

## EĞİTİM ARAŞTIRMASININ EĞİTİME ZARARI\*

Çeviren : Doç. Dr. Sabri BÜYÜKDÜVENCİ\*\*

Eğitim araştırmasının pratik değerine ilişkin kuşkular yaygındır. Öğretmenlerin büyük bir kısmının araştırma bulgularından haberleri olmamakta ve bu alanda harcanacak zamanı boşa harcanmış zaman olarak düşünmektedirler. Ulaştıkları araştırma bulguları ise yetersiz, ilgisiz ya da sağduyunun değişik bir biçimi olmaları nedeniyle onlar için pek yararlı görünmemektedir. Öte yandan, eğitimin gelişim göstermesinde önemli katkıları olduğuna inanan iyi finanse edilmiş, kendilerinden emin bir araştırmacılar grubu vardır. Tüm bunların yanında bir de, eğitim araştırmasının eğitime zarar verdiği tartışma konusu yapılmaktadır. Bu incelemede bu son husus üzerinde durulacaktır. İnsan doğası, değerleri ve bilgi konularında birçok araştırmanın dayandığı yanlış ve zararlı varsayımlar gösterilmeye çalışılacaktır.

Kuşkusuz eğitim araştırmaları çeşitli biçimler almaktadır ancak genelde tamamiyle özel araştırma biçimleriyle sınırlanmaktadır. Bu incelemede daha çok özel ve revaçta olan eğitim araştırmasının zararları üzerinde durulacaktır.

Eleştirmekte olduğum yaklaşım, doğal bilimin yanlış ve aşırı basitleştirilmiş bir taklidi olan ve bilimi uygun sınırlarının ötesine götüren, insanın bilimsel bir şekilde ele alınması çabalarını göstermek için oluşturulmuş bir terim olan 'bilimcilik' ve buna uygun 'bilimci' yaklaşımdır. 'Bilimcilik', 17. ve 18. yüzyıllarda çok revaçtaydı. Bugün ise tanınmış bilim adamları ya da kuramcılar arasında kaydadeğer hiçbir savunucusu yok görünmektedir. Ancak araştırma el kitaplarında savunulmakta ve birçok araştırmacı 'bilimsel' nitelikte çalışma yapmaya çalışmaktadır. Anladığım kadarıyla 'bilimciliğin' doğası, onun ayırıcı ve birbiriyle ilişkili yedi özelliğini özetleyerek aydınlatılabilir:

\* M.A.B. Degenhardt, "Educational research as a source of educational harm", Culture, Education and Society, vol. 38, no. 3, summer 1984, s. 232-252.

\*\* EPÖ Bölümü ESTT Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi.

1. Bilimcilik safdil görgücülük'tür (ampirizm). Araştırmacının açık ve boş bir akılla işe girişmesi ve gözlemde bulunması gerektiği inancını taşır. Gözlemleri birikirken, fenomenlerdeki düzenlilikleri ayırdedecek ve doğal yasalara ilişkin hipotezler oluşturacaktır. Daha sonra bu hipotezler yapay denemeler ve ileri gözlemlerle test edilecektir. Zaman içinde bilim, doğanın açıklanabileceği ve denetim altında tutulabileceği bağımsız yasalar oluşturacaktır. Bilimsel gelişme, giderek daha fazla düzenliliklerin doğru gözlemlenmesi ve ölçülmesi ve bunların kuramsal ve açıklayıcı bir bilgi kümesi içinde biraraya getirilmesinden başka birşey olmamaktadır.

Bu görüş, gözlemde bulunan kişinin doğaya boş bir akılla (varsayımdan uzak) yaklaşabileceği varsayımından hareket etmesiyle safdilece bir anlayıştır. Bilim tarihi her bilim adamının yaptığı gözlemlerin nasıl birçok varsayımla biçimlenmekte olduğunu gösteriyor; bunların birçoğu bilimsel bile değildir; estetik, siyasal, mistik, dinsel, ahlaki, astrolojik ve benzeri birçok varsayım. Bazı varsayımlar, insanların nasıl yorum ve sınıflama yapacaklarını, neyi göreceklarını de belirleyerek bilimsel gözlemi şekillendirmektedirler. Böylece, bilimsel başarının içerisinde yerlerini almaktadırlar. İyi bir bilim adamı, varsayımlarla çalıştığını bilir ve bunları eleştirel incelemeye tabi tutmaya ya da diğer görüşlerle ilişkilendirmeye hazırdır.

Ancak birkaç eğitim araştırmacısı araştırmalarına yön veren faktörlerin farkındadır ve bunların birçoğu da yeni araştırma modellerine sahip görünmektedir. Birçok araştırmacının yapmadığı şey, modellerinde yer alan varsayımları ciddi bir şekilde açıklama ve eleştirme çabasıdır. Özeldir, 'bilimci' araştırmacılar bilimsel düşünmenin diğer ayırdedici özelliklerini oluşturan varsayımları sorgulamaya karşı koyuyor görünmektedirler.

2. İnsan bilinci ve davranışının bilimsel araştırmaya konu olan fiziksel doğadan özde farklılık göstermediği 'Bilimci' araştırmacıların temel inançları arasındadır. Yalnızca bazı özel karmaşık sorunlar söz konusudur o kadar. İnsanla ilgili sorunları ele alırken farklı bir araştırmayı gerektirecek, fiziksel doğadakinden farklı birşeyle karşılaşabileceğimiz olasılığını pek ciddiye almamaktadırlar. Birçok araştırmacıyla konuşulduğunda ve araştırma metodolojisiyle ilgili literatür okunduğunda bu sorunun farkında olunmadığı ya da bir kenara itildiği görülebilir. Son üç yüz yılın önde gelen kişilerince sorunun sistematik olarak ele alınması da söz konusu olmamıştır; ahlaki sorunlar bir yana yöntem-

bilimsel sorunlar da şansa bağlıdır (bu son husus bakımından B.F. Skinner kayda değer bir istisnadır.)

3. 'Bilimci' araştırmacı gözleme büyük önem vermektedir. 'Zihni' ya da 'özel' olan ihmal edilerek dikkatler gözlenebilir olan üzerinde yoğunlaşmaktadır. Aşağı yukarı 'davranışçılığa' yakın bir durum gelenek halini almıştır. Başlangıçta bunun yöntembilimsel bir ilkeden başka bir şey olmadığı kabul edilebilir. Ancak şu iyi bilinmektedir ki, bilimin gelişiminde yöntembilimsel araçlar olarak başlayan şey, çok geçmeden gerçekliğin temel öğeleri olarak görülmeye başlamaktadır.

4. 'Bilimci' araştırmacılar, ölçülemedikçe ve sayıya vurulamadıkça yapılan gözlemlerin hiçbir anlam taşımadığı inancındadırlar. Burada, ölçülemeyen şeyin mevcut bile olmadığı şeklinde örtük bir metafizik anlayış söz konusu olmaktadır. E.L. Thorndike'in 1918'de söylediği gibi, "varolan herşey belli bir ölçü içinde vardır. Bunu tam olarak bilmek, onun niteliği kadar niceliğini de bilmeyi gerektirir"(1). Chicago Üniversitesinin Sosyal Bilimler Araştırma Binasının ön yüzünde de şu yazı yer almaktadır; "bilginizi ölçemiyorsanız, bu bilgi doyurucu değildir ve yetersizdir."

5. İnsan dünyasının fiziksel dünyanın anlaşılabilirliği biçiminde anlaşılacağına inanan 'bilimci' araştırmacı, insan dünyasının da mekanik bir nedensellik özelliği taşıdığını varsaymaktadır. Ve buna uygun olarak ta, nedenler, tercihler ve amaçlar oluşturmakta ya da bunları nedenlere indirgemektedir.

