BİLANÇO '98

75 yılda eğitim

TÜRKİYE İŞ BANKASI



TÜRKİYE İŞ BANKASI

İSTANBUL MENKUL KIYMETLER BORSASI

TARİH VAKFI

75 yılda eğitim
İstanbul, Haziran 1999

Grafik Uygulama: Myra Ajans
Tel: 0212 275 39 16 275 29 90
Renk Ayrımı: Senkron
Tel: 0212 212 49 34
Baskı: Numune Matbaası
Tel: 0212 629 02 02

Tarih Vakfı Yayınları
Yıldız Sarayı Arabacılar Dairesi
Barbaros Bulvarı
Beşiktaş - İstanbul
Tel: 0212 227 37 33 Faks: 0212 227 37 32

ISBN 975-7306-52-5

75 yılda eğitim

Tarih Vakfı, "Bilanço '98" Yayın Dizisi'nin gerçekleşmesini sağlayan Türkiye İş Bankası'na, Başbakanlık Tanıtma Fonu'na ve 75. Yıl Projeleri ana destekleyicisi İstanbul Menkul Kıymetler Borsası'na teşekkür eder.



Bilanço '98 Yayın Dizisi

Dizi Koordinatörü
Oya Baydar

Dizi Koordinatör Yardımcıları
Ayşe Berktay Hacımirzaoğlu, Derya Özkan

75 yılda eğitim

Editör
Fatma Gök

Yayıma Hazırlayan
Ayşe Berktay Hacımirzaoğlu

Grafik Tasarım
Haluk Tuncay

Düzelti
Zeynel Abidin Kızılyaprak

Bir Çağdaşlaşma Projesi Olarak Türkiye Cumhuriyeti'nin 75 Yılı

Proje Genel Koordinatörü
Yiğit Gülöksüz

Proje Sekreteryası
Yiğit Gülöksüz, Orhan Y. Silier, İlhan Tekeli

Proje Genel Koordinatör Yardımcıları
Fatih D. Onat, Funda Erkal, Çağatay Anadol

Danışmanlar
Gürel Tüzün, Elvan Cantekin, Ali Kartal

Koordinasyon Sorumlusu
Haldun E. Akçakoca

Tanıtım Sponsorluk Koordinatörü
Nilgün Sarıcan

Tanıtım Müdürü
Aylin Kalafatoğlu

Tanıtım Sponsorluk Sorumlusu
Hülya İnci Tepeci

İnsan Kaynakları/İdari İşler Müdürü
Işıl Uyar

Bütçe Finansman Müdürü
Nilda Eyüboğlu

İdari İşler Görevlisi
Güniz İşgör, Nefise Alibegaki

Sekreter
Filiz Özkan

Muhasebe Elemanları
Güngör Tekgümüş, Yeliz Kurtez

Ofis Elemanları
Hüseyin Bayer, Güleser Şahin, Düriye Namal, Yılmaz Özkan, Hüseyin Yılmaz

içindekiler

BÖLÜM

1

Eğitime Bakış

75 Yılda İnsan Yetiştirme Eğitim ve Devlet
Fatma Gök, 1

Cumhuriyet Dönemi Eğitiminin Gelişimi
Gürsen Topses, 9

Milli Eğitim Sorunumuz ve İlköğretim
H. Hüsnü Cırıtlı, 20

1980'lerde Eğitim Sisteminin Yeniden Yapılanması: Küreselleşme ve Neoliberal Eğitim Politikaları
Fuat Ercan, 23

Modern Türkiye'nin Sisyphos Miti: "Eğitimde Fırsat Eşitliği"
L. Işıl Ünal-Seçkin Özsoy, 39

Toplumsal Sınıf, Dil Yapısı ve Okul Başarısı
Tahsin Yılmaz, 73

Eğitim Hakkı
Niyazi Altunya, 79

BÖLÜM

2

Sistem ve Uygulama

Türkiye'de Eğitim Sisteminin Evrimi
İbrahim Ethem Başaran, 91

Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü
Necdet Sakaoğlu, 111

Eski Milli Eğitim Bakanlarından Mustafa Necati'nin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri
Cavit Binbaşıoğlu, 118

75. Yılında Cumhuriyet'in İlköğretim Birikimi
Adil Çağlar, 125

Cumhuriyet Döneminde İlkokul Programları
Cavit Binbaşıoğlu, 145

Sekiz Yıllık Zorunlu İlköğretim: Hedefler ve Uygulamalar
Neşe Işık Tertemiz, 171

Cumhuriyet'in 75. Yılında Ortaöğretim Sistemimiz
Rıfat Okçabol, 177

Cumhuriyet Döneminde Ortaöğretim Programlarının Şekillenmesinde Etkili Olan Görüşler
Hıfzı Doğan, 193

Sisteme Radikal Müdahale ve Fiyasko: Ders Geçmede Kredi Sistemi Uygulaması
Ayşe Caner, 210

Türkiye Cumhuriyeti'nde Din Eğitimi
Niyazi Altunya, 215

Türk Milli Eğitim Sisteminin Mesleki ve Teknik Eğitim Boyutu
Cevat Alkan, 223
Mesleki ve Teknik Eğitimde Yeniden Yapılanma
Ali Şimşek, 237
Kız Enstitüleri: "Ev Kadını Yetiştiren Asri Bir Müessese"
Fatma Gök, 241
Cumhuriyet Döneminde Yetişkin Eğitimi
Rıfat Okçabol, 249
Türkiye Cumhuriyeti'nde Yükseköğretimin ve Üniversitenin 75 Yılı
Haldun Özen, 263

BÖLÜM

3

Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme
Cemil Öztürk, 283
Köy Enstitüleri
Deniz Ilgaz, 311
İş ve Meslek Eğitimi
Pakize Türkoğlu, 314
Köy Enstitüleri: Kurtuluş Savaşı Temeli Üstünde Tam Bağımsız Çağdaş Bir Toplum
Mehmet Başaran, 345
Öğretmen Profili Araştırma Raporu
Fatma Gök - Rıfat Okçabol, 359

SUNUŞ

75 yıllık Cumhuriyet tarihinin en önemli, en karmaşık bir o kadar da sorunlu alanlarının başında, kuşkusuz eğitim geliyor. Okulöncesinden yükseköğretime ve yaygın eğitime kadar eğitimin her basamağı ve her alanı bir sorunlar yumağı olmayı sürdürüyor.

2000 yılına doğru, derin teknolojik, ekonomik, toplumsal ve siyasal değişim ve dönüşümlerin burgacında çalkalanan dünyamızda, eğitim sadece Türkiye'nin değil, dünyanın da yeni modeller, yeni çözümler aradığı bir konu. Çünkü eğitim; insan yetiştirmek, insanı biçimlendirmek ve bilgiyle, beceriyle olduğu kadar, düşünceyle, fikirle, ideolojiyle donatmak demek. Her dönem, her toplum, her devlet, her siyasal anlayış kendine yararlı, kendine uygun "kişi" yaratmayı amaçlıyor; eğitim sistemini bu hedefe uygun olarak oluşturmaya ve uygulamaya çalışıyor.

Cumhuriyet Türkiyesi, ulus-devletin kuruluşu ve biçimlenmesi sürecinde eğitimden çok şeyler bekledi ve eğitime olanaklar çerçevesinde çok önem verdi. Osmanlı İslam kültürü ve geleneğinden radikal bir kopuşla "muasır medeniyet" denilen Batı uygarlığını ve kültürünü kitlelere benimsetme projesi uygulanmaya çalışılırken, "eğitim" tartışmasız en önemli araçtı. Kemalist devrimin kitlelere götürülmesi çabalarının, 1920-1940 arasındaki "misyonerleri", Cumhuriyet'in Kemalist ideolojiyi benimsemiş öğretmenleri ve ön planda görünmeyen kız enstitüsü mezunu kadınlardı.

Cumhuriyet'in eğitim atılımı nasıl gelişti, uygulama nasıl oldu, hangi sorunlarla karşılaşıldı, amaçlar ne oranda gerçekleşebildi? Sistem neden bir türlü oturamadı ve önce 1950'lerden, sonra 1980'lerden sonra eğitim sisteminde hangi darboğazlar ve nasıl bir kargaşa yaşandı?

Bilanço '98 yayın dizisinin *75 Yılda Eğitim* kitabı, Cumhuriyet döneminde eğitimi çeşitli yönleriyle gözden geçirirken, yukarıdaki sorulara cevap arıyor.

Kitap üç bölümden oluşuyor. "Eğitime Bakış" genel başlıklı birinci bölümdeki yazılarda, eğitimci yazarlar 75 Yıllık Cumhuriyet Türkiyesi'nde, eğitime genel bakışı; eğitim-toplum, eğitim-devlet ilişkilerini; eğitim hakkını irdeliyorlar.

İkinci bölümde "Sistem ve Uygulama" ele alınıyor. Türkiye'de eğitim sisteminin Osmanlı'dan günümüze evrimi, örgütsel yapısı ve ilköğretimden yükseköğretime, yapı, program ve içeriğiyle çeşitli eğitim kademelerinde ve alanlarındaki durum, bu bölümün ana yazılarının ortak konusunu oluşturuyor. 8 yıllık zorunlu ilköğretim, din eğitimi, mesleki teknik eğitim, yetişkin eğitimi gibi sistemin yakıcı ve tartışmalı konuları da bu bölümde tartışılıyor.

"Öğretmen Yetiştirme" başlıklı üçüncü bölümde Köy Enstitülerine ayrılan yerin genişliği, bilinçli bir tercihin sonucu. Çünkü, Köy Enstitülerinin sadece Cumhuriyet Türkiyesi'nin değil, belki de dünyadaki en özgün ve önemli eğitim deneyimlerinden biri olduğunu ileri sürmek hiç de abartma değil. Hakkında olumlu, olumsuz pek çok düşünce ileri sürülen ve çok sayıda yayın yapılan bu özgün deneyimi, sadece olgulara dayanarak aktarmaya çalışan araştırmayı, enstitü mezunlarının yazıları ve izlenimleri tamamlıyor. Yine bu bölümde yer alan ve 1990'ların sonlarında Türkiye'de öğretmen profilini kaba çizgileriyle de olsa çizmeyi amaçlayan araştırma raporu, öğretmen yetiştirmede nereye varıldığı konusunda ipuçları veriyor.

75 Yılda Eğitim kitabı, eğitim sistemimizin temel alanlarının dökümünü yaparken, eğitim sürecinin toplumsal-siyasal dinamiklerle ne kadar iç içe olduğunu da ortaya koyuyor.

F A T M A G Ö K



BÖLÜM

1

Eğitime Bakış

75 YILDA İNSAN YETİŞTİRME EĞİTİM VE DEVLET

Fatma Gök

Eğitim ve insan yetiştirme düzeni, içinde bulunduğu toplumun sosyal, ekonomik, politik ve kültürel yapısı ve mirasıyla oldukça yakın ve karmaşık ilişkiler içinde şekillenir. Ekonomik ve politik karar verme mekanizmalarına egemen olan güçler ve toplumun yönetiminde söz sahibi kesimler kendi tercihleri ve çıkarları doğrultusunda eğitim düzenini şekillendirme yarışına girerler. Bu çıkar grupları çoğu zaman kendi tercihlerini bütün toplumun çıkarının ifadesi gibi dile getirirler, çünkü eğitim sistemi verili toplumsal güç dengelerinin yeniden üretildiği alanlardan en önemlisidir. Aynı zamanda okullar bireyleri üretim sistemi ile doğrudan ilişkili mesleklere hazırlarlar; yani toplumun beşeri sermayesi okullarda üretilir.

Endüstri devrimi sonrasında kapitalizmin ekonomik bir sistem olarak dünyaya hâkim olmasıyla, bireylerin toplumsal işbölümünün farklı konumları için seçimi ve yetiştirilmesi eğitim sistemlerinin en önemli işlevi haline geldi. Ancak toplumun yeniden üretimini üstlenen bireylere mesleki donanımın eğitim yoluyla kazandırılması tarafsız ve bütün vatandaşların eşit şartlarda yararlandığı bir durum değildir. Zaten eşitsiz olan toplumsal işbölümü eğitim kurumlarında yeniden üretilir. Ayrıca eğitim süreci parçası olduğu toplumsal yapının egemen ideolojisini yeniden üretir. Bu ideolojik yeniden üretim, ekonomik düzenin ve bölüşüm ilişkilerinin yeniden üretimi ile çoğu zaman iç içe geçmiştir.

Eğitimin ideolojik işlevi çoğu zaman dolaylı olarak karşımıza çıkar. Eğitim sisteminin kademeleri hiyerarşik toplumsal yapının ihtiyaç ve isteklerine uygun özelliklerin geliştirildiği, becerilerin kazandırıldığı bir alan olarak tasarlanır. Kimi dönemlerde ve kimi toplumlarda ise eğitimin ideolojik işlevi daha fazla önem kazanır ve doğrudan okul hayatını belirler. Okullarda "iyi vatandaş" olmak için gereken uygun davranışların, tutumların, değerlerin kazandırılma süreci incelendiğinde, bu ideolojik şekillenmenin çok erken yaşlarda, ilkokul hatta okul öncesi eğitim döneminde başladığını görürüz. Öğrenciler ilköğretim ve ortaöğretimde kimi derslerde kimi zaman gizli ve dolaylı mekanizmalarla bu tür bir toplumsallaşmadan geçerler. Örneğin Türkiye'de, ilkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda bütün dersler, özellikle hayat bilgisi, Türkçe, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin içeriği analiz edildiğinde yoğun bir ideoloji aktarımı ile karşılaşırız. Bu ideolojik içerik; yerleşik düzen ve sınıf sistemini, cinsiyet ayırımcı sistemi, milliyetçiliği, resmi ve açık veya gayri resmi ve gizli bir şekilde benimsetmeye yönelik olarak sunulur. Eğitim sistemine ilkokuldan girip yükseköğretim sonu sistemden çıkanların toplumdaki egemen değerler sistemini içselleştirmeleri, hem o toplumdaki işbölümünde geçerli becerileri edinmeleri, hem de düzenin kurallarına uygun davranışlar kazanmaları beklenir.

Okullar Tarafsız Kurumlar mıdır?

Okulların ve öğrenme sürecinin; eşitsizliklerle dolu olan sosyal, politik, kültürel ve ekonomik sistemle bu kadar yakından ilişkisi, ancak yaptırımlara yani güce dayanan devletin bu ilişkiyi düzenlemesi ile başarılır. Louis Althusser kapitalist toplumda eğitimin işlevini devletin ideolojik araçlarından biri olarak tanımlar.[1] Devletin ideolojik araçlarının; eğitim, din, aile, hukuk, politika gibi ideolojik kurum ve alanların; ordu, hükümet, polis, vb. kurumlarda olduğu gibi, yaptırım güçleri yoktur. Althusser, devlet gücünü elinde bulunduranların, hem baskı araçlarını, hem de ideolojik araçları kontrol ettiğini söyler. Hiçbir sınıf ideolojik araçlara dayanmadan egemenliğini sürdüremez. Toplumdaki egemen ilişkileri doğrudan veya dolaylı olarak üreten bu araçların içinde eğitimin rolü çok önemlidir. Herkes okula gider, çocuklar ve gençler eğitim sisteminin içinde ne kadar uzun yıllar tutulabilirse o kadar makbuldür.

Liberal ideolojiye göre okullar tarafsız kurumlardır. Kimlerin hangi okullara gideceği "objektif testler" kullanılarak belirlenir. Yani herkes hakettiği okula gider. İşe ve mesleklere yerleştirmede ise alınan eğitimin niteliği ve uzunluğu belirleyicidir. Böylece toplumsal işbölümünün meşru, doğal ve hatta kaçınılmaz olduğu görüşü yerleştirilmeye çalışılır. Bu yolla eğitim sisteminin toplumsal eşitsizlikleri düzelteceği bile öne sürülür. Bu görüşün dayandığı liberal ideolojinin zengin bir birikimi vardır. Bir taraftan Horace Mann, 1840'larda, eğitimi toplumda en önemli eşitleyici güç sayarken Emile Durkheim, 1800'lerin sonunda eğitimin bütün toplumların kendilerini devam ettirebilmeleri için temel kuramsal yapı olarak hangi rolleri üstleneceğinin teorisini geliştirmiştir.

Eğitim sürecini "ezilenler"in gözünden analiz eden Brezilyalı Paulo Freire ise, sömürünün olduğu toplumlardaki eğitimi "bankacı eğitim modeli" olarak adlandırır. Bu eğitim çocuğun özgürleşmesi ve yeteneklerinin gelişmesi yönünde değil, çocuğa uygun bilgilerin depolanması şeklinde yapılır ve ezberci bir eğitimdir. Freire bunun karşısına "problem tanımlayıcı" eğitim yaklaşımını geliştirir. Bu yaklaşımın özü toplumu ve dünyayı eleştirerek dönüştürmeyi hedef alan bilinç yükseltme çabasıdır.

Althusser'in geliştirdiği eğitim kavramının bir eğitim sistemine uygulanması yönünde en somut çalışma Samuel Bowles ve Herbert Gintis'in Amerikan eğitiminin tarihi ve gelişimi üzerine yaptıkları incelemedir.[2] Kapitalist Amerika'da Eğitim adlı yapıtta Bowles ve Gintis, işyerinin yapısı ile okulların yapısı arasındaki benzerliğin ne kadar anlamlı ve önemli olduğunu gösterirler. Amerika'da öğretimin, gençlerin var olan ekonomik düzen içindeki sosyal ilişkilere hazırlanma süreci olarak anlaşılabileceğine işaret ederler. Okulların işyerlerine hazırlık basamağı olarak düzenlenmesini sınıf çatışması açısından yorumlayarak, onların üretim araçlarını ellerinde bulunduran sınıfların çıkarına nasıl hizmet ettiğini göz önüne sererler. Okulun örgütlenmesi ve içeriği de öğrencilerin geldiği sosyal sınıf yapısına göre değişir. Seçkin konumlara gelecek öğrencilerin yetiştiği okullarda esneklik ve yaratıcılık hâkimdir. Geleceğin emekçileri olacak çocukların gittiği okullarda ise uyum, itaat, disiplin, otoriteye saygı, düzenli ve dakik olma gibi değerlerin içselleştirilmesine çalışılır.

Bowles ve Gintis eğitim sistemini, geleneksel işlevci yaklaşımla irdelenmesine karşı çıkarak yorumlamışlar ancak eğitim kurumlarının yapısal çelişkilerinin, karşı koymaların, direnç ve özerklik eğilimlerinin, eşitlik ve demokrasi mücadelerinin üzerinde durmamışlardır. Hal-

1. Althusser, L., *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1994.

2. Bowles, S.-Gintis, H., *Schooling in Capitalist America*, Basic Books, New York, 1976.

buki bu çelişki ve çatışmalar eğitimi dönüştürme potansiyeli olan faktörlerdir. Esasında okul içinde ve dışında öğretmenlerin ve öğrencilerin bu dönüştürmede kullanabilecekleri eğitim birikimleri vardır. Eleştirel, ilerici ve demokratik pedagojik materyalin okula sokulması için verilen büyük bir mücadele vardır.

Burada Raymond Williams'ın "seçilmiş gelenek" diye adlandırdığı adalet, demokrasi, eşitlik ve bunlar için verilen mücadeleleri ve uğraşları okul programlarının dışında bırakan bir durum söz konusudur. Halbuki, egemenlik ilişkilerinin nasıl oluştuğunun, okullarda nasıl üretildiğinin mekanizmasını anlamak çok önemlidir. Bu ilişki, örneğin okullardaki eğitim programları, pedagojik yöntemler, değerlendirme ve test sistemi, öğretmen davranışları, okulun iklimi gibi faktörleri inceleyerek anlaşılabilir, dönüştürülmesi için birikim yaratılabilir. Okulların açık, gizli veya kapalı olarak eşitsiz bir topluma uygun pasifleştirilmiş öğrencilerin şekillendiği yerler olduğu doğrudur. Fakat öğrenciler her verileni içselleştiren edilgen varlıklar değildirler. İngiltere'de Paul Willis'in 1977'de yaptığı çalışmada da bu durum açıkça görülmektedir.[3] Emekçi sınıftan gelen çocuklar okullarının yapısına, okulda öğretilen materyale gizli ya da açık mesajlarla karşı çıkmakta direnmektedirler. Hatta kimi zaman bu karşı koyma kendi aleyhlerine olsa bile. Bu çelişkiler ve karşı hareketler eğitim sistemindeki toplumsallaşma sürecini ve meşru görülen normların ve değerlerin yeniden üretimini aşan bir dönüştürmeye varabilir mi? Çeşitli ırk, sınıf, cins ve etnik gruptan öğrenciler veya eğitim çalışanları ne yaparlar? Ekonomik ve kültürel sermayeyi kontrol eden hâkim sınıflara rağmen emekçi sınıflar alternatif ve özerk bilgi birikimi yaratabilirler mi? Bu birikimi nasıl şekillendirirler? Bu ve benzeri sorunlar bir taraftan genel toplumsal dönüşüm dinamikleriyle doğrudan ilgilidir, diğer boyutuyla ise okullardaki günlük yaşamın etnoğrafik yöntemlerle araştırılması ve öğrenilmesiyle daha gerçekçi olarak cevaplandırılabilir.

Ancak, okulun özgürleştirici potansiyelinin gerçekçi olarak anlaşılmasının çok önemli olduğu açıktır. Devlet, eğitim politikalarını belirleyen en önemli faktördür. Yani eğitim tarafsız bir iş değildir. Ancak devlet de bir çelişkiler ve çatışmalar alanıdır. Sınıflar ve bir sınıfın çeşitli katmanları arasında; etnik gruplar, ırklar, cinsler arasında çatışmalar, çelişkiler ve gerginlikler vardır. Bu yüzden, devlete egemen olanlar için, devletin bu çelişkileri uzlaştırıp, toplumun tüm kesimlerinin iyiliği için çalışan tarafsız bir yapı olarak gösterilmesi zorunludur. Burada okullarda verilen eğitimin ideolojik niteliği karşımıza çıkar.

Türkiye'de Modern Eğitim Sisteminin Gelişmesi

Türkiye'de eğitim anlayışının felsefi olarak gelişmesi ve eğitim sisteminin kurumsal yapısının şekillenmesi, Türkiye toplumunun tarihsel-toplumsal değişme ve dönüşme dinamikleriyle çok yakından ilgilidir. Tarihsel olarak mektep, medrese ve enderundan oluşan klasik Osmanlı eğitim örgütlenmesinden ayrı olarak, Batı Avrupa'da yerleşmiş modern okullara benzer okulların açılması imparatorluğun 19. yüzyılda geçirdiği dönüşümler sonucu başlamıştır. Tanzimat öncesi yenileşme dönemi boyunca kurulan okullar sadece askeri okullardı. İmparatorluğun savaşlardaki sürekli yenilgileri orduda reformu kaçınılmaz kılmıştı. Bugünkü anlamıyla ilk yüksekokul, Çeşme bozgunundan sonra donanma için mühendis yetiştirmek üzere 1776'da kurulan "Hendese Odası"dır. Fransa'dan getirilen öğretmenlerden de yararlanılan bu okula, 1784'den itibaren kara mühendisi yetiştiren bir şube de eklenmiştir.

3. Willis, P., *Learning to Labor*, Westmead: Saxon House, 1977.

Osmanlı toplumunda eğitim yapısında köklü değişimler, Tanzimat Fermanı olarak anılan Gülhane Hattı Hümayunu'nun ilanından sonra hızlanan Batılılaşma hareketiyle başlamıştır. 1838-1878 yılları arasındaki dönemi kapsayan Tanzimat, idare, ekonomi, eğitim ve yargı gibi temel alanlarda yapılan kurumsal düzenlemelerle imparatorluğun modernleştirilmesini amaçlıyordu. Ordu ve askeriyenin yenilenmesi imparatorluk için acil bir öneme sahip olduğundan Osmanlılarda eğitimin modernleştirilmesi önce askeri okullarda başladı. İmparatorluğun toplumsal işbölümünde ve sınıfsal yapısındaki dönüşümler eğitim kurumlarının düzenlenmesinde geleneksel yapıdan ayrılmayı getirdi. Geleneksel eğitim kurumları olan mekteb, medrese ve enderun dışındaki modern okulların birbiri ardına sahneye çıktığını görüyoruz. Tanzimatla oluşan askeri ve sivil yönetim için gerekli bürokratik kadronun yetiştirilmesi, modern eğitim kurumlarına olan ihtiyacı doğurmuştu. Diğer yandan, Müslüman olmayan kesimlerin modern okullar açmaları da bu süreçte etkili olmuştur. 1846'dan itibaren, bir yandan sıbyan okullarının ıslahına başlanmış, diğer yandan bugünkü ortaöğretim seviyesinde olan rüştiye ve idadi okulları kurulup yaygınlaştırılmıştır. Tanzimat döneminde ayrıca Batı Avrupa ülkelerine, okutmak için çok sayıda öğrenci gönderilmiş, hatta 1855'de Paris'te Mekteb-i Osmani açılmıştır. Kapitalistleşme sürecinin hızlanması ile; farklılaşmış, uzmanlaşmış, örgütlü toplumlarda görülen meslekler için yeni okulların açıldığını görüyoruz. 19. yüzyıl boyunca tıp ve mülkiye mektepleri, ebe mektebi, öğretmen yetiştiren okullar, hukuk mektebi, meslek yüksekokulları açılmış ve yaygınlaşmıştır.

Tanzimat döneminde eğitimi ilk defa bugünküne yakın bir sistem olarak tasarlayan tarihi belge 1869 yılında kabul edilen Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'dir. Maarif Nazırı Saffet Paşa tarafından hazırlattırılan bu nizamnamede ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olarak Osmanlı eğitim sisteminin ilk ayrıntılı planı yapılmış, halkın eğitimi devlet ve milletin önemli bir görevi olarak görülmüştür.

Devletçi politikaların güçlendiği İttihat ve Terakki iktidarının (1908-1918) canlı siyasal ve kültürel döneminde eğitim, başarılması gereken diğer bütün gelişmelerin bir önkoşulu olarak görülmüştür. Ziya Gökalp ve *Yeni Mecmua* çevresinde toplanan aydınlar bir yandan "milli iktisat" görüşünü geliştirirken, eğitimde "milli terbiye" ve "asri talim" ilkesini savunan Gökalp'e göre her milletin eğitim düzeni kendi kültürüne dayanmalıdır, yani, milli olmalıdır. Talim ise maddi ve teknik bilgilerin öğretilmesidir. Bu bilgiler milli değil, bütün insanlığa aittir.

II. Meşrutiyet döneminin en ilginç eğitim tartışmalarından biri, iki kez Maarif Nazırlığı yapan Emrullah Efendi ile İstanbul Darülmuallimi müdürlüğünde bulunan Satı Bey arasında geçmiştir. Emrullah Efendi'nin "Tuba Ağacı Nazariyesi" olarak adlandırdığı görüşe göre eğitimde yenileşme ve düzenleme ilköğretimden değil yukarıdan (Darülfünun'dan) başlamalıdır. Cennetteki Tuba ağacının da kökleri yukarıda, dalları aşağıdadır. Önce bilimsel zihniyeti kurmak gerekmektedir. Satı Bey ise Tuba Ağacı nazariyesine karşı çıkarak eğitimin ancak tabii ağaçlara benzer şekilde düzeltilebileceğini, eğitim reformunun ilkokuldan başlaması gerektiğini savunmuştur çünkü yükseköğretim sağlam bir ilköğretim temeline dayanmalıdır. Satı Bey ayrıca Ziya Gökalp'le giriştiği tartışmalarda eğitimin mutlaka milli olması gerekmediğini de savunmuştur.

Cumhuriyet'in Kuruluşu ve Tek Parti Dönemi

Bugünkü eğitim sisteminin temelleri 1920'lerin başında, Cumhuriyet'in kuruluşuyla atılmıştır. Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçişin tarihsel anlamının değerlendirilmesi yeni kurulan eğitim sistemini kavrayabilmek açısından önemlidir. Kemalist Cumhuriyet'in kuruluş döneminde, gerek yeni kurulan devletin yapılanmasında, gerekse toplumsal ilişkilerin şekillenmesinde burjuva sosyoekonomik yapısı ve kapitalizmin gelişmesi için gerekli adımlar atılmıştır. Kapitalizm öncesi devletin ortadan kalktığı bu burjuva devriminin klasik dönemin burjuva devrimlerinden farkı, geniş kitleleri seferber etmeyen, kitlesiz bir devrim olmasıdır.[4] Bu devrimin sonunda doğan yeni devlet, toplumsal yaşamın temeli olan siyaset, hukuk, eğitim, kültür gibi alanları köklü bir biçimde dönüştürmüştür. Dini meşruiyet kaynağı olmaktan çıkarmak, onun yerine pozitivist bilim anlayışıyla düzenlenen laik bir eğitim düzenine geçiş; ilerleme, akılcılık, evrimcilik, hukuk sistemi, devlet kapitalizminin kurulması gibi alanlarda son derece köklü değişimler getiren Cumhuriyet, kimi altyapısal alanlarda, örneğin toprak sorunu, kırsal toplumsal yapının dönüşümü konusunda aynı etkinliği gösterememiştir. Demokrasi konusunda ise alınan yol daha da kısa olmuştur. Bu devrimin çözememiş olduğu demokrasi sorunlarının bir kısmı daha sonra kapitalizmin gelişme dinamiklerinin yarattığı değişimle çözülmüştür; kimileri ise toplumun önemli sorunları olarak yeni biçimlerle bugün hâlâ gündemdedirler.

Köklü toplumsal değişim ve dönüşüm vaşayan başka toplumlarda olduğu gibi Türkiye'de de, ulus-devlet kurma sürecinde, yeni toplumu yaratmak ve yaratılan yeni toplumun ihtiyaçlarına ve değerlerine uygun yeni insanı yetiştirmek için, eğitime çok merkezi bir rol biçilmiştir. Bu dönem, Cumhuriyet Halk Fırkası'nın tek parti olarak Türkiye'yi yönettiği ve Kemalist Batılılaşma-modernleşme programının toplumsal yaşamın her alanında uygulamaya konduğu dönemdir. Eğitimden, bir yandan yeni topluma uygun ve rejimi güçlendirecek insan yetiştirme beklenirken, diğer yandan özellikle kapitalizmin giderek güçlenmesiyle, ekonomik amaçlara hizmet edecek insangücü yetiştirmek, eğitimin temel işlevi haline gelmiştir. 1923'te toplanan İzmir İktisadi Kongresi'nde yeni devlet liberal ekonomi modelini benimsemiş ve buna uygun olarak da ekonomiyi destekleyen, işe, hayata, üretime dönük bir eğitim anlayışı vurgulanmıştır.

3 Mart 1924'de Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile medrese ve sıbyan mektepleri kaldırılarak eğitimde ikili yapıya son verildi. Laik bir eğitim düzenine geçildi. Yabancıların açtığı okullar ve çeşitli cemaatlerin mektepleri hükümet/devlet denetimine alındı. Okur yazarlığın yaygınlaştırılması için atılımlar yapıldı. Cumhuriyet kurulduğunda nüfusun okuma yazma oranı yüzde 10 olduğundan bunu değiştirmek için çeşitli önlemler alındı. 1928'de Latin harfleri kabul edildi. 1929'da Millet Mektepleri kuruldu. Köylerde ise eğitim olanakları çok sınırlı idi. 1940'ların başında Köy Enstitüleri hem kırsal alana eğitim götürmek hem de eğitim yoluyla köyü ekonomik ve toplumsal olarak canlandırmak amaçlarıyla kuruldu. Bu okullar, eğitimsel ve pedagojik nedenlerle değil, ama dönemin hâkim politik güçlerinin bu kurumların yerleşik düzene karşı kadrolar yetiştirdiği düşüncesi nedeniyle DP döneminde kapatıldı. Kapatılmanın ilk adımları, zaten 1946-50 döneminde CHP iktidarı tarafından atılmıştı.

On yıllık bir gelişme planı olarak 1926 yılında hazırlanan Maarif Teşkilatı Hakkında Layiha, tarımsal alanlarda çiftlik okullarının açılmasını, ders konularının yaşanılan çevreye uy-

4. Savran, S., *Türkiye'de Sınıf Mücadeleleri*, C. 1 (1919-1980), Kardelen Yayınları, İstanbul, 1992.

gun olmasını, her bölgenin ekonomik özelliklerine uygun sanat okullarının kurulmasını, düşünsel etkinliklere, bireysel çalışmalara önem verilmesini, bilimsel yöntemlerin geliştirilmesini, pedagojik reformların yapılmasını vurgulayarak, rasyonel ve pragmatik hedefler öngörüyordu.

1929'da dünyada yaşanan ekonomik bunalım zaten yeterli sermaye birikimi ve nitelikli işgücünden yoksun bulunan Türkiye'yi etkileyerek devletçi ekonomi politikalarını gündeme getirdi. Planlı kalkınmayı devlet aracılığıyla gerçekleştirmeyi benimseyen, özel sektöre karşı olmayan bu dönemde, eğitimde de planlama anlayışı gündeme geldi. Mesleki ve teknik eğitim için hazırlanan bir plan 1936 yılında kabul edildi. 1939'da yapılan I. Milli Eğitim Şurası'nda da eğitimin planlanması üzerinde duruldu.

İkinci Dünya Savaşı'na kadar her seviyede okullar çeşitlendi ve yaygınlaştı. Cumhuriyet kadroları, zorunlu eğitimi sadece yeni kuşaklara eğitim öğretim verme değil, aynı zamanda Türk Devrimi'nin yeni değerlerini genç kuşaklara benimsetme aracı olarak da görüyordu. Tek parti döneminin sosyal ve kültürel politikaları "halk için, gerekirse halka rağmen" şiarında ifadesini bulan otoriter, merkeziyetçi, reformcu anlayışa göre düzenlenmişti. Eğitim ve kültür alanlarında, bu reformların en etkin olanlarına örnek olarak Köy Enstitüleri ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın aydınlanmacı kültür politikaları gösterilebilir.

II. Dünya Savaşı sonrasında, çok partili siyasal düzene geçene değin, Cumhuriyet Türkiyesi'ni yöneten tek parti kadroları eğitime çok önem veriyor, eğitimden toplumu dönüştürmesini bekliyordu. Savaşın sona ermesini izleyen 1946 yılı Türkiye için yeni bir dönüm noktası sayılır. Ekonomik yapıda pazar ekonomisinin ağırlığını hissettirmesi, tarımda makineleşme, kentleşme, içgöç, nüfus artışı gibi faktörler eğitim politikalarını da etkilemeye başladı.Daha sonraki yıllarda da ortaöğretimin büyümesi, İmam Hatip Okullarının ve yabancı dilde eğitim yapan özel ve resmi ortaöğretim kurumlarının yaygınlaşması hep bu toplumsal belirlenim ile açıklanabilir.

Çok partili döneme geçişle birlikte 1946 yılında üniversiteye özerklik verildi. 1944 yılında İstanbul Teknik Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi kuruldu. Bunları, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi izledi. Bu yeni üniversitelerin özellikleri daha çok ABD üniversite sistemini model almalarıydı. Halbuki daha önce kurulan üniversiteler Avrupa geleneğini model almışlardı. 1960'da 27 Mayıs hareketinin oluşmasında üniversite önemli rol oynadı ve daha sonra 1961 Anayasası üniversiteye geniş özerklik verdi. Ayrıca Devlet Planlama Teşkilatı'nın kurulması, eğitimin planlı kalkınma için önemini gündeme getirdi.

1960'lardan 80'lere Eğitim Sistemi

27 Mayıs 1960 askeri müdahalesini gerçekleştiren Milli Birlik Komitesi'nin hükümet programında, milli eğitim Türkiye'nin en önde gelen davası olarak kabul edilmişti.

27 Mayıs 1960 askeri müdahalesiyle, ekonomik, siyasi ve kültürel açıdan yeni ve çalkantılı bir döneme girildi. Bu dönemde, Türkiye'de ilk defa demokratik ve sosyalist düşünce akımlarının ve muhalefet hareketinin yükseldiği, kapitalist topluma özgü sınıf mücadelesi, kitlesel gösteri ve eylemlerin ortaya çıktığı görülür.

1961 Anayasası'nın; eğitim, öğretim ve bilim konusunda özgürlükçü, laik ve sosyal devlet anlayışına uygun bir yaklaşımı vardı. Anayasa'nın 2. maddesine göre "Türkiye Cumhuri-

yeti insan haklarına ve başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan milli, demokratik, laik, sosyal bir hukuk devletidir." 50. maddesine göre "halkın eğitim ve öğretim ihtiyaçlarını sağlama devletin başta gelen ödevlerindendir. İlköğretim kız erkek bütün vatandaşlar için mecburidir ve devletin okullarında parasızdır. Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yükseköğrenim derecelerine kadar çıkmalarını sağlama amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar" 120. maddeye göre de "üniversiteler bilimsel ve idari özerkliğe sahip kamu tüzel kişileridir." Ancak 12 Mart 1971 yılındaki askeri müdahale sonrasında anayasa değişikliği ile üniversitelerin bilimsel ve idari özerklik hakkı kaldırıldı ve üniversiteler devletin yürütme organına bağlandı.

1973 tarihinde çıkarıldığından itibaren Türkiye eğitim sisteminin yapısını, ideolojisini belirleyen en önemli doküman 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'dur. Maddeleri incelendiğinde 1983 yılında yapılan değişikliklerle birlikte, milliyetçi-dinci eğitim ideolojisinin çok açık olarak vurgulandığı bu kanun, bugün de Türkiye'de eğitimin anayasası olarak, düzenleyici ve emredici işleve sahiptir.

1980 Sonrasında Türkiye'de Eğitim

24 Ocak 1980 kararları ve 12 Eylül 1980 askeri müdahalesi sonrası hâkim olan sosyal, ekonomik ve kültürel yeniden yapılanma anlayışı, eğitimin ilkokuldan başlayarak her kademesini derinden etkilemiştir. Örneğin, din dersleri zorunlu hale getirilmiş, eğitimin içeriği milliyetçi, dinci, tutucu, fütuhatcı bir anlayışla Türk-İslam sentezi doğrultusunda belirlenmeye başlanmıştır. Kamu hizmeti olarak sunulan, ancak Cumhuriyet'in kuruluşundan bu yana ana çizgileriyle seçkinci olan eğitimde, 1980'ler sonrası, özellikle devlet okullarının kalitesinin hızla düşmesiyle eşitsizlik, yetersizlik ve ayrımcılıkların boyutu derinleşmiştir. Bununla ilgili olarak eğitimde özelleşme faaliyetleri başlamış ve yoğun olarak devam etmektedir.

Diğer yandan genç nüfusun hızla arttığı Türkiye'de, nüfusun yarısı 25 yaşın altındadır ve eğitime genel bütçeden ayrılan paylar yetersiz düzeyde kalmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı bütçesi ücretlerle bakım ve onarım giderlerini bile güçlükle karşılamakta, yeni yatırımlara yetmemektedir. Bütçe payının düşük tutulması özel okul sayısının artmasına yol açmakta, "kaynak yok" söylemleri paralı eğitim düşüncesinin benimsetilmesini kolaylaştırmaktadır. 12 Eylül döneminde bakanlığa ek kaynak yaratma amacıyla her ilde Milli Eğitim Vakfı kurulmaya başlanmıştır. Bu yolla yeterince kaynak yaratılamamış, ama pek çok okula, okulları onaranların adları verilmiştir.

Ders kitapları toplumun gerçek yapısını yansıtmaktan uzaktır. Kitaplarda etnik, dini ve kültürel farklılıklar ve zenginlikler göz ardı edilmekte, ülkedeki yöresel farklılıklar bitki örtüsündeki farklılıklara indirgenmektedir.

12 Eylül 1980 ile gelen dönem, yükseköğretimin de her alanına yapısal değişiklikler getirmiştir. Derse girip çıkılan, not alınıp verilen, ama karşılıklı görüş alış verişinin, demokratik, katılımcı yapıların asgariye indirildiği bir yapıdır bu. Her konuda özgün düşünce üretmeleri beklenen üniversiteler, kendileri ile ilgili karar veremezler, kendilerini yönetemezler. Hem baskıcı, otoriter bir kurumsal yapı, hem de plansız ve altyapı düşünülmeden açılan okullar devlet üniversitelerinin kalitesini düşürerek teknisyen yetiştiren kurumlar düzeyine indirmiştir.

Türkiye'de ilköğretim sorunu bugüne kadar çözülememiştir. Okullaşma; Doğu illeri, kırsal kesim ve kadınlarda yüzde 100 gerçekleşmemiştir. 1990-1991 yılında 6 yaşın üzerindeki nüfus içinde okuma yazma oranı vüzde 89,4'dur. 1986-1987 ders yılında kentlerdeki ilkokulların yüzde 74,4'ü, kırsal kesimlerdeki ilkokulların ise yüzde 20,3'ü ikili, üçlü öğretim yapıyorlardı. Yine bu dönemlerde köy okullarının yüzde 34,7'si tek dershaneli ve tek öğretmenlidir. Köy öğretmenlerinin yüzde 45'i birleştirilmiş sınıflarda ders vermişlerdir. Özel okulların toplam ilkokullara oranı yüzde 1,5 kadar olmasına rağmen, toplumsal etkileri daha fazladır.

Ortaöğretimde de, hayata hazırlayıcı yetenekleri geliştirmeyen ansiklopedik bilgi depolamaya dayanan bir eğitim anlayışı ağırlıktadır. Bu alanda da eşitsizlik ve yüksek gelir grupları lehine ayırımcılık barizdir. Ortaöğretimde okullaşmada, bölgeler ve cinsiyet bazında büyük bir eşitsizlik vardır. Çağ nüfusunun okullaşma oranı yüzde 33'tür. Öğrencilerin çoğu (yüzde 60'ı) akademik liselerde toplanmıştır.

1990-1991 öğretim yılında lise ve dengi okulları bitiren öğrencilerden yüzde 72,6'sı yükseköğretime devam edememektedir. Aynı yıl girmek için başvuranların ancak yüzde 12,5'i bir yükseköğrenim kurumuna girebilmiştir. 1960'lardan beri üniversitelerin kontenjan artışlarının lise mezunlarının artışını karşılayamaması, yüzbinlerce öğrencinin üniversite önünde yığılmasına neden olmuştur. Bu alan eğitimde eşitsizliğin en açık sergilendiği alandır.

Kaynakların yetersizliği Türkiye eğitiminin ciddi bir sorunudur. Bunun sebep olduğu kalabalık sınıflar; ikili, üçlü öğretim, birleştirilmiş sınıflarda öğretim, genel eğitimin niteliğini olumsuz olarak etkilemektedir.

Kadınların eğitiminde nicelik ve nitelik yönünden Cumhuriyet'in ilk yıllarından bu yana gözlemlenen gelişmeler kadınların toplumsal konumlarını ciddi bir biçimde değiştirmekten uzaktır. Kadınların eğitim süreci boyunca yaşadıkları cinsiyet kökenli ayırımcılık ilk, orta ve yükseköğretim kurumlarında değişik şekillerde ortaya çıkmaktadır.

Öğretim programlarında uygulanan teknikler ezbere dayalı, yaratıcılığa yöneltmeyen, bilgi depolayan tekniklerdir. Bilgiyi ölçmek için uygulanan yöntem ise testlerdir. Felsefe gibi düşünmeye yönelik bir ders liselerde seçmeli olurken, 12 Eylül 1980'den sonra ilkokul dördüncü sınıftan lise son sınıfa kadar içeriği genel dinden çok Müslümanlık öğretimi olan zorunlu din kültürü ve ahlak bilgisi dersi konmuştur. Aslında 12 Eylül müdahalesi eğitime yeni darboğazlar getirmiştir. Eğitimin her seviyesine, Türk-İslam sentezi doğrultusunda müdahaleler yapılmış, din eğitimi yaygınlaşmış, İlahiyat Fakülteleri, İmam-Hatip Okulları, Kuran kursları sayı olarak hızla büyümüştür.

Sonuç olarak, bugün Türkiye'de genel olarak eğitime bakıldığında gitgide kuvvetlenen fırsat ve olanak eşitsizliğine dayalı elit bir sistem görülmektedir. Sosyal tarih açısından bakılırsa, eğitim sistemi zaman zaman ileriye, zaman zaman geriye doğru hep değişerek gitmiştir. Bu değişme ve gelişmeleri Türkiye'nin sosyoekonomik yapısının değişme ve gelişmesiyle ilişkili olarak irdeleme gereği açıkça ortaya çıkmaktadır.

Fatma Gök, Doç. Dr.
Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİMİNİN GELİŞİMİ

Gürsen Topses

Cumhuriyet dönemi eğitimi ve onun gelişim çizgisi, feodal ve teokratik Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküntüleri üzerinde yükselen yeni bir ulusun, yeni bir kültürün, yani Cumhuriyet ideolojisinin oluşum sürecinin ve onun geleceğe özleminin; gelecekteki çağdaş dünyaya taşıyıcı nitelikteki ulusal devrimci kültür politikasının ürünüdür. Atatürk'ün ekonomi, siyaset ve kültür alanındaki tam bağımsızlık düşüncesi, Batı'nın Aydınlanma felsefesinin düşün izleriyle, özellikle de ulus düşüncesiyle yapılanmış felsefi yapısı, onun eğitim politikasına da tümüyle vansır. Yeni bir ulus ve yepyeni bir toplum yaratma amacı, bu yeni içeriğe uygun bir kültür felsefesi ve eğitimle gerçekleşecektir. Çağdaş uygarlık kavramının içerdiği ulusal devrimci bilinç, tam bağımsızlık, halk egemenliği, ülke ve ulus bütünlüğü, aklın ve salt bilimin doğrularına güvenen pozitivist bilinç, imparatorluğun geri ekonomik ve kültürel koşullarından süzülerek yeni oluşacak ve kurulacak olan ulusun temel dayanakları olur. Çağdaş kültür ve eğitim düşüncesine ulaşabilme çabası ve arayışı, Cumhuriyet dönemi eğitim düşüncesinin temel kavramsal odağı ve ideolojik yapısı olarak kabul edilir. Bu bilinç dokuları içinde yer alan temel düşünceler ise, sonraları Cumhuriyetçilik, ulusçuluk, laiklik, devrimcilik, halkçılık, devletçilik gibi ilkesel amaçlara dönüştürülerek, Atatürk düşüncesinin ideolojik boyutunu oluşturur.

Atatürk, 1921'de, Ankara'da Maarif Kongresi'inde yaptığı konuşmasında, öncelikle "milli maarif'in kurulmasını ister. Bu konuşmasında, eğitim düşüncesiyle ilgili görüşlerini açık seçik sergiler:

"Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin tarih-i tedenniyatında (gerileme tarihinde) en mühim amil (etken) olduğu kanaatindeyim. Onun için milli terbiye programından bahsederken, eski devrin hurafatından (batıl inançlarından) ve evsaf-ı fıtriyemizle (doğuştan sahip olduğumuz özelliklerle) hiç de münasebeti olmayan yabancı fikirlerden, şarktan ve garptan gelebilen bilcümle tesirlerden tamamen uzak, seciye-i milliye ve tarihimizle (milli ve tarihi özelliğimizle) mütanasip bir kültür kastediyorum. Çocuk ve gençlere, bilhassa mevcudiyeti ile, hakkı ile, birliği ile tearuz (çatışan) biliumum yabancı anasırla (unsurlarla) mücadele lüzumu ve efkar-ı milliyeyi (ulusal düşünceleri) kemali istiğrak ile (kendinden geçerek) her mukabil (karşıt) fikre karşı şiddetle ve fedakarâne müdafaa zarureti telkin edilmelidir."[1]

Emperyalist güçlerle savaşıp, kurtuluş savaşını başarmış bir ulus olarak, hem ekonomik hem kültürel yapıda tam bağımsız bir ülke olma özlemi ve kararlılığı, aynı zamanda tam bağımsız kültür ve eğitim düşüncesini üretecek ve yeni toplumun ulusal kimliği, bu yükselen değerlerle gerçeklik kazanacaktır. Eğitimin süratle halk kitlelerine yaygınlaştırılması, yeni ulusun kültür birliğinin oluşturulması, Cumhuriyet'in düşün yapısına uyarlı aydın bi-

1. *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri* C. 2, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 1968, s. 16-18.

reyler yetiştirilmesi, halk kitlelerinin bu düşün yapısını özümleyecek şekilde eğitilmesi, Cumhuriyet ideolojisinin ve yeni ulusun kimliğinin oluşturulmasında ivedi konular kabul edilecektir. Cumhuriyet ideolojisinin kültür ve eğitim felsefesi, her şeyden önce, var olan toplumsal koşullardan kaynaklanacaktır. Çünkü çağdaşlaşma ve çağdaş uygarlık düzeyine ulaşma, hem evrensel hem ulusal kültür değerlerinin bileşim ya da bütünlenme odağında gerçekleştirilebilir. Belirleyici temel eğitim politikası, bir yönüyle somut ülke koşullarının gereksinmelerinden kaynak alacak; öteki yönüyle de çağdaş dünyanın eğitim ve kültür ürünlerinden yararlanılarak oluşturulacaktır. Cumhuriyet'in yeni ulus kimliği, kendi somut ve öz koşullarının dinamiğinden, çağdaş uygarlığın bilim ve eğitiminin birikimlerinden beslenerek gelişecektir.

Cumhuriyet ideolojisinin felsefi dokusunda yer alan çağdaş uygarlık kavramının içeriğinde ise kuşkusuz 18. yüzyıl Aydınlanma felsefesinin düşün çizgisi yatar. Bu düşün çizgisinde, aklı ve bilimi tek yol gösterici kabul eden bir dünya görüşü, ulusal ve bireysel özgürlük düşüncesi, tebaa ve reaya yerine Cumhuriyet yurttaşları yetiştirme amacı, halk egemenliği kavramı, dinsel dogmaların skolastik değerlerini dışlayan laik düşünce, demokrasi bilinci vardır.

Cumhuriyet'in İlk 10 Yılında Eğitime Bakış

Milli Mücadele'nin kazanılmasının hemen ardından, bu kez eğitim alanında mücadelenin kazanılması yönünde adımlar atılır. Atatürk'ün bilimi tek yol gösterici olarak vurgulayan rasyonalist ve pozitivist düşünce dizgesi, eğitim alanında da uygulama olanağı bulmaya başlar. Atatürk, 1923 yılında TBMM'yi açış nutkunda, mektep-medrese ikilemini, dahası teokratik devlet yapısının eğitim düşüncesini, laik eğitim ve düşün dizgesine dönüştürmeye yönelik somut görüşler öne sürer:

"(...) Memleket çocuklarının birlikte ve eşit olarak kazanmaya mecbur oldukları bilim ve fendir. Yüksek meslek ve ihtisas erbabının ayrılabileceği öğretim kademelerine kadar eğitim ve öğretimde birlik, sosyal yapımızın gelişmesi ve yüceltilmesi bakımından önemlidir."[2]

1924'te yayımlanan Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Cumhuriyet düşüncesi ve ideolojisinin kararlılıkla yerleştirilmesi amacına dönük olarak başarılmış son derece önemli bir düzenlemedir. Bu yasayla medrese-mektep ikilemi tümüyle ortadan kaldırılmış, medreseler kapatılmış ve böylece tüm okullar Maarif Vekâleti'ne, yani Cumhuriyet devletine bağlanmıştır. Bu yasayla, eğitimin laikleştirilmesi ve demokratikleştirilmesi sürecinde önemli bir adım atılmış, özellikle tarih ve dil konularında ulusal amaçlara uygun bir strateji belirginleşmeye başlamış, Latin harfleri kabul edilmiş, kadın eğitimine ayrı bir önem verilmiş, bu doğrultuda karma eğitim uygulamasına geçilmiş, köye yönelik öğretmen yetiştirme girişimleri eğitim politikalarının temel hedefleri durumuna getirilmiştir. Sonraki yıllar içinde, okullarda din derslerinin giderek azaltılması, genel olarak seçmeli dersler durumuna getirilmesi, hemen ardından da kaldırılması, laiklik ilkesinin önce Cumhuriyet Halk Partisi Programı'na, 1937 yılında da anayasaya girmesi, Cumhuriyet'in siyasal erkinin ve onun ideolojisinin temel dayanaklarından birini oluşturmuştur.

