

EĞİTİM SOSYOLOJİSİ'NDE YORUMCU PARADİGMA'NIN ELEŞTİRİSİ

*Kemal İNAL**

Giriş

Eğitim Sosyolojisi'nde Yorumcu Paradigma, makro düzeydeki paradigmatlara (=İşlevselcilik ve Çatışmacılık) yöneltilen eleştiriler sonucu biçimlenmiş ve anti-pozitivist ve göreceli (=relativist) nitelikteki bilgi, yöntem ve inceleme konularıyla birlikte mikro düzeyde çalışmaları içeren yeni bir yaklaşımdır. Gerçi yorumcu paradigma, "hermenütik" adı altında Kıta Avrupası felsefe dünyasında, özellikle yöntemsel açıdan daha 10. yüzyılda -Herder ve Alman Tarih Okulu ile birlikte- geliştirilmeye başlanmıştı. Fakat yorumcu paradigmanın asıl gelişme ve uygulama alanı toplumbilim olmuştur. Gerçekten de, özellikle İngiltere'de birçok eğitim toplumbilimcisi, yorumcu yaklaşımın eğitim toplumbilimi alanında hem kuramsal temellerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmışlar hem de sözkonusu yaklaşımı eğitsel süreçlere (=öğretmen-öğrenci etkileşimi gibi) uygulamıştır. Makro sosyolojik yaklaşımların ilgilenmediği ya da önemsemediği toplumun küçük ya da dipte kalan hücrelerindeki bireysel ve kümesel ilişkilerle ilgilenen yorumcu paradigma, özellikle toplumbilim ile eğitimbilim alanları için yeni ufuklar açmıştır. Gözden kaçan, ayrıntıda kalan, önemsenmeyen, indirgemeci tarzda ele alınan birey-birey ve birey-küme ilişkileri, yorumcu toplumbilimci ve eğitimcilerin çalışmalarlarıyla kümesel ve toplumsal gerçeğin bilimsel açıdan kavranmasında değişik ve zengin bir bakış açısı içinde ele alınmıştır. Sınıf içinde sürekli bir işlevsel bütün aramaktan ziyade sınıftaki aktörlerin an ve an çeşitli durumlarda nasıl da çeşitli mekanizma ve stratejileri kullanarak birbirlerine üstünlük sağlamaya ve bir konsensus oluşturmaya çalıştıklarını bulmaya ya da göstermeye çalışan eğitim toplumbilimcilerinin toplumbilime hediye ettikleri en önemli kavram "müzakere" (=negotiation) olmuştur. Fakat müzakere kavramının çok da özgün olduğunu söylemek mümkün değil. Gerek Marx'çı gerekse de Weber'ci çatışmacıların, teorilerinde ilkel bir biçimde olsa da müzakere kavramını incelemiş olduklarını söyleyebiliriz.

* Araş. Gör. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, EPÖ Bölümü

Örneğin Dahrendorf ve Rex gibi çatışmacılar bu kavramı bir biçimde olsa da incelemişlerdir. Bu konuyu daha sonraya bırakarak şunu belirtmek gerekir: Getirdiği tüm yeni açılımlara rağmen yorumcu paradigma eğitim toplumbiliminde kullanıldığı biçimiyle çok ciddi çelişkiler içermektedir. Yorumcu paradigmaya sadece makro kuramlar (=paradigmalar) açısından değil, kendi içindeki çelişkili varsayım ve sonuçlar açısından da birçok eleştiri yöneltmek olanaklıdır. Pozitivist ve determinist yaklaşımların çeşitli yönlerine (örneğin yoğun tipleştirme ve genelleme yapmalarına, olguya ayrıntılı açıdan yaklaşmamalarına) yöneltilen eleştirilerin benzerlerini yorumcu paradigmaya yöneltmek mümkündür. Bu eleştirilerin metin içinde örnekler verilerek işlenmesi, konuyu daha da açıklığa kavuşturacaktır.

Bazı Örnek Çalışmaların Eleştirisi

Kanımızca yorumcu paradigma çerçevesinde eğitsel süreci hem makro hem de mikro açıdan en kapsamlı biçimde değerlendirmeye çalışan Bernstein olmuştur. Simgesel Etkileşimcilik ile Yapısalcılığın sentezini yapmaya çalışan Bernstein'in kuramına göre okul, öğrencilere orta sınıf dilsel sitiliyle kuşatılan ayrıntılandırılmış dilsel kodlar (=elaborated speech code) sunar. Orta sınıf değerleriyle öğrencileri toplumsallaştıran okul, özellikle işçi sınıfı çocuklarının kullandığı sınırlı konuşma kodu (=restricted code of speech) na uygun bir zemine izin vermez. Bernstein'e göre öğrencinin toplumsal sınıf konumu, konuşma kodunun türünü belirler. İşçi sınıfından gelen çocuklar, okulda sınırlı değil ama ayrıntılı konuşma koduyla karşılaşınca "eğitilebilirlik sorunu"yla karşılaşır. Bernstein bu sorunun çözülmesi için öğretmenlerin beceri ve duyarlılıkları kadar okulların değerleri, toplumsal örgütlenmesi, maddi koşulları, denetim biçimleri ve pedagojisinin işçi sınıfı çocuklarının okula getirdikleri kültüre uyarlanması gerektiğini belirtir. Ona göre ayrıntılı kodların iletimini denetleyen okul bilgisi, müfredatı, pedagojisi ve değerlendirmesi de işçi sınıfı çocuklarının kültürüne göre yeniden düzenlenmelidir (Murphy, 1979:143-156).

