

2270
(59)
ÇAĞDAŞ TÜRK EĞİTİMİNDE
BİREYCİLİK ve TOPLUMCULUK

Kemal DURUHAN

İnönü Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim- Öğretim ve Sınav
Yönergesi'nin

Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı İçin Öngördüğü
DOKTORA TEZİ
olarak hazırlanmıştır

Malatya
Haziran, 1996

İnönü Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

İş bu çalışma, Jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Eğitim Programları ve Öğretim)'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

BAŞKAN: _____

Üye : _____

Üye : _____

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../ 199

Enstitü Müdürü

“Türkiye’mi, yaptıkları çalışmalarla
yanımlara taşıyacak tüm eğitimcilere”

ÖNSÖZ

Bu çalışma, bireycilik ve toplumculuğun felsefi, sosyal, iktisadi, pedagojik boyutlarının ortaya konarak, Çağdaş Türk Eğitiminin bireycilik ve toplumculuk açısından hâkim felsefesinin incelendiği bir araştırmadır.

Araştırmada Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinden günümüze kadar olan eğitimsel gelişmeler; anayasalar, eğitim politika ve reformları, maarif şûraları, beş yıllık kalkınma plânları, okul programları, eğitimde program geliştirme, öğretmen yetiştirme bazında ele alınmış ve bireycilik-toplumculuk boyutunda irdelenmiştir. Ayrıca Çağdaş Türk Eğitimcilerinin bireyci ve toplumcu eğitim anlayışları da bu çalışmada verilmiştir.

Çalışmalarında bana destek veren ve yol gösteren tez danışmanım sayın hocam Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN'a teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

I. GİRİŞ	1
1. Araştırmanın Sınırları, Amaçları ve Yöntemi.....	7
2. Tanımlar.....	8
3. Bireycilik ve Toplumculuk Kavramlarının Felsefi, Sosyal ve İktisadî Boyutları.....	10
II. BAZI SOSYOLOJİ OKULLARINDA BİREYCİLİK VE TOPLUMCULUK	17
1. Durkheim Okulu.....	17
2. Le Play Okulu.....	20
3. Coğrafyacı Okul.....	22
III. ÇAĞDAŞ EĞİTİM AKIMLARINDA BİREYCİLİK VE TOPLUMCULUK	25
1. Dainicilik (Prennialisme)	25
2. Esasicilik (Essentialisme).....	26
3. İlerlemecilik (Progressisme).....	27
4. Yeniden İnşâacılık (Reconstructionism).....	29
5. Politeknik Eğitim.....	30
6. Varoluşculuk (Existentialisme).....	31
IV. EĞİTİMDE BİREYCİLİK VE TOPLUMCULUĞUN ÇAĞDAŞ TÜRK EĞİTİMİNDEKİ YERİ	33
1. Geleneksel Eğitimden Çağdaş Eğitime Geçiş.....	34
2. Cumhuriyetin Eğitim İlkeleri ve Eğitimin Çağdaş Niteliğe Bürünmesi.....	43
3. Eğitimde Bireyci ve Toplumcu Anlayışın Çeşitli Aşamaları.....	48
3.1. 1923-1950 Dönemi.....	48
3.1.1. Atatürk Devrimleri.....	55
3.1.2. I., II. ve III. Heyet-i İlmiyeler.....	59
3.1.3. 1921 ve 1924 Anayasaları.....	61
3.1.4. Eğitimle İlgili Bazı Temel Kanun, Yönetmelikler ve Reformlar.....	63
3.1.5. Maarif Şûraları.....	67

3.2. 1950-1996 Dönemi.....	77
3.2.1. Çok Partili Dönemin Eğitim Politikası.....	77
3.2.2. 1961 ve 1982 Anayasaları.....	80
3.2.3. Eğitimle İlgili Bazı Temel Kanun ve Yönetmelikler.....	85
3.2.4. Maarif Şûraları.....	90
3.2.5. Beş Yıllık Kalkınma Plânları.....	105
3.2.6. Eğitim Programları Geliştirme Çabaları.....	119
3.2.7. Okul Programları	125
4. Öğretmen Yetiştirme Politikalarında Bireyci ve Toplumcu Eğilimler.....	136
V. BAZI TÜRK EĞİTİMCİLERİNDE BİREYCI VE TOPLUMCU	
EĞİTİM ANLAYIŞLARI.....	151
1. Atatürk.....	151
2. Ziya Gökalp.....	155
3. İsmail Hakkı Baltacıoğlu.....	163
4. Prens Sabahattin.....	169
5. Hilmi Ziya Ülken.....	176
6. Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu.....	182
7. Peyami Safa.....	188
8. Mümtaz Turhan.....	194
9. İsmail Hakkı Tonguç.....	200
VI. BİREYCİLİK VE TOPLUMCULUK AÇISINDAN ÇAĞDAŞ	
TÜRK EĞİTİMİNİN HAKİM FELSEFESİ.....	206
VII. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	212
KAYNAKLAR.....	219

1. GİRİŞ

Bireycilik ve toplumsallık, sosyal hayattaki tezahürleri itibariyle kültür ve toplumun şekillendirdiği yapılar (ilişki örüntüleri) olmakla birlikte, içinde yaşanılan iklim ve coğrafyadan, teknolojik ve iktisadi gelişmelerden, başka toplumlarla doğrudan ve dolaylı temaslardan etkilenmekte ve belki gözlemlemek bir insan ömrünü aştığından zor olsa da tarihi bir süreç içerisinde yeniden şekillenmektedir. Durkheim'a göre, bir toplumda nüfus sıklığı sonucu gelişen iş bölümü, *bireyciliği* de geliştirmektedir (Kösemihal, 1989, s. 186). *Le Play Okulu* ise *bireyci ve toplumsal* yaşam biçimlerinin içinde yaşanılan coğrafi şartlar ile ilişkili olduğunu savunmaktadır (Kongar, 1983, s. 103-105).

Rejimler, ideolojiler, felsefeler toplumsal yaşantıya ait görüş ve kanunlarını çoğu zaman bu iki temel kavramın çeşitli varyasyonlarına dayandırmışlardır. Kimi rejimlere, ideolojilere ve felsefelere göre bireysel olan kimine göre de toplumsal olan iyidir ve işin felsefesi buna göre yapılır, kanunlar da buna göre ayarlanır. Bu ayarlama da eğitim, şüphesiz en büyük nasibini alır.

Osmanlı İmparatorluğu'nun yıkılmaya başlamasıyla birlikte Türk eğitimci ve düşünürler, Türk eğitiminin nasıl bir insan yetiştirmesi gerektiğini tartışmaya başladılar. Fakat neredeyse yüzyıla yakın zamandır bu tartışmalar sürdüğü gibi, eğitime yöneltilen eleştiriler de artarak devam etmektedir. Nedir bizi müreffeh ülkeler seviyesine ulaştıracak eğitim? İşte Türk aydınınının cevap aradığı veya kendisini aramak zorunda hissettiği soru.

Toplumsal eğitim görüşüne sahip olan Gökalp'e göre eğitimin esas amacı sosyal ilerlemeyi sağlamaktır. Bunun için yetişkin nesil, kendinden sonraki nesile sosyal ilerlemeyi korumaya yarayacak, belki de bu ilerlemeyi daha da ileriye götürebilecek kudreti vermelidir. Böyle bir kudret ancak kültürün aktarılmasıyla kazanılır, kültürün aktarılması yolu da eğitimidir. Gökalp'e göre eğitimin temelinde toplum kültürünün ferde kazandırılması yatar. Fertler ancak milli kültürün temsilcisi olurlarsa şahsiyet sahibi hakiki ferdiyetler olurlar (Celkan, 1989, s. 58-64).

Prens Sabahattin'e göre kamucu toplumlarda bireyler aile, devlet gibi zümrelerin koltuğu altında yetişecek biçimde eğitilir; *bireyci* toplumlarda ise

bireyler, kendinden başka hiçbir güce dayanmayan, kendi kendine yeten, kişisel girişkenliği gelişmiş insanlar olarak yetiştirilirler (Sabahattin, çev: Sencer, 1965, s. 13).

Eğitim reformlarının ilköğretimden başlamasını isteyen Satı Bey *bireycidir*. Fransız memuriyetçi ve merkeziyetçi eğitim sistemini benimseyen *toplumcu* Emrullah Efendi, Tuba Ağacı nazariyesiyle eğitim reformlarının yüksek öğretimden başlamasını istemektedir (Ülken, 1979, s. 179-200).

Ülken'e göre, İsmail Hakkı Baltacıoğlu Prens Sabahattin ekolündendir. Çünkü devrin eğitim düzenine onun gibi eleştiriler getirmiştir. Baltacıoğlu'na göre eğitim ve öğretim, bilgiyi aktaran değil, yetiştiren değil, teşebbüs ve azim sahibi kimseler yetiştirmektir. Çocuktaki yetileri, yetilere mahsus işleyişlerle geliştirmek gerekir. Ruh ve beden ortaklaşa çalışmalıdır. Hakiki bilgisi olanlar, genellikle çok şey öğrenenler değil, öğrendikleriyle şahsi tecrübelerini birleştirenlerdir. Öğretim ve eğitimde şahsi tecrübelerin, faaliyetin düşmanı olan bugünkü metotlarımızın mahsulü; sağlıktan yoksun, azimsiz ve korkak gençlerdir. Hakiki bilgimiz yalnız tecrübemizle öğrenilenler değil, bir ihtiyaca ve bir çevreye bağlı olarak öğrendiklerimizdir (Ülken, 1979, s. 450-458).

Bireycilik toplumculuk konusunda yurtdışında yapılan bazı araştırma sonuçları da özetle şöyledir:

Sarason ve arkadaşlarının toplumsal desteği bir bireysel farklılık değişkeni olarak ele aldıkları araştırmalarında Toplumsal destek, dışa dönüklükle pozitif olarak, nevrotilikle negatif olarak ilişkili bulunmuştur. Sosyal bakımdan düşük derecede desteklenen çoğu kişi kendi pozisyonlarını otonomi ve bağımsızlıktan ziyade izole edilmiş ve rahatsız olarak algılamışlardır. Bu nedenle toplumsal desteğin yalnızlıkla negatif olarak ilişkili olması sürpriz değildir. Yüksek sosyal desteğe sahip olan kişilerin davranışlarının videotype alınıp çözümlenmesi sonucu, bunların düşük sosyal desteğe sahip kişilere göre daha güvenilir liderler oldukları, problem çözmede daha başarılı oldukları ve daha iyi takım üyesi oldukları gözlemler tarafından ifade edilmiştir (Sarason ve diğerleri, 1986, s. 845-853).

Ryff'in, sosyal yapı içerisinde bireyin yerini incelediği araştırmasında, Amerika Birleşik Devletleri ile Japonya'daki çocuk yetiştirme usulü ve bunun vargılarına da yer verilmiştir.

Birleşik Devletlerde çocuğun sosyalizasyonu bireysel kontrolün yerleştirilmesiyle başlar. Amerikan ideolojisi otonomi ve bireyselliği vurgular. Japon sosyalleştirme usulü ise buna tamamen zıttır; Moral değerlerin oluşturulmasında çocuklara yaşları, cinsiyetleri, doğum sıraları ve gruptaki pozisyonlarına göre geçerli olan normlara uyulması öğretilir. Bu, birinin isteğini gerçekleştirme şeklinde olan komşuya, aileye, ülkeye ve birlikte uyum halinde yaşamak için öğrenme becerilerini yerine getirmeyi gerektirir. Amerikan çocuklarına, bireyselliklerini daha görünür yapmak için karşı çıkmayı (inadı) öğretirler. Buna karşılık Japon çocuklarına, yerine getirmeyi (görev yapmayı) ve grupla aynileşmeyi öğretirler. Böylece bireysellikleri dikkate alınmaz.

Amerika ilk elde otonomi ve bireyselliği vurguladığı için "kendini ifade", "bağımsız düşünme", "yaratıcılık" beslenir. Amerikan değerleri, idealleri ve sosyalizasyon pratikleri şu bireysel karakterlere götürür: Bağımsızlık, otonomi, başarı, bireysellik, yarışmacılık. Bunlar, Japon sosyalleştirmesi sonucu oluşan şu bireysel karakterlerden farklıdır: Karşılıklı dayanışma, kendini kontrol, nezaket, grup kimliği (Ryff, 1987, s. 1193-1195).

Shane, bazı toplumların diğerlerinden niçin daha fazla buluşçu olduklarını incelediği araştırmasında, hiyerarşik toplumların kontrol sistemlerinin, az bir güven ve daha fazla olmak üzere kurallar ve prosedürlere dayandığını ifade eder. Bu kontroller ona göre yaratıcılığı ve mucitliği engeller. Buluş güç iştir ve sıkı bir çalışma ahlağı gerektirir. Halbuki hiyerarşik toplumlar daha fazla kadercidirler ve yenilik için gerekli olan çok çalışmayı üstlenmeye daha az meyillidirler. Sonuç olarak, buluşlar sıklıkla kökten sosyal değişmelere neden olurlar.

Bireyci toplumlar, *toplumcu* olanlardan daha fazla buluşçudurlar. *Bireyci* toplumlar, hürriyete *toplumcu* olanlardan daha fazla değer verirler ve bu, yaratıcılık için gereklidir. Buluşçuluk, dışarıya bakan bir açı gerektirir. *Bireyci* toplumlar itaati; *toplumcu* toplumların yaptığı gibi vurgulamaz. Böylece onlar yenilik için daha fazla bilgi toplamaya muktedir olurlar. Küçük adımlar, büyük adımlardan daha

yenilikçidirler ve *bireyci* toplumlar küçük adımları tercih ederler. Buna karşılık *toplumcu* toplumlar büyük adımları tercih ederler. Sonuç olarak "bağımsızlık", "başarı", "farklı olma" yeniliği destekler ve bunlar *bireyci* toplumlarda alışılmış olan şeylerdendir (Shane, 1992, s. 29-46).

Wheeler ve arkadaşları, "her günkü sosyal hayatta *bireycilik ve toplumculuk*" konulu araştırmalarını Amerika'lı ve Hong Kong'lu üniversite öğrencileri üzerine yapmışlardır. Araştırmaya dayanak teşkil eden şu bulgular dikkat çekicidir:

Yang (1981)'e göre, Çin sosyal yönlendirme örneği bireysel yönlendirmeye zıttır. Sosyal oryantasyon kişilerde, içsel arzular ve ferdi bütünlükten ziyade dış beklentiler veya sosyal normlara göre davranmak için bir meyil oluşturur. Sonuç olarak Çinliler grup faâliyeti yapmaya meyillidirler. Daha *bireyci* yönlendirilmiş Amerika'lılar zıtlıkla, bireysel arzularını yerine getirmeye uğraşırlar.

Bireycilik, bireylerin sadece kendilerini ve ailelerini düşündüğü zayıf bağlantılı sosyal bir çerçeve sunar; *toplumculuğun* sunduğu güçlü bağlantılı bir sosyal çerçevede bireyler, akrabalarını, kâbilelerini veya kendilerine sorgusuz sualsiz bir itaat ile bakabilecek gruplarını gözetirler (Wheeler ve diğerleri, 1989, s. 79).

Cousins'in "Japonya ve ABD'de Kültür ve Benlik Algısı" üzerine yapmış olduğu araştırmada ulaşılmış olduğu sonuçlardan bazıları şöyledir (Cousins, 1989, s. 128-130):

Japonların benlik algısı Amerikalılardan daha somuttur. Japonlar teknolojik olarak modern oldukları halde, hiç değilse bazı bölgelerinde zihnen modern değildirler.

Batı'nın benlik idealini Plath'ın (1980) şu cümlesi güzel açıklamaktadır: "Bütün hayat boyunca bizim merkezi uğraşımız ferdi olanı toplumsal olandan korumaktır".

Bir Japon kolej öğrencisi kendini okulda utangaç olarak tarif ederken -onun göndermesi izole edilmiş ego demek değildir- O'nun Amerikan eşdeşi, okulda bazı zamanlar utangaç olduğunu, fakat kendini serbestçe hareket eder olarak tanımlamıştır.

Batılı olmayan kültürlerin -ki bunlara Japonlar da dahildir- bazı görüntüleri somut, algının durumsal sınırlı modu, zayıf benlik sınırları ve farklılaşmamış,

örtülmüş benliğe bağlıdır. Açıkçası Japon vurgusu rol ve durumlar üzerinedir. *Bireycilik*, Amerikan standartlarında değildir.

Ottoway, İngiltere'deki "okul hayatındaki demokrasi" yi açıklarken, demokratik kontrolün esasını; güç ve etkinin danışma ve temsil vasıtası ile paylaşılmasında görür. O'na göre İngiltere'deki okul hayatındaki demokrasi şu öğeler altında açıklanabilir (Ottoway, 1966, s. 167-170):

1. Personel Kontrolü: Programı yalnızca öğretmenin yürüteceği yerler vardır. Bu yerler öğrenci ile münazaraya müsait değildir.

2. Öğrencilerle Danışma: Seçmeli derslerde söz konusu olur. Öğrencilerle danışma bireysel ev ödevi yönteminin kullanılmasını ve birtakım projelerin üretilmesini okul çalışmalarında daha mümkün hâle getirir. Kurallar ve okul örgütü üzerinde başkana ve öğretmenler kuruluna teklif götürmekle yükümlü Öğrencilerin Danışma Bölümü vardır.

3. Eşit İşbirliği Toplantıları: Bu isim, öğrenci ve öğretmenlerin katıldığı bütün toplantılara verilir ve eşitlik esastır. Burada öğrenci ve öğretmenlerin her ikisi de temsil edilir. Bu, dergi, kütüphane veya eğlence gibi özel toplantılar için olabilir ve burada öğretmen ve öğrenciler eşit olarak işbirliği yaparlar. Bu tip toplantılarda kararlar kesin sınırlarla tarif edilir. Ancak bu başkanın vetosu ile değiştirilebilir -ki gerçekte şimdiye kadar kullanılmamıştır-.

4. Öğrenci Kontrolü: Delege usulü sağlanan bu kontrol, öğrencilerin daha çok kendi kararlarını kendilerinin yapmasını içerir.

Asai ve arkadaşları, "*bireycilik toplunculuk* boyutunda birey-grup ilişkileri üzerine karşıt kültür görüşlerini" inceledikleri araştırmalarında şu bilgileri vermektedirler (Asai ve diğerleri, 1988, s. 323-335):

Kültürlerin farkı; işbirliği, yarışma ve *bireycilik* (Mead, 1967) ile vurgulanır. Psikolojik düzeyde bu farklılıklar, kişilik boyutu olarak ben merkezci ve başkasına bağımlılık olarak adlandırılır. Başkasına bağımlılık, pozitif olarak sosyal destek ve düşük seviyede yabancılaşma ve anomi ile ilişkili bulunmuştur. Ben merkezcilik ise pozitif olarak başarı ve yalnızlık algısı ile ilişkili bulunmuştur.

Topluncu kültürlerin esaslı bir vasfı, bazı kollektif amaçlar uğruna bireylerin kendi bireysel amaçlarını gerçekleştirmeyle azaltmış olmalarıdır. Bu gruplar genellikle aile ve kabile veya zümre gibi dayanışma gruplarıdır. Bireylerin birçok davranışı bu

grupların amaçlarıyla ilişkili olabilmektedir. Bireysel kültürlerde daha çok grup vardır (örneğin; aile, kulüpler, motosikletli çeteler, meslektaşlık) ve bireylerin çoğu davranışı çeşitli grupların amaçlarıyla ilişkilidir. *Toplumcu* kültürlerde bireyin grupla ilişkileri durgun olmaya meyyaldir ve daima birey, grubun yüksek istekleriyle karşı karşıya kalır. Sonuç olarak bireysel kültürlerde grubun birey üzerindeki istekleri parça hâlinindedir. Bireyden istenilen yardımların zaman ve şekli bellidir, elastiklenip değişmez. *Toplumcu* kültürlerde ise istekler yaygındır.

Foa ve Foa'nın (1974) açıkladığına göre, modern kültürlerdeki değiştirilebilen kaynaklar evrensel olmaya eğilimlidir (Para, bilgi, kıymetler). Geleneksel kültürlerde sevgi, statü ve hizmet mübadele kaynağında değer bulmaktadır. Kültürler karmaşık ve bireysel olmaya başladıklarında kısmi tüketimlerden, üniversal değişimlere geçerler. Örneğin ebeveyn çocuklarına sık para verirken, sevgi ve ilgilerini daha az verirler. Eğer biz sosyal değişimlerin frekansını iki tip kültürde ölçersek *toplumcu* kültürlerde kısmi değişimleri, bireysel kültürlerde de daha çok evrensel değişimleri gözleriz. Bu, test edilebilir bir hipotezdir.

Toplumcu kültürlerde grupla ilişkiler yoğun ve karşılıklı dayanışma yüksektir. *Bireyci* kültürde ise daha fazla ayrılma, mesafe ve kendine güven vardır. *Toplumcu* kültürlerde sosyal ilişkiler, sürekli, gönüllülüğe dayanmayan ve büyük gruplarda gerçekleşir. *Bireyci* kültürlerde ise daha geçici ve gönüllü ve küçük gruplarda gerçekleşir. *Toplumcu* kültürlerde grup içindeki çatışmalar sıklıkla kanunsuz davranışları gerektirdiğinden grup üyelerinden gizli olur. *Bireyci* kültürlerde ise çatışma açıktır ve daha kanunidir.

Toplumcu kültürlerde grup bireye sosyal destek, kaynak ve güvenlik sağlar. *Bireyci* kültürlerde bireyler grupla ilişkilerinde birçok haklara fakat az zorunluluklara sahiptirler. Gruplar bireylere düşük sosyal destek, kaynak veya güvenlik sağlar.

Cobb (1976) ve Noroll (1983)'a göre, *bireycilik* üreticilik ile karakterize olur, fakat aşırı *bireycilik*, yüksek oranda suç, intihar, boşanma, çocuğa tecavüz, heyecansal stres ve fiziksel ve ruhsal hastalıklara yol açabilir.

Rejim ve felsefelerin değiştiği 2000'li yıllara doğru girerken, Türkiye'nin tercihlerini pozitif gelişme ve değişme doğrultusunda yapması beklenir. Şüphesiz, değişme ve gelişmede eğitimin de payı olacaktır, nasıl geri kalmasında olduysa!

Bu araştırmada, *bireycilik ve toplumculuk* açısından Cumhuriyetten gününüze kadar ağdaş Türk Eğitiminin anlayış, politika, uygulamalar yntnden hâkim olan felsefesi ve gelişme çizgisinin ne yönde olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1. Araştırmanın Sınırları, Amaçları ve Yöntemi

Araştırmanın sınırları:

1. Araştırma taranan kaynaklarla sınırlıdır.

2. Araştırma, Cumhuriyetten günümüze kadar olan eğitim kanunları, uygulamaları, politikaları, anlayışlarına *bireycilik ve toplumculuk* yntnden hâkim olan felsefenin araştırılması ile sınırlıdır. Ancak eğitim olgusu tarih içerisinde birtakım belirleyicilerini geçmişten aldığından, bu geçmişin eğitimi de gerektiği kadar incelenmeye çalışılmıştır.

3. Okul ncesi eğitim, araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.

Araştırmanın Amaçları:

Araştırmanın amacı, ağdaş Türk Eğitim Sisteminin daha çok *bireycilik* yntnde mi, yoksa *toplumculuk* yntnde mi insan yetiştirdiğini ortaya koymaktır. Böylece ağdaş ilerlemelere ayak uydurmak isteyen Türk eğitim felsefesinde ne gibi değişiklikler yapılabileceği açıklığa kavuşturulmuş olacaktır.

Araştırmanın Yöntemi:

Araştırmada "tarihi yöntem" ve "betimsel yöntem" izlenmiştir.

Çağdaş Türk Eğitimindeki bir kısım kanun, politika ve uygulamalar tarihi perspektif içerisinde ele alınmıştır. *Bireycilik ve toplumculuk* fikirleri felsefi, sosyal, iktisadi yönden olduğu kadar, bazı sosyoloji okulları ve eğitim akımları açısından da irdelenmiştir. Çağdaş Türk Eğitiminde *bireycilik ve toplumculuk* fikri politika, felsefe, kanun, plnlama, program geliştirme çalışmaları, uygulamalar, okul programları bazında incelenmiş ve bazı ağdaş Türk eğitimcilerinin bu konu ile ilgili görüş ve fikirleri belirtilmiştir.

2. Tanımlar:

Bireycilik (Fr: Individualisme. Eski Türkçe : ferdiyetçilik):

1. Toplum yaşayışında temel amacın, bireylerin başarı ve mutlulukları olduğu düşüncesini ileri süren öğretisi. 2. Toplumun, bireylere ve kümelere geniş bir özgürlük tanıdığına geliyeceğine ve mutluluğa kavuşacağına inanan toplumbilim görüşü. 3. Bütün değerlerin, hak ve ödevlerin kaynağı olarak bireyi kabul eden ahlâk görüşü. (Oğuzkan, 1981, s. 32).

1. Ferd'e ve ferdiye yani ferde ait olan her şeye, hakikî realiteyi teşkil etmesi (ontolojik yönden), bütün değerlerin temelini (ahlakî ve siyasi bakımdan) ve sosyal olayların biricik izahını teşkil etmesi (sosyolojik açıdan) itibariyle, öncelik tanıyan temayül.

a) Ontolojik açıdan: Fertlerden başka, reel olarak, hiçbir şeyin olmadığını umumi ve küllî fikirlerin gerçekte hiç karşılığı olmadığını kabul eden doktrin. Bugün bu hususta geçerli terim **nominalizm**'dir. Ona göre insan, ferd olarak kendi kendine yeterli bir varlıktır. Kendi varlığını meydana getiren parçalara yabancı olan unsurlar onun dışında kalır. O, kendini kendi dışındaki her varlığa karşı koyar. Bu anlayışın en aşın şekli Nietzsche'de görülür.

b) Ahlâki ve Siyasi Açıdan: Kollektif kuruluşların hususiyle devletin ancak vasıta olmasına nisbetle, ferdin üstün değer olduğunu kabul eden doktrin.

Etatizm (Devletçilik) in karşısında olan İndividüalizm'in siyasi ideali ya özel teşebbüsün teşviki ile devlet fonksiyonlarının iyice tahdidî (ki bu hal liberalizmi doğuruyor) veya bu fonksiyonların tamamen kaldırılması (ki bu da anarşizmi doğurur) dır.

c) Sosyolojik Açıdan: Sosyal olayların son izahının ferd'de bulunduğunu iddia eden doktrin. Bu anlayış hususiyle Gabriel Tarde tarafından temsil edilmiştir. Durkheim'in sosyolojizmine karşı daha çok psikolojizm adı verilmiştir.

2. Değerlerden ve kollektif menfaatlerden müstakil olarak pratik bir davranış, bir yaşayış:

a) Zihni bir davranış olarak: Şahsi fikirlere önem verme ve temayül,

b) Pratik bir yaşayış olarak: Sadece şahsi menfaatlerini düşünen ve " her şeyi kendisi için " gören kimsenin egoist karakteri.

3. Konformizm ve tradisyonalizme zıt olarak: Fertlerin mevcut nizam ve ananelere, itirazsız tabi olmadan, onları tenkit ve münakaşa ederek haklarında değer vermelerini müdafaa eder.

4. Cemiyeti bizatihi bir gaye gibi görmeyen , onun fertlerin dışında ve üstünde bir gayenin vasıtası olmadığını ileri süren, cemiyetin korunmasının ancak onu teşkil eden fertlerin gelişmesi, saadeti ve selameti olduğunu iddia eden doktrin.

5. Metodoloji olarak: İçtimai ve tarihi olayların izahını ferdi psikolojide ve fertlerin menfaatleriyle ilgili şuurlu faaliyetlerinde arayan doktrin (Bolay, 1979, s. 82-84).

Toplumculuk (Sosyolojizm- Cemiyetçilik- “Toplumculuk” denen sosyalizmden ayrı):

Sosyolojinin, hususiyle psikolojiye müracaat etmeden sosyal olayları izaha yeterli olduğunu ; yahut felsefi ve ahlaki problemleri çözmeye kabiliyetli yegane ilim olduğunu iddia eden doktrin. Bu doktrin, toplum’u doğru bilginin kriteri olarak kabul eder.

Estetik’de; estetik duygunun, maşeri (kollektif) şuurdan doğan bir şey olduğunu, sanatın dahili kanununun, sosyal karakterin estetik bir heyecan hasil etmesinden ibaret olduğunu iddia eden doktrin.

Ahlak’da ise; Yükümlülük (mecburiyet) duygusunun, ferdi vicdanlarda, kollektif olma taleplerinin aksetmesidir ve vazifelerin tek kanununun, sadece cemiyet olduğunu iddia eder.

Kollektif şuur fert-üstü bir varlık tanıyan bu yeni pozitivist okulun kurucuları arasında Roberty, Durkheim ve Gumplowicz vardır.

Sosyolojizm insanda, organik hayatı aşan akıl, ilim, sanat, ahlak ve din gibi çeşitli duygu ve unsurların cemiyetten geldiğini iddia ederek herşeyi cemiyetten çıkarır ve cemiyeti herşeyin temeli yapar. ... Bu cereyan memleketimizde Ziya Gökalp tarafından temsil edilmiş; Necmettin Sadak ve bazı kimselerce de desteklenip, devam ettirilmiştir. Bu cereyan, Cumhuriyet devrinde, pozitivistimin devamı ve takipçisi olarak, Maarifin okullarında okutulan esas sosyolojik görüşü teşkil etmiştir. Bizde bu görüşe karşı, Prens Sabahattin’in memlekete soktuğu ve daha sonra M.Ali Şevki ve Tahsin Demiray gibi taraftarlarınca devam ettirilen Le Play’nin “Tercübe Sosyoloji” si yerleştirilmek istenmiş ise de, okullara giremediği için tutunamamıştır (Bolay, 1979, s. 254-256).

Sosyolojizm, toplumsal yaşamda meydana gelen olayların temelinde yine bir takım sosyal faktörler bulunduğunu kabul edip toplumsal olayları bu açıdan açıklayan veya toplumsal yaşamın çok-katlı karmaşık yapısını sosyal bir temele indirgeyerek açıklamaya çalışan bir sosyolojik anlayışa denir. ... Sosyolojizm’in temsilcilerinden Durkheim “toplumsal bir olgunun nedeni yine bir toplumsal

olgudur” ve “ toplumsal yaşamın açıklamasını psikolojik yaşamda değil, yine toplumsal yaşamda aramak gerekir” düşüncesini ortaya atarak, Batı Avrupa toplumlarında görülen krizi yine toplumsal faktörlerde aramaya çalışır (Kızılcılık ve Erjem,-1992, s. 395-396).

Bireycilik ve *toplumculuğun* tanımlarından hareketle en geniş anlamda “Eğitimde *Bireycilik*” ve “Eğitimde *Toplumculuk*” kavramlarını şöyle tanımlayabiliriz:

Eğitimde Bireycilik: Bütünün iyiliği, bireyler için iyi olan şeylerden meydana gelir düşüncesiyle, eğitim ve öğretim işlerinde bireyin ilgilerinden hareket etmek ve bireyin tek başına daha güçlü ve rahat yaşayabilmesi için onu bilgi ve becerilerle donatmak.

Eğitimde Toplumculuk: Bireyin iyiliği, bütün için iyi olan şeylerden meydana gelir düşüncesiyle, eğitim ve öğretimde fertleri *toplumcu* bir zihniyetle yetiştirmek. Bireyin toplumun üyesi olabilmesinin, genç nesillilere kültür aktarılması ile sağlanacağından hareketle, eğitimde bireyi sosyal-kültürel bir şahsiyet olarak yetiştirmek.

3. Bireycilik ve Toplumculuk Kavramlarının Felsefi, Sosyal ve İktisadi Boyutları

Felsefi olarak *bireycilik* ve *toplumculuk*, Eski Yunan’dan beri filozofların üzerinde fikir beyan ettikleri veya görüşlerini temellendirmeye çalıştıkları referans noktaları olmuştur. Çoğu filozof sistemini oluştururken *bireyci* veya *toplumcu* yönde fikirlerini yönlendirmiştir. Bu yönlendirme etik (éthique) alanda olduğu gibi bazen bilgi alanına yansıtılmış ve etikler ve tümeller konusu tartışılmıştır. Bu tartışma mantık alanında tümevarım ve tümdengelim tartışması şeklindedir. Bu tartışma ve münazaralar sosyal bilimlerin ve fen bilimlerinin şekillenmesinde rol oynadığı gibi iktisadi ve idari sistemlerin farklılaşmasına da yol açmıştır.

Evreni; boyuna akan bir süreç, başı sonu olmayan bir değişme olarak açıklayan Herakleitos (Yaklaşık olarak: İ. Ö. 540-480) yığının hor görür. O’na göre, yığın derin düşünemez ve herşeyin dış yönüne takılıp kalır. Anlayışlı kimse ise yığının uğraştığı

şeylere değer vermez ve evreni idare eden genel yasayı ölçü olarak alır. Mutlu olmak da bu bütünün düzenine bağlanmakla mümkündür. Herakleitos'a göre mutlu olmak insanın kendi elindedir. Çünkü dünya zaten hep olduğu gibidir. Yani mutlu olmak insanın iç durumuna bağlıdır. Kendini dünya düzeni içinde bulan kimse O'na göre mutludur. Kendine "düşünce aristokrati" denilen Herakleitos *bireycidir* (Akarsu, 1993, s. 25-26). Evreni atomlardan ibaret gören Demokritös (İ. Ö. 460-370), demokrasinin erdemine bağlıdır. Bir güçlünün idaresi altında yaşamaktansa, yoksul ama özgür olarak, demokraside yaşamayı üstün tutar. O'na göre onur, zenginlik gibi dış değerlerle değil; insan sevinçlerini kendi içinden, ruhundan yaratabilmelidir. Böylece Demokritos insan yaşamındaki ödev ve mutluluğun dış dünyanın verilerinde değil, iç dünyanın özelliklerinde arıyor ve Yunan felsefesinde dış dünyanın karşısında bir iç dünyadan bahsediyor (Akarsu, 1993, s. 26-30). Bu fikirleriyle Demokritos *bireycidir*.

İ. Ö. 5. yüzyılın ortalarında Atina'nın demokrasiye geçişi ile birlikte" başarılı yurttaş nasıl yetişir" in cevabını arayan Sofistlere göre"İnsan herşeyin ölçüsüdür" . Genel geçer bir doğruluk ve yasa yoktur. Bu nedenle iyilik gibi doğruluk da insana göre değişir.İnsan hem fikirlerinde hem de eylemlerinde her şeyin ölçüsüdür (Akarsu, 1993, s. 30-32) . Sofistler toplumun ve geleneklerin getirdiği yasaya karşılık olarak doğa yasalarına önem vermişlerdir. İnsanların koyduğu hukuk Onlara göre insan özgürlüğünü haksız yere sınırlamaktadır. Bu yüzden insanların doğa yasalarına bağlanmaları gerekir. İnsanı herşeyin ölçüsü olarak alan sofistler *bireycidir*.

İyinin doğru ile aynı olduğunu savunan Sokrates (İ. Ö. 469-399), erdemli olmakla ve bilgelikle insanın cehaletini yeneceğini ve mutluluğa kavuşacağını söyler. Bilge olmak, doğru ve erdemli olmak, bilimin gösterdiği yolda yürümek insanı iyi ve mutlu kılar. Böylece Sokrates'e göre insanın içindeki vicdani ses ve duygu insanı, yanlışlara gidince uyarır niteliktedir. O buna Daimonion der (Akarsu, 1993, s. 32-37). Sokrates ve Sokratesci Okulların (Kynik'ler, Kyrene Okulu) *bireyci* olmalarına karşılık Platon (İ. Ö. 428-348), bireyi toplum ve devletin içinde mütalâa etmiştir. Platon'a göre insanın ayırıcı vasfı "toplumsal" olmasıdır. Bu nedenle bir insanı, içinde bulunduğu toplum ve de devleti anlamadan anlayamayız. Plâton'a göre kişilerin erdemi toplumsal görevlerini iyi ifa etmeleriyle anlaşılır. Bireyle devletin

bağıntıları vardır. Bireyler devleti kurar ama kurdukları devlet bireylere de şekil verir. Bu nedenle birey içinde yaşadığı devlete benzer. Devletin görünüşü ne ise birey de öyledir. İyi ve yetkin devletten iyi ve yetkin bireyler çıkar. Devlet bozuk ve eksik ise burdaki birey de bozuk ve eksik olur (Akarsu, 1993, s. 87-95). Platon'un *toplumcu* anlayışı kendinden sonraki sosyalist ve komünist öğretileri etkilemiştir.

Aristoteles (İ.Ö. 384-322), şeylerin gerçek varlığını Platon gibi onların idealarında değil kendilerinde arıyordu. Düşünce prensibi olarak Tümdengelimini benimseyen Aristoteles, hocası Platon gibi devleti yüce bir varlık olarak görür ve insanın mutlu olmasını devlet tarafından eğitilmesi ile mümkün görür. Bu da duygu ve aklın dengelenmesiyle olur. Aristoteles'e göre insanlar gerek yaratılış ve yetenekler yönünden gerekse sınıflarının kendilerine kazandırdıkları şeyler yüzünden birbirinden farklıdırlar. Bu nedenle eğitim farklılıklara göre düzenlenmeli ve insan eğitiminde şu üç unsur birlikte işe koşulmalıdır: Bireysel tabiat, alıştırma ve aydınlatma (Aytaç, 1992, s. 46-48). Aristoteles'in görüşleri tek yönlü değildir. Çünkü kendisi *toplumcu* ve *bireyci* fikirler üretmiştir.

Eski Yunanlıların fikir ve düşünceleri çok seslilik göstermektedir. En geniş anlamda eğitim ideallerinde ise "Güzel bir vücut, zihni gelişme, ruh ve ahlâk temizliği " gibi unsurları uyumlu bir şekilde insanda birleştirme fikri hâkim olmuştur.

Ortaçağda felsefe, büyük ölçüde gerek İslâm dünyasında gerekse batıda Aristo'nun fikirlerinin şerhi veya yeniden yorumlanması şeklindedir. Felsefenin tartışma alanı bu sefer Tanrı, yaratılış ve tikel ve tümeller üzerine yoğunlaşmıştır. Örneğin Guillelmus De Ockham, İbni Sina'dan da almış olduğu etkiyle asıl olanın birey(tikel) olduğunu, tümellerin ise zihnin bir yüklemesi olduğunu savunmaktadır. Yani "Asıl olan ağaçtır, orman ise zihnin bir yüklemesidir." Bilimin ilerleyebilmesi için bireyin incelenmesi, araştırılması gerekmektedir (Çotuksöken ve Babür, 1989, s.304-342). Bununla birlikte ortaçağa ve kurumlarına damgasını vuran olgu dindir ve dini ahlâka göre insan yetiştirme okulların hâkim felsefesini teşkil etmektedir.

18. yüzyıla gelindiğinde bu fertçi ve *toplumcu* mütalâalar eğitim alanında da yapılmıştır. Rousseau, Emil adlı eserinde *toplumculuk* karşısına fertçiliği; akılcılığın ifratlarına karşı da duyguculuğu koymuştur. Baskıya karşı hürriyeti savunan

Rousseau, çocuğun kendiliğindenliğini esas alan eğitimi öngörmüştür. Çocuk suni bir zihin eğitiminin her türlü baskı ve yaptırım gücünden sıyrılmış olarak yetişmelidir. Çocuğun eğitiminde rehber tabiat olmalıdır. Rousseau'ya göre eğitimin düsturu "tabiata dönüne" olmalıdır. 19. yüzyılın sonlarına doğru Herbert Spencer de Rousseau'ya yakın fikirleri savundu. Toplumu bir fertler bileşkesi gibi gören ve ferdin hürriyetleri dışında ve üstünde bir toplum gerçeği kabul etmeyen Spencer, hürriyeti eğitimin esası saymıştır. Görüşlerinde zihin eğitime yer vermekle birlikte duyugucu ve tabiatçı eğitime de önem vermiştir (Ülken, 1967, s. 79-81).

Dünya toplumlarını *bireyci* ve kamucu olarak ikiye ayıran Le Play Okuluna mensup sosyologlardan Edmond Demolins ise medeniyet yarışında *bireycilerin* ileri gideceğini savlamıştır. Çünkü *bireyci* toplumlarda kamuculara nazaran daha sıkı bir çalışma alışkanlığı vardır (Sabahattin, Çev. Sencer, 1965, s. 13).

Yeniçağda Hegel'le birlikte başlayan *toplumcu* ve devletçi felsefe Rousseau'nun hürriyetçi ve *bireyci* eğitimine karşı ilk tepki olarak görülebilir. Fakat Fichte'nin özel disiplinli bir eğitim sistemi önerdiği "Kapalı Ticaret Devleti" fikrini Hegel'den önce bu akımın önderi saymalıdır. Hitler, Fichte'nin bu eğitim sisteminden ilhamla zamanın Almanyasında gençliği sıkı disiplinli eğitimle yetiştirmeye çalışmıştır. Fransız sosyoloğu Emile Durkheim'a göre de eğitimin görevi, toplumda bir kuşağın kendinden sonraki kuşaklara içtimai müesseseleri öğretmesidir. Yani eğitim çocuğun toplum hayatına girmesini ve onun müessese ve değerlerini benimsemesini sağlar (Ülken, 1968, s. 81-82).

Böylece zaman içerisindeki eğitim anlayışlarına bakıldığında Rönesansta hem *bireyci* hem *toplumcu* görüşlerin olduğu görülür. 18. Yüzyılda *bireyci* ve kozmopolitan eğitim anlayışı vardır. 19. Yüzyılda milliyetçi, *bireyci* ve hümanist görüş karışımı bir eğitim anlayışı hâkimdir, 20. Yüzyılda ise felsefi sistemler ya bireyi veya toplumu esas alsada eğitimde toplumsal etkinlik fikri önem kazanmıştır (Celkan, 1993, s. 9).

İslam dünyasında ise Platon'un *toplumcu* devlet ve eğitim fikri zamanınıza kadar etkili olmuştur. Farabi "Erdemli Kent Halkına Ait Düşünceler" ve "Uygurlık Siyaseti" adlı eserlerinde bu fikri savunmuştur. Nasirüddin Tusi, Celalüddin Devvâni ve Kınalızade Ali gibi İslâm ahlâkçılarının önerdikleri eğitim ise Aristo'nun ahlâkı

ile uzlaştırılmış bir Platoncu eğitimdi. Bu görüşlere Gazalının tasavvufçu ahlâk ve eğitim görüşlerini de eklediler. Böylece eğitim devletçi, disiplinci ve *toplumcu* bir karakter arzemiştir (Ülken, 1967, s. 81). Bu mütalâaları kendi toplumumuz için Osmanlının son dönemleri ile sınırlamak gerekir. Çünkü Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitim felsefemize hâkim olan dinamikler değişmiştir.

Siyasal ve iktisadi yönden *bireycilik ve toplumculuk* kavramlarına bakıldığında; çeşitli düşüncüler çeşitli rejimlerin oluşmasına, devamına veya yıkılmasına katkıda bulunmuşlardır. Siyasal doktrin yönünden *bireycilik*, devletin kişi için var olması gerektiğini ileri sürmektedir. 19. Asrın başında siyasal *bireycilik*, kendinden önceki doktrinlerden de etkilenerek kesin bir biçim aldı. Bu doktrinler şunlardı: Hürriyet ve eşitliğin doğal haklar doktrini; Klasik ekonomik doktrin (Hürriyetin yayılması ve genişlemesi halinde her bireyin kendi menfaatlerini en iyi şekilde savunacağı ve toplumun mutlu olacağını savunan görüş.); Her insanın bireysel vicdanına göre hareket etmesini söyleyen protestan doktrin. *bireyciliği* siyasal yönüyle de işleyen Herbert Spencer (1820-1903)'e göre insan topluluklarının evrimi, oteriter-askeri örgüt biçiminden *bireyci-endüstriyel* olana doğrudur. Spencer, kişi hak ve özgürlüklerinin devlet ve hükümet eliyle kısılmasına karşıdır. Günümüzde siyasal ve dolayısıyla iktisadi anlamda *bireycilik* en ileri anlamda A.B.D'de savunulmaktadır. Amerikalı sosyolog W.G.Sumner (1840-1910), Spencer'in görüşlerini Darwin'in "Biyolojik doğal ayıklama" teorisiyle birleştirerek hayatın savaş kurallarına ve ekonominin doğal kanunlarına devletin karışmamasını istemiştir. Çünkü müdahale teşebbüsü yozlaştırır ve tembeli, zayıfı ve kabiliyetsizi korur. A.B.D. deki Cumhuriyetçi Partinin uygulamaları *bireycilik* yönündedir. Parti, devletin işçi ve tüketiciler lehine müdahalesine karşı çıkarken, büyük girişimleri devlet hazinesinden desteklemiş ve krediler vermiştir (Daver, 1969, s. 1-16).

Siyasal ve iktisadi anlamda *toplumculuğun* çok çeşitli varyasyonları vardır. Burada sadece Hristiyan Sosyalizmi, Faşizm ve Komünizmden bahsetmek istiyoruz.

19. Asırda Avrupa'da ortaya çıkan Hristiyan Sosyalizminin iki hedefinden biri; kapitalist sistemin ve endüstriyel devrimin neden olduğu kötülükleri giderecek yeni ve adil bir sistem bulmak, diğeri de; müminleri kilise etrafına toplayacak yeni bir program ve dünya görüşü oluşturmak idi. Hristiyan Sosyalistler, kapitalizmin insanı

iş gücünü haiz bir alet ve kâr makinesi gözüyle görmesini, Hristiyan prensiplerinin özünü teşkil eden sevgi ve kardeşlik ilkesi ile bağdaştıramıyorlar ve kilisenin öteki dünya ile ilgili olduğu kadar insanın bu dünyadaki refah ve saadeti ile de ilgilenmesini istiyorlar. Yani bir nevi “Sosyal İncil” yaratmak istiyorlar. Hristiyan Sosyalizminin başlıca iki kolu vardır: Sosyal Katoliklik ve Sosyal Protestanlık.

Sosyal Katoliklik 19. Asır sonlarına doğru Almanya’da başlayıp sonradan Fransa ve Avusturya’da yayılmıştır. Sosyal Katolikler liberalizme de marksist sosyalizme de karşıdır. Onlara göre sosyal kurtuluş ancak ekonominin hristiyan prensiplerine uydurulmasıyla mümkün olacaktır. Sosyal Protestanlık hareketi ise 19. Asrın ortalarına doğru İngiltere’de başladı ve 20. Asırda bir bünye değişimi geçirerek dini sosyalizmden ayrıldı, milletlerarası sosyalizm hareketinin bir parçası oldu. Sosyal protestanlara göre, işçi sınıfı din ödevi telâkki ederek sosyalist sistemi gerçekleştirebilecektir. Sosyalizme ihtilâl ile değil doğal bir sosyal gelişme sonucu varılacaktır.

Özellikle İngiltere’de gelişen yeni sosyalist akımlar *bireyciliğe*, liberalizme karşı oldukları gibi marksizme de karşı çıkmışlardır. Onlara göre ekonomik hayat, sosyal dinamizmin tek muharrrik noktası değildir, onun da üstünde ün kazanma, birşey yaratma, tecessüs, kendine saygı ihtiyacı gibi psikolojik dürtüler vardır. Bu nedenle sosyalist endüstri kâr etme hürsına değil bu motiflere dayanmalıdır. Endüstrinin devlete ait olması ise kişisel rekabetin kalkması ve kârın topluma ait olmasını getirir (Daver, 1969, s.108-113).

Diğer bir *toplumcu* sistem olan Faşizm, *bireyciliğe* karşı temel kavram olarak devleti koyar. Birey devletle uyduğu ölçüde önem kazanır. Devlet, bireyin gerçek realitesidir ve tarihi yaşamı içinde onun vicdanı ve evrensel iradesidir. Bu nedenle de Faşizm, 18. Asırda materyalizmin ortaya koyduğu tabiat hakkındaki bireysel soyutlanmaları da kabul etmez (Daver, 1969, s. 131).

Bir toplumu alt yapı yani üretim ilişkileri ile açıklayan Marx toplumsal olayların temelini ekonomiyi koymaktadır. İnsanlık evriminin tez, antitez, sentez adımlarıyla gerçekleşeceğine inanan Marx’a göre insanlığın son varacağı çizgi komünizmdir. Tarihi bir sınıflar mücadelesi olarak yorumlayan Marx, en sonunda üretim araçlarının özel mülkiyetinin olmadığı yani topluma ait olduğu sınıfsız ve

kavgasız bir toplum düşünmektedir. Marx'ın düşünceleri Sovyetler Birliği ve Çin'e, Doğu Avrupa rejimlerine fikir babalığı etmiştir (Aron, Çev. Alemdar, 1986, s. 141-198).

Yönetim şekillerinden biri olan demokrasinin esas prensiplerinden birisi insanlar arası ilişkilerin eşit olmasıdır. Fakat bu aynı zamanda insanın farklı olma hakkını içerir. Eğitimde çocuğun farklı olma hakkına riayet ise eğitim olgusunu gerçekleştirenlerin sosyal süreç, psikoloji, insan davranışlarının bilimini bilmesi ve uygulaması ile mümkündür (Ottaway, 1966, s. 208-209). Dünya üzerinde demokrasiyi bir yönetim prensibi olarak benimsemiş birçok toplum vardır. Bunlardan biri de Türkiye'dir. *bireycilik ve toplumculuk* açısından Türk demokrasisini karakterize eden özellik, Cumhuriyetten beri ortaya konulan anayasalarda, kanunlarda, eğitim felsefelerinde görüldüğü gibi bireyin haklarını tescil eden bir *toplumculuk* anlayışıdır. Başka bir deyişle ne birey ne de toplum tek başına vurgulanmamıştır. Ancak uygulama, yeterli olmasa da zaman içinde toplumsal olandan *birey merkezli* uygulamalara doğru gidildiğini göstermektedir. Türkiye'nin konumu, coğrafyası, tarih içerisinde oluşan kültürü, Batılılaşma istekleri, zamanla onun birey ve toplum ilişkilerini daha dengeli bir hâle getirecektir.

II. BAZI SOSYOLOJİ OKULLARINDA BİREYCİLİK VE TOPLUMCULUK

I. Durkheim Okulu

18. yüzyıl burjuvazisinin aşırı bir şekilde geliştirmiş olduğu *bireycilik* fikrine karşılık 19. yüzyılın ilk yarısında, bir taraftan Auguste Comte diğer taraftan da Karl Marx *toplumcu* ve disiplinli görüşler ortaya attılar. Marx maddecî; Comte ise spiritüalist idi. Birbirine zıt olan bu iki görüşün ortak noktası *bireyci* düşünüşe karşı olmaları ve *toplumculukları* idi. Sosyolojinin kurulmasında katkıda bulunan Durkheim (1858-1917)'da Comte gibi spiritüalist toplum görüşünü savunuyordu. Ancak Comte'un gerçek olarak var olan çeşitli toplumların değil de, insanlık denen hayali toplumun kanununu araştırmasına karşılık Durkheim daha gerçekçi davranarak, gerçek olarak var olan toplum türlerinin kanunlarını araştırır (Kösemihal, 1971, s. 208). Durkheim'a göre toplumsal olaylar tinsel (manevi) nitelikli olmalarına rağmen psikolojiyle açıklanamazlar. Çünkü toplumsal olaylar, bireysel bilinçlerin dışında ve onlardan ayrı kolektif bilinç denilen bir gerçeklik meydana getirirler.

Durkheim'ın toplumbilimi oluşturma gayretleri F.Le Play, Saint Simon ve Auguste Comte gibi 1789 devrimiyle dengesini kaybeden ve yeni bir çok problemle karşı karşıya kalan Fransız toplumunun derdine çare arama endişelerinden kaynaklanıyordu. Toplumsal problemlerle başa çıkmak, birtakım bilimsel yöntem ve verileri işe koşarak toplumsal hastalığı tespit etmek ile ilgili idi. Nasıl iyi bir hekim olmak için biyoloji bilmek gerekli ise hasta olan toplumu tedavi için de sosyoloji bilmek gerekli idi (Kösemihal, 1971, s.208-209). O dönemde henüz toplumsal olguların bilimsel yöntemle incelenmesine başlanmamıştı. İşte Durkheim toplumsal sorunlara daha gerçekçi çözümler bulunabilmesi için toplumu inceleyen bir bilimin olmasını savunur ve çalışmalarını da bu boşluğu doldurmak için yapar.

Durkheim'a göre "kolektif bilinç bireysel bilinçten büsbütün ayrı bir tür meydana getirir. ... Toplum bireylerin bir toplamı değil bireşimidir ve toplumsal hayatın açıklamasını psikolojik hayatta değil gene toplumsal hayatta aramak gerekir" (Kösemihal, 1989, s.179). Durkheim, kolektif bilinci, dışlık ve baskı gibi iki nesnel niteliğin, bireysel bilinçten ayırdığını söyler. Toplumsal olaylar din, ahlâk, hukuk,

mantık gibi biçimlere bürünerek bireysel bilinçlere dıştan gelirler ve kendilerini bireye zorla kabul ettirirler. İşte bu iki nitelik; dışlık ve baskı, toplumsal olayların karakterini gösterir ve onları psikoloji olaylarından ayırır. Durkheim'a göre kolektif bilinç, bilinç hayatının en yüksek biçimidir. Bireylerin ve yöresel imkânların üstünde yer aldığı için herşeyin esasını ve daha ileriye görür (Kösemişal, 1989, s.179). Böylece Durkheim, bireysel bilinçlerden ayrı olarak bir toplumsal bilinç kabul eder ve onun niteliklerini göstermeye çalışır. Bu, onun sosyoloji okulunun bir özelliğidir.

Durkheim "Toplumsal İşbölümü Üzerine" adlı eserinde toplumsal dayanışmanın neden, biçim ve etkilerini araştırır. O'na göre toplumsal hayatın iki kaynağı vardır. Birinci kaynak; mekanik dayanışmanın hâkim olduğu bireysel bilinçlerin birbirine benzerliği; ikinci kaynak, organik dayanışmanın hâkim olduğu toplumsal işbölümüdür (Kongar, 1972, s.81). Bireysel bilinçlerin birbirine benzediği durumlarda bireyin ayrı bir kişiliğinden bahsedilemez. Toplum meydana getiren olgu da kişilerin birbirine benzerliğidir. Bireyde zihinsel, ahlaki ve toplumsal bircinstelik vardır. Bireylerin düşünce ve davranışları hep aynıdır ve birbirine benzer, gelenek egemendir ve *bireycilik* yoktur, kolektif mülkiyet hâkimdir. Toplumsal işbölümü geliştikçe bireyler arasındaki farklılaşma çoğalır. Bireylerde zihinsel ve ahlaki bircinstelik kalkar, *bireycilik* gelişir. İşbölümü gereği bireylerde uzmanlaşma görülür; uzmanlaşma geleneği zayıflatır ve sosyo-ekonomik hayatta soyaçekimin önemi azalır. Bu da babadan oğula geçen meslek ve ayrıcalıkları ortadan kaldırır. Toplumsal işbölümünün geliştiği durumda, bireyler arasındaki bircinstelik kalktığından benzerliğe dayanan toplumsal bağlar söz konusu değildir. Fakat herkes değişik bir iş yaptığından bu sefer de herkes birbirine benzemediği için birbirlerini tamamlarlar ve birlik oluştururlar.

Çünkü herkes için ancak bir kısmını gördüğünden birbirine muhtaçtır. Böylece mekanik dayanışma yerini organik dayanışmaya bırakır. İşbölümünün gelişmediği toplumlarda kolektif mülkiyet varken ve hertürlü toplumsal işler ve adalete bağlı eylemler, zümreyi oluşturan bireylerin tümü tarafından görülürken işbölümünün geliştiği durumlarda kişisel mülkiyet gelişir, ekonomik *bireycilik* baş gösterir, tüm meslekler herkese açılmaya başlar. Soyaçekimle gelen toplumsal mevkiler yıkılmaya yüz tutar ve yerlerini yetenekliler almaya başlar.

Durkheim işbölümü gibi toplumsal bir olguyu bireysel nedenlere dayandırmaksızın başka bir toplumsal olgu olan nüfus sıklığı ile açıklıyor. Nüfus sıklaştıkça, hayat kavgası şiddetleniyor ve herkes birbirinden farklı işler yapmakla bu kavgayı dayanışmaya dönüştürüyor. Çünkü kişilerin birbirinden farklı işler yapması, birlikte yaşamalarını kolaylaştırıyor (Köseihal,1989, s.181-183). Durkheim'a göre toplumsal dayanışma gerçek bir ölçüye ve gözleme uygun olmayan manevi bir olgu niteliği taşıdığından toplumsal dayanışmayı ölçmek için değişik ölçütlerin kullanılması gerekir ve hukuk kuralları böyle bir gösterge niteliği taşır. Çünkü toplumda dayanışma arttıkça, ilişki sayısı ve farklılaşma artar ve buna paralel olarak toplum hayatı genişledikçe hukuk alanı genişler. Yani toplumsal hayatın genişlemesi ile hukuk alanının genişlemesi aynı şeydir (Kongar, 1972, s.82).

Durkheim okulu, toplumsal olguları yine başka toplumsal olgularla açıkladığı için *toplumcudur*. Yine kolektif bilinci bireysel bilinçlerden tamamen ayrı bir tür olarak ve onların üzerinde kabul etmek de böyle bir *toplumcu* görüşün eleştirilen fakat kendine özgü bir tarafıdır. Fakat bu okula göre kolektif bilinç toplumsal dayanışma ile tezahür eder. Toplumsal dayanışmanın iki türü vardır; Birincisi, bireysel bilinçlerin birbirine benzerliğinden kaynaklanan mekanik dayanışma - ki mekanik dayanışmanın hâkim olduğu toplumlarda işbölümü gelişmemiştir. Dayanışma bireylerin birbirlerine benzeştikleri oranda artar ve bireysel kimliklerini kaybedip kolektif varlığın bir parçası olmaları ile sonuçlanır. Bu durumda bireylerin farklı kimliklerinden de söz edilemez. Zaten toplumdaki bütün işler de zümreyi oluşturan fertlerin tamamının katılımıyla gerçekleşir. Toplumsal dayanışmanın ikinci türü toplumsal işbölümüdür. İşbölümü, nüfusun sıklaşması ile meydana gelmiştir. Dayanışma, bireylerin benzerliği üzerine değil aksine farklılığı üzerine kurulur. Bireylerin birbirlerinden farklılaşması, farklı uzmanlaşma alanları ile ilgilidir. Herkes işin bir tarafından tuttuğundan herkes birbirine muhtaçtır. Ferdi mülkiyet ve *bireycilik* gelişmiştir.

Görüldüğü gibi fikirlerinin esası "*toplumculuk*" olan Durkheim okulu *bireyciliği* reddetmez ancak onu işbölümünün tabii bir sonucu olarak görür. İşbölümünü de yine toplumsal bir olgu olan nüfus sıklığı ile açıklar. Bu bağlamda Durkheim okulu ve taraftarlarının görüşlerinde *bireyciliğe* yer verdikleri ve

bireyciliği gelişmiş toplumların ilişki ögesi olarak ele aldıkları görülür. Ancak bu okula göre, toplumda *bireyci* ilişkilerin ortaya çıkışında toplumsal işbölümü temel belirleyicidir. Böylece evrimci ve *toplumcu* modeller içerisinde mütalâa edilen Durkheim okulu temelde, manevi bağlarla oluşan toplumu esas alır ve toplumsal olguları açıklarken toplumun bütünlüğünü bozmaz. Bu yaklaşım Sosyoloji biliminin bir yaklaşımıdır. Durkheim Okulunun Türkiye'deki temsilcisi Ziya Gökalp'tir.

2. Le Play Okulu

Bu okulun kurucusu olan Le Play (1806-1882) bir maden mühendisidir. Saint Simon ve Auguste Comte gibi O'da 1789 Devriminin Fransız toplumunda yolaçtığı sorunlarla ilgilenmiştir. Çalışmalarının temelinde Fransa'yı içine düştüğü çıkmazdan kurtarma kayguları vardır. Bütüncü görüşler içinde mütalâa edilen Le Play Okulu'nun en önemli özelliği araştırmalarında, aile, aile sınıflaması, aile bütçesi, aile monografilerine yer vermiş olması ve dünya toplumlarını, kamucu ve *bireyci* toplumlar diye genelde ikiye ayırarak onların sosyal yapılarının nasıl farklılaştıklarını göstermesidir.

Le Play, kuramını Jeoloji örneğine göre kurmaya çalışmış ve araştırma birimi olarak da aileyi almıştır. Çünkü aile toplumsal birimlerin en basitidir ve her toplumda vardır. Bu nedenle aile problemleri toplum problemlerini yansıtır. Le Play'ye göre aile yapılarını belirleyen şey de gıda maddelerini elde etme şartları yani genel anlamda emek ve içinde bu emeğin harcandığı coğrafi çevredir. Çünkü O, ailenin emek ve yer olmadan düşünülmeceği düşüncesindedir (Kongar, 1993, s.102-103). Le Play'ye göre sağlam aile güçlü devleti meydana getirir, güçlü devlet ise toplumsal sükunete önem verir. Malların bir kuşaktan ötekine geçiş biçimi ise toplumsal sükuneti etkileyen çok önemli bir etmendir. İşte Le Play mirasın geçiş biçimini ölçüt olarak sınıflamasında, aileleri üçe ayırır: 1.Ataerkil aile, 2.Kök aile, 3.Kararsız aile. Ataerkil ailede, aile malı bir kuşaktan ötekine, kök ailede ise sadece varis olarak seçilen çocuğa parçalanmadan geçer. Böylece mal dağılmaz, gelenek bozulmaz ve toplumsal sükun elde edilmiş olur. Kararsız ailelerde ise aile malı çocuklara eşit olarak bölünür. Böylece mal parçalanır, dolayısıyla gelenek bozulur ve

ailede sükun kalmaz. Bu tür ailelerin oluşturduğu toplum da yıkılmaya yüz tutar (Kösemihal, 1989, s.303-305). Malın parçalanmadan kuşaklara geçmesinden başka Le Play'ye göre diğer bir toplumsal barış aracı; Allah'a ve baba otoritesine bağlılıktır. Birincisi sayesinde maddi geçim araçlarında sabitlik yani dirlik elde edilirken, ikincisi sayesinde insanların yaratılışlarında var olan kötülük eğilimine direnç sağlar. Birey ve sınıfların ilişkilerinde dayanışma, dürüstlük ve yardımlaşma hâkim olur.

Le Play Okulunun tanınmış temsilcilerinden biri de Edmond Demolins (1852-1907)'dir. "Science Sociale" okulunda ilk defa bir toplum sınıflaması yapar ve dünya toplumlarını kamucu ve *bireyci* diye iki zümreye ayırır. Ataerkil ailenin on, *bireyci* ailenin yedi, kararsız ailenin iki türünden bahsederek, bu aile tiplerinin özelliklerini verir (Kösemihal,1989, s.309). Demolins'e göre Asya, Afrika, Güney Amerika, Türkiye kamucu, İngiltere, İskandinavya, Kuzey Amerika, *bireycidir*. Kamucu toplumlarda hâkim olan cemaat iken batı toplumlarında hâkim olan ferttir.

Demolins'e göre ataerkil aile bireysel girişimi baskı altına alır ve yorucu işe olan eğilimi de öldürür. Kök ailede malın bir tek evlada geçmesi *bireyci* ailenin etkisiyle açıklanabilecek bir durumdur. *Bireyci* ailede ise baba, aile malını dilediği bir evladına verir ve bu, aile topluluğu fikrini kökünden yıkar. *Bireyci* ailede çocuklar küçük yaştan itibaren hür ve kişisel girişkenliğe dayanan bir eğitimle yetiştirilirler. Çünkü aile malı, hepsinin geleceğini garanti etmemektedir. Bu nedenle de aile malına varis olarak seçilenin dışındakiler bir daha dönmek üzere göç ederler (Descamps, çev. Kösemihal, tarihsiz, s.110-114). Demolins, bu aile çeşitlerini belirleyici öge olarak bazen geçim araçlarını bazen de ırkın yayılmasını dikkate almıştır. Eğer toprak bütün aile fertlerine yetecek genişlikteyse orada genellikle mal bir kuşaktan diğerine parçalanmadan geçer. Bu yapı aynı zamanda kamucu toplumları oluşturur. Kamucu toplumlarda gevşek bir maddi çalışma vardır ve *bireycilik* baskı altına alınmıştır. Kamu düzeni ve eğitimde merkeziyetçilik önemlidir. *Bireyci* aileler, genellikle dar bir toprak parçasının daha geniş verimsiz veya yerleşmeye elverişli olmayan topraklarla çevrili olan yerlerde ortaya çıkarlar. Maddi çalışma sıkıdır. Aile malı bütün fertlere yetmediğinden bireysel girişim önem kazanmıştır. Kamu düzeni ve eğitim de bireysel girişkenliği destekler ve *bireyciliğe*

önem verir (Kongar, 1993, s.112-113). Amerikanın keşfi ve ulaşımın gelişmesi de *bireyci* aileyi ilerletmiştir. Amerikaya gelen göçmenler sömürgeye elverişli geniş boş araziler üzerine yerleşmişler, önceki kazanmış oldukları *bireyci* alışkanlıkları devam ettirmişler ve çocukların ailelerden kuvvetle sıyrılmaları vuku bulmuştur (Descamps, çev. Kösemihal, s. 114). Le Play ataerkil aileyi ve kök aileyi överken ve toplumsal sükunu bu ailelerin adetlerine bağlarken, Demolins *bireyci* ailelerde daha sıkı çalışıma ve bireysel girişkenliği destekleme olduğundan gelişmenin bu ailenin hâkim olduğu toplumlarda olduğunu belirtmiştir. Kamucu toplumlarda ise memurluk revaçta olduğundan ve *bireycilik* desteklenmediğinden bu toplumların çalışmaları fasit daire içerisine girmektedir. Le Play'ci okulun Türkiye'deki temsilcisi, Edmond Demolins ile bizzat tanışmış ve fikir alışverişinde bulunmuş olan Prens Sabahattin'dir.

3. Coğrafyacı Okul

Eski çağlardan beri toplumların, karakterleri, davranışları, örgütlenişleri ile coğrafya çevresi arasında sıkı bir ilişkinin olduğu bilinmektedir. Hint, İnan düşünürleri, Eski Mısır din adamları, Yunan ve Romalı filozof ve tarihçiler hep bu ilişkiden bahsetmişlerdir. İbni Haldun, Eflatun, Montesquieu, Karl Ritter, Buckle, Le Play, Tourville, Demolins, Metchnikoff, Ratzel, Huntington Coğrafya çevresinin toplumlar üzerine olan türlü etkilerinden bahseden düşünürlerin başlıcalarıdır.

Coğrafya çevresi deyince; insan eylemlerinden bağımsız olarak var olan ve insan müdahalesi olmadan kendi kendine değişen evren olaylarının hepsini anlıyoruz. Bu bağlamda iklim, ısı, toprak, bitkiler, hayvanlar, doğal su dağılımı v.s. gibi yer ve gök olaylarının hepsi, insanlar tarafından bir değişikliğe uğratılmadıkça coğrafya etmenleri olurlar. Eğer bir doğa olayı doğrudan doğruya veya dolaylı olarak insanlar tarafından bir değişikliğe uğratılmışsa artık bu doğa olayını coğrafya alanına değil antropo-social alana almak gerekir. Su kanalları yapma tepe ve çukurlar, tarlalar ve yetiştirilmiş ormanlar bu mesabededir (Kösemihal, 1989, s.47-49).

Bazı coğrafi deterministler, örneğin Ege uygarlıklarını Akdeniz İklim ve çevresinin etkileri ile açıklamışlardır. Bunlara göre Babil ve eski Mısır'ın çöküşünde

de doğal çevrenin önemli rolü olmuştur (Tezcan, 1990, s.11). Montesquieu'ye göre din, kanunlar, hükümetin yönetim kuralları, töreler ve geçmişten alınacak dersler yanında iklim de insanları yöneten şeyler arasındadır. Bütün bunlardan da genel bir ruh doğar. Bu nedenle de hukuk kuralları ülkenin fizik doğasına, iklimine, toprağın cinsine, yerine, büyüklüğüne yani halkın yaşayış tarzına, çiftçi, avcı veya çoban oluşuna bağlıdır. Coğrafi determinizmin ilk temsilcilerinden biri olan İbni Haldun da doğal çevrenin, özellikle de iklimin insanların görünümelerini, karakterlerini, geleneklerini, politik ve ekonomik aktivitelerini nasıl etkilediğini vurgulamıştır (Kızılcılık ve Erjem, 1992, s.76-77). Demolins'e göre de toplumsal yapıların belirlenmesinde coğrafyanın rolü büyüktür. Çobanlığa elverişli Asya stepleri kamucu toplumları doğurmuştur. Bu toplumlar çobanlık yaptıklarından bol bol düşünmeye ve hayal etmeye fırsat bulurlar, doğunun deneyden çok, düşünceye ve hayale eğilimli olması buradan gelir. Arazinin dar ve engebeli olduğu İskandinav Fiyorları da *bireyci* toplumları doğurmuştur. Burada insanlar, arazi şartları zor olduğundan deneye ve gözleme ihtiyaç duyarlar (Sabahattin, çev. Sencer, 1965, s.13). Yaşamaya elverişli aile malı olan toprakların dar olması ve bütün aile bireyelerine yetmediğinden ailenin, mala varis olandan gayrisinin dönmek üzere göçmeleri de yine Le Play okuluna göre *bireyci* aileyi doğurmuştur. *Bireyci* yaşantı da kamu düzenini ve eğitimi belirlemiştir.

Coğrafya etmenleriyle çeşitli toplumsal olaylar arasındaki ilişkiyi araştıran birtakım kuramlar, coğrafi etmenlerle ekonomi olayları arasında, coğrafya koşullarıyla sağlık arasında, iklimle insan verimi arasında, iklim ile zihin verimi arasında, coğrafi etmenlerle politik örgüt arasında, iklim ile deha ve uygarlık arasındaki ilişkilerden bahsetmişlerdir. Örneğin Buckle, coğrafi etmenlerle zenginlik arasındaki ilişkiden de bahsettiği "İngiliz Uygarlığı Tarihine Giriş" adlı eserinde bir kavimdeki zenginliği iklim, besin ve toprağa bağlamaktadır. Eflatun'a göre birçok uygarlığın yıkılışına deprem, tufan gibi büyük coğrafya olayları neden olmuştur. Clayton'da Amerika'da yağmur ile ekonomik hayat arasındaki ilişkiyi göstermiştir. Huntington ise "Uygarlık ve İklim", "Dünya Gücü ve Evrim ", "İrkların Karakteri" adlı eserlerinde çeşitli doğa olaylarıyla insan ve toplumların yapı, karakter ve özellikleri arasında ilişkiyi göstermeye çalışmıştır (Kösemihal, 1989, s.51-53).

Coğrafyacı okulunun tespitlerinde şüphesiz haklılık payı vardır. Yalnız tekçi izahlar sosyal olayların karakterini açıklamaya yetmediğinden, bu okula yöneltilen eleştiriler de bu çerçevede olmuştur. Coğrafi çevre ile *bireycilik ve toplumculuk* arasında doğrudan bağ kuran kişi Demolins'dir. Toplumların *bireyci veya toplumcu* ve bu ilişkilere sahip olması toplumsal yapıları ve kültürleri ile ilgili olduğundan ve coğrafi etmenlerin de bunlara tesir ettiğinden coğrafyacı okulun diğer mensuplarının görüşleri ile *bireycilik ve toplumculuk* arasında dolaylı ilişkilerden söz edilebilir.

III. ÇAĞDAŞ EĞİTİM AKIMLARINDA BİREYCİLİK VE TOPLUMCULUK

I. Daimicilik (Perennialisme)

Daimicilik, eğitimde temel ilkelerin ve eğitim amaçlarının değişmez olduğunu, sürekli olması gerektiğini savunur. Çağdaş hayatın hızlı bir değişme içinde olduğu doğrudur. Ama eğitim için daha esas bir ilke; bu hızlı değişme içindeki değişmezliktir. Hızlı değişme içinde insan tabiatı aynı kalmalı, temel ahlak ve karakter prensipleri eğitimin özünü oluşturmalıdır. Eğitim değişmeyen insan tabiatını bir bütün halinde tutacak akıl ve mantığa dayalı düşünceyi, dünyanın fiziksel ve ruhsal değişmezliklerini anlatmalıdır (Ergün, 1985, s.66).

Bu akımın savunucularından R. Maynard Hutching, Mortimer J. Adler Temele Klasik Realizmi ve İdealizmi alırlar. İdealistlerden Eflatun, Descartes, Spinoza, Leibnz, Berkeley, Kant ve Hegel ile Realistlerden Aristo, St. Thomas Aquinas, Jan Amos Comenius, Locke ve John Frederich Herbart'ın görüşleri, bu akımın temel sayıldıklarını oluşturur (Sönmez, 1991, s.75). Daimicilikte insan "akıllı bir varlıktır". Toplumdan topluma farklılık göstermesine rağmen onun mahiyeti (tabiatı) her yerde ve zamanda aynıdır, çünkü evrende değişmezlik olduğundan, mutlak kesin doğrular vardır. Bu doğrulara insan aklını kullanarak ulaşabilir. Bunun için hem tündengelim hem de tümevarım işe koşulmalı, fakat çoğunlukla tündengelim kullanılmalıdır. Gezi, gözlem ve deney gibi etkinlikler de aklın, mutlak doğruya ulaşmasında birer araç vazifesi görürler. İnsan akıllı olduğundan özgür bir varlıktır bu yüzden de davranışlarından sorumludur. Fakat insan aklıyla mutlak doğrulara ulaşmada bazen yetersiz kalabilir, aklını tutarlı kullanabilmesi için yaşadığı toplumdaki bilgi birikimine sahip olması gerekir. Bu bilgi birikimi; düşünce, sanat, toplumsal kurumları, ahlaki ilkeleri v.b. kapsar. Çocuk yetişkin olmak için bunları öğrenmek zorundadır. Eğitimin görevi de insanın aklını tutarlı kullanmasını öğretmek onun mutlak doğrulara ve evrensel gerçeğe ulaşmasını sağlamak; onu özgür ve mutlu etmektir. Akıl; zihinsel çalışma, aklın ilkelerine uyarak akıl yürütme ile; irade ise araştırma, inceleme yapma ve disiplinle gelişir. Bu durumda eğitimin hedefleri insanın akıl ve iradesini geliştirme, evrensel ve gerçeğe uyumunu sağlama,

tümdengelimini kullanma, insanın disiplinli çalışmasını özgür ve sorumlu olmasını sağlama, yaşama hazırlama, seçkinler yetiştirmedi. Beşeri bilimler, Edebiyat, Matematik, Felsefe, Mantık, Doğa Bilimleri, Yabancı Dil derslerine ağırlık verilerek, bu hedefler öğrenciye kazandırılmalıdır. Eski Yunan ve Latin Klasikleri öğrencilere okutulmalıdır; çünkü kültürel mirasın en tutarlı örnekleri bunlardır (Sönmez, 1991, s.86-87).

Okulu, toplumsal hayata bir hazırlık evresi olarak alan Daimici görüş, çocuğun yetişkin olabilmesi için, içinde yaşanılan toplumun değerlerinin ona verilmesini savunmaktadır. Ayrıca tümdengelim bir öğretim metodu olarak benimsemektedir; bütün toplumlara şâmil bir evrensel gerçeklikten bahsetmektedir; seçkinler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu fikirleriyle Daimicilik, *toplumcu* görüşler içerisinde mütalâa edilmelidir.

2. Esasicilik (Essentialisme)

Daimicilik gibi Esasicilik de eğitimin merkezine, eğitilmiş insanların bilmeleri gereken belirli öğeleri almayı önermektedir. Okullar uygarlığın bize kadar ulaştırdığı denenmiş, kontrol edilmiş bilgi, beceri ve gelenekler özüne dayanmalıdır. Öğretimde çocuğun ilgilerini merkez almaktan çok öğretmenin kuracağı dengeli bir disiplin öğrencileri uzak amaçlara daha iyi yönlendirir (Ergün, 1985, s.67).

William Bagley, Isaac Kandel ve Herman H. Home bu akımın savunucularından bazılarıdır. Realizme ve İdealizme dayanan bu akıma göre insan toplumsal ve kültürel bir varlıktır. Doğuştan hiçbir bilgiyle donatılmış değildir. Bilgiyi elde etmenin yolu Tümevarımdır. Tümevarım yoluyla elde edilen kesin bilgi ve teknik toplumda sürekli birikir. İşte okulun görevi, bu bilgiyi öğrenciye aktarmaktır. Okul, geçmişten şimdiye dek oluşan başat kültürel değerleri öğrenciye kazandırmalı, bu yolla onun topluma uyumunu sağlamalıdır; topluma uyan insan ahlaklı ve erdemlidir. Hayatta gerçek olan değişme değil; değişmeme olduğundan geçmişte elde edilen kesin doğrular, yeni kuşaklara aktararak hem değişme önlenmeli, hem de kuşaklar arasındaki çatışma engellenmelidir. Geçmişin bilgi ve becerilerini kazanan yeni kuşaklar, böylece eski kuşaklar gibi davranır ve değişme ve

çatışma engellenir; kültürel miras da korunur. Bu bağlamda başat kültürel değerleri kişiye kazandırma, değişme ve çatışmayı önleme, topluma uyumu sağlama, kültürel mirası koruma, becerili insanlar yetiştirme gibi etkinlikler eğitimin hedeflerini oluştururlar. Bu hedefleri öğrenciye kazandırmak için de Toplum Bilimleri, Fen Bilimleri, Genel Kültür gibi dersler okul programında yer almalıdır. Bu derslerdeki içerik, başat kültürel değerlere dayanmalıdır. İnsanın toplumsal ve kültürel yanı birlikte geliştirilmelidir (Sönmez, 1991, s.88). Okul programlarının geliştirilmesinde ağırlığı konu alanına veren Esasiciler, ilerlemecileri öğrenciye verdikleri serbestlik ve programda öğrenci ilgisine verdikleri aşırı önemden dolayı eleştirirler. Bu görüşün dayandığı temel ilkeler Fidan ve Erden' (1983, s.115-116) e göre şunlardır:

- * Öğrenmenin doğasında, çok ve sıkı çalışma ve çoğu zaman zorlanma vardır.
- * Eğitim ve öğretimde girişim öğrenciden çok öğretmende olmalıdır.
- * Eğitim sürecinin özünü, konu alanının çok iyi özümlemesi oluşturur.
- * Okulda zihinsel disiplin yaklaşımının geleneksel yöntemleri kullanılmalıdır.

Esasiciler her ne kadar kesin bilgiye ulaşmanın yolunun tümevarım olduğunu söylüyorlarsa da bir bilginin geçerli olabilmesi için de toplum içerisinde birikmesi şartını koşuyorlar. İnsana toplumsal ve kültürel bir varlık olarak baktıklarından, insanın eğitilmiş olmasını, toplumdaki başat kültürel değerleri almasında görüyorlar. Okula da bu çerçevede içerisinde daha çok, bir aktarıcılık görevi veriyorlar. Geçmişin bilgi ve becerilerini yeni kuşaklara, onların ilerlemeleri için değil de eski kuşaklara benzemeleri için öğretiyorlar. Sahip olduğu bu görüşler dolayısıyla Esasicilik, *toplumcu* görüşler içerisinde yerini almaktadır.

3. İlerlemecilik (Progressisme)

Pragmatik Felsefenin eğitime uygulananıdır. Geleneksel eğitimin aşırı şekilciliğine, sıkı disiplin anlayışına, pasif eğitime karşıdır. Eğitim, toplumda devam eden geleneksel öğeleri ve değişmezlikleri değil, değişen hayatı öğretmelidir. Genellikle A.B.D. de temsil edilen bu eğitim felsefesi, eğitimin merkezine çocuğun ilgilerini koymakta ve herkesin kendi hayatını kendisinin kurmasını amaçlamaktadır.

Bu eğitim düzeninde öğretmen bir danışman vazifesi görmektedir. İlerlemecilikte öğrencilerin yaşamayı öğrenebilmeleri, eleştirici bir düşünceye sahip olmaları, öğrendiklerini kullanabilmeleri esastır (Ergün, 1985, s. 65-66). Eğitimin özünü; topluma ve dış dünyaya uyumda değil, tecrübenin sürekli inşa edilmesinde arayan ilerlemeciliğin belli başlı ilkeleri şunlardır: Eğitim çocuğun ilgilerine göre olmalıdır; Öğretimde "problem çözme yöntemi" esas alınmalıdır; Okul yaşama hazırlık olmaktan çok, yaşamın kendisi olmalıdır; Öğretmenin görevi yönetmek değil, rehberlik etmek olmalıdır; Demokratik bir eğitim ortamı oluşturulmalıdır; Okul öğrencilerini yarışmaya değil, işbirliğine özendirmelidir (Fidan ve Erden, 1983, s.113-114).

Eğitimde değişen hayatın öğretilmesi gerektiğini söyleyen ilerlemeciler, bu değişimin bireyler vasıtasıyla olacağına inandıkları için birey ilgilerine önem veriyorlar, öğretmeni de, yönetici olursa statik kurallardan hareket edeceği gerekçesiyle danışmanlık vazifesiyle rollendiriyorlar. Zaten bu anlayış *bireyci* bir hayat tarzına da uygun düşüyor. Bu bağlamda eğitimin hedefleri; ideal bir varlığı değil, sürekli değişen bir yaşamı esas alma, sürekli değişmeye açık olma, hiçbir bilgiyi mutlak doğru kabul etmeme, bilimsel yöntemi ve deneme yanılmayı kullanma, bağımsız, girişken, yaratıcı, hoşgörülü, bilinçli, kendini sürekli yenileyen demokrat insan yetiştirme, kendi yaşantıları yoluyla kişinin gizil güçlerini geliştirme, ona düşünmeyi öğretme, kişiyi, toplumun ehliyetli ve verimli bir üyesi yapma gibi etkinliklerdir. Dersler de çeşidi ve konusu ne olursa olsun bu hedefleri gerçekleştirmek için birer araçtır. Bu dersler arasından Doğa Bilimlerine ve Toplumsal Bilimlere ağırlık verilmelidir. Çünkü öğrenciden doğaya egemen olması ve topluma etkin bir biçimde katılması istenmektedir (Sönmez, 1991, s.94-95).

Eğitim durumlarında da İlerlemeciler, teoriden ziyade uygulamayı, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi, öğrencinin zengin yaşantılar geçirmesini esas almaktadır, bu yüzden de onlara göre çocuğun yetiştirilmesinde konu, ders ve öğretmen gibi dış etmenlerden çok onun ilgilerine ve özel kişiliğine önem verilmelidir. İlerlemecilik, eğitimde birey ve ilgilerini merkez aldığı için *bireycidir*

4. Yeniden İnşâacılık (Reconstructionism)

J. Dewey, İsaac Bergson ve T. Brameld, pragmatik felsefeye dayanan ve ilerlemecilik akımının devamı olan bu görüşün temsilcileridir. Bu görüşe göre eğitimin temel amacı, toplumu yeniden düzenlemek ve toplumda gerçek demokrasiyi yerleştirmektir. Eğitim, sosyal bir reform hareketi geliştirmede önemli araçlardan biridir. Eğitim yeni bir toplumsal düzen yaratmaya girişmelidir. Toplumsal Değişimde temel sorumluluk okullardadır (Fidan ve Erden, 1983, s.118). Yeniden İnşâacılara göre eğitimin en önemli görevi, yüzyılımızın kültürel krizini aşmak için toplumun yeniden kurulmasıdır. Bu yeni düzenleme sırasında uygarlığın bütün temel değerleri, eğitim tarafından yeniden gözden geçirilmelidir (Ergün, 1985, s.68). Yaşam sürekli değiştiği için geleceğin uygarlığını ve barışını kurmak için eğitim etkili bir araç olarak kullanılmalıdır. Bu bağlamda eğitimin hedefleri, uygulama yoluyla değişmeyi gerçekleştirme; sevgi, işbirliği, denge gibi tutarlı kültürel değerlerin sürekliliğini sağlama, bilimsel yöntemi ve eleştirel düşünceyi kullanma, demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak yaşama, bir sonraki yapacağı hareketi plânlayarak, akıllıca eylemde bulunma, hiçbir bilgiyi mutlak kabul etmeme, kişinin gizil güçlerini geliştirme gibi etkinliklerdir. Yeniden Kurmacılıkta amaçlara ulaşmak önemlidir, dersler ve konular da bu amaçlara götüren araç durumundadırlar. Bu araçlar, öğrencinin doğayı ve toplumu yeniden kurmasına yardım edecek nicelik ve nitelikte olmalıdır (Sönmez, 1991, s.100-101).

Bu fikirde yaşanan ile birlikte gelecek de önem kazanmaktadır. Geleceğe yön veren şey de; bir değişmez statüko içindeki önceden yapılmış alışlagelmiş gelenekler değil, deney, gezi, gözlemle yani bilimsel metotlarla elde edilen bilgilerin plânlı olarak uygulanmasıyla her adımın, hareketin plânlamasıdır. Bu durumda da okullarda öğrencilerin toplumu yeniden kuracakları inandırılmalıdır. Eğitilmiş bireyler vasıtasıyla geleceğin toplumunun kurulabileceğini; yani bir anlamda toplumu bireylerin çabasının meydana getireceğini kabul eden bu görüş *bireycidir*.

5. Politeknik Eğitim

Politeknik eğitim, Diyalektik Materyalizmin eğitime uygulanmasıdır. Bu görüşe göre insan, ancak üretici olmak koşuluyla işe katılırsa şekillenebilir. Çünkü eğitim, üretim içindir. Bu yüzden de tüm çocuklar resmi ve parasız bir eğitimden geçirilmelidirler. İnsanın tüm yönleriyle yetiştirilmesini benimseyen bu görüşe göre kişiler üretim süreçlerinin bilimsel ilkelerini öğrenmeli, uygulama yapmalı işlerde yararlanacakları araç ve gereçleri kullanmalıdırlar.

Eğitim toplumsal üretimin artmasını sağlamalıdır; çünkü toplum mutlu olunca, kişi de mutlu olur, temele toplum alınmalıdır. İnsan doğaya egemen olmalı ve onu değiştirerek üretimde bulunmalıdır. Sömürüye karşı olmalı, sınıf bilinci almış olmalı, sosyalizmi ve en son aşamada da komünizmi gerçekleştirmeye inanmış olmalıdır. Barışı, kardeşliği, eşitliği, adaleti kabul etmelidir. Politeknik eğitimin hedefleri, İnsanlar arasında kardeşliği, barışı, adaleti, eşitliği ve mutluluğu sağlama, diyalektik akıl yürütmeyi kullanma, toplumsal yararı kişisel yarardan üstün tutma, kişiyi çok yönlü yetiştirme, doğaya egemen olma ve üretimde bulunma, nedensellik fikrini kavramış olma gibi etkinliklerdir. Eğitim durumları düzenlenirken de uygulama ve kuramın birlikte kullanılmasına dikkat edilmelidir; çünkü ancak kuramdaki eksiklikler, uygulama ile ortaya çıkarılır, geliştirilir ve yeniden uygulanır, bu süreci sürekli oluşturabilmek eğitimin görevidir. Eğitimde, üretim amaç olduğundan okulda öğrenci yeteneklerini geliştirirken aynı zamanda ekonomik değeri olan bir iş de üretmelidir; bireylerde kolektif bilinç oluşturabilmek için de ortak çalışma ve üretimde bulunmak gerekir (Sönmez,1991, s.109-110).

Bütün toplumsal olguların nedenlerini ekonomik nedenlere bağlayan ve varlığı da diyalektik materyalizmle açıklamaya çalışan komünizmin eğitim felsefesini icra eden Politeknik Eğitim, kişilerin toplumsal yönlerini vurgulamakta, eğitimin de amacının üretim olduğunu, üretimle elde edilen kârın da toplumsal olduğunu; kişinin mutluluğunun da toplumun mutlu olabilmesiyle mümkün olabileceğini benimsemektedir, bu fikirleriyle *toplumcudur*.

6. Varoluşçuluk (Existentialisme)

M. Heidegger, G. Marcel, K. Jaspers, J. P. Sartre, A. Camu gibi düşünürler bu akımın savunucularıdır (Sönmez, 1991, s. 112). Varoluşçulara göre "varoluş" özden önce gelir. Sadece özü anlamaya çalışmak hem zor hem de bizim için fazla gerekli değildir. Halbuki insanın varolma süresi ve kendisini (düşünceleriyle, tutumlarıyla, eylemleriyle) sürekli yenileme ve yaratması; işte bu varoluştur. Bunların insana özgü olmasına karşılık, diğer varlıkların da bir varoluşu vardır. Varoluşun özden önce gelmesi demek; öznellikten hareket etmek demektir. Buradan hareket edince insanın önceden belirlenemeyeceği ve tanımlanamayacağı, ancak kendini nasıl yaparsa öyle olacağı sonucu ortaya çıkar. Burada dikkati çeken şey; insanın kendisini var etmesidir, önceden bir şey olmadığı, sonra yapmış olduğu eylemlerle varolmasıdır. Bu açıdan bakıldığında da yaşam süreci bir varoluş mekanizmasına tekabül etmektedir. Birinci ve İkinci Dünya Savaşlarının getirdiği felaket ve acılar insana yönelik sorunların ivedilikle ele alınmasını gerektirmiştir. Bu nedenle varoluşçuluk sorunluluk konusuna duyarlı bir biçimde yaklaşmaktadır. Bu bağlamda özgürlüğe ve insanın özgür olmasına da büyük önem vermektedir (Bilhan, 1991, s.138-140).

Bugün ki insan açıklıklar, savaşlar, kıyımlar, ekonomik ve politik yarışmalar içindedir. Bu yüzden kişiliğinin değersizliğini bir ıstırap içinde kavrar. Toplumsal ve ekonomik baskılar yüzünden kişisel iradesini yitiren insanın robottan ve eşyadan farkı kalmamıştır. Özgürleşmesi ve kendini özgürce var etmesi için bu baskılara isyan etmesi gerekir. Bu bağlamda Varoluşçulara göre eğitimin hedefleri, Her İnsanın kendi varoluşunu gerçekleştirme, kendi kendini yaratmasını sağlama, özgür eylemde bulunma, sorumlu olma, toplumsal değerlerden kurtulma, bilginin olası olduğunu, mutlak olmadığını kabullenme, insanda varoluşun özden önce geldiğini savunma, kişiyi temele alma olabilir. Eğitim durumlarını düzenlerken de bilginin temeline evrenselliği değil aristokrat sübjektivizmi (seçkinlerin bakış açısıyla getiren bilgi) almak gerekir, çünkü bilgi bireyseldir. Eğitimde her birey tek tek ele alınmalıdır, çünkü birey her değerın üstündedir. Anı yaşamak önemli olduğundan sorunlar günlük olarak üzerinde durulmalıdır. Aşırı uzmanlaşmaya gidilmemelidir, çünkü aşırı

uzmanlaşma çocuğun içsel yaşamını gelişimini engeller; meslekler veya iş kişi özgürlüğünün gelişiminde bir araç olarak kullanılmalıdır(Sönmez, 1991, s.114-119).

Öğretimde kişiye değişik seçenekler vererek, doğruyu bulma ve kendi gerçeklerini seçme fırsatını veren varoluşçuluk, okul programlarının da çocukların gelişimlerine yardımcı olması gerektiğini söylüyor. Öğretmen de bu etkinlikte çocuğun kendini daha iyi tanınmasına yardımcı oluyor. İnsanı açıklarken öznellikten hareket eden, toplumla uyuşmaya değil özgürleşmeye önem veren ve bilgiyi evrensel olmaktan çıkarıp bireysel olarak kabul eden bu görüş *bireycidir*.

IV. EĞİTİMDE BİREYCİLİK VE TOPLUMCULUĞUN ÇAĞDAŞ TÜRK EĞİTİMİNDEKİ YERİ

Türk toplumundaki modernleşme hareketleri, cumhuriyetten bir-iki asır öncesinde başlamaya başlamakla birlikte hem sonuçları hem de yoğunluk itibarıyla cumhuriyet döneminde daha bariz bir şekil almıştır. Osmanlı İmparatorluğu yurttaşları bir millet kimliği içerisinde kendilerini ifade ediyorlardı. Sanayinin gelişmemiş olması ve nüfus yoğunluğunun azlığından dolayı da İstanbul gibi birkaç şehir dışında, gelişmiş yerleşim merkezleri yoktu. Bu yüzden yurttaşlardaki ferdileşme süreci de oluşamamıştı. Cumhuriyetle birlikte millet kimliği ön plâna çıktı. Osmanlı İmparatorluğu fiilen çöktükten sonra Anadolu toprakları üzerinde yeni kurulan devletin adı “Türkiye Cumhuriyeti Devleti” idi. Milliyetçilik artık devletin altı ilkesinden biri idi. Yapılan anayasa ve kanunlarla da fert hakları tescil edilmişti. Ancak ulaşım ve kitle iletişim araçlarının gelişmemişliği, halkın fakirliği ve eğitimsizliği özellikle kırsal kesimde kendini daha bir hissettiriyordu. Cumhuriyet muhafaza edilecek, toplum kalkınması sağlanacaktı. Mevcut sosyo-ekonomik şartlar ise modern bir toplum yaratmaya pek elverişli değil idi. Avrupa'nın hemen kenarında Türk toplumu, yüzyıllardır, bilim ve fenden büyük ölçüde habersiz atadan görme usullerle ziraat yapıyor; eğitimi sadece okur-yazarlık olarak anlıyordu. Avrupa'da geleneksel öğretim kurumlarının dışındaki mesleki ve teknik eğitim sanayileşme süreci içerisinde ortaya çıkmıştı. Türk toplumunda ise ilkokulun üzerindeki eğitim büyük ölçüde devlete memur yetiştirmek içindi. Yani eğitim henüz sosyal hayatı imar için ortaya çıkabilmiş değil idi. Çünkü sanayi gelişmemiş idi. Cumhuriyetin, 1950'lere kadar olan geçmişinin, bu olumsuz şartlar içerisinde insan ve toplumumuza şekil vermeye çalıştığı söylenirse herhalde abartılı bir ifade olmaz.

Cumhuriyet döneminde halk kitleleri eğitilmiş, okur-yazar hâle getirilmiştir. Lise ve yüksekokullar belirli bir kaliteye çekilmiştir. Ama 1950'lerden sonra eğitimle kalkınmanın yanında ekonomik kalkınma da işe koşulunca toplum kalkınması daha bir hız kazanmıştır. Ancak eğitim sistemimizin, dün olduğu gibi bugün de en büyük problemi sanayi ile paralel gitmemesidir. Bu yüzden 1996'lara gelindiğinde geçmişten belki biraz farklı olarak bir “eğitilmiş işsizler ordusu”

yararlanmıştır. Bir diğer önemli problem de eğitilmiş insan gücünün yeterince sosyal hayata katkıda bulunamamasıdır. Önemlileri bunlar olmak üzere birçok diğer problemin de süratle çözülmesi eğitime bir de *bireycilik ve toplumsuluk* açısından bakmayı gerektirmektedir. Yani Çağdaş Türk Eğitim Sisteminin *bireycilik, toplumsuluk* yönünden hâkim felsefesi nedir? Neler geliştirilmeli, neler değiştirilmelidir. Bunların cevaplarının bulunması, 2000'li yıllara gelindiğinde eğitimin daha bilinçli olarak hem ferde hem de topluma yararlı olabilmesi için gereklidir.

1. Geleneksel Eğitimden Çağdaş Eğitime Geçiş

Geleneksel Osmanlı eğitim kurumlarını Sıbyan Okulları, Medreseler ve Mekteb-i Enderun oluşturuyordu. Sıbyan okulları ilköğretim okulu idi. Çocukların bu okula başlama yaşı 4-6, eğitim süresi ise 3-4 yıldır. Sıbyan okullarını varlıklı kişiler vakıf yoluyla kuruyorlar ve bu okulun giderleri vakıf gelirleriyle karşılanıyordu. Öğretim ise parasız idi. Öğretim programlarını Kur'anın anlamını bilmeden okunmasının öğretilmesi, namaz surelerinin ezberletilmesi, biraz da yazı öğretimi oluşturuyordu. Ancak yazı öğretimi bazı metinlerin kopye edilmesi tarzında idi. Öğretim, hasır, kilim veya minder üzerinde, çocukların diz çökerek rahleleri üzerindeki Kur'an ve dua kitaplarını ezberlemeleri şeklinde gerçekleşiyordu. Öğretmen de sınıfın bir yanında yüksekçe bir yere oturuyor ve elindeki uzun değneği ile disiplini sağlıyordu. Okula çeşitli yaşlarda ve zamanlarda öğrencilerin başlıyor olması ve öğretimin tek bir odada yapılması nedeniyle dersini okuyacak öğrenci hocanın yanına geliyor, dersini okuduktan sonra da yerine dönüyordu. Bazen de hocanın yerine kalfası veya çalışkan bir öğrenci dersi okur, öğrenciler de toplu tekrar ederlerdi (Akyüz, 1993, s. 72-74; Başgöz ve Wilson, 1968, s. 15-20). Sıbyan okulları öğretmenleri hem medrese mezunu hem de mahalle ya da köyün imamı idiler.

Medreseler İslam kültürünün bir ürünü ve kurumu olup, Selçuklulardan Osmanlılara geçmiştir. Parasız ve yatılı olan bu kurumlar hem yükseköğretime hazırlıyor hem de öğrencilere yükseköğretim veriyorlardı. Medreseler ulema sınıfını, müderrisleri, sıbyan mekrebi hocalarını, devlet memurlarını yetiştiren kurumlardı.

Medreselerin en yüksek kademesini “Sahn” ve “Süleymaniye” medreseleri oluşturuyordu. Genel medreseler yanındaki meslek ve ihtisas medreseleri de şunlardı; Darülhadisler (Hadis bilimini daha geniş işliyorlardı), Darüttıplar (Tıp bilimi ve ruh ve akıl hastalarının tedavileri ile uğraşıyorlardı), Darülmüneviler (Mevlana'nın mesnevisini farsça aslından işliyorlardı), Darükkurralar (Tecvid usulüne göre hafızlar yetiştiriyordu). Öğretim dili Arapça idi. Türkçe ise bazen sözlü açıklama ve tartışmalarda kullanılıyordu. Farsça ilk defa 1720'lerden sonra Damat İbrahim Paşa tarafından yaptırılan medreselerde okutulmaya başlanmış idi. Medreselerde 16.yüzyılın ikinci yarısına kadar dini ve müsbet bilimler birlikte yer almıştı. Dini bilimler, Tefsir, Hadis, Fıkıh, Kelam gibi derslerden oluşuyordu. Müsbet bilimleri ise Felsefe, Matematik, Astronomi, Tıp gibi bilimler oluşturuyordu. Medreselerde dini ve müsbet bilimler yanında Alet bilimleri denen şu dersler de okutulmaktaydı: Arapça ile ilgili olan Sarf ve Nahiv, İfade ve yazım ile ilgili olan Mantık, Belagat, Maani, Bedî, İnşa (Akyüz, 1993, s. 60-65).

Fatih Sultan Mehmet ve Kanuni Sultan Süleyman devirlerinde medreseler gelişmelerinin doruk noktasında idiler. Ancak 17.yüzyıldan itibaren imparatorluğun diğer sosyal kurumlar gibi çöküntüye uğradılar. Serbest tartışma, gözlem ve deney yavaş yavaş medreselerden kovulurken, medreseler İslami bilgileri ezber ve tekrar ile öğretmeye devam ettiler. (Başgöz ve Wilson, 1968, s. 22-24). Medreselerin bozulma nedenleri olarak da; medrese hocalarının atanmasında iltimas ve siyasetin işe karışması, birtakım akli ve fen bilimlerinin (cebir, felsefe, tıp) ve bunlara uygun düşen tartışma, eleştiri gibi yöntemlerin terk edilmesi, İlmi paye kazanmada adam kayırma ve rüşvetin işe karışması, öğrenci disiplininin bozulması, dini-hukuki bilimlere ve bunlara uygun düşen aktarmacı yöntemlere ağırlık verilmesi ve âlet bilimlerine aşırı önem verilmesi gibi nedenler gösterilmektedir. (Koçer, 1987, s. 12-13; Akyüz, 1993, s. 67-68)

Enderun mektebi saray hizmetleri için gerekli personeli yetiştirmek için kurulmuş ileri bir eğitim kurumudur. Öğrenciler, Hristiyan tebanın yeteneklileri arasından seçilirdi. Sonradan Türkler de Enderun Mektebine alınmaya başlanmıştır. Okulun kuruluşunu II.Murat gerçekleştirmiştir. Fakat geliştirilerek düzenlenmesi Fatih döneminde olmuştur. Okul, 1909 yılına kadar işlevini sürdürmesine rağmen

1826'dan sonra Yeniçeri Ocağının kaldırılıp Nizam-ı Cedidin kurulması ve yetiştirilmesi gereken subayların Enderun dışından seçilmesi nedeniyle, okulun önemi azalmaya başlamıştır.

Enderun mektebinin esas kaynağı Acemi Oğlanlar idi. Devşirilen Hristiyan çocukları önce Acemi Oğlanlar adı altında Türk ailelerinin yanına yerleştirilir ve orada Türk hayatını, örf ve adetlerini öğrenirlerdi. Acemi Oğlanları yeniçeri ocağını meydana getirirlerdi. Acemi Oğlanlar arasından seçilen İç Oğlanları ise saraylarda yetişirler ve ordunun subay ihtiyacı ile saray hizmetlerini karşılardı. Okula çocukların seçiminde modern zeka testlerine benzeyen testler kullanılır ve adayların gücü ve beden sağlıklarına da bakılırdı. İç Oğlanları üç biçimde yetişirlerdi: saray hizmetlerini yaparak öğrenmek; İslami ve bazı müsbet bilimleri kuramsal olarak öğrenmek; beden ve sanat eğitimi alanlarında yetişmek. Türkçe, Arapça, Farsça, Türk ve İran edebiyatı, Kur'an, Şerh, İslâm Teknolojisi, Türk Tarihi, Müzik, Aritmetik ve Geometri gibi derslerle spor etkinlikleri Enderun Mektebi programlarında yer alıyordu. Bu derslerden Türkçe, Farsça, Edebiyat, Tarih, Müzik, Aritmetik ve Geometri medrese programlarında yer almıyordu. (Akyüz, 1993, s. 78-82; Koşer, 1987, s. 15-20; Başgöz ve Wilson, 1968, s. 27-31)

Geleneksel Osmanlı eğitim politikasının ana karakteristikleri olarak şu özellikler gösterilebilir (Taşdemirci, 1984, s. 46-50):

Osmanlılardaki eğitim bir kamu hizmeti niteliğinde değildi. Devletin yetiştirmeyi üstlendiği görevler; askerlik, adalet, güvenlik ve maliye işleridir. Halkın eğitimini hatta devletin mülkî teşkilatında çalışanların çoğunu vakıf okulları yürütmekteydi.

Osmanlı eğitiminin ana karakteristiğini din belirlemekteydi. Vakıf okullarının her kademesinde dini eğitim hâkim iken saray okullarının üst kademelerinde askeri ve mesleki eğitim hâkimdi.

Osmanlı okul kuruluş sistemi dini ve etnik esaslara dayanmaktaydı. Saray okullarının esas unsurunu Hristiyan devşirmeler oluşturuyordu. Vakıflar ise müslim ve gayri müslimler için ayrı ayrı kurulmuştu. Vakıflarda verilen eğitim de mezhep esasına göre Hristiyan ve Müslüman okullarında farklılaşıyordu; Katolik ve

Ortodoksların okulları ayrı idi. Medreselerde verilen eğitime sünni esaslar hâkim iken Tekke ve Dergâhlar şii ve âlevilik doğrultusunda eğitim yapıyorlardı.

Osmanlı geleneksel eğitim politikasında kadınların eğitimi ilköğretim ile sınırlı idi.

Osmanlıdaki meslek eğitimi henüz okullaşmış değildi. Devletin yönetim ve ordudaki ihtiyaç duyulan meslek elemanlarını saray okulları yetiştirirken; toplumun ilütiyacı olan meslek erbabını esnaf kuruluşları yetiştiriyordu.

Osmanlı İmparatorluğunda okullardaki öğrenciler, farklı sosyal sınıflardan ve farklı ekonomik çevrelerden geliyordu. Yani eğitim sistemi sosyal ve ekonomik menşeli değildi.

Geleneksel Osmanlı eğitimi dili bakımından bir birlik arzetmiyordu. Medreselerdeki öğretim Arapça iken, Enderun Mektebinde öğretim dili Türkçeydi. Clayrimüslimler ise kendi anadilleriyle öğretim yapabiliyorlardı.

Geleneksel Osmanlı eğitiminde öğretim metodu olarak skolastik yöntem hâkim idi. Sibyan okulları ve medreseler bu yöntemin dışına çıkmaz iken saray okullarında ve esnaf teşkilatlarında tecrübi ve uygulamalı yöntemlere de yer veriliyordu.

Osmanlı İmparatorluğu'nun 18.yüzyılın sonu ve 19.yüzyılda Avrupa orduları karşısında almış olduğu yenilgiler, Avrupa devletlerinin siyasi, sosyal ekonomik kurumlarını tanımaya zorladı (Koçer, 1987, s. 22). Çünkü artık Avrupa devletlerinin çeşitli kurumlarını ve özellikle eğitim müesseselerini, asker yetiştirme ve eğitime usullerini bilmeden onların ordularıyla başetmek mümkün değidi. Mevcut kurulu bozuk düzenden çıkarı olan bir takım eşraf ve asker dışındaki devlet yöneticileri bunu anlamış idi (Berkes, 1978, s. 74-77). Böylece Batı tesirindeki Osmanlı eğitim kurumları yavaş yavaş kurulmaya başladı. Bu meyandaki gelişmeler özetle şöyledir (Koçer, 1987, s. 22-86; Akyüz, 1993, s. 124-154; Varış, 1991, s. 192-197):

1734'te Humbarahane-i Mühendishane kuruldu. Yeniçerilerin bu okulu istememeleri ve tutumları nedeniyle okul kısa ömürlü oldu ve Padişah tarafından öğrencileri dağıtıldı; 1773'te Mühendishane-i Bahri-i Hümayun açıldı. İlk askeri deniz okulu olan bu okulun programı ilk ve kısmen orta düzeyde idi. Süresi üç yıldır. Okulda Fransız öğretmenler de görev yapmıştır. Arapça ve Farsça yanında, Fransızca da öğretiliyordu. Okulda en çok önemi verilen dersler ise Matematik ve Tahkimat

dersleri idi; 1793'de Mühendishane-i Berri Hümayun açıldı. Askeri kara okulu olan bu okulda, topçuluk, istihkam ve haritacılık öğretimi yapılıyordu. Süresi dört yıl olan okulda Resim, Fransızca, Coğrafya, Cebir gibi dersler yer alıyordu. 1827'de tıp ve cerrahlık öğretimi yapan Tıphane-i Amire ve Cerrahhane-i Mamure kuruldu. Okulun süresi dört yıldır ve Mekteb-i Tıbbiye'de öğretim Fransızca idi. 1834'te Mekteb-i Fünûn-ı Harbiye kuruldu. Avrupa'dan getirilen öğretmenlerin de görev yaptığı bu okulda bazı öğrenciler, öğrenimlerini geliştirmek için Viyana, Paris ve Londra'ya gönderilmişlerdir. 1834'te Muzika-ı Hümayun Mektebi açıldı. 1839'da Sıbyan Mektepleri ile askeri okullar arasında yer alan Rüşdiyelerin açılmasına karar verildi fakat Genel Rüşdiyelerin açılışı 1846'dan sonra olmuştur. 1839'da açılan Mekteb-i Maarif-i Adliye sivil memur yetiştirmeyi amaçlıyordu. 1824'te İkinci Mahmut'un fermanıyla ilköğretim mecburi olmuştur. 1830-31'de Avrupa'ya 150 öğrenci gönderilmiştir. 1846'da Meclis-i Maarif-i Umumiye kurulmuştur. 1850'de Darülfünun'a öğrenci hazırlayacak, Darül Maarif (lise) açılmıştır. 1863'te Darülfünun açıldı. 1869'da Türkçe öğretim yapan Mekteb-i Mülkiye-i Tıbbiye açıldı. 1869'da Maarif-i Umumiye Nizâmnamesi yayımlandı. Bu Nizamâme ile eğitimde merkez idaresinin genişletilmesi ve düzenlenmesi, genel okulların kademelere ve derecelere ayrılması, eğitim ve öğretim metotlarının düzenlenmesi gibi yenilikler getirilmiştir. 1875'te Maarif-i Umumiye Nezaretinde sıbyan mekteplerindeki öğretim metotlarını ıslah için bir komisyon kuruldu. 1881'de Mekteb-i Hukuk açıldı. 1882-83'de Evkaf, Maarif Nezaretine ilhak edildi. 1883'te Ticaret Mektebi açıldı. 1884'te Sanayi-i Nefise Mektebi açıldı. 1883'te İzmir'de bir Ziraat Mektebi açıldı. 1884'te Vilayet merkezlerinde Maarif Meclisleri teşkil etti. 1885'te İstatistik Komisyonu kuruldu. Öğretmen yetiştirme hareketleri de Tanzimat döneminde başladı ve erkek ve kız öğretmen okulları 1848 tarihinden itibaren açılmaya başlandı. 16 Mart 1848 tarihinde açılan Darülmuallimin'in programında bir "Ders Verme ve Öğretim Yöntemi" dersinin bulunması ve Arapçanın bulunmaması dikkat çekicidir.

Geleneksel eğitimden çağdaş eğitime geçişte Batı tesirindeki Osmanlı eğitim kurumlarının şüphesiz büyük payı vardır. Geleneksel eğitimden çağdaş eğitime uzanan çizgide, açılan yeni okullar kadar takip edilen yeni dersler ve öğretim metotlarının da önemli rolü olmuştur. Resim dersinin askeri okullarda yer alması,

Fransızca'nın öğretilmesi ve Fransızca ile öğretim yapılması, tıp öğretiminde 1841'de Profösör Bernard'ın girişimiyle insan kadavrasının kullanılmasına izin çıkması (Berkes, 1978, s. 217), Beden Eğitimi dersinin eğitim programlarında yer alması (Bilge, 1989, s. 22), Darülmualimin'in programında "Ders Verme ve Öğretim Yöntemi" dersinin bulunması, eğitimde bilginin kullanılması ile ilgili gelişmelerdir ve eğitimi pragmatik ve rasyonel bir esasa oturtma çabalarını ifade etmektedir. 1862'den itibaren kız öğrencilerin ortaöğretime başlatılması (Berkes, 1978, s. 226), Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile eğitimin tamamen devlet kontrolüne alınması gibi gelişmeler ise eğitimi çadaşlaştırma da diğer iki adım olmuştur. Bu bağlamda Tanzimat döneminin eğitim açısından değerlendirilmesi bizi şu sonuçlara götürmektedir (Sakaoğlu, tarihsiz, s. 97):

İlköğretim zorunlu hâle getirilmiş ve yaygınlaştırılmıştır. Yüzyıllarca süren öğretim metotları değiştirilmiştir. Din eğitimi yanında temel eğitim ve bir ölçüde lâik eğitim gündeme gelmiştir. Kızlara ortaokul, öğretmen okulu, meslek okullarına girme fırsatı verilmiştir. Türkçe eğitimin esas alınması, yabancı dil öğretimi gerçekleştirmiştir.

1.Meşrutiyet Döneminde (1876-1878) ilân edilen ve Osmanlı Devletinin ilk Anayasası olan Kanun-ı Esasinin (1876) üç maddesi eğitimle ilgilidir. 15.maddede, her Osmanlı vatandaşının genel ve özel öğretim yapmaya izinli olduğu; 16.maddede, ülkedeki bütün okulların devletin denetiminde olduğu, ülkedeki çeşitli dini inanışlardaki toplumların yapacakları dini öğretim ve yöntemlerine dokunulmayacağı; 114.maddede ise, ilköğretimin ülkedeki bütün fertler için zorunlu olduğu beyan edilmiştir (Akyüz, 1993, s. 194-195).

Mutlâkiyet Dönemi (1878-1908) eğitiminin temel özellikleri ise şunlar olmuştur:

Bu dönem eğitimde nicelikçe yayılma, fakat nitelikçe gerileme yılları olmuştur. Çünkü okullar ve programlar sıkı bir denetime tâbi tutulmuş, yeni düşünceler engellenmiştir. Programlardan hayata dönük bir kısım dersler çıkarıldığı halde, Din ve Ahlâk derslerinin saatleri artırılmıştır. Bununla birlikte bu dönemde genel eğitimde, mesleki eğitimde okullar ülke çapına yayılmıştır. Özel eğitim alanında ilk

defa Sağır, Dilsiz ve Körler Okulu açılmıştır (Akyüz, 1993, s. 197; Koçer, 1987, s. 164-168).

II.Meçrutiyet Dönemi (1908-1923) siyasi ve sosyal yönden fikir hareketlerinin yaygın olduğu bir dönemdir. Dönemin aydınları İslamcı, Batıcı ve Türkçü fikir akımları içerisinde görüşlerini dile getirmişler ve Batı medeniyetini değerlendirmişlerdir. Ziya Gökalp, Satı Bey, Emrullah Efendi, Prens Sabahattin, İsmail Hakkı Baltacıoğlu gibi fikir adamları gerek Batı tesiriyle gerekse kendilerine özgü görüşlerle Türk fikir hayatının gelişmesine ve eğitimin ilerlemesine katkıda bulunmuşlardır.

Batıcılara göre Batı Uygarlığının özü, bütün gelişme ve maddi ilerlemelerin ötesinde kişinin din ya da devlet baskısından özgürleşmesi, insanın birey olarak değer kazanması; doğal haklarının üstünlüğü; aklın, inanç veya geleneğe galebe çalması ve müsbet bilimlerin ilerlemesi idi. İslamcı görüşe göre ise Batı medeniyetinin özünü Hristiyanlık oluşturuyordu. Batıcıların anladığı Batılılaşma da İslamlıktan tümüyle vazgeçmek demektir. Bu nedenle İslamcılar Batının sadece maddi yanlarının alınması taraftarı idiler. Örnek olarak Japonların kültürlerini koruyarak ilerlediklerini gösteriyorlardı. Zaten Batının maddi yanları aslında İslamlıktan alınmıştı. Böylece bunlardan etkilenme sadece bir zaman ve sayı farkı idi. İslam da akla ve bilime Hristiyanlıktan daha fazla değer veriyordu. Türkçüler ise Batıyı değerlendirirken İslamcılardan ve Batıcılardan farklı görüşlere sahiptiler. Bu görüşün temsilcilerinden Gökalp'e göre şu andaki Avrupa'yı, ulus birimi kültürler meydana getirmektedir. Ancak Batılı ve Hristiyan olmayan milletlerin Batı Medeniyetine girmesi, ilerde bu medeniyeti beynelmilel ve insanîyetçi yapacaktır. Ancak bu katılım, halkların ulus aşamasına gelmesi ile mümkündür ve ulusçuluk bu anlamda Batıcılık demektir (Berkes, 1978, s. 409-412).

M.Turhan, bu dönemdeki fikir hareketlerini "memleketin hakiki iltiyaçlarından doğan yerli bir fikir hareketi" olarak değerlendirmekte ve bunu ikiyüz senelik bir garplılaşma mücadelesinin sonucu olarak görmektedir. O'na göre bu fikir hareketleriyle birlikte dilin sadeliğe doğru gelişmesi ve bir milli edebiyatın kurulması, Türk Toplumunun, Avrupayı taklit etmesine rağmen kültür bütünlüğünü ve bağımsızlığını koruduğunu göstermektedir (Turhan, 1987, s. 205).

II.Meşrutiyet Döneminin eğitim özellikleri olarak şunlar söylenebilir (Akyüz, 1993, s.229-230):

Meşrutiyetin ilanı ile birlikte okullarda hürriyetçi hava, başıboşluğa ve disiplinsizliğe dönüşmüş. 31 Mart olayı bastırıldıktan sonra disiplin sağlanmıştır. Balkan Savaşları ve getirdiği felaketlerden sonra devletin yükselmesinde ve toplumun kalkınmasında öğretmenlere bağlanan unutulmaz artmıştır. Geleneksel sıbyan mekteplerinin çoğu kapatılmış, medreselerin ıslah teşebbüs ve fikirleri çoğu kimse tarafından paylaşılmıştır. Hayata dönük bazı dersler programlara girmiştir. Eğitim bir bilim olarak işlenmeye başlanmıştır. Yaygınlaşması mümkün olmamakla birlikte, yer yer ezbercilik bırakılıp, öğrenmede öğrencinin kendi çaba ve gözlemlerine önem verilmiştir. Okul açılmasında öğretmen ve öğrencilerin yetiştirilmesinde daima nicelik gözetilmiş, nitelik arka plâna kalmıştır. Kızlar için ilk defa bir yükseköğretim kurumu açılmış ve kadınların devlet dairelerinde memur olarak çalışmaları gerçekleşmiştir. Balkan ve I.Dünya Savaşlarının getirmiş olduğu felaketler eğitimin gelişmesini önlemiştir.

Böylece 18.yüzyılda başlayan ve I.Dünya Savaşına kadar gel git şeklinde de olsa gelişmelerini sürdüren Batı tesirindeki Osmanlı eğitim politikasının ana karakteristikleri olarak şunlar gösterilebilir (Taşdemirci, 1984, s. 85-87):

1. Eğitim, bir kamu hizmeti niteliğinde devlet görevi haline gelmiştir. ...
2. Batılılaşma döneminde askeri eğitim mümkün olduğu kadar dini tesirin dışında tutulmaya çalışılırken , sivil eğitim dini tesirden uzak tutulamamıştır.
3. Okul kuruluş sistemi dini ve etnik karakterini korumakla beraber, bazı yatay geçişler olmaya başlamıştır. ...
4. Kadınlara yükseköğretime kadar öğrenim görme hakkı ve imkânı verilmiştir.
- ...
5. Sivil mesleki ve teknik eğitim okullaşmıştır.
6. Bu devir eğitim sisteminde de okullar sosyal ve ekonomik menşeli değildir. ...
7. Batı örneğinde kurulan okullarda bazı istisnai haller hariç öğretim dili Türkçedir. ...
8. Müsbet bilimlerin öğretimi yaygınlaştırılmıştır. ...
9. Sosyal Bilimler öğretimi yaygınlaştırılmıştır. ...
10. Medrese programlarına giremeyen Müzik, Resim, Beden Eğitimi, Mimarlık, Heykeltıraşlık gibi konular okul programlarına girmişlerdir. ...

11. Gezi, gözlem, inceleme, teşrih, labaratuvar gibi tecrübi esaslara dayanan modern öğretim metotları okullarda kullanılmaya başlanmıştır. Bu konuda bilhassa askeri okullar büyük bir başarı göstermişlerdir.

Bu yenileşme döneminin eğitim alanındaki gelişmelerinin değerlendirilmesinde temel kriterlerden biri olarak toplum yapısı ele alındığında, eğitimin verimlilik faktörüne göre değerlendirilmesi söz konusu olmaktadır. Bu gelişmelere bu açıdan bakıldığında “başlangıç” ve “zihniyet oluşturma” çabalarını ifade etmektedirler. Çünkü toplumun büyük bir kesimi eğitimden habersizdir; ya örfе göre veya yaygın eğitim müessesesi de sayılabilecek tekke ve zaviyeler, esnaf loncalarındaki anlayışlar ile yetişmektedirler. Bu anlayışlar ise geleneksel kültürü yansıtmaktadır. Ancak yenileşme döneminin eğitim alanındaki gelişmeleri, geleneksel eğitimden çağdaş eğitime geçişte bir “süreç” olarak değerlendirildiğinde; hiç olmazsa ilerde toplum kalkınmasına hizmet edecek veya böyle bir anlayışın yerleştirilmesinde kilometre taşı olacak ilerlemelerin olduğu söylenebilir. Bu bakımdan bu gelişmeleri ister *toplumculuk*, isterse *bireycilik* açısından olsun -ki ikisi birbirini tamamlayabilecek iki ögedir- nitelik yönünden eksik, nicelik yönünden kısmi de olsa Cumhuriyet eğitimine geçişte basamaklar olarak görmek gerekir.

Cumhuriyet’e devredilen Osmanlı Eğitim sistemi de şöyledir (Taşdemirci, 1984, s. 148-154):

Ankara hükümeti eğitim sistemini, Osmanlı hükümeti Maarif Nezaretinden devralmıştır. Eğitim kurumları olarak da Türkiye Cumhuriyeti’ne devredilenler; Batı tesirinde kurulan Osmanlı Eğitim Kurumları (Okul Öncesi Eğitim Kurumları, İlköğretim Kurumları, Orta Öğretim Kurumları, Yüksek Öğretim Kurumları, Orta Dereceli Mesleki Eğitim Kurumları), Geleneksel Osmanlı Eğitim Kurumları, Azınlık Eğitim Kurumları, Yabancı Eğitim Kurumlarıdır.

Cumhuriyete gelindiğinde Osmanlı İlköğretim Sistemi, 6 yıl süreli, mecburi ve devlet okullarında parasız idi. 1915 tarihli İptidaiye-i Umumiye Talimatnamesi bunu tescil etmiş idi.

Ortaöğretim kurumları olarak Cumhuriyete gelindiğinde İdadi ve Sultaniler vardı. Bu okulların yasal düzenlemesi 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile olmuştur.

Yükseköğretim kurumları olarak Osmanlı Devletinden Türkiye Cumhuriyetine devredilenler; 1 Darülfünun (Hukuk, Tıp, Edebiyat ve Fen Fakültelerinden oluşmaktadır.) ile çeşitli kuruluş ve bakanlıklara bağlı askeri ve sivil yüksek meslek okullarıdır. Erkân-ı Harbiye Mektebi (Harp Akademisi), Mekteb-i Harbiye (Harp Okulu), Mühendishane-i Bahri-i Hümayun (Deniz Harp Okulu), Mülkiye Mektebi (Siyasal Bilgiler Okulu), Darülmüallimin-i Aliye (Erkek Yüksek Öğretmen Okulu), Darülmüallimat-ı Aliye (Kız Yüksek Öğretmen Okulu), Ali Mühendis Mektebi (Yüksek Mühendis Okulu), Ali Ziraat Mektebi (Yüksek Ziraat Okulu) bu okulların başlıcalarıdır. Ancak bu okulların bazıları birinci dünya savaşı ve getirdiği felaketler nedeniyle ya geçici olarak kapatılmışlardı, bazıları da küçük bir kapasite ile çalşır vaziyette idiler.

Orta Dereceli Meslek Okulları olarak, Osmanlı Devletinden Türkiye Cumhuriyetine devredilenlerin bazıları şunlardır; Darülmüallimin (Erkek İlköğretmen Okulu), Darülmüallimat (Kız Öğretmen Okulu), Vilayet Sanayi Mektebi (Erkek Sanat Okulu), Kız Sanayi Mektebi (Kız Sanat Okulu), Ticaret Mektebi (Ticaret Okulu). Bu okullar da birinci dünya savaşından etkilenmişler ve öğrenci sayıları oldukça azalmış idi.

Osmanlı Devleti'nden Türkiye Cumhuriyetine geleneksel Osmanlı Eğitim kurumlarından medreseler devredilmiştir. Ankara hükümeti ise 1921'de "Medaris-i İlmiye Nizamnamesi" ile medreselere "Medaris-i İlmiye" adını vererek yeniden düzenlemiş ve bu okulları Şeriye ve Evkaf Vekaletine bağlanmıştır. Cumhuriyet devredilen azınlık okulları da Rum, Ermeni ve Yahudi okullarıdır.

2. Cumhuriyetin Eğitim İlkeleri ve Eğitimin Çağdaş Niteliğe Bürünmesi

Osmanlı İmparatorluğu çöktükten sonra kurulan yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti, 1.5 asırdır devam eden Batılılaşma hareketlerini ve modernleşmeyi daha da yoğunlaştırmış ve seküler kurumları ile çağdaşlaşmayı gerçekleştirmek istemişti. Başta 1924 Anayasası olmak üzere Cumhuriyetin bütün kurumları bu zihniyetle oluşmuştu. Bu nedenle Atatürk Dönemi Milli Eğitim politikasının esasları 1924 Anayasasının bazı hükümlerinde ifade edilmiştir. Türkiye Devletinin Cumhuriyetçi,

milliyetçi, halkçı, lâik ve inkılâpçı olduğu, resmi dilinin Türkçe olduğu İkinci Maddede; hâkimiyetin kayıtsız şartsız milletin olduğu Üçüncü Maddede belirtilmiştir. Bunlar aynı zamanda Cumhuriyet dönemi eğitiminin de temel nitelikleri idiler (Taşdemirci, 1984, s. 309-310; Celkan, 1991, s. 3). Bu Anayasa hükümlerinden cumhuriyetçilik, halkçılık, milliyetçilik, hâkimiyetin millette olması, resmi dilin Türkçe olması *toplumcu* bir söyleme dayanırken, lâiklik ve inkılâpçılık *bireysel* bir söyleme dayanmaktadır. 1924 Anayasasındaki bir başka hüküm de, ilköğretimin bütün Türkler için mecburi ve devlet okullarında parasız olduğunun ifadesidir. Bununla cehalet ortadan kaldırılmak isteniyordu. 69. madde ise Türklerin kanun önünde eşit olduğunu, her türlü zümre, sınıf, aile fert imtiyazlarının yasak olduğunu belirtiyordu. 75. Maddede hiçbir kimsenin mensup olduğu din, mezhep, tarikat ve felsefi görüşünden dolayı sorumlu tutulamayacağı, asayişe ve genel adab-ı muâşerete karşı olmamak üzere her türlü ayının serbest olduğu belirtilmiştir. Bu hükümler aynı zamanda eğitimdeki demokratiklik ve lâiklik ilkelerinin de anayasal temelini oluşturmaktadır (Taşdemirci, 1984, s. 310; Celkan, 1991, s. 3).

Cumhuriyetin eğitim ilkeleri Atatürk'ün birtakım konuşmalarında ve Cumhuriyet Halk Partisinin Atatürk tarafından açıklanan programlarında, Milli Eğitim Bakanlarının bazı genelgelerinde ifade edilmiştir. 27 Ekim 1922'de Atatürk Bursa'da öğretmenlere hitaben yapmış olduğu konuşmada Yeni Türk Devletinin eğitim politikasının genel anaçlarını ve temel ilkelerini açıklarken şu noktalara dikkat çekmiştir: Memleketin ve milletin kurtarılması, tedavi edilmesi, ileriye giderek çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşması ilim ve fen sayesinde. İlim ve fennin de yapıldığı yer okullardır. Okullar aynı zamanda genç dimağlara insanlığa hürmeti, millet ve memlekete sevgiyi, şerefi ve istiklâli öğretir. Memleketi kurtarmaya çalışanlar, aynı zamanda birer dürüst uzman olmaları lâzım gelir. Bunu sağlayan ise okullardır. Yani milletimizin siyasi, içtimai hayatında fikri terbiyesinde rehberimiz ilim ve fen olacaktır. Maarif programının esaslı iki noktası; asrın icaplarına cevap vermesi ve sosyal hayatımızın ihtiyaçlara karşılık olmasıdır. İlim ve fen nerede ise onu kayıtsız, şartsız almak gerekir. Maarif siyasetimizin temel gayesi, cehlin izalesi olmakla birlikte sosyal hayatta gerekli olan uzmanlar yetiştirmek gerekir. Bu da ilk ve ortaöğretimin ameli (pratik, uygulamalı, işe ve üretmeye dayalı)

yöntemleri benimsemesiyle mümkündür. Böyle bir eğitimle ancak bir toplum iş adamlarına, sanatkarlara sahip olur. Aynı zamanda yüksek öğretimle de milli dehanızı geliştirecek ve hislerimizi yükseltecek yüksek meslek erbabını yetiştirmek gerekir. Eğitim, hangi kademedede olursa olsun esas olarak şunu öğretmelidir; Milletine, Türkiye Devletine, Türkiye Büyük Millet Meclisine düşman olanlarla mücadele edecek donanımda olmayan milletlerin yaşama hakkı yoktur (Taşdemirci, 1984, s. 311-313). Atatürk, Cumhuriyetin kurucusu ve bir önder olarak yeni Türk Devletinin eğitim politikasının genel amaç ve temel ilkelerini açıkladığı bu konuşmasında şu prensiplerden hareket etmektedir: Millilik, Bilimsellik, Çağdaşlık, Hümanistlik, Uzmanlık, Lâiklik. Bu prensiplerin modern toplumların bir özelliği olduğu açıktır. Aynı zamanda bu prensipler *toplumculuk* öğeleriyle *bireycilik* öğelerinin uyumlu bir dengesinin göstergeleridir.

1927 yılında Atatürk'ün Cumhuriyet Halk Partisi Kongresinde kabul edilen paüli programını açıkladığı konuşmasında eğitim politikasının esasları şöyle belirtilmiştir (Celkan, 1991, s. 3-4) :

Maarifin milli, lâik ve tek mektep esasına müstenit olması umdemizdir. Terbiyede hedefimiz milli cemiyetin medeni ve içtimai kıymetini yükseltecek ve iktisadi kudretini artıracak vatandaşlar yetiştirmektir. İlk tahsilin meccani ve mecburi olması esasının en kısa müddet zarfında bilfiil tahakkuk ettirilmesini birinci derecede ehemmiyet ile takip ediyoruz. İlk tahsili bitiren vatan çocuklarının muhtelif istidatları inkişaf edebilmeli ve onların maddi ve manevi sahada müstahsil olabilmeleri temin edilmelidir. Onun için terbiye-i unumiye müesseseleri yanında meslek mekteplerini inkişaf ettirmek maarif siyasetimizin ana hatlarındanadır. İlk tahsili alamamış gençlere her vatandaş için lâzım olan malumatı boş zamanlarında halk dersanelerinde vermeye çalışmak, muhtelif iktisadi işler gören vatandaşların istihsal kudretini artıracak mesleki kurslar açmak maarif programımıza dahildir.

Darülfünunumuzu ve âli müesseselerimizi memleketin ilim ve yüksek teknik adamlarına olan şedit ihtiyaca temin eyleyecek vechile tensik etmek ve ilim adamlarınıza lâyük oldukları istikbali ve mevkii hazırlamak esaslı umdelerimizdendir.

Vazedilen bu esasların ana özelliği milli ve lâik olmasıdır. Bu, tam bir *toplumculuk-bireycilik* dengesini göstermektedir. Eğitimin tek mektep esasına

dayanması da öğretimin birleştirilmesi ile ilgilidir ve bir milli devlet olmanın gereğidir. Dolayısıyla *toplumcu* bir anlayışa dayanmaktadır. Eğitim almış fertlerin üretici durumda olmaları kısmen toplumculukla; eğitimin gayesinin dünyevi ve içtimai olmasının belirtilmesi de seküler ve *bireyci* bir anlayışla açıklanabilir. Bununla birlikte fertler için ilköğretimin parasız ve zorunlu olması *toplumculukla*; orta ve yüksek öğretimde memleketin ihtiyacı olan bilim ve teknik adamı yetiştirmek de hem *toplumculukla* hem de *bireycilikle* ilgilidir.

1931 yılındaki Cumhuriyet Halk Partisi Kongresinde eğitimle ilgili şu tesbitler yapılmıştır (Celkan, 1991, s. 4) :

1. Milli tâlim ve terbiyede esas düsturlarımız şunlardır:

A) Maarif siyasetimizin temel taşı, cehlin izalesidir. Maarifimizde hergün nispeten daha fazla çocuk ve vatandaş okutacak ve yetiştirecek bir program tâkip olunacaktır.

B) Kuvvetli cumhuriyetçi, milliyetçi ve lâik vatandaş yetiştirmek tahsilin her derecesi için mecburi iltimam noktasıdır. Türk Milletine, Türkiye Büyük Millet Meclisine ve Türkiye Devletine hürmet etmek ve ettirmek hassası bir vazife olarak telkin olunur.

C) Fikrî olduğu gibi bedeni inkişafa da ehemmiyet vermek ve bilhassa seciyeyi milli derin tarihimizin ilham ettiği yüksek derecelere çıkarmak büyük emeldir.

Ç) Terbiye ve tedriste tâkip edilen usul, bilgiyi vatandaş için maddî hayatta muvaffak olmayı temin eden bir cihaz hâline getirmektir.

D) Terbiye her türlü hurafeden ve yabancı fikirlerden uzak, üstün, milli ve vatanperver olmalıdır.

E) Her tahsil ve terbiye müessesesinde talebenin teşebbüs kabiliyetini kırmamaya şefkat ve müvazişle itina etmekle beraber onların hayatta kusurlu olmaktan vikaye için ciddi bir intizam ve inzibata ve samimi ahlâk telâkkisine alıştırmak ve mühim olduğu kanaâtindeyiz.

F) Fırkamız vatandaşların, Türkün derin tarihini bilmesine fevkaledede ehemmiyet verir. Bu bilgi Türkün kabiliyet ve kudretini, nefesine itimat hislerini ve milli varlık için zarar verecek her cereyan önünde yıkılmaz mukavemetini besleyen mukaddes bir cevherdir

Bu tesbitlerden A maddesi *toplumcu*; B maddesi, *toplumcu ve bireyci*; C maddesi, *toplumcu ve bireyci*; Ç maddesi, seküler ve *bireyci*; D maddesi *toplumcu*; E

maddesi, *toplumculukla* kontrol edilen bir *bireyci*; F maddesi *toplumcu* birer anlayışa dayanmaktadır. Bütün olarak değerlendirildiğinde bu tesbitlerin dayanmış olduğu ilkelerin başlıcaları; cumhuriyetçilik, milliyetçilik, lâiklik, hümanistlik, seküler bir anlayış veya çağdaşlık, girişimcilik ilkeleridir. Böylece gerek 1924 Anayasasında, gerek Atatürk'ün konuşmalarında ve Cumhuriyet Halk Partisi Kongrelerinin eğitim politikalarında bir paralellik ve anlayış birliği olduğu görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlarının genelgesi de cumhuriyetin eğitim ilkelerini ortaya koyar niteliktedir. Vasıf Bey, 1924-25 öğretim yılı dolayısıyla yayınladığı genelgede, hem maddi hayatta başarılı olacak pratik adamlar; hem de bağımsız, ülkücü bir Türk gençliği yetiştirilmesini istiyordu. Mustafa Necati Bey 1927 yılında yayınladığı genelgede, yapılan eğitim ve öğretimin ülke gerçekleri ve milli konularla ilişkilendirilmesini istiyor ve her fırsatta cumhuriyeti sevdirecek eylemlerden istifade edilmesini öneriyordu. Esat Bey 1931 tarihli genelgesinde, milli eğitimin amacının öğrencileri milli hayata intibak ettirmek ve onların Türk Milletine ve Cumhuriyete azami şekilde faydalı olacak birer vatandaş yapmak olduğunu söylüyordu. Hasan Ali Yücel'de 1939 tarihli genelgesinde ders ve konferanslar vasıtası ile Cumhuriyet idaresinin feyizlerinin ve Cumhuriyetin ilkelerinin öğrenciye anlatılmasını istiyor ve Cumhuriyetin gerektirdiği işlerle ilgilenmeyi vatani görevlerden sayıyordu (Akyüz, 1993, s. 286-287; Ergün, 1982, s. 36-37). Cumhuriyetin ilk yirmi yılında görev yapmış bu Milli Eğitim Bakanlarının eğitim ile ilgili tesbitlerinde dikkati çeken şey; Cumhuriyete bağlı, üretici, idealist, maddi veya mânevî ülke gerçekleri ve milli konulara ilgi duyan ve onlardan hareket eden, Türk Milleti ve cumhuriyete faydalı bir gençlik yetiştirme endişesidir. Bunu *bireycilik-toplumculuk* dengesinin bir göstergesi olarak almakla birlikte, bir başka açıdan faydacı ve ilerlemeci bir gençlik yetiştirilmek fikri ile ülke kalkınması fikri ilişkilendirilmiştir.

Cumhuriyetin eğitim ilkeleri çağdaşlaşmayı göstermekle birlikte, icra ve işevuruk olarak çağdaşlaşmayı müesseseleştiren kurumlar ve gelişmeler olarak "Öğretimin Birleştirilmesi"ni, "Öğretimin Lâikleştirilmesi"ni, "Karma Eğitimin Gerçekleşmesi"ni, "Dârülfünundan Üniversiteye Geçiş"i başta olmak üzere bütün Atatürk Devrimleri'ni sayabiliriz. 1973 tarihli ve 1983'te kısmen değiştirilmiş "Milli

Eğitim Temel Kanunu” ise Cumhuriyet Dönemi eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerini ortaya koyar niteliktedir.

3. Eğitimde Bireyci ve Toplumcu Anlayışın Çeşitli Aşamaları

3. 1. 1923-1950 Dönemi

Milli Eğitim alanındaki ilk köklü reform 1924 yılındaki Tevhid-i Tedrisat Kanunudur. Bu kanun yeni okulun “lâik, demokratik, birlik” esasına göre temellendirildiğini ilân etmektedir. Sistem 5+3+3 modelinde kurulmuş ve esas itibarıyla de uzun yıllar bu yapısını korumuştur. 22 Mart 1926 tarihli “Maarif Teşkilatına Dair Kanun”la da milli eğitimdeki yetki, görev ve sorumluluklar ile eğitim kurumlarının amaç ve işlevleri belirlenmiştir. Ayrıca bu yasa ile Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bir Talim Terbiye Dairesi kurulmuş, resmi ve özel okul açma Milli Eğitim Bakanlığı’nın iznine tâbi kılınmış, eğitim programları hazırlama konusundaki yetki ve sorumluluklar Milli Eğitim Bakanlığına verilmiştir. Bu kanunla merkez ve taşra teşkilatlarının yapı ve işleyişleri de açıklığa kavuşturulmuştur (Cicioğlu, 1982, s. 19; Varış, 1991, s. 148).

1924 yılından itibaren ilköğretimin süresi 5 yıl olarak belirlenmiştir. Köy ilkokullarının süresi ise bazı dönemlerde normal ilkokullardan daha az yapılmıştır. 1926 ilkokul programı haftalık ders saati toplamı, ilkokul birinci devrede 26 saat; ikinci devrede 28 saat idi. Programdaki dersler şunlardı: Türkçe (Alfabe, Kıraat, İmlâ, Tahrir, Gramer, El Yazısı) (10, 10, 10, 7, 7), Hayat Bilgisi (4 ,4 ,4 , - , -), Hesap (4, 4, 5, 5, 5), Tarih (-, -, -, 2, 2), Coğrafya (-, -, -, 2, 2), Tabiat Dersleri (-, -, -, 2, 2), Eşya Dersleri (-, -, -, -, 2), Resim-Elişi (4, 4, 4, 2, 2), Musiki (2, 2, 1, 1, 1), Cinnastik (2, 2, 2, 2, 1), Ev İdaresi (-, -, -, 1, 1), Dikiş (-, -, -, 1, 1) (Cicioğlu, 1982, s. 27-96). Programda Türkçe dersi önemli bir ağırlığa sahipti ve altı kısım etkinlikten oluşuyordu. Programda Eşya Dersleri, Ev İdaresi, Dikiş gibi derslerin bulunması öğrenciyi ameli bir tarzda yetiştirmek amacını güdüyordu. Eğitsel Derslerin programdaki ağırlığı ise birinci devrede 7-9, ikinci devrede ise 4-5 saat idi. İkinci devrede Türkçe ile beraber diğer akademik dersler (Tarih, Coğrafya, Tabiat Dersleri, Yurt Bilgisi)’in ağırlığı yaklaşık diğer derslerin haftalık toplam ders

saatlerinin yarısı idi. Bu itibarla 1926 İlkokul Programı *toplumculuk* ağırlıklı, *bireyciliğe* yer veren, âmeli çalışmaları dikkate alan bir programdır.

1926 İlkokul Programında dikkat çeken bir diğer nokta da hayat bilgisi, toplu öğretim ve iş okulu kavramlarına yer vermesiydi. Ancak 1925-1926 öğretim yılında birkaç ilkokulda denendikten sonra 1927 yılında bütün ilkokullarda uygulanan bu programın amaçları, okul binalarının, geniş bahçelerin, oyun salonlarının, okul araç ve gereçlerinin yeterli bir şekilde düzenlenememesiyle ve öğretmenlerin toplu öğretim ve iş okulu kavramlarını yeterince anlayamamaları nedeniyle tam olarak gerçekleştirilememiştir (Cicioğlu, 1982, s. 95-96).

1926 İlkokul Programı, 1935 yılında toplanan komisyon tarafından gerekli değişiklikleri yapılmış ve 1936 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. 1936 İlkokul Programı C.H.P'nin parti prensipleri doğrultusunda hazırlanmış ve programın Cumhuriyetçi, Milliyetçi, Halkçı, Devletçi, Lâik, İnkılâpçı karakterde olduğu belirtilmiştir. Ayrıca programda, eğitim ve öğretim yapılırken öğrencilerin gelişim özelliklerine dikkat edilmesi; “yakın çevreden” “uzak çevre”ye doğru giden bir kavrama ilkesinin benimsenmesi kararlaştırılmıştır. İlkokul öğretim metodu olarak da “Toplu Öğretim” metodu benimsenmiştir. Üçüncü sınıfın sonuna doğru Hayat Bilgisi dersinin derece derece dallanması ve gruplandırılması istenmiştir. Bundaki amaç ise öğrencilerin olay veya cisimleri bilimsel kurallara göre inceleyebilmelerini gerçekleştirmektir. Dördüncü sınıfta ise ön plânda işlenmesi gereken dersler olarak Tarih, Coğrafya, Yurt Bilgisi ve Tabiat Bilgisi dersleri kabul edilmiştir. 1936 İlkokul Müfredat Programında yer alan dersler şunlardır: Türkçe (10, 7, 7, 6, 6), Tarih (-, -, -, 2, 2), Coğrafya (-, -, -, 2, 2), Yurt Bilgisi (-, -, -, 2, 1), Tabiat Bilgisi (-, -, -, 3, 3), Aile Bilgisi (-, -, -, 2, 2), Hayat Bilgisi (5, 6, 7, -, -), Hesap-Hendese (4, 4, 4, 4, 5), Resim-İş (4, 4, 4, 2, 2), Yazı (-, 2, 1, 1, 1), Müzik (1, 1, 1, 1, 1), Cimnastik (2, 2, 2, 1, 1). Toplam 26 saat (Cicioğlu, 1982, s. 97). Birinci devrede ağırlık Türkçe, Hayat Bilgisi, Hesap-Hendese, Yazı ve Eğitsel Dersler üzerinedir. İkinci devrede ise ağırlık akademik derslere kaymış, ancak Yazı ve Eğitsel derslerin programdaki ağırlığı haftada 5 saattir. Buna göre 1936 İlkokul Programının birinci devrede daha *bireyci*, ikinci devrede daha *toplumcu* bir yaklaşıma sahip olduğunu söyleyebiliriz.

1936 yılında köy okulları için hazırlanan program ise öğretim süresini 3 yıl olarak tesbit etmektedir. Programda yer alan dersler şunlardır: Okuma-Yazma, Hesap, Yurt ve Yaşama Bilgisi, Ziraat İşleri. Haftalık toplam ders saati 24'dür. Programda Ziraat İşleri'nin bir saat, diğer derslerin ise 40 dakika olduğu, derslerin mahalli durum ve şartlara göre ya öğleden önce veya öğleden sonra yapılacağı belirtilmiştir (Cicioğlu, 1982, s. 97-98). İçerisinde yer aldığı dersler itibariyle program, temel becerilerden, köy şartlarından çıkmıştır. Çocuğu mahalli şartların dışına çıkardığı tek etkinlik ise sadece Yurt ve Yaşama Bilgisi dersidir. Bu yönleriyle 1936 Köy İlkokulları Programı daha çok mahalli ve *toplumcu* bir söyleme dayanmaktadır. 1939 yılında köy ilkokullarının süresinin 5 yıla çıkarılması ile şehir ve köy ilkokulları arasındaki farklar giderilmeye çalışılmıştır. (Cicioğlu, 1982, s. 103). Bunun, eğitimde birlik prensibi açısından hem *toplumcu*, fertlerin daha iyi eğitim görmeleri açısından hem de *bireyci* bir uygulama ve bir gelişme olduğunu söyleyebiliriz.

"1948 İlkokul Programı", 1948-1949 öğretim yılında yürürlüğe konularak 20 yıl süreyle yürürlükte kalmıştır. Programda yer alan dersler şunlardır: Hayat Bilgisi (birinci devrede), Türkçe (birinci ve ikinci devrede), Tarih (ik. devre), Coğrafya (ik. dev), Yurttaşlık Bilgisi (ik. dev), Tabiat Bilgisi (ik. dev), Matematik (bir ve ik. dev), Aile Bilgisi (ik. dev.), Resim-İş (bir ve ik. dev.), Yazı (birinci sınıf hariç, bir ve ik. dev.), Müzik (bir ve ik. dev), Beden Eğitimi (bir ve ik.dev). Haftalık ders saati toplamı 26 saattir. Eğitsel dersler (Resim-iş, Yazı, Müzik, Beden Eğitimi)'in toplamı birinci devrede 7-9, ikinci devrede 5 saattir. Türkçe ve Matematik derslerinin toplamı birinci devrede 11-14, ikinci devrede 10-11 saatleri arasındadır (Cicioğlu, 1982, s. 99-100). Türkçe ve Matematikle birlikte sadece eğitsel dersler bir ve ikinci devrelerde görülmektedir. Programda bireysel ilgi dersleri yaklaşık 1/3- 1/5 oranında; sosyal dersler (Aile Bilgisi, Yurttaşlık Bilgisi, Hayat Bilgisi) yaklaşık 1/5- 1/7 oranında; Akademik dersler de (Türkçe, Tarih, Coğrafya, Tabiat Bilgisi, Matematik) yaklaşık 1/2- 3/4 oranında yer almışlardır. Bu bakımdan 1948 ilkokul programında akademik derslerin ağırlıklı olarak yer almasına rağmen, bireysel ilgi dersleri ve sosyal dersler de küçümsenmeyecek orandadır. Bununla birlikte Türkçe ve Matematik gibi dersleri temel kabiliyet dersleri olarak da düşünmek mümkündür.

Buna göre 1948 ilkokul programında *bireycilik ve toplumsuluk* dengesi vardır diyebiliriz.

1948 Köy ilkokul programında da haftalık ders saati toplam 26 saattir. Bu derslerden 6 saat Tarım-İş çalışmalarına ayrılmıştır ve bu derslerde öğrencilerden okulun uygulama bahçesinde ve varsa işliğinde çalışılması istenmektedir. Diğer 20 saat öteki derslere ayrılmıştır. Ancak 1948 köy ilkokul programında Müzik ve Beden Eğitimi derslerine, ders olarak bir zaman ayrılmamış, bunlarla ilgili faaliyetlerin programı dışı olarak birinci dersten önce 20 dakikalık bir zaman dilimi içinde yapılması uygun görülmüştür (Cicioğlu, 1982, s. 100). 1948 Köy İlkokul programı köyün şartlarından hareket etmektedir. Tarım-iş çalışmaları bunun bir göstergesidir. Ayrıca Müzik ve Beden Eğitimi gibi bireysel ilgi derslerinin programda bir ders olarak yer bulamaması, programda daha çok *toplumcu* anlayışla hareket edildiğini göstermektedir.

1948 İlkokul programında öğretim yöntemi olarak “tümevarım” uygulanmıştır. Öğrencinin yaşamı ile ilgili konular da toplu öğretim metoduna göre birleştirilerek üniteleştirilmiştir. 1961 İlkokul programında ise “Tümdengelim” yöntemi uygulanmıştır. 1961 program taslağında eğitsel çalışmalar için belirli bir zaman ayrılmıştır (Cicioğlu, 1982, s. 103). 1961 program taslağındaki eğitsel çalışmalar için belirli bir zamanın ayrılması bu uygulamanın *bireyci* bir düşünceyle hazırlandığını göstermektedir.

Cumhuriyete geçişle birlikte ortaöğretim kurumları da geliştirilmeye başlandı. Ortaokul müfredat programları İkinci Heyet-i İlmiye'nin çalışmaları ile 1924 yılında yapıldı. Yine aynı yıl liselerin yapıları ve müfredat programları üzerinde çalışılmıştır. İkinci Heyet-i İlmiye'nin ilköğretimin süresini 5 yıl olarak belirlemesiyle 3+3'lük bir yapıda ortaöğretime kavuşulmuş oldu. Müfredat Programları da Belçika örneğine göre yeniden düzenlendi. Yeni Programda, Tarih derslerinde “Osmanlı Tarihi” yerine “Kurtuluş Savaşı” ve “Devrimler”e ağırlık verildi. Ortaokul ikinci ve üçüncü sınıflara “Malumat-ı Vataniye” dersi; Liselerde her iki dala “Sosyoloji” dersi, Edebiyat kollarına da “Türk Medeniyeti Tarihi” dersi kondu. Arapça ve Farsça dersleri programlardan kaldırılarak, yabancı dil olarak yalnızca Batı dilleri okutuldu. 1927 yılında ise “Karma Eğitim” uygulanmaya başlandı ve “Din dersi” seçmeli hâle geldi

(Erglin, 1982, s. 78-80; Cicioğlu, 1982, s. 169-171). ortaöğretimdeki bu gelişmeler Atatürk Devrimleri doğrultusundadır ve lâik, milliyetçi ve medeniyetçi bir karakterdedir.

1937-1938 Öğretim yılı itibariyle ortaokul ders dağıtım çizelgesinde yer alan dersler şunlardır: Türkçe (5, 4, 4), Tarih (2, 2, 2), Coğrafya (2, 2, 2), Yurt Bilgisi (-, 2, 2), Matematik (5, 4, 4), Fen Bilgisi ve Kimya (-, -, 3), Fizik (-, 3, -), Biyoloji ve Hıfzısıhha (-, 2, 3), Tabii İlimler (3, -, -), Yabancı Dil (5, 4, 4), El Yazısı (2, -, -), Cinnastik (1, 1, 1), Resim (1, 1, 1), Müzik (1, 1, 1), Askerlik (Erkeklerle: -, 2, 2 ; Kızlara: -, 1, 1), Dikiş-Biçki (Kızlara: 2, 1, -), Ev İdaresi (-, 1, -), Çocuk Bakımı (Kızlara: -, -, 1), Serbest Saat (Erkeklerle: 2, -, -). Haftalık toplam ders saati 31'dir (Akyüz, 1993, s. 307). Bu program şu yönlerden dikkât çekicidir: Klasik bir "Fen Bilgisi" yaklaşımı henüz yoktur. Bu nedenle de "Fizik" tek başına; Biyoloji, Hıfzısıhha ile Kimya dersi de Fen Bilgisi dersi ile birlikte yer almaktadır. Erkeklerle ve kızlara göre bazı dersler vardır. Askerlik dersi erkeklerle birlikte kızlar için de geçerlidir. Programda ağırlık akademik ve uygulamalı derslere verilmiştir. Eğitsel derslerin ağırlığı da 3-5 saat arasındadır. Bu yönleriyle 1937-1938 programı daha çok *toplumcudur*. Programda Dikiş-Biçki, Ev İdaresi, Çocuk Bakımı, Askerlik gibi derslerin yer almasından, ortaokul çağındaki çocuğun bir genç yetişkin olarak değerlendirildiğini çıkarabiliriz.

Bir yıl denenen 1937-1938 Ortaokul Programını 1938-1939 öğretim yılında uygulamaya geçilen ve 11 yıl uygulanan yeni bir ortaokul programı takip etmiştir. Bu programda haftalık ders saati 29'dur. Fen Bilgisi dersi kaldırılmış ve Fizik, Kimya, Tabiat Bilgisi olarak okutulmuştur. Biyoloji, Hıfzısıhha ve Tabii İlimler dersleri de kaldırılmış ve bu dersler ile ilgili konular Tabiat Bilgisi dersinde toplanmıştır. Bunların yanısıra Serbest Çalışmalar kaldırılarak, Ev İdaresi dersi de yalnız kızlara özgü olarak yerini Biçki-Dikiş dersine bırakmıştır (Cicioğlu, 1982, s. 182-183). Buradan, bir yıl sonra programın değiştirilmesiyle 1937-1938 ortaokul programının yüklü olduğunu; 1938-1949 yılları arasında uygulanan ortaokul programı ile de normal klasik anlayışa dönüldüğünü söyleyebiliriz.

Cumhuriyetin ilk lise programı ise 1924 yılı itibariyle şöyledir: Lisenin öğretim süresi üç yıldır. Altıncı yılda Fen ve Edebiyat şubelerine ayrılmaktadır. Programda

yer alan dersler şunlardır: Türkçe ve Edebiyat (3, 3, Fen:2, Ed: 5), Ecnebi Lisani (5, 5, Fen:5, Ed: 5), Tarih (2, 2, Fen: 2, Ed: 4), Coğrafya (1, 1, Fen:1, Ed: 1), Tabiiyat (3, -, Fen:-, Ed: 1), Arziyat (-, 2, Fen:-, Ed: -), Fizik (2, 2, Fen: 2, Ed: -), Cebir (3, 2, Fen:1, Ed: -), Hendese ve Resm-i Hatti (4, 3, Fen: 4, Ed: -), Laboratuvar (2, 1, Fen: 3, Ed: 2), Arabi (2, 2, Fen:-, Ed: 4), Farisi (1, 1, Fen:-, Ed: 2), Felsefe (-, 2, Fen: 2, Ed: 4), İctimaiyat (-, -, Fen: 2, Ed: 2), Mihanik (-, -, Fen: 2, Ed: -), Kozmografya (-, -, Fen: 2, Ed: 1), Müsellesat (-, 2, Fen: -, Ed: -), Kimya (2, 2, Fen: 2, Ed: -). Haftalık toplam ders saati 30'dur (Cicioğlu, 1982, s. 197). Programda hiç eğitsel ders bulunmamaktadır. Ecnebi Lisani yanında Arapça ve Farsça'da programda yer almaktadır. Kültür ve akademik derslerin yer aldığı bu program *toplumcu* bir yaklaşıma sahiptir.

1949 Lise haftalık ders programında ise şu dersler yer almaktadır: Edebiyat (3, 3, Ed: 5, Fen: 2), Filozofi-Sosyoloji (-, -, Ed: 6, Fen: 3), Psikoloji (-, 2, Ed: -, Fen: -) Tarih (2, 2, Ed: 3, Fen: 3), Coğrafya (2, 2, Ed: 2, Fen: 1), Matematik (5, 4, Ed: 2, Fen: 7), Tabiat Bilgisi (3, 2, Ed: 1, Fen: 1), Fizik (3, 3, Ed: 1.5, Fen: 3), Kimya (3, 3, Ed: 1.5, Fen: 3), Yabancı Dil 6, 6, Ed: 5, Fen: 4), Beden Eğitimi (1, 1, Ed: 1, Fen: 1), Askerlik (1, 1, Ed: 1, Fen: 1). Haftalık toplam ders saati, lise birinci ve ikinci sınıfta 29'ar, lise üçüncü sınıf edebiyat kolunda 34, Fen kolunda 24 saattir (Cicioğlu, 1982, s. 205). Programda eğitsel derslerden sadece Beden Eğitimi dersi yer almaktadır. Edebiyat kolunda Edebiyat, Filozofi-Sosyoloji, Coğrafya, Yabancı Dil Dersleri fazla iken; Fen kolunda matematik, fizik ve kimya dersleri fazladır. Teknolojik yaklaşımı ağır basan bu program, dolayısıyla *toplumcudur*. 1949 lise programı 1952 yılında tekrar bir değişikliğe uğratılmıştır.

Cumhuriyet döneminde dış ülkelere getirilen uzmanların da hazırladığı raporlar doğrultusunda, Mesleki ve Teknik Eğitim, 1927 yılında örgütsel bir biçime dönüştürülmüştür. Dewey; Kühne ve O. Buyse 1924-1926 yılları arasında ülkemize gelerek meslek okullarının geliştirilmesi için görüş bildirmişlerdir. 1927-1928 Öğretim yılı itibariyle ülkemizdeki mesleki ve teknik eğitim okulu sayısı 16 iken 1938-1939 öğretim yılında bu sayı 27'ye yükselmiştir. 1940 yılından sonra ise mesleki ve teknik eğitimde hızlı bir gelişme olmuştur.

1934 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı önerisiyle toplanan ve Bakanlık temsilcileri, üniversite öğretim üyeleri, Milli Savunma, Ticaret, Tarım, Bayındırlık Bakanlıkları ile Genel Kurmaydan oluşan komisyon bir “Mesleki Öğretim Plânı” hazırlamıştır. Bu plâna dayanarak Başbakanlığa sunulan komisyon raporunda; mesleki öğretimin bilimsel araştırmalara dayandırılması, açılacak okul ve öğrenci alanlarında memleketin ekonomik ihtiyaçlarının ve devlet ve özel şirketlerin girişecekleri sanai teşebbüslerin gözönünde bulundurulması gereğinden bahsedilmiştir. Ayrıca bu raporda mevcut iş unsurları, kabiliyetleri ve iş başındaki mevkilerine göre sınıflandırılmış ve bu unsurlara, memleketin daha iyi istifade edebilmesi için nasıl eğitim verileceği kararlaştırılmıştır. Memleketin çeşitli alanlardaki ihtiyaç duyduğu mühendisleri yetiştirmek üzere de bir yüksek teknik okulun açılmasına karar verilmiştir. 1941 tarihinde Mesleki ve Teknik Öğretim Dairesi’nin hazırladığı programda, mevcut mesleki ve teknik eğitim kurumlarının büyütülmesi, yeni çeşitli meslek okullarının açılması, erkek sanat okulu mezunlarının staj yapacakları atölyelerin yapılması istenmiştir. 1950’li yıllardan itibaren Teknik öğretime devletin verdiği önem daha da artmış ve buna paralel olarak bu alandaki gelişmeler hızlanmıştır (Cicioğlu, 1982, s. 241-256). Bu yaklaşımlardan, 1923-1950 arasındaki Mesleki ve Teknik Eğitimle ilgili gelişmelere bilimin, memleket ihtiyaçlarının ve mevcut iş kapasitesi ve kabiliyetleri ile yapabilecek girişimlerin rehberlik ettiğini söyleyebiliriz. Burada ana tema olarak *toplumcu* ve kısmen *bireyci* bir yaklaşımın rol oynadığını söyleyebiliriz.