Cumhuriyet'in ilk yıllarının ideolojisi, yeni ulusun, yeni devletin üst yapısını oluşturacak sosyokültürel devrimler sürecinde, eğitime, giderek artan bir değer ve önem verir. Bu eğitimin düşünce çizgisinde ise, önce laikleşme, ikinci olarak yurttaşlık, üçüncü olarak da var

2. Ataünal, A., Özalp, R., *Türk Milli Eğitimde Düzenleme Teşkilatı*, İstanbul, 1977, s. 35.

olan tarım ekonomisinin gereği, köylüyü eğitmek, ona iş ve meslek vermek yer alır. Özellikle öğretmen yetiştirme konusunda temel politika olarak belirlenen köye yönelik öğretmen yetiştirme düşüncesi, Cumhuriyet döneminin ilk yıllarının eğitim politikasının temelini oluşturur. "Milli terbiye" kavramı ise, Cumhuriyet döneminin eğitim atılımları sürecinin başlangıcını simgeleyen bir temel kavram ve önemli bir yaklaşım boyutudur. Atatürk, 1924 yılında Samsun'da yaptığı konuşmada milli terbiye kavramından kaynaklanan eğitim politikasının düşünce temelini oluşturmaya başlar.

"(...) Milli Terbiye'nin ne olduğunu bilmekte artık bir güya tevessüş kalmamalıdır. Bir de milli terbiye esas olduktan sonra, onun lisanını, usulünü, vasıtalarını da milli yapmak zarureti, gayri-kabil-i münakaşadır. Milli terbiye ile inkişaf edilmek istenen genç dimağları bir taraftan paslandırıcı, uyuşturucu, hayali zevaitle doldurmaktan dikkatle içtinap etmek lazım."[3]

Görüldüğü üzere, Atatürk'ün milli terbiye kavramı, Ziya Gökalp'in sözünü ettiği hars ve medeniyet gibi yapay olarak biçimlendirilmiş ve çelişik nitelikler taşıyan kavramların hayli dışındadır. Atatürk'e göre, kültür ve onun içeriğinde bir öğe olarak kabul edilen eğitim, öncelikle ulusal olma niteliğini taşıyacak, dahası eğitimin yöntem ve teknikleri de ulusallaşma sürecinin bütünlüğü içinde algılanacak ve geliştirilecektir. Atatürk'ün yaklaşımı, çağdaş uygarlık kavramını temel bir hedef olarak almakta, kültür ve uygarlığı birbirleriyle etkileşimli, dahası, diyalektik bir bütünlükle temellendirmekte ve ulusal olmayı ve çağdaş uygarlığı birbirlerini bütünleyen kavramlar olarak tanımlamaktadır.

Cumhuriyet'in ikinci lideri İnönü ise milli terbiye kavramıyla, ulusalcılık düşüncesini, dinsel ve evrensel değerlerden ayırarak, Muallimler Kongresi delegelerine şöyle yansıtır:

"(...) Milli Terbiye istiyoruz. Bu ne demektir? Bunu zıddıyla daha vazıh olarak anlarız. Milli Terbiye'nin zıttı nedir deseler, söyleyebiliriz: Bu belki dini terbiye, yahut beynenmilel terbiyedir. Sizin vereceğiniz terbiye dini değil, milli, beynenmilel değil, millidir."[4]

Cumhuriyet'in ilk döneminde eğitim düşüncesinin alt yapısını oluşturan belgelerden biri, "Maarif Misakı" adıyla anılan bakanlık genelgesidir. Bu genelgede dile getirilen eğitim düşüncesinin temelinde, eğitim etkinliklerini öncelikle halk kitlelerine ulaştırma ve yaygınlaştırma düşüncesi yatar; ulusal ve çağdaş eğitimin tüm yurda yaygınlaştırılması amaçlanır. Ortaöğretimin yeniden düzenlenmesi, öğretmen yetiştirecek bölge okullarının açılması, dil ve çeviri etkinliklerine özel bir önem verilmesi, yeni kuşakları, toplumun gereksinmelerine uyarlı biçimde yetiştirmenin yol ve yöntemleri konu edilir. Ortaokullar, gençleri yaşama hazırlayan, üretici niteliği olan iş okulları olarak algılanır. Böylece Batı toplumlarının sanayileşme sürecinin ürünü, iş pedagojisi kuramcıları olarak kabul edilen Pestolazzi, Kerschensteiner ve Frobel gibi eğitim düşünürlerinin etkisi duyumsanır. Eğitimin genel amaçlarını içeren yurttaşlık eğitimi kapsamı içinde, çocuk ve gençlerin Cumhuriyet ideolojisinin temel felsefesine uyarlı düşün ve beden yapısıyla donanmış insanlar olarak yetiştirilmesi amaçlanır. Ulus bilincini temel alan, halkçı, devrimci ve laik Cumhuriyet kuşakları yetiştirmek ilkesi, Cumhuriyet'in temelinde bulunan bir dünya görüşü olarak yaygınlaştırılmaya çalışılır. Kökleri Antik Yunan entelektüel eğitim felsefesinde olan, düşünce ve beden bütünlüğüyle gelişmiş *(kalagagahos)*, sorumluluklar taşıyabilen, kendi kendilerini yönetebilen, problem çözebilme yetenekleri gelişmiş, üretici ve yaratıcı insanlar yetiştirmeyi temel alan eğitim düşüncesi, erken Cumhuriyet dönemi eğitiminin temel ve vazgeçilemez

3. Akyüz, Y., *Türk Eğitim Tarihi*, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara, 1982, s. 259.

4. Akyüz, *age.*, s. 260.

niteliği olarak kabul edilir ve eğitimle ilgili dünya görüşlerini her fırsatta yaşama geçirmenin yolları aranır.

Böylece Cumhuriyet'in ilk yıllarının eğitim düşüncesi; üretim sürecinin, ekonomik gelişme sürecinin gereksinmelerine her zaman duyarlı, öncelikle de Cumhuriyet ideolojisinin yaygınlaştırılıp geliştirilmesi yönünde kararlı amaçlara yönelik çeşitli önlem ve etkinlikleri içerir. Örneğin, 1927 yılının Maarif Bakanı Mustafa Necati, Cumhuriyetçiliği ve ulusçuluğu özellikle vurgulayan bir yaklaşımla, eğitimin yaşam gerçeklerine, toplumsal gereksinmelere dönük, üretici ve yarar sağlayıcı amaçlara uygun olarak yapılanmasını isterken, görüşlerinde Amerikan kökenli pragmatist felsefenin bir boyutu olan progressivist (ilerlemeci) eğitim felsefesinin izleri her fırsatta kendini açıkça duyumsatır; Atatürk'ün düşün çizgisinde var olan, eğitim ve yaşamın birbirinden koparılmaz bağını vurgulayan görüşler üretir. Demokratikliği, Çumhuriyet kavramının temel bir öğesi olarak algılar. Onun, "yaşam içinde, yaşam için öğretim" ilkesi, gelecekte yeşerecek olan Köy Enstitüleri deneyimine ışık tutan ilk düşün kıvılcımları olur.


ملّی مجموعه

مصاحبه

Milli Mecmua, No: 107, Cilt 9, 1 Nisan 1928. "Tahrir heyetimizden Darülfünun Terbiye Müderrisi İsmayıl Hakkı Bey.

İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu

Ismail Hakkı Baltacıoğlu (kendi yazım kurallarına göre Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu) 1920-1930'ların en önemli eğitim ve pedagoji teorisyenlerindendir.

1886'da İstanbul'da doğan Baltacıoğlu, 1910-1912 arasında Avrupa'ya gönderilmiş ve eğitim konusunda çalışmalar yapmıştır. Çeşitli öğretim kurumlarında ve Darülfünun'da öğretim görevlisi olarak çalışmış, 1920-1924 arasında Edebiyat Fakültesi'nde dekanlık yapmış; 1923'ten sonra Maarif Vekâleti Müsteşarlığı ve Darülfünun rektörlüğünde bulunmuş, 1933 üniversite reformu sırasında kürsüsünden uzaklaştırılmış ve 1934 başından itibaren Yeni Adam dergisini yayımlamaya başlamıştır.

Eğitimde, pedagojide köklü reformlardan, devrimden yana olan Baltacıoğlu, "milli terbiye" ve "işe dayanan eğitim" kuramlarının ve Türkçülüğün en köktenci ve yetkin savunucularından biridir. 1978'de Ankara'da öldüğünde, ardında 40 kadarı doğrudan eğitimle ilgili 130'u aşkın eser bırakmıştır.

1924-25 öğretim yılında okul programlarına ilk kez içtimaiyat (sosyoloji) dersleri konulur. 1928'de ise "Türk Devleti'nin dini İslamdır" maddesi anayasadan kaldırılarak laikleşme sürecinin önemli bir halkası oluşturulur. Maarif Vekili Esat Sagay'ın 1931'lerde yayımladığı bir genelgede, ulusal kimliğin temel alındığı bir eğitim politikasının yanında, öncelikle ulusal, yaşamın gerçeklerine davranışsal düzeyde uyum sağlayabilen bireyler yetiştirilmesi düşüncesi savunulur ve bu amaca yönelik önlemler dile getirilir. Saffet Arıkan, 1936'da, ilkokul öğrenimini, ulusal kimlik ve bütünlüğü oluşturan, pekiştiren ve geliştiren bir temel eğitim basamağı olarak kabul eden söylemler geliştirir.

Cumhuriyet döneminin başlangıç yıllarının eğitim düşüncesinin temellendirilmesinde ve sisteminin kavranılmasında, 1924'ten sonra, belirli aralıklarla Türkiye'ye eğitim uzmanı olarak çağrılan bilim adamlarının raporlarında somutlanan eğitimle ilgili görüş ve uyarıların çok büyük bir önemi olsa gerektir. Örneğin, 1924 yılında ABD'den çağrılan John Dewey, felsefe ve eğitim disiplinleri alanında "pragmatizm" adı verilen felsefe ve eğitim kuramının başat temsilcisidir. 1925 yılında Almanya'dan çağrılan Kühne, Avrupa pedagoji-

---

Maarifte Türke Doğru

İnönü'nün İzmir'de millî eğitim üzerine verdiği söylevi gazetelerde okudunuz. Türk devlet adamlarının dikkate değer bir hassaları vardır: Her devrimde öne geçmek, önde, önder olmak: Dilde, sanatta, halkçılıkta, eğitimde. Halbuki bu ödevi yapacak olanlar dilciler, sanatçılar, sosyologlar, pedagoklar olmak gerektir. Bunun böyle olmamasının tek sebebi şudur: İnkılâb'ın ortaya çıkardığı devlet adamları hep halkçıdırlar. İnkılâb'tan önce ve sonra yoğurulan fikir adamlarımız ise hep kitap, kavram ve teori adamlarıdır. Soyut, zihnî, pratiksiz zekâlar! Şu düşünce fikir adamını kurtarabilir: Hayatta kökü olmıyan ve halk mayası ile yoğurulmıyan zekâlar kamusal eser veremezler. "İlim ilim içindir" sözü "sanat, sanat içindir" sözü gibi yanlış anlaşılan bir önergedir. "İlim millet içindir ve sonra insanlık, yani başka milletler içindir." Doğru olan önerge budur işte!

1908'de başlıyan pedagoji akımı ulusal kültür akımı değil, milletlerarası bir medeniyet akımıdır. Niçin böyledir? Şunun için ki Meşrutiyet pedagojisi ideal olarak Türklüğü değil, Avrupalılığı, Türkü değil, soyut insanı, Türk çevresini değil, teknik çevresini, Türk travayını değil, soyut travayı, Türk randımanını değil, psikolojik randımanı ve Türk toplumuna inisiye etmeyi değil, soyut bir insanlığa alıştırmayı kendisine ideal edindi. Onun için Avrupa'yı taklit etmekten başka bir şey yapmadı. Türk başkası olan bu pedagojiye *Umumî Pedagoji* (1930), *Hususî Tedris Usulleri* (1930), *İçtimaî Mektep* (1932) ve *Toplu Tedris* (1939) adlı eserimle isyan ettim. Maksadım Türk pedagojisini Avrupalı pedagojinin köleliğinden kurtarmaktı. Bu işin hâlâ üzerindeyim. *Yeni Adam*'da "Türke Doğru" serisini bunun için yazmıştım. Avrupa pedagojisi gözleri kamaştırıcıdır: Her kitaplık hareket gibi. Avrupa pedagojisi kitaplık adamın mantığını doyuruyordu; her aklî ve zihnî yapı gibi. Avrupa pedagojisi pratiğe inemiyordu; hayatta kökü olmıyan her soyut yaratık gibi.

Pedagojide Türke varmak için elimde imkân olsaydı hemen şunları yapardım:

1) Türkçü mütefekkirleri hep bir araya toplar, onlara Türk pedagojisi ne olabileceğini sorardım.

2) Öz Türk yetişmiş olan büyük adamlarımızın yetişme sırlarını araştırırdım.

3) Öz Türk yetiştiren ana baba, öğretmen, subay ve ustaların eğitim sırlarını öğrenmiye çalışırdım.

4) Türk mitolojisi, Türk masalı, Türk fıkraları, Türk atasözleri, Türk kahramanlık menkibelerinde gizlenen ulusal eğitim tekniğini bulup çıkarırdım.

5) Bütün bu ulusal şuur ve tekniklerle Türkiye'deki okulları yeni baştan kurardım.

6) Ulusal pedagojinin prensiplerini bütün dünyaya bildirirdim.

7) Böylece Türkiye'de Türklerin yetişmesi işini sağlamlaştırırdım.

Memleketimizde "millî terbiye", "ulusal eğitim" fikirleri henüz bir problem halindedir. Bunlar henüz pedagojiye girmemiştir. Bir teori ki henüz pratiğe girmemiştir, o yok gibi bir şeydir. Müstakil bir milletiz; müstakil bir pedagoji ve müstakil bir maarif teşkilâtı yapmaktan âciz olamayız. Her işde olduğu gibi, pedagoji içinde de, Türke doğru!

*

Müstakil Türk pedagojisi için atılan ilk adım eğitmen kursları oldu. Bu teşkilâtın eksikliği görülerek Köy Enstitüleri yapıldı. Köy Enstitüleri de Türktür. Fakat çok eksiktir. Hep Türk pedagoji geleneklerinden yararlanarak bunları olgunlaştırmalıdır.

Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu

Türke Doğru, Birinci Kitap, İstanbul, 1943, s. 177-179.

sinde "İş Okulu" kuramcılarına dayalı görüşleriyle tanınır ve Türkiye'deki meslek eğitimi ve öğretimi konusunda rapor verir. Aynı düşünce çizgisinde 1927'de Belçika'dan çağrılan Omar Buyse da, teknik öğretim konusunda kapsamlı bir rapor hazırlar. Yüksek öğretim konularının tartışılıp, uygulamaya geçildiği 1932 yılında İsviçre'den çağrılan Albert Malche, üniversite reformu ile ilgili görüşlerini raporlaştırır. 1933 yılında gene ABD'den davet edilen Bn. J. Parker, bu kez, kolejlerin geliştirilmesi yönünde önerileri içeren bir rapor hazırlar.[5]

Bu raporların öneri bölümlerinde, kısaca, tarım ve küçük sanayi (manifaktür) için işgücünün eğitimini gerçekleştirmek, yeni harflerin kabulünü sağlamak (Kühne), yaygın eğitimi gerçekleştirmek ve öğretmenliği meslek konumuna getirmek, köye yönelik iş eğitimini temel kabullenmek, planlama ve yönetim kadrolarının eğitimine önem vermek (J. Dewey) gibi istekler dile getirilmiştir.[6]

Tüm bu uzman görüşlerinde yer alan başat düşüncenin amacı, 1923 İzmir İktisat Kongresi'nde ana çizgileri belirlenen özel girişim temelinde "milli iktisat"çı kalkınma modelinin üst yapısal niteliğine uygun bir eğitim politikası oluşturmaktır. Bir boyutuyla Avrupa İş Okulu kuramcılarından Kerschensteiner, Pestolazzi, Frobel çizgisinin yanında belirli ölçüde entelektüalizm ve aydınlanmacı felsefesinin pozitivizmi ile Amerikan pragmatizminin kurucusu J. Dewey'in etkileri, Cumhuriyet dönemi eğitim felsefesinin odağında yer alır. Ancak bu oluşum ve yapılanma sürecinin, toplumun altyapısından neredeyse bağımsız olarak üstyapı dönüşümleri gerçekleştirmeyi amaçladığı bir gerçektir.

İşte bu yüzden, uzman raporlarında öne sürülen düşünceler ve önerilerle, üretim sürecinin gereklilikleri ve alt yapı arasındaki ilişki, kimi zaman birbirine ters düşmüştür. Eğitimde öngörülen uygulamalarla var olan ekonomik ve toplumsal gerçeklik arasındaki çelişki, Cumhuriyet döneminin önemli sorunlarının başında gelir.

Marksist kuramın eğitim görüşünü pragmatist bir süzgeçten geçiren J. Dewey'in eğitim felsefesi, Cumhuriyet eğitiminin düşün dokusunu önemli ölçüde etkilediği gibi, günümüze de ulaşmış ve günümüzdeki bir çok eğitim bilimcisine kaynak olmuştur.

1923'lerden sonra eğitim düşüncesinde gelişen "üretkenlik", "yaşama yöneliklik", "öğrencinin etkinliği", "iç denetimi temel alan disiplin", "bilginin pratik yönü", "bilimsellik", "ulusallık", "dil ve tarih bilinci", "genel ve ortak eğitimde birlik", "laiklik" ve benzeri temel kavramlar, içeriksel anlamlarıyla yaygın olarak kullanılırken, hükümet programlarında genel olarak şu temel eğitim düşünceleri sürekli yer almıştır.

- Genel ve ortak eğitimde birlik, meslek eğitiminde uzmanlığın temel alınması.
- Milli eğitim görevlerinin, (1) Çocukların eğitimi ve öğretimi; (2) Halkın eğitimi; (3) Seçkinlerin eğitimi olarak saptanması. Bu amaçla da, öğretmen yetiştirmeye büyük önem verilmesi, okul ve araçlarının sürekli denetimi ve yenilenmesi, ulusal seçkinlerin yurt dışı eğitimlerinin gerçekleştirilmesi, halkın eğitilmesi için gece okullarının açılması.
- İlk, orta ve yüksekokul ve üniversitelerin, birbirleriyle tutarlı ve ilişkili sistem öğeleri olarak algılanması.
- Okullarda tam gün öğretim yapılması.
- Ders araçlarının yapımı ve üretimi ve bunun için okul müzelerinin yanında işlikler açılması.

5. Başgöz, İ. ve Wilson, E. H., *Türkiye Cumhuriyetinde Eğitim ve Atatürk*, Dost Yayınları, Ankara, 1968, s. 154-166.

6. Akyüz, age.; Altunya, N., "Türk Ulusal Eğitiminin Gelişimi", Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Yayınları, Kamu Yönetimi Uzmanlık Programı, Basılmamış Ders Notları, 1980.

• Parasız yatılı okulların açılması ve buralara yurt genelinden öğrenci seçilmesi.

• Beden Eğitimi Öğretmen Okullarının açılmasının yanında, izcilik eğitimine önem verilmesi.

• Ulusun tüm bireylerine yönelik genel eğitimin yanında, pratiğe ve meslek derslerine önem verilmesi, ayrıca, tarım, sanayi ve ticarete yönelik tamamlayıcı sınıfların açılması.

• İlköğretim zorunluluğunun, daha kapsamlı olarak uygulanması.

• Kadınların öğrenimine en az erkeklerinki kadar önem verilmesi. Bu amaçla da, Kız Öğretmen Okulları, Kız Liseleri ve Kız Sanayi Liselerinin açılması.

• Eğitim ve öğretimin temelinin, ulusal kültür ve çağdaş uygarlık ölçütlerine uygun olarak oluşturulması.

• Öğretmenliğin uzmanlık isteyen bir meslek durumuna getirilmesi.[7]

1924 Anayasası'nın laiklik ilkesine ters düşen 2. maddesinin 1928 yılında kaldırılması önemli bir düzenlemedir. Bu düzenleme sonucu, eğitim kurumları; yönetim biçimi ve programlarıyla laikleşme sürecine girmiştir. Bu süreç içinde, eğitim hizmetleri, devletin gözetim ve denetimine sokulmuş, din dersleri kaldırılmış, din hizmetleri ayrı bir örgüte devredilmiş, eğitim ve öğrenim özgürlüğüne açılım alanı sağlanmıştır.

Arap harflerinin yerine Latin alfabesinin benimsenmesi de, bu oluşumun hemen yanında yer alan başka bir önemli düzenlemedir. Çünkü Latin alfabesi, çağdaş uygarlık kavramının önemli bir simgesidir; Cumhuriyet'in, çağdaş dünyanın her türlü olanağına ulaşma sürecinde, bir gizil güçtür. Ancak bu değişiklikler, feodal özellikler içeren toplumsal altyapıyla giderek önemli ölçüde çelişmiş, halk katmanlarına inemeyen "tepeden inme" üstyapısal yenilikler olarak algılanmıştır.

1928'de, "Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun" ile başlayan Harf Devrimi, hemen ardından uygulama alanına sokulan Millet Mektepleri hızla tüm ülkeye yayılır. Yaklaşık, üç yüz bin kişinin eğitim gördüğü, hem okuma yazma hem de yeni harf düzeninin yaygınlaştırılması yönünden son derece başarılı olan bu uygulamalar, sonraları, Akşam Okulları adı altında sürdürülür.

1930 sonrasında, "üretime ve işe yönelik" pedagojik hareketin yaygın ve çarpıcı bir biçimde geliştiği görülür. Özellikle Avni Başman'ın, Zekeriya Sertel'in, Raşit Öymen'in, Baltacıoğlu ve Halil Fikret Kanat'ın çevirilerinin "Yeni Mektep" adı verilen, işe ve üretime dönük, iş pedagojisi kaynaklı eğitim ve öğretim yönelimli olduğu gözlenir. Bu sürecin hemen ardından, köye yönelik eğitim hareketlerinin başlatıldığına tanık olunur. Halil Fikret Kanat ve Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun birlikte görev yaptıkları, Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü'nde, köye yönelik eğitim düşüncesinin kuramsal düzeydeki ilk temelleri atılır ve olgunlaştırılır. Ancak her şey o kadar yolunda değildir. Daha 1925'te, Şeyh Sait ayaklanmasının ardından çıkarılan Takrir-i Sükûn Kanunu uygulamaları ve benzeri baskıcı önlemler, aydınları olduğu kadar düşünce ve yayın yaşamını ve öğretmen örgütlenmesini de olumsuz etkilemiştir.

1930'larda, uluşçuluğun kimi kesimlerde şoven özellik ve renkler kazanması sürecinin hızlanması, Cumhuriyet'in eğitim anlayış ve düşüncesini de etkiler. 1932'de Halkevlerinin kuruluşu, kimi yazarlarca bu gidişe karşı bir önlem, bir seçenek olarak yorumlanır. Böylece, Halkevlerinin kurulması, parti-öğretmen ilişkilerinin sıkılaştırılmasında önemli bir adım olur. Bunun bir diğer anlamı ise, Cumhuriyet'in devletinin, öğretmenleri kendi si-

7. Altunya, *age.*; Akyüz, age.; Binbaşıoğlu, C., *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi,* Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1995; Ergin, O., *Türkiye Maarif Tarihi,* Istanbul, 1977.

yasal ve düşünce çizgisiyle bütünleştirme, kendi çekim alanına yöneltme isteği ve çabaları olsa gerektir.

1942' de toplanan II. Milli Eğitim Şurası, Türk tarihi, Türk dili, Türk ahlakı vurgularıyla, şoven temaları yeniden gündeme getirmiş, daha sonra din ve ahlak derslerinin müfredat programlarına alınması ve benzeri gelişmelerle bu olumsuz çizgisi günümüze değin ulaşmıştır.

Özgün Bir Deney: Köy Enstitüleri

Cumhuriyet Halk Partisi'nin 1935 kurultayında ilköğretimin yaygınlaştırılması amacıyla alınan bir dizi kararın ürünü olan ve 1940'da çıkarılan bir kanunla yaşama geçen Köy Enstitüleri, Cumhuriyet tarihinin eğitim alanındaki en özgün deneylerden birisidir. Cumhu-

---

Harf Devrimi ve Millet Mektepleri

9 Ağustos 1928'de, Atatürk, İstanbul Sarayburnu parkında Cumhuriyet Halk Fırkası'nın düzenlendiği gecede şöyle diyordu:

"Çok işler yapılmıştır. Ama bugün yapmağa mecbur olduğumuz son değil lakin çok lüzumlu bir iş daha vardır. Yeni Türk harfleri çabuk öğrenilmelidir. Her vatandaşa, kadına, erkeğe, hamala, sandalcıya öğretiniz. Bir milletin, sosyal bir toplumun yüzde onu yirmisi okuma yazma bilir, yüzde sekseni doksanı bilmezse bu ayıptır, bundan insan olanların utanması gerekir. Bu millet utanmak için yaratılmamıştır. Övülmek için yaratılmış, tarihini övünmekle doldurmuş bir millettir. Fakat milletin yüzde sekseni okuma yazma bilmiyorsa, bu hata bizde değildir. Türkün karakterini anlamayarak kafasını bir takım zincirlerle saranlardır. Artık geçmişin hatalarını kökünden temizlemek zamanındayız. Hataları düzelteceğiz, bu hataların düzeltilmesinde bütün vatandaşların çalışmalarını isterim. En nihayet bir yıl, iki yıl içinde bütün Türk toplumu yeni harfleri öğrenecektir. Milletimiz yazısıyle, kafasıyle bütün medeniyet aleminin yanında olduğunu gösterecektir. Bizim ahenktar, zengin lisanımız yeni Türk harfleriyle kendini göstercecektir. Asırlardan beri kafalarımızı demir çerçeve içinde bulundurarak anlaşılmayan ve anlayamadığımız işaretlerden kendimizi kurtarmak, bunu anlamak mecburiyetindeyiz."

Bir süredir hazırlanmakta olan Harf Devrimi artık gerçekleştirilecekti. Konuya ilişkin birkaç tarih ve birkaç olay şöyle özetlenebilir:

28 Mayıs 1928: Millet Mektepleri açılması hakkında Vekiller Heyeti kararı.

26 Haziran 1928: Vekiller Heyeti kararıyla yeni Türk alfabesinin hazırlanması amacıyla kurulan Dil Encümeni'nin Ankara'da Atatürk'ün başkanlığında ilk toplantısını yaparak çalışmalara başlaması.

8 Temmuz 1928: Atatürk'ün, ilk kez yeni Türk harfleriyle bir fotoğrafını imzalaması: "Hikmet Bey'e. 8 Temmuz 1928, M. Kemal"

19 Temmuz 1928: Başvekil İsmet Paşa'nın hazırlanan yeni alfabeye "Türk Alfabesi" adını vermesi.

16 Ağustos 1928: CHF'nin, her mahallede bir dersane açılması konusunda karar alması.

18 Ağustos 1928: Gazi'nin Dolmabahçe'de yeni Türk harfleri ve gramer kaideleri üzerine Yunus Nadi'ye demeci: "Yeni Türk alfabesini güzelce öğrenmek ve öğretmek gerekir. Bunun için de elbette yıllara ihtiyaç yoktur."

21 Ağustos 1928: Maarif Vekâleti'ne ilk kez yeni harflerle dilekçe verilmesi.

23 Ağustos 1928: Gazi'nin o gün Tekirdağ'da ilk kez Latin harflerini tanıtması; yine o gün, resmi dairelerde yeni Türk alfabesini tanıtıcı kursların açılmaya başlaması.

29 Ağustos 1928: Bir süredir Dolmabahçe'de süren çalışmalara Gazi'nin son noktayı koyması:

"1. Milleti cehaletten kurtarmak için kendi diline uymayan Arap harflerini terkedip Latin esasından Türk harflerini kabul etmekten başka çare yoktur.

2. Komisyonun önerdiği alfabe gerçek Türk alfabesidir.

3. Gramer ve imla kuralları, dilin özleştirilmesine ve gelişmesine, ulusal zevke göre zamanla gelişecektir."

30 Ağustos 1928: Herkesin kolayca anlayacağı *Altı Derste Yeni Alfabe* adlı broşürün, Cumhuriyet gazetesince 150 adet basılıp 10 kuruş fiyatla dağıtılması.

11 Eylül 1928: Ankara'da sokaklara pankartlar asılıp "Yeni Harfler Şenliği"nin başlatılması.

13 Eylül 1928: Başvekil İsmet Paşa'nın Malatya'daki demeci: "Bugün memleket baştanbaşa bir dershanedir. Bu dershanenin başmuallimi de bu milletin başlıca hazinesi olan Büyük Gazi'dir."

15 Eylül 1928: İzmir vapuru ile Sinop'a gelen Gazi'nin, halkla yine ye-

riyet'in ilk yıllarından, dahası Meşrutiyet döneminin son yıllarından beri üzerinde çok tartışılan, gizli ya da açık bir özlem olarak her fırsatta sözü edilen ve birçok eğitim düşünürünün beyninde kalın çizgileriyle de olsa yaşayan, "köye yönelik öğretmen yetiştirme" düşüncesi, 1940'lı yıllarda, Hasan Ali Yücel'in bakanlığı sırasındaki bir dönemde, İsmail Hakkı Tonguç'un, kuramsal ve uygulama bütünlüğünü, beyin ve elin birlikte iş görüsünü temel alan bir eğitim felsefesi yaklaşımıyla uygulama alanına girer.

Köy Enstitüleri kanununa göre, o yıllarda her Köy Enstitüsü'nün bulunduğu bölge, bir kalkınma bölgesi olarak kabul ediliyordu. Ayrıca her Köy Enstitüsü, kendi yöresinin kalkınma ve gelişmesinden sorumlu bir kimlik taşımaktaydı. Köy öğretmeni ise, artık bir köy lideriydi.

ni harfleri anlatması ve onlara Latin esaslı yeni Türk harflerini tanıtması.

10 Ekim 1928: Ali Canip (Yöntem) Bey'in *Edebiyat* kitabının yeni Türk alfabesi ile basılan edisyonunun ders kitabı olarak yayımlanması.

1 Kasım 1928: Meclis'in yeni Türk harflerini kabulü ve tatbiki konusundaki kanunu kabul edişi.

8 Kasım 1928: Gazi'nin Millet Mekteplerinin genel başkanlığını ve başöğretmenliğini kabul etmesi.

11 Kasım 1928: Millet Mektepleri Talimatnamesi'nin Resmi Gazete'de yayımlanması. (Bu yönetmeliğin bazı maddeleri ertesi yıl değişliklere uğramıştır)

1 Aralık 1928: Yasa gereği, levha, tabela, ilanlarla beraber gazete, risale ve mecmuaların yeni harflerle basılmaya başlaması.

28 Aralık 1928: İstanbul Valiliği'nin halka, Millet Mekteplerinin nerelerde açılacağını bildiren yazılı duyurusu.

1 Ocak 1929: Ülke genelinde ilk 100 Millet Mektebinin açılması ve Atatürk'ün başöğretmenliğinde bü-



Mart 1931. Kütahya'da Millet Mektebi. Solda başmuallim, sağda örtülü kadınlar arasında başı açık, ayakta: Muallim Müberra Hanım., ***Alpöge ailesi albümü.***

Tonguç, Köy Enstitülerinin işlevsel amacını şu tümcelerle özetlemiştir;

"Köy insanı, öylesine canlandırılmalı ve şuurlandırılmalı ki, onu hiçbir kuvvet, yalnız kendi hesabına ve insafsızca istismar etmesin. Köyün sakinlerine, köle ve uşak muamelesi yapılmasın. Köylüler şuursuz ve bedava çalışan birer iş hayvanı haline gelmesinler."[8]

Batı "İş Okulu" kuramcılarından etkilenmiş gibi görünse de, tümüyle yerel, yaratıcı, özgün özellikler taşıyan Köy Enstitüleri'nin eğitim ve öğretim felsefesinin temelinde, her şeyden önce, insanın tüm kişilik özellikleriyle bir bütün olarak geliştirilmesini amaçlayan bir düşünce boyutu vardır.

"İş içinde, işle birlikte, yaparak, yaşayarak öğrenme" bu eğitim düşüncesinin temel ilkesi-

8. Tonguç, İ. H., *Canlandırılacak Köy*, Remzi Kitapevi, İstanbul, 1947, s. 85.



Yeni harflere geçmeden önce yayınlanmış son alfabe: "Yavrumun Alfabesi".

tün yurtta okuma yazma seferberliğinin başlatılması.

31 Ocak 1929: Başvekil ve Maarif Vekili İsmet Paşa'nın Millet Mekteplerindeki hizmetleri için öğretmenlere seslenişi: "Aziz arkadaş! Büyük kurtarıcı Gazi Reisicumhur Hazretleri'nin başöğretmenliği altında Millet Mekteplerinde mukaddes ve tarihi vazifene başladığın gün o cehalete karşı feveran eden milletinin en samimi hisleriyle karşılaşmış oldun. Şerefli çalışmanda başarılar dilerim."

1 Haziran 1929: Yasa gereği resmi işlemlerde tamamen yeni harflere geçilmesi.

1 Eylül 1929: Okullardan Arapça ve Farsça derslerinin kaldırılması.

1 Kasım 1929: Millet Mekteplerinin yeniden açılması.

1 Haziran 1930: Yasa gereği resmi ve özel bütün kurumlarda Arap harflerinin kullanılış izninin sona ermesi.

Millet Mektepleri

Harf Devrimi'nin ve Millet Mekteplerinin temel amacı kitle eğitimiydi. Bunun için de, en kolay yoldan öğrenilebilecek en basit ve az işaretli bir alfabe öngörülmüştü.

Millet Mektepleri Talimatnamesi'nin 1. maddesine göre bu kuruluşlarda A ve B programları uygulanarak hem okuma yazma hem de vatandaşlık bilgileri ve yaşam için gerekli pratikler öğretiliyordu.

Okullardan başka camiler, hükümet yapıları, günlük çalışma saatleri dışında tüm kamu yapıları da, Millet Mekteplerine tahsis edilmişti. Millet Mekteplerine 16-45 yaş arasındaki herkesin yazılması zorunluydu. Erkekler kurslara dört gece, kadınlar iki gece katılıyordu.

BMM başkanı, başbakan, bakanlar valiler, kaymakamlar, tüm öğretmenler, nüfusun 15-45 yaş kesimine okuma yazma öğretmekle görevlendirilmişlerdi. Kıtalarda da subaylar ve okur yazar çavuşlar bu görevi üstlenmişlerdi.

1929-1936 döneminin ilk yıllarında 20.500'e ulaşan Millet Mektebi dershanelerinin sayısı bu dönemin sonunda 2.500'e gerilemiş, bu süreç boyunca A (hiç okuma yazma bilmeyenler) ve B (yeni harflerle okuma yazma öğrendikten sonra daha ileri bilgi edinecekler) kurslarında toplam 2.576.645 kişi Millet Mektebi şahadetnamesi almıştır.

Millet Mektepleri uygulaması 1936'ya kadar sürdü. Daha sonra, bu yaygın okur yazarlık ve eğitimi kampanyası Halkevleri bünyesine aktarıldı ve uygulama sona erdi.

ni oluşturur. Eğitim hakkının yaygınlaştırılması, okul yönetimine demokratik katılım, bilimsellik ve laik düşünce, ileri teknolojinin kırsal alana sokulması, evrensel ve ulusal kültürü geliştirme, insan kişiliğinin bütün olarak geliştirilmesi, köylüyü eğiterek, onda iş ve mesleki donanımla yetişmiş eğitimci bir kişilik geliştirmek, Köy Enstitülerinde uygulanan eğitimin felsefi dayanaklarını oluşturur. Köy Enstitülerinin kapatılması ise, Türkiye'de eğitim düşüncesinin, özellikle 1945'lerden sonra geriye doğru, aşamalı gerileyişinin ilk adımı olarak kabul edilebilir.

Cumhuriyet'in Sonraki Yıllarında Eğitim

1932 yıllarında İsviçre'den çağrılan, Albert Malche'nin üniversite reformuyla ilgili görüşlerinin ışığında, Darülfünun'un kapatılarak, 1933 yılında üniversitelerin kurulması kararı alınır. Aynı dönemlerde Milli Eğitim Bakanı Dr. Raşit Galip, üniversite kavramı ve nitelikleri üzerinde çok sayıda konuşma yapar. Bunlar, üniversite kimliğinin oluşturulmasına yönelik konuşmalardır ve artık medrese geleneğinin tümüyle silinmekte olduğunun ipuçlarını vermektedir. İstanbul ve Ankara üniversiteleri, Alman faşizminden kaçıp Türkiye'ye gelen birçok bilim adamının katkılarıyla zenginleşir. Aynı dönemde, ilkokul programları geliştirilmekte; dil ve tarih alanında çalışmalar yapılmaktadır. 1935'te Dil ve Tarih Fakültesi'nin kurulması, konuya verilen önemin göstergesidir.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında, rapor ve önerileriyle etkili olan J. Dewey'in, Türkiye'ye, aslında Amerikalı iş adamı Charles Crone'nin davetiyle geldiği bilinen bir gerçektir. ABD'nin çeşitli alanlara olduğu gibi eğitime de etkisi sonraki yıllarda artarak sürecektir. Bu geleneğin oluşmasında 1925 yılında kurulan Türk-Amerikan Cemiyeti'nin önemli katkısı olmuştur. 1930'larda etkilenilen tek merkez ABD değildir. 1930'ların başlarında Sovyetler'den, ortalarında Almanya'dan da esintiler gelmiştir.

Cumhuriyet hükümeti, 1929 Dünya Ekonomik Bunalımı koşulları içinde, devlet kapitalizmine yönelmiş, bu süreç içinde Sovyetler'le olan ilişkiler önemli bir boyut kazanmıştır. Sanayi Planı'nın oluşturulmasında Sovyet yatırımının katkısı bunun somut kanıtıdır. Aynı süreç, eğitim alanında da yaşanır; kimi eğitimciler, Sovyet eğitimine olan ilgilerini geliştirirler ve o dönemde Sovyet toplumundaki "Politeknik eğitim" uygulamalarını dikkatle gözlemlerler. Bu yıllarda, eğitim ve üretim bütünlüğünü savunan görüşlerin yanı sıra Meclis içinde, politeknik eğitim görüşlerini ileri sürenlere de rastlanır.

İkinci Dünya Savaşı yılları, Almanya'da Nazizmin gelişimiyle birlikte Türkiye'de de etkisini duyurur. Eğitim, bu etki ve oluşumdan en çok uyarılan kurum olur. H. F. Kanat, Köy Enstitülerinin şovenizme kayan "milliyetçi" bir yörüngeye sokulmasının gerekliliğini savunan eğitimcilerin başında gelir, "milliyetçi eğitim" sloganı, dönemin ana sloganı olur.[9]

İkinci Dünya Savaşı'nın hemen ardından, ABD'nin ekonomik, siyasal, kültürel etkisi Türkiye'de de hissedilir. Truman doktrini, Marshall yardımı, vb. bu etkilerin somutlandığı alanlardır. 1952'lere gelindiğinde, Türkiye artık Amerika'yı seçmiş, onun politik, ekonomik çekim alanına ve NATO'ya girmiştir. Bu süreç içinde, bir çok eğitimci Amerika'ya gönderilir. 1949 yılında Amerikalılarla yapılan "Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri Hükümetleri Arasında Eğitim Komisyonu Kurulması Hakkında Anlaşma"yla Amerika'nın verdiği ve vereceği yardımların ABD politikasına uygun olup olmadığını denetlemek amacıyla bir eğitim komisyonu kurulur. 1949 yılında toplanan 4. Milli Eğitim Şurası, "demok-

9. Altunya, *age.*

ratik eğitim" kavramına ısrarla sarılır. Eğitimde demokratikleşme kavramı, rehberlik hizmetlerinin süreç içinde okullara girişi, çeşitli kolejlerin ve bu arada Orta Doğu Teknik Üniversitesi gibi eğitim kurumlarının açılışı, 1960 sonrasında Ankara Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin kuruluşu vb. Amerika'nın Türkiye'nin eğitim politikasına etkilerini yansıtır.

Bu etkiler altında gelişen fen programları, 1950'den sonra Deneme Liselerinde, daha sonra Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Erzurum Üniversitesi'nde uygulama alanı bulur. Daha sonra açılan Fen Liselerinin, önceki eksiklikleri kapatma amacına dönük olarak kuruldukları görülür. Aynı dönemlerde "barış gönüllüleri", Amerikan kökenli ve güdümlü etkinliklerini daha sessiz, daha ustaca sürdürürler. "Küçük Amerika" olma, "Her mahallede bir milyoner yaratma" sloganları ve özlemi her fırsatta dile getirilmektedir. 1959 sonrasında Türkiye, Amerikan destekli ve yönelimli kapitalistleşmenin geri dönülmez sürecine girmiştir. Atatürk devrimlerinin kazanımları, birer birer kırpılmakta, budanmaktadır. Ezanın yeniden Arapçalaştırılmasının ardından, İmam Hatip Okullarının sayısının artışı ivme kazanır. Sonraki yıllarda, bu okullar din adamı yetiştirme amaçlarından süratle sıyrılıp, bu okullardan mezun olanlar kendi alanları dışında da üniversiteye girme hakkını kazanacaklar; böylece İmam Hatip kadrolarının devlet kurumlarına yerleşmeleri süreci başlayacaktır. Kökten dinci kadrolaşma, çeşitli üniversitelerin yanında, devlet bürokrasinin büyük bir kesimine de hızla yayılır. Seksenli yıllar, bu sürecin sürekli ivme kazandığı yıllar olur. 1982

Milli Eğitim Sorunumuz ve İlköğretim*

Ulusal eğitim, amaçsız, kendi başına oluşmuş bir düzenleme olamaz. Egemen bir devlet yapısında amaç, boşlukta ya da başka ülkelerdekilere bakarak formüle edilemez. Amacın anlatımında, ülkenin dünya haritasındaki stratejik yeri, ülkenin genel gereksinmeleri, güvenlik, ekonomi ve tarihin ülke toplumunu getirip koyduğu nokta, önemle göz önünde bulundurulmalıdır.

Ayrıca, belki sayısız ilk uygarlıkların değerli izlerini bağrında saklayan aziz yurdumuz, sıcak, sürekli kaynayan bir bölgenin orta yerindedir.

Yurttaşlarımız, nerede ve toplumca hangi koşullar altında yaşadığının bilincini kazanmalıdır. Demokrasi, bu sorumluluk duygusuna, nesnel bilgiye ve moral pekliğe dayanır. Bu, tarihin uygar dünya topluluklarına getirdiği bir yükümlülüktür. Bunlar, kamu eğitiminin insanımıza kazandıracağı bilincin içeriğini ve ulusal eğitimin amacını oluşturur.

Kamu eğitimi, insanın gelişme çağını (0-18 yaş arası) kapsayan genel okulun (okul öncesi + ilkokul + ortaokul + lise) kendisidir. Devletin kesin (hilesiz) sorumluluk alanıdır; yurttaşın da kesin yükümlülüğüdür; din okuluna, meslek okuluna ve teknik okula dönüştürülemez. Buralarda ana dili ile öğretim yapılır. (Yabancı dil ile öğretim, ulusal egemenlik temel ilkesine, "karşı" bir harekettir.) Tek tip okullaşma örneğindedir ve eğitim birliği kuralına bağlıdır. Onun halkçılığında muvazaa (danışıklık) olamaz; özgür düşünce tabanından ödün verilemez.

Genel okul, çağdaş toplum yapısının yapı okuludur. İnsanlık tarihi ulusal topluluklarının deneyim süzgecinden geçmiş, çağdaş gereksinimlerle biçimlenmiş "aydınlanma yüzyılı" ürünü olan tek tip okuldur. Onun özel biçimi (özel okul) yönetmeliklerle kesin kurallara bağlanmalıdır. Onun (insanın) gelişme çağı eğitim kapasitesine bağımlılığı, özenle göz önünde bulundurulmalıdır. Genel okulun yükseköğretime hazırlık olması, dolaylı sonuçtur. Meslek ve Teknik Okulları ve yükseköğretim kurumları, ayrı bir statü oluşturmalıdır.

Bu özellikleriyle, genel öğretim kurumu, Atatürk'ün şu sözleriyle Cumhuriyeti'mize yansıtılmıştır: "Bütün darülfünunlarımız bir olmalıdır." Buradaki "darülfünun" sözü "üniversite" anlamında değildir. Üniversite anlamı, ona sonradan verilmiştir. Osmanlıcada "ilim" "din bilgisi" demekti. Deneysel, nesnel bilgi kavramı, o zaman, o kültürde (Osmanlı kültüründe) daha yer almamıştı. "Din bilgisi" dışında olan "dünya bilgisi" ve hümanistik bilgi için, "fen" deyimi kullanılmıştır. Onun için, ilk kuruluşundaki yüksek okula Darülulûm denmemiş; Darülfünun denmiştir. Bu deyim de, onun, önceleri dinsel karakterde olmasına engel olamamıştır.

sonrası yıllar ise, bu sürecin Cumhuriyet ideolojisini tehdit eden boyutlarda, doruklara ulaştığı yıllardır artık.

27 Mayıs 1960 askeri müdahalesi, Amerika'ya olan bağımlılığı azaltmasa da, demokratik ve ileriye açık 1961 Anayasası'nı Türkiye'ye armağan eder. Bu süreç içinde, üniversite en özgür ve demokratik dönemini yaşar. Bilimde ve düşüncede özgürlük, üniversite bilincini ve kimliğini pekiştirir. Düşünce ve yayın özgürlüğünden vararlanma hızla gelişir. Silahlı Kuvvetler, Atatürk düşüncesini ısrarla, bilinç ve kararlılıkla savunan bir güç olur. Ancak Atatürk düşüncesinin, dogmatik algılamalardan kurtulamadığı da gözlenir. Türkiye'nin çözülememiş altyapı-üstyapı çelişkisinin açmazına, artan gelir dağılımı dengesizliklerine ve sınıfsal çelişkilere, bunlara koşut olarak eğitimde fırsat ve olanak eşitsizliklerinin neden olduğu toplumsal, siyasal, ekonomik sorunlara 12 Mart ve 12 Eylül askeri müdahaleleriyle çözüm olanağı aranmaya çalışılır.

Eğitim sorunlarının yapısal niteliği, gelir dağılımı dengesizliklerinin belirlediği olanak ve fırsat eşitsizlikleri, bağımlı ekonomik yapı çizgisinde varlığını sürdürür. Eğitim sorunları böyle bir gelişme içinde giderek büyür. Genel eğitimin, nicelik ve nitelik düzeyi gitgide düşer. Üniversiteye giriş sınavı engelini aşamayan ve her yıl çoğalan lise çıkışlı öğrenci sayılarında sürekli yığılmalar olur. İşsizlik oranının yüksek boyutlara ulaştığı bir ülkede, yükseköğrenim basamağına atlama şansını gösteremeyen birçok genç, gelecekte nasıl sorun-

---

Zaten başka türlüsü, zamanın algısı içine giremezdi. Fen, sonraları yeni bir anlam kazanmış; örneğin, tekniği de içine alır olmuştur.

Atatürk yukarıdaki sözü ile, genel çerçevesi içinde, öğretim birliğini kastetmiştir. O, bu okulun, tek tip, halkçı bir okul olmasını düşünmüştür. Çağdaş görüş de böyle idi. "Köylü efendimizdir" sözündeki köylü sözü de, kentten soyutlanmış bir insan tipi değildi. Burada da, "halk" kavramı içindeki köylülük amaçlanmıştır.

Atatürk, daha 1923'te, ilk seçim beyannamesinde de, bu anlamı getirmiş. "Biz, bir halk devleti kurduk" demiştir. (9 Nisan 1923 tarihli *Hâkimiyet-i Milliye* gazetesi)

Biz, şimdi, bu "halk devleti" kavramından çok uzaklardayız. Halk kavramı, değişik sıfatlarla ve ekonomik sınırlarla parçalanmamalıdır. Çeşitli lise tipleri bizi buna götürüyor.

Dikkat ederseniz, "tek darülfünun" sözünün içinde laiklik anlamı da vardır. Ata, o sözü ile, daha o zaman, laikliğe bir giriş kapısı göstermiştir.

1848 tarihinde Darülmuallimîn'in kuruluşu da, "medrese kavramının dışına çıkmak" biçiminde oluşmuştur. Ben, 1918'de Anadolu'da, ilkokulla birlikte, camiden dışarıya taşınmıştım. İ. H. Baltacıoğlu da, İstanbul'da, 1890'lı yıllarda, yine ilkokulla birlikte, caminin dışına taşınmıştı (*Hayatım*, 1998). İşte, bu taşınmalar hep "laiklik ilkesi" yönünde bir harekettir.

Atatürk'ün "Yurtta Barış, Dünyada Barış" sözü de, yukarıda özelliklerini sıraladığımız, bugün evrenselleşmiş, "temel okul" kavramıyla ilişkilidir. Bu temel okul, dogma dışı, evrensel, laik ve barış okuludur. İnsanlığın barış özlemi, bu okulda yansı bulur.

Ayrıca unutulmamalıdır ki, bilginin ömür boyu süreklilik taşıdığı okul, ilkokuldur. Batımızdaki bir ülkenin (Bulgaristan, 1938) üniversiteden vazgeçtiğine; fakat, genel okuldan vazgeçmediğine ben tanık oldum. Egemen bir devlet için, en yaşamsal önemdeki okul ise, "ilköğretim okulu"dur.

Başta "düşünme özgürlüğü"nü, tam kapsamıyla "halkçı düşünüş"ü ve tüm insancıllığı ile, "gelişme çağının genel okulu"nu, ciddi surette; parasızlığı ile ve yükümlülüğüyle ve nihayet laikliği, tarihsel gerçekliği ile, sistemin içine yerleştirmedikçe, milli eğitimi selamete çıkarmak olanağı düşünülemez.

Biz, Atatürk'ün bu ilkelerine, mesajlarına, mucizevi devrimine ödünsüz, danışıklıksız (muvazaasız), içtenlikle ve ciddiyetle bağlı kalabilseydik, bugünkü bahtsız kargaşa içine düşüp bunalmazdık.

H. Hüsnü Cırıtlı

* Talim ve Terbiye Kurulu eski başkanlarından ve kültür müsteşarlarından Hüseyin Hüsnü Cırıtlı'nın "Cumhuriyet'in 75. Yılında İlköğretim 1. Ulusal Sempozyumu"nda yaptığı konuşma.

lara ve patlamalara gebe olduğu bilinmeyen sessiz bir çoğunluk oluşturur. Genel ve mesleki teknik eğitim arasındaki ikilem ve uzaklaşma varlığını hep sürdürür. Okullaşma ve öğretmen dağılımındaki nicelik ve nitelik yetersizlikleri, her gün büyüyen oranda kendini hissettirir. Öğretmen yetiştirme politikasında, yapay ve geçici önlemler, "günübirlik" uygulamalar dikkat çeker. Paralı eğitim, ekonomik alt yapının sınıfsal çelişkilerini daha da derinleştirir, büyütür. 12 Eylül sonrası eğitim politikalarında, felsefe dersleri ve öğretimi, özgür bilimsel düşünce ve sanat, dinsel ideolojinin her zaman baskısı altında varlığını sürdürmeye çalışır.

Gürsen Topses, Doç. Dr.
Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

1980'LERDE EĞİTİM SİSTEMİNİN YENİDEN YAPILANMASI: KÜRESELLEŞME ve NEOLİBERAL EĞİTİM POLİTİKALARI*

Fuat Ercan

1970'lerde dünya ölçeğinde başlayan değişim eğilimleri, verili toplumsal ilişkilerin önemli ölçüde değişmesine neden olurken, değişim sürecinin etkilediği alanlardan biri de eğitim olmuştur. Değişimi tanımlayan ve yönelimini belirleyen neoliberal politikalar, eğitim sisteminin amaç ve işleyişini de yeniden tanımlayacak bir dizi düşünce ve uygulama ile eğitime ilişkin yapı ve pratiklerin tüm dokusuna nüfuz etmiştir. Değişimi tanımlayan bir diğer değişken ise, değişimin etkilerinin dünya ölçeğinde farklı toplumları içerecek şekilde gerçekleşmesidir. Literatürde "küreselleşme" olarak tanımlanan bu eğilim, bir yandan farklı tarihsel-toplumsal özelliklere sahip olan ülkelerde aynı politikaların uygulanmasına yol açarken, diğer yandan bu homojenleştirici politikalara özel anlamlar yüklenerek var olan değişime ilişkin projeler yaşama geçirilmeye başlanmıştır.[1] Bu çalışmanın temel yönelimi, 1980'li yıllarda Türkiye'de de yaşama geçirilen neoliberal politikalara içkin olan ve 1980'lerde daha bir açığa çıkan eğitime ilişkin uygulamaların anlaşılması ve açıklanması için bir çerçeve oluşturmaktır.

Kapitalizmin bugün ulaştığı aşama, bir gerçeği açığa çıkarmıştır; eğitim ve dolayısıyla eğitim sonucu ortaya çıkan sistematize edilmiş bilgi, artan bireyselleşme sürecindeki yeni toplumsal ilişkilerde özel bir anlam taşımaya başlamıştır. 1960'lı yıllarda, azgelişmiş ülkelerde özel bir yeri olan eğitim, kalkınmacı yazar ve düşünürlerce özenle ele alınmıştır. Kalkınma yazını ile uğraşan uzmanlar, gelişmekte olan ülkelerin kalkınması için eğitimin çok önemli olduğu yönünde bir dizi teorik çerçeve geliştirmişlerdir. Ulus temelli kalkınma anlayışının eğitime ilişkin bütünsel vurguları, 1980'li yıllarda değişmeye başlamıştır. Bu yıllarda kapitalizmin ulaştığı aşamaya bağlı olarak, dünya ölçeğinde rekabet halinde olan kapitalist firmalar ve bireyler açısından iş, eğitim ve sistematik bilginin üretildiği okullar özel önem kazanmıştır. Gerek piyasa sürecinin belirleyiciliği altına giren bireyler, gerekse bu zorunluluğu daha yoğun yaşayan firmalar, piyasanın sevimsiz zorlamaları karşısında eğitime ve bilgiye daha fazla önem vermeye başlamışlardır. Burada dikkatle vurgulanması gereken nokta, son dönem liberal yazında ısrarla belirtilen bilginin, piyasada yoğun rekabet içinde ayakta kalma mücadelesi veren ekonomik birimlerin işine yarayan bilgi olduğudur.

Kalkınmacı analizlerde, insanın verili donanımını artırarak ulusal kalkınmanın temel mekanizmalarının oluşturulması ve böylece ekonomik ve toplumsal kalkınmanın gerçekleştirilmesi amaç edinilmişti. Oysa 1970'lerin piyasa yönelimli neoliberal politikalarının uygulamaya sokulması ile birlikte, piyasanın işine yarayan ve bireysel çıkarları en çoğa çıkarmayı amaçlayan bir eğitim sistemi kurgulanmaya başlandı. Neoliberal uygulamalar sonucun-

* Yazarın *75 Yılda Eğitim* kitabı için hazırladığı aynı başlıklı yazısından kısaltılarak aktarılmıştır.

da toplumsal değişimin gerçekleştiği tüm alanlarda açığa çıkan, bireysel olanla toplumsal olan arasındaki gerilim, bireysel ve toplumsal olanı içerdiği ölçüde anlamlı olan eğitim sisteminde çok daha belirgin bir biçim almıştır (sağlık sistemi için de aynı şeyleri söylemek mümkündür). Özellikle toplumsal gelişmenin belirli bir aşamasına ulaşamayan toplumlar ve ekonomiler için, eğitimin piyasa sürecine bırakılması, gelecek açısından bu toplum ve ekonomiler için çok daha olumsuz sonuçların açığa çıkmasına neden olacak bir süreci başlatmıştır.

"Gelişmenin belirli bir aşamasına ulaşamayan toplumlar" kavramı bir dizi yanlış anlamayı içermekle birlikte, eğitim açısından bu kavramlaştırmanın oldukça anlamlı olduğunu düşünüyorum. Verilerle baktığımızda, bu vurgunun özellikle Türkiye pratiğinde çok anlamlı olduğunu görüyoruz. Uluslararası standartlarla karşılaştırıldığında, Türkiye'de eğitim sisteminin bir dizi donanımsızlığa sahip olduğu bilinen bir gerçeklik. Burada temel öneme sahip bir dizi kritere bakarak bu sonuca ulaşmak mümkün. Bu konuda Devlet İstatistik Enstitüsü'nün sürdürdüğü ve ilk elden açıkladığı verilere bakmak anlamlı olacak. Örnek olarak "Türkiye genelinde 12 ve daha yukarı yaştaki kurumsal olmayan sivil nüfus içinde; okur yazar olmayanlar yüzde 15,4 okur yazar olup bir okul bitirmeyenler yüzde 4,4; ilkokul mezunları yüzde 53; ortaöğretim mezunları yüzde 23; yüksekokul mezunları ise sadece yüzde 4,2 olarak tahmin ediliyor. Bu konuda daha vahim olan bir bulgu ise, kent ve kır ayrımında okur yazar olmayanlar incelendiğinde; kentsel nüfusun yüzde 11,6'sının, kırsal nüfusun ise yüzde 20,4'ünün okur yazar olmadığı"nın ortaya çıkması. Bu veriyi diğer ülkelerle karşılaştıracak şekilde analiz ettiğimizde, sorun daha net bir şekilde açığa çıkıyor. "Okur yazar olmayanların nüfusa oranı ABD'de yüzde 0,5; Rusya'da yüzde 2; Yunanistan'da yüzde 6,6 iken, bizde yüzde 20,8".[2] Diğer yandan "Genç bir nüfusa sahip olan Türkiye'de, 15-24 yaş arası nüfusun toplam nüfusa oranı, yüzde 17,9. 25 yaş ve üstünü oluşturan nüfusun ortalama eğitim görme süresi sadece 3,5 yıl, buna karşılık bu oranın dünya ortalaması 5 yıl. Küreselleşme ve neoliberal kurgulamalar açısından bilgi toplumu kavramlaştırması özel bir öneme sahipken, Türkiye'de toplam işgücünün sadece yüzde 5'inin yükseköğrenimli olduğunu görüyoruz.[3] Yine DİE'nin yukarıda verdiğimiz çalışmasında işgücünün yüzde 9,7'sinin okuma yazma bilmediği belirtilmiş. Bu veriler, eğitimin Türkiye'deki olumsuz tablosunu açığa çıkardığı gibi, eğitim konusunda toplumsal ölçekte bir dizi uygulamanın da gerekliliğini gösteriyor. Burada, "toplumsal ölçekte" vurgusunun üzerinde önemle durulması gerekiyor. Eğitimin toplumsal ölçekte ele alınmasını zorunlu kılan temel değişken, 1980'li yıllarda uygulamaya konan ekonomi politikalarının toplumsal ölçekte geniş bir kesimin eğitim hizmetinin maliyetini karşılamasının çok daha zorlaşmasıdır. İlerleyen sayfalarda bu argümanı sayılarla detaylandırmaya çalışacağım.

Tüm bu vurgular, Türkiye'de eğitim sistemindeki donanımsızlıkları göstermesi açısından önem taşıyor. Ama daha da önemli olan nokta, neo-liberal uygulamaların eğitim sistemindeki bu eksiklikler işaret edilerek yaşama geçirilmesidir.[4] Bu çalışmanın temel amacı, eğitim sisteminde önemli farklılaşmalara yol açan neoliberal uygulamaların anlaşılması için bir çerçeve oluşturmak ve daha da önemlisi bu uygulamaların eğitim sistemindeki verili donanımı daha da olumsuz yönde etkilediğini göstermek olacak.

Eğitim Sistemindeki Dönüşümü Anlamak İçin Yöntemsel Bir Çerçeve

Eğitime ilişkin birkaç yıl önce dile getirilen kaygılar, günümüzde pratik süreçler olarak karşımıza çıkıyor.[5] Eğitim sistemindeki değişimle doğrudan karşılaşan kadroların eğitim sürecinin bütünsel bir analizini yapması gerekiyor. Böyle bütünsel bir analiz için de bir dideğişkenin göz önüne alınması lazım.[6]

İlk olarak eğitim toplumsal bir olgu olarak ele alınıp, bu olguyu tanımlayan değişkenler bütünsel bir çerçeve içinde analiz edilmeli. Böyle bir bütünsel çerçevenin eksikliğinden olsa gerek, son yıllarda eğitime ilişkin değişimi tanımlamak için, gerek neoliberaller gerekse değişime muhalif olanlar, sorunu sadece ekonomik düzeyde analiz ederek, konunun özelleştirme yanlısı veya özelleştirme karşıtı bir dizi argüman çerçevesinde tartışılmasına neden oldular. Eğitim sistemi toplumsal bir gerçeklik olduğu ölçüde, sadece ekonomik düzeyde değil, sosyalizasyon süreçleri, ideolojik yapılanmalar, güç ilişkileri ve dolayısıyla devlet-birey, birey-toplum gibi oldukça karışık bir dizi değişkenin varlığında açığa çıkar. Sorun böyle konunca, eğitim sistemindeki değişimi anlamaya yönelik her çabanın tüm bu değişkenler üzerinde durması gerekir.[7] Soruna bu açıdan yaklaşınca, son yıllarda eğitim sitemiminde gözlemlediğimiz değişim eğilimlerini sadece sermayenin kârlılık amacıyla yaptığı müdahalelerin ürünü olarak görmek eksik kalır.

İkinci olarak, eğitimde gerçekleşen değişim eğilimlerinin, genellik düzeyinde, dünya ölçeğinde gerçekleşen bir sürecin ürünü olduğunu; yöntemsel açıdan ise, dünya düzeyinde gözlenen eğilimlerin yapısal bir sürecin yani kapitalizme özgü dinamiklerin günümüzde ulaştığı aşamanın sonuçları olduğunu belirtmeliyiz. Eğitim sisteminde son zamanlarda gözlenen uygulamalar, aslında zaman olarak bir dizi ülkede Türkiye'ye göre daha önce yapılmış ve dahası bu uygulamalar sonuçlarını da vermeye başlamıştır.[8]

Üçüncü boyut ise, dünya ölçeğinde kapitalizme özgü değişim eğilimlerinin, Türkiye'de, Türkiye'nin tarihsel-toplumsal özelliklerine göre şekillendiği gerçeğini dikkate almak gereğidir. Özellikle geç ulus-devlet olma süreci ile geç modernleşmenin ve dahası azgelişmiş bir toplumsal formasyonun tanımladığı çoğul dinamikler, toplumsal ilişkilerde devletin oldukça güçlü bir aktör olarak belirleyiciliğine yol açarken, eğitim sistemi devletin dönüşüm sürecindeki işlevini yerine getirmede manevra kabiliyetini artıracak bir alan olarak önem kazanmıştır.

Modernleşme ve kapitalistleşme sürecini hızlandırma açısından eğitime düşen işlevler ise, toplumsal özelliklerin gelişim sürecinde aldığı biçimlere bağlı olarak farklılıklar göstermiştir.[9] Özellikle modern öncesi ilişkilerin üstesinden gelmede ve kapitalist ilişkilerin altyapısını oluşturmada, devlet bir yandan ilerlemeci bir dizi politika izlerken, diğer yandan aynı devlet, gerektiğinde geç uluslaşmanın nüveleri olan geleneksel ve geri bir dizi uygulamaya başvurmaktan da çekinmemiştir. Sayılan bu değişkenler, Türkiye'deki eğitim sistemini anlama ve açıklama açısından oldukça önemlidir.

Son yıllarda ülkemizde gerçekleşen değişim eğilimlerine baktığımızda, eğitim sistemini belirlemede devletin veya siyasal iktidarın tek kanallı belirleyiciliğinin değiştiğini görüyoruz. Son dönemdeki değişim eğilimleri, bize, devletin eğitim üzerindeki tarihsel ve sürekli belirleyiciliğinden sermayenin belirleyiciliğine doğru anlamlı bir geçişin olduğunu gösteriyor. Fakat burada neoliberal argümanların ısrarla vurguladığı anlamda bir geçişin ol-

madığının altını çizmek gerekiyor. Liberalizme karşı argüman geliştiren kesimlerin de hemfikir olduğu "devletin işlevsizleştiği" yönündeki vurguya karşılık, diğer alanlarda olduğu gibi eğitim sistemindeki liberalleşme sürecini hazırlayan, bizzat devletin kendisi olmuştur.

Bu üç değişken bir arada, dinamik bir şekilde ele alındığında, eğitimde gerçekleşen değişimin bütünsel bilgisine ulaşmış olacağız. Burada vurgulanması gereken bir diğer nokta ise, sıralanan bu üç düzeyin birbirleriyle yoğun ilişkisi olduğu ve çok farklı etkileşim biçimlerine yol açtığıdır.

Neoliberal Eğitim Politikaları ve Eğitimin İçeriğinin Değişmesi

Eğitimin temel işlevi toplumsal yeniden üretim sürecinde bireyin sosyalleşmesini sağlamaktır. Tarihsel olarak eğitim kurumu, farklı biçimler altında bireyin sosyalizasyonunu sağlamıştır. Bu işlev, özellikle kapitalist toplumsal ilişkiler ve yaşam tarzı olarak modernizmin varlığı ile özel bir önem kazanmış, eğitim kurumsallaştığı ölçüde okullar vatandaşların ve dolayısıyla yeni kapitalist topluma özgü bireyin üretildiği alanlara dönüşmüştür. Kapitalizmin ve dolayısıyla modernliğin disiplin ve denetleme mekanizmasının açığa çıktığı önemli alanlar olan aile ve fabrikanın yanı sıra, okullar özel anlam taşırken, devlet; vatandaş, yani kapitalizme özgü birey üreten eğitim sisteminin genel çerçevesini detaylı bir şekilde hazırlamıştır. Eğitim uzmanı A. Grenn'in kapsamlı çalışmasında, pratik süreçlere atfen gösterdiği gibi, "ulus-devletin gelişimi ile ulusal eğitimin gelişimi birbirine paralel işleyen bir süreci tanımlar." Kapitalizmin gelişiminin erken aşamalarında eğitimin temel işlevi görece homojen bir vatandaşlık bilincini geliştirmek ve bu kanalla kapitalist ilişkilerin üzerinde yükseleceği altyapıyı hazırlamak olmuştur. Burada tanımlanan biçimiyle eğitim, tam da M. Friedman'ın vurguladığı anlamda "yurttaşlık eğitimi"dir. Bu eğitim anlayışı, kapitalizmin toplumsal bir ilişkiler sistemi olarak gelişmesine bağlı olarak değişim geçirmiştir. Yurttaşlık eğitimi giderek yaygınlaşırken, aynı zamanda muazzam bir üretim ve tüketim makinesine dönüşen toplum için bilimsel ve teknik bilgiye duyulan ihtiyaç da artmıştır. Eğitim sitemi böylece vatandaşlık eğitiminin yanı sıra bilimsel ve teknik bilgi donanımı için gerekli vasıflı emek üretecek bir işlev üstlenmiştir. Kısaca özetleyecek olursak, eğitim, toplumsal ilişkilerin baştan aşağı değiştiği dönemde, yeni toplumsal ilişkilere uygun bireylerin yetiştirilmesine yararken, zamanla bu eğitim anlayışı sermayenin birikim koşulları için temeli oluşturacak bir işlev değişimine uğramıştır. Tarıma dayalı toplumsal ilişkilerden ve bu ilişkilere içkin olan egemenlik ilişkilerinden kurtuluşta "özgürleşme" işlevini üstlenen eğitim, kısa sürede, kapitalizmin yeniden üretim işlevini üstlendiği ölçüde kapitalizmi tanımlayan öze ilişkin dinamiklerin egemenliği altına girmiştir.[10] Eğitim böylece kapitalist ilişkilerle birlikte bireyin bilgi, donanım ve yeteneklerinin gelişmesi yerine, malların en fazla üretilmesi ve tüketilmesini hedefleyen bir değişim geçirmiştir.

Nihai amacı refah, zenginlik ve kazanç sağlama olan bu eğitim sistemi de, 1970'lerle birlikte yeniden değişmeye başladı. Toplumsal olanın baştan aşağı yeniden tanımlandığı bu dönemin ideoloji ya da pratik uygulamasını neo-liberalizm olarak tanımlıyoruz. Neoliberalizmin temel vurgusu piyasaların iyi, piyasaların işlemesine yapılacak her çeşit müdahalenin kötü olduğu yönündedir. C. Colclouch'un belirttiği gibi, neoliberalizmi tanımlayacak

temel mesaj, "piyasaların kaynakların etkin dağılımında, diğer tüm alternatif mekanizmalara göre çok daha etkin olduğu"dur.[11] Neoliberalizmin piyasa yönelimli bakışı, kapitalist toplumsal ilişkilerin artan oranda ekonomik alana çekilmesine ve bu anlamda toplumsal ve siyasal ilişkilerin piyasanın, yani ekonomik ilişkilerin içinde yeniden tanımlanmasına neden olmuştur. Toplumsal ilişkilerin ekonomik ilişkiler olarak yeniden tanımlanması, toplumsal ilişkilerin kapitalist ekonominin belirleyicisi olan kâr amacı ile meta üretiminin her geçen gün sızdığı alanlar/ilişkiler olmasını doğururken; siyasal olanın piyasa mantığı içinde tanımlanması, devletin süregelen işlevlerinin yeniden tanımlanmasına yol açmıştır.

Neoliberal düşüncelerin peygamberi olan M. Friedman, devletin eğitime müdahalesinin eğitimin etkinliğini azalttığını, devletin eğitime yaptığı müdahalelerin;

- Eğitim standartlarını düşürdüğünü,
- Sınıf atmosferinin öğrenmeyi motive etmediğini,
- Gözlemlenebilir bir kârlılığı olmadan maliyetleri artırdığını belirtmiştir.

M. Friedman, Dr. Max Gammon'un teorisinden hareketle, "bürokratik sistemlerde harcamaların artmasının üretimde düşüşlere neden olduğu" yönündeki analizini, eğitim için geliştirmiştir. Eğitime devletin yaptığı müdahalenin etkin olmamasının eğitim için yapılan harcamaları artırarak kara delik gibi kaynakları emerken, diğer yandan bu ekstra maliyetin eğitim hizmetinin arz miktarının düzeyini düşürdüğünü ileri sürmüştür. Bu yazarlara göre, eğer eğitim birey için daha sonra elde edilecek bir ek kazanç anlamına geliyorsa, bu kazancın maliyetini karşılaması gerekir. Bunun dışında uygulanan genel yöntem, yani "öğretimin karşılıksız devlet burslarıyla genel bütçe gelirlerinden finanse edilme biçimi" Friedman'a göre "açıkça uygunsuz" ve hatta "adil olmayan" bir uygulamadır.[12]

Neoliberalizmi liberalizmden farklı kılan temel nokta, sermaye birikiminin ulaştığı aşamaya bağlı olarak, piyasa ilişkilerinin artık toplumsal ilişkileri tanımlayacak ölçüde egemen olmasıdır. Neoliberalizmi tanımlayan bu temel ilke, eğitimin içerik olarak dönüşümünün de genel çerçevesini belirlemiş, eğitim için belirlenen genel çerçeve; kamunun egemenliğindeki eğitimin kaynakların rasyonel olmayan kullanımına neden olduğu, dahası tüketicilerin tercihlerine yeteri kadar cevap veremediği olmuştur. Bu argümanı tanımlayan bir diğer değişken ise, eğitimin birey için geleceğe yönelik bir yatırım olduğu yönündeki vurgudur. Dünya Bankası ve OECD uzmanlarının özellikle son zamanlarda üzerinde durdukları, eğitimin sermaye için yeni yatırım alanı olması yönündeki vurgular, böylelikle eğitim-sermaye ilişkisi tartışmaları, sermayenin yeniden üretim krizine karşı yeni değerlenme alanı olarak eğitimin metalaşması yönüne kaymıştır.

Eğitimin bireysel getirisinin toplumsal getirisinden daha fazla olduğu yönündeki açıklamalar, beşeri sermaye kavramlaştırması çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. İnsan sermayesi kavramı, 1960'lı yılların ortasında özellikle T. W. Schultz ve G. Becker gibi iktisatçılar tarafından geliştirilmiştir.[13] G. Becker *Human Capital* (1993) adlı çalışmasını yeniden gözden geçirdiği son baskısında, "insan sermayesi kavramlaştırması yönündeki devrimin, son otuz yıl içinde" gerçekleştiğini belirtir. Aynı çalışmasında Becker, eğitimin insan sermayesine yapılan en önemli yatırım olduğunu söyler; verdiği sayısal örneklerle toplumda eğitimli insanların nasıl yüksek gelir elde ettiğini göstermeye çalışır. Eğitimli insanların, özellikle 1980'li yıllarda elde ettikleri gelirin parasal değerinin, son elli yılın en yüksek nokta-

sına çıktığını vurgular. Beşeri sermaye kavramlaştırması ile birlikte, eğitim tamamen bireysel bir olgu olarak ele alınırken, eğitimin amacı da bireyin gelecekte elde edeceği kazanç dolayımında tanımlanmaya başlar.

Eğitime, bireyin gelecekteki kazancını artırıcı bir değişken olarak baktığımız andan itibaren, daha doğrusu eğitimi ekonominin egemenliğine çektiğimiz andan itibaren, eğitime ilişkin tüm değişkenleri, ekonominin teknik terimleri içinde analiz etmek kaçınılmaz oluyor. Maliyet-fayda analizlerinden, eğitimin bireysel ve toplumsal getirisi yönündeki analizlere, eğitimin getirisini diğer fiziksel sermayenin getirisi ile karşılaştırma ve nihai olarak eğitimin ekonomik etkinliğinin nasıl sağlanacağı yönündeki analizler, eğitime ilişkin analizlerin genel çerçevesini belirliyor. Özünde bireyin toplumsallaşması ve toplumsallaşma sürecinde bireye ait yeteneklerin gelişmesini sağlayan ve böylece bireysel yetenekleri de sosyalleştiren eğitim, sadece bireyin gelecekteki getirisi dolayımında tanımlanmaya başlanmıştır. Toplumsal olarak daha iyi bir yaşam düzeyine ulaşmanın temel aracı olan eğitime, sadece bireyler açısından bir yatırım ve dolayısıyla gelecekte getireceği bireysel yararlar açısından bakıldığında, artık eğitimin ticarileşmesinin yanı sıra, eğitimin kendisinin üretilme koşullarının sermayeleştirilme sürecinin başladığını vurgulamamız gerekiyor.

Eğitime yapılan yatırımın diğer sektörlere göre daha fazla getirisi olduğu yönündeki vurguyu, eğitimden yararlanan bireyler ve uzmanlık alanlarına göre daha da detaylandırılmış hesaplamalar izliyor. Dünya Bankası'nın eğitim uzmanı olan G. Psacharopoulos bu konuda bir dizi hesaplama yapmıştır. Yazara göre kişisel getirisi en çok olan konular/bölümler, yüzde 19 ile mühendislik ve yüzde 17,7 ile ekonomi ve işletmedir.[14]

Yine Psacharopoulos'a göre, ekonomik sektörlere göre eğitimin getirisine bakıldığında geri dönüş oranı özel sektörde yüzde 11,2; kamu sektöründe yüzde 9'dur.

Bu veriler eğitimi, hem arz açısından hem de talep açısından önemli ölçüde etkilemektedir. Arz açısından, piyasanın en çok kabul edeceği eğitim hizmetlerini sunmak "anlamlı", ya da bu analizleri yapanların vurgusu ile "rasyonel" bir davranış olurken, talep açısından eğitimin en önemli ve hatta tek amacı, eğitimden ileride kazanılacak kazançların miktarına göre okulun ya da uzmanlığın seçilmesi oluyor. Daha da önemlisi, eğitim ve bilim diğer üretim faktörleri gibi analiz ediliyor ve nitelikli bir meta olarak çok daha önemli olduğu vurgulanıyor. Eğitim nitelikli bir meta ise, o zaman bu nitelikli metanın, meta üretmede uzmanlaşmış birimlere, yani liberal argümanda özel kesime, ya da daha açık adlandırma ile sermayenin rasyonel yönelimli etkinliğine bırakılması gerekir. Böylece eğitimin kamusal olarak sunulmasının rasyonel olmadığı yönündeki vurgu ile eğitimin getirisi yüksek olan bir yatırım olduğu yönündeki vurgu birleşince, özel sektör ya da sermayenin eğitime girişi hızlanmış, özel ilkokul, ortaokul ve liselerden sonra vakıf adı altında özel üniversitelerin kurulması gündeme gelmiştir.

Bireysel sermaye sahipleri arasındaki rekabette bilgi, özel ve ayrıcalıklı bir metaya dönüştüğü ölçüde, bilgi üretiminin sistematik olarak gerçekleştirildiği okulların, özellikle de üniversitelerin önemi oldukça artmıştır. Böylece üniversitelerin var olan işlevleri, daha çok piyasa sürecinin gereksinimi olan nitelikli bilgi üretme yönünde yeniden tanımlanmaya başlamıştır. Girişimci üniversite olarak tanımlanan bu yeni tarz üniversite sisteminde, "nitelikli" sayılan bilgi, aslında piyasa sürecinde rekabette öne geçmeyi sağlayacak ve insanı de-

Tablo 1. Yükseköğrenimde Fakültelere Göre Sermayenin (Yatırımın) Geri Dönüş Oranı

Fakülte	Kamu	Özel
Tarım	7,6	15,0
Sosyal Bilimler, Sanat	9,1	14,6
Ekonomi ve İşletme	12,0	17,7
Mühendislik	10,9	19,0
Hukuk	12,7	16,8
Eczacılık	10,0	17,7
Fizik	1,8	13,7
Temel Bilimler	8,9	17,0

Kaynak: G. Psacharopoulos, *Education 1960-1990 the OECD Perspective*, OECD Historial Series, Paris, 1994, s.330.

gi de daha çok kârlılığı temel alan bir bilgidir. Eğitimin kendisinin sermaye için kârlı bir alan haline gelmesiyle sermaye birikiminin ulaştığı aşamaya bağlı olarak, gerek yerel gerekse uluslararası sermaye, eğitime yönelik yatırımlara öncelik vermeye başlamıştır. Bu yönetici gelişme, yani kamusal alanda gerçekleşen eğitim faaliyetlerinin, örgün ya da yaygın eğitim olarak, özellikle de üniversite düzeyinde ticarileşmesi, yanlış biçimde "özelleştirme" olarak adlandırılmıştır. Eğitimin, öncelikle vatandaş üreten bir mekanizmadan, piyasanın donanımlı vatandaş yetiştirmeye ve dahası kendisinin piyasa içinde yer alan bir mekanizmaya dönüşmesi, toplumsal ilişkiler sistemi olarak kapitalizmin tarihsel gelişme eğilimine paralel işleyen bir sürecin ürünüdür.

Neoliberal uygulamaların eğitim açısından önemli bir diğer boyutu, kamusal harcamaların kısılması yönündeki vurgudur. Bu vurgu, eğitim hizmetleri arzını olumsuz yönde etkilerken, diğer yandan neoliberal yönelimli politikalar, bireylerin harcanabilir gelirlerinin hızla düşmesine yol açarak eğitime olan talebin de düşmesine neden olmuştur.

Eğitimin içeriğinin neoliberal politikalara göre değiştirilmesinin temel aktörlerinin Dünya Bankası, OECD gibi kurumlar olduğunu belirtmemiz gerekiyor. Bu kuruluşların uzmanları tarafından yapılan çalışmalarda, eğitimin sermaye için yeni yatırım alanı olması yönündeki vurguların altyapısı oluşturulmuştur. Böylelikle eğitim-sermaye ilişkisi yönündeki tartışmalar, sermayenin yeniden üretim krizine karşı yeni değerlenme alanı olarak eğitimin metalaşmasını hızlandırdığı gibi, bu kurumların sağladığı finansal destek de bu sürecin daha da hızlanmasını getirmiştir.

Küresel Bir Süreç Olarak Neoliberal Eğitim Politikaları

Kapitalizmi son yıllarda tanımlayan temel değişim eğilimi, gerek tarihsel olarak sermaye birikiminin ulaştığı aşama, gerekse bununla bağlantılı olarak açığa çıkan krize karşı, kapitalist ilişkilerin mekânsal olarak dünya düzeyinde genişlemesi ve tüm toplumsal alanlarda derinliğine egemen olmasıdır. Eğitim sistemi de bu süreçten nasibini almıştır. Yukarıda vurguladığımız, eğitimin içerik olarak piyasa mekanizmalarına bağlanması, dünya ölçeğinde gerçekleşen bir süreçtir. Ancak bu süreç içinde, üç farklı boyutların dile getirilmesi gerekiyor.

İlk olarak değişim, gelişmiş kapitalist ülkeler ile azgelişmiş ya da gelişmekte olan, bir baş-

ka vurgu ile bağımlı ülkelerde farklı dinamikler sonucunda gerçekleşmiştir. Burada belirleyici olan azgelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerde değişim eğilimleri daha çok bir dizi dışsal değişkenin etkisiyle gerçekleşirken, erken kapitalistleşen ülkelerin değişiminde içsel dinamikler belirleyicidir. Bir başka değişken ise, küreselleşmenin dinamik aktörleri olan çokuluslu şirketlerdir. Küreselleşmeyi tanımlayan temel dinamik olan para-sermaye ve metanın uluslararasılaşması, eğitim için de geçerlidir. Eğitime yönelik sermayenin uluslararasılaşması, erken kapitalistleşen ülkelerle geç kapitalistleşen ülkeler arasında, eğitime yönelik bir dizi ilişkinin kurulmasını getirmiştir.

"Küreselleşme" olarak adlandırılan olgu, sermayenin, paranın ve metanın ulusal sınırlamaların ötesinde dünya ölçeğinde hareket yeteneğinin artmasıdır. Küreselleşme sermayeye içkin tarihsel bir süreçtir. Küreselleşme kavramı, radikal yazının 1970'li yıllardan itibaren işaret ettiği uluslararasılaşma kavramının[15] yükselen yeni sağ tarafından içeriğinin boşaltılarak kullanılmasından başka bir şey değildir. Küreselleşme, sermayenin 1970'li yıllarda içine girdiği krizden çıkma adına yeni toplumlar/mekânlardaki potansiyelleri tüketme yönünde bir eğilimdir. Burada konumuz açısından vurgulanması gereken temel nokta, küreselleşme sürecinin önemli sonuçlarından birinin, bireysel sermayelerin ayakta kalma mücadelesinin, diğer bir deyişle rekabetin önemli ölçüde artması olduğudur. Rekabeti belirleyen önemli değişken ise, artan rekabete bağlı olarak, hızla değişen üretim ve dolaşım süreci için gerekli bilgi donanımına sahip olmaktır. Böylece daha önceleri sadece bireylerin uzmanlaşması için düşünülen eğitim, sermayenin yeniden yapılanma sürecinin önemli bir faktörüne dönüşmüştür. Bu sadece yeni ürün geliştirme, ürünlerin farklılaştırılması anlamında değil, daha çok da üretim organizasyonu teknikleri açısından önemlidir. Böylece eğitim ile ekonomik dünya arasında daha önce dolaylı olarak kurulan ilişkiler, 1970'li yıllarla birlikte doğrudan kurulmaya başlamıştır. Firmalar için araştırma-geliştirme (AR-GE) faaliyetleri, tekil devletler için ise eğitime ayrılan kaynaklar ve eğitim harcamaları belirleyici olmuştur.

Tüm bu değişimlerin eğitim açısından açığa çıkardığı zorunluluk, öncelikle sermaye açısından sanayi-eğitim ilişkisine ilişkin teorik çerçevelerin gelişmesini gündeme getirirken, eğitim hizmetini talep edenler de, eğitim hizmetinin bir yatırım olarak kavramlaştırılmasını, dahası gelecekteki bireysel getirisini öne çıkarmış ve "insan sermayesi" *(human capital)* kavramı gelişmiştir. Becker'e göre eğer insan sermayesi bilgi ve uzmanlığı içeriyorsa, eğer ekonomik gelişme de teknolojik ve bilimsel bilginin gelişmesi ise, kalkınma ancak insan sermayesinin gelişmesi ile mümkün olacaktır. Ayrıca, insan sermayesine çok yatırım yapan ulusların aynı zamanda kalkınan uluslar olduğu sayılarla gösterilmiştir.[16]

Eğitim ile ekonomik gelişme arasında kurulan ve aslında bir gerçekliği de işaret eden bu durum, aslında sermaye birikiminin doğal gelişimiyle "emek yoğun üretim biçimlerinden, bilgi yoğun sanayilere geçişin" sonucudur.[17]

Bu genel eğilimler tüm dünya için geçerli olmakla birlikte, azgelişmiş ülkelere özgü bir dizi dinamiğin de önemli olduğunu yukarıda belirtmiştik. Azgelişmiş ya da gelişmekte olan ülkeler açısından eğitimin içeriğine ilişkin değişimlerin uygulamaya sokulması, kendine özgü bir dizi dışsal/müdahale sonucunda gerçekleşmiştir. Bu mekanizmalardan en önemlisi; borç darboğazı içinde dünya piyasasına açılan azgelişmiş ekonomilerin, artan ekonomik sorunlarını çözmek için IMF ve Dünya Bankası'na başvurdukları ölçüde, bu kuruluşların verili işlevlerinin farklılaşması ve bu ülkeler üzerindeki denetimlerinin daha da artmasıdır. IMF ve Dünya Bankası tarafından geliştirilen "yapısal uyum politikaları", yaşamın

...rak alanını sermayenin etkinlik alanı içinde yeniden tanımlarken, doğal olarak eğitim sisteminin dönüşmesine de neden olmaktadır.

Eğitimin piyasa sürecine taşınması için bir diğer neden ise, kamu kaynaklarının eğitim harcamaları için yetmemesi, eğitim talebinin karşılanamadığı gelişmekte olan ülkelerde, temel eğitimden sonra birçok öğrencinin eğitim yaşamından dışlanmasıdır. Bu düşünceden hareketle özel sektörün eğitim hizmeti sunmasının sınırlı olan eğitim arzını artıracağı belirtmektedir.

Var olan kaynaklar da eğitimin temel aşamaları içinde yanlış dağıtılmakta; kaynakların büyük bir kısmı yükseköğretime ayrılırken, küçük bir kısmı temel eğitime ayrılmaktadır. Dünya Bankası'nın eğitim politikasının belirlenmesinde önemli bir isim olan Paul Psacharopoulos, sürdürdüğü bir dizi çalışmanın sonucunda, devletin eğitime, özellikle orta ve yükseköğretime yaptığı harcamalardan, daha çok toplumun üst gelir grubunun yararlandığını ortaya koymuştur. Son zamanlarda ülkemizde de oldukça sıkça telaffuz edilen bu düşünceye göre; toplumun alt gelir kesimi özellikle orta ve daha çok yüksek eğitimden yararlanamadığı için, orta ve yüksek eğitime yapılan harcamalar devletin kaynaklarının sadece belirli bir kesimin yararına yönlendirilmesi sonucunda eşitsizliğin büyümesine neden olmaktadır.

Gerek neoliberal politikaların kamu harcamalarının kısılması yönündeki vurguları, gerekse eğitime yönelik kamu harcamalarının, özelllikle üniversiteye yönelik harcamaların aşağıya çekilmesi yönündeki vurgular, sonuçta azgelişmiş ülkelerde, genelde kamu harcamalarında özelde ise eğitim harcamalarında bir düşüşe yol açmıştır. (Bkz. Tablo 2)

Tablo 2. Seçilmiş Ülkelerde GSMH Yüzdesi Olarak Eğitim Harcamalarında Değişim: 1981-1989

	Toplu Kamu Harcamaları %		Eğitim Harcamaları %		Eğitime Giden Kamu Harcamaları, GSMH %	
	1981	1989	1981	1989	1981	1989
Fildişi Sahili	32,2	22,1	16,3	22,6	5,2	5
Gana	10,1	1,4	22	25,7	2,2	3,6
Kenya	28,4	28	20,6	22,1	5,9	6,2
Senegal	29,3	22,3	21,3	16,9	6,2	4,6
Zambiya	39,9	20,0	11,9	8,6	4,7	1,7
Nijer	25,9	17,5	18	22,9	4,7	4
Zaire	33,8	18,4	20,2	6,1	6,8	1,1
Brezilya	19,5	30,6	3,8	4,2	0,7	1,3
Şili	31,0	32,5	14,4	10,1	4,5	3,3
Arjantin	23,6	15,5	7,3	9,3	1,7	1,4
Peru	36,1	31,7	12,8	19,1	4,6	6,1
Fas	39,8	29,1	16,5	17,0	6,6	4,9
Kore	19,0	18,5	17,9	16,9	3,4	3,1
Tayland	18,5	15,1	19,3	19,3	3,6	2,9
Türkiye	23,3	23,7	16,8	15,7	3,9	3,7

Kaynak: F. Stewart, "Eğitim ve Uyum" *Piyasa Güçlenmesi ve Kalkınma*, R. Prendergast ve F. Stewart, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1995, s. 180-182'den seçilmiş ülkeler.

Eğitime yönelik kamu harcamalarındaki kısıtlamalar, beraberinde iki farklı olguyu gündeme getirmiştir. Bunlardan ilki eğitimin kalitesinin düşmesi iken, diğeri; toplumsal statü ve güç ilişkilerinde egemenliği elinde tutmak isteyen ve bu isteği ekonomik donanımla yerine getiren toplumsal kesimlerin kendileri için daha kaliteli eğitim olanakları sağlayacak okullardan daha fazla yararlanmalarıdır.

Sonuçta geleceğe ilişikin bir yatırım olark tanımlanan eğitim, ancak bu vatırımı yapabilenlerin geleceklerini satın almalarına vol açan eşitsiz ve eşitsiz olduğu kadar adaletsiz bir mekanizaya dönüşmüş; zaten eşitsizlikleri yeniden üreten eğitim sistemi, son uygulamalarla çok daha adaletsiz bir nitelik kazanmıştır.

Voucher sistemi, ilk defa askeri neoliberalizmin laboratuvarı olan Şili'de uygulamaya sokulmuştur. 1980'de Şili'de, kamu okulları öncelikle yerel yönetimlere bırakılmış ve bunun arkasından özel okullarla yerel yönetimin desteklediği okullar eşit olarak rekabete girerek, voucher dolayımında eğitimin finansını sağlamaya başlanmıştır. West'in ilk örnek olarak verdiği Şili için unuttuğu en önemli olgu ise, Şili'de eğitimin yüzde 80'e yakınının özelleştirildiğidir. Eğitimin özelleştirilmesinden sonra (nedense West ve diğer voucher sistemini savunanların üzerinde durmadığı) "depresyon yıllarında ailelerin bu kuponları eğitim harcamalarına harcamak yerine bozdurmayı ve başka gereksinimlerini görmeyi tercih" etmesidir. Böylece Şili'de eğitim düzeyi dramatik bir şekilde düşmüştür. West'in dikkatini çekmeyen ya da önem vermediği diğer sonuçlar ise, voucher sistemi ile birlikte öğretmenlerin sözleşmelerinin feshedildiği ve öğretmenlerin sendikalarının eğitim ve ücrete ilişkin pazarlık haklarının ortadan kaldırıldığıdır.

Pek çok ülkede konuyla ilgili araştırmaların sonuçları, azgelişmiş ülkelerin bir kısmında uygulamaya sokulan neoliberal eğitim politikalarının olumsuz sonuçlarını açığa çıkarmaya başlamıştır. Neoliberal ideolojinin pratik süreçlerde açığa çıkış biçimi olarak yapısal uyum programlarını analiz eden F. Stewart, konuya ilişkin önemli çalışmasında analizini şu şekilde özetlemiştir: "Karanlık çağlardan beri, eğitimin yaygınlaşmasında, ilk defa bu kadar büyük ölçekte bir gerileme gerçekleşmiştir."[18]

Türkiye'de Neoliberal Eğitim Politikaları

Küreselleşme ve neoliberal politikaların genel ve azgelişmiş ülkelerde eğitim sistemine ve anlayışına getirdiği temel değişim, Türkiye'deki eğitim sisteminin genel çerçevesini de belirlemekle birlikte, bu çerçevenin Türkiye'ye özgü dinamiklerce de biçimlendiğini söyleyebiliriz. Öncelikle, neoliberal uygulamaların yaşama geçirilme tarzı, Türkiye'ye özgü dinamikleri tanımlayan önemli bir göstergedir. Şili'de ilk defa uygulanan ve askeri neoliberalizm olarak tanımlanan pratik, Türkiye için de geçerlidir.

12 Eylül 1980 askeri müdahalesi, aynı zamanda, piyasa sisteminin işlerlik kazanması için gerekli düzenlemelerin altyapısını hazırlamıştır. 12 Eylül askeri hareketinin yoğunlaştığı en önemli konulardan biri de eğitim olmuş, geç kapitalistleşen, geç modernleşen toplumlara özgü dinamikler devreye girmiştir. Bunun en iyi göstergelerinden biri de, 12 Eylül askeri hareketinin eğitimde milliyetçi (ulusal) ve dinsel yönelimli politikaları eşzamanlı uıygulamaya koymasıdır. Kapitalist ilişkilerin gelişmesi ile açığa çıkan toplumal muhalefet biçimlerine tavır olarak geliştirilen bu mekanizma, özellikle dinsel değerlerin yoğunlaşarak kitleselleşmesine ve kitleselleştiği ölçüde de politize olmasına yol açarken, bir süre sonra

sürecin bir aşamasında, siyasi iktidar ve bir dizi diğer güç, bu defa da bu kesimlere karşı başlattıkları geniş ölçekli hareketle eğitimde de bir dizi yeni uygulama başlamıştır. Sekiz yıllık eğitim uygulaması, başörtüsü yasağı, yükseköğrenimde disiplin yönetmelikleri değişiklikleri, tüm bu dinamik sürecin sadece burada işaret edebileceğimiz birkaç değişkenidir.

Türkiye'ye özgü bir diğer değişken, devletin müdahalelerine bağlı olarak eğitimde antidemokratik yapıların sürekliliğidir. Tarihsel olarak, özellikle üniversitelere yapılan 1940, 1950, 1960, 1970 ve nihayet 1980 müdahaleleri/tasfiyeleri, üniversite kadrolarının büyük bir kısmının kürsülerden uzaklaştırılmasına neden olmuştur.

Neoliberalizm, 1970'li yıllarda, gelişmiş ve gelişmekte olan kapitalist ekonomilerin içine girdiği bunalım koşullarında (verimlilik düşüşleri, kârların düşüşü, enflasyon, işsizlik, ödemeler dengesi açıkları, vb.) belirleyici düşünce/ideoloji olurken, aynı gemide yer alan Türkiye için de geçerli olduğu için, yukarıda vurgulanan ve Türkiye'ye özgü dinamiklerle eklemlenen eğitimin metalaşması yönündeki eğilim, 1980'lerin sonunda hızlanmaya başlamıştır. Süreci başlatan ise devletin kendisi olmuştur. İlk elden devletin kamu kaynaklarını kısıtlama yönündeki politikaları, her yıl daha da artan eğitime yönelik talebe rağmen, eğitimi olumsuz yönde etkileyen önemli bir değişkendir. Tablo 3'te bu konuda bir dizi bilgi verilmiştir.

Tablo 3. Konsolide Devlet Bütçesi ve Eğitim Sektörünün Payı (milyar TL)

Yıllar	Konsolide Bütçe	MEB Bütçesi	Eğitim Bütçesi (MEB+YÖK+Üniversiteler)	Yüzde
1994	818.840	93.068	121.842	14,9
1995	1.330.290	134.665	179.213	13,5
1996	3.510.989	254.979	345.293	9,8
1997	6.255.000	509.064	705.763	11,3

Kaynak: *Türk-İş 1997 Yıllığı*, Ankara, 1997

En önemli sorunlardan biri de; devletin eğitime harcayabileceği kaynakların yetersiz olduğu ve bu yüzden özel kesimi desteklemesi gerektiği yönündeki vurgulara rağmen, özel kesimin yoğun olarak devlet desteği alması, ya da ileride alabilmesi için bir dizi düzenleme yapılıyor olmasıdır. Özel okulların gelişmesi için en büyük maddi destek, devlet tarafından verilmiştir. Türkiye'de bir taraftan kamu gelirleri ile kamu harcamaları arasındaki olumsuz ilişkiye işaret eden kesimler, diğer yandan özel okulların teşviki için gerekli düzenlemeleri yapmışlardır (teşvik kredileri, yatırım indirimleri, vergi muafiyeti vb). Sınıfsal farklılıkların iyice açığa çıktığı 1980'lerin eğitim sisteminde, özellikle özel okullardaki değişimi ilk başlatan, "süper lise" uygulamasıyla devlet olmuştur. F. Gök'ün haklı olarak belirttiği gibi, "Türkiye'de eğitimde kriz durumunun en çarpıcı göstergelerinden biri devletin kendi özel okullarını kurmasıdır denebilir. Ortaöğretimde devlet okulları içinde hiyerarşik bir yapı vardır. Bir yanda Süper Lise, ve Anadolu Lisesi, diğer yanda ise gittikçe gettolaşan genel liseler vardır."[19] Gettolaşan liseler, donanımlı eğitim için gerekli kaynakları bulamazken, zaten ekonomik açıdan donanımlı insanların büyük miktarlara varan yıllık ödemelerin yapıldığı okullara kaynak aktarması, sorunun toplumsal ve sınıfsal boyutunun açığa çıkması açısından önem taşımaktadır.

Gettolaşan liselerin en büyük sorunu, yıllarını burada okuyarak geçiren öğrencilerin, üni-

versiteye girmek için gerekli donanıma sahip olamamasıdır. 1990 yılında üniversiteler için de farklılaşmayı işaret eden bir gelişme olmuş ve ilk özel üniversite olan Bilkent kurulmuştur. 1997-1998 yıllarında özel üniversite sayısında büyük artışlar olmuştur. Üniversiteye giriş sınavlarında gerekli başarıyı gösterememiş olsa da, özel üniversitenin belirlediği eğitim ücretini (örnek olarak 1997-1998 eğitim yılı için Işık Üniversitesi 6 bin 480 dolar; Yeditepe Üniversitesi tıp ve diş hekimliği için 10 bin dolar; mühendislik ve güzel sanatlar için 7 bin 500 dolar) ödeyebilen öğrenciler, hızla buralara akmaya başlamışlardır. Özel üniversitelerin ekonomik durumu iyi olanlara sadece diploma değil aynı zamanda diploma ile birlikte daha iyi bir gelecek de pazarlaması, fırsat eşitliği ve toplumsal adaletin sadece günümüzde değil gelecekte de ortadan kalkmasına neden olacak bir duruma yol açmıştır.

Tablo 4. Özel İlkokulların Yıllara Göre Artışı

Yıllar	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
1984-1985	82	20.298	827
1985-1986	88	24.764	970
1986-1987	109	31.511	1.506
1988-1989	134	40.599	1.882
1990-1991	169	44.442	2.312
1991-1992	191	44.384	2.462
1993-1994	221	45.115	2.737
1994-1995	247	48.931	2.863
1995-1996	247	55.975	3.172
1996-1997	247	71.015	4.057

Devletin eğitime yönelik olumsuz müdahaleleri, diğer yandan özel kesime yönelik destekleri, üzerinde durulması gereken bir diğer konudur. Örnek olarak 1983-1984 yılları arasındaki özel okul yatırımları teşvikleri verilebilir. Bu teşviklerden en önemlisi, özel sermayeye 2-3 yıla varan ödemesiz ve 5-6 yıl vadeli, düşük faizli kredi olanağının tanınmasıdır. Yatırım tutarının yüzde 50-60'ı öz kaynak, yüzde 40 ile 45'i kredi olarak verilmiştir.[20] 1991'de ise Yükseköğretim Kanunu'nda (2547 sayılı yasa) yapılan değişiklikle (3708 sayılı yasa) devletin, vakıf yüksekokullarının kuruluşunda arsa bağışlayabileceği ve daha önemlisi okul bütçesinin yüzde 45'inin devlet tarafından karşılanabileceği belirtilmiştir. Kamu harcamalarının kısılması yönündeki neoliberal ilke unutulmuş, özel sermayenin eğitime yatırım yapmasının sağlanması için devletin harcama yapması desteklenmiştir.

Devletin özel kesime yönelik tüm bu desteklerine rağmen, toplam eğitim içinde özel kesime ait eğitim arzı hâlâ yüzde 1 dolayındadır. Eğitimin özelleştirilmesini savunanların temel vurgusu, "yüksek umutlar için iyi bir eğitim" sloganı olurken, iyi bir eğitimin aynı zamanda oldukça maliyetli olduğu gerçeği göz ardı edilmiştir. Burada 1997-1998 ders yılına ilişkin bir sayısal örnek vermek anlamlı olacaktır:

Örneğin, İstanbul'daki bir veli etkin ve verimli bir eğitim umuduyla çocuğunu özel bir ilkokula yollamak isterse, ödemesi gereken yıllık ücret, yemek ve servis dahil edilirse en düşük 750 milyonla 2 milyar arasındadır. İlkokula yolladığı çocuğunu daha sonra iyi bir ko-

leje yollamak isterse, yine bir dizi maliyet yüklenmek zorundadır. 1999 ders yılında bu türlü özel kolejler ücretlerini 1,5 milyarla 4 milyar arasında açıklamışlardır.

Eğitimin özel sermaye tarafından sunulmasının, kalitesini bir tarafa bıraksak bile, maliyet açısından toplumun geniş kesimlerince yüklenilmesi mümkün olmayan bir hizmet olduğu; özellikle neoliberal politikaların kaynakları yoğun olarak sermaye kesimine aktardığı ve bu anlamda bölüşümün giderek dengesizleştiği göz önüne alındığında, eğitimin özelleştirilmesinin geniş kesimlerin eğitim hizmetinden yararlanamamaları anlamına geleceği açıktır. Soruna Türkiye açısından bakıldığında, DİE'nin hesaplarına göre 1987 ile 1994 yılı arasında gelir dağılımındaki eşitsizlik artmıştır. 1987 yılı ile 1994 yılı arasında en yüksek gelire sahip yüzde 20'lik grubun aldığı pay yüzde 49,95'dan yüzde 54,9'a çıkmıştır. En düşük gelire sahip ilk yüzde 20'lik grubun payı 5,24 iken yüzde 4,9'a düşmüştür. Verilere göre, en düşük gelirden en yüksek gelire doğru sıralandığında ikinci yüzde 20'nin de gelir kaybettiği görülmektedir. Ülke nüfusunun 60,5 milyon, milli gelirin 130 milyar dolar olduğu ve bunun beş eşit kısma ayrıldığı gerçeğinden hareket ettiğimizde, 1994 yılının en yoksul 12,1 milyon nüfusunun her birinin payına ortalama 530 dolar düşerken, en zengin 12,1 milyon nüfusun her birine ortalama 5.933 dolar düşmüştür.[21] Böyle bir gelir dağılımı tablosunda eğitimin özelleştirilmesinde eğer bir yarar varsa, bundan yararlanacak olanların gelir dağılımından en büyük payı alan küçük azınlık olacağı açıktır.

Yukarıda vurguladığımız anlamda eğitimin nitelikli bir girdi olduğu ve buna bağlı olarak da eğitim ile sanayi, ya da üniversite ile sanayi arasında bağlantıların kurulması gerektiği yönündeki savın da ülkemiz açısından dikkatle incelenmesi gerekiyor.

Ülkemizde eğitim ile sanayi arasındaki en önemli köprü çıraklık eğitimidir. Çıraklık eğitiminin temel amacı okul dışı kalan geniş bir kesimin meslek öğrenmesi ve işyerlerinde edinilen teorik derslerle bütünleştirilerek, iş yaşamının aradığı niteliklere haiz elemanların yetiştirilmesidir. DİE'nin hazırladığı bir çalışmaya göre, 1993-1994 yılı içinde, toplam 143.307 kişinin çırak ve kalfa eğitimi aldığı ve tesviyecilik (8.605), metal işleri (25.997), motorculuk (38.100), ağaç işleri (20.525) konfeksiyon (3.939) mesleklerinde çıraklık eğitiminin yoğunlaştığı gözlemlenmektedir. Diğere yandan, çıraklık ve kalfa eğitiminin daha çok sanayinin geliştiği illerde yoğunlaştığı görülmektedir. Örnek olarak Bursa 5.876, İstanbul 9.813, İzmir 10.541, Manisa 5.921, Gaziantep 2.691 çırak ile başta gelen illerdir.[22] Çıraklık yasasına bağlı olarak, çırakların birçok ödemesini üstlenen devletin, çırakların çalıştığı yer ve koşulları yeterince denetlemediğini, çıraklığın genellikle ağır işçiliğe dönüştüğünü söylememiz gerekiyor. Çıraklık sisteminin finansmanın ağırlıklı bölümünü, her yıl Milli Eğitim Bakanlığı bütçesine konan ödenek karşılamakta; bunun yanı sıra Geliştirme ve Destekleme Fonu gelirlerinden yıllık yüzde 10'dan az olmamak kaydıyla yapılan aktarmalar, bakanlığa bağlı okulların döner sermaye işletmelerinin kârlarından teşvik primi çıktıktan sonra kalan miktarlar gibi bir dizi kamusal kaynak, finansmana katılmaktadır. Türkiye'nin nüfus bileşimine bakıldığında, son yıllardaki gelir dağılımındaki bozulma ve uçurumlar düşünüldüğünde, çıraklık, gerek ekonominin bütünsel gelişimi gerekse genç nüfusun gelecekte kalifiye elemana dönüşmesi açısından bir olanaktır. Oysa küçük ve orta boy firmalar için çırak, gelecekte yetişecek eleman olmaktan çok, kısa sürede en az maliyetle en fazla çalıştırılacak kişi anlamına gelmektedir. Çıraklık yoluyla çocukların üretim sürecine meslek edinme ve öğrenme amaçlı katılması, iş-

yerleri için maliyetini devletin yüklendiği ucuz emek anlamına geldiği ölçüde önem kazanmıştır.

Sermaye ile eğitim arasında son zamanlarda açığa çıkan en önemli ilişki biçimlerinden biri de, teknoloji donanımlı üniversitelerin, proje bazında özellikle üniversite döner sermayeleri aracılığıyla sanayi için araştırma-geliştirme faaliyetleri üretmesidir. Özellikle fen bilimlerinde gözlenen bu olgu, üniversitelerin yukarıda da vurguladığımız anlamda ticarileşmesine yol açmaktadır. Üniversitelerin bu türden projelere ağırlık vermeleri bu kurumların daha fazla ticarileşmesine neden olurken, sermaye kesimi için bunun anlamı araştırma-geliştirme faaliyetleri için yeni ve ucuz bir kaynak bulmaktır.

ODTÜ'nün düzenlediği 1997 Uluslararası İktisat Kongresi'nde ODTÜ Rektörü Prof. Dr. Süha Sevik'in de belirttiği gibi, üniversite son yıllarda harcamalarının yüzde 45'ine yakın kısmını kendi etkinlikleri ile elde etmektedir. Üniversitelerin piyasa süreci ile, özellikle de sanayi ile bütünleşmelerinde belirleyici olan değişim, üniversite içinde şirketleşmenin gündeme gelmesidir.

Üniversitelerin piyasaya eklemlenme süreci, üniversitelerin "özerk" olması yönünde bir isteği gündeme getirmiştir; bu özerklik anlayışı hiç kuşkusuz üniversitenin bilimsel bilgi üretiminde eleştirel ve özgür olma adına bir özerklik isteği değildir. OECD'nin Türkiye için hazırladığı bir raporda, özerklikten ne anlaşıldığı açıkça dile getirilmiştir: "...üniversitelere, bürokratik yönetim engeline takılmadan, görevlerini yerine getirirken yeni girişimlerde bulunma gücü ve daha çok özerklik verilmesi gerekir." Raporda bir adım daha atılarak "yasaların, öğretim üye ve üniversitelerin kendi şirketlerini kurmalarına olanak verecek şekilde değiştirilmesi gerekliliği" belirtilmiş ve bu olanağın tanınmasıyla birlikte üniversite-sanayi işbirliğinin daha da geliştirileceği savunulmuştur.[23]

Temel problem, üniversitelerin sanayi ile ilişkiye geçmeleri değil, üniversitelerin sanayi ve daha somut anlamda sermayenin egemenliği içinde tanımlanmasıdır. Üniversitelerin belirli bir zorunluluk içine taşınmasının olumsuz sonuçlarından en önemlisi, eğitimin tüm aşamalarının yararcı ve pragmatik bir yapılanma içine girmesidir.

Sonuç Yerine: 1990'lı Yılların Sonunda Türkiye'de Eğitim Sistemi

Birkaç başlık altında, kısaca özetleyecek olursak: Günümüzde Türkiye'de eğitim eşitliğinin önemli ölçüde gerilediği hatta ortadan kalktığı görülüyor. Eşitsizlik öncelikle mekânsal olarak, kent ile kır arasında açıkça gözlemleniyor. Örnek olarak kentsel nüfusun yüzde 11,6'sı, kırsal nüfusun yüzde 24'ü okuma yazma bilmiyor.

Eğitimdeki adaletsizlik zaten verili olan cinsiyetçi yapıyı güçlendirecek nitelikte. Verilere göre 12 yaş ve daha üstü erkek nüfusun yüzde 7'si, kadınların ise yüzde 24,4'ü okur yazar değil. Cinsiyete dayalı eşitsizlik yükseköğretimde daha belirgin açığa çıkıyor. Yükseköğretime devam edenlerin yüzde 62'si erkek; yüzde 38'i kadın. Aynı cinsiyet ayrımını ele veren bir diğer değişken ise, eğitime devam edemeyen kadınların yüzde 29,9'una ailelerinin izin vermemesi.

Ülkemizde okula devam etmeyen 12 ve daha yukarı yaş nüfusun yüzde 47,7'si eğitimini ekonomik nedenlerle yarıda bırakmıştır. Burada ekonomik nedenler arasında ilk sırayı okul masraflarının yüksek olması, hanehalkının gelirine ve ekonomik faaliyetine katkıda bulunma zorunluluğu gibi nedenler alıyor.

İstihdam ile eğitim arasındaki ilişkiye bakıldığında, son yıllarda istihdam edilen nüfusun eğitim düzeyinin oldukça kötü olduğu gerçeği ortaya çıkıyor. İşgücünün yüzde 9,7'si okuma yazma bilmiyor; toplam istihdam içinde okuma yazma bilip de bir okul bitirmeyenlerin oranı yüzde 37,6; ilkokul mezunlarının oranı 49,7

Bu veriler, yaklaşık yirmi yıla yakın bir süredir uygulmaya konan neoliberal politikaların eğitim üzerinde direkt ve dolaylı etkilerinin bir sonucu olarak ele alınabilir. Özellikle Latin Amerika ve Afrika ülkelerinde eğitim açısından bir dizi olumsuzluklara neden olan tüm bu mekanizmaların, sadece ekonomik sonuçları üzerinde yoğunlaşmayıp kültürel ve politik sonuçlarının da irdelenmesi gerekiyor. Toplam nüfusun eğitimi açısından henüz dünya ortalamalarına ulaşılamamış bizim gibi ülkelerde, bu gerçekliği göz ardı ederek eğitimi bireysel yönelimlere ve piyasanın sinyallerine bırakmak, henüz emekleme aşamasında olan bebeğin ayaklarının üzerinde yürümesini önlemek anlamına gelir. Tüm bunlara karşın, "toplumda sadece yüzde 1'lik kesimin ayakları üzerinde yürümesi bize yeter" deniyorsa, böyle bir seçimin zaman içinde neden olacağı toplumsal sonuçlara da katlanılması gerekmez mi?

NOTLAR

Küreselleşme ile kapitalizm arasındaki ilişkilerin detaylı analizi için bkz. Ercan, F., *Kapitalizm ve Küreselleşme*, [illegible] Yayınevi, İstanbul, [illegible].

2. Ülsever, C., "Türkiye'de Paralı Eğitim" *Liberal Düşünce*, C. 1, [illegible] 1996.

3. Ercan, F., *Eğitim ve Kapitalizm, Neo-Liberal Eğitim Politikalarının Eleştirisi*, ÖES ve [illegible]m Ortak Yayını, İstanbul, 1997a.

4. Bu yöndeki çalışmalar için bkz. Akalın, G., "Yüksek Öğretimin Finansı ve Harçlar Sorunu", *Liberal Düşünce*, C.1, [illegible] 2, 1996; TÜSİAD, Türkiye'de ve Dünyada Yüksek Öğretim Bilim ve Teknoloji, TUSİAD Yayınları, İstanbul, 1994; Ülsever, age.

5. Özellikle yükseköğrenimde son yıllarda gerçekleşen değişimler ve bu değişimlerin genellikle yönetmelikler şeklinde gerçekleştirilmesi bir dizi değişikliğe neden olmakta. Aynı fiili durum, yasada vakıf yükseköğretim kurumları olarak adlandırılan okullar için de geçerli. Çünkü uygulamada bu okullar, fiili olarak üniversite işlevi görmeye başladılar. Yasal bir çerçeve oluşturmanın yaratacağı muhalefeti en aza indirmek için olsa gerek, genel bir yasal düzenleme yerine, 1980'li yıllardan kalma bir alışkanlıkla, yönetmeliklerle (KHK) bu değişiklikler parçalı bir şekilde gerçekleştiriliyor. Ya da daha kötüsü bir dizi uygulama, konjonktürel bir değişken olan antilaik eğilimlere karşıymış gibi gösterilerek, olası tepkiler aşağıya çekiliyor. Buna belki de verilecek en önemli örnek, yükseköğrenim öğretim elemanlarını ilgilendiren antidemokratik disiplin yönetmeliğidir.

6. Eğitim sisteminde gözlemlenen değişim eğilimlerinin bütünsel bir analizi için bkz. F. Ercan, *age.*, 1997a.

7. Sosyal olgunun içinde yer aldığı gerçeklik dolayında, ilişkisel bir bilgi kuramı dolayında analizi için bkz. F. Ercan, *Toplumlar ve Ekonomiler*, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1997b.

8. Dünya ölçeğinde neoliberal eğitim uygulamalarının anlamlı bir eleştirisi için bkz. Colclough C., "Education and the Market: Which Parts of the Neoliberal Solution are Correct", *World Development*, C. 24, S. 4, 1996; Carnoy, M., "Is the Privatization Through Education Vouchers Really the Answer? A Comment on the West", *The World Bank Research Observer*, C. 12, S. 1., 1997; Owetz, R., "Turning Resistance to Rebellion: Student Movements and the Entrepreneurializationof The Universities", *Capital & Class*, S. 58, 1996; Apple, M. W., "Educating The 'Right' Way: Schools and The Conservative Alliance", Wisconsin Üniversitesi, Basılmamış çalışma, 1996. Azgelişmiş ülkelerdeki uygulamalar için özellikle "yapısal uyum programlarının insani yönü" adlı projeyi yürüten J. Stewart'ın çalışmaları: Stewart, F., "Eğitim ve Uyum", *Piyasa Güçleri ve Kalkınma*, (der.) R. Prendergast ve F. Stewart, Yapı ve Kredi Yayınları, İstanbul, 1995; Stewart, F., "The Many Faces of Adjustment", *World Development*, C. 19, S. 12, 1991 ve ayrıca daha donanımlı bir eleştiri için bkz; Carnoy, M., "Structural Adjustment and The Changing Face of Education", *International Labour Review*, C. 134, S. 6, 1995. Uygulamaların Türkiye gerçeği dolayında ele alınarak eleştirisi için bkz. Bulutay, T., "The Approach of Economics to Education-Theoretical Issues", *Education and The Labour Market in Turkey*, Devlet İstatistik Enstitüsü, Ankara, 1996.

9. Eğitim sistemi özellikle de okullaşmanın modernleşme, aydınlanma hareketleri ve ulus-devlet olma ile ilgili bağlantıları için genel olarak bkz. Green, D. G., *The New Right The Counter-Revolution in Political, Economic and Social Thought*, Harvester & Wheatsheaf, New York, 1988 ve üniversitenin işlev fonksiyonları dolayında analiz için bkz. Habermas, J., "Idea of University: Learning Process", *The New Conservatism*, Polity Press, Cambridge, 1989.

10. Eğitim ve kapitalizmin gelişimi arasındaki ilişkiler için bkz. Amin, S., *Eğitim, İdeoloji ve Teknoloji, Emperyalizm ve Eşitsiz Gelişme*, Kaynak Yayınları, İstanbul, 1992; Freier,

P., *Ezilenlerin Pedagojisi,* Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1995; Spring, J., *Özgür Eğitim,* Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1991.

11. Colclough, C., *age., World Development,* C. 24, S. 4, 1996.

12. M. Friedman'ın bu düşünceleri, neoliberal eğitim politikalarını anlamamız açısından özel önem taşıyor, çünkü Friedman'ın genel çerçevesini çizdiği bu argümanlar, özellikle 1980'li yıllarda eğitim iktisatçıları tarafından detaylandırılmış, iktisadın formel ve içeriksiz soyutlamaları dolayımında analiz edilmiştir. Friedman'ın eğitime ilişkin görüşleri için bkz. Friedman, M., *Free to Choose,* Secker & Warburg, London, 1980; Friedman, M., *Kapitalizm ve Özgürlük,* Altın Kitapları, Ankara, 1988. Ayrıca Friedman'ın bu konudaki argümanlarının detaylı dökümü için bkz. D. G. Green, *age.*

13. İnsan sermayesi kavramı için klasikleşen çalışma hiç kuşkusuz G. Becker'in 1964 tarihli *Human Capital* adlı çalışmasıdır. Bu çalışmanın gözden geçirilmiş üçüncü baskısı 1993 tarihinde yeniden dolanıma girmiştir. Bunun dışında derleyici bir makale olarak M. Woodhall'ın 1987 tarihli makalesi anlamlıdır. Woodhall, M., "Economics of Education", *Economics of Education Research and Studies,* (der.) G. Psacharopoulos, Pergamon Press, Oxford, 1987; Woodhall, M., "Human Capital Concepts", *Economics of Education Research and Studies,* (der.) G. Psacharopoulos, Pergamon Press, Oxford, 1987.

14. Daha detaylı bilgilenme için bkz. Psacharopoulos, G., "Returns to Investment in Education: A Global Update", *World Development,* C. 22, S. 9, 1994; Psacharopoulos, G., *Education 1960-1990 The OECD Perspective,* OECD Historical Series, Paris, 1994.

15. Sermayenin uluslararasılaşması yönündeki ilk ve öze ilişkin detaylı (bildiğim kadarıyla) çalışmalar Palloix, C., "The Self -Expansion of Capital on a World Scale", *Review of Radical Political Economy,* C. 11, S. 2, 1977; Hymer, S., "International Politics and International Economics; A Radical Approach", *Monthly Review,* C. 29/10, 1978; Mandel, E., "The Recession &The Prospects for The International Capitalist Economy", *Inprecor,* S. 27/28, 1975 tarafından geliştirilmiştir.

16. Becker, G. S., *Human Capital,* The University of Chicago, *Chicago Press,* 1993, s. 324.

17. Drucker, P., *Yeni Gerçekler,* Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, 1994, s. 141.

18. Yapısal uyum programlarının azgelişmiş ülkelerin eğitimi üzerindeki etkileri için bkz. F, Ercan, *age.,* 1997a.

19. Gök, F., "Ortaöğretimde Özelleştirme", *Kamu Girişimciliğinin Geleceği,* TMMOB, İstanbul, 1997, s. 436.

20. İTO, *Özel Okulların Sorunları ve Çözüm Önerileri,* İTO, İstanbul, 1997, s. 18.

21. Ercan, F., *age.,* 1997b.

22. DİE, *Milli Eğitim İstatistikleri, Yaygın Eğitim 1993-1994,* DİE, Ankara, 1997, s. 68.

23. OECD, *Türkiye Ulusal Bilim ve Teknoloji Politikası Raporu,* TÜBİTAK, Ankara, 1996, s. 103.

Fuat Ercan, Dr.
Marmara Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi

MODERN TÜRKİYE'NİN SİSYPHOS MİTİ: "EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ"*

L. Işıl Ünal / Seçkin Özsoy

Türkiye Cumhuriyeti modern toplum projesini gerçekleştirmek üzere kurulmuştur. Bu nedenle, bugüne değin eğitim alanında kaydedilen gelişmeler modern toplumlarda eğitime yüklenen veya eğitimden beklenen rol çerçevesinde biçimlenmiştir. Eğitimdeki gelişmeler, Türkiye'nin geç modernleşmesi ve Osmanlı'dan aldığı kalıtla bağlantılı olmuş, bu anlamda da modernleşme veya daha doğru bir ifadeyle modernleştirilme sürecinin Türkiye'ye özgü yanlarının yansımalarını taşımıştır.

Osmanlı Batılılaşma hareketi, devletin gücünün azaldığı bir dönemde Batı'nın zorladığı bir süreç olarak işlemiştir. Bu nedenle Batılılaşma hareketi, modern bir toplum oluşturmaya yönelmemiş, yalnızca devletin ayakta kalmasını sağlamıştır. Hem dayatılan bir süreç olması nedeniyle hem de ekonomik ve toplumsal yaşamın gereklerine bağlı olarak Osmanlı Batılılaşma sürecinde eğitim, temelde sivil bürokrasinin yetiştirilmesine yönelik "laik" eğitim kurumlarının kurulmasıyla sınırlı bir gelişme göstermiştir.

Oysa Türkiye Cumhuriyeti, Batı'ya karşı kazanılan bir askeri zaferden sonra, Batı'nın "ileri" "uygar" toplumlarına benzer modern bir toplum oluşturmak üzere kurulmuştur. Yeni devletin öncelikleri cumhuriyet düşüncesini ve bununla bütünlük gösteren laiklik düşüncesini yerleştirmek, böylece dini "meşruiyet kaynağı" olmaktan çıkarmak ve onun yerine modern toplumun değerleri arasında yer alan "bilimcilik, pozitivizm, ilerleme, evrimcilik, akılcılık" gibi değerleri toplumda yaygınlaştırmak olmuştur. Bunun gerçekleştirilmesi ve toplumsal ilişkilerin yurttaşlık bağı üzerinde oluşturulmasında örgün eğitim sürecine, yani okuldaki toplumsallaşma sürecine büyük gereksinme duyulmuştur.

Türkiye Cumhuriyeti, rejime güven duyulmasını sağlama ve kurulan ulus-devletin temel değerlerini toplum bilincine yerleştirme gibi ivedilikli konular yanında, kapitalizmin ekonomik altyapısını devlet eliyle kurma gibi bir sorun ile de karşı karşıya kalmıştır. Buna bağlı olarak, Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde olmasa da özellikle kapitalist ekonominin işlerlik kazanmaya başladığı yıllardan itibaren, modern toplumlarda eğitime yüklenen ekonomik işlev Türkiye'de de eğitim sisteminin gelişmesinde belirleyici olmaya başlamıştır. Gerçi başlangıçtan itibaren, özellikle yabancı uzmanların raporlarında, eğitimin ekonomik bakış açısıyla ele alınması sürekli olarak önerilmiş ve zaman zaman da dikkate alınmıştı; fakat, bu bakış açısının eğitime ayrılan kaynakların dağıtımında giderek önemli bir rol oynamasının, Türkiye'de kapitalizmin gelişmesine koşut olarak 1940'larda başladığı ve planlı dönemde en yüksek düzeye ulaştığı belirtilebilir. Bu politikalarla birlikte eğitim sistemi, çeşitli toplumsal kesimlere sunduğu eğitim olanakları açısından derinleşen bir eşitsizlik içine girmiştir.

Modern toplumun ekonomik işleyişi, bireyciliğe ve yarışmacı bir ortamda daha yeteneklilerin öne geçmesine olanak sağlayan koşulların oluşturulmasına dayanır. Bu, özünde eşit-

* Sisyphos, tanrılarca, cehennemde her seferinde doruğa varmadan geriye yuvarlanan iri bir kayayı sonsuza dek bir dağın eteğinden yukarıya doğru itmeye mahkûm edilen bir Yunan mitoloji kahramanıdır.

sizliği içeren bir işleyiştir. Modern toplumda eğitim sistemi de bir yandan bireyciliğe ve bireysel yeteneklerin farklılığına dayanan yarışmacı değerleri bireylere kazandırmakta, diğer yandan sistemin kendi içinde taşıdığı eşitsizlikler yoluyla toplumsal sınıflar/kesimler arasındaki eşitsizlikleri yeniden üreten bir mekanizma oluşturmaktadır.

Ancak, görece daha demokratik bir işleyiş içinde olan Batı toplumlarında kapitalizmin getirdiği eşitsiz topluma karşı, bu işleyişten zarar görenlerce geliştirilen "koşullarda eşitlik ve gelir eşitliği normları aracılığıyla"[1] uygulanan baskı, sınırlı da olsa olumlu yönde bir değişimi zorlamış, koşullarda eşitlik düşüncesi, yine liberal bir tez olan sonuçlarda eşitlik düşüncesine yol açmıştır. Sonuçlarda eşitlik düşüncesi, radikal bir tez olarak gösterilmeye çalışılmakla birlikte, gerçekte kapitalist sistemin kendi açmazlarına karşı geliştirdiği bir çözümdür.

Batı'nın "gelişmiş" toplumlarının sosyoekonomik yapısına benzer bir yapıya ulaşmayı hedef alan Türkiye Cumhuriyeti, kapitalistleşme sürecinde ilerledikçe, kapitalizme özgü tabakalaşmanın getirdiği eşitsizlikler de derinleşmiştir. Devlet eliyle kurulan ve geliştirilen kapitalist ekonomi işlerken, diğer yandan bu ekonomiyi ayakta tutacak ve işletecek nitelikli işgücü problemi, devletin, eğitimi de bütçe kaynağını kullanarak yaygınlaştırmasını gerektirmiştir. Devlet, herkesin eğitim kurumlarından yararlanma hakkının olduğunu kabul etmiş ve toplumda var olan mesleksel ve yönetsel konumlara, toplumsal kökenleri farklı olsa da yetenekli kişilerin ve bu yetenekleri nedeniyle eğitim düzeylerini başarıyla geçmiş olan bireylerin gelmesi gerektiği düşüncesini benimsemiştir. Bu, iş piyasasındaki çeşitli konumların doldurulmasında ilk ve en önemli koşulun diploma olarak benimsenmesi anlamını taşımaktadır. Eğitimde "fırsat ve olanak eşitliği ilkesi" olarak yasal metinlerde yerini alan bu düşüncenin, bir anlamda, yukarıda Batı toplumlarında etkin olduğu belirtilen toplumsal muhalefetin yeterince oluşmaması nedeniyle aşılamaması, belki de, bugün eğitimde içinde bulunulan derin eşitsizlik durumlarının nedeni olmuştur.

Türkiye'de, "koşullarda eşitlik" düşüncesi yeterince uygulanamamış, en azından eğitim politikaları böyle bir düşünceden yeterince etkilenmemiştir. Aşağıda, modern toplumların "eşitlik" anlayışını ifade eden "fırsat eşitliği" kavramı ve yine modern toplumsal koşullarda üretilen ve onu aşan diğer "eşitlik" düşünceleri üzerinde durulduktan sonra, 75 yıllık Cumhuriyet'in benimsediği ve eğitim politikalarına yansıyan eşitlik anlayışı değerlendirilecek, son olarak da sayısal göstergelerle durum betimlenmeye çalışılacaktır.

1. Turner, B., *Eşitlik*, Dost Kitabevi, Ankara, 1997, s. 28-29.

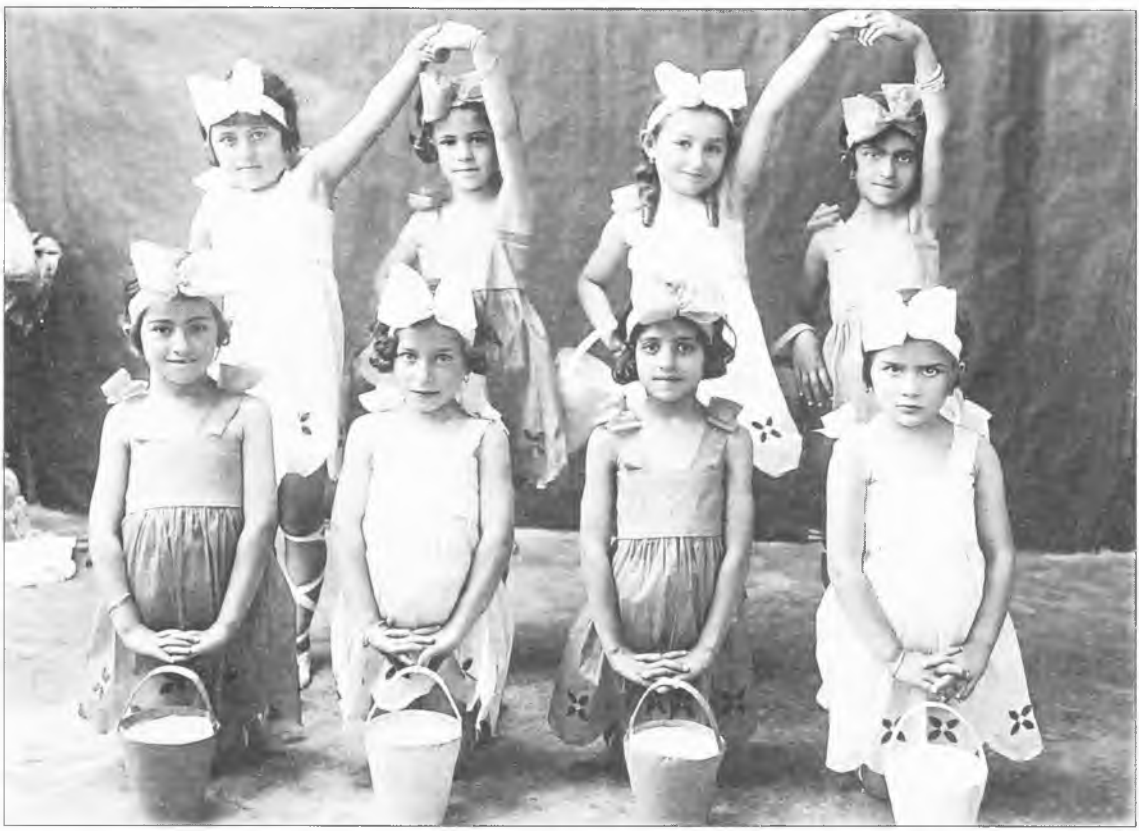
2. Hobsbawm, E. J., *Devrim Çağı*: 1789-1848, V Yayınları, Ankara, 1989, s. 366-367.

3. Eşitlik kavramının içlemine, içeriğine ve tarihsel gelişmesine ilişkin ayrıntılı bir çözümleme için bkz. Alaeddin Şenel, "Eşitlik Kavramı ve Tarihsel Gelişmesi", *Abadan'a Armağan*, AÜ SBF Yayınları No: 280, Ankara, 1969, s. 241-268; Turner, 1997.

"Fırsat Eşitliği"nin Kavramsal Çözümlemesi...

Modern demokrasilerde en yaygın eşitlik türü olan "fırsat eşitliği", toplumsal, siyasal ve ekonomik kökenlerine, kısacası sınıfsal konumlarına bakılmaksızın, herkesin yetenek ve becerileri ölçüsünde yarışabileceğini öngören liberal bir ilkedir. Bu yarışın kuralları yasalarla düzenlenmiştir ve "tüm insanlar yasalar önünde eşittir" Hobsbawm'a göre, bu ilke ilk kez ortaya atıldığı dönemden bu yana resmi eşitlik temelleri üzerine hiyerarşik bir toplum düzeni kurmanın aracı olmuştur.[2] Hobsbawm'ın bu görüşü, konuya getirilen Marksist yorumu yansıtmaktadır.

Eşitlik kavramının ve düşüncesinin tarihsel gelişimi genel olarak irdelendiğinde,[3] "fırsat eşitliği"nin, 20. yüzyılın ortalarına dek yaygın olarak kullanılan, ancak daha sonra terk edilen, eskil (arkaik) bir sözcük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla günümüzde fırsat eşitliğinden söz etmeyi sürdürme, bir anlamda anakronizme düşmek olarak nitelendirilebilir. Ger-



Semerciyan Cumhuriyet İlkokulu öğrencileri bir müsamerede.

çekten, demokratik geleneğin, daha doğrusu klasik demokrasinin liberalizmle eklemlendiği 19. yüzyıla değin,[4] fırsat eşitliği kavramının pek kullanılmadığı; 20. yüzyılın ortalarından itibaren ise, eşitlik düşüncesinin kazandığı yeni açılımların başka kavramlarla (fırsat ve olanak eşitliği, koşullarda eşitlik, sonuçlarda eşitlik vb.) ifade edildiği gözlenmektedir.

Eşitlik ilkesi, başlangıçta, daha çok felsefi, dinsel ve öznel bağlamlarda ele alınıyor, gerçekleştirilmesi ancak sınıfsız toplumlarda olası bir türsel eşitlik anlayışını yansıtıyordu. Demokrasi geniş anlamda tanımlandığında eşitlik kavramıyla özdeşleşir, en azından eşitliğin demokrasinin içerdiği bir ülkü olduğu belirtilebilir. Eşitlik, özgürlük ve adaletle birlikte, modernitenin demokrasi projesinin sacayağını oluşturur. 19. yüzyıldan itibaren demokrasi, liberal ideolojinin sağladığı temeller üzerine oturmaya başlayınca, eşitlik ilkesi de, sınıfsal kökenleri ne olursa olsun, tüm bireylerin serbestçe rekabet edebilmeleri için, yeterliklerini artırma fırsatlarındaki eşitlik olarak yeniden yorumlanmıştır. Liberal ya da *"laissez passer, laissez faire"*ci (bırakın yapsınlar, bırakın geçsinler) ekonomi kuramının doğal uzantısı olan fırsat eşitliği ve siyasal rekabet ilkeleri, toplumsal alanda seçkinci (elitist) düşünürlerce kuramsallaştırılmıştır.[5] Toplumun sınıflara bölünmüşlüğünü veri olarak kabul edip olumlayan bu düşünürler, üst sınıfların farklı toplumsal kökenlerden gelen en yetenekli bireylerden oluştuğunu öne sürerek bu keskin sınıfsal ayrımı yumuşatmaya çalışmışlardır. Bunu da, büyük ölçüde eşitlik düşüncesinin yerine fırsat eşitliği ilkesini koyarak başarmayı denemişlerdir.

4. Macpherson, C. B., *Demokrasinin Gerçek Dünyası*, Ankara, Birey ve Toplum Yayınları, Siyaset Teorisi: 2, 1984.

5. Bottomore, T. B., *Seçkinler ve Toplum*, 2. Baskı, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1990, s. 136. Ayrıca, liberal iktisadın yöntemi olarak bireycilik ile bunun bazı ideolojik içermelerinden bazılarını tartışan bir yazı için bkz. Himmelwett, S., "Temel Tahlil Birimi Olarak Birey", *İktisat* dergisi, Mart 1997, s. 87-94.

Fırsat eşitliği kavramı gerçekte kendi içinde çelişkilidir.[6] Fırsat eşitliği, bir yandan eşitsizliği öngerektirir, çünkü sınıflı bir toplumda fırsat, üst sınıflara atlama, daha iyi bir yaşam düzeyine yükselme demektir. Başka bir anlatımla fırsat eşitliği kavramı içkin olarak fırsatlar arasında bir hiyerarşiyi yansıtır. Bu durumda fırsat eşitliği, bir kimsenin kendisi için daha iyi ve daha çok şey elde edebilmek için başkalarıyla yarışmada eşit hak sahibi olması anlamına indirgenmiş olur. Böylece, fırsat eşitliği kavramı, kapitalist mülk edinme/sahip olma mantığı uyarınca kendi karşıtına dönüşmüştür. Fırsat eşitliği, aynı zamanda eşitliği öngerektirir, çünkü sınıflı bir toplumda var olan eşitsizliklerin, bireylerin doğal yeteneklerinin körelmemesi ve daha da geliştirebilmeleri için, her kuşakta biraz daha etkisizleştirilmesi gerektiği anlamını taşır. Fırsat eşitliği kavramının, bu yönüyle ilerici bir öz taşıdığı savunulabilir. Liberal yorumla kirletilmediğinde, fırsat eşitliği kavramı, yeterince çaba gösterecek olan herkese, gizilgücünü tüm yönleriyle geliştirme ve daha insanca bir yaşam sürdürmede eşit hak tanıma anlamı kazanır. İnsanların sınıfsal kökenlerinden ötürü, yani sırf köle ya da serf oldukları için, bireysel gizilgüçlerini kullanma ve geliştirme olanaklarından tümüyle yoksun oldukları ve bağlı konumlarda tutuldukları kapitalizm öncesi dönemin koşullarına göre, hiç olmazsa fırsatlarda eşitliğin tanınması, görece de olsa, ilerici bir gelişme olarak kabul edilebilir. Fırsat eşitliğiyle ilgili araştırmalar, kolay kolay değişmeyen toplumsal sınıf farklılaşmalarının bireysel yaşam fırsatları üzerinde ne denli etkili ve güçlü olduklarını ortaya koymuştur. Bu nedenle, gerçek anlamda fırsat eşitliği, ancak sınıfsız ve seçkinsiz bir toplumda gerçeklik kazanacaktır ve kavramın kendisi o zaman gereksiz hale gelecektir.

Fırsat ve olanak eşitliği ya da koşullarda eşitlik kavramıyla dile getirilen eşitlik düşüncesi, insanların yarışa başlama koşullarının birbirinden çok farklı olması nedeniyle, onlara yalnızca fırsat tanınmasının yeterli olmayacağının görülmesi üzerine ortaya atılmıştır. Fırsat eşitliği ile yakından ilişkili olan koşullarda eşitlik savı, yarışa katılanların aynı noktadan başlamaları gerektiğini ve yarışı benzer engellerle sürdürmelerinin sağlanmasını öngörür.

İnsanların içinde bulunduğu koşulların ve sahip oldukları olanakların eşitlenmesine karşın, yarışın sonucunda vardıkları noktalar, yani elde ettikleri yarar ve ürünler hem nicel hem de nitel yönden yine de farklı olabilmiştir. Var olan eşitsizliği yeniden üreten ve giderek derinleştiren bu durum karşısında, koşullarda eşitlik kavramının sınırları biraz daha genişletilerek, "sonuçlarda eşitlik" anlayışına ulaşılmıştır.[7] Bu kez eşitlik, yasalar ya da öteki siyasi araçlar kullanılarak, başlama noktası ve doğal yeteneği ne olursa olsun, herkesin en azından eşdeğer sonuçlara ulaşması sağlanarak gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Yoksul ve yoksun kesimlerin lehine olumlu (pozitif) ayrımcılık güden toplumsal programlar uygulanarak sonuç eşitliğinin güvence altına alınması amaçlanmıştır. Ancak, bu tür toplumsal refah programlarının, hatta "refah devleti"nin kendisinin bile, kapitalizmin içine düştüğü bunalımlardan kurtulma amacına hizmet ettiği yönünde tezler vardır.

Eşitlik ilkesinin kendisinin doğru uygulanma biçimine ilişkin ölçütleri kendi içinde barındırmaması nedeniyle, "fırsat", "olanak", "sonuç", "yarar" ve benzeri dışsal ölçütlere başvurulur. Ancak bunların da ezeli ve ebedi geçerliliği olan dışsal ölçütler olduğu ileri sürülemez. Büyük ölçüde liberalizmin varyantlarını oluşturan bu eşitlik yorumları (çünkü Marksizmde, eşitliğin sınıfsal ayrıcalıkların değil, sınıfların ortadan kaldırılmasıyla gerçekleşebileceği öngörülür), kavramı dar bir biçimde tanımlanabilen ve tikel bir durumda ör-

6. Bottomore, *age.*, s. 136.

7. Turner, *age.*, s. 37.

8. Bottomore, *age.*, s. 118-119.

9. Türsel varlık ayrımı düşüncesi skolastik felsefeye dek uzanır. Bu ayrımı onlardan devralan Descartes ("Yöntem Üzerine Konuşmalar", *Cumhuriyet*, Dünya Klasikleri Dizisi: 19, 1998), bireysel farklılıkların tür'ün bireylerinin biçimi ya da doğaları arasında değil, ancak raslantı'ları arasında bulunduğunu savunur. Marx (*1844 Elyazmaları*, Sol Yayınları, 2. Baskı, 1993), türsel (cinsil) varlık kavramını geliştirmiş ve sınıfsız toplumun insan tipi olarak betimlemiştir.



1928-Savaş şehitlerinin çocukları için açılan (1923) Barbaros Darüleytamı (Öksüzler Yurdu). Yurt bu resmin çekildiği yıl kapatıldı. Daha sonra Arifiye Köy Enstitüsü Müdürü olan S. Edip Balkır yurttaki öğrencileriyle.

neklenebilen, belli bir toplum tasarımından bağımsız basit bir hak alışverişi gibi ele alarak tartışmayı yoksullaştırır. Eşitlik sorunu, son çözümlemede, demokrasiye ilişkin farklı yorumların felsefi temellerine değinilmeden tartışılamaz. Bireyi yurttaşla özdeşleştirmeye dayalı, katılım odaklı demokrasi tanımları (temsili demokrasiye oranla daha gelişkin olmakla birlikte) çoğulculuk ve çokkültürlülük ilkelerini dışta bıraktığı ve özgürleşmeyi yaşamın her alanına yayamadığı için yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, son yıllarda, eşitliğin kapsam ve içeriğini genişleten çeşitli kuramlar tartışılmaktadır. Bu çalışmada söz konusu tartışmalara girilmemekle birlikte, eğitimsel eşitlikle ilgili çıkarsamalarda bulunmamıza yardımcı olabilecek birkaç noktaya değinilmiştir.

Eşitlik düşüncesi hiçbir zaman bireylerin fizik, akıl, karakter ve diğer yönlerden birbirlerinin tıpatıp aynısı oldukları ya da eşit oldukları savına dayanmaz. Bottomore,[8] eşitlikçi düşüncelerin dayandığı argümanları üç grupta toplar: İlkin, bireysel farklılıklarına karşın insanlar, bazı özsel yönlerden büyük ölçüde birbirlerine benzemektedirler. İnsanların benzer fiziksel, duygusal ve düşünsel gereksinimleri vardır. İnsanlar arasındaki farklılıklar türsel (türle ilgili) değil, bir derece sorunudur. Bireysel niteliklerin çeşitlilik alanı görece dardır ve bu alanın ortalarında bir yığışım vardır. Eğer insanlar arasındaki farklılık türe dayalı olsaydı, yani bir uçta yabanıl hayvanlar, diğer uçta da melek ya da Tanrı benzeri varlıklar olsaydı, o zaman eşitsizlik davasının olgusal dayanaklarından biri ortadan kalkardı.[9] İkinci olarak, insanlar arasındaki bireysel farklılıklar ile toplumsal farklılıklar birbirinden ayrı şeylerdir.[10] Üçüncüsü, eşitlik ya da eşitsizlik, insanların basitçe kabul etmek zorunda oldukları doğal bir olgu değil, toplumsal bir olgudur. Eşitliği seçmemizin altında, zaten öy-

10. Bu argümanın kaynağını Rousseau'da buluyoruz. *Toplum Sözleşmesi*'nde Rousseau, "insan özgür doğar, oysa her yerde zincire vurulmuştur" der. Rousseau'nun yetkin bir eleştirisi için bkz. Althusser, L., *Politika ve Tarih*, V Yayınları, 1987, s. 87-151.

le olması gerçeği değil, eşitliğe ulaşmak için uğraşmanın daha imrenilecek bir toplum yaratabileceği biçimindeki mantıksal bir iddia yatar. Eşitlik ya da eşitsizlik, aynı zamanda siyasal ve söylemsel bir üretimdir.

Eşitliğe ilişkin çözümlemelerde, sık rastlanan evrenselleştirme ve doğallaştırma eğilimlerindeki ideolojik çarpıtmayı (manipülasyonu) gözden ırak tutmamak gerekmektedir. Eşitliğin herkes için her zaman ve her yerde geçerli bir ilke olarak görülmesi, kendiliğinden, onun soyut bir insan doğasının özsel bir parçası olduğu ve dolayısıyla değiştirilemeyeceği düşüncesine yol açar. Eşitliğin evrenselliği ve doğallığı, karşılıklı olarak birbirini gerektiren ve olumlayan bir görünüm kazanır.[11] Eşitlik, bir yandan soyutluk düzleminde evrenselleştirilip doğallaştırılarak normatif, ahlaki bir değere dönüştürülürken, öte yandan somutluk düzleminde tikel, toplumsal ve tarihsel olarak gerçekleşen eşitliğin siyasal ve söylemsel değeri gizlenir. Eşitliğe ilişkin bilinç biçimleri ve somut düzenlemeler, toplumsal belirleyicilerden bağımsız, tarihsel bağlamdan kopuk, doğal bir görüngüye (fenomene) dönüşürler. Eşitlikçi düşünce ve pratiklerin, belirli zaman, uzam (mekân) ve toplumsal gruplara özgü oldukları gerçeği örtük bir biçimde yadsınır.[12]

Herkesin gözünde haklılık kazanabilecek eşitlikçi bir düzenleme gerçekleştirmenin ve bu düzenlemeyi benimsemenin herkes için yükümlülük olduğu çıkarımında bulunabileceğimiz, siyasi olarak tarafsız (aşkın) öncüller aramak boşuna bir çabadır. Eşitlik tüm tikel ve özgün durumları kapsayan, bunlara egemen olduğu varsayılan genelgeçer bir yanıt değildir. Eşitliğin kendine ilişkin zorunlu bir içeriği olmadığı için, nelerin birbirine eşit olup olmadıkları, bu konuda demokratik mekanizmalarla yürütülecek mücadeleler[13] sonucunda belirlenir.

...Ve Eğitimsel Eşitliğe İlişkin Çıkarsamalar

Eşitlik olgusunu kavrayışta ortaya çıkan karmaşa ve güçlük, eğitimsel eşitlik söz konusu olunca daha da artmaktadır. Eğitim sistemi toplumun siyasal, ekonomik, toplumsal ve kültürel yapılarıyla etkileşim halindedir. Bu etkileşim, hem eğitimin içerik ve biçiminin toplumsal yapıların tarihsel gelişimine göre biçimlenmesine, hem de onların eğitimin biçim ve içeriğinden etkilenmesine yol açar.

Fırsat eşitliğinin kavramsal gelişimine koşut olarak, 19. ve 20. yüzyıl boyunca süregelen eğitimsel eşitlik tartışmalarının ana eksenini de liberal eşitlik düşüncesinin evrimi belirlemiştir. Fakat eğitimsel eşitlik düşüncesinin doğuşu, genel eşitlik düşüncesine oranla yenidir. Başka bir anlatımla, eğitim hakkının eşitlikçi bir sav olarak ileri sürülmesi görece yeni bir olgudur ve yine 19. yüzyıl başlarına rastlar. Sanayi Devrimi'yle birlikte üretim etkinliğinin aileden fabrikaya geçmesi, eğitim hizmetinin genel ve kamusal olarak sunulması gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Eğitimin devlet eliyle düzenlenmesi ve kamusal kaynaklarla finanse edilmesi eşitlik tartışmalarını gündeme getirmiştir.

Eğitimde eşitlik tartışmalarının evrimi, eğitim girdilerinden (öğretmen niteliği ve niceliği, öğrenme ortamı, ders araç gereçleri, program, finansal kaynaklar, öğrenci grubunun bileşimi vb.) çıktılarına (belge, gelir, statü, yaşam şansı vb.), koşullardan sonuçlara yönelen bir eşitlik anlayışı doğrultusunda gerçekleşmiştir. Eğitimsel araştırmalar, eğitim hakkından eşitçe yararlanabilme konusunda belli ölçüde başarı sağlanabilse bile, bunun eğitimsel ka-

11. Evrenselleştirme ve doğallaştırma eğilimleriyle, bunların gerçekleştirilmesinde ideolojinin "tarihsizleştirici" işlevine ilişkin bir tartışma için bkz. Eagleton, T., *İdeoloji*, Ayrıntı Yayınları, Ankara, 1996, s. 94-95.

12. Ancak, liberal toplum tasarımının kendi eşitlik düşüncesini evrenselleştirme yeteneğinden yoksun bir patriyarki olması, evrensel eşitlik ilkesinin geçersiz olduğunu göstermez. Kapitalizmin çelişkili doğası ve yarattığı maddi koşullar, modernitenin başından beri eşitlikçi olan projesinin, pratikte gerçekleştirilmesi olanaksız, kendi kendini sakatlayan bir projeye dönüşmesine yol açmıştır. Modernitenin eşitlikçi projesinin başarısızlıkla sonuçlanması, hem liberalizmin pratikte olanaksız bir evrenselliği önermesinden, hem de birilerinin eşitliğinin ve özgürlüğünün, ancak başkalarınınkinin pahasına elde edilebildiği liberal bir toplumun, kuramda öngörülen evrensel eşitlik ülküsünü yaşama geçirmede yapısal olarak yetersiz kalmasındandır. Marksist kuramda, evrensellik ve insan doğası kavramları, somut ve maddi olarak insani eylemlilikle yaratılan tarihsel ürünlerdir. Bu açıdan, kapitalist üretim ilişkileri içinde sömürü evrensel bir olgu niteliği kazanırken; insanın sömürgen bir doğası bulunduğu önermesi, liberal ideolojiye özgü bir varsayım olarak kalır.



1933. Alman Mektebi öğrencileri, İstanbul.

zanımları ya da sonuçları eşitlemede yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Aynı eğitimi almış bireylerin cinsiyet, aile, toplumsal sınıf kökeni vb. etkenlere göre farklılıkları, eğitimin getirilerinin de farklılaşmasına yol açabilmektedir. Kentlerde ve gelişmiş coğrafi bölgelerde eğitimin hem bireysel hem de toplumsal getiri oranı görece yüksektir. Aynı biçimde, düşük gelir gruplarından gelen bireyler için eğitimin her türlü getirisi daha düşüktür. Eğitimde fırsat eşitliği ile eğitimin sonuçlarındaki eşitlik arasında saptanan bu çelişkili ilişkiyi öncül olarak kabul edersek, buradan hareketle, yalnızca, eğitimsel eşitliğin asla ulaşılamayacak bir hedef olduğunu belirtebiliriz. Zaten liberalizm, özgürlüklerin kullanımını engellemeyecek düzeyde gerçekleşen bir eşitliği yeterli görmektedir.

Eşitliği özgürlükle çelişen ve onun önünde engel oluşturan bir ilke olarak gören liberalizm, yasa önünde siyasal eşitliği özgürlüklerin kullanımı için gerekli ve yeterli bir koşul olarak görmüştür. Bu, eşitliği başından beri özgürlüğe oranla ikincil nitelikte gören, eşitliğe mülk edinme/sahip olma mantığıyla yaklaşan bir felsefenin ürünüdür. Marksizme göre ise, koşullarda ve sonuçlarda eşitsizliği gizleyen, dahası bunları yeniden üreten yasa önünde eşitlik anlayışıyla ulaşılan özgürlük ancak biçimsel olabilir. Yasa önünde eşitlik, eğer yasalar adil değilse, adaletsizliği ortadan kaldırmaz, tersine sahte bir eşitlik duygusu yaratarak adaletsizliklerin artarak sürmesine yol açar. Meritokratik değerlere dayalı toplumsal devingenlikteki *(mobility)* rolü nedeniyle eğitim, sahte eşitlik duygusunun en rahat biçimde bireylerde içselleştirildiği ve paradoksal olarak her türlü toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretildiği ve meşrulaştırıldığı önemli üstyapı kurumlarından biridir. Sosyolojik

13. Laclau (*Yapıbozum ve Pragmatizm*, C. Mouffe (der.), Sarmal Yayınevi, Ankara, 1998, s. 81-111), bu oluşumu "demokratik hegemonya"; Touraine (*Demokrasi Nedir?*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1997) ise "demokratik kültür" olarak kavramsallaştırır. Derrida'nın (*Yapıbozum ve Pragmatizm*, C. Mouffe (der.), Sarmal Yayınevi, Ankara, 1998, s. 125-141) "gelecek olan demokrasi (*La democratie a venir*)" düşüncesi de böyle bir temele dayanır.

araştırmalar eğitimin toplumsal devingenlikte çok sınırlı bir rolü olduğunu, daha çok toplumda var olan sınıfsal yapının yeniden üretimine hizmet ettiğini ortaya koymuştur.[14]

Eğitim sisteminin en tipik örgütü olan okul, öğrenim ve meslek yaşamındaki başarıların kişisel yetenek ve becerilere bağlı olduğu inancını güçlendirerek bir yandan eşitsizlik üzerine kurulu sınıfsal yapılanmayı haklılaştırırken, bir yandan da olası başarısızlıkların suçunu çocuğun kendisine ya da ailesine yükleyerek işbölümündeki hiyerarşiye uygun özbenliğe sahip bireyler yetiştirmektedir. Çünkü, Douglas'ın araştırma bulgularının da ortaya koyduğu gibi, okulda yaratılan etkileşim ortamı, çocukların toplumda yaşadıkları yoksunlukları yeniden üretmektedir.[15] Çocuk okulda, toplumdaki yerinin ve eşitsizliklerin kaçınılmaz olduğunu; bazı insanların "yetenekli", bazılarının ise "yeteneksiz" olduğunu öğrenmektedir.

Kapitalist sistemde eğitim, insanlar üzerinde egemenlik kurma aracına dönüşür. Bu yüzden diploma ve sertifika biçiminde belgelenen eğitimsel kazanımlar birer fetiş haline gelmektedir. Bunlara ne tür ve düzeyde sahip olunduğu, etkisini zaman içinde daha çok gösteren ayırt edici bir nitelik ve önem kazandığı için, toplumsal tabakalaşmaya koşut bir tür "eğitimsel tabakalaşma" ortaya çıkmaktadır.

Toplumsal tabakalaşmayı esas alan liberal düşüncede eğitimsel eşitlik ulaşılamaz bir hedef olarak kalırken, Marksist gelenekte, aşırı ve haksız eğitimsel eşitsizliklerin ancak üretim araçlarının kolektifleştirildiği sınıfsız toplumlarda ortadan kaldırılabileceği görüşü egemendir.

Eğitimde fırsat ve olanak eşitliği politikaları, kapitalizmde bir yandan toplumsal eşitsizliklerin sürmesine neden olurken, diğer yandan, halkın devlete ve sisteme bağlılığını sürdürmek üzere kullanılan bir siyasal araç olmaktadır. Ayrıca kapitalist toplumlarda, eğitimde fırsat ve olanak eşitliği düşüncesinin varlığını korumasının ve buna yönelik politikaların uygulanmaya devam edilmesinin çeşitli nedenleri olduğu ileri sürülebilir. Örneğin, eğitimin sınıfsal kökeni ne olursa olsun herkese açık olduğu inancı, devletin yüksek gelir gruplarını desteklemesini kolaylaştırır. Çünkü görünür olan, devletin herkesin eğitimden yararlanmasını sağlamak için "eşitlikçi" politikalar uyguladığıdır. Ama bazı toplumsal kesimlerden gelen bireyler okula gidebilseler bile, okuldan, diğer bireylerin yararlandığı ölçüde yararlanamazlar. Aldıkları diplomanın dikey hareketliliğe etkisi sınırlıdır. Bhagwati'nin de belirttiği gibi,[16] gerçekte eğitim, devletin, yüksek gelir gruplarına ya da seçkin bir zümreye, taraf tuttuğunu göstermeden yarar sağlamasının en etkili yoludur ve bu tür politikalarla devletin, kamu eğitim harcamalarının ve devlet yardımlarının eşitliği bozan etkilerini bu perde arkasında saklaması mümkün olmaktadır. Bu bağlamda eğitimde özelleştirme de devletin, böyle bir perdelemeye bile gerek görmeden, sermayeden yana izlediği açık bir politika olarak nitelendirilebilir. Eğitimde özelleştirme süreci, böylece, eğitimdeki eşitsizlikleri ve devletin bundaki rolünü daha görünür kılmaktadır.

Bunun yanı sıra, eğitimde fırsat eşitliği kuramı, eğitim sisteminin kendisinin eşitlik bağlamında sorgulanması gereğinin dışlanmasına olanak sağlar. Tarihsel deneyimler amaç, yapı ve süreç boyutlarıyla, eğitim sisteminin tümü eşitlikçi değerler üzerine oturtulmadığı sürece, eğitimdeki eşitsizliklerin ortadan kaldırılamayacağını göstermiştir. Eğitim öğretimin, otoriteyi ve egemenliği çoğaltan, bireyi toplumsal yapıdaki iktidar ilişkilerine hazırlayan bir sürece dönüşmemesi için öğrenci-öğretmen-yönetici arasındaki çelişkili konumların eşitle-

14. Toplumsal devingenlikte eğitimin rolü ve bu ilişkinin Türkiye'deki görünümüne ilişkin olarak bkz. Eserbek, A., "Eğitim ve Sosyal Değişme", *A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 10, S. 1-2, 1972, 123-141 ve "Eğitimin Sosyo-Ekonomik Mobilitede Etkinliğini Sınırlandıran Faktörler", *A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 10, S. 1-4, 1977; Tan, M., "Toplumsal Değişme ve Eğitim İlkeleri: Kadın Bakış Açısından", *A.Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 27, S.1, 1994, s. 83-96; Tüzün, G., "Türkiye'de Toplumsal Devingenlik", *C. O. Tütengil'e Armağan*, İ.Ü. İktisat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1982, s. 173-207.

15. Turner, *age.*, s. 37.

16. Bhagwati, J., "Eğitim, Sınıfsal Yapı ve Gelir Eşitliği", *Eğitim ve Bilim*, S. 3, C. 1, Türk Eğitim Derneği Yayın Organı, Ankara, 1976, s. 28.



1938. Yozgat Gazipaşa İlkokulu 4. sınıf öğrencileri bir anma gününde.

yici ve özgürleştirici bir biçimde düzenlenmesi önem taşır. Kurumsal özerklik, bireysel ve yerel düzlemdeki eşitlikçi eğitim taleplerinin karşılanabilmesinde olmazsa olmaz derecesinde önemli bir etkendir.

Eğitimde fırsat ve olanak eşitliği sağlamayı amaçlayan politikalar ve bu yöndeki uygulamalar, eşitliğin, "yasa önünde eşitlik" biçimindeki kısır anlamıyla ve toplumsal kaynakların kimden ne kadar ve nasıl alınacağı, nerelere ne kadar kullanılacağı ile ilgili tartışmalar çerçevesinde kavranmasını sürekli kılar. Böylece, eşitsizliği, bu kavramsal çerçeveye uygun araçlar geliştirerek ölçme ve daha derinlerdeki eşitsizlikleri göz ardı etme olanaklı kılınmış olur.

Eğitimsel eşitliğin, gerçek anlamıyla toplumsal tabakalaşmanın olmadığı bir toplumda olası görünmesi, bireyler arasındaki yetenek ve beceri farklılıklarının bir ayrıcalık, bir üstünlük konusu olmaktan çok, toplumun ortak zenginlik kaynağı olarak tanımlanmasına dayanır.[17] Bu yeteneklerin ürünlerinden herkesin eşitçe yararlanması amaçlanır. Yeteneklerin kendiliğinden değeri yoktur. Her yetenek, toplumsal olarak yaratılmış belli bir değere sahiptir. Başka bir anlatımla, yetenek ve beceriler işte açığa çıkarlar ve içkin standartlara göre tanımlanamazlar. Bu yüzden hiç kimse yeteneklere kendince önem yükleyemez. Belirli yetenekler ya da meslekler toplumsal gereksinimler nedeniyle yüceltilse bile, bu belirlemenin doğaüstü bir kaynağı yoktur.[18] Eğitim, yetenekler ve meslekler ile bunlara yüklenen toplumsal değerler arasındaki katı hiyerarşiyi yansıtan meritokratik bir süreç değil, demokratik bir süreç niteliği taşır. Bu nedenle kişisel özerklik, kendini tanıma, kendi kendine sahip olma, kendini gerçekleştirme, özyönetim ve denetim, kişiliğin çok yönlü gelişmesi vb.

17. Mantığın kurucusu Aristo, eşitlik üstüne en kesin olarak niceliklerle ilgili konularda konuşabileceğimizi belirterek, sözgelimi insani yeteneklerin, kesinlikle eşit ya da eşitsiz olarak nitelendirilemeyeceğini, ancak benzer ya da benzemez olarak adlandırılabileceğini belirtmiştir (Şenel, *age.*, s. 244'teki dipnot).

18. Murphy, J. W., *Postmodern Toplumsal Analiz ve Postmodern Eleştiri*, Eti Kitapları, İstanbul, 1995, s. 243-244.

kavramlar ve emeği yücelten, çalışmayı kutsayan değerler, özgürlükçü eğitim teorilerinin önemle ve ısrarla üzerinde durdukları ortak temalar olmuştur.

Eğitim, her şeyden önce doğaya ve insana ilişkin geniş ve derin bir anlayışın kazanılması; daha iyi bir dünya ve yaşanılası bir gelecek uğruna değişimi hedefleyen bir bilinç dönüşümü olarak görülebilir. Eğitime ilişkin bu kavrayış, bireysel bilinç ile pratik arasındaki kopmaz bağa ve karşılıklı ilişkiye işaret eder. Bireyler yalnızca düşünen ya da yalnızca eyleyen ayrımına tabi tutulmaksızın, düşündükçe eyleyen eyledikçe düşünen varlıklar olarak görülür. Özgürlükçü bir yaklaşımda, eğitimin yapı, süreç ve işlevleri, bireyi içselleştirilmiş otoriteden ve ideolojik tahakkümden kurtaracak, çok yönlü ve özerk gelişmesini sağlayacak, kendi yazgısını belirleyebilecek yeterliklerle donatacak biçimde düzenlenir. Eğitimde eşitlik, aynı zamanda, bizlerin neye dönüşeceği ve geleceğimizin nasıl olacağıyla ilgilidir. Eşitlikçi ve özgürlükçü bir eğitim anlayışında toplumsal kaynaklara kimin ne kadar ve ne olmak için gereksinim duyduğu sorularına da yanıt aranır.[19]

Eğitim Politika ve Uygulamalarının Eşitlik Bağlamında Değerlendirilmesi

Türkiye'de "eğitimde eşitlik" sorunu ile ilgili görüşler, amaçlar ve ilkeler hep "eğitimde fırsat ve olanak eşitliği" terimi kullanılarak ifade edilmeye çalışılmıştır. Aslında, yasalara ve politikalara yansıyan biçimiyle "eğitimde eşitlik", çok daha geniş ve ayrıntılı bir incelemeyle betimlenebilecek bir konudur. Örneğin eğitim politikaları bütünü içinde mesleki ve teknik ortaöğretime vurgu yapan politika, bu eğitim türünün toplumsal tabakalaşmanın yeniden üretilmesi yönünde görece daha güçlü bir etkide bulunması nedeniyle, üzerinde durulması gereken bir politikadır. Yine bu tür ortaöğretimde, programların, kız ve erkek öğrenciler için ayrı ayrı ve piyasadaki "kadın" ve "erkek" mesleklerine koşut bir içerikte yapılandırılması, kadın ile erkek arasındaki güç eşitsizliğine dayanan toplumsal cinsiyet rollerini sürdürmeye dönük (yani eşitsizliği yeniden üreten) bir uygulamadır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında, yabancı uzmanların önerilerine uygun olarak ortaya atılan "pratiğe yönelik okul programları"nın geliştirilmesine yönelik politikalar da bireyin bulunduğu çevrede üretkenliğini artırmaya, dolayısıyla da toplumsal hareketliliği engellemeye yönelik olmaları nedeniyle, aynı ölçüde, eşitsizliği artırıcı politikalardır.

Ekonomik verimliliği öne çıkaran ve eşitliği fırsatlarla sınırlayan politikaların, pratikte, eğitimsel eşitsizlikleri giderek derinleştirdiği dikkat çekmektedir. Bu belirleme, yasal metinler ve hükümet politikaları üzerindeki incelemelerle açıklık kazanacaktır.

Modern topluma ve Cumhuriyet anlayışına uygun bir eğitim sisteminin oluşturulması, yasal düzenlemeleri gerektirmiştir. Ancak bu düzenlemelerin yapılabilmesi için Batı'nın yasalarının örnek alınması yeterli olmamış, Türkiye Cumhuriyeti'nin özgün koşullarının ve hedeflerinin dikkate alınması gerekmiştir.

Eğitim Politikalarının Belirlenme Süreci

Türkiye'nin, kendi iç dinamiklerinin bir sonucu olarak kapitalistleşme sürecine girmiş bir ülke olmaması, ekonomik altyapısını da devlet eliyle kurmak zorunda kalması nedeniyle, modern toplumların eğitim sisteminden beklentileri, Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında Türkiye özelinde henüz oluşmamış, hissedilmemişti. Bu anlamda Batı'nın, modern toplumlarda eği-

19. Bu konu Demokratik Eğitim Kurultayı'nda Eğitimde Kaynak Yaratma ve Kullanımı Merkez Komisyonu'nun "Eğitim Finansmanına Özgürlükçü ve Eşitlikçi Yaklaşım" başlıklı raporunda ana çizgileriyle ele alınmıştır (Eğitim-Sen, "Eğitim Finansmanına Eşitlikçi ve Özgürlükçü Yaklaşım", Demokratik Eğitim Kurultayı, Eğitimde Kaynak Yaratma ve Kullanımı Merkez Komisyonu Raporu, 1998, s.171-219). Kapitalist eğitimin işlevleri konusunda ayrıca bkz. Ercan, F., *Eğitim ve Kapitalizm (Neo-liberal Eğitim Ekonomisinin Eleştirisi)*, Bilim Yayınları 5, İstanbul, 1998.





1930'larda bir köy okulunda spor (üstte) ve aritmetik dersleri (altta). Konumuz: desteler.

tim sisteminin "nasıl kurulması gerektiği" yönündeki önerileri, çağrılan yabancı uzmanların hazırladıkları raporlara[20] dayalı olarak, eğitim sisteminin kuruluş çalışmalarına yansıtılmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan itibaren önünde duran iki öncelikli hedefin ulus yaratmak, yani ümmetin yerini ulusun almasını sağlamak ve dinin bir anlamda kamusal alandan silinmesini sağlayarak dinin yeniden iktidarın meşruiyet kaynağı haline gelme tehlikesini ortadan kaldırmak olarak görülebilir. Bu hedeflerin, büyük ölçüde eğitim sürecinin, daha çok da örgün eğitim sürecinin bu yönde işletilmesiyle gerçekleşebileceği kavranmıştır. Ulaşılması zor olan ve uzun süre alacak böyle bir temel amaç, eğitim yasalarını ve diğer kuruluş çalışmalarını büyük ölçüde etkilediği gibi, söz konusu etki bugünkü eğitim politi-

20. Akkutay, Ü., *Milli Eğitimde Yabancı Uzman Raporları: Atatürk Dönemi*, Avni Akyol Ümit ve Kültür Vakfı Yayınları No: 2, Ankara, 1996.

Akseki Merkez İlkmektebi.



kalarında da açıkça gözlenebilmektedir. Eğitimin yaygınlaştırılmasına dönük politikalar, temelde, belirtilen yöndeki toplumsallaştırma sürecini başarma kaygısından kaynaklanmıştır.

Kapitalizmin işlerlik kazandığı dönemlerde (bugün de dahil olmak üzere) kalkınma hedeflerine koşut olarak ekonominin gereksinme duyduğu insan gücünü yetiştirme işlevi de eğitim politikalarının ve eğitim sistemini yeniden düzenlemeye dönük yasaların oluşturulmasında önemli belirleyiciliğe sahip olmuştur. Devletin eğitim için kaynak ayırması ve eğitimi büyük ölçüde devlet eliyle gerçekleştirmesinin gerekçesi olarak, eğitimin toplumsal ve ekonomik işlevi gösterilir. Devletin, üretimde gereksinme duyulan nicelikte ve nitelikte bireyi yetiştirmek için (bu, eğitimin ekonomik işlevinden kaynaklanır) ve bireyleri toplumsallaştırarak iyi yurttaşlar yetiştirmek üzere eğitime kaynak ayırması gerektiği ifade edilir.

Birinci amaç, mesleki ve teknik ortaöğretim ile yükseköğretime vurgu yapar. İkincisi ise ilköğretim ve genel ortaöğretimin yaygınlaştırılmasıyla daha çok ilişkilidir. Birincisi, günlük dille ifade edersek, "ekonomide kullanabileceğimizden daha fazla sayıda bireyin eğitimini sürdürme talebi (özellikle yükseköğretim düzeyi için), devlet ve toplum olarak bizi çok fazla ilgilendirmez; çünkü onların üretime katkıda bulunmasını beklemiyoruz. Bu bireylerin eğitimlerini sürdürme talepleri varsa, bu onların sorunudur. Ekonomiye ek bir katkısı olmayacak bireylere devlet olarak harcama yapmak zorunda değiliz" düşüncesine dayanır ve günümüzde "kullanan fiyatını da öder" düşüncesiyle bütünleşir. İkinci amaç, ilköğretim ve genel ortaöğretim programlarında, hatta yükseköğretim programlarında eğitimin toplumsallaştırma işlevinin öne çıkarılmasına neden olduğu sürece, eğitimin yaratıcılığın, problem çözme becerisinin ve benzer ölçüde bireyin gelişimine yönelik olan amaçlarını zayıflatır.

Bu amaçlar ekseninde kurulan Türkiye eğitim sistemi, egemen toplumsal değerleri ve sosyo-ekonomik işleyişi yeniden üreten bir araç konumuna gelmiştir. Böyle bir işleyiş eşitlikçi açılımlara kapalıdır. Çünkü kapitalist işleyişin kendisi, "sınıflı ve imtiyazlı bir kitle" yaratmaya



Aydın Kuyucak'ta Kuyucak İlkokulu öğrencileri 23 Nisan töreninde, 1939.

dönüktür ve bu işleyiş içinde eğitim sistemine düşen işlev bu işleyişi yeniden üretmektir. Sözü edilen yeniden üretim sürecinin önemli bir parçasını eğitimde fırsat ve olanak eşitliğini sağlamaya dönük politikalar oluşturmaktadır. Yasalarla eğitim sistemine getirilen yapı ve işleyiş, bu konulardaki kararlarda dikkate alınan uzman görüşleri, politikaların formüle edildiği hükümet programları ve Türkiye'nin toplumsal ve ekonomik gelişimini tümüyle yönlendirmeye yönelik olarak 1961'den beri hazırlanmakta olan kalkınma planları, Türkiye'deki eğitim sisteminin ne tür politikalarla yönlendirildiğini belli ölçüde yansıtabilmektedir.

Anayasa ve Yasalar

Anayasalar, eğitimi hak kavramı ile bağlantılı olarak ele alan, bu nedenle de eğitimde eşitliğe bakış açısı olarak genel bir çerçeve çizen yasal metinlerdir. Türkiye Cumhuriyeti'nde bugüne dek üç anayasa hazırlanmış ve uygulanmıştır.

24.2.1924 tarihini taşıyan anayasa, özellikle 1937 yılında 3115 sayılı yasayla yapılan değişiklikten sonra "sosyal devlet"e uygun bir nitelik kazanmıştır.[21] Anayasada eğitimle ilgili sınırlamalar belirtilmekte, her türlü öğrenimin "hükümetin gözetim ve denetimi altında" serbest olduğu ifade edilerek, ilköğretimin "bütün Türkler için mecburi; devlet mekteplerinde parasız" olduğu vurgulanmaktadır.[22]

En kapsamlısı 1971 yılında olmak üzere beş kez değişikliğe uğramış olmakla birlikte, ülkeye demokratik bir açılım kazandırdığı bilinen 1961 Anayasası, 50. maddesinde, devlete halkın "öğretim ve eğitim ihtiyaçlarını sağlama" görevi yüklemiştir. İlköğretimle ilgili olarak, "...kız ve erkek bütün vatandaşlar için mecburidir ve devlet okullarında parasızdır" ifadesini kullanan anayasa, böylece, özel öğretim kurumlarını dikkate alan bir ifadeyi benimsemiş olmaktadır.

1961 Anayasası devlete, eğitimle ilgili olarak, koşullarda eşitlik kavramına koşut bazı görevler yüklemiştir. Örneğin, 50. maddede, "Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı

21. Talas, C., "Sosyal Haklar ve Türk Anayasalarında Sosyal Hakların Evrimi", *İnsan Hakları Yıllığı*, Yıl: 3-4, C. 3-4, TODAİE Yayını, Ankara, 1982, s. 70.

22. Adem, M., *Eğitim Politikası*, Şafak Matbaacılık, Ankara,1995.

öğrencilerin, en yüksek öğrenim derecelerine kadar çıkmalarını sağlama amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları, topluma yararlı kılacak tedbirleri alır" denmektedir.

1982 Anayasası, ikinci anayasadan farklı olarak, eğitim hakkını, "Kimse, eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz" (madde 42) biçiminde ifade ettikten sonra, öğrenim hakkının kapsamının yasayla belirleneceğini ve düzenleneceğini belirtmektedir. Yukarıda 1961 Anayasası ile ilgili olarak belirtilenler bu anayasada da tekrarlanmış olmakla birlikte, ondan farklı olarak, "Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz" ifadesi yer almaktadır.

Yasalarda eğitim hakkına gelince; 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda (12 Ocak 1961), ilköğretimde "fırsat ve imkân eşitliği"ni sağlamaya yönelik olarak, devlet okullarında parasız olma, yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar açma, bölge okullarının kurulması, gezici okulların kurulması ve "özel eğitime muhtaç" çocuklara eğitim olanakları sağlama gibi ilkeler ve önlemler yer almıştır.[23]

14 Haziran 1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, "planlı kalkınma" döneminde çıkarılmış bir yasadır. Bu nedenle, eğitim sistemine, kalkınma sürecine ivme kazandıracak bir yapı ve işleyişin kazandırılması yasanın önde gelen amaçları arasında görünmektedir. Yasada, "fırsat ve imkân eşitliği" Türkiye eğitim sisteminin temel ilkeleri arasında yer almaktadır. "Eğitimde kadın-erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır" cümlesi yasada yer almakta ve "maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrenciler" için "parasız yatılılık, burs ve kredi" gibi olanakların sağlanacağı ve ayrıca "özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler" alınacağı belirtilmektedir. "Başarılı öğrenciler" ifadesi burs, kredi gibi olanakların "fırsat eşitliği"ni sağlamaya dönük olarak kullanılmasının amaçlandığını göstermektedir. Yani yapılmak istenen, yetenekli bireyleri koşullarda eşitlemektir ve bu, her bireye kendini geliştirme şansı vermekten çok farklıdır.

1933 ve 1946 üniversite reformları, üniversiteyi "tüm fonksiyonlarıyla" oluşturmaya ve "üniversite öğretim mesleği"nin yasal temelini kurmaya dönük düzenlemeleri içerdiği için,[24] ilke ve amaçları bu konularda yoğunlaşmıştır.

1750 sayılı Üniversiteler Kanunu (20 Haziran 1973) ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu (6 Kasım 1981) incelendiğinde, her ikisinde de "yükseköğretimde fırsat ve olanak eşitliği"nin sağlanmasının bir ilke olarak belirtildiği görülmektedir. 1750 sayılı yasanın öğrenim için öğrencilerden "ücret ve harç alınacağı" hükmü, Anayasa Mahkemesi'nce iptal edilmiştir. Ancak 2547 sayılı yasanın 46. maddesi, önce "harçlar" başlığı altında, 1990 yılından itibaren ise "cari hizmet ödeneği" adı altında, öğrencilerin ödemek zorunda oldukları "harç"ların nasıl belirleneceğini ve kullanılacağını açıklamaktadır. Harçlar adı altında toplanan kaynaklar geçmişte "öğrenci fonu"na aktarılıyorken; bugün "cari hizmet ödeneği" olarak toplanan parasal kaynaklar, öğrenci gereksinimleri dışında, üniversite giderlerini karşılamak üzere (örneğin cari giderler için) de kullanılabilmektedir. Ayrıca bu değişiklik, saptanan cari hizmet maliyetinin öğrencilerce karşılanacak miktarının, eskiye göre daha yüksek oranda artırılabilmesine olanak vermektedir.

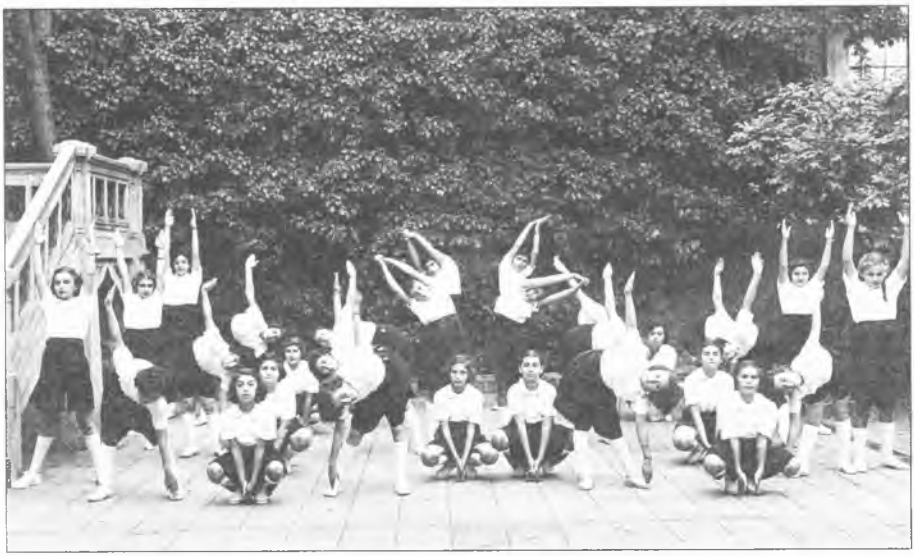
Kalkınma Planlarında Eğitim

"Planlı kalkınma" dönemi olarak anılan ve bugün de kısmen süren dönem, eğitim sisteminin yönlendirilmesinde ekonomik ölçütlerin belirgin biçimde ağırlık taşıdığı bir dönem-

23. DPT, Planlı Dönemde Temel Eğitim ve Lise Seviyeli Eğitimin Yeniden Düzenlenmesiyle İlgili Politikalar ve Uygulamalar, Sosyal Planlama Başkanlığı Yayın No: DPT:2127, SPB: 413, 1988, s. 38 .

24. Ataünal, A., *Cumhuriyet Döneminde Yükseköğretimdeki Gelişmeler*, MEB Yükseköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara, 1993, 46, 56, 57.





Çorum Sırçalı Köyü ilkokulu öğrencileri (üstte), Notre Dame de Sion Fransız Kız Lisesi'nde spor dersi. 1951 (altta).

dir. Bu, planlı dönemde çıkartılan yasalarda ve o dönemdeki şura kararlarında gözlenmekle birlikte, kalkınma planlarında daha belirgindir. Örneğin eğitim, Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda "İnsangücü, İstihdam, Eğitim ve Araştırma" bölüm başlığı altında; İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda ise, "Ekonomik Gelişmede İnsan Unsuru" bölüm başlığı altında ve istihdam, çalışma sorunları ve diğer konularla birlikte ele alınmıştır. Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda "Eğitim ve Kültür" başlığı altında ele alınan eğitime, ancak dördüncü planda "Eğitim" bölüm başlığı altında yer verilmiştir.

İstanbul Şişli 19 Mayıs İlkokulu 2. sınıf öğrencileri bir müsamerede, 1967.



Birinci planda yer alan, "Eğitim sistemimiz toplumdaki çeşitli görevlerin yurttaşlar arasında kabiliyetlerine göre dağıtılmasını sağlayacak bir şekilde düzenlenecektir. Bu amaçla, durumları ne olursa olsun kabiliyetli olanlar bütün eğitim imkânlarından yararlanacaklardır. Böylece toplumda hem sosyal adalet, hem de fırsat eşitliği ilkeleri gerçekleştirilecektir,"[25] ifadesi, planın eğitimde fırsat ve olanak eşitliğini, bir başka deyişle koşullarda eşitlik ilkesini dikkate aldığını açık bir dille göstermektedir. "Gelir durumu elverişli olmayan başarılı öğrenciler"e yönelik burs olanakları da planda yer almaktadır.

İkinci planda ise, "Vatandaşların temel eğitim üstünde devletçe sağlanan eğitim imkânlarından yararlanması, fırsat eşitliği ilkesine göre düzenlenecektir"[26] ifadesiyle, en azından temel eğitimin tüm yurttaşlar için sunulması gereken bir hizmet olduğu yönünde ve bu eğitim düzeyiyle sınırlı tutulsa da eşitlikçi bir yaklaşım sergilenmiş olmaktadır. Hemen ardından gelen şu cümleler ise diğer eğitim düzeyleri için izlenecek "fırsat eşitliği" politikasını açıklamaktadır: "Buna göre geniş bir burs ve yatılılık sistemi ile kabiliyetli öğrencilerin ekonomik güçleri ve bulundukları çevrenin şartları ile kısıtlanmaksızın eğitimin en üst kademelerine çıkmaları gerçekleştirilecektir. Fırsat eşitliği sağlama imkânlarını genişletmek amacıyla ekonomik durumu iyi olanların kendileri için yapılan eğitim harcamalarına katılmaları sağlanacaktır."[27]

Birinci ve ikinci planda yer alan ve koşullarda eşitlik ilkesine işaret eden bu bakış açısı diğer tüm kalkınma planları için de geçerlidir. Planlı kalkınma döneminde, eğitim sisteminin yönlendirilmesi için belirlenen amaç, ilke ve politikalarda aynı ilke geçerli olmuştur.

Yaygın ve daha çok da örgün eğitim kurumlarını işgücünün başlıca arz kaynağı olarak gören kalkınma planlarında eğitim, insangücü gereksinimleri yaklaşımı kullanılarak, yani üretim hedeflerini gerçekleştirebilecek nitelik ve nicelikteki insangücünü yetiştirecek biçimde planlanmıştır. İkinci planda bu konuda şöyle bir açıklama yer almaktadır: "...kaynakların sınırlılığı nedeniyle ilköğretim üstündeki kademelerde yaratılacak eğitim kapasiteleri kalkınmanın gerektirdiği insangücü taleplerini karşılayıcı yönde geliştirilecektir. Sınırlı eğitim

25. Birinci BYKP, s. 442.
26. İkinci BYKP, s. 158.
27. İkinci BYKP, s. 158.

imkânlarından yararlanacaklar seçmeler yoluyla tespit edilecek, seçmelerde daha önceki eğitim imkânlarının eksikliklerinden gelen yetersizlikleri giderici metotlar kullanılacak, kabiliyet ölçü olarak alınacaktır."[28]

Hemen hemen tüm kalkınma planlarında eğitimin amaçları sayılırken "fırsat ve imkân eşitliği" ilkesinden söz edilmiş ve üretim-insangücü-eğitim ilişkisi vurgulanmıştır.

En son hazırlanan Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1996-2000) "eğitim reformu"nun yöneltileceği amaç, ilke ve politikalar belirtilirken, "Eğitim programları, öğretim yönetimi ve teknikleri ile eğitim araç ve gereçleri kalkınma amaçları ve teknolojik gelişme açısından ele alınarak evrensel ölçülerde, demokratik ve özgürlükçü bir anlayışla yeniden düzenlenecektir. Eğitimin kalitesi yükseltilecek ve her kademedeki eğitim yaygınlaştırılarak fırsat eşitliği sağlanmasına çalışılacaktır"[29] denilmektedir. Fırsat eşitliği konusunda çok sakınımlı bir dil kullanan plancılar, "mevcut durum"la ilgili saptamalarda bulunurken, aslında kullandıkları ifadeyi doğrulayan bir söylem sergilemektedirler: "...Herkese eğitim ve öğretim imkânı sunulabilecek ortamı yaratıcı, her eğitim kademesinde ve özellikle yükseköğrenime girişteki yığılmaları önleyici, fırsat eşitliğini olumsuz şekilde etkileyen sistem dışı özel kurslara duyulan gereksinimi ortadan kaldırıcı, zorunlu eğitim dışında her kademede hizmetten yararlananların maddi güçleri ölçeğinde eğitimin finansmanına katılımını sağlayıcı ve her eğitim kademesinde özel öğretim kurumlarının artırılmasına yönelik yeni düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır."[30]

Planda, "ihtiyaç duyulan yeni düzenlemeler" olarak ele alınan "öğrencinin finansmana katılması" ve "özel öğretim kurumlarının yaygınlaştırılması" gibi öneriler, kurumlar arası nitelik farklılıklarını artıracak ve eğitimsel eşitsizlikleri derinleştirecek uygulamalardır.

Çarpıcı bir nokta da, altıncı ve yedinci planlarda eğitime, ilk planlarda olduğu gibi, "eğitim" bölüm başlığı altında yer verilmekten vazgeçilmesi ve sırasıyla, "Beşeri Kaynaklar" ve "İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi" bölüm başlıkları kullanılarak nüfus, sağlık gibi konularla birlikte ele alınmasıdır. "Beşeri kaynaklar" veya "insan kaynakları" terimleri, insanı salt bir üretim faktörü olarak gören liberal bakış açısını yansıtmaktadır. İlk planlarda da gözlenebilen bu kavrayış, planlı dönem boyunca bir-iki istisna dışında tüm planlarda sürmüş, eğitim toplumsal anlamından giderek daha büyük ölçüde sıyrılmış ve tamamen ekonomik bir anlam taşımaya başlamıştır.

Milli Eğitim Şuraları

Türkiye'de, eğitim sorunlarının belirlenmesi, konunun uzmanlarıyla tartışılması ve öneri niteliğindeki kararların alınması amacıyla 1939 yılından itibaren Milli Eğitim Şuraları (MEŞ) toplanmıştır.[31] Planlı döneme geçmeden önce altı ve bugüne dek 15 şura toplanmış, şuralar, toplandıkları döneme bağlı olarak, birbirlerinden farklı konuları ele alarak tartışmışlardır.

Şura kararları, geliştirilen önerilerin "fırsat ve olanak eşitliğini bir hedef olarak gündeme getirip getirmedikleri" açısından değerlendirildiğinde, ilginç bir biçimde, doğrudan doğruya böyle bir gerekçenin öne sürülmediği görülmektedir. Ancak, "eşitlikçi" ve "eşitsizliği artırıcı" kararlara örnek olmak üzere bazıları üzerinde durmak yararlı olacaktır.

Örneğin, beşinci, on üçüncü ve on beşinci şura kararlarında örgün ve yaygın özel eğitimle ilgili sorunların ele alınması ve bu konuda geliştirilen öneriler, yarışa katılmada engeli

28. İkinci BYKP, s. 158.

29. Yedinci BYKP, s. 27.

30. Yedinci BYKP, s. 25-26.

31. DPT, *Eğitim Sektör Raporu, Sosyal Planlama Başkanlığı Planlama Dairesi*, DPT Yayın No: 1857, SPB, 362, Aralık, 1982, s. 11-15.

bulunan bir kesime eğitim hizmeti götürülmesine yönelik olması nedeniyle, belli ölçüde eşitlikçi bir yaklaşımı ifade etmektedir.

Tersine, yedinci şura kararları eğitim tür ve düzeylerinin amaçlarının planlı kalkınma hedeflerine uygun olarak tanımlanmasını içermektedir. Bu, yukarıda kalkınma hedeflerine yönlendirilmiş bir eğitim sistemi için geçerli olacağı belirtilen sonuçlar çerçevesinde, eşitsizliği artırıcı öneriler olarak değerlendirilebilir.

Yedinci şurada, kız ve erkek teknik öğretimin amaçları tanımlanmıştır. Kız teknik öğretimin amacı: "...iyi anne, becerikli ve uyanık ev hanımları, çevrenin şartlarını geliştirici sanat zevkini almış, mahalli sanatları uygulama yeteneği kazanmış, (...) üretici yurttaşlar yetiştirmek" olarak tanımlanmış; erkek teknik öğretimin amaçları ise, "...memleketin ihtiyacı olan insangücünü sağlayacak alanlarda öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetlerine göre birer meslek sahibi..." olarak yetiştirmek olarak belirlenmiştir.[32] Her iki teknik öğretimin amaçları birlikte değerlendirildiğinde, kız teknik öğretimin kız öğrencileri "geleneksel rollerine", erkek teknik öğretimin ise öğrenciyi piyasadaki mesleklere hazırlayan bir öğretim türü olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu tanımlar, kadın ve erkeğin toplumsal konumları arasındaki eşitsizliği korumaya yönelik bir eğilimi ifade etmesi açısından, eşitsizliği sürdürmeye yöneliktir. Ayrıca, yedinci şura kararlarıyla, "Türk özel okullarının açılması için özendirici önlemler"[33] getirilmesi de var olan eşitsizliği artıran bir politika olarak değerlendirilmelidir.

Kalkınma planlarında yer alan ve "öğrencinin finansmana katılması" biçiminde ifade edilen "yararlanan öder" mantığı, on beşinci şurada eğitim finansmanı tartışmalarında egemen olmuş, bu durum kararlara da yansımıştır.

Hükümet Programlarında Eğitim

Türkiye Cumhuriyeti hükümetlerinin Meclis'e sundukları hükümet programları,[34] eğitim eşitliğinin kavramlaştırılması ve sorunsallaştırılması yönünden büyük benzerlikler göstermektedir. Dolayısıyla, hükümet programlarında eğitim eşitsizliklerine ilişkin olarak geliştirilen çözüm önerileri de birbirini yinelemekten öteye gidememiştir. Dahası, bu açıdan Cumhuriyet'in ilanının öncesinde ve sonrasında kurulan hükümetlerin programları arasında da önemli bir fark bulunmadığını belirtebiliriz. Örneğin, Cumhuriyet'in ilanından önceki beşinci hükümetin (Ağustos-Ekim 1923) programında: "Milli güzidelerin yetiştirilmesi için, istidat ve kabiliyeti tebarüz eden ve ailesinin kudret-i maliyesi müsaid olmayan gençler orta ve yüksek mekteplerde sureti mahsusada himaye ve muavenete mazhar olacakları gibi ihtisas peyda etmeleri için Avrupa'daki irfan merkezlerine de gönderileceklerdir" denilmektedir.

Eğitim eşitliğini fırsat eşitliğine indirgeyen, bunu da kavramın içerik ve kapsamını daraltarak yorumlayan bu dar bakış açısı, çok küçük söylem değişiklikleriyle tüm Türkiye Cumhuriyeti hükümet programlarına yansımıştır. Eğitimsel fırsat eşitliği, iki cins (kadın-erkek) ve bölgelerarası bir sorun olarak algılanmış, üstün yetenekli ama yoksul öğrencilerin desteklenmesi ulusal kaynakların harcanmaması açısından önemsenmiştir.

Hükümet programlarında kadınların eğitimine de erkeklerle aynı ölçüde önem verileceği belirtildikten sonra, "kız liseleri" veya "kız teknik liseleri" gündeme getirilmektedir. Cumhuriyet'in ilanından önceki beşinci hükümetçe benimsenen bu amaç, yaklaşık 40 yıl sonra, 1962 yılında toplanan yedinci şuranın da başlıca tartışma konusu olmaya devam etmiştir.

32. DPT, *age.*, 1982, s. 27.

33. DPT, Planlı Dönemde Temel Eğitim ve Lise Seviyeli Eğitimin Yeniden Düzenlenmesiyle İlgili Politikalar ve Uygulamalar, Sosyal Planlama Başkanlığı Yayın No: DPT: 2127, SPB: 413, 1988, s. 39.

34. Hükümet programlarından yapılan doğrudan alıntılar için bkz. MEB, *Hükümet Programlarında Eğitim (3 Mayıs 1920-30 Haziran 1993)*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1994; Aydın, İ., Siyasi Parti ve Hükümet Programlarında Eğitim-Öğretim/Öğretmenler (1908-1997), Eğitim-Sen Güncel Sorunlar Dizisi: 1, Ankara. 1997.

Eğitim için "yatırım" kavramı, ilk kez planlı dönemin başında, İsmet İnönü'nün başbakanlığında kurulan yirmi altıncı hükümetin (Kasım 1961-Haziran 1962) programında kullanılmıştır. Bu programda, meslek elemanı yetiştirmeye dönük örgün ve yaygın eğitim üzerinde durulmakta ve eğitim verimli bir yatırım olarak ele alınmaktadır. Bu, eğitim harcamalarının nereye ve ne ölçüde yönlendirileceğine karar verirken, öncelikle ekonomik ölçütlerin kullanılacağı anlamına gelmektedir.

"Özel öğretim kurumlarının, resmi öğretim kurumlarının seviyesine uygun şekilde gelişmesi, yayılması için teşvik edici ve destekleyici tedbirler alınacaktır... Maddi imkânlardan yoksun öğrencilerimizin kabiliyetleri yönünde ve ölçüsünde öğrenim görebilmeleri için alınmış tedbirler genişletilecektir... Eğitim politikamızda, memleketimizin azgelişmiş bölgeleriyle diğer bölgeleri arasındaki farklılıkları ortadan kaldırıcı tedbirler ehemmiyetle dikkate alınacaktır." (Yirmi yedinci hükümet, İsmet İnönü, 1962-63)

"Milli eğitimde amacımız; yurttaşların eşit eğitim imkânları içinde, istidat ve kabiliyetleri yönünde ve ölçüsünde yetişmelerini sağlamaktır." (Yirmi dokuzuncu hükümet, Suat Hayri Ürgüplü, Şubat-Ekim 1965)

"Bütün köylerin okula kavuşturulması,... için gereken tedbirler alınacaktır... Kabiliyetli köy çocuklarının öğretime devam edebilmesi, muhtaç durumda olanlara devletin yardım elini uzatabilmesi için parasız yatılı öğrenci adedini süratle artıracağız." (Otuzuncu hükümet, Süleyman Demirel, 1965-1969)

"Her tip okulun dengeli şekilde yurt sathına yayılması, parasız ve yatılı burslu öğrenci sayılarının artırılması ve bunların köylü, işçi, esnaf ve dar gelirli ailelere ağırlık ve öncelik verilerek geliştirilmesi çalışmalarımızın hedefini teşkil edecektir... Hükümetimiz eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin her türlü vasıtaya başvurarak sağlanması kararındadır." (Otuz birinci hükümet, Süleyman Demirel, 1969-1970)

Planlı kalkınma dönemindeki hemen hemen tüm hükümetlerin programlarında "mesleki ve teknik eğitime öncelik ve ağırlık", "kalkınma için gerekli nitelikte insangücü" gibi ifadelere sık sık yer verilmiştir. Planlı dönem boyunca Meclis'e sunulan hükümet programlarında eğitime ekonomik rasyonalite çerçevesinde yaklaşılmış olmasına karşın, benimsendiği biçimiyle eşitlik temaları değişmez öz olarak varlığını sürdürmüş ve bu durum kafalarda hiçbir paradoks yaratmamıştır.

"Eğitimin büyük vatandaş kütleleri için fırsat eşitliği içinde herkese açık ve yaygın bir hizmet haline getirilmesi suretiyle her Türk gencine eğitim imkânı sağlanırken, bu hizmetin milli insangücü potansiyelimizi kalkınma hedeflerine yöneltici bir vasıf ve seviyeye yükseltilmesi de önemle ele alacağımız konulardandır. Eğitim faaliyetlerinin, istihdam ihtiyaçlarımıza uygun insangücünün yetiştirilmesi yanında, milli ümitlerimizin mihrakı olan Türk gençliğinin, bu ümitlere layık olacak şekilde ve milli şuurumuzu yüksek seviyede tutarak eğitilmesi, Cumhuriyet hükümetlerinin önemle takip edecekleri milli bir dava teşkil etmektedir." (Otuz ikinci hükümet, Süleyman Demirel, 1970-1971)

"Öğretimin her kademesinde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanmasına özel bir önem verilecek, vatandaşların kabiliyetleri ve arzularına göre ve kendi maddi imkânlarına bağlı olmaksızın yetişme ve bir meslek edinme imkânları artırılacaktır. Öğrenci bursları miktar ve sayı itibariyle artırılacak, parasız yatılı öğrenci sayısı çoğaltılacaktır. Yurtlar, öğrenci kredi-

leri, ders araçları ve gereçleri, artan ihtiyacı karşılayacak seviyeye çıkarılacaktır." (Otuz dokuzuncu hükümet, Süleyman Demirel, 1975-1977)

Cumhuriyet dönemi boyunca, çok kısa süreler iktidarda kalan ya da iktidara ortak olan sosyal demokrat partilerin yer aldığı hükümetlerin programlarındaki eğitimsel eşitlik anlayışı da diğerlerinden çok farklı olmamıştır.

"Yüksek öğrenim parasız olacak, yüksek öğrenime alınacak öğrenci sayısı ve bunların fakülte ve bölümler arasındaki dağılımı kalkınma planlarında öngörülen yetişmiş insangücü hedeflerine göre tesbit olunacaktır.

Eğitim kurumlarımızdan mezun olan öğrencilerimiz, ihtiyaç ve imkânlara göre, yaygın eğitim fakültelerine gireceklerdir. Yaygın eğitim çalışmaları koşullara göre her seviyede ve çeşitli alanlarda programlara bağlanarak zamanında eğitim fırsatı bulamamış olanlara bu imkân verilecektir. Böylelikle bir taraftan toplumun ihtiyacı olan yetişmiş insangücü sağlanırken diğer taraftan eğitimde süreklilik imkânları geliştirilecektir.

Eğitimin bütün kademelerinde sosyal adalet ve eşit imkân sağlamak amacıyla, özellikle dar gelirli ailelerin çocukları için geniş bir yatılılık, kredi ve burs sistemi geliştirilecek ve eğitim yatırımları yurt düzeyine dengeli olarak dağıtılacaktır." (Otuz yedinci hükümet, Bülent Ecevit, 1974)

"Eğitimde olanak eşitliği, yaygınlık, süreklilik ve birlik sağlanacaktır. Özellikle dar gelirli aile çocuklarının yatılı, kredili ve burslu öğrenim olanakları genişletilecektir." (Kırkıncı hükümet, Bülent Ecevit, 1977)

1980 sonrasının ilk hükümeti olan kırk dördüncü hükümetin (Bülent Ulusu, 1980-1983) programında "eşitlik" sözcüğüne hiç rastlanmazken, hemen ardından kurulan 1. Özal hükümetinin programında geçiştirildiğini görüyoruz:

"Ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınma hedefleri esas tutularak ve 'eğitim-insangücü-istihdam' ilişkileri dikkate alınarak milli eğitim sistemimiz, mesleki ve teknik öğretime ağırlık verilecek..."(Kırk dördüncü hükümet, Bülent Ulusu, 1980-1983)

"Eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğinin sağlanması esastır... ortaöğretimde genel eğitim ağırlığının tedricen ve nispi olarak azaltılarak, yetenekli ve arzulu gençlerimiz için yükseköğretime açık mesleki ve teknik öğretime büyük ağırlık verilecektir." (Kırk beşinci hükümet, Turgut Özal, 1983-1987)

"Doğumundan başlayarak her Türk yurttaşının öğrenim ve eğitimi devletin yükümlülüğünde olacak ve parasız eğitim esas kılınacaktır. Zorunlu eğitim en az 8 yıl olacaktır... Öğretim programları ve ders kitapları evrensel ölçülere, demokratik özgürlükçü anlayışa uygun olarak yeniden düzenlenecek, gençlerimize araştırmacı, yaratıcı ve bağımsız bir kişilik kazandırma amacı ön plana çıkarılacaktır." (Kırk dokuzuncu hükümet, Süleyman Demirel, 1992-1993)

"Eğitimde kaliteye, çağdaşlığa ve fırsat eşitliğine önem verilecektir... Bilim artık çağımızın basınla birlikte dördüncü kuvvetidir... Bilimsel kurumların özerkliğinin, işte bu gerekçesiyle demokratikleşmenin vazgeçilmez koşulu olduğuna inanırız." (Elli birinci ve elli ikinci hükümet, Tansu Çiller, 1993-1996)

"...gençlerimize eğitimde sadece fırsat eşitliği değil, olanak eşitliği de sağlanacaktır... Eği-

timin her kademesinde yurt olanaklarının artırılmasına özen gösterilecektir." (Elli beşinci hükümet, Anasol-D, 1997-1998)

Yasal ve siyasal metinlerdeki eşitlik kavrayışını yansıtan maddelerin gelişigüzel bir incelemesi bile, bu metinlerde, çoğunlukla fırsat ve olanak eşitliği olarak ifade edilen –aslında bu eşitlik ilkesinin de tüm gereklerini pratikte karşılamayan– dar kapsamlı eşitlik anlayışının egemen olduğunu ortaya koymaktadır. Sözü edilen anlayış, "yetenekli fakat yoksul bireylerin koşullarını iyileştirme" olarak formüle edilebilir. Dolayısıyla, böyle bir "yasal" eşitlik tanımlamasıyla sınırlı kalındığında, eğitim sisteminin tüm tür ve düzeylerinde var olan eşitsizlikleri gerçek boyutlarıyla betimleme olanağı elde edilememektedir. Üstelik bu eşitlik anlayışı, tüm yasal ve siyasal metinlerde ısrarla vurgulanan "özel öğretim sektörü"nün geliştirilmesi hedefine de toplumsal meşruiyet kaynağı olmuştur. Eşitlik kavramının tanımı aşamasında ortaya çıkan bu sorun, eğitimdeki eşitsizlikleri sergilemede başvurulan göstergelerin de, hem nitel hem de nicel olarak, sınırlı olmasına yol açmaktadır.

Eğitimdeki Eşitsizliklere İlişkin Göstergeler

Eğitimde eşitlik anlayışımız, eğitime yüklediğimiz anlam ve işlevin yanı sıra, onu hangi göstergelerle inceleyeceğimizi de belirlemektedir. Eğitimde eşitliği fırsat ve olanak eşitliği çerçevesinde kavradığımızda, çeşitli toplumsal kesimleri (örneğin gelir grupları, özel eğitim gereksinimi olan kesimler, çeşitli nüfus grupları) okullaşma oranlarının hesaplan-

Tablo 1. Cumhuriyet Döneminde (1923-1998) Eğitim Tür ve Düzeylerine Göre Kız ve Erkek Öğrenci Oranındaki Gelişmeler (%)

Öğretim Yılları	İlkokul		Ortaokul*		Lise		Mesleki-Teknik Ortaöğretim**		Yükseköğretim	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
1923-1924	20,0	80,0	—	—	—	—	21,0	79,0	9,8	90,2
1937-1938	33,3	66,7	27,3	72,7	23,3	76,7	38,0	62,0	16,7	83,3
1938-1939	32,7	67,3	27,9	72,1	23,5	76,5	36,3	63,7	17,4	82,6
1949-1950	36,9	63,1	27,1	72,9	20,5	79,5	26,0	74,0	19,2	80,8
1950-1951	37,0	63,0	26,3	73,7	21,0	79,0	21,8	78,2	20,0	80,0
1959-1960	37,1	62,9	25,1	74,9	26,0	74,0	28,0	72,0	20,5	79,5
1960-1961	37,2	62,8	24,2	75,7	25,9	74,1	30,2	69,8	20,0	80,0
1970-1971	42,3	57,7	26,7	73,2	28,7	71,3	33,9	66,1	18,5	81,5
1979-1980	45,2	54,8	33,4	66,6	35,7	64,3	28,0	72,0	24,7	75,3
1980-1981	45,4	54,6	34,3	65,7	36,7	63,3	29,4	70,6	26,0	74,0
1990-1991	47,1	52,9	37,1	62,9	42,9	57,1	32,0	68,0	33,6	66,4
1996-1997	45,5	54,5			44,7	55,3	36,3	63,7	39,1	60,9
1997-1998	44,9	55,1			42,7	57,3	38,5	61,5	40,1	59,9

*Son iki öğretim yılında "ilkokul"da verilen oran, ilköğretimdeki (ilkokul+ortaokul) durumu yansıtmaktadır.
**1980-1981 öğretim yılından itibaren mesleki ve teknik ortaokullar, "ortaokul" içinde gösterilmiştir. Bu öğretim yılından önce mesleki ve teknik ortaokullar, "mesleki ve teknik ortaöğretim" içinde gösterilmiştir.
Kaynak: DİE, *Milli Eğitimde 50 Yıl;* DİE, *Milli Eğitim İstatistikleri;* MEB, *Milli Eğitim İle İlgili İstatistikler;* ÖSYM, *1996-97 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, Yay. No. 1997-4.

ması ve karşılaştırılması yoluyla incelemek olanaklıdır. Böyle bir incelemede kullanılmak üzere geliştirilmiş çeşitli araçlar bulunmaktadır.[35] Örneğin, daha çok bölgelerarası dengesizliği ölçmede kullanılan "betimleyici indeks", eğitim olanaklarından yararlanmada çeşitli nüfus gruplarının birbirleriyle karşılaştırılmasında kullanılan "Lorenz eğrisi" bunlar arasında sayılabilir.

Koşullarda eşitlik politikalarının bile çok sınırlı ölçüde uygulanabildiği bilinen ülkemizde, eğitimsel eşitsizlikleri derinliğine incelemeye olanak veren istatistikler ve ampirik veriler toplanamamaktadır. Aşağıda, Türkiye'deki eğitimsel eşitsizlikler, ulaşılabilen verilerden yararlanarak gösterilmeye çalışılmıştır.

Kadın-Erkek, İller ve Bölgelerarası Eşitsizlikler

Eğitimde cinsiyet, iller ve bölgeler temelinde var olan eşitsizliklerin gösterilmesinde, daha çok okullaşma oranları kullanılmaktadır. Ancak, cinsiyet temelindeki eşitsizlikler, kız ve erkeklerin çağ nüfusu içindeki oranlarının önemli bir farklılık göstermediği varsayımıyla, toplam öğrenci sayısı içindeki kız ve erkek oranlarıyla da gösterilebilmektedir.

Tablo 2'de, Cumhuriyet'in kuruluş yılından bugüne dek, çeşitli eğitim tür ve düzeylerine devam eden öğrenciler içindeki kız ve erkek oranları görülmektedir. Genel bir eğilim olarak, 1923 yılından itibaren, kızların toplam öğrenciler içindeki oranlarının her eğitim düzeyinde yükseldiği, ancak erkeklerle benzer düzeye ulaşamadığı görülmektedir. Başlangıçtan itibaren ilkokulun zorunlu olması nedeniyle, kız ve erkek öğrenci oranlarının birbirine en yakın olduğu eğitim düzeyi ilkokuldur. Tablonun altında belirtilen açıklamalar da dikkate alındığında, ortaokul ve liselerde de ilkokuldakilere yaklaşan oranlara ulaşıldığı belirtilebilir.

