimde de karşımıza çıkmaktadır. Hümanist eğitim, bireylerin kendini gerçekleştirme temel hedef olarak görmektedir ve öğretmenleri bu noktada rehber olma statüsünde konumlandırmaktadır.

Öğretmenlerin öğrenci kontrolü ile ilgili inanç ve tutumları öğrenci kontrol ideolojilerini şekillendirmektedir. Günümüz eğitim anlayışında eğitim süreci öğrenci ilgi istek ve ihtiyaçlarına göre şekillendirmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin öğrenci kontrolü noktasında hümanist ideolojiyi benimsemesinin ideal olduğu görülmüştür.

Din eğitimcilerinin sınıf ortamında hümanist ideolojiyi benimsemesi din eğitim ve öğretiminde kalitenin artmasına katkı sağlamaktadır. Hümanist ideolojiye sahip bir din eğitimcisinin öğrenciye bakışı, öğrenci ile diyalogu, sınıf kontrolü, disiplin anlayışı günümüz eğitim anlayışına uygun olmakla beraber bu nitelikler eğitim ve öğretimin kalitesini beslemektedir. Bu noktada din eğitimcilerinin benimsediği hümanist ideolojinin eğitim boyutuyla sınırlı olduğunu belirtmek gerekmektedir. Hümanizm

kavramının felsefi alt yapısında dikkat çeken insan ve insan aklını yegane ölçüt olarak gören anlayış din eğitimine dikkate değer görülmemektedir.

Öğretmen ve öğretmen adaylarına yaptığımız bu çalışmada öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerini belirlemek amacıyla öğretmenlere on madde yöneltilmiştir. Verilen maddelere katılıp katılmadıklarını belirtmeleri ve bu durumu gerekçelendirmeleri istenmiştir. Elde edilen bulgular öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenci kontrol ideolojileri arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı göstermiştir. Elde edilen diğer sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

➤ Dkab öğretmen ve öğretmen adayları sınıf içerisinde öğrenciye özerklik tanıma noktasında endişe taşıdıkları görülmüştür. Sınıf içerisinde özerk hareket eden öğrencinin, öğretmen otoritesini görmezden gelebileceği ve durumun sınıf hakimi sağlama noktasında sorun oluşturacağı düşüncesi ağır basmaktadır.

➤ Öğretmen ve öğretmen adaylarının geneli öğrencilerin sorunlarını mantıklı bir şekilde çözebileceğine inandıkları görülmüştür. Bu durum öğrenciye olan güveni ortaya koymaktadır.

➤ Öğretmen ve öğretmen adayları öğrenci ile arkadaşlık konusunda mesafeli davranmanın yerin de olacağı kanısında olmuştur. Öğrenci-öğretmen ilişkisinin öğrenim kademesi ve öğrencinin seviyesine göre belirlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

➤ Öğretmen ve öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu disiplin konusunda kendisine destek veren yöneticileri ‘iyi yönetici’ tanımına uygun görmüştür. Disiplin noktasında yönetici desteğinin sağlanması düzen ve istikrarın korunması için önemli belirlenmiştir.

➤ Öğretmen ve öğretmen adayları okul malına zarar verme noktasında katı bir görüşe sahip olduğu görülmüştür. Din Kültürü ve Ahlak bilgisi öğretmeni

olmanın getirisi olarak devlet malı vurgusunun çokça ifade edilmesi cezalandırma noktasında etkili olduğunu ifade etmek mümkündür. Genel kanaat öğrencinin cezalandırılması yönünde olmuşsa da cezanın içeriği öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenci kontrol ideolojisine göre değişkenlik göstermiştir.

➤ Öğretmen ve öğretmen adayları sınıf içerisinde öğrencilerin kendilerine muhalif olabileceğini bildirdiği görülmüştür. Öğretmen ve öğretmen adaylarının düşünce özgürlüğüne karşı olmadıklarını, öğrencilere düşüncelerini özgürce ifade etme imkanı vermenin eğitim sürecine olumlu etki edeceğine dair inancını ortaya çıkarmıştır.

➤ Öğretmen ve öğretmen adayları, öğrencilerin kendi kararlarını vermesi noktasında öğrencilere destek olduğu belirlenmiştir.

➤ Öğretmen ve öğretmen adaylarının sınıf içerisinde öğrencilerin sergilediği olumsuz davranışları şahsi olarak algılamadığı varılan sonuçlar arasındadır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenci gelişim basamaklarını hakkında bilinç sahibi olduğu ve yaşının gereği gibi davrandığını kabul ettiği görülmüştür.

İlgili literatür incelendiğinde öğrenci kontrolünde hümanist kontrol ideolojisinin ideal olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen ve öğretmen adayları sınıf otoritesini sağlama noktasında gözetimci öğrenci kontrol ideolojisini, öğrenciye karşı tutum ve davranışlarda, öğrenci ile ilişkilerde hümanist kontrol ideolojisini benimsediği görülmüştür.

## **Öneriler**

Yaptığımız çalışma elde ettiğimiz sonuçlar neticesinde belirlediğimiz birkaç öneriye aşağıda değinilmiştir.

