



**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**ELEŞTİREL PEDAGOĞI VE MÜZİK EĞİTİMİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Yağmur DİLER**

**Lefkoşa**

**Haziran, 2022**

YAĞMUR DİLER

ELEŞTİREL PEDAGOĞI VE  
MÜZİK EĞİTİMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

2022

**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**ELEŞTİREL PEDAGOĞI VE MÜZİK EĞİTİMİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Yağmur DİLER**

**Tez Danışmanı**

**Yrd. Doç. Dr. Erkan SÜLÜN**

**Lefkoşa**

**Haziran, 2022**

## Onay

**Nilgün Değirmenci** tarafından hazırlanan “**Disleksi Tanılı Çocuğa Sahip Ailelere Sunulan Çevrimiçi Aile Eğitim Programının Etkililiği**” başlıklı tez, kapsam ve nitelik açısından kalite standartlarına uygunluğu ile ilgili Özel Eğitim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak .../.../2022 tarihinde kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Adı – Soyadı

İmza

Jüri Başkanı: Yrd.Doç.Dr.Cahit NURİ

...../...../2022  
.....

Jüri Üyesi: Doç.Dr.Behçet ÖZNACAR

.....

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK

.....

Anabilim Dalı Başkanı Onayı

...../...../2022

.....

Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

...../...../2022

Prof. Dr. Kemal Hüsnü Can BAŞER

Enstitü Müdürü



## **Etik İlkelere Uygunluk Beyanı**

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

**Yağmur Diler**

...../...../.....

**Gün/Ay/Yıl**

## **Teşekkür**

Bu tez çalışmasında destek, yardım, öneri ve fikirlerini hiçbir şekilde esirgemeyen danışmanım Yrd. Doç. Dr. Erkan Sülün'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Yakın Doğu Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğretim görevlilerine akademik aktarımlarından dolayı teşekkür ederim.

Araştırma süreci boyunca manevi desteklerini esirgemeyen eşime, aileme ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

**Yağmur Diler**

## Özet

### Eleştirel Pedagoji ve Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

Diler, Yağmur

Yüksek Lisans, Müzik Eğitimi AnaBilim Dalı

Haziran 2022,(55)sayfa

Bu çalışmada eleştirel pedagojinin müzik eğitimi sürecinde nasıl uygulanabileceği araştırılmıştır. Eleştirel pedagoji kavramı yaygın eğitim yaklaşımlarıyla çerçevesinde incelenmiş, benzerlik ve farklılıklarına değinilmiştir. Eleştirel pedagoji kavramı ve ilkeleri detaylı olarak açıklanarak, sınıf içerisindeki ve eğitim sürecindeki uygulamalara dair çeşitli disiplinlere dayalı örnekler verilmiştir. Müzik eğitim sürecinin eleştirel pedagoji ilkelerine uygun geliştirilebilmesi için önem gösterilmesi gereken noktalar araştırılmıştır. Eleştirel pedagoji kavramsal olarak katı kurallara ve önceden belirlenmiş taslak ders planı kullanımlarına karşı olduğu için, belirli bir ders planı taslağı sunmak yerine farklı müzik eğitimci ve araştırmacıların sınıf içerisinde uyguladıkları eleştirel pedagoji örneklemi ders planı hazırlamada yol gösterici olmaları amacıyla sunulmuştur. Müzik eğitimcisinin farklılık gösteren sınıf ihtiyaçlarına göre bir plan hazırlayabilmesi için dikkat edilmesi gereken noktalar, kavram açıklamaları, diğer müzik eğitimcilerinin düşünce stilleri, ders süreçleri ve öğrencileriyle ilişkileri farklı örnekler çerçevesinde incelenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** eleştirel pedagoji, müzik, müzik eğitimi

## **Abstract**

### **Critical Pedagogy and Music Education**

**Diler, Yağmur**

**MA, Department of Music Education**

**June 2022, (55) pages**

In this study, the application of critical pedagogy in music education process has been investigated. The concept of critical pedagogy has been examined within the framework of certain educational approaches while its similarities and differences have been documented. The concept and principles of critical pedagogy are explained in detail and examples of classroom practices from various disciplines concerning the educational process are given. The crucial points have been documented for the planning of the music education process in accordance with the principles of critical pedagogy. Since critical pedagogy is conceptually against the application of strict rules and use of predetermined lesson plans, examples of critical pedagogy applied by different music educators and researchers in the classroom are presented to offer guidance for the preparation of lesson plans, instead of presenting a specific lesson plan draft. For the purpose of guiding the music educator to prepare a plan in accordance with differing classroom needs; conceptual explanations, characteristic approaches of certain music educators, course processes and student-teacher relationships are examined within the framework of different examples.

***Keywords:*** critical pedagogy, music, music education

## İçindekiler

### Onay Sayfası

|   |      |
|---|------|
| Onay .....  | i    |
| Etik İlkelerine Uygunluk Beyanı .....                               | ii   |
| Teşekkür .....  | iii  |
| Özet .....  | iv   |
| Abstract .....  | v    |
| İçindekiler .....   | vi   |
| Tablolar Listesi .....  | viii |
| Kısaltmalar .....   | ix   |
| <b>BÖLÜM I</b> .....  | 1    |
| Giriş .....   | 1    |
| <b>BÖLÜM II</b> .....   | 4    |
| Kavramsal Temeller / Kuramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar ..... | 4    |
| Eleştirel Düşünce.....  | 4    |
| İlgili Araştırmalar .....   | 16   |
| <b>BÖLÜM III</b> .....  | 18   |
| Yöntem .....  | 18   |
| Araştırma Modeli .....  | 18   |
| Veri Toplama Araçları .....   | 18   |
| Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....                              | 19   |
| <b>BÖLÜM IV</b> .....   | 20   |
| Bulgular ve Yorumlar.....   | 20   |
| Sınıf İçerisinde Eleştirel Pedagoji Kullanımı .....                 | 20   |
| Eleştirel Pedagojiye Dayalı Ders Planı Hazırlama .....              | 23   |
| Eleştirel Pedagojinin Müzik Eğitiminde Kullanım Örnekleri .....     | 24   |
| <b>BÖLÜM V</b> .....  | 32   |
| Tartışma.....   | 32   |
| <b>BÖLÜM VI</b> .....   | 35   |
| Sonuç ve Öneriler .....   | 35   |
| Kaynakça.....   | 37   |
| Ekler .....   | 43   |



|                     |    |
|---------------------|----|
| Ek 1.....           | 43 |
| İntihal Raporu..... | 43 |
| Özgeçmiş.....       | 44 |

**Tablolar Listesi**

|   |    |
|---|----|
| <b>Tablo 1.</b> Abrahams (2005) Elestirel pedagojiye dayali ders basamaklari önerisi..... | 26 |
|---|----|

**Kısaltmalar**

**KKTC:** Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

## BÖLÜM I

### Giriş

Geleneksel düşünce yaklaşımlarının gelişimden uzak yapısına ters olarak eleştirel düşünce ve eleştirel teori kavramlarının birey ve toplum üzerindeki iyileştirici etkileri araştırılmıştır. Eleştirel düşünce ve eleştirel teori yaklaşımlarının ‘öğrenen odaklı’ eğitim yaklaşımlarındaki yeri incelenmiştir. Eleştirel düşünce Dewey’nin ‘yansıtıcı düşünce’ tarzı ile aynı bağlamda incelenip, düşünce ve bilginin derin sorgulama ışığında değerlendirildiği bir kavram olarak tanımlanmıştır (Dewey, 1933). Dewey yaklaşımıyla, bireydeki eleştirel düşünce tarzı akademik ortamda olduğu kadar, günlük yaşantı durumlarını da aktif olarak kullanıldığı görülmektedir.

Eleştirel düşünce Bloom (1956) taksonomisinde bilgiyi yeni durumlara ve sorunlara uygulayabilme becerisi olarak tanımlanmış ve bu becerilerin analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarının en yüksek üç kategorisinde gözlemlenmiştir. Taksonomide eleştirel düşünce tanımı için ‘entelektüel yetenekler ve beceriler’ olarak belirlenmiştir (Bloom,1956). Revize edilmiş Bloom taksonomisinde (Anderson ve diğerleri, 2001) eleştirel düşünce ve problem çözme terimleri sıklıkla kullanılmış ve müfredatın mihenk taşları olarak kabul edilmiştir.

Eleştirel düşünürün özellikleri ve düşünce basamakları belirtilmiş ve iyi bir eleştirel düşünürün bulguların dikkatlice değerlendirip kesin sonuçlara varabilen belirli bilgi, beceri, tutum ve (davranışsal) eğilimlere sahip olan bireyler olması gerektiği noktasına değinilmiştir.

Eleştirel düşüncenin sosyal teorilerle harmanlanmasıyla ortaya çıkan eleştirel teorinin kavramsal incelemesi yapılmıştır. Eleştirel teori genel olarak Marksist fikirlerle şekillenmiş olsa da, bu fikirlere ek olarak bireyleri ve toplumları etkileyen tarihsel, kültürel, sosyal ve psikolojik etkenler de göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca bazı araştırmacılara göre, eleştirel teorinin Marksist ideolojilerden çok daha önce ortaya çıktığı ve Platon felsefesi kadar eskide izlerinin bulunabileceği savunulmuştur (Regelsky, 2005).

Kavramsal ve tarihsel bağlamda eleştirel pedagoji incelenmiş ve eleştirel pedagoji akımının yaratıcıları incelenmiştir. Eleştirel pedagojinin yaratıcısı olarak kabul edilen Paulo Freire'nin (1921-1997) felsefesi, eğitimcinin daha verimli bir ders planı hazırlamasına yardımcı olmak amacıyla detaylı olarak araştırılmıştır. Eleştirel pedagoji mümkün olan her fırsatta, fırsat ve güç eşitsizliği durumlarını sorgulayarak, bu sorgulamalar doğrultusunda sosyal ve bireysel değişime ulaşmayı hedefler. Bireysel ve sosyal değişimin de eleştirel düşünce ve eleştirel teori felsefeleri doğrultusunda pedagojik uygulamalarla şekillenmesi amaçlanmıştır. Eleştirel pedagoji sosyal adalet ve özgürlük anlayışına ulaşmak adına eğitimi sadece 'okul' çerçevesinde değil, tüm sosyal kurumlarda ve toplum içerisinde eğitim odaklı olarak uygulanır. Eleştirel pedagoji yaratıcısı olan Freire, özellikle 'bastırılmış' toplumlar üzerinde çalışmalar yürüttüğü için 'bastırılmış' bireyler üzerine toplum tarafından uygulanan baskılar yanında, bireylerin kendi üzerlerinde uyguladıkları içselleştirilmiş baskıları da göz önünde bulundurur. Eleştirel pedagoji azınlık bireylerin 'gizli müfredat' aracılığıyla sistematik olarak baskıya maruz kaldıkları ve bu baskıyı içselleştirdiklerini, öğretmenin görevinin ise bu sistematik baskıları fark etmek ve fark ettirmek olduğunu savunur. Bu felsefeler çerçevesinde geliştirilecek olan ders planları da bu baskıları fark etmek ve fark ettirmek amacıyla oluşturulmalıdır. Ancak her toplum, birey ve kültürün baskılanan olguları ve ihtiyaçları birbirinden farklı olduğu için geliştirilecek olan ders planı, geleneksel ders planlarının aksine her adımı planlanmış ve birebir takip edilecek olan bir plan olarak sunulması mümkün değildir. Çünkü eleştirel pedagojide eğitim tek taraflı bir iletişim biçimi olarak değil, öğretmenin de öğrenen pozisyonunda olduğu bir olgu olarak kabul edildiği için sınıf ortamında sürekli iletişim çerçevesinde gelişen ve sınıftan sınıfa değişiklik gösteren bir ders süreci ve planlaması vardır. Freire (1985) kendi fikirlerinin hiçbir zaman bire bir ve sistematik şekilde uygulanmasını savunmamış ve uygulama aşamasında öğretmenin öğretim ortamı ve bireylerine uygun yaklaşım, öneri, deneyim ve fikirlerle şekillendirilmesi gerektiğini savunmuştur. Eleştirel pedagoji felsefesi çerçevesinde yürütülen örnek ders süreçleri ve örneklem çalışmalarının dokümantasyonunu yaparak, eleştirel pedagojiyi eğitim süreçlerinde benimsemek isteyen eğitimcilere yol göstermek bu tezin araştırma noktaları arasındadır. Eleştirel pedagoji kavramıyla ilgili çoğu kaynağın yabancı dilde olmasından dolayı, bu kaynakların Türkçeleştirilerek derlenmesi de bu çalışmanın amaçları arasındadır.

Bu çalışmanın hedefi, belirli kavramsal olgulara açıklık getirerek, eleştirel pedagojinin sınıf içerisinde ve müzik eğitimi sürecindeki kullanımlarına dair farklı örnekleri inceleyerek eğitimcinin eleştirel pedagojiyi ders planı ve eğitim sürecinde kullanabilmesine yardımcı olmaktır.

## BÖLÜM II

### Kavramsal Temeller / Kuramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma ile ilgili kavramsal açıklamalara, tanımlamalara ve araştırma ile ilgili literatürde bulunan ve daha önce yapılmış olan araştırmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### Eleştirel Düşünce

(Dewey-1910,1933, Glaser-1941, Bloom-1956(Anderson-2001), Ennis-1962)

Eleştirel düşünce dikkatli ve ‘amaç-odaklı’ (Hitchcock, s.y., 2020) düşünce olarak özetlenebilir. Ennis’e (s.166, 2018) göre yaygın olarak kabul edilen eleştirel düşünce tanımı ‘neye inanıp ne yapacağına karar vermeye odaklanan mantıklı, yansıtıcı düşünce biçimidir’. Scriven and Paul’a (Ennis, 2018’den alıntı) göre bir diğer eleştirel düşünce tanımı ise ‘inanç ve eylem için bir rehber olarak gözlem, deneyim, yansıtma, akıl yürütme veya iletişimden toplanan veya bunlar tarafından üretilen bilgileri aktif ve ustaca kavramsallaştırma, uygulama, analiz etme, sentezleme ve/veya değerlendirmenin entelektüel olarak disipline edilmiş sürecidir’ (s.166). Eleştirel düşünce biçimine sahip olan bireylerin gereken durumlarda bu düşünce biçimini kullanma yetenekleri ve eğitimlerinin bulunduğu anlaşılmaktadır (Zalta, 2020).