Tablo 2. Planlı Dönemde (1960-1998) Eğitim Tür ve Düzeylerine Göre Okullaşma Oranları (%)

Öğretim Yılları	İlkokul		Ortaokul		Lise*		Yükseköğretim	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
1960-1961	51,3	78,5	8,2	22,6	3,1	7,4	1,3	4,9
1965-1966	63,8	88,4	10,4	24,7	3,4	8,1	1,9	6,7
1970-1971	72,9	93,7	17,9	44,3	6,4	14,6	2,2	9,0
1975-1976	77,3	88,2	22,2	47,2	9,9	19,0	4,1	12,1
1980-1981	75,8	85,8	25,4	46,5	12,5	21,0	3,7	10,8
1985-1986	82,9	87,7	36,1	63,6	23,6	39,3	7,0	14,3
1990-1991	79,3	84,3	39,6	63,5	28,9	45,2	10,4	20,2

*Tabloda yer alan son iki öğretim yılı okullaşma oranlarına mesleki ve teknik lise öğrencileri dahildir.
Kaynak: DİE, *Milli Eğitimde 50 Yıl*; DİE, *Milli Eğitim İstatistikleri*.
Açıklama: En son nüfus sayımı 1990-91 öğretim yılına ait olduğu için, sonraki yıllara ait okullaşma oranları verilmemiştir.

Planlı dönemde, kız ve erkek okullaşma oranlarının dönem başında birbirinden çok farklı olmasına karşın 1990'lı yıllara gelindiğinde farkın azaldığı gözlenmektedir. (Tablo 2) Ancak, ilkokuldan sonraki eğitim düzeylerinde olumlu değişmenin çok az olduğu belirtilebilir. Eğitim düzeyleri yükseldikçe kız ve erkeklerin okullaşma oranları arasındaki fark artmaktadır.

35. Ünal, I., *Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi*, EPAR, Ankara, 1996, s. 259-262.

Toplumsal cinsiyetin eğitimden yararlanma açısından en fazla engel oluşturduğu öğrenim düzeyinin yükseköğretim olduğu görülmektedir. Bu durum, yükseköğretimin bireysel getirileri açısından önemlidir, çünkü yükseköğrenim mezunu olmanın kadınların işe girmelerini ve istihdam koşullarını önemli düzeyde etkilediği bilinmektedir.

Üniversiteye giriş sınav sonuçlarının çeşitli iller açısından incelenmesi, bir yandan üniversiteye girişteki eşitsizlikleri yansıtırken, diğer yandan yükseköğrenim öncesi eğitimini farklı illerde sürdüren ve aynı düzey eğitim diploması alan bireylerin, aslında, benzer eğitim olanaklarına sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Farklı illerde eğitim görmekte olan bireylerden bazıları, özellikle üç büyük kentte ve diğer birkaç büyük ilde yaşayanlar, diğerlerinden daha nitelikli bir eğitim olanağına sahip olurken, başka illerde yaşayanlar bu olanağa sahip değildir.

Tablo 3. 1997 ÖSS Sözel Test Sonuçlarına Göre İlk Yüze Giren Okulların İllere Dağılımı

İller	İlk Yüze Giren Okul Sayısı
İstanbul	28
Ankara	17
İzmir	14
Manisa	16
Aydın, Eskişehir, Konya, Kocaeli, Isparta, Trabzon, Antalya, Zonguldak, Kütahya, Kastamonu.	20 (2x10)
Kayseri, Samsun, Balıkesir, **Malatya, İçel, Afyon, Bursa,** Yozgat, Çankırı, Aksaray, Denizli, Gümüşhane, Tekirdağ, Elazığ, Sinop.	15 (1x15)
Toplam (29 il)	100

Kaynak: ÖSYM, *Ortaöğretim Kurumlarına Göre 1997 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı Sonuçları*, ÖSYM Yayınları, Ankara, 1997-9.

Açıklama: Adı koyu renk yazılan iller, 1997 ÖSS'de hem sözel hem de sayısal test sonuçlarına göre ilk 100'e giren okulların bulunduğu illerdir.

Tablo 3 ve Tablo 4'te, farklı illerdeki liselerden mezun olan bireylerin ÖSS sözel ve sayısal yetenek testlerinden aldıkları puanlara göre yapılan sıralamayla ilgili istatistikler yer almaktadır. Bu istatistikler, farklı illerde, aynı düzey eğitimden geçen bireylerin, kendilerini geliştirme olanağı açısından farklılaştıklarını göstermektedir.

Aynı eğitim düzeyinden mezun olan bireyler, aldıkları eğitimin niteliğinin farklılaşması nedeniyle, kendilerini farklı düzeyde geliştirebilmekte, öğrenimlerini sürdürebilme (yükseköğrenime girme-girmeme ve girilebilen fakülte/bölüm açısından) şansı açısından farklılaşabilmekte ve bunlara bağlı olarak da iş bulma olanakları ve gelir düzeyleri farklılaşabilmektedir.

Farklı illerdeki liselerde öğrenim görmüş olmak gibi farklı tür liselerde öğrenim görmek de, bireyin kendini geliştirebilme, öğrenimini sürdürebilme ve buna bağlı olarak da istenen düzeyde gelir elde edebilme gibi gelecekteki olanaklarını farklılaştırabilmektedir.

Tablo 5 ve Tablo 6'da, farklı tür liseleri bitirmiş olan bireylerin, ÖSS ve ÖYS'den aldıkları puanlara göre yapılmış sıralamaları yer almaktadır. Tablo 5'e göre, sayısal yetenek testinde en başarılı grup fen lisesi mezunları, en başarısız grup ise genel lise ve mesleki tek-

Tablo 4. 1997 ÖSS Sayısal Test Puanlarına Göre İlk Yüze Giren Okulların İllere Dağılımı

İller	İlk Yüze Giren Okul Sayısı (Sayısal Puan)
İstanbul	20
Ankara	13
İzmir	44
Kocaeli	5
İçel, Konya	8 (2x4)
Antalya, Adana, Hatay	9 (3x3)
Kayseri, Erzurum, **Eskişehir,** Samsun, Diyarbakır	10 (5x2)
Aydın, Bursa, Trabzon, Kırklareli, Balıkesir, Isparta, Malatya, Afyon, Çanakkale, Van, Gaziantep, Kırıkkale, K. Maraş, Sivas, Yozgat, Çankırı, Manisa, Edirne, Aksaray, Ordu, Denizli, Çorum, Karabük, Erzincan	24 (24x1)
Toplam (38 il)	100

Kaynak: ÖSYM, *Ortaöğretim Kurumlarına Göre 1997 ÖSYS Sonuçları*, ÖSYM Yayınları, Ankara, 1997-9.

Tablo 5. 1997 Yılı Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) Puanlarına Göre İlk Yüze Giren Okulların Dağılımı

Okul Türü	Toplam Okul Sayısı	İlk Yüze Giren Okul Sayısı (Sayısal)	Başarılı Okul %	İlk Yüze Giren Okul Sayısı (Sözel)	Başarılı Okul %
KAMU	4.329	64	1,48	68	1,57
Lise	1.539	1	0,06	1	0,06
Anadolu Lisesi	145	37	25,52	31	21,38
Fen Lisesi	2.050	1	0,05	6	0,29
Mesleki ve Teknik Liseler	2.050	1	0,05	6	0,29
Anadolu Mesleki Teknik Lise	290	1	0,34	19	6,55
Diğer (Askeri L., Akşam L., Çok Programlı L.)	270				
ÖZEL	233	36	15,45	32	13,73
Özel Lise	53			2	3,77
Özel Lise (YDÖY)	136	7	5,15	26	19,12
Fen Lisesi	30	29	96,65	3	7,14
Özel Mesleki ve Teknik Lise	14			1	
TOPLAM	4.562	100		100	

Kaynak: ÖSYM, *Ortaöğretim Kurumlarına Göre 1997 ÖSYS Sonuçları*, ÖSYM Yayınları, Ankara, 1997-9.

nik lise mezunlarıdır. Sözel yetenek testinde de fen lisesi mezunları en başarılı grup iken, en başarısız gruplar genel lise ve mesleki ve teknik lise mezunlarıdır. Tablo 6'da, yabancı dilde öğretim yapan liselerde öğrenim görenlerin en başarılı grup, meslek lisesi mezunlarının ise en başarısız grup olduğu görülmektedir

Eğitimsel Eşitsizliklerin Gelir Dağılımı ile İlişkisi

Bilindiği gibi, eğitim olanaklarından yararlanmak, bireysel düzeyde birtakım harcamalar yapmayı gerektirir. "Zorunlu ve parasız" olduğu vasalarda belirtilen ilköğretime devam

edebilmek için bile, bireyin ulaşım, kitap, önlük vb. için harcama yapması gerekir. Bu, eğitim hizmetinden yararlanmanın, öğrencinin ailesinin gelir düzeyiyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, eğitim olanaklarından yararlanma düzeyinin farklı gelir düzeyindeki nüfus grupları için incelenmesi gerekmektedir.

Gelir düzeyleri, farklı sosyoekonomik düzeylere ve farklı toplumsal tabakalara işaret ettikleri ölçüde, birbirinden farklı davranış kalıplarını ve tercihleri yansıtırlar. Toplumsal bilim incelemelerinde, farklı toplumsal tabakaların ve sosyoekonomik grupların tüketim kalıplarının ve eğitime ilişkin tutumlarının diğerlerinden farklılık gösterebildiği kabul edilir. Eğitim açısından değerlendirildiğinde, toplumsal grupların, aile gelirini çeşitli gereksinmeler arasında paylaştırma ve bu arada eğitim için harcama konusundaki tercihleri farklılık gösterir. Bu tercihleri etkileyen sosyoekonomik ve kültürel değişkenlerin dikkate alınması gerekir. Örneğin, kız ve erkek çocukların eğitimi konusundaki tutumlar ve eğitimden beklentiler tercihleri etkiler. Yalnızca gelir düzeylerine göre yapılan incelemeler yüzeysel olmakta, gelir dağılımı, özellikle de fonksiyonel gelir dağılımı (kâr, faiz, rant ve ücret geliri alanlara göre gelir dağılımı) dikkate alınmadıkça, eğitim eşitsizliklerinin ekonomik işleyişteki çarpıklıkla ve onun getirdiği toplumsal tabakalaşma ile ilişkisi yeterince görülememektedir.

Örneğin, gelir grupları arasındaki eğitimsel fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmayı veya görece azaltmayı amaçlayan bir sosyal yardım programı, düşük gelir düzeyinden gelen aileleri yalnızca yapabilecekleri harcamalar açısından değerlendirir, yardımları bu bakış açısıyla belirler ve gerçekleştirirse (örneğin, ailelere gelir aktararak sorunu çözmeye çalışırsa), söz konusu gruplarda egemen olan cinsiyetçi değerleri dikkate almadığı için, kadınların eğitim olanaklarından yararlanmasını sağlayamayacak, onların önündeki engelleri ortadan kaldıramayacaktır.

Ülkemizde gelir dağılımına ilişkin ilk araştırma 1963 yılında yapılmıştır. Bu tarihten son-

Tablo 6. Okul Türlerine Göre 1997 ÖYS Başarı Durumu

Okul Türleri	Okul Sayısı	ÖYS'ye Giren Öğrenci Sayısı (1)	ÖYS Puanına Göre Yerleşen Öğrenci Sayısı (2)	Oran (%) (2/1)
Lise	1.539	104.337	25.537	24,5
Özel Lise	53	2.122	1.007	47,5
Anadolu Lisesi	145	12.465	7.541	60,5
YDÖY Özel Lise	136	9.087	5.760	63,4
Fen Lisesi	25	810	569	70,2
Özel Fen Lisesi	30	1.058	695	65,7
Askeri Lise	3	276	100	36,2
Çok Programlı L.	252	2.153	519	24,1
Anadolu Öğret. L.	66	3.690	2.092	56,7
Liseler Grubu	2.930	155.189	47.810	30,8
Meslek L Grubu	2.930	155.189	47.810	30,8
Genel Toplam	4562	177.021	52.052	29,4

Kaynak: ÖSYM, *Orta öğretim Kurumlarına Göre 1997 ÖSYS Sonuçları*, ÖSYM Yayınları, Ankara, 1997-9

ra 1968, 1973, 1980, 1987 ve 1994 yılları arasında çeşitli gelir dağılımı araştırmaları gerçekleştirilmiştir. Kavramsal ve kuramsal çerçeveleri, uygulanan yöntem ve kapsamları yönünden aralarında önemli farklılıklar olmasına karşın, bu araştırmaların sonuçları birbirine çok yakın olup, ülkemizdeki gelir dağılımının çok adaletsiz olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 7. Türkiye'de Yapılan Gelir Dağılımı Araştırmalarının Bulguları

Gelir Yüzdeleri	Hanehalkı Yüzdeleri				
	1963	1968	1973	1987	1994
I. % 20	4,5	3,0	3,5	5,2	4,9
II. % 20	8,5	7,0	8,0	9,6	8,6
III. %20	11,5	10,0	12,5	14,1	12,6
IV. % 20	18,5	20,0	19,5	21,2	19,0
V. % 20	57,0	60,0	56,5	49,9	54,9
Toplam	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Kaynak: DİE, *1994 Hanehalkı Gelir Dağılımı Anketi Sonuçları, 1997/a; DPT, Gelir Dağılımı 1973.*

Tablo 7, söz konusu araştırma bulgularının sonuçlarını yansıtmakta, ülkemizdeki gelir dağılımı adaletsizliğinin sürekliliğini açıkça göstermektedir. Tablo 7'ye göre, toplam nüfusun yüzde 20'sini oluşturan en düşük gelirli aileler, 1963 yılında toplam gelirin ancak yüzde 4,5'ini, 1994 yılında ise yüzde 4,9'unu alırken; toplam nüfusun yine yüzde 20'sini oluşturan en yüksek gelirli ailelerin toplam gelirden aldıkları pay 1963 yılında yüzde 57, 1994 yılında ise yaklaşık yüzde 55 düzeyindedir. En düşük ve en yüksek gelir dilimindeki aileler arasındaki fark 1963 yılında 12,7 kat, 1994 yılında ise 11,2 kat olmuştur.

Gelir dağılımı araştırmalarının bulguları, yüzde 10'luk, yüzde 5'lik hanehalkı yüzdeleri biçiminde ve başka ölçütlere göre (gelir türü, gelirin mesleksel, sınıfsal, sektörel dağılımı) daha ayrıntılı olarak çözümlendiğinde gelirdeki adaletsiz dağılımın boyutlarının genişlediği gözlenmektedir.

Sözgelimi, 1994 yılında, toplam gelirden aldıkları pay açısından, en düşük gelirli aileler ile en yüksek gelirli aileler arasındaki fark, yüzde 10'luk gelir grubunda 22 kat, yüzde 5'lik gelir grubunda 44 kat, yüzde 1'lik gelir grubunda 237 katı aşmaktadır.[36]

Türkiye'deki hanelerin yüzde 1'ini oluşturan en yüksek gelirli 133.828 hane, toplam gelirin yüzde 16,6'sı gibi çok yüksek bir bölümünü elde etmektedir. En düşük gelirli aynı sayıdaki yüzde 1 ailenin toplam gelirdeki payı ise yalnızca on binde 7'dir. Gelir dağılımı bu denli çarpık olan bir ülkede eğitimin özelleştirilmesi, geniş halk kesimlerinin eğitim hakkını ya hiç kullanamaması ya da bu haktan düşük düzeyde yararlanabilmesi sonucunu doğurmaktadır.[37] Türkiye'de bugün 25 yaşın üstündeki nüfusun gördüğü ortalama eğitim süresi yalnızca 3,5 yıldır. Bu süre azgelişmiş ülkeler ortalamasından (3,7 yıl) bile düşüktür.

Tablo 8, farklı coğrafi bölgelerde, geliri en düşük ve en yüksek olan yüzde 20'lik nüfus gruplarının gelir düzeyleri ile bölgelerdeki eğitim olanaklarından yararlanma düzeyi arasındaki koşutluğu göstermektedir. Gelir düzeyi en düşük bölge olan Güneydoğu Anadolu bölgesinde, çizelgede yer alan her düzey eğitimde gerçekleşen okullaşma oranı da diğer bölgelerin tümünden daha düşüktür. Buna karşılık, gelir düzeyi en yüksek olan Marmara bölgesinde aynı eğitim düzeylerinde okullaşma oranları en yüksektir.

36. DİE, *1994 Hanehalkı Gelir Dağılımı Anketi Sonuçları*, DİE Yayın No: 2051, Ankara, 1997/a, s. 96-99.

37. "(İstanbul) Kartal'daki işçi ailelerinin yüzde 30'unda son beş yılda en azından bir çocuk eğitimi terk etmiştir ve bunların yarıdan fazlasının 'iktisadi güçlükler' nedeniyle meydana geldiği ileri sürülmektedir. Buna karşılık Kartallı işçilerin yüzde 92'si çocuklarını sonuna kadar okutmak isteği içindedirler. (...) Berksoy'un örneklemesinde kapsanan İstanbul işçi ailelerinin yüzde 27'sinde ise ekonomik nedenlerle eğitimine son verilen çocuklar bulunmakta; ailelerin yüzde 9'unda ise çocuklar hem okumakta, hem çalışmaktadır." Boratav, K., *1980'li Yıllarda Türkiye'de Sosyal Sınıflar ve Bölüşüm*, Gerçek Yayınevi, İstanbul, 1991, s. 114.

Tablo 8. En Düşük ve En Yüksek % 20'lik Dilimlerdeki Hanelerin Bölgelere Göre Fert Gelirleri (1994) ve Bölgelere Göre Okullaşma Oranları (1990-1991) (Aylık ortalama, Bin TL)

Bölgeler	En Düşük % 20	En Yüksek % 20	Fark (kat olarak)	Okullaşma Oranları (1990-91) (%)		
				İlköğretim 1. Kademe	İlköğretim 2. Kademe	Genel ortaöğretim
Marmara	14.810	160.839	10,9	97,8	56,6	25,3
Ege	13.370	81.203	6,1	89,4	43,1	20,8
Akdeniz	9.568	78.904	8,2	88,7	38,5	21,3
İç Anadolu	10.437	75.977	7,3	88,7	45,5	23,4
Karadeniz	9.001	68.868	7,7	86,3	32,8	17,2
D. Anadolu	9.534	43.184	4,5	75,8	26,7	16,7
G. Anadolu	7.153	35.962	5,0	74,6	21,0	14,1
Toplam	10.559	93.417	8,8	87,1	40,1	19,8

Kaynak: DİE , *1994 Hanehalkı Gelir Dağılımı Anketi Sonuçları, 1997, s. 12-24;* DİE, *Genel Nüfus Sayımı, 1993;* DİE, *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (1990-91), 1993.*

Ailelerin tasarruf/tüketim eğilimleri ile satın aldıkları mal/hizmetlerin nicelik ve niteliği gelir düzeylerine göre değişmektedir. Bu yüzden, gelir dağılımı, aynı zamanda ülke ekonomisindeki tüketim ve tasarrufun hacmini ve bileşimini de etkilemektedir. Türkiye'de hanelerin tüketim harcamalarının türlerine göre dağılımı incelendiğinde, büyük bir bölümünü temel tüketim (beslenme, giyim, barınma vb.) harcamalarının oluşturduğu, eğitim harcamalarının toplam içindeki oranının ise son derece düşük olduğu ortaya çıkmaktadır. Tablo 9'da görüldüğü gibi, bu oran yüzde 2,5 ile en yüksek düzeyde Ankara'da gerçekleşirken, Diyarbakır ilinde yüzde 0,5'e düşmektedir.[38]

Tablo 10'da görüldüğü gibi, ailelerin eğitim için yaptıkları harcama miktarları gelir düzeyleri ile ilişkilidir. Ancak, üç ilimizde (İstanbul, Erzurum ve İzmir'de), ikinci ve üçüncü gelir dilimlerindeki aileler karşılaştırıldığında, diğer illerdekinden farklı bir eğilim sergiledikleri görülmektedir. Bu illerde, ikinci gelir diliminde yer alan aileler, üçüncü gelir dilimindekilerden daha yüksek eğitim harcaması yapmaktadırlar. Tablodan yola çıkarak bu durumun nedenlerini açıklayabilmek olanaklı değildir. Çünkü, daha önce de belirtildiği gibi, çeşitli illerdeki farklı gelir düzeylerindeki aileler, farklı toplumsal tabakalar veya sosyokültürel kesimler içinde bulunabilirler (örneğin bir ilde ikinci grup daha çok işçi ailelerinden oluşurken, bir başka ilde küçük esnaf ailelerinden oluşuyor olabilir) ve tüketim kalıplarını belirleyen de büyük ölçüde ait oldukları bu toplumsal gruplardır.

Ailelerin çeşitli eğitim düzeyleri için yaptıkları harcamaların dağılımı, kuşkusuz okul çağındaki çocukların yaşlara göre dağılımına da bağlıdır. Ancak, Tablo 11 yatay olarak okunduğunda ve özellikle eğitim araçları için yapılan harcamalar diğerleriyle karşılaştırıldığında, eğitim araçları için yapılan harcamalar oranının Erzurum'da en yüksek olduğu ve onu Adana ve Samsun'un izlediği görülmektedir. Bunlar, Tablo 12'nin altındaki açıklamalar incelendiğinde görüleceği gibi, çocuğunu okula gönderen ailelerin zorunlu olarak yapacağı harcamaları göstermektedir. Üç büyük kentin dışında kalan daha düşük gelirli illerde bu tür harcamaların daha yoğun olduğu görülmektedir. "Diğer" başlığı altında verilenler,

38. DİE, *1994 Hanehalkı Tüketim Harcamaları Anketi, 19 Seçilmiş İl Merkezi Özet Sonuçları,* DİE Yayın No: 2050, Ankara, 1997/b, s. 42-43.

Tablo 9. Hanelerin Tüketim Harcamalarının Türlerine Göre Dağılımı (%)

İller	Temel Tüketim Harcamaları (1)	Eğitim	Sağlık	Diğer	Toplam
Ankara	73,6	2,5	2,1	21,8	100,0
İstanbul	70,6	1,5	3,2	21,7	100,0
İzmir	69,4	1,4	2,3	26,9	100,0
Samsun	73,4	1,6	2,7	22,3	100,0
Adana	71,8	1,6	3,4	23,2	100,0
Erzurum	77,9	1,0	1,1	20,0	100,0
Diyarbakır	89,8	0,5	1,3	8,4	100,0

(1) Temel tüketim harcamaları: Gıda, içki, tütün, giyim, ayakkabı, konut ve kira, ev eşyası harcamaları.
Kaynak: DİE, *1994 Hanehalkı Tüketim Harcamaları Anketi, 19 Seçilmiş İl Merkezi Özet Sonuçları*, 1997, s. 42-43.

Tablo 10. Hanelerin Gelire Göre Sıralı % 20'lik Gruplar İtibariyle Eğitim Harcamalarının Dağılımı (%)

	Gelire Göre % 20'lik Gruplar					
İller	I. % 20	II. % 20	III. % 20	IV. % 20	V. % 20	Toplam
Ankara	2,6	4,8	7,6	17,5	67,5	100,0
İstanbul	6,6	10,1	7,1	15,3	60,3	100,0
İzmir	1,8	12,7	4,9	20,1	60,5	100,0
Samsun	1,8	1,8	8,3	16,7	71,3	100,0
Adana	3,4	8,3	9,8	23,5	55,0	100,0
Erzurum	3,1	22,4	5,4	25,6	43,5	100,0
Diyarbakır	5,6	7,5	15,9	42,4	28,6	100,0

Kaynak: DİE, *1994 Hanehalkı Tüketim Harcamaları Anketi, 19 Seçilmiş İl Merkezi Özet Sonuçları*, 1997, s. 44-49.

Tablo 11. Hanelerin Harcama Alt Grupları İtibariyle Eğitim Harcamalarının Dağılımı (%)

İller	Anaokulu ve İlkokul	Orta Dereceli	Yüksek Öğretim	Eğitim Araçları	Diğer	Toplam
Ankara	4,2	37,2	5,4	13,0	40,2	100,0
İstanbul	4,6	8,5	3,8	20,7	62,4	100,0
İzmir	4,6	16,0	8,2	15,3	55,8	100,0
Samsun	2,7	33,3	5,9	21,5	36,6	100,0
Adana	9,4	7,8	4,3	25,9	52,6	100,0
Erzurum	1,2	5,3	14,9	28,9	49,7	100,0
Diyarbakır	6,1	0	0	37,4	46,5	100,0

Kaynak: DİE, *1994 Hanehalkı Tüketim Harcamaları Anketi, 19 Seçilmiş İl Merkezi Özet Sonuçları*, 1997, s. 144-147.

gelir düzeyi görece yüksek olan ve eğitim harcamalarına öncelik veren ailelerin katlanacağı harcamalar olarak düşünülebilir. İller bu harcamalar açısından karşılaştırıldığında İstanbul ilk sırada, İzmir de ikinci sırada yer almaktadır.

Tablo 12'ye göre, yaptığı eğitim harcamaları içinde, "kaçınılamaz eğitim harcamaları" olarak düşünülebilecek "eğitim araçları" grubunda yer alan harcamaları en yüksek yüzdeyle gerçekleştirenlerin, en düşük gelir grubu olarak ele alabileceğimiz yevmiyeliler olduğu görülmektedir. Yevmiyelilerin ikinci derecede ağırlık taşıyan harcamaları ise kurs, dersane, vb. için yapılan "diğer eğitim harcamaları"dır. Okulların büyük bir kesiminin okulda açtığı kurslar (ki aslında bu tip kursların 'zorunlu' olduğu bile söylenebilir) için yapılan harcamaların da yer aldığı bu harcama kaleminin, toplam eğitim harcamaları içindeki en yüksek oranı oluşturduğu gruplar "ücretli ve maaşlılar", "kendi hesabına çalışanlar" ve "iktisaden faal olmayanlar"dır. İşverenler için bu harcama kalemi, özel öğretim kurumları için yapılan harcamalardan sonra ikinci sırada yer almaktadır. Bu kalemdeki harcamalar, genel toplam içindeki en yüksek harcama kalemidir.

Tablo 12. Hanehalkı Reisinin İşteki Durumuna Göre Eğitim Harcamalarının Dağılımı (19 İlin Aylık Ortalaması, Milyon TL)

Hanehalkı Reisinin İşteki Durumu	Anaokul ve İlkokul %	Ortaöğretim %	Yükseköğretim %	Diğer Eğitim %	Eğitim Araçları %	Toplam Eğitim Harcamaları
Ücretli Maaşlı	5,9	4,9	5,0	65,4	18,8	100,0
Yevmiyeli	0,5	24,3	1,8	29,7	43,7	100,0
İşveren	4,2	40,0	8,9	36,0	10,9	100,0
Kendi Hesabına	1,6	3,5	12,1	49,9	32,9	100,0
Ücretsiz Aile İşçisi	0	0	0	0	0	
İktisaden Faal Değil	0,3	9,1	11,5	61,8	17,3	100,0
TOPLAM	4,0	15,9	7,6	54,0	18,5	100,0

Kaynak: DİE, 1994 *Hanehalkı Tüketim Harcamaları Anketi. 19 Seçilmiş İl Merkezi Özet Sonuçları*, 1997, 144-47

Açıklama: DİE'nin (1997, s. 169) yaptığı sınıflandırmada alt gruplarda yer alan eğitim harcamaları şunlardır:
Anaokulu (okulöncesi eğitim) ve ilkokul eğitimi: Kreş ve anaokul ücreti, özel ilkokul ücreti vb.
Orta dereceli eğitim: Özel ortaokul ücreti, özel lise ücreti vb.
Yüksek eğitim: Özel üniversite ücreti, üniversite harcı.
Diğer eğitimler: Eğitimle ilgili kurs ücreti (özel dersane, yaz okulu vb.), sınav form ücreti, karne parası vb.
Eğitim araçları: Okul kitapları (ortaokul, anaokulu vb.), okul dergileri, pergel takımı, cetvel, okul çantası vb.

Kabaca özel öğretim kurumları için yapılan harcamalar olarak ele alabileceğimiz harcamaların, tabloda yer alan grupların toplam eğitim harcamaları içindeki oranı ise, tablodaki sıralanışlarına göre yüzde 15,8; yüzde 26,6; yüzde 53,1; yüzde 19,2 ve yüzde 19,9'dur. Görüldüğü gibi, kendi toplam eğitim harcamaları içinde, özel öğretim kurumları için en yüksek oranda harcamayı yapan grup işverenlerdir. Görece daha düşük gelir düzeyindeki grupların yaptıkları toplam eğitim harcamaları ise, büyük ölçüde, dersane ücretleri ve ders araç gereçleri için yapılan harcamalardan oluşmaktadır.

Özel dershane ve özel öğretim kurumu gibi, Türkiye'de eğitim hizmetinin sunumunun ti-

cari bir faaliyete dönüştürülmesinden en yüksek oranda vararlananlar yüksek gelirliler olmakta; bu kurumlar eğitim olanaklarından yararlanmada var olan eşitsizlikleri derinleştirmektedirler.

Eğitimde Özelleştirmenin Eşitsizliğe Etkileri

Eğitimde özelleştirme, en yaygın olarak, geçmişte kamu örgütlerince sunulan eğitim hizmetinin, özel sermaye ile kurulan örgütlerce veya yine kamu örgütlerince, fakat bir fiyat karşılığı sunulması anlamında kullanılmaktadır. Bu, eğitim hizmetini piyasa koşullarına açmak anlamına gelmektedir. Tüm ekonomik faaliyet alanlarında neoliberal politikaların bir uzantısı olarak işletilen özelleştirme süreci, eğitim açısından çok ciddi sonuçlar getirmektedir. Söz konusu süreç, eğitim hizmetinden yararlanabilme konusunda çeşitli toplumsal kesimlerin önünde var olan engelleri daha da artırarak (bu kesimleri, eğitimin yol açtığı geleceğe dönük bireysel getirilerden yoksun bırakarak), gelir ve servet dağılımındaki var olan eşitsizliği yeniden üretmekte ve bu nedenle de hem genel olarak toplumsal eşitsizlikleri, hem de bu yolla eğitimsel eşitsizlikleri derinleştirmektedir. Tablo 12, özel öğretim kurumlarından yararlanan ve yararlanamayan kesimlerin hangileri olabileceği konusunda bir fikir vermektedir.

Son yıllarda ülkemizde yaşanan özelleştirme süreci yoğunluk kazanmıştır. Bir yandan kamu sektörünce üretilen eğitim hizmetinin finansmanı özelleştirilirken (paralı eğitim), bir yandan da özel sektörce üretilen eğitim hizmeti (özel okullar, vakıf üniversiteleri) büyük ölçüde kamu kaynaklarıyla finanse edilmektedir. Bu arada rant değeri yüksek yüzlerce resmi okulun satışa çıkarılması biçimindeki özelleştirme türü de yaygınlaşmaktadır.

Özel okullara devletçe sağlanan olanaklar da çeşitlenmiştir.[39] Kalkınmada öncelikli yörelerde açılan özel okullar için 10 yıl, diğer yörelerdeki özel okullar için beş yıl vergi muafiyeti tanınmıştır. Teşvikle ilgili mevzuatta yapılan değişikliklerle özel okul işletmeciliği teşvik kapsamına alınmış, düşük faizli kredilerden yararlanma olanağı sağlanmıştır. Bunun yanı sıra, eğitim-öğretim ve araştırma etkinliklerinde kullanılan yatırım malı, hammadde ve malzemeye gümrük muafiyeti uygulanmaktadır. Okul, kütüphane, spor tesisleri için arsa ve arazi sağlanması her türlü vergi resim ve harçtan muaf tutulmuştur. Özel okul girişimcilerine, kamu arazilerini düşük bedelle kiralayabilme olanağı sağlanmıştır. Kritik sektör kapsamına alınan eğitim alanındaki özel yatırımlara Kaynak Kullanımını Destekleme Fonu'ndan, iki yılı ödemesiz olmak üzere, toplam beş yılda dört eşit taksitle geri ödemeli kredi sunulmaktadır.

Yükseköğretimde ise vakıf üniversiteleri bütçelerinin yüzde 45'i gibi yüksek bir oranda devletten yardım alabildikleri gibi, devlet üniversitelerinin yararlandıkları mali kolaylıklardan, muafiyetlerden ve istisnalardan da aynen yararlanmakta ve bunlar emlak vergisinden muaf tutulmaktadırlar. Ayrıca vakıf üniversitelerine kamu tüzel kişilerine ait arazi ve tesisler tahsis edilebilmektedir. Vakıf üniversitelerinin toplam bütçelerinin yüzde 45'i bile çoğu devlet üniversitesinin toplam bütçesinden fazla olabilmektedir. Örneğin, 1996 yılında devlet üniversitelerinden 27'sine ayrılan ödenek, vakıf üniversitelerine ayrılan ödenek tutarının altında kalmıştır.[40] Hükümet, devlet üniversitelerinin 1996 yılı için istedikleri 156 trilyonluk ödeneğin 86 trilyon lirasını uygun görürken, 857 milyar lira isteyen Bilkent, Koç ve Başkent vakıf üniversitelerine 1 trilyon 157 milyar liralık ödenek verilmiştir. Toplam 1.397.000 öğ-

39. MEB (Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü), "Bakanlığımızın Denetim ve Gözetimi Altındaki Özel Öğretim Kurumları", *Milli Eğitim Dergisi*, S. 125, MEB, Ankara, 1993, s. 87.

40. *Cumhuriyet*, 16.4.1996.

rencinin öğrenim gördüğü devlet üniversitelerinde öğrenci başına ortalama 61 milyon TL olan devlet desteği, vakıf üniversitelerinde öğrenci başına ortalama 115 milyon TL'dir.

Yukarıda üzerinde durulmuş olan iki etken, yani gelir dağılımındaki dengesizlik ve buna bağlı olarak ortaya çıkan ailelerin eğitim harcamaları düzeyindeki düşüklük, eğitimde özelleştirmeden yana ileri sürülen argümanları kendi içlerinde çelişkiye düşürmektedir. Bir yandan, eğitimde ek kapasite yaratarak devletin yükünü azaltacağı, "eğitim sektörü"nde etkinlik ve verimliliği sağlayacağı umuduyla eğitim, devlet eliyle, özel sektör için kârlı bir alan haline getirilmeye çalışılmakta; öte yandan, bozuk gelir dağılımı nedeniyle, özel sektörce sunulan eğitim hizmetinin maliyeti toplumun sınırlı bir kesiminde karşılanabildiği için özel öğretim sektörü yeterince gelişememektedir. Özel sektöre yaptığı her türlü kaynak transferine (vergi ve gümrük bağışıklığı, indirimi, kredi, teşvik vb.) karşın bu kısır döngüyü bir türlü aşamayan devlet, özel girişimcinin eğitime yatırım yapmasının önündeki engelleri ortadan kaldıracak daha kapsamlı ve kalıcı önlemler almaya (eğitim sigortası, kupon sistemi vb.) yönelebilecektir.

Özel okullar, planlı dönemin başlarında, düşük nitelikte hizmet sundukları için resmi okulların niteliğini düşüren kurumlar olarak görülür ve yalnızca ek kapasite yaratmaları açısından yararlı bulunurdu. Beşinci planla birlikte devletin özel okullara bakış açısı temelden değişmiştir. 1980'li yıllarda çıkarılan bir dizi yasa ve yönetmelikle özel öğretim kurumlarının açılması her yönden teşvik edilmiştir. 1981-1982 öğretim yılında 253 olan özel okul sayısı, 1996-1997 öğretim yılında 1.468'e yükselmiştir. (Tablo 13) 1996-1997 öğretim yılı itibariyle, Türkiye'de özel okullarla birlikte, 2.096'sı özel kurs, 1.479'u özel dershane olmak üzere toplam 5.043 özel öğretim kurumu bulunmaktadır.[41] Yalnızca 1997-1998 öğretim yılı başında açılan özel öğretim kurumu sayısı 601'dir. MEB (1997) verilerine göre, bunların 194'ü özel okul, 190'ı dershane, 71'i özel motorlu taşıt sürücü kursu, 117'si çeşitli özel kurs ve 29'u ise etüt eğitim merkezidir.

Tablo 13. Özel Öğretim Kurumlarında Sayısal Gelişme

Öğretim Yılları	İlkokul	Ortaokul	Lise	Toplam
1981-1982	100	80	73	253
1987- 1988	123	140	106	369
1990-1991	169	186	178	533
1994-1995	233	249	278	760
1996-1997	351	330	395	1468

Kaynak: MEB, *Milli Eğitimle İlgili Bilgiler*, 1997; DİE, *İstatistik Yıllığı*, 1996.

Özel okulların toplam okul sayısı içindeki oranı yüzde 1,97, özel okul öğrencilerinin toplam öğrenci sayısına oranı ise yüzde 1,59'dur. Buna karşılık, özel okul öğretmenlerinin toplam öğretmen sayısı içindeki oranı yüzde 2,9'dur. Bu sayılara bakılarak, özel öğretim kurumlarının eğitim sistemimiz içinde önemli bir ağırlık oluşturmadığı, dolayısıyla "özel okul furyası diye kıyamet koparmanın gereksiz olduğu" ileri sürülebilir. Böyle bir tez, özel öğretim kurumlarının eğitim sistemi içindeki oranını yansıtan ulusal istatistikler gelişmiş ülkelerle karşılaştırılarak desteklenmektedir. Ancak Türkiye, gelir dağılımı en bozuk ülkelerden biridir, hem de gelişmiş ülkelerde kamu kaynakları özel öğretim kurumlarına bu öl-

41. MEB, TBMM Plan ve Bütçe Komisyonu 1998 Yılı Bütçe Konuşması (Milli Eğitim Bakanı Hikmet Uluğbay), MEB, Ankara, 1997.



Amasya Atatürk İlkokulu 2. sınıf öğrencileri, 1986.

çüde aktarılmamaktadır. Çeşitli kesimlerin gelir düzeyleri arasında uçurumların bulunduğu ülkemizde, sınırlı ve giderek azalan kamu kaynaklarının eğitimin yaygınlaştırılması için kullanılması yerine özel öğretim kurumlarına aktarılması eşitsizlikleri artırmaktadır.

Daha önce resmi okullara kötü örnek oldukları için eleştirilen özel okulların nitelik ve başarı düzeyleri, bugün, bunların nitelik ve başarısındaki artışın ne pahasına gerçekleştiği hiç sorgulanmaksızın, abartılarak aktarılmaktadır.[42] Böylece eğitim alanındaki özelleştirme girişimlerine toplumsal meşruiyet kazandırılmaya çalışılmaktadır. Eğitim sistemimiz bütünüyle üniversite önüne öğrenci yığan bir mekanizma olarak işlediği için, okulların üniversite programlarına yerleşen mezun oranları onların niteliği hakkında kabaca da olsa bilgi vermektedir. Tablo 5 ve Tablo 6'da görüldüğü gibi, devletin ayrıcalıklı liseleri üniversiteye öğrenci yerleştirme yarışında özel liselerden geri kalmamakta, hatta, Fen Liselerinde olduğu gibi, onları geçmektedir.

Özel öğretim kurumlarının bölgeler ve kadın-erkek arasındaki eğitim eşitsizliklerini azaltmaya ya da ortadan kaldırmaya yönelik katkıları söz konusu değildir. Çünkü özel öğretim kurumları ülkemizin gelişmiş bölgelerindeki birkaç ilinde toplanmıştır. Ayrıca genel olarak öğretim düzeyi yükseldikçe kız öğrenciler aleyhine artan eşitsizliklerin özel öğretim kurumlarında da sürdüğü gözlenmektedir.

Eğitim kurumları arasındaki nitelik farklılıkları yalnızca resmi ve özel okullar arasında değildir. Devlet okulları arasında da Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Özel Statülü Lise, Süper Lise, Çok Programlı Lise vb. adlarla ayrıcalıklı kurumlar yaratılarak "parasız eğitim" olgusu zayıflatılmaya çalışılmaktadır. Tıpkı özel okulların giriş sınavları düzenleyerek seçkin öğrencileri kabul etmesi gibi, devlet okulları arasında da sınav ve not ortalaması gibi ölçütlere başvurarak nitelikli öğrencilerden oluşan farklı okul türleri yaratılmıştır. Bu tür okullarda öğrenim görme ayrıcalığının bedeli özel tarifelerle her fırsatta öğrencilerden/velilerden talep edilmektedir. ÖSYM'nin yaptığı sınıflandırmaya göre,[43] ortaöğretim sisteminde ge-

42. Eğitim sistemimiz bütünüyle üniversite önüne öğrenci yığan bir mekanizma olarak işlediği için, resmi ve özel okulları çok kaba bir biçimde, ÖSYS'deki başarı durumlarına göre karşılaştırabiliriz. 1997 yılı ÖSYS sonuçlarına göre; ilk yüze giren okulların ÖSS-Sözelde 68'i, ÖSS-Sayısalda 62'si resmi okuldur. 1997 yılında ÖYS puanına göre bir yükseköğretim programına yerleşen öğrenci sayısının ÖYS'ye giren öğrenci sayısına oranı okul türlerine göre şöyledir: Resmi Lise yüzde 24,5; Özel Lise yüzde 47,5; Anadolu Lisesi (resmi) yüzde 60,5; Yabancı Dille Öğretim Yapan Özel Lise yüzde 63,4; Fen Lisesi (resmi) yüzde 70,2; Özel Fen Lisesi yüzde 65,7. Görüldüğü gibi, devletin ayrıcalıklı liseleri üniversiteye öğrenci yerleştirme yarışında özel liselerden geri kalmamakta, hatta, Fen Liselerinde olduğu gibi, onları geçmektedirler (ÖSYM, *Ortaöğretim Kurumlarına Göre 1997 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı Sonuçları*, ÖSYM Yayınları, Ankara, 1997-9).

43. ÖSYM, *age.*, 1997, c. IV-V.



Arnavutköy Amerikan Kız Koleji 8. sınıf öğrencileri bir okul toplantısında, 1970.

nel lise grubunda 18, meslek liseleri grubunda 48 değişik türde resmi lise bulunmasını, değişik eğitim gereksinimlerine yanıt verme zorunluluğuyla açıklamak güçtür. Ortaöğretim kurumlarındaki bu farklılaşma, daha çok, eğitim olanaklarındaki eşitsiz dağılımı yansıtan ve bu eşitsizliği pekiştiren bir oluşum niteliğindedir.

Ele alınan eşitsizlik göstergeleri, eğitimsel eşitsizliklerin temelinde toplumsal tabakalaşmanın yattığını göstermektedir. Oysa toplumsal tabakalaşma Türkiye'de siyasal açıdan sakıncalı bulunmuş, incelenmesi ve tartışılması engellenmeye çalışılmış bir konudur. Daha çok bunun bir sonucu olarak, DİE çeşitli toplumsal kesimlerle ilgili ayrıntılı istatistikler yayımlamamıştır. İstatistikler, "gelir düzeyi", "iktisadi faaliyet kolu" ve "işteki durum" gibi son derece heterojen gruplara göre yapılmış olan sınıflandırmalara (ki onların da pek çoğu planlı dönemde, planlama çalışmalarında kullanılmak üzere derlenmeye başlanmıştır) dayandırılmış olduğundan, eğitimsel eşitsizlikleri çözümleyebilmek için yeterli değildir. Bu çalışmada, eğitimsel eşitsizliklerin toplumsal temelini göstermeyi sağlayabilecek göstergeler aktarılmaya çalışılmış olmakla birlikte, eldeki veriler nedeniyle, buna çok sınırlı ölçüde ulaşılabilmiştir.

Sonuç

Eğitimsel eşitlik, eğitime ve eşitliğe yüklenen anlama göre içerik kazanan bir kavramdır. Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren ülkemizde eğitim, devleti ve rejimi güçlendirme gibi siyasal amaçlara ve kapitalist toplumu oluşturmaya yönlendirilerek; eğitimsel eşitlik, "toplumsal mühendislik" projesinin bir parçası olarak ele alınmıştır. Eğitime yüklenen siyasal amaçlar eğitimin toplumsallaştırma işlevini öne çıkarmış, bu işlev eğitimi içerik olarak yaratıcı, bireysel yaşam tasarıları geliştirebilen, kendi tarihlerinin eyleyeni olabilme kapasitesine sahip, dünyayı ve ülkeyi geniş bir açıdan kavrayan bireyler yetiştirmekten uzaklaştırmıştır. Kapitalizmin işlerlik kazandığı yıllardan itibaren de eğitim politikaları ekonomik amaçlara aşırı derecede yönlendirilmiş, bu da eğitimin yaygınlaşmasını, eğitim hizmetinin tüm toplumsal kesimlere ulaşmasını engellemiştir.

Eşitlik bağlamında ele alındığında eğitimde fırsat ve olanak eşitliğini sağlamaya yöneltilmiş olan bu eğitim politikaları, Türkiye eğitim sistemini eşitsizlik üreten bir döngüye sokmuştur. Eşitliği gündemden çıkarmayan ama koşullarda eşitlik çerçevesinde bile gittikçe eşitlikten uzaklaşmaya yol açan, bir anlamda Sisyphosçu politikalara koşullanmanın Türkiye'ye pahalıya mal olduğu açıktır. Eğitim haklarına ilişkin tutarlı ve ilkeli bir yaklaşım geliştirilmemiş olması, demokrasinin tüm kurum ve kurallarının yerleşmemesinin bir sonucu olduğu kadar bir nedeni olarak da görülebilir.

Eğitimsel eşitlik kavramına yeni bir içerik kazandırmanın gereklerinden biri, yeni bir yurttaş ve hak tanımlamasına gitmektir. Bu tanımlamalar, çağdaş demokrasinin olmazsa olmaz derecede önem taşıyan bileşenleri olan çoğulculuk ve çokkültürlülük tartışmaları ışığında yapılabilir. Çoğulculuk, bireysel ya da topluluksal farklılıklara basit bir siyasal onay verilmesini (ki ülkemizde henüz bu noktaya gelindiğini söylemek bile güçtür) değil, bu tanımanın yol açtığı yükümlülüklerin yerine getirilmesini gerektirir.

Türkiye'de eğitim sürecinden beklenen, tektipleştirici, bütünleştirici, indirgeyici ve birlikçi bir toplumsallaştırma sürecini gerçekleştirmek olmuştur. Bunun yanında, eğitim için ayrılan kaynaklar, ekonomik sürecin işletilebilmesi için yeterli olacak "nitelikli insangücünün" yetiştirilmesine yönlendirilmiş, ayrıcalıksız kesimlerin eğitim olanaklarının artırılması, fetişleştirilmiş "kalkınma hedefleri"yle çelişmiştir.

Yasa önünde biçimsel eşitlik öngören Sisyphian politikalara olan koşullanma, eğitimsel eşitliğin gerçek bağlamında tartışılmasını güçleştiren, var olan eşitsizliklerin gerçek boyutlarıyla kavranmasını engelleyen önemli bir etkendir. Türkiye'de eğitimsel eşitlik düşüncesine açılım kazandırılabilmesi ve politikaların buna göre yönlendirilebilmesi, yurttaşlarda güçlü bir hak söyleminin yaratılmasına ve egemen kılınmasına bağlıdır.

L. Işıl Ünal, Prof. Dr. - Seçkin Özsoy, Araştırma Görevlisi
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

TOPLUMSAL SINIF, DİL YAPISI VE OKUL BAŞARISI

Tahsin Yılmaz

Konuya bir örnekle girmekte yarar var. Birkaç yıl önce Adana okullarından birinde Ayşe Öğretmen, çıraklık eğitimi öğrencilerine yazılı sınavda şu soruyu soruyor: "İhtiyaç nedir? Açıklayınız." Kırsal kesim ve gecekondu kökenli öğrencilerin neredeyse tamamına yakını bu soruyu şu biçimde açıklıyor: "Otobüslerde verilen molaya ihtiyaç denir."

Bu yanıt karşısında bazılarımızın yüzünde şaşırmayı ve küçümsemeyi ifade eden bir gülümseme belirebilir. Oysa bir kişinin zihinsel gelişimi, bu arada anadilinin düzeyi, içinde yer aldığı üretim, dolaşım, paylaşım ve tüketim alanlarının gelişim düzeyi ile bire bir örtüşmektedir.

Bu olguyu İsmail Hakkı Tonguç'un şu saptaması güçlendirmektedir: "...köylü, düşünen insandan ziyade, duyan insandır. Zaten onun tefekkür ufku da dardır. Düşünmenin ve düşündüğünü anlatmanın yegâne vasıtası olan lisanı, yazı dili ile mukayese edilince birçok bakımlardan ayrı ve kendine mahsus bir dil haline gelmiştir. Köylü, mücerret mefhumları kolayca ifade edemez. Onları hikâyeler, gülünç fıkralar, teşbihli konuşmalarla anlatır.

O, her şeyi münferit olarak... duyar. Her şeyi ferdileştirir, şahsiyetleştirir. Bunları bilerek muayyen bir maksatla ve şuurlu olarak da yapmaz. Öyle yapmaya mecbur kaldığı için yapar. O, bir hadiseyi de külli bir şekilde kavrayamaz. Hadise kısımlara ayrıldığı zaman bile o, bunun her kısmını bir ünite olarak ele alır; aslı ile birleştirmeyi, terkip yapmayı bilmez.

Köylüler işte bu vasıflarla mücehhez olarak ve farkına varmaksızın muayyen hayat telâkkisine sahip olurlar. Onların hayat telâkkileri şuurlu bir mesainin neticeleri olmaktan ziyade, hayatın onlara empoze ettiği telâkkilerdir."[1]

75 yıllık Cumhuriyet'in temelinde bulunan egemen anlayış, toplumsal sınıf olgusuna şiddetle karşı çıktı; bu nedenle anadilin farklı toplumsal sınıflarda farklı yapılandığını göremedi ya da görmek istemedi; bu konuda ciddi bilimsel araştırmalar yapılmasını sağlayamadı. Fasulyenin gaz yapıcı özelliği üzerine yapılan araştırmalar finanse edilirken, bu yaşamsal konu görmezlikten gelindi.

Oysa yapılan bilimsel araşırmalara göre çocuk, doğumundan itibaren kendisiyle dilsel etkileşim içinde olan ana babasının ve yakın çevresinin kullandığı dilin, fonetik*, morfolojik*, sentaktik* ve semantik* özelliklerini 4. yaşın sonuna kadar öğrenmekte; bu yaştan sonra anadili kullanma, edinilen dilin yapısal özellikleri temelinde adeta otomatikleşmektedir.[2] Bu yaştan sonra yapılan tüm zihinsel etkinlikler, daha önce kazanılmış dil yapısı çerçevesinde cereyan etmektedir. Bu açıdan bakıldığında çocukluk döneminde kazanılan anadilin yapısı, yaşam boyu sürmektedir.[3]

Ülkemizde 90'lı yıllarından başından beri, "küreselleşme ya da globalleşme aşamasında

** Fonetik: Ses bilgisi.*

** Sentaktik: Bir tümceyi oluşturacak sözcüklerin her birinin ötekilere göre nerelerde yer alacağını ve birbirine ne biçimde bağlanacağını gösteren sözcükleri ve sözcük türlerini inceleyen dilbilgisi kolu.*

** Semantik: Anlambilim. Dili, sözcükleri anlam yönünden karşılaştırmalı olarak ve bu anlamların zaman içindeki değişim ve gelişimlerini göz önünde tutarak inceleyen bilim dalı.*

** Morfoloji: Yapıbilim. Sözcüklerin kök, gövde ve eklerinin yapısını, türeme yollarını, çekim biçimlerini konu alan dilbilgisi dalı.*

1. Tonguç, İ. H., *Eğitim Yoluyla Canlandırılacak Köy*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1947, s. 72.

2. Susan, M. E.-Miller, W. R., "Language Development", *Readings in the Sociology of Language*, Fischman, J. A. (der.), Paris, Mouton 1970, s. 83.