1923-1950 döneminde yüksek öğretim alanındaki en önemli gelişme şüphesiz “1933 Reformu” ile Darülfünundan üniversiteye geçiştir. Darülfünun çağdaş gelişmelere ayak uyduramadığı, cumhuriyetin kendisinden beklediklerini gerçekleştiremediği gerekçesiyle kapatılmış ve İsviçre’nin Gelf Üniversitesi profesörlerinden Albert Malche’nin raporları doğrultusunda “İstanbul Üniversitesi” 18 Kasım 1933 tarihinde Maarif Vekili Hikmet Bayur’un konuşmasıyla törenle açılmıştır. Ankara Üniversitesinin temelleri de bu zamanda atılmaya başlanmıştır. 1925 yılında açılan “Adliye Hukuk Mektebi” 1934’te “Ankara Leyli Hukuk Fakültesi” olarak adlandırılmıştır. 1928’de iki Alman öğretim üyesi tarafından kurulan “Ankara Yüksek Ziraat Mektebi” 1933’te “Yüksek Ziraat Enstitüsü” adını

almıştır. Yabancı öğretim üyeleriyle ciddi çalışmalar yapan bu kurum yasalarında sık sık fakülte kelimesini kullanıyordu. 1935 yılında dil ve tarihimizi bilimsel verilere göre incelemek suretiyle ortaöğretim öğretmeni yetiştirmek ve öğretmenlerin bu konudaki eksikliklerini gidermek için Ankara’da bir “Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi” kurulmuştur. Yine 1935 yılında İstanbul’daki Mülkiye Mektebi, Ankara’ya taşınmış ve “Siyasal Bilgiler Okulu” adını almıştır. Ankara’da Tıp Fakültesinin kurulması ise, yasa 1937 yılında meclisten geçmesine rağmen ikinci dünya savaşının çıkması ve mali durum nedeniyle 1945’te gerçekleşmiştir (Ergün, 1982, s. 138-148). Cumhuriyet döneminde kurulan bu üniversiteler çalıştıkları yabancı öğretim üyeleriyle, programlarıyla toplumu kalkındıracak fen ve edebiyat adamlarını yetiştirmişlerdir. Dayandıkları temel anlayış ise Cumhuriyet’in ilkeleri ve bilimin gerektirdiği objektiflik idi.

3.1.1. Atatürk Devrimleri

Atatürk Devrimleri, Atatürk’ün koyduğu ve Cumhuriyetin temel ilkeleri olan Milliyetçilik, Halkçılık, İnkılâpçılık, Cumhuriyetçilik, Lâiklik ve Devletçilik ilkelerinin kanunlaşarak uygulanmış şekilleridir. Devrimler, bütün sosyal hayatta Türk toplumunu modern bir toplum yapma isteğindedir. Ümmet çağından millet çağına geçilmiştir. Sosyal hayatın göstergeleri de buna uygun olmalıydı. Türk Milli Eğitimindeki düzenlemelerde de bu amaç gözönünde bulundurulmuştur. Mardin’e göre; solidarizm (dayanışmacılık) Türkiye’ye Durkheim’in müdavimi olan Ziya Gökalp vasıtasıyla ulaşmış ve Kemalizm’e sosyal bir ideoloji sağlamıştı. Teori sınıf çatışmalarını değil, bütün katmanların katkısıyla toplum uyumunu esas alıyordu. İşte Kemalist eğitim bu ilkeler üzerine dayalı bir yurttaşlık teorisi ileri sürmekteydi. Böylece iş adamları, öğretmenler ve siyasetçilerin katkısıyla bütünleşmiş bir Türk milleti oluşturulacaktı (Mardin, 1992, s. 70). Burada milliyetçilik prensibinin işe koşulduğunu görmekteyiz. Atatürk Devrimleri içerisindeki 1924 tarihinde gerçekleşen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile “Öğretimde Birlik” ilkesi sağlanmış ve milli devlete yaraşır bir eğitim anlayışının ilk temelleri atılmıştır. Öğretimde Birlik ilkesinin tam anlamıyla gerçekleşmesine yardım eden diğer iki devrim de Eğitim ve

Öğretiminin Lâikleştirilmesi ve Karına Eğitimin gerçekleştirilmesidir. 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ülkedeki medreseler kapatılınca, dini öğretim de yasaklanmış oldu. Böylece eğitim ve öğretimin lâik karakterde olması kabul edilmişti. Ülkedeki yabancı okulların da bu lâik esaslara uyması için Milli Eğitim Bakanlığı gerekli önlemleri almıştır: Ocak 1924 ortalarında Bakanlığın yabancı okullara gönderdiği genelgede, yabancı okulların dini öğretim ve ibadetlerini okul dışında yaptırabilecekleri, mabetlerin dışında heykel, tasvir ve haç bulundurmanın yasak olduğu belirtilmiştir. Karara uymayan okullar da karara uyuncaya kadar kapatılmışlardır. 1927 yılında Bakanlık yabancı okulların teftişini yeni esaslara bağlar. Bu tüzüğe göre, hiçbir yabancı okul Türklere, Türk tarihi, ülkesi aleyhine yer veren eğitimi ve öğretim yapamayacaktır. Haftada beşer saat olmak üzere Türk dili, Türk tarih ve coğrafyası okutulacaktır. Okullarda din propagandası yapılamayacaktır. Dini semboller ancak kilisede bulundurulabilecektir. Okul kitaplarında dini telkinlere yer veren semboller bulunmayacaktır (Ergün, 1982, s. 49-56; Başgöz ve Wilson, 1968, s. 83-84).

Çağdaş Türk eğitimcilerinden Gökalp'e göre milletin temelinde aile, ailenin temelinde ise kadın ve kadının eğitimi vardır. Şimdiye kadar kadınlar iyi yetiştirilemediği için aile ve dolayısıyla millet gereği gibi yükselememiştir. Bu nedenle kadın ve kızların eğitimine büyük önem vermek gerekir. Prens Sabahattin'e göre de ailenin ferde hür, üreticiliğe dönük bir eğitim verebilmesi için bu özellikleri taşıyan kız ve erkeklerin yetiştirilmeleri gerekir (Celkan, 1990, s. 89). Atatürk de 30. 8. 1925 tarihinde Kastamonu'da yaptığı bir konuşmada kadın eğitimine verdiği önemi şöyle açıklamaktadır (Aytaç, 1984, s. 18):

Bir içtimai topluluk, bir millet erkek ve kadın denilen iki cins insandan mürekkeptir. Kabilimdir ki, bir kitlenin bir parçasını terakki ettirelim, diğerini müsamaha edelim de, kitlenin bütünü ilerletilebilmiş olsun? Mümkünmüdür ki, bir camianın yarısı topraklara zincirlerle bağlı kaldıkça diğer kısmı semalara yükselebilirsin? Şüphesiz yok, terakki adını dediğim gibi iki cins tarafından beraber, arkadaşça atılmak ve terakki ve tecedüt sahasında birlikte kat'i merahil edilmek lâzımdır. Böyle olursa inkılâp muvaffak olur.

Cumhuriyet İdarecileri, milleti yükseltmenin, erkeği olduğu kadar kadını da eğitmekten geçtiğini biliyorlardı. 1926 tarihinde ilan edilen “Medeni Kanun”la Harp Okulu hariç diğer bütün okullara kadınların girebilme hakkı doğmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Dairesi 1927 yılında “Karma Eğitim”i öngören bir tasarı hazırlanmıştır. Böylece 1927-1928 öğretim yılından itibaren Karma ortaokullar kurulmuş, bazıları da karma haline getirilmiştir. Liseler ise karma öğretime 1934-1935 öğretim yılından itibaren geçebilmiştir (Ergün, 1982, s. 68; Başgöz ve Wilson, 1968, s. 104-105). Böylece Cumhuriyet Eğitimi lâik, milli ve modern bir karaktere büründü. Eğitim ve öğretimin modern bir şekle kavuşmasında etkili olan diğer bir Devrim de “Latin Alfabesinin Kabulü”dür. 8. 8. 1928 tarihinde Atatürk İstanbul Sarayburnu parkında yaptığı bir konuşmada bu konu ile ilgili olarak şunları söylemiştir (Aytaç, 1984, s. 79):

Arkadaşlar,

Bizim ahenktar, zengin lisanımız yeni harfleriyle kendini gösterecektir. Asırlardan beri kafalarımızı demir çerçeve içinde bulundurarak, anlaşılmayan ve anlayamadığımız işaretlerden kendimizi kurtarmak! Bunu anlamak mecburiyetindesiniz. Anladığımızın âsarına yakın zamanda bütün kainat şahit olacaktır. Buna kat'iyetle eminim.

Aslında dili sadeleştirme fikir ve isteği 1860'lı yıllardan beri tartışılmaktaydı. Çünkü Osmanlıca'da birden fazla okunuş ve anlama karşılık olan birçok kelime vardı. Bu nedenle de okuma-yazma kolay öğrenilmiyordu. Esasen Osmanlı İmparatorluğunun çökmesi ile de artık Arap alfabesinin, imparatorluk içindeki değişik ulusları birleştiricilik özelliği ortadan kalkıyordu. İkinci Meşrutiyet devrinde Arap alfabesi ıslah edilmesine rağmen Latin alfabesi, bir kültür ve Batılılaşma meselesi olarak önemini kaybetmedi (Başgöz ve Wilson, 1968, s. 112-114). 1926 yılında, Kuhne, Türk Eğitimi için hazırladığı raporda alfabe değişikliği ile ilgili olarak şöyle demekteydi (Başgöz ve Wilson, 1968, s. 117):

Okuyup yazmak öğrenmek için oldukça uzun bir zaman harcanması gerektiği dikkati çekmiştir. Yazı Tekniği yalnız öğretim meselesi olmayıp aynı zamanda birinci derecede bir uygarlık siyaseti meselesidir. Türkler de kendilerine oldukça

yakın olan Macar ve Fin lisanlarında yapıldığı gibi bir transkripsiyon kabul ederek hiç şüphesiz Batı uygarlığına katılmak işini kolaylaştırmış olurlar.

Bu raporun'da etkisiyle Atatürk, Latin alfabesini kabul etmeye karar verir. Milli Eğitim Bakanlığında kurulan "Dil ve Alfabe Kurulu" yeni alfabenin esasları hazırlar ve Atatürk'e sunar. Atatürk yeni alfabeyi İstanbul'da iki ayrı toplantıda halka ve aydınlara açıklar. Devlet daireleri, hapishaneler, ordu, Cumhuriyet Halk Partisi ve Türk Ocaklarının düzenlediği kurslarda önce öğretmenler sonra da onlar vasıtasıyla öğrenciler yeni alfabeyi öğrenirler. Okul kitaplarını yeni alfabeye basmak için de yeni makineler getirilir ve kısa sürede yeni alfabeye kitap basma işi gerçekleşir. Böylece 1. 11. 1928'de yazı devrimi gerçekleşmiş olur. Açılan okuma-yazma seferberliği ile de "cehlin izalesi" gerçekleştirilmeye çalışılır (Başgöz ve Wilson, 1968, s. 118). Şüphesiz yazı devriminin diğer bir tarafı "Dil Devrimi" ile ilgili idi. 1929 yılında okul programlarından Arapça ve Farsça dersleri kaldırılmıştı. Atatürk'e göre Türk Dili ve Tarihi vatandaşlarda milli benliği oluşturmak için iki önemli öğe idi. Bu nedenle Atatürk, 2 Temmuz 1932 tarihindeki Türk Tarih Kurultayında, tarih araştırmalarının dil araştırmalarıyla desteklenmesini istemiştir ve yine aynı tarihteki önerisiyle bir "Türk Dili Tetkik Cemiyeti" kurulmuştur (Ergün, 1982, s. 129-130).

Atatürk Devrimlerinden eğitimle ilgili önemli biri de Üniversite devrimidir. "1933 Üniversite Reformu" olarak gerçekleşen bu devrim, batılı anlamdaki bir üniversitenin temellerini ülkemizde atmıştır.

Cumhuriyet döneminde her kademedeki eğitimin parasız olması, "halkçılık" ilkesiyle; Özel okullara da izin vermekle birlikte eğitimin tek elden ve merkezden yürütülmesi "devletçilik" ilkesiyle ilgilidir. Lâik temele oturtulan eğitim de örgün ve yaygın şekliyle ortak kültür ve değerlere sahip bir millet yaratmayı ve bu milleti çağdaş medeniyetler seviyesine çıkarmayı gaye edinmiş ve eğitim programları bu esaslar çerçevesinde düzenlenmişti (MEB, 1991, X. ş., s. 58-59). Mardin'e göre de Atatürk'ün reform siyasetinin en önemli iki yönü vardı: Dinin bir rol üstlenmesinin reddedildiği bir düzen içinde, fertlerde yeni bir kolektif kimlik oluşturmak ve lâikleştirici reformlar ile kişinin toplum içindeki bağımsızlığını genişletmek. Bu nedenle Mardin, "Tevhidi Tedrisat Kanunu" ve 1925'de tarikatların kaldırılmasına ilişkin kanunu önemli saymaktadır (Mardin, 1992, s. 70-79). Türkoğan'a göre ise,

karma ekonomi siyasetinden de anlaşıldığı üzere Kemâlist modelde, fert-devlet ilişkisi sistematik bir bütünü ortaya koymaktadır. Fert ve devlet arasındaki her türlü dengeleşme, “sosyal”, “hayati ihtiyaç”, “çevre koşulları” ve “çağın gereklerine” göre gerçekleşir (Türkdoğan, 1982, s. 36).

Atatürk Devrimlerini bir bütün olarak değerlendirdiğimizde ulaştığımız nokta, birey ve toplumun dengeli bir uyumunu ifade ettikleridir. İkinci bir nokta ise bireyin bireyselliğinin bir “ulus” olgusu içinde ortaya çıkabileceğidir. Yani Atatürk devrimlerinde millet gerçeğini kabul etmeden bir *bireycilikten* veya bireysellikten bahsedilemez. Eğitimle varılmak istenen nokta ise güçlü bireyler vasıtasıyla güçlü bir ulus oluşturmaktır.

3.1.2. Birinci, İkinci ve Üçüncü Heyet-i İlmiyeler

15 Temmuz- 15 Ağustos 1923 tarihleri arasında çalışmalarını sürdüren “Birinci Heyet-i İlmiye”, milli eğitim işlerini plânlamak ve bir programa bağlamak amacı ile toplanmıştır. Maarif Şûrâlarının da bir çeşit başlangıcı olan bu faaliyet, milli eğitim alanında ilk sistemli çalışmadır (Özalp ve Ataüna, 1983, s. 109; Ergün, 1982, s. 26). Milli Eğitim Bakanı başkanlığında çeşitli bakanlık temsilcileri, üniversite profesörleri ve yüksek okul müdürleri ve değişik tür ve derecedeki eğitim kurumları temsilcilerinden 40 üyenin oluşturduğu Birinci Heyet-i İlmiye’de, ilköğretimin altı yıl olması ve öğretim zorunluluğunun, 7-14 yaşları arasındakileri kapsamaması, birinci ve ikinci sınıf mevcudunun 30’u, diğerlerinin 40’ı aşamayacağı, öğrenci çoksa şubelere ayrılması; zorunlu eğitim yaşında bulunan çocukların yabancı okullara devanlarının yasak olduğu; Küçük köyler için, seçilecek yerlerde “yatılı, köy mektepleri”nin kurulacağı, gerekirse gezici öğretmenlerden faydalanılacağı; Kadınların da Heyet-i İlmiyeye girebilecekleri ve ilköğretim müfettişi olarak atanabilecekleri; “Sultani” adının “lise” olması, Fen ve Edebiyat şubelerinin liselerin son sınıfında ayrılması gibi kararlar alınmıştır. Ayrıca Birinci Heyet-i İlmiyede Ziya Gökalp ve İsmail Bey tarafından verilen, Halk Eğitimi hakkındaki bir taslak kabul edilmiştir. Selim Sırrı Tarcan’da sunmuş olduğu tasarıda, her okula bir Jimnastik salonu kurulmasını ve okullarda ilmi bir şekilde spor ve jimnastik yapılmasını

istemmiştir (Ergün, 1982, s. 26-30). Birinci Heyet-i İlmiye’de alınan kararlarda, eğitimin millileştirilmesi, yaygınlaştırılması, çağdaştırılması, bireyselleştirilmesi, ihtiyaca dönük hâle getirilmesi çabaları görülmektedir.

“İkinci Heyet-i İlmiye” 23 Nisan 1924’te birtakım eğitim ve kültür meselelerini görüşmek üzere Ankara’da toplanmıştır. Yeni bir eğitim sistemini kurmaya yönelmeden ziyade, okulların dereceleri, müfredat programları ve ders kitapları İkinci Heyet-i İlmiyenin görüşülen konularıdır. Alınan kararlardan bazıları şunlardır (Özalp ve Ataünal, 1983, s. 113; Ergün, 1982, s. 62-64):

İlköğretimin altı yıldan beş yıla indirilmesi; Ortaöğretimin yedi yıldan altı yıla indirilmesi; Kız ve erkek liselerinin programlarının aynı olması, fakat bazı kız meslek derslerinin kız liselerinde öğretilmesi; Öğretmen okullarının dört yıldan beş yıla çıkarılması; Lise ve öğretmen okulu programlarına Sosyoloji dersi konulması; İlkokullarda haftalık ders saatinin 26 saat olması; Tek devreli Liselerde, ihtiyaca göre erkekler için ticaret ve iktisat, kızlar için ev idaresi kısımlarının açılması; Liselerin üst sınıfları için kitapların uzmanlara yazdırılması veya tercüme ettirilmesi.

İkinci Heyet-i İlmiye’de Lise ve öğretmen Okulu programlarına Sosyoloji dersi konulmasının kararlaştırılmasını, topluma ve toplumsal olaylara karşı bir duyarlılığın ifadesi ve kişilerdeki toplumsal benliğin geliştirilmesinin bir göstergesi olarak anlamak mümkündür. Çünkü yeni kurulan toplum ve devlet düzeninin nitelikleri ve inkılâplarının daha iyi anlaşılabilmesi, bu bilimle daha bir mümkün hâle gelecektir. Kız ve erkek liselerinin programlarının birleştirilmesini ise çağdaşlaşmaya hamletmek gerekir. Bunun ise hem *bireyci* hem *toplumcu* sonuçları vardır. Kız ve erkekler için bir kısım derslerin farklı olmasını ise geleneksel yaşantı ve anlayışın sonucu olarak görmek mümkündür. Diğer kararlarda ise Eğitimde kaliteyi yakalama çabaları görülmektedir -ki bunların, çıkış noktası olarak toplumsal tarafları olmakla birlikte daha çok *birey merkezli* olduğunu kabul etmek gerekir.

26 Aralık 1925 tarihinde toplanan “Üçüncü Heyet-i İlmiye” Milli Eğitim Bakanı başkanlığında, bakanlık ileri gelenleri, önemli lise müdürleri ve müfettişlerin 19 kişilik bir heyet hâlinde katılımıyla gerçekleşmiş ve şu konular görülmüştür (Özalp ve Ataünal, 1983, s. 115; Ergün, 1982, s. 65):

Devlet ve il bütçelerinden milli eğitime ayrılan paraların daha verimli bir şekilde kullanılması; Kayda gelen her çocuğu kabul edebilecek şekilde okul kapasitesini genişletecek tedbirlerin alınması; Liselerin azaltılması, belirli merkezlerde kaliteli liseler açarak, bunların yavaş yavaş çoğaltılması; Öğretmen okulları ve diğer meslek okullarının merkezlerde toplanması ve kuvvetlendirilmesi; Yatsız okullarda karma öğretim yaptırılması; Stajyer öğretmenlere meslek eğitimi verilmesi; Öğretmen terfileri için yasal düzenlemelerin yapılması; Eğitim ve öğretim işleriyle meşgul olmak üzere bir “Milli Tâlim ve Terbiye Dairesi”nin kurulması.

Alınan bu kararların *toplumcu* tarafı, eğitimi yaygınlaştırma çabası, *bireyci* tarafı ise bireylerin daha iyi yetişmeleri için okul ve personelin iyileştirilmesi çabıdır. Milli Tâlim ve Terbiye Dairesinin kurulmasına karar verilmesi ise, eğitim ve öğretim işlerinin merkezden yürütülmesini getireceği için *toplumcu* bir anlayışa sahiptir.

3.1.3. 1921 ve 1924 Anayasaları

24 Maddelik 1921 Anayasası vazettiği kanun ve yetkileriyle padişah iradesine karşı millet iradesini ortaya koymuştur. Vazettiği kanunlarda henüz birey ve birey hakları yoktur. ancak zaten bunlar, hemen 1924 Anayasasında yer alacağı gibi, ünmet toplumundan sonra millet iradesi ortaya konulamadan olamayacak şeylerdir. 1921 Anayasasının Birinci Maddesi, hâkimiyetin millete ait olduğunu ve rejimin cumhuriyet olduğunu belirtmektedir: “Hâkimiyet bile kaydü şart milletindir. İdare usulü halkın mukedderatını bizzat ve bilfiil idare etmesi esasına müstenittir” (Kili ve Gözübüyük, 1985, s. 91). Üçüncü Madde ise devleti yönetme yetkisinin Büyük Millet Meclisinde olduğunu beyan eder: “Türkiye Devleti Büyük Millet Meclisi tarafından idare olunur ve hükümeti ‘Büyük Millet Meclisi Hükümeti’ ünvanını taşır” (Kili ve Gözübüyük, 1985, s. 91). 1921 Anayasasında, “meclis hükümeti sistemi” vardır ve yasama, yürütme ve yargı yetkisi meclis elinde toplanmıştır. 1921 Anayasasının 1876 ve 1909 tarihli anayasalardan farkı, millet egemenliğini yansıtan ilk siyasi belge olmasıdır. Söz konusu önceki anayasalarda padişahın birtakım yetkileri parlamentoya devredilmesine rağmen, devleti yöneten en büyük güç yine

padişahın iradesiydi. 1921 Anayasası, Hâkimiyeti kayıtsız şartsız millete devrederek ve milletin tek temsilcisinin Büyük Millet Meclisi olduğunu belirterek padişah iradesine son vermiştir (Karatepe, 1993, s. 153).

1924 Anayasası 105 madde ve 6 bölümden oluşmaktaydı. Kurduğu sistem olarak da “meclis hükümeti” ve “parlamentar hükümet” sistemlerinin izlerini taşımaktadır. Yasama yetkisi dört yılda bir seçilen Türkiye Büyük Millet Meclisine aittir. Yürütme yetkisi ise TBMM’nin seçmiş olduğu cumhurbaşkanı ile onun atadığı bakanlar vasıtasıyla kullanılacaktır. 1921 Anayasasında tüm kuvvetler mecliste toplanmış iken 1924 Anayasasında yargı bağımsız bir statüdedir. Özgürlükler konusunda ise 1924 Anayasası “birisinin özgürlüğünün başladığı yerde diğerinki biter” anlayışında bir düzenleme getirmiştir. Kişi Hakları; “Kanun Önünde Eşitlik”, “Kişi Dokunulmazlığı”, “Düşünce ve İnanç Özgürlüğü”, “Seyahat, Sözleşme, Haberleşme, Mülk Edinme”, “Toplantı ve Dernek Kurma” başlıkları altında vazedilmiştir (Karatepe, 1993, s. 163-164).

1924 Anayasasının Birinci Maddesi, Türkiye devletinin bir cumhuriyet olduğunu; İkinci Maddesi, Türkiye Devleti Cumhuriyetinin milliyetçi, halkçı, devletçi, lâik ve devrimci olduğunu, devlet dilinin Türkçe olduğunu; Üçüncü Maddesi, egemenliğin kayıtsız şartsız millete ait olduğunu; Dördüncü maddesi, Türk milletini ancak Türkiye Büyük Millet Meclisinin temsil edebileceğini ve millet adına egemenlik hakkını yalnız onun kullanabileceğini; Onbeşinci maddesi, kanun teklif etme hakkının meclis üyelerine ve Bakanlar Kurulu Heyetine ait olduğunu hükme bağlamıştır (Kili ve Gözübüyük, s. 111-113). Bu hükümler 1924 Anayasasının *toplumcu* yanını dile getirmektedir. İkinci maddedeki lâiklik ve devrimcilik özelliklerini ise *toplumculukla* ilgisi bulunmakla birlikte daha çok *bireyciliğe* hamletmek gerekir. Çünkü bu iki prensip, toplum içindeki bireyin grup ile ilişkilerini bireysellik boyutunda artırmakta ve bireye daha serbest bir yaşantı alanı sağlamaktadır.

1924 Anayasasının beşinci bölümü Türk vatandaşlarının kamu hakları ile ilgilidir. Bu bağlamda 68. Madde, her Türkün hür doğup hür yaşadığını, hürriyetin başkasına zarar vermeyecek herşeyin yapılabilme demek olduğunu, tabii haklardan olan hürriyetin herkes için sınırının başkalarının hürriyetinin sınırı olduğunu ve bu

sınırı ancak kanunun çiziceğini; 70. Madde, Kişi dokunulmazlığı, vicdan, düşünme, söz, yayım, yolculuk, çalışma, mülk edinme, malını ve hakkını kullanma, toplanma, dernek kurma, ortaklık kurma hak ve hürriyetlerinin Türk vatandaşlarının tabii haklarından olduğunu; 80. Madde, hükümetin gözetimi ve denetimi altında ve kanun çerçevesinde her türlü öğretimin serbest olduğunu hükme bağlamıştır (Kili ve Gözübüyük, 1985, s. 124-126). Bu hükümler de 1924 Anayasasının *bireyci* yanını ifade etmektedir. Yalnız 80. Maddede *toplumculukla* sınırlanan bir *bireycilik* anlayışı vardır. 1924 Anayasasında yer alan öğretim ile ilgili bir diğer ifade, ilköğretimin bütün Türkler için mecbûri ve devlet okullarında parasız olduğudur (Taşdemirci, 1984, s. 310). Bu hükmün dayanağını, toplumdaki cehaleti ortadan kaldırmak düşüncesinden *toplumcu*; fırsat eşitliğini sağlamak düşüncesinden *bireyci* saymak mümkündür.

3.1.4. Eğitimle İlgili Bazı Temel Kanun, Yönetmelik ve Reformlar

3 Mart 1924'te kabul edilen 430 sayılı "Tevhid-i Tedrisat Kanunu", 1839 Tanzimat ilânından sonra Batı örneğine göre kurulan okullar ile medreseler arasındaki süregelen ikiliği ortadan kaldırıyor ve milli bir devlet olan Türkiye Cumhuriyetindeki öğretimin birliğini sağlıyordu. Tevhid-i Tedrisat Kanununun Birinci Maddesi, Türkiye'deki bütün bilim ve öğretim kurumlarının Maarif Vekaletine bağlandığını vazediyordu (Akyüz, 1993, s. 285). 1924'de Hilafetin kaldırılması ve Şer'îye ve Evkaf Vekaletinin lağvedilmesi ile medreseler de kapatılmış oluyor, yine aynı yıl karma eğitim gerçekleşiyordu. 1925'te ise tekkeler ve türbeler kapatılarak, tarikatlar kaldırılıyordu. Böylece Gökalp'in de istediği gibi "idarede ve eğitimde birlik" ilkesi sağlanmış oluyordu (Başgöz ve Wilson, 1968, s. 80). Sonuçları itibarıyla Tevhid-i Tedrisat Kanunu, lâiklik ilkesine doğru önemli bir adım; 16 bin kadar medrese öğrencisinin ilk, orta okul ve liseler ile öğretmen okullarına aktarılması sonuçlarını getiriyor; Eğitimde programlar din merkezli olmaktan çıkıp çağdaş programları uygulamaya başlıyordu; Ayrıca ülkemizde faaliyet gösteren yabancı okulların da din esasına dayanan öğretimlerine son veriliyor ve Türk Dili, Türk Tarih ve Coğrafyası dersleri okutulmaları zorunluluğu getiriliyor,

bu okulların Milli Eğitim Bakanlığı tarafından teftiş edilebilmeleri sağlanıyordu (Akyüz, 1993, s. 286; Başgöz ve Wilson, 1968, s. 83-84). Kanun kapatılan medreseler yerine de yüksek diyanet uzmanları yetiştirmek üzere İlahiyat Fakültesi ile İnam ve Hatip Okullarının açılmasını öngörüyordu. Askeri okullar ise 1925'te tekrar Milli Savunma Bakanlığına devrediliyordu (Akyüz, 1993, s. 285-286). Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Osmanlı eğitim anlayışını ortadan kaldırıyor, yabancı okulların dini eğitimine son veriyor; Türk dili, tarihi ve coğrafyasını konu alan derslerin bu okullarda okutulmasını sağlıyordu. Kanun ile ulus devlet anlayışına uygun düşen bir eğitim sistemi getiriliyor idi. Bu nedenle Tevhid-i Tedrisat Kanununun ana felsefesini *toplumculuk* oluşturmaktadır.

22 Mart 1926'da kabul edilen "Maarif Teşkilatı Kanunu" Türkiye'deki eğitim-öğretim işlerinin, Milli Eğitim Bakanlığı ile olan ilişkilerini düzenlemektedir. Buna göre Birinci ve İkinci Maddeler, Bir Dil Heyeti ile Tâlim ve Terbiye Dairesi kurulmasını öngörmektedir (Fakat bu maddeler 2287 sayılı ve 10. 6. 1933 tarihli kanunla 1. 6. 1933 tarihinden itibaren hükümsüz kalmıştır). Üçüncü madde, diğer bakanlıklara bağlı orta dereceli okulların programlarının, ilgili bakanlık ile Maarif Vekâleti tarafından müştereken yapılacağını ve yüksek öğretim okullarının programlarının Maârif Vekaletinin mütalaâsı alınarak ilgili okulca yapılacağını ve Maârif Vekaletince onaylanacağını belirtmektedir. Dördüncü Madde, Türkiye'de hiçbir okulun Maarif Vekaletinin izni olmadan açılmayacağını, ancak Bakanlıkların kendi memur ve mensuplarını yetiştirmek üzere geçici kurs ve tâlimgah açabileceğini beyan etmektedir. Beşinci Madde, Gündüz ilkokulların vilayetlerdeki Özel İdarelerce açılabileceğini; Şehir ve kasabada yatılı okulların, mulıtaç ve kimsesiz çocuklara özgü olarak Maarif Vekaletince açılabileceğini, fakat bu tür okulları, aranan şartları haiz olmak üzere Bakanlığın müsadesi ile mahalli idareler ve belediyelerinde açabileceğini; Yatılı köy okullarının okulu olmayan köy çocuklarına mahsus olduğu ve bu okulların genel ve hususi bütçelerce idare olabileceğini; Köy okullarında uygulanacak eğitim-öğretim programlarının, çocukları köy hayatından ayırmıyacak şekilde olması esaslarını getirmektedir. Altıncı Madde, ilköğretim çağındaki çocukların, meslek okullarına giremeyeceğini, ilköğretim çağını geçirmiş ve hiç okula gitmemiş çocukları kabul eden kurumların onlara ilköğretimi de vermeğe

mecbur olduğunu belirtmektedir. Onikinci Madde ise eğitim hizmetinde asıl olanın öğretmenlik olduğunu beyan etmektedir (MEB, 1981, S. 3). Maarif Teşkilatı Kanununun Üçüncü ve Dördüncü Maddeleri eğitimde merkezileşme çabalarını göstermektedir. Bu nedenle bu maddelere hâkim olan anlayışın *toplumculuk* olduğunu söyleyebiliriz. Beşinci ve Altıncı Madde eğitimde fırsat eşitliği ile ilgili olduğundan, *bireyci* bir anlayışa sahiptir diyebiliriz. Ancak Beşinci Madde içindeki, köy okullarında uygulanacak eğitim-öğretim programlarının, çocukları köy hayatından ayırmayacak şekilde olması *bireycilik ve toplumculuktan* öte mahalli bir anlayışı vurgulamaktadır. Ne var ki o zamanki Türkiye şartları düşünüldüğünde, özellikle şehirlerde sanayileşmenin henüz gerçekleşmediği gözönüne alındığında bu anlayışı, eğitim görmüşlerin topluma, çevrelerine yabancılaşmaması için alınmış bir tedbir olarak da görebiliriz. Onikinci Madde ise eğitimde asıl olanın öğretmenlik olduğunu dile getirirken eğitim işini birinci derecede, öğreticilikle ilişkilendirmektedir. O zamanın şartlarında okur yazar oranının çok düşük olduğu gözönüne alınırsa, bunun *toplumcu* bir söylem olduğunu kolaylıkla söyleyebiliriz.

1933 “Üniversite Reformu” ile, inkılâplara gerekli ilgi göstermediği, yeniliklere bigane kaldığı ve içine kapanarak çağdaş gelişmelere sırt çevirdiği gerekçeleri ile “İstanbul Darülfünunu” ilga edilerek yerine milliyetçilik ve devrimcilik ilkelerine göre öğretim yapacak ve Türk Devrim İdeolojisi’ni işleyip geliştirecek “İstanbul Üniversitesi” kuruldu. Yeni üniversitenin Tıp, Hukuk, Fen ve Edebiyat Fakülteleri ile sekiz Enstitüsü vardı. Bilimsel özerkliği tanınmış ama henüz idari özerklik verilmemişti. İsviçre’nin Gelf Üniversitesi profesörlerinden pedagog Albert Malche’ın raporuna göre kurulan yeni üniversitede 42 tane yabancı profesör görev yapmaktaydı. Toplam öğretim üyesi ise 180 idi. Yeni üniversitenin rektörü Neşet Ömer, üniversitenin açılışında yapmış olduğu konuşmada; üniversitenin teolojik esaslara göre değil, lâik mahiyette kalmış eski Türk ahlak ve milli seciyesini bugünkü nesillere aktararak, inkılâp gençliğinin gelişmesi için eğitim yapacaklarını ifade etmiştir. Atatürk, TBMM’nin 1933 yılı açış konuşmasında; yarım tedbirlerin verimsiz kaldığını, bu nedenle de maarifte ve üniversitede köklü tedbirlerle hareketin kesin kararları olduğunu beyan etmiştir. Malche ise 1934’te yaptığı, eğitim üzerine veda konferanslarında; Üniversite Reformunu, memleketin en muazzam istiklâl ve

hürriyet savaşlarından biri olarak görmektedir (Ergün, 1982, s. 138-146). Bu bağlamda 1933 Üniversite Reformunun temel felsefe olarak *toplumculuk* anlayışı ile hareket ettiğini söyleyebiliriz. Ancak reformun çağdaş, evrensel ve lâik yönlerinin üniversitede ve Türk toplumunda *bireyciliğin* tohumlarını da ektiğini ifade etmek mümkündür.

Cumhuriyet eğitimine damgasını vuran olgulardan birisi de Köy Enstitüleridir. “Köy Enstitüleri Kanunu” 17. 4. 1940 Tarihinde kabul edilmiştir. Kanunun Birinci Maddesi Köy Enstitülerinin amaçlarını ortaya koymaktadır; “Köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere ziraat işlerine elverişli arazisi bulunan köylerde, Maarif Vekilliğince Köy Enstitüleri açılır” (MEB, 1981, s. 64). Üçüncü Madde, Enstitülere tam devreli köy ilkokullarını bitirmiş sıhhatli ve müsait köylü çocuklarının seçilerek alınacağını ve Enstitülerin öğretim sürelerinin beş yıl olduğunu bildirmektedir. Beşinci Madde, Köy Enstitülerinden mezun olan öğretmenlerin köydeki her türlü eğitim-öğretim işlerini yürütecekleri ve meydana getirecekleri örnek tarla, bağ ve bahçede, atelyede fennî âletler kullanarak köylüye rehber olacakları ve köylülerin bunlardan istifade etmesini sağlayacaklarını belirtmektedir (MEB, 1981, s. 64). Köy Enstitüleri Kanunu, zamanın coğrafi ve sosyo-ekonomik şartlarını gözönüne alarak eğitim vasıtasıyla köyü kalkındırmak istemiştir. Toplumda yeterli doktor, mühendis ve teknik eleman bulunmadığı için köydeki öğretmene eğiticilik ve öğreticilikten öte bir medeniyetçilik misyonu da yüklemiştir. O zaman ki toplum şartlarından ilham alan ve ona göre hareket eden bu kanunun ana felsefesini *toplumculuk* oluşturmaktadır.

13. 6. 1946 tarihinde kabul edilen “Üniversiteler Kanunu” bir reform niteliğindedir. Kanunla, üniversitelerin ve üniversite dışında açılan fakültelerin bilimsel özerklikleri yanında idari özerklikleri de tanınmıştır. 1933 Üniversite Reformunda ise üniversitenin idari özerkliği yoktu. 1946 Üniversiteler Kanununun Üçüncü Maddesi üniversitelerin görevlerini beş alt madde hâlinde açıklamaktadır:

A) Öğrencilerini Türk devrimlerine bağlı ve milli karakter sahibi birer vatandaş olarak yetiştirmek; onları, yetişecekleri mesleklerde iyi hazırlanmış bilgi ve deney sahibi elemanlar olarak ve bilim anlayışı kuvvetli, sağlam düşünceli aydınlar olarak yetiştirmek.

Gençlerin yükselme eğilimlerini ahlak ve bilgi yönünde gerçekleştirmelerini sağlamaya çalışmak; Yüksek öğretim gençliğinin aktif ahlaklı bir karakterde olmasına önem vermek. Bunun için de onları pratik çalışma içerisinde ilmi araştırmalara alıştırmak, kendi işlerini organize hale getirebilmeye önem vermek; Gençlerde kendi hareketlerinin sorumluluklarını kavratmaya çalışmak ve onlarda özleştiriyi geliştirmek. Bu maksatla onlara felsefi ve ilmi telkinlerde bulunmak; Gençlerin ruhunda milli duygularını son derece kuvvetli olmasına çalışmak, milliyetçiliği vatandaşlar arasında birleştirici, hamle yapıcı ve yaratıcı bir kudret hâline getirmek; gençlerin yüksek ülkelere ulaşmalarına çalışmak ve kendine güvenlerini, kişisel teşebbüs yeteneklerini geliştirmek (MEB, 1991, II.ş., s. 107-110). Ana tema olarak *toplumcu* anlayışa göre çizilen bu pratiklerde, bir toplumu uluslaştırma çabaları dikkati çekmektedir. Çünkü bilinçli bir milliyetçilik, kalkınma hamlelerine yabancı kalamaz ve fertlerin çalışmalarını küçümseyemezdi. Bilinçli, teşebbüs sahibi, çalışkan bir neslin kuracağı toplum ve onun yarınları da eğitim olgusunda bir değer ifade ediyordu. Bunun için okullardaki bu ahlak eğitiminin ilke ve pratikleri cumhuriyet ideallerine göre teoride şekillendirilmiştir. Anlayış daha çok *toplumcu* olmakla birlikte zaman zaman da *bireycidir*.

Üçüncü Maarif Şûrası (2-10 Aralık 1946)'nda ele alınan konulardan birisi, "aile ve okul arasında iş birliği sağlanması için gerekli tedbirlerin alınması" problemidir. Şûrada aile ve okul arasında işbirliği sağlanması için gerekli tedbirlerin alınması gerektiği ifade edilmiş ve şu noktalara dikkat çekilmiştir :

Aile ve öğretmen birlikleri teşekkül ettiğinde tarafların bilmeleri gerekli bazı esaslar vardır; bu birliklerde öğrenci velileri okulu çeşitli bakımlardan eleştirebilirler. Fakat okulun kendi şahsi ve özel menfaatleri doğrultusunda yöneltmesini isteyemezler. Çünkü okul, öğrenci velilerinin hatta çocukların şahsi menfaatlerine göre değil memleketin genel menfaatlerine göre idare edilen bir yerdir. Öğrenci velileri, çocukların iyi şartlarda okumalarını isterler, fakat mevcut mâli şartlar içerisinde en iyinin ne olduğu Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenir (MEB, 1991, III.ş., s. 49). Okul-aile birliklerinin çalışmalarında belirlenen bu en temel esaslar milli eğitimdeki merkezîyetçi zihniyeti ortaya koymaktadır. Okul-aile birliklerinde her türlü şikayet hakkı olan öğrenci velilerinin yönetime herhangi bir şekilde müdahalesi

söz konusu değildir. Bu konuda yetkili olan bakanlıktır. Bu zihniyet günümüzde de derece derece devanı etmekle birlikte, o zamanın şartları içinde düşünüldüğünde eğitilmiş elitlerin çoğunlukla eğitilmemiş halkı yönlendirme istek ve arzularını belirtmektedir. Bu düşünceler tarzı esaslı akımın belirlemelerine uygun düşmektedir.

Şurada okul-aile birliklerinin hangi problemler üzerinde çalışacakları da şöyle belirtilmiştir :

Okul hayatına hâkim olan eğitim ve öğretim ilkelerinin ailelere tanıtılması; memleketimizde başarılı olanları iltimasla, başarısızlığı da garazla açıklamak doğrultusunda bir alışkanlık vardır. Bu yanlıştır. Bu vaziyette tembeller ve kıskançlar kendilerine teselli bulmakta ve çalışanların değerlerini düşürmeye çalışmaktadırlar. Bu anlayış ana ve babaların katılımıyla düzeltilmeye çalışılmalıdır. Fikir ve eğitimi problemi; çocukların bilgi ve maharet kazanmaları, ailelerin devamlı yardımıyla gerçekleşir. Bunun için aileler çeşitli konferans ve toplantılar tertip edilerek bu konuda bilgilendirilmelidir. Aile durumu çalışmaya elverişli olmayan çocukların okula gelip çalışmalarını sağlanır. Derslerden geri kalan çocuklarla özel olarak ilgilenilir ve onları ayrıca yetiştirecek tedbirler alınır. Kitaplıklar, öğrenciler için evlere kitap verebilecek şekilde düzenlenir. Ahlâk eğitimi problemi; Okulda herşey, çocuğun olumlu yönde ilerlemesini sağlamak içindir. Bu nedenle milli eğitim bir samimilik bir teşebbüs eğitimi olacaktır (MEB, 1991, III.ş. , s. 51-53). O zamanın şartlarında bilindiği üzere kitle iletişim araçları yaygın değildi. Ailelerin eğitim ve öğretim konusunda bilgilendirilmesi ise okula ve öğretmenlere kalıyordu. Aile durumu çalışmaya elverişli olmayan çocukların okula gelip çalışmalarının sağlanması ise tamamen dilek ve temenniden ileri gitmeyen bir söz idi. Çünkü böyle bir çalışmanın ne zaman nasıl, hangi öğretmenlerce, ücretli mi ücretsiz mi olacağı belli değildi. Zaten alt yapı yetersizliği ve sayısal olarak öğretmen azlığı -eğer buna bireysel çalışma denecekse- buna elverişli değildi. Okulun bir teşebbüs eğitimi yürüteceği söylenirken de, bu amaca muhalif bir unsur olarak kalabalık sınıflarda eğitim günümüze kadar gelmiştir.

Üçüncü maarif şurasında okul-aile birlikleri için söylenenler daha çok okulun aileleri yönlendirmesi tarzındadır. Halkın eğitim seviyesinin düşüklüğü belki bunu zaruri kılıyordu ama tek taraflı bir ilişkiden verim alınamayacağı da açıktı.

Dördüncü Milli Eğitim Şûrası (22-31 Ağustos 1949)'nın ele aldığı konulardan birisi, eğitim ve öğretimde demokratik esasların gözden geçirilmesi konusudur. Toplumda nizamın, fert ve toplum çıkarlarının dengelenmesiyle kurulabileceği belirtilen şûrada ancak bunun demokrasi ile tesis edilebileceği söylenmiştir. Bu nedenle memlekette demokrasinin yerleşip kökleşebilmesi için halka ve çocuklara demokratik terbiyenin kazandırılması gerektiği belirtilmiştir. Konuyu ele alan komisyon, demokratik eğitimin esas ve şartlarını, eğitim sistemi içinde köklerini ferdin ruh ve şuurundan alan bir toplum vicdanının, bir kamuoyunun oluşturulmasına bağlamıştır. Buna göre cemiyette öyle bir kamuoyu oluşturmak lâzımdır ki toplumda adalet fikri, düzen fikri yerleşsin, insanlarda kamu menfaatini üstün görme kaygısı oluşsun, işbirliği fikri önem kazansın, vazife ve mesuliyet duygusu, şahsi teşebbüsü teşvik düşüncesi gelişsin (MEB, 1991, IV.ş., s. 55-59).

Bu gibi ilkelerin fertlere nasıl benimsetileceği konusu ise demokratik eğitimin nasıl tahakkuk ettirileceği problemini ortaya koymaktadır. İlgili komisyonun bu konudaki fikri; birtakım soyut fikirlerin belletilmesi ve telkin edilmesi yoluyla değil, fakat onların bu ahlâki kaideleri yaşamaları yoluyla olacağı şeklindedir. Çünkü çocuk ancak kendisine kazandırılacak özelliklerin reel şartları içerisinde yetişirse, fiilen bu terbiye âlemini yaşamış olacaktır. Okuldaki demokratik eğitimin uygulanmasında ise şu dört esasa uyulması uygun bulunmaktadır (MEB, 1991, IV.ş., s. 59-74) :

1. Okulun En Geniş Anlamdaki Gayesi; Okulun öğrenciye dogmalar halinde bilgi vermesi değil, onu düşünmeye muktedir bir formasyona kavuşturması gerekir.

2. Şahsi Münasebetler ve Disiplin; Okuldaki müdür, öğretmen ve öğrencilerin ilişkilerinin en ince ayrıntısına kadar merkezden belirlenmesi insani ilişkileri kalıplaştırdığından demokratik eğitim prensiplerine aykırıdır. Bu nedenle okul yönetiminde bugün hâkim olan sert ve merkeziyetçi usullerin tedrici olarak gevşetilmesi faydalı olacaktır. Öğrencilerdeki teşebbüs kabiliyetinin gelişmesi ve iyi bir kişiliğin teşekkül edebilmesi için okuldaki münasebetlerin elastiki olması gerekmektedir. Bu nedenle, yönetici ve öğretmenlerin yayın vasıtalarıyla yetiştirilmesi faaliyeti ile onların bir takım durumlarda kendi başlarına karar verebilmeleri önemlidir.

3. Öğretim ve Yönetimin Demokratik Eğitim Esaslarıyla Kaynaştırılması;

a) Öğretim : Öğrencileri düşünmeye sevk etmek, problemler üzerinde fikirler geliştirmelerini sağlamak ve onların görüşlerine saygı duymak, bir takım itirazlarını hoş karşılamak gerekir. Derler yanında öğrencilerin çeşitli konular üzerinde fikir mütalâaları etmeleri ve iş metotlarına sevk edilmeleri de önemlidir. Demokratik eğitimin öğretim açısından en önemli yanlarından biri ise, öğrencilerin sırf kitabî bilgilerle değil ama meseleleri, düşünerek çözebilecek bir kafa formasyonuna sahip olabilmeleri ile ilgilidir.

b) Kendi kendini yönetim : Üç şekilde düşünülmelidir. Birincisi, müdürler bazı konularda kendi kendilerine karar alabilmelidirler. İkincisi, öğrenciler idarecilerin devamlı fakat iyi niyetli ve dostça demokratik nezaretleri altında belirli bir yerde toplanarak, kendilerini ilgilendiren ve kendi seviyelerini aşmayan çeşitli meseleler hakkında konuşup, tartışıp, karar vereceklerdir. Üçüncüsü, öğrenciler lise ve yüksek okullarda kendi arzu ve temayülüne uygun en az bir öğrenci teşekkülüne mecburi olarak üye olacaktır. Bunun dışında başka bir teşekküle üye olması kendi isteklerine bağlıdır. Öğrencilerin bu teşekküllerde faaliyet göstermeleri, ileride iyi birer vatandaş olmalarını sağlamak ve bazı alışkanlıklar kazanmalarını temin içindir.

4. Okullarda Demokratik Eğitimi Uygulayacak Müdür ve Öğretmenlerin Yetiştirilmesi; Demokratik öğretim ve eğitimi uygulayacak olanlar müdürler ve öğretmenler olduğundan teftiş sisteminde, kusur arayan zihniyetten uzaklaşıp, yetiştirici yönde faaliyetler yapılmalıdır. Teftiş zihniyetinin esasını, okullarda kendi kendini yönetim ve fertlerdeki teşebbüs kabiliyetlerinin geliştirilmesi gibi esaslara dikkat etmek oluşturmalıdır.

Dördüncü Maarif Şûrasında eğitim ve öğretimde demokratik esaslar gözden geçirilirken *bireycilik ve toplunculuk*, ikisinden birinde aşırıya gitmeden dengelenmiştir. Henüz çok partili sisteme geçeli bir kaç sene olması, zihniyet olarak demokrasinin eğitim vasıtasıyla halkta yerleştirilmesi meselesini gündeme getirmiştir. Eğitilmiş fertlerin demokrasiyi ve prensiplerini yaşatacağından hareketle okullarda- öğrencilerin yaparak ve yaşayarak, sosyal meselelerle ilgilenerken ve onlara çözüm önerileri getirerek; okulların birtakım kararlarını kendilerinin alarak; teftiş zihniyetinin müteşebbis insan yetiştirmeye dikkatini çekerek- demokratik bir atmosfer yaratılması düşünülmüştür. Öğrenciyi ve okul müdür ve öğretmenlerinin

karara katılma sürecini destekleyen ve girişimci yetiştirmeyi amaçlayan bu anlayış bireydir. Öğrencilerin öğrenci teşekküllerine üye olmasını isteme anlayışı ise bireyi sosyalleştirmek amacı güttüğünden toplumdur. Burada aynı zamanda geleneksel eğitim anlayışına bir karşı oluş vardır ve aşırı merkeziyetçiliğin zararlarına dikkat çekilmiştir.

3.2. 1950-1996 Dönemi

3.2.1. Çok Partili Dönemin Eğitim Politikası

Türkiye'de çok partili döneme geçildiği 1946 yılına kadar tek parti hükümetlerinin eğitim politikası, Atatürk Devrimlerini, modern bir devlet anlayışını halka yayma ve pozitif bilim zihniyetini yerleştirerek çağdaş uygarlığa ulaşma yönünde idi. Eğitim programlarının düzenlenmesi ve eğitim kurumlarının etkinliği de bu doğrultuydu (Varış, 1991, s. 150). İkinci Dünya Savaşı sonrası dünyada ve Türkiye'de birtakım dengelerin değişmesi ve çok partili hayata geçilmesi nedeni ile eğitimde önceki dönemlere göre birtakım anlayış değişikliklerine gidilmiştir. Bunlardan en önemli ikisi, eğitimin demokratik esaslara göre gözden geçirilmesi ve eğitimin bürokrasiye eleman yetiştirme anlayışından, ülke kalkınması için gerekli elemanı yetiştirme anlayışına geçmesi gereğidir. Bu bağlamda 1946-1960 yılları arasında çıkan eğitimle ilgili kanunların bir kısmı (sağır, dilsiz ve körler okullarının Milli Eğitim Bakanlığına devri, korunmaya muhtaç çocuklar ile ilgili kanun, Köy Enstitüleri ile İlköğretmen Okullarının birleştirilmesi), bu demokratik esasları eğitime yansıtma ile ilgilidir. Bu dönemde Ankara ve İstanbul dışında yeni üniversitelerin kurulması (1957 yılında Erzurum Atatürk Üniversitesi, 1956 yılında Ortadoğu Teknik Üniversitesi, 1955 yılında Ege Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi), yükseköğretimin memleket çapına yayılması açısından eğitimin demokratlaştırılmasını ifade ederken, ülke kalkınması için gerekli insan gücünü temin etme açısından da eğitimin sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarla ilişkilendirilmesini ifade etmektedir. Bununla birlikte 1950-1960 arasında eğitimde gerçekleşen yeniliklerden bazıları da şunlardır : Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütü bünyesinde bir "Fest Bürosu", "Hizmet-İçi Eğitim Bürosu", "Dış Kültürel Münasebetler

Müdürlüğü'nün kurulmuş olması (Varış, 1991, s. 150-151). Bu birimlerin eğitimde kaliteyi artırmaya ve çağdaş gelişmeleri yakalamaya dönük olduğu açıktır. Bu nedenle *bireyci* birer uygulama sayılmadılar.

Çok partili dönemde yapılan Milli Eğitim Şûralarında da eğitimin demokratlaştırılması ve ülke ihtiyaçlarıyla ilişkilendirilmesi hâkim bir anlayış olmuştur. Dördüncü Milli Eğitim Şûrasında (1949); ilköğretim ve ortaöğretim programlarının geliştirilmesi ve bu okullara öğretmen yetiştirme konusu görüşülmüştür. Beşinci Milli Eğitim Şûrasının (1953), gündemini ilköğretim ve ilkokullara öğretmen yetiştirme oluşturmuştur. Okul öncesi eğitim ve özel eğitim kurumları bu şûrada ele alınmış ve tartışılmıştır. Bu şûrada ilköğretime ilişkin alınan kararlar 1961 yılında 222 sayılı ilköğretim kanununun esaslarını oluşturmuştur. Altıncı Milli Eğitim Şûrasında (1957) “mesleki ve teknik eğitim” ile “halk eğitimi” görüşülmüştür. Mesleki ve teknik eğitimde, mesleğe ve işe dönük eğitimin lisede verilerek ortaokul seviyesinde ortak genel bir eğitimin verilmesi benimsenmiştir. Halk eğitimi ile ilgili olarak da okuma-yazma oranının yükseltilmesi ve halk eğitiminin toplum kalkınmasına dönük ve milli birliğin ve hizmet ülküsünün kuvvetlenmesini destekleyen bir yapıda şekillenmesi istenmiştir (Varış, 1991, s. 150-151).

1950 seçimlerinde Demokrat Partinin iktidara gelmesi ile Din Dersi yeniden okul programlarına girmiştir (Sinanoğlu, 1988, s. 77). Demokrat Partinin, tek parti yönetimlerinin “devletçi-seçkinci” siyasetine karşılık “gelenekçi-liberal” cephenin desteğiyle dine karşı olan yumuşak tutumu; dine bakış açısının, Demokrat Partiyi Tek Parti yönetimlerinden ayıran faktörlerden biri olarak değerlendirilmiştir (Kongar, 1983, s. 165; Kaya, 1981, s. 332; Sinanoğlu, 1988, s. 78). Sinanoğlu'na göre bu dönemde açılan İmam-Hatip okullarının amacı, geleneksel değerler ile günlük hayatın gerçeklerinin çatışmasına “yapay” bir uyuma ile son vermektir. Yine O'na göre günün egemen görüşü, din ile tekniği barıştırarak gençliğin eğitiminde etkin kılmaktı (Sinanoğlu, 1988, s. 78). Bunu toplumdaki *bireyci ve toplumcu* öğelerin dengelenmesi olarak da değerlendirmek mümkündür.

1950'lerde Demokrat Partinin iktidara gelmesiyle Türkiye'nin ABD ile ilişkileri sıklaşmıştır. Bu ilişkiler askeri, ekonomik ve siyasi alanla sınırlı kalmamış

bilim, teknoloji ve eğitimle ilgili alanlara yayılmıştır. Bu dönemde ülkeye davet edilen ABD'li uzmanlar özellikle genel ve mesleki ortaöğretimle ilgili incelemelerde ve önerilerde bulundular (Oğuzkan, 1985, s. 10-11). 1957'de Ruslar ilk uyduyu dünya yörüngesine oturttuklarında ABD'de fen eğitimi ağır bir eleştiriye uğramıştı. Bu ülkede başlatılan fen eğitimini modernleştirme hareketi başka ülkeler dahil ülkemizi de etkilenmiş ve orta öğretimde modern matematik ve modern fen eğitiminin geliştirilmesi çalışmalarına 1959 yılında başlanmıştır (Oğuzkan, 1985, s. 10; Cicioğlu, 1982, s. 215). Yine 1959 yılında Ford Vakfı'nın desteği ile Milli Eğitim Bakanlığının gözetiminde oluşturulan Türkiye Eğitim Milli Komisyonun yerli ve yabancı uzmanları, yurt içi ve yurt dışında incelemelerde bulundular ve hazırlamış oldukları raporda, en fazla üzerinde durulması ve hızla düzeltilmesi gereken eğitim kademesinin ortaöğretim kurumları olduğu görüşünde birleştiler. Raporda, mesleki ve teknik eğitim dahil ortaöğretim okullarının bina, donatım, araç-gereç bakımlarından yetersiz ve öğretmenlerin nicelik ve nitelik yönünden eksik olduğu ve bu nedenle de öğretimde başarısızlığın yaygınlaştığı ve öğretim kalitesinin düştüğü görüşlerine yer veriliyordu. Bunlara ilaveten mesleki ve teknik eğitimde, genel bilgi dersleri ile mesleki dersler arasındaki bağın zayıflığına, öğretim programlarının ve kitaplarının yetersiz olduğuna, rehberlik servislerinin yetersizliğine işaret ediliyor ve okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi gereğine değiniliyordu (Oğuzkan, 1985, s. 11).

1950'den sonra Amerika ile ilişkilerimizin bir diğer getirisi, Eğitim Bilimleri ile ilgilidir. Pedagoji anlayışı yıkılmaya başlamış ve "Eğitim Sosyolojisi", Eğitim Psikolojisi" gibi dersler öğretmen yetiştiren okulların programlarında girmiştir. Beşinci Milli Eğitim Şûrasında (1953), öğretmen okullarının meslek dersleri arasına Eğitim Psikolojisi ve Eğitim Sosyolojisi derslerinin konması üzerine iki değerli eğitimcimiz Vedide Baha Pars (Amerika'da ki Eğitim Bilimlerinin Türkiye'de Öğretmen Okulu programlarına girmesinden yana fikir beyan ediyor) ile Halil Fikret Kanad (Eğitimin, pedagoji ve Pedagoji Tarihi gibi Avrupadaki klasik anlayışıyla okutulmasını savunuyor ve bu bilimlerin Amerikan anlayışına karşı çıkıyor) tartışıyorlar (MEB, 1991, V.ş., s. 596-684). Ancak eğitim bilimlerinin Amerikada almış olduğu anlayış benimseniyor. Yükseköğretim bazında da eğitimin bir uzmanlık

alanı olduğu kabul ediliyor ve Eğitim Bilimleri Fakültesi 1965 yılında Ankara Üniversitesi içinde kuruluyor (Akyüz, 1993, s. 314).

1950 seçimleriyle iktidara gelen Demokrat Partiyi, siyaset uzmanları siyasal hayatımızda hem bir devamlılığı hem de değişikliği temsil ettiğini ifade ediyorlar (Timur, 1991, s. 28). Demokrat Partinin İkinci Büyük Kongresinde ve 29 Mayıs 1950’de mecliste okunan programlarındaki eğitim politikalarına bakıldığında şu hususlara önem verildiği görülür (Taşdemirci, 1984, s. 538) :

Öğretimin birliği; Eğitimi, eşit şartlarda olmak üzere memleketin her tarafına yaymak; Genel ve mesleki eğitimi yurt ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde umumi bir plâna göre düzenlemek; Gelecek nesillerin eğitiminde, ilim ve teknik bilgiye önem verildiği kadar milli, insani ve bütün manevi kıymetlere de önem vermek; Eğitimi memleket çapında yayarken demokratik bir ruh ile ve bilimsel bir plân dâhilinde hareket etmek.

Bu bağlamda eğitimde demokratizasyon ile ilgili kaygıları *bireyciliğe*; eğitimi, toplumsal kalkınma ve ülke ihtiyaçları ile ilişkilendirmeyi *toplumculuğa* hamledebiliriz. Aynı zamanda gençliğin eğitiminde manevi kıymetlere önem verilmesi fikrini *toplumcu* istemin bir sonucu olarak görebiliriz. Bununla birlikte ikinci dünya savaşı sonrasında Amerika ile ilişkilerimiz eğitimde kalite faktörüne daha çok dikkat etmeyi getirmiştir. Ancak 1970-1980 yılları arasında öğretmen yetiştirmenin aşırı politize olması ve diğer birçok nedenlerle (donanım eksikliği, kalabalık sınıflar, öğretmen, bina, araç-gereç yetersizliği vb.) eğitimin toplum kalkınmasındaki rolünde istenilen düzeye gelinememiştir.

3.2.2. 1961 ve 1982 Anayasaları

1961 Anayasası getirdiği birtakım yenilikler ve kapsam genişlemesi ile 1924 Anayasasından ayrılır. 1924 Anayasası, “meclis hükümeti sistemi” ile “parlamentar sistem” arasında bir karma rejim takip ediyordu. 1961 Anayasasında ise “parlamentar sistem”e geçildi. ve kuvvetler ayrılığı ilkesi gerçekleştirildi. “Yasama-yürütme” ikilisi ile “yargı” arasında tüm kurum ve kuralları ile işleyen bir ayrılık kuruldu. Parlamentar sistemin gereği olarak parlamentonun hükümeti denetleme yolları kabul

edildi. Cumhurbaşkanına verilen yetki ve görevler sembolik anlamda kaldı. 1961 Anayasası egemenlik anlayışını değiştirdi; 1924 Anayasasında, “TBMM, milletin yegane ve hakiki temsilcisi olup egemenlik hakkını millet adına kullanır” denilirken, 1961 Anayasasında, “millet, egemenliğini anayasanın koyduğu esaslara göre yetkili organlar eliyle kullanır” hükmü getirildi. Böylece egemenliğin kullanılmasında, parlamentonun yetkileri sınırlanarak Anayasa Mahkemesi ve Danıştay gibi parlamento dışı kurumlar birer denetim ve yargı organı olarak devreye sokuldu. 1961 Anayasası daha önceki anayasalarda yer almayan birçok konuyu da düzenlemiştir. Üniversiteler, TRT ve haber ajansları, DPT ve Kalkınma Plânları, tabii servet ve kaynakların aranması ve işletilmesi, orman köylüsünün korunması ve geliştirilmesi, Milli Güvenlik Kurulu, Anayasa Mahkemesi, Kanun Hükmünde Kararname gibi konular bu düzenlemeler içerisinde yer almıştır (Karatepe, 1993, s. 227-229).

1961 Anayasasının “Başlangıç” kısmında Türk milletinin kıvançta, tasada ve kaderde ortak bölünmez bir bütün olduğu ifade edilmiş ve anayasasının hazırlanmasında, Türk milliyetçiliğinden hız ve ilham alarak, onu dünya milletleri ailesinin eşit haklara sahip bir üyesi yapmak düşüncesinden ve millet egemenliğinin, Atatürk Devrimlerine bağlılığın tam şuuruna sahip olarak, İnsan hak ve hürriyetlerini, milli dayanışmayı, sosyal adaleti, ferdin ve toplumun huzur ve refahını gerçekleştirmeyi teminat altına alan bir demokratik hukuk devleti kurmak düşüncesinden hareket edildiği belirtilmiştir (MEB, 1981, s. 5). 1961 Anayasasının Birinci Maddesi, Devletin cumhuriyetle yönetildiğini; İkinci Maddesi ise, bu cumhuriyetin, insan haklarına dayanan, milli demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olduğunu ifade etmektedir (Karatepe, 1993, s. 229). 1961 Anayasasının Dördüncü Maddesi; Egemenliğin kayıtsız şartsız Türk milletinin olduğunu; milletin, egemenliğini, Anayasanın koyduğu esaslara göre yetkili organlar eliyle kullanacağını; Egemenliğin kullanılmasının hiçbir suretle belli bir kişiye ve zümreye veya sınıfa bırakılmayacağını; Hiçbir kimse veya organın, kaynağını Anayasadan almayan bir devlet yetkisi kullanamayacağını belirtmektedir (MEB, 1981, s. 6).

1961 Anayasasını 1924 Anayasasından ayıran özelliklerden biri de “temel hak ve özgürlüklerin” çağdaş demokrasi ile ve uygun olarak kapsamlı bir şekilde düzenlenmesidir. 1924 Anayasasının özgürlük anlayışı “doğal hukuk” düşüncesinin

ürünü iken, 1961 Anayasası temel haklar alanını, “ekonomik ve sosyal haklar” ile genişletmiştir (Karatepe, 1993, s. 234). 1961 Anayasasında “Kişi Hak ve Ödevleri”; Kişi dokunulmazlığı, özel hayatın korunması, seyahat ve yerleşme hürriyeti, düşünce ve inanç hak ve hürriyetleri, bilim ve sanat hürriyeti, basın ve yayın hürriyeti, toplantı ve gösteri hakkı, dernek kurma hakkı, şikayet, dava ve savunma hakkı gibi konularda ayrıntılı olarak düzenlenmiştir (MEB, 1981, s. 6-11; Karatepe, 1983, s. 235). 1961 Anayasasının “Sosyal ve İktisadi Haklar ve Ödevler” bölümünde, iktisadi ve sosyal hayatın düzeni Madde 41’de açıklanmıştır : İktisadi ve sosyal hayatın düzenlenmesi adalete, tam çalışma esasına ve herkes için insanlık haysiyetine yaraşır bir yaşama seviyesi sağlanması amaçlarına uygun olarak düzenlenir. İktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı demokratik yollarla gerçekleştirmek ve bu amaçla milli tasarrufu artırarak, yatırımları öncelikle toplum yararına yapmak ve kalkınma plânları yapmak devletin görevidir (MEB, 1981, s. 17). Ailenin korunması, mülkiyet hakkı, çalışma ve sözleşme hürriyeti, sağlık ve sosyal güvenlik hakkı, öğrenim hakkı, çiftçinin korunması, kooperatifçiliğin geliştirilmesi gibi konular bu bölüm içinde düzenlenmiş ve devletin ödevleri arasında sayılmıştır (Karatepe, 1993, s. 235).

1961 Anayasasında “öğretimin sağlanması” konusu Madde 50’de dile getirilmekte ve halkın eğitim ve öğrenim ihtiyaçlarını sağlamanın devletin başta gelen ödevlerinden olduğu; ilköğretimin kız ve erkek bütün vatandaşlar için mecburi ve devlet okullarında parasız olduğu; devletin maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilere en yüksek öğrenim kademelerine kadar çıkmalarını sağlamak amacıyla, burs veya başka yollarla gerekli yardımları yapacağı ve özel eğitime ihtiyacı olanları, topluma yararlı kılacak tedbirleri alacağı; Devletin, tarih ve kültür değeri olan eser ve anıtların korunmasını sağlayacağı belirtilmiştir (MEB, 1981, s. 19). 1961 Anayasasında üniversiteler ile ilgili düzenlemeler Madde 120’de yapılmıştır; Üniversiteler devlet eliyle ve kanunla kurulur. Üniversiteler özerktir ve üniversite özerkliği, üniversite içinde ve eklerinde vuku bulacak suç ve suçluların kovuşturulmasına engel olmaz. Üniversite organları, öğretim üye ve yardımcıları, üniversite dışı makamlarca görevlerinden uzaklaştırılmazlar. Üniversitelerin kuruluş ve işleyişleri, devletin üniversite üzerindeki gözetim ve denetim hakkını kullanma usulleri, öğrenim ve öğretimin hürriyet ve teminat içinde ve çağdaş bilim ve teknoloji

gereklerine ve kalkınma plânı esaslarına göre, öğretim üye ve yardımcılarının görevlendirilmesi ihtiyaca göre, kanunla düzenlenir (MEB, 1981, s. 44-45).

1961 Anayasası fert ve toplum dengesini gözetmiş ve katılımcı bir yönetim anlayışını benimsemiştir. Kişi hak ve ödevleri konusunda 1924 Anayasasından daha kapsamlı düzenlemelere gitmiştir. Birey özgürlük ve haklarının fiili olarak gerçekleşmesi 1961 Anayasası ile daha bir hayat bulmuştur. Bununla birlikte devletçilik ilkesi de olanca gücüyle işlerliktedir. 1961 Anayasasındaki “öğretimin sağlanması” ve üniversitelerin düzenlenmesi konuları ise *toplumcu* yanları bulunmakla beraber daha çok *bireyci* mahiyettedir.

1982 Anayasası, Danışma Meclisi tarafından hazırlanmış ve Milli Güvenlik Konseyince son şekli verilerek halk oyuna sunulmuş ve kabul edilmiştir. 1982 Anayasasının Başlangıç kısmı Anayasanın, Atatürk'ün belirlediği milliyetçilik anlayışı ve Atatürk İnkılâp ve İlkeleri doğrultusunda; Türkiye Cumhuriyetinin sonsuza kadar varlığı ve refahı ile çağdaş medeniyete ulaşma azmi yönünde; Millet Meclisinin üstünlüğünü ve egemenliğin kayıtsız şartsız Türk milletine ait olduğu ve demokratik hukuk düzeninin dışına çıkılmayacağı düsturuyla; Türk varlığının devleti ve ülkesiyle bölünmezliğini esas alarak, lâik bir şekilde hazırlandığını beyan etmektedir. Yine Başlangıç kısmında her Türk vatandaşının, Anayasadaki temel hak ve hürriyetlerden, eşitlik ve sosyal adalet gereklerince yararlanacağı; milli kültür, medeniyet ve hukuk düzeni içinde onurlu bir hayat sürdürme ve maddi ve manevi varlığını bu yönde geliştirme hakkına sahip olduğu; Bütün Türk vatandaşlarının milli varlığa karşı hak ve ödevlerde ve sorumluluklarda ortak olduğu; Birbirlerinin hak ve hürriyetlerine saygılı oldukları, “Yurtta Sulh Cihanda Sulh” inancıyla bir hayat talebine hakları bulunduğu belirtilmiştir (EY, tarihsiz, s. 5-7). 1982 Anayasasının Birinci Maddesi, devletin şeklinin cumhuriyet olduğunu, ikinci Maddesi, Türkiye Cumhuriyetinin “toplumun huzuru, milli dayanışma ve adalet anlayışı içinde, insan haklarına saygılı, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan, demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti” olduğunu belirtmektedir. 1982 Anayasasında Temel Hak ve Özgürlükler ise aynı 1961 Anayasasında olduğu gibi “genel hükümler”, “kişinin hakları ve ödevleri”, “sosyal ve ekonomik haklar ve

ödevler”, “siyasi haklar ve ödevler” olarak düzenlenmiştir (Karatepe, 1993, s. 265-282).

1982 Anayasasında Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi, Sosyal ve Ekonomik Haklar ve Ödevler bölümünde, 42.maddede yer almış ve kimsenin eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılmayacağı ve öğrenim hakkının kapsamının kanunla düzenleneceği; Eğitim ve öğretimin Atatürk İlkeleri ve İnkılâpları doğrultusunda çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre devletin gözetim ve denetimi altında yapılacağı; eğitim ve öğretim hürriyetinin anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmayacağı; İlköğretimin bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu; Özel ilk ve ortadereceli okulların esaslarının devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak kanunla düzenleneceği; Maddî imkanlardan yoksun olan başarılı öğrencilerin öğrenimlerini sürdürmeleri için devlet tarafından destekleneceği ve devletin, özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alacağı; Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetlerinin yürütüleceği ve bu faaliyetlerin engellenmeyeceği; Türkçeden başka hiçbir dilin, eğitim ve öğretim kurumlarında anadil olarak okutulamayacağı belirtilmiştir (EY, tarihsiz, s. 37-38). 1982 Anayasasında Yüksek Öğretim Kurumlarına ait hükümler Madde 130’da ifade edilmiştir. Buna göre, üniversiteler kamu tüzelkişiliğine ve bilimsel özerkliğe sahip kuruluşlardır ve devlet eliyle kururlar. Üniversitelerin amacı, çağdaş eğitim-öğretim esaslarına dayanan bir düzen içinde milletin ve ülkenin ihtiyacına uygun insangücü yetiştirmek ve bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapmaktır. Üniversiteler kazanç amacı gütmemek üzere devletin denetiminde vakıflar tarafından da kurulabilir. Kanun, üniversitelerin ülke sathına dengeli bir biçimde yayılmasını gözetir. Öğretim üyeleri ve yardımcıları her türlü bilimsel araştırma ve yayında bulunabilirler, ancak bu yetki, devletin varlığı ve bağımsızlığı, ülke ve milletin bölünmezliği aleyhinde faaliyette bulunma serbestisini vermez. Kanunun belirlediği esaslara göre rektörler Cumhurbaşkanınca, dekanlar da Yükseköğretim Kurulunca seçilir ve atanır. Yüksek Öğretim Üst Kuruluşlarına ait hükümler de Madde 131’de yer almıştır. Buna göre, yükseköğretim kurumlarının, kanunda belirtilen esaslara göre kurulmasını ve geliştirilmesini gerçekleştirmek, üniversiteye ayrılan kaynakların etkili olarak kullanılmasını

sağlamak, yükseköğretim kurumlarının öğretimini plânlamak, düzenlemek, yönetmek, denetlemek, yüksek öğretim kurumlarındaki eğitim-öğretim ve bilimsel araştırma faaliyetlerini yönlendirmek. Yüksek Öğretim Üst Kuruluşlarının görevleri arasındadır (EY, tarihsiz, s. 117).

1982 Anayasası temel özellikleri itibarıyla *toplumcu* bir anayasadır, yürütme organını yasama ve yargı karşısında güçlendirmiştir. 1982 Anayasası 1961 Anayasasına göre daha az katılımcılığı benimsemiştir. 1982 Anayasası Türkiye şartlarına daha uygun olan “rasyonelleştirilmiş parlamenterizm” anlayışını benimsemiştir (Karatepe, 1993, s. 258-264). 1982 Anayasasındaki Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi ile ilgili hükümler ise herkese eğitim, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliği gibi ilkelerden hareket ettiği vechiyle *bireyci*, eğitim ve öğretimin, Atatürk İlke ve İnkılâpları doğrultusunda ve devlet gözetiminde yapılacağını belirtmesi vechiyle *toplumcudur*. Yüksek Öğretim Kurumları ve Üst Kuruluşlarına ait hükümler ise *bireyci* yanları bulunmakla birlikte merkezden yönlendirmeye açık olduğu için daha çok *toplumcu* mahiyettedir.

3.2.3. Eğitimle İlgili Bazı Temel Kanun ve Yönetmelikler

“Köy enstitüleri ile İlköğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkında Kanun”, 4 Şubat 1954 tarihinde yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Kanunun Birinci Maddesinde, Köy Enstitüleri ile İlköğretmen Okullarının, “İlköğretmen Okulları” adı altında birleştirildiği ifade edilmektedir. Üçüncü Madde ise, ilköğretmen Okullarına alınacak öğrencilerin sınavla seçileceğini ve her yıl alınacak öğrencilerin %75’inin köy ilkokulları mezunu olacağını bildirmektedir. Ayrıca kanunda ilköğretmen okullarının öğrenim sürelerinin ilkokul mezunları için 6, ortaokul mezunları için 3 yıl olduğu, hâlen Köy Enstitülerinde çalışan öğretmenlerin Öğretmen Okullarında istihdamlarına devam edileceği belirtilmektedir (MEB, 1981, s. 139-141). 1947’de genel bilgi derslerine (kültür dersleri) programlarında daha fazla yer vererek, felsefesinden uzaklaşan Köy Enstitüleri, 1952-53 ders yılından itibaren önemli ölçüde genel bilgi derslerine yönelmiştir. Tâlim ve Terbiye Dairesi 1952’de bu programı değişikliğini sağlamış ve gerekçesinde de, uygulamada hem öğretmen ve

hem de ziraatçi veya sanatkar yetiştirmenin mümkün olmadığını, bunun öğretmen çalışmasını böldüğünü ve okula zarar verdiğini ifade etmiştir (Akyüz, 1993, s. 341-342). Böylece programlarında zamanı toplumsal şartlarına göre dersler ve etkinlikler koyan Köy Enstitüleri tedrici olarak bu programlarından uzaklaşmış nihayet bu kanunla geleneksel ilköğretmen okulları ile birleştirilmiştir. İlköğretmen Okullarının öğrenci seçiminde her yıl alınacak öğrencinin %75'inin köy ilkokulları mezunu olmasının aranmasını ise, köyü ve köylüyü eğitim yoluyla bilinçlendirme düşüncesinden hareket edilme olarak yorumlayabiliriz.

"Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun", 24 Mayıs 1957'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Kanun, korunmaya muhtaç çocukların kimler olduğunu belirttikten sonra buldukları mahallin sulh hukuk mahkemelerinin aldıkları tedbir kararları gereğince, bu kanun hükümleri çerçevesinde kurulan müesseselerde bakılıp, yetiştirilmeleri ve bir meslek sahibi edilmelerini hükme bağlamıştır. Kanununun 15. Maddesinde, yetiştirme yurtlarında ilköğretimi bitirenlerden kabiliyet gösterenlerin ilgi ve yaşlarına göre yatılı veya yatısız, genel öğretim kurumları ile meslek okul ve kurumlarına yerleştirilmeleri; devlete ve özele ait işyeri ve meslek sahiplerinin yanlarına verilmeleri; Korunmaya Muhtaç Çocukları Koruma Birlikleri tarafından kurulmuş işyeri ve atelyelerde birer meslek veya sanat sahibi olarak yetiştirilmeleri belirtilmiştir (MEB, 1981, s. 142-147). Bu kanun, eğitimde fırsat eşitliği ve herkese eğitim ilkelerinden hareket ettiği için *bireycidir*.

12 Ocak 1961'de yayımlanarak yürürlüğe giren "İlköğretim ve Eğitim Kanunu", ilköğretimin kız, erkek bütün vatandaşlar için mecburi ve devlet okullarında parasız olduğunu vazedir. Kanununun Birinci Maddesi ilköğretimi, bütün vatandaşların milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni, ahlâki gelişimlerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretim olarak tanımlamıştır. Kanununun Üçüncü Bölümünde köy, bucak, ilçe ve illerde ilköğretim kurumlarının görevleri açıklanmıştır. Bu görevler arasında yoksul öğrencilere yardım etmek, okulun açılıp kapanma ve öğretime ara verme zamanları hakkında bir üst birime teklifte bulunmak; okul için bağışlar ve türlü gelir kaynakları sağlayarak okul imkanları genişletmek; ilköğretimle ilgili mevzuat ve ders programlarının uygulanmasını kolaylaştırmak; Öğretim yılı başında yıllık çalışma programı hazırlamak ve yılsonunda da bir üst

birime rapor vermek; İlköğretimin geliştirilmesi için bir üst birime yeni tekliflerde bulunmak gibi çalışmalar vardır. İlköğretim kurulları yerleşim yerinin özelliğine göre, idare, öğretmen temsilcileri, veli temsilcileri ve birtakım teknik temsilci (tarım teknisyeni, doktor gibi) den oluşmaktadır (MEB, 1981, s. 153-163). Kanun, hükümleriyle katılımcılığı gerçekleştirdiği için *toplumcu* bir ruha sahiptir diyebiliriz. Birtakım eğitim, öğretim çalışmalarının merkez dışından, yörelerden gelmesine halkçı bir uygulama demek daha doğru olur. Bu, sonuçları itibariyle çalışmaları, birey-toplum dengesine çekecek bir uygulamadır.

