
Türk Eğitim Sisteminde Değişim ve Dönüşüme Engel Düşünsel Ayak Bağları Üzerine Bir İnceleme?*

Ali Türer^o

Türk Eğitim Sistemi uzunca bir süreden beri kendini yenileyecek, dönüştürecek geribildirim üretmekte zorlanıyor. Sistem içinde uygulayıcıların yerlerini ve rollerini bütünsellik içinde görmelerini sağlaması ve moral üstünlüğü koruma mada kaynaklık etmesi gereken amaçlar ve ölçütler silikleşiyor. Sistemde giderek belirginleşen bir kimlik bunalımı yaşanıyor. Bunun nedenini, kavramsal çerçevesi II. Meşrutiyet yıllarında ortaya çıkan, Cumhuriyet ile birlikte kendine uygulama alanı bulan modernleşme dönemi eğitim anlayışının, toplumsal değişimin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirecek çağdaş düşüncenin ortaya çıkmasına engel olan karakterinde aramak gerekir.

Bir toplumun eğitim yaşantılarını kontrol eden düşüncenin karakteristik özellikleri, toplumsal varoluşa yön veren, aynı zamanda da o varoluşla belirlenen ideolojik yapı ile açıklanabilir. O nedenle bugünün koşullarında eğitim yaşantılarına öncülük edecek çağdaş düşüncenin ortaya çıkmasının hangi noktalarda ve nasıl engellendiği açıklığa kavuşturulmak istendiğinde, ister istemez egemen ideolojik yapıdan kaynaklanan toplumun demokratikleşme süreci içindeki ayak bağlarını ortaya çıkaracak bir çalışma yapmak gerekecektir.

Eğitim Düşüncesinin Ortaya Çıkış Özellikleri

Böyle bir incelemeden sağlıklı bir sonuç elde edebilmek için, elde toplumsal değişim ile, eğitim düşüncesi ile ilgili kullanılacak geçerli ve tutarlı ölçütler olmalıdır.

* Hakem denetiminden geçmiştir.

^o Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim fakültesi, öğretim görevlisi.

Hersistem varoluşunusürdürebilmek için kararlılığını korumak durumundadır. Bu yönüyle, sistemdeki kararlılığı korumaya dönük iradenin değişime karşı olduğu söylenebilir. Egemen ideoloji eliyle, sistemdeki değişim sürekli kontrol altında tutulur. Fakat değişim sistemin bu güçlü iradesine rağmen gene de ortaya çıkar. Mevcut ortamda varolan olanaklarla karşılanamayacak ihtiyaçların ortaya çıkmış olması, arkasından bireylerin bu ihtiyaçları karşılamaya, bunu elde edilebileceklerine ilişkin güçlü bir inanç duymaları, nihayet bu ihtiyacın karşılanabilmesi için gerekli bilgi ve tekniğe sahip olmaya çalışmaları toplumsal değişimi ateşleyen etmenler olarak sıralanabilir. Coğrafi ve demografik özellikler, din, ideoloji, siyasi ve askeri önderler, ordu, keşifler, teknoloji, sistem içi yada sistemler arası çatışmalar değişimin hazırlayıcı öğeleridir (Tezcan, 1981,s.2-14).

Sosyal sistem kararlılığını (homeostasis) sürdürmeye yönelik olarak kendi öz karakterini korumaya, çevreye uyum sağlamaya, amaçlarını gerçekleştirmeye ve öğeleri arasında işlevsel bir uyum sağlamaya çalışırken; kaçınılamaz biçimde sistem içindeki öğelerden birinde bir değişim meydana gelir, öğelerin amaçlarında, giderek de eylem biçimlerinde değişimler olur. Sistemde rol değişiklikleri olmaya, öğelerin karar verme biçimlerinde, sistem içi etkileşim süreçlerinde değişiklikler olmaya başlar. Sistemde var olanı korumaya yönelik eylemle, bu eylemin yarattığı ilave karışıklığın neden olduğu değişim arasında yeni bir gerilim yaşanır. Sistemin bu gerilim içinde dinamik dinginliğe sahip olmaya yönelik iradesi, sistemde ortaya çıkan yenileşmenin bizatihi nedeni haline gelir. Demokrasi toplumsal sistemlerde açık sistemin yaşam biçimidir. Demokrasiyi içselleştirmiş sosyal sistemlerde zamanla biriken karışıklık (entropi), sistemin kendini yenileme mekanizması sayesinde, üst düzeyde yeni bir örgütlülük, sistemde yeniden tanımlanmış öğeler ve roller, bu roller arasında yeni ilişki biçimleri ile aşılmış olur (Koni,1998, s.21).

Modernleşme süreci içinde, feodalizmin içinden yeni modern devletlerin ortaya çıkması, bu sürecin belirli bir tarihsel kesit içindeki görüntüsünden başka bir şey değildir. Sosyal-psikolojik sonuçları bakımından kalkınma (gelişme) yada yozlaşma (çöküş), eski düzenin yada dengenin bozulma süreci olarak algılanabilir. Toplumsal değişimle ortaya çıkan, her bakış açısı için ille de olumlu olmak zorunda değildir. Toplumsal değişim süreklilik taşıyan kesintisiz bir olgudur; yönü de hızı da, toplumdan topluma farklılık gösterir (Güvenç,1993,s.11; Ülken,1997,s.296).

İdeoloji, modernleşme dönemi (Feodalizmden Kapitalizme geçiş süreci) ile ilgili bir kavramdır. O nedenle bu kavram, toplumsal dönüşümün her toplumsal yapı için farklılaşan kendine özgü koşullarında kimliğini bulur. İdeoloji varlığını borçlu olduğu toplumsal değişimle birlikte ortaya çıkan, devleti temsil eden siyasi iktidarlar eliyle bireyleri şekillendiren, yönlendiren “fikirlere ve tasarımlara sistemi”dir. Toplumsal yapıyı temsil eden egemen grupların varoluşu biçimlendi

rici eylemlerine biat etmeleri için, bireylere düşünce ve davranış kalıpları önerir (Althusser, 1991,s.47; Öz, 2001).

Thomas Khun'a göre her ideoloji (paradigma) olayları kendi yasallığı içinde açıklamaya çalışır ve kendi içinde tutarlı bir bütün oluşturur. Seçilen ideoloji kendini referans alarak planlanan ve yürütülen davranışları şekillendirir. İdeoloji dışından gelen eleştiriler, o ideolojinin kendi alanı içinde gerçekliğini varlığını koruduğu gerçeğini değiştirmez. Çünkü her ideoloji farklı ve kendine özgü bir tarihsel, sosyal, psikolojik, kültürel ve eğitimsel bir geleneğin ürünüdür. Böyle bir gelenek içinde yer alan topluluğun üyeleri değişik zamanlarda aldıkları uyarımlardan ortak duyular üretirler. Eğitim yoluyla aktarılan duyularını oluşturan bilginin içeriğine doğrudan ulaşamayacağı için, bu bilgiyi tümüyle açıklayabilecek bir kurala yada genellemeye de sahip olunamaz. Öyle ise bir kuramın diğerine üstünlüğü ile ilgili bir tartışmanın kazananı da olmayacaktır (Khun, 1991,s.174-182).

Ayrıca bir ideolojinin herhangi bir ideolojiden daha doğru olması gibi bir zorunluluk da yoktur. Şu veya bu nedenle bağlanmış üyeler için ideoloji son tahlilde kişisel ve öznel nedenlerle seçilir. Farklı ideolojilerin tarafları, giderek farklı dil-kültür topluluklarının üyeleri haline gelirler. Bir ideolojiye bağlanmış aktivistlerin ideoloji içinde ortaya çıkan her aykırılık karşısında, ellerindeki kuramı ısrarla savunmalarından daha doğal bir şey olamaz. İdeolojinin terk edilebilmesi için ortaya çıkan aykırılıkların o ideoloji içinde çözülemeyecek kadar çetin olması, bir o kadar da çetin bir bunalım yaratması gerekir. Ancak o zaman yeni kuram, yeni ideoloji arayışları başlar. (Khun, 1991,s.94-104)

Burada da tıpkı toplumsal sistemlerde olduğu gibi, başlangıçta yenilik peşinde koşulmadığı halde -ideolojiye sınımsız bağlı bulunduğu halde- yine de yeniliğin ortaya çıktığı çelişkili bir mekanizma söz konusudur. Bir aykırılık karşısında ideoloji içinde ortaya çıkacak karışıklığı önlemek amacıyla dönük alınan önlemler, belki kısa vadede karışıklığı önüyor gibi görünmekle birlikte, uzun vadede karışıklığı arttıran bir rol oynar. Sonuçta düşünce sistemi içinde karışıklık (entropi) o düzeye çıkar ki, ideoloji, eskisi gibi varlığını sürdüremez olur. Artık kendini yeniden tanımlamak zorundadır. Khun'nun bu yaklaşımı bir kavramsal sistemin (paradigmanın) nasıl değişip dönüştüğünün mekanizmasını vermesi bakımından son derece önemlidir.

Kimse ideolojisini, düşüncesini, programını birileri öyle istediği için değiştirmez. Yaşama yeniden bağlanmak için zorunlu olduğunda, değiştirmek zorunda kalır. Bu düşünceden çıkarılması gereken en önemli ders belki de şudur: Bir ideolojiyi diğer ideolojilerle karşılaştırarak yargılamanın anlamlı hiçbir yanı yoktur. Anlamlı olan bir programı aynası olduğu süreç ile (yaşam ile) ilişkisi içinde değerlendirmektir.