3. Bernstein, B., "Sozio-Kulturelle Determination des Lernes", *Pädagogische Psychologie*, Weinert, F. (der.), Köln, 1970, s. 346-371.

artık toplumsal sınıfların varlığı söz konusu olamaz" anlayışı, egemen anlayış konumuna yükseltilmek istendi. Ancak son yıllarda durumun hiç de öyle olmadığı, tersine toplumsal sınıflar arasında uçurumun daha da arttığı gözlendi. Bunu aynı anadilin farklı toplumsal sınıflarda farklı biçimde şekillendiği olgusunda da görmek olanaklı.

Farklı toplumsal sınıflara mensup kişilerde dil başarısının farklı olduğu, ilk kez zekâ testlerinin uygulanmasıyla ortaya çıktı. Kültür değerleri bakımından geri kalmış alt sosyal sınıflarda yetişen çocukların, zekâ testlerinin özellikle sözel kısımlarından düşük puan aldıkları görüldü. Örneğin Eells ve çalışma arkadaşları, 9-10 ile 13-14 yaşları arasında bulunan 5.000 çocuğa, çok kullanılan 10 zekâ testi uyguladı. Elde edinilen sonuçta alt sosyal sınıfa mensup çocukların, orta sosyal sınıfa mensup çocuklara oranla, anadilin belirleyici olarak rol oynadığı zekâ testlerinin sözel kısımlarından düşük puan aldıkları ortaya çıktı.[4]

Böylece sözel zekâ ile anadilin yapısı arasında sıkı bir bağlantının olduğu saptandı. Öte yandan Neff, yaptığı bir araştırmada kişilerin sosyoekonomik düzeyi ile sözel zekâ başarıları arasında bire bir bir ilişkinin olduğunu gördü. Ortaya çıkan sonuca göre, alt sosyal sınıfa mensup çocukların yaşları ilerledikçe, sözel zekâ başarıları gittikçe düşmektedir.[5]

Neff'in ortaya çıkardığı sonucu, Martin Deutsch'un yaptığı bir araştırma doğrulamaktadır. Deutsch, öğrencilerin sözel zekâ düzeylerini karşılaştırmak amacıyla ilkokul birinci sınıftan 127, beşinci sınıftan 165 öğrenciye çeşitli zekâ testleri uyguladı. Araştırma sonunda beşinci sınıfta bulunan orta sosyal sınıfa mensup öğrencilerle alt sosyal sınıfa mensup öğrenciler arasında ortaya çıkan sözel zekâ puanları arasındaki farkın, birinci sınıfta iki gruba mensup öğrenciler arasında zekâ puanları farkından daha büyük olduğu görüldü.[6] Deutsch bu farkı, alt sosyal sınıfa mensup çocukların sınırlayıcı bir dil yapısına sahip olmaları biçiminde yorumladı. A. Gessell de bu olguya daha önceleri dikkat çekmiş; sosyal çevrenin dil bakımından kusurlu olmasının zihinsel gelişmeyi hem aşağı düzeyde tuttuğunu, hem de zihinsel becerilerin gelişmesini engellediğini söylemişti.[7]

Ayrıca Ravanette, 12-14 yaşlar arasındaki öğrencilere uyguladığı zekâ testlerinde işçi çocuklarının sözel zekâ itemlerinden düşük puan aldıklarını saptadı. Bu sonucu da alt sosyal sınıfta dilsel etkileşimin dilin gelişmesine katkıda bulunmaması biçiminde yorumladı.[8]

Alt sosyal sınıfa mensup çocukların zekâ testlerinin sözel itemlerinden, yani anadili mahirane biçimde kullanmayı gerektiren itemlerinden düşük puan aldıklarını, Stanfort-Binet zekâ testinin İstanbul çocukları üzerinde yapılan standardizasyonunda da görmek olanaklı. Burada alt sosyal sınıfa mensup çocukların özellikle sözcük dağarcığı, saçma cümleler, soyut sözcükler, bilmece, anlama, karışık cümle vb. sözel zekâ itemlerinden düşük puan aldıkları gözlenmektedir.[9]

Öte yandan Goldfarb, yaptığı bir araştırmada ana babaları işçi olan ve bu nedenle kreşlerde kalan 3 yaşındaki çocukların hem sözel, hem sözel olmayan zekâ başarılarında geri olduklarını gözlemledi.[10] Ortaya konan sonuçları pekiştiren başka bir araştırma da Skells ve Harms tarafından yapıldı. Araştırmacılar, gecekondu semtlerinde oturan ve zekâ düzeyi bakımından düşük olan ana babaların çocuklarını ekonomik durumu iyi ve kültür düzeyi

4. Eells, K., *Intelligence and Cultural Differences*, Chicago University Press, 1951.

5. Neff, W. S., "Socio-Economic Status and Intelligence", *Psychological Bulletin*, C. 35, 1930, s. 727-757.

6. Deutsch, M., "The Role of Social Class in Language Development", *The Disadvantaged Child*, Basics Book, Londra, 1965, s. 357.

7. Şemin, R., *Zekânın Değerlendirilmesi*, Edebiyat Fakültesi Yayını, No. 774, İstanbul.

8. Ravanette, R. T., "Intelligence, Personality and Social Class", *Sozialisations in der Schule*, Abels, Heinz, (der.), Bochum, 1971, s. 68.

9. Şemin, age.

10. Goldfarb, W., *Infant Rearing and Problem Behavior*, 1943, s. 249-265.

yüksek ailelerin yanına yerleştirdiler. Bir süre sonra bu çocukların sözel zekâ başarılarının yükseldiği görüldü.[11]

Aynı anadilin farklı toplumsal sınıflarda; telaffuz düzgünlüğü, sözcüklerin doğru kullanılması, özne-nesne-yüklem uyumluluğu, gramer düzgünlüğü, cümle uzunluğu ve sözcük dağarcığı bakımından farklı yapılar aldığı görülmektedir. Williams, 3-4 yaş arasındaki çocukların bu dil özellikleri ile zekâ başarıları arasında bir bağlantının olup olmadığını araştırdı. Sonuçta bu dilsel özellikler bakımından yoksul olan çocukların zekâ testlerinin sözel bölümlerinden de düşük puan aldıklarını gördü.[12]

Farklı sosyal sınıflara mensup çocukların, zekâ testlerinin sözel bölümlerinden farklı puanlar almaları, bu çocukların sahip oldukları anadilin incelenmesine de yol açtı. Hetzer ve Reindorf, ana babaları üniversite öğretim üyesi olan çocuklarla ana babaları işçi olan çocukların gelişimlerini inceledi. Araştırma 6 aylık ile 2,5 yaş arasındaki çocuklar üzerinde yapıldı. Araştırmaya 65 çocuk katıldı. Ana babaları işçi olan çocuklar, bir kreşte bakılıyordu. Çocukların dil gelişimini saptamak üzere onlara çeşitli resimli kitaplar ve oyuncaklar gösterildi; çocukların bu sırada kullandıkları dilsel özelllikler saptandı. Sonuçta şu sonuçlar alındı:

1) Ana babaları işçi olan çocuklar, 15. aydan önce dilek ifade eden sözcük kullanamıyorlar. Buna karşılık akademisyenlerin çocukları, daha 8. aydan itibaren bu türden sözcükler kullanabilmektedirler.

2) Dilin bir şeyi adlandırma işlevi bakımından da her iki grup arasında farklılıklar görüldü. Dilin bu işlevi, işçi çocuklarında 15-20. aylarda ortaya çıkmakta; diğer grupta ise 9. ayda kazanılmakta.

3) Akademisyenlerin çocukları, sözcük çeşitlerine daha 2. yaşta hâkim olurlarken, işçi çocukları buna ancak 2,5 yaşında ulaşabilmekteydiler.

Araştırmacılara göre, her iki grup arasında dil yapısının gelişmesi bakımından 1 yaş fark bulunmaktadır.[13]

Acaba aynı anadil, farklı toplumsal sınıflarda niçin farklı yapılar alıyor? Bu soruyu farklı toplumsal sınıflarda yapılan işin, daha doğrusu üretim sürecindeki konumun farklı dil düzeyleri yarattığı biçiminde yanıtlamak olası. Yapılan araştırmalar da bu görüşü doğruluyor. İsmail Hakkı Tonguç'un yaşam gözlemlerine dayanarak ifade ettiği gibi, alt sosyal sınıfta görülen iş, başka bir ifadeyle buradaki yaşam, ayrımlaşmış bir dil yapısını gerekli kılmaktadır. Bu ortamda doğan çocuklar da yaşam etkinliğine bu ortamda kullanılan dil özelliklerini kazanarak katılmaktadır.

Brown ve Bellugi, yaptıkları bir araştırmada orta sosyal sınıfa mensup ana babaların, çocuklarıyla, daha doğumdan itibaren ayrımlaşmış bir dil yapısı ile iletişimde ve etkileşimde bulunduklarını; buna karşılık alt sosyal sınıfa mensup ana babalarda böyle bir dil özelliğinin bulunmadığını ortaya çıkardılar.[14]

Templin de çocukların dil başarılarıyla mensup oldukları sosyal sınıf arasında sıkı bir ilişkinin bulunduğunu saptadı. Ona göre çocukların kullandıkları dilsel ifadenin uzunluğu, cümle yapısı ve gramer düzgünlüğü ile çocukların mensup oldukları sosyal sınıf arasında bir ilişki bulunmaktadır.[15]

11. Harms, L. S., "Listener Comprehension of Three Status Groups", *Language and Speech*, C. 4, 1961, s. 100-112.

12. Williams, H. M., "An Analytical Study of Language Achievement in Preschool Children", *Development of Language and Vocabulary in Young Children*, Iowa City, 1967, s. 9-18.

13. Hetzer, H.-Reindorf, B., "Sprachentwicklung und Sozial Milieu", *Zur Sprache des Kindes*, Darmstadt, 1969, s. 151-165.

14. Brown, R.-Bellugi, U., *Three Processes in the Child's Acquistion*, 1969, s. 245-258.

15. Templin, M. C., *Certain Language Skills in Children*, Minneapolis, 1957.

Dikkat Yazılı Var!

Öğretmen Ahmet Gülüm, yıllar boyunca öğrencilerinin ödevlerinden, yazılılarından derlediği örnekleri 1997 yılında *Dikkat Yazılı Var!* adlı bir kitapta topladı.

Gaziantep'teki bir lisede, lise 2'ye kadar Coğrafya öğretmeni görmemiş öğrencilerin; Mersin'in dağ köylerindeki, Hatay'daki ilkokul öğrencilerinin, İstanbul'un çeşitli semtlerindeki okullardan öğrencilerin yazdıklarını içeren kitap, çok büyük bir ilgiyle karşılandı.

Dr. Erdal Atabek kitaba yazdığı önsözde şöyle diyor:

"Bu kitapta okuduğumuz sınav yanıtlarını ilk kez okuduğum zaman inanamadığım oldu, şaştığım oldu, güldüğüm oldu, ama daha sonra çok ciddi bir durumla karşı karşıya olduğumuzu bir kez daha anladım. Değişik yörelerin ilkokul, ortaokul, lise öğrencisi olan çocuklarının Türkçeyi bilme ve kullanma, kavram algılama ve düşünme düzeyleri Türkiye'nin bugünü için de, geleceği için de çok ciddi bir uyarı oluşturacak durumdadır. Bu kitabı dikkatle okumak ve üzerinde çok düşünmek gerektiğine inanıyorum. (...)

Bazı öğrenci yanıtlarından fışkıran çocuk yüreklerinin neşesiyle çocuk zekâsının sınır tanımazlığının nasıl çorak bir toprakta akan sular gibi ziyan edildiğini görmek, yürekleri burkacak mıdır, bilemem?"

İşte, *Dikkat Yazılı Var!*'dan bazı sayfalar...

Kasabayı kim yönetir?

Seriş ve adamları.

Kamil / İlkokul-5

Kasabayı ihtiyarlar heyeti ve köy bekçisi yönetir.

Yavuz / Ortaokul-2

Destan nedir?

Destan ülkelerin kahramanlık, cinsel ve biraz da ahlaksal serüvenleridir.

Bora / Lise-1

11

Kıyamet günü ne demektir?

Kıyamet günü yani gerdek gecesidir o gün her şey çok kötü olur. Bütün gece kıyamet kopuverir.

Serpil İlkokul-5

Kıyamet günü her şeyin kıymetli olduğu bir gündür.

Kemal / İlkokul-5

Mübarek geceler hangileridir, yazınız?

1- KINA GECESİ
2- GERDEK GECESİ
3- DOLUNAY GECESİ

Hatice / İlkokul-5



Yönümüzü nasıl buluruz?

Yolda giderken bir adama rastladım aha bu yoldan gideceksin dedi giderim. Sora sora Beşiktaşı bile bulurusun.

Recep Ortaokul-2

Peygamberimize "Kitap" nasıl inmiş?

Peygamberimiz tek başına yürürken önüne düşüvermiş.

Ali / İlkokul-5

Kitap postayla gelmiş. Peygamber efendimiz alıp onu bir güzel okuyuvermiş.

Selim / İlkokul-5

Peygamberre kitap kendi kendine gökten aşağı inivermiş.

Arzu/İlkokul-5



Terlikli hayvan ne demektir?

Terlik giymeden dolaşıp duran deyişik türdeki hayvanlara Terlikli hayvan denir.

Sevda Lise-1

35

Elimden gelseydi... Eğitimi eğitirdim.

Elimden gelseydi... Milli Eğitim bakanını değiştirirdim ve onu kuytu bir köşeye oturturdum.

Elimden gelseydi... Fen öğretmenini okuldan kovardım Sonra okul müdürünü de okul dışı ederdim. Böylece okulumuzu mış gibi yapardım.

Başkalarına göre ben... möyüm !.

Tahsilimi bitirirsem. Nerde ?

Alt sosyal sınıfın yaşam koşullarının ayrımlaşmış bir dil yapısına olanak vermediğini Irwin yaptığı bir araştırmada gösterdi. Ona göre daha bebeklik döneminde çocukların çıkardıkları sesler sosyal sınıflarda farklı biçimlerde oluşmaktadır. Bunu 16. aydan itibaren bir davranış için çıkarılan farklı seslerin toplam sayısı ile 18. aydan itibaren bir davranış için çıkarılan farklı seslerin toplam sayısında görmek olanaklı.[16]

Seslerin ya da "fonem"lerin* sosyal sınıflara göre farklı şekillenmesi, çocuğun daha sonraki sosyalleşmesinde de devam etmektedir. Templin, alt sosyal sınıfa mensup 3-8 yaşlar arasındaki çocukların seslerin telaffuzu açısından, orta sosyal sınıfa göre, bir gerilik gösterdiklerini saptadı. Ona göre bu gerilik, soyaçekimle ya da motorsal bir gecikme ile açıklanamaz; tam tersine bu tamamen sosyal sınıf düzeyine bağlı olarak ortaya çıkmakta.[17]

Fonemler, bilindiği gibi en küçük anlam ayırt edicisidir. Bir dildeki anlam sistemleri, en sonunda bunlara dayanmaktadır. Benzer sesli fonemlerin birbirinden ayırt edilememesi, anlamayı, dolayısıyla öğrenmeyi de zorlaştırmaktadır. Alt sosyal sınıfta benzer seslerin birbirlerinden kolaylıkla ayırt edilememesinin nedeni, C. P. Deutsch'a göre, bu sosyal sınıfta ortaya çıkan sosyal etkileşimin çok basit dilsel iletişimi içermesi, bu yüzden de kişinin dikkatini dilsel ayrıntılara yöneltme ve onları birbirinden ayırt etme ihtiyacı duymamasıdır. Sahip olunan dil yapısı, onların yaşam aktivitelerine yetmektedir.[18] Çocuk, sosyalleşme sürecinde ana babasının kullandığı ve etkileşimde bulunduğu dil yapısını da aynen kazanmaktadır.

Fonemlerin telaffuz becerisinin gelişmesi, dil yapısının diğer öğelerinin kazanılmasında da büyük bir rol oynamaktadır. Bu becerinin gelişmesi ve ayrımlaşması* ile sentaks* düzeyi, sözcük dağarcığı arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.[19]

Fonem sistemlerini ve benzer fonemler arasındaki farklılığı bilmek, onlara egemen olmak, ayrımlaşmış bir sentaks yapısının, sözcük dağarcığının oluşmasını olanaklı kılmaktadır. Dil yapısının bu basit, ama temel öğelerine egemen olamayan alt sosyal sınıfa mensup çocukların ayrımlaşmış bir anlam sistemini kazanmada temel dilsel öğeden yoksun oldukları söylenebilir.[20]

Loban, farklı sosyal sınıflara mensup öğrencilere Thorndike-Lorge Kelime Listesi Testi'ni uygulamış ve araştırma sonunda alt sosyal sınıfa mensup öğrencilerin, orta sosyal sınıfa mensup öğrencilere oranla, birbirlerinden nitelik ve nicelik bakımından daha az farklı sözcükler kullandıklarını; buna karşılık orta sosyal sınıfa mensup öğrencilerin hem nitelik hem de nicelik bakımından çok farklı sözcükler kullandıklarını saptamıştır. Loban, araştırmasında ayrıca alt sosyal sınıfa mensup öğrencilerin bir sözcüğü tekrar tekrar kullandıklarını gözlemiştir.

Bernstein, yaptığı araştırmada alt sosyal sınıfa mensup öğrencilerin sıfat, zarf ve bağlaç kullanma açısından, orta sosyal sınıfa mensup öğrencilere oranla, daha geride olduklarını ortaya çıkardı.[21] Lawton da Bernstein'ın ortaya koyduğu olguları, yaptığı bir araştırmada doğruladı.[22]

Sentaks kuralları düşünmeyi disipline sokar, onun seçildiğini belirler; zihinsel planlamayı sağlar. Bilindiği gibi pek çok sözcük, anlamlarını ancak anlam bağlılığı içinde kazanırlar. Bu anlam bağlılığı, sentaks kurallarının her zaman aynı biçimde kullanılması ile olanaklıdır. Yeni sözcük üretmede, sentaks kurallarının rolü büyüktür. Sentaks kuralları,

*Sentaks: Sözdizimi. Bir tümceyi oluşturacak sözcüklerin her birinin ötekilere göre nerelerde yer alacağını ve birbirine ne biçimde bağlanacağını gösteren, sözcükleri ve sözcük türlerini inceleyen dilbilgisi kolu.

*Ayrımlaşma: Farklılaşma.

*Fonem: Sesbirim. Bir dilde, başka seslerle kurduğu ilişki yönünden belirlenen, anlam ayrımlarını gösteren ve sesbirimciklerinden oluşan en küçük ses öğesi.

16. McCarthy, D., *Affective Aspects of Language Learning*, New York, 1996, s. 304-343.

17. Clark, A. D.-Richard, C. J., "Auditory Discrimination among Economically Disadvantaged and Non-disadvantaged Preschool Children", *Expectional Children*, 1966, s. 259-262.

18. Deutsch, c. P., "Auditory Discrimination and Learning", *The Disadvantaged Child*, Deutsch, M. (Der.), Basic Book, New York, 1967, s. 259.

19. Templin, M. C., *age.*

20. Jensen, A. R., "Social-Class Determinants of Language", *The Psychology of Language*, Rinehart and Winston, De Cecco (Der.), New York, 1967.

21. Bernstein, B., "Sprache und Lernen im Sozialprozesse", *Einfuhrung in Pädagogisches Sechen und Denken*, Münih, 1969, s. 258.

22. Lawton, D., *Social Class, Language, Education*, Routledge and Kegan Paul, Londra, 1968.

sözcüklerin soyut anlamda kullanılmalarına da olanak sağlamaktadır. Wygotski de kavram sistemlerinin sentaks kurallarına bağlı olarak ortaya çıktıklarını söylemektedir.[23]

Ayrıca sentaks bakımından yanlış kullanılan bir dil sisteminin öğrenmeyi zorlaştırdığı görülmektedir. M. Angermeier, yaptığı bir araştırmada, sentaks bakımından düzgün cümleler kurmanın, o cümleleri kuranda öğrenmeyi kolaylaştırdığını; buna karşılık sentaks bakımından yanlış ve dilin sentaks kurallarına uymayan cümlelerin, bunları kullananlarda öğrenmeyi zorlaştırdığını gözlemlemiştir.[24]

Alt sosyal sınıfın yaşam koşulları ya da üretim sürecinde aldıkları yer, onların sentaks bakımından gelişmiş bir dil yapısı kazanmalarına fırsat yaratmadığından, bu kişilerin dilsel planlamada, konuşma ve yazmada güvensizlik içinde kalmalarına neden olmakta; bu yüzden bu kişilerin aslında işlev bakımından tam, ama anlama bakımından eksik cümleler kullanmalarına yol açmaktadır. Sentaks bakımından ayrımlaşmamış bir dil yapısı, kişinin gerek kavramlarla zihinsel işlem yapmasını, gerekse onları başkalarına aktarmasını engellemektedir. Bu olgu, hem onların hem de çocuklarının öğrenme ve okul başarılarını olumsuz etkilemektedir.

İşte 75 yıllık Cumhuriyet'in eğitim sistemi, sosyal sınıf olgusuna karşı olumsuz tavır takınılmasından ötürü, bu olguyu bugüne kadar görmezlikten geldi; bu konuda ciddi bilimsel araştırmalar yapılmadı.

Oysa bu sorun, politik bir sorun olmanın çok ötesinde, insanın biyolojik varlıktan insan varlığına yükselmesinin bir koşuludur. Bu nedenle de, eğitim sistemimiz içinde ele alınıp çözümlenmelidir.

23. Wygotski, L. S., *Denken und Sprachen*, Stuttgart, 1969.

24. Angelmeier, M., "Auswirkungen 'Ouasi'-Satzstruktur", *Zeitschrift für Entwicklung und Pädagogische Pyschologie*, Göttingen, 1972/1.

Tahsin Yılmaz, Prof. Dr.

EĞİTİM HAKKI

Niyazi Altunya

En genel tanımıyla eğitim, "Önceden saptanmış amaçlara göre insan davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizisi"dir.[1]

İnsan hakları belgeleri ise eğitimi, "İnsan kişiliğini tüm yönleriyle geliştiren, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı pekiştiren bir etkinlik" olarak tanımlar.

Bu tanımlar ışığında; insanın kişiliğini tam geliştiren, bir başka söyleyişle insanı özgürleştiren eğitimin işlevleri şunlar olabilir:

- Bakma ve koruma (özellikle çocuklar ve gençler için);
- Kişide var olan tüm yetenekleri geliştirme;
- Çevreye ve topluma dinamik uyum sağlamaya yarayacak becerileri kazandırma;
- Öğrenme yollarını öğretme;
- Bilimsel bilgiyi ve çağdaş teknolojiyi tanıtma;
- Yaşamsal becerileri ve davranışı kazandırma;
- Demokrat yurttaşlık bilinci kazandırma;
- İnsan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı geliştirip pekiştirme;
- Mesleksel bilgi ve becerileri kazandırma;
- Yerel, ulusal ve evrensel kültürü tanıtma.

Uygulanan eğitimin bu işlevleri yerine getirebilmesi; eğitim politikasının belirlenmesinde, eğitimin planlanmasında, programlanmasında, yönetiminde, maddi şartlarının hazırlanmasında, öğretmen yetiştirmede ve eğitim yöntemlerinde bir dizi önlem almayı gerektirir.

Eğitim Hakkı Kavramı

Eğitim hakkı, gerçekleştirilmesi ilkece devlete yüklenmiş bir haktır. Yurttaşlara eğitim özgürlüğünün tanınması, eğitim hakkını sağlama açısından yeterli değildir. Yani, "Engel olmuyorum, al yap" demek, eğitim hakkının gerçekleşmesi açısından anlamlı değildir. Bu hakkı gerçekleştirmede devletin edimde bulunması, sorumluluk üstlenmesi gerekir.

Devletin eğitim ödevini üstlenmesi, kendi varlığı açısından da gerekli ve önemlidir. Devlet, ne kadar özgürlükçü olursa olsun, yurttaşlara içinde yaşadıkları toplumu ayakta tutacak ortak değerleri, siyasal kültürü kazandıramazsa, yani vatandaşlık eğitimi veremezse kendi varlığını sürdüremez. Devlet aynı zamanda milli eğitimin sınırlayıcı ilkelerini de koyar. Çağdaş devlette bu sınırlamalar, kişinin öz varlığını geliştirmesini engelleyecek nitelikte olamaz. Aksi halde devlet, kişiyle arasındaki "toplumsal sözleşme"yi çiğnemiş olur. Buna karşılık kişi de, eğitim görürken içinde özgürleştiği toplumu yıkma özgürlüğünü is-

1. Oğuzkan, F., *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, 3. Basım, Ankara, s. 48.

teme hakkına sahip değildir. Sonuç olarak, çağdaş devletin eğitim özgürlüğünü tanıması (gölge etmemesi) yeterli değildir; onun olanaklarını yaratması ve eğitim özgürlüğünü bir hak durumuna getirmesi gerekir.

Eğitim hakkı kullanılırken, hak sahiplerinin taleplerini, demokratik yollarla, özgürce dile getirebilmelerine ortam sağlanması da, eğitim hakkının gereğidir.

Hak-Zorunluluk-Parasızlık

"Zorunlu eğitim" kavramı, ulus-devlet olma sürecinin yarattığı bir kavramdır. Toplumların uluslaşma aşamasında eğitim, resmi ideolojinin benimsetilmesi ve kişiye vatandaşlık bilincinin kazandırılması açısından "zorunlu" idi.

Zorunluluk, genellikle "temel eğitim" (ilköğretim) hakkı ile özdeş kullanılan bir kavramdır. İlköğretim, tüm Türkiye anayasalarında zorunludur. Zorunluluğun gereği ise, ilköğretimin devlet okullarında "parasız" olmasıdır. Bu ilkeye göre isteyenler, devletin denetimindeki özel (paralı) okullarda da öğrenim görebilirler.

Günümüz insan hakları belgelerinde "zorunlu eğitim" ya da "ilköğretim zorunluluğu" yerine, "eğitim hakkı", "temel eğitim hakkı" ya da "ilköğrenim hakkı" gibi kavramlar kullanılmaktadır. Bunun anlamı, baskıcı devletin "zorunlu eğitim"inin, insan haklarına dayalı devletin "eğitim hakkı" düzeyine ulaşmasıdır. Günümüzde Türkiye'de de eğitimin zorla, ceza tehdidi ile gerçekleştirilmesine artık gerek kalmamıştır. Hatta, ülkemizde eğitim artık "satın" alınmaktadır. Eğitimin devlet denetimindeki okullardan parayla satın alınır hale gelmesi, devletin sosyal görevini savsakladığını; buna karşılık vatandaşın eğitimi, hak olarak olmasa da "zorunlu gereksinme" olarak satın aldığını gösterir.

Eğitim Hakkı ve Eşitlik

Eğitim hakkı gündeme gelince en çok anımsanan kavramlardan biri de "eşitlik"tir. Ancak, "eğitim eşitliği", "eğitimde fırsat eşitliği", "eğitimde olanak eşitliği" gibi sıkça kullanılan kavramların altı deşilince, eğitim alanında "eşitlik" kavramının matematiksel eşitlik olmadığı ortaya çıkar. "Herkes doğuştan eşittir" ya da "herkes yasa önünde eşittir" önermeleri, insanların genetik anlamda, bedensel ve zihinsel anlamda eşit olduklarını göstermez.

Herkesin eğitim gereksinmesi eşit olmadığı gibi, herkese uygulanacak eşit eğitim de eşit sonuç vermez. Yine herkese eşit eğitim olanakları sunmak, herkese "yeterli" eğitim hakkı sunmak anlamına gelmez. Kişilerin yetenek farklılıkları, gereksinmeleri, sağlık durumları, yaşam koşulları, onlara farklı eğitim olanakları sunulmasını gerektirebilir. Örneğin, görme özürlü bir çocuğa bu özrü dolayısıyla daha fazla eğitim yatırımı yapmak, görme özürlü olmayanlarlara haksızlık yapıldığı, eşitlik ilkesinin çiğnendiği anlamına gelmez. Tıp öğrenimi görene, hukuk öğrenimi görene göre daha fazla araç-gereç sağlamak, hukuk öğrencisine haksızlık yapmak demek değildir. Zihinsel yetersizliği olanlara daha fazla yatırım yapmak da, zihince daha yeterli olanlara haksızlık yapmak sayılmaz.

Kısacası, "eğitimde eşitlik" kavramı çoğu kez yersiz, hatta geçersiz ve aldatıcıdır. Eğitimde eşitlik, belki "eşitlerin eşitliği"ni açıklayabilir. Bu açıdan "eğitimde fırsat eşitliği" de çoğu kez aldatıcıdır. Önceki eğitim yaşantısında yeterli eğitim olanaklarından yoksun bırakılan bir çocuğa, örneğin üst dereceli okullara giriş sınavında "fırsat eşitliği" tanımak, en büyük eşitsizliklerden biridir.

Bu açılardan bakıldığında, "eğitim eşitliği" yerine "eğitim hakkı" ve "eğitim olanağı" kavramlarına yaslanmak yerinde olacaktır. Eğitim hakkı, "herkesin yeteneğine göre, herkese ihtiyacı kadar" ilkeyle sağlanabilir.

Eğitim Hakkının Gerekleri

Eğitim hakkı, sadece okula kavuşma hakkı demek değildir. Örneğin, 2000'li yıllarda, 17 ve 18. yüzyıl medreselerinde verilen içerikte bir eğitim, eğitim hakkı sağlamak anlamına gelmez. Burada, nitelikçe çağdaş ve nicelikçe yeterli bir eğitim hakkından söz ediyoruz. Eğitimin bir "hak" olabilmesi için, en azından şu gerekliliklerin yerine getirilmesi beklenir:

- Herkesi kapsaması;
- Yeterli sürede verilmesi;
- Yaşam boyu ulaşılabilmesi;
- İlkece kamu görevi olarak, parasız sunulması;
- İçeriğinin çağdaş, bilimsel ve yaşamsal olması;
- Özgür, demokratik ve katılımcı bir ortamda kullanılabilmesi;
- Ortak genel kültür kazandırma yanında, ilgi ve yeteneklere göre çeşitlendirilmiş olması;
- Uzman ellerde ve özellikle iyi yetişmiş öğretmenlerce gerçekleştirilmesi.

Eğitim Hakkının Evrensel Görünümü

Dünyada ortak eğitim değer ve standartlarının yaratılması çabaları yüzyıllar öncesinde başlamıştır. Ancak, Fransız Devrimi bu konuda ufuk açıcı olmuştur. Napolyon savaşlarının dünyayı kasıp kavurduğu dönemde, insanlar arasında barış ve dostluk eğitimini yaratmak üzere, Fransız düşünürü M. A. Jullien, bir "uluslararası eğitim komisyonu" kurulmasını önermiştir. Bu ideal, daha sonra başka birçok düşünür tarafından da dile getirilmiş, ancak yaklaşık yüzyıl sonra, 1925'te bir "Uluslararası Eğitim Bürosu" kurulabilmiştir. Bu konuda asıl gelişme, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra olmuştur. 24 Ekim 1945'te yürürlüğe giren Birleşmiş Milletler Antlaşması, eğitim hakkı açısından da önemli bir zemin hazırlamıştır. Birleşmiş Milletler örgütü, ilk ürünlerinden birisi olarak, 16 Kasım 1945'te Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nü (UNESCO) oluşturmuştur. Türkiye'nin kısa bir süre sonra onayladığı UNESCO Sözleşmesi, özellikle eğitimin içeriğinde bulunması gereken barış idealinin önemini de vurgulamıştır.

Birleşmiş Milletler örgütünün 10 Aralık 1948'de kabul ettiği, bakanlar kurulunun da 6.4.1949'da onayladığı İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, daha sonra birçok düzenlemeye temel oluşturacak bir hüküm getirmiştir. Söz konusu hükmün yer aldığı 26. madde şöyledir:

"1. Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve meslek eğitimi herkese açıktır. Yükseköğrenim, yeteneğine göre herkese eşit olarak sağlanır.

2. Eğitim, insan kişiliğini tam geliştirmeye, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, tüm uluslar, ırklar ve dinsel gruplar arasında an-

layış, hoşgörü ve dostluğu özendirmeli ve Birleşmiş Milletler'in barışı koruma yolundaki etkinliklerini daha da geliştirmelidir.

3. Ana babalar, çocuklarına verilecek eğitimi seçmede öncelikle hak sahibidir."

Birleşmiş Milletler örgütü, kabul ettiği başka birçok belgede de eğitim hakkına ilişkin düzenlemeler getirmiştir. Özellikle alt birimleri olan ILO, UNESCO, UNICEF aracılığıyla uygulamaya yönelik çalışmalar yapmıştır. Örgütün 20 Kasım 1989'da kabul ettiği, Türkiye Cumhuriyeti'nin 9.12.1994 gün ve 4058 sayılı yasa ile onaylanmasını uygun bulduğu, onaylanmış metni 27.1.1995 gün ve 22184 sayılı *Resmi Gazete*'de yayımlanan Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, başlı başına bir eğitim hakkı metnidir. Söz konusu sözleşmenin eğitim hakkı ile ilgili iki maddesi şöyledir:

"Madde 28:

1. Taraf devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle, özellikle:

a) İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler;

b) Ortaöğretim sistemlerinin genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik ederler ve bunların tüm çocuklara açık olmasını sağlarlar; gerekli durumlarda mali yardım yapılması ve öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar;

c) Uygun bütün araçları kullanarak, yükseköğretimi yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirirler;

d) Eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberliği bütün çocuklar için elde edilir hale getirirler;

e) Okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar."

"Madde 29:

a) Çocuğun kişiliğinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi;

b) İnsan haklarına ve temel özgürlüklere, Birleşmiş Milletler Antlaşması'nda benimsenen ilkelere saygısının geliştirilmesi;

c) Çocuğun ana babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşe ülkenin ulusal değerlerine ve kendisininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi;

d) Çocuğun anlayış, barış, hoşgörü, cinslerarası eşitlik ve ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda yaşantıyı sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması;

e) Doğal çevreye saygısının geliştirilmesi.

2. Bu maddenin ve 28. maddenin hiçbir hükmü, gerçek ve tüzel kişilerin öğretim kurumları kurmak ve yönetmek özgürlüğüne, bu maddenin 1. fıkrasında belirtilen ilkelere saygı gösterilmesi ve bu kurumlarda yapılan eğitimin devlet tarafından konulmuş olan asgari kurallara uygun olması koşuluyla, aykırı sayılacak biçimde yorumlanmayacaktır."

Türkiye, sözleşmenin 17, 29 ve 30. maddelerine çekince koymuştur.

5 Mayıs 1949'da oluşturulan Avrupa Konseyi de Birleşmiş Milletler örgütüne koşut düzenlemeler yapmıştır. Türkiye, konsey üyesi olup onun 4 Kasım 1950 tarihli İnsan Haklarını ve Temel Özgürlükleri Koruma Sözleşmesi'ni 10 Mart 1954'te 6366 sayılı yasa ile onaylamıştır. Bu sözleşmeye ek protokollerle, konseyin daha sonra yayımlanan metinlerinde de eğitim hakkı ile ilgili bazı düzenlemeler yapılmıştır.

Anayasal Temel

12 Eylül 1980 askeri müdahalesinin bir ürünü olan 1982 Anayasası'nın 42. maddesi, eğitim hakkını "Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi" başlığı altında şöyle düzenliyor:

"Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.

Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir.

Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılamaz.

Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasa'ya sadakat borcunu ortadan kaldıramaz.

İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır.

Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak kanunla düzenlenir.

Devlet maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.

Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez.

Türkçe'den başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına anadilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası antlaşma hükümleri saklıdır."

Eğitim hakkı ile ilgili temel düzenleme anayasanın 42. maddesinde yapılmakla birlikte, eğitimin hak, özgürlük ve yükümlülük olarak serpiştirildiği başka maddeler de vardır. Örneğin, 24. maddede düzenlenen "din ve ahlak eğitimi"; 26. maddede düzenlenen "düşünce ve kanaatleri açıklama ve yayma hürriyeti"; 27. maddede düzenlenen "bilim ve sanat hürriyeti"; 41. maddede düzenlenen "ananın ve çocuğun korunması" ve "aile planlaması öğretimi"; 58. maddede düzenlenen "gençliğin korunması"; 62. maddede düzenlenen "yabancı ülkelerde çalışan vatandaşların çocuklarının eğitimi"; 130. maddede düzenlenen "yükseköğretim"; 133. maddede düzenlenen radyo ve televizyonun "eğitime yardımcılık görevi" gibi hükümler, aynı zamanda eğitim hakkı ile de ilgilidir.

1982 Anayasası, hazırlanmasındaki anlayışa uygun olarak, 1961 Anayasası'ndaki "hak-otorite" dengesini bozup "birey" karşısında "devlet"i güçlendirmiştir.

1961 Anayasası'nda Türkiye Cumhuriyeti "İnsan haklarına dayanan bir devlet" iken (m. 2); 1982 Anayasası'nda "İnsan haklarına saygılı bir devlet" olmuştur (m. 2).

1961 Anayasası'na göre "Devlet, kişinin hak ve hürriyetlerini sınırlayan siyasi, iktisadi ve

sosyal bütün engelleri kaldırır, insanın maddi ve manevi varlığının gelişmesi için gerekli şartları hazırlamaya çalışır" (m. 5).

Bu hükümler, eğitim hakkının temelini de oluşturmaktadır ve aynı mantık, her iki anayasanın eğitim hakkı ile ilgili hükümlerine yansımıştır. Örneğin, 1961 Anayasası'na göre "Halkın öğrenim ve eğitim ihtiyaçlarını sağlama devletin başta gelen ödevlerindendir" (m. 50). 1982 Anayasası'nın taslak metninde yer alan bu "başta gelen ödev", 12 Eylül askeri yönetimi tarafından tırpanlanmış, eğitim hem hak hem ödev olarak düzenlenerek, hüküm "kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz" (m. 41) biçimine dönüşmüştür. Yani eğitim, özgürlük olarak tanınacak, ancak gerçekleşmesi için devlet edimde bulunmaya zorlanmayacaktır. Bu anlayış, "sosyal ve ekonomik hakların sınırı"nı düzenleyen 65. maddenin gerekçesi ile daha da açık hale gelmektedir. Gerekçede, bu maddenin "Hiç kimseye devletten sosyal ve ekonomik hakların gerçekleştirilmesini isteme hakkı" vermediği ifade edilmektedir.

Bu yaklaşımın gerisinde yatan ise, Anayasa Mahkemesi'nin 1970 yılında özel yükseköğretim kurumları ile ilgili yasa hükmünü iptal ederken, "devletin başta gelen ödevi ticaret konusu yapılamaz" demesidir. (E. 1969/31; K. 1971/3).

Tüm bu kaçamaklara karşın, anayasa yine de devleti, eğitim hakkını gerçekleştirmekle ilgili bazı yükümlülüklerin altına sokmuştur. Örneğin:

"İlköğrenim devlet okullarında parasızdır" (m. 42/V.)

"Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar..." (m. 42/VIII).

"Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır..." (m. 41/II).

"Devlet, çocukların korunması ve aile planlamasınının öğretimi... için gerekli tedbirleri alır" (m. 42/VII).

"Devlet, gençlerin yetişme ve gelişmelerini sağlayıcı tedbirleri alır" (m. 58/I).

"Devlet, korunmaya muhtaç çocukların topluma kazandırılması için her türlü tedbiri alır" (m. 61/IV).

"Devlet, yabancı ülkelerde çalışan Türk vatandaşlarının çocuklarının eğitiminin sağlanması için gereken tedbirleri alır" (m. 62).

Anayasa eğitim hakkını koruyucu hükümler yanında, sınırlayıcı hükümler de getirmiştir. Örneğin:

"Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetiminde yapılır..." (m. 42/III).

"Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasa'ya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz" (m. 42/IV).

"Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak kanunla düzenlenir" (m. 442/VI).

"Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez" (m. 42/VIII).

"Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına anadilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez..." (m. 42/IX).

Eğitim Hakkının Öteki Hak ve Özgürlüklere Etkisi

"Maddi ve manevi varlığın geliştirilmesi", bir başka söyleyişle "kişiliğin özgürleştirilmesi" ile doğrudan ilgili olan eğitim hakkı, birçok hak ve özgürlüğün gerçekleşmesinde doğrudan ya da dolaylı olarak etkilidir. Bu yönüyle eğitim hakkı temel haklar arasında yer alabilecek niteliktedir. Eğitim hakkının etkili olduğu belli başlı hak ve özgürlüklere kısaca değinelim.

Eğitim hakkının yaşam hakkına etkisi: Yaşam hakkının başlangıcı, eş seçiminden sağlıklı döllenmeye kadar gider. Sonra, ana karnında sağlıklı gelişme, sağlıklı doğum, sağlıklı beslenme, bakım ve büyüme süreçlerinden geçilir. Bu süreçler, her şeyden önce bilgili ana baba yetiştirmeyi gerektirir. Bu konularda bilgi edinmek için kişisel çabalar yetmemekte, gerekli örgüt ve kurumsallaşma için devlete görevler düşmektedir. Anayasanın yukarıda anılan maddeleriyle birlikte, "Herkes yaşama, maddi ve manevi varlığını koruma ve geliştirme hakkına sahiptir" diyen 17 maddesinin gereği olarak, çağdaş bir örgün ve yaygın eğitim hakkı kaçınılmazdır.

Eğitim hakkının düşünce özgürlüğüne etkisi: Doğru düşünme ve düşünceyi açıklama becerisi eğitimle kazanılır. İletişim, basın yayın gibi, düşünceyi yayma özgürlüğünün dışavurumu, yeterli bir okur yazarlık ve düşüncesini anlatmada yetkinlik kazanmayı gerektirir ki, bu da öncelikle eğitim demektir. Anayasada, budanıp kısıtlanarak da olsa yer alan "haberleşme hürriyeti" (m. 22); "düşünce ve kanaat hürriyeti" (m. 25); "düşünceyi açıklama ve yayma hürriyeti" (m. 26); "bilim ve sanat hürriyeti" (m. 27); "basın hürriyeti" (m. 28); "yayın hakkı" (m. 29); "düzeltme ve cevap hakkı" (m. 32) gibi hak ve özgürlükler, ancak eğitim hakkının kullanılmasıyla olanak kazanır.

Eğitim hakkının din ve vicdan özgürlüğüne etkisi: Türkiye'de nesnel din bilgisinin kazanılması için elverişli bir zemin olduğu söylenemez. Bir yandan Kuran'ın Arapça okutulmasında direnilmesi, öte yandan dinin siyasallaşmaya zorlanması, din olgusuna soğukkanlı ve nesnel bakışı güçleştirmektedir. Yine de din bilgisinin doğru öğrenilmesi, iyi bir toplumbilim, tarih ve felsefe eğitiminden geçmeyi gerektirir. Temel insan hakları belgelerinde korunan "din ve vicdan özgürlüğü"nün gereği olarak, eğitim kurumlarında dinler hakkında doğru bilgiler verilmesi gerekmektedir. Toplumun genel eğitim düzeyi, dinin gerçek işlevine oturmasını kolaylaştıracaktır. Bu konuda "ya hep ya hiç"çi tutumlar yanlış sonuçlar vermektedir. Anayasanın 24. maddesinde yer alan "din kültürü ve ahlak öğretimi zorunluluğu" bu özgürlüğün sağlıklı biçimde kullanılmasını engellemektedir. Bu nedenle anayasadan söz konusu "zorunluluk"un çıkarılıp din eğitiminin "isteğe" bırakılması, bu değişiklik sağlanıncaya kadar da, var olan dersin notla değerlendirilmesi zorunluluğunun kaldırılması düşünülebilir.

Eğitim hakkının hak arama özgürlüğüne etkisi: Örgütlenerek hak arama, öncelikle bilgi, bilinç ve beceri ister. Özellikle doğrudan ekonomik ve sosyal hakları elde etmeye yarayan sendikalar, işveren karşısında emekçilerin haklarını savunabilecek güçlü, iyi yetişmiş örgütçülere ihtiyaç duyar. Ayrıca kendi örgütü içinde etkili olmak, yönetim kademelerine gelmek de bilgili ve becerikli olmayı gerektirir. Anayasada ver alan "dernek kurma hürri-

yeti" (m. 33); "sendika kurma" hakkı (m. 51-53); "seçme, seçilme ve siyasi faaliyette bulunma" hakkı (m. 67) eğitilmişlik ve yetkinlikle gerçekleştirilebilir.

Eğitim hakkının katılma hakkına da etkisi vardır. Katılma aile, okul ve işyerinde katılmadan ülke yönetimine katılmaya kadar geniş bir alanı kapsamaktadır. Bu hakkın etkili bir biçimde kullanılması da yeterli bilgi, bilinç ve beceri donanımını gerektirmektedir. Bu hak, örgütlenme ve siyaset hakkı ile iç içedir.

Eğitim hakkının çalışma hakkına etkisi: Özellikle üretim teknolojisinin geliştiği günümüzde, iyi yetişmiş, kuramsal ve uygulamalı bilgi ve becerisi yeterli işgücüne gereksinme hızla artmaktadır. Öte yandan, kamu görevlerinde yer almak ve bu görevlerde erk kullanılabilecek yüksek yönetim kademelerine gelebilmek için de iyi yetişmeye, bilgili olmaya gerek vardır. Yabancı dil bilmek, bilgisayar gibi gelişmiş araçları kullanabilmek, günümüzde meslekte ilerlemenin temel koşulları durumuna gelmiştir. Bu nedenle anayasada yer alan "çalışma hakkı" (m. 49) ve "kamu hizmetlerine girme hakkı"nın (m. 70), eğitim hakkı ile çok yakın ilişkisi bulunmaktadır.

Sayısal Görünüm

Cumhuriyet rejimi eğitimi hem bir insan hakkı, hem de Cumhuriyet'in ve rejimin kendi varlığını sürdürme aracı olarak önemsedi. Öğretmene verilen değer, kıt olanaklara sahip bütçeden eğitime ayrılan paylar, eğitime fon yaratma çabaları bu önemseyişin göstergeleri sayılmalıdır. 1924'te temelleri atılan laik eğitimin halka en kısa zamanda yayılması gerekiyordu. 1924-1928 arasında çıkarılan fon yasaları, bugünkü yasasız vergi niteliğindeki "katkı payları"ndan çok daha insancıldı. 1935'te başlatılan "Köy Eğitimi Seferberliği" de öyle. 1935'te köy okullarındaki öğrenci sayısı 300 bin kadarken, 1947'de 1,5 milyona çıkmıştı. Ne yazık ki, ilköğretim seferberliğini "halka zulüm" sayan zihniyet, hem de demokrasi söylemleriyle, bir yandan eğitimi çağın gerisine götürürken, bir yandan da eğitmenlerin ve geçici öğretmenlerin görevine son verilerek birçok köy okulu kapatıldı. 1960'tan sonra başlatılan ilköğretim seferberliği, yine aynı çevrelerce duraksatıldı; eğitim adım adım çağdışılığa doğru sürüklendi. Öte yandan günümüzde eğitim, satılan bir "mal" haline getirildi. Oysa eğitim "girdi-çıktı" hesaplarına gelemeyecek derecede insancıl bir kamu görevi ve birey açısından temel bir haktır.

Cumhuriyet'in 75. yılında, resmi verilere göre eğitimimizin sayısal özeti Tablo 1'de görülmektedir.

Bu hedefler ve gerçekleşme yetersiz olduğu gibi, verilen bilgiler de doğru değildir. Örneğin:

1. Okulöncesi eğitimde 0-3 yaş arası hesaba bile katılmamıştır. Ayrıca yüzde 16'lık hedef, hedef sayılamayacak kadar düşüktür. Kaldı ki, bu düşük hedefin de ancak yarısı gerçekleşmiş görünüyor.

2. Toplam öğrenci sayısında kızlar erkeklerden yaklaşık 1,3 milyon daha azdır. Bu fark, ilkokullarda kızların aleyhine 300 bin kadar, öteki kademelerde daha da fazladır. Ayrıca, Doğu ve Güneydoğu illerinde kapatılan köy okullarının öğrencileri okulsuzdur.

3. Türkiye'de "engelli" çocuk sayısının yaklaşık 2 milyon olduğu kabul ediliyor. Bunların, anayasanın 42. maddesine göre devletçe özel önlemlerle eğitilmesi gerekmektedir. 2916 sayılı yasaya göre de 4-18 yaşları arasındaki engellilerin "zorunlu eğitim" çağında olduğu

Tablo 1. 1996-1997 Öğretim Yılında Eğitimde Hedefler ve Gerçekleşme

Eğitim Kademeleri	Hedef (%)	Gerçekleşme (%)
Okulöncesi Eğitim (4-6) yaş	16,0	8,9
İlköğretim (İlk ve Ortaokul)	100,0	88,9
İlkokul	-	99,8
Ortaokul	-	69,6
Ortaöğretim (Toplam)	75,0	54,7
Genel Lise	40,0	30,8
Mesleki ve Teknik Lise	34,5	23,0
Yükseköğretim (Açık öğretim dahil)	31,0	22,4

Kaynak: MEB, *Milli Eğitimle İlgili Bilgiler*, Ankara, 1997, s. 10.

kabul edilmiştir. Ne var ki, bu yaş kapsamına giren yaklaşık 1 milyon engelli çocuktan ancak yüzde 2,7'si eğitilebilmektedir.

4. Eğitim hakkının gerçekleştirilmesinde, vahim dengesizlikler de gözlenmektedir. Bunlar, bölgelerarası dengesizlik, köy-kent dengesizliği, cinsler arası dengesizlik biçiminde göze çarpmaktadır. Örneğin, 1990 yılında, şişirilmiş rakamlarla Türkiye'de toplam okur yazar nüfus (6 ve daha üst yaşlar) yüzde 80,46; bu oran kadınlarda yüzde 71,95, erkeklerde ise yüzde 88,78'dir. Bunların yaklaşık yüzde 50'si diplomasız okur yazardır.[2]

Tablo 2. Bölgelere göre İlköğretimde Okullaşma (1990-1991)

Bölgeler	İlkokul (%)	Ortaokul (%)
Akdeniz	88,69	38,50
Doğu Anadolu	75,76	26,70
Ege	89,36	43,10
Güneydoğu Anadolu	74,64	21,00
İç Anadolu	88,72	45,50
Karadeniz	86,35	32,80
Marmara	97,75	56,60
Türkiye	87,16	40,10

Kaynak: Adem, M., *Eğitim Planlaması*, Ankara, 1997, s. 158, 166.

Bütçeden Eğitime Ayrılan Pay

Bütçeden eğitime ayrılan pay, gelişmiş ülkelere de, orta düzeyde gelişmiş ülkelere göre de oldukça düşüktür. Üstelik yıllardan beri düşegelmektedir. Özellikle 1984'ten sonra yürürlüğe giren politikalar, düşüşü hızlandırmıştır. 1990'dan sonra fonlarla desteklenmeye başlayan eğitim bütçesi, yine de yetersizdir. Bütçelerin yüzde 85-90'ı aylıklara ve ücretlere gitmekte; yatırımlar yüzde 10'larda kalmaktadır. Eğitimi özelleştirme politikası da başarılı olamamıştır. Örneğin 1989-1990'da özel okullardaki öğrenci oranı yüzde 1,6 civarında iken, 1996-1997'de bu oran yüzde 1,2'ye inmiştir. Çünkü eğitim temel bir kamu görevi olmak zorundadır. Ne yazık ki iflas eden bu politika devlet okulunu paralı duruma getire-

2. Adem, M., *Eğitim Planlaması*, Ankara, 1997, s. 146, 153.

rek özelleştirmeyi gündeme getirmiştir. Anayasaya göre, devlet okullarında parasız olması gereken ilköğretim de bir anlamda paralı hale getirilmiştir. Okulların ısıtılması, temizlenmesi, kırtasiye giderlerinin karşılanması için bütçeden ödenek ayrılamamaktadır. Dünya Bankası'ndan sağlanan kaynaklar, yarattığı siyasal sakıncalar bir yana "proje kurtları" tarafından hortumlanmakta, sonuçta bunun faturası da yoksul halka yüklenmektedir.

