

EĞİTİMDE AMAÇLAR

John S. BRUBACHER

Çev. Dr. A. Ferhan OĞUZKAN

Eğitim amaçlarının aslında eğitimsel değerlerin bir evresi, bir yönü olduğunu daha önce belirtmiştik. Yaptığımız açıklamada amaç ve değerleri ruhsal bakımdan istenilen ve ahlâkî bakımdan istenilebilir olmak üzere iki açıdan ele almıştık. Burada üzerinde durulan husus, eğitimin hangi yönde ilerlemesi gerektiğinden çok sadece öğ-öğrenme ve öğretme sırasında bir amacın seçilmesinin taşıdığı önemdir.

Bir eğitim amacının seçilmesi, bugünle ilgili veya ileriye dönük bir eğitim etkinliğinin sonucunu önceden belirlemek ve o sonuca erişme eğilimi göstermek demektir. Bu bakımdan, eğitimin amaçları yerine eğitimin sonuçları deyimini kullanmak belki daha anlamlı olur. Bir amaç, yalnızca halen girilen belirli bir eğitici çabanın sonucunun veya bitiminin nasıl olacağını veya olması gerektiğini önceden görmeye yardım etmez, bu görüş bir kez belirlendikten sonra aynı zamanda hem öğrenciyi hem de öğretmeni bu sonuca götürmekte bir araç olur. Önce, sonuca varmak için elverişli araçların değerlendirilmesine yardım eder ve sonra da düşünülen sonuca varmak için atılması gereken adımların sırasına ilişkin bir fikir verir. Bir amacın belirlenmesi, maksatlı hareket edilmesi, gelecek olayların geçmişe bakarak tasarlanması akılcıca bir eyleme geçildiğini gösterir. Çalışmaların önceden kestirilen sonuçlara göre düzenlenmesine ek olarak, eğitim amaçlarının-bir tür değerler olması nedeniyle-verilen ödevin yapılması ve değerlendirilmesine temel oluşturmaları için bir dürtü veya güdü yaratmaları da gerekir.

Açıklamalara devam etmeden önce bu noktada iki hususun aydınlatılması iyi olacaktır. Birincisi, amaç veya maksadın doğal bir içtepiden başka bir şey olduğu hususudur. Şüphesiz bir amaç veya maksadın kaynağı içtepidir, fakat bir içtepi o içtepiye göre hareket edildiği zaman ne gibi olası amaçlar doğuracağını kestirimi konusunda bir çaba gösterilinceye kadar bir amaç veya maksat niteliği taşımaz. İkincisi,

eğitim sonuçlarının, kestirilen veya amaç olarak benimsenenlerle karşılaştırıldığında bazen beklenmedik durumların ortaya çıkabileceği hususudur. Bu nedenle, erekler ve amaçlar ile sonuçlar arasında ayırım yapılması önemlidir. İlk ikisi bir şeyi önceden görme, öbürü ise bir şeyin nitelik veya önemini sonradan anlama konusudur. Erek ve amaçlar bir kimsenin öğretmek için öğrenmeye çalıştığı şeyler, sonuçlar ise bir kimsenin öğrenme veya öğretme süreci bitiminde gerçekte başardığı şeylerdir. Zaman, karşı konulmaz biçimde ilerlediği için önceden tasarlanan erekler veya amaçlar olsa da olmasa da eğitimle birtakım sonuçların elde edilmesi zorunluluğu vardır. Bu bir gerçek olduğuna göre eğitim sürecine yön vermede tek akıllıca yolun, amaçların dikkatle kullanılması olduğu düşüncesine pek az itiraz edilmesi gerekir.

Buraya kadar yapılan açıklamalar üzerinde herhalde genel bir görüş birliği içinde bulunmak mümkündür. Görüş ayrılıkları bu noktadan sonra ortaya çıkmaktadır. Anlaşmazlığa yol açan ilk konulardan biri, eğitimde amaçların kesin ve değişmez mi, yoksa esnek ve sürekli biçimde yenilenmeye açık mı olmaları gerektiği konusudur¹. Eğitim amaçlarının kesin ve değişmez bir nitelik taşımaları gerektiğinden yana olan bir çok kimse vardır. Bu gibi kimselerin benimsediği düşünce biçimi (metafizik) açıktır. Onlar, eğitim uğraşlarında kesin ve değişmez bir ülkü (ideal) doğrultusunda çaba göstermedikleri sürece kendilerini güvenlik içinde hissetmezler. Eğer bağlandıkları ülkü durmadan değişir ise en iyi çabalarını boşa çıkaran sürekli bir kaygıya kapılırlar. Çelişkili bir düşünce gibi görünse bile değişmez bir amaç, onların güçlerine engel olmaz, tersine onlara serbestlik kazandırır.

