

PAPER DETAILS

TITLE: SOSYOLOJİK AÇIDAN YORUMCU (Interpretative) PARADIGMA VE EGİTİM
UYGULANMASI

AUTHORS: Kemal İNAL

PAGES: 211-242

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/778857>

SOSYOLOJİK AÇIDAN YORUMCU (*Interpretative*) PARADİGMA VE EĞİTİME UYGULANMASI

Kemal İNAL

Sosyolojik açıdan inceleyeceğimiz Yorumcu Paradigma'nın eğitime nasıl uygulandığını anlayabilmek için sözkonusu paradigmanın tarihsel süreç içinde nasıl geliştiğini kısaca izlemek gerekir. Bunun için de öncelikle bilim anlayışlarının farklı çağlarda nasıl şekillendiğini belirleyeceğiz.

I. TARİHSEL SÜREÇ İÇİNDE YORUMCU VE YORUMCU OLMAYAN SOSYOLOJİLERİN ORTAYA ÇIKIŞI

A. İlkçağ'da Bilim Anlayışı

İlkçağ'da bilgiye yaklaşımda bir görecelik olduğunu görüyoruz. Örneğin Sofistler'den Protogaras'a göre evrendeki nesnelerin sürekli değişim içinde olması, kesin bilgiye ulaşmamızı engellemektedir. Bu yüzden bilgilerin kaynağı sanı (= doxa)'dır. Ayrıca Sofistlere göre, bilgiyi elde etmeden önce ikili bir ayrıma gidilmelidir: "doğadan olan" (= physei) ve "insanın koymuş olduğu" (= thesei). Bu ikili ayrım çerçevesinde Sofistler, yasaların ve ahlak kurallarının yer ve zamana göre değiştiğini, bunların büyük bir kısmının insan ürünü olduğunu ve herkesi her yer ve zamanda bağlayan yasaların ise ancak doğa yasaları olduğunu ileri sürmüşlerdir¹.

Bilgi edinme ya da bilme sürecinde kesinlikten ziyade göreceliliği vurgulayan, inceleme konusu olarak doğa felsefesini bırakıp insana yönelmeyi öneren, bilginin paratik yaşamda yararlılığı üstünde duran, "doğal olan ile insan tarafından konulan" ayrımını getiren, toplumsal alanda doğa yasaları gibi kesinlik değil, bir görecelikten bahsedilebileceğini belirten Sofistler, daha çok anti-pozitivist geleneğe yakındırlar.

* Arş. Gör., A.Ü. Eğitim Bilimleri Fak. EPÖ. Böl. Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Anabilim Dalı.

1 M. Gökberk, *Felsefe Tarihi*, İstanbul: Remzi Kitapevi, 1990, ss. 42-45.

Sokrates ise Sofistlerin aksine “tümel bir doğru”nın bulunabileceğini inanır. Ona göre sağlam, herkes için geçerli olan bir bilgiye ulaşılabilir. Sofistlerin “samı”nın karşısına “episteme” (= bilgi)’yi koyan Sokrates, herkesin üzerinde anlaşabileceği bir normun olabileceğini belirtir². Zihnin içinde olan doğru kavramlar, “DIALOG” ile bilince çıkarılabilir. Bu yöntem aracılığıyla birey, yaşamın anlamı, doğruluk, adalet gibi insanla ilgili kavramların gerçek bilgisine ulaşabilir³. Böylece doğruyu belirleyen akıl yasasına erişilebilir.

Sokrates’i Rasyonalizm’in bir habercisi olarak görebiliriz. Doğru nitelikteki bilginin insan zihninde saklı olduğunu ve bunun dialog ile ortaya çıkarılabileceğini ve doğru bilgiyi belirleyen bir akıl (= Logos) yasasının olduğunu savunması Sokrates’in gerçekte ussal bir düzenin varlığına olan inancını gösterir. Sokrates’in insan düşüncesi alanında bir akıl yasası olabileceğini belirtmesi, tarihsel-toplumsal gerçeklik alanında pozitivist yasaların olabileceği görüşünü çağrıştırmaktadır.

Evreni nesneler ve idealar diye ikiye ayıran Platon ise, iki evrene koşut iki tür de bilgi ayırdeder. “Episteme”, salt akıl yoluyla kavranan gerçeğin doğru bilgisidir. “Doxa” ise, nesneler evreninde edindiğimiz gerçek olmayanın bilgisidir. Nesneler dünyasında çalışıp çabalayarak epistemeye ulaşabiliriz. O halde epistemeye ulaşmak için bu dünyadaki toplumsal kurumlar mümkün olduğunca idealar evrenine benzetilmeye çalışılmalıdır⁴.

Platon’un görüşlerinden etkilenen Aristo’nun da düşünceleri çağdaş sosyolojik düşünce için birkaç bakımdan çok önemlidir. İlk olarak, tarihsel-toplumsal gerçeğin oluşum süreci içinde bir ereksellik (= teleoloji) saptayan hem pozitivist hem de anti-pozitivist tarih ve sosyoloji kuramlarının kökeninde Aristo’nun görüşlerinin olduğunu söyleyebiliriz. İkinci olarak Aristo’nun Tanrı’yı da içeren evren açıklamaları, feodal ortaçağda toplumsal bilimlerin metafizik düşünceyi kendi içlerinden atamamasında etkili olmuştur. Son olarak, Aristo da Platon gibi siyasal ve toplumsal yaşamı düşünsel bir temele dayayarak “imperia” ya karşı “theoria”nın önemini vurgulamıştır. Daha sonra göstereceğimiz gibi doğal toplum modelini benimsemeyen Alman Tarih Okulu, Weber gibi akım ya da toplumbilimciler, Platon ve Aristo’nun

2 Gökberk, y.a.g.y., ss. 46-51.

3 G. Gutek, *Philosophical and Ideological Perspectives on Education*, Massachusetts: Allyn and Bacon, 1983, sf. 15.

4 A. Şenel, *Siyasal Düşünceler Tarihi*, Ankara: Teori yay., 1986, sf. 185.

açtığı yoldan giderek yorumcu sosyoloji anlayışlarının oluşmasını sağlamışlardır.

B. Yeniçağ'da Bilim Anlayışı

Derin bir sessizliğe gömülen Ortaçağ toplumlarının durağanlığında Aristo'cu görüşlerin önemli etkileri olmuştur. Yaklaşık onyüzyıl süren Ortaçağ'daki durağanlık, toplumların altyapısında zamanla gelişen bazı buluşlar (su çarkı ve otomatik çıkığın bulunması gibi), artık yeni bir çağın başlayacağını ilk işaretlerini veriyordu⁵. Bilimsel ve teknik ilerlemelere paralel olarak toplumların üretim biçimlerinde değişimler görölüyordu. Tüm bu değişimler de toplumları dinamikleştiriyor ve çeşitli toplumsal sorunlara neden oluyordu. Diğer yandan Ortaçağın sonlarına doğru, doğa bilimleri alanındaki gelişmeler hızlanıyor ve bu alanda elde edilen başarılar sonucu doğal yöntemlerin tarihsel-toplumsal gerçekliğe de uygulanıp uygulanamayacağı tartışılmaya başlanıyordu. Bu tartışmaların kabaca, pozitivizm ve anti-pozitivizm ekseninde döndüğünü söyleyebiliriz. Sözkonusu tartışmalara girmeden önce tüm bir Yeniçağ boyunca süren ve modern dönemlerde de etkisini sürdüren bu iki ana eğilimin temel önerme ya da varsayımlarını gözden geçirmemiz, yorumcu ve yorumcu olmayan sosyolojilerin kökenlerini inceleme açısından yararlı olacaktır.

1- Temel Önerme ve Varsayımları Açısından Pozitivizm

Sunar'ın⁶ belirttiği gibi, "pozitivistlere göre dış dünya tek tek varolan olgulardan oluşur, fakat olgular rastgele bir ilişki içinde değildir: düzenli bir dünya oluştururlar. Başka bir deyişle dış dünya da kargaşa değil düzen egemendir. Bilimin amacı da bu düzeni bir minyatür dünya olan teori içinde yeniden yaratmaktır".

Yeniçağ'daki pozitivist bilim anlayışı, gerçekte doğabilimleri alanında elde edilen başarıların bir sonucudur. Doğabilimleri alanındaki pozitif sonuçların tarihsel-toplumsal alanda da elde edileceği düşünölüyordu.

Pozitivizm'in varsayımlarını şöyle özetleyebiliriz: a) Birbirlerine nedensel olarak bağlı olgulardan oluşan gerçekliğin ölçüsü, empirik kanıtlarla gösterilmesinde yatar; b) Bilimsel bilgi, olgular arasındaki empirik açıklamalara dayanır. Empirik açıklamalar, olgular arasındaki

5 A. Timuçin, *Gerçekçi Düşüncenin Gelişimi*, İstanbul: de yay., 1986, ss. 38-39.

6 İ. Sunar, *Düşün ve Toplum*, Ankara: Birey ve Toplum yay. 1986, sf. 103.

neden-sonuç ilişkisini gösterebilir. Neden-sonuç ilişkisinden elde edilen evrensel genellemeler, bilimsel yasa adını alır; c) Olgular arasındaki neden-sonuç ilişkileri dikkate alınarak gelecekteki olaylar öngörülebilir. Fizik yasalar izlenerek toplumsal olaylar da öngörülebilir; d) Bilimsel yöntem içinde kullanılacak olan hipotezler, doğadaki düzenliliklerin toplumsal yaşam içinde de belirlenmesini sağlayabilir⁷.

2- Temel Önerme ve Varsayımları Açısından Anti-pozitivizm

Anti-pozitivist eğilimin tüm tarihsel-toplumsal bilimlerdeki yönelimi, tarihsel-toplumsal olguların doğal gerçeklik alanına indirgenerek açıklanamayacağı olmuştur.

Anti-pozitivistlere göre toplumsal gerçeklik, diğer insanların davranışlarının anlamlarını dikkate alan bireyler tarafından bilinçli ve etkin olarak oluşturulur. Ontolojik olarak toplumsal gerçeklik, sadece bireyler arasında anlamlı etkileşim olarak varolur. Toplumsal gerçeklik, ontolojik ve metodolojik olarak pozitivistlerin iddia ettiği gibi empirik ve kanıtlara dayalı olarak incelenemez. Toplumsal gerçeklik, bireylerin öznel arzu, anlam, değer ve günlük yaşamdaki dil ve simgeleri açısından incelenmelidir. Sosyoloji için birincil veriler ve araştırma konusu, bireylerin öznel anlam, değer, inanç ve niyetleri olmalıdır⁸.

Pozitivizm ve anti-pozitivizm eksenindeki tartışmalarda Aydınlanma düşüncesiyle birlikte 17. yüzyıl düşünürlerinin de etkisi olmuştur. Newton'dan Leibniz'e doğa bilimcileri ve 17. yüzyıl toplum ve siyaset felsefecileri, Aydınlanma döneminin hazırlayıcısı olmuşturlardır.

C. 17. Yüzyılda Bilimsel Gelişmeler, Aydınlanma Dönemi ve Sosyoloji'nin Bir Bilim Olarak Hazırlanması

Fizik bilimi alanında bulduğu doğa yasalarıyla tüm doğa bilimlerindeki (ve hatta tarihsel-toplumsal bilimlerdeki) gelişmeleri pozitivist yönde etkileyen Newton, araştırmalarının amacını ya da ilkesini, deneyim ve gözlem üzerine temellendirmiştir. Newton'a göre maddi dünyada evrensel bir düzen ve yasa vardır ve doğal olayların düzenli devinimi, metafiziğin soyut ilkeleriyle değil, somut gözlem verilerinin toplanmasıyla anlaşılabilir⁹.

⁷ T. Bilton et al., *Introductory Sociology*, London: Mcmillan, 1991, ss. 507-508.

⁸ Bilton et al., y.a.g.y., ss. 512-513.

⁹ I. Zeitlin, *Ideology and the Development of Sociological Theory*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1981, ss. 5-6.

