

Eğitimde Niteliğin Sistem Yaklaşımı ve Eleştirel Eğitim Anlayışı Açısından Tanımlanması Üzerine Bir Tartışma

Yunus Emre ÖMÜR¹

Received: September, 5, 2016 ~ Accepted: November, 10, 2016

Online Published: December, 10, 2016

Suggested Citation: Ömür, Y. E. (2016). Eğitimde niteliğin sistem yaklaşımı ve eleştirel eğitim anlayışı açısından tanımlanması üzerine bir tartışma. *YILDIZ Journal of Educational Research*, 1(1), 1-15. doi: 10.51280/yjer.2016.001

Abstract

The purpose of this study is to discuss the concept of quality in education. In educational literature, there are a lot of discussions on what is quality education. These discussions have been going on for years, and to be able to find an answer to this question, the concept of quality needs to be clarified. First of all, quality is a highly relative concept. In other words, its definition depends on who defines it and in which context it is defined. As a result, definition of quality with regard to education is also highly relative. In educational literature, quality of education is mostly judged based on quantitative indicators such as school numbers, student and teacher number, student and teacher ratios. Such judgements of quality in education are in fact based on conceptual framework of system understanding. However such a conceptualisation analyzes educational system with quantitative indicators leaving alone qualitative ones. On the other hand, critical education approach, which is mostly based on works of Paulo Freire, defines quality in education based on totally different arguments. While quantitative indicators are very important for system approach, arguments of critical education stems from emancipation, dialogue, and criticism of oppression relations. As a result, this study seeks to discuss how definition of quality in education changes depending on systems and critical education perspectives.

Keywords: Quality in education, system approach, critical pedagogy

Öz

Bu çalışmanın amacı, eğitimde kalite kavramını tartışmaktır. Eğitim literatüründe, nitelikli eğitim nedir konusunda birçok tartışma vardır. Bu tartışmalar uzun yıllardır sürmekle birlikte bu sorunun cevabını bulmak için kalite kavramının netleştirilmesi gerekmektedir. Her şeyden önce, kalite, oldukça göreceli bir kavramdır. Başka bir deyişle, tanımı kimin yaptığı ve hangi bağlamda yapıldığına bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Dolayısıyla, eğitimle ilgili kalitenin tanımlanması da oldukça göreceli bir özellik taşımaktadır. Eğitim literatüründe, eğitim kalitesi çoğunlukla okul sayıları, öğrenci ve öğretmen sayısı, öğrenci ve öğretmen oranları gibi niceliksel göstergelere dayanarak değerlendirilir. Eğitimdeki bu gibi nitelik tanımlamaları, aslında sistem anlayışının kavramsal çerçevesine dayanıyor. Böyle bir kavramsallaştırma, eğitim ile ilgili analizlerini sadece niceliksel göstergelere dayandırarak nitel olduğu için ölçülemeyen göstergeleri analizinin dışında bırakır. Öte yandan, çoğunlukla Paulo Freire'nin eserlerine dayanan eleştirel eğitim yaklaşımı, eğitimdeki kaliteyi tamamen farklı argümanlar temelinde tanımlar. Nicel göstergeler sistem yaklaşımı için çok önemli olmakla birlikte, eleştirel eğitim tartışmaları özgürleşim, diyalog ve ezme/ezilme ilişkilerini eleştiren etkenlerden hareket etmektedir. Sonuç olarak, bu çalışma eğitimdeki kalite tanımlamasının sistem yaklaşımı ve eleştirel eğitim perspektiflerine göre nasıl değiştiğine ilişkin bir tartışma yürütmeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde kalite, sistem yaklaşımı, eleştirel pedagoji

¹ Araştırma Görevlisi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.
yunus.emre.omur@gmail.com

Giriş

“Her tarif bir tahriftir.”

Cemil Meriç

1960’lı yıllarda İnsan Sermayesi Kuramı ile birlikte, eğitim ile ekonomik büyüme arasında doğrudan bir ilişki olduğu düşünülmüş ve bu varsayımdan yola çıkarak devletler, eğitime büyük ölçüde yatırımlar yapmışlardır. Bilindiği üzere eğitim alanında yapılan reformların sonuçlarını değerlendirmek kısa vadede mümkün olmamaktadır ve 1970’li yılların sonlarına gelindiğinde, refah devleti anlayışının da çökmesiyle birlikte, eğitime yapılan yatırımların ekonomide beklenen büyümeyi gerçekleştirmediği görülmüştür. Diğer bir deyişle eğitim alanında nicel anlamda büyük gelişmeler yaşanmış, bu gelişmelerin ekonomik büyüme, işgücü piyasaları ve öğrenci performansları üzerindeki etkisi ise aynı oranda gözlemlenememiştir. Bu durum da eğitimdeki derslik sayıları, öğretmen sayıları, ders saatleri, okullaşma yılları gibi değişkenlerdeki artışın, her zaman nitelik artışını sağlamayacağını ortaya koymuştur. Buradan hareketle uzunca bir süredir birçok araştırmacı, yazar ve kurum tarafından eğitimde niteliğin nasıl tanımlanacağı, bu niteliğin nasıl artırılacağı ve nasıl ölçüleceği gibi konular tartışılmaktadır.

Alan yazındaki söz konusu bu tartışmalar incelendiğinde ise eğitimde niteliğin çok farklı şekillerde ele alındığı, farklı bağlamlardan yola çıkılarak farklı şekillerde tanımlandığı ve bu tartışmaların ise farklı tanımlar üzerinde temellendiği görülmektedir. Bu doğrultuda hazırlanan bu çalışma ise eğitimde niteliğe ilişkin kesin bir tanımlama yapmaktan ziyade, eğitimde niteliğin mevcut kavramsallaştırmalarını irdelemek suretiyle böyle bir tanımlama yapmanın neden görüldüğünden zor bir mesele olduğunu ve tanımlamaların tartışmayı yürütenlerin eğitim anlayışına göre nasıl şekillendiğini ortaya koyarak, bu tartışmalara bir yenisini kazandırmayı amaçlamaktadır.

Kalite Kavramı ve Kalitenin Göreliliği

Eğitimde nitelik tartışmalarına geçmeden önce, kendisi de oldukça tartışmalı bir kavram olan nitelik kelimesinin tanımını yapmaya çalışmanın ve nelere bağlı olarak hangi anlamlara gelebileceğini ortaya koymanın, eğitimde nitelik tartışmalarının daha sağlam bir zeminde ele alınmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Konuyla ilgili hâkim alan yazının İngilizce olması dolayısıyla kelimenin İngilizcedeki karşılığı olan quality kelimesinin etimolojik kökeni incelenirse Latince kökenli qualitate kelimesinden türediği görülmektedir. İngilizcede hem isim, hem de sıfat olarak kullanılabilen kelimenin isim anlamı, Merriam-Webster sözlüğüne göre “bir şeyin ne kadar iyi veya kötü olduğu”, “mükemmeliyet derecesi” ve “bir şeyin veya bir kişinin sahip olduğu kendine has özellikler” olarak tanımlanmaktadır. Kelimenin sıfat anlamı ise yine aynı sözlüğe göre “çok iyi veya mükemmel olma durumu” olarak tanımlanmıştır. Aynı kelime İngilizcenin dilimizdeki etkisiyle Türkçede de kalite kavramı olarak kullanılmaktadır. TDK sözlüğü ise kalite kelimesinin karşılığını

nitelik olduğunu belirterek nitelik kelimesini ise “bir şeyin nasıl olduğunu belirten, onu başka şeylerden ayıran vasıf, keyfiyet” ve “bir şeyin iyi veya kötü olma özelliği” olarak tanımlamaktadır.