Bernstein'in tezi her ne kadar makro ve mikro yaklaşımları birleştirmeye çalışan bir görünüm sergilese de, kullandığı kavramlar ve yaptığı öneriler nesnel değildir. Birinci olarak, Murphy'nin de belirttiği gibi (1979:155) Bernstein, toplumsal sınıf kavramını sadece meslek ve eğitime göre tanımlamaktadır ki bu eksik bir tanımdır. Toplumsal sınıf kavramının tanımlanmasında "üretim araçlarına sahiplik", "bölüşüm tarzı" gibi etkenler de dikkate alınmalıdır. İkinci olarak, Bernstein'in "okulun, işçi sınıfı değerlerine uyarlanması" gerektiği biçimdeki önerisi, mevcut sistem içinde olanaklı değildir. İdeolojik bir kamusal ya da özel aygıt olarak okul, egemen sistemin değerlerini yeniden üretmekle sorumludur. Üçüncü olarak, işçi sınıfı içinden gelen bazı çocuklar da orta ve üst sınıf çocukları gibi ayrıntılı konuşma kodunu kullanabilirler.

Wilfred Martin de Bernstein gibi Simgesel Etkileşimciliği teorik temel almaktadır. Öğretmen-öğretmen ve öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimi müzakere (=negotiation) açısından inceleyen Martin'e göre müzakere, eşitler (=öğretmen-öğretmen) arasında olduğu kadar eşit olmayanlar (=öğretmen-öğrenci) arasında da olabilir. Aktörler, müzakere süreci içinde kendi durum tanımlarını karşısındakine kabul ettirebilmek ya da çıkarlarını koruyup sürdürebilmek için çeşitli stratejiler (=pazarlık etme, etkiyi yönlendirme, grup baskısına başvurma gibi) kullanırlar. Martin taraflar arasındaki müzakere sürecini bir tür çatışma olarak değerlendirir. (Murphy, 1979:168-178) Fakat bu çatışmanın önlenmesi konusunda getirdiği öneriler köktenci olmaktan ziyade kısmi niteliktedir. Önerilerin katı hiyerarşik sistemlerin uygulandığı okullarda demokratik eğitimi gözetim biçimde gerçekleşmesi mümkün gözükmemektedir. Örneğin tüm öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımı, öncelikle hiyerarşinin olmamasını gerektirir. Bunun yanısıra Martin'in kuramı birkaç nokta açısından da eleştirilmektedir: Birinci olarak, bir aktörün diğerlerinin "müzakere yapılabilir" (=negotiable) olup olmadığına nasıl karar verdiği açık değildir. İkinci olarak, müzakerenin aşamaları konusunda belirsizlik vardır. Üçüncü olarak, pazarlık gibi belirli etkileşim tiplerinin ne zaman müzakere sürecinin bir parçası olduğu ya da ne zaman müzakere sürecinden bağımsız bir etkileşim tipi olduğu konusunda da açıklık yoktur. Dördüncü olarak, Martin, sadece müzakere süreciyle ilgilenmiş; sürecin nedenleri ve sonuçlarıyla ilgilenmemiştir. Beşinci olarak, bir aktörün müzakere yapmayı neden benimsediğini ya da reddettiğini Martin'in modelinden çıkarsamak güçtür. Altıncı olarak, eşit olmamalarına rağmen öğrenci, öğretmen üzerinde güç uygulayabilir ve öğretmenin yetkisini her zaman onaylamayabilir. (Murphy, 1979:174-178).

Bernstein ve Martin'e yöneltilen eleştiriler bir ölçüde de Novak'a da yöneltilebilir. Novak da araştırmacı ve öğretmen olarak yer aldığı Özgür Okul'da geleneksel sisteme karşıt, ilerici bir eğitim sisteminin kurulması çabası içinde yer alıyor. Özgür Okul'da uygulanan sistem, geleneksel eğitim sistemine karşıt bazı özgürlükler taşımaktadır: öğrencilere kişisel özgürlüğün tanınması, öğrenci velilerinin ya da ailelerinin okul yönetimine katılması, öğrencilerin okulda serbestçe gezinmelerine izin verilmesi, vbg. Novak'a göre zamanla okulda bazı sorunların çıkmasının kaynağında öğrenci ve öğretmenlerin geleneksel okul sisteminden getirdikleri deneyimler yer almaktadır. (Murphy, 1979:178-184).