➤ Literatür incelendiğinde günümüz eğitim anlayışına uygun olan ideolojinin hümanist ideoloji olduğu görülmüştür. Hümanist ideolojinin öğretmenler tarafından benimsenmesi yeterli olmamaktadır. Aynı zamanda okul yöneticilerinin de hümanist ideoloji kapsamında bir yönetim anlayışına sahip olması gerekmektedir. Okul yöneticileri hümanist ideoloji benimseyen öğretmenler arasından seçilmelidir.

➤ Öğretmen ve öğretmen adaylarının 'otorite' kavramını sıkı bir disiplin anlayışı ile açıkladığı tespit edilmiştir. Sıkı disiplin ve ceza uygulamaları ile sınıf otoritesinin sağlandığı kanısı benimsenmiştir. Bu noktadaki öğretmen ve öğretmen adaylarının sınıf hakimiyeti konusunda otorite kavramından yüklediği anlamın değişmesi gereklidir. Zira sıkı disiplin ve ceza uygulamaları ile sağlanan sınıf otoritesi günümüz eğitim felsefesine ve uygulamalarına aykırıdır.

➤ Öğretmenlerin öğrencilerle ders dışında daha fazla zaman geçirmesine olanak tanıyacak faaliyetler, projeler oluşturulmalıdır. Bu faaliyet ve projeler gözetimci ideolojiden uzaklaşmasına olanak tanıyacağı düşünülmektedir.

Yapılan bu çalışmada, Dkab öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenci kontrol ideolojileri incelenmiştir. Umarız ki yapılacak olan diğer çalışmalara katkı sağlayabilir.

## KAYNAKÇA

Akçetin Ç., N. (2018). 'İnsancıl' Olmak ya da 'İnsan' Olmak: Hümanizm'e Eleştirel Bir Bakış'. *Beytulhikme Philosophy Circle Beytulhikme Int J Phil* 8 (2) 2018 *Research Article: 691-712.*

Aksun, T. (2012). 'Seküler Hümanizm ve Etik Anlayışı'. Yüksek Lisans Tezi, *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Ankara.

Alkaya, Y. (2012). *İnsancıl (Hümanist) Yaklaşım ve Öğrenme*. (Editör: Engin Deniz). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Maya Akademi Yayınevi, 337-338

Altuntaş, H., & Muzaffer, Ş. (2011). *Kur'an-ı Kerim Meali*. (12.Baskı). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Ayhan, A. (2010). *Yaşadığımız Dünya*. Ankara: Pegem Akademi.

Bal, H. (2009). *Yunus Emre ve Hümanizm*. (2. Baskı). Isparta: Fakülte Kitapevi.

Başaran K., Y. (2017). 'Sosyal Bilimlerde Örnekleme Kuramı', *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 47(5), s. 480-495

Beyhan, Ö., & Gökhan, B. (2013). 'Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışları ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişki'. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) Özel Sayı (1)*, 14-26

Bilge, F. (2010). *Gestalt ve İnsancıl Yaklaşımında Öğrenme*. (Editör: Binnur Yeşilyaprak). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Pegem Akademi, 260-261

Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri-Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (3. Baskı). (Bütün, M. ve Demir, B.S. Çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi.

Çapku, A (2017). 'Abdullah Cevdet Düşüncesinde Hümanist Tavır', *Felsefi Düşün Dergisi*, 9, 15-28.

Çötüksöken, B. (1998) 'Çok Anlamalı bir Kavram Olarak Hümanizma', *Kavramlara Felsefe ile Bakmak*. İstanbul: İnsancıl Yayınları.

Davies, T. (2010). *Hümanizm*. (Bozkırlı, E. Çev). Ankara: Elips Kitap.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. *The Sage Handbook of Qualitative Research (4th ed., pp.1-9)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Gökberk, M (1993). *Felsefe Tarihi*. (2.Baskı) Ankara: Remzi Kitapevi.

Gökberk, M. (2016). *Felsefe Tarihi*. (18.Baskı) İstanbul: Remzi Kitapevi.

Gündoğdu, H. (2017). 'Hümanizm, Teosentrizm ve Jacques Maritain'. *Felsefi Düşün Dergisi*, 9(11), 104-141.

Hacıbrahimoğlu, Ç. I. (2012). *Cumhuriyet ve Hümanizma Algısı*. (1.Baskı). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Hoy, W. K. (1969). 'Pupil Control Ideology and Organizational Socialization: A Further Examination of the Influence of Experience on the Beginning Teacher. The School Review'. 77(3/4), 257-265. analysis. *Journal of Educational Administration*, 39(5), 424-427.

İskender, M. (2011). 'Hümanist(İnsancıl) Yaklaşım ve Öğrenme'. (Editör: Ersanlı, K. Ve Uzman, E.). *Eğitim Psikolojisi*. (2.Baskı). İstanbul: Lisans Yayıncılık. 405-430.