Newton'ın fizik ve astronomideki başarıları, insan davranışları ve toplumsal kurumları da içerecek biçimde tüm konuların bilimsel olarak analiz edilebileceği ve doğa yasaları çerçevesinde aklın kuralının da belirlenebileceği inancını oluşturmuştu¹⁰.

Bir diğer 17. yüzyıl düşünürü olan Bacon da empiristtir. Ona göre düzenlilikler öncelikle doğal gerçeklikler alanında aranmalıdır. Tarihsel-toplumsal alanda doğadaki gibi düzenlilik, süreklilik ve tekrarlar yoktur. Tarihsel ve toplumsal olgular, gelip-geçici ve düzensiz oldukları için bilimsel yöntemle incelenemezler¹¹.

Empirizm'in ilk sözcüsü olarak benimsenen Locke¹² ise, tarihsel-toplumsal bilgiyi güvensiz olarak niteleyip düşüncelerin doğuştan değil sonradan edinildiğini savunmuştur. Başlangıçta boş olan zihin (= tabula rasa), daha sonra empirik nitelikteki fikirlerle dolar¹³. Diğer bir empirist olan Hobbes de insanın bilgisini kullanarak doğa halindeki kargaşaya son vererek bir düzene varacağını belirtmiştir. Hobbes, deneysel düşünceyi felsefesinin temeline yerleştirmiştir¹⁴.

Leibniz'e göre ise bilimsel bilgi, olgusaldır ve genelleştirilmiş bir nitelik taşır. Bilimsel bilgi, matematiksel olarak ifade edilebilirken, tarihsel-toplumsal bilgi, mantıksal açıdan ancak *olasılık* anlayışı etrafında değerlendirilebilir. Diğer yandan Descartes ise matematiksel doğabilim kadar tarihsel-toplumsal olgularla ilgili bir bilim geliştirilemeyeceğini çünkü tarih çalışırken ya da tarihsel olgular seçilirken öznel nedenlerin bilimselliği engelleyeceğini ve tarihin ancak yüzeysel ve bireysel haberlerin bilgisi olarak kalacağını savunmuştur¹⁵.

Pozitivist gelenek içinde değerlendirebileceğimiz Vico ise diğer pozitivistler (Locke, Leibniz, vb.) gibi doğal ve toplumsal yaşam biçimleri arasında yakın ilişkiler kurmuştur. Aynı koşulların aynı olaylara yolaçacağını savunan Vico, doğabilimlerdeki düzenliliğin ve nedenselliğin sosyal yaşam için de geçerli olabileceğini belirtmiştir¹⁶.

10 C.J. Larson, *Sociological Theory From Enlightenment to the Present*, New York: General Hall, Inc., 1986, sf. 2.

11 D. Özlem, "Tinsel Bilimlere Giriş'in Yüzüncü Yılı ve Dilthey", *E.Ü. Edebiyat Fakültesi Seminer Dergisi*, 1983/1984, No: 2/3, sf. 36.

12 Sunar, *y.a.g.y.*, sf. 78.

13 Zeitlin, *y.a.g.y.*, sf. 8.

14 Timuçin, *y.a.g.y.*, ss. 140-145.

15 Özlem, *y.a.g.m.*, ss. 37-38.

16 Zeitlin, *y.a.g.y.*, sf. 11.

3- Sosyoloji'nin Gelişmesinde Aydınlanma Döneminin Rolü

Aydınlanma düşünürleri, deneyin rehberliğindeki aklı toplumsal sorunların çözümünde bir meşale olarak görmüşler ve pozitif bilimlerden insan yaşamındaki sorunların çözülmesinde önemli katkılar beklemişlerdir. Bu dönemde savunulan başlıca unsurlar kuşkuculuk, akılcılık, doğalcılık, hoşgörü ve düşünce özgürlüğüydü¹⁷. Aydınlanma döneminin (düşüncesinin) dört önemli özelliği vardır: a) Doğaüstü'den doğaya, dinden bilime, tanrısal buyruktan doğa yasasına ve din adamlığından filozofluğa geçiş; b) Tüm toplumsal sorunların çözülmesinde deneyin rehberliğindeki aklın yüceltilmesi; c) insan soyunun geliştirilebileceğine olan inanç; d) insan haklarına olan saygı¹⁸.

Yukardaki çerçevede düşünceler üreten Aydınlanma düşünürleri genelde empirist epistemoloji çerçevesinde kalmışlardır. Hume (bilginin tek kaynağı duyular ile algılanan deneyim ya da izlenimlerdir)¹⁹, Montesquieu (toplumu oluşturan tüm kurumların birbirleriyle içsel ilişkileri vardır ve hepsi bütüne bağlıdır)²⁰, Condorcet (toplumun incelenmesinde matematiksel yöntemler kullanılabilir)²¹, ve Condillac (ussalı olduğu kadar pozitif ile bilimseli birleştiren yeni bir yöntem gerekir)²² pozitivist düşünceleriyle döneme damgalarını vurmuşlardır.

Aynı dönemde yaşayan ancak anti-pozitivist eğilim içinde yeralan Herder'e göre ise, tarihsel-toplumsal gerçeklik alanında kurulan herşey insan yapısıdır. Tarihsel-toplumsal gerçeklikler, insanın istemli ve amaçlı eylemler dünyasıdır. Bu nedenle bu alanda doğabilimsel zorunluluklar ve genellikler aramak boşunadır. Bu alan, bireysellikler alanıdır. Tarihe şekil veren, bireyselliktir. Çünkü tarihte doğabilimsel anlamda yasalar elde etmeyi sağlayacak hiçbir tekrar ve süreklilik yoktur²³.

Herder'in bu görüşleri, Alman Tarih Okulu'nu yoğun biçimde etkilemiştir.

17 R. Bierstedt, "Onsekizinci Yüzyılda Sosyolojik Düşünüş", (Çev. U. Kocabaşoğlu), *Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi*, (eds. T. Bottomore ve R. Nisbet), Ankara: V yay. 1990, sf. 18

18 Bierstedt, *y.a.g.m.*, sf. 18.

19 Sunar, *y.a.g.y.*, ss. 72-73.

20 Zeitlin, *y.a.g.y.*, ss. 12-13.

21 Bierstedt, *y.a.g.m.*, sf. 32.

22 Zeitlin, *y.a.g.y.*, sf. 6.

23 D. Özlem, "Tarihselci Bilim Felsefesi Açısından Bilim", *E.Ü. Edebiyat Fakültesi Seminer Dergisi*, No: 4, sf. 281.

D. Alman Tarih Okulu, Dilthey ve Yorumcu Paradigma'nın Gelişmeye Başlaması

Alman Tarih Okulu, tarihsel-toplumsal alana doğabilimsel anlamda kesinlikleri olan bir alan olmaktan ziyade amaç-eylem ilişkisine dayalı bir tarihsel nedensellik ile yönelmek gerektiğini savunmuştur. Tarihsel-toplumsal alan, zorunlu yasalara göre açıklanmaktan ziyade günümüzden hareketle yorumlanacak bir alandır. Önemli olan ve gereken, insanların eylemlerini yönlendiren değer, norm, politik tutum, ekonomik düzen, dinsel inanç vb. motifleri önce anlamak ve olayları bu motiflere göre bir yorum içinde birbirlerine bağlamaktır²⁴.

Dilthey'e göre inanç, eğilim, değer, norm, kural vb.'den oluşan alana "tinsel yaşam" adı verilir. Tarih ve topluma yönelecek bir bilim, tinsel yaşam alanına göre kurulmalıdır. Empirik gerçeklik alanı olmayan tinsel dünya, bir anlam dünyası olup açıklamanın değil anlamının konusudur. Tinsel dünyayı oluşturan öğeler, insanların iradeli-amaçlı tasarımlarının ürünleridir²⁵.

Dilthey, tarihsel-toplumsal gerçekliğe yönelecek bilimlere "tinsel bilim" adını verir. Tinsel bilim, dilsel ürünleri kullanarak ve yazılı yapıtların dilini yorumlayarak anlayacak yani *hermeneutik* yapacaktır. Tinsel bilimler, tip kavramlarıyla çalışarak genellemelere gidecektir. Ancak bu genellemeler, gelecekte irdelenebilir. Her tarihsel dönem, kendine özgü bir tekliktir. Tarihsel bilimcinin yapması gereken, tarihsel ve toplumsal gerçekliği bugünkü anlam ve düşünce yapıları altında yorumlamaktır²⁶.

Dilthey'in bu görüşleri, yorumcu paradigmanın gelişiminde önemli etkilere sahip olmuştur.

E. Toplumbilim'in Kurulmasına Doğru

1- Pozitivist Toplumbilimsel Anlayışın gelişimi

Toplumbilim'de pozitivist eğilimi ilk başlatan Comte, doğal dünyanın yasalarının toplumsal alana uyarlanabileceğini düşünüyordu. Ona göre hepsi de evrensel yasaların peşinde olan tüm bilimler, yasaları keşfettiğinde kaderimize egemen olabileceğiz²⁷. 18. yüzyıl bireyci adınlanma

24 Özlem (1985), *y.a.g.m.*, ss. 281-282.

25 Özlem (1985), *y.a.g.m.*, ss. 283-284.

26 Özlem, (1985), *y.a.g.m.*, ss. 285-286.

27 A. Giddens, *Sociology-A Brief But Critical Introduction*, New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1982, sf. 12.

düşüncesinin "negatif" felsefesine karşı "pozitif" felsefeyi geliştirmeye çalışan Comte, Aydınlanmacıların yıkıcı felsefelerinin tersine toplumsal düzen, oydaşım ve ilerlemenin nasıl sağlanacağını araştırmıştır. Comte'a göre toplumda yeniden yapılanmayı sağlayacak pozitivist nitelikteki "Sosyal fizik" in görevi, tümüyle pozitif olacaktır²⁸.

Özetle biyolojik yasalara uygun olarak bir tarihsel-toplumsal evrim şeması çizen, toplumu daha çok biyolojik kavramlarla açıklayarak organist bir yaklaşım sergileyen ve toplumbilimi sosyal fizik olarak tasarlayan Comte, kuramının içerdiği bütün anti-pozitivist eğilimlerine rağmen sosyolojide yorumcu olmayan sosyoloji geleneğinin önemli temsilcilerinden biri olmuştur.

Pozitivist gelenek içinde yer alan Durkheim ise, daha çok sosyolojik yöntem ve sosyal olgular üzerinde durmuştur²⁹. Ona göre toplumbilimde ilk ve en temel kural, toplumsal olguları nesneler gibi düşünmek ve ele almaktır. Fakat ilk yapılması gereken, değer yargılarından arınmaktır. İkinci olarak, toplumsal olgunun tanımının yapılmasıdır. Üçüncü olarak, toplumsal olgular bireysel görünümünden ayrılmış bir yönünden incelenmelidir³⁰.

Durkheim'ın sosyal olguların nesneler gibi ele alınabileceğini belirten düşüncesi, toplumsal bilimlerle doğabilimler arasında paralellikler kuran düşünceyle yakından bağlantılıdır. Toplumsal ilişkilerin doğa bilimlerinin inceleme nesnesi gibi ele alınabileceğini belirtmesi, Durkheim'ı tarihsel-toplumsal alanda genelliklerin ya da yasaların bulunabileceği anlayışını savunan Comte gibi pozitivistlerin yanına götürmektedir. Ancak Comte ve Durkheim'ın yanısıra toplumbilimin gelişimini derinden etkileyen Marx ve Weber, tartışmaya yeni bir boyut katmışlardır.

Toplumbilim'de İki Önemli İsim

a) Karl Marx

Toplumun yapısının büyük ölçüde ekonomik ilişkilerden oluşan altyapı tarafından belirlendiğini savunan Marx'a göre toplumun alt-yapısı bireysel iradelerin dışında oluşur. Toplumun altyapısı üstyapıyı,

28 A. Swingewood, *A Short History of Sociological Thought*, London: Macmillan, 1989, ss. 40-43.

29 C.J. Larson, *Major Themes in Sociological Theory*, New York: David McKay Company, Inc., 1977, sf. 52.

30 E. Durkheim, *Toplumbilimsel Yöntemin Kuralları*, (Çev. C. B. Akal) İstanbul: B / F / S yay., 1985, ss. 51-75.

insanın toplumsal varlığı da bilincini belirler. Marx'ın bu determinist düşüncesi, yorumcu sosyolojilere yabancı olan bir düşüncedir. Çünkü yorumcu sosyolojilerde günlük yaşamın her anını yeniden üretenler, toplumsal sınıflar değil, aktörlerin eylemleridir. Fakat diğer yandan, Marx'ın düşüncesinde birey, tümüyle edilgen değildir. Örneğin ona göre, politik devrim süreci, bireyin müdahalesiyle hızlandırılabilir.