6. Doğal bilimlerin gelişimi, sağduyu ve günlük dilde somutlaşmış olandan farklı bir doğa anlayışı kazanmış ve bunu dile getiren özel, teknik bir dil geliştirilmiştir. 'Bilimci' araştırmacıların niçin herkesin kullandığı dili teknolojik olanla değiştirerek bilimsel statülerini sağlamlaştırma ihtiyacı duyduklarını bu durum açıklamaktadır. Kenneth Hudson, ünlü mesleki teknik dil incelemesinde eğitim araştırmacılarının yalnızca 'iş yönetimi' ile ilgili olanlara göre ikinci planda kaldıklarını ve Batı dünyasında en verimli teknik dil üretenlerin bunlar olduğunu bulmuştur. O'nun açıklamasına göre, 'Eğitim Psikolojisi Dergisi' ve 'Eğitim Araştırması Dergisi'nden daha zengin 'teknik dil' üreten madenler bulunmamaktadır(2).

Şimdi bunlara bir örnek vermek istiyorum:

"Kişisel algıda ipucu kullanımı araştırması, kişi yargılarının mevcut ipuçlarının bir işlevi oldukları kadar ilişkiler alanının

kişiselleşmiş görüşlerinin de bir işlevi olabileceğini ileri sürmektedir”(3).

Hudson, eğitilmiş bir kişinin böylesi saçmaları nasıl dile getirebildiğini sormakta ve iki tanesini belirteceğim çeşitli açıklamalar sunmaktadır. Bunlardan birincisi:

“o, eğitilmiş bir insan deildir fakat yüksek ücret ödenen, iyi yetiştirilmiş bir maymundur. Geniş bir şekilde okumamakta, edebiyatta, sanatta ya da diğer uygar, akli genişleten uğraşlarda incelmış bir zevke sahip bulunmamaktadır. Eğitim Psikolojisi ile uğraşmadığı zamanlar arabasıyla uğraşmakta, çimleri kesmekte ya da televizyonda futbol maçı izlemektedir. Belirli becerilere sahip bulunmakla birlikte incelmış zevklerden yoksun bulunmamaktadır. Yaşam stili düşüktür”(4).

Hudson’un ikinci açıklaması şöyledir:

“Egemen olan dürtü, kendisinin başkaları gibi olmadığını Kanıtlama dürtüsüdür. Şayet dış dünya edat kullanıyorsa, uzman onları kullanmamaktadır. Birbirine yapııştırılmış iki isim akademik niteliğin kanıtlardır: ‘ipucu kullanımı’, ‘kişi algısı’, ‘karşılıklı ilişkiler alanı’, ‘sözcük kümesi’(5)

Bu açıklamalar, meselenin bazı yönlerini ortaya koymakla birlikte hikayenin tümünü açıklayamamaktadır. Çünkü birçok araştırmacı kültürlü, dürüst ve gösteriş yanlısı olmayan insanlardır. Aşırı ve yararı olmayan çok teknik dil kullanmalarının nedeni, gerçekten bilimsel olmak istemelerindedir fakat yanlış bir bilim anlayışının kurbanı olmaktadır. Onları tehlikeli kılan da bu samimiyetleridir.

7. Son olarak: ‘bilimci’ araştırmacılar çalışmalarının başarısı konusunda iyimserdirler. Henüz fazla başarı kazanamadıklarını kabul edenler bile, büyük aydınlanmanın yakın olduğu inancı içerindedirler. Bu inanç ve güven, diğer aydınlanma kaynaklarına ilgisizlik ya da onları küçük görmeyi de beraberinde getirmektedir. Nitekim, bir araştırma el kitabı şöyle başlamaktadır:

“Bugün araştırma, özellikle eğitimde esastır. Araştırma, eğitim etkinliğinin öncü kolunu oluşturur. Çünkü ancak eğitim araştırmasıyla eğitimin niteliği geliştirilebilir. Yeni bilgiler ve bilginin yeni kullanımları gelişmeye yol açan en iyi araçlardır ve araştırma, bunu sağlayacak en iyi süreçtir; eğitimin niteliği, eğitim araştırmasının niteliğiyle yükselir ve düşer”(6).

Acaba yazar 5. yüzyıl Atinası ya da 12. yüzyıl 'Chartes'ları üzerinde hiç bir araştırma yapmış mıdır.?

Daha eski ve son derece etkili bir çalışma olan Kerlinger'in "Foundations of Behavioural Research" başlıklı çalışması bilimsel eğitim araştırmasına yönelik iddialarında daha dikkatli olmakla birlikte diğer kaynakları daha çarpıcı bir şekilde dışlamaktadır. Bilimin sağduyuya üstünlüğünü batıl itikat örnekleri vererek geniş bir şekilde tartıştıktan sonra şunları söylemektedir:

"Sağduyu ile bilim arasındaki kesin farklılık, gözlenen fenomenlere ilişkin farklı açıklamalarda yatmaktadır. Gözlenen fenomenler arasındaki ilişkiyi dikkatle açıklama çabası içinde olan bilim adamı 'metafizik açıklamaları' dışarıda bırakmaktadır. Metafizik bir açıklama test edilemeyen bir önermedir. Söz gelimi, 'Tanrı böyle istediği için insanlar fakir ve açtır', 'sıkı çalışmak çocuğun ahlaki karakterini geliştirir', 'suç, ahlaki karakter yoksunluğundan olur', 'sınıfta otoriter davranmak yanlışdır', gibi ifadeler metafizik türdendir"(7).

Bu sözler, eğitimin gelişmesiyle ilgili olan herkesi şaşırtan bir bilgisizliği açığa vurmaktadır. 'Metafizik' teriminin uygun kullanımından bihaber olan yazar, metafiziğin inkarının da bir metafiziği gerektirdiği basit felsefi paradoksu bile dikkate almamaktadır. Daha da kötüsü, Kerlinger'in utanılacak 'bilgikuramsal şovenizmidir'; kendi yolunun dışındaki tüm diğer yollara tepeden bakmasıdır. Bu 'darlığın' onu zora sokması sürpriz değildir ve diğer sayfada sanki başka bir olasılık yokmuş gibi 'soyut bir kavram oluşturma kuramı'nı tereddüt etmeden ileri sürmektedir. Bundan ne çıkaracağız? Ya araştırmacı kasıtlı olarak okuyucularını yanlış yola sokuyor ya da Immanuel Kant'tan Wittgentein, Geach, Piaget ve Chomsky'ye kadar birçok kuramcı tarafından güçlü bir şekilde dile getirilen bir insan düşüncesi kuramının farkında değildir.

'Bilimci' eğitim araştırmacısının özellikleri şimdi özetlenebilir. Kişinin kendi önyargılarının eleştirel bir incelemeye tabi tutulmasının gereksiz görüldüğü safdil bir bilimsel gözlem anlayışına sahiptir. Bilimsel yöntemin doğa incelemelerinde yapıldığı gibi insan düşüncesi ve davranışı ile ilgili incelemelerde de uygulanabilir bir yöntem olduğunu kabul etmektedir. Gözleme ve nicelleştirmeye büyük önem vermektedir. Mekanik bir insan görüşüne sahiptir ve bunu da anlaşılması güç, katı ve teknik bir dille dile getirmektedir. İnsanı ve eğitimi anlamaya yönelik diğer yolları küçük görmektedir.

'Bilimsel' araştırmacıyı 'anti-entellektualizm'le itham etmek garip görünebilir çünkü kuşku yok ki zihnini, sağduyunun sağladığından daha üstün sistematik bir anlayış arayışı içinde geliştirmeyi ve uygulamayı amaçlamaktadır. Bu nedenle, onun 'anti-entellektualizmi'nin neyi içerdiğini anlamak önem taşımaktadır. Güçlü bir geleceğe göre, akıl sahibi insanlar, hayatlarının büyük bir kısmında akıllarını insan başarılarının zengin bilgisiyle donatarak, çeşitli disiplinlerin talepleri doğrultusunda bunları geliştirerek ve kendilerinden çok diğer görüş açılarını içtenlikle anlamaya çaba harcayarak geçiren insanlardır. Tüm bunlar, eğitim anlayışının ilerlemesinde tekniklerin ve yöntemlerin öğrenilmesinin gerekli ve yeterli olduğunu düşünen 'bilimci' araştırmacıya muhtemelen önemsiz gelecektir.