Eleştirel düşünce biçiminin gelişiminde eğitimsel müdahalenin rolünün önemli bir yere sahip olduğu; diyalog, destekli direktif ve danışman yönlendirmesinin bu düşünce biçiminin gelişiminde aktif rol aldığı gözlemlenmiştir (Zalta, 2020).

Eleştirel düşünce bir problemin hissedilmesiyle birlikte ortaya çıkar. Sorunu çözmek ve mevcut tüm verilerle desteklenen geçici bir sonuca ulaşmayı amaçlayan düşünce biçimidir. Yaratıcı iç görüşü, entelektüel dürüstlük ve sağlam muhakeme kullanımını gerektiren bir problem çözme süreci olarak da tanımlanabilir. Eleştirel düşünce bilimsel araştırmanın da temelidir. Eleştirel düşüncenin sosyal ve politik önemi, demokrasinin başarısının büyük ölçüde yurttaşların zorunlu olarak karşı karşıya

kaldıkları sorunlar hakkında eleştirel ve derinlemesine düşünme eğilimine ve yeteneğine bağlı olmasından anlaşılabilir. Çünkü eleştirel düşünce eğitiminin temel amaçları arasında bireylerin düşünce kalitelerini geliştirmek vardır (CRSCPEA, 1943, s.745-6).

Eleştirel düşüncenin kökenleri ve tarihçesi John Dewey'nin (1859-1952) 'yansıtıcı düşünce' savından başlanarak incelenebilir. Düşüncenin önemi ve eğitim-öğretim odaklı bir terim olarak ilk kullanımı Amerikan düşünür, psikolog ve eğitim bilimci Dewey tarafından ortaya atılarak 'yansıtıcı düşünce' olarak tanımlanmıştır (Dewey, 1933). Dewey'e (1933) göre bir düşünce tarzı olan yansıtıcılık 'herhangi bir inanç veya bilgi formunun, onu destekleyen temeller ve doğrurabileceği sonuçlar ışığında aktif, sürekli ve dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi' (s.7) olarak tanımlanır.

Dewey'e (1910) göre ortaya çıkan önerinin sorgusuzca kabul edilmesi durumu eleştirel olmayan düşüncedir ve bu düşünce tarzı minimum yansıtıcılığa sahip olma durumudur. Bir düşüncenin üzerinde durarak yansıtma durumu, ek kanıt geliştirerek yeni veri ve geliştirilmiş öneriler bulmaya yol açacak, önerilen bulgunun uygunluk durumunu belirlemeye yarayacaktır (s.13). Dewey'nin yansıtıcı düşüncesi, özünde hipotezlerin sistematik olarak test edilme süreci olduğundan, bazen bilimsel metot (*scientific method*) olarak da adlandırılır (Hitchcock, 2017). Dewey bakış açısıyla, yansıtıcı düşünce bir problemin tanımlanmasıyla, genellikle de belli bir olgunun neden ortaya çıktığını sorgulamakla başlar. Böyle bir durumda bir veya daha fazla hipotez olası çözüm olarak sunulur ve sunulan hipotezler sistematik gözlem veya deney yoluyla test edilir. Sunulan hipotezlerin olası sonuçları olarak değerlendirilme süreci yansıtıcı veya eleştirel düşünce olarak tanımlanır (Hitchcock, 2017).

Rodgers'a (2002) göre Dewey'nin eleştirel düşünceyi bir parçası olarak gördüğü yansıtıcı düşünce biçimi 4 başlık altında incelenebilir (s.845):

1. Yansıtıcı düşünce, öğreneni farklı deneyimler ve fikirlerle olan tecrübelerini daha derin şekilde kavrayarak bir deneyimden diğerine taşımayı amaçlayan bir anlam çıkartma sürecidir.



2. Yansıtıcı düşünce, kökleri bilimsel soruşturmaya dayanan sistematik, titiz ve düzenli düşünce biçimidir.
3. Yansıtıcı düşünce bir topluluk içerisinde ve diğerleriyle etkileşim halinde gerçekleşmelidir.
4. Yansıtıcı düşünce bireysel ve toplumsal entelektüel gelişim sürecine değer veren bir yaklaşım tarzı gerektirir.

Dewey'e (1933) göre eleştirel düşünce eğitim alanında olduğu kadar günlük yaşantı durumları üzerinden de incelenebilir. Örneğin dışarıda yürümekte olan bir birey havanın soğuduğunu fark eder; kafasını kaldırıp bulutların güneşi kapattığını gözlemler ve yağmur yağabileceği ihtimalini değerlendirerek adımlarını hızlandırır (s.9-13). Ancak Dewey, gözden geçirilmiş yayınında herhangi bir sebep sunmadan 'eleştirel' kelimesini ortadan kaldırmıştır (Dewey,1933). Önceki yayında sıklıkla tekrarlanan 'eleştirel' kelimesi, yeni baskıda 'birey aklına gelen fikirlere yeterince 'eleştirel' yaklaşmayabilir' (Dewey, s.16, 1933) cümlesiyle dikkat çekmektedir. Bu sebepten ötürü Dewey'e göre eleştirel düşünce veya eleştirel olmanın yansıtıcı düşüncenin tamamını oluşturmadığı ve önemli bir bileşeni olduğu söylenebilir (Stanford Encyclopedia of Philosophy, t.y). Eleştirel olmayan düşünce biçimine örnek olarak bir düşüncenin sorgulanmadan, yansıtıcı ve eleştirel düşünce kullanılmadan kabul edilmesi durumu verilebilir (Hitchcock, 2017).

Dewey'den esinlenerek, Goodwin Watson ve Edward Glaser tarafından 1925 yılında oluşturulan ve bugün hala 'Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Değerlendirmesi' eleştirel düşüncenin yenilikçi eğitimdeki önemine vurgu yapmaktadır (Hitchcock, 2017). Glaser (1941), eleştirel düşünceyi kişinin deneyiminin kapsamında olan sorunları ve konuları itina ile düşünmeye eğilimli olma tutumu; mantıksal sorgulama ve akıl yürütme yöntemleri bilgisi ve bu metotları uygulamada gerekli olan beceri ve yeteneklere sahip olma durumu olarak tanımlamıştır. Glaser'in (1941) eleştirel düşünce için kullandığı 'herhangi bir inancı ya da varsayılan bilgi biçimini, onu destekleyen kanıtların ve yöneldiği diğer sonuçların ışığında incelemek' tanımı, Dewey'nin yansıtıcı düşünce tanımı ile örtüşmekte ve problem-çözme yetisini ön planda tutmaktadır (Hitchcock, 2017).

1946 yılında isminde ‘eleştirel düşünce’ ve alt başlığında sinonim olarak ‘bilimsel metot’ terimi kullanan ilk kitap Black (1946) tarafından yayınlanmıştır. Bundan yaklaşık 10 yıl sonra da Smith (1953) eleştirel düşünceyi ‘bir ifadenin kabul etmek veya reddetmek sürecinde kullanılan düşünce biçimi’ olarak açıklamıştır.

Eleştirel süreçte aktif olarak analiz, sentez ve sonuçlandırma aktivitelerine maruz kaldığı, eleştirel düşüncenin aktif öğretim yöntemlerini destekleyici şekilde kullanılabilirdiği söylenebilir. Eleştirel süreçte öğrenciler ve bu aktivite basamakları Bloom taksonomisinde de yer aldığı için kullanılan aktiviteler Bloom taksonomisi kullanılarak açıklanabilir (Rideout ve Tabrizi, 2017). İki yaklaşım da birbirine çok benzemekle beraber eleştirel pedagoji aktif öğrenme yöntemlerinin uygulama biçimi olarak kabul edilebilir (Rideout ve Tabrizi, 2017). Eleştirel düşünce Bloom taksonomisi (Bloom, 1956) çerçevesinde incelenebilir. Bloom taksonomisinin altı ana kategorisi vardır. En düşükten en yükseğe, bunlar bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmedir. Her kategori içinde, aynı zamanda eğitimsel olarak öncesinden eğitimsel olarak ve daha sonra hiyerarşik olarak düzenlenmiş alt kategoriler vardır. En alt kategori, 'bilgi' olarak adlandırılrsa da organize etmenin ötesinde fazla bir dönüşüm olmaksızın bilgiyi hatırlama, anımsama ve tanıma hedefleriyle sınırlıdır (Bloom ve diğerleri, s.28-9, 1956). Topluca ‘entelektüel yetenekler ve beceriler’ (Bloom ve diğerleri.,s. 204, 1956) olarak adlandırılan bu beş üst kategori, eleştirel düşünme yetenekleri ve becerileri için başka bir terim olarak da kabul edilebilir. Bloom (1956) eleştirel düşünce teriminin eğitim odaklı kullanımını şu şekilde açıklamıştır (s.38): ‘Bilgi veya veri, eğitimin önemli bir sonucu olarak kabul edilse de çok az öğretmen bunu öğretimin birincil veya tek sonucu olarak görmekten memnun olmaktadır. İhtiyaç duyulan şey, öğrencilerin bilgileriyle bir şeyler yapabileceğine, yani bilgiyi yeni durumlara ve sorunlara uygulayabileceklerine dair kanıt sunabilmektir Ayrıca öğrencilerin yeni problemler ve yeni materyallerle başa çıkmak için genelleştirilmiş teknikler edinmeleri beklenmektedir. Bu nedenle, öğrencinin yeni bir problem veya durumla karşılaştığında, ona saldırmak için uygun bir teknik seçmesi ve hem gerçekler hem de ilkeler olarak gerekli bilgileri ortaya koyması beklenir. Bu, bazıları tarafından ‘eleştirel düşünme’, Dewey ve diğerleri tarafından ‘yansıtıcı düşünme’ ve yine başkaları tarafından ‘problem çözme’ olarak tanımlanmıştır. Taksonomide ise ‘entelektüel yetenekler ve beceriler’ terimi kullanılmıştır.’

Anlama ve uygulama hedefleri, isimlerinden da anlaşılacağı üzere bilgiyi anlama ve uygulamayı içerir. Eleştirel düşünme yetenekleri ve becerileri, analiz, sentez ve değerlendirmenin en yüksek üç kategorisinde gözlemlenir. Bloom taksonomisi (Bloom ve diğerleri, s. 201-207,1956) eleştirel düşüncenin ortaya çıktığı hedef seviyeler için aşağıdaki örnekleri verir:

**Analiz hedefleri:** belirtilmemiş varsayımları tanıma yeteneği, verilen bilgi ve varsayımlarla hipotezlerin tutarlılığını kontrol etme yeteneği, reklam, propaganda ve diğer ikna edici materyallerde kullanılan genel teknikleri tanıma yeteneği olarak tanımlanır.

**Sentez hedefleri:** fikirleri ve ifadeleri yazılı olarak organize etme, bir hipotezi test etmenin yollarını önerme yeteneği, hipotezleri formüle etme ve değiştirme yeteneği olarak tanımlanır.

**Değerlendirme hedefleri:** mantıksal yanırları gösterme yeteneği, belirli kültürler hakkında temel teorilerin karşılaştırılması olarak tanımlanır.

Söz konusu analiz-sentez-değerlendirme basamakları, Dewey'in (1933) yansıtıcı düşünme sürecinin mantıksal analiz aşamalarıyla oldukça benzerlik gösterse de, Ennis (1981) tarafından tam anlamıyla bir eleştirel düşünme süreci modeli olarak benimsenmemiştir.

Anderson ve diğerleri (2001) tarafından revize edilmiş Bloom taksonomisinde eğitimsel çerçevede hedeflenen bilişsel sürecin (anımsama ve kıyaslama gibi); olgusal, kavramsal, presedürel veya meta kognitif bilgi içeriklerinden ayrıştırıldığı gözlemlenir. Bilişsel süreç içerisinde yer alan 'algılama' basamağı 'anlama', 'sentez' basamağı 'yaratma' terimleriyle değiştirilerek, 'sentez' ve 'değerlendirme' basamaklarının sıralaması değiştirilmiştir. Revize edilen taksonomide basamaklar arasında artan karmaşıklık seviyesine göre hiyerarşik sıralama korunmuş ve basamaklar arasındaki olası kesişmeler dikkate alınarak eğitimciler tarafından hedeflenen 6 bilişsel süreç tanımlanmıştır: anımsama, hatırlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma. Revize edilmiş taksonomide eleştirel düşünce ve

problem çözenin bilişsel süreçle iç içe geçtiği göz önünde bulundurulmuştur. Anderson ve diğerleri (2001) eleştirel düşünce ve problem çözme terimlerini şu şekilde açıklamıştır (s.269-70): ‘Eleştirel düşünce ve problem çözme sıklıkla kullanılan terimler olmakla beraber müfredatın mihenk taşları olarak kabul edilebilir. İki terim de Taksonomi Tablosunun farklı boyutlarında sınıflandırılacak farklı aktiviteleri içerir. Problem çözmeyi ve eleştirel düşünmeyi içeren hedefler büyük olasılıkla süreç boyutunda çeşitli aşamalarda bilişsel süreçleri gerektirir. Örneğin, bir konu hakkında eleştirel düşünmek ve konuyu Analiz etmek için bazı Kavramsal bilgilere ihtiyaç duyulacak, ve ancak bu aşamalardan sonra birey belirli kriterler açısından farklı bakış açılarını değerlendirip belirli bir konuda yeni ama savunulabilir bir bakış açısı yaratabilecektir.’ Dewey ve Glaser’in eleştirel ve yansıtıcı düşüncenin başlangıç noktası olarak aldıkları özelliklerden yola çıkarak Ennis (1964), eleştirel düşünce sürecinin 9 yönünü belirleyerek en doğru şekilde gerçekleştirilebilmeleri için belirli kriterler sunmuştur. Eleştirel düşünce özellikleri yanında eleştirel düşünür bireyin ayırıcı özellikleri ve davranış biçimleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Ennis’e (1964) göre eleştirel düşünce süreci 9 özellik altında incelenebilir (s. 599-600):

1. Ortaya atılan bir beyan vardır.
2. Varsayıma dayanan bir fikir vardır.
3. Gözlemlenen beyan güvenilirdir.
4. Basit bir genelleme ortadadır.
5. Bir hipotez vardır.
6. Bir teori vardır.
7. Tartışma belirsizliğe dayanarak gelişir.
8. Söz konusu beyan ya aşırı belirsiz ya da aşırı spesifiktir.
9. Öne sürülen otorite güvenilirdir.