Feyerabend (Feyerabend,1989, s.,12-14,29-41,311) dünyayı keşfetmemizde bize yardımcı olabilecek her yerde ve her zaman geçerli bir “bilimsel bilgi”nin varlığına karşı çıkararak, bu düşünceyi daha da ileri götürür. Ona göre her kültür, her ulus kendi özel gereksinimlerini karşılayacak bir bilim pekala kurabilir. Öyleyse ne kadar fazla ideoloji, ne kadar fazla yöntem olursa o kadar iyidir. Ona göre ilerlemeyi engellemeyen tek ilke şudur: “Ne olsa gider.” Öyleyse evrensel bir akıl olamayacağı gibi, akıl dışı da tümüyle dışlanamaz. (Feyerabend, 1989, s.12-14,29-41,311)

Feyerabend’in düşüncelerinde bir Mevlana kabulü bulunabilir; ancak düşünceleri bir o kadar da geleneksel yaklaşımın (modernizmin) dışında ve yıkıcıdır. Khun’un, tıpkı kuramında sözünü ettiği gibi modernist bakış açısı içinde ideolojinin terk edilebilmesinin neye bağlı olduğunu açıklamaya çalışırken kavram içinde yarattığı karışıklık, Feyerabend ile ideolojinin inkarına kapı aralamıştır. Tıpkı klasik fiziğin kuralları içinden modern fiziğin kuramlarını hazırlayan Albert Einstein düşüncesinde olduğu gibi.

Kavramsal sistemler içinde yaptığımız bu paradoksal yolculuğun benzeri eğitim düşünceleri içinde de yapılabilir. Kültür, insanların toplumsal yaşantı içinde elde ettikleri, kuşaktan kuşağa öğrenme yolu ile aktarılan, toplumun varlığını sürdürebilmesi için gerekli maddi-manevi değerler bütünü olarak ifade edilebilir. Bireyin içinde yaşadığı toplumun kültürel değerlerini benimseyerek, toplumun yaşama biçimine uygun bir biçimde yaşantısını sürdürmesi, kütürlenme ve sosyalleşme kavramlarıyla açıklanır. Böylece bireyin toplumsal yaşama aykırı düşen davranışlarla toplum düzenini bozmaya çalışması önlenmeye çalışılır. Toplumsal kontrol mekanizması içinde birey, toplumsal istikrarın korunabilmesi için, toplumun yerleşmiş davranış kalıplarına uygun davranmaya zorlanır. Bu toplumsal bütünleşme için gereklidir. Toplumsal bütünleşme toplum içinde yer alan bireylerin belirli bir düşünce, amaç ve idealde buluşması anlamına gelir. (Başaran,1994,s. 67)

Ancak birey toplumdan etkilenirken, topluma uyumlu hale gelirken bir yandan da toplumu etkiler, sonuçta onu yeniden biçimlendirir. Çünkü bireyin toplumsal gelişmede aktif rol oynayabilmesi, kültürel değerlere değer katabilmesi, kültürel değerlere eleştirel yaklaşabilmesi yeteneğini geliştirmiş olmasına bağlıdır. Kültür değişimi, toplumun en ileri kesimlerinde ortaya çıkar. Kültürel boyutta ayıklanma, yeniliğin toplumda meşruiyet kazanması ve giderek toplum da bir kültürel değer olarak kabul görmesi, sonuçta toplumun eğitilmiş kesimleri aracılığı ile gerçekleşir.

Öyleyse eğitim yalnızca mevcut kültürel değerleri yeni kuşaklara aktarmakla kalmaz, bireylere kazandırdığı eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme yeteneği ile bu kültürel değerlerin içinden toplumu daha ileriye taşıyacak yeni değer kalıpları ortaya çıkması için de zemin hazırlar. Bu yönüyle eğitim toplumda istikrarı koru

ma aracı olduğu kadar bir değişim aracıdır da. Ancak eğitimin toplumsal değişim içindeki bu ikili rolü her egemen ideolojik yapı içinde bu biçimde algılanmaz. Her değişikliği sistemin varoluşu için bir tehdit olarak algılayan geleneksel ayak bağlarından kurtulamamış ideolojik yapılarda, tek tip insan yetiştirmeye dönük çaba ile değişime yol açacak yeni değer kalıplarının ortaya çıkması önlenmeye çalışılır. Tabii bu ideolojik dayatma doğal gelişime ters düştüğü için, sistem içinde ilave bir karışıklık nedeni haline gelir. Dolayısı ile bu dayatmanın bizatihi kendisi giderek o çok korktuğu değişim ihtiyacının derinleşmesinin bir aracı duruma gelecektir.

Demek ki bir toplumda ideolojik yapının bir parçası olarak eğitim yaşantılarına yön veren düşünce içinden çıktığı toplumun değerlerini, değişim ihtiyacını kaçınılmaz bir biçimde yansıtmak durumundadır. Bu noktada Malinowski'nin (Malinowski,1990, s.114) eğitimi, toplumsal kuruluşu yaşatacak insan malzemesinin töresel geleneğe bağlı olarak uygulama içinde yeniden üretilmesi, biçimlendirilmesi, yetiştirilmesi ihtiyacına verilen "kültürel bir yanıt" olarak gören yaklaşımını hatırlamak yerinde olur.

Batı'daki bütün eğitim sistemleri, toplumsal değişim süreçlerine uygun biçimde biçimlenen eğitim düşüncelerinin birer ürünüdürler. Fransız Eğitim Sistemi, esas olarak Descartes'ten ve Cartésien düşünceden kaynağını almış, bütün ülkede aynı biçimde olmak üzere merkeziyetçi bir tarzda örgütlenmiştir. Rasyonel düşünce sistemine göre soyuttan somuta yönelen bir eğitim ve öğretimi kendine ilke edinir. İngiltere Eğitim Sistemi ise emprist (deneyci) eğitim düşüncesinden kaynağını alan ademi merkeziyetçi bir sistemdir. Fransa'nın tersine somuttan soyuta doğru bir öğretim yöntemi benimser. Bu, neden iki eğitim sisteminden ilkinde Matematik eğitimine, diğerinde ise Hayat Bilgisi eğitimine öncelik verildiğini yeterince açıklar. Alman Eğitim Sistemi ise Kant'ın ve Dilthey'in felsefelerindeki Doğa Bilimleri ve Manevi Bilimler ayrımından ilham alarak, bu iki bilim grubu arasında kesin bir ayrım öngörmüş; sonuçta gençlerin alacakları formasyonları erkenden ayıran ayrı tipte orta öğretim kurumları (Reel-Schule, Ober Real-Schule ve Gymnasium) ortaya çıkmıştır. Amerika'da ise, sosyal yaşantının bir ürünü olarak kaynaklarını en başta protestan misyoner zihniyetinden ve pragmatizmden alan çok değişkenli, çok renkli, etkilenmeye açık, ancak demokrasi ve özgürlük ideali başa alan ademi merkeziyetçi bir eğitim sistemi ortaya çıkmıştır. (Ülken, 1967,s.21,9,226)

Eğitim felsefeleri boyutunda da benzer bir ilişkiyi görmek mümkündür. Deneycilik (experimentalism), ilerlemecilik (progressivism) Amerika'da, Anglosakson geleneğinin içinden çıkan pragmatizmin pozitivizm ile buluşmasının eğitim alanındaki bir ürünüdür. Bilgiyi bireyin hizmetine vermeyi ilke edinir. Ancak 1929 Ekonomik Bunalımından sonra Amerikan sosyo-ekonomik yapısının yeniden yapılanma ihtiyacını karşılamak üzere ilerlemecilik, yine pragmatizm

den kaynağını alan fakat kendisine bir açıdan -bilgiyi toplumun hizmetine vermeyi ilke edinmesi bakımından- oldukça yabancı başka bir eğitim felsefesine, yenidenkurmacığa (reconstructionism) bayrağı devreder. Romantizm ise kapitalizmin üzerinde yükseldiği düşünsel alt yapıyı oluşturan Aydınlanma Felsefesi içinde insanın “özgürleşme” arayışı içinde ortaya çıkmıştır. Fakat daha sonra, kapitalist üretim ilişkileri içinde aradığını bulamayan bireyin kendine kaçışını ifade edecek biçimde Avrupa’da, 1968 olaylarından sonra, varoluşçu düşünce ile birlikte eğitim alanında yeniden gündeme gelmiştir. Esasicilik (esentialism), daimicilik (perennialism) gibi klasik eğitim felsefeleri ise yeni sosyo-ekonomik yapı içinde ortaya çıkan belirsizlik ve tatminsizliği aşmak üzere “akademik mükemmellik”, “değişmezlik”, “kültürel kalıtın sürekliliğini koruma” gibi kavramlarla etkili olmaya devam etmiştir. (Türer,2006,s.24-25)

Görüldüğü gibi eğitim felsefeleri, aslında belirli tarihsel-toplumsal koşulların ürünü olarak, belirli toplumsal değişim ihtiyaçlarını eğitim aracılığı ile karşılamak üzere ortaya çıkmış disiplinlerdir. Diğer yandan demokratik yaşam biçimi gelenekselleşmiş toplumsal yapılarda çeşitli eğitim felsefeleri gündeme gelebilir. Farklı eğitim düşüncelerinin varlığı, sistem içinde egemen düşüncenin kendini sınımasına, geliştirmesine fırsat veren bir zenginlik olarak da görülebilir.

