

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

**ANADOLU İMAMHATİP LİSELERİ MESLEK  
DERSLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLER  
TARAFINDAN EPİSTEMİK OTORİTE OLARAK  
GÖRÜLMESİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA**

**MÜSLİME ÖREKLİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

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

**KONYA-2018**



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

### Bilimsel Etik Sayfası

Öğrencinin	Adı Soyadı	Müslime ÖREKLİ		
	Numarası	148102081002		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri / Din Eğitimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	X	
		Doktora		
Tezin Adı	Anadolu İmamhatip Liseleri Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Öğrenciler Tarafından Epistemik Otorite Olarak Görülmesi Üzerine Nitel Bir Araştırma			

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

Müslime ÖREKLİ





T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



### YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Müslime Örekli
	Numarası	148102081002
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri / Din Eğitimi
	Programı	Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Muhiddin Okumuşlar
	Tezin Adı	Anadolu İmamhatip Liseleri Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Öğrenciler Tarafından Epistemik Otorite Olarak Görülmesi Üzerine Nitel Bir Araştırma

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan "Anadolu İmamhatip Liseleri Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Öğrenciler Tarafından Epistemik Otorite Olarak Görülmesi Üzerine Nitel Bir Araştırma" başlıklı bu çalışma 13/08/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Sıra No	Danışman ve Üyeler		
	Unvanı	Adı ve Soyadı	İmza
1	Prof. Dr.	Muhiddin Okumuşlar	
2	Prof. Dr.	Mustafa Tavukçuoğlu	
3	Dr. Öğr. Üyesi	Sümeyra Bilecik	

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

## ÖZET

<b>Öğrencinin</b>	Adı Soyadı	Müslime ÖREKLİ		
	Numarası	148102081002		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri / Din Eğitimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	*	
		Doktora		
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR		
Tezin Adı	Anadolu İmamhatip Liseleri Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Öğrenciler Tarafından Epistemik Otorite Olarak Görülmesi Üzerine Nitel Bir Araştırma			

**Bu araştırmada, Anadolu İmam Hatip Liseleri’ndeki meslek dersi öğretmenlerinin öğrencileri açısından epistemik otorite olup olmama durumları ile sebeplerini ortaya koymak amaçlanmıştır.**

**Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına yer verilmiştir. Araştırma için veri elde etmek amacı ile araştırma konusuna en uygun olan “odak grup görüşmesi” tercih edilmiştir. Veri kaynağı olarak meslek dersleri öğretmenlerinin dersine giren öğrenciler ile görüşme yapılması kararlaştırılmıştır. Öğrenci seçimi amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme göre yapılmış olup, öğrenciler 11 ve 12. sınıflardan seçilmiştir. Çalışma alanı Konya ili merkez ilçelerinde bulunan Anadolu İmam Hatip Liseleri’nde görev yapan meslek dersi öğretmenleridir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir.**

**Araştırma bulguları doğrultusunda; öğrenciler, epistemik otorite olarak gördükleri öğretmenlerinde samimiyet, konuşma tarzı gibi karakteristik özellikler ve alanda uzmanlık, anlatım becerisi gibi meslek bilgisi ile ilgili özellikler aramaktadırlar. Bunların yanı sıra meslek dersi öğretmenlerinin dini meslek bilgileri ile yaşantılarını aynı minvalde sürdürmemeleri öğrencilerin öğretmenlerini epistemik otorite olarak görmelerinin önündeki en büyük engel olduğu araştırma bulguları arasındadır.**

**Meslek dersi öğretmenlerinin öğrencileri için epistemik otorite olmalarını engelleyen hususlardan biri de öğrenci durumları ve dış etmenlerdir. Öğrencilerin okula aile zoru ile gelmeleri,**



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



öğretmenlerde branşlaşma olmaması gibi hususların öğretmenlerin epistemik otorite olmalarına engel olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin meslek dersleri öğretmenlerini büyük oranda epistemik otorite olarak görmedikleri tespit edilmiş, bu eksikliklerini okul dışında görüştükları şahsiyet ya da kurum-kuruluşlar vasıtası ile gidermeye çalıştıkları görülmüştür. Bu yerlere gitme sebepleri incelendiğinde, kendilerine duyulan güven, birey olarak kabul görmek, görüşlerine saygı duyulması gibi hususlara değinmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler: Epistemik Otorite, Güvenilir Bilgi Kaynağı**

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

### ABSTRACT

<b>Author's</b>	Name and Surname	Müslime ÖREKLİ		
	Student Number	148102081002		
	Department	Philosophy And Religious Sciences / Religious Education		
	Study Programme	Master's Degree (M.A.)	*	
		Doctoral Degree (Ph.D.)		
	Supervisor	Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR		
Title of the Thesis/Dissertation	The Quantative Analysis On Anatolian Imam Hatip High School Profession Course Teachers' Epistemic Authority In The View Of Students			

**In this study, it was aimed to reveal the reasons of seen as an epistemic authority in terms of the students of imam hatip high school teachers.**

**Qualitative research methodology was used for this study and organized as a case study. İmamhatip high school teachers being epistemic authority was taken as case. Focus group interview was preferred to obtain data in the study. It was decided to interview imamhatip high school teachers' students as a data source. Sampling method for student selection was used and students selected from 11th and 12th grades. The study area is the teachers working at the Imam Hatip Highschool in the central provinces of Konya. The participant information form was filled in to the interviewed students to get to know themselves better and analyze the study better. The data obtained within the scope of the study were evaluated by content analysis.**

**In the direction of the study findings; students are looking for characteristics such as sincerity, style of speech etc. in the teachers they see as epistemic authority. They are also looking for features related to professional knowledge such as field expertise, self confidence, narrative skills. On the other hand, can not live the religious knowledge of imamhatip high school teachers are the biggest obstacles to seeing the teachers of their students as epistemic authorities.**

**One of the things that obstacles imam hatip high school teachers from becoming epistemic authorities for their students is student situations and external factors. It has been found that students'**



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



reluctance to attend school, school management, inadequate educational environment and lack of branching prevent teachers from becoming epistemic authorities.

In interviews with students, it has been found that students do not see high school teachers as epistemic authority at large. It was determined that they were trying to resolve these deficiencies from persons or institutions outside the school. When this situation is examined, they have touched upon issues such as the confidence they have, the recognition as an individual, and their respect for their views.

**Keywords: Epistemic Authority, Reliable Source of Information**





## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	III
GİRİŞ .....	1
ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ .....	1
ARAŞTIRMANIN AMACI .....	1
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	2
ARAŞTIRMANIN SINIRLARI.....	3
TANIMLAR .....	3
BİRİNCİ BÖLÜM  KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	4
1. 1. EPİSTEMİK OTORİTE İLE İLGİLİ KAVRAMLAR .....	4
1.1.1. <i>Bilgi ve Bilgi Türleri</i> .....	4
1.1.2. <i>Bilgi Kaynakları</i> .....	8
1.1.3. <i>Otorite</i> .....	12
1.2. EPİSTEMİK OTORİTE İLE İLGİLİ KURAMSAL (TEORİK) YAKLAŞIMLAR.....	20
1.3. İSLAM DÜŞÜNCESİNDE ÖĞRETMEN VE EPİSTEMİK OTORİTE.....	28
1.4. ALANDA YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR .....	38
İKİNCİ BÖLÜM METODOLOJİ .....	57
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	57
2.2. VERİ KAYNAKLARI.....	58
2.2.1 <i>Çalışma Grubu</i> .....	58
2.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....	62
2.4 VERİ TOPLAMA SÜRECİ .....	64
2.5 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI.....	66
2.6 GEÇERLİK VE GÜVENİLİRLİK .....	69
2.6.1 <i>İnandırıcılık/İç Geçerlik</i> .....	70
2.6.2 <i>Aktarılabirlik / Dış Geçerlik</i> .....	71

2.6.3 Tutarlık / İç Güvenirlik.....	72
2.6.4 Teyit Edilebilirlik / Dış Güvenirlik.....	72
2.7 ARAŞTIRMACININ ROLÜ.....	73
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMANIN BULGULARI.....</b>	<b>75</b>
<b>3.1. ÖĞRENCİLERİN ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ MESLEK DERSLERİ</b>	
<b>ÖĞRETMENLERİNİ EPİSTEMİK OTORİTE OLARAK KABUL ETME YA DA ETMEME</b>	
<b>DURUMU VE SEBEPLERİ .....</b>	<b>75</b>
3.1.1. Öğretmen Kaynaklı Sebepler.....	76
3.1.1.1. Olumsuz Öğretmen Davranışları .....	79
3.1.1.1.1. Öğretmenin Karakteri İle İlgili Sebepler .....	79
3.1.1.1.2. Öğretmenin Meslek Bilgisi İle İlgili Sebepler.....	82
3.1.1.2. Olumlu Öğretmen Davranışları .....	85
3.1.1.2.1. Öğretmenin Karakteri İle İlgili Sebepler .....	86
3.1.1.2.2. Öğretmenin Meslek Bilgisi İle İlgili Sebepler.....	90
3.1.2. Öğrenci Kaynaklı Sebepler .....	92
3.1.3. Dış etmenler .....	94
<b>3.2 ÖĞRENCİLER TARAFINDAN EPİSTEMİK OTORİTE OLARAK ALGILANAN</b>	
<b>ÖĞRETMENLERİN ÖZELLİKLERİ .....</b>	<b>97</b>
<b>3.3 ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETMENLER DIŞINDAKİ ETMENLERDEN EPİSTEMİK</b>	
<b>OTORİTE KABUL ETTİKLERİ ŞAHIS YA DA KURUMLARIN ÖZELLİKLERİ VE</b>	
<b>ÖĞRETMENLER DIŞINDA EPİSTEMİK OTORİTE ARAYIŞINA GİRME NEDENLERİ</b>	<b>98</b>
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>103</b>
4.1. SONUÇLAR .....	103
4.2 ÖNERİLER .....	105
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>107</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>112</b>
<b>ÖZ GEÇMİŞ .....</b>	<b>116</b>

## ÖNSÖZ

Eğitim hayatının bütünü düşünöldüğünde, öğretmenlerin etkisi göz ardı edilemeyecek unsurlardandır. Daima etkilenmeye açık olan öğrencilerin ailelerinden sonra en çok bir arada oldukları , örnek aldıkları şahsiyetler öğretmenleridir. Böylesi önemli ve etkili bir konumda olan öğretmenlerden öğrencileri için epistemik otorite yani güvenilir bilgi kaynağı olmaları beklenmektedir. İmam hatip liselerindeki meslek dersi öğretmenlerinin öğrencileri açısından epistemik otorite olma durumlarının incelenmesi çalışmamızın temelini oluşturmaktadır.

Yüksek lisans tez çalışma sürecimde bana inanan, yüreklendiren ve desteklerini esirgemeyen değerli danışman hocam Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR'a, araştırmam boyunca bilgisini benden esirgemeyen ve yardımları ile tez çalışmama destek veren hocam Dr. İrfan ERDOĞAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmamın veri toplama sürecine dahil olan Konya İli'nde bulunan imam hatip lisesi öğrencilerine değerli vakitlerini bana ayırdıkları ve çalışmaya gönüllü olarak katıldıkları için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu günlere gelmemde emekleri göz ardı edilemez olan, fedakarlıkları ile bizlerin okuması için çabalayan, her anımızda yanımızda olan kıymetli babam Yakup TUTAR ve değerli annem Ayşe TUTAR'a yürekten sevgi ve şükranlarımı sunuyorum.

Tez çalışma sürecimde sıkıntılı olduğum her an yanımda olup sabır gösteren, varlığı ile hayatımda huzur bulduğum sevgili eşim Mustafa ÖREKLİ'ye tüm kalbimle teşekkür ediyorum.

Gayret bizden, başarı Allah'tandır.

Konya, 2018  
Müslime ÖREKLİ

## GİRİŞ

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

### Araştırmanın Problemi

Konya ili merkez ilçelerindeki Anadolu İmam Hatip Liseleri Meslek Dersleri öğretmenlerinin epistemik otorite yani güvenilir bilgi kaynağı olarak öğrencileri tarafından kabul edilme durumları ve sebepleri araştırmamızın konusunu oluşturmaktadır. Araştırmanın cevap aradığı temel problem ise; “Konya ili merkez ilçelerinde Anadolu İmam Hatip Liseleri’nde görev yapan Meslek Dersleri öğretmenlerinin öğrencileri tarafından epistemik otorite olarak kabul edilme ya da edilmeme durumları nedir ve sebepleri nelerdir” sorusudur.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Anadolu İmam Hatip Liseleri Meslek Dersleri öğretmenlerinin epistemik otorite olarak kabul edilme durumlarını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için ise aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğrencilerin Anadolu İmam Hatip Liseleri Meslek Dersleri öğretmenlerini epistemik otorite olarak kabul etme durumu nedir? Bunun sebepleri nelerdir?
2. Araştırmaya katılan öğrencilere göre epistemik otorite olarak algılanan kişilerin özellikleri nasıl olmalıdır?
3. Araştırmaya katılan öğrencilere göre öğretmenlere alternatif olarak kabul edilen epistemik otoriteler (ders kitabı, tv konuşmacıları, sosyal medya hesapları, ideolojik liderler, cemaat liderleri vs.) var mıdır? Var ise bu kişilerin ya da kurumların epistemik otorite olarak görülmelerindeki sebep ve özellikler nelerdir?

Bu sorulara cevap bulmaya çalışmak, bu soruların kaynaklandığı problemlerle ilgili daha net bir görüntü ortaya koyabilmek adına çalışmamızın amaçlarını oluşturmaktadır.

### **Araştırmanın Önemi**

Günümüzde eğitimi geliştirmek adına yapılan çalışmalar bir hayli fazladır. Daha iyi eğitim verebilmek adına farklı öğretim teknikleri geliştirilmekte ve uygulanmakta, bunun yanı sıra eğitim öğretim ortamı daha iyi hale getirilmek için düzenlemeler yapılmaktadır. Eğitim sürecinde akıllı tahtalardan, tabletlere kadar teknolojik gelişmelerden faydalanılmakta ve teşvik edilmektedir. Son yıllarda özellikle öğretmen merkezli bir eğitimden öğrenci merkezli bir eğitime geçilmesi, öğretimin öğrenci odaklı olması öğretmen üzerindeki sorumluluğu azalttığı düşünülmekte ve bu konuda en çok öğrenciye sorumluluk yüklenmektedir. Bunun yanı sıra son yıllarda öğrenci-okul-veli üçlüsü incelendiğinde eğitimde velilerin çocuklarına çok fazla güvendikleri, öğretmeni ise daha çok sorguladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin ise öğrencinin üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmediği ve çalışmadığı görüşünde oldukları izlenmektedir. Bu durumda öğretmen-veli ikilisinin ikilemde olduğu açıktır.

Akademik alanda ise öğrenci merkezli çalışmaların yapılmasına karşın, öğrencinin öğretmene bakış açısının çok fazla inceleme konusu yapılmadığı, öğrencinin öğretmenini güvenilir bilgi kaynağı olarak görüp görmediği gibi hususlarda çalışmaların çok az olduğu görülmektedir.

Bu çalışma, öğrencinin öğretmenine güvenilir bilgi kaynağı olarak bakışını ortaya koymayı ve bu konuda işin bizzat etkilenen tarafı olan öğrencilerin neler düşündüğünü ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

İnsan hayatının göz ardı edilemeyen dini hayat boyutu ve büyük oranı Müslüman bir toplum olan Türkiye’de özellikle muhafazakar ailelerin çocuklarını ‘dinini daha iyi öğrensin’ amacı ile imam hatip lisesine göndermek istemesi

düşünüldüğünde, imam hatip liselerindeki meslek dersi öğretmenlerinin öğrencileri açısından epistemik otorite yani güvenilir bilgi kaynağı olup olmadıkları dolayısı ile öğretmenlerin öğrencilerin dini hayatlarını ne oranda etkiledikleri çok önemli hale gelmektedir.

### **Araştırmanın Sınırları**

Araştırmamız Konya ili merkez ilçelerinde bulunan Anadolu İmam Hatip Liseleri ile sınırlıdır. Çalışma alanı olarak Konya ili merkez ilçelerindeki Anadolu İmam Hatip Liseleri Meslek Dersleri Öğretmenleri seçilmiştir.

### **Tanımlar**

Bu bölümde araştırmaya temel olan kavramların tanımları verilecektir.

**Bilgi:** Düşünen bilinç ile düşünülen arasında kurulan ilgi, bilme fiilinin sonucunda doğrulanmış bir önermenin ifadesi. Süje ile obje ilişkisi kurarak var olandan haberdar olma. Bu manada bilgi, insan ile evren arasındaki ilişkilerin açıklanması gayretidir. (Bolay, 1997, s. 50-51)

**Otorite:** Bir bireyin, bir görüş sisteminin ya da bir organizasyonun belirli niteliklerden ya da gördüğü hizmetlerden doğan ve herkesçe kabul edilen nüfuzunu belirten bir etik kavramıdır. Otorite nüfuz alanına göre siyasi, manevi, bilimsel vs. olabilir. (Rosenthal & Yudin, 1997, s. 370)

**Epistemik otorite:** Bireylerin bilgilerinin oluşumu üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olan bir bilgi kaynağıdır. (Kruglanski A. W., 1980)

## BİRİNCİ BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 1. 1. Epistemik Otorite İle İlgili Kavramlar

#### 1.1.1. Bilgi ve Bilgi Türleri

İnsanoğlu, dünya üzerinde varlığını sürdürmeye başladığı ilk günden bu yana hayatının her evresinde bilmediklerini öğrenmiş bildiklerini ise çevresine aktarmış bu şekilde yaşamını sürdürmüştür. Bilginin farkına varma ve bilgi edinme, Piaget, Miller, Gagne ve Neisser gibi kuramcılara göre bireyin çevre ile uyumu ve bu sayede yaşamını sürdürmesi için çok önemlidir. (Aydın A. , 2008) Bu bilgi alışverişi insanın hayatının her evresinde vardır ve yaşanılan döneme çağa göre farklı şekillerde gerçekleşmiştir.

İnsan yaratılışı gereği öğrenen, bilen ve bildikleri ile hareket eden bir varlıktır. Yaşamında karşılaştığı olaylar, kendi tepkileri ve bunların sonuçları neticesinde bir düşünce/bilgi geliştirir. Ve bu gelişim/öğrenme hayat boyu sürer. İnsan geçmişten bugüne eylemleri ile var olan bir varlıktır. Bu eylemler bugün var olan, başlayan bir şey değildir. Tarihi kesin olarak söylenemese de geçmişte başlamıştır, bugün devam etmektedir ve geleceğe dayanmaktadır. Bilgi de insan eylemi ile bağlantılı olduğundan tıpkı insan eylemi gibi geçmişte vardır, bugün devam eder ve bir ayağı ile geleceğe bağlıdır. Bugün gerçekleşen, sahip olunan bilgi dünden kopuk değildir ve geleceği etkiler. Bu hep böyle devam eder. Bilgi de insan hayatının bir eylemidir ve diğer bütün eylemlerine hayat verir. İnsanın sahip olduğu bilginin niteliği insanın kendisini, dünyadaki rolünü nasıl tanımladığına, insanın doğa, doğa olayları, genel olarak var olan dünya hakkındaki görüşüne bağlıdır. (Mengüşoğlu, İnsan Felsefesi, 1988, s. 65)

Bilgi farklı felsefe akımlarınca ele alınmış ve devamlı incelenmiştir. Bilgiyi insan doğasının dışına çıkaranlar olduğu gibi insanın yaşamından ayrılmaz bir parça olarak görenler de olmuştur. Bilgi insanın varlık temelinde, varlık yapısında yeri olan bir alandır; bunun için de antropoloji bilgiyi insanın en önemli varlık koşulları arasında görür (Mengüşoğlu, İnsan Felsefesi, 1988, s. 64).

Etimolojik açıdan baktığımızda bilgi, bilme edimi ve bilinen anlamlarında kullanılır. Dilimizde bilmek kökünden türetilmiştir. Bilgi, felsefe alanında insanla çevresi arasındaki ilişki bağlamında üzerine çok düşünülen konulardan biridir. Felsefe tarihinde kimileri bu ilişkinin kurulabileceğini, kimileri asla kurulamayacağını, kimileri kısmen kurulabileceğini, kimileri de sadece tanrısal düzeyde kurulabileceğini ileri sürmüşlerdir (Hançerlioğlu, 2005, s. 165). Marksizm öncesi materyalist epistemolojide ise bilgi, bireysel bilme çabasının, bireysel tecrübenin bir ürünü olarak anlaşılmaktadır (Rosenthal & Yudin, 1997, s. 59).

Bilgi üzerine bilginin kaynağı özü, sınırı gibi konularda araştırmalar yapılmıştır. Yapılan bu araştırmalar farklı görüşler ortaya çıkarmıştır. Deneyselcilik, sezgicilik, eleştiricilik vb. bilginin insan için olanaklı olup olmadığı konularında tezler ileri sürmüşlerdir. Yunan düşüncesinde ise bilginiler ve şüpheciler bilginin olanaksız olduğu düşüncesinde idiler. Bilginin insan için olanaklı olduğunu ileri sürenler ise bilginin elde edileceği yollar konusunda farklı görüşler ileri sürdüler. Uşular, bilginin insan ussunda doğuşundan bu yana var olduğunu ileri sürerken, duyumcular ancak duyularla elde edilebileceğini ileri sürdüler (Hançerlioğlu, 2005, s. 166).

Bilgi nedir?, Ne bildiğimizi nasıl biliriz?, Doğru nedir? Gerçek Nedir? gibi bilginin doğasına ilişkin sorular sadece felsefecilerin değil eğitimcileri de yakından ilgilendirir. Çünkü bilginin doğasına ilişkin kabuller, eğitimin tanımı dahil, tüm eğitim anlayışı üzerinde köklü değişiklikler doğurur (Özden, 2011, s. 55). Bilgiye yüklenen anlam ve bakış açısı eğitim sürecini belirleyen önemli unsurlardır.

Bilginin hangi alanda olursa olsun birbirinden ayrılmayan iki ögesi vardır: Bunlardan birisi, bilen (insan), öteki ise bilinen, bilinebilen, araştırılan (varolan şey) şeydir. Her bilgi bu iki ögeye, bunlar arasında kurulan bağa dayanır. Bilene (insana) bilgi teorisi terminolojisinde özne/süje; bilinen, bilinmesi gereken şeye de nesne/obje adı verilir (Mengüşoğlu, 2014, s. 56). Bu nedenle bilgi genelde nesne ile özne arasındaki ilişki olarak tanımlanmaktadır (Seyyar, 2004). Süje ile obje arasında kurulan bağ bilgiyi güçlü kılar. Süje insan, obje ise bilinendir. Bilgi ile insan arasındaki bağı Nietzsche de Goethe'den aldığı şu cümlede ifade eder: “Yapıp etmelerimi



zenginleştirip canlandırmadan sadece bana bir şeyler öğretmek isteyen her bilgidен nefret ediyorum.” (aktaran Mengüšođlu, 1988, s. 61) Nietzsche'nin Goethe'den aldığını söylediği bu düşünce aslında bize bilginin değerini ve etkisini gösteriyor. Sadece öğretilmek için verilen bilgi ile hayatın içinden kişinin yaşamını etkileyecek türde verilen bilginin değeri farklıdır. Bu da bizi bilginin değerine götürmektedir.

Bilgi üzerine yapılan araştırmalar; bilginin kaynağı, özü, sınırları gibi özelliklerinin yanı sıra, bilginin türleri üzerine de odaklanmıştır. Spencer'ın üç türlü bilgi bulunduğu yolundaki savı, bir bilgi sınıflamasına yol açmıştır. Bu üç türden biri halksal bilgidir. Halksal bilgi dağınık ve günlük bilgilerdir. İkincisi bilimsel bilgi, bu da dağınık bilgilerin kendilerine özgü bilim dallarında birleştirilip yasalara bağlanışından elde edilmiş bilgilerdir. Üçüncüsü ise felsefi bilgidir. Felsefi bilgi ise bilimsel bilgileri evrensel bir yasada birleştirmiş olan bilgidir (Hançerlioğlu, 2005, s. 166).

Bilginin türleri hakkında Takiyettin Mengüšođlu ise bilginin bir bütün olduğunu fakat belirli alanlara ayrıldığını söylemektedir. Bu alanlar naiv/doğal bilgi, bilimsel bilgi, felsefi bilgi, sanatın sağladığı bilgi ve din bilgisi. Bilginin ayrıldığı bu alanların birbirinden koparılmaması gerektiğini de belirtmektedir (Mengüšođlu, 1988, s. 74-75). Naiv bilgidен doğal/hayat bilgisi kastedilmektedir. Yaşam boyu ölene kadar öğrendiğimiz bilgiler bu türdendir. Diđer bilgilerin kaynağı, temeli mukabilindedir. Bilimsel bilgi, araştırarak bir yöntem takip ederek ilerleyen bilgilerdir. Bu yönü ile naiv bilgidен ayrılır. Felsefi bilgi bir hayat etkinliğidir. Diđerlerinden ayrılan yönü ise devamlı şüpheci, sorgulayıcı yaklaşımdır. Sanatın sağladığı bilgi, insanın en önemli hayat etkinliklerinden biridir. Bilgi insanın hayat ile bir bađ kurmasında en önemli etken olduğuna göre sanat bilgisi de göz ardı edilmemelidir. Sanat bilgisine bilim ya da felsefi bilgide olduğu gibi herhangi bir yöntemle dayanarak elde edilemez. Sanata ancak yaratıcı eylemler yoluyla ulaşılabilir. Son olarak dinsel bilgi, hayat ve düzen hakkındaki sorulara yanıt veren genel bir bilgidir. Ancak her dinin kendince belli, değişmeyen dogmaları vardır.

Kur'anî anlamda bilginin türlerine baktığımızda ise 3 tür bilgiye ulaşıyoruz. Duyusal Bilgi, Akli Bilgi ve Kalbi Bilgi. Duyusal Bilgi, beş duyu organı ile edinilen bilgilerdir. İnsan beş duyu organı ile sahih bilgiye ulaşabilir. Ancak bu her zaman mümkün olmaz. Çünkü sadece duyular kişiyi yanıltabilir. Suyun içerisinde duran kaşığın sağlam bir göz tarafından kırık gibi görünmesi ama kırık olmaması gibi. Dolayısı ile duyusal bilgi, bilgi edinmede bir araçtır ancak diğer bilgiyi elde etme vasıtaları ile beraber kullanılmalıdır. Akli Bilgi, akıl vasıtası ile elde edilen bilgilerdir. Akıl doğru ile yanlış ayırt etmeye yardımcıdır. Birey duyuşsal olarak elde ettiği bilgileri aklı ile değerlendirir. Bir diğer bilgi türü ise kalbi bilgidir. Kalp hem bilgi elde etme yollarından hem de bilgi kaynaklarından biridir. Kuran'da kalpten düşünen, tedebbür eden, anlayan bir yeti olarak bahsedilmektedir. Dolayısı ile bu bilgi türü duyusal ve akli bilgi sürecinin nihai noktasıdır (Uyanık, 1999, s. 112-115).

20. yüzyılın ortalarında başlayarak devam eden paradigmatik değişimler eğitim sistemini de etkilemekte ve değişime zorlamaktadır. Bu değişim eğitimcilerin eğitimin doğası, amacı, okulların işleyişi gibi konularda eğitime çağın getirdiklerine uygun yorumlamayı ve değişimi yapmalarını gerekli kılmaktadır. Bahsedilen değişimler meydana gelirken toplumun inanç, değer ve teknikleri göz ardı edilmemelidir. Toplumun paylaştığı bu inanç, değer ve tekniklerin bütününe paradigma adı verilmektedir. Bilimsel bilgi de onu üreten kişilerin inanç ve tercihlerinden etkilenir ve onlardan soyutlanamaz (Özden, 2010, s. 14). Eğitim hayatındaki bu paradigmatik değişimler, bilginin de etkilediği ve etkilendiği alanları sorgulamaya sebep olmuştur.

Eğitimde bilgi konusunda pek çok araştırma yapılmış, görüş belirtilmiş ve her toplum kendi paradigmasını oluşturmuştur. Bilgiye atfedilen değer ve bakış açısı da buna göre farklılaşmaktadır. Son yüzyılda bilginin geçici ve bireye göre anlam kazandığı, konuları ezberlemek yerine derinlemesine kavramanın önemi, öğrenciye öğrenmeyi öğretmek gerektiği, öğrenmenin etkileşim olduğu, zeka gelişiminin çok yönlü olması gibi bakış açıları eğitimde değişime gitmenin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Özden, 2010, s. 15). Bu bakış açısı bilimin durağanlıktan çıkıp süreç halinde ilerleyebilmesini sağlamaktadır. Çünkü önemli olan bilgiyi depolamak değil, kullanmaktır. Ancak değerlerle, dünyayla, hayatla ilgisi olan bir bilgi, taşıyıcısının

yapıp ettiklerini, işlediklerini canlandırır, yönetir, hayata bir düzen verir (Mengüşoğlu, 1988, s. 66). Dolayısı ile bilginin insanın hayatını etkileyen tarafı eğitimciler için çok daha önemli hale gelmektedir. Bu sayede eğitimin daha kaliteli hale gelmesi sağlanabilir.

İnsanlar, çevre ile etkileşimleri sonucu bilgi, beceri, tutum ve değer kazanırlar. Öğrenmenin temelini bu yaklaşımlar oluşturur. Kişi, çevresinden sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucu olarak düşünsel, duyuşsal veya davranışsal tepkide bulunur. Öğrenme sonucu, birey içinde bulunduğu evrene yeni bir anlam yükler ve evrendeki konumunu belirler (Özden, 2010, s. 68). Bilgi sayesinde evrende kendine yer edinen birey başkalarını etkileyerek bu döngüyü devam ettirir. Etkilenen ve etkileyen konumundaki bireyin bu özelliği eğitim hayatında da önemli bir yer tutar.

### **1.1.2. Bilgi Kaynakları**

Bilgi edinmek, öğrenmek insanlığın en temel özelliklerinden biridir. Nitekim insanın öğrenmesi Kur'an-ı Kerim'de de pek çok kez belirtilmiştir. "Rahman Kur'an-ı öğretti; insanı yarattı. Ona beyanı (düşünüp ifade etmeyi) öğretti." (Rahman, (55), 1-4). "Yaratan Rabbi'nin adıyla oku! O, insanı "alak" dan yarattı. Oku! Senin Rabbin en cömert olandır. O, kalemle yazmayı öğretendir, insana bilmediğini öğretendir." (Alak, (96), 1-5). Bu ayetlerle Kuran bizlere insanın ilk öğreticisinin, yol göstereninin, rehberinin Allah olduğunu göstermektedir. İnsanlık yaratıldığı ilk günden bu yana başıboş bırakılmamıştır. Son peygamber Hz. Muhammed (sav) peygamberliğinin ilk yıllarında ve daima insanlara zorbalık etmemiş, onların öğrenmeleri için sevgiyle anlatmış ve İslam'ı bu şekilde tüm dünyaya yaymıştır. Bütün peygamberler Allah'tan aldıkları bilgileri insanlara aktarmış ve rehberlik vazifesini üstlenerek insanları eğitmişlerdir. Peygamberlerden sonra ise bu görev alimlere düşmüştür. Alimlerden sonra ise öğretmenlere. Nitekim insanların öğrenmesi, bilgi sahibi olması için sadece öğretmenlerin, anlatanın var olması yeterli değildir. Bireyin de öğrenmeyi istemesi, bu konuda çabalaması gerekmektedir. Nitekim Kur'an-ı Kerim'de "..Eğer bilmiyorsanız ilim sahiplerine sorun." (Enbiya, (21), 7) denilmektedir.

Doğru ve güvenilir bilgi edinmenin ilk adımı istemek, çabalamaktır. İkinci adımda ise doğru ve güvenilir bilginin hangi kaynaktan elde edileceği önem arz etmektedir. İlk dönem eğitim hayatına bakıldığında eğitimin alanda kendini yetkin gören, icazet alan kişiler tarafından ders halakaları oluşturularak verildiği, öğrencilerin alandan en yetkin alim kim ise onu tercih ettiği şekilde gerçekleştiği görülür. Ders verilecek belirli bir yer yoktur. Mescitler, evler, camiler eğitim için ihtiyaç halinde kullanılmıştır. Müfredat ise ders veren hocanın belirlediği şekilde ilerlemiştir. Günümüzde ise eğiticiliğin sadece bir diploma ile sınırlandırılması, öğrencinin alanda yetkin olan öğretmenini seememesi (buna pek çok dersi bir arada almaları sebep olarak gösterilebilir.), internetin yaygınlaşması ile beraber bilginin doğru olsun ya da olmasın çok kolay ulaşılır hale gelmesi bilginin doğru, güvenilir bir kaynaktan elde edilebilirliğini şüpheye düşürmektedir. Bu sebeple en önemli mesele güvenilir bilginin nereden, hangi kaynaktan, nasıl elde edileceğidir?

Bilgi edinmek, bilginin değer, kaynağı insanlık tarihi boyunca gündemde olan, üzerine düşünülen bir konu olmuştur. Felsefede bilgi kuramı olarak da bilinen epistemoloji, bilginin; kaynağı, yapısı, metotları, imkanı, sınırları ve değer ile ilgili soruların eleştirici bir gözle araştırılması üzerinde durur. Bu nedenle epistemolojinin temel soruları büyük bir önem taşımaktadır. Bu sorular temelde bilginin değer ve bilginin kaynağı ile ilgili sorulardır (Eroğlu, 2004). Bu araştırmaya yön verecek konulardan biri de “doğru ve güvenilir bilginin kaynağı nedir?” sorusudur.

Eğitim felsefecileri ise bilginin kaynağı gündeme geldiğinde iki ayrı temelci görüşle karşılaştığımızı söyler, biri kaynağında Descartes’in bulunduğu iddiaları veya başkaca doğruları temel inançlardan türeten akılcı temelciliktir. Diğer, ise bilgimizi dış dünya ile ilgili tecrübelerimizden türeten deneyimci temelciliktir (Higgins, C., Kramarsky, D.J., Mackler, S., 2005, s. 226) (aktaran Cevizci, 2014, s. 268-269). Bunların karşısında ise pragmatist bilgi ve doğruluk anlayışı yer almaktadır. Bilgide akıl ile deneyimin göreli katkılarının önemine vurgu yapmaktadırlar (Noddings, N., 1998, s.32) (aktaran Cevizci, 2014, s. 269).

İslam felsefesine baktığımızda ise bilginin üç temel kaynağı vardır: Duyular, akıl ve sadık haberler (Düzgün, 2008). Duyular yolu ile bilgi edinimi beş duyu organı vasıtası ile gerçekleşir. Fakat bu bilgiler yanıltıcı olabilir. Diğer bilgi kaynakları ile desteklenmelidir. Akıl, insanları diğer varlıklardan ayıran en önemli özelliktir. Öte yandan İslam, akıl sahibi olmaktan ziyade akli kullanabilmeyi, işlevselliğini zaruri görmektedir. Akıl ile duyular ise bilgi elde etmede birbirinden kesin çizgilerle ayrılmazlar (Ökten, 2015). Haber, duyularla algılanıp nakledilen söz veya yazının içerdiği bilgi olarak tanımlanmaktadır. Haber-i sadık ise doğru haber demektir. Doğru haber kelam literatüründe iki kısımda ele alınmıştır: 1. Haber-i Mütevatir ve Haber-i Resul. Haber-i mütevatir, Yalan söylemek üzere ittifak etmelerini aklın imkansız gördüğü bir topluluğun verdiği haberdur. Haber-i Resul ise, nübüvveti mucize ile kanıtlanmış peygamberin verdiği haberdur (Yavuz, 1996, s. 346-348).

İslam düşüncesinde bilgi, kaynakları bakımından “akli ve nakli bilgi” olmak üzere tasnif edilmiştir (Uyanık, 1999, s. 106). Akli bilgi, akıl yolu ile elde edilen bilgiler iken nakli bilgi, vahiy yoluyla elde edilen bilgilerdir.

Şatıbî, Muvafakat adlı eserinde ilmi üç sınıfa ayırmıştır. İlki ilmin esas ve özünü teşkil eden kısım sulbu'l-ilim; kat'î olan ya da kat'î esasa dayanan hususlardır. Bunlar temel ilim olup, esasları yerleşik ve unsurları sabit bulunduğundan herhangi bir kuşku ve problem barındırmazlar. İkincisi ilmin esasından olmamakla birlikte ikinci derecede önem arz eden kısım mülahu'l-ilim; bunlar ilmin esas ve özünü taşımayıp kat'î bir esasa dayalı değildirler. Kat'î bir esasa dayalı olsa da ilmin esasını oluşturanların bütün özelliklerini taşımamaktadırlar. Zannî esasa dayalı olabilirler. Üçüncüsü ise bu iki kısım haricinde kalan ilimdir. Ne kat'î ne de zannî esasa dayalı değildirler (Şatıbî, 2015, s. 67-76). Bu mukabilden Şatıbî ilmin elde edilebilirliği için ilk kaynağın vahiy, ikincisinin ise vahye dayalı vahyin sınırlandırmaları çerçevesinde akıl olduğunu belirtmiştir.

Hasan Bacanlı Bilgi Kaynakları adlı eserinde, bilginin kaynaklarını Vahiy, Gelenek, Kişisel yaşantı, Bilim ve Otorite olarak açıklamaktadır (Bacanlı, 1995, s. 15).

Bu bilgi kaynaklarından vahiy, Allah tarafından peygamberler aracılığı ile insanlığa gönderilen bilgilerdir. Gelenek, bireyin toplum içerisinde yaşarken doğduğu andan itibaren öğrenmeye başladığı ve hayat boyu öğrendiği bilgilerdir. Bu bilgileri kişi ayırt etmede, tanımlamada zorlanır. Çünkü erken yaşlardan itibaren etkilenme şeklinde öğrenir. Kişisel Yaşantı yani deneyim ise bireyin kendi yaşantısı yolu ile öğrenmiş olduğu bilgiler ve kendi bakış açısı ile yapmış olduğu değerlendirmelerdir. Bilgi kaynağının bir diğeri olan bilim, sistematik hale gelmiş, üzerinde çalışmalar yapılmış, doğruluğu kanıtlanmaya çalışılmış bilgilerdir. Bu görüşte yer alan son bilgi kaynağı olan Otorite ise söylediklerine inanılan kişi ya da kurumları ifade eder. Birey için bir diğeri insan ya da kurumlar birer otorite olabilir. Kişinin bir diğeri insanı otorite yani bilgi kaynağı olarak görebileceği yargısı sosyal psikoloji alanında yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Örneğin meteorolojinin hava durumu ile ilgili verdiği bilgiler bizim için birer otoritedir. Siyasi alanda sevilen bir lider, mensubu olunan cemaatin lideri, okul ortamında bir öğretmen vs. kişi için bilgi kaynağı-otorite olabilir. Onların dediklerini yapar, yaşantılarını örnek alırız.

Bilginin kaynaklarına ve elde etme yollarına ilim tahsili açısından baktığımızda ise ilim tahsilinin tarih boyunca çeşitli şekillerde yapılageldiğini görmekteyiz. İlim tahsili her dönem kendi kaynakları, imkânları doğrultusunda şekillenmiştir. Ancak ilim tahsilini / bilgiyi elde etme yollarını temelde ikiye ayırmak mümkündür. Bizzat hocanın kendisinden almak ve kitaplardan okuyarak, kişinin kendi kendine öğrenmesi.

Şatıbi el-Muvafakat adlı eserinde ilim tahsilinin iki yolla olduğunu söylemiştir. Birincisi Müşafehe yani üstadın bizzat şifahi olarak ilim almak. Bu yolun ilim tahsilinde en faydalı ve sağlıklı yol olduğunu belirtmektedir. Bunun sebeplerinden ilkinin hoca ile öğrenci arasında Allah'ın koymuş olduğu bir hususiyetin bulunması olduğunu belirtmiştir. Nice meseleleri öğrencinin kitaptan defalarca okumasına rağmen anlayamadığı halde öğretmenin açıklaması üzerine oracıkta anlaması ve ilim sahibi olması buna en güzel örnektir. Bu anlayışın ya hal karineleri veya öğretmenin öğrencinin hatırına gelmeyen fakat asıl problemi teşkil eden noktayı açıklaması gibi hususlardan oluşan hissi bir durum neticesinde olduğunu açıklamıştır. Bu yolun faydalı ve sağlıklı olmasındaki ikinci sebebin ise manevi fetih de diyebileceğimiz

başka bir şeyin olduğunu dile getirmektedir. Bu durumu öğrencinin hocasına olan güvenini, onun söylediklerinin doğru olduğuna inancı olarak açıklayabiliriz. Bu hal üzere öğrencinin hocasının huzuruna varması neticesinde verilecek olan bilgiye açık hale gelmesi, gönlünü hocasına açması ile öğrenci meseleyi kolayca anlamaktadır (Şâtıbî, 2015, s. 86). İşte Şâtıbî'nin burada bahsettiği manevi fetih ile öğrencinin gönlünü hocasına açıp dersini daha iyi anlar hale gelmesi üzerinde çalıştığımız 'epistemik otorite' kavramına atfedilebilir.

Şatıbi ilim tahsilinde ikinci yolun Mütâlaa yani tasnif ve tedvin edilen kitapları mütâlaa etmek olduğunu ancak bunun faydalı olabilmesi için iki yolu olduğunu belirtmektedir (Şâtıbî, 2015, s. 87). İlki, öğreneceği ilmin maksatlarını ve istihlalarını daha önceden öğrenmiş olmak ve o kitabın mütâlaası için gerekli olan alt yapıya sahip olmak. Bu gerekli alt yapı ise başta belirttiğimiz müşafehe şartına bağlanmaktadır. İkinci şart ise her ilimde ilk kaynakların seçilmesidir. Her ilimde ilk mütehasıslar kendilerini o ilme sonra gelenlerden daha çok vermişlerdir. Bu şekilde elde edilen ilmin daha güvenilir ve sahih olacağı aşikardır.

Bu başlık altında kısaca bilginin kaynaklarına yönelik farklı bakış açılarını vermeye çalıştık. Çalışmamıza esas teşkil edecek olan İslam eğitiminde bilgi elde etme yolları, öğretmenin yeri gibi konulara ileriki başlıklarda değinilecektir.

### **1.1.3. Otorite**

Bu başlık altında çalışmamızın temelinde yer alan "epistemik otorite" kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için otorite kavramını açıklamaya çalışacağız.

Kelimeler her ne kadar insanlar tarafından oluşturulmuş iseler de insanlar üzerinde çok büyük güçleri vardır. Bu nedenle özellikle birden fazla anlama gelen ya da bir müphemiyet içeren kelimeleri yakından incelemek gerekmektedir. Bunlardan birisi de 'otorite' kelimesidir.

Yaşadığımız çağı dikkatle incelediğimizde aslında bir otorite çağında yaşadığımızı söyler J. Bochenski (Bochenski, 2015, s. 7) Daima akıl ve hürriyeti

savunuruz ancak hayatın çeşitli yerlerinde otoritelere takılırız. Bazen kurtulmak istesek de bu kurtulma çabası yine bir otoriteye boyun eğme ile sonlanabilir.

Bazı kelimeler başka bir şey ile bir ilişkisi olmaksızın tek başına *bir şeyi* ifade ederken, bazı kelimeler ise ilişkisi olduğu başka kelimeler ile farklı farklı anlamlara bürünebilir. Tek başına bir anlam ifade eden kelimeler çoğu zaman mutlak bir anlam içerirler. Örneğin, ‘Einstein’ tek başına bir anlam ifade ederken ‘baba’ kelimesinin içeriği diğer kelimelerle münasebeti doğrultusunda değişebilir. ‘Otorite’ kelimesi de bunun gibidir. Nasıl kullanılırsa kullanılsın nisbi bir kelimedir, esasen bir ilişkiyi ifade eder (Bochenski, 2015, s. 14-15).

Otorite bir kişinin, bir görüşün ya da bir örgütün genellikle boyun eğilen büyük etkisidir. Siyasal, bilimsel, sanatsal, töre bilimsel vb. olabilir. Metafizikte kendini inandırma gücü olarak tanımlanır. Otorite herkesçe kabul edilen bu etkisini, ya belli niteliklere sahip olmaktan ya da belli bir görevde bulunmaktan alır. Örneğin bilimsel niteliklerden doğan otoriteye bilimsel otorite (Epistemik Otorite) denir. Otorite toplumsal bir ilişkidir ve yol gösterici bir nitelik taşır (Hançerlioğlu, 2005, s. 315). Kısaca otorite, büründüğü özellikler bakımından çeşitlere ayrılır.

Otorite iki farklı anlamda karşımıza çıkmaktadır. Bir ilişki/münasebet ve bir şahsi özellik olarak. Örneğin iki öğretmeni ele alalım. Birisi alanında çok yetkin diğeri ise alanı ile ilgili yetkin bilgiye sahip değil. Bu iki öğretmenden alanında yetkin olan derse girdiğinde öğrencileri tarafından hiç dinlenmez, dikkate alınmazken, alanında yetkin olmayan öğretmen sınıfa girdiğinde öğrencileri tarafından dikkate alınıyor ve öğrenciler öğretmenleri ne derse yapmak üzere hazırlar. Burada alanında yetkin olmayan öğretmen öğrencileri üzerinde bir otorite iken, alanında yetkin olan öğretmen öğrencileri üzerinde bir otorite değildir. Bu durumdaki bir otorite şahsi bir özellik olan otoritedir. Bu otorite türü ile psikologlar ilgilenmektedir. Bir ilişki/münasebet anlamındaki otorite ise sosyolojinin alanına girmektedir. Biz de tezimizde ‘ilişki/münasebet’ anlamındaki otoriteyi ele alacağız. Bir ilişki/münasebet anlamındaki otoritede bir *alandaki* otoriteden bahsederiz. Örneğin bir doktor hastası için bir otoritedir. Çünkü alanda söyledikleri ve bildikleri ile genel anlamda hasta



tarafından yetkin olarak kabul edilir ve bir otorite haline gelir. Aynı zamanda da bir hukukçu doktor için bir otoritedir. Çünkü sahip olduğu alanla ilgili doktora göre yetkin bilgiye sahiptir. Burada bahsedilen otorite ilişki/münasebet anlamındaki otoritedir (Bochenski, 2015, s. 18). İnceleyecek olduğumuz otorite türünde kişinin otorite olması; sahip olduğu alanla, meslekle, bir özelliği ile *ilişkilidir*.

Bilgi için süje ile obje arasındaki münasebetin ürünüdür demiştik. Yani süje ile obje arasındaki ilgiden doğar. Otoriteyi bir ilişki/münasebet olarak ele aldığımızda ise taşıyıcı, süje ve alan arasındaki üçlü bir münasebetten oluştuğunu görürüz. Taşıyıcı otoritenin kendisi, süje üzerinde otorite kurulan ve alan otoritenin yetkin olduğu kısımdır. Örneğin ‘bir öğretmen öğrencisi için otoritedir.’ dediğimizde öğretmen taşıyıcı, öğrenci süje, öğretmenin branşı ise alandır. Öğretmen sahip olduğu alan üzerinde öğrencisi için bir otoritedir. Öğretmenin alanında söylediği her şey prensip olarak öğrenci tarafından tanınır, kabul edilirse öğretmen öğrenci için o alanda bir otoritedir. “Prensip olarak her şey” diyoruz zira istisnalar olabilir. Öğretmenin sehven yanlış aktardığı yerler olabilir. Bu tür istisnalar otoriteyi bozmaz (Bochenski, 2015, s. 20). Ancak burada önemli olan öğretmen *ne zaman* öğrencisi için bir otorite haline gelmektedir? Tezimizde inceleyeceğimiz esas kısım burasıdır. Bir öğretmen öğrencisi tarafından *hangi koşullarda, ne zaman* otorite olarak kabul edilmektedir? Burada çalışacağımız otoriteden, psikolojik etkenlerle öğrenci üzerinde kurulan otoriteden ziyade öğretmenin alanında yetkin olması ve bunu öğrenciye aktarabilmesi üzerine kurduğu otoriteden bahsetmekteyiz.

Taşıyıcının alanı ile ilgili süje tarafından kabul edilmesi belirli şartları da beraberinde getirmektedir. Öncelikle bu üç alan arasında ikili münasebetler vardır. Taşıyıcı-süje, taşıyıcı-alan ve süje-alan münasebeti. Taşıyıcı-süje ilişkisinde taşıyıcının bir iddiası vardır ve bu iddianın süje tarafından kabul edilmesi gerekmektedir. Taşıyıcı-alan ilişkisinde taşıyıcının alanı ile ilgili yetkin bilgiye sahip olması gerekmektedir. Süje-alan ilişkisinde ise süjenin alan ile ilgili merakı ya da iddiaları kabul edecek durumda olması gerekmektedir. Bu tarz bir otoritede taşıyıcının alanla ilgili iddialarını bildirmesi ve bu iddiaların süje tarafından kabul edilmesi gerekmektedir. Aslında bu durum iletişimde de geçerlidir. İletişimin sağlıklı bir

şekilde sağlanabilmesi için belirli şartların yerine gelmesi gerekmektedir. İşte bu noktada J. M. Bochenski otoritenin gerçekleşebilmesi için 7 adımın bulunduğunu belirtmektedir:

1. Taşıyıcı süjeye bir şeyler bildirmek ister.
2. Taşıyıcı bu bir şeyleri – bir iddia ile – süjeye bildirir. Bu bildirme bildirmek istediği şeyleri “taşıyacak” durumda olan kelimeler ya da işaretlerdir.
3. Süje bu işaretleri önce sadece maddi hadise olarak idrak eder.
4. Süje işareti anlar, yani bu işaretleri deşifre edebilecek kabiliyettir. Bu şekilde bildiriye anlayabilir.

Bu ilk dört madde iletişimde de mutlak sağlanması gereken maddelerdir. Otoritede ise devamı vardır.

5. Süje işaretleri anlamakla kalmaz, aynı zamanda bildirilerin bir iddia ile bildirildiğini ve

6. Bunun otoritenin taşıyıcısından geldiğini anlar.

Ve nihayet son madde otoritenin gerçekleşebilmesi için çok önemlidir.

7. Süje kendisine bildirileni *tanır ve kabul eder*.

Bu 7 madde münasebet/ilişki anlamında kullanılan otoritenin gerçekleşebilmesi için şarttır.

Otoriteye uymak ve inanmak günlük hayatımızda bize büyük kolaylıklar sağlamaktadır, dahası günlük hayatın karmaşası karşısında da bazen buna mecbur olmaktadır. Hastalandığımızda doktora gitmemiz, ev alımı noktasında emlakçılara güvenmemiz vs. otorite olarak düşünülebilir. İnsanlar otorite olarak gördükleri kişilerin deneyimlerini merak ederler ve kendi bilgilerini destekleme ihtiyacı duyarlar. Bu sebeple de otoritelere uyarlar. Özellikle de teknolojinin gelişmesini, istisnasız her eve internetin girmesini dikkate alırsak insanların ne kadar çok otoriteye bağlı kaldıklarını da görmemiz kaçınılmaz olur.

#### 1.1.4. Epistemik Otorite (Bilgi Otoritesi) Kavramı

Yukarıda otorite kavramına değindik. Burada da epistemik otorite kavramına geçmeden önce epistemoloji ile ilgili kısa bir bilgi vermek yerinde olacaktır. Epistemoloji deyimini ilkin İskoçya'lı düşünür J. F. Ferrier tarafından ortaya atılmıştır. Epistemoloji, bilgi anlamına gelen episteme deyimini ile bilim anlamında kullanılan logos deyiminin birleşimidir ve dilimizdeki tam karşılığı bilgi bilimdir. Çeşitli bilgi alanlarındaki bilimlerin bilimini yapar, genel yasalarını araştırır. (Hançerlioğlu, 2005, s. 62) Epistemoloji, ilimler tarafından ortaya konulan felsefi problemleri ele alan disiplinin adıdır. Bu manada ilimler felsefesini ifade eder (Bolay, 1997, s. 52).

Epistemoloji deyimini ilk ortaya atan ve felsefeyi epistemoloji ve ontoloji bölümlerine ayıran İskoçyalı filozof J.F. Ferrier'e göre epistemoloji bilgi teorisi demektir, felsefe teorisinin önemli bir bölümüdür; insanın realiteyi bilme yeteneğinin, bilmenin kaynakları, formları ve metotlarının, hakikatin ve hakikate varma yollarının doktrinidir (Rosenthal & Yudin, 1997, s. 140).

İnsanın sosyal işlevselliğinin en önemli yönü, başkalarına bilgi bağımlılığı ile ilgilidir (Kelley & Thibaut, 1969). Gelişen teknoloji ve zorlaşan yaşam koşulları nedeni ile birey her alana vakıf olamamakta ve yaşam içerisinde diğer insanların bilgilerine, deneyimlerine ihtiyaç duyabilmektedir. Bu durum bireyde bazı konularda daha uzman bir kişinin görüşüne uyma, kabul etme, güvenme durumu oluşturmaktadır. Epistemoloji bilgi bilimi anlamında çalışmamız içerisinde bize "güvenilir bilgiye sahip olan" anlamında kullandığımız "epistemik otorite" kavramına temel vermektedir. "*Bilgi (episteme)*" ve "*otorite (authority)*" kavramlarının bir araya gelmesi ile oluşturulan "*bilgi otoritesi*" veya "*epistemik otorite*" kavramı, bireylerin bilgilerinin oluşumu üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olan bilgi kaynağını anlatmak için kullanılan bir kavramdır (Kruglanski A. W., 1980). Bu kavram ilk olarak Kruglanski tarafından ortaya atılmıştır ve bir bireyin çeşitli konularda bilgi edinmeye yönelik girişimlerinde temel alabileceği bir kaynağa işaret etmektedir. Kavram aynı zamanda bir bireyin bir kaynağın bilgilerine güvenip bu bilgileri kabul etmeye ne ölçüde hazır olduğunu ele alır (Kruglanski, ve diğerleri, 2005).

Otoritede esas olan üç alan bize aslında epistemik otoritenin etki alanlarını ve taşınması gereken koşulları da vermektedir. Yukarıda taşıyıcı, süje ve alan olarak tanımlanan bu üç unsur arasında ikili münasebetler var demiştik. İşte bu münasebetler bize epistemik otoritenin gerçekleşebilmesi için gerekli olan şartları sunmaktadır. Biraz daha detaylandırarak olursak taşıyıcı-süje, süje-alan ve taşıyıcı-alan arasındaki ikili münasebetler bir öğretmenin alanında epistemik otorite olarak kabul edilmesinde önemli rol oynamaktadır. Taşıyıcı-alan ilişkisinde öğretmenin alanı ile ilgili yetkin bilgiye sahip olması, süje-alan ilişkisinde öğrencinin öğretmenin uzmanı olduğu alana duyduğu ilgi ve merak, taşıyıcı-süje ilişkisinde ise öğretmen ile öğrenci arasındaki yakınlık kastedilmektedir. Öğretmenin alanı ile ilgili yetkin bilgiye sahip olmaması, öğrencinin alana ilgi ve merakının yokluğu ya da öğrencinin öğretmenini sevmemesi gibi nedenler epistemik otoritenin gerçekleşmesinin önündeki en büyük engellerdir.

İnsanların günlük yaşamlarında çeşitli konulara ilişkin bilgilerini nasıl oluşturdukları ve geliştirdikleri, naiv psikolojinin önemli bir çalışma alanıdır (Bilgin, 2003). Epistemik Otorite oluşumu, sosyal ve bilişsel bir süreçtir ve bu süreci anlayabilmek için sosyal ve bilişsel gelişim sürecine bakmak gereklidir. Freud, Erikson, Vygotsky, Piaget gibi sosyal ve bilişsel gelişim psikologları, çocuğun yaşam içerisindeki bilgisinin çeşitli sosyalleşme vasıtalarıyla ya da sürekli etkileşim hâlinde olduğu diğer önemli hususlarla şekillendiğini söylemektedirler (Özer, 2008). Epistemik otorite ile ilgili gelişim, bireyin sosyalleşme sürecindeki kendine has geçmişinden, dolayısıyla bu yaşantıları yolu ile oluşan kişisel farklılıklarından etkilenmektedir. Bazı zihinsel işlevleri olması gerektiği gibi yerine getirebilen bir yetişkin, artık kendi yaşamındaki çeşitli alanlarda kime, neye göre, ne zaman ve ne kadar güvenebileceği konusunda fikirler geliştirerek epistemik otoriteler oluşturmaktadırlar (Kruglanski, ve diğerleri, 2005).

Epistemik Otorite'nin oluşumu, gelişimi ve çeşitlenmesi yaşam boyu bir süreç halinde ilerler. Bireyin doğduğu zamanlarda, çocukluğunda, gençliğinde ve yetişkinliğinde sahip olduğu epistemik otoriteler çeşitlilik gösterir. Epistemik

Otoriteler kişinin bilgisinin oluşmasında, düşüncelerinin gelişmesinde hatta karar vermesinde etkilidirler.

Bireyler, güvenilir bilgi kaynaklarından bilgi almalarının ardından bu bilgileri doğru kabul eder ve başka bilgi arayışlarına son verirler. Bu nedenle, epistemik otoriteler bireyler için kabul ettikleri sosyal kanıtlardır ve bu durum sosyal bilimciler için ilgi konusu olmuştur (Raviv, Bar-tal, Raviv, & Abin, 1993).

Epistemik otorite kavramı bireyin kaynakla ilgili kişisel inanışlarına odaklanır. Bir kaynak örneğin öğretmen, bireylerin bu kaynağı bir otorite olmasını sağlayan özelliklere sahip olduğunu düşündükleri ölçüde bir epistemik otorite olabilir. Bu özellikler, bir rol (örneğin din adamı vb.), yaş, medya haberi vs. şeklinde genel özellikler ya da belli bireylere (örneğin siyasi lider vb.) atıfta bulunan özel özellikler de olabilir. Epistemik otoritenin doğası gereği, herhangi bir özellik bir kaynağı epistemik otoriteye dönüştürebilir ve potansiyel olarak her kaynak da bu işlevi yerine getirebilir (Raviv, Bar-tal, Raviv, & Abin, 1993).

Bir kaynağın güvenilir bilgi kaynağı olarak tanımlanmasının temelinde yatan özellikler: Kıdemli olma (yaş vb.), bir sosyal rol (bir din adamı, öğretmen vb.), eğitim düzeyi (Prof. vb.) ya da internet fenomeni vb. genel özellikler olabileceği gibi, belli bir kişi ya da belli bir kurumsal yapıya (yüksek mahkemeler vb.) epistemik otorite atfedilmesinde olduğu gibi özel özellikler de olabilir. Ayrıca, bir kaynak “*genel epistemik otorite*” gibi hizmet edebilir (din adamları, ebeveynlerin etkisi gibi), özel bir alanı etkileyerek “*özel epistemik otorite*” olarak da hizmet edebilir (doktor, akademisyen vb.). Bireyler, söz konusu çeşitli epistemik otoritelere güvenlerinde ve güven dereceleri konusunda büyük farklılıklar gösterebilirler. Birey genel ve özel epistemik otoritelerden istediği alanda yararlanabilir (Kruglanski, ve diğerleri, 2005). Birey aynı zamanda farklı alanlarda farklı epistemik otoriteler seçebilir.

Kruglanski'nin (1989) söz ettiği epistemik otorite yaklaşımında, epistemik otorite, “*epistemik veya bilişsel ihtiyaçlar*” açısından önemli bir işlev görür. Bu açıdan bakıldığında güvenilir bilgi kaynakları “*kapatma ihtiyacı*” yani “*arayışı durdurma*”

etkisi görmektedirler (Kruglanski A. W., 1989). Kapatma ihtiyacı, bireyin ihtiyaç duyduğu bilgi alanında arayışa girmesi olarak tanımlanabilir. Arayışa giren birey elde etmek istediği bilgiye ikna olarak eriştiyse, arayışını durdurur.

Bireyin epistemik otorite seçimi, yaşla birlikte değişmekte ve çeşitlenmektedir. Sosyal-bilişsel gelişim dönemleri incelendiğinde kavramsal bilgi gelişimi, ilk çocukluk dönemlerinde büyük ölçüde ebeveynlerden, onları yetiştirenlerden ve diğer aile üyelerinden etkilenmektedir. Çocuğun hayatla ilgili bilgisi çeşitli sosyalleşme araçlarıyla devamlı etkileşim halindedir. Özellikle gelişen teknoloji ile birlikte, internet, televizyon gibi araçlar, bireyi doğduğu andan itibaren etkilemekte ve dolayısı ile bilgi oluşumunda da önemli bir yere sahip olmaktadır. Öte yandan olağan sosyal-bilişsel gelişim dönemlerinin ilerlemesi ile birlikte ise ebeveynlerin epistemik otoriteleri azalıp diğer kaynakların epistemik otoriteleri artabilir. Örneğin sosyal-bilişsel gelişim sürecinde birey, okul öğretmenlerine yetki alanlarında belli düzeyde epistemik otorite atfedebilir. Yine ergenlikte akran grupları iyi birer epistemik otorite olabilirler. Bu, bireyin kendi kimliğini oluşturmaya başladığının göstergesidir. İlk zamanlar epistemik otorite oluşturma noktasında birey bağımsız değilken yaş ilerledikçe daha bağımsız olmakta ve epistemik otoritesini bilinçli olarak seçebilmektedir. Farklı bir deyişle bireyler en azından bazı alanlarda epistemik otoritelerini yavaş yavaş oluşturmaktadırlar. Bütün bunlar sayesinde birey karşılaştıkları bilgi türlerinden anlam çıkarabilme ve mevcut kanıtlardan geçerli sonuçlara ulaşabilme yeteneklerine güvenmeye başlamaktadırlar. Artık bir yetişkin olduğunda ise kendi yaşamındaki çeşitli alanlarda kime, ne zaman, nasıl ve ne kadar güvенеbileceği konusunda fikirler geliştirerek epistemik otoriteler oluşturabilirler (Kruglanski, ve diğerleri, 2005).

Bahsedilen türde epistemik otorite çalışmamızın ana konusunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğretmenlerini uzmanı oldukları / derse girdikleri alan konusunda ne kadar epistemik otorite olarak görmektedirler? Bu sorunun cevabı, eğitimin kalitesini de belirlemektedir. Nitekim eğitim öğretmenden bağımsız ilerleyemez. Tamamen öğrenci üzerinden eğitimin yapılabilirliği iddia edilemez. Öte yandan imam hatip liselerinde meslek dersleri öğretmenlerinin öğrencileri gözündeki

epistemik otorite olma durumları dini hayatlarını etkilemeleri bakımından önem arz etmektedir.

## 1.2. Epistemik Otorite İle İlgili Kuramsal (Teorik) Yaklaşımlar

İnsan sosyal bir varlıktır. Davranışlarını incelediğimizde ise bu sosyalliğin esas dayanağının birbirleriyle etkileşim ve iletişim halinde bulunmalarının olduğunu görürüz. Birey hem sosyal hem de psikolojik açıdan diğer insanlarla iletişim halinde olur, bununla yaşamını sürdürür. Çeşitli gruplarda ve rollerde kültürel olarak yaşamını sürdüren insanı ve davranışlarını inceleyen sosyal psikoloji bize insanların diğer insanlardan hangi oranda, hangi sebeplerle, nasıl etkilendiklerini anlama noktasında yardımcı olmaktadır.

Sosyal psikolojinin temel hedefi, grup içinde yaşamını sürdüren insanın duygu, düşünce ve davranışlarının başkalarının varlığından etkilenme biçimlerini inceleyip daha iyi bir grup ortamı ve sağlıklı insan ilişkilerini oluşturmaktır (Güney, 2015, s. 3). Sosyal psikoloji yararlandığı psikoloji, sosyoloji, davranış bilimleri gibi alanların yardımı ile insanın yaşadığı ya da karşılaştığı olayları algılama biçimini, öğrenmesini, çevresinden etkilenmesi ya da etkilemesi sonucu yaşadığı sosyal etkiyi, çevrelerini anlamalarını kolaylaştıran tutumlarını, sahip oldukları rolleri, statüyü, ön yargıyı, içinde buldukları sosyal grupları, karşılaştıkları güç unsurlarını, otoriteleri, yetki, yönetim ve liderlikleri kısaca insanların hayat boyu karşı karşıya geldikleri hem iç hem de dış unsurları araştırmaktadır. Sosyal psikolojinin araştırma konularından biri olan sosyal etki ve bu etkiye bağlı değişen tutum ve davranışlar epistemik otorite konusunu daha iyi anlamamızı sağlayacaktır. Çünkü epistemik otoritede kaynağın bireyi ikna sürecini, ikna için gerekli özellikleri anlamak gereklidir.

Sosyal psikoloji üzerinde çalışan uzmanlar zamanla insanların davranışlarını anlamada ve çözümlenmede bazı kuramlar geliştirdiler. Bu kuramlar bireyin davranışlarının sebeplerini, hangi koşullarda nasıl meydana geldiğini, bunun sonuçlarını anlamamızı kolaylaştırmaktadır. Esas konumuz kuramların kendisi

olmadığından burada sadece konuya anlaşılabilirlik getirmesi açısından kısaca değinilecektir.

Sosyal psikolojide Davranışçı Kuram'a göre, insanların davranışları çevreden gelen onaylar ve tepkilerle şekillenir. Bilişsel ve anlama kuramına göre, her bir birey kendine has özelliklere sahiptir ve bu özellikler neticesinde dış dünya hakkındaki algılamalarına anlam yükler. Bir insanın bir olaya verdiği tepki ile diğer insanın ki aynı olmaz. Burada kişinin verdiği tepki yaşadığı alandan, kişisel özelliklerinden ve çevresinden etkilenir. Rol ve Norm Kuramına göre, bireyin yaşadığı toplumun sahip olduğu kural ve değerler kişiliğinin oluşmasında çok etkilidir. Bu kural ve değerler sahip olduğu rolleri de etkilemektedir. Birey, içinde yaşadığı toplumun kural ve değerlerine göre bir tutum geliştirir ve davranış sergiler. Sergilediği davranışlarda sahip olduğu rol ya da rollerin de büyük etkisi vardır (Güney, 2015, s. 37-39). Bu kuramlar insanın sahip olduğu farklı özelliklerinden yola çıkarsa da kısaca insanın davranışları; çevresinden, sahip olduğu özelliklerden, içinde yaşadığı toplumun değerlerinden ve kurallarından etkilenmektedir.

Atıf (yükleme) kuramları: Fritz Heider'in atıf kuramı'na göre, insanlar çevrelerindeki insanların davranışlarının sebepleri/nedenleri konusunda sezgileri yoluyla bir atıfta bulunmaya çalışırlar. Bunu yaparak davranışlarını yönlendirirler. (Nedensel atıf) bunu yapmalarının nedeni dışsal faktörlere karşı kendilerini korumaktır. Bem'in kendini algılama kuramına göre ise kişiler sadece diğer insanların değil aynı zamanda kendi davranışlarına da atıfta bulunarak kendilerini tanırlar. Bu aynı zamanda içsel güdülenmenin de bir yoludur (Güney, 2015, s. 40-42). Bu kuramlar, bize göstermektedir ki birey, çevresini algılamak için kişisel özelliklerinin, yaşantısı yoluyla edindiği tecrübelerinin, diğer insanlarla kurduğu ilişkilerin, içinde yaşadığı toplumun sosyal algısının etkisi altındadır. Bu etkiler düşüncelerini şekillendirirken karşılıklı bir etki oluşturur. Kişi hem diğer insanlardan etkilenirken hem de diğer insanları kendi tercihleri ve düşünceleri ile etkiler.



Düşünce yapımız oluşurken diğer insanları etkileme ve onlardan etkilenmemizin yanı sıra bütün insanlar, kendi düşüncelerini değerlendirme ve doğrulama düşüncesine sahiptir. Kurduğumuz ilişkilerde kendi düşünce ve tercihlerimizin onaylanmasını isteriz. Ne kadar hayali ya da olumsuz olursa olsun, düşüncelerimizi karşısındakilerin düşünceleri ile karşılaştırıp kendimizi doğrulamak isteriz (Güney, 2015, s. 76). Bu doğrulama ile birey varlığını hisseder ve mutlu olur. Kendini doğrulama, bireyin sosyal hayat içerisindeki algılarından, tutumlarından, kişisel özelliklerinden etkilenir. Kendini doğrulama, bilgi edinimi noktasında da etkilidir. Kişinin algılamaları ve tutumları; bilgi edinimi ve bilgi aktarımı süreciyle beraber işler. Kişiler bir yandan insanlara bilgi aktarıırken bir yanda da bilgi edinirler. Bireyin sosyal hayat içerisindeki algılamasını ve tutumlarını incelemek, epistemik otorite olarak güvenilir bilgi kaynağı oluşturmalarını daha iyi anlamamızı sağlayacaktır.

Algılama, duyuşsal açıdan bilgilenme sürecidir (Güney, 2015, s. 87). Her ne kadar duyu organlarının algılama sürecinde önemli katkıları var ise de bunun yanında kişisel dürtü ve güdüler, bilgi birikimi, yaşantılar ve deneyimler de algılama sürecinin işleminde önemli rol oynar.

Gestalt kuramına göre algılama, duyuşlar vasıtasıyla varlığı kabul edilen bazı nesnelere, belli ilişki sistemleri içine dahil edilerek anlam kazandırma sürecidir. Tabii bu anlamlandırma, kişilerin çocukluğundan itibaren çevredeki nesnelere duyusal olarak elde ettikleri verilerle, verilerin kaynağı olan nesnelere arasındaki zihinsel ve yaşamsal deneylerle bir ilişki kurulması ile gerçekleşir (Güney, 2015, s. 90). Bilgi edinme sürecinde öğrencinin öğretmeni ile arasındaki ilişki ve bakış açısı düşünüldüğünde öğrencinin bilgi otoritesi olarak öğretmenine bakışı aralarındaki ilişkiden etkilenmektedir. Okul çağının ilk yıllarında öğretmeni ile arasında kötü bir anısı olan öğrencinin, daha sonraki yıllarda öğretmenlere bakış açısının yine bu yönde olması kaçınılmazdır.

Algılamada bazen yanlı davranmak da mümkün olabilir. Bir kişi hakkında iyi izlenimlerimiz var ise olumsuz yanlarına rağmen onu iyi olarak değerlendirebiliriz ya da hakkında olumsuz izlenimlerimiz var ise olumlu yanlarına rağmen, karşımızdakini olumsuz olarak değerlendirebiliriz (Güney, 2015, s. 91). Önceden öğrenmelerimiz, önyargılarımız kişiler hakkındaki düşüncelerimizi belirleyen etmenlerdir. Öğrencinin öğretmeni hakkında önceden duydukları, gördükleri ya da önyargıları öğretmenine olan tavrını büyük ölçüde etkilemektedir.

Algılarımız, olan olaylara karşı tavır geliştirmemizde önemli bir yere sahiptir. Yaşadıklarımız, düşündüklerimiz üzerinde algılamalarımız neticesinde olaylara karşı tutum geliştiririz. Tutumlar, diğer bireylerle olan ilişkilerin algılanması ve değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Canlı, cansız, soyut ya da somut nesnelere olan ilişkilerimiz düşünsel bir bütünlük içerisinde gerçekleşir. İşte bu düşünsel bütünlük sosyal psikolojide tutum olarak değerlendirilir (Güney, 2015, s. 119). Tutumlar, yaşantı yoluyla organize olan, bireyin ilişki içerisinde olduğu bütün nesnelere ve durumlara verdiği tepki üzerinde yönlendirici ve dinamik bir etki yaratan zihinsel ve sinirsel bir hazır olma durumudur. Tutum sözcüğü Latince *aptus* sözcüğünden türetilmiştir. 'Eylem için elverişli ve hazır' anlamına gelmektedir. Bugün tutum araştırmacıları 'tutum'u doğrudan gözlenebilir olmasa da, davranışı önceleyen, eyleme ilişkin seçim ve kararlarımıza yön veren bir yapı olarak görmektedir (Allport, 1935, s. 810). Tutumlarımız; değerler, ideolojiler ve sosyal temsillerle ilişkilidir. Değerler, bireyin içinde yaşadığı toplumsal sistemle alakalıdır. Kişi mensubu olduğu toplumun değerleriyle örtük bir tutum geliştirir. Bu değerler, dinsel, siyasal, kuramsal, ahlaki, estetik, ekonomik değerler olabilir. İdeolojiler yaygın biçimde benimsenen inanç sistemleridir. Bunlar da içinde yaşanılan toplumun ideolojisinden etkilenir. Sosyal temsiller ise toplumun temsil ettiği genel çerçeve neticesine bireyin de tutum geliştirmesidir. Birey üyesi olduğu toplumun sosyal tutumlarının bir temsilcisidir (Güney, 2015, s. 122-123). Algı ve tutumlar bireyin hayat içerisindeki konumunu, dolayısı ile davranışlarını etkilemektedir.

İnsanlar tutumlar olmaksızın, günlük yaşamlarında olayları yorumlayıp onlara tepki vermekte, karar almakta ve diğer insanlarla kurdukları ilişkileri anlamlandırmakta zorluk çekerler (Hogg & Vaughan, 2014, s. 163). Tutumların oluşması, bireyin yaşadıklarını sahip olduğu değerlerle ilişkilendirerek değerlendirmeye tabi tutması, geçmiş yaşadıkları ile ilişki kurması, kişisel ya da grupsal deneyimleri göz önünde bulundurması ve de diğer insanların tecrübelerinden öğrenme yoluyla gerçekleşir (Güney, 2015, s. 133-134). Bu diğer insanların tecrübelerinden öğrenmek ve onlara güven duymak genellikle kendini epistemik otorite olan güvenilir bilgi kaynağı olarak kendini gösterir. İnsanlarla olan ilişkilerimiz bilme ihtiyacından ileri gelir. Bu bilme ihtiyacı her zaman aynı düzeyde olmasa da kişi bu ihtiyacını gidermek için güvendiği kaynaklara yönelir.

Tutumlar, bireylerin yeni bilgiler elde etmesini ve mevcut bilgileri düzenlemesini sağlarlar. Çünkü birey bildiği bir şey hakkında tutum geliştirir. Kişi sahip olduğu bilgi sayesinde yeni tutum geliştirirken, aynı zamanda geliştirdiği tutum sayesinde yeni bilgiler de öğrenir. İnsan, zihninde sistemli bir bilgi düzeni oluşturursa evreni daha iyi anlayabilir. Kişilerin tutumları aynı zamanda bilgilenme ihtiyaçlarını da tespit eder. Bazı tutumlar, bireylerde belirli bir ihtiyaç düzeyi yaratırlar (Güney, 2015, s. 142). Bu nedenle tutumların bilgi edinme sürecinde önemli bir yeri vardır.

Bireyler tutumlarını doğuştan getirmezler, öğrenirler. Tutumların öğrenilmesi sosyalleşme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (Fishbein & Ajzen, 1975; McGuire, 1969; Oscamp, 1977) (aktaran Hogg & Vaughan, 2014, s. 184). Bireyin toplumsal yaşam içerisinde nelere, ne tür ve nasıl tutum geliştireceği ise bazı faktörlere bağlıdır. Bunlar zihinsel ve bilgisel faktörler, fizyolojik faktörler, aile faktörü, tutum nesnesi ile gerçekleşen yaşantılar, akranlar faktörü, bireysel özellikler faktörü, kitle iletişim araçları faktörü, sosyal sınıf ve sosyoekonomik faktör, grup üyeliği faktörüdür (Güney, 2015, s. 146-149). Bu faktörler aynı zamanda epistemik otorite oluşumunda etkili olan sosyal gelişimler olduğundan, kısaca açıklamakta fayda vardır. Zihinsel ve bilgisel faktörler; sahip olunan inançlarla doğrudan bağlantılıdır. Bireyin inanç sistemi ve değer yargısı tutum nesnesine karşı olumlu-olumsuz, iyi-kötü şeklinde yargıda

bulunmasını sağlar. Fizyolojik faktörler; hastalıklar, kullanılan ilaçlar vs. yanı sıra yaşla birlikte tecrübenin artması, yaşanmışlığın getirdiği birikimler neticesinde bireyin tutumlarının değişmesidir. Aile faktörü; doğumundan okul çağına kadar aile etkisinde olan bireyin tutumlarının üzerinde anne, baba, kardeş, yakın aile çevresinin büyük etkisidir. Bu etki uzmanlarca da doğrulanmıştır. Tutum nesnesi ile gerçekleşen yaşantılar; tutum nesnesi ile tek karşılaşma ya da tekrarlanan birikimli ilişkiler yoluyla tutum geliştirmeye dayanır. Örneğin, bir savaş sonrası bir ülkenin insanlarına olan bakış gibi. Akran Faktörü; bireyin büyüdükçe okul vasıtası ile aile ortamının dışına çıkması ve akranları ile ilişki kurması neticesinde tutumlarında değişme meydana gelmesidir diyebiliriz. Akranlar bazen aileden daha etkili olabiliyorlar, çünkü arkadaş grubunda fazla nasihat ve baskı yoktur. Yapılan araştırmalar da akranların benzer tutumlar sergilediğini göstermiştir. Bireysel özellikler faktörü; tutumların kişisel özellikler ile ilişkisini belirtmektedir. Bireyin kişisel özelliği geliştirdiği tutumu etkilemekte aynı zamanda etkilenmektedir. Bireyin içe dönük ya da dışa dönük olması, ikna edilebilme oranı vs. tutumların kişisel özellikler ile ilişkisini yansıtmaktadır. Kitle iletişim araçları faktörü tutumların oluşmasında yadırganmayacak bir yere sahiptir. Özellikle günümüzde her eve giren internet, televizyon bireylerin tutumlarının oluşmasında oldukça etkilidir. Akran faktörü okul çağı ile birlikte başlarken kitle iletişim araçlarının etkisi doğumdan itibaren başlamaktadır. İnsanlar kitle iletişim araçları sayesinde hiç bilmedikleri olaylara karşı bile tutum geliştirebilmektedirler. Sosyal sınıf sosyoekonomik faktör; bireylerin içinde yaşadıkları sosyal sınıfın değer yargılarına ve inançlarına göre tutum geliştirmelerini ifade eder. Grup üyeliği faktörü; bireylerin yaşam içerisinde mensubu oldukları grupların tutumları üzerindeki etkisini ifade eder. İnsan yaşamı boyunca çeşitli gruplara mensup olur. Bu bazen arkadaş çevresi bazen siyasi bir ideoloji olarak kendini gösterebilir. Kişi grup, duygu ve düşünce bakımından kendisine uyuyorsa gruba üye olur. Bazen de içinde bulunmak istediği grup için tutum değişikliği gösterebilir.

Tutumların oluşumunu yukarıda bahsettiğimiz faktörlerin yanı sıra davranışsal ve bilişsel yaklaşımlar olarak ele alanlar da vardır. Davranışsal yaklaşımda dolaysız yaşantının etkileri, araçsal koşullanma, izleyerek öğrenme vs. den bahsedilir. Bilişsel

yaklaşımında ise anne, baba, medya gibi öğrenme kaynakları ön plandadır (Hogg & Vaughan, 2014, s. 184-187).

Tutumların oluşumu incelendiğinde değerler, ideolojiler ve sosyal temsillerin merkezde olduğu görülür. Değerler yaşamımızdaki rehber ilkelerdir. Beğenilen davranışlar ve hedefler hakkındaki genel inanışlardır. Tutumları aşarlar ve onların aldığı şekli etkilerler. İdeolojiler, yaygın biçimde paylaşılan bir inanç sistemine işaret eder, genelde açıklayıcı bir işleve sahip olan sosyal ya da siyasal bir referans noktasıdır (Thompson, 1990) (aktaran Hogg & Vaughan, 2014, s. 189). İlk kez Moscovici tarafından ortaya atılan ve Fransız sosyolog Emile Durkheim'in (1912/1995) 'kolektif temsiller üzerine' yazdığı eserine dayanan sosyal temsiller ise, insanların, sosyal iletişim sayesinde, kendi dünyalarına ilişkin yalın anlayışlarını daha derin hale getirme yöntemlerine işaret etmektedir (Deaux & Philogene, 2001; Farr & Moscovici, 1984; Lorenzi-Cioldi & Clemence, 2001; Moscovici, 1981; 1988, 2000; Purkhardt, 1995) (aktaran Hogg & Vaughan, 2014, s. 190) .

Eğitimde amaç istendik bir şekilde bireyin davranış değişikliğine gitmesidir. Öğretmenler eğitim verirken bu amaçla hareket ederler. İstendik bir şekilde davranış değişikliği demek aynı zamanda bireyin tutumlarını da değiştirmek demektir. Bu noktada sosyal psikolojide kaynağın yani öğretmenin ikna edilebilirliği devreye girer. Kaynağın ikna edilebilirliği ile ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda kaynağın karşı tarafı ikna etmesi inanılabilirliğine bağlıdır. Yani karşı tarafın mesajı kabul etmesi gereklidir. Alıcının bir mesajı kabul ya da reddetmesi yapılan çalışmalarda çekicilik, hoşla gitme ve benzerlik olarak tespit edilmiştir (Hogg & Vaughan, 2014, s. 214). Aynı zamanda Raviv ve diğer çalışma arkadaşlarının 2002'de aktardıklarına göre ikna edici kaynak konusunu ele alan ilk kuram, iletişim ve tutum değişikliklerini inceleme çabalarının bir parçası olarak Hovland, Janis ve Kelley tarafından önerilmiş olan *Öğrenme Kuramı*'dır. Bu yaklaşımın temel görüşüne göre, tutumlar büyük ölçüde diğer davranış ve alışkanlıklar nasıl kazanılıyorsa öyle kazanılır. Bu kurama göre bir bireyin yeni bir görüşü kabul etmeye ne ölçüde açık olduğu şu üç değişkene bağlıdır:

- İletişim kaynağının özellikleri,
- İletişimin gerçekleştiği ortam,
- İletişimin içeriği (Raviv, Bar-tal, & Sharvit, 2002)

Değişkenlerden ilki olan iletişim kaynağının özelliklerine bakıldığında bu özelliklerden biri kaynağın inanılabilirliği dolayısı ile uzmanlığıdır. İletişimin diğer özelliği güvenilebilirliğidir. Üçüncü özelliği ise sevilebilirliği olarak kabul görmektedir (Freedman, Sears, & Carlsmith, 2008). Bu özellikler de epistemik otorite kavramı ile yakından ilgili özelliklerdir.

Bu özellikleri eğitim alanında düşünecek olursak, kaynağın yani öğretmenin giyim-kuşamı, diksiyonu, öğrencinin gözünde temsil ettiği statü (dini vs.), yaşantısı yoluyla örnek olarak öğrenci ile arasındaki yakınlık öğretmenin ikna ediciliğini artırmaktadır. Nitekim kişi, kendisine yakın bulduğu, hoşuna giden, benzerlik olduğunu gördüğü kişilere karşı daha dikkatlidir ve bu kişileri kendine daha kolay örnek alır. İkna edilebilirlik noktasında mesajın içeriği de önemlidir. Mesajın daha kolay anlaşılması iknayı kolaylaştıracaktır. Bu noktada mesajı eğitim açısından değerlendirecek olursak dersin içeriğine göre görsel , işitsel ve yazılı argümanlardan yararlanmak yerinde olacaktır. Öte yandan ikna edilebilirlik noktasında bireysel farklılıklar da göz önüne alınmalıdır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları bilgi edinimi noktasında rol alan büyük etmenlerden biridir.

Kaynak ve kaynağın ikna edilebilirliği ile ilgilenen araştırmacılar, tutumların oluşumu, sürecin nasıl ilerlediği ile ilgilenirken, epistemik otorite üzerine yapılan araştırmalarda “alan dışı bilginin nasıl edinildiği”, “bireylerin istedikleri bilgiyi ne zaman araştırdıkları ve ne zaman araştırmaya son verdikleri”, “bireylerin yaşam içerisinde farklı alanlarda ne tür kaynakları epistemik otorite olarak seçtikleri” ve “epistemik otorite seçimlerinin yaşlarına ve durumlarına bağlı olarak nasıl değiştiği” gibi konular ele alınmıştır. Bu nedenle ikna sürecine epistemik otorite farklı bir yaklaşım getirmiştir. Bu yaklaşıma göre bireyler, doğru bilgiye sahip olduklarına inandıklarında bilgi için araştırmaya son verirler. Bu da epistemik otorite olduğuna

inandıkları bir kaynaktan bilgi almalarının bir sonucu olarak gerçekleşir. Bu kaynak dışsal olabileceği gibi içsel de olabilir yani kişinin kendisi de epistemik otorite olabilir. Epistemik otorite kuramı, bireylerin geçerli bilgiye sahip olduklarına inanarak kendilerini de epistemik otorite olarak görebileceklerini iddia etmektedir. Alan dışı epistemik otorite modeli bu durumu *öz epistemik otorite* kavramı ile adlandırmıştır. Diğer model ya da kuramlar bu olasılığı değerlendirmezler ve sadece dışsal kaynaklara odaklanırlar. Bunun nedeni, kullandıkları özel araştırma sorularıdır. Bu nedenle, diğer modellerde mesaj içeriğinden bağımsız olarak tanımlanan kaynak özelliklerinin aksine, epistemik otorite verdiği bilgiye yönelik tutum ile tanımlanır. Bu yüzden de epistemik otorite modeline göre her kaynak ve de algılayan kişi olarak bireyin kendisi de potansiyel bir epistemik otoritedir (Kruglanski A. W., 1989; Bar-tal, Raviv, & Raviv, 1991a).

Epistemik otoritenin temelinde bireyin taşıdığı tutum ve algılar yatmaktadır. Bu nedenle her bireyin sahip olduğu epistemik otorite farklılık gösterebilir. Hayat içerisinde sahip olduğumuz şahsımıza ait düşünceler, duygular, tutum ve algılar farklı alanlarda seçtiğimiz epistemik otoriteleri etkilemektedir. Eğitim hayatında da öğrencinin öğretmenini epistemik otorite olarak görüp görmemesi yaşamdan kaynaklı öğrenmeleri, yaşadığı aile ortamı, düşüncelerinin temelinde oluşumunu sağlayan algı ve tutumlar belirleyici olmaktadır.

### 1.3. İslam Düşüncesinde Öğretmen ve Epistemik Otorite

İnsanın eğitilmesi ilk insan ve ilk Peygamber olan Hz. Âdem ile başlamaktadır. İlk eğitim ve ilk terbiye Allah (c.c) ın Hz. Âdem'e eşyanın isimlerini, insani vasıfları, görev ve sorumluluklarını öğretmesi ile başlar. Ve bir peygamber olarak Hz. Âdem de kendinden sonrakilere öğretmiştir. Ardından Allah (c.c) insanları eğitmek ve uyarmak için zaman zaman peygamberler göndermiştir.

Peygamberler Allah'ın elçileri olarak buyruklarını ve ahlaki öğretileri insanlara aktarmış, öğretmiştir. Nitekim Allah (c.c) Kur'an-ı Kerim'de "Ey Resul! Rabb'inden sana indirileni tebliğ et. Eğer bunu yapmazsan, O'nun elçiliğini yapmamış olursun..."

(el-Mâide, (5), 67) buyurmaktadır. Hz. Peygamber, “Âlimler, peygamberlerin vârisleridir.” (Buhari, İlim,10; Ebu Davud, İlim, 1; Tirmizî, İlim,19; İbn Mace, Mukaddime,17) buyurmuştur. İlk öğretmen olarak peygamberleri ele alırsak, onlardan sonra eğitim işini âlimler yürütmüşlerdir. Ancak ilk dönemlerde eğitim sistemli ve zorunu halde değildi. Her aile kendi çocuğuna kendi eğitimini veriyordu. İhtiyaca binaen cami vb. yerlerde öğrenilmek istenen, bilen kişiden öğreniliyordu. Zamanla ihtiyaçların artması, toplumun büyümesi, farklı toplumlara bir araya gelmesi gibi sebepler eğitimin bir sistem halinde verilmesini gerekli kılmıştır. Bu şekilde okullaşma gelişmiştir.

Eğitimin ilk basamağı ebeveynlerdir. Çocuk terbiyesi anne babanın önde gelen dini vazifelerindedir. Çocuğun eğitimi anne karnından itibaren başlar. Bu nedenle bireyin eğitiminin temeli evlilik kararı alınırken atılır. Nitekim anne-babanın kişiliği, ahlakı, eğitimi çocuğun eğitimi ile yakından ilişkilidir.

Çocuk anne-babanın yanında ilahi bir emanettir. Onun kalbi saf bir cevherdir. Her türlü nakış ve şekilden uzak, verilecek her şeyi kabule hazırdır. Ona iyilik telkin edilir, iyi işler yaptırılırsa o, iyi bir insan olarak yetişir; kötü işlere itilir, kötü örnek olunursa kötülük edilmiş olur. Onun bu kötülüğüne veli ve mürebbi ortakdır (Gazali, 1974, cilt II, s. 1468; Kâtip Çelebi, 1941, cilt I, s. 35). Kuran-ı Kerim’de “Ey iman edenler! Kendinizi ve ailenizi, yakıtı insanlar ve taşlar olan ateşten koruyun...” (et-Tahrîm, (66),6) buyrulmaktadır. Görülmektedir ki çocuğun eğitimi en başta ailenin sorumluluğundadır. Çünkü aile ortamı, çocuğun kişiliğinin oluştuğu, temelini atıldığı yerdir. Çocuk ilkin anne-babasının hareketlerini, tavırlarını, davranışlarını taklit yoluyla öğrenir. Ardından onların inancına bağlanır. “Her doğan, İslâm fitratı üzerine doğar. Sonra, anne-babası onu Hristiyan, Yahudi veya Mecusi yapar.” (Buhârî, Cenâiz 92; Ebû Dâvud, Sünen 17; Tirmizî, Kader 5) hadisinde de bu hususa dikkat çekilmiştir. Gazali İhyau Ulumiddin adlı eserinde “en önemli mesele, çocuğu doğum öncesinden itibaren ele alıp, yaşına göre terbiyesi ile meşgul olmaktır. Onun saf olarak yaratılan kalbi iyiyi de kötüyü de kabule elverişlidir. Anne-baba onu istediği gibi yönlendirir. Öte yandan çocuk daha önce iyi eğitilirse, ergenlik çağında verilecek bilgiler kalıcı, söylenecek sözler daha etkili olur.” (Gazali, 1974, cilt II, s. 1471-1472) demiştir. Bu



sözlerden de anlaşılmaktadır ki bir çocuğun hayat boyu devam eden eğitiminin temelleri ailede atılmakta ve şekillenmektedir.

Eğitimin ikinci basamağı günümüzde okullar ve dolayısı ile öğretmenlerdir. Çocukların eğitimi ilk dönemlerde ailelerin şahsi işi olarak görülüyordu. Yazı, okuma, hesap gibi işlerse bilen biri tarafından para ile yaptırılırdı. Ailelerin çocuklarına verdiği eğitim yetmez hale gelip, bir de ailenin çocuğuna vereceği eğitim için vakit sıkıntısı çekilmeye başladığında aileler hususi öğretmenler tutmaya başladılar. Ancak başka birinin ücret karşılığı olmaksızın kendi asli ihtiyaçlarını yok sayarak başka bir çocuğun eğitimin üstlenmesi doğal olarak pek mümkün değildir. Bu nedenle ücret karşılığı hususi öğretmenler tutulmaya başlandı (Kabîsî, 1996, s. 294-295). İşte bu devrede öğretmenlik mesleği doğmuş ama resmiyet kazanmamıştır. İlk dönem eğitim hayatında eğitimin öğretmen merkezli olduğunu görüyoruz. Belli alanlarda, konularda uzmanlaşmış kişiler ders halakaları oluşturarak mescitlerde, camilerde ya da evlerde dersler veriyordu. Öğretmenin merkezde oluşu öğrenciyi pasif duruma düşürmemektedir. Tam tersi öğrenci hürdür ve belli bir yaşa gelmiş öğrenciler hocalarını araştırıp, alanında yetkin olanlardan seçebilmektedir. Sonrasında medreselerde de eğitim belirli bir öğretmen etrafında ilerlemiştir. Öğrenciler öğrenmek istedikleri alanlarda çeşitli hocaların derslerine katılabilmişlerdir (Aydın M. Ş., 2014, s. 63-64). Öğrencinin hür oluşunu öğrenmek istedikleri konu ile alakalı yaptıkları seyahatlerden anlamaktayız. Bu seyahatler bazen ilim merkezlerine yapılırken bazen de özellikle seçilen bir hocanın bulunduğu yere yapılmaktaydı (Gözütok, 2012, s. 35).

Hicri 459 (M. 1066-67) senesi, İslam eğitim-öğretim tarihinde bir dönüm noktası kabul edilir. Bu yılda Selçuklu veziri Nizam'ül-Mülk'ün inşa ettirdiği medreseler manzumesinin ilki Bağdad'ta açıldı. Medreselerin ortaya çıkışından önce öğretim halkaları mescidler, ulema evleri, kitapçı dükkanları vb. yerlerde teşkil edilirdi. Fakat medreselerin açılmasından sonra bu tarz yerlerde eğitim azalmaya başladı (Çelebi, 1998, s. 21). Medreseler sadece eğitim vermek amacı ile kurulan ilk yerlerdir. Camilerde de eğitim verilmekte idi ancak camilerin ilk amacı ibadet iken medreselerin ki eğitimidir. Medreselerin kurulmasına diğer kültürlerle olan etkileşimin

de etkisi olmuştur. Geniş bir coğrafyaya yayılan ileri düzey bilimsel çalışmaların örgün hale gelmesi doğal bir sonuçtur. 11. yy dan sonra İslam aleminde medreselerin çok hızlı bir şekilde yayıldığını görüyoruz. Medreselerin amacı, yönetim ve adalet hizmetlerini yerine getirecek kimselerin, insanları dini konularda aydınlatacak ve rehberlik edecek imam, vaiz, müftü gibi din görevlilerinin yetiştirilmesidir (Doğan & Ege, 2012, s. 25-26). Medreseler asırlar boyunca İslam aleminde din ilimlerinin tahsil edildiği yerler olarak eğitime dayalı yetişmiş nitelikli insan gücünün temel kaynağı olmuştur. Tanzimat döneminde geleneksel eğitim kurumları olan medreselerin yanında yeni bir eğitim sistemi olan mektepler de açılmıştır. Tanzimat döneminde ilköğretim kurumlarının yanında özellikle orta ve yüksek derecelerde açılan mekteplerde din eğitimi verilmiştir (Doğan & Ege, 2012, s. 34).

Eğitimin henüz sistemleşmediği zamanlardaki eğitim hayatına baktığımızda öğretmenlerin/alimlerin eğitimi kendisine meslek edinen ve edinmeyen şeklinde ikiye ayırdığını görüyoruz. Ancak muallim olup da etrafında ders halkası oluşturmamış kişilerin eğitim hayatına katkılarının olmadığını söyleyemeyiz. Müslümanlar, ilmi, ders veren hocalardan öğrenmeye bilhassa itina göstermişler ve talebenin, ilmi, tek başına kitaplardan öğrenmelerine karşı çıkmışlardır. Nitekim bu konuda İmam Şafi'nin, "İlmi, kitapların sahifelerinden öğrenen kimse, ahkamı öğrenmekten mahrum kalır." dediği nakledilir (İbn Cemâ'a, 1992).

Müslümanlar eğitim hayatında öğretmenlerin sadece bilgiye değil metoda da ihtiyaçlarının olduğunu anlamışlar ve bu konuya eserlerinde değinmişlerdir. Örneğin İbn Haldûn, eserinde bu konu ile ilgili "Öğretimin bir meslek ve sanat olduğuna dair" isimli bir başlık açmıştır. O burada der ki: "Öğretimde terimlerin ve metotların değişik oluşu, ilim öğretmenin de bir sanat oluşuna delalet eder. Tanınmış ünlü üstatlardan her birinin, bütün meslek ve sanatların durumuna göre, kendilerine has bir öğretim metodu vardır. Üstatlardan her birisinin kendilerine mahsus metot ve terimleri oluşu, bu metot ve terimlerin ilimden sayılmadığına delalet eder. Eğer böyle olsaydı hepsinin metodu bir olurdu. Devamlı ilim mescitlerine katılmak, çok ezberlemek, ilim tahsiline çaba harcamak, bütün bunlar, ilimde ve öğretimde tasarruf melekesi kazandırmaz... Muallime lazım olan en önemli unsur, karşılıklı konuşma ve tartışmalarla dilin bağını

çözmek ve öğretim sanatının ta kendisi olan melekeyi kazanmaya çalışmaktır.” (kısaltılarak alınmıştır.) (İbn Haldûn, 1986).

İlk dönem eğitim hayatında öncelikle Kuran öğretimi yapılıyordu. Ardından derslere Hz. Peygamber’in (sav) hadisleri de dahil edildi. En son muallimler de sahip oldukları kültür ve bilgiyi verdikleri derslere dahil ettiler. İlk dönem muallimlere baktığımızda verdikleri eğitim karşılığında hiç bir ücret almıyorlar, bunu Allah rızası için yapıyorlardı. Hatta hadis öğrenmek, bilgilerini artırmak için ceplerinden harcama bile yapmışlardır. Bu konuda ücret alanlara da iyi gözle bakılmıyordu. Her ne kadar alimlerin çoğunluğu verdikleri dersler karşılığında ücret almasa da İslam alemindeki halife ve hükümdarların büyük çoğunluğu, nüfuzlarını iki otoriteye dayandırmışlardır: Alimlerin ve orduların otoritesi. Bu sebeple, bu iki zümreye, iktidarlarının devamlılığını sağlamak maksadı ile cömertçe ihsanlarda bulunuyorlardı (Çelebi, 1998, s. 185-189).

Alimler pek çok eserde, öğretmenlerin karakterleri ve sahip olmaları gereken özellikler ile ilgili konulara değinmişlerdir. Bu konudaki genel öğretiler, öğretmenin öğrenciye şefkatli davranması, onlara evladı gibi muamelede bulunmasıdır. Onlara tavsiye ettiği nasihatlerin hiç birisini kendisi de ihmal etmemelidir. Nitekim Cenabı Hak: “Siz Kitabı (Tevrat'ı) okuyup durduğunuz halde, kendinizi unutup başkalarına iyiliği mi emrediyorsunuz? (Yaptığınızın çirkinliğini) anlamıyor musunuz?” buyurmuşlardır (el-Bakara, (2), 44.). Bunların yanında öğrenciyi hak etmediği makam ve mevkiden men etmelidir. İlim tahsiline amacın, Allah’a yakınlaşmak ve kültürü geliştirmek olduğunu; övünme, yarış etme vasıtası olmadığını belirtmelidir. Öğrencilerini sadece bilgi açısından değil, ahlaken de eğitmelidir. Onları sınıf içerisinde açıkça azarlamamalıdır. Bilmediği konularda açıkça bilmiyorum diyebilmelidir. Öğrenciler arasında ayırım yapmamalıdır. Öğretmenin davranışlarının yanı sıra görünüşü, kılık kıyafeti de önem arz etmektedir. Gösterişe kaçmadan, temiz, sade, şık kıyafetler giyinmeli, temizliğine mutlaka dikkat etmelidir. Çünkü öğrenciler, öğretmenlerini daima örnek alır ve onlardan etkilenirler.

Öğretmenin alanı ile ilgili bilgi sahibi olması epistemik otorite olabilmesi için yeterli değildir. Bunun için sahip olması gereken bir takım özellikler vardır. İslam eğitim kitaplarını incelediğimizde bu konu daha detaylı bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Bunlara kısaca değinerek epistemik otorite olabilmek için gerekli özellikleri açıklamaya çalışacağız.

“Yaratılış yönünden eksik olanlar, bir işte eğitildikleri zaman, üstün yaratılışa olup da o konuda eğitilmeyenlerden daha üstün olurlar.” der Farabî (Fârâbî, 1980). İlim verebilmek öğretebilmek için öncelikle öğrencinin talebi olması gereklidir. Ancak burada öğretmeni incelediğimizden öğrenci ile ilgili meselelere değinmeyeceğiz. Öğretmenin eğitimde kaliteyi yakalayabilmesi, öğrenciyi en iyi şekilde eğitebilmesi bir takım özelliklere sahip olmasından geçmektedir. Eğitim sadece bilişsel düzeyde kalmamakta duyuşsal, davranışsal alana da hitap etmektedir. Eğitimde başarıyı yakalamak bu üç unsura önem vererek ve bu konularda çaba göstererek olmaktadır. Özellikle meslek dersleri öğretmenlerini düşündüğümüzde sadece bilgisel anlamda değil, ahlaki olarak da örnek olmaları gereklidir. Öğrencilere sağlam ahlaki davranışlar kazandırmak için de bir öğretmen, önce kendini tanımalıdır. Bildiğimin alimi, bilmediğimin talibiyim diyebilmelidir. Nitekim Hz. Ömer, “Alimin sürçmesi, alemin sürçmesidir.” demiştir (Gazali, 1974, cilt III, s. 1978). Hz. Peygamber (sav) “Ümmetimden iki sınıf vardır ki, onlar iyi olduklarında toplum iyi olur. Onlar fena olduklarında toplum da bozular. İşte onlar, idareciler ve öğretmenlerdir.” buyurur (Münâvî, 1356, cilt IV, s. 209). Bu nedenle öğretmenin öncelikle kendini tanıması çok elzemdir. Ömer b. Abdülaziz, kendisine bir mesele sorulduğunda “Cevap vermeye cesaretim yok.” demiştir (İbn Abdi'l-Berr , 1388/1968, cilt I, s. 215). İmam Malik’in kendisine yöneltilen 40 sorudan 36’sına “Bilemiyorum, hatırlayamıyorum.” dediği rivayet edilir (Taşköprüzâde, 1313, cilt I, s. 90; Gazali, 1984, s. 169). Tabi ki de İmam Malik’in 40 sorudan 36’sını bilmediği düşünülemez. Buradaki espri O’nun sırf Allah korkusundan dolayı, hata ederim endişesi ile yüzde yüz emin olmadığı konularda cevap vermemesidir. Zira o büyük bir alim ve mezhep imamıdır. İslam eğitim tarihindeki bu örnekler bize dönemin alimlerinin, eğitimcilerinin kendilerini tanıdıklarını, sınırlarını bildiklerini göstermektedir. Gazali’ye göre öğretmen, önce

kendisini kontrol etmeli, söz, fiil ve davranışlarında uygunsuz olanları terk etmeli, noksanlarını gidermelidir (Gazali, ts., s. 37).

Öğretmenin kendini tanınmasında sahip olması gereken diğer özellikler de şu şekildedir. Öğretmen gizli ve aşikâr Allah'tan korkmalı, bütün hareket ve davranışlarında, fiil ve sözlerinde bu durum görülmelidir (İbn Cemâ'a, 1992). İlimi arttıkça, Allah korkusu, dikkati, titizliği artmalı, görevini daha ihtiyatlı yapmalıdır.

İslam alimleri öğretmenlerin öğrencilere sevgi ve şefkat gösterip onlara kendi çocukları gibi davranmalarını istemişlerdir (Taşköprüzâde, 1313, cilt I, s. 69; Gazali, Fâtîhatu'l-'Ulûm, 1984, s. 287). Öğretmenin iyi örnek olması başarılı ve kalıcı bir iletişimin ön şartıdır. Nitekim Kuranı “Siz Kitabı (Tevrat'ı) okuyup durduğunuz halde, kendinizi unutup başkalarına iyiliği mi emrediyorsunuz? (Yaptığınızın çirkinliğini) anlamıyor musunuz?” buyrulmaktadır (el-Bakara, (2), 44). Öğretmenin işi sözünü, sözü de işini yalanlamamalıdır. Hz. Ali “Gerçek alim, ilmi ile amel eden, ilmi ameline uygun olandır.” buyurmuştur (Dârimî, 1994, cilt I, s. 16; İbn Abdi'l-Berr , 1388/1968, cilt II, s. 9; İbn Cemâ'a, 1992, s. 16-17). Öğretmen öğrencilerine anlattıklarını, tavsiye ettiklerini kendisi de uygulamalıdır ki öğrenci nezdinde karşılığını bulsun, öğrenci de tavsiye edilenlere uysun. Nitekim ‘Eğri olan bastonun gölgesi doğru olmaz.’ atasözü her şeyi özetlemektedir.

İslam eğitimcileri öğretmenin sahip olması gereken vasıfları anlatırken öğretmeni her yönü ile ele almışlardır. Örneğin Gazali, ‘Öğretmen, öğrencilerin huzurunda onlardan biri ile şakalaşmamalıdır.’ (Gazali, 1328, s. 66) diyerek sınıf önünde takınılması gereken tavır ve davranışlara değinmektedir. Aynı zamanda Gazali, ‘Öğretmene veya ilmin bir dalından mütehassıs olana yakışan, diğer ilimleri kötülememek, küçük görmemektir.’ (Gazali, 1974, cilt I, s. 96; Gazali, 1984, s. 296) diyerek öğretmenin sadece kendi alanına değil diğer bilgi alanlarına da saygı göstermesi gerektiğini vurgulamıştır. İbn Cemâ'a ise öğretmenin öğrencileri arasında ayırım yapmaması gerektiğine dikkat çekmiş, bu konuda öğretmen, öğrencilerden

birini diğere sıra yönünden takdim edemeyeceğı gibi tehir de edemez, demiştir (İbn Cemâ'a, 1992).

Batılı eğitimciler baktığımızda ise örneğın Salzman'a göre, 'Çocuklarda görülen kötü davranışların sebebini öncelikle ailelerde ve öğretmenlerde aramak gerekir. Ya öğretmen çocukta yerleşen kötü bir alışkanlığı giderememiş veya kendisi kötü örnek olmak suretiyle öğrenciye kötü alışkanlıklar kazandırmıştır.' (Kanad, 1948, cilt I, s. 375) diyerek öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisine dikkat çekmektedir. Eğitimde çocuğın kalbini kazanmak, üzerinde bir etki oluşturmanın da en iyi yoludur.

Öğretmenin öğrencisine karşı takınması gereken davranışlar hususunda İslam'da Öğretmen ve Öğrenci Meselelerine Dair Geniş Risale isimli eserinde Kâbisi, öğretmenin öğrenciye şefkatle yaklaşmasını, açlık-susuzluk gibi hallerde öğrenciye yeme-içmesinde müsaade edilmesini öğüt etmiştir. Çocukların birbirini şikayet ettiği hususlarda, emin olmadan hareket edilmemesini, eğitime dinlenme için belirli günlerde ara verilmesini tavsiye etmiştir. Öğretmenin çocuğın terbiyesinden sorumlu olduğunu belirtmiştir (Kabîsî, 1996, s. 53-60).

Bir öğretmenin ulaşması gereken amaçlar arasında, öğrencisine geniş, içtimai anlayışlar temin etmek, öğrencisine sosyal hayatı alakadar eden meseleleri anlayabilecek kabiliyet vermek, devletine, milletine karşı dayanışma ve yardımlaşma duygularını temin etmek olarak gösterilmektedir (George & Engelhardt, 1931, s. 36). Aynı eserde çocukların ahlaki eğitimleri ile alakalı şunlara değinilmektedir. Ahlaki eğitim 12 yaşından önce verilmelidir. Bu yaşlar çocuğın ahlaki olarak eğitilebilirliğinin en mümkün olduğu zamanlardır. Bu yaştan sonra ise sosyal hayata dair fikirler verilmelidir. Bu sayede sosyal hayatta ve toplum içerisindeki rollerini daha iyi kavrarlar. Bunların haricinde öğretmen sınıfını çok iyi tanımalı, öğrencilere tesir edecek rolde öğrenciler var ise onları görmezlikten gelmemelidir. Sadece okul içinde değil okul dışında da öğrencilerle ilgilenmeli, onların hangi mekanlara takıldığını, nerelere gittiğini bilmeli ve buna göre tedbirini almalıdır. Ceza hususunda, hiç bir öğrenci diğere öğrenciler arasında rencide edilmemeli, azarlanmamalıdır. Öğretmen

kızgınlık anında tepkisini göstermemelidir ki kendi öfkesinin bir sonucu olarak öğrenciye ceza vermesin. Öfkesi geçtikten sonra olayın neticesine göre hareket etsin. Ayrıca öğrencilere sorumluluk vermek sureti ile toplum içerisindeki rol ve görevlerine alıştırmalıdır (s. 63-68). Yazar eserinde bunların yanı sıra öğretmenin toplumdan kopuk olmaması gerektiğini, bulunduğu toplumun tarihini, şehirdeki kütüphaneleri bilmesini, toplum ile temasını koparmaması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin velileri ziyaret etmeleri gerektiğini, velilerin de okulu gezmelerine müsaade edilmesini, öğrencilere sadece ders konusu ile alakalı değil toplumsal hayatta üstlenmeleri gereken sorumluluklarına dair de eğitim verilmesi gerektiğini öngörmektedir (s. 202-205).

Yaşadığımız dönemde ise eğitim daha sistematik olarak resmi kurumlar tarafından verilmektedir. Öğretmen merkezli bir eğitimden öğrenci merkezli bir eğitime geçilmiştir. Üstelik çocukların yaşam boyu karşılaştıkları çevrenin geniş ve farklı koşullara sahip olması eğitimin önemini bir kat daha artırmıştır. İnternet, sosyal medya, zararlı yayınlar, kötü çevre çocuğun gelişimini olumsuz etkilemektedir. İnsanoğlu bilmez bir şekilde dünyaya gelmiş ve hayat boyu bilmediklerini öğrenmiş, kendini geliştirmiştir. Bireyin öğrenmesi ve kendini geliştirmesi bir rehber aracılığı ile olmaktadır. Farâbî, es- Siyâsetü'l- Medeniyye adlı meşhur eserinde, “Yüce mutluluğun elde edilmesi, insan varlığının amacı olunca, insan mutluluğunun ne olduğunu bilmeye, onu amaç edinmeye ve göz önünde tutmaya ihtiyaç duyar. Ayrıca mutluluğu elde etmek için yapması gereken şeyleri bilmesi ve onları yapması gerekir. İnsanların yaradılıştaki farklılıkları üzerine söylenenler ışığında denilebilir ki, her insan mutluluğun ne olduğunu ve bu konuda ne yapması gerektiğini tek başına bilemez. Onun bu amaç için bir öğretmen ve kılavuza ihtiyacı olur.” (Fârâbî, 1980) demiştir. Günümüzde teknolojinin gelişmesi, ilmin sınırsız ve insanın bilgisinin az olması, meslek ediniminin gerekliliği gibi sebepler rehber ihtiyacını artırmaktadır. İşte bu noktada ailenin çocuğun eğitimi konusunda en iyi şekilde hareket etmesi gerekmektedir.

İlk dönemlerde her ne kadar eğitim sistemli hale gelmese de değişen ve gelişen hayat koşulları eğitimi sistemli hale getirmiştir. Öğretmenliğin bir meslek olarak ele

alınıp resmileşmesi XVIII. yüzyılda olmuştur. Ülkemizde ise 13 Mart 1924 tarihinde TBMM’de kabul edilen Orta Tedrisat Muallimleri Kanununda öğretmenlik “Devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir.” olarak tanımlanmıştır (Akyüz, 2008). Bu tanım öğretmenliğin bir meslek olarak resmileşmesi yolunda atılan adımlardan biridir.

Eğitim insanlık tarihi boyunca var olan bir unsurdur. Eğitim hayatı günümüzde olduğu gibi daima sistemli olarak ilerlemese de belirli şartları ve koşulları beraberinde getirmiştir. Bu şartlar ve koşullar eğitimin en iyi şekilde sonuç vermesi için elzemdir. Gelişen ve değişen sosyal hayata ayak uyduramayan bir eğitimin kalitesinden ve başarısından söz edilemez. Bu nedenle dönemin şartları göz önüne alınarak eğitimin şartları ve kalitesi yeniden gözden geçirilmelidir.

Her ne kadar günümüzde öğretmenler üstat ya da alim olarak anılmıyor, alimlerin sayısı birer birer azalıyor olsa da öğrencinin şuurlu olarak aldığı eğitimde de öğretmenini güvenilir bilgi kaynağı yani epistemik otorite olarak görmesinde etkili olan özellikler yukarıda saydığımız özelliklerle aynıdır. Öğretmenin sahip olduğu branşa hakim olması, her an kendini ilimde daha ileri bir seviyeye ulaştırması, bol bol okuması, kendini geliştirmesi (Bayraktar, 2015, s. 164), bildikleri ile amel etmesi (özellikle sosyal hayat ile de ilgili olduğundan meslek dersleri öğretmenleri için zaruridir), alanı ile ilgili kendini geliştirmeye devam edebilmesi, bildiklerini anlatmaya muktedir olması, anlattıklarının öğrenci tarafından anlaşılır olması ve belki de en önemlisi öğrenci ile arasında hususi bir münasebet kurabilmesi yani güven duygusunu oluşturabilmesi sahip olması gereken özelliklerdendir.

Öğretmenin yukarıda bahsedilen özelliklere sahip olması, dersinde öğrenciyi ikna kabiliyeti bakımından daha etkili olacak, böylece verdiği dersin etkisi daha iyi görülebilecektir. Öğretmenin öğrencisi tarafından epistemik otorite yani güvenilir bilgi kaynağı olarak görülmesi bahsedilen özelliklere bağlıdır.

Gerek ilk dönem İslam eğitim hayatından, gerekse batıdan verdiğimiz öğretmenin sahip olması gereken özellikleri, bir Eğitimci olarak Hz. Peygamber (s.a.v)



in sahip olduğu özelliklere değinerek bitirelim. Hz. Peygamber son derece şefkatli ve merhametliydi, her zaman ve her mekanda öğretmek için çabalamış, kimseye zorluk çıkarmadan, kolaylaştırarak öğretmeye çalışmıştı. Hz. Aişe (radiyallahu anha), ‘Hz. Peygamber (sav) sizler gibi hızlı konuşmazdı. Net ve kelimeleri birbirinden ayırarak konuşurdur. Yanında oturanlar dediklerini ezberlerlerdi.’ demiştir (Tirmizî, 2015, s. 1382; İbn Mâce, 1395). Hz. Peygamber kimseye karşı kaba değildi, birine kızdığında kızgınlık anında hareket etmez, nefsinin intikamı için çabalamazdı. İnsanları ne aşırı metheder, ne de ayıplayıp horlardı. Öğrenmek isteyen herkese karşı sabırlı ve tevazu sahibi idi. Hz. Peygamber (sav) insanlara bir şey öğretirken en güzel, en yararışlı, muhatabın gönlüne en çok etki edecek, anlayış kapasitesine en münasip, bilgiyi zihnine yerleştirecek ve meseleyi ona izah etmeye yardımcı olacak en uygun metodu seçiyordu (Ebû Gudde, 2017, s. 65).

Öğretmenin kişiliğinin ve dolayısı ile eğiticiliğinin kâmil olması için gereken vasıfları genel olarak belirtecek olursak; akıl, fazilet, ilim, hikmet, ileri görüşlülük, etraflıca muhakeme edebilmek, birikim, liyakat, canlılık, vakarlı sükûnet, güzel konuşma, yüksek zeka, temiz giyinme, güzel görünüm, güzel konuşma, güzel uygulama ve güzel idaredir. Bu özelliklerin tamamı Hz. Peygamber (s.a.v)’de bulunmaktadır. O en güzel eğitcidir. Bu özelliklerin bir öğretilimde bulunması eğitimci olarak, öğrencilerine karşı epistemik otorite olması bakımından kendisine yeter.

#### **1.4. Alanda yapılmış çalışmalar**

İnsanların hayatları boyunca çeşitli alanlarda bilgilerini nasıl oluşturdukları psikolojinin uzun yıllardır üzerinde çalıştığı bir konudur. Bireyin bilgiyi oluşturma süreci hem duyuşsal hem bilişsel hem de davranışsal açıdan inceleme konusudur ve oldukça kapsamlı bir alanı içermektedir. Öte taraftan bilgiyi oluşturma sürecinde bireylerin etraflarındaki insanlardan etkilenmeleri ve bunun incelenmesi, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Özellikle okul çağındaki bireylerin üzerinde oldukça fazla etkisi olan öğretmenlerinin bilgiyi oluşturma sürecindeki etkilerinin

incelenmesi eğitim hayatına önemli katkılar sunacaktır. Yapılan akademik çalışmalara baktığımızda bu konu ile ilgili önemli çalışmalar yapıldığını görüyoruz.

Epistemik otorite ile ilgili alanyazını incelediğimizde çalışmaların geneli yabancı kaynaklı ağırlıklı olup, bireysel anlamda epistemik otoritenin gelişimi, bireysel farklılıkları gösteren epistemik otoriteler, bireyin hayata dair görüşünü belirleyen epistemik otoriteler gibi alanlarda çalışmalar yapılmıştır. Bireylerin sahip olduğu epistemik otoriteler yaş dönemine göre değişiklik göstermektedir. Bu sebeple çalışmaların yelpazesi okul öncesinden üniversite ve yetişkinliğe kadar açılmaktadır. Bireyin çocukluk, ergenlik çağındaki epistemik otoritesi, üniversite öğrencilerindeki epistemik otoriteler vb. alanlarda yapılmış çalışmalar görmekteyiz. Yetişkinlik döneminde ise bireyin sahip olduğu epistemik otorite bilgi alanlarına göre çeşitlenmektedir. Birey siyasi alanda farklı bir epistemik otoriteye sahip iken dini alanda farklı bir epistemik otoriteye sahip olabilmektedir.

Epistemik otorite kavramını ortaya atan ilk araştırmacı Kruglanski (1980)dir. Bu alanda kişinin bilgi ediniminde “kapatma ihtiyacı”ndan bahsetmektedir. O’na göre birey hayatı boyunca bilgiye muhtaçtır ve ihtiyaç duyduğu alanda bilgi arayışına girer. Eğer bilgi edindiği kaynak/epistemik otorite elde ettiği bilgi noktasında bireyi doyum noktasına ulaştırmışsa, ikna etmişse kişi bilgi arayışını durdurur. Bilginin elde edilip gerekli doyum yaşandığı taktirde bilgi edinimini durdurma ‘kapatma ihtiyacı’ olarak tanımlanmaktadır. Şayet bilgi edindiği kaynak bireyi bilgi edinimi noktasında doyum noktasına ulaştırmamışsa kişi bilgi arayışına devam etmektedir. Kişinin bilgi arayışında kimi epistemik otorite olarak kabul edeceği ise çeşitli şartlara bağlanmaktadır. Bu şartlar hangi bilgi alanında bilgi arayışına girildiğine, bireyin yaşadığı sosyokültürel yapıya, yaşına göre değişebilmektedir. Yapılan çalışmalarda bu farklılıklar incelenmektedir. Ülkemizde ise eğitim alanında epistemik otorite ile ilgili yapılmış M. Fuat Kenç tarafından 2011 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Eğitim Psikolojisi Programı’nda doktora tezi olarak yaptığı ‘Rehber Öğretmenlerin ve Branş Öğretmenlerinin Epistemik Otorite Olarak Algılanma Düzeylerinin İncelenmesi’ üzerine bir çalışma bulunmaktadır. Aşağıda alanda yapılmış önemli çalışmalara kısaca değinilecektir.

Epistemik otorite alanında pek çok çalışma yapmış olan Amirav Raviv, bu konudaki araştırmaların öncüsü olarak nitelendirilebilir. Amirav ve arkadaşları 1990 yılında çocuk ve ergenler üzerine yapmış oldukları bir çalışmada çeşitli bilgi alanlarında çocuk ve ergenlerin epistemik otoritelere ilişkin algılarını araştırmışlardır. Psikanalitik ve bilişsel gelişim kuramları, çocuğun hayatının ilk yıllarında ebeveynlerin etkisinin neredeyse mutlak olduğunu, daha sonra onlara olan bağımlılığın azaldığını göstermektedir. Böylece, çocukluğun erken döneminde, ebeveynler çocuğun bilgisinin çoğunu sağlar. Ancak yaş ile birlikte çocuklar arkadaşları ve öğretmenleri ile kurdukları ilişkiler neticesinde ek bilgi kaynağı edinirler. Dolayısı ile çocuk yaşının büyümesi ile birlikte bilgi kaynakları arasında ayırım ve seçim yapabilme kabiliyetine de erişir (Raviv, Bar-tal, Raviv, & Peleg, 1990b, s. 496).

Bu çalışmada Amiram Raviv ve arkadaşları çeşitli bilgi alanlarında çocuk ve ergenlerin epistemik otoritelere ilişkin algılarını araştırmıştır. 4. , 8. ve 12. sınıftan çocuk ve ergenlerden, dokuz farklı bilgi alanında baba, anne, öğretmen ve arkadaşlarını epistemik otoriteler olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Bunun için bir anket oluşturulmuştur. Dört kaynağın her birinin epistemik otoritesi, aşağıdaki dokuz bilgi alanında ayrı ayrı değerlendirilmiştir: (1) Okul Çalışmaları, (2) Siyaset, (3) Bilim, (4) Geçmiş Zaman, (5) Fiziksel Görünüm, (6) Sosyal İlişkiler, (7) Gelecek Planlama, (8) Değerler ve (9) Kişisel Duygular. Her bir kaynağa ilişkin açılış sorusu, “Annenin söylediklerine aşağıdaki konularda ne ölçüde güvenir ve inanırsın?” olmuştur. Aynı soru "baban", "öğretmenlerin" ve "arkadaşların" ile ilgili olarak da ifade edilmiştir. Daha sonra, her bir kaynak için, dokuz bilgi içeriğinin her birine ait dokuz benzer soru ortaya çıkmıştır. “Annenizin okul çalışmalarınızla ilgili söylediği şeylere ne ölçüde güveniyorsunuz (örneğin, ödev hazırlığı, sınavlara nasıl hazırlanmanız ve kendinizi nasıl hazırlamanız gerektiği ile ilgili vb.?” Cevaplar 5 puanlık bir skalada değerlendirilmiştir. (1) Güvenmem, (2) genellikle güvenmem, (3) bazen güvenirim, (4) bazen genellikle güvenirim, (5) güvenirim. Ek olarak, belirli bir kaynağa ilişkin her bölümün sonunda, deneklere genel bir soru sorulmuştur, örneğin, "Annenizin size söylediği şeylere ne ölçüde güveniyorsunuz?”. Yapılan çalışma sonucunda Amiram

Raviv ve arkadaşları şu sonuçlara ulaşmışlardır: Toplumsal Bilgi Alanında ‘Arkadaşlar’ haricinde, yaşı ilerledikçe çocukların; Baba, Anne, Arkadaş ve Öğretmenlerini epistemik otoriteler olarak görmelerinde azalma eğilimi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, kaynakların algılanması, yaş ve bilgi alanlarının bir fonksiyonu olarak değişmektedir. Bu çerçevede, tespit edilen eğilimler, (a) Ebeveynlerin epistemik otoriteler olarak algıları yaşla birlikte azalmaktadır; (b) Arkadaşlar’ın bir epistemik otorite olarak algısı, sosyal alanlarda nispeten artmaktadır ve diğer alanlarda sabit kalmaktadır; (c) Öğretmenlerin epistemik bir otorite olarak algıları, çocukluk döneminde nispeten azalmakta ve daha sonra sabit kalmaktadır; ve (d) kaynakların farklı alanlardaki bilgi farklılıkları her bir yaş grubunda farklıdır. Daha spesifik olarak, 4. sınıf çocuklarının tüm bilgi alanlarında ebeveynlerini en önemli epistemik otoriteler olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Kaynaklarla ilgili olarak, (a) Babanın esas olarak Bilim veya Siyaset gibi bilgi alanlarında bir epistemik otorite olarak algılandığı; (b) Annenin, Sosyal Bilgiler, Kişisel Duygular ya da Fiziksel Görünüm ve Genel Yaşam Bilgisi gibi Sosyal Bilgiler alanlarındaki bir epistemik otorite olarak algılandığı; (c) Öğretmenlerin, esas olarak Bilim alanında bir epistemik otorite olarak algılandığı, aynı zamanda ilkokulun ilk yıllarında, Sosyal Bilgi alanlarında da bir epistemik otorite olarak algılandığı; ve (d) Arkadaşların, çoğunlukla sosyal alanlarda epistemik otoriteler olarak algılandığı ortaya çıkmıştır. Çalışma, farklı çağlardaki çocukların ve ergenlerin bilgi ediniminde önemli bir rol oynadığı düşünülen farklı sosyal kaynaklara ışık tutmaktadır (Raviv, Bar-tal, Raviv, & Peleg, 1990b).

Epistemik otorite ile ilgili çalışmalarda bir diğer dikkati çeken isim olan Daniel Bar-tal bu alanla ilgili pek çok çalışma yapmıştır. 1991 yılında Amiram Raviv, Alona Raviv ve Marianne E. Brosh ile beraber yürüttüğü bir çalışmada epistemik otorite algısını ve yaşa bağlı olarak epistemik otoritenin seçimine yapılan atfı çalışmıştır.

Sosyal psikoloji son yıllarda sosyal bilişe odaklanmaktadır. Biliş bilme sürecindeki tüm süreçleri kapsayan bir terim olarak ele alınsa da ‘bilgi işleme süreci’

de çalışmaların odak noktası olmuştur. Sosyal psikologlar tarafından bireylerin sosyal uyarınları nasıl işlediği araştırma konusu yapılmıştır. Bu çalışmaların temel prensibi, 'bireylerin düşünce, duygu ve davranışları, başkalarının hayatını etkiliyorsa, insanların bilgi oluşumunu da etkilemektedir.' Böylece bu konu önemli araştırma noktalarından biri haline gelmiştir. Daniel Bar-tal ve arkadaşlarının bu çalışmadaki odak noktası epistemik otoritedir. Bireyler, epistemik otorite tarafından sağlanan bilgilere yüksek bir güven atfeder, onu sıklıkla gerçek olarak düşünür, kendi düşüncelerine dahil eder ve ona güvenirler. Üstelik, bu tür bilgiler genellikle bireyin geçici olarak alternatif bilgi arayışını durdurmalarına sebep olur (Kruglanski A. W., 1989). Bu nedenle, epistemik otorite, bilgi edinme sürecinde bir aydınlatıcı mekanizma olarak hizmet eder ve bireyin bilgisinin durumunu belirlemek için önemli bir faktör teşkil eder. Epistemik otorite kavramı, kaynağa dair öznel inançlara odaklanmaktadır. Bir kaynak, yalnızca bireylerin, kendisini böyle bir otoriteye dönüştüren karakteristiğe sahip olduğuna inandığı ölçüde, epistemik bir otorite haline gelebilir. Prensip olarak, herhangi bir özellik bir kaynağı epistemik bir otoriteye çevirebilir ve potansiyel olarak herhangi bir kaynak bir epistemik otorite olarak hizmet edebilir. Böylece bireyler ve gruplar, yaş, kültür, bilgi alanı veya kişilik gibi faktörlerin bir sonucu olarak seçtikleri epistemik otoriteler açısından farklılık gösterebilir (Bar-tal, Raviv, Raviv, & Brosh, 1991b, s. 478).

Öğrencilerin epistemik otoritelerin algılarını çeşitli konular bağlamında inceleyen bir çalışmada, Bar (1983) öğrencilerin farklı konularda farklı epistemik otoriteler seçtiklerini ve seçimlerinde farklılık gösterdiklerini ortaya koymuştur. Dahası, davranışsal bir çalışmada, öğrenciler seçilmiş bir epistemik otoriteden diğer kaynaklardan çok daha fazla bilgi istemişlerdir.

Bar-Tal, Raviv ve Raviv tarafından 1991 yılında yapılan bir çalışmada, bireylerin epistemik otoriteleri, politik bilgi alanlarında, benzer siyasi görüşlere sahip bilgi kaynaklarından seçmeye eğilimli oldukları bulunmuştur. Bu sonuç, bilgi kaynaklarının (Örneğin politik liderlerin) ve kendilerine atfedilen kişilik özelliklerinin ifade edilen görüşlerinin, epistemik otoriteler olarak seçilmeleri için önemli nedenler

olduğunu gösteren Raviv, Bar-Tal, Raviv ve Abin (1993) tarafından da doğrulanmıştır (Raviv, Bar-tal, Raviv, & Abin, 1993).

Bu çalışmada Daniel Bar-tal ve arkadaşları iki şeyi amaçlamışlardır: (a) farklı bilgi alanlarında farklı yaşlardaki çocuklar ve ergenlerin epistemik otorite algılamalarını belirlemek; ve (b) bu çocukların ve ergenlerin epistemik bir otorite olarak belirli bir kaynağı seçmelerini açıklamak için kullandıkları atıfları bulmak. Çalışma, farklı yaşlardaki çocuk ve ergenlerin, gelişimsel farklılıklar nedeniyle, epistemik otoritelerin seçiminde farklı ipuçlarını kabul ettikleri ve dolayısıyla farklı epistemik otoriteleri seçtikleri varsayımına dayanmıştır. Ayrıca, farklı yaşlardaki çocuk ve ergenlerin epistemik otoritelerin seçimlerini farklı bir şekilde açıklayacağı varsayılmıştır. Araştırmada kullanılan anket, çocuk ve ergenler arasında epistemik otoritelerin algılanmasını inceleyen Raviv, Bar-Tal, Raviv ve Peleg (1990) tarafından yapılan bir araştırmaya dayanmaktadır.

Çalışma dokuz bilgi alanına odaklanmıştır ve kullanılan dokuz bilgi alanı Raviv, Bar-Tal, Raviv ve Peleg (1990) çalışması temelinde seçilmiştir: (a) Okul Çalışması; (b) Eğlence (örneğin, filmler, gençlik hareketi, partiler, spor); (c) Gelecek Planlama (örneğin, büyüdüğünüzde ne olmak istersiniz); (d) Fiziksel Görünüm (ör. giyim, saç kesimi); (e) Sosyal İlişkiler (örn. arkadaş seçimi, sosyal ilişkileri nasıl başlatacakları, akran gruplarında nasıl davranacakları); (f) Kurallar ve Değerler (örneğin, iyi vatandaşlık, ahlaki kurallar); (g) Kişisel Değerler (örneğin, endişeler, üzüntüler); (h) Bilim (örneğin, doğa olaylarının açıklamaları, dünyadaki yerler, tarihsel olaylar); ve (i) Siyaset (örneğin politik sorunlar, partiler). Deneklere bu bilgi alanlarına yönelik soru sorulmuştur.

Kaynakların seçimini açıklayan sebepler (yani atıflar) ise yedi kategoriye ayrılmıştır:

(1) Bilgi - Kaynak etki alanı hakkında çok şey bilir, yeni ve güncel bilgiler içerir, alanda deneyim, eğitim veya uzmanlığa sahiptir.

- (2) Aşinalık - Kaynak kişinin, zevkini ve sevdiği ya da istediği şeyi bilir.
- (3) Yardımseverlik - Kaynak yardım etmek ister ve empatik bir yapıya sahiptir.
- (4) Erdemler - Kaynak bilgelik, zeka gibi olumlu özelliklere sahiptir.
- (5) Güvenilirlik - Kaynak güvenilir, objektif, doğruyu söyler, önyargılı değildir.
- (6) Model - Kaynak önemli veya hayranlık uyandıran bir eğitim figürüdür ve özne onu taklit etmek ister.
- (7) Benzerlik - Kaynak, özne ile tavırlar veya yaş ile ilgili benzerdir.

Bu çalışma, çeşitli bilgi alanlarındaki epistemik otoritelerin çocuk ve ergenlerin (9-10, 13-14, 17-18 yaş) üç yaş grubunda epistemik otoriteleri seçimde attıkları sebep üzerine odaklanmıştır. Epistemik otorite çalışması iki önemli etkiye sahiptir. Birincisi, bilgi edinme sürecinde epistemik otorite olarak kabul edilen bilgi kaynaklarına odaklanmaktadır. Bireyler, epistemik otoritelerden gelen bilgiyi doğru ve geçerli kabul ederler. İkincisi, bilgi edinme çalışmasını sosyal bir bağlamda ele almıştır. Bilginin kazanılması, yalnızca kişisel bilgi işlemciliği olarak değil, aynı zamanda kaynağın ve hedefin ve kaynağın algılanan özellikleri arasındaki ilişkilerin niteliği gibi değişkenlere dayanan kişilerarası bir toplumsal süreç olarak görülmektedir. Çalışmanın sonucunda şu bulgulara erişilmiştir: (a) Ebeveynlerin epistemik otoriteler olarak algıları genellikle yaşla birlikte azalmıştır; (b) Bazı alanlarda (Okul Çalışması, Fiziksel Görünüm ve Kişisel Duygular) epistemik otoritede göreceli olarak arkadaş algısı artmıştır; (c) Öğretmenin otoritesi Okul Çalışması ve Bilgi Alanında artmıştır ve (d) çocuklar ve ergenler, kaynaklar arasında farklılaşmış Bilgi alanlarına göre epistemik otoritelerini seçmişlerdir. Örneğin; Baba, Gelecek Planlama, Bilim ve Siyaset bilgi alanlarında epistemik bir otorite olarak algılanırken, Anne; Sosyal Bilgi Alanları (örneğin, Bilgi, Fiziksel Görünüm) alanlarında bir epistemik otorite olarak algılanmıştır.

Bireyler yalnızca bilgi oluşturmada diğerlerine güvenmekle kalmaz, aynı zamanda kararlar alır, izlenimler oluşturur ve çıkarımlar yaparlar. Bu çalışmanın

sonuçları göstermektedir ki, bireyin öz/kendi epistemik otoritesi Yaş, Okul Çalışması, Eğlence ve Gelecek alanlarında en güçlü epistemik otorite haline gelir. Ergenin zamanla kendi kimliği ile gelişen kendi bilgisine olan güveni artmaktadır. Birey öz-bilinç, öz-farkındalık geliştirir, gerçeklik hakkında kendi fikirlerini inşa eder, daha önceden edindiği bilgileri yeni formüle edilmiş bilgilerle sentezleyerek kendi dünya algısının oluşturur. Böylece bazı alanlarda kendi/öz epistemik otoritesine sahip olabilir. Bu da bize epistemik otoritenin sadece dışardan birine değil bireyin kendisine de atfedebileceğini göstermektedir.

Bu alanda yapılmış bir diğer çalışma, ergenlerin pop şarkıcıları idolleştirme olgusu ve sebepleri ile ilgilidir. Üç yaş grubundan (10-11, 13-14 ve 16-17 yaşlarındaki) erkek ve kız ergenler, idolleştirme yoğunluğu, davranışsal tezahürleri, idolün seçilmesinin nedenleri ve idol hakkındaki bilgi birikimine göre karşılaştırıldı. İdolün özellikleri spor, eğlence, müzik, siyaset ve din gibi çeşitli yaşam alanlarından gelir. Böylece, spor şampiyonları, sinema oyuncularını / aktrisler, televizyon kişilikleri, pop yıldızları, siyasi ya da dini liderler hepsi idol figürleri haline gelebilir. Günümüzde çocukların erken yaşta medya ile tanışmaları bir idol sahibi olma durumlarını hızlandırmış ve tetiklemiştir. Bu çalışma, müzik yıldızlarının ergenlerin idolleştirilmesine odaklanmakta ve idolleştirilen bir nesnenin seçilmesi için bildirilen nedenleri, idolleştirmenin ifadelerini ve idolleştirilen şarkıcılara duyulan güveni incelemektedir. İdol olarak benimseme figürlerin taklit edilmesini, örneğin elbiselerinin, saçlarının, konuşmalarının, etkinliklerinin ve diğer toplumsal davranış biçimlerinin kopyalanmasını içermektedir. Genel olarak, idolleşme farklı biçimler olabilir ve tezahürü kültür, yaş, cinsiyet ve çevre koşullarına bağlıdır.

Ergenler bir yandan bireysel kimliklerini şekillendirirken bir yandan da hayatları üzerinde önemli bir etki yaratan bir akran grubunun üyesi olurlar. Bu nedenle, kendilerini yetişkinlikten hevesli bir şekilde farklılaştırırken, kendi gençlik kültürlerini biçimlendirirken, aynı zamanda alternatif kültürden ayrılmamak için akranlarını da sıkı sıkıya takip ederler.



İdolleşmiş pop şarkıcılarının ergenler için epistemik otoriteler olarak hizmet ettiklerini varsaymak mantıklıdır. Bu çalışma ergenlerin perspektifinden ergenlik idolü fenomenini, yaş ve cinsiyetlerinin bir fonksiyonu olarak derinlemesine araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada İsraili erkek ve kız çocukları üç yaş grubunda incelenmiştir: 10-11 yaşında, 13-14 yaşında ve 16-17 yaşlarında. (İdolleştirmenin en çok 10 ila 17 yaşları arasında olduğu varsayılmıştır). Çalışmanın üç ana amacı vardır: Birincisi, ergenlerin belirli bir şarkıcıyı bir idol olarak seçmelerindeki sebebi açıklığa kavuşturmak; İkincisi, onların idollerinin davranışsal ifadelerini tasvir etmek; ve son olarak, ergenlerin idolleşmiş pop şarkıcılarına güven duydukları alanları ve onların güvenlerinin derecesini araştırmak.

Çalışmaya iki yüz yetmiş çocuk ve ergen katılmıştır. Bunlardan yetmiş sekizi (41 erkek ve 47 kadın) 5. sınıf (10-11 yaş), seksen altısı (38 erkek ve 48 kadın) 8. sınıf (13-14 yaş) ve doksan altısı (39 erkek ve 57 kadın) 11. sınıf (16-17 yaş) dan oluşmaktadır. Okul sınıflarına uygulanan anket dört bölümden oluşmaktadır: (1) İdolleştirdikleri ilk 3 şarkıcı, (2) İdolleştirmenin ifadesi, yani davranışsal olarak taklit, (3) İdolleştirmenin sebepleri, (4) İdollere güven yani epistemik otorite atfı.

Bu çalışma, özellikle ergenlik döneminin özelliği olan idolleştirme olgusunu aydınlatmaya çalışmıştır ve pop şarkıcılar ile sınırlandırılmıştır. Ergenlerin hoşlandığı ve hayranlık duyduğu müzik genellikle ebeveynlerinin dinledikleri müzikten farklıdır ve bu onların kendi özgünlüklerini ve kimliklerini oluşturmasını sağlar.

Genel olarak, çalışmanın sonucu, idolleştirmenin yaşla birlikte değiştiğini ve cinsiyete bağlı olduğunu göstermiştir. İlk olarak, şarkıcıların idolleştirilmesinin yaşla birlikte azaldığı, ikincisi ise kızlar arasında erkeklerden daha yaygın olduğu bulunmuştur. Ayrıca sonuçlar, 16-17 yaşlarındaki erkek ve kız ergenlerin erkek şarkıcıları (% 80'in üzerinde) idolleştirirken, daha önceki yaşlarda bazı farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Ergenlikte bireyler ebeveynlerinden başka kimlik arayışına girerler. Medya, özellikle televizyon, video, radyo ve gençlik dergileri, onlara pop şarkıcılar arasında alternatif hayranlık nesnelere sunar. Bu kanallar aracılığıyla sadece melodilere ve

sözlere maruz kalmamakta, aynı zamanda idolleştirmeye temel teşkil eden bilgilere de maruz kalmaktadırlar. İdolleştirmenin ilk dönemlerinde, erkek ve kız çocukları, kendilerinden büyük gençlerin davranışlarını taklit ederler. Daha sonraki aşamalarda idolleştirme sadece bir grup taklit olgusunu yansıtmaz, aynı zamanda daha önce de sunulduğu gibi önemli psikolojik işlevlere de hizmet eder. İdolleştirmenin ergenlik döneminde önemli bir fenomen olduğu yönünde işaretler vardır. Ergenlerin yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır ve gelişimleri sürecinde işlevseldir. İdolleştirme olgusu sadece bireysel davranışları yansıtmaz, aynı zamanda belirli bir yaş dönemindeki grup süreçleriyle de ilgilidir (Raviv, Bar-tal, Raviv, & Ben-Horin, 1996).

1990 yılında Amiram Raviv, Daniel Bar-tal, Alona Raviv ve Daphna Houminer tarafından yapılan bir diğer çalışmada çocukların epistemik otoriteyi algılamalarındaki gelişim incelenmiştir. Çalışmada, çeşitli bilgi içerik alanlarında çocukların epistemik otoriteler hakkındaki algıları araştırılmıştır. Anaokulundaki çocuklardan, birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden ‘baba, anne, öğretmen ve arkadaşlar’ bilgi içeriklerinin yedi alanında epistemik otoriteler olarak sıralamaları istenmiştir. Genel olarak sonuçlar, birkaç istisna dışında, ebeveynlerin epistemik otoriteler olarak algılarının çocukluk döneminde sabit kaldığını göstermiştir. Bilgi içeriklerinin hemen hemen tüm alanlarında, annenin ya da babanın veya her iki ebeveynin tüm yaş grupları için en önemli epistemik otoriteler olduğu saptanmıştır. Epistemik otorite olarak arkadaş algısının artması, tüm yaş gruplarında, çoğunlukla sosyal bilgi alanlarında olmaktadır. Öğretmenlerin ilkokulun ilk yıllarında genelleşmiş epistemik otorite olarak görev yaptıkları görülmüştür (Raviv, Bar-tal, Raviv, & Houminer, 1990a).

Bu alanda yapılmış önemli çalışmalardan biri de Arie W. Kruglanski ve Shmuel Ellis tarafından yapılan bireyin kendine atfettiği epistemik otoritenin Deneyimsel ve Öğretici Öğrenmeye Etkilerini araştıran çalışmadır. Çalışmanın asıl sorusu; kendiliğinden yani bireyin ‘kendi’ne atfettiği epistemik otorite tarafından verilen bilgilerin, kişilerin alanla ilgili bilgilerden yararlanma kabiliyetini nasıl etkilediğidir.

Çalışma bireylerin bilgiden ne ölçüde faydalanabildiklerinin bilgi kaynağına ilişkin algıları ile ilişkili olduğunu varsaymaktadır. Kaynak etkilerine ilişkin önceki tartışmalar tipik olarak dış otorite kaynaklarına atıfta bulunurken, mevcut araştırma öz ile ilgili kaynak etkilerini ele almaktadır. Çalışmada kendiliğinden ortaya çıkan epistemik otorite ölçütünde yüksek puanları olan deneklerin deneysel duruma tepkilerinde beklenen şekillerde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Denekler şu soruya cevap vermiştir: "Performans testi için ne kadar hazır olduğunı hissediyorsun?" Cevaplar, "Çok büyük ölçüde" ve "Çok az ölçüde" ile anılan beş puanlık bir ölçekte kaydedildi.

Mevcut sonuçlar, benliğin, bir dış otoriteye benzer bir şekilde "kaynak" olduğu kabul edildiği fikrini desteklemektedir. Birincisi, bilgiyle tek tek karşılaşmalarda, benlik/kişinin kendisi algılanan güvenilirliği (bilgisel otorite), bilginin yorumlanmasının ne ölçüde güvenilir olduğuna karar verebilir. İkincisi, kişinin kendi algısı, bir bilgi kaynağı olarak, kişinin dışsal otoritelerle olan sosyal etkileşimlerini de etkileyebilir. Gördüğümüz gibi, kişinin kendisi ve iletişimcinin (bilgi aktaran karşı tarafın) epistemik otoritesi arasındaki algılanan boşluk, iletişimcinin mesajının alıcı üzerinde ne kadar etki ettiğini belirleyebilir (Ellis & Kruglanski, 1992).

Epistemik otorite ile ilgili bir diğer çalışma, öğrenci ve öğretmenlerin üzerinden öğretmenlerin epistemik otoritesini araştırmıştır. Çalışmada epistemik otorite olarak öğretmenler üç aşamada incelenmiştir ve bulgular karşılaştırılmıştır. İlk olarak, 7. ve 10. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerini epistemik otorite olarak algıları incelenmiş, ikinci olarak öğretmenlerin epistemik otoriteler olarak kendilerini nerede gördüklerine odaklanmıştır. Ardından öğretmenlerin öğrencileri gözünde epistemik otorite olarak nasıl gördükleri öğretmenlerin gözünden araştırılmıştır. Son aşamada bu üç aşamadaki bulgular karşılaştırılmıştır.

Bir öğretmenin ana rollerinden biri, bilgiyi öğrencilere aktarmaktır (Strauss, 1993). Bunun başarılı olup olmadığı, diğer faktörlerin yanı sıra, öğrencilerin öğretmenlerin güvenilir bilgi kaynağı olarak görmelerine bağlıdır. Bilgi edinimini tanımlayan epistemik teori (Kruglanski A. W., 1989), öğretmenlerin bir bilgi kaynağı

olarak rolünü anlamamıza doğrudan katkıda bulunur. Bilgi edinmeyi etkileyen faktörleri tartışırken, teori, bireylerin bilgisinin oluşumu üzerinde belirleyici bir etki yaratan bir kaynağı ifade eden epistemik otorite kavramını ortaya koymaktadır.

Epistemik otorite kavramı, bireylerin ihtiyaç duydukları bilgiyi aldıkları ve sonuç olarak alternatif bilgi arayışını bıraktıkları bilgi oluşum sürecinde bir faktör olarak ortaya konmuştur (Kruglanski A. W., 1989). Bireyler, epistemik otoriteler tarafından dağıtılan bilgilere güvenir, kendi repertuarlarına alırlar ve ona güvenirler. Bu bakımdan, güvenilir bilgi kaynakları olarak epistemik otoriteler, meşru, doğru ve olgusal bilginin kapsamını tanımlamakta ve bireylerin kendi bilgisini oluşturmalarını sağlamaktadır. Epistemik teori, herhangi bir kaynağın potansiyel olarak epistemik bir otorite haline gelebileceğini ve bireyin bu kaynağı bu tür bir otoriteye dönüştüren özellikleri taşıyacağını düşünür. Dolayısıyla, sadece bir bireyin öznel inançları kimlerin epistemik bir otorite olarak görüleceğini belirleyebilir. Örneğin, rahipler ya da öğretmenler gibi belirli roller üstlenen insanların, rollerinin doğası ve tanımları gereği epistemik otoriteler olduğuna inanan bireyler vardır. Bilgisine güvendikleri belirli bireylere güvenen başkaları da var. Kendisi bir epistemik otorite olan bir hahamın, bir biyoloji öğretmeni için epistemik otorite olması gibi. Aynı şekilde biyoloji öğretmeni de haham için epistemik otorite olabilir (Raviv, Bar-tal, Raviv, Biran, & Sela, 2003, s. 17).

Okullarda, öğretmenlerin epistemik otoriteler olarak işlev görmeleri, yani öğrenciler tarafından en azından öğrendikleri disiplin içinde güvenilir bilgi kaynağı olarak algılanması beklenmektedir. Öğretmenlerin okullardaki görev yetkileri uzmanlarca farklı farklı alanlarda tanımlansa da öğretmenlik işlevinin gerçekleştirilmesinin bir parçası olarak bilginin iletilmesinin gerekliliği ve buna bağlı olarak öğretmenlerin epistemik otoriteler olarak algılarının tatminkar bir şekilde gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır.

Yapılan çalışmanın neticesinde elde edilen bulgular şunlardır: (a) öğretmenler kendilerini, epistemik bir otorite olarak algılamaktadır; (b) Öğretmenler, öğrencilerin

kendilerini gerçekte düşündüklerinden daha fazla bir epistemik otorite olarak algıladıklarını düşünmektedirler.

Ulaşılan sonuçlar, öğretmenlerin gerçekte olandan daha fazla kendilerini epistemik otorite olarak gördüklerini göstermektedir. Bu da, eğitim sistemlerinin, öğretmenlerin bilgi aktarıcıları ve arabulucular olarak rolünü, değişen çevre ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlaması gerektiğini göstermektedir (Raviv, Bar-tal, Raviv, Biran, & Sela, 2003).

Richard t. De George, *The Function And Limits Of Epistemic Authority* isimli çalışmasında epistemik otoritenin fonksiyonu ve limitleri konusuna odaklanmıştır. Çalışması teorik içeriklidir. Epistemik otorite, bir kişinin üstünlüğü elinde tuttuğu belirli bir alan üzerinde bir başkası için epistemik bir otorite olabileceği bilgisine dayanmaktadır. Uzmanların otoriteler olarak elinde bir güç/yetki bulunduranlardan bahsetmesine karşın, epistemik otorite mevzusunun göz ardı edildiğini ileri sürmektedir.

Yazara göre epistemik otorite zorlayıcı bir güce sahip olmayan birkaç yetki türünden biri olduğu için, öğretmen bunu yasal olarak talep edemez, öğrencilerini susturmak için kullanamaz ve eğer otoritesini bir baskı aracı olarak kullanmaya çalışırsa, yüksek ihtimale kaybeder. Epistemik otorite üstün bilgiye dayanır ve akademik özgürlükle yakından ilgilidir (De George, 1970).

‘Epistemik otoriteye güvenmek ne demektir?’ üzerine çalışma yapan Gloria Origg, çalışmasında “Bilişsel yaşamımız, kısmen anlaşılmalı, haklı gerekçelerle, inançlarla doludur. Bilgimizin büyük kısmı başkalarının konuşma veya yazılı sözcüklerinden elde edilir. Diğer insanların sözlerinin aklımızda dolaşması, düşünmek için ödediğimiz bedeldir. Geleneksel epistemoloji, bizi yeni inançları edinmede diğer insanların otoritesine eleştirel olarak güvenme riskleri konusunda uyarır.” demektedir (Origg, 2005, s. 2).

Son zamanlarda sosyal epistemolojide öne sürülen analizlerin çoğu, diğer insanların otoritesine güvenmek için kanıtsal zeminlere odaklanır. Belirli bir konu

hakkında bir kimsenin yetkisine güvenmek, onun bu konudaki güvenilirliğini değerlendirmek anlamına gelir. Güvenilirlik hem yetkinlik hem de yardımseverliğe bağlıdır. Başkalarının güvenilirliğini değerlendirmek için, yeterliklerinin ve yararlarının kanıtsal ölçütlerine ihtiyaç vardır. Örneğin, belirli bir deneysel veri üzerinde bir meslektaşın otoritesine güvenen bir bilim adamı, meslektaşının önceki bilimsel kayıtlarındaki (örneğin, alanın ilgili incelemelerindeki yayın sayısı, patent sayısı gibi) önceki kayıtlarına ilişkin bilgisine dayanarak kararını verir. Araştırmacının bu çalışmadaki amacı epistemik güven kavramının bu analizlerle ne ölçüde aydınlatılabileceğini anlamak için sosyal bilimlerde, ahlaki ve politik felsefede daha fazla bilinen güven kavramının bazı yönlerini incelemektir.

Sosyolojik ve ahlaki güven otorite teorilerinde epistemik ve politik otorite arasındaki ayrımı yapmakta başarısız olmakta ve aynı anda iki kavramın muhasebeleştirilmesini sağlamaktadır. Felsefedeki “otorite” fikrinde ise, birisinin diğer insanların inançları üzerinde kullandığı otorite ile birisinin diğer insanların eylemleri üzerinde uyguladığı otorite arasındaki fark çok belirsizdir.

Araştırmacı, epistemik otoriteye ve politik otoriteye olan güvenin, ayrı bir muameleyi hak eden iki ayrı olgu olduğunu düşünmektedir. Epistemik güven, meşruiyetini kanıtsal temellere dayandırır ve diğer insanların güvenilirliğini değerlendirmek gerekmektedir. Birisine güvendiğimizi ya da birinin güvenilir olduğunu söylediğimizde, dolaylı olarak, bizim için yararlı ya da en azından zararlı olmayan bir eylemi gerçekleştirme olasılığının, onunla bir tür işbirliğine girmeyi düşünmemiz için yeterince yüksek olduğu anlamına gelir. Dolayısıyla, güven, bilişsel bir kavramdır ve güvenilir olanın, bizim için geçerli olan bir bağlamda belirleyici bir şekilde davranma taahhüdüyle ilgili bir dizi inanç veya beklentidir. Güvene olan bağlılığımız sadece bilişsel değil, aynı zamanda güvenin gelecekteki eylemleri hakkındaki inançlarımızın derecesine dayanmaktadır. Güven, aynı zamanda, derin ahlaki, duygusal veya kültürel ön taahhütlerimize bağlı olabilecek, temsili olmayan bir boyutu da içerir.

Başkalarının bilgisini edinmedeki ilk epistemik amacımız, bizim düşüncelerimizle, onların neyi düşündüklerini anlamak ve onların düşüncelerini anlamlandırmaktır. Başkalarının inançlarından asla pasif olarak etkilenmeyiz. Ne söylediklerini yorumlama ve onlarla paylaşma sorumluluğunu, değişimin kalitesi üzerine bir dizi taahhütten alırız. Bilginin toplumsal boyutu, bilişsel faaliyetimizde yorumlayıcı olarak, her zaman başkalarıyla paylaştığımız bir faaliyete dayanmaktadır. Bu da epistemik güven meselesini gündeme getirmektedir (Origgi, 2005).

Üniversite ortamında yapılan bir diğer epistemik otorite araştırmasında iki farklı çalışma yapılmıştır. İlkinde, bireylerin politik liderleri epistemik otorite algıları incelenmiş, ikincisinde ise istatistik ve psikoloji bölümü öğrencilerinin hocalarını ne denli epistemik otorite olarak gördükleri incelenmiş ve karşılaştırılmıştır.

Bireyin motivasyonel ihtiyaçları, güvenilir kaynaklara dair inançları ve güvenilir kaynaklar hakkındaki kültürel inançlar gibi özellikler, seçilen epistemik otoriteyi etkileyebilir.

Bu araştırma, epistemik otoritenin siyaset ve bilim bağlamındaki algısını, epistemik otoriteler olarak kaynakların algılanmasını ölçmek için yapılan çalışmalar için geliştirilen Epistemik Otorite Ölçeğini (EAS) kullanarak araştırmayı amaçlamaktadır. Özellikle, ölçek iki farklı çalışmada kullanılmıştır. Birinci çalışmada, iki farklı partinin siyasi liderleri, iki partiden birini destekleyen öğrenciler tarafından epistemik otoriteler olarak derecelendirilmektedir. İkincisi, psikoloji ve istatistik bölümü öğrencileri, profesörlerini epistemik otoriteler olarak değerlendirmektedir.

İlk çalışmanın tasarımı, bireylerin kendilerine benzer siyasi inançlara sahip olan politik liderlerin epistemik otoriteler olarak seçmeye eğilimli oldukları varsayımına dayanmaktadır.

İkinci çalışma, istatistik ve psikoloji profesörlerinin algılarını epistemik otoriteler olarak karşılaştırmaktadır. İstatistik profesörlerinin öğrencileri tarafından epistemik otoriteler olarak psikoloji profesörlerinden daha fazla algılanacağı varsayılmaktadır.

Son olarak, her iki çalışmada öğrencilerin epistemik otorite seçimini açıklamak için kullandıkları nedenleri araştırmaktadır. Araştırma, ikna edici bir tutum değişikliği kaynağının dört ana özelliğine odaklanmıştır: güvenilirliği, çekiciliği, gücü ve benzerliği.

İlk çalışmaya, Tel-Aviv Üniversitesi ve Bar-Ilan Üniversitesi'nden 120 lisans öğrenci katılmıştır. Çalışma için 'Epistemik Otorite Ölçeği' kullanılmıştır. Epistemik Otorite Ölçeği (EAS), kaynağın bilgisine güvenmenin farklı yönlerine atıfta bulunan 17 maddeden oluşmaktadır. Maddelere verilen cevaplar 1'den (kesinlikle katılmıyorum) 6'ya (kesinlikle katılıyorum) kadar 6 puanlık bir derecelendirme ölçeği ile verildi.

İkinci çalışmaya, Tel Aviv Üniversitesi'nden yüz kırk yedi üniversite öğrencisi katıldı. Yetmiş altı öğrenci (29 erkek ve 47 kadın) Psikoloji Bölümü'nden, 71 öğrenci (33 erkek ve 38 kadın) ise İstatistik Bölümünden alınmıştır. Her bölümdeki öğrenciler her bir bölümden seçilen dört erkek profesörden birini değerlendirdiler. İki bölümden seçilen profesörler çalışmalarına, kıdemlerine ve giriş derslerinde öğretmenlik derslerine göre eşleştirildiler. Her bölümdeki seçilmiş profesörlerden ikisi, öğretim görevlisi veya kıdemli öğretim görevlisi idi ve ikisi profesör (üst düzey doçent veya tam profesör) derecesine sahipti. Her biri öğretim dersleri verdiği için, öğrenciler profesörler ile tanıştı yani profesörler derslerine giriyordu. Öğrencilerden Profesörü EAS üzerinden epistemik bir otorite olarak iki alanda değerlendirmeleri istendi: (a) Kendi özel disiplinde, bilgi alanında epistemik bir otorite olarak, ve (b) genel bir epistemik otorite olarak çeşitli bilgi alanlarındaki otoritesi.

Çalışma sonucunda, ilk çalışma, bireylerin politik liderleri benzer politik görüşler nedeniyle, daha fazla epistemik otorite olarak algıladıklarını göstermektedir. Genel olarak, yanıtlar, liderlerin görüş ve karakteristiklerin, epistemik otorite seçiminde önemli belirleyiciler olduğunu ortaya koymuştur.

İkinci çalışmanın sonuçlarında ise, istatistik öğrencilerinin, psikoloji öğrencilerine göre profesörlerini alan bilgisinde daha fazla epistemik otoriteler olarak algıladıklarını göstermektedir. Bunun sebebi olarak, istatistik dersi içerisindeki



konular daha kesin, net formüller içerirken, psikoloji alanı sosyal alanda kalmaktadır ve farklı görüşlere açıktır, denmektedir.

Mevcut araştırmada, ilk çalışma özellikle politik tercihler ile ilgili motivasyonel önyargılara odaklanırken, ikinci çalışma özellikle bilimsel disiplinlerin algılanmasına yansıyan bilişsel faktörlere odaklanmıştır. Son olarak, iki çalışma, epistemik otorite kaynaklarının araştırılmasını, bireylerin seçimlerini açıkladıkları nedenlere kadar genişletmektedir. Sonuçlar, bireylerin epistemik otoritelerin seçimini açıklamak için çeşitli nedenleri kullandıklarını göstermektedir. Sebepler, seçilen belirli bilgi kaynağının ve kaynağın bilgi sağladığı belirli bilgi alanının bir fonksiyonu olarak değişmektedir (Raviv, Bar-tal, Raviv, & Abin, 1993).

Çocuğun ahlaki akıl yürütmesini etkileyebilecek alternatif otorite kaynakları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada Leman ve Duveen (1996), ocukların ahlaki bilginin aktarımını ve kabulünü destekleyebilecek ya da kısıtlayabilecek sosyal ilişkilerinin özelliklerini araştırmak için Piaget'in (1932) bir çalışmasına başvurmuştur. Araştırmada, araştırma kapsamına alınan çocuklardan Piaget'in ahlakla ilgili hikyelerinden birinde yer alan iki erkek çocuktan hangisinin daha yaramaz olduğu konusunda yargıda bulunmaları istenmiştir. Birbirinden bağımsız olarak farklı cevaplar veren çocuklar ikili gruplar hâlinde eşleştirilerek kendilerinden, birlikte ortak bir tepki üzerinde görüş birliğine varmaları istenmiştir. Bazı ikililerde, ikilinin cinsiyet dağılımı değiştirildiği gibi gruba bir statü otoritesi de dhil edilmiştir. Bu otorite otonom ahlak (kurallar açısından dışa bağlı ahlak anlayışı) ile daha yakından bağlantılı argümanları savunmuş ve de bu otorite epistemik otorite olarak sunulan bir başka kaynak ile karşılaştırılmıştır. Araştırma bulgularından anlaşıldığına göre, bir statü otoritesinin mevcut olmaması durumunda epistemik otoriteyle etkileşim göreceli olarak daha kolay bir biçimde gerçekleşmektedir. Statü otoritesi ile epistemik otorite çatıştığında ise deneklerin epistemik otoritenin aktardıklarını kabul etmeleri çok daha uzun zaman almaktadır (Leman & Duveen, 1999).

Epistemik otorite ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmalara baktığımızda ise eğitim alanında M. Fuat Kenç tarafından 2011 yılında doktora tezi olarak hazırlanan

‘Rehber Öğretmenlerin ve Branş Öğretmenlerinin Epistemik Otorite Olarak Algılanma Düzeylerinin İncelenmesi’ başlıklı çalışma yer almaktadır (Kenç, 2011). Araştırmada ortaöğretim rehber ve branş öğretmenlerinin, öğrencileri tarafından epistemik otorite olarak algılanma düzeyleri incelenmiştir. Araştırma tarama modelinde yapılmış olup, veri toplamak için 1993 yılında Raviv ve diğerleri tarafından geliştirilmiş Epistemik Otorite Ölçeği Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Araştırmada hem öğrenciler öğretmenlerini değerlendirmiş hem de öğretmenler, bir öğretmenin epistemik otorite olmasını değerlendirmişlerdir. Aynı zamanda kendilerini de epistemik otorite olarak nerede gördükleri irdelenmiştir.

Araştırma bulgularına göre ortaöğretim öğrencilerinin öğretmenlerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşmaktadır. Bu fark Türk edebiyatı ve matematik öğretmenleri arasında Türk edebiyatı öğretmeni lehinedir. Rehber öğretmenin epistemik otorite olarak algılanması, öğretmenlerin branşlarına, mesleki deneyimlerine ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin rehber öğretmenleri epistemik otorite olarak algılama düzeyleri ile rehber öğretmenlerin kendilerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Rehber öğretmenin epistemik otorite olarak algılanması, öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktayken sınıf düzeylerine ve de rehberlik servisinin hizmetlerinden yararlanma sıklıklarına göre değişmektedir.

Araştırmada ölçek içerisinde açık uçlu sorulara da yer verilmiştir. Sorulan açık uçlu soru ile öğrencilerin epistemik otorite olarak algıladıkları kişilerin özellikleri tespit edilmiştir. Öğrenciler epistemik otorite olarak gördükleri kişiye 71 özellik yüklemişlerdir. Bu özelliklerden, “bilgili olması” özelliği toplamda 132 kez tekrar edilmişken, “sınırlarının olması”, gibi 19 özellik ise sadece bir kez tekrar edilmiştir. Öğretmenler ise epistemik otorite olarak gördükleri kişiye 42 farklı özellik yüklemişlerdir. Bu özelliklerden “araştırmacı olma” özelliği toplam 21 kez tekrarlanarak en çok tekrar edilen özellik olurken 25 farklı özellik (örneğin pozitif olması gibi) ise sadece bir kez tekrar edilmiştir.

Yapılan çalışmalara baktığımızda, ‘epistemik otorite’ öğrencilerin bilgi ediniminde önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin, öğrencileri açısından ne derece güvenilir bilgi kaynağı olduğu hususuna açıklık getiren önemli bir konudur. Eğitim hayatının etkili ve verimli geçebilmesi ve eğitimin istenilen hedeflere ulaşmasında önemli bir yer tutan epistemik otorite yani güvenilir bilgi kaynağının hangi şartlarda, nasıl oluştuğı ve özelliklerinin neler olduğu ise araştırma konusu olmuştur. Öte yandan bu tarz çalışmaların ülkemizde yeterli sayıda yapılmadığı görülmüştür.



## İKİNCİ BÖLÜM METODOLOJİ

Bu bölümde; araştırmanın modeline, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile araştırmacının rolüne ilişkin açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Anadolu İmam Hatip Liseleri Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Öğrencileri Tarafından Epistemik Otorite Olarak görülüp görülmediğinin incelendiği bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 41). Nitel araştırmacılar, olguları doğal ortamında çalışırlar ve böylece olguları anlar ya da insanların onlara ne gibi anlamlar yüklediğini yorumlarlar (Denzin & Lincoln, 2005, s. 3). Esasında nitel araştırmacılar, insanların oluşturdukları anlamları kavramayla ilgilenirler. Bu da, onların dünyayı nasıl algıladıkları ve dünyada ne gibi deneyimler yaşadıklarıyla ilgilidir (Merriam, 2015, s. 13). Burada amaç olayı araştırmacının değil katılımcının penceresinden görebilmektir.

Nitel araştırmalarda durum çalışması, bir olayın, durumun derinlemesine çalışılması ile ilgilidir. Durum çalışması katılımcı gözlemleri, derinlemesine görüşmeler ile doküman toplama yoluyla elde edilip analiz edilen verilerin derinlemesine ve boylamsal olarak incelenmesini içerir (Glesne, 2015, s. 30). Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde ele alan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984, s.23) (aktaran Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 289).

Durum çalışması araştırmaları gerçek yaşamın güncel ortam içindeki bir durumunun araştırılmasını gerektirir. Bu çalışmalar özel bir durumun belirlenmesi ile başlar. Biz de araştırmamızda model olarak benimsediğimiz durum çalışmasında

“epistemik otorite” durumunu çalışmamızın merkezine aldık. Burada amacımız imam hatip liselerindeki meslek dersi öğretmenlerinin epistemik otorite olma durumlarını en iyi şekilde anlamaktır. Bu durumu derinlemesine anlayabilmek için öğretmenleri daha iyi gözlemleyebilecek olan öğrencilerle çalışmaya karar verdik. Yapılan bu çalışmada meslek dersleri öğretmenleri, öğrencilerinin gözünden epistemik otorite olmaları bakımından incelenmiştir.

## 2.2. Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynaklarını bu öğretmenlerin derslerine katılan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmamızda üzerinde durduğumuz konu öğrencilerin öğretmenlerini epistemik otorite olarak görüp görmedikleri, epistemik otoriteye atfettikleri anlam olduğundan veri toplama aracı olarak odak grup görüşmesi tercih edilmiştir. Bu sayede, öğrencilerin öğretmenlerini genel anlamda ele almak, geçmiş yaşantılardan da veri toplamak, bireysel görüşmede akla gelmeyecek, unutulabilecek bazı durumları grup görüşmesi ile ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

### 2.2.1 Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmacının keşfetmek, anlamak, iç görü kazanmak istediği ve çoğu şeyin öğrenilebileceği bir örnekleme seçiminin zorunlu olduğu varsayımına dayanır (Merriam, 2015, s. 76). Amaçlı örneklemin mantık ve gücü bilgi bakımından zengin durumları kapsamasında yarar (Patton, 2002, s. 230). Amaçlı örneklemede çalışmanın özellikleri belirlenir, ardından listelenir ve bu liste ile eşleşen bir çalışma birimi bulunur. Bulunan çalışma biriminde maksimum çeşitlilik örnekleme kullanımında amaç çalışılan durum ile ilgili daha kapsayıcı bilgilere ulaşmak için maksimum veri kaynağı çeşitliliğine gitmektir. Çalışma ile ilgili küçük bir örnekleme oluşturulur ve bu örneklemede çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaya çalışılır. Burada maksimum çeşitlilik oluşturmadaki amaç genelleme yapmak değildir, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi bir ortak ya da paylaşılan olguların olup

olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 119). Bu yolla farklı okullardan, farklı başarı düzeylerinden, farklı sosyal statülerden, farklı dini gruplara bağlı, okul dışında farklı kurum ya da kuruluşlara giden öğrencilerin çalışma grubuna alınarak öğretmen otoritesi ile ilgili daha zengin veri elde edilmesi amaçlanmıştır.

Meslek dersleri öğretmenlerinin öğrencileri nezdinde epistemik otorite olup olmadıklarını ve sebeplerini ortaya çıkarmak amacı ile görüşme yapılan öğrenciler veri kaynağı olarak ele alınmıştır. Öğrenciler, öğretmenlerini gözleme ve ifade de daha rahat olacakları ve okul hayatlarının genelini ele alabilecekleri düşünüldüğünden 11 ve 12. sınıflardan, Konya ili merkez ilçelerinden seçilen 10 farklı Anadolu İmam Hatip Lisesi'nden tercih edilmiştir. Toplamda araştırmaya 12 öğrenci katılmıştır. Görüşmeler, 2017-2018 eğitim öğretim yılında araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Etik sorunları gidermek amacıyla görüşme verileri raporlaştırılırken görüşülen öğrenciler “KÖ1, KÖ2, EÖ1, EÖ2,...” olarak kodlanmıştır. Kodlamada kız öğrenciler için “K” ve erkek öğrenciler için “E” kodları kullanılmıştır. Görüşmenin başında öğrencilerin özel ilgi alanlarını tespit edebilmek ve çalışma ile ilgili onaylarını almak üzere katılımcı bilgi formu doldurtulmuştur. Öğrencilerin bilgileri kısaca şu şekildedir.

KÖ1: 12. sınıf Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencisidir. Uyguladığımız katılımcı bilgi formunda İmam Hatip Lisesini tercih sebebi olarak, “Dini değerleri daha iyi öğrenebileceğim, hem dünyevi hem de ahiretimiz için gerekli konularda öğrenim görebileceğim bir yer olduğu için seçtim.” demiştir. Üniversitede bölüm olarak, İlahiyat Fakültesini istediğini belirtmiştir. Küçüklüğünde Kur'an kursuna gitmiş ve güler yüzlü oluşları, dini değerler için çaba gösterdiklerinden dolayı memnun kaldığını ifade etmiştir. Okul dışı aktivitelere katılmaktadır.

KÖ2: 11. sınıf Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencisidir. Uyguladığımız katılımcı bilgi formunda İmam Hatip Lisesini tercih sebebi olarak, “İmam Hatip Liselerinde de güçlü meslek sahiplerinin çıkabileceğini göstermek” olduğunu söylemiştir. Üniversitede bölüm olarak Özel Eğitim Öğretmenliğini tercih etmek istediğini

belirtmiştir. Kur'an kursuna gitmiştir. Bununla ilgili olarak "Okuma yazmayı öğrendiğimden beri kursa gidiyorum. Memnunum çünkü, erken yaşta Kur'an-ı Kerim'i öğrenmek birçok yerde beni güçlü hissettirdi." demiştir. Okul dışı aktivitelere katılmaktadır.

KÖ3: 11. sınıf Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencisidir. Uyguladığımız katılımcı bilgi formunda İmam Hatip Lisesini tercih sebebi olarak, "İmam Hatip liselerinin diğer liselere nazaran daha iyi olacağını düşündüm." demiştir. Üniversitede bölüm olarak Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünü tercih etmek istediğini söylemiştir. Kur'an kursuna gitmiştir ve memnun kaldığını belirtmiştir. Okul dışı aktivitelere katılmaktadır.

KÖ4: 11. sınıf Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencisidir. Uyguladığımız katılımcı bilgi formunda İmam Hatip Lisesini tercih sebebi olarak, "Ortamın rahatlığı ve uygunluğu sebebi ile tercih ettim." demiştir. Üniversitede bölüm olarak Dekoratörlük seçmek istediğini belirtmiştir. Kur'an kursuna gitmiştir ve memnun kaldığını ifade etmiştir. Okul dışı aktivitelere katılmaktadır.

KÖ5: 11. sınıf Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencisidir. Uyguladığımız katılımcı bilgi formunda İmam Hatip Lisesini tercih sebebi olarak, "Dinimi daha iyi öğrenip, gereklerini güzelce yerine getirebilmek" olarak ifade etmiştir. Üniversitede bölüm olarak Eğitim Fakültesini tercih etmek istediğini bildirmiştir. Kur'an kursuna gitmiştir, memnuniyet düzeyi orta düzeydedir. Okul dışı aktivitelere katılmaktadır.

KÖ6: 12. sınıf Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencisidir. Uyguladığımız katılımcı bilgi formunda İmam Hatip Lisesini veli isteği sebebi ile tercih ettiğini söylemiştir. Üniversitede bölüm olarak Sınıf öğretmenliğini istediğini bildirmiştir. Kur'an kursuna gitmiştir ve memnun kaldığını belirtmiştir. Okul dışı aktivitelere katılmaktadır.

EÖ1: 12. sınıf Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencisidir. Uyguladığımız katılımcı bilgi formunda İmam Hatip Lisesi'ne aile tercihi ile geldiğini söylemiştir. Üniversitede

bölüm olarak insanlara yardımcı olmak amacı ile Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik seçmek istediğini belirtmiştir. Kur'an kursuna gitmiştir ve memnun kaldığını söylemiştir. Okul dışı aktivitelere katılmaktadır.

EÖ2: 12. sınıf Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencisidir. Uyguladığımız katılımcı bilgi formunda İmam Hatip Lisesini başlarda imam olmak için tercih ettiğini söylemiştir. Üniversitede ise Konservatuar ya da İlahiyat fakültesine gitmek istediğini belirtmiştir. Kur'an kursuna gitmiştir ve memnuniyet düzeyi ortadır. Okul dışı aktivitelere katılmaktadır.

EÖ3: 12. sınıf Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencisidir. Uyguladığımız katılımcı bilgi formunda İmam Hatip Lisesine ilk olarak tavsiye ile geldiğini ancak sonraları severek devam ettiğini söylemiştir. Üniversitede bölüm olarak Hukuk Fakültesini istediğini belirtmiştir. Kur'an kursuna gitmiştir, dini temelini orada attığı için memnun kalmıştır. Okul dışı aktivitelere katılmaktadır.

EÖ4: 12. sınıf Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencisidir. Uyguladığımız katılımcı bilgi formunda İmam Hatip Lisesini dini tam manasıyla öğrenmek için tercih ettiğini söylemiştir. Üniversitede bölüm olarak İnşaat mühendisliğini tercih etmek istediğini bildirmiştir. Kur'an kursuna gitmiştir. Memnun kaldığını belirtmiştir. Okul dışı aktivitelere katılmamaktadır.

EÖ5: 12. sınıf Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencisidir. Uyguladığımız katılımcı bilgi formunda İmam Hatip Lisesini imanlı ve geleceğe yön veren bir birey olmak için tercih ettiğini söylemiştir. Üniversitede bölüm olarak İlahiyat Fakültesi'ne gitmek istediğini belirtmiştir. Kur'an kursuna gitmiştir ve orta düzeyde memnun kaldığını, iyileştirilmesi gerektiğini söylemiştir. Okul dışı aktivitelere katılmaktadır.

EÖ6: 12. sınıf Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencisidir. İmam Hatip Lisesini dini eğitim almak için tercih etmiştir. Meslek olarak siyasetle uğraşmak istediğini belirtmiş, gittiği Kur'an kurslarından hiç memnun kalmadığını söylemiştir.



### 2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacı ile veri toplama aracı olarak, “odak grup görüşme”si yapılmıştır. Bu sayede araştırma sırasında öğrencilerin birbirlerinin görüşünü, yaşadıkları tecrübeleri duymaları ve kendi tecrübelerini daha rahat ifade edebilmeleri, görüşmenin sohbet havasında geçerek kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmıştır. Bu da daha gerçekçi ve detay bilgi elde etmemizi kolaylaştırmış, dolayısı ile araştırma sonuçlarının inandırıcılığını artırmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin öğrencileri gözünde epistemik otorite olarak görülüp görülmediğini ortaya çıkarmak amacı ile öğrencilerle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Grup görüşmelerinde sorulara verilen yanıtlar, gruptaki bireylerin birbirleri ile etkileşimi sonucu oluşur ve böylece zengin bir veri seti oluşturmaya yardımcı olur. Grupların kendine özgü normatif kalıpları vardır fakat aynı zamanda içinde buldukları kültür ve değerler sisteminin de temsilidirler. Gruplar, bireylere oranla daha fazla riskli kararlara yönelebilir yani gruplar zaman zaman bireylere oranla daha fazla “cesur ve gözü kara” olabilirler (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 157). Öğretmenlerin epistemik otorite olma durumlarının ortaya konulmasında, görüşülenlerin etkileşim içinde olması ve cesur davranmalarının sağlanmasının önemli olacağı düşünülerek odak grup görüşmelerinin yapılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda odak grup görüşmeleri sırasında grup etkileşimi sağlanmış ve bu etkileşim gözlenerek kaydedilmiştir.

İmam hatip liselerindeki meslek dersleri öğretmenlerinde bireysel anlamda branşlaşma söz konusu değildir. Bu sebeple bir öğretmen hem hadis hem tefsir dersine girebilmektedir. Öğrencilerle yapacağımız çalışmada hem tefsir hem hadis dersine giren bir öğretmenin epistemik otoritesi ile ilgili bilgi almak ancak görüşme yoluyla mümkündür. Öte yandan iki farklı derse giren öğretmen derslerden birinde çok başarılı, yetkin iken diğerinde yeterli alan bilgisine sahip olmayabilir. Bu sebeple branş

ayrımına gidilmeden genel olarak öğretmenin otoritesi üzerinde durulmuştur. Bu amaçla odak grup görüşmesi çalışmamız için en uygun veri toplama yöntemidir.

Diğer taraftan öğrencileri gözünden öğretmenlerin incelenmesi olayın yaşandığı an değil de sonraki süreçte öğrenci üzerindeki tesirine odaklanmayı gerekli kılmıştır. Her ne kadar durum çalışmalarında birden fazla veri toplama yöntemi uygulamak yöntemin gücünü artırsa da imam hatip liselerindeki meslek dersleri öğretmenlerinin derse girme noktasında bir branşta uzmanlaşmamış olmaları bizi veri toplama çeşitliliği noktasında sınırlandırmaktadır. Bu nedenle veri toplama konusunda çeşitliliğe gidilememiştir.

Odak grup görüşmesi formunu hazırlamak üzere, görüşmelere başlamadan önce araştırma konusu ile ilgili alanda araştırmalar yapılarak önemli unsurlar belirlenmiştir. Belirlenen unsurlar göz önüne alınarak denemek üzere yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular ve sonda sorular hazırlanmıştır.

Hazırlanan sorular, 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde, Konya ili merkez ilçelerindeki Anadolu İmam Hatip Liseleri'nden araştırmamızda gerçekçi ve doğru bilgiler verebilecek öğrenciler, amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme göre , lise hayatının bütününe görebilecekleri ve daha iyi analiz edebilecekleri düşüncesi ile 11 ve 12. sınıflardan seçildi. Seçilen öğrencilere araştırma konusu ile ilgili daha detaylı bilgi verilerek gönüllülük esası arandı. Gönüllü olan öğrencilerle ilk oturum tarihi belirlendi ve katılımcılar ile iki ayrı pilot görüşme gerçekleştirildi. İlk pilot görüşmede öğrencilere araştırma konusu ile ilgili detaylı bilgi verilerek, araştırmada buldukları konum ve önem arz edildi. Bu sayede araştırmanın güvenilir bir şekilde ilerlemesi sağlandı. Katılımcılardan araştırmanın seyri ve süresi hakkında bilgi verilerek, devamlılık söz konusu olması için gönüllülük esası belirtildi. Odak grup görüşme formunun denemesi sırasında sadece görüşme soruları değil aynı zamanda görüşmenin gerçekleştiği ortamın da odak grup görüşmelerine uygun olup olmadığı gözlemlendi. Öğrencilerden elde edilen veriler ve uzman görüşleri dikkate alınarak, uygulama sonunda kullanılacak asıl görüşme sorularının nasıl olacağına karar verildi.

## 2.4 Veri Toplama Süreci

Araştırmada izlenen veri toplama süreci aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

- Epistemik otorite ile ilgili alanyazın incelenerek araştırma sorusu doğrultusunda, meslek dersleri öğretmenlerinin epistemik otoritesini ortaya koyacak bakış açısı ve bununla ilgili unsurlar genel hatları ile belirlenmiştir. Araştırmada epistemik otorite ‘olması beklenen’ ve ‘gerçekte olan’ arasındaki ayrım açısından sınırlı bir bakış açısı ile ele alınmıştır. ‘Olması beklenen’ ile öğretmenlik mesleğinin ve meslek derslerinin getirmiş olduğu öğretmenin epistemik otorite olma durumu, ‘gerçekte olan’ ile öğrencilerin gözünde öğretmenlerin epistemik otoritesi anlatılmaktadır.
- Meslek dersleri öğretmenlerinin epistemik otorite olma durumunun ortaya çıkarılabilmesi için objektif bir bakış açısı gerekmektedir. Öte yandan meslek dersleri öğretmenlerinde bireysel anlamda branşlaşma olmaması sebebiyle öğrencilerle görüşme yapılmasının çalışmanın objektifliğini artıracak görülmüştür. Bu bağlamda belirlenen yöntemler dikkate alınarak araştırma deseni düzenlenmiştir.
- Çalışma alanı olarak Konya İli Merkez İlçelerinde bulunan Anadolu İmam Hatip Liseleri Meslek Dersi Öğretmenleri belirlenmiştir. Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenleri’nin öğrencilerin nazarında epistemik otorite olma durumları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.
- Araştırmada kullanılacak veri toplama aracının pilot uygulaması yapılmadan önce hazırlanan taslak form uzman görüşler doğrultusunda düzenlenmiştir.
- Hazırlanan taslak form pilot uygulamada kullanılarak araştırmacı alanda deneyim kazanma imkanı yakalamıştır. Belirlenen öğrenci grubu ile iki ayrı pilot görüşme yapılmıştır. Bu sayede taslak form ile alakalı düzeltmeler yapma imkanı da doğmuştur.
- Alanyazın ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan taslak görüşme formu Anadolu İmam Hatip Liseleri’nde okuyan öğrenciler arasından seçilen gruba 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz dönemi içerisinde iki odak grup görüşmesi yapılarak

denenmiştir. Görüşmeden elde edilen veriler dikkate alınarak, form yeniden düzenlenmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiştir.

- 2017-2018 yılı güz dönemi içerisinde gerçekleştirilen pilot görüşme verilerinden yararlanılarak, içerik analizinde kullanılacak olası kod listesi oluşturulmaya çalışılmıştır.
- 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde pilot görüşme ile denenen ve son şekilleri verilen veri toplama aracı ile 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde asıl veriler toplanmıştır.
- Konya ili merkez ilçelerindeki Anadolu İmam Hatip Liseleri arasından, her ilçeyi temsil edecek şekilde, amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemini kullanılarak 6'sı kız 6'sı erkek 12 öğrenci seçilmiştir.
- Görüşmelerin daha iyi analiz edilebilmesi için, öğrencilerin de onayı ile görüşmeler sesli ve görüntülü olarak kaydedilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 2 saat sürmüştür.
- Görüşmelerde oturuma başlamadan önce katılımcı öğrencilere, araştırmanın analiz aşamasında görüşlerin kimlere ait olduğunun bilinmesi gerektiğinden kişisel bilgilerinin alınacağı ancak kesinlikle koruma altına alındığı, üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı, çalışmanın yazım aşamasında isim yerine kod verileceği bilgisi verildi. Ayrıca odak grup görüşmesi olduğundan görüşmeleri en iyi şekilde analiz edebilmek amacı ile görüşmenin görüntülü ve sesli kayıt altına alınması gerektiği bilgisi verilerek öğrencilerden bu konu ile ilgili izin alındı. Kayıtların sadece çalışma için kullanılacağı ve kesinlikle üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı kendilerine bildirildi.
- Çalışma için güvenilir ve samimi bir ortam hazırlandı. Görüşme saatleri için öğrencilerin ortak olarak istediği bir zaman dilimi seçildi. Bu konuda 11 ve 12. sınıf öğrencileri olmaları sebebiyle sınava hazırlandıklarından dolayı, görüşme esnasında rahat olabilmeleri için istekleri göz ardı edilmedi. Bu sayede görüşmelerin stres altına girmeden rahat geçmesi sağlandı. Bu şekilde araştırma sonuçlarının güvenilirliği artırıldı.

- Görüşmenin başında öğrencilerin özel ilgi alanlarını tespit edebilmek ve çalışma ile ilgili onaylarını almak üzere katılımcı bilgi formu doldurtuldu. Ardından araştırma konusu hakkında detaylı bilgi verilerek sorulara geçildi. Sorular resmi bir hava oluşturmaması için sıra ile değil de sohbetin akışına göre yönlendirildi. Mutlaka her öğrencinin konuşması sağlanarak görüşleri alındı. Görüşme birbirlerinin sözlerini kesmeden, saygı çerçevesinde, görüşlerini birbirlerine kanıtlama ihtiyacı duymadan, sohbet havasında yönetildi.
- Yapılan pilot görüşmeler neticesinde öğrencilerin okul hayatlarında karma bir eğitim görmemeleri gibi sebeplerle özellikle kız öğrencilerin toplantı esnasında görüşlerini rahat ifade etmekte zorlandıkları gözlemlendi. Bu sebepten dolayı esas görüşmelerde kız ve erkek öğrencilerle ayrı ayrı görüşme yapmaya karar verildi. Ayrıca 12 kişilik bir grupta görüşme yapmak sayı bakımından görüşmede ve analizde zor olacağından grubun 6 şar kişiden oluşturularak iki ayrı grup şeklinde görüşülmesinin daha iyi olacağına karar verildi. Esas görüşmeler için öğrenciler kız ve erkek grubu olmak üzere 6'şar kişilik iki ayrı gruba ayrıldı. Odak grup görüşmelerinin yapısı gereği uzun zaman alması ve odaklanılan konuya ilişkin görüşülen kişilerin ayrıntılı bakış açılarının belirlenebilmesi için her bir odak grup görüşmesi iki grup için ayrı ayrı pilot görüşmeler hariç 2 farklı oturumda gerçekleşmiş ve her biri yaklaşık 2 saat sürmüştür. Araştırmada kullanılan katılımcı bilgi formu ve öğrenci odak grup görüşme formunun bir örneği Ek 1 ve 2'de verilmiştir.

Araştırmacı tarafından yapılan görüşmelerde alınan görüntülü ve sesli kayıtlar, bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiş ve görüşme kayıtlarına ilişkin veri setine ulaşılmıştır.

## 2.5 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Nitel veri setinin nasıl çözümleneceği ile ilgili olarak öncelikle araştırmanın özellikleri ortaya konulmuş, alanyazın incelenmiştir. Nitel araştırmadaki veri analiz yöntemlerinin standart hale getirilmesi nitel araştırmacıyı sınırlandırmaktadır (Strauss, 1987) (aktaran Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 237). Bu nedenle araştırmanın ve toplanan

verilerin özelliklerinden yola çıkılarak, araştırma için bir veri analiz planı geliştirilmiştir.

Veri analizi, verinin anlamını dışarıya aktarma sürecidir. Verinin anlamını dışarıya aktarma; insanların ne söylediğini, araştırmacının ne gördüğü ve okuduğunu birleştirme, indirgeme ve yorumlamayı içerir. Bu süreç anlam verme sürecidir (Merriam, 2015, s. 167-168). Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi yoluyla araştırmacı, verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 242).

Veriler üzerinde kodlamalar yapılırken sözcük ve cümlelerin işaret ettiği anlamlar düzeyinde kodlamalar yapılmış ve içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Nitel çözümlenmenin hangi aşamalarda nasıl gerçekleştiği aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

- Veri toplama sürecinde, görüşmeler esnasında meslek dersleri öğretmenleri arasında branşı ayırımı yapılmamıştır. Özellikle meslek derslerinde branş farklılaşmasının var olması ancak öğretmenlerin bireysel olarak bir branş üzerinde uzmanlaşmamış olmaları dolayısı ile birden fazla branşta derse giriyor olmaları bu durumun sebebi olarak zikredilebilir.
- Öncelikle araştırmacı tarafından gerçekleştirilen odak grup görüşmesi kayıtları bilgisayar ortamında yazıya geçirilerek nitel veri seti oluşturulmuştur. Bu sayede araştırmacının verileri bütüncül olarak görmesi sağlanmıştır.
- Elde edilen verilerin çözümlenmesi iki ayrı aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle pilot görüşmeler okunmuştur ve olası kod listesi oluşturulmuştur.
- Ardından 2 farklı oturumda iki ayrı grupta gerçekleştirilen görüşmelerin verileri incelenerek kodlanmış ve pilot görüşmelerden elde edilen kodlar eklenerek asıl kod listesi oluşturulmuştur.

- Kodlama işlemi yapılırken okumalar, öğrencilerin öğretmenlerini epistemik otorite olarak görüp görmediği ve olması gereken epistemik otoriteye sahip öğretmen özellikleri, epistemik otorite olarak görülen öğretmenler ve özellikleri, epistemik otorite olarak görülmeyen öğretmenler ve sebepleri, meslek dersi öğretmenlerinin epistemik otorite olarak görülmemesindeki dış etmenler olarak farklı bakış açıları ile gerçekleştirilmiştir. Bu bakış açıları aynı zamanda görüşme formundaki soruların genel hatlarını ifade etmektedir.
- Araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar, temalara ulaşmada temel olarak ele alınmıştır. Böylece nitel veri setinin kodlama süreci tamamlanmıştır. Verilerin nasıl kodlandığına ilişkin bir örnek Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1: Öğrenci Görüşme Kayıtlarının Kodlanmasına İlişkin Örnek

Öğrenci Görüşme Veri Seti	Kodlama - Epistemik otorite ile ilgili unsurlar (olması gereken-gerçekte olan-olumlu olumsuz özellikler-dış etmenler)
Okul dışında bir kuruma, cemaate, sivil toplum kuruluşuna vs. gidiyor musunuz? Okul dışında gittiğiniz bu yerlere gitme ihtiyaç neden doğdu sizde, böyle bir arayışa neden girdiniz, oraya sizi bağlayan şeyler neler?	
<i>“...Gittiğimiz bu tarz yerler, bizlere dostluk da kazandırıyor. İnsanları tanımak ve sevmek için fırsatlar sunuyor. Bazen ilk etapta ısınmadığımız arkadaşlar oluyordu. Ama yaptığımız programlar, çalışmalar, gittiğimiz söyleşiler, bize verilen görevlerde bu sevmediğimiz insanları tanıma fırsatımız oldu. Hatta en yakın arkadaşımız haline geldiler.”</i>	Birşeyler Yapabildiğini Görme, İşe Yaradığını Hissetme, İnsani İlişkilerin Gelişmesi, Artması
<i>“Bence İmam Hatip Lisesi’ne gelen öğrencilere toplumun önderleri olmaları yönünde eğitim verilmeli. Bir hedef verilmeli, amaç verilmeli. Din eğitimi gerici bir eğitimmiş gibi gösteriliyordu geçmişte. Günümüzde de böyle düşünenler hala bitmiş değil. Bunun önüne geçilmeli. Öğrenciye yanlış eğitim verildiğinde bunu düzeltmek çok zor. Dolayısı ile öğrenciye verilen zararın en aza indirilmesi için öğretmenlere de öğrenci ile nasıl iletişim kuracağı, dini nasıl sevdirecekleri konusunda eğitim verilmeli.”</i>	Öğretmenler Öğrenci İle İletişim Konusunda, Dini Sevdirmeye Noktasında Eğitim Almalılar

- Alanyazın incelemesi ve deneme uygulamasının ardından elde edilen verilerin analizi sırasında olası kodlar belirlenmiş, ardından bu kodlar anlamlı birimler halinde sınıflandırılarak taslak temalara ulaşılmıştır. Daha sonra veri setinde, asıl kod listesi dikkate alınarak kodlanırken taslak temalar düzenlenerek kesinleşmiş temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu aşamada, her bir tema altında yer alan kodların kendi içinde ve belirlenen tema ile tutarlı olup olmadığı kontrol edilerek temalar kesinleştirilmiştir.
- Raporlaştırma aşamasında öncelikle epistemik otorite unsurları ele alınmış, tanımlanmıştır. Daha sonra öğretmenlerin epistemik otoritesinin öğrenciler gözünde nasıl algılandığı örneklendirilerek tanımlanmış ve eğitimin kalitesi ve verimi açısından yorumlanmıştır.

## 2.6 Geçerlik ve Güvenilirlik

Bütün araştırmalar, etik ilkeler dahilinde geçerli ve güvenilir bilgi üretme kaygısı taşır. Araştırmaların güvenilirliği, onların tasarım ve uygulamasında gösterilen özen ve dikkatle yakından ilişkilidir. Nitel araştırmalarda özen ve dikkate dair standartların nicel araştırmalara göre çeşitli farklılıkları vardır. Geçerlik ve güvenilirlik, türüne bakılmaksızın herhangi bir araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulması, verilerinin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması ile bulgularının sunulması aşamalarını ilgilendiren önemli kaygılardır (Merriam, 2015, s. 199-200). Öte taraftan araştırma sonuçlarının inandırıcılığı bakımından önemli olmakla birlikte, geçerlik ve güvenilirlik konularının nitel araştırmalar için farklı bir anlamı vardır. Nicel araştırmalar için geçerli olan geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili bazı etkenler, nitel araştırmalar için söz konusu değildir. Sonuçların farklı zamanlarda tekrarlanabilir olması, her şart ve koşulda genellenebilir olması, farklı araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda yapıldığında aynı sonuçların çıkması gibi etmenler nitel araştırmalar için söz konusu değildir. Nitel araştırmalarda doğası gereği sosyal ortamda çalışmalar yapılması, şartların her zaman ve mekanda aynı olmaması gibi sebeplerle nicel araştırmalardaki geçerlik ve güvenilirlik şartlarını yerine getirmesi beklenmez. Ancak bu durum nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğe bakılmayacağı anlamına gelmez. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kendi doğası çerçevesinde ele



alınır. Bu konuyla ilgili Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmanın niteliğini artırabilecek birtakım stratejiler önermekte ve bu önerileri nicel araştırmada geleneksel olarak kabul gören “geçerlik” ve “güvenirlilik” kavramları çerçevesinde değil, nitel araştırmanın doğasına uygun olabileceğini düşündükleri kavramlarla yapmaktadırlar. Bu çerçevede “iç geçerlik” yerine “inandırıcılık”, “dış geçerlik” yerine “aktarılabirlik”, “iç güvenirlilik” yerine “tutarlık”, “dış güvenirlilik” yerine “teyit edilebilirlik” kavramlarını kullanmayı tercih etmektedirler (aktaran Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 276-277). Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla yapılan çalışmalar, bu kavramlara dayalı olarak aşağıda belirtildiği şekilde gerçekleştirilmiştir.

### 2.6.1 İnanırıcılık/İç Geçerlik

Araştırmanın inandırıcılığını artırabilmek için açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından teyit edilebilir olması gereklidir. Nitel araştırmalarda araştırma yapılan ortam ve mekan bir diğer araştırmada her zaman aynı olmasa da, durumlar aynen tekrarlanabilir olmasa da sonuçların benzer ortamlarda tekrarlanabilir olma özelliği taşıması gerekir. Bu nedenle araştırmacının elde ettiği bulguların gerçekliğine, benzer ortamlarda sonuçların geçerliğine, süreçlerin birbiri ile tutarlı olmasına ve verilerin nesnel bir yaklaşımla toplandığına ve yine nesnel bir yaklaşımla sonuçlar ortaya koyduğuna ilişkin kanıtlar sunması gereklidir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 277).

- Araştırmada inandırıcılığı artırmak için, veri toplama, verileri çözümleme ve yorumlama süreçlerinde tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda 2017- 2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde deneme uygulaması ve 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde asıl uygulama gerçekleştirilerek elde edilen bulguların ve sonuçların gerçeği yansıtıp yansıtmadığı ve tutarlılığı kontrol edilmiştir. Aynı grupla birden fazla oturum gerçekleştirilerek sonuçların daha güvenilir ve geçerli olması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu sayede araştırmacı ile katılımcılar arasında bir bağ kurulmuş, katılımcılar ilk oturuma göre kendilerini her seferinde daha rahat hissetmişler bu da verilerin inandırıcılığı artırmıştır. Öte yandan birden fazla oturum

gerçekleştirilmesi katılımcıların bireysel anlamda oturumun gerçekleştiği gün yaşadığı bir sorun var ise diğer oturumla bu tolere edilmiştir.

- İlgili alanyazın incelemesi sonucunda epistemik otorite ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu kavramsal çerçeve, veri toplama araçlarının geliştirilmesinde ve bulgulara ulaşmada araştırmacıya rehberlik etmiştir.
- Araştırmacı, görüşmelerin sohbet havasında, rahat bir ortamda gerçekleşmesini sağlamış, görüşme öncesi ve sonrasında öğrencilerle muhabbet etmiş, onların duygu ve düşüncelerini paylaşmış böylece öğrencilerin güvenini kazanmıştır. Bu durum öğrencilerin, araştırmacıya olan güvenini artırarak öğrenci görüşmeleri ile gerçekleştirilen veri toplama sürecinde görüşlerin cesurca ve samimi bir biçimde açıklanmasını, böylece elde edilen verilerin gerçek durumu yansıtmasını sağlamıştır.
- Araştırmada elde edilen veriler, her görüşme sonrası katılımcılara özetlenerek onlardan geri bildirim alınmış böylece verilerin doğru anlaşılıp anlaşılmadığı teyit edilmiştir.

### **2.6.2 Aktarılabirlik / Dış Geçerlik**

Nitel araştırmalarda olay ve olguların kendine has özelliklerinin olması, sonuçlarının nicel araştırmalarda olduğu gibi benzer diğer araştırmalara genellemesini mümkün kılmamaktadır. Çünkü verilerin elde edildiği ortam benzer diğer örneklerde aynen temsil edilemez. Nitel araştırma, genellenebilen teoriye yönelmekten çok, özel durumların genellenemeyen niteliklerini görmemizi sağlayan yöntemler geliştirme eğilimindedir. Aktarılabirlik, bulgular ve sonuçların benzer durumlara, düzlemlere ya da olaylara genellenebilmesidir. Nicel araştırmada araştırmacının sorumluluğu evrene genelleme yapmak iken nitel araştırmacının sorumluluğu elde ettiği sonuçların benzer ortamlarda aktarılabirlik değerini ortaya koymaktır (Erlandson ve diğerleri, 1993) (aktaran Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 281). Araştırmacı aktarılabirlik koşulunu sağlamak için araştırma uygulamasını okuyucularına kapsamlı bir şekilde tanıtmalıdır. Bu bağlamda, araştırmanın aktarılabirliğini sağlamak için; araştırmanın modeli, veri kaynakları, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, bulguların

nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Ayrıca doğrudan alıntılar yoluyla yorum katmadan, yansız bir şekilde sonuçlar aktarılmaya çalışılmıştır.

### **2.6.3 Tutarlık / İç Güvenirlik**

Nitel araştırmalarda olay ve olgular farklı zamanlarda farklı özellikler gösterme eğiliminde olduklarından sonuçların her seferinde tekrar edilebilir olması mümkün gözükmemektedir. Bunun yerine Erlandson ve diğeri (1993) tutarlılığın sağlanması için “tutarlık incelemesi” yapılmasını önermektedir (aktaran Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 283). Bu incelemede amaç araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılması ve araştırma tekniklerinde tutarlı davranılıp davranılmadığının ortaya konulmasıdır. Bu amaçla veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması, araştırmacının elde ettiği verilerin kodlanması ve temalaştırılması aşamaları alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir.

### **2.6.4 Teyit Edilebilirlik / Dış Güvenirlik**

Nicel araştırmalarda araştırmacının olay ve olgulara uzak olması ve kendi düşüncesini dahil etmemesi beklenir. Ancak nitel araştırmada araştırmacı araştırmanın içinde, tam ortasındadır. Bu sebeple araştırmacının sonuçları nesnel bir biçimde aktarması beklenemez. Elbette ki ne verileri toplarken katılımcıları etkilemeli ne de analiz aşamasında kendi beklentileri ya da ön yargılarını dahil etmelidir. Ancak araştırmacı ulaştığı sonuçları ham verilerle devamlı teyit etmek ve mantıklı açıklamalarda bulunmak zorundadır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 283).

Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacı, süreçte üstlendiği rolü, veri kaynaklarını ayrıntılı bir biçimde tanımlamıştır. Bu durum benzer araştırmalar yapacak kişilere üstlenecekleri rolle ilgili ve veri kaynaklarını belirlemede fikir vererek yeni yapılacak araştırma sonuçlarının karşılaştırılmasına olanak sağlayacaktır.

Araştırma konusunun niteliği gereği ele alınan alt problemlerin sosyal ortamdan bağımsız ele alınamayacak olması, bulguların sunulmasında sosyal ortamın

ayrıntılı bir biçimde tanımlanmasını gerekli kılmıştır. Bu durum araştırmanın teyit edilebilirliğine de katkı sağlamaktadır.

## 2.7 Araştırmacının Rolü

Araştırmacı öncelikle temel kaynakları ve ilgili araştırmaları inceleyerek epistemik otorite konusunda kuramsal bilgi kazanmıştır. Alanyazında İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi Öğretmenlerinin epistemik otorite olması ile ilgili çok fazla araştırmaya rastlanmadığından araştırmacı, epistemik otoritenin araştırılmasına ilişkin endişelerini gidermek amacı ile pilot çalışma yapma gereği duymuştur. Nitel araştırmalarda pilot görüşmeler araştırmacının önerdiği araştırmayı yönetme kabiliyetine sahip olup olmadığının göstergesidir. Bu bağlamda araştırmacı yaptığı deneme çalışmalarında, alanla ilgili edindiği bilgileri kullanabildiğini fark etmiş ve ele aldığı konunun araştırılabilirliğine olan inancını artırmıştır.

Alanyazın ve ilgili araştırmaların incelenmesi sonucunda epistemik otorite konusunun doğası ve meslek derslerinde branlaşmaya gidilmemesi sebebi ile nitel araştırma yönteminin kullanılmasının uygun olacağı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın başlangıcında pilot uygulamalar yapmış olmasının sağladığı deneyim araştırmacıya yöntemin uygulanmasında katkı sağlamıştır.

Araştırmacı, görüşme yaptığı öğrencilere araştırma konusu ve süreçteki rolü ile ilgili açıklamalarda bulunmuş, onların onayını alarak görüşmeleri kayıt altına almıştır. Görüşme yapılan öğrenciler gibi araştırmacının da imam hatip lisesinde okumuş olması, görüşme yaptığı öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlamasını kolaylaştırmış ve karşılıklı güvenin artmasını sağlamıştır. Bu durum gözlem ve görüşme sürecinde toplanan verilerin doğrallığını ve içtenliğini olumlu yönde etkilemiştir.

Görüşme esnasına araştırmacının, öğrenciler için rahat bir ortam hazırlaması, görüşme öncesi ve sonrasında onların rahat olmalarını sağlamak maksadı ile onlarla sohbet etmesi, görüşme bitiminde çay-pasta yiyerek, daha doğal, samimi bir ortamın oluşturulması karşılıklı güven duygusunun gelişmesini sağlamış, bu sayede odak grup

görüşmelerinde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini açıkça ifade etmelerinde önemli bir rol oynamıştır.

Nitel araştırmada gerçek, insan tarafından oluşturulan yorumsal bir süreçtir. Bu nedenle gerçek onu yorumlayan ve oluşturan bireylerden bağımsız düşünülemez. Olay ve olguların ancak içerden geliştirilen bir bakış açısıyla anlaşılabilceğini varsayar (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bunun yanı sıra görüşme esnasında araştırmacı kendi görüşlerini katılımcılara açıkça ifade etmemiş, görüşmeleri kendi ön yargılarından bağımsız gerçekleştirmeye çalışmıştır. Konu ile ilgili kendi yorumlarını rapor aşamasında katılımcılardan elde ettiği verilerden ayrı olarak ifade etmiştir.

Araştırmanın modeli, veri kaynakları, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir biçimde açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından da incelenebilecek düzeyde tanımlanmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMANIN BULGULARI

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

Elde edilen bulgular neticesinde, İmam Hatip Liselerinde okuyan öğrencilerin meslek dersleri öğretmenlerini güvenilir bilgi kaynağı yani epistemik otorite olarak görüp görmediği, bunun sebepleri, öğretmenlerin dışındaki etmenlerden öğrencilerin epistemik otorite olarak kabul ettikleri şahıs ya da kurumların özellikleri ve öğretmenler dışında epistemik otorite arayışına girme nedenleri betimlenmiştir.

Eğitim sisteminin yapı taşlarından biri olan öğretmenlerin öğrencileri üzerindeki etkisi, eğitimin kalitesini belirleyen önemli etmenlerden birisidir. Bu konu üzerinde alanyazında yapılmış çalışmalar, eğitimde sadece öğrenci üzerinden ilerleyen bir yapının eğitimin kalitesini tek başına artıramayacağını göstermektedir. Eğitimin kalitesinin artırılmasında öğretmenin etkisi ele alındığında karşımıza öğretmenin sınıf içerisindeki konumu ve öğrenci üzerindeki etkisi çıkmaktadır. Alanyazını incelediğimizde bu durumun esas yapı taşı olarak öğretmenin “epistemik otorite” yani “güvenilir bilgi kaynağı” olarak görülmesi geçmektedir. Epistemik otorite, öğrencinin öğretmeninden aldığı bilgileri ne derece kabul edip, benimsediğini, hayatına adapte ettiğini göstermektedir. Bu da eğitimde kaliteyi etkileyen önemli unsurlardandır. Elde ettiğimiz veriyi yorumlarken en genel kavramımız ana tamamız epistemik otoritedir. Bu ana tema içerisinde meslek dersleri öğretmenlerinin epistemik otorite olması alt tema, bu durumu etkileyen etmenler, sebepleri ve meslek dersleri öğretmenleri dışında epistemik otorite olarak kabul edilen şahsiyet ya da kurumlar ise kod olarak ele alınmıştır.

### **3.1. Öğrencilerin Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerini Epistemik Otorite Olarak Kabul Etme ya da Etmeme Durumu ve Sebepleri**

Araştırmamızda incelediğimiz birinci alt problem, “Öğrencilerin Anadolu imam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenlerini epistemik otorite olarak kabul etme ya da etmeme durumu ve sebepleri nelerdir?” sorusudur. Bunu tespit edebilmek amacı

ile öncelikle öğrencilerin öğretmenlerinde gördükleri olumlu ve olumsuz tavırlar irdelenmiş, buna yönelik ‘Öğretmenlerinizin ders anlatımını nasıl değerlendirirsiniz?’, ‘Okul içinde ve dışında öğretmenlerinizin size karşı tavrı nasıldır.’ vb. sorular yöneltilmiştir.

Verilerin çözümlenmesi sonucunda, meslek dersleri öğretmenlerinde epistemik otorite olma durumlarını etkileyen olumlu ve olumsuz faktörler belirlenmiş ‘Öğretmen kaynaklı sebepler’, ‘öğrenci kaynaklı sebepler’ ve ‘dış etmenler’ olarak alt temalara ulaşılmıştır. ‘Öğretmen kaynaklı sebepler’ alt teması altında, ‘olumsuz öğretmen davranışları’ ve ‘olumlu öğretmen davranışları’ alt temalarına ulaşılmış, bunların da altında ise ‘öğretmenin karakteri ile alakalı sebepler’, ‘öğretmenin meslek bilgisi ile alakalı sebepler’ başlıklı alt temalara erişilmiştir. Bu başlık altında öncelikle öğrencilerin, öğretmenlerini epistemik otorite olarak kabul etmelerini etkileyen olumlu ve olumsuz faktörler incelenecek, ardından da öğretmenlerini epistemik otorite olarak kabul etme ya da etmeme durumları açıklanacaktır.

### **3.1.1. Öğretmen Kaynaklı Sebepler**

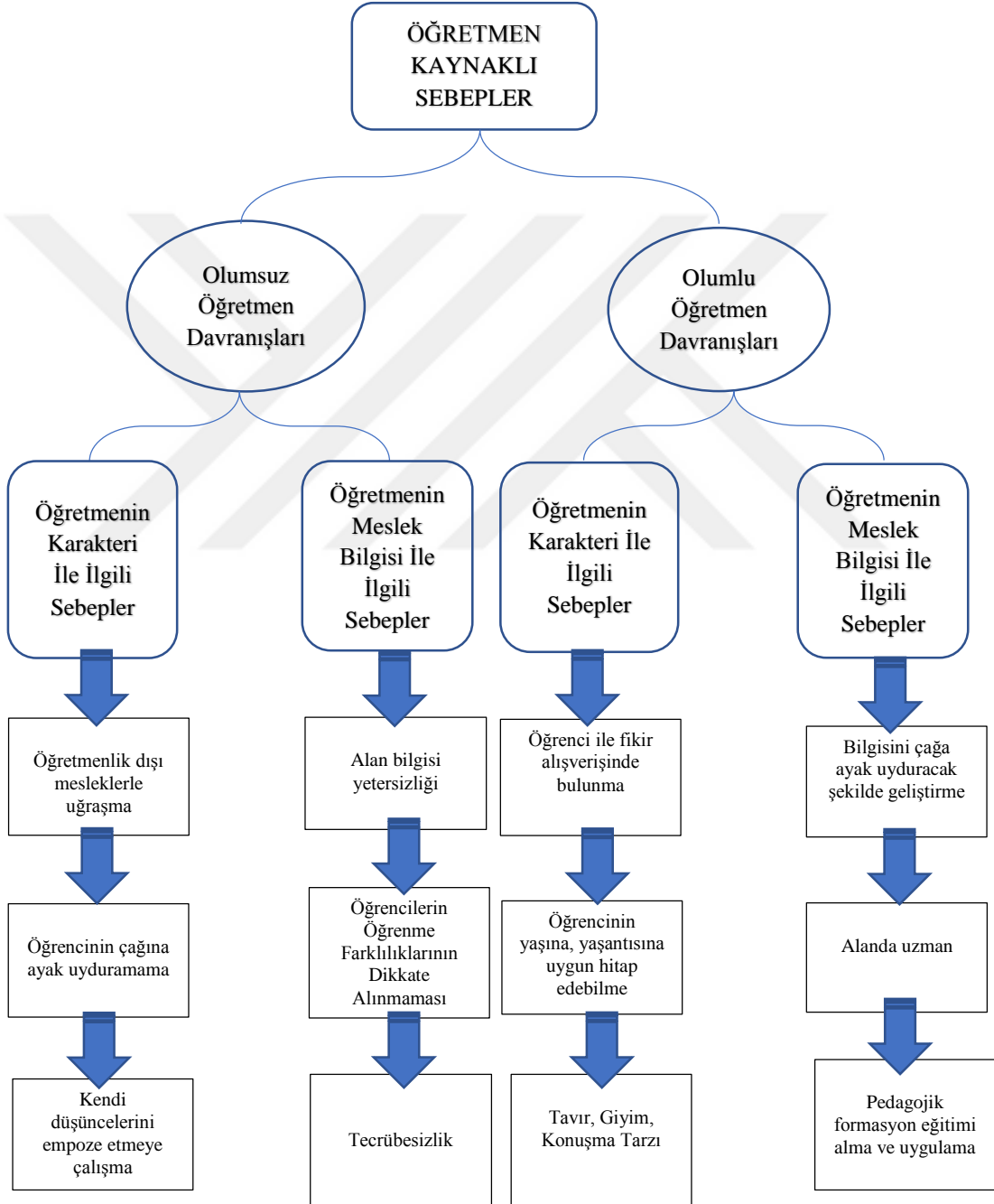
Eğitimin kalitesinin geliştirilmesinde öğretmenin rolü yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmen öğrencilere sadece bilgi veren değildir, öğrenciler için aynı zamanda rol model olan, onların sadece bilgisini değil ahlaki yaşantılarını da etkileyen önemli bir faktördür. Öğrencilerin eğitim hayatları boyunca etkileşim içerisinde oldukları öğretmenlerinden etkilenmeleri kaçınılmazdır. Bu nedenle ilk olarak öğretmenlerin öğrencileri üzerinde bıraktıkları etki incelenmiştir. Öncelikle var olan durumu öğrenmek için ‘Öğretmenlerinizin ders anlatımını nasıl değerlendirirsiniz?’ sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen veriler bize öğrencilerin, öğretmenlerinin hem şahsi olarak tavırlarına hem de meslek bilgilerine odaklandıklarını göstermiştir. Nitekim öğrenciler, öğretmenlerinin sadece ders anlatımlarından değil aynı zamanda şahsiyetlerinden de etkilenmektedirler. Konuyla ilgili öğrencilere ‘Okulunuzda derse girdiği branş ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduğu halde dersini iyi anlatamayan öğretmenleriniz var mı? Sizce bunun sebebi nedir?’, ‘Anlatımı çok iyi olduğu halde branşı ile ilgili bilgisi yetersiz olan öğretmenleriniz var mı?’ gibi sonda soruların yanı

sıra ‘Meslek dersleri öğretmenlerinizin ders esnasında ve ders dışındaki davranışlarını nasıl değerlendirirsiniz?’ sorusu ile ‘Öğretmenlerinizin ders dışında mesela teneffüste hoşlanmadığımız davranışları var mıdır? Varsa nelerdir? Sizce bunun size olan etkisi nedir?’, ‘Öğretmenlerinizin ders dışında sergilediği hoşlandığımız davranışları var mıdır? Varsa nelerdir? Sizce bunun size olan etkisi nedir?’, ‘Öğretmenlerinizin Öğrencilere karşı ders dışındaki yaklaşımı, tavrı nasıldır?’, ‘Öğretmenlerinizin derste ve ders dışındaki davranışları derste anlattıkları ile uyumluluk göstermiyorsa bu durum sizi nasıl etkiliyor?’, ‘Öğretmenlerinizin derste ve ders dışındaki davranışları derste anlattıkları ile uyumluluk gösteriyorsa bu durum sizi nasıl etkiliyor?’, ‘Öğretmenlerinizin size karşı olan tavırlarının dini açıdan davranışlarınıza olumlu - olumsuz etkileri var mıdır? Varsa nelerdir?’ sonda soruları yöneltmiştir.



Şekil 1’de ‘Öğretmen Kaynaklı Sebepler’ ana teması altında ‘Olumsuz Öğretmen Davranışları’, ‘Olumlu Öğretmen Davranışları’ alt temaları ile bunlara ait ‘Öğretmenin Karakteri İle İlgili Sebepler’, ‘Öğretmenin Meslek Bilgisi İle İlgili Sebepler’ alt temalarının kodlarla ilişkisi gösterilmiştir.

Şekil – 1 – Kod ve Tema İlişkisi



### 3.1.1.1. Olumsuz Öğretmen Davranışları

Okullarda, öğretmenlerin epistemik otoriteler olarak işlev görmeleri, yani öğrenciler tarafından en azından öğrendikleri disiplin içinde güvenilir bilgi kaynağı olarak algılanması beklenmektedir. Öğretmenlerin okullardaki görev yetkileri uzmanlarca farklı farklı alanlarda tanımlansa da öğretmenlik işlevinin gerçekleştirilmesinin bir parçası olarak bilginin iletilmesinin gerekliliği ve buna bağlı olarak öğretmenlerin epistemik otoriteler olarak algılarının tatminkar bir şekilde gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır (Raviv, Bar-tal, Raviv, Biran, & Sela, 2003).

Öte yandan Raviv ve arkadaşlarının 1990 yılında yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin, öğrencileri üzerinde ‘bilim’ alanında bir epistemik otorite olarak algılandığı, aynı zamanda ilkokulun ilk yıllarında, ‘sosyal bilgi’ alanında da bir epistemik otorite olarak algılandığı sonucu çıkmıştır. Bu sonuç öğrencilerin öğretmenlerinden sadece dersle alakalı bilgi almadığı aynı zamanda sosyal hayata dair de öğretmenlerinden etkilendiklerini göstermektedir (Raviv, Bar-tal, Raviv, & Peleg, 1990b).

Eğitimde kaliteyi artırmanın tek yolu bilgi aktarımını artırmak değil, öğrenci ile öğretmen arasındaki güveni artırmak, iyi ilişki kurulmasını sağlamaktır. Vurgulanan bu durum ile gerçekte yaşanan durum arasındaki ayrımı ortaya koyan, sınıfta öğrenciyi olumsuz etkileyen öğretmen tavırlarına ilişkin veriler elde edilmiştir. Meslek dersleri öğretmenlerinin bazı davranışlarının öğrencileri olumsuz etkilediğine dair bulgular aşağıda öğretmenlerin karakteri ile ilgili sebepler ve meslek bilgisi ile ilgili sebepler başlığı altında verilmiştir.

#### 3.1.1.1.1. Öğretmenin Karakteri İle İlgili Sebepler

İnsan sosyal bir varlıktır ve bu sayede diğer insanlarla devamlı iletişim halindedir. Bu durum eğitim hayatında da öğrencilerin öğretmenlerinden etkilendiklerinin kaçınılmaz bir kanıtıdır. Bu nedenle öğretmenlerin bilgi alanında donanımlı olmalarının yanı sıra ahlaken, tavır ve davranış olarak da donanımlı olmaları beklenmektedir. Aşağıda görüşme yapılan öğrencilerin öğretmenlerine dair

karakteristik özelliklerinden olumsuz olarak gördükleri tavır ve davranışları ile ilgili görüşleri sunulmuştur.

*“...Hocaların devamlı nasihat etmeleri, gözlerine çarpan en ufak bir hata da hemen uyardırmaya başlamaları öğretmene olan bakışı, tavrı olumsuz etkiliyor. İsim vermeseler bile kimden söz edildiği hemen anlaşılıyor. Bu da o öğretmene ve dersine olan bakışı zedeliyor.” (Görüşme kaydı, KÖ1)*

*“...Okullarda öğretmenlerin bir kısmı gösterişe düşkün bir kısmı daha mütevazı yaşıyor. Gösterişe düşkün olanlar çok dikkat çekiyor ve öğrenci özenmeye başlıyor. Özellikle lisenin ilk yıllarında bu dikkat çekiyor. Ancak gösterişe düşkün, bir giydiğini bir daha giymeyen öğretmen ilk yıllarda dikkat çekse de zamanla gösterişin önemi ortadan kalkıyor ve öğrenci öğretmenin tavrına, konuşmasına, bilgisine odaklanıyor. Bu açılardan zayıf olduklarını görünce o öğretmene karşı olan ilgi azalıyor kayboluyor. Diğer taraftan daha mütevazı giyinen hocalardan tavrı, konuşması, bilgisi ile kendini gösteren öğretmenler öğrencilerin hayatında daha büyük etki yaratıyor. Öğrenci, gösterişli öğretmenini taklitten, mütevazı yaşayan öğretmenini örnek alma sürecine giriyor. Zaten gösterişe düşkün olan öğretmenle sık görüşen öğrencinin amacı genelde notunu yükseltmek oluyor. Bu tarz hocalara ‘sınavlık hoca’ gözü ile bakılıyor. Davranışları samimi bulunmuyor. Ne anlattığından çok ne giydiği önemli oluyor ki bu da bir yere kadar öğrencinin gözünde dikkat çekiyor. Derste anlattıkları, giydikleri kadar öğrenciyi etkilemiyor. Öğrenciler öğretmenlerini örnek aldıkları ve taklit ettikleri olarak ikiye ayırıyorlar.” (Görüşme Kaydı, KÖ4)*

*“...Meslek dersi hocalarımızdan biri avcılıkla ilgileniyordu. Kaba saba birisi idi. Bizim lisede 30 yıldır görev yapıyormuş. Hocanın gençlik fotoğrafları var okulda :) Öğretmenlerimizde ‘Bu okula Anadolu’nun çocukları gelmiş, büyük adam olsunlar, iyi yetiştirelim’ diye bir dert yoktu. Ufukları kapalıydı.” (Görüşme Kaydı, EÖ6)*

Yukarıda öğrencilerle yapılan görüşme kayıtlarından yapılan alıntılarda öğretmenlerin, sen dili kullanmaları, öğrencilerin hataları karşısında onları anlamaya

çalışmak yerine, uyarma noktasında azarlamaya gitmeleri, farklı mesleklerle ilgilenmeleri, okuldaki görevlerini göz ardı etmeleri gibi olumsuz tavırlardan bahsedilmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin yaşlarının ileri olması, öğrenci ile aralarındaki nesil farkını kapatamamalarından kaynaklı eğitimde geride kalmaları gibi olumsuzluklar görüşmelerden elde edilen diğer bulgulardır. Öğrenci EÖ6'ın “...Öğretmenlerimizde ‘Bu okula Anadolu’nun çocukları gelmiş, büyük adam olsunlar, iyi yetiştirelim’ diye bir dert yoktu.” ifadesi öğretmenlerin meslekleri adına yeterli çabayı göstermediklerini destekler niteliktedir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden birinde EÖ1 kodlu öğrencinin “...hocalarımız kendi düşüncelerini bize empoze etmeye çalışıyorlar ve biz itiraz edince ders kaynıyor. Bu bazen siyasi bir düşünce bazen de cemaat propagandası olabiliyor...” ifadesi öğretmenlerin şahsi fikirlerini empoze etmeye çalışmasının öğrencilerin üzerindeki olumsuz etkilerinden birini göstermektedir. Bu tarz bir tavır öğrencinin de ifadesinde yer aldığı üzere dersi ana konusundan saptırmaktadır.

EÖ3 kodlu öğrencinin “...Meslek liselerinde bir hoca çok iyi marangozluk yapıyordur, bunu da çok iyi aktarıyordur. Ancak imam hatip liselerindeki meslek dersi hocalarının dersi iyi anlatsa da namazını kılmaması, öğrenciye hitap etme noktasında olumsuz sözler söylemesi öğrenci üzerindeki etkisini düşürüyor. Her insanda eksiklik ya da hata olabilir, ama öğretmenin bunu öğrenciye yansıtmaması gerekir.” ifadesi meslek dersi öğretmenlerinin derste anlattıklarını hayatlarına geçirme ve örnek olma noktasında eksik kaldıklarını göstermektedir. Bu durum, öğrenci üzerinde öğretmenin etkisini olumsuz etkilemektedir. Öte yandan öğrenciler, öğretmenlerin öğretmenlik vasfı ile dini otorite vasfını birleştirebilmeleri gerektiğinden bahsetmektedirler. Nasıl daha iyi eğitim verebiliriz çabasının yanı sıra, eğitimin içeriğinin dini olması sebebiyle, bunu hem yaşamalı hem de en iyi şekilde aktarmalılar görüşündeler.

Öğretmenlerin bunun yanı sıra, EÖ1 kodlu öğrencinin “...Meslek dersi hocalarımızın bir çoğu mensubu olduğu cemaat üzerinden ders anlatıyor, bu da bizi din anlamında olumsuz etkiliyor.” ifadesi ile KÖ5 kodlu öğrencinin “...Sadece cemaat

*değil, siyasi görüşünü de aktarmaya çalışan hocalarımız var.*” ifadeleri öğretmenlerin şahsi fikirlerini derste empoze etmeye çalışmaları dersin akışını bozduğu, bunun da öğrencilerin öğretmenlerini o alanda otorite kabul etmelerini zorlaştırdığını göstermektedir. Bu derslerin din dersleri olması sebebiyle de dini anlamda öğrencileri olumsuz etkilediği diğer bulgular arasındadır.

Özetle, öğretmenlerin yaşının ileri olması ve bunu tolere edememesi sebebi ile öğrencileri ile arasında nesil farkı oluşması, uzun yıllar aynı okulda görev alıp mesleğini monoton yaşamaları, sadece maaş için öğretmenlik mesleğini icra etmeleri, dersi anlatıp geçmeleri dolayısı ile öğrencilerin anlaması için çaba göstermemeleri, öğrenciyi anlamaya çalışmamaları, sen dili kullanmaları, söyledikleri ile yaptıklarının tutarsız oluşu, kendine güvenmeme gibi olumsuz özellikler öğrencilerin öğretmenlerini epistemik otorite olarak görmelerini zorlaştırmaktadır.

#### 3.1.1.1.2. Öğretmenin Meslek Bilgisi İle İlgili Sebepler

Elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin öğrencileri üzerindeki olumsuz etkilerinden bir kısmının da meslek bilgisi ile ilgili olduğu bulgular arasındadır. Nitekim öğretmenlik mesleği bu alanda belirli bir bilgi birikimine ve beceriye ihtiyaç duymaktadır.

EÖ2 kodlu öğrencinin *“Hocalarımızın kendilerine güvenmemeleri de bizi olumsuz etkiliyor. Bazı hocalarımız sınıftaki hafız arkadaşlarımıza soruyor bir çok konuyu. Ben şahsen bir çok şeyi hafız abilerimizden öğrendim. Hocalarımızın kendilerine güvenmemeleri ve açık açık bazı öğrencilere dersi anlattırmaları bizi olumsuz etkiliyor.”* ifadesi öğretmenlerin derslere olan çabalarının zayıf olduğunu, kendilerine güvenmediklerini göstermektedir. Bu durum öğrencinin derse olan ilgisini azaltmaktadır.

EÖ1 kodlu öğrencinin *“...bence öğretmenlerimiz ilahiyat okuyorlar ama kendilerine mezun olmadan önce gençlerle nasıl iletişime geçileceği veya onların ilgisinin nasıl çekileceği veyahut da buna benzer konularda eğitim verilmiyor sanırım.*

*Bazı hocalar kültür seviyesi, bilgi seviyesi açısından iyi oldukları için bizim ilgimizi çekiyorlar fakat bazıları da dersime gireyim gideyim hesabı yapıyor. Tabi bizim dersimize giren hocaların geneli ileri yaşta.”* ifadesi öğretmenlerin iletişim becerisi, alan bilgisi gibi konuların öğrenci üzerindeki etkisini anlatmaktadır. Öğrencinin *“...öğretmenlerimiz ilahiyat okuyorlar ama kendilerine mezun olmadan önce gençlerle nasıl iletişime geçileceği veya onların ilgisinin nasıl çekileceği veyahut da buna benzer konularda eğitim verilmiyor sanırım.”* ifadesi ise öğretmenlerin almış olmalarının yanı sıra uygulama noktasında iyi olmaları gereken pedagojik formasyon eğitimine işaret etmektedir. Öğretmenlik, tecrübe kazanmak için bol bol uygulama yapılması gereken bir alandır. Bu da uygulamalı eğitimlerin üniversitenin ilk yıllarından itibaren verilmesi gerektiğini göstermektedir. Aynı öğrencinin *“...Öğretmenin öğrencide bir kusur gördüğü zaman bunu nasıl çözeceğini, düzeltereceğini, öğrenciye nasıl yaklaşacağını bilmesi gerekir. Öğretmenlerimiz bunun eğitimini alsın, bence yeter. Bazen sınıfın içerisinde hatamızı görünce öyle bir yaklaşıyorlar ki bizi kendilerinden soğutuyorlar.”* ifadesi öğretmenin öğrencisine gösterdiği yaklaşım tarzının epistemik otorite olma yolunda önemli adımlardan biri olduğunu göstermektedir. Öte yandan öğrencisine nasıl yaklaşacağını bilmeyen, ifadelerinde devamlı azarlayıcı ve sen dili kullanan öğretmenler öğrencileri üzerinde olumsuz etki oluşturmaktadırlar.

*“...Çağımız öğretmenin yaşı ne olursa olsun araştırması, öğrenmesi kendini geliştirmesi gereken bir zaman. Öğretmenlerinizin geneli ileri yaşlarda, 60-70 yaşına gelmişler bir bilgi birikimleri var. Ancak çağa ayak uyduracak şekilde kendilerini dönüştürmediklerinde eğitimin kalitesi de düşüyor. Bu da bizim derse ve öğretmene olan ilgimizi azaltıyor.”* (Görüşme Kaydı, EÖ1) Bu ifade öğretmenlerin bilgi birikimlerini zamana odaklı olarak geliştirmeleri, sunum biçimlerini öğrencilerin ilgisini çekecek hale getirmeleri gerektiğini, bu şekilde kendini geliştirmeyen öğretmenlerin öğrenci nezdinde, alanında otorite olmasını zorlaştırdığını göstermektedir.

*“...Bir hocamız dersini üst perdeden anlatıyordu. Bizim seviyemize inerek ders anlatmayı beceremiyordu. Yapabilse süper ders işlerdi eminim.”* (Görüşme Kaydı, EÖ6)

Yukarıda alıntılanan görüşme kaydı ise öğretmenlerin öğrencileri ile iletişimde problem yaşadıklarında bunun öğrencilerin derse odaklanması ve verim almasında olumsuz etkileri olduğunu anlatmaktadır. Bu durum, öğrenci ile öğretmen arasında bir kopukluğa sebep olmakta, dolayısı ile alıcı ile verici arasındaki iletişim doğru bir şekilde tamamlanamamaktadır.

*“...Öğretmenlerimizden biri acayip bilgi çeşitliliğine sahip. Üstelik çok iyi de aktarıyor. Çünkü konuşurken bizim seviyemize inebiliyor. Şaka yaparken yaşımıza, yaşantımıza, düşüncemize, bizim yaş grubuna uygun şakalar yapıyor. Derste uyuyan bile uyanıyor.”* (Görüşme Kaydı, EÖ1)

Yukarıda alıntılanan görüşme kaydı, ders esnasında uyuyan öğrencinin bile dikkatini çeken, öğrencinin dersi şevkle dinlediği öğretmen özelliğini anlatmaktadır. Bir öğretmenin öğrencileri nezdinde eğitim verdiği alanda epistemik otorite olabilmesi, sadece o alanda uzman olması ile değil bilgisini karşısındakilerin seviyesine göre, dikkatlerini çekecek biçimde sunmasına da bağlıdır.

EÖ6 kodlu ve EÖ1 kodlu öğrencilerin alıntılanan son ifadeleri, öğretmenlerin kullandıkları dil, hitap şekli ile öğrencilerin nezdindeki konumlarını büyük ölçüde belirlediklerini göstermektedir. Bu durum, öğretmenin alanında en çok bilgiye sahip olan kişi bile olsa, bunu öğrenciye en iyi şekilde aktaramadığı takdirde öğrencileri tarafından güvenilir bilgi kaynağı olarak görülmesini neredeyse imkansız kıldığını göstermektedir.

Öğretmenlerin epistemik otorite olabilmesinin önündeki en büyük engellerden meslek bilgisi alanında öğrencilerin dikkat çektiği bir diğer nokta ise meslek dersleri öğretmenlerinin branşlaşma sorunudur. Okullarda branşlaşmaya gidilmemesi meslek

derslerinde beklenen başarının düşmesine sebep olabilmektedir. Her hocanın aynı yıl içerisinde birden çok branşta derse girmek zorunda kalması, performanslarını olumsuz etkilemektedir. İki öğrenciden biri aynı hocadan çok memnun iken diğeri hiç memnun kalmayabiliyor. Çünkü örneğin birinin tefsir dersine girerken diğerin arapça dersine giriyor. Halbuki öğretmen tefsir dersinde kendini daha iyi geliştirdiği için arapça dersinde yeteri kadar iyi eğitim veremiyor. Ayrıca öğrencilerin belirttiğine göre meslek dersi öğretmenleri bazen aynı yıl içerisinde 9. sınıfların arapça, 10. sınıfların tefsir, 11. sınıfların hadis dersine girdiğini, yani bir yıl içerisinde üç-dört farklı derse girdikleri için derslerin verimliliğinin düştüğünü belirtiyorlar.

EÖ5 kodlu öğrenci bu konu ile ilgili “...bir öğretmen birden çok meslek dersine girse de sadece kendini geliştirdiği alanda öğrenciye bir şeyler katabiliyor. Birden fazla derse girmek derste kaliteyi düşürüyor.” demiştir.

Meslek dersleri öğretmenlerinin anlatım tarzı, anlatımda öğrenci seviyesine inememe, bilgi eksikliği, sınava odaklı olma, pedagojik formasyon eksikliği, tecrübesizlik, kendini geliştirmeme, öğrenciler ile iletişim kuramama, öğrenme farklılıklarının dikkate alınmaması, öğrenciler ile ortak bir dil geliştirememe, anlatabilme becerisi yoksunluğu gibi meslekleri ile alakalı eksiklikleri güvenilir bilgi kaynağı olmaları önündeki en büyük engellerdir. Bu durum sadece eğitimin kalitesini düşürmekle kalmamakta aynı zamanda dini bir otorite olan meslek dersi öğretmenlerinin öğrencilerinin dini yaşantısına da olumsuz etki etmesine sebep olmaktadır.

### 3.1.1.2. Olumlu Öğretmen Davranışları

Şimdiye kadar meslek dersi öğretmenlerinin epitemik otorite olmaları önündeki engellerden bahsettik. Bu başlık altında ise öğrencilerin meslek dersi öğretmenlerinden güvenilir bilgi kaynağı olarak gördüklerinin özelliklerine değineceğiz.



Yapılan çalışmalar göstermektedir ki, birey kendine yakın hissettiği kişinin özelliklerinden olumlu yönde etkilenmektedir. Bu durum hayatın her alanında kendini göstermektedir. Kendisine gülen birine karşı gülerek cevap veren bir bebek gibi biz de bize nasıl davranılıyor ise o şekilde karşılık verir, değer atfederiz. Düşüncelerimizi oluştururken de büyük oranda önemseydiğimiz, değer verdiğimiz, kendimize yakın hissettiğimiz kişilerin düşüncelerinin bizi etkilemesine izin veririz.

Raviv ve arkadaşlarının 1993 yılında yaptığı bir çalışmanın sonucu, bilgi kaynaklarının (Örneğin politik liderlerin) ve kendilerine atfedilen kişilik özelliklerinin ifade edilen görüşlerinin, epistemik otoriteler olarak seçilmeleri için önemli nedenler olduğunu göstermiştir. Ayrıca bireylerin politik liderleri benzer politik görüşler nedeniyle, daha fazla epistemik otorite olarak algıladıklarını göstermiştir. Genel olarak, liderlerin görüş ve karakteristiklerin, epistemik otorite seçiminde önemli belirleyiciler olduğunu ortaya koymuştur (Raviv, Bar-tal, Raviv, & Abin, 1993).

Birey nasıl ki görüşlerini belirlerken değer verdiği, önemseydiği, kendini yakın gördüğü şahsiyetlerin fikirlerini etkilemesine izin veriyorsa bu durum okullarda öğrenci-öğretmen ilişkisinde de kaçınılmaz bir durumdur. Öğrenci, kendini yakın hissettiği, davranışlarında, hal ve hareketlerinde kendisine karşı değer verdiğini gördüğü öğretmenlerine daha çok değer vermekte, onların kendisini etkilemesine izin vermektedir. O öğretmenin dersini daha iyi dinlemekte, her derse severek katılmaktadır. Öğretmenin öğrencilerinin gözünde güvenilir bilgi kaynağı olması için gerekli olan temel özellikler aşağıda görüşme yapılan öğrencilerden elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenin karakteri ile ilgili olanlar ve meslek bilgisi ile ilgili olanlar olarak iki başlık altında verilmiştir.

#### 3.1.1.2.1. Öğretmenin Karakteri İle İlgili Sebepler

Birey olarak ilk kez karşılaştığımız kişide en çok dikkat ettiğimiz şey hal, hareket ve tavırlarıdır. Bunlara bakarak o kişi hakkında bir izlenim oluşturur, sonraki aşamada kuracağımız ilişkiyi ilkin bu durum üzerinde belirleriz. Her insanın dikkat ettiği bu durum, öğrenci-öğretmen ilişkisinde de kaçınılmazdır. Öğrenci dersine giren öğretmenin ilk olarak karakteristik olarak özelliklerine odaklanır ve kendisine karşı

sergilediği tavırlara dikkat eder. Öğrencilerle yaptığımız görüşmeler de bu durumu destekler niteliktedir. Kendileri öğretmenlerinde gördükleri olumsuz hal, hareket ve tavırlarının derslerini dinlemelerine, onları örnek almalarına mani olduğunu belirtmektedirler.

*“Sevdiğimiz öğretmen, bize söyledikleri öğütleri kendisi de uygulayan bize yaşayarak gösteren öğretmenlerdir. Mesela güler yüzle girer derse, selam verir. Bunun tam tersinde ise ‘kızım susun’ diyerek giren öğretmenlerimiz var. Hatta susturmak için silgi atan hocalarımız var.”* (Görüşme Kaydı, KÖ1)

*“Sevdiğim bir hoca var (okulumuz küçük bir okul her sene neredeyse aynı hocalar giriyor). Okula ilk başladığımda sevmediğim bir öğretmenden dolayı meslek derslerine ön yargılıydım. Başka bir öğretmenim ise, sevdiğim bir öğretmen, bu durumu fark edince beni derse çekmek için bana kitaplar önermeye, benimle ilgilenmeye başladı. Okuyup beraber eleştirirdik kitapları. Aklıma takılan bir şey olduğunda devamlı kendisine gidip sorabilir, danışırım. Bana bir şeyler anlatırken aklıma yatana kadar elinden geleni yapar, bunu yaparken de zorlamaz. Ders anlatırken bizi suçlayıcı tavırda değil de, onure eden tavırda konuşur. Uyarılarını da bu şekilde yapar, ‘siz şöylesiniz’ demez, ‘siz yapmazsınız ama böyle böyle şeyler de var, aman dikkat edin yavrurum’ diyerek konuşur.”* (Görüşme Kaydı, KÖ6)

*“...Gençliğinden bu yana bir sürü kitaplar okumuş, kendini dolu dolu yetiştirmiş bir öğretmenimiz vardı. Ders anlatırken müfredatın dışına çıkıp güncel meselelerden bahsedebilen, bizim ilgimizi çekebilen birisi idi. Bir soru sorduğumuzda çok yönlü düşünebilen, çok eğlenceli biri idi. Öğrenciyi sıkmayan biriydi. Bütün bunların yanı sıra dersi de seviyorsa öğrenci, o öğretmeni sevmek elde değil....Sonra başka bir öğretmenimiz de çok eğlenceli karizmatik biriydi. Öğretmenin kendine göre bir ders anlatım tarzı vardı. Derse girdiğinde ilk beş on dk ders işlemezdi. ‘Ahmet ne yapıyorsun, nasılsın?’, ‘Mehmet saçın güzel olmuş’, ‘Mustafa bu kıyafet sana çok yakışmış.’ gibi muhabbet ederdi. Ardından ders işlerdi. Son beş dakika kala da diğer hafta işleyeceği konudan bahsederdi. Bizi derse ısındırır ve zehir gibi bilgi aktarırdı. Sıkımadı hiç bir şekilde. Başka bir sevdiğimiz öğretmenimiz de okul dışında*

*da bizimle ilgilenirdi. Pikniğe götürmeye çalışırdı. Cebinden para harcardı bizim için. Bizi sıkmazdı, halimizden anlardı. Bize devamlı bu okullara gelmemizin vebal olduğunu söylerdi. Burada öğrendiklerimizle bir yükümlülük sahibi olduğumuzu söyler, bize bunu hissettirirdi.” (Görüşme Kaydı, EÖ6)*

Yukarıda öğrencilerle yapılan görüşme kayıtlarından örnekler sunulmuştur. Öğrenciler sevdikleri, bilgisine değer verdikleri, görüşlerini önemsedikleri öğretmenlerinden bahsederken, güler yüz, eğlenceli, karizmatik, halden anlayan, öğrenciyi sıkmadan dikkatini çekerek ders anlatan ifadelerini kullanmışlardır. İfade edilen bu özellikler aslında birey olarak her zaman dikkatimizi olumlu yönde çeken ve bizi etkileyen özelliklerdir. EÖ3 kodlu öğrencinin “...Sevdiğimiz bir öğretmen derse olan ilgimiz düştüğünde bir şaka ile, güncel bir mevzu ile dikkatimizi çekmeye çalışır ve tekrar derse döner. Bunun için de bizim ilgili olduğumuz şeyleri kullanır.” demiştir. Öğrencilerin derse ilgisinin olması o derste başarılı olması için yeterli değildir. Aynı zamanda o derse olan ilgisinin sürdürülebilir olması gerekmektedir. Bu da çoğunlukla öğretmenlerin elindedir. Öğretmenin bu ilgiyi canlı tutması için yapması gerekenler, ikili insan ilişkilerinde olandan çok da farklı değildir. Örneğin KÖ2 kodlu öğrencinin “...Meslek dersi hocalarımızın sevdiğimiz yönlerinden biri de bizim özel ilgi alanlarımızla ilgilenmesi ve odaklanması, bu konularda bizi desteklemesi. Mesela benim okuduğum kitaplara ilgi duyuyorsa, bir arkadaşımızın resim yeteneği varsa ve onun resimlerini görmek istediğini beyan ediyorsa, arkadaşlarımızın özel ilgi alanları ile ilgileniyorsa bizi derse daha çok çekiyorlar. Hayatta sadece dini şeylere değil de kültürel alanda da bizimle ilgileniyorlarsa, örneğin derste bir şiir denk geldiğinde şiir seven bir arkadaşına onu okutuyor, resim denk geldiğinde resim yeteneği olan arkadaşımıza onu yorumlatıyorsa bu durum bizim o öğretmene karşı olan ilgimizi, sevgimizi, dersine olan dikkatimizi artırıyor. Az da olsa bunu yapan, dersine severek girdiğimiz meslek dersi hocalarımız var.” ifadesi bu görüşü destekler niteliktedir.

Öğrencilerin meslek dersi öğretmenlerinden özellikle bekledikleri hususlardan biri ise okul dışında da öğrencilerle ilgilenmeleri ve sosyal hayata dair öğrencilerle ilgilenmeye, vakit ayırmaya ilgilerinin olmasıdır. Konu ile ilgili EÖ3 kodlu öğrenci

“..Gençlere yönelik projelerde daha aktif olan sevdiğimiz bir öğretmenimiz var. Kapı caminde sohbet yapıyoruz. Namazımızı kılıyoruz. Veya bir sabah namazında buluşup, namaz sonrası çorba içiyoruz. Bu sayede kendisini okul dışında da tanıma imkanı buluyoruz. Bu da öğretmenimizle aramızdaki samimiyeti ve ona olan güvenimizi artırıyor.” demiştir. Görüşmeler esnasında öğrencilere “Sevdiğiniz, bilgisine değer verdiğiniz, görüşlerini önemseydiğiniz öğretmenlerinizi hangi özelliklerinden dolayı önemsiyorsunuz?” sorusunu yönelttiğimizde, “Baskı kuran değil, yönlendiren, elimizden tutan, bizi anlamaya çalışan öğretmenlerimizi daha çok önemsiyoruz. Bir dönem derslerle alakalı problemim oldu, rehberlik hocasına gittim. İki saat boyunca görüştük, benim bu görüşmeden tek anladığım aslında bir rehberlik hocası olmak istemediğiydi. Ama görüştüğüm bir meslek dersi öğretmeni beni, üniversiteye hazırlanma noktasında çok daha iyi ikna etti. Çünkü benim dilimden anlıyordu, beni en iyi şekilde yönlendirebildi.” (Görüşme Kaydı, EÖ1) demiştir.

Bu özelliklerin yanı sıra öğrenciler öğretmenlerinden saygı çerçevesi içerisinde öğrencisi ile hem öğretmen-öğrenci hem abi-abela-kardeş ilişkisi kurabilenlerin öğrencilerin nezdinde daha çok değer gördüğünü ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili EÖ5 kodlu öğrenci “Bizim okulda 35-40 yaşlarında bilgi dolu, öğrenci ile ilgilenen, abi-kardeş ilişkisi kurabilen, aynı zamanda aradaki saygıyı koruyan bir öğretmenimiz vardı. Bu öğretmenimiz bizi daha çok etkilerdi. Çünkü samimiyetini bize hissettirirdi.” demiştir. EÖ3 kodlu öğrenci ise öğrencilerle abi-kardeş ilişkisi kurabildiği, iletişim kurmada problem çekmediği, öğrencilerle ders dışında da sohbet ettiği için hiç derslerine girmedeği halde bir öğretmenlerini çok sevdiğinden ve kendisini etkilediğinden bahsetmiştir.

Bu özelliklerin yanı sıra öğrenciler, genç öğretmenlerin öğrencileri daha iyi anladığını çünkü arada nesil farkının çok olmadığını belirtmişlerdir. Öğrenci bir hataya düştüğünde rencide etmek yerine durumu daha farklı değerlendirip düzeltme çabalarının daha iyi olduğunu söylemişlerdir. Hem yaş olarak yakın olmaları hem aldıkları eğitimin daha iyi olması sebebi ile bu öğretmenlere kendilerini daha yakın hissettiklerini belirtmişlerdir. Baskıcı olmak yerine öğrenciyi anlamayı tercih eden,

hitap ederken azarlamak yerine problemleri çözmeye odaklanan öğretmenlerin her zaman için öğrencilerin dikkatini daha çok çektiği diğer bulgular arasındadır.

Elde edilen bulgular neticesinde, öğrencilerin öğretmenlerini, sınava odaklı olanlar ve insana odaklı olanlar olarak ikiye ayırdıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin bir kısmının sınava odaklı olup, sınavlardan yüksek alan öğrencilere daha çok önem verdiklerini, bu tarz öğretmenlerin yaşamsal anlamda çok etkili olmadığını, öğrencileri etkilemediklerini söylüyorlar. Tam tersi insan odaklı olan, öğrencinin var oluşu ile ilgilenen, birey olarak kabul eden, öğrenciye sorumluluk vermekte, beraber projelerde çalışmaktan çekinmeyen öğretmenlerin daha çok sevildiği, derslerinin daha aşkla dinlendiğini belirtiyorlar. Bu tarz öğretmenler öğrencinin sadece notu ile değil özel ilgi alanları, yetenekleri, özel hayatlarında yaşadıkları problemler ve çözümleri ile de ilgileniyorlar. Bu sayede öğrencinin hayatında büyük bir etki oluşturuyorlar. Ayrıca okuldaki ‘problemlili’ olarak addedilen öğrencilerle ilgilenen, onların topluma dahil olabilmeleri için çabalayan öğretmenlerin öğrencilerin gözündeki değerinin ise daha da çok arttığı diğer bulgular arasındadır. Konuyla ilgili EÖ1 kodlu öğrenci “...*Bence esas öğretmenlik orada başlıyor. Bana göre problemlili öğrencileri topluma kazandırmak için çabalayan kişi öğretmenliğini yapıyor demektir. Bu tarz öğrenciler genelde sınıfın en arkasında oturur. Öğretmen şayet bu öğrencileri görmezden gelirse, bütün sınıfı görmezden geliyor demektir. Çünkü madem onlar dinlemiyor ben de ders yapmayacağım diyor, bu sebeple diğer öğrenciler de mahrum kalıyor.*” demiştir.

### 3.1.1.2.2. Öğretmenin Meslek Bilgisi İle İlgili Sebepler

Yukarıda her insani ilişkide olduğu gibi öğrenci-öğretmen ilişkisinde de ilkin dikkat çeken hususlardan; olumlu hal, hareket ve tavırların öğrencileri nasıl etkilediğinden ve bunun öğretmenlerin derslerine olan bakışlarını belirlemede ilk etmenler olduğundan bahsettik. Burada ise öğrenciyi öğretmenini epistemik otorite olarak algılamasında önemli olan hususlardan biri olan meslek bilgisini irdeleyeceğiz.

*“Okuldaki sevdiğimiz hocalar genelde kendi alan bilgisini bilen ve buna riayet etmeye çalışan insanlar. Örneğin sevdiğimiz bir öğretmenin Kur’an-ı Kerim dersine*

*girmesini istemiştik, ama o uzmanlık alanının Siyer dersi olduğunu, o yüzden Kur'an-ı Kerim dersine giremeyeceğini kendisinin bu hususta yetersiz olduğunu düşündüğünü söyledi.” (Görüşme Kaydı, EÖ1)*

*“...Bilgisi olan öğretmen bizi kendine çekiyor. Biz bir soru sorduğumuzda kem küm etmeden cevap veriyorsa, bizim zaten güvenimizi kazanıyor. Bir sorumuz olduğunda rahatlıkla bu hocanın yanına gidelim diyebiliyoruz. Ona olan güvenimiz artıyor. Ama bunun tam tersi bir öğretmen, soru sorduğumuzda hem cevap vermekte zorlanıyor hem de bilmediğini kabul etmiyorsa ya tecrübesiz derim ya da öğrenci ile nasıl sohbet edeceğini, iletişime geçeceğini bilmiyor derim. Ve ona olan güvenimiz tam olmaz.” (Görüşme Kaydı, KÖ2)*

Yukarıda alıntılanan görüşme kayıtları, öğrencilerin öğretmenlerinde aradıkları ve kendilerini olumlu yönde etkileyen, kendinin farkında olma, bilgisini en iyi şekilde kullanabilme ve aktarabilme, ikna edebilme özelliklerinden bahsetmektedir. Bu özellikler öğrencilerin öğretmenlerini güvenilir bilgi kaynağı olarak görmelerinde en temel hususlardır. Çünkü bilmediğinin farkına varan ve bunu geliştirmeye çalışan öğretmen dürüst ve çaba gösteren olarak algılanmakta, dolayısı ile öğrencilerin saygısını kazanmaktadır. Nitekim EÖ1 kodlu öğrencinin “...Çağımız öğretmenin yaşı ne olursa olsun araştırması, öğrenmesi kendini geliştirmesi gereken bir zaman. 60-70 yaşına gelmişler bir bilgi birikimleri var. Ancak çağa ayak uyduracak şekilde kendilerini dönüştürmediklerinde eğitimin kalitesi de düşüyor, bizim derse olan ilgimiz, öğretmenimize olan güvenimiz de.” ifadesi bu bulguyu destekler niteliktedir.

Öte yandan incelediğimiz alan meslek dersleri öğretmenleri dolayısı ile dini dersler olduğundan öğrencilerin dikkat çektiği bir başka husus ise, öğretmenlerinin hem pedagojik açıdan kendilerini eğitmeleri, hem de bunu dini bilgi ile birleştirebilmeleridir. Bu sayede hem bilgi sahibi olup hem de kendilerine örnek olan öğretmenlerin kendilerinin gözünde daha değerli ve hayatlarına dokunan kişiler olduğunu belirtmektedirler. EÖ5 kodlu öğrencinin ifadesi bunu destekler niteliktedir:

*“Bence meslek dersleri hocalarının Peygamberlerin hayatlarını bilmeli, hem dini hem de psikolojik olarak kendini yetiştirmeli, öğrenciye nasıl yaklaşacağını bilmeli. Peygamberler insanlara nasıl yaklaşıyordu bunu öğrenmeli. Çünkü üzerlerinde beyaz bir gömlek var. Eğitimci hem de din eğitimcisi gömleği. Bu sayede bizim gönlümüze, hayatımıza dokunabilirler.”* (Görüşme Kaydı, EÖ5)

Öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde kendilerini etkileyen ve değer verdikleri öğretmenlerinin meslek bilgisi ile alakalı hem alanları ile ilgili hem de kültürel konularda güncel bilgiye sahip olma, ders anlatım tarzı ile öğrencinin dikkatini çekme, bilgisini çağa ayak uyduracak şekilde geliştirme ve kullanma, pedagojik formasyon eğitimini almalarının yanı sıra bunu en iyi şekilde kullanabilme, mütevazı olma, alanlarında uzmanlık, tecrübe, eksikliğini bilme ve gidermeye çalışma, hatası olduğunda farkına varma ve düzeltme çabası içerisinde olmaları gibi özellikler diğer bulgular arasındadır. Bu özelliklere sahip olanların kendilerini daha çok etkilediğini, derslerini daha dikkatli dinleyip, kendilerini etkilemelerine izin verdiklerini ve görüşlerini şekillendirirken bu öğretmenlerinin tavsiye ve görüşlerine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Nitekim epistemik otorite olan kişilerin özellikleri yukarıda belirtilen özellikleri içermektedir.

### **3.1.2. Öğrenci Kaynaklı Sebepler**

Çalışmamız her ne kadar meslek dersleri öğretmenlerinin öğrencileri gözünde epistemik otorite olmaları ise de olumlu ya da olumsuz, bu durumun sebebi her zaman öğretmenden kaynaklı olmayabileceği diğer bulgular arasındadır. Yaptığımız görüşmelerde öğrenci kaynaklı bazı sebeplerin öğretmenlerin, ne kadar çabalarsa çabalasınlar öğrencilerinin gözünde epistemik otorite olmalarında bir engel olduğunu göstermektedir. Bu faktörlere de kısaca değinmek çalışmamızın kapsamı ve derinliğine katkı sağlayacaktır.

Yapılan görüşmelerde öğrenciler, imam hatip lisesine gelenleri eğlence ve bilgi amaçlı gelenler olarak ikiye ayırmaktadır. Ayrıca okula gelenlerden bir kısmının aile

zoru ile geldiğini, aile zoru ile gelenlerin ise sadece bir kısmının bazı öğretmenlerin çabası ya da okul dışı bir etki ile okulu sevdiğini belirtiyorlar.

Örneğin öğrencilerden KÖ6 kodlu öğrenci kendi başına gelenleri şöyle anlattı: *“Okula ailemin zoru ile istemeyerek geldim. Arka sıralarda oturur, derslere katılmadım. Bir süre sonra bir meslek dersi öğretmeni beni fark etti ve benimle konuşmaya çalıştı. Diğer öğrencilerden farklı olduğumu söyledi ve benimle ilgilendi. Bana okumam için kitap önerilerinde bulundu, devamlı konferanslara çağırdı ve okula olan isteksiz halimden eser kalmadı. Durumu kabullenip bulunduğum ortamdan faydalanmam konusunda çok yardımcı oldu ve devamlı benimle konuştu. Öğretmenimizin bu çabası bana terapi gibi geldi. “Hayatta her şey istediğimiz gibi gitmeyebilir, herkes her şeyi başaramaz. Ama çabalamak gerek.” diyerek benim okula olan bakış açımı değiştirdi.”* demiştir.

Bazı öğrencilerin ayrıca imam hatip lisesine bir ön yargı ile geldikleri diğer bulgular arasındandır. Öğrencilerin imam hatip lisesine ön yargı ile bakmaları okula olan isteksizliği artırmaktadır. Örneğin KÖ2 kodlu öğrenci, imam hatip lisesine gelmeden önce sadece dini eğitimin olduğunu sandığını, zaten dini bilgi öğrendiğini bu nedenle imam hatip lisesine gelmek istemediğini ancak okula başladıktan sonra kültür derslerinin de olduğunu, din dersleri ile sınırlı olmadığını görünce okula olan bakış açısının değiştiğini söylemiştir. Bunun yanı sıra okula isteksiz gelen öğrencilerin imam hatip lisesine karşı tavrını olumlu hale gelmesine katkıda bulunan dış faktörlerden yine KÖ2 kodlu öğrenci okul dışında gittiği, kültürel ve sosyal anlamda faydalandığı bir kurumda *“İmam hatipli olarak ayrı bir değer görmek beni çok onure etti. Bu sayede imam hatip liselerine olan bakışım değişti ve okulu sevmeye başladım. Çünkü imam hatipli olmak bir ayrıcalıktır.”* demiştir.

Öğrencilerin bu konuda belirttiği en önemli husus, okula isteksiz gelen, ailesi tarafından zorla gönderilen öğrencilerin ders esnasındaki huzuru bozduğunu, öğretmenlerinin bu tarz öğrencilerle ilgilenirken diğer öğrencileri ihmal etmek zorunda kalabildiklerini ve enerjilerinin bu tarz öğrenciler üzerinde tükenmesi sebebi



ile dersten verim alamadıklarını belirtmeleridir. Konu ile ilgili EÖ1 kodlu öğrencinin aşağıdaki ifadesi bulgumuzu doğrular niteliktedir:

*“Okumak istemeyen, lise zorunlu olduğu için ya da aile zoru ile okula gelenlerin, öğretmenlerin onlarla uğraşırken verdiği zararı diğer bütün sınıf çekiyor. Problem biraz da bundan kaynaklanıyor. Bu sebeple verim düşüyor.”* (Görüşme Kaydı, EÖ1)

### 3.1.3. Dış etmenler

Eğitimin daha kaliteli hale gelmesi elbette sadece öğretmenlerden geçmemektedir. Bazı durumlar vardır ki öğretmen ne kadar çabalarsa çabalasın, verdiği emeğin karşılığını alamayabilir ya da yapmak istediklerinin önündeki en büyük engel olabilir. Bu başlık altında öğretmenlerimizin verimliliğini düşüren, gerçekleştirmek istedikleri projelerde ya da faaliyetlerde önlerinde engel olan dış etmenleri irdeleyeceğiz. Bu durumların bir kısmı öğretmenin aşabileceği durumlar olsa da bir kısmı maalesef elini kolunu bağlayan durumlardır.

*“Bir de alanda kendini geliştirmiş, bir şeyler yapmak isteyen öğretmenlerimizin çabaları okul yönetimine takılabiliyor. Öğretmenlerimiz çoğu zaman yönetimi aşamıyor. Örneğin Arapça öğretmenimiz dil sınıfı açacaktı ancak yönetim izin vermedi. Bu eğitim ilahiyata gitmek isteyen öğrencilerin hazırlığı geçmelerine yardımcı olacak seviyede idi.”* (Görüşme Kaydı, EÖ5)

Yukarıda alıntılanan görüşme kaydı, bazı okul yöneticilerinin, öğretmenlerin derslerine takviye yapmak istediklerinde karşılaştıkları problemi anlatmaktadır. Elbette ki her yönetimin aynı tavrı takındığını söyleyemesek de bu tarz problemleri de görmezlikten gelemeyiz.

Bu konu ile alakalı diğer bir bulgu maalesef imam hatip liselerinde meslek derslerine diğer dersler kadar değer verilmemesidir. Öğrencilerin ifadelerine göre bu durum özellikle son sınıfta gerçekleşmektedir.

*“Meslek dersleri diğer derslere göre bir parça geride kalıyor. Dört yıllık imam hatip lisesinden mezun olan bir öğrencinin diğer kişilerden daha üst seviyede olması gerekirken bu gerçekleşmiyor. Örneğin Arapça dersinde matematik dersi işlendiğini gördüm.”* (Görüşme Kaydı, EÖ5)

*“Özellikle 12. sınıflarda meslek dersleri sınavlarda sorulmadığı için meslek derslerinde diğer kültür dersleri (matematik, fizik, kimya) çalışıyoruz.”* (Görüşme Kaydı, EÖ1)

Yukarıda alıntılanan görüşme kayıtları, meslek derslerinin üniversite sınavında sorulmadığından ötürü, özellikle son sınıflarda meslek derslerinin tam olarak ve verimli bir şekilde işlenmediği yönündedir. Bunun yanı sıra meslek derslerinin son sınıflarda ilk ve son saatlere konularak öğrencilerin en verimsiz oldukları zamana denk geldiğini, ara ders saatlerine diğer derslerin konulduğunu belirtmektedirler. Aşağıda bu bulguyu destekleyen görüşme kayıtlarına yer verilmiştir:

*“...Sınavda meslek dersinden soru gelmediği için ara saatlere matematik, tarih vs. dersleri konuyor, diğer ders saatleri meslek derslerine veriliyor. Çünkü boş ders olarak görülüyor.”* (Görüşme Kaydı, EÖ1)

*“...Meslek dersleri sabah erken saatlere ve akşam bitiş derslerine konmamalı. Çünkü sabah öğrenci uykulu oluyor, akşam ise yorgun.”* (Görüşme Kaydı, EÖ5)

Bu başlık altındaki diğer tespitler ise öğretmenlerin branşlaşma problemi, imam hatip lisesine gelen öğrencilerin başarı seviyesindeki düşüklük olarak sıralanabilir. Özellikle son yıllarda imam hatip liselerine gelen öğrencilerin başarı seviyelerindeki düşüklüğün, öğretmenleri daha çok zorladığını ve verimliliklerinin düştüğünü belirtiyorlar. Bu konu ile ilgili EÖ5 kodlu öğrenci, *“Benim meslek dersleri öğretmenleri hocalarımın biri yaşı emekli olma yaşına yakındı. Aramız iyiydi, anlatımı güzeldi, bilgisi de mükemmeldi ancak sınıf seviyesi o kadar düşüktü ki*

*anlatacağını sınıfa göre indirgediğinde anlatacak pek bir şeyi kalmıyordu. Ama bu tarz sınıf seviyesinin imam hatip liselerinde çoğalmaya başladığını düşünüyorum. Çünkü imam hatip liselerine başarılı öğrenciden ziyade, ailesi tarafında zorla gönderilmiş, dışlanmış tipte öğrenciler gelmeye başladı. Bir süre sonra öğretmenin de elinden pek bir şey gelmiyor.” demiştir. EÖ1 kodlu öğrenci ise buna ek olarak “İmam hatip liselerinin bir çoğunun puanı çok düştü bir kaç imam hatip lisesi hariç. Diğer taraftan ise bazı okullarda daha 9. sınıfta puanı yüksek, çalışkan bir öğrenciye iyi olmayan, okuldan soğutan öğretmenler verdikleri zaman, o öğrenci okuldan da meslek derslerinden de soğuyor.” demiştir.*

Öğretmenlerin branşlaşma problemi ise onların elinde olmayan bir diğer olumsuz durumdur. İlahiyat fakültesinden mezun olanlar belirli bir branşa sahip olarak mezun olmamaktadırlar. Bazı okullarda öğretmenler, öğretmen yetersizliği sebebi ile birden fazla alanda derse girmek zorunda kalmaktadırlar. Öte yandan imkanı olan, büyük okullarda ise öğretmenler devamlı olarak sadece belirli bir derse girmektedirler.

Dış etmenler arasında öğrenci sayısı fazlalığı, ders saati yetersizliği, eğitim şartlarının her yerde aynı olmaması, ailelerin öğrencilere gereken desteği vermemesi gibi sebepler de ifade edilenler arasındadır. Her ne kadar bahsedilen bu etmenler, öğretmenlerden kaynaklı problemler değilse de bir kısmı öğretmenlerin aşabileceği bir kısmı ise maalesef önlerinde engel olan durumlardır.

Buraya kadar meslek dersi öğretmenlerinin öğrencileri nezdinde epistemik otorite olmaları hakkında öğrencilerden elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Bu bulgular değerlendirildiğinde ise meslek dersi öğretmenlerinin imam hatip liselerinde epistemik otorite olma durumlarının istenilen seviyede olmadığı ulaşılan sonuçlar arasındadır. Bunun en büyük kanıtı ise öğrencilerin kendilerinde ve hayatlarında eksik gördükleri alanları telafî etmek amacı ile okul dışında kurum ya da kuruluşlara gitme ihtiyacı duyduklarını, okul dışındaki şahsiyetlerden öğretmenlerinden daha fazla epistemik otorite olarak gördükleri kimselerin olmasını gösterebiliriz. Öğrencilerin öğretmenleri dışında epistemik otorite olarak gördükleri şahsiyet, kurum ya da

kuruluşlar ve bunlara ihtiyaç duymalarındaki sebepleri ileriki başlıklarda inceleyeceğiz.

### 3.2 Öğrenciler Tarafından Epistemik Otorite Olarak Algılanan Öğretmenlerin Özellikleri

Buraya kadar öğrencilerin öğretmenlerini epistemik otorite olarak görme durumları ile bu durumu etkileyen faktörlere ve sebeplerine odaklandık. Burada ise öğrencilerin epistemik otorite olarak gördükleri öğretmenlerin temel özelliklerine odaklanacağız.

Yaptığımız çalışmaya dair elde ettiğimiz en önemli bulgu, meslek dersi öğretmenlerinin epistemik otorite olma durumlarının yeterli seviyede olmadığıdır. Öte yandan öğrencilerin kültür dersleri öğretmenlerini meslek dersi öğretmenlerinden daha fazla epistemik otorite olarak gördükleri ise diğer dikkatimizi çeken bulgular arasındadır. Ancak çalışma kapsamında olmadığı için bu durumu derinlemesine incelemedik. Bu başlık altında öğrencilerin genel olarak epistemik otorite olarak kabul ettikleri öğretmenlerin özelliklerine kısaca değineceğiz.

Bir öğretmen hangi alanda derse girerse girsin öğrencinin dikkat ettiği temel hususlar vardır. Bunlar insani ilişkilerde de dikkat çeken, bireyin karşı tarafı değerlendirmeye tabi tutup buna göre tavır takındığı özelliklerdir. Bu özellikler öğrencilerin aslında derslerine giren her öğretmen için gözlemledikleri hususlardır. Öğrenciler bu özelliklere göre öğretmenlerine ve derslerine karşı tavır geliştirmektedirler. Bu durum da eğitimde verimliliği ve kaliteyi etkilemektedir.

Okul hayatının genelini düşündüğümüzde öğretmenlerin, velilerin, yönetimin öğrencilerden bekledikleri hususlar olduğu gibi öğrencilerin de öğretmenlerinden bekledikleri hususlar vardır. Yaptığımız görüşmeler göstermektedir ki, öğrenciler ilk olarak öğretmenlerinde kılık-kıyafet, hitap şekli gibi ilk göze çarpan somut özelliklere odaklanmaktadır. Sonrasında ise dürüstlük, samimiyet gibi soyut özellikler dikkatlerini çekmektedir. Bu özelliklere göre öğretmenlerini kendilerince

değerlendirmektedirler. Bunun ardından ise öğretmenlerinin meslek bilgisi devreye girmekte ve bilgisi ile yaşantısını birleştirebilen öğretmen en değerli öğretmen olmaktadır. Öğretmenlerini kendilerince değerlendiren öğrencilerin diğer branş dersleri öğretmenlerinde aramadıkları ancak meslek dersleri öğretmenlerinde aradıkları en önemli özellik öğretmenlik vasfı ile dini otorite vasfını birleştirebilmeleridir. Bir öğretmen ne kadar iyi giyinimli, güzel hitap edebilen, bilgisi derin bir öğretmen olsa da bunu yaşantısı ile birleştirip örnek olmadığında öğrenciler için bir epistemik otorite olmadığı gözlenmiştir. Öğrencilerin dikkat çektiği en önemli özelliklerden biri de pedagojik formasyon eğitimi almaları, bunu uygulama noktasında ise dini eğitimle birleştirebilmeleri olmuştur.

Din, bireyin hayatındaki en geniş kapsamlı ve bireyi en çok etkileyen unsurdur. Bu nedenle öğrencilerin meslek dersleri öğretmenlerinden beklentilerinin daha fazla olduğu gözlemlenen diğer bulgular arasındadır. Bu durum bize imam hatip liselerindeki meslek dersleri öğretmenlerine diğer öğretmenlere nazaran daha çok görev düştüğünü göstermektedir.

### **3.3 Öğrencilerin Öğretmenler Dışındaki Etmenlerden Epistemik Otorite Kabul Ettikleri Şahıs ya da Kurumların Özellikleri ve Öğretmenler Dışında Epistemik Otorite Arayışına Girme Nedenleri**

Yürüttüğümüz araştırma kapsamında öğrencilerin öğretmenlerinin yanı sıra, okul dışında gittikleri kurum, kuruluş ya da epistemik otorite olarak gördükleri şahsiyetler de incelenmiştir. Bunu ve sebeplerini tespit edebilmek amacı ile öncelikle öğrencilere “Okul dışında bir kuruma, cemaate, sivil toplum kuruluşuna gidiyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşülen öğrencilerin genelinin okul haricinde gittikleri bir kurum ya da kuruluş bulunmaktadır. Bunun tespitinin ardından “Peki bu ihtiyaç sizde neden doğdu, böyle bir arayışa neden girdiniz, oraya sizi bağlayan şeyler neler?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler ilk olarak gittikleri yeri neden tercih ettikleri ve devamlı olarak gittiklerinden bahsetmişlerdir. Aşağıda yapılan görüşmelerden kayıt örnekleri sunulmuştur.

“...Aramızdaki kurmuş olduğumuz bağ. Şuan gittiğim kuruluşa ilk babamın tavsiyesi ile gittim. Sonrasında orada bizimle ilgilenen ders veren insanların samimiyetini gördüm. Sohbetler yaptık. Ailemden veya öğretmenlerimden görmediğim bir samimiyet buldum. Bizleri bir birey olarak görmeleri, bizlere güvendiklerini görmek, sorumluluk verirken yapamazlar mantığı gütmek yerine bize güvenip o sorumluluğu vermeleri aradaki bağı kuvvetlendirdi. Tüm bu nedenler bende şu duyguyu oluşturdu. Burası benim ikinci evim. Beni arayan, ailemin yanında bulamazsa burada bulur. Burada iken hiçbir şey yapmamış dahi olsam her yönden geliştiğimi fark ettim. Ahlak yönünden, bilgi ve kültür yönünden. Mesela bir kaç arkadaşımız ile para topluyor ortak kitap alıyoruz ve sırası ile okuyoruz. Burada etkinlikler yapılıyor onlara katılırız, yardımcı oluruz. Hiç bir şey yapmasak bile burada bu güzel insanlarla bir arada olmak bile bize iyi geliyor. Çünkü gençlerin bu şekilde topluma kazandırılacağını bilen, bunun için çabalayan insanlar var burada. Bunun etkisi çok.” (Görüşme Kaydı, EÖ1)

“Bir çok vakfa, sivil toplum kuruluşuna giden biriyim. Şunu gördüm ki kalabalıklar içerisinde insanlar yalnızlaşıyor. Tek başımıza yapabileceğimiz şey olduğu gibi yapamayacağımız bazı şeyler de var. Bu vakıflar, sivil toplum kuruluşları bizlere bir arada yapabileceğimiz şeyleri gösteriyor ve bunu yapabilmemiz için çabalıyorlar. Bir derdiniz, davanızın olması için çabalıyorlar. Bu tarz yerlerde yapılan konferanslar, örnek şahsiyetlerle buluşmalar, bunlar bize pek çok şey kazandırıyor. Hiç değilse bize bir bayrak veriyorlar ve diyorlar ki ‘Bu bayrak size emanet ve bizden sonra siz geçeceksiniz.’ Bu bize bir gurur ve bir şeyler yapabilme yetisi veriyor. Kendimize olan güvenimiz artıyor.” (Görüşme Kaydı, EÖ5)

“Gittiğim yerle ilk olarak yaptıkları bir yarışma vesilesi ile tanıştım. Yarışmada mansiyon ödülü aldım. Kitaplara da merakım var. Çok okurum. Yarışma sonrasında burasının sıcak ortamı, müdürlerinden çalışanlarına temizlikçisine kadar buraya gelenlere karşı samimi tavırları beni çok etkiledi. Kimse kimsenin arkasından konuşmuyor. Ümmete hizmet etme derdinler. Bunları görmese bile hissediyor insan.

*Başka pek çok yere gittim. Ama burada bulduğum samimiyeti hiç bir yerde bulamadım. Biz de burayı evimiz gibi görüyoruz.” (Görüşme Kaydı, EÖ6)*

Yukarıda yaptığımız görüşmelerde öğrencilerin okul dışında gittikleri kuruluşlardan neden buraları tercih ettikleri yönünde sorulan soruya verdikleri cevaplardan alıntılar yapılmıştır. Öğrenciler öğretmenlerinden bahsederken özellikle okul dışında da kendileri ile ilgilenen ve çaba sarf eden öğretmenlerinin değerinin bir kat daha arttığını belirtmişlerdi. Bu şekilde öğrenci ile ilgilenen öğretmenlerinin ise az olduğundan bahsetmişlerdi. Bu tarz yerlere gitmelerindeki sebep ise okullardan göremedikleri samimiyet, sosyal faaliyetlerde öğrenciye güven, öğrenciyi birey olarak görmek gibi özelliklerin eksikliğini yaşamaları oldukları tespit edilmiştir. Özellikle bu yerleri ‘ikinci evleri’ olarak tarif etmeleri, bazı durumlarda aile faktörünün bile önüne geçtiğini gözlemlemekteyiz. Bu kanıya varmamızda EÖ1 kodlu öğrencinin *“Bir defasında da benim bir problemim oldu. Bir kavgaya karışmıştım. Ben o an babamı aramadım. Sevdiğimiz, bizimle ilgilenen, bizi anlayan bir abimiz vardı kuruluştta, O’nu aradım ve beni hastaneye götürdü. Ne zaman bir sıkıntım olsa ararım kendisini. Çünkü kendisine güveniyor ve seviyorum.”* (Görüşme Kaydı, EÖ1) ifadesi bulgumuzu kanıtlar niteliktedir.

Öte yandan okul ile gittikleri kuruluşu karşılaştıklarında şu ifadeleri kullanmışlardır. *“...Mesela okulda aklımıza bir proje geldiğinde ve bunu öğretmenlerimize sunduğumuzda genelde hayır cevabı ile karşılaşılıyor. Öğretmenlerimiz yapamayacağımızı söylüyorlar. Ama burada gittiğimiz okul dışı kuruluştta, böyle bir teklifle gittiğimizde ‘olur gençler bir düşünelim’ diyorlar, hemen reddedip bizi incitmiyorlar. Vakti zamanı gelip de imkanları olduğunda bize geri dönüş yapıp sizin projeyi yapalım gençler diyorlar. Ve bize güveniyorlar. Şayet hiç yapamayacakları bir şey ise durumu bize güzellikle izah ediyorlar.”* (Görüşme Kaydı, EÖ3) Bu görüşme kaydı bize öğrencilerin sorumluluk verilmek, güvenilmek gibi hususlara çok önem verdiklerini göstermekte; birey olarak görülme ve görüşlerine değer verilmesini istedikleri sonucuna varmaktayız.

Diğer taraftan bu tarz yerlerin her kesimden insana kucak açması, ne siyasi ne dini açıdan farklılık arz eden kişilere kapılarını kapatmamaları, farklı düşüncelere saygı duymaları, kimseyi yargılamadan hataları ile kabul etmeleri gibi sebeplerden ötürü öğrenciler için daha çok kıymetli olduğu sonucuna varmaktayız. Diğer taraftan öğrencilerdeki bu eksiklik her zaman iyi bir kurum ya da kuruluşa gitmeleri ile sonuçlanmayabiliyor. Bu bulgumuzu EÖ1 adlı öğrencinin görüşü destekler niteliktedir:

*“Bu tarz yerlerin aynı zamanda insanlar tarafından dışlanmış kişileri topluma kazandırmak gibi düşünceleri var. Öğrenci de çoğunlukla esas meslek dersleri öğretmenlerinde görmeleri gereken şeyleri bu tarz sivil toplum kuruluşlarında buluyor. Tabi bazı öğrenciler, iyi yönlendirilmedikleri ya da düşünemedikleri için yanlış yerlere gidiyorlar. 15 temmuz hain darbe girişiminde gördüğümüz gibi. Bu sefer Allah muhafaza daha sıkıntılı bireyler haline geliyorlar.”* (Görüşme Kaydı, EÖ1)

Bu yerlerin öğrencilerin eksiklik duyduğu alanları kapatmalarının yanı sıra öğrencilere kazandırdığı bir takım şeyler de olduğunu tespit ettik. Örneğin EÖ3 kodlu öğrencinin *“Bir de gittiğimiz bu tarz yerler, bizlere dostluk da kazandırıyor. İnsanları tanımak ve sevmek için fırsatlar sunuyor. Bazen ilk etapta ısınamadığımız arkadaşlar oluyordu. Ama yaptığımız programlar, çalışmalar, gittiğimiz söyleşiler, bize verilen görevlerde bu sevmediğimiz insanları tanıma fırsatımız oldu. Hatta en yakın arkadaşımız haline geldiler.”* (Görüşme Kaydı, EÖ3) ifadesi bunun göstergesidir.

Çalışmamızda elde ettiğimiz verilerden çıkardığımız bulgular göstermektedir ki, öğrencilerin okul dışında gittikleri kurum, kuruluş ya da takip ettikleri şahsiyetler onların eksik olduğunu düşündükleri alanlarla ilgilidir. Bunlar güvenilmek, değer görmek, birey olarak kabul görülmek, samimiyet, sorumluluk verilmesi, kişinin işe yaradığını hissetmesi gibi duygulardır. Ayrıca bu tarz yerlerin, her kesimden insana hitap edebilmesi, kimseyi dışlamaması, samimi bir ortam sunması en önemlisi ise ümmete hizmet anlayışına sahip olmasıdır. Bu özelliklerin bütün kurum ya da kuruluşlarda olması elbette mümkün değildir. Hatta bu eksik hissettikleri ve kapatma



ihtiyacına girdikleri duygularını yanlış yerlerde gidermeye çalışan öğrenciler de vardır. Bu konuyu öğrencilerle görüştüğümüzde, yukarıda saydığımız özelliklere sahip yerlerin ve bunlara giden öğrenci sayısının oldukça az olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin güvenilmek, sorumluluk alabilmek, birey olarak var olmak gibi durumları okullarında bulamamaları çalışmamızda edindiğimiz bulgular arasındadır. Aslında yaşadıkları bu eksiklikler temelde aileden kaynaklı durumlardır ve giderilmesi gereken en temel ihtiyaçlardandır. Birey bu ihtiyaçlarını kapatmak için daima arayış içerisinde. İlk olarak aile ortamında bu ihtiyaçlarını karşılamaya çalışan birey, bunları gideremediğinde okula başladığında öğretmenleri aracılığı ile bu ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmaktadır. Öğrenci şayet bu hissettiği eksikliklerini okulda da karşılayamaz ise okul dışında karşılamaya yönelmektedir. Bu çabalar ise her öğrenci için olumlu sonuçlar doğurmayabilmektedir. Bu arayışları iyi yerler ile sonlanan öğrenciler olduğu gibi kötü sonuçlanan öğrenciler de bulunmaktadır. Bu durum imam hatip liselerindeki meslek dersleri öğretmenlerine çok büyük görevler yüklemektedir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER

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

### 4.1. Sonuçlar

Elde edilen bulgular doğrultusunda, imam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin öğrencileri için epistemik otorite olup olmama durumları ve bu duruma sebep olan hususlara yönelik sonuçlar betimlenmiştir.

Meslek dersleri öğretmenlerinin epistemik otorite olma durumlarını etkileyen faktörlerin öğretmen kaynaklı, öğrenci kaynaklı ve dış etmen kaynaklı unsurları içerdiği belirlenerek bu durumların öğrencileri nasıl etkilediğine dair sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

- Meslek dersleri öğretmenlerinin epistemik otorite olma durumlarını etkileyen ilk faktör kendileridir. Yapmış olduğumuz çalışmada öğrencilerin ilk etapta öğretmenlerinin karakteri ve meslek bilgisi ile ilgili özelliklere dikkat ettiği gözlenmiştir.
- Öğrenciler öğretmenlerinde karakteristik özellik olarak dürüstlük, samimiyet, güzel ve temiz giyim-kuşam, iyi iletişim kurma gibi hususlara dikkat etmektedir. Bu özelliklerin öğretilmekte öğrenciyi kötü etkileyecek şekilde bulunması, öğretmenlerin öğrencilerin gözündeki değerini düşürmektedir.
- Öğrencilerin öğretmenlerinde ikinci aşamada dikkatlerini çeken husus meslek bilgisidir. Alanda uzmanlık, pedagojik formasyon eğitimi alma ve uygulama, kendine güven, anlatım becerisine sahip olma gibi mesleğe dair özellikler öğretmenin epistemik otorite olması için gerekli unsurlardandır.

- Öğrencilerin özellikle meslek dersleri alanındaki öğretmenlerinden beklediği en önemli husus ise bilgileri ile yaşantılarını birleştirmeleridir. Bu hususa daha çok dikkat çeken öğrenciler söyledikleri ile yaptıkları bir olan, kendilerine örnek olan öğretmenlerini daha çok epistemik otorite olarak gördüklerini söylemişlerdir.
- Öğretmenlerin epistemik otorite olmalarındaki bir diğer durumun öğrenci kaynaklı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin okula geliş amaçları okuldaki tavırlarını etkilemektedir. İmam hatip lisesine aile zoru ile gelen öğrencilerin sınıf ortamını bozduğu, dolayısı ile öğretmenlerin enerjisinin büyük bir kısmını bu öğrencileri derse katmak için harcadıkları, diğer öğrencileri ihmal etmek zorunda kaldıkları bulgular arasındadır. Öğretmenlerdeki bu enerji düşüklüğü ise derste yeteri kadar aktif olamama, daha verimli ders işleyememe gibi sonuçlara yol açmaktadır. Öte yandan imam hatip lisesine gelen öğrencilerdeki başarı seviyesi düşüklüğü, verilen eğitimin kalitesini de düşürmektedir.
- Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin epistemik otorite olma durumlarını etkileyen bir diğer faktör ise dış etmenlerdir. Bunlardan bazıları öğretmenin elinde iken, bazıları önlenemez durumlardır. Bu hususlar okul yönetiminden kaynaklı sorunlar, eğitim sistemindeki eksiklikler, ailelerin çocukları ile ilgili sorumluluklarını yerine getirmemeleri, eğitim yapılan ortamdaki şartların yetersizliği gibi unsurlardır.
- Yukarıda anlatılan hususlar, imam hatip lisesi öğrencilerinin öğretmenlerini epistemik otorite olarak görmelerini etkileyen önemli unsurlardır. Yürüttüğümüz çalışma, öğrencilerle yaptığımız görüşmeler neticesinde, meslek dersleri öğretmenlerinin öğrencileri gözünde büyük oranda epistemik otorite olmadıklarını göstermektedir. Bu sebeple öğrenciler bu ihtiyaçlarını okul dışında aramaktadırlar.

Araştırmamızın son sorusu öğrencilerin kendilerinde hissettikleri eksiklikleri okul dışında kapatmaya gitmeleri ve bu konuda gittikleri yerlerin özellikleri ile bu yerleri tercih etme sebepleridir.

- Yaptığımız görüşmeler neticesinde öğrenciler, öğretmenlerinin bir kısmının alanda yetkin olmaması, bilgiyi aktarmakta güçlük çekmesi, öğrencilere örnek olmaması gibi hususların yanı sıra, birey olarak kabul görmek, sorumluluk verilmek, güvenilmek gibi duygularda da eksiklik yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle öğrencilerin bir kısmının okul dışında gittiği bir kurum ya da öğretmenlerinin dışında epistemik otorite olarak gördüğü bir şahsiyet bulunmaktadır.
- Okul dışında eksik oldukları kısımları kapatmak için gittikleri yerleri tercih etme sebepleri incelendiğinde, samimiyet, her kesimden ve görüşten olan kişilerin kabul görmesi, öğrenciye güvenmek dolayısı ile sorumluluk vermekten kaçınmamak, belki de en önemlisi birey olarak görmek ve düşüncelerine önem vermek olduğu tespit edilmiştir.

İmam hatip liseleri, büyük çoğunluğu Müslüman olan bir ülkede, dini anlamda bireylerin hayatlarına destek olması açısından önemli kurumlardır. Özellikle aileler çocuklarını daha iyi bir eğitim almalarının yanı sıra dini hayatlarına da katkı olması açısından imam hatip liselerine göndermektedir. Bu nedenle bu okullardaki meslek dersi öğretmenlerinin öğrencileri için epistemik otorite olması beklenmektedir. Ne yazık ki yaptığımız çalışma meslek dersi öğretmenlerinin öğrencileri açısından büyük oranda epistemik otorite olmadıklarını göstermektedir. Bu durum ele alınıp çözümlenmesi gereken en önemli hususlardandır.

## 4.2 Öneriler

Yaptığımız çalışma ile ilgili elde ettiğimiz sonuçlar neticesinde, meslek dersi öğretmenlerinin öğrencileri açısından epistemik otorite olma durumlarının daha iyi hale gelebilmesi için birkaç öneriye aşağıda değinilmiştir.

- Öncelikle öğretmen olacak kişilerin fakültelerden mezun olmadan önce daha iyi bir pedagojik formasyon almaları ve bu konuda pratik yapmaları için üniversite 1. Sınıftan itibaren imkân sağlanmalıdır.
- Öğretmen olmak isteyen bireylerden, öğretmenlik vasfını taşımayanlar elenmelidir.
- Öğretmenlik mesleğinden emeklilik için üst yaş sınırı getirilmeli ve öğrenci ile öğretmen arasındaki zaman farkından kaynaklanan problemler en aza indirilmeye çalışılmalıdır.
- Okullarda öğrenciler için sosyal faaliyetler artırılmalı, bu konuda öğrencilerin fikirleri alınmalıdır.
- Meslek dersleri öğretmenlerine, pedagojik formasyon bilgilerini din eğitimi ile birleştirebilmeleri için ayrıca eğitim verilmelidir.
- Öğrenciler ile yapılan sosyal aktivitelere her kesimden öğrencinin katılması sağlanmalı, bu konuda aileler desteklenmeli ve bilgilendirilmelidir.

Yapmış olduğumuz bu çalışma, meslek dersleri öğretmenlerini öğrencilerinin bakış açısından incelemiştir. Umarız ki çalışmamız yapılacak olan diğer çalışmalara katkı sağlayabilir. Meslek derslerinin epistemik otorite olma durumu sonraki çalışmalarda bizzat öğretmenlerin gözünden incelenebilir. Bu sayede bu durum daha iyi tespit edilebilecektir.

## KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2008)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. (C. M. Murchison, Dü.) *Handbook os Social Psychology*, 789-844.
- Aydın, A. (2008). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aydın, M. Ş. (2014). İslam Eğitim Geleneğinde Öğretmenlik. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19(11), 59-74.
- Bacanlı, H. (1995). Bilgi kaynakları. *Çağdaş Eğitim*, 211.
- Bar-tal, D., Raviv, A., & Raviv, A. (1991a). The Concept of Epistemic Authority in The Process of Political Knowledge Acquisition. *Representative Research in Social Psychology*, 19, 1-14.
- Bar-tal, D., Raviv, A., Raviv, A., & Brosh, M. E. (1991b). Perception of Epistemic Authority and Attribution For Its Choice As A Function of Knowledge Area and Age. *European Journal of Social Psychology*, 21, 477-492.
- Bayraktar, F. (2015). *İslam Eğitiminde Öğretmen Öğrenci Münasebetleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Bilgin, N. (2003). *Sosyal Psikoloji Sözlüğü*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Bochenski, J. (2015). *Otorite Nedir? Otorite Mantığına Giriş*. (H. Görgün, Çev.) İstanbul: Küre Yayınları.
- Bolay, S. H. (1997). *Felsefî Doktrinler ve Terimler Sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Buhârî, M. (1979). *el-Câmiu's-Sahîh (Cilt I-VIII)*. İstanbul.
- Cevizci, A. (2014). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Say Yayınları.
- Çelebi, A. (1998). *İslam'da Eğitim Öğretim Tarihi*. (A. Yıldırım, Çev.) İstanbul: Damla Yayınevi.
- Düzgün, A. (2008). *Varlık ve Bilgi*. Ankara: Beyaz Kule Yayınları.
- Dârimî. (1994). *Sünen-i Dârimî*. (H. H. Maden, Dü., & A. Aydın, Çev.) İstanbul: Madve Yayınları.

- De George, R. T. (1970). The Function And Limits Of Epistemic Authority. *Southern Journal Of Philosophy*, 199-204.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *The Sage Hanbook of Qualitative Research (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Doğan, R., & Ege, R. (2012). *Din Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ebû Dâvûd, S.-E.-S. (1950). *Sünen* (Cilt I-IV). Mısır.
- Ebû Gudde, A. (2017). *Bir Eğitimci Olarak Hz. Muhammed (s.a.s) ve Öğretim Metodları*. (E. Yıldırım, Çev.) Ankara: Otto Yayınları.
- Ellis, S., & Kruglanski, A. W. (1992). Self As An Epistemic Authority: Effects On Experiential And Instructional Learning. *Social Cognition*, 10(4), 357-375.
- Eroğlu, S. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fârâbî. (1980). *es-Siyâsetü'l-Medeniyye*. (M. Aydın, A. Şener, & R. Ayas, Çev.) İstanbul: Büyüyen Ay Yayınları.
- Freedman, J. L., Sears, D. O., & Carlsmith, J. M. (2008). *Sosyal Psikoloji*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Gözütok, Ş. (2012). *İslam'ın Altın Çağında İlim*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Güney, S. (2015). *Sosyal Psikoloji*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gazali. (1328). *el-Edeb fi'd-Din*. Mısır.
- Gazali. (1974). *İhyâ-u 'Ulûmi'd-Din* (Cilt I-IV). (A. Serdaroğlu, Çev.) İstanbul: Bedir Yayınevi.
- Gazali. (1984). *Fâtihatü'l-'Ulûm*. (A. Çiçek, Çev.) İstanbul: Gonca.
- Gazali. (ts.). *Bidâyetü'l-Hidâye*. Mısır.
- George, D. S., & Engelhardt, N. (1931). *Sınıf Muallimi ve Vazifesi*. (H. Halet, Çev.) İstanbul: Hamit Matbaası.
- Glesne, C. (2015). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (A. Ersoy, & P. Yalçınoğlu, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hançerlioğlu, O. (2005). *Felsefe Ansiklopedisi (Kavramlar ve Akımlar)* (Cilt 7 (U-Z)). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Hogg, M. A., & Vaughan, G. V. (2014). *Sosyal Psikoloji*. (İ. Yıldız, & A. Gelmez, Çev.) Ankara: Ütopya Yayınları.
- İbn Abdi'l-Berr , e.-N.-K. (1388/1968). *Câmi-u Beyâni'l-İlm ve Fadlih* (Cilt I-II). Medine.
- İbn Cemâ'a, E. S. (1992). *Öğretmen ve Öğrenci (Nitelikleri, Görevleri, Tutum ve Davranışları)*. (M. Ş. Aydın, Çev.) İstanbul.
- İbn Haldûn. (1986). *Mukaddime*. (Z. K. Ugan, Çev.) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- İbn Mâce, E.-K. (1395). *Sünen* (Cilt I-II). Mısır.
- Kâtip Çelebi. (1941). *Keşfü'z-Zünun an Esamil-Kütüb* (Cilt I-IV). (Ş. Yaltkaya, & R. Bilge, Dü) İstanbul: Maarif Vekaleti.
- Kabîsî. (1996). *Öğretmen ve Öğrenci Meselelerine Dair Geniş Risale*. (S. Ateş, & R. H. Öymen, Çev.) Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kanad, H. F. (1948). *Pedagoji Tarihi* (Cilt I-II). İstanbul: Milli Eğitim Basım Evi.
- Kelley, H. H., & Thibaut, J. W. (1969). Group Problem Solving. *The Handbook of Social Psychology*, 4, 1-101.
- Kenç, M. F. (2011). Rehberlerin Öğretmenlerin ve Branş Öğretmenlerinin Epistemik Otorite Olarak Algılanma Düzeylerinin İncelenmesi. *Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Kruglanski, A. W. (1980). The Field Of Cognitive Social Psychology: Cognitive Pluralism And Irrationalizm Reconsidered. *Paper presented at Symposium on New Developments in Attiributions Theory Oxford*. England.
- Kruglanski, A. W. (1989). *Lay Epistemics And Human Knowledge: Cognitive And Motivational Bases*. New York: Plenum Press.
- Kruglanski, A., Raviv, A., Bar-tal, D., Raviv, A., Sharvit, K., Ellis, S., . . . Mannetti, L. (2005). Says Who?: Epistemic Authority Effects In Social Judgment. *Advences In Experimantal Social Psychology*(37), 346-392.
- Leman, P. J., & Duveen, G. (1999). Representations of Authority And Children's Moral Reasoning. *European Journal of Social Psychology*, 29, 557-575.
- Münâvî, A. (1356). *Feyzu'l-Kadîr Şerhu Câmiu's-Sağîr* (Cilt I-IV). Kahire.
- Mengüşoğlu, T. (1988). *İnsan Felsefesi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.



- Mengüšođlu, T. (2014). *Felsefeye Giriş*. Ankara: Dođu Batı Yayınları.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma - Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel.
- Origgi, G. (2005). What Does it Mean to Trust in Epistemic Authority? C. U. Barnard College (Dü.), *7th Annual Roundtable of Philosophy of Social Science* içinde, (s. 1-26). New York.
- Ökten, G. (2015). Kur'ân'a Göre Bilginin Kaynakları. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*(39), 205-228.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde Yeni Değerler - Eğitimde Dönüşüm*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, A. (2008). Kişilik Gelişimi. *Eğitim Psikolojisi* (s. 143-179). içinde Ankara: Anı Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Raviv, A., Bar-tal, D., & Sharvit, K. (2002). *Epistemic Authority: Theory and Search*. İsrail: Tel Aviv University Press.
- Raviv, A., Bar-tal, D., Raviv, A., & Abin, R. (1993). Measuring Epistemic Authority: Studies of Politicians And Professors. *European Journal of Personality*, 7, 119-138.
- Raviv, A., Bar-tal, D., Raviv, A., & Ben-Horin, A. (1996). Adolescent Idolization of Pop Singers: Causes, Expressions, and Reliance. *Journal of Youth and Adolescence*, 25(5), 631-650.
- Raviv, A., Bar-tal, D., Raviv, A., & Houminer, D. (1990a). Development in Children's Perceptions of Epistemic Authorities. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 157-169.
- Raviv, A., Bar-tal, D., Raviv, A., & Peleg, D. (1990b). Perception of Epistemic Authorities by Children and Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 19(5), 495-510.

- Raviv, A., Bar-tal, D., Raviv, A., Biran, B., & Sela, Z. (2003). Teachers' Epistemic Authority: Perceptions of Students And Teachers. *Social Psychology of Education, 6*, 17-42.
- Rosenthal, M., & Yudin, P. (1997). *Felsefe Sözlüğü*. (A. Çalışlar, Çev.) İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Seyyar, A. (2004). *Davranış Bilimleri Terimleri Ansiklopedik Sözlüğü*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Strauss, S. (1993). Teachers' Pedagogical Content Of Knowledge Bouth Children's Minds And Learning: Implications For Teacher Education. *Educational Psychologist, 28*, 179-290.
- Şâtîbî. (2015). *el-Muvâfakât - İslami İlimler Metodolojisi*. (M. Erdoğan, Çev.) İstanbul: İz Yayıncılık.
- Taşköprüzâde, A. (1313). *Mevzûâtu'l-'Ulûm* (Cilt I-II). (M. Kemâleddîn, Çev.) İstanbul.
- Tirmizî. (2015). *Şemâil-i Şerif*. (M. Y. Kandemir, Çev.) İstanbul: Tahlil Yayınları.
- Tirmizî, M. (1382). *Sünen* (Cilt I-V). Kahire.
- Uyanık, M. (1999). Epistemolojik Bir Dirilişe Doğru Kalbin Anlaması. *Dini Araştırmalar, 2*(4), 101-122.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yavuz, Y. Ş. (1996). Haber. *İslam Ansiklopedisi, 14*, 346-349. Türkiye Diyanet Vakfı.

## EKLER

### Ek 1

## KATILIMCI BİLGİ FORMU

### Araştırma Adı

Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Öğrenciler Tarafından Epistemik Otorite Olarak Görülmesi Üzerine Nitel Bir Araştırma

### Araştırma Sorusu

Anadolu İmam Hatip liseleri meslek dersleri öğretmenlerinin öğrencileri nezdinde güvenilir bilgi kaynağı olup olmadıkları ve öğrencilerinin davranışlarını, hayatlarını etkileme oranları ile sebepleri araştırmamızın konusuna temel teşkil etmektedir. Öğretmenlerin dışında öğrencilerin hayatları üzerinde etkili olan şahsiyet ya da kurumların varlığı ve sebebi araştırmamızın diğer amaçları arasındadır.

Yukarıda yapacak olduğumuz çalışmanın açıklaması yer almaktadır. Öğretmenleri incelediğimiz için öğrencilerle görüşme yapmayı uygun bulduk. Dolayısı ile bu çalışmada sizlerin vereceği gerçekçi cevaplar çalışmanın güvenilirliğini ve geçerliğini artıracaktır. Aşağıda ise çalışma verilerini değerlendirirken araştırma ile alakalı söylediklerinizi daha iyi çözümlmek ve bir sonuca varabilmek adına kişisel bilgileriniz istenmektedir. Görüşmeler bittikten sonra tez yazım aşamasında kesinlikle kişisel bilgilerinize yer verilmeyecektir. Bu bilgi kağıtları ise kimse ile paylaşılmayacaktır.

<b>Katılımcı Bilgisi</b>	
İsim:	
Soyisim:	
Doğum Tarihi:	
Sınıf:	
Cinsiyet:	Kadın / Erkek
<u>Eğitim bilgileri</u>	
Lise:	
Hobileriniz:	
Okul dışı aktiviteleriniz:	

İmam Hatip Lisesini tercih etme sebebiniz:	
Kuran kurslarına gittiniz mi?	Evet / Hayır
Kuran Kursuna Gittiyseniz memnuniyet düzeyiniz:	
Okul dışında gittiğiniz kurum ya da kuruluşlara katılım sıklığınız	Hiç gitmedim Ara ara giderim Devamlı gittiğim bir yer var
Öğretmenleriniz dışında hayatınızda etkili olan, örnek aldığınız şahsiyet(ler) var mı? (Siyasi lider, dini lider, yakın çevrenizden biri, vs.)	Evet Hayır

“Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Öğrenciler Tarafından Epistemik Otorite Olarak Görülmesi Üzerine Nitel Bir Araştırma” adlı tez çalışması için yapılacak olan odak grup görüşmesinde yer almayı, görüşmenin görüntülü ve sesli olarak kayıt edilmesini kabul ediyorum.

İsim-Soyisim

İmza

## Ek 2

### Odak Grup Görüşme Soruları

#### Araştırma Sorusu

Anadolu İmam Hatip liseleri meslek dersleri öğretmenlerinin öğrencileri nezdinde güvenilir bilgi kaynağı olup olmadıkları ve öğrencilerinin davranışlarını, hayatlarını etkileme oranları ile sebepleri araştırmamızın konusuna temel teşkil etmektedir. Öğretmenlerin dışında öğrencilerin hayatları üzerinde etkili olan şahsiyet ya da kurumların varlığı ve sebebi araştırmamızın diğer amaçları arasındadır.

#### Görüşme Soruları ve Sonda Sorular

- Sevdiğiniz bir öğretmenin dersinde yanınızda olduğumu düşünün, hayal edin. Neleri görür, şahit olurum?
- Sevdiğiniz bir öğretmeninizle ilgili detaylı bilgiler elde ettik. Şimdi de sevmediğiniz bir öğretmenimize odaklanalım. Onun dersinde olsaydım nelerle karşılaşır nelere şahit olurum.?  
 1- Sevdiğiniz ve örnek aldığımız insanların sözlerine inanır mısınız? Neden?  
 2- Sevdiğiniz ve örnek aldığımız insanların davranışlarınızı değiştirmesine izin verir misiniz? Neden?  
 3- Öğretmenlerinizin ders anlatımını nasıl değerlendirirsiniz?  
 a- Okulunuzda derse girdiği branş ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduğu halde dersini iyi anlatamayan öğretmenleriniz var mı? Sizce bunun sebebi nedir?  
 b- Anlatımı çok iyi olduğu halde branşı ile ilgili yeterli bilgisi olmayan öğretmenleriniz var mı?  
 4- Hem hadis hem de tefsir dersinize giren bir öğretmeniniz olduğunu düşünün. Sizce bu durumun öğretmeninizin ders anlatımına etkisi nedir? Sizce bunun sonuçları nelerdir?  
 5- Meslek dersleri öğretmenlerinizin ders esnasında ve ders dışındaki davranışlarını nasıl değerlendirirsiniz?  
 a- Öğretmenlerinizin ders dışında mesela teneffüste hoşlanmadığınız davranışları var mıdır? Varsa nelerdir? Sizce bunun size olan etkisi nedir?  
 b- Öğretmenlerinizin ders dışında sergilediği hoşlandığınız davranışları var mıdır? Varsa nelerdir? Sizce bunun size olan etkisi nedir?  
 c- Öğretmenlerinizin Öğrencilere karşı ders dışındaki yaklaşımı, tavrı nasıldır?

d- Öğretmenlerinizin derste ve ders dışındaki davranışları derste anlattıkları ile uyumluluk göstermiyorsa bu durum sizi nasıl etkiliyor?

e- Öğretmenlerinizin derste ve ders dışındaki davranışları derste anlattıkları ile uyumluluk göstermiyorsa bu durum sizi nasıl etkiliyor?

f- Öğretmenlerinizin size karşı olan tavırlarının dini açıdan davranışlarınıza olumlu etkileri var mıdır? Varsa nelerdir?

g- Öğretmenlerinizin size karşı olan tavırları dini açıdan davranışlarınıza olumsuz etkileri var mıdır? Varsa nelerdir?

6- Sizce iyi bir öğretmende olması gereken özellikler nelerdir?

7- Meslek dersi öğretmenleriniz arasında söylediklerine inandığınız, onun tepkilerine önem verdiğiniz buna göre kendi davranışlarınızı değiştirdiğiniz, davranışlarınızı etkilediğini düşündüğünüz öğretmenleriniz var mı? Öğretmenleriniz arasından rol model aldığınız öğretmenlerinizin özellikleri nelerdir?

a- Bu özelliklere sahip öğretmenlerinizin sizin sahip olduğunuz dini yaşamdaki etkileri nedir?

8- Hangi tür özelliklere sahip olan öğretmen dersini anlattıktan sonra aynı konu üzerinde araştırma yapmaya devam edersiniz? (Ders anlatımı, şahsiyeti bakımından sevdiğiniz bir öğretmeniniz dersini anlattıktan sonra tekrar aynı konu üzerinde bilginizi derinleştirmek için araştırma yapmaya gerek duyar mısınız? Neden?)

9- Hayatınızda rol model aldığınız, davranışlarınızı etkilemesine, hayat görüşünüzü şekillendirmesine izin verdiğiniz öğretmenler dışında şahsiyetler ya da kurumlar var mı? (Dini lider, siyasi lider, yakın çevrenizden biri, vs.)

a- Örnek aldığınız bu şahsiyet sizce hangi özelliklere sahip olduğu için sizi etkiledi?

10- İlahiyat fakültesinden mezun olduğunuzu ve okulunuza meslek dersi öğretmeni olarak atandığınızı düşünün. Şimdi bununla ilgili bir kaç şey konuşacağız.

a- Öncelikle nasıl bir öğretmen olurdunuz?

b- Eğitim verirken nelere dikkat ederdiniz?

c- Öğrencilerinize karşı tavırlarınız nasıl olurdu?

d- Sevmediğiniz bir öğrencinize karşı tavrınız ne olurdu?

## Öz Geçmiş

1991 yılında Konya’da doğmuştur. İlk öğrenimini 2005 yılında, Konya Meram Alparslan İlköğretim Okulu’nda tamamlamış, ardından Konya Anadolu İmam Hatip Lisesi’ni 2009 yılında bitirmiştir. Aynı yıl Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü’nde lisans öğrenimine başlamış, 2013 yılında fakülteden başarı ile mezun olmuştur. 2013 Eylül-2014 Eylül tarihleri arasında Kocaeli Yarımca Ortaokulu’nda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olarak görev yapmıştır. Eylül 2014’de Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı’na araştırma görevlisi olarak atanmış ve halen görevine devam etmektedir.

**Müslime ÖREKLİ**