Farklı Eleştirel düşünce tanımları arasındaki ortak noktalar Hitchcock’a (2017) göre aşağıdaki gibidir (s.6):

- Eleştirel düşünme bir çeşit düşünme türüdür.
- Tüm subjektif (öznel) konulara uygulanabilir.
- İyi bir eleştirel düşünme mantıksaldır.

- Geçmişe dönük yansımayı içerdiğinden yargılamanın önüne geçer.
- Eleştirel düşünme, bulguların dikkatlice değerlendirilmesini içerir.
- Eleştirel düşünme, kesin bir yargıda bulunmaya yöneliktir.
- İdeal bir “eleştirel düşünür” uygun olan her anda eleştirel düşünür.
- Eleştirel düşünür olmak belirli bilgi, beceri, tutum ve (davranışsal) eğilimleri gerektirir.

Hitchcock’a(2017) göre eleştirel düşünce tanımlamaları arasındaki belirgin farklılıklar aşağıdaki gibidir (s.6):

- Bazı görüşler,(Dewey 1910, Glaser 1941, Smith 1953, Ennis 1962, Hitchcock 1983, Fisher & Scriven 1997) eleştirel düşünmenin, hali hazırda var olan entelektüel ürünlerin sadece değerlendirilmesiyle ilgili olduğunu düşünürken (hipotez, söylem ve savlar gibi); bazıları da (Ennis 1985, 1987, 1991; Paul 1989, 1993) eleştirel düşüncenin daha genel olarak entelektüel ürünlerin yaratılmasına (problemlerin çözümleri, kafa karıştıran olayların açıklamaları, karmaşık durumlardaki kararlar ve zor soruların cevapları gibi) uygulanır şekliyle onu ele alır.
- Bazı kavramlar (Glaser 1941, Ennis 1962, Hitchcock 1983) becerilere odaklanırken, diğerleri (Paul 1982, 1993) tutumu vurgular. Kavramlar arasında bunların ikisini de vurgulayanlar da bulunur. (Ennis 1985, 1987, 1991, 1996; Siegel 1988).
- Bazı kavramlar (Glaser 1941; Ennis 1962, 1987, 1996; Paul 1993) eleştirel düşünmenin en azından bazı yönlerini oldukça genel olarak ele alırken, diğerleri (McPeck 1981) eleştirel düşünmeyi zorunlu olarak konuya özel olarak ele alır.

Farklı ve açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda, eleştirel düşünme becerilerinin tanımlarına ve bir “eleştirel düşünürün” tutum ve davranışsal eğilimlerine ilişkin tanımların ötesine bakmak daha yararlı olacaktır (Hitcock, 2017). Hitchcock (2017), eleştirel düşünmenin bileşen becerilerinin en gelişmiş kavramlarını Glaser (1941), Ennis (1987), Facione (1990), Fisher (2001) ve Fisher ve

Scriven (1997) tarafından geliştirilmiş olduğunu savunmaktadır. Ennis (1962, 1987) ve Facione (1990) ise alt-becerilerin ayrıntılı tanımlarını sağlamıştır.

Eleştirel düşünce özellikleri kazandırılması amaçlanan bireylerin eğitim öğretim ortamında incelendiğinde geleneksel eğitim öğretim ortamında gelişen öğrencilere kıyasla çeşitli alanlarda daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir (Hitchcock, 2017).

### **Eleştirel Teori**

Eleştirel Teori, günümüzde ‘Frankfurt Okulu’ olarak bilinen farklı disiplinlerden oluşan bir grup sosyal teoristin ürünü olarak 1923 Almanya’ında Marksist fikir ve çalışmaları yayma amacıyla ortaya çıkmıştır (Corradetti ,t.y) (Regelski, 2005).

Felsefe ve sosyal teorilerle ilgilenen ‘Frankfurt Okulu’ teorisi 1940’larda Amerika’da da yaygınlaşmaya başlayarak 1950 ve 60’lı yıllarda da gelişimini sürdürmüştür (Blake ve Masschelein, 2003). ‘Orijinal’ ‘Frankfurt Okulu’ nun en önemli karakterleri Max Horkheimer (1895-1973), Theodor Adorno (1903-1969), Herbert Marcuse (1898-1979), Walter Benjamin (1892-1940), Friedrich Pollock (1894-1970), Leo Lowenthal (1900-1993) ve Eric Fromm (1900-1980) olarak kabul edilir (Corradetti,t.y). 1970’lerden itibaren başladığı kabul edilen ‘ikinci akım’ ise Jürgen Habermas (1929) ile eleştirel teori kavramını globalleştirerek birçok akademik içerik ve disiplinlerdeki eleştirel yaklaşımların gelişimini sağlamıştır (Corradetti, t.y).

Eleştirel teorinin esas amacı endüstri devrimiyle ortaya çıkan bilimsel ve teknolojik gelişmelerin doğurduğu toplumsal problemlere çözüm bulmaktır (Regelski, 2005). Wellmer’a (2014) göre Frankfurt Okulu düşünce ve ilham temeli olarak Karl Marx’ın (1818-1883) ‘Ekonomi Politğin Eleştirisine Katkı’ (Marx, 1859) eserini almaktaydı. Ancak eleştirel teori kavramı, Marx’ın fikirlerini güncel toplum dokusuna hitap edecek şekilde ‘dönüştürebilmek’ için, filozoflar, ekonomistler ve psikanalistler de dahil olmak üzere çeşitli disiplinlerden oluşan bir topluluk yardımıyla ‘başka bir dünya mümkün’ mottosuna dayanarak şekillendirilmekteydi (Wellmer, 2014). Eleştirel teori Regelski’ye (2005) göre Eleştirel teorinin kökenleri Frankfurt Okulu ve Marx’tan çok daha önceye, Plato’nun ‘Mağara Alegorisi’ne (t.y.) dayanmaktadır. Mağara Alegorisi hayatları boyunca zincirlerle bir mağaranın içerisine hapsedilmiş mahkumları konu alır. Mahkumların arkasından sürekli yanan bir ateş sayesinde önlerindeki duvara dış mekanda hareket eden insan ve hayvanların hareketli silueti yansır ve ateş yandığı sürece tanık oldukları tek gerçeklik

karşılarında gördükleri gölge yansımasıdır. Bu mahkumlardan biri serbest bırakılıp gerçek dünyadaki güneşi ve canlıları gördükten sonra kendini ve çevresini olduğu gibi görebilecek ve mağaradaki hayatına asla geri dönmek istemeyecektir.

Mağaradaki hayatına geri dönmesi üzerine kurulan hipotezde de gözlerinin dış dünyadaki ışığa alışıp mağaradaki karanlığa adapte olmasından zorlanacağından, dış dünyayı hiç görmemiş ve gözleri mağaradaki karanlığa alışkın mahkumlar tarafından dış dünyanın kör edici olması özelliği benimsenecektir. Böylelikle mağaradaki mahkumlar dış dünyaya çıkıp geri gelmenin gözleri kör ettiğine inandıklarından, aralarından birinin mağara dışına çıkarılmasına karşı çıkacak hatta çıkarmaya çalışmanı öldürmeye bile yelteneceklerdir. ‘Doğru’ ve ‘gerçek’ bilgiye ulaşmak ancak bir uğraş sonucu elde edilebilir (Plato,t.y). Regelski (2005) bu alegoriyi eleştirel teoriye bağlayarak, illüzyonlardan kopmanın zorlu bir eğitimsel süreç gerektirdiğinden bahsederek, ‘illüzyona bağlanmış kişilerin gün ışığının verdiği aydınlanmadan ve özgürlükten daha mutlu olacakları’ (s.2) ve çoğu kişi için zincirlerine bağlı yaşamının rahatlatıcı olduğunu savunmuştur. Ancak eleştirel teori, aydınlanma sürecinden kaçınan bireyler de dahil ‘her bireyin kişisel gelişim için eşit derecede şansa sahip olduğu bir özgürleştirilmiş bireyler topluluğu’ (Wellmer, s. 706, 2014) oluşturmayı amaçlar. Hatta eleştirel teorinin esas amaçları arasında söz konusu bireylerin, grupların veya toplulukların bastırılmışlıklarındaki sebeplerini anlamak ve bireyin kendi kendilerine veya dış etkenler tarafından uygulanan baskıdan arındırarak özgürleştirmek vardır (Uddin, 2019). Eleştirel teoristler, bireyleri özgürleştirmeyi amaçlarken, yine aynı bireylerin bilinçaltında hep bir otorite tarafından yönlendirilmek isteyebileceklerini ve içten içe bireysel özgürlükten kaçınmak isteyebilecekleri gerçeğini göz önünde bulundurur (Regelski, 2005). Eleştirel teori Marksist teorilerin yeniden yapılandırması yanında, bireylere veya topluluklara uygulanan baskıları anlamak amacıyla Sigmund Freud’un (1856-1939) psikanaliz kavramıyla da ilgilenir (Corradetti, t.y). İdeolojik üst yapı ile sosyo-ekonomik temel arasındaki köprüyü oluşturabilmek için Marksist teorilerin psiko-analitik veriler ile sentezlenmesi gerektiğini savunur (Corradetti, t.y.).

### **Eleştirel Pedagoji**

Eleştirel pedagoji, eleştirel düşünceden ve eleştirel teoriden yola çıkarak düşünürlerin toplumdaki sosyal üstünlüğün varlığını daha iyi anlamak ve öğrencilere üstün kesim tarafından uygulanabilecek olan bu baskıya karşı çıkabilme yetisi

vermeyi amaçlar (Uddin,2019) (Burbules ve Berk, 2003). Eleştirel pedagoji öğretim kurumları dahil birçok kurumda fırsat ve güç eşitsizliklerini sorgulayarak, öğrencilere sunulan gerçek dışı başarı ve fırsat kıstaslarını eleştirmeyi ve inanç sistemlerinin içselleştirilerek birey ve grupların toplumdaki konumlarını değiştirme ihtimallerini sorgulamalarını amaçlar (Burbules ve Berk, 2003). Bu felsefenin öncüleri Pablo Freire (1921-1997), Henry Giroux (1943), Peter McLaren (1948) ve Ira Shor (1945) olarak kabul edilir. Eleştirel pedagojide eleştirel birey sürekli olarak adalet ve özgürleşme arayan ve bulgulara ulaşmak adına ‘değişim’ arayan birey olarak tanımlanır (Burbules ve Berk, 2003). Bu sebeple bireysel ve toplumsal ‘değişim’ algısı eleştirel pedagojide önemli bir yer tutar ve tam bu noktada Marks’ın ‘felsefenin farklı açılardan dünyayı algıladığı ancak esas amacın dünyayı değiştirmek olduğu’ (Burbules ve Berk, s. 51, 2003) teorisiyle bağdaşır. Eleştirel pedagojinin amacı bireylere sadece eleştirel yetenek ve eğilimleri öğretmek değil, yanlış inançları ve statükoyu değiştirmek amacıyla ‘değişimi öğretmektir’ (Burbules ve Berk, 2003).

Eleştirel Pedagoji 1960’lı yıllarda Brezilya kökenli eğitimci Paulo Freire tarafından okuma yazma bilmeyen ‘bastırılmış’ yetişkinlere okur yazarlık öğretebilme amacı doğrultusunda geliştirilmiş (Abrahams, 2005) eğitim felsefesidir ve kısaca ‘yenilikçi eğitimcilerin kurumsallaşmış işleyişlere karşı tepkisi’ (Burbules ve Berk, s. 50, 2003) olarak açıklanabilir. Freire bakış açısıyla eğitimin, yeni bir toplum yaratmak için hem ideal hem de imlemi görevi vardır (Freire,1985). Bir ideal olarak eğitim, kültürel politikaya ‘hitap ederek’ herhangi spesifik ‘politik doktrinin teorik sınırlarını değiştirebilme ve ‘özgürleşme’ yolunda sosyal teori ve uygulamayı birbirine bağlama’ (Freire, s. Xiii, 1985) yetisine sahiptir. Bu sebepten ötürü bir sosyal teori ifadesi olarak Freire’nin kültürel politikası, Marksist teori gibi herhangi spesifik politik söylemden çok daha geniş bir temel üzerinde konumlanmaktadır (Freire, 1985). Hatta, Freire kültürel politik duruşu, tüm sübjektif ve objektif baskı biçimlerine karşı mücadele verecek biçimde tasarlanmışken, sosyal ve bireysel özgürleşmeyi engelleyebilecek çeşitli biçimlerdeki bilgi, yetenek ve sosyal ilişki kaynaklarına karşı da mücadele vermektedir (Freire, 1985). Bir değişim imlemi olarak eğitim, baskın toplumun içerisinde konumlanmışken, aynı zamanda baskın toplumla ilişki içerisinde şekillenir. Böylelikle eğitim, okul algısının ötesinde bir konsept olarak görülür. Okullar, bireylerin belirli sosyal ve pedagojik bağlamları aynı girdi ve çıktılara maruz kalarak deneyimlediği spesifik kurumları temsil eder.