18. ve 19. yüzyılda doğal toplum modelini benimseyen pozitivistler, toplumsal yaşamı doğal yaşama indirgeyerek açıklarken etkinliği simgesel belirlemelerden ayrı ele alıyorlardı. Marx da pozitivistler gibi insan etkinliğini simgesel belirlenmeden bağımsız olarak ele alıyor ama onu pozitivistler gibi doğaya değil bir başka faktöre yani üretim biçimine dayandırıyor³¹. Marx'ın insan ilişkilerinin öz ve biçimini üretim biçimine indirgemesi, ne tam anlamıyla pozitivisttir ne de simgesel toplum modeline girmektedir.

b) Max Weber

Sunar'a göre³² Weber, her ne kadar pozitivistlerin doğal toplum modelini benimsememişse de pozitivism ile simgesel toplum modelinin bağdaştırılabileceğini öne sürmüştür. Weber'e göre, öznel seçimlere rağmen araştırmacı, tarihsel bilimlerde nesnel olabilir ve nesne sonuçlara ulaşabilir. Tarihsel olayların tekil ve biricik olmaları, nedensel açıklamayı önlemez. "Tarihsel olaylar hem yorumlayıcı hem de nedensel bir biçimde açıklanabilir... Tarihsel bir olayın açıklanması hem o olayı doğuran nesnel nedenlerin hem de olayı oluşturan öznel anlamın araştırılmasına bağlıdır"³³.

Weber, incelenen bir toplumsal eylemin yorumlanabilen anlamına tamamen uygun olan istatistiksel düzenlilikleri toplumbilimsel kurallar olarak kabul eder. Toplumsal gerçeklik, belli bir yaklaşım içinde gözlemlenebilen ve anlamları açısından kavranabilen eylemlerin akılcı yorumları sayesinde anlaşılabilir. Böylece Weber'in *anlayıcı yöntemi*, toplumsal eylemlerin anlamlarının bulunup çıkarılmasında, nedensel açıklamaların yapılmasında ve böylece toplumsal sorunların çözümlenmesinde, önce kavramların derinlemesine ve genişlemesine açıklanmasını gerektirir. Bu açıklamalarda değer yargılarına asla yer verilmemeli, nesnel bir şekilde hareket edilmelidir³⁴. Ancak Weber'in

31 Sunar, y.a.g.y., sf. 171.

32 Sunar, y.a.g.y., ss. 17-18.

33 Sunar, y.a.g.y., sf. 21.

34 S. Armağan ve İ. Armağan, *Toplumbilim*, İzmir: Barış yay., 1988, ss. 63-64.

'nesnel bir biçimde hareket edilmeli' demesinden kasıt, tarihsel-toplumsal gerçeklik alanında nesnel yasalara ulaşılabilceği inancı değil ama, belirli ideal tiplerin kurulabileceği düşüncesidir. İdeal tipler, anlayıcı yöntem kullanılarak ve insanların davranışları yorumlanarak toplumsal gerçeklik alanına da uyarlanabilir. Tarihsel toplumsal gerçeklik alanındaki öznel anlamlar dünyası, nesnel bir biçimde incelenebilir.

Weber ve Durkheim'in etkileriyle Avrupa'dan farklı olarak 20. yüzyılın başlarından itibaren Amerika'da yeni bir toplumbilimsel yaklaşım belirlemeye başlamıştı. Bu tarihe kadar Avrupa'daki sosyolojik yaklaşımlar genellikle evrensel düzeyde, pozitivist yasalar arayan, tarihsel, çok yönlü, evrimci, yer yer ideolojik, doğa bilimlerini örnek alan bir eğilim izlemişken, Amerika'da ortaya çıkan sosyoloji eğilimleri tekil düzeyde, yer yer anti-pozitivist, genel yasalar aramak yerine tekil özgüllükleri derinlemesine inceleyen, evrimci olmayan bir eğilim izlemiştir. Amerika'da özellikle 2. Dünya Savaşı sonrası gelişen sosyolojiler, daha çok yorumcu nitelikte olmuştur.

Yukarıdaki eğilimler çerçevesinde gelişmeye başlayan Amerikan sosyolojisinin ilk sistemli çıkışı, iki savaş arası ortaya çıkan *Şikago Okulu* ile olmuştur³⁵.

II. YORUMCU SOSYOLOJİLER

A- Yorumcu Sosyolojilerde Temel Varsayımlar ve İnceleme Konuları

Doğabilimleri alanındaki başarıların aynen tarihsel -toplumsal bilimlerde doğabilimsel yöntemler kullanılmak suretiyle tekrarlanabileceğini savunan pozitivist sosyal bilim anlayışı, tarihsel-toplumsal gerçeklik alanında genellemeler, tiplendirmeler, düzenlilikler ve yasallıklar bulunabileceğini savunuyor ve makro bir yaklaşım öneriyordu. Bu yöntem anlayışında bireyi, bireysel ilişki ve etkileşimleri biçimlendiren genel toplumsal etkenler (devlet, aile, gelenek, vb.) konusunda kesin bilgiler ya da yasalar elde edilebileceği varsayılarak topyekün açıklamalara gidiliyordu. Bir anlamda bireyle ilgili her türlü ilişki boyutunun toplumsal süreçler tarafından belirlendiği varsayılıyordu. Ancak Herder ve Dilthey ile başlayan Hermeneutik geleneği ise toplumsal eylemlerin yorumlanarak anlaşılabilceğini savunuyordu.

35 N. Abercrombie et al., *Dictionary of Sociology*, London: Penguin Books, 1989, ss. 36-37.

Diğer yandan Weber ise, sosyolojideki pozitivist ve anti-pozitivist eğilimleri birleştirmeyi amaçlamıştı. Toplumsal eylemlerin yorumlanarak anlaşılabilmesi ve öznel seçimlerden kalkılarak nesnel sonuçlara varılabileceği düşüncesi anti-pozitivist; tüm toplumsal olgu ve olayların (toplumsal eylemlerin) ideal tipleştirme (ölçü tipleri) içinde genellikler halinde ifade edilebileceği düşüncesi de pozitivist eğilimleri yansıtıyordu.

Makro düzeyde genel toplumsal süreçlerle ilgilenen yorumcu olmayan sosyolojilerin tersine mikro düzeyde tekil bireysel süreçlerle ilgilenen yorumcu sosyolojiler, temelde Avrupa'daki kuramcılardan etkilenmişlerdir. Örneğin, fenomenolojik sosyoloji, sırtını Avrupa'lı felsefeci Edmund Husserl'a, simgesel etkileşimcilik de Weber'e dayamıştır.

Yorumcu sosyolojilerin temel varsayım ya da önermelerini şöyle özetleyebiliriz: Tarihsel-toplumsal gerçeklik alanında doğabilimsel yasalar türünden genellikler aramak boşunadır. Böyle bir tutum almak demek, bireyi topluma indirgemek demektir. Oysa toplum, bireylerden, bireysel ilişki ve etkileşimlerden bağımsız, soyut bir varlık alanı değildir. Toplumda varolan her türlü genel toplumsal süreç ve kurumların temelinde bireysel eylem, ilişki ve etkileşimler vardır. Bireysel eylem, ilişki ve etkileşim alanları, biricik, tekil, rastlantısal ve özgül niteliklere haizdir. Hergün yeniden kurulan ya da üretilen bu alan içinde aktörlerin gerçekleştirdikleri eylem süreçleri belirli anlamlar içinde ifade edilir. İletilen ya da üretilen anlamlar seti, belirli değerleri içerir. Sosyolog, bu değerleri anlayıp yorumlayabilir. Sosyolog, toplumsal yaşamın hergün gelişen yığınla bireysel etkileşimlerin akışından başka birşey olmadığını görmelidir. Bu ilişki akışı, bir gerçeklik olarak sosyal açıdan yeniden kurulabilir. Bunu yapabilmek için bireyin anlamlar setinin altında yatan gizli kuralları açığa çıkarmak, benlik gelişimi sürecinin nasıl oluştuğunu incelemek ve insanların günlük yaşamlarını sürdürürken ne tür yöntemler kullandıklarını bilmek gerekir.

Yorumcu sosyolojilerde incelenen konular ise şöyledir: Bireysel eylemlerin simgesel etkileşim süreçleri, benliğin gelişimi, bilinç, sosyal gerçekliğin oluşumu, bilgi sosyolojisi, bilgi stoku, vb.

B- Yorumcu Sosyolojiler

1. *Simgesel Etkileşimcilik*

Simgesel etkileşimcilik, 'Şikago Okulu', 'Etkileşimcilik' ve 'Şikago Geleneği' gibi adlarla da anılmıştır³⁶. 20. yüzyılın ilk yirmi yılında

36 B.M. Fisher ve A.L. Strauss, "Etkileşimcilik". (Çev. K. Dinçer). in *Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi*.

popülerleşen bu akım, başlangıçta kent çalışmalarına yönelmişti. Akımın yöneldiği iki kavram oldukça önemliydi: Kentsel komşuluk gruplarına ekolojik yaklaşım ve etkileşim.

W.I. Thomas, R.E. Park, G.H. Mead, E. Hughes, H. Blumer, E. Goffman ve E. Strauss bu ekolün önemli isimlerinden olmuştur.

a) G.H. Mead ve "Simgesel Etkileşim ve Toplumsal Ben"

Rol, yansıtma (reflexiveness) ve konuşma arasındaki ilişkileri inceleyen Mead³⁷, simgesel etkileşimciliğin ele alması gereken konuları şöyle belirlemiştir: İnsana özgü jestler ya da hareketler, rol alma, benlik değerlendirmesi, etkileşim, tepkileri ayarlama, anlamlı eylemler ve toplumsallaşma³⁸. Amerika'da sosyal psikolojinin gelişiminde en önemli rolü oynayan Mead, yukardaki inceleme konularıyla rol kuramının temellerini atmaya çalışmıştır³⁹. Mead, öncelikle öznelliğin özü olan 'ben' (I) ile toplumsallaşmış ben ola 'özben' (me) arasındaki diyalektiği çözümlmeye yönelmiştir⁴⁰.

Mead'e göre toplumun temellerini oluşturan sosyal eylemler ya da etkileşim kalıplarıdır. Gerçeklik, belirlenmiş olmayıp, ben'lerin (aktörlerin) yeni rol ve anlamlar yaratmasıyla sürekli değişir. İnsanlar arasındaki iletişim, insan davranışını insansal olmayan davranıştan ayıran 'anlamlı hareketler' (significant gestures) ile oluşturulur. Köpeklerin birbirleriyle oynama edimi 'hareketlerin konuşması' (a conversation of gestures) dır ama anlamlı hareket değildir. Anlamlı hareket, anlamlarla doludur çünkü dil gibi evrensel bir simgeler sistemi aracılığıyla iletilen fikirleri kapsar. Bu biçimde insanlar diğerlerinin eylemlerini yorumlarlar⁴¹.

Özetlersek, Mead'e göre çocuk, benlik oluşumu sürecinde toplumsallaşır. Toplumsallaşma sürecinde çocuk, kendine uygun olan rolleri, 'anlamlı diğerleri' ile karşılaştırarak öğrenir. Anlamlı diğeri, çocukla yakından ilgili olan ve çocuğun kendisiyle ilgili anlayışının oluşumunda kararlı olan kişilerdir⁴². Gerçekte, genelleştirilmiş diğeri, çocuğun top-

37 B: Bernstein. "Social Class, Language and Socialization" in *Power and Ideology in Education*, (eds. J. Karabel ve A.H. Halsey) New York: Oxford University Press, 1977, sf. 357.