Buraya kadar tartıştığımız kavramsal içerikten Osmanlı-Türk Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesinin ortaya çıkış özelliklerini ve kuramsal yapısını ortaya çıkarmaya dönük bir çalışmada kullanmak üzere şu ölçütleri belirleyebiliriz:

- Bir eğitim sistemi için en kullanışlı, en yaşama geçirilebilir eğitim düşüncesi, sosyo-ekonomik sistemin değişim programına bağlı olarak ortaya çıkacak düşüncedir.
- Eğitim düşüncesi içinde kavramsal sistemi güçlendirmek üzere -kaynağını ideolojik yapıdan alarak- atılan her adım, yaşamın gelişime dönük iradesi ile her karşılaştığında, kaçınılmaz bir biçimde sistem içinde -yeniden yapılanmayla sonuçlanacak- ilave bir karışıklığın nedeni olacaktır.
- Demokratik-çağdaş toplumu hazırlayacak düşünce, son tahlilde gene geleneksel düşüncenin içinden, ancak geleneksel düşünceden köklü bir kopuşu göze alarak ortaya çıkabilir.

Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesinin Karakteristik Özellikleri

Osmanlı Devleti gaza ilkesine göre örgütlenmiş teokratik merkeziyetçi bir yapıydı. Eğitim sisteminin parçalı görüntüsüne karşın Klasik Osmanlı Devlet Sisteminde bütünsel ve işlevsel bir eğitim düşüncesi hakimdi. Osmanlı Klasik Eğitim Düşüncesi bir yandan merkeziyetçi örgütsel yapıyı meşrulaştırma işinde sorumluluk alacak kadı, şeyhülislam, müderris gibi kadroları dini temelde gönül

eğitimiyle yetiştirirken; bir yandan da saltanatın askeri, idari işlerinde, günlük yaşantıda rol üstlenecek hizmetlileri, gönül eğitiminin yanı sıra iş içinde -mesleki nitelikte- bir eğitimle yetiştirmeye çalışırdı. (Türer, 2006,s.166)

Batı'da, 15 ve 16. yüzyıldan itibaren giderek derinleşen karmaşa ile birlikte hızlanan toplumsal değişim, feodalizmden kapitalizme geçişin ekonomik alt yapısının yanı sıra ideolojik, psikolojik, siyasal koşullarını da hazırlarken, Osmanlı, savaşlarla finanse edilen dinginliği "anı daim" olarak algılıyor; sistemin bu özelliği ile gurur duyuyordu. Fakat savaşların götürüsü getirisinden fazla olmaya başlayınca, sistem ister istemez varlığını borçlu olduğu ayaklardan Tımar Sistemini gözden çıkarmak zorunda kaldı. Bu gelişme ile birlikte sistemde toplumsal dönüşümün koşullarını hazırlayacak karmaşa da hızla derinleşmeye başladı. Sistemi ayakta tutucu diğer ayaklar Kapıkulu ve İlmiye Sınıfı da sistem içinde oynadıkları orijinal rollerini hızla yitirmeye, giderek sistemin çözülmesini hızlandıran unsurlar haline dönüşmeye başladılar. "Ani daim" olarak algılanan kurumsal yapıya duyulan güven sistem içinde hızla sarsılmaya başlıyor, Batı'nın kurumsal ve teknik yaratışlarına giderek artan bir ilgi duyuluyordu. Çözülmenin hızı karşısında kendini çaresiz hisseden saltanat, merkezîyetçi gelenek içinde çözüm üretmek, sistemi ayakta tutucu yeni kurumsal yapılar ortaya çıkarmak zorundaydı.

Gaza ilkesi ile varoluşunu sürdüren bir yapının temel sorununu askeri alanda zayıflık olarak algılaması, kaçınılmazdı. Önce askeri alanda duyulan daha sonra diğer kurumsal alanlara taşınan yenilenme ihtiyacı, Osmanlı-Türk modernleşme sürecinin karakteristik yapısını belirleyen ayırt edici özelliklerden biridir. Sürecin belirleyici özelliklerinden biri de sistemi yeni tarzda sağlamlaştırmanın esas olarak eğitim aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılmış olmasıdır.

Avrupa'da ise modern eğitime dönük adımların kaynağında, artan işbölümü içinde ekonomik ve siyasi yeni bir güç olarak beliren ticaret burjuvazisinin yetişmiş insan gücü ihtiyacı yatıyordu. O nedenle Osmanlı Devleti'nde ortaya çıkan modern eğitim kurumları Batı'daki benzerlerinden (üniversitas-kolej) oldukça farklıydı. Batı'da kentlerde kiliseden özerk belediyeler kontrolünde ortaya çıkan ilk modern eğitim kurumları, burjuvazinin -muhasebe bilen, hesap kitap bilen- eleman ihtiyacını karşılarken aynı zamanda bireyi hayata hazırlayıcı bir işlev de yükleniyorlardı. Yani bu kurumlar, bizdekinden farklı olarak, aynı zamanda devlet aygıtının dışında, sivil yaşamı, ekonomik yaşamı canlandıracak bir rol oynuyorlardı. Bu bakımdan bu kurumlar, mesleki eğitime çok da yabancı değillerdi (Tanilli, 1981, s.45; Ülken, 1967, s. 214).

Osmanlı-Türk modern eğitim düşüncesi ise, sistem içinde esas olarak geleneksel merkezîyetçi yapıyı yeni bir anlayışla, yeni bir kurumsal yapıda tesis edecek "kurtarıcıları" (asker-sivil bürokrat kadroları) yetiştirme rolü üstlenmişti. Asıl amaç sistemi dağılmaktan kurtarmaktı. Gelenek de bir tür asker devlet geleneği

olduğundan, yetişecek elitin temel karakteri kaçınılmaz biçimde başlangıçta “askeri” bir nitelik taşıyacaktı.

Çeşme bozgununun ardından III. Mustafa döneminde açılmaya başlanan askeri nitelikte modern okullara (Mühendishane-i Bahri-i Hümayun-1773), medrese yada sübyan mekteplerinden öğrenci alınamayacağı için -aksi durumda medrese dışında bir arayışın anlamı olmazdı- öğrencilerin bu okullara hazırlanması için II. Mahmut döneminde rüştiyeler (1838) açılmaya başlandı. Bu sefer de açılan bu okullara öğretmen bulma sorunu ortaya çıktı. Sorunu çözebilmenin yolu, rüştiyelere öğretmen yetiştirmek üzere Darülmualimin-i Rüşti'yi (1848) kurmaktan geçiyordu (Türer, 2006, s.180-181)

Görülebileceği gibi bu ilk “modern” okullar “Çağın modasına uyalım, bizim de medresenin dışında modern okullarımız olsun” yaklaşımı ile açılmış okullar değildi. Gelenek içinde sorun çözme, ihtiyaçları karşılama arayışı ile modern eğitim yolunda bir kere bir adım atıldıktan sonra, o adımın kendisi başka adımlar atmaya zorunlu kılıyordu. Başlangıçta bu yolda hiçbir öngörüsü olmayan sistem, adım adım modern eğitim yolunda ilerliyordu.

II. Mahmut 1824’de İlköğretimi zorunlu kılan fermanı yayınlarken, insanın kendini geliştirebilmek için eğitim almasının doğal bir hak olduğu gibi bir modern düşünceden değil, çocukların devletin dirliği ve birliği için, esnaf yanına verilmeden önce İslam’ın kurallarını iyice öğrenmeleri gereği gibi geleneksel bir düşünceden yola çıkıyordu (Koçer, 1991, s.35-37). Tanzimat Fermanı da aslında geleneksel düşünce yapısı ve merkezîyetçi gelenek içinde siyasi, mali ve idari yapıyı yeniden düzenlemeye dönük bir adımdı. Osmanlı klasik devlet yapısında “millet” kavramı, dini bir ayrımı ifade ediyordu. Tanzimat Fermanı ve daha sonra ilan edilen Islahat Fermanı ile sistem, bu geleneksel anlayışa dayanarak bütün “milletleri” bir arada tutacak “Osmanlılık” temelinde bir “siyasal birlik” arayışına yönelirken, aslında birliğini tehdit eden Batı kaynaklı uluslaşma akımları karşısında alabileceği belki de biricik önlemi alıyordu. Yeni tarzda siyasal bir birlik için Fransa modelini örnek alarak, geleneğe bir ölçüde uygun fakat bir o kadar da geleneksel olanın dışında yeni bir yolculuğa çıkıyordu (Abadan, 1940).

Bu adımın önemli sonuçlarından biri de, modern eğitime “ulema”nın sivil yaşamdaki otoritesini iyice sarsacak bir yön kazandırmış olmasıdır. Henüz parçalı bir karakter taşıyan modern eğitim, 1869 yılında Şurayı Devlet tarafından hazırlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile ilk kez kurumsal bir programa kavuşacak, okullaşma dini kurumların egemenlik alanından hızla çıkmaya başlayacak, günün gereksinimlerine uygun biçimde bir takım kurallara bağlanacaktır. Diğer yandan Nizamname ile bütün dinsel farklılıkların üzerinde şekillenecek bir siyasal birlik oluşturmak üzere eğitime siyasal bir işlev de yüklenir. Her cemaat için ayrı kurumlaşan rüştiyelerin üzerinde açılacak yeni bir öğretim kurumu olan “İdadiler” çeşitli cemaatlerin çocuklarının birlikte

öğrenim göreceği ortaöğretim kurumları olacaktır. Bu okullardan mezun olacak çocuklar arasından seçilecekler yeni siyasi birliğin elit kadrolarını oluşturmak üzere açılacak Sultanilerde birlikte öğrenim görmeye devam edeceklerdir. (Antel, 1940)

Devletin varoluşunu merkeziyetçi bir gelenek içinde sürdürme -“Yeni Osmanlıları” yetiştirme- projesinde sosyal yaşamı, sosyal yaşamdaki iş bölümünü geliştirmeye dönük “mesleki eğitim” gibi bir kavramın yeri yoktu. Çünkü mesleki eğitim henüz Osmanlılar için, kimsesizleri-öksüzleri hiç değilse bir meslek sahibi yapmayı amaçlayan “ıslahhaneler” kurmanın -bir çeşit hayır işi- ötesinde bir anlam taşımıyordu. İlk meslek okulları, 1868-1870 yılları arasında Mithat Paşa tarafından imparatorluğun bazı illerinde “Islahhaneler” adı altında açıldı.