Eğitim ise anlamlandırma m¼cadelesi ve g¼c ilişkileri ¼zerinde anlamlandırma m¼cadelesini temsil eder (Freire, 1985). Eğitim; anlam, tutku, dil ve değerlerin bir araya gelerek, insan olmanın doğasını, hayal kurmayı ve gelecekteki ideal hayat tarzı için verilen m¼cadeleye karşılık vererek aynı zamanda g¼c ve politik dışavurumlar için bir platform g¼revi g¼rmektedir (Freire, 1985). Bir değişim imlemi olarak eğitim, eleştiri ve ihtimal dillerini birleşmesiyle ortaya çıkar ve ¼đretenin politik yerine daha pedagojik yaklaşımlarda bulunmasını gerektirir.

Brezilyalı k¼y toplulukları ¼zerinde çalışırken Freire, geleneksel eğitim yaklaşımlarının bastırılmış toplulukları daha da yabancılaştıracak şekilde işlediğini savunmuş ve baskın k¼lt¼r¼n Brezilyalı k¼y topluluklarındaki ‘sessizlik k¼lt¼r¼n¼’, ‘gizli m¼fredat’ aracılığıyla sistematik olarak s¼rd¼rmeye y¼nelik uygulamalarını analiz etmiştir (Freire,1985). ‘Gizli m¼fredat’ aracılığıyla ¼đrenen grupların form, içerik ve seçici ayırıtırma ile ideolojik ve materyal uygulamalarına karar vererek baskın ve bastırılmışlık mantığının ortaya çıkmasını engelleyecek şekilde pedagojik olarak oluşturulduğunu savunmaktadır (Freire, 1985). Bu sebeple radikal sosyal uygulamaların pedagojik uygulamalar ve eğitim-¼đretim ortamından ayırıtırılmasının m¼mk¼n olmadığını belirtmiştir. Freire’nin (1985) pedagojik ve politik felsefesi bastırılmış kitlelere y¼nelik ‘özg¼rleřtirilmıř insanlık’ ve baskı uygulayan kitlelere y¼nelik m¼cadele temelleri ¼zerine kurulmuştur.

Freire (1985) felsefesinde ‘g¼c’ hem pozitif hem de negatif bir kuvvet olarak kabul edilir. ‘G¼c¼n’ hem bireyler ¼zerinde hem de bireyler arasında etkisi vardır, ¼nk¼ g¼c bireylerin daha iyi bir d¼nya imajı için direndiği, m¼cadele ettiği ve savaştığı temeli temsil eder. G¼c ve baskı sadece devlet otorite birimleri tarafından uygulanan bir kavram değil, aynı zamanda teknoloji ve ideolojilerin bir araya gelerek bilgi, sosyal ilişki ve somut k¼lt¼rel biçimler oluşturmasıyla da aktif şekilde ‘sessizlik k¼lt¼r¼n¼’ destekler. Ancak sessizlik ve baskılama k¼lt¼r¼ sadece bahsedilen olgular tarafından değil, ‘bastırılmış’ birey veya toplulukların kendi ¼zerlerine uyguladıkları ielleştirilmış s¼bjektif baskılar olarak da g¼zlemlenebilir. Freire (1985), baskılamanın somut aıllarını incelerken, sosyal ve bireysel özg¼rleřme ¼n¼nde duran ielleştirilmış baskıları da g¼z ¼n¼nde bulundurur. Bireyler k¼lt¼rel beklentilerini, sosyal dışlanmışlıklarını, sosyal baskıları sınıf eğitim ortamına da taşırlar (Shor, p.33, 1987). Bireyler ¼zerinde uygulanan baskı ve g¼c algısını anlamak, ¼đrenme algısının insanın dolaylı yoldan nasıl ¼đrendiđi, alışkanlıkların tarihsel boyutunu ve bilginin belirli ¼znelliklerin gelişimini ve d¼nyayı tecr¼be etmeyi engelleme

sebepleri anlamaya yardımcı olur. Bu algıyı anlamak, özellikle bastırılmış bireylerin kendine yarar sağlayacak olsa bile kişisel özgürleştirmeye karşı direnç gösterebilecek olma sebeplerini kavramaya yardımcıdır. Baskılama ve bastırılmışlık algularından doğan pedagojik sorgulama ise ‘içinde bulunulan baskı kültüründe, radikal eğitimcilerin baskı elementlerini nasıl değerlendirip hitap edeceği’ ve ‘baskı kültürüne meydan okuyacak bilgilerin kabul edilmesindeki aktif reddedişin sebepleri’ (Freire, s.xx, 1985) olacaktır. Bu durumda bastırılmış toplum ve bireylerin tarihsel, kültürel ve sosyal yaşam özellikleri göz önünde bulundurulmadan ‘özgürleştirme’ projesi başarılı olmayacaktır. Genel olarak Freire felsefesi, bahsedilen olgulara ulaşabilmek amacıyla *conscientizacao* ‘eleştirel bilinç’ kazandırmayı amaçlar (Burbules ve Berk, 2003). Eleştirel bilinçle de ‘sosyal adalet’ kavramına ulaşmak amaçlanır. ‘Sosyal adalet, eşitlik veya adaletin sadece bazı yönlerden veya bazı insanlar için değil, toplumun her alanında sağlandığı bir kavramı ifade eder. Sosyal adalet ilkeleri etrafında örgütlenmiş bir dünya, bireylere ve gruplara adil muamelenin yanı sıra bir toplumdaki avantajların ve dezavantajların tarafsız bir şekilde paylaşılmasını veya dağıtılmasını sağlar.’ National Education Association (2019). Sosyal adalet 4 temel ilkeye dayanır ve bu 4 ilke olmadan tam anlamıyla uygulanamaz. Bu ilkeler insan hakları, erişim, katılım ve eşitliktir (Human Rights Careers, t.y.).

Abrahams’a (2005) göre eleştirel pedagoji şu başlıklar altında incelenir (s.3):

1.Eğitim öğreten ve öğrenen arasındaki ortak iletişime dayalıdır. Hem öğreten hem de öğrenenin ortaya atacağı problem durumları yine ortaklaşa iletişimle çözülür.

2. Eğitim öğrenenin gerçeklik algısını genişletir.

Eleştirel pedagojide esas amaç öğrenenin ve öğretmenin etkileşimleri doğrultusunda dünyayı algılayış biçimlerini değiştirmek ve geliştirmektir.

3.Eğitim güçlendiricidir: ‘bilmediğini bilmek’.

‘*Conscientization*’ ‘İçselleştirme’ veya ‘eleştirel bilinç’. Bilgiyi içselleştirme veya eleştirel bilince sahip olma olarak tanımlanır. Bilgiyi bir değişiklik ve gelişim gösterebilecek şekilde kullanabilmedir.

#### 4.Eğitim dđnüşürücüdür.

Eğitimin dđnüşürücölüđü hem öğreten hem de öğrenenin algısında ve davranış biçiminde bir değişiklik meydana geldiğinde ortaya çıkmış olur. Ortaya çıkan bu dđnüşüm öğreten tarafından değerlendirebilir olmalıdır.

#### 5.Eğitim politiktir.

Eleştirel pedagojinin dayalı olduğu eleştirel teorinin çıkış noktası zaten politiktir. Eğitimin içinde bulunduğu politik durum sınıf içerisindeki kontrolden ve daha geniş düşünülecek olursa içinde buldukları topluluğun politik yapısından etkilenir. Neyin öğretim programında olacağı ve neyin çıkartılacağı bile aslında politik bir karar olarak kabul edilir. Sınıf ortamı nötr bir ortam değildir. Sınıf içerisinde veya öğrenme ortamı içerisinde bulunan her birey kendi inançlarını, görüşlerini ve değerlerini kendiyile beraber öğrenme ortamına taşır. Monchinski'ye (2008) göre eleştirel pedagoji 'etki ve yansıma'yı içeren bir uygulamadır. Freire, azınlık toplum ve bastırılanların sesini duyuramaması durumunda toplumsal hegemonya, baskı ve eşitsizliğin devam edeceğini; cehalet ve sessizlik kültürünün, bastırılan insanların haklarından mahrum bırakıldıklarının farkında olmamaları durumunda bile ekonomik durumlarının bu baskıların bir sonucu olarak sistematikleştirildiğini fark etti (Mahmoudi ve diğerleri, 2014). Eleştirel pedagoji, bastırılıp ezilenleri cehalet, baskı ve tahakkümden kurtarıp sesleri olabilmek için Freire tarafından bir kültür devrimi yapma amacıyla eğitim sistemine tanıtıldı (Uddin, 2019).

#### **İlgili Araştırmalar**

Abrahams (2005), müzik eğitimcilerinin sınıf içerisinde eleştirel pedagoji yaklaşımını incelemiştir.

Mahmoudi ve diğerleri (2014) eleştirel pedagoji yaklaşımına dayanarak ders planı hazırlarken dikkat edilmesi gereken noktaları belirlemiştir.

Bond (2014) müzik eğitiminde eleştirel pedagoji uygulaması için bazı gereklilikleri belirlemiştir.

Uddin (2019) eleştirel pedagojinin sınıf içerisinde uygulanabilmesi için bazı ilkeler belirlemiştir. Diyalojik yaklaşım, öğrenmeyi gerçek hayat durumlarıyla birleştirme, kitap dışı aktiviteler gerçekleştirme ve uygulamalı öğretim stratejileriyle problem yetisini güçlendirmek temel eleştirel pedagoji ilkeleri arasındadır.

Slamkowski (2019), öğretmenlerin eleştirel pedagoji hakkında somut bilgiye sahip olarak veya olmayarak Freirean Pedagojisini nasıl kullanabileceği, öğretmenlerin Freire pedagojisine karşı kişisel tutumları ve eleştirel pedagojide en iyi uygulamaların nasıl olabileceği konularına cevap aramıştır.

Slamkowski (2019), müzik eğitiminin eleştirel pedagoji bağlamında gerçekleşebilmesi için gerekli olan noktaları özetlemiştir.

## **BÖLÜM III**

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırmanın çalışma grubuna, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ve ortaya çıkan bulguların nasıl raporlaştırıldığına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma eleştirel düşünce, eleştirel teori ve eleştirel pedagoji kavramları aktarmaya çalışmış, eleştirel pedagojinin sınıf içi kullanım örneklerini sunup, eğitimcinin bu kavramlara uygun bir müzik dersi taslağı hazırlayabilmesine öncülük etmeyi hedefleyerek sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derleme, ilgili araştırmaları belirlemek, seçmek ve eleştirel bir şekilde değerlendirmek ve derlemeye dahil edilen çalışmalardan verileri toplayıp analiz etmek için sistematik ve net yöntemler kullanarak açıkça belirlenmiş sorunun tekrar gözden geçirilmesidir (Torgerson, 2003; Millar, 2004 ve Littell, Corcoran ve Pillai, 2008). Bu araştırmada “Eleştirel Düşünce, Eleştirel Teori ve Eleştirel Pedagoji” ile ilgili temel kaynaklar belirlenmiş ve bu çalışmaların değerlendirilmesi ve kronolojik olarak sentez edilmesi sonucunda müzik eğitimi ile ilişkilendirilmesi amaçlanmıştır. Millar (2004) sistematik derleme çalışmalarında belirli basamakları takip etmek gerektiğini vurgulamıştır. Buna göre sistematik derlemede; amacın açık bir şekilde belirlenmesi, araştırmaya dahil edilen kaynakların belirlenmiş kriterlere göre seçilmesi, seçilen kaynakların ana özelliklerinin belirlenmesi ve elde edilen bilgiler ile çıkarıma gidilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, belirtilen kurallara dikkat edilerek bu araştırmanın yapısı oluşturulmuştur.

#### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada ikincil kaynaklar veri olarak kullanılmıştır. İncelenen ana kaynakları Abrahams (2005), Freire (1985), Mahmoudi ve diğerleri (2014), Shor (1987), Slamkowski (2019) ve Uddin (2019) yayınları oluşturmaktadır.

### **Verilerin Analizi ve Yorumlanması**

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla veriler, önce mantıki ve anlaşılır biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve de birtakım sonuçlara ulaşılır'.

Betimsel analiz dört aşamadan oluşur:

- i- Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma
- ii- Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi
- iii- Bulguların tanımlanması
- iv- Bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2000; Altunışık, Coşkun, Yıldırım ve Bayraktaroğlu, 2001).

## BÖLÜM IV

### Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde çalışma sorularına yönelik toplanan veriler ışığında ulaşılan bulgulara değinilmektedir.

Freire'nin (1985) en önemli pedagojik inançlarına sadık kalırsa bile, kendi fikirlerinin hiçbir zaman bire bir ve sistematik şekilde uygulanmasını savunmadığını ve uygulama aşamasında kendi yaklaşım, öneri, deneyim ve fikirlerine bile eleştirel şekilde yaklaşarak mevcut şartlara uyarlanması gerektiğini belirtmiştir.

Eleştirel pedagoji altında yatan Freire ideolojisi, insanları sosyal ve kültürel hegemonyadan eğitim aracılığıyla kurtarıp sosyal adalete ulaşmaktır (Uddin, 2019). Bu bölümde eleştirel pedagojinin eğitim sürecindeki muhtemel kullanımları araştırılmıştır.