Kalite kavramını tanımlamak, görüldüğü kadar kolay olmamakla birlikte kavramın anlamı hiç bitmeyecek tartışmalara da konu olabilecek niteliktedir ve sosyal bilimlerdeki tanımlanması son derece zor olan kavramlardan bir tanesidir (Doherty, 1994; Katiliūtė ve Kazlauskienė, 2010). Çünkü her tanım olumsal olduğundan ve son tahlilde birilerinin onu uygulama gücüne dayandığından, ilke olarak tartışmalıdır ve her zaman itirazlarla karşılaşmak durumundadır (Bauman, 1999). Bu durum kalite kavramının tanımlanması için de geçerli olarak ele alınabilir ve hem kavramın kendisi, hem de bir şeyi tanımlama eyleminin doğası itibariyle göreliliği, dolayısıyla da tartışmaları beraberinde getirir. Her ne kadar kalite ve nitelik kelimeleri Türkçe sözlüklerde eş anlamlı olarak kullanılıyor olsa da her iki kullanım da farklı değer yargılarına referans etmektedir. Günümüz tüketim odaklı toplumunda kalite kavramı amaca uygunluk, parasal değer bağlamında ele alınmakta ve tüketici dogma (consumerist dogma) çerçevesinde ürün ve hizmetlerle ilişkili olarak ‘tüketicilerin beklentilerini karşılayabilme derecesi’ şeklinde tanımlanmaktadır (Hoy, Bayne-Jardine, & Wood, 2000). Diğer bir deyişle, nitelik kelimesi ile eş anlamlı olmasına rağmen kalite kavramı değer yüklü, yani egemen olan görüşlerin öne çıkardığı değerleri ve özellikleri karşılayan bir sözcük olarak ele alınmaktadır (Aksoy, Aras, Çankaya, & Karakul, 2011). Kavram olarak hem tanımlayıcı, hem de normatif bir özellik taşıyan kalite, eğitim tartışmalarında normatif kullanımına referans yapılarak ele alınmakta ve etkililik, etkinlik, verimlilik, performans, yararlılık, çıktı, sonuç, süreç ve girdi gibi kavramlarla akraba kavramlar olarak değerlendirilmektedir (Adams, 1993; Hesapçioğlu, 2006). Bunlara ek olarak kaliteli olarak tanımlananın çerçevesi ise dayanıklı olan, lüks veya prestijli olan, ihtiyaçlar ile uyumlu olan, sürekli gelişim gösteren ve katma değer sağlayan ile belirlenmektedir (Dew, 2009). Basitçe müşteri beklentilerini karşılama olarak tanımlanan kalite, yakın ilişki içinde bulunduğu söz konusu kavramlarla birlikte ele alındığında ise faydacı ve sonuç odaklı bir izlenim yaratmaktadır ve bunun altında da, bu tür bir tanımlamanın aslen iş ve sanayi alanından devşirilmiş olması yatmaktadır (Cheng, 2014; Owlia & Aspinwall, 1996).

Ana-akım alan yazının verimlilik, standartlar gibi kavramlarla birlikte ele aldığı kalite kavramına yapılan atıfların büyük bir çoğunluğu, kavramın tanımlayıcı kullanımından ziyade normatif kullanımına referans yapmaktadır. Kavramın normatif olması ise kaliteye mutlak bir tanım yapılmasını zorlaştıran bir unsur olmanın yanı sıra onu görece bir konuma yerleştirmektedir. Kalitenin göreliliğini oluşturan bir diğer unsur da, kalitenin kendi başına bir şey ifade etmemesidir; bir şeyin kaliteli olması, önceden belirlenen ölçütleri karşılayıp karşılayamadığına bağlıdır (Sallis, 1993). Kısacası kaliteye ilişkin yapılmış olan tanımlar, kavramı tanımlayanın sahip olduğu ölçütler, değerler, öncelikleri ve kavramın tanımlandığı bağlama göre farklılık göstermektedir. Örneğin eşitliğin birincil değer olduğu bir bağlamda kaliteli olan, verimliliğin öncelendiği bir bağlamda kaliteli olarak ele alınmayabilir. Diğer bir deyişle kalite, kendini tanımlayan göstergelerden ve bu göstergelerin olduğu bağlamdan bağımsız olarak ele alınamaz. Buradan hareketle kalitenin ve kaliteli olanın ne olduğu sosyo-ekonomik formasyona, üretim biçimine, üretici güçlere, sınıfsal

konuma, yönetim biçimine, ideolojiye, kültüre, toplumsal cinsiyete, inanç sistemlerine ve tarihe bağlı olarak farklılık göstermektedir (Abalı, 2007)

Eğitimde Kalite

Kalitenin eğitimle ilişkili olarak tanımlanması da, kalite kavramının tanımlanması kadar zor ve göreceli bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü nitelikli eğitimin ne olduğuna dair var olan teorilerin hiçbirinin deneysel olarak kanıtlanamadığı görülmektedir (UNESCO, 2005). Özellikle üçüncü dünya ülkeleri başta olmak üzere kaliteli eğitim konusu bütün dünya için büyük önem taşımakla birlikte kesin bir tanımla yapılamamaktadır ve tanımlandığı bağlamdan hareketle şekillenmektedir (Welch, 2000; Schereens, 2011). Daha önce de ifade edildiği üzere kalite kavramının normatif ve göreceli olmasından dolayı, “kaliteli eğitim” anlayışı da buna bağlı olarak normatif ve göreceli bir özellik göstermektedir. Diğer bir deyişle kaliteli eğitim tanımlaması da bağlamsal birçok unsura göreceli olarak değişecek ve belli değerlere bağlı olarak mevcut olanı değil, olması gerekeni ifade edecektir. Bu anlamda kaliteli eğitimin ne olduğuna ilişkin varılacak yargı da eğitimin ve eğitilmiş olmanın ne olduğu sorusuna verilecek cevaba göre farklılık gösterecektir (Hesapçioğlu, 2006).