Karşıt düşünce biçimini benimseyenler ise değişmez amaçları yalnız yetersiz değil, aynı zamanda ürkütücü bile bulurlar. Olasılık ve yinelemenin bileşiminden oluşan bir dünyada eğitim amaçları da doğrusunu söylemek gerekirse görünümün öteki öğeleri (unsurları) ile birlikte değişmelidirler. Kesin olmak yerine sadece geçici olmalıdırlar. Çünkü bir eğitim deneyimi (yaşantısı), sonunda değerlendirildiği zaman ilk belirlenen amacın ve bu amaca kavuşmak için seçilen yöntemin yeniden ele alınıp değiştirilmesi zorunlu görülebilir. Bir kimsenin öğrenmesi sırasında yalnız çevre değişmekle kalmaz, öğrenmenin kendisi de çevreyi belirli ölçüde etkiler. Her iki durum da göz

¹ William J. Sanders, "Öğretim Programı Kuramına Temel Olan Yanıltmacalar", *Educational Administration and Supervision*, 25: 161-181, Mart, 1939; William J. Sanders, "Tomasçılık, Araççılık ve Eğitim", *Harvard Educational Review*, 10: 98-101, Ocak, 1940.

önünde tutulur ise amaçların değişen şartlara adım uyduramayışı talihsizlik olur.

Eğitim amaçlarının esnekliği veya katılığı, bu amaçların sürekli bir deneyimden mi kaynaklanması, yoksa bu amaçların böyle bir deneyimin dışında mı düşünülmesi gerekir biçiminde başka bir sorunu da yaratmaktadır. Skolastik eğitim felsefesi ikinci düşünceden yanadır. Bu eğitim felsefesine göre deneyim, eğitim amaçlarının memnuluk verici bir kaynak olma niteliğini pek kararsız bir duruma sokabilir. Böyle sık sık değişen bir durumdan kaynaklanan amaçlar, eğitim sürecine etkili biçimde kılavuzluk edecek kadar sağlam olamaz. Deneyimin dışında ve üstünde yer alan amaca ihtiyaç vardır. Amaç deneyimin dışında bulunmalıdır ki değişmez olabilsin; amaç deneyimin üstünde bulunmalıdır ki bir eğitim ülküsü olarak yetkinlik kazansın.

Zıt görüş, yani eğitim amaçlarının deneyim sonunda ortaya çıkması gerektiğini savunan görüş, amaçların devingen bir çevrenin ihtiyaçlarını karşılaması için sürekli biçimde yeniden belirlenmesi gerektiğini ileri süren bir tutumun adetâ zorunlu bir sonucudur. Bu türden bir amacın, öğretmen veya öğrencinin amaç ile sürüp giden etkinlikler arasındaki ilişkiyi doğrudan doğruya görüp değerlendirmesine imkân sağlaması gibi bir üstünlüğü de vardır. Bir öğrencinin başkasının değil, *kendisinin* sorununa bir çözüm araması çok önemlidir. Eğitim amaçları böylece yalnız anlamlı duruma gelmezler, ayrıca kişisel bir nitelik de kazanırlar. Bu bakımdan, denebilir ki eğitimin amaçları yoktur, yalnız ana-babaların, öğrencilerin ve öğretmenlerin amaçları vardır.

Bu iki görüş arasındaki ayrılık, amaçlar ile araçların karşılıklı ilişkisi konusunda toplanıyor gibidir². İkinci görüş veya ilerici görüş, eğitim amaçlarının, bu amaçların gerçekleşmesine yarayacak araçlar düşünülmeden akıllıca belirlenemeyeceğini ileri sürer. Bundan başka, belirlenen amaçlara erişilir erişilmez bunlar daha ileriye dönük amaçların araştırılmasında birer kaynak veya araç olurlar. Başka türlü söylemek gerekirse araçlar öğrenmenin yakın zamana ilişkin yönüyle amaçlar da öğrenmenin daha uzak zamana ilişkin yönüyle ilgilidir. Birinci, yani özcü (esasçı) görüş açısından amaçlar, kendilerine ulaşılması imkânsız veya gerçekleştirmelerini sağlayacak araçların bulunması çok güç de olsa güvenilir ve değerli birer öge sayılmalıdırlar. Yeniden söylemek gerekirse bütün amaçlar bir araç niteliğinde değil-