#### **Sınıf İçerisinde Eleştirel Pedagoji Kullanımı**

Çoğu öğretmen, öğrencilerin yalnızca sınavlarında iyi notlar almalarına yardımcı olacak kadar zaman olduğu için sınıfta farklı stratejiler uygulamanın kolay olmadığını düşünmektedir (Uddin, 2019). Ancak sıradan sınıf aktiviteleri sırasında bile Uddin (2019) doğru zaman planlamasıyla farklı stratejilerin uygulanabileceğini düşünmektedir. Bu stratejiler şu başlıklar altında incelenebilir (Uddin, s. 113, 2019):

##### **1. Diyalojik Yaklaşım**

Diyalojik yaklaşım, öğretmenler ve öğrenciler arasında gelişen eleştirel diyalogun, eleştirel düşünmeyi de üretebileceğini ve diyalog olmadan iletişimin, iletişim olmadan da gerçek eğitim uygulanamayacağını savunur. Diyalog, bireyleri iletişim içerisine sokma açısından önemli olsa da, Freire(2016) diyalog için bazı ön-gerekliliklerin önemini belirtir. Öncelikle öğretmen ve öğrenci arasında 'sevgi' ilişkisi ve sevginin getirdiği bağlılık olmalıdır. Öğretmen kendini öğrenciden üstün görmemeli ve diyalog içerisindeki iki eşit birey olarak görmelidir. Böylelikle bu diyalog öğrencinin dışavurumunu sağlayarak 'sessizlik kültürünü' kırmaya yarayacaktır. Diyalog yaklaşımı aynı zamanda öğrencinin derin bir seviyede sınıf iletişimine bağlanmasını için etkin bir yöntem olarak kabul edilir. Freire bu

yaklaşımın eleştirel pedagojiye dayalı bir sınıf ortamı yaratmada en etkili yaklaşım olduğunu savunmuştur. Diyalojik yaklaşım en yaygın eleştirel düşünce öğretim metodu olarak kullanılmakta ve Socrates öğretim metodunun da temel eğitim yöntemi olarak kabul edilmektedir (Plato, çev, 1981).

## 2. Öğrenmeyi Gerçek Hayat Durumlarıyla Birleştirme

Öğrenciler sadece öğretmen tarafından aktarılan bilgileri ezberleyerek, hayatlarına etki edecek somut öğrenme sonuçlarına gidemezler. Öğrencinin direkt yaşamıyla eğitim faaliyetleri arasında bağlantı olmaması durumunda eleştirel düşünce biçimi gerçekleşemez.

## 3. Kitap (Müfredat) Dışı Aktiviteler

Öğrencilerin eleştirel farkındalıklarının geliştirilmesi büyük oranda öğretmene ve kullandığı yöntemlere bağlıdır. Öğretmen, öğrencileri iyi tanıyarak eleştirel farkındalığı artırabilecek bir öğretim stratejisi oluşturabilir ve öğrenci kapasitesine göre dersler tasarlayabilir. Öğrencilerin soru sormaktan çekinmeyeceği ve aktif öğrenmenin gerçekleştiği bir sınıf ortamı oluşturabilmek bu aşamada büyük önem taşımaktadır. Freire (2016) geleneksel eğitim sistemini öğrencilerle bağlantısı olmayan bir kavram olarak tanımlamıştır. Clifford and Friesen (1993) geleneksel eğitim sisteminden çıkarak, 6 ve 7 yaşlardaki öğrencilerin eleştirel düşünce yetilerini ölçebilmek adına aşağıdaki çalışmayı yürütmüştür (s.340):

‘İkinci dil’ öğrenen olarak tanımlanmış 10 öğrenciden biri tekerlekli sandalye kullanıcısı diğerleriye ciddi davranış bozuklukları olan birinci sınıf öğrencileriydi. Haftada bir kez gerçekleştirilen hikaye anlatma zamanı çerçevesinde gelişen gözlemlerde yazarlar, basit bir Rumpelstiltskin hikayesinin öğrenciler üzerinde nasıl bir etki bıraktığına dair bir örnekler sundu. Altı ve yedi yaşındaki öğrenciler hikaye sonrasında eleştirel sorular sorup aktif tartışmalar yaptılar. Öğrenciler, hikaye içeriği kapsamında anne babaların çocukları tehlikeye atıp atamayacağı, insanların hiçbir karşılık beklemeden yardım isteyip istemeyeceği, bir anne babanın çocuğunu başkasına verip veremeyeceği gibi sorular yönelttiler. Yazarlar araştırma sürecindeki öğrenci sohbetlerini oldukça şaşırtıcı bulmuşlardır.



Yine Clifford ve Friesen (1993) tarafından yürütülen bir çalışmada öğrencilerin dış mekanda kendi gölgelerini izleyip gölgelerinin farklı bir yöne düşüp düşmeyeceğini ihtimalini sorgulamaları istemiştir. Deneyin sonucunda beş öğrenci araştırmacıların yanına gelerek onlara zamanı gösteren bir saat yapabileceklerini söylemiştir. Dört çocuk bir daire oluşturarak, biri on iki, biri üç, üçüncüsü altı, dördüncüsü dokuz, beşincisi de ortada durarak güneş ışığını gösteren şekilde pozisyon aldılar. Öğrenciler kendi aralarında yaptıkları tartışmalarda bir insanın bütün gün aynı yerde durması durumunda dünya hareket ettikçe gölgenin yer değiştireceği gözlemini yaparak, güneş saatlerinin bulutlu günlerde kullanılamayacağı ve kişinin gölgesinin öğlen ve akşam saatlerinde boyutunun neden farklı olduğunu da tartışmışlardır.

#### 4. Uygulamalı Çalışma Etkinlikleri

Uygulamalı çalışma etkinliklerinin sınıf topluluğunu bir bütün olarak birbirine bağladığı ve düşük puanlı öğrencilerin bile yüksek performans göstererek akademik yılın sonunda başarılı bir karne aldığı gözlemlenmiştir.

#### 5. Problem Çözme Stratejisi

Freire, geleneksel eğitim kavramı yerine problem kurma ve çözme stratejisini önermektedir. Problem odaklı eğitim, eğitimde öncü ülkelerden biri olan Singapur'da yaygın olarak kullanılmaktadır. Problem odaklı eğitim stratejisi, öğrencilerin herhangi bir problem için daha iyi bir çözüm aradıkları sistematik düşünce tarzını içerir. Öğrenciler önce bir soruna karar verir ve beyin fırtınası yaparak ilk çözüme ulaşır. Bu aşamadan sonra öğrenciler ilk çözümü de analiz eder ve nihai bir çözüme ulaşır. Bu süreç boyunca öğrenciler Bloom'un Taksonomisini kullanarak üst düzey düşünme becerileri kazanır. Freire (2016) problem odaklı eğitimi bir dönüşüm aracı olarak sınıflandırmıştır. Freire (2016) problem odaklı eğitimi 'insanların içinde buldukları dünyada var olma biçimlerini eleştirel olarak algılama güçlerini geliştirme ve dünyayı statik bir gerçeklik olarak değil, süreç içinde, dönüşüm içinde bir gerçeklik olarak görebilme' (s.83) kavramı olarak açıklar.

## Eleştirel Pedagojiye Dayalı Ders Planı Hazırlama

Eleştirel Pedagojiye göre hazırlanan bir ders planında öğreten ve öğrenen sürekli yer değiştirir. Yani öğrenenler de bir nevi öğretene olarak kabul edilir. Çünkü sınıf içerisinde bozulmadan devam eden hiyerarşik yapı eleştirel bilincin gelişmesini engeller. Eleştirel pedagojide ders programı hazırlama sürecindeki temel amaç eleştirel bilinci geliştirmektir. Mahmoudi ve diğerlerine (2014) göre eleştirel pedagoji yaklaşımına dayanarak ders planı hazırlarken aşağıdaki noktalara dikkat edilmelidir (s.88-9):

### 1. Toplumun geleneksel ve yerel özelliklerinin farkında olmak.

Bu farkındalık geleneksel öğretim programları için de önemli olan bir durumdur. Geleneksel ders planlarından farklı olarak eleştirel farkındalıklı bir ders planında dikkate alınan sadece toplumun baskın kesimlerinin özellikleri ve değerleri değil, azınlıkta bulunan toplulukların değerlerine de göz önünde bulundurulur. Geleneksel ders planlarının aksine eğitim ihtiyaçları sadece üst sınıf ihtiyaçlarına göre değil 'alt sınıfın' da ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde oluşturulur.

### 2. Öğreten ve öğrenenin ders planı hazırlamada ortak katılımı.

Freire'ye göre geleneksel öğretim programları var olan baskın kültürü yeni jenerasyon üzerine empoze etmeyi amaçlar. Her konu önceden karar verilmiş olduğundan eğitimde demokrasi yerine sadece bürokrasi vardır. Öğrenenler öğretene tarafından doldurulan boş kutulardan ibaret görülmemeli ve ders planı oluşturma sürecinde aktif olarak rol almalıdır. Bu da ancak öğrenenin kendi deneyimleriyle şekillenen bir ders planı hazırlamakla gerçekleştirilebilir.

### 3. Eğitimin politik pozisyonu.

Freire'ye göre eğitim sosyal ilişkileri analiz eden politik bir aktivitedir. Diğer bir deyişle eğitim insanların politik bilinç kazanmasını sağlar. 'ne' 'neden' 'nasıl' 'kimin için' ve 'hangi amaçla' soruları eleştirel eğitim süreci için kritik önem taşır.

### 4. Kültürel kesimler.

Gerçek hayattaki kültürel segmentlerin yerel eğitimin oluşumunu ve yeni bir eğitim yapısı oluşturmadaki yeri göz önünde tutulur.

5. Öğretim planı ile ekonomik üretim aşamalarının direkt ilişkisi.

Freire'ye göre öğretim programı, bilgi yayılımı ve gelişim, iş ve ekonomik çabadaki aktif katılımı eş zamanlı olarak geliştirilir. Yani okullar ve öğretim planları, iş ve ekonomiyle bağdaştırılır. Freire ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimi doğrudan fabrika ve iş yerleriyle bağdaştırır. Bu kısımda pragmatizmle benzer noktalar görülebilir.

6. Yetişkin eğitimi.

Okuma yazma seviyesinde olmayanların 'sessiz kültürden' kurtulabilmesi için yetişkin eğitiminin önemi.

7. Bastırılmış toplum üyelerinin eğitilmesinin önemi.

Çeşitli sebeplerden dolayı eleştirel düşünce yetisine sahip olmayan bireylere eleştirel bilinci öğretebilme.

### **Eleştirel Pedagojinin Müzik Eğitiminde Kullanım Örnekleri**

Abrahams'a (2005) göre eleştirel pedagoji, kültürel geçmişin, bugünün ve geleceğin bir parçası olarak müziğin, öğrenen ve öğretenleri, müzik ve müzisyenler hakkındaki mevcut klişelerden kurtarma gücüne sahip olmanın yanında eleştirel düşünmeyi, eleştirel eylemi ve eleştirel duyguyu teşvik etmektedir. Müzik eğitimcilerinin öğrencilerini güçlendirmeleri ve dönüştürücü bir eğitim sağlamaları için, alışılan ve alıştırılan olgulara talip olma konusundaki sarsılmaz iradeyi reddetmeleri gerekir (Schmidt, 2005). Yabancılaştırmayan ve dışlamayan öğretim, vicdani olmalı, aynı zamanda egemen gücün bireyleri tanımlayan söylemlerini kabul etmemelidir. Müzik eğitiminin kavramsallaştırılmasında kişisel anlam, yorumlama, öz-sosyal-kültürel anlayış ve ifadenin yanı sıra daha geniş bir dünya bilgisi ön planda olmalıdır (Schmidt, 2005). Müzik eğitiminin, özgürleşmeye giden yolda Freire yasalarını yürürlüğe koyma amacından muaf tutulmaması gerekmektedir. Bu nedenle müzik, bir çalışma nesnesi veya bir disiplinden daha fazlası olmalı, dünyayı algılama ve dünyayla etkileşim içinde olma algısı olarak öğretilmelidir (Schmidt, 2005). Müzik eğitimi, kültürel ve kamu politikasının bir yönü olarak kabul edildiğinden, sosyal adalet meseleleriyle de merkezi olarak bağlantılıdır (Jorgensen, 2015). Müzik eğitimcileri, eleştirel pedagojiyi kullanarak toplumu daha adil hale getirmede bütüncü bir rol oynayabilir (Slamkowski, 2019).

Bu bölümde müzik öğretmenlerinin Freire teorilerini müzik eğitimi sürecinde nasıl uygulayabilecekleri araştırılmıştır ve eleştirel pedagojinin müzik eğitimi alanındaki kullanımlarına dair örnekler sunulmuştur.

Abrahams, Jenkins ve Schmidt (2002), müzik programlarının esas amacının öğrencileri müzisyen olmaya teşvik etmek ve gençlerin anlayış ve ihtimaller algısını genişletmeye yardımcı olmak için tasarlanması gerektiği mantığıyla, konu olarak Gregoryan ilahilerin işleneceği bir derse *rap* müzik dinlenerek başlanmıştır. 6. sınıf öğrencileri önce küçük gruplar halinde çalışarak duydukları *rap* müziğin karakteristik özelliklerini tanımlayan zihin haritaları oluşturarak derse başladılar. Değerlendirmeleri doğrultusunda öğrenciler, *rap* müziğinin toplumun belirli bir katmanına açılan bir pencere sunduğunu ve *rap* sanatçısının iç düşüncelerini yansıttığını keşfettiler. *Rap* müziğin melodik olmamakla birlikte belirli bir kafiyeye göre ayarlanmış bir metne odaklı olduğunu savunarak, bu müzik tarzı için de belirli kurallar olduğu ve *rap*'in kentsel *hip-hop* kültürü için anlamlı ifade biçimleri olduğu sonucuna vardılar. Sonraki aşamada Gregoryan ilahileri dinletilen öğrenciler, ilahilerin müziksel formunun *rap* müzikle toplumun belirli kesiti için özel bir işlevi olması açısından benzerlik gösterdiği ancak *rap* müziğin aksine ilahilerin melodik bir yapıya sahip olup bu melodik yapının ilahi sözlerini öne çıkarma görevi gördüğünü belirtmişlerdir. *Rap*/ilahi dersi örneğinde öğrenciler, müziğin bir formu olduğunu ve belirli bir tarihsel ve kültürel durum bağlamında duyguları ifade ettiğini kavradılar. Başka bir ders örneğinde ise öğrencilerden ailelerinden işitsel olarak öğrendikleri bir şarkıyı sınıf arkadaşlarına öğretmek kendi kültürel miraslarının müziğini paylaşmaları istenmiş, böylelikle müzik sınıfı içerisinde deneyimledikleri tecrübelerin bireysel kültür ve tarihleriyle bağdaştırılması ve öğrencilerin sınıf dışındaki dünyalarına önem gösterme açısından eleştirel pedagoji yaklaşımına göre uyarlanmıştır (Abrahams, 2005).