“1968 İlkokul Programı”nda ilköğretimin amaçları ayrıntılı bir şekilde yer almıştır. “Kişisel”, “insan ilişkileri”, “ekonomik hayat”, “toplum hayatı” bakımlarından ele alınan bu amaçlar çeşitli alt başlıklar hâlinde açıklanmıştır. Buna göre kişisel bakımdan ilköğretimin amaçları, ilkokul çocuğuna ilgi ve istidatlarını geliştirerek, toplum içinde yaşamının gereklerini öğretmek ve onu kişilik ve ahlâki karakter sahibi iyi bir yurttaş olarak yetiştirmektir. Bu anlamda ilköğretim görmüş bir yurttaşın sağlıkla ilgili temel bilgi ve becerileri edinmiş; kazalara karşı uyanık ve tedbirli; çevresindeki varlıkları korumasını bilen; okuma, yazma ve hesaplama gibi temel becerileri kavramış; öğrenme merak ve hevesini geliştirmiş; iyi düşünme ve doğru hüküm verme alışkanlığını kazanmış; yurt sevgisi ve yurda hizmet duygusu gelişmiş; görev ve sorumluluk duygusunu kazanmış; güzel sanatların fert ve toplum hayatındaki önemini anlamış; boş zamanlarını iyi kullanmada anlayış geliştirmiş bir kişi olarak yetiştirilmesi ve bu özellikleri haiz olması amaçlanmıştır. İnsan ilişkileri bakımından ilköğretimin amaçları, aile hayatının dayandığı temel ilkeleri kavramış; görev ve sorumluluk bilinci gelişmiş; başkaları ile birlikte yaşamayı ve beraber çalışmayı öğrenmiş; İnsanlar arasındaki farklı fikir ve anlayışlara saygı duyan, davranışlarında samimi ve dürüst olan kişiler yetiştirmektir. Ekonomik hayat bakımından ilköğretimin amaçları, çocuğa yurdun kalkınmasında insangücünün önemini kavratmaktır. Bu bağlamda ilköğretim görmüş bir yurttaşın, tutumlu, çalışkan, üretici, dürüst, iş yapıcı, çalışmanın ve üretici olmanın geçim sağlamadaki önemini kavramış bir kişi olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Toplum hayatı bakımından ilköğretimin amaçları, ilkokulun çocuğa Türkiye Cumhuriyetinin insan haklarına dayanan millî, demokratik, lâik bir sosyal devlet olduğunu ve ülkenin

devlet ve milletiyle bölünmez bir bütün olduğunu kavratmaktır. Bu anlamda ilköğretim görmüş bir yurttaşa bulunacak özellikler şunlardır : Demokrasi ilkelerini kavramaya başlamış ve ilişkilerinde bu ilkeleri uygulama; Yurttaşlık görev ve sorumluluklarının neler olduğunu bilme; toplumun menfaatlerini kendi menfaatinden üstün tutma; Toplumun ilerleme ve yükselmesinde bilim ve teknolojinin önemini kavrama; Menleketin yakın ve uzak komşuları ile olan ilişkileri hakkında, seviyesine uygun bilgi kazanmış olma (Cicioğlu, 1982, s. 84- 88). 1968 İlkokul Programında ki amaçlar, sağlıklı bir gelişim ve yaşantının fert-toplum dengesinin sağlanması ile alakalı olduğunun bilincinde hazırlanmış, toplum hayatında katılımcılığı ve her hakkın bir ödev karşılığı olduğu inancını fertlere benimsetmeyi esas almış bir yaklaşım göstermektedir. Bu bakımdan 1968 İlkokul Programı, 1961 Anayasasından hız ve ilham almıştır.

1739 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu" 14.6.1973'de kabul edilmiş ve 24 Haziran 1973 gün ve 14574 sayılı resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Kanunun kapsamı Madde 1'de ifade edilmiştir (MEB, 1981, s. 7) :

Bu kanun, Türk Milli Eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeler, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçleri ve devletin eğitim öğretim alanındaki görev ve sorumluluğu ile ilgili temel hükümleri bir sistem bütünlüğü içinde kapsar.

Türk Milli Eğitiminin genel amaçları Madde 2'de ifade edilmiştir. Buna göre Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini Atatürk İnkılâplarına ve Anayasada ifadesini bulan Türk Milliyetçiliğine bağlı ailesini, vatanını ve milletini seven ve onu yüceltmeye çalışan, Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen yurttaşlar olarak yetiştirmek; Beden, zihin ahlak ve duygu yönlerinden sağlıklı gelişmiş bir kişiliğe sahip, bilimsel düşünme gücünü haiz, hür fikirli, teşebbüse değer veren, yapıcı ve yaratıcı, topluma karşı sorumluluk duyan kişiler olarak yetiştirmek; ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda yetiştirerek, onları kendilerinin ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak birer meslek sahibi olmalarını sağlamak. Böylece Türk Milletini çağdaş medeniyetin yapıcı ve yaratıcı bir ortağı yapmak (MEB, 1981, s. 7-8). Madde 2'de ifade edildiği üzere Türk Milli

Eğitiminin genel amaçları ortaya konulurken, fertlerdeki toplumsal benliğin geliştirilmesi ve yurttaşlık ile ilgili vazifeleri vurgulanmıştır. Bununla birlikte fertleri bedeni, ruhi ve ahlaki yönlerden geliştirecek ve onları girişimci yapacak ve onları ilgi ve istidatları doğrultusunda kendilerinin ve toplumun refahını sağlayacak birer meslek sahibi yapacak eğitim amaçları vazedilmiştir. Buradan hareketle 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 2.Maddesinde ifadesini bulan Türk Milli Eğitiminin genel amaçları, birey-toplum dengesini gözetmiş; ferdi, psiko-sosyal ve ekonomik yönlerden yetiştirmeyi amaçlamıştır.

Türk Milli Eğitiminin temel ilkeleri Kanunun İkinci Bölümünde yer almış ve 14 başlıkta ifade edilmiştir : Genellik ve Eşitlik; Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları; Yönelme; Eğitim hakkı; Fırsat ve İnkân Eşitliği; Süreklilik; Atatürk İnkılâpları ve Türk Milliyetçiliği; Demokrasi Eğitimi; Lâiklik; Bilimsellik; Plânlılık; Karma Eğitim; Okul ile Ailenin İşbirliği; Heryerde Eğitim (MEB, 1981, s. 8-11). Bu ilkeler bilimsel, millî, insani çağdaş ve demokratiktir. Kapsam olarak bir eksiklik bırakılmamıştır, fert-toplum dengesi gözetilmiştir. Kanunun hazırlanmasında Cumhuriyetin ilkelerinden, Cumhuriyet eğitiminin tecrübelerinden ve çağdaş gelişmelerden hareket edilmiştir.

4.11.1981 Tarihinde kabul edilen 2547 sayılı “Yükseköğretim Kanunu”nun da yükseköğretimin amacı Madde 4’de ifade edilmiş ve yükseköğretimin amacının;

a) öğrencilerini, Atatürk İnkılâpları ve Milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin değerlerine bağlı ve Türk olmaktan gurur duyan; Toplum menfaatini kişisel çıkarının üstünde tutan ve ülke ve milletini seven; Türkiye Cumhuriyeti Devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen; Hür ve Bilimsel düşünceyi haiz, geniş bir dünya görüşüne sahip ve insan haklarına saygılı; bedeni ve ruhi ve ahlâki bakımlardan dengeli bir şekilde gelişmiş; İlgi ve yetenekleri doğrultusunda kendi geçimlerini sağlayacak ve yurt kalkınmasına katkıda bulunacak, bilgi ve kültürü haiz olduğu bir meslek sahibi olarak yetiştirmek,

b) Üniversitenin, ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olan Türk milletinin maddi ve manevi kalkınmasına katkıda bulunacak ve onu hızlandıracak programlar uygulaması,

anlamında şekilcilikten uzaklaşma ve bireyin vicdani değerlerini geliştiren bir tutumdur.

Beşinci Milli Eğitim Şûrasında ilkökul programıyla ilgili ele alınan diğer iki konu *bireyci* bir yaklaşımla irdelenmiştir; Bunlardan biri, hazırlanacak olan çerçeve programlarının çeşitli bölgelerde deneme okullarında işlenerek geliştirilmesi ve ancak bundan sonra yurt çapına yayılmasının uygun olacağı görüşüdür. Diğer, eğitim öğretimde verimliliği sağlamak için ve hatalara düşmemek için öğretmenlerin seminerlerle, kılavuz eserler ve diğer yetiştirme vasıtalarıyla olgunlaştırılmaları fikridir (MEB, 1991, V.ş., s. 355).

Beşinci Milli Eğitim Şûrasında ele alınan konulardan biri de Öğretmen Okulları programıdır. Komisyon, Öğretmen Okulları programının başında yer alan ve genel olarak milli eğitimin amaçlarını belirten kısımda gerekli mütalâaları yaptıktan sonra şu fikirlerin şûraya arzını kararlaştırmıştır:

☛ Eğitimden ne bekleniliyor? Okulların çocuklar üzerindeki oynayacakları rol ne olacaktır? Okul ferdi mi geliştirmelidir yoksa gayretlerini toplumun kalkınmasına mı harcamalıdır? Öğrenciler hayata uymak için mi yoksa hayatın şartlarını değiştirmek için mi yetiştirilmelidirler? Okullar sadece bilgi ve maharet mi kazandırmalıdır yoksa ülkü ve vaziyet alışlarımızı da geliştirmelidir (MEB, 1991, V.ş., s. 572). Ortaya konan bu problemler *bireycilik ve toplumsuluk* ilişkisini yansıttığı gibi konunun muhafazakarlık ve ilerlemecilik boyutunda ele alındığını da göstermektedir. Bu problemlere cevaben komisyon *bireyci* bir yaklaşımla; Türkiye Cumhuriyetinde eğitimin amacının her çocuğu, demokratik çerçeve içinde ulaşabileceği en iyi gelişim seviyesine getirmek olduğunu belirtmektedir. Bu amaca ulaşmak için de her çocuğun ayrı ayrı ele alınması ve ferdi davranış ve hareketlerinde bu amacın belirmesine çalışılması öngörülmektedir. Ülkü ve değerlerin tatbikinde ise *toplumcu* bir söylemle; ağızdan söylemenin hareketlerle desteklenmezse bir mânâ ifade etmeyeceği belirtilmektedir. Bilginin bir süs ve hüküm vermeden daha ileri birşey ifade edebilmesi için eğitim, öğrencide öyle bir alışkanlık ve vaziyet alışlar meydana getirebilmelidir ki öğrenci cemiyet içinde sevilen sayılan ve istenilen bir insan olabilsin. Böyle bir anlayışa sahip olmak ise geniş ölçüde kabul edilmiş ahlak

standartlarına yani cemiyetimizin kıymet hükümlerine bağlıdır (MEB, 1991,V.ş., s. 573).

Altıncı Milli Eğitim Şûrasında (18-23 Mart 1957), Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliğinin, Mesleki ve Teknik Öğretim konusunda hazırladığı ve şûraya sunduğu rapor, mevcut öğretim kapasite ve sistemini memleket kalkınmasında yetersiz görmektedir. Raporda, kalkınmanın plânlı ve kapsamlı bir çalışma ile olacağı belirtilmektedir. Mühendislik eğitiminin, ders kitabı veya notunun ezberlenmesi esasına değil araştırma esasına dayanması gerektiği fakat araştırmacı bir zihniyetin yetiştirilmesi için gerekli tedbirlerin ilköğretimden beri alınmasını öngören rapor, ortaöğretimde vatandaşlık eğitiminin esas alınması hâlinde ayrıyeten “hüner kazanma kursları”nın açılmasını öngörmektedir. Bu hüner kazandırma kurslarında verilen sertifikaların örgün eğitimdeki diplomalar ile aynı geçerlikte olması istenmektedir. Hüner kazandırma kurslarının gayesi, kısa zamanda fazla sayıda teknik eleman yetiştirmektir. Raporda ortaokullar ve liseler, ferdin kabiliyetlerine bakılmaksızın üniversiteye eleman gönderen birer kurum durumunda olduğu için de eleştirilmektedir (MEB, 1991, VI.ş., s. 45-51). Bu eleştirilerin birçoğunun ilerlemecilik fikri baz alınarak yapıldığı açıktır. Ancak ortaöğretimde vatandaşlık eğitiminin verilmesi ile hüner kazandırma kurslarının ayrıyeten düzenlenmesi gerçekçi değildir ve hiçbir ülkede sadece vatandaşlık eğitiminin herhangi bir beceri veya hüner kazandırmadan gerçekleşmesi söz konusu değildir. Bu nedenle bu düşüncüyü pratik amaçlara hizmet edecek ve herhangi bir sistem içinde mütalâa edilmeyecek bir anlayış olarak görmek gerekir.

Yedinci Milli Eğitim Şûrasında (5-15 Şubat 1962), ortaöğretimin amaçlarının tesbitininin 12-18 yaşları arasındaki öğrencilerin kişisel ve toplumsal ihtiyaçları gözönüne alınarak yapılması teklif edilmekte, bunu yapmayan eğitim öğretim kurumlarının hayat ile ilgilerini kesmiş olacakları belirtilmektedir. Şûrada ortaokul, öğrencilere yaş ve fikir seviyelerine göre genel eğitim veren ve çevrenin ekonomik özellikleri de göz önünde bulundurularak öğrencilerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştiren, onları daha sonraki eğitim ve öğretim kademelerini tâkip için gerekli olan bilgi ve becerilerle ehliyetli hâle getirmesi gereken bir kurum olarak tarif edilmektedir. Ortaokul ile ilgili yapılan tekliflerde, derslerin genel ve seçime tabi

dersler olmak üzere iki gruba ayrılması ve temel dersler sınıfında olan genel derslerin herkes için mecburi olması, seçmeli derslerin ise öğrencinin ihtiyaçlarına ve çevre özelliklerine göre belirlenerek seçim hakkı tanınması istenmektedir (MEB , 1991, VII.ş., s. 123). Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere ortaöğretim amaçlarının belirlenmesinde *bireyciliğin* ve *toplumculuğun*, bir dayanak noktası olarak dengelendiği görülmektedir. Ayrıca bu yaklaşımda zorunlu derslerin merkezden belirlenmesi, seçmeli derslerin ise öğrenci ihtiyaçlarına ve çevre özelliklerine göre ayarlanması isteğinde de *bireycilik toplumculuk* dengesini göstermektedir.

Şûrada lise, genel eğitim veren ve esas fonksiyonu yüksek öğretime gidecek ve hayata atılacak gençlere hem genel kültür hem de ilgi, istidat ve kabiliyetlerine göre meslek öncesi bilgi ve beceriler kazandıran bir örgün eğitim kurumu olarak tarif edilmektedir. Program itibarıyla genel kültürü sağlayan derslerin mecburi olması, buna karşılık seçmeli derslerin her öğrencinin ilgi, istidat ve kabiliyetlerine göre seçeceği ve ilerideki öğrenimi için kendisinin gelişimine ve derinleşmesine imkân veren dersler olarak düzenlenmesi teklif edilmektedir (MEB, 1991 VII.ş., s. 124). Bu bağlamda genel kültür sağlayan derslerin *toplumcu* yaklaşımla, seçmeli derslerin ise *bireyci* bir düşünceyle ele alındığı söylenebilir.

Şûrada Mesleki ve Teknik Öğretim içinde Kız Teknik Öğretimin amaçları çizilirken; üretici ve günün ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde kendi alanında uygulama yeteneğine ulaşmış, mesleki bilgi ve becerilerini memleket ekonomisi yararına kullanan kişiler yetiştirmenin öneminden bahsedilmiştir (MEB, 1991, VII.ş., s. 126). Burada çerçevesi *toplumculukla* belirlenmiş bir *bireycilik* anlayışı hâkimdir. Erkek Sanat Enstitülerinin amaçları belirlenirken de *bireyci* bir yaklaşım benimsenmiştir; girişimci, yapıcı ve yaratıcı bir muhakeme yeteneğine sahip mesleği ile ilgili hertürlü becerisi gelişmiş, görev ve sorumluluk duygusu gelişmiş elemanlar yetiştirmek (MEB, 1991, VII.ş., s. 134).

Sekizinci Milli Eğitim Şûrası (28 Eylül- 3 Ekim 1970), zamanın milli eğitim bakanı Orhan Oğuz'un açış konuşmasıyla başlar. Oğuz, uygulanmakta olan sistemin fertlerin istidat ve kabiliyetlerini dikkate almadan daha çok üniversitelerin önüne öğrenci yığan bir şekilde çalıştığını belirttikten sonra, Türkiye'de fertlerin eğitim isteklerine ve toplumun ihtiyaçlarına cevap veren bir sistemin geliştirilmesine ihtiyaç

olduğunu ifade etmektedir. Oğuz'a göre eğitimin esasını, öğrencilere sadece bilgi yükleyen, onları ezbere sevkeden bir ansiklopedizm anlayışı değil; onları inceleme ve araştırmaya sevkeden, bilimsel düşünme yeteneğini kazandıran bir anlayış oluşturmaktır (MEB, 1991, VIII.ş., s. X-XII). Burada eğitim amaçlarının belirlenmesinde, fertlerin eğitim istekleri ve toplumun ihtiyaçları gibi iki önemli öğenin bulunması gerektiği işaret edilmektedir. Ayrıca geleneksel eğitim metodlarından olan ezberciliğe ve ansiklopedizm anlayışına karşı çıkılmakta, inceleme ve araştırma zihniyetinin eğitim öğretimde hâkim kılınması istenmektedir. Bu da şüphesiz ilerlemecilik anlayışının bir ifadesidir.

Şurada Ortaöğretimin görevinin, öğrencilere kişisel ve toplumsal hayatın gerektirdiği nitelikte ortak bir genel kültür ve vatandaşlık eğitimi kazandırmak olduğu belirtilmekte, onları ilgi ve yeteneklerine göre iş alanlarına, mesleklere ve yüksek öğretime hazırlamak olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda ortaokul; ilkokulun devamı olup, öğrencilerin genel eğitimlerinin yaş ve fikir seviyelerine uygun olarak sağlandığı, çevrenin özellikleri de göz önüne alınarak öğrencilerin ilgi ve istidatlarının ortaya çıkarılıp geliştirildiği, öğrencilerin lise öğretim programlarını takip edebilmesi için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırıldığı, hayata atılmak isteyenlere, tutacakları işlerde başarı şartlarının esaslarının kavratıldığı bir kurumdur. Sınıf öğretmenler kurulu ise öğrencinin isteğini ve sınıf öğretmenin teklifini de inceleyerek öğrencinin lisede hangi programı takip edeceğini, tavsiye niteliğinde tayin eder ve bunu öğrenci dosyasına işler. Daha sonra öğrenci velisine de bildirilecek olan bu karar zorlayıcı değil tavsiye niteliğindedir (MEB, 1991, VIII.ş., s. 131-132). Burada genel kültür ve vatandaşlık eğitiminin *toplumcu* bir yaklaşımla ele alınmasına karşılık bu eğitimin bireylerin seviyelerine uydurulmaları söz konusu olmaktadır. Öğrencinin yönetilmesi konusunda ise öğrenci, öğretmen ve veli dengesi kurulmaktadır. Bu ise birey hakkında daha gerçekçi bir karar alınabilmesi demektir.

Şurada diğer bir ortaöğretim kurumu olan lise ise; öğrencileri çeşitli programlarla ilgi, istidat ve kabiliyetlerine göre mesleklere ve yüksek öğretime hazırlayan, öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür kazandıran, birinci devrede öğrenci yetenek ve temayüllerinin belirlendiği, ikinci devrede ise öğrenci ilgi ve kabiliyetlerinin daha da belirgin olmasına fırsat tanıdığı,

istekle yönlenebilecekleri çeşitli programlar için seçim imkanlarının bulunduğu bir kurum olarak tarif edilmiştir. Orta öğretimde yatay ve dikey geçişlerde, yüksek öğretime hazırlayan programlar ile hayata veya iş alanlarına hazırlayan programlar arasında farklı derslerden imtihan verine yoluyla veya dışardan bitirme imtihanlarına girerek geçilebileceği de ifade edilmiştir (MEB, 1991, VIII.ş., s. 132-137). Bu ifadelerde lisedeki *toplumculuk* anlayışının ortaokul işlevleri içerisindeki ile aynı olmakla birlikte lisede birey ilgilerinin ve kabiliyetlerinin açılımına daha fazla önem verildiği görülmektedir. Ortaöğretimdeki yatay ve dikey geçiş düzenlemelerinde ise “imkan ve fırsat eşitliği” anlayışı esas alınmaktadır. *Bireyci* bir anlayıştır.

Dokuzuncu Milli Eğitim Şûrası (24 Haziran- 4Temmuz 1974), Türk eğitim sistemini düzenleyen genel esaslar içerisinde Türk milli eğitiminin genel amaçlarını ortaya koyarken geliştirmiş olduğu *toplumcu* söylemde; bireylerin topluma karşı sorumluluk duymalarına, toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarına, birlikte iş görme alışkanlığı kazanmalarına önem vermiştir. *Bireyci* söylemde ise; bireylerin beden, zihin, âhlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı bir kişiliğe sahip olmalarını, bilimsel düşünme ve geniş bir dünya görüşüne haiz olmalarını insan haklarına saygılı olmalarını, ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirecek gerekli bilgi, beceri ve davranışlar kazanmalarını amaç olarak belirlemiştir (MEB, 1991, IX.ş., s. 273).

Şûrada temel eğitimin amaç ve görevleri içerisinde, milli eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak *toplumcu* bir söylemle; her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandırmak, *bireyci* bir söylemle; her Türk çocuğunu ilgi ve istidatları doğrultusunda yetiştirerek onları üst öğrenime hazırlamak gibi amaçlar gösterilmiştir. Ortaokulun amaç ve görevleri içerisinde, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak; onları ortaöğretim programlarına geçebilmek için gerekli olan temel bilgi ve becerileri kazandırmak gibi amaçlar gösterilmiştir. Ortaokulda genel eğitim verilmesi, henüz o yaştaki öğrencilerin herhangi bir alana yönelmeleri için erken bir dönem olduğu gerekçesiyle açıklanmıştır. Ancak öğrencinin izlenerek daha sonraki programlara yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmesine yardım edilmesi konusu

üzerinde durulmuştur. Ortaöğretimin (lise ve dengi okullar) amaçları içerisinde ise milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak *toplumcu* bir söylemle; bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari bir genel kültür kazandırarak onlara toplum sorunlarını tanıtmak ve çözüm yolları aramalarını ve iktisadi, sosyal ve kültürel alanlarda memleketin kalkınmasına yardım etmelerini sağlamak, *bireyci* bir söylemle; öğrencileri ilgi istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda yüksek öğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamak gibi amaçlar belirlenmiştir (MEB, 1991, IX. ş., s. 278-287).

Onuncu Milli Eğitim Şûrasında (23-26 Haziran 1981), Eğitim Programları Komisyonu Raporu, genel esaslar açısından raporu, cumhuriyetin kuruluşu ile başlayan çağdaş uygarlığa dönük, lâik, demokratik, pozitif bilimlere dayalı, milli birlik içerisinde kalkınmaya yönelik, Atatürkçü bir anlayışa dayandığını ifade etmektedir. Öğrenci Akışı Komisyonu Raporunda ise lise ve mesleki teknik okullar içindeki her türlü programdan yüksek öğretimdeki her dala öğrenci geçirilmemesi gerektiği belirtilmekte ve yüksek öğretim dallarının ortaöğretimin hangi programından öğrenci alınacağı her iki program arasındaki benzerlikler dikkate alınarak ve genel ve mesleki okullar arasında denge sağlanarak belirlenmesi gereğinin üzerinde durulmaktadır. Ayrıca ilgili komisyon, üstün zekalılar için açılan okulların giriş sınavları uygulamalarına izin verilmesi gerektiğini, bunun yanısıra ortaöğretimdeki özel programlardan ve okullardan mezun olmuş özürli öğrencilerin yüksek öğretime geçişte, özürlerine uygun seçme ve yerleştirme yöntemleri uygulanması gereği üzerinde durmuştur. Üniversite seçme ve yerleştirme sınavlarında hiçbir yere girememiş fakat orta öğrenimdeki başarıları itibarıyla okul birinci, ikinci ve üçüncülüklerini kazananların, bir fakülte veya yüksek okula girmelerinin sağlanması gerektiği ve ayrıca ortaöğretimde rehberlik hizmetlerinin yaygınlaştırılması, sınıf geçme yerine ders geçme ve kredi sisteminin uygulanması gereği belirtilmiştir (MEB, 1991, X.ş., s. 348-351). Şöylece bir bakıldığında Eğitim Programları Komisyonu raporunun *toplumcu* olduğunu söyleyebiliriz ancak lâik, demokratik, çağdaş uygarlık ölçütleri ise bu raporun *bireyci* yanlarını vurgulamaktadır. Öğrenci Akışı Komisyonu Raporu ise üstün zekalılara, özürülere özelliklerine uygun seçme ve yerleştirme ve sınav hakkı verdiği, ortaöğretimde

kredili sisteme geçmeyi teklif ettiği ve rehberlik hizmetlerinin yaygınlaştırılması gereği üzerinde durduğu için *bireycidir*. Fakat ortaöğretim programlarından üniversiteye öğrenci yerleştirilirken genel ve mesleki okullar arasında denge sağlanması gerektiğinin belirtilmesi *toplumcu* bir yaklaşımı vurgulamaktadır. Üniversite seçme ve yerleştirme sınavlarında hiçbir yere girememiş lise ve dengi okullar birinci, ikinci ve üçüncülerinin bir fakülte veya yüksek okula girmelerinin sağlanması görüşü ise ne *bireyci* ne de *toplumcu* yaklaşımın dışında ortaöğretimdeki kalitenin en az birtakım yörelerde düşmesinin ve de buna karşı geliştirilen gündelik bir yaklaşımın göstergesidir.

Şurada Türk eğitim politikasının programlara ilişkin esasları belirtilirken, ortaöğretimdeki program farklılıklarının sistemin amaç ve ilkelerini bozduğu ifade edilerek, bu birbirinden kopuk, amaç birliğinden yoksun okul tiplerinin aşama aşama programlar yolu ile birleştirilmesi gereği vurgulanmış ve işsizliğin, Türk Milli Eğitiminin kendini ulusal ekonomiye göre ayarlamadığı için, arttığı sonucuna varılmıştır. Devletin eğitim politikasının ulusal çizgilerini titizlikle koruması gerektiği belirtilerek, milli savunma politikaları gibi eğitimin siyasal tartışmaların dışında tutulması istenmiştir. Bu bağlamda toplumun ihtiyaçlarına cevap vermeyen, sosyal barışa katkıda bulunacak yerde kuşaklar arasında uçurum yaratan eğitim politikasının, devletin genel politikasına göre yeniden düzenlenmesinden başka çare olmadığı ifade edilmiştir (MEB, 1991, X.ş., s. 57-61). Merkezi düzenlemelerin ağırlık kazandığı bu söylem, *toplumcu* bir yaklaşımı vurgulamaktadır. Eğitimin, sivil savunma gibi siyasal tartışmaların dışında tutularak bilimsel verilere göre hareket edilmesi gereği ve isteği, aslında genel anlamda genel bir eğitim politikasının da oluşturulmadığını göstermektedir. Çünkü ancak bu durumda eğitim, siyasal tartışmaların dışında tutulabilir.

Şurada, Türk eğitim politikasının programlara ilişkin rehber ilkeleri belirtilirken şöyle bir *toplumcu* söylemden hareket edilmiştir; Türk eğitim politikalarının dayanak noktası, Atatürk'ün görüşlerinden ilham alan Anayasanın giriş bölümünde Temel Eğitim Yasası ve Hükümet Programında belirtilen esaslardır. Programlardaki öğrencilerin toplumsal uyum sağlayacak şekilde yetişme ve gelişmelerini sağlayacak bilgi ve beceriler kazandırma yanında toplumsal hayata

süreklilik ve dinamizm kazandıracak kültür değerlerinin de tautilip benimsetilmesi önemlidir. Programlar, ulusal birlik ve beraberlik fikrini ve anlayışını geliştirci bir nitelikte olacaktır. Bu bağlamda öğrencilerin Türkiye Cumhuriyetine karşı ödev ve sorumluluklarını bilerek yetişmeleri önemlidir. Öğrencilerde aile, ulus ve yurt sevgisinin geliştirilmesine imkân veren öğrenme fırsatları yaratılmalıdır. Temel eğitim ve orta eğitim için hazırlanan tüm programlar, sosyo-kültürel ve ekonomik kalkınmayı destekleyici ve hızlandırıcı bir nitelik taşıyacaktır. Türk eğitim politikasının programlara ilişkin rehber ilkelerinin belirlenmesinde ise şu *bireyci* söylem vardır; Programlar, öğrencilerin yatay ve dikey geçişlerinde ilgi, istidat ve yeteneklerin geliştirilmesine cevap verecek biçimde düzenlenecektir. Temel eğitim ve orta eğitim için hazırlanan tüm programlar öğrencilerde çalışma hayatına karşı ilgi uyandıracak ve iş ve meslek alanlarıyla ilgili pratik bilgi ve becerilerin edinmesine fırsat sağlayacak şekilde düzenlenecektir. Programlar içerik ve yöntem bakımından öğrencilerin bilimsel ve özgür düşüncelerini, kişisel girişim ve yaratıcı olmalarını sağlayıcı şekilde düzenlenecektir. Programlar amaç ve içerik bakımından lâiklik ilkesi ile uyumlu olacaktır. Programlar öğrencilerin demokratik davranışlar geliştirme ve kazanmalarına müsait olacaktır. Öğretimde, öğrencilerin kitaplık, laboratuvar ve atelyelerden azami yararlanması sağlanacaktır (MEB, 1991, X. ş., s. 61-63). İlk ve orta öğretim programlarının da bu çerçevede düzenlenmesi istenen esaslardan *toplumcu* söylem, Atatürkçülük ve ulusal birliği, özellikle vurgulamıştır. 1980'lerdeki toplumun içine düştüğü anarşi düşünülürse bunun önemi daha iyi anlaşılır. *Bireyci* söylem ise bireyin lâik, demokratik, üretici, müteşebbis, çağdaş olmasına önem vermiştir. Bu ise ilerlemeciliğin bir göstergesidir.

Onbirinci Milli Eğitim Şûrasının (8-11 Haziran 1982) ele aldığı konulardan birisi, milli eğitimin, yüksek öğretimin ve öğretmen eğitiminin amaçları ve ilkeleri konusudur. Bu bağlamda şûrada Türk Milli Eğitiminin amaçları -yedinci milli eğitim şûrasında kabul edildiği vechile- Türk milletini kıvançta ve tasada ortak, bölünmez bir bütün hâlinde milli bir şuur etrafında toplamak ve milletimizde hür düşünceyi, demokratik zihniyeti, kişisel girişkenliği ve toplumsal sorumluluğu hâkim kılmak olduğu belirtilmiştir. Bu amaca ulaşmak için de Türk milletinin her ferdini ilgi ve istidatları doğrultusunda, eşit eğitim imkanları içinde geliştirerek, onları milletimize

ve insanlığa faydalı birer yurttaş hâline getirmek gereği üzerinde durulmuştur. Bu nedenle milli eğitimin yetiştireceği yurttaş tipinin toplumsal yönden şu özelliklere sahip olması istenmiştir : Atatürk devrimlerine bağlılık; Kanunlara ve nizamlara saygılı olma; milli kaynakları koruma, değerlendirme ve geliştirme; içinde bulunduğu şartları devamlı olarak iyileştirmeye çalışma; genel refahın bilimsel çalışma ve ilerleme ile olacağını anlama; toplumsal menfaatini kişisel menfaatten üstün tutma. Bireysel yönden ise şu özelliklere sahip olması istenmiştir : Kendisinin ve çevresinin sağlığını koruma; öğrenme ve gelişme isteğine, pratik hayatın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olma; tecrübe ve araştırmaya önem verme, müspet düşünme ve şahsiyet sahibi olma; Kendine güvenme, eleştirel düşünceye açık olma; Teşebbüs kabiliyeti gelişmiş olma ve yurdun her yanında sorumluluk alabilme duygusu taşıma (MEB, 1991, XI.ş., s. 23-24). Bu *toplumcu* ve *bireyci* söylemi birleştiren nokta, toplumun bütünlüğü ve ileri gitmesini sağlama fikridir. Yani gelişmiş bireyler, gelişmiş toplumu meydana getirecektir. Şûrada ayrıca Türk milli eğitiminin amaçlarınının 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan ilkelere göre düzenlendiği de ifade edilmiştir. Yüksek öğretimin amaç ve ilkeleri de buna göre düzenlenmiştir.

Şûrada öğretmen eğitiminin amaçları belirlenirken, toplumun öğretmenlerden ne beklediğinin bilinmesi ve eğitim sistemimizdeki gelişmelerin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir. Bu bağlamda öğretmen yetiştiren bir kurumu bitiren bir öğrenciden beklenen *toplumcu* özellikler şunlardır : Eğitim ve öğretim çalışmalarının esasının, Türkiye Cumhuriyetini ve Atatürk ilkelerini yaşatacak ve yüceltecek nesiller yetiştirme olduğuna bilme; Ülkemiz kalkınmasınının eğitimle olan ilişkisinden haberdar olma ve yetiştireceği kuşakların kalkınmaya yapacağı katkıları bilme. *Bireyci* özellikler de şunlardır : Çalışacağı eğitim kademesindeki öğrencilerin gelişim özelliklerini bilme ve bu özelliklere uygun eğitim ve öğretim gerçekleştirme; Esas görevinin öğrenciyi yargılamaktan çok onu yetiştirme olduğunu bilme; Herbir öğrencinin yeteneklerini, bireysel farklarını dikkate alarak, onları geliştirme; kendi bilgi ve deneyimlerini, öğrenci davranışlarını geliştirme doğrultusunda kullanma yeteneği kazanmış olma (MEB, 1991, XI.ş., s. 31-32). Buradaki *toplumcu* özellikler eğitim felsefesi ile devlet felsefesi arasındaki bağlantıyı göstermektedir. Aynı

zamanında bu özellikler, eğitimin uzak amaçlarıyla da yakından ilişkilidir. *Bireyci* özellikler ise daha çok öğretim tekniklerinin, öğrencilerin gelişim özelliklerine ve öğrenci ilgi ve istidatlarına uygun yapabildiğini gösteren, davranış ve tutum ile ilgili özelliklerdir.

Onikinci Milli Eğitim Şûrası (18-22 Temmuz 1988), ağırlıklı olarak Türk eğitim sistemi ve öğretmen yetiştirme ile ilgili kararların alındığı bir şûra olmuştur. Şûra Türk Eğitim Sistemi ile ilgili kararları, ilköğretim bazında vazedirken, ilköğretimin temel amacının öğrencilere temel seviyede hayat vatandaşlık, matematik ve fen bilgilerini vermek, içinde yaşadığı toplumun kültürünü tanıtmak ve onların demokratik davranış kazanmalarını sağlamak, ilgilerine uygun üst kurumlara geçişlerini sağlamak, çevrelerine ve topluma uyum sağlamaları için gerekli eğitim ve öğretim imkanlarını veren bir kurum olarak düzenlemesini istemektedir (MEB, 1989, XII.ş, s. 194). Bunların yanısıra ilköğretim ile ilgili alınan şu kararlar tamamen *bireyci* karakterdedir : Liselerin bünyesinde bulunan ortaokulların tamamen ilköğretim bünyesine alınması; Ortaokulların ilköğretimle bütünleştirilmesi; Ortaokullar ile ilköğretimin son sınıfındaki öğrenciler için değerlendirme dosyalarının tutulması; Ailelerin çocuk terbiyesi ile ilgili bilgilerinin genişletilmesi için tedbirler alınması; Sınıf öğretmenliği ve ders öğretmenliği sistemlerinin öğrencilerin gelişim seviyelerine göre ve ihtiyaçlarına göre geliştirilerek yeni tekniklere göre değerlendirilmesi; Öğrenci velilerinin, öğrencilerin seçeceği ve yöneleceği meslekler ve bilgi alanları konusunda aydınlatılması. Şu karar ise hem *bireyci* hem de *toplumcu* karakterdedir: Öğretim programlarının hazırlığı ve eğitim teknolojilerinin kullanılmasında her kademe ve yöre için arzedilen "öğrenme güçlükleri araştırmaları"nın yapılması (MEB, 1991, XII. ş., s. 194). İlköğretim ile ilgili bu *bireyci* kararlardan ortaokulların ilköğretim çerçevesi içerisine alınması ve onunla bütünleştirilmesi fikri hem demokratiktir hem de çocuk gelişimine uygundur. Çünkü 12 yaşında, çocukluk bitmemekte 14-15 yaşlarına kadar uzamaktadır. Demokratik olması ise çocuğa karşı hoşgörülü olma ve onu henüz, süren bir gelişim çağı içinde kabul etme fikrinden gelmektedir.

Şûrada Türk Eğitim Sistemi ile ilgili kararlar genel, mesleki ve teknik ortaöğretim bazında vazedilirken, bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde ortak bir

genel kültürün verilmesi, milli kinilik şuurunun kazandırılması ve milli tarihin, sosyal ve kültürel değerlerin öğretilmesi gibi *toplumcu* bir söylemden hareket edilmiştir. Ortaöğretim ile ilgili kararlarda *bireyci* olanlar şunlardır : Ortaöğretimin bütün öğrencileri ilgi ve istidatları doğrultusunda ve günün ihtiyaçları çerçevesinde yüksek öğretime ve mesleğe yöneltmesi ve buna uygun programların hazırlanması; Fen Liselerinde özel yetenekli ve üstün zekalı öğrencilere yetişmeleri ve gelişmeleri için özel programlar uygulanması; Bütün ortaöğretim kurumlarında öğrencilerin ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda yetişmeleri için rehberlik faaliyetlerinin etkinleştirilerek yaygınlaştırılması; Ortaöğretim seviyesinde özel eğitim verilmesi gereken çocukların eğitimi için özel eğitim programlarının faaliyete geçirilmesi veya bağımsız özel eğitim kurumlarından faydalanılması. Ortaöğretim kurumlarında görevlerin yerine getirilirken toplumun ihtiyaçları ile ferdin istek ve kabiliyetleri arasında denge sağlanması kararı ise hem *bireyciliğin* hem de *toplumculuğun* kesişme noktasını göstermektedir (MEB, 1989, XII.ş., s. 195-196). Şurada yükseköğretime geçiş ile ilgili olarak da *bireyci* diyebileceğimiz şu kararlar alınmıştır: Ortaöğretim kurumlarından yüksek öğretime geçişte uygulanan merkezi üniversite sınavından vazgeçilmesi; Devletin yönetim ve gözetimi altında vakıf dışında özel sektörün de özel üniversite açmasının teşvik edilmesi; Mesleki ve teknik lise mezunlarının kendi programları ile ilgili yükseköğretim kurumlarına girişlerinin sağlanması. Şurada ortaöğretimde öğrenci başarısının değerlendirilmesi ile ilgili alınan kararlar da *bireyci* karakterdedir: Sınıf geçme sisteminden ders geçme sistemine geçilmesi; Öğrencinin, öğretmenin ve programın başarısını ölçecek, uzmanların oluşturduğu merkezlerin kurulması (MEB, 1989, XII.ş., s. 198-199).

Şurada yükseköğretim ile ilgili alınan, Fen-Edebiyat fakültelerinin “Fen fakültesi” ve “Edebiyat Fakültesi” halinde yeniden düzenlenmesi kararı, bilim dallarının gerektirdiği özelliklerin açığa çıkmasını ve öğrenme çevresinin bilim dallarına göre düzenlenmesini getireceği için *bireyci* karakterde sayılmalıdır (MEB, 1989, XII.ş., s. 278).

Şurada öğretmen yetiştirme ile ilgili alınan kararlardan *toplumcu* karakterde olanlar şunlardır: Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin hizmet içi programlarında “genel kültür” yaklaşımı, 21. yüzyılın hedeflenmesi ve bu hedefin, üstün vasıflı

nesiller yetiştirilmesi olduğunun kavranması; Bu bağlamda Sosyoloji, Felsefe, Din ve Ahlak Bilimleri, Liderlik, Sosyal Tarih gibi toplumu tanıtan ve yönelten derslerin artırılması; kalkınma şuurunun yeni nesillere kazandırılması için derste görülen konularla Türkiye'nin ihtiyaçlarının nerede olduğunun tesbit edilmesi. Öğretmen yetiştirme ile ilgili alınan kararlardan *bireyci* olanlar ise şunlardır: Öğretmenlere demokratik kişilik kazandırma ve onları meselelere çözüm üretebilecek şekilde yetiştirme; Eğitim Fakültelerinin Resim, Beden Eğitimi ve Müzik bölümlerine Öğretmen liselerinden mezun olan öğrencilerin ÖSS yetenek puanı ile alınmaları; Öğretmen Lisesi mezunlarına, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında belirli bir kontenjan ve puan avantajı sağlanması; Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerine ve Sanat Eğitimi ve Kız Sanat Eğitimi Yüksek Okullarına Mesleki ve Teknik Ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin ÖSS ve mesleğe yakınlık testi ile alınmaları; Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğretmen lisesi dışından öğrenci alınması hâlinde ÖSS veya ÖYS, mesleğe yakınlık testi ve mülakat yapılarak öğrenci alınması; Öğretmen yetiştiren kurumlara bedeni ve zihni özürhâlinin alınmaması; Yükseköğretim kurulunca öğretmen yetiştiren kurumlarda çalışan araştırma görevlilerinin, yurt dışına yetiştirilmek üzere gönderilmesine öncelik verilmesi; Ciddi bir şekilde seçim yapılarak her kademedeki çalışan 40 öğretmene bir "uzman öğretmen" tayin edilmesi. Bu uzmanların, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinde faydalanmak üzere süratle yetiştirilmesi; Öğretmenleri mesleki gelişmelerden haberdar etmek üzere yayınlarla desteklenmesi (MEB, 1989, XII.ş., s. 363-366). Öğretmen yetiştirmedeki alınan bu *bireyci* kararlar, aynı konuda alınan *toplumcu* kararlarla bütünlük arz etmekte, belirlenmiş hedefe adım adım gitme ve yaklaşma çabasını göstermektedir. Yani *toplumculuk* eğitimin uzak amaçlarını, *bireycilik* ise yakın amaçlarını belirlemektedir.

Onüçüncü Milli Eğitim Şûrası (15-19 Ocak 1990), yaygın eğitim fonksiyonlarının yeniden düzenlenmesini istediği görüşlerinde, mevcut "Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü"nin adının "Yaygın Eğitim Kurumu" olarak değiştirilmesini teklif etmiş ve bu teşkilatın içindeki mevcut Halk Eğitimi biriminin;

- a) Halka genel kültür, aile, demokrasi ve vatandaşlık gibi eğitim veren,
- b) Halka okuma-yazma eğitimi veren,

e) Serbest zaman ve ek gelir için birtakım beceriler kazandıran bir anlayışta günün gelişen ihtiyaçlarına göre düzenlenmesini teklif etmiştir (MEB, tarihsiz, XIII.ş., s. 151). Bunlardan a ve b maddeleri *toplumcu*, c maddesi ise *bireyci* niteliktedir

Şûrada mevcut Yaygın Eğitim Enstitüsünün yaygın eğitim kurumuna destek sağlayacak şekilde geliştirilerek şu fonksiyonları yerine getirmesi istenmiştir: Program geliştirmeye destek vermek; Bilgi bankası kurarak, bilgileri kullanıcılara aktarmak; yaygın eğitim programlarının, eğitim ve öğretim araç ve gereçlerinin geliştirilmesine yardımcı olmak; Rehberlik faaliyetlerine yardımcı olmak; yaygın faaliyetlerini yürütmek ve uluslararası düzeydeki araştırmaları izlemek ve çalışmalara katılmak (MEB, tarihsiz, XIII.ş., s. 151-154). Bu faaliyetler, sonuçları bir toplumun genel kültür ve refahını artıracak, *bireyci* çalışma karakterini benimsemiş aktiviteleri içermektedir.

Şûrada Yaygın Eğitim Kurumunun, piyasanın meslek standartlarını ortaya koyması istenmiş ve bu faaliyetin piyasa ile eğitim sistemi arasında kullanılacağı, bu bağlamda eğitim sisteminin veriminin artacağı ve mezunlarının uygun alanlara istihdam edileceğine dikkat çekilmiştir. Ayrıca kurumun, mesleki eğitim standartlarını ortaya koyması ve uygulamaların takipçisi olması istenmiştir. Bu eğitim standartlarının, geçerli piyasa meslek standartlarını yansıtmasının; eğitim ilkeleri, yurttaşlık ve iş ahlakını geçerli kılması ile gerçekleştirilebileceği belirtilmiştir. Yaygın Eğitim Kurumundan, meslek ve işgücü ihtiyacının yörelere ve sektörlerle göre belirlenmesinde DPT ile işbirliği yapılması da istenmiştir (MEB, tarihsiz, XIII. ş., s. 155-158). TRT, basın, sinema, video-film yapımcıları gibi yaygın eğitim veren kuruluşların Türk toplumunun milli ve manevi değerlerine uygun davranılması gerektiği temenni kararlarında yer almıştır (MEB, Tarihsiz, XIII.ş., s. 160). Bu bağlamda bütün bu kararların toplum gerçeklerinden hareket den bir düşünceyle alındığını söylemek mümkündür. Yani toplumun sosyo-ekonomik gerçekleri kurumun hareket noktasını oluşturacaktır.

Ondördüncü Milli Eğitim Şûrasında (27-29 Eylül 1993), Eğitim Yönetimi ve Eğitim Yöneticiliği Komisyon Raporunda, yönetici seçimi ve yetiştirilmesinde halen, il, ilçe milli eğitim müdürü, müdür yardımcısı ve şube müdürlüklerinde atama ve

görevdan alınma usul ve esaslarının belirtildiği bir mevzuat bulunmadığı dile getirilerek, bu konuda bir mevzuat hazırlanarak biran önce yürürlüğe konması ve mevzuat dışı atamalar ile siyasi otoritenin engellenmesi istenmektedir. Bu görevlere atamalarda dikkat edilecek en önemli noktanın, liyakat esasına uygun seçim ve atama yapmak olduğu ifade edilmiştir (MEB, XIV.ş., s. 82). Bu uygulamayı *bireyci* bir uygulama saymak gerekir. Çünkü liyakat esası, bireylerin birinci dereceden özlük hakları ile ilgilidir. Ayrıca mevzuat dışı atamaların engellenmek istenmesi ve bu konudaki siyasi otoritenin engellenmesi de popülist yaklaşımlara meydan vermeyecek nitelikte gözükmektedir.

Raporda, eğitim kurumlarının yönetimi ve eğitim yöneticiliği konusunda; okul yönetiminin çok boyutlu bir olay olduğu ifade edilmiş ve bu boyutların birisini ferdin, diğerini ise toplum ve ülkenin gelişim, yerleşme ve kalkınması oluşturduğu belirtilmiştir. Yöneticilerin dikkatli bir şekilde çağın gelişmelerine paralel olarak yetiştirilmesi gereği ifade edilmiştir. Bunun için de eğitim idarecilerinin liyakâtli, ehliyetli, üstün bedeni ve zihni yeteneklere sahip ve değerlerimize bağlı olması istenmiştir. "Meslekte aslanan öğretmenliktir" görüşünün, çağın gelişmelerine uygun bir görüş olmadığı belirtilerek idarecilikte ihtisaslaşmanın gereğinden bahsedilerek, önceki şûralarda da (1982 ve 1988 şûraları) eğitimde idareciliğin bir ihtisas işi olarak görüldüğü belirtilmiştir. Bu nedenle eğitim fakültelerinin eğitim yöneticiliği ve deneticiliği bölümlerinin geliştirilebileceği veya bu bölümlerin sadece master ve doktora tahsis edilebileceği öngörülmüştür (MEB, 1993, XIV.ş., s. 85). Burada eğitim idarecilerinin yetiştirilmeleri, seçim ve atamaları *bireyci* anlayışta iken, toplum ve ülke kalkınmasının idarecilikle bağlantısının dile getirilmesi *toplumcu* anlayışı vurgulamaktadır.

Şûrada ele alınan kararlardan biri de, eğitimde yönlendirme konusudur. Ortaöğretimde var olan rehberlik hizmetlerinin yetersiz olduğuna dikkat çekilen raporda, uygulanmakta olan ders geçme ve kredi sistemi, yöneltmeye yönelik olarak gerçekleştirilen önemli bir adım olarak nitelendirilmiştir. İlköğretimden üniversite girişine kadar eğitimin her kademesinde olan sınavla seçim şekli ile yapılan yönlendirmenin, yetersiz olduğuna dikkat çekilmiş ve ortaöğretimde verilen rehberlik hizmetlerinin, öğrencilerin yeterince kendilerini ve iş alanlarını tanıtmaya yeterli

olmadığı ifade edilmiştir. Raporda ayrıca ders geçme ve kredi sisteminin amacına uygun olarak işletilmediği, öğrenci dosyalarının sağlıklı olarak tutulmadığı belirtilmiş ve eğitimde yönlendirme ile ilgili *bireyci* diyebileceğimiz şu öneriler getirilmiştir: Yönlendirme hizmetleri, ilköğretimin ikinci kademesinden itibaren başlatılmalı ve bu ortaöğretimde devam etmelidir; Yönlendirmede, tanıma ve tanıma, karar verme ve eyleme geçirme süreçleri bilimsel ve demokratik olmalıdır; Yönlendirme, öğrenci, aile, öğretmen ve okul yönetiminin işbirliği ile olmalıdır; yönlendirme hizmetlerinin işletilmesinde yeni teknolojilerden, özellikle iletişim teknolojilerinden faydalanılmalıdır (MEB, 1993, XIV.ş., s. 93-96). Bu öneriler çağdaş ölçütleri yansıtmaktadır. Ancak bunların uygulanabilmesi için öğretmen ve idarecilerin ilkönce işin önemini kavramış olmaları gerekir. Bu nedenle öğretmen ve idareci yetiştirirken eğitimde yönlendirme ve bu yönlendirmenin bilimsel ve demokratik olması konusu etraflıca irdelenmeli, gerekirse öğretmen adayları bu konuda uygulama yaptırılmalıdır.

3.2.5. Beş Yıllık Kalkınma Plânları

Birinci Beş Yıllık Kalkınma Plânında (1963-1967) birbirine yakın ilgileri gözönüne alınarak insangüçü, istihdam ve eğitim konuları bir arada ele alınmıştır. Eğitimin iş alanlarına dönük, ihtiyaca uygun ve kaliteli eleman yetiştirmesi esas alınmıştır. Bu çerçevede içerisinde ele alınan eğitim politikalarının uygulanmasında ise göz önünde tutulacak başlıca ilkeler şunlar olarak belirlenmiştir:

1. Toplumdaki çeşitli görevlere getirilme, kişilerin yetenekleri doğrultusunda olacaktır. Bu nedenle imkân ve durumları ne olursa olsun bütün fertler kabiliyetleri doğrultusunda eğitimden yararlanacaklardır. Böylece toplumda hem sosyal adalet hem de fırsat ve imkân eşitliği ilkeleri gerçekleştirileceği gibi toplumdaki iş ve hizmetler de yeterli ve kabiliyetli kişiler tarafından yürütüleceğinden verimli ve seviyeli olacaktır. İhtiyaç fazlası talep durumunda ise çeşitli okullar, yeterliğe dayanan seçme usulleri uygulayacaktır. Eğitimdeki yatay ve dikey geçişlerin uygulanması da öğrenci yeterlik ve istidatlarının doğru tespitine dayalı bir mekanizma içinde olacaktır.

Kalkınma plânı birinci beş yılda, plân hedefleri bakımından da orta öğretim çağındaki gençlerin büyük bölümünün teknik ve mesleki eğitime yönlendirileceği ve bu öğretim kademesinin sanayi ile bağlantılı ve onun imkan ve ihtiyaçlarıyla uyuşan bir sistem olarak kurulacağı öngörülmüştür. Bu bağlamda lise ve orta okulların temel görevlerinin üst okulları besleme olduğu kabul edilmiştir (BDM, 1963, s. 457-458). Bu anlayış çağdaş bir anlayış olmasına rağmen çeşitli nedenlerle iyi işletilememiştir. Bu nedenlerden en önemlisi, yatay geçişlerin liseden mesleki ve teknik eğitime değil de mesleki ve teknik eğitimden liseye daha kolay olmasıdır. Zamanla teknik ve mesleki ortaöğretim kurumları da liseye benzetilmeye çalışılmıştır. Ayrıca üniversite sınavlarında mesleki ve teknik öğretimden soru gelmemesi, teknik ve mesleki eğitime verilen önemi zayıflatmıştır.

İkinci Beş Yıllık Kalkınma Plânında (1968-1972) eğitimle ilgili yapılan durum değerlendirilmesinde ortaya çıkan tesbitleri şöyle maddeleyebiliriz :

1. Eğitim hizmeti okul içine dönük kalmıştır. Çevre ve iş hayatı ile ilişkisi sınırlıdır. Kız ve erkek teknik öğretimde fonksiyonel eğitim sağlanamamaktadır.

2. Öğretmen sayısının yetersizliği eğitimin bütün kademelerinde gelişmeyi ve eğitimin niteliğini sınırlamaktadır. Ortaokullarda Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmen başına 45, liselerde üniversite mezunu öğretmen başına 38 öğrenci düşmektedir.

3. İlköğretim kademesinde öğretim programları temel eğitim gereklerine, çevre şartlarına, oyun ve iş ilkelerine uymamaktadır.

4. Yeni açılan ortaokul ve liselerde ders araçları yetersizdir. Ayrıca bina ve öğretmen yetersizlikleri de öğretimin verim ve niteliğini düşürmektedir. 1960'da sınıf geçme ortalama oranı yüzde 62 iken 1965'te bu oran yüzde 49'a düşmüştür. Verim düşüklüğü sınıflar arasında yığılmalara yol açmakta ve kapasiteden yararlanmayı kısıtlamaktadır.

5. Yüksek Öğretimde öğretim üyesinin azlığı yine üniversite veya yüksek okul açılmasını sınırlamaktadır. Yurt dışına doktora yapmak üzere burslu, 1963-1967 döneminde 3000 kişi gönderilmesi hedef alınmışken 1966 yılı sonunda ancak 500'e yaklaşmıştır (BDM., 1967, s. 158-161). Yapılan bu durum değerlendirmesinde birinci madde *toplumcu* bir yaklaşımla yapılmış ve eğitimin çevre ve iş hayatı ile

ilişkisinin sınırlılığında bahsedilmiştir. Ayrıca teknik öğretimde eğitimin işevuruk olarak yapılamaması dile getirilmiştir. Bu değerlendirme ise kısmen *bireyci* (öğretim metodu olarak ele alındığında) kısmen *toplumcu* (sonuçları itibariyle ele alındığında)dur. Kalabalık sınıfların azaltılarak ideal oranlara çekilmesi, öğrencilerin bireysel niteliklerinin ön plâna alınması ile ilgili olduğundan ikinci maddede dile getirilen eleştiri *bireycilik* ölçüt alınarak yapılmıştır. Üçüncü maddede öğretim programlarının çevre şartlarına uyulmadığının belirtilmesi *toplumcu* bir yaklaşım; temel eğitimin gereklerine, oyun ve iş ilkelerine uyulmadığının belirtilmesi ise *bireyci* bir yaklaşımdır. Dördüncü maddede ders araç ve gereçlerinin, bina ve öğretmen yetersizliklerinin öğretimin kalitesini düşürdüğünden bahsedilmesi *bireyci* bir yaklaşımdır. Çünkü bina ve araç-gereç yeterlikleri öğretmen yeterlikleri bireysel öğretimi kolaylaştıran ve öğrencinin yaşantılarını zenginleştiren durumlardır. Beşinci madde açılacak yeni üniversitelerde ideal öğretim üyesi- öğrenci oranlarını kurma kaygısı taşıdığı yönüyle *bireyci*dir. Ancak tam ifade edilmemekte birlikte yeni üniversite veya yüksekokul açılması gereği üzerinde durulmaktadır. Bu da *toplumcu* bir yaklaşımdır.

İkinci beş yıllık kalkınma plânında eğitimde sağlanacak gelişme, uygulanacak politikaların ana hatları da ifade edilmiştir. Bunlardan *bireyci* yaklaşım olarak mütalâa ettiklerimiz özetle şöyledir :

✕ Eğitim ezber ve kalıcı olmayandan ziyade kalıcı bilgiler vermelidir. Karşılaştığı problemi çözebilme, çocuğun muhakeme gücünü geliştirmesi, öğrencilerin bağımsız araştırmalar yapabilme, kendilerine güvenebilme, sorumluluk almasını sağlama yönünde eğitim öğretim yapılmalıdır, eğitim öğrencilerin bağımsız düşünebilme kabiliyetini geliştirebilmelidir. Dikkatli, sorunlu, zamanında iş yapan, cesaretle ve usanmadan çalışan, yaratıcı ve iradeli kişiler yetiştirmede elışı faaliyetlerinin önemi vardır. Bu nedenle eğitim ve öğretimde elışı faaliyetlerine önem verilecektir. Bu çerçevede beden eğitiminin öğrencinin kendine güven kazanmada önemli payı vardır. Özellikle beden eğitimi içinde oyun çocukların yaratıcı kabiliyetlerini, hayal güçlerini geliştireceğinden önemlidir.

Toplumcu olarak mütalâa ettiklerimiz de şunlardır :

Eğitimde öğrenilenlerin, öğrencilerin gelecek hayatları ile ilgili olması lazımdır. Eğitimde kültür değerleri korunarak verilmelidir. Bu nedenle de öğretmen-öğrenci ilişkileri ders dışında da devam ederek kişilerin karakterlerinin sağlam bir şekilde gelişmesine zemin hazırlanmalıdır. Spor faaliyetleri bedenini iş yapma kabiliyetini artırması, ona sağlık kazandırması ve kendine güvenini geliştirmesi yanında karşılıklı dayanışma ve davranış dürüstlüğü alışkanlıklarını geliştiren, grup çalışmasını gerçekleştirebilen fertlerin yetiştirilmesinde önemlidir. Bu nedenle öncelikle ele alınacaktır (BDM., 1967, s. 163). Bu politikalara bakılarak ikinci beş yıllık kalkınma plânında eğitimin bireysel ve toplumsal amaçları bir bütün olarak alınmıştır. Yani ferdin ihtiyaçları, bedeni ve zihni güçleri, ferdin gelecekteki yaşantısı (toplum içindeki yeri) eğitim programlarını düzenlemede referans kaynaklar olarak gözükmektedir. Eğitimde kültür değerlerinin korunarak verilmesinin istenmesi de toplumsal bir belirleyicidir.

V.Beş Yıllık Kalkınma Plânı Öncesinde (1972-1983) eğitimle ilgili gelişmeler başlıca şu kanunlarla ilgilidir :

1973 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu kabul edilmiştir. Söz konusu kanun, devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumlulukları ile ilgili temel hükümleri bir sistem bütünlüğü içinde ele almıştır. 6 Kasım 1981'de yürürlüğe giren 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ise ülkemizdeki yüksek öğretim kurumlarını Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında birleştirmiştir. 1982'de ülkemizdeki yüksek öğretim kurumları 27 üniversiteye bağlı fakülteler, yüksek okullar ve enstitüler şeklinde yeniden teşkilatlandırılmıştır. (DPT., 1985, s. 358). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa baktığımızda *bireyci ve toplumcu* yaklaşımlarının olduğunu görürüz ancak eğitime sistemli bir bütün olarak bakılması, kanunun toplumsal bir zorunluluktan hareket ettiğini göstermektedir. 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ile de ülkemizde önceki dönemlerde birbirinden kopuk olan yüksek öğretim kurumlarının YÖK çatısı altında birleştirilmesini, bütüncü yönde ve toplumsal gerekler ile alınmış bir karar olarak niteleyebiliriz. Çünkü merkezileşme *toplumcu* bir anlayışın sonucudur.

V. Beş Yıllık kalkınma plânı öncesinde eğitimle ilgili yapılan durum değerlendirmesi de şöyledir :

Üçüncü ve dördüncü plân dönemlerinde okul-öğrenci, okul-öğretmen ve öğretmen-öğrenci oranlarında olumlu bir gelişme olmuştur. Ancak 1982-1983 ders yılı ilköğretim hariç üçüncü ve dördüncü beş yıllık kalkınma plânlarında hedeflerin gerisinde kaldığı görülmektedir. Üçüncü ve dördüncü beş yıllık kalkınma plânlarında bu ulaşılamayan hedefler şunlardı :

1. Ortaokul çağ nüfusunun 1977 yılında yüzde 50'sinin, 1982'de yüzde 60'ının okullaştırılması,

2.Ortaöğretim öğrencilerinin genel liselerden çok mesleki-teknik liselere kaydırılması

3. Yüksek öğretimde okullaşma oranının 1977 yılında yüzde 9'a, 1982'de yüzde 12'ye ulaştırılması.

Sadece gerçekleştirilen hedef, ilköğretimde okullaşma oranının 1977 yılında yüzde 100'e ulaşması idi. Ayrıca V. Beş yıllık kalkınma plânı öncesinde eğitimle ilgili yapılan bir kısım tespitler de şöyledir :

Son on yıllık dönemde kamu oyunda, eğitim sisteminin devletin temel kanunlarına, eğitimin ilke ve amaçlarına ters yönde işlediği ve eğitimde iyi insan, iyi vatandaş ve iyi meslek adamı yetiştirmede başarısız kaldığı doğrultusunda bir inanç hasıl olmuştur. Bu durum eğitimdeki imkan yetersizliğinden değil, organizasyon bozuklukları ve dolayısıyla iyi niteliğin ve standartların sağlanamamasından ileri gelmektedir. Örgün ve yaygın eğitim bir bütün hâlinde yürütülmediğinden öğrencilerin genel eğitimden mesleki eğitime kaydırılmalarında başarı sağlanamamıştır. Öğretim programlarında köklü bir sistem ve kapsam değişikliği yapılamamıştır.

Diğer yandan, Türk kültür ve temel değerlerinin eğitim programları vasıtasıyla yeni nesillere uygun şekilde aktarılmadığı, eğitim de öğrencilerin düşünme yeteneklerinin geliştirilmediği görülmüştür. Yabancı dil eğitimi de günün ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde geliştirilememiştir (DPT., 1985, s. 359-360). Bu değerlendirmelerde, kültür aktarımı ve temel değerler, kamuoyu beklentilerinin dile getirilmesi *toplumcu*; nitelik ve standartlar ile yapılan değerlendirmeler ise *bireyci* yaklaşımı vurgulamaktadır. Fakat sonuç itibarıyla eğitimin ne toplumsal ne de bireysel fonksiyonlarının yeterince ve iyi olarak yerine getirilmediği belirtilmektedir.

V. Beş Yıllık Kalkınma Döneminde (1985-1989) eğitimle ilgili ilke ve politikalar belirlenirken *toplumcu* anlayış özetle şöyle ifade edilmiştir. :

En değerli milli varlığımız olan beşeri kaynağımız aynı zamanda kalkınmanın sürükleyici faktörlerinden en önemlisidir. Bu potansiyelimizin eğitim yoluyla en iyi şekilde değerlendirilerek kalkınmanın hizmetine verilmesi esastır. Eğitilenlerin mesleki ve teknik bilgilerle donatılmaları yanında Atatürk ilke ve İnkılâplarına bağlı ve Türkiye'nin yüce menfaatlerinin şuurunda olan ve bunları müdafaa eden bir anlayış ve ahlâkla yetiştirilmeleri esastır. Aile terbiye sistemi çocukların yetiştirilmelerinde çok önemli bir ögedir. Bu nedenle ailenin eğitilmesi toplumun ve eğitim sistemimizin en önemli ödevidir. Eğitim yoluyla öğrencilere işbirliği, grup çalışması ve uyum alışkanlığı kazandırılacaktır. Plân disiplini dışında okul açılması önleneyecektir. Orta ve yüksek öğretimde öğrenci dağılımını mesleki-teknik eğitimin lehine çevirebilmek için öğrenciler mesleki-teknik eğitime yönettirecektir (DPT., 1985, s. 225-226). Bu değerlendirmelerde; beşeri kaynağı kalkınmanın itici gücü olarak görmek, ailenin çocuk eğitimindeki yerini görmek şüphesiz realist tutumlarıdır. Kanunlara, milli menfaatlere bağlılığı ifade eden yaklaşımlar ise normatiftir ve bunlar toplum bütünlüğü için önemlidir. Okul açmayı plân disiplinine bağlamak, öğrencileri mesleki-teknik eğitime yönlendirmek ise toplumsal zorunluluklarla yapılmış politikalarlardır.

V. Beş yıllık kalkınma döneminde eğitim ilke ve politikalarının belirlenmesinde *bireyci* yaklaşımlar ise özetle şöyle ifade edilmiştir :

Gençlik ülkemiz için önemli bir kesimdir. Gençlerde teşebbüs kabiliyeti, yapıcılık, çalışmayı sevmeye ve sorumluluk yüklenme gibi karakter ve vasıflar geliştirilecektir. Bütün eğitim kademelerinde niteliğin yükseltilmesi esastır. Mesleki ve teknik öğretimde verimliliği artıracak ilkelerin gözetilmesi esastır. Eğitim bağımsız düşünme yeteneğini geliştirmede bir araç durumuna getirilecektir. Eğitimde öğrenciye problem çözme yeteneği kazandırılacaktır. Eğitim öğrencilerin yaratıcılığını geliştirecek, çeşitli bilgiler arasındaki ilişkiyi görerek onlardaki sentez kabiliyetini geliştirecektir. Eğitim yoluyla kişilerin bağımsız davranma ve bağımsız araştırma yapabilmeleri kazandırılacaktır. Eğitim basamakları arasında yatay ve dikey geçişler geliştirilecektir (DPT., 1985, s. 225-226). Bu değerlendirmelerdeki

bireyci yaklaşımlar genellikle amaç veya davranışsal amaçlar şeklinde ortaya konmuştur. Ancak bu amaçlara götürecek vasıta veya işlemlerin her ders ve eğitim öğretim ortamı için neler olduğunun belirlenmesine ihtiyaç vardır; aksi takdirde bunlar dilek ve temenniden öteye geçmeyen edebi bir söylem olurlar.

VI. Beş Yıllık Kalkınma Plânında (1990-1994) eğitimle ilgili ilke ve politikalar belirlenirken *bireyci ve toplumcu* mütalâalar birbirleriyle daha alakalı olarak ifade edilmiştir. Bunu şu ifadeden daha iyi anlayabiliriz: “Eğitim sistemi, meslek kazandırıcı yaygın eğitim, ara insangücü ve yüksek nitelikli insan gücü yetiştiren eğitim olmak üzere üç boyutlu bir yapıda ele alınarak kalkınmanın temel araçlarından birisi olarak etkinleşecektir” (DPT., 1989, s. 293). Buradan anladığımız, toplum kalkınmasının bireyler yoluyla olacağını tesbit edilmesidir. Nitelikli insan yetiştirme kaygısı için *bireycilik* boyutunu oluştururken, eğitimi kalkınmanın temel araçlarından birisi olarak görme, *toplumcu* yaklaşımı vurgulamaktadır. Plânda, politikayı belirten şu ifadeden de *bireyci ve toplumcu* yaklaşımın içiçe sokulduğunu görüyoruz : “Fiziksel alt yapı ile insangücü kaynakları, müfredat programları ve modern eğitim teknolojileri gibi eğitimin alt yapısının iyileştirilmesi için program bütçe teknikleri, maliyet-fayda ve maliyet etkinlik analizlerine dayalı yatırım programları düzenlenecektir” (DPT., 1989, s. 293). Bu ifadede, eğitim maliyetini ayarlama düşüncesi *toplumcu* anlayışın bir ürünüdür. Eğitimde maliyet hesabı yapılarak alt yapı olarak düşünülen insangücü kaynakları, fiziksel yapı, müfredat programları ve modern eğitim teknolojilerini iyileştirmek düşüncesi ise *bireyci* bir yaklaşımdır. Çünkü birincisi merkezî bütçe ile ilgilidir. İkincisi ise birey ilgilerinin daha iyi açılımı ile ilgilidir.

VI. Beş yıllık kalkınma plânında daha çok, *bireycilik* anlayışına sahip olan ilke ve politikalar özetle şöyle ifade edilmiştir :

Eğitimde her kademedeki kalitenin yükseltilmesi, imkan ve fırsat eşitliğinin sağlanması esas amaçtır. Plân döneminde sınıf mevcutlarının özel okullarda azami 30, resmi okullarda azami 40 olması esas alınacaktır. Okullarda araç-gereçli eğitim yapma ve yeni eğitim teknolojilerini kullanma yaygınlaştırılacaktır (Örneğin; bilgisayarlı destekli eğitim). Özel eğitim gerektiren üstün yetenekliler ve özürülüler için gerekli alt yapı geliştirilecektir. Ortaöğretim kurumları kendi aralarında ve

yaygın eğitimle, yapı itibariyle yatay ve dikey geçişlere imkan verecek şekilde biçimlendirilecektir. Öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmelerinde önemli olan rehberlik faaliyetleri etkinleştirilerek yaygınlaştırılacaktır. Özel kesimin okul açması ve vakıfların özel üniversite kurmaları teşvik edilecek ve öğretim metot ve teknolojilerinin geliştirilmesinde ve eğitim araç ve gereçlerinin üretiminde bu kesimin daha fazla rol alması desteklenecektir. Bilgisayar destekli eğitim, gerekli materyal ve nitelikli elemanlar da sağlanarak yaygınlaştırılacaktır (DPT., 1989, s. 293-294). Bu değerlendirmelerde, öncekilerden ayrılan en önemli politika, özel kesimin okul ve vakıfların özel üniversite açmalarının desteklenmesi ve bunların, yeni eğitim metot ve tekniklerinin geliştirilmesinde, eğitim araç ve gereçlerinin üretiminde daha fazla desteklenmesidir. Burada bir nevi özelleştirme ile *bireycilik* arasında bağ kurulmaktadır. Özelleştirmenin getireceği rekabetin, eğitim metot ve teknolojilerini geliştireceği varsayılmaktadır. Ayrıca birey ilgileri doğrultusunda okullarda rehberlik hizmetlerinin önemi iyi kavranılmış gözükmektedir. Ortaöğretim kurumları arasındaki yatay ve dikey geçiş düzenlemeleri ise önceki plân dönemlerinde de tekrarlanmıştı. Böylece bu alanda yeni düzenleme yapılmadığı anlaşılmaktadır. Bilgisayar destekli eğitimin yaygınlaştırılması da öğretim metotlarında birey ilgilerine daha fazla önem verileceğini göstermektedir.

VI. Beş Yıllık kalkınma plânında *toplumculuk* anlayışıyla ortaya konulmuş ilke ve politikalar da özetle şöyledir :

Müfredat programları bilimsel araştırmalara dayalı olarak günün ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde hazırlanacaktır. Eğitimin fiziki alt yapısının geliştirilmesi öncelikle şehirleşme hızının yüksek olduğu yerlere verilerek, ihtiyaçlarla daha tutarlı hâle getirilmesi sağlanacaktır. Eğitim sisteminin bütününe kapsayan bir eğitim insangücü plânlanması sistemi kurulacaktır. Büyük ölçüde kaynak ve zaman israfına neden olan sınıfta kalma ve başarısızlığın asgariye indirilmesi için etkili tedbirler alınacaktır (DPT., 1989, s. 293-294). Eğitimde *bireyci ve topluncu* yaklaşımların tutarlı olabilmesi için birbirini tamamlar, biri diğerinin devamı mahiyetinde olması icabeder. Burada kaynak ve zaman israfına neden olduğu için, sınıfta kalma ve başarısızlığın asgariye indirilmesi gereğinden bahsedilmektedir. Bu asgariye indirilme işlemi eğitim öğretim ilkelerine ters yönde işletilmemeli, göstermelik

tedbirlere başvurulmamalıdır. Bu nedenle bu gibi ilkeler ifade edilirken yapılacak işlemlerin neler olacağı açık olarak belirtilmelidir. Plân döneminde yükseköğretim alanında üniversite-sanayi işbirliğinin hukuki ve ekonomik düzenlemelerinin yapılarak, üniversite bünyesinde müteşebbislik becerisini artırmak üzere uygulamalı eğitim programlarının düzenleneceğinden bahsedilmektedir (DPT., 1989, s. 295). Burada da *bireyci ve toplumcu* yaklaşımın birlikte ifade edildiğini görüyoruz. Ancak yapılacak olanların örneklendirilmesi ve askıda kalmaması daha uygun olurdu. Ayrıca bütün kalkınma plânlarında amaçların, hangi birimlerin işleyiş ve karşılıklı görüşmeleriyle gerçekleştirileceğinin belirlenmesine ihtiyaç vardır. Aksi takdirde bir takım ilke ve politikalar, amaçlar dilek ve temenniden öteye geçemez. Nitekim birtakım amaçların hep gerçekleştirileceği yönünde ifadeler olmasına karşılık gerçekleştirilememeleri; bunları gerçekleştirecek mekanizmalar arasındaki ilişkinin, gevşek veya zayıf veya yok olduğunu göstermektedir.

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Plânında (1996-2000) eğitimdeki mevcut durum ifade edilirken şu hususlara dikkat çekilmiştir :

Nüfusta eğitim seviyesinin yetersizliği hâlen devam etmektedir. 1990 yılı itibarıyla 6 ve daha yukarı yaşlardaki erkeklerin yüzde 11.2'si, kadınların yüzde 28'i okuma-yazma bilmemektedir. İşgücündeki eğitim düzeyi de yeterli ölçüde değildir. 1990 genel nüfus sayımlarına göre işgücünün büyük bir kesimini (% 78.1) ilkokul mezunları veya daha düşük eğitim düzeyindeki kişiler oluşturmaktadır. Bu oran, yükseköğretim düzeyinde yüzde 5.2, lise ve dengi okul düzeyinde yüzde 9.7, ortaokul düzeyinde ise yüzde 7'dir. (Resmî Gazete, 1995, s. 20). Nüfustaki bu eğitim yetersizliklerinin büyük bir çoğunluğunun kırsal kesimde kendini gösterdiği açıktır. Bu da okuma-yazma seferberliğine ihtiyaç duyulduğunun veya yakın zamanlara kadar ilköğretimde öğretmen açığının kapatılamadığının bir göstergesidir. Bu oranın kadınlarda yüksek olmasının bir nedeni ise kadının henüz geleneksel rolden tam olarak sıyrılmamasıdır. İşgücündeki eğitim düzeyinin düşüklüğü, vasıflı elamana fazla ihtiyaç duyulmaması ve eğitim ile kalkınmanın iyi ilişkilendirilememesi ile açıklanabilir. Bu da *bireycilik ve toplumculuğun* eğitim ve politika bağlamında işevuruk olarak iyi işletilmediğinin bir kanıtıdır.

Okullaşma oranları 1994-1995 öğretim yılı itibariyle ilkokullarda yüzde 100, ortaokullarda yüzde 65.6, Ortaöğretimde yüzde 65.6, yükseköğretimde yüzde 12.5'i örgün eğitimde olmak üzere yüzde 26.7'dir. Eğitimde sağlanan bu sayısal gelişmelere rağmen eğitime ayrılan kaynakların yetersizliği, nüfus artışı ve iç göçler nedeniyle ikili ve kalabalık sınıflarda öğretim, gelişmeleri sınırlandırmakta ve olumsuz yönde etkilemektedir. Bunlara ilaveten bilimsel esaslara göre öğretim programlarının geliştirilmesi yeterli düzeye ulaşamamıştır. Öğretim üyesi ve öğretmen sayılarında ki yetersizlikler ve dağılımındaki dengesizlikler eğitimde fırsat ve imkan eşitliğini ve kaliteyi olumsuz yönde etkilemektedir.

Ders geçme ve kredi sisteminin uygulanmasında görülen eksiklikler sistemin yeniden gözden geçirilmesini gerektirmektedir. Mesleki ve Teknik örgün ve yaygın eğitimde kaliteli eleman yetiştirme, birtakım maddi nedenler, işyerleri ve okul arasındaki organizasyon ve kapasite yetersizlikleri nedeniyle istenilen düzeyde gerçekleştirilememektedir.

Eğitim ve öğretimde ilköğretimin ikinci kademesinden başlamak üzere etkin bir yöneltmenin kurulamayışı, ortaöğretimden mezun olan herkesi üniversite kapısı önünde yığılmaktadır. Üniversiteye girilemediğinde de kişinin bir meslek sahibi olmadan toplumun içerisine karışmasını getiren bu durum kaynak ve zaman israfına neden olmaktadır. Böylece eğitimin verimli ve fırsat ve imkan eşitliğini sağlayacak bir şekilde düzenlenmesine, özel dersanelere ihtiyaç duyurmayan bir yapıya kavuşturulmasına, özel eğitim kurumlarının kuruluşlarının özendirilmesine ihtiyaç vardır.

✕ Eğitimde yeni teknolojilerin kullanılması ve yaygınlaştırılmasında; programların yeterli ölçüde geliştirilememesi ve araç-gereç yetersizlikleri, okullara alınan bilgisayarların kısa sürede demode olması nedeniyle, istenilen fayda sağlanamamıştır (Resmî Gazete, 1995, s. 20-22). Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Plânında eğitimle ilgili olarak yapılan bu durum değerlendirilmesinde, uzun vadeli bir eğitim politikasının oluşturulmadığı görülmektedir. Bunun siyasi istikrarsızlıkla alakası olmakla birlikte dünyanın son 7-8 yılda geçirmiş olduğu değişim rüzgarları, iletişim teknolojisindeki hızlı gelişmeler, çeşitli yenilikleri uygulama gereğini hissettirmekte ve program değişikliklerine gidilmektedir. Ancak çok önemli birtakım

değişiklikler (ortaöğretimde kredili sisteme geçiş ve dört yıl sonra bunu terkedip tekrar başka bir sisteme geçiş gibi) yapılırken hiç olmazsa on-onbeş yıl dayanabilecek program ve plânların yapılması önemlidir. Bunun yapılamamasının önemli nedenlerden biri politik kararların uzman görüşlerine ve inceleme ve araştırma sonuçlarına dayandırılmamasıdır. Ayrıca üniversitelerde yapılan lisansüstü çalışmaların ilgili bakanlık kütüphanelerine mutlaka ulaştırılması gerekir. Buna paralel olarak Bakanlıkların proje kapsamında ki araştırma önerilerinin, üniversitenin ilgili birimlerine ulaştırılması lazımdır. Bunun yapılması hâlinde eğitim ile kalkınma daha iyi ilişkilendirilecektir.

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Plânında eğitimle ilgili olarak “amaçlar, ilkeler ve politikalar” bölümünde eğitimde amacın, “demokratik, lâik ve sosyal hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarının bilincinde, özgür ve özgüveni olan bilgi çağı insanını yetiştirmek” olduğu ifade edilmiştir (Resmi Gazete, 1995, s. 22). Bu amaçta, ferdin topluma ve devlete karşı sorumluluğu, bilgi çağı insanı olarak yetiştirilmeliği, *toplumculuğu* ifade ederken; ferdin özgür ve özgüvene sahip olması, demokratik ve lâik olması *bireyciliği* ifade etmektedir.

Plân döneminde benimsenecek eğitim politikası ise şöyle açıklanmıştır (Resmi Gazete, 1995, s. 23) :

Eğitim bu plân döneminde en öncelikli sektör olacaktır. İyi eğitilmiş genç nüfus 21'inci yüzyılda gerek ülkemizin rekabet gücünün artmasında gerekse AB'ye entegrasyon bakımından Türkiye'nin en büyük avantajı olacaktır. Bu çerçevede; lâik, çoğulcu demokrasiyi özümsemiş, ulusal kültürü geliştirci, düşünme, algılama ve problemi çözme yeteneği gelişmiş, dış dünyaya, evrensel değerlere ve yeni düşüncelere açık, kişisel sorumluluk duygusu ve toplumsal duyarlılığı gelişmiş, bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek insangücünün yetiştirilmesini sağlayacak bir eğitim politikası izlenecektir.