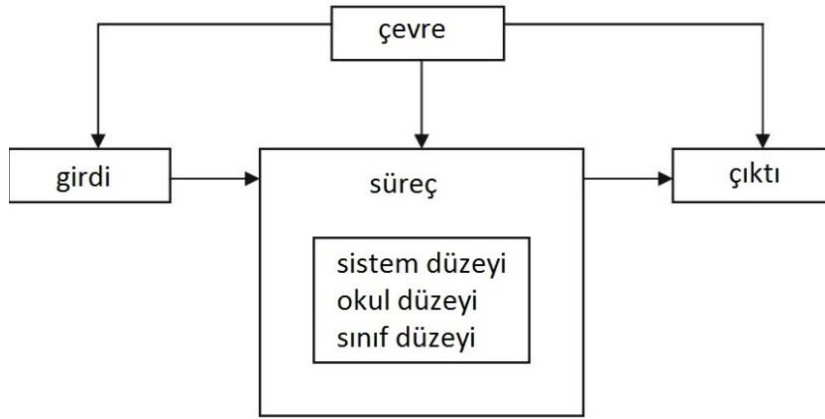
Peters (2010) birçok süreci kapsayan eğitimi en genel anlamıyla bireyde istenilen niteliklerin oluşturulması olarak tanımlamış ve bu ‘istenilen’ niteliklerin de yine tanımlamayı yapan kişi, grup veya toplumun değer yargılarına göre değiştiğini ifade etmiştir. Örneğin hümanist geleneğe göre standardize edilmiş bir öğretim müfredatı niteliksiz bir eğitimin göstergesi olarak ele alınırken davranışçılar için ise nitelikli bir müfredatın standartlaştırılmış ve sıkı bir şekilde kontrol ediliyor olması gerekmektedir; benzer bir şekilde eleştirel eğitimciler ise eşitliği sağlayamayan ve eleştirel düşünceye imkân vermeyen bir eğitimi niteliksiz olarak ele almaktadırlar (UNESCO, 2005).

Kaliteli eğitimin tanımı, sadece eğitim anlayışına bağlı olarak değişiklik göstermez. Eğitim, toplumun her kesimini ilgilendiren bir unsur olması dolayısıyla aynı zamanda politik bir özellik de taşır (Juščáková, 2012). Hepsinin eğitimden ortak beklentileri olsa da ulusal eğitim politikasına yön verenlerin, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin bakış açılarından tanımlanan kaliteli eğitim anlayışı birbirinden farklı olacaktır (Schereens, 2011). Diğer bir deyişle eğitimi ve eğitimde kaliteyi kimin ele aldığı, eğitimden ne beklediği ve eğitime yüklediği öneme göre kaliteli eğitim anlayışı da değişiklik gösterecektir. Örneğin Litten ve Hall (1989) bir çalışmalarında ailelerin ve öğrencilerin kaliteli yükseköğretime ilişkin önceliklerinin farklılaştığı ve aynı grup içerisinde algıların da cinsiyete ve gelir düzeyine göre de farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir.

Eğitimden bahsedildiği zaman sadece okulda veya sınıfta olanlar kastedilmemektedir. Bunun aksine eğitim, çok boyutlu ve sayısız değişkenin bir araya gelerek oluşturduğu bir gerçekliktir. Bu bağlamda eğitimi farklı birçok perspektiften ele alarak değerlendirmek mümkün olmaktadır. Eğitimin ele alındığı kavramsal çerçeveye göre nitelikli eğitim tanımının değişiklik gösterdiğini ifade eden Schereens (2011), nitelikli eğitimin, eğitim sisteminden yola çıkılarak, eğitimin sosyolojik işlevlerinden yola çıkılarak ve eğitim kurumlarının örgütsel özelliklerinden yola çıkılarak tanımlanabileceğini vurgulamıştır.

Sistem Yaklaşımı Açısından Eğitimde Nitelik

Eğitimde nitelik tartışmaları ele alındığında, ilk akla gelen ise niteliğin objektif olarak bilimsel yöntemlerle ve planlı değişim yoluyla sağlanması olmaktadır ve bu değişim ise eğitimin çevresinden aldığı girdileri işleyerek çıktılara dönüştürdüğü bir üretimsel sistem olarak ele alınması varsayımıyla öngörülmektedir (Schereens, 2011). Nitelikli eğitim tanımlaması, sistem yaklaşımının sağladığı kavramsal çerçeve ile yapıldığında girdi, süreç, çıktı ve sistemin diğer bileşenleri nitelikli eğitim açısından önem kazanmaktadır. Eğitimi bir üretim sistemi olarak ele alan bu yaklaşımın merkezi unsurunu, girdilerin değer katılarak çıktılar dönüştürüldüğünün varsayıldığı süreç oluşturmaktadır ve sürece ilişkin yapılabilecek değerlendirmeler sınıf, okul veya ulusal eğitim dizgesi düzeyinde yapılabilmektedir (Schereens, 2011).



Şekil 1. Eğitim sistemi modeli (Schereens, 2011).

Şekil 1 incelendiğinde sistem yaklaşımına göre eğitimin sahip olduğu unsurlar görülebilmektedir. Buradan hareketle yürütülebilecek bir nitelikli eğitim tartışması, bu unsurların ayrı ayrı her biri üzerinden yapılabileceği gibi sistemin bütünü üzerinden de yürütülebilir. Schereens (2011), sistem anlayışının sağladığı kavramsal çerçeve ile yapılabilecek nitelikli eğitim tanımlamasının verimlilik, etkililik ve sistemin çevreye uyum sağlayabilmesi açısından yürütülebileceğini ifade etmiştir. Söz konusu bu tartışmaların her biri, Şekil 1'deki eğitim sisteminin farklı bir unsuruna vurgu yaparak niteliği tanımlamaktadır. Tanımlamanın hangi unsurdan yola çıkılarak yapıldığına göre de nitelikli eğitimin kıstasları değişiklik gösterecektir.

Verimlilik açısından eğitim sisteminin başarısı, eğitim sisteminin istenilen çıktıları üretip üretmediğine bağlı olmaktadır ve sistemin dışına çıkanların belli bir başarıyı yakalamış olmaları veya belli diplomalara sahip olan mezunlarının kabul edilebilir bir oranda iş bulabiliyor olması bir sistemin nitelikli olarak tanımlanması için yeterlidir (Schereens, 2011). Diğer bir deyişle verimlilik açısından, önceden belirlenmiş hedefleri karşılayabilen bir eğitim sistemi, nitelikli olarak tanımlanabilmektedir ve kurumsal hedefler, standartlar, öğretim planlarının tanımlamaları, öğrencilerin akademik başarıları, okul terk oranları gibi unsurlar niteliğin göstergesi olarak ele alınabilmektedir (Cheng & Tam, 1997). Kısacası verimlilik açısından ele alındığında, önceden belirlenmiş ve büyük ölçüde nicel kıstaslar olan hedeflerin karşılanması, sistemin başarılı olarak değerlendirilmesi için yeterli olmaktadır.