Murphy'e göre Özgür Okul'daki deneyimin başarısızlığı, okulun çocuklar açısından demokratik bir yapıya sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü ailelerin okula müdahalesiyle de ailedeki çocuğa yönelik güç ilişkileri okula taşınmaktadır. Novak'a göre Özgür Okul'un iki yıl sonra iyice gerilemeye-gerçekte geleneksel eğitim sistemiyle bütünleşmeye başlamasının başlıca nedenleri; okulun geleneksel okul sistemi içine dahil edilmesi, ailelerin okula yönelik ilgilerinin azalması, öğretmenlerin

gücünün artması, öğretmenlerin farklı eğitsel ortamlar uygulamasına ilişkin olarak iki gruba ayrılmaları, öğretim programının geleneksel okul sistemine göre düzenlenmesi ve okulun yeni kayıtlar için çekiciliğini yitirmesidir. (Murphy, 1979:184-186)

Özgür Okul deneyiminin başarısızlığının en büyük nedeni, yaratılan küçük ortamda geleneksel eğitsel sistemin değerlerine açık kapı bırakılmasıdır. Egemen değerler sistemi içinde yeni bir değerler sistemi oluşturmak, kısmi ölçüde de olsa oldukça güçtür. Bu olay da gösteriyor ki, makro kuramların öne sürdüğü gibi bireysel, kümesel ve topluluksal ilişki ve yapılar sürekli olarak toplumsal kurumların etkisi altındadır.

Hargreaves ise yorumcuların makro kuramcılara yönelttiği eleştiriye hedef olmaktadır. Yorumcular, tarihsel toplumsal gerçeklik alanında yasalar, düzenlilikler, genellikler aranamayacağını, tipolojiler kurulamayacağını savunurlar. Hargreaves ise öğretmenleri benlik tiplerine göre ayırmıştır - aslan terbiyeciler, eğlendiriciler, romantikler - bir tiplendirmeye gitmektedir. Bir bakıma, Hargreaves açısından tüm öğretmenler bu üç gruptan birine girmektedir. (Blackledge ve Hunt, 1989:238-247).

Blackledge ile Hunt'ın dikkat çektiği gibi öğretmenlerin benlik kavramlarının nereden geldiği belli değildir. Öğretmenleri bu üç sınıfa ayıran öğretmenlerin kendi görüşleri mi yoksa öğrencilerin öğretmenlere yakıştırdıkları bir şey midir? İkinci olarak, Hargreaves, çizdiği modelde öğretmen ve öğrencileri sürekli olarak çıkarları çatışan iki grup olarak ele almıştır. Yani Hargreaves çatışma modelini de kullanmıştır. (Blackledge ve Hunt, 1989:247). Hargreaves'in böyle yapması da doğaldır. Çünkü toplumsal ve kümesel ilişkileri sürekli ahenkli ve uyumlu devam eden bir biçimde ele almak, duragan bakış açısını ifade eder. Oysa aktörlerin sürekli devinim halindeki etkileşimleri, durum tanımlamaları, müzakere sürecinde kullandıkları stratejiler, birbirlerini kategorileştirmeleri, an ve an bozulan ama yeniden kurulabilen etkileşim takımları oluşturmaları, vb. toplumsal ve kümesel ilişki ağının dinamikliğini ve her an çatışmaya uygunluğunu göstermektedir. Geniş toplumsal yapı içinde yaşanan çatışmaların okul ve sınıf içine yansımaması mümkün değildir.

Sharp ve Green ise öğretmenlerin öğrencileri nasıl gördüklerini incelediklerinde, öğretmenlerin öğrencilerle ilgili çok farklı benlik kavramlaşmalarına gitmelerinden kalkarak yorumcu yaklaşımın sınıf-içi yaşamı tam olarak açıklayamayacağını savunmaktadırlar. Önerilen yaklaşım ise sosyolojik eğitsel çalışmalarda kullanılacak Marxist yaklaşımdır. (Blackledge ve Hunt, 1989:251-255) Aslında Marxist yaklaşımı da tam anlamıyla okul ve sınıf-içi ilişkilere uygulamak mümkün gözükmemektedir. Sürekli makro düzeyde kavramlaştırmalara giden Marxist düşünürlerin toplumun küçük hücrelerindeki dinamikliği, yüzeyselliği, rastlantısallığı, an ve an değişkenliği kendi yaklaşımları içinde betimlemeleri ve açıklamaları çok fazla mümkün olmayabilecektir.

Hammersley'in öğretmenlerin rol tanımlarını ikili setler halinde vermesi, tiplendirme yaklaşımının bir başka örneğidir. (Blackledge ve Hunt, 1989:255-257). Bu çalışmasında Hammersley'in kurduğu tiplendirme, yorumcu paradigmanın hem yöntemsel tercihinine hem de makro kuramlara yönelttiği eleştiriler bağlamında aykırıdır.

Hammersley'inkine benzer yaklaşımı, Hargreaves ve arkadaşları Hester ve Mellor-da kullanmaktadır. Yazarlar, öğretmenlerin sapkın öğrencileri nasıl tiplendirdiklerini belirtirlerken gerçekte sınıf içinde sapkın davranış ve öğrenci tipiyle ilgili olarak bir genellemeye gitmektedirler. Ayrıca, Blackledge ile Hunt'a göre (1989:259) yazarlar, bazı öğrencilerin kuralları diğerlerine göre neden daha fazla ihlal ettiğini açıklayamamaktadırlar.

