

EĞİTİM ARAŞTIRMASI VE POPPER'IN BİLGİ KURAMI*

Çeviren Doç. Dr. Sabri BÜYÜKDÜVENCİ**

Eğitim araştırmalarının eğitim uygulamaları üzerinde çok az etkisi olduğu savı yaygındır¹. Bu dergide bir yazar (Degenhardt, 1984), eğitim araştırmalarının eğitim üzerinde olumsuz etkilerini tartışma konusu yapmaktadır. Kuşkusuz konu üzerinde dikkatle durmak ve eğitim düşüncesi ve araştırmasına yönelik daha çağdaş ve titiz yaklaşımların ele alınması bir ihtiyaç olarak kendini duyurmaktadır (Degenhardt, s. 251.). Bu makale, insan gereksinimlerine duyarlı eğitim araştırmalarından bazılarına ilişkin bir yaklaşımı formüle etme girişimidir.

Eğitim Araştırmalarının Etkisi

Eğitim araştırmalarının uygulama üzerindeki doğrudan etkisini sınırlandıran bir çok etmen söz konusudur. Araştırma alanının kendisinin çeşitliliği, araştırma çabalarını bölme eğilimi taşımaktadır: 'Eğitim' konusunda mevcut bir bilgi kümesi bulunmamaktadır. Bunun bir sonucu olarak araştırmacılar çoğu kez dikkatlerini eğitimle ilgili birçok disiplinden biri ya da diğeri üzerinde yoğunlaştırmakta ve eğitimin başka alanlarında çalışan meslektaşlarının bulguları ve varsayımlarına dayanmaktadır. Bu durum, politikayı belirleyen ve uygulayanlar için belirsiz bilgi kaynakları oluşturmaktadır; ayrıca, araştırmacıların kendilerinin niteliği konusunda kuşku duymalarına ve eğitim araştırmalarının değerinden umutlarını kesmelerine yol açmaktadır (Selleck, 1981). Politikayı oluşturanların ve araştırmacıların araştırma girişimiyle ilgili

* David Corson. "Educational Research and Popper's theory of knowledge", Culture, Education and Society, Volume 40, no. 1, Winter 1985/86, s. 73-89.

** EPÖ Bölümü ESTT Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi.

1 Nisbet ve Broadfoot (1980) haklı olarak araştırmanın etkisi tartışmasında dikkatli davranmaktadırlar: Weiss (1977) gibi yazarların basit mekanik 'etki modeli'nin tatminkar olmadığı şeklindeki argümanlarını kabul etmektedirler. Etki, birçok yorumcunun kabul ettiğiinden daha kısa süreli ve ölçülmesi güçtür. Bkz. Millman ve Gowin 1974; Dockrell ve Hamilton 1980.

değerleri, tutumları ve beklentileri oldukça farklıdır. Politikayı oluşturanların, kendilerini dışarıdan gelen etki ve sınırlamalardan kurtarmaları zor olmaktadır. Eğitim araştırması ne kadar zorlayıcı olursa olsun, şayet karar mercilerince kabul göreceks ve politika üzerinde bir etkisi olacaksa siyasal, ekonomik, sosyal ve kişisel düzeylere hitap etme gereksinimi içinde olacaktır. Tüm bu düzeylerde, doğurgularında yaygın kabul gören kuram muhtemelen kalıcı hiç bir etkiye sahip olmayacak ve eğitimle ilgisi de az olacaktır.

Dockrell ve Hamilton (1980) bu durumu araştırma ile uygulama arasındaki uygunsuzluğa bağlamaktadırlar. Evrensel kesinlikler ve şaşmaz yasalar bulma çabalarına itiraz ederek oyunlarda, romanlarda ve sanat eserlerinde bulunan genelleştirme çeşitlerini bunların yerine koymayı, tarih ve antropoloji gibi yorumcu disiplinlerin tekniklerini eğitim araştırması için uygulamayı önermektedirler. Yorumlarını öğretmenlerle ve politikayı oluşturanlarla paylaşmak arzusundadırlar. Bu öneriler dikkate değer görülmektedir ancak bu yeni yaklaşımların, politika yapıcılarına uygulanabilir araştırmaya dayalı önerileri nasıl sağhyacağı sorusu gündeme gelmektedir. Belki de eğitim araştırmacıları ilk önce politikaya karar vermek eüretini göstermekle bir yanlış içindedirler. Nisbet ve Broadfoot (1980), eğitim araştırmacısının esas rolünü, sorunları saptama ve tartışmaya açma yoluyla yeni seçenekleri mümkün kılacak farklı görüşleri ve değişen anlayışları etkileme olarak görmektedirler. Yeni araştırma yaklaşımlarına ilişkin olarak Nisbet ve Broadfoot, araştırmacıların çoğu kez diğer araştırmacıları yanlışlama çabalarını ve eğitim araştırmasını etkileyen yapıcı olmayan eleştirileri üzüntüyle karşılamakta ve kuramsal ifadelerimizin niteliğini geliştirmekle uğraşılması gerektiğine inanmaktadırlar; eğitim araştırmalarının 'bilimsel' olması gerektiği savının egemen olduğu çağın sonuna yaklaştığımız düşüncesindedirler.

Eğitim araştırmasında doğal bilimlerin yöntemlerinin uygulanması gerektiğine ilişkin olarak araştırma yorumcuları arasında keskin bir ayrım söz konusu olmaktadır. Bir yanda, yorumcu yaklaşımın birçok taraftarı, Dockrell ve Hamilton (1980) gibi, bilim yöntemlerinin araştırma üzerindeki etkisine karşı koyarken, bu görüşün tam aksine bazıları, eğitimeiler arasında bilim ve bilimsel araştırma yasalarının yaygın bilgisizliğinden şikayet etmektedirler (Kerlinger, 1960). Bazıları da, bilimsel yöntemin ilkelerinin eğitim sorunlarında daha geniş bir şekilde uygulanması gerektiğini tartışmaktadırlar (Cohen ve Manion, 1980; Borg 1963). 'Bilimsel yöntem'le kastedilen, sanırım, Bacon'ın tümevarım

kuramlarında kaynağını bulan, yaygın sağduyu yaklaşımıdır; diğer genel ifade biçimlerinin aksine bilimsel yasalarca oluşturulan bir işlem; birbirini tekrarlayan örneklerden ya da bir örnekten genellemelere ulaşma yöntemi. Bu bilimsel yöntem görüşü gerçekliğe ilişkin olarak şu varsayımları oluşturmaktadır: insanın algıları ve belleği güvenilirdir, tümevarımcı çıkarım sağlamdır.