38 J. Hage ve C.H. Powers, *Post-Industrial Lives-Roles and Relationships in the last Century*, New York: Sage pub., 1992, ss. 121-123.

39 P. Berger, *Invitation to Sociology-A Humanistic Perspective*, Middlesex: Penguin Books, 1978, sf. 208.

40 P. Berger ve H. Hellner, *Sociology-Reinterpreted*, Middlesex: Penguin Books, 1981, sf. 95.

41 Swingewood, y.a.g.y., sf. 267.

42 Berger, y.a.g.y., ss. 116-117.

lumsallaşma sürecinde kullandığı bir ayna ve kendini tanıması ve kendine roller biçmesinde aldığı bir etkileşim faktörüdür. Horton ve Hunt'ın deyimiyle, genelleştirilmiş diğer, diğerlerinin tutumlarını içeselleştirme sürecidir⁴³.

Mead'e yöneltilen eleştirilerden birine göre, genelleştirilmiş diğer kavramlaştırmasında kültürün baskıcı karakterine yer verilmemiştir⁴⁴. Oysa bireyin toplumsallaşma süreci, çeşitli çatışmalarla geçebilir.

b) W.I. Thomas-Florian Znaniecki ve "Durumsal Yaklaşım"

Thomas ve Znaniecki'ye göre oluş ya da değişme sürecini incelemek için bir durumsal referans çerçevesi gerekir. Buna göre her somut etkinlik, bir durumun çözümüdür. Olgu analizlerinden sonra durumlar rasyonelleştirilerek yorumlanabilir. Durumsal davranışı inceleyerek deneysel yöntemle ulaşılabilir. Kısaca durum tanımlaması bireyin hangi koşullarda hangi eylemleri yerine getireceğinin gerekli bir öncülüdür⁴⁵.

c) Herbert Blumer ve "Simgesel Etkileşimcilik"

Blumer⁴⁶ daha çok simgesel etkileşimciliğin çerçevesini çizmeye çalışmıştır. Simgesel etkileşimciliğin öncelikle anlamları incelemesi gerektiğini belirten Blumer'e göre, anlamlar insanların etkileşimlere girerken tanımlayıcı etkinlikleri içinde bunlar aracılığıyla oluşturulan sosyal ürünlerdir.

Aktörlerin anlamları kullanımı, yorumlama süreciyle olur. Sürecin iki aşaması vardır: I) Aktör kendisine anlamlı gelen şeyleri belirtir; II) Aktör, yerleştirildiği durumun ve eyleminin yönelimi ışığında anlamları seçer, denetler, kuşkulandır, yeniden gruplar ve dörüstürür. O halde yorumlama, anlamların ve eylemin oluşumu ve rehberliği için araç olarak kullanılan ve yeniden düzenlenen bir süreç olarak gözönüne alınmalıdır. Yani anlam, benlik etkileşimi sürecinde gerçekleşir⁴⁷.

d) R.M. MacIver-G.A. Lundberg ve "Dinamik Değerlendirme ve Nesnellik"

MacIver'e göre 'dinamik değerlendirme', gerçekten bireyin bir 'durum tanımlaması'dır. Durum tanımlaması, bir sürekli yeniden oluş-

43 P.B. Horton ve C.L. Hunt, *Sociology*, Auckland: McGraw Hill, sf. 97.

44 Swingewood, *y.a.g.y.*, sf. 269.

45 Larson (1986), *y.a.g.y.*, ss. 107-108.

46 H. Blumer, "Symbolic Interactionism", in *Three Sociological Traditions*, (ed. R. Collins), New York: Oxford University Press, 1985 ss. 282-284.

47 Blumer, *y.a.g.y.*, ss. 298-299.

turma konusudur. Toplumbilim'in de konusu, grup etkinlikleri, kurumsal düzenlemeler, adetler ya da genelde toplumsal davranış olgusunun altında yatan dinamik değerlendirmedir. Sosyoloji gerek birey-içi uyarıcıları gerekse de birey-dışı uyarıcıları (toplumsal olgular, değerler, fiziksel uyarııcılar, vb.) içeren bir referans çerçevesinin uygulanmasını içermelidir⁴⁸.

Lundberg de MacIver gibi insan davranışında dinamik değerlendirmenin olanaklılıklarını benimsemiştir. Ona göre tüm davranışsal olgular, toplumbilimsel inceleme alanına girer⁴⁹.

Özetle her iki toplumbilimci de insan davranışlarının insanlar tarafından dinamik bir değerlendirmeye tabi tutulduğunu ve davranışın ya da eylemin ancak bu değerlendirme sonucunda simgesel etkileşime sokulduğunu belirtmektedir.

Genel bir değerlendirme yapacak olursa, "yaratıcı bireylerin kendi yaşamlarını kurabileceği" temel öncülüne dayanan simgesel etkileşimciler⁵⁰, uyarııcılar ile bireyler arasındaki simgelerin aracı etkisini ve durum tanımlamalarını saptamaya çalışmışlardır⁵¹. Ayrıca akrörler, birbirleriyle sürekli olarak gerçekliğin anlamı konusunda müzakere (negotiation) ye girerler⁵². Müzakere sürecinde eşit olmayan taraflar (örneğin öğretmen ve öğrenciler) birbirlerine kendi durum tanımlarını yüklemeye çalışırlar. Sonunda taraflar, belli bir denge ve oydaşıma ulaşırlar.

2. Fenomenoloji (Görüngübilim)

Fenomenoloji'nin sosyal bilimlerle ilişkisini kuranlar Edmund Husserl ve Alfred Schutz olmuştur. Özellikle Husserl'a göre mevcut egemen değer sistemleriyle biçimlendirilmiş gerçekliğe bilinç faktörünü de kullanarak eleştirel biçimde yaklaşmak önemlidir. Temel varsayımlarına göre insan, toplumsal gerçekliği etkileşim ve anlam sistemleriyle yeniden kurabilir.

Fenomenologlara göre sosyologların incelemesi gereken konu, aktörlerin öznel anlamları ve özellikle günlük yaşamın genel anlamda

48 Larson (1977), *y.a.g.y.*, ss. 112-113.

49 Larson (1977), *y.a.g.y.*, ss. 114-117.

50 Hage ve Powers, *y.a.g.y.*, s.f. 84.

51 R. Murphy, *Sociological Theories of Education*, Canada: McGraw Hill Ryerson Limited, 1979, sf. 139.

52 Bilton et al., *y.a.g.y.*, ss. 521-522.

olmuş kabul edilen bilgisidir. Toplumbilim'in görevi, insanların günlük yaşamlarındaki durumlarına atfettikleri paylaşılmış anlamları ve bu durumlarını yorumladıkları çerçevedeki kuralları araştırmak olmalıdır⁵³. Ancak bu anlamlar incelenirken, bireyin günlük yaşam dünyasını kuşatan bilinç örtüsü kaldırılmalıdır. Nesnelliğe ancak bu şekilde ulaşılabilir.

a) Alfred Schutz ve "Günlük Yaşamın Gerçekliği"

Schutz'a göre toplumsal gerçeklik, yaratıcı ve etkin rolleri olan, özne-bireylerin günlük eylemleri içinde sürekli yeniden kurulan bir süreçtir. Toplumbilim'in görevi de anlamlı, etkin ve yaratıcı rol ve eylemler üreten bireylerin bu davranışlarını yorumlamaktır. Toplumbilim bu görevini yerine getirebilmek için sürekli bir yaşantı ve eylem akışını ifade eden *yaşam dünyası* (life-world) kavramından yola çıkmalıdır. Bu yaşam dünyası içinde üretilen aktörlerin niyet ve amaçları temel inceleme konusu olmalıdır. Buna yapabilmek için de genel bir bilgi ve anlayış stoku gerekir. Genel bilgi ve anlayış stoku, tipleştirme gibi anlamlı görüşlere dayanarak toplumsal dünyayı yapılaştırma olanağı sağlayacaktır⁵⁴.

b) P.B. Berger-T. Luckmann ve "Toplumsal Gerçekliğin Kurulması" (The Social Construction of Reality)

Bilgi toplumbilim alanına değişik bir bakış açısı öneren Berger ve Luckmann'e göre günlük yaşam içinde varolan birçok gerçeklik arasında kendisini bize mükemmel olarak sunan bir gerçeklik vardır. Bu, "günlük yaşamın gerçekliği"dir. Düzenli bir gerçeklik olan günlük yaşamın gerçekliği, bize özneler arası bir dünya olarak görünür. Özneler arasında gelişen etkileşimler ile oluşan bu gerçekliği biz dil ile kavrarız. Öznelerin de günlük yaşamda varolabilmesi için dil aracılığıyla ileti - şimde bulunmaları gerekir. Gerçeklikle ilgili ortak anlamların paylaşılması için dil önemlidir⁵⁵.

3. *Etnometodoloji ve Harold Garfinkel*

Fenomenoloji'nin bir türü olan Etnometodoloji, 1960'larda Garfinkel'in çalışmalarıyla gündeme gelmiştir⁵⁶. Fenomenologlar, birey-

53 Bilton et al., *y.a.g.y.*, ss. 481-482.

54 Swingewood, *y.a.g.y.*, ss. 270-274.

55 P. Berger ve T. Luckmann, "The Social Constructon of Reality", in *Modern Sociology-Introductory Readings*, (ed. P. Worsley), London Penguin Books, 1970, ss. 50-55.

56 Bilton et al., *y.a.g.y.*, sf. 522.

lerin (aktörlerin) dünyayı ussallaştırmak için kullandıkları süreçleri belirlemeye çalışırlar. Etnometodoloji'nin temel sorunsalı günlük toplumsal yaşam düzeninin hangi yöntemlerle kurulduğunun belirlenmesine ilişkindir. Amaç, insanların günlük yaşam sürecini ussallaştırmak için izledikleri yol ve yöntemleri belirlemektir⁵⁷. Diğer bir deyişle, "insan davranışlarının nedenlerini anlayabilmek için kafaların içinde olup bitenleri bulup çıkarmak gerektiğini savunurlar. İnsanların gerçekte ilgili düşünceleri, dolaysız gözlemle belirlenemez. Buna karşılık düşünceleri oluşturmakta kullanılan yollar ve yöntemler dolaysız olarak gözlemlenebilir. İşte etnometodoloji, insanların kullandıkları yöntemlerin araştırılmasına yönelir"⁵⁸.

Ethno terimi bilgi stokunu, *method* ise öznenin toplumsal dünyayı anlamlı kılması ve anlamı iletmeye çalışması aracılığıyla oluşan stratejilere işaret eder. Günlük yaşamın kesin kurallarını ve planlı doğasını açığa çıkarmaya yönelik etnometodolojiye göre, "günlük yaşam, özgül bir çerçeveye bağlı olan bir dizi anlamları somutlaştıran yansımali toplumsal eylemlerden oluşur"⁵⁹. Etnometodologlar için önemli olan, günlük toplumsal etkileşimin altında yatan gizli anlayışları göstermektir. Yöneltilen dikkat, makro düzeydeki toplumsal yapılardan ziyade, mikro düzeydeki özne etkileşimleridir⁶⁰.

Garfinkel'e göre ise, etnometodolojinin görevi, aktörlerin beceri ve başarıları olarak toplumsal yaşamın olağan günlük akışını açıklamaktır. Önemli olan, bizim bu günlük etkileşimin nasıl yürüdüğü konusunda farkında olmamızdır. Küçük bir rahatsızlık, aykırı bir davranış, vb. bize sistemin nasıl işlediğini gösterecektir⁶¹.

Garfinkel'in amacı, insanların günlük yaşamlarını sürdürmek için kullandıkları açıklama ve davranışları belirlemek ve çözümlemektir⁶². Ona göre toplumbilimciler, toplumsal yaşamın an ve an ayrıntılarını oluşturan gerçek yaşantılardan başlamalı ve bu yaşantıları incelemelidir. Gerçekliği pozitif bilimlerdeki gibi kesin biçimde ifade

57 M. Tezcan, *Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Kurumlar ve Türkiye*, A.Ü. Eğitim Bil. Fax. yay., No: 170, 1993, ss. 37-38.