Nash'in çalışması da diğer bir kategorileştirme örneğidir. Öğretmenlerin öğrencileri kategorileştirme girişimi, öğrencileri belirli benzerlikler etrafında toplamaktadır (Blackledge ve Hunt, 1989:259). Aynı kategorileştirme ve kural arama eğilimi Sharp ve Green'in çalışmasında da görülmektedir. Sharp ve Green'e göre bir öğrencinin normal görülmesinin ölçütü, o öğrenciye bir iş verildiğinde bu işle yalnız başına meşgul olabmesidir. Çalışmalarında yalnız kaldıkları halde çalışmalarlarıyla meşgul olabilenler normal, meşgul olamayanlar ise anormal olarak görülmektedir. (Blackledge ve Hunt, 1989:260-261) Sharp ile Green'in bu tezi bir kaç açıdan eleştirilebilir. Birinci olarak, normallik ile neyin kastedildiği açık değildir. İkinci olarak, öğrencileri sadece sınıf içindeki çalışmalarıyla bağlantısı içinde değerlendirmek eksik bir yaklaşımdır. Üçüncü olarak, öğrencilerin yalnız bırakıldıklarında çalışmayla meşgul olabilmeye yetileri, yaratıcılık, çalışkanlık gibi kavramlarla yakından ilgilidir ki yaratıcılık bile okul içinde tek başına çalışabilmede, öğrencinin toplumsal sınıfından ve ailesel ortamından getirdiği kültürel öğelerle yakından bağlantılıdır.

Kategorileştirme çerçevesinde okul-içi aktörlerin etkileşimlerini değerlendirme çabası, Pollard ve Woods'un çalışmalarında da görülmektedir. Pollard 11-15 yaş grubu öğrencileri üzerine bazı gözlem teknikleri uygulayarak öğrencilerle ilgili üç arkadaşlık grubu belirliyor. Pollard analizinde öğrencilerin kendilerine, diğer çocuklara, öğretmenlere ve okula karşı olan tutumlarını inceleyerek gruplar arasındaki farklılıkları ortaya koyar. Pollard'a göre bu üç grup, farklı açılardan ele alınabilir. Örneğin okul değerlerini benimseme ya da benimsememe sapkınlık ya da uyumsuzluk biçiminde ikili ayrımlara gidilerek grupların genel profili çıkarılabilir. (Hammersley ve Woods, 1984:239-253; Blackledge ve Hunt, 1989: 263-265)

Pollard'ın çalışmasından öğrencilerin içinde yer aldıkları grupların kural ya da normları çerçevesinde davrandıklarını çıkarılabılırız.

Bu çıkarsama, yorumcu paradigmanın bazı önermeleri açısından çelişkiye düşmektedir. Örneğin, bireylerin yorumcu paradigmada, toplumsal sınıf, katman ya da alt-kültürel kümeler içine yerleştirilerek incelenmeleri olası değildir. Temel önermeler açısından yorumcu paradigmaya göre bireylerin davranış ya da etkileşimlerinin belli toplumsal güçler tarafından (örneğin toplumsal sınıflar, devlet gibi) belirlendiği ya da yönlendirildiği anlayışı yanlıştır. Bireysel ilişki ve etkileşimler, dil gibi simgesel iletişim araçlarının da kullanılmasıyla toplumsal yaşamı (ve tabii ki toplumsal yapıyı da) oluşturur ya da kurar. Oysa Pollard'ın teorisinde, örneğin, şakacı öğrenci tipinin, "Şakacılar" grubunun kendine özgü normları ya da değerleri çerçevesinde davrandıklarını görüyoruz. Bu da demektir ki öğrenciler okul ve sınıfta her zaman başbozuk, rastlantısal, tekil ve "nevi şahsına münhasır" biçimde davranmamaktadırlar. Ayrıca, gerek yöneticiler gerekse de öğretmen ve öğrenciler, kendi aralarında etkileşime girerlerken mevcut bir toplumsal kurumun (=eğitimin) gerekleri doğrultusunda-çoğunlukla-davranmak zorunda kalmaktadırlar. Öğrencilerin okulun formal yaşayışına karşı geliştirdikleri informal yapı ya da ilişkiler bile son tahlilde kümesel yapıları içerebilmektedir.

Woods'taki kategorileştirme eğilimi, öğrencilerin okula yönelik uyum biçimleriyle ilgilidir. Burada dikkatimizi çeken nokta, makro yaklaşımlarda sıkça gözlemediğimiz bir yöne işaret etmektedir: Model kurma. Woods sanki makro perspektifte önermelerle çalışan bir eğitim toplumbilimcisi gibi-Merton va Wakeford'un adaptasyon modellerini de dikkate alarak- sekiz değişik biçimli bir adaptasyon modeli kurar. (Blackledge ve Hunt, 1989:265-269) Okula adaptasyon konusunda yeni bir model geliştirme eğilimi Hammersley ve Turner'da da görülmektedir. Ancak Hammersley ve Turner'in modelinde bazı önemli ve doğru noktalar vardır. Birinci olarak, yazarlar, okullarda formal değerlerin yanısıra informal değerlerin de olabileceğini belirtmektedirler. İkinci olarak, sürekli biçimde okulun mevcut değerlerine uyumcu olarak görülen öğrencilerin zaman zaman okuldaki informal ilişkilere girebileceği ya da okulun mevcut resmi değerlerinden sapabileceğidir. Okula uyum, öğrenci tarafından bir strateji olarak da kullanılabilir. Üçüncü olarak, yazarlara göre okula uyum, sadece ikili şema (=okulun lehinde ya da aleyhinde olmak) çerçevesinde ele alınmamalıdır. Dördüncü olarak, öğrencinin okulun resmi kültürüne uyumu, bizzat içinden geldiği sınıfsal ya da alt kültürel çevreye olan başarısız sosyalleşmesinden kaynaklanabilir. (Hammersley ve Woods, 1984:161-172).

Ancak Hammersley ve Turner'in teorisinde (yukarıda incelediğimiz) çok yönlü saptamalarda değinilmeyen noktalar vardır. Örneğin yazarlara göre okullarda formal değerlerin yanısıra gizli ya da informal değerler vardır. Ancak öğrencilerin neden formal değerlerin yanısıra okulda informal değerleri benimsedikleri açık değildir. Ayrıca okulun resmi değerlerine uyan öğrencilerin bu davranışları, yazarlara göre, sınıfsal ya da altköl-

türel çevreye yönelik başarısız sosyalleşmenin sonucu olabilir. Fakat öğrenciler neden kendi sınıfsal ya da altkültürel çevrelerine toplumsallaşamamaktadırlar? Yazarların bu noktayı da açıklamadan geçtiklerini söyleyebiliriz.

Furlong'un ise (1984=145-160 in Hammersley ve Woods, 1984) sadece onaltı kız öğrenciden oluşan bir sınıftaki öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerini derinlemesine gözleyerek birtakım sonuçlar elde etmesi, çok da nesnel bir yaklaşımla çalışmadığını göstermektedir. Öğrencilerin davranışlarını gözlemleyerek sadece o sınıftaki öğrencilere özgü betimlemelere gidilebilir ancak buradan elde edilen sonuçları kavramlaştırmaya gitmek, güvenilirlik ve geçerlilik düzeyi düşük sonuçlara yol açabilir.

Yukarda incelediğimiz yorumcu paradigma çerçevesindeki eğitim toplumbilimiyle ilgili örnek çalışmalar, gerçekte indirgemecilik ile eleştirdikleri makro yaklaşımların hatasına düşmektedirler. Yorumcular, makro perspektifle çalışanların tersine geniş toplumsal kurum ve süreçleri dar bireysel ve kümesel ilişki ve etkileşimlerle açıklamaktadırlar. Dolayısıyla indirgeme, tümelden tikele doğru olmaktadır. Blackledge ve Hunt'un deyimiyle (1989:234), bu yaklaşım çerçevesinde eğitim kurumuyla ilgili betimleme ya da çıkarsamalarda bulunmak için yorumcular okul ve sınıf-içi öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimlerine bakarlardı.

Aslında yorumcular için toplumsal yaşamın günlük bireysel etkileşimlerle kurulduğu tezi, temel bir varsayımdır. Bu teze göre günlük yaşamda aktörler, sürekli an ve an değişen, dinamik, global yapılara indirgenemeyecek etkileşimlere girerler ve toplumsal yaşam gerçekliğini kurarlar. Toplumsal yaşam gerçekliğinin kurulması sürecinde aktörler, sürekli olarak durum tanımlamaları yaparlar ve bu tanımları karşısındakilere çeşitli stratejilerle kabul ettirmeye çalışırlar. Oluşan müzakere süreci içindeki etkileşimin varacağı nokta, göreceli ve şimdiki makul bir uyum ya da denge noktasıdır. Ancak bu göreceli dengenin oluşmasından önce gerçekleşen çıkar çatışması ve onun neden ve kökenleri, yorumcular tarafından belirtilmemektedir. Ayrıca, Tan'ın da saptadığı gibi (1993:85), yorumcu eğitim toplumbilimciler, "öğretmenlerin ya da öğrencilerin tanımlamalarının nereden geldiğini ya da neden başka tanımlamaları değil de bunları seçtiklerini açıklayamıyorlar". Zaten açıklamaktan ziyade anlayıp yorumlamaya önem veren yorumcular için betimlemelerle sınırlı kalmak ve bu betimlemelerin diğer bireysel ilişkilerle bağlantısını sorgulamak yeterlidir. Toplumsal gerçekliğin aktörlerin günlük etkileşimleriyle kurulduğunu belirten yorumcular için "toplumsal sınıf" ya da "iktidar" gibi kavramlar sözkonusu olmamakta ve bireyi (=aktörü) günlük yaşamda kısıtlayan baskılar, örüntüler yoksayılmaktadır. (Tan, 1993:86).