Bu iyimser, çoğu kez yanlış varsayımlar, yüzyıllardır bilimlerdeki gelişmeyi teşvik etti; çağımızda meslekten olmayan kişiler halâ bunları 'yasalar' olarak görmeyi sürdürmektedirler; yirminci yüzyılın bizlere sunduğu belirsizlik yasaının varlığını hiçe sayarak... Eğitim araştırması ve uygulamasında bu söz konusu varsayımları doğmatik bir şekilde benimsemek çok büyük tehlikeler taşımaktadır; insanın yapıp-etmelerinde, hak ve değerlerinde anlaşılması güç birçok etmenler ve özel durumlar çoğu kez bu gerçekçi olmayan varsayımları bireysel duyarlılıklara bir tehlike haline getirmektedir; özellikle bilginin aranması ve aktarılmasını denetlemek ve biçimlendirmek için kullanıldıkları zaman. Eğitim araştırmasında yol gösterici olarak gereksinim duyulan şey, yalnızca araştırma bulgularımızda değil aynı zamanda özel araştırma yöntemlerimizde de yanlış içinde olduğumuz olasılığını hesaba katan bir bilgi kuramıdır.

Popper'ın Nesnelci Bilgi Kuramı

Karl Popper'ın varsayımlı bilgi kuramı, bilim felsefecileri arasında olmasa da birçok önemli araştırmacılar arasında yaygın kabul görmektedir. İnsanın yapıp-etmeleri, hakları ve değerleriyle ilgili eğitime yakınlığı olan tıp gibi kesin olmayan bir araştırma alanında bile Popper'ın nesnelci bilgi kuramının etkisi büyük olmuştur: Tıp'ta nobel ödülü sahibi Peter Medawar, Popper'ı gelmiş geçmiş en büyük tartışmasız bilim filozofu olarak belirtmektedir (in Magee 1973, s. 9). Eğitim uygulamasını kökten değiştirebilecek bir başlangıç, Popper'ın bilgi kuramıyla eğitim kuramı ve uygulaması arasında bir bağlantı kurularak hâlihazırda gerçekleştirilmiş bulunmaktadır (Swartz et al 1980; Perkinson 1980; Perkinson 1982).

Bu incelemede yapmaya çalıştığım şey, Popper'ın bilgi kuramından eğitim araştırması süreciyle ilgili görüşlerini çıkarmaktır. İddiam şu: Popper'ın bilimsel araştırmaya yaklaşımı, eğitim araştırmacılarının işlerini farklı bir şekilde yapmalarına ve daha iyi sonuçlar alabilmelerine yol açacaktır. Bilimsel araştırmaya Poppercı yaklaşım, bana göre, eği-

tim araştırmasına yaygınlaştırılabilir². Ayrıca, birçok eğitim araştırmacısı ve düşünürce geleneksel emprisizmde farkına varılan sıkıntı verici dogmatik yaklaşımlar söz konusu bilgi kuramı tarafından ortadan kaldırılabilir. Özetle, Popper'ın bilgi kuramını izlemek, eğitim alanında çalışan araştırmacıları aşağıdaki verimli uygulamalara götürebilir: 1) eğitimde evrensel kesinlikler ve şaşmaz pedagojik yasalara yönelik verimsiz araştırmayı aşabilirler, 2) politika yapımclarına ve uygulamacılara denenmekte olan kuramların durumuna ilişkin çağdaş öneriler sunabilirler, 3) gözden geçirilmeleri ve geliştirilmeleri için başka araştırmacılara varsayımlı bilgi sağlayabilirler, 4) gerçek durumlar içinde yer alan bazı önemsiz görülen sorunlara dikkat çekebilirler, 5) bir başkasının çalışmasının hem kuram hem de yöntem bakımlarından yapıcı eleştirisine olanak sağlayabilirler, ve 6) problem bağlamına uygun ve yaratıcılık ve hayal gücü kullanımıyla yönlenen araştırma yöntemlerini benimseyebilirler.

Popper'ın ileri sürdüğü araştırma sürecindeki aşamaları şu formül en iyi şekilde açıklamaktadır: $P_1 \rightarrow TT \rightarrow EE \rightarrow P_2$

(her zaman bir sorundan (P_1) hareket edilir. Sonra buna bir çözüm önerilir (TT) ve bu çözümün yanlış olduğu gösterilmeye çalışılır (EE). Bu gösterilince de yeni bir sorunla (P_2) karşılaşılır; ancak bu kez bilgiler artmıştır. Ç.N.)

Problem, P_1 , Deneme kuramı (TT), Yanlış-Eleme (EE), yeni Problem (P_2); Bu formül, tüm bilginin nasıl geliştiğini açıklayan paradigmadır. Bu makalede izleyeceğim yol da bu formülün üç aşamasıyla ilgili olacaktır: Problemin tanınması, deneme kuramı ve yanlış-elim.

Popper, Aristo'ya kadar inen bir geleneği sona erdirmektedir: öznelci bir hata olarak gördüğü sağduyu bilgi kuramını...

“Bu hata Batı felsefesine egemen olmuştur. Bunu ortadan kaldırma ve yerine bir nesnel bilgi kuramı yerleştirme girişiminde bulundum” (1972 b, s. vii).