Sistem bağlamında eğitimde nitelik, etkililik açısından ele alındığında ise öne çıkan noktanın sistemin süreç unsuru olduğu ifade edilebilir. Kısaca tanımlamak gerekirse etkililik, verimlilik gibi sistemin ürettiği çıktının miktarından çok, bu çıktıların istenilen sonuçlara ulaşmayı ne derecede karşıladığıdır ve verimlilik gibi fiziksel değerlerden daha farklı bir anlam ifade etmektedir (Yükü & Atağan, 2009). Etkililik kavramı eğitim açısından ele alındığında ise öğretim ve yönetim etkinliklerini içeren süreç unsurunun öğrencilere, eğitilmiş birey niteliğini ne derecede kazandırdığı önemli bir nitelik göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sistem yaklaşımına göre kalite göstergesi olarak ele alınan bir diğer unsur ise eğitim sisteminin çevresi ile uyum sağlayabilmesidir. Diğer bir deyişle çevresi ile uyum sağlayamayan bir eğitim sistemi kaliteden yoksun olarak ele alınabilir. Söz konusu uyumu sağlayamayan bir eğitim etkinliği, en genel tabir ile eski moda olarak nitelendirilebilir. Bu perspektife göre eğitim alanının maruz kaldığı dış talepleri karşılayabilirliği en büyük kalite göstergesi olarak ele alınmaktadır ve bu yaklaşımdan hareketle kurgulanan bir eğitim dizgesi, çevresel taleplerle ve hakim ulusal kültür ile uyumlu bir müfredat uygulamak durumundadır (Schereens, 2011). Bu noktada eğitimde niteliği belirleyen, eğitim sistemi ile ilişkili olan tarafların taleplerinin karşılanıp karşılanmadığı olmaktadır. Söz konusu bu tarafların öğrenciler, aileler, öğretmenler, okul yönetimleri, bölgesel yönetimler, ulusal düzeydeki eğitim yöneticileri ve politika yapıcılarını, ulusal ve uluslararası işgücü piyasalarına yön veren firmalar ve uluslararası örgütler gibi çok geniş bir yelpazede yer aldığını ifade etmek yanlış olmayacaktır. Bu bağlamda Litten ve Hall'un (1989) kaliteyi, müşterilerin veya piyasanın ürünü nasıl algıladığı olarak tanımlaması eğitimde kalitenin çevreye uyum ile nasıl değerlendirildiğini açıklar niteliktedir. Öte yandan anılan tarafların eğitim sisteminden beklentilerinin, eğitim etkinlikleri üzerindeki etkilerinin eşit derecede oldukları da ifade edilemez. Genel olarak müşteri memnuniyetini kalite göstergesi olarak ele alan ticari kuruluşların benimsediği bir model olan bu perspektife göre, en güçlü olan tarafın eğitim beklentilerinin karşılanma eğiliminin olması kaçınılmazdır (Cheng & Tam, 1997). Hangi tarafın beklentilerinin etkili olacağı ise eğitim sisteminin işlerlik gösterdiği toplum içerisindeki toplumsal ve iktisadi yapının belirleyiciliği büyüktür. Örneğin eğitim alanında piyasa mekanizmalarının hakim olduğu ve tarafların eğitim alanına ilişkin sahip oldukları bilginin asimetrik olduğu bir durumda, güçlü olan tarafın öğrenciler ve ailelerdense eğitim politikalarına yön veren kamu kuruluşları ve bu kuruluşlar ile paralel olarak faaliyet gösteren ve işgücü piyasalarına yön veren ticari girişimlerin daha etkili olacağı ifade edilebilir.

Eleştirel Eğitim Açısından Eğitimde Nitelik

Daha önce de ifade edildiği üzere eğitimde nitelik tanımlaması, eğitime ve eğitilmiş bireyin ne olduğuna dair anlayışa bağlı olarak farklılık göstermektedir. Sistem yaklaşımının eğitimi alanını bir üretim örgütlenmesi olarak ele alıp çıktıları olarak değerlendirdiği bireyleri ise nesneleştirdiği ifade edilebilir. Bu noktada sistem yaklaşımının sorumlu olduğu toplum ve çeşitli güç odakları, eğitimin niteliği konusunda büyük bir etkiye sahip olmakla birlikte sistemin çıktılarının alıcısı veya "müşterisi" konumunda olduklarından niteliğin doğrudan tanımlayıcısı haline gelmektedirler. Bu durum müşteri isteklerini karşılayabilme olarak tanımlanan kalite kavramı ile birlikte ele alındığında

sistem yaklaşımının eğitim kavramsallaştırması, statükoyu koruma ve yeniden üretim çevresinde gelişmektedir. Diğer bir deyişle sistem yaklaşımının eğitimi, mevcut toplumsal formasyonun sürdürmeye yönelik olarak araçsallaştırdığı ifade edilebilir.

Söz konusu yaklaşım ve eğitimin bir üretim sistemi olduğu varsayımının, ana akım alan yazında büyük ilgi ve kabul gördüğü ifade edilebilir. Daha önce de ifade edildiği üzere sistem yaklaşımı neo-klasik iktisat paradigması çerçevesinde gelişmiş olup, bireyin tek amacının “homo economicus”, yani bireysel çıkarlarını toplumsal çıkarların üzerinde tutan ve bütün çabasının en fazla faydayı sağlayacak olan en rasyonel tercih yapmak yönünde olduğunu varsaymaktadır (Aksoy, Aras, Çankaya, & Karakul, 2011). Öte yandan eleştirel eğitim düşünürlerinin ise toplumu ve eğitimi ele alışlarından kaynaklı olarak nitelikli eğitim anlayışlarının farklılaştığı görülmektedir. Sistem yaklaşımı eğitimi, mevcut toplumsal formasyonun sürdürülmesine yönelik işe koşarken, eleştirel yaklaşım ise eğitimi bireyi nesneleştiren ve metalaştıran söz konusu toplumsal formasyonun –ki bu kapitalizmdir- dönüştürülmesi ve bireyin özne haline gelerek özgürleşmesinin bir aracı olarak ele almaktadır. Bunu ise ana akım yaklaşımların göremediği toplumsal ve eğitimsel gerçeklikleri su yüzüne çıkartmaya çalışarak gerçekleştirirler (Aksoy, Aras, Çankaya, & Karakul, 2011). Bu noktada eleştirel yaklaşımın, kapitalizmin en kapsamlı eleştirisini yapmış olan Karl Marx’ın “şimdiye kadar filozoflar yalnızca dünyayı çeşitli biçimlerde açıklamakla yetinmişlerdir; oysa asıl sorun, dünyayı değiştirmektir.” ifadesinden ilham aldıkları görülebilmektedir.