Buraya kadar, eğitim araştırmacısının salt 'bilimci' araştırmacı olmadığını ancak bu anlayışın gelişim gösterdiğini vurgulamış oldum. Bu nedenle, bunların yol açabileceği zararı ele almak önem taşımaktadır. Ve bunu iki başlık altında ele almaya çalışacağım. İlk önce, yanlış bir eğitim araştırması kuramının, zararlı ve eğitime zıt düşünme biçimlerinin ortaya çıkmasına yol açtığı beş yolu belirtmek istiyorum. İkinci olarakta, kötü düşüncenin iyi olanı kovmasıyla, 'bilimciliğin' eğitimde kazandığı öneme ilişkin dört yolu dile getireceğim, 'Bilimci' ilerleme karşısında önemli sorunlar ve değerli anlayış kaynakları ihmal edilmekte ya da değersiz muamelesi görmektedir.

1. 'Bilimcilik', gözleme ve ölçmeye aşırı önem vermesiyle eğitime ters bir tutumdur. Son yıllar, insan düşüncesi ve eylemine ilişkin tam, nesnel gözlem ve ölçme tekniklerinin gelişimine tanık olmuştur; araştırma sonuçları açık, güvenilir bulguları garanti eden matematiksel işlemlere tabi tutulmaktadır. Ancak, gözlem, ölçme ve istatistiksel yöntemle ilgilenme gözlenen şey üzerinde derin düşünme pahasına olmaktadır; dikkatle ölçülmekte olan şey aslında olduğu varsayılan şeydir.

Zekâ ölçümünde uzun süre kullanılan testleri düşünün. Kuşkusuz, zeka testlerinin güvenilirliği ve 'zekâ, zekâ testlerinin ölçtüğüdür', yargısından ifadesini bulan anlayış tartışma konusu yapılmıştır. Tamamlama, ilişki kurma ve benzeri çeşitli testler söz konusu olmaktadır. Ancak, zekâ gibi değişik şekiller alabilen ve farklı biçimlerde kendini gösteren bir şeyin ölçülüp ölçülemeyeceği üzerinde pek düşünülmemiştir. Ve zekâ testleri birçok neslin eğitiminin biçimlendirilmesinde etkili olmuştur.

Yaratıcılık patlamasının ortaya çıkmasıyla gerekli derslerin alınması gerekirdi. Fakat, hayır, alınmadı. Bir kızartma tavasıyla yapılacak

garip şeyler bulmanın Beethoven ve Leonardo'yu büyük yapan şeylerle ilgisi olup olmadığı üzerinde pek düşünülmeden hemen, aykırı düşünme' ile ilgili açık uçlu testler tasarlandı. Ve yaratıcılık testlerinin gerçekten yaratıcılığı ölçüp ölçmediği sorgulanırken hiçkimse yaratıcılığı ölçmenin bir anlamı olup olmadığını sormadı. İnsanın biricikliğini ve bilimsel çözümlenmenin karşı durduğu kestirilemezliği ortaya koyduğu için Romantiklerin bireysel yaratıcılığa değer vermiş oldukları unutuldu.

Psikometrik metafizik, önem taşıyan herşeyin ölçülebileceği varsayımı, eğitim görüşümüzü birçok yönden çarpıtmaktadır. Söz gelimi, birçok araştırmacı ahlak eğitimine farklı yaklaşımları değerlendirmek istemektedir. Ancak ölçebilmek için, ahlaki yaşamı oluşturan bilgi, anlayış, yargı, duygu, alışkanlık ve eylemler karmaşasını görmezlikten gelmektedirler. Bunun yerine, anket sorularına verilen yanıtların puanlarını dikkate almakta ve karar vermektedirler. Bu yeterince kötüdür ama daha da kötüsü geliyor; Amerika'da, yerel toplumdaki ahlaki uzlaşmayı ölçmek için yapılan pahalı araştırmalardan öğrenmekteyiz ki, nerede özel bir ahlaki değer üzerinde yüksek bir uzlaşma varsa, bu söz konusu değer okullarda öğretilmesi gerektiği dile getirilmektedir. Ancak, ahlâki uzlaşmayı ahlâki doğrulukla eşitleme fevkalade bir sığlığı ve düşünce yoksunluğunu ortaya koymakla kalmamakta aynı zamanda 'ahlâk'ı oldukça farklı bir şeye dönüştürmektedir.

Açıklama getirme beklentisinin artış göstermesiyle, çocukların kendilerine öğretilenleri anlayıp anlamadıklarını ölçme gereği de ortaya çıkmıştır. Kayda değer herhangi bir eğitim konusunu anlamamanın ne demek olduğu üzerinde bir az düşünülmesi bile bu arzunun şüphüyle karşılanmasını gerekli kılmaktadır. Kuşkusuz burada gerekli olan şey konulara göre değişecektir; birşeyin anlamını kavramak, diğer konularla ilişkilendirmek, uygulamak, özünü yakalamak, yanlışları ve zayıf yanlarını bulmak, alışkanlıklarımızı ve inançlarımızı yanlışladığını anlamak, vs. iyi bir öğretmen tüm bunların bilincinde olarak çalışmalarını yürütecektir. Fakat öğretmenler öğrencilerinin Hamlet'in kendisiyle yaptığı konuşmayı anlayıp anlamadıklarını, 'olmak ya da olmamak' ifadesini 'yaşamaya devam etmeli mi etmemeli mi' şeklinde çevirip çeviremediklerine bakarak test etmeye zorlandığında tüm bu sözü edilenler hiçe sayılacaktır. Bu sözü edilen yaklaşımla şayet davranışsal amaçlarını belirlemiş olsaydı Sokrat'ın nasıl daha etkili eğitim yapmasının mümkün olabileceği gösterilmeye çalışılsa, sonuçta ne olacağı üzerinde durmaya değer. Aslında bu konuda spekülasyona pek gerek yok çünkü Charles D. Marler davranışsal amaçlar temeli üzerinde eğitim felsefesi

öğretmek için bir kaynak oluşturmuştur. Öğrencilerinin ders kitabında sunuları görmekteyiz:

### B. Davranışsal Amaçlar:

Bu dersi tamamladığınızda 20 objektif sorudan 16'sına doğru cevap vererek aşağıda belirtilen davranışsal amaçlarda bir yeterlik kazandığınızı gösterebilmelisiniz.

— metafiziğin ana bölümlerini tanımak,

— temel metafizik sorunları tanımak,

— 'temel gerçeklik', 'insan doğası', 'özgür irade ve belirlenimcilik', ve 'Tanrı ve inanç' kavramlarıyla ilgili temel varsayımları ayrıntılı bir şekilde bilmek(8),

Sanki bu, ciddi bir disiplini yeterince alaya almış gibi, sorulan soruların da, tahmin edildiği gibi, sözde doğru cevapların bazılarından hangi yetkin filozofların kuvvetle kuşku duyabileceği ile ilgili çoktan seçmeli sorular olduğunu görmekteyiz.

Bunu, geçici ve garip bir yanlışlık olarak düşünmemek gerekir. Bilimciliğin ürettiği ve halen uygulamada etkili olan bir eğitimsel düşünme türünü simgelemektedir. Zekâ, yaratıcılık, öğrenme, anlama ve ahlak gibi karmaşık ve yakalanması güç fenomenler, çarpıtılmış ve çarpıtıcı görüşlerin benimsenmesiyle mümkün olması dışında, ölçüye vurulamaz. Şayet araştırmacılar ölçmemenin belirsizliğe saplanmak olacağını söylerlerse, onlara Aristo'nun şu yargısını hatırlatmak gerekir: "eğitilmiş bir insanın özelliği ve kültürünün kanıtı, her konuda yalnızca doğasının elverdiği ölçüde açıklık ve kesinlik aramasıdır"(9). Bazı konular matematiksel kesinlikle ele alınmaya uygun değildir. Ama yine de daha fazla güçlük gerektiren farklı yollarla uygun bir şekilde incelenebilirler. Felsefe, sanat-eleştirisini ve tarih Psikometri'den hiç bir şekilde daha uysal değildir.

• 2. 'Bilimci' tutum, genelleştirme ve soyutlamayı gerektirir. Bilim, gözlenen fenomenlere ilişkin genel yasaları tasarlayarak ayırdedici doğa anlayışına ulaşır, ve bu ancak, bu fenomenlerin seçilmiş özelliklerini soyutlama ve bunları dikkate almayla mümkündür. Eğitim düşüncesinde genelleştirmenin yerini inkar etmek bir yanılgı ve kendini çürütme olur. Ancak genelleştirmelere çok büyük önem verme zararlıdır. Özellikle eğitimin zengin çeşitliliğinde sorun olan şey özel durumlardır; anlama sorunu, bir bilgi alanına kişisel bakış, yaratıcılık. Kuşkusuz,



eğitime ilişkin genel bilimsel hakikatler peşinde koşarak böylesi özel durumları aydınlatmaya çalışmak saçma olur; ama bunun tehlikeleri de söz konusudur. Önemli olandan çok yaygın olana dikkatleri yoğunlaştırarak genel hakikatlere ulaşmak, genel adına özel'i ihmal etmek, en çok anlamak istediğimiz gerçeklikten bizi uzaklaştırabilir(10).

Bu şekilde nasıl ciddi bir yanlışa sapabileceğimiz Alice Heim tarafından çok iyi çözümlenmiştir. O'na göre, çevresindeki Psikolog arkadaşları insan davranışına öylesine seçici bakmaktadırlar ki yaptıkları iş gerçek insanla yalnızca marjinal olarak ilişkili görünmektedir:

“Akademik Psikoloji dergilerinde çok sayıda tebliğ vardır ve bu tebliğlerde süjeler, ‘görünen’ (gerçek olmayan) insanlardır. ‘görünen’ diyorum çünkü çoğunlukla bunlar hadım edilmiş, tek-boyutlu figürlerdir ve esasen laboratuvar çalışmalarlarıyla ele alınmaları gerekmektedir”(11)

Heim, hayvanlar üzerinde yapılan birçok zalimce denemeyi de protesto etmektedir. Söz gelimi, iki çms farenin yaşama gücünü ölçmek ve karşılaştırmak için, bu yaratıklar boğulana kadar (80 saat) su içinde yüzdürülmektedir. Heim, buradan hareketle bir ilişkiye dikkatleri çekmektedir. Gerçekten acı çeken fareyi dikkate almadan soyut terimlerle olaya bakarsak bir laboratuvar faresine duyarsız kalmak daha kolay olabilir. Sınıftaki çocuklara ilişkin aynı yaklaşımda benzer tehlikeleri göz ardı etmemeliyiz. İnsan davranışını yöneten genel yasalar arayışı içindeki araştırmacılar ortak bir insanî amaçlar ve özellikler seti önermekle bireyselliği ihmal ederek son sınırları çizmektedirler. Tüm istenmeyen davranış türlerini tek bir grupta toplayarak ‘uyumsuz’ etiketini kullanan davranış kuramcılarının ahlâki duyarsızlığına karşı haklı protestolar olmaktadır; bu şekilde yapmakla davranışlar arasındaki önemli farklılıkları görmezlikten gelmektedirler; söz gelimi, ahlâka aykırı, uygunsuz, kayıtsız, yetersiz, sinirli, asi, yaratıcı ve benzeri çeşitli davranış türleri.

3. ‘Bilimci’ araştırma aynı zamanda, teknik, anlaşılması güç bir dil kullanarak, çocuklara ilişkin ahlâksal açıdan tehlikeli bir görüş üretmektedir; insan doğasının esasen doğanın kesintisiz devamı olduğu görüşü.

Kuşkusuz bu insan görüşünün üstün temsilcileri olmuştur ve doğru olabilir. Ancak derin ahlâki içermelere ters düşen bir görüştür; Skinner, ‘Beyond Freedom and Dignity’(12) başlıklı kitabında bu hususu doğrulamaktadır ve Kierkegaard da insan ruhunu ‘bilimci’ bir tarzda ele al-

manın ona küfretmek olduğunu belirtmektedir(18). Çünkü akılcı özgürlük ve ahlâki sorumluluk inancı ile mekanik insan görüşünü uzlaştırmak kolay değildir. Bu nedenle, şayet eğitimcilerin böylesi görüşleri benimsemeleri isteniyorsa, en azından bu, anlaşılabilir araştırma diliyle gizli bir şekilde olmaktan çok açıkça yapılmalıdır. Ayrıca, mekanik insan görüşünü benimseyen araştırmacılar, özgürlük ve akılcılığın inkâr edildiği çözümlerinin eğitim düşüncesinin ana ekseninde yer aldığını kabul etmek durumundadırlar.

4. Araştırmacının, yaygın kullanılan dili küçük görmesi daha ileri zararları da yol açmaktadır; John Austin'in 'A Plea for Excuses' başlıklı tebliğini, insan aklı ve davranışlarının sistematik bir anlayışına ulaşmak isteyen herkesin zorunlu olarak okuması gerekir.

Austin şöyle demektedir:

"... bizim ortak sözcük hazinemiz, birçok neslin, yaşam keşitinde yapmaya değer bulduğu bağlantıları ve belirtmeye değer bulduğu tüm ayrımları temsil etmektedir: bunlar muhtemelen çok sayıdadır ve daha geçerlidirler çünkü en uygun ve daha iyi olanın uzun süren yaşama mücadelesinde dayanıklılıklarını göstermişlerdir; en azından günlük, pratik sorunlarda bunu başarmaktadırlar"(14).

Austin, yeni buluşları tanımlamada ihtiyaç duyulan ve yaygın dilin sağlamadığı yeni sözcükler bulmanın önemini kabul etmektedir. Ancak çok iyi nedenler yoksa, insan davranışına ilişkin yeni terminolojiler icat etmek tehlikeli bir harekettir. Yaygın olan dilde ortaya çıkmış ince ayırım ve kavrayış zenginliğinin unutulmasına yol açabilirler. Bu nokta, Poteet'in 'davranış değiştirme' üzerine olan kitabında çok iyi açıklanmaktadır. Açık ve anlaşılır terimlerle çocukların davranışını tanımlayarak bilimsel olma ihtiyacını vurguladıktan sonra şöyle demektedir:

"Davranış ilk önce belirlenmelidir. Oturduğu yerden kalkan bir öğrenciyi ele alın. Burada 'oturma yerinden kalkma' davranışı söz konusu. Wolf ve diğerleri... bu tür davranışı 'çocuğun vücudunun oturan kısmının sandalyenin oturma yeriyle temas etmediği' biçiminde tanımlamışlardır. Akıllıca ve yararlı bir tanım. Şayet çocuk, bir dizi sandalyesinde olarak sırasının üzerine eğilirse acaba 'oturma yerinden kalkma' davranışını mı sergilemektedir? bu tanıma göre evet"(15).

Poteet'in sıkılmadan bunu nasıl yazabildiğini merak edebiliriz. Burada sıkıntı veren saçmalıktan daha büyük bir tehlike söz konusu. Birkaç sayfa sonra Poteet şöyle der, "davranış değiştirme, deneysel Psikoloji'nin hayvanlarla yaptığı deneylerden gelen ve insanlara uygulanan bilimsel olarak ifade edilmiş sağduyu karışımı bilginin işe koşulmasıdır"(16). Ama, Poteet sağduyuyu aldatıcı bir biçimde bırakmaktadır. Çünkü bir uzay savaçısını taklit ederek sınıfta gürültüyle koşan öğrenci ile sandalyesine diz çökmüş ve bir geometri problemi üzerinde düşünen öğrenci arasındaki ayrımı sağduyu akıllıca yapacaktır. Bu tür ayrımları dikkate almamaya öğretmenleri davet eden pratik rehberliktir. İnsanların niçin şu ya da bu şekilde davrandıklarını anlayabilmek en azından insanların kendi davranışlarını nasıl anladıklarına bakmayla başlamak durumundadır ve bu anlayış, sağduyunun günlük dilinde bulunacaktır. Özellikle yapay bir yakıştırma yapmak şocukların sınıf içindeki davranışlarının çeşitli nedenlerini anlamamızı engelliyecektir. Ve sırasını terk eden çocuk herhalde bunu 'oturma yerinden kalkma davranışı'nın zamanı geldi diye düşünerek yapmamaktadır. Yeni kelime uydurmak, sorunu anlamada eğitimiye pek yarar sağlamaz, daha çok, çocuğun gerçekten yaptığı ve farkında olduğu şeyle ilişkisi olmayan bir kategori ileri sürerek anlamayı engeller.

5. Öğretmenlerin kaba bir şüphecilikle ya da incelikten yoksun küçük görmeye bulguları ele almalarından araştırmacılar endişe duymaktadırlar. Belki de, araştırmanın sahip olduğu anlamsız otoriteden biz endişe etmeliyiz. Araştırma bulgularının bilimsel bir nitelik taşıması bizleri, sayılarla ifade edilen sözde bilginin de bu sayılar kadar kesin olduğu düşüncesine iter. Böylece, hekimlerin ve meteorolojistlerin bulgularını kabul ettiğimiz gibi eğitim araştırması bulgularını da kabul etmeye eğilim gösteririz. Bunları kabul etmekle iyi mi ediyoruz bilmiyorum ama şundan eminim ki eğitim araştırmasının otoritesini öyle çok fazla kabul etmemeliyiz. Bildiğimiz kadarıyla Cyril Burt'un sahtekârlığı ayrı bir olaydı ancak hiçkimse böylesi bir hilekârlığın nasıl mümkün olabildiğini gerçekten sormuş mudur? Hiç bir tarihçi ya da kimyacı böylesine büyük ve önemli bir aldanmadan kurtulamayabilirdi.

Gerçi ben burada yanıltıcı araştırmayla değil kötü araştırmayla ilgilenmekteyim; sahip olmadığı şeyi gösterdiği iddiasını taşıyan, böylece hak etmediği bir otorite zevkini taşıyan araştırmayla. Eğitimde transfer meselesini ele alalım. Eğitimciler bu soruna ilgi duymuşlardır çünkü klasikler gibi konuların incelenmesinin değerli akıl niteliklerini geliştirip geliştirmediğini bilmek istemişlerdir; söz gelimi, liderlik nite-

liklerinin geçmişin büyük liderleri hakkında eserleri okuyarak gelişip gelişmediğini öğrenmek gibi. Ama transfer üzerine yapılan araştırmalar basit, çoğu kez önemsiz, zihinsel ve el becerilerinin öğrenilmesiyle ilgili olmuştur. Ve bu temeller üzerinde eğitimde transfer konusunun önemsiz ya da boş olduğu belirtilmiştir. Yapılan araştırmalar geleneksel konularla ilgili iddiaları hükümsüz kılmamıştır ancak bunların otoritesi onların bir yana bırakılmasına önemli katkıları yapmıştır.

Kuşkusuz transfer ile ilgili araştırmaların bu biçimi almak zorunda olduğu söylenebilir çünkü geleneksel konularla ilgili iddialar sürülmüş olan iddialar empirik denemeye karşı koyacak kadar geneldi. Şunu kabul etmek gerekir ki, eğitimle ilgili en önemli iddialar empirik olarak test edilemez. Programa ilişkin kararlarımızı ne öğreteceğimiz ve niçin öğreteceğimiz üzerinde yapılacak derin düşünmeye dayandırabiliriz. Bundan daha fazlasını nasıl yapabileceğimizi anlamak güçtür ve yapabilir gibi görünmek tehlikeli bir aldatmaça olur.

Aşırı bir etki ve otorite zevki taşıyan bir başka araştırma, TV'nin öğrenciler üzerindeki etkisini anlamayla ilgili olmaktadır. Hilde Himmelweit' televizyonun gençler üzerindeki etkisinin empirik olarak incelenmesi' başlıklı bir araştırma projesi yürütmüştür. 1958'de yayımlanan bu araştırma, bize önemli şeyler söylediği inancımı taşıyarak hâlâ etkisini sürdürmektedir. Bunu hak edip etmediğinden kuşkuluyum. Şu parçayı ele alalım:

“Bu oyunların çocukların evlilik hakkındaki düşüncelerini etkileme derecesini test etmek için onlara şöyle soruldu: her yetişkin evlenmez. Siz evlenme çağına geldiğinizde ne yapmayı tercih edersiniz? verilen cevaplar, izleyicilerle kontrol grubu arasında hiçbir farklılık göstermedi. Büyük bir çoğunluk evlenmek istediğini söyledi.

Daha sonra bir dizi soru arasında şunlara yer verildi: insanlar bir kez evlendiğinde mutlu olacaklarından emindirler ve bu görüşe katılıp katılmadıkları ya da emin olup olmadıkları kendilerine soruldu. Yine izleyicilerle kontrol grubu arasında hiçbir farklılık ortaya çıkmadı. Her iki gruptan % 15 kadarı bu görüşe katıldı ve % 65 kadarı katılmadı.

Yine, iyi bir koca ya da eş'e ilişkin olarak televizyonun çocukların görüşlerini etkileyip etkilemediği belirlenmeye çalışıldı. Çocuklardan aşağıdaki iki cümleyi tamamlamaları istendi: İyi bir koca..... ve iyi bir kadın .....”(17)

Burada söz konusu olan konu üzerinde biraz düşünmeliyiz. Evlilik karmaşık bir iştir; bununla ilgili düşüncelerimizin ve tutumlarımızın karmaşık olması gibi. Bu nedendir ki, drama gibi karmaşık uygulamalar bunları belirlemede uygun araçlardır. Ancak Himmetweit'in sözde bilimsel araştırması, böylesi karmaşıklıkları, incelikleri dikkate alması mümkün olmayan basit sorular, evet/hayır türünden cevaplar ve cümle tamamlamaları kullanmaktadır. Ama veriler ne kadar titizlikle işlem den geçirilirse geçirilsin, araştırma başarısızlığa mahkûmdur çünkü araştırmada kullanılan kaba sorgulama, incelikleri ele alamayacak denli biçimsiz bir araçtır. Bu nedenle, bu araştırma, çocuklar için yapılan yayınlarla ilgili politikaları biçimlendirmede kullanılmaya uygun olmamaktadır.

Şayet 'bilimci' araştırma, bu ve diğer örneklerde olduğu gibi, içi boş bir otoriteyse, diğer türleri ve eğitimle ilgili olanların hafife almamıza yol açması şaşırtıcı değildir. Şimdi bunlardan dördünü ele alacağım.