² Popper'ın, doğal ve sosyal bilimlerde arasındaki farklılık üzerine olan görüşüne Jarvie'nin yorumu iyi bir özet sağlamaktadır. “Bu görüş, dünyayı fenomen ve numen biçiminde (birinden diğerine uzanan geniş bir yol ya da aralarında aşılmaz engeller olması bakımından) bölmektedir; Dünyayı, inandığımız kuramlar arasındaki çelişkilerle, bunların yol açtığı beklentilerle ve gerçekten bulduklarımızla kısaca sorunlarla karşı karşıya geldiğimiz bir birlik olarak görmektedir. Bunlarla uğraşırken ya bulduğumuzu düşündüğümüz ya da başlangıçta kullandığımız kuramı terketmek durumunda kalmaktayız. Her iki şekilde de, nesnelere yeniden kavramsallaştırmaya başlamaktayız; ve hiç bir hazır kavramsallaştırma, ister geçmiş bilimden, sağduyu düşüncesinden isterse sembolizmden gelsin, herhangi bir önceliğe sahip değildir (1982, s. 94)”

Popper için, bireysel öznelci yargılarımızın ötesinde gerçek bir dünya vardır: 'bilgi sorunu, bu dünyayı nasıl keşfedeceğimiz sorundur' (1976b, s. 75).

Sorunun Tanınması

"Bir kuramı anlamaya yönelik en önemli adım, içinde doğduğu problem durumunu anlamaktır" (1972 b, s. 182).

Eğitim araştırmacıları mevcut sorunlar alanıyla ve açık sorunlarla ilgilendiklerinden (bir disiplinin varsayımları ve verilerinin ayrıntılarından çok), çabalarının ilgili olanlar için önemli bulgular sağlayacağı olasılığını da artırmaktadırlar. Bunun bir sonucu olarak varsayımları nesnel problem alanına ve bununla bağlantılı bilgiyle düğümlenmekte ve araştırmacıların kendilerinin eğilimleri ve ilgileriyle daha az ilişkili olmaktadır.

Popper'a göre, kuramsal bilgiye ulaşma süreci sağduyu görüşlerinden çıkmakta ve eleştirel sağduyuya doğru ilerlemektedir (1975, s. 48). Başlangıçtaki bu eleştirel olmayan sağduyu, ki önceki tecrübe ya da bilgilerde temellenmektedir, araştırma için başlangıç noktasını oluşturmaktadır.

"Bir beklentinin ,bir tutumun biçimlendiği kendisinden önce gelen dogmatik bir aşama olmadan hiç bir eleştirel aşama olamaz. Yanlış-eleme süreci de böylece başlayabilir" (1976 b, s. 51).

Daha önceki dogmatik aşamaya ilişkin bu varsayım, söz konusu dogmanın kaynağını belirleme gücünü de kabul etmektedir: ilk sağduyu görüşümüz ne zaman ortaya çıkmaktadır? Popper'a göre öğrenme, bir değiştirme, onaylama ya da beklentilerin ve henüz fiil haline gelmemiş bilginin yalanlanmasıdır. O halde, sorunlar üzerinde odaklaşmada bizim için mümkün ilk bilgi, problem durumuyla ilgili biriktirmiş olduğumuz tutum ya da deneme kuramları düzenlerini, tüm yaşamboyu tecrübeleri içermektedir. Problemler alanının sağduyu bilgisine ne kadar fazla sahipsek, bu sorunlarla ilgili deneme formülasyonumuz o denli açıklayıcı ve kesin olabilir.

Popper'a göre bilgi kazanımı varsayımlar ve reddetmeler yolu ile ilerleme gösterir. Başlangıç noktası, eski İyonya'da ortaya çıkan ve modern bilimde varlığını sürdüren bir uygulamayı benimsemektir: eleştirel tartışma geleneği. Yanlış-eleme süreci, problem durumunu bilen ve kendileriyle bunun formülasyonunu ve ayrıntılarını tartışabileceğimiz diğer kuramcılarla ilişki kurmayı gerektirmektedir:

“Bana daha iyi bir açıklama verebilir misin? ve diğer düşünür şöyle diyebilir: evet verebilirim, ya da şunu diyebilir: daha iyi bir açıklama verip veremeyeceğimi bilmiyorum ancak çok daha farklı bir açıklama yapabilirim. Bu iki açıklamanın her ikisi de doğru olamaz. Bu nedenle, burada yanlış olan birşey olmalı. Bu iki açıklamayı doğru kabul edemeyiz. Bunlardan birini kabul etmek için de herhangi bir nedenimiz yok. Konu hakkında daha fazla şey bilmek istiyoruz. Bunu ayrıca tartışmalıyız. Açıklamalarımızın gerçekten söz konusu meseleyi izah edip etmediğini anlamak durumundayız.” (1963, s. 127).

Problem durumunun kendisine ilişkin varsayımlarımızdan yanlış eleme süreci, eğitim sorunlarına kendilerini vermiş araştırmacıları gerektirmektedir. Popper şöyle der:

“Tüm bunlar şu demektir; keşifler yapma umudundaki genç bir bilim adamına “git ve gözle” denmesi kötü bir tavsiye olacaktır. Oysa, ‘bugünlerde insanların bilim dünyasında neleri tartıştıklarını öğrenmeye çalış, güçlüklerin nereden doğduğunu öğren ve uyumsuzluklara dikkat et’ şeklinde bir tavsiye alması iyi olacaktır. Başka bir deyişle, gün’ün problem durumunu incelemek durumundadır genç bilim adamı.” (1963, s. 129).