Batı’da modern eğitim Kilisenin içinden çıkmasına karşın, Osmanlı’da modern eğitim Medreseye rağmen ortaya çıkmıştır. Bu nedenle ilk adımın askeri alanda atılması, modern okullaşmanın “ulema” hakimiyetine rağmen başlatılabilmesinin belki de tek yoluydu. Yüksek öğrenim alanında askeri alanın dışında kurulan ilk okul 1859 yılında açılan Mülkiyedir. Amaç siyasi eliti yetiştirmektir. Ulemanın eğitim alanındaki hakimiyeti Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nden sonraki süreçte modern eğitim lehine ciddi anlamda sarsılmaya ve daralmaya başlar. Bu süreçte askeri okulların (Mühendishaneler, Tıbbiye, Mızıkay-ı Hümayun vb..) yanı sıra, bunlara öğrenci ve öğretmen yetiştirmek üzere açılan rüştiyeler, öğretmen okulları (erkek-kız) devlete katip, kaptan, çarkçı, ormancı, ziraatçı yetiştirmek amacıyla açılan okullar, Galatasaray Sultanisi (1868) ve Darüşafaka (1873) ile birlikte modern eğitim, artık geri döndürülemez bir niteliğe büründü. 1870 yılında açılan Darülfünun aynı zamanda, modern eğitim alanında Ulemaya yönelik ilk açıktan meydan okuma gibidir. Öğretim kadrosu içinde Cemalettin Afgani gibi dönemin tanınmış İslam bilginlerinin olması, öğrencilerinin ağırlıklı olarak medrese öğrencilerinden oluşması, Ulemanın gözünde bu meydan okuyuşun üstünü örtmeye yetmemiştir. İlk üniversite oluşturma girişiminin şeyhülislamın ve medrese çevrelerinin baskısı sonucu başarısızlığa uğraması, 1870’li yıllarda Ulemanın sistem içinde hâlâ önemli bir ağırlığının olduğunu gösterir. Gerçek anlamda bir üniversite için Emrullah Efendi’nin meşrutiyet yıllarındaki çabalarını (1912) beklemek gerekecektir. (Türer,2006,s.194-199)

İlköğretimi de içine almadan modern eğitimin sürdürülemeyeceği, ilk askeri nitelikte modern okulun kurulmasından aşağı yukarı bir asır kadar sonra anlaşıldı. Selim Sabit Efendi’nin geliştirdiği yeni alfabe öğretimini uygulama gerekçesi ile 1870’lerden sonra açılmaya başlanan iptidailerle modern okullaşma tamamlanmış oldu. İptidailere öğretmen yetiştirecek öğretmen okulları da ancak bundan sonra açılmaya başlandı. Emrullah Efendi’nin öncülüğünde hazırlanan Tedrisat-ı İptidaiye Kanununda ilköğretimin amacı, yetiştirilecek “vatana hayırlı uzuvlar” ile milletin “karanlık hayatına” biraz olsun “meşale” tutabilmek, biçiminde açıklanır. (Ergin, 1977, s.1307-1308)

Sadece kurumsallaşma boyutunda değil, program ve eğitim-öğretim yöntemleri boyutunda da eğitimde modernleşme son derece engebeli bir arazide yol alır. Masa, sıra, kara tahta, harita gibi modern eğitim araçlarının sınıf yaşamına girmesi kolay olmamıştır. Ulemanın tepkisinden çekinildiği için Tıphane ve Cerrahhane’de verilen anatomi dersleri resim üzerinde gerçekleştirilmeye çalışılırdı. Mülkiye’ye ait 1891 tarihli kararnamenin 27. Maddesi öğretmenlerden, günlük ders süresinin tamamlanmasından önce öğrencilere “Fil” suresinden başlayarak “Fatiha” suresine kadar Kur’an okutturulmasını, daha sonra on kadar salat ve selam okutturduktan sonra padişah devlet, millet ve bütün Muhammet ümmeti hakkında bir dua ile derslerin sona erdirilmesini ister. (Antel,1940; Atuf, 1930,s.156-157) Görüldüğü gibi “modern” olarak nitelenen okullarda da eğitim henüz dini bir karakterde ve ezberci nitelikte sürdürülmektedir. *Hâlâ ilköğretim okullarında öğretimin “Andımız” ile başlatulmasını, böyle bir geleneğe bağlamak mümkündür.*

Daha çok İstanbul sınırları içinde ortaya çıkan modern okullaşmanın Anadolu’da nasıl yaygınlaştığı da önemlidir. II. Abdülhamit döneminde modern eğitimin İstanbul dışına çıkmasında en önemli belirleyici, merkezi otoriteyi demiryolu, telgraf gibi çağın ulaşım ve iletişim araçlarının da yardımıyla yeni bir tarzda taşraya taşıma, merkezi otoritenin taşrada görev yapacak temsilcilerini (yerel yöneticiler ve memurlar vb..) yetiştirme ihtiyacıdır. Burada da açıkça, amacı geleneksel yapıyı yeni bir tarzda tesis etmek ve güçlendirmek olduğu halde, sonuçta geleneksel yapı içindeki bunalımın derinleşmesine yol açacak paradoksal bir gelişme söz konusudur. Bu paradoks meyvelerini vermekte gecikmeyecektir. Modern okullaşma içinden, eğitimi gene geleneğe bağlı, fakat farklı bir tarzda kullanacak yeni bir elit (Jön Türkler) yetişmeye başlar. Modernleşme dönemi eğitim düşüncesinin teorik çatısı da bu elitin düşüncesi içinden, Meşrutiyet yıllarında ortaya çıkacaktır.

Geleneksel yapıya uygun siyasal birlik arayışı olarak “Osmanlılık” denenmiş fakat tutmamıştır. Dönem, kapitalizmin ulus devlet modeli içinde pazara hakim olma kavgası verdiği dönemdir. Sosyal ve siyasal birliği Türkçülük etrafında örme düşüncesinin II. Meşrutiyet yıllarında giderek hakim düşünce haline gelmesi, siyasi zorlamaların bir sonucudur. Meşrutiyet yıllarına kadar yönetici çevrelerde Türkçülük gibi bir siyasal amaç güdülmemiştir. Batı’da modern siyasal birliğin ortaya çıkışında, Almanya örneğinde görüldüğü gibi, uluslaşma arayışlarının önemli bir rol oynaması, İmparatorluk bünyesindeki Müslüman olmayan unsurlar arasında milli uyanışın yükselmesi geleneğinde töreye her zaman öncelikli bir yer veren Osmanlı-Türk toplumsal değişim sürecinde Jön Türklerin Türkçülüğe yönelmesinde belli başlı nedenler olmuştur. (Mardin,1994,s.303-305) Devlet hiyerarşisinde çok önemli görevler yüklenen bir aileden ya da Harbiye, Mülkiye gibi Jön Türk kadrolarını yetiştiren bir eğitim yaşantısı içinden gelmediği halde Ziya Gökalp’in, “milli kültür” (hars) etrafında uluslaşma arayışı ile birden bire siyasal yaşama yön veren bir kuramcı haline gelmesi, bu siyasal yolculuğun nasıl

zorunlu hale geldiğini anlamayı kolaylaştırabilecek bir olgudur. Ziya Gökalp'ın asıl yaratıcı yönünü toplumsal değişimin bu kendine özgü doğrultusunu fark edebilmiş olmasında aramak gerekir.

Ziya Gökalp ile birlikte modernleşme dönemi eğitim düşüncesinde, “devlet için eğitim” ilkesine bir de “millet için eğitim” düşüncesi eklenir. Fakat geleneksel teokratik yaklaşımdan farklı olarak artık milletten anlaşılan, belirli bir etnik siyasal kültür etrafında birliktir. Osmanlıcılıkta direnen Mustafa Sati El Husri, “topluma giden yol bireyden geçer” yaklaşımı ile belki akan suyu tersine döndürememiş fakat, modernleşme dönemi eğitim düşüncesine bireyin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, “fikri, ahlaki, iradi, bedeni” güçleri ile bir bütün olarak yetiştirilmesi gibi pedagojik bir boyut eklemeyi başarmıştır. Öte yandan II. Meşrutiyet yıllarının tanınmış eğitim nazırı Emrullah Efendi Üniversite reformunda öncü çabaları ile özellikle de çıkmasında öncülük ettiği Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu ile okullaşmanın amaçlarının ortaya konmasında belirleyici rol oynamıştır. (Türer,2006,s.274-288)

Özetlenecek olursa Tanzimat dönemi “Osmanlıcılık” etrafında yeni bir siyasal birlik oluşturmak amacı ile okullaşmanın her alanda yaygınlaştığı bir dönem iken II. Meşrutiyet, Türk kültürel kimliği altında uluslaşma arayışında kullanılacak bir araç olarak Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin kavramsal yapısının netleşmeye başladığı, böylece eğitim yaşantılarının amacı ve doğrultusu belirli etkinlikler haline dönüştüğü bir dönem olmuştur.