2 Lawrence G. Thomas, "İlerici Eğitimde "İlerleme"nin Anlamı", *Educational Administration and Supervision*, 32: 385-400, Ekim, 1946.

dir; bir bölümü sona erişle, sonuçla bağlantılıdır. Bazen doğrudan doğruya bazen de dolaylı olarak amaçlırlar. Ayrıca, bunlardan bir bölümünün araç olarak eğitim süreci bakımından içsel değil, dışsal bir durumu vardır. Amaç ve araçların böylece ayrılması genel olarak amaçlarla sağlanan güdünün arka plana atılması gibi bir anlam taşır. Fakat bu durumun kesinlikle sakıncalı olduğu söylenemez; çünkü ilgi arka planda da kalsa, hattâ az da olsa bir öğrenci amaçlara kavuşmak için çaba göstermek zorundadır. O, böyle davranmakla adetâ kişisel ilgiyi hesaba katmaksızın ilke olarak hareket etmenin manevî değerini de kazanmış olur.

Eğitim amaçlarının dışsallığı (dışta kalışı), bazen fizikötesi özelliklerinden çok toplumsal kaynaklı oluşlarından ileri gelir. Öğrenciye kılavuzluk etmesi gereken amaçların kaynağı, öğrencinin kendisi değil, öğretmendir. Hattâ öğretmenin amaçları bile kendisinin değil de yönetim bakımından üstlerinin amaçları olabilir. Böyle bir otorite aşaması, genellikle, uygun bir amacın seçilmesinde alt görevde bulunan bir kimsenin yetersizliği ve üst görevde bulunan bir kimsenin ise çok iyi bir görüşe sahip olduğu inancına dayanır. Seçilen amacın değeri aşama merdiveninin en alt bölümünde bulunan kimselerce anlaşılmasına rağmen, bu amaç değişmez dışsal türden olduğu ve dolayısıyla üzerinde ısrar edilmesi gerektiği durumlarda, bu özellikle doğrudur. Birçokları bu görüşün dayandığı toplumsal felsefenin demokrasiyle bağdaşmadığını ileri sürerler. Çünkü azınlıkta bulunanlar çoğunluğun amaçlarını seçmektedirler. Bu durumda neyin demokratik olabileceği su götürür bir sorundur. Kimileri, amaçların seçiminde kendilerine danışılmamış da olsa özgül (spesifik) ve sağlam amaçlara sahip olmanın verdiği güvenin çoğunluk için çok daha iyi olduğu düşüncesindedirler. Kimileri de bir azınlığa özgü yargıların böyle bir sorumluluğu yüklenme bakımından ne derece üstün olabileceği kuşkusuz içindedirler. Bu gibi kimseler, hattâ çoğunluğun az sayıda kişilerce seçilecek amaçlardan daha kötü amaçlar seçebilecekleri görüşünün bir ağırlık taşıdığını kabul etmekle birlikte, çoğunluğun hiçbir amaç seçmemekten ise seçim yapmasını ve bu arada düştüğü yanlışlıklardan birtakım şeyler öğrenmesini tercih ederler.

Eğitim amaçlarının eğitim sürecine ne yolda katkıda bulunması gerektiği konusuna ilişkin görüşler arasında buraya kadar anlatıldığı biçimde bölünmelere yol açan ayrılık çizgisi daha da uzatılabilir. Eğitim sürecinin niteliklerine ilişkin anlaşmazlıklar dışında bir başkası da zaman boyutu ile ilgili olanıdır. Öğrenci ve öğretmen amaçlarında

şimdiki zamana mı öncelik tanınmalıdır, yoksa geleceğe ilişkin çok daha uzak bir zamana mı ağırlık verilmelidir? Okul, hayatın bir evresi mi olmalıdır, yoksa hayata hazırlanılan bir yer mi olmalıdır?

Bu sorulara karşılık ararken sorunun (problemin) ya o, ya da bu biçim de cevaplanacak türden bir sorun olmadığını söylemek herhalde genel bir kabul görecektir. İlmli bir eğitim felsefesi, her iki zaman dilimini göz önünde bulundurmaya zorundadır. Bu husus, bugün ile gelecek arasında, çocukluk ile yetişkinlik arasında bir ayrım bulunmadığı düşüncesine dayanılarak kolayca yapılır. Geleceğin görölmez biçimde şimdiki zamandan oluştuğu, bunun gibi çocukluk ve yetişkinliğin de sürekli bir gelişim meydana getirdiği anlaşılmalıdır. Bu bakımdan, her iki zaman diliminden birini dikkate almayan eğitimin tehlikeye düşeceği açıktır. Bu nedenle eğitim, bugünkü hayata katılma ile bundan sonraki olaylara hazırlanmanın akıllıca bir birleşimi olmalıdır.