Bir problem ve onun arkaplanı bir problem durumu oluşturmaktadır. Ve bunlar esasen insan aklının ürünleridir. Popper, nesnelere dünyasını ya da fiziksel objeler dünyasını (Dünya 1) subjektif tecrübeler dünyasından (düşünce süreçleri gibi) (Dünya 2) ve kendi içlerinde önermeler dünyasından (Dünya 3) ayırmaktadır (1976b, s. 181). Sorunlarımızı daima (Dünya 3) arkaplanına karşı seçmekteyiz. Popper’a göre:

“Bu arkaplan, birçok kuramları birleştiren bir dil’den... ve en azından şimdilik karşı konulmaz olan birçok kuramsal varsayımlardan oluşmaktadır. Böylesi bir arkaplanına karşı olarak bir problem ortaya çıkabilir” (1972 b, s. 165).

Bir sorun bir kez bir dilde formüle edildiğinde artık bizim dışımızda bir nesne haline gelir ve bizler deneme kuramlarını mümkün çözümler olarak ona bağlayabiliriz. Yalnızca bir dilde ifade edildiği zaman düşünce içerikleri bir değeriyle mantıksal bir ilişki içinde olabilir; eşdeğerlik çıkarılabilmek ya da çelişiklik gibi; bir sorun, bir kez dilde formüle edildiğinde yanlış-eleme ve yeniden formüle etme eleştirel süreçlerine açık kuramsal bir ifade haline gelir.

Problemler şu ya da bu disipline ait olabilirler ancak bunlara ilişkin tartışmaların bir disipline ait olduğunu söyleyemeyiz:

“Tüm bu sınıflandırma ve ayırım nispeten önemsiz ve yapay bir meseledir. Bir konunun öğrencilerinden çok sorunların öğrencileriyiz. Ve sorunlar her konu ya da disiplinin sınırlarına dokunabilir” (1963, s. 67).

Disiplinlerarası bir yaklaşımla sorunlara yaklaşım gösterme araştırmacılara ve onların araştırmalarına yararlar sağlar. “Sorunlar yalnızca yeni fikirlerin yardımıyla çözümlenebilir” (1976b, s. 31).: bu yeni fikirler araştırmaya eldeki sorunun gerçek bağlamıyla ilgili herhangi bir bilgi alanından getirilir. Popper, temel varsayımların ortak bir çerçeve sinin bulunmadığı ya da tartışma için kavramsal sınırlar üzerinde hiç bir anlaşmanın olmadığı yerde akılcı ve anlamlı bir tartışmanın olanaksız olduğunu ileri süren ‘çerçeve mitini’ ortaya koymaktadır (1974a). Bir çerçeve engelini yıkmak, bir yabancı dil öğrenmeye ve onun kaynağı olan kültürü yorumlamada onu kullanabilmeyi öğrenmeye benzer bir buluştur. Bizi bir başka kapana zorlamaktadır ancak bu daha büyük ve geniş bir kapandır ve bunu yeniden eleştirel olarak inceleyebilir ve oradan kurtulabiliriz. Yalnızca bir tek kuramsal çerçeve içinde sorunların nasıl çözüleceğini öğrenmiş olan konu uzmanları, Popper’in görüşüne göre, eğitimlerinin kendilerine diğer disiplinlerde pek fazla yardımı olacağını bekleyemezler. Disiplinlerarası sorunlarla uğraşmayla araştırmacılar, kendi uzmanlıklarının ötesindeki alanların anlayışını kazanarak çabalarının karşılığını alırlar. Eğitim araştırması için bunun anlamı, incelemelerin açıklama gücünde bir artış olması ve daha büyük bir kuram olasılığı demektir (1972a, s. 251)³.

Deneme Kuramı

“Kuramlar, ‘dünya’ dediğimiz şeyi yakalamak, açıklamak, öğrenmek ve rasyonelleştirmek için atılan ağılardır. Ağları giderek daha iyi kılmaya çabalamaktayız” (1972a, s. 59).

Bir eğitim kuramı hem deneme türünden hem de açıkça ifade edilmek durumundadır. Açıkça ifade edilen deneme kuramları hem ne yapmak istediğimizi ortaya koyar hem de diğer araştırmacılara yapıcı eleş-

3 Popper ‘doğrulama’ terimini, verilen bir problem durumundan doğan bir kuramın keskin denemelere dayanma derecesini betimlemek için kullanmaktadır. Doğrulamanın derecesinden bahsetmektedir: ‘kuramlar doğrulanamaz ancak desteklenebilirler’ (1972a, s. 251)

(Ç.N. doğrulama, alışılmış anlamda doğrulama değil, yanlışlama çabalarının başarısızlığa uğramasıdır. Kanıt önermelerinden kalkarak, kuramın hangi durumlarda yanlış çıkacağı kestirilmesi ve o durumlarda sınaması gerekir. Bu sınamalardan başarıyla çıkan kuram doğrulanmış sayılabilir).

tiri olanağı verir. Sorunlara ilişkin kuramsal yanıtlarını deneme kabildinden ortaya koyan eğitim araştırmacıları kendileri için de açık bir çalışma programı oluşturmuş olurlar.

Popper için bilgi kuramı problem-çözme kuramıdır ya da birbiriyle yarışan kuramların eleştirel değerlendirilmesi ve test edilmesidir (1972b, s. 142). Bu nedenle kuramlar sorunlardan doğar ve yüksek derecede test edilebildikleri ölçüde önem taşırlar:

“Bir kuramın aposteriori (deneye tabi) değerlendirilmesi tamamıyla kuvvetli testlere dayanma biçimine bağlıdır. Ancak kuvvetli testler de yüksek derecede apriori (deney öncesi) denenebilirliği gerektirir” (1972b, s. 143).

Kuramlar, daha önceden mevcut bir sorundan ya da sorunlar setinden gelişim gösterir; bunların aposteriori anlamda test edilmesinden önce, evvelki sorunlarla ilişkisi bakımından değerlendirilmesi gerekmektedir: bu sorunları çözmeye açıklayıcı bir güce sahip olmaları ve bir dizi önemli, doğru sonuçlar ileri sürmeleri gerekmektedir. Kuramların apriori test edilebilirliği ile ilgili bu gerçekten hareketle, eğitim araştırmalarında sorunlarla bunlara sunduğumuz deneme çözümleri arasındaki ilişkiye önem yüklemektediriz. Sonuçta kuramlarımızın kendi içlerinde hiçbir önceliğe sahip olmadığını görürüz; bunların öneminin problem çözümedeki potansiyel güçlerine ve bunlardan çıkan önemli sonuçlara bağlı olduğunu anlarız.