Ahmet Rıza, Abdullah Cevdet, Mizancı Murat, Prens Sabahattin, Ziya Gökalp, Sati Bey gibi Meşrutiyet döneminin siyasal-düşünsel önderleri ve eğitimcilerinden hiç birini, Cumhuriyet sonrasındaki süreci belirleyici noktalarda göremiyoruz. Fakat gene de kavramsal çerçevesi II. Meşrutiyet yıllarında oluşan eğitim düşüncesinin asıl kendine uygulama alanı bulduğu zamanlar, Cumhuriyet sonrasındır. Meşrutiyet yıllarında modern eğitim düşüncesi içinde ortaya konan “devlet ve millet için eğitim” ilkesi, okullaşmada ön görülen hedefler, örgütlenme ve program anlayışları Atatürk'ün eğitim düşüncesinde ve CHP programında günün koşullarına uygun bir biçimde yerini almıştır. Ziya Gökalp'ın ortaya attığı öğretim programlarında birlik düşüncesi (bkz. İttihat ve Terakki Cemiyeti Kongresine sunulan rapor 15.9.1916) 1924 yılında çıkarılan “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” ile gerçekleşir. Gökalp ve Sati Bey'in yaklaşımları 1926 yılından itibaren programlarda kendine yer bulur. İlköğretim ve ortaöğretim boyutunda ortaya konan amaçları gerçekleştirmek üzere Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren merkezîyetçi gelenek içinde örgütlenmiş bir milli eğitim teşkilatı ortaya çıkar.

Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin belli başlı karakteristik özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Eğitim düşüncesi içinde eğitim etkinliklerine yön veren temel ilke, “devlet ve millet için eğitim”dir. Bu ilke, devleti bölünmekten yada dağılmaktan

kurtaracak ve toplumsal yapıyı çağdaş medeniyet düzeyine yükseltecek elit, seçkin, münevver, kurtarıcı kadrolar (asker-sivil bürokrat kadrolar) yetiştirme yolu ile yaşama geçirilmeye çalışılacaktır.

- Eğitim düşüncesi içinde yükseköğretime seçilmişlere, sistemi yönetecek eliti yetiştirme rolü yüklenirken, ortaöğretime esas olarak yükseköğretim için öğrenci hazırlama ve devletin taşra teşkilatında görevlendireceği memurları yetiştirme rolü biçilmiştir. İlköğretime ise sisteme bağlı, uyumlu çevresini ve devletini kalkındırmak için her fedakârlığı göze alabilecek iyi-çalışkan vatandaşlar yetiştirme rolü yüklenmiştir.

- Eğitim düşüncesi örgütlenme boyutunda, yetkinin merkezde toplayan ve alt sistemlerde kontrol mekanizmaları oluşmasına izin vermeyen bir örgütlenme anlayışı benimsemiştir.

- Program boyutunda programı direktif olarak ele alan bir anlayıştan hareket etmiştir.

- Eğitim düşüncesi içinde eğitim yaşantılarına yön veren ilişki, yukarıdan aşağıya doğru ve tek yönlüdür.

Toplumsal Dönüşümde Eğitim Düşüncesinden Kaynaklanan Ayak Bağları

Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin 1945'li yıllara kadar eğitim etkinliklerini, üstlendiği misyon doğrultusunda başarıyla yönlendirdiği söylenebilir. Elde edilen bu başarı, 1940'lı yıllardan itibaren ortaokul, lise ve üniversite kapılarında yığılma şeklinde bir eğitim talebi ile ortaya çıkmıştır. Fakat 1950'li yıllardan itibaren zenginleşmeye başlayan toplumsal yaşam ile birlikte artan iş bölümü karşısında, bu düşünce giderek işlevini yitirmeye başlamış, buna bağlı olarak da eğitim sistemi her geçen gün biraz daha artan bir karmaşa içine sürüklenmiştir. Modernleşme dönemi eğitim düşüncesi içinden geleceğin çağdaş Türkiye'sini hazırlayacak bir eğitim anlayışı, geliştirilememiştir. Osmanlı Klasik Eğitim Düşüncesi'nin kendi içinden Osmanlı-Türk Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesinin ortaya çıkmasına gösterdiği dirence benzer bir şekilde Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi, kendi içinden toplumsal değişime öncülük edebilecek çağdaş bir düşüncenin ortaya çıkmasına engel teşkil etmektedir.

Modernleşme dönemi eğitim düşüncesi içinde çağdaş eğitim düşüncesinin ortaya çıkmasını engelleyen ayak bağları nelerdir? Yazının bu bölümünde yanıt aranacak olan soru budur.

Devlet ve Millet İçin Eğitim

Önce, sistemi ayakta tutmak üzere aynı düşünce etrafına bir araya gelmiş seçkinler yetiştirme anlayışının, toplumsal değişim içinde yarattığı karmaşayı

görmeye çalışalım. Bunun için “Devlet ve millet için eğitim” ilkesinin Cumhuriyetin ilk yıllarında nasıl ortaya konduğunu hatırlamak gerekir.

M. Kemal Atatürk’ün “Devlet ve Millet için Eğitim” yaklaşımının temelinde Cumhuriyetin ihtiyaçları doğrultusunda alınacak acil ve köklü adımları saptamak gerekir. Atatürk milli birliği kuvvetlendirecek, ulusal kültürü, bağımsızlığı ve egemenliği koruyup güçlendirecek, Türkiye Cumhuriyeti’ni çağdaş uygarlık düzeyine ulaştıracak, çağdaş bilgiyle ve teknolojiyle donanmış “yeni tip” insanı yetiştirmek istemiştir. Bunun için başvurulabilecek temel kaynak, kültürdür. “Kültür zeminle mütenasiptir. O zemin milletin seciyesidir.” (Atatürk, 1922 Bursa). Atatürk “medeniyet” kavramına verdiği önem ile, millet haline gelişin yöntemi konusunda Gökalp’ten biraz ayrılır. Ona göre “milli bir heyet” halinde varlığı korumanın yolu çağdaş medeniyet seviyesine ulaşmaktan, “medeniyet sahasının üzerinde” yaşamaktan geçer. (Atatürk,1924-samsun) “Devlet ve millet için eğitim” ilkesinin uygulamada anlamı fedakar, namuslu, çalışkan, sistemle uyumlu, batılılaşma idealine bağlı, milli kültüre sahip çıkacak, koruyacak ve güçlendirecek “vatandaş”ı yetiştirmektir.

Bu bir yönüyle özellikle kırsal alanda cehaleti yok etmek, sosyal yaşamda etkili ve verimli olacak bireyler yetiştirmek, bir yönüyle de “milli dehayı” geliştirecek, “milli kültürü” bilim ve fen yoluyla layık olduğu düzeye yükseltecek “hariçte ve dahilde millet işlerini görececek yüksek kabiliyetli vatandaşların” yetiştirilmesi anlamına gelir (Atatürk,1922-1923 Meclis açılış konuşmaları). Bu amaca ulaşmada en önemli kaynak ise, “Türkün derin tarihi”dir. Tarih bilgisi “Türkün kabiliyet ve kudretini, nefsine itimat hislerini ve milli varlık için zarar verecek her cereyan önünde yıkılmaz mukavemetini besleyecek bir cevherdir” (CHP Programı, 1931,s.35-37).

Kolayca görülebileceği gibi esas olan, eğitimin uluslaşmada bir araç olarak kullanılmasıdır. “Devlet ve millet için eğitim” ilkesinin programlara nasıl yansıdığını görmek için Cumhuriyet döneminde hazırlanan 1926, 1936, 1948, 1968 ilkokul programlarına, 1948-1949 ortaokul programlarına, liseler için hazırlanan 1938 ve 1954 programlarına şöyle bir göz atmak yeter. Bütün bu programlarda, “Türk kültürü” temelinde ulusal birliği sağlama ile birlikte bireyi toplumsal değişimin ihtiyaçlarına uygun bir biçimde yaşama dönük, dayanışmacı, kolektivist bir ruh ve iradeyle yetiştirme anlayışı egemendir. Programlar, derslerin “ulusal amaçları gerçekleştirmede bir amaç olduğu” düşüncesini ilkelerinin başına alır. Bu ilkelerin arkasından dile getirilen bireyin ilgisini dikkate almaya ve bireyin yeteneklerinden yola çıkmaya ilişkin düşünceler, temel ilkelere hizmet edebildikleri oranda önem taşırlar.

Uzun yıllar kullanılan 1948 ilk okul ve ortaokul programları, daha önce yapılmış programlar gibi temel belirleyici ölçüt olarak CHP programının “Ulusal Eğitim” bölümündeki direktifleri aldığını açıkça belirtir. “Türk ırkı”, “Türkün derin tari

hi” vurguları bu programlarda sıkça tekrar edilir. 1968-1995 Programlarında bu özellik çok partili yaşamın özelliklerine uygun biçimde değişikliğe uğramıştır. 1968’den itibaren “Türk ırkı”, “Türkün derin tarihi” gibi “yol gösterici” vurgular yerini “Atatürkçü Düşünce” vurgusuna bırakır. 1968’den itibaren programlarda, Atatürkçü düşünce etrafında oluşturulacak değerler bütünü ve ulusal birliği korumak-güçlendirmek, topluluk içinde çıkabilecek çatışmaları önlemek için araç olarak kullanma isteği açıkça görülür. 1968 ve sonrası programlarda, “insan hak ve özgürlükleri”, “demokrasi” gibi kavramlara yer verilse de, bu kavramların çocuğa kültürlenme boyutunda, toplumun ahlak kuralları çerçevesinde -milli kültür temelinde- benimsetilmeye çalışıldığı görülür.

1973 yılında kabul edilen ve hâlâ yürürlükte olan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan -sanki kolay anlaşılmasın diye yazılmış hissi veren- genel amaçlara, arkasından sıralanan Türk Milli Eğitiminin Temel İlkelerine biraz yakından bakıldığında, asıl amacın devleti korumak olduğu kolayca görülür. Milli Eğitimin İlkelerinden bazıları düzenleyici olmak şöyle dursun, sistem içindeki karışıklığı daha da arttıracak özelliktedir. Bunlardan en önemlilerine biraz daha yakından bakalım: (MEB,2006)

“Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği” başlığı altında şu ifadeler yer alır:

“Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk Milliyetçiliği temel olarak alınır.”

