

Eleştirel Pedagoji ve Sosyal Adaletin İlkokul Bağlamında Kavramsallaştırılması

Ethem Gürhan¹

Özet

Bu bölüm, Türkiye’de ilkokul sınıflarını yalnızca öğretimsel bir alan olarak değil; sosyal adaletin ve öğrencinin özneleşme sürecinin eş zamanlı üretildiği mikro-politik mekânlar olarak yeniden kavramsallaştırmaktadır. Eleştirel pedagoji (Freire, 1970) ve Fraser’ın (1998) yeniden dağıtım, tanınma ve temsiliyet çerçevesi temel alınarak; sınıf içi söylem düzenlemeleri, müfredat temsilleri, değerlendirme sistemleri ve kapsayıcılık pratikleri adalet üretim mekanizmaları olarak analiz edilmektedir.

Bölümün özgün katkısı, yapısal sosyal adalet analizini Öz-Belirleme Kuramı (Ryan & Deci, 2000, 2017) ile ilişkilendirerek motivasyonel ve psikolojik boyutla bütünleştirmesidir. Bu bağlamda yeniden dağıtım yeterlik deneyimiyle, tanınma ilişkililik ihtiyacıyla ve temsiliyet özerklik desteğiyle kuramsal olarak ilişkilendirilmiştir. Böylece sosyal adalet yalnızca kaynakların eşit dağılımı olarak değil; öğrencinin kendisini yetkin, değerli ve özerk bir özne olarak deneyimleyebilme kapasitesiyle birlikte ele alınmaktadır. Merkezi müfredat yapısı, sınav odaklı sistem ve artan kültürel çeşitlilik bağlamında Türkiye’de ilkokul, demokratik oluşum açısından kritik bir eşik olarak konumlandırılmaktadır. Öğretmen, bu bağlamda hem yapısal adaletin pedagojik üreticisi hem de öğrencinin motivasyonel ihtiyaçlarının destekleyicisi olarak merkezi rol üstlenmektedir.

Bölüm, sosyal adalet odaklı ilkokul modelini; demokratik pedagoji, eşitlikçi kaynak dağılımı, özerklik desteği, yeterlik geliştirme ve aidiyet inşasını bütünleştiren disiplinler arası bir çerçeve olarak önermektedir.

1 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Konya, ethemgurhan@gmail.com, Orcid: 0000-0002-5870-3986

1. Giriş

Eleştirel pedagoji, eğitimi yalnızca bilişsel çıktılara indirgemeyen; aksine, bilginin üretim ve dolaşım süreçlerini toplumsal güç ilişkileri bağlamında analiz eden bir yaklaşım olarak konumlanmaktadır. Bu perspektife göre okul, ideolojik olarak nötr bir alan değil; belirli değerlerin, normların ve hiyerarşik düzenlerin yeniden üretildiği bir kamusal mekândır (Freire, 1970). Bu nedenle eğitim süreçleri, yalnızca “ne öğretildiği” ile değil, “nasıl ve kimin adına öğretildiği” ile de değerlendirilmelidir. Türkiye bağlamında eleştirel pedagojinin kavramsal çerçevesi üzerine yapılan güncel çalışmalar da öğretmen özerkliği, eleştirel analiz becerisi ve demokratik sınıf pratiklerini bu yaklaşımın temel unsurları arasında göstermektedir (Çelik, 2023; Özaydınlık ve Sağlık, 2021). Sosyal adalet kavramı, eleştirel pedagojinin normatif dayanağını oluşturmaktadır. Eğitim alanında sosyal adalet çoğu zaman “fırsat eşitliği” söylemiyle sınırlandırılmakta; ancak güncel literatür, adaletin çok boyutlu bir yapı arz ettiğini ortaya koymaktadır. Fraser’a (1998) göre sosyal adalet üç temel eksen üzerinden değerlendirilmelidir: yeniden dağıtım, tanınma ve temsiliyet. Bu çerçeve, ilkokul düzeyinde yalnızca kaynakların dağılımını değil; öğrencilerin kimliklerinin görünürlüğünü ve karar süreçlerine katılım haklarını da analiz etmeyi gerektirir. Uluslararası politika belgeleri de eğitimin adalet boyutuna giderek daha fazla vurgu yapmaktadır. UNESCO’nun (2020) Küresel Eğitim İzleme Raporu, kapsayıcılığı eğitim sistemlerinin temel önceliği olarak tanımlamakta ve dışlanmanın yapısal mekanizmalarla yeniden üretildiğini vurgulamaktadır. Benzer biçimde OECD (2023), eğitimde eşitlik ve kapsayıcılığın yalnızca erişim oranlarıyla değil, öğrenme çıktılarındaki farklılıklarla değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. OECD’nin PISA 2022 sonuçları, Türkiye’de sosyoekonomik arka plan ile akademik performans arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde sürdüğünü göstermektedir (OECD, 2023). Bu bulgular, ilkokul düzeyinde başlayan eşitsizlik örüntülerinin daha sonraki eğitim basamaklarına taşındığını düşündürmektedir. Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2024a) verileri ilkokul okullaşma oranlarının yüksek olduğunu ortaya koysa da nicel erişim göstergeleri, eğitim deneyiminin niteliğine ilişkin tüm boyutları yansıtmamaktadır. Eğitim Reformu Girişimi’nin (ERG, 2024) Eğitim İzleme Raporu da bölgesel farklılıkların, sosyoekonomik eşitsizliklerin ve kırılgan grupların eğitim süreçlerindeki konumunun devam eden bir politika alanı olduğunu ortaya koymaktadır. TÜİK’in (2024) çocuk istatistikleri ise gelir dağılımı, hane koşulları ve çocuk yoksulluğunun eğitim süreçleriyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. İlkokul bağlamında sosyal adaletin özgül önemi, çocukların adalet algısının erken yaşlarda şekillenmesinden kaynaklanmaktadır. Çocuklar sınıf içindeki söz hakkı dağılımını, öğretmenin geri bildirim biçimini ve akran ilişkilerindeki güç dengelerini gündelik

deneyim olarak içselleştirirler. Bu nedenle eleştirel pedagojinin ilkokula uyarlanması, soyut politik tartışmaların sınıfa taşınması değil; çocukların gündelik deneyimlerini anlamlandırabilecekleri demokratik ve katılımcı bir öğrenme ortamı inşa etmektir (Kasapoğlu Tankutay, 2024). Türkiye’de artan göç ve afet sonrası yer değiştirme süreçleri de ilkokul düzeyinde sosyal adalet tartışmasını daha karmaşık hâle getirmiştir. UNICEF’in (2024) eğitim sektörüne ilişkin ihtiyaç analizleri, kırılgan grupların eğitime katılımında maddi yetersizlikler, dil bariyerleri ve psikososyal gereksinimlerin belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu durum, sosyal adaletin yalnızca pedagojik değil; aynı zamanda sosyal politika ve okul ekosistemi boyutlarını da kapsadığını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak eleştirel pedagoji ve sosyal adalet, Türkiye’de ilkokul düzeyinde birlikte düşünülmesi gereken iki kuramsal çerçeve sunmaktadır. Yeniden dağıtım, tanınma ve temsiliyet boyutlarını dikkate alan bir analiz; ilkokulun yalnızca akademik başarı üreten bir kurum değil, aynı zamanda demokratik yurttaşlık bilincinin inşa edildiği temel bir kamusal alan olduğunu göstermektedir. Bu çalışma, nitel literatür analizi yaklaşımı doğrultusunda kuramsal bir sentez üretmeyi amaçlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu bağlamda ulusal ve uluslararası literatür birlikte değerlendirilerek ilkokul bağlamında sosyal adaletin yapısal ve motivasyonel boyutlarını bütüncül bir çerçevede tartışmak hedeflenmiştir.

2. Türkiye’de İlkokul Düzeyinde Eğitimsel Eşitsizliklerin Yapısal Dinamikleri

Connell (2019), eğitim kurumlarının yalnızca bilgi aktaran yapılar olmadığını; aynı zamanda toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretildiği kurumsal düzenekler olduğunu ileri sürmektedir. Bu yaklaşım, ilkokul düzeyinde görülen eşitsizliklerin bireysel başarısızlık olarak değil, yapısal konfigürasyonların sonucu olarak analiz edilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Türkiye’de ilkokul düzeyinde eğitimsel eşitsizlikler, yalnızca bireysel farklılıklardan değil; tarihsel, ekonomik ve yönetsel yapıların ürettiği sistematik dinamiklerden kaynaklanmaktadır. Bu eşitsizlikler, özellikle bölgesel dağılım, sosyoekonomik arka plan, kültürel/etnik çeşitlilik ve göç deneyimi gibi faktörler üzerinden görünürlük kazanmaktadır. Sosyal adalet perspektifi, bu dinamikleri yalnızca “performans farkı” olarak değil; yapısal üretim süreçleri bağlamında analiz etmeyi gerektirir (Fraser, 1998).

2.1 Bölgesel ve Mekânsal Eşitsizlikler

Türkiye’de eğitim göstergeleri, bölgesel farklılıkların ilkokul düzeyinde dahi belirgin olduğunu göstermektedir. Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB, 2024a) verilerine göre okullaşma oranları ülke genelinde yüksek olmakla birlikte;

öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, derslik kapasitesi ve destek hizmetlerine erişim gibi göstergelerde iller arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Eğitim Reformu Girişimi (ERG, 2024), özellikle dezavantajlı bölgelerde fiziki altyapı, öğretmen sirkülasyonu ve kaynak erişimi açısından süreklilik arz eden eşitsizliklere dikkat çekmektedir. OECD (2023a) raporları da Türkiye’de okul türleri ve bölgeler arasında akademik başarı farklarının sosyoekonomik kümelenmeyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, yeniden dağıtım boyutunda eğitim politikalarının yeterince dengeli işlemediğini düşündürmektedir. Mekânsal eşitsizlikler, yalnızca fiziksel koşullarla sınırlı değildir; aynı zamanda öğretmen deneyimi ve pedagojik süreklilik gibi niteliksel unsurları da kapsamaktadır (OECD, 2023b). OECD’nin (2024) güncel göstergeleri, Türkiye’de eğitim harcamalarının bölgesel farklılıklar ve okul türleri bağlamında eşitsiz sonuçlar üretebildiğini göstermektedir.