Eleştirel eğitim anlayışının temel kuramcılarında olan Paulo Freire’nin ünlü metni olan Ezilenlerin Pedagojisi isimli eseri eleştirel kuramın eğitim anlayışını ve dolayısıyla bu anlayıştan kaynaklı olarak ortaya çıkan nitelikli eğitim anlayışını ortaya koymaktadır. Bu noktada eleştirel eğitim yaklaşımının temelinde mevcut toplumsal formasyonun verili olarak kabul edilmesinden eleştirilerek bir problem olarak ele alınması ve formasyondan kaynaklanan baskı unsurlarının açığa çıkarılarak bu unsurların özgürleştirici eğitim yolu ile dönüştürülmesi yatmaktadır. Söz konusu bu baskı unsurlarını ise Freire (2014), insanları tam anlamıyla insan olmaktan alıkoyan her türlü edim olarak tanımlamıştır. Diğer bir deyişle eleştirel yaklaşım açısından nitelikli bir eğitimin önde gelen şartı, eleştiridir. Bu doğrultuda Leonardo (2004), eleştirel yaklaşım açısından kaliteli eğitimin, toplumsal hayatın çelişkilerine yöneltilen eleştiriler ile başladığını ifade etmiş ve bu eleştirilerin ise sistematik ve kurumsal düzenlemelere, bu düzenlemelerin nasıl oluşturulduklarına ve okullar üzerindeki zararlı etkilerinin nasıl azaltılabileceğine yönelik olması gerektiğini belirtmiştir. Eleştirel eğitimcilerin ortak çıkış noktaları genel bir rasyonel insan modeli ortaya koyan makro eğitim anlayışı yerine, eğitimin bireylere ilişkilerine eleştirel bir bakış açısı kazandıran bir süreç olarak algılanmasını sağlamaktır (Aksoy, Aras, Çankaya, & Karakul, 2011).

Eleştirel eğitimciler açısından nitelikli bir eğitimin ön şartı olan eleştirinin ise Freire (2014) ezilenlerin ezilme gerçekliğini çıkışı olmayan kapalı bir dünya olarak değil, dönüştürebilecekleri kısıtlayıcı bir dünya olarak kavramalarının önemine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda eleştirel yaklaşım açısından nitelikli bir eğitimin, sadece mevcut toplumsal hayatın eleştirisiyle yetinmeyip, bu hayatın baskısız ve eşitlikçi bir hayata dönüştürülebileceğine dair bir tahayyülü de gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda eleştirel yaklaşımda aşkınlık, eleştirel bir dile diyalektik olarak eşlik etmelidir (Leonardo,

2004). Giroux (2014) da daha iyi bir topluma yönelik olan umudun, hem sağlıklı bir karamsarlığı, hem de demokrasi vaadi ve gerçekliği arasındaki stratejik boşluğun eleştirel öğrenim ve pratik mücadelenin bir konusu olarak ciddiye alınabileceği devrimsel bir hayal gücü membainin önemli bir ön koşulu oluşunu ifade etmiştir. Eleştirel yaklaşım, birey üzerinde tahakküm kuran, bireyin emeğini üretim sürecindeki herhangi bir sermaye olarak ele alan ve böylelikle insanı metalaştıran ve etnik, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey temelli eşitsizlikler gibi birçok unsuru ortaya çıkaran bir toplumsal formasyonu ve bu formasyonun korunması ve yeniden üretilmesi amacına yönelik araçsallaştırılmış herhangi bir eğitim örgütlenmesini de reddetmektedir.

Bu tür bir eğitim anlayışını Freire (2014), bankacı ve yığılmacı eğitim olarak adlandırmaktadır. Yazar, bu tür bir eğitim ile bireylerin aldıkları eğitimin kendi gerçekliklerinden uzak olduğu ve bireylerin egemen sınıfın gerçeklikleri ile doldurulduklarını ifade etmektedir. Böylece eğitim büyük halk kitlelerinin marjinalleştirilmesine yönelik bir araç olarak işe koşulmaktadır. Böyle bir durumda ise eğitimin, normal olanın egemenlerin gerçekliği olduğu konusunda bir illüzyon yaratarak ezilme durumunun içselleştirilmesini ve ezilenlerin kendilerine yabancılaştırılmalarını sağlamaya hizmet ettiği ifade edilebilir. Bu noktada Freire (2014, s. 46-47), ezilenlerin ezilme durumunu içselleştirmelerini şu şekilde ifade eder:

Ezilenler yabancılaşmanın etkisiyle ne pahasına olursa olsun ezene benzemek, onu taklit etmek, onu izlemek isterler. Bu olgu özellikle üst sınıfın “mümtaz” insanlarına denk olma özlemini duyan orta sınıf ezilenlerinde hakimdir. [...] Kendini aşağılamak ezilenlerin bir başka özelliğidir; ezenlerin kendileri hakkındaki görüşünü içselleştirmelerinden kaynaklanan bir özelliktir bu. Hiçbir şeye yaramadıklarını, hiçbir şey bilmediklerini, herhangi bir şey öğrenmekten aciz olduklarını –hasta, tembel ve verimsiz olduklarını- o kadar sık duyarlar ki sonunda kendi aczlerine ikna olurlar.

Bu noktada nitelikli bir eğitimin ön şartının yeniden üretmektense eleştiri olmasının önemi daha da açığa çıkmaktadır. Eleştiri ile birlikte ezilenler, içselleştirmiş oldukları ezilme durumunun farkına varmakta ve böylece kendinde varlık olmaktan çıkıp, kendi için varlık halini alabilirler. Zaten ezilenleri mahvetmiş olan şey, durumlarının onları nesnelere indirgemiş olmasıdır (Freire, 2014). Diğer bir deyişle herhangi bir canlı gibi yaşıyor olma durumundan çıkıp, bir insan olarak var olma durumuna geçebilirler. Eleştiri ezilenlere, durumlarının nedenlerini farkına varmalarını ve sömürülmelerini kadercı bir şekilde kabul etmemelerini sağlamaktadır (Freire, 2014). Bu noktada Freire (2014), ezenlerin eğitim modeli olan ve bankacı eğitim modeli olarak adlandırdığı eğitim modeline karşın öğrenenin kendi bilgisinden yola çıkarak kendi gerçekliklerini inşa ettikleri problem tanımlayıcı eğitim modelini önermiştir. Çünkü Freire’ye (2014) göre bankacı eğitim modelinin bir özelliği olan anlatma yolu ile öğretim, konu ister değerler isterse gerçekliğin ampirik boyutları olsun cansızlaşma ve taşlaşma eğilimindedir ve öğretmen öğretmen, gerçeklikten sanki, kıpırtısız, durağan, ayrı bölümlerden oluşan ve öngörülebilir bir şey gibi söz eder. Bilmeyi aktif olarak sorgulama ve dönüştürme eylemi olarak ele alan Freire, önerdiği eğitim modeli ile öğrenciyi öğretmenin sunduğu bilgiyi sorgulamadan kabullenen bir konumdan, öğretmen ile birlikte inşa eden bir konuma

yerleştirmiştir; böylece öğretme edimi sadece öğretmenin mülkiyetinden çıkıp öğretmen ve öğrencinin kolektif olarak sahip olduğu bir nitelik kazanmaktadır (Shor, 1993). Bankacı eğitim modelinde ise bilgi, kendilerini bilen sayanların, yine onlar tarafından hiçbir şey bilmez sayılanlara verdiği bir armağandır ve başkasını mutlak bilgisiz saymak, eğitim ile bilginin araştırma süreçleri olduğunun inkâr edilmesidir (Freire, 2014).