Atatürk inkılap ve ilkeleri Cumhuriyetin kuruluş koşullarında toplumsal değişimin acil öncelikleri doğrultusunda atılacak adımları ve o günün koşullarındaki toplumsal değişimin özelliklerini yansıtır. Bu ilkelerin günümüz toplumsal değişim süreci için ne anlama geleceği oldukça tartışmalı bir konudur. “Atatürk milliyetçiliği” “Atatürk İnkılâp ve İlkeleri” gibi, bugün algılanması son derece sübjektif kavramlar etrafında, çatışmaları önleyici ortak değerler arayışı ne ölçüde anlamlı, akılcı ve uygulanabilir; sorgulamak gerekir.

“Demokrasi Eğitimi:” başlığı altında dile getirilenler oldukça ilginçtir:

“Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için vatandaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevî değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasa’da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasî ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasî olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.”

Bu ilkede ortaya konan anlayışın demokrasi ile ilgisi olmadığı çok açıktır. Bu ilkede demokrasi eğitimi adı altında aslında tek tip insan yetiştirme iradesi

ortaya konulur. Aslında bu ilke ile milli eğitim sistemindeki iş görenlere satır arasında, “demokrasi falan derken sakın ola ortak düşünsel paydanın (egemen ideolojik yapının) sorgulanmasına yol açacak tartışmalara girmeyin, girilmesine de izin vermeyin”, mesajı verilmek istendiği söylenebilir. “Demokrasi eğitimi” adı altında böyle bir mesaj vermek, içtenlik-samimiyet ilkeleri ile bağdaşmaz. Milli Eğitim Sistemi iş görenleri arasında moral değerlerin yüksek olması gereken bir sistemdir. Bu ilke, sistem içinde moral değerlerin yüksek tutulmasına katkıda bulunabilecek bir ilke değildir.

“Lâiklik” ilkesi başlığı altında dile getirilen ise ilginç olmanın ötesinde vahimdir.

“Türk millî eğitiminde lâiklik esastır. Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.” Bu ilkenin iç tutarlılıktan yoksun olduğu ortadadır. Eğer din eğitiminin ilköğretimde zorunlu olduğu yargısı başka bir madde de düzenlenseydi, bu anlaşılabilir bir durum olurdu. Fakat “laiklik esastır” dedikten sonra bu ifadeye yer vermek, laikliğin aynı zamanda bir “inanç özgürlüğü” olduğunu savunan uygulayıcılar açısından bile bir çifte standart oluşturur.

Bir an genelge ve yönetmeliklerle ortaya konan bütün bu amaç, ilke, düşünce ve programların başarılı olduğunu, seksen yıldır sürdürülen bilinçli bir çaba sonucu ülkemizde gerçekten çoğunluğun “Atatürkçü Düşünce”yi kendine referans aldığını kabul edelim. Eğer bu doğru ise sistem içinde günümüzde yaşanan toplumsal gerilime, siyasal çatışmaya, huzursuzluğa ne anlam vermek gerekir? Yok eğer sorun “gerçek” anlamda Atatürkçü Düşünceyi benimseyen çok az kimse olmasından kaynaklanıyorsa, o zaman da tek tip “vatandaş” yetiştirme projesinin başarısız olduğunu ilan etmek gerekir.

Eğitim sistemi içindeki yaşantıları düzenleyici bir rol oynaması beklenen bu ilkelerin, bu özellikleri ile sistem içinde istikrara, sürekliliğe, birlikteliğe hizmet ettikleri söylenemez. Aksine bu halleri ile eğitim düşüncesi içinde birer çaresizlik göstergesi, sistem içinde ilave karışık kaynakları haline geldikleri söylenebilir.

Devlet İçin Kurtarıcı, Kurtarıcı İçin Vatandaş Yetiştirme

Ortak düşünsel yapı etrafında birlik beraberliği sağlama çabasının, sistem içinde karışıklığı önlemek adına ilköğretim düzeyinde ortak düşünceyi temsil eden yöneticiye biat edecek vatandaş yetiştirme, yükseköğretim düzeyinde ise devleti bölünmekten kurtaracak, toplumu çağdaş medeniyet düzeyine yükseltecek seçkin, münevver, kurtarıcı kadrolar yetiştirme amacına hizmet ettiği söylenebilir. Sistem yönetiminde “uzlaşma arama” kültürünüz yoksa “düşüncede aynilik” yaşamsal önem taşır. Ama bu başka paradoksu da beraberinde getirir. Birden fazla kurtarıcı olamayacağına göre, kurtarıcının meşruiyetini kanıtlayabilmesi, diğerlerinin ayağını kaydırabilmesine ve rakibini düşünsel payda dışına atabilmesine doğrudan bağlıdır. Yani kurtarıcı, bir rakibi yoksa bile yaratmak

durumundadır; çünkü meşruiyetini kanıtlayabilmesi için bir rakibe ihtiyacı vardır. Aksi durumun, biat etmek üzere ortak düşünsel payda etrafında bir araya getirilmek istenen kitlelerde kafa karışıklığı yaratması kaçınılmazdır. Çünkü ortak düşünsel paydada bir araya gelmiş vatandaş ortak düşünsel paydada bir araya gelmiş elit arar. Bu paradoks bize, uluslaşma için homojen bir toplum yaratma çabasının gerçekte nafi bir çaba olduğunu; bu amaçla bir “düşünsel payda”nın gerçekte kullanılamayacağını gösterir.

Belki burada bu “düşünsel payda” arayışı kadar “devlet için kurtarıcı yetiştirme” düşüncesinin de sorgulamak gerekir. Bu ise sağlıklı bir “meslek” algısı, mesleki eğitim düşüncesi geliştirilmeden yapılamaz. Amaç kurtarıcılar, toplum mühendisleri, program mühendisleri, irade sahibi seçkinler yetiştirmek mi olmalı yoksa zenginleşen işbölümü içinde her işin hakkını verecek, işin gerektirdiği özelliklere sahip gerçek zanaatkar ve nitelikli emek sahipleri yetiştirmek mi? Hâlâ aynı düşünceye sahip, eline verilecek her işi yapabilecek yetenekte, kapağı devlete atmaya ve devletle özdeşleşmeye her zaman hazır seçkinler mi yetiştirmeye çalışacağız, yoksa üstleneceği işin gerektirdiği bilişsel, duyuşsal psikomotor özellikler ile donanmış, farklı düşüncelere sahip fakat temsil etme, uzlaşma yeteneği olan; sosyal yaşam içinde kendi yolunu açabilecek öz güvene sahip yeni tip insan mı? Ortaöğretimde kültür aktarma ve entelektüel yetiştirmeye dönük genel lise eğitimi mi belirleyici olmalı, yoksa mesleki eğitim mi? Devlet için kurtarıcı, kurtarıcı için biat edecek vatandaş yetiştirme düşüncesini terk etmeden, topluma çağdaş bir eğitim hizmeti sunma yolunda bu sorulara anlamlı yanıtlar bulmak mümkün değildir.

Eğitim düşüncesi içinde, asıl sorun mesleki eğitim alanında ortaya çıkmıştır. Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi içinde kimsesiz ve öksüz çocukları zanaat sahibi yapma biçiminde ortaya çıkan mesleki eğitim, 1935’li yıllardan itibaren orta, lise ve yüksek okullara yönelik eğitim talebinin önünü kesmek üzere kullanılmak istenmiş; bu amaçla yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. Fakat gerek maddi alt yapının gerekse ideolojik üst yapının elverişli olmaması nedeni ile bu dönemde mesleki teknik eğitimdeki gelişmeler sosyal yaşamı zenginleştirecek, iş bölümünde derinleşmeyi ve uzmanlaşmayı getirecek bir sonuç vermemiştir. Ortaöğretimin aynı zamanda öğrenciyi hayata da hazırlaması gerektiği düşüncesi 1960 ihtilalinden sonra orta okul düzeyinde, 1970 muhtırasından sonra lise düzeyinde okullaşmanın amaçları arasında yer almıştır. “Sanayinin gerektirdiği nitelikli ara insan gücünü yetiştirmek” ise ancak 1980 sonrası ortaöğretim reformu içinde gündeme gelebilmiştir (Berker,1960,s.25; MEB,1971,s.36; Kaya,1993, s.40). Ortaöğretim ile ilgili modernleşme dönemi eğitim düşüncesinden bir uzaklaşma, bir reform sayılabilecek bütün bu adımların her nedense askeri müdahalelerden sonra gündeme gelmiş olması da kendi başına tuhaf (aslında geleneğe bağlı olma bakımından anlaşılabilir), önemli ve üzerinde durmaya değer bir konudur.

Milli Eğitim Sistemi içinde meslek eğitim ile ilgili geleneksel düşünceden kaynağını alan ayak bağlarının ne ölçüde güçlü olduğunu görmek için, 2006 sonuna doğru toplanan 17. Şura çalışmaları sırasında ortaya konan mesleki eğitim ile ilgili tartışmalara bakmak yeter. Şura için “uzmanlarca” hazırlanan ön komisyon raporunda mesleki eğitimin gelişmesinin önündeki başlıca engel, YÖK’ün katsayı uygulamasının üniversite hedefi olan öğrencilerin mesleki teknik okullara yönelmeleri olarak gösterilmektedir (MEB, 2006,s.11). Bundan on yıl kadar önce ilköğretimin sekiz yıla çıkarılmasını laik Cumhuriyetin varoluşunu korumak için gerekli güvenlik önlemi olarak savunan düşünce ile bugün mesleki eğitimin kurumsallaşmasında asıl sorunu, meslek okul mezunlarının üniversiteye gide bilmelerinin önünün kesilmesi olarak algılayan düşünce arasında yaklaşım biçimi açısından pek bir fark yoktur. Yukarıdaki tahlillerin ne kadar isabetli olduğunu açığa vuran bu iki “kurtarıcı” düşüncenin de eğitime müdahale ederken, diğerinin önünü kesme yada diğerine karşı avantaj elde etme gibi bir güdü, yada korkudan hareket ettiği söylenebilir. Ancak bu tür korkularla, kaygılarla hareket ederken, demokratik toplum olma yolunda mesleki teknik eğitimin önemi gerektiği gibi kavranamaz.