2.2 Sosyoekonomik Arka Plan ve Kültürel Sermaye

Uluslararası ve ulusal araştırmalar, aile sosyoekonomik düzeyinin akademik başarı üzerinde güçlü bir belirleyici olduğunu göstermektedir. Güncel çalışmalar, Türkiye’de eğitim politikalarının eşitsizlikleri azaltma konusunda kısmi ilerleme sağladığını; ancak sosyoekonomik temelli farkların sürdüğünü göstermektedir (Gencer et al., 2024). PISA 2022 sonuçlarına göre Türkiye’de sosyoekonomik statü ile öğrenci performansı arasındaki ilişki OECD ortalamasına paralel biçimde sürmektedir (OECD, 2023a). Bu durum, eşitsizliğin erken yaşlarda başladığını ve eğitim süreci boyunca birikimli şekilde devam ettiğini düşündürmektedir. Bourdieu’nun kültürel sermaye kuramı, bu eşitsizliğin pedagojik boyutunu anlamada açıklayıcıdır. Ailelerin sahip olduğu dil repertuarı, kitap erişimi, akademik beklenti düzeyi ve eğitimle kurduğu ilişki biçimi; öğrencinin okul kültürüne uyumunu ve başarı algısını etkilemektedir (Bourdieu, 1986). TÜİK (2024) verileri de hane halkı gelir düzeyi ile çocukların eğitim koşulları arasındaki ilişkiyi desteklemektedir. Özellikle düşük gelirli ailelerde dijital araçlara erişim ve ev içi öğrenme ortamının niteliği, öğrenme sürekliliğini sınırlayabilmektedir. Bu bağlamda ilkokul, eşitsizliklerin telafi edilebileceği kritik bir müdahale alanı olmasına rağmen; mevcut uygulamalar çoğu zaman eşitsiz başlangıç koşullarını nötr varsaymaktadır. UNESCO (2020), erken müdahale politikalarının ve hedefli destek programlarının dezavantajlı gruplar için belirleyici olduğunu vurgulamaktadır.

2.3 Göç, Dil ve Kültürel Çeşitlilik

Türkiye’de son yıllarda artan göç hareketleri, ilkokul düzeyinde çok kültürlü sınıf yapılarının yaygınlaşmasına yol açmıştır. UNICEF (2024), özellikle göçmen

ve mülteci çocukların eğitime erişiminde dil bariyerleri, ekonomik zorluklar ve psiko-sosyal ihtiyaçların önemli engeller oluşturduğunu belirtmektedir. Bu durum, tanınma boyutunda pedagojik uyarlamaların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Dil farklılıklarının yeterince desteklenmemesi, öğrencilerin akademik başarılarının ötesinde aidiyet duygularını da etkilemektedir. OECD (2023b), çok dilli ve çok kültürlü bağlamlarda öğretmenlerin kapsayıcı pedagojik yeterliklerinin öğrenci uyumunda kritik rol oynadığını belirtmektedir. Türkiye’de ise öğretmen yetiştirme programlarında kültürel çeşitlilik ve eleştirel pedagojinin uygulamalı boyutunun sınırlı olduğu yönünde bulgular bulunmaktadır (Çelik, 2023).

2.4 Afetler, Kırılğanlık ve Eğitimde Süreklilik

Son yıllarda yaşanan afetler ve yer değiştirme süreçleri, ilkökul öğrencilerinin eğitim sürekliliğini doğrudan etkilemiştir. UNESCO (2023), dijital teknolojilerin eğitimde fırsat eşitliği yaratma potansiyeli taşıdığını; ancak altyapı ve erişim farklılıkları nedeniyle yeni eşitsizlik biçimleri de üretebildiğini belirtmektedir. Bu durum, dijital dönüşüm politikalarının sosyal adalet perspektifiyle değerlendirilmesini gerektirmektedir. UNICEF (2024), afet sonrası bölgelerde eğitime erişimde maddi zorluklar, ulaşım sorunları ve psikososyal destek ihtiyacının belirginleştiğini rapor etmektedir. World Bank’ın (2020) Türkiye’de güvenli okul ve uzaktan eğitim altyapısına yönelik projeleri, kriz dönemlerinde eğitim sürekliliğinin sağlanmasının eşitsizlikleri azaltmada kritik rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca World Bank (2023) da dijital altyapının ve uzaktan eğitim kapasitesinin güçlendirilmesinin kriz dönemlerinde eşitsizlikleri azaltıcı bir rol oynayabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda eşitsizlik yalnızca akademik çıktılarla ölçülemez; aynı zamanda güvenli öğrenme ortamına erişim, psikolojik destek ve sosyal bütünleşme gibi boyutları da içerir. Sosyal adalet perspektifi, bu çok katmanlı kırılğanlıkları bütüncül bir analiz çerçevesine dâhil etmeyi gerektirir.

2.5 Yapısal Eşitsizliklerin Birikimli Etkisi

İlkokul düzeyinde ortaya çıkan eşitsizlikler, zaman içinde birikimli bir etki yaratmaktadır. Bu süreç şu şekilde kavramsallaştırılabilir:

$$\text{Eğitimsel Sonuç} = \text{Bölgesel Koşullar} + \text{Sosyoekonomik Sermaye} + \text{Kültürel Tanınma} + \text{Kurumsal Destek}$$

Bu model, eşitsizliğin tek bir değişkene indirgenemeyeceğini; çok boyutlu ve birbirini besleyen faktörlerin etkileşimiyle üretildiğini göstermektedir. Fraser’ın (1998) çerçevesi uyarınca, yalnızca yeniden dağıtım politikaları değil; aynı zamanda kültürel tanınma ve temsiliyet mekanizmalarının güçlendirilmesi de gerekmektedir.