Yorumcu Paradigmanın Genel Bir Değerlendirmesi

Yorumcu paradigmanın belli başlı önerme ya da varsayımlarını şöyle özetleyebiliriz: Doğa bilimleri alanında uygulanan pozitivist, nicelci, metrik ölçümlere dayalı, olgu ve kanıtlamalarla geçerli kılınan araştırmalar ve kullanılan bilimsel yöntemlerin benzer biçimde tarihsel-toplumsal gerçeklik alanına uygulanması olanaklı değildir. Çünkü tarihsel-toplumsal gerçeklik alanında rastlanan genellikler, düzenlilikler, yasalar değil ama biriciklik, rastlantısallıktır. Dilthey'e göre insan bilimi, anlamlı davranışın içsel bilgisiyle ilgilenirken, doğa bilimleri, dışsal olayların nedensel açıklamalarına yönelirler (Bilton et al., 1991:512). Ayrıca, tarihsel-toplumsal gerçeklik alanında kurulan herşey insan yapısıdır. İnsanın istemli ve amaçlı eylemler dünyasında doğabilimsel zorunluluklar ve genellikler aramak boşunadır. Tarihsel-toplumsal gerçeklik alanında doğabilimsel nitelikte yasalar elde etmeyi sağlayacak hiçbir tekrar ve süreklilik yoktur. (Özlem, 1985:281) Tarihsel-toplumsal gerçekliği (=Dilthey'de "tinsel dünya") oluşturan öğeler, insanların iradeli-amaçlı tasarımlarının ürünleridir (Özlem, 1985:283-284) Yani toplumsal gerçeklik, aktörlerin anlamlı etkileşimlerinin oluşturduğu bir alandır. Her aktör, yaşadığı çevre içinde her etkileşimi için bir durum tanımlaması yapar ve bunu karşısındakine benimsettirmeye çalışır. Aktörler arasında gelişen müzekere vb. süreçleri içinde çeşitli stratejiler kullanılarak taraflar arasında görece bir denge oluşur. Denge görelidir, çünkü aktörlerin davranışları genelde dinamik, an ve an değişebilen bir niteliktedir. Sosyal bilimcinin yapması gereken şey, aktörlerin davranışlarının altında yatan niyet, güdü, amaç vbg. öznel öğeleri anlamak ve yorumlamaktır. Ancak aktörlerin saf bilinç ve bilgi durumlarına erişmek için yorumcu sosyologlar, mevcut kültürü paranteze almalıdır. (Swingewood, 1989:271).

Eğitim kurum ve sürecini anlayıp yorumlayabilmek için de okul ve sınıf-içi etkileşim süreçlerine yani öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkilerini incelemek gerekir. Yani eğitsel gerçekliği oluşturan, eğitim süreci içindeki aktörlerin gündelik eylemleridir. Çatışmasız, ağrısız, sancısız biçimde cereyan eden bireysel etkileşimler betimlenerek birtakım sonuçlara, hatta model ve tipolojilere ulaşılabilir.

Yorumcu paradigma, yukardaki önerme ya da varsayımlarıyla toplumsal bilimler dünyasına yeni bir bakış tarzı getirmiştir. Ayrıca, "değişik görüşleri, yarattığı tartışma zemini ve geleneksel araştırmalara yönelttiği eleştirilerle eğitim sosyolojisine yeni bir soluk getirmiştir. Yalnız önemli kuramsal sorunlara parmak basmakla kalmamış, yeni araştırma alanlarıyla konularını da işaretlemiştir. Böylece sıradan bir okul gününde, bir ders saatinde, bir teneffüs sırasında olup bitenlerin kavranması da, bu kavrayışın eğitim gerçeğini anlamada ne denli önem taşıdığı da artık gözardı edilemez olmuştur". (Tan, 1993:83).

Ancak yorumcu eğitim: sosyolojilerinin gözardı edilemeyecek eleştirilmesi gereken bazı yönleri daha vardır: Nicel yönlü araştırma tekniklerine uzak durması, gerçekliği ve güvenilirliği tartışılabilir araştırma yöntemleri kullanması, incelediği konuları tarihsel-toplumsal bağlamından koparması, bilgide göreliliği kutsaması, müzakere sürecini çatışma olgusundan yalıtıp incelemesi, makro kuramlarda eleştirdiği model kurma ve tipleştirme geleneğinden kendini alamaması, toplumsal kurum ve süreçleri tümüyle bireysel etkileşimlere indirgemesi, günlük yaşamın dinamik gerçekliğini kavramaya çalışırken toplumsal yapının önemini görmemesi, çok sınırlı araştırmalardan sonuçlara ulaşması, vbg.

Yukarıdaki eleştiriler uzatılabilir. Bu eleştirilen tümüyle yorumcu paradigmanın yöntemsel tercihinden kaynaklandığını söyleyebiliriz. İzlenen yöntemde hatalar olunca ulaşılan sonuçlarda da hatalar görülmektedir. Küçük bir sınıf ortamında katılarak gözlem yapılan, zaman zaman kağıda aktörlerin etkileşimleriyle ilgili notlar düşülen ya da teyp çözümlemesi yapılan bir yöntem anlayışında, nesnel düzeyi yüksek bir sonuç beklemek neredeyse olanaksızdır. Fakat toplumsal yaşamın derininde yer alan bireysel ve kümesel etkileşimleri de incelemek gerekiyor. Böyle bir inceleme için de makro yaklaşımlar yetersiz gibi görünmektedir. Yorumcu yaklaşım ise okul ve sınıf ortamından çıkardığı sonuçları, başka bazı faktörlerle (aile, toplumsal sınıf, devlet, vbg.) ilişkilendiremeyince elde edilen sonuç eksik kalmaktadır.

Blackledge ile Hunt da yorumcu yaklaşımın eğitimine uygulanmasını birkaç noktada eleştirmektedirler. Birinci olarak, yorumcu yaklaşıma göre gözlemci, kendi yorumunu yüklemeksizin dürüst biçimde aktörlerin durum tanımlamalarını, amaçlarını, niyetlerini, tipleştirmelerini, kategorilerini, varsayımlarını ve yorumlamalarını ortaya çıkarmalıdır. Oysa yazarlara göre, gözlemci, aktörlerin durum tanımlamalarının basit bir betimleyicisi olamaz. İşin içine yorum girmektedir. İkinci olarak, yorumcu yaklaşımı kullanan toplumbilimciler, inceledikleri konuyu dar bir alana sıkıştırarak tarihsel ve toplumsal bağlamdan soyutlamaktadırlar. Örneğin, Furlong öğrencilerin öğretmenleri kategorileştirmelerinin kökenini açıklamamaktadır. Fakat diğer yandan bazı etkileşimciler (örneğin Woods) öğrenci görüş açılarının bir ögesi olarak sınıf kültürü ve cinsiyet fikrini gündeme getirirler. Yani aktörlerin denetimi dışındaki faktörler de etkileşimi etkileyebilir. Son olarak, yorumcu sosyoloji öğrenci ve öğretmenlerin durum tanımlamalarının kökenini de belirlemede başarısız kalmaktadır. (Blackledge ve Hunt, 1989:280-284).

Sentez Önerileri

Hergreaves geniş ölçekte toplum ile sınıf içindeki etkileşimi birbirine bağlamaya çalışmıştır. Hergreaves bu amaçla "başetme stratejisi" (=coping strategy) kavramını formüle eder ve yeni bir model geliştirir.

Modelde kullanılan "başetme stratejileri" bir anlamda yaratıcıdır. Başetme stratejisi kavramı etrafında kurulan modelin özüne göre tüm aktörler, yaşam dünyalarıyla ilişki içerisinde anlamlı ve yaratıcı biçimde davranırlar. Öğretmenler de yaratıcıdır fakat yaratıcılıkları yaşadıkları kısıtlamaların sınırlamaları içerisinde kalır. Öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar için çok sınırlı sayıda çözüm vardır. Sınırlamalar ise okul dışındaki toplumdandır. Bir yandan kişisel gelişim ve eşitliği teşvik eden diğer yandan da çocuğu toplum içindeki gelecekteki konumuna hazırlayan eğitim sisteminin çelişkili amaçları, okul içindeki kısıtlamaların toplumdandır kaynaklandığını göstermektedir. Kısıtlamanın ikinci önemli kaynağı, eğitim planlamasından dolayı ortaya çıkan okulun maddi özellikleridir. Üçüncüsü ise, öğretmenlerle ilişkisi içinde gerçekleşen eğitsel ideolojilerdir. Hargreaves'e göre okul içinde somutlaşan sosyal kısıtlamalar, öğrencilerin yaş ve sınıfsal durumlarına göre farklı biçimde hissedilecektir. Fakat tüm öğretmenler, sosyal kısıtlamalara maruz kalacaklar ve bunlara karşı başetme stratejileri geliştireceklerdir. Öğretmenler bu stratejileri sınıf içinde öğrencilerden de tepkiler alarak yürürlüğe koyacaktır. Öğretmen daha sonra öğrencilerden gelen tepkileri değerlendirip stratejinin başarılı olup olmadığına karar verecektir. Yani, öğretmen, sınıf içinde kullanacağı stratejinin durumuna göre davranacaktır. Öğretmenin kullanacağı başetme stratejilerinin oluşturulması, okullaşma, öğrenciler ve öğretimle ilgili bir dizi benimsenen ve olduğu gibi kabul edilen varsayımlar üzerine temellendirilir. Bu varsayımlar, geliştirilecek olan başetme stratejilerinin türünü sınırlamaya hizmet eder. Hegemonyonun durumu, öğretiminin okul-ıçi yaşantısı üzerinde etkili olur. Yani özetlersek, Hargreaves'e göre okul içindeki aktörlerin davranışları ya da etkileşimleri, okul dışındaki toplumdandır kaynaklanan bir dizi etmenin (egemen ideoloji gibi) sosyal sınırlamalara maruz kalır. Aktörler bu sosyal sınırlamalara karşı koymak için bir dizi başetme stratejileri geliştirirler. Ancak sınıf içinde öğretmenler ve öğrenciler kendi durum tanımlamalarına karşısındakine kabul ettirebilmek için güçlülük ideolojilerine başvururlar. Kısaca Hargreaves'in modeline göre sınıf içindeki etkileşim işlerken bu etkileşim süreci aktörlerin denetimi dışındaki sosyal etkenlerden etkilenir. O halde, yapılması gereken, okul içi etkileşim süreçlerini okul-dışı sosyal faktörlerle birlikte ele almaktır. (Blackledge ve Hunt, 1989:284-287).