Problem tanımlayıcı eğitim modeli, egemenlerin bilgisinin ve gerçekliğinin aktarıcısı olan bankacı eğitim modeline karşı çıkararak ezilenlerin kendi bilgilerini ve gerçekliklerini inşa edebilmelerine imkân tanımaktadır. Bu noktada pozitivist bir bilim ve eğitim anlayışının da eleştirel eğitimciler açısından niteliksiz bir eğitim olarak tanımlanacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü pozitivism olgular, bu olguları çevreleyen süreç ve etkenlerden ayırıştırılarak ve soyutlanarak nesnelleştirilmiş, daha sonra gözlenebilir ve ölçülebilir niteliklere indirgeyerek böylece karmaşık toplumsal süreçleri toplumun gözlenebilir ve ölçülebilir yönleriyle açıklamayı yeterli görmektedir (Fırat, 2006). Pozitivist bir bilgi anlayışı, bilimin tek kaynağını gözlem ve deney olarak görmekte ve elde ettiği bilgiye tözsel bir değer atfederek mevcut durumun değerlerden ve toplumsal ilişkilerden bağımsız olduğunu savunmaktadır. Böyle bir bilgi anlayışının ise eleştiriye herhangi bir alan bırakmayacağı açıktır ve bu durumda bilgi de ezilenlerin ezilme durumlarını içselleştirmelerine ve kendilerine yabancılaşmalarına hizmet eder bir hale gelmektedir. Maddi üretim araçlarını elinde bulundurduğu gibi bilgi üretim araçlarını da elinde bulunduran ezen sınıf ise kendi ürettiği bilgiyi herkesin bilgisiymişçesine eleştiri sınırlarının dışında olacak bir şekilde sunmaktadır. Diğer bir deyişle ezenler, amaçları için giderek artan ölçüde, güçlü aygıtlar olan bilimi ve teknolojiyi kullanmaktadır ve amaçları da ezme/ezilme düzeninin güdümlenme ve baskı yoluyla sürdürülmesidir (Freire, 2014).

Bu noktada Freire (2014, s. 75) egemenlerin bilgisini içselleştirmek yerine ezilenlerin kendi bilgilerini üretebilmeleri açısından diyalogun önemine şu ifadeleriyle vurgu yapmaktadır;

[...] diyalog varoluşsal bir gerçekliktir. Ve diyalog içinde diyalogcuların ortak düşünce ve eylemlerini dönüştürülecek ve insanlaştırılacak olan bir dünyaya olduğu için ne bir kişinin fikirlerini ötekine yığma edimine indirgenebilir ne de tartışmacılar tarafından tüketilen basit bir fikirler değiş tokuşu olabilir.

Bu ifadeleri biraz daha açmak gerekirse nitelikli bir eğitimde diyalog, bireylerin içinde yaşıyor oldukları baskı unsurlarını bir sorun olarak ele alabilmelerini sağlayacak olan eleştirinin bir aracıdır. Aynı zamanda öğretmen ve öğrenci arasında şekillenmiş olan iktidar ilişkilerinin ortadan kaldırılmasını sağlayarak öğrencilerin kendi için varlıklar olabilmeleri açısından da önem taşımaktadır.

Özetlemek gerekirse eleştirel açıdan nitelikli bir eğitimin, öncelikle birçok anlamda baskı oluşturan mevcut toplumsal ilişkileri sorgulaması ve bu sorgulamadan hareketle daha iyi bir toplum tahayyülünde bulunabilmesi gerekmektedir. Öte yandan insanı nesneleştiren her türlü bilgi ve öğretim tekniğini reddederek bunun yerine bireyin kendi bilgisini üretip kendi gerçekliğini inşa edebileceği bir eğitim örgütlenmesi de nitelikli eğitim açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda eğitimin bir hak olarak kabul edilmediği, toplumdaki sınıfsal ayrıcalıklarının eğitim ortamına

taşıdığı, okulların piyasalaştığı, farklı olanla bir arada yaşayabilme kültürüne imkan tanımayan, öğrencilere eleştirel düşünce becerilerini kazandıramayan, insanı bir sermaye olarak gören, öğrenciler ile eğitimciler arasında iktidara dayalı bir ilişkinin olduğu ve eleştirel dil ve kavramları kazandıramayan bir eğitim anlayışının nitelikli olarak tanımlanamayacağı ifade edilebilir (Aksoy, Aras, Çankaya, & Karakul, 2011).

Sonuç Yerine

Nitelikli eğitim tartışmaları, uzun süredir var olan ve yine uzunca bir süre de var olmaya devam edecek olan tartışmalardır. Bu noktada nitelikli eğitimin ne olduğu sorusunun cevaplanmasından önce, niteliğin ne olduğu sorusunun cevaplanabilmesi önem kazanmaktadır. Çünkü nitelik kavramı, sahip olduğu özellikler itibarıyla göreceli bir kavramdır ve bundan dolayı tanımlanması büyük güçlükler içermektedir. Diğer bir deyişle nitelik kimin tanımladığına, tanımlayanın beklentilerine ve tanımlamanın yapıldığı bağlama göre farklılık gösterecektir. Bundan dolayı nitelikli eğitime ilişkin kavramsallaştırmalar da oldukça göreceli bir özelliğe sahiptir. Bu noktada nitelikli eğitim tartışmasını yürütenin eğitimin ve eğitilmiş bireyin ne olduğuna dair sahip olduğu kavrayış da, nitelikli eğitim tanımlamasını değiştirecektir. Öte yandan bu tanımlama, sadece kişinin sahip olduğu kavrayışa göre değil, eğitimi hangi perspektiften ele aldığına göre de farklılık gösterecektir. Bu çalışmada da eğitimin sistem yaklaşımı ve eleştirel pedagoji çerçevesinde ele alınmasıyla ortaya çıkan nitelikli eğitim tartışmalarına değinilmiştir.

Bilindiği gibi sistem yaklaşımı eğitimi, içinde bulunduğu çevresinden aldığı girdileri bir süreçten geçirerek tekrar çevresine sunacağı çıktılara dönüştüren bir üretim sistemi olarak ele alınabilir. Sistem yaklaşımının sağladığı kavramsal çerçeve ile değerlendirildiğinde ise nitelikli eğitim, sistemin hangi unsuru temelinde değerlendirme yapıldığına göre de değişiklik gösterecektir. Bu bağlamda bir eğitim sisteminin verimli olması, etkili olması veya çevresiyle uyumlu olması onun nitelikli olarak ele alınabilmesi için yeterli olabilmektedir.

Sistem yaklaşımı çerçevesinde ele alınan nitelikli eğitim göstergelerinin ise genel olarak nicel ve makro düzeyde kaldığı ifade edilebilir. Örneğin Cemaloğlu (1998) eğitimde kalitenin temel belirleyicisinin öğretmen niteliği, sınıf büyüklüğü, öğretim yöntemi, materyaller ve programlar gibi girdiler olduğunu ve öğrenci başarısındaki değişmelerin, alınan diplomaların, öğrenci tutum ve değerlerindeki istendik değişmelerin, mezun öğrencilerin iş bulma oranlarının ve gelir düzeylerinin nitelikli eğitim göstergesi olarak ele alınabileceğini ifade etmiştir.

