

**DEĞİŞEN PEDAGOĞİK YAKLAŞIMIN
ÇAĞDAŞ MÜZE TASARIM ANLAYIŞINA
ETKİLERİ**

**Özge KANDEMİR
Yüksek Lisans Tezi
Mart, 2005**

338755

DEĞİŞEN PEDAGOJİK YAKLAŞIMIN
ÇAĞDAŞ MÜZE TASARIM ANLAYIŞINA ETKİLERİ

Özge KANDEMİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İç Mimarlık Anasanat Dalı

Danışman: Prof. Dr. Meral NALÇAKAN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Mart, 2005

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

DEĞİŞEN PEDAGOJİK YAKLAŞIMIN ÇAĞDAŞ MÜZE TASARIM ANLAYIŞINA ETKİLERİ

Özge KANDEMİR

İç Mimarlık Anasanat Dalı

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mart 2005

Danışman: Prof. Dr. Meral NALÇAKAN

Postmodern toplumda müzeler, öğrenmenin sürekliliği ilkesine dayalı yaşam boyu eğitim veren kurumlar olarak, dışa dönük bir yapılanma sergilemektedir. Yaşam boyu eğitim verme sürecinde, yaşantılara dayalı çok yönlü öğrenme ortamları olarak müzelerin etkin kullanımını sağlama hedefiyle, müzelerin içeriği ve bu içeriğin bireylere aktarılış yöntemleri değişmektedir. Pedagojik değişim olarak nitelendirilen bu gelişme, kentsel bağlamı, genel mekân kurgusu, sergileme biçimleri, çoklu araçlar ve iletişim teknolojileriyle tüm müze tasarımına biçim vermektedir. Bu çalışma modern toplumdan postmodern topluma geçiş sürecinde yaşanan pedagojik değişimin müze tasarımına etkilerini, bilgi tabanında ve eğitim çevrelerinde meydana gelen değişimler çerçevesinde inceleyerek değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

ABSTRACT

Museums in the postmodern society as lifelong education institutions based on the principle of continuity in learning, show an extraverted structure. In the process of lifelong education, with the goal of effective use of museums as diverse learning environments based on experience, museums' content and the process of communicating this content to visitors, are changing. This development referred as the pedagogic change with urban location, place construction, exhibition, multiple medias and multiple communication technologies affects all the scale of the museum design. This study aims at evaluating the impact of the pedagogical change in the transition from modern society to postmodern society on the museum design in the framework of changes in the knowledge base and the education environments.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Özge KANDEMİR'in “**Değişen Pedagojik Yaklaşımın Çağdaş Müze Tasarım Anlayışına Etkileri**” başlıklı tezi **15 Mart 2005** tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, **İç Mimarlık** Anabilim Dalında, yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr.Meral NALÇAKAN

Üye : Doç.Dr.Ruşen YAMAÇLI

Üye : Yard.Doç.Faruk ATALAYER

Prof.Dr.Nurhan AYDIN
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü



İÇİNDEKİLER

ÖZ	ii
ABSTRACT	iii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	iv
ÖZGEÇMİŞ	v
TABLolar LİSTESİ	viii
RESİMLER LİSTESİ	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	2
1.3. Önem.....	3
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Yöntem	4
2. BULGULAR VE YORUM	6
2.1. Giriş	6
2.2. Modern Toplumdan Postmodern Topluma Geçiş Sürecinin Bilgi Tabanına İlişkin Sonuçları.....	7
2.2.1.Bilginin Üretimle İlişkisi.....	8
2.2.2.Bilginin Özneye İlişkisi.....	11
2.2.2.1.Pozitivist Felsefe.....	12
2.2.2.2.Empirizm; John Locke, Immanuel Kant	13
2.2.2.3.Bilginin Doğrulukla İlişkisi;	17
2.2.2.4.Doğru Bilgiyi Elde Etme Sürecinde Öznenin Konumu.....	24

2.2.3.Bilginin Kaynağı.....	30
2.3. Modern Toplumdan Postmodern Topluma Geçiş Sürecinin Eğitim Çevrelerine/Ortamlarına İlişkin Sonuçları	36
2.3.1.Eğitimin Amaç ve İşlevi.....	36
2.3.2.Eğitime İlişkin Yeni Değerler.....	39
2.3.2.1. Davranışçı Öğrenme Kuramlardan, Bilişsel Öğrenme Kuramlarına Geçiş	43
2.3.2.2. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler; Öğrenme Stili, Çoklu Zekâ Kuramı	50
2.4. Modern Toplumdan Postmodern Topluma Geçiş Sürecinin Müze Yaklaşımına İlişkin Sonuçları.....	60
2.4.1.Müze Eğitimi	61
2.4.2.Müze Pedagojisi.....	66
2.4.2.1. İletişim Biçimi	76
2.4.2.2. Eğitim Kuramı	81
2.4.3.Yapısalcı Müzeler.....	96
3. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	107
KAYNAKÇA.....	110

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Bilginin toplumsal düzen içindeki yerine ilişkin 1. önerme.....	32
Tablo 2. Bilginin toplumsal düzen içindeki yerine ilişkin 2. önerme.....	32
Tablo 3. Öğretme/öğrenme Kültürünün Değişimi/Ölü Öğretme Kültüründen Canlı Öğretme/ Öğrenme Kültürüne Geçiş.....	42
Tablo 4 . Zeka türleri	53
Tablo 5. Çoklu Zeka Kuramı ve Öğrenme-Öğretme Süreçleri.....	55
Tablo 6. Öğrenmenin Sekiz Yolu	56
Tablo 7. Uzaktan öğrenme ve yüz yüze öğretim eğitim metotları yoluyla müzelerin eğitime ilişkin rollerinin yerine getirilmesi.	75
Tablo 8. İletim olarak iletişim modeli	76
Tablo 9. Sergi gelişimine uygulanmış iletim modeli.....	78
Tablo 10. Bilgi kuramları sürekliliği	82
Tablo 11. Öğrenme kuramları sürekliliği	84
Tablo 12. Eğitim kuramları.....	85
Tablo 13. Dört farklı müze türü.....	86

RESİMLER LİSTESİ

Resim 1. Duyu organlarına Göre Bilgilerin Kalıcılık Oranları	58
Resim 2. Türk İslam Eserleri Müzesi, ana sirkülasyon aksı, galeri örgütlenmesi	68
Resim 3. Türk İslam Eserleri Müzesi, sirkülasyon, galeri, sergi örgütlenmesi örneği	69
Resim 4. Frankfurt Arkeoloji Müzesi sirkülasyon-galeri ilişkisi	88
Resim 5. Frankfurt Arkeoloji Müzesi sirkülasyon gösterim ilişkisi	89
Resim 6. Frankfurt Doğa Müzesi, fiziksel deneyime dayalı uygulamalar 1	91
Resim 7. Frankfurt Doğa Müzesi, fiziksel deneyime dayalı uygulamalar 2	91
Resim 8. Frankfurt Doğa Müzesi, objelerle keşfetmeye dayalı kalıcı gösterimler	92
Resim 9. Rahmi Koç Sanayi Müzesi, fiziksel deneyime dayalı uygulamalar 3	93
Resim 10. Frankfurt İletişim Müzesi sergi alanı	95
Resim 11. Frankfurt İletişim Müzesi	97
Resim 12. Frankfurt Film Müzesi ve Mimarlık Müzesi	98
Resim 13. Frankfurt Modern Sanatlar Müzesi	100
Resim 14. Frankfurt Doğa Müzesi	101
Resim 15. Frankfurt İletişim Müzesi sergi gösterimleri	102
Resim 16. Frankfurt Film Müzesi interaktif sergi gösterimi	103
Resim 17. Frankfurt İletişim Müzesi	104

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Modern toplumdan postmodern topluma geçişin yaşandığı dünyada müzelerin amacı, işlevi ve bu işlevi yerine getiriş biçimleri köklü değişimlere uğramaktadır. Modern toplumda müzeler maddi kanıtların toplanması, korunması, belgelenmesi, sergilenmesi üzerine kurulu içe dönük bir yapılanma gösterirken, postmodern toplumda müzeler öğrenmenin sürekliliği ilkesine dayalı yaşam boyu eğitim veren kurumlar olarak dışa dönük bir yapılanma sergilemektedir. Modern toplumda müzeler sahip oldukları koleksiyonların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelirken, postmodern toplumda müzeler, bireylerin hızla değişen ve çok kültürlü hale gelen topluma kendilerini sürekli geliştirerek adapte etmelerini, hatta bu değişime yön vermelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaçla müzeler, bireylere hayal gücüne, yaratıcılığa, araştırmaya, incelemeye, sorgulamaya, tartışmaya, paylaşımaya, işbirliğine, kısaca aktif katılıma dayalı ortamlar, araçlar, etkinlikler sunmaktadır.

Yaşam boyu eğitim verme sürecinde yaşantılara dayalı çok yönlü öğrenme ortamları olarak müzelerin etkin kullanımını sağlama hedefiyle, müzelerin içeriği ve bu içeriğin bireylere aktarılış yöntemleri değişmektedir. Pedagojik değişim olarak nitelendirilen bu gelişmenin temelinde, eğitim çevrelerinde, diğer bir deyişle öğrenme ve öğretme ortamlarında, meydana gelen değişim yatmaktadır. Eğitim çevreleri toplumsal yaşamı biçimlendiren egemen felsefe dikkate alınarak oluşturulmaktadır. Eğitim çevreleriyle felsefe arasındaki ilişki, felsefenin bilgiye ve felsefenin bireye bakış açısından kaynaklanmaktadır. Modern toplumda eğitim çevreleri, bilgiye ve bireye yaklaşımlarıyla pozitivist felsefenin, postmodern toplumda ise, postmodern felsefenin temel alınmasıyla kurgulanmaktadır. Bu kurgunun aynı zamanda müzelerin genel kurgusunu oluşturduğu gözlenmektedir.

Felsefenin bilgiye bakış açısı, neyin bilgi olarak kabul edildiğini, felsefenin bireye bakış açısı ise bilgiyi edinme sürecinde bireye yüklenen rolü (fiziksel ve/veya zihinsel olarak etken ya da edilgen olması) belirlemektedir. Bu iki bakış açısının birlikteliği, müzelerin içeriğini ve bu içeriğin aktarış yöntemlerini etkileyerek doğrudan müze tasarımına yön vermektedir. Müze kurgusuna yön veren bu faktörlerin geçiş süreci içerisinde analiz edilmesi, disiplinler arası çalışmayı gerektiren müze tasarımı probleminde tasarımcılara daha yenilikçi, daha yaratıcı çözümler üretmeye olanak sağlayacaktır. Bu noktada tasarımcıya düşen görev, tasarım sürecinde birer veri niteliğinde değerlendirilmesi gereken bu faktörlerin farkında olmak ve bu faktörler ışığında tasarımına yön vermektir.

1.2. Amaç

Müze tasarımının sürecinde Ne?, Neden?, Nasıl? ve Kime? sorularına yanıtlar aramak ve bu yanıtlarla tasarımcıların kendi yanıtlarını yaratmalarına yardımcı olmak bu çalışmanın amaçlarından birini oluşturmaktadır. Geçiş sürecinde müzede nelerin tasarlanacağı, neden tasarlanacağı, kimin için tasarlanacağı, nasıl tasarlanacağı sorularına egemen felsefenin bilgiye, bireye ve bireyin öğrenme sürecine ilişkin yaklaşımları çerçevesinde yanıtlar aranmıştır. Bu doğrultuda postmodern topluma geçiş sürecinde bilgi tabanında oluşan değişimler ve bu değişimlerin yeniden biçimlendirdiği eğitim çevrelerindeki yenilikler incelenerek, müze tasarımı üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Bu etkiler müze tasarımına yön veren müze eğitimi ve müze pedagojisi; iletişim biçimi, eğitim kuramı çerçevesinde ele alınarak, verilen örnekler üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmanın bir diğer amacı müze tasarım sürecinin çok boyutlu ve çok yönlü çalışmayı gerektirdiğine dikkat çekmektir. Müze tasarımı, felsefe, sosyoloji, psikoloji, eğitim, pedagoji, iletişim kuramlarının ışığında biçimlenen ve sürekli gelişen bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Müze tasarımı tasarımcılar, aydınlatma uzmanları, koruma uzmanları, iletişim uzmanları, eğitim bilimciler ve diğerleri olmak üzere disiplinler arası bir çalışmanın ve paylaşım sürecinin ürünleridir. Bu doğrultuda müze tasarımına ilişkin çok yönlü

farkındalıkların yaratılması, tasarım sürecinde daha çağdaş, daha yenikçi yaklaşımlar ve yaratıcı çözümler üretmesini olanaklı kılacaktır.

1.3. Önem

Dünyada müzelere ilişkin gelinen noktayı çeşitli yönleriyle ele alan pek çok çalışmaya rastlanılmaktadır. Aynı zamanda müze tasarım sürecine ışık tutan bu çalışmalar, çağdaş yaklaşımlarla mevcut müzelerin ya da yeni tasarlanacak müzelerin yaşam boyu eğitim veren kurumlar olarak düzenlenmesinde bir alt yapı oluşturmaktadır. Bu alt yapı müze tasarım sürecinde tasarımcılara farklı bakış açıları sunarak, yaratıcılığın ve hayal gücünün sınırlarını zorlamaktadır.

Kullanılmamış potansiyelleriyle çağdaş yaklaşımlarla değerlendirmeyi bekleyen kültürel varlıklar açısından zengin olan ülkemizde, mevcut müzeler bu materyal zenginliğini toplayan, koruyan, belgeleyen, sergileyen kurumlar olarak hizmet verirken, ziyaretçilerine yaşam boyu eğitim imkânı sağlayamamaktadır. Yeni örneklerin ise yaşanan değişim sürecini gözardı ederek sadece sonuç ürünün göstergesi olan müze örneklerini referans olarak oluşturuldukları görülmektedir. Böyle bir tasarım sürecinin gerektirdiği araştırma ve değerlendirmeyi gözardı eden yaklaşım beraberinde çoğunlukla amacına ulaşmayan, çağın gerisinde kalan tekrarları getirmektedir.

Müze tasarımında tasarım sürecine dikkat çekmek, bu süreçte tasarımcılara ortaya konulabilecek sorulara kendi özgün yanıtlarını tasarımları aracılığıyla ortaya koyma şansı tanımaktadır. Böylelikle ülkemizde eldeki verilerin doğru kullanılarak, değişen gereksinimler, istek ve beklentiler doğrultusunda müzelerin çağdaş bir yaklaşımla ele alınmasına katkıda bulunabilecek bir alt yapı oluşturulabilecektir.

1.4. Varsayımlar

Bu çalışmada pozitivist felsefenin modern toplumda ve postmodern felsefenin postmodern toplumda yaşamın her alanında olduğu gibi müze tasarım yaklaşımını da doğrudan etkileyerek yön verdiği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma, modern ve postmodern felsefe yaklaşımlarının, bilgi tabanına, eğitime ve müzecilik yaklaşımına yönelik görüşleriyle sınırlandırılmıştır. Çalışma kapsamında, sosyo-kültürel değişme kuramları çerçevesinde incelenen modern ve postmodern felsefi yaklaşımlar dâhil edilmemiştir.

Müze tasarım yaklaşıma yön veren kuramsal alt yapıyı açıklamak üzere verilen örnekler çalışma sürecinde araştırmacının ziyaretçi olarak deneyimde bulunduğu Frankfurt İletişim Müzesi, Film Müzesi, Modern Sanatlar Müzesi, Doğa Müzesi, Arkeoloji Müzesi ve İstanbul'da yer alan Türk İslam Eserleri Müzesi, Rahmi Koç Sanayi Müzesi ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Yöntem

Bu çalışma, müzecilik yaklaşımında gelinen noktayı sonuç ürün olarak değil, süreç olarak ele alan betimsel bir çalışmadır. Literatür taraması sonucunda genellikle bu konuda yapılan çalışmaların sonuç ürünün betimlenmesine dayalı olduğu görülmektedir. Bu çalışma kapsamında ise, çağdaş müzecilik yaklaşımının oluşmasına yönveren faktörler ele alınarak, tasarıma etkileri değerlendirilerek, örneklenmiştir.

Öncelikle yurtdışında örnekleri görülen çağdaş müzecilik yaklaşımlarının sonuç ürünlerinin yarattığı heyecan ve ilgi ile başlayan bu çalışmada; literatür taramasıyla müzecilik yaklaşımına ilişkin yapılan çalışmalar incelenmiş, sonuç ürüne yansıyan değişimlerin, postmodern dünyada eğitim çevreleri kapsamında ele alınan müzelerde eğitim olgusunun yansımaları olduğu görülmüştür. Eğitime ilişkin değerlerin değiştiği, bunun temelini ise bilgi tabanındaki değişimin oluşturduğu gözlenmiştir. Bu nedenle öncelikle bilgi tabanında

meydana gelen değişimler, bu değişimlerin eğitime ilişkin sonuçları ve birer eğitim kurumu olan müzelerin tasarım sürecine etkileri incelenerek değerlendirilmiştir.

2. BULGULAR VE YORUM

2.1. Giriş

Sanayi toplumundan, bir başka ifadeyle modern toplumdan, postmodern topluma geçişin yaşandığı dünyada, toplumsal yapıdaki inanç, değer ve teknolojinin değişmesiyle birlikte kültürel, sosyal ve ekonomik yapıda yeni anlayış ve yaklaşımların ortaya çıktığı görülmektedir. Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren edebiyat alanından başlayarak sanatın, daha sonra da bilim, felsefe, politika, ekonomi alanları dahil olmak üzere toplumun tüm alanlarına nüfuz ederek toplum yapısında yeni anlayış ve yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olan bu çok yönlü değişimin, başka bir ifadeyle toplumsal değişimin, genel ifadesi olarak “postmodern” terimi kullanılmaktadır.

İnsanlararası ilişkilerin değişmesi olarak nitelendirilen toplumsal değişme (sosyo-kültürel değişme), hem teknolojinin değişmesine, hem de anlamların, değerlerin, inançların değişmesine bağlıdır. Öte yandan kimi zaman teknolojinin, kimi zaman da kültürün değişmesi toplumsal değişimin başlatıcısı ya da toplumsal değişimin sonucu olarak görülmektedir (Kongar, 1981, s.22). Postmodern toplumda ise, işleyişin değişmesini etkileyen pek çok faktör vardır, fakat en çok yankılanan, yaşamımızın kamusal, profesyonel, domestik, eğitimsel ve hatta dinlenmeyle ilgili her yönüne sızan araç teknolojilerin, iletişimin, bilgilenmenin hızlı gelişimidir (George F. Macdonald, 1992, p.158).

Teknolojik gelişmeyle birlikte meydana gelen toplumsal değişime, bireylerin gerekli bilgi, beceri ve anlayışlar elde ederek adapte olmalarını ve bu gelişime yön vermede etkin roller üstlenmelerini sağlamak için, eğitim önemli bir işleve sahiptir. Postmodern toplumda, eğitim kurumlarının ve birer eğitim kurumu olarak hizmet veren müzelerin amacının, içeriğinin ve yöntemlerinin, bir diğer ifadeyle, pedagojik yaklaşımlarının değiştiği görülmektedir. Pedagojik yaklaşımı oluşturan bileşenlerden pedagojik içerik, bilgi olarak

neyin kabul edildiği ve bu doğrultuda neyin verileceğini ifade etmektedir. Pedagojik yöntem ise, bu içeriğin bireye nasıl, hangi yöntemlerle ve hangi araçlarla verileceğini belirlemektedir. Bu çalışma kapsamında, müze tasarımına biçim veren pedagojik yaklaşımın değişimine neden olan gelişmeler irdelenecek, pedagojik içeriği biçimlendiren bilgi tabanındaki değişimler ve pedagojik yöntemi biçimlendiren, eğitime ilişkin yeni değerlerin müze tasarıma etkileri üzerinde durulacaktır.

2.2. Modern Toplumdan Postmodern Topluma Geçiş Sürecinin Bilgi Tabanına İlişkin Sonuçları

Modern toplumdan postmodern topluma (=bilgi toplumuna) geçiş sürecinde, modern toplumunun özündeki buharlı makinenin yerini, bilgisayar; fiziksel emeğin yerini zihinsel emek; maddi üretim gücünün yerini de bilgi üretim gücü almıştır. Bu süreçte bilginin gerçek sermaye ve zenginlik yaratan başlıca kaynak haline gelmesiyle birlikte toplumsal yapı, bir diğer ifadeyle de insan ilişkileri (insan-insan, insan-çevre ilişkileri) değişmiş ve bunun sonucunda da bilgi tabanı; bilginin anlamı, işlevi ve kaynağına dair yorumlanışı farklılaşmıştır.

Bilgi tabanında meydana gelen değişimler, birbirleriyle ilişki halinde bulunan ve birbirlerini besleyen gelişmeler olarak iki biçimde ortaya çıkmaktadır. Bilgiye yaklaşımda değişmekte olan konulardan birincisi üretimle bilginin ilişkisinin kurulma biçimidir. Bilgi bir yandan emek ve kapital gibi temel üretim faktörlerinden biri haline gelirken, üretilmesi iş içerisinde gerçekleşmekte ya da üretime bağlanmaktadır. İkinci gelişme ise, bilginin bilenden ayrılmış, nesnel, tarafsız, dünya hakkında şeyleştirilmiş olaylar halinde ele alınmasından uzaklaşılarak, ister bireysel ister epistemik kültürler düzeyinde olsun, sahip olunan bilgiyi, bilenle ilişkisi içerisinde anlamaya yönelik adımlar atılmasıdır (Tekeli 2002, s.16).

2.2.1. Bilginin Üretimle İlişkisi

Bilginin üretimle ilişkisinin kurulma biçiminde meydana gelen gelişmenin temelinde, teknolojiye meydana gelen değişim yatmaktadır. Sanayi toplumunda, buhar makinesinin icadı insanın fiziki gücünü arttırmış ve giderek kas gücünün yerini alarak maddi üretimin ekonomik gelişmede en büyük güç olarak nitelendirilmesine neden olmuştur. Bu noktada sosyolog Saint Simon, sanayi toplumunun üretimle ilgili olduğunu, izlediği metodun düzen, kesinlik, açıklık üzerine dayandığını, bunların da rasyonalizm istediğini ve temelde bilgi üzerine inşa edildiğini belirtirken; sosyolog Max Weber, sanayi toplumunda tek bir ahlak ve üslup, kişisel olmama normları, mükemmelliyet, icra ve sonuca ulaşma düşüncesinin egemen olduğunu bu nedenle de yönlendirici ilkenin en az maliyet üzerine kurulu etkinlik prensibi olduğunu dile getirmektedir (Dura, Atik, 2002, s.29-33).

Sanayi Sonrası toplumda ise, bilgisayar teknolojisinin ortaya çıkması, sanayi toplumundan farklı bir biçimde, geçerli temel fonksiyonun zihinsel emeğe dönüşmesine, üretimin de tamamen bilgi üretme gücüne bağlı hale gelmesine neden olmuştur. Makine teknolojisi yerine entelektüel teknolojinin (=bilgisayar teknolojisinin) ön plana çıkması, bilgiyi bu yeni teknolojinin temel girdisi yaparken (D. Bell), bilgisayar teknolojisi, sıradan bilgi (information), bilimsel bilgi (knowledge) ve teknoloji üretimini arttırmıştır (Yoneji Masuda) (Cihan, Atik, 2002, s.48-51). Bilgisayar teknolojisinin ortaya çıkışıyla enformasyon, üretimdeki düzenleyici ilke olmuş, bununla da yeni bir temel uygarlık doğmuştur (Drucker, 1996, s.262).

Bilginin üretimdeki düzenleyici ilke haline geldiği bu yeni uygarlık, en genel çerçevede bilgi toplumu ve enformasyon toplumu olarak adlandırılmaktadır. Alistair Duff (2000), bilgi/enformasyon toplumuna ilişkin başlıca üç yaklaşımın olduğunu belirtmektedir; bilgi ekonomisi olarak “bilgi toplumu”, enformasyon patlaması = “enformasyon toplumu” ve yeni enformasyon teknolojilerinin etkisindeki toplum (İrzik, 2002, s.57).

Bilgi ile enformasyon birbirinden farklı kavramlardır. Bilgi, yalnız ve yalnızca bilen öznenin zihninde var olabilir. Enformasyon ise, çeşitli biçimlerde, örneğin bilgisayar ortamında varolup, kodlanabilir, saklanabilir ve bir yerden bir yere gönderilebilir; bilginin aksine öznenen koparılabılır, gerçekleştirilmesi gerekmez. Bu çerçevede, “bilgi toplumu”nu bilgi ekonomisi olarak tanımlayan Amerikalı iktisatçı Fritz Machlup’a göre, yeni ekonominin temel özelliği, endüstriyel ekonomide olduğu gibi mal üretimi değil, bilgi üretimidir (Irzık, 2002, s.54-58). Hamrin (1982)’in ifadesiyle, sanayi devrimi insanların fizik kapasitesini genişletirken, bilgi devrimi insanların beyin gücünü kutsallaştırmıştır. Sanayi devriminin kömür, petrol gibi biten kaynaklarına karşın, bilgi çağı, bilgi, fikir gibi bitmez kaynaklarla ateşlenecektir (Yılmaz, 1996, s.97).

Enformasyon patlaması=enformasyon toplumu yaklaşımında, enformasyon toplumu, enformasyon patlaması yaşayan toplum demektir. Enformasyon, alıcı ya da gönderici için anlam taşıyan her türlü sembol, sinyal ve görüntü olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım çerçevesinde, günümüz toplumlarında daha önceki dönemlerle kıyaslanamayacak ölçüde, telefon, radyo, televizyon, internet, faks, kitap, dergi, posta, gazete, kaset gibi araçlar yoluyla enformasyonun üretildiği, dolaştığı ve tüketildiği ifade edilmektedir (Irzık, 2002, s.59).

Yeni enformasyon teknolojilerinin etkisindeki toplum yaklaşımı ise, enformasyon toplumunun bilgisayar ve telekomünikasyon teknolojilerinin birleşmesi, giderek yaygınlaşması ve toplumsal hayatın hemen hemen her yanını kuşatması olarak tanımlanmaktadır (Irzık, 2002, s.59-60). Bu noktada Bell (1980), enformasyon toplumunu doğuranın bilgisayar ile telekomünikasyonun patlayıcı eşyönelimi olduğunu belirtirken, bilginin işlenmesi ile iletilmesi arasında uzun süredir varolan ayrımın çökertildiğini dile getirmektedir (Kumar, 1999, s.23).

Sonuçta da Bell (1980), enerji, doğal kaynaklar ve makine teknolojisi birleşiminin geçmişte sanayi toplumunun dönüştürücü araçları olması gibi bilgi ile enformasyonun sanayi sonrası toplumun stratejik kaynağı ve dönüştürücü aracısı haline geldiğini ifade etmektedir. Sanayi

toplumunun merkezi değişkenleri olan emek ve sermayenin yerini, temel değişkenler olarak “enformasyon ve bilgi” alır. Locke ve Smith’den Ricardo ve Marx’a dek birbirinin peşisıra gelen düşünürler tarafından formülleştirilen klasik emek-değer kuramı, yerini bilgi-değer kuramına bırakmaktadır. “Değerin kaynağı emek değil, bilgidir” (Kumar, 1999, s.22-25).

Ekonomist Drucker, bilgiyi bir şeyi ya da bir kimseyi değiştiren enformasyon olarak tanımlarken, bunu ya eylem için bir neden oluşturarak ya da bireyi (veya kuruluşu) farklı ve daha etkili bir eylem gerçekleştirebilecek duruma getirerek yaptığını belirtmektedir (Drucker, 1996, s.256). Bu noktada sanayi toplumunun, sanayi sonrası toplumda olduğu gibi bilgiye dayandığı fakat burada kastedilen bilginin bireyi yeni durumlar karşısında çözüm üretebilme gücüne sahip kılmaktan ziyade, sanayi için gerekli iş gücünü sağlamaya yönelik olduğu göze çarpmaktadır.

Bu nedenle modern toplumda bilginin, ingilizcede “knowledge” ile fransızcada “connaissance” sözcüklerinin nitelediklerinden farklı olarak; fransızca kökenli “savoir” ile Almandada “wissen” sözcüklerinin karşılığı olan “know-how” yani, yapabilme bilgisi bir diğer ifadeyle de teknik bilgi olarak anlaşıldığı görülmektedir. Nalbantoğlu (2002, s.67)’na göre bu ikililerden birincisi özne temelli, ikincisi ise öznenen bağımsız düşünölmektedir ki, bu ayrım dilimizde “bilgi” ve “bilme” sözcüklerine karşılık gelmektedir.

Felsefeci Hannah Arendt, bilginin değişik türlerinden sözederken, yapıp-etme (know-how) bilgisiyle düşünce arasındaki temel ayrım üzerinde durmaktadır. Arendt (1958), modern dönemde bu iki bilgi türünün tümüyle birbirinden ayrılmasının insanları sadece makinelerin değil yapıp-etme bilgisinin köleleri ve de teknik olarak mümkün olan her aletten bir şey uman düşüncesiz yaratıklar haline getireceğini belirtmiştir (Ahıska, 2002, s.113).

Modern topluma karşın postmodern toplumda ise bilgi, üretime yönelik eylem için bireyi değiştiren bir enformasyon değil, yeni durumlar karşısında çözüm üretme gücüne sahip bireylerin oluşmasına ve böylelikle onların değişen dünyaya adaptasyonunu sağlamaya

yönelik bir güç olarak algılanmaktadır. Böylece bilgiyi depolamak değil, onu kullanma ve ondan farklı durumlar karşısında yeni bilgi üretmek, gücün belirleyicisi haline gelmiştir.

Norbert Wiener (1968), bilgi üretme sürecinde birşeyi ya da bir kimseyi değiştiren enformasyonun, evrendeki düzensizlik eğilimine karşı hayatta kalmanın koşulu olduğunu vurgulamaktadır. Wiener'in ifadesiyle enformasyon, evrenin fiilen duraklamasına neden olacak entropik dürtüye karşı hayatın gerçekleştirdiği karşı saldırıların esas parçasından başka bir şey değildir. Denetleme ve iletişim kurma esnasında, enformasyonun çekirdeği olan bizler daima doğanın örgütlü olanı bozma, anlamlı olanı yıkıma uğratma ve entropinin artma eğilimine karşı savaşmaktayız. Bu noktada enformasyon, hayatta kalmamızın bir gerekliliğidir (Kumar, 1999, s.19).

2.2.2. Bilginin Özneye İlişkisi

Modern toplumda bilgi, genel olarak mevcut bilgilerden başka birşeye ulaşma ya da eldeki verilerin ötesine gitme olarak tanımlanan düşünme eyleminden ayrılmaktadır. Yapılabilir bilgisi olarak algılanan bilgi, özneden bağımsız, nesnel, tarafsız ele alınmakta ve bilimsel bilgiyle temsil edilerek salt bilime indirgenmektedir.

Modern toplumda araçsal akıl, mühendisliği geliştirmiş, üretimin artışını sağlamıştır. Başarısını da teknolojiye, uygulamaya dönük yüzüyle bilime borçludur. Akıl ilk çıkışındaki sorgulayıcı özellik göz ardı edildiğinden, "bilim tarafsızdır" savı kolaylıkla kabul görmüş, teknik gelişmenin toplumsal boyutları bilimin, üstün bilginin ilgi alanı dışında bırakılmıştır. Teknoloji her türlü değer yargısının dışında çalışır görüşü, toplumlara benimsetilmiş, böylece sistemin kendini genişleterek yeniden üretmesine engel olabilecek sesler bastırılmıştır. Doğa, nasıl teknolojiye girdi oluyorsa, insan da teknolojinin nesnesi olarak algılanır olmuştur. Doğal çevre de Lyotard'ın deyişiyle, insan da bilgi de artık üretimin kullanabileceği birer nesne haline gelmiştir (Özkiraz 2003, s.111-112)

Bilimsel bilginin pratik uygulamaları olmasına rağmen asıl amacının kuramsal olduğunu belirten filozof Foulquie (1967) bu amacı, tanıma, açıklama ve anlama sözcükleriyle özetlemektedir. Bilimsel bilgide, açıklama tutkusu tanıma (tasvir) arzusundan daha şiddetlidir ve sadece açıklanması mümkün olan olgularla ilgilenmektedir. Francis Bacon'ın ifadesiyle “gerçekten bilmek, nedenleriyle bilmektir”. Bilimsel bilgi, nesnel olduğu için kesindir ve sıkı bir kontrole tabi tutulduğundan bütün uzmanlarca kabul edilmektedir. Bu anlamdaki bilgi için “kuramsal bilgi” teriminin kullanılmakta olduğunu söyleyen Bell (1973), kapsamının “bilim, teknoloji, yüksek öğretim” olarak tanımlandığını belirtmektedir (Cihan, Atik, 2002, s.135). Ayrıca Tekeli, bilimsel bilginin kodlanmışlık düzeyi yüksek olduğunu, evrensellik ve zorunluluk iddiaları taşıdığını, eylemi rasyonel olarak yönlendirme iddiasına sahip olduğunu ve yaşamın tümünü yönlendirmeye yöneldiğine dikkat çekmektedir (Tekeli, 2002, s.24).

Modern toplumda bilimsel bilgi tek bilgi türü olarak kabul edilmektedir. Buna karşın postmodern toplumda bilimsel bilginin, bilginin bütünlüğünü temsil etmediğini, başka tür bir bilgiye ilave olarak, onunla rekabet ya da çatışma içerisinde bir bilgi biçimi olarak varolduğunu belirten Lyotard (1997, s.25-26), bu başka tür bilgiyi anlatı olarak adlandırmaktadır. Modern toplumda bilim adamları, anlatsal önermelerin geçerliliğini sorgulamakta ve bunların hiç bir zaman tartışma ve kanıtlamaya bağlı olmadığı sonucuna varmaktadır. Bu anlatılar farklı bir zihniyete ait “yaban, ilkel, gelişmemiş, gerici, yabancılaşmış, farklı görüşlerden ibaret adetler, otorite, önyargı, cehalet, ideoloji” şeklinde sınıflandırılmaktadır. Anlatılar; masallar, mitler ve efsaneler olarak yalnızca kadınlar ve çocuklar için uygun bulunmaktadır. Karanlıkçı bulunan bu anlatılardan insanları arındırmak için medenileştirmek, eğitmek ve geliştirmek gerektiğine inanılmaktadır (Lyotard, 1997, s.65-66).

2.2.2.1. Pozitivist Felsefe

Modern toplumda bilimin, pozitivist başka bir deyişle olguculuk felsefesi üzerine dayandığı görülmektedir. Felsefe tarihinde idealist, realist, nötr, neo gibi çeşitli

biçimler almış olan pozitivist felsefe, araştırmayı olgular, deneyler, gerçekler üzerine kurarak fizik ötesi açıklamaları kuramsal olarak olanaksız ve yararsız bulan bir yaklaşıma sahiptir. En genel çerçevede gözlem ve deneye, tümevarımsal genellemeye, doğrulamaya, tek bir doğrunun varlığına ve kanıtlamaya dayalı olduğu görülmektedir.

Pozitivizm, bilimin empirist temeller üzerine kurulu olduğunu ve gerçek dünyaya tekabül ettiğini kanıtlamaya çalışır. Bu tür pozitivism mantıksal empirizm ya da mantıksal pozitivism olarak adlandırılır. İlk defa 1920'lerde Viyana'da, "Viyana Grubu" olarak adlandırılan filozoflar tarafından geliştirilmiştir. Bu grubun temel inancı, bütün kuramsal önermelerin ilke olarak gözlem diline indirgenebileceği ve bu noktada bilginin deney yoluyla doğrulanmasının gerekliliğidir (Sunar, 1995, s.107-115). Çoğunluğunu fizikçi ve matematikçilerin oluşturduğu bu grup bilgiyi, bilimsel bilgi ve bilimsel olmayan bilgi olmak üzere iki kategoriye ayırmaktadır. Bilimsel olmayan bilgilerin herhangi bir değeri yoktur. Bu yüzden, bilimsel bilginin bilimsel olmayan bilgiden nasıl ayrıştırılabileceğini açıklamaya yönelmişlerdir. Bu yönelim, grubun ilgi alanlarını, tümüyle olgu dünyası ile sınırlamalarını ve olgu dışı tüm gerçeklik kategorilerini yok saymalarıyla sonuçlanmıştır. Bu yaklaşım ile bilgi dünyası fiziksel varlıkların dünyasıyla sınırlı kabul edilerek algı alanı dışında kalanı niteleyen ifadeler olgusal karşılık taşımadıkları için metafizik olarak görülmüş, metafizik olan ise, anlamsız olmakla aynı kabul edilmiştir (Demir, 1997, s.15-22). Sonuçta pozitivism, doğrudan gözleme indirgenemez gibi görünen bilimsel düşüncelerden kaçınan, koşullu açıklamaların bilimin bir işlevi olduğunu kabul etme konusunda tereddüt eden, dolayısıyla basitçe "kaydetme", "sınıflama" ve genel olarak da "betimlemenin" değeri üzerinde ısrar eden bir yapıya sahiptir (Randall, Buchler 1982, s.75-76).

2.2.2.2. Empirizm; John Locke, Immanuel Kant

Empirizmin (ampirizm), diğer bir ifadeyle deneycilik olarak nitelendirilen felsefi yaklaşımın temelinde, insan bilgisinin kaynağının ne olduğu sorusuna, duyuların gözlem ve deney yoluyla elde ettiği duyular olduğu ve ancak bu duyularla başlangıçta

boş olarak kabul edilen insan zihninin çalışmaya başlayabileceği yanıtı yatmaktadır. Filozof Ajdukiewicz (1994, s.30), empiristlerin bu düşüncelerini; “Nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu” “zihinde, daha önce duyularda var olmamış olan hiçbir şey yoktur” şeklinde ifade ettiklerini belirtmektedir.

Empirist felsefenin kurucusu olarak nitelendirilen İngiliz filozof Locke (2000, s.56–57)’a göre duyular öncelikle tikel ideleri (bilgi parçalarını) alırlar ve başlangıçta boş durumda bulunan zihni bu idelerle doldururlar. Zihin bu idelerin bir kısmını tanıdıkça, bunlar belleğe yerleşirler ve adlandırılırlar. Daha sonra zihin bunları soyutlaştırır ve aşama aşama genel adları kullanmayı öğrenir. Böylelikle zihin, ideler ve dil ile yani aklın kullanımını sağlayan malzemelerle donanmış olur. Aklın kullanılmasına olanak veren bu malzemeler arttıkça zihnin çalışması günden güne daha belirgin bir hal alır.

Locke, başlangıçta boş durumda bulunduğunu ileri sürdüğü insan zihnini üzerine hiç bir şey yazılmamış “düz bir beyaz kâğıt (tabula rasa)” olarak nitelendirmektedir. Bu kâğıdın nasıl doldurulduğuna, insanın sınırsız kurgu yeteneği ile zihne aktardığı bu zenginliğin kaynağının neresi olduğuna, tüm bu bilgi ve akıl malzemelerini zihnin nereden edindiği sorularına “deneyim” yanıtını vermektedir. Bununla birlikte tüm bilginin eninde sonunda deneye dayandığını, deneyimden geldiğini ve zihnimizin tüm düşünme malzemeleriyle donatılmasını sağlayanın gözlemlerimiz olduğunu dile getirmektedir (Locke, 2000, s.133-134).

Empirist düşüncede, deney yoluyla elde edilen bilginin dışında “a priori” (önsel) bilgilerin (kavramlar, yargılar, düşünceler) varlığından söz edilemez. Önsel bilgilerin varlığı, evrensel yasalarla sınırlı olduğu müddetçe kabul edilmektedir. Emprist filozoflara göre, a priori bilginin tecrübeden elde edilmediği, evrensel olup, gereklilik taşıdığı ve sadece matematikle mantık bilgilerinin a priori olduğu kabul edilmektedir (Tuğcu, 2002, s.46).

Bilginleri deney ve araştırmaya yönelten bu görüş, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel vb. filozof ve eğitimcilerin yapıtlarında sürdürülmüştür. Bu eğitimciler, duyu

organlarıyla alınan izlenimlere büyük önem vermişlerdir. Örneğin, Pestalozzi'ye göre, eğitimin amacı, çocuğa, duyuşsal izlenimleri kazandırmaktır. Temeli Locke'a dayanan bu görüş, XX. Yüzyılda öğrenme kuramlarına temel olmuştur (Binbaşoğlu 1992, s.242–243).

İngiliz felsefesi, özellikle Locke'dan sonra empirist bir çizgi izlemiştir. Duyu verilerine dayanan algıların, diğer bir ifadeyle Yunancada duyularla kavrama anlamına gelen (aisthesis) “estetik” bilginin ve bilmenin temeli olarak görölmüştür. Buna karşın Kant, Saf Aklın Eleştirisi'nde tüm bilgilerimizin iki temel yapı taşıından; “kavram” ve “algı”dan oluştuğunu göstermiştir. Kant'ın değişiyle “Algısız kavramlar boş, kavramsız algılar kördür”. Duyu verileri ya da algılar kendi başlarına bilgi sağlayamazlar, anlamsız bir veri yığını olarak kalırlar. Kavramların katkısı ile bilgi niteliği kazanırlar, anlaşılır olurlar. Bilgi, empiristlerin ileri sürdükleri gibi boş bir beyaz kâğıt üzerine duyu verilerinin bıraktığı izlerden değil algı ve kavramların birlikteliğinden oluşmaktadır (Tuğcu, 2002, s.49-53).

Lock ve Kant tarafından ileri sürölen bilgi kuramlarında özne-nesne ilişkisiyle ilgili olarak edilgenci ve etkenci olmak üzere iki yaklaşımin var olduğu görölmektedir. Birinci yaklaşıma göre, özne bilgi sürecinde edilgen bir tavır içerisindedir. Zihnin, önsel bilgi taşımayan boş bir kâğıt olduğu, deneyimle edinilen bilgilerin dışında herhangi bir bilgiye sahip olmadığı, doğru bilginin hareketsiz ve müdahalesiz bir insan zihnine doğanın kendisini yazmasıyla elde edilebilir olduğu kabul edilmektedir. İkinci yaklaşıma göre ise zihin, dış dünyaya ilişkin bilgi üretirken, hem önsel bilgilere hem de nesneyi bilgi vermeye zorlayan belirli kalıplara sahiptir. Bu kalıpları üreten dış dünya veya nesnelere olmadığı için bilgi birikimindeki gelişmeler onları değiştirmemekte, diğer bir ifadeyle de, herhangi bir zihinsel etkinlik olmaksızın, beklenti veya kuramların ışığında yorumlanmadan doğa kitabının okunması mümkün olmamaktadır (Demir,1997, s.18).

Kant, bilginin oluşmasında özne ve nesnenin yerini ve önemini değiştirmiş, kendisinden önceki tüm bilgi kuramcılarının bilgiyi açıklarken nesneyi ön plana çıkarmalarına ve özneyi pasif yapmalarına karşın, özne ve nesne kavramlarının içeriğini yeniden analiz ederek, bilgide öznenin aktif olan taraf olduğunu göstermiş, bilginin nesne değil özne tarafından

belirlendiğini öne sürmüştür. Kant'a göre bilgide a priori form ve kategoriler vardır ve bunlar nesneden gelmemektedir. Neşneler insan zihninin sezme yeteneğine uyduğu sürece algılanabilir. Bilgi doğuştan gelmemektedir ve zihin, anlama kategorileri ve formlarıyla sezgiyi ve algılamayı olanaklı kılmaktadır. Sezgi ve algılama insanda bulunan a priori kavramlara bağlı olarak yapılmaktadır. Burada nesne pasif durumdayken, zihin aktif olarak belirleyici olandır. Belirleme ise, bir tür bilgi katma değil, sezgi ve algıdan gelen duyuları bir biçime ve forma sokmaktır. "*Devrim zihnin belirleyici olmasıdır*" (Çüçen 1999, s.171).

Anti-pozitivist görüşlerin, Immanuel Kant'dan kaynaklandığını belirten Sunar (1995, s.136), Kant'ın gerçek dünyayı "noumen" ve "phenomen" diye iki alana ayırdığını belirtmektedir. Bilgi, fenomenel dünyaya dayanmaktadır. Fenomen dünyası, insan zihninin sahip olduğu önsel kategorilerle biçimlendirilmiş nomen dünyasına karşılık gelmekte, bir başka deyişle nomen dünyasının bilinebilen kısmını oluşturmaktadır. İnsan zihni bu önsel kategoriler dışına çıkamamakta, kategoriler evrensel olduğu için herkes tarafından aynı şey algılamakta ve öznel arası algılamalar arasında herhangi bir farklılık veya kopukluk olmamaktadır.

Deleuze (2000, s.14), kategorinin felsefede yer alan herhangi bir kavram olmayıp, evrensel bir yüklem, ya da bir sıfat olduğunu ifade etmektedir. Bu noktada Sunar (1995, s.137), anti-pozitivist görüşlerin Kant'ın dolaylı zihin/gerçek ilişkisini kabullenmekle birlikte, kategorilerin evrensel olmayıp tarihsel ve kültürel değişkenlik gösterdiğini öne sürdüklerini vurgulamaktadır.

Popper, gözlemlerin, özellikle de gözlem önermeleri ve deneysel sonuçların önermelerinin, her zaman gözlemlenen olguların yorumları olup bunların, kuramların ışığında yorumlandığını belirtmektedir. Bu durumda her düzeyde bilgimiz ancak kuramlarımızdan oluşabilir. Kuramlarımız da zihinlerimizin ürünleridir. Bir başka deyişle, Locke ve Hume'dan günümüze dek deneycilerin inandıklarının aksine, kavramlar, bize dışardan "verilmiş" olmayıp, bizim tarafımızdan sorunlarımıza, ilgilerimize ve bakış açılarımıza

karşılık olarak geliştirilmişlerdir: bilgimiz gibi onlar da bulunmamış, yapılmışlardır. (Magee, 1982, s.30).

Bilginin öznesi insandır ve insan tarafından üretilmektedir. İnsanın bilgi üretme yeteneği kendi dışındaki dünyayla yani doğa ve diğer insanlarla ilişki kurmasına ve bu ilişkilerini denetim altına almasına olanak vermektedir. İnsanın bilgi edinme sürecinde oynadığı etken rol dış dünyadan aldığı duyumlarla elde ettiği ham verileri işleyerek önce enformasyona daha sonra kavrama dönüştürülebilmesidir. İnsanın dış dünya algısı bu yolla biçimlenir. Burke'nın deyişiyle çiğ veri düşünceyle işlenerek pişmiş bilgi haline getirilir (Tekeli 2002, s.17).

2.2.2.3. Bilginin Doğrulukla İlişkisi;

Empirizm, gerçekliğe ilişkin olarak bütünüyle haklı kılınmış bilgiye, bir başka ifadeyle doğru bilgiye nasıl ulaşabileceğimiz sorusuna, deney yanıtını vermekte ve bir ifadenin kökeninin deneyde bulunmamasının o ifadeyi yalnızca sözde ve yanıltıcı bir anlama sahip hale getirdiğini savunmaktadır.

Pozitivizm, empirizimin öne sürdüğü, gerçekliğin deney temeli üzerinde bulunabileceği tezini kabul etmekle birlikte bunun da ötesine giderek bu tezi “bilginin nesnesi, yalnızca deneyde verilen ya da verilebilen bir nesne olabilir” savıyla desteklemektedir. Böylelikle sadece bilginin kaynağını değil aynı zamanda bilginin sınırları hakkında da belli bir görüşü savunmaktadır (Ajdukiewicz 1994, s.67).

Pozitivizme dayanan modern felsefenin ve bilimin amacı hakikatin keşfidilmesidir. Hakikat problemi, Aristoteles'in çalışmalarından sonra yıllarca “adæquatio rei et intellectus” (şeylerin zihne tekabüliyeti) olarak tanımlanmıştır. Bu ifade basitçe; bir önermenin, eğer dünyada meydana gelen olayları doğru olarak yansıtıyor ise doğru olacağını ileri sürmektedir (Murphy 2000, s.11). Mantıksal pozitivistlere göre, doğrulanabilirlik anlamlılığın önşartıdır. Bu ilkeye göre bir önermenin doğru olup olmadığı, o önermenin

içeriğinin olgularla desteklenip desteklenmemesine bağlıdır. Olgularla desteklenip desteklenmediği de ancak duyular yoluyla tespit edilebilir. Bundan dolayı, eğer bir önerme duyularla tespit edilebilecek olgular dışında bir içerik taşıyorsa, bunun doğru olup olmadığı da belirlenemeyecek, doğruluğu belirlenemeyecek olan bir önerme de ancak anlamsız olarak nitelenecektir (Demir 1997, s.24).

Görüşleri birinci ve ikinci dönem olarak ikiye ayrılan Wittgenstein (1889-1951)'nın, ilk dönemlerinde mantıkçı pozitivist olduğu, doğrulanabilirlik ile anlamlılık arasında öngörülen bu ilişkiyi, dilin doğası ile açıklamaya çalıştığı görülmektedir. Wittgenstein'a göre dil olgular dünyasının bir resmi. Olgular dünyasındaki ilişkilerin aynısını yansıtan ilişkilerle kelimelerin bir araya gelmesiyle oluşan dil, ancak olgular dünyasını oldukları şekilde yansıttığı zaman işlevini yerine getirebilmektedir. Anlamlı bir cümle ancak dünyayı resmeden, dolayısıyla da dünyadaki nesne ve ilişkilerin dışında, onlarla bağdaşmayan yahut onlarla ters bir ilişki içermeyen, bir dil yapısı içinde ifade edilebilir. Bu da dilin yapısıyla dünyanın yapısının aynı olması demektir (Demir 1997, s.45).

Fakat Wittgenstein, ikinci döneminde dilin dünyanın bir resmi, sadece olguların veya nesnelerin betimlenmesi olarak tanımlanması durumunda, gerçek yaşamdaki dilin önemli bir bölümünün dil dışı kabul edilmesi gerektiğini görmüştür. Wittgenstein 1953'te yayınlanan 'Felsefi Soruşturmalar' (Philosophical Investigations) adlı kitabında dilin sadece belirli bir iç mantıkla kavramları bir araya getiren bir sistemden ibaret olmayıp, "dil konuşulmasının bir etkinliğin yahut bir yaşam biçiminin parçası" olduğunu belirtmektedir. Dilleri anlamlı kılan onların üretildikleri yaşam tarzlarıdır. Bir diğer ifadeyle veri olarak kabul edilmesi gereken şey, yaşam biçimleridir. Wittgenstein, dili dünyanın bir resmi olarak değil, tam tersi, dünyanın kendisi aracılığı ile anlaşıldığı bir araç olarak görmeye başlamıştır (Demir, 1997, s.49-50). Wittgenstein, dilin özyapısı üzerine açık, belirgin, soyut ilkeler getirmek yerine, dile doğal bir insan fenomeni, çevremizde olup biten bir şey, karmaşık insan faaliyetlerinin oluşturduğu bir bütün olarak yaklaşmıştır. Bu dil anlayışının önemli bir özelliği, dili özünde toplumsal bir fenomen, ancak birden fazla insanın benimsediği kuralların varlığıyla işleyebilen bir fenomen olarak görmesidir. Bu

çerçevede bir ifadenin anlamı, o ifadenin mümkün kullanışlarının bir toplamı olup, insan faaliyetlerine ve sonunda da yaşam biçimleri bütünlerine bağlanmaktadır. Wittgenstein, bu ikinci dil görüşünde, dilin kullanılmasını aynı zamanda oyun oynamaya (dil oyunlarına) benzetmektedir (Cevizci, 1997, s.708).

Bu çerçevede postmodernistler için gerçeklik, yorumdan ayrı bir şey olmayıp, varolan bilginin tümü ancak insanın varlığı aracılığıyla anlaşılır olmaktadır. Düşünceyle gerçek birbirine karışmış olup, düşünceyi kısıtlayan, onu tıkayan ayrıca otonom bir gerçeklik yoktur. Dil ve gerçek, postmodernist çevrede birbirinden ayrılmaz iki parçadır. Çünkü dil, herhangi bir araç olmaktan çok, konuşma ve ifade eylemiyle sosyal hayatın anlamını oluşturan yaratıcı bir güçtür. Postmodernistler için gerçek, dili oluşturmamakta ve düzenlememekte, aksine önemini ve şeklini dilsel eylemlerle kazanmaktadır (Özkiraz, 2003, s.136).

Modern bilim felsefesinde anlam ile doğrulama arasında nedenselci ilişkinin kurulmasının nedeni mantıksal pozitivistlerin tümevarıma olan inanç ve güvenlerinden kaynaklanmaktadır. Mantıkçı pozitivistlere göre, tek tek bilgilerden hareketle bir genel yargı oluşturma yolu olan tümevarım, yegâne doğru bilgi edinme yolunu oluşturmaktadır (Demir (1997, s.25). Bir olayın açıklanması, o olayın genel bir yasanın kapsamına alınmasını gerektirmektedir. Bu tür bir açıklama genellikle “nomolojik” açıklama olarak adlandırılır. Genel yasa ise gözlenen olaylardan tümevarımsal şekilde elde edilmiş bir genellemedir. Bu genellemeden tümdengelimsel yolla elde edilecek önermelerin doğrulanabilmesi gerekmektedir (Sunar, 1995, s.114-115). Doğrulanamaması durumunda ise genel yasayla karşı karşıya kalacağından, bu tür olguların artmasının genel yasanın zayıflaması anlamına gelecektir. Mantıksal pozitivistlerin materyalist bir bakış açısıyla olgu dışında her şeyi yok sayıp, anlamsızlığa mahkûm etmelerinin nedeni sadece epistemolojik gerçeklerle açıklanamayıp, bu bağlamda tümevarım, seküler (din dışı/dünyevi) bir dünyanın kurulmasında çok önemli bir işlevsel araç olarak görülmektedir (Demir (1997, s.25-27).

Karl Raimund Popper (1902-1994) mantıksal pozitivistlerin tümevarım yöntemine karşı görüşleriyle öne çıkmaktadır. Tikel bilgilerin genellenmesiyle tümel bilgi elde etme sorununa Popper, doğrulama ile yanlışlama arasında mantıkça bir bakışsızlık (asimetri) olduğuna işaret etmekle başlayıp kısaca, deneysel genellemelerin doğrulanamaz olup, yanlışlanabilir olduğunu belirterek çözüm getirmiştir (Magee 1982, s.21). Bu çözümün kapsamını, “bilimsel bilgi dağarcığındaki önermelerin bilimselliğinin, mantıksal pozitivistler tarafından ileri sürüldüğü gibi, tümevarım sonucu elde edilen ve doğrulanabilir bir mantıksal forma sahip olmalarına değil, tersine, gerçekleştirilmesi mümkün gözlemler yoluyla yanlışlanabilir bir mantıksal kurguya sahip olmalarına bağlı olması” oluşturmaktadır (Demir 1997, s.37-38). Popper’ın doğrulanabilirliliğin yerine koyduğu yanlışlanabilirlik ilkesi, bilimde veya bilgide evrensel yasaların olmadığını ileri sürmektedir. Özellikle bu görüşü toplum ve tarih bilimlerine uygulayarak, kapalı toplum kuramlarını reddederek, tarihte belirlenmiş yasalar yoktur sonucuna varmıştır (Çüçen 1999, s.200).

Popper doğrulanabilirliliğin yerine yanlışlanabilirliği koyarken bu ölçütün anlamlı olanla olmayana değil, sadece bilimsel olanla olmayana birbirinden ayırdığını savunmaktadır. Anlamlılık kategorisini sadece bilimsel bilgilere özgü kılmak yanlıştır. Zira metafizik olmak anlamsız olmak demek değildir (Demir 1997, s.33-34). Popper’a göre doğrulama ilkesi her türlü metafiziğin anlamsız olduğunu ilan etmektedir. Oysa tarihsel olarak, bilimin metafizikten (dünyanın boş-inançlı, efsaneli ve dinsel tasarımlarından) çıktığına, bir zamanlar sınınamaz, dolayısıyla da metafizik olan bir fikrin, koşullarının değişmesiyle sınılanabilir, dolayısıyla da bilimsel hale gelebileceğine dikkat çekmektedir (Magee 1982, s.44).

Popper (2001, s.14-15), bilim insanı olarak amaçlarının, nesnel doğruya; daha doğruya, daha ilginç doğruya, daha iyi anlaşılır doğruya ulaşmak olduğunu belirtirken, mantıken amaçlarının, kesinliğe varmak olamayacağını, insan bilgisinin yanlış olabileceğini kabul edersek, doğru konusunda *hiç bir zaman emin olamayacağımızı* da anlamış olacağımızı ifade etmektedir. Popper bunu şöyle formüle etmektedir; “kesin olmayan (belirsiz)

doğrular-hatta yanlış sandığımız doğru önermeler- vardır, belirsiz kesinlikler değil.” Bu noktada Popper, birşeyi asla kesin olarak bilemeyeceğimizden, kesinlik arayışından söz etmenin olanaksız olduğunu, ancak doğru arayışından söz edebileceğimizi; bunu da her şeyden önce, düzeltmek için girişilen hata arayışıyla gerçekleştirebileceğimizi dile getirmektedir. Popper deyiimiyle bilimsel bilgi, her zaman varsayımsal bilgidir. Bilimsel bilginin yöntemi de *eleştirel yöntemdir*: yanlışlığın aranması yöntemi ve doğru arayışıdır, yani doğruyu bulmak için hataların ayıklanması yöntemidir.

Popper, yaşamayı herşeyden önce ve herşeyin üstünde bir sorun çözme süreci saydığı için, sorun-çözmeye elverişli toplumlar yaratmayı istemektedir. Sorun-çözme, deneme çözümlerinin cesaretle ortaya atılmasını, sonra da bunların eleştiriyile ve hata-eleme işlemine tabi tutulmasını gerektirmektedir. Bu nedenle Popper, karşıt önerilerin engellenmeden ortaya atılmasına, bunların eleştirilmesine, sonra da eleştirilerin ışığında bunlarda gerçek değişiklikler yapılmasına izin veren toplum biçimleri istemektedir. Böyle bir toplum, başka türlü örgütlenmiş bir topluma oranla, sorunlarını çözmekte daha etkili ve dolayısıyla üyelerinin amaçlarına erişmekte daha başarılı olacaktır (Magee 1982, s.67).

Bilim felsefecisi ve aynı zamanda Popper’in öğrencisi olan Imre Lakatos (1922-1974) “Criticism and the Metodology of Scientific Research Programmes”, (Yanlışlama ve Bilimsel Araştırma Programlarının Metodolojisi) adlı makalesinde, bilimsel gelişim konusunda hem doğrulamacılığın, hem de Popper’in ileri sürdüğü yanlışlamacılığın başarısız kaldığını belirtmektedir. Bütün kuramlar, sadece eşit ölçüde doğrulanamaz değildirlere; aynı zamanda eşit ölçüde ihtimal dışıdırlar (Lakatos, 1992, s.117). Lakatos’a göre, bilimde nihai doğrulama ve nihai yanlışlama yoktur, bilim yanılabilir, hataya düşebilir. Bu yüzden bilimde kesin doğrularla, kesin yanlışlar yoktur ve bilimde hakikati garanti edecek, doğruluğu teminat altına alacak, genel-geçer, evrensel ve rasyonel yöntemler bulunamaz. Bundan dolayı, bilimin kesin ve değişmez bir yöntemi olamaz (Cevizci 1997, s.435-436).

Mantıksal pozitivistler, bilginin doğruların birikmesiyle ilerlediğini savunurlarken, Popper bilimin ilerlediğini kabul etmekle beraber bunun doğruların birikmesiyle değil, yanlışların ayıklanmasıyla meydana geldiğini savunmaktadır. Amerikalı fizikçi ve bilim tarihçisi olan Thomas Kuhn (1922-1996)'nın bilimsel ilerleme konusunda, mantıksal pozitivism ve Popper'ın ileri sürdüğü eleştirel akılcılığa karşı alternatif bir görüşle ortaya çıktığı görülmektedir. Kuhn, bilim tarihindeki büyük dönüşümlerden ve devrimlerden söz eden "Bilimsel Devrimlerin Yapısı" adlı kitabında batı düşünce tarihinin ve demokratik toplumlarının en köklü değerlerinden, hatta önyargılarından biri olan "ilerleme" düşüncesini ve bu düşüncenin temelinde yatan empirist bilim geleneğinin başlıca varsayımlarını hedef almıştır (Kuhn, 1982, s.7).

Kuhn'nın devrimci bilimsel ilerleme görüşünde, devrim sözcüğünün de gösterdiği gibi, birbiriyle çatışma yahut rekabet halindeki birçok karşıt bilim görüşünden ya da okulundan, sonunda galip gelenlerin bugüne kadar getirdiği bir bilim söylemi söz konusudur. Gerçeklik ile farklı ilişkiler kuran karşıt bilimsel kuramların mücadelesi sonunda bugüne varan, bilimsel bilgi içeriğinin ne olduğu sorusuna, "birçok "mümkün dünya"dan sadece bir tekinin bilinmezlikten kurtarılarak yaratılıp gerçekleştirilmesidir" yanıtının verilmesi sonucunda bilimsel ilerlemenin tıpkı doğanın evrimi gibi iyi-kötü, doğru-yanlış yargılarına yer vermeyen, açık uçlu bir yapısının olduğu ortaya çıkmaktadır. Hiç değilse olasılık anlamında daima başka seçenekler vardır. O zaman, bilimde devrimle, toplumda devrim arasında fazla bir fark kalmaz. 'Doğru'lar ve değer yargıları mutlak değildir, dönüştürülebilirler. Dün için doğru olan bugün için doğru olmayabilir, bugün doğru bulduğumuz bir bilginin yarın yanlış olduğuna karar verebiliriz. İnsanlık için neyin doğru, neyin ilerleme olduğunu tayin eden yalnızca bir yöntem değil, içinde bilim yapılan dünyanın, toplumun ve tarihin koşullarıdır (Kuhn, 1982, s.8-9).

Kuhn bir biriyle yarışan farklı bilimsel yaklaşımlara 'paradigma' adını vermektedir. Yapısalcı dilbiliminden ödünç alınan bu kavram, belirli bir bilim topluluğu tarafından paylaşılan, belirli bir bilimsel yaklaşımın doğayı sorgulamak ve doğada bir ilişkiler bütünü bulmak için kullanılan açık ya da örtülü bütün inançları, kuralları, değerleri ve

kavramsal/deneysel araçları kapsamaktadır (Kuhn, 1982, s.9-10). Kuhn'nın ortaya attığı devrimci bilim kuramı, tek bir doğru kuramın olmadığını, yalnızca o dönemde kabul edilmiş paradigmlar olduğunu, bilginin sürekli bir gelişim sürecinde olduğunu ve doğru bilgiyi kabul edilen paradigmların belirlediğini ileri sürmektedir. Bilgide kesinlik ve evrensellik yerine, daha iyi açıklayan paradigmların olduğu varsayılmaktadır (Çüçen, 1999, s.200-201). İlerlemeyi bilgi sosyolojisi bağlamında görmekte olan Kuhn'nın bilgi kuramı görelilikçidir (Kuhn, 1982, s.11).

Kuhn, Wittgenstein'in ikinci dönem dil oyunları yaklaşımını bilim tarihine uygulamayı denemiştir. Buradaki dil oyunlarına karşılık gelen kavram "paradigma" olup, aynen dil gibi, paradigmlar da belirli bir gerçekliğin paylaşılan ortak terimlerle algılanması ve anlaşılması için bir kavramsal çerçeve işlevi görmektedir (Demir, 1997, s.53-54).

Bilimsel bilgi ve ilerlemeyle ilgili çağdaş bilim epistemolojisinin sosyal bir boyutu olması gerektiğini göstermesi bakımından Kuhn'nın önemi büyüktür (Kuhn, 1982, s.26). Toplumsal yapılardan görece bağımsız olduğu düşünülen bilimin, özellikle de doğa bilimlerinin göreceliliğinin vurgulanması ve bilime sosyolojik bakış açılarıyla yaklaşılması ile paradigma kavramının ilgi görmesi, pozitivist bilim anlayışının bilim felsefesi tartışmalarında krize girdiği 1950'li yıllara tekabül etmesi bir tesadüf değildir. Kuhn'nın başkaldırısı, başta antibilim ve postmodernizm olmak üzere geleneksel bilim modeline tepki duyan bütün ekoller tarafından onaylanmaktadır (Demir, 1997, s.53-61).

Bilim felsefecisi ve Lakatos'un öğrencisi olan Paul K. Feyerabend (1924-1994), "Yönteme Hayır" adlı eserinde bilimin tek bir yöntemi olmadığını, bütün bilim adamlarının, bilimin tek ve değişmeyen bir yöntemi olduğunu düşünmeksizin faaliyetlerini sürdürdüklerini savunmaktadır. Feyerabend bu görüşün sadece kendisine ait olmayıp, bizzat Einstein'nın, "bilim adamlarının çok karmaşık durumlarla karşılaştıklarından dolayı, değer içeren sonuçlar elde edebilmeleri için, tek bir kurala bağlı kalmamaları ve oportünist olmaları gerekir" sözüyle dile getirdiğinden bahsetmektedir. Feyerabend bilim felsefesi tartışmalarında önemli bir kırılmayı ifade etmektedir ve onunla birlikte bilim felsefesi

tartışmaları bilim sosyolojisi ile içiçe geçmeye başlamıştır. Bunun nedeni, Feyerabend ve izleyenlerinin, modern bilim ile ilgili yöntem tartışmalarına katılırken bilimin diğer bilgilenme türleri ile ilişkileri ve toplum-bilim konusundaki geleneksel yargıların sorgulanması gerektiğini gündeme getirmeleridir (Demir, 1997, s.96-97).

Feyerabend'e göre, farklı kuramların kritize edilebileceği bağımsız ve ortak bir deneysel temel ve gözlem dili olmaması, hangi tür bilginin başarılı olacağına önceden garantisinin bulunmaması ve bunun için de birbirine alternatif tüm bilgilerin birbiriyle yarışmasına imkân tanınması gerekmektedir. Feyerabend bunu çoğalma (proliferation) ilkesi olarak adlandırmaktadır. Çoğalma ilkesi, sadece alternatiflerin icat edilmesini önermekle kalmayıp, aynı zamanda, çürütülen kuramların tasfiye edilmesini önleyici bir işlev de görmektedir. Çünkü çürütülen kuram gündemde kaldığı sürece rakip kuramın içeriğine katkıda bulunacaktır. Bu yaklaşım ise, kuramsal veya yöntembilimsel çoğulculuk olarak ifade edilmektedir. Feyerabend her bilgiye yahut birbirine alternatif kurama kendini ifade şansının verilmesi özgür bir toplumun kendini yeniden üretebilmesinin temel şartı olarak görmektedir (Demir, 1997, s. 100-101). Feyerabend'in görüşünün en genel şekliyle postmodern felsefede her şey gider şeklinde 'anything goes' yorumlandığı görülmektedir.

2.2.2.4. Doğru Bilgiyi Elde Etme Sürecinde Öznenin Konumu

Modern toplumda geçerli (doğru) bilgi, yalnızca zihin gerçekliği aksettirecek şekilde eğitildiğinde elde edilebilir. Bu konunun anahtar iması, zihnin bilinen şey her ne olursa olsun, ondan ayrı olduğudur. Çünkü aksi durumda, bu iki unsur aynı olduğu için gerçeklik zihne yansımayacaktır (Richard Rorty). Hakikat, saf görme'nin veya bedeni ilgilerin lekelemediği bilginin edinilmesinin şartı olan saf önsezi olarak tanımlanan *theoria*'nın ürünü olarak görülmektedir (Paul de Man) (Murphy, 2000, s.14).

Hakikatin ve düşüncenin birbirinden ayırt edilemiyor durumda olması, hakikatin keşfinde ciddi bir zarar meydana getireceği, bundan dolayı bu iki bilgi tipinin farklı kaynaklardan doğması gerektiği inancı, modern felsefe tarihi boyunca süregelmiştir. Modern felsefe ve

bilimde engellenmemiş bir hakikat temeli kurabilmek için, nesnellik (objectivity), özneliliğin (subjectivity) etkisinden kurtarılmıştır. Yorum ve kanaat diye atıfta bulunulan özneliliğin bireyde lokalize olması gerektiği varsayılmış, nesnelliliğin ise olayların algılandığı süreçlerden etkilenmeyen özerk bir varlığa sahip olduğu düşünülmüştür (Murphy 2000, s.12). Nesnellik ile öznelilik arasında yapılan bu ayrımın modern felsefenin kurucusu olarak nitelendirilen Fransız filozof, matematikçi ve fizikçi Descartes (1596-1650)'dan beri gelen, düalizm'in (ikicilik) merkezi noktası olduğu görülmektedir.

Metafiziksel, psikofiziksel, ahlaki, epistemolojik, dini vb. olmak üzere çeşitli türlerinden bahsedilen ve Almanca da dualismus, Fransızca da dualisme ve İngilizce de dualism olarak ifade edilen ikicilik, genel olarak, herhangi bir alanda birbirinden bağımsız, birbirine indirgenemez iki töz ya da ilke olduğunu kabul etme tavrı olarak tanımlanmaktadır.

Bilgi felsefesinde ikicilik, algı ve anımsama türünden çıkarımsal olmayan biliş türlerinde, bilme faaliyetinin, bilen zihinde bulunan içerik ya da veriyle (duyu-verisi, bellek imgesi, vb), bilinen gerçek nesne (algılanan ya da anımsanan şey) gibi, birbirine hiçbir şekilde indirgenemeyen iki ayrı öge içerdiğini savunan bir görüştür (Cevizci 1999, s.451).

“Meditationes de Prima Philosophia” (İlk Felsefe Üstüne Metafizik Düşünceler) kitabında Descartes zihinsel tözle maddi töz arasında tam bir ayrım bulunduğunu savunmakta ve “maddenin” tanımlayıcı özelliğinin yer işgal etme, “zihnin” tanımlayıcı özelliğinin ise, bilinçli olma veya terimin daha geniş bir anlamı içinde, düşünme olduğunu dile getirilmektedir (Cevizci 2001, s.39). Düalizmin öznel/nesnel (veya içsel/dışsal) dediği bu ayrım Descartes'in deyişiyle şöyle ifade edilir;

“Dünya, karşılıklı olarak birbirlerini dışarıda bırakan ve ”res extensa” (madde), “res cogitans” (zihin) diye atıfta bulunulan iki alana ayrılmıştır. Bu yolla, hakikat, bilme/kavrama (idrak) yetisinin “cognition” zararlı sonuçlarından korunmuştur. Diğer bir deyişle, bir inanç sıçrayışıyla, insana bulaşmamış bilginin var olduğunu öne sürmüştür. Bu enformasyon stoku lekesiz bir şey olarak algılandığından, hakikat ve düzen için eski, sağlam bir temel elde hazırdır. Yine de, bu hakikat

kaynağı rizikolu bir manevraya dayanır: Ben'in (the self) varlığı reddedilir. Tutku (passion) kurutulmalıdır" (Murphy (2000, s.13).

Modern felsefede, düalizmin ileri sürdüğü bu ayrımla insanın, bilinç, irade ve düşünceden bağımsız, maddi, nesnel bir "varlık" (Alm. "Sein", Fr. "Etre", İng. "Being") olarak algılandığı, bu çerçevede bilginin ise uzayda yer kaplayan maddi tözle, bir diğer ifadeyle de nesnel gerçeklikle sınırlandırıldığı görülmektedir. Buna karşın postmodern felsefede insanın, "varoluş" (Alm. "existenz / dasein", Fr. "existence", İng. "existence")'a sahip bir varlık olarak algılandığı, bilginin ise varoluşsal bir varlık olarak insan ve onun yaşamıyla ilişkilendirildiği görülmektedir.

Murphy, düalistik tarzda kavranan bilginin, kanaatlerle kirlenmemiş olmasına rağmen, saflığı bozulmamış bilginin asla kavranamayacağını, hakikatin tekerrüre dayalı olmaktan çok pratiğe dayalı olduğunu, varoluşla kirlendiğini ifade etmektedir. Merleau-Ponty bilgiyi, "içten işlenmiş kütle" olarak tanımlarken, Schutz ise olguların her durumda "birine göre" olgu olarak var olduklarını dile getirmektedir. Bu noktada Murphy, postmodernizmin, moderniteyi izleyen tahmini bir tarihsel döneme atıfta bulunmayıp, daha çok gerçekliği anlamamızı sağlayacak bir yaklaşım olduğunu belirterek, bu konunun merkezi ögesinin anti-düalizm olduğuna dikkat çekmektedir. Murphy Jean Wahl'ın tanımını kullanarak, postmodernizmin bir "varoluş felsefesi" olduğunu, bundan dolayı da, felsefenin amacının, değişmez hakikatler ve idealleri ifşa etmek değil, insani eylemle (praxis) hayatın anlamı arasındaki yakın ilişkiyi değerlendirmek olması gerektiğini dile getirmektedir (Murphy, 2000, s.15-36).

19. yy'da Kierkegaard (1813-1855)'la başlayan varoluşçu felsefe, insanın birey ya da kişi olduğunu öne sürerek, bireyin varoluşa sahip bir varlık olduğunu kabul eder. Varoluşu, soyut düşüncede değil, yaşanan anda, süresiz olanda kavrayabileceğimizi öne süren bu görüş, insanı önce bir varlık olarak ele alan ve insanı tanımlarken varlıktan yola çıkan geleneksel felsefenin tersine, insanı, insanın ve insani varoluşun kendisinden hareketle tanımlar. Hatta soru sorabilen, kendi kendini tanımlayan ve kendini gerçekleştirmeye

çalışan insana, *egzistans* adı veren varoluşu felsefede, varlık, egzistansın kendini gerçekleştirme alanı olarak varoluşa tabi kılınmaktadır (Cevizci, 1999, s.889).

Varoluşçuluk, varoluşun öncelikle bir varlık problemi, varoluşun kendi varlık tarzıyla ilgili bir problem olduğunu dile getirir ve varlığın anlamına ilişkin bir araştırmaya karşılık gelir. Bu çerçeve içinde, her tür bilimci, nesnel ve analitik yaklaşıma karşı çıkan varoluşçuluk, özellikle varoluşun zamansal yapısına ilişkin analiz yoluyla, varlığın genel anlamıyla ilgili bir öğreti, belli bir ontoloji üzerinde yoğunlaşır (Cevizci, 1999, s.890). İngilizce de ontology, Almanca da ontologie olarak adlandırılan varlıkbilimi (ontoloji) duyularla kavranamayan varılığın zdeksiz yapısını inceleyen idealist bilim dalıdır (Hançerlioğlu, 2000, s.339).

Varoluşuların, insan nedir sorusuna karşılık cevap arama çabalarında K. Jaspers (1883-1969) “varoluşçuluk, insanın ne olduğunu bilmeye yöneldiği noktada yitip gidecektir” demektedir. E. Mounier bu soruya “insan, *olan* ya da *olmuş olan* Şey değil, olmakta olan, dolayısıyla da olacak olan Şeydir. Demek ki, o henüz olmadığı Şeydir” sözleriyle cevap verir. Bergson, varoluşu sürekli değişme durumu olarak anlamaktadır. Varolmak yaşamaktır ancak bu ikisi gene de birbirinden ayrılabilcek Őeylerdir: yaşamak daha çok yaşamsal etkinlikleri gerçekleştirmek hatta biyolojik işlevlerini sürdürmek olarak anlaşılabilirken, varolmak kendini bilinçle kendi olarak koymak anlamına gelmektedir. Gabriel Marcel “yaşamak diye bir Şey var, bir de varolmak diye bir Şey var: ben varolmayı seçtim” ifadesini kullanarak bu ayrıma dikkat çekmektedir (Timuçin, 1994, s.245-247).

Varoluşçu felsefeye göre, her nesne bir ze ve bir varoluşa sahiptir. z sürekli nitelikler topluluğu, varoluş ise, dünyada etkin olarak bulunuş anlamına gelmektedir. Sartre (1905-1980)’ye göre,

“İnsanda –ama yalnız insanda- varoluş zden önce gelir. Bu demektir ki, insan önce vardır; sonra Şöyle ya da böyle olur. Çünkü o, özünü kendi yaratır. Nasıl mı? Şöyle: Dünyaya atılarak, orada acı çekerek, savaşarak yavaş yavaş kendini belirler. Bu belirlenme yolu hiç kapanmaz, her zaman açıktır...”(Sartre, 1999, s.8).

Varoluşçu felsefe, geleneksel felsefenin öne sürdüğü gibi, özün varoluştan önce değil, varoluşun özden önce geldiğini öne sürer (Cevizci, 1999, s.889-890). Varoluşçu felsefenin bu savı, Aristoteles'ten beri yürürlükte olan bir gerçekçilik ilkesidir. Bu görüş önsel bilginin varlığını benimseyen ülkücü bakış açılarına karşıt olarak; bilgi, yaşam deneyleriyle elde edilir görüşüdür. Ancak, arada bir ayrım vardır: Varoluşçunun bilinci, eski gerçekçiliklerde ya da deneyciliklerde olduğu gibi basit bir alıcı değildir (Timuçin, 1994, s.246).

Varoluşçu felsefede, modern felsefeye benzer bir biçimde, insanın a priori bilgiye sahip olmadığına inanılmakta ve bununla birlikte, bilginin elde edilmesinde insanın, modern toplumda kavrandığı şekliyle pasif bir alıcı olmayıp, bilgiyi kendi yaşam deneyimleriyle elde ettiğine inanıldığı görülmektedir.

Varoluşçuluğu, öznel-idealist ve irrasyonel bir akım olarak nitelendiren Buhr, Kosing, varoluşçuların dilinde, kural olarak insana insan denilmediğini; insanın «varlık», «varoluş», «ben», «kendinde olan» vb diye adlandırıldığını dile getirmektedir. Bu çerçevede varoluşçuların, varoluş kavramından hareket ederek, bilgi kuramının madde ile bilinç – nesne ile özne ayrımına kulak asmadıklarını belirten Buhr, Kosing, varoluşçuların, insanın öğrenme yeteneğini küçümseyerek özellikle bilimsel bilgiyi değersiz saydıklarını, bu noktada nesnel gerçekliği, bilimsel anlamda bilinmesi olanaksız bir şey olarak gördüklerini ve nesnel gerçekliğin sadece bireysel olarak yaşanabilir olduğuna inandıklarını ifade ederek, bu durumun «yaşama» ile «düşünme» faaliyetlerini aynılaştığına dikkat çekmektedir (Buhr, Kosing, 1999, s. 456-457).

Bu noktada gerçekliğin, modern toplumdan postmodern topluma geçiş sürecinde, pozitivist felsefenin ileri sürdüğü “gözlemlenebilirlik= anlamlılık= doğruluk/gerçeklik= bilgi” eşitliğinden çıkartılarak varoluşa sahip bir varlık olan insanla ilişkilendirildiği görülmektedir.

Varoluşçuluğun, aydınlanmanın ve klasik Alman felsefesinin rasyonalizmine karşı irrasyonel bir reaksiyon olduğunu belirten Rosenthal, Yudin (1997, s.517-518), varoluşçuların iddiasına göre, rasyonel düşüncenin esas kusurunun subje (özne) ve obje (nesne) antitezi ilkesinden hareket etmesi; yani dünyayı, objektif ve sübjektif iki alana ayırması olduğunu dile getirirken, rasyonel düşüncenin, bütün realiteyi, insan dahil, yalnızca bir obje olarak, bir «cevher», insana yabancı bir şey olarak mütalaa ettiğini şu sözlerle ifade etmektedir; “halis felsefe, diye iddia eder varoluşçuluk, subje ve objenin birliğinden hareket etmelidir. Bu birlik, varoluşta, yani belirli bir irrasyonel realitede cisimleşir.”

Paul de Man, özne ve nesne ayırımı savunan pozitivistlerin, araştırmanın odağını, insanın psike, bilme/kavrama yeteneği veya başka herhangi bir yorumlama kaynağı olmaktan çok doğa olduğunu dile getirmektedir. Fransız sosyolog Durkheim (1965) olguların “zihnin dışında”, başka bir deyişle de olgusal bilginin, “bireysel bilincin dışında bağımsız bir varlığa” sahip olduğunu belirtmektedir. Filozof Baudrillard (1983), bilginin doğayı kucaklamaya, kavramaya muktedir olanlara açık olduğunu, bilginin fiziksel özelliklerle ilişkili olduğuna inanıldığından, duyu izlenimlerinin algılamının nedeni olarak teşhis edildiklerini, bu nedenle de pozitivistlerin bilgiye ilişkin bir “kopya kuramı”nin savunucuları olarak bilindiklerini ifade etmektedir. Baudrillard, pozitivistlere göre eğer dünyanın doğru kavranması gerekiyorsa, zihnin doğayı taklit etmesi gerektiğini dile getirirken, Locke’un düşüncelerini kullanarak, zihnin, enformasyonun üzerine kaydedildiği “bir boş levha” olması gerektiğini belirtmekte ve epistemolojilerinde zihne pasif bir rol veren pozitivistlerin, bilginin hem nesnel şekilde hem de lekesizce elde edilebilir olduğu sonucuna vardıklarını; olguların, iradenin ürünü olmaktan öte, irade olmaksızın iradeyi belirlediklerini dile getirmektedir. Murphy ise bu düşünceleri daha uç bir noktaya taşıyarak batı felsefesinde geçerli bilginin, yalnızca insani eylem pahasına kazanılabileceği düşüncesinin pozitivismle özetlenebileceğini ifade etmektedir (Murphy 2000, s.56-59).

2.2.3. Bilginin kaynağı

Pozitivizmde, enformasyonun temeli doğa yasaları olarak algılanmaktadır. Pozitivistler, gerçeklik hakkında bilebileceğimiz her şeyin, doğa bilimleri tarafından tüketildiği ve salt bu bilimler tarafından sağlanan bilgi dışında, dünya hakkında başka hiçbir bilginin varolmadığı düşüncesine sahiptirler (Ajdukiewicz 1994, s.68). Dünya hakkında varolan objektif/nesnel bilginin yalnızca doğa bilimleriyle sağlanabileceği düşüncesi, toplumsal olayları, insanın sosyal ve kültürel faaliyetlerini inceleyen sosyal bilimleri, hakikat/doğruluk alanının dışına çıkartmıştır.

Modern toplumda, pozitivist bir bilim anlayışıyla evrenin tabii yasalarının keşfedilebileceği, doğa bilimlerindeki evrenselliğin toplum bilimlerinde de geçerli olduğu, dolayısıyla, toplumsal gerçekliğin de evrensel olduğu, insan eylemlerinden bağımsız toplum yasalarının bulunduğu ve bu yasaların bilimce saptanacağı inancı ortaya çıkmaktadır (Yılmaz 1996, s.120). Pozitivizm doğal ve toplumsal gerçeklik arasında hiç bir fark gözetmediği için toplumu da doğa gibi edilgen “orada” olan bir nesne gibi kabul etmektedir (Sunar (1995, s.149).

Bu anlayışa karşın Winch, toplumsal ilişkilerin nedensel değil, anlamsal nitelik taşıdıklarını, davranış veya etkinliklerin temelde nedensel nedene değil, anlamsal nedene dayandığını, toplumsal gerçekliğin ise evrensel değil, bağlam-bağımlı, özgül bir gerçeklik olduğunu ifade etmektedir. Winch, bu nedenle, pozitivist nomolojik (bknz. s. 19) yöntemin toplumsal gerçekliği açıklayabilmesinin söz konusu olamayacağını: ne toplumsal olayların evrensel bir gerçeklik niteliği, ne de toplumsal ilişkilerin nedensel bir karakter taşıdığını belirtmektedir. Winch’in deyimiyle;

“Her toplum kendi gerçekliğini yaratır; ussallık (rasyonalite) her toplumun özgül gerçekliğinin bir türevidir. Gerçeklik ve ussallık doğal ve mutlak değil, yapay ve toplumsaldır: Toplumdan topluma gerçek ve ussallık anlayışı değişir. Çok geçekli bir dünyada neyin “gerçek” neyin “doğru akıl” olduğunu bilmeye olanak yoktur ” (Sunar, 1995, s. 139-140).

Postmodern kuram, çağdaş toplumlardaki indirgenemez çoğulculuk ve çeşitliliği yadsımamaktadır. Çağdaş toplumu, gelenekselin karşıtı olarak modern kılan da bu çoğulculuk ve çeşitliliğidir. Bu çoğulculuk herhangi bir ilke uyarınca düzenlenip bütünleştirilemez, bu çoğulculuk ve çeşitliliğe şekil ve anlam kazandıracak herhangi bir güç yoktur (Kumar, 1999, s.127).

Postmodernizmin eklektizmi, modernizmde söz konusu olduğu gibi geleneğin cüretkâr bir reddedilişi değil, geleneğin ya da hiç olmazsa geleneklerin kabul edilmesini gösterir. “Yeni geleneği” yerine “birçok geleneğin birleşimi”, “geleneklerin çarpıcı sentezi” söz konusudur (Kumar, 1999, s.130). Postmodernizmin çok kültürlü ve çok ırklı toplumların oluşturulmasından yana çıkan “farklılık politikasını” desteklemektedir (Kumar, 1999, s.148).

Bilginin sosyal dünyadaki yaratılışını inceleyen Alfred Schutz, bilgiyi, mümkün en geniş anlamıyla; belirli bir grubun üyelerinin “bilme” talebinde buldukları şey olarak tanımlamaktadır. Schutz’un temel tezi; her türlü bilginin, tanımı gereği sosyal veya öznelarası olmasıdır (Hekman, 1999, s.45). Diğer bir ifadeyle, “bilgi” kavramı; inançları, teknikleri, gelenekleri, bilimi... bilinmek istenilen ve bilgi olarak kabul edilen her şeyi içermektedir.

Bilgi bugün kültür olarak algılanmakta ve incelenmektedir. Pek çok toplumsal bilgi türü birbiriyle iletişim kurarak güç ve zevk, güzellik ve ölüm, iyilik ve tehlike gibi toplumsal anlamlara işaret etmektedir. Bilgi türleri, güçlü kültürel biçimler olarak, aynı zamanda anlamları oluşturmakta; yepyeni nesnelere ve toplumsal uygulamalar yaratmaktadır (McCarthy, 2002, s.14).

McCarthy, bilginin toplumsal bir düzen içindeki yeri hakkında, iki karşıt önerme olduğunu ifade etmektedir. Bu önermelerden ilki; “bilgi toplumsal olarak belirlenir” şeklindedir (bkz. Tablo 1). Bunu Marx’ın ve Engels’in “düşünmek ve bilinç en başından itibaren toplumsal bir üründür” ifadesiyle özetlemektedir. Bütün insan düşüncesinin ve bilincin, gerçek

yaşamdan, tek tek bireylerin paylaştıkları asıl toplumsal koşullardan kaynaklandığını belirtmektedir.

Tablo 1. Bilginin toplumsal düzen içindeki yerine ilişkin 1. önerme

<p>1.Önerme; Bilgi Toplumsal Olarak Belirlenir</p> <p style="text-align: center;">Toplumsal Yapı→Bilgi</p> <p>Bu önerme, bütün insan bilgisinin, toplumsal ve maddesel koşullardan kaynaklandığını ve bunlarla birlikte değiştiğini gösterir.</p>
--

(McCarthy 2002, s.34)

Williams (1981), “Bilgi toplumsal bir düzen oluşturur” şeklindeki ikinci önermenin (bkz. Tablo 2), bilgilerin, toplumsal bir düzenin basit bir çıktısı olmadıklarını; aksine, toplumsal bir düzenin yaratılması ve iletilmesinde anahtar güçler olduklarını iddia ettiğini belirtmektedir (McCarthy 2002, s.33).

Tablo 2. Bilginin toplumsal düzen içindeki yerine ilişkin 2. önerme.

<p>2.Önerme; bilgiler tarafından gerçekliğin toplumsal inşası</p> <p>Bu önerme, toplumsal gerçekliğin, kendi başına toplumsal bir olay değil; üretilen ve iletilen, anlamı bu iletişim sistemleri içinde ve aracılığıyla oluşturulan bir şey olduğunu belirtir.</p>

(McCarthy 2002, s.45)

Bilginin toplumsal düzen içindeki yerini, “bilginin konumu”, bir başka deyişle bilginin gelişmesi ve dağılımının bugün karşılaştığı problemler çerçevesinde ele alan Lyotard’ın, McCarthy’nin aktardığı ilk önermeyi “eleştirel bilgi”, ikinci önermeyi ise, “işlevsel bilgi” olarak adlandırdığı görülmektedir. “Eleştirel bilgi” bilginin eleştirel işlevine değinilerek,

toplumun uyumlu bir bütün oluşturmadığı ve gelişimiyle dağılımının bu yönde olması gerektiği görüşünün ifadesidir. Buna karşın “işlevsel bilginin” öncelikli rolü, toplumun işleminde ayrılmaz bir öge olduğu ve bu kararlar uyum içinde hareket ettiği görüşünü kapsamaktadır. Lyotard (1997, s. 39-40) bu iki bilgi türünden ilkinin, doğrudan ya da dolaylı olarak değerler ve amaçlar üzerinde duran, herhangi bir “hizmete koşullanmayı” reddeden eleştirel, düşünsel ve yorumsalıcı bilgi, diğerinin ise, doğrudan insan ve maddelere uygulanabilecek ve kendisini, sistem içinde vazgeçilmez bir üretici güç olarak işlemeye verecek pozitivist bilgi olduğunu ifade etmektedir.

“Bilgi toplumsal bir düzen oluşturur” önermesinin modern çağda bilginin toplumsal düzen içerisindeki konumunu belirlediği, bu doğrultuda da pozitivist bilginin toplumsal düzeni yaratmak ve iletmek üzere mutlak kurallar ve standartlar biçme yetkisine sahip bir güç olarak algılandığı görülmektedir.

Pozitivist bilginin, modern çağda akılcı bir toplum inşa etmek üzere biçtiği bu mutlak kurallar ve standartları, bir diğer ifadeyle evrensel yasaları Lyotard “büyük anlatılar” olarak nitelendirmektedir. Toplumbilimci Kumar (1999, s.106-160), tarih ve ilerleme; hakikat ve özgürlük; akıl ve devrim; bilim ve sanayiciliği postmodernistlerin tarihin çöplüğüne havale etmek istedikleri “büyük anlatılar”ın ana terimleri olduğunu belirtirken, Lyotard’ın sözünü ettiği “öte anlatılar” ya da “büyük anlatıları” modern çağın ortaya saldırdığı ilerleme ve mükemmelleşme konusundaki büyük tarihsel-felsefi tasarımlar olduğunu dile getirmektedir.

Bu büyük tarihi-felsefi anlatılar, bir diğer ifadeyle de evrensel nitelikli yasalar aracılığıyla, nesnel/objektif bilginin akılcı bir toplum inşa etme hedefiyle toplumsal yaşamın tümünü yönlendirmeye yöneldiği görülmektedir. Bu sonuca ilişkin olarak Touraine, aklın yalnızca bilimsel ve teknik etkinliği yönetmekle kalmadığını, insanların yönetimini ve nesnelere yönetimini de elinde tuttuğunu belirtmektedir. Modernlik yaklaşımı, akılcılığın bilimsel türden bir kanıtlamaya dayanmayan ve geleneksel olarak adlandırılan toplumsal bağlar, duygular, görenek ve inançların yıkımını gerektirmektedir (Touraine 1995, s.24-25). Aynı olgular, aydınlanma felsefesinin de temelini oluşturmaktadır. Bilimin egemen olduğu bir

doğa ve evren görüşüyle, yönetimin temelini de bilgi oluşturmakta, din ve geleneğin doğrularının eleştirel akıl ile ele alınarak, insanların yargılarında bağımsızlığa kavuşturulması, özgürleştirilmesi ile akla uygun bir dünya görüşüne ve rasyonel bir yaşama kavuşturulması hedeflenmektedir (Yılmaz 1996, s. 120).

Modern akıl, evrenselciği, birlik ve bütünlüğü, aynı kuralların her yerde geçerli olduğu görüşünü gerektirmektedir. Akıl yürütmenin ülkeden ülkeye, kültürden kültüre ve farklı tarihsel dönemler boyunca temelde aynı kaldığını varsayılmaktadır. Buna karşın postmodernizm, her durumun farklı olduğunu ve özel bir biçimde anlaşılması gerektiğini savunmaktadır (Harland 1987, akt. Rosenau, 1998, s.208).

Postmodern bilgi felsefesine hakim olan “bilgi toplumsal olarak belirlenir” önermesi “sürekli değişim” fikrini barındırmaktadır. Bu durumu Marx (1936) şu sözlerle özetlemektedir: Fikirler ve ulamlar, “ifade ettikleri ilişkilerden daha ölümsüz değildir. *Tarihsel ve geçici ürünlerdir.*” Fredrich Engels’in değişimiyle, dünya, hazır yapılmış nesnelere değil; aksine hiç bitmeyen süreçlerden oluşan karmaşık bir yapıdır. Nesnelere, “aklımızdaki zihinsel imgelerden daha az durağan değildir... kavramlar, hiç kesintiye uğramayan bir vücuda gelme ve yok olma değişimine tabidir” (McCarthy, 2002, s.38).

Modernizm ve akılcılığa tepki olarak gelişen postmodern felsefede, değişen dünyayla birlikte, mutlak bilginin varlığının kabul edilmediği, büyük söylemler ve büyük kuramlar yerine, çeşitli yerel, kültürel ve etnik söylemler bir arada ve doğru kabul edildiği görülmektedir. Tierny ve Roads (1993)’un deyimiyle, aklın her şeyi açıklayabileceği ve yalın formüller haline getirebileceği savının yerini, gerçekliğin karmaşık ve evrende düzensizliğin düzen olduğu anlayışına terk etmiştir. Bundan dolayı “büyük söylemler ve büyük kuramlar ve tek doğruya dayalı egemenci perspektif yerini, özne merkezli çoğulcu bir yönelime terk etmektedir (Özden, 1999, s.77).

Liotard (1997, s.12-14)’a göre postmodern, meta anlatılara yönelik inanmazlıktır. Bu inanmazlık bilimdeki ilerlemenin bir ürünü olup postmodern bilgi, otoritelerin basit bir

aracı olmayıp farklılıklara olan duyarlılıkları arındırmakta, karşılaştırılmazlıkları hoşgörme yetisini pekiştirmektedir.

Lyotard (1984), büyük anlatılardan vazgeçilmesinin, “küçük anlatılar”ın özgür oyunu için gerekli sahayı açtığını, bu küçük anlatıların, hem bilimdeki hem de toplumsal hayattaki “hayal gücünün icadı” olan malzemeler olduklarını ifade etmektedir. Küçük anlatılar, “göreneksel” ya da yerel bilgi biçimleri ve bu halleriyle bağlamsal, koşula bağlı ve sınırlıdır. Küçük anlatılar, aslında bilimsel iddialardan soyutlanmış tüm hakikat anlatıları olup dışsal, nesnel doğrulanmaya bağımlı olmayıp içerisinden çıktıkları topluluklara ilişkindir (Kumar, 1999, s.163).

Sonuç olarak modern çağda, inançlardan, değerlerden, geleneklerden arındırılmış, akılcı bir toplum inşa etmenin hedeflendiğı gözlenmektedir. Bu hedefe ulaşmak için temel felsefe olarak bilgi, özne ve doğruluk kavramlarına yönelik rasyonel yaklaşımlarıyla pozitivizm benimsenmiştir. Buna karşın postmodern toplumda, özne ön plana çıkarılmakta, bilgi kültürle, doğruluk dil ile ilişkilendirilmekte, farklılıklar vurgulanarak yerel, etnik ve kültürel söylemler bir arada ve doğru kabul edilmektedir. Çeşitli düşünürlerin modern felsefeye karşı yönelttikleri eleştirel söylemlerin biraraya gelmesiyle, çeşitli felsefe eğilimlerinin (yapısalcılık, varoluşçuluk... vb.) oluşturduğu, felsefi bir yapılanma varlık bulmaktadır. Modern felsefeye yönlendirilen eleştiriler; ilerlemeye, rasyonalizasyona, nesnelliğe yönelik olup, emek-değer kuramı yerine bilgi-değer kuramı, nesnellik yerine öznellik, nesnel doğru yerine yorumsamacılık, mutlak değerler yerine görecelik, tek bir kültür yerine çok-kültürlülük, büyük anlatılar yerine küçük anlatılar... konulmaktadır.

Modern toplumdan postmodern topluma geçiş sürecinde bilgi, özne ve doğruluk kavramlarına yönelik değışen felsefi yaklaşım, toplumsal yaşamın tümünde olduğu gibi eğitim çevreleri üzerinde de köklü değışimlere neden olmuştur. Bu değışimler, eğitim ortamlarının içeriğı ve yöntemleriyle; zihinsel ve fiziksel faaliyetler, etkinlikler, programlar, eğitim teknolojileriyle birlikte yeniden ele alınmasını gerekli kılmıştır.

2.3. Modern Toplumdan Postmodern Topluma Geçiş Sürecinin Eğitim Çevrelerine/Ortamlarına İlişkin Sonuçları

Bireylerin içerisinde buldukları toplumsal yaşama, gerekli bilgi, beceri ve anlayışlar elde ederek hazırlanmalarına yardımcı olma etkinliği olarak tanımlanan “eğitim”in, yöntemleri, araçları, teknolojileri, kısaca ortamları, toplumsal yaşamı biçimlendiren egemen felsefe dikkate alınarak oluşturulmaktadır.

Öğretme ve öğrenme ortamlarının (eğitim çevrelerinin) düzenlenmesi olarak tanımlanan “eğitim durumu” ile “felsefe” arasında sıkı bir ilişki vardır. Bu ilişki, eğitimin her bir bireye, önceden belirlenen istendik davranışlar kazandırmaya çalışmasından kaynaklanmaktadır. Bireye kazandırılmak istenilen davranışların ne olduğunu belirlemede, eğitim durumunun temel aldığı felsefe önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim çevrelerini etkileyen değişkenler olarak, eğitim ile felsefe arasındaki ilişkinin; “felsefenin insana”, “felsefenin bilgiye” olan bakış açısından ve de doğruyu bulup kullanmasında etkili bir araç olarak “akıl yürütme biçiminden” (tümevarım, tümdengelim, yöntembilimsel çoğulculuk ...) kaynaklanmaktadır (Sönmez 2001, s.40-44).

2.3.1. Eğitimin Amaç ve İşlevi

Modern toplumda eğitim çevrelerinin, insana, bilgiye ve doğruya ilişkin bakış açısıyla, sanayiye dayalı toplumsal ve ekonomik kalkınmaya yönelik olarak, pozitivist felsefenin temel alınmasıyla kurgulandığı görülmektedir.

Lipovetsky, (1983)'nin ifadesiyle postmodernistler, modern öznenin çalışkan, disiplinli ve sorumlu bir kişilik olduğunu belirtirler. Bu özne çabalama zorlanması altındadır ve kendine ilişkin imgesi sıkı çalışma ve elinden gelenin en iyisini yapma gibi tabirlerle kurulmuştur. Kendine özgü tuhaf yanları yoktur ya da en azından bunların üzerinde durmaz. İleriyi planlar, organize eder ve haz almayı erteler. Rasyonel kurallara, genel iradeye, toplumsal uzlaşılara, adil görünen sabit standartlara saygı gösterir. Gerçekten hakikati arar ve böyle bir arayışın son kertede boşuna olmayacağını umar. Bu demektir ki modern özne akla, rasyonaliteye ve bilime güvenmekte ve bütün bunları duyguların önüne koymaktadır (Rosenau, 1998, s.83).

Modernist kuramcılar, birer eğitim çevresi olan okulların modern bir insanı karakterize eden bu düşünce, tutum ve değerlerin toplumun her kesimine yayılarak toplumsal ve ekonomik dönüşümü sağlayacağına inanmaktadır. Eğitimin, ekonomik gelişmedeki bu önemli rolü yanında, demokratik bir toplum için gerekli olan eğitilmiş bir vatandaş topluluğunun sağlayıcısı olduğu fikri üzerinde durmaktadırlar. Bu noktada insanlara ortak değerler, kuramlar ve dil öğretilmesi, etkili bir demokrasinin kurulması ve devam ettirilmesi için gereklidir. Modernist kuramcılarının bir diğer iddiası da eğitimin yaygınlaştırılmasının toplumdaki toplumsal ve ekonomik eşitliği arttıracığı düşüncesidir. Ayrıca modernistler, formal eğitim sistemini modern devleti yaratacak bir toplumsallaşma kurumu olarak tanımlamışlardır. Bu görüşe göre eğitim, birçok farklı ırk, din, etik, köken ve düşünceden insanların ortak bir milliyet ve vatandaşlık duygusu benimsemelerini sağlayacaktır (Eskicumalı, 2003, s.17–19).

Modern toplumda eğitimin niteliği, bireylere bazı toplumsal rolleri öğretmek ve bireyin üzerinde sosyo-ekonomik baskı oluşturarak onun kendi kimliğini yaratmasını engellemesidir. Okullar, bireyin daha sonra iyi kazançlı bir iş bulmasında ve başarılı olmasında, iyi vatandaş özellikleri taşımasında ve bunun getireceği toplumsal başarıda araç görevi görürler. Öğrencilerin bu rollere hazırlanmaları ve bunları en iyi şekilde yaşama geçirmeleri hedeflenir. Dolayısıyla, kişinin kendi kimliğini belirlemesi için gerekli olan kendi tercihleri ikinci planda kalmakta ve hedeflerin başkaları tarafından belirlenmesi nedeniyle kişinin bireysel sorumluluğu tehlikeye düşmektedir (Gerald L. Gutek 2001, s.138).

Modern toplumda bireyin eğitimi, hem ailesinin hem de bizzat kendi tutkularının dayattığı, dar, akılcı olmayan görüşten kurtaran, akılcı bilgiye ve aklın eylemini örgütleyen bir topluma katılmaya açılmasını sağlayan bir disiplindir. Okul, insanların kökenlerinden kopmasını ve hem bilgi hem de akılcı ilkeler üzerine kurulu bir topluma katılma yoluyla ilerlemeye açılmasını sağlayan bir yerdir. Öğretmen ise, salt öğrenci olmaları gereken çocukların özel yaşamlarına müdahale eden bir eğitimci değil, öğrenciler ile doğru, iyi ve

güzele ilişkin evrensel değerler arasında bir aracı olarak algılanmaktadır (Touraine 1995, s.26-27).

Eğitim bilimci Gerald L. Gutek (2001, s.133), modern toplumdaki eğitime ilişkin bu sonuçların temelindeki düşüncenin, bu dünyada insan aklının varlık için gerekli olduğunu, bu düşüncenin ise, insanı sistemin bir parçası olarak tanımlarken, bireyleri varlığın/sistemin oluşumu için gerekli unsurlar olarak kategorize ettiğini belirtmektedir.

Modern eğitimciler, bilimsel ve verimli bir öğretim hedefiyle, önceden belirlenmiş, standartlaştırılmış unsurları temel alırlar. Öğrencinin yetenek ve başarısını ölçmek üzere belirlenmiş, standartlaştırılmış testler genellikle öğrencileri belirli eğitim kategorilerine yerleştirmek için kullanılır. Bu kategoriler, öğrencilerin bireyselliğini ve yaratıcılığını belirlememekte ya da bunları çok az olumlu etkilemektedir. Kitaplardan videolara dek uzanan öğretim gereçleri, belirli gruplar halinde sınıflandırılan öğrencilere göre planlanır ve okullar bu düzenlemeyi yaparken rutinleşip, standartlaşan programları uygular. Eğitim kurumlarındaki bu standartlaşma, verimi arttırmayı hedeflerken bireyselliğe ve yaratıcılığa imkân tanımayan, bunlara şüpheyle yaklaşan bir toplumsal kontrol olgusunu da besler hale gelir (Gerald L. Gutek 2001, s.137).

Modernizm ve akılcılığa tepki olarak gelişen postmodern felsefede ise eğitim çevreleri; bireylerin, değişen ve çok kültürlü hale gelen dünyaya, yaratıcı bir şekilde adapte olmalarını sağlamaya yönelik kurgulanmaktadır. Hesapçıoğlu'nun belirttiği gibi, biten 20. yüzyıl için karakteristik özellik, aynı anda, farklı alanlarda ve birbirleriyle ilişkili olarak değişimin hızlı bir şekilde gerçekleşmesidir. Bu değişiklikler, gerek bireylerden gerekse kurumlardan, bu değişikliğe yaratıcı olarak uyum sağlamalarını, kendilerini sürekli geliştirmelerini ve geleceğini oluşturmasında katkıda bulunmalarını istemektedir. Eğitim ve yetiştirme ise bu yeteneklerin geliştirilmesi için temel belirleyicidir (Hesapçıoğlu, 2001, p.40). Bu durumda modern toplumda olduğu gibi eğitim, evrensel, felsefi ve ideolojik sistemlerin temel değerlerine uygun olarak, düşünülen, yorum ve öngörüler geliştiren insanlar geliştirme hedefinde olmayacaktır. Bu kavram, zihinsel becerileri yaratıcı ve

transfereci tarzda kullanabilen, problemlerini çözerken çevresindeki olay ve durumları özgün koşullar içinde yorumlayıp anlamlandırabilen ve öngörülerde bulunabilen insanlar yetiştirebilme hedefi ile bütünleşecektir. Bilgileri karşılaştırma, eleştirme, analiz ve sentez etme, bu süreçlerin üstüne yaratıcı bir değerlendirme yapma daha sonsuz bir ortam/dünya için stratejiler geliştirme, eğitimin ana rengi haline gelecektir (Çağlar, 2001, s. 90). Modern toplumdaki paradigma, programlandığı kapıyı açan tekil insanlar yaratırken, postmodern toplumdaki yeni paradigma, açmak durumunda olduğu kapıların açılma koşullarına kendini uydurabilen çoğul insanlar yetiştirilebilecektir. Kişinin ürünsel donanımları yerine yeterlilikleri (araştırma, iletişim, işbirliği vb.) önem kazanacak, yetenek geliştirme ise, geleceğin ana motifi olacaktır (Çağlar, 2001, s.85).

Postmodern toplumda eğitim çevrelerini oluşturmaya yönelik bu kurgu çerçevesinde eğitimin amacı, salt alıcı olarak algılanmayan, bilginin elde edilmesinde aktif rol oynadığı (etken olduğu) görülen ve bu noktada kişisel özelliklerinin farklılığı üzerinde durulan bireylerin, yeteneklerini ön plana çıkartılarak gelişiminin sağlanmasıdır. Birleşmiş Milletler Örgütü genel kurulunca 10 Aralık 1948 tarihinde kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde (m.26/2), eğitimin amaç ve işlevi; “insan kişiliğini tam geliştirme” ve “insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirme” olarak tanımlanmaktadır. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) ile Birleşmiş Milletler Eğitim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından 5 Ekim 1966 tarihinde kabul edilen Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesinde ise, “eğitimin; okulda geçen ilk günlerden başlayarak insan kişiliğinin tam gelişmesini, toplumun düşünsel, moral, sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan ilerlemesini ve ayrıca temel özgürlüklere ve insan haklarına derin bir saygı aşılmasını amaçlaması gerektiği” belirtilmektedir (Altunya, 2000, s.11).

2.3.2. Eğitime İlişkin Yeni Değerler

Bilgi depolamanın değil, bilgi üretiminin toplumsal ve ekonomik gelişmede tetikleyici güç olarak tanımlandığı, bilginin anlamlandırma yoluyla elde edildiği gerçeğiyle bireyin önem kazandığı, anlamın dil ile ilişkili olmasından dolayı, mutlak ve evrensel

nitelikli bilginin yok sayılarak çoklu gerçekliklerin bir arada kabul edildiği postmodern toplumda eğitim, modern toplumdaki eğitim yaklaşımından farklı bir biçimde öğrenci merkezli bir yapılanma göstermektedir.

Modern toplumda bilgi merkezli eğitim; bireyin dışında nesnel, değişmez bir varlığa sahip olduğu düşünülen bilginin, bireye yüklemesi, aktarılması yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bilgilenme, bir otoritenin sahip olduğu bilgiyi, yüklenmek zorunda olan bireylere aktarma süreci olarak kavranmaktadır. Bilgilenme sürecinde ise, öğretene (verici)-öğrenen (alıcı) ilişkisine dayalı olarak, “Neden, Nasıl” sorularına yanıt aramaya yönelik “öğrenme” yerine “Ne” sorusuna cevap vermeye yönelik “öğretme” uygulanılmaktadır. Lyotard (1997, s.61-62)’ın deyimiyle, öğretime dayalı didaktik yaklaşımda, ilk varsayım, alıcının göndericinin ne bildiğini bilmemesidir. İkinci varsayım, alıcının gönderenin bildiğini öğrenebileceği ve ustasının ehliyetine eşit bir ehliyetle bir uzman olabileceğidir. Bu iki varsayım bir üçüncüsünü gerektirir: araştırmanın pragmatliğini oluşturan kanıt üretimi ve iddiaların değişimi için varolan önermeler yeterli olarak düşünülmemekte ve dolayısıyla tartışılmaz hakikatlerin ışığı altında oldukları gibi öğretim yoluyla aktarılabilirlerdir.

Eğitim, öğretim yoluyla gerçekleştirilirken, öğretimdeki bu bilgi yükleme eğilimi, öğretimde kullanılacak yöntemi belirlemekte, öğrencilerin, özgürce bilgi toplamaları, gözlem, deney ve inceleme yapmaları; buldukları verileri sentezlemeleri; bildiklerini açıklayıp tartışmaları, eleştirmeleri, bunları uygulamaları, oyunlaştırmaları bu süreç içerisinde hedeflenmemektedir. Bu yaklaşımda, bireysel yeteneklerin; iletişim becerilerinin, ekip çalışma yeterliliğinin, sezgi, muhakeme, yaratıcılık ve hayal gücü yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere, teknolojilere ve buna olanak sağlayan mekân kurgularına kısaca eğitim çevrelerini oluşturmaya yönelik araçlara modern eğitimde yer verilmediği sonucunu doğurmaktadır. Altunya (2000, s. 60)’nın deyimiyle bu anlayış, eğitimin nihai hedefi olan “aklı özgürleştirme”yi engellemekte, “kişiyi tüm olarak gelişmiş yurttaş” yerine güdümlü davranan mekanik bireyler haline getirmektedir.

Modern öznenin kayıtsızlık dediği şeye postmodern birey hoşgörü der. Modern özne, siyasi anlamda bilinçli olabilir, postmodern bireyse kendisi konusunda bilinçlidir. Postmodern birey dağılmayı yoğunlaşmaya, doğaçlamayı dikkatle düzenlemeye tercih eder. Seçmeyi, özgür ifadeyi, bireysel katılımı, şahsi özerkliği ve özgürleşmeyi vurgular ve evrenselci iddialara ya da ideolojik tutarlılığa ihtiyaç duymaz. Postmodern birey (başkalarının zorlamasından) kurtuluşun ve (kendini yadsımadan) özgürleşmenin peşindedir. Bütün normatif varsayımları bir kenara bırakır, bir değer ya da ahlaki normun bir başkasından daha iyi olduğunun gösterilebilmesi ona göre mümkün değildir. Postmodern birey genel kurallardan, kapsayıcı normlardan, hegemonyacı düşünce sisteminden sakınır (Rosenau, 1998, s.99).

Bu noktada “öğrenci merkezli eğitim” (learner-based education); içeriği, öğrenim ve öğretim süreçleri, bunların biçimlendirilmesine ve denetlenmesine etkin olarak katılan öğrencilerin ihtiyaç ve isteklerine göre belirlenen eğitim olarak tanımlanmaktadır (Titmus, Buttedahl, Ironside, Lengrad, 1997, s.50). Postmodern toplumda “öğrenci merkezli eğitim”, bireylere toplumsal yaşama adapte olmalarını sağlayacak becerilerin kazandırılması, bireylerde varolan tüm yeteneklerin geliştirilmesi, insan haklarına ve temel özgürlüklerine saygının güçlendirilmesi, kısaca bireylere potansiyellerini maksimum düzeyde geliştirme olanaklarının sunulması yoluyla, kişiliklerinin tam gelişmesini sağlamaya yönelik bir yapılanma sergilemektedir. Bu yapılanma çerçevesinde öğrenme ve öğretme süreçlerindeki ilgi odağının “öğretme”den, “öğrenme”ye kaydığı, öğrenmeyi öğrenmenin önem kazandığı ve öğrenmenin birey merkezli olarak yeniden düzenlendiği, sonuçta da vurgunun, bilginin aktarılmasından bireye ve bireyin öğrenme stillerine kaydığı görülmektedir. Çünkü artık Lyotard’ın deyişiyle bilgi artık özne değil, öznenin hizmetine girmiştir.

Postmodern toplum yorumlayıcılarından A. Toffler, bilgi toplumunda eğitimin standartlaşmadan mallaşacağını (Toffler, 1995), Ivan Illinch, standart eğitimin kaldırılarak yerine “öğrenim ağlarının” konmasını (Illich, 1985), Peter Drucker, öğrenmeyi öğrenmenin önem kazanacağını (Drucker, 1993), Niel Postman, “okuldaki öğretim”in “televizyondaki eğlence”ye benzediğini belirtmektedir (Hesapçioğlu, 2001, s. 63–64). Modern toplumdaki

öğretme kültüründen postmodern toplumdaki öğrenme kültürüne geçişte yaşanan değişimler en genel şekliyle Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Öğretme/öğrenme Kültürünün Değişimi/Ölü Öğretme Kültüründen Canlı Öğretme/ Öğrenme Kültürüne Geçiş

Boyut	Mekanik Öğretme/Öğrenme	Öğretme/Öğrenmeye Sistemik Bakış
Öğrenme Süreçlerine Temel Bakış	-doğrusal süreçler -öğretenler ve öğrenenler arasında (aynı şekilde öğretmenler arasında) zayıf ilişkiler -programlanmış eylem türleri -yabancı/dış örgüt/ fetiş yoluyla gelişim	-çizgisel olmayan süreçler - öğretenler ve öğrenenler arasında (aynı şekilde öğretmenler arasında) kuvvetli ilişkiler -durumsal-esnek eylem türleri -öz/kendi örgüt/fetiş yoluyla gelişim
Didaktik Süreçler	Üretim didaktiği=öğretim yöntemleri yoluyla eğitim içeriklerinin öğrenci adına ortaya çıkarılması/kazanılması. Planlama düşüncesi=planlanmış Öğretim adımlarının realizasyonu.	Mümkün kılma didaktiği =öğrenci yöntemleri yoluyla eğitim içeriklerinin bizzat öğrenci tarafından ortaya çıkarılması/kazanılması. Öğretim=öğrenci-öğrenim Projelerinin realizasyonu.
Öğretmenin, Pedagogun Profesyonelliği	-öğretimin -sunuşun -yönetimin geliştirilmesi.	-öğrenmenin -kazanımın -öz eylemin Geliştirilmesi
Öncelikli Amaç	Talep edilen bilginin aktarılması	Yöntem ve öz ortaya çıkarma yeteneğinin geliştirilmesi

(R.Arnold/ I.Schüssler 1998, s.125, akt. Hesapçioğlu, 2001, s.75)

Genel anlamda öğrenme; bireyin çevresi ile etkileşimi sonucu bireyde oluşan düşünce, duyuş ve davranış değişikliğidir. İnsanlar, çevre ile etkileşimleri sonucu bilgi, beceri, tutum ve değer kazanırlar. Kişinin çevre ile etkileşimi, onun sürekli olarak çevresinden bir şeyler alıp-vermesi demektir. Kişi, çevresinden sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucu olarak düşünsel, duyuşsal veya davranışsal tepkide bulunur. Bu nedenle öğrenme, kişide oluşan kalıcı değişimler olarak tanımlanmaktadır. İnsanlarda oluşan değişikliğin nasıl meydana geldiğini açıklamaya yönelik farklı görüşlerin varolduğu görülmektedir. Postmodern gelenekte, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini kabul eden davranışçı yaklaşımların yetersiz, öğrenmeyi basitleştirici

ve indirgeyici bulunduğundan, öğrenmenin bilişsel ve duyuşsal boyutlarını içeren yeni kuramlar ön plana çıkartılmıştır (Özden, 1999, s. 91).

2.3.2.1. Davranışçı Öğrenme Kuramlardan, Bilişsel Öğrenme Kuramlarına Geçiş

Yirminci yüzyılın başından itibaren eğitimde, öğrenme (=öğretim) kuramı, davranışçılık akımı üzerine kurgulanmıştır (Saban, 2002, s.164). Temsilcileri Pavlov, Skinner, Thorndike, Watson, Guthrie, Hull, vb. olan davranışçılık (behaviorism) akımının amacı, gözlenebilir davranışları incelemek ve davranışı ortaya çıkaran etkileri saptamaktır. Davranışın incelenmesi sırasında, davranışı ortaya çıkaran ya da organizmayı etkileyen koşullar (uyaran) ve bu koşullarda gözlenen davranış (tepki) üzerinde yoğunlaşmaktadır. Davranışçılara göre uyaran-tepki bağının nasıl oluştuğunun anlaşılması ile davranışın kontrol edilip, biçimlendirilmesi mümkün olacaktır. (Açıkgöz, 2003b, s.78). Davranışçılık akımının temsilcileri bu çerçevede çalışmalarını hayvanlar üzerinde uyguladıkları deneyler (Örneğin Pavlov köpekler, Skinner fareler, Thorndike kediler) doğrultusunda yürüterek, bu deneylerden elde ettikleri sonuçların insanlar içinde geçerli olduklarını ileri sürmüşlerdir.

Davranışçılık akımının kapsamına giren iki önemli öğrenme süreci vardır. Bunlardan ilki; klasik koşullanma, ikincisi operant (edimsel) koşullanmadır. Pavlov'un köpekler üzerinde yaptığı deneylerden sonra öğrenme literatürüne giren klasik koşullanma yoluyla insanlar ve hayvanlar doğal olarak tepki gösterdikleri uyarıcılardan farklı uyarıcılara da aynı tepkiyi göstermeyi öğrenirler. Edimsel koşullanma, yapılan bir davranışın ortaya çıkardığı sonuçlarla ilgili bir öğrenme türüdür. Edimsel koşullanma, klasik koşullanmadan farklı olarak bilinçli ve kasıtlı hareketlerimizle ilgilidir. Genel olarak davranışların sonuçlarına bakarak yeni davranışlar kazanma sürecidir (Fidan, Erden, 1998, s.158–161). Edimsel koşullanma, organizmayı ödülle götüren veya cezadan kurtaran bir davranışın edinilmesini öğrenmektir. Davranışçı ekolün klasik koşullanma ve edimsel koşullanmaya dayalı öğretim formları temelde aynı ortak görüşü paylaşmaktadırlar. Öğrenme, bireyin çevresinde kendisine sunulan çeşitli uyarıcılara tepki göstermesi sonucunda oluşmaktadır (Saban,

2002, s.164). Davranışçı akımın en genel çerçevede öğrenmede; pekiştirme, güdülenme, yineleme ve yaparak öğrenme üzerine temellendirildiği görülmektedir.

Davranışçılığa yöneltilen eleştiriler genel olarak, yalnızca gözlenebilir etkiler üzerinde durulması, öğrenmeyi uyarıcı-tepki bağının oluşmasına indirgemesi, pekiştiricilerin (davranışın sıklığını artıran etkilerin) işlevi, davranışın bağlamdan kopuk açıklanmaya çalışılması, öğrenme sürecinde öğrenenin edilgin görülmesi ve hayvan deneylerinin sonuçlarının insana genellenmesi; insan öğrenmesinin açıklanmasında kullanılmasıdır (Açıkgöz, 2003b, s.79–80). Ayrıca öğrenmenin artışı bir biçimde meydana geldiği, bu nedenle konuların parçalara ayrılarak aktarılması gerektiği görüşünün eleştirilerin ana konusunu oluşturduğu görülmektedir.

Davranışçılık akımının egemenliği 1960'ların sonuna kadar sürmüş ve eğitim alanında önemli etkiler yaratmıştır. Davranışçılar, uyaranların ortaya çıkardığı tepkileri gözleyerek öğrenme ve hatırlamayla ilgili temel yasaları keşfetmeye çalışmışlardır. Gözlenmeyene ilgi duymamışlar ve uyaran-tepki bağını oluşturan süreçleri incelememişlerdir. Dolayısıyla davranışçılık akımı algılama, benlik, dikkat, problem çözme vb. karmaşık bilişsel süreçleri açıklamada yetersiz kalmış ve 1970'lerden itibaren etkisini yitirmeye başlayarak yerini bilişselciliğe bırakmıştır (Ün Açıkgöz, 2003a, s.7).

Biliş, günlük dilde kullanılan “bilme” kelimesiyle ilgiliyken, psikolojide, düşünme ve öğrenmeyi de içine alan geniş kapsamlı bir terimdir. Biliş, aynı zamanda dünyayı ve insanın çevresindeki olayları anlamaya yönelik insan zihninin yaptığı işlemlerin tümüdür. Dışarıdan alınan uyarımların algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belenmesi, hatırlanmasıyla, zihinsel ürünlerin nitelik ve mantık yönünden değerlendirilmesi biliş kapsamına giren zihinsel süreçlerle ilgili faaliyetlerdir (Fidan, Erden, 1998, s.166).

Öğrenmenin bilişsel yönü üzerinde, ilk defa Gestalt psikologlarının algı üzerinde yaptıkları çalışmalarda durulmuştur. Öğrenme bir anlama ve kavrama işi olduğu, insanların

öğrenmesinde daha önce öğrendiklerinin önemi, öğrenme bizzat kişinin kendisi tarafından oluşturulduğu ve öğrenmede algılamaya etki eden uyarıcı düzenin niteliği ile ilgili pek çok bilgi Gestalt psikologlarının katkılarıyla oluşturulmuştur (Fidan, Erden 1998, s.167–169).

Gestalt okulunun temsilcileri olan Piaget ve Bruner'a göre öğrenme, kişinin davranımda bulunma kapasitesinin gelişmesidir. Piaget'e göre insan zihni, kendisine ulaşan her şeye anlam bulmaya çalışan dinamik bir bilişsel yapı grubudur. Bu anlam bulma, öğrencinin deneyimine, sahip olduğu kültüre, içinde öğrenmenin gerçekleştiği etkileşimin doğasına ve öğrencinin bu süreçteki rolüne göre değişmektedir. Bireyin zihinsel gelişimi, olgunlaşma (fiziksel gelişim), deneyim (yakalama, hareket etme, somut objeler ve bu objelerle ilgili süreçler üzerinde düşünme), sosyal etkileşim (oyunama, konuşma ve başka insanlarla iş yapma) ve dengeleme (olgunlaşma, deneyim ve sosyal etkileşim süreçlerini bir araya getirerek zihinsel yapıyı oluşturma) olmak üzere dört etkenden etkilenmektedir (Charles, 2000, akt. Meral Güven, 2004, s.4).

Bilişsel öğrenme kuramına göre, insanlar bir problem durumuyla karşı karşıya geldiklerinde o durumun özgün dinamikleriyle etkileşerek öğrenirler. Buna göre öğrenme; ön bilgilerin yeni bağlantılar kazanması, probleme ilişkin bilgilerin depolanması ve uygun çözüm seçeneklerinin belirlenmesi şeklinde kavramlaştırılabilecek üç temel süreç içinde oluşmaktadır. Bir başka ifadeyle öğrenme, bilişsel süreçler ve yapılar ile ilişkilidir. Dolayısıyla bilişsel kurama göre öğrenme, organizmanın geçirdiği yaşantılar yoluyla yeni deneyim ve bilgilere ulaşmasına bağlıdır. Bu durum ise organizmanın aktif bir biçimde öğrenme etkinliğine katılmasını gerektirmektedir (Aydın, 2003, s.207).

Bilişsel kuramcılar daha çok anlama, algılama, düşünme, duyuş ve yaratma gibi kavramlar üzerinde durmaktadırlar. Öğrenmeyi, dış etkilerle elde edilen gözlenebilir davranış değişikliği olarak değil, insan zihninde oluşan, gözlenemeyen, içsel bir "süreç" olarak görmektedirler.

Bu çerçevede Brooks ve Brooks (1993), öğrenmenin daha çok şey keşfetmek değil, bilgi üretmek olduğunu savunurken, Maclure ve Davis (1991), öğrenmenin kavramsal bir değişme ile ulaşılan bir bilgi üretme süreci olduğunu dile getirmektedir. Serge (1990) ise, öğrenmeyi insan olmanın gerçek anlamı olarak nitelendirmektedir. Serge, öğrenmenin bireye daha önce yapamadığı bir şeyleri yapabilme gücü verdiğine ve kapasitesini sürekli olarak geliştirme fırsatı sağladığına inanmaktadır. Öğrenme ile bireyin dünyaya ilişkin algısının değiştiğini ve dünya ile olan ilişkilerini yeniden düzenlediğini kabul eden Serge, bu süreci “kişinin kendisini yeniden yaratması” olarak tanımlamaktadır (Özden, 1999 s.93-94).

Öğrenmenin yaşantı yoluyla değişme süreci olduğunu kabul eden bu iki akımın, öğrenme tanımları arasındaki en önemli fark, öğrenme sürecinin ürünüyle ilgilidir. Davranışçılar bu ürünü gözlemlenebilir davranış değişikliği olarak ele alırken, bilişselciler gözlenemeyen düşünce değişiklikleri olarak görmektedirler. Bilişselciler ile davranışçıların görüş birliği içinde oldukları nokta, öğrenmeyi hem çevresel hem de öğrenciyle ilgili içsel etkenlerin etkiliyor olduğuna inanmalarıdır. Davranışçılar çevreye (öğretmene, araç gereçlere), bilişselciler ise öğrenciye (öğrencinin öğrenme stillerine) ağırlık vermektedir. Bu iki akımın görüşleri öğrenme süreciyle ilgili olarak ayrılmaktadır. Davranışçı akımın tersine bilişselcilere göre öğrenme sürecinde öğrenen edilgen değil etkindir (Açıkgöz, 2003a, s.8-11). Davranışçılara göre; davranışlarımız çevre tarafından belirlenip, kontrol edilir. Eğer uygun (öğrenenin edilgin olduğu kabulüyle, her şeyin öğretene tarafından belirlendiği, sunulduğu ve kontrol edildiği) çevre yaratılırsa bireylerin istenilen şekle sokulabileceğine inanılır. İnsanların özerk davranması ve kendi davranışlarını yönlendirmesi mümkün olmamaktadır (Açıkgöz, 2003b, s.79).

Davranışçılıktan bilişselciliğe geçiş sürecinin hızlandığı ve dönüm noktasını oluşturduğu 1970 yılından sonra ise, temelleri yapısalcılık (constructivism) ve onun öğrenme alanındaki versiyonu olan bilişselciliğe dayanan “aktif öğrenme” modeli ortaya çıkmıştır. Bilginin hazır olarak aktarılmasında, bireyin süreçte etkin rol oynaması temeline dayanan aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme

sürecinin çeşitli yönleriyle ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir. Aktif öğrenmede birey, gelenekselde olduğu gibi kendisine aktarılanları alan ve sonra onları tekrarlayan “boş bir kap” (bknz. tabularasa s. 14) değildir. Öğrenen, öğretilenleri aynen almayıp, tersine onları kendine özgü stratejilerle işleyip yeniden üretmektedir (Açıkgöz, 2003b, s.17).

Öğrenme sürecinde etken rol oynadığı kabul edilen bireylerin, bilgiyi nasıl yapılandırdığıyla (bilgiyi yeni bir duruma çevirebilme, uygulayabilme) ilgili yaklaşımlarıyla “yapısalcılık” kuramının, postmodern çağda “aktif öğrenmeye” yönelik eğitim ortamlarının oluşturulmasında temel oluşturduğu görülmektedir. Açıkgöz (2003b, s.59), aktif öğrenmenin kuramsal temellerinin yapılandırmacılığa ve onun öğrenme alanındaki versiyonu olan bilişselciliğe dayandığına değinirken, gerek yapılandırmacılığın, gerekse bilişselciliğin öğretim süreciyle değil, öğrenme süreciyle ilgili çeşitli açıklamalar ve önermeler sunduğunu belirtmekte ve de aktif öğrenmenin bu kuramların uygulamaya dönüştürme çabasının bir ürünü olduğunu vurgulamaktadır.

Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel vb. temsilciliğini yaptığı yapısalcılık; bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç olduğu, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla ilgilenmektedir.

Yapısalcılığa göre bilgi, duyularımızla ve çeşitli iletişim kanallarıyla edilgin olarak alınan ya da dış dünyada bulunan bir şey olmayıp, aksine; bilen (öğrenen) tarafından yapılandırılıp, üretilendir. Bu nedenle de yapılar kişiye özgüdür. Yapısalcılık, gerçeğin dış dünyada bilenden ayrı olarak durduğu, bilginin doğru olması için gerçeğe uygun olması ve gerçeği yansıtması gerektiği gibi düşünceleri reddederken, gerçeğe yaşantılar yoluyla ulaşabileceğini savunmaktadır. Yapısalcılığa göre bilgiyi yapılandırma gereksinimi, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkmaktadır (Açıkgöz, 2003b, s.60–61).

Öğrenmenin doğasına ilişkin olarak Saban, Glatthorn (1994)'dan alıntılanarak, yapısalcı kuramın, 10 temel öğrenme ilkesini ileri sürdüğünü belirtmektedir;

1. **Öğrenme, pasif bir alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.**
2. **Öğrenme kavramsal bir değişmeyi içerir.** Öğrenme, bireylerin çeşitli kavramlar ile ilgili daha önceki anlayışlarını daha karmaşık ve daha geçerli hale getirmek için yeniden yapılandırmasıdır.
3. **Öğrenme öznedir.** Öğrenme, bir bireyin öğrendiği şeyleri çeşitli semboller, metaforlar, imgeler, grafikler veya modeller yoluyla içselleştirmesidir.
4. **Öğrenme, durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir;** öğrenciler, egzersiz yapmaktan ziyade, gerçek hayat problemlerine benzer nitelikteki problemleri çözmeyi öğrenirler.,
5. **Öğrenme sosyaldir.** Öğrenme, bireylerin perspektiflerini paylaşmak ve problemleri işbirliğine dayalı olarak çözümlenmek üzere başkalarıyla olan etkileşimleri sayesinde gelişir.
6. **Öğrenme duygusaldır.** Zihin ve duygu birbiriyle ilişkilidir. Dolayısıyla, öğrenmenin doğası şu unsurlardan etkilenir: bireyin kendi becerileri hakkında sahip olduğu görüşler ve farkındalıklar, öğrenme amaçlarının açıklığı, kişisel beklentiler ve öğrenmeye karşı motivasyon.
7. **Öğrenme işinin niteliği, öğrenme sürecinde önemlidir;** öğrenme işinin zorluk bakımından öğrencinin gelişimsel düzeyine uygunluğu, öğrencinin ihtiyaçlarıyla ilişkili olup olmadığı veya gerçek hayatla bağlantılı olup olmadığı gibi.
8. **Öğrenme, gelişimseldir** ve bireylerin sosyal, fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimleriyle doğrudan etkilenir.
9. **Öğrenme öğrenci merkezlidir.** Öğrenme, öğretmenin veya ders kitabının ihtiyaçları etrafında değil, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaşır.
10. **Öğrenme süreçlidir.** Öğrenme belli bir yer veya zamanda başlayıp belli bir yer ve zamanda durmaz, aksine sürekli olarak devam eder (Saban, 2002, s.171-172).

Sonuç olarak yapısalcılığa göre bireyin sahip olduğu önbilgiler, yaşantılar ve içerisinde yer aldığı sosyo-kültürel bağlam, bilgiyi yapılandırmasında önemli etkenler olarak nitelendirilmektedir. Açıkgöz (2003b, s.63)'ün ifadesiyle; yapısalcılığa göre bilginin, sosyo-kültürel bir bağlamda, öğrenenin yaşantılarından önceden bildikleri çerçevesinde anlamlar çıkarmaları ile yapılandırıldığı söylenebilir.

Yapısalcılık, yapılandırma sürecinin işleyişi, bilginin üretilmesi vb. konularda yaklaşım çeşitlilikleri içermektedir. Bunlar en genel çerçevede; radikal yapısalcılık ve toplumsal

yapısalcılık olarak adlandırılmaktadır. Radikal yapısalcılığa göre, bilgiyi yapılandırma bireysel bir etkinliktir. Bireyler geçirdikleri yaşantılardan kendi özgeçmişlerine dayalı olarak bireyden bireye farklılık gösteren bazı anlamlar çıkartmaktadırlar. Radikal yapısalcılığa göre, bilgi keşfedilmemekte, bireyler tarafından yapılandırılmaktadır. Radikal yapısalcılığın, çok bireysel olduğu ve öğrenenin toplumsal yönüne önem vermemesine yönelik eleştiriler sonucunda ise, toplumsal yapısalcılık doğmuştur. Toplumsal yapısalcılık, zihinsel süreçlerin özünde toplumsal süreçlerin olduğunu varsaymakta, bilginin ise, bireyler değil topluluklar tarafından yapılandırıldığına inanmaktadır. Bilginin yapılandırılması, bilgi hakkında görüş birliğinin oluşturulabilmesi için grup üyelerinin etkileşimde bulunması gerekmektedir. Üyelerin birlikte gerçekleştirecekleri etkinlikler, yapacakları konuşmalar ortak bir anlayış oluşmasına yardımcı olacaktır (Açıkgöz, 2003b, s.63-64).

Squires (1999), yapısalcı öğrenme ortamlarında öğretenin pasif, öğrenenin ise aktif olduğunu, öğretenin amacının, öğreneni yönlendirmek, destek olmak ve ortam hazırlamak olduğunu ifade etmektedir. Brent (1996) ise, yapısalcı ortamların aynı zamanda zenginleştirilmiş öğrenme ortamları olması gerektiğini, yapısalcı öğrenme ortamlarında öğrencinin çevresini daha fazla kontrolü altında tutarak öğrenme amaçlarıyla daha fazla ilgilenmekte olduğunu belirtmektedir. Brent'in deyimiyile; zengin eğitim ortamı, daha fazla yapı araçlarını ve olgusunu, öğrencinin çevreyi daha fazla kontrolünde tutabileceği yerleri içermektedir. Şen ifadesiyle ise, öğrenme ortamları, öğrenmenin desteklediği ve geliştirilmeye çalışıldığı yerlerdir. Yapısalcı öğrenme ortamları ise zenginleştirilmiş ortamlar olup, bilginin yapılandırılmasıyla ilgilidir. Bireylere ihtiyaç duydukları bilgiyi hazır olarak vermek yerine, uygun ortamın hazırlanarak doğru cevabın bireyler tarafından bulunmasının sağlanmaya çalışıldığı ortamlar olan "yapısalcı öğrenme ortamları" bireyleri ezberden kurtarmaya ve bilgiyi kullanmayı öğrenmeye yönlendirmektedir (Şen, 2002, s.42-44). Bu noktada yapısalcı öğrenme ortamlarının aynı zamanda bireylerin öğrenmeyi öğrenmelerine teşvik ettiği görülmektedir.

Modern toplumda bilgi gelecekte kullanılmak için edinilirken, edinilen bilginin toplumsal yaşamda ömür boyu yol göstereceğine inanılmaktadır. Oysaki mutlak bilginin varlığının

kabul edilmediği postmodern toplumda, bilgi birikimi çok hızlı gerçekleşmektedir. Edinilen bilgi ne kadar kapsamlı ve geçerli olursa olsun yeni bilgi birikimi yüzünden yetersiz ya da tamamen geçersiz hale gelmektedir. Drucker'a göre hızla değişmek bilginin kendi doğasından kaynaklanan bir olgudur. Eğitim sistemi, öğrencileri bu yönde hazırlamalıdır. Bundan dolayı önemli olan öğrenmeyi öğrenen insanlar yetiştirmektir (Drucker 1996, s.238). Öğrenmeyi öğrenmek kavramı mevcut bilgileri kullanarak yeni durumlar için gerekli bilgiyi kendi kendine üretebilmektir.

2.3.2.2. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler; Öğrenme Stili, Çoklu Zekâ Kuramı

Bireylerin öğrenmelerine (aktif öğrenmelerine), öğrenmeyi öğrenmelerine yönelik uygun ortamların hazırlanmasında, her bir bireyde farklılık gösteren öğrenme stillerine ve öğrenmeye dayalı zekânın yeni biçimlerine önem verildiği görülmektedir.

Öğrenme stili kavramı, ilk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmış, daha sonra da, farklı modellerin ortaya konulduğu araştırmalar ve çalışmalarla değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Deneyimsel öğrenme kuramını geliştiren Kolb, öğrenme stilini, bireyin bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yollar olarak tanımlamıştır. Öğrenme sürecini temel alarak öğrenme stili ile ilgili bir model geliştiren Honey ve Mumford, öğrenme stilini, bireyin öğrenme etkinliklerinde tercihleri ile ilgili olarak açıklamaktadır. Öğrenme stili, öğrenmeye bireysel yaklaşımdır. Bireyin öğrenmeye yönelik tercihleri ile ilgili bir model geliştiren Dunn ve Dunn'a göre, öğrenme stili, her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken ayrı ve kendilerine özgü yollar kullanmasıdır. Öğrenmeye yönelik tercihleri temel alan bir başka model geliştiren Grasha, öğrenme stilini, öğrencinin bilgiyi edinme sürecindeki yeteneği ve öğrenme deneyimlerinin bir araya getirilmesi olarak tanımlamıştır. Gelişmiş bilişsel becerileri temel alan öğrenme stilleri modeli geliştiren Keefe, öğrenme stilini, öğrencinin nasıl öğrendiğini, nasıl anladığını, öğrenme ortamıyla nasıl etkileşimde bulunduğunu ve bu çevreye yönelik tepkilerin neler olduğunu belirleyen duyuşsal, bilişsel ve fizyolojik davranış özellikleri olarak tanımlamıştır. Gregorc Stil Sınıflamasını geliştiren Gregorc ise, öğrenme stiline,

ruhun ve kimi zihinsel niteliklerin göstergesi olan dışsal davranış, özellik ve durum olduğunu belirtmektedir. Çalışmalarında bu modeli temel alan Butler'a göre ise, öğrenme stili, genel bir terim, şemsiye niteliğinde, bireysel öğrenme farklarını ortaya koyan bir kavramdır (Güven, 2004, s.13–15).

Çeşitli modeller çerçevesinde tanımlanan öğrenme stili (learning style) en genel anlamda; bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini, ya da tercihlerini, nasıl öğrendiğini ve nasıl öğrenmekten hoşlandığını gösteren özelliklerdir. İnsanın yaradılışından kaynaklandığı ve yaşamboyu değişmediği belirtilen bu özellikler kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Bu noktada öğrenmenin, parmak izi kadar kişiye özgü bir olgu olup, her bir bireyin öğrenme stilinin, hızının, ritminin, dikkat süresinin farklı olduğunu belirten Drucker, bu konudaki görüşlerini şu sözlerle dile getirmektedir;

“Her şeyden önce, farklı kimselerin farklı biçimlerde öğrendiklerini biliyoruz. Aslında öğrenme işlemi, parmak izleri kadar kişiye özgü olan bir şeydir; öğrenme biçimleri tamamen aynı olan kişi yoktur. Herkesin farklı bir öğrenme hızı, farklı bir ritmi, farklı bir dikkat süresi vardır. Eğer öğrenen kişiye, kendisi için yabancı olan bir hız, ritim ya da dikkat süresi zorla uygulanırsa, öğrenme çok düşük düzeyde gerçekleşir ya da hiç gerçekleşmez; yalnızca yorgunluk ve öğrenmeye karşı direnç oluşur. Ama farklı kimselerin farklı konuları farklı biçimlerde öğrendiklerini de biliyoruz”

(Drucker 1996, s. 252-253).

Öğrenme stilinin bilişsel, duyuşsal ve çevresel yönleri vardır. Bilişsel öğeler, bilgi işleme sisteminin içsel denetimiyle ilgiliyken, duyuşsal ve çevresel öğeler ise bireyin tercihinine dayalıdır (Güven, 2004, s.16–17). Öğrenme stilinin duyuşsal ve çevresel özelliklerine değindiği görülen Rita Dunn (1988)'a göre öğrenme stilini; bireyin öğrenme sürecindeki, ses, aydınlatma, oturma düzeni, hareket ve gruplanma vb. ile ilgili gereksinimleri oluşturmaktadır. Bu gereksinimler bireyin hangi yollarla (görsel, işitsel ya da kinestetik/dokunsal) daha iyi öğrendiğini belirlemeye yarayan kişisel özellikler olarak algılanmaktadır (Açıkgöz, 2003a, s.56). Yapılan araştırmalar bireylerin baskın olan bir öğrenme stilinin yanında bir başka öğrenme stilinin de olduğunu göstermekte, bir bireyin bir ya da daha çok öğrenme stilinin olabileceğine dikkat çekmektedir (Güven, 2004, s.16).

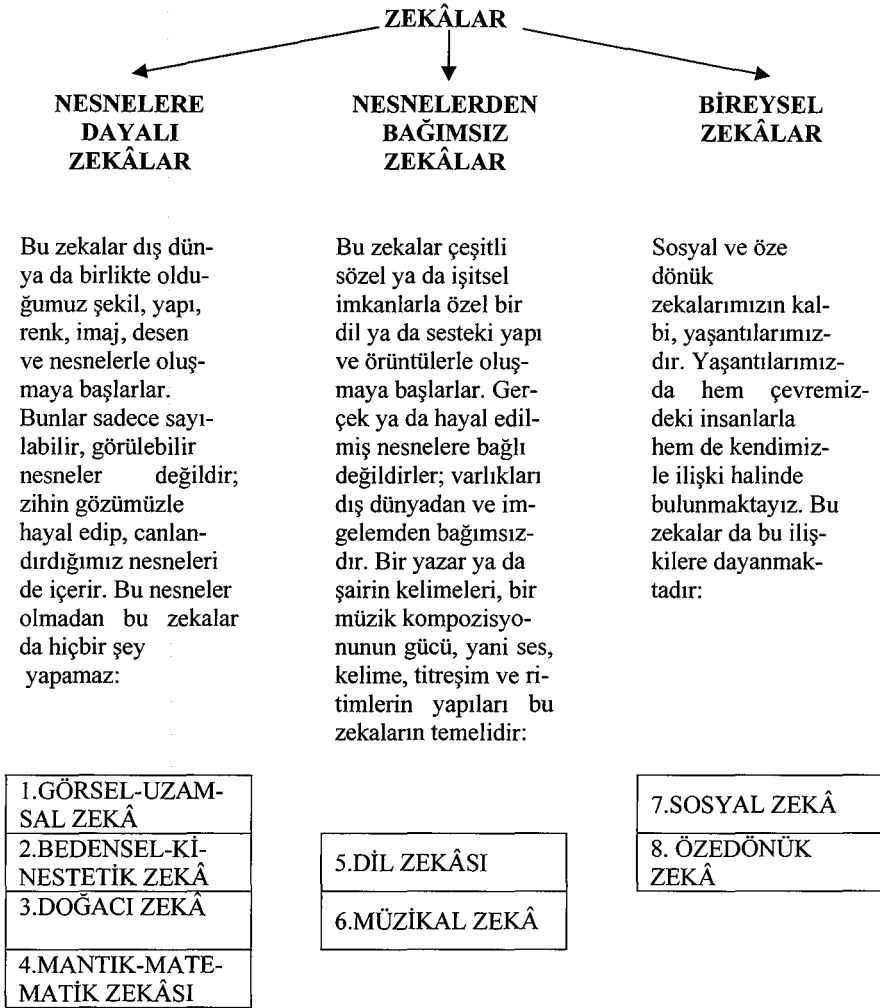
Bu noktada Bloom (1968) uygun öğrenme koşulları sağlandığı takdirde, bir insanın veya bir grubun öğrenebildiğini, herkesin öğrenebileceğini vurgulamaktadır (Özer, 1998, s.32).

Çoklu zekâ kuramı, insan zekâsının dünyadaki içeriğe (çeşitli olgulara, olaylara, seslere veya nesnelere) nasıl tepkide bulunduğunu ve bu içeriği nasıl içselleştirip zihinde yorumladığını açıklamaya çalışmaktadır. Dolayısıyla, çoklu zekâ kuramı açısından bakıldığında zekâ, çok yönlü bir kapasitedir, potansiyeldir veya bir yetidir. Ayrıca, zeka bir bireyin genetiksel kalıtımıyla olduğu kadar, ekolojik ve kültürel çevresiyle olan tecrübe ve deneyimleriyle de şekillenmektedir (Saban, 2002, s.37).

Nöropsikoloji ve gelişim uzmanı H. Gardner, 1983 yılında yayınlanan “Zihnin Çerçevesi” (Frames of Mind) kitabında öğrenmeye dayalı insan zekâsının yeni biçimlerini yedi ayrı grupta toplamıştır. Bu zekâlar her bireyde doğuştan varolmakta fakat, farklı kültürlerde farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Gardner’ın geliştirdiği kurama göre zekâ, bir veya daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problemleri çözme yeteneğidir. Bu tanıma göre zekâ, bireylerin kişisel karaları olduğu kadar aynı zamanda bir potansiyeldir ve değerlere, fırsatlara bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Bümen, 2002, s.4-5). Gardner, zekâyı, bir kişinin (1) bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, (2) gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve (3) çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıları keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Gardner, bir insanın, en az yedi temel zekâ alanı çeşitlenmesinden oluşan geniş bir yetenekler yelpazesine sahip olduğunu öne sürmektedir. Gardner’ın ortaya koyduğu bu zekâ alanları; sözel-dil zekâsı, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal (spatial) zekâ, müziksel-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, sosyal (interpersonal) zekâ, içsel bir diğer ifadeyle özgedönük (intrapersonal) zekâ’dır. Daha sonra 1999 yılında yayımladığı “Zeka Yeniden Yapılandırıldı” (Intelligence Reframed) adlı eserinde sekizinci zekâ alanı olan doğacı (naturalistic) zekâ da diğerlerine eklenmiştir (Saban, 2002, s.40-42). Lazear (2000), çoklu zekâ kuramında önerilen zekâları farklı biçimde gruplayarak, üç ana başlık altında

toplamaktadır. Bu sınıflamaya göre zekâlar; nesnelere dayalı, nesnelere bağımsız veya bireyseldirler. (bkz. Tablo 4).

Tablo 4 . Zeka türleri



(Bümen, 2002, s.20)

Modern toplumunda, bireyi bilgilendirmeye dayalı öğretme etkinlikleri ve araçları sözel ve matematiksel zekâyâ yönelirken, postmodern toplumda bilgi üretmeye dayalı öğrenme etkinlikleri zekânın yeni biçimleri dikkate alınarak oluşturulmaktadır. Çoklu zekâ

anlayışına göre, tüm zekâlar eşit değerdedir ve içlerinden biri ya da bir kaç diğ erinden daha önemli değildir. Bümen (2002, s.7-8), kuramın iki temel özelliğ inin onu geleneksel anlayıştan ayırdığ ını dile getirmektedir. Birincisi kuramın zekâ tanımı gerçek yaşamda problem çözmeye ve bir ürün elde etmeye dayanmasıdır. Bütüncül zekâ tanımının tersine çoklu zekâ anlayışı bireylerin zekâlarını nasıl kullandıklarını anlamaya dayanmaktadır. İkinci özellik ise, zekânın çoğ ul olarak ele alınmasıdır. Buna göre zekâların her biri ayırt edici bir sembol sistemine ve bilgi iş lemede çeş itli yöntemlere sahiptir.

Gardner, öğrencilere bu zekâ alanları kullanılarak eğitim verilirse öğrenmenin daha kolay gerçekleş eceğ ini vurgularken, Bümen, bu kuramın eğitim sürecinde etkileri düşünüldüğ ünde, öğretmen ve öğrencilere yönelik sonuçlarını şöyle sıralamaktadır;

1. Her birimiz sekiz (ya da daha fazla) “zekâmızı” kullanıyoruz.
2. Bütün zekâlar eşit derecede değer görmelidir.
3. Bütün zekâlar öğretilbilir, geliştirilebilir ve güçlendirilebilir.
4. Okullar sadece dil ve mantık/matematik zekâsı üzerinde odaklaş mamalıdır.
5. Herkes farklı nedenlerle, farklı oranlarda, farklı şek illerde öğrenirler.
6. Geliş miş ve güçlü zekâlar zayıf olanlardan daha ç abuk fark edilir.
7. Geliş miş bir zekâ türü farklı biçimlerde ortaya çıkabilir.
8. Değ erlendirme “Ne kadar zekisin?” şeklinde değ il, “Zekâların nasıl?” şeklinde olmalıdır (Bümen, 2002, s.21-22).

Öğrenme-öğretme sürecinde zekânın yeni biçimlerinden yararlanmaya yönelik olarak, zekâların temel özellikleri, belirli bir zekâda geliş me gösteren bireylerin hangi tür öğrenme etkinliklerinden zevk alabileceğ i ya da hangi etkinliklerle daha kolay öğrenebileceğ i konusunda çeş itli yaklaşımların var olduğ u görülmektedir. Çoklu zekâ kuramları çerçevesinde bireylere yönelik öğrenme-öğretme süreçlerinde birer girdi olarak değ erlendirebileceğ imiz yöntemleri Bümen Tablo 5’te, Saban ise öğrenmenin sekiz yolu baş lığ ı altında Tablo 6’da aktarmaktadır.

Tablo 5. Çoklu Zeka Kuramı ve Öğrenme-Öğretme Süreçleri

ZEKA TÜRÜ	SEVDİKLERİ	YETENEKLERİ	EN İYİ ÖĞRENME YOLU
Dil ile Öğrenen	Okuma, yazma, hikaye anlatma	İsimleri, yer ve tarihleri hatırlama, kelimelerle düşünme	Kelimeleri görme, Duyma ve söyleme
Mant/MatÖğrenen	Deney yapma, düşünme, anlama, çözüm yolları bulma, sayılarla uğraşma, soru sorma, ilişkileri ortaya çıkarma	Matematik, akıl yürütme, mantık ve problem çözme	Kategorilere ayırma, soyut örüntü ve ilişkileri sınıflayarak çalışma
Uzamsal Öğrenen	Çizme, inşa etme, bir şeyler yaratma ve tasarlama, resimlere bakma, film izleme, satranç oynama	Zihinde canlandırma, harita-Grafik okuma, yap/boz becerisi, kuş bakışı görebilme	Gözünde canlandırarak hayal etme, zihin gözünü kullanma, renk ve resimlerle çalışma
Müzikal Öğrenen	Şarkı söyleme, ezgileri mırıldanma, müzik dinleme, enstrüman çalma	Sesleri alma, melodileri hatırlama, ritimlere dikkat etme	Ritim, melodi, müzik
Bed-Kine. Öğrenen	Hareketli olma, dokunma ve konuşma, vücut dilini kullanma	Fiziksel faaliyetler (spor, dans, tiyatro)	Dokunma, hareket etme, bedenini kullanarak (drama ile) öğrenme
Sosyal Öğrenen	Çok sayıda arkadaş edinme, İnsanlarla konuşma, gruplara katılma	İnsanları anlama, yönetme, düzenleme, iletişim kurma, İkna etme	Paylaşma, karşılaştırma, işbirliği ile çalışma, görüşme yapma
Özedöntük Öğrenen	Yalnız çalışma, Kendi ilgilerini takip etme	Kendini anlama, hissettiklerine/hayallerine odaklanma, iç güdülerini, ilgi ve hedeflerini izleme, orijinal olma	Yalnız çalışma, bireysel projeler, bireysel öğretim
Doğacı Öğrenen	Bitki yetiştirme, hayvan besleme, belgesel izleme, doğa sporlarıyla uğraşma	Doğal hayattaki önemli farklılıkları ayırt etme, avcılık, çiftçilik, izcilik, botanik ile uğraşma	Doğada çalışma, hayvan ve bitki bakımı, incelemesi

(Bümen, 2002, s.26-27)

Tablo 6. Öğrenmenin Sekiz Yolu

ZEKÂSİ GÜÇLÜ OLAN BİREY	NASIL DÜŞÜNÜR?	NE YAPMAYI SEVER?	NELERE İHTİYACI VARDIR?
Sözel-Dil	Kavramlarla, kelimelerle	Okumayı, yazmayı, hikaye anlatmayı, kelime oyunlarını oynamayı, dinlemeyi	Kitaplara, ses kasetlerine, kağıtlara, kalemlere, konuşmaya, tartışmaya, hikayelere, müzakerelere
Mantıksal-Matematiksel	Muhakeme ederek, Sorgulayarak, Sebep-sonuç ilişkisi kurarak	Soru sormayı, hesaplamayı, mantıksal bilmeceyi çözmeyi, varsayımları sorgulamayı, tecrübe edinmeyi	Üzerinde düşünecekleri veya bir deneyi gerçekleştirmek için kullanabilecekleri materyallere, bilimsel müze gezilerine, bulmacalara, zihinsel oyunlara
Görsel-Uzaysal	İmgelerle, resimlerle, şekillerle	Resim çizmeyi, harita veya grafik oluşturmayı, tasarımılamayı, desen oluşturmayı	Videolara, slaytlara, filmlere, sanat eserlerine, resimli kitaplara, sanatsal müze gezilerine
Bedensel-Kinestetik	Dokunarak, duyularla, hareket ederek	Dans etmeyi, koşmayı, zıplamayı, dokunmayı, jest ve mimikleri kullanmayı, hareket etmeyi, inşa etmeyi	Rol oynamaya, drama ile ilgili çalışmalara, hareket etmeye, sportif etkinliklere, fiziksel beceri gerektiren oyunlara, el becerilerini kullanmaya
Müziksel-Ritmik	Ritimlerle, melodilerle, seslerle	Şarkı söylemeyi, ışık çalmayı, dinlemeyi, ayak ve elleriyle tempo tutmayı, mırıldanmayı	Şarkı söylemeye, konserlere gitmeye, enstrümanlara, müzikle uğraşmaya
Sosyal	Başkalarının düşünce ve duygularını bağdaştırarak	Liderlik etmeyi, organize etmeyi, ilişkilendirmeyi, uzlaştırmayı, kontrol etmeyi, sosyalleşmeyi	Arkadaşlara, gruplara, sosyal etkinliklere, başkalarıyla iletişim ve etkileşime girmeye, danışmanlara, kulüplere
İçsel	Kendi ilgileri, İhtiyaçları ve amaçları ile ilişki kurarak	Amaç belirlemeyi, hayal kurmayı, plan yapmayı, enine boyuna düşünüp tartmayı, uzlaştırmayı	Gizli yerlere, yalnız kalmaya, bireysel projelere, seçeneklere, önemsenmeye
Doğacı	Ekolojik çevre, doğa ve doğa formlarıyla	Evcil hayvanlarla oynamayı, toprakla uğraşmayı, doğayı ve doğa olaylarını araştırma, hayvan beslemeyi, ekolojik çevreyi ve dünyayı önemsemeyi	Doğaya ulaşma fırsatı, arkeolojik kazılara, doğa gezilerine, hayvanat bahçelerine, seralara, kamplara, toprakla uğraşmaya, bitki yetiştirmeye

(Saban, 2001, s.62-63)

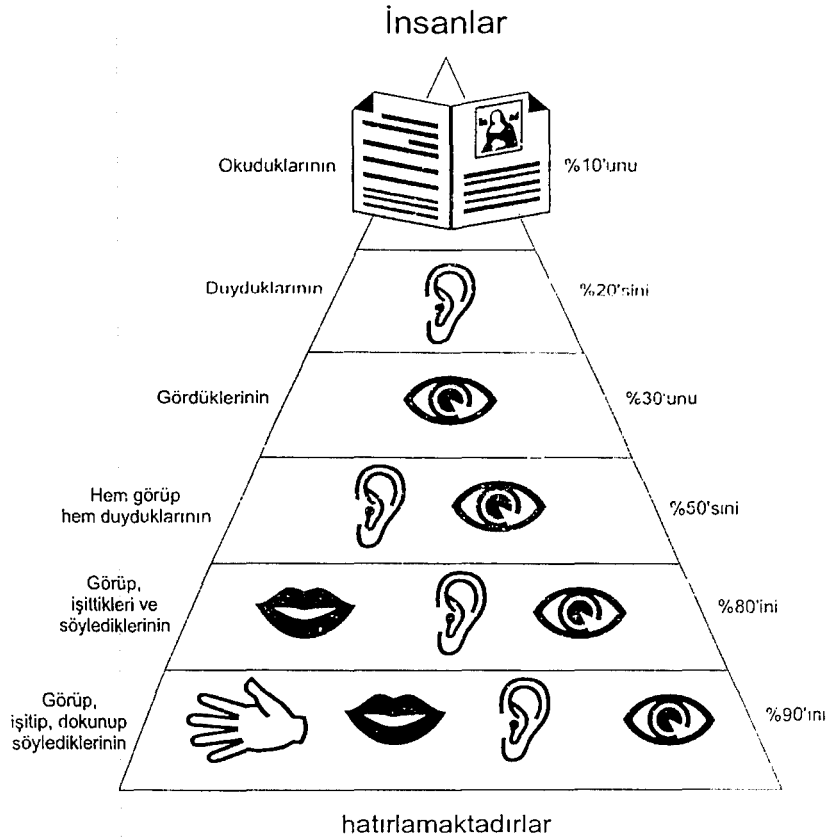
Bireylerin farklı yollarla, aktif öğrenmelerine zemin oluşturmaya yönelik olarak çoklu zekâ kuramı, eğitim ortamlarını, bireylerin sahip oldukları bireysel ilgileri, yetenekleri ve potansiyelleri geliştirecek çeşitli metotları bir arada planlamaya ve uygulamaya yönlendirmektedir. Çoklu zekâ kuramı, eğitimcilerin herhangi bir beceriyi, konuyu, temayı veya öğretim amacını en az sekiz yol geliştirerek ele alabilmelerine olanak sağlamaktadır.

Chambell (1994)'a göre, "çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim anlayışının geliştirilmesinde izlenebilecek en iyi yol, öğretilecek konunun veya içeriğin bir zekâ alanından diğer bir zekâ alanına nasıl uygun bir şekilde çevrileceğini düşünmektir" (Saban, 2001, s.64). Çoklu zekâ kuramı aynı zamanda, çok boyutlu derslerin planlanması için eğitim personelinin hep birlikte bir ekip olarak çalışmasını ve yürütülecek faaliyetlerle etkinliklerin birlikte geliştirilmesini gerektirmektedir

Kuramın eğitimcilere getirdiği en önemli yenilik, bireylerin zeki ya da aptal değil; farklı olduklarını vurgulamasıdır. Kurama göre herkes farklı nedenlerle, farklı yollarla, farklı hızda öğrenir. Kuramla ilgili öğretimsel uygulamalar, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmakta, kendilerini tanımalarını, kendilerine güvenmelerini, bireysel farklılıklara saygı duymalarını, yaratıcı düşüncelerini geliştirmelerini sağlamaktır (Bümen, 2002, s.85). Çoklu zekâ kuramının öğretim sürecinde dikkate alınarak değerlendirilmesi, bireylerin aktif öğrenme sürecine dâhil olmalarını sağlayacaktır.

Öğrenim etkinliklerinin kalıcılığının bireyde uyandırdığı duyu organlarının çokluğuna bağlı olduğu kabul edilmektedir. ABD Texas Üniversitesinde Philips tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, zaman faktörü sabit tutulduğunda insanlar okuduklarının %10'nu, duyduklarının %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem de duyduklarının %50'sini, görüp, işitip, söylediklerinin %80'ini, görüp, işitip, dokunup, söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadırlar (Kinder, 1973, akt. Demirel, 2000, p. 47-48). Duyu organlarına göre bilgilerin kalıcılık oranlarını Demirel, Resim 1'de göstermektedir.

Sonuç olarak postmodern toplumda, bireylerin kişiliğinin tam gelişmesini sağlamayı amaçlayan eğitim çevrelerinin, bireylerin farklılık gösteren öğrenme stillerini, zekânın yeni biçimlerini dikkate alan, böylelikle her bir bireyin etkili, çok kanallı öğrenmesine olanak tanıyan ve temele eğitimde fırsat eşitliği ilkesini koyan “aktif öğrenme” ortamları olarak kurgulandıkları görülmektedir. Çünkü postmodern toplumunda eğitimde fırsat eşitliği, sanayi toplumunda varolan yoksullara eğitim imkânı sunmanın ötesinde bir anlam kazanarak, bireylere yetenek ve zekâlarını geliştirme fırsatı vermek anlamına gelmektedir. Bu nedenle Postmodern Toplumunda eğitim kurumları bireyin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarabildiği ve geliştirebildiği oranda fırsat eşitliği sağlamış olacaktır.



Resim 1. Duyu organlarına Göre Bilgilerin Kalıcılık Oranları

(Demirel, 2000, s.48)

Sanayi toplumunda eğitim, çocukluk ve gençlik dönemlerini kapsayan okul çağıyla sınırlı kalırken, Postmodern toplumunda eğitim, “öğrenmenin sürekliliği” (continuous learning) ilkesine dayalı yaşam boyu süren (lifelong education) bir süreç olarak algılanılmaktadır. Trembl (1987)’in deyişiyle,

“Modernizmin pedagojisi ilk planda bir insan-insana pedagojidir ve kendisini (diğer) bireylerdeki öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesi eylemi olarak anlar. Modern dönemde eğitim çocukluğun ve gençliğin bir kuramına yönelik olarak sınırlandı. Yaşam akışında ilk dönemin bu aşırı değerlenişine son dönemin (=yaşlılığın) değersizleşmesi uyar. Yeniçağın doğa ve insan imajı çerçevesinde özellikle bireyin ölümü ve yok oluşu gittikçe anlamsız bulunur ve bu nedenle pedagojik ilginin ufkunda görünmez. Pedagojik ilgi çocuğun ve genç insanların “iyileştirilmesine” yöneliktir. Çocukluk ve gençlik zorunlu öğrenme ile özdeşleştirilmektedir. Yetişkin statüsüne ise çalışma sorumluluğu, yani öğrenilmiş olanı uygulama gerekliliği yüklenmektedir” (Hesapçıoğlu, 2001, s.57).

Oysaki yaşam boyu eğitim, çocuklukta başlayan sürekli eğitim yaşantısının başlangıç evresiyle sınırlandırılmış ilk ve son deneyim olmadığı, tersine ömür boyu süren bir deneyim olması gerektiği anlayışıdır. Hayat, kendi başına sürekli öğrenim sürecidir. Ancak her insanın, teknik ve toplumsal değişime ayak uydurabilmek, kendi çevresine ilişkin şartlar altında meydana gelen değişiklikler karşısında hazırlıklı olabilmek ve bireysel gelişimi bakımından tüm gizil gücünü harekete geçirebilmek amacıyla sürekli, maksatlı ve ardışık bir öğrenim görmesi için özgül fırsatlara ihtiyacı vardır. Hayat-boyunca eğitim, bireylerin hem maksatlı, hem de rasgele öğrenme yaşantılarını kapsamaktadır (Titmus, Buttedahl, Ironside, Lengrad, 1997, s.19-20).

Postmodern toplumda insanların istedikleri zaman ve mekânda ilgi ve istek duydukları konularda eğitilebilmelerinin mümkün olabilmesi gerçeği, bilginin yalnızca okullarda öğretmenler tarafından verilebileceği konusundaki görüşleri temelinden sarsmıştır. Bu noktada hayat boyu eğitim vermeye yönelik kurumlar, örgün eğitimin bir alternatifi olmaktan çok örgün eğitim sürecinde eksik ya da yetersiz kalan noktaların bireylerin kendi istekleri çerçevesinde kazanılmasına olanak veren ve de örgün eğitim süreci

sonrasında öğrenmenin sürekliliği ilkesine yönelik hizmet eden nitelikleriyle önem kazanmışlardır. Bu kurumlardan en önemlilerinden biri ise; “müzeler”dir.

2.4. Modern Toplumdan Postmodern Topluma Geçiş Sürecinin Müze Yaklaşımına İlişkin Sonuçları

Modern toplumdan postmodern topluma geçiş sürecinde, Uluslararası Müzeler Konseyi ICOM (The International Council of Museums) müzeleri; kâr gayesi gütmeyen, kalıcı, topluma ve toplumun gelişimine hizmet eden ve çalışma, eğitim ve eğlenme amacı için edinen, koruyan, araştıran, ileten ve sergileyen halka açık olan, insanların ve insan çevrelerinin somut delili olarak tanımlamaktadır (ICOM Statutes).

Bu tanımda vurgulanması gereken en önemli nokta; müzecilik yaklaşımında, postmodern felsefe çerçevesinde toplumun gelişimine hizmet etmek amacıyla, “eğitim”in, toplama, koruma, araştırma, belgeleme ve sergilemeyi yönlendiren temel faktör olarak görülüyor olmasıdır. Bu yaklaşımın, 19.yy.ln ikinci yarısından itibaren halk müzeleri “*public museum*” olarak adlandırılan ve birer eğitim kuruluşu olarak nitelendirilen müzelerin, pozitivist felsefe ışığında eğitim ile diğer fonksiyonlar arasında çizdiği net ayrımı kaldırarak, ayrılmaz bir biçimde iç içe geçmesini sağladığı görülmektedir.

Bu noktada müze eğitimi ifadesinin kullanımında anlam farklılıklarının açığa çıktığına dikkat çeken Greenhill, bir taraftan müzelerin kendi doğruları içinde bir eğitim kurumu olarak algılanırken, diğer taraftan tüm aktivitelerin, özellikle öğretim amaçlarının açıkça tanımlanarak, düzenlenip planlanmakta olduğunu dile getirmektedir (Hooper-Greenhill, 1994a, s.1). Bu anlam farklılıklarından ilkinde göre, müzeler gerçekliklere dayalı maddi kanıtları toplayarak, araştırarak, sergileyerek gerçekleştirildiği düşünülen eğitime ek olarak ziyaretçilere yönelik eğitim oturumları ve buna benzer hizmetler sunmaktadır. İkinci anlam farklılığına göre de müzelerin üstlendiği tüm aktiviteler eğitim amaçlı olup, bu amaç dâhilinde mekân kurgusu, kalıcı gösterimler, geçici sergiler, etkinlikler, programlar vb. tasarlanmaktadır.

Aynı zamanda, müzelerle ziyaretçileri arasındaki ilişkiye biçim veren bu iki farklı yaklaşımın, modern toplumdaki postmodern topluma geçiş sürecinde müzecilik anlayışındaki değişimin temelini oluşturduğu görülmektedir. Birer eğitim kurumu olarak hizmet veren müzelerin genel kurgusunu oluşturan pedagojik yaklaşım da bu geçiş sürecinde yeniden biçimlenmiştir.

2.4.1. Müze Eğitimi

19. yy.'ın ikinci yarısında, halk müzeleri olarak adlandırılan müzeler, modern çağı temsil eden kurumlarından biri olarak nitelendirilmektedir. Bu kurumlar için eğitim, müzenin temel fonksiyonlarından biri sayılırken, müzeler pozitivist felsefeye dayanan nesne merkezli bilginin araştırılması, toplanması ve aktarılması ile yükümlüdür. Bu amaca yönelik olarak modern müzeler, nesnel gerçekliklerin maddi kanıtları olarak algılanan objelerin, toplanması, korunması, belgelenmesi ve sergilenmesi sonucunda halkın eğitiminin sağlanacağı düşüncesiyle, ziyaretçilerinin ihtiyaçlarından ziyade kendi iç ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik çalışmalarda bulunmuştur. Çalışmaları, somut örneklerin, maddesel kanıtların kurtarılması, kaydedilmesi, korunması, belgelenmesi ve yönetilmesi üzerine kurulu olan bu müzeler, nesne merkezli, içe dönük bir yapılanma göstermektedir. O'Neill'in de ifade ettiği gibi nesne merkezli içedönük müzeler, en çok kendi iç çalışmalarlarıyla ilgilenme eğilimindedirler ve bu düşünceyle kendi koleksiyonlarının ihtiyaçlarını kamunun ihtiyaçlarından çok daha gerçekçi olarak karşılamaktadırlar. Kendi güçlerini ve güvenlerini bilginin derinliğinden, katalog ve depoların iyi düzenlenenden, koleksiyonlarının zevkini ziyaretçilerle paylaşmaktan çıkartmaktadırlar (O'Neill, 1999, p. 22). Bu doğrultuda modern toplumda müzeler, objeler aracılığıyla, yerel, bölgesel ya da ulusal kültürün derlendiği, bunun gelecek kuşaklar için korumaya alındığı, araştırmaların yapıldığı ve toplumun bu konuda eğitildiği, birer evrensel arşiv merkezi olma çabasıdadır.

Greenhill'in ifadesiyle; 19. yy. halk müzesini modern periyodun sembolik kurumlarından biri olarak görmek mümkündür. Temeli Avrupa'ya dayanan fakat dünya çapına yayılmış olan Modernist müze otoriter bilginin üretimi ve dağılımı ile görevlendirilmiştir. Ana

anlatılar koleksiyonlarla ilişkili disiplinler dizisi (sanat, tabiat bilgisi, jeoloji, arkeoloji, etnografya) yoluyla yapılandırılmaktadır. Okulda verilen eğitim herkes için elde edilebilir değilken ve kişisel gelişim olanaklarının sayısı yetersizken, müzeler, bireysel eğitim ve bireysel yükseliş için fırsatlar sağlamıştır (Greenhill, 2000, p.126).

Bu çerçevede halk müzelerinin, bilginin, çok sınırlı toplumsal sınıf dışına yayıldığı sırada geliştiğine değinen Hudson (1975), Fransız bilgin René Huyge'ye atfederek, müzelerin ve ansiklopedilerin aynı zamanda ortaya çıktığını gözlemlemiştir. Hudson'ın ifadesiyle;

“Her ikisi de, öğrenme fırsatlarının eşitliği için istek uyandıran, aydınlanmanın 19.yy. ruhunun ifadesidir... Bu hareketlerin arkasındaki kuram, en basit şekliyle, şimdiye kadar bazı insanların zevki ve öğretimi için hizmet veren bu koleksiyonları herkes için erişilebilir yapmaktır” (Hein, 1998, s.3).

Hudson'ın deyimiyle müzeler, Aydınlanmanın 19.yy. ruhunun ifadesiyken, Hooper-Greenhill'e göre Aydınlanmanın yaratımları olup, bu kurumlar modern dönem olarak karakterize edilen oluşum içerisinden miras kalmıştır. Modern dönem boyunca neden “reason”, batıl inançların ve önceden varolan öznel bilgilerin yerini almayı amaçlamıştır. Her zaman ve her yerde güvenilebilen bilgiyi yapılandırmak için denemeler yapılmış, meta-anlatılar geliştirilmiş, gözlenebilen, ölçülebilen, sınıflandırılabilen, adlandırılabilen ve dünyanın evrensel olarak geçerli ve güvenilir resmini sunabilen varlıkları sergilemek için müzeler gibi kurumlar oluşturulmuştur (Hooper-Greenhill, 1999, s.71).

Endüstrileşmenin geliştiği dönemlerde, nüfus şehirlere taşınmaya, bilim ve endüstri yaşamı yeniden biçimlendirmeye, yönetimler sosyal hizmetler ve eğitimle ilgili sorumluluklar almaya başlamıştır. Bu gelişmelere paralel olarak halk kurumları içinde müzelerin gelişiminin yaklaşık olarak vatandaşın refahının, hükümetin sorumluluğunda olduğunun tanınmasına karşılık geldiğini belirten Hein (1998, s.3-4), bu dönemde müzelerin yığınlar için (=halk) eğitim sağlayabilen birkaç kurumdan biri olduğunu ifade etmektedir. Bu çerçevede Hein, müzelerin, insanlara yardım etmek ve modern hayatın değerini takdir

etmek için uygun faaliyetler içerdiğini, örneğin müze sergilerinin, sağlık eğitimi için halk kampanyalarını desteklediğini; endüstrideki görkemli gelişmeleri ya da teknolojideki ilerlemeleri gösterdiğini ya da halkın eğlenmesi için nadir şeyleri; (mucizeleri) sergilediğini dile getirmektedir.

Bu nedenle 19. yüzyılın ikinci yarısında müzelerin, sanayiye dayalı kentsel uygarlık için tapınak olarak görülebileceğini belirten O'Neill, nesnelerin yüceltmesi ve okunmasına adanmış müzelerin, özellikle bu amacı gerçekleştirmeye yöneldiğine dikkat çekmektedir. Ayrıca O'Neill, müzelerin, işçilerini eğitmeyi, şehre ait gururlarını ifade etmeyi, kendilerini yüceltmeyi isteyen hayırsever sanayiciler tarafından ya da fiziksel evrenin doğasını keşfetmeyi isteyen bilgili topluluklar tarafından kurulduğunu ifade etmektedir (O'Neill, 1999, s.23).

Macdonald, sanayi toplumunda müzelerin, kendi potansiyellerinin tamamını yerine getiremediğini belirtmektedir. Bunun nedenini ise; sanayi toplumunun müzelerden, sosyal durumun maddi zenginliğe dayalı temellerini tastik etmeleri (değerli objelerin sergilenmesi ve toplanması üzerine vurgu getirerek), toplum tarafından tanımlanan ilerleme fikrinin kutlanması ve belirli uygar kültürlerin egemenliğinin anılmasına ilişkin beklentileri oluşturmaktadır. Buna karşın Macdonald (1992, s.160-161), sanayi toplumundan (=modern toplumdan) bilgi toplumuna (=postmodern toplum) teknolojik geçişe eşlik eden değerlerdeki, tutumlardaki ve algılardaki değişimlerin, küreselleşen dünya içinde ve bu dünya hakkında öğrenme mekânları olarak müzelerin tüm potansiyellerini yerine getirebilmelerini mümkün kıldığını dile getirmektedir.

Modern toplumdan post modern topluma geçiş sürecinde eğitimin amaç ve işlevinin, doğasını oluşturan değerlerin değişmesiyle birlikte, birer eğitim kurumu olarak algılanan müzelerin amacını ve işlevini yerine getirme biçiminin değiştiği görülmektedir. Hein (1998, s.6).’in ifadesiyle, müzelerin eğitimsel işlevleri saygıdeğer olmasına rağmen, geçen otuzyılıda eğitim, tanımında ve müze uzmanlığı içerisindeki öneminde değişikliklere

tanıklık etmektedir. Gerçekte eğitimin doğası ve bu terimden neyi kastettiğimiz ve eğitim kurumlarından neyi beklediğimiz değişmiştir.

Bu değişimler çerçevesinde post modern toplumda müzelerin, hızla değişen ve küreselleşen dünyaya insanların kendilerini sürekli geliştirerek adapte edebilmelerini sağlamaya yönelik, bilgi depolamanın değil bilgiyi kullanarak yeni bilgiler elde etmenin hedeflendiği, birer araştırma merkezi, birer forum alanı olarak hizmet verme eğiliminde olduğu görülmektedir.

Merriman (2000, s.70), müzelerin genelde edilgen bir topluma tek parça, katı bir geçmişi dayatan otoriter bir kurum olmaktan sıyrılıp, farklı kesimlerin ihtiyaçlarına duyarlı, toplumlarla mümkün olduğunca ilişki kuran, bazende zor ve tartışmalı konuları gün yüzüne çıkaran kurumlar haline dönüştüklerini dile getirmektedir. Cameron (1970)'un tanımına gönderme yaparak, müzenin artık bir tapınak olmaktan çıkarak bir forum alanı haline geldiğini de belirtmektedir.

Atagök'e göre müzeler, sadece bir bina ve koleksiyon değildir; müze toplar, fakat bir depo değildir; müze korur fakat bir deep-freeze değildir. Müze belgeleri toplayıp, sınıflar, fakat bir kütüphane ya da arşiv değildir; müze eğitir, fakat bir okul değildir. Günümüz müzeleri üstlendikleri görevleri nedeniyle, birer araştırma merkezi, birer açık üniversite, herhangi bir ailenin tüm fertlerinin eğlenerek öğrenebileceği, öğrenmenin bir zevk olabileceği bir eğitim ve kültür kurumlarıdır (Atagök, 1999, s.131).

Macdonald müzelerin sosyal bağlamın ürünleri olduklarını ve böyle olmaları gerektiğini, eğer müzenin amacının topluma hizmet etmek olduğunu kabul edersek, değişen sosyal ihtiyaçlar ve amaçlarla ilgili kalmaları için müzelerin sosyal çevrelerinin buna cevap veriyor olmasının yaşamsal öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır (Macdonald,1992, s.158). Toplumun gelişimi için müzenin önemi ya da katkısı, sadece enformasyon havuzu olmaları değil, toplumun anlayış geliştirmesi için enformasyonu nasıl kullanacağı ya da daha da önemlisi ziyaretçilerin bilgiyi araştırırken enformasyon kaynaklarını kullanmalarına nasıl yardım edeceğiyle ilişkili görülmektedir (Macdonald 1992, s.162).

Postmodern çağda, toplumsal ve ekonomik gelişmeye yönelik tetikleyici gücün bilgi depolamadan bilgi üretmeye doğru kayması, bilgi elde etme sürecinde bireylerin aktif rol oynadığının görülmesi, müzelerin ziyaretçi merkezli bir yapılanma göstermesine neden olmuştur.

Bu çerçevede müzeler, bilginin kaynağı olarak görülen nesnelerin öncelikli olarak toplandığı, saklandığı, korunduğu ve de sergilendiği nesne merkezli içe dönük merkezler olmaktan çıkarak, bireylerin farklılık gösteren özelliklerinin, eğilimlerinin, ihtiyaçlarının ele alındığı ve tüm müze kurgusunun, bu yönde biçimlendirildiği ziyaretçi odaklı dışa dönük merkezler haline gelmiştir. O'Neill (1999, s.22)'in ifadesiyle dışa dönük müzeler insan merkezli olup, kamunun ihtiyaçlarına ve müzenin birincil amacı olan koleksiyonlar ve koleksiyonların anlamına göre tanımlanabilen etkili yollar bulmaya hâkimdirler. Kendi güçlerini ve güvenlerini onların heyecanları ile paylaşmaktan ve koleksiyonlarını ziyaretçiler için erişilebilir yapmaktan almaktadırlar.

Merriman (2000, s.69), müzecilik çalışmalarından elde edilen belki de en önemli gelişmenin profesyonel koruma ve belgeleme standartları ile ilgili oldukça içe dönük gündemin müzelere ulaşma, katılma ve yerel kuruluşlarla iş birliğine girme konularını içeren dışa dönük bir gündeme dönüşmesi olduğunu dile getirmektedir. Merriman'a göre bu değişiklikler, büyük ölçüde modern dünyanın tümünde gözlenen değişiklikleri, ekonominin ve iletişim sistemlerinin küreselleşmesi ile bölgesel-yerel kimlik ve özellikler konusunda giderek artan endişelerin yarattığı yerel düzeydeki tepkileri yansıtmaktadır.

Bugün müzelerin, koruma, araştırma, belgeleme, toplamaya yönelik çalışmalarının tümü eğitim amaçlıdır ve bu amaç çerçevesinde ziyaretçilerin fiziksel ve zihinsel erişimini arttırıcı nitelikleriyle, mekân kurgusu, kalıcı gösterimler ve geçici sergiler, interaktif teknolojik araçlar ve etkinliklerle programlar birlikte tasarlanmaktadır. Bu yönüyle müzeler, bütüncül bir yaklaşımla ele alınıp toplumun tüm kesimlerine erişim sağlayan ortamlar olarak kurgulanmaktadır.

2.4.2. Müze Pedagojisi

En genel ifadeyle, çocuk eğitimini konu alan bir disiplin olarak tanımlanan pedagoji; eğitimi gerçekleştirmek için başvurulan vasıtaların tümü olup (Debesse), konusu, belirli kurumsal çerçeveler içinde icra edilen ve bazı ahlaki ve felsefi amaçların gerçekleştirilmesini hedef alan eğitim faaliyetlerinin incelenmesi, seçilmesi ve uygulanmasıdır (Louchet). Pedagoji bir bilim midir? Bir teknik midir? Bir sanat mıdır? Bir felsefe, özellikle de pratiğe dönük bir felsefe midir? Yoksa bunların hepsi birden midir? ... sorgulamasını yapan Hubert, pedagojiyi, çok katlı bir binaya benzetmektedir. Bu katlardan biri bilimle, diğeri ahlak veya pratik felsefe ile üçüncüsü tekniklerle, sonuncusu da estetik yaratışla yakınlık göstermektedir. Pedagoji aynı zamanda hem bilim, hem pratik düşünce, hem teknik, hem de sanattır (Foulquié, 1994, s.390-391).

Bu noktada pedagojik yaklaşımın, içeriği, yöntemleri, araçları, teknolojileri... ile eğitim ortamlarını biçimlendiren ve genel kurguyu oluşturan temel faktör olduğu, halk müzelerinin oluşumundan bu güne, birer eğitim kurumu olarak nitelendirilen müzelerin de benzer bir biçimde müze pedagojisi ışığı altında kurgulandığı görülmektedir.

Müze kurgusuna yön veren müze pedagojisini; pedagojik içerik ve pedagojik yöntem çerçevesinde inceleyen Greenhill (2000, s.5), genel olarak pedagojik içeriğin; neyin söylendiğine ya da öğretimin konusuna işaret ettiğini, müzelerde ise; koleksiyonlar, kalıcı gösterimler ve geçici sergilerin konusunu ve müzenin gerçekleştirdiği anlatımları tanımladığını belirtmektedir. Pedagojik yöntemin ise, bir şeylerin söylenme biçimi ya da erişim metodu olduğunu ifade ederek, müzelerde pedagojik yöntemin; objelerin kullanılma ya da yerleştirilme, metinlerin yazılma, sergilerde görsel, dokunsal, işitsel duyuları içeren duysal buluşmaların sağlanma, ışığın, rengin ve mekânın kullanılma biçimini vb. içeren gösterimlerin iletişim biçimine işaret ettiğini dile getirmektedir.

Modern müze pedagojisinin içeriğinin, modern toplumda bilgi olarak kabul edilen olgularla paralellik göstererek, öznenen bağımsız, nesnel, tarafsız ele alınan ve de bilimsel bilgiyle temsil edilerek salt bilime indirgenen bilgiyle sınırlandırıldığı dikkat çekmektedir. Bu

bağlamda modern müze pedagojisi yönteminin, bilginin kaynağının, gerçek dünya olarak nitelendirilen olgular dünyası olduğu inancıyla, nesnel gerçekliğin ifadeleri olarak algılanan objelerin, kalıcı gösterimlere yerleştirilmesi anlamına geldiği görülmektedir. Kısaca modern müzelerin pedagojik yaklaşımı, didaktizme ve halkın öğrenmesini sağlamak için objelerin yerleştirilmesinin yeterli olduğu inancına dayanmaktadır. 19.yy.lın ikinci yarısında bu yaklaşım, nesne merkezli öğretim “object-teaching” olarak nitelendirilmektedir.

19.yy.lın ikinci yarısında, Kuzey Amerika ve Avrupa’da ana pedagoji biçimi olan nesne merkezli öğretim, rasyonel epistemolojinin, pozitivist çerçevesi içerisinde yer almaktadır. Modern dönem kendini bilimsel ve gerçek olmadığı görülen geçmişten ayırmaya çabalamış, bu nedenle batıl inanç, öznellik, duygusallık ve sonuçta mantıksız görülen bilgilerin çıkartılması amaçlanmıştır. Bu amaçla, neden ve rasyonellik yeni otorite olmuş ve bilgi gelişimi, objelerin çok titiz çalışılması yoluyla meydana getirilmiştir (Greenhill, 2000, s.105). Bugün ise okullarda ve müzelerde nesne merkezli öğretim, uygulamalı öğretim adı altında yazılı kaynaklar yerine gerçek objelerle çalışma eğilimi olarak sürdürülmektedir.

Bu doğrultuda modern müze pedagojisi, öğretimin her yerde ve her zaman aynı olduğu düşünülen evrensel yasaların objeleriyle gerçekleştirilebileceği inancına dayanmaktadır. 19.yy. müzelerinin görsel kültürü, maddi şeylerin düzenlenmesinden yorumlanabilen, sanat ve bilim içerisindeki bu evrensel yasaları göstermektedir. Modernist müze ansiklopedik olmaya, eksiksiz koleksiyonuyla ilgi çekmeye ve bir evrensel arşiv merkezi olmaya niyetlidir (Greenhill 2000, s.126).

Görme modern çağın ana eğilimi olup ziyaretçi gözlemci statüsündedir. Gözlemci statüsündeki ziyaretçi dingin ve ölçülü, mümkün olduğu kadar da tarafsız olmalıdır. Bu gereklilik rasyonel düşünceyle doğrudan ilgili olup, Descartes’in ayrı göz yaklaşımında (Bknz. s. 25-26) olduğu gibi duygu ya da tutkudan etkilenen bir yapılanmada değildir. Müze ziyaretçisinin müze küratörüyle ilişkileri ise, biri çırakken, bir diğeri uzman ya da müzede verilecek öğretim için öğretmen olmasıdır (Greenhill, 2000, s.129).

19. yy.da ortaya çıkan ve 20. yy.lın başlangıcına kadar doruk noktasına ulaşan Modernist müze ziyaretçilerini yetersiz olarak algılamıştır. Bu ziyaretçiler sahip olmadıkları şeyleri araştıran, bilgiye sahip olmayan, öğretime ihtiyacı olan ve bilginin alıcısı rolü oynamaya niyetlendirilen, doldurulmak için boş vazolardır. (=tabularasa, bkz. s. 14) Bu ziyaretçiler farklılık göstermeyen yığınlar, ‘genel halk’ olarak temsil edilmektedir (Greenhill, 2000, s.125). Oysaki bugün müze ziyaretçileri yeniden kavramsallaştırılmakta, genel halk olarak ifade edilen yığınlar parçalanarak farklılıklar açığa çıkartılmaktadır.

Modern müzelerde, ziyaretçilerin öğrenmesi için yeterli görülen koşullar; objelerin, duvar üzerindeki düzenlemeler ve vitrinler aracılığıyla, belirli standartlar (vitrin boyutları, aydınlatma, iklimlendirme, güvenlik vb.) çerçevesinde net bir biçimde görülebilmesi, objeler arasındaki ilişkileri oluşturan ifadelerin yeterince açık beyan edilmesi ve anlatımın sürekliliği ya da objelerin gösterim sıraları doğrultusunda galeriler içerisinde yürülebilmesidir. Müze galerileri içerisinde yürümek, belirli disiplinlerin yapıları içerisinde (örn. Kronoloji) yürümek anlamına gelmektedir. Bu yaklaşımın temelinde, ziyaretçilerin yürüyüşler gerçekleştirerek, objeler arasındaki ilişkileri öğreneceği ve objelerin önemini anlayabileceği varsayımı yatmaktadır. Resim 2 ve 3’te ana sirkülasyon aksından ulaşılan galeriler, ait oldukları döneme göre gruplandırılmış objeler, ve bu objelerin vitrinler ve duvar düzenlemeleri aracılığıyla oluşturulmuş gösterimleriyle benzer bir müze kurgusu görülmektedir.



Resim 2. Türk İslam Eserleri Müzesi, ana sirkülasyon aksı, galeri örgütlenmesi

Bu çerçevede Greenhill, koleksiyonlara yönelik ziyaretçi deneyiminin, rasyonelleştirilmiş görsel düzenlemenin gözlenmesinden ibaret olduğunu, görme duyusunun duyular arasından en baskını çıktığını ve böylelikle de ziyaretçilerin gösterimlerden uzak tutulduklarını dile getirmektedir. Vitrinler, uygun bakış koşullarını ve mesafeyi tanımlama işlevini gerçekleştirmektedir. Greenhill (2000, s.129)'in deyiimiyle vitrinler, hem objelerin hem de ifadelerin ayrılmasında ve müzenin mesajının daha iyi ifade edilmesinde noktalama işareti rolünü üstlenmektedir. Galeriler ise, vitrinlerin dikkatli bir biçimde düzenlenmesiyle organize edilmektedir.



Resim 3. Türk İslam Eserleri Müzesi, sirkülasyon, galeri, sergi örgütlenmesi örneği

Bennet, modernist müzenin idealize edilmiş mekânını, pozitivist, nesnel, rasyonel, değeri takdir edilen, mesafeli ve gerçek dünyadan bir kenara kurulmuş olan olarak nitelendirmektedir. Müze ziyaretçisinin yansız gözlemci statüsüne yerleştirildiği bu mekanları Bennet, objelerden yapılandırılabilen bilginin edinimi için, kendi içlerinde düzenlenmiş galeriler yoluyla oluşturulmuş, iyi aydınlatılmış, iyi korunmuş, güvenliği iyi sağlanmış ve tam anlamıyla kendileri için konuşan tarafsız/nötr mekanlar olarak tanımlamaktadır (Bennet, 1998, Greenhill, 2000, s.130).

Modern toplumda, müze kurgusuna biçim veren pedagojik yaklaşım, inançlardan, değerlerden, geleneklerden arındırılmış, akılcı bir toplum inşa etme hedefiyle, gözlenemeyen, ölçülemeyen, görülemeyen ve geçerli kılınmamış tüm olguları dışarıda

birakan yapısıyla pozitivist felsefeye dayandığı görülmektedir. Bu çerçevede modernist müzede pedagojik yaklaşımın çeşitli biçimlerde kontrol edilip düzenlenmekte olduğunu belirten Greenhill, aynı zamanda modern müzelerin ana kurgusunu oluşturduğu görülen bu yöntemleri şu sözlerle ifade etmektedir;

“İlk olarak; öğrenme, idrak yoluyla kavranan bilgi ve gerçeklerle sınırlandırılmıştır. Rasyonel düşüncenin, öğrenmenin aracı rolü oynayacağı umulmaktadır. Rasyonellik, yoruma dayalı değildir; rasyonellik tanıma ve verilen gerçeklerin kabul edilmesi anlamına gelmektedir. İkinci olarak; bu bilginin nasıl kazanılacağı, nasıl öğrenilip, kavranılacağı üzerinedir. Kontrollü beden, ölçülü adımlarla yürümek, zihne duyu izlenimlerini nakletmede araç rolü oynayan algılamaya destek olmaktadır. Doğru bir biçimde zihin tarafından çözümlenen duyu izlenimleri, uzmanlar tarafından önceden hazırlanmış otoriter gerçek bilginin aktarılmasını kolaylaştıracaktır. Üçüncü olarak ise bu bilginin kullanılması üzerinedir. Halk müzelerinin en azından bir bölümü, temiz ve uysal topluluklar yaratmak için ham insanlığı uygar topluma dönüştürmeye niyetlendirilmişlerdir. Müzelerin epistemolojik mesajları, daha iyi davranışı yavaş yavaş aşlamak, örnek vatandaş yaratmak, kişisel gelişime imkân vermek üzerine kurgulanmıştır” (Greenhill 2000, s.131)

Buna karşın postmodern toplumda müze kurgusuna biçim veren pedagojik yaklaşımın içeriğini, bilinmek istenilen ve bilgi olarak kabul edilen, (inançları, değerleri, efsaneleri, teknikleri, gelenekleri, bilimi... vb.) Alfred Schutz (bkz. s.31)’un ifadesiyle de belirli bir grubun üyelerinin “bilme” talebinde buldukları her şeyin oluşturduğu görülmektedir.

Modernist müzelerde bilgi, disiplinle ilgili ya da konu-temelli olarak algılanmasına karşın Postmodern müzelerde bilgiler, ziyaretçilerin günlük insan deneyimleri ve uzmanlık gerektirmeyen bilgilerle entegre edilir. Modernist müzeler gerçek bilgileri aktarırken, postmodern müzeler ziyaretçilerin hayallerini ve duygularını da içermeye çalışmaktadırlar (Greenhill, 2000, p.142-143).

Postmodern toplumda bilgi kapsamı içerisinde bilimi büyük anlatılar, diğer bilgi türlerini ise, küçük anlatılar olarak adlandıran Lyotard (bkz. s. 35) bunların göreneksel ya da yerel bilgi biçimleri olduklarını ve bu halleriyle de bağlamsal, koşula bağlı olup, nesnel doğrulanmaya bağımlı olmadıklarını, içerisinden çıktıkları topluluklara içkin olduklarını

dile getirmiştir. Bu çerçevede gerçekliğin ya da anlamlı olanın (bu kavramlar modern toplumda eş anlamlı kavramlardır, bkz. s. 12-13), birey ve bireyin içerisinde yaşadığı toplum içerisinde üretildiği kabul edilmektedir. Bu doğrultuda ise, post modern müze pedagojisi yönteminin, gerçekliğin ifadeleri olarak görülen objelerin gösteriminden bireylere, bireylerin ilgi ve gereksinimlerini karşılamaya yöneldiği ve çoklu ortamlar, çoklu teknolojiler, çoklu etkinliklerle tüm mekân kurgusunu ve oluşumunu bu amaca yönelik etkin bir araç olarak değerlendirdiği görülmektedir.

Eğitimde ve öğretimde insan ve toplumla ilgili kavramaların ve alanların yaşamın bir parçası olarak kullanılmasına öncelik verildiğini belirten Hooper-Greenhill, temel eğitimde ve yaşam boyu eğitim sürecinde yaşantılara dayalı çok yönlü öğrenme ve yaşam alanları olarak müzelerin etkin kullanımını sağlama hedefiyle (postmodern) müze pedagojisinin ortaya çıktığını ifade etmektedir. (Hooper-Greenhill, 1994, akt. Paykoç, Baykal, 2000, s.103).

Müze ve Eğitim bildirgesinde (1998) ise, müzecilikteki gelişmelerin ve eğitim bilimlerindeki disiplinlerarası anlayışın gelişmesinin, müze pedagojisi alanının gelişmesinde etkili olduğu belirtilmektedir. Bu özellikleri nedeniyle müze pedagojisi müzeden hareketle ve müze yoluyla öğrenmek olarak tanımlanmaktadır. Genel olarak müze pedagojisi temel eğitimde ve yaşam boyu eğitim sürecinde yaşantılara dayalı çok yönlü öğrenme ve yaşam alanları olarak müzelerin etkin kullanımını içermektedir. Kısaca müze pedagojisi, müze ve galerilerin her yaş insan için ideal öğrenme ve kültür ortamı olarak nitelendirilmektedir (Paykoç, Baykal, 2000, s.132).

Postmodern toplumda, bilginin anlamlandırma yoluyla elde edildiği gerçeğiyle, salt alıcı olmayıp, bilginin elde edilmesinde aktif rol oynadığı görülen ve bu noktada da kişisel özelliklerinin farklılığı üzerinde durulan bireyler, eğitim sürecinde aktif birer katılımcı olarak algılanmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda postmodern müze pedagojisi, ziyaretçileri “genel halk” statüsünden çıkartarak “aktif birer katılımcı” olarak algılamakta ve farklılık

gösteren ihtiyaçlarına ve ilgilerine önem vererek ortamlar ve olanaklar sağlamaya yönelmektedir.

Araştırmalar algılamanın kapsamının, algılanandan değil daha çok algılayandan kaynaklandığını göstermektedir. Objelerin nasıl sergilendiği, çok etkin bir eğitim yöntemi olabilmektedir. Algılama, örgütleme ve yorumlama sürecidir (Atagök, 1999, s.145).

Müzelerdeki öğretimin öncelikli amacı, müze ziyaretçilerinin ihtiyaçları ve ilgileri ile müze koleksiyonları arasında ilişki kurmaktır. İdeal olarak bu ilişkinin mümkün olduğunca aktif, dinamik ve esnek olmaya ihtiyaç duymaktadır. Her bir grup ve her bir birey farklı ihtiyaçlar ve ilgiler kümesine sahip olacağından koleksiyon parçalarının sunumunun tümü için aynı olmayacağı kabul edilmektedir (Hooper-Greenhill, 1994a, s.3). Müze pedagojisi, üretilmiş anlatılar, gösterimler ve bu anlatıların sunulduğu çeşitli yöntemler yoluyla düzenlenmektedir (Greenhill, 2000, s.124).

Müzelerin, ziyaretçilerin ihtiyaçlarıyla ilgilerini karşılayarak müze koleksiyonlarıyla ilişki kurmalarını sağlamak amacıyla yaptıkları çalışmaları Merriman (2000, s.71), fiziksel, zihinsel ve olanaklara erişim olmak üzere üç grupta toplamaktadır. Bunlardan ilki kurum olarak müzeyi ve içerisindeki koleksiyonları halk için fiziksel olarak erişilir duruma getirmektir. İkincisi, müze koleksiyonlarını ve sergi konularını uzman olmayan ziyaretçiler için daha anlaşılır kılmaktır. Üçüncüsü ise, müzeye hiç gitmeyen insanlarla birlikte çalışarak onların müzeye gitmeyi akıllarına bile getirmemelerine neden olan kültürel ve psikolojik engelleri ortadan kaldırmaktır.

Kurum olarak müzeye fiziksel erişim, şehir merkezlerinde, yaya yolları aksları üzerinde ve otopark alanlarına yakın bölgelerdeki konumlarıyla ve ulaşım olanaklarıyla sağlanırken, koleksiyonlara fiziksel erişim, ziyaretçilerin hertürlü gereksinimleri düşünülerek gerek müze tasarımında gerek sergi tasarımında oluşabilecek problemlerin çözülmesine yöneliktir. Fiziksel erişime yönelik açılımlar çevre psikolojisi alanı kapsamında incelenmektedir (Bknz. s. 98-99). Fiziksel engellilere yönelik uygulamaları da içeren

fiziksel erişim çeşitli yollarla sağlanmaktadır. Örneğin, görme engelliler için Braille alfabesiyle oluşturulmuş metinlerden, dokunulabilir modellerden, teknolojik araçlardan, izleyecekleri yolları bulabilmelerine yardımcı olacak dokulu zemin malzemelerinden vb. araçlardan yararlanılmaktadır. Entelektüel erişimi, müzelerin ziyaretçilerin pedagojik içeriği daha iyi anlamalarına yönelik uyguladıkları yöntemler (bireylerin farklılık gösteren öğrenme stillerine ve çoklu zekâ kuramlarına göre tasarlanmış gösterimler, sergiler, interaktif teknolojiler, etkinlikler, faaliyetler vb) oluşturmaktadır. Olanaklara erişim ise, müze dışı eğitim kapsamında gerçekleştirilen eğitimsel aktiviteler, seyyar sergiler (loan service), gezici eğitim programları ve de internet ortamında sağlanan sanal gezilerle sağlanmaktadır.

Post modern müze pedagojisi yönteminin, Merriman'ın ifadesiyle, entelektüel erişimi sağlamaya yönelik olarak, koleksiyonunu (ki bu koleksiyon kimi zaman maddi (artifaklar, doğadan alınmış örnekler vb.), kimi zaman maddi olmayan kaynakları (sözlü tarihler, fotoğraflar, görsel işitsel materyaller vb.), kimi zamanda müze yapısının kendisini içermektedir) ziyaretçisiyle ilişkilendirmek için çeşitli yollara başvurduğu görülmektedir. Hooper-Greenhill (1994a, s.5), müzelerin ziyaretçilerle koleksiyonlar arasında dinamik bir ilişki geliştirmek için kullandığı yöntemlerden bazılarının; objelere dokunma, rol-oyun kullanımı, bir bina ya da alan çevresinde çalışma, eğitim içerisindeki tiyatrolara dahil olma, geniş ölçekli kolaj yapma, grup heykelleri inşa etme, birinci el kanıtlardan sonuç çıkartma, tanıtım gösterileri izleme, teyp ya da video kayıt cihazları kullanma vb. olduğunu belirtmektedir.

Müzelerde izlenecek bir müfredat yoktur; eğitim aktivitelerinin keşfe ve deneyime dayalı olması gerekmektedir. Müze eğitimindeki en yenilikçi yönlerden biri, vurgunun sonuçtan ziyade süreç üzerinde odaklanmasıdır. Böylece, eğitimde süreç üzerine odaklanmak, deneyimlerin daha ayrıntılı keşfine, yaratıcı sapsmalara ve sürecin parçası olarak sonucun yeniden tanımlanmasına fırsatlar sağlayacaktır. Eğitim süreç olanakları içinde düşünüldüğünde; bir yaşam biçimi, yaşamda ki olaylarla müzakere etmek için istekli olmak ve dünyaya yaklaşım biçiminde sorun çözücü olmaktır (Hooper-Greenhill 1994b, s.142).

Müzelerde öğrenenlerin öğrenme gereksinimlerine ve deneyimlerine öncelik tanıyan süreç olarak eğitim görüşü, ziyaretçilerin çeşitli sosyal özellikleri ve kültürel tutumlarının daha iyi tanınmasıyla bütünleşiktir (Greenhill 2000, s.2-3).

Hein, müzelerin ziyaretçilerin inanılmaz deneyimler dizinsine sahip olduğu olağan üstü yerler olduğunu ifade ederken, Dewey her deneyimin aynı zamanda gerçekte eğitici olmadığına dikkat çekmektedir. Bu konudaki görüşlerini Dewey (1938) şu sözlerle açıklamaktadır;

“Gerçek eğitimin deneyimden geldiğine duyulan inanç, tüm deneyimlerin gerçekten ya da eşit derecede eğitici olduğu anlamına gelmemektedir. Deneyim ve eğitim doğrudan birbiriyle eşit sayılamazlar. Bazı deneyimler kötü-eğiticidir. Bazı deneyimler, daha ilerideki deneyimlerin gelişimini bozan ve durduran etkilere sahip kötü-eğiticidir. Bir deneyim belki duyarsızlığa yol açabilir; duyarsızlığa ve hevesizliğe neden olabilir...Belirli bir deneyim, belirli bir yönde bireyin kendiliğinden yeteneğini artırabilir ve yine de onu alışkanlık yada değişmez program içine getirmeye niyetlendirebilir...Bir deneyim doğrudan doğruya eğlenceli olabilir ve yine de özensiz ve dikkatsiz tutumun oluşumunu geliştirebilir...Her deneyim canlı, hareketli ve ilginç olabilir ve yine de bunların bağlantısızlığı dağıtıcı, ayrılmış, merkezkaç alışkanlıklara yapay bir biçimde yol açabilir. Bu gibi alışkanlıkların oluşumunun sonucu gelecek deneyimlerin kontrolünde yetersizliktir.” (Hein, 1998, s.2).

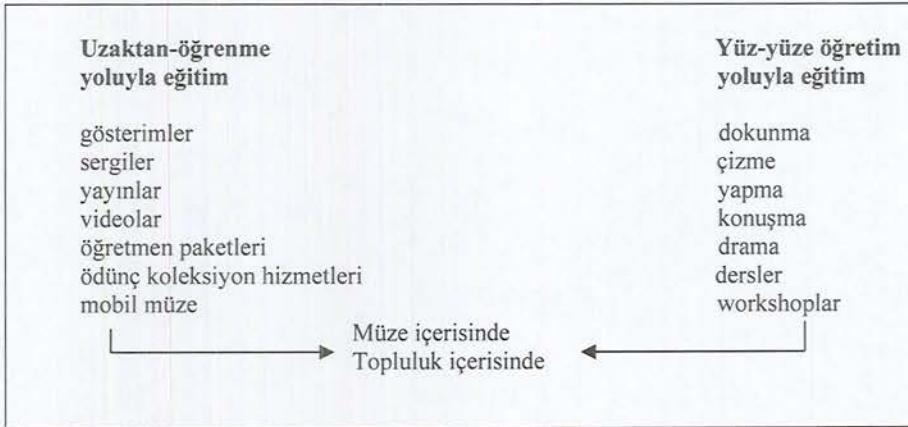
Hein, Dewey'in burada bizi değiştiren müze deneyimlerinin gücü ile ilgili iki noktaya değindiğini dile getirmektedir. İlk olarak, bizi teşvik etmeyen ve çağırmayan sıradan deneyimler eğitici olmayabilir. Eğitici olması için deneyimlerin sadece pratiğe dayalı (hands-on), olmayıp aynı zamanda zihne dayalı (Minds-on) olması gerekmektedir. İkinci olarak, deneyimlerin hareketli, canlı ve ilginç olması yeterli değildir. Bunlar aynı zamanda eğitici olmak için organize olmalıdırlar (Hein, 1998, s.2).

Post modern müzelerde deneyimler, bireylerin ilgi, eğilim ve istekleri doğrultusunda değer kazanan bireysel yetenekler, öğrenme stilleri, iletişim becerileri, ekip çalışma yeterliği, sezgi, muhakeme, yaratıcılık ve hayal gücü yeteneklerini açığa çıkartmaya ve bu

yeteneklere olanak tanımaya yöneliktir. Bu amaçla, kalıcı gösterim ve geçici sergi alanlarının, atölyeler, çok amaçlı salonlar, arşiv alanları, sinemalar ve hatta kafe ve alışveriş birimlerinin, yaratıcılığa, hayal gücüne, araştırmaya, eğlenceye, tartışmaya olanak sağlayan bu deneyimleri sağlamaya yönelik olarak organize edildiği görülmektedir. Böylelikle tüm ölçeğiyle postmodern müze, ziyaretçilerin pasif izleyici olmaktan çıkarak, deneyime dayalı aktif ve katılımcı olmalarına olanak sağlamaktadır.

Müze deneyimlerinin aynı zamanda, müzenin ziyaretçisiyle, ziyaretçinin müzeyle ve de ziyaretçinin ziyaretçiyle kuracağı iletişim biçimine yön verdiği görülmektedir. Eğitici deneyimleri iletişim yöntemleri çerçevesinde inceleyen Hooper-Greenhill (1994b, s.143), müzenin eğitimsel rolünün iki temel iletişim yöntemi; toplu iletişim ve kişiler arası iletişim yoluyla gerçekleştirdiğini belirtmektedir. Bu yöntemleri, uzaktan öğrenme ve yüz yüze öğretim olarak karakterize ederek, uzaktan öğrenme yönteminde, iletişim anında müdahale etmenin ya da değiştirmenin olanaklı olmadığını, ortaklardan birinin varolmaması halinde bile sürdürülebildiğini belirtmektedir. Yüz yüze öğretimi, direkt, ‘doğal’ ya da kişiler arası iletişim olarak nitelendirmektedir. Ayrıca, bu iletişim biçiminin, deneyimin paylaşılması, anında yanıtlar ışığı altında mesajın değiştirilmesi ya da geliştirilmesi ve buna benzer bir biçimde pek çok iletişimi destekleyici yöntemlerle farklı biçimlerde yorumlamanın olanaklı olduğunu belirtmektedir. (Tablo 7).

Tablo 7. Uzaktan öğrenme ve yüz yüze öğretim eğitim metotları yoluyla müzelerin eğitime ilişkin rollerinin yerine getirilmesi.



(Hooper-Greenhill, 1994b, s. 143)

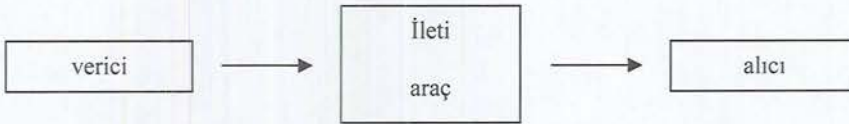
Modern toplumdan postmodern topluma geçiş sürecinde, tüm ölçeğiyle müze kurgusuna biçim veren müze pedagojisi içeriği ve yönteminin, bilginin kaynağı ve bilgi edinme sürecinde bireylerin üstlendikleri roller çerçevesinde, iletişim ve eğitim kuramları kullanılarak da analiz edildiği görülmektedir.

2.4.2.1. İletişim Biçimi

Müzelerde iletişime yönelik “iletim (transmission) modeli” ve “kültürel (cultural) model” olmak üzere iki genel yaklaşım tanımlanmaktadır (Greenhill, 2000, p.13-132). İletim modelinde iletişim; bilginin bilgi kaynağından alıcıya iletilme, bir diğer ifadeyle de aktarılma süreci olarak algılanmaktadır. Bu süreç içerisinde bilgi, sadece olgular dünyasına ait nesnel gerçekliğin ifadelerini kapsamaktadır. Gözlenebilir, doğrulanabilir olduğu için anlamlı ve gerçek olduğu kabul edilen bilginin, bireyin dışında bağımsız bir varlığa sahip olduğu dşnlmektedir. Bilgiye sahip olmadığı düşünülen birey ise, duyu izlenimleri yoluyla bilgiyi pasif bir biçimde edinmekle ykmlendirilmiştir.

Greenhill’in ifadesiyle, temelde bu iletişim yaklaşımı, bilgi ve öğrenmeye özgü bir görüştür. Bilgi, gerçek, nesnel, tekil ve değerlerden yoksun görülmektedir ve bu nedenle de bilgililerden bilmeyenlere aktarılabilir. İletişimin ‘iletim’ modeli iletişimi, yetkili kaynaktan, bilgisiz alıcılara bilgi aktarımının doğrusal süreci olarak algılanmaktadır. Nakledilmek üzere iletinin alıcısı, herkes tarafından aynı yolla iletiyi almaya açık olarak kavramlaştırılmaktadır (Greenhill, 2000, p.133).

Tablo 8. İletim olarak iletişim modeli



(Hooper-Greenhill, 1999, s.69)

Genel olarak bir şeyi iletmek isteyen kişinin kaynak ya da verici, aktarılmak istenilen bilgi ya da davranışın ileti, iletiyi taşıyan medyanın araç, iletiyi alması beklenen birey ya da toplulukların alıcı olarak tanımladığı bu doğrusal süreci Greenhill, Tablo 8’de görselleştirmektedir.

Bu iletişim biçiminin temelini, yirminci yüzyılın başından itibaren eğitimde egemen öğrenme kuramı olan ve öğrenmeyi uyarıcı-tepki bağının oluşmasına indirgeyen davranışçılık akımı (bknz. s. 43-44) oluşturmaktadır. Davranışçılık, uyarımı takip eden tepki yoluyla öğrenmenin gerçekleşmesini amaçlamaktadır. Bu öğrenme modeline göre etkiler, belirli uyarıcılar için belirli tepkilerdir, bu nedenle de ne öğretildiği ile ne öğrenildiği ya da araç iletiyle gözlemci tepkisi arasında yakın benzerliklerin oluşması beklenmektedir.

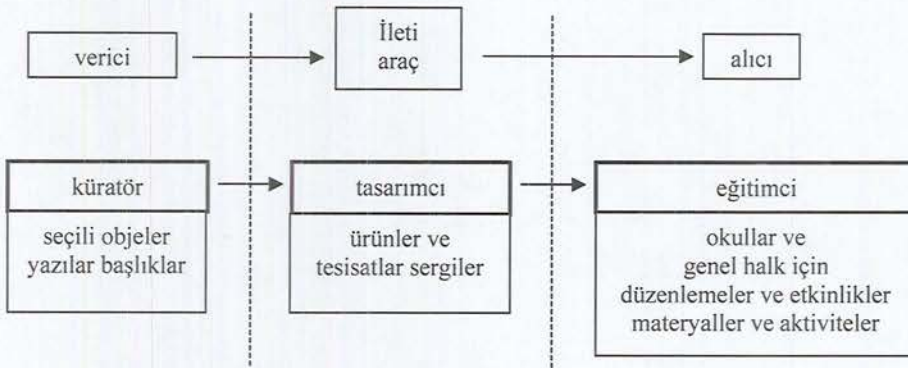
Hooper-Greenhill, eğitim kuramlarına başvurulduğunda, realist ve pozitivist epistemeolojinin ve davranışçı öğrenme kuramının bu modelin temelini oluşturduğunu dile getirmektedir (Hooper-Greenhill, 1999, s.69). İletim pedagojisi, herhangi bir yerde tekrarlanabilen ya da örnek alınabilen evrensel kanunlar ve modeller üzerine dayanır, öğrenmenin içeriği, konunun iç mantığına göre yapılandırılır. Öğrenenler, bilgiyle doldurulmak için ‘boş vazolardır ve bilgilerle birlikte öğrenme sürecinin dışında tutulmuşlardır (Greenhill, 2000, s.134). Modernist müzede iletim yaklaşımı Greenhill’in ifadesiyle;

“Modernist müzeolojik yaklaşımda iletim yöntemi tek yoldur. Gözleme ya da iletinin çözülme yöntemleri dikkate alınmamakta ve müze ziyaretçilerinin kullanabileceği açıklayıcı metotlara yer verilmemektedir. Koleksiyonları edinmek, belgelemek, araştırmak ve göstermek üzerinde odaklanılırken, gösterimlerin kullanıcıları unutulmaktadır. Modernist küratör için, sergi ya da gösterim geliştirme yöntemlerinin sonuç ürününü ise, serginin kendisi oluşturmaktadır.”
(Greenhill, 2000, p.136).

İletim modeli olarak müze iletişimi yaklaşımında küratör olarak nitelendirilen müze müdürünün, ziyaretçinin gereksinimleri ve ilgilerini dikkate almayarak, aktarılması

hedeflenen iletinin içeriğini, bilgi olarak neyin verileceğini, iletim aracının objeler, artifaktlar, duvar ve vitrin düzenlemeleri, metinler gibi seçilmesi ve geliştirilmesini yönlendiren verici konumunda olduğu görülmektedir. Tablo 9’da müzelerde sergi gelişim sürecine uygulanmış, iletim modeli görülmektedir.

Tablo 9. Sergi gelişimine uygulanmış iletim modeli



(Hooper-Greenhill, 1999, s.70).

Hooper-Greenhill’e göre iletim modeli, yalnız çalışan sergi küratörünün, iletiyi tanımladığı, objeleri seçtiği, metinleri yazdığı ve ardından değişmez bütünlük olarak tasarımcıya geçirdiği; daha sonra da eğitimcinin ziyaretçilerle ilgili sergi yapma yollarını bulması umulduğu müzelerde, sergi üretimi yöntemlerine uygulanabilir. Hiçbir evrede katılımcılar dikkate alınmaz ya da onlar için planlama yapılmaz; sergi ‘genel halk’ içindir. Müzenin iç yöntemleri, hiç bir dış referans ve serginin nasıl kullanıldığına yönelik bir kaygı olmaksızın meydana getirilmektedir (Hooper-Greenhill, 1999, s.70).

Modernist müzede kültürün organizasyonu, bilgi olarak neyin sayıldığı ve bunun nasıl bilinebileceği üzerine odaklanmaktadır. Buna karşın Postmodern periyodun özelliklerinden biri ise, kültürel organizasyonların kendi izleyicileri ile daha yakın hale gelmeleri ve kimin için konuştuklarına ilişkin daha bilinçli olmaya başlamalarıdır. Hedef

politikaları ve ifade kavramı daha önemli hale gelmektedir. Bu konular ise, kimlik ve öznellik sorularını arttırmaktadır (Greenhill, 2000, p.142).

Kültürel modelde ise, iletişim kültürün bir parçası olarak görülmektedir. Bilgi, inançları, teknikleri, gelenekleri, bilimi... yani; bilinmek istenilen ve bilgi olarak kabul edilen her şeyi içermektedir. Bilgi ve gerçekliklerin birey ve bireyin içerisinde yer aldığı toplum tarafından üretildiği ve bununla birlikte çoklu gerçekliklerin yan yana varolduğu vurgulanmaktadır. Bu noktada anlamlandırma olarak tanımlanan bilgi edinme sürecinde bireyin pasif alıcı olmayıp, aktif rol oynadığı kabul edilmekte ve bu doğrultuda ilgi ve ihtiyaçlarına önem verilmektedir.

İletişim, gerçekliğin üretilmesi, sürdürülmesi, iyileştirilmesi ve dönüştürülmesiyle, yöntem ve sembol dizileri olarak algılanmaktadır (Carey). 'Gerçeklik' sınırlı bir kimliğe sahip olmayıp, iletişim yoluyla varoluş içinden getirilmekte ve üretilmektedir. Bu görüş çerçevesinde, kültürel semboller (kelimeler, haritalar, modeller) yoluyla inançlarımızı ve değerlerimizi sunarken, gerçekliğin kendisini biçimlendiririz. Sembolik sistemler (sanat, mitoloji, bilim...), davranışlarımızı ve deneyimimizin yorumlarını yaratır, ifade eder ve nakleder. Bundan dolayı gerçeklik, müzakere edilmiş yapılar ya da yorumlayıcı toplumlar içinde sürekli bir biçimde tanımlanmakta ve tekrar tanımlanmaktadır (Fish). Yorumlayıcı toplumlar kavramı ise, sosyal değişimi gerçekleştirmeyi ve açıklamayı mümkün kılmaktadır (Hooper-Greenhill, 1999, s.70).

İletişimi anlamının çağdaş yolları, bireylerin ve grupların anlamlandırma aktiviteleri üzerine odaklanmaktadır. İletişim, kültürün üretimi ve yeniden üretiminin ayrılmaz bir parçası olarak algılanmaktadır. Carey iletişime yönelik bu yaklaşımı şöyle tanımlamaktadır; iletişim; dünyevi ritüelin biçimi ve paylaşım, katılım, birliktelik ve ilişki yöntemidir. İletişim ve kültür kuramcıları ise iletişimi, yöntem dizileri ve semboller vasıtasıyla gerçekliğin üretilmesi, sürdürülmesi, hazırlanması ve aktarılması olarak tanımlamaktadır. Greenhill ise, gerçekliklerin farklı bireyler, gruplar ve topluluklar tarafından deneyimlendirildiğini dile getirmektedir. Greenhill'e göre, sembolik sistemler, örneğin

sanat ya da bilim, tavırlarımıza ve deneyimlerimizin açıklamalarına şekil vermekte, ifade etmekte ve iletmektedir. İnanışlar ve değerler kültürel semboller (kelimeler, haritalar, modeller) yoluyla tekrar sunulmakta ve böylelikle gerçeklikler inşa edilmektedir (Greenhill, 2000, p.138-139).

Kültürel iletişim biçiminin temelini ise, bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç olduğu, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konulara açıklık getirmeye çalışan yapısalcılık kuramı (bknz. s. 47-49) oluşturmaktadır. Yapısalcı kuramına göre bireyin sahip olduğu önbilgiler, yaşantılar ve içerisinde yer aldığı sosyo-kültürel bağlam, bilgiyi yapılandırmasında önemli etkenlerdir. Bilgi, duyularla ya da çeşitli iletişim araçlarıyla edilgin olarak alınmayıp, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede yapısalcılık kuramı, etkinlikler, faaliyetler, araçlarla birlikte eğitim ortamlarının, bilgiyi edinme sürecinde bireyin aktif rol oynadığı, zengin öğrenme ortamları olarak organize edilmesi gerekliliğine değinmektedir.

Kültür olarak iletişim görüşünü, hermeneutik ve yapısalcılığın bazı görüşleriyle ilişkilendiren Greenhill (2000, p.139), hermeneutiğin, anlamının nasıl gerçekleştirilebileceğiyle ilgilendiğini ve yorumun iletişimsel, ilişkisel (kelimelerin ve objelerin, bağlam ve üretici iskeletler içerisinde anlamlı olması) olduğunu ileri sürmektedir. Greenhill'e göre yapısalcı öğrenme kuramı ise, öğrenmenin hem kişisel hem de sosyal olduğuna; anlamaya yorumlayıcı toplumlar yoluyla aracılık edildiğine dikkat çekmektedir. Bu iletişim yaklaşımı, sosyal ağlar içerisinde anlamın, bireyler tarafından nasıl sosyal yaşamla yapılandığı üzerine odaklanmaktadır.

Bu iletişim modelinin, bilginin anlamlandırma yoluyla elde edildiği gerçeğiyle bireyin önem kazandığı, anlamın dil ile ilişkili olmasından dolayı mutlak ve evrensel nitelikli bilginin yok sayılarak çoklu gerçekliklerin bir arada kabul edildiği postmodern toplumda müze pedagojisinin temel iletişim biçimini oluşturduğu görülmektedir. Bu doğrultuda da müzelerin, iletişim modeline dayanan modern müzelerde verici olarak kavranan küratörün

iletileri doğrultusunda değil, disiplinler arası çalışmalar sonucunda, aktif öğrenme ortamları olarak kurgulanmasının önemini gündeme getirdiği gözlenmektedir.

“Öğrenmeye ve iletişime yönelik bu ikinci yaklaşımda iletişimciler, imkân verici ve kolaylaştırıcı rol oynamaktadır. İletişimciler için görev, ya da müzelerde, küratörler, eğitimciler ve sergi geliştiriciler için görev, kendilerinde var olan yorumlayıcı stratejileri ve zengin kaynakları yerleştirerek ve erişimini sağlayarak ziyaretçilerin anlamlandırmaları için davet edilmesine yönelik deneyimleri, önceden sahip oldukları bilgileri ve öğrenme stillerini kullanarak sağlamaktır. Bu görev, sahip oldukları ön bilgileri kullanan ve öğrenen, sosyal alıcı olarak kendine güvenen ziyaretçiler için fırsatlar yaratmaktadır.” (Greenhill, 2000, p.139-140).

Sonuç olarak bu iki iletişim modelinin, McCarthy'nin ifadesiyle, bilginin toplumsal düzen içindeki yeri hakkındaki iki karşıt görüşün uzantısı olduğu göze çarpmaktadır. (Bknz. s. 31-32) Bu çerçevede iletim modelinin, modern toplumda benimsenilen “bilgi toplumsal olarak belirlenir” görüşünün, kültürel modelin ise, postmodern toplumda yaygın olan “gerçeklik ve bilgiler, karşılıklı ilişki içerisinde ve toplum içinde üretilir” görüşünün uzantısı olduğu, Lyotard (bknz. s. 32-33)'ın ifadesiyle ise, pozitivist bilgiyi ve de eleştirel bilgiyi yansıttığı görülmektedir. Genel olarak iletim modeli, modern çağda, inançlardan, değerlerden, geleneklerden arındırılmış, akılcı bir toplum inşa etme hedefiyle, bilgi, özne ve doğruluk kavramlarına yönelik rasyonel yaklaşımlarıyla varolan pozivist felsefe üzerine temellenmektedir. Kültürel iletişim modeli ise, öznenin ön plana çıktığı, bilginin kültürle, doğruluğun dil ile ilişkilendirildiği, farklılıkların vurgulanarak yerel, etnik ve kültürel söylemlerin bir arada ve doğru kabul edildiği postmodern felsefeye dayanmaktadır.

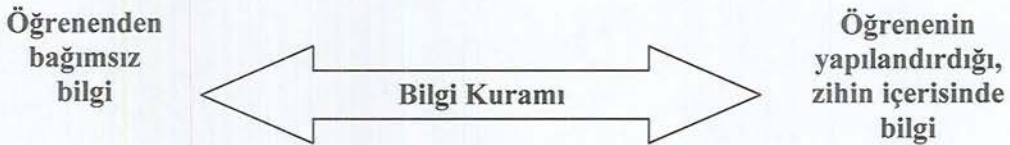
2.4.2.2. Eğitim Kuramı

Eğitim kuramı, “bilgi kuramı”, “öğrenme kuramı” ve bireylerin neyi öğrendikleri ve nasıl öğrendikleriyle ilgili anlayışların uygulanmasına yönelik “öğretim kuramı” bileşenlerinden oluşmaktadır. Genel olarak bilgi kuramı; bilgi olarak neyin kabul edildiğiyle, bu bilginin nasıl elde edildiğiyle ve elde edilme sürecinde bireyin konumuyla,

öğrenme kuramı; bireylerin nasıl öğrendiğiyle, öğretim kuramı ise; bu kuramlara bağlı pedagojik yaklaşımla ilgilidir.

Hein (1998, s.17), “bilgi kuramları”nın iki uçdeğer sürekliliği üzerinde sınıflandırılabilceğini belirtmektedir (bkz. Tablo 10). Hein’in ifadesiyle sol uçtaki kuramlar, gerçek dünyanın dışarıda, insanların sahip olabileceği görüşlerden bağımsız bir varlığa sahip olduğunu savunmaktadır. Bu gibi görüşler realizm olarak adlandırılmaktadır. Sağ uçtaki kuramlar ise, filozoflar tarafından idealizm olarak nitelendirilmektedir. Bu görüşe göre bilgi sadece insan zihninde vardır ve ister istemez doğada insan zihni dışında hiçbir şey, hiçbir görüş, genelleme, doğa kanunu yoktur ve olamaz. Hein, sağ uçtaki kuramların görüşünü destekleyen en önemli filozofun George Berkeley olduğunu, son zamanlarda da bazı yapısalcılar tarafından daha da uç noktalara taşındığını dile getirmektedir.

Tablo 10. Bilgi kuramları sürekliliği



(Hein, 1998, s.18)

“Öğrenenden bağımsız bilgi kuramı”nın aynı zamanda, modern toplumda egemen felsefeyi oluşturan ve araştırmalarını olgular, deneyler, gerçekler üzerine kurarak fizik ötesi açıklamaları kuramsal olarak olanaksız ve yararsız bulan bu nedenle bireyi bu sürecin dışında tutan pozitivistin uzantısını oluşturduğu görülmektedir. “Öğrenenin yapılandığı, zihin içerisinde bilgi kuramı” ise, bilgi ve gerçekliklerin birey ve bireyin içerisinde yer aldığı toplum tarafından üretildiğini, bu süreç içerisinde bilginin birey tarafından aktif olarak yapılandırıldığını, tek, nesnel ve mutlak gerçekliğin olmadığını, çoklu gerçekliklerin bir arada var olduğunu ileri süren postmodern felsefenin ifadesidir.

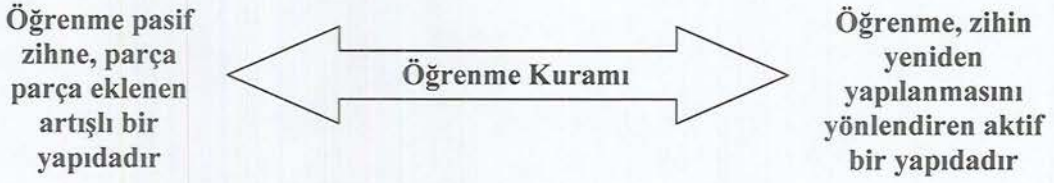
Müzelerde pedagojik yaklaşımı biçimlendiren eğitim kuramlarının bileşini olan bilgi kuramları, müzelerin en genel çerçevede içeriği ve nasıl sergileneceğiyle ilgilidir. Hein (1998, s.19)'in ifadesiyle müze eğitimi kuramları ve bu kuramların epistemolojik konumları müzenin duvarları içerisinde neyi içereceği ve nasıl sergileneceğini belirlemektedir. Müze, ziyaretçisinin önceki deneyimlerinden, kültüründen, yaratılışından bağımsız bir biçimde gerçeği gösterme görevini mi üstlenmektedir? Yoksa müze bilginin, “kültür” ile amaç, kullanım ve duruma bağlı olarak açıklama ve yorumlamaya yönelik “ihtiyaçlar” la biçimlendiğini mi kabul etmektedir?

Bu tartışmada en önemli nokta, realist epistemolojide müze içeriğine, maddi varlık (obje) gösterimlerinin ve konunun doğasının yol göstermesidir. Müze içeriği öncelikle ziyaretçinin ilgisi ya da materyallerden anlam çıkartmasına yönelik değildir. Tersine idealist küratör, objenin anlamının dış gerçeklikten sağlanmadığına buna karşın, küratör ya da izleyici tarafından yapılan yorumdan meydana geldiğine inanmaktadır. Bu nedenle, bilgi kuramlarının sürekliliği içerisinde sağa yönelik olan küratör, çoklu perspektifleri ya da sergi düzenlemelerini gösterme eğilimindedir. Bunun sonucunda da ziyaretçiye sergiyle etkileşiminden çeşitli sonuçlar çıkarmasına izin verilmektedir (Hein, 1998, s.21). Bu doğrultuda modern müzenin pedagojik yaklaşımının “öğrenenden bağımsız bilgi kuramı”, postmodern müze pedagojik yaklaşımın ise “öğrenenin yapılandığı, zihin içerisinde bilgi kuramı” çerçevesinde biçimlendiği görülmektedir.

Hein bilgi kuramlarına benzer bir biçimde öğrenme kuramlarını iki uç değer sürekliliği üzerinde organize etmektedir.(bkz. Tablo 11) Bu sürekliliğin bir ucunu öğrenmenin iletim-soğurum (transmission-absorption) görüşü oluşturmaktadır. Bu görüş, insanların kendilerine iletilen bilgileri absorbe ederek öğrendiklerini, bunu ise kendi bilgi depolarına bireysel parçalar ekleyerek, küçük parçalar halinde adım adım gerçekleştirdiklerini savunmaktadır. Genellikle doldurulmak için vazolar imajı, öğrenmenin iletim-soğurum kuramlarını tanımlamak için kullanılmaktadır (Hein, 1998, s.21).

Sürekliğin karşı ucundaki öğrenme kuramları ise, insanların bilgiyi yapılandırdıkları inancına dayanmaktadır. Bu çerçevede John Dewey'in yazıları, Piaget'in deneysel işleri ve onu takip eden Vygotsky ve diğerlerinin çalışmaları, öğrenmede zihnin aktif katılımını ve öğrenme sürecinin basitçe parçaların bir çeşit zihinsel veri bankasına eklenmesi olmadığını vurgulamaktadır (Hein, 1998, s.22).

Tablo 11. Öğrenme kuramları sürekliliği



(Hein, 1998, s.23)

Hein (1998, s.22-23)'in ifadesiyle sağ uçta yer alan öğrenme kuramı, bireylerin öğrenme sürecinde aktif rol oynadığını, bu nedenle de zihne sunulan olgu dizisi dışında duyu oluşturmayı içeren programların sunulmasını öne çıkarmaktadır. Öğrenmenin iletim-soğurum görüşü ise, öğrenme için uygun üniteler içindeki konunun sunulması üzerine odaklanmayı gerektirmektedir. Eğer öğrenmenin artan bir yapıda olduğu varsayılırsa, konunun küçük, tedbirli adımlara ayrılmasına ve düzenlenmesine ihtiyaç duymaktadır. Bu yaklaşımda odak öğretilen konular üzerinedir. Bu gün ise, öğrenme kuramlarının, birey ve bireyin öğrenme stillerine doğru kaydığını dile getiren Hein, bu değişimi şu sözlerle ifade etmektedir;

“Gelişimsel öğrenme kuramları öğrenene çok daha fazla ilgi göstermektedir. Bu günkü aktif öğrenme kuramlarının kabulünün bir sonucu, öğrenenlerin çeşitli tipolojilerinin (öğrenme stilleri) ortaya çıkmasıdır. Bu çerçevede tüm yaklaşımlar genel bir özelliği paylaşmaktadır: öğretilen konudan öğrenenin niteliklerine odaklanılmasıdır. Böylelikle öğrenen konulardan bağımsız tercih ettiği öğrenme stilini kullanacaktır.” (Hein, 1998, s.22-23)

Öğrenme kuramları sürekliliğinin, iki uç noktasında konumlanan kuramlardan, sol uçtaki kuram, davranışçı öğrenme kuramlarını, sağ uçtaki kuram ise bilişselci yaklaşımların

uzantısı olan yapısalcı öğrenme kuramının genel çerçevesini yansıtmaktadır. Bu çerçevede genel olarak bilgi, birey, öğrenme ve öğrenme sürecine ilişkin yaklaşım farklılıklarıyla (bkz. Tablo 11) bu iki kuramdan davranışçı öğrenme kuramının, modern müze pedagojik yaklaşımını, yapısalcı öğrenme kuramının ise post modern müze pedagojik yaklaşımını biçimlendirdiği görülmektedir. Davranışçı öğrenme kuramını benimseyerek ziyaretçilerini pasif birer alıcı olarak gören modern müze pedagojisi, ziyaretçilerin ihtiyaçlarından ziyade bilginin kaynağı olarak görülen objelere ve objelerin ihtiyaçlarını karşılamaya, yapısalcı öğrenme kuramını benimseyen postmodern müze pedagojisi ise öğrenme sürecinde aktif rol oynadığı görülen ziyaretçilerin, ilgi ve ihtiyaçlarına (öğrenme stillerine, zekânın yeni biçimlerine) yönelmektedir.

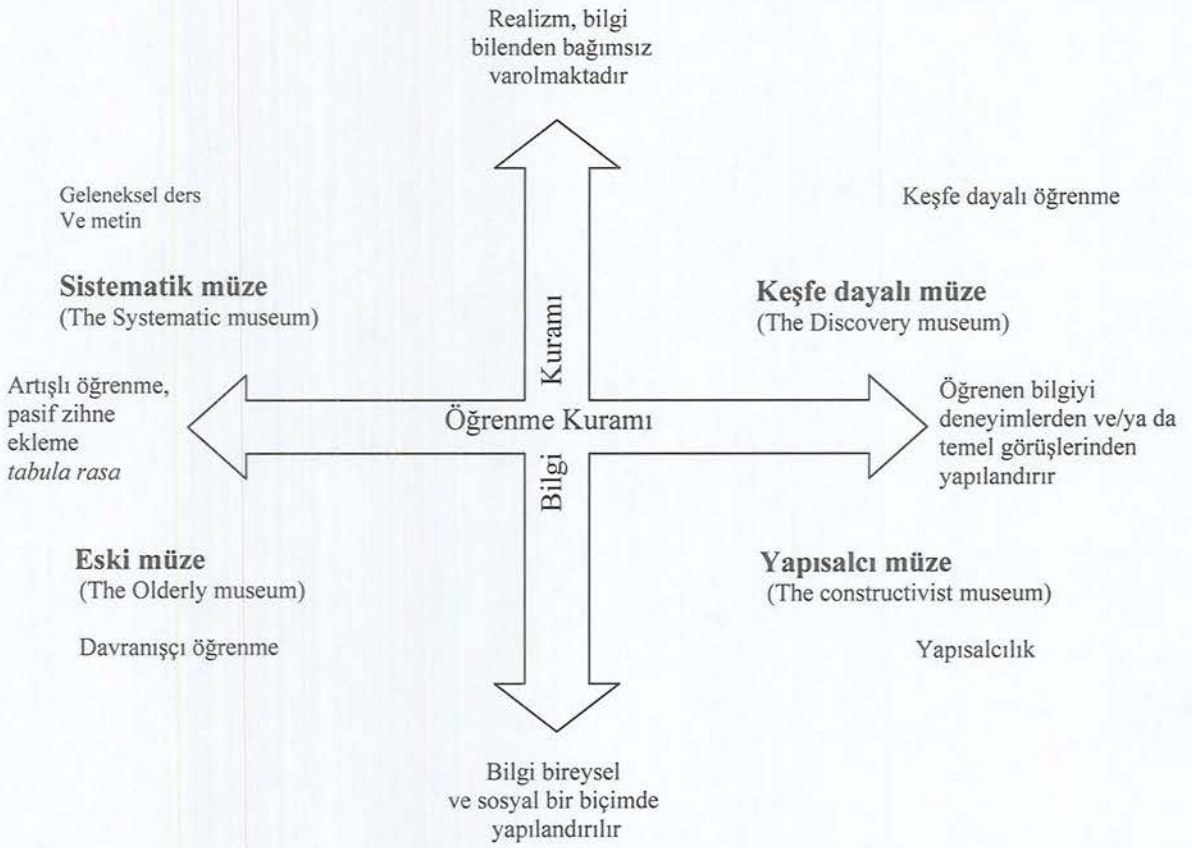
İki uç değer sürekliliği üzerinde sınıflandırılan bilgi kuramları ve öğrenme kuramları birbirine dik olarak birleştirildiklerinde, eğitim kuramlarının belirli türlerini tanımlayan dört alan yaratmaktadır. Tablo 12’de yaratılan bu alanlar görülmektedir. Her bir eğitim kuramı, hem bilgi hem de öğrenme kuramı üzerinde konumlanmaktadır. (Hein, 1998, s.25).

Tablo 12. Eğitim kuramları



Bir koordinat sistemi olarak da algılanabilen diyagramda eğitim kuramları, bilgi kuramı ve öğrenme kuramı bileşenlerinden oluşmaktadır. Bu bileşenlerin oluşturduğu eğitim kuramları didaktik, açıklayıcı “didactic, expository”, keşfe dayalı “discovery learning”, uyarıcı-tepki “stimulus-response” ve de yapısalcılık “constructivist”tır. Pedagojik yaklaşımın temelini oluşturan bu eğitim kuramlarının müze tasarımına uygulanmasıyla müze türleri ortaya çıkmaktadır. Tablo 13’te eğitim kuramlarının uygulanmasıyla ortaya çıkan müze türlerine ait diagram görülmektedir.

Tablo 13. Dört farklı müze türü



(Hooper-Greenhill, 1999, s.77).

Didaktik açıklayıcı eğitim kuramı, bilginin bireyin dışında bir varlığa sahip (olgusal) olduğu ve öğrenme sürecinde bireylerin pasif birer alıcı olduğu görüşüne dayanmaktadır. Eğitim, konu üzerine temellendirilmekte, konu ise bilgili kişilerden bilgisiz kişilere

aktarılmaktadır. Öğrenmenin parça parça ve artışı bir biçimde meydana geldiği kabulüyle, olgular dünyasına ait ilkelerin artışı bir biçimde sunulması, bu ilkelerin malzemeler yardımıyla örneklendirilmesi ve tekrarlanması önemlidir. Didaktik eğitimin öğretim kuramı bir diğer ifadeyle de pedagojik yöntemi, konunun analiz edilmesi ve bunun sunulmasıdır.

Didaktik, açıklayıcı eğitim kuramları üzerine organize olmuş müzelerin özellikleri ise en genel çerçevede;

- Net bir başlangıç ve sonla, düzenin amaçlandığı, ardı ardına gelen sergiler;
- Sergiden neyin öğrenildiğini tanımlayan didaktik bileşenler (etiketler, paneller);
- Basitten karmaşığa konuların hiyerarşik düzenlenmesi;
- Basitten karmaşığa konuların hiyerarşik düzenlenmesiyle geleneksel müfredat programını takip eden okul programları;
- Öğrenme için, içerik tarafından belirlenmiş öğrenme amaçlarıyla eğitim programlarıdır (Hein, 1998, s.27-29).

Ucuz, kolay ve bilindik bir metod olmasına rağmen bu model müzeler, arşivler ve kütüphaneler için ideal değildir. Çünkü bu model bu yaklaşıma uygun olmayan pek çok insanı dışlamaktadır. Bu model, öğreneni göz ardı ettiği ve bireysel ihtiyaçları dikkate almadığı için, özgürce seçim yapmaya dayalı öğrenme çevreleri için uygun görülmemektedir (Clarke, 2001, akt. McNicol, Nankivell, 2001, s.29).

Uyarıcı-tepki eğitimi, bilginin bireyden bağımsız bir varlığa sahip olmadığı ve bilginin öğrenme sürecinde parça parça elde edildiği görüşüne dayanmaktadır. Hein'in ifadesiyle, diyagramın sol alt çeyreği, didaktik, açıklayıcı yaklaşım ile öğrenme kuramını paylaşan fakat neyin öğrenildiğinin nesnel doğruluğunu iddia etmeyen bir eğitim konumunu sunmaktadır (Hein 1998, s.29). Bu eğitim modelinin öğretim kuramı, uyarıcı-tepki ilişkisine (davranışçı öğrenmeye) dayanan yöntem üzerine odaklanmaktadır.

Uyarıcı-tepki eğitim kuramının dayandığı davranışçı model konuyu, daha karmaşık bilgi üretmek için belirli bir sıra içerisinde öğrenilmesi gereken ayrı basamaklar halinde

parçalara ayırmaktadır. Öğrenenlerin işlemleri, cevabı doğru ya da yanlış olan sorularla test edilmekte ve öğrenenlerin öğrenme davranışlarını desteklemek için öğrenenlere pozitif ya da negatif ödüllerle geribildirimler verilmektedir. Bu model altında öğrenme, bireylerin dışındaki faktörlere dayandırılır; destekleyici çevre bu nedenle öğrenmeyi beslemeyi gerektirmektedir (McNicol, Nankivell, 2001, s.30).

Bu eğitim kuramı müzelerde çizgisel sergi içerikleriyle ve sergi bileşenlerinin ardışık yapılandırılmasıyla uygulanır. Uyarıcı-tepki eğitim kuramı üzerine organize olmuş müzeleri, didaktik, aktarımcı sergiler olarak karakterize eden özellikler (Hein, 1998, s.29);

- Sergiden neyin öğrenildiğini tanımlayan didaktik bileşenler (etiketler, paneller);
- Pedagojik amaçlar için, net bir başlangıç ve sonla, düzenin oluşturulmaya çalışıldığı, ardı ardına gelen sergilerdir.

Benzer örnekler modern müze pedagojik yaklaşımında örneklendirilmiştir (Bknz. Resim 2-3). Resim4-5’de sergi alanının orta aksında konumlanan merdiven kovanının tanımladığı sirkülasyon alanı üzerinde konumlanmış ve dönemlerine göre sınıflandırılarak vitrinlere yerleştirilmiş bir düzenleme örneği görülmektedir.



Resim 4. Frankfurt Arkeoloji Müzesi, sirkülasyon, galeri, ilişkisi



Resim 5. Frankfurt Arkeoloji Müzesi, sirkülasyon gösterim ilişkisi

Genel özelliklerinin yanında davranışçı sergiler, uyarıcının tekrarlı bir biçimde öğreneni etkilemesi ve uygun yanıtla ödüllendirilmesinden oluşan destekleyici bileşenlere sahip olmaktadır. Örneğin sergilerde, ziyaretçi bilgisayar ekranında doğru butonuna bastığında, uygun kapak kaldırıldığında ya da parçalar doğru bir biçimde sıralandığında doğru işlemin yapıldığı bildirilir.

Keşfe dayalı eğitim kuramı, bilginin bireyin dışında olgusal bir varlığa sahip olduğu, öğrenme sürecinde ise bilginin yapılandırılmasında bireyin aktif rol oynadığı görüşüne dayanmaktadır. Bireyin kendisi dışında varolan gerçekliği keşfetmesi, yaparak öğrenmesi hedeflenir. Bu eğitim kuramında konudan ziyade öğrenene ve öğrenmeye odaklanılır. Keşfe dayalı eğitim kuramı öğrenmenin, öğrenenlerin öğrenirken fiziksel ve zihinsel

değişime uğradıkları, malzemeleri sadece absorbe etmeyip daha temelden öğrenmek için onlarla etkileşime girdiği, aktif bir süreç olduğunu kabul eder.

Keşfe dayalı eğitim modelinin öğretim kuramı, etkili erişilebilirlik/açıklık (openness) sağlamaya yönelmektedir. Böylelikle öğrenenler, aynı zamanda öğrenme çevreleri yapılandırılırken, bir şeyler keşfedebilecek ve istenilen sonuçlara ulaşacaklardır. Keşfe dayalı pedagoji, öğretilmesi amaçlanan görüşler ve kavramları referans almak zorundadır; bu amaçlara rehberlik etmeyen aktivite ve anlayışlara yer verilmemektedir (Hein, 1998, s.38).

Bu eğitim kuramında aktif öğrenme, öğrenmeyle ilişkili fiziksel aktivitelerden oluşur bu nedenle de pratiğe dayalı (hands-on) öğrenmeye gönderme yapar. Olgular dünyasıyla fiziksel etkileşim, öğrenenin bir şeyler inşa etmesi, bulmaca çözmesi, objelere dokunması gibi çeşitli deneyimleri içerir. Fiziksel aktivitelerin zihinsel aktiviteleri harekete geçireceğine inanılır. Fiziksel aktivitelerin monoton tekrarının ve akla yönelik olmayan eylemlerin öğrenmeyle sonuçlanmadığı kabul edilir.

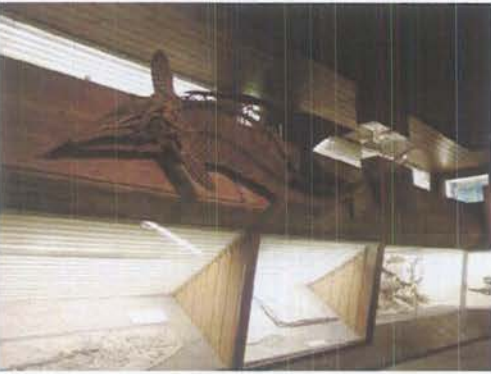
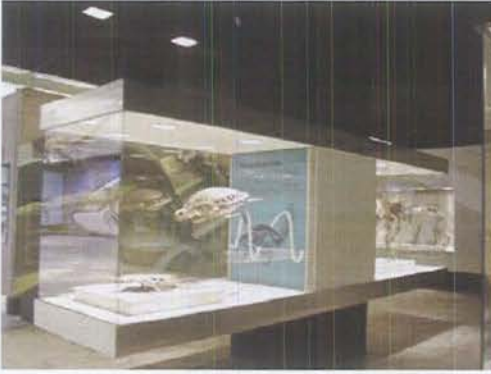
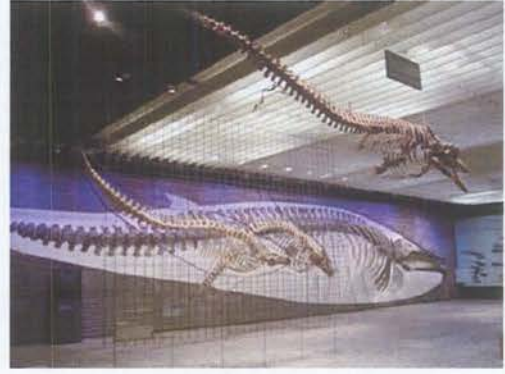
Bu eğitim kuramı üzerine kurgulanmış müzelerde, objelere, objelerden öğrenmeye ve ziyaretçilerin keşfe dayalı deneyimler yaşamasına önem verilir. Evrensel gerçekliklerin (örnğ. fizik kanunları), ziyaretçilerin fiziksel deneyimlerle zihinlerini kullanarak keşfedilebileceğine inanılmaktadır. Bilim müzelerinin (doğa, sanayi vb.) genellikle bu çerçevede ele alındığı görülür. Resim 6-7-8 doğa müzelerinde ziyaretçilerin görerek, duyararak, dokunarak, deneyerek öğrenmesine yönelik uygulamalara ve genel olarak olgular dünyasına ait gerçek objelerin kalıcı gösterimlerde ele alınış biçimlerine örnek verilebilir. Resim 9 ise, sanayi müzelerinde görmeye, duymaya, dokunmaya ve uygulayarak öğrenmeye dayalı sergi düzenlemelerini ve deneyim örneklerini içermektedir.



Resim 6. Frankfurt Doğa Müzesi, fiziksel deneyime dayalı uygulamalar 1



Resim 7. Frankfurt Doğa Müzesi, fiziksel deneyime dayalı uygulamalar 2



Resim 8. Frankfurt Doğa Müzesi, objelerle keşfetmeye dayalı kalıcı gösterimler

Keşfe dayalı eğitim kuramı ışığında organize olmuş müzelerin sahip olacakları özellikler;

- Olasılıkla sergi bileşenleri arasında ileri geri gitmeyi içeren, keşfetmeye yönelik araştırmaya izin veren sergiler;
- Aktif öğrenme biçimlerinin geniş dizisi;
- Kendilerinin keşfetmesi için ziyaretçilere soru soran, harekete geçiren didaktik bileşenler (etiketler, paneller);
- Serginin “doğru” açıklanmasına karşın, ziyaretçilerin kendi açıklamalarına değer veren bazı niyetler;
- Kabul edilmiş sonuçlar için öğrencilere rehberlik etmeyi amaçlayan aktivitelerle öğrencilere ilişkin okul programları;
- Düşünmek ve dikkat etmek için uzman tanıklığı ve kanıtın diğer formlarını sağlayan, yetişkinler için workshoplar, böylelikle katılanlar, materyallerin doğru anlamını anlayabilmektedirler (Hein, 1998, s.33).



Resim 9. Rahmi Koç Sanayi Müzesi, fiziksel deneyime dayalı uygulamalar 3

Araştırma, inceleme ve deneyim yoluyla öğrenme üzerine temellenen keşfe dayalı eğitim modelinin, öğrenenin aktif katılımcı rolü oynadığını kabul etmesine karşın, faaliyetleri

pratiğe yöneliktir. Bu da fiziksel faaliyetlerin öğretici deneyimler olarak kabul edilmesi anlamına gelmektedir. Oysaki sadece fiziksel faaliyetlere yönelik deneyimlerin eğitici olmadığı, hem zihinsel (minds-on) hem de pratiğe dayalı (hands-on) deneyimlerin bir arada gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Bknz. s. 74).

Eğitim modellerin sonuncusu olan yapısalcı eğitim kuramı, bilginin bireyden bağımsız bir varlığa sahip olmadığı ve bilginin öğrenme sürecinde birey tarafından yapılandırıldığı görüşü üzerine temellenir. Yapısalcı eğitim kuramı, yapısalcı öğrenme kuramı (Bknz. s. 47-49) üzerine kurgulanmaktadır. Bu kuram çerçevesinde bilgi bireyin olgu ve olaylarla etkileşime girmesi ve bu etkileşimden anlamlar çıkartması yoluyla elde edilir. Bu nedenle bilgi duyular ve çeşitli araçlar yardımıyla edilgin olarak alınan değil, öğrenen tarafından yapılandırılıp üretilendir. Gerçeklik dış dünyada bilenden ayrı varolmayıp, yaşantılar yoluyla birey tarafından elde edilmektedir. Öğrenme ortamları olarak eğitim çevreleri, bireylerin bilgiyi anlamlandırarak yapılandırmasında önemli faktörler olan önbilgiler, yaşantılar ve sosyo-kültürel bağlam dikkate alınarak oluşturulmalıdır. Amaç bireyi bilgilendirmek değil, bireyin bilgileri kullanarak yeni bilgiler üretmesine yardımcı olmaktır.

Yapısalcı müzeler, bireylerin bilgiyi yapılandırmalarına yardımcı olmak üzere araştırmaya, incelemeye, tartışmaya, paylaşım, işbirliğine, hayalgücüne, yaticılığa... olanak veren öğrenme ortamları olarak kurgulanmaktadır. Çoklu etkinlikleri, programları, iletişim teknolojilerini, geçici sergi ve kalıcı gösterimleri, alışveriş ve dinlenme olanaklarını içerisinde barındıran bu müzeler sadece sergi alanlarıyla değil tüm ölçeğiyle zengin öğrenme ortamları olmaya yöneliktir. Sergi alanlarının yanısıra atölyeler, çok amaçlı salonlar, sinemalar, cafeler, satış birimleri gibi amaca yönelik olarak kurgulanmaktadır.

Yapısalcı müzelerde ziyaretçilerin bilgiyi yapılandırmaları için fırsatlar sunan sergi düzenlemelerinin özellikleri;

- Pek çok giriş noktalarına sahip olması, belirli bir güzergâh, başlangıç ve sonun olmaması
- Geniş aktif öğrenme biçimleri dizisi sağlaması,

- Bakış noktaları dizisi sağlaması,
- Ziyaretçilerin yaşam deneyimlerini kullanan deneyimler ve aktiviteler dizisi yoluyla, ziyaretçilere objeler (ve fikirler) ile bağlantı kurmalarına imkân vermesi,
- Deneyim, tahmin ve sonuçlar çıkarmak için okul programları içinde öğrencilere izin veren materyaller ve deneyimler sağlamasıdır (Hein, 1998, s.35).

Müze sergi alanları bu yönde, ziyaretçinin sergi içinde çizeceği güzergaha olanak veren sirkülasyon ağlarına, bireylerin sahip olduğu öğrenme stilleri ve çoklu zeka kuramlarına cevap veren işitsel, görsel, dokunsal araçlara, interaktif teknolojilere, sergi içerisinde düzenlenecek etkinliklere, performanslara vb sahip olması gerekmektedir. Bu çerçevede Resim 10, yapısalci müzeler bölümünde daha detaylı ele alınacak olan müze sergi alanına ilişkin bir örnek içermektedir.



Resim 10. Frankfurt İletişim Müzesi sergi alanı

Hein (1998, s.38)'e göre yapısalci müze eğitimi ilkesi, müzenin öğretmek için nasıl kullanıldığıyla ilişkilidir. Birer eğitim kaynağı olarak müze için model, ders kitabı değil, ansiklopedi ya da katalog olacaktır. Organize ilkeler, ziyaretçilerin takip etmek istedikleri konuları ya da hatta konu dallarını seçmelerini sağlayacaktır. Bir metin gibi, konu lineer bir biçimde düzenlenmeye çalışılmayacaktır.

Modern müzeler, eğitim çevreleri olarak kavranış şekli, pedagojik yaklaşımı ve iletişim biçimiyle uyarıcı-tepki eğitim kuramı üzerine kurgulanırken, postmodern müzeler yapısalcı eğitim kuramı üzerine temellenmektedir. Böylelikle de modern müzelerin müze türlerinden eski müze türünü, postmodern müzelerin ise yapısalcı müze türünü oluşturduğu görülmektedir (bkz. 4 farklı müze diagramı).

2.4.3. Yapısalcı Müzeler

Yapısalcı eğitim kuramlarıyla biçimlenen müzeler bu eğitim kuramının görüşleri çerçevesinde tüm müze kurgusuna biçim veren çeşitli bileşenler içermektedir. Bu bileşenler temelde, öğrenenlerin bilgiyi ön bilgiler, yaşantılar ve sosyo-kültürel bağlam aracılığıyla öğrendiği görüşüne dayanmaktadır (Açıkgöz, 2003b, s.63). Yapısalcı müzelere biçim veren bu bileşenler; ziyaretçilerin ön bilgileriyle ilişkili araçlardan, faaliyetlerden, etkinliklerden yararlanmayı, ziyaretçilerin sahip olduğu öğrenme stilleri ve zekânın yeni biçimlerini içeren yaşantılara dayalı deneyimler sunmayı, paylaşım ve işbirliğine olanak tanıyan ortamlar yaratmayı kısaca; ziyaretçinin müzeye ve müze koleksiyonuna fiziksel ve zihinsel erişimini sağlamayı içermektedir. Bu bileşenler yapısalcı müzeleri, ziyaretçinin aktif katılımının sağlandığı zengin birer öğrenme ortamı olarak kurgulanmasına yönvermektedir.

Ön bilgiler kavramları ve görüşleri içermektedir. Ziyaretçinin müze ziyaretine beraberinde getirdiği ön bilgilerle eğitim çevresinin ilişkilendirilmesi önemlidir. Aynı zamanda ziyaretçinin ön bilgileriyle, yeni görüşlerin, kavramların ilişkilendirilmesinde neyin öğretilmesiyle, bilinmekte olanın ilişkilendirilmesi gerekmektedir (Hein, 1998, s.157).

Bulguların çoğu, öğrenmenin önceki bilgilerden ve ikinci derecede sunulan materyallerden kaynaklandığını göstermektedir. Önceki bilginin, sunulan materyallerle ilişkisinin zayıf olması öğrenenlerin sunulan materyallere başka anlamlar vermesine neden olacaktır. Eğitimin önceki bilgileri ihmal etmesi, öğrenenlerin öğrendiklerinin amaçlara karşıt olmasıyla sonuçlanabilir (Roschelle, 1995 akt. Hein, 1998, s.156).

Müzenin, müze yoluyla, bir diğer ifadeyle de tüm oluşumuyla ziyaretçilerin ön bilgileriyle kuracağı bağlantılar, fiziksel çevreyle ilgili hislerden, düşüncelerle ilgili kavramlara kadar uzanmaktadır. Ziyaretçilerin müzeyle kurdukları bağlantı türlerinden ilki, müze yapısı, yerleşimi, görünüşü ve genel atmosferiyle ilgilidir (Hein, 1998, s.157). Kavramsal erişim ise bilindik objelerin ve etkinliklerin yeni bilgi içeriğiyle ilişkilendirilmesi; günlük yaşama dair materyallerin ve aktivitelerin kullanılarak sergilerin ve programların oluşturulmasını içermektedir.

Geleneksel müze yapıları, içe dönük bir yaklaşımla, müzenin güçlü niteliğini ve içerdiği koleksiyonun önemini vurgulamak amacıyla ele alınmaktadır. Bu ise çoğunlukla müze ziyaretçisini ürküten, uzaklaştıran, yabancılık hissi uyandıran etkiler yaratmaktadır. Yapısalcı müze yapıları ise geleneksel müze yapılarından farklı olarak kent içerisindeki konumlarıyla da, ziyaretçinin ilgisini çeken, merak uyandıran, içeriye davet eden dışa dönük bir yapılanmadır. Bu yapılanma içerisinde barındırdığı koleksiyonla ve bu koleksiyonu sunma biçimiyle bütüncül bir yaklaşım sergilemektedir Resim 11'de kent merkezinde konumlanan iletişim müzesinin iletişim kavramı etrafında uydu formuna gönderme yaparak bütüncül bir yaklaşımla ele alınmış müze yapısı görülmektedir. Burada uydunun iletişim ağını besleyen merkez olması özelliğiyle müze mekânı eşleştirilmiştir.



Resim 11. Frankfurt İletişim Müzesi

Bununla birlikte yapısalcı müzeler önceden tasarlanmış yapılar içerisinde de kurgulanmaktadır. Bu yapılar genellikle ziyaretçinin kavramsal olarak uzak olmadığı işlevleri yerine getirmiştir. Örneğin, (çoğunlukla kendilerini sergileyen) sayrılar ya da malikâneler dışında bir banka, adliye sarayı vb. kamu binaları bu amaçla kullanılmaktadır (Hein, 1998, s.157). Resim12’de görülen ve kent merkezinde yer alan yapılar, benzer bir biçimde kamu hizmet binası olarak hizmet vermiş ve daha sonra da sol kenarda yer alan film müzesine ve yanında görülen mimarlık müzesine dönüştürmüştür.



Resim 12. Frankfurt Film Müzesi ve Mimarlık Müzesi

Müze yapısı, yerleşimi, görünüşü ve genel atmosferiyle birlikte müze ziyaretçilerinin fiziksel ve zihsel erişimine yardımcı olmaya yönelik olarak çevre psikolojisi alanı kapsamında incelenen ve dikkat edilmesi gereken ziyaretçi ihtiyaçlarını; hareket özgürlüğü, konfor, ziyaretçinin kendini yeterli hissetmesi ve kontrol oluşturmaktadır.

1. Hareket özgürlüğü: ziyaretçiler müze ve sergi alanı içerisinde hareket etme özgürlüğüne, kendi ihtiyaçlarıyla buluşmaya ve nerede olduklarını bilmeye ihtiyaç duymaktadır.
2. Konfor: ziyaretçiler, onlar için çalışan tasarım varlığı içerisinde, yaptırma dayalı hareketler olmaksızın, duyuşal teşvikler için insan faktörü ihtiyaçlarıyla eşleşen, çevresel olarak konforlu ortamlar içerisinde olmalıdır.

3. Yeterlilik: ziyaretçiler kendilerini yeterli görmelidirler. Ziyaretçiler, kendi yeteneklerini aşan, yeni ve anlaşılmaz deneyimlerle ezilmemelidir.
4. Kontrol: Ziyaretçiler kendilerini güvende hissetmeyi istemektedir (Anita Olds, akt. Hein, 1998, s.158).

Müzelerin, ziyaretçiye ihtiyaçları ve ilgileri doğrultusunda kendi güzergâhlarını çizebilme özgürlüğünü tanıması (bakınız Resim8), çevresel olarak konforlu ortamlar yaratması, ziyaretçinin kendini yeterli hissetmesine yönelik fırsatlar içermesi ve ziyaretçinin güvende hissetmesine yönelik kurgulanması, ziyaretçinin tüm kaygılarını bir yana bırakarak sergiye yönlenmesine yardımcı olacaktır. Bu koşulların sağlanmaması ise öğrenmeyi engelleyecektir.

Müzelerde yönlendirme ise genel konforla ilgilidir. Ziyaretçiler müzenin verme niyetinde olduğu mesajlara odaklanmadan önce nerede olduklarını bilmeye ihtiyaç duymaktadır. Yönlendirme eksiklikleri ziyaretçinin korku, belirsizlik ve şaşkınlık duymasına neden olmakta ve bu duygular diğer tüm duyguların önüne geçerek müzenin amacını yerine getirmesine engel olmaktadır (Hein, 1998, s.160-161).

Yönlendirme, bol kullanılan işaretler grubunu ve örtüşmeyi gerektirmektedir. Örtüştürme, ziyaretçilerin nerede olduklarını, tüm servislerin nerede olduğunu bilmelerini sağlamaktır. Yapısalcı müzeler için bu; ağırlıklı olarak ziyaretçilerin net yönelimine yardım etmek üzere işaretlerden, haritalardan, renklerden, grafikler ve ideogramlardan ve yer ile yerin organizasyonu ile ilgili olağan soruları açıklayabilen, yorumlanabilen ve cevap verebilen etkili yönelim sağlayacak herşeyi içermektedir (Hein, 1998, s.161). Yönlendirme, müze yapısının tasarım aşamasında da önemli bir veridir. Çoğunlukla, sonradan müdahalelere gerek kalmaksızın mekân tasarımı içerisinde yapısal elemanlarla birlikte kurgulanmaktadır.

Örneğin Resim13'te müze içerisinde yapısal elemanlar ve yapısal elemanların renk kullanımıyla desteklenmesi, ziyaretçilere güçlü bir yönelim sağlamaktadır. Tüm sergi mekânlarının kesişim bölgesinde yer alan renkli yapısal elemanlar hem ziyaretçilerin

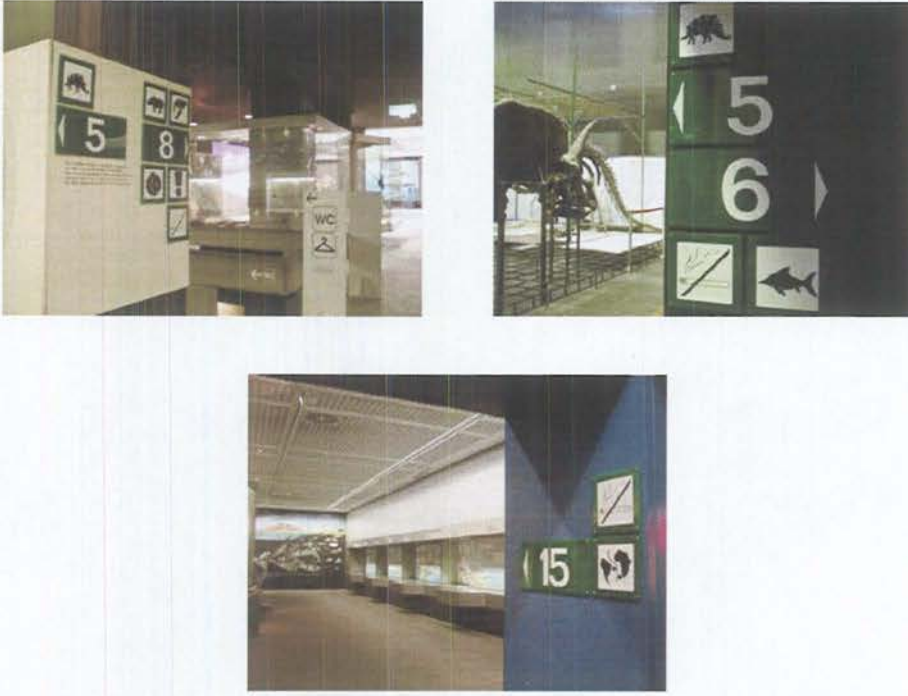
mekânı okumasına yardımcı olmakta hem de farklı perspektifler yakalamasına olanak tanımaktadır.



Resim 13. Frankfurt Modern Sanatlar Mützesi

Resim14'te ise ziyaretçilere belirli kavramları resimsel ifadelerle anlatan ideogramlardan yararlanılmıştır. Böylelikle ziyaretçilerin sergi salonlarında neler sergilendiği ve bu sergilere nasıl ulaşacakları herkesin anlayabileceği bir dille ifade edilmiştir.

Ziyaretçilerin yapısalcı müzelerle kurdukları bağlantı türlerinden ilkindisi olan kavramsal erişim ise ön bilgilerle, yeni bilgiler edinmeye yöneliktir. Bilinmeyeni bilinen haline getirmek için iki yöntem kullanılmaktadır. Bu yöntemler; müzenin içeriğinin bilenin tahmini olarak belirlenen ön bilgilerini içermesi ya da yöntemini çeşitlendirmesidir (Hein, 1998, s.161).



Resim 14. Frankfurt Doğa Müzesi

Bu yöntemlerden ilki, yeni bilgiler barındıran sergi elemanlarının, önceden bilinen objelerle ilişkilendirilerek kalıcı gösterimlerde sergilenmesi ve çeşitli eğitim programları çerçevesinde geçici sergiler düzenlenmesidir. Örneğin aynı amaçlarla kullanılmış, tarih öncesi çağdan kalmış bir elemanla bu gün aldığı biçimi yan yana koymak, bilinenle bilinmeyen arasında köprü kurmaya yardımcı olmaktadır. Bir ikinci yöntem olarak, yöntem çeşitliliği ise, incelemeye, araştırmaya, hayal etmeye, yaratıcılığa, iş birliğine, tartışmaya, paylaşım vb. dayalı olup, sergi alanlarında atölyelerde çok amaçlı salonlarda cafe ve alışveriş birimlerinde yaşam bulmaktadır. Bu yöntem çeşitliliği ise, farklı deneyimler sunarak bireylerin aktif bir biçimde öğrenmelerine olanak sağlamaktadır.

Yapısalcı müzelerde Gardner'ın ortaya koyduğu çoklu zekâ kuramı (bkz. s. 52-57), bireylerin aktif bir biçimde öğrenme sürecine dâhil olmalarını sağlamada önemlidir. Yapısalcı müzeler bireylerin zekânın sekiz biçimine sahip olduğunu fakat her birinde baskın olanın farklılaştığını kabul etmektedir. Bu çerçevede müzeler, bireylere farklı

öğrenme yolları sunarak, öğrenmelerine yardımcı olacak, deneyime dayalı araçlar, düzenlemeler, etkinlikler sağlamaktadır.

Yapısalcı müzeler, sözel, mantıksal, görsel, ritmik, bedensel, sosyal ve özedönük zekâlara cevap veren sergi düzenlemelerine ve çeşitli etkinliklere yer vermektedir. Sergi düzenlemeleri, dokunmaya, görmeye, işitmeye, okumaya, uygulamaya, canlandırmaya, paylaşımaya yönelik çoklu araçlarla oluşturulmaktadır. Bu araçlar, objeler, modeller, fotoğraflar, resimler, çizimler, video gösterimleri, işitsel cihazlar, interaktif teknolojiler vb.dir. Müzelerde gerçekleştirilen etkinlikler ise, atölye çalışmaları, tiyatro ve drama uygulamaları, tartışma oturumları vb. uygulamaları içermektedir. Örneğin Resim15'te gösterilen iletişim müzesinde iletişim teknolojilerinin, güncel hayatta insanların iletişimi sağlamaya yönelik kullanılmış materyallerin, video gösterimlerinin yer aldığı dokunmaya uygulamaya, işitmeye görmeye dayalı bir yaklaşım sergilemektedir.



Resim 15. Frankfurt İletişim Müzesi sergi gösterimleri

Resim 16'da ise film müzesinde farklı bir kurguda ele alınmış bir sergi düzenlemesi görülmektedir. Ziyaretçiye film çekimlerinde uygulanan yöntemleri göstermek, canlandırmak amacıyla interaktif bir gösterim uygulanmıştır. Ziyaretçinin yaşayarak öğrenmesine olanak veren bu yaklaşım aynı zamanda ziyaretçiye filmin aktörleri yaparak sergiye dâhil etmiştir.



Resim 16. Frankfurt Film Müzesi interaktif sergi gösterimi

Çoklu zekâ uygulamalarının yan yana yer alması aynı zamanda fiziksel engellilerin müzeye erişimlerini sağlamaktadır. Örneğin dokunmaya, işitmeye yönelik duyuları harekete geçiren sergi düzenlemeleri görme engellilere, görmeye, dokunmaya dayalı sergi düzenlemeleri ise işitme engellilere fiziksel ve zihinsel erişim imkânları sunmaktadır.

Müzelere gerçekleştirilen etkinliklerden atölye çalışmaları, ziyaretçinin yeni bilgileri kimi zaman bireysel, kimi zamanda iş birliğine dayalı uygulamalarla öğrenmesini, müzenin vermeye yöneldiği iletinin pekişmesini sağlamaktadır. Örneğin Resim17’de iletişim müzesinde ziyaretçinin hayal gücüne, yaratıcılığına dayalı atölye çalışmalarına imkân veren bir yaklaşım görülmektedir. Burada ziyaretçiler iletişim araçları parçalarından yeni iletişim

araçları yaratabilmekte, oyun hamurlarıyla yeni şeyler tasarlayabilmekte, mektup yazarak atölye içerisinde yer alan borular aracılığıyla oyun arkadaşına gönderebilmektedir.



Resim 17. Frankfurt İletişim Mützesi

Müze etkinliklerinden tiyatro ve drama uygulamaları ise, ziyaretçiye öğrenme yolları sunmanın etkili araçlarından biridir. Drama tiyatro tekniklerini kullanarak ziyaretçinin senaryoya dâhil edildiği interaktif bir uygulamadır (Hein, 1998, s.168). Tiyatro ziyaretçiyle daha çok duygusal ve zihinsel ilişkiler kurarken, drama aynı zamanda fiziksel ilişkiler kurmaktadır. Tiyatro ve drama uygulamaları objelerle etkileşimli olarak sergi alanları içerisinde ya da çok amaçlı salonlarda gerçekleştirilmektedir.

Yapısalcı müzelerde eğitim kuramları ışığında öğrenmenin zaman aldığı kabul edilmektedir. Bu nedenle sergi içerisinde ziyaretçinin harcadığı zamanı genişletmek amaçlanmaktadır. Ziyaretçinin geçireceği zamanı genişletmenin en basit yolu ise ziyaretçinin konforunun sağlanmasıdır (Hein, 1998, s.172). Örneğin sergi alanında sergiyle etkileşimi kolaylaştırıcı oturma elemanlarına yer vermektir. Oturma elemanları sergi içeriğinin incelenmesi, izlenmesi, uygulanmasını sağlarken aynı zamanda serginin bir parçası olarakta kurgulanmaktadır. Örneğin Resim15'te video gösterimlerini izlemeye yönelik oturma elemanları, Resim16'te ise aynı zamanda kendisi oturma birimi işlevi gören sergi elemanları, Resim17'te ise, atölye etkinliklerine yönelik oturma elemanları görülmektedir.

Yapısalcı müzelerde sosyal etkileşimin öğrenmede etkili olduğu kabul edilmektedir. Bu nedenle de sosyal etkileşimi sağlayıcı etkinlikler, olanaklar sağlamaktır. En genel çerçevede sosyal etkileşim ziyaretçilerin bireysel deneyimlerinin ötesine geçmesini, kendi bilgilerini ve hatta öğrenme yeteneklerini genişletmesini sağlamaktadır. Öğrenmenin sosyal bileşenine ilişkin görüşlerini Matusov ve Rogoff (1995), şöyle dile getirmektedir;

“Değişen uygulama toplulukları içerisinde öğrenenler, öğrenmeleri için açıkça ya da kasten tasarlanmış farklı etkinliklere katılmaktadırlar. Öğrenenlerin gelişmesi, sadece neyi öğrendiklerini değil, nasıl öğrendiklerini ve de gelişen becerileri ve bilgilerini kullanarak topluluk içerisine nasıl katıldıklarını içermektedir.” (Matusov ve Rogoff, 1995, akt. Hein, 1998, s.172-173).

Yapısalcı müzelerde sosyal etkileşimin sağlanmasında, etkileşimi, paylaşımı, katılımı ve birlikte çalışmayı içeren iş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerinin yer aldığı sergi düzenlemelerinden, etkinlikler ve olanaklardan yararlanılmaktadır. İşbirlikçi öğrenme (cooperative learning), bilginin paylaşılması ve bireylerin birlikte çalışmasıyla daha çok ve daha iyi öğrenileceğini savunmaktadır. Örneğin drama ve tiyatro etkinlikleri, atölye çalışmaları, tartışma oturumları ziyaretçilerin hem bilgiyi sosyal etkileşimler aracılığıyla edinmelerine hem de bu bilgileri paylaşmalarına olanak tanımaktadır. Müzenin bu

çerçevede sağladığı olanaklar, çok amaçlı salonlar, atölyeler, kafeler ve satış birimleri vb.dir.

Sonuç olarak yapısalcı müzelerin içeriği ve yöntem çeşitliliğiyle evrensel tasarım yaklaşımıyla kurgulandığı görülmektedir. Yapısalcı müzeler, tüm ziyaretçilerin yeterlilikleri ya da yetersizlikleri, yaşı, eğitimsel geçmişi ve tercih ettiği öğrenme stili her ne olursa olsun öğrenmeleri ve zevk almaları için fırsatlar sağlayan ortamlar ve programlar oluşturmaya yönelmektedir. Kısaca erişimi sınırlayan tüm faktörlerin gidermesine yönelik tüm yaklaşım biçimlerini içermektedir. Tek ve mutlak bir yaklaşımı, çözümü içermemekte, yaratıcılığa dayalı çok farklı ve çeşitli yaklaşımları olanaklı kılmaktadır. Bu yaklaşım biçimi, disiplinler arası çalışmayı gerektiren müze tasarımında tasarımcıları her zamankinden daha fazla özgürleştirmekte ve hayal gücünü zorlamaya teşvik etmektedir. Bu noktada hızla gelişen teknoloji de hayal edilenlerin geliştirilebilmesi ve gerçekleştirilebilmesini olanaklı kılmaktadır.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Modern toplumda müzelerin amacının, işlevinin ve bu işlevi yerine getiriş biçimlerinin, pozitivist felsefe aracılığıyla, sanayiye dayalı akılcı bir toplum inşa etme hedefine yönelik genel hareketin bir parçası olduğu görülmektedir. Postmodern toplumda ise müze, bireylerin ön plana çıkartıldığı, bilginin kültürle, doğruluğun dil ile ilişkilendirildiği, farklılıkların vurgulandığı, yerel, etnik ve kültürel söylemlerin bir arada ve doğru kabul edildiği bir yapılanmanın uzantısı olduğu görülmektedir.

Modern toplumda müzeler modern bir insanı karakterize eden düşünce, tutum ve değerlerin bireylere aktarılmasına yönelik birer eğitim kurumu olarak hizmet vermektedir. Postmodern toplumda ise müzeler bireylere hızla değişen ve çok kültürlü hale gelen dünyaya etkin bir biçimde katılmalarına yardımcı olmaya yönelik hayat boyu eğitim veren kurumlar olarak hizmet vermektedir.

Modern toplumda yapabilme bilgisi olarak algılanan bilgi, pozitivist felsefeye dayanan bilimsel bilgiyle sınırlandırılmakta, diğer tüm bilgi türleri ise, geçersiz ve anlamsız kabul edilmekte, geçerli bulunan bilgilerin edinilme sürecinde bireylere düşünme eyleminden arınmış pasif birer alıcı rolü verilmektedir. Benzer bir biçimde müzelerin içeriği, modern toplumda bilgi olarak kabul edilen olgularla paralellik göstermekte, öznenen bağımsız, nesnel, tarafsız ele alınan ve bilimsel bilgiyle temsil edilerek salt bilime indirgenen bilgiyle sınırlandırılmaktadır. Bilginin aktarılış yöntemi ise bilginin kaynağının, gerçek dünya olarak nitelendirilen olgular dünyası olduğu inancıyla, nesnel gerçekliğin ifadeleri olarak algılanan objelerin, kalıcı gösterimler ve geçici sergilere yerleştirilmesi oluşturmaktadır.

Müzenin içeriğini ve yöntemini oluşturan bu yaklaşım biçimi bireyleri, bireylerin farklılık gösteren ihtiyaçlarını, ilgilerini ve eğilimlerini dikkate almayan sadece kendi koleksiyonlarının ihtiyacını karşılamaya yönelik bir tavır sergilemekte ve genel olarak

müzenin pedagojik yaklaşımını belirlemektedir. Bu pedagojik yaklaşım biçimi müze kurgusuna yön vererek, modern toplumda müzelerin pozitivist, nesnel, rasyonel, mesafeli, gerçek yaşamdan uzak mekânlar olarak nitelendirilmesine neden olmaktadır. Modern müzeler objelerden yapılandırılabilen bilginin edinimi için, kendi içlerinde düzenlenmiş galeriler yoluyla oluşturulmuş, iyi aydınlatılmış, iyi korunmuş, güvenliği iyi sağlanmış ve tam anlamıyla kendileri için konuşan tarafsız mekânlar olarak tanımlanmaktadır.

Postmodern toplumda ise, gerçekliğin ya da anlamlı olanın birey ve bireyin içerisinde yaşadığı toplum içerisinde üretildiği görüşü kabul edildiğinden bilgi, bilinmek istenilen ve bilgi olarak kabul edilen her şeyi içermektedir. Bilimin yanı sıra inançlara, değerlere, efsanelere, tekniklere, geleneklere ve günlük yaşam deneyimlerine, hayallere, duygulara, anılara dayalı her türlü bilgiye değer ve yer verilmektedir. Postmodern müzeler de içeriğini bu yönde oluşturmaktadır. Bu yaklaşım müzelerin hem içeriğini zenginleştirirken hem de müze türlerinin çeşitlenme sürecini hızlandırmıştır. Bu gün dünyada ele aldığı konuya yönelik olarak pek çok farklı müzeden söz etmek mümkündür.

Postmodern müzeler ele alınan içeriğin aktarılmasında gerçekliğin ifadeleri olarak görülen objelerin gösteriminden, gerçekliği üreten, bilgiyi anlamlandırma yoluyla öğrenen bireylere, bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamaya yönelmektedir. Bu amaçla, bireylerin aktif katılımının sağlandığı çoklu ortamlar, çoklu teknolojiler, çoklu etkinliklerle bütüncül bir yaklaşımda ele alınmış müze kurgusunu ve oluşumunu etkin bir araç olarak kullanmaktadır.

Postmodern topluma geçiş sürecinde müzelerin içeriğine ve yönetime ilişkin bu farklılaşma pedagojik değişim olarak nitelendirilmektedir. Postmodern toplumda müze pedagojisi müzeden hareketle ve müze yoluyla öğrenmek olarak tanımlanmakta ve yaşam boyu eğitim sürecinde yaşantılara dayalı çok yönlü öğrenme ortamları olarak müzelerin etkin kullanımını içermektedir. Eğitim sadece okul dönemiyle sınırlı olmayıp her yaşta insan için yaşam boyu süren bir etkinlik olarak kavranmakta ve müzeler herkes için ideal öğrenme ve kültür ortamları olmaya yönelik kurgulanmaktadır.

Bu geçiş sürecinde modern felsefeye yönelik eleştirilerin çoğunun yapısalcılık akımının temsilcileri (Wittgenstein, Kuhn vb.) tarafından yapıldığı ve bu yönde postmodern felsefenin çatısının oluştuğu görölmektedir. Benzer bir biçimde postmodern toplumda eğitim çevrelerinin oluşturulmasına yönelik yeni değerler aktif öğrenmeye dayalı yapısalcı öğrenme yaklaşımıyla biçimlendirilmektedir. Yaşam boyu eğitim kurumları olarak nitelendirilen müzelerin iletişim ve eğitim kuramları kapsamında incelenen pedagojik yaklaşımlarının da yapısalcı kuramlar ışığı altında biçimlendiği ve sonuçta postmodern toplumda aktif öğrenmeye dayalı belirli bileşenleri içeren müzelerin yapısalcı müzeler olarak nitelendirildiği görölmektedir. Bu yaklaşım;

- Bilgi tabanında ve eğitim çevrelerinde yaşanan değişimlerin değerlendirilmesini zorunlu kılan,
- Çağdaş müze tasarımı kavramını, içeriğini ve bu içeriğin aktarılış yöntemlerini çeşitlendirmede disiplinler arası çalışmayı gerektiren,
- Gelişen teknolojinin tasarımcıya sunduğu çok yönlü olanaklar ve açılımları kullanan,
- Müze ziyaretçilerinin yeterlilik ve bireysel özellikleri ne olursa olsun zihinsel ve fiziksel erişimi sınırlayan tüm faktörlerin giderilmesini, tasarımın ana ögesi olarak ele alan,
- Tasarımcıyı her zamankinden daha fazla özgürleştiren ve hayal gücünü zorlamaya teşvik eden evrensel bir süreçtir.

KAYNAKÇA

- ✚ Açıkgöz, Kamile Ün. **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. Dördüncü Basım. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları, 2003a.
- ✚ _____ **Aktif Öğrenme**. İkinci Basım. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları, 2003b.
- Ahıska, Meltem. “Bilginin Araçsallaşması ve Gündelik Hayatın Bilgisi,” **Bilgi Toplumuna Geçiş Sorunsallar/Görüşler, Yorumlar/Eleştiriler ve Tartışmalar**. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, 2002.
- Ajdukiewicz, A., **Felsefeye Giriş Temel Kavramlar ve Kuramlar**. Çeviren: Ahmet Cevizci. Ankara: Gündoğan Yayınları, 1994.
- ✚ Altunya, Niyazi. **Eğitimde Geleceğe Bakış**. Birinci Basım. İstanbul: Uygun Basım ve Ltd. Ş., 2000.
- Atagök, Tomur. “Müze-Toplum İlişkisinde Eğitim,” **Yeniden Müzeciliği Düşünmek**. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım, 1999.
- _____ “Çağdaş Müzeciliğin Anlamı; Müze ve İlişkileri,” **Yeniden Müzeciliği Düşünmek**. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım, 1999.
- Aydın, Ayhan. **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Dördüncü basım. İstanbul: Alfa Basım Yayım, 2003
- Binbaşıoğlu, Cavit. **Eğitim Psikolojisi**. Yedinci Basım. Ankara: [y.y.], 1992.

Buhur, Manfred ve Alfred Kosing, **Bilimsel Felsefe Sözlüğü**. Çeviren: Veysi Bildik. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları, 1999.

Bümen, Nilay T. **Okulda Çoklu Zekâ Kuramı**. Ankara: Pegem A Yayınları, 2002.

Cevizci, Ahmet. **Felsefe Sözlüğü**. İkinci basım. Ankara: Ekin Yayınları, 1997.

_____ **Paradigma Felsefe Sözlüğü**. Üçüncü Basım. İstanbul: Paradigma Yayınları, 1999.

_____ **Metafiziğe Giriş**. Birinci basım. İstanbul: Paradigma Yayınları, 2001.

Çağlar, Adil. “21. Yüzyılda Okulun Değişen Rolü ve Yeni Eğilimlere İlişkin İyimser Bazı Öngörüler,” **21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi**. İstanbul: Serdar Eğitim Araştırma Yayıncılık Ltd. Şti., 2001.

Çüçen, A. Kadir. **Felsefeye Giriş**. Birinci basım. Bursa: Asa Kitabevi, 1999.

Deleuze, Gilles, **Kant Üzerine Dört Ders**. Çeviren: ulus-baker@körotonomedia. Ankara: Öteki Yayınevi, 2000.

Demir, Ömer. **Bilim Felsefesi**. İkinci basım. Ankara: Vadi Yayınları, 1997.

Demirel, Özcan. **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**. İkinci basım. Ankara; Pegem A Yayıncılık, 2000.

Drucker, Peter F., **Yeni Gerçekler**. İngilizceden çeviren: Birtane Karanakçı. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1996.

Dura, Cihan ve Hayriye Atik. **Bilgi Toplumu Bilgi Ekonomisi ve Türkiye**. İstanbul: Literatür Yayıncılık, 2002.

Eskicumalı, Ahmet. “Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye’nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü, 1923-1946”, **Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi**, Cilt no 19, 15-29, Şubat 2003.

Fidan, Nurettin ve Münire Erden. **Eğitime Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınevi, 1998.

Foulquié, Paul, **Pedagoji Sözlüğü**. Çeviren: Cenap Karakaya. İstanbul: Sosyal Yayınlar, 1994.

Gutek, Gerald L., **Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar**. Çeviren: Nesrin Kale. Ankara: Ütopya Yayınevi, 2001.

Güven, Meral. “Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki.” Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi EBE, 2004.

Hançerlioğlu, Orhan. **Felsefe Sözlüğü**. Onikinci basım. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2000.

Hein, George E. “Constructivist Museum,” **The Educational Role of The Museum**. New York: Routledge, 1999.

_____. **Learning in The Museum**. First Published. London and New York: Routledge, 1998.

Henkman, Susan, **Bilgi Sosyolojisi ve Hermeneutik**. Çeviren: Hüsamettin Arslan, Bekir Balkız. İstanbul: Paradigma Yayınları, 1999.

Hesapçıoğlu, Muhsin. "Postmodern/ Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları," **21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi**. İstanbul: Serdar Eğitim Araştırma Yayıncılık Ltd. Şti., 2001.

Hooper-Greenhill, Eilean. **Museums and The Interpretation of Visual Culture**. London and New York: Routledge, 2000.

_____ "Museum Learners as Active Postmodernists: Contextualizing Constructivism," **The Educational Role of The Museum**. London and New York: Routledge, 1999.

_____ **Museum and Gallery Education**. Second Published. Leicester: Leicester University Pres, 1994a.

_____ **Museums and Their Visitors**. London and New York: Routledge, 1994b.

ICOM <http://icom.museum/>

ICOM Status. <http://icom.museum/statutes.html>

İrzık, Gürol. "Bilgi Toplumu mu, Enformasyon Toplumu mu? Analitik-Eleştirel Bir Yaklaşım," **Bilgi Toplumuna Geçiş Sorunsallar/Görüşler, Yorumlar/Eleştiriler ve Tartışmalar**. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, 2002.

Kongar, Emre. **Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği**. Birinci basım. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları, 1981.

Kuhn, Thomas, S., **Bilimsel Devrimlerin Yapısı**. İngilizceden çeviren: Nilüfer Kuyaş. İstanbul: Alan Yayıncılık, 1982.

Kumar, Krishan, **Sanayi Sonrası Toplumdan Post-modern Topluma Çağdaş Dünyanın Yeni Kuramları**. İngilizceden çeviren: Mehmet Küçük. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları, 1999.

Lakatos, Imre ve Alan Musgrave, **Bilginin Gelişimi & Bilginin Gelişimiyle İlgili Teorilerin Eleştirisi**. Çeviren: Hüsamettin Arslan. İstanbul: Paradigma Yayınevi, 1992.

Locke, John. **İnsanın Anlama Yetisi Üzerine Bir Deneme I-II. Kitap**. Çeviren: Meral Delikara Topçu. Ankara: Öteki Matbaası, 2000.

Liotard, J.F., **Postmodern Durum**. İngilizceden çeviren: Ahmet Çiğdem. Ankara: Vadi Yayınları, 1997.

Macdonald, George F. "Change and Challenge: Museums in The Information Society," **Museums and Communities**. Washington and London: Smithsonian Institution, 1992.

Magee, Bryan, **Karl Popper'ın Bilim Felsefesi ve Siyaset Kuramı**. Çeviren: Mete Tunçay, İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları, 1982.

Marshall, Gordon, **Sosyoloji Sözlüğü**. Çevirenler: Osman Akınhay, Derya Kömürcü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 1999.

McCarthy, E. Doyle, **Bilgi Kültürü**. İngilizceden çeviren: A. Figen Yılmaz. İstanbul: Cihiviyazilari Yayınevi, 2002.

McNicol, Sarah and Clare Nankivell, "User Learning Needs: A Critical Literature Review," The Council for Museums, Archives and Libraries, 2001.

Merriman, Nick. "Müzeler Koleksiyonlar İçin mi, İnsanlar İçin mi? İngiltere'de Müzelere Ulaşmada Artan Olanaklar Üzerine Son Gelişmeler," **Müzecilikte Yeni Yaklaşımlar Küreselleşme ve Yerelleşme**. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Kalkınma Vakfı, 2000.

Murphy, John W., **Postmodern Sosyal Analiz ve Postmodern Eleştiri**. İngilizceden çeviren: Hüsamettin Arslan. İstanbul: Paradigma Yayınları, 2000.

Nalbantoğlu, Hasan Ünal. "'Enformasyon' Kölesi Tüketici, 'Bilgi'yle Özgür Yurttaş," **Bilgi Toplumuna Geçiş Sorunsallar/Görüşler, Yorumlar/Eleştirel ve Tartışmalar**. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, 2002.

O'Neill, Mark. "Planing for People," **The Manual of Museum Planing**. Second Edition. London: The Stationery Office, 1999.

Özden, Yüksel. **Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler**. İkinci basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 1999.

Özer, Bekir. "Öğrenmeyi Öğretme", **Eğitim Bilimlerinde Yenilikler**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1998.

Özkiraz, Ahmet. **Modernleşme Teorileri ve Postmodern Durum**. Birinci basım. Konya: Çizgi Kitabevi, 2003.

Paykoç, Fersun ve Serçin Baykak. "Müze Pedagojisi: Kültür, İletişim ve Aktif Öğrenme Ortamı Olarak Müzelerin Etkinliğine İlişkin Bir Çalışma," **Müzecilikte Yeni Yaklaşımlar Küreselleşme ve Yerelleşme**. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Kalkınma Vakfı, 2000.

Popper, Karl R., **Daha İyi Bir Dünya Arayışı**. Çeviren: İlknur Aka. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2001.

Randall, John Herman ve Justus Buchler, **Felsefeye Giriş**. Çeviren: Ahmet Arslan. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Yayınları, 1982.

Rosenau, Paulline Marie, **Post-Modernizm ve Toplum Bilimleri**. İngilizceden çeviren: Birkan Tuncay. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 1998.

Rosenthal, M. Ve P. Yudin, **Felsefe Sözlüğü**. Çeviren: Aziz Çalışlar. İstanbul: Sosyal Yayınlar, 1997.

Saban, Ahmet. **Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim**. Birinci basım. Ankara: Nobel Yayınları, 2001.

_____ **Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar**. İkinci basım. Ankara: Nobel Yayınları, 2002.

Sartre, J.P., **Varoluşçuluk (existentialisme)**. Çeviren: Asım Bezirci. Ankara: Say Yayınevi, 1999.

Sönmez, Veysel, **Eğitim Felsefesi**. Altıncı Basım. Ankara: Anı Yayıncılık, 2002.

Sunar, İlkey. **Düşün ve Toplum**. Birinci basım. Ankara: Doruk Yayıncılık, 1999.

Şen, H. Şenay."Yapısalcı Öğrenme Ortamları ve Öğretmenin Rolü", **Çağdaş Eğitim Dergisi**: 39-44, Şubat 2002.

Taxén, Gustav. "Towards Living Exhibitions." Licentiate Thesis. Royal Institute of Technology Department of Numerical Analysis and Computer Science, 2003.

Tekeli, İlhan. “Bilgi Toplumuna Geçerken Farklılaşan Bilgiye İlişkin Kavram Alanı Üzerinde Bazı Saptamalar,” **Bilgi Toplumuna Geçiş Sorunsallar/Görüşler, Yorumlar/Eleştiriler ve Tartışmalar**. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, 2002.

Timuçin, Afşar. **Felsefe Sözlüğü**. BDS Yayınları, 1994.

_____. **Felsefe Sözlüğü**. Üçüncü basım. İstanbul: Bulut Yayınları, 2000.

Titmus, Colin ve Paz Buttedahl, Diana Ironside, Paul Lengrad, **Yetişkin Eğitimi Terimleri Sözlüğü**. Çeviren: Ferhan Oğuzkan. Ankara: Şafak Matbaacılık, 1997.

Touraine, Alain, **Modernliğin Eleştirisi**. İngilizceden çeviren: Hülya Tufan. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 1995.

Tuğcu, Tuncar. **Immanuel Kant ve Transendental İdealizm**. Ankara: Alesta Yayınları, 2002.

Türkdoğan, Orhan. **Bilimsel Değerlendirme ve Araştırma Metodolojisi**. Birinci basım. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1995.

Yılmaz, Aytekin. **Modernden Postmoderne Siyasal Arayışlar**. Ankara: Vadi Yayınları, 1996.