58 M. Tan, "Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: Yoruncu Paradigma", *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1993, Cilt: 26, sayı: 1, s. 79.

59 Swingewood, *y.a.g.y.*, ss. 274-275.

60 J. Karabel ve A.H. Halsey, *Power and Ideology in Education*, New York: Oxford University Press, 1977, sf. 49.

61 Bilton et al., *y.a.g.y.*, sf. 596.

62 Larson (1986), *y.a.g.y.*, sf. 156.

edemeyiz ama çevremizdeki nesnelerle ilgili yaşantılara ilişkin gerçek yöntemler elde edebiliriz⁶³. Özetlersek, Garfinkel'in etnometodoloji adını verdiği yorumcu sosyolojik yaklaşımda amaç, aktörlerin diğerleriyle olan etkileşimleri sonucu oluşan günlük ilişkiler ağının ya da düzeninin nasıl işlediğini belirlemek ve bireylerin bu ilişkileri hangi müzakerelerle, ne tür gizli kurallarla ve yöntemlerle gerçekleştirdiğini saptamaktır.

Swingewood, Garfinkel'in bu yaklaşımını volantarist toplumbilimin son saçmalaması olarak eleştirir⁶⁴. Diğer yandan, bu yaklaşımın önemsiz konularla ilgilendiği, günlük yaşamın aşırı düzenli olduğu düşüncesini savunduğu, toplumsal etkenleri dikkate almadığı ve diğer yaklaşımları kullanmakla eleştirdiği araştırma yöntemlerini kullandığı iddia edilerek de eleştirilmiştir⁶⁵.

Yukarda kısaca özetlediğimiz yorumcu sosyoloji akımları, temel varsayım ve önermeleri çerçevesinde eğitime yani okul ve sınıf-içi etkileşim süreçlerine uygulanmıştır. Aşağıda buna ilişkin bazı örnek çalışmalar incelenmektedir.

III. YORUMCU SOSYOLOJİLERİN EĞİTİME UYGULANMASI-BAZI ÖRNEK ÇALIŞMALAR

A- Okulda Dil (Konuşma Kodu), Müzakere ve Özgür Öğrenim Süreçleri

1. Basil Bernstein : Toplumsal Sınıf, Konuşma Kodları ve Denetim

Bernstein iki farklı toplumsal sınıftan gelen iki ayrı grup öğrencinin (çocuğun) iki farklı konuşma kodu kullandığını belirtir. Bu iki kod, *sınırlı konuşma kodu* (restricted code of speech) ve *ayrıntılı konuşma kodu* (elaborated speech code) dir. Bernstein'e göre toplumsal ve sınıfsal durum, konuşma kodunu belirler. Sınırlı konuşma kodu, içerdiği biçimsel ve özsel sınırlılıklar nedeniyle genellikle altkültür ve aşağı sınıflar tarafından kullanılır. Bu kod, benlik kavramından ziyade kolektifleştirilmiş simgelerin alışverişini sağlar. Ayrıntılı konuşma kodu, bir sözel planlama ve sözdizimsel örgütlenme çerçevesinde gelişir. 'Biz'den ziyade 'ben'e dayanılarak rasyonellik vurgulanır. Ayrıntılı konuşma kodu, kişisel ve bireyselleştirilmiş simgelerin alışverişini kolaylaştırır.

63 R. Collins, *Three Sociological Traditions*, New York: Oxford University Press, 1985, sf. 213.

64 Swingewood, *y.a.g.y.*, sf. 275.

65 Abercrombie et al., *y.a.g.y.*, sf. 14.

Bu kod, orta ve üst sınıf kökenli çocuklar tarafından kullanılır. Okullar orta sınıf kökenli kültürü aktardığı için orta ve üst sınıflardan gelen çocuklar, okullarda kullanılan ayrıntılı konuşma koduna uyarlanmakta zorluk çekmezler. Oysa alt sınıflardan gelen çocuklar ayrıntılı konuşma koduna uyum sağlayamadıkları için bir *eğitilebilirlik sorunu* ile karşılaşılır. Okullarda seçilen kitaplar, istenilen davranış standartları ve konuşma tarzı, vb. orta sınıf değerlerini yansıttığı için alt sınıflardan gelen öğrencilerin başarısızlığı kaçınılmaz olur. Bernstein, bu sorunun çözümü için şunu önerir: öğretmenlerin beceri ve duyarlılıkları kadar okulların değerleri, toplumsal örgütlenmesi, maddi koşulları, denetim biçimleri ve pedagojisi işçi sınıfı çocuklarının sahip oldukları kültüre uyarlanmalıdır. Ayrıntılı kodların iletimini denetleyen okul bilgisi, müfredatı, pedagojisi ve değerlendirmesi de işçi sınıfı çocuklarının kültürüne göre yeniden düzenlenmelidir⁶⁶.

2. Wilfred Martin: Okulda Müzakere (Negotiation) Düzeni

Simgesel etkileşimciliği teorik temel alan Martin, müzakere sürecini ayrıntılı olarak inceler. Ona göre müzakere, daima aktörlerin paylaşımları çıkarlarla ilişkilidir. Pazarlığı da içeren müzakere bir dizi etkileşim stratejisi (yönetimi etkileme, grup baskısına başvurma, vb.)'ni içerir. Müzakere eşit olanlar arasında olduğu kadar eşit olmayanlar (öğretmen-öğrenci) arasında da gerçekleşebilir. Eşitler birbirlerini sürekli olarak *müzakereye uygun* (negotiable) olarak görürler. Müzakere, eşitler arasında açık, eşit olmayanlar arasında kapalı olur. Müzakere süreci, eşitler arasında eşit olmayanlara göre daha uzun sürer. Müzakere önemli bir konuyla olduğu kadar önemsiz bir konuyla da ilgili olabilir. Öğretmenler ders yaptıkları sınıflarda mümkün olduğunca müzakere sürecinin az ve kısa olmasını isterler. Ancak yine de taraflar arasında olası çatışma durumunu dikkate alan Martin, çatışmaları azaltmak için şunları önerir: Hiyerarşiyi azaltma ve tüm görüşleri dikkate alma, karar alma sürecine katılma, kapalı müzakerelerden kaçınma, tüm seçenekleri dikkatlice inceleme. Martin bu modelinin sadece okulda değil, kısa ya da uzun erimli toplumsal değişme süreçlerinde de kullanılabileceğini belirtir⁶⁷.

3. Mark Novak: Özgür Okulda Yaşam ve Öğrenim

Durkheim'in pozitivizmine ve Marx'ın tarihsel belirlenimciliğine karşı çıkan Novak, görüşlerini Weber'in eylem kuramı ile Schutz'un

⁶⁶ Murphy, *y.a.g.y.*, ss. 143-156.

⁶⁷ Murphy, *y.a.g.y.*, ss. 168-178.

fenomenolojisi üzerine temellendirir. Novak geleneksel eğitim sistemini eleştirerek özgür okul hareketinin ilerici yanlarını vurgular. Novak'a göre özgür okul akımı, bireylere çevrelerini denetleme duygusunu vermek için eğitim aracılığıyla toplumsal yaşamı yeniden yapılandırmaya çalışır. Novak'ın üzerinde derinlemesine çalıştığı özgür okul, Toronto (Kanada)'nın bir banliyösünde kurulmuş ve yönetiminin yarısının yöneticiler yarısının da aileler tarafından oluşturulduğu özgün bir eğitim uygulamasıdır.

Özgür Okul'da tüm çocuklara kişisel özgürlük tanınmıyor. Novak ise okulda araştırmacı ve öğretmen olarak yer alıyor. Novak'a göre okulda çocuklara tanınan aşırı serbesti, sorunlara neden oluyor. Okulda çıkan karışıklıklar nedeniyle ailelerin bir kısmı çocuklarını okuldan geri alıyor ve yıl sonunda da öğretmenler görevlerinden ayırılıyordu. Novak'a göre bu başarısızlığın nedenlerinden biri, öğrenci ve öğretmenlerin geleneksel okul sisteminden getirdikleri deneyimlerdi. Oysa Novak'a göre hem öğrenciler hem de öğretmenler, özgür Okul'daki yaşama daha önceden hazırlanmamışlardı⁶⁸.

Özgür Okul'daki tüm uygulamalara (öğrencilere serbesti tanınması, ailelerin yönetime katılması, programlı sınıf etkinlikleri, vb.) karşın çocuklar, demokratik niteliklere ulaşamıyor. Aile kurumundaki iktidar ilişkileri okula taşınmıyor, çocukların şikayet etme şevkleri kırılıyor, genel öğretmen ve öğrenci görüşmeleri bozuluyor, aileler okuldaki sürece müdahale ettikçe öğrenci başarısı azalıyor, yaşça büyük öğrenciler okuldaki aile egemenliğine başkaldırıyor, öğretmenler öğrencilerin gereksinimlerini belirlemeye başlıyorlardı⁶⁹.

Novak'a göre başlangıçta karşı çıkmasına rağmen sonradan özgür okul da geleneksel eğitim sisteminin zorunlu ve kısıtlayıcı uygulamalarına yer vermeye başlamıştı: örneğin okulun genel eğitim sisteminin birtakım sınavlarına uyarlanması. Novak'a göre bunun nedeni, okulu kuran ailelerle bağlantılı olan rekabetçi ekonomik sisteminin okula taşınmasıydı. Ayrıca karşı çıkılan ailesel değerler de okula getirilmişti. Öğretmenler de ailelerin çocuklar üzerinde bu derece etkili olmalarına karşı çıkmamıştı. İkinci yılın sonunda ise, birçok sorun ortaya çıkmıştı: öğretmenler arasında çekişme ve sinirlilik, aileler arasında duyarsızlık ve katılım eksikliği, öğrenciler arasında uyumsuzluk, örgütsel tikanıklık ve artmayan kayıtlar. Novak'a göre Özgür Okul'un iki yıl aradan sonra

68 Murphy, y.a.g.y., sf. 178.

69 Murphy, y.a.g.y., ss. 178-184.

bu derece gerilemesinin nedenleri şunlar olmuştur: Özgür Okul'un geleneksel okul sistemi içine dahil edilmesi, ailelerin okula yönelik ilgilerinin azalması, öğretmenlerin gücünün artması, öğretmenlerin farklı eğitsel ortamlar uygulanmasına ilişkin iki gruba ayrılmaları, okulun yeni kayıtlar için çekiciliğini yitirmesi⁷⁰.

B- David Hargreaves: Kişilerarası İlişkiler ve Eğitim

Hargreaves, simgesel etkileşimciliği kuramsal temel alarak öncelikle üç kavram üzerinde durur. Bunlar benlik, insanları algılama ve rol'dür. Birey benliğini, diğer kişi ve kurumların (aile gibi) görüşlerine bakarak geliştirir. Benliğin oluşumu sürecinde birey çevresindeki kişi ve kurumları ayna olarak kullanır. İnsanları algılama ise, örgütleyici ifadeleri ve sonuç çıkarmayı içerir. Kişi, yorumcu şema kullanarak diğer bireylerle belirli bir çerçevede etkileşime girer. Kişinin diğerine ilişkin algısı, kendi amaç ve rolleri tarafından da etkilenir. Kişi zamanla diğerini yakından tanıdıkça "diğerinin bilgisi"ne ulaşır⁷¹.

Hargreaves'e göre toplum, farklı konum ve rollerin karmaşık bir yapısıdır. Rol ise, bir konumla bağlantılı olan davranışsal beklentidir. Kişi, toplumda kendi konumuyla ilişkili olarak diğer insanların beklentilerine uygun bir "rol seti" içine yerleştirilir. Bir role sahip olmak, beklentilere maruz kalmak ve beklentilere sahip olmak demektir. Beklentiler, yaşadığımız toplumda bize genel bir kurallar seti sağlar. Rollere uygun olarak da genellikle paylaşılmış durum tanımları oluşturulur. Aktörler arasında gerçekleşen etkileşimler çerçevesinde de müzakere süreci oluşur ve "işleyen oydaşma" (working consensus) sağlanır⁷².