Sistem yaklaşımının sağladığı kavramsal çerçeve ile yapılan söz konusu nitelikli eğitim değerlendirmeleri, eğitim sisteminin girdileri, çıktıları, süreci veya çevresi üzerinden neo-klasik iktisat paradigması dâhilinde yürümektedir. Bu paradigma ise eğitim alanındaki kararların verilmesinde ve niteliğin tanımlanmasında, tıpkı iş dünyasında olduğu gibi fayda-maliyet analizlerinin ön plana çıkarmaktadır. Bu noktada ise eğitim alanında niteliğin belirleyicileri nicel olarak ölçülen göstergeler olmakta ve bu da beraberinde eğitimde standartlaşmayı getirmektedir. Dolayısıyla nicel olarak ölçülemeyen herhangi bir unsurun kalite göstergesi olarak kabul edilmesi mümkün olmamaktadır. Çünkü nicel olarak ölçülemeyen bir değişkenin standartlaştırılabilmesi

mümkün değildir. Öte yandan bu tür nitelik göstergeleri pozitivist bir özellik taşımaktadır (Barett, Chawla-Dugan, Lowe, Nickel, & Ukpo, 2006). Diğer bir deyişle nicel olarak önceden belirlenmiş kalite göstergeleri bir standart olarak ele alınır ve bu standardın altında kalan unsurlar niteliksiz olarak tanımlanır.

Sistem çerçevesinde eğitimde kalitenin değerlendirilmesi ve eğitimde niteliğin artırılmasına yönelik yapılan vurgu da eğitimsel kaygılardan ziyade iktisadi kaygılardan kaynaklanmaktadır. Örneğin Hanushek ve Rivkin (2006) öğretmen maaşlarının eğitim bütçesindeki en büyük gider olmasından dolayı, eğitimde niteliğin en önemli belirleyicisinin öğretmen niteliği olduğunu ifade etmiştir. Yine bir başka çalışmada Hanushek (2005) nitelikli eğitimin hem yatırım geri dönüş oranlarını arttıracığından, hem de ekonomik büyümeyi sağlayacağından önemli olduğunu vurgulamış ve öğrencilerin standart testlerden elde ettikleri puanları nitelikli eğitimin bir göstergesi olarak değerlendirmiştir. Benzer bir şekilde Solmon (1987) da ekonomistlerin okul binaları, öğretmenlerin deneyimleri, eğitim düzeyleri ve maaş düzeyleri, sınıf büyüklükleri, öğrenci başına yapılan harcamalar gibi unsurları nitelik göstergesi olarak ele aldıklarını ifade etmiştir.

Sözü edilen nitelik göstergeleri her ne kadar eğitimsel kaygılardan ziyade iktisadi kaygılardan kaynaklanıyor olsa da, göz ardı edilemeyecek göstergelerdir. Fakat daha önce de ifade edildiği üzere bu göstergeler, neo-klasik iktisat paradigması çerçevesinde oluşturulmuş göstergelerdir. Bu noktada neo-klasik iktisadın ceteris paribus kavramının önem kazandığı ifade edilebilir. Ceteris paribus kavramı, herhangi bir iktisadi hesaplamada diğer bütün değişkenlerin sabit olduğunun varsayılması anlamına gelmektedir. Söz konusu nitelikli eğitim göstergeleri de, bir eğitim sisteminin nitelikli olarak ele alınabilmesi için ilk adımda gerekli olsalar da yeterli olmamaktadır. Daha kapsayıcı bir nitelikli eğitim tanımı için bunun ötesine geçilerek bir kavramsallaştırma yapılması gerekmektedir. Bu da neo-klasik iktisadın sağladığı fayda-maliyet analizlerinin sabit olduğunu varsaydığı değişkenlerin de göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir. Toplumsal formasyon, toplumsal cinsiyet, öğrencinin sahip olduğu sosyal ve kültürel sermaye, eşitlik gibi nicelleştirilemeyen ve bundan dolayı da standartlaştırılmayan değişkenlerin göz önünde bulundurulması yapılan nitelik tanımını daha kapsayıcı hale getirecektir.

Eleştirel eğitimciler açısından nitelikli eğitim tartışmaları ise sistem yaklaşımından çok farklı bir boyutta yürümektedir. Genel olarak sistem yaklaşımının mevcut toplumsal ilişkilerin sürdürüldüğü bir eğitim sistemini nitelikli olarak tanımladığı ifade edilebilir. Çünkü paradigmanın kendisi itibarıyla eğitim, çeşitli paydaşlara –veya müşterilere- çıktılarını sunan üretimsel bir sistemden ibarettir. Bu doğrultuda nitelikli eğitim anlayışının asıl belirleyeni toplumsal ilişkilerin kendisi olmaktadır. Öte yandan eleştirel eğitim yaklaşımı ise nitelikli eğitim anlayışını, mevcut toplumsal formasyonun yeniden üretilmesi değil, değiştirilmesi üzerine kurgulamaktadır. Bu noktada eleştirel yaklaşımın en önemli unsuru olarak mevcut toplumsal ilişkilerin ve bu ilişkilerden doğan, insanı nesneleştiren baskı unsurlarının sorgulanması ve eleştirilmesi önem kazanmaktadır. Çünkü bu unsurlar sorgulanmadan ve birey üzerinde nasıl baskı kurdukları anlaşılmadan, değiştirilmeleri mümkün değildir. Eleştirel anlayışa göre eğitimin amacı, sistem yaklaşımının aksine işgücü

piyasalarının talepleri doğrultusunda çalışan yetiştirmek değil, kendi için var olan özleşmiş bireylerin yetiştirilmesini sağlamaktır.

Eleştirel yaklaşım epistemolojik olarak da sistem yaklaşımından farklılaşmaktadır. Sistem yaklaşımı neo-klasik iktisadın sunmuş olduğu paradigma çerçevesinde pozitivist bir özellik taşıırken, eleştirel eğitimciler pozitivist bir bilim ve eğitim anlayışının, ezilenlerden ziyade ezilenlerin epistemolojisi olduğunu düşünmektedirler. Bu bağlamda bilimsel üretim araçlarını da ellerine bulunduran egemenlerdense ezilenler, kendi bilgilerini inşa etmelidirler. Böylece bankacı olarak tabir edilen eğitim anlayışından ziyade bireyin aktif olarak kendi bilgisini ürettiği, kendi gerçekliğini inşa ettiği bir eğitim anlayışı da eleştirel kuramın nitelikli eğitim tanımlamasında belirleyici olmaktadır. Kısacası, özgürleştirmeyen ve herhangi bir baskıcı unsur içeren eğitim anlayışı, eleştirel kuram açısından nitelikli olarak ele alınamaz.