Bir diğer derste ise öğrenciler, yerel Amerikan folk müziği ve çağdaş popüler kültüre özgü müzikleri, klasik batı kanonunun müziği veya dünyanın çeşitli yerlerinin müziği ile birleştirmiştir. Öğrenciler, öğretmenleriyle birlikte duydukları, yarattıkları ve icra ettikleri müzikleri analiz ederek değerlendirmiştir (Abrahams, 2005).

Madonna'nın yeni bir Sihirli Flüt (Mozart, K.620, 1791) yapımında oynayacağı varsayımı üzerinden yola çıkarak öğrenciler, Madonna için yeni bir 'Gece Kraliçesi' aryası bestelemiş veya Beethoven'ın 9. Senfonisindeki bölümlerin yerini değiştirip

alternatif sıralamaları dinledikten sonra, Beethoven'ın en doğru bölüm sıralaması yaptığı kanaatine varmışlardır.

Abrahams (2005) eleştirel pedagogların eğitim planı hazırlarken sorduğu soruları şu şekilde tanımlar (s.9): 'Ben kimim? Öğrencilerim kimdir? Gelecekte kim olabilirler? Birlikte ne olabiliriz?'. Bu sorular öğretmenin eğitim sürecine göre farklılık gösterebilir. Abrahams (2005) bu soruların ulusal standartlar çerçevesinde müzik ders planına adapte edilmiş şeklini aşağıdaki gibi özetlemiştir (s. 9):

**Tablo 1.** Abrahams (2005) Eleştirel pedagojiye dayalı ders basamakları önerisi

| Eleştirel Pedagoji        | Müziyenleri Güdölemek          | DERS BASAMAKLARI  | Ders Planı         | Ders Süreci                   |
|---------------------------|--------------------------------|---|--------------------|-------------------------------|
| <b>Biz Kimiz</b>          | Müziksel Hayal Gücünü Kullanma | 1. Öğrenenin dünyasını tanıma<br>Öğreten, öğreneni problem çözmeye yönelik bir durumla karşı karşıya getiren bir deneyim ortaya atar.   | Müziği Deneyimleme | <i>Exposition</i><br>Giriş    |
|                           |                                | 2. Deneyimi paylaşma<br>Öğreten ve öğrenen, süreci deneyimler. Duygu paylaşımında bulunur.  |                    |                               |
| <b>Onlar kim olabilir</b> | Müziksel Zekayı Kullanma       | 3. Öğrenenin dünyası, deneyimle bağdaştırılır<br>Öğreten, deneyimlenen kavramı sanat, kültür ve okul dışı öğrenci deneyimlerinden yararlanarak müziksel kavramla bağdaştırır. | Müzikle Bağdaşma   | <i>Development</i><br>Gelişme |
|                           |                                | 4. Tartışma<br>Öğreten kavramı sunar, öğrenen sorunu çözmek için gerekli olan bulguları toplar.   |                    |                               |
|                           |                                | 5. Kavramı uygulama<br>Öğreten, öğrenenlere kavramı uygulamaya koymak için olanak tanır.<br>Ödev veya sınavlar bu aşamada kullanılabilir.                                     |                    |                               |

|  |                         |  |                 |  |
|--|-------------------------|--|-----------------|--|
| <b>Birlikte<br/>Kim<br/>olabiliriz</b> | Müziksel<br>Yaratıcılık | 6. Fraklı dünyaları birbirine bağlama<br>Öğreten, öğrenenleri sunulan bilgileri<br>alternatif ve yeni yöntemlerle çözüm<br>bulmaya yönlendirir. Bu aşama öğrenenin<br>üretim yapma aşamasıdır. | Müziksel Üretim | <i>Improv<br/>ation</i><br>Doğaçla<br>ma |
|  |                         | 7. Dönüşümü değerlendirmek<br>Öğreten ve öğrenen tamamlanan üretimi<br>yorumlar ve değerlendirir.  |                 |  |
|  | Performans-<br>Uygulama | 8. Dönüşümü kabullenmek<br>Öğreten ve öğrenen yeni öğrenmeyi<br>sunum, sergi veya başka bir uygulama<br>biçimiyle sonlandırır.   | Performans      | <i>Recapitul<br/>ation</i><br>Sonuç      |

Geleneksel ders planlarının aksine, eleştirel pedagoji kapsamında hazırlanmış ders planlarında süre kısıtlaması olmaz. Kapsamdan çok derinlik önemlidir (Abrahams, 2005). Dersler belirli bir süre içerisinde planlanamaz. Senfoniye benzetilen gibi bölümlerden oluşarak öğrencinin ve öğretmenin ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirilir. Her bölüm, öğrencilerin yaşlarına ve deneyimlerine ve öğretimin gerçekleştiği durum ve konuya bağlı olarak farklı süreç içerisinde gerçekleşir. Müzik eğitimcisi bir sonraki bölüme geçmenin ne zaman uygun olacağını akışa göre belirler ve bu yaklaşım da deneyime dayalı öğrenme olarak tanımlanabilir (Abrahams, 2005). Ders planı ve süreci yönergeler ve talimatlar yerine, öğrencilerin keşfederek, analiz ederek, dinleyerek ve değerlendirerek şekillendirilen, ‘tecrübe etme’ ve ‘yapma’ aktivitelerinden oluşur .

Bond (2014) müzik eğitiminde eleştirel pedagoji uygulaması için gereklilikleri aşağıdaki gibi özetlemiştir:

1. Öğrencileri tanıma
2. Öğrencinin güçlü yönleri üzerinden planlama yapma
3. Ev-okul ilişkisini kurma
4. Çeşitli müzikler kullanma
5. Müziği sosyal ve politik çerçevede sunma
6. Farklı görüş açılarını sunma ve değerlendirme

## 7. Yüksek beklenti algısıyla topluluk algısını güçlendirme

Bu bulgulara uygun olarak Slamkowski (2019), araştırmasında öğretmenlerin eleştirel pedagoji hakkında somut bilgiye sahip olarak veya olmayarak Freirean Pedagojisini nasıl kullanabileceği, öğretmenlerin Freire pedagojisine karşı kişisel tutumları ve eleştirel pedagojide en iyi uygulamaların nasıl olabileceği konularına cevap aramıştır. Slamkowski (2019) 20 öğretmeni inceleme sonucunda 3 öğretmenin öğretim yaklaşımının eleştirel pedagojiye en yakın olduğunu gözlemlemiş ve bu öğretmenlerin öğretim sürecini dökümanlamıştır. İlk örnek yaratıcılığı ön planda tutan bir bando öğretmeni olan Eliza Davis üzerinden verilmiştir. Davis'in öğretim ilkeleri 'öğrencileri müziğe bağlamak, destekleyici bir eğitim alanı oluşturmak ve eşitlik' (Slamkowski, s.32, 2019) olarak tanımlanarak esas amacı öğrencilerin müzik içerisinde bir yer bulmalarını sağlamaktır. Ayrıca Davis rekabete, yarışa ve kazanmaya dayalı müzik eğitim sistemine fazlasıyla karşı olmasının yanında, müzik eğitiminin sevgi ve tutkuya bağlı sürdürülmesi gerektiğini savunmaktadır. Davis eşitlik algısını öğrencilerine 'ihtiyaçları olan şeyi, ihtiyaçları olan zamanda vermek' olarak tanımlayarak, bando öğrencilerinin ev veya yiyecek sıkıntıları oluştuğunda onlara yardım edecek kurumlarla iletişime geçirerek onları bu kaynaklara ulaştırmaktadır. Çünkü rahat, huzurlu ve güvenli bir ortam olmadan eğitim verimli şekilde gerçekleşmeyecektir. Davis'in bando provasına 'Kim her gün müzik dinliyor? En sevdiğiniz müzik ne? Her hangi tarzda bir sanatçı veya şarkı söyleyebilirsiniz.' girişiyle başlaması, öğrencinin dünyasını ve değerlerini anlama açısından önem taşımaktadır (Bond, 2014, 'öğrencileri tanıma').

Slamkowski (2019) araştırmasındaki ikinci öğretmen örneği Robert Cole üzerinden verilmiştir. Cole'un eğitim felsefesi 3 ilke etrafında tanımlanmıştır: 'iş birliği, ulaşılabilirlik ve yurttaşlık' (s.37). Cole da müziğin rekabet unsuru olmasından yakınlıkla, müzik yarışmalarına katılmayarak müziğin mükemmeliyete ulaşmak ve müzik sevgisi adına yapılması gerektiğini savunmuştur. Ders ve prova süreçlerinde 'biz' kelimesini ağırlıklı olarak kullandığı, sosyal veya müziksel sebeplerle dersine katılmak isteyen herkes için bir yer olduğunu belirtmiştir. Ayrıca ders ve provalarında repertuarı genişletmek farklı tarzlardaki müziklere yer verildiği gözlemlenmiştir. Cole sadece batı müziğinden oluşan bir repertuarın dışlayıcı olduğunu ve elitizmi öne çıkardığını savunmuştur. 20 yıllık eğitim tecrübesiyle Cole, müzik eğitiminin yurttaşlık algısını ön plana çıkardığını, takım çalışmasını arttırdığını,

dışlanmayı engellediğini ve demokratik karar verme yetisini desteklediğini savunmuştur.

3. öğretmen örneğinde Slamkowski (2019), lise orkestra öğretmeni ve profesyonel bir viyolonsel sanatçısı olan Jackie DuPont'un eğitim yöntemini incelemiştir. DuPont öğrencilerini önce insan sonra icracı olarak görmektedir. DuPont ilham kaynağı olarak Yo-Yo Ma ve Suzuki gibi sanatçılarla yaptığı birebir karşılaşma ve çalışmaları göstermektedir. DuPont eğitim felsefesini 'çocukları eğitin, viyolonselleri değil' (Slamkowski,s. 44, 2019) cümlesiyle açıklamıştır. DuPont'un müzik sınıfı, öğrencilerinin sevdiği farklı tarzdaki sanatçıların posterleriyle dolu olmakla beraber, sınıfının öğrencilerin özgürce dışa vurum gerçekleştirebileceği, müzisyen ve insan olarak gelişeceği alan olarak gördükleri gözlemlenmiştir. Müzik derslerinde metal müzik sever bir öğrencisini elektro-akustik bir viyola tasarlamaya teşvik etmiştir.

Öğretmen araştırma ve incelemeleri sonunda Slamkowski (2019), müzik eğitiminin eleştirel pedagoji bağlamında gerçekleşebilmesi için gerekli olan noktaları şu şekilde özetlemiştir:

#### 1. Erişim

Erişilebilirlik, öğrencilerin eğitimden tam olarak faydalanabilmek için eşit fırsatlara sahip oldukları sınıf ortamları geliştirmek anlamına kullanılmıştır. Müzik sınıfında, erişilemeyen koşullar; güvenli olmayan bir öğrenme ortamı, kültürel olarak tek tip repertuar/topluluk seçenekleri, mükemmeliyetçilik, aşırı finansal beklentiler veya samimi olmayan bir öğretmen olabilir tanımlanabilir. Bu koşullar müzik sınıfındaki diyalogun gelişimini veya oluşumunu engelleyen faktörler olarak da tanımlanabilir. Müzik eğitiminde eleştirel pedagoji, erişilebilirlik, finansal ve kültürel engellerin yoksunluğu, aidiyet ve dostlukla oluşturulabilir. Başka bir deyişle, her öğrenci sınırlayıcı unsurlar olmaksızın müzik programlarına katılma olanağına sahip olmalıdır.



## 2. Eleştirel Bilinç

Gerçekliğin tamamen algılanması ve bu gerçekliğe göre hareket edebilme gücüdür. Bir diğer deyişle dünyayı anlama ve bu algıya göre davranabilmektir. Müzik programları çerçevesinde incelenen tüm öğretmenler bireysel projeler, yaratıcılık ve sınıf diyalogu aracılığıyla öğrencilerin eleştirel bilinç gelişimini desteklemeyi amaçlamıştır. Müzik eğitiminde eleştirel bilinci ve yaratıcılığı desteklemek için öğrencileri farklı tarzlarda besteler yapmaya cesaretlendirmek, bu tarzın kendileri için neden önemli olduğu hakkında diyaloga girmek hatta farklı sanat dallarıyla ilgilenmelerini desteklemek olumlu sonuçlar doğuracaktır. Öğretmenler tarafından tercih edilen yöntem, öğrencilerin kendi gerçekliklerini oluşturmaya teşvik etmektir. Öğrencileri müzik programları sürecinde orkestra yönetmelerine izin vermek ve kendi provalarını yapmalarını özendirme de önemlidir.

## 3. Birlikte Öğrenme

Birden fazla bireyin birlikte öğrenmeyi gerçekleştirmeyi amaçladığı durumdur. Bireyler müzik programındaki öğretmen-öğrenci veya öğrenci-öğrenciden oluşabilir. Bu öğrenimin gerçekleşmesi için bireylerin derin diyalog içerisinde olmaları gerekmekte ve öğrenci-öğrenci birliğinde öğretmeni derinlemesine sorgulamaları gerekmektedir. Öğretmen sorgulaması eleştirel pedagojide önemli bir yere sahiptir çünkü bu yaklaşımda öğretmenin her şeyi bildiği kabul edilmez. Öğretmenin de sınıf içerisindeki diyalogla öğrenmesi ve gelişmesi beklenir. Müzik programları dahilinde öğretmenler eserleri öğrencileriyle beraber öğrenmiş ve gerektiğinde odayı terk ederek öğrencilerinin müziği ve eserleri tartışmalarını istemişlerdir.

## 4. Sevgi

Öğrencileri bire bir seviyede tanıma ve ihtiyaçlarına karşılık verebilmedir. Slamkowski (2019) araştırmasında öğretmenlerin sadece müzikal ve sanatsal anlamda değil, bireysel anlamda da ihtiyaçlarına karşılık verildiğini gözlemlemiştir. Öğrenciler fikirlerinin öğretmenleri için önemli olduğunu bilmelidir. Ancak bu şekilde birlikte öğrenme ve eleştirel bilinç gerçekleşebilir.

