

Eğitim Kuramlarında ve Uygulamalarında Karşılaşılan Bazı Çatışkı ve Çelişkiler

Hasan Hüseyin BİRCAN*

ÖZ

Eğitim kendi içinde, gerek kuramsal olarak ve gerekse uygulamada pek çok sorun, çatışkı ve paradokslar barındırmaktadır. Eğitimciler ve eğitim felsefecileri tarafından bunlara çözümler önerilmiştir ve önerilmeye de devam edilmektedir. Ancak bazı sorunlar vardır ki, onlar öyle pek üstesinden gelinecek problemler gibi gözükmemektedir. Ancak burada bizim bu alandaki bütün paradoks ve antinomileri detaylandırmamız ve bir çözüm önerisinde bulunmamız mümkün değildir. Yapacağımız şey, sadece kimi “antinomi”lere dikkat çekmekten ibaret olacaktır. “Çatışkı” ve “çelişki” olarak karşılanan antinomi kavramı, iki yasa arasındaki, yani her biri kendinde geçerli olan iki prensip arasındaki çelişkiyi ifade eden bir kavramdır. Tezlerden ve antitezlerden her birinin doğru, geçerli ve “yasayı yapmaya” elverişli olması durumudur. Dolayısıyla çatışkılar birbirine indirgenemezler, birini ihmal etmeden ya da araya ek bir üst prensip konulmadan çözülemezler. Böyle bir çözüm yolu tutulsa bile bu her zaman tartışmaya açık olmak zorundadır. Eğitim ve öğretim söz konusu olduğunda bu çatışkı ve çelişkilerin başlıcaları şunlardır: “Aktarma ve Kendiliğindenlik”, “Disiplin ve Özgürlük”, “Zorlama ve İstek”, “Eğitim ve Politik Rejim”, “Teknikçilik ve Belirsizlik”, “Müfredat, Standartlar ve Değişim”, “Sorumluluk ve Sınavlar”... Özellikle eğitim bağlamında düşünüldüğünde, bu kavram çiftlerinin aralarında bir zıtlığın olduğu kolayca görülmektedir. Ama yine eğitim söz konusu olduğunda, bunlardan hiçbirinden büsbütün vazgeçilemediği de bilinmektedir. Öyleyse, eğitim planlama, program geliştirme ve eğitim pratiğinde, yani hem planlamada hem de uygulamada, bunların devamlı olarak göz önünde tutulması ve sorgulanması bir zorunluluktur. Yani onlar hakkında dikkatli olunmalı ve alınan kararlar sürekli olarak gözden geçirilmelidir. Çünkü söz konusu sorunları göz ardı eden eğitim yaklaşımlarının, problemin çözümüne hiçbir katkıda bulunmadığı ortadadır. Oysa aslında bütün eğitim öğretim tartışmaları, en sonunda bu problemler etrafında dönmektedir. Öyleyse işe bunlar üzerinde düşünerek başlamak gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, Eğitim Felsefesi, Eğitim ve Toplum, Eğitim ve İnsan, Antinomi.

Some Antinomies and Contradictions Encountered in Educational Theory and Practice

ABSTRACT

Considering theory and practice, education consists of many problems, antinomies and paradoxes in itself. Solutions of these problems have been proposed by educators and philosophers of education. However, some of these problems seem to be difficult to deal with. It is impossible to set forth a detailed explanation of the entire paradoxes and antinomies in this study. The task is to pay attention to certain antinomies. The concept of antinomy, which is understood as “paradox” and “contradiction”, refers to the contradiction between two laws, namely, two principles each of which is valuable on its own right. That means both thesis and antithesis are accurate, valid, and “eligible to make laws”. Hence principles which generate antinomies cannot be reduced to one another, furthermore to be able to solve the problem either one of them must be neglected or additional superior principal must be added. That kind of solution should remain open to discussion. In the context of education, the main antinomies and contradictions follow: “Transference and Spontaneity”, “Discipline and Freedom”, “Enforcement and Will”, “Education and System of Government”, “Technicality and Ambiguity”, “Curriculum-Standards and Change”, “Responsibility and Exams” etc. Considering the context of education there is a contradiction between those pair of concepts. Yet in the case of education, none of them could be abandoned. Considering and questioning those dichotomies are inevitable for theoretical and practical aspects of education and improvement of the education programme. Namely, one should walk on thin ice about those issues and revise constantly. It is clear that educational approaches disregarding those issues are not helping to solve the problem. In fact, all kind of education-related discussions revolves around those problems. So we should begin by contemplating the aforementioned.

Keywords: Education, Philosophy of Education, Education and Society, Education and Human Being, Antinomy.

Giriş

Eğitim kendi içinde, gerek kuramsal olarak ve gerekse uygulamada pek çok sorun, çatışkı ve paradokslar barındırmaktadır. Ancak bazı sorunlar vardır ki, onlar öyle pek üstesinden gelinecek problemler gibi gözükmemektedir. Bunları, Kant’ın “antinomi”^{***} kavramıyla ifade etmek, onların ne derece

* Prof. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, orcid no: 0000-0002-6350-4367 hhbircan@konya.edu.tr

Makalenin Gönderim Tarihi: 25.06.2018; Makalenin Kabul Tarihi: 05.02.2019

** Antinomi (Çatışkı), teoriler arasındaki bir çelişki değildir. Kelimenin felsefi, dolayısıyla katı ve kesin bir anlamı vardır. Çatışkı iki yasa arasındaki, yani her biri kendinde meşru olan iki prensip arasındaki çelişkidir. Tezlerden ve antitezlerden her birinin doğru, geçerli ve “yasayı yapmaya” elverişli olması durumudur. Bu durumda çatışkiyi çözmek için, tek yöntem, bir başka düzeye, nitel

büyük sorunlar olduğuna da vurgu yapmak olacaktır. Aslında genel olarak bakıldığında, eğitim ve öğretim konusundaki tartışmaların, hangi kavram ve sorun üzerinden tartışılırsa tartışılınsın, hep bu çatışkılar etrafında döndüğünü söylemek mümkündür. Bunları eğitimciler ve eğitim felsefecileri tespit edip çözümler önermişler ve önermeye de devam edilmektedirler. Tabii ki burada bizim bütün bu paradoks ve antinomileri detaylandırmamız ve bir çözüm önerisinde bulunmamız mümkün değildir. Burada şu hususa dikkat çekmek istiyoruz: Eğitim ve öğretim konusunda çözüm önerisinde bulunulurken söz konusu “çatışki” ve “çelişki”lere dikkat edilmeli, sorunun aslı fark edilmeli ve buna göre plan ve program yapılmalıdır. Zira görüleceği üzere bu çatışki ve çelişkiler, eğitimde devamlı olarak üzerinde durulması ve sorgulanması zorunlu olan sorunlardır. Dolayısıyla bu sorunları göz ardı eden eğitim yaklaşımlarının, problemin çözümüne hiçbir katkıda bulunmayan birer oyalama retorikleri olarak kaldıklarını söylemek mümkündür.

1. Aktarma ve Kendiliğindenlik

Eğitim kuramları, eğitimde “aktarmanın esas olduğunu savunanlar” ile “eğitimin esasının kendiliğindenlik olması gerektiğini” önerenler olarak kabaca ikiye ayrılırlar. Örneğin Muhafazakâr eğitimin (*konservatizm*) savunucularından Burke’e göre kültürel miras veya gelenek insanlığın denenmiş başarılarından oluşan bir hazinedir. Aile devlet ve okul gibi sosyal, siyasal, dinsel ve eğitimsel kurumlar yüzyıllar boyunca insan yaşantılarını etkilemiş olan kültürel ürünlerdir. Eğitim bu ürünleri korumalı ve kuşaktan kuşağa aktarmalıdır (Gutek, 2011: 218). Yine klasik eğitim kuramlarından esasicilik ya da özcülük, eğitime düşen şeyin insanı akademik bilgi ve karakter gelişiminin özsel unsurlarıyla donatmak, okulun en temel misyonunun da insanlık kültürünün temel unsurlarını aktararak korumak olduğunu savunur (Cevizci, 2012: 49). Bunun karşısında, değişmez ilk ilkelere dayanan otorite, adet ve geleneklerin mükemmelliğini reddeden ve genel olarak “liberalist kuramlar” altında toplanabilecek kendiliğindenliği savunan kuramlar vardır (Bkz. Gutek, 2011: 187vd.).

Bu iki genel yaklaşımın da kendilerini haklılandırarak argümanları vardır. Gerçekten de bir yandan eğitim, terimin bütün anlamıyla, becerileri, bilgileri ve değerleri aktarmak, bir başka deyişle her bireye, insani mirastan mümkün olduğunca en büyük ve en iyi payı alma olanağını sağlamak zorundadır. Fakat öte yandan modeller dayatmanın, eğitilen kişideki ifade yollarını engellediği için yıkıcılık, saldırganlık gibi sapkın ve kötü biçimler altında patlak verecek olan ondaki muhteşem yaratıcılığı yok edecek, onu pasif ve itaatkâr bir varlık haline getirmeye yol açması söz konusudur. Aktarma, bilgiyi hareketsiz bir şey haline ve öğreneni pasif bir alıcı durumuna getirebilmektedir (Reboul, 1991: 62).

Modellere tamamen karşı çıkmak ve öğrenenin yaratıcılığına, bağımsız metne, bağımsız resme, bağımsız ifadeye dayanmak mı gerekir? Buna çocuğun yaratıcılığının kendisinin de bir ürün olduğu, onun da ortam, aile, medyalar vb. tarafından biçimlendirildiği şeklinde kolayca cevap verilebilir. Dahası, kendiliğindenlik, serbestlik, kendinin ifadesi anlamında bağımsızlık öğrenilmesi gereken bir şeydir. “Kendine ait kişisel bir fikir sahibi olmak” için, kendini klişelerden ve önyargılardan kurtarmak için görmeyi, duymayı, anlamayı öğrenmek gerekir. Dolayısıyla burada da eğitimin karikatürlerinden başka bir şey olamayan iki terimin arasında bir sentez bulmak gerekir. Doğru bilginin özü itibarıyla dinamik olduğunu ve onu elde edenin aktivitesine denk düştüğünü göstermeye dayanan bir sentez; öğrenmek, öğretmenin ve öğrenenin “ortak eylemidir.” Bulunması gereken bu ortak eylemdir (Reboul, 1991: 62-63). Kısaca eğitimde ne aktarmadan ne kendiliğindenlikten; ne kültürden/bilgiden/klasikten ne deneyimden ne öğretmenden ne de öğrenciden vaz geçilebilir.

2. Disiplin ve Özgürlük

Bilindiği gibi bazı eğitim felsefeleri ve eğitim kuramları önceliği ve ağırlığı, esasicilik ve daimicilik örneğinde olduğu gibi, “disipline”; ilerlemeci, liberal ve varoluşçuluk örneğinde başka bazıları ise “özgürlüğe” verirler. Bazıları ise bunlardan birini tercih ederek diğerini tamamen sistem dışına atarlar.

olarak farklı bir senteze geçmektir. Sonra çatışkının bir çıkarlar, tutkular veya hatta ideolojiler çatışmasından kaynaklanmadığı, bizzat söz konusu şeyin yapısından doğduğu görülür; sanat ve eğitim teorisi gibi bir pedagoji var olduğunda, çatışkılar ortaya çıkar. Örneğin, pedagoji mümkün olduğunca etkili tekniklerden vaz geçilemez, fakat pedagojik teknikler tamamen etkili olsaydı, eğitim artık bir eğitim olmaktan çıkardı (Reboul, 1991: 73; bkz. Akarsu, 1994: 44).

Örneğin Kant şöyle demektedir: “Özgürlük sevgisi doğal olarak insanda o kadar güçlüdür ki, bir kere özgürlüğe alıştırıldığında, artık her şeyi onun uğruna feda edecektir. Sırf bu sebepten ötürü talim-terbiyenin disiplin kısmı çok erken dönemlerde yerini almalıdır, çünkü bu yapılmadığı zaman, hayatta daha sonra kişiliği değiştirmek kolay olmayacaktır. Disiplinden yoksun [yani kendini sınırlama becerisi gelişmemiş] insanlar gelip geçici her arzuyu, her hevesi takip etmeye yatkındırlar. Bunu vahşi kavimler arasında da görürüz. (...) Onlar ki Rousseau ve diğerlerinin tasavvur ettikleri gibi, soylu özgürlük duygusu değil, fakat bir tür barbarlık –değiş yerinde ise hayvanlık, henüz gelişmemiş insani tabiattır. Dolayısıyla insanlar kendilerini erken yaşlarda aklın buyruklarına boyun eğmeye alıştırmalıdır.” (Kant, 2009: 33).

Anlaşılabacağı üzere burada Kant erken yaşlardan itibaren çocuğa katı bir disiplin uygulanmasının gerekliliğini savunmaktadır. Ancak genel olarak pedagoji “öğrenme isteği ve araçlarını” vermektedir. Burada doğrudan uygulamayla ilgili olarak “öğrenme zorunluluğu” ile “öğrenme isteği” arasında bir çatışki ortaya çıkmaktadır. Birincisi klasiklerin okunmasını, bir kültür aktarımını savunur. Zira buna göre okul hayata hazırlar ve hayat bir oyun değildir. İnsanlığın keşfetmek için binlerce yıl harcadığı her şeyi, çocuk birkaç yılda kavramalıdır; dolayısıyla katı bir disipline boyun eğmelidir ve kendisine sürekli çaba göstermeyi dayatmalıdır. Buna karşın ikincisi, dayatılan çabanın, çocuktaki öğrenme isteğini öldürmekten başka bir işe yaramayacağı şeklinde cevap verir. Çünkü dayatma bir işe yarasa bile bu, bilgilerin değeriyle ilişkisi olmayan dürtülerle, ikbal avcılığı veya korku gibi güç itiraf edilebilir dürtülerle olacaktır. Aynı şekilde dayatılan disiplin, sağlıksız düşlerle olduğu kadar şiddete dayalı oyunlarla da kendini gösteren derin bir disiplinsizliği maskeleyecektir. Kısaca zorlamak yerine, öncelikle eğitilen kişilerin “talebini”, “motivasyonunu”, “isteğini” keşfetmek gerekir. Fakat bu “isteğin” gerçekten bireylerin ihtiyacı olan öğrenme isteği olacağının garantisi nedir? Bunun bir kapristen başka bir şey olduğunu kim garanti edebilir! (Reboul, 1991: 60).

Şüphesiz eğitimde en fazla özgürlüğü savunmak haklı bir arayıştır. Özgür olmayan ve herhangi bir şekilde baskı gören buna nefretle karşılık verme eğilimi gösterir ve doğaldır ki nefretini akıtacak bir kanal bulamazsa onu içinde büyütür. Bu nefret tüm yaşamı boyunca çok farklı tuhaf sonuçlar doğuracak şekilde bilinçaltına yerleşir ve kızgınlık, intikam, öfke hiçbir insanı, hatta hiçbir şeyi sevmeme gibi çok değişik tezahürler olarak ortaya çıkabilir (Russell, 2017: 27). Bunlarla birlikte eğitimde zorlamanın bir başka önemli sonucu özgünlüğü ve entelektüel ilgiyi yok etmesidir. Nasıl yemek yemeye zorlanan çocuklar yemekten tiksiniyorlarsa, öğrenmeleri için zorlanan çocuklar da bilgidan tiksiniyorlar. Düşündükleri zaman, tıpkı koştukları, sıçradıkları ya da bağırdıklarında olduğu gibi kendiliğinden düşünmezler; bir yetişkini memnun etmek amacıyla düşünürler; bu yüzden de düşünme eylemi doğal bir meraktan kaynaklanmaz (Russell, 2017: 28). Doğal bir meraktan kaynaklanmayan bir düşünme etkinliğinden de özgün ve yararlı sonuçlar ortaya çıkmamaktadır; zira Aristoteles’in de dediği gibi “insan doğal olarak bilmek ister”. Öyleyse doğallığı öldüren her türlü öğretim ve eğitim tutumu, öğrenenin potansiyellerini açığa çıkarmadığı gibi onda istenen tutumların gelişmesini de sağlamamaktadır. Bu nedenle özgürlüğün mutlak bir eğitim prensibi olarak belirlemek onaylanacak bir tutum gibi gözükmemektedir. “Bunun sınırları vardır ve bu sınırların ne olduğunun bilincinde olmak önemlidir” (Russell, 2017: 29).

Görülüyor ki, her iki tutumun da kaybettirdiği şeyler vardır. Öğrenenler üzerinde aşırı disiplinin kullanılması ya onları ezik, inisiyatif alamayan, farkındalıktan yoksun, kendinin ve yeteneklerinin farkında olmayan bir “aptal”; ya da isyankar, hadsiz, bozucu ve hoşgörüsüz bir “aptal” yapabilmektedir. Bu nedenle iki tutumun da sürekli gözden geçirilip yeniden belirlemeler ve yaklaşımlar geliştirilmesi gereği açıktır. Şüphesiz öncelik, öğreneni merkeze alan ve onun özgürlüğünü esas alan tutuma verilmelidir. Ancak burada “özgürlük”, kendinin farkında olması, kendini bilmesi, kendine sahip olması olarak anlaşılmalıdır. Yani İbn Sînâ’nın kavramıyla “kendi kendini denetleyen bir karakter” kazanmak; doğru, mantıklı düşünebilmek ve bu doğrultuda seçimler yapabilmektir, özgürlük. Aksine kendi başına buyruk, rasyonel ve duygusal “öz denetimden yoksun” davranmak değildir (Bkz. İbn Sînâ, 1975: 152-158; Yılmaz, 2001; Güral, 2015).

Bu durumda yapılacak şey, özgürlük ve disiplini birlikte düşünmektir. Özgürlük ve disiplini bir “çatışki olarak değil biri olmadan diğerinden beklenen verimin alınamayacağının farkında olarak bir program ve uygulama yönteminin bulunmasıdır. Burada “özgür bireyin kendi iç disiplinini oluşturabileceği” kabul edilerek özgürlük ve disiplinin “dışsal” değil “içsel” bir tutum olarak kazandırılması önem arz etmektedir. “Kendini denetleyebilme” ya da “öz disipline sahip olma” şeklinde belirlenen özgürlük ve disiplin, çocuğun her istediğini yapma serbestisinden çok yaptığı şeyleri isteyerek ve severek yapması anlamına

gelmektedir. Bunun dışındaki “özgürlük”ler ne öğrenenin potansiyellerini açığa çıkaracak ve dolayısıyla ne de “istenen” birey yetişmiş olacaktır. Öyleyse bu sorunu öncelikle ve bilhassa bir “yöntem” sorunu ve “öğreten” tutumu olarak gözükmektedir. Bu öğreten tutumu aynı zamanda bir zorlama ve istek uyandırma kıskacıdadır.

3. Zorlama ve İstek

Anlaşılabileceği üzere aslında bu çatışkı bir öncekinin bir devamı olarak görülmelidir. Burada yukarıdaki genel çatışkıya sadece öğretmenin pedagojik tutumu açısından bakılacaktır. Genel olarak söylenecek olursa pedagoji, “eğitilenlere, bilmedikleri şeyleri, öğrenme isteğini ve araçlarını veren düşünülmüş sanattır” (Reboul, 1991: 59). Ne var ki, bir tek değil birçok pedagoji vardır. Günümüzde, pedagojik teoriler üç büyük akım halinde gruplanabilirler. Modellere bağlı olan ve iletme tarzından daha çok neyi iletme kaygısını taşıyan *klasik akım*. Çocuktan, onun tecrübe ve isteklerinden yola çıkan ve öğretilen şeyin öğretilen kişilere uyarlanmasını talep eden *yenilikçi akım*. Son olarak, pedagojiyi kesin bir bilim veya en azından etkili ve garantili bir teknik haline getirmeye çalışan *fonksiyonel veya teknikçi akım* (Reboul, 1991: 59). Şimdi pedagojinin “öğrenme isteği ve araçlarını verdiği” açık olduğuna göre, burada doğrudan uygulamayı ilgilendirmesi ölçüsünde daha keskin olan yeni bir çatışkı, “öğrenme zorunluluğu” ile “öğrenme isteği” arasında bir çatışkı ortaya çıkmaktadır (Reboul, 1991: 60).

Klasik yaklaşımlar açısından, önce de belirtildiği gibi, eğitimde klasiklerin konumu çok önemlidir. Bu yaklaşımlara göre okul hayata hazırlar ve hayat bir oyun değildir. İnsanın keşfetmek için binlerce yıl harcadığı şeyleri çocuk birkaç yılda kavramalıdır; dolayısıyla katı bir disipline boyun eğmeli ve kendisine sürekli çaba göstermesi dayatılmalıdır (Reboul, 1991: 60). Kant bu yaklaşımı şöyle ifade eder: “Disiplin hayvan doğasını insan tabiatına doğru değişikliğe uğratar. Hayvanlar yapıp yapabilecekleri her şeyi içgüdüleriyle yaparlar... Fakat insan kendine ait bir akla ihtiyaç duyar. O içgüdüye sahip olmadığından kendisi için bir davranış planı geliştirmek zorundadır. Ne var ki bunun tümünü bir kerede gerçekleştiremeyeceğinden ve dünyaya gelişmemiş olarak geldiğinden dolayı, bunu onun için başkalarının yapması gerekir” (Kant, 2009: 32). Ve “insanın doğal yeteneklerinin gelişimi kendiliğinden gerçekleşmeyeceği için her türlü eğitim bir sanattır” (Kant, 2009: 40). Kısaca “insan eğitimle insan olabilir. O her ne ise, her ne olmuş ise eğitim sayesinde olmuştur. İnsanın ancak insan tarafından yani kendileri eğitim görmüş insanlarca eğitilmesi dikkat çekicidir” (Kant, 2009: 35).