KAYNAKÇA

- Abalı, G. (2007). Kalitenin göreliliği. *Abece Eğitim ve Ekin Dergisi*, 248, 2-4.
- Adams, D. (1993). Defining educational quality. *Educational Development*, 9(3), 3-18.
- Aksoy, H. H., Aras, H. Ö., Çankaya, D., & Karakul, A. K. (2011). Eğitimde nitelik: Eğitim ekonomisi kuramlarının eğitimin niteliğine ilişkin kurgusunun eleştirel analizi. *Eğitim Bilim Toplum*, 9(33), 60-99.
- Barett, A., Chawla-Dugan, R., Lowe, J., Nickel, J., & Ukpo, E. (2006). *The Concept of Quality in Education: A Review of the International Literature on the Concept of Quality in Education*. England: EdQual.
- Bauman, Z. (1999). *Sosyolojik Düşünmek*. (Çev. A. Yılmaz). İstanbul: Metis.
- Cemaloğlu, D. (1998). Eğitimde kalitenin tanımlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(14), 233-248.
- Cheng, M. (2014). Quality as transformation: educational metamorphosis. *Quality in Higher Education*, 20(3), 272-289.
- Cheng, Y. C., & Tam, W. M. (1997). Multi models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, 5(1), 22-31.
- Dew, J. (2009). Quality issues in higher education. *The Journal for Quality and Participation*, 32(1), 4-9.
- Doherty, G. D. (1994). Introduction: The concern for quality. In G. D. Doherty, *Developing Quality Systems in Education* (pp. 2-19). London: Routledge.
- Fırat, N. Ş. (2006). Pozitivist yaklaşımın eğitim yönetimi alanın yansımaları, alana getirdiği katkı ve sınırlılıklar. *20*, 40-51.
- Freire, P. (2014). *Ezilenlerin Pedagojisi (10. Basım)* (Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı.
- Giroux, H. A. (2014). *Eğitimde Kuram ve Direniş*. (Çev. S. Demiralp). Ankara: Dost.
- Hanushek, E. A. (2005). The economics of school quality. *German Economic Review*, 6(3), 269-286.

- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2006). Teacher quality. In E. A. Hanushek, & F. Welch, *Handbook of the Economics of Education, Volume 2* (pp. 1052-1078). St. Louis: Elsevier.
- Hesapçioğlu, M. (2006). Eğitim kurumlarında kalite olgusu ve kalite güvence sistemleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 143-160.
- Hoy, C., Bayne-Jardine, C., & Wood, M. (2000). *Improving Quality in Education*. London: Falmer Press.
- Juščáková, Z. (14-16 Haziran 2012). Quality Indicators in Education. *5th International Conference for Theory and Practice in Education Information and Education*. Miskolc.
- Katiliūtė, E., & Kazlauskienė, I. (2010). The model of studies quality dimensions from student's perception. *Economics and Management*, 15, 580-586.
- Leonardo, Z. (2004). Critical social theory and transformative knowledge: The functions of criticism in quality education. *Educational Researcher*, 33(6), 11-18.
- Litten, L. H., & Hall, A. E. (1989). In the Eyes of Our Beholders: Some Evidence on How High-School Students and Their Parents View Quality in Colleges. *The Journal of Higher Education*, 6(3), 302-324.
- Owlia, M., & Aspinwall, E. (1996). A Framework for the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4(2), 12-20.
- Peters, R. S. (2010). Education and educated man. In R. F. Dearden, P. H. Hirst, & R. S. Peters, *Education and the Development of Reason* (pp. 2-13). Oxon: Routledge.
- Sallis, E. (1993). *Total Quality Management in Education*. London: Kogan Page.
- Scheerens, J. (2011). Perspectives on educational quality. In J. Scheerens, H. Luyten, & J. v. Ravens, *Perspectives on Educational Quality: Illustrative Outcomes on Primary and Secondary Schools in the Netherlands* (pp. 3-34). Dordrecht: Springer.
- Shor, I. (1993). Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy. In P. McLaren, & P. Leonard, *Paulo Freire: A Critical Encounter* (pp. 25-35). London: Routledge.
- Solmon, L. C. (1987). The quality of education. In G. Psacharopoulos, *Economics of Education Research and Studies* (pp. 53-58). Oxford: Pergamon Press.
- UNESCO. (2005). *Global monitoring report 2005*. Paris: UNESCO.
- Welch, A. R. (2000). Quality and equality in third world education. In A. R. Welch, *Third World Education: Quality and Equality* (pp. 3-28). New York: Taylor & Francis.
- Yükçü, S., & Atağan, G. (2009). Etkinlik, etkililik ve verimlilik kavramlarının yarattığı karışıklık. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(4), 1-13.

A Discussion on the Definition of Quality in the Education in Terms of the System Approach and the Critical Educational Approach

Purpose of the Study: Quality in education debates are long-lasting and seems to exist for a long time. At this point, it is important to be able to answer the question of what quality is before answering the question of what quality education is. Because the notion of quality is a relative concept in terms of its characteristics, and therefore its definition has great difficulties. In other words, the quality will vary according to who defines it, the expectations of the defining person, and the context in which the definition is made. On the other hand, this definition will vary not only according to the perception that one has, but also from the perspective from which it is addressed. In this study, the discussions of quality in education arising from framework of system approach and critical education have been discussed.

As it is known, system approach to education can be considered as a production system that transforms the inputs it receives from its surroundings into outputs that will be brought back to its surroundings. When assessed by the conceptual framework provided by the system approach, quality education depends on quantitative indicators. Qualified education indicators covered in the framework of the system approach can be expressed in terms of quantitative and macro level indicators. The educational quality evaluations made with the conceptual framework provided by the system approach proceed within the neoclassical economics paradigm over the inputs, outputs, process or environment of the education system. As in the business world, this paradigm depends on cost-benefit analysis while making decisions about education.

On the other hand, quality in education debates in terms of critical education are at a very different level from system approach. In general, it can be said that the system approach defines an educational system's quality whether it helps to maintain existing social order. According to critical understanding, on the other hand, the aim of education is not to educate the working people in line with the demands of the labor market, but to educate the subjected individuals who exist for themselves. Moving from these arguments, this paper aims to discuss how a definition of quality in education differs in terms of system approach and critical education.

Methodology: This paper aims to discuss definition of quality in education in terms of system approach and critical education understanding. In accordance with this purpose, firstly concept of quality and its relativeness is discussed. Secondly what quality in education means from the perspectives of system approach and critical education is discussed separately. Lastly, perspectives of these two different paradigms are discussed comparatively.

Conclusion and Discussion: According to system approach, quality in education is defined based on quantitative indicators and this approach regards education good quality only if it maintains existing social order. Because of the paradigm itself, education is a productive system that presents its output to various stakeholders - or customers. On the other hand, good quality education from the

perspective of critical education is based on criticizing and changing oppressive societal formation, not maintaining and reproducing it.

The critical approach also differs from the system approach epistemologically. While the system approach is a positivist feature within the paradigm that neoclassical economics presents, critical educators think that a positivist understanding of science and education is the epistemology of the oppressed. In this context, the oppressed should build their own knowledge rather than sovereigns who own mediums of scientific knowledge production. Thus, the understanding of education in which the individual is actively producing his / her own knowledge and constructing his / her reality constitutes what is called good quality education according to critical educators.