Bireycilik-toplumculuk dengesi sağlanmış bu eğitim politikasının işevuruk olarak gerçekleştirilmesi için okul çevresinin bu doğrultuda düzenlenmesi gerekir. Araştırmacı ve denemeciliğin önemini bilen öğretmen ve idareciler -ki aynı zamanda çağa uygun öğretim yöntemlerini kavramış olmalıdırlar-, modern araç ve gereçler,

gelen öğrenci kapasitesine göre düzenlenmiş sınıflar, bu eğitim politikasını gerçekleştireci öğelerdir. Halbuki yine aynı plân döneminde daha birkaç yıl öncesine ait mevcut durum değerlendirmesinde öğretmen ve öğretim üyesi yetersizliklerinden, bina ve araç-gereç yetersizliklerinden, eğitime ayrılan kaynak kısıtlılıklarından bahsedilmiştir. Hiçkimsenin elinde sihirli bir değnek olmadığına göre Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Plânındaki eğitim politikasının gerçekleşmesinin bir kaç ön şartı şunlar olmalıdır: Eğitime daha çok kaynak aktarılması; Özel öğretim kurumlarının istenilen kaliteyi tutturabildiğinde açılmasına izin verilmesi; Okullardaki öğretmenlerin bu amaç ve politika doğrultusunda ciddi bir şekilde hizmet içi eğitime tabi tutulmaları; Öğretmen yetiştiren kurumların program ve öğretim metotlarını bu politika doğrultusunda yeniden gözden geçirmeleri.

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Plânında eğitimde temel ilkenin “örgün ve yaygın eğitim sisteminin nitelik ve niceliğinin geliştirilerek ekonomik büyüme ve sosyal gelişmenin en önemli unsurlarından olan insangücünün yetiştirilmesi” olduğu belirtilmiştir (Resmi Gazete, 1995, s. 23). Bununla ilgili olarak plân döneminde eğitime ayrılan kaynakların artırılması, özel sektör kaynaklarından yararlanılması; İnsangücünün eğitim düzeyinin uluslararası alanda rekabet edebilecek güce ulaştırılması; İnsan kaynağının geliştirilmesinde uluslararası teknolojiden yararlanılması; Eğitim programları, eğitim yöntemleri ve teknikleri, eğitim araç ve gereçlerinin kalkınma amaçları ve teknolojik gelişme açısından ele alınarak demokratik ve özgürlükçü bir anlayışta yeniden düzenlenmesi; Eğitimin kalitesinin yükseltilmesi ve eğitimin yaygınlaştırılarak fırsat eşitliğinin sağlanması gibi amaçlar konulmuştur.

Plân döneminde okullaşma oranlarının da sekiz yıllık zorunlu temel eğitimde yüzde 100, ortaöğretimde yüzde 75, yükseköğretimde yüzde 19’u örgün öğretimde olmak üzere yüzde 31 olması öngörülmüştür.

Plân döneminde eğitimle ilgili önemli hedefler de şunlardır :

Eğitimin bütün kademelerinde yabancı dille öğretim yerine, iyi bir yabancı dil öğretimi sağlayıcı düzenlemelere gidilmesi;

Ders geçme ve kredili sistemin yeniden düzenlenmesi;

Örgün ve yaygın mesleki ve teknik eğitimde ileri teknolojilerin kullanımı, okul ve iş hayatı ilişkilerinin geliştirilmesi ile insanımızın üretici bir yapıya kavuşturulması ve zorunlu temel eğitimin ikinci kademesinden yönlendirmenin etkili bir şekilde yapılarak, piyasanın talepleri doğrultusunda insangücü yetiştirmek amacıyla mesleki ve teknik eğitimin etkinliğinin artırılması; Mesleki ve teknik eğitimde modüler sisteme geçilmesi;

Açık öğretimin geniş kitlelere bilgi ve beceri kazandıracak esnek bir yapıya kavuşturulması;

Yükseköğretimin merkeziyetçi yapıdan kurtarılması ve üniversitelere bilimsel özerkliğin kazandırılması; üniversite ve fakülte yönetimlerinin yetkilerinin artırılması ve araştırma görevlileri ile öğrencilerin de yönetime katılabilmeleri için gerekli düzenlemelerin yapılması;

Eğitimin her kademesinde teknoloji destekli eğitimin yapılması, bilgisayarlı eğitimin geliştirilerek yaygınlaştırılması;

Üstün zekâlı çocukların eğitimde, gerekli eğitim kurumlarının, bu çocukların yeteneklerine uygun ortamda yetiştirilmelerini sağlamak amacıyla yetiştirilmesi ve özel sektörün bu alandaki girişimlerinin desteklenmesi (Resmî Gazete, 1995, s. 23-25).

Plân döneminde eğitimle ilgili olarak konulan bu hedeflerin çağdaşlık, kalkınma, teknoloji ile ilgili olanları, eğitim çabalarını kalkınma ile ilişkilendirdiği için *toplumcu* bir söylemle hareket etmektedir. Ayrıca eğitimde yabancı dille öğretimin terkedilmesi ve doğal olarak bunun yerine Türkçe ile öğretimin ikame edilmesi, açık öğretimin geniş kitlelere bilgi ve beceri kazandıracak şekle kavuşturulması da *toplumcu* söylemin birer ifadesidir. Eğitim programlarının demokratik ve özgürlükçü bir anlayışla yeniden düzenlenmesi; eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması; yükseköğretimin merkeziyetçi yapıdan kurtarılması, araştırma görevlileri ve öğrencilerin de yönetime katılmalarının sağlanması; üstün zekâlı çocukların eğitiminde, yeteneklerine uygun ortamların hazırlanması gibi amaçlar da bireyselliği ve katılımı gözettiği için *bireycidir*.

3.2.6. Eğitim Programları Geliştirme Çabaları

Türkiye’de program geliştirme çalışmaları ilk ve ortaöğretimde başlamıştır ve sonra da Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında yerini bulmuştur (Varış, 1983, s. 213). Yani merkez örgütünde program geliştirme bürolarının kurulması ilk ve ortaöğretim alanındaki bu çalışmalardan sonra olmuştur. Eğitimde Program geliştirme alanında kıymetli çalışmaları olan ve bu alanda temayüz eden Varış’a göre, Türkiye’de ilk ve ortadereceli okullarda program geliştirme çalışmalarının başlaması 1953-54 yıllarına rastlamaktadır. Elbette bu tarihe kadar programlar, amaç, ilke, ders konuları, süreler, uygulama süreçleri, değerlendirme teknikleri yönlerinden değişimler geçirmiştir. Ancak Varış’a göre bunlar bir “gelişme” değil, bir “değişme”den ibarettir. Çünkü Milli Eğitim Bakanlığının araştırma ve uygulama verilerine dayanmadan aldığı kararların, genelgeler yoluyla alt birimlere duyurulması bir “değişiklik” hareketidir. Halbuki “gelişme” sistemin bütün boyutlarının geliştirilmesi için sarfedilen sistemli çabalarla olabilmektedir (Varış, 1978, s. 44).

İlköğretim alanında program geliştirme çabaları, 1953-1954 yıllarında Bolu ve İstanbul’da deneme adı altında faâliyetlere başlamıştır. İlköğretimde program geliştirme çalışmalarından çıkan sonuçlar şöyle özetlenebilir (Varış, 1978, s. 49-51) :

Bu çalışmalarda 1952 yılında Türkiye’de köy okullarında inceleme yapan K.V. Wolfford’un raporunun etkileri görülür. Deneme konularını, öğrencilerin serbest bir atmosfer içinde çalışmaları; sosyal faâliyetlere yer verilmesi; konuların tertip ve düzeninde öğretmenin esnek davranması gibi çalışmalar oluşturmuştur. Ancak kontrol grubu ile karşılıklı, gelişmelerin tesbit edilmemesi, çalışmalara program geliştirme niteliği kazandıramamıştır. Milli Eğitimin amaçlarına ek olarak ilköğretimin ikinci kademesinin amaçları formüle edilmiştir. İlköğretimin ikinci devresinde Coğrafya, Tarih ve Yurttaşlık Bilgisi dersleri “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adı altında ve Tabiat Bilgisi, Tarım ve Aile Bilgisi dersleri “Fen ve Tabiat Bilgileri” adı altında birleştirilmiştir. Çalışmaların başlangıçta denemelere dayanak teşkil edecek araştırma ve incelemelerin yapılmamış olması, çalışmaların sağlam bir temelden yoksun olarak devam etmesini getirmiştir. Gelişmeleri

değerlendirme faaliyetleri 1961 İlkokul programı taslağı yapıldıktan sonra kesintiye uğramıştır. Çalışma sonuçları 1961 ilkokul programına bazı esaslar getirmiştir.

Çalışmalardaki deneme konularının, okul ve sınıf atmosferinde demokratik bir hava yaratma çabalarını ifade ettiği görülmektedir. Bu, *bireyci* anlayışa sahip bir uygulamadır. Çalışmalardaki Coğrafya, Tarih ve Yurttaşlık Bilgisi derslerinin “Toplum ve Ülke İncelemeleri”; Tabiat Bilgisi, Tarım ve Aile Bilgisi derslerinin “Fen ve Tabiat Bilgileri” adı altında birleştirilmesi ise sosyal ve fiziki hayattaki olayların çok yönlülüğünün ve problemlerin birbirleri ile ilişkilerinin çocuğa gösterilmesi ve ondaki çok yönlü düşünmeyi geliştirme isteğinin bir ifadesidir. İlerlemeci anlayışa sahip olan bu uygulama *bireycidir*. Çünkü burada konudan hayata gidilmemiş, bilakis hayat, konu olarak dersin içerisine getirilmiştir. Milli Eğitimin amaçlarına ek olarak ilköğretimin ikinci kademesinin amaçlarının formüle edilmesi ise çocukların gelişim seviyelerine uydurulması bakımından *bireycidir*.

Ortaöğretim program geliştirme çalışmaları, 1954-55 öğretim yılında İstanbul Atatürk Kız Lisesinde, otuzbeş öğretmenden oluşan Deneme Okulu Program Komisyonu tarafından, Milli Eğitim Bakanlığının emirleri üzerine deneme okulu program taslağını hazırlayarak başlamıştır. Çalışma konularını, ortaöğretimde, genel olarak alınacak temel dersler ve öğrencilerin istidat, yetenek ve meslek tercihlerine göre alacakları seçmeli dersler olarak, programların düzenlenmesi oluşturmaktadır. Komisyon çalışmalarına şu faaliyetlerle girişmiştir : Memleketimizdeki eğitim ve öğretim sistemini daha iyi tanımak için Milli Eğitim Şûraları, Milli Eğitim İstatistikleri, ilk ve orta dereceli okulların programları gözden geçirilmiştir. Fransa, İngiltere, Almanya, Avusturya, İtalya ve Amerika okul sistemleri, ortaöğretimin fonksiyonu ve eğitim ve öğretim üzerine yeni görüşler hakkında bilgi toplanmıştır. Bakanlığa sunulan yabancı eğitim uzmanlarının raporları incelenmiştir. Amerika’da ortaöğretim alanında yapılan çalışmaları incelemek üzere Amerika’ya gönderilen Türk öğretmen ve idarecilerinin hazırladığı raporlar incelenmiştir. Öğrenim çağındaki çocukların ve gençlerin fiziksel ve ruhsal gelişimleri ve ihtiyaçlarının neler olduğu, ilgili yayınlardan araştırılıp incelenmiştir. Hazırlanacak programın çevre ihtiyaçları ve çevre şartlarına uyum sağlayabilmesi için, geniş bir çevre araştırması yapılmıştır. Yerli ve yabancı kaynaklardan yeni eğitim görüşleri ve yeni eğitim ve

öğretim metotları hakkında bilgi edinilmiştir. Komisyon, bu inceleme çalışmalarını sonucunda birey ilgilerini merkez alan, öğrencilerini bütün yönleriyle geliştiren, aynı zamanda toplumda faydalı işler yapabilecek bireyleri yetiştirecek bir program öngörmüştür (Varış, 1978, s. 52-56). Ortaöğretimdeki bu program geliştirme çalışmalarında gerek çalışma konularına ve gerekse ortaya konulması öngörülen programın amaçlarına baktığımızda; Birey ilgilerine yönelik bir geliştirme ve toplumda birey aktivitesini artırarak toplumun refahını artıracak bir yetiştirme isteği ve amacı görülmektedir. Bu yönüyle bu çalışmalara ağırlıklı olarak *bireycilik* yön vermiştir. Eğitim programını düzenlerken içinde bulunulan şartları göz önünde bulundurmada ise *toplumculuk* anlayışı hâkim olmuştur.

Yapılan bu çalışmalar 1955 yılında Talim ve Terbiye Kurulundan, ortaokulun öğrencileri, hayata ve liseye hazırlaması, sınıf geçme yerine ders geçme usulünün getirilmesi, seçmeli derslerin kabulü, rehberlik hizmetlerinin faaliyete geçirilmesi, bazı derslerin birleştirilmesi yönünde kararın alınmasını getirmiştir (Varış, 1978, s. 56).

1952-53 yılındaki denemeler çok gayeli bir okul olarak Mustafa Kemâl Paşa ortaokulunda başladı, daha geniş ve etraflı olarak Atatürk Kız Lisesinde devam etti. Daha sonra da Nevşehir Kız lisesi bunlara dahil edildi. 1955-56 da altı erkek koleji daha deneme okullarına dahil edildi ve Bakanlık, 1956 yılında deneme okulları için bir koordinatör tayin etti. Denenecek konular; program amaçları, öğretim metotları, öğretilen konular, öğrenme hızı, çalışmayı teşvik yolları, öğretmeni işbaşında yetiştirme, öğrencileri sadece akademik olarak değil onları sorunluluk duygusuna sahip bir kimse olarak yetiştirme gibi öğelerden oluşuyordu. Deneme okullarını, bazı özellikler, diğer okullardan ayırıyordu. Bu özelliklerden *bireyci* karakterdekiler şunlardır :

Amaçların, öğrencilerin davranışları bakımından saptanması; Öğrencilerin psikolojik gelişme ve tavırlarına daha fazla önem verilmesi; Bir rehberlik programı geliştirilmesi; Öğrencilerin kaydettikleri ilerlemenin ölçülmesinde yeni yöntemlerin uygulanması; Ders dışı faaliyetlere daha fazla önem verilmesi; İlgilerde bireysel ayrılıkların dikkate alınması; Öğrencilerde problem çözme yönteminin geliştirilmesi;

Teorik ve pratik bilgilerin birleştirilmesi; Öğretim araçlarının geliştirilmesi; Okul programının öğrencilerin girebilecekleri mesleklere göre ayarlanması.

Bu özelliklerden *toplumcu* karakterde olanı da; Okul programının toplum şartlarına göre ayarlanmasıdır (Varış, 1978, s. 58-59).

1955-56 yılında ;Atatürk Kız Lisesi Deneme Okulu orta kısmı ve kontrol okulunun birinci sınıflarından, Otis Beta genel kabiliyet testi ve ilkokul Türkçe, Coğrafya, Matematik ve Tabiat Bilgisi derslerine ait bilgi testi uygulanarak, aşağı yukarı aynı kabiliyette ve bilgi seviyesindeki 78 çift eş öğrenci seçilerek, aynı testler öğrenim yılı sonunda da uygulanmış ve alınan puanlar karşılaştırılmıştır. Buna göre deneme okulu öğrencileri Türkçe dersinden ve öğrendiklerini uygulama yetenekleri bakımından mânidar bir ilerleme (3.52) kaydettikleri görülmüştür. Buna karşılık kontrol grubu öğrencileri Matematik, Coğrafya, Tabiat Bilgisi derslerinde az bir farkla gelişme göstermişlerdir.

1957-1958 öğretim yılında ortaokul üçüncü sınıfa gelmiş deneme ve kontrol grubundan eş öğrencilere, üç yıllık gelişimlerini “bilgi” ve “temel kabiliyet” açısından ölçen testler uygulandığında, bilgi açısından kontrol grubu öğrencileri, manidar olmayan küçük bir fark göstermelerine rağmen, eğitimden beklenen sonuçları ve davranış değişikliklerini ölçen Temel Kabiliyet Testinde deneme okulu öğrencileri manidar bir üstünlük (21,9) göstermişlerdir (Varış, 1978, s. 61-73). Kontrol grubu öğrencilerinin mânidar olmasa da bilgi testlerinde üstünlük göstermelerini, bilgi edinmeye dönük bir eğitim anlayışının bu okullarda devam etmesine bağlayabiliriz. İlerlemeciliği esas alan deneme okulunda ise öğrencilerin öğrendiklerini uygulama ve davranış değişiklikleri bakımından manidar bir üstünlük göstermelerini, büyük bir ölçüde birey ilgilerini merkez alan ve öğrenci aktivitesine dayanan bir eğitim ve öğretimin sonucu sayabiliriz.

1958-1959 öğretim yılında deneme programı, lise birinci sınıflarda uygulanmaya konulmuş ve gelişmeler kontrol grubuyla karşılaştırılmıştır. 1961 yılı sonunda “bilgi” ve “genel kabiliyet” testlerinde deneme okulu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerini geçmişler ve özellikle bu fark, öğrencilerin genel kabiliyet (Otis Gama) testinde manidar (2.82) olmuştur. Varış’a göre bu, deneme okullarının bilgide

klasik liselerden eksik olmadığını, bilgilerini kullanma yeteneklerinin ise ayrıca geliştirildiğini göstermektedir (Varış, 1978, s. 64-65).

1962 yılından sonra program geliştirme çalışmaları kesintiye uğramış ve gerekli özen gösterilmemiştir. Bu nedenle de İstanbul Atatürk Kız Lisesi ve Ankara Bahçelievler Deneme Lisesi, Fen Lisesi programını uygulamışlardır. Varış bunu programın muhtevasının belli bir alana "fen alanlarına" ağırlık veren yaklaşım olarak görmektedir (Varış, 1978, s. 66). Buradan program geliştirme çalışmalarının bir devamlılık gösteremediğini ve başka şartlar içinde çalışan bir okulun (Fen Lisesinin) programının taklit edilmesiyle sonuçlandığını görmekteyiz. Halbuki sonuç, bütün bu denemelerden sonra belki denemelerin ve değerlendirmelerin bir süre daha devam etmesi neticesinde gelişmelerin gösterdiği doğrultuda bir programın, bütün düzenlemeleriyle birlikte kabul edilmesi ve hiç olmazsa aynı çevre ve şartları haiz okullara yaygınlaştırması olmalıydı. Bunun olamaması bir takım siyasi ve sosyo-ekonomik nedenlerle açıklansa bile, tecrübenin değerinin nesiller boyunca tam olarak idrakine varılamaması yani bir eğitim felsefesinin henüz oluşturulamaması ile açıklanabilir.

1959-1965 yılları arasında "Milletlerarası İktisadi ve Kalkınma Teşkilatı" OECD nin desteği ile geliştirilen modern matematik ve fen programları, 1967-1968 ders yılından itibaren 9 lisede denemeye başlanmıştır. Bu çalışmaların amacı, fen bilimleri öğretiminde belirli kavramların öğretilmesi, öğrencilerde pozitif bilimlere ve bilimsel araştırmalara karşı ilgi uyandırılması ve onların olayların özünü anlayabilecek yorum geliştirmelerini sağlamaktır. Programı deneme çalışmaları, Tâlim ve Terbiye Kurulunun 7.7.1971 tarih ve 208 sayılı kararı ile 100 lise ve 89 öğretmen okulunda devam edilmiştir.

Geliştirilen programda lise programındaki ders çeşitleri aynen alınmış ancak bazı dersler için haftalık ders saatlerinde azaltılmaya gidilmiştir. Psikoloji, Mantık, Sosyoloji ve Felsefe dersleri "Felsefe Grubu" adı altında birleştirilmiş ve bu derslerin not ortalamalarının alınarak tek ders için verilmesi kararlaştırılmıştır (Cicioğlu, 1982, s. 215-217). Modern fen programlarında soyutlamalar yoluyla konuların öğretilmesi değil, deney ve gözlem gibi inceleme ve araştırmalarla olaylardan kopmadan prensiplere varılması öğretim metodu olarak benimsenmiştir (Soylu, 1984, s. 138).

Böylece fen bilimleri öğretiminde ezbercilikten uzaklaşmıştır. Öğrenci merkezli bir öğretim geliştirilmiştir. Bu nedenle modern fen programları uygulamasını *bireyci* bir uygulama saymak gerekir. Bugün Türkiye’de bütün okullar modern matematik ve fen öğretimi uygulamaktadır. Modern matematik programları, gerek matematik alanındaki gelişmeler gerekse fen bilimlerindeki gelişmeler nedeniyle klasik yöntemlerden, onları inkâr etmemekle birlikte ayrılmıştır. Ortaöğretimde benimsenen modern matematik, soyutlamalardan ziyade prensipleri ve işlemleri, genel yapı ve sistemle birleştirmektedir. Bu nedenle de “neyi” ve “niçin” anlamak daha berrak hâle gelmektedir (Başkan, 1985, s. 102-116). Böylece bilgi ile uygulama alanları zihinde birleştirilebilmektedir. İlerlemeci olan bu anlayış *bireyci*dir.

Mesleki ve Teknik Eğitimde önemli projelerden biri de Okul Sanayi Ortaklaşa Eğitimi (OSANOR) projesidir. 1978-79 öğretim yılında 4 Endüstri Meslek Lisesinde başlatılmış ve 1982-83 öğretim yılından itibaren kapsamı genişletilerek 23 çeşitli meslek lisesinde uygulamaya konulmuştur. Proje ve getirdikleri hakkında Doğan’ın görüşleri özetle şöyledir (Doğan, 1983 s. 158-161) :

OSANOR çalışmalarının amacı bireyin ve toplumun bugün ve yarının ihtiyaçlarını karşılayabilecek kalitede bir mesleki ve teknik eğitim hizmeti vermeye dönüktür. Projeden elde edilen sonuçlar şunlardır :

1. Örgütsel yapı, eğitim ve istihdam kesimlerinin birlikte çalışabileceği şekilde geliştirilmiştir.
2. Öğrencilerin sanayide uygulama yapması gerçekleşmiştir.
3. Öğrencilerin mesleklere yerleştirilmesi ve mezunların izlenmesi için araç geliştirilmiştir.
4. Okul ve sanayi arasında eğitici personel alışverişi gerçekleşmiştir. Bununla yeni teknolojilerin okul programlarına daha hızlı olarak yansması gerçekleşmiştir.
5. Eğitim programları modüler bir sisteme göre geliştirilerek, amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme boyutları açıklık kazanmıştır.
6. Projede ders geçme, kredi ve dönem sistemi uygulanmıştır.

Proje, meslek liselerinin işleyişini sanayi ile iç içe sokması ve okulun toplumsal bir kurumla işbirliği açısından *toplumcu* bir anlayıştır. Bu işbirliğinin

bireyleri daha üretici ve uygulamalı metotlarla yetiştirilmesi ve okul programlarını geliştirmesi ise çalışmanın *bireyci* yanını ortaya koymaktadır.

3.2.7. Okul Programları

İlkokul Programları :

1968 İlkokul Programı, Tâlim ve Terbiye Kurulunun 1.7.1968 tarih ve 171 sayılı kararıyla kabul edilmiştir. 1968 programının hazırlanış amacı, çift öğretim yapan birleştirilmiş sınıflarda faâliyette bulunan okullarla, normal okulların ortak bir anlayışa varılmasını sağlamak; eğitim ve öğretim yöntem ve tekniklerinde görüş birliğine varmak; eğitim ve öğretimde verimi artırmaktır. Bu esaslar programda şöyle açıklanmıştır (Cicioğlu, 1982, s. 104-106) : Eğitim öğretim çalışmalarında okulun içindeki bütün öğeler (sistem araç-gereç, bina) yeni nesli daha iyi yetiştirmek içindir. Bu öğelerin yararlı olması bunların çocukların bedeni, zihni ve sosyal ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ele alınmasıyla olur. Bu nedenle çocuğa inceleme, araştırma, bilimsel düşünme yollarını kazandırarak onları becerili bir şekilde yetiştirme ve milli ülkülere uygun olarak eğitmek gerekir. Çocuğun öğrendiklerini yeni durumlara uygulama gücünü geliştirmek, çevresine uyumunu etkili bir şekilde sağlamak gerekir. Bu bakımdan çocuğa gereksiz bilgiler değil onu kendi kendine etkin yapan bir eğitim-öğretim verilmeli ve bu doğrultuda gerekli rehberlik yapılmalıdır. Bu amaçlarla hareket edildiği için, 1968 ilkokul programında ilköğretim ve derslerin amaçları öğrenci davranışlarına dönük olarak tanımlanmış ve program da buna uygun olarak düzenlenmiştir. Programda ders amaçlarının öğrenci davranışlarına dönüştürülmesinde şu esaslar belirtilmiştir :

a) Yakın çevre; Eğitim amaçlarına ulaşabilmek için, çocuğun en fazla iletişimde bulunduğu yakın çevresini bilmesi ve tanınması gerekir. Hem böylece eğitim ve öğretimde mahallilik ilkesinden de hareket edilmiş olacaktır.

b) Öğretimde toplulaştırma; İlkokul çağındaki çocuğun, olayları ve kendisine öğretilmek istenilen bilgileri bilim dallarına göre sıralanmış bir şekilde kavrayamayacağından zaten 1. devrede yapılan toplulaştırma 2. devre sınıflarına da aktarılmış ve Yazı dersi Türkçe dersi içine alınmıştır. Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık

Bilgisi dersleri “Sosyal Bilgiler”, Tabiat Bilgisi , Aile Bilgisi, Tarım-iş dersleri de “Fen ve Tabiat Bilgileri” adı altında birleştirilmiştir.

c) Konular ve Üniteler; İlkokul öğrencilerinin psikolojik özellikleri düşünülerek 2. devrede bazı konular kısaltılmış, gereksiz konular programdan çıkarılmıştır. Matematik dersinde ileri gelişme gösteren öğrenciler için programa “serbest konular” eklenmiştir. Programdaki konuların seçimi ve öğretim ünitelerinin düzenlenmesinde, ilkokul öğrencilerinin ferdi ilgi ve istidatlarının geliştirilmesi, onların ihtiyaçlarının karşılanması, etkinliğe yöneltmesi ve eğitim amaçlarına uygun davranışların meydana getirilmesi esas kabul edilmiştir. Program, “çerçeve program” niteliğinde olup, yurt çapındaki ortak ihtiyaçları karşılamak üzere ana maddeler halinde belirlenmiştir. Ünitelerin işlenişinde sıraya uymak zorunluluğu yoktur. Okulda incelenmesi mümkün olmayan konular, ünite dışı bırakılabilir, çerçeve programda yer almamış fakat çevre özelliği yönünden ele alınması gereken konular programa eklenebilir.

1968 İlkokul programı, ilköğretim ve ders amaçlarının öğrenci davranışlarına çevrilebilecek şekilde tanımlanması ve ders amaçlarının öğrenci davranışlarına dönüştürülmesinde takip ettiği esaslar bakımından *bireyci* bir anlayışa sahiptir. Konular ve ünitelerde, gerek elastik bir yapıya sahip olmaları açısından gerekse öğrenci ilgilerini merkez almaları bakımından, bu *bireycilik* işevuruk olarak gerçekleşmiştir.

Tâlim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 13.7.1992 tarih ve 187 sayılı kararıyla getirilen “İlköğretim Kurumları Yönetmeliği” ilköğretimi sekiz yıla çıkarmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile 5+3+3 olarak düşünülen eğitim sisteminin, 10. Milli Eğitim Şûrasında 8+3 şeklinde olması öngörülmüştür (Cicioğlu, 1982, s. 19). Modelin kanunlaşması 13.7.1992 tarihinde olmuştur. Yönetmeliğin amacı, “Milli Eğitim Bakanlığına bağlı gündüzlü, pansiyonlu, yatılı resmi ve özel ilköğretim kurumlarının (ilkokul, ortaokul, ilköğretim okulu) kuruluş, görev ve işleyiş ile ilgili esasları düzenlemektir” (MEB, 1992, sayı: 2365, s. 496). Buna göre ortaokullar da ilkokul yönetmeliği çerçevesi içine alınmış ve ortaokullar için 6., 7., 8., sınıflar adlandırılması benimsenmiştir. Böylece daha önceden lise yönetmeliği çerçevesinde olan, değerlendirme ve disiplin yönetmeliklerinde liseye tâbi olan ortaokullar genç

kabul edilmekten daha çok çocuk kabul edilmişlerdir. Bu da onların ilgi ve yeteneklerinin kalıplaşmadığının ve henüz gelişmekte olduğunun kabulü demektir ki, bunu, *bireyi* bir anlayış olarak niteleyebiliriz.

1992 tarih ve 187 sayılı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Üçüncü maddede ifade edildiği gibi 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve 625 sayılı Özel Öğretim Kanunu ve 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu hükümlerinden hareketle hazırlanmıştır. Yani genel anlayış bakımından bu konulara ters değildir. Yönetmeliğe göre mecburi öğrenim, ilkokul kısmı ile sınırlandırılmış ve devlet okullarında parasız olduğu tespit edilmiştir. Bir ders saatinin süresi 40 dakika olarak belirlenmiş, 6., 7., ve 8., sınıflarda bu sürenin artırılabileceği belirtilmiştir. Değerlendirmede 5'lik not sisteminin kullanılacağı, başarıların dört ayrı notla , başarısızlığın ise bir tek notla değerlendirileceği bildirilmiştir. Sınıfta kalmanın, ilkokul müdürü, sınıf öğretmeni ve öğrenci velisinin görüşleri alınarak karar verileceği ifade edilmiştir. Bütünlemeye kalma kaldırılmıştır. Yetersizlikleri görülen öğrencilerin özel önlemlerle yetiştirileceği, ilköğretim kurumlarının ilk beş sınıfına devam eden öğrencilerden sınıf seviyesinin üzerinde görülenlerin, öğretim yılının ilk iki ayı içinde sınıf yükseltme sınavına alınacağı ve başarılı olanların bir üst sınıfa yükseltileceği tespit edilmiştir (MEB, 1992, sayı: 2365, s. 496-507). Vazedilen bu hükümlerin çocuğa iyimser bir bakış açısıyla yaklaştığı açıktır. Bu, çocuğa, birey olarak verilen değeri göstermektedir. Çocuğun her yönüyle yetiştirilmek istenmesi, yetiştirme kursları, başarının dört başarısızlık tek notla değerlendirilmesi bunun göstergeleridir.

Yönetmelikte ilköğretimin amaçları Beşinci Maddede ifade edilmiş ve *bireycilik, toplunculuk* dengesi gözetilmiştir. Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında da eğitim ve öğretim etkinliklerinin Beşinci Maddedeki amaçları gerçekleştirilecek şekilde düzenlenip uygulanacağı belirtilmiştir (MEB, 1992, sayı: 2365, s. 497).

İlköğretim okullarında 1995-96 ders yılı itibarıyla haftalık ders çizelgesinde yer alan dersler şunlardır: Türkçe (12, 12, 12, 6, 6, 6, 6, 6), Matematik (5, 5, 5, 5, 5, 4, 4, 4), Hayat Bilgisi (6, 6, 6, -, -, -, -), Fen Bilgisi (-, -, -, 4, 4, 4, 4, 4), Sosyal Bilgiler (-, -, -, 3, 3, -, -, -), Milli Tarih (-, -, -, -, -, 2, 2, -), Milli Coğrafya (-, -, -, -, -, 2, 2, -), Vatandaşlık Bilgileri (-, -, -, -, -, -, 2), T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (-

, -, -, -, -, -, -, 2), Yabancı Dil (-, -, -, -, -, 3, 3, 3), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (-, -, -, 2, 2, 2, 2, 2), Resim-iş (2, 2, 2, 2, 2, 1, 1, 1), Müzik (2, 2, 2, 2, 2, 1, 1, 1), Beden Eğitimi (2, 2, 2, 2, 2, 2, 2, 2), İş Eğitimi (-, -, -, 3, 3, 3, 3, 3), Çevre, Sağlık, Trafik, Okuma (1, 1, 1, 1, 1, -, -, -). Programda Rehberlik ve Eğitici çalışmaların ders saatleri dışında yürütüleceği belirtilmektedir (MEB, 1995, s. 909). Haftalık toplam ders saati 30'dur. Programda eğitsel derslerin ağırlığı (Hayat Bilgisi, Resim-iş, Müzik, Beden Eğitimi, İş Eğitimi, Çevre Sağlık Trafik Okuma) ilkokulda yaklaşık 1/2 - 1/3 oranında; 6. 7. 8. sınıflarda yaklaşık 1/4 oranındadır. Programda kültür derslerinin (Milli tarih, Milli Coğrafya, Vatandaşlık Bilgileri, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) ağırlığı ilkokulda yok, 6., 7., 8., sınıflarda 1/3 oranındadır. (Türkçe dersi, içerisinde okuma-yazma becerileri bulundurulduğundan ve bütün öğretimin başı olduğundan ilkokulda eğitsel çalışma ve kültür dersi olma özelliklerini korumaktadır. 6., 7., 8., sınıflarda Türkçe dersi kültür dersleri içerisinde dahil edilirse, kültür derslerinin programdaki ağırlığı yaklaşık 1/2 oranında olmaktadır). Rehberlik ve Eğitici çalışmaların haftalık ders saatleri dışında yürütülmesi, bu çalışmaların bütün zamanına yayılması bakımından *bireyci* bir yaklaşımdır.

Ortaokul Programları :

1940-1970 yılları arasında uygulanan "ortaokul programı"nda şu dersler yer almıştır : Türkçe (6, 4, 4), Tarih (2, 2, 2), Coğrafya (2, 2, 1), Yurttaşlık Bilgisi(1, 1, 1), Matematik (5, 4, 4), Fizik (-, 3, 3), Kimya (-, -, 2), Tabiat Bilgisi (3, 3, 2), Yabancı Dil (3, 3, 3), Beden Eğitimi (1, 1, 1), Resim (1, 1, 1), Müzik (1, 1, 1), Serbest Çalışmalar (3, 3, 3), İş Bilgisi (4, 4, 4). Haftalık toplam ders saati 32'dir (Cicioğlu, 1982, s. 104). İş Bilgisi dersi ile birlikte eğitsel dersler (Beden Eğitimi, Resim, Müzik, Serbest Çalışmalar)'in programdaki ağırlığı yaklaşık 1/3 oranındadır. Bu, bireysel yetenek gerektiren derslere verilen önemi göstermektedir. Bununla birlikte Fizik, Kimya ve Tabiat Bilgisi dersleri ile Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi dersleri birleştirilmemiştir. Buradan da lisedeki program yaklaşımının bir benzerinin ortaokulda da uygulandığını söylemek mümkündür. Tâlim ve Terbiye Kurulunun, 22.10.1953 tarih ve 260 nolu kararı ile açılan "Çok Amaçlı Ortaokul"un ders programında ise mezunların erkek ve kız sanat enstitülerine girdikleri takdirde bu

okulların programlarını daha kolay takip edebilmeleri için İş Bilgisi dersi çerçevesinde, Ticaret İşleri, Tarım İşleri, El İşleri (erkekler), Ev İşleri (kızlara), Biçki-Dikiş, Ev İdaresi, Çocuk Bakımı gibi dersler konmuştur (Cicioğlu, 1982, s. 185). Bu düzenlemeden de ortaokulun lisenin bir alt basamağı olarak düşünüldüğü açıktır.

1970 Ortaokul müfredat programında Tarih, Coğrafya., Yurttaşlık Bilgisi dersleri "Sosyal Bilgiler"; Fizik, Kimya, Tabiat Bilgisi dersleri de "Fen Bilgisi" adı altında toplanmıştır. 1927 yılında programdan çıkarılan Din Dersi de seçmeli ders olarak bu programda yer almıştır (Cicioğlu, 1982, s. 187). Öğretimdeki bu toplulaştırmayı, olayları akademik değil de çok yönlülük çerçevesinde düzenlediğinden ortaokuldaki öğrencinin gelişim seviyesine daha uygun olduğu vechiyle *bireyci* sayabiliriz. Din Dersinin tekrar programda yer almasını ise bir kültür dersi olduğu için *topluncu* bir uygulama sayabiliriz.

Yedinci Milli Eğitim Şûrasında (28 Eylül- 3 Ekim 1970) ortaöğretimin birinci kademesi olan ortaokullarda genel öğretim verilmesi ve derslerin, seçmeli ve mecburi dersler olarak düzenlenmesi öngörülmektedir. 24 Haziran 1973 tarih ve 1739 sayılı kanun da ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültürün verilmesini beninsemiştir (MEB, 1981, s. 81). Dokuzuncu Milli Eğitim Şûrasında (24 Haziran- 4 Temmuz 1974) alınan karar gereğince de ortaokullar, temel eğitimin içine alınmış ve ortaokul yönetmeliği ve ders programları değişmiştir. Buna göre ortaokul programları, öğrencilere temel nitelikte genel kültür kazandıran ortak dersler; öğrencinin ihtiyacına ve çevrenin özelliklerine cevap veren seçmeli dersler; ilgi, istidat ve kabiliyetlerinin belirmesine, gelişmesine ve kişiliklerinin oluşmasına yardımcı olan, rehberlik faaliyetlerini ve eğitsel çalışmalarını kapsayacak şekilde düzenlenmiştir (Cicioğlu, 1982, s. 187-190). Bu düzenlemelerde toplumsal istemin gerektirdiği mecburi derslerle, bireysel istemin gerektirdiği ilgi merkezli faaliyetler ve seçmeli derslerin bir dengeye vardığı açıktır. Bununla birlikte ortaokulların temel eğitim kurumu sayılması *bireyci* bir anlayışa sahiptir.

1981-1982 Öğretim yılında ortaokul ders dağıtım çizelgesinde yer alan dersler şunlardır: Türkçe (5, 5, 5), Matematik (4, 4, 4), Sosyal Bilgiler (4, 4, 3), Fen Bilgisi (4, 4, 4), Yabancı dil (3, 3, 3), Resim (1, 1, 1), Müzik (1, 1, 1), Beden Eğitimi (2, 2,

1), Din Bilgisi (1, 1, 1), Ahlak (1, 1, 1), Seçmeli Ders (4, 4, 4), T.C. İnkılâp Tarihi (-, -, 2). Haftalık ders saati 30'dur (Akyüz, 1993, s. 308). Seçmeli Ders (İş Bilgisi, Ticaret, Yabancı Dil) ile birlikte eğitsel derslerin programda ağırlığı yaklaşık 1/4 oranındadır. Din Bilgisi isteğe bağlıdır. Din Bilgisi dersi yanında ahlak dersi, Sosyal Bilgiler dersi yanında T.C. İnkılâp Tarihi gibi kültür dersleri programda yer almıştır. Bunu *toplumculuğa* verilen önemin bir göstergesi sayabiliriz.

Lise Programları :

Fen ve edebiyat şubelerine ayrılma işlemi 1952 yılına kadar üçüncü sınıfta, 1952-1956 yılları arasında dördüncü sınıfta, 1957 yılından itibaren de ikinci sınıfta olmaya başlamış ve günümüze kadar devam etmiştir. 1957-1970 yılları arasında uygulanan lise müfredat programında Din dersi seçmelidir. Beden Eğitimi dersi bütün sınıflarda 1'er saattir. Mecburi seçime tabi dersler birinci ve ikinci sınıflarda 2'şer saat, son sınıfta fen ve edebiyat şubelerinde 2'şer saattir. Haftalık toplam ders saati ise birinci ve ikinci sınıflarda 33, üçüncü sınıf fen şubesinde 34, edebiyat şubesinde 32'dir (Cicioğlu, 1982, s. 206-208). Buradan da eğitsel derslere ayrılan zamanın az olduğunu söyleyebiliriz.

1974 lise programında, 1962 yılında toplanan 7. Milli Eğitim Şûrasında öngörülen "rehberlik için grup saati" uygulamasını Rehberlik ve Eğitsel Çalışmalar adıyla (Haftada 3 saat) olarak görüyoruz. Seçime Tabi dersler birinci ve ikinci sınıflarda haftada 2 saat, üçüncü sınıflarda 1'er saattir (Cicioğlu, 1982, s. 215). Haftalık toplam ders saati 30, 31 olduğu düşünülürse eğitsel derslerin programdaki ağırlığının yaklaşık 1/5 , 1/6 hk bir ağırlığa sahip olduğu görülür.

1957 ve 1974 lise programlarında edebiyat ve fen şubelerinde ağırlıklı dersleri şubelere özgü dersler oluşturmaktadır. Yani edebiyat şubesinde fen dersleri; fen şubelerinde kültür derslerinin saatleri azaltılmış durumdadır. 1974 lise programında Seçmeli Derslerin listesindeki etkinliklerden bazıları şunlardır : Genel Endüstri Bilgisi, Teknik Resim, Elektrik Bilgisi ve Uygulaması, Giyim, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Toplum ve Aile İlişkileri, Ev Dekorasyonu, Hasta Bakımı, Jeoloji, Yabancı Dil, Astronomi, Koro, Spor faaliyetleri ve Oyunlar, Resim Çalışmaları (Cicioğlu, 1982, s. 213-214). Bu derslerin belirlenen seçmeli derslerin amaçlarına -öğrencilerin hayata, iş alanlarına geçişlerini kolaylaştırmak için onlara beceri kazandırmak,

onların kişisel yeteneklerini geliştirmek, boş zamanlarını yararlı şekilde kullanma alışkanlığı kazandırmak (Cicioğlu, 1982, s. 213) - uyduğu açıktır. Ancak problem; bunca çeşitlilikteki dersin uygulayıcısı öğretmeni bulmak ve okulun ve araç-gereçlerin bu etkinliklere uygunluğudur.

1974-1975 Öğretim yılında fen ve matematik programı uygulayacak liselerde Seçmeli Derslerin, Ek Seçmeli Derslerle programdaki ağırlığı artırılmıştır. "Seminer" çalışması programda yer almıştır. Ahlâk dersi birinci ve ikinci sınıflarda yer almıştır. Beden Eğitimi dersi bütün sınıflarda 1'er saattir. Programda Fizik, Kimya ve Tabiat Bilgisi derslerinin yanısıra Fen Bilgisi dersi vardır ve bu ders sadece lise birinci sınıfta (lise birinci sınıfta fizik, kimya, tabiat bilgisi dersleri yer almıyor) ve lise ikinci sınıf edebiyat şubesinde vardır. Programdaki derslerin dallara özgü ağırlığı vardır (Cicioğlu, 1982, s. 216). Programda bireysel çalışma ve yönelmeye imkan veren etkinlikler (Beden Eğitimi, Seçmeli, Ek Seçmeli Dersler, Rehberlik ve Eğitsel Çalışmaların ağırlığı yaklaşık 1/ 3 -1/ 4 oranında değişmektedir. Edebiyat şubesi ikinci sınıfta Fen Bilgisi dersinin yer alması, uzmanlaşmaya gerek duymadan gerekli bilgilerin ve anlayışların bu bölümde oluşturulması ile ilgilidir. Modern fen ve matematik programı uygulayan liselerde haftalık toplam ders saati 35'dir. Din Bilgisi dersi seçmelidir.

24 Haziran 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda Ortaöğretimin amaç ve görevlerinin Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak düzenleneceği belirtilmiştir. Buna göre liselerde öğrencileri çeşitli programlarla, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yükseköğretime veya mesleğe ve iş alanlarına, yahut her ikisine hazırlamak esastır. Kanunda, bu görevlerin yerine getirilirken öğrencilerin istek ve kabiliyetleri ile toplum ihtiyaçları arasında denge sağlanacağı ifade edilmiştir (MEB, 1981, s. 81). 1739 sayılı kanun, ortaöğretimin amaçlarını ve görevlerini gerçekleştirirken birey-toplum dengesini gözeteceğini açık olarak vazedmektedir.

1981-1982 Lise programında "T.C. İnkılâp Tarihi" dersi konulmuştur. Bu dersin adı Eylül 1983'ten itibaren "İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük" olmuştur. Programda isteğe bağlı olmak üzere haftada 1 saat Din Bilgisi dersi ve 1 saat Ahlâk dersi vardır. 1982 Anayasası 14. maddesi gereğince bu iki ders birleştirilmiş ve "Din

Kültürü ve Ahlâk Bilgisi” adı altında liselerde haftada 1 saat okutulması zorunlu hâle getirilmiştir. Programda Seçmeli Ders olarak Resim ve Müzik derslerinden birinin seçilmesi öngörülmüştür. Ayrıca Programda son sınıf fen kolu ve edebiyat kolunda haftada 1 saat olmak üzere “Turizm ve Sanat Eğitimi” dersi vardır (Akyüz, 1993, s. 308). 1981-1982 lise programında seçmeli dersin kapsamı daraltılmış ve birtakım kültür dersleri ilave edilmiş, bazıları da zorunlu hâle getirilmiştir. Bu açıdan 1981-82 lise programında *toplumcu* söylemin ve yaklaşımın ağırlıklı olduğunu söyleyebiliriz. Fakat sonradan liselerin programına “Rehberlik ve Eğitici Çalışmalar” haftada en çok 3 saat olarak ve liselerde her sınıfta haftada 1 saat olmak üzere Sağlık Bilgisi dersi konulmuştur (Akyüz, 1993, s. 308). Bu çalışmaların lise programında birey-toplum dengesini oluşturmak çabalarından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Liselerde 1991-92 ders yılında “Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliği” uygulanmaya başlanmıştır. Yönetmelik, 2.9.1991 tarih ve 20979 sayılı resmi gazete ile 8.9.1992 tarih ve 21339 sayılı resmi gazetede yayımlanmıştır. Yönetmeliğin Üçüncü Maddesinde yönetmeliğin 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa dayanılarak hazırlandığı ifade edilmiştir. Ders yılı iki dönemi kapsamaktadır. Her dönem en az 90 iş günü kapsayan eğitim ve öğretim süresini ifade etmektedir. Program, ortak ve seçmeli derslerden oluşmaktadır. Ortak derslerin amacı; öğrencilere ortak bir genel kültür vermek, toplum sorunlarını tanıtmak ve çözüm yollarını aramak, toplumun sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunma gücünü fertlere kazandırmaktır. Ortak dersler ve toplam kredi saatleri (toplam haftalık ders saati) şunlardır: Türk Dili ve Edebiyatı (14), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (6), Felsefe (4), Tarih (8), T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (4), Coğrafya (4), Matematik (10), Fen Bilimleri (10), Yabancı Dil (8), Beden Eğitimi (4), Milli Güvenlik Bilgisi (2). Seçmeli derslerin amacı, öğrencilerin kişisel yeteneklerini geliştirmek ve onların ilgi ve istidatları ölçüsünde ve doğrultusunda yönelecekleri programlarda ilerlemelerini sağlamaktır. Seçmeli Derslerden bazıları ve toplam kredi saatleri şunlardır: Türk dili (8), Türk Edebiyatı Tarihi (8), Psikoloji, (6), Felsefe Tarihi (4), Genel Kültür Tarihi (12), İslam Tarihi (4), Osmanlı Tarihi (8), T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (3), Jeoloji (4), İleri Matematik (12), Analitik Geometri (4), Bilim ve Teknoloji (2), Takviyeli Yabancı Dil (18), Beden Eğitimi (8),

Spor (16), Resim (20), Müzik (20), Turizm (8), Halk Bilim (4), Hukuk Bilgisi (4), İnsan İlişkileri (2), Türk Lehçeleri (9) (MEB, 1993, s. 7-24). Öğrencinin liseyi bitirmesi için 144 kredi alması gerekir ve programlardaki ortak zorunlu derslerin kredi toplamı 74'dür. Böylece programdaki seçmeli derslerin ağırlığı yarı yarıyadır. Bu nedenle programda yer alan dersler itibariyle *bireycilik-toplumculuk* dengesi sağlanmıştır. Ancak seçmeli derslerin kapsamı eğitsel derslerden akademik ve kültürel derslere doğru genişletilmiştir. Fakat seçmeli derslerin kapsamının bu kadar geniş ve çeşitli tutulması ve birey ilgilerine dayalı olarak ve öğrencinin, ilerleyeceği programları düşünerek bunları seçmesi, *bireycilik* ölçütü olarak alınmasına kâfidir.

Kredili sistemde bir dersin öğretime açılabilmesi için bilgi derslerinde en az 20, meslek derslerinde en az 8 öğrenci tarafından seçilmesi gerekiyor. Öğrenci başarıları harfle değerlendiriliyor. Başarı dört notla başarısızlık bir notla değerlendiriliyor. (0-44 arası geçmez). Öğrencinin almış ve başarmış olduğu seçmeli derslerin ağırlığı diploma alanını belirlemektedir. Kredili sistemde liseyi bitirme alanları şunlardır: Fen bilimleri Alanı, Sosyal Bilimler Alanı, Sanat Alanı, Spor Alanı, Türkçe-Matematik alanı, Yabancı Dil Alanı, Genel Kültür Alanı (MEB, 1993, s. 7-26). Teorik olarak bireyselleştirilmiş bir program gibi gözükmesine rağmen kredili sistemdeki en büyük iki sorundan biri; bunca seçmeli dersi karşılayacak branş öğretmenin olmayışı ve okulların alt yapısının bu seçmeli dersleri gereğince karşılayacak bina, araç ve gerece sahip olmaması, diğeri de, liseyi bitirme alanlarının, altı ayrı alan olarak belirlenmesine rağmen üniversiteye öğrenci yerleştirilmesinin merkezi olmasıdır. Halbuki lisedeki ders geçme ve kredi yönetmeliğinin, sistem içinde anlamlı hâle gelmesi için öğrencinin bitirme alanlarına ve başarılarına göre ve bu alanlarla ilgili olarak yüksek öğretime geçebilmesi gerekirdi. Kredili sistemden kademeli olarak 1995-96 ders yılından itibaren vazgeçilmeye başlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı 1995-1996 öğretim yılında lise birinci sınıflardan başlayarak uygulanmak üzere yeni bir sınıf geçme yönetmeliği getirmiştir. Lise ikinci ve üçüncü sınıflarda şimdilik kredili sistem uygulanacak fakat müteâkip yıllarda yeni yönetmelik lise ikinci ve üçüncü sınıflarda geçerli olacaktır. Yönetmeliğin ilkeleri Beşinci Maddede ifade edilmiştir. Buna göre öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda ilerletilmeleri ve geliştirilmeleri esastır. Öğrenci başarısı

bir bütün olarak dikkate alınacaktır. Yani öğrencinin sınıf geçmesi yıl sonu başarı ortalamasına göre belirlenecektir. Öğrenci başarısının tespitinde bilginin yanısıra öğrencinin kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyindeki davranışlarının ölçülmesine ağırlık verilecektir. Öğrencinin hangi dersleri alacağı, sınıf öğretmenin rehberliğinde öğrencinin ve velisinin ortak kararıyla gerçekleştirilecektir. Sınıf öğretmenin de okul rehberlik servisi ile işbirliği içinde çalışması esastır (MEB, Tarihsiz, s. 2-3). Bu ilkelerin ilerlemecilik akımına girdiği açıktır.

Yeni yönetmeliğin getirmiş olduğu sınıf geçme sistemi de şimdiye kadar lise ve dengi okullarda uygulanmayan bir sistemdir: Dokuzuncu sınıfta not ortalamasını 2.50 tutturamayan, bazı dersleri zayıf (geçmez) olsa bile bir üst sınıfa geçmektedir. Ancak lise ikinci sınıfta bir alana yöneleceği için o alana kaynaklık eden derslerin lise birinci sınıfta (dokuzuncu sınıf) not ortalamasının da 2.50'den aşağı olmaması gerekmektedir. Lise ikinci ve üçüncü sınıfta da bir üst sınıfa geçmek için alan derslerinin not ortalamasının en az 2.50 olması gerekmektedir (MEB, tarihsiz, s. 14-18). Bu uygulama esnekliği itibarıyla, bazı derslerdeki başarısızlığın, alan derslerindeki başarı ile telafi edilmesi anlayışı ile *bireyci* bir anlayıştır. Anlayışın *toplumcu* tarafı da alan derslerinde seçkin davranmasıdır.

Sistemdeki bir diğer yenilik de ortalama yükseltme sınavının getirilmiş olmasıdır. Ara sınıflarda başarı ortalaması 2.50'den aşağı olan öğrenciler ve son sınıftaki mezun olamayan öğrenciler en fazla üç dersten ortalama yükseltme sınavına girebilmektedirler (MEB, tarihsiz, s. 16). Bu uygulamayı "bütünleme sınavı" gibi görmek mümkündür. Ortalama yükseltme sınavına girecek öğrencilerin, sınavına girecekleri ders veya dersleri sınıf öğretmeni ve velisi ile belirlemesini (MEB, tarihsiz, s. 16) ise kendisine bir seçim hakkı tanındığından kısmen *bireyci* bir uygulama sayabiliriz.

1995-1996 öğretim yılında lise birinci sınıflarda uygulamaya konulan bu "sınıf geçme yönetmeliği"ne göre dokuzuncu sınıfta yer alan dersler ve haftalık ders saatleri şöyledir: Türk Dili ve Edebiyatı (4), Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi (1), Tarih (2), Coğrafya (2), Matematik (4), Biyoloji (1), Fizik (3), Kimya (2), Yabancı Dil (4), Beden Eğitimi (2), Rehberlik (1) (MEB, 1.9.1995, s. 3). Haftalık toplam ders saati

26'dır. Eğitsel derslerin (Beden Eğitimi, Rehberlik) toplamı 3, Kültür derslerinin (Türk Dili ve Edebiyatı, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Tarih) toplamı 7, Akademik derslerin (Coğrafya, Matematik, Biyoloji, Fizik, Kimya, Yabancı Dil) toplamı ise 16'dır. Böylece dokuzuncu sınıfta uygulanan bu programın hazırlanmasında daha çok teknolojik yaklaşımın etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Mesleki ve Teknik eğitim, 8. Milli Eğitim Şûrasında (28 Eylül- 3 Ekim 1970) alınan kararlar gereğince ortaöğretimin birinci kademesinde bütün okulların ortak bir programı benimsemesi nedeniyle, ortaöğretimin ikinci kademesi içerisinde yer almıştır. 1974-75 öğretim yılından itibaren de bu okullar için "meslek lisesi" adı benimsenmiştir (Cicioğlu, 1982, s. 243-244). Meslek liselerinde uygulanan programlar genel bilgi dersleri, meslek dersleri, seçmeli dersler, yüksek öğretime hazırlayan dersleri içermektedir. Lise birinci devre yöneltme sınıfıdır. İkinci devrede öğrencilerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerinin belirginleşmesine fırsat verilir. Yanlış yönelmeleri önlemek için çeşitli programlar arasında yatay ve dikey geçiş imkânları vardır (Cicioğlu, 1982, s. 244).

1980-81 Ders yılı itibariyle endüstri Meslek Liseleri Tesviye Bölümünün programları genel bilgi dersleri (24, 13, 13), meslek dersleri (18, 28, 28), zorunlu seçmeli dersler (-, 4, 12) den oluşmakta ve haftalık toplam ders saati rehberlik ve eğitsel kol çalışmaları (3, 3, 3) ile birlikte 45-47 saattir (Cicioğlu, 1982, s. 268-269). Meslek liselerindeki en büyük problem haftalık ders saatinin liseye göre oldukça fazla olmasıdır. 1981-82 öğretim yılı itibariyle genel liselerdeki haftalık toplam ders saati 33-36 saattir (Akyüz, 1993, s. 308). Üniversite sınavlarında ise meslek dersleri ile ilgili soruların gelmemesi tecrübe ve yeteneğin iyi değerlendirilebilmesine engel olmaktadır. Bu nedenle meslek liselerinden mezun olanlardan daha becerili ve yetenekli bireyler olarak faydalanılmak isteniyorsa üniversite sınavlarında meslek dersleri ile ilgili soruların bu okullardan mezun olan öğrenciler için konulmasına ihtiyaç vardır.

1993-1994 öğretim yılı itibariyle Endüstri Meslek Liseleri Tesviye Bölümünün Programları ortak genel bilgi dersleri (top. kredi/saat: 70), seçmeli genel bilgi dersleri (top. kredi/saat: 201), seçmeli meslek dersleri (top. kredi/saat: 60), ortak meslek dersleri (top. kredi/saati: 136)'nden oluşmaktadır. 210 krediyi tamamlayan öğrenciye

bitirdiği meslek alanının diploması verilmektedir. Seçmeli derslerin seçimi isteğe tabidir (MEB, 1993, s. 184). ortak genel bilgi derslerinin ve ortak meslek derslerinin kredisi toplam 206'dır. Bu bakımdan seçmeli derslerin programda 4 kredilik bir yeri vardır. Bu ise birey ilgilerinin açılımında çok önemli bir yer teşkil etmemektedir. Ortak genel bilgi derslerinde ise kültür dersleri olarak Türk Dili ve Edebiyatı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih, T.C. İnkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersleri (top. kredi/saat: 32) yer alırken bireysel yetenek dersi olarak Beden Eğitimi dersi (top. kredi/saat: 4) yer almıştır.

4. Öğretmen Yetiştirme Politikalarında Bireyci ve Toplumcu Eğilimler

Cumhuriyet döneminin öğretmen yetiştirme politikalarının daha iyi anlaşılabilmesi için Cumhuriyet öncesindeki öğretmen yetiştirme çabalarına özetle değinmekte fayda vardır.

Türk eğitim tarihinde "muallimler" ve "müdrisler"i ilk öğretmen tipleri olarak görmekteyiz. Muallimler sıbyan mekteplerinde müdrisler ise medreselerde görev yapmaktaydılar. Bu iki öğretmen tipi de medrese sisteminde yetişiyordu. Muallimler ve imamlar medreselerin alt düzeylerinden, müdrisler ise medresenin yüksek düzeylerinden mezun oluyorlardı. Mektep-medrese şeklindeki okul kuruluş sistemi Selçuklulardan, Osmanlı Devletine geçmiş ve geliştirilip yükseltilmişti. Ancak 18. yüzyılla birlikte batılılaşma ve modernleşme hareketleri ile birlikte yeni okullara ihtiyaç duyulmuştu. Yeni okullar da yeni öğretmenleri gerektiriyordu. Askeri okullar bu ihtiyacı önemli ölçüde yabancı uzmanlarla karşılamıştı. 16 Mart 1848'de orta öğretimin ilk kademesi durumunda bulunan "Rüşdiye"lere öğretmen yetiştirmek amacıyla batı usullerine göre ilk defa Darülmüallimin-i Rüşdî açıldı. Bunu da 1868'de yine İstanbul'da sıbyan okullarına öğretmen yetiştirmek üzere açılan Darülmüallimin-i Sıbyan izledi (Duman, 1991, s.11-15). Darülmüallimin-i Rüşdînin süresi 3 yıldır. Programlarında şu dersler vardı: Usûl-i İfade ve talim (Ders Verme ve Öğretim Yöntemi), Farsça, Aritmetik, Geometri, Alan Ölçümü, Astronomi, Coğrafya. Öğrenciler sınavla alınacaktı ve Arapçayı anlayıp Türkçeye çevirebilecek bilgiye sahip olmaları ve kötü hal ve hareketlerinin bulunmaması gerekiyordu.

Çalışkan öğrenciler 3 yıldan önce okulu bitirme şansına sahipti. Darülmuallimin-i Sıbyanların öğretim süresi başlangıçta 1 yıldı. Programları da şöyleydi. Ulûm-i Diniye, İlm-i Mahariç ve Tecvid, Hesap, Tarih, Coğrafya, İmla ve İnşa, Hüsn-i Hat, Türkçe Sarf, Usûl-i cedide üzere tehecci (Akyüz, 1993, s.154-157).

Eğitimdeki reform hareketlerini belli bir plâna bağlamak ve devlet politikası haline getirmek amacıyla 1869 yılında çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde "Büyük Darülmuallimin" in kurulacağı belirtilmiştir. 1874 yılında Sıbyan, Rüştiye ve İdadi ve şubelerini de kapsayacak şekilde bu okul açılmıştı. Büyük Darülmuallimin'in sıbyan şubesinin öğretim süresi 2 yıldı ve programında şu dersler vardı: Usûl-i Tedrisiyye, Lisan-ı Türki ve İmlâ, Tenasübe kadar Hesap, Muhtasar Tarih-i Osmani, Muhtasar Coğrafya, Mebadi-i Hendese ve Mesaha, Farisî ve Yazı. Rüşdiye şubesinin öğretim süresi 3 yıldı ve dersleri şunlardı: (Maa Tercüme, Arabî), Farisî, Hesap, Cebir, Hendese, Tarih, Coğrafya, İmla, İnşa, Rik'a, Resim. İdadi şubesinin öğretim süresi 3 yıldı ve gördüğü dersler şunlardı: Hesap, Muamelat ve Usûl-i Defteri Cebir, Mantık, Tarih-i Umumi ve Osmani, Lisan-ı Ecnebi, Hüsn-i Hat, Resim, İnşa-i Türki, İlm-i Belagat, Hendese, Müsellesât-ı Müsteviye, Kozmografya, Mebâdi-i Ulûm-ı Tabiiye, Hıfzısıhha. Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin öngörmesiyle kız ilkokulları ve kız rüşdiyelerine kadın öğretmen yetiştirmek amacıyla bir Darülmuallimat 1870'de açılmıştır. Programları Darülmuallimin'inkine çok benzeyen Darülmuallimat'ın sıbyan şubesi 2, Rüşdiye şubesi 3 yıl öğretim yapmakta ve sıbyan şubesi için Usûl-i Tâlim adıyla bir ders programlarında yer almaktaydı. Tedbir-i Menzil, Dikiş, Nakış, Ameliyet-ı Hiyatiye sırf kızlara hitap eden derslerdi (Akyüz, 1993, s.157-158).

Büyük Darülmuallimin 1880'de kapatılmış ve 1891 yılında Darülmuallimin-i Âliye adıyla yeniden faaliyete geçirilmiştir. 19. yüzyılın ikinci yarısında öğretmen yetiştirmeye önem verildiği görülmektedir. Öğretmen yetiştiren okullarda "Öğretim Yöntemi" dersinin konulması bunun bir tezahürü mahiyetindedir. Ders programlarına bakıldığında Fen dersleri ile Sosyal bilimlere ait derslerin dengelenmeye çalışıldığı görülmektedir. Programlarda resim dersinin yer alması, öğrenci ilgilerine verilen öneme atfedilebilir. Ancak Tanzimat dönemi ve sonrasında açılan öğretmen okulları, programı, öğretmen ve öğrenciler bakımından medresenin etkilerinden kurtulmuştur

denemez. Darülmuaallimin'lerin öğretmenlerinin medreseli, öğrencilerinin de medreseden aktarma olduğundan eski alışkanlıklar yeni okullarda da görülmüştür. Tanzimatla birlikte hayata dönük konularla bazı müspet bilim dersleri programlara girmeye başlamıştır. Fakat dini muhtevalı derslerin de devam etmesi, yeni değerlerle eski değerlerin çatışmasına ve bir değer bunalımına yol açmıştır (Akyüz, 1993, s.160-163). Bu çatışma Batı'dan yeni alınan unsurların kültür öğelerinin Türk sosyal hayatı içerisinde bir yere oturtulmamasından ve o bazda geliştirilememesinden ileri geliyordu. Ziya Gökalp, Mümtaz Turhan, Z. F. Fındıkoğlu gibi Türk eğitimcilerinin çoğu, görüşlerinde bu noktaya temas etmişlerdir.

Darülmuaallimlerin medreselerin etkileri altında kalmaları II. Meşrutiyet yıllarına kadar sürmüştür. 1908'de II. Meşrutiyetin ilân edilmesiyle on yıl kadar süren bu devrede öğretmen yetiştirme meselesi yeniden ele alınmış ve öğretmen yetiştiren okullardan medresenin etkileri giderilmeye çalışılmıştır. Bu devredeki gelişmelerden bazıları şunlardır : Kaliteli öğretmen yetiştirmek ve medresenin etkilerini gidermek amacıyla müfredat programları yeniden düzenlenmiş, programda el-işleri dersi yerini almıştır. Öğretmenlerin uygulama yapabilmeleri için öğretmen okulu içinde bir uygulama okulu açılmıştır (Duman, 1991, s.17-18). Gerek öğretmen okulu programına el-işleri dersi konması ve gerekse uygulamaya önem verilmesi teorik bilgiler yanında pratik bilgiye de önem verildiğinin bir göstergesidir. Ancak bu okulların memleket sathına tam olarak yayılmadığını ve İstanbul dışındaki çoğu yerleşim merkezinde geleneksel öğretimin devam ettiğini unutmamak lazımdır.

1913-1915'de Darülmuaallimin ve Darülmuaallimat Nizamnameleri çıkarılmış ve öğretmen okullarının yapısı yeniden düzenlenmiş ve yeni bölümler açılmıştır. Ancak savaşlar ve memleketin içine düştüğü bunalımlar nedeniyle bu açılan yeni bölümler süreklilik gösterememiştir. Nizamnamelerde öngörülen beden eğitimi, atelye ve meslek dersleri öğretmenleri yetiştirecek bölümler açılmamıştır. Yeni bir bölüm olan Ana Öğretmen Okulu, Kız Öğretmen Okulu bünyesinde 1913-1914 öğretim yılında açılmış fakat dört yıl sonra kapatılmıştır. Meşrutiyet döneminin diğer bir uygulaması da, kız rüşdiyelerinin üzerinde okullar açılması ve bu yeni okullara öğretmen yetiştirmek üzere Kız Öğretmen okuluna bağlı olarak bir İnas Darülfünü'nun kurulmuş olmasıdır. Bu dönemde öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirilmesi

konusunda ortaya atılan görüşlerden bazıları şunlardır: Türkiye eğitim vasıtasıyla kalkınabilir. Eğitimcilik bir san'attır ve bu san'at ancak öğretmenlik mesleğinin özel metod ve kurallarını öğretmen adayına kazandırmakla ifa edilebilir. Köyler için ayrıca öğretmen yetiştirilmelidir (Duman, 1991, s.18-19). Tanzimattan Cumhuriyete gelinceye kadar öğretmen yetiştirmekle ilgili teorik olarak çağdaş anlayışa derece derece yaklaşıldığı görülmektedir; ama uygulamada aynı başarıya ulaşıldığı söylenemez. Bu anlayışı yasal esaslara oturtma ve memleket sathına yayma Cumhuriyet döneminde olmuştur. Cumhuriyetten günümüze gelinceye kadar ise öğretmen yetiştirme çeşitli görüşlerin tartışıldığı ve halen eksikliklerin olduğu bir eğitim problemi olarak karşımızda durmaktadır.

Cumhuriyet döneminde, memleketin kalkınmasında ve devrimlerin halka benimsenmesinde eğitim ve öğretimin rolünün, devlet yöneticileri farkındaydı. Ümmet devrinden millet devrine geçilmişti ve Türk Toplumuna bir ulus bilinci verilmeliydi. Bu bilinçle kişileri yetiştirecek olanlar da öğretmenlerdi. Nüfusun çoğunun köylerde ve kırsal kesimde yaşıyor olması ve şehirlerle köy ve kasabalar arasındaki kültür ve anlayışın farklı olması, okur-yazar oranının ise gayet düşük olması Türkiye'nin diğer gerçekleriydi. 1950'li yıllara gelinceye kadar öğretmen yetiştirme ana politikalarına bu toplumsal gerçeklerin yön verdiği söylenebilir.

14 Ağustos 1923'de TBMM'de okunan İcra Vekilleri Heyeti'nin Milli Eğitim Programı, Atatürk'ün görüş ve direktifleri doğrultusunda milli eğitimde izlenecek politika ve yapılacak işleri ortaya koyar. Maarif siyasetinin "birlik" esasına dayandırılacağını açıklayan program, maarifin başlıca üç görevinin olduğunu söyler. Bunlar; çocukların yetiştirilmesi, halkın eğitimi ve milli güzidelerin yetiştirilmesidir. Maarifin bu görevlerini yapabilmesi için gerekli vasıtalar temin edilecektir. Öğretmen yetiştirilmesine çalışılacaktır. Ortaöğretmen okulları açılacaktır. Bunlar ilköğretim okulları ile ortaokullara öğretmen ve ilköğretim müfettişleri yetiştirecektir. Yüksek Öğretmen Okulu öğrencileri aynı mesleki formasyonu alacaklar ve bu öğrencilerin uygulama yapmaları sağlanacaktır. Ülkenin belli yerlerinde kız ve erkek öğretmen okulları açılacaktır. Bir beden eğitimi yetiştiren okul açılacaktır. Kadınların eğitimine de önem verilecek ve bu amaçla, kız ilköğretmen okulları, kız liseleri ve kız sanayi ortaokulları açılacaktır (Duman, 1991,

s.24-25). Daha Cumhuriyetin başlarında öğretmen yetiştirmenin önemi kavranılmış ve bu önem yasal çerçevede yerini almıştır. Ancak başta mâli sorunlar ve yetiştirilen öğretmenlerin sayısal azlığı dolayısıyla ihtiyaca cevap verememesi nedeniyle öğretmenlik girişi kolay bir meslek olmaktan öteye gidememiştir. Bu da yetiştirilen öğretmenlerin kalitesini düşürmüştü ve hükümetler zaman zaman öğretmen yetiştirmede geçici tedbirlere başvurmuşlardır. Örneğin Eğitim Kursları böyle bir uygulamanın sonucudur.

1924-1925 öğretim yılından itibaren Darülmuallimin adı Muallim Mektebi olmuştur. 1935'lerden itibaren de bu kurum Öğretmen Okulu haline çevrilmiştir. 1924 yılı itibariyle ilk Darülmuallimin ve ilk Darülmuallimatların öğretim süreleri 5 yıldır ve programlarında şu dersler vardır: Din dersleri, Türkçe ve Edebiyat, Tarih, İçtimaiyat, Malûmat-ı Vataniye, Ruhîyat, Terbiye, Terbiye Tarihi, Usûl-i Tedris ve Tatbikat, Hesap, Hendese ve Resm-i Hattî, Cebir, Hikmet, Kimya, Hayvanat, Nebatat, Ziraat (Darülmualliminler için), Teşrih ve Fizyoloji, Umumi Hıfzısıhha ve Mektep Hıfzısıhhası, Tabakat, Coğrafya, Resim, El işleri, Yazı, Musiki, Terbiye-i Bedeniye, Ecnebi Lisanı, Darülmuallimatlar için; Biçki-Dikiş, İdare-i Beytiye, Çamaşır, Ütü, Tathir, Nakış ve Beyaz İşleri, Tabahat, Çocuk Bakımı (Akyüz, 1993, s.330). Ders programlarına bakıldığında İçtimaiyat derslerinin ilk defa programlarda yer aldığı görülür. İçtimaiyat ile birlikte Ruhîyat, Terbiye ve Terbiye Tarihi, Usûl-i Tedris ve Tatbikat gibi derslerin öğretmenlik mesleğinin özüne yönelik dersler olduğu düşünülmelidir. Darülmuallimatlar için çocuk bakımı, Dikiş Biçki, Çamaşır, Ütü, Tathir gibi derslerin; Darülmuallimin'ler için Ziraat gibi derslerin toplumsal hayatın gerektirdiği uğraşlar ile ilgili olduğu düşünülebilir. Resim, El işleri, Yazı, Musiki, Terbiye-i Bedeniye gibi dersler de bireysel kabiliyet dersleridir ve bu derslerin bireysel yeteneklere yönelik olduğu söylenebilir. Diğer dersler de genel kültür ve matematik, fen dersleridir.

1923-1924 öğretim yılı itibariyle yedisi kız, onüçü erkek olmak üzere 20 ilköğretmen okulu mevcut idi. 1932-1933 ders yılı başında da bu okulların süresi 6 yıla çıkarılmış, ilk üç yıl ortaokul programları aynen tatbik edilmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen okullarının programları hemen hemen II. Meşrutiyetin Programlarıyla aynı idi. Öğretim sürelerinin beş altı yıla çıkmasıyla da programları

değişerek genel bilgi bakımından lise programlarına benzetilmiştir (Cicioğlu, 1982, s.302). 1940'lı yıllara gelirken de öğretmen okullarına yöneltilen eleştirilerin başında, bu okulların nazari derslere fazla önem verip meslek derslerini ve ameli çalışmalarını yeterli olarak ele almayışlarıydı. İşte bu sıralarda Köy Enstitüleri uygulaması gündeme gelir.

Köyde öğretmenlik yapacak elemanı yine köyün içinden seçmeyi önerenlerin başında II. Meşrutiyet dönemi düşünürlerinden İsmail Mahir Efendi geliyordu. Kendisinden önce de "çiftçi öğretmenler ve öğretmen çiftçiler" formülü halinde bu fikir ortaya atılmıştı. İsmail Mahir efendi ise bu fikri etraflı bir şekilde ele alıp sistemleştirmiştir. İşte 1935 yılından itibaren uygulamaya konulan Köy Eğitimcileri ve Köy Enstitüleri İsmail Mahir Efendinin görüşlerinin yeni bir safhasını teşkil etmektedir (Başgöz ve Wilson, 1968, s.48-49). 1924'te hükümetin çağrısı üzerine Türkiye'ye gelen John Dewey, öğretmenin köyde birçok problemleri halledecek tipte yetiştirilmesini tavsiye eder. John Dewey'in tavsiyeleri Maarif Vekili Mustafa Necati'yi etkiler Mustafa Necati zamanında çıkartılan 789 sayılı 1926 tarihli Maarif Teşkilat Kanunu, İlk Muallim Mektepleri yanında bir de Köy Muallim Mekteplerinin açılmasını öngörür. Fakat yıllar ilerledikçe öğretmen yetiştirmede sayı problemi arzu edilen şekilde halledilememektedir. Köye gönderilen öğretmenin de görevleri arasında Cumhuriyet devrimlerini köye götürmek ve köye yardımcı olmak vardır. Atatürk zamanının Maarif Vekili Saffet Arıkan'a şöyle bir teklif götürür: Askerde bulunan çavuşları alalım. Tarım bakanlığı ile Eğitim Bakanlığı bunları müştereken yetiştirsinler ve eğitimci adı ile bunları kendi köylerine tayin edelim. Bu eğitimciler geçimlerini köyde kendi arazilerinden sağlarlar, bir miktar da devlet verir, böylece bu meseleyi devlete fazla yük olmadan çözeriz.

Böylece 1935 yılında 3238 sayılı Köy Eğitimcileri Kanunu çıkarılmıştır. Köy Eğitimcileri, nüfusu öğretmen gönderilmeye elverişli olmayan köylere gitmiş, orada öğretmenlik yapmışlar, ziraat işlerinin fenni bir şekilde yapılması için köylülere öncülük etmişlerdir. Bunlara az bir maaş verildiğinden devlete fazla yük olmamışlardır. Bu tecrübe zamanla gelişerek Köy Enstitülerinin gelişmesine basamak olmuştur (Koçer, 1993, s.581-583).

Köy Enstitüleri 17 Nisan 1940 tarihinde 3803 sayılı kanunla kurulmuştur. Kurulmalarında Maarif Vekili Hasan Ali Yücel ile İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un büyük emeği vardır. Köy Enstitülerine alınan öğrenciler köylü çocuklarından seçilmiş ve bu okullar köylerde veya şehir dışlarında kurulmuştur. Böylece buralardan yetişen öğretmenlerin köyden ayrılmayacağı düşünülmüştür. Şehirde yetişen öğretmenlerin köylere gitmek istememesi veya köy hayatına yabancı olduklarından köyde faza durmamaları Köy Enstitüleri olgusunu hazırlayan nedenlerden biridir. Ayrıca 1940'lı yıllara gelindiğinde 6 yaşın üstündeki nüfusun %78'i okuma-yazma bilmiyordu ve bu oran köylerde %90'a ulaşıyordu. Köylerin genel durumu iyi değildi. Sağlık, temizlik, gelişme imkânları zayıftı. Bu yaygın bilgisizlikle mücadele etmek ve köyü kalkındırmak lazımdı (Akyüz, 1993, s.338-339). Devrimlerin de köye ulaştırılması böylece bütün memleket çapında yayılması gerekiyordu. İşte Köy Enstitülerinin kuruluş amaçları bunlardı. Eski düzen ise nazari eğitim yaptığı için eleştiri görüyordu. Sadece okuma-yazma ve kitap öğretimi ile yetişen öğretmenlerin köylüye verecek birşeyleri olmadığı söyleniyordu. 1943 tarihli programa göre Köy Enstitülerinin öğretim süresi 5 yıl idi. Bu süre içinde "kültür dersleri" ne ayrılan toplam süre 114 hafta idi. Kültür dersleri grubunda yer alan dersler şunlardı: Türkçe, Tarih, Coğrafya, Yurtaşlık Bilgisi, Matematik, Fizik, Kimya, Tarih ve Okul Sağlığı, Yabancı Dil, El Yazısı, Resim-İş, Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar, Müzik, Askerlik, Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı, Öğretmenlik Bilgisi, Toplumbilim, İş Eğitimi, Çocuk ve İş Ruh Bilimi, İş Eğitimi Tarihi, Öğretim Metodu ve Tatbiki, Ziraat İşletmeler Ekonomisi ve Kooperatifçilik (Akyüz, 1993, s.340). Kültür derslerinin bir kısmı lise programındakilere veya 1937-1938 ders yılı itibariyle ilköğretmen okullarının programına benzerken Psikoloji ve Pedagoji derslerinin programda yer almaması fakat İş Eğitimi, İş Eğitimi Tarihi, Çocuk ve İş Ruh Bilimi, Ziraat İşletmeler Ekonomisi ve Kooperatifçilik derslerinin programlarda yer verilmesi, Köy Enstitülerinin köyü kalkındırma ve köylüye rehber olma amaçlarına uygun düşmektedir. Bu bağlamda bu derslerin ve Ziraat dersleri ve çalışmaları ile teknik dersler ve çalışmalarının temelde toplumsal şartlar ve istemler sonucu programlarda yer aldığı sonucuna varabiliriz. Ancak iş vasıtasıyla eğitim, pragmatizmin ve progressivizmin ilkelerinden biri olduğuna göre metod açısından bu

derslerin programda yer almalarını *bireyci* bir yaklaşım olarak değerlendirebiliriz. Çünkü iş ile doğrudan temas kişide deney, gözlem ve tümevarımsal düşünmeyi geliştirir. Kişi teori ile birlikte uygulamayı ve hayatın gereklerini de öğrenmiş olur. Geleneksel öğretimin en büyük karakteristiği olan "hocanın ağzı ile öğrencinin kulağı" etkinliğinden yaparak ve yaşayarak öğrenmeye geçiş, metod olarak öğretimde bireyselliğe yer vermeyi gösterir.

Ziraat dersleri ve çalışmaları ile ilgili dersler toplam 58 haftadır ve şunlardır : Tarla Ziraatı, Bahçe Ziraatı, Fidancılık, Meyvacılık, Bağcılık, Sebzeçilik, Sanayi Bitkileri Ziraatı, Zootekni, Kümes Hayvanları Bilgisi, Arıcılık ve İpek Böcekçiliği, Balıkçılık ve Su Ürünleri, Ziraat Sanatları. Teknik Dersler ve Çalışmaları ilgili dersler de toplam 58 haftadır ve şunlardır: Köy Demirciliği, Nalbantlık, Motörcülük, Köy Dülgerliği, Marangozluk, Köy Yapıcılığı, Tuğla ve Kiremitçilik, Taşçılık, Kireççilik, Duvarcılık ve Sıvacılık, Betonculuk, Köy ve El Sanatları (Kızlar için): Dikiş, Biçki, Nakış, Örgü ve Dokumacılık, Ziraat Sanatları (Akyüz, 1993, s.340).