Yenilikçiler ise buna karşı çıkarlar ve kendisine dayatılan çabanın, çocukta öğrenme isteğini öldürmekten ve doğal yeteneklerini köreltmekten başka bir işe yaramayacağını savunurlar. Çünkü bir işe yarasa bile bu dayatmanın, disiplinin, bilgilerin değeriyle ilişkisi olmayan; ikbal avcılığı veya korku gibi güç itiraf edilebilir dürtülerle olacağını söylerler. Aynı şekilde, onlara göre dayatılan disiplin, sağlıksız düşlerde olduğu kadar şiddete dayalı oyunlarda da kendini gösteren derin bir disiplinsizliği maskeleyecektir. Bu nedenle onlara göre kısaca, zorlamak yerine, öncelikle, eğitilen kişilerin “talebini”, “motivasyonunu”, “isteğini” keşfetmek gerekmektedir ve eğitim bu minval üzere dizayn edilmelidir (Reboul, 1991: 60).

Fakat burada ciddi güçlükler vardır. Bunların en önemlisi ise keşfedilen bu “isteğin”, bireylerin ihtiyacı olan gerçekten öğrenme isteği olacağının garantisi yoktur; bu bir kapristen başka bir şey olmayabilir ya da sadece anlık bir istektir. Bu durumda eğitimde ve eğitim-öğretim uygulamalarında, pedagojide bir “zorlama-istek çatışkısı” söz konusudur ki, bunun uygun bir sentezinin bulunması gerekmektedir. Bazı düşünürler örneğin John Dewey anlık isteğin ve zorunlu çabanın oldukça ötesinde yer alan bir sentez bulmaya çalışmıştır. Ona göre ne biri ne diğeri eğiticidir, çünkü bunlar kısa vadeli ve yüzeysel motivasyonlardan başka bir şey değildir. Pedagog gerçek ilgiyi, yani benin, gerçekleştirdiği esere tamamen katılımını ortaya çıkarmalıdır. Geçici isteğin ve verimsiz çabanın ötesinde, kendiliğinden derinlemesine çabayı ve gerçek keyfi yaratan *ilgi çekici olanı* bulmak gerekir. Nasıl? Dewey, sonuçta her öğretimin bir cevap olması gerektiğini, yani öğrencilerin kendilerine sordukları hem entelektüel hem de duygusal sorulardan yola çıkması gerektiğini söyler. Ancak öte yandan ona göre, bu, soru/cevap diyalektiği içinde somut bir şekilde gerçekleşir. Bir marangozluk çalışması, ekip halinde yazılmış bir roman veya bir kooperatif söz konusu olsun, öğrenciler, ancak bilimsel veya diğer bilgiler sayesinde çözebilecekleri meseleler ortaya koyarlar. Böylece onlar programlarla ilgilenirler, çünkü onlara ihtiyaçları vardır ve bir karşılık elde etmek için değil eserlerini ortaya koymak için öğrenmeye çalışırlar; bu eser onları motive eder, zira “onlara aittir”

ve kendilerini onda ifade ederler (Reboul, 1991: 60-61. Bkz. Noddings, 2016: 23vd.). Kısaca Dewey'e göre insan organizması sadece dışarıdan gelen uyarılara tepki vermez; o aynı zamanda kendi hedefleri ve amaçlarına uygun biçimlerde aktif olarak uyarıları seçer ve tepki verir (Noddings, 2016: 29). Bu itibarla eğitim, geçmişle şimdiki zamanı birleştiren ve geleceği biçimlendiren sürekliliği olan deneyimlere dayanmalıdır. Gerçek bir eğitim, geçmişi ihmal etmemeli, bu olguyu yaşanan zamanda yeni bir yaşantı oluşturmada ve sonuca götüren deneyimleri yönlendirmede bir araç olarak kullanılmalıdır (Gutek, 2011: 327).

Bu sentez güzeldir, fakat uygulama konusunda kapalılıklar taşımaktadır. "Okulun sorunu, ilgilenilmesi değil ihtiyaç duyulan şeyle ilgilenilmesidir" (Reboul, 1991: 61). "İhtiyaç duyulanın" belirlenmesinin belirsizliği bir yana, ciddi bir *zorlamayı* ve *entelektüel ikna gücünü* gerektirmekte, ama öte yandan bu, öğrenende daha birçok şeyin yanında özellikle motivasyon açısından ciddi sorunlar çıkarmaktadır. Öyleyse yapılacak iş, biri uğruna diğerdinden vaz geçmek değil, her ikisinin de taleplerinin farkında olan bir pedagojiyi, eğitim sanatını bıkmadan aramaktır. Bulunan çözüm, sonuç itibarıyla ağırlık bakımından mutlaka birini diğere göre her zaman bir derece öne çıkaracaktır –zira çatışkılar hiçbir zaman sıfırlanamaz-. Öyleyse alınması gereken en öncelikli tutum, konuyla ilgili olarak her sorunla karşılaşıldığında radikal yöntemlere başvurmak değil, derece farkını en aza indiren yöntemler ve tecrübeler korunarak ilerlemektir.

4. Otorite ve Özgürlük

"Otorite", Latince (*auctoritas*) ve aynı kökten gelen "*author*" (*auctor*) kelimeleriyle düşünüldüğünde "başkalarının tepki verdiği bir öncü, bir kaynak, fikirlerin imgelerin ve karakterlerin sunucusudur. Başkaları onun çalışmalarını eleştirebilir ve hatta bunları yetebildiğinden daha ileri götürebilir. Ama o her şeye rağmen bu işi başlatandır, bunların katalizörüdür. Bu yüzden otorite olan her kişi, bir grup içinde belli yönleriyle insanların ne düşündüklerini değilse bile ne yaptıklarını ve söylediklerini kontrol eden kişi olarak tanımlanabilir" (Billington, 1997: 338). Buna bağlı olarak "otorite"nin, genel olarak bir kişinin, şiddete başvurmadan istediğini yaptırma gücü olduğu söylenebilir. Bu güç, onun toplumsal konumundan, karizmasından, sahip olduğu uzmanlıktan, istidadından ya da nüfuzundan gelen bir güç olabilir. Bu tanım, itaatın hiçbir zaman zorlama olmaması olgusuna dayanmaktadır ki, sonuçta itaat eden itaatsizlik de edebilir demektir (Reboul, 1991: 74; Cevizci, 2010: 379).

Her otorite fiziksel güçten tamamen farklı bir düzlemdeki meşruiyet temeline dayanır ve otoritenin farklı görünüşleri, onları meşru kılan şeye bağlı olarak tanımlanır. Bu bağlamda "sözleşmenin otoritesi", "uzmanın otoritesi", "hakemin otoritesi", "modelin otoritesi" ve "liderin otoritesi" gibi çeşitleri ayırt edilebilir (Reboul, 1991: 75-76). Ve otoritenin mümkün önemli dayanakları şunlardır: Gelenek, karizma, temsil, akademik yeterlilik ve ahlak. Nitekim bu anlamda *öğretmen otorite sahibi bir kişi*, ya da eğer otoritesi yoksa edinmesi gereken kişi olarak görülür (Billington, 1997: 338). Zaten eğitim vasatında öğretmenin öğrenci üstünde, sorumlunun sorumsuzun üstünde, bilen bilmeyen üstünde, yetişkinin çocuk üstünde yer alması anlamında *dikei* bir ilişki vardır. Dolayısıyla burada babanın, öğretmenin, mümeyyizin, kurumun otoritesi gibi birçok biçimde kendini gösteren bir otorite ilişkisi söz konusudur ve bu ilişki kendiliğinden ve tabii olarak gidiyor gibi görünmektedir. Ancak günümüzde kendiliğinden ve tabii olarak görülmemekte; yönetim, iktidar, modeller, kurum, yetişkin ve benzeri gibi eş anlamlılarıyla birlikte otoriteye itiraz edilmektedir. Bu itirazlar liberalizm talebinden her türlü otoritenin radikal reddine kadar çeşitli derecelerde kendini göstermektedir. Ve şu soru artık zorunlu olarak sıkça sorulmaktadır: Eğitici otorite meşru mudur? Eğer evet ise, onu nasıl kurmak gerekir? Eğer hayır ise, eğitimin yerine ne koymak gerekir? (Reboul, 1991: 74). Sorunu başka şekilde ifade edersek, eğer eğitmek, "yetişkinler", yani kendilerinden sorumlu olan özgür kişiler yetiştirmek ise, bu haliyle eğitim, eğiticinin eğitilen üzerindeki her türlü zorlamasını dışlamak zorunda demektir. Fakat zorlamasız bir eğitim de, çocuğu özgür kılmaktan çok, onu bütün etkilere açık bırakmak olduğuna göre, bu durumda "yetişkinin", aldığı eğitimle değil fakat ona karşı oluştuğunu mu kabul etmemiz gerekmektedir!? (Reboul, 1991: 73).

Bu durumda Kant'ın da belirttiği gibi, eğitimin en büyük sorunlarından biri çocuğun kendi özgür iradesini kullanma yeteneğinin, zorunlu sınırlamaya boyun eğmeyle nasıl birleştirileceğidir. Yani özgürlük ve sınırlama zorunlu; ikisi de vaz geçilmez olduğuna göre sınırlamaya rağmen özgürlük duygusu nasıl

geliştirilecektir? Her halde yapılacak iş, öğrenen özgürlüğünün kısıtlanmasına tahammül etmeye alıştırılmalı, ama aynı zamanda özgürlüğünü de doğru kullanmasına kılavuzluk edilmelidir. Kant'a göre, bu olmadıkça her türlü eğitim mekanik bir eğitim olmaktan öteye geçememekte, eğitimini tamamladığında çocuk özgürlüğünü yerli yerinde kullanabilecek duruma hiçbir zaman ulaşmamaktadır. O sebeple erken yaşlarda toplumun kaçınılmaz muhalefeti hissettirilmeli ki, böylelikle kendi kendine yetmenin, mahrumiyete katlanmanın ve kendisini başkalarına bağımlılıktan kurtarmada elzem olan şeyleri elde etmenin ne kadar güç olduğunu öğrenebilsin (Kant, 2009: 51-52).

Söylenenlerden de anlaşılacağı üzere, burada otoritenin tek bir görünümünün değil, birçok görünümünün olması sorunun görülmesinde, özellikle de uygulanmasında çok ciddi çatışmalar ortaya çıkarmaktadır. Nitekim konumuzla ilgili gerçek tartışma, ikisi de aynı derecede soyut olan bir özgürlük ve bir otorite arasında değil, otoritenin farklı görünümleri arasındadır; eğitmek için, yani özgürlüğü oluşturmak için hangisi en uygundur? Bu tartışma, klasik eğitimin savunucuları ile bütün biçimleri altında yeni eğitimin savunucuları arasındaki en önemli tartışmadır (Reboul, 1991: 78). Klasik eğitim, özgürlüğünü dışlamaz, fakat ona kesin bir anlam verir. Klasik eğitimin amacı özgür yargılama yetisini oluşturmaktır. Bu nedenle uzmanın ve hakemin otoritesi, özellikle de modelin otoritesi üzerinde durur. Çünkü ona göre, modeller beğenilerek ve taklit edilerek kendi olma, kendiliğinden düşünme ve yargılama noktasına gelinir. Öğretmen modellerin ve onun otoritesini kabul edenlerin *temsilsisidir*. Bütün diğer modeller adına öğretmen, her zaman özgür kişiler yaratma amacıyla, imla hatasından ahlaki hayata her türlü sapmayı cevaplandırmakla görevlidir. Ancak zorlayıcı araçlarla, onlara kendilerinin seçmediği modeller, hiçbir zaman anlamadıkları bir disiplin, kendilerine ait olmayan bir değerlendirme dayatılarak özgür kişiler yaratılabilir mi? Dahası bu tez, seçkincilik suçlamasından kurtulamamaktadır (Reboul, 1991: 78-79. Bkz. Yılmaz, 2001: 67-68).

Yeni eğitime gelince, gerçi bu yaklaşımlar her türlü otorite biçimini reddetmemekte, uzmaninkini kabul etmektedirler: Sonuçta öğretmen, öğrencilere yardım eden ve onlara istedikleri açıklamaları veren "kaynak-kışidir." Bu durumda, yalnızca ona duyulan ihtiyaçla meşruiyet kazanan ve ne güç olarak ne de süre olarak fonksiyonunun sınırlarını aşamayan fonksiyonel bir otorite söz konusudur (Reboul, 1991: 79-80). Kısaca yeni eğitim kuramlarında özgürlük adına yalnızca sözleşmeli türden bir zorunluluğun ve fonksiyonel türden bir otoritenin korunduğu söylenebilir. Burada asıl meselenin, bunun olanaklı olup olmadığını veya bilinçsiz olarak, reddedildiği iddia edilen otorite biçimleri üzerine dayanıp dayanılmadığını bilmektir (Reboul, 1991: 80). Fakat bütün biçimleri altında yeni eğitimin temel eksikliği, öğretimin içeriklerine hiçbir net ve uygun çözüm getirmemesidir. Ya, ifade etmek ve yaratmak istedikleri şeylerin seçimi öğrencilere bırakılarak, bu içerikler tamamen ve basitçe terk edilmektedir. Ya da her şeye rağmen öğrencilerin bu içeriklerini almak zorunda oldukları, bütün alanlarda katı bir öğrenimden başışık tutulamayacakları, gevşekliğin kötü durumdaki çocukları daha da kötü duruma getireceği değerlendirilmesi yapılmaktadır. Zorlamaya başvurmak istenmiyorsa, o halde ne yapmak gerekir? Takınılacak en yerinde tutum, diğerinin lehine olarak bir otorite biçimini yadsımak değil, fakat tedrici olarak birinden diğerine geçmenin gerekliliği gibi gözükmektedir. Kant meseleyi çok iyi koymuştur: *Üzerinde uygulanan zorlamanın onu kendi özgürlüğünü kullanmaya götüreceği, çocuğa kanıtlanmalıdır*. Zorlama kendi başına bir kötülük değildir; bilimde olduğu gibi sanatta da, demokraside de gereklidir. O olmadan hiç kimseye özellikle de kendine güvenilemezdi! Kötülük olan zorlamayı "kanıtlamak" yerine, zorla veya kurnazlıkla dayatmaktır (Reboul, 1991: 81). Zorlayıcı otorite çocuğun zarar vermesini ve kendine zarar vermesini engellemek için, kendiliğinden öğrenemeyeceği şeyi öğrenmeye teşvik etmek için, bu kapasiteye sahip olup olmadığını değerlendirmek için vazgeçilmezdir. Ve bu yetişkinlerin eğitimleri için de geçerlidir; eğitime ihtiyacı olanın, bir otoriteye de ihtiyacı vardır. Fakat eğitimin amacı otorite olmadan edebilmeyi öğretmektir. Başka bir deyişle eğitimin amacı eğitilen kişinin artık öğrenecek hiçbir şeyi kalmadığı bir evreye gelmek değildir, çünkü bütün hayat boyunca öğrenmeye ihtiyaç duyulur; her bireyin öğretmen olmadan kendi başına öğrenmesini, zorlamadan *kendi kendini zorlamaya* varmasını, ergin olmasını sağlamaktır. Bu çocuğa ne kadar erken ve ne kadar somut olarak "kanıtlanırsa" o kadar iyidir (Reboul, 1991: 82. Bkz. Yılmaz, 2001: 69).

5. Eğitim ve Politik Rejim

Aslında eğitim-devlet ilişkisinin tarihi çok eskilere dayanır. Bazı devletler değişik dönemlerinde eğitim üzerinde belli ölçüde doğrudan belirleyici olmuşlardır. Örneğin Batıda Kilise bünyesindeki eğitim kurumlarının, aynı zamanda birer “devlet” kurumu olduğunu söylemek mümkündür. Bizim tarihimizde de “Nizamiye Medreseleri”nin bir “devlet projesi” olarak kurulduğu iddia edilebilir. Yine bizim yakın tarihimizden de bildiğimiz gibi, devlete bürokrat ve diğer teknik elemanlar yetiştirilmesi için “devlet” okulları açılmıştır. Ancak şu bir gerçektir ki, verilebilecek tarihsel hiçbir örnek, özellikle modern anlamda devletlerin kurulmasıyla başlayan süreçle birlikte, devletin eğitimi tamamen belirleme niyet ve bunu gerçekleştirme fiiliyle kıyaslamaz. Başka bir ifadeyle modern devletin doğuşuyadır ki, devletin, bütün vatandaşlarını eğitime, dolayısıyla doğrudan ve bütünüyle eğitimi belirleme süreci başlamıştır. Bilindiği gibi çağdaş anlamda devletin başat görevlerinden biri de vatandaşını “eğitmek”, eğitim için kurumlar oluşturmak, “örgütlemek” ve eğitim faaliyetlerini bizzat yürütmek ya da desteklemektir. Dolayısıyla eğitimi “denetlemek” de, pozisyonu itibarıyla devletin uhdesindedir. Şüphesiz örgütlemenin ve denetlemenin şekli, önceliği, boyutu vs. farklı olabilir. Ancak esas olan şudur ki, modern devlet, kısaca eğitimin tanımını, işlevini ve yürütülmesinin neredeyse yegâne belirleyicisidir. Bu anlamıyla “modern eğitimler”, genellikle bir “ideoloji”ye dayanmaktadır. Şüphesiz burada “ideoloji” kavramı, toplumsal düzeni ve ortak bilinci oluşturan homojen ve katı bir düşünceler bütünü şeklinde geniş ve nötr bir anlamda kullanılmaktadır.

Kısaca devletin varlığını, gücünü ve temel ilkelerini topluma kabul ettirebilmek için kullandığı en önemli ideolojik araçlardan birisi eğitimidir. Devlet, toplumsal düzenlemeyi belirlediği ideolojik amaçlar ve ilkeler çerçevesinde yeniden kurmak için eğitimi kullanmakta (Çetin, 2001: 206) ve eğitim ve öğretimi şu boyutlarıyla belirlemektedir: a) Eğitim politikaları, hedefleri, amaçları ve sonuçları. b) Okul çevresindeki davranış ve değerleri belirleyip güçlendirme. c) Okul resmi müfredatını oluşturan bilgi ve yetenekler üzerinde etkili olma (Gutek, 2011: 181).

İmdi şu bir gerçektir ki, devletin eğitim sürecinde bireye aktardığı ideoloji yoluyla kendi varlığının devamını sağlaması, bir yandan bireyi iyi bir yurttaş haline dönüştürmek üzere toplum adına önemli bir işlev görürken bir yandan da bireyi kısıtlamakta, bireysel özgürlüklerin önüne çeşitli engeller koymaktadır. Bu noktada yapılması gereken, toplumsal düzeni kurup sürdürürken bireyin özgürlüklerini de eş zamanlı olarak garanti altına almak olmalıdır. Böylelikle aşırı ideolojik yüklemenin neden olduğu tek tipleşme, yaratıcılığın ve girişimciliğin azalması gibi sorunların da önüne geçilebilecektir (Akın ve Arslan, 2014: 81).

Ancak asıl sorun da buradadır. Gördüğümüz üzere otoriter bir pedagojinin boyun eğen kişiler veya asiler yaratması, gevşek bir pedagojinin ise sorumsuzlar yaratması tehlikesi vardır. Bu nedenle eğitimin mümkün olduğunca “demokrasi”ye, “sözleşmenin otoritesi”ne dayanması bir zorunluluk gibi gözükmektedir. Örneğin ortak olarak benimsenen projelerin ortak yönetimi gibi. Bunun için öğrencilerin mümkün olduğu andan itibaren, kendisinin de işleyişinin prensipleri olan, öz-disiplini, işbirliği duygusunu, ötekine saygıyı kazanması gerekir. Bunun için “temel öğretim” olabildiğince uzun sürmelidir. Bir toplum gençlerin çoğunu çok erken yaşta çalışma veya mesleki formasyon hayatına girmeye zorluyorsa ve kendi kültürünü geliştirme keyfini bir azınlığı bırakıyorsa, demokratik değildir, çünkü bu kültür yöneticisi seçkin bir kesimin kültüründen başka bir şey olmayacaktır. Kısacası herkesin olabildiğince tam aynı zamanda gerektiği kadar uzun bir taban kültürü alması gerekir. Bu nedenle John Dewey’in iyi bir şekilde gösterdiği gibi, bir toplumun gerçekten demokratik olması, okulun gerçekten demokratlar yetiştirmesiyle mümkündür. Bu bağlamda ne “özgürlük” ne de “eşitlik”, biri diğerine feda edilmemelidir. Ancak bu kendiliğinden yürüyecek bir şey de değildir (Reboul, 1991: 83-84).

Bu noktada bir başka temel sorunu şu şekilde ifade etmek mümkündür: Ahlâkî yükümlülüğümüz ve insani kaygılarımızın ülkemizin sınırları içerisinde kalmaması gerektiğini savunan düşünürler haklıysa, vatanseverliği dünyanın geri kalanıyla olan ilişkilerimizi zedelemeyecek şekilde öğretmeyi nasıl dengelemeliyiz? Vatanseverlik ve kozmopolitlik arasında zorunlu bir karşıtlık var mıdır? (Noddings, 2016: 219). Bu sorun konusunda Jean Bethke Elshtain’ın “terbiye edilmiş vatanseverlik” olarak tanımladığı yaklaşımı savunabiliriz. Bu vatanseverlik anlayışı, ulusal kimliği överken aynı zamanda bir ulusun uygulamalarındaki hataları ve eksiklikleri de kabul eder. Dünyayı diğerlerinin gözüyle görmeye çalışan tutuma destek olur ve diğerlerinden bir şeyler öğrenmeye heveslidir. Bir kimse “vatanının/devletinin” kuruluşuna yerleştirilmiş prensiplerle gurur duyabilir ve aynı zamanda bu prensiplere uygun

yaşanmadığında da derin bir üzüntü hissedebilir (Noddings, 2016: 219). Öyleyse bu sorunla ilgili olarak eğitime düşen zor görev, vatanın egemenliği, bütünlüğü gibi “vatanseverlik” ile “çok kültürlü ve özgür” bir vatandaş yetiştirmek için gerekli olan argümanları garantileyen, en azından ciddi bir şekilde göz önünde tutan bir pedagojinin yolunu bulmaktır.

Eğitimin bir “patronu” olarak devlet söz konusu olduğunda, bir sorun da herkes için “eşit” öğretimin zorunluluğu. Ancak gerçekte bu çözüm eşitsizlikleri güçlendirmekle veya en azından eşitsizlikleri desteklemekle sonuçlanabilmektedir. Çünkü çocuklar eşit olmak için aynı durumda değildirler. Eğer bu kabul edilirse –ki vakıa budur-, gerçekten eşitsiz hale gelmeden onların *aynı* öğretimi alamayacakları sonucuna varmak kolaydır (Reboul, 1991: 84). Bu durumda herkes için aynı temel hedefi koyan farklılaşmış bir öğretim, farklı öğrenci kategorilerinin farklı yollarla ve kendi ritimlerine göre buna ulaşmalarını sağlar mı? Burada bilinmesi gereken şey, “farklılaşmış pedagoji”nin başlangıçta bulduğu eşitsizlikleri yok mu etmekte veya tersine benimsemekte midir? Burada, “laiklik”, “tarafsızlık”, “nesnellik” ve “demokrasi” gibi birçok kavrama ve uygulamaya başvurulabilir. Ancak bunlardan “laik” terimi, çok fazla çağrışimli, çok fazla Fransa tarihiyle dolu olan kullanımı nedeniyle istenilen çözümü vermekten uzak görünmektedir. Aynı şekilde “tarafsız” terimi de; zira bir öğretim tarafsız olamaz; söz gelimi herhangi bir lehçeden çok Fransızcanın öğretilmesi, gizli bilimlerin değil pozitif bilimlerin öğretilmesi bir seçime dayanır. Üstelik olmayabileceği halde bir öğretiminin demokratik olmasını istemek, zaten bir değer pozisyonudur. Nesnellğe gelince, bu kavram ile ne demek istediğimiz çok açık değildir. Geçekte öğretmen, kendi öznelliğine bağlı olmayan, onu aşan bilgileri ve değerleri öğretmek için vardır. Hiç kimse çocuğuna öznel değerlerin verilmesini istemez. Kuşkusuz öğretmenin kendi zevklerine, kendi görüşlerine sahip olma hakkı vardır; hatta bunları kendi öğrencilerine tanıtmayı istenir bir şeydir, fakat bunları öğretmesi ve okutması kabul edilebilir bir şey değildir. O halde nesnel olan nedir? Bunun, bir yandan “insan aklından doğan bilgiler”, yani bütün “bilimler” ve aynı zamanda bir toplum hayatının mümkün olmasını sağlayan “ahlaki prensipler”, öte yandan “kültürel bir onaya konu olan görüşler” olduğunu söylemek mümkündür (Reboul, 1991: 85-86).

Burada belirtelim ki, eğitim çocukları iletişim kurmaya, araştırmaya ve ortak değerleri ve bilgileri yapılandırmaya teşvik etmelidir. Şüphesiz her bir kültürün aktarmak istediği değerlerin olduğunun inkâr edilmesi gerekmez. Ancak “aktarım”, anlatım ve test etmenin çok ötesindedir. Bir kültür değerlerini gençlere aktarırken, onlara bu değerleri kendi yaşamlarında gerçek ve anlamlı hale getirecek türde deneyimler sunarak aktarmalıdır (Bkz. Noddings, 2016: 36) ki, söz konusu değerler, bir çatışma zemini olmasın; aksine sosyal iletişimin, bilimsel gelişmelerin takip ve kabulünün, ama nihai olarak hemcinslerinin “mutluluğunun” ve bütün “evreninin korunmasının” erdemli araçları olarak yapılsın.

Eğitim ve politik rejim ile ilgili olarak bir kısmına değindiğimiz bu sorunlar ve her zaman alternatif bir görüşün öne sürülebileceği çözüm önerilerini, daha düşük oranda bir çatışma düzeyine indirebilecek bir “politik rejim” ve bir “eğitim-öğretim yaklaşımı” “demokrasi” gibi gözükmektedir. Şüphesiz tarihsel ve çağdaş tartışmalar ve uygulama biçimlerinin de gösterdiği gibi, demokrasi hakkında da bir belirsizlik ve güven sorunu vardır. Ancak bir “tutum” olarak demokrasi, her türlü bilgi ve değer gelişmesine, dolayısıyla alternatiflere açık, ama ortak değerlerin de yapılandırılmasına fırsat vermesi bakımından diğer rejimlerden ayrılmaktadır. Öyleyse bu bağlamda denebilir ki, sadece bir rejim değil, aynı zamanda bir “tutum olarak demokrasi”, kültürümüzün en üst değeri olarak yapılandırılmalıdır.

Gerçekten demokratik bir toplum sadece tek bir değere değil, iktidara hiçbir biçimde bağlı olmayan ve birbirleriyle bağdaşmaz birçok değerle donatılmış olmalıdır. Demokratik bir devletin rolü, her bireye kendi hayatının anlamını kendi başına, yetişkin olarak bulmasını sağlamaktır. Bugün modern bir toplumda, öğretim esas olarak konusaldır. Hukuksal olarak özel olduğunda bile, ona programlarını ve sınavlarını dayatan, öğretmenlerini kontrol eden ve onu kısmen finanse eden devlete bağlıdır. Demokraside devletin bu gücü inançlar basamağında durur, çünkü fonksiyonu onları yasaklamak değil, korumaktır (Reboul, 1991: 86).

Kısaca her devletin siyasal bir rejimi vardır ve devletler mevcut siyasal rejimlerini korumak, varlıklarını sürdürmek durumundadır. Devletlerin varlığını sürdürebilmesi kendi rejiminin ilkelerini halkına kabul ettirmesi, benimsetmesi ve bu değerlerin vatandaşları tarafından içselleştirilmesiyle mümkündür. Dolayısıyla devletin eğitim konusundaki bazı müdahale ve reflekslerini normal karşılamak gerekmektedir.

Ancak Reboul'un (1991: 86-87) da dikkatimizi çektiği gibi, bir öğretim öncelikle düşünmeyi baskı altına alırsa, amaçları, içerikleri veya yöntemleri ne olursa olsun, öğreneni düşündüğü şeye inanmakta serbest bırakmayıp inanmaya zorlarsa “beyin yıkama” yapar. Sonra bir öğretim, kafalara kini yerleştirdiğinde beyin yıkar; kin, yani bütün bir inananlar kategorisine, bir halka, bir ırka, bir mezhebe zarar verme arzusu, hoşgörüyü ve korkuya dayalı bir arzu; çünkü kini öğreterek şiddet meşrulaştırılır, tek çare olarak şiddet “öğretilir” ve böylece demokrasi yıpratılır. Açıkça görülüyor ki, beyin yıkama eğitimin bozulmasıdır. Yalnızca bir inanç olan şeyi bir bilgi olarak gösterdiğine göre özellikle bir otoriteyi elinde tutar, oysa eğitim yalnızca fanatizme, şiddete ve kine karşı çıkan değerlerle bir anlam taşır; insanı ergin yapan değerlerle. İşte basitçe denebilir ki, demokraside de devletin (hükümet demek değil), sadece beyin yıkamadan kaçınmak ve beyin yıkanmasını önlemek için öğretimi kontrol etmesi gerekir.

6. Teknikçilik ve Belirsizlik

Teknolojinin insan hayatındaki önemi tartışılacak bir konu değildir. Dolayısıyla burada eğitimde teknolojinin kullanılması ya da kullanılmaması değil, dikkat çekilmek istenen şey, onun eğitimde nasıl bir yer ve konum alması gerektiğidir. Bugün “eğitim teknolojisi” diye bir kavram ve alan vardır, ancak burada tartışma konumuz o da değildir. Burada asıl sorun, öğretmenin, kültürün, deneyimin yerine geçirilen veya geçeceği söylenen teknolojik uygulamalardır.

Eğitim teknolojisinde kullanılan araçlar arasında; kara tahta -tebeşir, kitap-defter-kalem, baskı makinesi (matbaa), model-maket, resim-slayt-film, radyo, TV-video, öğretme makineleri, bilgisayarlar, bireysel ve kitlesel otomasyon, ağ sistemleri, telekomünikasyon (video, konferans., vb) gibi çeşitler sayılabilir. (Bunların öğretmene ve öğrenciyeye sağladığı yararlar da dahil bkz. Alpar vd., 2007. Ayrıca bkz. Akkoyunlu vd., 2015).

Aslında eğitim her zaman alfabe, sayı boncuğu, hatta sopa gibi dış tekniklere; öğretimde 18. yüzyıla kadar hâkim olan retorik ve diyalektik gibi iç tekniklere sahipti. Ancak eğitim, bütün bir hareketsizlik alanını, mekanik jestleri, ezbere dayalı terimleri vb. içermekte ve “istidat” bu hareketsiz taban üzerinde oluşmaktadır. İşte *pedagojik tekniklerin* esas faydası, mümkün olduğunca bu hareketsizlik alanını daraltmaktır (Reboul, 1991: 65). Fakat günümüzde başka bir şey söz konusudur. Teknik yenilik ve çeşitlilik son derece hızlı çoğalmakta ve genişlemekte ve değişmektedir. “Bilgisayarlı eğitim” altında sıralayabileceğimiz bu teknik değişimler ve çeşitlilikler, “birbirlerine karşı ne kadar dışlayıcı olurlarsa olsunlar, hepsi aynı pedagojik tez üzerine oturmaktadır. Bu tez şu şekilde ortaya konulabilir: Bir eğitici (veya bir eğitim sistemi), eylemin sonuçlarıyla ilgilenmeme hakkına sahip değildir. Şu halde ona bu sonuçları kontrol etmesini, böylece öğretimini en nesnel ve en kesin biçimde değerlendirmesini ve bu değerlendirmeye bağlı olarak eğitici eylemini hiç durmaksızın düzeltmesini sağlayacak olan “araçları” vermek gerekir (Reboul, 1991: 65). Dahası teknoloji kullanımı eğitimi nitelikli hale getirir. Eğitimde eşitlik sağlanmasına yardımcı olacaktır; çünkü aynı içeriğe sahip program her öğrenciyeye kusursuz bir biçimde ancak böylece aktarılabilir. Teknoloji kullanımı ile aynı içeriğin zengin bir biçimi, eğitim sistemine aktararak, standart ve eşit eğitim sağlanabilecektir. Teknoloji kullanımı ile eğitimde sınırsız bir kütüphaneye adım atılır ve öğrenmeler bu oranda zenginleşir. Teknoloji kullanımının artırılması eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirecek davranışlar üretecektir. Eğitimde teknoloji kullanımı öğretmen ve öğrencilerin işini çok kolaylaştırmaktadır vd. (Aksoy, 2017; Cerci, 2017).

Bir kısmını andığımız bu avantajlarıyla teknikçilik ya da araçsal tez, bugün o kadar yaygın ve o kadar inandırıcı görünüyor ki, insan kendine onun karşısına hangi tezin çıkarılabileceğini soruyor. Araçsal tez tarihin yönünde gidiyor gibi görünüyor. Ona sık sık yöneltilen naif itirazlar kolayca çürütülebilir gözüküyor. Burada bazıları üzerinde duracak olursak, bunlardan önemli biri pedagojik tekniklerin öğretmeni gereksiz kılacağı şeklindeki öngörüdür. Ancak durum hiç de öyle görünmemektedir. Bilgisayarlı öğretimi alalım; öğretmenlerin orada gerekli olduğu görülüyor, öncelikle didactiel’lerin oluşmasına katkıda bulunmak için, sonra öğrencilere bunları kullanmakta yardımcı olmak, sorularına cevap vermek vb. için. Teknikler, öğretmeni ortadan kaldırmazlar; onu tekrarlama, düzelme vb. gibi verimsiz işlerden kurtarırlar (Reboul, 1991: 66). Öyleyse burada sorun eğitimde teknolojinin kullanılıp kullanılmayacağı değil, nasıl kullanılacağı, sağlanacağı, dağıtılacağı sorunudur. Dolayısıyla teknolojinin bireyi değil, bireyin teknolojiyi yönlendirmesi gereği göz önünde bulundurulmalıdır. Teknolojinin kontrol edilebilir olması için ulusal

uygulamalar (Okulnet vd.) ortaya konmalı ve sistemli bir şekilde uygulamalara düzen getirilmelidir. Teknoloji kullanımında eğitim olanaklarından daha az yararlananlara pozitif ayrımcılık yapılacak şekilde politikalar izlenmelidir (Aksoy, 2017; Cereci, 2017).

Bu konuda en can sıkıcı olan şey, tekniklerin, öğretimi, kendilerinin onun hakkında söyleyebilecekleri şeye indirgemek ve dolayısıyla gözlenebilir ve ölçülebilir olmayan, nitel olan her şeyi tasfiye etmek istemeleridir. Böylece öğretimin en derin yerleri görmezlikten gelinmektedir. Öncelikle süre, çünkü gözlemlenen şey tanım itibarıyla kısa vadeli dolaysız bir sonuçtur; fakat bu öğretim öğrencinin kişiliğini nasıl değiştiriyor, yirmi yıl içinde ondan ne kalacak, işte her türlü teknik kontrolden sıyrılan budur. Özgürlük de ortadan kaldırılır. Ya yadsınır ya da programlanır, ikisi de aynı şeye gelir; birey bir nevi teknik tarafından “nesneleştirilir”. Böylece şu “yaratıcılık hedefi”ne varılır: iyi bir gazetenin nitelikleri nelerdir? Öğrencilerin cevabı değerlendirilebilir, fakat her türlü özgürlüğü dışlayan önceden belirlenmiş kriterlere bağlı olarak (Reboul, 1991: 67. Ayrıca bkz. Cereci, 2017).

Sonuç olarak çağdaş öğretim anlayışında “öğretmen merkezli öğretim” ya da buna karşıt olarak oluşan “öğrenci merkezli öğretim”, yerini öğretim etkinliği sonunda öğrencide oluşması istenen niteliklerin belirlenen standartlara ulaştırılmasını merkeze alan ve “standart öğrenci niteliği merkezli” olarak adlandırabileceğimiz bir öğretim yaklaşımına bırakmıştır. Bu yaklaşımda her öğrencinin sözel bilgi, bilişsel beceri, bilişsel strateji, devinimsel beceri ya da tutumlar gibi öğrenme ürünlerinin önceden belirlenen standartlarına erişmesi amaçlanmaktadır. Bu durum, öğretmenin geleneksel öğretim anlayışındaki bilgi aktaran ve öğrencinin sorduğu her soruya yanıt veren kişi rolünde değişiklik yaratmıştır. Yeni yaklaşımda öğretmene, öğrencilere öğrenme ile ilgili sorunlarının çözümünde ve bilginin elde edilmesinde kılavuzluk rolü vermiştir. Böyle bir değişiklik, “öğretim”, “öğretimde denetim” ve “eğitim teknolojisi” gibi kavramların anlamlarında ve kapsamalarında değişmelere yol açmıştır. Öğretim, öğretme işlevini üstlenen öğretmen, araç ya da gerecin öğrencinin öğrenmesine kılavuzluk ettiği etkileşim sürecidir. Bu süreçte öğrenci için öğrenme, öğretmen ya da öğretim araç-gereçleri için öğretim gerçekleşir. Etkileşim, öğretim sürecinin bir iletişim sürecinin olmasından kaynaklanmaktadır. Öğretim sürecinde öğrenen kişi (öğrenci) ile öğretici kişi (öğretmen) ya da öğretim-gereci arasında bir etkileşim oluşur (Alpar vd., 2007: 21-22). Kısaca geleceğin eğitimi, bilişim ve kitle iletişim teknolojilerine dayalı, formatlanmış katı kurallardan arınmış, öğretmenin danışmanlık rolünü öne çıkaran bir görünüm sunmaktadır. Türkiye’nin bu görünümün dışında kalmaması için, çağdaş öğretim teknolojilerinin hızla sisteme uyarlanarak, yaygınlaştırılması sağlanmalıdır (Uluğ, 2018). Ancak bu yapılırken hem öğretici hem de öğrenen açısından eğitimin bir “insan” faaliyeti; “insanın davranışlarını belli bir ‘insan’ tasavvuruna göre değiştirme ve geliştirme işi” olduğu hatırlanmalıdır. Eğitimde teknoloji kullanımı, insani niteliklerin ihmal edilmesi ya da onların yerini alacak şekilde değil, hız, kolaylık, kaynak vd. açıdan zenginlik ve motivasyon gibi konularda eğitime araçsal olarak katkılar yapacak düzeyde ve bilinçte düzenlenmelidir; eğitimin amacı haline getirilmemelidir.

7. Müfredat, Standartlar ve Değişim

Birçok eğitimciye göre müfredat program temelde öğreneni belli bir forma sokan konuların, yeteneklerin, bilgilerin bütünüdür. 20. yüzyılda öğretimin bir aktivite veya deneyim kazandırma işi olduğu düşünüldüğünden beri, birçok eğitimci çok daha genelleşmiş ve yaygın bir müfredat program kuramından söz eder olmuştur. Onlara göre, okulun sorumluluğunda olan bir program, öğrencilerin yaşantılarının tümünü içermelidir. Yaygın anlamıyla müfredat program, okulun kontrolü ve rehberliği altındaki bir öğrencinin düzenlenmiş deneyimlerini/yaşantılarını içeren bir bütün olarak tanımlanabilir. Dar anlamda ise müfredat program, okulun resmi öğretim programını oluşturan konuların veya derslerin sistematik bir bütünüdür. Bu iki temel tanım, aralarında ayırım olsa da, değer ve bilgi kavramları üzerine inşa edilmekte (Gutek, 2011: 6) ve belli bir “standartlar grubuna” vurgu yapmaktadır.

Buradaki kullanımıyla *standart* kelimesi, bir model programa karşılık gelmektedir; belirtilen standartlar, programın kendisidir. Program geliştirme şeklinde standart mı yoksa içerik mi önce gelmelidir sorusu tartışmalıdır. 1960’larda bazı programcılar, her bir programın davranışçı amaçlarla oluşturulmasını önerdiler. Davranışçı bir amaç, neyi hangi şartlar altında ve hangi yetilerle yapacağını kesin olarak belirtir. Bu yeterlik seviyesi, çoğu kimsenin bir standart olarak anladığı şeydir. Bu anlayışa göre, içerik bir yeterlik seviyesi oluşturulmadan önce belirlenmelidir. Fakat bir standart örnek model olarak düşünürsek, o zaman

“içerik standardı” olarak adlandırılan şey, belirtilmiş bir içerik –yani standart bir öğretim programı- olarak görülebilir (Noddings, 2016: 207-208). Dolayısıyla bir öğretim programı oluşturulurken iki genel yaklaşımdan söz edilebilir. Bunlardan ilki, İdealizm ve Realizm gibi programı “konu/bilgi” üzerine temellendiren yaklaşımdır. Buna göre müfredat program düzenli ve sistematik bir şekilde bir araya getirilmiş konular, bilgiler ve yeteneklerden oluşmalıdır. Bilim adamları ve araştırmacılar yaptıkları çalışmalarla gerçeğin çeşitli boyutlarını açıklayan disiplinleri geliştirmişlerdir. Dolayısıyla müfredat programının temelinin, kanıtlanmış doğruların ve değerlerin, kısaca, kültürel mirasın aktarılması ve korunması olmalıdır. Böylece bu geleneksel yaklaşım da denen programın amacı, çocuklara gerçeğin yetişkinler açısından görünüşü gösterilerek/anlatılarak onların bilinçlendirilmesi ve düşünmelerin sağlanmasıdır. Diğer yaklaşıma gelince, bu, Deneyciler, İlerlemeciler ve Yeniden Yapılanmacıların savunduğu “öğrenme sürecini” temele alan yaklaşımdır. Bu süreç merkezli program düzenlemesi, her zaman aktif, deneysel ve problem çözümüne dayalı bir müfredat programı olarak adlandırılır. Konu/bilgi ağırlıklı programda bilgi alanlarının farklılaşması (ve çoğalması) söz konusu iken, süreç merkezli yaklaşımda, hep kendisinden hareket edilecek yönetsel yeteneklerin gelişiminde kalıpsal bir deneyim/yaşantı oluşturmaya yönelik olmak esastır (Bkz. Gutek, 2011: 7-8).

Bu iki yaklaşım, kendi bütünlükleri içinde katı bir şekilde ve yegâne eğitim program standardı olarak alındığında diğerinin avantajlarını dışta bıraktığı açıktır. Örneğin bir öğretim programının bir standartlar grubu, davranışsal amaçlar ya da yeterlikler olarak tanımlanmasına karşı önemli bir eleştiri, böyle bir programın doğası gereği verimsiz olduğu yönündedir. Okulların öğrencilere yalnızca onların öğrenmeleri beklenen şeylerin tamamının öğretmesi gerektiği görüşü, özünde hatalı bir görüştür. Buna karşıt bir görüşe göre, bir öğretim programının unsurları zengin bir çeşitliliğe sahip ve kapsamlı olmalıdır. Böyle bir program içerisinde, öğrenciler farklı alt kümeleri seçebilir ve seçtikleri alt programda öğrenim görebilirler. Öğrencilerin tercihine sunulan genel program, her bir öğrencinin ya da bir alt grup oluşturan öğrencilerin öğrenim gördüğü alt programlara göre çok daha geniş kapsamlı olmalıdır. Öğretim programlarının bu şekilde geliştirilmesinin bazı olumlu yönleri vardır. İlk olarak öğrenim görebilecek çeşitli unsurların olması sayesinde öğrenciler ne öğreneceklerini şekillendirmeye yönlendirilirler ve bu şekillenmenin bilişsel gücü sayesinde, bilgilerin öğrencilerin uzun süreli hafızalarında daha kalıcı hale geldiği ileri sürülür. İkinci olarak, bir program oluşturma görevi yaratıcı öğretmenler gerektirir. Önerilecek her bir program yeni keşiflere açıktır. Zira bir kimsenin her şeyi belirlenmiş, yeniliğe kapalı bir program üzerinde öğretim yaptığını düşünülebilecek bir şey değildir. Üçüncü olarak, böyle bir uygulama hem öğrenciler hem de öğretmenler arasında bireysel farklılıkları destekleyecektir (Noddings, 2016: 208).

Sonuç olarak herhangi bir öğretim programı geliştirme yaklaşımı ve standartlar oluşturma girişimi karmaşık bir iştir. Örneğin cebir bilmek ne demektir? Cebiri gelecekte iş ya da okul yaşamında kullanmak isteyenler ile bunu bir daha kullanmayacak olanlar için farklı standartlar oluşturmamız gerekir mi? Eğer bazı öğrenciler bu bilgileri bir daha hiç kullanmayacaksa neden bunları öğrenmelerini zorunlu tutuyoruz? Eğer bu soruları tatmin edici şekilde cevapladıysak, cevabımız bizi standart oluşturmaya götürür mü? Görülebileceği gibi, konu, öğrenciler, mevcut unsurlar ve öğretmenlerden oluşan dağarcığın tümü, savunulabilir standartlar oluşturmayı etkilemektedir. Bir başka açıdan evrensel standart oluşturulması gereken bazı konular ya da beceriler var mıdır? Örneğin tüm öğrencilerin okuma öğrenmesi gerektiği açıktır. Ya da *ana prensiplerle* uyumlu olarak, her öğrencinin “temel işlemleri” bilmesi gerektiği açıktır. Peki, bu temel işlemler nelerdir, bunları bilmek ne anlama gelir? Öğrencilerin neler yapabileceğine ırk, etnik köken, cinsiyet ya da ekonomik statü bağlamında karar vermemeliyiz. Fakat bu endişe tüm öğrencileri “aynı yüksek standartları” karşılamaya zorlayarak ortadan kaldırılamaz. Gerçekçi olmak gerekirse, bu mümkün değildir. Dahası tüm sağlam yeteneklere ve ilgilere saygı duyuyorsak, öğrencileri tek düze bir materyal üzerinde başarılı olmaya zorlamamamız gerekir (Noddings, 2016: 208). Bu durumda yukarıda gördüğümüz iki yaklaşımı da ihmal etmeyecek ve ikisi arasındaki çelişkileri, birini diğerine kurban etmeyecek bir şekilde en aza indirebilecek bir eğitim programı oluşturmamızın yolunun bulunması için çalışılmalıdır. Yani “konuyu” ya da “süreci” esas alan bir program standardının, çocuğun entelektüel gelişimi ve yeteneklerinin açığa çıkarılması konusundaki ağırlığı üzerinde uzmanların araştırma yapımları ve elde edilen tarihsel ve kuramsal verilerin toplanıp değerlendirilmesiyle; farklı eğitim tecrübelerinin gözlenmesi ve alandaki tartışmaların bilinmesiyle başlanabilir. Müfredatın gevşek ya da katılığının

“standardı” tespit edilmeye çalışılarak devam edilebilir. Ancak unutulmamalıdır ki, eğitim programının/müfredatın oluşturulması eğitimin amacı, politik rejim, eğitim öğretim çevresi, öğrenen ve öğreten olarak eğitimin bütün temel öğelerini birlikte göz önünde bulundurmaya gerektirmektedir. Müfredatın “yolunda giden” ve “aksayan” yanları sürekli gözden geçirilip yolunda giden kısımlar korunup değişiklikler aksayan yanlarda yapılmalıdır. Radikal müfredat değişiklikleri maksadı hasıl etmemektedir.

8. Sorumluluk ve Sınavlar

Sınavlar günümüzde ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak bir çocuğun geçmesine ya da kalmasına karar vermek amacıyla sıklıkla kullanılır. Ülkemizde ise hem sınıf içi hem de geniş ölçekli yani öğretim basamaklarını geçişte neredeyse tek yöntem olarak test usulü sınav sistemine başvurulmaktadır. Burada bunun ülkemiz gerçekleri açısından nedenleri üzerinde durulmayacaktır. Konumuz ve amacımızla sınırlı kalarak ve ölçme ve değerlendirme genel başlığıyla kimi çelişik yönlerine dikkat çekmekle yetinilecektir. Aslında ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak sadece test sistemine başvurularak bir öğreneni dersten bırakmanın, “onun performansını pek de artırmadığına; genellikle daha kötü bir performansa yönelttiğine ve bunun özgüven üzerinde yıkıcı bir etkisi olduğuna dair güçlü kanıtlar vardır” (Noddings, 2016: 210). Özellikle geleneksel eğitim kuramlarını eleştirenler, ders kitabına bağlılığın ve dolayısıyla sınavların, öğrenenin dikkatini öğrenmenin doğal koşullarıyla ilgisi olmayan ödüller üzerinde yoğunlaştırdığını; buna bağlı olarak başarılılar arasında egoizm duygusu, yavaş öğrenenler üzerinde de aşağılık duygusu yarattığını ileri sürmüşlerdir (Gutek, 2011: 328-329).

Sınavsız eğitim mümkün mü? Eğitimde ölçmenin yegâne yolu sınav mıdır ya da çeşitli ölçme biçimleri var mıdır? Sınava dayalı bir ölçme, eğitimin her alanını ölçebilir ve değerlendirebilir mi? Eğitimde eğer *sorumluluk* yerine *hesap verebilirlik* esas alınır, bizden beklenen şeyi yaptığımızı göstermek anlamında bir *sınav anlayışı* ortaya çıkmaktadır. Böyle bir seçim yapıldığında ve hesap verebilirlik ile sınav arasındaki bağ oluşturulduğunda da, sınavlarla kolay kolay ölçülemeyecek olan kazanımların yok sayılması kaçınılmaz olmaktadır. Bazılarımız estetik beğeni, saygın aile üyeliği ya da birbirimize karşı bakım ve özen gösterme hedefleri üzerinde ısrar ettiğinde, şöyle bir soru yöneltilebilir: Peki bunları nasıl yöneteceksin? Bu, bunlar üzerindeki başarımızın hiçbir şekilde değerlendirilemeyeceği anlamında değil, ama bu hedeflerin sınavlarla doğru şekilde ölçülemeyeceği anlamında bir sorudur. Onları ölçecek sınavlar oluşturamadığımız için değer içeren hedeflerden vaz geçmemiz mi gerekir? Belki de daha kötüsü, onları ölçebilecek sınavlar oluşturmaya çalışmamız gerekir mi? (Noddings, 2016: 210).

Kelimelerin dikkatli seçilmesi, aksi halde tartışmalı olabilecek bazı politikaları bazen kolaylaştırır. Örneğin politikayı yönlendiren bazıları, *eşitlik* kelimesini, özel eğitim öğrencilerinin ve kısıtlı İngilizce bilen öğrencilerin de tüm öğrenciler için zorunlu olan standartlaştırılmış dil sınavını almalarına gerekçe olarak kullanırlar. Onlara göre, eğer bu öğrenciler bu sınavı geçmeye zorunlu tutulmazsa dışlanmış hissedebilirler. Yani eşitlik, herkesin bu sınavı almasını gerektirir. Kısaca *sınav* kelimesini çevreleyen sözcükler, bu kelimeyi etkiler. *Eşitlik*, herkese her konuda sınav uygulamasını zorunlu tutar. *Hesap verebilirlik*, her sınavdan eşit çıktılar alınmasını gerektirir. Ve *standartlar*, hem öğretim programını hem de sınavların içeriğini belirler. Çıktıların eşit olması gerektiği için, eğitim süreci tümüyle standartlaştırılmış bir hal alır. Bir zamanlar eğitim amaçlı geziler ve özel programlar –çocukların ilgileri doğrultusunda sunulan deneyimlerin- ayrıcalık olarak görülürken, artık sınavlar bir ayrıcalık olarak görülür (Noddings, 2016: 210).

Bu durumda ölçme ve değerlendirme konusunda yukarıdaki sorulara ek olarak şu sorular da sürekli olarak göz önünde bulundurulmalıdır: Ölçme ve değerlendirme araçları -uygulanan sınavlar ve testler; bileni bilmeyenden ayırt edebilmekte midir? Öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini gösterebilmekte midir? Eğitimde verimliliği ve kaliteyi ölçme noktasında duyarlı mıdır? Ölçme sonuçları öğretmenin kullandığı öğretim materyallerinin, öğretim yöntem ve tekniklerinin ve sınavların etkililiğine ilişkin geribildirim sağlamakta mıdır? (Gedikoğlu, 2005: 76-77) Uygulanan yöntem sadece bilgiyi mi ölçmekte yoksa yetenek, zeka ve kültürel kazanımları da ölçmekte midir? Kısaca eğitim ve öğretim amaç ve işlevini yerine getirebilmiş midir?

Bu konuda sorulan ve sorulacak olan sorular, ölçme ve değerlendirmenin alana göre ve bir süreç içinde kademeli olarak yapılmasını gerektirmektedir. Şüphesiz eğitim ve öğretimde “bilgi aktarımı” kadar “kendiliğindenlik” de önemlidir. Yani birini diğerrinin yerine geçirecek ya da biri diğerrine tercih edilerek

ihmal edilmesi maksadı hâsıl etmemektedir. Bu itibarla sınavlar da her iki yönü de ölçecek ve değerlendirebilecek amaç ve yeterlikte hazırlanmalıdır. Bu hazırlıkta birçok etmenin göz önüne alınması gerekmektedir; eğitim ve öğretim amacı; devletin ve milletin bekası, bilgi, tecrübe ve kültür aktarımı; öğrenenin yetenek ve yeterlik düzeyinin tespiti; toplumsal, siyasi, ekonomik ve teknolojik gelişmelerin gözetilerek eğitime yansıtılması... Fark edilebileceği gibi bu saydığımız ve bu bağlamda diğer saymadığımız eğitimle ilgili temel öğeler aynı zamanda çatışki ve çelişkileri doğuran etmenlerdir. Dolayısıyla eğitim ve öğretimle ilgili standartların tespiti, ferdi ve sosyal sorumluluğun kazanılmasını da hep göz önünde tutmak zorundadır. Bunlardan birincisi aşkın ikincisi içkindir.

Ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak sadece test sistemine başvurma yetersizliği hatta zararları çok iyi bilinmektedir. Dolayısıyla ülkemizde yapılan bu türden sınavların amaca çok da hizmet etmediği açıktır. Bu sınavların sonuçlarına bakılarak yapılan tercihlerin ve yerleştirmelerin isabetsizlikleri de ortadadır. Öyleyse yapılacak ilk işlerden biri, eğitimin her kademesinde ölçme ve değerlendirme ciddi olarak yapılmalı; dünyada uygulanan yöntemlere de bakılarak çeşitlilik barındıran ve sadece bilgiyi değil yetenek ve eğilimleri de ölçen farklı ölçme ve değerlendirme formatları geliştirilerek işe koyulmalıdır. Ancak hatırlanmalıdır ki ölçme ve değerlendirme eğitim ve öğretimin amacı ve içeriğinden (müfredattan) bağımsız değildir. Dolayısıyla “ ‘tam öğrenme, interaktif öğrenme ve probleme dayalı öğrenme’ gibi öğrenmeyi kalıcı kılan, işlevsel bilgi kazandıran çağdaş öğrenme- öğretme uygulamalarına” (Gedikoğlu, 2005: 76-77) yer vermeyen bir müfredat için ne kadar gelişmiş ölçme teknikleri kullanılırsa istenilen sonuç alınamayacaktır.

Sonuç olarak eğitim ve öğretimin sadece bir “öğrenme” faaliyeti değil aynı zamanda öğrenenin tutum, beceri ve ilgilerinin açığa çıkarılması ve tespit edilmesi, yine öğrenenin belli etik ve estetik değerleri kazanması ya da kazandırılması süreci olduğu hatırlanırsa, tek bir standart ölçme ve değerlendirmenin yetersiz olduğu fark edilecektir. Dolayısıyla hem “sınıf içi” hem de “öğretim basamaklarına geçiş” ve “geniş ölçekli” diğer sınavlarda çeşitliliğe gidilmesi, devamlı olarak alternatif yöntemler geliştirilmesi gerekmektedir. Tabii ki bunun için öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında bilgi ve becerilerinin artırılması en başta gelen bir zorunluluktur. Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) bu konudaki çalışmaları şüphesiz önemlidir. Ancak bu çalışmaların sınıf içine ve diğer uygulamalara tama olarak yansımada da açıktır. Bunların detaylarına burada girilecek değildir; zira konuyla ilgili literatürde yeterli bilgiler bulunmaktadır. Bizim kısaca hatırlatmak istediğimiz nokta şudur: Öğrenen ve öğretilene “standartlar kazandırılması” ile “sorumluluk kazandırılması” farklı şeylerdir. Ölçme ve değerlendirmede asıl amaç ise, öğrenme ve öğretim etkinliklerinin geliştirilmesidir. Dolayısıyla ölçme ve değerlendirme, sadece öğrenenin ne öğrendiği konusunda “bilgi, veri toplama süreci” olarak anlaşılmalı, aynı zamanda onun “problem çözme”, “sorunları görüp üstesinden gelme” ve “interaktif öğrenme” sorumluluğu kanıp kazanmadığını da ölçmelidir.

Sonuç

Bu çalışma, mutlak olarak biri diğerinden bağımsız bir şekilde ele alınırsa, kesinlikle üstesinden gelinemeyecek problemler olan eğitim kuram ve uygulamalarında en başat olarak gözükken bazı çatışki ve çelişkilere “yeniden” dikkat çekmeyi amaçlamıştır. Şüphesiz her bir kavram çifti ile ele alınan söz konusu bütün paradoks ve antinomilerin tamamı ayrı ayrı ele alınması gereken sorunlardır. Zaten bilindiği üzere bütün eğitim sorunlarımızı bu çatışki ve çelişkilere döndürmek bile mümkün gözükmektedir. “Çatışki” ve “çelişki” olarak karşılanan antinomi kavramı, yukarıda da belirtildiği üzere, iki yasa arasındaki, yani her biri kendinde geçerli olan iki prensip arasındaki çelişkiyi ifade eden bir kavramdır. Tezlerden ve antitezlerden her birinin doğru, geçerli ve “yasayı yapmaya” elverişli olması durumudur. Dolayısıyla çatışkılar birbirine indirgenemezler, birini ihmal etmeden ya da araya ek bir üst prensip konulmadan çözülemezler. Böyle bir çözüm yolu tutulsa bile bu her zaman tartışmaya açık olmak zorundadır. Eğitim ve öğretim söz konusu olduğunda bu çatışki ve çelişkilerin başlıcalarının “aktarma ve kendiliğindenlik”, “disiplin ve özgürlük”, “zorlama ve istek”, “eğitim ve politik rejim”, “teknikçilik ve belirsizlik”, “müfredat, standartlar ve değişim”, “sorumluluk ve sınavlar” olduğu görülmektedir. Aralarında bir zıtlığın olduğu kolayca görülen bu kavram çiftlerinden, eğitim söz konusu olduğunda, hiçbirinden büsbütün vazgeçilemediği ve vaz geçilemeyeceği de açıktır. Örneğin eğitimde ne aktarma ne kendiliğindenlik; ne kültür/bilgi/klasik ne

deneyim ne öğretmen ne de öğrenci ihmal edilebilir. Yine ne özgürlükten ne de disiplinden vaz geçilebilir. Öyleyse yapılacak iş, biri uğruna diğerinden vaz geçmek değil, her ikisinin de taleplerinin farkında olan bir pedagojiyi, “eğitim sanatı”nı bıkmadan aramaktır. Bulunan çözüm, sonuç itibarıyla ağırlık bakımından mutlaka birini diğerine göre her zaman bir derece öne çıkaracaktır –zira çatışmalar hiçbir zaman sıfırlanamaz-. Öyleyse alınması gereken en öncelikli tutum, konuyla ilgili olarak her sorunla karşılaşıldığında radikal yöntemlere başvurmak değil, derece farkını en aza indiren yöntemler ve tecrübeler korunarak ilerlemektir. Türk Milli Eğitiminde en çok tartışılan ve sürekli değişiklikler yapılan müfredat konusunu bir başka örnek olarak anacak olursak, yapılması gereken ilk işin, onun “yolunda giden” ve “aksayan” yanları sürekli gözden geçirilip yolunda giden kısımlar korunup değişiklikler aksayan yanlarda yapılması gerekmektedir; radikal müfredat değişikliklerinin maksadı hasıl etmedikleri tekrar tekrar tecrübe edilmiştir. Kısaca sorunun sadece bir öğrenen, eğitim öğretim çevresi, müfredat ve ölçme ve değerlendirme sorunu değil, öncelikle ve bilhassa bir “yöntem” sorunu, bir “politik” yaklaşım ve “öğreten” tutumu problemi olarak da görülmesi gerektiği açıktır. Ya da daha kısa bir ifade ile asıl sorun, bunların birlikte düşünülmemesi; hep birini esas alıp diğerini ihmal eder şekilde çözüm arama yaklaşımlarıdır.

Kaynakça

- Akarsu, Bedia. Felsefe Terimleri Sözlüğü, İstanbul, İnkılap Yayınevi, 1994.
- Akın, U. ve Arslan, G. (2014). “İdeoloji ve Eğitim: Devlet-Eğitim ilişkisine Farklı Bir Bakış”, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (4): 81-90.
- Akkoyunlu, B. ve İşman, A. ve Odabaşı H. F. (2015). Eğitim Teknolojileri Okumaları 2015, <<http://www.tojet.net/>>, [Erişim Tarihi: 01.06.2018].
- Alpar, D., Batdal, G. ve Avcı, Y. (2007). “Öğrenci Merkezli Eğitimde Eğitim Teknolojileri Uygulamaları”, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı: 7, s.19-31.
- Billington, Ray. Felsefeyi Yaşamak, Ahlak Düşüncesine Giriş, çev.: A. Yılmaz, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 1997.
- Cassirer, Ernst. Kant’ın Yaşamı ve Öğretisi, çev.: Doğan Özlem, İstanbul, İnkılap Kitabevi Yayınları, 1996.
- Cevizci, Ahmet. Eğitim Felsefesi, İstanbul, Say Yayınları, 2012.
- Cevizci, Ahmet. Eğitim Sözlüğü, İstanbul, Say Yayınları, 2010.
- Çetin, H. (2001). “Devlet, İdeoloji ve Eğitim”, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2 (25): 201–211.
- Gediklioğlu, T. “Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (1): 66-80.
- Guttek, L. G. Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar, çev.: Nesrin Kale, Ankara, Ütopya Yayınları, 2011.
- Güral, M. (2015). “Montessori Eğitim Yaklaşımında Çocuğun Özgürlüğü”, The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS), 37 (1): 447-457.
- İbn Sînâ. eş-Şifâ, en-Nefs, nşr.: G. C. Anawâti-S. Zayid, Kahire, 1975.
- Kant, Immanuel. Eğitim Üzerine, çev.: Ahmet Aydoğan, İstanbul, Say Yayınları, 2009.
- Moore, Rob. Eğitim ve Toplum, Eğitim Sosyolojisinde Sorunlar ve Açıklamalar, çev.: Hüsamettin Arslan, İstanbul, Paradigma Yayınları, 2015.
- Noddings, Nel. Eğitim Felsefesi, çev.: Raşit Çelik, Ankara, Nobel Yayınları, 2016.
- Reboul, Olivier. Eğitim Felsefesi, çev.: Işın Gürbüz, İstanbul, İletişim Yayınları, 1991.
- Russell, Bertrand. Eğitim ve Toplum Düzeni, çev.: Şebnem Duran, İstanbul: Bgst Yayınları, 2017.
- Uluğ, F. (2018). “Eğitim Sisteminde Değişime Yapısal Uyum Sorunları”, <<https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/838-20120211162315-ulug.pdf>>, [Erişim Tarihi: 11.05.2018].
- Yılmaz, A. (2001). “Bertrand Russell ve Eğitim”, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı: 10, s.66-71.