Bölüm Sonu Değerlendirmesi

Türkiye’de ilkokul düzeyindeki eğitimsel eşitsizlikler; bölgesel farklılıklar, sosyoekonomik arka plan, göç ve kültürel çeşitlilik ile kriz koşullarının etkileşimi sonucunda oluşmaktadır. Bu eşitsizlikler yalnızca bireysel çaba ile aşılabilecek farklılıklar değil; yapısal müdahale gerektiren sistematik üretim süreçleridir. Dolayısıyla sosyal adalet temelli bir eğitim yaklaşımı, ilkokulu hem telafi edici hem de dönüştürücü bir politika alanı olarak yeniden konumlandırılmalıdır.

3. Eleştirel Pedagoji ve İlkokul Sınıfında Adaletin Pedagojik Üretimi

Eleştirel pedagoji, sınıfı yalnızca öğrenmenin gerçekleştiği teknik bir alan olarak değil; toplumsal düzenin yeniden üretildiği ya da dönüştürülebildiği bir mikro-politik mekân olarak kavrar (Freire, 1970). Bu yaklaşım, pedagojik tercihlerin nötr olmadığını; aksine belirli normları, değerleri ve güç ilişkilerini kurduğunu kabul eder. Fraser’ın (1998) yeniden dağıtım, tanınma ve temsiliyet eksenleri, bu mikro düzey düzenlemelerin adalet üretme kapasitesini analiz etmeye imkân tanır. Keddie (2020), söz konusu üç boyutun okul bağlamında ancak sınıf içi etkileşimlerin çözümlemesiyle görünür hâle gelebileceğini ileri sürmektedir. Dolayısıyla eleştirel pedagoji, ilkokul sınıfını yalnızca pedagojik değil; normatif ve politik bir alan olarak yeniden konumlandırır. Bu bölümde ilkokul bağlamında dört pedagojik alan — söylem, temsil, değerlendirme ve kapsayıcılık — adaletin üretim mekanizmaları olarak ele alınmaktadır. Amaç, uygulama önerisi sunmaktan ziyade, pedagojik pratiklerin hangi normatif varsayımlar üzerinden işlediğini ve bu pratiklerin öğrencinin özneleşme sürecini nasıl etkilediğini ortaya koymaktır.

3.1 Söylem ve Epistemik Gücün Dağılımı

Freire’in (1970) bankacı eğitim modeli eleştirisi, bilginin tek yönlü aktarımına ve öğrencinin edilgen konumuna işaret eder. Ancak bu eleştiri yalnızca yöntemsel değil; epistemik bir meseledir. Sınıfta kimin konuştuğu, hangi deneyimin geçerli bilgi sayıldığı ve hangi seslerin görünmez kaldığı, epistemik adalet sorunudur. İlkokul düzeyinde hikâye çözümlemesi gibi sıradan görünen bir etkinlik dahi, söylemsel gücün dağılımını yansıtır. Metindeki merkezî karakterlerin sürekli görünür, yan karakterlerin ise sessiz bırakılması; öğrencilerin hangi yaşam deneyimlerinin değerli olduğu konusunda örtük mesajlar üretir. Apple’ın (2004) müfredatın ideolojik işlevine ilişkin analizi, bu noktada belirleyicidir.

Resmî bilgi belirli toplumsal konumları normalleştirirken, diğerlerini marjinalleştirebilir. Bu bağlamda söylemin pedagojik olarak yeniden düzenlenmesi, Fraser'ın (1998) üç boyutuyla birlikte düşünülebilir:

- **Yeniden dağıtım:** Söz hakkının dengeli paylaşımı
- **Tanınma:** Sessiz deneyimlerin görünür kılınması
- **Temsiliyet:** Öğrencinin anlatıyı dönüştürme kapasitesi

Bu müdahale, yalnızca katılımı artırmaz; öğrencinin kendisini epistemik özne olarak deneyimlemesini sağlar. Biesta'nın (2020) özneleşme kavramsallaştırması, eğitimin yalnızca yeterlik kazandırma değil; özne olarak ortaya çıkma süreci olduğunu vurgular. Söylemsel alanın demokratikleştirilmesi, öğrencinin özerklik deneyimini güçlendirir. Bu noktada Öz-Belirleme Kuramı (Ryan & Deci, 2000, 2017) ile kuramsal bir köprü kurulabilir. Temsiliyetin güçlenmesi, öğrencinin **özerklik ihtiyacını**; tanınmanın sağlanması, **ilişkililik ihtiyacını**; söz hakkının dengeli dağıtımı ise yeterlik deneyiminin ön koşullarını destekler. Böylece söylem hem adalet hem de motivasyon üretim alanına dönüşür.

3.2 Temsil, Müfredat ve Normatif Düzenin İnşası

İlkokul ders kitapları, çocukların toplumsal gerçekliği kavramsallaştırdığı ilk sistematik araçlardır. Müfredat yalnızca içerik değil; normatif bir çerçeve üretir. Apple (2004), açık müfredatın yanı sıra örtük müfredatın ve dışlayıcı sessizliklerin eşitsizliği yeniden üretebileceğini ileri sürer. Örneğin meslek temsillerinde cinsiyet dağılımının dengesizliği, yalnızca görsel tercih değil; olasılık alanının daraltılmasıdır. Bu durum Fraser'ın (1998) tanınma boyutunda adaletsizlik üretir. Tanınma eksikliği, öğrencinin potansiyel kimlik ufkunu sınırlar. Keddie (2020), temsil adaletinin yalnızca görünürlük değil; saygınlık ve meşruiyet meselesi olduğunu vurgular. Dolayısıyla eleştirel okuryazarlık, metni eleştirmekten ziyade metnin kurduğu normatif düzeni açığa çıkarma pratiğidir. Bu bağlamda temsilin yeniden çerçevelenmesi, Öz-Belirleme Kuramı açısından da anlamlıdır. Öğrencinin kimliğinin saygın biçimde tanınması, ilişkililik ihtiyacını destekler; alternatif kimlik olasılıklarının görünür hâle gelmesi ise özerklik alanını genişletir (Ryan & Deci, 2017). Böylece temsil politikaları hem yapısal adalet hem de psikolojik bütünlük açısından kritik hâle gelir.