Kuş, E. (2006). *Bilgisayar Destekli Nitel Veri Analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Meriç, C. (1998). *Kırk Ambar: Rümuzu'l Edeb*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama için Bir Rehber*. (Turan, S. Çev.), Ankara: Nobel Akademik Yay.Eğt.Dan.Tic.Ltd.Şti.

Neuman, L.W. (2014). *Social Research Methods: Qualitative And Quantitative Approaches (Seventh Ed.)* Essex: Person Education Limited.

Özden, Y. (2013). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Akademi.

POPOV, S. İ. (1979). *Sosyalizm ve Hümanizm*. İstanbul: Sorun Yayınları. (Atayman, V. Çev).

Sezen, Y. (1997). *Hümanizm ve Atatürk Devrimleri*. İstanbul: Ayışığı kitapları.

Sezen, Y. (2005). *Hümanizm ve Türkiye*. İstanbul: İz Yayıncılık.

Sözen, Ş.Y. (2006). ‘Yeniden Yapılandırılmış Eğitim Fakültelerinde Sanat Eğitimine (Resim-İş Eğitimi A.B.D’da) Hümanist Bir Yaklaşım’. Doktora Tezi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İzmir.

Subaşı, M.& Kübra O. (2017) ‘Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması’, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2): 419-426.

Şahin, M. (2018) Hümanist Öğrenme. (Editör: Özbay Y. ve Erkan S.), Eğitim Psikolojisi, (6.Baskı), Pegem Akademi: Ankara.

Şahin, Y. (2005). ‘Hümanizm ve Eğitim’. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (11), 47-55.

Şeriati, A. (2017). *İnsan*. (7.Baskı), İstanbul: Fecr Yayınları.

Turan, S., & Selahattin, A.(2008).‘Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojileri’. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 95-113.

Yıldırım, A., & Hasan Ş. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yılmaz, K. (2002). ‘İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışlarıyla Öğretmenlerin Öğrenci kontrol Yaklaşımları ve Öğrencilerin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Alguları Arasındaki İlişkiler’. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.

Yılmaz, K. (2011). ‘Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerler ile Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki’. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 297-315.

Zekiyan, B. (1982). *Hümanizm (İnsancılık) Düşünsel İçlem Ve Tarihsel Kökenler*. İstanbul: Yelken Matbaası.

## EKLER

### EK 1

#### YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Değerli katılımcı aşağıda, ‘Hümanist Eğitim Anlayışına Göre Din Eğitimcilerinin Öğrenci Kontrol İdeolojileri’ başlıklı yüksek lisans tezi için veri toplamak amaçlı yöneltilen sorular yer almaktadır. Sorular arasında kişisel bilgileriniz yer almamakla birlikte verdiğiniz bilgiler kodlanarak kullanılacaktır. (K1,K2..gibi) Görüşmeden elde edilen verilen yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Katıldığınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Şeyma ÇİÇEK  
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Cinsiyet:

Yaş

#### ARAŞTIRMA SORULARI

Aşağıdaki ifadelere katılıp katılmadığınızı gerekçeleri ile birlikte detaylı olarak yazınız.

1. Öğrenciler, öğretmenlerin gösterdikleri yerlerde oturmalıdır.
2. Öğrenciler genellikle problemlerini mantıklı olarak çözemezler.
3. En iyi yöneticiler, öğretmenlerine disiplin konusunda mutlak destek verenlerdir.
4. Öğrencilerin, öğretmenlerin ifadelerine muhalefet etmelerine izin verilmemelidir.
5. Öğrencilerle arkadaş olmak, genellikle öğrencilerin senli benli olmalarına yol açar.
6. Öğrencilerin kurallara uymayı öğrenmesi, kendi kararlarını vermelerinden daha önemlidir.
7. Öğrencilere okuldaki statülerinin öğretmenlerden farklı olduğu sık sık hatırlatılmalıdır.
8. Okuldaki eşya ve binaya zarar veren öğrenciler, ciddi şekilde cezalandırılmalıdır.

9. Öğrenciler, sınıf içerisinde uygulanan tutumun demokratik mi, baskıcı mı olduğunu kavrayamazlar.
10. Öğrenciler genellikle öğretmenlerini üzmemek için yaramazlık yaparlar.



 <p>KONYA</p>	<p>T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü</p>	 <p>SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ</p>
--	--	--

## ÖZGEÇMİŞ

03.01.1990 tarihinde Trabzon’da doğmuştur. İlköğrenimini 2003 yılında, İstanbul Güngören Mustafa Kemal Ortaokulu’nda tamamlamış, ardından İstanbul Güngören Anadolu İmam Hatip Lisesi’ni 2007’de İstanbul’da bitirmiştir. 2009 yılında Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü’nde lisans öğrenimine başlamış, 2013 yılında fakülteden başarı ile mezun olmuştur. 2013-2016 yılında İstanbul Güngören İncirli bahçe Ortaokulu’nda, 20016-2019 tarihlerinde İstanbul Güngören Mustafa Kemal Ortaokulunda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olarak görev yapmıştır. 2019 yılı itibariyle Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Din Eğitimi Anabilim dalında Arş. Gör. Olarak görev yapmaktadır.

Arş. Gör. Şeyma ÇİÇEK