Fakat bu birleşimde yer alacak öğelerin oranı ne olacaktır? Herhalde bu sorunun karşılığı, bir eğitimci açısından çocukluğa ve yetişkinliğe verilen görelî (nispî) önem konusunu ortaya çıkaracaktır. Birçok çevrede yetişkinliğin çok daha önemli olduğu inancı egemendir. Bu gibi çevreler çocuklara pek değer vermezler; çünkü onlar henüz toplumun tam olgun üyeleri değildir, sadece toplum üyeliğine aday kimselerdir. Bu çevrelere göre olgunluğa erişmek, bir yetişkinin kültür düzeyi ile eşit duruma gelmek demektir. Bunun için eğitimin amacı, çocukluğun bugünkü ilgilerine önem vermek yerine yetişkinliğe hazırlanma konusuna daha çok önem vermek olmalıdır. Eğer bir insan ömrünün yetmiş yıl olduğu düşünülür ise onun eğitimine ayrılan ilk on beş veya yirmi yıl içinde her şeyden önce son elli yıla hazırlanma hususu göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca, birçok kimseye göre yetişkinlik bile sonsuz hayat yolculuğunun belirli bir evresinden başka bir şey değildir. Bu nedenle hazırlanma açısından eğitimin daha da uzak bir amacı vardır.

Çocukluğa ve bugünün isteklerine önem veren kimselerin düşünceleri ise bu görüşün karşısında yer almaktadır³. Onlar çocukluk döneminin hamlığını bir eksiklik, bir engel olarak görmezler, tersine olumlu bir özellik, büyüme ve gelişmenin güç kaynağı olarak düşünürler. Bununla birlikte, eğer eğitim bir büyüme ve gelişme konusu

³ John Dewey, *Human Nature and Conduct* (Holt, Rinehart and Winston, New York, 1922), s. 270; John Dewey, *Reconstruction in Philosophy* (Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1920), s. 183-185.

ise geleceğe yönelik olmasının zorunluluğunu da kabul ederler. O halde yanlışlık, geleceğe önem vermekte değil, onu bugüne ilişkin çabaların asıl kaynağı durumuna getirmektir. Gelişme şimdiki zamanı da kapsadığına göre eğitimin sürekli amaç ve işlevi, bugünün içinden kendinde var olan bir gelişme türünü çıkarmak olmalıdır. Bu nedenle bu görüşü destekleyenler çocukluk dönemine ilişkin ilgi ve yetenekler üzerinde önemle dururlar. Böylece gelecek için hazırlanmış, bir tür yan ürün olarak ortaya çıkar. Şimdiki zaman içinde sağlanan iyi bir gelişme, gelecek zamana ilişkin gelişmenin en güzel bir hazırlığı olacaktır. Onun içindir ki bu görüşü benimseyenler ileriye dönük amaç veya değerlerden ürkerler, çünkü bu amaç veya değerlerin ne kadar sağlam olsalar da çok uzak yıllara ilişkinlikleri nedeniyle çocuğun doğal enerjisine katkıda bulunmayacaklarını düşünürler. Bu görüşte olanların amacı, toplumsal mirasta varlıkları sürüp gelen değerleri önemsememek değildir, ancak çocuğun bugünkü çalışmalarını hızlandıracak bir parça etkenlik pahasına izlenecek yönün durağanlığından biraz özveride bulunmayı tercih ederler. Bundan dolayı okul ve kolejin (üniversitenin) amacı, öğrencileri hayata hazırlamak olmamalı, onları hayatla, bugün içinde yaşadığımız hayatla bütünleştirmek olmalıdır. Bir eğitimci, değişen bir evrende geleceğe ilişkin değerlere pek güvenle bağlanamaz. çünkü bu değerler daha kendilerine erişilmeden önce önemlerini yitirebilirler. Bunun içindir ki öğrenme çabalarının yoğun bir biçimde halen değişikliklerin olduğu yere, daima bugüne yöneltilmesi ısrarla istenilir. Şüphesiz burada “bugün” sözcüğünden bıçakla kesilmiş gibi belirli bir zaman dilimi değil, fakat bir süreklilik içinde geçmişten gelerek hiç farkedilmeden geleceğe uzanan bir zaman aralığı anlaşılmalıdır*.

* John S. Brubacher, *Modern Philosophies of Education*, McGraw-Hill, New York, 1962, s. 233-237.