SONUÇ

Toplum ile ilgili bilimlerde bir olgu ya da olayın çözümlemesinde bütünsel yaklaşım, nesnellığın öngerekliliğidir. Toplumsal olgu ve olaylar, birçok faktör tarafından etkilenir, biçimlendirilir. İncelenen konuyu dar bir alana sıkıştırıp açıklamak, geniş toplumsal ölçekte o konuyu ya da olguyu etkileyen ya da biçimlendiren birçok diğer faktörün gözden kaçırılmasına neden olacaktır. Bu yüzden özellikle toplumbilim ve eğitim toplumbilimindeki toplumsal olgu ve olaylar, içinde yer aldığı tarihsel ve

toplumsal bağlamdan kopartılmadan tahlil edilmelidir. Örneğin toplumsal sınıfların örgütlenme anlayış ve biçimlerinde o sınıfın tek tek üyelerinin çeşitli nitelikleri (kültürel çevrede yetişme, deneyim, amaç psikolojik yapı, vbg.)'nin olduğu kadar o anki genel toplumsal kurum ve süreçlerin (devletin siyasal örgütlenmesi, ekonomik durum, vbg.) de etkisi olabilecektir. Öğrencinin okul ve sınıf-içi akademik başarısında kendi kişisel özellikler (zeka, yetişme biçimi, aileden etkilenme, vbg.) kadar sınıfsal ve ailesel özellikler (sınıf ve aile kültürü, ailenin mesleği ve gelir düzeyi, vbg.) de etkili olacaktır. O halde toplumsal olgu ve olayların nesnel biçimde analizi, çok yönlü incelemeyi içeren bir yöntem anlayışını gerektirir.

Birkaç teorisyen (örneğin Bernstein, Hargreaves gibi) dışında yorumcu toplumbilim yaklaşımı içinde yer alan toplumbilimciler genelde okul ve sınıf-içi etkileşim süreçlerini tek boyutlu incelemişlerdir. Mikro faktörler derinlemesine analiz edilirken makro faktörler inceleme dışı bırakılmıştır. Kuşkusuz yorumcu toplumbilimcileri bu yöne iten kaygı, pozitivist ve determinist anlayışa saplanmama kaygısıdır. Ancak aktörlerin etkileşimlerinin genel toplumsal kurumlar (devlet, ekonomi, aile gibi) ve süreçler (sanayileşme, modernleşme, bürokratikleşme gibi) tarafından belirlenemeyeceği iddia edilirken çelişkili bir yaklaşım sergilenmiştir. Eğitim kurumunu anlamak için idareci, öğretmen ve öğrencilerin okul ve sınıf-içi etkileşim süreç ve takımlarına bakmanın yeterli olacağı-örtük de olsa varsayılmıştır. Oysa öğretmen ve öğrencilerin eğitim kurumundaki etkileşimlerini diğer kurumların etkisi dışında düşünmek, nesnellik dışıdır.

Diğer yandan her bilimsel araştırma sürecinin sonunda genellemele-re gitmek, sonuç alınması bakımından gereklidir. Yorumcu toplumbilimcilerin-model ve tipleştirme düzeyinde kalsa da- yaptıkları genelleme girişimleri, bilimin doğal yapısını göstermektedir. Hiçbir araştırma betimsel düzeyde kalmaz. Genelleme, teori, model, tipleştirme, yasa vb. sonuçlara ulaşmak, bilimin soyut bir meşgale olmadığını, günlük' yaşama uygulanan politikalarla yakından bağlantılı olduğunu gösterir.

KAYNAKÇA

Bilton, T. et al., (1991). *Introductory Sociology*, London: Mcmillan, 2nd ed.

Blackledge, D. ve B. Hunt, (1985), *Sociological Interpretations of Education*, London: Routledge.

Furlong, V.J. (1984), "Interaction sets in the classroom= towards a study of pupil knowledge", in *Life in Schools: The Sociology of Pupil Culture*, (eds. M. Hammersley ve P. Woods).

Hammersley, M. ve P. Woods (edts), (1984), *Life in Schools: The Sociology of Pupil Culture*, London:Open University Press.

Murphy, R. (1979), *Sociological Theories of Education*, Canada: McGraw-Hill Ryerson Limited.

Özlem, D. (1985), "Tarihsel Bilim Felsefesi Açısından Bilim", *Seminer*, İzmir: E.Ü. Edebiyat Fak. yay. No:4.

Swingewood, A. (1989), *A Short History of Sociological Thought*, London: Mcmillan.

Tan, M. (1993), "Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: Yorumcu Paradigma", *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1993, Cilt: 26, Sayı: 1.