Ancak Köy Enstitülerinde yer alan bu iş ve uygulama derslerinin oranının fazlalığı eleştiri görmüştür. 1950'lerden sonra köy hayatının iyileştirilmesi, köye çeşitli imkânlar ve ulaşımın götürülmesi Köy Enstitülerinin de işlevine son vermiştir. Çünkü artık ziraat ve fen ile ilgili köyden de mühendisler yetişmeye başlamış; ulaşım imkânları olduğundan şehirdeki çeşitli imkânlardan köylü de faydalanmaya başlamıştır. Fen ve tekniğin yurt çapına yayılmasına paralel olarak da köy hayatı iyileşmiştir. Köy Enstitüsü programlarında 1947'den itibaren kültür derslerine daha fazla ağırlık verilmeye başlanmış, Şubat 1954'te yayınlanan 6234 sayılı kanunla Köy Enstitüleri geleneksel ilköğretmen okullarıyla birleştirilmiştir (Akyüz, 1993, s.342). 1971 yılına kadar lise gibi 3 yıl olan bu ilköğretmen okulları 1971 öğretim yılında süreleri 4 yıla çıkarılmıştır. 1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun öngördüğü gibi ilköğretmenlerinin de yüksek okullarda yetişmesi fikri 1974-1975 öğretim yılından itibaren bazı ilköğretmen okullarının bünyelerinde 2 yıllık Eğitim Enstitülerinin açılmasıyla sonuçlanmış ve bünyelerinde Eğitim Enstitüleri açılmayanlar ise Öğretmen Liselerine çevrilmiştir. 1982'den itibaren Eğitim Enstitüleri Eğitim Yüksekokulları haline dönüştürülmüş ve Üniversite bünyesi içerisine alınmıştır. 1981'de sınıf öğretmeni yetiştiren okulların sayısı 17 idi (Akyüz,

1993, s.332). 1979-1980 öğretim yılı itibariyle Sınıf Öğretmeni yetiştiren 2 yıllık Eğitim Enstitülerinin programlarına bakıldığında (Akyüz, 1993, s.333); sırasıyla ağırlığına, Sınıf Öğretmenliği dersleri (haftalık ders saatleri itibariyle toplam:35 saat); Genel Kültür dersleri (Haftalık ders saati itibariyle toplam:25 saat); ve Öğretmenlik Formasyonu dersleri (Haftalık ders saati itibariyle toplam:17 saat)'nde olduğu görülmüştür. Öğretmenlik Formasyonu dersleri şunlardır: Eğitime Giriş, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Programı ve Yöntem, Eğitim Yönetimi, Ölçme ve Değerlendirme, Rehberlik. Yardımcı dallar olarak belirlenen Okulöncesi Eğitimi ve Özel Eğitim derslerinden birisi zorunlu olarak seçilecektir. İş ve Teknik Eğitimi Dersleri olarak belirlenen El Sanatları, Pratik Elektrik ve Elektronik, Motor, Tarım, Kooperatifleşme, İlk Yardım ve Sağlık Bilgisi derslerinden birisi zorunlu olarak seçilecektir. Seçmeli alan derslerinden Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen Bilgisi, Müzik, Resim İş ve Beden Eğitimi derslerinden biri zorunlu seçmeli derstir. Uygulama dersi ise Sınıf Öğretmenliği Dersleri içerisinde yer alıyor ve 15 gün süreyle ilkokullarda yapılıyordu. Sınıf Öğretmenliği dersleri içerisinde Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi, Müzik ve Öğretimi, Resim-İş, Yazı Öğretimi haftalık ders saati itibariyle toplam 18 saat; Hayat Bilgisi Öğretimi, Türkçe Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Fen Bilgisi Öğretimi, Matematik Öğretimi, Din Bilgisi Öğretimi haftalık ders saati itibariyle toplam 17 saat idi. Burada, Eğitsel dersler ile akademik derslerin eşitlendiğini görüyoruz. Demekki ilkokullarda bireysel etkinlik derslerine diğer dersler kadar ağırlık ve önem verilmek isteniyordu. Öğretmen yetiştirmede bunun yansınması ise bireysel yetenek derslerine akademik dersler kadar ağırlık vermek idi. Ancak iki yıllık Eğitim Enstitülerinin giriş puanlarının çok düşük olması hiçbir yüksek okul programına giremeyenlerin bu okullara üşüşmesi sonucunu doğurmuş, tabii ki bu da yetiştirilen öğretmenin kalitesini olumsuz yönde etkilemiştir. Bu okullar 1982'den itibaren Eğitim Yüksekokulları haline dönüştürülmüş ve Üniversitelerin içine alınmıştır (Akyüz, 1993, s.332). Öğretim süreleri 4 yıla çıkarılan Eğitim Yüksekokullarının programlarına bakıldığında; staj uygulamasının 1 aya çıkarıldığını ve son sınıfta yapıldığını öğretmenlik formasyonu derslerinin ağırlıklarının artırıldığını ve yenilerinin eklendiğini görüyoruz. Bu yeni dersler şunlardır: Eğitim Felsefesi, Öğrenme Psikolojisi, Genel Öğretim Yöntemleri, Türk Eğitim Sistemi,

Psikolojiye Giriş, Felsefeye Giriş, Gelişim Psikolojisi, Okullarda Gözlem, Rehberlik ve Ruh Sağlığı, İlkokul Programları ve Geliştirilmesi, Okul Yönetimi ve Denetimi, Halk Eğitimi. Genel Kültür dersleri itibariyle de Türk Edebiyatı, Türk Tarihi, Çocuk Edebiyatı, Türk Kültürü gibi derslerin programa konulduğunu görüyoruz (DEÜ, 1991, s.457-459). Eğitim Yüksekokullarının programı 2 yıllık Eğitim Enstitülerinin programıyla karşılaştırıldığında; Eğitim Yüksekokullarında Öğretmenlik Formasyonu derslerinin daha ayrıntılı olduğu dikkati çekiyor. Bu ise öğretmenlik mesleğine verilen önemi gösteriyor. Zaten okulun 4 yıla çıkarılmasında da amaç, ilköğretmenlerinin kalitesini yükseltmektir. Ayrıca, Okullarda Gözlem, Rehberlik ve Ruh Sağlığı, İlkokul programları ve Geliştirilmesi gibi dersler ilköğretime özgü derslerdir. Türk Edebiyatı dersi yanında Çocuk Edebiyatı dersinin programa konması da kurumun ilköğretime hususiyetini artırıyor. Türk Edebiyatı, Türk Tarihi, Türk Kültürü, Halk Eğitimi gibi dersleri toplumsal kültürü işleyen dersler olarak görebiliriz. Öğretmenlik Formasyon derslerinin ayrıntılara inmesini, ilköğretime hususileşmesini ise metotta bireyselleşme olarak değerlendirebiliriz. Buradan öğretmenin, ilköğretime has bilgilerle yetiştirilmek istendiğini çıkartabiliriz ve diyebiliriz ki; ilköğretimi, çocuğu ve psikolojisini iyi bilen öğretmenin yapacağı eğitim-öğretimin çocuğa göreliliği daha müspet olur.

Cumhuriyet devrinde ortaokullara öğretmen yetiştirmek üzere Orta Öğretmen Okullarının kurulması 1924'ten itibaren tasarlanıp 1926'da iki yıl öğretim süreli olarak Konya'da açıldı. Açılışında sadece Edebiyat şubesi vardı (Ergün, 1982, s.81). 1927-1928 öğretim yılında Ankara'ya nakledilen okul, 1929 yılında "Gazi Orta Muallim Mektebi" adını almış ve eğitim bilimlerini öğretmek amacıyla bu okulda "Pedagoji Bölümü" açılmıştır. 1928-1929 öğretim yılında Matematik, Fizik, Tabii Bilimler, Tarih-Coğrafya bölümleri açılmış; okulun süresi, genel bilgi veren iki yıllık bir hazırlama sınıfından sonra bir buçuk yıllık meslek eğitimi vermek üzere uzatılmıştır. 1932-1933 öğretim yılında okulun süresi dört yıla çıkartılmış, Resim-İş ve Beden Eğitimi bölümleri açılmıştır. 1934-1935 öğretim yılından itibaren hazırlık sınıfları kaldırılmıştır. 1936 yılında mesleklerinde iki, üç yıl başarı ile hizmet etmiş ilköğretmenleri sınavla alınarak üç sömestirlik öğretim süresinden sonra mezun olanlara ortaokullarda öğretmenlik yapma hakkı verilmiştir. 1937-1947 yılları

arasında Müzik, Fransızca, İngilizce ve Almanca Bölümleri açılmıştır. Ortaokulların sayılarının hızla artmasıyla Edebiyat ve Fen grubuna girecek bütün dersleri okutabilecek Toplu Dersler Bölümü 1946-1947 öğretim yılında faaliyete geçirilmiştir (Cicioğlu, 1982, s.306-307). Bu uygulama ortaöğretimdeki öğretmen sayısından tasarruf etmeye yöneliktir. 2 yıl sonra öğretmenlerin zayıf yetiştirildikleri gerekçesiyle bu uygulamadan vazgeçildi (Duman, 1991, s.95). 1949-1950 öğretim yılında Toplu Dersler Bölümü, Fen Bölümü ve Edebiyat Bölümlerine ayrılmış ve okulun süresi üç yıla çıkarılmıştır. Okulun adı da Gazi Eğitim Enstitüsü olmuştur (Cicioğlu, 1982, s.307).

1946'dan sonra açılan Eğitim Enstitüleri 1978 de 18'e ulaşmıştır. 1978-1979 yılından itibaren bu okulların süreleri 4 yıl olmuş ve adlarına da Yüksek Öğretmen Okulu denmiştir. Sayıları azaltılan bu okullar (Temmuz 1982 itibariyle 10 tane) Temel eğitim ikinci kademesi ile liselere öğretmen yetiştiriyorlardı (Akyüz, 1993, s.335).

Cumhuriyet döneminde ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren Eğitim Enstitülerinin ilki olan Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsünün 1931 tarihli yönetmeliğine bakıldığında; Okulun hazırlık kısmına, öğretmen okulu mezunlarının sınavla alındığı, lise mezunlarının ise sınavsız olarak doğrudan alındığı, Mesleki bölümleri bitiren öğrencilerin MEB'nin izniyle üniversiteye devam edebildiği anlaşılmaktadır. Enstitü Programında bütün bölümlerdeki alan derslerinin ağırlığının %40-44; öğretmenlik meslek derslerinin ağırlığının %17.8-19; genel kültür derslerinin ağırlığının %37.8-40 arasında değiştiği yine aynı dökümandan anlaşılmaktadır (Duman, 1991, s.48-49). Böylece alan dersleri ile genel kültür derslerinin dengelenmesi, gençlik bazında da toplumsal istemlere ne denli önem verildiğinin göstergesi olmaktadır. Kuruma öğretmen okulu mezunlarının sınavla, lise mezunlarının ise sınavsız alınması şüphesiz bir tezatı vurgulamaktadır. Öğretmenlik Meslek Derslerinin ağırlığının, alan ve genel kültür derslerinin hemen yarısına ulaşması ise ders muhtevası yanında öğretim tekniğine de verilen önemi göstermektedir. 26.10.1957 tarih ve 236 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararıyla Eğitim Enstitüsünün eğitim ve öğretim esasları şöyle belirlenmiştir (Duman, 1991, s.97-98);

a) Eğitim enstitüsü milli bir eğitim kurumudur... c) ... Eğitim enstitüsünde görevli öğretmenler ders, uygulama ve diğer eğitsel faaliyetlerle öğretmen adaylarını meslek hayatına hazırlarlar. Bunu yaparken de öğrencilerin ileride öğretmen olacaklarını daima göz önünde bulundururlar... e) Öğretmen adayları, birinci sınıftan itibaren öğretmenlik mesleğinin sevgi ve heyecanı ile beslenir. Bu sevgi ve heyecan; meslekle ilgili konferanslar, tartışmalar, geziler, diğer enstitüler ve ortaöğretim okulları ile temaslar yoluyla kazandırılır. f) Eğitim enstitüsü, öğretmen adaylarına geniş ölçüde etkinlik, iş ve yaratma imkânları sağlayan canlı, bir çevre olmalıdır... h) Eğitim enstitüsü öğretmen adaylarına fikirlerini ve duygularını söz söyleme, yazı yazma, resim, iş ve müzik gibi türlü yollardan ifade etme imkânlarını vermelidir. i) Öğretmen konuları, dağınık dallar ve parça parça bilgiler halinde değil, mümkün olduğu kadar birbiriyle sıkı ilgisi ve hayatla yakın münasebetleri bulunan üniteler hâlinde işlemelidir. j) Enstitü, öğretmen adaylarına metodlu ve verimli çalışma yollarını öğretir. Onları tenkidî düşünmeye sevkeder. ... l) Enstitünün bütün çalışmalarında tutunu, milli kaynakları koruma ve milli ekonomi kavramı ve duygusu, önemli bir yer tutmalı ve gerekli tedbirlerle bunlar alışkanlık hâline getirilmelidir. m) Enstitü öğretmen adayına, yeteneklerini gözönünde bulundurarak, meslek hayatında başarıya götürecektir rehberliği yapar. n) Her eğitim enstitüsü çevresinin bir araştırma merkezidir. o) Eğitim enstitüleri, çevrelerindeki orta dereceli okulların çalışmaları ile yakından ilgilenir.

Bu eğitim ve öğretim esaslarına a ve l maddeleri itibariyle *toplumculuğun*; c,e,f,h,i,i,m,n,o maddeleri itibariyle de ilerlemecilik ve dolayısıyla *bireyciliğin* hâkim olduğunu söyleyebiliriz. Ancak bu maddelerin hayatiyet bulması pek kolay değildi, çünkü bu enstitülerde akademik kariyer yapmış öğretim üyelerinin sayısı çok azdı. Bu kurumlar Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olduklarından, eğitime yön veren politikaların tutarlı ve bir plân dahilinde olduğu da söylenemez. Yani siyasal beklentiler bilimsel davranışın önüne geçmiş idi (Kaya, 1981, s.204-211). Bu kurumlar 20 Temmuz 1982'de Eğitim Fakültelerine dönüştürülüp mevcut ya da yeni kurulan üniversitelere bağlanmıştır.

23-26 Haziran 1981 tarihleri arasında toplanan 10. Milli Eğitim Şûrası, bütün üniversitelerin öğretmen yetiştiren birimlerinin programlarının ve ilkelerinin asgari müştereklerde birleşmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Eğitim Fakültelerinin anabilim dalları öğretmenlik esasına göre düzenlenmiştir. Eğitim, Mesleki Eğitim, Teknik Eğitim Fakültelerinde, Talim ve Terbiye Kurumunun 5.5.1980 tarih ve 62 sayılı

kararıyla kabul ettiği 21 kredilik Öğretmenlik Bilgisi Programı uygulanmaktadır. 15.10.1982 tarih ve 4548 sayılı genelge ile YÖK, öğretmenlik bilgisi derslerinin verilmesi amacı ile bütün Eğitim Fakültelerinde Eğitim Bilimleri Bölümü kurulmasını istemiştir. Bu bölüm Fen ve Edebiyat Fakülteleri öğrencilerinden öğretmen olmak isteyenlere de formasyon programı uygulamaktadır. Öğretmenlik bilgisi programındaki zorunlu dersler şunlardır: Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi, Genel Öğretim Metodları, Ölçme ve Değerlendirme, Özel Öğretim Metodları, Eğitim Sosyolojisi, Seçmeli dersler (birisi seçilecek ; Eğitim Felsefesi, Program Geliştirme, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Eğitim Plânlaması, Türk Eğitim Tarihi, Eğitim Teknolojisi, Eğitim Araçları, İstatistik, Araştırma Teknikleri, Yetişkinler Eğitimi, Mesleki ve Teknik Eğitim, Eğitim Ekonomisi, Eğitim ve Kalkınma, Özel Eğitim, Gör. İşt. Araç ve Yöntemi, Eğitim Teşkilatımız).

Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları, Atelye ve Meslek Dersleri Öğretmenliği Lisans eğitimi için Öğretmenlik Bilgisi Dersleri de şunlardır: Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Mesleki Teknik Eğitimin Esasları, Ölçme Değerlendirme, Atelye-Meslek Dersleri Öğretim Metodları ve Uygulama, Eğitim Teknolojisi, Eğitim Yönetimi, Meslek Analizi ve Program Hazırlama, Atelye Meslek Dersleri Uygulaması (Duman, 1991, s.202-209). Yapılan eleştiriler sonunda rehberlik dersi de seçmeli dersler arasına konulmuştur. Eğitim, Mesleki Eğitim Teknik Eğitim Fakültelerinde ve öğretmen olmak isteyen Fen ve Edebiyat fakülteleri öğrencilerine uygulanan bu Öğretmenlik Bilgisi Programına bakıldığında, özellikle Eğitim Fakültelerinin programının ortaöğretime gereği gibi odaklaşmadığını söyleyebiliriz. Halbuki ilköğretime öğretmen yetiştiren Eğitim Yüksekokullarında bu odaklaşmanın gerçekleştiğini görüyoruz. Mesleki Eğitim ve Teknik Eğitim Fakültelerinin Öğretmenlik Bilgisi programlarında kısmen, kurumun özelliklerinin şekillendirdiği dersler vardır. Sonraki yıllarda bu çerçeve genelde aynı kalmak üzere bir kısım derslerin (Eğitim Programları ve Öğretim Yöntemleri, Psikolojik Danışma ve Rehberlik) de bu programlar da yer aldığını görüyoruz (Resmi Gazete, 1992, s. 65). Eğitim Fakültelerinin üniversite bünyesinde yer alması, şüphesiz genelde öğretmenlerin daha iyi yetiştirilmesine yöneliktir. Ancak öğretmen yetiştiren kurumun çevresinin kendine özgü özelliklerle donatılması gerekmektedir. Bu ne

kadar iyi yapılırsa öğretmen kalitesini de olumlu yönde etkileyecektir. Bu nedenle Eğitim Fakültelerine öğrenci seçme ve yerleştirme kadar, bu okulların öğretmenlik ruhuna uygun bir atmosferde donatılması ve öğretim üyelerinin bu ruha uygun eğitim yapmaları gerekmektedir.

Liselere öğretmen yetiştiren kurumlardan biri olan Yüksek Öğretmen Okulları'nın programları kuramsal kalmakla eleştirilmiş, gece yürütülen meslek derslerindeki düzensizliklere dikkat çekilmiştir. Üniversitelerin öğretmenlik formasyonu vermeye başlamaları sonucu 1978'den itibaren bu kurumlara öğrenci alımı durdurulmuştur (Akyüz, 1993, s.335-336). Bu okullara yöneltilen diğer bir eleştiri de verilen meslek derslerinin günümüzün gelişen pedagojik değişim düzeyine ulaşamadıkları şeklindedir (Kavcar, 1982, s.205).

Çok partili siyasi hayata geçilmesiyle açılmaya başlayan İmam-Hatip Okullarına meslek dersleri öğretmeni ve ortaöğretim okullarına din dersi öğretmeni yetiştirmek amacıyla 1959'da ilk Yüksek İslam Enstitüsü açılmıştır. Bu okullardaki Öğretmenlik Bilgisi Dersleri şunlardır : Eğitim Psikolojisi, Ruh Sağlığı ve Rehberlik, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Sosyolojisi, Öğretim Bilgisi bu derslerin program içerisindeki ağırlığı %7.8'dir. 1979'daki yeni düzenleme ile de %9.4'e ulaşmıştır (Duman, 1991, s.181-183).

Mesleki ve Teknik Öğretime öğretmen yetiştiren kurumlardan Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulunun Programları 1976-1977 itibariyle yeniden düzenlenmiştir. Buna göre öğretmenlik bilgisi derslerinin ağırlığı %19-24, genel bilgi derslerinin ağırlığı %22-25, alan bilgisi derslerinin ağırlığı ise %51-59 arasında değişmektedir (Duman, 1991, s.167-168).

Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulunun Programında 1953-1968 yılları arasında öğretmenlik bilgisi derslerinin ağırlığı %10'u geçmiyordu. 1968 yılıdan sonra bu oran %7.1'e inmiştir (Duman, 1991, s.173).

Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulunun Programında 1965 yılı itibariyle öğretmenlik bilgisi derslerinin ağırlığı %10 genel kültür derslerinin ağırlığı %19, alan derslerinin ağırlığı ise %71'dir (Duman, 1991, s.176-177).

Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulunun 1978-1979 öğretim yılı itibariyle öğretmenlik bilgisi derslerinin program içerisindeki ağırlığı %18 olduğu ve

sekizinci yarıyılıda 6'şar saatlik öğretmenlik uygulaması yaptırıldığı görülmektedir (Duman, 1991, s.181). Mesleki ve Teknik Öğretime Öğretmen yetiştiren bu okullar 1982'de üniversitelere devredilmiştir. Bu kurumların 1982 öncesi durumlarının bir standart uygulamadan uzak olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu ile Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulunun programlarında, öğretmenlik bilgisi derslerinin diğerlerine oranla daha ağırlıklı olduğunu söyleyebiliriz. Bu da bu kurumların öğretmenlik mesleğine daha bir odaklaştığını göstermektedir.

Cumhuriyet dönemi öğretmen yetiştirme politikalarına genel olarak bakıldığında 1982 öncesinde bir çok sesliliğe ve kısmen de istikrarsızlığa rastlıyoruz. Hızlı artan nüfusla birlikte nicelik sorununun bir türlü çözülememesi eğitmen kursları, hızlandırılmış eğitim, Mektupla öğretmen yetiştirme gibi uygulamaları da beraberinde getirmiştir. 1982 sonrasında ise üniversitede öğretmen yetiştirme, öğretmeni uygun çevrede yetiştirme sorununu gündeme getirmektedir. Ruhen öğretmenliğe yatkın olmayanların genel sınavla kuruma gelmeleri veya öğretmen yetiştiren kurumların düşük puanla öğrenci alması diğer bir sorundur. Öğretmen adaylarının iletişime hâkim olmaları, araç-gereçli ders işlemeyi öğrenmeleri de kısmen Öğretmenlik Bilgisi derslerindeki yöntemle kısmen de Eğitim Fakültelerinin donanımına bağlıdır. Bununla ilişkili olarak öğretmen adaylarının, çevre faktörünü tanıtıcı toplumsal istemin gerekli kıldığı derslerle ve öğrenci ilgilerine göre ders işleyebilecek, *bireyci* istemin gerekli kıldığı ders ve uygulamalarla donatılması ve yetiştirilmesi gereklidir. Bu, ideal sayıdaki sınıflarla ve yetişmiş öğretim üyelerince gerçekleştirilebilecektir. Öte yandan Eğitim Fakültesi dışından gelen öğretmen olmak isteyen adaya verilen öğretmenlik formasyon dersleri de Eğitim Fakültesi içerisinde ve mesleğin gerektirdiği donanım ve atmosfer içinde yapılmalıdır. Aksi takdirde başarısızlık kaçınılmazdır. Bu başarısızlığın ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına yansıtacağı da açıktır.

V. BAZI TÜRK EĞİTİMCİLERİNDE BİREYÇİ VE TOPLUMCU EĞİTİM ANLAYIŞLARI

I. Atatürk (1881-1938)

Cumhuriyetin kurucusu Atatürk'ün şüphesiz bir eğitimci tarafı vardı. Cumhuriyet Devrimlerine bakıldığında, onun yazdığı kitaba (Nutuk), çeşitli yerlerde ve toplantılarda sarfettiği sözlere bakıldığında ve onu anlatan kitaplar incelendiğinde bu, rahatlıkla görülür. Geçmişte tarihe damgasını vurmuş, üç kıtaya yayılmış Osmanlı İmparatorluğu bir gerileme dönemi geçirdikten sonra Birinci Dünya Savaşı sonrasında fiilen çöktüğünde, yerine kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti, çoğu yönden; bilhassa ekonomik, toplumsal, sağlık ve eğitim yönünden yüzyıllarca geri kalmış olan Türk Toplumunu çağdaş toplumlar seviyesine çıkarmayı kendisine ilk vazife addetmişti. Savaştan yenik çıkmış, Osmanlı İmparatorluğu topraklarının çoğu kaybedilmiş, Anadolu kahramanca ve çeşitli fedakârlıklarla savunulduktan sonra kurtarılabildiği. Üstelik yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti, Osmanlı Devletinin borçlarını da üstlenmişti. Halk sefil, aç ve perişandı; yıllarca devlete vergi ödemiş ve asker göndermişti. Buna karşılık; Batıdaki Sanayi Devrimi bizde gerçekleştirilemediğinden çöken ekonomi dolayısıyla halkın refah ve eğitim seviyesi düşüktü. İlim ve fen geriliğinden toprağı etkili işleme, ondan maksimum ürünü alma yolları bilinmiyordu. Sıtma ve verem gibi hastalıklarla etkili bir şekilde başedilemiyordu. Şehirlerle köyler ve kasabalar arasındaki ulaşım iyi değildi ve bu farklı ve birbirinden kopuk bir yaşantıyı getirmişti. İşte Cumhuriyet böyle bir zamanda kurulmuştu.

Atatürk, İmparatorluk içinde neredeyse milli benliğini dahi unutmuş Türklüğü; kültürü ve fenniyle yeniden diriltmek ve çağdaş hâle getirmek istiyordu. Devrimler bunun için yapılmıştı. Eğitim de halkın maddi ve manevi kültürünü ileri götürecek bir araçtı. Yıllarca eğitim almamış millet birtakım hurafeleri gerçek sanmış, onun bunun söylediklerine inanmıştı. O, bunları şöyle açıklar:

... Birtakım şeyhlerin dedelerin, seyyitlerin çelebilerin emirlerin arkasından sürüklenen ve yazgılarını ve canlarını, falcıların, büyücülerin, üfürükçelerin, muskacıların ellerinde bırakan insanlardan oluşan bir topluluğa uygar bir ulus

gözüyle bakılabilir mi? Ulusumuzun gerçek niteliğini, yanlış bir yolda gösterebilen ve yüzyıllarca göstermiş olan bu gibi adamların ve kurumların Yeni Türkiye Devleti'nde Türkiye Cumhuriyetinde daha da çalışmalarına göz yumulmalıydı? Buna önem vermemek, ilerleme ve yenileşme adına en büyük ve onarılmaz bir yanlış olmaz mıydı? ...

Şunu söylemeliyim ki, biz, her araçtan, yalnız ve ancak bir ülkü için yararlanırız. O ülkü şudur: Türk Ulusunu, uygar toplumlar arasında yarıştığı kata yükseltmek ve Türk Cumhuriyetini sarsılmaz temeller üzerinde, hergün daha çok güçlendirmek; bunun için zorbalık düşüncesini öldürmek (Atatürk, 1993, s.45).

Bir toplumun bağımsızlığını koruması, medeniyette ileri gitmesi çeşitli kurumların ahenkli çalışmasına bağlı idi. Bu ahengin derece derece bozulması o toplumu geri bırakmaktadır. Atatürk, bunu 24 Mart 1923'de Kütahya'da lisede öğretmenlerce verilen çayda şöyle dile getirmektedir:

Bir ulus savaş alanlarında ne kadar parlak utkular elde ederse etsin, o utkuların sağlan sonuçlar vermesi ancak eğitim ve ekin ordusunun varlığına bağlıdır. Bu ikinci ordu olmadan, birinci ordunun elde ettiği sonuçlar yiter. Ulusumuzu gerçek mutluluk ve kurtuluşa erdirmek istiyorsak, ulusumuza güvenli, verimli bir gelecek sağlamak istiyorsak, bir an önce büyük, olgun ve ışıklı (nurlu) bir eğitim ve ekin ordumuz olması gerektiğini yoksayamayız.

Eski yönetimlerin, eski hükümet adamlarının en büyük kötülüklerinden biri de eğitim ve irfan ordusuna yaraşır değerde (lâyük oldukları) büyük önemi vermemeleridir (Inan, 1983, s.15).

Geleneksel eğitimi çağa ayak uyduramayışıyla, kullandığı yanlış öğretim yöntemleriyle, eleştiren Atatürk, Osmanlı Eğitim Politikalarını da istikrarsız olarak nitelendirir. Sadece okuma-yazma öğretiminin, ezber yönteminin kişiye birşey öğretmediğini ve eğitimi bu tür etkinlikler yapma olarak anlamının geri kalmamızdaki en büyük neden olarak görür. 1921'de Ankara'da toplanan Maarif Kongresi'nde bunu şöyle açıklar:

"Şimdiye kadar tâkip olunan tahsil ve terbiye usûllerinin milletimizin gerileme tarihinde en mühim bir âmil (etkili sebep) olduğu kanaatindeyim" (Akyüz, 1993, s.290).

Atatürk'ün eğitim anlayışı temel felsefe olarak bireyi, topluma karşı sorumluluğu olan ve haklarını kullanan bir vatandaş yapmaya dayanır. Bunun için de bireyi, geleneksel cemaat yaşantısı ve bağlarından kopararak onu cemiyetin mensubu yapmak ister. Lâiklik, Öğretimin Birleştirilmesi, Milliyetçilik ve Halkçılık gibi ilkeler, Kadın Hakları gibi yeni düzenlemeler hep bireyi yeni toplum yapısı içerisinde lâik olduğu yere yükseltmek ile ilgilidir ve bu aynı zamanda çağdaşlığı ifade eder. Cumhuriyet Devrimleri bireye, yeni haklar vermiş ve toplumun çağdaş medeniyetler seviyesine çıkartılabilmesi için de bireye başta çalışarak iyi bir vatandaş olabilme gibi vazifeler yüklemiştir. Atatürk hazırlanacak yeni eğitim programının çerçevesini 27.10.1922'de Bursa'da bir öğretmen grubuna yaptığı konuşmada şöyle belirler:

"Bence bu programın esaslı noktaları ikidir:

1. Hayatı içtimaiyemizin ihtiyaca tetabuk etmesi
2. İcabaatı asriyeye tevafuk etmesidir" (Aytaç, 1984, s.13).

Atatürk'e göre yeni eğitim anlayışı özde ve biçimde millidir. O bunu 1 Mart 1924'te T.B.M.M. ni açış konuşmasında şöyle ifade eder:

"Türkiye'nin terbiye ve maarif sistemini her derecesinde tam bir vüruh ve hiçbir tereddüte mahal vermeyen sarahat ile ifade etmek ve tatbik etmek lâzımdır. Bu siyaset, her mânâsıyla milli bir mahiyette irade olunabilir" (Aytaç, 1984, s.14).

Medeniyetlerin ve toplumların mücadelelerinde, ileri gitmelerinde, refahın yükselmesinde bilim ve tekniğin önemini bilen Atatürk, yeni eğitimin düzenlenmesinde de bilim ve tekniğin rehber olmasını ister. 27.10.1922'de Bursa'da öğretmenlerle yaptığı konuşmada bunu şöyle belirtir:

"Evet, milletimizin siyasi, içtimai hayatında, milletimizin fikri terbiyesinde de rehberimiz ilim ve fen olacaktır. Mektep sayesinde, mektebin vereceği ilim ve fen sayesinde ki, Türk milleti, Türk san'atı, iktisadiyatı, Türk şiir ve edebiyatı, bütün bedayii ile inkişaf eder" (Aytaç, 1984, s.14).

Yüzyıllarca eğitilmiş olmayı okur-yazarlık olarak anlayan geleneksel eğitim, hep bürokrat ve yönetici yetiştirmişti. Halbuki Sanayi Devriminden sonra iş ve üretim öğeleri de eğitimin içine girmişti. Atatürk yeni eğitim programında diğer bir belirleyici olan bu "ekonomi motifi" ni 17 Şubat 1923'de İzmir'de toplanan Türkiye İktisat Kongresini açış konuşmasında şöyle belirtir:

... yeni devletimizin, yeni hükümetimizin bütün esasları, bütün programları iktisat programından çıkmalıdır. Çünkü ... her şey bunun için mündemiştir. Binaenaleyh evlatlarımızı o suretle tâlim terbiye etmeliyiz, onlara o suretle ilim ve irfan vermeliyiz ki âlemi ticaret, ziraat ve san'atta ve bütün bunların faaliyet sahalarında müsmir olsunlar, müessir olsunlar, faal olsunlar, ameli bir uzuv olsunlar. Binaenaleyh maarif programımız, gerek iptidai tahsilde, gerek orta tahsilde verilecek bütün şeyler, bu noktâi nazara göre olmalıdır(Aytâç, 1984, s. 15).

Artık eğitim süzgecinden geçen eğitilmiş bireyler ve dolayısıyla toplum, iş yapabilecek , üretebilecek, maddi ve manevi kültür öğeleriyle Türk toplumunu layık olduğu yere taşıyabilecekti. Bunun için de eğitimde rehber ilim ve fen olacak, ekonomik ve toplumsal hayatta bireyi daha etkin kılabilmek için birtakım bilgiler işe dayalı olarak verilecekti. Şüphesiz Atatürk Devrimleri bireye yeni haklar vermiş, lâiklik, Öğretimin Birliği işe koşulmuş, kadınlara da seçme ve seçilme hakkı verilmiş, kadın hukuki olarak erkekle eşit hâle getirilmişti; yani sosyal hayat ve eğitim anlayışlarında Batıdaki insancı anlayış içimize getirilmişti. Birey hakları öncesine nazaran bir hayli fazlalaşmış, birey yeniden tarif edilmişti. Bireyin topluma karşı ödevleri de değişen hukuk anlayışıyla birlikte yeniden belirlenmişti. Devrimin amacı, Türk Ulusunu çağdaş medeniyetler seviyesine çıkarmaktı. Bunu da bireye milli bir kimlik vermekte görtüyordu. Atatürk'e göre milli benliğini bulamamış milletler başkalarının avı olmaya mahkumdu. Bunun için de bireyleri eğitecek olan eğitim sistemi de milli bir mahiyette olacaktı. Getirilen yeni düzen ne toplumu ne de bireyi gereğinden fazla yüceltmemiştir. Zaten bu anlayışı biz, gerek anayasalar gerekse, eğitim kanunları incelendiğinde de görmekteyiz. Bu anlayış zamanımıza kadar gelmiştir. Tabii ki bireysel haklar çağdaş dünyaya paralel olarak bizde de artmaktadır. Bu bağlamda Atatürk kişi haklarını tescil ve teslim eden bir toplumdur. Milliyetçiliği tamamlayan ve onu yalnızca bir mit olmaktan çıkaran Halkçılık fikri de bu fikri teyit eder mahiyettedir. Bu düşüncelere paralel olarak Atatürk, sistem olarak eğitime devrimleri koruyucu ve devam ettirici, Türklük değerlerini yükseltebilecek bir rol vermiştir; öğretim yöntemleri olarak ezberciliği ve geleneksel eğitimin yöntem ve anlayışlarını reddetmiştir, ilim ve fenin rehber

olmasını istemiştir, işe dayalı eğitimin işe koşulmasını istemiştir, sosyal hayatta ve iktisadi hayatta ki başarının fertlerin böyle bir eğitim almasıyla olacağını söylemiştir.

2. Ziya Gökalp (1876-1924)

Durkheim'ci ekolün Türkiyede'ki temsilcisi olan Gökalp, Osmanlı İmparatorluğunun yıkılma devrinde ortaya çıkan fikir akımlarından Türkçülüğün önderlerinden idi. İttihat ve Terakki Partisini fikirleriyle etkilediği gibi Atatürk'ü de etkilemişti. Bu yüzden Cumhuriyet Devrimlerinde Gökalp'ın tesiri görülür.

Durkheim gibi Gökalp'de toplumu meydana getiren bilincin, ferdi şuurların üzerinde ve ondan farklı bir şey olduğunu söylüyordu. Bu nedenle toplumu, sosyoloji bilimi inceleyebilirdi. Gökalp'in toplumsal olayları incelemede takip ettiği yöntem tümevarım idi. Çünkü O'na göre, tümdengelim, ön yargıları da birlikte getireceğinden, bir kavramın incelenmesinde sağlıklı bir yol değildi. Bilimsel araştırma aynı zamanda, sübjektif değil objektif olmalı; pratik değil nazari olmalıydı. Yani hakikat ne ise bilim adamı onu öylece ortaya koymalıydı, herhangi bir baskı veya uygulama endişesiyle araştırma içine girmemeli idi. Gökalp'e göre Sosyoloji, toplumsal olaylar arasındaki determinist ilişkiden çıkmıştır. Böylece her sosyal olayın açıklanabilen nedenlerine varmak gerekir. Bu görüşleriyle O, deterministtir. İnsan toplumların aşamalarını da determinist bir açıdan inceler; cemîa, câmîa, cemiyet. Cemîa bir kavimin yalnız küçük bir kısmının siyasi bir heyet hâlini almasıyla oluşur. Örneğin bağımsız aşiretlerden oluşan bir toplum içinde her aşiret bir cemîadır. Farklı toplumlara ve dinlere mensup cemîaların bir araya gelmesiyle câmîalar oluşur. Bütün, İmparatorluklar, bu anlamda birer câmîadır. Bir süre sonra câmîalar da değişmeye uğrar, bunların içinde aynı dil ve kültüre sahip insanlar aynı amaçlar etrafında toplanarak ulusları oluştururlar. İşte bunlara cemiyet denir. Bunlara millet adı da verilir. Demekki hakiki cemiyetler, ancak milletlerdir.

Gökalp'e göre usul ve akıl vasıtalarıyla yapılan; kültürün maddî öğeleri olan "medeniyet" beynelmileldir, milletlerin müşterek malıdır. Her medeniyeti sahipleri olan çeşitli milletler, müşterek bir hayat yaşayarak meydana getirmişlerdir. Bir millet, medeniyetini değiştirebilir. Hars, ise dini, ahlaki, edebi duyguların toplamıdır,

millidir, bir millet harsını değiştiremez, kültürün manevi ögeleridir (Kongar, 1993, s.33-55). Medeniyet zümreleri, harsi zümrelerden daha geniş oldukları için ömürleri daha uzundur. Gökalp, bir milletin, gelişebileceği en üst noktada medeniyetini de değiştirmek zorunda kalacağını söylüyor, Japonları rnek, göstererek son asırda Uzak Doğu medeniyetini terk ederek, Garp Medeniyetine girdiler diyor. Ona göre bu hususta bariz bir diğer örnek de Türklerdir. Çünkü Türkler içtimai tekamllerinin üç ayrı aşamasında birbirine benzemeyen üç farklı medeniyet zümresine girmek zorunda kaldılar. Türkler, kavmi devlet hayatı yaşarken uzak doğu medeniyetine mensuptular. Sultani devlet devrine geçince, şark medeniyetine girdiler. Milli devlet devrine geçtikleri sırada da garb medeniyetine dahil olmak için ilerinde kuvvetli bir cereyan vücuda gelmiştir (Gökalp, 1976, s.6-7). Ona göre dinleri ayrı olan cemiyetler aynı medeniyete mensup olabilirler. Çünkü medeniyet dinden ayrı bir şeydir. Din, yalnız mukaddes müesseselerden, itikatlardan ibaret olduğu için bunların haricinde kalan diğer müesseseler, mesela ilmi meşhumlarla fenni aletler, bedii kaideler dinin haricinde birer olgudurlar. Müsbet ilimler ve sanayiye ve güzel sanatlara özgü teknikler de dinlere ait değildir. Bu yüzden hiç bir medeniyet hiç bir dine nispet edilemez. Nitekim Akdeniz Medeniyeti eski Mısırların, Sümerlerin, Hititlerin, Asurilerin, Fenikelilerin İlh... yardımıyla teşekkül ettikten sonra, eski Yunanlılarda en mükemmel şeklini aldı ve daha sonra da Romalılara geçti. Romalılar bu medeniyeti egemenlikleri altındaki diğer medeniyetlere aşladılar. Roma İmparatorluğu "Doğu Roma" ve "Batı Roma" adlarıyla iki ayrı devlete ayrılınca bu ayrılık sadece siyasi olmakla kalmadı. Akdeniz Medeniyetinin de Doğu ve Batı adlarıyla ikiye ayrılmasına neden oldu. Çünkü Avrupalılar, Batı Roma'ya varis oldukları için, onu benimseyerek ilerlettiler. Bundan şimdiki Batı Medeniyeti meydana geldi. Müslüman Araplarsa, Doğu Romanın siyasi vrisi ve aynı zamanda medeni halefleri oldular. Doğu Roma Medeniyeti, müslümanların eline geçince Doğu Medeniyeti adını aldı. Araplar ilim, fen ve felsefeyi Bizanstan aldılar. Sonraları Türklerde bu marifetleri Araplardan iktibas ettiler.

Gökalp'e göre nasıl Akdeniz Medeniyeti Doğu ve Batı Medeniyetlerine analık ettiyse Doğu ve Batı Medeniyetlerinin orta çağdaki hâkim düşünce tarzı olan "Skolastik Düşünce" de iki medeniyet için aynı kaynaktan çıkmıştır. O da din ile

Aristo felsefesinin telifinden ibaretti. Avrupa'da Rönesans ve Reform gibi hareketlerle gelişen ahlaki, felsefi, dini, ilmi, bedii inkılâplar, ortaçağ düşüncesine son verdi. İslâm aleminde bu inkılâplar vücuda gelmediği için, biz hâla ortaçağı aşamadık. Gökalp'e göre iki medeniyet asırlardır birbirine eşit görünüyorken daha sonra Avrupa'nın ileri geçmesinin sebebi; Avrupanın büyük şehirlerindeki nüfus artışı sonucu toplumsal işler karmaşıklaştı. İhtisas meslekleri ve mütahassıslar meydana geldi. İşbölümü, ferdi şahsiyetlerin oluşmasına yol açtı. Ruhların esas bünyesi değişti. Bu ferdi şahsiyetlerin oluşturduğu yeni hayat, her sahaya yayıldı ve yeni anlayışlar getirdi; Batı Medeniyetinin alamet-i farikası olan sanayii meydana koydu. Şarkta ise nüfusça ileri büyük şehirler meydana gelmemişti. Mevcut büyük şehirler ise nüfusca mütecanis olmadıkları gibi, ihtilât vasıtalarından, dolayısıyla manevi kesafetten mahrumdular. Bu mahrumiyetler dolayısıyla Doğuda ne işbölümü, ne ihtisas, ne ferdi şahsiyet, ne de büyük sanayi vücuda gelmedi. Ortaçağdaki şekliinden daha ileri gidemedi. Çünkü eylemsizlik kanunu gereğince bir sebep onu değiştirmedikçe her şey olduğu gibi kalır. Bununla birlikte Doğu Avrupa hâla ortaçağ zihniyetinden kurtulamamıştı. Ruslar, Deli Petro zamanında yapılan yeniliklerle doğu medeniyetinden çıkıp batı medeniyet dairesine girdiler ve süratle ilerlemeye başladılar. Bizde de tanzimatçılar bu lüzumu idrâk ederek, Avrupa Medeniyetini almağa girişmişlerdi. Fakat milli üretimi modernleştirmeden önce tüketim tarzlarını, bina ve mobilya sistemlerini değiştirdikleri için Avrupa sanayii vücuda gelemedi. Yeterli olarak ilmi bir araştırmada yapmadan, esaslı bir ülkü ve kesin bir program oluşturamadıklarından bu işte başarılı olamadılar (Gökalp, 1976, s.9-16). Gökalp'in bu açıklamaları Durkheim felsefesinin özüne uygundur ve "nüfus sıklığı sonucu gelişen işbölümünün ferdi şahsiyetleri oluşturduğu, ferdi şahsiyetlerin oluşturduğu yeni hayatın da yeni anlayışları getirdiği ve sanayii ortaya koyduğu" ve bu gelişmelerin Doğu'da olmadığı için Doğu'nun geri kaldığı düşüncesi Batı'da *bireyciliğin* işe koşulduğunun birer ifadesidir.

Gökalp'in açıklamalarında, en gelişmiş toplum tipi olarak "millet" i ele aldığı ve bunun yeni kurulan "Türkiye Devleti" ne de uygunluğu dikkat çekicidir. İmparatorluk zaten yıkılmış, ümmete dayalı bir toplum anlayışı fiilen geçerliliğini yitirmişti. Zaten yani Türkiye Devleti de "millet" yapısı üzerine de kurulabilirdi.

İkiyüz yıldır devlet batılaşmaya çalışıyordu, fakat bunu yaparken harsi özelliklerinden vazgeçmek istemiyordu. Sonradan hep böyle bir sentezi oluşturmak isteyen Türk düşünürleri Gökalp'in etkisi altında kalmışlardır. Gökalp'in bu fikirleri sosyal ve tarihi yönlerden Türk hayatından çıkmış ve gerçekçidir diyebiliriz. Böylece Gökalp'in nirengi noktaları Türk kalarak, Batı Medeniyeti dairesine girmek ve İslâm kimliğini de korumak idi. Çünkü medeniyet beynelmileldi, farklı dinlere mensup milletler aynı medeniyetin üyesi olabilirdi; bir millet harsını değiştiremez fakat medeniyetini değiştirebilirdi. İslâm Doğu ve Batı Medeniyetlerinin temelinde Akdeniz Medeniyeti var idi. Gerçi Avrupalılardan sırf bilim ve teknik alalım ama kültürel öğeler almayalım fikrinin geçerliği her zaman tartışılmış ve hâla tartışılmaktadır. Ama toplumları ayıran şeyin de kültürleri olduğu bir gerçektir.

Gökalp'e göre Türkler kaideci, fakat ananesiz bir millettir. Türk tarihine bakıldığında görülür ki; tekamülden doğma müesseselerimizi, canlı ananeler hâline sokacağımıza, bunları bir tarafa atarak her ülkeden tarihsiz, ananesiz kaideler suretinde müesseseler almışız. İngilizler de kaidesiz fakat ananeci bir millettir; İngilizleri de ilerleten bu ananeciliktir. Her hangi bir şeyin neticesini almak; onun kaynak ve tekamülünü araştırmamak Gökalp'e göre kaideciliktir. Ona göre, kaide, ister bir alışkanlık sonucu olsun, ister taklidi olsun bir ilerlemeden mahrumdur, bir gelecek vücuda getiremez, anane ise ilerleme demektir. Çünkü anane çeşitli anları birleştirerek, onları hareket ettirerek ileriye doğru iten tarihi bir cereyana sahiptir ki yeni keşifler ve anlayışlar ortaya koyabilir. Bu yüzden ananeye aşılana yabancı yenilikler de ananeden feyz alıp canlanırlar, adi taklitte olduğu gibi çürüyüp düşmezler (Gökalp, Ank., 1976, s.1-26). Demekki Gökalp, gelenek ile kuralcılığı birbirinden ayırıyordu. Başka toplumlardan taklidi olarak birtakım kurallar ve sonuçları almak yerine bu sonuçların nedenlerini ve tekamül yollarını araştırarak onları kaynağını kendi milli kültürümüzden alan gelenekler içerisinde yaşatmayı öneriyordu. Aksi takdirde yapılan kurumların, halka yabancılaştığını ve amaçlarına ulaşamayacağını ifade ediyordu. Bu yüzden de eğitimi, şu üç öğeyle temellendiriyordu: Türk Terbiyesi, İslâm Terbiyesi, Asır Terbiyesi.

Gökalp, Durkheim gibi sosyal karakterde bir eğitim anlayışına sahiptir. Gökalp'e göre eğitimin amacı, ferdî sosyalleştirmek ve ondaki gizil güçleri ortaya

çıkartmaktır. Eğitim, fert-toplum kaynaşmasını gerçekleştirmelidir. Bu nedenle Türklük, İslâmlık ve Çağdaşlaşmak eğitimin temel amacını oluşturur, çocuk bu üç öge ile yetişmezse eğitimi de noksan kalır. Çocuğun iyi bir şekilde yetişmesi için kendi milleti ve dininin eğitimini alması ve de çağdaş milletlerin, ilerlemesini bilen bir insan olabilmesi için asrın gerektirdiği bilimleri öğrenmesi gerekir. Fakat Gökalp'e göre Tanzimata gelinceye kadar, tek taraflı bir eğitim vardı; İslâm eğitimi. Tanzimattan sonra muasır eğitim ağır bastı ve her ikisi arasında bir çatışma meydana geldi. Tanzimatla birlikte gelen Avrupai yenilikler, müsbet bilimlerin ortaya koyduğu hakikatler, yabancı dil dersleri, din dersleri öğretmenleri tarafından yadırganıyordu. Buna rağmen çağdaş eğitim yavaş yavaş yerleşti, fakat din eğitiminin kalitesi düştü. Gökalp, Milli, İslami ve Çağdaş eğitimin birbiriyle çatışmamasını ve milli kültürün böyle gelişebileceğini ifade eder.

Ona göre eğitim, yetişmiş neslin yetişmekte olan nesile fikir ve hislerini vermesi demektir. Bu iki şekilde olur; örgün eğitim ve yaygın eğitim vasıtasıyla. Yaygın eğitim kendiliğinden olur, toplumun fikir, his ve vicdani yargıları yeni nesile verilir, örgün eğitimde, bir takım fikir ve bilgiler metot ve irade yoluyla okullarda yeni nesile öğretilir. Gökalp, toplumun yaygın eğitim yoluyla bireyelerine aktardığı kurumların hepsine kültür diyor. Örgün eğitim yoluyla bireye aktarılan bilgilerin hepsine de maarif diyor (Celkan, 1990, s.66-68).

Gökalp'e göre okullarda yaygın ve organize olmak üzere iki türlü eğitim vardır. Toplum hayatında olduğu gibi okulda da ferdi hakiki şekilde sosyalleştiren yaygın eğitimidir, bu yüzden organize eğitimle paralel hâle getirilmelidir. Okul içinde uygulanacak mükafat ve ceza da yaygın eğitim anlayışına dayanmalıdır. Çünkü ferdi asıl sosyalleştiren bu kültürel öğelere uymadır. Şüphesiz okulun intizam ve disiplini için organize mükafat ve ceza da gereklidir. Ancak okuldaki eğitimin toplum ile uyum hâlinde olabilmesi için organize mükafat ve cezanın yaygın şekle göre uygulanması gerekir, aksi halde öğrencide ruhsal dengesizlik meydana gelir.

Gökalp, eğitime şekil veren ana faktörleri de; Dil, Din, San'at, Ekonomi faktörleri olarak belirler. Eğitimi, bir kavmin değer hükümlerinden ibaret kültürünün, kavmin fertlerinde ruhi melekler haline getirilmesi şeklinde tanımlayan Gökalp, ferdin eğitimini yönlendiren ve ona şekil veren temel ögenin dil olduğunu belirtir.

Çünkü fert içinde bulunduğu toplumun değerlerini dil vasıtasıyla almaktadır. Din, yüksek birtakım duygular, inanç sistemi ve ferdi ruhları olgunlaştıran bir etken olduğu için eğitici bir özelliğe sahiptir. Fakat dinin kendisinden bekleneni yerine getirebilmesi için din kitaplarıyla, hutbe, vaaz ve duaların Türkçe olması gerekir. Gökalp'e göre sanat, güzel duygu ve düşüncelerin kristalleşmiş şeklidir. Eğitilmiş insan, güzel duygularla donatılmış demektir. Eğitimde esas olan doğru duygu ve bilgiyi birleştirmektir. Ekonomik alanda Türk kültürüne en uygun sistem O'na göre tesanütçülüktür; ferdi mülkiyeti kaldırmaksızın, cemiyet namına toplanmasıyla meydana gelen kazanç ve kârlar umumun menfaatlerine sarfetmek üzere toplanmalıdır. Ayrıca Gökalp, Durkheim gibi toplumdaki işbölümünün ferdiyetçiliği oluşturacağı inancındadır. Ona göre, sosyal işbölümü toplumda kolektif bir vicdan meydana getirdiği gibi aynı zamanda mesleki vicdanı da doğurur. Mesleki vicdan zamanla gelişerek, insan tekamülünün en son basamağı olan ferdi vicdan ve ferdi şahsiyeti oluşturur (Celkan, 1990, s.68-87).

Gökalp, eğitimden sorumlu müesseseler olarak da Aile, Okul, Cemaat, Devlet ve Millet kurumlarını görür. Gökalp'in aile sosyolojisi, Eski Türklerin aile yapısı ve ahlakına dayanır. Eski Türk ailesi demokratik ve feministtir. Ona göre, ailenin eğitim görevleri, onun sosyal fonksiyonu içerisinde belirir. Milletlerin ilerlemesi de ailenin sağlam temellere dayalı olmasına bağlıdır. Ancak ailenin temelinde kadın ve kadının eğitimi bulunur. Şimdiye kadar kadınlar iyi yetiştirilmediği için aile ve ona bağlı olarak millet yükselenememiştir. Bu yüzden kızların eğitimine ve kız mekteplerinin açılmasına öncelik verilmelidir. Gökalp'e göre kültürel temeller üzerinde kurulan milli aile, ferdin terbiyesi için ideal ailenin kendisidir.

Gökalp'e göre okul milli fertler yetiştirmelidir. O, öncelikle yaygın ve organize müeyyidelerle mükafat ve ceza yönünden okulun fonksiyonunun ne olması gerektiğini söyler. Ona göre okul toplumun bir modeli olduğundan toplum hayatında görülen buhranlı ve durgun devreler okula da yansır. Toplumlar aşiret, kavim, ümmet ve millet gibi merhalelerden geçerler. Geçiş devrelerine "Buhran Devri" denir. Buhran devirlerinde toplumun mükafat ve cezaya ait kıymet hükümleri yaygın müeyyidelerle göre belirlenir. Her merhalenin durgun hâline de "Organik Devir" denir ve bu devirde de organize müeyyideler toplumda hâkimdir. Durgun zamanlarda

eskiden beri toplumunda yerleşmiş müeyyideler, kuvvet kazanırken buhran devirlerinde bunlar tesirlerini kaybeder ve toplumun vicdanını temsil eden "yenilikçiler, dahiler, kahramanlar" çıkar. Yaygın müeyyideye dayanan yeni idealler türer. Gökalp'e göre bu hâl okulda da vardır. Yani okulda organize hayatla yaygın hayatın mücadelesi görülür. Çünkü çocuk, yaşı icabı yaygın bir hayat yaşayan, sosyal olmayan bir varlıktır. Buna karşılık okul, organize müeyyidelerle hayatın hâkim olduğu bir yerdir. Gökalp çocuğu çalışmaya sevkeden "çaba" ve "çalışkanlık" şeklinde beliren bir iradeden bahseder. Gökalp'e göre oyun çağındaki çocuğun çalışmalarında, oyun ve eğlencelerle duyulan coşkunsuluk eğitimsel yönden daha değerlidir. Çünkü çocuğun psikolojik yapısına uyar. Okulun organize müeyyideleri ise, uzun vadeli mükafat esasına dayanan çabaya dayalı bir çalışmayı gerektirir. Okul, çocuktaki mahcubluğu gidererek onun herkesle eşit olduğuna inandırarak toplumun bir üyesi yapar. Okulda ders, oyun, yemek toplu halde olur. Topluluk ruhu içinde çocuk daha iyi düşünür, dersini anlar ve oynar. Millet, fertleri arasında ortak duygular bulunan fertlerin bütünüdür. Milleti meydana getirecek çocukların böyle ortak duygulara sahip kılınması için okul hayatına girmeleri ve beraberce duyup, düşünmeleri lâzımdır. Demek ki Gökalp'e göre millet şuuruna erişebilmenin yollarından biri, fertlerin çocukluk devrelerinde çok iyi bir okul hayatından geçerek duygu ve düşünce birliğini geliştirmeleridir.

Gökalp, her toplumun evriminin son basamağı olan millet'e gelinceye kadar daha önce bir cemaat karakteri gösterdiğini söylüyor. Ona göre, günümüzde millet haline gelmiş toplumlarda eğitimin milli olmasına karşılık, cemaat hayatında eğitim din ve töreye dayanır. Nitekim eski Türklerde töre, Türklerin İslamiyete girmesiyle de din, eğitimde hâkimdir. Yani eğitim, bu devirde bir cemaat eğitimi karakterindedir. Osmanlı toplumunda sosyal hayatın düzenleyici müeyyideleri dine dayandığından toplum, bir cemaat karakterindeydi ve medrese ve tekkelerde dini eğitim temel idi. Medreselerde yükselme devirlerinde fen ilimlerine de yer veriliyordu fakat sonraları siyasal nedenler ile öğretimin kalitesi bozulmuştur.

Gökalp'e göre Devlet ve milletin eğitim görevleri birlikte mütalaâ edilmelidir. Devletin eğitim görevi, fertlerine modern bir eğitim vermektir. Devletin eğitim görevleri arasında aydınlar vasıtasıyla halka medeniyet ve vasıtalarını öğretmek de

vardır. Millet denen topluluğun eğitici özelliği fertleri arasında ortak bir ülkü ve dayanışma meydana getirmesidir. Çünkü millet, sosyal zümreler arasında müstakil ve gelişmenin en son safhasına gelmiş olan bir sosyal uzviyettir. Millet aşamasında eğitimin temelinde milli kültür olacağından, bu kültürün aranması gereği vardır. Önce bir medeniyet ve geleneğin taraftarı olunmalıdır, aynı medeniyete mensup milletlerin sosyal kurumları arasındaki farklılıklar ortaya konulmalıdır. Sonra da millet içerisinde vuku bulmuş birlik fikrini savunan çeşitli akımların ortak yönleri belirlenmelidir. Milli kültürün böyle bulunmasından sonra milli eğitimin görevleri belirlenebilir. Millet, fertlerine verdiği eğitim onlarda birtakım manevi meziyetler meydana getirir. Bu yüzden de milliyet mefhumunda kök değil eğitim şartı aranır. Çünkü kendi milleti ona öyle bir eğitim vermiştir ki, kendi milleti içinde yaşamaktan zevk duyar ve milleti için hayatını feda edebilir. Bu nedenle de insan, eğitimini almadığı bir toplumda yaşayamaz (Celkan, 1990, s.88-99). Gökalp'in fikirlerinde okulun organize müeyyideleri, toplumun ideallerini oluşturduğundan *toplumcu* bir söylemi ifade ederken, çocuğun kendi insiyaklarıyla hareket etmesi ve coşkusu *bireysellikten* öte tabiliği göstermektedir. Gökalp, çocuğun tabiatına uygun ama toplumsal idealleri ona veren bir eğitime önem vermektedir.

Şüphesiz Gökalp'in eğitim felsefesi *toplumculuğa*; milleti de en gelişmiş toplum tipi kabul ettiği için milliyetçiliğe dayanır. Batı Medeniyeti dairesine girerken çağdaş eğitim verilecek ve sadece sonuçları alan taklitçi bir anlayıştan vazgeçilecektir. Modern bir toplum olabilmek için toplumun temeli olan aile ve kadın eğitilecektir. Gökalp'in fikirleri Yeni Türkiye devleti ve eğitim felsefesine hem uygun düşer, hem de önderlik eder. Günümüzde Gökalp'in fikirlerinden faydalanmak ise "Asır terbiyesini ve gelenekçi fakat taklitçi olmamayı" yeniden yorumlamaya dayanır. Batının bütün ürettiklerini alsak ve kullansak kendimizi Batılılaşmış mı addedeceğiz? Gökalp'e göre sadece sonuçları alıyor ve onların tekamül yollarını araştırıp, onu gelenek içerisinde bir yere oturtup yeşertemiyorsak sadece taklitçi ve kuralcı oluyoruz. Bu taklitçilik de bizim müesseselerimizi hiçbir zaman ileri götüremez. O zaman gerçek anlamda Batılılık bilim, teknik ve fende, birtakım anlayışlarda gelenek ortaya koyarak, başta onlardan metot ve diğer yollarla etkilensek bile, ileri gitmemiz demektir. Kendimiz ilim ve fen yapıyor olmamız

demektir, aksi halde sürekli onlardan alan fakat kendimiz ortaya yeni birşey koyamayan, nüesselerimizi ileriye götüremeyen, durumuna düşeceğiz. Bu durumda da fertlerin eğitimde denemeci, araştırmacı, girişimci yetiştirilmeleri gereği ve bu gereğe uygun eğitim ve öğretim yöntemlerinin belirlenmesi ihtiyacı ortaya çıkar. İşte çocuğun ailede ilk eğitimini gerçekleştirecek kadının iyi eğitim almış olması burada önem kazanır. Aydınların halka medeniyet götürmelerinin vasıtalarından biri eğitimidir. İyi yetiştirilen bireyler, toplumda bir iş bölümü içerisinde görev alırlar ve ferdî şahsiyetleri teşekkül etmiş hem de iyi bir eğitim almış olduklarından milli şahsiyetleri teşekkül etmiştir. Toplum refahı artmıştır. Böyle bir eğitim anlayışı; mesleklerinde kişileri uzmanlaştıran bir anlayışa dayanır. Günümüzde meslek liselerinde bile lise anlayışı oluşmaya başlamıştır. Bu anlayışı oluşturan neden de üniversite sınavlarının niteliğidir. Sınavlarda mesleki dersler ile ilgi ölçme bilgileri yoktur. Bu durumda üniversite eğitimini hedef alan bireyler, meslek eğitimine önem vermemektedirler. Yatay geçiş, meslek lisesinden liseye doğrudur. Halbuki liseden meslek lisesine doğru olması bir anlamı ve felsefeyi ortaya koyar. Okullarımız, eksik araç-gereç, fazla öğrenci ve az öğretmen ile geleneksel öğretim yapmaktan kurtulamamaktadır. Bu da hem çağdaş eğitimi hem de gerçek anlamda Batılılaşmamızı engellemektedir. Eğitimi çağdaş kılacak gerçekçi ölçütler araştırılıp, belirlenmeli ve plânlı bir şekilde uygulanmalıdır. Yoksa her okula birkaç bilgisayar almak sadece neticeyi almak olur, taklit olur. Bu bağlamda Gökalp'in fikirlerinin günümüzde yeniden yorumlanmasına ihtiyaç vardır.

3. İsmail Hakkı Baltacıoğlu (1886-1978)

Fikirlerinde Durkheim ve Bergson'un etkileri görülür. Baltacıoğluna göre eğitimi daha iyi anlamak için insan ruhunun evrimini ve bu evrimi kurumlaştıran toplumu incelemek gerekir. İnsan ruhunun evrimini açıklarken Bergsoncu; bu evrimi kurumlaştıran toplumu ele alırken Durkheim'cidir. Ama her iki fikri sentez etmeye çalışmıştır. Baltacıoğlu, eğitim alanındaki çalışmaları ve yazmış olduğu eserlerle yeni eğitimin ve öğretimin şekillenmesinde büyük katkıları olmuştur.

Ona göre üç temel kurum olan din, dil ve san'at toplumun geleneğini oluşturur. Öteki kurumlar hep bundan çıkarlar. Diğer kurumlar zamanla değiştiği halde toplumun gelenek tarafı değişmez. Toplumsal yapının devamını sağlayan geleneklerdir. Kavimlerin kendilerine özgü toplumsal özellikleri buradan gelir. Teknik, hukuk kuralları, bir kısım görenekler, modalar, fikir akımları gibi dış özelliklerin değişmesine karşılık, toplumsal bütünlüğü kuran, toplumun bel kemiğini oluşturan gelenekler, değişmelere karşı direnen en esaslı etken durumundadırlar. Baltacıoğlu'na göre milliyeti yalnız gelenekle tarif etmek mümkündür. Dilde milliyetçilik kelimelerde değil geleneklerdedir. Gelenek dilin syntax yapısındadır. Bu atasözlerine, deyimlere, masallara, tekerlemelere, hikayelere bakıldığında görülür. Gelenek estetik bir hakikattir. Sanatın kökleri bu gelenektedir. Şiirde, musikide, resimde bu geleneğin özellikleri bulunabilir. Baltacıoğlu, dinsiz bir milliyet olamayacağına inanır. Ona göre reförüm ancak dini olabilir. Bundan dolayı din kitabının çevirisi anadili geleneklerine uygun yapılmalıdır. Herkes istediği dine inanmak ve uymakta serbesttir. Bu alanda lâiklik esastır. Bu yüzden de okullarda din öğretiminin yalnız isteklilere verilmesi gerekir. Hakiki şair ve sanatçı, değişiklikler ve modalar üstünde milli geleneğin devam eden tarafını ortaya koyandır (Üiken, 1992, s.450-453).

Baltacıoğluna göre eğitimin amacı, milletin çocuklarını hayata hazırlamaktır, fertteki karakter, azim ve teşebbüs gibi melekeleri geliştirerek, onu hayatta başarılı olabilecek şekilde yetiştirmektir. Bu amaç ise sadece zeka ve hafıza eğitimiyle olmaz ferdin ruhi ve fiziki kuvvetlerinin işlenmesi ve geliştirilmesi ile olur. Ayrıca eğitimin amacı, fert, çevre, tabiat ve eğitimcinin seçtiği hayat anlayışı ile değişebilir ve bunlardan etkilenebilir. Bunların da ötesinde eğitimin amacı her devirde cemiyete bağlı olarak oluşur ve değişir. Çünkü eğitim içtimai bir olgudur. Eğitimin amacı belirli düşünme, duyma, işitme tarzında bir insan meydana getirmek olduğundan, bu amacın cemiyet dışında hiçbir değeri olamaz. Cemiyetteki dini, ahlâki değerler değişikçe bunlara bağlı olarak eğitim idealleri de değişir. Bu durumda amaçları cemiyet yaşantısı ile belirlenmiş olan eğitimin ana gayesi toplum yaşantısına katkıda bulunacak somut bir adam yetiştirmektir. Bu adam, marangoz veya asker veya mühendis yani içtimai bir meslek mensubudur. Eğitimin esas gayesini bu şekilde

belirleyen Baltacıoğlu bu insan tiplerinin nasıl kurulduğunu soruyor ve sonra da yaşadıkları zümrelerin içinde olduğunu söylüyor; ve insan şahsiyetinin kuruluşunu birtakım zihinsel güçlerin birleşmesiyle değil cemiyet yaşantısı içinde bir bütün hâlinde kurulduğunu söylüyor. İnsanı ve özellikle çocuğu açıklarken Rousseau'nun etkisinde olan Baltacıoğlu, çocuğun herhangi bir madde gibi dıştan bir takım çabalarla yapılamayacağını söylüyor. Ona göre çocuk kendi kendine olur ve gelişir bundan dolayı da eğitimde otorite fikri değil, hürriyet ve oluş fikri önemlidir. Eğitiminin görevi çocuğun kalıtımını esas olarak alıp, onun gelişmesine engel olan dış sebepleri ortadan kaldırmaya çalışmaktır (Ülken, 1992, s.455). Baltacıoğlu eğitimi toplumsal gerçeklerle ilişkilendirirken *toplumcu* bir söylemle hareket etmiştir. Eğitimde hürriyet ve oluş fikrine önem verirken, fertteki karakter, azim ve teşebbüs gibi melekelerin geliştirilmesini savunurken, ferdin fiziki ve ruhi kuvvetlerinin işlenmesi gereğini dile getirirken de *bireyci* söylemi ifade etmiştir.

Baltacıoğlu, geliştirdiği eğitim sisteminin esaslarını "İçtimai Mekteb" adlı eserinde belirtmiştir. Sisteminde eğitimi bir teori olarak değil bir olgu olarak alır ve bu olguyu içtimai ve ruhi cepheleriyle mütalââ eder. Sistemde eğitimin bir olgu olarak ele alınışının nedeni Baltacıoğlu'na göre eğitimin, sosyal gerçekçiliğe bağlı sosyal bir zorunluluk oluşundandır. Baltacıoğlu "İçtimai Mekteb" anlayışını beş ana ilke ile temellendirir. Bunlar, "şahsiyet, çevre, çalışma, verim, başlatma" ilkeleridir.

Şahsiyet, ahenk ve düzen ifade eden bir bütündür, insan içe ve dışa karşı, hareketlerini şahsiyetinin bütün bir ifadesi olarak ortaya koyar, şahsiyetin tekamülü de ilkel bir şahsiyetten daha üstün bir şahsiyete doğru olur. Bu nedenle de eğitimciler şahsiyetin bütünlüğünü göz önüne almalıdırlar. Çocuğun bir demirci, çiftçi veya âlim v.s. gibi gerçek bir şahsiyet haline gelmesi için, gerçek cemiyet içerisinde yaşayan, gerçek olan adamlar, ölçü olarak alınmalı ve buna göre eğitimde verilecek olanlar tayin edilmelidir. Yani birer meslek adamı olan içtimaileşmiş fertler yetiştirilmelidir. Kişiliği de milli kişilik ve teknik kişilik olarak ikiye ayıran Baltacıoğlu'na göre milli benliğin oluşumu, cemiyetin tarihi boyunca meydana getirdiği bütün değerlerin değişmez özünün hayata geçirilmesiyle sağlanır. Bu bakımdan milliyetçi demek, milli vazifeleri yapan ve milli hayatı, geleneklere sıkıca bağlanarak yaşayan insan demektir. Tekniği meydana getirmede fert ve kollektif şuurun tesiri vardır. Cemiyet

zekasını âlem üzerinde etkili kılmak teknikle olur. Bu yüzden bir cemiyetin teknik yaratabilmesi için mesleki ve sosyal şahsiyetlerin eğitim vasıtasıyla yapılması gerekir. Baltacıoğlu'na göre bizde asri teknikle milli harsı yoğuracak inkılâp sanatkarını yetişmediğinden teknikte yaratıcı olmadık birçok üstün teknik kaidelerimizi ve hayatımızı koruyamadık. Baltacıoğlu, bir meslek tekniğinin ancak o meslek içinde yaşatılarak verileceğini söyler; çocuğu pilot yapmak istersek usta bir pilotun, marangoz yapmak istersek, usta bir marangozun yanına vermeliyiz bunun dışında yapılan faaliyetlerle teknik şahsiyet kazanılmaz. Ona göre, insanlarla beraber yaşamak, geçinmek usulleri, sağlık ve sağlamlık usulleri, marangozluk, bahçivanlık, demircilik, terzilik gibi uğraşlar insanlara birinci dereceden lâzım olduğundan okullarda öğretilmelidir.

Her eğitimin meydana getirmek istediği kişilik ancak belli bir çevrede meydana gelir. Bu çevre kültür çevresi ve teknik çevredir. Bitkilerin bile yetişmesi için uygun bir çevreye ihtiyaç vardır. Bu durum, insan için de demekki daha da önemlidir. Öyleyse fert hangi meslekte yetişecekse, o mesleğin teknik ve kıymetleri okulda yaşatılmalıdır; okul bu açıdan küçük meslek çevrelerine ayrılmalıdır.

Baltacıoğluna göre insan kendini çalışarak inşa eder. Çalışma psikolojisi bir üretim psikolojisidir. Ona göre çalışma devresi dörde ayrılır: anarşik çalışma devresi, bu devre diğer devrelerin anasıdır. Çocuğun yürümeye ve çırağın ilk çalışmaya başlaması gibi; Mekanik çalışma devresi, bu çalışmada çocuk gördüğu şeyi gördüğu gibi anlamadan yapar; Aktif çalışma devresi, bu devrede ise fertlerin yenilik isteği, bilgisi ve şuurunu iştirak eder; Orjinal çalışma devresi, diğer çalışma devrelerini geçip te bu devreye ulaşabilen şahışlar, bilgi teknik ve yorum itibariyle tam bir özümseme yapabilen ve yeni eserler verebilen insanlardır. Baltacıoğlu, çalışmanın ekonomik ve yaratıcı bir şekilde yapılmasını savunur, çocuk gerçek bir mesleğin faaliyeti ile meşgul olacaktır. Bu ilkenin uygulandığı bir okulda çocuklar ellerindeki çeşitli aletlerle bütün faâliyetlere katılırlar. Ona göre deney ve araştırmaları öğrenci yapacaktır, çünkü ilmi, bedii ve fenni şahsiyetleri meydana getiren şey onların kendilerine has olan teknikleridir. O ayrıca oyuncak şeylerin değil herşeyin gerçeğinin yaptırılmasını ister.

Baltacıoğlu, verim ilkesi ile yapılan eğitim sonunda ulaşılan eseri, yani sonucu kasteder. Ona göre, sonuçta bir eser ortaya çıkmıyorsa eğitim yapılmamış demektir. Çünkü verimsiz eğitim, eğitim değildir. ocuk gerçek hayatın içerisinde yaparak ve yaşayarak bir eğitim görmüş olmalı, gerçek bir çalışma yapıp, gerçek bir eser vermelidir. Verim açısından çeşitli eğitim sistemlerini değerlendiren Baltacıoğlu, ğretmeni merkeze alan ve çocuğu boş bir levhaya benzeten geleneksel eğitimde verim yoktur, der. Bundan da öte bu anlayış ancak olumsuz şahsiyetleri yetiştirebilir. Çocuğun tekamülünü nehati tekamüle benzeten Pestalozzi'yi, çocuğun tekamülüne has zaruri şartları kavrayamadığı gerekçesiyle mekanik bulur. Pragmatistleri de gelişigüzel birtakım faliyetleri eğitimin vasıtası kabul ettiklerinden eleştirir.

Baltacıoğlu başlatma ilkesi ile çocuktaki kişiliğin geliştirilmesine yardım edecek ögelerin eğitim olgusuna sokulmasını kasteder. Ona göre hiçbir evre tek başma kişiliğin bütününü insana kazandıramaz. Aile kişiliğin ilk kısmını, okul da, teknik kişilikle beraber sosyal kişiliğin bir kısmını verebilir. Hangi alanda olursa olsun önce o alanda gelişmeye uygun düşen bir alışkanlığın kazandırılması gerekir. Eğitim işi, başlatma işidir. Her eğitimin konusuna göre birtakım ana, temel çalışmalar belirlenmeli, sonra da kişilik bu travaylar üzerinde geliştirilmelidir. Okullardaki kişilik, evre çalışma ve verim ilkelerine uygun olmayan ve bu nedenle de başlatma değerini taşımayan bilgiler atılarak bunun yerine programa, kişiliğin yaratılmasına elverişli çalışma konuları konulmalıdır. Bu ise eğitimde kökten bir reform anlayışı ile mümkündür (Tozlu, 1989, s.136-168).

Medeniyet işinin herşeyden önce bir akıl ve metot işi olduğunu söyleyen Baltacıoğlu, Medeniyetin akıl ve metodunun iyice anlaşılması gerektiğini söyleyerek "Batıya Doğru" adlı eserinde üniversitelerin bu konudaki rolünün ne olacağını tartışır. Ona göre niversitesiz Batılılaşamayız. Fakat niversite kurmak, Avrupa ve Amerikan niversite programlarını almak veya benzerlerine uygun adlar koymak kolaydır ve zaten bunlar yapılmakta olan şeylerdir. Asıl bu gövde ve kalıplardan önce asıl canı, ruhu ülküyü bulmak benimsemek güç olan şeydir. Bu yüzden niversite işinde acemi olan her ulus, önce görünüşü almakla işe başlamış çoğu kere de ordan leye geçememiştir. Bir niversite şuuru ve ülküsü edinmeden, gerçek niversite kuramayız. O, niversitenin ne olduğunu anlayabilmek için önce ne olmadığını

söyler. Üniversite, ilkokul gibi, genel bilgiyi yaymak için bir yer değildir. Üniversite öğretimi herkes için değildir. Üniversite lise gibi özel bilgi de okutmamalıdır, üniversitenin görevi seçkinleri ayırmak da değildir, üniversite bir araştırma laboratuvarı da değildir. Ona göre üniversite, henüz bilim zihniyetini ve anlayışını yaşamaya, bilim tekniğini kullanmaya elverişli olmayan nesilleri, bilginlerin eliyle buna elverişli hâle getirmeyi üzerine alan bir teknik kurumdur. Üniversitenin ödevi, bilim yapmak, öğretmek ve yaymak değil bilim travayına alıştırmaktır. Demek ki üniversite bir eğitim, bir başlatma yeri ve çevresidir (Baltacıoğlu, 1945, s.85-87).

Baltacıoğlu "Türke Doğru" adlı eserinde "Köylü Ayşe" adlı, makalesinde de Türk aydınları ile halkı karşılaştırıyor. O, halkla münevver arasında şu farkları buluyor: Halk aydınlardan daha cahil değil, halkın bilgisi başka bilgi; Halk, aydınlardan daha az akıllı değil fakat aklını kullandığı yerler başka; Aydınların az çok kozmopolit olmasına karşılık, halk hep milliyetçi; Aydınlar idealist görünürken gerçekte ütopist, halk ise hem realist hem de idealisttir; Aydınlar yapmış oldukları ilhale övünürlerken, halk da onlara duygularıyla kılavuzluk ediyor (Baltacıoğlu, 1943, s.82).

Baltacıoğlu'nun fikirlerine bakıldığında batıdaki birçok fikir akımlarından ve düşünürlerden etkilendiği görülür. Fakat Baltacıoğlu bir sentezcidir. Etkilendiği fikirleri kendi teknesinde yoğurmasını bilmiş ve kendine has görüşler geliştirebilmiştir. İnsan ruhunun evrimini açıklarken, sezgiyi içsel bir deney olarak kabul eden Bergson'dan; çocuğu açıklarken, eğitimin dışarıdan müdahale etmemesini ve çocuğun tabii ilgilerini esas alan hürriyetçi oluşa önem veren Rousseau'dan; eğitimin faydacı yanını vurgularken pragmatizmden etkilenir. İş, araştırma, deney metodlarını öğretim yöntemleri olarak benimserken, bütün bu görüşlerinde *biryevidir*. Toplumsal olguları açıklarken de Durkheim'cidir. Geliştirdiği eğitim sistemine "İçtimai Mektep" adını verir. Eğitimi, cemiyet ideallerinin ve yaşantısının şekillendirdiğini ve oluşturduğunu söyler. Ona göre eğitim sosyal bir zorunluluktur. Eğitim meslek adamı yetiştirmelidir ve bu örnekler de zaten cemiyette vardır. Eğitimin oluşturacağı kişilik de milli kişilik ve teknik kişilik olacak; eğitim çarkından çıkan eğitilmiş kişiler sosyal hayatta öğrendiklerini somut olarak işe koşacaklardır, yani birşeyler üreteceklerdir. Eğitim ancak böyle anlamlı olabilir.

Baltacıoğlu, bütün bu görüşlerinde *toplumdur*. Baltacıoğlu'nun fikirleri bazen çatır. Örneğin, Rousseau'dan esintiler taşıyan, eğitimde veraset esas alınmalı, mtkalece olunmamalı fikirleri, eğitimde çocuğa gerçek Şeyler yaptırmak fikri ile çatır. Çünkü oyun çağındaki çocuğun gerçek Şeyler üretmeye çalışması ancak zorlama olabilir. Tabiliği savunurken eğitim vasıtası olarak oyunu eleştirmesi pek gerçekçi değildir. Üniversiteye yüklediği rolde de niversitenin bilim üreten yanını göz aralı etmiş ona sadece acemi nesilleri bilim travayına alıştırıcı yer olarak bakmıştır. Bu türlü çatışmalar belki de Baltacıoğlu'nun eğitimi aşırı bir Şekilde idealize etmesinden kaynaklanmaktadır.