Sorunları Merkezîyetçi Örgütsel Yapı İçinde Çözme

Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi örgütlenme boyutunda, yetkinin merkezîleştiği bir eğitim sistemi ortaya çıkarmıştır. Yetkinin merkezîleştiği bu örgütsel yapının, eğitim etkinliklerini 1950’li yıllara kadar amaca uygun bir biçimde yönlendirdiği söylenebilir. 1950’li yıllardan itibaren artan nüfusa ve eğitim talebine bağlı olarak eğitim sisteminin hızla büyümeye başlaması ile birlikte alt sistemler arasındaki etkileşimde, çevreye uyum sağlamada önemli sorunlar yaşanmaya başlanmıştır. Alt sistemlerde kontrol mekanizmalarının oluşmasına izin vermeyen merkezîyetçi yapı içinde teftiş ve denetim ciddi bir sorun haline dönüşmüştür. Rehberlik ve hizmet içi eğitim faaliyetleri yeterince yerine getirilememeye başlanmıştır. Giderek genişleyen ve karmaşıklaşan merkezîyetçi örgütsel yapı içinde, merkezde alınan kararların alt sistemlerce ne ölçüde hayata geçtiğini saptamak önemli bir sorun haline gelmiştir.

Merkezin sistemde ortaya çıkan bu sorunları çözmek için geliştirdiği mekanizmalar, merkezîyetçi yapı içinde yeterince algılanamayan bir başka sorunun derinleşmesine yol açmıştır. Asıl amaç yukarıda alınan kararların alt sistemler tarafından hayata geçirilmesini sağlamak olduğunda karar alıcılar ile uygulayıcılar arasında ilişkinin, yukarıdan aşağıya tek yönlü oluşması kaçınılmaz hale gelir. İletişimin yerini giderek enformasyon akışının alması sistemin süreç bitimlerinde sağlıklı bilgi (dönüt) edinmesini ve bu bilgiyi (dönütü) yeniden eğitim öğretim süreci için kullanmasını imkansız kılmıştır. Sistemin kendi işleyişi ile ilgili yeniden üretimde kullanabilecek bilgiyi üretememesi sistemde karmaşanın

giderek derinleşmesine, sistem iş görenlerinin giderek önlerini görememelerine yol açmıştır.

Milli Eğitim Sistemi içinde merkez örgütü ile alt sistemler arasındaki ilişkiler esas olarak teftiş sistemi eliyle yürütülmektedir. Sistem büyüdükçe ve sistem içindeki ilişkiler karmaşıklaştıkça teftiş sisteminin yükü de artmıştır. Milli Eğitim Örgütü içinde Teftiş Sistemi, bir yandan merkezde alınan kararların gereğinin yerine getirilebilmesi için alt sistemlerin hizmet içi eğitim ve rehberlik ihtiyacını yerine getirmeye çalışırken, bir yandan da alt sistemlerde genelge ve yönetmeliklere uygun iş yapılıp yapılmadığını denetler. Sistem içindeki ihtilafları merkez adına çözümede rol üstlenir, yaptığı denetimlerle alt sistemlerde çalışanların sicillerinin oluşmasında belirleyici rol oynar. Teftiş sisteminin sistem içinde oynadığı bu ikili rol ister istemez birbiri ile çatışır. Çağdaş eğitim anlayışı ile ilgili bunalım sistem içinde biriktikçe bu paradoks daha da açığa çıkar. Bir öğretmenin kendisini kontrol etmeye ve kendisi ile ilgili bir yargıda bulunmaya gelenden, ihtiyaç duyduğu rehberlik hizmetini gerektiği gibi alabilmesi eşyanın tabiatına aykırı bir durumdur. Modernleşme dönemi üretim ilişkileri içinde (fabrika tipi) standart üretim, standart ürün, aynileşmiş ilişkiler belirleyici olduğu için merkeziyetçi örgütsel yapı içinde bu ikili rolün tek bir yapı içinde servis edilmesi anlaşılır bir şeydi. Fakat artık örgüt çalışanının yaptığı işe inanması, yaptığı işten doyum sağlaması, yaptığı işe özgünlüğünü-yaratıcılığını katması, zamanı esnek kullanabilmesi verimliliğin artması açısından önemli hale gelmiştir. Bu ise sistem içinde çalışanın özgürce, kendi iradesi ile rehberlik hizmetini alabileceği kanalların açık olmasına bağlıdır.

İletişim kanalları yeterince açık olmayan, rehberlik hizmeti verilemeyen merkeziyetçi bir yapıda, çalışanların inisiyatif alma ve liderlik davranışı gösterme bakımından isteksizlik göstermesi, ilişkilerde politik yaklaşımların giderek ağırlık kazanması, mesleki kimliğin geliştirilememesi, ortaya çıkan başlıca önemli zaaflardır. Belki de merkeziyetçi yapının ortaya çıkardığı sonuçlardan en vahimi eğitim örgütünde “devlet memuru” kimliğinin ve buna bağlı davranış kalıplarının egemen olmasıdır. Statüsü atamayla belirlenen “devlet memuru”, esas olarak kendini atayana karşı sorumluluk duygusu geliştirir. Risk almayı sevmez. Çünkü ondan risk alması değil, verilen işi ön görülen kurallar çerçevesinde yapması istenir. Emekliliğe kadar işini garantileyen memurun kendini geliştirmesi, yaratıcı düşünmesi için bir neden yoktur.

Oysa asıl görevi öğrencisine bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma yollarını göstermek olan çağdaş öğretmen, öğrencisi için rehber olmalı, başka bir deyişle lider olmalıdır. Lider gücünü atanmadan değil, örgüt içindeki bireylerin güvenini kazanmadan alır.. Liderlik statüsü bağışlanmış bir statü değil, yaşamın içinde kazanılmış bir statüdür. O nedenle kendini geliştirmesi ve yenilemesi gerektiğini, gerektiğinde risk alması gerektiğini bilir.Sınıf ve okul örgütünde asıl olan lider

lik olmalıdır. Eğitim örgütünde öğretmenler ve yöneticiler birer lider olacak şekilde yetiştirilmelidir. Fakat merkeziyetçi örgütsel yapı içinde lider yetişmez, barınamaz. Bu, çalışanı “memur” olmaya zorlayan bir yapıdır.

Merkeziyetçi gelenek içinde ortaya çıkan bir başka önemli sorun alanı da planlamadır. Tanzimat’tan bu yana okullarda uygulanan ders programları, Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı içinde birer masa başı çalışması biçiminde hazırlanmıştır. Pilot olarak seçilen okullardaki deneyimli öğretmenlerin dışında, hazırlanan program içeriğinin oluşumuna öğretmenlerin katıldıkları söylene- mez. Merkezde masa başında program hazırlama biçimi, çoğu kez programların “parça parça disiplinler şeklinde yamalı bir bohça görüntüsü” almasına yol açmış, konular çoğu kez programa hazır bir elbise gibi giydirilmiş, program bütünlüğü korunamamıştır. Merkezde talimatname olarak hazırlanan program lar müfettişler eliyle birer direktif halinde okullara iletilmiş, öğretmenlerce nasıl uygulandığı ile bir ölçüde ilgilenilmekle birlikte programların neden yeterince hayata geçemediği ile ilgili öğretmenlerden yeterince geribildirim alınmadığı için programlar kısa sürede eskimeye başlamış; geliştirilemediği için beş on yılda bir yeni program yapma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. (Varış, 1970,s.28) Kaya, programların içerik bakımından bireysel farklılıkları dikkate almayan, öğrencileri ezberciliğe yönelten, yaratıcı düşünceyi desteklemeyen ve geliştirmeyen, yaşamı kolaylaştırıcı becerilere yer vermeyen katılımda olmalarını, “toplumda her şey değişirken değiştirilemeyen beton bir temel gibi” olan özelliklerinde bulur. (Kaya,1983,s.77)

Programların sürekli geliştirilmesini sağlayacak bir yapı oluşturulamamış olması sorunları merkeziyetçi gelenek içinde çözme anlayışının ve alışkanlığın doğal bir sonucudur. Oysa program geliştirme başta öğretmen, veli, uzman olmak üzere bütün ilgilileri içine alan bitimsiz bir süreçtir. Program geliştirmenin devamlılığı olan bir süreç olması tümüyle süreç içinde yaşanan deneyimden geribildirim çıkarılabilmesine ve geribildirim eğitim-öğretime programı yeniden hazırlamak amacı ile kullanılmasına bağlıdır. Merkeziyetçi bir yapı içinde örgütlenen eğitim sisteminde dönütün ortaya çıkmasına izin verecek kanallar oluşturulamamış, örgütlenmeler geliştirilememiştir. Ders programları ve buna uygun ders kitapları merkez örgütü içinde hazırlanmış; öğretmene bunları en iyi hayata geçirecek planı hazırlama görevi verilmiştir.

Merkeziyetçi yapının bütün bu zaafı sonucunda sistem içinde huzursuzluk, karmaşa, buna bağlı olarak da moral değerlerde yıpranma giderek derinleşmiştir.