Nesnelci bilgi kuramının deneme kuramı aşaması ve bunun eğitim araştırmaları ile olan ilişkisi konusunda belirtilecek pek çok nokta söz konusudur. Popper'in açıklamasında kuram, varsayımlı bilgidir ya da çeşitli yollarla test edilmeye hazır bilgidir. ‘Kuram’ teriminin bu kullanımı eğitim dilinde yaygın olarak kullanılan diğer ‘kuram’ çeşitlerinden farklıdır: okulun amaçlarına ilişkin ‘eğitim kuramıyla’ çok az benzerliği vardır (söz gelimi, ‘kişiliğin tam gelişimi’ gibi gerçekten anlamsız amaçlarla hiç bir benzerliği bulunmamaktadır) (1966, vol. 2, s. 277). Ayrıca, Popper'in kuramının ‘çağdaş eğitim tartışmalarında yaygın olan sosyal ve kültürel yeniden oluşum kuramları gibi kuramlarla da pek benzerliği yoktur. Pozitivist yaklaşıma da karşıdır.

İfadede açıklık iyi bir kuramın temel özelliğidir; bu, çoğu kez eğitime ilişkin kuramsal önermelerde bulunmayan bir şeydir. Popper'in iddiası şudur: etkileyici ve gösterişli bir dil çığır üniversitelerde yaygınlaşmıştır; bu ise eleştirel tartışma için gerekli olan, dilin tartışmacı işlevini saptırmaktadır. Sorunları ele alırken ve kuramları ifade ederken

mümkün olduğunca doğrudan 'açık, basit ve anlaşılır bir dil kullanmaya özen göstermeliyiz. Gerçeklik ölçütleri ve akılcı eleştiri ifade açıklığına bağlıdır (1974b, 1976a). Kuramlarını belirsiz ve anlaşılması güç bir dille gizleyerek aslında eğitim kuramcıları kuramlarında zayıflıkların bulunduğu ve bunları göstermemeyi tercih ettiklerini, kuramlarının revaçta olmasından çıkarları olduğunu dünyaya bildirmektedirler:

"Einstein ile bir amip arasındaki temel farklılık... Einstein'ın bilinçli olarak yanlış-eleme arayışı içinde olmasıdır. Kuramlarını ortadan kaldırmaya çalışmaktadır. Kuramlarını bilinçli olarak eleştirmektedir, bu nedenle, belirsiz değil açık ve kesin bir şekilde formüle etmeye çalışmaktadır" (1972b, s. 24-25).

O halde, araştırma eylemi, araştırmacıların en kuvvetle inandıkları kuramlarını bile yanlışlamaya hazırlıklı olmalarını gerektirmektedir. Bu bakımdan, Popper'ın görüşü Webb'in yargısıyla paralellik gösteriyor; bir kuramı seçerken araştırmacılar sahip oldukları bilgiyi yalanlayabilmeli, onunla yetinmemeye, ondan vazgeçme becerisini gösterebilmelidirler (Webb 1961, s. 277) (araştırma alanında uzman bile olsalar). Uzmanlık, kişinin uzman olduğu bilgi alanında bir otoritenin tanınmasını dile getirmektedir. Ancak Popper için her otorite yanılabilir: olguların kritik olarak incelenmesi olguların kaynaklarından öncelik taşımaktadır (1963, s. 27). O'na göre, en çağdaş ve yaygın eğitim doktrinlerini bile denemeye tabi tutmaya hazır araştırmacılara gereksinim vardır.

Genelde eğitim kuramı modası geçene kadar doktrin olarak kalır (Broudy, in Taylor 1983). Popper'ın test etme süreci, bunun aksine, Darwinci eleme süreci gibi gelişmeci bir araştırma sürecidir: en uygun kuram seçilmekte ve yeni kuramlarla yarışmayı sürdürmektedir. Araştırma sürecindeki her tamamlanmış eylem yeni bir sorun ortaya çıkarmakta ve daha ileri yanlış-eleme sürecine yol açmaktadır. Araştırma, varsayım oluşturma ve reddetme bitimsiz gelişim süreci olmaktadır; soruna deneme kabilinden bir dizi yanıtlar sunarak bilinen olguların ötesine sıçrama süreci olmaktadır: dogmalara meydan okunmaktadır.

Yanlış-Eleme

"Betimlenen yöntem eleştirel yöntem denebilir. Bir deneme ve yanlışları eleme, tasarlayabildiğimiz en keskin testlere onları tabi tutma ve kuramlar önerme yöntemidir" (1972b, s. 16).

Kuram oluşturma ve kuramı test etmede bir öncelik olarak problem durumunun önceliği söz konusu olduğunda eğitim araştırmacıları kendileri için mevcut deneme yollarıyla sınırlı olmamaktadırlar; bu alan, araştırmacıların bakışaçlarının izin verdiği ölçüde genişleyecektir. Yüksek öncelik, yanlış-eme sürecindeki anahtar değişkenlere verilmektedir: yapacakları denemelerin seçimine araştırmacıların getirdikleri yaratıcılığa ve eleştirel hayal gücüne.

Problemin doğası çözümlene yöntemlerini de belirlemektedir. Problemler disiplinlerarası nitelik taşıyorsa o zaman kuramdan yanlış eleme süreci, bu sorunlarla ilgili disiplinlerin herhangi birisine uygulanabilir yöntemleri göz ardı etmemek durumundadır (1974a). Çeşitli ve yaratıcı deneme önermeleri yoluyla deneme kuramını test etmede araştırmacılar Feyerabend'in (1968) savunduğu 'iyi empirik' yolu izlemektedirler; çeşitli kuramsal ifadelerin her birinin dikkatimizi aynı gerçekliğin farklı yönlerine yönelteceğine inanarak, zihnimizi bu farklı yaklaşımlarla donatarak söz konusu gerçekliğe ilişkin kendi kuramlarımızı geliştirmek olasıdır⁴.