## 5. Eğitimin Politik Duruğu

Araştırmadaki öğretmenler, daha iyi vatandaşlar olabilmek için öğrencilerin yargılara ulaşım değerlendirmeler yapabilen bireyler olması gerektiğini savunmuştur. Güncel olaylardan müzik videolarına geniş kapsamda tartışmalar yapılmalıdır.

Bu çalışmayla Slamkowski (2019) spesifik eleştirel pedagoji bilgisine sahip olmadan da belirli öğretmenlerin bu yaklaşımla tutarlı bir müzik programları yürütebileceğini savunmuştur. Müzik eğitiminde Freirean Pedagojisi üzerine üç ana araştırma kategorisi vardır: felsefe, uygulama ve dünya müziği eğitimi (Slamkowski, s. 8, 2019). Orff, Kodály ve müzik eğitimine yönelik diğer yaklaşımların aksine, Freire Pedagojisi net bir müfredattan ve evrensel materyallerden yoksun olmasının yanında, Freire'nin teorilerini uygulamak için herhangi bir atölye veya yöntem kitabı da bulunmamaktadır (Slamkowski, 2019). Literatürü araştırmak, uzmanların belirli sınıf durumlarında Freirean kavramlarını nasıl uyguladıklarını ortaya çıkarsa da genel olarak müzik sınıfı için ders/müfredat planlama, değerlendirme ve materyaller gibi pratik, kapsamlı uygulamalar dizisi bulunmamaktadır.

## BÖLÜM V

### Tartışma

Bu bölümde, elde edilen bulgular literatürde yer alan araştırmalar çerçevesinde tartışılmıştır.

Öğreten birey Eleştirel düşünce ve eleştirel teori kavramlarını tam olarak içselleştirmeden, bu kavramları öğrenen bireylere aktaramayacağından bu çalışma bu kavramlara tanım getirerek başlamıştır. Eleştirel pedagojinin, temel amacı eğitim disiplinine bakmaksızın eleştirel bilinci geliştirme olduğundan, eleştirel düşüncenin tarihsel ve kültürel bağlamda gelişimi incelenmiştir. Eleştirel düşünce bir problemin hissedildiği anda ve bu problem üzerine düşünce oluştuğu anda başlar. Eleştirel düşünce Dewey (1933) tarafından yansıtıcı düşüncenin bir parçası olarak görülmüştür, çünkü yansıtıcı düşünce ancak deneyim ve fikirlerin derinlemesine kavranması, sistematik düşünce ve entelektüel gelişim çerçevesinde gerçekleşir. Eleştirel düşüncenin eğitim çerçevesinde olduğu kadar, günlük yaşantı içerisinde kullanımından bahsedilmiştir (Dewey,1933). Bunun sebebi, eleştirel düşüncenin sadece eğitim alanında değil bireyin yaşamının her alanında aktif olarak kullanılması amaçlandığıdır. Kavram algısını güçlendirmek için eleştirel düşünce, Bloom taksonomisi öğrenme basamakları (Bloom ve diğerleri, 1956) çerçevesinde incelenmiş ve analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarındaki aktif eleştirel düşünce yeteneği açıklanmıştır. Revize edilmiş Bloom taksonomisinde (Anderson ve diğerleri, 2001) eleştirel düşüncenin problem çözme terimiyle eş anlamlı olarak kullanılmasıyla, bu düşünce sürecinin sadece eğitim alanında değil hayatın her alanında çıkabilecek problemlere karşı kullanılması gereken temel bir yetenek olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünce basamaklarının nasıl bir süreçle şekillendirilmesi gerektiği, eleştirel düşünceye yol gösterici olması amacıyla Ennis'in (1964) eleştirel düşüncenin gelişim basamaklarıyla belirtilmiştir. Farklı araştırmacıların, eleştirel düşünce terimi tanımları bu düşünce tarzının kişiden kişiye farklılık gösterebileceğini (Hithcock,2017) ancak ortak kararlarının bu düşünce tarzının her duruma ve her disipline uygulanabilir olması açısından özetlenmiştir. Eleştirel teorinin Frankfurt Okulunda ortaya çıkıp, eleştirel düşünce kavramının Marksist, psikolojik, kültürel, ekonomik, sosyal ve teknolojik verilerle birlikte harmanlanmasıyla aslında eleştirel pedagojinin temellerinin atılmış olmasına

değiniştir. Eleştirel teorinin ‘başka bir dünya mümkün’ (Wellmer, 2014) mottosunun eleştirel pedagojiye giden yoldaki etkisini anlamak ve ‘başka bir dünya nasıl mümkün olabilir?’ sorusunun cevabına giden yolda eleştirel teori kavramı açıklanmıştır. Pedagojik kavramda eleştiri algısının bazı araştırmacılar tarafından Plato’nun ‘Mağara Alegorisi’ne dayandırılması (Regelski, 2005), bu teorinin soyut olarak çok daha eskiye dayandığını gözler önüne sermektedir. Plato’nun (t.y) ‘Doğru’ ve ‘gerçek’ bilgiye ulaşmanın ancak uğraş sonucu elde edilebilir olduğunu savunması; bireylerin doğru ve gerçek bilgidan korktukları için bu uğraştan kaçınmak için çaba sarf edecekleri, gerçek/doğru bilgiyi bulmak için eleştirel bilinç kazandırılmaya çalışan öğrenen bireyin göstereceği direnç ve gerçek/doğru bilgiyi göstermeye çalışan öğretene bireyin karşılaşacağı direnci özetlemektedir. İşte bu noktada, doğru ve gerçek bilgiyi görmeye direnen bireyler için bile (hatta özellikle bu bireyler için) eleştirel eğitimin karşılaştığı kısıtlamalar ortaya çıkmaktadır. Eleştirel bilinç kazandırılması amaçlanan bireylerin bilinç altlarında otorite tarafından yönlendirilmek isteyebileceklerini ve içten içe bireysel özgürlükten kaçınmak isteyebilecekleri gerçeğini göz önünde bulundurulması gerekliliği (Regelski, 2005) bu çalışmayı eleştirel pedagoji sürecinin nasıl şekillenmesi gerektiği kısmına getirmiştir. Eleştirel pedagoji bölümünde okuyucuya eleştirel bir eğitim ve ders planlama sürecinde bulunması gereken genel kriterler verilmiştir (Abrahams, 2005). Eğitimin politik duruşunu göz önünde bulunduran eleştirel pedagoji yaklaşımı iletişimle (diyalog) şekillenir ve genişlemiş gerçeklik algısı, eleştirel bilinç ve değişim oluşturmayı amaçlar. Amaçlar belirlendikten sonra eleştirel eğitim sürecinde sınıf içerisinde her disipline hitap eden ilkeler belirlenmiştir. Diyalog yaklaşımı, süreçteki en önemli unsur olarak belirlenmiş, öğrencinin okul dışındaki hayatını göz önünde bulundurma, kitap dışı aktiviteler gerçekleştirmenin önemi, uygulamalı çalışmalar yapmanın ve problem çözme yetisini güçlendirmenin eleştirel pedagoji eğitim sürecinde dikkate alınması gereken temel olgular olarak tanımlanmıştır (Uddin, 2019). Clifford ve Friesen (1993) tarafından yapılan çalışmalar, davranış bozukluğu olan öğrenciler üzerinde bile eleştirel pedagoji temellerine dayalı ders sürecinin başarılı sonuçlar doğurduğunu kanıtlamıştır. Eleştirel pedagojiye dayalı sürecin başarılı olarak gerçekleştirilebilmesi için ders planı hazırlama aşamasında belirli noktalara özen gösterilmelidir. Örneğin, ders planı hazırlama aşamasında, bireylerin toplumsal, ekonomik, kültürel, geleneksel ve sosyal özelliklerinin görmezden gelinmesi durumunda veya eğitimin politik pozisyonunun yeterince iyi

değerlendirilememesi durumunda eleştirel eğitim veya eleştirel bilinç tam anlamıyla gerçekleşmeyecektir. Genel disiplinlere yönelik eğitim süreci ve genel öğretim planı hazırlamadaki önemli noktalar belirlendikten sonra, eleştirel pedagojinin müzik eğitimindeki kullanım örnekleri okuyucuya aktarılmıştır. Abrahams, Jenkins ve Schmidt (2002) araştırmasında popüler müzik aracılığıyla öğrencilerin dünyasını tanıyıp zevklerine hitap ederek öğrencilere ilahi müziği tanıtmak amaçlamıştır. Bu çalışmada öğrencilerin kültürel algıları göz önünde bulundurularak diyalog çerçevesinde bir eğitim süreci oluşturulduğundan eleştirel pedagojik yaklaşıma uygun bir süreç tasarlanmıştır.

Abrahams (2005) müzik sınıfı örneğinde öğrencilerden kültürlerine ait şarkıyı tüm sınıfa öğretmeleri istendiği durumda hem öğrencinin dünyasını tanımaya özen gösterilmiş hem de öğrencileri öğretmen yerine koyarak öğrenmenin diyaloga dayalı gerçekleşmesi ve öğrenciyi öğretmen yerine koyarak eleştirel pedagojinin ilkelerine uygun olarak herkesin birbirinden ‘yansıma ve etkileşimle’ öğrendiği bir sınıf ortamı oluşturulmuştur. Müzik ders planı oluştururken ‘Ben kimim? Öğrencilerim kimdir? Gelecekte kim olabilirler? Birlikte ne olabiliriz?’ (Abrahams, s.9, 2005) sorularının sorulması birey dışlanmasını engelleyerek bütünsel bir sınıf ortamı oluşturarak öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci diyalogunun kurulması için sağlam bir temel oluşturmuş ve eleştirel pedagojik ilkeler çerçevesinde bir eğitim süreci gerçekleştirmeye yardımcı olmuştur. Slamkowski (2019) öğretmen örneklerinden, eleştirel pedagoji yaklaşımına dair spesifik kavramsal bilgiye sahip olmadan da bu ilkelere dayandırılabilen yaklaşımlara eğitim süreci gerçekleştirilebileceği anlaşılmaktadır. Ancak böyle bir durumda öğretmenlerin karakteristik ve kişisel özellikleri de göz önünde bulundurmamak ve bu tarzdaki bir eğitimin ancak öğrencinin öğretmene erişimi olduğu ve öğretmen-öğrenci arasındaki sevgi ile sağlanabileceği anlaşılmaktadır.

## BÖLÜM VI

### Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Bu araştırmada, eleştirel pedagojinin genel disiplinlerde ve müzik eğitiminde nasıl uygulanabileceği incelenmiştir. Araştırma ‘Eleştirel pedagoji nedir?’ sorusuna, eleştirel pedagojinin kökenleri olarak kabul edilen ‘eleştirel düşünce’ ve ‘eleştirel teori’ kavramlarına açıklık getirerek cevap vermiştir. Eleştirel düşünce, yansıtıcı düşünce tarzıyla eş anlamlı olarak kullanılarak akademik bağlamda ‘bilimsel metot’, gündelik bağlamda ise bir fikir veya bilginin kabul edilip edilmemesine karar verme süreci olarak tanımlanmıştır. Eleştirel düşünce sürecine sosyal, kültürel, politik, ekonomik ve psikolojik verilerin dahil edilmesi eleştirel teori yaklaşımını tanımlamaktadır. Bu kavramların tümünün bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara cevap vererek değişim ve özgürleştirme sağlamak amacıyla, diyalojik yaklaşımla harmanlanıp eğitim sürecine yansıtılma durumu ise eleştirel pedagoji olarak tanımlanmıştır. Ancak eleştirel pedagojik yaklaşımı uygulamaya koymayı hedefleyen bir öğretmenin bu ihtiyaçların her zaman somut olarak talep edilmeyeceğini ve fark edilen ihtiyaç doğrultusunda özgürleştirme ve değişim amaçlanarak geliştirilen bir plana öğrencilerin direnç gösterebileceği ihtimalini göz önünde bulundurması gerekmektedir. Öğrencilerin herhangi değişime direnç gösterebilecek olmasının sebebi, bireyin bilinç altında otorite tarafından kontrol edilmeye yönelik bir eğilim bulunmasıyla açıklanmıştır. Eleştirel pedagoji, özellikle özgürleşme talebi olmayan bastırılmış bireylere hitap eden bir eğitim süreciyle, eleştirel bilinç oluşturarak bireysel ve toplumsal değişim gerçekleştirmeyi hedefler. Bastırılmış bireylerde değişimi amaçladığı kadar, toplumun çoğunluk kesimlerine dahil bireylerin de toplum içerisindeki ayrıcalıklı pozisyonlarının farkında olmalarını amaçlar. Tüm süreç, dışlayıcı değil, dahil edici bir yaklaşımla oluşmalıdır. Eleştirel pedagojik yaklaşıma uygun olan bir ders planı hazırlama aşamasında kültürel ve sosyal özellikler, ihtiyaçlar göz önünde bulundurulmalı, eğitimin politik bir araç olduğu unutulmamalıdır. Eleştirel pedagojinin müzik eğitiminde kullanımına dair çeşitli örnekler sunulmuştur. Bu örneklerden yola çıkarak, öğrencileri bire bir seviyede tanıma, öğrenci dünyasına saygı gösterme, müzik eğitiminin de politik çerçevede geliştirildiğini dikkate alma ve çok kültürlü dünya müziklerini eğitim sürecine dahil

etmenin önemi belirtilmiştir. Ancak geleneksel eğitim planlarının aksine eleştirel pedagoji yaklaşımında katı süreçleri ve zaman kısıtlamaları olan tüm aşamaları önceden belirlenmiş ders planları hazırlanamaz. Eleştirel pedagojik süreçte müzik eğitimi sürekli bir sınıf içi diyaloga ve öğrencilerin müziksel zevkleri, algıları ve yorumları doğrultusunda, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iş birliğine dayalı bir çerçevede gelişir. Eleştirel pedagojiyi müzik eğitiminde uygulamayı amaçlayan müzik eğitimcileri için verilen çeşitli uygulama önerileri birebir anlamda farklı sınıf ortamlarına uygulanabilir olmasa da müzik eğitimcisine sürecin nasıl gelişmesi gerektiğine dair yol gösterici kaynaklar olarak incelenmiştir. Müzik eğitiminde eleştirel pedagoji kullanımında dikkat edilmesi gereken en önemli noktalar müzik sınıfındaki tüm öğrencilerin popüler, kültürel ve folklorik müzik algılarını tanımaya önem gösterme, çok-kültürlü dünya müziklerini eğitim sürecine dahil etme, öğrenen ve öğrenen bireyler arasında sevgi ve güven oluşturma ve dışlayıcılığın aksine dahil edici bir yaklaşım kullanarak eleştirel bilinci geliştirebilmektir. Bu çalışma müzik eğitimi için eleştirel pedagojik yaklaşıma uygun özgün bir şablon ders planı ortaya çıkarmaktan kaçınmıştır. Söz konusu şablon ders planına literatür incelemesinde de rastlanmamıştır. Bunun sebebi her eğitim ortamının, sürecinin ve öğrenen-öğrenenin ihtiyaçlarının şüphesiz farklı olacağından ve eleştirel pedagojide kesin ve net çerçevelere dayanan planlamaların kavramla birebir çatışma yaratacağıdır. Net bir ders planı şablonu sunmak yerine eleştirel düşünce ve teori kavramlarının açıklaması yapılarak, eleştirel pedagoji ilkeleri ve ders planı hazırlarken dikkat edilmesi gereken noktalar okuyucuya aktarılarak bireysel, disiplinsel ve sınıfsal şartlara ve ihtiyaçlara hitap eden bir eğitim süreci planlamasını desteklemek amaçlanmıştır. Spesifik bir şablon oluşturulmamış olması yanında bu araştırma çok disiplinli uygulamalı eleştirel pedagoji örneklerine dayandırılmış ve okuyucuya müzik disiplininde kendi öğretim ortamına uygun bir ders planı yaratabilmesi için yol gösterici nitelikte olması amaçlanmıştır.

## Kaynakça

- Abrahams, F., Jenkins, L. J., & Schmidt, P. (2002). *Jubilate: A music curriculum for the adolescent soul*. Yayınlanmamış makale: Rider Üniversitesi.
- Abrahams, F. (2005). The application of critical pedagogy to music teaching and learning. *Visions of Research in Music Education*, 6.  
<http://www.rider.edu/~vrme>
- Anderson, L.W. & Krawtwol, D.R. & Airiasian, P.W. & Cruikshank, K.A. & Mayer, R.E. & Pintric, P.R. & Raths, J. & Wittrock, M.C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Black, M. (1946). *Critical Thinking: An Introduction to Logic and Scientific Method*. New York: Prentice-Hall.
- Blake, N. & Masschelein, J. (2003). Critical Theory and Critical Pedagogy. Blake, T. & Smeyers, P. & Smith, R. ve Standish, P. (Ed.). *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education* (s.38-56). Oxford: Blackwell.
- Bloom, B. & Englehart, M.D. & Furst, E.J. & Hill W.H. & Krathwoh, D. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Bond, V. L. (2014). Culturally Responsive Teaching in the Choral Classroom. *The Choral Journal* 55, no. 2, 8-15.
- Burbules, N.C & Berk, R. (1999). Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences and Limits. Popkewitz, T. ve Fendler, L.(Ed.). *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics* (s. 45-52). Bağlantı adresi



[https://books.google.com.cy/books?hl=en&lr=&id=1RiBAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA45&dq=Explaining+critical+theory,+critical+education,+and+its+educational+implications+from+Freire%E2%80%99s+perspective.&ots=ZucBytN0dk&sig=ShRpYAZcQp6Z8VCtaF-IM1z1cbQ&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.cy/books?hl=en&lr=&id=1RiBAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA45&dq=Explaining+critical+theory,+critical+education,+and+its+educational+implications+from+Freire%E2%80%99s+perspective.&ots=ZucBytN0dk&sig=ShRpYAZcQp6Z8VCtaF-IM1z1cbQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Clifford, P., & Freisen, A. L. (1993). A curious plan: Managing the twelfth. *Harvard Educational Review*, 63(3), 339-358.

Commission on the Relation of School and College of the Progressive Education Association, CRSCPEA (1943). *Thirty Schools Tell Their Story, Volume V. Adventure in American Education*, New York and London: Harper & Brothers.

Corradetti, C. (t.y). The Frankfurt School and Critical Theory. *Internet Encyclopaedia of Philosophy*. <https://iep.utm.edu/critical-theory-frankfurt-school/>

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.

Ennis, R.H (2018). *Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision*.37, 165–184 .  
<https://doi-org.ezproxy.neu.edu.tr/10.1007/s11245-016-9401-4>

Ennis, R. H. (1964). A Definition of Critical Thinking. *The Reading Teacher*, 17(8), 599–612. <http://www.jstor.org/stable/20197828>

Ennis, R.H. (2011). *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. [https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking\\_51711\\_000.pdf](https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf)

Freire, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*.

<https://books.google.com.cy/books?id=TvzK9uKs4CIC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Freire, P. (2016). *Pedagogy of the oppressed*. New York; Bloomsbury.

Glaser, E. M. (1941). *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. New York: Advanced School of Education at Teachers College, Columbia University.

Hess, J. (2014) Radical musicking: towards a pedagogy of social change. *Music Education Research*, 16:3, 229-250, DOI: 10.1080/14613808.2014.909397

Hess, J. (2017). Critiquing the Critical: The Casualties and Paradoxes of Critical Pedagogy in

Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 25(2), 171-191.

<https://www.jstor.org/stable/10.2979/philmusieducrevi.25.2.05?seq=1>

Hitchcock, D. (2017). Critical Thinking as an Educational Ideal. *On Reasoning and Argument*.

[https://www.researchgate.net/publication/315852948\\_Critical\\_Thinking\\_as\\_a\\_n\\_Educational\\_Ideal](https://www.researchgate.net/publication/315852948_Critical_Thinking_as_a_n_Educational_Ideal)

Hitchcock, D. (2020). The Stanford Encyclopedia of Philosophy. *Critical Thinking*.

<https://plato.stanford.edu/cgi-bin/encyclopedia/archinfo.cgi?entry=critical-thinking>

Human Rights Careers (t.y). *What does social justice means?*

<https://www.humanrightscareers.com/issues/what-does-social-justice-mean/>

Jorgensen, E. (2015). Intersecting Social Justices and Music Education. Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G., & Woodford, P. (Ed.). *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (9). New York: Oxford University Press.

- Mahmoudi, A. & Khoshnood, A. & Babaei, A. (2014). Paulo Freire Critical Pedagogy and its Implications in Curriculum Planning. *Journal of Education and Practice*. ISSN 2222-288X (Online)
- Marx, K. (1859). *Ekonomi Politiğin Eleştirisine Katkı*.  
<https://radikalhareket.files.wordpress.com/2015/12/karl-marx-ekonomi-politic49fin-elec59ftirisine-katk4b1.pdf>
- Monchinski, T. (2008). *Critical Pedagogy and the Everyday Classroom*. Springer.
- National Education Assosiation (2019). *Social Justice*. <https://www.nea.org/>
- Uddin, M. S. (2019). Critical Pedagogy and Its Implication in the Classroom, *Journal of Underrepresented & Minority Progress*, 3(2).  
[https://www.researchgate.net/publication/349692714\\_Critical\\_Pedagogy\\_and\\_Its\\_Implication\\_in\\_the\\_Classroom](https://www.researchgate.net/publication/349692714_Critical_Pedagogy_and_Its_Implication_in_the_Classroom)
- Plato (t.y). VII On Shadows and Realities in Education. Jowett (Çev.). *The Republic* (ss.198-225).  
<https://web.archive.org/web/20090418215659/http://www.filepedia.org/files/Plato%20-%20The%20Republic.pdf>
- Plato (1981). *Menu* (G. M. A. Grube, çev.). Indianapolis, Indiana; HackettPublishing Company Inc. (Orjinal baskı, 390 B.C.).
- Regelski, T. A. (2005) Critical Theory as a Foundation for Critical Thinking in Music Education, *Visions of Research in Music Education*, 6.  
<http://www.rider.edu/~vrme>
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866.  
<https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>

- Schmidt, P. (2005). Music education as transformative practice: Creating new frameworks for learning music through a Freirian perspective. *Visions of Research in Music Education*, 6.  
<http://www.rider.edu/~vrme>
- Shor, I. (1987). *Freire for the Classroom; A Sourcebook for Liberatory Teaching*. Portsmouth: Boynton/Cook.
- Slamkowski, T. (2019). *Freirean Pedagogy in Music Education*. University of New Mexico: UNM Digital Repository. [https://digitalrepository.unm.edu/mus\\_etds/31/](https://digitalrepository.unm.edu/mus_etds/31/)
- Smith, B. O. (1953). The improvement of critical thinking. *Progressive Education* 30:129-134.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy (2018, Temmuz 21). *Critical Thinking*. <https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/index.html>
- Uddin, M.S. (2019). Critical Pedagogy and Its Implication in the Classroom. *Journal of Underrepresented & Minority Progress* 3(2):109-119.  
[https://www.researchgate.net/publication/349692714\\_Critical\\_Pedagogy\\_and\\_Its\\_Implication\\_in\\_the\\_Classroom](https://www.researchgate.net/publication/349692714_Critical_Pedagogy_and_Its_Implication_in_the_Classroom)
- Wellmer, A. (2014). On Critical Theory. *Social Research*, 81(3), 705–733.  
<https://www.jstor.org/stable/26549646>
- Wright, J. H. (1906). The Origin of Plato's Cave. *Harvard Studies in Classical Philology*, 17, 131–142. <https://doi.org/10.2307/310313>
- Hitchcock, D., "Critical Thinking", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2020 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL =  
 <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/critical-thinking/>>.

[https://yale.learningu.org/download/ca778ca3-7e93-4fa6-a03f-471e6f15028f/H2664\\_Allegory%20of%20the%20Cave%20.pdf](https://yale.learningu.org/download/ca778ca3-7e93-4fa6-a03f-471e6f15028f/H2664_Allegory%20of%20the%20Cave%20.pdf)

<https://iep.utm.edu/crit-thi/#:~:text=Critical%20thinking%20should%20not%20be,way%20of%20thinking%20in%20society.>

<https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/index.html#DefiCritThin>

Yıldırım.A., Şimşek H.,(2000), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Altunışık, Remzi(ed)(2001), Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri- SPSS Uygulamalı, Sakarya Kitabevi, Adapazarı.

Torgerson, C. (2003). Systematic Reviews. London: Continuum International Publishing Group.

Millar, J. (2004). ‘Systematic Reviews for Policy Analysis’, S. Becker ve A. Byrman (ed.), Understanding Research for Social Policy and Practice: Themes, Methods and Approaches içinde, Bristol: Policy Press

Littell, J. H., Corcoran, J. ve Pillai, V. (2008). Systematic Reviews and Meta-Analysis. UK: Oxford University Press.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak. E., K., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11.baskı). Pegem Akademi. DOI or URL

Yılmaz. E. (2016). Yönetim kuramları ve eğitim yönetimi. İ. Maya (Edt.), Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (1.baskı., pp. 89–111). Lisans Yayıncılık. DOI or URL

Ossiannilsson, E., Altinay, F., & Altinay, Z. (2015). Analysis of MOOC spractices from the perspective of learner experiences and quality culture. *Educational Media International Journal*, 52(4), 272-283. <https://doi.org/10.1080/09523987.2015.1125985>

## Ekler

### Ek 1

### İntihal Raporu

The screenshot shows a Turnitin plagiarism report for a document titled "ELEŞTİREL PEDAGOJİ VE MÜZİK EĞİTİMİ". The document is from "KKTC YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI". The report shows a 5% match rate. The sources are listed as follows:

| Match Number | Source                                       | Match Percentage |
|--------------|--|------------------|
| 1            | metodologiasapiens.c...<br>Internet Source   | 3%               |
| 2            | stlilataketil.com<br>Internet Source         | <1%              |
| 3            | link.springer.com<br>Internet Source         | <1%              |
| 4            | Submitted to Roehamp...<br>Student Paper     | <1%              |
| 5            | acikerisim.karabuk.edu...<br>Internet Source | <1%              |
| 6            | 9lib.net<br>Internet Source                  | <1%              |
| 7            | Submitted to Afyon Ko...<br>Student Paper    | <1%              |

The report also shows the document is 1 page long, 9631 words, and was submitted on 21:08 on 2.8.2022. The user is identified as Yağmur Diler.

## Özgeçmiş

1993 yılında Lefkoşa'da doğdum ve lise eğitimimi Türk Maarif Koleji'nde tamamladım. 2014 yılında lisans eğitimimi tamamlamak için İngiltere'ye yerleşerek University of Huddersfield'den (BMus Music Hons) 'Müzikte En Çok Gelişen Öğrenci' ödülünü almaya hak kazanarak mezun oldum. Lisans çalışmalarım süresince performans, müzik tarihi, müzik teorisi ve müzik eğitime kadar birçok alanda kendimi geliştirme fırsatı buldum. İngiltere, Türkiye ve Kıbrıs başta olmak üzere birçok orkestrada keman sanatçısı olarak sahne almanın yanı sıra, çeşitli yaşlarda birçok öğrenciye keman ve piyano alanlarında birebir eğitim verme fırsatı buldum. Şu anda Girne Belediyesi Oda Orkestrası'nın birinci keman bölümünde gönüllü üye olarak keman sanatçısı olarak çalmakta ve belediyenin müzik dersleri programı kapsamında piyano ve keman dersleri vermekteyim. Yakın Doğu Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı programı tamamlaması için 'Eleştirel Pedagoji ve Müzik Eğitimi' başlıklı tez çalışmasını sürdürdüm. Aynı zamanda Dr. Suat Günsel Koleji müzik öğretmeni olarak görev yapmaktayım.