Baltacıoğlu, retim, iş, araştırma, deneme, verim, evre, teknik kişilik, milli kişilik gibi kavramları eğitime sokarken yenilikçi bir tutum içindedir. Milli harsı, asrın tekniği ile birleştirmek fikri ise onun Gökalp'e benzer milli yanını ortaya koyar. Geleneği Gökalp gibi bir ilerleme vasıtası olarak ele alır. Sonuçları aldığımızı, gelenek oluşturamadığımızı söyler. Günümüz eğitimi, Őařılacak bir Şekilde kuraleliğin ağır bastığı, ezber yöntemlerinin kullanıldığı, üretici değil bürokratik kişilerin yetiştirildiği bir yere doğru gidiyorken Baltacıoğlu'nun fikirlerinden özellikle verim ilkesinden, milli kişilik ve teknik kişilik ilkesinden ve bunları oluşturucu konuların programlara sokulmasından faydalanılabifinir. Okul düzenlemelerinde onun evre ilkesinden yararlanılabifinir. İki binli yıllar belki bir dönüm noktasıdır. Baltacıoğlunun fikirleri ise birtakım yönleriyle bugüne uygulanabilecek kadar tazedir. Eğer amacımız, Türk milletini ağdaş milletler seviyesine yükseltmek ise eğitime çok ciddi yatırımlar yapılmasının gereği vardır ve bu gerek plânlı ve programlı bir çalışmanın işe koşulmasıyla oluşabilir. İşte eğitim filozoflarımızdan Baltacıoğlu'nu incelemek bu açıdan değerlidir.

4. Prens Sabahattin (1878-1948)

Le Play Okulu'nun Türkiye'deki temsilcisidir. Jn Türk hareketine katılmış ve bu hareketin bir kanadının liderliğini yapmıştır. Diğer kanadın reisi ise Ahmet Rıza'dır. Savunduğu fikirler dolayısıyla hainlikle ve batılı devletlerle işbirlikçilik ile

suçlanmış ve azınlıklar tarafından istisna edilmiştir. Yaşadığı devrin yöneticilerinin hiçbirine yaranamamış, ömrünü, sürgün hayatı yaşadığı İsviçre'de tamamlamıştır.

1902 Jön Türk kongresi iki ayrı grup ortaya çıkarmıştı. Ahmet Rıza Bey "Terakki ve İttihad Cemiyeti" ni, Prens Sabahattin Bey ise "Teşebbüsü Şahsi ve Ademi Merkeziyet Cemiyeti" ni kurdular. İki örgüt savundukları fikir ve ideolojik ilkeler bakımından birbirinden ayrılıyordu. Ahmet Rıza'nın fikirlerinin dayanak noktası pozitvizmin temsilcisi Auguste Comte'dur. Comte, politik sistemi "güç" ve "iktidar" kavramlarına dayandırıyordu. Bu fikirden ilhamla Ahmet Rıza, Türklerin egemen bir konumda bulunacakları merkezi bir hükümetle idare olunacak Osmanlılığı savunuyordu. Prens Sabahattin ise Le Play Okulunun fikirlerinden hareket ediyordu. Ademi merkezîyetçiliği (yönetimin merkezi olmaktan çıkarılması) ve kişisel girişkenliği savunuyor ve sosyal yapıda köklü bir değişikliğin yapılmasını öneriyordu. Le Play Okulunun temsilcilerinden Edmond Demolins'in görüşlerini Osmanlı toplumunun çağdaşması problemine uyguluyordu. Demolins'e göre Anglo Saxon ülkelerinde eğitim, bireysel yetenekleri geliştirmeye yöneliyordu. Bu tutumun devlet yönetimine yansması ise "merkez dışıcılık" idi. Halbuki Kamucu toplumlarda eğitim, merkezi yönetimi sürdürecektir "memurlar yetiştirme"ye dayanıyordu. Bu yüzden bireysel girişimlere zemin teşkil edebilecek anlayış gelişmiyordu. Sabahattin Bey'in siyasal düşünceleri Cumhuriyet döneminde ve günümüz Türkiye'sinde Liberalistlerce savunulmaktadır (Kongar, 1993, s.77-97).

Prens'e göre Osmanlı İmparatorluğunun problemleri İslahat, Tanzimat, Birinci Meşrutiyet, İkinci Meşrutiyet gibi ampririk tedbirlerle çözülebilecek türden değildi. Hastalığı yenmek için önce doğru teşhis lâzımdı. Prens, bunun "Science Social" tarafından yapılabileceğini söylüyordu. Ona göre toplumumuzu çöküşe götüren iki neden vardı; Biri, özel hayatta göreneğe dayanan, kişiliğin gelişmesine engel olan eğitim sistemi; diğeri de genel hayatta merkezîliğe dayanan yönetim sistemi. O, Le Play Okulunun en büyük buluşunun Demolins'in dünya toplumlarını Kamucu ve bireysel diye iki zümreye ayırması olduğunu söyler. Bu sınıflamaya göre; Asya, Afrika, Güney Avrupa, Güney Amerika toplumlarıyla Türkiye birinci zümreye; İngiltere, İskandinavya, Amerika Birleşik Devletleri de ikinci zümreye girer. Kamucu Toplumlarda bireyler göreneğe dayanan bir eğitim aldıklarından Sosyal hayatta kendi

kendilerine yetecek güce ve girişkenliğe sahip değildiler, bu yüzden de hep aile, devlet gibi kendilerini koruyacak bir güce yaslanmak isterler. Bu da memur zihniyetli kişilerin yetişmesini getirir. Buna karşılık *bireyci* Toplumlarda bireyler, kendi kendine yeten ve kendinden başka hiç bir güce dayanmaya ihtiyaç duymayan kişisel girişkenliği gelişmiş insanlar olarak yetiştirilirler. Bu iki tip üzerinde yapılan gözlemlerde kamucuların daima geri kaldıkları, *bireycilerin* de daima ileri gittikleri görülür. İşte Prens bu fikirden hareketle Türkiyenin içinde bulunduğu bunalımdan kurtulabilmesi için Kamucu Yapıdan *bireyci* Yapıya geçmesini teklif ediyor. Böylece Anadolunun bakımsız toprakları ferdi teşebüse sahip kişilerce işletilirse üretici aydınlar yetişecekti. Genel hayatta da merkez dışıcılığa dayanan bir idarenin kurulması, il kurulları yoluyla halkın kendi kendini idare etmesini getirecekti. Ancak Le Play Okuluna göre bu toplumsal yapıların belirmesinde coğrafyanın rolü büyüktür. Çobanlığa elverişli Asya stepleri Kamucu toplumları doğurmuştu. Bu toplumlar çobanlık yaptıklarından bol bol düşünmeye ve hayal etmeye fırsat bulurlar, doğunun deneyden çok, düşünceye, hayale eğilimli olması buradan gelir. Arazinin dar ve engebeli olduğu İskandinav fiyordları da *bireyci* toplumları doğurmuştu. Burada insanlar, arazi şartları zor olduğundan deneye ve gözleme ihtiyaç duyarlar. O halde coğrafyayı değiştirmek mümkün olmadığına göre kamucu tipten *bireyci* tipe nasıl geçilecekti? Prens, bu değişikliğin insan iradesiyle, "Science Sociale" in işe koşularak yapılabileceğini söylüyor. Ona göre kamucu yapıdan *bireyci* yapıya geçişin tek çaresi eğitim sistemini değiştirmektir. "Okullarımızda kadın erkek farkı gözetmeden, devlet ya da aile koltuk değneklerine dayanan tüketici memur tipi yerine kişisel çalışkanlığa dayanan üretici aydın tipi yetiştirmek" tir (Sabahattin, çev. Sencer, 1965, s.13).

Prens'e göre özel hayatı yönetim hayatına üstün kılan *bireyci* yapı, kişisel yükselme ve bağımsızlığa doğru bir gidişe yol açmaktadır. Kişisel bağımsızlığı doğuran bu sosyal akımın hareket noktası; bütünüyle manevi olan bir fikir aydınlanması değil, fakat bir maddi çalışma, hayatın değişen ihtiyaçlarına her zaman uyabilmek için gittikçe gelişen bir üretim ve bunların geliştirdiği sosyal özelliklerdir. Bütüncü yapı ise maddi çalışmanın gevşekliğinden doğmakta ve üyelerini üretimden çok tüketime yönlendirmektedir. *Bireyci* yapılarda kişi ve gücü, toprağa ve üretim

ilişkilerine dayanırken, kendi çalışmasının sonucu kişiler bağımsızlaşmaktadır. Halbuki kişiyi faaliyetlerinde diğer kişilere bağlayan kamucu toplumlarda yeterli üretim olmamakta, dolayısıyla kişiler de gruplara bağımlı hâle gelmekte ve kişisel girişkenlik geliştirememektedirler. *Bireyci* yapılarda kişiler, ulaşacakları mevkileri kendi girişkenlikleri ve çabaları sonucu elde edeceklerinden, azim, sebat, deney, gözlem, inceleme, temkin gibi özellikler geliştirirler ve bu da genel hayata düzen ve plânlılık olarak yansır. Bu toplumlar maddi ve manevi yaptırımlar olarak sağlam bir sistem ortaya koyarlar; Düzenli şehirler, sanayinin gelişmesi, sağlıklı hukuk ve ahlâk kuralları bunun göstergeleridir. Kamucu toplumlarda ise kişiler gevşek bir çalışma sergilediklerinden kendi bağımsızlıklarını sağlayabilecek bir güce ulaşamazlar. İsasen memurluk da revaçta olduğundan çalışma hayatı, memurluk hayatı için feda edilir. Kişiler yükselme umutlarını çalışmaları ve girişkenlikleri ile değil de aile, devlet gibi gruplara yaslanmaya bağlarlar. Bu da tembelliği, sorumsuzluğu, fakirliği, geri kalmışlığı ve giderek kokuşan bir ahlâk anlayışını ortaya koyar. Sonuç çöküş ve zorbalığa varır (Kongar, 1993, s.107-117).

Prens'e göre okullarımızın toplumsal yapımızla ilişkileri de bütüncü (kamucu) toplumlarda olduğu gibidir; Her zaman resmi görevler, bağımsız mevkilerden ve bunu sağlayan üretim uğraşlarından daha fazla değer kazanmıştır. Bu yüzden de okullar, yönetime memurlar yetiştiren kurumlar konumunda kalmıştır. Halbuki okullar çalışma hayatına yönelik olsaydı, kişiler üretim işlerini girişkenlikleriyle ilerletecekler ve refah topluma yayılacaktı. Prens, bu fikirleri çerçevesinde Osmanlı'nın "tımar sistemi" ne karşı çıkar ve ortak mülkiyetten özel mülkiyete geçilmesini savunur. Prens, yönetim hayatının esas unsurunun bütüncü yapılarda memurluğa dayandığından, en güçlü memur sınıfı olan ordunun yönetim hayatına karıştığını ve bunun da kaçınılmaz olduğunu söyler. Bu yüzden de Prens'e göre bu toplumların gelişmesi gecikmektedir. Bütüncü yapılarda yönetim ister mutlakiyet, ister meşrutiyet, isterse cumhuriyet olsun, sonuç hep aynıdır, siyasal zorbalık ve sosyal yoksulluklar (Sabahattin, çev. Sencer, 1965, s.23).

Prens'e göre tek çıkar yol, bütüncü bir yapıdan *bireyci* bir yapıya geçmedir. Bunun da yolu, okulların özel girişkenliği verimli kılacak ve pratik ihtiyaçları karşılayacak şekilde düzenlenmesidir. Okullar, *bireyci* aileler kurma gücünü taşıyan

kızlar ve erkekler yetiştirmelidir. Bunu sağlamak için de ülkede, fertlere *bireyci* eğitim verecek okullar açmak, gençleri Anglo-Saxon eğitimine göre yetiştirmek ve bu şekilde yetişen gençlere iş hayatında bütün kolaylıkları göstermek gerekir. Prens İmparatorlukta özel mülkiyete dayanan bir asaletün belirmeyişinin, sosyal katımanlaşmada yöneticiler sınıfının üstün bir yer tutmasına yol açtığını söylüyor. Bu durumda ticaret, alçaltıcı bir uğraş sayılmış ve Ermeni, Rum, Yahudiye bırakılmıştır. Bu gruplar da azınlık okullarında almış oldukları eğitimle, ticaret kafasıyla ve bu işlere yatkın olarak yetişmişlerdir.

Prens'e göre Tanzimatla birlikte okullaşma da hızlanıyor. Yeni kurulan makinayı işletecek ve tamamlanmış makinayı fikirleriyle kuracak ve onaracak adamlara ihtiyaç var. Prens, bu şartlar altında ortaya çıkan kurumlarda eğitimin bir kışta hayatına; öğretimin de kuram ve kitaplara dayanmak zorunda olduğunu söylüyor. Ona göre beden eğitimi ise tamamen programların dışına itilmiş durumda. Buradan anlaşılıyor ki ülkeyi yöneten sınıf, eskiden iktidarını gücü ve döğüşkenliğiyle korumaya çalışırken şimdi de salt kuramsal düzenlemeler ve yasa gücüyle yönetmek iddasında. Bu durum, eğitimin tamamen toplumsal koşulların etkisi altında bulunduğunu göstermektedir. Demek ki genel maarif örgütümüz, sosyal yapımızın birtakım anlayışlarımızın, eğitimdeki görünüşünden başka bir şey değil; bir sıra memura karşılık, bir sıra okul. Büyük okullarımızın günün problemlerine çözüm yolu bulmaya çalışırken sadece yüksek tabakayı hazırlayan bir konumda olduğunu görüyoruz. Prens'e göre ilköğretimde de aynı sorun göze çarpıyor. O da yüksek öğretim gibi yönetimsel ve siyasal şekil almış, hükümet gücüyle öğretmenlere, aile babalarının üstünde bir yer sağlanılarak, yalnız çocukları okutmak değil babalara da fikir ve siyaset kılavuzluğu etmek gibi görevler yükletilmek isteniyor. Aile eğitimi de, özellikle kırsal kesimde göreneğe dayanmakta ve çocuklar genellikle aileleri arasında kalarak hayatlarını kazandıklarından girişkenliklerine değil aile cemaatine dayanmaktadır. Bu nedenle de *bireyci* gençleri, bilgilerini genişletmeye zorlayan etmenden bütünüyle yoksun bulunmaktadır. Tarım ise ticaret için değil ailenin ihtiyacı için yapıldığından bu şartlarda bilgilerini genişletmeye kişiler ihtiyaç duymuyorlar, köy, imam veya papazından aldıkları bilgilerle de eğitimleri tamamlanmış oluyor.

Prens, "sosyal ilerlemeyi" yalnız başına eğitimin ve kuramsal bir öğrenmenin gerçekleştiremeyeceğini söyler. Ona göre öğrenim, günümüzün ihtiyaçlarını karşılayabilmek için kişiliğin gelişmesini sağlayacak etkin bir eğitimin yardımcısı olmalıdır. Bu yüzden de okul programları, hazır mevkiiler elde etmeye göre değil, girişkenliği ve pratik ihtiyaçlara cevap olabilecek durumları yaratmaya yönelik olmalıdır. Okulların yönetiminde de amaç; kendilerini yaşatacak yolları ve dayanakları, hükümet dışında bulabilmeleridir. Okullar, yönetim örgütünün bir bölümü olmak yerine, ailelerin çalışma hayatının yardımcıları olmalıdır. Okulların özel hayata bağlı olarak gelişmesini ve programların pratik hayatın ihtiyaçlarına cevap verebilir olmasını sağlamak için de okulların kurulması ve yönetilmesini yerel hükümetlere bırakmak ve böylece devlet memurlarıyla aile reisleri ve iş sahiplerinin çalışması arasında azar azar bir uyum meydana getirmek gerekir (Sabahattin, çev. Sencer, 1965, s.25-62).

Prens'in fikirlerinin yaşadığı dönemde özellikle imparatorlukta uygulanması mümkün değildi. Bir kere özel mülkiyet yoktu. Toplum içinde revaçta olan meslekler ise yöneticilik ve memurluktu. Ticareti ise çoğunlukla azınlıklar yapıyordu. Böyle bir sosyal yapı şüphesiz girişimci ve *bireyci* bir eğitim olgusunu meydana getiremezdi. Ayrıca adem-i merkeziyet fikri de yönetimde benimsenemezdi. Çünkü bu fikrin uygulanması demek Osmanlı İmparatorluğunun fiilen parçalanması demektir. Ancak Prens'in adem-i merkeziyet değil ama ferdi teşebbüsü destekleme ve eğitimin girişken fertler yetiştirilmesi fikri Cumhuriyetten sonra kısmen uygulama alanı bulabiliyordu. Cumhuriyetin kuruluşundan beri eğitim amaçlarına bakıldığında çocukların ve gençlerin ilgi ve istidatları çerçevesinde eğitim yapılması istenmekte ve bunun önemi vurgulanmaktadır. Fakat öte yandan programlar merkezidir. Seçmeli ders olgusu daha çok yenilerde tam değilse bile işe vuruk hâle getirilmek istenmektedir. Köy Enstitülerinde öğrenciler, işe dayalı eğitim almışlar ve teşebbüscü yetiştirilmişlerdi. O dönemde hükümet öğretmen vasıtasıyla köyü kalkındırmak istemişti. Fakat köylerle kasaba ve şehirlerin iletişim ve ulaşımı sağlanamadan bu da tam olarak mümkün olamamıştı. Şehrin anlayışlarının köylere yayılabilmesi, şehirli ile köylünün alışverişinin artmasıyla, kitle iletişiminin gelişmesiyle ve ulaşımın sağlanmasına bağlı idi.

Görüşlerinde *bireyci* olan Prens'in fikirleri günümüzde güncelliğini korumaktadır. Bu çerçeveden bakıldığında Türk toplumundaki eğitim problemlerinin en başında yeterince üretici aydınların yetişmemesi olgusu gelir. Osmanlı İmparatorluğu zamanında özel mülkiyet yoktu ama şimdi vardır. Buna rağmen hâlâ eğitim gören kişilerde, memur olma isteği yaygındır. Bunun da kanıtı, günümüzde devlet kapısında memurluk bekleyen birçok değişik fakülte ve yüksekokullardan mezun gençlerdir. Demek ki eğitimde, girişimci ve *bireyci* bir anlayış yeterince verilememektedir. Esasen en önce böyle bir ruhu öğretmen adaylarına daha yükseköğrenimleri zamanında vermek gerekmektedir. Çünkü öğretmen böyle bir anlayıştan haberdar değilse bunun eğitim kurumlarında öğrencilere kazandırılması mümkün değildir. Denemeci, araştırmacı ve girişimci bir anlayış kazandırmanın vasıtaları ise demokratik bir atmosfer içinde öğrencinin yaparak ve yaşayarak öğrenme faaliyeti içinde bulunmasıdır. Öğrencinin ilgi ve istidatlarına göre programları düzenlemenin öncelikli şartı da yeterli branş öğretmenleri ve de araç-gereçli öğretim yapan kalabalık olmayan ideal sınıflardır. Bizim eğitimimizin en büyük hatası, daha ilkokuldan, çocuğun zihnine bir sürü teorik bilgiyi yığmaktır. Ama Prens'in de belirttiği gibi her zaman çok bilme; çok yapmayı gerektirmez, az bilen ama bildiğini sosyal hayatta uygulayabilen fertler daha başarılı olurlar. Öğrenci akışının ve yatay ve dikey geçişlerin ilgi ve istidatlara göre olması, genel okullarla mesleki ve teknik okulların programlarının sosyal hayatın gerektirdiği şartlara göre ayarlanması da bu çerçevede önem kazanmaktadır. Bütün bunlardan sonra alanından uzman olarak mezun olan gençler, özel iş yapacaklarsa düşük faizli kredi uygulaması ile devlet tarafından desteklenmelidirler. Devlet, özel hayatın gelişmesi ve ferdi teşebbüsün toplumsal girdi ve faydalarının artması için mümkün olan bütün kolaylıkları göstermesi gerekir. Esasen özelleştirme fikrinin revaçta olduğu bu günlerde Prens'in fikirleri de yeniden tartışılacak ve Türk sosyal hayatında layık olduğu yere getirilecektir.

S. Hilmi Ziya Ülken (1901-1974)

Felsefe, toplumbilim ve psikoloji gibi sosyal bilimler alanında araştırmalar yapan Ülken, sosyal olayları ve insanı incelerken monist bir görüşten hareket etmez, çoğulcu yaklaşımı benimser. Fikir hareketlerinin herhangi birini, açıklama tarzı olarak benimsemeyişi Onu uzlaştırmacılığa götürse de kendisine ait görüşler de geliştirmiş ve fikirleriyle Türk düşün hayatına katkıda bulunmuştur.

Ülken'e göre bilim, "Kat'ilik dereceleri ne olursa olsun metafizik veya ilahi endişeler dışında insanların tabiata ve kendilerine ait araştırmaları..." dır (Kongar, 1993, s.151). Bugünün ilmi varlığın derecelerini bire ve basite indirgemek yerine, her dereceyi kendi yapısı ve özelliklerine göre bir metot dahilinde incelemekte yani monizmden plüralizme doğru gitmektedir. Bu çağdaş bilim anlayışı nedeniyle insana özgü problemlerin, manevi sosyal âlemle, organik arasındaki karşılıklı etki, nüfuz ve ilişkiyle açıklanması gerekir. Bu görüşüyle Ülken, kendi çoğulcu görüşünün çağdaş bilime uygun düştüğünü vurgulamaktadır. Ona göre her şahsiyet (kişilik) objektifleşme (veya haricileşme) olmak bakımından cemiyet, subjektifleşme (veya derunileşme) olmak bakımından bir ferttir. Bundan dolayı yalnız subjektifleşme fiilleri incelenecek olursa psikoloji; veya yalnız objektifleşme fiileri incelenecek olursa sosyoloji araştırması yapılmış olur. Ülken sosyoloji ve psikolojinin insanı açıklarken birbiriyle rekabet etmesini ve insanı paylaşamamasını yersiz bulur. Çünkü O'na göre insan felsefi değil de ilmi bakımdan konu olarak alındığı zaman; başkaları ile tanımlandığı zümre zaviyesinden ve başkalarından ayrıldığı fert zaviyesinden birlikte incelenebilir ve bu inceleme işi ne kadar başarılı olursa insandaki içtimai ve ferdî istidatlar, kanaâtler ve fiilerin herbirinin sahalarını çizmek o kadar kolay olur. Fakat fert ve cemiyet birbirinden ayrı iki ayrı saha değil ancak müşahhas bütünün iki ayrı manzarasıdır ve aralarındaki ayrılık itibarıdır. Ülken, hiçbir zaman bunun gözden uzak tutulmamasını ister. O, Sosyal Psikoloji'nin bu gerçeği göz önünde bulundurduğunu ve psikoloji ve sosyoloji arasındaki çatışmayı en aza indirdiğini söyler. O'na göre her sosyal olay, insana ait olması bakımından içsel, fakat kültüre ait olması bakımından dışsaldır ve insan ilişkilerinde bir kültür ögesi olduğundan baskı hâlinde tespit edilirler. Toplumsal olgu kavramını, toplumsal olay kavramıyla aynı

anlamında kullanan Ülken, içtimai olguların bir taraftan fertlerde ve fertler arasında olduğunu ve fertlerden kuvvet aldığını; diğer taraftan da fertler üstü bir bütün olmak itibarıyla fertlerin doğuştan ölümlerine kadar olan faaliyetlerini aştığını söyler bu yüzden de içtimai olgular, ferde şekil veren bir baskıya dayanmaktadırlar (Kongar, 1993, s.159-168). Bu fikirlerinde Ülken, içtimai olguları sırf dışlık ve baskı prensibiyle açıklayan Durkheim'den ayrılmakta fertlerin de bu olgularda dinamik katlısından söz etmektedir. Ancak içtimai olguların fertlerde bir baskı oluşturduğunu ve bu yolla kendilerini kabul ettirdikleri görüşünde Durkheim'la hemfikirdir. Cemiyetlere ait zihniyetlerin, müesseselerin ve şekillerin psiko-sosyal metodu ile incelenmesini isteyen Ülken'in, sadece sosyoloji ve sadece psikoloji ile yetinmemesi de sosyal olaylarda fert ve toplumu birlikte ele aldığını göstermektedir.

Ülken, medeniyetlerin doğuş gelişme ve çöktüşlerini, toplumlar arası mücadele ve ilişkilerle açıklamıştır. Bu konuda her medeniyeti kendi içerisindeki dinamiklerle açıklayan İbn-i Haldun'un görüşünü de eleştirmiştir. Ülken'e göre "İlkçağdan bugüne kadar uygarlığı sürekli büyük değişim ve üretim merkezlerinin değişmesi ile açıklamak lazım gelir" (Ülken, 1993, s.381). İlkçağın eşliğinde Mısır ve Mezopotamya'nın başlıca büyük üretim ve değişim merkezleri olduğunu belirten Ülken, iktisadi ve fikri bütün temel değişimlerin bu merkezlerle bağlı olduklarını söyler. O dönemde Mısır ve Mezopotamya metropol görevini görmekteydi ve onların birçok üretim alanlarını birbirine bağladığı çağlarda bütün düşünce faaliyeti de oralarda toplanmaktaydı. Fakat üretici yeni öğelerin işe karıştığı ve değişim alanı genişlediği zaman bu merkezler de önemini kaybetmeye başladı. İran, Uzakdoğu ve Yakındoğu arasında değişimi sağladığı için merkez olmaya başladı. Akdeniz ile yakın ve ortadoğuyu birbirine bağladığı için Önce Fenike, sonra Adalar Denizi ve Yunan en sonra Roma merkez oldu. Sonra Roma ikiye ayrıldı. Doğu Roma Yunan kültürüne, Batı Roma Latin kültürüne dayanıyordu. Bu ayrılık Hıristiyanlığı da Ortodoks ve Katolik diye iki Dünyaya ayırdı. Batı Roma'nın parçalanmasıyla üretim ve değişim merkezi rolünü kaybetmesi orada karanlık devri başlattı. İran ve Bizans'ın birbirlerini yıpratmaları sonucu medeni rollerini kaybetmesiyle, İslam medeniyeti en büyük değişim merkezi haline geldi. 8-14 yüzyıllar arasında bu medeniyet her bakımdan büyük eserler verdi. Uzakdoğu (Hint, Çin) ile Batı

arasındaki bütün kervan ve ticaret yolları buradan geçiyordu. Çin'den gelen medeni icadlar da İslam dünyasını geliştirdikten sonra da Batıya ulaşıyordu. Bu geniş ticaret ve fikir yolu sayesinde Türkistan'dan Endülüs'e bütün İslam ülkeleri birbiriyle temas halindeydi. En doğuda yazılan bir eser en batıda bir yıl sonra okunabiliyordu. Sonra haçlı seferlerine başarıyla karşı koyan Türkler İstanbul'a sahip oldular ve Osmanlı İmparatorluğu merkez oldu. İslam medeniyetinin üstünlüğünü farkederek Batı 13. ve 14. yüzyıllarda Arapça bilim ve felsefe eserlerini latinceye çevirerek Batı üniversitelerinin uyanmasına neden oldu. İstanbul'un Türkler tarafından fethi üzerine İtalya'ya kaçan bilgilerin götürdükleri eserlerle Rönesans tamamlanmış oldu. Böylece Batı, Rönesans ile uyanırken aynı zamanda Doğu'nun çöküşü başlıyordu. Bunun en büyük nedeni de Batı'nın Hindistan yolunu keşfi idi. Bu nedenle Osmanlı imparatorluğu değişim merkezi olma özelliğini kaybetmiş bulunuyordu. Şehir devletleri olarak gelişen Batı, kendisi için gerekli olan baharatı artık Osmanlı'ya muhtaç olmadan sağlayabilecekti. Amerikanın keşfi, Afrikanın sömürü haline getirilmesi Batı'yı tıkanıklıktan kurtardı ve böylece Batı merkez oldu. Yunandan aldıklarına yeni şeyler katarak Batıya aktaran İslam Dünyası da 15. yüzyıldan sonra, bilimde hasiyecilik ve nakilecilik ön plâna çıkınca skolastiğin içine daldı. Zaten sosyo-ekonomik şartlar da hazır olunca gerileme diğer alanlara yansdı ve kaçınılmaz oldu. Yalnız Ülken, uygarlıkları birbirine zincirleme bağlı ilişkiler içinde açıklarken önceden bir toplumun oynadığı üstün rolün şartlar vaki olunca tekrar oluşabileceğini ifade ederek uygarlıkların devirlerini tamamladıklarından söz edilemeyeceğini, ancak dünya uygarlıkları içinde oynadıkları rolden söz edilebileceğini söyler (Ülken, 1993, s.382-387).

Ülken, Batı Kültürünün önce ekonomik ve siyasi alanda, sonra bütün değerler alanında dünya görüşü olacak kadar genişlediğini ve 16. yüzyıldan sonra onun gelişme hızına ayak uyduramayan başka kültürler için tek yolun modernleşmek çabaları olduğunu ifade eder. Çünkü artık Batı ve Doğu'nun karşılaşması, kapalı eski kültür çevrelerinin alışverişi değil, dünya ölçüsünde karakteri olan yeni kültüre katılmadan başka birşey olmayacaktı. Ona göre, bu durumda eski kültür çevrelerinin birbirine oldukça farklı davranışları oldu. İslam-Hristiyan dünyalarının yüzyıllarca süren mücadeleleri ve bunun sonucunda oluşan gerginlik, ikincisinden gelen her

tesirin olumsuz karşılanmasına neden oldu. Halbuki aralarında o ana kadar yarışma söz konusu olmayan Hristiyan ve Uzakdoğu dünyaları arasında ilişki gelişme açısından birincisinden daha olumlu oldu. Aslında Türkiye 17. yüzyılın sonunda ilk yenilgiden sonra Batının üstünlüğünü fark etti. Fakat aralarındaki ideolojik gerginlik, 17-19 yüzyıllardaki Batılılaşma hareketlerinin gerileme davranışı ile karşılanmasına neden oldu. Yenileşme hareketleri ordunun yenilmesi kaygılarıyla devlet ricalinden (hükümdar ve bir kısım vezirlerden) geliyordu. Tepkiler ise bütün yabancı tesirleri gavur icadı diye karşılayan fanatik görüşten geliyordu. Böylece III. Ahmed'den III. Selim'e kadar geçen 150 yılda modernleşmek adına esaslı hiçbir sonuç elde edilemedi. II. Mahmud ve Abdülmecit zamanında bazı sonuçlar elde edilmeye başlandıysa da temelde aralarında bir sentez ve uzlaşma olmamak üzere iki ayrı dünya görüşü halinde devam edegeldiler. İdareciler de bir yanda islamcılar, diğer yanda modernciler olmak üzere ikiye ayrıldılar ve moderncilik ve islamcılık hiçbir kontrol ve hesaplaşmadan geçirilmeden birbirine yabancı iki düşünce halinde yaşadı. Büyük halk kitlesi ise, çeşitli tabakalarıyla bu tesirlerden uzak kaldı. 1839'da Tanzimat hareketleri modernleşmeyi daha kesin çizgileriyle açıklarken bile iki görüş arasında henüz bir mutabakat noktası yoktu (Ülken, 1992, s.20-21).

Ülken'e göre meşrutiyetçilerin hürriyet fikirlerinin ekonomik sonuçları ülkedeki azınlıkların işine yaramıştır. Yabancı sermaye ile anlaşılan azınlıklar yükselirken, gümrüklerin açılması yerli küçük endüstriyi batırmıştır. Ayrıca Ülken ülkede ki batılılaşma sürecindeki ekonomik girişimlerin başarısızlığını da Osmanlı İmparatorluğundaki yapı farkına bağlar. O'na göre İmparatorluğun batı toplumuna özgü bir gelişme modeli izlemek istemesi toplumda daha kötü sonuçlar doğurmuştur. Dini yobazlığın sebebini toplumdaki dini örgütlenmenin biçimi ile açıklayan Ülken'e göre devlet örgütü olan medrese ile halkın örgütü olan tekkenin ikiliği, gerginliği ve çatışmaları yüzyıllarca sürdü ve medrese ve tekkenin fanatizmi softa, yobaz ve bektâşi tiplerinin türemesine yol açtı. Ülken yeni Türk toplumundaki dini ve sosyalizm içerikli yayınların çoğunu da fanatik olarak nitelendirir. Bu düşüncelerin toplumda üretimi ve yaşamasını ise az gelişmişliğe bağlar (Kongar, 1993, s. 192 - 193).

Ülken'e göre, öğretim ve eğitim birbirini tamalayan iki süreçtir, öğretim bilgiyi, eğitim ise değerleri verir. Fakat bilginin değerler arasında bir değer olması itibarıyla öğretimin yine de eğitim içinde mütalâa edilmesi gerekir. O, yirminci yüzyılın herşeyden önce sürat ve değişme devri olduğunu belirterek dinamizmin, okul programlarının hâkim fikri olması gerektiğini söyler. Çünkü tarih şuuru bütün bilgilerin anahtarı olmuştur ve artık eski çağların hazır bilgi kalıpları içine yerleşmeye imkân yoktur. Ülken'e göre, bu hızlı değişikliklere, devamlı olan icadlara göre öğretimin de bazı kuralları olmalıdır. Bu, sürat önünde reflekslerini iyi kullanan şoförün soğukkanlılığı olacaktır. Sabit bir düzen içinde işleyen akıl yerine de hareketli bir icad dinamizmine uygun, yaratıcı hayal gücüne ihtiyaç vardır. Laboratuvarlarda, fezada, uzak kıtalarda gerçeği arayan yeni bilgi insanlığının kahramanları da yeni nesillere tanıtılarak dinamizm gençliğe aşılmalıdır. Çünkü öğretim ancak bu şekilde hız ve sürata ayak uydurabilir (Ülken, 1967, s.I-III). Ülken bu fikirlerinde ilerlemecidir. İnsan zekanın ancak dinamik bir şekilde ve yaratıcı hayalgücü ile eski çağlardan daha farklı yeni medeniyetler yaratabileceğine inanmaktadır. Öğretime düşen de bu idealleri gençliğe tanıtarak, bu dinamik yaşantıya onları hazırlamaktır.

Öğretimin geleceği fethetmeye yönelik bu dinamik atılışına karşı Ülken'e göre eğitim, hızını geçmişten ve gelenekten alacaktır. Çünkü eğitim bütün kültür ve değerlerini yaşatacak, geleceğin insanının karakter ve kişiliğini verecektir, bilginin tarihinin de bu gelenek içinde yer almasına karşılık, onun rolü, dil, sanat ve ahlak kadar kişiliklerin kurulmasında geleneğe bağlı değildir. Bilgi yeni açıklamalarıyla geleneği sarsar gibi gözükse de yine de kuvvetini değerlerin temel geleneğinden almaktadır (Ülken, 1967, s.III). Ülken, burada bilginin ve öğretimin her ne kadar eskinin yerine yeni şeyler koyarsa da yine de insanın ve toplum değerlerinin temelde değişmeyeceğine inanmaktadır ve esasicilerle daimicilerin görüşlerine yaklaşmaktadır.

Ülken'e göre, okul, çocuğu bilinenler ve alışılmışlar dünyasına hapseden statik bir çevre olmamalı, bilinenler üzerine işleyen akıl, her an olabilecek beklenmedik bir olaya ve bunun yaratacağı problem ve çatışmalara hazır olmalıdır. Okulun görevi, genç problemleri çözücü, onlarla başedici olarak yetiştirmektir. Hazır bilgiyi

devamlı vermek ise genci pasif alıcı yapar. Genci dinamizm içerisinde eğitmek tabii ki dıştan baskı ile olmaz. Bu çocuğun karakter ve özelliklerinin beklenmedik vakıtların devamlı çözümü içinde gelişen bir ortamda çocuğun ilgilerinin farklılaşmasına zemin hazırlamakla olur (Ülken, 1967, s.III). Ülken burada öğretimde çocukların ilgilerinin farklılaşmasının dikkate alınmasını istemekte ve *birer* bir anlayış göstermektedir. Ona göre çocuklardaki ilgi farklılıklarını dikkate alan eğitim, hiçbir çocuğu başarısız kılmayacaktır. Çünkü herkesin üstünlük göstereceği kabiliyet alanları vardır. Ancak eğitim ilgi alanlarına göre seçkinleri bir araya toplayarak diğerlerini ayrı bir grupta toplamamalıdır. Demokratik eğitim prensipleri yaşatılırsa yarışma duyguları, dayanışma ile birlikte gerçekleşecek ve normaller, daha kabiliyetli olanlardan faydalanacaklardır. Ülken'e göre geri zekalılar bir tarafa bırakılırsa, intibaksız ve başarısız sayılanların çoğu, kabiliyetlerine göre zümreleşimine yerine test veya numara usullerinin zararlarından doğan okul kurbanlarıdır. Halbuki her öğrencinin ilgilerine göre yapılan eğitim ve buna uygun takip edilecek metodla, eski anlayışa göre başarısız sayılan birçok genç de yeniden topluma kazandırılabilir. Bu da memleketin, her kişinin gösterdiği üstün kabiliyetten faydalanması anlamına gelir. Okullarda karakter sapışlarını önlemek için de ruh ve beden eğitiminin bir bütün olarak yürütülmesi gerekir (Ülken, 1967, s.IV-V). Ülken, savunduğu eğitim sisteminin insani ve milli olduğunu söylemektedir. Ona göre insani olan her eğitim, ifadesini mutlaka milli bir kültürde bulmaktadır. Gerçek olan milli eğitimler de çağdaşlık seviyesinde insanidirler. Böyle olmayan eğitimler de ya medeniyete kapısını kapamış, ilerleme gücünü kaybetmiş, ölüme mahkum olmuş dönmüş eğitimlerdir veya başka kültürleri taklit derecesinde kalmış ve bundan dolayı da kişilikten mahrum eğitimlerdir ki neticede bunlar da diğerlerinden farklı değildir.

Ülken'e göre 20. yüzyıldaki eğitim sistemlerinin bir kısmı ilerici (Progressiste), bir kısmı muhafazacı (conservatif), bir kısmı gelenekçi (traditionnaliste)dir (Ülken, 1967, s.VI). Bu eğitim anlayışlarının hiçbirine tam olarak evet denemeyeceğini söyleyen Ülken, medeniyet ve kültür tarihinin bütün devrimlerine rağmen sürekli bir gelişme içinde meydana geldiğini bu yüzden de geleneklerin reddedilemeyeceğini ama çağdaş bilimin ulaştığı merhale göz önüne alınca da ilerici olmamanın mümkün olamayacağını ifade eder. Bu yüzden O'na göre eğitimde bu kutuplaşmalar

lüzumsuzdur. Çünkü eğitim ve öğretim, kişilerin dinamik gelişmesini sağlayan insanla âlem arasındaki diyalektik bir faaliyete dayanır. Tarihi içerisindeki insanlık tecrübelerinin devamlı gelişmesi de eğitime kaynaklık eder.

Görüşlerini *bireyci* veya *toplumcu* veya gelenekçi, muhafazakar, ilerici tek bir kutuba sığdıramayacağımız Ülken fikirlerinde daha ziyade uzlaşmacı ve çoğulcu bir yaklaşım göstermiştir. Günümüz eğitim problemlerine yaklaşımda Ülken'in eğitim ve öğretime bakış açısından faydalanılabilir. Ülken'in felsefi bazda ele aldığı eğitim problemlerinin en önemli ikisi; ferdi farkların öğretimde dikkate alınması ve bunun oluşturacağı milli faydalar ve okulun çocuğu dinamik bir öğretim olgusu içine sokarak onu statik bir anlayış ve çevre içerisine sokmamasıdır.

Birincisinin derece derece okullardaki tatbiki, önce rehberlik ve danışma hizmetlerinin iyi işlemesine diğer taraftan okul bina, araç ve gereçlerin geliştirilmesine bağlıdır. Tabii ki öğretmenlerin bu metotlara göre yetiştirilmesi en temel sorundur. Kabiliyetlere göre verilecek eğitimde başarısızlık olmayacağından ve fayda marjinal olacağından eğitilmiş insangücünün toplum kalkınmasındaki payı da büyük olacaktır. Okulda dinamik bir öğretim olgusunun yaratılması ise öncelikle felsefi bazda eğitimi tarif etmek ve amaçlarını çizmek ile ilgilidir. Çünkü toplum olarak çağdaş kalabilmek için bu dinamizmi yakalamaya ihtiyacımız vardır. Eğitim programlarını yapanlar, kitaplarını yazanlar hep çocuğun aklını, problem çözmeye yönelik çabalar doğrultusundaki bir metot dahilinde işletirlerse o zaman çocuğun akli ezberlemeye değil, yaratmaya ve problem çözmeye dayanır. Okulda beslenen gelişim ve dinamizm ruhu, hayatın diğer alanlarına yansiyarak sosyal hayatla bir ilerilik yaratabilir. Yeter ki amaçlar iyi belirlensin ve bir metot dahilinde çalışılsın.

Ü. Z. F. Fındıkoğlu (1901-1974)

Görüşlerinde eklektik bir yapı gösteren ve tekçi (monist) açıklamaları eleştiren Fındıkoğlu, A. Comte, M. Weber, E. Durkheim, İ. Kant ve Ziya Gökalp'in fikirlerinden etkilenmiştir. Doğu ve Batı Medeniyetlerini ve çeşitli toplumları incelemiş ve bunların geliştirmiş oldukları eğitim sistemlerini değerlendirmiştir. Görüşlerini idealize fikirler halinde sunmaktan çok, toplumsal yapı ve zihniyetlerle

hiçtilendirmiştir. Bu bağlamda Fındıkoğlu'nun Türk sosyal hayatı ve eğitimi üzerinde ki görüşleri aynı zamanda sosyal yapımızı da açıklar mahiyettedir.

Fındıkoğlu, toplumu açıklarken plüralist bir yaklaşım göstermektedir. Sınıf kavramından hareket eden Marxizmi, millet gerçeğini göremediği ve bütün sosyal olayların nedenini iktisadi hadiselerde aradığı için eleştirir. Halbuki millet daima oluşmuştur ve hatta bütün sınıfların ötesinde ebedi bir millet realitesi vardır. Sosyal hadiselerde dinin etkisi de sanıldığından fazladır. Din olmasaydı insanlık uyuşuk ve hayvani bir hayat için de kalırdı. Çalışma dinin emriyle olmuş ve sonradan bu, iktisadi bir adet hâlini almıştır diyen Fındıkoğlu, birlik ve beraberlik kurmada ahlakî ve ruhsal olanın iktisadi olandan daha üstün olduğunu belirtir ve buradan millet fikrine geçer (Kongar, 1993, s.129-132). Millet realitesini en gelişmiş toplum olarak kabul eden Fındıkoğlu, dinin, sosyal hadiseler üzerindeki belirleyicilerden önemli biri olduğu fikrinde Weber'ci düşünceden etkilenmiştir.

Toplumsal tabakalaşma ve değişmeyi sadece içtimai faktörlerle (grup, zümre, tabaka ve sınıflar yekünü) değil; aynı zamanda ferdi faktörler (rehber fert ya da fertler)'le de açıklayan Fındıkoğlu büyük adamların, liderlerin, dahilerin ferdi psikoloji ve ihtiraslarının incelenmesinin gerektiğini söyler ve seçkin fertlerin medeniyete katkılarına önem verir. Fındıkoğlu'na göre henüz iptidai cemiyetlerde endüvidüalizasyon (ferdileşme) süreci görülmez, ancak belli bir süreç sonunda iş bölümünün de gelişmesiyle adına şair, siyasi, sanatkâr, edip, âlim denen insan tipleri görülür ve sivrilmiş insanlar toplum ideallerini de benimseyerek topluma kılavuzluk ederler. İşte bir gelişmemiş cemiyeti, tabiat, sermaye ve emek arasındaki birleştirmeleri yaparak geliştirenler de ferdileşmiş müteşebbislerdir. Fındıkoğlu'na göre gelişmişlik ile gelişmemişlik arasındaki farkı ve dünün Garb'ını ve bugünün Amerikasını, bu teşebbüsçü anlayışı irdilemeden anlamanın imkânı yoktur. Bundan da çıkacak netice, az gelişmiş toplumlarda, gelişmişlerle temastan sonra bu gelişmişliği yakalayacak kuvveti, potansiyel olarak kendilerinde toplumları namına bulunduran fertlere ihtiyaç vardır (Kongar, 1993, s.132-137). Ona göre işte bu teşebbüsçü ruh, yenileştirici, teşkilatçı, yaratıcı ve düzenleyici özellikleriyle toplumun kalkınmasına katkıda bulunmaktadır. Teşbbüsçü ruha sahip kişiler,

yaparak veya yaratarak veyahutta gelişmiş toplumların icad ve tekniklerini kendi toplumlarına aktararak, toplumsal gelişme ve değişmeyi gerçekleştirirler.

Bazı Batılı düşünürlerin, özellikle ırkçı nazariyelere saplanışların, şark kültürlerine bakışları, Fındıkoğlu'na göre biraz aşırıdır. Onlara göre Şark bir ethos dünyasıdır ve cosmos bilgisinden nasibi yoktur. Hatta ethos'un beşeri bir yaklaşımla incelenmesi bile söz konusu değildir. Fındıkoğlu, Yunan düşüncesini kendinden de birşeyler katarak Batı'ya tanıtan İslam dünyasındaki, şu andaki Batı kadar gelişmese de o zamanki ileri devrinde bir cosmos endişesi ve bilgisi bulunduğunu hatırlattıktan sonra Şarkta ethos dünyasından ayrı olarak gelişmiş bir cosmosu araştırma endişesinin azlığından bahseder. Çünkü Şark hâkimlerinin verdiği hükümlerde az çok etik değerler için içine girmiştir. Aynı zamandaki Çin ve Yunan düşüncesi birbirinden çok farklı idi. Fakat bütün bunlara rağmen Şarkı ve Garbı tamamen birbirinden ayırmak Fındıkoğlu'na göre imkânsızdır, çünkü O'na göre en azından İslam Şarkta cosmos endişesi vardı ve Garp, halkları itibarı ile Şarktan kopmuş bir parçadır. Ayrıca Şark İslam olan ve olmayan parçalarıyla Garbın cosmos ve ethos felsefesine karşı bir sempati duyuyor ve bazen iş halinde bu anlayışa katkıda bulunuyor (Fındıkoğlu, 1944, s.332-333). Fındıkoğlu'nun bu fikirlerinden Garblaşmak ile modernleşmeyi aynı anlamda kullandığını ve bu modernleşme karşısında diğer toplumların bu yenilikleri almak için çaba gösterdiğini anlıyoruz. Zaten bugün dünya medeniyetlerinin geldiği çizgi de budur. Fındıkoğlu'na göre Tanzimat sıralarına gelinceye kadar, Avrupa'nın üstünlüğünün sadece teknik alanda olduğu zannediliyordu. Tanzimatla beraber ve daha sonraları hem teknikte hem de fikir sahasında Avrupa'nın büyüklüğü anlaşıldı ve bu, topluma yeni bir nizam verme fikrini ve Batı hayranlığını da birlikte getirdi. Yani yenilik önce düşünce alanında gerçekleşmeliydi, bu yüzden de Batı'nın yorumlanmasına ve bir tavır alınmasına ihtiyaç vardı.

İşte karşısında bu hayranlık duyulan medeniyet ve siyasi nizam belirli bir dünya görüşüne dayanıyordu. Fındıkoğlu hukukta lâik, felsefede beşeri ve rizayi, dinde deruni, san'atta yaratıcı olan bu dünya görüşünü kavramanın ne Tanzimat ricali tarafından ne de çok daha sonraları tam olarak tahakkuk etmediğini söylüyor. O'na göre, bu suretle üstün bir kültür karşısındaki hayranlık duygusu, mevcut kültürün

temelini muhafaza düşüncesiyle birleştirdi ve sosyal hayatımızdaki ikilik de burdan çıktı. Yapılan ve uyarlanan kanunların hiçbrine tam olarak ehemmiyet verilmedi, çünkü Tanzimattan önceki zilhiyete göre kanun Allah'ın eseri idi. Sosyal ihtiyaçlar sonucu Avrupa'nın çıkardığı birtakım adapte edilen kanunlar da dini hükümler gibi algılandı. Esas itibariyle tanzimatın hukuki bir hadise olduğunu söyleyen Fındıkoğlu, hukukçuların derin bir araştırmasıyla tanzimatın hakkıyla araştırılabileceğini söylemektedir (Fındıkoğlu, tarihsiz, s.103-104).

Yeniliklerin hem sosyal birtakım düzenlemelerle hemde teşebbüsçü fertlerle gerçekleşebileceğini söyleyen Fındıkoğlu, milli eğitimin mücerret bir insanlık kavramına dayanmaktansa, millet gerçeğinden hareket etmesi gerektiğini ifade eder. Asıl insanlık şuuru, şuurlu milletlerin milli eğitimlerinin birleşmesiyle ortaya çıkabilir. Milli eğitimin millet gerçeğinden hareket etmesi demek, onun bir toplumu teşkil eden sınıfların, tabaka ve zümrelerin üstünde millet realitesini tanıması ve tanıması demektir. Bu birlik ve beraberlik ruhu sağlanmadan eğitim yoluyla kalkınma ve gelişmeyi sağlamak da mümkün değildir. Bu bağlamda milli eğitim, toplumun yaşaması için gerekli mücadele ruhunu her an canlı bulundurulmalıdır (Güngör,1991, s.112-114). Fındıkoğlu milli eğitimin fertlerde milli mefkure oluşturmasını istemektedir. Bu mefkure, sınıfı, tabakası veya zümresi ne olursa olsun ferdin, millet menfaatlerini gözetmesi ve ona göre davranmasını gerektirmektedir. Fındıkoğlu'na göre milli eğitimin amacı, ferdin ruhunda devlet fikrini uyandırarak milli bir disiplin meydana getirmektir. Bu, fertlerin egosentrizmden kurtularak hem kendi şahsiyetlerine hem de başkalarının şahsiyetlerine saygı duyarak, görev ve hizmetlerde, fertlerin kendilerinden alt ve üst şahsiyetler kabul etmesidir. İşte milli eğitim, ferdin ruhunda bu silsile fikrini, üstlük ve altlık düşüncesini vücuda getirecek hakiki milli disiplini gerçekleştirmelidir. Fındıkoğlu'na göre milli disiplini elde etmek için eğitimciler, şu iki eğitim siyasetinden söz ederler: Prusya tipi otoriter ve merkeziyetçi sistem ve Anglo-Sakson tipi hürriyetçi ve demokratik sistem.

Prusya tipi otoriter sistemin felsefesini Fichte yapmıştır. Bu sistemde merkeziyetçilik hâkimdir. Çünkü 'ben' ancak böyle disiplin altına alınabilir. İnsanda kendisini, merkeziyetçi bir güce verme meyili de olduğundan ahlakçı bir anlayışla

ben ancak devlet potasında birleşebilir. Hegel'de bu felsefe en yüksek merhalesine erişmiştir.

Anglo-Sakson tipi hürriyetçi sistemin disiplin anlayışı ' kendi kendini idare etme sistemi'ne dayanır. İngiltere'nin milli disiplini fertlerin hür tartışmalarına dayanır ve hükümet sık sık halkın önüne çıkar ve kararlarını açıklar. Almanyada ilahlaştırılmış bir devlet varken, İngilterede fert ve hakları vurgulanmıştır.

Fındıkoğlu'na göre diğer disiplin anlayışları da bu iki tipe icra edilebilir. Her toplumun yarattığı tip kendisine göre iyi olabilir. Bu yüzden Türkiye için herhangi birini seçmeden önce O'na göre Türkiye'nin tarihi geçmişinin yoklanmasında fayda vardır. Türkler barış zamanlarında Anglo-Sakson tipi disiplin anlayışına daha yakındır, ancak savaş veya buhran devirlerinde büyük devlet adamları etrafında toplandıkları görülür (Göngör, 1991, s.114-118). Fındıkoğlu'nun bu görüşlerinden demokratik bir milli disiplin anlayışına sahip olduğunu, otoriter tipin ancak savaş zamanlarında kaçınılmaz olduğu anlayışına inandığını anlıyoruz.

Eğitim çevreleri açısından toplum tiplerini Reformcu toplumlar ve İhtilalci Toplumlar diye iki kısımda inceleyen Fındıkoğlu, reformcu toplumlarda okul, aile, meslek ve toplum çevreleri arasında bir devamlılık ve uyum olduğunu belirtir. Toplumu meydana getiren çeşitli zümre ve grupların fertleri, örneğin; yaşlı ve genç, hoca ve öğrenci, subay ve marangoz bir araya geldiklerinde anlaşılırlar. Bu tür toplumlarda okul, ailenin devamı, toplumda okulun devamıdır. Bir müessesenin yaptığını diğeri bozamaz. Bu tür toplumlarda ilerleme ve değişmeler toplumun bütün kesimlerinde birlikte ve yavaş yavaş meydana gelir, bu değişmeler meydana gelirken okul, aile ve toplum arasında çatışma yaratmayacak şekilde olur. Anglo-Sakson ve kuzeyli milletlerin bir kısmı bu gruba girer.

İhtilalci toplumlarda ise okul, aile ve toplum çevreleri arasında zaman zaman uyumsuzluklar görülür. Bu uyumsuzluklar, ailenin öğrettiklerini okulun, okulun verdiklerini de toplumun değiştirmeye kalkışmasına kadar varır. Birinin yaptığını diğeri bozar. Toplumu meydana getiren çeşitli zümre veya grupların fertleri biraraya geldiklerinde anlaşamaz ve bu çatışmalar sosyal ve siyasi hayata da yansarak nesilleri birbirinden ayırır. Değişmeler de yavaş yavaş değil birden olur ve sosyal

değerler aniden değişir. I. Dünya savaşı sonrası Almanya ve İtalya, hemen bütün müslüman toplumlar ve Rusya bu gruba girer.

Fındıkoğlu'na göre Türkiye'deki aile çevresinin eğitimi muhafazakâr, okul eğitimi ise demokrat ve inkılâpçıdır. Meslek çevreleri de hem muhafazakâr hem de inkılâpçı karakterin her ikisini birden göstermektedir. Toplum hayatı açısından da ilişkiler kırsal kesimde aile çevresi etrafında yoğunlaşmaktadır (Güngör, 1991, s.118-123). Fındıkoğlu, Türkiye hakkındaki bu tespitlerini 1943 yılında yapmasına rağmen, günümüz içinde aynı şeyler söylenebilir. Ve bu durumda ortak bir zihniyet geliştirme ve bunu bütün ulusa yayma bir hayli güçleşmektedir.

Öğretim kurumları içerisinde liseyi, ilk ve yükseköğretimi birleştirdiği için özel bir konumda gören Fındıkoğlu, ilk ve yükseköğretimi köprü vazifesi görerek lisenin kaymetlendirdiğini söylemektedir. Okullarda öğrencilerin ezberci olarak yetiştiğini belirtmektedir. Çünkü sosyal hayat ile ilgili olmayan bilgiler daha fazla gösterilmekte bu da öğrencileri ezberciliğe itmektir. Lise programlarının yeniden düzenlenmesinde dikkat edilecek en önemli nokta da lisenin yükseköğretime hazırlayan bir düzenlenmenin yapılmasıdır. Bu açıdan yükseköğretime devam etmeyecek olanın liseye alınmaması ve mesleki ve teknik okullara kaydırılması gerekir. Mesleki ve teknik okulları bitirenler de kısa yoldan hayata atılacaklarına göre bu programlara biraz kültür dersi koymak gerekir, klasik ortaokullara da biraz teknik dersler koyarak bir dengeye ulaşmak mümkündür (Güngör, 1991, s.128-133). Fındıkoğlu'nun liselere atfettiği bu önem ve liseyi okumayanların mesleki ve teknik okullara kaydırılması fikri Alman eğitim sisteminin anlayışını hatırlatmaktadır. Günümüzdeki böyle bir eğitim anlayışına şiddetle ihtiyaç vardır. Liseyi bitirip de üniversiteye girememiş her genç, bir meslek de edinemediğinden işsizler, bir diğer deyişle kaliteli olmayan elemanlar sınıfına katılmaktadır. Bunun maliyeti ise devlete trilyonlarca liraya mal olduğu gibi toplumda bir işsizler ordusu yaratılmaktadır. Halbuki yatay ve dikey öğrenci akışının Fındıkoğlu'nun da belirttiği üzere düzenlenmesi, hem kabiliyetli elemanları yaratacak hem de bu alandaki plânlılık sosyal hayatta meyvelerini verecektir. Ancak bu plânlılığı bu güne kadar eğitim sistemimiz başarabilmiş değildir. Bunun çok sık değişen eğitim politikalarından ve henüz eğitim felsefemizin oluşamamasından kaynaklandığı söylenebilir. Böyle bir

eğitim felsefesini yapmakta ise çağdaş Türk eğitim düşünürlerinin görüşlerinden faydalanacak çok önemli bilgiler vardır. Fındıkoğlu'nun görüşleri bir bakıma sosyal yapımızla da ilişkili olduğu için eğitim politikalarını çizenler tarafından dikkate alınmalıdır. Temelde *toplumcu* bir yaklaşıma sahip olan Fındıkoğlu, fertlerin de toplumsal olaylara katkısı ve toplumu yönlendirmelerini kabul etmekte ve hatta buna önem vermektedir. Eğitim çevreleri açısından değerlendirildiğinde Türk toplumunu Anglo-Sakson demokratik tipe yakın görmesi de onun *bireyci* tarafını vurgulamaktadır.

7. Feyyazi Safa (1899-1961)

Toplumcu bir görüşe sahip olan Safa yazmış olduğu bütün eserlerde (makale, araştırma, roman) kültüre ait meselelerde milliyetçiliği, bilim, fen ve tekniğe ait konularda ise modernizmi savunmuştur. Bu açıdan Gökalp'çi düşüncenin müdavimi sayılmalıdır. Doğu-Batı sentezinin, Asya ile Avrupa'nın birleştiği coğrafya üzerindeki Türkiye'de başarılı bir izdivaç yapacağı inancındadır. Türk inkılabını da kitaptan değil hayattan doğma hareketin güzel bir örneği olarak değerlendirmektedir. Tıptan felsefeye kadar geniş bir ilgi alanına sahip olan Safa didaktik bir düşünürdür, eserlerinde tarihi ve kültürel konularla birlikte toplum ve değişme bazında yaşadığı dönemin analizini de yapmıştır.

Safa'ya göre, Avrupa'yı sadece coğrafya ile sınırlı görmek yanlıştır. Avrupa, bu kata içinde doğmuş fakat anlayış ve medeniyeti itibariyle bu kıtadan daha ilerilere taşmıştır. Bu yüzden de fiziki dünyaya nispeti ile birlikte medeniyet tarihine de bağlı bir özelliği vardır. Avrupayı meydana getiren üç büyük tesir; Roma'nın cemiyet disiplini, Hristiyanlığın ahlâk disiplini, Yunanistan'ın zeka disiplini.

Yunan tesiri felsefe sahasında olur. Safa Yunanlı Philolaus'un "sayı olmadan hiç bir şeyi düşünmek bilmek mümkün değildir." sözünü hatırlattıktan sonra Avrupa zekasını yaratan şeyin Yunan düşüncesi içindeki bu riyaziye ve mantık olduğunu söyler. Çünkü bunlar düşüncenin yaşamasını temin eden ilk şartlardı (Safa, 1993, s.118-119). Yunan felsefesinin bir takım akli ve ameli taraflarını alarak içtirnai bünyesinde bir nizam ve site disiplini geliştiren Roma hukuku'nun, hakları

birleştirecek bir site disiplini meydana getirmesiyle ve deruni bir ahlâk yaratan Hristiyanlığın vicdanları birleştirmesiyle Avrupa kafasını yaratan anlayışın doğmuş olduğunu belirten Safa, bu üç tesirin, Avrupa zekasını, dış ve iç ahlâkını etkileyerek, yaratacağı medeniyetin zaruri kıymetler sistemini oluşturduğunu söyledikten sonra, bu unsurlar içerisinde Avrupa'yı Asya'dan açıkça ayıran şeyin Hristiyanlık olduğunu ifade eder. Çünkü ona göre, insanları fikirden ziyade duygular birbirinden ayırır (Safa, 1993, s.128-129).

Şark kavramı da Garb gibi Safa'ya göre sadece coğrafyası içerisinde sınırlandırılmaz, örneğin Avrupa kıtasında olduğu halde, kimine göre İspanya şarktır. Çünkü İspanya yarı Afrika, Afrika'da yarı Asya olarak mütalâa edilir. Bu yüzden Hudutlarını aşarak Afrika'nın boydan boya kuzeyi için de kullanılan Şark, Asya'ya ait kültürleri ve yaşam tarzlarını kapsayan bir kavramdır.

Safa'ya göre Asya'da Avrupa'daki gibi din ve kültür birliği yoktur. Avrupa'da Greko-Latin kültürü ve Hristiyanlık varken, Asya din ve kültür olarak Müslüman, Budist, Mecusi, Brehmendir. Birbirinden farklı kültürlere sahip olan Şark temelde birbirinden çok farklı iki anlayışa ayrılabilir; İslami Şark, Brehmen ve Budist Şark. İslam Şark, Budist Şark'a göre daha garblı sayılır.

Safa, eski devirlerden beri Avrupa'da herşeyin fertle münasebeti olduğunu halbuki Şarkta ferdin hiç bir kıymet ifade etmediğini belirttikten sonra fert ve ilmin Avrupa ile Asya arasındaki farkı belirlediğini söyler. Şarkın endüstrileşme çabaları da makinayı kendisi icat etmediği için Safa'ya göre işin bütün ruh ve metodunu kavramakta yetersiz kalacaktır. Asya, esrarlı ve düşünceli edasıyla birkaç prensi ve şairinin ruhunda yaşar. Halkın ise hiçbirşeyden haberi yoktur. "Bu şark kendini zamansız bir dünya içinde ebedi sanır. Faniyi beğenmez ve anın menfaâtlerini teper. Şimdiki zamana bağlı şeylere karşı alâkasızdır ve kendi gözünde bunların bir ehemmiyet kazanabilmesi için mazi olmalarını bekler" (Safa 1993,s.132). Bu tespitleri 20 yüzyılın öncesi Hindistan ve Uzakdoğu kültürlerinin bir kısmı için kabul etmek gerekir ve Japonya'yı istisna durumunda incelemek gerekir. Çünkü Japonya'nın Batılılaşma hareketleri aşağı yukarı bizim Batılılaşma hareketlerimizle aynı zaman dilimleri içerisine düşer. 20.yüzyılda ise dünyanın bütün büyük kültürleri Batı medeniyetinin üstünlüğünü anlamış ve ona ulaşmaya çalışmıştır. Japonya, Kore,

Singapur, Çin gibi uzakdoğu ülkeleri bilim ve teknikte Batı düzeyini yakalamış ve hatta onu bir kısım yönlerden geçmiştir. Ancak icatlar ile bilim ve tekniğe öncülük etmek bir ölçüde hâlâ Batıdadır. Peyami Safa'nın bu anlamdaki tespiti en azından şimdilik doğrudur. 20.yüzyıl öncesi kültürlerin bu yüzyıldan sonra bir anda bıçak gibi kesilip yenisinin işlerlik kazandığı sosyolojik açıdan mümkün değildir. Bu bakımdan eğitilmemiş halk kesimlerinde eski anlayışın, bir kısmıyla de olsa hâkim olduğu düşünülmelidir. Az gelişmişlikten kurtulmak isteyen toplumların eğitim vasıtasıyla ve birtakım yeniliklerin getirilmesiyle halk kültürünü geliştirmeye çalışması ise bir vak'adır. Bu bakımdan Safa'nın Şarkı tarif edişi günümüz için ancak bu bağlamda değerlendirilebilir.

İslam Şarkın Budist Şarktan farklılığını ve ondan daha batılı olduğunu söyleyen Safa, Şark için söylenen kaderciliğin (fatalizm) aslında hareketi hor gören ve sükut anlayışını yücelten Brahmanizm ve Budizmde olduğunu söyler. İslam şarkın dini akidesinde ise kadercilik anlayışı yoktur. Ancak düşünce sistemi halinde değil ama gerileme devirlerinde bir irade sarsılışından doğan tümitsizlik duygusu halinde bu anlayış kendini gösterdi. İslam düşüncesinde cennetin bir takım iyi eylemler gösterilerek elde edilebileceği de akide bazında bu kaderciliğin olmadığını gösterir.

Din olarak Hristiyanlığın daha mistik bir anlayışa sahip olduğunu müslümanlığın ise daha akılcı olduğunu söyleyen Safa, buna rağmen çaprazlama tekamülün sırrının nasıl olduğunu sorar. Niçin Hristiyanlık Avrupa'da, Müslümanlık ise Asya'da yayılmıştır. Müslüman Şark akılcı ve tabiatçı düşüncüyü Yunan'dan alarak Batıya tanıttığı halde sonradan batıdan doğuya dönerek niçin durağan bir hayata geçmiş? Niçin daha mistik olan Hristiyan Garb akılcı ve tabiatçı düşüncüyü İslam Şarktan alarak ilerlettiği, akılcı ve tabiatçı bir medeniyet yarattığı halde ve Müslüman Şark önceki görüşlerini terkederek ilahiyatçı düşüncede Hristiyanlığın tesiri altında kalmıştır? Bu çaprazlama tekamülün sırrı Safa'ya göre Hristiyanlığın, bütün ilkçağ ve ortaçağ Avrupa'sının merkezi olan Roma'yı müslümanlığın doğuşundan altı asır evvel ele geçirmiş olmasıdır. Nitekim Yunan düşüncesiyle temastan sonra da bir medeniyet yaratmak için gerekli nüfus yoğunluğu ve kültür birliği gibi şartlar hazır olduktan sonra bugünkü Avrupa medeniyeti meydana geldi.

Halbuki Şark gelişmek için gerekli nüfus yoğunluğuna sahip değildi ve geniş bir toprak parçasında birden fazla din ve kültür vardı. Böyle olunca da birlik halinde ortaya çıkan bir medeniyet olamadı. İslam Rönesansı zamanında ortaya çıkan tabiatçı düşünceye sonradan Gazali'nin ve müdaviimleri sayılan Muhiddin-i Arabi ve Mevlevî'nin fikirlerinin Osmanlı İmparatorluğunda tercih edilmesi modern ilim düşüncesinin doğmasını bugünlere kadar geciktirmiştir (Safa, 1993, s.133-174). Böylece Safa Hristiyanlığın Roma'yı ele geçirmesini ve güçlenerek mukavet kazanmasını, Müslümanlığın Batı'da yayılmama nedeni olarak görmekte ve gelişmişliğin, zaman farkı olarak buraya dayandığını belirtmektedir. Ayrıca Safa, gerilemenin Felsefi ve düşünce bazındaki nedenlerine de değinerek Osmanlı yönetiminin ilahiyatçı düşünceyi tabiatçı düşünceye tercih ederek, zihniyet geriliğini hazırladığını belirtmektedir.

Batılılaşmanın riyazileşmek ve siteleşmek ile gerçekleştirileceğini savunan Safa, coğrafyamızın bir tarafıyla Batıya diğer tarafıyla da Doğuya dayandığını belirtir ve sadece Doğu kafası ve sadece Batı kafasının yarım kalacağını, Türkiye için de sadece tek taraflı bir bağlanışın milli bütünlüğümüzü bozacağını ve sosyal yapımızı sakatlayacağını belirttikten sonra, Türk milliyetçiliğinin hiçbir dogmatizme kapılmadan dünyanın bütün güzelliklerini almaya ve kendi güzelliklerini de dünyaya vermeye hazır olması gerektiğini söyler (Safa, 1963, s.42-49). Bu fikirleriyle Safa, Doğu ile Batının Türkiye'de iyi bir sentez oluşturabileceğini ve Türk kültürünün sağlıklı olarak bu işlev içerisinde gelişebileceğini belirtmektedir. Sağlıklı büyük şehirler de hesap ilimlerinin işe koşulmasıyla kurulacaktır. Safa buna, riyazileşmek ve siteleşmek veya stepten siteye geçiş diyor.

Peyami Safa'nın eğitime dair görüşleri temelde milli cemiyetlerde eğitim felsefelerinin devlet felsefesi ile uyuşması tarzındadır. O'na göre devlet, büyük milli idealin ışınlanma merkezi olmalıdır. Milli cemiyetlerde ideal, belirsiz ve yarınlara ait bir hayal değil, bir milli şuur hali ve cemiyetle fert arasındaki dinamik dengeyi sağlayan bir realitedir. "İçtimai manası ile ideal, milli şuurun ferdi şuuruza dolması, ben'imizi biz'in iştiaqları ve heyecanları ile doldurmasıdır" (Safa, Objektif:7, 1993, s.174). Safa, hertürlü egosentrizmden kurtulmanın, başıboşluğun, hazırlapçılığın, köşedönmeçilliğin, üretmeden tüketmek istemenin önüne, ancak

fertlerin milli ideallere sahip olmasıyla geçilebileceği inancındadır. Zaten ideal anlamı, O'na göre bütün güzellikleri, iyilikleri ve hakikatleri içine alan yüce bir değer dünyası içerisinde yaşar. İşte okullar milli menfaatleri gözeten milli ideali fertlere vermeliştir.

Türkiye'de gerçek kültür adamının ve mütefekkir'in azlığını Safa, milli zihin yapımızla ilgili görür "Doğu kafası sezgi kafasıdır. Lojik kafası değildir. Tahlil, terkip, mukayese ve muhakemede zorluk çeker. Düşünürken mevzunun hudutları içinde kalmaz, meseleden meseleye atlar. Sabırsızdır. Acele hükümlere koşar. Bir nokta üzerine kapanmak itiyat ve idmanından mahrumdur" (Safa, Objektif:7, 1993, s.269). Bu nedenle de okulların tahlilci düşünme alışkanlığını gençlere vermesi gerektiğini söyleyen Safa, Batılılaşmanın önce düşünme tarzı ile ilgili olduğunu bir defa daha vurgulamış oluyor. Demekki öğretimin metodu, öğrenciye vereceği yöntem, muhtevadan daha önemli olmaktadır. Okullarımızda ise hala bu önem yeterince kavranamamıştır.

Öğretim programlarını, bireysel ilgileri hesaba katmadığı ve gereğinden fazla, lüzumsuz denilebilecek bilgiler verdiği için eleştiren Safa, Avrupa ve Amerika'nın bazı yeni okullarında sınıf ve ders saatlerinin kaldırıldığını hatırlatarak, çocuğun kendi istediği zamanlarda laboratuvarında, bahçede, tarla ve atölyede faaliyet göstererek, çocukta inceleme ve araştırma, yaratma, bulma yetilerinin geliştirilmesi gerektiğini söyler. Öğretmenin konumu da geleneksel ders veren hoca değil rehber konumunda olacaktır (Safa, Objektif:7, 1993, s.108). Geleneksel sınıf ve dersleri, çocukta öğrenme ihtiyacı oluşturmada öğretimin olgusunu gerçekleştirdikleri için eleştiren Safa, öğrenci ilgilerinden hareket eden okulların, yarın dünyayı saracaklarından söz eder 1941'de yapılan bu tespitler ve modern eğitimin bireyselleliğe yönelmesi Safa'yı yaptığı tahminlerde haklı çıkarmaktadır.

Felsefî anlamda ne idealist ne de materyalist olmadığını, vardığı hükümlere kavramlardan değil hayata bakarak gittiğini ve çoğu ideolojilerin sadece kavram oyunu olduğunu bu yüzden de onları eleştirdiğini söyleyen Safa, kitaptan değil hayattan doğma inkılâplara inandığını, bunun en iyi örneğinin Türk inkılâbı olduğunu belirtir. Bu nedenle de milliyetçilik anlayışının Durkheim'den Barres'den ve Maurras'dan değil fakat Türk yurdunun işgali karşısında duyduğu öfkeden

inşaatçı ve Türkiye'yi kalkındırmak duygularından kaynaklandığını ifade eden Safa, "Fert" ve "cemiyet" kavramlarını da boş soyutlamalar olarak görür. Ferdin şahsiyeti yani akıl ve iradesi cemiyetin mahsulüdür. İnsan, ferdiyetiyle tabiatı, şahsiyetiyle cemiyeti temsil eder. Cemiyetlerin de mücerret bir mutlak kalıp haline sokulduklarında birşey ifade etmediklerini söyleyen Safa, cemiyetin müşahhas tiplerinin milletler olduğunu belirtir (Safa Objektif:7, 1993, s.193-195). Bu fikirlerinden de anlaşıldığı gibi Safa'nın milliyetçilik ve *toplumculuk* anlayışını doktrinler açısından değerlendirmemek gerekir. Çünkü Safa, milliyetçiliği kavram bazında değil olgu bazında ele almaktadır ve bu fikri en geniş anlamıyla kullanmaktadır. Bunu da, Türk milliyetçiliğinin hiçbir önyargıya kapılmadan dünyanın bütün güzelliklerini almaya hazır olmalıdır ve kendi güzelliklerini de dünya kültürlerine kazandırmalıdır, demesinden anlıyoruz. Nitekim sosyal konularda *toplumcu* bir görüşe sahip olan Safa, öğretim konusunda *bireyci*dir. O'na göre birey geleneksel sınıf anlayışıyla değil, kendi ilgi ve istekleri vasıtasıyla bir öğretmen rehberliğinde öğretim olgusunu atölyede, laboratuvarında, tarla ve bahçede yaşamalıdır. Deney yapmalıdır, bulmalıdır, yaratmalıdır. Bu fikirlerinden Safa'nın, ümevanının öğretim metodu olarak işe koşulmasını belirttiğini anlıyoruz. Öğretim konusunda *bireyci* olan Safa, okulun ferde milli ideal vermesini benimser ve eğitim konusunda *toplumcu* olan görüşler beyan eder. Yalnız, O, fert ve cemiyeti zıt kutuplar olarak değil birbirini tamamlayan ögeler olarak görür. Safa'nın öğretim konusundaki fikirleri ilerici bir yaklaşımdır. Çağdaş medeniyet karşısındaki tavrımız eğer ondan almak kadar Safa'nın da belirttiği gibi ona vermek ise bütün yönleriyle bireysel öğretime geçilmelidir. Belki geleneksel anlamda sınıf ve ders esasına dayanan okul programlarını tamamen kaldırmak mümkün olmayabilir, fakat mümkün olan ölçüde öğretimde bireyin ilgi ve istekleri işe koşulmalı, okuldaki düzenlemeler bunlara göre yapılmalıdır. Çünkü fertler ancak böyle yaratıcılıklarını ortaya koyabilirler. Çağda ileri gitmek, gelişmiş toplum olmak bunu gerektirmektedir.

8. Mûnataz Turhan (1908-1969)

Gökalp'in kültür ve medeniyet ayrımına katılır. Kendi fikir önderi olarak da Gökalp'i gösterir. H. Z. Ülken ise Turhan'ın Anglo- Sakson eğitim sistemini örnek aldığı ve sosyal hayatla temasta uzman yetiştirilmesini savunarak kültür değişmesine, toplumun sosyal yaşantısını inceleyerek başladığı için, O'nu Meslek-i İctima akımı ile ilgili görür (Ülken, 1992, s.458). Turhan şüphesiz birtakım fikirleriyle Gökalp'e, birtakım fikirleriyle de Meslek-i İctima akımına yakındır. Fakat bunlardan daha önemlisi Garblılaştırma konusunda getirdiği öneriler ve sosyal yaşantımızı, zihniyet yapımızı irdeleyerek niçin Garblılaştıramadığımızı ve Garblılaştırma anlayışının -gerçeği iyi anlayamadığından dolayı- nasıl çarpıtıldığını ortaya koymasıdır. Bu bağlamda eğitime, sosyal ihtiyaçlara cevap verilebilecek kurum nazarıyla bakan Turhan, ancak gerçeği anlamada bilimci zihniyetin var olabilmesiyle toplumun ilerleyebileceği görüşündedir.

Turhan'a göre, bir toplumda kültür değişmesi meydana gelebilmesi için ya mevcut sistemin, yeni ortaya çıkan coğrafi veya toplumsal bir duruma cevap verememesi yahut başka kültürlerle o toplumun teması geçmesi veyahut bütün bu şartların birlikte vuku bulması lâzımdır. Ancak Turhan, değişme sorununu temelde bir "akültürasyon" bir "dış kültürle temas" sorunu olarak ele almaktadır (Kongar, 1993, s.286). Bu bağlamda Turhan, Osmanlı-Türk toplumu için Batılaşmayı bir zihniyet sorunu olarak ele alırken "köy düzeyinde" değişmeleri, sosyo-ekonomik hayata alet-edevat ve bunları kullanma istek ve yeteneklerine bağlar. Birbirleriyle teması geçen toplum veya grupların kültürlerinin benzerlik veya farklılıkları, maddi kültürleri ve bunların ruhsal yönleri, bu toplumların birbirlerini anlama derceleri, kültür değişmelerinin seyri ve neticeleri üzerinde etki yapmaktadır. Fakat ilişki hâlindeki cemiyetlerden biri diğerine hâkim konumda ise tavırlar ve ruhi duruşlar meydana gelecek kültür değişmelerinde kesin bir rol oynamaktadırlar. Özellikle etki altında kalan cemiyetin mensupları, bilgi ve teknik yönden üstün olan diğerine karşı bu durumda büyük bir hayranlık duymaktadırlar (Turhan, 1987, s.216). Turhan'a göre, sadece hayranlık ve duygusal tepkilerle, hâkim medeniyetin unsurlarını alma teşebbüsleri çoğu zaman asli unsurlar yerine tâli unsurların alınmasıyla

sonuçlanmakta ve gerçek anlamda Batılılaşma çabaları boşa çıkmaktadır. Çünkü Batıyı Batı yapan unsurlar iyi tayin edilememiştir. Bundan sonra yapılacak olan hangi unsurların alınıp, hangi önem sırasıyla getirileceğinin tespitidir. Turhan, II. Meşrutiyet'in bunu yapmaya teşebbüs ettiğini fakat her iki toplumun zihniyet, görüş, düşünüş, bilgi ve tutum farklılıklarının, aralarındaki esas farkı anlamaya engel olduğunu söyler. Turhan'a göre, değişmelerin uzun sürmesi halinde de değişime öncülük eden nesillerin farklılığı ve bunların birbirini anlayamamaları, hatta bir neslin yaptığı diğerinin bozması veya aynı yanlışı nesiller boyunca yapmaları da hâkim olan medeniyetin esas unsurlarının ne olduğunun tespit edilmesine engel olmaktadır. Gerçek anlamdaki unsurları alamayan cemiyet, gelişmiş medeniyet veya kültürün tazyikinden kurtulmak için de ona benzemek gerektiği düşüncesinden hareket etmeye başladığında, görünürde benzer yönlerin alınmasıyla bu farklılığın giderileceği kanaatine kapılmaktadır. Bu durumda esas unsurlar değil de tâli unsurlar alınmaktadır ve körü körüne taklit ortaya çıkmaktadır(Turhan, 1987, s.217). Turhan'a göre, bu nevi taklit nitelikten ziyade niceliğe önem verdiği için hakiki seçme işini de yapamayacaktır. Görünürde yapılan bir takım değişikliklerin halkın anlayışlarına ters düştüğünde, yenilik karşıtı görüşlerin de ortaya çıktığını söyleyen Turhan, şartlar böyle olunca cemiyet içinde bir zümrenin ya devlet otoritesi ile birleşerek veya onu bizzat ele geçirerek gelişmiş cemiyetin göntüllü temsilciliğini yaptığı, bu zümrenin kültürü değiştirmek için yaptığı girişimlerin mevcut kültürdeki tabii mukavemetleri de kırdığından ve değişim diye alınan şeylerin aslında hakiki ihtiyaçlardan ziyade günün arzu ve temayüllerine uygun olacağından, kültür değişimleri yüzeysel ve şekilde kalmaya mahkum olacaktır. Bu hâl uzun süre devam ettiğinde kültür kendi kendini kontrol, geliştirme imkânlarını kaybedeceğinden cemiyette her şey düzeninden çıkacak ve kültürel yozlaşma olacaktır. Çünkü eski değerler sarsılmış, yenileri ise oluşturulamamıştır. Bu durumda cemiyet menupları için şaşkınlık, ne yapacağını bilmemezlik ve nefesine karşı itimatını kaybederek derin bir aşağılık kompleksine düşmek kaçınılmazdır (Turhan, 1987, s.218). Turhan'a göre, Batı medeniyetini diğerlerinden ayıran en önemli özellik, sahip olduğu bilim zihniyetidir. Bilimsel düşünüş ve bunun gereği olan yapıp etmeler Batı medeniyetini temayüz ettirmiştir. Bu yüzden Turhan Batı medeniyetinden unsurlar alınırken hakiki

değnerinin yapılabilmesi için peşin hükümlerden uzaklaşarak bilimsel bir zihniyetle hareket edilmesini ister. Burada da O'na göre iki kültürün esasları ortaya konulmalı, sonra Batı medeniyetinden neleri alacağımız hesap edilmelidir. Turhan, burada Ziya Gökalp'in kültür ve medeniyet anlayışından hareket etmektedir.