3.3 Değerlendirme ve Başarının Normatif Tanımı

Değerlendirme pratikleri, başarının ne olduğu ve kimin başarılı sayılacağına ilişkin normatif bir tanım üretir. OECD (2023b), yüksek riskli ölçme sistemlerinin sosyoekonomik eşitsizlikleri pekiştirebileceğini belirtmektedir.

İlkokul düzeyinde yalnızca sınav temelli başarı tanımı, farklı öğrenme yollarını görünmez kılabilir. Bu bağlamda değerlendirme, Fraser'ın (1998) yeniden dağıtım boyutunda merkezi bir konuma sahiptir. Ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi, fırsat alanının yeniden dağıtımı anlamına gelir. Aynı zamanda öğrencinin öz değerlendirme süreçlerine katılımı, temsiliyet boyutunu güçlendirir. Öz-Belirleme Kuramı perspektifinden bakıldığında, değerlendirme sisteminin öğrencinin **yeterlik ihtiyacı**ı desteklemesi kritik önemdedir. Süreç odaklı ve geri bildirim temelli yaklaşımlar, öğrencinin gelişimini görünür kılarak yeterlik deneyimini güçlendirir (Ryan & Deci, 2000). Böylece adil değerlendirme, yalnızca teknik bir iyileştirme değil; başarı kavramının normatif olarak yeniden tanımlanmasıdır.

3.4 Kapsayıcılık, Dil ve Aidiyetin Pedagojik İnşası

Türkiye’de göç ve yer değiştirme süreçleri, ilkokul sınıflarını çok dilli ve çok kültürlü yapılar hâline getirmiştir (UNICEF, 2024). Dil yalnızca iletişim aracı değil; kimliğin taşıyıcısıdır. Ana dilin görünmez kılınması, Fraser'ın (1998) tanınma boyutunda adaletsizlik üretir. Kapsayıcı pedagojik düzenlemeler, sembolik meşruiyet sağlar. Öğrencinin kendi deneyiminin değerli olduğunu hissetmesi, özneleşme sürecinin temel koşuludur (Biesta, 2020). Bu bağlamda aidiyet, pedagojik olarak üretilen bir deneyimdir. Türkiye bağlamında yapılan ampirik araştırmalar da aidiyet duygusunun özellikle dezavantajlı ve etnik olarak dışlanma riski taşıyan gruplar açısından belirleyici olduğunu göstermektedir. Roman ilkokul öğrencileriyle yürütülen bir doktora çalışmasında, öğrencilerin okula aidiyet algılarının öğretmen tutumu, akran ilişkileri ve kültürel tanınma düzeyiyle doğrudan ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Gürhan, 2023). Bu bulgu, tanınma ve ilişkililik boyutlarının yalnızca kuramsal değil; deneyimsel düzeyde de sosyal adaletin merkezinde yer aldığını göstermektedir. Öz-Belirleme Kuramı açısından da ilişkililik ihtiyacının desteklenmesi, öğrencinin psikolojik bütünlüğü için merkezi öneme sahiptir (Ryan & Deci, 2017). Aidiyetin güçlenmesi, akademik katılım ve içsel motivasyonla doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla kapsayıcılık, yalnızca sosyal politika meselesi değil; motivasyonel bir zorunluluktur.

Bölüm Sonu Değerlendirmesi

Bu bölümde ele alınan söylem, temsil, değerlendirme ve kapsayıcılık alanları, ilkokul sınıfının adaletin ve özneleşmenin eş zamanlı üretildiği bir mikro düzenek olduğunu göstermektedir. Fraser'ın (1998) çerçevesi, yapısal adalet boyutlarını görünür kılarken; Öz-Belirleme Kuramı (Ryan & Deci, 2000, 2017), öğrencinin bu yapılar içindeki öznel deneyimini açıklamaya imkân tanır. Temsiliyetin güçlenmesi özerkliği; yeniden dağıtımın dengeli işlemesi yeterlik

deneyimini, tanınma pratikleri ise ilişkililik ve aidiyeti destekler. Böylece sosyal adalet, yalnızca kaynakların dağılımı değil; öğrencinin kendisini özne olarak deneyimleyebilme kapasitesiyle birlikte düşünülmelidir. Bu çerçevede ilkökul sınıfı hem normatif düzenin hem de motivasyonel yapının kesişim noktasıdır. Eleştirel pedagoji yapısal eşitsizlikleri görünür kılarken, psikolojik ihtiyaçların desteklenmesi öğrencinin bu yapı içinde pasif alıcı değil, etkin özne olarak konumlanmasını mümkün kılar.