Öncelikle ve kapsamlı olarak eğitim değerlerle ilgilidir. Ne öğretileceği, kime öğretileceği ve nasıl öğretileceği konusundaki değer yargıları eğitimin özünü ve eğitimcinin temel konusunu oluşturmaktadır. Değer yargılarının uygun bir şekilde ele alınabilmesi için oldukları gibi (ne iseler o şekilde) anlaşılmalı gerekir. İşte 'bilimci' düşünür bu noktada tehlikeli bir yola girmektedir. Ya değer sorularını empirik sorular olarak gizlemekte ya da değer sorularının empirik araştırmayla çözülemeyeceğini kabul ederek onları ele almanın akılcı hiçbir yolu bulunmadığını varsaymaktadır. Değerlerin, akla dayalı inceleme alanının ötesinde yalnızca kişisel tercih ve önyargı, gelenek, kalıtım ya da şartlandırma meselesi olduğuna inanmaktadır. Bu, bir hata ve kötü bir hatadır. Eğitimsel değerler konusunda uygun ve uygun olmayan akıl yürütme yolları vardır. Değerler söz konusu olduğunda akılcı düşünmenin esas olduğu kabul edilmediği zaman eğitimin bindiği dal kesiliyor demektir. 'Bilimci' düşünür bu dalın kesilmesinde etkili olmaktadır.

Değer sorularının doğasına ilişkin olarak araştırma mentalitesinin körlüğü, daha çok üniversitedeki atamalarda ve yükselmelerde kullanılan 'citation index'in son yayınlarından birinde komedi biçiminde kendini göstermektedir. Yayınlanan bir araştırmaya, diğer araştırmalarda kaç kez atıfta bulunulduğunu indeks bildirmektedir. Bunu gördükten sonra artık bir araştırmacının kendisinin ya da başkalarının çalışmalarını değerlendirmede eleştirel güçlerini kullanmasına gerek yoktur. Bu indeks, nesnel ve kesin sayısal ölçüyü vermektedir; öznelğin yer almadığı bir ölçü.

Gözleme ve kesin ölçmeye gelmeyen yalnızca değerler değildir. Üslûp, yargı gücü, duygular; hayal gücü ve sempati gibi nitelikler yüksek eğitimsel önemi olan özelliklerdir; tıpkı bilime, sanata ve kişilere verilen özel tepkilerin önemli olması gibi. Ancak böylesi konuları, yöntembilimsel açıdan güç' bulan, bilimci' eğitiminin yapacağı en iyi şey bunları görmezlikten gelmek olacaktır. Fakat eğitimin önemli yönlerini görmezlikten gelerek araştırmacılar bunların önemsiz olduğu imajını başkalarına da iletmektedirler; söz gelimi, bunlara ders kitaplarında yer vermeyerek ya da çıkararak.

Öğretilecek konuların doğası üzerinde eğitimcilerin düşünmesi önem taşımaktadır ancak 'bilimci' eğitimcilerin bunu ihmal etmesi ya da bunu kötü bir şekilde yapması tesadüf değildir. İnsanı anlamaya ve ifade etmeye yönelik büyük disiplinlerin zengin ve gelişmeye açık doğaları 'bilimci' düşünürün onlar üzerine eğilmesiyle zayıflamaktadır. Söz gelimi, müzikle ilgili değerlendirmeyi bir dizi ölçülebilir becerilere indirgemesi olasıdır ve bu konuda şire ve ahlâka yaptığını da zaten görmüştük.

'Bilimcilik' aynı zamanda sağduyuyu, geleneksel bilgeliği ve tecrübeyi hafife almaya bizi zorlamaktadır. Kuşkusuz tüm bunlar yanlış olabilir tıpkı bilimin yanlış olabileceği gibi, ama aynı zamanda değerli ve önemlidirler (hernekadar kendisinininkinden başka bir yol izlemenin doğru olmayana, karışıklığa ve batıl itikata sapma olacağına inanan 'bilimci' eğitmen tarafından çoğu kez inkâr edilse de.). Normal eğitim uygulamasını 'acemice', 'geleneksel' ve 'salt sağduyu' gibi etiketlerle yermektedir. İki önemli yazarı ele alalım. Bir tanesi şöyle diyor: "Geleneksel bilginin büyük ağırlığı, bilimsel bir irdeleme ile düzeltilmeli ya da değiştirilmelidir"(18). Ve daha sonra şöyle devam etmektedir: "Akıl, duygular ve otonom insanın diğer yönlerine ilişkin durumlara geleneksel yaklaşım aşırı basitleştirmedir, ve bunun yerini davranışsal çözümleme almaktadır... Bilim dışı ya da bilim öncesi iyi yargı veya sağduyu veyahut kişisel tecrübeyle kazanılmış anlayışlar için yapmamız gereken şey nedir? bilimdir ya da hiç bir şey"(19)

Bir başka yazar da şunları söylüyor:

"Tıpta olduğu gibi eğitimde de geleneksel bilgilerle sözde bir başarı göstererek eyleyen insanlar, uygun bilimsel kanıt için akılcı yargılarda bulunma ihtiyacının farkında olmayabilirler. Ancak bu hiç bir şekilde geleneksel bilgiye geçmiş uygulamalar için yeterli bir temel sağlamaz ve kuşkusuz ilgili bilimsel

bilginin mevcut olduğu yerde bu geçmiş uygulamaların sürekliliğine haklılık kazandırmaz”(20)

Bu yazarlardan birincisi B.F. Skinner idi, ikincisi de Paul Hirst ‘Bilimcilik’ garip dostluklar oluşturmaktadır. Buradaki paradoks şu; bunlar öğretmen olarak olağanüstü başarılar göstermiş kişiler olarak bilinmektedir; kesinlikle bilimsel bulgularını kullanmayla ilgili olmayan başarılar. Ve ayrıca daha temel bir husus söz konusu. Yukarıda verilen alıntılarda ve benzeri diğerlerinde bilimin, eğitim düşüncesinin merkezine alınması arzusunun yattığını belirtmek gerekiyor. Kötü ya da yanlış uygulanan bilime ilişkin eleştirileri bir yana bırakırsak aslında insan eylemi ya da öğrenmesiyle ilgili bilimsel araştırmaların gelişiminin eğitime yardımcı olmasını engellemek gerektiği söz konusu edilmemiştir. Fakat eğitimi tamamiyle bilimsel bir konu olarak ele alma çabalarının kötü sonuçlar doğuracağına inanmak için yeterli nedenler vardır. Bir neden şudur: eğitim etkinlikleri kişiler arasında ve kişilerle düşünceler arasındaki en karmaşık ilişkileri gerektiren etkinliklerdir. İyi bir eğitimci olmak büyük ölçüde böylesi karmaşıklıkların tanınması meselesidir. Bilim ise gerçekliğin çok sınırlı yönlerini ele alan ve tek bir model kullanarak sonuca giden bir etkinliktir; kendi modelini gerçekliğe empoze ederek diğer yönlerin ihmali pahasına gerçekliğin bazı özelliklerini anlamamızı sağlamaktadır. Fakat şayet bilimin büyüklüğünün kaynağı buysa, bu aynı zamanda tehlikelerinin de kaynağı olmaktadır. İki yüzyıl önce, şair-filozof Freidrich Schiller, kavrama yetimizi dışarıda bırakan bilimsel hipotezlerle, tecrübeyi anlamamızda ‘tanımlama yetimizin’ güçlendirilmesi çabalarının tehlikesini önceden belirterek meseleyi etkileyici bir şekilde ortaya koymuştu; “doğanın organlarımız üzerinde yaptığı etki ne kadar kuvvetli ve çeşitli olsa da, onun tüm çeşitliliğinin üzerimizdeki etkisi daha sonra tamamiyle kaybolmaktadır çünkü onda gözönünde bulundurduğumuz şeyden başka birşey aramıyoruz. Kendisini bize açmasına izin vermek yerine kendimizi aklımızın tüm sabırsız sezgileriyle onun içine atıyoruz. Şayet yüzyılların akışı içinde, bir insan doğaya sakin, masum ve tamamen açık duyu organlarıyla yaklaşılmaya çalışsa ve gözden kaçırmış olduğumuz birçok fenomenle karşılaşsa, o zaman böylesine açık gün ışığında birçok gözün hiçbirşeyi farketmemiş olmasına hayret ederiz”

Bu, doğa kadar kişileri de anlamamızda önem taşımaktadır.

“Şayet sevecen, yardımsever, etkili insanlar olacaksak, duyu ve karakter bütünleşmelidir; tıpkı tecrübeyi edinmek için ardına kadar açık duyularımızın anlığın kuvvetiyle birleşmesi

gerektiği gibi. Ahlaki kurallarımız ne kadar takdire layık olursa olsun, şayet kendimizi ve bizimkilerden farklı doğaları anlama, başkalarının duygularını kendimize mal etme yetisinden yoksun bulunuyorsak başkalarına karşı nasıl adil, nazik ve insanca yaklaşabiliriz?" (21)

Kuşkusuz, Schiller bilimsel olsun yada olmasın varsayımlardan so yunarak tecrübeyi kazanabileceğimizi kabul edecek kadar safdil değildi. Daha çok, doğanın ya da insanlığın zenginliğini mümkün olduğunca açıkça kavramak için varsayımlarımızı yumuşatmak gereği üzerinde ısrar ediyordu. Bunun nasıl yapılacağını kendimize sordüğümüzde, herbir kuramın dikkatimizi aynı gerçekliğin farklı yönlerine yöneltceğinden emin olarak ve aklımızı çeşitli kuramlarla donatarak 'iyi empirist'ler olacağımızı ileri süren Feyerabend'in görüşlerini izleme eğilimi söz konusu olabilir. Daha önemlisi de eğitim düşüncemizin bütünüyle bilimsel olmaması fakat farklı türden bir düşünceye dayanması gerektiğini kabul lenmektir; bilimin tehdit ettiği 'kavrayıcılığı' koruyacak ve insan için daima önemli olan bir düşünce çeşidi.

Belirtmek istediğim 'düşünce' türü bilinen, hergünkü insan anlayışı ile ilgilidir. Kuşkusuz bu bilimsel bir anlayış değildir ve olamaz da. Çünkü davranışları ve sözleri beni şaşırtan birini anlamaya çalıştığım da, aradığım anlayış türü insan eyleminin gözlenmiş olgularını genel bir yasa altında sınıflandırarak ulaşılan bir anlayış türü değildir. Şayet, niçin 'A, B'yi yaptı?' diye sorarsam, 'bu gibi durumlarda A tipi insanlar daima B'yi yapar' şeklinde bir cevap uygun olmayan bir cevaptır. Isaiah Berlin'in bu konuyla ilgili görüşü buraya belirlmeye değer:

"Günlük yaşamda yeterli açıklamalar dediğimiz şey, genellikle bilimsel akıl yürütmeye değil fakat insan tutum ve davranışlarına ilişkin düşünce alışkanlıklarıyla ilgili anlayış yetimize, tecrübemize, yaşam bilgisi denen şeye dayanmaktadır. Şayet birisi 'X, Y'yi affetti çünkü onu seviyordu' ya da 'X, Y'yi öldürdü çünkü ondan nefret ediyordu' derse bu önermeleri kolayca kabul ederiz çünkü bunlar bizim tecrübemizle uyum içindedir; bunlar psikolojik örneklerin dikkatle gözlemlenmesiyle ulaştığımız şeyler değil fakat insanlara ilişkin genel bilgilerimizdir.

... bir insanın ne olduğunu (her zaman haklılığını gösteremsek te) bildiğimizi iddia ederiz; özellikle bizimkinden farklı bir uygarlığa ait olan bir insanı; bize anlaşılabilir geldiğini



kabul ettiğimiz bir tarzda düşünen, duyan, eyleyen birini çünkü bizimkilerle ya da yaşamları bizimkilerle örülmüş olan başka insanlarınkine yeterince benzemektedir. Bu türden 'çünkü' ne bir tümevranın ne de bir tündengelimin 'çünkü' südür, fakat 'anlayışı'n 'çünkü'südür, açığa vurulması tümevrana mümkün olmayan genel yasalar bakımından tanımladığımız, izleyebildiğimiz, anımsayabildiğimiz ya da hayal edebildiğimiz bir etkinlik örüntüsünün bir parçası olarak verilmiş bir davranışı tanımının 'çünkü'südür, ve bu olmadan, normal insan yaşamının örüntüsü (ister sosyal ister kişisel olsun) anlaşılır değildir"(23).

Böylesi bir anlayış nitelik bakımından farklılık gösterebilir ve başka değerleri kadar yanıtıcı olabilir. Bir öğretmenin bu tür anlayış yeteneğini geliştirmek zorunlu olarak eğitimin niteliğini geliştirmek olacaktır. Bunun nasıl yapılabileceği hususunda pek fazla bir şey söylenmiş görünmüyor. Burada söz konusu olan şey, çeşitli etmenleri değerlendirme ya da ölçme yütisi olarak anlaşılan yargılama yeteneği ve bununla birlikte kişinin bir başkasının anlamlarına ve bakış tarzına girdiği ya da bunları onunla paylaştığı empati yeteneğidir. Bunların ne olduğu bir yana, böylesi yetileri geliştirme yollarının bulunup bulunmadığı da açık değildir. Ama, yetişecek öğretmenlerin dikkatlerini, somut durumların soyutlanmış özelliklerine ilişkin çok genel önermelere yöneltmenin pek yararı olmadığı görüşü akla uygun görünüyor.

Berlin, tanımladığı 'anlayış' türüne dayalı özel açıklamaları bazen reddedebildiğimizi ve bazen aynı şeyi fizik ya da psikoloji'de ki bilimsel buluşlar ışığında da yapabildiğimizi onaylamaktadır. Ancak şöyle demektedir:

"Doğal bilimlerden çıkarılmış tümevarımsa işlemler adına böylesi tüm açıklamalar reddedilemez çünkü bu durum, ayaklarımızın dayandığı temeli keser; içinde düşündüğümüz, eylediğimiz, anlaşılmayı ya da karşılık almayı beklediğimiz yapı yok olur. Birinin söylediği bir cümleyi anladığım zaman, onun ne demek istediğini bildiğim iddiası, onun çıkardığı seslerin istatistiksel olasılığının onları anlamama uygun ve ilişkili olduğu biçiminde tümevarımsal olarak ulaşılmış bir sonuca dayanmamaktadır; yani, geçmişte ilgili durumlarda söylenmiş pek çok seslerle onun söylediği seslerin karşılaştırılmasından çıkarılmış değildir(24)"

Ama, eğitim anlayışımızı bilimsel bir merkeze oturtmak isteyen eğitimci, Berlin'in yapılamıyacağını gösterdiği önemli kişisel ilişkiler alanında bunu yapmak istemektedir. Ancak, geçerli ve sistematik bir anlayış çeşidini 'bilimsel' olmayan bir şekilde dışlama çabasıyla 'bilimci' eğitimci, ahlaki bir felaket oluşturacak bir biçimde insan anlayışımızı değiştirmek istiyor. Bunu anlamak için Strawson'ın insanlarla bağlantı kurmanın 'katılmacı' ve 'Nesnel' yolları ayrımını hatırlamak yararlı olacaktır. Diğer insanlarla 'katılmacı' ilişki, 'minnet', 'öfke', 'kırgınlık' gibi duygulara insanların normalde yaptıkları gibi tepki vererek kurulan ilişkisidir. Ama, insanların baskı altında olduklarını, olgun olmadıklarını, zihinsel özürü ya da hipnoz altında olduklarını düşündüğümüzde bu tür tutumlarımızı değiştirmek durumunda kalırız. Böylece de 'katılmacı' tutumu terk eder 'nesnel' tutumu benimseriz. Günlük kişilerarası ilişkilere uygun bir şekilde birisini anlamayı terkettiğimizde, o zaman bu insanları sosyal politikanın bir nesnesi olarak, tedavi edilmesi ya da eğitilmesi gereken kişiler olarak görmeye başlar ve bunlar için bir hoşgörünün olması gerektiğini kabulleniriz(25).

Bu iki tutum büyük ölçüde birbirine karşıttır ancak her ikisi de bir durum içinde yer alabilir ve her ikisi de ahlaki yaşam için önem taşır. Söz gelimi, insanları eylemleri yüzünden sorumlu tutmak önemlidir ancak başka türlü yapmak ellerinden gelmediği için suçlamak yanlıştır. Tarihimizin son dönemine damgasını vurmuş olan ahlaki değişimin çoğu şüphe yok ki bu iki tutum arasındaki yer alan doğru denge anlayışındaki değişimler bakımından anlaşılabilir. Böylesi bir değişim hâlâ mümkünse de katılmacı tutum daima merkezde yer almalıdır çünkü otonomi, sorumluluk, seçim, erdem, yükümlülük ve insana saygı gibi düşünceler bununla beraber var olmaktadır; bunlar olmadan 'ahlâk' gibi tanımlanabilir herhangi birşey de var olamaz. Bunun şimdiki önemi şudur: şayet eğitimin özde bilimsel bir etkinlik olmasında başarılı olunabilse, o zaman eğitim, nesnel tutumların egemen olduğu ve katılmacı tutumların değersiz görüldüğü ya da dışlandığı bir etkinlik alanı haline gelecektir. O zaman da artık bunlar 'eğitim yapan eğitici insanlar' olmayacaklardır.

'Bilimci' eğitim araştırmasının zararlı olduğunu çünkü eğitimsiz bir düşünceyi uyguladığını ve eğitime ilişkin değerli düşünce yollarını kapadığını belirtmeye çalıştım. Şayet irdelemek rim doğruysa, tehlike ne kadar ciddidir? bu, cevaplaması güç bir soru çünkü kısmen araştırmaya değer empirik sorunları içermektedir. Böyle bir araştırma yapılanı kadar ciddi bir tehlikenin söz konusu olduğu ilk bakışta görünüyor, hele, eğitim araştırması büyük ölçüde öğretmenlerin mesleki eğitimiyle uğraşan

kişilerce ya da okul yönetimiyle ilgili olanlarca yürütüldüğü sürece. Ayrıca, kişinin eğitim dünyasında ilerleyebilmek için araştırmayla uğraşması gerekliliği, eğitimde liderlik konumundaki insanları gelecekte zamanlarının büyük bir kısmında eğitim araştırmayı yapmaya zorlayacağı olasıdır. Ve 'bilimci' araştırma da en revaçta olanıdır. Eğitimde liderlik konumundaki insanların ayırddedici niteliklerinin neler olması gerektiği söz konusu edildiğinde o zaman eğitilmiş bir kafaya uygun, geniş bir görüşe önem vermek durumundayız. Zamanımızın çoğunu tipik 'bilimci' araştırmayla geçirmek böylesi bir akıl tutumunu geliştirme ve korumada bize pek yarar sağlamıyacaktır. Bunun nedeni, kısmen, eğitim araştırmasında yer alan birçok eğitime zıt düşünme yollarının varlığıdır. Ayrıca, araştırma son derecede uzmanlığa, belli bir konuya yönelik olmak durumundadır. Kuşkusuz bu da eğitime uygun değildir. Bilim, bilginin sınırları çizilmiş bölgelerinde çalışanların genelde diğer bilim adamlarının yaptıklarından çok az haberdar olduğu, bu şekilde uzmanlaşmanın gerçekleştirilmesiyle ilerlemektedir. Ancak, eğitimi şekillendiren kafaların kendilerinin eğitimsel erdemleri ortaya koymaları gerektiğini temel bir gerçek olarak aldığımızda o zaman sorun eğitimde daha ciddi bir boyut kazanmaktadır.

Değerlendirilmesi daha güç olan şey, öğretmenlerin düşüncesi ve uygulaması üzerinde 'bilimci' tutumların etkisidir. Fakat 'bilimci' tutumlar eğitime zıt bir dil ve düşünme biçiminde somutluk kazandığı süreçten azından 'tehlike' için yeterli nedenler var demektir. Kuşkusuz, eğitim düşüncesi ve araştırmayı için daha uygar ve titiz yaklaşımların mevcut olduğu ve yozlaşmanın önüne geçmek için bunların geliştirilebileceği inancı dayanaksız değildir.

#### Kaynaklar

1. Thorndike, B.L.: 'Measurement' in Broudy, H.S., Ennis, R.E. and Krimmerman, L.I. (eds) *Philosophy of Educational Research* (John Wiley, 1973), pp. 17-24 esp. p. 19.
2. Hudson, K. *The Jargon of the Professions* (Macmillan, 1978) p. 93.
3. Quoted by Hudson, op. cit. p. 93.
4. Op. cit. p. 94.
5. Op. cit. p. 94.
6. Papillon, A.L. *Foundations of Educational Research* (University Press of America, 1978), p.1.
7. Kerlinger, F.N. *Foundations of Behavioural Research: Educational and Psychological Inquiry* (Holt, Rinehart and Winston, 1964), p. 6.

8. **Marler, C.D.** *Philosophy and Schooling* (Allyn and Bacon, 1975. Student Manual), p. 8.
9. **Aristotle**, *Nicomachean Ethics*. Book I Chapter 3.
10. **D.I. Lloyd's** paper 'Theory and Practice', *Proceedings of the Philosophy of Education Society*, Vol. V, July 1976, pp. 98-113.
11. **Heim, A.** 'The Proper Study of Psychology', in *New Universities Quarterly*, Vol. 33, No. 2, Spring 1979, pp. 135-154.
12. **Skinner, B.F.** *Beyond Freedom and Dignity* (Alfred A. Knopf, 1972).
13. **Kierkegaard, S.** *Journals*, Edited and translated by Dru, A. Oxford University Press, 1938 p. 182.
14. **Austin, J.** *Philosophical Papers* (Oxford University Press, 1961) p. 182.
15. **Poteet, J.A.** *Behaviour Modification: a practical guide for teachers* (University of London Press, 1974) p. 7.
16. *Op. cit.* p. 23.
17. **HimmelAeit, H. et al.** *Television and the Child* (Oxford University Press 1958) p. 274. G.N. Bantock 'Educational Research: A Criticism, in *Harvard Educational Review*, 31, Summer 1961, pp. 264-280.
18. *Skinner, op. cit.* p. 19.
19. *Skinner, op. cit.* p. 160.
20. **Hirst, P.H.** 'The Nature and Scope of Educational Theory', in Langford, G. and O'Connor, D.J. (eds.) *New Essays in the Philosophy of Education* (Routledge and Kegan Paul, 1973), p. 73.
21. **Schiller, F.** *On the Aesthetic Education of Man*, trans: Wilkinson, E.M. and Willoighby, L.A. (Clarendon Press, 1967), p. 89 n.
22. **Feyerabend, P.K.** 'How to be a good Empiricist'-a plea for tolerance in matters epistemological' in Nidditch, P.H. (ed) *The Philosophy of Science* (Oxford University Press, 1968) pp. 12-39.
23. **Berlin, I.** 'The Concept of Scientific History' in Dray, W.H. (ed) *Philosophical Analysis and History* (Harper and Row 1966) p. 35.
24. **Berlin, I.** *op. cit.* p. 35.
25. **StraAson, P.F.** 'Freedom and Resentment', in *Freedom and Resentment and other Essayy* (Methuen, 1974) p. 9.