

EPASAD

Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi

Cilt 1 Sayı 1 Ekim, 2006



An Interactive Journal Sponsored by International Association of Educators (INASED)

Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi

Frequency: Three times a year; February, June, and October

2006 Subscription Rates

- \$35 Association Member USA (Canada: \$40; Rest of World: \$50)
- \$45 Individual USA (Canada: \$50; Rest of World: \$55)
- \$35 Student USA (Canada: \$40; Rest of World: \$50)
- \$140 Library/Institution USA (Canada: \$160; Rest of World: \$160)

Single Issues and Back Issues: \$25 USA (Canada: \$35; Rest of World: \$35)

If you wish to subscribe for the printed edition of EPASAD, please send the subscription fee as check or money order (payable to International Association of Educators) to the following address:

International Association of Educators
1965 S. Orchard Street #D
Urbana, IL 61801 USA

Print copies of past issues are also available for purchased by contacting the Customer Service department subscription@inased.org

Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi

Editörler:

Leyla Küçükahmet
Haluk Soran

Gazi Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi

Yardımcı Editörler:

Mustafa Yunus Eryaman
Mustafa Koç
Nihat Gürel Kahveci

University of Illinois at Urbana-Champaign
University of Illinois at Urbana-Champaign
University of Illinois at Urbana-Champaign

Hakem ve Danışma Kurulu :

Petek Askar
Esin Atav
Hakan Dedeoğlu
Ayşe Ottekin Demirbolat
İhsan Seyit Ertem
Nezahat Güçlü
Leman Tarhan
Ceren Tekkaya
Erdal Toprakcı
Mustafa Ulusoy
Rauf Yıldız
Melek Yaman
Ayhan Yılmaz

Hacettepe Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi
University of Florida
Gazi Üniversitesi
University of Florida
Gazi Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Cumhuriyet Üniversitesi
University of Illinois at Urbana-Champaign
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Cilt 1, Sayı 1
Ekim 2006

Editörden

- 5 **Eğitim Araştırmalarında Kalite Denetimi ve Stratejik Araştırmaların Rolü**

Eryaman, Mustafa Yunus; Küçükahmet, Leyla & Soran, Haluk

Makaleler

- 8 **Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Türk İlköğretim Öğrencilerinin Avrupa Birliği İmajı**

Akpınar, Burhan

- 27 **Eleştirel Aklın Işığında Postmodernizm, Temel Dayanakları ve Eğitim Felsefesi**

Aydın, Hasan

- 49 **Yönetim Kuram ve Yaklaşımları Eğitiminin İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Paradığmalarına Etkileri**

Demirtaş, Hasan

Editörden: Eğitim Araştırmalarında Kalite Denetimi ve Stratejik Araştırmaların Rolü

Son yıllarda ulusal ve uluslararası akademik, siyasi ve ekonomi çevrelerinde kamusal, sosyal ve ekonomik politikaları belirleme sürecinde stratejik araştırmalar oldukça önemli bir yer tutmaya başlamıştır. Üniversiteler, kamu kuruluşları, siyasi partiler ve iş çevreleri verimliliklerini ve üretim kapasitelerini artırmayı hedef alan kısa, orta ve uzun vadeli planlama çalışmalarını “stratejik araştırma” adı altında yürütmektedirler. Bu kurum ve kuruluşların stratejik araştırmaları planlama ve program geliştirme aracı olarak da kullanıldığı görülmektedir.

Bunun yanı sıra stratejik araştırmalar “Think Tank” adı verilen düşünce örgütleri yada sivil toplum kuruluşları tarafından üretilen, belirli bir ekonomik, askeri veya siyasi grubunun yada ideolojik sistemin varolma sürecini ve etkinliğini arttırmayı amaçlayan raporlar olarak da kullanılmaktadırlar.

Uluslararası akademik ve eğitim çevrelerince son yıllarda yayınlanan stratejik araştırmaların özellikle gelişmiş olan ülkelerde eğitim politikalarını büyük ölçüde etkilediğine ve yönlendirdiğine şahit olmaktayız (Davies 1999; Atkinson 2000.) Bu tür stratejik çalışmalar bilimsel araştırmaları ideolojik, sübjektif ve politik etkilerden “arındırma” amacıyla “bilimsel metod” kullanma yolunun seçilmesi konusunda politikalar oluşturmayı hedeflemiş, ve de “bilimsel kanıt ve veri”nin önemi konusunda yeni tartışmaların başlamasına sebebiyet vermişlerdir (Oakley 2002; Slavın 2002; Feuer et al., 2002; Simons 2003; Cutspec 2004; Thomas & Pring 2004). Bu tür çalışmalar gelişmiş pek çok ülkedeki eğitim bakanlıkları tarafından desteklenmiş ve bu çalışmalarda belirtilen uyarılar doğrultusunda hareket etmeyen üniversiteler ve eğitim çevrelerine ekonomik ve siyasi yaptırım uygulanması konusunda bakanlıklarca resmi kararlar alınmıştır.

Örneğin, İngiltere’de Eğitim ve Çalışma Bakanlığı (Department for Education and Employment) ve Eğitimde Standartlar Kurumu (the Office for Standards in Education) tarafından yayınlanan stratejik raporlarda eğitim araştırmalarının kalitesi ve güvenilirliği konusunda büyük şüphelerin olduğu vede eğitim araştırmalarının İngiliz hükmetine eğitim politikaları geliştirmesi konusunda neredeyse hiçbir olumlu öneri getiremediği belirtilmiştir (Tooley and Varby 1998). Adı geçen raporlar doğrultusunda İngiliz üniversiteleri ve akademik çevreleri eğitim araştırmalarına belirli standartlar getirmek üzere harekete geçmiş vede deneysel ve nicel metodolojilere dayalı araştırmaların ekonomik olarak desteklenmesi ve yaygınlaştırılması konusunda kararlar almışlardır. Londra Eğitim Enstitüsü (Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating Centre at the Institute of Education, London) tarafından hazırlanan stratejik raporda alınan kararlar bu konudaki en önemli örneklerden biri olarak görülebilir (Oakley 2002; Evans & Benefield 2001; Hammersley 2001).

İngiltere’de eğitim araştırmaları üzerine yaşanan bu tür tartışmaların benzerleri, Amerika Birleşik Devletleri’nde Federal Hükümet tarafından 2001 yılında çıkarılan İlköğretim ve Ortaöğretim Yasası (No Child Left Behind Act of 2001) sonrası ortaya çıkmaya başlamıştır. Yasa federal hükümet tarafından desteklenecek eğitim araştırmalarında kullanılması gereken yöntem ve metodolojiler konusunda “altın kurallar” adı verilen bir seri katı kurallar ortaya koymuştur. Bu kurallar federal hükümetin sadece nicel ve deneysel (experimental, quasi-

experimental and survey) eğitim araştırmalarını “bilimsel” olarak nitelemesi ve ekonomik olarak bu tür çalışmaları destekleyeceğini açıklamasından ötürü büyük tartışmalara sebebiyet vermiştir. Yasa özellikle liberal sol akademik çevreler tarafından nitel araştırmalara ve liberal eğitim modellerine karşı alınmış politik bir karar olarak görülmüş ve bir an önce değiştirilmesi gerektiği konusunda teklifler sunulmuştur. ABD Eğitim Bakanlığı akademik çevrelerden gelen tepkiler sonucunda Ulusal Araştırma Konseyi’ni (National Research Council) yeni bir stratejik rapor hazırlaması konusunda davet etmiş ve Konsey 2002 yılında eğitim araştırmalarının “bilimsel” olarak adlandırılabilmesi için uyulması gereken kuralları içeren bir rapor yayınlamıştır. Ancak bu stratejik rapor eğitim araştırmaları üzerine süren tartışmaların durmasını engellemeye yeterli olamamıştır (NRC 2002; Feuer et al., 2002; Erickson & Gutierrez 2002; Eryaman, 2006).

Uluslararası düzeyde eğitim araştırmalarının kalitesi, kalite standartlarının belirlenmesi, ve bilimsel veri ve yöntemin önemi konusunda yapılan tartışmaların er yada geç Türk akademik çevreleri ve resmi kurumlar tarafında göz önüne alınıp tartışmaya açılacağı aşikardır. Bu süreç içerisinde dergimiz, yayınlacağı akademik çalışmalar ve stratejik raporlarla “Türk Eğitim Sistemi” ve “Türkiye’de Bilimsel Araştırmaların Kalite Değerlendirmesi” konularında eğitimciler, akademisyenlere ve eğitim politikası üretme yükümlülüğünde olan resmi ve siyasi kuruluşlara gerekli teorik ve pratik desteği vermeye çalışacaktır.

Yayın hayatına Ekim-2006 sayısıyla “merhaba!” diyen dergimizin, ulusal ve uluslararası düzeyde eğitim ve sosyal bilimlere teori ve pratik alanlarında önemli katkılar sağlayacağı inancını taşımaktayız. Bizlerde bu inancın oluşmasını sağlayan en büyük etken, yayın kurulunda yer alan değerli akademisyenlerin bizlere vermiş olduğu sonsuz destektir. Vermiş oldukları destekten ötürü yayın kurulu üyelerimize teşekkür etmeyi bir borç biliriz. Bunun yanı sıra, dergimizin yayın hayatına geçmesinde bizlere önemli katkılar sağlayan ve yardımlarını esirgemeyen değerli professor Bertram Chip Bruce’a ve Illinois Üniversitesi’nde faaliyet gösteren [Community Informatics Initiative](#) ve [Community Inquiry Laboratories](#) adli akademik organizasyonlara özellikle şükranlarımızı sunarız.

Dergimizin yayın kurulu adına, dergimizin ilk sayısını, Türk ve İslam geleneğinin düşünce önderleri olan Mevlana, Yunus Emre, Farabi, Gazali, İbn-i Rüşd ile eğitimciler bilimsel verinin ve eleştirel aklın ışığında bir Türk Eğitim Sistemi emanet ve vasiyet eden Mustafa Kemal Atatürk’e ithaf etmek isteriz.

Derginin editörleri olarak sizlerden ilk sayımızdaki makaleler konusunda görüşlerinizi, gelecek ve özel sayılarımıza katkılarınızı beklemekteyiz.

Saygılarımızla,

Leyla Küçükahmet
Editör

Haluk Soran
Editör

Mustafa Yunus Eryaman
Yardımcı Editör

References

- Atkinson, E. (2000). In defence of ideas, or why ‘what works’ is not enough. *British Journal of Sociology of Education* 21, 317-330.
- Cutspec, P. A. (2004). Bridging the research-to-practice gap: Evidence-based education. *Centerscope: Evidence-Based Approaches to Early Childhood Development*, 2(2), 1-8.
- Davies, P. (1999). What is Evidence-based Education? *British Journal of Educational Studies* 47, 108–121.
- Evans, J., & Benefield, P. (2001). Systematic reviews of educational research: Does the medical model fit? *British Educational Research Journal* 27, 527–541.
- Erickson, F., & Gutierrez, K. (2002). Culture, rigor, and science in educational research. *Educational Researcher* 31(8), 21-24.
- Eryaman, M. Y. (2007). Traveling Beyond Dangerous Private and Universal Discourses: Radioactivity of Radical Hermeneutics and Objectivism in Educational Research. *Qualitative Inquiry*. 12 (5).
- Feuer, M., Towne, L., & Shavelson, R. (2002). Scientific culture and educational research. *Educational Researcher* 31, 4–14.
- Hammersley, M. (2001). On “systematic” reviews of research literatures: A “narrative” response to Evans & Benefield. *British Educational Research Journal* 27, 543–554.
- Hillage Report (1998). *Excellence in research on schools*. University of Sussex: Institute for Employment Studies.
- NRC (National Research Council) (2002). *Scientific research in education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Oakley, A. (2002). Social science and evidence-based everything: The case of education. *Educational Review* 54(3), 277-286.
- Simons, H. (2003). Evidence-based practice: Panacea or over promise? *Research Papers in Education* 18(4), 303-311.
- Simons, H., Kushner, S., Jones, K., & James, D. (2003). From evidence-based practice to practice-based evidence: The idea of situated generalization. *Research Papers in Education Policy and Practice* 18(4), 347–365.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-based educational policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher* 31(7), 15-21.
- Slavin, R. E. (2004). Education research can and must address “what works” questions. *Educational Researcher* 33(1), 27–28.
- Thomas, G., & Pring, R. (eds) (2004). *Evidence-Based Policy and Practice*. Milton Keynes: Open University Press.
- Tooley, J. & Darby, D. (1998). *Educational research: An OFSTED critique*. London: OFSTED.

Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Türk İlköğretim Öğrencilerinin Avrupa Birliği İmajı

Dr. Burhan AKPINAR¹

Fırat Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okulu öğrencilerinin Avrupa Birliği (AB) imajını belirlemektir. Bu amaçla, Türkiye'nin az gelişmiş ve gelişmiş bölgelerindeki 15 il merkezinde bulunan mevcut devlet ve özel ilköğretim okullarının, sekizinci sınıflarında öğrenim gören, toplam 894 öğrenciye anket uygulanmıştır. Toplanan veriler, yüzde, frekans ve kay-kare tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, ilköğretim öğrencileri, Türkiye'nin AB'ye girmesini büyük oranda desteklemekte; ancak, bunun gerçekleşme olasılığını düşük görmektedirler. Bu öğrencilerin büyük bölümü, AB'yi daha yakından tanımak istemekte ve AB ile ilgili okulda ders olmasını arzu etmektedir. İlköğretim öğrencileri, Avrupalılarla birlikte yaşamaya açık olup, bu ülkelerde eğitim alma fikrine sıcak bakmaktadırlar. Öğretim programı ve ders kitaplarında AB'ye yeterince yer verilmediği için, ilköğretim öğrencileri, AB ile ilgili bilgileri, çoğunlukla televizyondan öğrenmektedir. AB denilince, öğrencilerin aklına gelen ilk şeyler, sırayla zenginlik-refah, daha iyi eğitim olanakları ve demokrasi-insan haklarıdır. Araştırma bulgularına göre öğrenciler, AB'nin temel değerlerini büyük oranda desteklemektedir. İlköğretim öğrencileri tarafından en çok tanınan AB üyesi ülkeler, sırayla Almanya, Fransa ve İngiltere'dir. Araştırmaya katılan öğrenciler, Türkiye'nin AB'ye giremediği takdirde, Türk-İslam ülkeleriyle birlikte olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Anahtar kelimeler: İlköğretim öğrencileri, AB imajı, AB ve İlköğretim okulları

¹ Dr. Burhan Akpınar, 1984 yılında Gazi Üniversitesinden mezun oldu. 1989 yılında İnönü Üniversitesinde öğretim görevlisi olarak çalışma hayatına başladı. Aynı üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsünde 1992 yılında yüksek lisans, 1998 yılında doktora çalışmasını tamamladı. 2000 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümüne Yrd. Doç. Olarak atandı ve halen bu görevini sürdürmektedir. Yazarın eğitim bilimleri alanında yayımlanmış çok sayıda makalesi bulunmaktadır.

Giriş

Türkiye'nin 3 Ekim 2005 tarihinde Brüksel'de AB ile müzakereler için tarih almasından sonra, AB konusu gündemin baş sırasına yerleşmiştir. Bu gelişmeye paralel olarak siyasi, ekonomik ve hukuk alanında, Avrupa ile hızlı bir bütünleşme süreci yaşanmaya başlanmıştır. Türkiye'deki birçok kurum ve kuruluş, Avrupalılaşıma yolunda yeniden yapılanma sürecine girmiştir. Bu süreçte, Türkiye'nin siyasi, ekonomik ve hukuk alanlarında AB ile entegrasyonunda önemli sorunlarla karşılaşması beklenmemektedir.

Ancak AB, sadece ekonomik ve siyasi bir birlik olmayıp, aynı zamanda önemli sosyal ve kültürel tarafları olan bir uygarlık projesidir. Diğer AB adayı ülkelerin, gerek tarihi geçmişi ve gerekse kültürel mirası, genel hatları ile AB üyesi ülkelere benzediğinden, bu ülkelerin AB'ye katılımında önemli uyum sorunları beklenmemelidir. Ancak, Türkiye'nin durumu farklılık arz etmektedir. Türkiye'nin AB'ye girişi, bir anlamda medeniyetler buluşması anlamı taşımaktadır. Dolayısıyla, AB'ye giriş için sosyo-ekonomik ve siyasal düzende hazırlıklar dışında, özde önemli bir zihniyet değişikliğine girmek gerekmektedir. Zihniyet değişimi ise kolay gerçekleşecek gibi görünmemektedir. Çünkü Türkiye'de giderek önem kazanan AB yanlısı koalisyonla karşı, azımsanamayacak sayıda kişinin bu konuda beyni çelişkilerle doludur (Öniş, 2003). Zihniyet değişiminin gerçekleşmesi için en önemli iş, eğitime düşüyor. Dolayısıyla, öncelikle eğitim konusundaki temel anlayış, uygulama ve içeriğin, AB'ye uyumu kolaylaştıracak şekilde, yeniden düzenlenmesi gerekiyor. Öncelikli olarak, eğitimin temel amaçları, AB ile bütünleşme için gerçekleştirilecek reform programlarına destek olacak şekilde yeniden oluşturulmalıdır (Erdoğan, 2003). Eğitiminde yapılacak bu düzenlemeler, "üye ülkeler arasında işbirliğini ve dayanışmayı sağlamak amacıyla, üye ülke yurttaşları arasındaki karşılıklı anlayışı özendirmek ve Avrupalılık bilincini aşılama amacına" uygun olmalıdır (Nartgün ve diğerleri, 2004, s.56). Nitekim AB'nin bu konuda Türkiye'den beklentisi, eğitim programlarında bir Avrupa boyutunun oluşturulmasıdır (Aslan & Gökçaya, 2004).

Türkiye'nin seçkinlerine göre, Türkiye'nin AB'ye tam üye olarak katılmasıyla, batılılaşma projesinin çağdaşlaşma, demokrasi ve kalkınmayı da beraberinde getirecek yeni bir dönem başlayacaktır (Eralp, 2003). Yeni dönemin en belirgin özellikleri, demokratikleşme ve değişik kültürlerle birlikte yaşamak olacaktır. Türk insanının bu yeni duruma göre donatılması için siyasi irade ve yetenek yeterli olmayıp; en temel görev, yine eğitime düşmektedir. Yeni bir toplum tipi, ancak eğitim öncülüğünde gerçekleştirilebilir. Dolayısıyla, ulusal bilinci kazandırma ve benimsetme üzerine odaklanmış olan Türk eğitim sistemi, bundan böyle Avrupalılık bilincini de kazandırmada rol almalıdır (Erdoğan, 2003). Bu bilincin kazandırılmasında ilköğretim okulları kritik bir öneme sahiptir. Türkiye'nin AB ile sosyal uyumunda, ilköğretim okulları, iki sebeple belirleyici temel etkenlerden olacaktır. Bu sebeplerden birincisi sosyal değer, tutum ve karakter eğitimi için, ilköğretim döneminin kritik öneme sahip olmasıdır. İkincisi ise, Türkiye'nin muhtemel üyeliğinin gerçekleşmesi beklenen 21. yüzyılın ilk yarısına damgasını vuracak kuşakların, günümüzdeki ilköğretim öğrencileri olmasıdır. Bundan dolayı, ilköğretim öğrencilerinin AB konusundaki tutum ve eğilimleri büyük önem taşımaktadır. Bundan başka, "eğitimde her şeyden önemli olan şimdidir" (Bilhan, 1991, s. 80). Gelecek, bu günden kurulduğuna göre, günümüzdeki ilköğretim öğrencilerinin AB ile ilgili tutum, beklenti ve talepleri hakkındaki bilgiler, geleceğin inşası bakımından çok önemlidir.

Ayrıca Türkiye'nin AB ile resmi bütünleşmesinden evvel, eğitim yoluyla geniş çaplı bir gayri resmi bütünleşme sürecinin yaşanması gerekmektedir (Öniş, 2003). Bunun sağlanması için, Türkiye'deki çoğunlukla bilgi ve tanıma eksikliğine dayalı, AB ile ilgili kafa karışıklığının yön ve boyutlarının saptanması ve elimine edilmesi gerekir. Bunun için, ilköğretim çağındaki çocuklar, önemli bir bilgi kaynağı olabilir. Çünkü yaşayan neslin en yalın ve sade hafızasını çocuklar temsil eder. Bir Türk atasözünde "çocuktan al haberi" şeklinde ifade edildiği gibi, Türkiye'de, AB konusunda var olan sosyal iklimi, en iyi çocuklar yansıtır.

Bu bakımdan, ilköğretim öğrencilerinin AB imajını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmadan elde edilecek bulgular, Türkiye'nin AB ile sosyal uyumunda, karşılaşılması olası engellerin saptanıp, elimine edilmesi ve dolayısıyla, AB ile Türkiye'nin ortak geleceği açısından büyük önem taşır.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye'deki devlet ve özel ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin AB imajını belirlemektir. Araştırmada, bu genel amaç çerçevesinde, şu alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. İlköğretim öğrencilerinin AB imajı nedir?
2. İlköğretim öğrencilerin AB konusundaki imajı, sahip buldukları sosyo-ekonomik özelliklerinden etkilenmekte midir?

Yöntem

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2004-2005 öğretim yılında, devlet ve özel ilköğretim okullarında öğrenim gören VIII. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem ise, bu evrenden seçilen, gelişmiş ve az gelişmiş 15 il merkezlerinde yer alan, devlet ve özel ilköğretim okullarından, her okuldan 20 adet, toplam 900 kişiden oluşan VIII. sınıf öğrencisinden oluşturulmuştur. Ancak bu öğrencilerden altısı, anketi eksik ve yanlış doldurduğundan, araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Böylece örneklem, toplam 894 ilköğretim öğrencisinden oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilmiş iki bölümden oluşan anket formuyla elde edilmiştir. Birinci bölüm, 12 sorudan oluşan kişisel bilgilerden; ikinci bölüm ise, AB ile ilgili 11 kapalı (likert) ve 5 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Anketin güvenilirlik çalışması için, Elazığ il merkezinde bulunan 102 devlet ilköğretim okulu, 66 özel ilköğretim okul öğrencisi olmak üzere toplam 168 öğrenciye pilot uygulama yapılmış ve bunun sonucunda, anketin KMO değeri 0.77, Cronbach Alpha değeri de, 0.73 olarak hesaplanmıştır.

Anketler uygulamanın yapıldığı okullarda görev yapan ilköğretim öğretmenleriyle bire bir temasa geçilerek öğrencilere elden ulaştırılmıştır. Bunun için söz konusu illerde görevli ve eğitim alanında yüksek lisans çalışması yürüten ilköğretim öğretmenlerinden yararlanılmıştır. Bunun amacı ise, anketlerin sağlıklı şekilde uygulanması ve geri dönüş oranının yüksek olmasını sağlamaktır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada kullanılan veri toplama aracı, hem nicel hem de nitel özellikler taşıdığından, veriler iki boyutta ayrı ayrı incelenmiş ve analiz edilmiştir. Nicel verilerin çözümlenmesinde, yüzde ve frekans; öğrenci görüşleri ile değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek üzere de, kay-kare testi kullanılmıştır. Bunun için anlamlılık düzeyi, .05 kabul edilmiştir. Öğrenci görüşleri arasında, değişkenlere göre var olan anlamlı farklılık yorumlanmış; anlamsız olan farklılıklar ise dikkate alınmamıştır. Nitel veriler, tematik analiz yöntemi ile kodlanarak, çeşitli başlıklar altında frekansları gösterilmiştir.

Bulgular

Demografik Bulgular

Tablo 1
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

	DEĞİŞKEN	N	%
Cinsiyet	Kız	428	47.9
	Erkek	466	52.1
Okul Türü	Özel İlköğretim okulu	296	33.1
	Devlet İlköğretim okulu	598	66.9
Anne Mesleği	Çalışmıyor (Ev hanımı)	108	12.1
	Çalışıyor	786	87.9
Baba Mesleği	Memur	299	33.4
	Esnaf	384	43
	Çiftçi	78	8.7
	İşçi	133	14.9
Baba Eğitim Düzeyi	Tahsilsiz	85	9.5
	İlkokul	294	32.9
	Ortaokul	155	17.3
	Lise	177	19.8
Anne Eğitim Düzeyi	Üniversite	183	20.5
	Tahsilsiz	254	28.4
	İlkokul	358	40
	Ortaokul	105	11.7
	Lise	105	11.7

	Üniversite	72	8.1
Aile Gelir Durumu (Milyon TL)	Asgari Ücret (230)	211	23.6
	300-500	162	18.1
	501-700	215	24
	701 ve üstü	306	34.2
Eve Günlük Gazete Alımı	Alınıyor	383	42.8
	Alınmıyor	511	57.2
Avrupa'da Yaşayan akraba	Var	317	35.5
	Yok	577	64.5
TOPLAM		894	100

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayılarının İl ve Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	Elazığ	Diyarbakır	Batman	Malatya	Adıyaman	Bingöl	Van	Şanlıurfa	Gaziantep	Mersin	İstanbul	İzmir	Ankara	Bursa	Mardin	Toplam
Devlet	40	39	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	598
Özel	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	16	20	296
Toplam	60	59	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	56	59	894

İlköğretim Öğrencilerinin Avrupa Birliği İmajına İlişkin Bulgular

Avrupa Birliğine Katılım İsteğine İlişkin Bulgular

Tablo 3

Türkiye'nin AB'ye Girmesi Konusunda Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Madde/Görüş	Evet		Hayır		Toplam	
	%	N	%	N	%	N
Türkiye AB'ye girmeli mi ?	74.4	665	25.6	229	100	894
Türkiye AB'ye girebilecek mi ?	40.3	360	59.7	534	100	894
Türkiye zengin olsa da yine de AB'ye girmeli mi?	53.1	475	46.9	419	100	894

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin çok büyük bir bölümünün (%74,4), Türkiye'nin AB'ye girmesi gerektiği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulgu, Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Özel İlköğretim Okulundaki öğrencilerin, "Türkiye'nin mutlaka AB üyesi olması gerektiğini, hatta bunun için geç bile kalındığı, ülkemizin bir Avrupa ülkesi olduğunu" dile getirdikleri görüşleriyle, örtüşmektedir (<http://www.ankara.edu.tr>). Alkan (2003, s. 52), bu konudaki araştırmalara dayanarak Türkiye'nin AB'ye üye olmasını isteyenlerin oranını %70-75 olarak belirtirken; ANAR (2003) araştırma şirketinin yaptığı bir araştırmada bu oran %74.6 olarak saptanmıştır. Aslan & Gökkaya (2004, s. 232) da, bu oranı, %70-75 olarak belirtmişlerdir. Buradan hareketle, araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerinin, Türkiye'nin AB'ye katılımı konusunda, Türkiye kamuoyuna paralel bir düşünceye sahip oldukları söylenebilir.

Ancak ilköğretim öğrencilerinin, Türkiye'nin AB'ye girmesi konusundaki bu genel eğilimine (% 74.4) rağmen, aynı öğrencilerin %59.7'sinin, Türkiye'nin AB'ye giremeyeceği yönünde görüş belirttikleri Tablo 3'ten anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin, Türkiye'nin AB'ye girmesini büyük oranda desteklediği halde, Türkiye'nin AB'ye alınmayacağını düşündükleri, biçiminde yorumlanabilir. Öğrencilerin bu görüşlerinde, çeşitli basın ve yayın kuruluşlarında "Türkiye'nin oyalandığı ve AB'ye alınmayacağı" biçiminde yer alan propagandalar etkili olmuş olabilir. Ayrıca özellikle son yıllarda çeşitli AB üyesi ülkeler tarafından seslendirilen "Türkiye, tam üye yerine ayrıcalıklı üye olmalıdır" gibi söylemler de, öğrencilerin görüşü üzerinde etkili olmuş olabilir. Nitekim Hürriyet gazetesinin Eylül 1999 yılında, internet üzerinden toplam 35455 kişinin katılımıyla yaptığı bir kamuoyu araştırmasında, "Türkiye'nin AB'ye adaylığı konusunda aldatılabileceğini düşünüyor musunuz?" şeklindeki soruya, katılımcıların %89'unun (N=31632) "evet" diye cevap vermesi, Türkiye kamuoyunda bu konuda var olan tereddütü göstermektedir (www.hurriyetim.com). Bu durum, ilköğretim öğrencilerinin bu konudaki tereddüdünün (%59.7), kamuoyundaki genel tereddütten (%89) daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Türkiye'nin AB'ye üye olması konusunda, ilköğretim öğrencilerinin, kamuoyundan daha iyimser oldukları şeklinde yorumlanabilir ki, bu durum, Türkiye ve AB'nin ortak geleceği açısından umut vericidir.