4. Öğretmen Kimliği ve Dönüştürücü Rol: Adaletin ve Özerkliğinin Pedagojik Aracı

Eleştirel pedagojide öğretmen, yalnızca içerik aktaran bir uzman değil; normatif düzenin üretiminde aktif rol oynayan bir özne olarak konumlanır (Freire, 1970). Öğretmenin sınıf içinde kurduğu ilişki biçimleri, bilgiye attığı değer ve öğrenciler arası etkileşimi düzenleme tarzı, adaletin pedagojik üretimini doğrudan etkiler. Giroux (1988), öğretmeni kamusal entelektüel olarak tanımlarken, pedagojik eylemin aynı zamanda etik ve politik bir eylem olduğunu vurgular. Fraser'ın (1998) yeniden dağıtım, tanınma ve temsiliyet çerçevesi, öğretmen kimliğinin normatif boyutunu analiz etmeye imkân tanır. Öğretmen, sınıf içinde:

- Dikkati ve zamanı nasıl dağıttığıyla yeniden dağıtımı,
- Hangi kimlikleri görünür kıldığıyla tanınmayı,
- Öğrencilerin karar süreçlerine katılım düzeyiyle temsiliyeti

aynı anda etkileyebilen merkezi bir aktördür. Dolayısıyla öğretmen kimliği, pedagojik tekniklerin ötesinde, adaletin kurucu unsurudur.

4.1 Pedagojik Özerklik ve Kurumsal Sınırlar

Türkiye bağlamında öğretmen rolü, büyük ölçüde merkezi müfredat ve sınav odaklı yapı içinde tanımlanmaktadır (MEB, 2024; OECD, 2023a). Bu durum öğretmenin pedagojik özerkliğini sınırlayabilir. Ancak eleştirel pedagoji, dönüşümün yalnızca sistem düzeyinde değil; mikro düzeyde de mümkün olduğunu ileri sürer. Bu bağlamda öğretmen şu gerilim içinde konumlanır:

Pedagojik Özerklik.  *Kurumsal Sınırlılık*

Bu gerilim, öğretmenin adalet üretim kapasitesini belirleyen temel faktördür. Eleştirel öğretmen kimliği, bu sınırlar içinde mikro dönüşüm alanları yaratılma becerisiyle tanımlanır.

4.2 Öğretmen Kimliği ve Öz-Belirleme Kuramı

Öz-Belirleme Kuramı (Ryan & Deci, 2000, 2017), bireyin içsel motivasyonunun üç temel psikolojik ihtiyacın desteklenmesine bağlı olduğunu ileri sürer: özerklik, yeterlik ve ilişkililik. Bu kuram, öğretmenin sınıf içi davranışlarının öğrencinin motivasyonel yapısını nasıl şekillendirdiğini anlamada kritik bir çerçeve sunar.

Özerklik destekleyici öğretmen davranışları:

- Öğrenciye anlamlı seçim alanı sunma
- Gerekçelendirilmiş açıklamalar yapma
- Öğrenci perspektifini dikkate alma

Bu davranışlar, Fraser'ın temsiliyet boyutuyla doğrudan ilişkilidir. Öğrenci yalnızca fiziksel olarak sınıfta değil; karar süreçlerinde özne olarak yer alır.

Yeterlik desteği:

- Süreç odaklı geri bildirim
- Gelişime açık değerlendirme
- Bireysel farklılıkları dikkate alan öğretim

Bu müdahaleler, yeniden dağıtım boyutuyla kesişir. Çünkü fırsat alanı dengelenmeden yeterlik deneyimi mümkün değildir.

İlişkililik desteği:

- Saygılı iletişim
- Kültürel ve dilsel çeşitliliğin tanınması
- Aidiyet duygusunu güçlendiren sınıf iklimi

Bu ise tanınma boyutunun pedagojik karşılığıdır. Dolayısıyla öğretmeni hem yapısal adaletin hem de motivasyonel bütünlüğün aracıdır.

4.3 Eleştirel Öğretmen Kimliğinin Bileşenleri

Eleştirel öğretmen kimliği üç düzlemde somutlaşır:

1. **Yansıtıcı bilinç:** Kendi pedagojik tercihlerinin normatif sonuçlarını sorgulama
2. **Etik duyarlılık:** Eşitsizlikleri görünür kılma ve müdahale etme iradesi
3. **Demokratik konumlanma:** Öğrenciyi pedagojik özne olarak tanıma

Çelik'in (2023) bulguları, Türkiye'de eleştirel pedagojinin öğretmen eğitiminde sınırlı yer bulduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmen kimliğinin kurumsal olarak desteklenmediği bir bağlamda bireysel çabanın önemini artırmaktadır. Ancak yalnızca bireysel etik yeterli değildir. Öğretmenin motivasyonel tükenmişlik yaşaması, adalet üretim kapasitesini zayıflatır. Öz-Belirleme Kuramı burada öğretmenin kendisi için de geçerlidir: Öğretmenin özerklik, yeterlik ve ilişkililik ihtiyaçları desteklenmediğinde, sınıf içinde bu ihtiyaçları desteklemesi zorlaşır.

Bu durum öğretmen kimliğini şu şekilde iki yönlü kılar:

Eleştirel Öğretmen = Adalet Üreten Özne + Motivasyonel Olarak Desteklenen Profesyonel

4.4 Mikro Dönüşüm Alanı Olarak Sınıf

Her ne kadar yapısal sınırlar belirleyici olsa da sınıf içi mikro pratikler öğretmene belirli bir hareket alanı sağlar. Söylemin yeniden düzenlenmesi, temsilin çeşitlendirilmesi ve değerlendirme biçimlerinin esnetilmesi; küçük ancak birikimli dönüşüm alanları yaratır.

Bu bağlamda öğretmen:

- Sözü dağıtarak yeniden dağıtımı,
- Kimlikleri görünür kılarak tanınmayı,
- Katılım alanı açarak temsiliyeti

somutlaştırabilir. Bu müdahaleler aynı zamanda öğrencinin özerklik, yeterlik ve ilişkililik deneyimini güçlendirir (Ryan & Deci, 2017). Böylece sınıf hem adalet hem de motivasyon üreten bir alan hâline gelir.