Hargreaves yukardaki kuramsal görüşlerini sınıf-içi süreçlere şöyle uygular: Hargreaves'e göre üç öğretmen tipi vardır. Bunlar, *aslan terbiyecileri*, *eğlendiriciler* ve *romantikler*dir. Aslan terbiyecisi tipindeki öğretmenler, katı ve disiplinli eğitim yanlısıdır. Eğlendirici tipteki öğretmenler ise öğrencinin ancak çeşitli yöntemlerle (maddi ilgi yaratma, görsel-işitsel teknikleri kullanma, vb.) öğrenmeye yönlendirilerek güdülendirilebileceğine inanırlar. Romantikler ise öğrenme sürecinin, daha çok öğretmen ve öğrenciler arasında kurulacak işbirliği

70 Murhy, *y.a.g.y.*, ss. 184-186.

71 D. Blackledge ve B. Hunt, *Sociological Interpretations of Education*, London: Routledge, 985, ss. 238-240.

72 Blackledge ve Hunt, *y.a.g.y.*, ss. 240-242.

ile sağlanabileceğine inanırlar. Ancak Hargreaves'e göre bu üç tip öğretmen, birer soyut kurgudur. Gerçeklikte, bu tiplerin özelliklerinde bazı kaymalar görülebilir⁷³.

Hargreaves'e göre öğretmenler durumları istediği gibi tanımlamada tümüyle özgür değildirler. Öğretmen kendisi için bir rol tanımladığında bu rolün gerektirdiği durumu her zaman yaratamayabilir. Öğrenciler her zaman öğretmenin kendilerinden istediği tipe girmeyebilirler. Öğrencilere göre ise ideal öğretmen tipi şöyle olmalıdır: Kesin ve dürüst (disiplinsel rol), net ve ilginç (eğitsel rol) ve hoşnutluk ve anlayışlı. İdeal öğretmeni bu biçimde tiplendiren öğrenciler için okulda en önemli şey, öğretmeni memnun etmektir. İki kesim arasındaki memnuniyetsizlik ya da anlaşmazlık çıktığında da müzakere süreci başlayabilir. Hem öğretmenler hem de öğrenciler, kendi görüşlerini diğerlerine kabul ettirmek için bir dizi strateji kullanabilirler. Öğretmenler söz ve tehdit, aşırı talepleri dönüştürme, daha üst bir otoriteye (örneğin müdüre) başvurma, bölme ve yönetme, not gibi stratejileri kullanırlarken öğrenciler ise öğretmeni yıpratma, adalete başvurma gibi stratejiler kullanabilirler. Bu stratejilerin kullanılması sonunda sınıfta görece bir oydaşma ortamı oluşur⁷⁴. Görece bir oydaşma ortamı ya da "sözde uyum genel bir durum olduğu için pazarlık süreci süreklidir. Sınıfta açık bir savaş yoktur ama hep bir çatışma vardır. Taraflar kendi tanımlarını karşı tarafa kabul ettirmeye çalışırlar ve icat ettikleri teknikleri, stratejileri bu amaçla kullanırlar"⁷⁵.

C- Öğretmenlerin Benlik Kavramlaştırmaları

1. R. Sharp ve A. Green : İlerici İlköğretim Üzerine Bir Çalışma

Sharp ve Green, öncelikle yorumcu yaklaşımı reddetmekte ve toplumbilimsel eğitim çalışmalarının Marxist bir yönde geliştirilmesi gerekliliğini belirtmektedirler. Yazarlar, okul müdürleriyle öğretmenlerin görüşlerini şöyle vermektedirler: Okul müdürlerine göre okulun ilk amacı, çocukların iyiliği olmalı ve onlara özen gösterilmelidir. Eğer çocuklarda kendine güvenin, adaptasyonun ve kişisel girişimciliğin geliştirilmesi isteniyorsa onlara seçme özgürlüğü tanınmalıdır. Okul, çocukların duygusal gereksinimlerini karşılamalı ve evde karşı-

73 Blackledge ve Hunt, *y.a.g.y.*, sf. 242.

74 Blackledge ve Hunt, *y.a.g.y.*, ss. 242-247.

75 H. Ünder, "Yorumcu Eğitim Sosyolojisi", (yayınlanmamış makale), A. Ü. Sosyal Bil. Enst., Doktora Programı ders ödevi, 1992, sf. 10.

laşılan güçlükleri telafi etmelidir. Çocukların yetenek ve sorunları farklı olduğu için müfredat tümüyle tek biçimli olamaz⁷⁶.

Öğretmenler ise *öğretim perspektifleri*'ni (kültürü) kullanarak öğrencileri üç açıdan değerlendirirler: Çocuklar ve onların yetişme ortamları, okul ve onun özelliği ve sınıf. Yazarların bu konuyu incelerken görüşlerine başvurdukları öğretmenlerin bu üç faktör açısından öğrencilerle ilgili görüşleri şöyledir: Çocukların yetişme ortamları açısından, birinci öğretmene göre öğrenciler anormal, ikincisine göre güvensiz, üçüncüsüne göre de normaldir. Okul ve onun özelliği açısından ise birinci öğretmene göre okul, çocukların ailelerinden getirdiği eksik donanımı tamamlamalı, ikincisine göre okul, terapik bir topluluk ya da ortam olmalı ve çocuklar da biraz disipline edilmeli, üçüncüsüne göre ise öğretmen, öğrencinin konuları anlamasını sağlamalıdır. Bunun için yönlendirme ve zorlama olmalıdır. Sınıf açısından ise, birinci öğretmene göre, çocuğun sınıfta öğrenmesi için ilgi ve hazırlık önemlidir. Çocuklar kendilerini meşgul edecek şeyleri bulmaya teşvik edilmelidirler. İkincisine göre ise çocuklar güvenli bir çevreye gereksinim duydukları için okulda açık bir kurallar çerçevesi olmalıdır. Okulda ödüllendirme ve cezalandırma yöntemleri kullanılmalıdır. Çocukların neyi ne zaman yapacağına ilişkin esnekliğe izin verilmelidir. Üçüncü öğretmene göre ise sınıf, açık ve esnek olmalıdır. İyi öğretmen, her öğrenciye uygun olan çalışmayı bulmalıdır. Sonuç olarak Sharp ve Green, öğretmenlerin bu kadar farklı yorumlar getirmesinin, yorumcu yaklaşımın sınıftaki yaşamı tam olarak açıklayamadığını gösterdiğini iddia etmektedirler⁷⁷.

D- Öğretmenlerin Öğrencilere İlişkin Bilgileri

1. D.H. Hargreaves, S.K. Hester ve F.J. Mellor: *Sınıftaki Sapkın Davranışlar*

Yazarlar sapkın öğrenci tipiyle ilgilenerek bazı öğrencilerin öğretmenler tarafından nasıl sapkın olarak tiplendirildiğini belirlemektedirler. Onlara göre sapkın öğrenciler, sıklıkla birçok alanda mevcut kuralları çiğnemektedirler. Bu yüzden bu tür öğrenciler, öğretmenler tarafından süreç içinde tanınıp tiplendirilmekte ve böylece öğretmenlerin bu öğrencilere karşı davranışları değişmektedir. Suç işleyen öğrenci, öğretmenin belirlediği eşiği (sınırı) aştığında müdahaleye maruz kalacaktır.

⁷⁶ Blackledge ve Hunt, *y.a.g.y.*, ss. 251-252.

⁷⁷ Blackledge ve Hunt, *y.a.g.y.*, ss. 252-255.

Ancak sapkın olarak bilinen öğrencinin durumunda öğretmen eşiği yükseltecek ve müdahalesini erteleyecektir. Çünkü önceki deneyimler göstermiştir ki sapkın öğrenciye müdahale etme, zaman kaybından başka birşeyi ifade etmemektedir. Ancak müdahale eşiğini yükseltme, daha üst düzeyde sorunlara neden olabilir⁷⁸.

2. Roy Nash: Öğretmenlerin Öğrencileri Kategorileştirmesi

Nash, öğretmenlerin öğrencileri nasıl kategorileştirdiğini belirlemek için her öğretmene üç öğrencinin ismini veriyor ve onlardan bir öğrencinin diğer ikisinden hangi özellikler bağlamında farklılaştığını göstermelerini istiyor. Nash, bu yöntemle bir ilkokul öğretmenin saptadığı kategorileri şöyle belirlemiş: Neşeli-baskı altına alınmış, olgun-olgun değil, dikkat çekmek isteyen-dikkat çekmek istemeyen, yalnız kalabilen-yalnız kalamayan, sessiz-gürültücü, bağımsız-çete üyesi. Nash'a yöneltilen eleştiriye göre, bu teknik ile "iyi davranmış" tan. neyin anlaşıldığı belli değildir⁷⁹.

3. R. Sharp ve A. Green: Öğretmenlerin Öğrencilere İlişkin Görüşleri

Sharp ve Green'e göre sınıf içindeki öğrencileri tabakalaştırma eğilimleri, öğretmenlerin kendi görüş açıları dışındaki etkenlerin işlerliğini göstermektedir. Buna göre her ne kadar öğretmenler tüm öğrencileri eşit olarak dikkate almasalar da başarılı öğrenciler öğretmenlerin dikkatini daha fazla çekerler. Öğrenciler, öğretmenler tarafından kalın kafalı ya da anormal gibi kategorilere sokulurlarken bireysel nitelikleri bakımından dikkate alınmazlar. Öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları öğretim yöntemleri, anormal öğrencilere yönelik olmaz⁸⁰.

Sharp ve Green'e göre, öğrencinin kendi başına bir işle meşgul olabilmesi, sınıf içinde bir normallik ölçüsüdür. Bir çalışmayla yalnız bırakıldıklarında bu çalışmayla meşgul olabilenler normal, meşgul olamayanlar ise anormaldirler⁸¹.

E- Öğrencilerin Benlik Kavramlaştırmaları

1. A. Pollard: İyiler, Şakacılar ve Çeteciler

Pollard, *Goodies, Jokers and Gangs*⁸² adlı bu çalışmada, bir kasabada bulunan Moorside Orta Okulu'ndaki son sınıf öğrencilerinin

78 Blackledge ve Hunt, *y.a.g.y.*, ss. 257-259.

79 Blackledge ve Hunt, *y.a.g.y.*, sf. 259.

80 Blackledge ve Hunt, *y.a.g.y.*, ss. 260-261.

81 Blackledge ve Hunt, *y.a.g.y.*, sf. 262.

82 A. Pollard, "Goodies, jokers andd gangs" in M. Hammersley ve P. Woods, (eds.), *Life in Schools: The Sociology of Pupil Culture*, Open University Press, Milton Keynes, 1984.

görüştüklerini incelemektedir. Pollard'ın çalışması, öğrencilerin okul yaşamındaki sorunlarla başa çıkmadaki çabalarını ve sınıf içindeki çıkarları üzerinde odaklanmaktadır. Bu çalışmada Pollard, yaptığı gözlemlere dayanarak üç öğrenci tipi, yani benlik kavramlaştırması saptamaktadır: İyiler, şakacılar ve çeteciler⁸³.

Pollard bu çalışmasında tümüyle kızlardan oluşan öğrencilerin kendilerine, diğer çocuklara, öğretmenlere ve okula karşı olan tutumlarını inceleyerek gruplar arasındaki farklılıkları ortaya koymaya çalışmıştır. İyiler, öğretmenlerin isteklerine uyan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu gruptaki öğrenciler, öğretmenler tarafından orta yetenek düzeyinde değerlendirilmektedirler. Bunlar hem akademik hem de sportif açıdan başarılı değillerdir. Kendilerini bir kulüp olarak gören iyiler, genellikle sessiz etkinlikleri (örneğin teneffüslerde sınıfta kalıp modadan konuşma gibi) tercih etmektedirler. Öğretmenlere saygılı olan iyiler, kendilerini küçük ama dostsever olarak nitelendiriyorlar. Diğer yandan öğretmenlerle çok kolay biçimde ilişkiye giremiyorlar⁸⁴.

Şakacılar ise öğretmenlerle birlikte şakalaşmaktan, gülmekten hoşlanan bir gruptur. Voleybol takımında ve müzik korosunda etkindirler. Akademik açıdan parlaktırlar. Spordada başarılıdırlar. Okulda boş zamanlarda genellikle voleybol oynamaktadırlar. Erkeklerle nasıl davranılacağı konusunda nettirler. Derslerinde iyidirler ve nitelikli bir eğitim almak isterler. Öğretmenlerle uyumlu ilişki kurarlar⁸⁵.

Çeteciler ise akademik açıdan başarısız kızlardan oluşmaktadır. Kaba, birbirlerine bağlı, kavgacı, heyecanlı niteliklere sahiptirler. Hem öğrencileri hem de öğretmenleri üzerler. Derslerde sıkılıp dururlar. Birçok bakımdan okula karşıt olan değerlere sahiptirler. Akademik, sportif ve popülerite açısından diğer gruplara göre daha siliktirler. Öğretmenlere daha az saygılıdırlar⁸⁶.

Pollard'a göre, genelde uyumcu olan 'iyiler', rutin olarak sapkın olan 'şakacılar' ve kuralları bozucu olan 'çeteciler'in sınıf içindeki etkileşimleri, kendi benlik anlayışlarını sürdürmek için düzenlenir. İyiler, okuldaki resmi düzene uyarlarken, şakacılar resmi değerlerle akran grubunun değerlerini birleştirirler. Çeteciler ise, tümüyle akran grubunun değerine göre davranırlar. Bu davranış ya da etkileşim

83 Pollard, *y.a.g.m.*, sf. 239.

84 Pollard, *y.a.g.m.*, ss. 240-241.

85 Pollard, *y.a.g.m.*, ss. 241-244.

86 Pollard, *y.a.g.m.*, ss. 244-246.

sürecinde grup üyeleri mevcut çıkarlarını (kendi kimliklerini koruyup sürdürmek, değerleri koruma vb.) sürdürmeye ve okuldaki çeşitli sorunlarla başa çıkmaya çalışırlar. Tüm bu mevcut çıkarları kullanarak kendi kimlik ya da benlik algılarını korumaya çalışan grup üyeleri, benimsebilir kimliklerini korumak için farklı iki çıkara daha başvururlar. Bunlardan birincisi akran grubudur. Tüm öğrenciler diğer öğrencilerin kendilerini desteklemelerini isterler. Diğer ise öğrenmedir. Öğretmenler ve yetişkinler, öğrencilerin öğrenmelerini beklerler, fakat öğrenciler gösterecekleri ilgiye karşılık olarak öğrenmenin maliyetini hesaplarlar. Çete üyeleri ise, dersleri boşa zaman harcama olarak görürler⁸⁷.

Sonuç olarak, Pollard'ın okul ve sınıf içindeki öğrencilerin davranış ve etkileşimlerine dayanarak belirlediği benlik kavramlarının, her okulda görülebilecek üç öğrenci grup türünü ifade ettiğini söyleyebiliriz.

2. Peter Woods: Öğrencilerin Okula Adaptasyon Biçimleri

Woods, *Sociology and the School* adlı çalışmada üç anahtar düşünce geliştirir: a) Eylem bağlamı nasıl tanımlanmaktadır, b) görüşaçıları-insanların yaşamlarını anlamlı kıldıkları çerçeveler, c) kültür-değer, inanç, konuşma kalıbı ve anlayış biçimlerini içeren ayırdedici yaşam tarzları⁸⁸.

Woods, Merton ve Wakeford'un düşüncelerini temel alarak öğrenci adaptasyonlarına yönelik bir model geliştirir. Modelde sekiz adaptasyon biçimi yer almaktadır: Kendini sevdirmeye, uyumculuk-iyimser ve araçsal ritüelcilik, oportünistlik, geri çekilme, sömürme, uyuşmazlık ve isyan. Woods'a göre, okulun ilk yıllarında öğrenciler, okulun hem araçlarını hem de amaçlarını benimserler. Gösterilen adaptasyon biçimleri ise, iyimser uyumculuk ve oportünizmdir. Oportünizm, ikinci yılda gelişen bir mutabakat türüdür. Öğrenciler dördüncü ve beşinci yıllarda üniversiteye gidip gitmemeye göre ikiye ayrılırlar. Sınav grubuna dahil olan öğrenciler, üniversiteye gitme durumu olan öğrencilerdir. Bunlar araçsal uyumculuk ve ritüelizm biçimli adaptasyon geliştirirler. Okulun amaç ve araçlarına uyarlar. Üniversiteye gitmeyecek grup ise, genelde okula karşı olumsuz ya da uyumsuz adaptasyon biçimleri (geri çekilme, uyuşmazlık, isyan gibi) geliştirirler. Ancak öğrenciler ikinci bir uyarlanma biçimi de geliştirirler. Buna örnek sömürgeci öğrenci tipidir. Bu

87 Blackledge ve Hunt, *y.a.g.y.*, ss. 263-265.

88 Blackledge ve Hunt, *y.a.g.y.*, sf. 265.

tip, kaytarıcıdır ve okulun resmi değer ve amaçlarını benimsese de araçlar konusunda hilecidir⁸⁹.

Woods'a göre, öğrenciler öğretmenleri üç noktada değerlendirirler: öğretmenin, a) insancıl olup olmadığı b) dersleri iyi öğretip öğretmediği, c) sınıfta denetimi sağlayıp sağlayamadığıdır. Öğretmenleri bu üç nokta açısından değerlendiren öğrenciler, genellikle okulun resmi program ve değerlerini benimsemeye ve desteklemeye yönelirler⁹⁰.

3. M. Hammersley ve G. Turner : Uyumcu (Konformist) Öğrenciler

Hammersley ve Turner bu çalışmalarında⁹¹ uyumculuğu (konformizmi) inceleyip, bu konuyla ilgili diğer modellerin yeterliliğini sorgulamaktadırlar. Diğer modelleri aşırı basitleştirilmiş bulan yazarlar, yeni bir model önermektedirler. Literatürdeki diğer çalışma ya da modeller, öğrencilerin okullarında orta sınıf değer ve normlarına uyum gösterdiklerini belirtmektedirler. Oysa Hammersley ve Turner'a göre, okulların ve öğretmenlerin belirlenmiş tek biçimli bir değerler seti yoktur. Okullarda resmi ve resmi olmayan (gizli) değerler seti yanyana varolabilir. Buna ek olarak, uyumcu öğrenciler, kendilerini tümüyle okulun resmi değerlerine adanmazlar. Diğer bir deyişle, uyumculuk, okulun değer ve normlarına yönelik başarılı bir toplumsallaşmanın ürünü olmaktan ziyade, önceden hesaplanmış bir strateji olabilir. Öğrenciler, bazı resmi amaçlara göre geri çekilebilir ve resmi değerlere uymazken diğer amaçları benimseyebilirler. O halde öğrenci davranışlarının farklı koşullarda nasıl değiştiğini incelemek gerekir⁹².

Okulun içinde bulunduğu coğrafya ve okulda farklı görevlerde bulunan öğretmenler, öğrenci rolüne ilişkin farklı değer ve anlayışlar yaratabilirler. Ayrıca öğrencilerin davranış yönelimleri, kendilerine dayatılan başarı anlayışları ve uygun dayatılan başarı anlayışları ve uygun öğrenci davranışının ne olduğuna ilişkin beklentilerden etkilenecektir. Buna ek olarak, Pro / anti adaptasyon şemasının varsayımı-okullardaki resmi değerler / amaçlar, öğrenciler için okul çevresinin birincil özelliğidir-da makul değildir. Çünkü öğrenci okula gizli bir kültür getirebilir. Bu gizli ya da saklı kültür, sınıfsal eğilimleri, cinsel ve kuşaksal

89 Blackledge ve Hunt, *y.a.g.y.*, ss. 265-268.

90 Blackledge ve Hunt, *y.a.g.y.*, sf. 269.

91 M. Hammersley ve G. Turner, "Conformist Pupils?", in *Life in Schools: The Sociology of Pupil Culture*, (Open University Press, Milton Keynes, 1984.

92 Hammersley ve Turner, *y.a.g.m.*, ss. 161-164.

eğilimleri ve çocuk kültürünü kapsayabilir. Öğrenciler, okullarda gizli kültürün bu parametrelerine göre davranabilirler⁹³.

Yazarlara göre, okullarda iki öğrenci tipi ayırtedilebilir: Kendini akademik başarıya adanlar ve okula karşıt olanlar. Ancak okullarda bu iki öğrenci grubuna girmeyen büyük bir öğrenci grubu vardır. Yazarlara göre, öğrencinin okula adaptasyonu konusuna sadece öğrencinin kendisinin nasıl davranışta bulunması gerektiğine ilişkin anlayışları değil, aynı zamanda başarılı biçimde müzakere edildiğinde süregiden bir oydaşım haline gelen sosyal düzen anlayışları çerçevesinde de yaklaşmak gerekir⁹⁴.

Öğrencilerin adaptasyon biçimlerine ikili karşıt şemalar ile (pro / anti schema) yaklaşımaması gerektiğini belirten yazarlar yeni bir model önermektedirler. Bu modelin üç önemli noktası vardır. İlk olarak, öncelikle öğrenci davranışı belirlenmelidir. İkinci olarak, öğrenci davranışıyla ilgili betimlemeler, okul dışı etkenlerle birlikte ele alınmalıdır. Son olarak da, okul ve sınıf içindeki öğrencilerin dinamik, anlık etkileşim süreçleri içinde yer aldığı görülmelidir⁹⁵.

F- Öğrencilerin Öğretmenlere İlişkin Beklentileri

1. V.J. Furlong: Sınıf İçinde Etkileşim Kalıpları

Furlong bu çalışmasında⁹⁶, öğrencilerin ortak görüş açılarını paylaşma tarzını ve birbirlerini nasıl etkilediklerini incelemektedir. Furlong, verilerini İngiltere'deki bir okulda akademik başarı düzeyi oldukça düşük olan onaltı kişilik kız öğrencilerin oluşturduğu bir sınıftan katımlı gözlemle elde etmiştir. Furlong kendi modeline geçmeden önce bu alanda kullanılan sosyo-psikolojik yaklaşımın ya da modelin üç önemli hatasını ya da kusurunu saptamaktadır. İlk olarak, etkileşim, arkadaşlık gruplarında oluşmaz fakat bireyler tarafından oluşturulur. Kimin kiminle etkileşimde bulunduğu, birçok duruma bağlı olarak an ve an değişebilir. Sınıf içindeki etkileşime tüm öğrenciler katılmayabilir. İkinci olarak, okuldaki bir arkadaş grubunun kültürel norm ve değerleri, birbirine uygun ve tutarlı olmayabilir. Üçüncü olarak, grup üyeleri üzerinde, grubun istemlerine uyulması için baskı olmayabilir⁹⁷.

93 Hammersley ve Turner, *y.a.g.m.*, sf. 165.

94 Hammersley ve Turner, *y.a.g.m.*, sf. 166.

95 Hammersley ve Turner, *y.a.g.m.*, ss. 169-172.

96 V.J. Furlong, "Interaction sets in the classroom: Towards a study of pupil knowledge" in *Life in Schools: The Sociology of Pupil Culture*.

97 Furlong, *y.a.g.m.*, ss. 145-146.

Yukardaki eleştirilerden hareketle Furlong, alternatif bir sınıf-içi öğrenci etkileşimi modeli önerir. Bu modele göre, a) öğrencilerin davranışları birbirine uymayabilir, b) etkileşime girenler sürekli olarak değişebilir, c) davranış normları birbirine uygun olmayabilir. Etkileşim kavramı ise, öğrencilerin benzer ortak bilgidен hareketle genel bir durum tanımına ulaşmalarını ifade eder. Etkileşim takımının bileşenleri ise, a) öğrencilerin gerçekleşen bir olayı benzer bir biçimde algılamaları, b) birbirleriyle iletişim kurmaları ve c) uygun eylemi birlikte tanımlamalarıdır. Furlong'a göre modelin bu tanımlamaları çerçevesinde şu yargılara varılabilir: Etkileşim kalıpları büyük oranda değişebilir. Etkileşim bazen tek kişiyle bazen tüm sınıfla birlikte olabilir. Her etkileşim takımı, özgün bir tanımla ilişkilidir. Etkileşime giren öğrenciler, durumla ilgili olarak aynı ortak bilgiyi paylaşırlar. Sınıfta grup üyelikleri sürekli değiştiği için eylem ya da davranış, arkadaşlık gruplarına göre belirlenmez, öğrencilerin değerlendirmelerinin birçoğu da öğretmenle ilgilidir. Öğrenciler öğretmenlerini iki boyutta tipleştirmektedirler: Sert ve yumuşak ile etkili ve etkisiz öğretmenler. Sert öğretmenler, öğrenciler tarafından özenle dikkate alınır. Sınıfı denetimi altına alamayan öğretmenler ise öğrenciler tarafından yumuşak olarak değerlendirilmektedir. Öğrenciler etkili-etkisiz öğretmen ayrımında belirleyici ölçüt olarak *yeni bir şey öğrenmeyi* öne sürmektedirler. Kendisinden yeni bir şey öğrenilen dersin öğretmeni etkili (effective) olarak, yeni bir şey öğrenilmeyen ve dersi sıkıcı olan öğretmenler ise etkisiz olarak değerlendirilmektedir. Bazı öğretmenler yumuşak olarak görülmelerine karşın etkili, yani dersinde birşeyler öğrenilen öğretmen olarak değerlendiriliyor. Sert ve etkisiz öğretmenlerin dersleri ise, boşa zaman geçirilen dersler olarak görülmektedir⁹⁸.

IX. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu çalışmada üç yorumcu sosyoloji (simgesel etkileşimcilik, fenomenoloji, etnometodoloji)yi tarihsel süreç içinde gelişimleri ve eğitime uygulanması açısından ayrıntılı bir biçimde inceledik. Bu üç sosyolojik yaklaşım, birkaç bakımdan birbirlerinin devamı ve etkileyicisidirler. İlk olarak, her üçü de bireysel eylem, ilişki ve etkileşimlerin öncelikli araştırma konusu edilmesinde hemfikirdirler. İkinci olarak, üç akım da aynı kaynak ve damarlardan beslenmiştir. Üçüncü olarak, anti-pozitivist yönelimleri açısından birbirlerine çok benzemektedirler. Öyle ki etnometodolojinin bir tür fenomenolojik sosyoloji olduğu bile söylenmektedir.

98 Furlong, *y.a.g.m.*, ss. 147-159.

Her üç akım da Avrupa'da geliştirilen *Hermeneutik* yaklaşımının geliştirilmiş biçimleridir. Bilindiği gibi "hermeneutik yaklaşımının tararftarları, açıklamaktan ziyade anlamanın, sosyal araştırmaların temel amacı olması gerektiğini savunurlar"⁹⁹. Hermeneutik'çilere göre evrensel, nesnel ve genelleştirilmiş bilim olasılığı tümüyle hayaldir ve insan davranışı üzerine araştırmalar ya moral bir görüş açısı içinde eleştirel analizle ya da biricığın betimsel tasvirliyle sınırlandırılmalıdır. Bu görüşleriyle bu yaklaşım, pozitivistizmin toplumbilimsel bilgi anlayışına kuşkuyla bakmaktadır. Hollinger'e göre sonuç, özneliliğin ve göreliliğin kutsanması olmaktadır¹⁰⁰.

Yorumcu sosyolojiler, yorumcu olmayan sosyolojilerden, hem felsefi köken ve varsayımlar hem de yöntemsel yaklaşım bakımından da farklılaşmaktadır. Yorumcu olmayan sosyolojilerde ya da yaklaşımlarda (örneğin, çatışmacı, yapısal-işlevselci ve evrimci yaklaşımlar gibi) bir toplumsal olgu, tarihsel ve konjonktürel bir bağlama oturtulduktan sonra incelemeye alınırken yorumcu sosyolojilerde konular tarih-dışı bir çerçeveye oturtulmaktadır. Yine yorumcu sosyolojilerde konunun seçimi tümüyle öznel değerlerle oluşurken, yapılan mikro ölçekli deneyler ile (anti-pozitivist çıkış noktasına rağmen) çarpık genellemelere ulaşılmaktadır. Bazen de garip deneyler ile Amerika yeniden keşfedilmektedir. Örneğin Garfinkel'in bulduğu sonucu-toplumsal olgu ve olayların bireylerin ilişki ve etkileşimlerini sınırlaması, çok önceleri Durkheim ortaya koymuştur.

Diğer yandan fenomenolojik yaklaşımın ana tezi-günlük yaşam dünyasının bilinç durumları incelenerek, günlük yaşamın süregiden günlük pratiklerinin altındaki gizli kurallar açığa çıkarılabilir-de gizli kuralların neden ve nasıl üretildiği konusunda bir açıklama yoktur.

Son olarak şunu söylemek gerekiyor: Yorumcu sosyolojilerin belirlediği gibi elbette toplumsal yaşam bir ölçüde bireylerin günlük yaşamda oluşturdukları anlamlı ve yönelimli ilişkilerinden oluşur. Bu etkileşimler, çeşitli nedenlerden dolayı her toplumda farklı biçimlerde gelişir. Bu nedenle bireysel ilişki, etkileşim ve eylemlerdeki değişiklik ve farklılıkları gözlemek olanaklıdır. Ancak etnometodologların kendi amaçlarına ters düşen bir vurguyla belirttikleri gibi tüm bu bireysel ilişki ve etkileşimlerin sonul amaç ya da hedefi, bir *düzen* kurmaktır. Zihinde oluşturulan düzenlerin makro boyutları (ideolojik,

99 J.C. Alexander ve P. Colomy. "Traditions and Competition: Preface to a Postpositivist Approach to Knowledge Cumulation". in *Metatheorizing*, (ed. G. Ritzer), 1992, sf. 32.

100 Alexander ve Colomy, *y.a.g.y.*, sf. 33.

tarihsel, siyasal, vd.) vardır. Bu yüzden bireysel etkileşimler, günlük yaşamı kurar ve yeniden üretirken yöneldiği makro süreçlere (sanayileşme, demokratikleşme, rasyonelleşme, vbg.) tabi olur. Örneğin İran'da günlük yaşamı islâmi değerlere göre kurmayan bir bireyin siyasal ve toplumsal yaşamda meşru görülen bir yere gelmesi olanaklı mıdır? Bir başka örnek olmak üzere, Amerikan toplumunda ağırlıkla mevcut düzenin siyasal, ideolojik, kültürel ve ekonomik değerlerini ya da sınırlamalarını dikkate almayan bir bireyin o toplum içinde varkalması çok güç değil midir?

O halde bireysel etkileşimlerin son tahlilde genel kurum ve süreçlerde somutlaşan değerler çerçevesinde belirlenip yeniden üretildiğini söyleyebiliriz. Ancak bireysel ilişki ve etkileşimler de genel süreçleri etkiler.

Son olarak, sınıf-içi etkileşim süreçlerini izleyen araştırmacı-gözlemcilerin araştırma ve konuyla ilgili konumu da eleştirilebilir. Etkileşim sürecinde oluşan tanım, algı, niyet ve amaçlar gerçekten aktörlere mi aittir yoksa bizzat gözlemci ya da araştırmacı bunları aktörlere mi atfetmektedir? Bu konuda bir belirsizlik vardır¹⁰¹.

Yorumcu sosyolojiler, eğitsel bağlam içindeki önerme ve varsayımları açısından da eleştirilebilir. Ancak yorumcu sosyolojilerin eğitime olan yaklaşımları açısından eleştirisi, daha ayrıntılı bir çalışmayı gerektirmektedir.

KAYNAKÇA

- Abercrombie, N. et al.: *Dictionary of Sociology*, London: Penguin Books, 1985.
- Alexander, J.C., ve P. Colomy.: "Traditions and Competition: Preface to a Postpositivist Approach to Knowledge Cumulation", in *Metatheorizing*, (ed. G. Ritzer).
- Armağan, S. ve İ. Armağan.: *Toplumbilim*, İzmir: Barış yay., 1988.
- Berger, P. ve T. Luckmann.: "The Social Construction of Reality", in *Modern Sociology-Introductory Readings*, (ed. P. Worsley), London: Penguin Books, 1970.
- Berger, P.: *Invitation to Sociology-A Humanistic Perspective*, Middlesex: Penguin Books, 1981.
- Berger, P. ve H. Kellner.: *Sociology-Reinterpreted*, Middlesex: Penguin Books, 1981.
- Bernstein, B.: "Social Class, Language and Socialization" in *Power and Ideology in Education*, (eds. J. Karabel ve A.H. Halsey), New York: Oxford University Press, 1977.
- Bierstedt, R.: "Onsekizinci Yüzyılda Sosyolojik Düşünüş", (Çev. U. Kocabaşoğlu), *Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi*, (eds. T. Bottomore ve R. Nisbet), Ankara: V. yay., 1990.

101 Ünder, y.a.g.m., sf. 10.

- Bilton, T. et al.: *Introductory Sociology*, London: Memillan, 1991.
- Blackledge, D. ve B. Hunt.: *Sociological Interpretations of Education*, London: Routledge, 1985.
- Blumer, H.: "Symbolic Interactionism" in *Three Sociological Traditions*, (ed. R. Collins), New York: Oxford University Press, 1985.
- Collins, R.: *Three Sociological Traditions*, New York: Oxford University, 1985.
- Durkheim, E.: *Toplumbilimsel Yöntemin Kuralları*, (çev. C.B. Akal), İstanbul: B / F / S yay., 1985.
- Fisher, B.M. ve A.L. Strauss.: "Etkileşimcilik", (çev. K. Dinçer) in *Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi*.
- V.J. Furlong.: "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). London: Open University Press, 1984.
- Giddens, A.: *Sociology—A Brief But Critical Introduction*, New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1982.
- Gökberk, M.: *Felsefe Tarihi*, İstanbul: Remzi Kitapevi, 1990.
- Gutok, G.: *Philosophical and Ideological Perspectives on Education*, Massachusetts: Allyn and Bacon, 1988.
- Hage, H. ve C.H. Powers.: *Post-Industrial Lives: Roles and Relationships in the Last Century*, New York: Sage pub., 1992.
- Hammersley, M. ve G. Turner.: "Conformist Pupils?" in *Life in Schools: The Sociology of Pupil Culture*.
- Horton, P.B. ve C.L. Hunt.: *Sociology*, Auckland: McGraw Hill,
- Karabel, J. ve A.H. Halsey.: *Power and Ideology in Education*, New York: Oxford University Press, 1977.
- Larson, C.J.: *Major Themes in Sociological Theory*, New York: David McKay Company, Inc., 1977.
- .: *Sociological Theory From Enlightenment to the Present*, New York: General Hall, Inc., 1986.
- Murphy, R.: *Sociological Theories of Education*, Canada: McGraw-Hill Ryerson Limited, 1979.
- Özlem, D.: "Tinsel Bilimlere Giriş'in Yüzüncü Yılı ve Dilthey", *Seminer*, İzmir: E.Ü. Edebiyat Fak. yay., No: 2 / 3, 1983 / 1984.
- .: "Tarihselci Bilim Felsefesi Açısından Bilim", *Seminer*, İzmir: E.Ü. Edebiyat Fak. yay., No: 4, 1985.
- Pollard, A.: "Goodies, Jokers and Gangs", in *Life in Schools: The Sociology of Pupil Culture*.
- Sunar, İ.: *Düşün ve Toplum*, Ankara: Birey ve Toplum yay., 1986.
- Şenel, A.: *Siyasal Düşünceler Tarihi*, Ankara: Teori yay., 1986.

- Tan, M.:** "Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: Yorumcu Paradigma", *A.Ü. Eğitim Bil. Fak. Dergisi*, Cilt: 26, sayı: 1, 1993.
- Tezcan, M.:** *Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Kurumlar ve Türkiye*, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fak. yay., No: 170; 1993.
- Timuçin, A.:** *Gerçekçi Düşüncenin Gelişimi*, İstanbul: de yay., 1986.
- Ünder, H.:** "Yorumcu Eğitim Sosyolojisi", A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Programı Ders ödevi, 1992.
- Zeitlin, I.:** *Ideology and the Development of Sociological Theory*, New Jersey: Prentice Hall, Inc., 1981.