Öğrencilerin "Türkiye AB'ye girmeli mi?" maddesine ilişkin görüşleri arasında il değişkenine göre anlamlı bir fark vardır [$X^2= 57.83$, $sd=14$, $p<.05$ ($p=.000$)]. Buna göre, Türkiye'nin AB'ye girmesi görüşü, en fazla Şanlıurfa (%91,7); en az da, aynı oranla (%60) İstanbul ve Ankara'da öğrenim gören öğrenciler tarafından benimsenmiştir. Bu bulgu, Türkiye'nin AB'ye üye olmasını, az gelişmiş bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin daha fazla desteklediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin "Türkiye AB'ye girmeli mi?" maddesine yönelik görüşleri arasında, baba eğitim düzeyine göre de anlamlı bir fark bulunmuştur [$X^2=14.61$, $sd=4$, $p<.05$ ($p=.006$)]. Buradan hareketle, baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin, Türkiye'nin AB'ye girmesi gerektiği görüşüne daha fazla katıldıkları söylenebilir. Aynı maddeye yönelik öğrenci görüşleri arasında, gelir düzeyi değişkenine göre de anlamlı bir fark vardır [$X^2=13.19$, $sd=3$, $p<.05$ ($p=.004$)]. Bu bulgu, orta gelir grubunda yer alan öğrencilerin, Türkiye'nin AB'ye girmesini daha fazla destekledikleri şeklinde yorumlanabilir.

“Türkiye AB’ye girebilecek mi?” maddesine yönelik öğrenci görüşleri arasında, il değişkenine göre anlamlı bir fark vardır [$X^2=48.44$, $sd=14$, $p<.05$ ($p=.000$)]. Buradan hareketle, Türkiye’nin AB’ye gireceğine en fazla inanan öğrencilerin Adıyaman (% 60); en az inanan öğrencilerin ise, Bursa (% 22.6) ilinde öğrenim gören öğrenciler olduğu söylenebilir.

Türk kamuoyunda yaygın olarak seslendirilen “Türkiye, AB’ye ekonomik gerekçelerle girmek istiyor” yargısının, ilköğretim öğrencileri tarafından ne derecede paylaşıldığı test etmek üzere, ankete “Ülkemiz zengin olsa bile, yine de AB’ye girmeli miyiz?” maddesi eklenmiştir. Öğrencilerin %53.1’i bu maddeye “evet”; %46.9’u ise “hayır” şeklinde cevap vermiştir. Bu bulgu, ilköğretim öğrencilerinin yarısından fazlasının, AB’yi salt bir ekonomik proje olarak görmedikleri ve Türkiye’nin AB’ye sadece ekonomik gerekçelerle girmek istediği biçimindeki yargıya katılmadıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin bu görüşleri arasında, gelir düzeyine göre, anlamlı bir fark vardır [$X^2=13.67$, $sd=6$, $p<.05$ ($p=.033$)]. Buna göre, orta gelir grubunda yer alan öğrenciler, “Ülkemiz zengin olsa bile yine de AB’ye girmeli ” görüşünü, diğer gruplara göre, daha fazla benimsemişlerdir denilebilir.

AB’yi Tanıma ve Eğitim İhtiyacına Yönelik Bulgular

Tablo 4

AB’yi Tanıma İsteği Konusundaki Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Madde/Görüş	Evet		Hayır		Kararsızım		Toplam	
	%	N	%	N	%	N	%	N
Avrupalı bir komşu ile birlikte yaşamak ister misiniz ?	49	438	18.8	168	32.2	288	100	894
AB’yi daha yakından tanımak ister misiniz ?	78.3	700	14.4	129	7.3	65	100	894
Okulda AB ile ilgili konulara yer veriliyor mu ?	25	224	49.1	439	25.9	231	100	894
Okulda AB ile ilgili ders olsun ister misiniz ?	57.6	515	31.4	280	11	99	100	894

AB ülkelerinde benimsenen kimlik siyaseti olan, kültürler arası karşılaşmada, kültürlerin tanınması, komşuluk ve yakınlık kurma, önem taşır (Sözen, 2000). Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin %49’unun Avrupalı bir komşuyla birlikte yaşamaya “evet” derken; %32.2’sinin bu konuda kararsız olduğu görülmektedir. Bu bulgu, ilköğretim öğrencilerinin Avrupalılarla birlikte yaşamaya istekli olduklarını, ancak, AB’yi yeterince tanımadıkları biçiminde yorumlanabilir. Nitekim aynı tabloda yer alan “AB’yi daha yakından tanımak ister misiniz?” şeklindeki maddeyi, öğrencilerin çok büyük oranda (%78.3) benimsemeleri, öğrencilerin AB’yi tanıma ihtiyacını göstermektedir. Bu konuda Alkan’ın (2003) aktardığı “Türkiye’de AB’yi bilenlerin oranı %4’ü aşmamaktadır” şeklindeki görüş ile AB’nin Türkiye’de fazla tanınmadığını gösteren bu araştırma bulgusu örtüşmektedir.

Öğrencilerin “AB konusunda okulda ders olsun ister misiniz?” maddesini, %57.6 oranında benimsemiş olmaları, öğrencilerin AB’yi daha yakından tanıma arzusunu göstermektedir. Aynı şekilde, öğrencilerin “Okulda AB ile ilgili konulara yer veriliyor mu?” şeklindeki maddeye yönelik olarak %49.1 oranında “hayır” ve %25.9 oranında “kararsızım” diye görüş belirtmeleri de, ilköğretim okullarının mevcut haliyle, öğrencilerin AB’ye yönelik bilgi ve tanıma ihtiyacını karşılamaktan uzak olduğu ve öğrencilerin AB ile ilgili derslere olan ihtiyaçlarını göstermektedir. Bu konuda ankette yer alan “Okulda AB ile ilgili konulara yer veriliyor mu?” maddesine, öğrencilerin sadece %25’inin “evet” diye cevap vermesi de, öğrencilerin AB’yi tanıma ihtiyacı göstermektedir.

Öğrencilerin “Avrupalı bir komşuyla birlikte yaşamak ister misiniz?” şeklindeki maddeye yönelik görüşleri arasında, Avrupa’da yaşayan akraba değişkenine göre, anlamlı bir fark vardır [$X^2=10.49$, $sd=2$, $p<.05$ ($p=.005$)]. Bu sonuç, Avrupa’da yaşayan akrabası olan öğrencilerin, Avrupalı komşu fikrine daha sıcak bakmakta olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin bu görüşlerinde, akrabalarından dolayı Avrupalıları daha yakından tanımış olmaları etkili olmuş olabilir. Çünkü sevmek önemli oranda tanımaya bağlıdır. Öyleyse, gerek Türkiye, gerekse AB üyesi ülkeler, ilköğretim okul program ve kitaplarında, “ötekini tanımaya yönelik” karşılıklı olarak birbirlerini tanıtıcı bilgilere daha fazla yer vermelidirler. Şimşek (1997) bu gerekliliği, Türkiye açısından “AB sürecinde Türkiye, ulus devletten çok kültürlü topluma geçmeye yönelik dönüşümü kavrayarak, Türkiye’yi renkli ve zengin bir inançlar ve kültürler mozaiği haline getirecek politika ve stratejiler geliştirmelidir” şeklinde ifade etmektedir (Akt: Şahin, 2004, s. 42).

Öğrencilerin “Avrupalı bir komşuyla birlikte yaşamak ister misiniz?” maddesine yönelik görüşleri arasında, cinsiyete göre de anlamlı bir fark vardır [$X^2=17.16$, $sd=2$, $p<.05$ ($p=.000$)]. Bu bulgu, erkek öğrencilerin, Avrupalı bir komşuyla birlikte yaşama fikrini, kızlara göre daha fazla benimsemiş oldukları şeklinde yorumlanabilir.

“Avrupalı bir komşuyla birlikte yaşamak ister misiniz?” maddesine yönelik öğrenci görüşleri arasında, okul türüne göre de, anlamlı bir fark bulunmuştur [$X^2=19.05$, $sd=2$, $p<.05$ ($p=.000$)]. Benzer şekilde öğrencilerin, “Okulda AB ile ilgili ders olsun ister misiniz?” maddesine yönelik görüşleri arasında da okul türüne göre, anlamlı bir fark vardır [$X^2=14.91$, $sd=2$, $p<.05$ ($p=.001$)]. Buna göre, devlet okullarında öğrenim gören öğrenciler, okulda AB ile ilgili ders olması fikrini, özel okul öğrencilerine göre daha fazla benimsemişlerdir denilebilir. Her iki bulgu birlikte ele alındığında, özel okul öğrencilerinin hem Avrupalı bir komşuyla birlikte yaşama fikrini ve hem de okulda AB ile ilgili ders olması görüşünü, devlet okulu öğrencilerine göre daha fazla benimsemeleri, özel okul öğrencilerinin AB’yi tanıma konusunda daha istekli oldukları ve yabancı kültürlerle daha açık oldukları şeklinde yorumlanabilir.

İlköğretim Programları ve Ders Kitaplarında Avrupa Birliği

Avrupa’nın bütünleşmesi sürecinin başlangıcından itibaren eğitim, daima önemli bir yer tutmuştur. Bu konu, 1957 Roma Antlaşması ve 1992 Maastricht Antlaşması içinde de yer bulmuştur (Kısakürek, 2003, s. 9). Bunun sonucunda AB, bütünleşmesini sağlamak için başta okul öncesi, ilk ve ortaöğretimi geliştirme ve kaliteleştirmeye ağırlık veren Comenius ve Socrates gibi birçok eğitim projesi başlatmıştır. Özellikle Romanya ve Bulgaristan gibi aday ülkeler, yoğun bir şekilde, eğitim programlarında, bir AB boyutu oluşturma gayretlerine girişmiş

ve ilköğretim ile ortaöğretim programlarına AB dersi koymuşlardır (Alkan, 2003, s. 53). Ancak Türkiye, üye olmadığı halde AB eğitim politikalarına katılmak için ilk başvuruyu 1995'te yapmış ve 1999 yılında ise AB eğitim projelerine dahil olmasına (Türk, 2003'ten akt: Şahin, 2004, s. 41) rağmen; nedense bu konuda yavaş davranmış ve AB'nin sunduğu birçok eğitim projesi içerisinde beklenen yerini alamamış ve öğretim programlarına AB ile ilgili dersler eklemeye yavaş davranmıştır.

Esasen, Türkiye ile AB'nin sosyal uyumunu ilgilendiren AB ile ilgili konuların, ilköğretim okullarında, öncelikle sosyal bilgiler dersi içerisinde verilmesi beklenir. Çünkü ilköğretimde, çocuklarda kişilik ve sosyal bilinç oluşturma ve genç kuşakları gelecekteki sosyal hayata hazırlama, genelde "sosyal bilgiler" dersinin amaçları içinde düşünülür (Götz, 2002).

Türkiye'de, sosyal bilgiler dersi ilköğretim IV, V, VI ve VII. sınıflarda okutulmaktadır. Araştırmada, bu dersin, öğretim programları ve ders kitaplarında, AB ile ilgili konulara ne derecede yer verildiğini tespit etmek için, söz konusu program ve ders kitapları analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda, ilköğretim IV ve V. sınıf sosyal bilgiler öğretim programları ve bu programları referans alarak yazılmış ders kitaplarında, AB ile ilgili doğrudan her hangi bir bölüm veya konuya rastlanmamıştır. Aynı şekilde VI. sınıf sosyal bilgiler programında da, AB ile doğrudan ilgili herhangi bir konu yer almazken; AB'nin temel değerlerinden olan "demokrasi" konusu, program içeriğinin %18'lik bölümünü kapsamaktadır. VII. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında ise, programın %8'lik kısmını oluşturan "Avrupa'da Yenilikler" ünitesi çerçevesinde, yeni buluşlar, keşifler, Rönesans, reform, aydınlanma çağı ve sanayi devrimi konuları yer almaktadır. Bu programda, Osmanlı tarihi ile ilintili olarak, Avrupa tarihi, Fransız İhtilali ile "yurdumuzun komşuları ve Türk Dünyası" ünitesi içerisinde de, Yunanistan ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Yine bu programda, "Türkiye dışında yaşayan vatandaşlarımız" konusu ile bağlantılı olarak çeşitli Avrupa ülkelerinin tanıtımına yer verilmektedir. Ancak, bütün bu konuların, ilgili dersin öğretim programındaki oranı, sadece 1/23 tür.

AB konusu, doğrudan ilköğretim VII. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında, "uluslar arası kuruluşlar" konusu içerisinde, tek başlık altında yer almaktadır (Vural, 2002; Arslan ve diğerleri, 2001; Şahin ve diğerleri, 2001). Dolayısıyla, ilköğretimde, AB ile ilgili temel bilgilerin verilmesi gereken sosyal bilgiler programı içeriğinde, AB'ye ayrılan bu düşük oranla yetiştirilen öğrencilerin, AB'yi yeterince tanınması beklenmemelidir. Yapılması gereken, sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarının içeriğinin, AB olgusuna paralel olarak gözden geçirilmesi veya bu okullara AB dersi konulmasıdır. Burada AB'ye düşen görev ise, Türkiye'yi Avrupa eğitim dünyası içerisinde mütalaa ederek, daha fazla destek sağlamasıdır (Büyüksulu, 1997). Bu durum, Türkiye'nin olduğu kadar AB'nin de sosyal uyumu ve geleceğini yakından ilgilendirmektedir. Çünkü temel amacı 21.yüzyılın değerlerini yaratma ve küresel bir güç oluşturmak olan AB eğitim politikası, başarılı olamadığı takdirde, negatif sinerjinin oluşması tehlikesi vardır. Bunun için, Türkiye'nin bir an önce eğitim alanında, AB standartlarına ulaşması gerekir. Ayrıca, Türkiye ve AB ülkelerinin, öğretim programları ve ders kitaplarında, karşılıklı olarak bir birlerine daha fazla vurgu yapmaları önemlidir. Böylece, vatandaşların birbirlerini daha fazla tanımaları sağlanabilir (Sözen, 2000; Serbest, 2003). Bunun için, esas amacı "üye ve aday ülke halklarının birbirini yakından tanıyarak kaynaşmalarını, birbirine karşı duydukları güvensizlik duygusunu ve farklılıklara tahammülsüzlüğü ortadan kaldırarak 21. yüzyılda

dünyaya eşitliği, insan haklarını ve özgürlüğü vaat eden uluslar üstü bir yapı kurabilmek” olan AB eğitim projelerinden daha fazla yararlanmanın yolları aranmalıdır.

AB'nin tam olarak ne olduğu konusunda, Türk insanı gibi, ilköğretim öğrencilerinin de kafası karışıktır. Türkiye’de, AB konusundaki yegâne bilgi kaynağı, yazılı ve görsel medyadır. Ancak, medya, bu konuda bilgilendirme ve haber vermede, genellikle çeşitli ekonomik ve siyasi kesimlerin etkisiyle her zaman objektif olamayabilmektedir. Bu konuda bilgilendirme sorumluluğu okul sistemine düşmektedir. Ancak daha önce de değinildiği gibi, Türk eğitim sistemi amaç, program, öğretmen ve ders kitapları boyutlarıyla AB konusunda hazırlıksız yakalanmıştır. Türkiye ile AB ortaklığını kuracak ve bu süreci yaşayacak kuşakların bu konuda sağlıklı kaynaklardan bilgi sahibi olması için yapılması gereken, ilköğretim programlarına AB ile ilgili dersler konulmalı veya mevcut sosyal içerikli derslerde, AB ile ilgili konulara daha fazla yer verilmelidir.

AB İle İlgili Bilgi Kaynakları Hakkındaki Bulgular

Tablo 5

Öğrencilerin AB İle İlgili Haber ve Bilgi Alma Kaynaklarına Göre Dağılımı

Bilgi Kaynağı	Öğretmen	Ders Kitapları	Anne-Baba	Arkadaşlar	Televizyon	Gazeteler	Toplam
N	44	13	20	3	736	78	894
%	4.9	1.5	2.2	0.3	82.3	8.7	100

Tablo 5. incelendiğinde, öğrencilerin AB ile ilgili bilgi ve haberleri, çok büyük oranda (%82.3) televizyonlardan elde ettikleri görülmektedir. Bunun olası nedenleri arasında ilköğretim programları ve ders kitaplarında AB ile ilgili konulara yeterince yer verilmemesi sonucu öğrencilerin televizyona yönelmesi, ülkemizdeki televizyon izleme oranının yüksekliği ve televizyonun bilgilendirmedeki etkinliği sayılabilir. Ayrıca, Türkiye’de, AB konusunun eğitim ve ilgili kamu kuruluşlarından çok, görsel ve yazılı medya tarafından işlenmesi de, öğrencilerin bu görüşlerinde etkili olmuş olabilir.

İlköğretim öğrencilerinin, AB konusundaki neredeyse tek bilgi kaynağı gibi görünen yazılı ve görsel medyaya bağımlı olmaları sağlıklı bir yol değildir. Çünkü medya AB konusunu çoğu zaman eğitim ve kültürel boyutları ihmal ederek ekonomik ve siyasi boyutları ön plana çıkararak ele almaktadır. Bu durumda beklenen, öğrencilerin AB konusunda sağlıklı bilgilendirme işinin okul tarafından yerine getirilmesidir. Özellikle ilköğretim okullarına bu konuda önemli sorumluluklar düşmektedir. Çünkü ilköğretim çağı, çocukların sosyal tutum ve değer kazanmaları bakımından kritik bir dönemdir. Ayrıca, bu çağda çocukların kişilik gelişiminde, öğretmen çok önemli bir kişilik modeli olduğundan, AB konusunda öğrenciler, öğretmenlerinden işiteceği olumlu mesajlar ile ders kitaplarındaki ilgili mesajları birleştirerek, olumlu tutum geliştirebilirler. Bu en etkili ve sağlıklı yol gibi görünmektedir. Bunu için ilköğretim öğretmenlerinin AB'nin eğitim projeleri çerçevesinde bilgilendirilip eğitilmesi önem taşımaktadır. Öğretmenlerin AB konusundaki bilgilendirme görevini yeterince yerine getirebilmesi için AB'ye uyum sürecinde değişim, gelişim ve yenileşmenin anahtarı olan öğretmen eğitiminin bu amaca paralel olarak yeniden düzenlenmesi önemlidir (Adıgüzel, 2005).

Öğrencilerin AB konusundaki haber ve bilgi kaynaklarına yönelik görüşleri arasında, eve günlük gazete alımı değişkenine göre anlamlı bir fark vardır [$X^2= 13.61$, $sd=5$, $p<.05$ ($p=.018$)]. Bu bulgu, evine günlük gazete alınan öğrencilerin, AB konusunda gazetelerden daha fazla bilgi aldıklarını göstermektedir.

Aynı maddeye yönelik öğrenci görüşleri arasında, anne eğitim düzeyi [$X^2= 44.46$, $sd=20$, $p<.05$ ($p=.001$)] ve baba eğitim düzeyine göre [$X^2= 49.64$, $sd=20$, $p<.05$ ($p=.000$)], anlamlı bir fark vardır. Bu bulgu, anne ve baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin AB konusunda ebeveynlerinden, anne ve baba eğitim düzeyi düşük olan öğrencilere göre, daha fazla bilgi almakta olduklarını göstermektedir şeklinde yorumlanabilir.

AB Değerlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 6:

AB'nin Temel Değerlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Dağılım	Eğitim	Ekonomi	Demokrasi- İnsan Hakları	Çevre	Hepsi	Toplam
N	116	26	85	4	663	894
%	13	2.9	9.5	0.4	74.2	100

İlköğretim öğrencilerinin AB'nin temel değerleri konusundaki duyarlılıklarını test etmek üzere, ilgili ankette yer alan “sizce aşağıdaki konulardan hangisi en önemlidir?” şeklindeki maddeye, öğrencilerin katılım oranlarının dağılımı, Tablo 6’da görülmektedir. AB değerlerini oluşturan bu öğeler, birbirinden bağımsız olarak ele alındığında, öğrencilerin en önemli gördüğü konuların sırayla eğitim (%13), demokrasi ve insan hakları (%9.5) olduğu görülmektedir. AB'nin çok duyarlı olduğu ekonomi (%2.9) ve çevre (%0.4) konularının ise, öğrenciler tarafından fazla önemsenmediği görülmektedir. Oysa Eurobarometer'in (1995) yaptığı bir araştırmaya göre, Avrupalıların %82'si, çevrenin korunmasını “yakın ve acil bir sorun ” olarak görmektedir (TISAMAT, 1996). Avrupalıların çevre konusundaki bu duyarlılığına karşın, araştırmaya katılan öğrencilerin çevre konusunu oldukça düşük oranda (%0.4) önemli görmeleri, AB değerleri ile örtüşmemektedir. Bu bulgu, öğrencilerin çevre bilincinin tam olarak gelişmediği şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin çevre bilincinin tam olarak gelişmemesinin nedeni, Ereş'e (2005) göre, eğitim niteliği ile ilgili olabilir. Ereş (2005), bu durumu, “Eğitim, bilgi üretimi ve bilginin yaygınlaştırılması, çevre bilincinin artmasına neden olmaktadır. Çevrenin korunması ve çevre kirliliğinin önlenmesi eğitim düzeyine ve niteliğine bağlı olmaktadır” şeklinde ifade etmektedir. Ayrıca, öğrencilerin bu görüşlerinde, çevre konusuna Türk kamuoyu, medya ve ilköğretim okullarının gereken önemi vermemesi de etkili olmuş olabilir.

Öğrencilerin ekonomi konusunu düşük oranda (%2.9) önemli görmeleri de dikkat çekicidir. Bu bulgu, AB ile ilgili olarak yaygın kanının aksine öğrencilerin, ekonomi konusunu, eğitim, demokrasi ve insan haklarından daha önemsiz görmekte oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Ancak bütün öğeler birlikte ele alındığında, öğrencilerin %74.2'si, bütün öğelerin önemli olduğunu vurgulayan “hepsi” seçeneğini işaretlemiş olmaları ise, ilköğretim öğrencilerinin AB'nin temel değerlerini bir bütün olarak, büyük bir oranda benimsediklerini göstermektedir denilebilir.

Türkiye İçin AB'nin Alternatiflerine Yönelik Bulgular

Tablo 7

AB'nin Alternatiflerine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Dağılım	Türk Ülkeleri	İslam Ülkeleri	Türk- İslam Ülkeleri	Rusya	ABD	Toplam
N	140	120	506	29	99	894
%	15.7	13.4	56.6	3.2	11.1	100

Türkiye’de akademik çevreler ile yazılı ve görsel medyada, “AB’ye girmenin, Türkiye’nin tek alternatifi olmadığı” konusu sıklıkla işlenmektedir. Türkiye’nin gelecek kuşakları olan ilköğretim öğrencilerinin bu konudaki tutum ve yaklaşımlarının ne olduğunu saptamak üzere, ankete “Türkiye AB’ye giremezse sizce hangi ülke/ülkelerle birlikte olmalıdır?” şeklinde bir madde eklenmiştir. Bu maddeye yönelik öğrenci görüşlerinin dağılımı, Tablo 7’de görülmektedir. Buna göre, ilköğretim öğrencilerinin, yarısından fazlasının (%56.6), Türkiye’nin AB’ye giremediği takdirde, Türk-İslam ülkeleriyle, %15.7’sinin Türk ülkeleriyle ve %13.4’ünün de İslam ülkeleriyle birlikte olması görüşünü benimsemiş olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin Türkiye’nin AB’ye giremediği takdirde, en büyük alternatif olarak Türk-İslam ülkeleri oluşumunu gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Aynı maddeye yönelik olarak öğrencilerin %11.1’inin ABD ve %3.2’sinin de Rusya seçeneğini işaretlemiş olması da dikkate çekicidir. Bu bulgu, öğrencilerin AB’nin alternatifleri konusunda kafa karışıklığı içerisinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Türkiye’nin AB’ye üyeliği konusunda yapılan birçok araştırma ve anket sonuçları, Türkiye’nin, Avrupalılaşıma yolunda, yaklaşık 200 yıl; AB yolunda ise, yaklaşık 40 yılı aşkın süren yolculuğu sonunda, AB’yi son durak olarak görmek istediğini göstermektedir. Dolayısıyla, Türk insanının geleceği ile ilgili kafa karışıklığını gidermek için, AB’ye önemli görevler düşmektedir. AB, Türk toplumunun, bekleme ve oyalanma için fazlaca sabır ve enerjisinin olmadığını anlamalı ve Türkiye’ye üyelik konusunda, daha net ve güçlü mesajlar vermelidir. Türkiye’nin Avrupalı olduğu, bizzat Avrupalılar tarafından, Osmanlı İmparatorluğunun son dönemlerinde ona verilen “Avrupa’nın hasta adamı” sıfatıyla da tescil edilmiştir.

Öğrencilerin bu maddeye yönelik görüşleri arasında, il değişkenine göre, anlamlı bir fark vardır [$X^2= 161.52$, $sd=56$, $p<.05$ ($p=.000$)]. Bu sonuç, “Türkiye AB’ye giremezse, sizce hangi ülke/ülkelerle birlikte olmalıdır?” maddesine yönelik “Türk-İslam Ülkeleri” görüşünün, en fazla Bingöl; en az da, Diyarbakır ilinde öğrenim gören öğrenciler tarafından benimsendiğini göstermektedir.

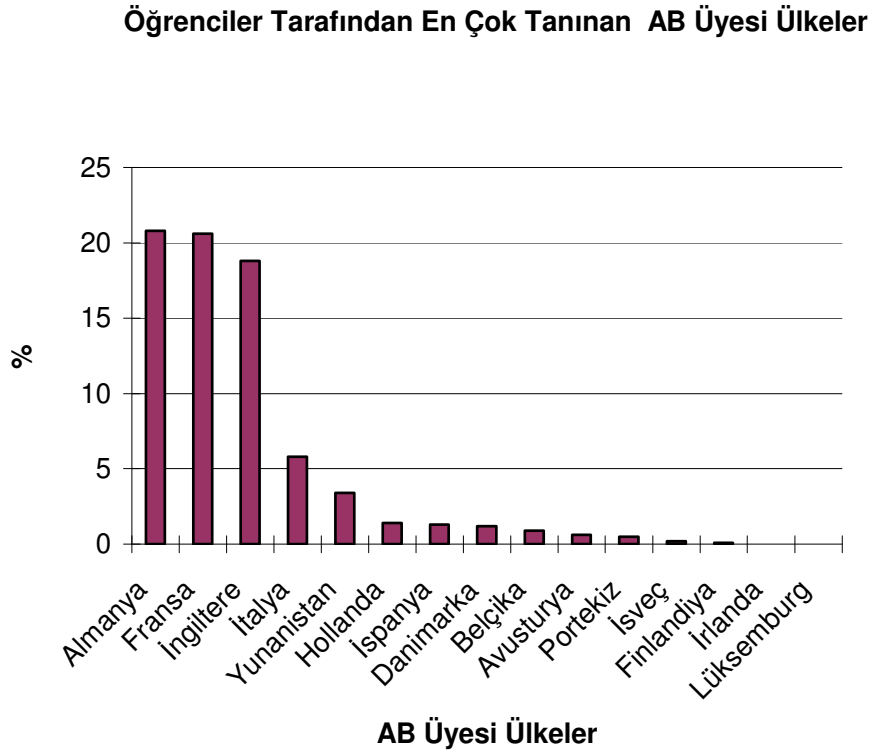
Aynı maddeye yönelik öğrenci görüşleri arasında, baba mesleğine göre de, anlamlı bir fark vardır [$X^2= 31.61$, $sd=12$, $p<.05$ ($p=.002$)]. Bu sonuç, Türkiye'nin AB'ye giremediği takdirde, Türk-İslam ülkeleri alternatif görüşünün, en az babası çiftçi olan öğrenciler tarafından benimsendiğini göstermektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü ile, söz konusu maddeye yönelik görüşleri arasında da, anlamlı bir fark vardır [$X^2=13.83$, $sd=4$, $p<.05$ ($p=.008$)]. Buradan hareketle, AB'nin alternatifi olarak Türk-İslam ülkelerini seçme görüşünün, devlet okullarında öğrenim gören öğrenciler tarafından, özel okul öğrencilerine göre, daha fazla benimsemiş olduğu söylenebilir

AB Üyesi Ülkelerin Tanınmasına İlişkin Bulgular

Tablo 8

Öğrenciler Tarafından En Çok Tanınan AB Üyesi Ülkeler



Türkiye ve AB arasında sosyal uyumun sağlıklı olarak gerçekleşebilmesi için, AB üyesi ülke vatandaşları ile Türkiye vatandaşlarının bir birlerini tanımaları büyük önem arz eder. Araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin, AB üyesi ülkeleri tanıma oranlarını belirlemek için öğrencilere, "AB üyesi üç ülkenin adını yazınız" biçiminde bir soru sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdiği cevapların dağılımı, Tablo 8'de görülmektedir. Buna göre, ilköğretim öğrencilerinin en çok tanıdığı AB üyesi ülkeler, sırayla Almanya (%20.8), Fransa (%20.6) ve İngiltere'dir (%18.8). Öğrencilerin bu görüşlerinde, söz konusu ülkelere hariç, Almanya ve Fransa'da çok sayıda Türk vatandaşının yaşıyor olması etkili olmuş olabilir.

Nitekim bugün Almanya’da yaşayan toplam yedi milyon yabancıнын yaklaşık iki milyonunun Türklerden oluştuğu bilinmektedir (Güllü, 2004, s. 71). Ayrıca ilköğretim sosyal bilgiler dersinde “Yurt dışında yaşayan Türklerin yaşadığı ülkeleri tanıma” konusunda, bu üç ülkeye, özellikle de Almanya ve Fransa’ya daha fazla yer verilmesi de, öğrencilerin bu ülkeleri daha fazla tanımalarını etkilemiş olabilir. Bundan başka, bu üç ülkenin tarihten beri Türkiye ile en çok ekonomik, kültürel ve siyasi ilişkileri olan AB üyesi ülkeler olması sonucu, bu ülkelerin Türk kamuoyu ve medyasında daha fazla yer almaları da öğrencilerin bu görüşlerinde etkili olmuş olabilir. Ancak, AB’nin lokomotifi konumundaki bu üç ülke için yaklaşık %20’lik tanınma oranı yetersizdir. Kaldı ki, diğer AB üyesi ülkelerin daha düşük oranlarda tanınması veya bazılarının hiç tanınmaması, Türkiye’nin AB ile sosyal ve kültürel uyumunun, sağlıklı gerçekleşmesi bakımından bir eksiklik kabul edilmelidir. Dolayısıyla, ilköğretim programları ile ders kitaplarında, AB üyesi ülkelere daha fazla yer verilmesi gerekir. Ayrıca, yazılı ve görsel medyanın da, AB üyesi ülkeleri tanıma konusunda, önemli katkıları olabilir. Ancak bu konuda en önemli katkı hiç kuşkusuz AB Eğitim ve Gençlik projeleridir. Bu projelerin amacı “üye ve aday ülke halklarının birbirini yakından tanıyarak kaynaşmaları, birbirine karşı duydukları güvensizlik duygusunu ve farklılıklara tahammülsüzlüğü ortadan kaldırarak 21. yüzyılda dünyaya eşitliği, insan haklarını ve özgürlüğü vaat eden uluslar üstü bir yapı kurabilmek” olarak ifade edilmektedir (Şener, 2005). Bu projelerden Erasmus, üye ülkelerdeki öğretim programlarının ortaklarla uyumlaştırılması ve derslerde AB üyesi ülkelerini tanıma için alt yapı hazırlama amacı gütmektedir (<http://europa.eu.int/comm/education/progr.htm>). Dolayısıyla ilköğretim okul öğrencilerinin, AB üyesi ülkeleri daha fazla tanımalarını sağlamak üzere, önemli fırsatlar sunan bu projelerden daha fazla ve etkili yararlanmanın yolları aranmalıdır.

Araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerinden 442’sinin, AB ülkesi yerine, ilgisiz ülkelerin adını yazması; 157’sinin ABD’yi ve 55’inin de Rusya’yı, AB üyesi ülke olarak yazması ise, ilköğretim öğrencilerin AB üyesi ülkeleri yeterince tanımadığı görüşünü desteklemektedir.

Öğrencilerin AB Konusunda Açık Uçlu Sorulara Verilen Cevaplar

Öğrencilerin AB hakkındaki görüşlerini, her hangi bir sınırlama olmadan belirlemek için, ankete AB ile ilgili beş adet açık uçlu soru ilave edilmiştir. Bu sorulara öğrencilerin verdiği cevaplar, aşağıdaki gibi frekansları belirlenerek, belirli temalar altında gruplandırılmıştır.

Sizce Türkiye AB’ye girerse ne faydası olur?

Ekonomik bakımdan ilerleriz	224
Daha iyi eğitim imkanlarına kavuşuruz	161
Uygarlık düzeyimiz yükselir	157
Her hangi bir fayda getirmez	52

Sizce Türkiye AB'ye giremezse ne zararı olur?

Ekonomik bakımdan geri kalırız	307
Uygarlık bakımından geri kalırız	179
Herhangi bir zararı olmaz	87

Her iki maddeye verilen cevaplar, ilköğretim öğrencilerinin, AB'yi ekonomi, uygarlık ve eğitim olanakları ile özdeşleştirmiş olduğunu göstermektedir.

AB üyesi ülkelerinden birinde yaşamak ister misiniz?

Evet 512

Hayır 326

AB üyesi ülkelerinden birinde eğitim almak ister misiniz ?

Evet 568

Hayır 212

Bu cevaplardan hareketle, ilköğretim öğrencilerinin AB'de eğitim alma isteğinin, bu ülkelerde yaşama isteğinden önce geldiği söylenebilir.

AB denilince aklınıza gelen ilk şeyler nelerdir ?

Zenginlik ve refah	251
Daha iyi eğitim imkanları	195
Demokrasi ve insan hakları	158
Uygarlık	68
Teknoloji ve bilim	49
Sağlık ve sigorta	27
Temiz çevre	26
Hıristiyanlık	15

Futbol

7

Bu maddeye verilen cevaplardan, ilköğretim öğrencilerinin, AB'yi, zenginlik ve refah, demokrasi ve insan hakları ile teknoloji ve bilimi esas alan ve insanlara daha iyi eğitim, sağlık ve çevre olanakları sunan bir uygarlık projesi olarak algıladıkları söylenebilir.

Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrenci görüşlerine dayalı olarak, Türk ilköğretim öğrencilerinin, AB imajı hakkında aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Türkiye'nin AB'ye Üye Olması İle İlgili Sonuçlar

İlköğretim öğrencileri, Türkiye'nin AB'ye üye olmasını çok büyük oranda desteklemektedir (%74.4). Bu öğrencilerin yarısından fazlası (%53.1), Türkiye'nin zengin olsa bile, yine de AB'ye girmesi gerektiği fikrini taşımaktadır. Bu sonuçlar, ilköğretim öğrencilerinin AB'yi salt ekonomik bir proje olarak değil; aynı zamanda bir uygarlık projesi olarak da algıladıklarını göstermektedir.

Ancak aynı öğrencilerin %59.7'sinin Türkiye'nin AB'ye alınmayacağı yönünde görüş bildirmeleri, öğrencilerin AB'yi istemelerine rağmen, bu konuda fazlaca umutlu olmadıklarını göstermektedir.

AB'yi Tanıma ve Eğitim İhtiyacına Yönelik Sonuçlar

Türkiye'de, AB, farklı insanlar için farklı şeyler ifade etmektedir. AB'nin tam olarak ne olduğu konusunda, aileler gibi, ilköğretim öğrencilerinin de, fazla bir bilgisinin olmadığı bilinmektedir. Araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerinin büyük çoğunluğu (%78.3), AB'yi daha yakından tanımak istemekte ve bunların yarısından fazlası da (%57.5), AB konusunda okulda ders olmasını arzulamaktadır. Bu öğrencilerden %49'u, Avrupalı bir komşu ile birlikte yaşamaya isteklidir. Bütün bunlar, ilköğretim öğrencilerinin Avrupa insanı ve kültürüne açık olduklarını ve AB konusundaki tanıma ve eğitim ihtiyacını göstermektedir. Ancak, öğrencilerin AB konusundaki bilgi ve eğitim ihtiyacını karşılaması beklenen ilköğretim okullarının, mevcut öğretim programı yapısı ve ders kitapları ile bu ihtiyacı karşılamaktan uzak olduğu anlaşılmaktadır.

İlköğretim Program ve Ders kitaplarında AB'nin Yer Almasına İlişkin Sonuçlar

İlköğretim okullarında, AB ile ilgili eğitimin öncelikle verilmesi gereken ders, sosyal bilgiler dersidir. Bu ders, ilköğretim IV,V,VI ve VII. sınıflarda okutulmaktadır. Çalışmada, bu dersin öğretim programları ve ders kitapları içerik analizine tabi tutulmuş ve sadece VII. sınıf öğretim programında, "uluslar arası kuruluşlar konusu" içerisinde, AB ile bilgilere tek başlık halinde yer verildiği görülmüştür. Bu yetersiz oranla, ilköğretim öğrencilerinin AB'yi tanıması beklenmemelidir.

AB ile İlgili Bilgi Kaynakları Hakkındaki Sonuçlar

Türkiye ve AB'nin sosyal uyumu bakımından, her iki halkın birbirini tanıyıp, birbirine yakınlaşması önem taşır. Bunun için, gelecekteki olası AB vatandaşları olan ilköğretim öğrencilerinin AB ile ilgili haber, bilgi ve gelişmeleri doğru yollardan öğrenmesi önemlidir. Araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin tamamına yakınının (%82.3), AB ile ilgili haber ve bilgileri, televizyondan öğrendikleri belirlenmiştir. Bunu, sadece %8.7'lik oran ile gazeteler izlemektedir. Bu sonuç, Türk medyasının AB'ye yer vermesi bakımından sevindirici olabilir. Ancak, ilköğretim öğrencilerinin AB konusundaki bilgi ve gelişmeleri sadece televizyondan almaları doğru değildir. Sosyal davranış kazandırmada, ebeveynler ile okulun, en doğru ve en güçlü sosyalleştirme araçları olduğu gerçeğinden hareketle, ilköğretim öğrencilerine AB konusundaki bilgi ve gelişmelerin medya yanında bu araçlarla da kazandırılması gerekir. Aile ve okulun desteklemediği herhangi bir sosyal projenin, başarılı olamayacağı unutulmamalıdır.

AB Değerlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Sonuçlar

AB'nin, 21. yüzyılda küresel bir güç olabilmesi için, Türkiye gibi aday ülkeler de dahil, üye devletlerin AB'nin ekonomik ve sosyal değerleri etrafında birlik anlayışı içinde bütünleşmesi gerekir. Buna yönelik olarak Türk ilköğretim öğrencileri, AB'nin temel değerlerini bütün olarak büyük oranda (%74.2) benimsemektedir. Bu sonuç, Türkiye ve AB'nin her bakımdan uyumu açısından umut vericidir. AB değerleri tek tek ele alındığında ise, en önemli görülen değerler, sırayla eğitim (%13), demokrasi-insan hakları (%9.5), ekonomi (%2.9) ve çevredir (%0.4). Öğrencilerin çevre bilincinin düşük olması AB değerleriyle örtüşmemektedir.

Türkiye İçin AB'nin Alternatiflerine Yönelik Sonuçlar

İlköğretim öğrencilerinin Türkiye'nin AB'ye tam üye olmasını büyük oranda (%74.4) desteklemesine rağmen; aynı öğrencilerin %59.7'sinin bunun gerçekleşeceğinden kuşku duymaları, AB'nin alternatiflerini gündeme getirmektedir. Öğrencilerin %56.6'sı, Türkiye'nin AB üyeliği gerçekleşmediği takdirde, Türk-İslam ülkeleri oluşumu içerisinde yer alması gerektiği görüşünü benimsemişlerdir. Bunu sırayla, Türk Ülkeleri (%15.7), İslam Ülkeleri (%13.4), ABD (%11.1) ve Rusya (%3.2) izlemektedir.

AB Üyesi Ülkelerin Tanınmasına İlişkin Sonuçlar

Gerek Türkiye ve gerekse AB üyesi ülke vatandaşlarının birbirini tanımaları ortaklığın geleceği açısından büyük önem taşır. Konuya Türkiye açısından bakıldığında, ilköğretim okulu öğrencilerinin en çok tanıdığı AB üyesi ülkeler sırayla, Almanya (%20.8), Fransa (%20.6) ve İngiltere (%18.8) olduğu anlaşılmaktadır. Bunun nedeni, Türkiye'nin bu ülkelerle oldukça eski tarihlere dayanan siyasi ve ekonomik ilişkilerinin günümüzde de sürmekte olması ve bu ülkelerde önemli sayıda Türk vatandaşının yaşıyor olmasıdır. Ancak, bu üç ülkenin ortalama %20'lik tanınma oranı ve diğer AB üyesi ülkelerin daha düşük oranlarda tanınması veya bazılarının hiç tanınmaması, Türkiye ve AB'nin sosyal uyumu bakımından önemli bir eksikliklerdir. Ayrıca, bu öğrencilerin %5,9'unun ABD'yi ve %2,1'inin de Rusya'yı AB üyesi ülke zannetmiş olması, ilköğretim öğrencilerinin AB üyesi ülkeler hakkındaki bilgi eksikliğini göstermektedir.

Öneriler

1. İlköğretim okullarında AB'yi tanıtıcı etkinliklere daha fazla yer verilmelidir. Bunun için öğretim programlarına AB ile ilgili derslerin eklenmesi veya sosyal bilgiler gibi ilgili derslerde AB konusuna daha fazla yer verilmesi gerekir. Öğrencilerin AB konusunda bilgilendirilmesinde, AB Eğitim ve Gençlik programlarından daha fazla yararlanmanın yolları aranmalıdır.
2. Milli Eğitim Bakanlığı, ilköğretim programları ve ders kitaplarını hazırlarken AB konusuna ve demokrasi, insan hakları ve çevre gibi AB değerlerine daha fazla yer vermelidir. Bunun için ilköğretimdeki bütün öğretim programlarına AB boyutu kazandırılmalıdır.
3. İlköğretim okulları tarafından AB konusunda şiir, resim ve kompozisyon yarışmaları düzenlenmelidir. Böylece öğrencilerin AB konusunda daha fazla ilgi göstermeleri sağlanabilir.
4. Milli Eğitim Bakanlığı, AB konusunda öğretmen ve öğrenci velilerini bilgilendirecek etkinlikler düzenlenmelidir. Bu konuda AB Eğitim ve Gençlik programlarının öğretmenlere etkili bir şekilde tanıtılmasının önemli katkıları olabilir. Ayrıca Bakanlık fonları ve AB Eğitim projeleri çerçevesinde ilköğretim öğretmenlerinin çeşitli AB üyesi ülkeleri ziyaret etmelerinin sağlanması da yararlı olabilir.

Genel Değerlendirme

Küreselleşme olgusuyla birlikte her konuda belirsizliğin arttığı günümüzde, Türkiye'nin dünyanın önemli küresel güçlerinden birisi haline gelen AB'ye katılması daha da önem kazanmıştır. Türkiye için AB'ye tam üyelik süreci, sosyal, ekonomik ve teknolojik bakımdan olduğu kadar, sorunlar yumağı haline gelmiş olan eğitim sistemini yenileme, çağa uydurma ve işlevsel hale getirme bakımından da önemli bir fırsat olarak değerlendirilmelidir. Ancak Türkiye'nin AB'ye tam üye olarak katılması, kolay gerçekleşecek gibi görünmemektedir. Türkiye'nin AB'ye katılması ve sosyal uyumu, önemli oranda zihniyet değişimini gerekli kılmaktadır. Bunun için, eğitim, özellikle de ilköğretim kritik bir öneme sahiptir. Çünkü zihniyet değişimi için çok önemli olan tutum ve karakter eğitimi için en uygun zaman ilköğretim çağıdır. Ancak Türkiye'nin AB'ye uyumunu kolaylaştıracak bir zihniyet eğitiminin nasıl olması ve nereden başlaması gerektiği büyük oranda mevcut durumun analizine dayalıdır. Bu bakımdan, ilköğretim öğrencilerinin AB konusundaki tutum ve eğilimlerinin bilinmesi kritik önem arz eder. Bu çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin AB'ye bakış açısı ve AB'nin çeşitli boyutları hakkındaki görüş ve eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulguların AB konusunda yapılacak eğitim faaliyetleri, program geliştirme ve ders kitabı hazırlama gibi etkinlikler için önemli ip uçları sağlaması beklenmektedir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2005). Avrupa Birliği uyum sürecinde öğretmen niteliklerinde yeni bir boyut: bilgi okur yazarlığı. *Milli Eğitim Dergisi*, 33, 166.
- Alkan, N. (2003). Avrupa Birliği ve Eğitim Toplantısı 03 Mart 2003. Ankara Üniversitesi. ANAR, (2003). Ankara Sosyal Araştırmalar Merkezi.
- Arslan, M. M., ve Diğerleri (2001). *İlköğretim Sosyal Bilgiler*. İstanbul: Kaya Matbaacılık.
- Aslan, A. C. & Gökkaya, K. A. (2004). Avrupa Birliği'nin eğitim politikalarının sosyal bilgiler dersinin genel amaçlarına etkisi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, (3), 227-244.
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Yayını No:164.
- Büyüksulu, A. R. (1997). *Avrupa Birliği Perspektifi*. İstanbul: Der yayınları
- Eralp, A. (2003). Soğuk savaş'tan günümüze Türkiye-AB ilişkileri. *Günce Dergisi*, 25, 5-7.
- Erdoğan, İ. (2003). AB yolunda eğitimi de yeniden ele almak gerekir. www.gucluturkiye.org/erdogan.htm. (Erişimi: 06.03.2003).
- Ereş, F. (2005). Eğitimin sosyal faydaları Türkiye-Avrupa karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 33, 166.
- Götz, M. (2002). *Almanya'da İlköğretim Reformunun Dayandığı Alan Olarak Reform Pedagojisi*. (Çeviren: Soysal, Y. ve İnce, S.). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Güllü, İ. (2004). Türkiye'nin jeopolitik önemi açısından Almanya'daki Türk nüfusuna sosyolojik bir yaklaşım, Uludağ Üniversitesi I. Genç Bilim Adamları Sempozyumu, Bursa.
- Kısakürek, M. A.(2003). Avrupa Birliği ve Eğitim Toplantısı 03 Mart 2003. Ankara Üniversitesi.
- Nartgün, S.S. ve Diğerleri (2004). Avrupa Birliğine uyum sürecinde bazı Avrupa Birliği ülkeleri ile Türkiye'nin eğitim harcamalarının karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, (7), 53-67.
- Öniş, Z. (2003). Helsinki ve Kopenhag sonrası Türkiye-AB ilişkileri. *Günce Dergisi*, 25, 8-10.
- Serbest, F. (2003). Avrupa Birliği müktesebatının Türkiye'nin eğitim politikasına yansımaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12, 29-32.
- Sözen, E. (2000). *Avrupa'da İkinci ve Üçüncü Kuşak Türk Gençliği Kimlik ve Uyum Sorunları*. Ankara: Konrad Adenauer Vakfı Yayını.
- Şahin, C., ve Diğerleri (2001). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*. İstanbul: Ders Kitapları Anonim Şirketi.
- Şahin, S. (2004). Küreselleşme, Avrupa Birliği ve eğitim. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16: 38-44.
- Şener, A. (2005). Comenius ulusal konferansı. *Eğitimde Diyalog Dergisi, Socrates Bülteni*, 6, 4-5.
- TISAMAT. (1996). *AB çevreyi nasıl koruyor*. Ankara: Avrupa Komisyonu Türkiye Temsilciliği Yayını.
- Vural, M. (2002). *İlköğretim Okulu Programı*. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.
<http://www.hurriyetim.com> (Erişim: 20.10. 2003).
[http:// europa.eu.int/comm/education/progr.htm](http://europa.eu.int/comm/education/progr.htm) (Erişim :07.10. 2003).
<http://www.ankara.edu.tr/text/yazi.php?yad=1336> (Erişim: 03.10.2003).

Eleştirel Aklın Işığında Postmodernizm, Temel Dayanakları ve Eğitim Felsefesi

Yrd. Doç. Dr. Hasan AYDIN

OMÜ Sinop Eğitim Fakóltesi

Özet:

Son yıllarda, felsefeciler, ilgilerinin önemli bir bölümünü, 1960'lı yıllarda doğmuş entelektüel bir hareket olan postmodernizme yönlendirmişlerdir. Sanat, felsefe, feminizm, eleştiri, dilbilim, antropoloji, psikanaliz, psikoloji, sosyoloji, teoloji gibi pek çok alanda köklere sahip olan anılan hareketin temel savı, nesnel ve saltık doğruluğun yadsınması düşüncesinde odaklanır; çünkü postmodernizm, doğruluğu toplumsal ve dilsel yapılarla ilişkili hale getirmektedir. Bu haliyle, postmodernizm özde geniş bir alanı içine alan düşünsel harekettir, zira, kendi aralarında görüş birliği olmayan, farklı ilgi alanlarına sahip pek çok yazarın düşüncelerini kapsamaktadır. Bu makale, postmodernizmin dayandığı kimi temel dayanakları saptayarak tartışma konusu yapmak ve eğitim bilimi ve eğitim felsefesi üzerindeki kimi olası etkilerine dikkat çekmek üzerinedir.

Anahtar Sözcükler: "Postmodernizm, eğitimbilim, eğitim felsefesi, postmodernist ilkeler, eğitim"

Giriş

Postmodernizm, 1960'lı yıllarda ortaya çıkmış bir düşünsel harekettir ve öncelikle Fransız düşüncesinde yankı uyandırmış, 1970'li yıllarda ABD'de taraftar bulmuş, 1980'li yıllarda tüm Avrupa ülkelerinde yaygınlık kazanmış (Doltaş, 1991, s. 173-174) ve 1990'lı yıllardan itibaren de Türkiye'de tartışılmaya başlanmıştır. Önceleri sanat alanındaki tartışmalarda kendini gösteren anılan hareket, kısa sürede sosyoloji, tarih, teoloji, siyaset, antropoloji, psikoloji, psikiyatri, dilbilim vb. düşünsel etkinliklere de el atmış ve insan düşüncesini ilgilendiren hemen her olguyu tartışma konusu yapmıştır. Kuşkusuz, her düşünsel hareketin eğitim üzerinde kimi yansımalarının olması kaçınılmazdır. Postmodernizm de doğal olarak eğitimbilim ve eğitim felsefesi alanında kimi tartışmalara yol açmış; özellikle Batı eğitim felsefesi geleneği içerisinde postmodernizm ve eğitim ilişkisini tartışan bir düşünsel-felsefi birikim oluşmuştur. Türk felsefe geleneği içerisinde postmodernizm, canlı bir tartışma konusu olmakla birlikte, anılan felsefi düşüncenin eğitim alanındaki yansımalarının neler olabileceği yeter düzeyde tartışma konusu yapılmamıştır. Biz bu makalede, postmodernizmin neliği ve dayandığı temel ilkeleri tartışarak, hem postmodernizmin ne olduğunu saptamayı hem de postmodern ilkeleri eğitim bağlamına taşıdığımızda ne türden sonuçlarla karşılaşabileceğimize yönelik eleştirel bir bakış sunmayı ve bu konuda, eğitim felsefesi geleneğimize küçük de olsa bir katkı sağlamayı amaçlamaktayız.

Postmodernizmin Neliği ve Farklı Yaklaşımlar

Postmodernizm, kelime kökü olarak ele alındığında, 'post' ön takısına bakarak onu, 'modern ötesi' ya da 'modern sonrası' diye nitelendirmek olasıdır. Kelimenin ilk kullanımı, 1947'li yıllara değin geriye gitmektedir ve kavramı ilk kullanan Arnold Toynbee'dir. Bir tarihçi olan Toynbee, A Study of History adlı yapıtının birinci cildinde postmodern terimini kullanır ve 1875'ten itibaren Batı uygarlığının iç kapayıcı yeni bir tarih kesitine girdiğini söyler ve bu döneme, postmodern adını verir (Doltaş, 1988, s. 187). Toynbee'nin postmodern sözcüğüne yüklediği anlam, onun günümüzdeki anlamına öncülük etmiş gibi gözükmektedir; ancak kavramın 1960'lı yıllardan sonraki evrimi kavramın içeriğinde önemli sayılabilecek dönüşümlerin yaşanmasına neden olmuştur. Postmodernizm kelime olarak 'modern ötesi' ya da 'modern sonrası' anlamına gelse de, bu konu üzerinde düşünce geliştiren ve onu tartışma konusu yapanların, onu genelde farklı şekillerde ele aldıkları gözlenmektedir (Blatner, 1997, s. 476-482). Bunun temel nedeni, postmodernizmin doğuş koşullarına ilişkin farklı çözümlemelerin yapılması, postmodern düşünceyi savunan düşünürlerin görüşleri arasında oldukça derin farklılıkların bulunması, ele aldıkları ve tartışma konusu yaptıkları olguların geniş bir yelpazeye yayılmasıdır. Bu yönüyle postmodernizm, karmaşık bir görünüm taşımaktadır; zira, bu hareketin içerisine, toplum tarihi üzerinde yoğunlaşan Jean-Froncais Lyotard, dil, politik tarih, felsefe ve metin yorumu etkinliği üzerinde yoğunlaşan Jacques Derrida, Michel Foucault, Roland Barthes, sosyoloji, sosyal psikoloji ve iletişim olgularını tartışan Jean Baudrillard ve pragmatizme eğilimli Richard Rorty gibi filozofların yanında, 20. yüzyılın son çeyreğinde ortaya çıkmış, yapısalcılık, yapı-bozumculuk, post-yapısalcılık, neo-pragmatizm, perspektivizm, post-analitik felsefe gibi çeşitli düşünsel akımlar dahil edilmektedir (Doltaş, 1991, s. 175 vd.). Yine nihilizme eğilimli F. W. Nietzsche, dil oyunları ile ünlü analitik felsefe geleneğine mensup Wittgenstein, pragmatist J. Dewey, varoluşçu bir yaklaşım savunan Heidegger, hermönötikçi Gadamer, bilim felsefesi ve bilim tarihi araştırmaları ile ünlü Thomas Kuhn ve Paul Feyerabend gibi düşünürler

de postmodernizmle ilişkilendirilmektedir (Burbules, 1995). Tüm bunlara Jurgen Habermas'ın eleştirel kuramının da postmodernizmle ilişkilendirildiğini anımsatmamız gerekmektedir (Örs, 2002, s. 50; Beck, 1993; Skinner, 1991, s. 23 vd.).

Postmodernizmin hemen her konuyu tartışma alanı içerisine dahil etmesi ve farklı yaklaşımlara sahip düşünürlerin postmodernizmle ilişkilendirilmesi, onun farklı biçimlerde algılanmasına neden olmuştur. Nitekim kimi düşünürler, onu, anti-modern bir hareket olarak nitelerken, kimisi onun modernizmin bir devamı, kimisi, Batı uygarlığının toptan reddi, kimisi de, kapitalizmin yeni bir aşaması ya da kabuk değiştirmiş bir hali olarak nitelendirmiştir. Nitekim, Ihab Hassan, Dilek Doltaş gibi düşünürler onu anti-modern bir hareket olarak sunarken (Hassan, 1982, s. 261; Doltaş, 1999, s. 11-12), Cahoonent gibi kimi düşünürler Batı uygarlığının toptan reddi olarak nitelendirmiş (Cahoonent, 1998), Jurgen Habermas, Matei Calinescu, J.G. Merquior, Giddens, Mark Poster gibi düşünürler, modernizmin bir devamı olarak görmüş (Habermas, 1994, s.31-44; Doltaş, 1993, s. 45 vd.; Doltaş, 1991, s. 175 vd.), Frederic Jameson, Harvey, Aydın Çubukçu gibi düşünürler, kapitalizmin günümüzdeki aşaması olarak nitelendirmiş (Jameson, 1984, s. 60 vd.; Harvey, 1989, s. 116 vd.; Çubukçu, 2006), Jean-Francois Lyotard, Jean Baudrillard ve Akbar S.Ahmed, Adam Blatner gibi düşünürler ise yaşanan bir durum olarak nitelendirmiştir (Ahmed, 1995, s.24 vd.; Lyotard, 1997, s.5 vd.; Blatner, 2002).

Postmodern İlkeler ve Eğitimbilimsel Değeri

Postmodernizmin neliğine yönelik olarak ileri sürülmüş söz konusu yaklaşımların değeri her ne olursa olsun, anılan yaklaşımlar, onun felsefi açıdan basit ve yalın bir görüş açısını yansıtmadığını, farklı yaklaşımları bir arada barındırdığını göstermektedir. Onu ister, yaşanan bir durum olarak tanımlayalım, ister modernizmin bir uzantısı sayalım, istersek Batı uygarlığının köktenci bir reddi olarak nitelendirelim, Dilek Doltaş'ın da kaydettiği gibi (Doltaş, 1999, s.11), onun özde Rönesans'tan itibaren beliren ve Aydınlanmayla doruk noktasına çıkan modernizme ve onun getirdiği akılcılığa, bilginin ve değerlerin evrenselliğe, hümanist ideolojilere, sekülerleşmeye, toplum mühendisliğine, nesnelci gerçeklik idealine, insan odaklılığa, evrenselci insan imgesine, ontolojik (varlıkbilimsel) ve epistemolojik (bilgikuramsal) temelciliğe karşı olduğu anlaşılmaktadır. Anılan saptamaları nesnelleştirmek ve postmodernizmin eğitime yansımalarının neler olabileceğini görebilmek için postmodernizmin dayandığı ilkeleri ayrı ayrı tartışmak gerekmektedir.

Gerçeklik ve Doğruluk:

Kültüre, Dilsel Yapılara ve Özneye Bağımlıdır.

Postmodernist düşünürlere göre, nesnel gerçeklik, bize görüldüğünden, algıladığımızdan daha karmaşık bir yapıya sahiptir. O nesnel olarak bize verilmiş, düşüncelerimizin yansıttığı şekliyle, orada, bizim dışımızda duran bir varlığa sahip değildir. Biz gerçekliği, gereksinimlerimiz, ilgilerimiz, önyargılarımız ve kültürel geleneklerimiz doğrultusunda biçimlendiririz. Çünkü onlarca gerçeklik, bizim tarafımızdan oluşturulur, bize verilmiş değildir (Hutcheon, 1989, s. 2). Gerçekliğe ilişkin bilgi de, dış dünya hakkındaki düşüncelerimizle dış dünyaya ilişkin deneyimlerimizin etkileşimiyle oluşur. Onlarca, oluşturulmuş varsayımlar, kavramlarımız, toplumsal formlar deneyimlerimize katılır ve onu belirler. Bu durumda, tüm

deneyimlerimiz, dilsel yapıların ve kavramlarımızın etkisi altındadır ve biz gördüğümüz nesnelere kültürel-dilsel bir gözlükle görürüz (Gendlin, 1991, s.29). Bu etki tümüyle denetlenemez; bu yüzden modern bilimin de gösterdiği gibi gerçeklik bizi, düşüncelerimizi değiştirmeye zorlayarak sürekli olarak şaşırır (Frye, 1983, s. 217 vd.). Bu açıdan, postmodernistlerce, kültürden, dilsel yapıdan ve öznenin tümüyle bağımsız nesnel bir gerçeklik düşünülemez. Çünkü ne kültür ne dil ne de öznenin zihni nesnelere olduğu gibi yansıtan bir aynadır.

Aslında postmodernist düşünürlerde karşılaştığımız anılan görüş, Kant'a değin geriye gitmektedir ve onun anlığın ve görünümün kategorilerinin algımızı etkilediği düşüncesine vurgu yapmaktadır. Kant'ın bakış açısı, özellikle insan bilimleri alanında güçlü bir yankı yapmış, tarihselci ekol içerisinde W. Dilthey ve H. P. Rickman gibi düşünürlerde belli ölçülerde savunuculuğu yapılmıştır (Rickman, 2000, s.13 vd.). Ancak Kant'ın kategorileri evrensel niteliklidir (Beck, 1993); oysa postmodernistler, bunu, kültüre ve hatta kimileri sofist Protagoras'ın "insan her şeyin ölçüsüdür; her bir şey bana nasıl görünüyorsa benim için böyledir, sana nasıl görünüyorsa senin için de öyle" (Kranz, 1994, s. 194) görüşünü anımsatırcasına bireyin kültürel koşullu öznel deneyimlerine indirgerler. Bu yüzden onlarca, gerçeklik göreceli ve hatta kimilerine göre öznel olduğu için, kültürden, dilsel yapıdan ve öznenin bağımsız bir dış dünyanın varlığını savunan ve zihinde oluşan imgenin dış dünya ile karşılaştırılarak doğru olup olamayacağını belirledebileceğini ileri süren modern deneyci felsefenin dayandığı uygunluk kuramı doğru değildir. Çünkü bilimiz gerçekle örtüşen onu olduğu gibi yansıtan bir ayna gibi düşünülemez. O sadece, beklentilerimiz, önyargılarımız ve sahip olduğumuz dil ve kavramların koşullandırdığı deneyimlerimizi ve kültürümüzü yansıtır (Foucault, 1990, s. 11-13). Nitekim, postmodernizmi pragmatizmle birleştiren, J. Dewey ile M. Foucault arasında felsefi temelleri açısından bir fark görmediğini belirten (Rorty, 1990, s. 43) ve gerçek keşfedilmez, yaratılır diyen Rorty şöyle demektedir: "gerçekliğe ilişkin önermeler, gerçekliğe karşılık geldiği, ona uygun olduğu için doğru değildir; bu yüzden bir önermenin ne tür bir gerçekliğe karşılık geldiği ya da bu önermeyi neyin doğru yaptığı konusunda merakla kapılmaya hiç gerek yoktur" (Rorty, 1982, s. 16).

Postmodernist düşünürlerin, uygunluk kuramına karşı çıkmaları nedensiz değildir; zira onlarca, Richard Tarnas'ın dillendirdiği gibi, "zihin, dışsal bir dünyanın ve onun düzeninin pasif bir yansıtıcısı değildir; o, algılama ve bilme sürecinde aktif ve yaratıcıdır; gerçeklik, bir bakıma zihin tarafından basitçe algılanmaz, oluşturulur; bu oluşan gerçekler çok çeşitlidir ve hiç birisi diğerinden üstün değildir...Bundan dolayı doğrunun ve gerçekliğin doğası radikal bir biçimde belirsizdir" (Tarnas, 1991, s. 396-397). Kuşkusuz Tarnas'ın dillendirdiği belirsizlik, Heisenberg'den beri fizikte gündeme gelen belirsizlik anlayışının (Planck, 1996, s.105) postmodernizme yansımalarının bir ürünüdür.

Postmodernistlerin anılan savları, kuşkusuz içinde önemli gerçekler barındırmaktadır; zira, kültürel koşullanmışlığın, dilsel yapıların, inanç ve beklentilerin, sahip olduğumuz kavram ve düşüncelerin dış dünyayı algılama sürecinde etkin olduğu ve bizi çoğu kez yanılttığı gerçeği yadsınamaz. Bacon'ın 'idolleri' (Bacon, 1620), aslında bu konuya oldukça erken dönemlerde dikkatlerimizi çekmiş; aynı anlayış, Edgar Morin'de 'bilmenin körlükleri' (Morin, 2003, s. 1 vd.) olarak nitelendirilmiştir. Bu açıdan postmodernistlerin anılan savı, gerçeklik imgemizi sürekli eleştiri süzgecinden geçirmemiz, gerçekliği anlamak için kullandığımız araçları ve

kavramlarımızı sürekli geliştirmeye çalışmamız gereğine işaret etmesi açısından oldukça uyarıcıdır. Ancak insanlığın düşünsel açıdan ilerlemesi, kendi önyargılarını, kavramlarını ve kültürünü eleştiri süzgecinden geçirmesi, kavramlarını, önyargılarını ve kültürünü nesnel gerçekliğe ‘uygunluk, tutarlılık, yararlılık’ gibi kimi ölçütlerle karşılaştırması sonucu gerçekleşmiştir. Bu yüzden postmodernistlerin, nesnel gerçekliği tümüyle yapıntıya indirgeyip, bu yapıntının dış dünya ile karşılaştırılmasını olanaksız hale getirerek, onun gerçekle örtüşüp örtüşmediğinin bilinemeyeceğini ileri sürmeleri, aslında insanoğlunun tarihsel evriminde gerçekliğe ilişkin bilgisindeki gelişimini yadsımaktadır. Eğer durum postmodernistlerin iddia ettiği gibi olsaydı, insanlığın sihirsel düşünüşten dinsel düşünüşe, oradan da bilimsel düşünüşe uzanması söz konusu olamazdı. Kuşkusuz insanoğlunun evreni, kendisini ve toplumu anlama ve açıklama sürecinde sihirsel ve dinsel düşünüşü terk etmesi, önyargılarını, kavramlarını ve kültürünü gerçeklikle örtüşüp örtüşmediğini denetleyerek sorgulamasının bir ürünüdür. Yine postmodernistlerin yaptığı gibi gerçekliğin ve doğruluğun, toplum idrakine dayalı olduğu, bir diğer deyişle, insanların gerçek olarak kabul ettiği, hatta gerçek olarak tasavvur ettiği her şeyin, ait oldukları topluma bağımlı olduğunu ileri sürmeleri, bizi mantıksal açıdan birbiriyle çelişik bir dizi gerçekliklerle karşı karşıya bırakmaktadır. Çünkü, gerek tarihte gerekse günümüzde gözlemlediğimiz kadarıyla farklı gerçeklik imgelerine sahip toplumlar bulunmaktadır. Bu durum, hiç kuşkusuz, her toplumun gerçekliği inşasının farklı olduğu ve pek çok gerçeklik imgesinin bulunduğu kabul etmek anlamına gelmektedir. Daha ileriye giderek, söz gelimi Amerika’da gözlendiği gibi, modern bir toplumda, akupunktur, büyü, satanizm, astroloji, din, bilim gibi gerçekliğe farklı yaklaşan, farklı yöntemler ve kavramlar benimseyen etkinliklerin bir arada bulunabileceğini ve her birinin gerçeklik imgesinin farklılık içerdiğini söyleyebiliriz (Feyerabend, 1991, s. 99). Bu koşulda, Postmodernizm, doğruyu doğru olamayandan ayıran bir ölçüt tanımadığı için, her anlayışın eşit düzeyde doğru olduğunu ve serbest olarak yaşaması gerektiğini, savunacaktır. Nitekim bu anlayışın izlerini Paul Feyerabend’de bulmak olasıdır. Nitekim o şöyle demektedir: “Bir demokraside her vatandaşın okuma, yazma, aklına gelen her konuda propaganda yapma hakkı vardır. Hastalandığında nasıl arzuluyorsa öyle, eğer üfürükçülüğe inanıyorsa üfürükçüler tarafından, yok eğer bilime daha çok güveniyorsa bilimsel doktorlar tarafından tedavi edilme hakkı vardır” (Feyerabend, 1991, s.107-108).

Hakikatin ve doğruluğun görecelileştirilmesi ve çoğulculuk adına çoklu hakikatin onaylanması ve buna izin verilmesi, eğitimbilim ve eğitim felsefesi açısından da önemli sorunlara yol açabilecek niteliktedir. Zira astroloji, akupunktur, parapsikoloji, bilim, din vb. olguların yan yana ve yaygın olduğu bir toplumsal ortamda, eğitim programının içeriğini nasıl belirleyeceğiz ya da okullarda ne öğreteceğiz sorusu ile karşı karşıya kalınacağı açıktır. Bu bağlamda, ‘bilimsel yöntem diye bir şey yoktur’ (Feyerabend, 1991, s. 121) diyen Paul Feyerabend gibi, hepsinin gerçekliğe ilişkin doğruluk değeri içerdiği düşüncesine dayanarak hepsini öğretelim demek de bir çözüm değildir; zira, hastalandığında bir çocuğa, büyücüye ya da Türkiye’de hala yaygın olduğu gibi üfürükçü bir hocaya, akupunkturcuya ya da doktora gitmekte serbest olduğunu söylemek ve eğitim programını bu türden bir çoğulcu anlayışla oluşturmak ve bunu öğretmek, onun hayatıyla dalga geçmek ve onu kendi tercihiyle ölümüne göndermek anlamına gelmektedir. Paul Feyerabend gibi, anılan çoğulculuğu, “bireylerin karar verebilme yetilerinin gelişmesi, kendilerinininkinden farklı olan geleneklerin güttükleri amaçları ve üyelerinin yaşamlarında oynadıkları rolü kavramaları” (Feyerabend, 1991, s. 131) gerekçesiyle meşrulaştırmaya çalışmak da pek doyurucu gözükmemektedir; zira bu tutum, yaşamsal sorunlar doğuracak niteliktedir. Bu açıdan postmodernizmin göreceliliği, aslında

nesnel bilgiyi yok saydığı gibi, mümkün olduğu kadar nesnel verilere dayanan eğitimbilimini de yok saymaktadır. Postmodernizmin göreceliliğini ve hakikatin çokluğunu temel alan bir eğitim programı tasarlansaydı, öyle görünüyor ki, içinde bir birine zıt her şey olurdu ama, öğrencinin pratik hayatta işine yarayacak pek fazla bir şey bulunmazdı; çünkü, anılan eğitim programından geçen birisinin kendisine hakikat diye sunulan şeylerin hangisinin gerçeğe daha yakın olduğunu saptayacak deneme yanılma yönteminin dışında her hangi bir aracı bulunmayacaktır. Öte yandan böylesi bir eğitim programı, postmodernizm gerçeği sanallaştırdığı, özneye ve kültüre bağımlı hale getirdiği için genel-geçer doğrular içermeyecek, postmodernizm alt kültürlerle vurguyu gündeme getirdiği için ulusal hatta evrensel nitelikli bir eğitim programı hazırlamayı olanaksız kılacaktır.

Nesnellik:

İdeolojik Bir kavramdır, Güç, Otorite ve İktidarların Bir Maskesidir.

Bilgisel etkinlikte kültürün, zihnin ve dilsel yapıların işlevinin, nesnel gerçekliği örseleyecek kadar ileri bir aşamaya götürülmesi postmodernistleri, zorunlu olarak, nesnellik düşüncesini reddetmeye itmiştir. Her bilgi bireylerin kültürel koşullu deneyimlerine, önyargılarına, beklentilerine ve kavramlarına dayanıyor, belli bir kültürün ürünü olarak görülüyorsa, modernizmin iddia ettiği gibi, nesnellikten söz etmek olanaksız olacaktır. Nitekim katı bir nesnellik anlayışını savunduğu için pozitivizmi eleştiren postmodernistlerce nesnellik, akademik çevrelerde güç ya da iktidar için kullanılan bir maske (Lloyd, 1993, s. 7-8), aynı zamanda beyaz erkek olmanın getirdiği imtiyazların son kalesidir (Anderson, 1995, s. 80 vd.). Bu açıdan bilim de nesnel bir tutamağı olmayan diğer ideolojiler gibi salt bir ideolojidir (Habermas, 1993, s. 33). Postmodernistlerce, insanların dünyaya tarafsızca yaklaşması, onu betimlemesi, anlaması, anlamlandırması ve açıklaması mümkün değildir. Onların iddiasına göre gerçekliği nasıl göreceğimizi, kaçınılması imkânsız olan içsel ön yargılarımız belirlemektedir; bu yüzden nesnellik ulaşılması olanaksız bir hayaldir.

Nesnelliği yadsıyan postmodernistlere göre, modernist düşünürlerde dile gelen bilgi ve değer ayrımı da geçerli bir ayrım değildir; zira, gerçeğin algılanması kültürel koşulludur, dile bağlıdır ve tüm bunlar değer içermektedir. Ayrıca M. Faucault'ın da dediği gibi, bilgi denilen şey aslında, egemen güçlerin kendi değerlerini diğerlerine empoze etmesinden başka bir şey değildir (Faucault, 1984, s. 417 vd.). Bilgi ve değer ayrımını yadsıyan Rorty ise şöyle demektedir:

“Gerçeğin ne olması gerektiği ile ne olduğu arasında epistemolojik farklılık; gerçekler ile değerler arasında metafiziksel ayrılık; ahlâk ile bilim arasında yöntembilimsel bir ayrılık bulunmamaktadır” (Rorty, 1982, s. 163).

Postmodernistlerin, nesnellik karşıtı söylemleri ve bilgiyle değer ayrımını yadsımaları, aslında onların modernite geleneğinde Descartes'tan beri yaygın olan dualizme (ikicilik) duydukları bir tepkiyi dile getirmektedir. Bu dualizm, her şeyi sınıflamış ve karşıtıyla tanımlamıştır. Onlarca, bilgi-bilgi olmayan, sanat-sanat olmayan, doğru-yanlış, nesnel-öznel, güzel-çirkin, tin-madde, gelişmiş-gelişmemiş gibi ayrımlar, gerçekliği olmayan ayrımlardır ve bizim elimizde, doğruyu yanlıştan, bilgiyi bilgi olmayandan, sanatı sanat olmayandan, güzeli-çirkinden ayıran şaşmaz bir ölçü bulunmamaktadır (Bartes, 1974, s. 169 vd.).

Postmodernistlerin nesneliliği yadsıyan ve her türden sınıflamaya karşı çıkan anlayışları, kendi içinde (belli bir bağlamda) hakikatin birliği; ama buna rağmen paradoksal bir biçimde onun (farklı bağlamlarda) ifadesinin çokluğu düşüncesine yol açmaktadır. Bilgi olanı-bilgi olmayandan, doğruyu-doğru olmayandan, iyiyi-kötüden, güzeli-çirkinden, sanatı-sanat olmayandan ayıran ölçütün ya da ölçütlerin yadsınması, bilim, sanat, ahlak ve benzeri alanda sınırsız bir karmaşaya yol açacağı gibi, bu karmaşanın, eğitimbilim ve eğitim felsefesi açısından, eğitim programının temel amaçlarını nasıl belirleyelim, neyi öğretilim, gençlere ideal olarak ne türden hedefler koyalım, onların iyi insan olmaları için öğrenme-öğretme sürecinde ne türden etkinliklere önem verelim vb. türden bir dizi sorunlara yol açacağı ortadadır. Zira bilgi ile bilgi olmayan, doğru ile yanlış, iyi ile kötü, güzel ile çirkin arasında bir ayırım yoksa, bu her şey öğretilir anlamında yorumlanmaya açıktır. Kuşkusuz, değer öğretiminde, hoşgörü, demokrasi, insan hakları gibi kavramları ele alırken, yine etik olarak uyuşturucu kullanmaya, yalan söylemeye, haksızlık yapmaya karşı dururken ve değer öğretiminde uyuşturucu kullanmanın, yalanın, haksızlığın vb. zararlarına değinirken, zorunlu olarak doğru-yanlış ayırımına gitmek kaçınılmazdır. Bu ayırım ise, karşıtların yarar ya da zararlarının nesnel olarak karşılaştırılması ve doğrunun epistemolojik açıdan temellendirilmesiyle olasıdır. Aynı durum, bilgi ve bilgi olmayanı ayırt etmek için de geçerlidir; zira, bir eğitim programı, hem a priori hem de a posteriori bilgiler içerir ve hangi bilgiyi öğretmeye değer bulmuşsa, onun doğruluğuna, geçerliliğine ve güvenilirliğine ilişkin bir temellendirmeyi içermesi gereklidir. Kuşkusuz bu temellendirme, ister gerçeğe uygunluk, ister tutarlılık, isterse yararlılık olsun, bilgiyi bilgi olmayandan ayırmayı hedefler. Öte yandan, postmodernistlerin nesneliliği yadsımaları, gerçeği yapılandırırken onun değerlerden, ideolojiden bağımsız olarak inşa edilemeyeceği inancını yaygınlaştırmakta ve empoze etmektedir; oysa bu, yansızlığı ve tarafsızlığı aşılamaı hedefleyen ve gerçeği ideolojik bakışlarla çarpıtmadan ortaya koymak gerektiğini öğretmeyi amaçlayan eğitimbilimi, ideolojik çatışmaların arenası haline getirebilecek niteliktedir ve eğitimbilimin bilimselleşme sürecini olumsuz yönde etkileyecektir.

Sürekli Değişim:

Değişmeyen Hiçbir Şey Yoktur.

Postmodernistlerce, gerçeklik algısı, toplumdan topluma değiştiği gibi, aynı toplumda da zaman içerisinde sürekli gelişim ve değişime uğrar. Bu yüzden onlarca bilgi ne dışsal ne de evrenselidir. Dolayısıyla, 'her, hiçbiri' gibi genel söylemlerden kaçınmak, ve 'bazı, daha çok, kimi zaman, sık sık' gibi kesinlikten ve evrensellikten kaçınan deyişler kullanmak gerekir (*Beck, 1993*).

Postmodernizmin, gerçekliğin sürekli evrildiği, ona ilişkin değişmez bilgilerin bulunmadığı savları, iki açıdan oldukça önemlidir. İlki, gerçekliğe ilişkin imgemizi sürekli eleştiriye açık tutmamızı sağlaması ve yeni açılımlara olanak vermesi, ikincisi ise farklı, yaratıcı düşünceleri desteklememiz gerektiğine işaret etmesidir. Bu iki olgu eğitimbilimsel ve eğitim felsefesi açısından oldukça yararlı sonuçlar verebilecek niteliktedir. Özellikle gerçeklik imgemizdeki değişime ve bilimsel-kültürel gelişime göre eğitim programlarının geliştirilmesini ima etmekte, eğitim programlarında nihai gerçek anlayışına yer verilmemesi gerektiğini söylemektedir. Kuşkusuz böylesi bir bakış, yaratıcılığı tetiklemekte ve birey olarak öğrencinin gerçeklik algımıza yeni boyutlar getirebileceğini sezmesine katkı sağlamaktadır. Ancak postmodernizmin ima ettiği anılan olguları, postmodernistlerin savlarının aksine, gerçekliği ve

doğruluğu bütünüyle görecelileştirmeden, gerçekliği algılayışımızın, araçlarımız ve eleştirel mantığımız geliştikçe daha yetkinleştiğini ve yetkinleşmenin süreklilik içerdiğini ve gelişimin içerisinde koşullu doğruların önemli rol oynadığını işlemek daha doğru gibi gözükmektedir. Nitekim Einsteinci gerçeklik algısı Newtoncu gerçeklik algısıyla kıyaslandığında daha ileri bir noktadadır ve yaratıcı ve eleştirel bir mantığın ürünüdür; fakat bu, Newtoncu gerçeklik algısının tamamıyla yok olduğu anlamına gelmemektedir. Zira makro düzeyde halen Newtoncu gerçeklik algısı egemendir ve pek çok teknolojide Newtoncu gerçeklik algısı işe yaramaktadır ve kullanılmaktadır. Mikro düzeyde ortaya çıkmış olan Einsteinci gerçeklik algısı, mutlak zaman, mutlak mekan gibi kavramlara son vermiş ve bu kavramları görecelileştirmiş olsa da, halen içinde Newtoncu pek çok olguyu barındırmaktadır. Anılan durumu, gerçeklik algısı açısından daha yalın hale getirmek için, bir örnek durum üzerinde durmakta yarar vardır: Gerçeklik algımızı, sürekli eleştiri ve sürekli gelişen araçlarla yetkinleştirmeye çalışıyoruz; aslında aradığımız, gerçekte (ideal) saat 12:00 iken 12:00'yi gösteren bir saat bulmaktır. Ancak, şu anki saatimiz, gerçekte saat 12 iken 11: 45'i gösteriyor olabilir. Kuşkusuz bu hiç saatin olmamasından daha iyidir; zira işimize yaramaktadır ve eksiklikler içerse de gerçeklikle bir biçimde ilişki içerisinde. Söz gelimi, 15 dakikalık sapmaya sahip bir saatle randevuya gitmek, saatsizlik yüzünden hiç gidememekten daha iyidir. Gerçeklik algımızı, anılan örnekteki gibi yapılandırmak ve eğitimbilimine bu şekilde yansıtma, hiç kuşkusuz postmodernistlerin onu görecelileştiren tutumlarından daha işlevseldir. Zira, anılan bakış açısı, hem gerçeklik algısındaki sürekli kalan unsurlara hem de değişime açık olan öğelere dikkat çekmekte ve gerçeklik algımızı, eleştirel bir bakışı aşılıyarak dinamikleştirmekte, kimi doğruları yadsımadan eleştirel ve yaratıcı düşünceye olanak sağlamaktadır.

***Odaksızlık veya Çok-Odaklılık:
Ne Kadar Kültür Varsa O Kadar Odak Vardır.***

Postmodernistlere göre, gerçeklik kavramına yaklaşırken odak kavramından kaçınmak gerekir. Zira, onlarca Batı düşüncesi, ortaçağlarda her şeyi Tanrı odaklı, Rönesanstan, özellikle Descartes'tan itibaren ise, insan odaklı bir paradigmayla algılamaya çalışmıştır. Onlara göre ne Tanrı ne de insan odak olabilir. Gerçek olumsuzluklara göre değişir ve kesin, evrensel, bütünüyle tanımlanabilir bir gerçeklik yoktur. Bu yüzden odaksızlık ya da çok-odaklılıktan söz etmek daha doğrudur (Doltaş, 1991, s.173 vd.).

Postmodernistlerin, odak kavramına karşı çıkmaları ve odaksızlığı ya da çok-odaklılığı savunmaları, aslında görecelilik, çoğulculuk, çok-kültürlülük, yerellik anlayışlarıyla her türden ayrıma karşı duran bakış açılarının bir ürünüdür. Onlarca ne kadar çok kültür varsa o kadar çok odak vardır ve bunların hangisinin doğru olduğu gösterilemez. Bu sav, insan odaklılığı eleştirdiği için, özde insan odaklı seküler düşünceyi örselemektedir ve aklın yerine duyguları, inançları, özlemsel düşünceleri yerleştirmeye ve onun alternatifleri olarak sunmaya olanak tanımaktadır. Nitekim postmodernistlerin anılan savı, dinsel düşünce içerisinde yansıma bulmuş, Tanrı odaklı düşünceler yeniden güncelleştirilmeye çalışılmıştır. Postmodernistlerin ileri sürdüğü gibi, insanın bütünlüğünü parçalamadan onun bütünlüğüne vurgu yapsak bile, bu vurgu yine insan odaklılığı zorunlu kılmaktadır. Çünkü, eleştirsek ve yer yer ona güvenmekte zorlansak bile, en temel çıkış noktamız yine de kendi deneyimlerimiz ve insanlığın ortak deneyimlerine gönderme yapan kültürel mirasımızdır. Tanrı odaklılık gibi, bir bakış açısının çok

odaklılık adına onanması ve insan odaklılık kadar geçerli olduğunun ima edilmesi, insanın kendine yabancılaşması ve kendi ürünlerini bir başka zemine yansıtması demektir.

Çok-odaklılığı eğitim bağlamına taşıdığımızda, bunun eğitim bilimsel açıdan öğrenme-öğretme sürecinde belli bir değer içerdiği gerçeği yadsınamaz. Özellikle, bireysel farklılık gibi seküler bir bağlamda ötekinin kavranması ve anlaşılmasında ve öğretim yöntem ve tekniklerinin bireysel farklılıkları dikkate alarak yapılandırılmasında işe yarayabilir ve duyarlılığı geliştirebilir. Yine, duyguların, özlemsel düşünüşün, inançların, aklın verilerinin farklılığını göstermesi açısından da önemli sayılabilir. Ancak tüm bunlar, sonuçta insan odaklıdır ve eğitim bu odağın dışına çıkıp seküler niteliğini yitirmemelidir. Aynı zamanda eğitim programı içerik olarak çok-odaklı bir bakış açısından hangi odağın, akıl-duygu-özlemsel düşünüş-inançlar vb-pratik yaşamda daha işler olduğunu, hangi odağın hangi amacımıza ve gereksinimimize yön verdiğini göstermelidir. Özellikle, nesnelere dünyasını, insanı ya da toplumu anlamak ve açıklamak söz konusu olduğunda zorunlu olarak aklın ve bilimsel düşüncenin üstünlüğünü göstermelidir. Bu açıdan eğitimbilimde insan odaklılıktan vazgeçmek, eğitimbilimden vazgeçmekle eşdeğerdir.

Temelsizlik:

Varlık, Bilgi ve Değerin Dayandığı Sarsılmaz Bir Temel Yoktur.

Postmodernistlerin odak düşüncesine karşı çıkmaları, gerçekliği göreceli hale getirmeleri, doğal olarak onları ‘temel’ düşüncesini yadsımaya itmiştir. Postmodernistlerin temelciliğe karşı çıkışları, bilgideki kesinliği yadsımaya dönüktür ve tüm bilgilerin F. W. Nietzsche’nin iddia ettiği gibi, ‘belli bir perspektifin ürünü olduğunu’ (Blatner, 2002) göstermeyi amaçlamaktadır. Erickson şöyle demektedir:

“Bilgi kesin değildir; kuşku içermeyen temel ilkelere dayandırılarak bilginin elde edilebileceğini savlayan temelcilik kesinlikle terk edilmelidir” (Erickson, 2001, s.18-19).

Aslında hem epistemolojik hem de ontolojik bağlamı olan temelcilik, insan düşüncesine, varlığı anlamlandırmada ve ona ilişkin bilgiler oluşturmada bir çıkış noktası vermektedir. Söz gelimi ontolojik açıdan varlık kavramı, kendi özüne bir temel teşkil eder ve onu yadsıyarak varlık ve olgulardan söz etmek olanaksızdır. Ontolojik anlamda temelciliğin reddi, nihilizme yol açar. Aynı şey, a priori ve a posteriori nitelik taşıyan bilgiler içinde geçerlidir. Nitekim geometriden söz edebilmek için bir takım aksiyomların kabulü zorunludur; aksi haleden geometri biliminden söz etmek olanaksızlaşacaktır. Yine, deneysel nitelikli bilgiler için, hem duyu verilerini işleyen, neden-sonuç ilişkisi kuran, birleştirme-ayırma işlemleri yapan ve duyu verilerini denetleyen aklın hem de doğrudan ya da dolaylı olarak dış dünyadan izlenimler veren duyuların, doğru bilgi verdiği kabul edilmelidir. Kuşkusuz Öklid geometrisinin kimi aksiyomlarından kuşku duyulabilir ve hatta farklı aksiyomlara dayanan geometriler oluşturulabilir. Aynı şekilde Bacon’un dile getirdiği çeşitli idoller, aklımızın ve duyu verilerimizin doğru veriler sağlamasını engelleyebilir. Tüm bunlara rağmen, yine de, yaşamımızı kurmak için, kimi temelleri, özellikle aklı ve deneyimi temel almak zorunludur. Hiç kimse, duyu verilerinin bizi yanılttığı olgusuna dayanarak, gözlerinin gösterdiği arabayı yok sayıp kendisini arabanın önüne atamaz. Yine, aklın zorunlu bilgi sağlamadığı, bu nedenle neden-sonuç

ilişkisinin zorunlu bir ilişki olamayacağı kuşkusuna dayanarak, arabanın direksiyonunu şarampolün olduğu tarafa doğru çeviremez.

Bugün sahip olduğumuz uygarlığın önde gelen yapıcı unsuru olan bilim de, bir takım temellerden hareket eder. Söz gelimi, evrenin araştırılmaya değer olduğu, evrende düzenin bulunduğu, nesnelere ve olaylar arasında karşılıklı nedensellik ilişkisinin bulunduğu ve bu ilişkilerin insan tarafından bilinebileceği gibi temeller, bilimin hareket zeminini oluştururlar. Bu temeller, birer inanç olarak nitelendirilseler bile, işe yaramaktadırlar; işe yaradıklarının en önemli kanıtı ise, onun gözlemediğimiz sonuçlarıdır. Kuşkusuz, eğitimbilim de, diğer insansal etkinlikler gibi belli temellere dayanır ve bu temelleri yadsımak eğitimi yadsımak anlamına gelir. Zira bilim, evrenin belli bir düzenlilik içinde olduğunu varsayar ve bu varsayımdan hareket ederek evrenin, evrende olup bitenlerin işleyişine ilişkin yasaları ve kuralları ortaya koymaya çalışır; aynı mantıkla hareket eden eğitimbilimi de, insan davranışlarının neye göre ve nasıl değiştiğini ve istendik davranış değişikliğinin nasıl ve neye göre meydana geldiğini, bunların yasalarını ve kurallarını araştırır. Bu açıdan insanoğlu, matematikteki eksi sonsuz artı sonsuz kavramlarına dayanarak mantıksal açıdan temellerin sonsuzca geriye doğru götürebileceğini varsaysa bile, bir etkinlik ya da bir ürün ortaya koymak için belli çıkış noktaları, bir diğer deyişle, bazı temelleri kabul etmek zorundadır. Temelsiz, ne bilgi, ne inanç, ne eğitimbilim, ne eğitim programı ne de felsefe oluşturulabilir. Bu yüzden temelciliğin yadsınması, kendi içinde temelciliği yadsıyanın görüşünü de geçersiz kılar; zira temelsizlik de bir temeldir. Öte yandan, eğitimbilim hangi temellerin daha sağlam ve güvenilir olduğunu göstermek, eğitim programını en sağlam temellere dayanarak geliştirmek ve bireylerin yaşantılarını kurarken dayanacakları bilgi ve değerleri temellendirme konusunda onlara yol gösterici olmak zorundadır. Çünkü toplumsal açıdan eğitime yüklediğimiz en temel işlevlerden birisi budur.

Benlik:

Evrensel Bir Benlik ya da İnsan İmgesi Bulunmamaktadır.

Postmodernistlere göre, insanın evrensel bir doğası ve evrensel bir benlik algısı da bulunmamaktadır. Bireylerin düşünceleri, duyguları, onların dışı vurumu, ifade tarzı, kültürelidir. Çünkü, bilgiler ve değerler, paylaşılan paradigmalara ve kültürden kültüre değişmektedir. Rorty'nin deyişiyle, benliği tanımlamak için evrensel bir kriter bulunmamaktadır. O daha ileriye giderek, etnik kökenin, sınıfın, kendini gerçekleştirme olanağının, kendilik algısının, geçmiş ulusal birikimin (background), dinsel inançların kişiliği belirlediğini söyler (Rorty, 1985, s. 217 vd.), ancak onca bu belirlenim, determinist bir karakter içermekten çok kişiliğin birey tarafından inşasına ya da yaratılmasına etki eder (Rorty, 1995, s. 144 vd.).

Kuşkusuz, benlik algısının kültürelliği ve kişilik oluşumunda kültürlerin ve paradigmalardan etkisini ve kişiliğin bir inşa süreci olduğunu yadsımak olanaksızdır. Ancak buradan hareketle insana ilişkin evrensel bir takım önermelerin ileri sürülemeyeceğini söylemek hem eğitim bilimini, hem de diğer tüm sosyal bilimleri yadsımak anlamına gelmektedir. Postmodernistlerin farklılığa aşırı vurguları ve farklılığı genellemeleri, heyecan, öfke, tapınma, açlık, susuzluk, öğrenme, çiftleşme, güven arama, bilgi ve sanat üretme gibi evrensel olarak tüm insan kültürlerinde gözlemlenen davranışları görmezden gelmelerine ya da onları farklılık

paradigmaları gereği çarpıtmalarına yol açmıştır. Söz gelimi, postmodern eğilimli antropolog Geertz, kızgınlık, öç alma gibi bütün insanlarda bulunduğunu varsaydığımız duyguların bile kültürel olarak tanımlandığını; kızgınlığın farklı kültürlerde farklı durumlarda farklı biçimlerde ortaya çıktığını, dolayısıyla duyguların bile evrenselliğinden söz edilemeyeceğini öne sürmüştür (Geertz, 1984, s. 123 vd.). Heyecan, öfke, kızgınlık, öç alma, gülme gibi olguların ifade tarzları kültürden kültüre az ya da çok değişse de, bu olguların dışı vurumunda kimi ortak unsurların bulunduğu yadsınamaz. Farklılıkların vurgulanması eğitimbilimsel açıdan hoşgörüyü ve ötekini anlamaya bir kapı aralasa da, ortak öğelerin tümünden yadsınması, hem insanlardaki ortak öğeleri saptayıp, bunlardan hareketle insan davranışlarını istedik yönde değiştirmeye yönelik eğitimbilimine hem de insanları belli bir anlayışta, ortak insani özelliklerde birleştirmeye ve insanlık duyarlılığı oluşturmaya engel oluşturmaktadır. Kaldı ki, farklılığa aşırı vurgu, bireysel farklılıkları tümünden dışlamasak da, insanlardaki ortak nitelikleri dikkate alınarak geliştirilmesi gereken ve insanlara kimi ortak hümanist değerlerde birleşme yaratmayı arzulayan ortak değer içerimli bir eğitim programı oluşturmaya da olanak bırakmamaktadır. Bu ulusaldan evrensel uzanmayı sağlayan ve ortak anlayışta birleşebilecek insanlık idealinin önünde ciddi bir engel olarak durmaktadır. Her birey için ayrı ayrı eğitim programı oluşturulamayacağına göre, bir eğitim programının zorunlu olarak ortak hedeflerden hareket etmesi kaçınılmazdır.

Yorumsamacılık:

Her Metin, Farklı Anlamlandırılmaya Açık Bir Rorschah (Rorschach) Testidir.

Postmodernizmin temel ilkelerinden birisi de yorumsamacılıktır. Zira onlarca, her şeyin göreceli olması, her şeyin değişebilirliği, her şeyin gidebilirliği veya farklı anlam ve yorumların ortaya çıkabilmesi için metinler üzerinde yapılacak yorumların büyük bir önemi vardır. Bu yüzden Postmodernistler, nesnel doğrunun yerine hermönetiğin (yorumbilim) doğrusunu koyarlar, dolayısıyla bu, aynı zamanda, nesnel bilgiyi reddederek onun yerine hermönetik bilgiyi koymak anlamına gelmektedir. Çünkü onlara göre, dünyada hiç bir şey dili aşamaz ve dil, Rorty'nin deyişiyle, olumsuzluklara sahiptir (Rorty, 1995, s. 23 vd.). Bu nedenle her şey özde bir metindir; ancak metnin anlamı, ne metinde, ne metnin olduğu bağlamda ne de metnin yazarındadır; anlam, okuyan kişide yani okuma etkinliğini gerçekleştiren öznededir. Dolayısıyla, metnin anlamı her okuyana göre değişir yeniden şekillenir ve inşa edilir (Benn, 1980, s. 164 vd.; Gellner, 1994, s. 43 vd.). Bu yüzden onlara 'metnin anlamı nedir' sorusu yöneltildiğinde, yapı-bozumcu Derrida'nın ve ona uyanların 'hiçbir şey' karşılığını verdikleri, hiçbir sözün, dizgenin ya da söylemin nesnel bir anlamının bulunmadığını ileri sürdükleri görülür (Derrida, 1978, s. 197 vd.). Aynı anlayış, yeni-pragmatist postmodern düşünürlerde de görülür. Nitekim postmodernist yorumsamacılığı analitik bir biçimde çözümleyen Dilek Doltaş onların yorumsamacı anlayışlarını şöyle özetlemektedir:

biçimi ve içeriği her ne olursa olsun, bir grup postmodern yazara göre, her metin sözcüklerden oluşur. Sözcükler de durağan, nesnel gerçekler olmadıkları için, ancak kendi oluşturdukları gerçeklerden, yani kendilerinden söz ederler. Okur, okuma eylemi sırasında, kendi belleğinde, onlara gerçeklik ve anlam kazandırır. Dolayısıyla sözcüklerin anlamları bir açıdan bakıldığında, öznel ve geçicidir. Anlamın meydana gelişi, okurun kişisel birikimi, özgeçmiş ve ruhsal durumu ile sözcüklerin ürünü olduğu söyleme ve onların kullandığı diğer metinlerin yüklemelerine (entertextual meaning) dayanır. Bu nedenle, bir grup postmodern düşünür-eleştirmene göre anlam ancak

metinlerarası atıflar yoluyla geçici ve kişisel düzeyde belirlenir. Tzvetan Todorov ve Stanley Fish'in başını çektiği bu yeni pragmatist, postmodern eleştirmen grubunun 'metnin anlamı nedir?' sorusuna 'her şey ya da hiçbir şey' diye cevap verdiklerini söyler. Bir başka deyişle onlar için metin, psikolojide kullanılan ve her türlü anlamlandırmaya açık boş kağıt üzerindeki mürekkep lekesi (Rorşah testi) gibidir. Bu yaklaşımdaki eleştirmenler, anlam üretmede ağırlığı yazara ya da metne değil de okura ve söyleme verdiklerinden metnin yazarının da okur olduğunu öne sürerler. Onlara göre, metin önmetindir (pretext), onu kimin yazdığı hiç önemli değildir ve okur ondan, Pirandello'nun karakterleri gibi istediği anlamı çıkarır- yani metni okur yaratır. Postmodernistlerin anılan yorumsamacı söylemleri, Grenz'in de belirttiği gibi, yorumcu teorilerini dış dünyaya uygulamalarına neden olmuş ve bir metnin, her okuyucu tarafından farklı farklı okunacağı gibi, gerçeklik de, gerçeklik ile ilişki içerisine giren her bilinç tarafından farklı farklı 'okunacaktır', kısacası dünyanın tek bir anlamı yoktur anlayışına ulaşmalarına neden olmuştur. Doltaş,1998, s. 189

Metni, kimi postmodernistlerin yaptığı gibi, Rorşah testine döndürmek ve anlamı, metin, metnin bağlamı ve metnin inşa edildiği kültürel ortamın dışında, salt onu okuyan öznedeki anlamı, metni, metnin yazarını ve metnin bağlamını yok saymak anlamına gelmektedir. Bu yok sayma, özellikle, anakronizme neden olması, okuyucunun metne, orada olmayan unsurları yansıtmaması gibi olumsuz sonuçlar doğurabilecek niteliktedir. Eğitim-öğretim sürecinde, aşırıya giden kimi postmodernistlerin ileri sürdüğü gibi, öğretmenin kullandığı materyallerin, sözcüklerin, cümlelerin ve metinlerin Rorşah testi gibi olduğunu savlamak, hem iletişimi olanaksızlaştırıcı hem de her şeyin her anlama geldiğini çağrıştırmaya niteliktedir. Kuşkusuz, metnin yorumunda metni yorumlayan öznenin birikimini ve payını yadsımak oldukça zordur; fakat buna dayanarak metnin anlamını özneye indirgemek bilimsel açıdan kabul edilemeyecek bir tutumdur. Buna rağmen, aşırıya kaçmayan kimi postmodernistlerin yorum anlayışları, eğitim bağlamında metin okuma ve anlamlandırmaya ağırlık veren derslerde, öğrencilerin farklı yorumlara sevk etmek, onların ufuklarını açmak ve anlam zenginliğini yakalamalarına katkı sağlamak açısından işlevsel olarak kullanılabilir. Ancak öğrencilerin tüm farklı yorumlarına rağmen, öğretmenin metnin nesnel bir yorumunun bulunduğunu ve bu yorumun, metin, metnin bağlamı, yazarı, ve yazarın yaşadığı ve çalıştığı paradigma ve okuyucunun etkileşimini gerektirdiğini belirtmesi ve buna göre metni anlamlandırması zorunludur. Bu açıdan bir öğrenme-öğretme sürecinde, söz gelimi Yunus Emre'nin şiiri anlamlandırılırken, öğrenciler hangi öznel yorumu yaparsa yapsın, öğretmenin sonunda orada kullanılan kavramların anlamını vurgulaması ve aydınlatması zorunludur. Söz gelimi, "ilim ilim bilmektir; ilim kendin bilmektir; sen kendini bilmezsen bu nice okumaktır" dizelerindeki 'ilim/bilgi' terimine öğrenciler, bugünkü bilgi anlamını yüklemeye eğilim gösterebilirler de, öğretmenin, oradaki ilim/bilgi teriminin tanrısal kökenine, ahlaki bağlamına ve tanrı odaklı, erekselci yapısına dikkat çekmesi ve anakronizmi engellemesi gerekir. Aksi durum, Yunus Emre'nin dizelerinin, kendisine yabancılaştırılmasına, çarpıtılmasına ve anlamsızlaştırılmasına yol açar. Öte yandan oradaki ilim/bilgi terimi, kimi postmodernistlerin savunduğu gibi 'i-l-i-m' ise ve okuyucuya göre her anlama gelebiliyorsa, o anlamdan yoksun demektir. Aynı durum eğitim-öğretim sürecinde gündeme gelen adalet, çekim yasası, insan hakları, fonksiyon, basınç, toplum, birey, vatandaş gibi kavramlar için de geçerlidir. Bir öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde adaleti, a-d-l-e-t'e, çekimi ç-e-k-i-m'e, basıncı b-s-i-n-c'a dönüştürüp anlamsızlaştırmaya hakkının olduğu ileri

sürülemez. Çünkü bu eğitim sürecinin en temel ögesi olan iletişimi olanaksızlaştırmakta ve her şeyin her anlama gelebileceğini ima etmektedir.

Evrenselliğe Karşı Yerellik:

Evrensellik, Beyaz Irkın Değerlerini Dünyaya Empoze Etme Aracıdır.

Yerellik olgusu, gerçeğin kültürlere göre değişebileceği ve evrensel bir gerçekliğin bulunmadığı savının bir sonucudur. Bu sava göre, her kültürün kendine göre doğruları vardır. Yerelliğin savunulduğu bir düşünsel dünyada evrensel yerin olmayacağı tikellerin ön plana çıkartılacağı açıktır (Beck,1993). Nitekim postmodernistler, evrensellik savıyla aslında modernizmin, beyaz ırkın değerlerini dünyaya empoze ettiğini, kadını erkeğin algısına mahkum ettiğini (Lloyd, 1993, s. 7 vd.), diğer kültürleri ise, evrensellik savıyla kendi bilgi ve değer anlayışını benimsemeye zorladığını söylerler ve bunun sömürünün bir aracı olarak kullanıldığını ifade ederler (Blackburn, 1996, s. 295 vd.; Feyarebend, 1995, s. 126-127).

Yerelliğin gündeme getirilmesi, yerele duyarlılığı artırması, çok-kültürlülük, saygı, hoşgörü, farklılığın bilincinde olmak gibi olumlu değerler içermesi açısından belli açılardan olumlu olabilir. Bu açıdan yerelliğe vurgunun eğitimbilimsel değeri yadsınamaz. Ancak, yerelliği, postmodernistlerin yaptığı gibi, evrenselin karşısına yerleştirmek ve evrenseli yadsımak, yereli kutsamak ve her toplumu yerel otantikliği içersinde bırakmak, kimi durumlarda oldukça kötü sonuçlar da doğurabilir. Söz gelimi, bilimsel yöntemden habersiz bir toplum, ‘akan su pislik tutmaz’ anlayışını kutsamış olabilir; yine, ‘insan kurban etme’ geleneğine ya da pek çok kadının ölmesine neden olan ‘kadın sünnetine’ yer verebilir. Tüm bu olgular, bilimin evrensel doğruları ve insani evrensel değerler yok sayılarak yerellik adına olumlu karşılanamaz. Bu insan türünün kendine ve hemcinslerine karşı işlediği bağışlanamaz bir cinayet anlamına gelir. Postmodernizmin yerellik olgusuna aşırı vurgusu, postmodernizmin gelişmiş toplumlarda ortaya çıktığı düşünülürse kapitalist toplumların, insan onuruna yaraşır bir yaşam kurmak için gerekli olan bilgi ve değerlere, bir diğer deyişle uygarlığın kazanımlarına gelişmemiş toplumların sahip olmasını engellemeyi amaçladıkları biçiminde de yorumlanabilir. Postmodernizmin yerellik olgusuna aşırı vurgusu, postmodernizmin gelişmiş toplumlarda ortaya çıktığı düşünülürse, kapitalist toplumların, insan onuruna yaraşır bir yaşam kurmak için gerekli olan bilgi ve değerlere, bir diğer deyişle uygarlığın kazanımlarına gelişmemiş toplumların sahip olmasını engellemeyi amaçladıkları biçiminde de yorumlanabilir. Kuşkusuz böylesi bir yorum, kendi yerel değerlerini aklın ve bilimin ışığında eleştiriye tabi tutan gelişmemiş ya da gelişmekte olan toplumların gelişiminin önünün açılması, bunun ise onları, tüketim toplumu olmaktan kurtarıp üretime yöneltmesi ve böylece kapitalist toplumlar karşısında bir güç olmaları anlayışına karşı çıkan bir imayı birlikte getirmektedir. Ayrıca yerellik, alt-kültürleri önemsedığı için, parçalayıcı ve ayrıştırıcı bir yapıyı gündeme getirmekte ve insanlığın bilimin süzgecinden geçirilmiş ortak bir kültür idealine doğru gitmesine engel oluşturmaktadır. Eğitimbilimsel açıdan bunun üç olumsuz sonucu bulunmaktadır. İlki, yerellik adına gelişmekte olan toplumların eğitim programlarında bilimsel bulgulara yer vermelerine engel olmak, ikincisi geri kimi yerel değerlerin programa yansıtılmasına çanak tutmak, üçüncüsü ise, farklı etnik ve dinsel unsurları içinde barındıran ulus devletlerde alt kimlikleri üste çıkarıp, onların değerlerini eğitim programlarına yansıtılmasına neden olmaktır. Kuşkusuz, ilk ikisi toplumun bilim ve değer alanında gericileştirilmesi, üçüncüsü ise, ulus devletlerin etnisitelere ayrıştırılması ve parçalanması anlamına gelmektedir.

**Toplum Mühendisliği:
Anti-Demokratik ve Totaliter Bir Tutumdur.**

Yerelliği ve çok-kültürlülüğü ön plana çıkararak bir anlayışın toplumu evrensel sayılan bilgi ve değerlere göre düzenlemek ve planlamak gerektiği düşüncesine karşı çıkacağı ortadadır. Nitekim postmodernist düşünürlerin modernizme yönelttikleri en önemli eleştiri noktalarından birisini modernizmin 'toplum mühendisliğine soyunması' oluşturmaktadır. Postmodernistler, modernistlerin toplumu düzenleme, planlama ve ona yön verme iddiasını, toplum mühendisliğine soyunmak olarak nitelemekte ve bu tutumu anti-demokratik ve totaliter bir tutum olarak görmektedirler (Kahraman, 2002, s. 6 vd.) . Toplumu düzenleme, planlama ve ona yön verme anlayışı modern bir anlayıştır ve A. Comte ve S. Simon'dan beri modern paradigmada önemli bir işlev görmektedir. Her şeyden önce, çok gelişmiş, evriminin zirvesine ulaşmış, her gelişmenin demokratik koşullarda gerçekleştiği, bireylerin eğitim ve algı düzeylerinin yetkin olduğu bir toplumda, toplumu tepeden dayatmacı bir tutumla planlamak, düzenlemek ve ona yön vermek gibi olgulardan söz etmek, bütünüyle olmasa da, belli ölçülerde anlam kaybına uğrayacaktır. Aynı şekilde kıyametin yaklaştığı ve tarihin sonuna gelindiği, sadece şu anın var olduğu, gelecek düşüncesinin anlamsız sayıldığı bir paradigmada da toplumu düzenleme, planlama ve ona yön verme anlayışının yerinin olmayacağı açıktır. Öyle anlaşılıyor ki, postmodernistlerin toplumu planlama ve düzenlemeye karşı çıkmaları, onların şu anı yaşama ve tarihin sonunun geldiği söylemleriyle ilintilidir.

İnsanlığın tarihsel gelişimine bakıldığında tüm büyük gelişmelerin ve paradigmal dönüşümlerin, devrimlerin ve devrimci politikaların ürünü olduğu görülür. Dünyada, demokrasiyi kısmen içselleştirmiş, kendi dönüşümünü demokratik koşullarla yürüten kimi toplumların varlığından söz edilse bile, pek çok toplum henüz bu açıdan kendi öz gelişim dinamiklerini yakalamış değildir. Buna ek olarak, öyle görünüyor ki, doğası gereği insan şu anla yetinmemekte ve bir gelecek tasarlamaktadır; bir diğer deyişle, postmodernist savın aksine bir bütün olarak hiçbir toplum tarihin sonuna geldiğimizi düşünmemektedir. Bu açıdan, gelişmeyi, demokratik koşulları oluşturmayı, kalkınmayı ve bir bütün olarak gelecek kuşakların mutluluğunu sağlamaya dönük bilimsel etkinlikleri planlamak zorunludur. Bırakın isteyen istediğini yapsın anlayışı, her anlayış eşit düzeyde geçerlidir savı, anarşizme ve toplumsal çözümlere yol açıcı niteliktedir ve bilimi diğer etkinliklerle eşit konuma oturtmaktadır. Feyrebend'in yaptığı gibi akla veda, yönteme hayır söylemleri gerçekçi söylemler değil; geri kalmış ülkeleri geri kalmışlıklarına mahkum etme erekli salt söz oyunlarıdır. Kaldı ki, eğitim felsefesi bağlamında ele alındığında, toplumu planlamaya, düzenlemeye ve ona yön vermeye karşı çıkmak, bilimin dönüştürücü ve değiştirici işlevini yadsımak anlamına geldiği gibi -çünkü bilim özde, evreni, insanı ve toplumu anlama, açıklama süreci olduğu kadar, aynı zamanda onları değiştirme ve dönüştürme sürecidir- geri kalmış toplumları geri kalmışlığı içerisinde bırakmak ve geri kalmışlığı aklarak bir yazgı haline getirmektir. Kaldı ki eğitim bilim zorunlu olarak dönüştürücü, planlayıcı ve geliştirici olmak zorundadır. Eğitim programlarındaki genel ve özel amaçlar, bireylerde istendik davranış değiştirmeyi hedeflemektedir ve davranış değişikliği yapmayı temele almak -çünkü eğitimin özü bu dur- ister istemez, düzenlemek ve planlamak anlamına gelmektedir.

Üst Anlatılar: Baskıcı Büyük Öyküdürler

Toplumunu düzenlemeye ve planlamaya, evrensel bilgi ve değere karşı çıkan ve aklın kültürel koşullu olduğunu savlayan postmodernistler, toplumları dönüştürmeyi amaçlayan ve gerçeği bir bütün olarak algılamaya çalışan üst anlatılara da karşı çıkmaktadırlar. Lyotard'ın deyişiyle, meta anlatılar, büyük öykülerdir; oysa yerellik ve sınırlılığın egemen olduğu dünyada insan yerel nitelikli olan küçük öykülerle yetinmeyi bilmelidir (Lyotard, 1997, s.45; Rorty, 2000, s.263 vd.). O anılan görüşlerini, 1984 senesinde kaleme aldığı *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* adlı yapıtında dillendirir ve orada, üst anlatımlara karşı kuşku içinde olma adlı bir bölüme yer verir.

Wolter (1995), Lyotard'ın meta anlatımlar ile ilgili argümanını şöyle ifadelendirir: Üst anlatım, efsanevi görüşleri içeren bir anlatımdır; bu anlatımın kapsamı felsefeyi, araştırmaları, politikayı ve sanatı içerecek, birbiri ile ilişkilendirecek, hepsinden öte bunlara birleştirici bir yön verecek kadar geniş ve anlamlıdır. Lyotard, üst anlatımı örnek olarak dünya üzerinde Tanrı'nın hakim olduğunu anlatan Hristiyan dininin anlatımını, sınıf çekişmesini ve devrimi anlatan Marksist politik anlatımını ve Aydınlanma'nın rasyonel gelişimi aktaran entelektüel anlatımını gösterir. Lyotard, postmodern çağı, "Üst anlatımlara Karşı Kuşku İçinde Olma Çağı" olarak tanımlamıştır. Lyotard, bütün insanların bu anlatımlara inanmayı kestiğini iddia etmemiş ancak bu anlatımların artık işe yaramadığını iddia etmiştir -bunun sebebi olarak üst anlatımların çokluğunu ve hepsinin bilinmişliğini göstermiştir. s. 4

Albert Mohler, Lyotard'ın anılan söylemini bir adım öteye götürmüş ve "bütün büyük felsefi sistemler artık ölmüştür; bütün kültürel anlatımların sınırına gelmiştir; elimizde kalan tek şey farklı insan gruplarının ve kültürlerin gerçek olarak kabul edip inandığı küçük hikayelerdir; evrensel gerçek -meta anlatım- iddiaları baskıcıdır, totaliterdir ve karşı konulması gerekir" (Mohler, 1997, s. 12) iddiasında bulunmuştur.

Pauline Marie Rosenau (1991), aynı geleneği sürdürerek tüm meta anlatımlara savaş ilan etmiştir. Nitekim o, şöyle demektedir:

Postmodernizm ister politik ister dinsel ya da toplumsal olsun, bütün küresel, kabul edilmiş dünya görüşlerine meydan okumadır. Hristiyanlığı, İslamı, Marksizmi, Stalinizmi, kapitalizmi, liberalizmi, laik hümanizmi, feminizmi, modern bilimi indirgemeli, totaliter üst anlatım olarak nitelendirmeli ve gelebilecek tüm sorulara göre önceden cevaplarını hazırlamış olan bir düzen olarak tanımlamalıdır. Postmodernizm bütün bu düşünce sistemlerini, büyücülük, astroloji ya da ilkel tarikatların dayandırıldığı varsayımlardan daha sağlam varsayımlar olarak görmemelidir. Postmodernizmin hedefi alternatif varsayımlar üretmek değil, bu varsayımların bilgi için temel oluşturmasının imkânsızlığını kabul ettirmektir" (Rosenau, 1991, s. 6).

Üst anlatıların büyük öykülere indirgenmesi, evreni, insanı ve toplumu bütüncül açıdan kavramaya ve makro düzeyde dönüşümler ve devrimler yapmaya olanak bırakmamaktadır. Oysa, yeryüzündeki, eşitsizlik, insan hakları ihlali, adaletsizlik gibi olgulara makro düzeyde

bakmak ve bunları olumluya çevirmek için üst anlatılar oluşturmak zorunludur. Aynı şey, evreni ve insanı anlamak için de gereklidir. Zira, evrene, insan ve topluma, postmodernistlerin yaptığı gibi, parçalı, bölük pörçük, neyin hangi şeyle ilişkili olduğu belirsiz, sistemsiz bilgilerle bakmak, sadece zihinsel bir karmaşa yaratabilir; gerçeğin bütüncül fotoğrafını çekmeye engel oluşturur. Aslında modern dönem uzmanlaşmaların olduğu bir dönemdir ve uzmanlaşmalar varlığı parçalayarak ele almaya neden olmuş, varlığın bütünlüğünü kavramaya engel oluşturmuştur. Bu durum hem doğa bilimleri hem de sosyal bilimler alanında önemli bir sorun olarak önümüzde durmaktadır. Bu yüzden, postmodernizmin savının aksine üst anlatılara, içinde yaşadığımız dönemde daha çok gereksinim vardır; ancak bu keskin zekalı bilim insanlarını, bilim insanları arasında işbirliğini ve disiplinler-arası (multi-disipliner) çalışmalarını gerektirmektedir. Aslında eğitim de, öğrenciye parçalayarak sunduğu, insana, topluma ve evrene ait bilgileri, yeniden örgütleyecek, bütüncül açıdan inşa etmesine olanak sağlayacak yeni açılımlar yapmalıdır ve bu açıdan felsefenin eğitim programlarındaki işlevi yadsınmaz. Bu açıdan felsefe eğitimi ilköğretim, hatta okul öncesine değin indirgenebilmelidir.

Burada postmodernistlerin üst anlatıların baskıcı bir bakış açısına yol açtığı, yer yer gerçeği çarpıttığı gerçeğine dikkat çekmelerinin anlamlı olduğu, bunun eğitimbilimsel açıdan işlevsel olarak kullanılabilmesi gerçeğine dikkat çekmek gerekir. Eleştirel bir kültürel miras, üst anlatıların baskıcı niteliğini yumuşatabilir; bu yüzden salt anılan nedenlerden ötürü üst anlatılara karşı çıkmak anlamsızdır. Ancak burada üst anlatıların dogmatik bir temelde yapılandırılmasına karşı uyanık olmak gerekir; çünkü dogmatizm, eleştirelliğin düşmanıdır ve her şeyi inanç ya da tapınma nesnesi haline getirmektedir.

Çoğulculuk:

Tekçiliğe Karşı Çoğulculuğun Yaygınlaştırılması Gerekir.

Postmodernizmin en temel öncüllerinden birisi de çoğulculuktur. M. Akif Sözer'in deyişiyle çoğulculuğu, bir diğer deyişle farklılığı çoğaltmak, postmodernizmin en temel istemidir. Bu onlarca, postmodernizmin modernizme karşı en temel tezidir; zira, modernizmin tekçi ve tek-kültürcü anlayışını başka türlü eleştiri süzgecinden geçirmeye olanak yoktur. Onlarca modernizm, ortaya çıkardığı kültür anlayışının tek doğru olarak ortaya atmaktadır ve dünyadaki tüm toplumların ve kültürlerin kendilerini buna göre değiştirmelerini veya bu kültüre uyum sağlamalarını istemektedir. Kendine göre, yüksek ya da alt-kültürler veya gelişmiş, gelişmekte ve geri kalmış ülkeler gibi sınıflamalar yapmaktadır ve evrenselci bakış açısıyla insanlığa kültürel açıdan tek bir hedef göstermektedir. Yine insanları, kendi kültür imgesi doğrultusunda, değer içeren ilkel, yarı ilkel ve modern gibi kavramlarla sınıflamaktan kaçınmamaktadır (Sözer, 2006).

Modernizmin eleştirisinden yola çıkan postmodernizm, her türden sınıflamaya karşı olduğu için yüksek kültürle, alt-kültür ve kitle-kültürü arasındaki ayrımı kaldırmaktadır. Zira postmodernistlere göre, postmodernizmle birlikte artık kültür mekanikleşmiştir; tüm kültürler aynı düzeyde geçerlidir ve her kültür medyanın konusu haline gelmiştir. Bu açıdan postmodernizmin dünyası zıtlıkların, çelişkilerin, eklektik yapıların birbirine karıştığı bir dünyadır. Postmodern kültürde toplumun bütünlükçü yapısı ve eşgüdümlü bir sistem olduğu, her parçasının birbiriyle ilişkili olduğu düşüncesi terkedilmiştir. Onlara göre toplum, gelişen konumların birbirlerine bağlılıklarının tasarlayabilmelerine uygun şekilde, yamalı bir bohçadır.

Fakat bu amacı gerçekleştirmek için karşıt görüşleri hem koruyan hem de reddeden söylem teşvik edilmelidir. Bu haliyle kimliklerde parçalanma ve öykünme geleneğini başlatan postmodernizm, durağan bir gerçekliğe yapılan tüm göndermelerden yoksundur; o bütünüyle, dinamik, parçalı, bütünlükten yoksun, eklektik, farklılıkları kutsayan, her şeyin iç içe geçtiği bir toplumsal yapıya gönderme yapmaktadır (Sözer, 2006).

Postmodernizmin, Batı merkeziliğin bir uzantısı olarak modernizmin en yetkin kültür olarak Batı kültürünü göstermesini eleştirmesini anlamlı bulmak mümkündür; çünkü başka yetkin kültürler de bulunabilir. Ancak, kültürler arasında alt-üst, ilkel-yarı ilkel-gelişmiş vb. türden yapılan ayrımların yadsınması en azından bilimsel açıdan pek doğru gözükmemektedir. Nitekim gerek tarihsel bir araştırma gerekse günümüzde yaşayan toplumlar üzerindeki basit bir gözlem, kültürler arasındaki gelişmişlik farkının yadsınamayacak kadar açık olduğunu göstermektedir. Zira kültür, bilim, sanat, felsefe, teknik, eğitim, hukuk, ahlak, örf ve adet gibi pek çok unsuru barındırmaktadır ve insanın doğayla girdiği ilişkinin bir sonucudur. Kuşkusuz kültürün barındırdığı anılan unsurlar, yaşam tarzını belirleyici niteliktedir ve üretim biçiminden izler taşımaktadır. Bu haliyle, bilim, sanat, felsefe, teknik vb. olgular açısından toplumların farklılaştığı, anılan alanlarda gelişmiş toplumların daha mutlu ve refah içinde yaşadıkları ortadadır. Tüm bunları görmezden gelip, ‘zina edeni taşıyarak öldüren, hukukun üstünlüğünü hiçe sayan, sanatsal zevklere ket vuran, hükümdarı Tanrı’nın seçilmiş kulu sayan, halkı yönetilmesi gereken bir sürü olarak gören, kan davasını, namus cinayetlerini olumluyan’ bir kültürle, ‘insan haklarını önemseyen, demokratik açılımları olan, bilim, sanat ve felsefeyi ön plana çıkartan’ kültür arasında, birinin diğerinden üstün ya da aşağı olmadığını ileri sürmek, gerçek karşısında gözleri kapatmak demektir. Ayrıca kültürlerin sınıflandırılmasını yadsımak ve onları eşit düzeyde saymak ve bunu gelecek kuşaklara eğitim aracılığıyla iletme, hem kültürün donuklaştırılmasına hem de toplumun kendini geliştirmesine engel oluşturmak demektir. Çok-kültürlülüğü, farklı kültürlerle saygı anlamında yorumlamak ve onların gelişimi için insanlığın ve eğitimin seferber olmasına olanak sağlamak, dünya ulusları arasında işbirliği yapmak anlamlı görülebilir; ancak kültürel olumsuzlukların, çok-kültürlülük adına onanması hiçbir şekilde kabul edilemez ve bu olumsuzlukların postmodern bir bakışla eğitim programlarına yansıtılmasına göz yumulamaz.

Eklektizm:

Her Şey Olur, Her Şeyden İki Yüz Elli Gram Almak Gerekir.

Postmodernistlerin, modernizmde dile gelen tekin hakimiyetini yadsımaları, çoğulculuğu benimsemeleri, doğal olarak onları, eklektik bir tutum benimsemeye itmiştir. Onlar, içinde yaşadığımız çağdaş dünyadan ve onun olgusal gerçekliklerinden hareket ederek, her şeyin birbiriyle iç içe ve ilintisiz olarak var olabileceğini düşünmüşlerdir. Dünyanın böylesine küreselleştiği ve küçüldüğü bir ortamda her türlü farklılıkları kendinde gerçekleştirmeye çalışan insanlar şüphesiz ki bu eklektizmde büyük pay sahibidirler. Modernizmin bütün uygulamalarına ve ideallerine sırt çevirmiş Feyerabend’in bilimsel akılcılığa kaşı savunduğu ‘her şey olur’ (anything goes) (Feyerabend, 1991, s. 52 vd.) sloganıyla, postmodernistler, tam bir serbestliğe, kaçınılmaz olarak da eklektizme varmışlardır. Nitekim Akbar S Ahmed, Lyotard’a gönderme yaparak eklektisizmi, postmodern kültürün sıfır derecesi olduğunu söylemektedir. Ona göre postmodern çağda, “Fransız parfümleri kullanılır, Marks and Spencer’den giyinilir, hem rap hem reggae dinlenir, öğle yemeğine Mc Donalds’da bir şeyler atıştırılır, akşam üstü John

Wayne'ın eski bir Western'i izlenir, akşam da bir Bangladeş lokantasında Hint Tanduri'si yenmeye çalışılır" (Ahmet, 1995, s. 39-40). Bu açıdan postmodernizm yaşanılanları veya yaşanabilecek her şeyi meşrulaştırmanın yolu olarak belirmektedir. Postmodern toplumdaki insanlar veya sanatçılar, kurallar ve sınırlamalar bulunmaksızın çalışırlar. Yani kültürel mesaj olarak postmodernizm kendisine 'ne olursa gideri' seçmiştir. Bir bakıma bu ilke siz başkaldırmak istediğiniz her şeye başkaldırabilirsiniz, ama bırakın ben de başkaldırmak istediğim özgül şeylere başkaldırayım, bırakın kendimi tamamen rahat hissettiğim için hiç bir şeye başkaldırmayayım biçiminde ifade edilebilir. Bundan dolayı postmodernizmde devamlı olarak eklektizme, bireyciliğe, aktararak söylemeye, yapıntıya, rastlantısallığa, anarşiye, parçalılığa ve öykünmeye, farklılığa gönderme söz konusudur (Soykan, 1993, s. s. 122; Sözer, 2006).

Postmodernistlerin anılan eklektik tutumlarını, Yaman Örs, bilim kültürü açısından 'postmodern zıvalama özgürlüğü' (Örs, 1997, s.13 vd.) olarak nitelendirmektedir. Kuşkusuz postmodernistlerin eklektik bakış açılarını tüketim kültürünün, bilgi ve değer tüketiciliğine yansımış bir uzantısı olarak görmek de olasıdır. Bu uzantı bilgiyi, sanat eserlerini, değerleri parçalamakta, ve hepsini birbirine karıştırarak, anlamının kavranması zor dizgelerde bir araya getirmeye çalışmaktadır. Böylesi eklektik bir dizge, aslında her şeyi içermekte, ama birbiriyle ilintisiz olduğu için hiçbir şey ifade etmemektedir. Postmodernistlerin kendi deyişleriyle söylersek onlar, bilgi ve değerleri, bağlantısız olarak bir araya getirdikleri için, aslında Rorşah testine bakan bir insanda olduğu gibi kendi parçalanmışlıklarını dışa vurmakta ve gerçeklikle ne yapmak istediklerini kendileri de bilmedikleri biçimsiz bir yap-boz oyunu oynamaktadırlar. Eklektik bir dizgenin, belli bir kurgusunun olması, anlam içermesi ve eğitimbilimsel bir değere sahip olması beklenemez. Bu açıdan postmodern bir eğitim programı, postmodernizmin eklektik yapısı gereği, her şeyi içeren ama hiçbir anlam içermeyen, her şeyin bulunduğu atık yığınlarına benzeyebilir. Bu atık yığınlarından, atıklara gereksinimi olanlar, kimi parçalar bulup ondan yararlanabilir; ancak onlar yine de ikinci el ve atıktırlar ve işlevsel de değildirler.

Sonuç ve Öneriler

Postmodernizmin felsefi bir akım olarak hemen tüm insan etkinliğini tartışma konusu yaptığı ve dolayısıyla da eğitimbilimine kimi yansımalarının bulunduğu gerçeği yadsınamaz. Öyle görünüyor ki, Batıda, postmodernizm, yapılandırmacılığın bir versiyonu olarak postmodern-yapılandırmacılık adı altında eğitim alanında belli bir yankı uyandırmıştır. Kanımızca aynı anlayış, son ilköğretim programı değişikliği ile ülkemizdeki eğitim programının felsefi anlayışına da yansımıştır. Zira yeni ilköğretim programında bilginin birey tarafından yapılandırılması vurgulanırken, oldukça özne merkezli davranıldığı, adeta bireyden bağımsız nesnel gerçekliğin ve nesnel bilginin olamayacağı anlayışının vurgulanmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Bunun ülkemizin bilim kültürü açısından olumlu sonuçlar doğuracağını söylemek pek kolay gözükmemektedir.

Kuşkusuz, yukarıda tartışıldığı biçimiyle Türk eğitim sisteminin, postmodernizmden yararlanacağı kimi olguların bulunduğu gerçeğinin de altını çizmek gerekir. Özellikle, demokrasi, hoşgörü, farklılığa saygı, ötekini anlama çabası, gerçeği ve metni anlamlandırmada dilbilimsel ve kültürel yapının önemi, benliğin gelişen bir süreç olduğu ve insan tarafından inşa edildiğinin kavranılması gibi postmodern vurgular, eğitim programlarımızdaki hedeflerin,

içeriğin, öğrenme-öğretme sürecinin ve hatta değerlendirme sisteminin zenginleştirilmesine felsefi bir zemin oluşturabilir. Ancak tüm bunlara rağmen, postmodernizmin, empoze ettiği kimi anlayışların eğitim sistemimize yansıtılmasını engellemek için eleştirel bir tavır içinde olmak gerektiği gerçeğini de anımsatmak gerekir. Postmodernizmin evrensele karşı duruşu, nesnel gerçeğliği sanallaştırarak ona ilişkin nesnel bilginin olurluluğunu yok sayması, bilgi ve değer ayırımını ortadan kaldırması, bilimsel düşünceye karşı alternatif düşünceleri gündeme getirip bilimle eşit statüde konumlandırması gibi unsurlar, eğitim programlarımıza sızmaya çalışabilir – yeni ilköğretim programında bunun kimi belirtileri de bulunmaktadır- bu Türk eğitim sistemini büyük bir bunalıma sokabilir ve zaten cılız olan bilim kültürümüzün altını oyabilir. Yine postmodernizmdeki iyi-köyü, sanat-sanat olmayan, doğru-yanlış gibi ayrımların yok sayılması ve her şeyin görecelileştirilmesi gibi savların, liberalizm görünümü altında eğitim programlarına sızması söz konusu olabilir. Böylesi bir anlayışın eğitimde yansıma bulması, sanatsal, siyasal ve ahlaksal değerlerin altüst olmasını demektir. Kimi alanlarda aşırı göreceliliğin vurgulanması, özellikle ahlaki değerlerde, toplumsal bunalımlara, karmaşaya ve açmazlara yol açabilecek niteliktedir. Postmodernizmin yerelliği, çok-kültürlülüğü vurgulaması, kimi bağlamlarda anlamlı bulunsa da, etnik kimliklerin ön plana çıkarılmasına neden olmaktadır. Oysa bu, ulus devletleri parçalayıcı bir anlayıştır ve bu içinde yaşadığımız dönemin en temel sorunudur.

Kaynakça

- Ahmet, A. S. (1995). *Postmodernizm ve islam*. çeviren: Osman Ç. Deniztekin, İstanbul: Cep/düşün Yayınları.
- Anderson, W. T. (1995). *The truth about the truth: de-confusing and re-constructing the Postmodern World*. New York: Putnam
- Bacon, F. (1620). The New Organon Or True Directions Concerning The Interpretation Of Nature. Alinti: 15 Mart 2006, http://www.constitution.org/bacon/nov_org.txt
- Bartes, R. (1974). From work to texts: art after modernism, In B. Wallis (Ed.), *Art After Modernism: Rethinking Representation*. New York & Boston: New Museum of Contemporary Art in association with David R. Godine, Publisher, Inc.
- Beck, Clive. (1993). Postmodernism, Pedogogy, and Philosophy of Education. http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/93_docs/BECK.HTM
- Benn, W. (1980). *Michaels, reader-response criticism*. The Johns Hopkins Press.
- Blackburn, S. (1996). *The oxford dictionary of philosophy*. Oxford University Press,
- Blatner, A. (1997). The Implications of Postmodernism for Psychotherapy. *Individual Psychology*, 53(4).
- Blatner, A. (2002). Postmodernism: Frequently Asked Questions. Alinti: 2 Mart 2006, <http://www.blatner.com/adam/level2/pmodfaq.htm>
- Burbules, N. C. (1995). Postmodern Doubt and Philosophy of Education. Alinti: 3 Mart 2006, www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95_docs/burbules.html
- Cahoonent, L. (1996). From modernism to postmodernism: An Anthology, Blackwell.
- Cahoonent, L. (1998). From modernism to postmodernism, Alinti: 4 Mart 2006, www.josh.org/translations/Turkish/HTED-Volume4.pdf
- Çubukçu, A. (2006). Kapitalizmin değişen derisi: Postmodernizm. Alinti: 5 Mart 2006, <http://www.evrenselbasim.com/index.asp> sayı: 110
- Derrida, J. (1978). Writting and difference. çeviren: A.Bass, London: Routledge
- Doltaş, D. (1988). *Postmodernizm*, Aporia ve Logos. İstanbul: Toplum ve Bilim.
- Doltaş, D. (1991). Postmodernizmin getirdikleri ve götürdükleri. İstanbul: *Çağdaş Düşünce ve Sanat*, hazırlayan: İ. A. Duben ve D. Şengel.
- Doltaş, D. (1993). *Batı'da ve bizde postmodernizm*. İstanbul: Varlık, sayı: 1025.
- Doltaş, D. (1999). *Postmodernizm: tartışmalar ve uygulamalar*. İstanbul: Telos Yayınları. Due/Published.
- Erickson. M. J. (1998). *Postmodernizing the faith: evangelical responses to the challenge of postmodernism*. Baker: Book house
- Foucault, M. (1984). *The subject of power*. Art After Modernism, yayına hazırlayan: B. Willes, New York .
- Foucault, M. (1990). *The history of sexuality*. New York: Random House/Vintage.
- Feyerebend, P. (1995). *Akla veda*. çeviren: E. Başer. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Feyerabend, P. (1991). *Özgür bir toplumda bilim*. çeviren: Ahmet Kardam. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Frye, N. (1983). *The great code*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Geertz. C. (1984). *From the native's point of view: On the nature of antropological understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gellner, E. (1994). *Postmodernizm islam ve us*. çeviren: Bülent Peker. Ankara: Ümit Yayınları.

- Gendlin, E. T. (1991). *Thinking beyond patterns: body, language and situations in the presence of Feeling in thoughts*. In (Eds.), B. Ouden and M. Moen, New York: Peter Lang
- Habermas, J. (1993). *'İdeoloji' olarak teknik ve bilim*. çeviren: Mustafa Tüzel, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Habermas, J. (1994). *Modernlik: tamamlanmamış Bir Proje*. çeviren: Güleğül Nalib, Postmodernizm, derleyen: Necmi Zeka, İstanbul: Kaya Yayınları.
- Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity: An Inquiry into the Origins of Cultural Change*. Oxford: Blakwell.
- Hassan, I. (1982). *The dismemberment of orpheus toward a postmodern literature*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Hutcheon, L. (1989). *The politics of postmodernism*. London: Routledge.
- Jameson, F. (1984). Postmodernism or the cultural logic of late capitalism. *The New Left Review*, sayı: 146.
- Kahraman, H. B. (2002). *Postmodernite ile modernite arasında Türkiye*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Kranz, W. (1994). *Antik felsefe: metinler ve açıklamalar*. çeviren: S. Y. Baydur. İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Lloyd, G. (1993). *Erkek akıl (batı felsefesinde 'erkek' ve 'kadın')*. çeviren: Muttalip Özcan, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Lyotard, J. F. (1997). *Postmodern durum*. çeviren: Ahmet Çiğdem, Ankara: Vadi Yayınları.
- Mohler, A. (1997) The challenge of postmodernism, *Southern Seminary*, Spring 1997. Vol. 65.
- Morin, E. (2003). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi*. çeviren: İonna Kuçuradi, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Örs, Y. (1997). Postmodern zirvalama özgürlüğü. İstanbul: *Bilim ve Gelecek Dergisi*, sayı: 42.
- Örs, Y. (2002) Postmodern anarşi, kavramsal aldatmaca ve felsefi sarlatanlık. İstanbul: *Bilim ve Ütopya Dergisi*, Sayı: 96.
- Planck, M. (1996). *Modern doğa anlayışı ve kuantum teorisine giriş*. çeviren: Yılmaz Önder. İstanbul: Spartaküs Yayınları.
- Rickman, H. P. (2000). *Anlama ve insan bilimleri*. çeviren: Mehmet Dağ, Samsun: Etüt Yayınları.
- Rorty, R. (1982). *Consequences of pragmatism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rorty, R. (1990). The dangers of over-Philosophication reply to Arcilla and Nicholson. *Educational Theory*, 40, no. 1.
- Rorty, R. (1995). *Olumsuzluk, ironi ve dayanışma*. çeviren: M. Küçük ve A. Türker. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Rorty, R. (2000). *Habermas, Lyotard ve postmodernite: ,odernite versus postmodernite*. derleyen: Mehmet Küçük. Ankara: Vadi Yayınları.
- Rosenau, P. (1991). *Post-modernism and the social sciences*. Princeton: Princeton University Press.
- Rotry, R. (1985). *Postmodernist Bourgeois Liberalism, Hermeneutics and Praxis*. Indiana: University of Notre Dame Pres.
- Skinner, Q. (1991). *Çağdaş temel kuramlar*. çeviren: Ahmet Demirhan, Ankara: Vadi Yayınları.

- Soykan, Ö.N. (1993). *Postmodern tartışmanın neresindeyiz. Türkiye'den felsefe manzaraları*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sözer, M. A. (2006). Postmodernizm ve Eğitim. Alinti: 18 Mart 2006, <http://www.subejktif.com/makale/postmodernizm.htm>
- Tarnas, R. (1991). *The passion of the western mind: understanding the ideas that have shaped our Worldview*. New York: Ballantine.

Yönetim Kuram ve Yaklaşımları Eğitiminin İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Paradigmalarına Etkileri*

Dr. Hasan Demirtaş**
İnönü Üniversitesi

Özet

Bu araştırma, ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve davranışlarının yönetim kuram ve yaklaşımlarından hangilerine daha yakın olduğunu, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin eylemlerini yönlendiren ve bu eylemlerin niteliğini belirleyen paradigmaları belirlemeyi ve değiştirmeyi amaçlayan bir çalışmadır.

Araştırma deneysel bir çalışmadır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle ilköğretim okulu öğretmenlerinin, sınıf yönetiminde sergiledikleri tutum ve davranışlarının yakın olduğu kuram ve yaklaşımların ilk sırasında Klasik Kuram, İnfomasyon Kuramı, Z Kuramı ile Toplumsal Açık Sistem Kuramı, ikinci sırasında Toplam Kalite Yönetimi, Amaçlara Göre Yönetim ve İnsan Kaynakları Yönetimi, üçüncü sırasında ise Postmodern Yaklaşım ile Kaos Kuramı yer almaktadır. Bundan hareketle çalışma kapsamındaki öğretmenlerin, yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin başında tek bir paradigmaya sahip olmadıkları, çalışma kapsamına alınan paradigmaların hepsinden yararlandıkları ancak Postmodernist Yaklaşım ile Kaos Kuramına mesafeli durdukları söylenebilir. Ayrıca yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin bitiminde ve iki aylık izleme dönemi sonrasında, deney grubundaki öğretmenlerin kuramsal yönelimlerinde alt boyutlardan Klasik Kuram ve Postmodern Yaklaşım boyutlarında anlamlı değişimler görülmüştür. Yukarıda özetlenen bulgulardan yola çıkılarak, öğretmenlerin sınıf yönetimi paradigmalarının değiştirilebileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Yönetimi, Yönetim Kuram ve Yaklaşımları Eğitimi, Paradigma

* Bu makale Hacettepe Üniversitesi'nde Prof. Dr. Aytaç AÇIKALIN ile başlanan ve onun emekli olmasından sonra Doç. Dr. S. Şule ERÇETİN ile 2002 yılında tamamlanan doktora tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

** Dr. Demirtaş, 1965 K.Maraş-Elbistan doğumlu olup, lisans ve lisansüstü öğrenimini İnönü Üniversitesi'nde SBE, EYD ana bilim dalında tamamladı. 2002 yılında Hacettepe Üniversitesi SBE EYTPE ana bilim dalında doktora derecesi aldı. Halen İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde Yrd. Doç. Dr. Olarak çalışmalarını sürdürmektedir.

Giriş

Yıllarca toplumlar, Newtoncu bilim anlayışından etkilenmiştir. Sadece son birkaç on yıldır Newtoncu paradigma bilimdeki etkisini kaybetmeye başlamıştır. Fen bilimlerinde paradigmatik dönüşüm, görelilik, kuantum mekaniği ve kaos kuramına doğru evrilirken, Newton'ca paradigma sosyal bilimlerdeki etkisini hala sürdürmektedir (Çelik, 1997). Geline nokta, evreni yorumlamaya ilişkin yeni bir anlayışın ortaya çıktığını anlamak önemlidir. Ancak yeni bilimsel paradigmanın hangi yönde ilerleyeceği belli değildir. Eskiden olduğu gibi doğru varsayımlar yapılarak bilimde daha fazla ilerleme sağlanabilir. Sosyal bilimlerde önerilen yeni kuramlar günümüz bilimsel anlayışını destekler niteliktedir (Tassell, 2001).

Gerek olgucu paradigma gerekse yorumsamacı paradigma diğer bilim alanlarını olduğu gibi sosyal bilimlere de etkilemiştir. Paradigmatik dönüşüm, sosyal bilimlerde hem genelde örgüt ve yönetim alanlarını hem de özelde eğitim ve eğitim yönetimi alanlarını da etkileyelemiştir (Çelik, 1997). Bu dönüşümlerden hem eğitimin hem de eğitim yönetimi sıradanının ilk ve temel basamağı olan sınıf yönetiminin de etkilendiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

“Eğitim sözcüğünün farklı tanımlarının ortak yanı, onun, davranış değiştirme, davranış oluşturma amaçlı etkinlikler olmasıdır. Öğretim, öğrenme, davranışın sağlanması amacıyla yapılan ön çabalardır” (Başar, 2001, s. 1). Davranış oluşturmak amacıyla yapılan eğitim, öğretim etkinliklerinin büyük bölümü, eğitim amacıyla kurulmuş özel çevreler (Bursalıoğlu, 1991) olan okullar aracılığıyla gerçekleştirilir. Okul sağladığı eğitim ortamında, öğrencinin eğitimin önceden belirlenmiş amaçları doğrultusunda, belirlenmiş davranışlara sahip olma sürecini yönlendirir.

Okul denilen özel çevrenin üç işlevinden birincisi, öğrencileri dış çevrenin güçlüklerinden korumak, onlara yaşamı kolaylaştırmak, ikincisi, dış çevrede kolay rastlanabilecek olan istenmeyen davranışları okuldan içeri sokmayarak, öğrenci davranışlarını olumlu yönde geliştirmek, üçüncüsü, okulun dışındaki çevrede yer alan toplumsal farklılıkların okulda sergilenmesine izin vermeyerek, kendi sınırları içinde bir denge oluşturmaktır (Başar, 2001). Okul, bu üç işlevini büyük ölçüde okul içinde yer alan eğitim-öğretim birimleri olan sınıflarda yapılan etkinlikler aracılığıyla gerçekleştirir. Bu nedenle sınıflar ve sınıflarda olup bitenler eğitim-öğretim sürecinde belirleyici nitelik taşırlar. Öğrenme-öğretme etkinliklerinin önceden belirlenen amaçlara ulaşabilmesi, her şeyden önce ulaşılmak istenen amacı gerçekleştirecek hedef davranışların kazandırılabilmesine olanak sağlayacak, uygun bir sınıf ortamının hazırlanması, sürdürülmesi ve etkin bir biçimde yönetilmesi ile olanaklıdır.

Eğitim öğretim etkinliklerinin üretim yerleri sınıflardır. Bu nedenle, sınıfın fiziksel yapısı, öğrenci özellikleri, öğretmenin yeterliği büyük önem taşımaktadır. Sınıfta yönetici konumunda olan öğretmendir (Celep, 2000). Sınıflar öğrenme isteğinin ateşlendiği yerler olarak düşünülmesi ve düzenlenmelidir.

“Öğretmen etkinliğine ilişkin yapılan çoğu araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, öğretimin başarısını belirlemede birincil önem taşıdığı vurgulanmaktadır” (Celep,

2000, s. 1). Öğrenmenin kalıcı kılınabilmesi ve gerektiğinde davranışa dönüştürülüp sergilenebilmesi, öğrenilenlerin yinelenmesi, öğrenilen ve sergilenen davranışların alışkanlık haline gelmesi nitelikli bir öğretme sürecini zorunlu kılar. Bunun gerçekleşeceği düzeneğin oluşturulup sürdürülmesi, geliştirilmesi, öğretmenlerde sınıf yönetimi becerilerinin bulunmasını gerektirir (Başar, 2001). Sınıf yönetimi becerilerinden yoksun öğretmenlerin nitelikli bir öğretme ve öğrenme sürecini gerçekleştirebileceklerini düşünmek güçtür.

Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıra dizininin ilk ve temel basamağıdır. Sınıf öğrencilerle yüz yüze olunan yerdir. Eğitimin hedefi olan öğrenci davranışının oluşması burada başlar. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar olan öğrenci, öğretmen, program, kaynaklar sınıf içindedir. Eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 2001; Doyle, 1985; Sarıtaş, 2000). Doyle (1985). Sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarılı olmak için ilk adım olarak kabul edilmektedir. Bir bakıma sınıf yönetiminde başarılı olanlar genellikle iyi öğretmen özellikleri taşımaktadırlar (Demirel, 2000). Daha iyi bir eğitim için öğretmenlerin eğitici özellikleri kadar yöneticilik özelliklerinin de geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Sınıf yönetiminin başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesi, öğretmenin sınıf yönetimi alanında yetmişmiş olmasına bağlıdır.

Sınıf yönetimi, sınıfın genel durumuna bağlı karmaşık bir süreç olarak görülebilir. Sınıf yönetimi günlük öğrenme etkinliklerinden ayrı bir süreç olarak ele alınamaz. Sınıf yönetimi uygun bir öğrenme ortamı ve atmosferi oluşturup geliştirmeyi, öğretmeyi ve öğrencilerin öğrenmelerini ve bütün sınıf çevresinin dikkatlice denetlenmesini içerir. Sınıfın fiziksel yapısı kadar, öğrencilerin katıldıkları sınıf etkinlikleri, öğretmenler tarafından öğrencilere verilen yanıtların biçimi ve öğretmenlerin öğrencilerin dikkatlerini etkileyen değişkenler hakkındaki farkındalığı da iyi sınıf yönetimini etkileyen etmenlerdendir (Snyder, 1998).

Etkili bir eğitimin değişkenleri arasında en çok yer kaplayanlar, sınıf yönetimine ilişkin özelliklerdir. Sınıf iklimi, etkileşim düzeni, iyi ilişkiler, öğrenci katılımı, örgütlenme, davranış düzeni gibi değişkenler sınıf yönetimine ilişkin değişkenler arasında yer alır (Başar, 2001).

Sınıf yönetimi süreci, birçok etken tarafından etkilenmektedir. Bu etkenler arasında, öğretmenin bireysel özellikleri, ders verirken kullandığı öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri, sosyal çevreyle uyum, okul ile aile arasındaki işbirliği, sınıfın fiziki koşulları, öğrencilerin özellikleri ve gereksinimleri, okulun yapısı, okulca benimsenen kurallar ve sınıfta yaratılan atmosfer sayılabilir (Ağaoğlu, 2002; Demirel, 2000). Bu etkenlere öğretmenin yönetim paradigmasını, sınıf yönetimine ilişkin kuramsal yaklaşımını da eklemek olanaklıdır. Çünkü öğretmen, sınıf yönetimi sürecinde sergileyeceği davranışları ve tutumları yönetsel paradigmasından hareketle sergileyecektir.

“Yaşamın her alanında etkin yöneticiler ve meslek insanları, örgütlemeye veya yönetmeye giriştikleri durumları “okuma” sanatında beceri kazanmak durumundadırlar. Bu beceri, genellikle, deneyim ve doğal yetenekle öğrenilen sezgisel bir süreç olarak gelişir” (Morgan, 1998, s. 13). Öğretmenlik yaptıkları, yönettikleri sınıfı, öğrencileri tanımayan, sınıfta olup bitenlerden haberi olmayan, olup bitenleri algılayamayan, yorumlayamayan öğretmenlerin etkili bir eğitim yaptıklarını söylemek güçtür. Bu nedenle öğretmenlere, sınıf yönetimine ilişkin becerilerin ve kuramsal yaklaşımların kazandırılması gerekir.

Eğitimin geliştirilmesi bir yönetim sorunu olarak değerlendirildiğinde, eğitim kurumlarının işleyiş biçimi açısından diğer kurumlarla olan benzerliği dikkate alınmalı ve yönetim bilminde oluşan gelişmeler doğrultusunda yeni modellere başvurulmalıdır (Erdoğan, 1997). Yöneticilerin bunu başarabilmelerinin yolu; yapılan, yapılacak olan araştırmalara destek olmalarından ve onların sonuçlarından yararlanabilmelerinden geçer. Bu da kuram ve uygulama arasında kurulacak bir denge ile olabilir. Aksi durumda yalnızca kuram, boşlukta; yalnızca uygulama ise deneme-yanılma olacaktır. Eğitim alanında kuram ve uygulama arasında sorun yaşandığına ilişkin birçok tespit vardır (Balci, 1989; Bursalıoğlu, 1995; Corsan, 1990; Ertürk, 1986; Garrison, 1994; Hoy ve Miskel, 1987; Korkut, 1984; Şimşek, 1997). Benzer bir sorunun eğitim yönetimi sıradizininin ilk ve temel basamağı olan sınıf yönetiminde de yaşandığı söylenebilir. Oysa eğitimin herhangi bir dalının bilim olabilmesi için, sağlam kuramlara gereksinim vardır. Özellikle eğitim yönetimi alanında, şimdiye kadar ileri sürülen kuram ve modellerin çoğu evrensel bir nitelik kazanamamıştır. Eğitimin herhangi bir alanında olduğu gibi, yönetiminde de evrensel kuramlardan yararlanmak gerekmektedir (Bursalıoğlu, 1997). Öte yandan Adler'e göre bu kuramlar belli bir kültür içinde oluşturulmuştur, sonuçlarının da o kültür içinde değerlendirilmesi gerekir. Diğer kültürlerde bu kuramlar denenmeden genellenemez (Sargut, 1994; Şişman, 1996). Bu durum sınıf yönetimi için de geçerlidir.

Bireylerin eylemlerini gerçekleştirmelerinde büyük ölçüde sahip oldukları paradigmlar, olaylara genel açıklamalar getiren kuramlar rol oynar. Bilimin sonuncul amacı olan kuram, olayları açıklamak ve kestirmek amacıyla, değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyerek olaylara sistematik bir bakış sağlayan, birbiriyle ilişkili kavramlar, tanımlar ve sayılılar bütünüdür. Hoy ve Miskel'e (1978) göre; kuramın temel işlevi, olaylara genel açıklamalar getirmektir. Kuram, birikimli araştırmaya olanak sağlar. Bilginin gelişmesi için bütünleştirici ortak bir çerçeve oluşturur. Kuramın bir başka önemli işlevi eylemleri yönlendirmesidir. Kavramlar ve kuramlar gerçekliğin karmaşıklığından bir anlam çıkarmada uygulamacılara ışık tutar, stratejik ve ussal eylemi olanaklı kılar. Kavramsız ve kuramsız çalışan araştırmacıların ve uygulamacıların kendilerini olayların rastgeleliğinden kurtarmaları olasılığı çok azdır. Kurama dayalı eylemlerde bir açıklık, bilinçlilik ve güvenilirlik vardır (Aydın, 1993). Kuram yöneticiyi gerçeğe götüren en güvenilir araçtır. Haber alma ve eylem için, kuramdan daha güvenilir bir rehber bulunamaz (Bursalıoğlu, 1994).

Kuramın işlevleri göz önüne alındığında, kuramsız eylemin yanılma olasılığının, kurama dayalı eyleme göre daha yüksek olacağını söylemek olasıdır. Bu durum, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin eylemleri için de geçerlidir.

Eğitim yönetimi ve onun ilk ve temel basamağı olan sınıf yönetimi alanlarını etkileyen yeni kuramların epistemolojik ve uygulama açısından değerlendirilmesi gerekir. 1950'lerin sistem yaklaşımından sonra çok değişik kuramlar ortaya atılmıştır. Bu gelişen kuramların ülkemiz açısından yeniden yorumlanması gerekir. Kuramsal gelişmelerin yorumlanması, eğitim yönetimi alanındaki kuram ve uygulama bütünlüğünü sağlayabilir (Toprakçı, 1999). Ülkemizde eğitim yönetiminin kuramsal temelleri 1970'li yıllardan sonra yeterince incelenmemiştir. Bu alanda kendini geliştirme gayreti içinde olan okul yöneticileri ise yeterince kuramla beslenememektedirler. Dolayısıyla eğitim alanındaki yeni kuramsal gelişmelerden habersiz olan okul yöneticileri kendilerini yenileme olanağından yoksun kalmaktadırlar (Çelik, 1997). Bu durum sınıfın yönetiminden sorumlu olan öğretmenler için de geçerlidir.

Örgüt ve yönetim kuramları, tarihsel süreçte klasik yaklaşımdan neo-klasike ve oradan sistem yaklaşımına ve oradan da kaos kuramına ve postmodern yaklaşıma doğru uzanan bir gelişim çizgisi izlemiştir. Kuramların gelişim çizgisi birbirinden kopuk değildir. Ortaya atılan yeni bir kuram ya da yaklaşım bir öncekinin izlerini taşımaktadır. Bu gelişim çizgisini pozitivist paradigmadan, olguculuk sonrası ya da yorumsamacı paradigmaya doğru bir gelişim olarak da adlandırabiliriz. Başlangıçta olgucu paradigma ile şekillenen kuram ya da yaklaşımların son yıllarda yorumsamacı paradigma ile şekillenmeye ya da yorumsamacı paradigmanın daha çok tartışılmaya başlandığını söylemek olasıdır. Kuşkusuz yönetsel eylemlerin ya sadece olgucu ya da sadece yorumsamacı paradigma ile şekillenmesi gerektiğini söylemek doğru değildir. Yönetsel eylemler her iki paradigmadan da yararlanmalıdır. Yıllarca egemen olan olgucu paradigmanın eğitim ve eğitimin yönetiminin sorunlarını çözebildiğini söylemek olası değildir. Bu nedenle Hermeneutik geleneğinden kaynaklanan yorumsamacı yaklaşımın, okul ve sınıf içi, özne ve gruplar arası ilişkilerin de dikkate alınması gerektiği biçimindeki savı dikkate alınmalıdır (İnal, 1996). Bu yaklaşım genelde sosyal bilimler ve onun içinde yer alan eğitim yönetimi, sınıf yönetimi alanları için daha anlamlı görünmektedir. Hammaddesi insan olan sınıf yönetimi alanı için bu bir gerekliliktir.

Yönetime ilişkin kuramlar incelendiğinde, kuramsal gelişimin, olgucu paradigmadan, yorumsamacı paradigmaya doğrusal olmayan bir yol izlediği görülmektedir. Bu çizginin bir ucunda klasik kuram, diğer ucunda ise Postmodernizm ve Kaos Kuramı yer almaktadır. Her kuram, diğerlerini belli ölçülerde içinde barındırmaktadır. Bu nedenle yönetim kuramlarının seçimine ve davranışlara yansıtılmasına ilişkin bir durumda tek bir kuramın tercih edilmesi yanlış bir yaklaşım olabilecektir. Ancak, örgütlerin ulaştıkları gelişim düzeyi, büyüklük ve karmaşıklık özellikleri, yöneticilerin karmaşayı-kaosu yönetmek konusunda yeterli hale getirilmelerini zorunlu kılmaktadır. Örgütlerin kaotik yerler olması, yöneticilere kaosu yönetme becerisini gereksindirmektedir.

Bir okulun başarılı olabilmesi, eğitim kurumlarının doğrusal değil, karmaşık geri bildirim ağlarına sahip olmasına bağlıdır. Geri bildirim karmaşık davranışları ortaya çıkarabilir, neden ve sonuç arasında direkt bir bağlantının görülmemesine neden olabilir. Okul ve okul çevresi kaosu ortaya çıkarabilecek iç ve dış güçlerin konusu olan toplumsal açık sistemlerdir. Eğer okul yöneticileri bu etkilerle esnek bir şekilde başa çıkamazlarsa, bu etkiler örgütü kontrol edilemez bir kaosa doğru sürükleyebilir. Bu durum hem program geliştirme hem de liderlik açısından kritik önem taşımaktadır (Stilwell, 1996). Bu durum, eğitim-öğretimin büyük ölçüde gerçekleştiği yer olan sınıflar için daha da önemlidir. Sınıfın yöneticisi olan öğretmen sınıfı bir kaotik ortam olarak görebilmeli ve karmaşayı etkili biçimde yönetebilmelidir.

Eğitim dinamik bir sistemdir. Öğrenme ve düşünme doğrusal olmayan süreçlerdir. Sınıf yöneticileri karışıklık ve çelişkilerin yaratıcılığa oldukça elverişli ortamlar doğurduğunu bilmelidir. Bir örgütün canlılık ve yaratıcılığını devam ettirebilmesi, yaşam boyu öğrenme, öğrenen örgüt olma, risk alma, dönüşüm ve gelişme yönündeki çabasıyla orantılıdır.

Günümüzde yöneticinin rolü, insanlara endüstri toplumundan bilgi toplumuna, Newton'un dünyasından kaos dünyasına geçişte, rehberlik ve liderlik etmek gibi değişik bir boyut kazanmıştır (Töremen, 2000). Günümüz örgütlerinin değişim, dönüşüm ve gelişim çabalarına katkı yollarından birisi de mevcut yapılanmalarına düzen, kural, kestirilebilirlik ve

kararlılık; gelecekteki değişikliklere de düzensizlik, kuralsızlık, kestirilemezlik ve kararsızlık uygulamak olabilir.

Okullarımız bugün çevrelerinde oluşan ve kendilerini bunaltan karmaşıklık azaltmak yerine onu özümsemek, bu karmaşıklık içinde okulu yönetmenin, çocukları geliştirmenin yollarını aramak zorundadır (Açıkalm, 2001). Bu durum sınıflar için daha da yaşamsaldır çünkü öğrenme büyük ölçüde sınıflarda olmaktadır. Öğretmenin, bir kaos-karmaşa yöneticisi olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Sınıf yönetimine ilişkin yapılan araştırmalar, çoğunlukla öğretmenler için etkili davranışlar belirlemeyi amaçlamaktadır. Etkili olsun ya da olmasın bir davranışın zihinsel bir arka planı, dayandığı bir paradigma vardır. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergiledikleri davranışlar onların yönetime ilişkin benimsedikleri kuram ya da yaklaşımlar tarafından belirlenir ve yönlendirilir. Bu kuram ya da kuramların bilinmesi, yönetsel davranışların anlaşılmasını sağlayacaktır. Eğitim yönetimi ve onun ilk ve temel basamağı olan sınıf yönetimi de yönetim alanındaki kuramsal gelişmelerden kaçınılmaz olarak etkilenmiştir. Birer sınıf yöneticisi olan öğretmenlerin sınıf içindeki eylem ve etkinlikleri sahip oldukları paradigma tarafından yönlendirilir. Bu nedenle öğretmenlerin sahip oldukları paradigmanın, eylemlerini yönlendiren kuramsal çerçevenin belirlenmesi önem taşımaktadır.

Bu araştırmada yönetim kuramlarının evriminde izlenen kuram ya da yaklaşımlardan Klasik Kuram, Z Kuramı, İnfomasyon Kuramı, Toplumsal Açık Sistem Kuramı, Toplam Kalite Yönetimi, Amaçlara Göre Yönetim, İnsan Kaynakları Yönetimi, Postmodern Yaklaşım ve Kaos(karmaşa) Kuramı üzerinde durulmuştur.

Problem Cümlesi

İlköğretim okulları öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve davranışları yönetim kuram ve yaklaşımlarından hangilerine daha yakındır ve yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi paradigmalarına etkisi nedir?

Alt Problemler

1. İlköğretim okulları öğretmenlerinin sınıf yönetiminde sergiledikleri tutum ve davranışlara ilişkin görüşleri hangi yönetim kuram ve yaklaşımlarına daha yakındır?
2. Yönetim kuram ve yaklaşımları eğitimi sonunda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri, kuramsal yönelim açısından ön test ve son test puanları arasında farklılık göstermekte midir?
3. İki aylık izleme dönemi sonrasında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri, kuramsal yönelim açısından ön test ve izleme testi puanları arasında farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma deneysel bir araştırmadır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu desen yaygın olarak kullanılan karmaşık bir desendir. Katılımcılar deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. Bu desen ilişkili bir desendir. Çünkü aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülürler. Bununla birlikte, farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de bu desen ilişkisizdir. Bunda dolayı ön test-son test kontrol gruplu desen karmaşık bir desendir (Büyüköztürk, 2001). Araştırmanın bağımsız değişkeni yönetim kuram ve yaklaşımları eğitimi programı, bağımlı değişkeni ise öğretmenlerin sınıf yönetimi paradigmalarına ilişkin görüşleridir.

Araştırma, Malatya Merkez Kemal Özalper İlköğretim Okulunda çalışan öğretmenlerle yürütülmüştür. Deney ve kontrol grupları bu okulda çalışan öğretmenler arasından seçilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulurken, yaş, kıdem ve sicil notu değişkenleri açısından grupların benzeşik hale getirilmesine dikkat edilmiştir.

Denekler

Araştırmaya katılacak denekler 2001-2002 eğitim ve öğretim yılında Malatya il merkezindeki Kemal Özalper İlköğretim Okulu öğretmenleri arasından seçilmiştir. Araştırma 22'si deney ve 22'si kontrol gruplarında olmak üzere toplam 44 denek ile yürütülmüştür. Araştırmanın yürütüldüğü gruplar küçük gruplar olarak değerlendirilebilir. Grupların 22'ser kişiden oluşmasının nedeni; aşağıda açıklandığı üzere gruplar oluşturulurken sabahçı öğretmen grubundan sadece 22 kişinin birinci grupta yer alması ve şans yoluyla bu grubun deney grubu olarak alınmasıdır. Buna karşılık öğleci gruptan da 22 kişi belirlenmiştir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Deney ve kontrol gruplarını oluşturmak amacıyla, Malatya merkez Kemal Özalper İlköğretim Okulu öğretmenleri arasından denekler seçilmiştir. Öğretmenler, eğitim-öğretim yılı başında okul yönetimi tarafından sabahçı ve öğleci olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulması için okulun 70 öğretmenin yaş, kıdem ve sicil notları verileri SPSS paket programında K-Means Cluster istatistik tekniğinde değerlendirilmiştir. Verilerin yapılan istatistik analizi sonucunda deneklerin iki kümede toplandığı görülmüştür. Birinci kümede toplanan sabahçı 22 deneye karşılık olarak öğleci denekler arasından yine birinci kümede toplanan toplam 28 denekten şans yoluyla 22 denek seçilerek sabahçı ve öğleci iki grup oluşturulmuştur. Şans yoluyla sabahçı grup deney grubu ve öğleci grup da kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Her iki grup, yaş, kıdem ve sicil notu değişkenleri açısından benzeşik hale getirildikten sonra sınıf yönetimi kuram ve yaklaşımları eğitimine geçilmiştir. Tablo 1'de deneklerin yaş, kıdem ve sicil notu değişkenlerinin aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Tablo 1

Deneklerin Yaş, Kıdem ve Sicil Notu Değişkenleri Ortalamaları

Değişken	Ortalama
Yaş	46,42
Kıdem	24,86
Sicil notu	93,30

Deney ve kontrol gruplarının araştırma kapsamına alınan kuram ve yaklaşımlar açısından benzeşik olup olmadığını belirleyebilmek için her iki grubun ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını saptamak amacıyla “t” testi yapılmış, deney ve kontrol gruplarının, her bir kuram ve yaklaşıma ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçtan hareketle her iki grubun uygulamanın başlangıcında ön testten alınan puanlar açısından da benzeşik olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Aracı

Yönetim kuram ve yaklaşımlarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla “Sınıf Yönetimi Kuramsal Yönelim Ölçeği” geliştirilmiştir. Bunun için ilk aşamada her yönetim kuram ya da yaklaşımıyla ilgili olarak, kuram ve yaklaşımın sınıf yönetimine yansımalarını ifade eden “madde havuzu” oluşturulmuştur. Oluşan madde havuzu taslak ölçek biçiminde düzenlenerek, anlaşılabilirliği ve kapsayıcılığı ile ilgili alan uzmanlarından dönütler alındıktan sonra yeniden düzenlenmiştir.

Ölçme aracının yüz-görünüş geçerliliğine sahip olup olmadığı uzman görüşü alınarak saptanmıştır (Balcı, 2001; Karasar, 1982). Bu amaçla hazırlanan taslak ölçek Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi ana bilim dalındaki öğretim üyelerine ulaştırılarak uzman görüşleri alınmış, alınan bu görüşler doğrultusunda taslak ölçek yeniden düzenlenmiştir. Ölçme aracının yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmış, faktör analizi sonunda birinci faktör değerleri üzerinden, faktör yükleri .40’ın altında kalan maddeler ölçme aracından çıkarılmış (Balcı, 2001) ve tez danışmanı öğretim üyesiyle son biçimi verilmiştir.

Veri toplama aracı Likert tipi beşli dereceleme ölçeği olarak hazırlanmıştır. Dereceleme maddeleri, “her zaman”, “çoğu zaman”, “ ara sıra”, “nadiren” ve “hiçbir zaman” seçeneklerinden oluşturulmuştur. Yanıtlar “her zaman”dan “hiçbir zaman”a ve 5’ten 1’e doğru sayısal değerler verilerek sıralanmıştır. Değerlendirme ölçeğinin puan aralığının hesaplanmasında $(5-1=4, 4/5= 0,80)$ katsayısı esas alındığında; ağırlıklı aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı Tablo 2’deki şekilde olmuştur.

Tablo 2

Ağırlıklı Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı

1-1.80 arası	Hiç bir zaman
1.81-2.60 arası	Nadiren
2.61-3.40 arası	Ara sıra
3.41-4.20 arası	Çoğu zaman
4.21-5.00 arası	Her zaman

Taslak ölçeğin, ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusundaki kuramsal yönelimlerini ölçüp ölçmediğini sınamak için faktör analizi yapılmıştır. Bunun için 100 maddeden oluşan ölçek Malatya ili merkez ilçede çalışan 250 ilköğretim okulu öğretmenine uygulanmıştır. Toplanan ölçeklerden hatalı ve eksik doldurulanlar çıkarılmış, geriye kalan 232 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Faktör analizi sonucunda, birinci faktör değerleri üzerinden faktör yükü .40'ın altında kalan maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Faktör analizinden sonra kalan 85 maddeli ölçeğin ön denemesi 2001-2002 öğretim yılı güz döneminde Malatya ili merkez ilçedeki ilköğretim okullarından seçilen 150 öğretmene uygulanarak yapılmıştır. Eksik ve hatalı doldurulan ölçekler elendikten sonra geriye kalan 128 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Taslak ölçeğin, güvenilirliğini sınamak için hem ölçeğin alt boyutlarının hem de ölçeğin genelini güvenilirlik katsayılarına (Cronbach Alpha) bakılmıştır. Alt boyutlardan Klasik Kuramın güvenilirlik katsayısı 0,69, İnfomasyon Kuramının 0,73, Z Kuramının 0,79, Toplumsal Açık Sistem Kuramının 0,84, Toplam Kalite Yönetiminin 0,82, Amaçlara Göre Yönetimin 0,83, İnsan Kaynakları Yönetiminin 0,82, Postmodern Yaklaşımın 0,57, Kaos Kuramının 0,83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bütününe güvenilirlik katsayısı ise 0,93'tür. Bu ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin dış güvenilirliğine ilişkin olarak 15 gün arayla yapılan ön uygulama sonucunda değerlendirmeye alınan 128 denegın görüşleri işleme tabi tutulmuştur. Güvenilirlik katsayısı hesaplanırken Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Hesaplanması yöntemine başvurulmuştur. Korelasyon 0,86'dır. Bu ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada kontrol gruplu ön test-son test deney deseni kullanılmıştır. Araştırmanın deseni Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
Araştırmanın Deney Deseni

Grup	Ön test	İşlem	Son test	İzleme testi
Deney	Sınıf Yönetimi Kuramsal Yönelim Ölçeği	11 hafta süreli (toplam 16,5 saat) sınıf yönetimi ve yönetim kuram ve yaklaşımları eğitimi	Sınıf Yönetimi Kuramsal Yönelim Ölçeği	Sınıf Yönetimi Kuramsal Yönelim Ölçeği
Kontrol	Sınıf Yönetimi Kuramsal Yönelim Ölçeği	---	Sınıf Yönetimi Kuramsal Yönelim Ölçeği	Sınıf Yönetimi Kuramsal Yönelim Ölçeği

Tablo 3'te görüldüğü gibi, deney grubuna sınıf yönetimi ve yönetim kuram ve yaklaşımları eğitimi verilmeden önce, hem deney hem de kontrol grubundaki öğretmenlere sınıf yönetimi kuramsal yönelim ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra deney grubu ile 11 hafta süreli ve haftada 90 dakikalık birer oturum olmak üzere toplan 16,5 saatlik sınıf yönetimi ve yönetim kuram ya da yaklaşımları eğitimi çalışması yürütülmüştür. Bu oturumlarda deney grubu olarak seçilen öğretmenlere, sınıf yönetimi ile araştırma kapsamına alınan yönetim kuram ve yaklaşımları tanıtılmış, bu kuram ve yaklaşımların sınıf yönetimine yansımaları, öğretmen davranışlarına etkileri üzerinde durulmuş, örnek olay ve yaşantılar üzerinde tartışılmıştır. Bu süre içinde kontrol grubu üzerinde hiçbir işlem yapılmamıştır. Deney grubu ile yürütülen 11 haftalık yönetim kuram ve yaklaşımları eğitimi sonunda deney ve kontrol gruplarına sınıf yönetimi kuramsal yönelim ölçeği yeniden uygulanarak sonuçlar değerlendirilmiştir. İki aylık izleme dönemi sonrasında deney ve kontrol gruplarına sınıf yönetimi kuramsal yönelim ölçeği tekrar uygulanmış ve sonuçlar yeniden değerlendirilerek önceki sonuçlarla karşılaştırılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesi amacıyla, ortalama, standart sapma ve t testi kullanılmıştır. Araştırma kapsamına alınan deneklerin sınıf yönetiminde sergiledikleri tutum ve davranışlarının hangi yönetim kuram ve yaklaşımlarına daha yakın olduğunu belirleyebilmek amacıyla yapılan ölçümlerin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri belirlenmiş ve aritmetik ortalamalar ile ağırlıklı aritmetik ortalamaların değerlendirme aralıkları karşılaştırılarak deneklerin görüşlerinin hangi değerlendirme aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu değerlendirme aralıklarından yola çıkılarak deneklerin yakın oldukları kuram ve yaklaşımlar "her zaman" değerlendirme aralığından "hiç bir zaman" değerlendirme aralığına doğru sıraya konmuştur. Sıraya konulan kuram ve yaklaşımların oluşturduğu sıranın anlamlı olup olmadığını belirlemek için "t" testi yapılmış ve aralarında anlamlı ilişki bulunan kuram ve yaklaşımlar gruplanmıştır. Bu gruplar aritmetik ortalamaları dikkate alınarak büyük ortalamadan küçük olana doğru sıralanmış ve aritmetik ortalaması en yüksek olan grup birinci grup, en düşük olan sonuncu grup olarak değerlendirilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetiminde sergiledikleri tutum ve davranışlara ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamalarının “Yönetim Kuram ve Yaklaşımları Eğitimi” sonunda kuram ve yaklaşım boyutlarında anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla “t” testi yapılmıştır. Test sonucunda aralarında anlamlı farklılık olan boyutlardaki ölçümlerin aritmetik ortalamalarındaki değişimlere bakılarak hangi kuram ya da yaklaşımlardan uzaklaşmanın ve hangilerine yaklaşmanın olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Kuram ve yaklaşımlardan Klasik Kuram ve Postmodernist Yaklaşım boyutlarında oluşan değişimler, paradigmatik değişimler olarak yorumlanmıştır. Araştırma kapsamına alınan diğer kuram ve yaklaşımlarda değişme beklenmemiş, olabilecek değişimler ise paradigmatik değişimler olarak yorumlanmamıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi, ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetiminde sergiledikleri tutum ve davranışlara ilişkin görüşleri hangi yönetim kuram ve yaklaşımlarına daha yakındır? şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problemi yanıtlamak amacıyla, öğretmen görüşleri, her bir kuram ve yaklaşım boyutlarında frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri her bir kuram ve yaklaşıma göre aşağıda verilmiş ve ölçümler seçeneklere göre kodlanan puanlar, ağırlıklı aritmetik ortalamaların değerlendirme aralıklarına göre yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamına alınan yönetim kuram ve yaklaşımlarına (Klasik Kuram, İnfomasyon Kuramı, Z Kuramı, Toplumsal Açık Sistem Kuramı, Toplam Kalite Yönetimi, Amaçlara Göre Yönetim, İnsan Kaynakları Yönetimi, Postmodernist Yaklaşım, Kaos Kuramı) ilişkin veriler bütün olarak değerlendirildiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve davranışlarının hangi yönetim kuram ve yaklaşımlarına daha yakın olduğu belirlemek amacıyla, her bir kuram ve yaklaşım aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları dikkate alınarak sıraya dizilmiştir (bkz. Tablo 4). Daha sonra bu dizilişin anlamlı olup olmadığına “t” testi yoluyla bakılmış ve sonuçlar çapraz tabloda (bkz. Tablo 5) verilmiştir. Böylece öğretmen görüşlerinin hangi kuram ve yaklaşımlara daha yakınlık gösterdiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 4

Yönetim Kuram ve Yaklaşımlarına İlişkin Ölçümlerin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalama Değerleri

Kuram	Ortalama	SS
İnformasyon Kuramı (İFK)	4,45	0,38
Toplumsal Açık Sistem Kuramı (TASK)	4,42	0,38
Z Kuramı (ZK)	4,38	0,43
İnsan Kaynakları Yönetimi (İKY)	4,32	0,43
Klasik Kuram (KK)	4,32	0,45
Toplam Kalite Yönetimi (TKY)	4,29	0,42
Amaçlara Göre Yönetim (AGY)	4,28	0,43
Kaos Kuramı (KAOS)	4,15	0,44
Postmodern Yaklaşım (PMY)	4,07	0,48

Not. n = 44

Tablo 5

Kuram Ve Yaklaşımlar Arası “t” Testi Değerleri

	İFK	TASK	ZK	İKY	KK	TKY	AGY	KAOS
TASK	0,48							
ZK	1,21	0,77						
İKY	2,71*	2,39*	1,20					
KK	1,94	1,60	1,24	0,04				
TKY	3,63*	2,71*	2,25*	1,06	0,83			
AGY	2,97*	2,68*	1,97	1,07	0,06	0,01		
KAOS	5,22*	5,85*	4,51*	3,28*	2,62*	2,25*	2,18*	
PMY	7,66*	6,16*	5,78*	4,87*	3,47*	3,91*	3,81*	1,62

* p < 0,05

Kuramların sıralanma açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin “t” testi sonuçlarına göre (bkz. Tablo 5), 1. sıradaki KK ile 7. sıradaki PMY ve 8. sıradaki KAOS arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. 2. sıradaki İFK ile ZK ve TASK arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. 3. sıradaki ZK ile TKY, PMY ve KAOS arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 4. sıradaki TASK ile TKY, AGY, İKY, PMY ve KAOS arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 5. sıradaki TKY ile PMY ve KAOS arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 6. sıradaki AGY ile PMY, KAOS arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 7. sıradaki İKY ile PMY ve KAOS arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Son olarak 8. sıradaki PMY ile KAOS arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Verilerden hareketle, aritmetik ortalamaları ve aralarındaki anlamlı farklılıklar dikkate alınarak yönetim kuram yaklaşımlarından KK, İFK, ZK ve TASK’ nın birinci grubu, TKY,

AGY ve İKY'nin ikinci grubu ve PMY ile KAOS'un ise üçüncü grubu oluşturduğu söylenebilir. Aritmetik ortalamaları ve aralarındaki ilişkiler dikkate alındığında öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve davranışlarını yönlendiren kuram ve yaklaşımların ilk sırasında KK, İFK, ZK ve TASK'nın oluşturduğu birinci grup, ikinci sırada TKY, AGY ve İKY'nin oluşturduğu ikinci grup, üçüncü sırada PMY ve KAOS'un oluşturduğu üçüncü grup gelmektedir. Bu sonuçlar, PMY ve KAOS'un ilköğretim okulu öğretmenleri tarafından diğer kuram ve yaklaşımlara karşın sınıf yönetiminde daha az benimsediklerini göstermektedir. Bu durum PMY'in kuralsızlığı, "her şey gider" anlayışını savunması, ölçütsüzlüğü, eklektizmi vb.nin ve KAOS'un karmaşasının öğretmenler tarafından daha az benimsendiğini göstermektedir. Öğretmenler, sınıfta kuralsızlığı, ölçütsüzlüğü ve "her şey gider"i diğer kuramlara nazaran daha az benimsemektedirler.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi; yönetim kuram ve yaklaşımları eğitimi sonunda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri, kuramsal yönelim açısından ön test ve son test puanları arasında farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilmişti. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla "t" testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test ve Son Test Puanlarına İlişkin "t" Testi Sonuçları (Paired Samples t Test)

Kuram ve yaklaşımlar	Grup	Test	Ortalama	SS	t
Klasik Kuram	Deney	Ön	4,37	0,44	3,13*
		Son	3,97	0,50	
	Kontrol	Ön	4,28	0,46	1,21
		Son	4,33	0,43	
İnformasyon Kuramı	Deney	Ön	4,48	0,30	1,62
		Son	4,64	0,32	
	Kontrol	Ön	4,42	0,45	0,28
		Son	4,44	0,48	
Z Kuramı	Deney	Ön	4,35	0,40	1,64
		Son	4,52	0,29	
	Kontrol	Ön	4,43	0,46	0,19
		Son	4,44	0,47	
Toplumsal Açık Sistem Kuramı	Deney	Ön	4,45	0,34	1,51
		Son	4,60	0,35	
	Kontrol	Ön	4,40	0,43	1,82
		Son	4,50	0,41	

Toplam Kalite Yönetimi	Deney	Ön	4,38	0,36	0,06
		Son	4,38	0,36	
	Kontrol	Ön	4,19	0,47	2,14
		Son	4,31	0,46	
Amaçlara Göre Yönetim	Deney	Ön	4,35	0,41	0,04
		Son	4,35	0,43	
	Kontrol	Ön	4,21	0,45	0,77
		Son	4,27	0,48	
İnsan Kaynakları Yönetimi	Deney	Ön	4,43	0,32	0,47
		Son	4,38	0,37	
	Kontrol	Ön	4,23	0,50	1,67
		Son	4,31	0,44	
Postmodern Yaklaşım	Deney	Ön	4,15	0,53	3,92*
		Son	4,38	0,33	
	Kontrol	Ön	4,00	0,43	1,03
		Son	3,92	0,35	
Kaos Kuramı	Deney	Ön	4,21	0,37	1,42
		Son	4,37	0,47	
	Kontrol	Ön	4,10	0,49	2,35
		Son	4,26	0,39	

Not. Deney ve kontrol grubu için n = 22 ve t-testi için sd = 21'dir.

* p < 0,05

Tablo 6'da deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları ile yapılan "t" testi sonucunda deney grubu puanları arasında Klasik Kuram (sd = 21, t = 3,13, p < 0,05) ve Postmodern Yaklaşım (sd = 21, t = 3,92, p < 0,05) boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir. Kontrol grubu puanları arasında hiçbir kuram ve yaklaşım boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bulgulardan hareketle yönetim kuram ve yaklaşımları eğitimi sonunda deney grubundaki deneklerin kuramsal yönelimlerinde Klasik Kuram ve Postmodern Yaklaşım boyutlarında değişimler olduğu ve bunun yürütülen eğitim programından kaynaklandığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını saptamak amacıyla "t" testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına İlişkin “t” Testi Sonuçları (Independent Samples t Test)

Kuram ve yaklaşımlar	Deney Grubu		Kontrol Grubu		t
	Ortalama	SS	Ortalama	SS	
Klasik Kuram	3,97	0,50	4,33	0,43	2,57*
İnformasyon Kuramı	4,64	0,32	4,44	0,48	1,64
Z Kuramı	4,52	0,29	4,44	0,47	0,66
Toplumsal Açık Sistem Kuramı	4,60	0,35	4,50	0,41	0,88
Toplam Kalite Yönetimi	4,38	0,36	4,31	0,45	0,62
Amaçlara Göre Yönetim	4,35	0,43	4,27	0,48	0,58
İnsan Kaynakları Yönetimi	4,38	0,37	4,31	0,44	0,58
Postmodern Yaklaşım	4,38	0,33	3,92	0,35	3,98*
Kaos Kuramı	4,37	0,47	4,26	0,39	0,80

Not. Deney ve kontrol grubu için $n = 22$ ve t-testi için $sd = 42$ 'dir.

* $p < 0,05$

Tablo 7'de deney ve kontrol gruplarının, son test puanları arasında Klasik Kuram ($sd = 42$, $t = 2.57$, $p < 0,05$) ve Postmodern Yaklaşım ($sd = 42$, $t = 3.98$, $p < 0,05$) boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular, yönetim kuram ve yaklaşımları eğitimi sonunda, deney grubunda yer alan deneklerin sınıf yönetimine ilişkin kuramsal yönelimlerinde Klasik Kuramdan uzaklaşma ve Postmodern Yaklaşımına yakınlaşma biçiminde değişimin olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin sınıf yönetimi paradigmalarının değiştirilebileceği söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi; iki aylık izleme dönemi sonrasında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri, kuramsal yönelim açısından ön test ve izleme testi puanları arasında farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve izleme testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan ölçümler arasında “t” testi yapılmış, sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8
Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin “t” Testi Sonuçları
(Paired Sample t Test)

Kuram ve yaklaşımlar	Grup	Test	Ortalama	SS	t
Klasik Kuram	Deney	Ön	4,37	0,44	3,07*
		İzleme	3,98	0,49	
	Kontrol	Ön	4,28	0,46	0,21
		İzleme	4,29	0,44	
İnformasyon Kuramı	Deney	Ön	4,48	0,30	1,23
		İzleme	4,59	0,32	
	Kontrol	Ön	4,42	0,45	0,73
		İzleme	4,38	0,46	
Z Kuramı	Deney	Ön	4,35	0,40	1,03
		İzleme	4,46	0,32	
	Kontrol	Ön	4,43	0,46	0,09
		İzleme	4,42	0,50	
Toplumsal Açık Sistem Kuramı	Deney	Ön	4,45	0,34	0,95
		İzleme	4,55	0,32	
	Kontrol	Ön	4,40	0,43	0,51
		İzleme	4,43	0,39	
Toplam Kalite Yönetimi	Deney	Ön	4,38	0,36	0,19
		İzleme	4,36	0,37	
	Kontrol	Ön	4,19	0,47	1,87
		İzleme	4,29	0,44	
Amaçlara Göre Yönetim	Deney	Ön	4,35	0,41	0,13
		İzleme	4,37	0,34	
	Kontrol	Ön	4,21	0,45	0,81
		İzleme	4,27	0,46	
İnsan Kaynakları Yönetimi	Deney	Ön	4,43	0,32	1,21
		İzleme	4,31	0,37	
	Kontrol	Ön	4,23	0,50	0,44
		İzleme	4,25	0,42	
Postmodern Yaklaşım	Deney	Ön	4,15	0,53	3,33*
		İzleme	4,36	0,32	
	Kontrol	Ön	4,00	0,43	0,63
		İzleme	3,94	0,34	

Kaos Kuramı	Deney	Ön	4,21	0,37	1,10
		İzleme	4,33	0,46	
	Kontrol	Ön	4,10	0,49	2,10
		İzleme	4,24	0,39	

Not. Deney ve kontrol grubu için $n = 22$ ve t-testi için $sd = 21$ 'dir.

* $p < 0,05$

Tablo 8'de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının ön test ve izleme testi puanları üzerinde yapılan "t" testi analizi sonuçları, deney grubu puanları arasında Klasik Kuram ($sd = 21$, $t = 3.07$, $p < 0,05$) ve Postmodern Yaklaşım ($sd = 21$, $t = 3.33$, $p < 0,05$) boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kontrol grubunda ön test ve izleme testi puanları arasında hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bulgular, iki aylık izleme dönemi sonrasında, Klasik Kuram ve Postmodern Yaklaşım boyutlarında deneklerin yönelimi dikkate alındığında, ön test ve izleme testi puanları arasındaki farklılık olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Yorum

Araştırmada, deneklerin çalışma kapsamına alınan kuram ve yaklaşımlardan, Klasik Kuram, İnfomasyon Kuramı, Z Kuramı ile Toplumsal Açık Sistem Kuramını bir grupta ve birinci sırada, Toplam Kalite Yönetimi, Amaçlara Göre Yönetim ve İnsan Kaynakları Yönetimi'ni başka bir grupta ve ikinci sırada, Postmodern Yaklaşım ile Kaos Kuramını bir başka grupta ve üçüncü sırada değerlendirdikleri bulunmuştur.

Araştırmada yönetim kuram ve yaklaşımları eğitimi sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi paradigmalarında ön test-son test, ön test-izleme testi ölçümleri arasındaki farklılık bakımından, kuram ve yaklaşım boyutlarında anlamlı farklılıklar olabileceği ileri sürülmüştü. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular Klasik Kuram ve Postmodern Yaklaşım boyutlarında bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Yönetim kuram ve yaklaşımları eğitimi sonunda, deney grubu ile kontrol grubu karşılaştırıldığında, deney grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetiminde benimsedikleri kuram ve yaklaşımlardan Klasik Kuram ve Postmodern Yaklaşım ile ilişkili puanların anlamlı düzeyde değiştiği ve bu değişimin iki aylık izleme dönemi sonrasında da korunduğu gözlenmektedir. Bu durum yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin hem kısa süreli hem de uzun süreli etkisinin olduğunu göstermektedir. Kontrol grubundaki öğretmenlerin kuramsal yönelimlerinde ise ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmada elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin etkili olduğu söylenebilir.

Deneklerin görüşleri değerlendirildiğinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin, sınıf yönetiminde uyguladıkları ve çalışma kapsamına alınan kuram ve yaklaşımlardan KK, İFK, ZK ve TASK'ni birinci sıraya, TKY, AGY ve İKY'ni ikinci sıraya, PMY ile KAOS'u üçüncü sıraya koydukları görülmektedir. Bu durum tüm ilköğretim okulu öğretmenlerine genellenemeyebise de bir fikir vermesi açısından önemlidir.

Bu araştırmaya başlanırken, ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve davranışlarının etkileyen, yönlendiren ve bu yolla onların sınıf yönetimine ilişkin eylem ve etkinliklerinin niteliğini belirleyen paradigmaları olduğu, bu paradigmaların bir ucunda

pozitivist paradigmaya, diğer ucunda yorumsamacı paradigmaya dayalı alt paradigmaların-kuram ve yaklaşımların bulunduğu ve yönetim kuram ve yaklaşımlarına ilişkin bir eğitimle bu paradigmaların değiştirilebileceği düşüncesinden yola çıkılmıştı. Yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin öğretmenlerin sınıf yönetimi paradigmalarını tanımalarını, berraklaştırmalarını ve değiştirmelerini sağlayacağı düşünülmüştü. Araştırmada bu düşünceleri destekleyen bulguların elde edilmesi, bir yandan öğretmenlerin yönetim kuram ve yaklaşımları ve bunların sınıf yönetimine yansımalarına ilişkin bir eğitime gereksinim duyduklarını ortaya koyarken diğer yandan öğretmenlerin sınıf yönetimi paradigmalarının değiştirilebileceğini de göstermektedir.

Araştırmada uygulanan program hazırlanırken, sınıf yönetimine ilişkin temel bilgilerin yanında, pozitivist ve yorumsamacı paradigmaların tanıtılması, pozitivist paradigmaya dayalı Klasik Kuramdan başlanarak, yorumsamacı paradigmaya dayalı Postmodernist yaklaşım ve Kaos Kuramına uzanan bir yelpazede araştırma kapsamına alınan yönetim kuram ve yaklaşımlarının anlatılması ve bunların sınıf yönetimine olası etkilerini ortaya koyarak öğretmenlerin kendi yönetsel uygulamalarını sorgulamaları, anlamaları ve bu uygulamaların dayandığı paradigmayı tanıyarak, gerekiyorsa değiştirmeleri amaçlanmıştır.

Eğitim çalışması süresince deneklerin, kendilerinin sınıf yönetimi uygulamaları konusunda grupla paylaştıkları yaşantılarından yola çıkarak, hem pozitivist hem de yorumsamacı paradigmaya dayanan ve zaman zaman bu paradigmaların birinin diğerine oranla daha baskın durumda uygulamalarının olduğu ve öğretmenlerin pozitivistik bakış açısı ile yorumsamacı paradigmayı harmanlama eğiliminde olduğu gözlenmiştir. Yine uygulama esnasında öğretmenlerin adını koyamasalar dahi kaosa yabancı olmadıkları ve sınıf ortamının karmaşık yapısının farkında oldukları bir başka gözlem sonucu olarak ifade edilebilir.

Sonuç

Bu araştırmada, yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi paradigmaları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu amaçla oluşturulan deney ve kontrol grupları, ön test-son test, ön test-izleme testi ölçümleri arasındaki farklılık bakımından karşılaştırılmıştır. Yapılan değerlendirmelerde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, sınıf yönetiminde sergiledikleri tutum ve davranışlarının yakın olduğu kuram ve yaklaşımların ilk sırasında Klasik Kuram, İnfomasyon Kuramı, Z Kuramı ile Toplumsal Açık Sistem Kuramı, ikinci sırasında Toplam Kalite Yönetimi, Amaçlara Göre Yönetim ve İnsan Kaynakları Yönetimi, üçüncü sırasında ise Postmodern Yaklaşım ile Kaos Kuramı yer almaktadır. Bundan hareketle çalışma kapsamındaki öğretmenlerin, yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin başında tek bir paradigmaya sahip olmadıkları, çalışma kapsamına alınan paradigmaların hepsinden yararlandıkları ancak Postmodernist Yaklaşım ile Kaos Kuramı'na mesafeli durdukları söylenebilir.
2. Yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin bitiminde ve iki aylık izleme dönemi sonrasında, deney grubundaki öğretmenlerin kuramsal yönelimlerinde alt boyutlardan Klasik Kuram ve Postmodern Yaklaşım boyutlarında anlamlı değişimler görülmüştür.

Öđretmenler eğitim sonucunda Klasik Kuramdan uzaklaşarak Postmodern dűőnceye yaklaşmışlardır. Bu bulgulardan yola çıkılarak, öğretmenlerin sınıf yönetimi paradigmalarının değiştirilebileceği söylenbilir. Öđretmenlerin, Klasik Kuramdan uzaklaşarak Postmodern dűőnceye yaklaşmaları pozitivistik paradigmanın katı nesnellieğinden uzaklaşarak insan ilişkilerine ve bu ilişkileri yorumlamaya ve anlamaya, insana ilişkin çalışmalarda dolayısıyla eğitimde katı bir nesnellieğin geçerli olamayacağını dűőnmeye başlamaları biçiminde yorumlanabilir. Eđitimde katı bir nesnellik geçerli olamaz. Diđer yandan nesnellikten tamamen uzaklaşarak yorumsayıcı paradigmanın sonuçta insanı götüreceği bilinemezcinin ve bilime kuşku ile bakmanın, her Őeyi doğauşt glere havale etmenin doğru olamayacağı da açıktır. Bu noktada üzerinde durulması gereken Őey iki paradigma arasında dengenin nasıl kurulabileceği sorundur. Eđitim sistemimiz bu sorunu zebilmelidir. Bu da ancak iyi yetiştirilmiş öğretmenler ile olanaklıdır.

Kaynakça

- Açıkalın, A., Yavuzer, H., Yavuzer, N., & Selçuk, Z. (2001). *Ortak paydayı bulmak: Çocuklarımız için eğitim sohbetleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Açıkgöz, K. Ü. (1998). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ağaoğlu, E. (2001). Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Altun, S. A. (2001). Kaos ve yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7, 451-469.
- Armstrong, R. (1991). *Total quality management*. London: Compman Hill.
- Arslanoğlu, R. (1998). *Kent, kimlik ve küreselleşme*. Bursa: Asa Kitabevi.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Pegem Yayın.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi* (4. baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Balcı, A. (1989). Eğitimsel araştırmanın eğitimsel sorunların çözümüne uygulanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22.
- Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Batram, A. (1999). *Karmaşıklıkta yol almak* (Z. Dicleli, Çev.). İstanbul: Türk Henkel Dergisi Yayınları.
- Bedford, C. W. (1998). The case for chaos. *Mathematics Teacher*, 91(4), 276-282.
- Blackbown, J. M., Payne, J. S., Burnham, S., Elrod, F., & Conn, T. (2000). Improving classroom insruction through best-of-class techniques. *Journal of Insructional Psychology*, 27(1), 3.
- Bradford, D. J. (2002). Classroom observations of the five standards for effective teaching in reading for low-achieving African American middle school students. *Dissertation Abstracts International*, 62(09), 2954A. (UMI No. 3027883)
- Burnham, J. W. (1998). Human resource management in schools. B. Davies, L. Ellison, A. Osborne, & J. W. Burnham (Eds.), *Malaysia: Education management for the 1990's* (s. 64-92). United Kingdom: Longman Group.
- Bursalıoğlu, Z. (1985). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1997). *Eğitim yönetimi teori ve uygulamaları*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Cammaert, R. (1995). Total quality management: Using TQM to optimize education of alberta. *Education-Canada*, 35(2), 11-19.
- Carlson, D. (1992). Postmodernizm and educational reform: Review essay. *Educational Policy*, 6, 444-456.
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Corsan, D. (1984). Eğitim araştırması ve Popper'in bilgi kuramı (S. Büyükdüvenci, Çev.) *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 23(2), 599-613.
- Cramer, F. (1997). *Kaos ve düzen, sırat köprüsündeki hayat* (V. Atayman, Çev.). İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde kuramsal gelişmeler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3, 31-43.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Çelik, V. (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dixon, R. S. (2002). The responsible classroom management model: A case study of the program's impact on overall school culture. *Dissertation Abstract International*, 62(10), 3299A. (UMI No: 3030206)
- Dunton, J. (1998). The four bs of classroom management. *Techniques: Making Education and Career Connections*, 73(1), 32-33.
- Demirel, Ö. (2000). *Plandan uygulamaya öğretim sanatı* (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Elkind, D. (1994). Early childhood education and the postmodern world. *Principal*, 73(5), 6-7.
- Erdoğan, İ. (1997, Kasım-Aralık). Toplam kalite yönetimi anlayışının eğitim kurumları için yorumlanması. *Yaşadıkça Eğitim*, 27-32.
- Ertürk, S. (1986). *Türkiye'de bazı eğitim sorunları üzerine düşünceler*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Garrison, J. (1984). Realism: Deweyan pragmatism and educational research. *Educational Researcher*, 23(1) 5-14.
- Gleick, J. (1997). *Kaos* (F. Üçcan, Çev.) (5. baskı). İstanbul: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Hardman, E. (1999). Promoting positive interactions in the classroom. *Intervention in School and Clinic*, 34(3), 178-181.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1987). *Educational administration theory, research and practice*. New York: Random House.
- İnal, K. (1996). *Eğitimde ideolojik boyut*. Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Jackson, N., & Carter, P. (1992). Postmodern management: Past-perfect or future-imperfect? *International Studies of Management and Organization*, 22(3), 11-26.
- Korkut, H. (1984). *Türk üniversiteleri ve üniversite araştırmaları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın.
- Mendenhall, M. E. (1996). On the need for paradigmatic integration in international human resource management. *Mir*, 39, 65-87.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. İstanbul: MESS Yayın.
- Morcol, G. (1996). Fuzz and chaos: Implications for public administration theory and research. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 6(2), 315-326.
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1996). *Kaostan düzene* (S. Demirci, Çev.). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Ruelle, D. (1996). *Rastlantı ve kaos* (D.Yurtören, Çev.). Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Sarıtaş, M. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Snyder, D. W. (1998). Classroom management for student teachers. *Music Educators Journal*, 84(4), 37-41.
- Stilwell, G. (1996). Managing chaos. *Public Management (US)*, 78(9), 6-9.
- Şimşek, H. (1997). *21. yüzyılın eşiğinde paradigmalara savaş ve kaostaki Türkiye*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Şimşek, H. (1997). Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3, 97-109.

- Tassell, G. V. (1996). *Classroom management*. 12 Ağustos 2006 g¼n¼
http://www.brains.org/classroom_management.htm sayfasından alınmıştır.
- Tetenbaum, T. J. (1998). Shifting paradigms: From newton to chaos. *Organizational Dynamics*, 26(4), 21-32.
- Toprakçı, E. (1999). *ğretmenlerin okul m¼d¼rlерinden bekledikleri tutum ve davranışların ağcıl y¼netim kuramları açısından değerlendirilmesi*.
Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- T¼remen, F. (2000). Kaos teorisi ve eğitim y¼neticisinin rol¼. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Y¼netimi*, 6, 203-219.

Miscellany

Scope of the EPASAD

Turkish Journal of Educational Policy Analysis and Strategic Research (EPASAD) is a peer reviewed interactive electronic journal sponsored by the International Association of Educators and in part by the Graduate School of Library and Information Science at the University of Illinois at Urbana-Champaign. EPASAD is a core partner of the Community Informatics Initiative and a major user/developer of the Community Inquiry Laboratories. EPASAD takes an interdisciplinary approach to its general aim of promoting an open and continuing dialogue about the current educational issues and future conceptions of educational theory and practice in an international context.

Editorial/Review Process

All submissions will be reviewed initially by the editors for appropriateness to EPASAD. If the editor considers the manuscript to be appropriate, it will then be sent for anonymous review. Final decision will be made by the editors based on the reviewers' recommendations. All process -submission, review, and revision- is carried out by electronic mail. The submissions should be written using MS-DOS or compatible word processors and sent to the e-mail addresses given below.

Manuscript Submission Guidelines

All manuscripts should be prepared in accordance with the form and style as outlined in the American Psychological Association Publication Manual (5th ed.). Manuscripts should be double-spaced, including references, notes, abstracts, quotations, and tables. The title page should include, for each author, name, institutional affiliation, mailing address, telephone number, e-mail address and a brief biographical statement. The title page should be followed by an abstract of 100 to 150 words. Tables and references should follow APA style and be double-spaced. Normally, manuscripts should not exceed 30 pages (double-spaced), including tables, figures, and references. Manuscripts should not be simultaneously submitted to another journal, nor should they have been published elsewhere in considerably similar form or with considerably similar content.

EPASAD Co-Sponsors & Membership Information

International Association of Educators is open to all educators including undergraduate and graduate students at a college of education who have an interest in communicating with other educators from different countries and nationalities. All candidates of membership must submit a membership application form to the executive committee. E-mail address for requesting a membership form and submission is: members@inased.org

*There are two kinds of members - voting members and nonvoting members. Only the members who pay their dues before the election call are called Voting Members and can vote in all elections and meetings and be candidate for Executive Committee in the elections. Other members are called Nonvoting Members.

*Dues will be determined and assessed at the first week of April of each year by the Executive Committee.

*Only members of the association can use the University of Illinois Community Inquiry Lab. In order to log into the forum page, each member needs to get an user ID and password from the association. If you are a member, and if you do not have an user ID and password, please send an e-mail to the secretary: secretary@inased.org .

For membership information, contact:
1965 Orchard Street Apt.-D
Urbana, IL 61801, the USA

E-mail: info@inased.org

Electronic Access to EPASAD

All issues of the Turkish Journal of Educational Policy Analysis and Strategic Research may be accessed on the World Wide Web at: <http://www.inased.org/epasad> (Note: this URL *is* case sensitive).