Bölüm Sonu Değerlendirmesi

Bu bölümde öğretmen kimliği, eleştirel teori ve Öz-Belirleme Kuramı bağlamında yeniden konumlandırılmıştır. Öğretmen, yalnızca müfredat uygulayıcısı değil; adaletin pedagojik üreticisi ve öğrencinin özneleşme sürecinin kolaylaştırıcısıdır. Fraser'ın yapısal adalet çerçevesi ile Ryan ve Deci'nin motivasyonel ihtiyaç modeli birlikte düşünüldüğünde, öğretmenin rolü iki düzeyde belirleyici hâle gelir:

- Yapısal düzeyde: Eşitsizliklerin yeniden üretimini engelleme
- Psikolojik düzeyde: Öğrencinin özerk ve yeterli bir özne olarak gelişimini destekleme

Dolayısıyla sosyal adalet odaklı ilkokul modeli, öğretmen kimliğini merkezi konuma yerleştirmeden düşünülemez.

5. Türkiye’de İlkokullarda Sosyal Adalet İçin Yapısal ve Kuramsal Bir Çerçeve

Bu çalışmada geliştirilen tartışma, ilkokul sınıfını yalnızca pedagojik bir uygulama alanı değil; adaletin ve özneleşmenin eş zamanlı üretildiği bir normatif mekân olarak konumlandırmıştır. Ancak sınıf içi mikro müdahalelerin sürdürülebilirliği, makro düzey politik ve kurumsal düzenlemelerle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle sosyal adalet, bireysel pedagojik niyetlerin ötesinde, sistemsel bir yapı sorunu olarak ele alınmalıdır. Fraser’ın (1998) yeniden dağıtım, tanınma ve temsiliyet eksenleri, eğitim sisteminin yalnızca erişim değil; eşit katılım ve saygınlık üretme kapasitesi açısından değerlendirilmesini gerektirir. Türkiye’de ilkokul düzeyinde sosyal adalet tartışmaları çoğunlukla okullaşma oranları ve fiziki altyapı göstergeleri üzerinden yürütülmektedir (MEB, 2024). Oysa adalet, öğrenme deneyiminin niteliği ve öğrencinin özneleşme kapasitesiyle birlikte düşünülmelidir.

Bu bağlamda sosyal adalet şu genişletilmiş çerçevede ele alınabilir: *Eğitimde Adalet = (Yeniden Dağıtım) + (Tanınma) + (Temsiliyet) + (Psikolojik İhtiyaçların Desteklenmesi)*

Son bileşen, Öz-Belirleme Kuramının (Ryan & Deci, 2000, 2017) ortaya koyduğu özerklik, yeterlik ve ilişkililik ihtiyaçlarını ifade etmektedir. Bu ekleme, adalet tartışmasını yalnızca yapısal değil; motivasyonel ve öznel boyutlarıyla birlikte ele almayı mümkün kılar.

5.1 Kaynak Dağılımı ve Eşitsizliğin Yapısal Boyutu

OECD (2023a), sosyoekonomik farklılıkların erken yaşta öğrenme sonuçlarını belirlediğini göstermektedir. Bu durum, Fraser’ın yeniden dağıtım boyutunu ilkokul düzeyinde merkezi hâle getirir. Türkiye’de bölgesel farklılıklar, öğretmen deneyimi dağılımı ve okul altyapı eşitsizlikleri, adalet tartışmasının makro düzey boyutlarını oluşturur. Sahlberg (2021), eğitim sistemlerinde eşitliğin güçlendirilmesinin yalnızca performans artışı değil; toplumsal güven ve demokratik kültür açısından da belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda ilkokul düzeyinde eşitlikçi kaynak dağılımı, uzun vadeli sistemik dönüşümün ön koşulu olarak değerlendirilebilir. Ancak yeniden dağıtım yalnızca maddi kaynaklarla sınırlı değildir. Pedagojik dikkat, zaman ve destek de yeniden dağıtımın parçasıdır. Bu noktada öğretmen eğitimi ve destek sistemleri belirleyici hâle gelir.

5.2 Öğretmen Eğitimi ve Profesyonel Destek

Eleştirel pedagojinin sürdürülebilirliği, öğretmenlerin kuramsal ve pratik donanımıyla ilişkilidir. Çelik'in (2023) bulguları, eleştirel pedagojinin öğretmen yetiştirme programlarında sınırlı yer bulduğunu göstermektedir. Bu durum, adalet temelli pedagojinin bireysel çabaya bırakıldığı bir tablo üretmektedir. Öz-Belirleme Kuramı perspektifinden bakıldığında, öğretmenlerin kendi özerklik, yeterlik ve ilişkililik ihtiyaçlarının desteklenmesi, öğrencilerin bu ihtiyaçlarını destekleyebilme kapasitesini doğrudan etkiler (Ryan & Deci, 2017). Dolayısıyla öğretmen politikaları yalnızca mesleki yeterlik değil; motivasyonel destek boyutunu da içermelidir.

5.3 Müfredat Reformu ve Temsil Politikaları

Apple'ın (2004) vurguladığı gibi müfredat, ideolojik bir düzen kurar. Bu nedenle temsil politikalarının sistematik biçimde gözden geçirilmesi, tanınma boyutunda yapısal müdahale anlamına gelir. UNESCO (2020), kapsayıcı müfredatın çoğulcu kimlikleri görünür kılması gerektiğini belirtmektedir. Türkiye bağlamında toplumsal cinsiyet, kültürel çeşitlilik ve dilsel farklılıkların temsili; yalnızca pedagojik değil, demokratik bir zorunluluktur. Bu müdahale, öğrencinin kimlik ufkunu genişleterek hem tanınmayı hem de özerklik deneyimini destekler.

5.4 Değerlendirme Sisteminin Dönüşümü

Yüksek riskli ve standartlaştırılmış ölçme sistemleri, başarıyı dar bir performans tanımı üzerinden kurgular (OECD, 2023b). Bu durum hem yeniden dağıtım hem de yeterlik deneyimi açısından sorunludur. Süreç odaklı ve geri bildirim temelli değerlendirme sistemleri, öğrencinin gelişim sürecini görünür kılarak yeterlik ihtiyacını destekler. Böylece değerlendirme, yalnızca seçme ve eleme aracı değil; öğrenmenin destekleyici unsuru hâline gelir.

5.5 Bütüncül Model ve Kuramsal Katkı

Bu çalışmanın özgün katkısı, sosyal adalet tartışmasını eleştirel teori ile motivasyon kuramı arasında kurulan köprü üzerinden yeniden çerçevelemesidir. Fraser'ın yapısal adalet modeli ile Öz-Belirleme Kuramının psikolojik ihtiyaç modeli birlikte ele alındığında, ilkökul sınıfı hem normatif hem de motivasyonel bir alan olarak anlaşılabilir. Bu bütüncül model şu şekilde özetlenebilir:

Sosyal Adalet Odaklı İlkokul = (Yapısal Eşitlik) + (Demokratik Pedagoji) + (Özerklik Pedagoji) + (Yeterlik Güçlendirme) + (Aidiyet İnşası)
Bu model, sosyal adaleti yalnızca eşit kaynak dağılımı değil; öğrencinin kendisini

değerli, yetkin ve özerk bir özne olarak deneyimleyebilme kapasitesiyle birlikte tanımlar.

Genel Sonuç: İlkokul Bir Demokratik Başlangıç Alanı Olarak

Türkiye’de ilkokul, eşitsizliklerin erken yaşta görünür olduğu bir eşiktir. Bu eşik, aynı zamanda dönüştürücü müdahale için stratejik bir fırsattır. Eleştirel pedagoji, yapısal eşitsizlikleri görünür kılar; Öz-Belirleme Kuramı ise öğrencinin bu yapılar içinde pasif alıcı değil, etkin özne olarak konumlanmasının psikolojik koşullarını açıklar. Bu nedenle sosyal adalet odaklı bir ilkokul modeli:

- Sınıfta başlar,
- Öğretmen kimliğiyle şekillenir,
- Politika düzeyinde kurumsallaşır.

Eğitimde adalet, ancak yapısal eşitlik ile özneleşme kapasitesi birlikte düşünüldüğünde sürdürülebilir hâle gelir.

Kaynakça

- Apple, M.W. (2004). *Ideology and Curriculum* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203487563>
- Biesta, G. (2020). *Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited*. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Connell, R. (2019). *The good university: What universities actually do and why it's time for radical change*. Bloomsbury Publishing.
- Çelik, Ş. N. (2023). Critical pedagogy in Turkish education system: The opinions of academicians. *International Journal of Educational Research Review (IJERE)*, 8(4). <https://doi.org/10.24331/ijere.1346303>
- Gencer, E. G., Korlu, Ö., Kesbiç, K., Akay S. S., Kotan, H. & Arık, B. M. (2024). *Eğitim izleme raporu 2023. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2023/12/EgitimIzlemeRaporu2023.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Gürhan, E. (2023). *Roman ilkökul öğrencilerinin okula aidiyet duygularının incelenmesi* (Doktora Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Fraser, N. (1998). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation. In *Geographic thought* (pp. 72-89). Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (trans. MB Ramos). New York: Continuum, 2005.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Kasapoğlu Tankutay, H. (2024). Eğitim ortamlarında sosyal adaletin geliştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 8(1), 399-420. <https://doi.org/10.34056/aujef.1216594>
- Keddie, A. (2020). Schooling and social justice through the lenses of Nancy Fraser. In A. Keddie (Ed.), *Nancy Fraser, social justice and education* (pp. 40–56). Routledge.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2023/2024*. <https://sgb.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *2024–2028 stratejik plan*. <https://www.meb.gov.tr>
- OECD. (2023a). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD. (2023b). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- OECD. (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>

- Özaydınlık, K., & Sağlık, M. A. (2021). Teachers' Approaches to The Principles of Critical Pedagogy: A Mixed-Method Study. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(2), 126–141. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N2.09
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2023). *On ikinci kalkınma planı (2024–2028)*. <https://www.sbb.gov.tr>
- TÜİK. (2024). *İstatistiklerle çocuk 2024*. Türkiye İstatistik Kurumu. <https://data.tuik.gov.tr>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education*. UNESCO. <https://www.unesco.org/gem-report>
- UNICEF. (2024a). *Education sector needs overview report (May 2024)*. UNICEF Türkiye. <https://www.unicef.org/turkiye>
- UNICEF. (2024b). *Türkiye humanitarian situation report*. UNICEF. <https://www.unicef.org>
- World Bank. (2020). *Turkey safe schooling and distance education project*. World Bank.
- World Bank. (2023). *Strengthening digital education systems in Türkiye*. World Bank. <https://www.worldbank.org>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.