Turhan, Türk sosyal hayatını Batılılaşma vetiresi içerisinde inceleyerek, şehir ve köy ve kasabalardaki kültürün farklılıklarını ortaya koyduktan sonra, sağlıklı bir eğitim politikasının, toplum hayatının incelenmeden gerçekleştirilemeyeceğini söyler. O'na göre yüzeysel olarak Batılılaşmanın sadece büyük şehirlerde vuku bulunması ve diğer kısımlara yayılmaması, toplumda iki ayrı kültürün varlığına neden olmuştur:

Bir tarafta büyük şehirlerde yarı münevverin temsil ettiği, yarı Şark, yarı Garptan mürekkep bir Medeniyet; diğer taraftan küçük şehir, kasaba ve köylerimizde yaşayan ve nüfusun yüzde sekseninden fazlasının temsil ettiği, Türk ve Şark Medeniyetlerinin tesiri altında kalmış bir kültür ve medeniyet (Turhan, 1980, s.99).

Turhan, bu tespitin gözardı edilerek memleketin ihtiyaçlarına uygun bir eğitim sisteminin ortaya konulamayacağını söyler. Çünkü bizim gibi gelişmekte olan ülkelerde eğitim sisteminin gayesi mevcut kültürü aktarmak olduğu kadar aynı zamanda, toplumu yüksek bir medeniyet seviyesine çıkarmaktır. Fakat Turhan'a göre bu; aynı bir kültüre sahip olan büyük Türk toplumuna formal bir tahsil vererek onu şehirlerdeki münevverin temsil ettiği kültüre benzetmekle olmaz. Görünüşte benzerlik ve körü körüne taklit ile Batı medeniyetini almaya çalışmak Batı ile sırf şekil benzerliği altında fakat gerçekte bir gaye ve hedeften mahrum ve memleketin gerçek ihtiyaçlarından uzak bir eğitim sistemi olgusunu yaratır. Bu da eğitim çarkının boş dönmesine ve mezunların, memleket ihtiyaçlarını karşılamadan, onun sırtından geçinmesine ve memleket sırtında kambur oluşturmalarına yol açar (Turhan, 1980, s.100). Turhan'a göre, böyle bir eğitim sistemi memleketin ekonomik bakımdan çökmesine neden olacağı gibi toplumu da ortaçağ zihniyetine geri götürebilir. Çünkü şekil bakımından meydana gelen benzerlik Batı ile aramızdaki gerçek farkın anlaşılmasına engel olacak ve bizi artık Batılılaştık diye hareketsiz ve mevcut

sistemin atılılığı içinde bırakabilecektir. Bu nedenle de Turhan'a göre asıl yapılacak olan "İlimmarifi, bundan 900 sene evvel olduğu gibi bugün de Türkiye'nin biricik ana davası olan iktisadi, sınaî ve içtimai sahalarda kalkınmasının bir vasıtası haline gelmektedir" (Turhan, 1980, s.103). Bunun için de ilk önce genel bir toplumsal kalkınma plânına ihtiyaç olduğunu belirten Turhan, eğitimin uzun vadeli bir çalışma sonucu ancak gerçekçi çözümler üretebileceğine inanmaktadır.

Turhan, çağdaşlaşamama olgusunda "yarı münevver"leri sorumlu tutmaktadır. Yarı münevverin kafasındaki eğitim O'na göre, ne kafa formasyonunda ne de pratik hayatın ehemiyeti olmayan bazı bilgilerden ibarettir. Ve Batılılaşma bu yarı münevvere göre halkın inançları ile kendi inançları arasındaki farkın ortadan kaldırılmasıdır. İşte Turhan, Türk eğitim sisteminin, memleket ihtiyaçlarına cevap verebilecek birinci sınıf bilim ve teknik adamını yetiştirebilmesiyle, bu yarı aydın olgusuna son verebileceğini söylemektedir. Fakat O'na göre, bu yetiştirme işi kendi eğitim sistemimiz yeterli hâle gelinceye kadar Avrupa ve Amerika'da olmalıdır. Batılılaşma gerçek anlamda ve gerçek bilim adamları ve onları yetiştiren müesseseler kurulmadan olamaz. Bunun için de yapılacak iki esaslî tedbir vardır: Birincisi, Avrupa'ya çok miktarda iyi seçilmiş öğrenciler göndermek; İkincisi de, araştırma enstitüleri açmaktır (Turhan, 1980, s.104-107). Turhan'ın Türkiye'deki aydın ve onu yetiştirme olgusuna bakışı, Prens Sabahattin'in fikirleri ile paralellik göstermektedir. Çünkü her ikisi de "gerçek aydın"ın memleketin ihtiyaçlarına cevap verebilecek uzmanlık alanları içerisinde yetişmesini ve birtakım genel bilgilerden ziyade kullanılabilir bilgiye sahip olmasını istemektedirler.

Eğitim sistemlerinin Batı ve Doğu Medeniyetlerinde neyi ifade ettiğini araştıran Turhan, Doğu Medeniyetine örnek olarak Çin eğitim sistemini ele alır ve onu Batı Medeniyetindeki eğitim sistemi ile karşılaştırır. Çin'de 1865 tarihine kadar ilk, orta ve yükseköğretim programlarını, ağırlıklı olarak, Okuma, Yazma, Binicilik, Ok Atma, Musiki ve Hendese oluşturuyordu. Bunlara "Beş Esas San'at" deniyordu. 1900 lere doğru da Matematik programlara konulmuştu. Bundan başka ilkokullarda Ezber ve İnşad; orta kısımlarda Kanun, Hikmet ve Adab-ı Muaşeret; yüksek okullarda da çeşitli konular üzerinde kompozisyon yazdırılmak üzere duruluyordu. Sistemin basit ve muhtevasının sınırlı olmasına karşılık imtihanların zorlaştırılması

sebebi ile çok az kişi mezun olabiliyordu. Başarılı olmak güçlü bir hafızaya ve derin bir attemeliğe dayanıyordu. Eğitimin kişiden beklediği başarı ve kabiliyet diğer cemiyetlerinkinden kat kat fazla idi. Çin’de bütün meslekler de geleneksel ve amprik bilgiye dayanıyordu. Bu, el işçiliğine dayanan mesleklerde böyle olduğu gibi, kafa işi gerektiren meslekler içinde fertten ferde intikal ediyordu (Turhan, 1980, s.204-206). Turhan, Çin eğitiminin nasıl toplumun sosyo-ekonomik ihtiyaçlarından uzak kaldığını ve "bürokratik edebi zihniyet"e sahip olduğunu söylüyor, bu nedenle de bütün teknik temaların, cemiyette esaslı hiçbir değişme meydana getirmediğini tespit ediyor.

Kısmen Fransız eğitim sistemi müstesna olmak üzere Avrupa veya Amerika eğitim sistemini bir bütün halinde ele alan Turhan, bu sistemin Çin veya benzeri sistemlerle en esaslı farkının, eğitimin muhtevası ile birlikte daha da önemlisi eğitimin gayesinde olduğunu söyler. Turhan’a göre Batı medeniyetine mensup eğitim sistemlerinin esas gayesi, cemiyetinin iş bölümünün hemen her sahasında kullanılacak, ilmi düşünceyi haiz kişiler yetiştirebilmektir. İlk ve orta meslek okulları hariç tutulmak üzere bütün eğitim kademeleri de yükseköğretime hazırlık devreleri durumunda birbirine sıkı sıkıya bağlı bir şekilde yer almaktadır. Bu durumda yüksek öğretime varmadan eğitim kademelerinin herhangi birinden çıkmak mesleki bakımdan birşey ifade etmemektedir (Turhan, 1980, s.207-209). Netice olarak iki eğitim sisteminin en esaslı farkı Turhan’a göre; Çin tipi eğitim sisteminde öğretilenden ziyade eğitim ağırlıktadır. Çünkü cemiyette bütün meslek ve san’atlar amprik bilgiye dayanmaktadır. Garp medeniyetine mensup eğitim sistemlerinin ağırlık noktası -eğitim ihmal olunmamakla beraber- öğretim tarafındadır. Çünkü her nevi mesleki bilgiler amprik bilgiye değil bilimsel bilgiye dayanmaktadır. Doğu eğitim anlayışı ile Batı eğitim anlayışındaki bu farkı; Doğu eğitiminin *toplumcu*, Batı eğitiminin ise daha çok *bireyci* olduğu vechiyle de izah etmek mümkündür.

Turhan’a göre, Türk eğitimi, birtakım farklarla II. Mahmud’a kadar Çin tipi bir sistemi andarmaktadır. Fonksiyon ve gaye itibariyle medreseler ve Enderun Mektepleri Çin mektepleri ile benzer konumda idi. Tanzimattan sonra ise yapılan bütün islahatlar, arızı, tesadüfi, günlük iltiyaçları tatmin maksadıyla yapılmış ve taklitten ibaret eklemelerdi, bu nedenle de eğitim bir gayeden mahrum ve bütünlük

özelliğini de kaybettiğinden sistem olmaktan çıkmıştı. Bu, Cumhuriyet devrine kadar sürdü. Cumhuriyet devrindeki ıslah ve inkılâp hareketleri, 250 sene süren Batılılaşma hareketlerinin en yoğun anı diye nitelendirilebilir. Savaşlardaki aydın kaybı nedeniyle devlet kadrolarına memur bulma anlayışı, Turhan'a göre, diğer mesleklerin önüne geçmiş ve Cumhuriyet devri politikasına bu anlayış hâkim olmuştur (Turhan, 1980, s.212-214). Turhan, bu zamanda Türk toplumunun medeniyet değiştirmeye çalıştığını, amprik bilgi ve telakkinin hâkim olduğu bir cemiyet tipinden, bilim ve bilimsel zihniyetin hâkim olması gereken bir cemiyet tipine geçtiğini belirttikten sonra Eğitim sisteminin amaçlarının, fonksiyonunun bu olguya göre tasarlanması gerektiğini söyler. Fakat böyle olmamış amprik bir zihniyete alışmış cemiyette, bilimsel zihniyet hâkim kılınamamış ve eğitim düzeni deneme-yanılma ile idare edilen bir kurum olmaktan öteye gidememiştir.

Turhan'a göre ilmin, memleketimizde yerleşebilmesi için, onun Batı medeniyetinin ilk şartı olduğunu iyice anlamamız ve modern bir cemiyet olmanın ilimsiz olamayacağını kabul etmemiz gerekmektedir. Çünkü Batı Medeniyetinin esas unsurları başta "ilim" olmak üzere "kanun fikri" ve "ferdi mesuliyet hissi"dir (Turhan, 1980, s.229). Bu nedenle de Turhan'a göre gerçek anlamda Batılılaşmak bilimi ve bilimsel zihniyeti ve onun tatbikatı demek olan tekniği elde etmek demektir. Çünkü bir cemiyet ilim sahasında ne kadar ilerlemişse o nispetle de Batılılaşmış demektir. Ayrıca Turhan burada Batı Medeniyetinin esas unsurlarından birisinin "ferdi mesuliyet hissi" olduğunu belirtmesi bireyciliğin Batı'da işe koşullarının bir ifadesi olmaktadır.

Turhan'ın fikir ve eleştirileri, Türk eğitim politikacıları tarafından önemle dikkate alınmalıdır. Günümüzde üniversiteler Turhan'ın istediği gibi yurt dışına külliyeli miktarda doktora öğrencisi göndermektedir. Ancak bu gönderilenler iyi takip edilmemekte ve bu gönderilenlerin bir kısmı da dönmemektedir. Gönderilen elemanların yurt dışında yapmış oldukları yüksek lisans ve doktora tezleri mutlaka Türkçeye tercüme edilerek Türk bilim hayatına kazandırılmalıdır. Bu konudaki politikalara ince ayrıntılar getirilmeli ve beyin göçünün önüne geçilmelidir. Turhan'ın modernleşme konusunda önemli gördüğü diğer bir konu olan, araştırma enstitülerinin açılması, cüzi birtakım devlet kuruluşları hariç üniversiteler dışında

henüz gerçekleşmemiştir. Halbuki bugün gelişmiş toplumların çoğunda özel sektör ve fabrikaların kurmuş olduğu araştırma enstitüleri, bilim ve tekniğe büyük katkılarla bulunmaktadır. Esasen bizde yerli sanayi gelişemediğinden üniversiteden de pek fazla talepleri olmamaktadır. Fakat yeraltı yerüstü kaynaklarımızı iyi değerlendirecek politikalar oluşturulmaya başlandığında üniversite, sanayi ve araştırma kuruluşları arasındaki diyalog ve hareketlilik artacaktır.

Batı Medeniyetinin ayırıcı vasfının başta ilim zihniyeti, kanun fikri ve ferdi mesuliyet hissi olduğunu söyleyen Turhan'ın bu tespiti fevkalâdedir. Toplumumuzda fert önce ailede ferdi mesuliyet duygusunu kazanmalıdır. Fakat aile yapımızdaki aşırı koruyuculuk, hem girişimciliği hem de sorumluluk duygusunun kazandırılmasını engellemektedir. Sonra okuldaki geleneksel öğretim ve birtakım ezber ve hafıza etkinliklerine dayanan öğretim usulleri de çocuğu daha sonraki hayatında pasifize etmektedir. Çünkü çocuk sosyal hayatın problemlerine çözüm getirici ve onlarla başedici bir yapıda yetiştirilmemiştir ki ferdi mesuliyet ve bu duygunun diğer yüzü olan görev ahlâkı kişide gelişmiş olsun. Bu konuda yapılacak olan; Anne ve babaların çocuk yetiştirme konularında iyi eğitilmeleri ve aşırı koruyuculuğu çocukların üzerinden kaldırmalarıdır. Çocuklar gelişim görevlerinin gereklerini yapabilmelidirler ve hatta aileler bunları çocuklarından istemelidirler. Okulda ise öğretim ortamları ve usulleri çocuk ilgilerine duyarlı ve onları aktif kılacak şekilde düzenlenmelidir. Araştırma, deneme, yapıcılık ve yaratıcılık işe koşulmalıdır. Eğitim fakültelerinde öğretmen adayları, yöneticiler bu prensiplere göre yetiştirilmelidirler. Ferdi mesuliyet hissi iyi kazandırılmış ve bilimsel zihniyete göre yetişmiş gençler yarının sosyal hayatını kurarken kanun ve nizam fikrini oluşturacaklardır. Kültür ve medeniyet konularında *toplumcu*; bilim adamı yetiştirme ve öğretim konularında *birerjci* olan Turhan'ın Türk eğitim felsefesine önemli katkıları olacaktır.

9. İsmail Hakkı Tonguç (1897 -1960)

Ülkemizde ve dünyada Köy Enstitüleri'nin babası olarak bilinen Tonguç, İlköğretim genel müdürlüğüne atandığında, ülke gerçeklerini dikkate almak, çağdaş eğitim uygulamak ve eldeki imkânları en iyi bir şekilde değerlendirmek gibi

ilkelerden hareket etti. Çağın ünlü eğitimcileri Pestalozzi, Kerschensteiner ve Dewey'nin fikirlerinden aldığı ilhamla, iş eğitimine inanıyordu. O'na göre bilmek demek yapmak demektir, uygulanmayan bilgi boş ve gereksiz bilgidir. Tonguç'un en büyük eseri şüphesiz Köy Enstitüleridir. Büyük bir övgü alan, fakat bir o kadar da eleştirilen bu kurum, zamanı içerisinde bir boşluğu doldurmuştur.

Cumhuriyetten sonra kırsal kesimin cahillikten kurtarılması ve onlara ilköğretim verilmesi konusu önemli bir eğitim meselesi olarak devletin kapısında duruyordu. Köy okullarının çoğu okul ve öğretmeninden yoksundu. Şehirli kökenden gelen öğretmenler de köylerde ya görev yapmak istemiyorlar ya da köy yaşantısını yadırgadıklarından görevlerinden istifa ediyorlardı. Halbuki köylüyü eğitmedikçe ne Atatürk devrimleri kentten öteye geçebilir ne de memleket kalkınması tam anlamıyla gerçekleştirilebilirdi. İşte bu anlayışla, Tonguç'un önderliğinde Köy Enstitüleri hareketine girişildi. Tonguç'a göre köyün canlanabilmesi için, üzerinde yaşayan insanın herşeyden önce tabiatı işleyebilecek ve ondan faydalanabilecek hale gelmeleri gerekmektedir. Bu nedenle de yeni bir insan tipinin yaratılmasına ihtiyaç vardı. Köye gidilmedikçe, köy anlaşılmazdı. Tonguç, kentlilerin üreticilikle olan ilişkilerinin yüzyıllarca önce kesildiğini, kültürlerinin bozulduğunu, onların sadece yönetimin işleriyle uğraştığını fakat son ikiyüz yıldır bunu da beceremediklerini söyledikten sonra bütün cehalet ve geriliklerine rağmen Türk egemenliğinin köylüleri dayandığını, reform hareketlerini de köylülerin başaracağını ifade eder (Kaya, 1987, s.513-515). Köylü işe önem veriyordu. İşine yaramayan şeyi değersiz sayıyordu. Tonguç, bunu gözlemleri sırasında tespit etmişti. İşte köy kökenden öğrenil alan Köy Enstitüleri de işe dayalı olarak eğitim verdiler ve eğitim yoluyla köyü kalkındıracak öğretmeni yetiştirmeyi hedeflediler. Tonguç, büyük bir özveri ve çabıyla Köy Enstitüleri'ni geziyor ve sorunları yerinde inceliyordu. Cumhurbaşkanı İsmet İnönü ve Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'de kendisinin en büyük destekçileriydi.

1940 yılında açılan ve 1951 yılında kapatılan Köy Enstitüleri, eğitime iş ve üretkenlik fikirlerini ve olgusunu sokmuştur. Devleti köye götürmüş, köy insanının derinlerini dile getirmiş, köylünün düşünce ufuklarını aşmıştır (Kaya, 1987, s. 517-518). Uzun yıllar eğitimsiz kalmış köylünün dar kalıplar ve köyünün sınırlarını

geçmeyen zihniyeti Tonguç'a göre eğitim olgusu ile tanıştıktan sonra değişmeye ve gelişmeye başlamıştır. Tonguç bu gelişmeyi ilk başlatan şeyin -Köy Enstitüleri uygulamasına zemin hazırlayan eğitim kurumlarından mezun olan- öğretmenlerin olduğunu söylüyor. Eğitimcilerin köylere ilettikleri düşünsel öğeler Tonguç'a göre bayrak fikri, Türklük fikri, vatan ve millet kurtarıcılarını tanımak fikri, memleket fikri, insanca yaşamak fikri, çocuk kıymeti bilme ve nüfusun çoğaltılması fikri, ziraatte fenni usulü tatbik etme ve makina ile ziraat yapma fikri, İnkılap ve Cumhuriyet fikri, köylülerin kalkınması gibi fikirlereydi. Tonguç'a göre, birçok köylü, sen nesin diye sorulduğunda, "Elhamdülillah Müslümanım" derdi. Bu, ümmet devrinin ben'i idi. İşte köylüye "Türküm" cevabını verdirmek ve milliyetçilik duygusu aşılacak isteniyordu; Atatürk'ü tanıtmayı da köylerde ilkönce öğretmenler başlatmışlardı. Eğitimciler, köylüde memleket ve yurt fikrinin kuvvetlenmesine yardım ederek, köyünün sınırları dışında bir Türk yurdu ve Türk toprağı fikrinin kuvvetlenmesine yardım ettiler. Böylece mahallilik, ifade eden bir duygu ve hisden millilik ifade eden bir duygu ve hisse yükselindi; Eğitimciler, köylere tuvalet yapılması ve su ve temizlik gibi konularda köylülere öncülük ederek onlara insanca yaşam fikrini aşıladılar. Birçok köylü ekonomik ve hayati şartların etkisi ile hayvanları ile daha fazla ilgilenmekte ve çocuklara gereği gibi bakmamaktaydı. Eğitimciler, nüfusu çoğaltma ve çocuklara iyi bakım yapma fikrini köylüye anlatmaya çalıştılar. Eğitimciler, tarımda fenni alet kullanmanın gereklerini köylüye anlatırlar. Eğitimciler Cumhuriyeti köylülere anlatarak bu rejimin erdemlerini ve padişah rejimine üstünlüğünü dile getirdiler. Eğitimciler, köylerin ilerlemesi gerektiğini, geri kalmaması fikrini köylülere anlatarak onlarda bu yönde tutum ve istek oluşturdular (Bahadır, 1994, s. 46-47). Demekki Tonguç'a göre köye giden eğitimin temel iki amacı vardı; Cumhuriyet inkılaplarını köye götürmek ve köyü kalkındırmak. Köy Enstitüleri'nin temelini de aynı anlayışın oluşturduğunu söyleyebiliriz. Eğitim yolu ile kalkınma çabaları güzeldi ancak köy ile şehir arasında yollar yapılmadan aralarındaki ticaret ve alışveriş gelişmeden, eğitimin köye yapacağı katkı sınırlı idi. Zaten köy ile şehir hayatının bu sınırlı ilişkisi Köy Enstitülerini doğurmuştu. Bu yüzden de öğretmen adaylarının hem marangoz, hem demirci, hem de sağlıkçı v.s. gibi köyü ilgilendiren diğer mesleklerden bir kaçında

yaşadığını, o zamanki toplumsal şartların gereği, olarak görmek lâzımdır. Nitekim İsmail Hakkı Tonguç'un Çifteler Köy Enstitüsünü ziyareti sırasında, okulun sağlık kolu başkanı doktorla arasında geçen şu konuşma, bunu tespit etmektedir (Çamalogan, tarihsiz, s.183-184):

... Hakkı bey öğretmen odasında bulunan Sağlık kolu başkanı doktora
- Sağlık koluna gelen öğrencilerimizden memnunuzmusunuz? Memnun değilsiniz? Yapamadıkları bir durum var mı?

...

Sağlık kolu başkanı Doktor :

- Müdür bey bu öğrenciler... derslerle çok ilgisizler. derslerde geçen latince kemiklerin adlarını bile öğrenmiyorlar, başarılı olmaları zor.

Hakkı Bey :

- Elindeki istatistiklere göre yurdumuzdaki insanlar arasında 120 bin civarında sıtmalı insan var. Bunların en az yarısı sıtmadan ölmektedir. Sizin düşündüklerinizi çok iyi anlıyorum ve bunları zamanla çözeceğimize inanıyorum. Bu öğrencilerimiz okulu bitirdikten sonra bu halleriyle bile Türkiye'de asırlardır doktor yüzü görmeyen köylere kadar gidip sıtmalı insanlara kinin dağıtamazlar mı? ... hasta insanın doktora gönderilmesinde, verilen ilaçların ve iğnelerin kullanılmasında, koruyucu halk sağlığı hizmetlerinde başarılı olamazlar mı? Biz bu öğrencilerimize bunu yaptırarak ölen insanların bir kısmını kurtarabilirsek bunlar Latince kemiklerin adlarını bilmeseler bile görevlerini yapmış sayılırlar. ...

Doktor :

- Afedersiniz Müdür bey, ben konuyu sizin anlattığınız şekilde düşünmemiştim. ...

Hakkı Bey :

- Tamam şimdi anlaştık. Biz bu öğrencilerimizi doktor yapmıyacağız. Yurdumuzda yeterli sağlık ekipleri yetişinceye kadar insanları kıran hastalıkların önüne geçmeye çalışacağız.

Bu konuşmadan da anlaşıldığı üzere Köy Enstitülerinin programlarını belirleyen en esas olgu; o zaman ki toplumsal şartlardır. Bu yüzden temelde Tonguç'un fikirlerini ve Köy Enstitüleri yaklaşımını *toplumcu* bir yaklaşım olarak değerlendirmek lâzımdır. Cumhuriyet inkılablarını köye götürmek ve orada yaşemek fikri de yine *toplumcu* bir yaklaşımın gereği idi.

Köy Enstitülerinin temel ilkesi iş içinde, iş yoluyla, iş için eğitimdi. Tonguç'a göre iş eğitimi köy eğitiminin amacına uygundu. Çünkü köy eğitiminin amacı, en başta doğanın güçlüklerine tutsak değil, ona hâkim olacak ve memleketin siyasal, ekonomik ve kültürel hayatının gelişmesine katılacak vatandaş ve iş adamı yetiştirmek olmalıdır. Bizi de buna kitap öğretimi değil, iş eğitimi götürecektir (Bahadır, 1994, s.99). Tonguç, bu fikirlerinde hem sosyal gerçeklerden hareket etmektedir, hem de Baltacıoğlu'nun fikirlerinden etkilenmektedir. Çünkü Baltacıoğlu, eğitim olgusunu toplumsal gerçeklere bağlı bir olgu olarak da ele almakta ve iş eğitimine değer vermektedir.

Tonguç'a göre, köye atanacak öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin yanısıra köyü ilgilendiren bir mesleği öğrenmeleri ve bunu köydeki çocuklara öğretmeleri de gerekmektedir. Bu, inkılâbın öğretmene yüklediği, ikinci bir vazifedir. Bu nedenle Köy Enstitülerinden mezun olan öğretmenler, klasik ilkokul öğretmeni anlayışından farklı bir anlayışa sahiptirler. Tonguç'a göre yeni okulun öğretmeni, okulunda çalışılan bir organizatör rolü yapan kılavuz olacaktır. Eski okulun öğretmeni, pasif bir şekilde, sadece görevini, ders programını bitirmek olarak algılamak ve bilgileri, ansiklopedik nitelikteki bilgileri geçmezken, yeni okulun öğretmeni çocukları eğitecek, okutacak ve onları üretici duruma getirecektir; hayat toplum ve iş anlamıyla kendi kendini yetiştirecektir. Zaten ancak bundan sonra okul, yeni ve modern bir millet yaratacak güçte bir kurum olabilecektir (Bahadır, 1994, s. 103-105). Tonguç, Köy Enstitülerinin yaratacağı yeni öğretmenin, değer olarak, devletin kabul ettiği ve halkın ortak değerleri haline getirmeye çalıştığı yeni değerleri kabul edeceğini ve köy hayatının çetin şartlarına dayanarak, köydeki çocuklara ve yetişkinlere rehber olacağını belirtir. Bu nedenle de öğretmen adayları köy kaynağından alınacaktır. Fakat köylüler de öğretime çalışmalarında yardımcı olacak ve onun işini zora sokmayacaklardır. Diğer yandan da öğretmen devlete fazla külfet olmamak için köy hayatının gelişimine uygun birkaç meslek öğrenecek ve okulu da üretici bir konumda kurmasını bilecektir. Tonguç öğretmen adaylarının bu vazifeleri yapabilecek şekilde Köy Enstitülerinde yetiştirildiklerini; eğitimi toplumsal bir işlev olarak tanımayı, çocuğu sosyalleştirme şekillerini öğrendiklerini; çocukların ruh ve beden gelişimlerini öğrendiklerini; çocukları bireysel yetenekleri yönünden

inecelebilecek duruma getirildiklerini ve çocukların iş unsuru olmalarını, çarşımalara katılmalarını ve ulusal ölküye bağı bir ruhta yetişmelerini sağlayacak durumu getirildiklerini ifade eder (Balıdır, 1994, s.105-108).

Köy Enstitülerinin en büyük değeri şüphesiz iş ve üretim olgusunu okul hayatı içerisine sokmasıdır. Bugün de Köy Enstitülerinden ve Tonguç'un fikirlerinden faydalanacak olan iş vasıtası ile eğitimidir. İş yoluyla eğitim hem kişiye beceri kazandırmakta, kişiyi kendine daha güvenli hâle getirmekte hem de ona vazife ve sorumluluk duygusu kazandırmaktadır. İş vasıtasıyla eğitilmiş kişi, üretkenliğinin farkına varmakta ve üretkenliği bir hayat felsefesi olarak benimsemektedir. Bu nedenle iş yoluyla eğitimi, öğretimle ilgili olduğu kadar çocuk veya gencin karakterinin şekillenmesinde büyük bir etken olarak ele almak lâzımdır. Medeniyeti, bilenlerle birlikte, yapanların kurdukları iyice anlaşıldığı zaman üretkenlik kavramı eğitimde daha çok işe koşulacaktır. Bugün Köy Enstitülerini yaratan toplumsal şartlar ortadan kalkmıştır. Bugün tekrar aynı enstitülerin kurulmasını istemek toplumsal gerçeklere aykırı düşer. Ancak iş yoluyla eğitim ve kişileri üretici yetişirine her devirde işe koşulabilecek, hayata geçirebilecek prensiplerdir.

Köy Enstitüleri, öğrenci ve hocaların partizanlık yaptıkları, kız ve erkek öğrencilerin aynı yurtlarda kaldıkları gibi gerekçelerle eleştirilmiştir. Fakat köy ve sorunlarının tanınması köylülerin toplumsal hayata katılma ve eğitime karşı duydukları istekler hep Enstitüler sayesinde olmuştur. Tonguç, İsviçre gezisi sırasında gördüğü "İsviçre Pedagoji Ansiklopedisi"nde yer alan; Köy Enstitülerinin nasıl cehaletle, bir özveri ve gayret ile savaştıklarını ifade eden sözleri naklettikten sonra bu sözlerin Köy Enstitülerinin yaratılmasına katılanlar için ömür boyu övünülecek anlamda olduğunu belirtmektedir (Tonguç, 1960, s.44).

VI. BİREYÇİLİK VE TOPLUMCULUK AÇISINDAN ÇAĞDAŞ TÜRK EĞİTİMİNİN HAKİM FELSEFESİ

Türk ve Osmanlı eğitim sistemi esas itibariyle Türk örfü ve İslami esaslara dayanıyordu. Müsbet bilimler ise 16. yüzyılın ikinci yarısına dek programlarda yer aldı ve bunlara uygun düşen araştırma, inceleme, gözlem, anlayarak öğrenme, tartışma, teori ve pratiği birlikte işe koşma birer öğretim yöntemi olarak medrese programlarında iş gördüler. Bundan sonra ise ya programların dışına itildiler veya gereği gibi işlenmediler. Ağırlık İslâmi bilimlere ve bunların uygun düşen ezber ve kitabi öğretim yöntemlerine verildi. Okullarda öğretmen merkezli bir eğitim yapıyordu. Sınama durumlarında, öğrenciye ezbere dayalı sorular sorulmaktaydı. İş ve meslek eğitiminde ise öğrencinin işin gereklerini yerine getirmesi, yani ortaya bir ürün koyması gerekiyordu. 16. yüzyılın ikinci yarısından sonra skolastik düşünce eğitimi sistemine hâkim oldu. Eğitime siyaset karıştırılmasıyla bir çok ehliyesiz ve calil kişi müderris ve öğretmen oldu. İşin kötüsü kitapların yazdıkları ve bilginlerin söyledikleri tartışmasız doğru kabul edildi. Bilimsel ve teknik gelişmelere kapalı, hatta onları kafirlik sayan, bağınaz, tutucu bir anlayış; kadercilik anlayışıyla da birleşince gerilik ve çöküşün vuku bulması kaçınılmaz oldu (Sönmez, 1991, s. 135-137).

Gerçi Osmanlı İmparatorluğu'nun durumu bir çöküşümüydü yoksa Batı'nın ilerlemesi karşısında duraganlığı ifade eden izafi bir geri kalıştıydı? Bu hep tartışılmış ve hâla da tartışılmaktadır. Osmanlı da cemaat hayatı esastı (Cem, 1986, s. 112). Bunun sonucu olarak diğer kurumlar gibi eğitimin de bu yaşantıya uygun düşen bir şekilde düzenlenmesi, Batı'da olan yeniliklerin gereğince farkına varılamamasını, varıldığında da gerekli düzenlemelerin geciktirilmesini getirmiştir. Bu geri kalma veya gecikmede şüphesiz daha önce medrese programlarında yer alan pozitif bilimler ve bunlara uygun düşen öğretim yöntemlerinin programlardan ne sebeple olursa olsun uzaklaştırılmasının büyük payı vardır. Çünkü M. Şerif'in yaptığı araştırmalar göstermiştir ki bir yenilik karşısında bireylerin önceki tutumlarının değişebilmesi için kısmen bu yenilik hakkındaki kazanılmış tutumlara sahip olmaları gerekmektedir. Aksi durumda bir tutum değişmesi sözkonusu değildir (Kongar,

1988, s. 320). İşte medreseden pozitif bilimlerin uzaklaştırılması, bireylerin yenilik hakkında tuum geliştirememesine yol açmıştır. Tabii ki bu işin bir boyutudur. Toplumsal yönden ise Batı ile olan uzun mücadelelerde hep galip gelen tarafın Türkler olması da Batıdaki gelişmelerin yeterince iyi değerlendirilememesine yol açmıştır. Yani körü körüne bir üstünlük duygusu karşı tarafın üstünlüklerinin anlaşılmasına neden olmuştur. Batıdaki yenilikler -ki bunlara yeni eğitim düzenlemeleri de dahildir- alınmaya başlandığında ise gerekli anlayışları memleket çapına yaygınlaştırmak mümkün olmamıştır. Cumhuriyete kadar olan dönemi böyle bir gırtlama mücadelesi içinde yorumlamak yanlış olmaz.

Turhan'a göre iyice araştırıldığında, garplılaşma hareketi eninde sonunda bir marifet faaliyeti gerektirir. Bu da Batı medeniyetinin esas unsurunun bilim olduğunu bize gösterir. Turhan, Batılılaşmada şuurlu olarak bilimi hedef almadığımız için eğitimin gayesinin sadece okur-yazar yetiştirmekten ibaret olduğunu söyler. Ona göre, Türkiye'nin iki buçuk asır süresindeki Batılılaşma gayreti tamamen boşadır. Çünkü görünüş ve kıyafette, toplumsal yapının bir kısmında, yaşama tarzında yüzeysel bir batılılaşmaya karşılık bilim ve fikir sahasında Batının seviyesine gelmiş sayılamayız. Böylece Turhan eğitimin Batıya sadece şekil yönünden benzediğini esasta ise bir gaye ve hedeften mahrum ve hakiki memleket ihtiyaçlarından uzak olduğunu dile getirdikten sonra maliyet yönünden de böyle bir eğitim teşkilatının ülkeye milyarlarca mâl olduğunu ve fakat bu boş dönen çarkın sadece gürültü çıkardığını söyler (Turhan, 1980, s. 98-100). Turhan'ın Türk eğitimine olan eleştirisi iki yöndedir; birincisi bilimin şuurlu bir şekilde hedef alınmaması, ikinci de eğitimde uzman yetiştirilmemesi. Böylece Turhan'ın eleştirileri öğretimde, hususileşmemek boyutuyla yani *bireycilik* ile ilgilidir. O'na göre eğitim *bireyci* değildir. Çünkü Batı ölçüsünde uzman yetiştirememektedir. Eğitimde fertlere genel bir kültür kazandırılmaktadır. Bu da görünüşte ve yüzeyde kalan bir modernleşmeyi getirmiştir. Bütçeden eğitime ayrılan payın azlığı, öğretmen, bina, araç-gereç yetersizlikleri, kalabalık sınıflar ve dolayısıyla öğretimin geleneksel çerçevede kalması Turhan'ı eleştirilerinde haklı kılmaktadır. Ancak birtakım ortaöğretim ve yüksek öğretim kurumlarının zaman zaman başarıları olmaktadır.

Çağdaş Türk Eğitim Sistemine benzer eleştirileri Kaya şöyle yapmaktadır (Kaya, 1981, s. 370-377):

Eğitim sisteminiz topluma vasıfsız insangücü ordusu kazandırmıştır. Eğitim sisteminde yetiştirdiğimiz insan tipi girişimci olmadığı için memur zihniyetlidir ve iş için devlet kapısına hücum etmektedir. Osmanlıdan beri bu anlayış değişmemiştir. Bu nedenle iş için devletten medet umma değiştirilemez ve herkesin kendi öğrenim alanlarında çalışması sağlanmazsa hiçbir eğitim sisteminin kalkınmada başarı sağlayacağı söylenemez. Bu eğitim sistemi halktan kopuk aydınlar yetiştirmiştir. Çünkü Tanzimat okullarındaki gelenek, okullarımızda hâlâ değiştirilemediği için derecesi ve türü ne olursa olsun okullardan yetişenler bir süre konra beden işlerinden nefret etmekte ve kravatlı efendiler olarak halkı küçümsemektedirler. Halkı geri ve cahil olarak görmektedirler. Halbuki halkın geri kalmasında onların sorumluluğu vardır. Alanında kapasiteli olan aydınlar da kendilerine daha cazip bir ortam sağladığı için yurtdışında hizmet vermektedirler. Eğitim sistemimiz plânlanırken ekonomik, politik ve sosyal sistemler ile ilişkileri ihmâl edildiğinden, kalkınma amaçları ile uyum sağlayamamıştır. Buna paralel olarak da öğrenci yeteneklerini dikkate alan programlar geliştirilememiş ve ülkemizde bir değer bunalımı yaratılmıştır.

Kaya'nın yapmış olduğu eleştirilerden, eğitim sisteminin ne *toplumculuğu* ne de *bireyciliği* tam olarak işe koşamadığı ortaya çıkmaktadır. Bir yanda halkı küçümseyen ve yurt dışına giden aydınlar bir yanda yeteneği değerlendiremeyen programlar. Ancak, fertlerin devlet kapısına hücum etmeleri Prens Sabahattin'in de belirttiği gibi onların *bireyci* yetiştirilmemeleri ve ortamın buna göre düzenlenmemesi ile ilgilidir. Bu, kamucu toplumların bir özelliğidir. Kaya, eğitim sisteminin iyi işlemediğinin göstergeleri olarak şunları göstermektedir (Kaya, 1981, s. 377) :

1. Eğitimde fırsat ve olanak eşitliği kağıt üzerinde kalmıştır.
2. Eğitimin niteliği birkaç kent dışında, son derece düşüktür.
- 3 Öğretim ezbere dayanmakta, eleştirici düşünce geliştirilememektedir.
4. Programlar, öğrenci yeteneğini dikkate almayacak biçimde katıdır ve bu yüzden öğrenciler sürekli olarak başarısızlık damgası yemektedirler.

5. Üretici insan değil, tüketici insan yetişmektedir. ...

8. Öğretmenler genellikle toleranssızdır.

9. Ders araçları yetersizdir.

10. Öğrencilerin beden ve ruhsal gelişmelerine önem verilmemektedir. Beden Eğitimi, Resim ve Müzik gibi dersler pekçok öğretmen tarafından “ıvır zıvır” sayılmaktadır. Yüzme gibi son derece önemli bir beceri, deniz ve nehirlere yakın olan okullarda bile öğretilmemektedir.

11. Türkiye coğrafya ve tarihine ağırlık verilmemekte, fakat başka ülkeler ayrıntılarıyla öğretilmektedir. Böylece; bulunduğu çevrenin tarihi ve coğrafi özelliklerini bilmeyen öğrenciler, başka ülkeler hakkındaki bilgileri papağan gibi tekrarlamaktadır.

12. Toplumun ve iş yaşantısının gerekleri dikkate alınmamaktadır. ...

14. Öğrencilere olduğu gibi öğretmenlere de okuma zevki verilememiştir. Bu yüzden; öğretmenler kendilerini yenilememektedir.

Kaya'nın çağdaş eğitim sistemine yapmış olduğu eleştiriler *bireycilik toplumsalculuk* boyutunda ele alınırsa 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 14. şıklar, *bireycilik* bazında; 11 ve 12. şıklar da *toplumsalculuk* bazında yapılmış olan eleştirilerdir. Bu eleştirilerden 8.'sini “öğretmenler genellikle toleranssızdır” biraz açacak olursak; Öğretmenlerin toleranssız olması, yetiştikleri okullarda yeterli düzeyde demokratik tutum kazanmamaları ile ilgili olduğu kadar, bilgi azlığı ve kendine güvensizlikten de kaynaklanmaktadır. Aynı zamanda kalabalık sınıflar, öğretim ve disiplini zorlaştırmakta; öğretmeni katı tutumlara yöneltmektedir. Okul idarecilerinin çoğunun henüz eğitim yöneticiliği branşından olmamaları da idareci- öğretmen ilişkilerini olumsuz etkilemekte ve bu olumsuzluk öğretmeni katı tutumlara götürmektedir.

Cumhuriyet dönemi eğitimi şüphesiz nitelik ve nicelik yönünden anlayış yönünden Osmanlı eğitiminden kıyas kabul etmeyecek kadar ileridir. Cumhuriyet döneminde ilk, orta ve yükseköğretimde yeni düzenlemelere gidilmiştir Çağdaş gelişmeler takip edilmeye çalışılmıştır. Bu konuda hem 1923-50 hem de 1950-96 arasında yerli ve yabancı uzmanların görüşlerinden faydalanılmıştır. Ancak teoride yani eğitimle ilgili konularda, maarif şûralarında, beş yıllık kalkınma plânlarında eğitim aktiviteleri; çağdaş düzenlemeleri yansıttığı, *bireycilik-toplumsalculuk* dengesini gözetmediği halde uygulamada ki durum, teoride ifade edilenden farklı olmuştur. Bunun birçok nedeni vardır;

1. Bütçeden eğitime ayrılan pay hiçbir dönemde yeterli olmamıştır. Bu, okul, araç-gereç, bina düzenlemelerini olumsuz yönde etkilemiş, teoride ifade edilen amaçlara istenilen düzeyde ulaşılamamıştır. Çünkü artan nüfusa göre ayarlanmış yeni okullar açılmamıştır. Kalabalık sınıflar öğretimde bireyselleşmeyi engellemiş, kalite faktörünü olumsuz yönde etkilemiştir.

2. Öğretmen yetiştirme zaman zaman politizasyona uğramış, bilgisiz ve iyi yetişmemiş öğretmenler iş başına gelmiştir. Kalabalık sınıflar da buna eklenince öğretim, geleneksel yöntemlerle yapılmaya devam etmiştir. Bu da bireylerin yeteneklerinin ortaya çıkmasını ve yetiştirilmesini engellemiştir.

3. Birey ilgilerine dayanan öğretim (ders geçme ve kredili sistem), uygulanmaya konulduktan dört sene sonra vazgeçilmiştir. Çünkü ne veli, ne de öğretmen böyle bir sistemin faydasına inanmamıştır. Bu da öğretmenlerdeki geleneksel eğitim zihniyetinin bir an önce değiştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca okul, bina ve araç gereç ile öğretmen yetersizlikleri kredili sistemin uygulanmasını imkânsız hâle getirmiştir.

4. İlköğretimde hâlâ bazı kırsal kesimde tek öğretmen beş sınıfı birden okutmaktadır. Bu durumda öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması söz konusu olmamaktadır. İlköğretimde muhtevanın çok yüklü olması, öğretmeni müfredatı yetiştirme kaygısına sürüklemekte, çocuktaki yetenek, ilgi ve istidatları geliştirme, yararlı davranışları oluşturma süreci gerçekleştirememektedir.

5. Eğitim sisteminin Anadolu Liselerine, Fen Liselerine, Üniversitelere endekslenmesi ve bu okulların giriş sınavlarının teorik bilgilere dayanması, okullardaki öğretimde denemeci, araştırmacı, yaratıcı zihniyetin gerilemesine yol açmaktadır. Üniversitelerde de gerek kalabalık sınıflar, öğretim üyesi yetersizliği gerekse araç-gereç yokluğu nedeniyle alanında gerekli pratiği yapamayan öğrenciler alalarında usta olamamakta ve toplumsal kalkınmayı da ya olumsuz etkilemekte veya geciktirmektedir.

1739 sayılı Temel Eğitim Kanununda eğitim amaçları ifade edilirken; "Bireylerin yapıcı, yaratıcı, girişimci, ilgi ve istidatlarını geliştirerek kendilerini ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlama" fikrinden bahsedilmiştir. Cumhuriyet dönemindeki bütün anayasalar ve hükümet

programları da teoride bir yönüyle ilerlemeci eğitim akımının özelliklerini yansıtmaktadır. Ancak uygulamalar genelde her dereceli okulda daha çok esasicilik ve daimciliğin uygulandığını göstermektedir. Çünkü eğitim ve öğretimde öğrenci ilgilerinden ziyade öğretmen ve konular merkeze alınmıştır. Yine eğitim sistemi teoride kişilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitilmesini savunurken, uygulamada bu özellikler gereğince dikkate alınmamıştır (Sönmez, 1991, s. 137-139).

Bireycilik ve toplumsuluk açısından çağdaş Türk eğitiminin hâkim felsefesi konusunda varılabilecek nihai yargı; şimdiye kadar yeterince *bireyci* olunamadığı, teoride birey-toplum dengesi kurulmasına rağmen, eğitim ve öğretimin yeterince (çok çeşitli nedenlerden dolayı) bireyselleştirilemediğidir. Yani fertlere birbirlerinden farklı özelliklerine uygun düşen -ki bu çoğunlukla uzmanlaşma eğitimiyle olur- bir öğretim vermekten ziyade benzerlikleri vurgulayan bir eğitim verilmiştir. Bunda da Türkiye'nin kamucu bir toplum olmasının rolü, yani okul dışı faktörlerin de sanıldığından daha fazla etkili olduğu söylenebilir.

VII. SONUÇ VE ÖNERİLER

Türk toplumunun Batılılaşma ve buna paralel olarak modernleşme çabaları Osmanlı İmparatorluğu'nun son zamanlarında başlamış ve Cumhuriyet Döneminde kurumlaşmıştır. Milli Eğitime dayanak teşkil eden bütün kanunlarda, danışma ve plân niteliğindeki kararlarda çağdaş gelişmelere ayak uydurulmuş ve eğitim kanun ve programlarında da *toplumculuk-bireycilik* dengesine, *bireycilik* lehine artan bir gidişle olmak üzere dikkat edilmiştir. Bunun yanında öğretim kademelerinde birtakım yetersizlikler de görülmektedir. *Bireyci* ve *toplumcu* özellikler taşıyan Türk Eğitim Felsefesinin söz konusu yansımaları genel görünümünü aşağıdaki noktalarda toplamak mümkündür:

1. Bir yeniliğin -ki bir düşünce tarzı ve yaşama tarzı ise buna "zihniyet" demek daha doğru olur-, bir zihniyetin bir toplumun bütün üyelerince benimsenmesi olgusunda geçen süre. Cumhuriyet Dönemi, Türk toplumunun ümmetten millet yapısına geçtiği bir dönemdi ve bir dizi devrimle gelen bir çok yeni kurum, milletin bütün fertlerine tanıtılıp benimsenilecekti. Eğitim bu tanıtma ve benimsetme işini yapacaktı. İşte geleneksel yaşantı ve düşünme tarzından, modern bir yaşantı ve düşünme tarzına geçişin bir milletçe benimsenmesi uzun bir zaman aldı. Bir anlamda hâlâ bu süreç devam etmektedir.

2. Okullaşma oranlarının artan nüfusa göre önceden ayarlanamaması kalabalık sınıflar ve ikili öğretim olgusunu doğurmuştur. Kalabalık sınıflarda öğrencilerin bireysellikleri yeterince dikkate alınamayacağından ve mevcut araç-gerecin bütün öğrencilere yetmeyeceğinden, öğretmenin de öğrencileri yönlendirme ve onlarla ilişki kapasitesi sınırlı olduğundan, öğretimi, karşı çıkılmasına rağmen geleneksel yöntemlerin dar çerçevesi içine sokmuştur. İkili öğretim ise öğretim süresini sıkıştırdığı için her ders için gerekli olan tepkilerin yeterli şekilde oluşmasını ve öğrencinin "hazırbulunuşçuluk" düzeyini olumsuz olarak etkilemekte, böylece ezber yöntemi dışına çıkılamamaktadır.

3. Genel bütçeden milli eğitime ayrılan payın düşük olması nedeniyle yeterli okul açılmamakta, okullardaki gerekli fiziksel düzenlemeler yeterince yapılamamakta, okulların araç-gereç bakımından yeterli donanımları

gerçekleştirilememektedir. Halbuki eğitim ve öğretimde bireysel farkların dikkate alınması, denemeci, araştırmacı bir zihniyetle öğrenci yetiştirilmesinde çevre düzenlemelerinin büyük rolü vardır. İyi bir öğrenme çevresinin oluşturulamaması, öğretimin kalitesini düşürmekte ve öğrencilerin gerçek performanslarının ortaya çıkmasını engellemektedir.

4. Öğretmen yetiştirmedeki olumsuzluklar, eğitim ve öğretim olgusunu çok yönlü olarak negatif bir şekilde etkilemektedir. Öğretmen, eğitim ve öğretim olgusunda “öğrenci” ve “program” öğelerinin vazgeçilmez ve en temel üçüncü bir öğesini oluşturmaktadır. Meslek becerisinden yoksun, politik kimliği ön plâna çıkmış, bilgisiz öğretmenlerin elinde, eğitimde gösterilen hedeflere ulaşmak mümkün değildir. Maalesef Cumhuriyet döneminde bazı zamanlar ya öğretmen azlığı dolayısıyla önüne gelen öğretmen olmuş ya da popülist politikalar nedeniyle hızlandırılmış öğretmenler okullarda görev almışlardır. Bunların yanında öğretmen yetiştiriminin tamamen üniversiteye bırakılmasıyla öğretmen yetiştirmeye belli bir kalite gelmiştir. Fakat bu sefer de adayların mesleğe yatkın olup olmadıklarını kontrol imkânı ortadan kalkmıştır.

5. Yakın bir zamana kadar eğitimde “meslekte asıl olan öğretmenliktir” görüşü hâkim olmuş ve branş öğretmenleri idareci ve müdür olarak atanmışlardır. Çoğunlukla da bu atamalarda siyasi otoritenin tercihleri rol oynamıştır. Bu temel iki nedenden dolayı, okullar, öğrenci ve öğretmenleriyle, gösterilen amaçlara doğru motive edilememiş ve buna bağlı olarak da harekete istenilen düzeyde geçilememişlerdir.

6. Okul programlarının daha çok ilköğretimde “bilgi yığılmacı”, ortaöğretimde “ezberci” ve “üniversiteye endekslenmiş” olması nedeniyle, öğrenme ve bilgiyi daha sabit ve uzun süreli kılabacak araştırmacı, denemeci, faydacı insan yetiştirme istek ve arzusu sekteye uğramıştır. Bunun sonucu olarak çevre ve ihtiyaçlardan sosyal hayattan kopmuş ve gerçekte üretici olmayan taklitçi bir eğitim sistemi ortaya çıkmıştır. Öğrencilere alanlarında ciddi pratikler yaptıran üniversite de popülist yaklaşımlar nedeniyle giderek gerçek amacından uzaklaşmaktadır. Öğretim üyesi azlığı, kalabalık sınıflar, ikili ve paralı öğretim, politik nedenlerle alt yapısını oluşturmadan yeni üniversiteler ve yeni bölümler açmak, üniversiteyi sosyo-

ekonomik hayattan giderek uzaklaşmaktadır. Bu hem birey hem de toplum zararına bir durumdur.

Üniversite sınavlarının teorik bilgi ölçümüne dayanması, ortaöğretimde ezberci ve işin, varsa, pratiğini bilmeden yetişen bir zihniyetin doğmasına yol açmakla birlikte aynı zamanda mesleki ve teknik öğretim programlarının mesleki ve teknik kısmından soru gelmemekle, bu kurum mezunlarını dezavantajlı duruma sokmaktadır. Bu durumda mesleki ve teknik okullardaki meslek öğretiminin kalitesi giderek düşmektedir.

7. Ortaöğretimdeki öğrenciye yönelik rehberlik hizmetlerinin eksikliği öğrenciyi okul içindeki çeşitli programlara ve çeşitli yükseköğretim kurumlarına girişte veya mezuniyet sonrasında hayata atılmada yanlış yönlendirmelere yol açabilmekte ve bunun mâliyeti topluma pahalıya mâlolduğu gibi ferdin de mutsuz olmasına yol açmaktadır. Sevgisiz iş yapmanın sonucunda ise işin kalite ve verimi düşmektedir.

Türk toplumu nüfusu giderek artan, teknolojisi ilerleyen bir toplum olmak itibarıyla, sanayileşmenin sonucu ve sanayileşmiş ülkelerin bir özelliği olan individualizm (bireycilik)'e doğru Türkiye'de bir gidiş vardır. Bu durumun bir yansıması olarak eğitim politikalarında ve eğitim felsefelerinde bireyin ön plana alınması söz konusu olmaktadır. Bu nedenle başta devlet ve eğitimden sorumlu diğer özel kuruluşlar eğitimde bireyi ön planda tutacak uygulamalara ağırlık vermelidirler. Esasen bireyleri gelişmiş bir toplumun kendisi de gelişmiştir. Bireyleri mutlu olan bir toplumun kendisi de mutludur. Prens Sabahattin ve İ.H.Baltacıoğlu gibi eğitimi düşünürlerinin görüşlerini toplum kalkınmasında işe bireyden başlayan ve bunun eğitimdeki gereklerini dikkate alan felsefeler olarak değerlendirmekteyiz. Bununla ilişkili olarak Prens Sabahattin'in "eğitimde girişimci fertler yetiştirme" fikri ile İ.H.Baltacıoğlu'nun "eğitimde verimlilik ve iş", "somutluluk" gibi prensipleri günümüz modern eğitimine de ışık tutar mahiyettedir.

2000'li yılların başında endüstrileşme, demokratikleşme, özel girişimcilik, özelleştirme ve özerkleştirme gibi sosyal hedefleri bulunan Türkiye'nin işe bireyden başlama gibi bir zorunluluğu da vardır. Çünkü kalkınma yolundaki hamlelerin gerçekçi olabilmesi için o toplumun bireylerinin yeterli bilgi, beceri ve davranışlarla

mücehhez olması gerekir. Bununla ilişkili olarak da yenilikçi ve gelişmeci bireyler yetiştiren eğitim politikalarına ağırlık verilmelidir.

Genel anlamda bu hedeflerin gerçekleştirilmeleri şu önerilerin dikkate alınmaları ile yakından ilgilidir:

1. Batı'yı Batı yapan en önemli unsur sahip olduğu bilim zihniyeti ve disiplindir. Gerçek Batılılaşma ve modernleşme, okullarımızda özellikle ortaöğretiminde ve yükseköğretimde bilimsel zihniyetin yerleştirilmesiyle gerçekleşebilir. Yaygın öğretimle de halkın, ihtiyaçlar doğrultusunda pragmatik olarak eğitilmesi gerekir. Böylece işinde uzman olan, girişimci yetiştirilmiş fertler, sosyal hayatı üretim, verim ve refah ilkeleri doğrultusunda imar edebilirler.

2. Okullaşma oranları, artan nüfusa göre önceden ayarlanmalıdır. İstatistiksel verilerin daha iyi değerlendirilmesiyle ve genel bütçeden milli eğitime daha yüksek pay ayrılmasıyla bu gerçekleşebilir. Böylece kalabalık sınıflar ve ikili öğretim ortadan kalkar; öğretim daha *birey merkezli* olur ve eğitim programların yetiştirilmesiyle değil öğrencinin neyi ne kadar kazandığı ile ölçülür. Verimlilik ilkesi işe koşulmuş olur.

3. Genel bütçeden milli eğitime daha fazla pay ayrılmasıyla ve özel teşebbüsün, gerekli şartları yerine getirdiği ve daha fazla okul açması özendirildiği takdirde okullardaki fiziksel düzenlemeler, araç-gereç donanımları gerekli ölçülerde yapılır ve öğretim daha bireysel hâle getirilebilir. Öğrenme çerçevesinin iyi bir şekilde düzenlenmesi ile de her öğrenci ilgi ve istidatlarının en son basamaklarına kadar çıkabilir. Böyle yetişmiş güçlü bireylerden de güçlü bir toplum meydana gelir.

4. Öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri ilkönce çağdaş öğretmen niteliklerini çok yönlü olarak tespit etmelidir. İkinci olarak bu amacı gerçekleştirecek eğitim durumları ve muhteva belirlenmeli, buna uygun değerlendirme usulleri geliştirilmelidir. Öğrenme çevresi ve yaratılan atmosferin belirlenen amaca hizmet edip etmediği öğretim üyeleri tarafından sıklıkla kontrol edilmeli ve düzenleme konusundaki araştırmalar sonucu oluşturulan tavsiye kararları, yönetim birimlerine bildirilmelidir. Bu programdaki en az bir ders, eğitim kanunlarının öğrenciye tanıtılması ile ilgili olmalıdır. Staj ve uygulama dersi üçüncü ve dördüncü sınıflarda birer aydan daha aşağı olmamalıdır. Öğretim ilke ve yöntemlerinden "deney",

“problem çözme”, “gezi gözlem” metotları adaya iyice öğretilmeli ve alanı ile ilgili olarak pratik yaptırılmalıdır. İletişim teknikleri adaya iyice öğretilmelidir. Çünkü geleneksel öğretimden bu metot ve tekniklerin işe koşulmasıyla uzaklaşılabilir.

Adayın öğretmen olduktan sonraki belirlenen öğrenme eksikleri ciddi hizmet içi eğitim kurslarıyla telafi edilmelidir. Beş yılda bir öğretmenin, alanındaki yeni tekniklere sahip olup olmadığı kontrol edilmelidir. Öğretmene yönelik yayınlar artırılmalı ve çağdaş ölçüleri, öğretmenin korumasına dikkat edilmelidir.

5. 1%. Milli Eğitim Şûrasında da alınan karar gereğince artık Eğitim Fakültelerinin “Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği” bölümlerinden mezun olanlar meslekte çalışma süreleri de dikkate alınarak idarecilik kademelerine getirilmelidir. Böylece eğitim idareciliği çağdaş ölçülere getirecek ve öğretmen hataları en aza indirilecektir. İdareciler öğretmenleri, öğretmenler de öğrencileri harekete geçirecek ve öğretimin verim ve kalitesi artacaktır. Bu hem birey hem de toplum açısından iyi olacaktır.

6. Okul programları düzenlerken *bireycilik toplumsuluk* dengesine dikkat edilmelidir. Hem olumlu, güzel, faydalı, çağdaş değerler etrafında toplanmış bir millet olmamız önemlidir, hem de bireyleri uzmanlık alanlarında geliştirmiş, modern bir anlayışa sahip, iş bilen ve üretici bir toplum olmamız önemlidir. Bu nedenle Atatürk İlke ve İnkılâplarına, Cumhuriyete bağlı ülke ve milletini seven, girişimci ve üretici fertlerin yetiştirilmesi eğitimle amaçtır. Bu amaca varmak için okul programlarının gerçekçi bir düzenlenmesini yapmak gerekir. Bu bağlamda ilköğretimde “bilgi yığmacı” bir anlayıştan vazgeçilmelidir. İlköğretimdeki temel anlayış “davranış geliştirme” üzerine dayanmalıdır. Geliştirilecek olan davranışlar ise en genel anlamda şu öğeler etrafında toplanabilir: “okuma-yazma ve hesap” gibi temel becerilerin geliştirilmesi; öğrencilerin “sorumluluk”, “vazife”, “başkalarına saygı ve gerekleri”, “birlikte iş yapma alışkanlığı”, “girişimcilik”, “sosyal hayatı tanıma” gerek ve ihtiyaçlarının geliştirilmesi; öğrencilere araştırmacı ve denemeci, problem çözücü bir ruhun verilmesi ve gerekli anlayışların geliştirilmesi.

Ortaöğretimde geleneksel öğretimden vazgeçilmelidir. “Bilici ve bildiğini yapıcı bir davranış” geliştirilmelidir. Bu nedenle ortaöğretim programları alt dalların gerektirdiği iş ve süreçleri kapsamakla birlikte, öğrencilerin farklı ve ilgi istidatlarını

geliştirmeye duyarlı ve yakın olmalıdır. Üniversite sınavları da sırf teorik bilgileri değil pratik bilgi ve becerileri de ölçmelidir. Mesleki ve Teknik Lise Programlarından da üniversite sınavlarında sorular bulunmalıdır. Mesleki ve Teknik Lise Programları çağdaş ölçütleri mümkün olan ölçüde yansıtmalı, iş dünyası ile “eğitici”, “üretici”, “tanıtıcı” ilişkiler kurulmalıdır.

Üniversitelerde öğretim üyesi, öğrenci sayısı dengesini çağdaş ölçülere getirmek gerekir. Üniversite kapılarını herkese açacaksa, ikili ve paralı öğretim devam edecekse; bir yandan da ciddi bilimsel araştırmalar yapmak için “Bilimler Akademisi”ni bir an evvel harekete geçirmek gerekir. Politik nedenlerle ve popülist yaklaşımlarla, alt yapısını oluşturmada yeni bölümler ve yeni üniversiteler açmaktan hem bireylerin hem de toplumumuzun geleceği için vazgeçilmelidir. Üniversitedeki araştırma fonları artırılmalıdır. Üniversitelerin, bireylere geçerli meslek kazandırmaları ile bilim yapma ve bunu yayma fonksiyonları birlikte işe koşulmalıdır. Özellikle Fen ve Mühendislik alanlarında laboratuvar metot ve teknikleri ile öğrenci yetiştirilmesine dikkat edilmelidir. Temel amaç; bireyleri mutlu edecek ve toplumu kalkındıracak birer meslek ve bunun gereklerini kazandırmak olmalıdır yükseköğretimde.

7. Ortaöğretimde öğrenci akışının dayanak noktası; öğrenci ilgi ve istidatları ve ders başarıları olmalıdır. Bu bağlamda öğrencilerin kendilerini ve ilgilerini daha iyi tanımaları için “mesleki rehberlik” ve “psikolojik danışma” hizmetleri yeterince kendilerine verilmelidir. Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen yetiştiren bölümler de mesleğin gerektirdiği teorik ve pratik çalışmaları öğrencilerine yaptırarak onları mesleklerinde daha etkin ve yetkili kılmalıdır.

8. Eğitim Fakültesi “Eğitim Programı ve Öğretim” bölümlerinden mezun olan uzmanlar da eğitim örgütü içerisinde idare ve çeşitli kademelerde görevlendirilmelidir. Okullardaki bu uzmanların görevleri genel anlamda şunlar olmalıdır: Öğretmenler arası ve öğretmen yönetici arasındaki çalışma koordinasyonunun sağlanması; Öğretmenlerin, ders ve programın işleyişi ile ilgili sorunlarına çözüm ve öneriler getirmek; Eğitim durumlarının ve değerlendirmelerin eğitim amaçlarına uygun olup olmadığını kontrol etmek; Kurumda çalışanların (öğretmen, personel, öğrenci) performansları hakkında yönetime bilgi vermek,

performans düşükse yükseltilmesi için çeşitli stratejiler geliştirmek; Kurum ile çevre arasında ilişkileri kontrol etmek.

KAYNAKLAR

- AKARSU, Bedi. **Ahlak Öğretileri**. Remzi Kitabevi, İstanbul, 1993.
- AKYÜZ, Yahya. **Türk Eğitim Tarihi**. Kültür Koleji Yayınları, İstanbul 1993
- ARON, Raymond. Çev: Korkmaz Alemdar. **Sosyolojik Düşüncenin Evreleri**. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, 1986.
- ASAI, Masaaki, Nydia Lucca, Harry C. Triandis, Robert Bontempo, and Marcelo J. Villareal. "Individualism and Collectivism: Cross-Cultural Perspectives on Self- Ingroup Relationships" **Journal of Personality and Social Psychology**. American Psychological Association, Volume 54, Number 2, February 1988.
- ATATÜRK, Gazi M. Kemal. **Söylev Cilt I-II**. 23. Bası, Çağdaş Yayınları, İstanbul, 1993
- AYTAÇ, Kemal. **Avrupa Eğitim Tarihi**. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, Nu. 58, İstanbul, 1992.
- AYTAÇ, Kemal. **Gazi M. Kemal Atatürk Eğitim Politikası Üzerine Konuşmalar**. Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1984.
- BAHADIR, Ziyet, **Köy Enstitülerinin Sosyolojik İncelemesi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas, 1994.
- BALTACIOĞLU, İsmail Hakkı. **Türke Doğru**. Kültür Basımevi, İstanbul, 1943.
- BALTACIOĞLU, İsmail Hakkı. **Batıya Doğru**. Sebat Basımevi, İstanbul, 1945.
- BAŞGÖZ, İlhan ve Howard E. Wilson. **Türkiye Cumhuriyetinde Eğitim ve Atatürk**. Dost Yayınları, Ankara 1968.
- BAŞKAN, Turgut. "Matematik Öğretiminde Çağdaş Yaklaşım" **Ortaöğretim Kurumlarında Matematik Öğretimi ve Sorunları**. Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 1985.
- BERKES, Niyazi. **Türkiyede Çağdaşlaşma**. Doğu-Batı Yayınları, İstanbul, 1978.
- BİLGE, Nalan. **Türkiye'de Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi**. Kültür Bakanlığı Yayınları, Nu. 1095, Ankara, 1989.

- BİLHAN, Saffet. **Eğitim Felsefesi**. AÜEBF Yayınları, nu: 164, Ankara, 1991.
- BOLAY, S. Hayri. **Felsefi Doktrinler Sözlüğü**. Ötüken Yayınevi, İstanbul, 1979.
- CANDOĞAN, Galip. **İvriz Köy Enstitüsündeki Öğrencilik Yıllarım**. Sebati Yayınevi, Konya, Tarihsiz.
- CELKAN, Hikmet Yıldırım. **Ziya Gökalp'in Eğitim Sosyolojisi**. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1990.
- CELKAN, Hikmet Yıldırım. **"Atatürk Dönemi Türk Eğitim Politikası"**. Yayımlanmamış Makale, Erzurum, 1991.
- CELKAN, Hikmet Yıldırım. **Eğitim Sosyolojisi**. AÜ. Yayınları, nu. 664, Erzurum, 1993.
- CEM, İsmail. **Türkiye'de Geri Kalmışlığın Tarihi**. Cem Yayınevi, İstanbul, 1986.
- CİCİOĞLU, Hasan. **Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim**. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları, Ankara, 1982.
- COUSINS, Steven D. "Culture and Self-Perception in Japan and United States" **Journal of Personality and Social Psychology**. American Psychological Association, Volume 56, Number 1, January 1989.
- ÇOTUKSÖKEN, Betül ve Saffet Babür. **Ortaçağda Felsefe**. Ara Yayıncılık, İstanbul, 1989.
- DAVER, Bülent. **Çağdaş Siyasal Doktrinler**. Doğan Yayınevi, Ankara, 1969.
- DESCAMPS, Paul. Çev.: Nurettin Şazi Kösemihal. **Deneysel Sosyoloji**, Remzi Kitabevi, İstanbul, Tarihsiz.
- DOĞAN, Hıfzı. "Sempozyumun Değerlendirilmesi ve Kapanış" **Mesleki ve Teknik Eğitim Sempozyumu (28-29 Nisan 1983)**. AÜEBF Yayınları, No: 126, Ankara, 1983.
- DUMAN, Tayyip. **Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme**. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1991.
- ENÇ, Mitat. **Üstün Beyin Gücü**. AÜEF Yayınları, Ankara, 1979.
- ERGÜN, Mustafa. **Atatürk Devri Türk Eğitimi**. AÜDTCF yayınları, Nu. 325, Ankara, 1982.

- ERGÜN, Mustafa. **Eğitim Felsefesi**. Ders Notu, Malatya, 1985.
- FINDIKOĞLU, Ziyaeddin Fahri. **Ahlâk Tarihi**. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fak. Yayınları, İstanbul, 1944.
- FINDIKOĞLU, Ziyaeddin Fahri. **Fransız İhtilâli ve Tanzimat**. Türkiye Felsefi Harsi ve İçtimai Araştırmalar Merkezi Kitapları, İstanbul, Tarihsiz.
- FİDAN, Nurettin ve Münire Erden. **Eğitime Giriş**. Meteksan Matbaacılık, Ankara, 1983.
- GÖKALP, Ziya. **Türkçülüğün Esasları**. Dede Korkut Yayınları, İstanbul, 1976.
- GÖKALP, Ziya. **Türkleşmek İslamlaşmak Muasırlaşmak**. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1976.
- GÜNGÖR, Nevin. **Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu**. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1991.
- İNAN, M. Rauf. "Atatürk'ün Eğitimci Kişiliği" **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1983.
- KARATEPE, Şükrü. **Darbeler Anayasalar ve Modernleşme**. İz Yayıncılık, İstanbul, 1993.
- KAVCAR, Cahit. "Tarihe Karışan Bir Öğretmen Yetiştirme Modeli: Yüksek Öğretmen Okulu" **A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**. AÜEF Yayınları, Cilt 15, Sayı 1, 1982.
- KAYA, Yahya Kemal. **İnsan Yetiştirme Düzenimiz (Politika/ Eğitim/ Kalkınma)**. Erk Basımevi, Ankara, 1981.
- KAYA, Yahya Kemal. "İsmail Hakkı Tonguç" **Cumhuriyet Dönemi Eğitimcileri**. Unesco Türkiye Milli Komisyonu, Demircioğlu Matbaacılık, Ankara, 1987.
- KIZILÇELİK, Sezgin ve Yaşar Erjem. **Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü**. Emre Yayıncılık, Konya, 1992.
- KİLİ, Suna ve Şeref Gözübüyük. **Türk Anayasa Metinleri**. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, 1985.

- KOÇER, Hasan Ali. "İlkokul Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi (1923-1980)"
Cumhuriyet Döneminde Eğitim. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul,
1983.
- KOÇER, Hasan Ali. Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu. Uzman Yayınları,
Ankara, 1987.
- KONGAR, Emre. Türk Toplum Bilimcileri 1. Remzi Kitabevi, İstanbul, 1993.
- KONGAR, Emre. Türk Toplum Bilimcileri 2. Remzi Kitabevi, İstanbul, 1993.
- KONGAR, Emre. Türkiye'nin Toplumsal Yapısı Cilt 1-2. Remzi Kitabevi,
İstanbul, 1993.
- KONGAR, Emre. Toplumsal Değişme. Bilgi Yayınevi, Ankara, 1972.
- KÖSEMİHAL, Nurettin Şazi. Durkheim Okulu. Remzi Kitabevi, İstanbul, 1971.
- KÖSEMİHAL, Nurettin Şazi. Sosyoloji Tarihi. Remzi Kitabevi, İstanbul, 1989.
- MARDİN, Şerif. Türkiye'de Din ve Siyaset. İletişim Yayınları, İstanbul, 1992.
- OĞAN, Mehmet Ali ve Dilek Kayran. Yükseköğretim Mevzuatı. Ankara
Üniversitesi Yayınları, Ankara, 1983.
- OĞUZKAN, Ferhan. Eğitim Terimleri Sözlüğü. Türk Dil Kurumları Yayınları,
Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1981.
- OĞUZKAN, Turhan. "Günümüz Türkiye'sinde Ortaöğretime Genel Bir Bakış"
Bugünden Yarına Ortaöğretimimiz (Türk Eğitim Derneği VIII.
Eğitim Toplantısı 15-16 Kasım 1985). Türk Eğitim Derneği
Yayınları, Ankara, Tarihsiz.
- OTTOWAY, A.K.C. Education and Society. Routledge ve Kegan Paul, London,
1966.
- ÖZALP, Raşit ve Aydoğan Ataunal. "Milli Eğitimde Kongreler ve Şûralar"
Cumhuriyet Döneminde Eğitim. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul,
1983.

- RYFF, Carol D. "The Place of Personality and Social Structure Research in Social Psychology" **Journal of Personality and Social Psychology**. American Psychological Association, Volume 53, Number 6, December 1987.
- SABAHATTİN, Prens. Çev: Muzaffer Sencer. **Türkiye Nasıl Kurtarılabilir**. Elif Yayınları, İstanbul, 1965.
- SAFA, Peyami. **Türk İnkılabına Bakışlar**. Ötüken Yayınevi, İstanbul, 1993.
- SAFA, Peyami. **Eğitim Gençlik Üniversite**. Ötüken Yayınevi, İstanbul, 1993.
- SAFA, Peyami. **Doğu Batı Sentezi**. Yağmur Yayınları, İstanbul, 1963.
- SAKAOĞLU, Necdet. **Osmanlı Eğitim Tarihi**. İletişim Yayınları, İstanbul, Tarihsiz.
- SARASON, Irvın G., Barbara R. Sarason, and Edward N. Shearin. "Social Support as on Individual Difference Variable: It's Stability, Origins and Relational Aspects" **Journal of Personality and Social Psychology**. Amerikan Psychological Association, Volume 56, Number 1, January 1989.
- SHANE, S.A. "Why Do Some Societies İvent More Than Others" **Journal of Business Venturing**. Volume 7, I ss 1, pp 29-46, 1992.
- SİNANOĞLU, Suat, **Türk Hümanizmi**. Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1988.
- SOYLU, Hüseyin. "Fen Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar" **Ortaöğretim Kurumlarında Fen Öğretimi ve Sorunları**. Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 1985.
- SÖNMEZ, Veysel. **Eğitim Felsefesi**. Adım Yayıncılık, Ankara, 1991.
- TAŞDEMİRCİ, Ersoy. **Cumhuriyet Dönemi Türk Milli Eğitim Politikasının Ana Devrelerinin Üzerine Tahlili ve Mukayeseli Bir Araştırma**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1984.
- TEZCAN, Mahmut. **Toplumsal ve Kültürel Değişme**. Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1990.

- TİMUR, Taner. **Türkiye’de Çok Partili Hayata Geçiş**. İletişim Yayınları, İstanbul, 1991.
- TONGUÇ, İsmail Hakkı. **Pestalozzi Çocuklar Köyü**. Doğu Ltd. Şirketi Matbaası, Ankara, 1960.
- TOZLU, Necmettin. **İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun Eğitim Sistemi Üzerine Bir Araştırma**. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1989.
- TURHAN, Mümtaz. **Kültür Değişmeleri**. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Nu. 16, İstanbul 1987.
- TURHAN, Mümtaz. **Garphlaşmanın Neresindeyiz**. Yağmur Yayınevi, İstanbul, 1980.
- TÜRKDOĞAN, Orhan. **Kemalist Modelde Fert ve Devlet İlişkileri**. İstanbul Kitabevi, İstanbul, 1982.
- ÜLKEN, Hilmi Ziya. **Eğitim Felsefesi**. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1967.
- ÜLKEN, Hilmi Ziya. **İslam Felsefesi**. Cem Yayınevi, İstanbul, 1993.
- ÜLKEN, Hilmi Ziya. **Türkiye’de Çağdaş Düşünce Tarihi**. Ülken Yayınları, İstanbul, 1992.
- VARIŞ, Fatma. **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1991.
- VARIŞ, Fatma. “Program Geliştirme Çalışmaları” **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1983.
- VARIŞ, Fatma. **Eğitimde Program Geliştirme**. AÜEF Yayınları, Ankara, 1978.
- WHEELER, Ladd, Harry T. Reis, and Michael Harris Bond. “Collectivism-Individualism in Everyday Social Life: The Middle Kingdom and the Melting Pot” **Journal of Personality and Social Psychology**. Amerikan Psychological Association, Volume 57, Number 1, July 1989.
- Birinci Maarif Şûrası 17-29 Temmuz 1939**. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1991.
- İkinci Maarif Şûrası 15-21 Şubat 1943**. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1991.

- Üçüncü Milli Eğitim Şûrası 2-10 Aralık 1946. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1991.
- Dördüncü Milli Eğitim Şûrası 22-31 Ağustos 1949. Milli Eğitimi Basımevi, İstanbul, 1991.
- Beşinci Milli Eğitim Şûrası 5-14 Şubat 1953. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1991.
- Altıncı Milli Eğitim Şûrası 18-23 Mart 1957. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1991.
- Yedinci Milli Eğitim Şûrası 5-15 Şubat 1962. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1991.
- Sekizinci Milli Eğitim Şûrası 28 Eylül- 3 Ekim 1970. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1991.
- Dokuzuncu Milli Eğitim Şûrası 24 Haziran- 4 Temmuz 1974. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1991.
- Onuncu Milli Eğitim Şûrası 23-26 Haziran 1981. Milli Eğitim Basımevi, 1991.
- Onbirinci Milli Eğitim Şûrası 8-11 Haziran 1982. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1991.
- Onikinci Milli Eğitim Şûrası 18-22 Temmuz 1988. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1989.
- Onüçüncü Milli Eğitim Şûrası 15-19 Ocak 1990. Milli Eğitim Bakanlığı Yayını, Ankara, Tarihsiz.
- Ondördüncü Milli Eğitim Şûrası. 27-29 Eylül 1993. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1993.
- Kalkınma Plânı Birinci Beş Yıl 1963-1967. Başbakanlık Devlet Matbaası, Ankara, 1963.
- Kalkınma Plânı İkinci Beş Yıl 1968-1972. Başbakanlık Devlet Matbaası, Ankara , 1967.
- V. Beş Yıllık Kalkınma Plânı Öncesinde Gelişmeler 1972-1983. DPT 1975, Başbakanlık Basımevi, Ankara, 1985.

- V. Beş Yıllık Kalkınma Döneminde Sektörel Gelişmeler 1985-1989. DPT 1975, Başbakanlık Basımevi, Ankara, 1985.
- Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Plânı 1990-1994. DPT 2174, Başbakanlık Basımevi, Ankara, 1989.
- "Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Plânı 1996-2000" T. C. Resmi Gazete. Sayı: 22354, Mükerrer, 25 Temmuz 1995.
- Milli Eğitimle İlgili Kanunlar. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1981.
- Anayasa 1982. Eğitim Yayınları, İstanbul, Tarihsiz.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1976.
- T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi 1990-1991. DEÜ, İzmir, 1991.
- T.C. Resmi Gazete. Sayı 21379, 18 Ekim 1992.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi. Sayı: 2365, 31 Ağustos 1992.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okulu Programı. MEB Ankara, 1995.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ders Geçme ve Kredi Kılavuzu. MEB. Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1993.
- Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme Yönetmeliğini Uygulayan Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri. MEB. Ankara 01 Eylül 1995.
- Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme Yönetmeliği. MEB. Mesleki ve Teknik Açıköğretim Okulu Matbaası, Ankara, Tarihsiz.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Endüstriyel Teknik Öğretim Okullarının Haftalık Ders Çizelgeleri. Ankara Atatürk Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Matbaası, Ankara, 1993.