Kendi deneme önermelerimiz de yanlış-eme sürecine tabidir. Bunların kabulü keyfi değil daha çok tartışmaya ve önermelerin geçici olarak onanmasına dayalı bir karardır. Popper, bir araştırmacılar topluluğunun kabul ettiği deneme önermelerini, daha sonraki kanıtların ışığında değiştirilebilecek bir karar veren bir jürinin kararıyla kıyaslamaktadır (1972a, s. 109-111)⁵

Yanlış-eme eleştirel süreci, deneme önermelerinin oluşturulmasında yaratıcılığın ve hayal gücünün kullanımını gerektirir. Bu yetilerin kullanımı, araştırmacıları salt niceliksel çözümlenelerin ötesine götürür. Bir uzmanlık çerçevesinin ötesine uzanan sorunları ve kuramları kiritik olarak sorgulama geleneğine girmemiş olan ölçme alanında

4 Feyerabend, hiç bir bilgi formunu ya da tecrübe alanını eleştirel deneme önermelerinin bir kaynağı olarak dışlamaz:

"Kopernik, atomcu kuram, Voodoo, çin tıbbi örnekleri göstermektedir ki en ileri ve görünüştü en sağlam kuram bile güvenilir değildir; kendini beğenmiş bilgisizliğin tarihin çöp kutusuna atmış olduğu görüşlerin yardımıyla tamamen yıkılabilir ya da değiştirilebilir. Bu, bugünün bilgisinin yarın nasıl bir peri masah olabileceğini ve en güllünc efsanenin nasıl en sağlam bilgiye dönüşebileceğini göstermektedir" (1975, s. 52)

5 Lakatos tarafından ileri sürülen ve Feyerabend'ta yankısını bulan (1975, s. 176) safdil bir yanlışlamacı olarak Popper'in görüşü Andersson (1982, s. 50-63) tarafından tartışılmaktadır. Tartışılan nokta, deneme önermelerinin benimsenmesinde 'gelenekçiliğin' (ki bu tür yanlışlamamanın bir özelliğidir) deneme önermelerinin daima mümkün bir revizyona tabi olduğunu düşünen Popper'in 'eleştirel yanlışlamacılığıyla' pek ilgisi olmadığını.

uzmanlara verilen çok teknik eğitimi Popper kınamaktadır (1976a, s. 296). Eleştirel deneme önermelerine ilişkin olarak eğitim araştırmasında geliştirilmiş ve genelde bilinen yaratıcı örnekler bulmak güçtür. Geleneksel eğitim araştırma yöntemleri verileri toplamak için tasarlanmaktadır, kuramsal bir çerçeve içinde çalışmak için değil. Ama yine de eğitimle ilişkili bazı alanlarda örnekler mevcuttur; dil bilimci Chomsky ve genetik bilgi kuramcı Piaget araştırma yaratıcılığının başarılı ve hayranlık uyandıran modellerini temsil etmektedirler⁶.

Chomsky (1976), öğrenilmemiş ve bir bakıma doğuştan gelen özelliklerin dilde seçilerek 'evrensel gramerinin' kavranılabileceğini ileri sürmektedir. Aynı şekilde, yaratıcı ve eleştirel birçok deneme önermeleri örnekleri arasında İngilizcede bir ifadeyi soru haline getirirken söz konusu olan ilkeyi kanıt olarak göstermektedir: bir yapıdan-bağımsız kural, ya da ifadeyi sözcüklere ayıran ve ifadenin bağlamından ilk yardımcı fiili çıkaran kural, uygun ve basit bir kural olarak görünmektedir ancak bu değişimi yapmakta güçlüğü olmayan çocuklarca pek uygulanmamaktadır. Ama 'bir yapıya-bağımlı kural' cümlelerdeki açıkça ifade edilmiş çözümlenmeleri de içermektedir. Bu daha karmaşık olmasına karşın Chomsky'nin örneklerinde de gösterildiği gibi çocukların eğitim görmedikleri halde uyguladıkları kuraldır. Chomsky, örgün bir öğretim görmedikleri halde çocukların ikinci kuralı seçmelerini onun 'evrensel gramerinin' bir özelliği olduğu sonucuna varmaktadır. Cümlelerin yorumu ve biçimini belirleyen ve dil yetimizin bir parçası olan evrensel değişmez ilkelerin varlığını kuramında tartışmaktadır (1972). 'Yapıdan-bağımsız kural'ın bazı durumlarda uygun olmadığını ve çocukların bir cümleyi soru yapma yeteneğini açıklayamayacağını Chomsky karşı örnekler bularak gösterebilmiştir.

6 Kuşkusuz ne Chomsky ne de Piaget, araştırmalarında tam ve katı bir Popperci epistemoloji izlememektedir. Onlardan bahsetmenin nedeni, kuramlarını test ederken kullandıkları eleştirel test önermelerinin yaratıcılığına dikkatleri çekmek içindir. Ama yine de Chomsky 'dil ve akıl' araştırmasında birçok Popperci özelliği ortaya koymaktadır; Piaget ise Popperci sürece paralel üçlü diyalektik yöntemi benimsemektedir: bu süreçte, bir tez ileri sürülür, bunun antitezi oluşturulmakta ve bu iki zıt görüş yeni bir sentez içinde uzlaştırılmaktadır. Popper'in yöntemi gibi, bilgiyi ilerleten bu yöntem evrimcidir. Hernekadar onun birbirine zıt kuramları, en uygununun yaşaması müadelesi kaygısı taşımıyorsa da yeni bir denge içinde, her ikisinin de güçlü olanlarını saklayan ve yanlışlarını elimine eden bir bütünlük içinde birleşmektedirler. Uzun bir geçmişi olan bu Piageci epistemoloji, Popper'inkinden pek te farklı değildir. İkincisinde diyalektik yöntem, yanlış-eleme yöntemiyle uygunluk içinde ilerlemektedir; hernekadar o yöntem gibi uygulamada geniş bir yer tutmuyorsa da (1963, s. 314).

Piaget'nin açık olmayan hipotez sunuşunu Popper kabul etmede güçlük çekebilir.

Piaget'nin eleştirel deneme önermeleri eğitimcilerce iyi bilinmektedir; dipnotta bir örneğini vermekteyim⁷. Bu bağlamda daha önemli olan, O'nun araştırma probleminin, eleştirel deneme önermelerini biçimlendirmedeki etkisini belirlemektir. Piaget'nin araştırma için başlangıç noktası, bilginin kaynakları ile doğasını birleştiren biyolojik yönelimli bir kuram geliştirme sorunuydu: "Biyoloji ile bilginin çözümlenmesi arasında felsefeden daha başka bir şeye gereksinimin vardı ... yalnızca Psikoloji'nin tatmin edebileceği bir gereksinim" (Piaget 1952, s. 240). Başlangıçta Piaget'nin sorunu biyoloji, epistemoloji ve psikoloji'ye değin uzandığundan kuramları ve deneme önermeleri bu disiplinlerdeki mevcut bilgi sorununa farklı yaklaşımları gündeme getirdi. Bu yaklaşımlar, bu disiplinlerdeki ilgili çeşitli sorulara yol açtı: söz gelimi, 'Biyoloji için 'Bilgi, bir organizmanın uyumunu nasıl etkilemektedir?', Epistemoloji için, 'Bilgi nasıl mümkündür?' ve Psikoloji için, 'doğumdan olgunluk dönemine bilgi nasıl gelişmektedir?' gibi sorular.

Zihinsel süreçler, yapılar ve insan düşüncesini ve davranışını biçimlendiren simgeler üzerinde yoğunlaşan Piaget'nin kuramları ve yanlış-eleme yöntemleri Psikoloji alanında yaygın olarak tercih edilen niceliksel ve istatistiksel yaklaşımdan kaçınmaktadır. Bunun yerine daha niteliksel, soyut düşünme süreçlerini dışa vurmaya geliştirmede yaratıcılığı ortaya koyacak yaklaşımları kullanmaktadır. Öznel olanı nesnelştirmektedir ve bu durum, düşünme ve öğrenme alanları söz konusu olduğunda Popper'ın araştırma için öngördüğü gereksemeyi karşılamaktadır: "bu öznel yaşantılara ilişkin kuramlarımız diğer kuramlar kadar nesnel olmalıdır. Ve bir nesnel kuramla demek istediğim; tartışılabilen, akılcı eleştiriye açık, test edilebilen bir kuramdır: salt öznel sezgilerimize çekici gelen bir kuram değil" (1976b, s. 138).

Düşünce ve öğrenme alanlarındaki araştırmalar eğitim incelemelerinin ana konusunu oluşturmaktadır. Öğrenme sürecinin kendisine uygun ve Popper için yanlış-eleme mantıksal süreci olan bir araştırma mantığını izleyerek bu alanda ilerleme kaydedebiliriz: bir varsayımlar ve yanlışlamalar işlemi. Çoğu eğitim araştırmasında veri toplama, bir

7 'decentration' (farklı açılardan görebilme, Ç.N.) araştırmasında Piaget, yetişkinlerin karmaşık zihinsel dünya simgelerine sahip olduğunu ve bunların farklı fiziksel görüş açılarını uzlaştırmalarına imkan tanıdığını gözlemiştir. 'Dağ denemesinde' bu 'decentration' özelliğinin çocukların bir özelliği olmadığını bulmuştur: üç köşeli bir plan üzerinde düzenlenen üç dağ modelini kullanarak, bir başka yönden bakan birine bunların gördükleri biçimde çocuğun bunları hayal edemediği karşıt örneğini belirlemiştir. Bu yaratıcı eleştirel deneme önermesi uygulaması Piaget'ye genel bir yasa olarak 'decentration'a karşıt ve çocuğun 'benmerkezciliğini' (egocentrism) varsayan kuramı geliştirmesine olanak vermiştir.

'ilkel psikoloji' kullanarak düşünme ve öğrenmeye ilişkin gerçekleri bulma çabasıdır: tümevarım yöntemi, Hume'un reddettikten sonra bile bağlı kaldığı yöntem (1976b, s. 51).

Her ne hakkında olursa olsun bilgi, karşıt örneklerin bulunmasıyla gelişim gösterir: tümevarım mantıksal olarak geçersizdir fakat yanlışlama, mantıksal olarak geçerliliğini tek bir karşıt örnekte bulmaktadır (1974b, s. 1020). Bilginin gelişmesinde en büyük araç eleştiridir.

SONUÇ

Araştırmada hiçbir zaman sonuç olmaz: Popper'a göre, her kuramsal önerme için daima yeni bir deneme söz konusudur. Bu 'denenirlik', Popper'ın bilgi kuramının temel karakteristiği olmaktadır. Popper, mevcut kuram ve uygulamada yanlış olasılığını vurgulayarak değişimi teşvik etmektedir; aynı zamanda Popper'ın bilgi kuramı, politika değiştirmede izlenecek yollara karar verirken dikkatli olunmasına işaret etmektedir⁸. Araştırmacılar, sorunları belirleme ve anlamaya öncelik verdiklerinde, sorunlarla bunlara çözüm olarak önerilen deneme kuramları arasındaki uygunluk olasılığını artırmaktadırlar: araştırmalarının etki olasılığı söz konusu olmaktadır. Kuramlarını ve yöntemlerini ikinci planda bırakarak araştırmacılar kuramlarını bir kenara koymakta ve hayal gücü kaynaklarını ve yaratıcı fikirlerini deneme önermeleri oluşturma ve bunları sorunlara verilen yanıtları kritik olarak incelemede kullanma sürecine ayırmaktadırlar.