Sonuç

“Değişim” ve “istikrar”, birlikte varolabilecek kavramlardır. Biri diğersinin varoluşuna engel olduğunda, kendisinin varoluş nedenini de ortadan kaldırmış olur. Eğitim, bir istikrar aracı olduğu kadar aynı zamanda bir değişim aracıdır. Değişim aracı olma fonksiyonu ortadan kaldırılmış bir eğitim alanı, istikrar aracı olma işlevini de yerine getiremez. Çünkü toplumsal sistemlerdeki denge, kararlılık statik değil, dinamiktir. İstikrarı değişim içinde yakalamak gerekir. Değişimin sağlıklı bir sonuç verebilmesi de istikrar içinde gerçekleşebilmesine bağlıdır.

Eğitim reformu, bir bütündür. Sadece programları değiştirerek yada sistemi orasından burasından çekiştirerek çağdaş demokratik bir Türkiye’yi hazırlayacak, devleti başlıca istihdam alanı olmaktan çıkaracak, mesleki kimliği öne çıkarmak suretiyle yetişmiş-nitelikli insan gücünü hazırlayacak, toplumsal iş bölümünü arttıracak, toplumda hoşgörü ve uzlaşma kültürü yaratacak, bireyi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kişiliğini bulacağı-kendini tanımlayacağı bir mesleğe yönlendirecek çağdaş bir eğitim sistemi yaratılamaz. Eğitim sisteminde politik saplantılardan –militanca tutum ve davranışlardan- kurtulmanın, amaçlar doğrultusunda kaynakları verimli kullanabilmenin yolu, sistemde karmaşaya yol açtığı artık açıkça belli olan -modernleşme dönemi eğitim düşüncesinden kaynağını alan- bu ayak bağlarından kurtulmaktan geçer. Ortaya çıkan sorunlara Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi içinde çözüm arandıkça eğitim sistemi içinde bu karmaşa artarak sürecektir. Öyleyse ne yapmak lazım? Buraya kadar yapılan tartışma neyin yapılması, neyin yapılmaması gerektiğini yeterince ortaya koymaktadır:

Bütün “azınlıkları”, etnik alt kimlikleri (Türk, Kürt vb..) içine alan bir siyasal birlikle uluslaşmayı tamamlama iradesi ortaya konmadan bölünme-dağılma sendromundan kurtulunamayacağı açıktır. Bölünme ve dağılma korkusundan bütününüyle kurtulmadan, eğitim sistemi aracılığıyla “kurtarıcı” (halaskar) yetiştirme alışkanlığının terk edilmesini beklemek de gerçekçi olmaz. Dolayısıyla Çağdaş Eğitim Düşüncesi, bütün alt kimlikleri içine alan siyasi bir birlik ile uluslaşma sürecini tamamlamış; kendine özgüveni olan, gözünü demokrasi içinde kalkınmaya dikmiş bir toplumu hazırlayacak, bu toplumun mesleki kimlikle kendini tanımlayan bireyini yetiştirecek bir düşünce olmak durumundadır.

Böyle bir eğitim düşüncesi içinde tek tip “vatandaş” yetiştirme ile istikrarı yukarıdan aşağıya tesis etme alışkanlığının da yeri yoktur. Çünkü toplumun homojen olmadığı, farklılıkların birer zenginlik olduğu baştan kabul edilmiştir. Öyleyse amaçlar, ilkeler, programlar gözden geçirilmeli; tek tip insan yetiştirmeye dönük ifadeler bütün belgelerden tek tek çıkarılmalıdır. Amaç farklılıkları ortadan kaldırmak değil, farklılıkların kendini özgürce ifade ettiği bir ortamda,

farklılıklar içinden insanların gönüllü bir biçimde etrafında bir araya gelecekleri ortak değerler üretmek olmalıdır.

Bunun için programları yukarıda “direktif” halinde belirleyip, yukarıdan aşağıya sisteme dayatmaktan vazgeçmek gerekir. Alt sistemlerde ortaya çıkan örnek programların giderek ortak program haline gelebilmesine izin vermek gerekir. İlgili tarafların oluşumuna katkı verdiği bir programın hataları olsa da, uygulanabilirliği daha yüksektir.

Okul reformu bir bütündür. Genel olarak orta öğretimde, özel olarak akademik orta öğretim ve mesleki öğretimde okullaşma, akılcı ve mesleki yaşamı canlandıracak, devlet memuru olmayı özendirmeyecek bir biçimde yeniden yapılandırılmalıdır. Yaşamın içindeki her meslek belgeye bağlamadan, programlar yeterince çeşitlendirilmeden gerek ilköğretimde gerekse ortaöğretimde mesleğe yönlendirme sorunu çözülemez.

Çağdaş eğitim yolunda atılacak köklü adımların, yetkinin merkezde toplandığı hantal merkeziyetçi eğitim örgütüyle aşılması mümkün değildir. Eğitim örgütü alt sistemlerde kontrol mekanizmalarının oluşmasını sağlayacak şekilde yeniden örgütlenmelidir.

Eğitim yöneticisi, öğretmen görev aldığı birimin birer lideri olacak şekilde yetiştirilmelidir. Alt sistemlerdeki yöneticilerin sorumlulukları oranında yetki ile donatılması esas olmalıdır. Sistemde denetim mekanizması ile rehberlik mekanizması birbirinden ayrılmalıdır. Valiliğin sorumluluğu eğitim sisteminde yapılan işlerin yasalara uygun olmasını gözetmekle sınırlı olmalıdır. Okul yöneticilerinin seçiminde, sorunlarının çözümünde ailelerin, yerel yönetimlerin sorumluluğu olmalıdır.

Personel rejimi, eğitim sistemindeki bu yeniden yapılanmaya uygun olarak yeniden düzenlenmelidir.

Bu yazıda dile getirilen düşünceler ve öneriler aslında geleneksel olanın dışına çıkabilmiş bir bakış açısı ile -Çağdaş Eğitim Düşüncesi - sorunlara bütüncül bir biçimde nasıl bakılabileceğinin bir örneğini ortaya koyma amacına yöneliktir. Yoksa bu makaleyi hazırlayanın amacı, eğitim sistemi ile ilgili bütün sorunlara hazır çözümler üretmeye çalışmak değildir. Önemli olan zihniyet değişimidir. Bu zihniyet değişimini göze alacak iradenin ortaya çıkmasıdır. Modernleşme dönemi eğitim düşüncesinden farklılığını açıkça ortaya koyacak çağdaş bir eğitim düşüncesi geliştirmeden Türkiye Eğitim Sistemindeki bütün bu can alıcı sorunlara köklü çözüm yolları bulmak, eğitimde gerçek bir reforma gitmek mümkün değildir.

Kuşkuya yer yok, Türkiye toplumu bunu er yada geç başaracaktır.

Kaynaklar

- Abadan, Y. (1940). "Tanzimat Fermanının Tahlili", *Tanzimat: (Ortak Eser)*, Maarif Matbaası, 1. Cilt, İstanbul.
- Althusser, L. (1991). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, Çev: Y. Alp, M. Özışık, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Antel, S.C. (1940). "Tanzimat Maarifi", *Tanzimat: (Ortak Eser)*.: Maarif Matbaası, 1. Cilt, İstanbul.
- Atuf, N.. (1930). *Türkiye Maarifi Hakkında Bir Deneme, Birinci Kitap*, Milliyet Matbaası,
- Başaran, İ. (1994). *Eğitime Giriş*, Kadioğlu Matbaası, Ankara:
- Berker, R. (1960). *Milli Eğitim Planının Hazırlığı İle İlgili Görevli Komisyon Raporu*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara:
- Bozkurt G. (1993). *Türk Kimliği-Kültür Tarihinin Kaynakları*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Cumhuriyet Halk Fırkası Nizamnamesi ve Programı*, (1931). T.B.M.M. Matbaası, Ankara,
- Ergin, O. (1977). *Türkiye Maarif Tarihi*. Eser Neşriyat ve Dağıtım, İstanbul:
- Hilmi Ziya Ülken, (1967). *Eğitim Felsefesi*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Feyarabent, P.K. (1989). *Yönteme Hayır*, Ara Yayıncılık, İstanbul.
- Kaya, Y.K. (1983). *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Kaya, Y.K. (1983). *İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış*, Şen Ofset, Ankara.
- Khun, T. S. (1991). *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*, Alan Yayınları, İstanbul.
- Koçer, H.A. (1991). *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi: 1773-1923*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- Koni, H.S. (1982) *Genel Sistem Kuramı ve Uluslararası Örgütlerde Karar Verme*, (Doçenlik Tezi), İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları, Ankara.
- Maarif Vekaleti, (1939). *Atatürk'ün Maarife Ait Direktifleri*, Maarif Basımevi, İstanbul.
- Malinowski, B. (1990). *İnsan ve Kültür*, Çev.: M.F.Gümüş. Verso Yayınları, Ankara.
- Mardin, Ş. (1994). *Jön Türklerin Siyasi Fikirleri: 1895-1908*. İletişim Yayınları, İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1971). *Eğitim Reformu: Hükümet Programı İşığı Altında*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). *17. Şura Ön Hazırlık Komisyonu Raporu*, M.E.Basımevi, Ankara.

M.E.B. APKK Başkanlığı, (2006). *2006 Mali Yılına İlişkin Rapor*. M.E.Basımevi, Ankara.

Öz, H. Ç.. (2001). *Devlet, İdeoloji Ve Eğitim*. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt : 25,Sivas.

Tanilli, S. (1981.)*Uygurluk Tarihi*, Say Kitap ve Pazarlama, İstanbul.

Tezcan, M.(1981)..*Eğitim Sosyolojisine Giriş*, A.Ü.Eğitim. Fakültesi.Yayınları. Ankara.

Türer, Ali. (2006). *Eğitim Bilimlerine Giriş*, Dilek Matbaası, Sivas.

Varış, Fatma. (1970). *Eğitimde Program Araştırmaları*, A. Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Ankara: