

**POSTMODERN FELSEFE IŞIĞINDA  
TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ SORUNLARININ  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Hasan KIZILKAYA  
Yüksek Lisans Tezi  
Danışman: Prof. Dr. Mustafa ERĐÜN  
Eylül, 2014  
Afyonkarahisar

**T.C**  
**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**POSTMODERN FELSEFE IŞIĞINDA**  
**TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ SORUNLARININ**  
**DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Hazırlayan**

**Hasan KIZILKAYA**

**Danışman**

**Prof. Dr. Mustafa ERGÜN**

**AFYONKARAHİSAR 2014**

## YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Postmodern Felsefe Işığında Türk Eğitim Sistemi Sorunlarının Deđerlendirilmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı dűşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça ’da gűsterilen eserlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

05 / 09 /2014

Hasan KIZILKAYA

## TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

### JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Mustafa ERGÜN

Jüri Üyeleri : Doç. Dr. Gürbüz OCAK

: Yrd. Doç. Dr. Tuğba SELANİK AY

İmza  
.....  
.....  
.....

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Hasan KIZILKAYA'nın "Türk Eğitim Sistemi Sorunlarının Postmodern Felsefe Işığında Değerlendirilmesi" başlıklı tezi, 03.09.2014 günü saat 16:00'de Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir.

**Prof. Dr. Selçuk AKÇAY**  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

## ÖZET

### POSTMODERN FELSEFE IŞIĞINDA TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ SORUNLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Hasan KIZILKAYA

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
Eylül 2014

**Danışman: Prof. Dr. Mustafa ERGÜN**

1950'lerde ortaya çıkan ve anti-modernist sanatsal uygulamaların karmaşıklığını ifade etmek için kullanılan postmodernizmin sadece bir düşünce, bir kavram değil aynı zamanda bir uygulama alanıdır ve farklı uygulama alanlarında farklı bakış açıları bulunmaktadır. Bir çalışma alanı olarak eğitim de bu eğilimin etkisi altına girmiştir.

Son yıllarda Türk eğitim sisteminde postmodern olgular ağırlık kazanmaya başlamıştır. Bu durum mevcut iktidarın postmodern bir politika izliyor olmasının doğal bir sonucudur. Postmodernizmin etkisi, 2005-2006 eğitim öğretim yılında postmodern eğitim kuramı olarak kabul gören yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesi ile daha da belirginleşmiştir. Eğitim sistemi öğrenci merkezli, sonuç değil süreç odaklı, nesnel bilgidен ziyade bireyin bilgiyi yapılandırmasına dönük bir hal almıştır.

Çağdaş Türk eğitim sisteminin güncel sorunları ve bu sorunların temellerini postmodern felsefe ışığında değerlendirmek bu çalışmanın temel konusudur. Ayrıca Türk eğitim sisteminde son yıllarda gerçekleşen reform hareketleri, yapısal köklü değişiklikler ve bunların felsefi temellerine de yer verilmiştir. Bu çalışmanın postmodernizmin Türkiye'de tam olarak anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Türk eğitim sistemi, eğitim sorunları, postmodern eğitim

## **ABSTRACT**

### **EVALUATION OF THE TURKISH EDUCATION SYSTEM PROBLEMS WITHIN THE SCOPE OF POSTMODERN PHILOSOPHY**

**Hasan KIZILKAYA**

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY  
THE INSTITUTE of SOCIAL SCIENCES  
EDUCATION SCIENCES DEPARTMENT**

**September 2014**

**Advisor: Prof. Dr. Mustafa ERGÜN**

The concept of Postmodernism which emerged in the 1950s and used to express the complexity of anti-modernist art practices is not only a thought or a concept, but also it is a practice and it has different perspectives in different fields. Education as a study field is also currently under the influence of this trend.

Postmodern phenomena in Turkish education system has started to gain weight in recent years. This is a natural consequence of pursuing a postmodern policy. The influence of postmodernism became more pronounced in the 2005-2006 academic year adopting constructivist approach which accepted as a postmodern educational theory. Education system has become student-centered and process-oriented rather than teacher-centered and outcome-oriented. Instead objective information, construction of the knowledge is emphasized.

The current issues in contemporary Turkish education system and to evaluate these issues within the scope of postmodern philosophy are the main concerns of this study. Furthermore the Turkish education system, the reform movement in recent years, structural changes and their philosophical foundations are tried to be explained. In addition, the study is expected to contribute to the conceptualizing of postmodernism in Turkey.

**Keywords:** Turkish education system, educational problems, postmodern education,

## İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ .....	ii
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI .....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT .....	v
İÇİNDEKİLER .....	vi
KISALTMALAR DİZİNİ .....	viii
GİRİŞ .....	1

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### POSTMODERN FELSEFE

1. POSTMODERNİZMİN TARİHİ TEMELLERİ.....	5
2. POSTMODERNİZM .....	10
3. POSTMODERNİZMDE BİLGİ VE GERÇEKLİK.....	20
4. POSTMODERNİZM VE DİN .....	26
5. POSTMODERNİZM VE POLİTİKA .....	31
6. POSTMODERNİZM VE SANAT .....	33
7. POSTMODERN KÜLTÜR VE TOPLUM.....	35
8. POSTMODERNİZM VE EĞİTİM .....	48

### İKİNCİ BÖLÜM

#### ÇAĞDAŞ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ VE FELSEFESİ

1. EĞİTİM FELSEFESİ.....	58
2. EĞİTİM FELSEFELERİ.....	62
2.1. DAİMİCİLİK .....	63
2.2. ESASİCİLİK, ÖZCÜLÜK .....	64
2.3. İLERLEMECİLİK.....	66
2.4. YENİDEN KURUCULUK .....	67
2.5. YAPILANDIRMACILIK .....	68
3. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN FELSEFİ TEMELLERİ.....	70
4. ÇAĞDAŞ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN TEMELLERİ.....	74
5. ÇAĞDAŞ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN AMACI VE ÖZELLİKLERİ .....	78
5.1. TÜRK MİLLÎ EĞİTİMİNİN GENEL AMAÇLARI.....	78
5.2. ÖZEL AMAÇLAR.....	79

5.3. TÜRK MİLLİ EĞİTİMİNİN TEMEL İLKELERİ .....	80
<b>6. ÇAĞDAŞ TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİNİN GENEL YAPISI .....</b>	<b>82</b>
6.1. ÖRGÜN EĞİTİM.....	82
6.1.1. Okul Öncesi Eğitim.....	83
6.1.2. İlköğretim .....	84
6.1.3. Ortaöğretim.....	86
6.1.4. Yükseköğretim .....	87
6.1.5. Özel Eğitim .....	88
6.2. YAYGIN EĞİTİM .....	89

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

#### TÜRKİYE'DE ÇAĞDAŞ EĞİTİM SORUNLARININ

#### POSTMODERN FELSEFE İŞİĞİNDA DEĞERLENDİRİLMESİ

<b>1. GLOBAL EĞİTİM SORUNLARI VE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN SORUNLARI.....</b>	<b>90</b>
<b>2. ÖĞRETMEN YETİŞTİRME .....</b>	<b>98</b>
2.1. ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN YÖK'E DEVREDİLMESİ.....	102
2.2. ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN POSTMODERN FELSEFE İŞİĞİNDA DEĞERLENDİRİLMESİ.....	105
<b>3. DİN EĞİTİMİ .....</b>	<b>109</b>
3.1. İLAHİYAT FAKÜLTELERİ.....	111
3.2. İMAM - HATİP OKULLARI .....	113
3.3. DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ EĞİTİMİ (DKAB).....	114
3.4. DİN EĞİTİMİ FELSEFESİ VE POSTMODERNİZM.....	119
<b>4. ZORUNLU EĞİTİM .....</b>	<b>124</b>
4.1. ÜLKEMİZDE ZORUNLU EĞİTİM.....	128
4.2. ZORUNLU EĞİTİMİN POSTMODERN FELSEFE İŞİĞİNDA DEĞERLENDİRİLMESİ.....	131
<b>5. EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ VE POSTMODERNİZM.....</b>	<b>134</b>
<b>SONUÇ.....</b>	<b>142</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>148</b>



## KISALTMALAR DİZİNİ

AGİT	: Avrupa Güvenlik İşbirliği Teşkilatı
AİHL	: Anadolu İmam-Hatip Lisesi
AİHM	: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi
AKDITYK	: Atatürk Kültür Dil Tarih Yüksek Kurumu
AKP	: Adalet Ve Kalkınma Partisi
BİT	: Bilgi İletişim Teknolojisi
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
DKAB	: Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi
DÖGM	: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
ILO	: Uluslararası Çalışma Örgütü
İHL	: İmam-Hatip Lisesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEGEP	: Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
MGK	: Milli Güvenlik Kurulu
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
UEB	: Uluslararası Eğitim Birimi
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

## GİRİŞ

Felsefe ile eğitim her zaman bir ilişki içerisinde. Her ikisinin de konusu insandır. Eğitim felsefesi, felsefe ve eğitim arasındaki ilişkinin sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Eğitim felsefesi eğitim sisteminin incelenmesi ve eğitimin genel sorunları ile ilgilenir. Bir ülkede temel alınan eğitim felsefesi ile eğitim sistemi birbiriyle uyum içerisinde olmalıdır. Çünkü hangi felsefe temel alınmışsa, eğitim sistemi de o felsefi anlayışa göre düzenlenir. Eğitim sisteminin temelini oluşturan felsefe, eğitim politikalarını, amaçlarını ve uygulamalarını belirlemede yol göstericidir. Eğitim felsefesi hem yetiştirilmesi gereken insan tipini hem de ait olduğu toplumun ideolojisini belirlemede etkin rol oynamaktadır.

Genellikle soyut bir bakış açısıyla sınırlı olan eğitimin tanımında modern dönemde toplumsal ve siyasal koşullar belirleyici olmuştur. Önceleri eğitim bilinç, yeti ve zihin gibi felsefi ve psikolojik kavramlarla tanımlanmaktaydı. Ancak daha sonra tarihsel ve toplumsal alanın önemini vurgulayan kültürleşme, ideoloji, siyasal iktidar ve toplumsal sınıf gibi kavramlar eğitimi tanımlamak için kullanılmaya başlandı. Bunun yanı sıra eğitimin tanımı felsefi görüşlere göre de farklılık göstermektedir. İdealizmde eğitim insanın bilinçli ve özgür bir şekilde Tanrı'ya ulaşma çabasıdır. Realizme göre ise yeni nesillere kültürel mirası aktarma ve onları sosyalleştirme süreci eğitimin temel amacıdır. Pragmatik eğitim bireyi yaşantılar inşa ederek yetiştirme sürecidir. Marksizmde eğitim insanı çok yönlü eğitmek ve doğayı denetleyip, değiştirerek üretimde bulunacak şekilde yetiştirmektir. Natüralizme göre eğitim ise kişinin doğal olgunlaşmasını sağlama ve arttırma sürecidir (Sönmez, 2008).

“Modernizm” ve “Uluslaşma” ile birlikte “modern devlet” ve “ulusal devlet” anlayışı ortaya çıkmış ve modern devletler kendi çıkarları doğrultusunda ortak bir kültüre sahip bireylere ihtiyaç duymuştur. Bu amaca ulaşmak için okullar devlet tarafından kontrol edilmeye başlanmıştır. Bu durumun sonucu olarak siyasi yapılar idealizm etkisinden çıkıp modernizmin etkisi altına girmiştir. Din yerine sekülerleşme hâkim olmaya başlamıştır. Çağdaş dünyayı biçimlendiren modernizm, aydınlanma ve küreselleşme hareketleri toplumların yeniden yapılanmasında ve örgütlenmesinde radikal değişimlere ve gelişmelere sebep olmuştur. Bilgi iktidarın kaynağı haline

gelmiş ve bilgiye sahip olanlar toplumsal dönüşümün yönünü belirlemiştir. Bilgi, yenileşme ve gelişim bir baskı aracı olarak kullanılmış ve bunlara sahip olmayan toplumlar hazır olmamalarına rağmen egemen güçlerin etkisi altında kendi toplumsal değişimlerini gerçekleştirmiştir. Bu süreç her alanı etkilediği gibi eğitim sistemlerini de derinden etkilemiştir. Aklın egemenliği ve bilimsel bilginin gücü eğitimi etkisi altına almış ve eğitimde değişimi, gelişimi ve ilerlemeyi zorunlu kılmıştır. Çağdaş eğitim sistemleri oluşmuş, dinî temelli eğitim reddedilmiştir.

II. Dünya Savaşından sonra modernizme tepki olarak yeni bir felsefi akım ortaya çıkmış ve tüm alanları etkisi altına almaya başlamıştır. “Postmodernizm” olarak adlandırılan bu yeni anlayış öncelikle sanat ve mimari alanlarında kendini göstermiştir. Daha sonra Fransız kuramcı Lyotard’ın “Postmodern Durum” adlı eseri ile bilgi kuramı ve eğitimi etkisi altına almıştır. Bu yaklaşım Fransa ve Amerika başta olmak üzere pek çok gelişmiş ülkede tartışılmaya başlanmıştır. Postmodernizm farklı alanlarda farklı şekilde yorumlanmıştır. Ancak çoğulculuk, yerellik, farklılıklara saygı, çok kültürlülük ve üst-anlatıların reddi gibi kavramlar postmodernizmin genel olarak kabul gören ilkeleridir. Postmodern eğitim anlayışında değişmeye ve gelişmeye açık, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Postmodernizme göre eğitimden en üst düzey faydalanma ancak eğitimin temelinde yer alan değer, anlayış ve uygulamaların eleştirel yaklaşımla ele alınmasıyla mümkündür.

Türk Eğitim sisteminde gelişim denildiğinde akla ilk gelen Tanzimat dönemidir. Çünkü Tanzimat dönemi eğitim alanında Batı etkisinin görülmeye başlandığı dönemdir. Ancak değişim çabaları kapsamında yapılan reformlar toplumun hazır olmamasından dolayı kabul görmemiştir. 1923’te rejimin değişmesiyle birlikte dünyadaki gelişmelere paralel olarak aydınlanma felsefesi, yani modernizm eğitim sistemine damgasını vuran felsefi düşünce olmuştur. Ulus devlet anlayışıyla başlayan modernleşme ve batılılaşma hareketleri yeni Türkiye Cumhuriyeti’nde birçok alanı etkilediği gibi eğitim sistemini de etkilemiştir. Latin harflerinin kabulü, Tevhid-i Tedrisat yasası, eğitimi laikleştirme çabaları, karma eğitim, üniversite reformu ve köy enstitüleri gibi uygulamalar modernizmin ve aydınlanma hareketinin en belirgin göstergeleri arasındadır.

Cumhuriyet Dönemi hem Türk eğitim tarihi, eğitim anlayışı açısından önemli bir dönemdir. Cumhuriyetle birlikte eğitim anlayışının temeline aldığı ideolojik ve bilimsel anlayışlar tamamen farklı bir yörüngeye kaymıştır. Dini eğitim terk edilmiş, bunun yerine “çağdaş” ve laik bir eğitim sistemi oluşturulmuştur. Modern dünya ile bütünleşme daha kalıcı bir şekilde kabul görmüştür. Eğitim tamamen devlet kontrolüne alınmıştır. Cumhuriyeti benimsemiş insan tipi yetiştirmek ise eğitimin temel amacı olmuştur. Ancak, eğitim politikalarında eğitim felsefesine yer verilmemesi, eğitim sistemimizde ciddi sorunlara yol açmıştır. Mevcut eğitim sistemimizde idealizm, realizm, natüralizm, pragmatizm ve modernizmin bazı ilkeleri olmasına karşın baskın felsefe postmodernizmdir.

Üç bölümden oluşan bu çalışmanın ilk bölümünde “postmodern” ve “postmodernizm” kavramlarının tarihi temelleri ortaya konmuştur. Ayrıca “postmodernizmin” ne olduğunu daha iyi anlatmak için kısaca “modernizm” hakkında bilgi verilmiştir. “Postmodernizm” kavramının siyaset, sanat, din ve politika gibi farklı alanlarda ne anlama geldiği açıklanmaya ve bu konudaki belirsizlik ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Birinci bölümün sonunda postmodernizm ve eğitim geniş bir şekilde ele alınmış, bu sayede eğitimde postmodernizmin etkisinin daha iyi anlaşılması amaçlanmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümde Türk eğitim sisteminin genel yapısı ve felsefesinin daha iyi anlaşılabilmesi için, Tanzimat döneminden günümüze Türk eğitim sisteminin yapısal özellikleri ve felsefi temelleri üzerinde durulmuştur. Türk eğitim felsefesinin dünyadaki eğitim alanındaki değişim ve gelişmelerden nasıl etkilendiği hakkında genel bilgiler verilmiştir. Ayrıca Çağdaş Türk eğitim sisteminin tarihsel süreç içerisinde geçirdiği değişimler ortaya konmuştur.

Siyasal ve ideolojik temelli olduğu pek çok eğitim bilimci tarafından ifade edilen Türk eğitim sisteminin hangi ideolojilerin etkisinde kaldığı tezin üçüncü bölümünde açıklanmıştır. Postmodern bir yörüngeye girmiş olan eğitim sistemimizin güncel sorunları, mevcut durumu bu felsefe ışığında değerlendirilmiş ve anlamlandırılmaya çalışılmıştır.

Sonuç bölümünde Türk eğitim sisteminde postmodernizmin yerinin belirlenmeye çalışılmış ve modernleşme sürecinden geçen sistemin postmodernizme ne kadar hazır olduğu değerlendirilmiştir. Ulaşılan bilgiler ve yapılan değerlendirmeler sonucunda eğitim felsefesinin eğitim sistemleri ve toplum üzerindeki etkisi ve önemini ortaya konulmuş ayrıca eğitimin nasıl ideolojik bir silah haline gelebildiği konusunda farkındalık yaratmak amaçlanmıştır.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### POSTMODERN FELSEFE

#### 1. POSTMODERNİZMİN TARİHİ TEMELLERİ

On sekizinci yüzyılda Avrupa çapında bir fenomen olan Aydınlanma hareketi aklın kamusal alanda yüceltilmesine, özellikle kilise ve devlet bağlamında geleneğin otoritesine karşı bir tepki doğmasına sebep oldu. Bu tepki matbaanın gelişimi ve burjuvazinin artan ekonomik ve sosyal gücü ile daha da güçlendi. Bu tepki hareketi “modernite” veya “modernleşme” olarak anılmaktadır. Bilimsel mantık ve keşif, modern edebiyat, modern sanat ve klasik müzik modernitenin ilgi alanlarını oluşturmaktadır.

Modernizm batıl inançlar üzerinde rasyonel bir inancın ve bununla beraber modernite ve aydınlanma ideallerinin kabulü anlamına gelir. Modernizm, geçmişin geleneklerinden ve tarihin döngüsel anlatılarından uzak, nesnel bilgiler ışığında, gelişim ve evrimle ilgilidir. Marksizm, modernizmin bir ürünüdür. Bu evrimsel iyimserliğin en acımasız eleştirmenlerinden biri Friedrich Nietzsche’dir. Fikirleri yaygın olarak post yapısalcılık ve postmodernizmin gelişimini desteklemek için kabul gören Nietzsche, anti-natüralizm (insanoğlunun diğer türlerden farklı olarak görülmesi) ile natüralizmi (insanoğlunun doğanın bir parçası olduğu inancı) birleştiren tuhaf bir modernlik eleştirisi geliştirdi. Nitekim insanı hem biyolojik faktörlerin anlaşılabilir bir kümesi hem de iktidara sahip irade olarak görüyordu. Nietzsche’ye göre bilgi değişir. Kişiye, ülkeye, iktidar sahibine göre değişir ve yorumlanır. Bu sebeple bilgi nesnel değil öznelidir. Tek bilgi ve tek gerçeklik yoktur. Sadece insanoğlu değil, her güç merkezi kendi bakış açısından dünyanın tüm geri kalanını yorumlar. Dolayısıyla gerçeklik doğası gereği çoğuldur. Tüm bilgi görecelidir. Nesnel gerçeklik imkânsızdır (Cole, 2008). Bu açıdan değerlendirildiğinde postmodernizmin temellerinin Nietzsche’nin düşüncelerine dayandığını söylemek mümkündür. Başka bir deyişle Nietzsche postmodern felsefenin ön hazırlayıcısı olarak kabul edilebilir.

Postmodern felsefenin temelleri kuramsallaşmasından çok daha önce atılmış, ancak bu anlayışı tanımlamayan terimler ve kuramlar zaman içerisinde oluşmuştur.

Postmodernizmin ortaya çıkışı ile ilgili tartışmaların geçmişi net değildir. 1960'lardan bu yana bahsedilen postmodernizm üzerine tartışmaların kökeni Amerikan edebî ve kültürel eleştirilerine dayanır ve son yirmi beş yıl içinde kendini tüm diğer alanlarda ve disiplinlerde göstermiştir. 1975 yılından beri yorulmadan postmodern mimariyi kuramsallaştıran Charles Jencks, Arap kökenli Amerikalı edebiyat eleştirmeni Ihab Hassan'ın postmodernizmi isimlendiren ilk kişi olduğunu ve postmodernizmin temellerini oluşturduğunu iddia etmektedir. 1979 yılında “La Condition Postmoderne” eseri ile felsefeyi bir tartışma içine sürükleyen Jean-François Lyotard da Hassan'ın eserinden kaynak olarak bahseder (Bertens, 1995: 16). Diğer yandan tarihçi Arnold Toynbee 1950'lerin başında ilk kez 'postmodern' terimini kullanan kişi olarak kabul edilmektedir. Study of History adlı çalışmasının VIII cildinde Toynbee, postmodernizmin on dokuzuncu yüzyılda ortaya çıktığını savunur. Toynbee için tarihin bu dönemi, endüstriyel işçi sınıfının yükselişine ve aynı zamanda kitle toplumu, yaygın eğitim ve kitle kültürü ile özdeşleşen bir fenomenin ortaya çıkmasına denk gelmektedir. Toynbee'nin görüşüne göre, postmodernizm teknolojideki gelişmeler ile doğrudan ilişkilidir ve Batı toplumunun modern çağının sonunu sembolize eder. Toynbee postmodern çağın sosyal huzursuzluk, anarşi ve devrim lehine terk edilen anlayışlar sayesinde modern çağa göre daha üstün olduğunu öne sürmektedir (Martin, 2008: 2).

Ihab Hassan bir söyleşisinde postmodernizm terimini ortaya atmasıyla ilgili soruya şu cevabı vermiştir:

Terimi ben bulmadım. İngiliz ressam John Watkins Chapman'ın terimi 1870'lerde kullandığı iddia edilmektedir. Ayrıca; Frederico de Onis, Bernard Smith, Dudley Fitts, Arnold Toynbee, Charles Olson, Irwing Howe ve Herry Levin farklı anlam ve derecelerde de olsa benden önce terimi kullanmışlardır. Ama bana kalırsa, ben terimle oldukça fazla uğraştım ve bunu bir göç hareketi olarak tanımlamaya çalıştım (Hassan, 1998).

Postmodernizm, postmodern, postmodernist ve postmodernite ne şekilde türetilirse türetilsin kafa karıştıran bir terimdir. Postmodernizm aynı anda pek çok şeyi ifade etmektedir. Her şeyden önce, 1950'lerde ortaya çıkan 1960'lar sırasında gelişen anti-modernist sanatsal uygulamaların karmaşıklığını ifade eder. Ancak, farklı sanat

alanlarında zıt uygulamalar için kullanıldığından terim baştan sorunlu bir şekilde ortaya çıkmıştır. 1950'lerin sonlarından bu yana makale ve kitaplarda postmodernizm kavramsal soyutlamanın farklı düzeylerinde gerçeklik olarak adlandırdığımız nesne ve olguları ifade etmek için kullanılmaktadır (Bertens, 1995: 3). 'Postmodernizm' terimi 1950 ve 60'larda bazı yazarlar tarafından kullanılmaya başlanmış olsa da postmodernizm kavramı felsefe, mimari, sinema, edebiyat gibi değişik kültürel ve akademik alanlar içerisinde 1970'lerin ortalarında anlam kazanmaya başlamıştır (Connor, 2001).

Postmodernizm anlamsız entel akıl oyunları değil, aksine zamanımızın manevi ve felsefi en büyük krizi olan Aydınlanma hareketine bir tepkidir. Değişen dünyada insanların yolunu bulmasını sağlayan bir harita olarak kabul edilebilir. Postmodernizmin anlaşılmasının temel nedenlerinden biri dilinin çok ağır olmasıdır. Postmodernizm üzerine yazılmış kitapların çoğu felsefi ve ağır bir dil kullanılarak yazıldığı için anlaşılmamakta, hatta çoğu insana anlamsız gelmektedir. Bu duruma bir örnek vermek gerekirse; farz edelim ki 1970'li yıllarda yaşıyoruz ve şu cümleyi kurduk “ Beyaz erkeklerin üçüncü dünya kadınlarına seks objesi olarak davranması kabul edilemez ve iğrenç bir durumdur”. Bu cümlenin dili gayet açık ve anlaşılır, ancak postmodernist söylemde bu cümle şu şekilde kurulacaktır: “Var olmayan erkek nesne durumlarının (postmodernizmde erkek, dişi yoktur, nesne vardır) sömürülen dişi nesne durumlarına karşı hegomonik tutumları edebi olarak manasız, paradoksal ve yüzeyseldir”. Postmodernizmin dilinin örnek cümleden de anlaşılacağı üzere felsefi ve ağır olduğu gibi için tam olarak neyi ifade ettiğini anlamak biraz zordur (Powell, 1998).

Ihab Hassan 1970'lerin başında postmodern ve postmodernizm terimlerini aktif bir şekilde kullanarak bu terimlerin kuramsallaşmalarına hayati katkılar sağlamıştır ve artık postmodernizm üzerine yapılan tartışmalarda önemli bir rol oynamamaktadır. Lyotard, Jencks ve diğerleri tarafından kabul edildiği üzere Hassan'ın postmodernizm teriminin kullanımını yaygınlaştırdığı açıktır. Ayrıca, özellikle edebî-eleştirel tartışmalara Hassan'ın biçimlendirici etkisi büyük olmuştur. Hassan'ın 1970'ler ve 1980'ler arasında postmodernizm üzerine yayınlanmış eserlerine atıfta bulunmayan makale veya kitap neredeyse yoktur. 1960'larda Hassan muhafazakâr, seçkin ve otoriter modernizmin hegemonyası olarak gördüğü yapıya alternatif olarak temsil



karşıtı ve bazen politik bir modernizm anlayışı öne sürerek meydan okumuştur. 1970'li yıllarda ise aynı amaç için postmodernizm terimini kullanmaya başlamıştır. Dolayısıyla, Hassan modernizmin kendi otoritesini yarattığını, buna karşın postmodernizmin anarşi eğilimde olduğunu savunur (Bertens, 1995: 35-36).

Hassan postmodernizm üzerine yaptığı çalışmalarının literatüre olan katkısının çok noktasal olduğunu düşünmektedir. Charles Jenks, Linda Hutchen ve Hans Bertens gibi kişilerin yapıtlarından söz ettiğini ve özellikle Neo-Marksistlerin yapıtlarına karşı farklı tavırlar gösterdiklerini ifade etmektedir. Bu gösterilen tavrın sanki kötü bir büyüü önlemek ister gibi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, yapıtlarını işitilebilir bir sessizlikle yok saydıklarını söylemektedir. Ancak bazı istisnaların da olduğunu, mesela kökenlerini tarihsel maddecilikten alan Bernard Smith'in, son makalesinde "Post Biçimin Son Günleri" ayırt edici bir tutum ve anlayış sergilediğini belirtmektedir (Hassan, 1998). Postmodernizm mimaride, sanatta, sosyal bilimlerde ve hatta doğa bilimlerinde bile kendini göstermiştir. Sadece akademik alanlarda değil iş, siyaset, medya ve eğlence sektörlerinde de yer almıştır. Ancak tam olarak ne olduğuna yönelik ortak bir kaniya hâlâ varılamamıştır (Hassan, 2001).

1981 yılında Andreas Huyssen, dönemin öncü tarihçileri ile postmodernizmi tartışırken 1960 yılından bu yana Amerikan postmodernizminin bütün yörüngesini karakterize eden 'postmodernizmin zamansal hayalinin tarihin kenarında olmasının sarsılmaz güveninden' zekice bahsetmektedir (Huyssen 1981: 30 akt. Bertens, 1995). Huyssen'in bakış açısına göre tarihin kenarında olmak geçmişin toptan reddi anlamına gelir. Yani postmodernizm metinler dışında geçmişin var olmadığını savunarak geçmişi eski bir kuram çöplüğüne havale etmektedir. Tarihe inanan Huyssen, dolayısıyla postmodernizmin henüz tamamen ihtiyaçları karşılamadığını belirtir (Bertens, 1995: 12). Huyssen "Alacakaranlık Anıları" kitabında iki anımsamadan bahsetmektedir. Zamanın akışı ve teknolojik modernleşmenin hızı ile paralel olarak tükenmekte olan nesilsel anımsamalar ve belleğin alacakaranlık durumunu yansıtan anımsamalar. Modernizmde yüksek teknolojik bir gelecek hayali kurulmaktadır, fakat bu yüksek teknoloji dünyası geçmiş ile gelecek, yaşantı ile beklenti, bellek ile gelecek gibi olguların değersizleşmesi tehdidini ortaya çıkarmaktadır. Böylece, gerçek dünyada eş zamansızlığın getirdiği karışıklık ve zamansal farklılık bilgi dünyasında

zamanın tükenişi ile yoğun bir biçimde çatışmaktadır. Ancak gerçek dünya ile bilgi dünyası arasındaki sınırlar net bir şekilde belirli değildir (Huyssen, 1999).

Özetlemek gerekirse 1960'larda postmodernizm eleştirel ve teorik bir kavram olarak öne çıkmıştır. O zamandan bu yana birçok filozof ve kuramcı yazılarında postmodernizmin belirgin tanımlayıcı özelliklerini formüle etmişlerdir. Bu yorumlar birbirine tezat olmakla birlikte, eleştirmenlerin çoğu postmodernizmin radikal şüpheciliğin bir şekli veya anti-temelcilik ile eşanlamlı olduğu inancını paylaşmaktadır (Martin, 2008: 2).

Bertens 1970'lerin söylemlerinde ise postmodernizmin kademeli şekilde post-yapısalcı bir yörüngeye çekildiğini iddia etmektedir. Bertens'e göre temelde postmodernizm Jacques Derrida'nın sonra Roland Barthes'ın post yapısalcılığından ilham alan yapı sökümcü (yıkıcı) uygulamaları ile ilişkilidir. Daha sonraki dönemlerde ise Michel Foucault, Jacques Lacan'ın Freud yorumları ve Gilles Deleuze ve Félix Guattari'nin çalışmaları postmodern olarak kabul edilir. Önde gelen bir postyapısalcı kuramcının postmodern terimini kabul ettiği Jean-François Lyotard'ın "La Condition postmoderne" isimli eserinin (1984; özgün baskı 1979) İngilizceye çevrilmesi pek çok kişinin Amerikan postmodernizmi ve Fransız post yapısalcılığı arasındaki tam teşekküllü bir birleşmeyi görmesine olanak sağlamıştır (Bertens, 1995: 5-6).

Vernel Heisenberg, bilimde modernizmden postmodernizme değişimin 19. yüzyılın sonunda başladığını öne sürmüştür. Heisenberg bilim adamlarının geleneksel olarak evreni açıklamaya çalıştıklarını ancak postmodernistlerin bu rolü üstlenmediklerini, nesnel bilgiye ulaşmaktan çok öznel bilginin inşasına odaklandıklarını ifade etmiştir (Heisenberg, 1962). 80'lerde Lyotard, Rorty, Jameson ve Baudrillard'ın postmodern tartışma üzerine katkıları postmodernizm ve postmodernitenin gerçek anlamda bir hareket olarak ortaya çıktığı sonucuna yol açmıştır. Sonuç olarak, 1980'lerin ikinci yarısında "postmodernitenin" politik potansiyelini değerlendirmeye çalışan bir dizi kitap ve makale bulunabilir (Bertens, 1995: 177).

1960, 1970 ve 1980'lerin postmodernizmi arasındaki fark, 60 ve 70'lerde modernizmin reddedilmesi veya katı bir eleştirisinin ön planda olmasıydı. 1960'ların postmodernizmi, Avrupa'nın aydınlarına Amerikan aydınlarının (Duchamp, Cage,

Warhol) bakış açısını aktarma çabası içerisindeydi. 1970'lerde ise kültürel çeşitlilik kavramı ile birlikte modernist kültürün eleştirisi ön plana çıktı ve ayrıca Susan Sontag, Leslie Fiedler ve Ihab Hassan gibi farklı alanlarda yer alan sanatçılar postmodernizmi tartışmaya başladı. Özetle 1960'ların Amerikan postmodernizmi kendine özgü öncü bir hareketti ve modernleşme ideolojisine karşı ortaya çıkan bir tepki olarak kabul gördü. 1970'lerde ise kültürün ön plana çıkması ile postmodernizmin tanımı da değişmeye başladı. Teknoloji, medya ve popüler kültüre karşı oluşan olumlu tepki, yerini eleştiriye bıraktı. Popüler kültür ve televizyon kirlilik olarak görülmeye başlandı ve bu durum 60'ların postmodern düşüncesinin artık sona erdiğinin ve yeni bir postmodern düşüncenin geliştiğinin göstergesiydi. Cinsiyet ayrımcılığı tartışmalarının başlamasıyla feminist düşünürler postmodern bir yörüngeye doğru kayd; nesnellik, tek kültürlülük ve seküler düşüncenin eleştirilmesi ve tartışılmaya başlanması ile aynı şekilde muhafazakârlar da postmodern bir yörüngeye kayd. Hem Avrupa'da hem de Amerika'da postmodern muhafazakârlık olarak adlandırılan yeni bir muhafazakârlık anlayışı ortaya çıktı. 1980'lerde ise Amerikan postmodernizmi ve Fransız post-yapısalcılığı ortak bir açıdan değerlendirilmeye başlandı ve eleştirel kuram olgusu ortaya çıktı. Daha önceleri mimari, sanat, edebiyat ve kültürde olan postmodernizmin eksenini eğitim ve politikaya yöneldi. Tarihsel gelişim sürecinde postmodernizmin odak noktasının sürekli değişmesi anlaşılmasını zorlaştırdı. Bu sebepten günümüzde bile postmodernin ne olduğuna dair kesin ifadeler kullanmak oldukça güçtür (Huysen, 1984).

## **2. POSTMODERNİZM**

Postmodernizmi değerlendirmek için, modernite ve modernizmin ne anlama geldiğini anlamak ve tarihsel örneklerini tanımlamak ilk şarttır. Bunu yapmadan önce, modernizmi ancak modernitenin hâkim olduğu yerde, modernite ile ilişkili sosyal, kültürel, estetik ve politik hareketler olarak kabul etmek gerekmektedir. Bu hareketlerden politik olanları esas ilgi alanıdır.

Modernite temel olarak feodalizmin çöküşü ve modern endüstriyel kapitalizmin yükselişini ifade eder. Modernite ulus devlet, bürokrasi, kentleşme ve sekülerleşmenin yükselişine tanık olmuştur ve daha çok aydınlanma ile ilişkilidir (Cole, 2008). Modernizmin tanımı postmodernizmi anlama açısından önemlidir. J. Richard Middleton ve Brian J. Walsh modernizmi üç katlı bir bina olarak tarif ederler.

Birinci kat deney ve genelleme yolu ile ilerlemeye katkı sağlayan bilim ve bilimsel yöntemdir. İkinci kat sanayileşmedeki ve doğayı kontrol etmedeki ilerleme sayesinde elde edilen güçtür. Üçüncü kat bilim ve sanayideki gelişme sayesinde ulaşılan ekonomik büyümedir (Walsh ve Middleton, 1984).

Modernizm Tanrı yardımı olmadan kurulan insanlık gelişimidir. Modernite son yedi yüzyıldır Avrupa ve Kuzey Amerika'da geliştirilen ve yirminci yüzyılın başlarında tam belirgin hale gelen yeni medeniyete verilen isimdir. Bu dönem daha iyi yaşam koşullarının yanı sıra bilim teknolojilerindeki ve sanayideki artış ile karakterize edilmiştir (Cahoone, 1996: 11). Aydınlanma çağı akıl ve düşüncenin bireyin en güçlü yetisi olarak kabul gördüğü dönemdir. Metafizik ve batıllara dayalı geleneksel toplum ve bilgi yapılarını ortadan kaldırmayı amaçlayan bir dönemi ifade etmektedir (Çiğdem, 2008).

Tıpkı modernite ve modernizmde yapıldığı gibi, postmodernite ve postmodernizm arasında da, ilkinin algılanan durum ve ikincisinin ise bu algı ile ilişkili akım olduğuna atıfta bulunarak bir ayırım yapılması gerekmektedir. Postmoderniteyi kavramsallaştırmak için, üst anlatı veya büyük anlatı kavramını belirtmek gereklidir. Bu, insanlık tarihinin bütününe anlamlandırmak için bir girişim anlamına gelmektedir (Callinicos, 1999: 2).

Modernite ve postmodernite arasındaki farklılıklar sadece küreselleşmeye verilen önemle değil, küreselleşmenin güncel tartışmalar ile ilişkisiyle de ilgilidir. Modernite ve / veya postmodernitenin önemi ve varlığı yoğun bir şekilde çelişmektedir. Bu çelişkiyi anlamak ve farklılıkları ortaya koymak için her ikisinin de net bir şekilde tanımlanmaları gerekmektedir (Edwards ve Usher, 2000: 21).

Giddens (1990) küreselleşme ile modernite ve postmodernite arasındaki ilişkilere farklı açılardan bakmaktadır. Temelde, Giddens (1990), modernitenin geleneksel toplumsal düzeni ortadan kaldırıp yerine hayatın üst değerlerini getireceğini savunmaktadır. Modernlik tarihsel sürekliliği tamamen ortadan kaldıramazken, toplumsal ilişkileri bağlamlarından çıkartır ve uzay-zaman boyunca yeniden yapılandırır, dolayısıyla sürekli yıkıcıdır. Bu nedenle, geleneksel toplumların aksine, modernite hızlı ve bilinmeyen bir değişim kapsamında bir dizi kurumsal düzenlemelerle karakterize olan bir süreçtir. En önemlisi ulus-devlet ve kapitalizm bu

sürecin ayrılmaz bir parçasıdır. Giddens için bu modernite süreci küreselleşme ile sonuçlanır, çünkü evrensel eğilimler toplumun tüm geleneksel formlarının yerini doldurma arayışındadır. Geç modernite olarak adlandırdığı çağdaş dönemde yerel olaylar uzaklarda meydana gelen durumlardan oluşmaktadır ya da tam tersi şekilde dünya çapında sosyal ilişkilerin yoğunlaşması yerelliklere bağlı olarak gerçekleşmektedir (1990: 64).

Birçok yazar “modernleşme” ve “postmodernleşme”, “modernite” ve “postmodernite” arasındaki süreklilik sorununa odaklanır. Featherstone’un analizleri modernite ve postmodernite arasında boşluk olduğunu ve postmodernitenin nitelik olarak moderniteden farklı olduğunu ve bu boşluğun yeni ve farklı bir toplumsal bütünlüğü ifade ettiğini ileri sürmektedir. Ancak, postmodernite ile modernite arasında bir boşluk olduğu savı tartışmalıdır (Featherstone, 2007). Harvey (1991) ve Jameson (1984) postmodernitenin modernitenin bir devamı olduğunu iddia etmektedirler (Harvey, 1991). Lyotard (1984), moderni ve postmoderni ayırt etmenin mümkün olduğunu ileri sürmüştür. Lyotard’a göre ayırım öncelikle metafizik formlardaki, meşruluk anlatılarındaki ve bilginin organizasyonundaki değişiklikler tarafından oluşturulur (Lyotard, 1984). Foucault (1986) dönemsel veya periyodik değişiklikleri göz önünde bulundurmamak yerine modernite ve postmoderniteyi aslında her zaman herhangi bir çağda veya dönemde mevcut olabilecek muhalif yani karşıt tutumlar olarak görür (Usher ve Edwards, 1994: 8-10).

Postmodern düşünce modernite kavramını kullanır. Örneğin, 'post' ön eki bile dönemselleştirmenin kabulü anlamına gelir, ama modernitenin tarihin tartışmasız bir ürünü olduğu ilerlemeci varsayımını yok sayar. Bu sebeple postmodernite bilgi ve düşüncenin evrensel temellerini, dilin önemini ve üst anlatıları reddeder ve bilgi üretiminde sosyo-kültürel etkinin olmamasını eleştirir. Gerçekte, postmodernizmde modernist inancı dolayısıyla temelinde inanç ve eylem olan meşrulaştırıcı merkezîyetçi anlayışı sorgulama vardır. Postmodernite insanların sabit yönlendirme ve geleneksel demirleme noktaları olmadan kendi yollarını çizmek zorunda oldukları bir dünyayı tanımlamaktadır. Bu öyle bir dünyadır ki, bilgi sürekli değişir ve geleneksel teleolojik temel bilgi ve kaçınılmaz insan ilerlemesine olan inanç olmadan anlam değişir. Bu dünyada istikrarsızlık ve hızlı değişim bulunmaktadır. Ama postmodernitede önemli olan belirsizlik yani kesin olmaması, merkezsizlik ve farklı

anlamaların pişmanlıktan ziyade kutlanacak olaylar olarak kabul görmesi ve anlaşılmasıdır. Postmodernitenin ilkesi derin tek bir anlamdan ziyade karmaşıklık ve sayısız anlamlardır (Usher ve Edwards, 1994: 8-10).

Postmodernizm kavramı günümüzde anlaşılmamakta hatta yaygın bir şekilde eleştirilmektedir. Genellikle postmodernizmin Fransız kuramı ile ilişkilendirildiği yeni söylem türü yaygınlaşmakta ve bu durum modern felsefenin yok olmasının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Postmodernizm, kültürdeki yeni yapısal değişiklikleri; modernleşme, sanayi sonrası tüketim veya medya toplumu diye adlandırılan toplumsal yaşamla ilişkilendirmek için kullanılan bir kavramdır. Postmodernizmin temel özelliklerinin nasıl tanımlanacağı ve bir yararının bulunup bulunmadığı hatta var olup olmadığı tartışılmaktadır. Postmodernizm temelde modernizm karşıtı bir görüş olarak ortaya çıkmıştır. Ancak günümüzde postmodernizm yüksek ya da ileri modernizm denilmesi gereken dönemi tanımlamak için kullanılmaktadır (Jameson, 1998: 33).

Sosyo-kültürel, sanatsal ve felsefi olmak üzere postmodernizmin en az üç çeşidi vardır. Diğer ikisinin de kültürel boyutu olduğundan sosyo-kültürel postmodernizmi ayırmak anlamsız görülebilir. Ancak bu ayrımı yapmak gereklidir, çünkü sosyo-kültürel postmodernizm bir bütün olarak ele alındığında medeniyet süreci ile ilgilidir ve kilit öneme sahiptir. Sanatsal ve felsefi postmodernizm ise sembolik kültür alanındaki değişiklikleri ifade etmektedir. Bu üç farklı disiplin kültür sosyolojisi, sanat teorisi ve felsefenin kendisi ile ilgilidir. Postmodernizm kavramı şüphesiz revaçtadır, ama genellikle sloganlar veya slogan olarak kullanılan sınıflandırmalarda (özellikle beşeri bilimlerde) olduğu gibi bu kavramda da anlamsal bulanıklık yaşanmaktadır. Tam olarak nasıl tanımlanacağını bilmeyenler bile postmodern kavramını kullanmaktan kaçınmamaktadırlar. Bu durum postmodern fenomenin önemini küçümsemek olarak değil, anlamsal bulanıklık, ruhsal gerginlik ve karışıklığın bir belirtisi olarak kabul edilmektedir. Postmodernizm kavramının yoğun şekilde kullanılması uzun süre baskın olan modernizmin çöküyor veya çökmüş olmasının sezgisel olarak anlaşılmasının göstergesidir. Ancak bu çöküş imgeleri tamamen yeni ya da sakar tanımları (birbiri ile çelişen tanımlar) düzeltmek için kullanılıyorsa kesinlikten uzaktır. En azından postmodernizmin modernizmin bir

neticesi olmadığını sadece mevcut modernizm canlanmasının özelliği olarak “bir zihin durumu” olduğunu literatürden net bir şekilde çıkartılabilir (Morawski, 1996: 1-2).

Postmodernizmin sanatsal, sosyo-kültürel ve felsefi boyutları arasındaki bağlantılar çok karmaşıktır. Aralarındaki etkileşim çok katmanlı ve düzensizdir: patlayıcı etkisi 1970'lerin başında avantgarde (Fransızca “öncü askeri birlik” anlamına gelen bu ifade ilerici sanat akımları için kullanılmaktadır) çekişmeler azalmaya başladığında ortaya çıkmıştır. Patlamanın başka bir örneği de postmodernizmin felsefi ve sosyo-kültürel boyutları üzerinde duran Habermas ve Lyotard arasındaki çatışma olmuştur (Morawski, 1996: 12). Bauman postmodernitenin farklı insanlar için, çok farklı şeyler ifade ettiğini belirtmektedir. Bauman’a göre postmodernite çelik, cam ve betonun işlevselliğini ve hangi şekilde birbirlerini tamamladıklarını gösteren bir yapı anlamına gelebilir. Resim ve heykel, stiller ve türler, galeri ve sokak, sanat ve her şey arasındaki farkı tanımayan bir hayal ürünü olabilir. Birinin, senin veya başkalarının yaptıklarının çok ciddi bir şekilde yapılmaması için öneri veya tavsiye ettiğini her ne olursa olsun yapmak için bir lisans anlamına gelebilir. Ürünler ile dolup taşan bir alışveriş merkezi ve alışveriş merkezlerine ömür boyu hapis olmak gibi hissettiren varoluş anlamına gelebilir. Her şeyi satın alma özgürlüğü ve neyin almaya değer olduğu konusunda afallatıcı zorlukta belirsizlik demektir. Nesnelerin değişim hızı ve birbirlerinin üstesinden gelme hızı anlamına gelebilir ki, bu sayede kalıplaşmak için zamanları kalmaz. Postmodernite dikkati aynı anda tüm yönlere çekmektir ve böylece hiçbir şey gerçekten yakın bir ilgi çekemez.

Postmodernite aynı zamanda bir zihin durumudur. Daha doğrusu kendi içeriğini aramak ve bulduklarını bildirmek için kendilerini yansıtmaya alışkanlığına veya bir saplantıya sahip kişilerin zihin durumudur: filozofların, sosyal düşünürlerin, sanatçıların, diğer bir deyişle dalgın bir ruh halinde ya da sadece bir anlığına hareket ettiğimiz mi yoksa ettirildiğimizi mi öğrenmek istediğimizde güvendiğimiz bu insanların zihin durumlarıdır. Yukarıda belirtilen tüm alaycı, aşındıran, çözünen yıkıcılığı ile aklın bir halidir (Bauman, 1992: vii).

Felsefe olarak “postmodernizm” iki şekilde ortaya çıkar: ilk olarak yapı-sökümcü üst felsefe; ikinci olarak paradoksal felsefi tutumun etki alanının dışında olmak zorunda olan düşünce. Yapı-sökümcülüğün amaçları felsefi söylemler (philosophems) olarak da adlandırılan yerleşik sınıflandırmalardır. Hiçbir madde, hiçbir ilahi varlık veya nihai mahkeme kabul edilmez. Yapı-sökümcü üst-yansımaların felsefi olduğu kadar postmodern olduğu da söylenebilir. Ama bütün felsefi söylemlerin

gizemselleştirilmiş olduğu gösteriliyorsa, geriye ne kalır? Metinsel gerçeklik, dil oyunları ve çeşitli söylemler. Geçmişte değerli bulunan şey postmodernizmin öngörüleridir (Morawski, 1996).

Yapısöküm veya Yapıbozum terimini ilk kez kullanan Jacques Derrida'dır. Derrida'ya göre dil kesin hatları olmayan ve geleneksel Avrupa merkezli dünya görüşü tarafından yönlendirilen bir araçtır. Eski metinlerin yeni anlamlarını ancak onları yeniden yapılandırarak anlayabiliriz (Derrida, 1997). Derrida, kendisinin geliştirdiği yapısökümcü okuma tekniğiyle yapısalcı dizgelerin eleştirisini gerçekleştirmektedir. Derrida'ya göre ayrıntılı bir metinsel ve kavramsal çözümlene ile temel kavramların hem tanımları yapılıp hem yanlış tanımları ortaya çıkarılır. Derrida bu terimle aslında klasik Avrupa düşünce yapısını söküp ondaki malzemeyle yeni, daha kullanışlı bir yapı kurmayı anlatmaya çalışmıştır (Akdoğan, 2013). Culler'a göre yapı sökümcülük (deconstruction) bir postmodernizm türüdür ve birlik düzen ve hiyerarşi sağlamak amacıyla farklılıkları yok etmeye çalışan karşıtlıkları sökmeye çalışır (Culler, 1988).

Postmodernizm, tüm felsefenin putperestliğin esiri olduğunu savunur. Felsefe insanüstü bir otorite aramıyorsa, doğada metafiziksel sığınak arıyordur. İnsan tarihsel, toplumsal ya da bireysel olarak başarısız olduğunda yazarlığına başvurmaktadır. Fakat insanlar kalıcı yorumlama ve yeniden yorumlama gerektiren, yaygın anlamları olan, sabit bir kimliği olmayan metinlerle başlar ve biter. Düşüncenin geri alınamaz durumu olan metin üretme ve okuma farklılık, başkalık ve tekrarlama. Morawski'ye göre etrafımızdaki ve içimizdeki dünya herhangi bir merkezden, hiyerarşiden, süreklilik veya eksenden yoksundur. Her şey parçalanır ve tekrar zincirinde değişir. Olumsuzluk ve köksüzlük bizim dünyamızdır. Evrensel ilkelerin yokluğunda dayanışma sadece aynı inançları paylaşan kişilere sınırlı olabilir. Postmodernist filozofların ve sanatçıların yaklaşımları arasında çarpıcı bir paralellik vardır. Bu bakış açısında sanat tam teşekküllü olmasa da tekrar yapılandırılır; buna karşın felsefe terk edilir, ancak bir bumerang gibi geri döner. Postmodern felsefede kitlesel ürünlere benzer bir şey yoktur (Morawski, 1996: 95-96).

“Postmodernite” büyük anlatıların çöküşünü, tüm tarihsel süreci tek bir yorum düzenine çevirmek için yapılan girişimlerin terk edilmesini temsil eder. Marksizm, Jean-François Lyotard tarafından reddedilen en büyük üst-anlatı veya büyük anlatıdır.



Lyotard postmodernizmi üst-anlatıların reddi olarak tanımlar (Cole, 2008). Elizabeth Atkinson (2002: 74) kendi postmodernizm tanımıyla Lyotard'ın tanımının etkilerini güçlendirmiştir:

kesinlik ve çözüme yönelik direnç;  
gerçeklik, bilgi veya yöntemin sabit kavramlarının reddi;  
karmaşıklığın kabulü, netlik ve çokluğun eksikliği;  
öznellik, çelişki ve ironinin (hiciv) kabulü;  
felsefe ya da ahlâk geleneklerini saymazlık;  
varsayımların ve önkoşulların düzenini bozma;  
sınırların veya hiyerarşilerin kabulünün reddi ve,  
biri veya diğeri olarak tanımlanan ikili şeylerin parçalanması (Atkinson, 2002).

Postmodernizm dilin gerçekliği temsil ettiği ve nesnelere kullandığımız dilin aynası olduğu için dünyanın dil aracılığıyla erişilebilir olduğu deneysel düşüncesini reddeder (Bertens, 1995: 5-6). Lyotard, bilginin bir “dil oyunları ürünü” olduğunu belirtir. Gerçekliğin, dilin kullanımı içerisinde kavramsallaştırıldığını belirtir. Bu sebeple gerçeklik doğru ile yanlış konusunda dilsel biçimde oluşan varsayımlardan ortaya çıkar. Dili oluşturan kurallar doğal olarak düzenlenmezler, konuşma eylemleri sonucu meşrulaştırılırlar. İnsanlar, dili sadece konuşmazlar aynı zamanda dille beraber yaşarlar. Konuşma, düşüncenin dünya ile insanlar arasında koyduğu mesafeyi ortadan kaldırır. Postmodernistlere göre dil dışında hiçbir şey yoktur. Gerçeklik konuşma üzerine inşa edilen bir üründür. Gerçeklik dille temas haline geldiğinde çoğalır. Çünkü gerçeklik yoruma dayalı bir kavramdır (Lyotard, 1984).

Postmodernizm mutlak standartları, evrensel sınıflandırmaları ve büyük teorileri yerel, bağlamsal ve pragmatik kavramsal stratejiler lehine terk eder. Lyotard sosyal hayatı bir dizi 'dil oyunları' olarak tanımlar. Ayrıca kendi kuralları, geleneksel yöntemleri ve amaçları ile işaretlenmiş bir dizi dilbilimsel uygulamadan bahsetmektedir. Nitekim amacı gerçeklik olan bilim bir dil oyunudur; estetik gerçeklikten ziyade bir güzellik, mekânsal biçim, renk ve boyut oyunudur. Toplum dil oyunlarının çokluğu olarak tasarlanmıştır. Hiçbir şey sınıf mücadelesi veya ataerkilliğe karşı geleneksel feminist mücadelesi gibi evrensel bir mantığa indirgenemez (Seidman, 1998: 228). Postmodernistler bir topluma ait dil oyunu içinde çalışırlar. Çünkü postmodern bir dünyada hiçbir şey dili aşamaz.

Postmodernistlere göre dil yalnızca bir araç değil insanların dünyayı anlamalarını sağlayan bir olgudur. Derrida'ya göre temel eylem yazmaktır. Gerçekliği meşrulaştırılan şey ise 'konuşma oyunudur'. Barthes'a göre iyi bir şekilde sınıflama sistemi olarak nesnelleştirilen dil sınırlı bir yorumlama değerine sahiptir. Fakat konuşmanın bilinen her şeye aracılık etmesinden dolayı sınırsızca genişleyen bir araçtır. Dilin değeri insanların birbirleriyle konuşma tarzlarından doğar (Murphy, 1995).

Postmodernite indirgenemez ve geri dönülemez olan çoğulcu insan dünyasına yeni bir bakış açısı getirir ve gerçekte veya etkide yatay veya dikey hiçbir düzeni olmayan çok sayıda bölünmüş egemen birimlere ve yetki alanlarına ayrılır. Farklı bir şekilde söylemek gerekirse, postmodern dünya görüşü nesnelliğin dağılımının yok olmasını gerektirir. En çok yokluğu fark edilen ögesi olan hakikat ve anlamın gerekçesi toplumlar üstü 'dokunulmazlığa' bir referanstır. Postmodern bakış açısı dünyayı, kendi şahsi mantığına bağlı ve gerçeği doğrulama imkânlarıyla donanmış nispeten kendi kendine yeten ve özerk, anlam üreten kurumlar olarak ortaya çıkartır (Powell, 1998).

Postmodern bakış açısı, modernizm gibi öncelikle Batı dünyasında ortaya çıkmıştır. Modern dönem boyunca en başarılı, en gelişmiş yapı (aslında, evrensel öneme sahip tek oluşum) olarak kabul edilen küresel toplumun gelişmesidir. Dünyada evrensel otoritenin yitimiyle birlikte evrensel ilkeler de toplumlar arası alanda yok olur. Modern dünya görüşü devletlerin toplumları birleştirme eğilimleri ve tekelleştirme amacına dayanıyorsa, postmodern bakış odak noktasını toplumun temsiline kaydırır. Daha doğrusu, odak halklara yönelir; yeni yapının algı ve analizinde en özgün fark kesinlikle çoğulculuktur. Modernizmde toplum kavramı dıştakini silme ve onu en iyi şekilde asimile etmek için bir araçtır. Postmodernizmde ise halk kavramı toplumu oluşturan parçalar olarak görülen diğer toplulukların ortak varlığını oluşturmaktadır. Anlam üretimi ve gerçeği doğrulama süreçlerindeki eksiklik modern dünya görüşünün ayırt edici özelliğidir. Modernizmin sağlamlığı birbirini karşılıklı olarak güçlendiren koordineli ve uyumlu kurumlarıyla örtüşen varlığından türetilmiştir. Açıkça ifade edilmese bile, ekonomik sistemsizliğin tümleyici etkisi, politik toplum, birleşik hukuk, egemen grup veya ideoloji üstü kapalı olarak kabul edilmiştir. Modernizm sadece kendi faaliyetlerini temellendirir ve böylece gerçeklik

ve anlam odaklı eylem ve toplumsal varoluşun diğer yönleri arasında çelişkiler ortaya çıkarır. Diğer bir deyişle modernizm çoğulculuk ve yerellik kavramlarını desteklemediğinden farklı halkların yaşadığı toplumlar modernleşme sürecinde büyük zorluklar, çelişkiler ve sorunlar yaşamaktadır (Smith ve Wexler, 1995).

Postmodernizm karşıt iddialara ve görüşlere dayanmaktadır. Temel değerlerin otoritesi ve fuzuli yapıları arasındaki farkı yok sayar. Modern topluma ve modernizme karşı çıkar; çünkü modernizm günlük hayatı mükemmelleştiren, pazarlama ve reklam tarafından yönetilen hızlı ve baş döndürücü tüketimi toplumsal yaşamın birincil ve temel nesnesi haline getirmiştir. Kitle kültürü kültürel malların üst düzey dolaşım sistemi üzerine hâkim olmuştur ve iş ahlâkı hazcılığın değerler sistemine tabidir. Baudrillard modern dünyayı bir sahne olarak görür ve *Amérique* (1986) adlı eserinde bu sahneyi muhteşem bir manevi çöl, kısa ömürlü deneyimin maksimum yoğunluğunun tehlikede olduğu sonsuz bir oyun olarak tanımlar. Her şey erişilebilirdir ve dünya tam olarak şeffaftır. Parlayan neon ışıkları (Las Vegas gibi) toplumsal özü bir masaldan aktarılmış gerçeklik oluşturmak için birleştirir. Gerçeklik derin anlamından yoksundur ve birey iştahla var olmak zorundadır. Bu koşullarda anı yaşa (*Carpe diem*) temel öğretisi olur, çünkü hep daha fazlasına sahip olma arzusunun ötesine gidebilecek bir şeyi arzu etmek için bir neden yoktur (Morawski, 1996: 8-10).

Değerli olma ve dikkat çekmenin yaşam tarzı olduğu ve devletin geleneksel sınırları çizdiği tüketim kültüründe hayata dair seçimlerde bireylerin sorumluluğu daha fazla olur. Malların, hizmetlerin ve bilginin ulaşılabilirliğindeki artış ve kişisel kimlik oluşumu için hayat tarzı seçimlerinin önemi göz önüne alındığında, seçim yapmak her ikisi için de gereklidir; ancak aynı zamanda giderek zorlaşmaktadır. Bu duruma tepkiler çok ve karmaşıktır, ama açıkça varoluşsal kaygı ve endişenin önemli olması muhtemeldir. Ancak postmodernitenin özelliklerinden biri tek olası tepki olmamasıdır. Sabit referans noktaları ve katı temelleriyle giderek bağımsız ve dayanıksız olan postmodernizmde, zorluk pişman olmaktan ziyade kabul edilmesi gereken bir şey olur. Postmodern kimliklerin ortaya çıkması aynı zamanda farklılıkların değerlendirilmesi ve farklılıkların öneminin anlaşılmasından kaynaklanmaktadır. Modernist söylemler içinde bulunan beyaz batılı erkek kültürel varsayımları cinsiyet, cinsellik, etnik ve ırksal farklılıkların önemi dikkate alınarak sorunsallaştırıldı. Yeni fikirler ve taze kavramsallaştırmalar, feminizm, sömürgecilik sonrası ve eşcinsellik gibi söylemler

yeni çağdaş durumu açıklamak için gerekli bulunmuştur. Ancak, bu öne çıkan fark sadece çoğulculuğun yüzeysel bir kutlaması olarak kabul edilmemeli, aynı zamanda etkili bir şekilde küresel güç işleyişini gizlemeye yarayan bir açıklık olarak kabul edilmelidir.

Anlamlar, yaşam tarzı seçimleri ve kimliklerdeki çeşitlilik hâlâ güç ilişkilerinin bir ağı içinde görülmelidir. Günlük hayatın ilişkileri içinde tanınan bir farklılığa sahip olmak hâlâ tahakküm ve itaate karşı mücadele ve çekişme içermektedir. Diğer bir deyişle, modern söylem standart konuşma ve bilme yolları sağlar. Postmodernizm bir alternatif sağlayamamasına rağmen en azından bizim bu durumu tanımamıza imkân tanır. Modernist söylemin hem vazgeçilmezliğinin ve hem de gücünün farkına varırız ve modernist söylemler o kadar vazgeçilmezdir ki, bu yüzden oldukça tehlikelidir. Postmodernizm tarafından sağlanan entelektüel kaynaklar sayesinde, o olmadan yapamayacağımız eleştiri ihtiyacının farkına varırız. Postmodernist eleştiri bir özeleştir ve öz-belirsizliğin çözümü olur, dolayısıyla bizi kendimize getirir. Postmodernist kuşkuculuk bu nedenle modern söylemler ve büyük anlatılarda çok fazla yer almaz ama kendi modernist anlayışımızla ilişkilidir.

Postmodernizm bilimsel tutum ve bilimsel yöntemin, teknik ve araçsal aklın evrensel etkinliğinin ve bilgi üretiminde nesnellik ve tarafsızlık tutumunun sorgulanmasına olanak sağlar. Bu daha çok ret meselesi değil, gerçeklerin “gerçek” değil sosyal olarak şekillenen hasarlar olduğunu ve özellikle belirli söylemler ve amaçlara özgü tarih temelli oluşan kültürel yapıları tanıma meselesidir. Bu nedenle, postmodernizm bilim veya aklın modernist kavramlarını ne reddeder ne de çürütür. Bu anlamda ne anti-rasyonel ne de görelidir. Bir üst gerçekliğe hiçbir zarar vermez ve reddedilemez mantık ya da kesin bir açıklama ile alternatif ve üstün bir gerçeklik kurmaya çalışmaz. Postmodernizm kuşkuculuğu Dekartçı şüpheciliğin aksine, kesinliğe ulaşma yolunda şüphe olmayan bir şüpheyi vurgular. Entelektüel bir hareket olarak postmodernizm şüphesiz şiddetle merak uyandırmış dolayısıyla partizanları ve muhalifleri olmuştur (Usher, Bryant, ve Johnston, 1997: 5-6).

Edebî olarak postmodernizm, genel postmodernizmin bir dalıdır ve çok çeşitlenmiştir. Eleştirmenler, ilkelerini tanımlayan ve yazıları bu yapı içinde olan yazarları ayırmışlardır. Andreas Huyssen konunun batı toplumlarının entelektüel

yaşamının en tartışmalı konusu haline geldiğini belirtmektedir. Five Faces of Modernity (Modernliğin Beş Yüzü) adlı kitabında Matei Calinescu Toynbee'nin postmodernizm anlayışını şu şekilde tanımlar: Haliyle, “post-modern” belirsiz ve şeytani güçleri gizleyen yarı-vahiysel bir kavramdır ve tamamen serbest olursa Batı medeniyetinin modern yapılarını devirebilir. Toynbee'nin peygambervari ilahi anlatımında “post-modern” terimi mantıksızlığı, anarşiyi ve tehdit edici belirsizliği işaret eder ve kullanıldığı çeşitli bağlamlarda bir şey şüphesiz ve ezici bir şekilde netleşir ki; post modern - kötüleici olmamasına rağmen- negatif çağrışımlara sahiptir.

“Postmodernism, Modernity, and the Tradition of Dissent” isimli kitabında Lloyd Spencer postmodernizm ile ilişkili olumsuz nitelikleri vurgulamaktadır ve modernitenin eleştirel, kuşkucu, muhalif hatta nihilist bir uzantısı olduğuna inanmaktadır. Karşıt görüşler postmodern felsefe altında genelleştirilir. Bu da postmodernizmin ilke olarak görüş ayrılığını içerdiği ve hatta mümkün olan her şeye karşıt olduğunu gösterebilir. “Postmodernism and Philosophy” adlı eserinde Stuart Sim postmodern felsefede belirsizliğe dikkat çeker. Sim, anti-temelcilerin ‘senin dayanağının gerçekliğini (ki başlangıç noktasıdır) ne garanti eder?’ gibi sorular sorarak söylemin temellerinin geçerliliğine karşı çıktıklarını belirtir. Postmodern filozoflar çeşitlilik ve belirsizliği teşvik ederler. Kendilerinin her şeye güçlerinin yettiğini sorgulamaya gelince, öğretileri sorgulamanın ötesinde yatan ve değer yargıları yapmak için gerekli olan düşünce veya inanç sistemimizin reddi üzerine odaklanırlar. Postmodern felsefe görünüşte anti-temelci olduğunu kanıtlamıştır ve bunun kendisini felsefe olarak işlevsiz hale getirdiğini kabul etmemektedir (Martin, 2008: 2-5).

### **3. POSTMODERNİZMDE BİLGİ VE GERÇEKLİK**

Eski marksist Jean-François Lyotard “The Postmodern Condition: A Report on Knowledge” adlı eserinde postmodernizmin köklü büyük anlatıların otoritesine bir meydan okumayı sembolize ettiğini belirtmektedir. Lyotard, klasik bilgi sistemlerini bilginin birleşik bir hiyerarşinin ayrıcalığı olarak kaldığı yönünde eleştirir. Lyotard, teknolojiye gelişmelerin bu bilgi sistemlerini masallaştırdığı konusunda ısrar etmektedir. Böylece insan bilinci üzerinde öngörülemeyen ve anlaşılmaz etkisinden dolayı, postmodern bilgi şüphecilik üzerine kuruludur. Postmodern bilgi otoritelerin bir aracı değildir. Bizim farklılıklara karşı duyarlılığımızı geliştirir ve tahammül

yeteneğimizi güçlendirir. Lyotard'ın aksine Fredric Jameson "Postmodernizm ve Tüketim Toplumu" adlı eserinde postmodernizmin özellikle kültürel ve sosyo-ekonomik dönemin belirtisi olduğunu savunur. Jameson postmodernizmin modernizmin seyreltilmiş bir versiyonu olduğunu ileri sürer. Postmoderni televizyon çağının gelişi ve bununla uyumlu olarak medyanın büyümesi ile tanımlar. Jameson postmodernizmin, fonksiyonu kültürde ortaya çıkan yeni biçimsel özellikler ile yeni bir sosyal hayat ve ekonomik düzen arasında bağlantı kurmak olan, dönemsel bir kavram olduğunu belirtir. Bu yeni düzen genellikle modernleşme, post-endüstriyel veya tüketim toplumu, medya ya da çok uluslu kapitalizm toplumu olarak adlandırılır. Böylece postmodernizm şüphecilik aşırı bir versiyonu, modernist geleneğin devamı ya da çağdaş toplumun değer sistemi ile ilgili bir kavram olarak kabul edilebilir. Bu üst derecede çekişmeye katkıda bulunan, kavramın belirsiz ve her şeyi kapsayan doğasıdır.

"The Postmodern Turn" eserinde Ihab Hassan kavramın belirsiz doğasını detaylı bir şekilde anlatır. Hassan 'postmodern' terimini tanımlayan kişiler tarafından ortaya çıkartılan sorunları vurgular: postmodernizm kelimesinin sadece beceriksizliği, kabalığı değil modernizmi aşma veya bastırma istediğini de çağrıştırdığını belirtir. Hassan Amerikan edebi postmodernizmi kavramını oluşturur ve savaş sonrası edebiyatta ortaya çıkan çeşitli teknikleri göz önüne serer. Hassan'ın görüşüne göre, Amerikan postmodernizmi önceden var olana radikal bir alternatif simgeler. Tüm evrensel kesinlikler daimi şüphe ve kaygı ile yer değiştirdiğinden müşterek akli yansıtmaktadırlar. Hassan postmodernizmin modernist projeden bir kopmayı temsil ettiğini belirtmektedir. Hassan modernizmin merkeziyetin artık kaybolmasından dolayı kendi sanatsal otorite şekillerini yarattığını, Postmodernizmin ise daha derin karmaşa ve parçalanmayla sanatsal anarşi eğilimde olduğunu savunmaktadır. Postmodernizm kaosu ve bölünmeyi tercih etmektedir. Otorite, anti-elitizm ve anti-otoriterlik lehine reddedilir. Postmodernizm seçiciliğin ve çok sesliliğin önünü açar ve seçkinler tarafından dayatılan yapılara karşıdır. Böylece kurulan muhafazakâr ahlâki değer sistemi çeşitlilik ve radikalizm adına reddedilir.

"Postmodernism: What Are They Talking About?" adlı kitabında Todd Gitlin postmodernizmi bir Amerikan kavramı olarak ele alır. Gitlin'in anlayışında postmodernizm 1960'larda yaşananlara tepki oluşturmaktadır. Tarih parçalanmış,

tutkular genişletilmiş, inanç zor hale gelmiştir. Bu tür postmodernizmin müritleri boşuna sefilliği yaşayan ve Vietnam Savaşı'nın sahteliklerini, hükümetin en üst düzeyde ikiyüzlü yolsuzluğunu ve önemli kurumsal değişim eksikliğini sahneleyenlerdir (Martin, 2008: 2-5).

Postmodernizm tartışması 1980'lerin ortalarında Batıda en yoğun tartışma konularından biri idi. Bu tartışma 90'lı yıllarda Türkiye'ye taşınır gibi oldu. Ancak postmodernizm hakkında tartışılması bir yana, anlaşılmadı ve unutuldu gitti. Postmodernizmin kolaylıkla tespit ve teşhis edilebilir belirgin bir yüzü yoktur. Çünkü postmodernizm çoğulculuğu, özneliliği ve göreceliliği benimser (Kaplan, 2005: 142).

Barthes, Derrida, Foucault gibi post-yapısalcıları postmodern kuramcılar olarak sunmak akla uygundur. Genişleyen sanatsal / düşünsel kargaşaya katkılarının önemini nasıl değerlendirirsek değerlendirelim, onlar kendilerini "postmodern" olarak tanımlamamış ve postmodernizmi kuramsallaştırma ve tanımlama girişimleri içerisinde kendilerini dâhil etmemiştir. Jean-François Lyotard tabii ki bir istisnadır. O postmodern teoride önemli bir rol oynayan tek post-yapısalcıdır ve bu nedenle yakından incelenmesi gereklidir (Bertens, 1995: 16). Gençlik günlerinde Lyotard (1924-1998) yaklaşık 15 yıl boyunca, küçük bir Marksist grup olan "Socialisme ou Barbarie" ile sendikal hareket içinde aktif oldu. Lyotard, Vincennes Üniversitesi'nde bir felsefe profesörü iken Mayıs 1968 devrimci olaylarına katıldı (Sarup, 1988: 106). Ancak, daha sonra arka arkaya çıkardığı kitaplarında Lyotard (1971, 1973, 1974), post-Marksist eleştirel sosyal teori için bazı fikirler geliştirmiştir. Lyotard yalnızca Marksizmi değil, aynı zamanda modern aydınlanmanın önemli yönlerini de reddetti.

Lyotard'ın 1979 yılında yayınlanan "Postmodern Durum" adlı kitabı, postmodernizm tartışması içinde önemli yapıtlardan biridir. Lyotard'ın bu çalışmasındaki temel amacı gelişmiş toplumlarda bilginin durumunu ortaya koymaktır. Lyotard'a göre postmodernite bir toplum durumundan ziyade, bir bilgi biçimidir. Lyotard günümüzde bilimsel teoriler, modern bilimin bilgisi, tarih ve toplum hakkındaki evrenselci ve bütünlendirici açıklamalar öneren meta anlatıların geçersiz olduğunu ileri sürmüştür. Lyotard eserinde büyük anlatıların çağımızda güvenilirliğini yitirdiğini anlatır ve büyük anlatılar yerine çoğulcu, yerel ve küçük anlatıları tercih etmemizi önerir (Kızılcıkelik, 1994: 89-90). Lyotard'a göre aydınlar

gerçekleri söylemek ve dünyayı kurtarmak gibi söylemler yerine yeni söylemler bulmalı ve bilimsel bilginin anlatıya dayalı bilgi karşısındaki ayrıcalıklı üstün konumunun sona erdiğini kabul etmelidir (Zeka, 1994: 26).

François Lyotard (sosyolojik anlamda yenedünyaya ismini veren kişi), bilginin gerçekliğini ve anlamını, bütün alan üzerinde bilim egemenliğinin yavaş erozyonunun bir yan ürünü olarak sunmuştur. Şimdi hiçbir insanın memleketi olmayan terk edilmiş dünya, sadece kendilerini gerçekleştirebilecek kadar otoriteyi kontrol eden söylemler tarafından doldurulmuştur. Lyotard'ın sözleriyle “atomizasyon” dil oyunlarının esnek ağlarının sosyal parçalanmalarıdır. Lyotard güç yapısı değişiklikleri ve izafi eğilimi üzerinde parlayan, bilgi işleme sürecinde yeni dönüşümlere, gözlenen teknolojik dönüşüm atomizasyonuna dikkat çekmektedir. İletişim bileşeni bir gerçeklik ve bir sorun olarak gündemden güne daha belirgin hale gelmektedir. Bu muhtemelen sadece dilde temellenen sosyal birimlerin kurallarına yönlendiren bir eleştiridir. İletişim tabanlı sosyal morfolojinin sorunu iletişimin kendisi kadar değişken ve süreç ile ilgili olma eğiliminde olmasıdır. Açıklığın, karşılıklı anlaşmanın ve sınırların etkili korunmasının rahatlığından yoksundur, bu yüzden doğal olarak esnektir (Bauman, 1992: 36).

Postmodernizm aynı zamanda anlamlandırmada farklılaşma ile ilişkilidir. Modernizmde ise anlam gerçek bir nesne (görüngü) ve nesneyi ifade eden imge (kelime / görüntü) arasında açık bir temsiliyet ilişkisi aracılığıyla kurulur ve kavramdan oluşan imge olarak sabitlenir. Postmodernizm sadece temsili, gerçeklik ve imge arasındaki ilişkiyi sorgulamaz aynı zamanda imgenin artık sabit olguya bağlı olmadığı için kendi gerçekliğini de tartışır. İmge aslında bağımsız var olan 'nesnel' gerçeklik ile yer değiştirir ki, olgu imgenin kaynağını etkiler ve bu nedenle günlük yaşam giderek temsili gerçekliklerle kaplanır (Lash, 1990). Bu Baudrillard'ın gerçekliğin her zaman üretildiği ve 'simulacrum' (imgesel gösteriş) olarak adlandırdığı şeydir. Bu konuda açık olmak önemlidir.

Postmodernizm sadece kültürel temsillerin gerçeği yansıtmadığını savunan gerçekliğin basit bir eleştirisi değildir. Postmodernizm anti-gerçekçiliğin ötesine geçer. Temsili gerçekliği ve temsilden bağımsız gerçekliğin altında yatan inancı sorgular. Ancak, aynı zamanda temsillerin inşa ettiği gerçeklik kavramını ve dolayısıyla temsillerin gerçeklik olduğu çoklu bakış açılarını ileri sürmektedir. Aynı



zamanda, postmodernizm temsilin nötr bir süreç olmadığını güç ve egemenliğe sahip tüm temsili kültürel yapılarda siyasi temsil olduğunu ileri sürer (Usher ve Edwards, 1994 ). Foster'ın da (1985: xv) dediği gibi, biz hiçbir zaman temsilin dışında değiliz ya da daha doğrusu asla temsili politikaların dışında değiliz. Bizim yorumlarımızın ötesinde tek bir fiziksel gerçeklik yoktur. Ancak bakış açıları vardır (Sarup, 1988: 50).

Nietzsche'nin iddia ettiği gibi gerçek metaforlar, metonimler, antropomorfimlerin hareketli bir ordusudur ve hakikatler ise yanılsamalar olduğu unutulmuş yanılsamalardır. Antonio'nun (1998:26) belirttiği gibi, bu bakış açısı toplumun tüm önemli açıklamalarını ve tüm üst-anlatılarını gereksiz hale getiren postmodern durumların belirsiz, çoğul, bağlamsal ve deneysel bilgi yaklaşımını kapsar. Bilgi dış gerçeklik türü veya bilişsel ya da etik amaçlar tarafından yansız bir şekilde tamamen güdülenmiş değildir. Nietzsche için tüm bilgi 'gerçekler' ve 'yorumlar' arasındaki belirsiz sınırlarla şüpheye, itiraza ve tartışmaya açıktır. Nietzsche'nin görüşünde, felsefe ve bilim değerlerin özerk kaynakları olamaz (Antonio, 1998: 26). Bilginin doğası Lyotard'ın düşüncelerinin merkezidir. Foucault gibi, Lyotard da ilim ve kudretin aynı sorunun iki yönü olduğuna inanmaktadır: 'üretken gücün vazgeçilmez bir aracı olan bilgi, güç için dünya çapındaki rekabetin büyük belki en büyük silahı olmaya devam edecektir' (Lyotard, 1984 :5).

Gerçeklik arayışında sosyal hiyerarşi ve baskı kurulmasına ittifak edilmiştir. Bir üniter ve bütünleştirici gerçeklik arzusu sistemin yöneticilerinin üniter ve bütünleştirici uygulamalarına bağlıdır. Lyotard son 40 yılda, bilim ve teknolojinin giderek dille iç içe bir hal aldığını, bilgisayar destekli bilginin üretim gücünün prensibi haline geldiğini savunmaktadır. 'Gelişmiş ülke' işgücünün yeniden kompozisyonu buna iyi bir örnek teşkil etmektedir. Fabrikalarda ve sahada çalışan insanlar giderek azalmakta ve bilgisayarlarda, ofislerinde çalışanlar giderek artmaktadır. Lyotard'ın ulus devletlerin geçmişte topraklarının kontrolü için mücadele ettiği gibi, bilgi kontrolü için mücadele edeceğini belirtmesi akla yatkındır (Lyotard, 1984 :5).

Postmodernistler tek gerçeklik ışığı altında hayatın tadını çıkarmayı amaçlamazlar. Daha çok düşünce bataklığında debelenmeyi amaçlarlar. Onlar katı mantık kavramlarından çok karışık kavramlarla uğraşırlar. Bu bakımdan gerçeklik, bilgi ve ahlâk tekelleştirilemez. Postmodernizm bir şekilde basit okumanın dışında

algının inşasıdır. Bu sebeple postmodernistler için dil ve yorumlama çok önemlidir (Murphy, 1995). Postmodernite bir gerçeklik yerine başka gerçeklik, standart bir güzellik yerine başka güzellik, bir yaşam yerine başka ideal yaşam aramaz. Bunun yerine, gerçeği, standartları ve idealleri zaten yıkılmış olanın ve yıkılmak üzere olanın içine bölüştürür. Yıkılmış / yitirilmiş kurallardan boşalan yerleri dolduracak tüm doğruları ve herhangi bir vahiyi önceden reddeder. Gerçekleri, standartları ve idealleri olmayan bir hayat için kendisini güçlendirir. Genellikle, yeterince olumlu olmadığı, aslında hiç olumlu olmadığı, olumlu olmaya istekli olmadığı ve olumlu olmayı aşağıladığı için suçlanır.

Postmodern zihin her şeyi kınıyor ve hiçbir şey önermiyor gibi görünüyor. Yıkım postmodern zihnin iyi olduğu tek iş gibi görünmektedir. Yıkım, postmodernizmin tanıdığı tek yapılandırmadır: Nihai amacı ve özgürlük çabasının sonu için zorlayıcı kısıtlamaların ve zihinsel blokların yıkımı. Doğruluk ve iyilik, ancak biz özgürlüğü uygun bir şekilde sağladığımızda gerçekleşecektir. Kültürel homojenlik, başkasının (aydınların arkasındaki güçler) standartları belirlediği ve uyguladığı anlaşıldığında çekiciliğini kaybetmiştir (Bauman, 1992: vii-x).

Postmodernite veya postmodern durum olarak adlandırdığımız ekonomik, teknolojik ve kültürel değişiklikler bilginin değiştirilmiş postmodern durumuna katkıda bulunmuşlardır. Lyotard, modern ve postmodern arasındaki farkın bilginin amacı olduğunu savunmaktadır. Postmodernitede, bilginin farklı amaçları vardır. Meşrulaştırıcı büyük anlatılarla artık yakın ilişkili olmadığı göz önüne alındığında, bu amaçlar karmaşık ve bir ölçüde çelişkilidir. Belki de postmoderni karakterize eden belirsiz eğilimlerin bir yansımasıdır. Ancak, açık bir şekilde belirgin bir eğilim (ve genellikle diğerlerinin dışlanması ile vurgulanmaktadır) edimsellik ile değerlendirilen bilginin kendisidir. Bu genellikle bilginin amacının verimli performansı en iyi hale getirme olduğu anlamında kabul edilmesidir. Bu, edimselliği anlamının tek ve en etkili yoludur. Bu çağdaş etkili bilgi kuramı bilgi iletişim devrimleri ile yakından bağlantılıdır (Lyotard, 1984: 5).

Meşrulaştırma için modern bilim de anlatılara başvurmaktadır. Lyotard bu anlatıları üst-anlatılar, büyük toplum teorileri olarak ifade eder. Postmodern durum Lyotard tarafından üst-anlatıların meşrulaştırıcı gücünün azalması olarak karakterize

edilmiştir. Nitekim Lyotard için, postmodernizmin belirleyici özelliği postmodernizmi üst-anlatılara karşı olan inançsızlık olarak tanımlamasıdır. Postmodern ile modern karşılaştırır ve modern ruhun diyalektiği, anlamın tefsiri, makul olanın veya işleyen düşüncenin kurtuluşu ya da zengin yaratma gibi bazı büyük anlatılara açık bir başvuru yapan bir üst-söylem ile kendini meşrulaştıran herhangi bir bilim olarak ifade eder (Cole, 2008). Lyotard bilgisayar ve bilgi teknolojisinin önemli rolünü ön plana çıkarmıştır. Bilgisayarların kendi mantığının olduğunu ve giderek neyin bilgi olarak sayılacağını belirleme aşamasına geldiklerini savunmaktadır. Bunun bir sonucu olarak, ilim elektronik medya aracılığıyla aktarılabilen bilgiyle asimile olmaktadır. Ayrıca bilgi ilimin metalaştırıldığı sürecin bir parçasıdır ve üretken güç için bir bilgi alışverişi vazgeçilmezdir (Lyotard, 1984: 5).

#### **4. POSTMODERNİZM VE DİN**

Modernizmden postmodernizme geçiş 19. yüzyıl ve 20. yüzyılın ilk yarısında sekülerizmin yükselişi ile gerçekleşir. Laiklik özerk öznelliğin evriminden ortaya çıkmıştır (Taylor, 2007: 147). Geçmişte, inanç eğitimi genellikle Hıristiyan bir bakış açısıyla dünyayı görmek için dinî öğretileri, duaları ve ritüelleri öğrenme odaklı idi. İnanç oluşumu tüm yaşam durumları için geçerli olan anlam ve değerleri kucaklayan bir anlayışa yönelmişti. Bu Hıristiyan dünya görüşüne bağlılık güvenliği sağlamış ve yaşamın tüm boyutları için olmasa da temel bir çerçeve sunmuştur. Hıristiyan dünya görüşünün temel yönleri aile, inanç topluluğu, mahalle, ulus ve hatta iyi niyetli tüm insanlar tarafından kabul görmüştü.

Günümüzde artan çeşitlilik, çoğulculuk, çok kültürlülük ve hızlı değişim birçok dinî eğitimcinin Hıristiyan dünya görüşlerine daha az odaklanmasına yol açmıştır. Bir yandan, postmodern bakış açısı yeni, görülmemiş durumlarla yüzleşmemiz gerektiği anlayışını önermekte ve Hıristiyan dünya görüşü tarafından öğretilen gerçeklerin hayatımızı ve inanç topluluklarını yönlendirmede yetersiz kaldığını belirtmektedir. Bunun sonucu olarak, ruhsal deneyimler yaşama ve dinî uygulamalar geliştirilmesi üzerine bugün daha fazla odaklanılmaktadır. Bunlar yaşamımızın endişeleri ve rahatsızlıklarının ötesinde bize iç benlik, dünya, başkaları ve Tanrı ile bağlantı duygusunu teşvik etmektedir. Aynı zamanda bir anlamda manevi canlılığı sağlamak için çeşitli dinî gelenekleri de teşvik etmektedir. Diğer yandan, postmodern çağda ortak bir dünya görüşünü benimsemekten ziyade farklılıklara açık olma ve değer

verme önem kazanmıştır. Sonuç olarak, din eğitimi farklılıkları önemsemeye ve onlarla bizim de bir parçası olduğumuz çeşitli toplumlardaki inanç farklılıklarına ve çeşitliliklerine rağmen ruhsal bağlanmaya daha fazla vurgu yapan bir hal almıştır (Horell, 2004).

Hıristiyanlar tek gerçek olmadığı veya üst büyük anlatıları reddetme gibi postmodernist iddiaları, sadece inançlarının temeline aykırı olduğundan, kabul etmezler. Aynı zamanda, Tanrı'yı yok saydığımızda insanoğlu gerçekliğin mutlak yaratıcısı olarak kalmaktadır. Birey, toplum ya da ulus abartılır ve mutlaklaştırılır. Postmodernizm modernizmin insan çabası ile mutlak gerçeğe ulaşmanın mümkün olduğu iddiasına karşı çıkmaktadır. Hıristiyanlar insan aklının ve Tanrı'ya ulaşma kabiliyetinin sınırlarının olduğunu kabul etmektedir. Hıristiyanlar ayrıca insan aklının modern dönem sırasında bilimsel ve aklın diğer objektif formları ile birçok şeyi keşfetmesinin mümkün olduğunu düşünürler. Postmodern anlayışta olduğu gibi, Hıristiyanlar da tüm bilginin iyi olmadığını kabul ederler (Oliver, 2001).

Yirminci yüzyılın sonunda öznenin yeniden düzenlenmesi postmodernizmin yükselişi için gerekli şartları oluşturmuştur. Dinsel ıslahatın sadece beklenen bir bilgi ve iletişim devrimi değil aslında güdü gelişmelerinde kurgulandığı açıktır ki, onsuz bilgi ve iletişim devriminin bugün dünya genelinde hâkim olması imkânsız olurdu (Taylor, 2007: 63). Postmodern yaklaşımın ortak noktası kapitalizmin ve modernizmin iflas ettiği eleştirileridir. İflasa yol açan temel unsur ise bilim, yani pozitivizmdir. Çünkü kapitalizmin meşrulaştırma aracı bilimdir. Postmodernizm, orta çağın miti olan Hıristiyanlık öğretisinin yerini modernizmde bilim ve teknolojiye bıraktığını iddia eder. Bilginin üretimi, tüketimi, kullanımı ve kontrolü toplumsal yaşam uygulamalarını etkilemekte, ayrıca özne ve nesnenin konumlarını değiştirmektedir (Baran, 2005: 128-129).

1960'ların sadece Tanrı'nın ölüm ve karşıt kültürlerin doğum dönemi değil aynı zamanda yeni diyanet haklarının görünmeye başladığı bir dönem olduğu gerçeği, zamanında büyük ölçüde fark edilmedi. Muhafazakâr Protestanlar ve Katolikler gerçekleşen sosyal ve kültürel devrimin zararlı olarak kabul ettikleri etkileriyle mücadele etmek için öğretisel farklılıklarını bir kenara bırakmaya karar verdi. Modernlik öncesi inanç ve uygulama şekillerine dönmekten uzak, yirminci yüzyılın

ikinci yarısında yeni temelci olarak ortaya çıkan din, küreselleşme sürecine sıkıca bağlı belirgin bir postmodern olgu olarak anlaşılmaktadır. Yıllar geçtikçe, yeni din hareketinin tutarlı amacı temel değerler ve temel inançlarına dönerek altmışlı yıllarda başlayan dini, ahlâkî ve toplumsal çöküş ile tersine dönmüştür. Dinin giderek artan sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik gücü kendilerini laikler olarak adlandıran kesimin paniğe kapılmasına yol açtı. Laikler yeni din hareketinin dinî inanç ve siyasi gündemde kalıcılığının sadece ulusal ve uluslararası düzene karşı değil, aynı zamanda medeniyetin geleceğine karşı bir tehdit oluşturduğunu iddia etmişlerdir. Tartışma alevlendikçe, yanlış anlamalar da derinleşir.

Dinin en önemli destekçileri ve eleştirmenlerinin çoğu tarihsel anlamda bilgisiz ve eleştirel açıdan cahildir. Batı'da din, toplum ve kültür etkileşimi tarihinin daha karmaşık bir anlayışa sahip olması, kaderciler ve laikler arasındaki çekişmenin yeni değil hatta bu çekişmeyi yaşayan söz konusu ülkelerin kuruluşuna kadar gittiğini göstermektedir. Protestanlıkta geliştiği gibi, doğrudan Yahudi-Hıristiyan geleneğinde gelişen laikliğin dinî bir fenomen olduğunu her iki tarafın da fark etmemesi bu çağdaş tartışmayı anlamsız bir hale getirmektedir. Aslında sadece modern değil, aynı zamanda postmodern dünyanın da 16. yüzyılın Protestan devrimi ile başladığı konusunda ısrar etmek abartı olmaz. Bu tartışmalı iddia kuşkusuz son dönem eleştirmenleri tarafından ortaya atılan fikirlere ve eleştirilere aykırıdır. Taylor, genel bir maneviyatı yansıtmayan küreselleşmenin bilinmeyen bir dinî boyutu olduğunu savunmaktadır.

Din ve laiklik arasındaki karmaşık ilişkiyi anlamaya başlamak için genişletilmiş bir din kavramı geliştirmek gereklidir. Din kiliseler, sinagoglar, camiler ve tapınlarda gerçekleşen ibadetlerle sınırlı değildir, tüm medeniyetlerin dinî bir boyutu vardır. Dahası din çoğu zaman en az bariz olduğu yerde en etkilidir. Destekleyenlerin yanı sıra eleştirenler de kendi anlayışları çok sınırlı olduğundan dinin yayılmacı etkisini ayırt etmede başarısızdırlar. Dinin görünen yönlerinin yanı sıra görünmeyen yönlerinin de farkına varıldığında, laiklik ve din arasındaki basit zıtlık çöker ve analiz terimleri etkin bir şekilde yeniden şekillenir.

Son yıllarda muhafazakâr dinde bir canlanma olmuştur ve bunun sebebini ortaya koymak gerekir. Yeni “temelciliğin” dünya çapında yükselişi küreselleşme sürecinin belirtisi ve aynı zamanda bu sürece bir yanıttır. Modernizm sanayileşme ile

bitişikken, postmodernizm ise sanayi sonrası kültür ağının ortaya çıkmasının ayrılmaz parçasıdır. Bilginin ve iletişim teknolojilerinin geliştirilmesi ve yayılması ile sosyal, ekonomik, politik ve psikolojik süreçlerin altyapısı kökten dönüştürüldü. Bir kez daha, din gizli bir etkiye sahip hale geldi. 16. yüzyılda bilgi ve iletişim devrimiyle başlayan din devrimi 20.yüzyılın ikinci yarısında ve 21. yüzyılın başlarında bilgi ve ağ devrimini tamamlamaktadır. Kuralsızlaştırılmış, âdem-i merkeziyetçi ve dağıtılmış ağlar var olmanın bağlı olmak olduğu bir dünya yaratmak için etkili bir şekilde zamanı sıkıştırmakta ve mesafeleri daraltmaktadırlar. Bağlantı yayıldıkça karmaşıklık artar ve istikrarsızlık ve belirsizlik büyür. Bu gelişmeler sadelik, kesinlik ve güvene olan arzuyu arttırır. Dünya genelinde görünümlere baktığımızda yeni temelcilik bu arzuyu tatmin etmek için bir çaba göstermektedir (Taylor, 2007: 21-22).

Büyük anlatıların değersizleştirilmesi postmodernizmin dine ilişkin olumsuz bir yansıması olarak kabul edilebilir. Kuşkusuz din büyük anlatılar sınıfındadır. İslam'ı ele alacak olursak, yaratılıştan ahrete kadar her şey Allah'ın ezeli bilgisine ve takdirine göre belirlenmiştir. Tek gerçek Allah'tır, onun dışındaki varlıklar, varlıklarını Allah'tan alan mümkünlerdir. Her şey O'nun yaratışının eseridir. Postmodernizmin, geleneksel din anlayışını yıktığı açıkça görülmektedir (Tüzer, 2005: 192). Postmodern dünyada dinî bir bütünsellik içinde düşünmeden anlamaya çalışmak onu anlamamaya özdeş bir tutumdur. Dini geleceğini konuşmak aslında din dışı durum ve sorunları da konuşmak anlamına gelmektedir. Dinsel olanın aslında dünyaya kendisini din dışı olarak sunmasını onaylamaktır. Türkiye'de tesettür meselesi postmodern dünyanın sembolik politika anlayışına bir örnektir. Postmodern dünyanın sembolik politika anlayışı uzlaşmacı olmasının yanı sıra, aynı zamanda gerilim yaratıcıdır. Farklılıkları ve aykırılıkları bir zenginlik olarak gördüğü ve desteklediği için uzlaşmacı, farklılıkların ve aykırılıkların ön plana çıkması ile bir kargaşa durumu ortaya çıkabileceğinden gerilim yaratıcıdır. Postmodern açıdan kadınların varoluşunu bir sembol olarak başörtüsü aracılığı ile göstermek, istekleri geri planda bir statüye maruz bırakıldıklarının göstergesidir. Günümüzün postmodernleşen dini, Nietzsche'nin ölen tanrısını diriltmeye yönelik bir din değil, bireysel varlıkların doğumunu kutsayan telakki ile yüklü bir dindir (Sarıbay, 2005).

Modernleşme ve sekülerleşme birbirinden ayrılamaz. Toplumlar modernleştikçe daha seküler hale gelirler. Ayrıca, bu süreç, pek çok kişinin iddia ettiği

üzere kaçınılmaz ve geri döndürülemezdir. Bu tespitlerin sadece açıklayıcı değil, ama aynı zamanda normatif / kuralcı olduğunu vurgulamak önemlidir. Dinin değersizleşmesi insan ilerlemesinin bir işareti olarak kabul edilme eğilimindedir (Taylor, 2007: 150). Aydınlanmanın temel özelliği, dinî dünya görüşüne meydan okumasıdır. Dünyevî olmayan güçlerin iktidarını dünyevî güçlerin devralması gerektiğini savunur. Toplum ve bireyler üzerindeki iktidarın -adil olsun veya olmasın- bireyler ve akıl tarafından değiştirilmesi gerekir (Çiğdem, 2008).

Çoğu dindar ve laik aslında modernleşme ve laikleşme arasındaki ilişkiyi kabul eder; fakat bu ilişkiyi değerlendirme aşamasında görüş ayrılığı yaşamaktadır. Bir ilerleme işareti yerine, dindarlar din tutulmasını ahlâkî göreceliği kaosa sürükleyen bir gerileme olarak görme eğilimindedir ve kaçınılmaz bir şekilde zararlı nihilizm / hiççilik ile sona erer. Bu yıkıcı düşüğe karşı koymanın tek yolunun dinî mutlaklar ve temel ahlâkî değerler olmadan hayatın ne anlamı ne de amacı olduğu söylemine geri dönmek olduğu konusunda ısrarcıdırlar. Birçok çağdaş dindarlık şekillerini modernlik öncesi inanç ve ahlâkın evirtimi (reversion) olarak görmek bir hatadır; çünkü “temelcilik” belirgin bir postmodern olgudur. Dinciler ve laikler söylemek istediklerinden daha fazlasını paylaşan birbirlerinin ayna görüntüsüdür; yani birbirlerinin tersidir ve biri diğerinin yerini almaz. İlk bakışta açık bir şekilde gözükmesine de her iki bakış açısı da aynı hatayı yapar. Kendilerine has mantıklarına bağlı olarak, bu çatışmanın her iki tarafı da din ve laikliği uzlaşamaz karşıtlar olarak görür. Karşıt taraflarda yer almayı seçerken aynı mücadeleyi verirler. Hem laiklerin hem de dincilerin fark etmediği şey, laikliğin dinî bir olgu olduğudur. Aslında Batıda gelişen din her zaman laikliği içinde barındırmıştır ve laiklik üstü kapalı bir şekilde dindeki yerini sürdürmektedir. Diğer bir deyişle, laiklik ve din birlikte ortaya çıkmıştır ve birbirine bağlıdır. Bu nedenle dine “geri dönüş” ya da “dönüş”ten söz etmek yanıltıcıdır. Din geri gelmez, çünkü asla gitmez; tam tersine din özellikle yok gibi olduğunda toplumu, kendini ve hatta kültürü içinde barındırır. Laik görünen kültürün içindeki dinin izlerini belirlemek için ilk olarak Tanrı'nın (Yahudi), eski yakın doğunun ruhanî/manevî ortamında ilk ortaya çıkışını ve ardından dördüncü ve beşinci yüzyıllar arasında büyük kilise konseyleri tarafından şekillendirilen yaratılış, canlanma ve kutsal üçleme gibi gizemli Hıristiyan öğretilerini dikkate almak gereklidir (Taylor, 2007: 151).

Postmodernizm dinin de kendine özgü ve geçerli bir gerçekliği, mantığı olduğunu ve başka bir yapıya indirgenemeyeceğini iddia eder. Bu iddiayı postmodernizmin din adına ifade edebileceği bir anlam olarak kabul edebiliriz. Bu bağlamda postmodernizmin din adına ifade edebileceği başka bir katkı ise, dinde modern düşüncenin eserlerini yıkmaya yardım etmek olabilir. Din özgün ve tektir ve tekliğini özgünlüğünden, vahiyden ve vahiyeye dayalı gelenekten alır. Bu sebeple dinde modern düşüncenin hüküm sürmesi anlamsızdır. Dini inançlara rasyonel kanıtlamalarla bir gerçeklik ve doğruluk kazandırmaya çalışmak yersizdir. Postmodernizmin dine başka bir katkısı nesnellığe karşı özneliği, akla karşın tutkuyu desteklemesi olabilir. Çünkü din tüm öznel eklentilerden uzak bilimsel bir nesnellğin inşa edebileceği bir alan değildir (Tüzer, 2005: 189).

## **5. POSTMODERNİZM VE POLİTİKA**

Modernleşmeyle birlikte ortaya çıkan Marksist ve kapitalist düzen artık sorunsallaşmıştır. Her iki model de hem ekonomik hem de siyasal ve toplumsal alanda krizlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu durum karşın tepki ve eleştiriyi de beraberinde getirmiştir. Bu tepki ve eleştirilerin temelinde teknolojinin üstünlüğüne karşın dünyada açlık sorununun ortaya çıkması, silah üretiminin artması, zengin ve fakir ülkeler arasındaki farkın artması, iletişim teknolojileri sayesinde dünyanın küçülmesine karşın bilginin bir meta haline gelmesi gibi etmenler vardır. Ayrıca artan okur-yazarlığa rağmen eğitilmiş bireyin yaşamını kontrol etmede güçlükler yaşaması, irade ve demokrasi temelli ahlâkî bir topluluk olarak kabul gören devletin giderek toplumdan uzaklaşması ve otoriterleşmesi de bu tepki ve eleştirilerin temelinde yatmaktadır. Postmodernizm bilimsel bilgiye, aydınlanmaya özetle modernizmin temeline tepkiler içermektedir (Rosenau, 1992).

Postmodern politikanın temsile, dolayısıyla meşruiyet üzerine saldırısının paradoksal yani çelişkili sonuçları vardır. Kültürel politika tartışmalarında olduğu gibi bu durum ilk bakışta kötü bir şeydir. Pek çok yorumcu bu politik yayılmanın (eşzamanlı gücün dağıtılması) tüm yönlerde olumlu etkinleştirme olduğunu ileri sürmüşlerdir. Andrew Ross postmodern siyasetin 'yalnızca sosyal kazanımlar' olduğunu ileri sürmüştür (Bertens, 1995: 179). Postmodernistler insanlara diğer insanlarla özgürce yüz yüze gelme, görüşlerini paylaşma, iktidara alternatifler sunma imkânı veren toplumsal düşünüşü desteklerler. Muhalif görüşler sadece kabul



edilmekle kalmaz, aynı zamanda teşvik de edilir. Bu sebeple yapısal ve ideolojik görüşler eylemi sınırlayamazlar. Postmodernizmin arzu edilen sonucu gerçek çoğulculuktur (Murphy, 1995).

Postmodernizm radikal olarak nitelendirilebilecek yeni uygulamalar ve yaşam alanları içeren yeni bir çağı ifade eder. Kısmilik, sadelik, görelilik, belirsizlik, çoğulculuk ve çok kültürlülük postmodern dönemin karakteristik özellikleri olarak kabul edilmektedir. Postmodern siyaset ve siyasal kültür çoğulcudur, bu sebeple standartları ve baskıyı kabul etmez. Ayrıca modern siyasetin tekdüzeliğine, bürokrasisine, otoritesine ve mekanikliğine karşı bir tepki olarak ortaya çıkar. Postmodernist siyaset farklılığı, özgürlüğü, meşruiyetsizliği, doğallığı, düzenin bozulmasını ve yeniden düzenlemeyi yansıtan bir siyaset düzeni anlamına gelir (Heller ve Feher, 1988).

Best ve Kellner, postmodernin toplumsal dönüşüm ve mücadele, yeni açılımlar ve olanaklar için mevcut durumdaki değişikliği ve parçalanmayı vurguladığını öne sürmektedir. Çoğulculuk ve çokluğun postmodern açılımı sosyal değişim veya herhangi belirli bir grup için herhangi bir ayrıcalığı reddeden daha çeşitli, açık ve içeriksel siyaseti kolaylaştırır. Postmodern merkezlessiz güç teorisi aynı zamanda siyasi mücadele için olanakların çoğalmasını sağlar; siyaset artık sadece üretim ya da devletle sınırlı değildir. Postmodern siyasetin müdahalelerin meşrulaştırılmasını desteklememesi, postmodernin ilerlemesini sağlamaktadır (Best ve Kellner, 1991). Postmodernizm aynı anda bütün geleneksel makro politikaları temelinden sarsmaktadır ki, klasik bir dayatma olan hem sağ hem sol tüm makro politik üst-anlatıları reddeder. Üst-anlatılardan türetilen meşrulaştırmalar dâhil her şey politika ise, politik olmayan hiçbir şey yoktur. Bauman'ın, solu postmodern teori dışında gerçekçi bir şekilde birleştirmenin akla yatkın bir yolunun olmadığını ifade etmesi şaşırtıcı değildir (Bertens, 1995: 181). Postmodernizm, üst anlatı adını verdiği ideolojileri eleştirerek ve onların yerine yerel anlatıların herkesin kendine özgü hikâyesinin daha iyi olacağını savunarak öznelliğe ve farklılığa önem vermektedir (Erdem, 2005: 108).

Lyotard, Derrida ve Rorty gibi olağanüstü postmodern filozoflar anti-totaliter toplumların gerçek savunucuları olarak kabul edilirler. Bazı sosyo-politik fikirlerin

geliştirilebilir olduğunun ilke haline geldiği görüşünü ileri sürmektedirler. Diğer bir deyişle, onlar şu seçeneklerden birini seçmek zorundadırlar: halkın egemenlik ve onuru için mücadele etmek ya da gereksiz bir nesne gibi küllerin içine gömülmek (Morawski, 1996 :24-26).

Postmodernistler, Batı medeniyetinin ve Batı biliminin yani bilimsel bilginin insanlığa verdiği zararı ortaya çıkartırlar. Çözüm olarak ise Batı dışı medeniyetlerin düşüncelerini seçenekler arasında sunarlar. Çünkü postmodernizm özgürleştirici bir görünümle ortaya çıkmıştır. Postmodernizmde her türlü dünya görüşü eşit konumdadır. Bu durum insanların çeşitlilik içerisinde özgürce seçebilme olasılığını arttırmıştır. Özellikle Batı dışı toplumlarda postmodernizmin rağbet görmesinin sebebi Batı değerlerinin, ideolojilerinin, medeniyet ve kültürünün eleştirilmesi idi. Postmodernizmin Türkiye’de özellikle İslamcı camia içerisinde sömürgecilikle özdeş Batı modernliğini eleştiren yaklaşım olarak anlaşılması, ona olan itibarı arttırmıştır. Postmodernizm Batı modernliğini eleştiren, bu süreçte Batı’nın karşılaştığı sorunlara Batı dışından çözüm arayan, Batı dışı düşünce dünyalarına söz hakkı tanıyan bir düşünce sistemi olarak görülmüştür. Oysa postmodernizm sadece Batı modernliğine değil, siyasi, dinsel ya da toplumsal bütün küresel dünya görüşlerine meydan okur (Erdem, 2005).

## **6. POSTMODERNİZM VE SANAT**

Postmodern kavramı ilk kez sanat ve mimari alanlarında kullanılmaya başlanmıştı. Bu nedenle postmodern sanatın tanımı postmodernizmin tanımına kıyasla oldukça açık ve nettir. Postmodern sanat, modern sanattan tam anlamıyla zıt bir şekilde ayrılır. Çünkü modern sanat sanatçıyı özgün ve özgür olmaya zorlar. Doğanın ve yaşamın taklit edilmemesi özgünlük olarak kabul edilir. Modern sanatçı, eserlerinde kapitalist sisteme ayak uydurmak, seçkin eserler sunmak ve eserlerini sürekli rekabet halinde tutmak zorundadır. Bu rekabet, sanat eserlerini de kapitalist sistemin bir parçası haline getirmiştir. Modern sanatçılar kamuya değil, elitlere hitap eden sanat eserleri üretmeyi amaç edinirler. Modern sisteme göre sanat, geliştirici, ilerletici ve yol gösterici olmalıdır. Bu noktada modern sanatın iki büyük çelişki içerdiğini söylemek mümkündür. İlk olarak, modernizm sanatçının özgür olması gerektiğini savunurken sanatçıya modern amaçlar doğrultusunda yönlendirmekte ve sınırlamaktadır. İkinci çelişki ise, sanatçının elitist olması gerektiğini savunurken aynı

zamanda sanatçıdan toplumu yönlendirmesini beklemesidir (Connor, 2001). Sarup postmodernistlerin sanat ile halk arasındaki sınırların kalkmasını savunduğunu belirtir. Postmodernistler elit ve popüler kültür arasındaki ayrımın çökmesini ister ve biçimsel eklektizm ve kodların karışımını savunur (Sarup, 1988).

Postmodern sanat bir resmetme, yazma veya besteleme sorunu değildir; gerçekliği bulma, keşfetme sorunudur. Postmodern sanatta çalışmanın odağı gerçeklikten çok insani varlıktır. Postmodern sanatçı kurallar, nesnelere ve sınırlamalar olmadan çalışır (Murphy, 1995). Postmodernite çağdaş sanatın şekillenmesinin postmodern olarak iletilmesinden başka bir şey değildir. Semantik olarak negatif bir kavram olan 'postmodernite' tümüyle yokluklarla tanımlanmıştır. Önceden var olanın yok olması, düzenin kaybolması ve değişimin çeşitliği en belirleyici özellikleri arasında sayılır. Ancak modern felsefenin ve modern sanatın kabul etmediği, insan dünyasının çoğulluğunun indirgenmezliğini ve kalıcılığını kabul etmesi durumunda bir kişi bu bariz kargaşadan anlam çıkarabilir. Dick Higgins 20. yüzyıl sanatçılarından sorduğu bilişsel sorulardan on yıl önce bu soruları yazmıştır: “Bir parçası olduğum bu dünyayı nasıl yorumlayabilirim?” “Ve ben ne yaşıyorum?” Post-bilişsel sorular: “Hangi dünya? Ne yapılması gerekir? Kim yapmalıdır?” Post-bilişsel soruların alanı postmodern sanatçıların epistemolojik değil, daha çok ontolojik kaygıları arasında bağlantı kurar. Brian McHal'e göre, postmodern yazının baskınlığını ontoloji oluşturmaktadır. Postmodern olarak adlandırılan sanat için ana soru, bu dünyanın olasılardan ve eşdeğerlerinden yalnızca biri olduğunu çok iyi bilerek nasıl belirli bir dünya kurulacağı ve tanımlanacağıdır. Çok büyük ve engin olmasına rağmen, bu dünyanın keşfi bize evrensel bağlayıcı gerçekliği ya da genel veya özel geçerliliği öne sürebilen bulguları getirmez. Bu durumda, temsil doğruluğu, türetilmiş fikirlerin göze çarpan reddi, sanatın gerçeklik konusunda yansıtıcı durumu o kötü üne sahip çoğulcu dünyanın postmodern algısının güncellenmiş taklit versiyonu olarak görülebilir. Postmodern sanat gerçekliğe ayna tutmaz ancak gerçeklik şimdi hiç olmadığı kadar çoğuldur. Çağdaş gerçeklik hakkında gerçeği taşıyan postmodern sanatçının “gerçeklik projesi” ısrarı ontolojik olarak kusurludur ve dolayısıyla elde etmek imkânsız ve değersizdir. Kendi çoğulculuğu ve hiyerarşileri kaldırması sayesinde, postmodern sanat, sanat dışı dünyanın varoluşsal yaklaşımı olmaktadır (Bauman, 1992).

Kitle beğenisiyle sanat eserinin estetiği arasında doğru orantı kuran postmodern sanat, sanatın yaşamı yansıtması gerektiğine inandığı için tüm eserlerde hayatın taklitlerinin, yansımalarının olması gerektiğine inanmış ve bu yönde eserler üretmeye başlamıştır. Postmodernitenin “kitlesele üretim ve tüketim isteği” sanatla buluşmuş, kitlenin bildiği ve beğendiği nesnelere sanat eserlerinde kendisine yer bulmuştur (Şaylan, 2009). Postmodern sanatın taklit fonksiyonun iç çoğulculuk tarafından tüketilmediğini söylemek mümkündür. Gerçekliğin zayıf temelini yanı sıra postmodern sanat özgürlük ve seçim uygulamasından kaynaklanan aslında belirlenmiş özelliği altında kendisi içindeki gerçeği taklit etmektedir. Her zamankinden daha fazla sanat yapıtı artık pervasızca vurgulanarak yapılandırılmaktadır. Yazarın kararı dışında, kendini meşru ve geçerli kılma yetkisi yoktur. Evrensel olarak baskın veya iddialı olma prensibi yoktur bunun yerine; anlamını ortaya çıkarmak amacıyla kendi açıklayıcı potansiyelini oluşturmak ve yapılandırmak zorundadır. Temel yapıların olmaması halinde, postmodern bir sanat çalışması 'otoriter' duruma ulaşmayı durdurmak için gerekli yorumların çokluğuna açıktır ve böylece sonuçsuz kalır. Modernite döneminde rahatsız edici, meydan okuyan ve geçerliliğini yitirmemiş teorelin eksikliğini bir kanıtı olarak kabul gören birbiriyle aynı çoklu değerler şimdi sanatın belirleyici ve kalıcı özelliğine dönüşmektedir. Daha önce açıklanan özelliklerinde olduğu gibi, postmodern sanat kendisinden başka bir şey ifade eder ve sanatsal olmayan gerçeklik hakkında bilgi nakleder. Hatta gösterişli ve coşkulu özerkliği parçası olduğu dünya hakkında bilgi içerir (Bauman, 1992).

## **7. POSTMODERN KÜLTÜR VE TOPLUM**

Modernite normalde Aydınlanma hareketi ile başlayan ve günümüze kadar devam eden tarihsel dönem olarak anlaşılır. Aydınlanma modernleşme sürecinin başlangıcı, sanayileşme ile sosyo-ekonomik ve kültürel değişim ve bozulma, bilim ve teknolojinin gelişmesi, modern devlet, kapitalist dünya pazarı, kentleşme ve diğer altyapı unsurları olarak görülmektedir (Featherstone, 2007). Baudrillard'ın temsili gerçeklik söylemi ile küreselleşmede postmodernizmin kültürel önemini gündeme getirdiği iddia edilebilir. Burada küreselleşmenin en önemli etkisi olarak tek bir evrensel kültür savunulmamaktadır. Milliyet, ırk ve din açısından kültürlerin çağdaş sınırlılığı küreselleşme ve evrensel kültür değerlerine bir tepki doğurur, ama aynı

zamanda küresel - yerel ilişkisinin bir tezahürüdür de. Her halükarda, sınırlılığın başarısı müfredat seçim süreçlerinde kısmen kullanılmakta ve değerli kabul edilmektedir. Sanal varlık sorunlarını teknolojik anlamda sadece BİT (Bilgi İletişim Teknolojilerinin) etkilerine dayandırmak çok basittir; çünkü olay temel olarak kültürel bir sorundur. Doğrudan yüz yüze görüşülerek iletişimin kıymetlendirilmesi bir kültürel eserdir. Bu anlatıda gömülü başka bir yapılanma ikili karşıtlık 'sanal' ('gerçekdışı' anlamında) ve gerçek arasındadır ve sanal topluluklardaki 'sanal varlık' kavramıyla belirgin hale gelir (Edwards ve Usher, 2000: 63-64).

Bağımsız olarak bitişik olmak yerine süreçsel olarak ilişkili olduğunda, “yasal” ve “yorumlayıcı” stratejiler sırasıyla, “modern” ve “postmodern” olarak yeniden biçimlenebilir. Nitekim aydınların değişen sosyal konumu ve işlevleri açısından 'postmodernite' ve 'modernite' arasındaki muhalefetin en mantıklı yanı son yüzyılların tarihsel eğilimini ve yakın tarihin en önemli süreksizliklerini kavramak için bir girişim olmasıdır. “Postmodern / modern” muhalefet zayıflayan kesinlik, değerlerin sorgulanmayan hiyerarşisinde gömülü nesnellik ve son olarak hâkimiyetin tartışılmaz yapısı üzerine odaklanır; değerler ve nesnel standartların sorunlarını çözülmemiş yapan, dolayısıyla teorik olarak beyhude olan, hâkimiyet yapısının eksikliği arasında bir arada yaşama ya da mütareke ile oluşan bir durumla ilgilenir. Modernite, postmodernitede kısa ve öz bir şekilde açıklanan özgün deneyim ile geriye dönük olarak yeniden, yeni bir şekilde görülür. Modernite, görünüşte aydınlar tarafından kontrol edilen ve yönetilen evrensel ölçütler ve günümüz zamanının özelliklerini içeren bir dönem olarak yeniden yapılandırılmaktadır. Tüm yeniden yapılandırmalar gibi, bu da yeniden inşa döneminden çok yapılandırmacılar hakkında daha fazla şey söyler ve bu bağlamda son derece aydınlatıcıdır (Bauman, 1992).

Poster'in (1996: 89) belirttiği gibi, sanal âlemde gelişen bu yeni tür etkileşim, gerçekdışı ve gerçeklik kavramları tarafından yeterince açıklanamamaktadır. Dolayısıyla bu yeni tür etkileşimin yalnızca toplumun tarihsel yapısını belirsizliğe sürüklemeye hizmet ettiği düşünülebilir. Bir toplumu üyeleri için hayati yapan şey anlamlı ve önemli iletişimin sağlanmasıdır (Poster, 1996). Postmodernizmin önemli özelliği yüksek ve popüler kültür, sanat ve günlük hayat arasındaki hiyerarşik engelleri yıkmasıdır (Featherstone, 2007). Postmodern kültürde toplumun bir bütün veya hatasız bir sistem olduğu fikri reddedilir. Mutlak bilginin olmadığı inancıyla kusursuz

toplumsal düzenin sağlanamayacağına inanılır. Toplum çeşitli yasalardan oluşan doğal bir sistem değildir. Postmodernistlere göre toplumun her boyutu hayal gücünün ürünüdür veya bir insani eylem planına bağlıdır. Bu planlar toplumu oluşturur, toplum da kültürü oluşturur (Murphy, 1995).

Postmodernizm ciddiye alınmalıdır çünkü dikkatimizi gündelik uygulamalardan farklı sosyal grupların sanatsal, entelektüel ve akademik faaliyetlerine kadar her seviyede gerçekleşen kültürel değişikliklerin merkezine yönlendirir. Postmodernizm bu yüzden kültürün üretim, dolaşım ve tüketiminde yer alan değişikliklerini gösterir. Ancak, postmodernizmin kökeni ve doğası arasında önemli teorik farklılıklar vardır. Sosyologlar ve diğerleri bu değişikliklerin nasıl anlaşıldığı üzerine ateşli bir tartışma yürütmektedirler. Bu tartışmada Postmodernite, 'yüksek' modernite veya dönüşlü modernite, moderniteden postmoderniteye geçişte çığır açan nitel bir boşluk veya modernitenin devamı olarak kabul görmektedir. (Usher ve Edwards, 1994).

Postmodernizmde kültürel uygulamalar kimlikleri belirlemede benzeri görülmemiş bir etki ve merkezi bir role sahip olarak görülmektedir. Kültür kadar gündelik hayatın estetiği de sosyal düzenlere yayılmaktadır. Bu merkezilik yeni bir kültürel paradigmayı işaret etmektedir ve bu anlamda postmodernizm gerçekten de geçmişten ayrılmaktadır. Hem değişen kültürü, sosyal yaşamın tüm boyutları ve kültür arasındaki değişimi hem de kültürün yerinin anlaşılması üzerine çok yönlü bir değişimi ifade etmektedir (Usher ve Edwards, 1994:12-15). Bu gelişmelerin yanı sıra postmodernite kişisel kimlik ve bireysel özerklik gibi kültürel değişiklikleri de ifade etmektedir. Postmodernite (veya bazılarının dediği gibi, 'geç modernite') 'post'-endüstriyel toplumsal oluşumlar ve hizmet sektöründeki istihdam büyümesi gibi çağdaş eğilimler ile ilişkilidir. Piyasa mekanizmaları aracılığıyla, ulusal ekonomiler arasında giderek artan bütünleşmeye ve küreselleşmeye dayalı canlandırılmış ve yeniden şekillendirilmiş sermaye birikimi en baskın sosyo-ekonomik özelliktir. Sermayenin ulus ötesi esnekliğinin ve kısmen işgücü piyasalarının sebep olduğu üretimin bu değişen biçimleri iletişim ve bilgi teknolojisinin yeni şekilleriyle birleşmiştir. (Usher, Bryant, ve Johnston, 1997: 2).

Bauman, postmodernizm kültürünün değerlerinin tüm otoritelerinden kurtulduğunu ve hiyerarşilerin tüm bağlayıcı kurallarını ve normlarını ortadan kaldıracığını iddia etmektedir. Bu herkesi geleneğe bağlılıktan kurtarır ve her şey mümkün ve yapılabılır hale gelir. Çatışan değerler pasif duyarsız bir halde bir arada bulunabilir. Anlamları bağlam, içerik ya da duruma göre yorumlanır. İnsanlar kendi varlıklarının onlara neden verildiğini düşünmezler; daha ziyade varlığı kendilerinin olarak görürler. Sadece bu amaçla programlanmış opak, şeffaf olmayan ve değişken bir dünyada kişisel sorumluluk olmadan olayların karmaşık ve dönemsel doğası postmodernist zihniyeti ortaya çıkaran öğedir. Bu şekilde değerlendirildiğinde geçmiş, bir kaleydoskop (çiçek dürbünü) içinde mozaik şeklinde düzenlenmiş olabilir. Postmodern kültürde bir televizyon programı veya herhangi bir hayali olay kümesi, arşiv veya kayıtlarda bulunan kayıtlara eşit olarak kabul edilmektedir. Nihai olarak kabul edilebilir hiçbir kriter yoktur (Morawski, 1996: 8-10).

Postmodernitenin en güncel kavramları yalnızca entelektüel fenomenlerle ilgilidir. Bazı durumlarda, sanat üzerine odaklanır. Bazı durumlarda ise kültürel gelenekleri ve öğretileri de içine alan daha geniş bir yelpazeye yayılır. Bazı durumlarda da çağdaş bilincin temel önyargıları içine derinlemesine ulaşır. Nadiren, ruhsal sınırlarının ötesine sanatsal, kültürel ve bilişsel gelişmelerin postmodernin yansıması olarak görüldüğü değişen toplumsal biçimleme içine gider. Postmodernite söylemin ve meşruiyetinin böyle bir öz-sınırlaması sosyolojinin geleceği için hayati önem taşımaktadır. Nitekim eğer postmodernite güncel düşünce ve kavramların ima ettiği bir kültür, dünyayı algılama ve entelektüel duruşun reformu demek ise, sosyoloji esasen stratejik uyum görevi ile karşı karşıyadır. Bu yeni, postmodern kültürle kendini sarsmalı ve modernitenin ontolojik ve epistemolojik temel dayanak noktaları ile bağlantılarını kırmalıdır. Sosyolojinin kendisini postmodern sosyolojiye dönüştürmesi gerekir. Özellikle, öz-çevreleme, öz-üretim ve anlamların tekrar üretilmesi gibi postmodern kültürün diğer unsurlarını kabul ederek (hem uygulamada hem teoride) takip etmelidir. Ürünler, yansımalar, sosyal biçimlendirmelerin ve dinamiklerinin rasyonelleştirilmesi gibi anlamları çözüme girişimi ile karakterize edilen bir söylemle geleneksel kimliğini terk etmelidir. Eğer diğer taraftan, çağdaş kültürün öz-çerçevelemesi ve ilişkili vizyonunun bölünmesi öz kültüre geçme süreçlerine işaret ederse (eğer sistematik bir organizasyonun ilkeleri ya da güç düzenlemelerin

dönüşümlerine eşlik ederse), o zaman sosyolojinin yenilenme gerektiren geleneksel bir stratejisi değil, fakat yeniden gözden geçirilme ve değişen sosyal gerçekliğe yönelik yeni bir dizi kategoriler gerekmektedir. Bu durumda sosyoloji -biçimlendirici sorularını bırakmadan- postmodern sosyoloji haline gelmelidir. Özellikle de, modern toplumun hastalıklı veya gerilemiş bir biçimi olarak tedavi etmek yerine, postmodern biçimlenmenin farklılığını kabul etmelidir (Bauman, 1992: 26).

Postmodernizm, Batılı sanayi sonrası toplumların karşılığı olan kültürel bir durum olarak ele alınmaktadır. Postmodernite kültürel çoğulculuğu kültürel çeşitliliği ifade eden bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Postmodernistler geleceğin çok kültürlülük esasında şekilleneceğini iddia etmektedir. Postmodern kültür her türlü dünya görüşü, değer, norm, düşünce ve geleneğin var olduğu, dolayısıyla insanın seçme özgürlüğünün arttığı bir kültürü ifade eder. Postmodernizm farklı kültürlere önem vermektedir. Çünkü farklı kültürler, yerellik ve farklılığı bünyelerinde taşırlar (Erdem, 2005: 106-108).

Tarih boyunca düşünür ve sosyal bilimciler toplumsal düzen üzerine yaşam modelleri geliştirerek toplum mühendisliği yapmışlardır. Farklı kültürden insanların bir arada yaşaması toplumsal düzenin en önemli konusudur. Bu nedenle toplumsal yaşam modelleri genel olarak bu tema etrafında toplanmıştır. Kültürel farklılığın korunduğu ve geliştirildiği fakat kültürler arası ilişkilerin istenmediği toplum modelinde temel politika ayrışmadır. Hem kültürel farklılığın istenmediği hem de kültürel ilişkilere aşırı tepki verildiği toplum modelinde soykırım temel politika olarak kabul görür. Kültürel farklılığın istenmediği ancak kültürel ilişkilerin kurulup geliştirildiği toplum modeli asimilasyonu temeline alır. Yukarıda bahsedilen üç toplum modeli de toplumsal birlikteliği ancak farklılıkların yok olması koşulu ile kabul eden bir toplumsal düzeni benimsemektedir. Bu modeller tarih boyunca toplumları şekillendirmiş ve hala şekillendirmeye devam etmektedir. Bu modellerin aksine postmodern toplum modelinde çok kültürlülük temele alınır. Toplumdaki farklılıklara saygı duyulur ve hiçbir farklılık yok edilmeye çalışılmaz. Çok kültürlülük modelinde ortak bir karışım vardır. Bireylere ve toplumsal gruplara eşit davranma, kültürel farklılıklarını yaşama ve kimliklere saygı gösterme temel ilkeleridir (Vatandaş, 2002).



Günümüzün baskın yönelimi kültürü insan türünün çeşitliliğinin zemini (ve çoğu durumda, arzu edilen ve bilinçli korunması) olarak görmektir. Daha önce kültür 'insancıllaşma' süreci olarak anlaşılmaktaydı, ancak artık insanların insancıllaşması için sonsuz çeşitlilikle yolların olduğu vurgulanmaktadır. Bir yolun özünde diğerinden daha iyi olduğu, ya da birinin diğerine göre üstünlükleri olduğu, ya da birinin diğeri ile değiştirilebilir olduğu şiddetle inkâr edilir. Çeşitlilik ve birlikte yaşama kültürel değerler haline gelmiştir ki, aydınlar bunu şevkle savunmaya kararlıdır. Çağdaş sosyal teori tarafından kabul gören yönde gerçekten müthiş bir etkisi bulunan bu eğilimin birçok belirtileri vardır. Kültürün ve piyasa hâkimiyetinin gerçekten kültürel homojenliği teşvik edip etmediği tartışılabilir. Tersine bir durum olduğunu gösteren birçok kanıt vardır. Kültürel çeşitlilik piyasayı geliştirmekte ve ileri götürmektedir. Piyasanın zorluklarla baş edemeyeceği ve gücünü başka yöne çeviremeyeceği konusunda kültürel hassasiyet neredeyse yoktur. Kültürel bütünlüğün piyasa güçlerinin 'yararına' olduğu açıktır; yine de tersine bir durum görülebilir. Piyasa güçlerinin yeni hâkimiyet döneminde, kültürün özerk toplumlarda bir zamanlar yer alan ve daha sonra siyasi destekli kültürel haçlı seferleri ve aydınlanmış proselitizm (din propagandası) döneminde kaybolan üretim çeşitliliği mekanizmasını kurtarması akla yatkındır. Durum ne olursa olsun ve böyle olağanüstü bir dönüşümün nedenleri ne olursa olsun, günümüzün aydınları dünyanın 'kültürel vizyonu'nu, bu vizyonun ilk ortaya çıktığı halinden neredeyse tamamen zıt bir şekilde yayma eğilimindedirler (Bauman, 1992: 18-20).

Postmodernizm modern düşünce ve toplum anlayışını gerçekdışı olduğunu öne sürerek eleştirir. Postmodernizmde düşünce ve toplumda çoğulculuk esastır ve bütünleştirici tek düzen teorileri reddedilir. Postmodern toplumda yoruma büyük önem verilir dolayısıyla mutlak gerçeklik anlayışı kabul edilmez. Postmodernizm kültürel ve kimliksel çoğulluğun birlikte var olması gerektiğini savunur. Farklı toplumsal yapıların özgün niteliklerini göz ardı eden modernizme özgü; sınıf ve ulus gibi genel kültürel ve kimliksel bütünlükler postmodern anlayışta eleştirilir ve kabul edilmez (Rosenau, 1992).

Bacon yaşadığı dönem ve öncesinde var olan toplumların sosyal düzenlerini eleştirmiştir. Batı toplum düzeninin insana değer verme, aileyi önemseme, barış, hoşgörü ve özgürlük bakımından eksik olduğunu belirtmiştir. İdeal toplumu ise

kurguladığı “yeni Atlantis adası toplumu” olarak ifade etmiştir. Yeni Atlantis farklı dinlerin bir arada olduğu, farklılıklara tahammülün öne çıktığı, ötekini hoş görmenin benimsendiği bir toplum örneğidir (Kızılcılık, 2011). Modern felsefenin öncülerinden biri olarak kabul gören Bacon’ın ideal toplum anlayışının modernist anlayışın ötesinde postmodern olgular da içerdiği açıkça görülmektedir.

Postmodernizm Batı toplumlarının mevcut durumunun toplumsal değişkenler ve toplumsal bilinç açısından incelendiği ve eleştirildiği yeni bir toplumsal düşünce sürecidir. Modernizm gibi toplum mühendisliği yapma toplumun geleceğini belirleyecek kararlar alma ve uygulama çabasında değildir. Bu nedenle postmodernizm sistematik olmayan eleştirel bir dizi yaklaşımlar bütünü olarak tanımlanabilir. Postmodernizm sadece modernizmin eleştirisi değil modernizmi tamamlayan bir süreçtir. Günümüzde evrensel ve toplumsal olarak yaşanan tüm sorunların temelinde modernizmin ütopya kaygıları yatmaktadır. Bu kaygıların ötesine geçmek için modernizmin ötesine geçmek gereklidir (Ünsaldı ve Geçgin, 2013).

Sosyal sınıf, ırk, milliyet, cinsiyet, cinsellik ve engellilik gibi kimlik konuları kurumsal alanlarda gerçekleşen mücadelelerle birbirine indirgenemez ve tek bir bayrak altında toplanamaz. Lyotard için postmodern toplum, merkeziyetçi eğilimlere karşı marjinal ve dışlanmış gruplar tarafından çıkarılan yaygın bir isyan türüdür. Derrida'nın metinsel otorite üzerine yapı sökücü saldırısı, Lyotard tarafından bilgi ve toplum alanına uygulanmıştır. Seidman’a göre entelektüel temeller arayışı, nesnellik, kesinlik ve evrensel gerçekler terk edilmektedir. Seidman büyük teori yerine, Lyotard’ın çelişkili söylemlerin yayılmasını içeren bir postmodern durumu tanımladığı ve savunduğu sonucuna varmıştır (Seidman, 1998: 228).

Genel anlamda, Foucault'un post-Marksist feministler üzerinde büyük bir etkisi olmuştur. İlk olarak, güç yayılması düşüncesiyle ülke içinde erkek egemenliğine ve beraberindeki şiddete dikkat çekmiştir. İkincisi, ikili mücadeleleri reddetmesi, feministleri, kadınların çoklu kimliklerini incelemek için teşvik etmiştir. Üçüncü olarak, Foucault'un boyun eğdirilmiş bilgileri tartışması, temel olarak kabul görmeyen başkaldırı formlarının tartışılmasını kolaylaştırdı. Görüldüğü gibi, bir bütün olarak söylem postyapısalcıların temel kaygısıdır; Derrida için söylem yapısızlaştırma ile yakından bağlantılıdır. Sembollerin anlamı kararsız, çoksesli ve değişkendir. Örneğin,

ikili karşıtlık “kadın / erkek” ilk başta sabit ve evrensel görünebilir, ancak bu çok sayıda farklı bağlamlara göre çeşitli anlamlar taşır (Cole, 2008: 53).

Liberal ya da gelişmiş liberal yönetimine sahip ülkelerde sosyal mücadeleler ve onların araçları sistem düzenleyicilerine dönüşmüştür. Komünist ülkelerde ise bütünleştirici model ve totaliter etkisi anlatı bilgisine saldırı ile şekillenen modernitenin geri dönüşünü sağlamıştır. Din, efsane gibi anlatılar cehalet ve batıl inanç olarak nitelendirilerek, ilkel bir toplumun göstergeleri olarak kabul edilir. şiirsel ve ağrışımcı hikye anlatımı ve efsaneleştirme yerine, nesnel gerçekleri verdiği iddia edilen bilim gelir. Modern-ncesi anlatı kendini meşrulaştırıcı iken, hikye ve hikyeci sosyal kaidelere ve geleneklere boyun eğer, bilim ise dış meşrulaştırma gerektirir (Seidman, 1998: 225).

Jean Baudrillard küresel, toplumsal ve tarihsel açıdan modernden postmoderne algılanan değişimden bahseder. Marksizmi incelemeye ve tekrardan anlatmaya başlayan Baudrillard (rn. Baudrillard, 1968, 1970, 1972) sonuçta buna karşı çıkmıştır. Aslında, Marksizmi tersine çevirmiştir. Marx doğal insan ihtiyaı ve işgücü tarafından yönlendirilen tarihi kurgularken, Baudrillard toplumun sembolik veya dilsel anlamlar tarafından yapılandırıldığına inanıyordu. Semboller, insanlara veya nesnelere sosyal kimlik vererek sosyal evreni düzenleyen kelimeler, sesler ve görüntülerdir (Seidman, 1998: 229). Nitekim modern öncesi toplumlarda, sembollerin açık göndermeleri ve özgün bağlamsal anlamları vardı. Bu toplumlar iletişimin doğrudan ve karşılıklı olduğu 'sembolik değişim' etrafında organize edilmiştir. Piyasa veya kitle iletişim gibi araçlar yoktu. Sembolik değişimler kendi amacı ile tanımlanmıyordu. Kurban etme, dinî ayinler ve bayramlar gibi olgular doğrudan sosyal durumu ve sosyal düzeni tasvip ederdi. Baudrillard erken modern dönemden postmodern döneme sembollerin yapısının ve rolünün iki şekilde değiştiğini iddia etmektedir. İlk olarak, sembol ve gerçeklik arasındaki ilişki bozulur; ikinci olarak, semboller hem anlamları hem de sosyal tepkileri standartlaştıran bir 'kod' oluşturur. Sembollerin yle ya da böyle bir nesne ya da gerçeklik ile açık bir ilişkisi olduğu kabul edilmiştir. Modern kültür gerçeklik ve sahtelik, öz ile görünüş, gerçeklik ve hayal arasındaki bir dizi ayrımlar etrafında şekillenmiştir (Cole, 2008: 45).

Postmodernizmin en çok ses getiren kavramlarından biri kimlik olmuştur. Kimlik üzerine çok düşünülmüş ve kuramlar üretilmiş; etnik olmanın moda olduğu, kimlik siyasetinin yaygınlaştığı, çok kültürlülüğün tek kültürcü söylemin, melezliğin saflık kavramlarının yerini aldığı bir dönem yaşanmıştır. Daha önce dışlanmaktan kurtulup ait olma duygusuyla kimliğinden kurtulmaya çalışan, kimliğini gizleyen, reddeden, kimliğinden utanan birçok insan kimliğini yeniden keşfedip, kimliğine sahip çıkmıştır (Yumul, 2005: 33).

Günümüzde modern toplumlardan gelen düşüncelerin sorgulanmadan alınmasına; kimlik ve çok kültürlülük gibi terimleri hemen hesabımıza geçirerek gelişigüzel benimsememiz ve hiçbir sonucun çıkmadığı tartışmalar örnek olarak verilebilir. Türkiye de postmodern düşüncenin en sevilen yanının yüzeyselliği olduğu söylenebilir. Zira derinlemesine düşünce baş ağrıtan, insanı şaşkına çeviren ve sürekli soruların sorulmasına yol açan, çok uzun bir zaman dilimi boyunca nasıl bir sonuçla karşılaşacağımızı bilmeden emek ve enerji isteyen ve oldukça stresli bir yaşantıya yol açan bir şeydir. Hem tüm bunlara yol açmayan hem de bilimsel, ayrıca yerine göre felsefi özellikler taşıyan postmodern düşünce tam da bizim akademik dünyamıza uygun bir şeye benzemektedir.

Felsefe üretmeyen bir toplum yüzeyselliğe mahkûmdur. İster postmodern olsun ya da olmasın ülkeye gelen, getirilen ve önemli olduğuna inanılan düşüncelerin derinlemesine tartışılması ve bu arada bizim ürettiğimiz özgün düşüncelere katkılarının olup olmadığının sorgulanması gerekmektedir (Adanır, 2005: 47-50).

Baudrillard'a göre, İkinci Dünya Savaşı ile ikili karşıtlıklar çökmeye başlamıştır. Özellikle, sembol ve gerçeklik, kelime ve dünya arasındaki çizgi bulanıklaşmıştır. Postmodernitenin belirttiği gibi, semboller gerçek dünya nesnelere ve olayları ile herhangi bir ilişkisi olmadan kendi anlam evrenini yaratmıştır. Baudrillard için 1968 Paris ayaklanmalarının başarısızlığı ışığında politik direniş, düzen ve doğruluk gibi güncel gerçekler bir sembol sistemi tarafından ezilmekteydi ve bu da tarihin sonu demektir. Seidman'ın deyişiyle, Baudrillard için, toplumsal dünya semboller, anlam ve bilginin spiral ağırlığıyla birlikte düz, monoton bir kitleye benzemeye başladı ve halen Baudrillard'ın söz ettiği imgesel dönemin içinde bulunmaktayız. İmgeler, gerçek nesnelere ya da olayların kopyaları olarak işlev gören

sembollerdir. Bu semboller postmodernitede gerçekte asla var olmamış orijinalinin görüntüleri olabilir. Disneyland / Disneyworld imgelerin ilk örneklerleridir. Modernite 'popüler' ve 'yüksek' kültür gibi yeni ayrımların ortaya çıkması ile şekillenirken, sınırların çöküşü ve modern siyasetin zulmü postmodern siyasete iğfal ve teslimiyete yol açar. Güç belirli bir sınıf veya kapitalizm veya devletle sınırlı değil, yaygındır ve sosyal alanı da içine alır. Modern sosyal teori yerine, Baudrillard direnişin kasıtlı bir pasiflik biçimini alması gerektiği 'ölümcül teorisini' öne sürer. Bu teori, sonunda sistemin çöküşüne yol açacak evrensel sembolleri ve anlamları reddeder.

Postyapısalcıların ve postmodernistlerin ortak noktası toplumda herhangi bir tutarlılık ve düzen fikrinin reddedilmesi ve ikili karşıtlıklarının kabul edilmemesinin reddidir. Görüldüğü gibi, postyapısalcılar / postmodernistlere göre toplumlar sosyal sınıf veya cinsiyet açısından kutuplaşmış değildir. Böylece kitle mücadelesine kapalıdır. Marksistler için böylesi bir mücadelenin reddi önemli bir noktadır; sonuçta bu mücadele, çıkarları doğrultusunda sömürü ve baskı yapan, ulusal ve küresel sistemleri elinde tutanlarla yapılmaktadır. Nietzsche'nin de dediği gibi kapitalizm her zaman küresel bir fenomen olmuştur, yirmi birinci yüzyıl küresel kapitalizmi ise Nietzsche'nin yazdığı zamandan çok daha fazla hiyerarşik hale gelmiştir. Buna ek olarak, on dokuzuncu yüzyılda global teknoloji işverenler tarafından dünya çapında umulmadık şekillerde işçilerden yararlanmak için kullanılmıştır. Postyapısalcılar / postmodernistler düzenli sosyalist toplum veya dünya olasılığını reddederken, postyapısalcılık / postmodernizmin sosyal değişim ve sosyal adalet için bir güç olabilecekleri iddia edilmektedir. (Cole, 2008: 45).

Seidman'ın (1998: 222) dediği gibi, bir söylem kadınları anne, duygusal, pasif ve eşeysizleştirilmiş; başka bir söylem ise erotik ve güçlü olarak inşa edebilir. Bu yüzden Derrida'nın yapısalcılıktan kopmasının nedeni sadece onun değişen sembol görüşleri değildir; dil ve bilgi politikalarıyla da ilgilidir. Yapısızlaştırma, önemli feminist postmodernist / postyapısalcı eğitim kuramcıları için temel siyasi ve dilsel araçtır. Lather, feminist postmodernist / postyapısalcı analizin ilerici potansiyelinin altında Marksizm'in reddedilmesinin yattığını düşünmektedir. Atkinson, Lather (1991) tarafından tarif edilen, "direniş postmodernizmi" ile ilişkilendirir. Lather bunu 'tepki postmodernizmi' olarak adlandırdığı kavram ile mukayese eder. Neo-Nietzscheci olarak tanımlanan tepki postmodernizmini, Lather nihilizm ve kinizm ile

anlamın çöküşü olarak açıklar. Lather'in tanımında yer alan birey Baudrillard'ın imgesel dünyasının kültürel girdabındaki çatlak, şizofrenik tüketicidir (Lather, 1991:160). Bu girdap Jean Baudrillard tarafından kusursuzca anlatılmaktadır: "Postmodernizm yok edilenin izlerini taşıyan bir oyundur. Tıpkı dairesel bir yerçekimi gibi, biz de içine girmeliyiz. Postmodernizmin, olguların ironisinde ve oyununda belli bir zevki yeniden keşfetmek için bir girişim olduğuna dair izlenim vardır" (Gane, 1993: 95).

Diğer yandan Lather (1991) direniş postmodernliğini otoritenin çoğulcu yapılarını kapsayan katılımcı ve söylevci olarak tanımlar (Lather, 1991: 160). Direniş postmodernizminin tepki postmodernizminden temelde kuramsal açıdan farklı olduğu ve statükoya karşı bir meydan okuma olduğu iddia edilmektedir. Judith Baxter feminist post-yapısal analizlerin hem kültürel süreçleri yapısızlaştırma baskısından sorumlu olduğunu hem de toplumsal dönüşümü teşvik etmek için etkili bir araç olduğunu iddia etmektedir. Aslında, dünya merkez ve çevresel ekonomilerin etrafında kutuplaşmaya başladı. Zengin ve fakir, güçlü ve güçsüz arasındaki uçurum o kadar büyüdü ki, 1990'ların sonunda dünyanın en büyük 300 şirketi dünya sermaye varlıklarının yüzde 25'ini ve yabancı yatırımın yüzde 70'ini elinde tutuyordu (Bagdikan, 1998, akt. Cole, 2008). Yirmi birinci yüzyılın başında, en zengin 225 kişinin toplam varlıkları kabaca dünya nüfusunun en yoksul yüzde 47'sinin yıllık gelirin eşitti ve sekiz şirket dünya nüfusunun yarısından daha fazla kazanmaktaydı (McLaren ve Farahmandpur, 2001: 345). Bugün, 125 milyon çocuk okula gidememekte ve 110 milyon çocuk, genç ve yetişkin ise tamamen okuma ve yazma temel becerileri kazanmadan önce okulu bırakmak zorunda kalmaktadır. Aynı zamanda, küresel eğitim pazarının 300 milyar avro değerinde olduğu tahmin edilmektedir (Ulusal Eğitim Birliği: Araştırma Kültür ve Çalışma Genel Konfederasyonu, Fransa, 2002: 4; akt. Cole, 2008).

Sosyal adaletsizliğin herhangi bir savunucusu, Patti Lather'in postyapısalcı / postmodernist çoğu meslektaşı gibi, 1980'lerde feminizm ve Marksizmin birbirine ihtiyacı olduğunu öne sürdüğünü duymaktan kesinlikle mutluluk duymuştur. Şimdi ise Lather geleceğin belirsiz ve karşıt fikirlerin egemen düzen içine çekilir olduğu çelişkisini konumlandırmaktadır. Bu ne ilerici toplumsal değişime ne de sosyal adalete vesile olur. Postmodernizm farklı bir toplumsal düzeni sağlayacak stratejiler

sağlayamaz, dolayısıyla kapitalist sömürünün desteklenmesinde aslında gerici dir (Lather, 1991).

Atkinson'a göre, postmodernizm sosyal adalet için tek bir proje olamaz. Sosyalizm bu yüzden devrimlerde kullanılır. Atkinson bilindik postmodern durumu birden fazla proje üzerinde anlatır. Atkinson'ın, postmodernizmi yerelin ve küreselin ürünü ya da tam tersi olarak gördüğünü belirtmesine rağmen, postmodernizmin kapsamını yerel arayışı olarak sınırlandırmamak gerekir (2002: 75-81). Çünkü postmodernizm büyük üst-anlatıları reddeder ve tanım gereği evrensel mücadeleyi reddettiği için yalnızca yerele odaklanır. Yerelleştirilmiş mücadele, elbette, bireyler ve bazı seçilmiş küçük gruplar için güçlendirici olabilir, ama postmodernizm özgür bir gelecek için herhangi bir geçerli kitle stratejisi veya programı kuramaz. Yerelin öneminin yanı sıra ulusal ve uluslararası mücadele Marksistler tarafından tanınır ama kitle mücadelesinin postmodern reddi ulusal ve küresel kapitalizmin çıkarlarına vesile olur. Dahası, örgüt açısından özerklikle ilgili amaçları doğrultusunda postmodernizm ağ formlarına ve zihniyet açısından kendini sınırlamaya karşı bir eğilim oluşturmaktadır (Pieterse, 1992).

Atkinson'a göre postmodernizmin ana argümanı olarak ortaya çıkan eleştirel yaklaşım aynı zamanda postmodernizmin gücü olarak gözükmektedir ve alt metinler ve metinsel sessizlikler desteklenmektedir (2002: 78). Marksizm'in büyük güçlerinden biri, bizi görünüşün ötesine taşıması ve yüzeyin altına bakmaya ve ileriye gitmeye imkân vermesidir. Bu bizim Derrida'nın 'karar verilemez çilesi', Lather'in 'emin olmama praksi si' ve Baxter'in 'uygulama felci' önermelerini çiğnememizi sağlar. Postmodernistler ve postyapısalcıların soru sorma konusunda yetenekli oldukları açıktır ama kendilerinin de onayladığı gibi, bu sorulara cevapları yoktur. Postmodernizmin Marksist eleştirisi postmodernizmin üst-anlatıları yani Marksizmi (ya da neoliberalizmi) reddi ile ilgilidir. Postmodernizme yöneltilen temel eleştiriler şunlardır (Cole, 2008: 65):

- İkiliği kabul etmemesi böylece sınıf mücadelesinin varlığını kabul etmede başarısız olması;
- Gerçekliği çoğul olarak kabul etmesi, bazılarının diğerlerinden daha değerli olmasından ziyade tüm önermelerin eşit değere sahip olması

(çokluk / çok seslilik kavramı) yani herkesin görüşünün eşit değerde olması;

- Yapı sökülmesi ve yeniden yapılanmadan ziyade sadece yıkım üzerinde durması ve ulusal ve küresel genişleme yerine yerle odaklanması böylece yapısal değişiklik oluşturmada etkisiz olmasıdır.

Modern toplum ve bireyin yoluna düzen içinde devam edebilmesi için ikili zıtlık mantığıyla düzeni, düzeni sürdüreni ve düzen bozucuyu yeniden tanımlaması ve yeniden üretmesi gerekmektedir. Tanıdık olan, düzen içidir. Bilinmeyen, farklı olan ise düzen dışıdır. Dolayısıyla postyapısalcılık, postmodernizm, feminizm vb. söylemlerdeki ötekileştirme düzen dışı olanı özleştirip istikrar yaratma isteğinin bir ürünüdür. Lyotard'ın tanımladığı bütünlük ve Derrida'nın tanımladığı bütünlük sistem, modern toplumlarda istikrar ve düzenin ön koşuludur. Bunlar, toplumun kendi kurduğu büyük anlatılar ile sürdürülür. Burada bütünlükten kastedilen benzerlik ve iç tutunumdur (Gülerce, 2005: 15).

Postmodernizmin Türkiye'nin aydın çevresi tarafından kabulü Türk modernleşme projesinin sorgulanmasıyla gerçekleşti. Farklı duruşlar bu projenin farklı dönemlerini ve farklı kişilerini ve ideolojilerini eleştirdiler de, altında yatan bir modernizm eleştirisiydi. Kemalizm'in sistemi meşrulaştırıcı bir söylem olarak kullanılmasına karşı çıkıldı ve bu ideolojinin baskıcı ve dogmatik yönleri vurgulandı. Aynı eleştirel sorgulamadan Tanzimat aydınları ve devlet adamları ve İttihatçılar da nasibini aldı. Bu akımların altında yatan ilericilik, nesnellik ve evrensellik iddialarına şüpheyle yaklaşıldı (Yumul, 2005: 37).

Batıcılık, emperyalizm, modernizm ve Doğuculuk Türkiye Cumhuriyeti toplumunda kullanılan temel söylemler arasındadır. Bu söylemler arasındaki zıtlık ilişkisi dikkate değerdir. Modernizm başlığı altında laik milliyetçi söylemin zıttı, Doğuculuk başlığı altında siyasal İslami söylemdir. Laik milliyetçi söylem Batı'nın kendisini görmek istediği gibi, yani laik ve modern olduğunu belirtir; bu dayatılmış özne ile gurur duyar. Türk milliyetçiliği, ulusal kalkınma, laiklik gibi söylemler olumlu olarak kabul gören modernizmin imgesini sürdürür. Siyasal islâmî söylem ise olumsuz bir söylem olarak kabul görür, çünkü farklı bir coğrafyadan, dinden, kültürden ve gelenekten olmak; modernleşme, Batılılaşma veya Batı gibi olma karşısında bir ayak



bağı olarak görülür. Bu iki söylemin karşında ötekileştirilen iki söylem daha vardır. Liberal söylem olumlu olarak karşılanır. Yani Batıcılık, liberal ekonomi, teknolojik gelişme, küreselleşme gibi söylemler ötekinin olumlu imgesini besler ve pekiştirir. Aksine, anti-emperyalizm, sosyal demokrasi, devletçilik gibi söylemler ötekinin olumsuz imgesini besler (Gülerce, 2005: 20-21).

## **8. POSTMODERNİZM VE EĞİTİM**

Postmodernizm son yıllarda sanat ve mimaride bir kavram ve bir edebiyat kuramı ve yapışöküm, ironi, parodi, karmaşıklık, belirsizlik, çok kültürlülük, holistik uygulamalar, adalet, radikal demokrasi, çevrebilim, eklektizm ve temsilin çoklu formları üzerine odaklanan bir felsefe olarak ortaya çıkmıştır. Eğitim dâhil tüm alanlar, postmodern tartışma içerisinde yer almış ve postmodern dünya görüşünün bazı unsurlarından etkilenmiştir. Bazı kuramcılar postmodernizmi bir hareketten ziyade bir ruh hali, tarihsel bir dönemden ziyade dünyayı anlama yolu olarak tanımlamaktadır. Postmodernizmin farklı kuramcılar tarafından tanımlanması ve açıklanmaya çalışılması eğitimde felsefi yansımalarına katkıda bulunacaktır (Slattery, 1999).

Postmodernizm ve eğitim ilgili literatürde pedagoji, geleneksel kurumsallaşmış okulları bilginin aktarıldığı değil keşfedildiği yerlere dönüştürmek için yapılması gerekenler olarak tanımlanmaktadır. Postmodern kavramları pedagojinin bir parçası olarak kullanılabilmek için uygulama ve teori köprüsünün belirgin örnekleri literatürde açık bir şekilde yer almamaktadır. Postmodern pedagojiyi daha açıklayıcı tanımlamak için yapılan bir araştırmada karşımıza postmodernizmin çoğulculuk ruhuna uygun olarak çeşitli terimler çıkmaktadır. Bu terimlerden bazıları şunlardır: özgürleştirici veya radikal feminist postmodernizm, post-eleştirel postmodernizm, radikal post modernizm ve pedagojik uygulamada direnç postmodernizmi. Postmodern anlayışı benimseyerek öğretmek, öğrenmenin genellikle kaos gibi görünen bir ortamda gerçekleşebileceğine dair bir inanç gerektirir. Postmodern anlayış, öğrenme için keşifler ve çelişkiler içeren, yeni koşullar hayal edebilen ve bu koşulları yeniden yapılandıran bir öğretmen gerektirir. Bu, gerginlikler ortaya çıkaracağından kontrol kaybı ve otoritenin azalması anlamına gelebilir. Ancak aynı zamanda farklılıkları kabul etmemizin ve onlarda değer bulmamızın önünü açar (Haushildt ve Wesson, 1999).

Nietzsche kendi hayatını insanlığın yüksek tip olma sürecine bir tepki olarak görmüştür ve eğitim üzerine görüşleri nitelik olarak seçkincidir. Nietzsche eğitilmiş bir adamı ortalamadan daha fazla bilen ve bilgisini sürekli ve düzenli mantıksal bir düzende artıran biri olarak tanımlar. Çoğunluğun üzerindeki bu adam hem bilgiye susamıştır hem de gerçeği ayırt etmek için kendi kapasitesini bilir. Ancak, Nietzsche kendi döneminde tanıklık ettiği eğitimin vasat olduğuna ve okul öğretmenlerinin muhtemelen zihinsel işçi erkeklerin arasında en cahil ve aptal sınıf olduğuna inanıyordu (Cole, 2008).

Bigum ve Green (1993: 4-5; akt. Edwards ve Usher, 2000) 'siber müfredat' terimiyle eğitim uygulamalarında teknolojinin artan önemine -özellikle dil, öznellik ve bilgi üretimi ile doğrudan ilgili teknolojilere- eleştirel bir değerlendirme getirmektedirler. Bilgi doğrudan alınır ve serbestçe kullanıldığında, öğrencilerin kimlikleri geleneksel dış kuramsal otorite politikaları olmadan şekillenir. Sanal âlemde, bilgisayarların yaygın kullanımı ile bilgi ve bilimin disiplin sınırlarını ve doğruluğunu korumak daha da zorlaşmaktadır. 'Meşru' veya 'değerli' bilgi siber sanal toplulukların öz-yönlendirmelerinde ve kendi uygulamalarında oluşturulan ve kullanılan bir şey olur.

Lyotard (1984) "Postmodern Durum: Bilgi Üzerine Bir Rapor" adlı eserinde eğitim sisteminin veya kesin belli bir bilginin üretim ve iletim araçlarının, çağdaş küreselleşme süreçlerinden nasıl etkilendiğine ilişkin iki soru öne atmıştır. Bunlardan biri edimselliğin çağdaş talepleri, diğeri ise bilgi iletişim teknolojilerinin (BİT) ve bunlarla ilişkili bilgisayarlı iletişimin etkileridir. Lyotard bu süreçlerin temelde şimdiye kadar baskın olan bilginin işlevini, yani yeni bilginin üretimini (araştırma) ve var olan bilginin aktarımını (pedagoji) değiştirdiğini savunur. Modernist eğitim projesi sosyo-ekonomik sistemin verimliliğine ve etkinliğine en iyi katkıda bulunabilecek şekilde yeniden yapılandırılmaktadır. Bu yeniden yapılandırma çağdaş küresel sisteminin vazgeçilmez becerilerine sahip olanlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Küresel sermaye koşullarında, rekabetçi dünya pazarında bir adım önde olmak için gerekli olan bilgi ve beceriler çağdaş küresel sisteminin vazgeçilmezleri olarak görülmektedir. Çağdaş eğitim edimsellik, ekonomik küreselleşme, neo-liberal ekonomi ve rekabet gibi daha geniş söylemler içinde yer almaktadır. Eğitim, bu koşulların gerektirdiği teknolojik ve sosyo-ekonomik değişim karşısında gerekli

görülen esnekliğe ulaşmanın ve bunu sürdürmenin aracı haline gelir; ekonominin bir parçası olarak yeniden yapılandırılır ve artık küresel rekabet gücünü artıracak becerilerin geliştirilmesi için bir yatırım biçimi, evrensel bir zenginlik hakkı olarak görülmez (Peters, 1996: 99).

Küreselleşen dünya öznellikleri yeniden şekillendirmeye başlamıştır ve öğrenenin bir robot olarak görülmesi bize siber dünyanın öğrenme algılamalarındaki değişiklikler ile sadece pedagojiyi değil aynı zamanda öğrenenlerin kimliğini de etkilediği tartışmasını hatırlatmaktadır. Yani mesele sadece etkileşimli öğrenme etkinliğinin artırılması değil, aynı zamanda öğrenenin ne olduğu hakkında bir kültür değişimi meselesidir. BİT'lerin doğurduğu yeni iletişimsel uygulamaların etkilerini anlamak için konuyla ilgili bir değerlendirme gereklidir. Bilincin temel konusunu değil, bu iletişimsel uygulamalar yoluyla şekillenen melez kimlikli bir konuyu teşvik ettiğini unutmamak gerekir. Bu sebepten, son zamanlarda okuryazarlık sorunlarına artarak verilen tartışmalı ilgi şaşırtıcı olmayabilir (Edwards ve Usher, 2000: 52).

Pedagoji modernist kültür, ayrıcalık ve yasallık biçimleriyle olan ilişkisini yeniden gözden geçirmeli ve bir aktarım ve verimlilik aracı olmalıdır. Eleştirel bir kültürel uygulama olarak pedagoji; öğrencilerin farklı metinler okuyabilen ve üretebilen, teorik ders programlarının sınırları arasında dolaşabilen ve kendi teorilerini üretmekten kaçınmayan kültürel üreticiler olmanın ne anlama geldiğini tanımlayabildikleri ve bunları uygulayabildikleri yeni kurumsal alanlar yaratmak zorundadır. Ayrıca, eğer eleştirel eğitmenler postmodern gerçekliklerin ötesine geçmek zorunda iseler, politika yeni elektronik ortam toplumlarından uzak tutulmalıdır. İktidar mücadelesi yalnızca temsil politikaları oluşturan metinleri çoğaltmaktan değil; aynı zamanda ekonomik ve kültürel iktidarı elinde tutan kurumlara karşı mücadele etmekten de geçer (Giroux, 2007: 71).

Postmodern felsefeciler modernitenin eski paradigmaları geçersiz kılan, eski ahlâk, bilgi ve güç bakış açılarını değiştiren bir “akıl krizi” olduğunu savunmaktadır. Bu nedenle postmodernistler sosyal ve güç ilişkilerini tanımlamak için yeni yollar aramaktadır.

Eğitimciler için postmodernizm aşırı, öznel ya da bireylere karşı güç ve kontrole dayalı yapılar içermeyen eğitim durumlarıdır (Peters ve Lankshear, 1996).

Postmodernist eğitim için tek bir tanım oluşturmak zordur. Ancak, modern eğitimci bilgiyi ve gerçekliği aktaran ise, postmodern eğitimci bilginin yeniden yapılandırıcısıdır. Eğitim postmodernizmden en çok etkilenmiş toplum bilimi alanıdır. Eğitim uygulamalarında kullanılan postmodernist çoğu kavram kullanışlı ve eşitlikçi görünmesine karşın uygulamada sorunlu olabilir. Bunlardan bazıları yapılandırmacılık, değerler eğitimi ve benlik saygısıdır (Delashmutt ve Braund, 1996: 97).

Postmodernizm eğitim teorisinde etkin bir role sahiptir ve birçok bakımdan, post-yapısalcılık ile birlikte, İngiltere'de ve Amerika'da bu alanda egemen paradigma olarak görülebilir. Elizabeth Atkinson ve Judith Baxter İngiltere'deki eğitim kuramcılarında feminist postyapısalcı / postmodern düşünürlerdir (Cole, 2008: 53). Eğitim kuramında postmodernizm ve postyapısalcılık İngiliz postmodern eğitim kuramcı Elizabeth Atkinson önderliğinde Marksist eğitimciler tarafından son yıllarda sürekli eleştiriye tabi olmuştur. Atkinson, postmodernizmin en büyük sorunlarından birinin toplumsal değişim ve sosyal adalet için bir yol haritası yoksunluğu olduğu iddiaları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Belirsizliğin kabulü, çeşitliliğin saptanması ve çürütülemez “gerçekler” tarafından oluşturulan “adalet” veya “toplum” gibi kavramların reddedilmesi ile postmodernizm, aslında sosyal değişim için güçlü bir kuvvettir (Atkinson, 2002: 73).

Postmodern bakış açılarını, kavramları ve bu kavramların etkilerini inceleyen yayınlanmış çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu eserler felsefe, feminizm çalışmaları, kültürel çalışmalar, edebiyat eleştirisi ve daha az sayıda olmakla beraber psikoloji gibi alanlarda bulunur. Ayrıca, postmodernizm sadece bir düşünce, bir kavram değil aynı zamanda bir uygulamadır. Postmodern mimari, sanat, edebiyat ve hatta postmodern psikoloji bile vardır. Ancak bir çalışma alanı olarak eğitim bu eğilimden büyük ölçüde uzak kalmıştır. Eğitim süreçleri ve yapıları postmodern fikirlerle ilişkilendiren veya postmodern gelişmelerin ışığında toplumsal ve kültürel gelişmeleri inceleyen eleştirel ve feminist pedagoji eleştirileri az da olsa vardır. Diğer taraftan eğitim uygulamaları -eğitim uygulayıcıları kabul etme konusunda isteksiz de olsa- postmodern denilebilir birçok özelliğe sahiptir. Eğitim uygulamalarının içinde kısmen de olsa postmodern olguların zaten bulunduğunu göz önüne alırsak, bu postmodern olguları ortaya koymak gerekir. Ancak, bu noktada birtakım sorunlar

ortaya çıkmaktadır. Bunlardan biri postmodern ya da postmodernizm teriminin aslında bilinen hiçbir anlamda bir fikir ve kavramlar sistemi olmamasıdır. Daha ziyade, karmaşık ve çok şekillidir ve indirgemeci ve basit açıklamaya ve yorumlamaya direnir. Anlatılmak istenen şey düşünce ve örgütlenme sistemlerinin sorunsallaştırılması ve sistematik açıklamayı bizatihi sorgulama ihtiyacıdır. Postmodern bakış açısının bizatihi kendisi sorunlu ise, eğitimi postmodern bir perspektif içinde görmek bilhassa zorlaşır.

Bir diğer sorun ise 'Postmodernizm' terimi birleşik bir hareketi ifade etmez. Özellikle sanat ve mimaride modernizm eleştirisi olarak kullanılan genel bir terimdir. Bazı açılardan, neye karşı olduğunu ve neyin yanında olduğunu ayırt etmek kolaydır. Belki de fikirlerin sabit birliğinden, net bir durum veya eleştirel bir yöntemler ve teknikler kümesinden ziyade zihinsel bir durum, bir eleştirel biçim ve özüne dönüş, gezmenin ve çalışmanın farklı bir yolu olarak anlaşılır (Usher ve Edwards, 1994: 1-4).

Eğitimin postmodern söyleme özellikle direnç göstermesi bir başka sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim kuramı ve uygulaması modernite söyleminin üzerine kurulmuştur ve kendi anlayışları modern söylemin temel ve örtük varsayımları tarafından düzenlenmiştir. Tarihsel olarak, eğitim modernitenin büyük anlatılarının bir aracı olarak görülebilir. Eğitim sayesinde eleştirel aklın, bireysel özgürlüğün, ilerleme ve hayırsever değişimin aydınlanma idealleri kanıtlanır ve gerçekleşir. Eğitim sürecinin gerekçesi ve eğitimcinin rolü modernitenin kendini güdüleyen, kendini yöneten, akılcı ve bireyselleştirmeyi temsil kapasitesi üzerine kurulmuştur. Postmodernizmin dil, söylem, arzu ve bilinçdışı tarafından yapılandırılan merkezleştirilmiş konu üzerine etkisi, eğitimin temel amacı ve eğitim faaliyetlerinin temelleri ile çelişir gibi görünmektedir.

Postmodern bakış açısı bilgi kuramı ve kurumların, disiplinlerin ve bilimselliğin derinden gömülü kavramları ile bir çatışma halindedir. Bu çatışma hem kişisel ve hem de yapısal düzeyde eğitimin etkileri üzerine düşünmek için kavramsal bilgi/kaynak sağlar. Couzens Hoy (1988) postmodern olabilmek için kendini asla postmodern olarak adlandırmamak gerektiğini belirtmiştir. Elbette, postmodernizmle ilgilenen, postmoderniteye hayran yazarlar postmodern felsefede kendi yerlerini bilirler. Bu bir arzu meselesi olduğu kadar akıl meselesidir de! Yani yazılmamış

kısıtlamalara ve kendi sınırlı anlayışlarına rağmen postmodernizmi savunulacak bir şey olarak değil, daha çok aklın kıvrımlarına uyan bir şey olarak görürler.

Postmodern söylemi açıklayan önde gelen yazarların postmoderni hangi açıdan ele aldıklarını bilmek gereklidir. Bauman, postmoderni kendi mantığına göre kuramsallaştırmak gerektiğini ifade etmiştir. Lacan öznellik, bilgi ve kültür-dil sistemi; Foucault söylem ve iktidar-bilgi ilişkisi; Derrida anlamlandırma ve metinsellik ve Lyotard büyük anlatılar ve edimsellik üzerine yoğunlaşmıştır. Eğitim belki de bizi dünyaya bağlayan, dünyayı anlamak, yaşamak ve değiştirmek için ve kendimizi ve başkaları ile olan ilişkilerimizi anlamak için en önemli yoldur (Usher ve Edwards, 1994: 1-4).

Green (1993), öğrenmenin geleneksel olarak rasyonelliğin normatif görüşüne bağlı, bilişsel ve zihinsel gelişimin bir türü olan 'içsellik' kavramı ile şekillendiğini savunmaktadır. Postmodern pedagojide bilgi, öğrenme ve bilişsel içsellik asimilasyonunun sorgulandığı bilişsel değişimler olarak ele alınmalıdır. Belki o zaman öğrenenlerin farklı çalışmasına olanak sağlayan; insan niteliklerini ve kapasitelerini kuvvetlendiren yeni teknolojiler ve dolayısıyla insan potansiyeline gereken önem verilir (Green, 1993: 27-28). Bu noktada üzerinde durulması gereken konu eğitim araştırmalarının niteliğindeki değişikliklerdir. Bu bağlamda radikal epistemolojik ve metodolojik sorgulama, postmodern bakış açısında ortaya çıkan evrensel gerçeklikler hakkındaki genel şüphe ve önemli bir özellik olan edimsellik stratejik amaçlar olarak kabul edilebilir. Edimsellik ne tek bir anlama sahiptir ne de her şeyi açıklayan bir ana kavramdır. Ancak küreselleşmeyi incelerken, özellikle eğitim üzerindeki önemli etkisi bakımından, edimselliği oluşturan süreçleri göz ardı etmek mümkün değildir. Tek nedenli açıklamalar aramaktan ziyade eğitim araştırmalarını edimsellikte bir ortak temele sahip olan ve aynı zamanda çelişkili etkileri olan çift yönlü eğilimler olarak görmenin daha verimli olacağı iddia edilebilir (Edwards ve Usher, 2000: 76-77).

Bilgi ve beceriler, küresel dünyada toplumun içsel birliğine ve yönetim değişikliklerine uyum sağlamaya yönelik, insanları oluşturan veya şekillendiren karmaşık ve çoğu zaman çelişkili araçlar olarak görülebilir. Lyotard (1984) bu nedenle eğitimin görevinin artık bilgiyi gerçeklik ve insan özgürleşmesi için bir hizmet alanı olarak tanımlayan büyük anlatılar tarafından meşrulaştırılan bir yaşam modelinin

yaygınlaştırılması olmadığını savunmuştur. Edinimsellik ile bilgi için artık 'doğru mu?' ya da 'insanlığın ilerlemesine katkıda bulunur mu?' soruları yerine 'faydası ne' ve 'insanların ve kuruluşların performansını nasıl artıracak?' soruları sorulmaya başlanmıştır. Bu durumda, bilgi parça parça olur ve sorulan sorular değişir. Belki de bu nedenle, bilgiyi oluşturan şeyin doğası ve kendisini nasıl değişime ve çekişmeye tabi tuttukları şaşırtıcı değildir. Lyotard (1984) edimsellik 'performatiflik' hakimiyeti ile işlevsel becerilerde yeterlilik için bir piyasa/pazar oluşturulmasına tanık olduğumuzu savunmuştur. Bu çaresizlik sadece bilginin niteliğini değil, aynı zamanda öğrencileri ve müfredatın içeriğini de etkiler. Öğrenciler artık ağırlıklı olarak liberal bir eğitim arayan liberal seçkin gençlerden oluşmayacaktır. Üniversitelerde yetişkin sayısındaki artış, birçok sistemde sıradan olmayan öğrencilerin katılımını artırma ve genişletme girişimleri, mesleki eğitim, özellikle bilgi işçileri ve 'sembolik' mesleklerin artan sayısı, yeni teknolojilere bağlı yeni bilgi alanları, hizmet içi eğitim, sürekli eğitim ve müfredat içinde meslek kazandırmaya yönelik genel eğilim üzerindeki artan vurgu sistemin edimselliğini en iyi hale getirmek için gerekli beşeri sermaye üretiminde önemli unsurlar olarak görülmektedir (Edwards ve Usher, 2000: 77).

Dahası, her alanda bilginin artan yayılımı geleneksel kurallara uygun disiplin temelli düşüncenin yerini bilginin aldığı ya da daha doğrusu bilgisayarda depolanan bilgilerin dayattığı kısıtlamalar tarafından yeniden yapılandırıldığı bir durum oluşturur. Bu durumun kendisi yeni bilgi ve beceriler için değişim değeri yerine kullanım değerinin arttığı bir talep durumu oluşturur; aynı zamanda bilginin sosyal ve kültürel öneminden daha çok ekonomik açıdan daha kolay nesneleştiği ve değerlendirildiği durumlar yaratır. Bilgi satılmak üzere üretilir, yeni bir üretime değer biçilmesi için tüketilir, her iki durumda da hedef değişimdir (Lyotard, 1984: 4). Aynı zamanda, BİT'lerin etkisi liberal eğitimin geleneksel paradigmasının bireyselleştirilmesi olmamasına rağmen, öğrenmenin bireyselleştirilmesi eğilimini hızlandırmaktadır. Ayrıca, birçok kişi bunun eğitim açısından oldukça sorunlu bir eğilim olduğunu iddia etse de, karmaşık etkileri ile ve etkin bir şekilde gerçekleşmektedir.

İnternet, e-posta, CD-ROM ve hiper metin bireylerin bilgiye erişimi ve diğer öğrenciler ile etkileşimi ve böylece kurumsal merkezlere ya da fiziki binalara katılmaya gerek kalmadan daha esnek öğrenme olanakları için sunulmaktadır. Bununla birlikte, açık ve esnek öğrenme etki alanlarının artması ile bu çeşit

bireyselleşmenin eğitim kurumlarının içinde de bulunduğu not edilmelidir. Aynı zamanda, konular (disiplin ve doğal bilgi anlamında) ve konuların aktarılması bir yandan mesleki öğrenme gibi müfredat gelişmeleri diğer yandan çoklu disiplin, çoklu okuryazarlık ve dönüştürme gibi yeni becerilerin gelişimi ile daha az önemli ilişki içerisinde gözükmektedir (Edwards ve Usher, 2000: 77-78).

Elektronik hiper metnin temel etkisinin öğretmenler, öğrenciler ve bunların ait olduğu kurumlar hakkındaki ortak varsayımlara karşı çıkması olduğunu kabul etmenin önemli olduğu postmodern bir pedagojiden bahsetmek gittikçe daha gözde bir konu haline almıştır. Her ne kadar bu görüş; bilgi ile iktidar arasındaki ilişkinin doğasını, müfredatı merkezsizleştirmek için gereken pedagojik koşulları ve yeni pedagojik alanlar açılması konusunu yeniden tanımlasa da, bir sonuca ulaşması çok zordur ve başka bir yöntem bilimsel karmaşa içine düşülmesi riskini taşır. Postmodern pedagoji öğretmenlerin ve öğrencilerin metinleri ve kimlikleri nasıl ele alacaklarına daha duyarlı olmalı ve bunu insanın başkalarını tarihin nesnelere olarak değil özneleri olarak ele aldığı eleştirel bir anlayışla birleştiren politik bir proje kapsamında yapmalıdır. Başka bir deyişle, postmodern pedagoji, iktidarın farklı grupların üzerinde, içinde ve arasında nasıl işlediğini ortaya koymalıdır. Bunu yapmaktaki amacı ise okulları demokratik kamusal alanlara dönüştürmek olmalıdır. Bu anlamda otorite öz eleştirisiyle birlikte işler ve öğrencilerin kendilerini ve başkalarını kayda değer buldukları politik ve etik bir uygulamaya dönüşür. İlkokulun politik bir proje haline gelmesi sonucu; eğitimciler; uluslar üstü bilgi, değişim ve paylaşım sistemleri üzerinden temsil ve kabul ilişkileriyle tanımlanan farklı toplumları eğitmenin ne anlama geldiğini tanımlayabilir ve tartışabilirler. Böylece okullar aktarım, sorgulama ve direniş odakları olarak yeni demokratik toplum biçimleri yaratmaya odaklanan kamusal alanlar olarak yeniden tanımlanabilirler.

Günümüzde gençliğin koşulları ve sorunları postmodern olabilir, ancak bu sorunlar bir yandan kamu politikaları dünyasını sorgulama süreciyle birlikte işlenmeli, bir yandan da postmodernizmin işe yarar anlayışlarının sınırları iyi belirlenmelidir. Bir anlamda postmodernizm, modernizmin daha iyi bir dünya talebiyle daha politik hale sokulmalı ve modernizmin Batı tarihi, tek tip kültür, disiplinci düzen ve teknolojik ilerlemeye dair yaklaşımlardan vazgeçmelidir. Belirsizliğin pedagojik önemi gençlerin egemen anlatılardan uzak durarak yeni öğrenme, ait olma ve sosyal mücadele ile



dayanışma olasılıkları yaratmak için koşullar hazırlayabilecekleri modernist bir hayal-dünya kavramı üzerinden yeniden değerlendirilebilir. Radikal eğitimciler sömürü, baskı ve iktidarın kötüye kullanımından kaynaklanan ahlâkî öfke ve sosyal hafıza dinamikleri üzerinden deneyimin anlık oluşunu kabullenen bir ret politikasına boyun eğemezler.

Giroux'a göre (2007) postmodern pedagoji, imgeden çok tarihe ve sonucu tahmin edilemez dil oyunlarından çok etiğe yaslanmalıdır. Postmodern eğitimciler sessiz kalmaktansa ayakta kalmalı ve halk entelektüelleri olarak insani çürümeyi ele alabilmek için etik referansları göz ardı etmeden kendi politikalarını uygulamaya koymalıdır. Ayrıca, postmodern bir pedagoji, yeni bilgi teknolojilerinin müfredata eklenmesini sağlamanın da ötesinde otorite, etik ve iktidar arasındaki ilişkiyi radikal bir demokratik toplum olasılığını ört bas eden değil artıran bir pedagojiye temel konu haline getiren bir politika izlemelidir. Bu sayede, imajlar gerçekliği basit bir metne dönüştüremezler, aksine temsil biçimleri kamuda, okullarda, toplumda ve daha geniş küresel düzeyde iş başında olan iktidar ilişkilerinin yapılarının onaya konması sürecinde temel yapı haline gelirler. Böylece, farklılık modaya boyun eğmez, aksine sosyal düzenin radikalleştirilmesi ve ortak bir adalet duygusu kazanılması mücadelesinde etkin bir rol alır (Giroux, 2007: 72-73).

Postmodernistler gerçekliği kültür ile tanımlar. Gerçeklik evrensel değildir, görecelidir ancak gerçek her kültür tarafından farklı tanımlanırsa, o zaman gerçek "gerçek" değildir. Çünkü gerçek, doğası gereği, evrensel ve mutlaktır. Diğer bir deyişle bağlı gerçek "gerçek" değildir. Bu sebepten postmodernistler "gerçek" sözcüğü yerine "bakış açıları", "yapıları" veya "görüş" kavramlarını kullanırlar. Postmodernizm nesnel gerçeği yok sayan ya da bilinemeyeceğini öneren felsefi görüştür. Gerçeklik kültüre göre şekillenen bir olgu olarak görülür. Örneğin, Amerikan inancı yaşam, özgürlük ve haklar olarak tanımlanmaktadır. Bu haklar Amerikalılar için "doğru" olabilir, ama diğer ülkelerdeki ve kültürlerdeki insanlar için çok farklı olabilir. Bu bakış açısı günümüz eğitim sisteminde postmodernizmin yaygın etkisini yansıtmaktadır. Postmodernizm son yıllarda Amerikan eğitimi sistemini etkileyen en önemli dünya görüşüdür. Postmodern eğitim insanların bilgiyi yapılandırdığı varsayımına dayanmaktadır (Quist, 2013).



## İKİNCİ BÖLÜM

### ÇAĞDAŞ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ VE FELSEFESİ

#### 1. EĞİTİM FELSEFESİ

Felsefe gerçeği tümüyle ele alıp inceleyen ve ulaşılan bilgileri yorumlayan ve sistematik bir hale getiren bir alandır. Felsefenin başlıca inceleme alanları ontoloji, epistemoloji ve aksiyolojidir. Ontoloji var olanı, epistemoloji bilgi sorununu, aksiyoloji ise değerler sistemlerini inceleyerek çözümlenmeye çalışır. Felsefi düşüncelerin eğitim üzerinde her zaman önemli etkileri olmuştur. Çünkü bir eğitim programının genel ve özel hedefleri, kapsamı ve programı oluşturan tüm öğeler felsefi yönelimlerin etkisi ile şekillenir (Erden, 2007: 79).

Uzun yıllar eğitimin bağımsız bir bilim dalı ya da bir felsefe alanı olup olmadığına dair özgün sorgulamalar ve tartışmalar yapılmıştır. Ancak Avrupa felsefi düşünce akışının bir eğitim teorisi olarak ortaya çıkması gerçeğini unutmamak gerekir. Felsefeyle eğitim arasında sıkı, anlamlı ve etkileşimli bir bağ vardır. “Eğitim Felsefesi” bir uygulama sistemine radikal olarak farklı bir kökeni ve amacı olan harici hazır fikir uygulamaları değildir. Sadece çağdaş sosyal yaşamın zorlukları karşısında doğru zihinsel ve ahlâkî oluşum sorunlarını çözmeye çalışan bir sistem geliştirmedir (Dewey, 1916: 401).

Eğitim bireysel, toplumsal, ekonomik ve siyasal yönden oldukça dinamik bir güce sahiptir. Toplumsal sistemin varlığını sürdürebilmesi için bir ön koşuldur. Günümüzde sürekli değiştiği için bilginin kesin bir tanımının yapılmasının mümkün olmadığı görüşü hâkimdir. Bilginin sürekli değişimi, toplumların eğitimine yön veren değer yargılarının değişimini beraberinde getirmektedir. Eğitim sistemi toplumsal sistemin bir alt sistemidir. Dolayısıyla, eğitimin insanlara kazandırmak istediği istedik davranışların ölçütü toplumun inanış, kültür, anlayış veya ideolojik istemlerine göre belirlenmektedir. Ayrıca etkin bir eğitim sistemi bilim, teknoloji, sanat ve edebiyatta gelişmek ve yeni oluşum ve değişimlere açık bir toplum yaratmak

için öncelikle bunları oluşturabilecek dünya görüşüne sahip insanlar yetiştirmeye imkân tanınmalıdır (Gülbahar, 2006). Eğitim sosyal bir süreçtir. Dolayısıyla eğitimin tek bir ortak kriteri vardır: ideal sosyal toplumu inşa etmek. Sosyal toplumun yaşam biçiminin değerini ölçmek için iki ölçüt mevcuttur. Birincisi topluluğun tüm üyelerinin ortak ilgi alanları ve çıkarları, ikincisi diğer topluluklarla özgürce etkileşimde bulunmalarıdır. Yaşantıların iletişim ve özgür ilişkilerine dışsal ve içsel engeller kuran toplum, istenmeyen toplum (ideal olmayan) olarak tanımlanabilir. Tüm üyelerinin eşit şartlarda katılımını destekleyen ve yaşamla ilişkili farklı şekilleri etkileşim aracılığı ile kurumlarının esnek yapılanmasını destekleyen topluma demokratik toplum denir. Böyle bir toplum bireylere sosyal değişimleri güvence altına alan davranış, sosyal ilişkilerde kişisel çıkar ve kontrol kazandıran bir eğitim sistemine sahip olmalıdır (Dewey, 1916: 115).

Tarihsel süreç içinde toplumsal gereksinimler farklılıklar göstermekte ve çeşitlenmektedir. Bunun sonucu olarak toplumlar eğitim sistemlerini bu yeni değişim ve koşullara göre düzenlemektedirler. Eğitim sistemi ait olduğu toplumun toplumsal, siyasal, kültürel ve ekonomik koşullarının özelliklerini taşır. Felsefe bir toplumun sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik koşullarına yön veren olgu ve olayların temelini oluşturur. Felsefe eğitimle, inançla, ideolojiyle, bilimle ilgili anlayışların eleştirisini, kontrolünü, düzeltmesini yapar ve diğer bütün alanlara farklı bakış açıları sağlar. Eğitimi engelleyen sorunları belirleme ve eğitime yön veren kavram, düşünce ve ilkeleri açıklama ise eğitim felsefesinin alanıdır. Eğitim felsefesi eğitim etkinliği, yapısı, ilkeleri, amacı, eğitim yöntemlerini konu alma, neyin niçin nasıl öğretilmesi gerektiğiyle uğraşma ve toplumda eğitim uygulamalarını değerlendirme ile ilgilenmektedir (Gülbahar, 2006).

Eğitim ile felsefe birbirinden bağımsız değildir. Bu iki kavram birbiri ile ilişki ve etkileşim içindedir. Eğitim temele alınan felsefenin özelliklerini göz önünde bulundurmaya zorundadır. Çünkü eğitim, insan hakkındaki görüşlerini, amaçlarını, hedeflerini, hedef davranışlarını, içeriği, eğitim ve sınav durumlarını belirlerken felsefeden etkilenir (Çağlayan, 2007).

Eğitim sisteminin temelindeki felsefi anlayış, sadece eğitimin amaçlarının belirlenmesinde etkin rol oynamaz aynı zamanda ait olduğu toplumun siyasal

görüşünü de yansıtır. Bir toplumun eğitim ve siyasal sistemi arasındaki etkileşme, temel alınan felsefi anlayışa göre yön bulmaktadır. Her toplumun kendi felsefesine göre eğitime her çağda farklı görevler yüklediği kabul edilmektedir. Bilim ve teknolojideki gelişmeler, kültürler arası etkileşimle birlikte toplumların eğitim sistemlerinde yeni arayışlara yönelmesine neden olmaktadır. Değişime adapte olma gerekliliği bilincine sahip kültürler, eğitim anlayışlarını da sürekli olarak yeni oluşum ve durumlara uygun bir şekilde düzenlemekte ve son gelinen noktada bilgi depolayan değil, sürekli değişmeye ve gelişmeye açık, yaşam boyu öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadırlar (Gökçe, 2000: 60-80).

Bazı bilim adamları eğitim sorunlarını ahlâkî ve sosyal felsefenin bir sorunu olarak tanımlamakta, dolayısıyla eğitim felsefesinin ahlâkî ve sosyal felsefenin bir parçası olduğunu belirtmektedir (Frenkena, akt. Ergün, 2011). Bazıları eğitim felsefesini felsefenin bir alt dalı, bazıları ise eğitimin, eğitim sorunları tarafından ortaya çıkarılan bir dalı olarak tanımlamaktadır. Kilpatrick, eğitim felsefesini eğitimin amaç ve hedeflerini belirlemeye çalışmak olarak tanımlar. Dewey ise eğitim felsefesini çağdaş sosyal hayatın zorluklarını ve bunlara uygun bilişsel ve ahlâkî alışkanlıkların kazanılması aşamasında ortaya çıkan sorunları çözmeye yarayan bir bilim dalı olarak görmektedir. Brauner ve Burns ise eğitim felsefesini felsefi düşüncenin eğitim hareketlerine uyarlanması olarak açıklamaktadır. Eğitim felsefesi eğitimi engelleyen sorunları, eğitime yön veren kavram, düşünce ve ilkeleri açıklamaya çalışmaktadır (Ergün, 2011: 5). Eğitim felsefesi, eğitimin genel sorunlarını inceler, yorumlar ve değerlendirir. Eğitime ilişkin ilkeler, görüşler ve kuramlar üzerinde eleştiriler yaparak yeni ilke, görüş ve kuramlar önerir. Eğitim felsefesi eğitimdeki gerçek, doğru, iyi ve güzeli arar. Bunu yaparken felsefenin gerçek, doğru, iyi ve güzele ilişkin görüşlerinden yararlanır. Eğitimde karşılaşılan sorunların çözüm önerilerini gerçeğe uygunluk, işlerlik ve doğruluk açısından değerlendirirken eğitimin bütünlüğü ve diğer alanlarla ilişkisini dikkate alır. Böyle bir tutumla eğitim bilimlerinin etkin bir şekilde uygulanması için yorumlar ortaya atar ve eğitime yeni amaçlar katar (Başaran, 1996: 191).

Her eğitim sistemi temelinde yatan felsefi anlayışa göre hedef, içerik, eğitim ve değerlendirme durumları yönünden düzenlenmektedir. Felsefi anlayışlara göre yetiştirilmek istenen insan tipi eğitim aracılığı ile şekillenmektedir. Bu yönüyle eğitim,

felsefi anlayışlara hizmet eden bir araç olarak kabul edilebilir. Felsefe edinilmiş bilgi veya dünya görüşü, bir şeye erişmenin arkasındaki yöntem ve prensipler olarak tanımlanır. Felsefe hayat, eğitim, inanç, ideoloji ve bilimle ilgili anlayışların sorgulayıcı, araştırmacı ve eleştirel bir anlayışla değerlendirilmesi, yorumlanması ve değiştirilmesidir. Fakat felsefenin asıl amacı dünya, insan ve değerler hakkında genelgeçer, temellendirilmiş bilgiye ulaşmaktır. Bu bağlamda felsefenin sosyal adalet ve eşitlik, özgürlük ve bireysellik, demokratik bir eğitim, iyi ve başarılı bir yaşam gibi konularda temel taslaklar ortaya koymaya çalıştığı söylenebilir (Çilingir, 2003: 20-24).

Bir toplumun devlet yapısı ve dayandığı felsefe, anayasası, yasama, yürütme ve yargı ile ilgili kurum ve kuruluşları ve bunların işleyişleri politik sistemi oluşturur. Her devlet kendi politik anlayışını yeni nesillere aktarmak ve benimsetmek ister. Bu amaca ulaşmanın yolu ise eğitimden geçer. Eğitim resmi ideolojinin genç nesillere aktarılma süreci olarak tanımlanabilir. Ayrıca eğitim sisteminden ülkede hangi ekonomik model yürürlükte ise, onun dayandığı ülkeleri bilen, uygulayan ve geliştirilen insanların yetiştirilmesi beklenir. Eğitimde kime, neyi, nasıl, ne zaman, niçin, nerede verileceği konularında felsefe devreye girer (Sönmez, 2010: 25-28).

Eğitim felsefesi, eğitim politikalarına yön veren ölçütleri inceler, tutarlılık ve anlam yönünden kontrol eder. Ayrıca, eğitim sistemlerinin temelinde yer alan anlayışları değerlendirir ve eğitimde kullanılacak yeni önermeler oluşturmaya çabalar. İnsan, doğa, toplum, öğrenme gibi konulara ilişkin felsefi ve eğitsel yaklaşımları sentezler ve bunlardan anlamlı bir bütün çıkarmaya çalışır. Eğitim felsefesi, eğitimin ana maddelerini felsefi ölçülere göre incelemeye çalışmalıdır. Eğitim felsefesi salt eğitimin sorunlarını işleyen bir felsefe tarihi olarak görülmemelidir. Eğitim felsefesi elbette tarihi temellere dayanır ancak her zaman tarih olarak ele alınması doğru olmaz. Eğitim felsefesinin tarih, yaşanan zaman ve gelecek olmak üzere üç temel boyutu vardır (Ergün, 2011: 6).

Bir eğitim sistemi kurulurken ilk olarak hedeflere yer verilir ve hedeflerin belirlenmesi konusunda felsefeye başvurulur. Temel alınan felsefenin ileri sürdüğü ilkelerle örtüşen hedefler, davranışlar, içerik ve sınav durumları geliştirilir. Belirlenen hedeflere yeni hedefler katmada felsefe oldukça etkilidir. Temel alınan

felsefeye göre belirlenen hedeflere ters düşmeyecek, onlarla doğru orantılı yeni hedefler eklenir. Eğitim sistemi ile ekonomik, politik ve toplumsal sistemlerin felsefesi aynı olmalıdır. Çünkü eğitim sistemi, ekonomik politik ve toplumsal hedefler doğrultusunda kişiyi bu hedefleri gerçekleştirecek nitelikte yetiştirmek üzere düzenlenir. Eğer eğitim sistemi ekonomik, politik ve toplumsal hedeflerle çelişirse uzun süre varlığını koruyamaz. Bu kapsamda felsefenin rolü bir değerlendirme aracı olarak ortaya çıkar (Kaygısız, 1997). Bilgi ve düşüncelerin birikimi olan felsefe ile insanın modernleşmesi ile ortaya çıkan eğitim arasında dinamik bir ilişki bulunmaktadır. Eğitim ile felsefe birbirleriyle yakından ilişkilidir. Eğitim bir gereksinim olarak felsefi düşüncelerden yararlanır. Eğitime yön ve biçim veren, eğitime yol gösteren, amaçların, hedeflerin, içeriğin, eğitim ve sınama durumlarının düzenlenmesini sağlayan felsefedir. Dolayısıyla eğitim ile felsefe arasındaki ilişkiden yeni bir bilim ortaya çıkmıştır; bu bilim eğitim felsefesidir (Çağlayan, 2007).

Eğitim ortamında kullanılacak teknik ve yöntemler de temele alınan felsefi anlayışa göre belirlenir. Örneğin, daimici eğitim felsefesinde eğitim ortamında genellikle tümdengelim yöntemi kullanılır. Esasicilik temele alınmış ise öğrencinin öğretmenin söylediklerini, kitabın yazdıklarını aynen söylemesi beklenir. Kısaca eğitim, felsefenin uygulama alanıdır. Uygulamadan elde edilen verilerle felsefe kendini düzeltip geliştirebilir. Eğitim yeni ve bilimsel bilgiyi sunarak da felsefenin gelişmesine ve yeni alanların oluşmasına olanak tanıyabilir. Eğitim ile felsefenin arasında bu açıdan da tutarlı bir etkileşim vardır (Kaygısız, 1997).

Bilgi çağındaki itici güçlerden en fazla etkilenen alanlardan biri de eğitim felsefesi olmuştur. Eğitim felsefesi daha liberal bir anlayış kazanmış; eşitlikçi eğitim anlayışı yaygınlaşmıştır. Bireylerin hayal gücünü ve yaratıcı düşünme becerilerini arttıran eğitim yaklaşımları öne çıkmıştır (Küçüköğlü, 2007).

## **2. EĞİTİM FELSEFELERİ**

Günümüz çağdaş eğitim sistemlerinde kullanılan pek çok eğitim felsefesi mevcuttur. Bu yüzden bir eğitim sisteminde, bir okul ya da sınıf ortamında birden fazla felsefe görmek olağandışı değildir. Epistemolojik açıdan bilginin niteliği üzerinde duran dört büyük eğitim felsefesi vardır ve her biri dünyada tartışılan genel felsefelerden biri veya daha fazlası ile ilgilidir. Bu eğitim felsefesi yaklaşımları

günümüzde çağdaş eğitim sistemlerinde, okullarda ve sınıflarda kullanılmaktadır. Bunlar özcülük/esasicilik, daimicilik, ilerlemecilik ve yeniden yapılandırmacılıktır. Bu eğitim felsefeleri programlarda neyi nasıl öğretmemiz gerektiği üzerine odaklanırlar.

## 2.1. DAİMİCİLİK

Daimicilik, Platon ve Aristoteles'in felsefi düşüncelerine dayanmaktadır. Daimicilik insanlara tüm insanlar için son derece önemli olarak görülen şeyleri öğretmek gerektiği anlamına gelir. Öğretimin amacı bireyi geliştirmek ve bilimsel gerçeklerden ziyade ilkeleri öğretmektir. Eğitimde daimicilik felsefesi insanlara makine veya teknikler hakkındaki değil, insanlık hakkındaki bilgilerin öğretilmesi gerektiğini belirtir. Modern daimicilik insanlara bilimsel gerçekleri değil, bilimsel mantığı öğretmeyi amaçlayan bir eğitim kuramıdır. Bilimsel mantığın öğretilmesi bilime bir insani bakış açısı sağlar ve daimicilik felsefesi bireyin kişisel gelişimi üzerinde durur. Daimici eğitim insanlığa evrensel önemi olan şeyleri öğretmek gerektiğine inanmaktadır. Daimicilik, birçok kişi tarafından başarısız eğitim sistemlerine sunulan bir çözüm olarak kabul edilmiştir. Daimici eğitim öncelikle mesleki konuların değil, değerlerin öğretilmesi gerektiğini savunur (Link, 2008).

Esasen, daimicilik bilgi ve bilginin anlamı üzerinde durur. Bu felsefe uygun bir sınıfta öğretmen genellikle sırayla öğrencilerin sorularını yanıtlar ve sorgulamalarla öğrencilere bir anlayış kazandırmayı hedefleyen geleneksel felsefe öğretisini uygular. Bu yöntem öğrencilerin mantıksal anlayış geliştirmelerine olanak sağlar. Öğrenciler zaman içerisinde mevcut derin ve kalıcı fikirleri öğrenirken, ders kitaplarıyla öğretilen disiplinlere çok az vurgu yapılır (Maya, 2007). Daimicilik, felsefi olarak, belirli disiplinlere odaklanmak yerine, kişisel gelişim ve iç dönüşümü benimseyen bir eğitim felsefesidir. Daimici felsefede eğitimin altı temel ilkesinden bahsedilir (Brennen, 1999: 13):

1. İnsan düşünen, mantıklı bir hayvandır bu sebepten bireyler anlayışlarını geliştirmek zorundadır. Böylece iştahını, tutkuları ve eylemlerini denetlemeyi öğrenir.
2. Bilgi evrensel anlamda tutarlı olmalıdır; bu nedenle tüm insanlara öğretilmesi gereken bazı temel konular vardır.
3. Eğitim çabalarının merkezinde öğrenciler değil konular olmalıdır.



4. Geçmişin büyük eserleri günümüzle alakalı olan bilgi ve bilgeliğin deposudur.
5. İnsan doğası tutarlı ve eşittir, yani eğitim herkes için aynı olmalıdır.
6. Eğitim deneyimleri gerçek hayat değil, gerçek hayata hazırlanma durumudur.

Dini daimicilik <sup>1</sup>ve laik daimicilik<sup>2</sup> olmak üzere iki tür daimicilik vardır.

## 2.2. ESASİCİLİK, ÖZCÜLÜK

Eğitimde özcülük yaklaşımı tarih boyunca görülmüştür. Tarihi, Yunanlı filozoflara kadar uzanır ve Amerikan tarihi boyunca devam etmiştir. 1930’lu yıllarda Amerikalı eğitim kuramcı William Bagley bu felsefenin temellerini güçlendirmiş ve çalışmaları sayesinde bu felsefeyi kuramsallaştırmıştır. Bu sebepten William Bagley Amerikan esasicilik ya da özcülük hareketinin kurucu filozofu olarak kabul edilir. Bagley’in eğitim felsefesi öğrencilerin düşünme sürecine ek olarak “bir şey” öğrenmeleri gerektiğini savunmaktaydı. Esasici felsefe diğer felsefelerin müfredatın içeriği yerine, öğrenme süreci üzerinde çok fazla durduğunu iddia eder (Null, 2004). Bagley öğrencileri geçmiş bilgilerden ayırmanın demokrasinin geleceğini tehlikeye sokacağına inanıyordu. Bu yüzden “esas”, eğitimin geçmişten gelen bilgiyi öğretmek gerekliliği fikrinden yola çıkarak esasicilik eğitim felsefesini geliştirdi. Bagley ve diğer özcüler eğitimin temel müfredat içeriğinin zengin olması ve eğitim ortamının sıkı disiplin içermesi gerektiğine inanıyordu. Bagley eğitimin görevinin demokrasiyi öğretmek ve bu öğretilerin gelişme ve bireyselleşme üzerindeki etkisini azaltmak olması gerektiğini savunuyordu (Bagley, 1905:121-126). Sadker ve Sadker (2009)

---

<sup>1</sup> Temeli Thomas Aquinas’ın düşüncelerine dayanmaktadır. Rohmann’a göre (2010), Aquinas’ın öncelikli hedefi iman ve akıllı veya felsefe ve dini uzlaştırmaktır. Thomas Aquinas dini daimiciliğin öğrencinin kişisel gelişimine odaklandığını ve kişisel gelişme olmazsa öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini söylemiştir. Aquinas gibi eğitimde dinsel yaklaşım savunanlar “*öğrenci her zaman algıladığı kadar öğrenebilir, bu yüzden öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin algısının ve kişisel gelişiminin her zaman sağlanması gereklidir*” düşüncesini benimsemiştirler (Rohmann, 2010, s. 23).

<sup>2</sup> Laik daimicilik, iki tanınmış eğitim filozofu olan, Robert Hutchins ve Mortimer Adler tarafından yirminci yüzyılda geliştirilmiştir. Onların felsefeleri olarak bilinen yeni bir düşünce, bir kuram ortaya çıktı. Laik daimiciler öğrencinin değerler dizisi veya düşünme biçimlerini dönüştürerek, tarihsel düşünce ve ortak bir akıl temeli oluşturmak için eğitimin bir araç olduğunu savunurlar. Laik daimici düşünürler bireylerin toplumsal hayatta kalmasını sağlamak amacıyla, tüm vatandaşlara gerçek bireysel özgürlüklerin ve insan haklarının sağlayacağı düşünme biçimlerini öğretmek gerektiğine inanırlar (Buckley, 2001).

günümüz Amerikan esasici eğitim felsefesinin Amerika'nın sosyal, politik ve ekonomik yapısını kabul eden oldukça muhafazakâr bir felsefe olduğunu belirtmektedir. Özcüler, eğitimcilerin rolünün “otoriteye saygı”, “görev için azim ve sadakat”, “diğerlerini göz önünde bulundurma” ve “pratiklik” gibi geleneksel Amerikan değerlerini aşılacak olduğuna inanırlar (Sadker, Zittleman, ve Sadker, 2009: 365-370).

Esasici eğitimin üç temel ilkesi vardır (Brennen, 1999: 12):

1. Okulun görevi temel bilgileri öğretmektir. Temel konular üniversite düzeyine geldiğinde değil, cehaleti ortadan kaldırmak için ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde verilmelidir.

2. Öğrenme zor bir iştir ve disiplin gerektirir. Ezberleme, tekrar etme ve problem çözme yöntemleri öğrenmeyi teşvik eder ve kolaylaştırır.

3. Öğretmen sınıfa faaliyetin odak noktasıdır. Öğrencilerin öğrenmeleri gerekenlere karar vermede ve bunları mantıksal bir sırayla öğretmekten sorumludur ve elverişli bir öğrenme ortamı oluşturmak için öğrencileri disipline etme hakkına sahiptir

Sınıfta, eğitimcinin rolü bu felsefe doğrultusunda iki farklı şekilde etkilenebilir. İlk olarak, bu felsefenin uygulandığı bir sınıfta matematik, fen, tarih, yabancı dil ve edebiyat gibi geleneksel disiplinler öğretilir. İkincisi esasici sınıfta, öğretmenin rolü öğrenciler için entelektüel ve ahlâkî açıdan bir model olarak hizmet etmek olacaktır.

Bu sonuçlara dayanarak, esasici eğitimcinin hedefinin tüm öğrencileri temel bilgi ve becerileri kazanarak disiplinli yararcı anlayışı benimsemiş demokratik toplum düzenine katkı sağlayan bireyler olarak yetiştirmek olduğu söylenebilir. Amerikan esasici öğretim kuramı öğrenme merkezlidir ve öğrencilerin temel bilgi ve becerileri gerçek dünyaya uygulamalarını sağlamaya çalışır. Esasici sınıfta öğretmen yaratıcılığı veya öğrenci seçimi görmezsiniz, çünkü öğretim öğrencilerin pasif olarak alıcı ve uygulayıcı konumda oldukları bilgi aktarma sistemine dayalıdır.

Özcülük yaklaşımını benimseyen eğitimciler matematik, fen bilimleri, tarih, yabancı dil ve edebiyat gibi disiplinlerin temel becerileri öğretirler. Öğretmen ideal vatandaş olma yolunda öğrencilere ahlâkî değerleri öğretmekten sorumludur. Öğrencilere somut bilgiler öğretilir ve herhangi bir mesleki eğitim

sunulmaz. Sınıf ortamı çok sert ve disiplinlidir. Öğrenciler test edilerek akademik açıdan derecelendirilir. Öğrenci için neyin en iyi olduğuna öğretmen ve yöneticiler karar verir. Bu, öğrencilerin yaratıcı zihinlerini genişletmelerine engel olan bir atmosfer yaratır. Özcülük felsefesini kullanmak okulları akademik rekabete teşvik eder. Bu tür bir eğitim yaklaşımı daha uzun akademik gün, okul yılı ve zorlayıcı ders kitaplarına ihtiyaç duyulmasına neden olur (Brennen, 1999: 13).

### 2.3. İLERLEMECİLİK

İlerici eğitim felsefesi 1920 ve 1950 arasında Amerika'da ortaya çıkmıştır. Geleneksel Amerikan okul sistemine bir tepki olarak ortaya çıkan bir eğitim hareketidir. Amerika toplumunun gelişim hızına uygun bir eğitim sistemi kurmak amacıyla ortaya çıkmıştır. İlerlemecilik eğitim felsefesi John Dewey'in eğitim teorisine dayanmaktadır. İlericiler eğitimde içerik veya öğretmen yerine öğrenene odaklanmak gerektiğine inanır. Bu eğitim felsefesi öğrencilerin aktif yaşantılar yoluyla fikirleri test etmesi gerektiğini vurgular. Öğrenme, öğrenenlerin deneyimleri sonucu ortaya çıkan sorular sayesinde gelişir. Öğrenme pasif değil, aktif bir süreçtir. Öğrenci anlamlandırmayı fiziksel ve kültürel bağlamda kendi bireysel deneyimi ile gerçekleştiren bir problem çözücü ve düşündürüdür. Öğretmenler öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenecekleri ortamlar hazırlar. Müfredat içeriği öğrencinin ilgi ve sorularından türetilir. İlerici eğitimciler tarafından bilimsel yöntem kullanılır, böylece öğrencilerin durum ve olayları ilk elden ve sistematik bir şekilde çalışması sağlanır. İlericilikte bilgiye giden yolda sürecin nasıl işlediği önemlidir (Radu, 2011).

İlerlemecilik eğitim felsefesinin altı temel ilkesi vardır (Brennen, 1999: 11):

1. Eğitim süreci, oluşumunu ve amacını öğrenenin kendisinde bulur.
2. Öğrenme sürecinde öğrenci pasif değil aktiftir.
3. Öğretmenin rolü otorite ve sınıf yöneticisinden ziyade bir rehber, bir danışmandır.
4. Okul toplumun bir parçasıdır. Bu yüzden öğrenme bütünleşmiş olmalıdır.
5. Sınıf aktiviteleri problem çözmeye dayalı olmalıdır.
6. Okulun sosyal atmosferi kooperatif ve demokratik olmalıdır.

İlerlemecilik pragmatizmin eğitime uyarlanmasıdır. Pragmatizm insan dâhil doğa, toplum, yaşam kısacası her şeyin sürekli bir değişim içinde olduğunu savunan anlayıştır. Daimicilik ve esasiciliğin aksine değişmez ve evrensel mutlak doğruları kabul etmez. Bilginin mutlak doğru olmadığı, yeni durumlarla birlikte değişebileceği öğrencilere aktarılmalıdır. İlerlemeci anlayışa göre eğitim yaşama hazırlık değil, yaşamın ta kendisidir. Bu sebeple okullarda her çeşit ders yer almalıdır. İlerlemecilik geleneksel eğitimin aşırı şekilciliğine, katı ve baskıcı disiplin anlayışına, edilgen insan yetiştiren öğretmen merkezli pasif öğretime karşı çıkmaktadır. Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır; çünkü eğitilecek olan onlardır. Öğrenciye sorunlar sadece sunulmalı, çözmesi ve yargılar çıkarması öğrenciden beklenmelidir. Demokratik bir eğitim ortamı olmalı ve doğal bir disiplin sağlanmalıdır (Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012). İlerlemecilik kendi kendine düşünmeye büyük önem verir. Bunun öğrenmelerinde bireylere yardım edeceğini ileri sürer. Bu şekilde fikirlerin baskıcı görüşler tarafından kontrol edilmesi engellenir ve bağımsız öğrenme gerçekleşir. Özgün fikirli, yaratıcı bireyler yetiştirilir ve bu bireyler değişen şartlara zeki bir şekilde uyum sağlar. Bilgi basitçe düşünerek öğrenilmez, yaparak öğrenilir. Yapılan şeylerle ilgili düşünerek öğrenilir. İlerlemeciliğin eğitim programında geliştirmeye çalıştığı yetenek budur. Bunu geliştirmenin en iyi yolu kendi deneyimlerindeki gerçek problemler üzerine zihnini kullanacağı doğrudan pratikler sağlamaktır (Guttek, 2001).

#### 2.4. YENİDEN KURUCULUK

Sosyal Yeniden Yapılanmacılık, sosyal soruların tartışıldığı ve daha iyi daha demokratik bir toplum ve dünya yaratma arayışında olan bir eğitim felsefesidir. Yeniden yapılanmacı eğitimciler eğitimin amacının sosyal reformu vurgulayan bir eğitim programına odaklanmak olduğunu savunurlar. Theodore Brameld (1904-1987) İkinci Dünya Savaşı'nın gerçeklerine karşı tepki olarak ortaya çıkan yeniden kurmacılığın kurucusu olarak kabul edilir. Brameld teknoloji ve zalimliğin insanları imha edilebilme veya teknoloji ve iyi niyetin hayırlı bir toplum yaratma potansiyelinin farkındaydı (Guttek, 2006: 11-15). Eğitim felsefesinin ve sosyal ideoloji ve yöntemlerin yeniden kurulması ve düzenlenmesi birlikte gerçekleşir. Eğitimde yenilenmeye, reforma ihtiyaç ortaya çıkmasının ve geleneksel felsefi sistemlerin temel fikirlerinin acilen yeniden yapılanması gerekliliğinin nedeni bilimin ilerlemesi, sanayi devrimi ve demokrasinin gelişmesiyle gerçekleşen sosyal yaşamdaki gelişmelerdir. Bu

tür pratik bazı değişiklikler bunları karşılayacak eğitim reformları olmadan gerçekleştirilemez (Dewey, 1916: 386).

Yeniden-kurmacılar için eğitim programları şiddet, açlık, uluslararası terör, enflasyon ve eşitsizlik gibi gerçek sorunlardaki öğrenci deneyimleri ve bu sorunları düzeltmek için yapılması gereken sosyal eylemler üzerine odaklanmalıdır. Tartışmalı konularla (özellikle sosyal bilimler ve edebiyat) başa çıkmak için sorgulama, diyalog ve çoklu bakış açısı temel yöntemleridir. Toplum temelli öğrenme yeniden kurmacı eğitim stratejisidir (Guttek, 2006).

Yeniden kuruculuk anlayışında çağımızın kültürel krizini aşmak için toplumu yeniden inşa etmek eğitimin öncelikli amacıdır. Ortak değerlere dayalı bir dünya toplumu oluşturmanın aracı eğitimidir. Eğitim hem yaşam hem de gelecektir. Yeniden kurmacılıkta hedefler çok önemlidir. Dersler ve içerik ise hedeflere ulaşmayı sağlayan araçlardır. Bu nedenle dersler ve içerik hedeflere göre düzenlenmelidir. Sınıf ortamı ise demokratik olmalı. İlerlemecilik ve yeniden kurmacılık anlayışlarının temelde pragmatik felsefeye dayandığını söyleyebiliriz. Ancak yeniden kurmacılıkta toplum, toplumsal özgürlük ve demokrasi daha önemli iken ilerlemecilikte bireyin ihtiyaçları ön plandadır. Yeniden kurmacılıkta okul yeni bir toplumsal düzen kurmak için sosyal reformları uygulaması gereken bir kurumdur. İlerlemecilikte ise okul öğrencileri işbirliğine özendirilmeli ve yaşama hazırlık olmaktan daha çok yaşamın kendisi olmalıdır (Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012).

## 2.5. YAPILANDIRMACILIK

Postmodern eğitimi anlamak için kilit nokta yapılandırmacılığın ne olduğunu anlamaktır. Yapılandırmacılık postmodern eğitimin en önemli temel öğrenme teorisidir. Buradaki temel fikir, bilginin zihinde inşası ya da yapılanmasıdır. Öğretmenlerin öğrettikleri ve öğrencilerin öğrendikleri bilgi “gerçeklik” değil, sadece insan zihninin yapılandırmalarıdır. Edward Veith, “Postmodern Times” adlı klasik eserinde sosyal yapılandırmacılığın postmodernizmin ürünü olduğunu belirtmektedir. Veith’e göre anlam, ahlâk ve gerçeklik nesnel değildir aksine toplum tarafından yapılandırılır (Veith, 1994). Felsefi yapılandırmacılık postmodernist felsefi anlayışla örtüşmektedir ve eğitimde postmodernizmin bir iz düşümüdür. Yapılandırmacılığın

pozitivizmin eleştirisine bağlı olarak ortaya koyduğu savlar bu durumu onaylar niteliktedir (Aydın, 2006b).

On ya da on beş yıl önce, eğitimciler öğrenenin bilgiyi anlamlandırması ve keşfetmesi üzerine değil, bilgileri öğrencinin zihnine yerleştirme ve bunu daha iyi yapma yollarını bulma üzerine çalışıyorlardı. Yapılandırmacı kuramın dikkat çekmesi ve felsefe alanından eğitim alanına transferi ile bilginin öğrenenler tarafından anlamlandırılması ve keşfedilmesi üzerine verilen önem gün geçtikçe arttı (Glaserfeld, 1983).

Felsefe ve bilgi kuramı olarak yapılandırmacılığın kabul gören temel özellikleri (Murphy, 1997):

1. Gerçek bir dünya vardır ve yaşantılarımıza sınırlılıklar getirir. Ancak, gerçeklik yereldir ve birden çok gerçeklik vardır.
2. Bilgi zihinde dünya ile etkileşim yoluyla yaratılır ve yoruma bağlıdır. Zihinsel şemalar kültürün ürünleridir ve gerçekliği yapılandırmada kullanılır.
3. Zihin, dünyayı algılayarak ve yorumlayarak şemalar oluşturur.
4. İnsan tasavvuru imgeseldir ve algıyla, duyuusal deneyimlerle ve sosyal etkileşimle gelişir.
5. Anlam bir yorumlama sürecinin sonucudur ve öğrenenin yaşantılarına ve anlamlandırmasına bağlıdır.

Yapılandırmacı bilgi kuramının açık ve net bir şekilde nitelendirilmesi zordur. Buna karşın pek çok araştırmacı, yazar ve eğitimci yapılandırmacılığın eğitim süreci ve öğrenmeye olan etkisi üzerinde hem fikirdir. Pek çok eğitimci yapılandırmacı öğrenme modelini temele alan öğretim programının mevcut öğretim programlarına alternatif olabileceğini savunmaktadır (Murphy, 1997). Araştırmacılar, yapılandırmacılık kuramını bilgi kuramı ve davranışını açıklamak için kullanmaya başladıktan sonra yapılandırmacılık öğretim modelleri üzerinde etkili olmaya başlamıştır. Yapılandırmacı öğrenme kuramı şekillenmiş ve bunu takiben eğitim reformları gerçekleşmiştir (Fosnot, 2005). Öğrenme teorisi olarak yapılandırmacılık sadece son yirmi yıldır ilgi görmekte ve bu konuda hâlâ çözüme kavuşmamış tartışmalar bulunmaktadır. Bu tartışmaların temelinde bir kuramın eğitime, öğretim

teorisi olarak uygulanmasından kaynaklanan zorluk yatmaktadır. Kuramların teoriden uygulamaya geçmesinde her zaman zorluklar yaşanmaktadır (Richardson, 2003).

Yapılandırmacı bir öğretmen bilgiyi öğrenciye direkt veren değil, bilgiye nasıl ulaşılabileceğini gösterendir. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini dikkate alarak onları yeteneklerine göre sınıflandırır ve görevler verir. Öğrenene uygun aktiviteler yaratma, öğrencileri birbirleri ile iletişim kurmak için cesaretlendirme, öğrencileri araştırma yapmaya, soru sormaya teşvik etme öğretmenin görevleri arasındadır (Murphy, 1997).

Öğrenciler ise aktivitelerde aldıkları rolde bilgiyi keşfeden, anlamlandıran ve kullanan durumdadırlar. Öğrencilerin öğrenme sürecinde sadece aldıkları roller değil kişilik özellikleri de etkilidir. Daha meraklı, araştırmacı, sorgulayan, iyi gözlemci olmak onları daha başarılı ve etkin hale getirir. Bilgiye ulaşma sürecinde kontrol öğrencilere aittir. Öğretmen ise bu öğrenme sürecinde yol gösterir. Ayrıca, öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmaları ve yapılandırmaları için gerekli ortamı sağladığından ve gerekli yönlendirmeleri yaptığından emin olur. Yapılandırmacı ortamda öğretmenin rolü bir otorite değil ortak ve işbirlikçi olmaktır (Vrasidas, 2000).

Postmodern düşünceyle birlikte eğitimin amacı akademik bilgi ve becerileri öğretmekten ziyade öğrencilere kendi bilgilerini inşa edebileceği bir öğrenme ortamı sağlamak olarak değişmiş; öğretmenler artık öğrenme sürecini yöneten değil rehberlik eden kişiler olarak tanımlanmaya başlanmıştır. Postmodern yapılandırmacı kuram açısından öğrenme ve öğretme süreci, bilginin yapılandırılmasına ve yaşantılarla öğrenmeye odaklanır (Sherman, 2000).

Sonuç olarak postmodern anlayışa uygun olan öğrenme yaklaşımı yapılandırmacıdır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında süreç odaklı bir öğrenme ortamı desteklenmektedir. Diğer taraftan sosyal ve fiziksel gerçekliği bireyin zihninde oluşturduğu yapılarda görmesinin bir sonucu olarak nesnelliğin bulanıklığına yol açmaktadır (Akdağ, 2006).

### **3. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN FELSEFİ TEMELLERİ**

Bir ülkedeki eğitimin niteliği, eğitim felsefeleriyle tutarlı olmak durumundadır. Ülke eğitimine yön veren eğitim felsefesi, o ülke insanları arasında kültürel etkileşimlerle ortaya çıkar. Yazılı bir metin olmamakla birlikte, eğitim uygulamaları eğitim felsefesi hakkında bilgi verebilir. Ülkelerin eğitim uygulamalarının felsefi

görüşlerden etkilendiği bilinmelidir. Bunun yanı sıra devletin ve siyasi partilerin eğitim görüşleri eğitim uygulamalarını yönlendirirken yine felsefeden yararlanmak durumunda kalırlar. Bu felsefi görüşler, eğitimi ve eğitim programlarını etkilemektedir (Demirel, 2005: 19).

Türk eğitim sisteminin kendi felsefesini oluşturduğunu ya da bir eğitim felsefesi ilkelerine dayandığını söylemek mümkün değildir. Türk eğitim felsefesi diğer ülke sistemlerinin özellikle Fransa ve ABD'nin (Amerika Birleşik Devletleri) etkisi altında gelişmiş; bu sebepten kendine özgü bir eğitim felsefesi oluşturamamıştır. Yalnız eğitim felsefesi hakkında değil neredeyse her alanda, Türkiye'de uzun süredir nakilcilik varlığını sürdürmektedir. Çağdaş uygarlık düzeyine ulaşma hırsı ile nakilcilik birleşince ilerleme ve gelişme zorlaşmıştır. Yaratıcı eğilimler hep engellenmiştir. Nitekim demokratikleşme çabası içinde uğraşırken eğitime büyük önem verilmiş; ancak eğitimin görevi anlaşılamamıştır. Aktarmacılığın baskınlığı yüzünden yenilik yaratma çabasına girilememiştir. Görülebildiği kadarıyla çeşitli alanlarda ve özellikle eğitimde Türkiye'deki gelişmeler sınırlı kalmıştır; bunun sebebi felsefe ve eğitim hakkında, Türkiye'deki bütünleşme durumunu güçleştiren nakilciliktir. Ertürk'e göre aktarmacılıktan kurtularak yeni bir Türk Eğitim Felsefesini oluşturmak ve geliştirmek zordur, daha uzunca bir süre bu zorluk, varlığını koruyacak gibi görünmektedir (Ertürk, 1988).

Tanzimatla birlikte eğitim anlayışımızda idealizm yerine pozitivizm etkili olmaya başlamıştır. O dönem Fransa ile olan yakın ilişkilerimiz sonucunda aydınlarımız Fransa'ya gidip pozitivizmle tanışmışlardır. Ayrıca Batılılaşma düşüncesi pratik açıdan teknikte ilerleme olarak görülmüştür. Sonuç olarak bu düşünce pozitivizmin eğitim süreçlerinde etkili olmasına neden olmuştur.

Cumhuriyet'ten sonra Türk eğitim sisteminde farklı anlayışlar ortaya çıkmıştır. Bu anlayışlar dayandığı felsefi temeller itibariyle evreler halinde şöyle ifade edilebilir (Küçüköğlü, 2007) :

Birinci Dönem (1923–1938) : Millileşme evresi. “Atatürk dönemi” olarak da adlandırılabilen bu dönemde Türk milli kültürü ve milli kimliği eğitimin sisteminin temel unsurları olarak belirlenmiştir. Bu dönemde eğitim uygulamalarının kendi kültürel yapımıza göre yapıldığını söylemek mümkündür.



İkinci Dönem (1938–1950) : Hümanistik evre. Dünya savaşlarının yıkımının ardından ortaya çıkan açlık, yokluk ve kıtlık ortamının sonucu olarak insan sevgisine dayalı ve merkeze insan alan yeni bir eğitim anlayışı doğmuştur. Bu anlayış Türk eğitim sistemi üzerinde uzun yıllar etkili olmuştur.

Üçüncü Dönem (1950–1960) : Pragmatik evre. Bu dönem Türkiye’ye eğitim sistemini reforme etmeleri için davet edilen Amerikalı eğitim düşünürlerinin etkisi altında geçmiştir. 1924 yılında Türkiye’ye ziyarette bulunan John Dewey’in pragmatik eğitim anlayışı 1950 sonrası eğitim politikalarımızın temelini oluşturmuştur.

Dördüncü Dönem (1960-1980) : 1961 Anayasası ile başlayan bu dönem eğitimde planlı dönemin başlangıcı olarak kabul edilir. Bu dönem aynı zamanda planlı toplumsal yaşama geçişin yaşandığı dönemdir. Kalkınma planlarının da katkısıyla eğitimde uzun dönemli planlamalar yapılmıştır. Eğitim programlarına idealist ve pragmatik anlayışlar hakim olmuştur.

Beşinci Dönem (1980-2005) : 1980 Askeri harekâtı sonrasında başlayan, modernleşme dönemidir. YÖK’ün kurulması ve öğretmen yetiştiren kurumların üniversiteler altında birleştirilmesi bu dönemin en belirgin özellikleridir. Modern ve popüler kültür oluşturma anlayışı eğitim politikalarını yönlendirmeye başlamış ve uzun yıllara etkisini korumuştur.

Altıncı Dönem (2005-....) : 2005 yılında eğitim programlarının yapılandırmacı eğitim anlayışına göre şekillenmesiyle başlamıştır. Zorunlu eğitimin kesintili 12 yıla çıkartılması ve dersanelerin kapatılması en önemli gelişmeler arasındadır. Eğitim politikalarında farklılıklara ve çoğulculuğa daha fazla önem veren bir anlayış hâkim olmaya başlamıştır.

Eğitim sistemimiz, siyasi ve ideolojik temelli olmasına rağmen az da olsa idealizm, realizm, natüralizm, pragmatizm ve materyalizmin özelliklerini taşımaktadır. Özellikle son yıllarda uygulanan yapılandırmacı yaklaşım ile eğitim sistemimizde postmodernizmin ilkelerine daha fazla ağırlık verildiği gözlenmektedir. (Çağlayan, 2007). Anayasalar, yasalar ve hükümet programlarında İlerlemecilik akımı kuramsal olarak savunulmasına rağmen uygulamalar (Köy Enstitüleri hariç) bu doğrultuda olmamıştır. Temele ilerlemecilik değil, esasicilik ve daimicilik alınmıştır. Ayrıca sistem kuramsal olarak bireylerin ilgi, yetenek ve istekleri doğrultusunda

eğitilmesini savunurken uygulamada bu özelliklerin aksine eleyici bir yaklaşım uygulanmıştır. Her gelen hükümet, yeniden düzenleme ya da yenileşme çalışmaları yapmaya çalışmış, ithal kavram ve sistemler dönemi başlamıştır. Türkiye'ye uygun bir eğitim sistemi oluşturmak yerine diğer ülkelerin eğitim sistemleri aynen alınmıştır (Sönmez, 2008).

Son yıllarda, çağdaş Türk eğitim sistemini biçimlendirmeye dönük iki baskın felsefe yaklaşımın öne çıkmaktadır. Bunlar modernizmin akla, bilime, bilgedeki nesnellığe ve evrenselliğe vurgusunu hareket noktası yapan davranışçı yaklaşım ve bilgede öznelliği, yerelliği ve bilginin inşa sürecini ön plana çıkaran yapılandırmacı yaklaşımdır. Davranışçı yaklaşım, dayandığı modern temellere gönderme yapılarak nesnelci ve pozitivist yaklaşım olarak da nitelendirilir. Modern modelde eğitim nesnel olduğu kabul edilen bilgi yapılarına ve bu yapıların aktarımına dayanır. Yapılandırmacı yaklaşım postmodernizmin modernizmin temel kabullerine yönelttiği eleştirilerin etkisi altında gelişmiştir. Postmodern eğitimde bireyleri önceden tanımlanmış roller ve bilgilerle kalıplamak yerine onların bilgilerini kendilerinin yapılandırmalarına izin verme önem taşımaktadır. Her iki yaklaşımın da birbirinden farklılaşan değişik alt versiyonları olmasına rağmen bu değişik versiyonlar belli ortak değerleri içermektedir. Bu nedenle, iki yaklaşımın felsefi zeminlerini dikkate alarak belli bir modelin çatısı altında bütünleştirebiliriz. Felsefi temelleri dikkate alındığında, davranışçı yaklaşım ve alt versiyonlarını 'modern model', yapılandırmacılık ve alt versiyonlarını ise 'postmodern model' kavramsallaştırması altında toplamak ve birleştirmek mümkündür (Aydın, 2006a).

Modernist kuramda eğitimciler, ideal tarafsız bilginin yetkili vericileri olmalıdır. Kültür, öğrencilerin öğrenmesi gereken bir şeydir, ama aynı zamanda öğrenme için bir engel olabilir. Öğretmenlerin etkili bilgi aktarabilmesi için öncelikle farklı kültürlerden gelen öğrencilerin ortak bir dil veya iletişime aracına sahip olması gereklidir. Geleneksel modernistler, eğitimcilerin değerler öğretiminde yasal otorite olduğuna inanırlar ve onlara göre bu nedenle evrensel değerler konusunda öğrencileri eğitmek gereklidir.

Daha liberal modernistler ise öğretmenlerin değerleri açıklayarak öğrencilere yardımcı olmaları ve her öğrencinin kendi kararını vermesi gerektiğini savunmaktadır.

Değerler ve gerçekler birbirinden ayrılmalıdır. Akılcılık ve ilerleme en önemli değerlerdir. Modernistler genellikle insanların istikrarlı bir temel doğası olduğunu düşünürler. IQ (Zeka Katsayısı) testleri ve diğer benzer “objektif testler”in öğrencilerin zekâsını keşfetmek için kullanılabileceğini savunurlar. Öğretmenler konu üzerinde ustalaşmalarını sağlayarak, öğrencilerin benlik saygısını geliştirirler. Eğitim, bireylerin kimliklerini keşfetmesine yardımcı olur. Bireyler öğrenme sayesinde objektif bilgiyi uygulayarak toplumun ilerlemesine katkıda bulunur.

Bu açılardan çağdaş Türk eğitim sistemini değerlendirdiğimizde Cumhuriyetten günümüze eğitimde gerçekleştirilen yeniliklere modernist uygulamaların damgasını vurduğunu söyleyebiliriz. Türkiye'nin modernleşme sürecinde eğitim sisteminin devletin kuruluş felsefesi ile örtüşecek şekilde kurulduğunu söylemek mümkündür. Eğitimde birliği ve merkeziyetçiliği amaçlayan Tevhid-i Tedrisat Kanunu, milli eğitimin merkeziyetçi teşkilat yapısı, tek dil ve tek kültür etrafında şekillenen eğitim programları ve laik eğitim anlayışının benimsenmesi gibi eğitim uygulamaları modernist anlayış çerçevesinde değerlendirilebilir. Ayrıca bu uygulamalara ek olarak eğitimde laiklik adına din eğitiminin değersizleştirilmesi, medreselerin kapatılması, öğrenci seçme ve yerleştirme için standart testlerin kullanılması da modernist eğitim uygulamalarıdır. Bu uygulamalar tarihsel süreç içerisinde eğitimde olumlu gelişmeler olarak kabul görülse de bazı sorunları da beraberinde getirmiştir. Bu sorunlar günümüz çağdaş Türk eğitim sisteminde geçerliliğini koruyan önemli problemlerin de kaynağını oluşturmuştur.

#### **4. ÇAĞDAŞ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN TEMELLERİ**

Tarih hem insanlığın hem de toplumların ortak bilincidir. İnsan içinde bulunduğu zamanı bilinçli bir şekilde değerlendirmek ve geleceği sağlıklı bir şekilde planlayabilmek için geçmişini unutmamalıdır. Tarih bilinci olmayan bir toplum da aynı sorunla karşı karşıya kalır. Konfüçyüs'ün “gelecek, geçmişin içinde gizlidir” sözü tarih bilincinin ne derece önemli olduğunu vurgulamaktadır. Her toplumun günümüzü daha etkili değerlendirmesi ve geleceğe yönelik doğru ve kararlı planlar yapabilmesi için, kendi eğitim uygulamalarının geçmişini ve deneyimlerini doğru olarak bilmesi ve bunlardan yararlanması bir ön koşuldur (Ergün, 2008).

Fransız devriminden sonra eğitimin bireylerin kendi sorumluluklarına bırakılmayacak kadar önemli bir konu olduğu fikri kabul görmüştür. Eğitim devlet sorumluluğu altında kamusal bir iş olarak görülmüştür ve her yurttaşın temel eğitim alması gerektiği anlayışı ortaya çıkmıştır. Fransa’da başlayan bu anlayış zamanla tüm dünyaya yayılmış; her devlet vatandaşlarının eğitimlerine yönelik sorumluluklarını yerine getirmek için kendi eğitim sistemlerini oluşturmaya başlamıştır (Başar, 2009: 59).

İkinci Meşrutiyet eğitim, Türk eğitim tarihinde daha önce hiç olmadığı kadar gündemde olmuştur ve eğitim sorunlarıyla en çok bu dönemde ilgilenilmiş ve deneyimler kazanılmıştır. Bu durumun tüm dünyada aynı olduğu söylenebilir. Bu dönem yani 20. yüzyılın ilk on beş yılı tüm dünyada eğitimin hızla değiştiği, eski okul ve eğitim sistemini eleştiren çağdaş eğitim akımlarının ortaya çıktığı bir dönemdir (Ergün, 2009).

Osmanlı Devleti’nde 1776’lardan itibaren Batı modeline uygun askeri okullar ve Tanzimat döneminden itibaren ise Batı modeline uygun sivil Rüşdiye, İdadi, Sultani gibi ortaöğretim ve İptidai gibi ilköğretim okulları açılmış ve bu yeni okullar Maarif Nezaretine bağlanmıştır. Meşihata, Şer’iye ve Evkaf Nezaretine bağlı medreseler ve sıbyan mektepleri de varlıklarını sürdürmekteydi.

Eğitimde süregelen bu mesele milli bir devlet olan Türkiye Cumhuriyeti’nde devam edemezdi. Eğitimde birlik ve beraberliğin yanı sıra kurumsallaşma mutlaka sağlanmalıydı (Akyüz, 2012: 329).

Din temelli eğitim yerine modern eğitim anlayışına geçme sorunu Tanzimat’ta başlamış ve Islahat döneminin temel sorunu olmuştur. Askeri okullarla başlayan yenilik adımları sanat okullarıyla devam etmiştir (Kaygısız, 1997).

İkinci Meşrutiyet döneminde eğitime dair bütün çağdaş anlayış ve düşünceler Türkiye’ye aktarılmaya çalışılmıştır. Bu aktarımın sistemli bir şekilde olduğu söylenemez. Eğitim alanında Batı’dan getirilen süreli yayınlar, Avrupa’ya giden öğrenci ve araştırmacıların eser ve makaleleri ve Bulgarcadan çevrilen eserler çağdaş pedagojinin Türkiye’de gelişmesini sağlamıştır. Eğitimin şekillenmesinde ve gelişmeye başlamasında İkinci Meşrutiyet dönemindeki eğitim çalışmalarının çok büyük katkısı olmuştur. Hem medreseler hem de yabancı ve azınlık okulları açısından

Tevhid-i Tedrisat'ın gerçekleştirilmesine uygun bir ortam o dönemde sağlanmıştır. Bu dönemde eğitim felsefesi alanında yapılan tartışmalar Cumhuriyet dönemine büyük bir ışık tutmuştur (Ergün, 2009).

Osmanlı İmparatorluğu'nda 18. yüzyılın ikinci yarısında başlatılan ve 19. yüzyılda yoğun olarak sürdürülen yenileşme hareketleri eğitim sistemini önemli ölçüde etkilemiştir. Önceleri orduda başlayan daha sonra diğer kurumları da kapsayan alan Batılılaşma hareketleri eğitim sisteminin de değişmesini zorunlu kılmıştır. Modernize edilen Osmanlı sivil ve askeri kurumlarının insan gücü ihtiyacını karşılayabilmek için Batı tipinde yeni okullar açılmıştır. Ancak eski Osmanlı eğitim kurumlarının oldukları gibi bırakılması, eğitim sisteminde ikiliğin oluşmasına sebep olmuştur (Önsoy, 1991).

Cumhuriyet öncesi dönemde etkin bir eğitim sistemi oluşturulamamıştır. Bunun temel sebebi o dönemde eğitimle ilgili uygulamaların kurumsallaşmamları ve dağınık bir biçimde olmalarıdır. 1839 Tanzimat ve 1856 Islahat Fermanı'yla birlikte Batı modelini benimsemiş okullar açılmaya başlanmıştır. Bu sayede eğitim sisteminde yeni bir anlayışın temelleri atılmıştır, ancak o dönemde eğitimin çağdaş anlamda kurumsallaştığı söylenemez. Cumhuriyetle birlikte siyasal ve yönetsel alanda meydana gelen köklü değişiklikler eğitim alanında da kendini göstermiştir. Cumhuriyet döneminde eğitim alanında gerçekleştirilen önemli değişikliklerin başında eğitimin millileştirilmesi ve laik esaslar üzerine kurulması amacıyla 3 Mart 1924 tarihinde Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabul edilmesi gelmektedir. Bu kanunla bütün okullar Maarif Vekâletine bağlanarak maarif alanında Tanzimat'tan beri devam eden medrese-mektep ikiliğine son verilmiştir. Böylece Maarif Vekâletinin sorumluluğu altında laik bir eğitim sisteminin temelleri atılmıştır.

Eğitimin nitelik ve niceliğini oluşturmak ve değiştirmek amacıyla kurulan Heyet-i İlmiyeler de sistemin oluşmasına önemli ölçüde katkı sağlamıştır (Ada ve Baysal, 2009: 38-39). Eğitim bakanının başkanlığında, müsteşar, bakanlık genel müdürleri, ilgili bakanlıkların temsilcileri, üniversite öğretim elemanları, yüksekokul müdürleri ve çeşitli eğitim kurumlarının temsilcilerinin katılımıyla 15 Temmuz -15 Ağustos 1923 tarihleri arasında toplanan I. Heyet-i İlmiye, Türk eğitim tarihinde ilk sistemli çalışmadır. 1926 yılına kadar üç kez toplanan Heyet-i İlmiyeler, eğitim

politikalarının belirlendiği, tanınmış eğitimcilerin fikir, düşünce ve tecrübelerinden yararlanılarak eğitim meselelerinin tartışılıp karara bağlandığı ve belli bir uygulama gücü olan bilimsel toplantılardır (Gülbahar, 2006).

Türk eğitim sistemini etkileyen diğer önemli bir değişiklik ise 1 Kasım 1928'de Latin alfabesinin kabulüdür. Böylelikle Türkçe kelimelerin yazılışı hususunda karşılaşılan güçlükler ortadan kaldırılmış, okuma ve yazmada büyük kolaylık sağlanmıştır (Önsoy, 1991).

Bugünkü eğitim sisteminin şekillenmesindeki en önemli faktörlerden biri modernleşmenin, sivil kesiminde Fransız modelinin seçilmiş olmasıdır. Türk eğitiminin genel yapısı Fransız modelini temele alarak Cumhuriyet öncesinde 1845'te şekillenmiştir. Fransız etkisi isimlerde, kuruluşlarda, eğitim yasa ve yönetmeliklerinde, okulların ders programlarında alabildiğine devam etmiş ve Cumhuriyet yıllarında da etkisini sürdürmüştür. Tanzimat'tan II. Meşrutiyet yıllarına kadar öğretim programları, Fransız eğitim sisteminin damgasını taşır. Türk eğitim sistemi üzerinde daha sonra Alman, İngiliz ve Amerikan eğitim sistemleri de etkili olmaya başlamıştır ama Osmanlı döneminde kurulan Fransız etkisindeki yapı ve anlayış tam olarak olmasa da kendini hâlâ korumaktadır (Ergün, 1990). I. Dünya Savaşında, Türkiye ile Almanya arasındaki ilişkiler sonucu, Alman eğitim sistemi ülkemizde etkili olmaya başlamıştır. Giderek artan bir uygulama ile bu etki İngiliz etkisi de dâhil II. Dünya Savaşı'na kadar devam etmiştir. II. Dünya Savaşı'ndan sonra ise eğitim anlayışı ve öğretim programları Amerikan eğitim sisteminin etkisi altındadır (Kaygısız, 1997).

Türkiye Cumhuriyeti kuruluşundan beri neredeyse her alanda o alanın en önde gelen uzmanlar grubu ile çalışmıştır. Şehir planlaması, ekonomik kalkınma, maden, baraj, yol, petrol gibi pek çok alanda çeşitli ülkelerden yüzlerce uzman getirilmiştir. Bu kapsamda Türkiye'ye sadece eğitim alanından gelen uzmanların sayısı oldukça fazladır. Ergün, Cumhuriyet döneminde Türk eğitimi hakkında rapor vermiş yabancı uzmanlardan bazılarını ve Türkiye'ye geliş yıllarını şöyle belirtmektedir: P. Monroe (1924), John Dewey (1924), Alfred Kühne (1925), G.Stiehler (1926), Omar Buyse (1927), Albert Malche (1932), Walker Hines grubu (1933-34), B. Parker (1934), C. Mackenzie (1950), W. Dickerman (1951), JJ. Ruffi, E. Tompkins, L. Beals, K.V.

Wafford (1952). Bu yıllardan sonra ILO (International Labour Organization), UNESCO (United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization) gibi uluslararası kurumların ve Ford Vakfı gibi Amerikan kurumlarının uzman heyetleri de çeşitli raporlar sunmuştur. Bu şekilde Türkiye'nin modernleşme döneminde ülkeye getirilen, rapor veren, kuruculuk, eğitim-öğretim gibi hizmetlerde bulunan yabancı uzman ve öğretmenlerin günümüz eğitim sistemimizi şekillendiren bir etken olduğunu söylenebilir (Ergün, 1990).

## **5. ÇAĞDAŞ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN AMACI VE ÖZELLİKLERİ**

Türkiye'de eğitim; adalet, güvenlik ve sağlık gibi devletin temel işlevlerinden birisidir. Eğitim devletin denetimi ve gözetimi altında yapılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilâtı, taşra ve yurtdışı teşkilâtları eğitim hizmetlerinin sunumunda önemli görevler üstlenmektedirler. Eğitim hakkı anayasa ile güvence altına alınmıştır. Türk Millî Eğitim Sisteminin genel çerçevesi 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmiştir (MEB, 2006). Bu kanuna göre Türk Milli Eğitimi'nin genel ve özel olmak üzere iki temel amacı vardır. Ayrıca, 14 maddeden oluşan temel ilkeleri mevcuttur. Eğitim sistemi diğer bir deyişle örgün ve yaygın tüm eğitim kurumları bu amaçlara ve ilkelere ulaşmak için çaba göstermelidir.

### **5.1. TÜRK MİLLÎ EĞİTİMİNİN GENEL AMAÇLARI**

Millî Eğitim'in genel amacı bütün bireyleri;

1. Atatürk İnkılâp ve İlkelerine ve Anayasada ifadesi bulunan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Türk eğitim ve öğretim sistemi, bu genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenmiştir. Eğitim sisteminin yönetsel üst yapısını Milli Eğitim Bakanlığı oluşturur. Bakanlığa bağlı taşra ve yurtdışı örgütleri ise icraya dönük hizmetleri görür (MEB, 2006).

Genel amaçları incelediğimizde ilk olarak dikkat çeken nokta modern eğitimin temelinde de yer alan ideolojik, siyasal ve toplumsal olguların varlığıdır. 1. Maddede yer alan Türk milliyetçiliği ve Cumhuriyete bağlılık vurgusu eğitim sistemimizin siyasi ve ideolojik bir amaca hizmet ettiğinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Yukarıda yer alan 3 amaç ta aslında yetiştirilmek istenen insan tipini tanımlamaktadır. Bu başlı başına eğitim sistemimizin temelinde modernist anlayışın yattığının bir kanıtıdır. Amaçların içeriği ise bize eğitim sistemimizin Cumhuriyete bağlı milliyetçi bireyler yetiştirmeye yönelik şekillendiğini anlatmaktadır. Sadece 2.maddede eğitime pedagojiye ilişkin ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerde hümanizm vurgusu ön plana çıkmaktadır; ancak bu maddede de toplumsal olgular yer almakta ve gerekli insan gücü yetiştirme anlayışının amaçlandığı dikkat çekmektedir. 3. maddede yer alan amaç ise insan gücü yetiştirme amacını pekiştirmektedir.

Modernist eğitim anlayışında eğitimin amacı kapitalizmin ihtiyaç duyduğu iş gücünü yetiştirmektir. Genel amaçların pedagojik kaygılarla belirlendiğini söylemek maalesef mümkün değildir. Sistem bireye ihtiyaç duyduğu temel becerileri kazandırmaktan ziyade devletin ideolojisine itaat eden, benimseyen, toplumun mutluluğuna katkı sağlayacak meslek sahibi bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Diğer bir deyişle bireyin değil devlet ve toplum istek ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitime yön verilmektedir. Eğitimde merkezi sistem bu anlayışın tamamlayıcısıdır. Genel olarak ifade edilen milli birlik ve bütünlük, ekonomik kalkınma ve merkezîyetçilik olguları bu amaçları tamamlamaktadır.

## 5.2. ÖZEL AMAÇLAR

Türk eğitim ve öğretim sistemi genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir. Çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları ise genel amaçlara ve temel ilkelere uygun olarak tespit edilir. Eğitimin genel ve özel amaçlar, her eğitim etkinliğinde uyulması gereken amaçlardır. Bu genel ve özel amaçların bir bakıma eğitime bir düzen verdiği söylenebilir (MEB, 2006).



### 5.3. TÜRK MİLLİ EĞİTİMİNİN TEMEL İLKELERİ

1. Genellik ve Eşitlik: Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümre veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.
2. Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları: Milli eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.
3. Yönelme: Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler. Milli eğitim sistemi, her bakımdan, bu yönelmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir.
4. Eğitim Hakkı: Temel eğitim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. Temel eğitim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, yeti ve yetenekleri ölçüsünde yararlanırlar.
5. Fırsat ve İmkân Eşitliği: Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Özel eğitime ve korunmaya gereksinimi olan çocukları yetiştirmek için özel önlemler alınır.
6. Süreklilik: Fertlerin, genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır. Gençlerin eğitimi yanında, yaşama ve iş alanlarına olumlu bir biçimde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli önlemleri almak da bir eğitim görevidir.
7. Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği: Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılâp ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir.
8. Demokrasi Eğitimi: Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır.
9. Lâiklik: Türk milli eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilkökul ve ortaokullar ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.
10. Bilimsellik: Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir. Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır.
11. Planlılık: Milli eğitimin gelişmesi iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim- insan gücü- istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak mesleki ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir.
12. Karma Eğitim: Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkân ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.
13. Okul ile Ailenin İş Birliği: Eğitim kurumlarının amaçlarını gerçekleştirmesinde katkıda bulunmak için okul ile aile işbirliği sağlanır. Bu maksatla okullarda Okul- Aile Birlikleri kurulur.

14. Her Yerde Eğitim: Milli eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır. Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili etkinlikleri milli eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Milli Eğitim Bakanlığının denetimini gerektirir.

Eşitlik ilkesinin eğitimin bütün vatandaşlar için zorunlu ve Devlet okullarında parasız olması ile bir nebze gerçekleştirildiğini söyleyebiliriz. Ancak fırsat ve imkân eşitliği kavramı sadece eğitimin ücretsiz olması demek değildir. Bu kavramın içerisinde öğretmen, eğitimin kalitesi, öğretim materyalleri, derslik mevcutları, okul binaları gibi pek çok faktör bulunmaktadır. Bu açıdan değerlendirdiğimizde bu ilkenin tam olarak gerçekleştirilemediğini ancak geçmiş yıllara göre olumlu gelişmeler olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca maddi eşitliği sağlamak adına parasal olanaklardan yoksun başarılı öğrencilere parasız yatılılık, burs ve kredi gibi çeşitli şekillerde yardımlar yapılmaktadır.

Herkese, yeteneği ve ilgisine göre, eşit eğitim olanağını tanımak ve vatandaşın istek ve yeteneği ile toplumun gereksinimlerinin dengelenmek Türk eğitim sisteminin ilkeleri arasında yer almaktadır. Yöneltilmede ve ölçümede rehberlik hizmetlerinden ve nesnel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yararlanıldığı vurgulanmaktadır. Bireylerin ve toplumun gereksinimlerini dengelemek adına sistemde ortaöğretim, yükseköğretim ve yaygın eğitimde okul, fakülte, bölüm, dal, program ve kurs çeşitliliğine gidilmiştir. Ancak bu çeşitlendirme planlı ve sistematik bir şekilde pedagojik endişeler göz önünde bulundurularak yapılamamıştır. Dahası, günümüz dünyasında eğitimin amacının insan gücü yetiştirmek olmadığına dair şiddetli tartışmalar yaşanmaktadır.

Eğitim sistemimiz merkezîyetçi ve milliyetçi yapısının bir gereği olarak milli birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olan Türk dilinin, eğitimin her basamağında, özellikleri bozulmadan öğretilmesine önem vermektedir. İlkeler arasında “Türkçenin eğitim ve bilim dili olarak zenginleşmesine çalışılır ve bu amaçla AKDITYK (Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu) ile işbirliği yapılarak Milli Eğitim Bakanlığınca gereken önlemler alınır” ifadeleri yer almaktadır. Bu amaç eğitimde farklılığa, çok kültürlülüğe ve yerelliğe verilen önemi olumsuz yönde etkilemekte ve postmodern eğitim ilkelerine ters düşmektedir. Postmodernizm

eğitimin amacının bireylere temel becerileri bireyin kimliğini, dilini, dinini ve kültürünü yozlaştırmadan kazandırmak olduğunu savunmaktadır.

Eğitimde demokrasi veya demokrasi eğitimi son yıllarda tüm dünyada tartışılan bir konudur ve Fransa ve Amerika başta olmak üzere pek çok gelişmiş ülkede bu konuya önem verilmektedir. Türk eğitim sisteminin ilkeleri arasında da demokrasi kavramı bulunmaktadır. Bu demokrasiyi sınırlayan veya engelleyen en büyük faktör, eğitim kurumlarında Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasal ve ideolojik telkinler yapılmasına izin verilmemesidir. Bu nitelikteki günlük siyasal olay ve tartışmalara karışılması da yasaklanmıştır. Bu olgu Anayasada da belirtilmektedir.

1. Atatürk'ün hatırasına alenen hakaret eden veya söven kimse bir yıldan üç yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır. Atatürk'ü temsil eden heykel, büst ve abideleri veyahut Atatürk'ün kabrini tahrip eden, kıran, bozan veya kirleten kimseye bir yıldan beş yıla kadar ağır hapis cezası verilir. Yukarıdaki fıkralarda yazılı suçları işlemeye başkalarını teşvik eden kimse asıl fail gibi cezalandırılır.
2. Birinci maddede yazılı suçlar; iki veya daha fazla kişiler tarafından toplu olarak veya umumî veya umuma açık mahallerde yahut basın vasıtasıyla işlenirse hükmolunacak ceza yarı nispetinde artırılır. Birinci maddenin ikinci fıkrasında yazılı suçlar zor kullanılarak işlenir veya bu suretle işlenmesine teşebbüs olunursa verilecek ceza bir misli artırılır.

Bu durum ülkenin kurucusu, önderi ve lideri olan Atatürk'ü korumak adına olumlu olsa da, demokrasi adına olumsuz bir durumdur.

Sonuç olarak Türk milli eğitimi sisteminin ilkeleri ve amaçları birbirine paralel bir şekilde düzenlenmiştir. Bunun yanı sıra demokrasi, fırsat eşitliği, yaşam boyu eğitim, bilimsellik ve planlılık gibi olgulara da yer verilmiştir. Ancak bu ilkelerin etkin bir şekilde uygulanmasının mümkün olduğunu söylemek güçtür. Türkiye gibi büyük ve kozmopolit bir ülkede merkezi ve milliyetçi bir eğitim sistemi aracılığı ile bu ilkeleri etkili bir şekilde uygulamak neredeyse imkânsızdır.

## **6. ÇAĞDAŞ TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİNİN GENEL YAPISI**

Türk Milli eğitim sistemi örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşur. Sistem bu açıdan bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılayacak şekilde ve bir bütünlük içindedir.

### **6.1. ÖRGÜN EĞİTİM**

Okul çatısı altında belirli yaş grubunda ve aynı seviyedeki bireylere sunulan amaca göre hazırlanmış programlarla yapılan düzenli eğitimidir. Okul öncesi eğitim,

ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları örgün eğitim kapsamındadır (MEB, 2006).

### **6.1.1. Okul Öncesi Eğitim**

Zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş 3-5 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsar ve isteğe bağlıdır. Okul öncesi eğitim kurumları, bağımsız anaokulları olarak, kız meslek liselerine bağlı uygulama sınıfları ya da diğer öğretim kurumlarına bağlı anasınıfları olarak açılabilir. Çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini desteklemek, iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak ve ilköğretime hazırlamak okul öncesi eğitimin amaçları arasında yer alır. Koşulları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratılması ve Türkçenin doğru ve güzel konuşulmasını sağlamak da okul öncesi eğitimin amaçlarındandır (MEB, 2006). Bilindiği gibi, dünyada mevcut sosyal sistemler içinde en büyük sistem “eğitim sistemi”; eğitim sisteminin en öncelikli alanı ise insan hayatının temel alışkanlık ve davranışlarının atıldığı, ilk temel eğitim dönemi olan erken çocukluk yılları ve okul öncesi eğitim dönemidir (Dikmen, 2012).

Cumhuriyetin günümüze okulöncesi eğitimden yararlanan çocuk, okulöncesi eğitim veren kurum ve bu kurumlarda istihdam edilen öğretmen sayılarında giderek artan bir sayısal gelişme olmuştur. Ancak, Türkiye’de okulöncesi eğitimde okullaşma oranı ne niceliksel ne de niteliksel bakımdan yeterli düzeye ulaşabilmiştir. Okulöncesi eğitim 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 22. maddesi ile zorunlu eğitim kapsamı dışında tutulmuştur. Bunun sonucunda öğrenmenin en hızlı olduğu dönemde alınması gereken ve çocuğun ilerideki yaşamı için büyük önem taşıyan okulöncesi eğitimden çocuklarının büyük çoğunluğu yoksun kalmaktadır. Okulöncesi eğitimde okullaşma oranını % 100’e çıkarma çalışmaları devam etmektedir (Derman ve Başal, 2010).

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürü Funda Kocabıyık 22 Nisan 2013 tarihli bir açıklamasında 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim sisteminin (4+4+4) uygulamaya geçmesiyle başlayan okula başlama yaşı tartışmalarının en çok okul öncesi dönem üzerine yoğunlaştığını ifade etmektedir. Çocukların okul öncesi eğitimi almadan ya da alarak ilkokula başlamaları konusunun tartışılmaya başlandığını ve okul öncesi eğitimin göz ardı edildiğine dair bir kanı oluştuğunu bildirmektedir

(Kocabıyık, 2013). Bunun sebebi ise yeni eğitim sistemine geçilmeden önce okul öncesi çağ nüfusu 36-72 aylık çocukları kapsamakta iken, yeni eğitim sistemi ile birlikte ilköğretim çağı 6-13 yaş grubu olarak tanımlandığından, okul öncesi çağda 36-60 aylık çocukları kapsama alması ve zorunluluk kapsamı dışında bırakılmış olmasıdır. 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren 36-60 aylık öğrencileri okul öncesi eğitime almak ve okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak adına Bakanlıkça önemli çalışmalar yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanı Nabi Avcı 2013 Ekim ayında bir konuşmasında okul öncesi eğitimdeki okullaşma oranının son 3 yılda %38'den %64'e yükseldiğini belirtmiştir (Avcı, 2013).

### **6.1.2. İlköğretim**

“İlköğretim” terimi eğitimin ilk, orta ve yüksek şeklinde basamaklara ayrıldığı sistemlerde, okul yapısını belirlemek için kullanılan bir kavramdır. “Zorunlu eğitim” ise bireylerin belli bir çağda belli bir sürede eğitim almasını ön gören örgün eğitimin en fazla önem verilen bölümünü ifade eder (Güven, 2012).

İlköğretimin amacı; her Türk çocuğunun iyi birer yurttaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanmasını, millî ahlâk anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır. İlköğretim kız ve erkek bütün yurttaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır (MEB, 2006).

İlköğretim zorunluluğu 1869 tarihli eğitimi düzenleyen ilk önemli yasa olan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde 5 yıl olarak belirlenmiştir. Ülkemizde zorunlu eğitim süresi çağdaş eğitim sistemlerinin ulaştığı seviyeye uzun yıllar ulaşamamıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında 3 yıl olarak uygulanana zorunlu eğitim daha sonra 5 yıla çıkarılmış ve 1973 yılına kadar bu şekilde devam etmiştir. Bu süreçte zorunlu eğitimin süresinin artırılması sürekli tartışılmıştır. 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile zorunlu eğitim kesintisiz 8 yıl olarak yasalaşmıştır (Güven, 2012).

Eğitim sisteminde yapılan değişiklikler, programlarda yer aldığı ölçüde anlam kazanır. Öğretim ve öğrenme konusundaki politika ve strateji kararlarının yaşama geçirilmesinde öğretim programları önemli bir araçtır. Türkiye'de Cumhuriyetten günümüze özellikle ilköğretim programlarına ayrı bir önem verilmiştir. 1924 ilkokul programı Cumhuriyet döneminin ilk programıdır. Bu programla üç devreli ve 6 yıllık ilkokullar kaldırılmış ve 5 senelik ilkokullar getirilmiştir. 1924 programında genel

amaçlar ve derslere ait özel amaçlar yoktur. Programda sadece haftalık ders dağılım çizelgeleri ve konuların sıralandığı ders içerikleri yer almaktadır (Keskin, 2009). Cumhuriyet ile birlikte eğitimde hızlı değişimler yaşanmıştır. İkinci İlimiye Heyeti tarafından “1924 İlk Mektep Müfredat Programı” hazırlanmıştır. Bu program yeni kurulan Cumhuriyet’in ihtiyaç ve şartları düşünülerek tasarlanmıştır (Fer, 2005).

1926 ilkokul programı Cumhuriyet tarihinin ikinci ilkokul programıdır. Programın önsöz bölümünde ilkokulun amacına yer verilmiştir. Bu program altı ay içerisinde İtalyan, Yunan, Bulgar, Alman ilköğretim programlarından yararlanarak Cumhuriyet ilkelerine uygun yeni öğretim yöntemleriyle hazırlanmıştır. Program taslak halinde iken eğitimle ilgili çevrelerden görüş alınmıştır (Keskin, 2009). Hazırlanan program 1925-26 öğretim yılında seçilen okullarda denenmiş ve alınan sonuçlara göre bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerden sonra 1927 yılında bütün ilkokullarda uygulanmıştır. 1924 programında derslerin yalnızca saat olarak yer almasına karşın 1926 programında ders saatlerine ek olarak derslerin amaçları ve içerikleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır (Çelenk, Tertemiz, ve Kalaycı, 2000: 39).

1936 programı Cumhuriyet Halk Partisi’nin eğitim görüşlerinin etkisiyle hazırlanmıştır (Güngördü ve Güngördü 1966; akt. Fer, 2005). Bu programda ilkokulun genel amaçlarına ve eğitim-öğretim ilkelerine yer verilmiştir. Programda yer alan derslerin ders içeriklerinde ise her ders ile ilgili hedeflere de yer verilmiştir (Keskin, 2009).

1948 programında şehir ve köy ilkokulları arasındaki ayrılıklar en aza indirilmiştir. Bu programda Milli Eğitimin amaçlarına ve her derse ait özel amaçlara yer verilmesine karşın ilköğretimin amaçlarına yer verilmemiştir. 1948 programında kent ve köy okullarının birleştirilerek geliştirilmesi konusunda öğretmenlere verilen anket sonuçlarından yararlanılması, ilköğretim müfettişleri ile Millî Eğitim Müdürlerinden görüş alınması ve bu kişilerden oluşan komisyon tarafından incelemeler yapılması program çalışmalarının bilimsel tabana oturtulmaya çalışıldığının göstermektedir (Gözütok, 2003). 1946 yılında çok partili demokratik hayata geçilmesinden sonra hazırlanan 1948 programının demokrasi anlayışını yansıttığı söylenebilir (Çelenk, Tertemiz, ve Kalaycı, 2000: 74).

1962 yılında hazırlanan taslak program içeriğinin düzenleniş biçimi açısından önceki ilkokul programlarından farklıdır. Cumhuriyet döneminin ilkokul programları arasında en önemlisidir. Cumhuriyet tarihindeki en uzun ömürlü ilkokul programı 1968 programıdır (Keskin, 2009). 1962 ilkokul program taslağı 5 yıl süre ile okullarda denenip geliştirilmek üzere kabul edilmiştir. 1968 yılında program son hâlini alarak bütün ilkokullarda uygulanmaya başlanmıştır. Yukarıda açıklanan program geliştirme sürecinden de anlaşıldığı üzere 1968 programı oldukça uzun bir deneme evresinden ve yapılan değerlendirmelerden sonra 1968-1969 öğretim yılında uygulamaya konmuştur (Çelenk, Tertemiz, ve Kalaycı, 2000: 112-114).

1924, 1926, 1936, 1948, 1962 ve 1968 ilkokul programlarının hepsi 5 yıllık ve 5 sınıflı öğretime göre hazırlanmışlardır. 1997 yılında çıkan 4306 Sayılı Kanun gereği 1997-1998 öğretim yılında ülke genelinde sekiz yıllık kesintisiz ve zorunlu ilköğretime geçilmiştir. Böylece ilköğretim kurumlarında sekiz yıllık kesintisiz eğitim uygulamaya girmiştir. Bu eğitimi tamamlayanlara da ilköğretim diploması verilmeye başlanmıştır. Aynı "ilkokul" ile "ortaokul" terimlerini kapsayan "ilköğretim okulu" terimi kullanılmaya başlanmıştır.

30 Mart 2012 tarih ve 6287 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile zorunlu eğitim süresi 8 yıldan 12 yıla çıkarılmıştır. Bu kanun ile birtakım yeni uygulamalar da gündeme gelmiştir.

Zorunlu eğitim 4 yıl süreli ilkokul, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise eğitimini kapsamaktadır. Öğrencilerin öğrenim gördüğü birinci 4 yıl (1, 2, 3, 4. sınıflar) ilkokul, ikinci 4 yıl (5, 6, 7, 8. sınıflar) ortaokul ve üçüncü 4 yıl (9, 10, 11, 12. sınıflar) ise lise şeklinde isimlendirilmektedir. İlkokullar ile ortaokullara ilköğretim veya ilköğretim kurumları, liselere ise ortaöğretim veya ortaöğretim kurumları denilmektedir (MEB, 2012).

### **6.1.3. Ortaöğretim**

Ortaöğretim en az dört yıllık genel, meslekî ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar. Ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak öğrenciler yetiştirmek, öğrencileri ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda hem yükseköğretime hem mesleğe veya hayata hazırlamak ortaöğretimin amaçlarındandır. Ayrıca, öğrencilere asgarî ortak bir genel kültür vermek, birey ve toplum sorunlarını tanıtmak ve çözüm yolları aramak ortaöğretimin amaçlarıdır. Ortaöğretimde genel

ortaöğretim ve meslekî ve teknik ortaöğretim olmak üzere iki farklı program vardır ve bu programlar kendi içerisinde alt programlara ayrılmaktadır (MEB, 2006).

Ortaöğretim, çeşitli programlar uygulayan liselerden meydana gelir ve öğrenciler, istek ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda bu programlardan birine yönelerek yetişme imkânı bulurlar. Genel ortaöğretimin amacı; öğrencileri ortaöğretim seviyesinde asgari genel kültüre sahip, toplumun sorunlarını tanıyan, ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan insanlar olarak yetiştirmek ve yükseköğretime hazırlamaktır. Genel ortaöğretim; Genel liseler, Anadolu Liseleri, Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Anadolu Öğretmen Liseleri, Spor Liseleri, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri ve Çok Programlı Liselerden oluşmaktadır. Meslekî ve teknik ortaöğretim; iş ve meslek alanlarına iş gücü yetiştiren ve öğrencileri yükseköğretime hazırlayan öğretim kurumlarıdır. Meslekî ve Teknik ortaöğretim; Erkek teknik öğretim okulları, Kız teknik öğretim okulları, Ticaret ve turizm öğretimi okulları ve Din öğretimi okullarından oluşmaktadır (MEB, 2006b).

Türkiye’de ortaöğretimin yapısı ve yapılanma biçimi ortak bir ortaöğretim vizyonuna dayanmamaktadır. Ortaöğretimde lise çeşitliliği 19. ve 20. Yüzyıllarda ortaya çıkan sanayi toplumunun ihtiyaçlarına göre yapılandırmadır. Dolayısıyla, 21. yüzyılda bilgi toplumunun ihtiyaçlarıyla örtüşmemektedir. Yükseköğretime hazırlayan Genel Liseler kendi içinde Genel Lise, Fen lisesi, Anadolu Lisesi, Çok Programlı Lise ve Sosyal Bilimler Lisesi gibi farklı lise türlerine ayrılmaktadır. (Türk Eğitim Derneği, 2010). 4+4+4 eğitim yasasıyla ilköğretimin 4 yıllık ilkökul 4 yıllık da ortaokul şeklinde düzenlenmesinin ardından 2014 yılında 27 adet olan lise türü anadolu, fen, sosyal bilimler, güzel sanatlar ve spor lisesi olmak üzere 5’e indirilmiştir.

#### **6.1.4. Yükseköğretim**

Yükseköğretim, ortaöğretime dayalı en az iki yıllık yükseköğrenim veren, en üst seviyeli insan gücünün ve bilimsel araştırma alanlarının istediği elemanları yetiştiren eğitim kurumlarının tümünü kapsar. Yükseköğretimin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak belirlenmiştir (MEB, 2006).

Yükseköğretimin amaç ve görevleri 6 başlık altında toplanmıştır. Bunlardan ilki öğrencileri ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda ülkenin bilim politikasına ve toplumun yüksek seviyede ve çeşitli kademelerdeki insan gücü ihtiyaçlarına göre yetiştirmektir. Çeşitli kademelerde bilimsel öğretim yapmak ve bütün bilimsel, teknik ve kültürel sorunları çözmek için bilimleri genişletip derinleştirecek inceleme ve araştırmalarda bulunmak ta yükseköğretimin amaçları arasında yer almaktadır. Ülkenin çeşitli alanlarda ilerleme ve gelişmesini ilgilendiren bütün sorunları, Hükümet ve kurumlarla işbirliği içerisinde öğretim ve araştırma konusu yaparak sonuçlarını toplumun yararlanmasına sunmak ve Hükümetçe istenecek inceleme ve araştırmaları



sonuçlandırarak düşüncelerini bildirmek yükseköğretimin bir diğer amacıdır. Diğer iki amacı ise araştırma ve incelemelerin sonuçlarını gösteren, bilim ve tekniğin ilerlemesini sağlayan her türlü yayınları yapmak ve Türk toplumunun genel seviyesini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilim verilerini sözlü, yazılı ile halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetlerinde bulunmaktır. Yükseköğretim kurumları; Üniversite, fakülte, enstitü, yüksekokul, konservatuar, meslek yüksekokulu ile uygulama ve araştırma merkezlerinden oluşmaktadır.

#### **6.1.5. Özel Eğitim**

Özel eğitim terimi ülkemizde hem kamu kurumu olmayan ücretli vakıf veya özel eğitim kurumlarında verilen eğitimi hem de özel eğitime muhtaç çocukların ihtiyaç duyduğu eğitimi tanımlamak için kullanılmaktadır. Bu başlık altında incelenen “özel eğitim” engelli ve özel eğitime muhtaç bireylerin eğitimi ile ilgilidir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın örgün eğitim hizmetleri arasında Özel eğitimin yer alması 1951 yılında gerçekleştirilebilmiştir. 1983 yılında çıkan 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ve bu kanuna ilişkin yönetmelikler günümüzdeki uygulamaların temelini oluşturur. Özel eğitim, Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı'nca illerde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) aracılığı ile yürütülmektedir. Özel eğitim çalışmaları sağır, körlük, ortopedik engelliler, eğitilebilir, öğretilbilir zekâ engelliler için ayrı okul, özel sınıf uygulaması şeklinde uygulanmaktadır (MEGEP, 2009).

Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılamak, onları toplumla bütünleştirmek ve meslek sahibi yapmak Özel eğitimin amaçlarıdır.

Özel eğitim okulları eğitim sistemindeki kademelendirmeye göre yapılandırılmıştır. Ancak, İlköğretime başlayabilecek durumda olmayan engelli öğrenciler hazırlık sınıfına alınırlar. Yani ilköğretim öncesinde hazırlık sınıfı bulunmaktadır.

Özel eğitim okullarında Görme Engellilerin Eğitimi, İşitme Engellilerin Eğitimi, Ortopedik Engellilerin Eğitimi, Zihinsel Engellilerin Eğitimi, Süreğen Hastalığı Olanların Eğitimi, Otistik Çocukların Eğitimi, Üstün veya Özel

Yeteneklilerin Eğitimi alanlarında eğitim verilmektedir. Eğitim kaynaştırma ve özel sınıflarda yapılmaktadır. (MEB, 2006).

## 6.2. YAYGIN EĞİTİM

Yaygın eğitim herkese hayat boyu öğrenme fırsatları sunacak şekilde düzenlenmiştir. Sistemin yürütülmesinde devlete önemli roller düşmektedir. Eğitim, sadece örgün eğitimle sınırlı değildir aksine hayat boyu devam eden bir süreçtir. Diğer bir deyişle eğitim bireylerin tüm yaşamını kapsayan bir olgudur. Hayat boyu eğitim bir bireyin özel, aile, sosyal ve mesleki yaşamında gelişmenin sağlanabilmesi için bireyin yaşamının tüm alanlarındaki örgün ve yaygın öğrenmeyi kapsayan bir kavramdır. Dolayısıyla hayat boyu eğitim kavramı eğitimin tüm kademelerini ve biçimlerini kapsamaktadır. Örgün ve yaygın eğitimi kapsayan ve birleştiren bir kavramdır (DPT, 2001).

Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş veya bu kademelerden birinden ayrılmış olan bireylere ilgi ve gereksinim duydukları alanlarda örgün eğitimle birlikte veya örgün eğitim dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümüne yaygın eğitim denir. Yaygın eğitim genel ve meslekî teknik yaygın eğitim olmak üzere ikiye ayrılır. Yetişkinlere okuma-yazma öğretmek, temel bilgiler vermek, en son devam ettikleri öğrenim kademesinde edindikleri bilgi ve kabiliyetlerini geliştirmek ve hayatını kazanmasını sağlayacak yeni imkânlar kazandırmak amacıyla verilen okul dışı eğitimler yaygın eğitim uygulamalarına örnektir (MEB, 2006). Yaygın eğitim her toplumda yer alması gereken bir eğitimidir. Örgün eğitimin uzun sürede gerçekleşmesi, sınırlı amaçlarının bulunması, belirli yaşlara yönelik olması gibi nedenlerden dolayı yaygın eğitim gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde gittikçe önem kazanmaktadır (Ada, 2009: 318).

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### TÜRKİYE'DE ÇAĞDAŞ EĞİTİM SORUNLARININ POSTMODERN FELSEFE IŞIĞINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

#### 1. GLOBAL EĞİTİM SORUNLARI VE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN SORUNLARI

Eğitim üzerine felsefî bakış, problemleri ortaya koyan bir bakıştır. Eğitim felsefesinin amacı eğitim alanındaki problemleri tartışmak, irdelemek, çeşitli değer ve yargı ilişkileri bağlamında değerlendirmelerde bulunmak ve çözüm önerileri geliştirmektir. Eğitim sistemlerinin temel zeminini eğitim felsefesi oluşturmaktadır. Eğitim politikaları ise eğitim sistemlerini şekillendirir ve eğitim politikalarına dayanarak eğitim planlaması somutlaşır. Eğitim planlamasıyla da eğitim uygulamaları meşruluk kazanır. Dolayısıyla, eğitim uygulamaları eğitim felsefesi sayesinde ortaya çıkar. Çağın insan anlayışı, felsefeler, değerler, bilim ve hükümetler bir eğitim felsefesi veya anlayışının belirleyicileridir (Akdağ, 2006). Eğitim bilimcileri, eğitimsel olgular arasındaki bağlantıları araştırmak ve istatistikî yöntemler kullanarak araştırma bulgularını ortaya koymaktır. Bulguların yorumunu yapmak, tartışmak ve öneriler geliştirmek için ise bir eğitim felsefesine sahip olmak gereklidir. Eğitim felsefesi olmayan bir eğitim bilimcinin bilimsel bulgularını etkin ve doğru bir şekilde yorumlaması mümkün değildir (Akdağ, 2003).

Günümüzde küresel eğitim sorunları, son yıllarda eğitim sistemlerindeki etkisini ve önemini giderek artıran postmodern felsefe temele alınarak tartışılmaktadır. Global eğitim sorunlarının temelinde ve çözümün de yine felsefe yatmaktadır. Örnek verecek olursak modernist bir eğitimin sorunları modernizmden kaynaklanır. Bu sorunların ortaya konması ve çözüm önerilerinin sunulması postmodern felsefe temele alınarak yapılmaktadır. Çoğu gelişmiş ülkenin eğitim sisteminin temelinde yer alan modernizm, yerini artık postmodern anlayışa bırakmaktadır. Bundaki en büyük etken modernist eğitim anlayışının sorunsallaşması ve misyonunu tamamlamasıdır.

Postmodern eğitim birey, yerel ve kültürel merkezli bir eğitim programını desteklemekte ve bilimin egemen olduğu evrensel nitelikli bir eğitim programı anlayışına eleştirel yaklaşmaktadır. Postmodern eğitimdeki birey merkezli anlayış liberal ekonomik modele; yerellik, çoğulculuk ve çok kültürlülük özelliği ise, küreselleşen çok uluslu sermayeye karşı bir tepkidir. Bu özellikleriyle postmodern bir eğitim sistemi ulusal ve hatta evrensel eğitim programları oluşturulmasına karşı durmaktadır. Toplum içerisindeki alt kültürlerin ve bireylerin ilgilerini önemseyen, çoğulcu bir eğitim programı önermektedir. Bu nitelikler global eğitim sorunlarını da açıklamaktadır. Merkezîyetçi ve milliyetçi yapı, iş gücü yetiştirme amacı, küresellik anlayışı ve tek (popüler) kültür anlayışı en temel eğitim sorunlarıdır.

Fransız ve Amerikan eğitim sistemlerindeki sorunları açıklamak global eğitim sorunlarını da ortaya çıkarmak demektir. Çünkü bu iki ülke eğitimde birçok olgunun ortaya çıkmasını ve yayılmasını sağlamış ve pek çok eğitimin sistemini etkisi altına almıştır. Fransız ve Amerikan eğitim sistemleri felsefi temelleri açısından Türkiye dâhil çeşitli sistemleri etkilemiştir. Bu özellikleriyle modern eğitimin öncüleri olarak kabul edilebilirler. Fransız ve Amerikan eğitim sistemlerinin içinde bulunduğu durum ve karşılaştığı problemlerle, global eğitim sorunları arasında belli yönlerden benzerlikler vardır (Varış, 1972). Ayrıca Türk eğitim sistemi üzerinde en belirgin etkiyi Fransa ve Amerikan eğitim sistemleri göstermiştir. Bu sebeple Fransız ve Amerikan eğitim sistemleri ile Türk eğitim sistemi arasında yapısal benzerlikler bulunmaktadır (Ergün, 1985).

Fransız eğitim sisteminin tarihsel gelişiminin başlıca üç temel dönüm noktası vardır. Bunlar merkezi yönetim anlayışının ortaya çıkışı, eğitimin merkezîyetçi ve milli bir yapıya dönüştürülmesi, eğitimde laiklik ilkesinin benimsenmesi bunun sonucunda kilise ile devletin ayrılmasıdır (EURYDICE, 2010). “Millî eğitim”, “merkezi eğitim” ve “laik” kavramları ilk kez Fransa’da ortaya çıkmıştır ve ülkemiz dâhil pek çok eğitim sistemini etkisinin altına almıştır. Ancak günümüzde Fransız eğitim sistemi bu özelliklerinden dolayı yoğun eleştiriye maruz kalmaktadır ve çoğu global eğitim sorunun temelinde bu olgular yatmaktadır. Danielle Zay tarafından 2009 yılında hazırlanan rapora göre Fransız eğitim sistemi akademik eğitim üzerine aşırı derecede yoğunlaşmakta iken eğitimin sosyal ve toplumsal önemini yeteri kadar yerine getirememektedir. Yapılan reformlara rağmen büyük ölçüde eğitimin merkezîyetçi

yapısı halen devam etmektedir. Eğitim sistemi standart sınavlar üzerine kurulu aşırı seçici ve eleyici olduğu için yoğun bir şekilde eleştirilmektedir (Zay, 2009).

Fransız eğitimi hakkındaki tartışmalar okul öğrencilerinin heterojen nüfusunu daha iyi yönetme sorunu, okulun katı laik karakteri sorunu, yükseköğretim reformu ve bu reformun öğretmen eğitimi üzerine etkileri olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır. Bu sorunlar 2004 ve 2005 yıllarında yürürlüğe giren yeni eğitim yasalarının konularından bazılarını oluşturmaktadır. 2004 yılında çıkan bir yasa ile türban dinî inançların bir dış simgesi olduğu için okul alanı içinde resmen yasaklanmıştır. Bu yasak okul sisteminin belli toplulukların simgelerini tolere etmediği için ağır eleştirilere maruz kalmıştır. Öğretmenler yüksek lisans derecesine sahip olacaktır. Öğretmen yetiştirmenin pedagojik alanını geliştirmek amacıyla çıkan yeni mevzuata öğretmenlerin heterojen sınıfları daha iyi yönetmeyi öğrenmelerini gerektirmektedir. Aynı bağlamda öğretmenler Müslüman öğrencilerini daha iyi anlamak için din bilgisi öğrenecektir. Özetle, yeni eğitim yasası öğretmen yetiştirme politikasına da gereken önemi vererek, daha profesyonel bir eğitim gücü olmayı amaçlamaktadır (Hörner, 2006). Sonuç olarak Fransız eğitim sistemi son dönemde modern anlayıştan postmodern anlayışa doğru yönelmiştir. Demokrasiye, çoğulluğa, yerelliğe daha fazla önem veren farklılıkları dikkate alan bir sistem haline dönüştürülmeye çalışılmaktadır. Merkezîyetçi, milliyetçi ve laik yapısı bu dönüşümün önündeki en büyük engel olarak durmaktadır. Yerelliğe, farklılığa çok kültürlülüğe yeterli önem vermemesi, laiklik ilkesi doğrultusunda din eğitiminin değersizleştirilmesi ve öğretmen yetiştirme Fransız eğitim sisteminin temel sorunları arasında yer almaktadır.

Amerika'da ise her eyalet kendi eğitim ve okul sisteminden sorumludur. Bu sebepten ABD'de çok çeşitli programlar ve uygulamalar bulunmaktadır. Yaygın olarak üç farklı model kullanılmaktadır. Bunlardan birincisi anaokulu, daha sonra 8 yıllık bir ilköğretim ve 4 lise eğitiminden oluşan 8+4 modelidir. İkincisi anaokulundan sonra 6 yıllık ilkokul, 3 yıllık ortaokul ve 3 yıllık lise eğitimden oluşan (6+3+3) modeldir. En yaygın olarak kullanılan modellerden üçüncüsü ise 6+6 modelidir. İlköğretimin ardından, öğrenciler buldukları eyaletteki geçerli sisteme göre üç yıl ortaokula ve devamında üç yıl liseye veya altı yıllık liselere giderler. Eğer sekiz yıl ilköğretim eğitimi alırlarsa, bunu takiben dört yıllık liselere devam ederler. Bazı

eyaletlerde zorunlu eğitim 18 yaşına kadar iken, bazı eyaletlerde de ebeveyn izni ile öğrenciler 16 veya 17 yaşında okulu terk edebilir. Orta öğretim kurumları dört yıllık liselerden, üçer yıllık ortaokul ve liselerden veya altı yıllık liselerden oluşur ve 14-18 yaş grubu öğrencileri kapsar. İlkokulu bitiren her öğrenci orta öğretime devam eder; bunun için herhangi bir ulusal sınav veya değerlendirme yapılmaz (Aud, vd., 2010).

Dünyadaki gelişmelere paralel olarak Amerikan eğitimi yeni bir döneme girmiştir. Eğitimciler bu dönemi adlandırmak konusunda kararsız olsalar da, hemen hemen herkes tüm dünyada olduğu gibi eğitimin değiştiğini ve değişmeye devam ettiğini kabul etmektedir. Modernizm sosyal ve eğitim uygulamaları üzerindeki etkisini sürdürse de yeni bir hareket geliştirilmiştir. Bu hareketi bazıları “postmodernizm” ya da “postmodern durum” olarak adlandırmaktadır (Slattery, 1999). Eleştirel pedagoji, Amerikan eğitim sistemini eleştiren etik bir referanstır ve postmodern felsefeden etkilenmiş bir eğitim hareketidir. Giroux eleştirel pedagojinin en önde gelen ismidir ve eleştirel pedagojiyi şu şekilde tanımlamaktadır:

Eleştirel pedagoji umudunda bunca ısrar etmenizin nedeni kamusal eğitimin ve üniversite eğitiminin gelecekteki doğrultusunun şeklini belirlemek için politik yelpazedeki herhangi bir ideolojiye çağrı yapmak değildir. Eğitimciler, ailelere, öğrencilere ve diğerlerine, öğretmenin master testlerine ya da düşük düzeyli iş becerileri edinmeye indirgenmediği, aklın, anlamının, diyalogun ve eleştirel sorumluluğun tüm öğretim üyeleri ve öğrenciler açısından ulaşılabilir olduğu bir yer olarak, demokratik bir kamusal alan olarak kamusal eğitimi yeniden kazanmaları için bir eylem çağrısıdır. Kamusal eğitim, bu anlamda, muhakeme özerkliğinin ve eylem özgürlüğünün eşitlik, özgürlük, adalet gibi demokratik gerekliliklerle biçimlendiği koşulları korumak ve genişletmek için sürekli bir mücadele alanıdır (Giroux, 2008: 13-19).

Giroux’a göre iktidarı elinde bulunduranlar eğitimi bir silah olarak kullanmaktadır. Kamusal eğitim ve yükseköğrenimin demokratik kamusal yaşamın niteliğine nasıl katkıda bulunabileceği ile ilgili sorular görmezden gelinmekte ya da yok sayılmaktadır (Giroux, 2008: 5). Apple’a göre eğitim artık okullar için sosyal demokrat politikalar önermek, eğitim fırsatlarını artırmak, eğitimin sonuçlarını eşitlemeye çalışmak, iki dilli ve çok kültürlü eğitim için özel programlar geliştirmektir. Eğitim eğitimcileri, azınlık gruplarını, farklı gruplara mensup aktivistleri, ilerici milletvekillerini ve hükümet yetkililerini bir araya getiren sosyal ittifakın bir parçası olarak görülmelidir (Apple, 1995: 15).

Tamamıyla modernist kurumlar olan devlet okulları, uzun yıllardır Descartes'ın akılcılık, ilerleme ve tarih geleneğinden beslenen ahlâki, politik ve sosyal teknolojileri kullanmaktadır. Okul müfredatındaki bilgi ve otorite, farklılıkları yok etmek için olmasa da, onları emeğin kültürel ve sosyal ayrımları içinde eritecek biçimde şekillendirilmiştir. Sınıfsal, ırksal ve cinsel ayrımlar okul müfredatında ya görmezden gelinmektedir ya da tarih ve kültürün doğrusal ve tek tip egemenleri tarafından eritilmiştir.

Sonuç olarak Amerikan eğitim sistemi postmodern eğitimciler tarafından modernist bir yapıda olduğu için eleştirilmektedir. Zorunlu parasız kamu eğitimi, çoğulluğa ve farklılıklara değer verme ve fırsat eşitliği konuları Amerikan eğitim sorunlarının temel konuları arasında yer almaktadır. Postmodern eğitimcilere göre modernist eğitimciler teknolojik gelişmenin mecburen ilerlemeyi sağlayacağı anlayışına ve dolayısıyla okul belgelerinin ekonomi, güvenlik ve sınıf atlama konularında en güvenilir araçlar olduğuna inanmaktadırlar. Postmodern eğitimciler Amerikan eğitim sisteminin içerisinde okulların, öğrencileri belirli iş alanları için eğitmesi gerektiği şeklindeki modernist varsayımı kabullenmektense, bugün öğrencileri postmodern bir dünyada çalışmanın anlamıyla ilgili teoriler geliştirmeleri için eğitmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Yani düzenin yerine belirsizlik pedagojinin temel ilkesi halini almalıdır. Çoğul bakışlar, olasılıklar ve farklılıklar sistemin temelini oluşturmalıdır. Buna bağlı olarak, okul programları değişen küresel koşullara bağlı olan postmodern kültür kavramı çerçevesinde yeniden tanımlanmalıdırlar. Çünkü okul programları farklı sosyal kimlikleri inşa etmede etkin bir rol oynamakta ve kimliklerin toplumda nasıl şekillendiğine dair yeni kavrayışlar oluşturmaktadır.

Türk eğitim sisteminin tarihini incelediğimizde Tanzimat döneminde pozitivizm, evrimcilik, sezgicilik, idealizm yaklaşımlarının etkili olduğu, Cumhuriyet döneminde ise pragmatizm, ilerlemecilik, hümanizm, esasicilik, daimicilik, realizm ve idealizm yaklaşımlarının ön planda olduğu görülmektedir. 150 yıllık bu dönemde insan idealleri “pozitivist-bilimci insan”, “ilerlemeci-ulusalcı-batıcı insan”, “pragmatist insan”, “yurttaş insan” ve “Avrupa yurttaşı-postmodern-küresel insan” şeklinde bir değişim geçirmiştir. Tarihsel süreç içerisinde toplumumuzun ihtiyaçlarını karşılayan, dinamik, kendi eğitim felsefemizi, politikamızı ve uygulamalarımızı

üretemediğimiz açıktır. Tanzimat'la birlikte eğitim anlayışımızda Fransız pozitivismi etkili olmuştur. Rousseau ve Voltaire gibi Fransız düşünürleri bu döneme ilk etki eden Aydınlanma filozoflarıdır. O dönemde Fransa ile yakın ilişkilerimiz sonucu aydınlarımızın Fransa'ya gidip pozitivismle tanışmaları bu etkinin temel sebepleri arasında yer alır.

Cumhuriyet kurulmadan önce, İzmir İktisat Kongresi'nde liberal ekonomik anlayış benimsenmiştir. Buna bağlı olarak eğitimle ilgili çeşitli kararlarda alınmıştır. Böylece, Cumhuriyet ideolojisi olan liberal ekonomik görüşle uyumlu pragmatist eğitim anlayışının temelleri atılmıştır. Cumhuriyetle birlikte yeni bir toplum yaratma amaçlanmış ve Cumhuriyete uygun insan yetiştirme gündeme gelmiştir. 1924 Anayasası ile eğitim yeni bir anlayışta düzenlenmiştir. "Laiklik" ve "Batılılaşma" anlayışı yeni ekonomik düzene ve politikaya uygun düşen bu düzenlemenin temelini oluşturmuştur (Akdağ, 2006). Atatürk döneminde eğitsel ve kültürel yapının yeniden inşası, Batı medeniyetiyle bütünleşmiş, gelişmiş, pozitivist bakış açısına sahip, modern, ulusal, dayanışmacı bir toplum meydana getirmeye yönelik olmuştur. Eğitim sistemi ve hedefleri de bu yönelme ile doğru orantılı düzenlenmiştir. Atatürk'ün önderliğinde kurulan Cumhuriyet eğitiminin başlıca hedefi, çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmaktır. Bunun yanında eğitimin ulusal, bilimsel, laik, karma, uygulamalı olması en önemli eğitim ilkeleriydi (Giorgetti ve Batır, 2008).

Atatürk'ün ölümüyle başlayan ve 1950'de Demokrat Partinin iktidara gelmesi ile son bulan İnönü döneminde Cumhuriyetin ilk yıllarında uygulanan modernleşmeci yaklaşımdan sapmalar yaşanmıştır. Aklın ve bilimin yol gösterici kabul edildiği pozitivist-ilerlemeci eğitim felsefesi, yerini hümanistik bir eğitime anlayışına bırakmıştır. 1946'lardan sonra ise eğitimde metafizik ve mistik yaklaşımlar egemen olmaya başlamıştır (Akdağ, 2009).

İsmet İnönü döneminin en uzun süre görev almış olan Millî Eğitim Bakanı Hasan-Âli Yücel, hümanist eğitim üzerine odaklanmıştı. Çok partili siyasal sisteme geçilirken laik eğitim tekrar ele alınmış, döneme damgasını vuran bu akımlar eğitim programlarına da yansımıştır. Bu dönemde hümanizm bir kültür politikası olarak benimsenmiştir. Hümanizm akımı Rönesans devrinde ortaya çıkmıştır ve bu akım daha çok Antik çağın edebî-kültürel yönden yeniden yaşatılması anlamına gelir. Hümanist



eğitimde amaç her yönüyle gelişmiş insan yetiştirmektir. Dil öğretimine ve çeviriye dayalı eğitim önem taşımaktadır. Hasan-Âli Yücel tarih ve dil anlayışının bir araya getirildiği bu devri Türkiye Cumhuriyeti'nin Rönesansı ve Hümanizması olarak adlandırmıştır. Arapça ve Farsçadan boşalan yerin, Latince ve Yunanca ile doldurulacağını vurgulamıştır. Hasan Âli Yücel 1939'da yapılan I. Maarif Şûrası açılış konuşmasında müspet ilim anlayışının ve millî kültürün, hümanizm ruhunun geleceğinin liseler tarafından oluşturulacağını belirtmiştir. Bunun yanında lisenin diğer amaç ve sorunlarından bahsetmiş, pek çok ülkede ikinci yabancı dil olarak Latince ve Yunancanın öğretildiğini söylemiştir. 1940–1941 ders yılı başından itibaren Ankara Atatürk Lisesi, Ankara Kız Lisesi ve İstanbul Galatasaray Lisesi olmak üzere üç lisenin birinci sınıflarına klasik şube açılmıştır. Bu şubelerde diğer yabancı dillerden başka Latince ve Yunanca okutulmuştur. Ayrıca bakanlık bünyesinde dünya klâsikleri dizisini hazırlayacak olan Tercüme Bürosu kurulmuştur. Hümanist kültür politikasının bir ürünü olarak ortaya çıkan yoğun tercüme faaliyeti, inkılâplar Türk kültürünün gelişmesine katkılar sağlamıştır. Doğu ve Batı dillerinin klâsikleri Türkçeye çevirtilerek Devletçe yapılan en büyük çevirme hareketi başlatılmıştır. Batı klâsiklerinin çevrilmesinde amaç, Batı uygarlığına kaynaklık eden eserler kanalıyla bu uygarlığı daha iyi tanıyıp öğrenmekti. Batıyı anlayabilmek için önce insan aklına ve tabiatına değer veren özellikleriyle, Rönesans'ı hazırlayan hümanist eserler okunmalıydı.

Eğitimde hümanizm hareketinin olumlu yönleri yanında, eleştiri getirilen yönleri de bulunmaktadır. Hümanistleştirme politikasının Avrupa tarihinde oynadığı rolü çok farklı tarih ve sosyal yapıdaki Türkiye için oynayamadığı, Atatürk döneminden gelen millî kültür ve heyecanı ve milliyetçilik arzusunu zayıflatarak telâfisi zor zararlar verdiği ileri sürülür. Avrupa'da Hümanizm dönemi, milliyetçilik döneminden önce gelir; bizde ise Osmanlı ve Türk milliyetçiliği üzerine bindirilmek istenmiştir. Atatürk'ün millî tarih ve millî kültüre dayalı olarak geliştirdiği eğitim politikasının, bu dönemde “kültürde hümanizm” teziyle millî köklerden kopartılarak Yunanca ve Latince kaynaklara dönüştüğü ve bu durumun milliyetçilik ilkesine zarar verdiği ileri sürülmüştür. Sonuçta Latin dilinin öğretilmesi faaliyetlerini yürüten klâsik kol 1949'da kaldırıldığı gibi, Tercüme Bürosu da 1950'den sonra neredeyse çalıştırılmamış, 1966 yılında kapatılmıştır (Giorgetti ve Batır, 2008). Cumhuriyetin ilk

dönemlerinde ulusallaşma-Batılılaşma ve İnönü dönemindeki hümanizm hareketlerinden sonra çok partili dönemle birlikte eğitimde pragmatik dönem uzun yıllar devam etmiştir.

Eğitim ekonomik ve toplumsal kalkınmada hayati bir öneme sahiptir. Buna rağmen Türk eğitim sisteminin hem yapılanmasında hem de yönetim ve işleyişinde birtakım sorunlar mevcuttur (Gedikoğlu, 2005). Türk eğitim sistemindeki sorunların sürüp gitmesi ve hatta artmasından dolayı her iktidar eğitimde reform yapmayı adeta bir zorunluluk olarak görmüştür. Fakat yeterince araştırılmadan ve değerlendirilmeden yapılan reformlar eğitimin kalitesini artırmamış, aksine düşürmüştür. Eğitim reformu gerçekleştirenler hem reformun eğitim sisteminde ne tür bir değişime neden olacağını hesaba katmamış hem de toplumun geleceğini nasıl etkileyeceği konusuna yeterince değer vermemişlerdir (Gür ve Çelik, 2009). Bu sorunların temelinde yatan sebep hiçbir zaman ideoloji üstü bir eğitim politikasının oluşturulamamasıdır. Her hükümette eğitim politikasının değişmesinden dolayı sistem bir türlü etkin olamamış ve eğitim politikalarında süreklilik sağlanamamıştır. Eğitim sistemimizde zaten var olan ve çözümlenemeyen sorunlara 20. yüzyılda bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim ve dönüşümlerin sonucu olarak ortaya çıkan yeni gereksinimler eklenince sistem daha etkisiz ve verimsiz olmuştur (Gedikoğlu, 2005).

Türk eğitim sisteminde süreklilik sağlanamamış, aksine sorunların sürekliliği sağlanmıştır. Eğitim sistemimizdeki yanlışların düzeltilmesi ve eksikliklerin giderilmesi için sorunların nereden başladığını doğru tespit etmek önemlidir. Bir eğitim sisteminin temelinde eğitim felsefesini alıp; onun üzerine eğitim politikaları üretilmeli ve bu eğitim politikalarına dayanarak eğitim planlaması ve uygulamaları oluşturulmalıdır. Ancak Türkiye’de hükümetler eğitim politikalarını eğitim felsefesine göre değil, siyasi ideolojilerine göre belirlemiş ve uygulamıştır. Bunu yaparken de dönemin şartlarına göre başka ülkelerde ithal eğitim uygulamaları ve politikalarını ülkenin şartlarına uyarlamadan almışlardır. Dolayısıyla eğitim sistemimizde istikrar ve devamlılık sağlanamamış ve birtakım sorunlar ortaya çıkmıştır. Eğitim sistemimizdeki niteliksel sorunların temelini bu durumun oluşturduğunu söyleyebiliriz.

Eğitim iktidar ilişkisini bir kenara bırakıp eğitim sorunlarını felsefi bir bakış açısı ile değerlendirirsek; son yıllarda eğitim anlayışında yaşanan değişimler modern eğitim sistemlerinin yapısını, işleyişini ve oğretim programlarını etkilemektedir. Bu değişimlere paralel olarak 2000’li yıllardan sonra eğitim sistemimizi etkisi altına alan postmodernizm pozitivist nesnelci anlayışa zıt görüşler ileri srnmektedir. Postmodernizm bilginin keşfedilmediğini, yorumlandđını ve birey tarafından yapılandırıldığını savunmaktadır. Postmodernizme göre bilgi nesnel değil aksine özneldir. Bilgi bireyin kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünmeleri ile oluşur. Eğitim sistemimizin temel sorunlarının Fransa ve Amerika ile benzemesi eğitim sistemimizin bu ülkelerin etkisi altında gelişmesinin sonucudur. Çalışmanın bundan sonraki bölümünde Türk eğitim sisteminin temel sorunları arasında yer alan oğretmen yetiştirme, din eğitimi, zorunlu eğitim ve eğitimde fırsat eşitliği konuları ayrı başlıklar altına incelenmiş ve postmodern felsefe ışığında değerlendirilmiştir

## **2. ÖĞRETMEN YETİŞTİRME**

Bir meslek olarak oğretmenlik, oğretmen yetiştirme, oğretmenin önemi ve rolleri gibi konu ve kavramlar bütün toplumlarda tartışılan ve güncelliğini yitirmeyen konulardır (Baskan, 2001). Türkiye’de eğitim ve oğretime ilişkin çoğu konuda farklı tutum ve anlayış olmasına rağmen oğretmenin eğitimdeki yeri konusunda fikir birliği vardır. Eğitim ve oğretim sürecinin başarısı ya da başarısızlığında farklı faktörler olabilir. Diğer bir deyişle eğitimin kalitesini etkileyen çok farklı faktörler vardır. Eğitsel araç-gereçlerin kalitesi ve erişilebilirliği, eğitim ortamlarının fiziki yapısı, teknolojik imkânlar ve okulun yönetim şekli verilen eğitimin kalitesini etkileyen faktörlerin arasında yer almaktadır. Ancak, oğretmenin eğitimdeki rolü onu bu faktörlerden çok daha fazla değerli yapmaktadır. Dolayısıyla başarılı bir eğitim sisteminin kilit noktalarından biri eğitim sistemindeki rolünü yerine getirebilecek nitelikte oğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdam edilmesidir (zoğlu, 2010).

Öğretmenlik mesleği belli kuralları olan, tek bir felsefeye dayanan ve değişkenleri olmayan bir meslek değildir; aksine sürekli gelişmesi ve değişmesi gereken dinamik yapıda bir meslektir. Bir oğretmenin her an yeni bir durum veya sorun karşılaşması mümkündür. Bu sebeple, oğretmenin bu yeni durum ve sorun için gerekli bilgi ve anlayışa sahip olması gerekir. Gerekli olan bilgi ve anlayışı belirleyen

toplumun felsefesi, tarihi, sosyo-ekonomik ve politik yapısı gibi çeşitli faktörler mevcuttur. Öğretmen profesyonel bir anlayışla, tüm yeterlik öğelerinin bilincinde olmalıdır (Edwards ve Usher, 2000).

1990'lı yıllardan itibaren gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler ve öğretmen yetiştirme, çoğulculuk, çok kültürlülük ve kültürlerarası eğitim konularını temele alan eğitim reformları gerçekleştirilmektedir. Bu reformları UNESCO UEB (Uluslararası Eğitim Birimi) aktif bir şekilde desteklemektedir. UNESCO UEB çağımızda kalkınmada, çok kültürlü ve demokratik bir toplum inşa etmede öğretmen rolünün öneminin bilinciyle, öğretmenlerin nasıl en iyi şekilde yetiştirilebileceklerine yönelik araştırmalara ve faaliyetlere büyük önem vermektedir. Bu kapsamda, çok kültürlü toplumlarda öğretmen eğitiminin nasıl olması gerektiği belirlenmeye çalışılmaktadır (IBE, 2013). Son on yılda, ABD başta olmak üzere pek çok gelişmiş ülke, öğretmenliği ve öğretmen yetiştirme sistemini yeniden sorgulamaya başlamış, reform hamlelerine girişmiştir. 21. yüzyılda öğretmenliğin giderek artan önem kazanması bu yeniden yapılanma hareketlerinin çıkış noktasıdır (Baskan, 2001).

Eğitim kurumları, sınıf, dersane, ders programı ve ders kitabı gibi eğitim yapılanmaları ve uygulamaları ortaçağ toplumlarında başlamıştır. Sanayileşme ile başlayan dönemde ise eğitim dönemin özelliklerine uygun olarak kapsamlı bir değişim geçirmiştir. Atölye, laboratuvar, spor, müzik ve resim derslikleri gibi mesleki eğitim ve öğretim süresi, okul çeşitleri, ders programları gibi eğitim uygulamaları bu değişime örnek olarak gösterilebilir. 1900'lerin başlarından itibaren çağdaş eğitim düşünürleri eğitim sistemlerinde reformlar yapılması için kitap ve makale yayınladılar. Ancak bunlar bilgi iletişim teknolojilerinin yayılması ile uygulama alanı bulabilmiştir (Ergün, 2005).

19. yüzyılda öğretmen yetiştirme anlayışının belirli sınırları ve aşamaları vardı. Bununla beraber öğretmenlik düşük statülü bir meslek olarak kabul görmüştür. O yıllarda öğretmenler genellikle okullarda eğitim alarak meslek içerisinde yetişmiştir. Öğretmenler ilköğretim okullarında stajyer öğretmen olarak eğitim almış ve öğretmen olmuşlardır. Bu yöntemin temel amaçlarından biri öğretmenleri dolayısıyla öğrencileri de mütevazı, geleneklere bağlı, ahlâkî kurallara uyan ve sorgulamayan bireyler olarak

yetiştirmektedir. Ancak bu yöntemler istenilen yeterliliklere sahip öğretmen yetiştirmede başarılı olamamıştır.

1980’li yıllarda ortaya çıkan yeni gereksinimlerle birlikte öğretmen yetiştirmede hangi konulara yer verilmesi gerektiği konusunda bazı ilkelere görüş birliği sağlanmıştır. Çocuk gelişimini temele alan, sosyoloji ve psikoloji alanlarında bilgi sahibi, konu alanı bilgisi ve öğretim yöntemleri gibi konularda da yeterlik sahibi olma gibi özelliklere sahip öğretmen yetiştirme anlayışı doğmuştur. 1990’lı yıllarda ise eğitim reformlarında ve okulların geliştirilmesinde başarı için hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitiminin önemi anlaşılmıştır.

2000’li yıllara gelindiğinde öğretmen eğitimi yükseköğretim ve okullar arasında işbirliğini temele alan bir model üzerinde şekillenmeye başlamıştır. Donanımlı ve uygulamaya dönük yeterliliklere sahip, sorgulayıcı, vizyon sahibi, sınıfta sıradan kuralların dışına çıkabilen ve öğrencilerin özgürce fikirlerini söylemesini sağlayan öğretmen yetiştirme anlayışı öne çıkmıştır (Dillon ve Maguire, 1998: 30-36; akt. Tutkun ve Aksoyalp, 2010).

20. yüzyılın sonlarında insan kaynaklarının geliştirilmesi, öğretmenler ve kültürlerarası eğitim konuları tüm ülkeler ve UNESCO-IBE tarafından eğitim reformlarında öncelikli olarak temele alınmıştır. Sürdürülebilir kalkınma ve çok kültürlü ve demokratik bir toplum inşa etmek için öğretmenlerin nasıl yetiştirilmesi konusunu yapılan çalışmaların odak noktası olmuştur. Özellikle çok kültürlü bir toplumda öğretmen yetiştirme ilkelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır (IBE, 2013). Bu durum çağdaş eğitim sistemlerinin felsefelerinin postmodern bir eksene doğru kaymasının sonucu olarak kabul edilebilir. UNESCO-IBE eğitimin yeniden düzenlenmesi yönelik en etkin ve önemli boyutun “birlikte yaşamayı öğrenme” olarak belirtmektedir.

Her türlü farklılığın zenginlik olarak kabul edildiği toplumların inşası için öne çıkan iki boyut vardır. Bunlardan ilki çok kültürlülük eğitimi ile yurttaşlık bilinci oluşturmaktır. Bu şekilde oluşturulan yurttaşlık bilinci bireyin iyi ve uyumlu bir yurttaş olmasını sağlar. İkincisi ise toplumdaki dezavantajlı grupları avantajlı hale getirmektir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan gruplara eğitimde eşitliği sağlayarak

ve başarılarını yükselterek topluma ait hissetmelerini kolaylaştırmak gerekmektedir (Fullinwider, 2001; akt. Tutkun ve Aksoyalp, 2010).

Günümüzde her alanda meydana gelen baş döndürücü gelişmelerin, değişmelerin halk tarafından benimsenmesi, bilgi toplumuna ulaşmada geride kalmamak için gelişmenin, değişimin itici gücü olarak kabul edilen eğitim kurumlarına ve bu kurumları aracılığıyla da öğretmenlere, önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin bilgi toplumu olma yolunda üzerlerine düşen görevleri yerine getirebilmeleri için bu görevleri yapabilecek nitelikte yetiştirilmeleri gerekmektedir. (Erdem, 2011).

Son yıllarda ekonominin artan etkisi ve uluslararası ilişkiler sonucu eğitimde küresel eğilimler artmıştır. Devletin istediği insan tipini yetiştirmeyi amaçlayan davranışçı öğrenme anlayışı artık önemini kaybetmektedir. Bunun yerine bireylerin kendi zekâ ve yeteneklerine, özgür seçimlerine dayalı öğrenme anlayışları önem kazanıyor. Bireylerin kapasiteleri doğrultusunda istedikleri alanda uzmanlaşmalarının önü açılmaktadır (Ergün, 2005). Bu bağlamda öğretmenlerin nitelikli olarak yetiştirilmesi toplumlar için daha da önemli bir hale gelmiştir.

Öğretmenlerin hem yetiştirilmesi ve hem de sınıftaki rolleri zaman içerisinde değişmiş ve çeşitlenmiştir (Erdem, 2011). Öğrenciyi yönlendirmek yerine ona doğru olarak rehberlik etmek, iyi bir öğrenme ortamı sağlamak ve destek vermek öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının görevleridir. Yeni iş dünyasında bir mesleğin yeterli olamayacağı kişinin 5-6 kez iş değiştirmek zorunda kalacağı tahmin edilmektedir. Bu durum eğitimin okul ile sınırlı olmaması gerektiğinin ve yaşam boyu öğrenmenin artık bir zorunluluk olacağının göstergesidir. Bu durumda öğrencilere yaşam boyu destek sağlamak için öğrenmeyi öğretmek en önemli konu olarak kabul edilmelidir (Ergün, 2005).

21. yüzyıla ve bu yüzyılın taleplerini öğretmenlerin hazır olması gereklidir. Çünkü öğretmenler değişikliklerden ilk etkilenen kişilerdir. Program geliştirme çalışmalarında öğretmenlerin etkili ve gönüllü olarak sürece katılımları nitelikli öğretmen yetiştiriminin temel unsurlarından biridir. Öğretmen yeterlilikleri ve öğretmen yetiştirme anlayışının ilkeleri değişmiş ve genişlemiştir. Yeni anlayışta, öğretim bilgi aktarmanın ötesine geçmiştir. Artık öğretmenlik bir kariyer alanı olarak

kabul edilmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin işbirliği içinde çalışması, çalışma şartlarının geliştirilmesi, mesleki gelişime yönelik imkânlar sağlanması gerekmektedir. Bütün eğitim reformu uygulamalarında öğretmenlerin aktif olarak ter alması sağlanmalı ve öğretmenler 21. yüzyılın eğitim anlayışına hazır yeterlikte yetiştirilmelidir (Tutkun ve Aksoyalp, 2010).

## 2.1. ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN YÖK'E DEVREDİLMESİ

Türkiye'de öğretmen yetiştirme sorunu 1974-1982 yılları arasında yaşanan kriz döneminden sonra 'öğretmenliğin üniversiteleşmesi' olarak adlandırabileceğimiz yeni bir aşamaya geçmiştir. Bu durum öğretmen yetiştirmede artık kaliteye önem verilmeye başlandığının göstergesi olarak kabul edilebilir (Ergün, 1987). 1981 yılında çıkan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunuyla Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelere bağlı olarak öğretmen yetiştiren yüksekokullar, enstitüler ve akademiler 1982 yılında üniversitelerin bünyesinde toplanmıştır. Bu uygulama günümüzde de halen devam etmektedir (YÖK, 2007).

Özellikle öğretmen yetiştirme yetkisinin üniversitelere devredildiği yıllara kadar ortaya konulan uygulamaların büyük çoğunluğunda nitelik geri planda kalmış, daha çok ülkenin ihtiyaç duyduğu öğretmen sayısına ulaşma yolları aranmıştır. Hem genel manada eğitime hem de öğretmenlik mesleğinin statüsüne olumsuz etkileri olan günü kurtarmaya yönelik bu tür uygulamalar, her ne kadar geçici sıfatıyla ortaya konulsa da, süreklilik kazanarak varlığını devam ettirmiştir (Özoğlu, 2010).

Öğretmen yetiştirme işlevinin üniversitelere aktarılmasının üzerinden yıllar geçmesine karşın, sistemde bazı olumlu yanları beraberinde getirmişse de, yetiştirilen öğretmenlerin niteliği ve öğretmen ihtiyacının karşılanma durumu sürekli tartışılmaktadır (Baskan, 2001).

1930'lardan beri faaliyet gösteren ve teknik öğretmen yetiştiren Teknik ve Sanat Yüksek Öğretmen Okulları ise Teknik Eğitim Fakültesine dönüşmüştür. Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen yetiştiren kurumlarını üniversitelere devretmesine karşın Yükseköğretim Kurulu ile uyumlu bir şekilde çalışmamış ve yeni duruma uyum sağlayamamıştır (Ergün, 1987). Öğretmen yetiştirmekten sorumlu kurumlar (Yükseköğretim Kurulu ve Eğitim Fakülteleri) ile öğretmen istihdamında yetkili kurum (Millî Eğitim Bakanlığı) arasında sağlıklı bir işbirliği ve eşgüdüm sağlanamamıştır (Baskan, 2001). "Öğretmen yetiştirme konusunda üniversiteler ile öğretmenlerin işvereni durumundaki Bakanlık arasında koordinasyon eksikliği

yaşanmış; Milli Eğitim Bakanlığı, adeta YÖK'ün öğretmen yetiştirme sistemini tanımayarak, bütün üniversite mezunlarını öğretmen sınavına almıştır” (Ergün, 1987).

Öğretmen yetiştirme yetkisinin üniversitelere devredilmesinden günümüze Eğitim Fakültelerine yönelik önemli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. 1989 yılına kadar sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim yüksekokullarının eğitim süreleri 1989 yılında YÖK kararıyla dört yıla çıkarılmış ve eğitim fakültelerine denk eğitim vermeye başlamıştır. Eğitim yüksekokullarının bir kısmı 1992 yılında eğitim fakültesine dönüştürülmüştür. Geri kalan kısmı ise mevcut eğitim fakültelerine sınıf öğretmenliği bölümü olarak bağlanmıştır. Düzenlemenin sistemsiz ve plansız uygulanmasından dolayı sınıf öğretmenliği bölümleri birkaç yıl boyunca mezun verememiş ve yüksek oranda sınıf öğretmeni açığı oluşmuştur. Sınıf öğretmeni açığını kapatmak için MEB üniversitelerden pedagojik formasyon kursları talep etmiştir. En az 26 hafta süreli ve 21 kredilik olarak açılan bu kursları tamamlayan diğer fakülte mezunları sınıf öğretmeni olarak atanmıştır.

1997 yılında Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması gerçekleştirilmiştir. Eğitim Fakültelerinin giderek asıl amacı olan öğretmen yetiştirme vazifesinden uzaklaşarak “bilim ve temel araştırma yapma” üzerine yoğunlaştığı yapılandırmaya temel gerekçe olarak sunulmuş ve bu durumun eğitim fakültelerini ülkenin öğretmen ihtiyacını hem nitelik hem de nicelik olarak karşılayamayacak duruma getirdiği belirtilmiştir. 1997 düzenlemesiyle birlikte, Eğitim Fakültelerine ayrıntılı bir uygulama ilkeleri listesi de gönderilmiştir.

Bu ilkelerden bazıları şunlardır:

1. Eğitim Fakültesi öğretim elemanları tarafından yürütülecek olan öğretmen yetiştirme tezsiz yüksek lisans programları ile eğitimin çeşitli alanlarındaki lisansüstü programlar, bünyesinde Eğitim Bilimleri Enstitüsü bulunan üniversitelerimizde bu enstitüde yürütülecektir. Eğitim Bilimleri Enstitüsü bulunmayan üniversitelerde ise şimdilik Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri Enstitüleri altında sürdürülecektir. Yükseköğretim Kurulu tarafından yapılan hazırlıkların tamamlanması ve yeni yasanın yürürlüğe girmesinden sonra söz konusu lisansüstü programlar, Eğitim Fakültesi bulunan her üniversitede kurulacak olan Eğitim Bilimleri Enstitüsü çatısında yürütülecektir.
2. Yeni düzenleme yürürlüğe girdiğinde öğrenimlerine devam eden öğrenciler izledikleri programı tamamlayacaklar ve bu programların öngördüğü unvanları alarak mezun olacaklardır.
3. Eğitim Fakültesi bünyesinde yürütülecek olan programlara (lisans ve tezsiz yüksek lisans) öğrenci kabulü ÖYS ile yapılacaktır. Ancak alan fakülteleri mezunları için



düzenlenecek tezsiz yüksek lisans programlarına (4 yıl + 1.5 yıl) öğrenci kabulü LES sınavı sonucu ve mezuniyet not ortalamaları göz önüne alınarak yapılacaktır.

4. Öğretmenlik formasyonu dersleri arasında yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri için, fakültelerin önerisi üzerine Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulama okulu belirlenecektir. Bu okullarla fakülteler arasında güçlü bir işbirliği kurulması temel ilkedir.

5. Yeni düzenleme 1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlandıktan sonra mevcut öğretmenlik sertifikası programlarına kademeli olarak son verilecektir. Ancak ihtiyaç duyulması halinde Yükseköğretim Kurulu belirleyici olacaktır.

6. Eğitim Fakültesi öğretmen yetiştirme programlarında yer alan “alan” derslerinin Fen-Edebiyat Fakültesi kodu ile verilmesi esastır. Ancak Fen-Edebiyat Fakültelerinin bulunmadığı veya yeterli olmadığı durumlarda alan dersleri Eğitim Fakülteleri öğretim elemanları tarafından da verilebilecektir.

7. Tezsiz yüksek lisans programı diplomasına sahip olanlar ilgili alandaki doktora programına başvurabilirler.

2006-2007 yılında eğitim fakültelerine yönelik diğer bir düzenleme gerçekleştirilmiştir. Bu düzenlemenin 1997 yeniden yapılandırmasının eksik yönlerini tamamlamak için gerçekleştirildiği YÖK tarafından belirtilmiştir. Bu kapsamda ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenliği eğitim programlarında verilen meslek bilgisi derslerinde ve bu derslerin işleyişinde bazı düzenlemeler yapılmıştır (YÖK, 2007).

Bu düzenleme ile gerçekleştirilen bazı önemli uygulamalar şunlardır:

1. 1997 yapılandırmasında büyük oranda kaldırılan genel kültür dersleri artırılmıştır.
2. 1997 yapılandırmasıyla getirilen sabit ders uygulamasından vazgeçilmiştir. Eğitim fakültelerine toplam müfredatın yaklaşık %25'ini belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli dersler artırılmıştır,
3. Uygulama Okulu bulma sorunu nedeniyle uygulama ders saatleri azaltılmıştır.
4. Ortaöğretim öğretmenliği programlarında 3,5 yıl alan eğitiminden sonra 1,5 yıl meslek bilgisi eğitimi şeklinde yürütülen uygulamaya son verilmiş ve meslek bilgisi dersleri yıllara dağıtılarak beş yıllık birleştirilmiş eğitime geçilmiştir (YÖK, 2007).

Öğretmen yetiştirmenin üniversitelere devredilmesinden günümüze kadar geçen süredeki gelişmeleri özetleyecek olursak, öğretmenleri istihdam eden MEB ve yetiştiren yükseköğretim kurumları arasında etkili bir işbirliği sağlanamamıştır. Dolayısıyla, öğretmen yetiştirme ve istihdamı arasındaki denge bozulmuştur. Bazı alanlarda gereğinden fazla öğretmen yetiştirilirken bazı alanlarda öğretmen açığı oluşmuştur. Öğretmen açığı bulunan alanlardaki açığı kapatmak için farklı fakülte ve bölüm mezunları formasyon eğitimi olarak öğretmenliğe atanmıştır. Bu uygulamalar sadece eğitimin kalitesini değil aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin statüsünü ve saygınlığını olumsuz yönde etkilemiştir. 2006 düzenlemesinde YÖK, 1997 yeniden

yapılandırmasıyla gerçekleştirdiği düzenlemelerin birçoğunu değiştirmek zorunda kalmıştır. Bu gibi durumların yaşanmaması için öğretmen yetiştirme ile ilgili yapılacak değişiklikler kapsamlı ve bütüncül bir anlayışla ele alınmalıdır.

Öğretmen yetiştirmenin üniversitelere devredilmesinden sonra öğretmen yetiştirme bir uzmanlık alanı haline gelmiştir. Bu durum alanda bilimsel bilgi üretilmesi ve birikim sağlanmasına oldukça önemli katkılar sağlamıştır. Öğretmen yetiştirme ve öğretmen istihdamının farklı kurumlar tarafından yapılması kurumlar arası iletişim ve uyum eksikliğinin bir sonucu olarak birtakım sorunlar ortaya çıkarmıştır. Öğretmen yetiştirme ve istihdamında denge hiçbir zaman sağlanamamıştır. Bu dengenin sağlanamaması sadece MEB ile yükseköğretim kurumları arasındaki iletişim eksikliğinden değil, aynı zamanda YÖK ve MEB'in sistemsiz gerçekleştirdiği düzenlemelerden kaynaklanmıştır (Özoğlu, 2010).

## 2.2. ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN POSTMODERN FELSEFE IŞIĞINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

21. yüzyılda çok boyutlu ve uluslararası yurttaşlık anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu anlayışın ortaya çıkmasında farklılıkların eksiklik değil zenginlik olarak benimsenmesi anlayışı etkili olmuştur. Bu anlayışa uyumlu olarak 21. yüzyılın öğretmeni çok kültürlülük anlayışına ve yeterliklerine sahip olmalı ve öğretmen yetiştirme anlayışı da uluslararası seviyede olmalıdır. Öğretmen toplumsal gelişim ve değişimde kilit bir role sahiptir. Bu nedenle, çevresindeki tüm sorunlara karşı duyarlı ve çözüm üreten bir insan olarak yetiştirilmelidir (Tutkun ve Aksoyalp, 2010).

Çağdaş eğitimciler sanayi devrimi ile ortaya çıkan eğitim sisteminde birtakım reformlar yapmak istemişlerdir. Bireysel farklılıklara değer veren bir eğitim sisteminin oluşturulması, insanın zihin, beden ve ruh bakımından bir bütün olarak eğitilmesi ve eğitimi toplumsal ve ekonomik baskılardan arındırarak bireyin kendini özgürce geliştirmesini sağlama bu reformların ana ilkeleridir. BİT'nin sosyal ve ekonomik hayatın her alanına girmesiyle birlikte bilginin dijitalleşmesi ve dijital ortamda iletilmesi eğitimde yeni ufuklar açmıştır. Eski düşünürlerin dile getirdikleri eğitim reformu istekleri günümüz dünyasında bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır (Ergün, 2005).

Her öğretmen kendi yaşam felsefesine göre eğitim ortamına yön vermektedir. Bu nedenle ilk ve ortaöğretim programlarının felsefesiyle doğru orantılı olarak öğretmen yetiştirme programlarının da düşünen ve araştıran öğretmenler yetiştirmeye yönelik olması gerekir. Eğitim Fakültelerinin tüm bölümlerinde ilk sınıflarda giriş niteliğinde de olsa felsefe ve sosyoloji gibi derslerin, bunların yanında bilim felsefesi ve bilim tarihi gibi derslerin okutulması ve eğitim felsefelerine yönelik hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bu uygulamalar, öğretmenlerin kendi felsefeleriyle, eğitim sisteminin temel aldığı eğitim felsefesi arasında bağlantı kurmasını kolaylaştıracaktır (Karakuş, 2005).

Postmodern bir yörüngeye doğru kayan günümüz dünyasında toplumlar kültürel varlıklarını devam ettirebilmek ve refah seviyesine ulaşabilmek için farklı kültürlerle karşı saygılı insan gücü yetiştirmelidir. Demokratik bir toplum inşa etme ve bu anlayışla paralel aktif vatandaşlık eğitimi postmodern eğitim anlayışının en önemli konularından biridir. Diğer bir deyişle; kendi kültürel değerlerini benimsemiş ve farklı kültürlerle karşı saygılı bireyler yetiştirmek postmodern eğitimin temel amaçları arasındadır. Ayrıca bireyleri güncel bilgi ve becerilerle donatmaları, kendi kültürel değerlerini benimsetmeleri gereklidir. Bunu başarmak, ancak kaliteli yetiştirilmiş nitelikli öğretmenlerle mümkündür. Çünkü öğretmen eğitimin kalitesini belirleyen en önemli faktörlerden biridir ve aynı zamanda eğitim sisteminin temel dinamiklerindedir. Bu sebeple eğitim reformu uygulamalarında öğretmen mutlaka yer almalıdır.

Ülkemizde öğretmen yetiştirmenin tarihsel süreci incelendiğinde ciddi sorunlar görülmektedir. Bu sorunların temelinde öğretmen yetiştirme politikamızın uzun yıllar boyunca nitelikli öğretmen yetiştirmeye değil, öğretmen açığını kısa yoldan kapatmaya yönelik olması yatmaktadır. Bu temel soruna öğretmen yetiştirmenin 1982 yılında yükseköğretim kurumlarına devredilmesi ile birlikte öğretmen yetiştiren ve istihdam eden kurumlar arasındaki iletişimsizlik ve çatışma da eklenmiştir. Bu durumun 2000'li yıllara kadar devam ettiğini söylenebilir. En son 1996 yılında alan dışından yani öğretmen olmayan binlerce kişi öğretmen olarak atanmıştır. Çağdaş eğitimimizin tarihi boyunca alan dışından yapılan bu atamalar eğitimimizin kalitesini olumsuz yönde etkilemiştir. Öğrencilerin öğrenmeye açık ve istekli, fiziksel koşulların ve öğretim araçlarının oldukça elverişli olduğu bir eğitim sisteminin bile başarılı

olabilmesi için bu imkânları değerlendirebilecek bilgi ve becerilere sahip nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır.

Postmodern bir anlayışa doğru yönelen eğitim sistemimizin etkili olabilmesi için öğretmen yetiştirme sisteminin de uygulanan programların felsefesi ile paralel olması gereklidir. Eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının felsefesi de postmodern anlayışı benimsemelidir.

Öğretmenler davranışçı öğrenme teorisine ve Bloom taksonomisine göre yetiştiriliyor; oysa eğitim yapılandırmacı felsefeye göre yapılmaya çalışılıyor. Davranışçı yaklaşım uzun yıllar hem öğretmen yetiştirmede hem de öğretim programlarında kullanılmıştır. Ancak geleneksel ders işleme ve değerlendirme yöntemlerine göre eğitim almış öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretim faaliyetlerini yürütmeleri beklenmektedir. Bu yeni anlayışa uyum sağlayamayan öğretmenler kendi yetiştikleri gibi davranışçı yaklaşımı uygulamaya devam etmişlerdir. Çünkü öğretmenler kendi yaşam felsefelerine göre eğitim ortamına yön vermektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımının başarılı ve etkin bir şekilde uygulanmasının öğretmenler sayesinde mümkün olacağı unutulmamalı ve öğretmen yetiştirmede kullanılan davranışçı yaklaşımdan bir an önce vaz geçilmelidir. İlk ve ortaöğretim programlarının felsefesiyle doğru orantılı olarak öğretmen yetiştirme programlarının da düşünen, araştıran, farklılıklara saygılı, yerelliğe ve çoğulluğa değer veren öğretmenler yetiştirmeye yönelik olması gerekir. Öğretmenlerin kendi felsefeleriyle, eğitim sisteminin temel aldığı eğitim felsefesi arasında bağlantı kurması sağlanmalıdır. Eğitim Fakültelerinin tüm bölümlerinde yapılandırmacı yaklaşım ve postmodern eğitim anlayışına ilişkin derslerin yer alması ve bu konulara yönelik hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bunun yanı Kürtçenin yaygın konuşulduğu bölgelerde görev yapacak öğretmenlere Kürtçe ders verilmesi ve Alevilerin yoğun yaşadığı bölgelerde görev yapacak öğretmenlere alevi kültürünün anlatılması gibi uygulamalar öğretmen yetiştirme sisteminin de postmodernleşmesi ve eğitim sistemi ile paralel olması için gerekli uygulamalara örnek olarak gösterilebilir.

Kapitalist düzen ve modernizm eğitimi ticari bir yapıya dönüştürmekte ve öğretmenler hak ettikleri saygı, özerklik, güç ve itibarı görememektedir. Bu durum

okullarda disiplinin (özellikle Amerika'da) öğretmen veya okul yöneticileri tarafından değil polisler veya özel güvenlik tarafından sağlanmasına neden olmaktadır (Giroux, 2012).

Okulların özelleştirilmesine taraf olanlar sınavlara ulusal standartlar vererek öğretmen otoritesini zayıflatmakta ve hem ne öğreteceklerine hem de nasıl öğreteceklerine karar vererek onları pasifize etmektedir. Öğretmenin temel rolünün sınıf yöneticiliğine dönüştürülmesi ile özellikle seçilmiş dersler ve pedagojik uygulamalar aracılığıyla öğrencinin bir bilgi tüketicisi olarak istenen piyasa eksenli konumuna oturması amaçlanır (Giroux, 2008).

Modern eğitim sistemlerinde genellikle gerekli program içeriği, materyal ve önceden belirlenmiş öğretmen davranışlarını içeren standartlaşmış bütün bir set olarak uygulanır. Programda öğrencilerin bunlara vermesi uygun görülen tepkiler, tanı testleri ve başarı testleri de yer almaktadır. Bu standart programlar daha önceden belirlenen amaçlara erişilmesi için atılması gerekli pedagojik adımlar ve değerlendirme mekanizmaları dâhil öğretmenin öğretmesi "gereken" her şeyi içerir. Dahası, öğretmenin bilmesi gereken hemen her şeyi önceden belirlediği gibi bu unsurlara öğrencilerin vermesi gereken uygun tepkiler de programın içeriğinde yer almaktadır (Apple, 1995).

Başarının ölçüsü olarak kabul edilen standart testlerde öğrencilerin gösterdiği başarı öğretmenlerin performansını da ölçmek için kullanıldığı eğitim düzeninde öğretmenlerin eğitimdeki rolü değersizleşmektedir. Öğretmenlerin sınıfta yaratıcı olmaları, öğrencilere temel becerileri kazandırıp yetişkin olarak hayata atıldıklarında ihtiyaç duyacakları genel inanışa, resmi bilgilere ve kamuoyu düşüncesine kavuşmalarını desteklemeleri engellenmektedir. Buna paralel olarak sınıfta öğrencilere örnek olması gereken ve onları bir bütün olarak geliştirmeye ve eğitmeye çalışan öğretmenler, eğitimciden ziyade test tekniklerini öğretmekten başka bir sorumluluğu bulunmayan test teknisyenlerine dönüşmek zorunda kalmaktadır (Giroux, 2012). Önceden tasarlanmış müfredat / öğretim / değerlendirme sistemleri kisvesi altında teknik denetim prosedürleri okula girdikçe, öğretmenler vasıfsızlaştırılıyor. Öğretmenin vasıfsızlaştırılmasının sonucu olarak çocuklarla çalışma zanaatı için gerekli olan vasıflar artık gerekli değildir. Müfredat üzerine düşünme ve planlama, birtakım gruplar ve bireyler için öğretme ve program stratejileri gibi önceden değerli görülen vasıflar artık daha az ihtiyaç duyulduğu için yavaş yavaş

körelir. Vasıfsızlaştırmada eğitim becerileri körelirken, davranış değiştirme teknikleri ve sınıf yönetimi teknikleri de değişmektedir. Yani öğretmenler müfredat becerilerini ve pedagojik becerilerini büyük yayınevlerine kaptırdıkça, bu becerilerin yerini öğrencilerin daha iyi kontrol edilmesine ilişkin teknikler almaktadır. Her şeyin önceden belirlendiği bir sistemde öğretmenlerin etkileşimine de ihtiyaç yoktur. Öğretmenler hem meslektaşlarından hem de işlerinin asli özelliklerinden kopmuş birbirleriyle alakasız bireyler olurlar. “Öğrencilerin faaliyetleri giderek belirlendikçe, kurallar, süreçler ve standart sonuçlar da materyallerin kendisiyle hem bütünleştikçe hem de rasyonelleştirildikçe, öğretmenler de vasıfsızlaştırılıyor, yeniden vasıflılaştırılıyor ve anonimleştiriliyor”(Apple, 1995).

Kapitalist dünyayı değiştirmekte öğretmenlerin nasıl bir rol oynayabileceği belirlenmelidir. Sermayenin gücü ve baskısının her zamankinden çok daha açık yaşandığı çağda, öğretmenlerin dünyayı sadece yorumlamak ve tasvir etmekten ibaret olmayan aynı zamanda onu değiştirmeyi de içeren bir rol üstlenmeleri gerekmektedir. Kaosa batmış dünyada bu rol, insanın insanla ve doğayla olan ilişkisine yeni bir armoni kazandıracak tarzda dünyayı yeniden biçimlendirmek olmalıdır (McLaren, 2009). Postmodern eğitim öğretmenlerin bilgi aktarıcısı oldukları geleneksel inanca karşı çıkmakta ve öğretmenlere halkın sorunlarıyla ilgili kültürel üreticiler rolü biçmektedir. Öğretmenlere ve yöneticilere önderlik ve kamu hizmeti konularında yeni ve dönüştürücü bir dil kullanma imkânı sağlar. “Bu açıdan, öğretmen eğitimi; bir dogma etrafında değil, temsil duygusu ve değerlerin değiştiği dünyada öğrencilerin işgal ettikleri konumların tarihsel ve sosyal doğasını belirleyen kapsamları ve koşulları ele alan pedagojik pratikler doğrultusunda şekillenir” . Postmodern eğitim öğretmenlerin kültürel üreticiler olarak eğitilmesini gerektirir. Bu anlamda öğretmenler bilginin ve otoritenin üretiminde ve değiştirilmesinde etkin bir role sahip olan iktidarın nitelikleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır(Giroux, 2007).

### **3. DİN EĞİTİMİ**

Dinin eğitimde ne şekilde ve nasıl yer alması gerektiği yıllardır tartışılan bir konudur. 18. yüzyılın sonlarında ve 19. yüzyılın başlarında din ve dinî değerler siyaset, kültür, ekonomi, eğitim ve düşünce gibi alanlarda gücünü ve otoritesini kaybetmeye başlamıştır. Ancak 19. yüzyılın sonlarına doğru din ve dinî değerler yeniden

keşfedilmiş ve etkinliğini yeniden arttırmaya başlamıştır. Batı toplumlarında bu durum “dinin geri dönüşü” olarak adlandırılmaktadır. Bu geri dönüş dine bakışta yeni bir anlayış geliştirdi. Dinin etkinliğinin daha yararlı bir şekilde kullanılması ile toplum üzerindeki etki alanlarını daha işlevsel kılmak bu gelişimin temel amacını oluşturmaktadır. Bu bakış açısı, dinin eğitim bilimlerinin gerçeklikleriyle ele alınması düşüncesinden doğmuştur (Bahçekapılı, 2012).

Devlet okullarında birden fazla din ve mezhep hakkında bilgi verilmesi, yani din eğitiminde çoğulculuk son yıllarda din eğitimi üzerine dünyadaki güncel eğilimlerin başında gelmektedir. Bununla beraber, toplumun çoğunluğunun dini dışındaki diğer inanç ve dinlerin din derslerinde yer alıp almadığı ve yer alıyorsa nasıl bir yaklaşımla aktarıldığı önemli bir değişken olarak kabul edilmektedir (ERG, 2011).

Çok kültürlülüğün benimsendiği bir dünyada dinin eğitim sistemi içindeki yeri 2000’li yıllardan itibaren daha sık ve farklı bir biçimde gündeme gelmektedir. Küreselleşme ve uluslararası göçlerin etkisi sonucu toplumların daha fazla kültürel çeşitlilik oluşturması bu durumda önemli bir rol oynamaktadır. Kültürel çeşitlilik içerisinde toplumda yer alan farklı grupların isteklerinin yerine getirilmesi konusu, bir insan hakları sorunu olarak ortaya çıkmıştır. Uluslararası kurumlar bu sorunun çözümüne farklı biçimlerde katkı sunmaya çalışmıştır.

2001’den bu yana özellikle de Avrupa ülkelerini temsil eden uluslararası kuruluşların din ve eğitimle ilgili çeşitli çalışmaları vardır. Avrupa Konseyi, Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT), Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) ve UNESCO gibi uluslararası kuruluşlar okullarda dinler hakkında eğitim verilmesinin dine dayalı çatışmaların önlenmesi ve dinî gruplar arasında saygının yerleşik hale gelmesi için bir gereklilik olduğunu savunmaktadırlar (ERG, 2011). UNESCO’nun raporuna göre okullarda din öğretimine yer veren ülke sayısı ve din öğretimine verilen önem tüm dünyada gittikçe artmaktadır. Avrupa Konseyi, artık kültürlerarası eğitimin bir boyutu olarak din öğretimini de çalışmalarına dâhil etmektedir. AGİT 2007 yılında okullarda din eğitimi konusunu değişik açılardan inceleyen bir rapor hazırlamıştır. Avrupa Konseyi ve AGİT’in raporlarında okullarda din öğretiminin zorunlu olup olmaması değil bilgi merkezli, çoğulcu, demokrasiyi ve insan haklarını dikkate alan bir içeriğe sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (ENSAR, 2012).

Ülkemizde din sıklıkla ötekileştirme aracı olarak kullanılmış, zaman zaman toplumda ciddi gerilimler yaratmış ve fiziksel şiddete bile sebep olmuştur. Bu sorunların ortaya çıkışında tarafların birbirleri hakkında yanlış, çarpıtılmış bilgilere sahip olması ve “ötekileştirme” olgusu etkili olmuştur. Oysa tarihimizde farklı dinlerin beraber düzen içerisinde yaşadığı ve kültürlerarası saygının daha etkin olduğu örnekler de vardır. Türkiye, uluslararası toplumun bir üyesi olarak dünyada din eğitimi üzerine yoğunlaşan tartışmalardan etkilenmiştir. 1990’lı yıllardan sonra hız kazanan demokratikleşme süreci kapsamında toplumun siyasal talepleri yeniden biçimlenmeye başlamış ve tartışmalar yeni boyutlar kazanmıştır.

Uluslararası insan hakları din ve inanç özgürlüğünü güvence altına almakta ve devlet okullarında bir dinin benimsetilmesine yönelik zorunlu bir dersin bulunamayacağını belirtmektedir. Eğer bulunursa ayrımcılık yaratmayacak bir şekilde düzenlenmesi gereklidir (ERG, 2011).

Ülkemizde din eğitimini ve din öğretimini anlamak için ilahiyat fakülteleri, imam hatip okulları ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin (DKAB) tarihsel temellerini ve gelişimine kısaca bakmak gerekir.

### 3.1. İLAHİYAT FAKÜLTELERİ

İlahiyat Fakültesi adı ilk defa Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nda geçmiştir. Ülkedeki tüm eğitim ve öğretim kurumları Tevhid-i Tedrisat Kanunu gereği Eğitim Bakanlığı’na bağlanmıştır (Bahçekapılı, 2012). Kanun ile birlikte Osmanlı Devleti döneminde açılıp Cumhuriyet döneminde varlığı devam eden bütün medrese ve mektepler bütçeleriyle birlikte Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmışlardır (Öcal, 2008). Toplam 5 maddeden oluşan Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun 4. maddesi İlahiyat Fakültesi ve imam hatip okulları ile ilgilidir (Bahçekapılı, 2012).

“Maarif Vekaleti yüksek diniyat mütehasısları yetiştirilmek üzere Darülfünunda bir İlahiyat Fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hidemat-ı diniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de aynı mektepler küşad edecektir.”

1924 yılında Darülfünun bünyesinde bir İlahiyat Fakültesi açılmıştır. 1933 tarih ve 2252 sayılı kanunla 9 yıl eğitim ve öğretim faaliyetinde bulunan ilk İlahiyat Fakültesi, “öğrencisinin olmaması” gerekçesiyle kapatılmış yerine İslam Tetkikleri



Enstitüsü kurulmuştur. Bu enstitü de bazı hocalarının emekliye ayrılması ve bazılarının başka görevlere atanması sonucu 1936'da kapatılmıştır.

Darülfünun İlahiyat Fakültesi'nin kapatılmasından 16 yıl sonra 1949'da TBMM tarafından kabul edilen bir kanunla Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin açılması kararlaştırılmış ve aynı yıl İlahiyat Fakültesi öğretime başlamıştır. 1971-1972 öğretim yılında ise Erzurum'da Atatürk Üniversitesi'ne bağlı İslami İlimler Fakültesi açılmıştır (Öcal, 2008).

İlahiyat Fakültesi mezunlarının ülkenin din eğitimi elemanı ihtiyacını sayısal açıdan karşılama imkânı olmaması sebebiyle, ilk Yüksek İslam Enstitüsü İstanbul'da, MEB'e bağlı ve İmam-Hatip Okulu mezunlarının yükseköğrenim yapabilecekleri bir okul olarak açılmıştır (Bahçekapılı, 2012). Yüksek İslam Enstitülerinin kuruluş amacı İslam dininin esaslarına bağlı pozitif bilim ekseninde İslam ilimlerini öğretmek ve İmam-Hatip, ilköğretim ve diğer ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmektir. Ayrıca, din dersleri öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yardımcı olmak ta Yüksek İslam Enstitülerinin amaçları arasında yer almaktaydı (Öcal, 2008). Yüksek İslam Enstitüleri ihtiyaç duyulan din dersi öğretmenlerini yetiştirmek amacıyla kurulmuş olmasına rağmen 1972 yılına kadar öğretim programlarında pedagojik formasyon dersleri yer almamıştır. 1972 yılında çıkartılan yönetmelik ile Yüksek İslam Enstitülerinin öğretim programlarında pedagojik formasyon derslerine ve din hizmetleri alanına yönelik olan bazı yeni derslere yer verilmiştir (Bahçekapılı, 2012).

Sonraki yıllarda sayıları artan Yüksek İslam Enstitüleri 1982 yılında İlahiyat Fakültesi adıyla üniversitelere bağlanmıştır. Bu tarihten sonra da yeni kurulan üniversitelerin çatısı altında yeni İlahiyat Fakülteleri açılmıştır. 2008-2009 öğretim yılı itibariyle eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren 23 İlahiyat Fakültesi vardı (Öcal, 2008). Din İşleri Yüksek Kurulu Başkanı Prof. Dr. Raşit Küçük 2013 yılı itibariyle Türkiye'de resmen açılmış 86 ilahiyat fakültesi olduğunu; bunlardan 46'sının öğrenci aldığını, diğerlerinin de öğrenci almaya hazırlandığını belirtmektedir (Küçük, 2013).

YÖK'ün 1997'de yükseköğretim kurumlarını yeniden yapılandırma sürecine girmesiyle birlikte, yüksek din öğretimi alanında da yapısal değişikliklere gidilmiştir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinin kurulması ile İlahiyat Fakültesi mezunlarının öğretmen olma imkânları kısıtlanmıştır. 2006 yılında

ise İlahiyat Fakültesi bünyesinde bulunan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümü Eğitim Fakültelerinin bünyesine aktarılmıştır. Bu düzenleme sonucunda İlahiyat Fakültelerinde bir tek İlahiyat Lisans Programı kalmıştır. 1949 yılından itibaren din öğretimi alanında öğretmen yetiştiren ve “öğretmen yetiştiren bir kurum olarak” tanımlanan İlahiyat Fakülteleri, 2006 yılından itibaren öğretmen yetiştirme konusunda işlevsiz bırakılmıştır. 2012 yılında ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi bölümleri tekrar İlahiyat Fakültelerinin bünyesine aktarılmış ve bu fakülteler tekrar öğretmen yetiştiren kurum olmuştur (Bahçekapılı, 2012).

### 3.2. İMAM - HATİP OKULLARI

Tarihi Osmanlı Devleti'nin son yıllarına uzanan İmam-Hatip Liseleri, Türkiye'nin en köklü eğitim kurumlarından biridir. 1912 yılında açılan Medresetü'l-Vaizîn ile 1913 yılında açılan Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutebâ bugünkü İmam-Hatip Liselerinin ilk örnekleri olarak kabul edilirler (Bahçekapılı, 2012). Tevhid-i Tedrisât Kanunu'nun 4. maddesi ile Eğitim Bakanlığına İmam ve Hatip Mektepleri ve İlahiyat Fakültesi açılması hususunda görev verilmiştir. Bunun üzerine 1923-1924 öğretim yılında 29 tane İmam-Hatip Okulu açılmıştır (Yılmaz, 2005). Ancak bu okullar öğrenci yokluğu gerekçesiyle sistemli bir şekilde kapatılmaya başlanmış, 1925-1926 öğretim yılı sonunda İstanbul ve Kütahya'dakiler hariç tamamı kapatılmıştır. Bu iki ilimizdeki İmam-Hatip Okulları ise 1930 yılında kapatılmıştır. İmam-Hatip Okullarının kapatılış gerekçesi olarak -İlahiyat Fakültesinin kapatılmasında olduğu gibi- öğrenci yokluğu gösterilmiştir (Öcal, 2008). Gerçek nedenin ise mezunlarına hiçbir resmî görev verilmemesidir. 1927 yılında Yargıtay'ın bir kararı gereği din görevliliği memurluk sınıfından ayrılmış ve bütün görevliler ihraç edilmişlerdir. Din görevlilerine devlet maaş vermemiş ve İmam ve Hatiplik gibi görevler tamamen gönüllü olarak yürütülmüştür. Böylelikle İmam-Hatip Okullarından mezun olacakların önü kesilmiştir (Yılmaz, 2005).

1951 yılında 7 ilimizde yeni İmam-Hatip Okulları açılmış ve takip eden yıllarda bu okulların sayısı artmıştır. 1973'te Milli Eğitim Temel Kanununun yürürlüğe girmesiyle okulun adı İmam-Hatip Lisesi'ne (İHL) çevrilmiştir ve mezunlarına üniversiteye giriş hakkı tanınmıştır. Bunu takiben okul ve öğrenci sayısında kayda değer artış yaşanmıştır.

1997 tarihinde TBMM'nden, kamuoyunda '8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yasası' olarak bilinen yasa geçirilmiştir. Bu yasa ile İmam-Hatip Liselerinin orta kısımları kapatılmış ve üniversiteye giriş sisteminde yapılan değişiklikler sonucunda İHL'leri çok hızlı bir şekilde öğrenci kaybına uğramıştır. Ayrıca, 1997'de 510'a kadar yükselen okul sayısında da azalmalar görülmüştür. İHL'nin kurumsal varlığını tehdit eden ve mezunlarının gelecek umutlarını olumsuz yönde etkileyen katsayı farkı uygulaması ancak 14 yıl sonra kaldırılmıştır. Bir ara 452'ye kadar düşen İHL ve AİHL (Anadolu imam Hatip Lisesi) sayısında son yıllarda tekrar artış gözlenmiş 2007-2008 öğretim yılı itibariyle sayı 456'ya yükselmiştir (Öcal, 2008). Katsayı farkına son verildikten sonra 12 Yıllık Zorunlu Eğitim Kanunu (4+4+4) ile İmam-Hatip okullarının kurumsal yapısını güçlendiren bir diğer düzenleme gerçekleşmiştir. Söz konusu kanun gereği ilköğretim okullarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar hâlinde kurulması esasa bağlanmış ve böylece eskiden olduğu gibi bağımsız imam-hatip ortaokulları tekrar kurulmuştur. Son düzenlemeler sonrasında, 2012-2013 öğretim yılı itibariyle İHL sayısı 705 İmam-Hatip Ortaokulu sayısı ise 1135'tir (Bahçekapılı, 2012). 28 Mart 2014 tarihinde yayınlanan milli eğitim istatistiklerine göre 854 imam hatip lisesi ve 946 bağımsız 415 İHL bünyesinde olmak üzere 1361 tane imam hatip ortaokulu bulunmaktadır.

### 3.3. DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ EĞİTİMİ (DKAB)

Tevhidi Tedrisat Kanunu'ndan önce ilkokulların programlarında Kur'an-ı Kerim, Malumat-ı Diniye, Ahlâk; orta ve lise seviyeli okulların programlarında ise Kur'an-ı Kerim, Siyer ve Malumat-ı Diniye, Akait ve Fıkıh, Arapça gibi dersler yer almaktaydı. Cumhuriyet döneminde bu dersler okul programlarından çıkarılmıştır. Din bilgisi dersi ise; 1924'te liselerin, 1927'de ortaokulların, 1929 ile 1931 yılları arasında da ilkokul ve öğretmen okullarının ders programlarından çıkarılmıştır. Din dersi sadece köy ilkokullarının 3. sınıfında perşembe günleri yarım saat olarak yer almış ve 1939 yılından itibaren köy ilkokulların programından da çıkarılmıştır.

1948 yılında ilkokul 4. ve 5. sınıf programlarına isteğe bağlı Din Bilgisi dersi konulmuş. 1953 yılında ise öğretmen okullarının 9. ve 10. Sınıf programlarına haftalık 1 saat zorunlu Din Bilgisi dersi eklenmiştir. 1956 yılında ortaokulların 1. ve 2. sınıflarına, 1967 yılında ise liselerin 1. ve 2. sınıflana isteğe bağlı Din Bilgisi dersi konulmuştur. 1974-1975 öğretim yılından itibaren, ahlâk dersleri ilkokulların 4. ve 5.

sınıfları ile ortaokulların her sınıfında, liselerin ise 1. ve 2. sınıflarında (toplam 7 yıl boyunca) haftada 1 saat zorunlu olmuştur. Böylelikle isteğe bağlı Din Bilgisi dersinin yanı sıra zorunlu ahlâk dersi devreye girmiştir.

12 Eylül 1980 askeri ihtilâlden sonra yeniden hazırlanan ve 1982 yılında yürürlüğe giren Anayasa'nın 24. maddesinin gereği olarak, okullarda isteğe bağlı yer alan Din Bilgisi dersi ile zorunlu olan ahlâk dersleri birleştirilmiştir. Bu madde ile sadece vicdan özgürlüğü değil din eğitim ve öğretimi de düzenlenmektedir. Söz konusu 24. Maddede din eğitim ve öğretimi açısından üç temel unsur yer almaktadır:

- “1. Din eğitimi ve öğretiminin devletin denetim ve gözetimi altında yapılması,
  2. DKAB dersinin ilk ve ortaöğretim kurumlarında zorunlu olarak okutulması,
  3. DKAB dersi dışındaki din eğitim ve öğretiminin isteğe bağlı olması “
- (ENSAR, 2012).

1982-1983 öğretim yılından itibaren din kültürü ve ahlak bilgisi adıyla ilkokulların 4. sınıfından lise son sınıfa kadar zorunlu olarak okutulmaya başlanmıştır (Öcal, 2008; Yılmaz, 2005).

1982 yılından beri ilk ve ortaöğretim kurumlarının programında zorunlu olarak yer alan DKAB dersi birtakım eleştirilere maruz kalmaktadır. Bu eleştiriler okullarda isteğe bağlı din eğitimi önerilerini de gündeme getirmektedir. Dinin kültürel bir olgu olarak ele alınması anlayışı DKAB dersinin din eğitimi de içermesini eleştirilmektedir. Hatta bu durum çeşitli davalara konu olmuştur. Diğer yandan toplumun bir kesimi bu dersin çocukların dinlerini öğrenmeleri için yetersiz olduğunu öne sürerek Anayasanın 24. maddesinin bir gereği olarak isteğe bağlı din eğitimi ile ilgili uygulamalar talep etmiştir. Anayasanın ilgili maddesinde konu aşağıdaki gibi yer almaktadır (Kaymakcan, Aşlamacı, Yılmaz ve Telli, 2013):

Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır.

Laik bir devlette din ve eğitim ilişkisinin nasıl olması gerektiği tartışmaları Cumhuriyetin ilk yıllarından beri süre gelmektedir. Din öğretiminin yaygın ve örgün eğitim sistemi içerisinde nasıl yer alacağı tartışmaları uzun yıllar devam etmiş 1982 yılında DKAB dersinin anayasal bir zorunluluk olması ile birlikte dersin içeriği ve

yöntemi konuları, tartışmaların odağına oturmuştur. 1990'lı yılların ikinci yarısından sonra uluslararası eğilimler, ülkedeki toplumsal değişimler ve AB süreci DKAB dersinin felsefesinin ve uygulamasının gözden geçirilmesini zorunlu kılmıştır (ERG, 2011). Otuz yıla yakın süredir ilk ve orta öğretim kurumlarımızda okutulmakta olan DKAB dersi, 2000 yılında yapılan program değişikliğine kadar geleneksel ilmihal merkezli yaklaşımını benimsemiş öğretim programlarına sahipti. 2000 yılında uygulamaya giren yeni program ile din eğitiminde geleneksel yaklaşımdan modern dinî değerleri önemseyen, dinin güncel yönlerini ön plana çıkartan yeni bir yaklaşıma dönüşmeye başlamıştır (Kaymakcan, 2007).

Din eğitiminde yaşanan değişim ve yeniliklere MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (DÖGM) kayıtsız kalamamış ve Genel Müdürlük bünyesinde AB Komisyonu Çalışma Grubu oluşturulmuştur. Komisyon, “2000’li yıllarda Din Öğretimi Nasıl Olmalıdır?” projesinin ilk aşaması olarak 2001 yılında “*Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları*” başlıklı bir uluslararası sempozyum düzenlemiştir. Bu sempozyumda DKAB dersinin dinler arası hoşgörüyü teşvik etmesi ve buna uygun bir içerik ve yöntemle uygulanması gerektiği vurgulanmıştır. Sempozyumda ifade edilen düşüncelere göre etkili bir DKAB dersi programı dinî çoğulculuğu da göz önüne almalıdır. Dahası, belirli bir din ve mezhebi merkeze alan bir din eğitimi modeli günümüz insanının dinî gereksinimlerini karşılayamamaktadır. Postmodern dünyada birleştirici özelliği ile ön plana çıkan bir din eğitiminin geliştirilmesi gereklidir.

DÖGM tarafından program yenileme çalışmaları başlatılmış ve yeni ortaöğretim DKAB öğretim programı 2005 yılında, yeni İlköğretim DKAB öğretim programı ise 2006’da tamamlanmıştır (ERG, 2011). Yeni öğretim programları öncekilere göre bireye, hak ve özgürlüklerine daha fazla değer vermekte ve dinî değerler ile toplumsal bilinç arasındaki ilişkiye daha fazla dikkat vermektedir. Yeni DKAB öğretim programları diğer dinleri bilimsel ve ötekini yargılamadan anlamaya çalışan bir anlayışla sunmaktadır. Bu anlayış demokratik toplumların gereği olan bir arada yaşama kültürü ve çoğulculuk açısından olumlu bir durumdur (Kaymakcan, 2007b). Program yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşımları içermektedir. Öğrenmede ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyine değer verme, etkili iletişim, anlamlandırma ve değerlendirme gibi kavramlar

yapılandırmacı yaklaşım temel kavramlarıdır. Temelinde öğrenen merkezli öğrenme yatan yapılandırmacı yaklaşım öğrenme sürecinde öğrencinin katılımına, öğretmenin ise rehberliğine önem vermektedir. Yeni programların merkezinde bilimsellik, sorumluluk, hoşgörü ve düşünceye, insan onuruna, kültürel mirasa saygı gibi önemli demokratik vatandaşlık değerleri de yer almaktadır. Programlarda yer alan bu yenilik ve değişiklikler vatandaşlık ve din eğitiminde uluslararası alanda gerçekleşen gelişmelerin bir yansıması olarak değerlendirilebilir (Kaymakcan ve Meydan, 2013).

Öğrencilerin haklarını bilen, kullanan, sorumluluklarını yerine getiren ve toplumsal sorunlara karşı duyarlı bireyler olarak yetiştirilmeleri 2005 ve 2006 programlarının temel amaçları olarak açıklanmıştır. Ayrıca, dinin evrensel barış kültürünün yerleşmesi ve hoşgörü ortamının oluşturulmasına katkıda bulunmasını ve öğrencilerin sadece kendi dinini, örf ve âdetlerini değil, diğer insanların dinlerini, örf ve âdetlerini de saygı ve hoşgörü çerçevesinde değerlendirmelerini sağlama programın genel amaçları arasında yer almaktadır (MEB, 2005; MEB, 2006). 2005 ve 2006 programlarında demokratik toplumun ve insan haklarının temel taşlarından olan din ve vicdan özgürlüğüne vurgu yapılmaktadır. Programların sergilemiş olduğu bu yaklaşım vatandaşlık eğitiminin bütüncül yaklaşımında olduğu gibi din öğretiminin sosyal bilinç ve evrensellik gibi daha genel değerlerle ilişkilendirilmeye çalışıldığını göstermektedir.

DKAB dersi öğretim programının yapısına şekil veren yaklaşım boyutu değinilmesi gereken önemli konulardan biridir. Öğrencilerin düşüncelerini ve inançlarını sınıf ortamında açıkça ifade etmesi ve dini ritüellerini sınıf ortamında arkadaşlarıyla paylaşması modern din eğitimi uygulamalarında sıklıkla karşılaşılan bir olgudur. Bu din eğitimi anlayışı “dinden öğrenme” olarak ifade edilmektedir. Bu anlayışa göre din eğitimi tartışmaya, sorgulamaya, uygulamaya ve tecrübeye dayalı yapılı ve hem nesnel hem de öznel değerlendirmeyi gerektirir. Nesnel değerlendirme, farklı dinî gelenekleri, inançları ve uygulamaları eleştirel bir şekilde değerlendirebilmeyi gerektirir. 2011 yılında yeniden yapılandırılan Ortaöğretim DKAB Programı farklı inançların öğretimi konusunda önemli bir aşama kaydetmiştir. Programın en önemli özelliklerinden biri Yahudilik, Hıristiyanlık, Budizm, Hinduizm ve Taoizm gibi dinlerin temel öğretileri hakkında bilgi vermesinin yanı sıra, İslam

dininin ve kültürümüzün bir zenginliği olan farklı dinî düşünce ve sistemleri de içermesidir.

Kaymakcan'a göre programlardaki en önemli değişiklikler İslam dışındaki dinlerin öğretimine ve din içerisindeki çoğulculuğa yer verilmesidir. Ayrıca din eğitiminde dinsel (teolojik) yaklaşım yerine din bilimsel yaklaşımın benimsenmesi, akılcılık ve eleştirel düşünme açısından program dersin adıyla uyumlu olarak din kültürü olma yönünde önemli bir gelişme göstermiştir (Kaymakcan, 2007b). Ancak programın öğrenen merkezli hazırlanmasına rağmen konu merkezli ve öğretmenin aşırı yönlendirmelerine açık bırakılmış olması ve diğer dinlere az yer vermesi dikkat çeken olumsuz yönleridir. Bu sebeplerden dolayı yenilenen DKAB öğretim programları din eğitimi konusunda toplumsal uzlaşmayı yaratamamış ve DKAB dersinin zorunlu olmasına ve dersin içeriğine yönelik şikâyetleri arttırmıştır.

Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Alevi bir Türk vatandaşın şikâyeti üzerine 2007'de Türkiye'deki DKAB dersinin yeterince objektif, eleştirel ve çoğulcu olmadığı kararına varmıştır. Sonuç olarak Türkiye bu karar doğrultusunda ilköğretim ve ortaöğretim DKAB öğretim programlarını yeniden düzenlemiş ve Alevilik konusuna yer vermiştir. Yeni program 2011 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi 2007 yılında Norveç'teki zorunlu din dersine yönelik benzer bir karar vermiş ve sonrasında Norveç'te ders programlarını değiştirmiştir (ENSAR, 2012).

18. Millî Eğitim Şurası'nda alınan karar sonrasında, siyasi iktidar eğitim sistemini yeniden yapılandırma çalışmaları kapsamında isteğe bağlı din eğitimiyle ilgili somut adımlar atmıştır. Şura'da isteğe bağlı din eğitimi ile ilgili alınan karar şu şekildedir:

“Anayasa'nın 24. maddesinin (ilgili) hükmü gereğince isteyen anne ve babaların çocuklarının ahlaki ve manevi değerlerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla seçmeli din eğitimi verilebilmesi için düzenlemeler yapılmalıdır.”

Adalet ve Kalkınma Partisi 2012 yılında TBMM Başkanlığı'na “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” teklifi sunmuştur. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 25. maddesinde yapılan değişiklik sonucu ortaokul programlarında lise eğitimini destekleyecek şekilde

öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçmeli dersler oluşturulmuştur. Ortaokul ve lise programlarında Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamberin hayatı dersleri isteğe bağlı seçmeli ders olarak yerini almıştır. Bu iki ders dışında diğer seçmeli dersler için Bakanlıktan geniş bir havuz oluşturması istenmiştir. Bu kanuna uygun olarak Millî Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu 25 Haziran 2012 tarih ve 69 sayılı kararıyla “İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi”ni yayımlamıştır. Bu çizelgede ortaokullarda okutulacak seçmeli dersler olarak; “Din, Ahlak ve Değerler”, “Dil ve Anlatım”, “Yabancı Dil”, “Fen Bilimleri ve Matematik”, “Sanat ve Spor” ve “Sosyal Bilimler” olmak üzere altı farklı alanda 21 ders belirlemiştir. Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dinî Bilgiler dersleri din, ahlâk ve değerler öğrenme alanında yer almıştır. Talim Terbiye Kurulu'nun 14. 08. 2012 tarihli ve 124 sayılı bir diğer kararı ile “Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi”nin seçmeli dersler listesine Kur'an-ı Kerim ve Hz. Muhammed'in Hayatı derslerinin yanı sıra Temel Dinî Bilgiler dersi ilave edilmiştir (Kaymakcan, Aşlamacı, Yılmaz, ve Telli, 2013). 2011 yılında yayınlanan bir rapora göre Türkiye'de DKAB dersinin nesnel, çoğulcu, tarafsız, mezhepler üstü, bilimsel, öğrenci merkezli ve insan hakları ilkeleriyle uyumlu olması gerektiği konusunda bir uzlaşma vardır. Kavramlar düzeyinde olan bu uzlaşmanın ancak etkili olarak uygulamaya geçmesi ile din eğitimi amaçlarına ulaşabilir (ERG, 2011).

### 3.4. DİN EĞİTİMİ FELSEFESİ VE POSTMODERNİZM

Osmanlı Devleti döneminde idealizmi temele alan ve dinî niteliği ağır basan bir eğitim sistemi vardı. Cumhuriyetle birlikte yeni bir eğitim sistemine geçilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti başlangıçta din-devlet ilişkileri konusunda İngiliz-Amerikan tipi yumuşak sekülerizm yerine ateizme dayalı Fransız laikliğini kabul etmiştir. Bunun sonucu olarak 1928 yılından itibaren din eğitimi ve öğretimi geri planda bırakılmış ve hatta bazı uygulamalar aracılığı ile yasaklanmıştır. Cumhuriyetin laik eğitim anlayışının din eğitimine devletin karışmaması ve toplumların dinî eğitim yapmasının da engellemesi olarak uygulanması neticesinde din eğitimi konusu politikacıların kullandığı bir güç haline gelmiştir. Kur'ân Kursları ve İmam-Hatip Okulları çağdaş eğitim ve Türkiye'nin politik sistemi ile uyumlu olmadığı için medreselerin yeniden kurulması olarak algılandı ve devlet bu gelişmelere karşı bir takım tedbirler aldı. Eğer devlet demokratik yapıyı bozmayacak şekilde devlet okullarında din eğitimi ciddi



boyutlarda ele alsaydı, mektep-medrese sistemine benzeyen Kurs ve İmam-Hatip Lisesi modeline ihtiyaç duyulmazdı (Ergün, 2000). Bu bağlamda, Cumhuriyet'ten günümüze din eğitiminin siyasetin, dolayısıyla eğitim sistemimizin en önemli konularından biri olduğu ve pek çok eğitim uygulamasının temelinde yattığını söyleyebiliriz. Bu dönemi Türkiye'de aydınlanma, Batılılaşma ve modernizm akımlarının en baskın olduğu dönem olarak adlandırabiliriz. Din-devlet, din-siyaset ilişkileri sebebiyle modernizm her alanda olduğu gibi din eğitiminde de kendini göstermiştir. Sekülerleşme, laikleşme ve modernleşme adına din eğitim veren kurumların kapatılması, din eğitimi derslerinin okul programlarından çıkarılması ve din temelli pek çok uygulamanın kaldırılması bunun en önemli göstergeleridir. 1924'ten 1950'ye kadar kademeli bir şekilde din eğitimi ve öğretimi veren okullar kapatılmış ve okul programlarından din ile ilgili dersler kaldırılmıştır. Laik devlet sistemi güçlendikçe din ve dinî unsurlardan eğitim sisteminden uzaklaştırılmıştır. Bu durum çok partili döneme, diğer bir deyişle demokratik hayata geçilene kadar devam etmiştir. Çok partili döneme geçilmesi ile birlikte din eğitimi ve öğretimi serbest bırakılmıştır ve bu alanda yeniden yapılanmanın başladığını söylemek mümkündür. Ancak demokratik hayat döneminde de din eğitimi ve öğretimi kurumlarındaki faaliyetler tartışılmış ve siyasetin önemli konuları arasında yer almıştır. Tüm bunların temelinde eğitim ve iktidar ilişkisinin yattığını söyleyebiliriz. Dinin siyasetle iç içe olmasının en önemli sebebi, dinin toplumu yapılandırma ve kontrol etmedeki gücüdür. Din eğitimi felsefesi de değişen her hükümetle birlikte değişmiş ve mevcut iktidarın felsefesi etkin olmuştur. Bu devletin dine, din eğitimine ve din eğitimi kurumlarına müdahalesini meşrulaştırmıştır.

Özetle, Batı'da olduğu gibi ülkemizde de, din ve din eğitiminde önemli dönüşüm ve yönelimler olmuştur. Din eğitimi felsefesi ve politikalarındaki yönelimler incelendiğinde, siyasal değişimlerle olan paralellik göze çarpmaktadır. Cumhuriyetin günümüze kadar siyasal hayatta gerçekleşen değişimler din eğitimi felsefesini doğrudan etkilemiştir. Benimsenen felsefede, siyasi iktidar temsilcilerinin etkisi büyük olmuştur. Bu yönelimlerin iki temel felsefi anlayış etrafında toplanmıştır. Biri laiklik anlayışı ve uygulamalarının temelinde yatan modernizm, diğeri ise özellikle 2002 sonrası ülkedeki siyasal gelişmelerle birlikte ülkenin genel politikalarında etkili

olduğu gibi, din eğitimi politikalarında da etkili olan sivilleşme, demokratikleşme, çoğulculuk ve çok kültürlülük anlayışlarının temelinde yatan postmodernizmdir.

20. yüzyılın ikinci yarısından sonra dünyadaki gelişmelerle paralel olarak “postmodernizm” ve “postmodern” kavramları ülkemizde konuşulmaya ve tartışılmaya başlanmıştır. Postmodernizm dünyada olduğu gibi ülkemizde de kaybedenler ya da kaybettirilenlerin felsefesi olmuştur. Diğer bir deyişle modernizmin karşısında duran ve modern uygulamalardan zarar gören muhafazakâr kesim postmodern siyaseti benimsemiştir.

Türkiye’de din eğitiminde önemli dönüşüm ve yönelimler olmuştur. Bu yönelimlerin arka planında iki temel felsefi anlayış ön plana çıkmaktadır. Biri laiklik anlayışı ve uygulamalarının temelinde yatan modernizm, diğeri ise özellikle 2002’den itibaren din eğitimi politikalarını etkilemeye başlayan sivilleşme, demokratikleşme, çoğulculuk ve çok kültürlülük anlayışlarının temelinde yatan postmodernizmdir.

AK Parti iktidara geldikten sonra çoğu alanda olduğu gibi eğitimde de modernist anlayıştan postmodern bir anlayışa doğru yönelme olmuştur. Bu yönelim özellikle din eğitimi konusunda dikkat çekmektedir. Günümüzde siyasetin din ve din eğitimi üzerinde belirgin bir etkisi vardır. Din ve eğitim alanında reform olarak adlandırılacak değışimler gerçekleştirilmiştir. Bu reform hareketlerinin eğitimde MEB ile birlikte etkin kurumlar olan YÖK ve ÖSYM’nin (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi) yöneticilerinin değışmesinden sonra hız kazanması dikkat çekmektedir. 2012 yılında uygulanmaya başlayan 4+4+4 olarak bilinen 12 Yıllık Zorunlu Eğitim Kanunu ile kamusal ve sivil din eğitimi daha yasal bir yapıya kavuşmuştur. Bu kanunla bağımsız imam-hatip ortaokullarının tekrar kurulması sağlanmıştır.

Ayrıca 2012 yılında ortaokullarda lise eğitimini destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçmeli derslerin yer alması kararlaştırılmıştır. Ortaokul ve lise programlarına Kur’an-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin hayatı dersleri isteğe bağı seçmeli ders olarak konulmuştur.

Eğitimdeki dinî öğelerin değer kazanması ve artması postmodern anlayışla paralellik göstermektedir. Çünkü sekülerleşme ile önemini kaybeden ve olumsuz yönleri ön plana çıkarılan din, postmodern düşünce ile birlikte önemli bir olgu olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Postmodernizmde çatışma ve anlaşmazlıkların

çözümünde din ve din eğitime büyük önem verilmektedir. Bu bağlamda Batı toplumlarında kültürlerarası barış, hoşgörü ve diyalog ortamının sağlanmasında din eğitime önemli görevler yüklenmiştir. Son yıllarda din eğitiminde yaşanan bu değişim eğitim sistemimizin postmodern bir yörüngeye doğru kaymasının sonucudur ve DKAB programlarının temeline oturtulan yapılandırmacı yaklaşım postmodernist eğitim yaklaşımı olması bunun en somut göstergesidir. Programlardaki en önemli değişikliklerden biri de farklı dinlerin öğretimine ve çoğulculuğa yer vermesidir ki çoğulculuk postmodern felsefenin temel ilkelerinden biridir.

10. Cumhurbaşkanı Ahmet Necdet Sezer 2006 yılının ekim ayında TBMM'nin 22. Dönem Beşinci Yasama Yılı'nın açılışında yaptığı konuşmasında Türkiye'nin laik ve demokratik karakterini ortaya koymuş ve bu kavramları detaylı bir şekilde açıklamıştır. Demokrasi, özgürlük, kamu yararı, kamu düzeni, lâiklik gibi kavramların Anayasa'da tanımının yapılmamış olabileceğini ancak Anayasa'nın kurallarıyla bu kavramların işlevlerini ve anlamlarını ortaya koyarak çerçevesini çizip, işlevsel tanımını yaptığını vurgulamıştır. Lâiklik ilkesini yaşam biçimi olarak benimseyen çağdaş ülkeler incelendiğinde, tümünün bu ilkeyi kendi toplumsal gerçeklerine göre biçimlendirdikleri görülecektir. Lâiklik, ülkelerin içinde bulunduğu tarihsel, siyasal, toplumsal koşullara ve her dinin gereklerine bağlı olarak ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Bu farklılığa bağlı olarak her ülkenin lâiklik anlayışı, o ülkenin Anayasa'sına yansımıştır. Sezer'e göre Türkiye için özellik taşıyan lâiklik Anayasa'da benimsenen ve korunan içerikte bir ilkedir. Lâiklik ilkesinin, her ülkenin içinde bulunduğu koşullardan ve her dinin özelliklerinden esinlenmesi, bu koşullar ile özellikler arasındaki uyum ya da uyumsuzlukların lâiklik anlayışına yansımaları değişik nitelikleri ve uygulamaları ortaya çıkarması doğaldır. Dini ve din anlayışı tümüyle farklı ülkelerde lâiklik uygulamasının, aynı anlam ve düzeyde olması beklenemez (Sezer, 2006).

Türkiye Cumhuriyeti, Türk Ulusu'nun gelenekleri, toplumsal yapısı, sosyal gerçekleri ve koşulları karşısında lâikliği, kendine en uygun içeriği ile benimsemiştir. Devlet rejiminin ve toplumsal yaşamın lâikleştirilmesi, belirli bir tarihsel süreç içinde gerçekleştirilmiştir. Lâiklik ilkesinin günümüzdeki anlam ve önemini kavrayabilmek için Kurtuluş Savaşı sürerken ve Türkiye Cumhuriyeti kurulurken gerçekleştirilen olayları ve olguları iyi irdelemek gerekir. Gerçekten, daha Kurtuluş Savaşı'na başlangıç hazırlıkları sırasında, Erzurum Kongresi'nde alınan kararlar içinde ulusal egemenliğin üstün kılınacağına yer verilmiş; Kurtuluş Savaşı sürerken kabul edilen 1921 ve savaştan hemen sonra kabul edilen 1924 anayasalarının 1. ve 3. maddelerine

"Egemenlik kayıtsız koşulsuz Ulus'undur." kuralı konulmuştur. Bunlar lâiklik yolunda atılan ilk adımlardır. Çünkü lâikliğin özü ve temeli "egemenliğin" kaynağında yatmaktadır. Egemenlik Ulus'a ilişkin ise, o rejimin dayandığı sistem lâik sistemdir (Sezer, 2006).

Anayasa'nın Başlangıç bölümünde, lâiklik ilkesi gereği kutsal din duygularının Devlet işlerine ve politikaya kesinlikle karıştırılmayacağı belirtilmiştir. Böylece, lâiklik Anayasa'ya yön veren ilkeler arasındaki yerini almış ve anayasal tanımını bulmuştur. Bu tanıma göre lâiklik, dinin, sosyal, siyasal ve hukuksal bir güç ve düzenleyici olmasını önleyen temel ilkedir.

Başbakan Erdoğan 2011 yılında Mısır'da yaptığı bir konuşmasında Mısır halkına ve yönetimine Türkiye'nin laik karakterini örnek göstererek laik devlet tavsyesinde bulunmuştur:

Mısır bu geçiş döneminde ve sonrasında inanıyorum ki bu değerlendirmesini en güzel şekilde yapmak suretiyle özellikle demokrasi noktasındaki bu geçişte şunu görecektir. Yani laik bir devlet yapısı dinsizliği değil, herkesin dinini inandığı gibi yaşamasının teminatıdır. Böyle görece, böyle görmesi lazım. Bundan hiç endişe etmesin ve anayasayı hazırlayacak olanlar da bunu orada teminat altına alması lazım. Demesi lazım ki; 'Devlet tüm inanç gruplarının inancını teminat altına alır. Hepsine eşit mesafededir. Asla sizi dininizi yaşamaktan alıkoymayacaktır'. Bunu böyle söylemesi lazım. Bu şekilde başlar ve bu şekilde devam ederse o toplum huzur bulacaktır. Müslüman'ıyla, Kıpti'siyle hepsi, hatta daha ileri gidiyorum dinsizin bile, ateistin bile inancına devlet saygı duyacaktır. Onu da güvence altına alacaktır. Laik devlet budur. Ama kişi laik olmaz. Tayyip Erdoğan laik değildir, Tayyip Erdoğan bir Müslüman'dır. Ama Tayyip Erdoğan laik bir devletin başbakanıdır ve bunun gereğini de dört dörtlük yapmanın gayreti içindedir (Erdoğan, 2011).

Erdoğan Türkiye'deki 82 Anayasası'nın gerekçeli kararında laikliğin tüm inanç guruplarına devletin eşit mesafede olması olarak tanımlandığını ifade etmiştir. Erdoğan'a göre kişiler laik olmaz, devlet laik olur. Kişiler dindar, din karşıtı ya da farklı dinden olabilir. Türkiye'de nüfusun çoğu Müslümandır ancak az da olsa Hıristiyan, Musevi ve çok farklı dinlerde vatandaş da vardır. Devlet tüm vatandaşlarına eşit mesafede olmalıdır. Farklı dinlere inanan vatandaşların kendi inançlarını yaşamaları devletin güvencesi altındadır (Erdoğan 2011).

Hem Sezer hem de Erdoğan konuşmalarında Türkiye'nin laik karakterinin gereği olarak devletin tüm dinlere hoşgörülü yaklaştığını ve vatandaşların inanç özgürlüklerinin devletin güvencesi altında olduğunu vurgulamaktadır. Ancak Sezer'in konuşmasında katı laiklik olgusu ön planda iken Erdoğan'ın konuşmasında yarı-seküler laiklik olgusu dikkat çekmektedir. Katı laiklikte laiklik ilkesi devletin temelini

oluşturur ve Anayasa ile güvence altına alınır. Din ile ilgili konulardan devlet keskin çizgilerle ayrılmıştır. Dinin etkisi devlet yönetiminde hiçbir alanda kabul edilmez. Katı laiklik bu yönleriyle ayırıcı ve tekleştirici bir yapıda gözükmektedir. Yarı-seküler sistemde ise farklılık ve çoğulluğa değer verilir. Laiklik farklı olana saygı olarak algılanmaktadır. Dolayısıyla laiklik daha bütünleştirici ve birleştirici bir güç olarak ifade edilir. Yerellik, çoğulculuk ve farklılıklara saygı gibi ilkeler postmodern felsefenin temelinde yer almaktadır. Bu yönleriyle postmodernizm dinin ve yarı-seküler laikliğin bütünleştirici ve birleştirici etkisini destekler.

Türkiye’de benimsenen katı laik sistem toplumda laiklik karşıtı dini cemaatlerin oluşmasına ve güçlenmesine zemin hazırlamıştır. Son yıllarda postmodern siyasetle şekillenen devlet yönetiminin etkisiyle katı laiklikten daha yumuşak olan yarı seküler sisteme doğru eksen kayması yaşanmaktadır. Bu durum katı laiklikten beslenen ve güç alan dini cemaatlerin muhafazakâr bir görünüm çizen iktidar arasında çıkar çatışmalarına neden olmuştur. Bu çatışmalar 17 Aralık 2013 tarihinde iyice ortaya dökülmüş ve toplumda kutuplaşmalara yol açmıştır. Yerel seçimlerde ve Cumhurbaşkanlığı seçimlerinde bu çatışmalar açık ve net bir şekilde bir yarışa dönüşmüş ve bu durum hem cemaat lideri hem de iktidar tarafından açıkça dile getirilmiştir. Bu olayların yaşanmasında şüphesiz postmodernizmle birlikte dine verilen değerlerin tekrardan artmasının payı büyüktür. Laiklik ile önemsizleştirilen dinin, postmodern felsefe ile birlikte çatışma ve anlaşmazlıkların çözümünde önemli bir faktör olarak görülmesi ve dine verilen önemin artması, dini bir güç ve silah olarak kullanan çevrelerin birbirleri ile iktidar yarışı içine girmelerini de beraberinde getirmiştir.

#### **4. ZORUNLU EĞİTİM**

Çeşitli şekillerde tanımlanan eğitimin en önemli tanımlarından biri, “bireyin insanlaşma sürecidir” biçiminde yapılan tanımdır. Nitekim eğitimin çeşitli özelliklerinden biri de süreç olma özelliğidir. Eğitimin süreç olma özelliği hem toplumsal hem de bireysel açıdan önemlidir. Eğitimin bireysel açıdan süreç özelliği taşıması, insanın beşikten mezara kadar geçen süreç içerisinde hep eğitimle iç içe olması anlamına gelir. İnsan dünyaya geldiği anda sadece canlı bir varlıktır; ancak eğitim süreci ile insan olmayı öğrenir. Eğitim süreci de ailede başlayıp okul denilen örgün eğitim kurumunda devam eder. Daha sonra da çeşitli yaygın eğitim kurumları

marifetiyle eğitim süreci devam eder. Eğitimin bu özelliği, eğitimin bireysel açıdan süreç özelliği taşıması anlamına gelmektedir.

Eğitimin toplumsal açıdan süreç özelliği taşıması, tarihin her döneminde, her toplumda eğitimin bir ihtiyaç olarak kabul edilmesi ve her toplumda eğitimin önemli bir toplumsal ihtiyaç olarak değerlendirilmesi gerçeğine dayanır. Her çağda ve bütün toplumlarda eğitimin önemli bir ihtiyaç olarak kabul edilmesi, eğitimin toplumsal açıdan da süreç olduğunu gösterir (Okutan, 2011). Bireye belli bir çağda belirli bir süre verilen eğitime ise “zorunlu eğitim” denir. Örgün eğitimin en fazla önem verilen bölümü zorunlu eğitimdir (Tezcan, 1993).

Eğitim sürecinin hukuki düzenlemeler yoluyla kontrollü bir çevrede gerçekleştirilmesine zorunlu eğitim denmektedir. Zorunlu eğitim hayat boyu devam eden eğitim sürecinin bir parçası olarak kabul edilebilir. Eğitimin sürecinin bu kısmında temel amaç bireyleri toplumun yapısına uyum sağlamaları için gerekli bilgi ve becerilerle donatmak ve bireylere uyulması gereken davranış kurallarını, toplum içindeki yerini, hak, ödev ve sorumluluklarını öğretmektedir. Zorunlu eğitime başlama yaşı ve süresi zorunlu eğitimin gücü ve etkililiği ile doğrudan ilişkilidir. Bireyler zorunlu eğitim sayesinde küçük yaşlardan itibaren toplumsal yapıyı sorgulamadan kabul eder ve kendisinden beklenenleri yerine getirmeye çalışırlar. Bir ülkenin zorunlu eğitim yaşı ve süresine o ülkenin meşru otoritesi karar vermekte, eğitim hukuk aracılığıyla zorunlu hale getirilmektedir.

Eğitim sistemi öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlardaki başarılarına odaklanmakta olup dinamik bir süreci içermektedir. Bu dinamizm başarılı eğitim sistemlerinin değişim ve dönüşüme en açık sistemler olmasını zorunlu kılmaktadır (Töremen, 2011). Dünyadaki değişim ve dönüşümlere paralel olarak modern devletin ortaya çıkışı ile eğitim, daha çok “kamusal hizmet” olarak değerlendirilmeye başlandı. “Toplumun örgütlenmiş biçimi” olan devlet, toplumun bütün ihtiyaçlarını karşılamakla yükümlü tutulmaya başlandı. Modern devlet öncesinde de eğitim bir ihtiyaç olarak kabul ediliyordu, fakat bu ihtiyaç bireysel çabalarla karşılanıyordu. Çocukların eğitim ihtiyaçlarını aileler karşılıyordu. Aileler erkek çocukları babaları gibi, kız çocukları da anneleri gibi eğitiyorlardı (Akyüz, 2012).

Devlet, kutsallaştırılmış ve toplumun hizmetinde olması gereken bu büyük örgüt, zamanla toplumun kendisine hizmet yaptığı bir kurum haline dönüşmüştür. Bu durum, “toplumun devlete hizmet etmesi zorunluluğunu” ortaya çıkarmıştır. Bu durumun toplum tarafından kabul edilebilmesi için de “devlet baba” anlayışı, toplum-devlet ilişkilerinde önemli bir inanç haline getirilmiştir. Devletin, toplumun hizmetinden çıkarılıp toplumun, devletin hizmetine sokulması, bazı ihtiyaç ve haklardan feragat edilmesi sonucunu da ortaya çıkarmıştır (Okutan, 2011). Bu noktadan hareketle eğitimin bütün insanlar için bir zorunluluk olarak ortaya çıkmasında iki önemli öncülün varlığından söz edilebilir. Bunlar modern yani ulus devlet anlayışı ve modern ekonomi, diğer adıyla kapitalizmdir. Bu iki yeni anlayış ortaya çıktığından beri varlık ve sürekliliğini devam ettirebilmek için eğitime ihtiyaç duymuştur. Çünkü modern devletlerin işlerlik ve süreklilik kazanabilmesi bütün bireylerin belli bir seviyede bilgili ve eğitilmiş olması bir ön koşuldur. Vatandaşlar vergi ve oy verme gibi devlet ve toplum işlerini bilmeli ve sorumluluklarını öğrenmeliydi. Bunlar da ancak eğitimle mümkündür. Diğer taraftan nerede, nasıl ve kime satılacağı belli olmayan, fahiş kâr ve seri üretim esasına dayalı kapitalist modern ekonominin soluk alabilmesi için tüketim alışkanlığı ve bilinci olan kitlelerin yaratılması gerekiyordu. Bu gerekliliği en kısa sürede, kalıcı ve etkili bir şekilde sağlayabilecek tek araç; zorunlu, devlet kontrolünde, kısmen parasız ve kesintisiz bir eğitim sistemiydi. Bu nedenle modern-ulus devletlerin asla taviz vermedikleri, en çok önem verdikleri ve bütün ülke çapında yaygınlaştırmak için gayret ettikleri kurumların başında eğitim gelmiştir (Gündüz, 2011).

Devlet, eğitim hizmeti veren okulları, kendi siyasal gücünü koruma adına düzenlemekte ve yönetmektedir. Her devlet kendi siyasal yapısına uygun bir eğitim sistemi oluşturmaya çalışmaktadır. Okul siyasal davranışların kazanılmasına öncülük eden en sistemli kurum olarak görülmektedir. Zorunlu eğitim, devletin temel bir eğitim politikasıdır. Değişik ülkeler zorunlu eğitim konusunda farklı eğitim politikaları uygulamaktadırlar (Çelik, 2011).

Günümüzde, gelişmiş ülkelerin tümünde eğitim sürecinin belli bir dönemi zorunlu hale gelmiştir. Gelişmiş ülkelerde zorunlu eğitimin süresi genellikle dokuz yıldan az değildir. Gelişmiş ülkelerin tamamında (ABD'nin bazı eyaletleri dışında) zorunlu eğitim süreci kesintilidir. Öğrenci belli bir süre ilkokula devam ettikten sonra

ortaokula ve devamında da liseye devam ederek zorunlu eğitim süresini tamamlamaktadır. Ülkeden ülkeye değişmekle beraber genellikle lise eğitiminin birinci sınıfı zorunlu eğitim kapsamında yer almaktadır (Demirtaş, 2011).

Ülkelerin zorunlu eğitim süreleri ve gelişmişlik seviyeleri ile arasında olumlu bir ilişkinin olması nedeniyle gelişmiş ülkeler, zorunlu eğitim süresini en az 8 yıl olarak öngörmektedir (Okutan, 2011). Günümüzde çoğu ülke zorunlu eğitim süresini arttırmayı hedeflemektedir. Zorunlu eğitim süresinin 12 yıl ve üstüne çıkarmayı sağlama pek çok ülkenin gündeminde yer almaktadır. Avrupa Birliği ülkelerinde zorunlu eğitimin süresi en az sekiz yıldır. Tüm dünyada zorunlu eğitimin uzun süreli olması tercih edilmektedir. 197 ülke içerisinde sadece 60 ülkede zorunlu eğitim süresi 8 yıl ve daha az sürede iken, 130 ülkede 9-12 yıl arasında ve 7 ülkede ise 13-14 yıldır. Zorunlu eğitime başlama yaşı ülkelere göre 3 ile 7 arasında değişmektedir. Genelde zorunlu eğitime başlama yaşı 6 olması dikkat çekmektedir. Zorunlu eğitime başlama yaşı 113 ülkede 6, 38 ülkede 6 yaşından önce (33 ülkede 5, 4 ülkede 4 ve 1 ülkede 3), 44 ülkede ise 7'dir (MEB, 2012b).

Okula başlama yaşı hesaplanmasında girilen yaş ya da bitirilen yaş kavramlarından dolayı farklılık yaşanmaktadır. Bu nedenle okula başlama yaşında alt ve üst sınırlar belirlenmektedir. Türkiye'de zorunlu eğitime başlama yaşında alt sınır 60 ay üst sınır ise 66 ay olarak belirlenmiştir. 66, 67 ve 68 aylık çocuklar velisinin vereceği dilekçe ile 69, 70 ve 71 aylık olanlar ise ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını belgeleyen sağlık raporu ile okul öncesi eğitime yönlendirilebilme veya kayıtlarını bir yıl erteleme hakkı elde etmektedir. Bu farklılıktan dolayı okula başlama yaşı konusunda tartışmalar yaşanmaktadır. Konuyu pedagojik açıdan değerlendiren uzmanlar ise genel olarak okula başlama yaşının bireylerin gelişimine göre farklılık gösterdiğini vurgulamaktadır. Okula başlama yaşının belirlenmesinde rakamlar değil çocuğun hazır bulunuşluk düzeyi ve gelişimi daha ön planda olmalıdır.

Koçer'e göre eğer çocuk adını-soyadını, babasının-annesinin adını söyleyebiliyorsa, en az bir arkadaşının adını sayabiliyorsa, benzer ve farklı olanı bulma, uzun-kısa, az-çok kavramı hakkında bilgi sahibi ise, verilen şeklin aynısını çizebiliyorsa, kâğıdı ikiye katlayabiliyorsa, 15'e kadar sayabiliyor, 10 içerisinde basit toplama-çıkarma işlemi yapabiliyorsa, kırmızı sarı, yeşil rengi tanıyorsa, öğretmenin



söylediği cümleyi ve üç sayıyı tekrar edebiliyorsa bilişsel açıdan okula başlamaya hazır olduğu düşünülebilir (Koçer, 2013).

#### 4.1. ÜLKEMİZDE ZORUNLU EĞİTİM

Zorunlu ilköğretim ilk olarak II. Mahmut döneminde getirilmiştir. 1824 yılında II. Mahmut'un fermanı ilköğretime değer veren ve ilköğretimde zorunluluk kavramını ortaya çıkaran ilk resmi belgedir. Fermana kadar ilköğretim devlet dışında sadece vakıflar aracılığıyla yürütülüyordu. Bu sebeple ilköğretimi halka yaymak ve zorunlu yapmak amacından dolayı kayda değer bir yeniliktir. Fakat bu ferman planlı bir teşkilatlanma, eğitimin finansmanı ve öğretmen yetiştirme gibi konular hesaba katılmadığından uygulanamamıştır (Erdem, 2005). Ancak ilköğretimin öneminin, yararının ve gerekliliğinin devlet eliyle halka fark ettirilmesi sağlanmıştır. Zorunlu eğitimin sadece eğitim ilgililerini ve öğrencileri değil, doğrudan doğruya halkı ilgilendirdiği düşünülmüştür. 1848 Talimatnamesiyle sıbyan ve rüştiye mekteplerinde toplam 6 yıl eğitim zorunlu hale getirilmiş, ancak bu okullarda okuduktan sonra işe ve sanata girmelerine izin verilmiştir (Akyüz, 2012).

Tanzimat döneminden itibaren toplum için neyin iyi ve güzel olduğuna yönetim gücüne sahip olanların karar verdiği görülmüş, eğitim sistemi ile insanlar modernleştirilmeye çalışılmıştır.

Türkiye'de yenileşme ve Batılılaşma hareketinin başladığı 19. yüzyıldan itibaren ülke şartlarına uyan bir eğitim sistemi geliştirilememiştir. Mutlak otoriteyi Eğitim Bakanlığı'na bırakan sistem, eğitimde bürokratik ve politik etkilerin artmasına ve eğitim örgütlerinin kırtasiyeciliğe boğulmasına yol açmıştır (Aslanargun, 2011).

1921'de Maarif Vekâleti ilk ve ortaöğretim hakkında bir yasa tasarısı hazırlayarak, eğitimin süresini ve kapsamını yeniden düzenledi. Buna göre ilkokullar 6 yıldan 4 yıla indirilmiştir (Gündüz, 2011).

##### i. 8 Yıl Kesintisiz Zorunlu Eğitim

Türkiye'de 1997 yılına kadar zorunlu eğitim ilkokullarda veriliyordu ve süresi beş yıldır. Zorunlu ve kesintisiz ilköğretim süresinin uzatılması için ciddi çalışmalar 1971 yılında başlamış ve bu konu üzerine bakanlık bünyesinde bir çalışma gurubu oluşturulmuştur. 1997 yılında çıkarılan 4306 sayılı kanun zorunlu eğitimin süresini

sekiz yıla çıkarmıştır. Bu kanun aynı zamanda ilkokul ve ortaokulları da birleştirmiş, sekiz yıllık eğitim sürecini kesintisiz hale getirmiştir (Demirtaş, 2011). Ayrıca, bu yasa ilköğretim kurumlarının yapısını ve işleyişini değiştiren, eğitim tarihimizin en radikal ve köklü değişikliklerinden biri olarak kabul edilmektedir. Yasayla birlikte ilköğretim sekiz yıllık okullarda kesintisiz eğitim yapılması ve bitirenlere ilköğretim diploması verilmesi uygulaması başlamış ve “ilkokul” ile “ortaokul” kavramları “ilköğretim okulu” olarak değiştirilmiştir (Kaya, 2011). Özetle, uzun süre devam kesintili-kesintisiz zorunlu eğitim tartışmalarının ardından 1997–1998 öğretim yılından başlamak üzere tüm ülkede sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçilmiştir (Ada, 2011).

Türkiye’de ilköğretiminin kesintisiz sekiz yıla çıkarılması normal bir sivil ve pedagojik sürecin neticesinde gerçekleşmemiştir. 28 Şubat 1997’de 18. MGK kararıyla zorunlu eğitim kesintisiz sekiz yıla çıkarıldı ve İmam-hatip liseleriyle birlikte diğer bütün meslek okullarının orta kısımları kapatıldı. Böylece ülkedeki eğitim uygulamaları baştan aşağı değişti (Gündüz, 2011).

Türkiye’de zorunlu eğitim konusundaki tarihi sürece bakıldığında zorunlu eğitimin 8 veya daha uzun süreli uygulanması konusunda genel olarak ortak bir kanı bulunmasına karşın, bunun kesintili mi kesintisiz mi olacağı konusundaki tartışmalar dikkat çekmektedir (Kaya, 2011). İlköğretimi yaygınlaştırma çerçevesinde eğitim sistemimizde birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Taşınabilir eğitim, yatılı ilköğretim bölge okulları ve kesintisiz eğitim politikaları, ilköğretimi yaygınlaştırmaya yönelik olarak geliştirilen eğitim politikalarıdır. İlköğretimi yaygınlaştırma çabaları zorunlu eğitimin kesintisiz mi yoksa kesintili mi olacağı tartışmalarını da beraberinde getirmiştir (Çelik, 2011).

Dünyada zorunlu eğitim süresi kısa olan gelişmiş ülke yoktur. Bu noktadan hareketle bir ülkedeki zorunlu eğitim süresi ile ülkenin kalkınması arasında doğru bir orantı olduğu açıktır (Erçelebi, 2000). Bir bakıma Türkiye’de 8 yıl zorunlu eğitim uygulaması, ülkemizin gelişmişlik seviyesini yukarıya çıkarma gayretinin bir sonucudur. Kâğıt üzerinde temel eğitimin 8 yıl olarak uygulandığının görülmesi, ülkemizin gelişmiş ülkeler seviyesine yaklaştığının bir işareti olarak algılanmaktadır (Okutan, 2011).

ii. 12 Yıl Kesintili Zorunlu Eğitim (4+4+4)

Kesintili eğitim, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan 1997-1998 öğretim yılına kadar olan süre içinde uygulanan 5 yıl süren zorunlu ilköğretim eğitiminin olduğu bir eğitim modelidir (Çankaya, 2011). 1997 yılında uygulamaya konan kesintisiz sekiz yıl zorunlu eğitim uygulaması ise on üç yıllık uygulama sürecinde sürekli olarak tartışılmıştır (Çelik, 2011). 8 yıl kesintisiz zorunlu eğitim, imam hatiplerin ve meslek liselerinin orta kısımlarının kapatılması nedeniyle sürekli eleştiriye maruz kalmış ve İHL'nin önünün kesilmesi mantığıyla ortaya çıkan bu eğitim uygulamasından tüm meslek liselerini olumsuz etkilenmiştir (Kaya, 2011).

8 yıl kesintisiz zorunlu eğitim sadece 20 ülkede uygulanmaktadır. Bunlar: El Salvador, Seysel Adaları, Ruanda, Arnavutluk, Polonya, Bulgaristan, Virjin Adaları, Kenya, Bolize, Şili, Bolivya, Afganistan, Yemen, Dominik Cumhuriyeti, Solomon Adaları ve Portoriko'dur (Töremen, 2011). Türkiye için anaokulları eğitimi zorunluluğu devreye sokulmadan önce kesintili "5+3+3" sistemi uygun bir sistemdi, eskiden kalma bir alt yapı ve tecrübe de vardı. İlkokulu bitiren bir öğrenci 12 yaşındaydı ve kesintili olduğu için öğrencileri yönlendirme açısından uygundu. İlköğretimde eğitimin 8 yıl kesintisiz olarak uygulanması sistemi, öğrencileri bir mesleğe yönlendirme açısından uygun bir sistem değildir (Çankaya, 2011).

1997 yılında 8 yıl zorunlu eğitim uygulamasına geçilirken özellikle İmam-Hatip Ortaokullarının kapatılması amacıyla sekiz yıllık eğitim kesintisiz olarak tasarlanmıştır. Bu günümüze dek tartışılmış ve yanlış olduğunu savunulmuştur. "İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" taslağı ile kesintili eğitim tasarlanmıştır. Dolayısıyla 4+4+4 şeklindeki bölümlenme üzerine yapılan tartışmalar yüzeyseldir. Kesintili eğitim modeli 3+5+4, 5+3+4 veya 6+2+4 şeklinde de olabilir. Ancak bu düzenlemeler öğretmen yetiştirme ve ders programları düzenleme alanlarında farklı politikalar gerektirir (Ergün, 2012).

2012 yılında uygulanmaya başlayan yeni sistemdeki en büyük değişiklik zorunlu eğitim süresinin 12 yıla çıkması ve bu sürecin kesintili hale gelmesidir. Bu sisteme göre zorunlu eğitim, ilköğretim, ortaokul ve lise olmak üzere üç kademedir (Eğitim-Bir-Sen, 2012). Eğitim İş Sendikası'na göre ülkenin geleceğini ve tüm toplumu ilgilendiren eğitim gibi önemli bir alanda yapılan bu köklü

değişiklikler, uzlaşa ve demokratik katılım anlayışına aykırı bir şekilde, halkı tam ve doğru bilgilendirmeden hızlı bir şekilde çıkartılmış ve uygulanmaya konmuştur. Tamamen ideolojik amaçlara hizmet etmek için hazırlanan bu yasanın asıl amacı darbeyle mücadele ve meslek lisesi mezunlarının mağduriyetleri gerekçe gösterilerek gizlenmiştir (Eğitim-İş, 2012).

MEB'e göre ise zorunlu eğitimin 8 yıldan 12 yıla çıkmasıyla nüfusun ortalama eğitim yılı artacak ve okullaşma oranlarında var olan bölgesel farklılıklar azalacaktır. 4+4+4 düzenlemesinin en önemli amaçlarından biri ise eğitim sistemimizin demokratikleştirilmesi ve esnekleştirilmesidir. Değişik alanlarda ve farklı kademelerde verilen seçmeli derslerle tüm vatandaşların ve öğrencilerin eğitim beklentileri, sosyal ve kültürel ihtiyaçlarının karşılanması sağlanacaktır. Ayrıca spor, sanat ya da başka bir alanda yetenek sahibi veya bu alanlarda kendini geliştirmek isteyen öğrencilere 5. sınıftan itibaren bu imkânlar tanınmış olacaktır. Düzenlemenin getirdiği bir başka yenilik te eğitimin kesintili olarak üç kademededen oluşmasıdır. Bu kademeler sırasıyla 4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise eğitiminden oluşmaktadır. (MEB, 2012b).

#### 4.2. ZORUNLU EĞİTİMİN POSTMODERN FELSEFE IŞIĞINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Eğitimde uzak hedefler politik felsefeyi yansıtmakta, eğitim hizmetlerinin yönünü ve varmayı planladığı amaçları işaret etmektedir. Genel hedefler bir bakıma uzak hedeflerin yorumu veya dökümüdür. Özel hedefler ise öğrenciye kazandırılması uygun görülen nitelikler, davranışlar ve değerlerdir. Eğitimde uzak ve genel hedeflerin politik felsefe çerçevesinde şekillenmesi, bir anlamda ideolojik olması olağan bir durumdur ve her ülke, yeni nesillerini benimsemiş olduğu dünya görüşü, ideolojisi ve değer sistemi doğrultusunda yetiştirebilmek için uzak ve genel hedefler belirlemekte, bu doğrultuda özel hedeflerini şekillendirmektedir.

Eğitim sistemlerini oluştururken sadece yetiştirilmek istenen insan tipi değil insan hakları, demokrasi ve evrensel hukuk temelinde mevcut dünya görüşü ile ilgili değerler de dikkate alınmalıdır. Ancak, Türk eğitim sisteminde hedeflerin kimler tarafından belirleneceği ve hangi temel değerler üzerinde yükseleceği, ülkedeki politik felsefeyi belirleme ve yürütme durumunda olan otoritelere bağlıdır (Ertürk, 1984). Eğitim-öğretim süreçlerinin ülkemizde kesintili ya da kesintisiz uygulanmasının

temelleri ve bu uygulamalarının başlangıçları incelendiğinde belirli bir pedagoji ve eğitim felsefesini temele alarak değil, siyasi ve ideolojik zorlamalar sonucu oluştuğu açıkça görülmektedir. Ülkemizde, “Eğitim, eğitimcilere bırakılmayacak kadar önemlidir” yargısından hareketle, eğitim-öğretim sürecinin siyasal zorlamalarla yapılandırılması, bilimsel kriterlerin ötesinde eğitim-öğretim uygulamalarında zorlamaların ortaya çıkması sonucunu doğurmuştur (Töremen, 2011).

Kesintisiz zorunlu eğitim kanununun, çıktığı 1997 yılından itibaren sürekli tartışılmasındaki temel sorun, kesintisiz zorunlu eğitimin ideolojik altyapısıydı. Bu eleştiriler ışığında kesintisiz zorunlu eğitim uygulamasının 18. Milli Eğitim Şurası’nda önerilen 1+4+4+4 modeli şeklinde yeniden düzenlenmesi gündeme gelmiş ve 2012-2013 eğitim öğretim yılından 4+4+4 olarak bilinen 12 yıl kesintili zorunlu eğitime geçilmiştir. Ancak 4+4+4 sistemi de ideolojik temelli olmasından dolayı ağır eleştirilere maruz kalmıştır. Aslında değişen çok şey olmasına karşın felsefi açıdan hiçbir şey değişmemiş, yine pedagojik temelli değil, siyasi temelli bir eğitim reformu gerçekleştirilmiştir. Oysa eğitimin bir bilim alanı olması sebebiyle eğitim reformları yapılmadan önce eğitim bilimcilerin ve eğitim uzmanlarının görüşleri alınmalıdır. Ancak AK Parti iktidarı -kendinden öncekilerin de yaptığı gibi-, sadece kendi düşüncelerini kendisine yakın sivil toplum örgütleri ya da sendikalara söyletmektedir. Başka kişi ya da kurumların görüşlerine önem vermemekte; hatta muhalif düşünce üretenlere konuyu siyasi alana çekme suçlaması yönelterek konuyu siyasi alana çekmektedir. 4+4+4 Kesintili Zorunlu Eğitim Yasası siyasi temelli bir eğitim yasasıdır.

4+4+4 yasası ile beş-altı yaş ve ay hesapları üzerinde neden bu kadar çok durulduğu anlaşılıyor. Bütün dünyanın çözdüğü ilköğretime başlama yaşını karıştıra karıştıra eğitimin başlangıç adımını ters adımla başlatacağız. İlköğretim okumaya değil yazı yazmaya başlama yaşıdır. İlköğretim eskiden bizde "mektep" (yazı öğretilen yer), Hindistan'da lipi-sala (yazı evi) diye biliniyordu. Yazı öğretimine yedi yaşından (72 ay) önce başlamamalıdır. İlk dört yılın neden seçildiği net olarak açıklanıp kabul ettirilmelidir. Bu kesme noktası ile acaba temel zorunlu eğitim dört yıla mı indirildi kaygıları giderilmelidir. Bizde başlangıçtan beri beş yıllık temel eğitim esas alınmıştı. Öğretmen yetiştirmeden ders programlarının hazırlanmasına kadar bu kesme noktası kabul ediliyordu (dünyada da genelde böyledir). Hatta 8 yıllık zorunlu eğitim dolayısıyla ilkokul beşinci sınıftaki bazı önemli konular altıncı sınıfa kaydırılmıştı. İlk dört yıl temel kabul edilirse burada hangi “temel” bilgiler verilebilir? 4+4 yapılanmasının neye göre yapıldığı bilimsel olarak temellendirilmelidir. Bu 10 yaş eğer çocuklarını bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal vs. açılarından bir yeni dönemin başlangıcı ise bunu gelişim psikolojisi uzmanları ve psikoloji alanındaki mesleki kuruluşlar tarafından desteklenmesi gerekir. Eğer ilk dört yılda verilen bilgi ve beceriler program açısından yeterli bir temel sayılıyorsa, bunun program geliştirme alanındaki bilim adamları ve dernekler tarafından desteklenmesi gerekir.

Bu desteklerden hiçbirisini almamasına rağmen "pedagojik" bir reform olarak sunuluyor (Ergün, 2012).

12 yıl kesintili zorunlu eğitimin etkin bir şekilde uygulanabilirliği fiilen mümkün gözükmemektedir. Ortalama eğitim süresini artıran 4+4+4 sisteminin etkin bir şekilde uygulanabilirliğini değerlendirdiğimizde birçok açıdan eksiklik ve yanlışlık göze çarpmaktadır. Alt yapı, okul, araç gereç ve öğretmen yetersizliği, tüm bireylere şans ve fırsat eşitliğinin sağlanması, mesleki eğitim veren üniversite ve yüksekokullara ortak bilim eğitimi almış bir öğrenci kitlesinin hazırlanması konuları 4+4+4 sisteminin uygulanabilirliğini etkileyen temel faktörlerdir.

Öğrencilerin, okulların ve öğretmenlerin yeni sisteme hazır olmaması ve sistemin pilot uygulama yapılmadan yürürlüğe girmesi başlı başına bir uygulama hatasıdır. Okullarda derslik sayısının azlığı sebebiyle farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin aynı sınıfta eğitim almak zorunda kalması hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından önemli bir sorundur. 2. kademedeki ihtiyaç duyulan branş öğretmenleri açığının kapatılmadan sistemin uygulanması sistemin uygulanabilirliğini olumsuz etkilemektedir.

Jean Jacques Rousseau kapitalist sistemin insanları yabancılaşmaya götüreceğini ilk ortaya koyan kişidir. Sanayi devriminin başlarında uzmanlaşma gerekli bir kavramdı ancak günümüzde uzmanlaşma yabancılaşmanın kaynağını oluşturmaktadır ve yabancılaşmayı ortadan kaldıracak mekanizmalar tartışılmaktadır. 4+4+4 sistemi bu açıdan çağın gerisine düşmektir. Çünkü artık Amerika'da ve Avrupa'da uzmanlaşmanın kesintili değil bütünlüklü bir eğitim ile birlikte gitmesi gerektiği savunulmaktadır. Eğitim bilimcilerin çoğu bireylerin her alanda eğitim alması gerektiği konusunda ortak fikirdeler.

Kur'an-ı Kerim ve Hz. Muhammed'in Hayatı gibi derslerin seçmeli ders olarak programa dâhil edilmesine rağmen okullarda başka seçmeli derslerin yer almaması sonucu bu derslerin zorunlu seçmeli ders haline getirilmesi demokratik eğitimi zarar vermekte ve eğitimi dinselleştirmektedir.

4+4+4 sistemi eğitimin dinselleştirilmesinin üstünü örtmek için sanki çok yeni, gerekli ve kökü bir değişim gibi sunulmaktadır. Öğrencinin ilgi alanına göre seçmeli dersleri alması, daha sonra mesleki eğitime yönelmesi, 3. kademedeki yaygın eğitimin de zorunlu eğitim kapsamına alınması en önemli yenilikler olarak görülmektedir.

4+4+4'ün mesleki eğitimle ilgili boyutu göz önüne alındığında kapitalizmin ilk dönemlerine dönüldüğü rahatlıkla söylenebilir (Yalçın, 2012). 3. Kademe öğrencinin örgün eğitim yerine açık öğretime devam etmesine fırsat veren bu sistem eğitimin niceliğini artırmak için niteliğini düşürmektedir. Ayrıca, bu uygulama ile kız çocuklarının 3. kademe örgün eğitimden alınarak açık öğretime devam ettirilebilme olasılığı sistemimizde var olan cinsiyet eşitsizliğini artırabilir.

## **5. EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ VE POSTMODERNİZM**

Eğitim sistemi hem toplumların kendi kültürünü devam ettirmesi, hem de toplumun sosyal, siyasal ve ekonomik gelişmelere uyum sağlaması için önemli bir araçtır. Bir toplumun varlığını devam ettirebilmesi eğitim aracılığı ile sağlanır. Eğitim, bireylerin sosyalleşmesini, kültürel değerlerin gelecek nesillere aktarılmasını ve bireylere çağın gerektirdiği bilgi birikiminin verilmesini sağlar. Tüm bu katkılarının yanı sıra eğitimin ihmal edilen ve kimi zaman görmezden gelinen önemli bir katkısı daha vardır. Fırsat eşitliğini sağlamak ve toplumdaki eşitsizlikleri azaltmak için üzerine düşülmesi gereken alanlardan birisi de eğitimdir. Eğitim sistemlerinin fırsat eşitliğini sağlamak için yeniden düzenlenmesi toplumdaki sosyo-ekonomik eşitsizlikleri azaltması, gelecek nesilleri sosyo-ekonomik gerilikten kurtarması açısından oldukça olumlu ve önemli sonuçlar doğuracaktır. Modernizm, eşitsizliklerin yeni nesillere aktarılması ve insanların bir eşitsizlik kısır döngüsü içerisinde yaşamasına uygun bir sistemdir. Eğitim bu kısır döngüyü sona erdirmenin araçlarından birisidir (Kamalak, 2004).

Sosyolojik eşitlik tartışmaları eğitimde eşitlik tartışmalarını da beraberinde getirmiştir. Modern dönemde fırsat eşitliği kavramı liberalizm ve sosyalist Marksizm öğretisi ile gelişmiştir. Eğitimde seçkincilikten demokratlaşmaya doğru gelişmeler yaşanmış fakat seçkincilik yerini standart testlerin ortaya çıkmasıyla akademik seçkinciliğe bırakmıştır. Okul sistemi yetenekli ve zeki bireyleri seçen yeteneksizleri eleyen bir tarama aracına dönüşmüştür (Hesapçıoğlu ve Dündar, 2011). Modern dönemde fırsat eşitliği anlayışının hâkim olmaya başlamasına rağmen elitist eğitim anlayışı eleştirilmeye devam etmiştir. Postmodernizm bilgi, BİT ve bilgi toplumunun oluşmasıyla eşitsizliklerin büyüyeceği öngörülerini doğrulamış ancak büyük anlatıları reddettiği için eşitsizlik kavramını göz ardı etmiştir. Ayrıca ekonomi, politika ve kültür alanlarının birbirine geçmesiyle yeni eşitsizliklerin üretilmesine katkı sağlamıştır

(Dünder, 2012). Modern dönemde ortaya çıkan seçkinlerin eğitim avantajları ve yoksulların eğitimde karşılaştığı eşitsizlik sorunu, postmodern bilgi toplumunun yaratılmasıyla aşılacaktır. Ancak böyle bir toplumda da bilgi yoksulları ve bilgi zenginleri olmak üzere iki sınıfın olacağı iddia edilmektedir. Bunun önlenmesi için tüm bireylerin ortalama eğitim imkânına ve bilgiye ulaşabilmesi sağlanmalıdır (Hesapçoğlu ve Dünder, 2011).

1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Bildirisinin 26. Maddesi eğitimde fırsat eşitliğini vurgulamaktadır. Bu maddeye göre her bireyin eğitim hakkı vardır. Eğitim parasız olmalıdır. Teknik ve mesleki öğretimden herkes yararlanmalıdır. Yükseköğretim, herkese tam eşitlikte açık olmalıdır. Türkiye’de eğitimde her bireye fırsat ve imkân eşitliği sağlanması amacı Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve Milli Eğitim Temel Kanunu ile yasal temellere dayandırılmıştır. Bu bağlamda eğitimde genellik ve eşitlik ilkesine göre; her yurttaş, hiçbir ayırım gözetilmeksizin öğrenim ve eğitim hakkına sahiptir. Eğitimde, hiçbir kişiye, aileye veya zümreye ayrıcalık tanınmaz. Fırsat ve olanak eşitliği ilkesine göre ise toplum bireyelerine, eğitim görmede fırsat ve olanak eşitliği sağlanır (Sarier, 2010).

Bireyler yasalar önünde eşit olarak doğarlar. Fakat birçok açıdan eşitsizlik içinde yaşarlar. Gelişmiş ülkeler eğitimin kalkınma ve toplumsal refah için oldukça önem taşıyan bir etken olduğunun bilincindedir ve bu doğrultuda hareket ederler. Eğitimin ülke çağında ve kadın-erkek tüm nüfusu eşit bir şekilde kapsamaması fırsat eşitliği açısından önemli bir konudur. Eğitimde fırsat eşitliği sosyal devlet olmanın şartları arasında yer alır. Sosyal devletler eğitimde fırsat eşitliğini arttırmak için sürekli çaba sarf etmelidir. Sosyal devlet olarak tanımlanan ülkeler bunu kısmen başarabilmiş ve hiçbir zaman eşitsizliği tamamen ortadan kaldıramamıştır (Kılıç ve Tanman, 2009).

Bir toplumda eşitliği sağlamak için eğitime düşen iki toplumsal rol vardır. Toplumda eşit ve özgür bir şekilde birlikte yaşamak için ortak bir hafıza oluşturmak ve eğitimde eşit imkânlar sağlayarak, eşitsizliklerin yeni kuşaklara aktarılmasını önlemek. Eğitimin bu iki toplumsal rolü başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi için bireylerin başarısının sosyo-ekonomik koşullar, dil, din, ırk ve cinsiyet gibi koşullar tarafından belirlenmesi engellenmelidir. Ancak bu şekilde eşitlikçi, özgürlükçü ve sosyal bir eğitim sistemi olur (Candaş, Yılmaz, Günseli, ve Çakar, 2010).

Eğitimde fırsat eşitliği konusu Cumhuriyetten sonra ön plana çıkmaya başlamış ve planlı kalkınma dönemiyle daha çok ilgi görmeye başlamıştır. 1980’lerden itibaren liberal özellikli eğitim uygulamaları artma eğilimi göstermiş. Ancak konunun günümüzde bile Türkiye’de hak ettiği ilgiyi gördüğünü söylemek mümkün değildir



(Hesapçioğlu ve Dündar, 2011). Eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen olan pek çok faktör vardır. Bunlar, sosyo-ekonomik, coğrafi, toplumsal (dil, din, ırk, cinsiyet) siyasal ve biyolojik faktörlerdir. Biyolojik ve kalıtsal faktörlerin dışında kalan faktörler geliştirilebilir ve çözümlenebilir faktörlerdir. Türkiye'de de eğitim eşitsizliği genel olarak sosyo-ekonomik ve toplumsal faktörler etrafında toplanmaktadır.

Öğrencilerin sosyal statü ve rollerini kazanmaları aşamasında karşlarına bir ön-belirleyici olarak çıkan sosyo-ekonomik ayrıcalıkları ortadan kaldırmak eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin temel amacıdır. Böylelikle, bireyler ait oldukları sosyo-ekonomik sınıflara bakılmaksızın, ilgi ve yeteneklerine göre toplumdaki yerini alabilir ve kişiliklerini tam olarak gerçekleştirebilirler. Eğitimde fırsat eşitliğinin gerçekleşmesi için tüm bireylerin ait olduğu sosyal ve ekonomik sınıfa bakılmaksızın ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim ve öğretim haklarından eşit olarak yararlanabilmesi gerekir. Bu nedenle, son zamanlarda bu ilkedен daha çok yeteneklerin desteklenmesi olarak söz edilmektedir.

Zorunlu temel eğitimin gerçekleştirildiği okullar eğitimde fırsat eşitliğini sağlama yeri olarak görülmekte ve okullarda çocukların her yönden eşit olması sağlanmaya çalışılmaktadır. Ancak şans eşitliği öncelikle ailede sağlanmalı, hatta hamilelere götürülecek sağlık ve beslenme hizmetleri ile daha anne karnında başlatılmalıdır. Dahası sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocukları okula başlamadan önce kültürel ve bilişsel gelişim yönünden yetersiz kalmakta ve bu durum bireylerin her yönden eşit olarak ortaöğretim kurumlarına hazırlanmasını engellemektedir. Orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocukları, hem okula daha şanslı başlamakta hem de aile ve okulun beklentilerinin benzer olması onların şanslarını arttırmaktadır (Ergün, 1994).

Ailenin sosyo-ekonomik statüsü eğitim eşitsizliğinin önemli belirleyenlerinden birisidir. Ülkemizde okula devam edemeyen 12 yaş ve üstü öğrencilerin çoğunluğu ekonomik nedenlerden dolayı eğitimi bırakmaktadır. Ailelerin sosyo-ekonomik durumunun eğitim üzerine etkisi oldukça önemlidir. Dolayısıyla gelir düzeyinin eğitim eşitsizliğinin en önemli belirleyenlerinden biri olduğu söylenebilir. Ekonomik imkanların kısıtlılığı bireylerin eğitim olanaklarından ne ölçüde yararlandığını,

kalitesini, araç-gereç olanaklarını, öğretmen ve derslik olanaklarını ve okula devam durumunu dahi engelleyen en önemli faktördür (Candaş vd., 2010). Düşük gelirli ailelerde çocuk sayısı genelde fazladır. Bu ise okul çağındaki çocukların nispeten büyük bir kısmının az gelirli ailelerde toplandığını gösterir. Dolayısıyla bir tek çocuğunu dahi okula göndermeye gücü yetmeyecek ailelerin muhtemelen, daha fazla çocukları vardır. Aile, üyelerinden birini dahi yüksekokula gönderecek güçte değildir. Üstelik çocuğun para kazanmak için okulu bırakması imkânı da vardır. Gelir düzeyi bir bireyin alacağı eğitimin hem süresini değil, hem de çeşidini etkilemektedir (Tezcan, 1985). 2009 yılında hazırlanan bir rapora göre, genel olarak gelir düzeyi düşük ailelerin çocukları zorunlu eğitimden sonra eğitime devam etmede zorluklar yaşamaktadır. Düşük gelirli ailelerin çocukları zorunlu eğitimin ardından çalışmaya başlamaktadır. Bakış ve arkadaşları, düşük gelirli ailelerin çocukları zorunlu eğitimden sonra eğitimden çekilmek durumunda kaldıkları için bu çocukların yüksek eğitim alma imkânlarının ortadan kalktığını belirtmektedir. Toplumda gelire bağlı tabakalaşmayı derinleştiren eğitim sistemi, toplumsal cinsiyet temelli eşitsizlikleri de pekiştirir. Eğitime erişimde gelir düzeyinin belirleyici olduğu durumda tercih erkek çocuklardan yana yapılmaktadır. Eğer ailenin geliri sadece bir çocuğun eğitimini karşılayabilecek durumda ise erkek çocukların eğitime devam etmesi tercih edilmektedir. Bu durum kız öğrencilerin zorunlu ilköğretimden ortaöğretime geçişlerine engel olan önemli bir etkendir (Bakış, Levent, İnsel, ve Polat, 2009).

Türk eğitim sisteminde toplumsal cinsiyetçi eşitsizlikler ekonomik, sosyal ve ailevi bileşenleri içeren çok yönlü ve karmaşık bir sosyolojik sorundur. Genel olarak sosyo-ekonomik gelişim düzeyi yüksek olan bölgelerde kadınların eğitim seviyesi daha yüksektir. Gelir düzeyi düşük ailelerin kızlarının %6'sı iki yıldan daha az eğitim almaktadır. Doğu illerinde yaşayan ve anadili Kürtçe olan kızların ise %43'ü iki yıldan daha az eğitim almaktadır (UNESCO, 2010). UNESCO "Herkes İçin Eğitim 2015" hedefi doğrultusunda dünya çapında çalışmalar yapmaktadır. 24 ülke eğitimde cinsiyet eşitliğini sağlama yönünden hedefe ulaşmada riskli olarak belirlenmiştir. Türkiye bu 24 ülkeden birisi olarak görülmektedir. MEB'in 2010 yılına ait stratejik planında kız-erkek okullaşma oranları arasındaki farkın 2014 yılının sonuna kadar %2'nin altında düşürülmesi hedeflenmiştir. Türkiye Sanayici ve İşadamları Derneği ve Türkiye Kadın Girişimciler Derneği ortak raporuna göre Türkiye hem AB ülkelerini hem de Irak

dışında komşu ülkelerin kız çocuklarının ortaöğretimdeki okullaşma oranlarının gerisindedir. TÜSİAD 2000 yılında yayınlanan raporuna göre kız çocukların ortaöğretim okullaşma oranında en düşük verilere sahip olan Suriye büyük bir sıçramayla Türkiye'nin önüne geçmiştir (TÜSİAD, 2008). TÜİK verilerine göre ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde, 1997-2012 öğretim yılları arasında, erkek öğrencilerin okullaşma oranı %68.53 iken kız öğrencilerin okullaşma oranı %66.14 (TÜİK, 2011).

Türkiye'nin dil politikası, eğitim ve kültür politikası ile paraleldir. Cumhuriyet döneminde kurulan veya geliştirilen “Türk Ocakları”, “Halkevleri”, “Türk Yurdu”, “Türk Derneği” gibi kuruluşlar homojen bir Türk ulusu yaratmak amacıyla kurulmuştur. Bu kuruluşlar aracılığı ile tek dil politikası benimsenmiş ve kültürel çeşitlilik göz ardı edilerek diğer diller yasaklanmıştır. Türkçe dilinden başka bir dille konuşan vatandaşlara para cezasının uygulandığı dönemler yaşanmıştır.

1982 Anayasası'nın 42. maddesi tek dile dayalı resmi dil politikasının çerçevesini çizmektedir: “Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına anadilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez.” Ancak ülkemizde halen Türkçe, Kürtçe, Abhazca, Arapça, Arnavutça, Çerkezce, Ermenice, Gürcüce, Kıptice, Lazca, Pomakça, Rumca, Süryanice, Tatarca, İbranice gibi diller konuşulmaktadır. Böylesine çok kültürlü ve çok dilli bir gerçekliğe sahip olmasına rağmen Türkiye'de anadilin korunması, geliştirilmesi konusunun sadece Türkçe üzerinden yapılması çok kültürlülük anlayışla ters düşmektedir. Anadili Türkçe olmayanlarla, anadili Türkçe olanlara aynı öğretim programları uygulanmaktadır. Türk eğitim sisteminde Türkçeyi bilmeyen ya da Türkçe bilgisi yetersiz olan öğrenciler için dil eksikliklerini kapatacak programlar ve özel yaklaşımlar yer almamaktadır. Bu durum eğitim hakkı ve eğitimde fırsat eşitliği bakımından oldukça önemli olumsuzluklara yol açmaktadır (EĞİTİMSEN, 2010). Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yaşayan insanların çoğunluğu Kürt'tür. Anadili Kürtçe olan bu insanların büyük bir çoğunluğu Türkçeyi ilköğretimde öğrenmeye başlamaktadır. Bu çocukların normal eğitsel, sosyal ve kültürel kazanımlarını Türkçe aracılığıyla gerçekleştirmek zorunda kalmaları anadilde eğitim açısından büyük bir eşitsizlik yaratmaktadır.

Ülkemizde eğitimde eşitsizliğin temelinde yatan sosyo-ekonomik ve toplumsal faktörler arasında paralel ilişkiler bulunduğu açık bir şekilde görülmektedir. Eğitimde eşitlik, ancak bu faktörlerin karşılıklı bağlarının alt değişkenleriyle birlikte ortaya konularak incelenip çözümlenmesiyle sağlanabilir. Eğitim toplumun en önemli sosyal olgularından biridir ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamadan toplumda eşitliği sağlamak mümkün değildir. Eğitimin siyasi ideolojinin benimsetilmesinde ve yayılmasında önemli bir araç olarak kullanılması eğitimde fırsat eşitliğini sağlamayı imkânsızlaştırmaktadır. Eğitim sistemimizdeki eşitsizlikleri aşmak eğitimde şans ve fırsat eşitliğine değer veren, toplum içerisindeki alt kültürlerin ve bireylerin ihtiyaçlarını ve ilgilerini önemseyen pedagojik uygulamalar gerektirir. Anadilde eğitim, eğitimin yerel yönetimlere devredilmesi, Kürtçenin yaygın konuşulduğu bölgelerde görev yapacak öğretmenlere Kürtçe ders verilmesi ve Alevilerin yoğun yaşadığı bölgelerde görev yapacak öğretmenlere ise Alevi kültürünün anlatılması gibi uygulamalar bu pedagojik uygulamalara örnek olarak verilebilir.

Türk eğitim sistemi modernist bir yapıdan postmodern bir yapıya doğru kaymakta ve modernist uygulamalar postmodern eğitimi destekleyen eğitim bilimciler tarafından eleştirilmektedir. Eğitimde şans ve fırsat eşitliğini sağlamak adına çoğulluk, yerellik ve farklılıklar sistemin temelini oluşturmalıdır. Buna bağlı olarak, okul programları değişen küresel koşullara bağlı olan postmodern kültür kavramı çerçevesinde yeniden tanımlanmalıdırlar. Çünkü okul programları farklı sosyal kimlikleri inşa etmede etkin rol oynamakta ve kimliklerin toplumda nasıl şekillendiğine dair yeni anlayışlar oluşturmaktadır. Kendi kültürel değerlerini benimsemiş ve farklı kültürlerle karşı saygılı bireyler yetiştirmek eğitimin temel amaçları arasında yer almalıdır.

Özellikle 2000’li yıllardan sonra eğitim sistemimizi etkisi altına alan Postmodernizm bilginin keşfedilmek yerine yorumlandığını ve birey tarafından yapılandırıldığını savunmaktadır. Postmodernizme göre bilgi nesnel değil aksine öznel ve bireyin kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünceleri ile oluşur. Demokratik bir toplum inşa etme ve bu anlayışla paralel aktif vatandaşlık eğitimi ve eğitimde fırsat eşitliği postmodern eğitim anlayışının en önemli konularından biridir. Bu sebeple postmodern eğitim birey, yerel ve kültürel merkezli

bir eğitim sistemini desteklemektedir. Diğer bir deyişle; postmodern eğitim anlayışı ve postmodern eğitim uygulamaları eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaktadır. Postmodern anlayışta yer alan yerellik, çoğulluk ve farklılıklara saygı gibi kavramlar hem eğitimde hem de toplumda eşitliği vurgulamaktadır.

Postmodern eğitim biliminin egemen olduğu evrensel eğitim anlayışına eleştirel yaklaştığı için eleştirel pedagoji olarak ta adlandırılmaktadır. Birey merkezli anlayış liberal ekonomik modele; yerellik, çoğulculuk ve çok kültürlülük ise, küreselleşen çok uluslu sermayeye karşı güçlü bir tepki içermektedir.

Postmodernizm, eğitime öğrencilerin bilgiyi ve kimlik duygusunu nasıl inşa ettiğine dair yeni bir anlayış önermektedir. Bu anlayışa göre öğrenciler kesin otorite biçimlerini garanti altına almaya çabalamadan, egemen anlatılar üzerinden bilgiyi sorgulayarak yapılandırır. Postmodern eğitim anlayışı, otorite sorunundan kaynaklanan sınıfta pedagojik terörizmi desteklemeden öğrencilerin kendi öznelliklerinin yapısını eleştirel biçimlerde ele almalarını sağlar. Ayrıca öğrencilerin kendileri ve başkaları arasındaki ilişkiyi sorgulama sürecine katılmalarını destekleyerek demokratik süreçlerin nasıl işlediğini aktarır (Giroux, 2007). Eğitim toplumsal eşitsizliklerin en belirgin şekilde yaşandığı alanlardan bir tanesi ve aynı zamanda bir alanıdır. Bu sebepten toplumsal eşitsizliklerin de bir parçasıdır. Postmodern bakış açısı bu eşitsizlikleri daha iyi anlamak ve bu durumun postmodernitenin sosyo-kültürel durumuna hangi ölçüde hem bir katkı hem de bir belirtisi olduğunu incelemek için bize yardımcı olabilir (Usher ve Edwards, 1994).

Eğitimciler genellikle eğitim sistemi tarafından göz ardı edilen farklı kimliklerin nasıl oluştuğunu anlamak zorundadırlar. Okullar bireysel ve sosyal kimliklerin inşa edildiği ve ortaya konduğu kurumlardır. Bu nedenle eğitim ulusal kimlik, ekonomik ayrıcalık ve bireysel güçlere dair egemen anlatıları sorgulayıp demokratik kamusal kültür oluşturmak için önemli bir araçtır. Postmodern bir pedagoji, mevcut tarihi, ekonomik ve kültürel ekseninde beliren bu yeni gençlik kuşağının değişen yaklaşımlarını, ifade biçimlerini ve tutkularını ele almak zorundadır. Örneğin, ırkla, sınıfla, cinsiyetle ve cinsel yönelimle etkileşim içinde olan iktidar ilişkileri ve yeni melez kültürel uygulamalar geliştirilmelidir. Ancak, bu tür ayrımlar yalnızca bu mücadelelerin ekseninde değil, aynı zamanda bir umut ve olasılık

projesi ortaya koyan ortak bir direniş dili üzerinden değerlendirilmelidir. Bu, eleştirel bir modernizm mirasının işe yarayabileceği noktadır. Böylece kamusal hayat dilinin, demokratik mücadelenin, özgürlük, eşitlik ve adalet gereksinimlerinin önemini kavramamız mümkün olabilir (Giroux, 2007).

## SONUÇ

İnsanı ve toplumları geliştirmek ve değiştirmek ancak eğitimle mümkündür. Toplumlar geliştikçe gelişme seviyelerine göre yapıları farklılık gösterir. Gelişen toplumlar her alanda daha sorgulayıcı bir özelliğe sahiptir. Bu sebeple toplumsal ve kültürel değişmeyi bir devrim olarak değil bir gelişim süreci olarak değerlendirmek gerekir. Değişim ve gelişimin bir toplumun tüm üyelerini kapsayarak gerçekleşmesi felsefi temeli sağlam, etkin ve dinamik bir eğitim sistemi ile sağlanır.

Gelişmiş toplumların değişim sürecini incelediğimizde; İlkçağdan Ortaçağa kadar insan, gerçekliği ve doğruyu kendi ilkel içgüdüleriyle aramış ve zaman içerisinde toplumsallaşarak kendini değiştirmiş ve geliştirmiştir. Ortaçağdan Rönesans'a kadar ise dine dayalı bir eğitim, dinsel öğretiler ve Tanrı bilgeliği anlayışı hüküm sürmüştür. Yeni Çağ ile birlikte felsefe ve din birbirinden ayrılmış ve birbiriyle çatışmıştır. Felsefe, özgürleşmek için geçmişin her türlü öğretilerini reddetmiş ve yalnız deneyin ve aklın sağladığı bilimsel bilgiye dayalı bir anlayışı benimsemiştir. Türk eğitim sistemi bu açıdan değerlendirildiğinde kendi kültürel, sosyal ve ekonomik koşulları çerçevesinde gelişen ve değişen ve kendisine ait güçlü bir eğitim felsefesi ortaya koyan bir sistem değildir.

Osmanlıda Tanzimat'a kadar olan dönemde eğitimin temelinde idealizm yatmaktaydı, medreselerde, tekkelerde ve camilerde din eğitimi verilmekteydi. İnanan ve itaat eden bireyler yetiştirmek Osmanlı eğitim felsefesinin amacını oluşturmaktaydı. Bu sebeple eğitimin temel felsefesini ilahi bilgiye ulaşma anlayışı oluşturmaktaydı. İnsanlara yeni ve bilimsel olan bilgiler yerine eski ve geleneksel dinî bilgiler öğretiliyordu.

Tanzimat dönemi ile birlikte Batılılaşma hareketi başlamış ve eğitimi etkisi altına almıştır. Din ve bilim karşı karşıya gelmiş, gelişmek ve ilerlemek için geleneksel din eğitimine değil, bilimsel bilgi temelli modern eğitime ihtiyaç duyulduğu fikri ortaya çıkmıştır. Din ve bilim arasındaki bu çatışma Cumhuriyet kuruluna kadar sürmüştür.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan günümüze kadar eğitim her zaman iktidarın önemli silahı olmuştur. Eğitimin amacı istendik vatandaş tipini yetiştirme

olmuştur. Bu bağlamda değerlendirdiğimizde “laik insan” ve “dindar insan” yetiştirme olmak üzere iki önemli anlayış ortaya çıkmaktadır. Türk eğitim felsefesi, politikası ve sistemi hep bu iki anlayışın etrafında şekillenmiştir. Her iktidar eğitim sistemine müdahale etmiş, kendi ideolojisi doğrultusunda eğitimin amaçları ve içeriği üzerinde değişiklikler yapmıştır. Sistemde yapılan bu ideolojik değişiklikler sistemin felsefi bir temele oturmasını imkânsız kılmış ve sistemi sorunsal bir yapıya sürüklemiştir. Bu nedenle Türk eğitim sisteminin felsefi bir temelini olmadığı, daha çok ideolojik ve politik temelli olduğu söylenebilir. Ayrıca eğitim sisteminin felsefi ve bilimsel temelini sağlam olmaması onu ideolojik ve siyasal etkilere karşı daha da zayıf kılmıştır.

Türkiye gibi modernleşme ve Aydınlanma sürecinin gerçekleştirememiş, farklı alt kültürleri içinde barındıran ulus devletlerde eğitimin bilimsellikten uzaklaşması ve daha öznel ve yerel bir yapıya dönüşmesi son dönemlerde yaygınlaşan dinsel ve ideolojik uygulamaların eğitim programlarında yer almasına imkân sağlamaktadır. Bununla beraber, eğitim programlarında bilim dışı unsurların varlığı artmakta, ulusal eğitim yerine yerel ağırlıklı eğitim programları desteklenmektedir.

Sonuç olarak Tanzimatla başlayan radikal modernleşme atılımları, eğitim sistemini de etkisi altına almış ve modern eğitim anlayışının eğitimi laik ve seküler bir yapıya sokarak dinden arındırmak olarak yorumlanması sonucu günümüzde de devam eden “laik nesil”, “dindar nesil” yetiştirme savaşı ortaya çıkmıştır. Laikçiler tarafından 28 Şubat 1997’de gerçekleştirilen son hamleye neo-muhafazakâr olarak adlandırabileceğimiz, postmodern anlayışa sahip AK Parti 4+4+4 yasası ile karşılık vermiştir. Diğer bir deyişle, AK Parti’nin postmodern bir anlayış içeren ideolojiye sahip olması ile son yıllarda eğitimde gerçekleştirilen köklü değişikliklerin postmodernizmin eğitime yansımaları ile örtüşmesi elbette tesadüf değildir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2005–2006 öğretim yılında ülke genelinde tüm okullarda postmodern anlayışa göre düzenlenen yeni programı uygulamaya başlamıştır. Yeni program ile çoğulluğa önem veren esnek eğitim ve yaşam boyu eğitim kavramları sistemdeki yerini almıştır. Eğitim sistemimizde “öğretim” yerine “öğrenme” ön plana çıkmış ve öğrenen eğitimin odak noktası haline gelmiştir. Cumhuriyetten itibaren eğitim sisteminde baskın felsefe olarak öne çıkan modernizm



yerini, yeni program ile postmodern felsefeye bırakmaya başlamıştır. Pozitivist davranışçı yaklaşıma göre düzenlenen programlar yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmeye başlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre programlarının düzenlenmesi eğitim sistemimizin temeline postmodern felsefenin yerleştirildiğinin en önemli göstergesidir. Çünkü yapılandırmacılık postmodernizmin temel eğitim kuramı olarak kabul görmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanan programlarda, bilginin her birey tarafından farklı yapılandırıldığı anlayışı benimsenmektedir. Öğrenci merkezli öğretim bu yaklaşımın bir gereğidir ve programlar öğretmen merkezli öğretimden uzak, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimine, aile ve çevrenin katılımına önem veren bir anlayışla hazırlanır. Sadece öğretim programlarında değil derslerin içeriğinde, öğretim yöntemlerinde, kullanılan araç ve gereçlerde, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin de bu anlayışa göre düzenlenmesi gerekir. Yapılandırmacı eğitim programıyla birlikte bilginin doğrudan ve hiyerarşik olarak anlatılması yerine, öğrenenin içerikle etkileşim kurması ve bilgiyi temel kavramlar, problemler, öyküler, yansıma, örnek olaylar, yardımlaşma, çoklu uygulamalarla yapılandırmasını; yapılandırma sürecinde de öğrencinin bir önceki bilgilerini isteğe bağlı olarak kullanmasını sağlayan bir program anlayışı benimsenmiştir. Eğitim sistemimize tema, kazanım, özdeğerlendirme, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası (potfolio), vs. gibi yeni kavramlar girmiştir.

Modernizm hızlı ve sürekli bir değişim sürecine sahne olmuştur. Teknolojik, sosyal, ekonomik ve siyasal yapılar sürekli olarak değişmiş ve yaşam tarzlarıyla birlikte yaşam standartlarını da değiştirmiştir. Modernist anlayışa göre şekillenen eğitim sistemlerinde meslek seçimi önemli bir yer kaplamaktadır ancak modernist felsefi anlayışta yönlendirme bireyin ilgi ve yeteneklerinden çok toplumun, daha doğrusu sistemin ihtiyaçları doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Modern eğitim sisteminde yönlendirme programları bilim, teknoloji ve küresel piyasa yargılarından oluşan değişkenler doğrultusunda düzenlenmektedir. Postmodern eğitim sistemi bu şekilde yapılan yönlendirme programlarına karşı çıkmaktadır. Postmodern eğitimde yönlendirme bireylerin; ilgi, istek ve yeteneklerine uygun bir şekilde yapılmalıdır. Postmodern eğitimin amacı bireylere kalkınma, zenginlik, fazla gelir ve iyi bir iş sağlamak değil, çocukların ve gençlerin yetenek ve ilgilerinin farkına varmalarını, öğrenme süreçlerinde aktif bir şekilde yer alarak bilgiyi yapılandırmaları ve temel bilgi

ve becerilere ulaşmalarıdır. Postmodern eğitimde eğitimsel yönlendirmeye mesleki yönlendirmeden daha fazla önem verilir. Eğitimsel yönlendirme bireyi tanımak, kendisini tanmasına ve yetenek, ilgi ve isteklerine değer vererek başarılı olmasına yardımcı olmak olarak tanımlanır. Türk eğitim sisteminde son gerçekleştirilen 4+4+4 olarak adlandırılan eğitim reformu bu açıdan değerlendirildiğinde ilk 4 yıldan sonra kesinti olması ve bu kesintinin mesleki yönlendirme olarak algılanması sebebi ile postmodern eğitim anlayışı ile örtüşmediği gözükmektedir. Ancak ilk 4 yıldan sonra mesleki bir yönlendirme yapılmamakta öğrenciler sadece genel ortaokullara alternatif olarak imam-hatip ortaokullarına da gidebilmektedir. İmam-hatip ortaokulları mesleki eğitim veren kurumlar değildir. Genel ortaokullara göre din derslerinin daha yoğun olduğu ortaokullardır. Dolayısıyla ilk bakışta postmodern anlayışa ters gözükmesine rağmen yeni sistem yatay ve dikey geçişlere imkân tanınması ve üniversiteye geçişte katsayı farkının kaldırılması postmodern bir anlayışa sahip olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ayrıca MEB “4+4+4 sistemiyle eğitim sistemimizi demokratikleştirme ve esnekleştirme, değişik kademelerde oluşturulacak seçimlik derslerle tüm vatandaşlarımızın ve öğrencilerimizin eğitimden beklentileri, sosyal ve kültürel talepleri karşılanmaya çalışılacaktır” açıklaması ile adeta postmodernizmin tanımını yapmaktadır.

Modern eğitim sistemlerinde geçiş ve yönlendirme standart testlere göre yapılmaktadır. Bu sınav uygulamaları pek çok gelişmiş ülke eğitim sistemlerinde yer almaktadır. Ancak son yıllarda postmodern anlayışın eğitim sistemlerindeki etkisi arttıkça bu standart test uygulamaları yoğun eleştirilere maruz kalmaktadır. Ülkemizde de son yıllarda postmodern felsefi anlayışın eğitim sistemini etkisine almaya başlaması ile Milli Eğitim Bakanlığı bu sınavların yerini alabilecek yeni sistemler üzerinde çalışmaya başlamıştır. 2005 yılında eğitim programlarında yapılan reform ölçme ve değerlendirme açısından başarılı olamamıştır; bunu en temel sebebi ise yönlendirme ve yerleştirmenin sadece standart test sonuçlarına göre yapılmasıdır. 2012 yılında geçilen 4+4+4 sisteminin ve yeni öğretim programlarının etkili olabilmesi için var olan standart test sisteminin yerine öğretim programlarıyla ve eğitim sistemi ile uyumlu yeni bir sisteme geçilmelidir. Felsefi açıdan değerlendirdiğimizde mevcut sistem aslında OKS veya SBS’den çokta farklı değildir. Eleme, seçme ya da yönlendirme performansına, öğrenim sürecine ya da öğrenci ilgi ve yetisine göre değil test sonuçlarına

göre modern bir anlayışta devam etmektedir. Oysa eğitim programlarının temeline yerleştirilen postmodern anlayışta ölçme ve değerlendirme sonuç değil süreç odaklı olmalıdır. Öğretimin postmodern bir anlayışta gerçekleştirilip değerlendirmenin modern bir anlayışa göre yapılması çok büyük bir yanlışlıktır ve hiçbir eğitim felsefesi ile örtüşmemektedir. Bu nedenle standart testlere dayalı, seçici ve eleyici olan mevcut ölçme ve değerlendirme sisteminde köklü değişiklikler yapılmalıdır. Öğrenci ilgi ve yetisine dayalı, öğrenme süreçlerine değer veren yeni bir ölçme ve değerlendirme sistemine geçilmelidir.

Sonuç olarak ülkemizde çoğu eğitim bilimci tarafından kabul edilen eğitim iktidar ilişkisi eğitim sistemimizin etkili bir sistem olmasını önlemektedir. Modernizm başlığı altında laik ve milliyetçi anlayışa sahip iktidarlar, eğitimin amacını laik ve modern insan yetiştirme doğrultusunda belirlemiştir. Son yıllarda eğitim sistemimiz postmodern felsefenin etkisi altına girmesine karşın Türk milliyetçiliği, ulusal kalkınma, laiklik gibi söylemler modernizmin imgesini halen sürdürmektedir. Bu durum postmodern sisteme her alanda geçişin henüz sağlanamamasından kaynaklanmaktadır. Son günlerde tartışmalara neden olan modernist bir eğitim uygulaması olan “ANDIMIZ’ın kaldırılması” bu geçiş sürecine örnek olarak gösterilebilir. Andımız uygulaması 1933 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan bir genelge ile ilk ve orta dereceli okullarda uygulanmaya başlanmıştı. 2012 yılında ortaokullarda 2013 yılında ise ilkokullarda andımız uygulaması kaldırıldı. Andımız uygulamasını felsefi açıdan değerlendirdiğimizde modernist bir eğitim uygulaması olduğunu söylemek mümkündür. Metni incelediğimizde laik, milli ve merkezîyetçi bir eğitim anlayışının ürünü olduğu açıkça görülmektedir. Dolayısıyla postmodern bir anlayışta bu eğitim uygulamasının yeri olmadığı için kaldırılması postmodern açıdan olumlu bir durumdur.

Şuan eğitim sistemimiz modern ve postmodern uygulamalardan oluşan melez bir felsefi yapıda gözükmektedir. Eğitim sistemimizin etkili olabilmesi için oluşturulan felsefi yapının bir an önce pedagoji, toplumun yapısı, kültürü, değerleri, ekonomisi ve ahlâkı temele alınarak tamamlanması gerekmektedir. Ayrıca bu bağlamda ihtiyaç duyulan eğitim uygulamaları uyarlanarak sistem içerisine dâhil edilmelidir. Birbirine zıt iki ayrı felsefeye ait eğitim uygulamalarının bir arada bulunması eğitim sistemimize zarar vermektedir. Sistem bir bütün olarak ele alınmalı

din eğitimi, eğitim programları, öğretmen yetiştirme, ölçme ve değerlendirme, yönlendirme gibi eğitim alanlarını temele alınan felsefe ile uyumlu birbirleriyle paralel bir şekilde olmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Ada, Ş. (2009). Eğitim Bilimine Giriş. *Türk Eğitim Sistemi* içinde (307-340). Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Ada, Ş. (2011). Ülkemizde Zorunlu Eğitimin Gelişimi Kesintili-Kesintisiz Eğitim ve Informal Öğrenme. *Eğitime Bakış*, 51-58.
- Ada, S., ve Baysal, Z. N. (2009). Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış. *Türk Eğitim Sistemi* içinde (37-92). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Adanır, O. (2005). Modern Dünyaya Özgü Bir Düşünce Simülakrı. *Düşünen Siyaset Düşünce Dergisi* , 43-51.
- Akdağ, B. (2003). Eğitim felsefesi Nedir? *Öğretmen Dünyası Dergisi* (277), 15-16. <http://bulentakdag.blogspot.com/>.
- Akdağ, B. (2006). Eğitim Felsefesinde İnsanı Görme Tarzı. *Yaşadıkça Eğitim*, 2-6. <http://bulentakdag.blogspot.com/>.
- Akdağ, B. (2009). Türkiye Eğitim Sisteminin Genel Sorunları. *Eleştirel Pedagoji Dergisi* (6), 41-43. <http://bulentakdag.blogspot.com/>.
- Akdoğan, V. (2013). Jacques Derrida ve Yapısöküm Politikası. 18 Mayıs 2013, <http://www.toplumvesiyaset.com/yaziOku.php?id=1371>.
- Akın, F., Şimşek, O., ve Erdem, T. (2007). *Türkiye'de Eğitim Sorunu*. Ankara: Türk Eğitim Sen.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö 1000 - M.S 2012*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim İnançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 1-19. [http://egitimdergi.omu.edu.tr/Makaleler/2101090138\\_1%20k%C3%BCr%C5%9Fad%20y%C4%B1lmaz.pdf?](http://egitimdergi.omu.edu.tr/Makaleler/2101090138_1%20k%C3%BCr%C5%9Fad%20y%C4%B1lmaz.pdf?)

- Antonio, R. J. (1998). Mapping Postmodern Theory. What is Social Theory? içinde (22-75). Oxford: Wiley ve Blackwell.
- Apple, M. W. (1995). *Education and Power*. New York: Routledge.
- Aslanargun, E. (2011). Eğitimi Düzenleyen Kanunların Ruhu Üzerine. *Eğitime Bakış*, 41-46.
- Atkinson, E. (2002). The Responsible Anarchist: Postmodernism and Social Change. *British Journal of Sociology of Education* , 23 (1), 73-87.
- Aud, S., Hussar, W., Planty, M., Snyder, T., Bianco, K., Fox, M. A.. (2010). *The Condition of Education*. Washington DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S.Department of Education.
- Avcı, N. ( 4 Nisan 2013). 8 haziran 2013,  
<http://www.sabah.com.tr/egitim/2013/10/04/bakan-avcidan-okul-oncesi-ogretmenlere-mujde>
- Aydın, H. (2006a). Eğitimde Modern ve Post Modern Modeller. *Bilim ve Gelecek Dergisi* , 60-69. <http://www.bilimvegelecek.com.tr/?goster=144>.
- Aydın, H. (2006b). Eğitimde Postmodernizmin Uzantısı. *Bilim ve Gelecek Dergisi*, 1-12. [http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/hasan\\_aydin\\_egitim\\_yapilandirmacilik.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/hasan_aydin_egitim_yapilandirmacilik.pdf).
- Bagley, W. C. (1905). *The Education Process*. New York: Macmillan.
- Bahçekapılı, M. (2012). *Türkiye’de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)*. İstanbul: İlke Yayınları.
- Bakış, O., Levent, H., İnsel, A., Polat, S. (2009). *Türkiye’de Eğitime Erişimin Belirleyicileri*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Baran, A. G. (2005). Postmodernizmin Özne ve Akıl Kavramlarına Yöneltiği Eleştirilere Bir Bakış. *Düşünen Siyaset Düşünce Dergisi* , 113-130.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitime Giriş*. Ankara: Yargıcı Yayınları.
- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 16-25.
- Bauman, Z. (1992). *Intimations of Postmodernity*. London: Routledge.

- Bertens, H. (1995). *The Idea of Postmodernism*. London: Routledge.
- Best, S., ve Kellner, D. (1991). *Postmodern Theory: Critical Interrogations*. New York: Guilford Press.
- Brennen, A. M. (1999). *Philosophy of Education*. Michigan: Andrews University Extension Center School of Education.
- Buckley, W. F. (2001). Mortimer Adler is Dead. *National Review* , 54.
- Burbules, N. C. (2004). Postmodern Kuşku ve Eğitim Felsefesi . *Özne Dergisi* , 1 (3), 13-17.
- Cahoone, L. (1996). *From Modernism to Postmodernism: An Anthology*. Cambridge: Blackwell.
- Callinicos, A. (1999). *Social Theory: A Historical Introduction*. Cambridge: Polity.
- Candaş, A., Yılmaz, V., Günseli, S., Çakar., B. Y. (2010). *Türkiye’de Eşitsizlikler: Kalıcı Eşitsizliklere Genel Bir Bakış*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu.
- [http://www.spf.boun.edu.tr/content\\_files/turkiyede%20esitsizlikler\\_spf.pdf](http://www.spf.boun.edu.tr/content_files/turkiyede%20esitsizlikler_spf.pdf)
- Cole, M. (2008). *Marxism and Educational Theory Origins and Issues*. New York: Routledge.
- Connor, S. (2001). *Postmodernist Culture An Introduction to Theories of the Contemporary*. (D. Şahiner, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Culler, J. (1988). It's Time to Set the Record Straight About Paul de Man and His Wartime Articles for a Pro-Fascist Newspaper. *The chronicles of Higher Education*, 34.
- Çağlayan, S. (2007). *Türk Eğitim Sistemi Üzerinde Etkili Olan Felsefi Akımlar* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- <http://www.belgeler.com/blg/1clv/turk-egitim-sistemi-uzerinde-etkili-olan-felsefi-akimlar-the-philosophical-trends-which-are-effective-in-turkish-education-system>.
- Çankaya, İ. H. (2011). Zorunlu Eğitime Alternatif Bir Yaklaşım. *Eğitime Bakış*, 59-68.

- Çelenk, S., Tertemiz, N., ve Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim Programları ve Gelişmeler (Program Geliştirme İlke ve Teknikleri Açısından Değerlendirilmesi)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, V. (2011). Kesintili-Kesintisiz Eğitim Politikasının Değerlendirilmesi. *Eğitime Bakış*, 47-50.
- Çelik, V. (2009). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çiğdem, A. (2008). *Akıl ve Toplumun Özgürleşimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çilingir, L. (2003). *Niçin Felsefe*. Ankara: Elis Yayınevi.
- Delashmutt, G., ve Braund, R. (1996). Postmodern Impact: Education. The Death of Truth: What's Wrong with Multiculturalism, *The Rejection of Reason, and the New Postmodern Diversity* içinde (95-125). Minneapolis: Bethany House.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirtaş, Z. (2011). Gelişim Dönemleri ve Özellikleri Açısından Zorunlu Eğitim. *Eğitime Bakış*, 25-30.
- Derman, M. T., ve Başal, H. A. (2010). Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimde Niceliksel ve Niteliksel Gelişmeler. *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 560-569.  
[http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi11pdf/taner\\_meral\\_handanbasal.pdf](http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi11pdf/taner_meral_handanbasal.pdf)
- Derrida, J. (1997). *Of Grammatology*. America: The Johns Hopkins University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Newyork: Macmillan.
- Dikmen, S. (2012). Okul Öncesi Eğitiminin Kapsamının Genişletilmesi ve Kalitesinin Arttırılması. 1 Mart 2012, <http://www.unicef.org.tr/ecd/pdf/dikmen.pdf>.
- DPT. (2001). *Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Raporu*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.  
[http://www.eduser.com.tr/upload/dosya/34\\_dpt8.kalkinmaplanihayatbo.pdf](http://www.eduser.com.tr/upload/dosya/34_dpt8.kalkinmaplanihayatbo.pdf).



- Dündar S. (2012). Aristokrasiye Eğitimsel Bir Bakış: Postmodernizmde Eşitsizliğin Dönüşümü. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 18 (2012-2) 85-102.
- Edwards, R., ve Usher, R. (2000). *Globalisation and Pedagogy; Space, place and identity*. London: Routledge.
- Eğitim-Bir-Sen. (2012). *4+4+4 Yeni Eğitim Sistemi*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Eğitim-İş. (2012). *2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılı 4+4+4 Zorunlu Eğitim Yasasıyla Başlıyor*. Ankara: Eğitim ve Bilim İşgörenleri Sendikası. [http://www.egitimis.com/uploads/20120829\\_107.pdf](http://www.egitimis.com/uploads/20120829_107.pdf).
- EĞİTİMSEN. (2010). *Anadilinin Önemi Anadilinde Eğitim*. Ankara: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası. [http://www.egitimsen.org.tr/ekler/33f7629499ef472\\_ek.pdf](http://www.egitimsen.org.tr/ekler/33f7629499ef472_ek.pdf)
- ENSAR. (2012). *Yeni Anayasada Dini Kurumlar, Din Eğitimi ve Öğretimi Raporu*. İstanbul: Ensar Vakfı. [http://ensar.org/Ensar\\_Anayasa.pdf](http://ensar.org/Ensar_Anayasa.pdf).
- Erçelebi, H. (2000). Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitimin İçinin Doldurulması. *IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Erdem, A. R. (2011). Eğitim Fakültelerinde Uygulanan Öğretmen Yetiştirme Programlarının Felsefesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 89-97.
- Erdem, A. R. (2005). İlköğretimimizin Gelişimi Ve Bugün Gelinek Nokta. *Üniversite ve Toplum*. <http://www.universite-toplum.org/pdf/240.pdf>.
- Erdem, T. (2005). Postmodernizmin “Öteki”si Hangi “Öteki”? *Düşünen Siyaset Düşünce Dergisi*, 101-112.
- Erden, M. (2007). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, R. T. ( 15 Eylül 2011). 14 Ağustos 2014, <http://www.sabah.com.tr/Gundem/2011/09/15/basbakan-erdogandan-laiklik-acilimi>

- ERG. (2011). *Türkiye’de Din ve Eğitim Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.  
<http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/DinVeEgitim.pdf>.
- Ergün, M. (2012, Mart 20). *Türkiye’de Son Eğitim “Reformu” (4+4+4)*. 18 Şubat 2013, <http://ergunegitim.tr.gg/Yeni-makaleler.htm>.
- Ergün, M. (2011). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi yay.
- Ergün, M. (2009). II. Meşrutiyet Dönemindeki Eğitim Reformlarının Türk Modernleşmesindeki Yeri. *100. Yılında II.Meşrutiyet Gelenek ve Değişim Ekseninde Türk Modernleşmesi Uluslar arası Sempozyumu, Bildiriler* (s. 263-273). İstanbul: Kültür ve Turizm Bakanlığı ve Marmara Üniversitesi Yayınları.  
<http://www.egitim.aku.edu.tr/IIMesrutiyetKongre.pdf>.
- Ergün, M. (2008). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi* , 321-348. <http://www.egitim.aku.edu.tr/TALID.pdf>.
- Ergün, M. (2005). Eğitim Reformlarının Felsefesi. *Özel Okullar ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (s. 77-82). İstanbul: Türkiye Özel Okullar Birliği yay.  
<http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun14.htm>.
- Ergün, M. (2000). Medreseden Mektebe Osmanlı Eğitim sistemi. *Yeni Türkiye* , 735-753. <http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun3.htm>.
- Ergün, M. (1990). *Eğitim Sosyolojisine Giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergün, M. (1990). Türk Eğitiminin Batılılaşmasını Belirleyen Dinamikler. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi* , 453-457.  
<http://www.egitim.aku.edu.tr/dinamikler.doc>.
- Ergün, M. (1987). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Çalışmalarının Gelişmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 10-18.  
<http://www.egitim.aku.edu.tr/oytarihce.pdf>.
- Ergün, M. (1985). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. <http://www.egitim.aku.edu.tr/kegitim.pdf>.
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan.

- Ertürk, S. (1988). Türkiye'de Eğitim Felsefesi Sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 11-16.
- EURYDICE. (2010). *Organization of the Education System in France 2009/2010*. European Commission: Education, Audiovisual ve Culture Executive Agency. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php).
- Featherstone, M. (2007). *Consumer Culture and Postmodernism 2nd Edition*. London: Sage publications.
- Fer, S. (2005). 1923 Yılından Günümüze Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları Üzerine Bir İnceleme. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Başbakanlık Atatürk Kültür , Dil VeTarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi. [http://sevalfer.com/files/bildiri\\_cumhuriyetdonemiprogram.pdf](http://sevalfer.com/files/bildiri_cumhuriyetdonemiprogram.pdf).
- Fosnot, C. T. (2005). Constructivism Revisited: Implications and Reflections. *Teachers College* , 276-291.
- Gane, M. (1993). *Baudrillard Live: Selected Interviews*. London: Routledge.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 66-80. [http://efd.mersin.edu.tr/dergi/meuefd\\_2005\\_001\\_001/pdf/meuefd\\_2005\\_001\\_001\\_0066-0080\\_gedikoglu.pdf](http://efd.mersin.edu.tr/dergi/meuefd_2005_001_001/pdf/meuefd_2005_001_001_0066-0080_gedikoglu.pdf).
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Giorgetti, M. F., ve Batır, B. 2008. İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanlığı Döneminde Eğitim Politikaları. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, (13-14), 27-56. <http://ataturkilkeleri.istanbul.edu.tr/wp-content/uploads/2013/03/ydta-13-14-giorgetti.pdf>.
- Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel Pedagoji Ve Neoliberalizm*. (B. Baysal, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Giroux, H. A. (2008). *Eleştirel Pedagojinin Vaadi*. (U. D. Tuna, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

- Giroux, H. A. (2012, Eylül 13). On the Significance of the Chicago Teachers Strike: Challenging Democracy's Demise. 15 Ağustos 2014, Truthout: <http://truthout.org/opinion/item/11530-on-the-significance-of-the-chicago-teachers-strike-bearing-witness-to-and-challenging-democracys-demise>
- Glaserfeld, E. v. (1983). Learning as Constructive Activity. *Proceedings of the 5th Annual Meeting of the North American Group of Psychology in Mathematics Education* (s. 41-101). Montreal: PME-NA.
- Gökçe, F. (2000). *Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim*. Ankara: Eylül Yayınları.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi* , 44-64.
- Green, B. (1993). *Curriculum, Technology and Textual Practice*. Geelong: Deakin University Press.
- Gutok, G. (2006). George S. Counts and the Origins of Social Reconstructionism. *Social Reconstruction: People, Politic, Perspectives* içinde (s. 1-27). Greenwich: Information Age Publishing.
- Gutok, G. (2001). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gülbahar, G. (2006). *Cumhuriyet Dönemi (1920-1950) Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Gülerce, A. (2005). Postmodernist Düşünen Siyaset Açısından Türkiye Toplumunun Özneleşmesi. *Düşünen Siyaset Düşünce Dergisi* (21), 11-30.
- Gündüz, M. (2011). Zorunlu ve Kesintisiz Eğitimin Kısa Tarihi. *Eğitime Bakış* (21), 3-10.
- Gür, B. S., ve Çelik, Z. (2009). *Türkiye'de Milli Eğitim Sistemi: Yapısal Sorunlar ve Öneriler*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA).
- Güven, İ. (2012). Eğitimde 4+4+4 ve Fatih Projesi Yasa Tasarısı = Reform mu? *İlköğretim Online* , 556-577.
- [http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9vevtadi=TSOSvec=iparadigmsveano=146811\\_66c2f5e06152f3713956c4beae9a2032](http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9vevtadi=TSOSvec=iparadigmsveano=146811_66c2f5e06152f3713956c4beae9a2032).

- Harvey, D. (1991). *The Condition of Postmodernity*. Oxford: Blackwell.
- Hassan, I. (2001). From Postmodernism to Postmodernity: the Local/Global Context. *Philosophy and Literature* , 25 (1), 1-13.
- Hassan, I. (1999, Ocak). *Postmodernism Etc.* (F. L. Cioffi, Röportajı Yapan). [http://www.ihabhassan.com/cioffi\\_interview\\_ihab\\_hassan.htm](http://www.ihabhassan.com/cioffi_interview_ihab_hassan.htm)
- Haushildt, P., ve Wesson, L. (1999). When Postmodern Thinking Becomes Pedagogical Practice. *Teaching Education* , 123-130.
- Heisenberg, W. (1962). *Physics and Philosophy*. New York: Harper and Row.
- Heller, A., ve Feher, F. (1988). *The Postmodern Politic Condition*. New York: Columbia University Press.
- Hesapçioğlu, M., ve DüNDAR, S. (2011). *Türkiye’de Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Postmodernizm*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Horell, H. D. (2004). Fostering Hope: Christian Religious Education In A Postmodern Age. *The official journal of the Religious Education Association* , 5-22.
- Hörner, W. (2006). The education systems of Europe: France. *Trends in Bildung international* , 1-15.
- Huysen, A. (1984). Mapping the Postmodern. *New German Critique* (33), 5-52.
- Huysen, A. (1999). *Twilight Memories*. (K. Atakay, Çev.) İstanbul: Yayıncılık Matbaacılık.
- IBE. (2013). International Bureau of Education. 25 Mayıs 2013, <http://www.ibe.unesco.org/en.htm>.
- Jameson, F. (1998). *The Cultural Turn*. (K. İnan, Çev.) Ankara: Dost Kitabevi.
- Kamalak, İ. (2004). Türk Eğitim Sisteminde Fırsat Eşitliği: Karşılaştırmalı Bir Bakış, *Ünivesite ve Toplum*, Cilt 4, Sayı 4.
- Kaplan, Y. (2005). Antikite'den Postmodernite'ye: Tanrısız Arazi'den İnsansız Arazi'ye Paganizmin Serüvenleri. *Düşünen Siyaset Düşünce Dergisi* , 139-170.
- Karakuş, M. (2005). Öğretmen Yetiştirmede Felsefenin Yeri ve Önemi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 2 (31), 79-85.

- Kaya, A. (2011). Kesintisiz Eğitimin Okul Yönetimi, Öğretmenler ve Öğrenciler Üzerindeki Sosyo-Psikolojik Etkilerine İlişkin Bir Değerlendirme. *Eğitime Bakış* , 11-18.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim Felsefesi ve Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri. *Eğitim ve Yaşam* , 5-15.
- [http://www.insanbilimleri.com/makaleler/egitim\\_bilimleri/Felsefi\\_Kulturel\\_Temel.pdf](http://www.insanbilimleri.com/makaleler/egitim_bilimleri/Felsefi_Kulturel_Temel.pdf).
- Kaymakcan, R. (2007). Curriculum and Textbook Revisions Regarding The Image of 'The Religious Other In Turkish Religious Education. R. Kaymakcan, ve O. Leirvik(Ed) *Teaching For Tolerance In Muslim Majority Societies* içinde (15-31). İstanbul: Dem Yayınları.
- Kaymakcan, R. (2007b). *Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi.
- Kaymakcan, P. D., Aşlamacı, İ., Yılmaz, M., ve Telli, A. (2013). *Seçmeli Din Eğitimi Dersleri İnceleme ve Değerlendirme Raporu*. DEM (Değerler Eğitimi Merkezi). İstanbul: Çınar Basım Yayın.
- Kaymakcan, R., ve Meydan, H. (2013). Demokratik Vatandaşlık ve Din Öğretimi: Yeni Yaklaşımlar ve Türkiye’de DKAB Dersleri Bağlamında Bir Değerlendirme. *İstanbul Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi* , 29-53.
- Keskin, Y. (2009). Türkiye’de İlkokul Programlarında Yer Alan Sosyal Bilgiler İçerikli Derslere Ait Öğretim Programlarının Gelişimine Tarihsel Bir Bakış. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 107-130.
- [http://dokuman.tsadergisi.org/dergiler\\_pdf/2009/2009-Agustos/10.pdf](http://dokuman.tsadergisi.org/dergiler_pdf/2009/2009-Agustos/10.pdf).
- Kızılçelik, S. (2011). *Sosyoloji Tarihi 2*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kızılçelik, S. (1994). Postmodernizm: “Modernlik Projesine” Bir Başkaldırı. *Türkiye Günlüğü* , 86-96.
- Kocabıyık, F. (2013, Nisan 22). 3 Haziran 2013

<http://www.egitimtercihi.com/okuloncesi/9396-okul-oncesinde-okullasma-oranlari.html>

Koçer, N. ( 2 Eylül, 2012). 14 Ağustos 2014,

<http://www.haber7.com/egitim/haber/1069098-uzmanindan-okula-baslama-yasi-hakkinda-oneriler>

Küçük, R. (2013, Mayıs 10). *Türkiye'de kaç ilahiyat fakültesi var?* 3 Haziran 2013,

<http://www.haber7.com/guncel/haber/1024883-turkiyede-kac-ilahiyat-fakultesi-var>.

Küçükoğlu, A. (2007). Eğitimin Felsefi Temelleri. *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (121-162). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

<http://www.eytpe.net/wp-content/uploads/2012/09/E%C4%9Fitimin-Felsefi-Temelleri.doc?>

Lash, S. (1990). *Sociology of Postmodernism*. London: Routledge.

Lather, P. (1991). *Getting Smart: Feminist Research ve Pedagogy With/in the Postmodern*. New York: Routledge.

Link, S. (2008). Essentialism ve Perennialism. *EBSCO Research Starters* , 1-5.

Liotard, J.-F. (1984). *The postmodern Condition: A Report On Knowledge* (G. Bennington, ve B. Massumi, Çev.). Manchester: Manchester University Press.

Martin, B. (2008). *Paul Auster's Postmodernity*. New York ve London: Routledge.

Maya, B. (2007, Haziran 29). *The Five Key Educational Philosophies* 3 Mart 2013, <http://www.helium.com/items/424989-the-five-key-educational-philosophies>.

McLaren, P. (2009). *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri*. (E. Ç. Babaoğlu, Çev.) Kalkedon Yayınları: İstanbul.

McLaren, P., ve Farahmandpur, R. (2001). Educational Policy and the Socialist Imagination: Revolutionary Citizenship as a Pedagogy of Resistance. *Education Policy* , 15 (3), 343-378.

MEB. (2012b). *12 Yıl Zorunlu Eğitim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- MEB. (2012). 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Genelge. 18 Şubat 2012, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/onikiyillik/oniki.html>.
- MEB. (2006b). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2006). T.C Milli Eğitim Bakanlığı Türk Milli Eğitim Sistemi. 8 Mart 2012, [http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/takvim/egitim\\_sistemi.html](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/takvim/egitim_sistemi.html)
- MEB. (2005). Ortaöğretim (9.10.11.12 sınıflar) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEGEP. (2009). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Özel Eğitim*. Ankara: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
- Morawski, S. (1996). *The Troubles With Postmodernism*. London: Routledge.
- Murphy, E. (1997). *Constructivism: From Philosophy to Practice*. Washington D.C: Educational Resources Information Center.
- Murphy, J. w. (1995). *Postmodern Social Analysis and Criticism*. (H. Aslan, Çev.) İstanbul: Eti.
- Null, J. W. (2004). Social Efficiency Splintered: Multiple Meanings Instead of the Hegemony of One. *Journal of Curriculum and Supervision* , 99-124.
- Öcal, M. (2008). Türkiye'de Din Eğitimi Tarihi Literatürü. *Türkiye Literatür Araştırmaları Dergisi* , 6 (12), 399-430.
- [http://www.yozgatpolismyo.edu.tr/Makale\\_Siir/makale9.html](http://www.yozgatpolismyo.edu.tr/Makale_Siir/makale9.html).
- Okutan, M. (2011). Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Uygulaması. *Eğitime Bakış* , 31-36.
- Oliver, A. (2001). Postmodern Thought and Christian Education. *Journal of Research on Christian Education* , 5-22.
- Önsoy, R. (1991). Cumhuriyetten Bugüne İlk ve Ortaöğretimimiz ve Bazı Meseleleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 1-23.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.



<http://arsiv.setav.org/ups/dosya/20275.pdf>.

Peters, M. (1996). *Poststructuralism, Politics and Education*. Westport: Bergin ve Garvey.

Peters, M., ve Lankshear, C. (1996). Postmodern Counternarratives. H. Giroux, C. Lankshear, P. McLaren, ve M. Peters(ed), *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces* içinde (1-39). New York: Routledge.

Pieterse, J. N. (1992). Emancipations, Modern and Postmodern. *Development and Change* , 5-41.

Poster, M. (1996). Postmodern Virtualities. M. Featherstone, ve R. Burrows(ed), *Cyberspace, Cyberbodies, Cyberpunk: Cultures of Technological Embodiment* içinde (79-95). London: Sage Publications.

Powell, J. (1998). *Postmodernism for Beginners*. New York: Writers and Readers Publishing, Inc.

Quist, A. (2013). Postmodernism in Education. 24 Mayıs 2013, <http://cmods.org/Units/Unit1/Cmod2PostmodernismInEducation.pdf> .

Radu, L. (2011). John Dewey and Progressivism in Amerikan Education. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov* , 85-91.

Richardson, V. (2003). Constructivist Pedagogy. *Teachers College* , 1623-1640.

Rohmann, C. (2010). *A World of Ideas: A Dictionary of Important Theories, Concepts, Beliefs, and Thinkers*. New York: Ballentine Books.

Rosenau, P. M. (1992). *Postmodernism and the Social Sciences: Insights, Inroads and Instructions*. New Jersey: Princeton University Press.

Sadker, D. M., Zittleman, K., ve Sadker, M. P. (2009). *Teachers, Schools, and Society*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.

Sarıbay, A. Y. (2005). Dinin Postmodernleşmesi. *Düşünen Siyaset Düşünce Dergisi*, 175-184.

- Sarier, Y. (2010). Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 3, 107-129.
- Sarup, M. (1988). *An Introductory Guide to Post-Structuralism and Postmodernism*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Seidman, S. (1998). *Contested Knowledge: Social Theory in the Postmodern Era*. Oxford: Blackwell.
- Sezer, A. N. (2006 Ekim). 16 Ağustos 2014,  
<http://www.tccb.gov.tr/ahmet-necdet-sezer-konusmalari/495/56566/tbmmnin-22-donem-besinci-yasama-yilinin-acilisinda-yaptiklari-konusma.html>
- Sherman, L. W. (2000). Postmodern Constructivist Pedagogy for Teaching and Learning Cooperatively on the Web. *Cyber Psychology ve Behavior* , 3 (1), 51-57.
- Slattery, P. (1999). Postmodern Education. *Teaching Education* , 37-38.
- Smith, R., ve Wexler, P. (1995). *After Postmodernism: Education, Politics and Identity*. London: The Falmer Press.
- Sönmez, V. (2010). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı (16. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2008). Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri. *Eğitim Sosyolojisi ve Felsefesi* içinde Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları 973.  
<http://home.anadolu.edu.tr/~aboyaci/ders/eb/kaynaklar/10.pdf>.
- Şaylan, G. (2009). *Postmodernizm*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Taylor, M. C. (2007). *After God*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 150.

- Tezcan, M. (1993). “Zorunlu Eğitim Okullarının Amaç ve Görevleri”. H. Keser (ed.), *Zorunlu Eğitim Sempozyumu* (20-21 Mayıs 1993), 35-42. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tutkun, Ö. F., ve Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programının Boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 362-370.  
[http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9vevtadi=TSOSvec=iparadigmsveano=126612\\_c0638ce3208ae65ce568aaf651a6014f](http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9vevtadi=TSOSvec=iparadigmsveano=126612_c0638ce3208ae65ce568aaf651a6014f).
- TÜİK, (2011). *Yaygın Eğitim İstatistikleri 2011/2012*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası. [http://www.tuik.gov.tr/IcerikGetir.do?istab\\_id=38](http://www.tuik.gov.tr/IcerikGetir.do?istab_id=38)
- Töremen, F. (2011). Kesintiye Uğrayan Eğitim Sürecimiz Üzerine. *Eğitime Bakış* , 19-24.
- Türk Eğitim Derneği. (2010). *Orta Öğretime ve Yüksek Öğretime Geçiş Sistemi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TUSİAD, 2008. *Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği: Sorunlar, Öncelikler ve Çözüm Önerileri*. İstanbul: TUSİAD, KAGİDER.  
<http://www.tusiad.org:7979/FileArchive/KADINRAPOR.pdf>
- Tüzer, A. (2005). Postmodernizmin Din Adına Düşündürdükleri. *Düşünen Siyaset Düşünce Dergisi* , 185-193.
- UNESCO (2010). *EFA Global Monitoring Report 2010 Reaching The Marginalized*. Paris: UNESCO Publishing.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606e.pdf>
- Usher, R., ve Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education*. London: Routledge.
- Usher, R., Bryant, I., ve Johnston, R. (1997). *Adult Education and The Postmodern Challenge: Learning Beyond The Limits*. London ve Newyork: Routledge.
- Ünsaldı, L., ve Geçgin, E. (2013). *Sosyoloji Tarihi*. Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Varış, F. (1972). Fransız Eğitim Sisteminde Yeni Eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* (5), 15-32.

- Vatandaş, C. (2002). *Çok Kültürlülük*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Veith, G. E. (1994). *Postmodern Times*. Illinois: Crossway.
- Vrasidas, C. (2000). Constructivism versus objectivism: Implications for interaction, course design, and evaluation in distance education. *International Journal of Educational Telecommunications* , 339-362.
- Walsh, B. J., ve Middleton, J. R. (1984). *Transforming Vision: Shaping a Christian World View*. USA: Intervarsity Press (IVP).
- Yalçın, G. (2 Ekim 2012). 15 Ağustos 2014  
<http://www.halkevleri.org.tr/diger/prof-dr-guler-yalcin-444-le-egitimde-geriye-dustuk-sol>
- Yılmaz, Y. (2005). Türkiye'de Din Eğitimi. *Köprü Dergisi* (89).  
<http://koprudergisi.com/index.asp?Bolum=EskiSayilarveGoster=YaziveYaziNo=659>.
- YÖK. (2007). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurumu.
- Yumul, A. (2005). Modernizmle Postmodernizm Arasında Sebataycılık. *Düşünen Siyaset Düşünce Dergisi* (21), 31-42.
- Zay, D. (2009). *Inclusion and Education in Europe Countries Final Report: 4*. France. Lepelstraat: DOCA.
- Zeka, N. (1994). *Postmodernizm*. İstanbul: Kıyı Yayınları.