KAYNAKLAR

- Anderson, G. *'Naive and Critical Falsificationism'*, In Levinson op. cit., 1982.
 Bartley, W.W. III, *A Popperian Harvest'*. In Levinson op. cit., 1982.
 Boden, M. Piaget. Fontana, 1979.
 Borg, W.w. *Educational Research: An Introduction*. Longmans, 1963.
 Brüner, J.SI, *Psychology and the Image of Man'*. In Scientific Models and Man, edited by H. Harris, Oxford University Press, 1979.

⁸ Sosyal politika formülasyonu süreci bu incelemenin kapsamı dışındadır; ama Popper'ın önerisinin açık olduğu bir alandır: eğitimi ya da herhangi bir başka sosyal kurumu değiştirmede bir politika-yapımcısını yaklaşımı, adım adım toplumsal düzeltme' biçiminde olmak durumundadır; sosyal değişim reform ya da gelişme yönünde küçük düzeltmeleri gerektirir. Popper, bu türden reformcu ile kontrolü olanaksız devrimci değişimlere kalkışan bütüncü ya da ütopyacı sosyal mühendisi karşılaştırmaktadır. Ütopyacı ne kadar büyük değişimlere girişirse, planlanan yeni oluşuma katılanların değerleri ve duyarlılıkları üzerindeki beklenmeyen, kontrol dışı ve sert geri tepmeler de o denli büyük olacaktır (1961, s. 65-70).

- Chomsky, N. *Problems of Knowledge and Freedom*. Fontana, 1972.
- Chomsky, N. *Reflections on Language*. Temple Smith, 1976.
- Cohen, L., and Manion, L. *Research Methods in Education*. VCroom Helm, 1980.
- Corson, D.J. *The Lexical Bar*. Pergamon Press, 1985.
- Degenhardt, M.A.B. *Educational research as a source of educational harm*. Culture, Education and Society 38 (1984): 232-252.
- Dockrell, W.B. and Hamilton, D. (eds.) *Rethinking Educational Research*. Hodder and Stoughton, 1980.
- Feyerabend, P.K. *How To Be a Good Empiricist-a plea for tolerance in matters epistemological*. In *The Philosophy of Science* edited by P.H. Nidditsch. Oxford University Press, 1968.
- Feyerabend, P.K. *Against Method*. NLB, 1975.
- Jarvie, I.C. *Popper on the Difference between the Natural and the Social Sciences*. In Levinson op. cit., 1982.
- Kerlinger, F.N. *Practicality in Educational Research*. School Review 67 (1959): 281-291.
- Kerlinger, F.N. *The Mystery of Educational Research: The Methods Approach*. School and Society 88 (1960): 149-151.
- Kerlinger, F.N. *The Influence of Research on Education Practice*. Educational Researcher, September (1977): 5-12.
- Levinson, P. (Ed.) *In Pursuit of Truth*. Humanities Press, 1982.
- Magee, B., Popper. Fontana/Collins, 1973.
- Millman, J., and GoAin, D.B. *Appraising Educational Research: A Case Study Approach*. Prentice-hall, 1974.
- Nisbet, J. and Broadfoot, P. *The Impact of Research on Policy and Practice in Education*. Aberdeen University Press, 1980.
- Perkinson, H.J. *Since Socrates*. Longmans, 1980.
- Perkinson, H.J. *Education and Learning from Our Mistakes*. In Levinson op. cit., 1982.
- Piaget, J. *Autobiography*. In *A History of Psychology in Autobiography Vol. 4.*, edited by E.G. Boring. Russell and Russell, 1952.
- Piaget, J. *What is Psychology?* American Psychologist 33 (1978) 648-652.
- Popper, K.R. *The Poverty of Historicism* (revised second edition). Routledge and Kegan Paul, 1961.
- Popper, K.R. *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. Routledge and Kegan Paul, 1963.
- Popper, K.R. *The Open Society and its Enemies* (revised and enlarged fifth English edition). Routledge and Kegan Paul, 1966, vol. I, vol. II.
- Popper, K.R. *The Logic of Scientific Discovery* (revised and enlarged third English edition). Hutchinson, 1972a.
- Popper, K.R. *Objective Knowledge; An Evolutionary Approach*. Clarendon Press, 1972b.

- Popper, K.R.** ,*The Myth of the Framework*'. In the *Abdication of Philosophy: Philosophy and the Public Good*, edited by E. Ereeman. Open Court, 1974a.
- Popper, K.R.** ,*Replies to my Critics*'. In the *Philosophy of Karl Popper*, edited by P.A. Schilpp. Open Court, 1974b.
- Popper, K.R.** ,*How I See Philosophy*'. In *The Owl of Minerva. Philosophers on Philosophy*, edited by C.T. Bontempo and S.J. Odell. McGraw Hill, 1975.
- Popper, K.R.** ,*Reason or Revolution?*'. In the *Positivist Dispute in German Sociology*, Heinemann, 1976a.
- Popper, K.R.** *An Intellectual Autobiography. Unended Quest.* Fontana/Collins, 1976b.
- Selleck, R.J.W.** ,*Where be your findings now? An essay on the impact of educational research*'. *International Review of Education* 27 (1981): a97-203.
- SAartz, R. Edgerton, S. and Perkinson, H.** *Knowledge and Fallibility*, New York University Press, 1980.
- Taylor, W.** ,*The Crisis of Confidence in Teacher Education: An International Perspective.* Oxford Review of Education 9 (1983): 39-49.
- Webb, W.R.** ,*The Choice of the Problem*'. *American Psychologist* 16 (1961): 223-227.
- Weiss, C.H.** (Ed.) *Using Social Research in Public Policy Making.* D.C. Heath, 1977.