Bugün, gelişmekte olan ülkelerde eğitimin payı GSMH içinde yüzde 5-6'larda seyrederken, ülkemizde bunun yarısına bile ulaşmamaktadır. Bu pay, yıllara göre şöyledir: (Bkz. Tablo 3)

Tablo 3. Yıllara Göre Eğitim Bütçesi

Yıllar	Konsolide Bütçe İçinde %	GSMH İçinde %	Tüm Eğitim Kaynakları GSMH İçinde %
1990	8,95	2,14	3,21
1995	12,53	1,74	2,68
1997	12,14	2,01	3,22

Kaynak: MEB, *Milli Eğitimle İlgili Bilgiler*, Ankara, 1997, s. 66, 67, 73.

Tüm eğitim kaynakları içinde katkı payları, vakıf gelirleri ve fonlar da bulunmaktadır. Yani, devlet bütçesinden ayrılan payın yarısı kadar da diğer kaynaklardan gelmektedir. Kesintisiz sekiz yıllık eğitimle ilgili yasa, yeni fon kaynakları da yaratmıştır. Ancak bunun nasıl kullanılacağı belli değildir. Çünkü, Milli Eğitim Bakanlığı'nın diğer işleri gibi, harcamaları da açıklıktan uzaktır.

Sonuç ve Bazı Öneriler

Aslında Türkiye, eğitim sorununu çözmede geniş bir potansiyele sahiptir. Öncelikle toplum, eğitime büyük önem vermekte ve olanaklarını zorlayarak katkıda bulunmaktadır. Ama eğitim sorununun çözümünden öğrenci, aile ve öğretmen dışlanmaktadır.

Türkiye laik eğitim, öğretmen yetiştirme ve eğitim seferberliği konularında engin bir deneyime sahiptir. İyi bir örgütlenme ve yönlendirme ile benzeri seferberliklerin bugün daha iyisinin gerçekleştirilmesi olanaklıdır. Yeter ki, bunun zemini oluşturulsun.

Eğitim hakkının gerçekleştirilmesi açısından, öncelikle şu çalışmaların yapılması kaçınılmazdır:

1. Çocuk hukukunun, evrensel hukuk ilkeleri ışığında yeniden düzenlenmesi ve bütünleştirilmesi gerekir. Çocukluk yaşının Çocuk Hakları Sözleşmesi'ndeki ilkeye uygun olarak 18 yaşına kadar kabul edilmesi şarttır. Çocuk buna göre korunmalı, yargılanmalı ve eğitilmelidir.

2. Zorunlu eğitimin 18 yaşına kadar uzatılması ve bu süre içinde çocukların, yaşlarına uygun temel eğitimden geçirilmesi sağlanmalıdır. Çalışma yaşı bunun üzerine konmalı ve çıraklık kaldırılmalıdır.

3. Eğitim bütçesinin GSMH içindeki payı en azından yüzde 5'e çıkarılmalı ve paralı eğitime son verilmelidir. Vakıflarca da olsa, özel girişime üniversite açma yetkisi tanınmamalıdır. Özel girişim devlet gözetiminde mesleki teknik yüksekokul açabilmelidir.

4. Çağdaş bir eğitim, ancak yetkin öğretmenlerin elinde gerçekleşebilir. Onun için MEB, özerk üniversite içinde yeterli sayı ve nitelikte öğretmen eğitimini sağlamalıdır. Üç büyük ilde Eğitim Üniversitesi kurulmalı ve bunlarda mutlaka birer "Temel Eğitim Öğretmenliği Fakültesi" bulunmalıdır. Eski öğretmenler hızla hizmet içi eğitimden geçirilmelidir.

5. Zorunlu din ve ahlak öğretimi kaldırılmalıdır. Bununla ilgili anayasa değişikliğine kadar, bu derslerin notla değerlendirilmesinden vazgeçilmelidir.

6. Eğitime öğrenci, veli ve öğretmenlerin katılımını sağlayacak demokratik mekanizmalar oluşturulmalıdır. Bu çabaya öncelikle öğretmen örgütleri omuz vermelidir.

Niyazi Altunya, Dr.
Eğitimci



BÖLÜM

2

Sistem ve Uygulama

TÜRKİYE'DE EĞİTİM SİSTEMİNİN EVRİMİ

İbrahim Ethem Başaran

Eğitim sistemi, toplumsal eğitim kurumunun ürünüdür. Toplumsal bir kurum, birdenbire doğmaz. Önce toplumun üyeleri, bir ürünü (eğitimi) gereksinmelidir. Sonra bu ürünü sağlamak için, üyeler karşılıklı ilişkiler kurmalıdır. Daha sonra toplum üyelerinin ürüne gereksinmesi giderek artmalı, o ürünsüz yaşamak zorlaşmalı ve olanaksızlaşmalıdır. Böyle bir ortamda, toplumun üyeleri arasında ürünü üretmek, satmak, almak için bir ilişkiler dokusu oluşur. Bu ilişkiler dokusu, yoğunlaşıp yerleştiğinde kurumsallaşır. Öncesinde ürünün üretimi ilkel düzeyde iken, ilişkiler dokusu kurumsallaştıkça, ürünü nicelikçe ve nitelikçe daha yüksek düzeyde üretecek toplumsal birimler kurulmaya başlar. İşte bu toplumsal birimlerin her biri örgütlenmiş birer toplumsal sistemdir. Bir ulusun toplumsal kurumlarının oluşması ve bu toplumsal kurumların gereksinmelerini karşılayacak toplumsal birimlerin kurulması yüzyıllar alan bir süreç içinde gerçekleşir.

Toplumsal kurum, toplumun sürekli yaşama gereksinmelerini karşılamak ve sorunlarını çözmek için, üyeler arasında oluşan toplumsal ilişkiler dokusudur. Toplumsal ilişkiler dokusunun kurumsallaşabilmesi şu koşullara bağlıdır:

1. Toplumsal ilişkiler, toplumun benimsediği yasa, ilke ve kurallara uygun olmalıdır. Eğitsel amaçlı toplumsal ilişkiler; yasa, ilke ve kurallara aykırı olamaz.

2. Toplumsal ilişkiler, toplum üyelerinin büyük çoğunluğu arasında oluşmalıdır. Eğitsel amaçlı toplumsal ilişkileri kuranlar azınlıkta kaldığında, eğitim kurumsallaşamaz.

3. Toplumsal ilişkiler, toplumun üyelerini bütünleştirmelidir. Eğitsel amaçlı[1] toplumsal ilişkiler, toplumu parçalamamalıdır.

4. Toplumsal ilişkiler; toplumu, gereksinmelerini karşılayacak, sorunlarını çözecek örgütlenmeye götürebilmelidir. Eğitsel amaçlı toplumsal ilişkiler, toplumun eğitim gereksinmelerini ve sorunlarını çözmek için örgütler (toplumsal birimler) kurmasına yeter güçte olmalıdır.

5. Toplumsal ilişkiler dokusunun yarattığı toplumsal birimler devletçe kurulmamış olabilir. Örneğin, başlangıçta, eğitim gereksiniminin yarattığı okulumsu örgütler devletlerce kurulmamıştı.

6. Bir toplumsal kurumun ulusal olabilmesi, toplumsal birimlerin, toplumsal kurumdan yararlanacak olan ya da yararlanması gereken her üyeye ulaşacak biçimde kurulmasına bağlıdır. Eğitim kurumunun ulusal olabilmesi için, eğitim toplumsal birimlerinin eğitimden yararlanacak olan ya da yararlanması gereken her yurttaşa ulaşabilecek biçimde yayılması gerekir.

Eğitim kurumunun oluşması ve eğitim kurumunun gereksinmesini karşılayacak okulların ve örgütlerin ortaya çıkması yüzyıllar almıştır.

Türkiye'de eğitim sisteminin evrimi yukarıdaki koşullar göz önünde tutularak ele alınacaktır.

1. Koçak, C., "Tanzimat'tan Sonra Özel ve Yabancı Okullar", *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e*, 1985.

Cumhuriyet Öncesi: Toparlanamayan Eğitim Sistemi

18. yüzyılın son çeyreğinden başlayarak, bir eğitim sistemine sahip olmayan Osmanlı devletinde sıbyan okulları ve medreseler çoğalmaya başlamıştı. Yaygın eğitim niteliğinde olan ve meslek eğitimi veren Ahi örgütleri, etkinliğini azaltmakla birlikte çalışmalarını sürdürüyordu. Saray okulu Enderun, henüz kapanmamıştı. Osmanlı'da devlet okulları, ilk kez, devlet eliyle açılan askeri okullar ile görülmeye başladı. Tanzimat'ın ilanına dek, bugünkü anlamda bir eğitim sisteminden söz edebilmek için gerekli koşullara uymamakla birlikte, Osmanlı'nın eğitim kurumları üç kümede toplanabilir:

Arapça dilli din okulları: Sıbyan okulu ve medreseleri kapsayan bu okullar, kişi ya da vakıflarca açılmıştı ve müftülüklerce sınırlı olarak denetlenmekteydi.

Yeni okullar: Orduya nitelikli insangücü yetiştirmeyi amaçlayan askeri okullar ile İstanbul'da açılan sıbyan okullarıydı.

Osmanlı'nın Mektepleri

Anadolu Selçuklu döneminde, Anadolu'da okuma, yazma, aritmetik ve din bilgilerini veren alt düzeyde okullar vardı. Bu okullar, devlet okulları değildi; vakıfların, zengin insanların ya da mahallelinin açtığı okullardı. Bunların giderleri, yine bu okulu açanlardan sağlanırdı. Bu okulların değişik adları vardı. Bunlara "küttap", "dârül talim", "dârül ilm", "mahalle mektebi" denildiği olurdu. Ama bu tür okullar için en çok kullanılan ad "sıbyan mektebi"ydi.

Aynı yollarla sıbyan mektebi açma geleneği Osmanlı döneminde de sürdürülmüştü. Sıbyan okulunun benzeri, Şehzadegân Mektebi adıyla sarayda da açılmıştı. Bu okul padişah çocuklarının öğretimini yapardı. Sıbyan okullarının bazıları, daha sonra kurulan Şeriye ve Evkaf Vekâleti'ne bağlandı ve varlığını Cumhuriyet dönemine kadar sürdürdü.

1824'te İkinci Mahmud'un bir fermanı ile yalnızca İstanbul'daki sıbyan mektepleri için konulan Müslüman çocuklarının okula devam etme zorunluluğu, taşradaki sıbyan mekteplerine de yayılmak istenmiş ise de başarı sağlanamamıştı. Taşra okullarına bu zorunluluğu götürecek ve denetleyecek bir makam yoktu. Bu zorunluluğun İstanbul'da ne denli yaygın uygulandığı da bilinmemektedir.

Osmanlı devletinin gerileme döneminde savaşlardaki yenilgileri ve sınırlarındaki gerilemeleri, askeri eğitimin yetersizliğini ortaya çıkarmıştı. Daha etkili bir askeri eğitim için Avrupa'dan alınan yeni askeri teknolojiyi öğretecek okullara gereklilik vardı. Ordunun gereksindiği mühendisleri yetiştirecek okulların açılması (Mühendishane-i Bahr-i Hümayûn, 1776; Mühendishane-i Berr-i Hümayûn, 1795), Osmanlı devletinde yeni bir okul türü ortaya çıkardı. Tanzimat'a kadar, deniz ve kara kuvvetlerine hekim, mızıkacı yetiştirmek üzere okullar ve subay yetiştirmek üzere Harp Okulu (Mektebi Funûni Harbiye, 1834) açıldı. Tanzimat sonrasında yeniden Avrupa'daki okullara benzer askeri okullar kurulması gerekti ve eskiler yenileştirildi. Askeri okullarda, alışık olunmayan ve denemeye dayanan fen bilimleri okutulmaya başlandı. Bazı derslerin Fransızca okutulması gerekmişti. Medrese, bu dersleri İslamiyete aykırı saymış, ama askeri okullarda okutulduğu için, açıktan bunlara karşı çıkamamıştı.[1] Askeri okullar, başlangıçta sıbyan okulunu bitirenlerden ve medreseden ayrılanlardan öğrenci alıyordu. Sonraları askeri okullar, rüştiye ve idadi öğrenimi görmüş yeterli sayıda öğrenci bulamadığı için, ilk ve ortaöğretimi kapsayacak biçimde kuruldu. Bu yüzden, askeri okullarda öğretim süresi uzundu.

Avrupa ülkelerinde, Endüstri Devrimi ile bollaşan ve ucuzlayan endüstri ürünlerinin Osmanlı topraklarına akması, buna karşılık Ahiliğin çökmesi; Osmanlı devletinde yeni ürünleri üretecek insangücünün yetiştirilememesi ve endüstrileşmenin gerçekleştirilememesi yerli zanaatların çökmesine yol açtı. Endüstrileşen Avrupa için Osmanlı ülkesi önemli bir pazar yeriydi. Kapitülasyonlar bu ülkelere büyük kaynaklar sağlamıştı. Avrupa ülkeleri doğal olarak Osmanlı topraklarındaki Rum, Ermeni gibi gayrimüslimleri kendilerine temsilci ve satıcı olarak seçmişlerdi. 18. yüzyılın ortalarından itibaren, Osmanlı ülkesinde gayrimüslimlerden oluşan bir ticaret burjuvazisi gelişmeye başladı. Ticaret burjuvazisi, kendi işlerini yönetmek için, hem ticareti yönetecek insanları hem de Avrupa ülkelerine koşut olarak zanaat dallarında çalışacak ustaları yetiştirmeye başladı. İlkin Rum ve Ermeni, daha sonra da Yahudi ve diğer gayrimüslim cemaat, iş ve zanaata yönelik programları olan okullar açmaya başladı. Böylece endüstriyel

Yabancı dilli din okulları: Müslüman olmayan azınlıkların ve yabancı ülkelerin açtığı bu okullar, din eğitimi yapmak amacıyla açılmıştı.

Bu okulların birbirine aykırı üç başlılığı Tanzimat'tan sonra daha da derinleşecek ve etkilerini Cumhuriyet'e dek sürdürecektir.

Sistemi Kurma Çabaları

Yeni okulların devletçe denetlenmesi isteğinin ilk uygulaması, 1826'da sultanın vakıflarına bakmak için kurulan Evkafı Hümayun Nezareti'nin (Vakıflar Bakanlığı) yeni açılan okullara bakmakla görevlendirilmesi ile oldu. Osmanlı sultanlarının vakıfları daha çok İstanbul sınırları içinde kaldığı için, bu bakanlığın eğitimi yönetme işi de sultanın okulları ve İstanbul'da açılan okullarla sınırlı kaldı.

Anadolu Selçuklu devletinde, eğitim için bir merkez örgütü yoktu. Bu gelenek, Osmanlı

üretim gayrimüslim milletlerin eline geçti. İşin ilginç yönü, Müslümanlarda olduğu gibi, gayrimüslim din adamlarının da, bu tür yeni okullara karşı savaş açmalarıydı.[2]

Mesleki ve teknik alanda halkın gelişmesi için Osmanlı devleti, 18. yüzyılın son çeyreğine kadar hemen hemen hiçbir girişimde bulunmamıştı. Rusya ile yapılan savaştaki büyük yenilgi, Osmanlı'yı hiç değilse askeri alanda bazı meslek ve tekniklerde insangücü yetiştirmeye zorlamıştı. Sivil mesleki öğretim, ancak bir yüzyıl sonra başlayabildi.

1861'de, medreseler dışındaki mektepler, ilk, orta, yüksek olarak basamaklandırıldı. Ancak bu kademelendirme kâğıt üstünde kaldı. Çünkü sıbyan mektepleri Evkaf Nezareti'ne bağlı olarak eski yapısını ve niteliğini sürdürürken, ilk ya da ortaokul olduğu belli olmayan rüştiye okulları, Mektebi Umumiye Nezareti'ne bağlı olarak açılmaktaydı. Tanzimat'la kurulan rüştiyeler, sıbyan okuluna dayalı olarak kurulduğu için, ilkin ortaöğretim okulları olarak düşünülmüş, ama daha sonra idadiler açılınca bunlar ilköğretimin sınırları içinde kalmıştı.

Tımar düzeninin çöküşü, Osmanlı'nın tarımsal kesim üzerindeki denetimini çökertmişti. Bu etkili yerel yönetim sistemi yenileştirilemediğinden, bunun yerine Fransız türü, merkezcil bir yönetim benimsenmişti. Merkezden yönetim, sivil bir bürokrasi gerektirmekteydi. Osmanlı devletinin askeri bürokrasiden sivil bürokrasiye geçebilmesi için, yeni bilgi ve becerilerle donatılmış bir bürokrat ordusu yetiştirmesi gerekiyordu.[3] Eskiden olduğu gibi bürokratların medreseden yetiştirilmesi düşünülemezdi. Yeni bürokrat tipini yetiştirmek için yeni okulların açılması gerekti. Bunların adı da "medrese" değil "mektep"ti.

Gelişen yeni bürokrasiye, yeni bilgi ve becerilerle donanmış memur yetiştirmek amacıyla, rüştiye ve idadi düzeyinde bazı memur (kâtip) okulları açıldı. Mesleki ve teknik alanda en etkili girişimi Mithat Paşa yaptı. Yetimhanelerdeki kız ve erkek çocukların zanaat öğrenmelerini sağlamak amacıyla kurslar açtı (1863).

Cumhuriyet dönemine kadar değişik alanlarda bazı meslek okulları açıldı. Bunların pek çoğu İstanbul'daydı. Bu okulların bazıları kısa bir süre sonra kapatıldı. Devamlılık göstermesi gereken sanat okullarının açılması ve yaşatılmasının yükü, illerin ve belediyelerin sırtındaydı; bunların bu okullara ayırabilecekleri para ise çok sınırlıydı.

Genel olarak bakıldığında, Osmanlı döneminde, geleneksel çıraklık eğitiminin nicelikçe ve nitelikçe gerilediği; meslek eğitiminin okul sisteminin dışına çıkarıldığı; meslek eğitiminin yerel yönetimlere bırakıldığı; gerekli insangücünün yetiştirilmediği ve devletin bir meslek eğitimi siyasasının olmadığı görülür.[4]

Bazı kaynaklar, bazı ünlü medreselerin üst basamağını (sahnı seman ya da medarisi semaniye gibi) yükseköğretim olarak gösterirler. Medresenin üst basamağı, öğretim amaçları ve dersleri açısından bakıldığında, ancak din öğretimi açısından bu sınıflamaya girebilirdi; çağdaş eğitim açısından bir yükseköğretim kurumu değildi. Bu yüzden, 19. yüzyılın son çeyreğine dek, Osmanlı'da üniversite niteliğinde bir yükseköğretim uygulaması görülmedi.

Tanzimat döneminde açılan Mektebi Mülkiye (1859) ve sivil tıp okulu Mektebi Tıbbiye-i Mülkiye (1867), ilk yükseköğretim kurumları sayılabilir. Bu sınıfa Darülmuallimini Rüşdi'yi de (1848) katmak olanaklıdır. Bunların dışında, 1869'a kadar, üniversite açmak için yapılan girişimler başarılı olamamıştı. Oluşturulmaya

devletinde de sürdürüldü. Yalnız, saraya üst düzeyde devlet adamı ve asker yetiştiren Enderun, sultan tarafından denetleniyordu. Askeri okulların açılması ve devletçe açılan okulların çoğalması, yönetiminin ve denetiminin merkezden yapılması gereksinmesini artırdı. Ama bu gereksinme yalnızca yeni okullar için ortaya çıktı. Vakıflara bağlı sıbyan mektepleri ve medreseler Cumhuriyet kurulup Şeriye ve Evkaf Vekâleti ve Meşihat Makamı (Şeyhlik) kaldırılıncaya dek (1924), kadılar ve müftülerce, bir dereceye kadar denetlendi.

Tanzimat Fermanı (1839) ve daha sonra ilan edilen Islahat Fermanı (1856), Osmanlı devletinin eğitim politikasında köklü dönüşümlere yol açtı. Tanzimat dönemiyle birlikte merkezden yönetim güçlenmeye başladı. İllerin, sancakların merkezden denetlenmesi, devletçe açılan okulların da merkezden denetimini getirdi. Askeri ve sivil yeni okulların açılması rüştiyelerle başladığı için, ilk kurulan merkez örgütünün adı Mekatibi Rüşdiye Nezare-

çalışılan üniversitenin de (Darülfünun) düzeyi ortaöğretimden farklı değildi.

Osmanlı döneminde örgütlü bir yaygın eğitim yoktu. Bilinebilen ilk yaygın eğitim etkinliği, 1860'lı yıllarda, ortaöğretim düzeyinde olmakla birlikte, çağının yükseköğretimi sayılan Darülfünun'da halka verilen konferanslardı. Medresenin tepkisi nedeniyle bu etkinlikler de kısa sürmüştü.

1869 Maarifi Umumiye Nizamnamesi'ne göre, her köyde ve her mahallede kurulacak sıbyan mektepleri dört yıl süreli; ev sayısı beş yüz ve daha yukarı olan yerleşim birimlerinde ve kasabalarda sıbyan mekteplerini bitirenlere açılacak rüştiye okulları da dört yıl süreli olacak; bu iki okul, ilköğretimi oluşturacaktı. Sıbyan mektebi, okul çağına gelmiş çocuklar için zorunluydu. Bu zorunluluk Birinci Meşrutiyet'ten sonra 1876 Anayasası'nda da yer aldı.

Ortaöğretimi idadi okulları oluşturacaktı. İdadi, üç yıllık birinci devre ile üç yıllık ikinci devreye ayrılmıştı. Ev sayısı bin ve daha fazla olan yerleşim birimlerinde (sancaklarda) idadinin birinci devresi; illerin merkezinde ise iki devreli idadi açılacak ve sultani adını alacaktı. Böylece ilköğretim ve ortaöğretim köy ve mahallelerden başlayarak illere doğru yayılmış olacaktı. Maarifi Umumiye Nizamnamesi, İstanbul'da bir üniversite açılmasını da öngörmüştü. 3 yıllık bu üniversite açıldığında, eğitim sistemi üç basamaktan oluşacaktı. Ama tüzüğün ülke düzeyinde oluşturmayı düşündüğü Osmanlı eğitim sistemi, Cumhuriyet'e dek yalnızca İstanbul'da gerçekleştirilebildi; ülke düzeyinde çok az okul açıldı.

Maarifi Umumiye Nizamnamesi kurulacak olan Darülfünuni Osmani için ayrıntılı ilke ve kurallar getirmişti. Tüzüğe uygun üniversite 1870'te açıldı. Darülfünun'un üç şubesi vardı. Bunlar; Hikmet ve Edebiyat, İlmi Hukuk, Ulûmi Tabiiye ve Riyaziye şubeleriydi. Darülfünuni Osmani ancak bir yıl yaşadı ve 1871'de kapatıldı; 1874'te (Galatasaray Lisesi) Mektebi Sultani'nin içinde yeniden açıldı, ama varoluşunu ancak 1882 yılına kadar sürdürebildi.

1880'li yılların başında, İkinci Abdülhamid, medreselilerin baskısıyla, devlet dilinin Arapça olmasını istemiş, medrese dışındaki okulların eğitim programlarına konulan fen ve doğa bilimleri derslerini kaldırarak din, ahlak ve Arapça derslerini koydurmuştu.

1880'li yıllarda özel okulların sayısı hızla arttı. Zengin aileler, çocuklarını özel okullara göndermek için yarışıyordu. Açılan bu okulların bazısı Batı türünde ve Fransızca, bazısı ise Arapça öğretim yapıyordu. Özel okul açma fırtınası, Müslümanlarla sınırlı kalmamış, gayrimüslimleri de etkilemişti.[5]

1882 yılından 1900 yılına kadar, üniversite açmak için hiçbir girişimde bulunulmadı. Bu sırada Mektebi Mülkiye ve Mektebi Tıbbiye'nin varlığını sürdürmesinin yanı sıra, Mektebi Hukuk (1880) ve Mülkiye Baytar Mektebi (1889) yüksekokul olarak açıldı. 1900 yılında Sultan İkinci Abdülhamid, Dârülfünuni Şahane'yi açtı. Bu üniversitenin Ulûmi Âliye-i Diniye, Riyaziye (Matematik) ve Edebiyat Fakülteleri vardı. Yönetmeliğine göre, üniversitenin yönetsel ve bilimsel özerkliği kaldırılmıştı. Üniversitenin memurundan rektörüne kadar tüm işgörenleri, sultan tarafından atanmıştı. Üniversitenin öğretimi, önceden saptanan kitapların öğrenilmesine dayandırılacak ve denetlenecekti.

İkinci Meşrutiyet'in (1908) ilanından sonra eğitim alanında yapılan iyileştirme çabaları, Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilecek Eğitim Devrimi'nin tohumları oldu. Öğretim birliğini sağlamanın ilk girişimi bu dönemde yapıldı. Osmanlı ülkesinde-

ti (Rüştiye Okulları Bakanlığı) oldu. 1839'da kurulan bakanlığın görevi, yine yalnız İstanbul'la sınırlı kalan rüştiye okullarını yönetmekti. 1846'da, İstanbul'da açılan öteki okullar da nezaretin kapsamına alınarak, adı Mekatibi Umumiye Nezareti (Okullar Genel Bakanlığı) oldu.

Ülke düzeyinde yeni okulların yönetimini kapsayan ilk bakanlık olan Maarifi Umumiye Nezareti 1857'de kuruldu. 1864'te özel okulların denetimi de bu bakanlığa verildi.

Maarifi Umumiye Nezareti kuruluncaya dek, eğitim işlerini tartışan ve kararlar veren bazı kurullar da oluşturulmuştu.

1869 yılında, III. Napolèon'un Eğitim Bakanı Victor Duruy'un tasarısına uygun olarak, Maarif Nazırı Saffet Paşa tarafından hazırlanan Maarifi Umumiye Nizamnamesi, ilk kez ülke düzeyinde bir eğitim sistemi kurmayı amaçlıyordu. Tüzük, yeni okulları, basamaklan-

---

ki tüm milletleri bir devlet çatısı altında birleştirmenin olanaksızlığının anlaşılması, o zamana kadar adının anılmasından bile korkulan Türkçülük akımını güçlendirdi ve eğitimin ulusallaştırılması çabalarını artırdı. Arap harflerinin okunup yazılabilirliğini kolaylaştıracak çalışmaların yanı sıra, Latin harflerinin Türk diline uygulanabileceğine ilişkin görüşler belirdi. Kadın eğitimine, önceki dönemlerde görülmeyen derecede önem verilmeye başlandı.

Osmanlı devletinin eğitim düzeninde, okulöncesi eğitim kavramına ve uygulamasına, 1910 yılına kadar ulaşılamamıştı. Yalnız bazı kaynaklara göre, sıbyan mektebine 4-6 yaş arasındaki çocukların, özellikle kızların alınması, okulöncesi eğitim sayılabilirdi. Bu durum Maarifi Umumiye Nizamnamesi ve bazı devlet belgelerinde de yer almıştı. Ama sıbyan mektebinin amacı, çağdaş okulöncesi eğitimin amacıyla özdeş değildi; daha çok din bilgileri vermekti. 1913'te çıkarılan Tedrisatı İptidaiye Kanunu Muvakkati (İlköğretim Geçici Yasası) ilkokula bağlı olarak anaokulu ve anasınıflarının açılmasını istemişti. 1915'te de anaokullarına ilişkin bir yönetmelik yayımlanmıştı. Bu yönetmeliğe dayanılarak İstanbul'da ve büyük illerin bazılarında anaokulları açılmıştı. İstanbul'da bir yıl süreli bir de anaokuluna öğretmen yetiştirecek bir okul kurulmuştu (1915). Bu okul birkaç yıl öğretim yaptıktan sonra kapatıldı.

Bu dönemin en önemli eğitim devinimi ilköğretimde görüldü. Tedrisatı İptidaiye Kanunu Muvakkati, ilköğretime yenilikler getirdi. Kanunun bazı maddeleri, 1961 İlköğretim ve Eğitim Kanunu'na kadar yürürlükte kaldı. Bu yasaya göre, iptidaiye ve rüştiye okulları birleştirilerek mekatibi iptidaiye-i umumi (genel ilkokul) adını aldı. Okul çağındaki çocukların bu okula devamı zorunlu kılındı. Böylece rüştiyeler, altı yıllık ilköğretimin kapsamına alındı. İlkokul, kendi içinde ilk, orta ve yüksek olmak üzere üç devreye ayrıldı, bunların süreleri ikişer yıl oldu. Yasada ilköğretimin parasız olduğu yazılıydı. Yasa, genel ilkokul için daha belirgin tanım, ilke ve kurallar getirdi.

1910'lu yıllarda ortaöğretim okulları; sultaniler, idadiler, öğretmen okulları ve bu düzeyde sayılabilecek meslek okullarıydı. Yerel yönetimlerce açılan meslek okullarının arasında da ortaöğretim kurumu sayılabilecekler vardı. Üç yıllık idadiler sancaklarda, üç yıllık sultaniler ise il merkezlerinde açıldı. Osmanlı ülkesinde sultanilerin sayısı 1913'te elli dolayında idi. Bu okullara öğretmen yetiştirme işi de ele alınarak yönetmelikler düzenlenmişti.

1912'de bir yönetmelikle, Darülfünun, yapısı, yönetimi ve öğretimi ile yeniden kuruldu. Yönetmeliğine göre, üniversitede beş şube (fakülte) vardı. Bunlar; Hukuk, Tıp, Fünun (Fen), Ulûmi Şeriye (Din Bilimleri), Edebiyat Fakülteleriydi. Daha önce ayrı olan hukuk ve tıp okulları da üniversiteye katıldı. Üniversite kavramına toplum bilimleri ve davranış bilimleri girememişti. 1919'da üniversiteye senato (Dârülfünun Divanı) kurma hakkı ve bilimsel özerklik verildi. Orman Mektebi Âlisi (1909), Dişçi Okulu (1909), Kadastro Yüksekokulu (1911) üniversite dışında açılan yükseköğretim okullarıydı.

1. Tekeli, İ., "Osmanlı İmparatorluğu'ndan Günümüze Eğitim Kurumlarının Gelişimi", *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, C. 3, İletişim Yayınları, İstanbul, 1983, s. 650-673.

2. Tekeli, *age.*

3. Tekeli, *age.*

4. Sezgin, İ., "Mesleki ve Teknik Eğitimde Öğretmen Yetiştirme", *Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumların Dünü, Bugünü, Geleceği Sempozyumu*, Ankara, 1981, GÜ.

5. Koçak, C., "Tanzimat'tan sonra Özel ve Yabancı Okullar", *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e*, 1985.



1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun hemen öncesinde Muğla'da sıbyan mektebi öğrencileri.

dırarak birbirine bağlamaya çalıştı. Gerçi medreseler, azınlık ve yabancı devletlerin okulları ile sanat okulları bunların dışında kalmıştı, ama hiç değilse, devletin açacağı genel öğretim okulları, birbirine dikey bağlantısı olan bir düzene sokuluyordu.

Eğitimde en kapsamlı merkez örgütünü, Maarifi Umumiye Nizamnamesi getirdi. Nizamnameye göre Maarifi Umumiye Nezareti'nde, Meclisi Kebiri Maarif ile, illerde eğitim meclisleri kurulması isteniyordu. Meclisi Kebiri Maarif'in başkanı nazırdı. Meclise bağlı olarak çalışan iki birim vardı: Bilim birimi; ders kitaplarını yayımlamakla, yayınları ve öğretimi yürütmekle, Avrupa üniversiteleri ile ilişki kurmakla görevliydi. Yönetim birimi ise, il eğitim meclislerini, müzeleri, kitaplıkları, öğretmenlerin özlük ve soruşturma işlerini yürütmekle görevliydi. Tüzük ayrıca öğretmen yetiştirmeye, ders kitaplarına, bütçeye, atamalara özel öğretim okullarına ilişkin kurallar da getirmişti.

1879'da, Maarifi Umumiye Nezareti'nin merkez örgütünün birimleri altıya çıkarıldı: Bunlar âliye (daha sonra idadi), rüştiye, sıbyaniye (daha sonra iptidaiye), telif ve tercüme, yayınlar, azınlık ve yabancı okullar birimleriydi. Ayrıca bu birimlerin yazı, muhasebe, evrak, özlük işlerini yürüten şubeleri vardı. Bakanlık merkez örgütünün bu yapısı, ufak değişikliklerle İkinci Meşrutiyet'e dek sürdürüldü.

1880'li yıllarda 1869'da kabul edilen eğitim sisteminin yayılması için çaba harcandı. Bu dönemde okul sayısını artırmak için gereken parayı sağlayacak bir maarif vergisi de konulmuştu.[2] Maarifi Umumiye Nizamnamesi'nin getirdiği eğitim sistemi, okulların sürelerinde yapılan ufak tefek değişikliklerin dışında, 1880'li yıllarda da olduğu gibi korunmuştu. Medreseler, Evkaf Nezareti'ne bağlı sıbyan mektepleri, sanat okulları, Müslüman olmayan milletlerin ve yabancı devletlerin okulları, bu sistemin dışında kalmayı sürdürmüşlerdi.

Cumhuriyet kurulmadan önce Maarifi Umumiye Nezareti merkez örgütünün yapısı şöyleydi: Bir başkan ve beş üyeden oluşan Meclis-i Kebir-i Maarif sürekli çalışan bir kurul olmuştu. Gerektiğinde toplanmak üzere, yükseköğretim, ortaöğretim ve bakanlık merkez örgütünden katılan yirmi sekiz üyeli Maarif Encümeni kurulmuştu. Bakanlığın yürütme birimleri yükseköğretim (âliye), ortaöğretim (taliye), ilköğretim (iptidaiye), özel öğretim (hususiye) idi. Bakanlığın destek birimleri ise sicil, istatistik, donatım, muhasebe, yazı, ev-

2. Koçak, *age.*



8 Mayıs 1924, Eski Mektepliler Bayramı törenlerinden bir anı. Süleyman Edip Balkır albümünden.

rak, yapım ve okul sağlığı idi. Bunların birçoğu yürütme birimlerinin içinde şube olarak çalışıyordu. Osmanlı devletinin Maarifi Umumiye Nezareti saltanatın kaldırıldığı 1 Kasım 1922'ye kadar İstanbul'da varlığını sürdürdü. Kurtuluş Savaşı süresince de Ankara'da, Büyük Millet Meclisi'nin Maarif Vekâleti vardı.

Cumhuriyet Döneminde Eğitim Sisteminin Kurulması

Bağımsızlık (Kurtuluş) Savaşı'ndan sonra, devleti ve ülkeyi yeni baştan kurmak için, öbür toplumsal kurumlarda olduğu gibi, eğitim alanında da, Türkiye Devrimi'nin birer parçası olarak, bazı atılımların gerçekleştirilmesi gerekti. Bunlar kısaca beş başlık altında toplanabilir:

Öğretimi Bütünleştirme

Öğretimdeki dağınıklığı kaldırmak ve öğretimi devletin denetimi altına sokmak için, 3 Mart 1924'te 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası) çıkarıldı. Bu kanunun çıktığı yılda Osmanlı devletinden devralınan medrese ve mektepler sekiz ayrı merkezden besleniyor ve yönetiliyordu:

1. Osmanlı Maarifi Umumiye Nezareti, yalnızca kendi açtığı rüştiye, idadi, sultani ve yüksekokulları yönetiyordu. Bunların sayısı çok azdı.

2. Yabancı devletler ve kiliseler, Anadolu'ya gönderdikleri misyonerler eliyle ilk, orta ve yüksek düzeyde okullar açmışlardı. Bunların sayısı Osmanlı devletinin bütün okullarının birkaç katıydı ve bunlar çağın en ileri öğretimini uyguluyorlardı.

3. Özel vakıflar, açtıkları medrese ve sıbyan mekteplerini yönetiyorlardı.

4. Osmanlı Şeriye ve Evkaf Vekâleti'ne bağlı medreseler ve sıbyan mektepleri vardı.

5. İl özel idareleri, sıbyan, rüştiye ve sanat okulları açmışlardı, Maarifi Umumiye Nezareti'nin bunların üzerindeki denetimi yok gibiydi.

6. Kentlerdeki mahalleler ve bazı büyük köyler, sıbyan mektepleri açmışlardı; bakanlığın bunlar üzerinde de denetimi söz konusu değildi.

7 Kişilerce açılan ve 1880 yılından sonra sayıları hızla artan özel okullar üzerinde bakanlığın denetimi çok sınırlıydı.

8. Azınlıkların açtığı okullar, Maarifi Umumiye Nezareti'nin denetiminin dışındaydı ve bunların öğretimi, hem nicelik hem de nitelik yönünden, misyoner okullarınınkine benziyordu.

Tevhid-i Tedrisat Kununu, her kim açarsa açsın ya da yönetirse yönetsin, Türkiye'de bütün bilim ve öğretim kuruluşlarını Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâleti'nin yönetimi altında topluyordu. Birbirine aykırı öğretim yapan bu kuruluşların ya ortadan kaldırılması ya da değiştirilmesi, böylece Türkiye Devrimi'nin istediği nitelikte yurttaşlar yetiştirilmesi için yeni bir eğitim sisteminin kurulması gerekiyordu. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun çıkacağı günlerde ve sonrasında Mustafa Kemal şunları söylüyordu:

"Bir ulusun bireyleri, ancak bir çeşit eğitim görebilir. İki türlü eğitim, bir ülkede iki türlü insan yetiştirir."

"Ulusumuzun, yurdumuzun eğitim kurumu tek olmalıdır. Ülkenin bütün evladı; kadın erkek, aynı biçimde oradan çıkmalıdır."

"Eğitim ve öğretimde birleştirme yapılmadıkça, aynı düşüncede, aynı inanışta bireylerden oluşmuş bir ulus yapmaya olanak aramak, saçma bir uğraş olmaz mıydı?"

TEVHİD-İ TEDRİSAT KANUNU

(26 Recep 342, 3 Mart 340)

Kanun No. 430

Madde 1 – Türkiye dahilindeki bütün müssesatı ilmiye ve tedrisiye Maarif Vekâleti'ne merbuttur.

Madde 2 – Şer'iye ve Evkaf Vekâleti veyahut hususî vakıflar tarafından idare olunan bilcümle medrese ve mektep Maarif Vekâleti'ne devir ve raptedilmiştir.

Madde 3 – Şer'iye ve Evkaf Vekâleti bütçesinde metâkip ve medarise tahsis olunan mebaliğ Maarif bütçesine nakledilecektir.

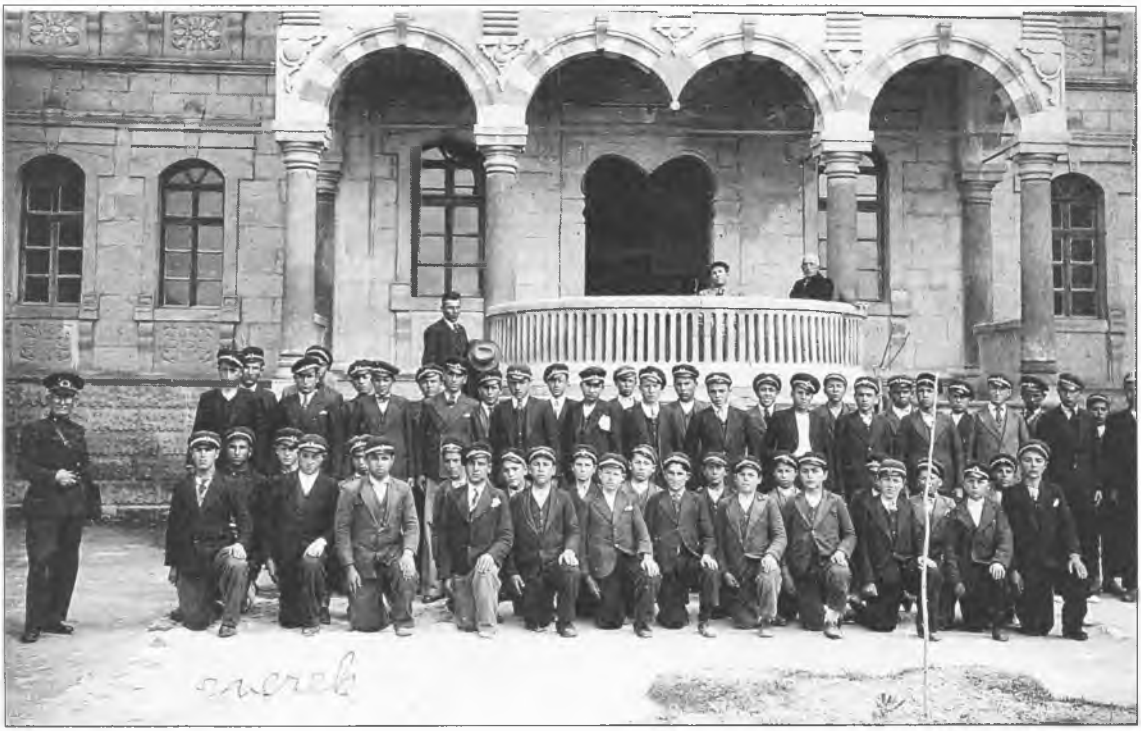
Madde 4 – Maarif Vekâleti, yüksek diniyat mütehıssıları yetiştirmek üzere Darülfunun'da bir ilâhiyat fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hidematı diniyetinin ifası vazifesile mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler kürad edecektir.

Madde 5 – Bu kanunun neşri tarihinden itibaren terbiye ve tedrisatı umumiye ile müştegil olup şimdiye kadar Müdafaai Milliyeye merbut olan askerî rüşdî ve idadilerle Sıhhiye Vekâleti'ne merbut olan darüleytamlar, bütçeleri ve heyeti talimiyeleri ile beraber Maarif Vekâleti'ne raptolunmuştur. Mezkûr rüşdî ve idadilerde bulunan heyeti talimiyelerin ciheti irtibatları atiyen ait olduğu vekâletler arasında tavil ve tanzim edilecek o zamana kadar orduya mensup olan muallimler orduya nisbetlerini muhafaza edecektir.

Maddei müzeyyele – (22 Nisan 341-kanun No. 637) Mektebi Harbiyeye menşe teşkil eden askerî liseler bütçe ve kadrolar ile Müdafaai Milliye Vekâletine devrolunmuştur.

Madde 6 – İşbu kanun tarihi neşrinden muteberdir.

Madde 7 – İşbu kanunun icrayı ahkâmına İcra Vekilleri Heyeti memurdur.



Develi Ortaokulu, 1934, Kayseri.

Türkiye Devrimi'nin önderi Atatürk'ün bu sözleri irdelendiğinde, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun amacının, yalnızca değişik yönetimler altında çalışan okulları bir bakanlığın çatısı altında toplamak olmadığı; aynı anda bu okulların eğitsel amaçlarında ve niteliğinde de birlik sağlamak olduğu ortaya çıkar.

Türkiye Devrimi'ne en aykırı düşen kurumlar, medreseler ve yabancı dilde öğretim yapan okullardı. Bunların yaygın, kökleşik oluşları ve yurtiçi, yurtdışı bağlantıları yönünden, istenilen niteliğe dönüştürülmeleri ya da ortadan kaldırılmaları köklü bir devrimi gerektiriyordu. Yeni yasa ile bu yapılmaya çalışılıyordu.

Eğitimin Örgütlenmesi

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na uygun olarak birliği gerçekleştirmek, yeni eğitim programlarına uygun okullar açmak ve bunları yaymak için, bakanlık ve taşra eğitim örgütünü güçlü bir yapıya kavuşturmak gerekmişti.

Eğitim Bakanlığı'nın yapısı sürekli geliştirildi; adı sekiz kez değiştirildi: 1920'de Maarif Vekâleti, 1935'te Kültür Bakanlığı, 1941'de Maarif Vekilliği, 1946'da Milli Eğitim Bakanlığı, 1954'te Maarif Vekâleti, 1961'de Milli Eğitim Bakanlığı, 1983'te Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, 1991'de yeniden Milli Eğitim Bakanlığı oldu. 1920'den 1950'ye kadar, bakanlık merkez örgütü beş kez önemli yapısal değişim geçirdi:

Bunlardan birincisi, henüz daha Cumhuriyet kurulmadan, Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti kurulduğunda gerçekleştirilmişti. Ankara'da TBMM Hükümeti, 3 sayılı yasa ile kurulmuş ve bu hükümette Maarif Vekâleti (Eğitim Bakanlığı) yer almıştı. Kurtuluş Sava-



1935, Kayseri Lisesi 4. sınıf hatırası.

şı'ndan sonra Maarif Vekâleti'nin birimleri çoğaltıldı. Bu yasaya göre, 1923 yılında vekâletin ilk, orta ve yükseköğretim, hars ve kültür, istatistik, evrak, telif ve tercüme, teftiş, özel kalem işlerini yürüten sekiz kadar birimi vardı. Bu birimler müsteşarlığın yönetimi altında toplanmıştı. Müsteşar, bakanlığın merkez örgütünün en üst yöneticisi; vekil (bakan) ise, merkez örgütü de içinde, ülke düzeyinde tüm eğitim örgütlerinin başıydı.

Ikinci değişiklik, 1926 yılında 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile yapıldı. Bu yasa, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nu tamamlayan ve Türkiye eğitim sistemini bütünlük içinde kuran temel bir yasadır. Bu yasanın eğitim örgütüne getirdiği en önemli değişiklik, taşra örgütünün kurulmasıydı. Bu yasayla bakanlığın merkez örgütüne Talim ve Terbiye Dairesi, mesleki ve teknik eğitim, eski eserler, kütüphaneler, inşaat, levazım birimleri eklenmişti. Yasanın saydığı okullar arasında medrese ve yabancı dilli okullar yoktu.

Üçüncü değişiklik, 1933 yılında 2287 sayılı Maarif Vekâleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Kanunu (Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü ve Görevleri Yasası) ile oldu. Bu yasayla bakanlık merkez örgütüne mesleki ve teknik öğretim müsteşarlığı, güzel sanatlar, mesleki ve teknik öğretim, ticaret, erkek teknik, kız teknik, hukuk müşavirliği, özel öğretim, beden eğitimi ve izcilik, yayın, zat işleri, seferberlik, öğretmen okulları gibi birimler eklenmişti. Bu yasayla, Bakanlık merkez örgütü birdenbire genişleyerek iki müsteşarlı oldu. Yasa, eğitim sisteminden çok, merkez örgütü ile ilgiliydi.

Dördüncü değişiklik, 1935 yılında 2773 sayılı yasayla, beşinci değişiklik de, 1941 yılında 4113 sayılı yasayla yapılmıştı. Bu yasalar 1933 yılındaki değişikliğe bakarak bakanlık merkez örgütünü köklü biçimde değiştirmek yerine, bakanlıkta oluşturulan müsteşarlık ile



1938, Kastamonu Eğitmen Kursu. Askerliğini çavuş olarak yapanlar arasından ayrılan gençler eğitmenlik kurslarında bazı öğretmenlik becerileri edindikten sonra köylerdeki "eğitmen okulları"na gönderilirdi.

Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı'nın görevlerini ve birimlerini birbirinden ayırıyor, her birini birbirine daha az bağımlı duruma getiriyordu. Ayrıca bu müsteşarlıklara bazı birimler de eklenmişti. Bakanlıktaki bu iki başlılık 1980 yılına kadar sürecekti.

1950 yılından sonra da bakanlık merkez örgütünün yapısında değişiklikler oldu. Yasa ve bakanlık onayı ile 1965 yılına kadar eklenen birimlerle, bakanlık üç müsteşarlı duruma getirildi. Mesleki ve Teknik Öğretim ile Kültür Müsteşarlığı adındaki bu müsteşarlıklar Bakanlık Müsteşarlığı'nın başkanlığında Müsteşarlar Konseyi'ni oluşturdu. Bundan başka bakanlık merkez örgütüne, etüt ve programlama, mesleki ve teknik yükseköğretim, eğitim araçları, işletme ve donatım, insangücü, mektupla öğretim, teknik yayın, yapı işleri, milli kütüphaneler, devlet tiyatrosu-operası, halk eğitimi, planlama ve araştırma, savunma, organizasyon ve metot, hizmet içi eğitim, din eğitimi, özlük işleri, dış münasebetler, sağlık, muhasebe birimleri eklendi. Böylece bakanlık merkez örgütü, öbür bakanlıklara göre, dev bir yapıya ulaşmış oldu.

1971 yılında Kültür Bakanlığı'nın kurulmasıyla, Kültür Müsteşarlığı ve buna bağlı birimler bu bakanlığa devredildi.

1980 yılında Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütü yeniden yapılandırıldı. Bu örgütlenmeyle iki müsteşarlık tek müsteşarlığa indirildi. İki müsteşarlığın, birbirinin benzeri işler yapan bazı birimleri birleştirildi.

1982'de bakanlar kurulunun kararı ile Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde bazı değişiklikler yapıldı. Bu kararnameye göre bakanlık merkez örgütü, sıradizinsel olarak bakanlık makamı, müsteşarlık makamı, kurullar, esas birimler, danışma birimleri, yardımcı birimlerden oluşturuldu. Genel müdürlük sayısı 22'den 12'ye indirildi ama 16 bağımsız ve 32 bağımlı daire kurularak bakanlıktaki birim sayısı, kurullar dışında, 60'a yükseltildi.

Eğitim örgütündeki köklü bir değişiklik 1983 yılında 179 ve 208 sayılı kanun hükmünde

kararnamelerle ile yapıldı. Bu kararnamelerle, Spor ve Gençlik Bakanlığı'nın birimleri Milli Eğitim Bakanlığı'na katılarak merkez örgütü öncekinden değişik biçimde örgütlendi.

1983 yılında hükümet, bakanlıkların tümünün yapısını birbirine benzer kılmak için 174 sayılı kanun hükmünde kararname ile bir örgüt kalıbı (şablon) geliştirdi. Bu kalıba uygun olarak hazırlanan, 179 sayılı Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname çıkarıldı. Bu tarihten bir süre sonra 1984'te, 208 sayılı kanun hükmünde kararname ile de önceki kararnamede bazı değişiklikler yapıldı. Hükümet, kanun hükmünde kararnamelerde bazı değişiklikler yaparak yeni bir yasa tasarısı hazırladı ve meclise sundu.

TBMM, 30. 4. 1992 günü, 3797 sayı ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun'u çıkardı.

Eğitimin Niteliğini Değiştirme

Cumhuriyet'le yönetilecek bir ülkenin eğitim programlarının da Cumhuriyet ilkelerine uygun olması gerekirdi. Bu gereklilik daha Kurtuluş Savaşı sırasında ortaya çıkmıştı. 1921, 1923, 1924 ve 1925'te dört kez eğitim için kongre ve bilimsel kurul (Heyeti İlmiye), 1939, 1943, 1946 ve 1949'da dört kez milli eğitim şurası toplanmıştı. Bu kurul ve şuralarda, her düzeydeki okulun eğitim programlarının Cumhuriyet'in gereklerine göre düzenlenmesine çalışıldı.

Bu toplantılarda 1923'ten 1950'ye kadar eğitim örgütünün ve öğretimin nicelik ve nitelikçe geliştirilmesini etkileyen pek çok kararlar alındı. Şuralar, köy okullarının üç yıldan beş yıla çıkarılması; mesleki ve teknik öğretimin geliştirilmesi; her düzeydeki eğitim programlarının çağın gereklerine uydurulması; eğitim ve yönetime ilişkin güncel sorunların çözülmesi konularında, bakanlığa öneriler geliştirerek yol göstermiştir.[3]

Genel olarak bakılırsa 1950-1960 yılları arasında eğitim sistemi gerileme değilse bile duraklama geçirdi. İlkokul binalarının yapımındaki köylünün katkısı kaldırıldı; buna karşılık, genel bütçeden ilköğretim seferberliğini sürdürecek para ayrılmadı. İlköğretimin yayılma hızı, bu yıllarda çok geriledi. Buna koşut olarak, ortaöğretimde ve yükseköğretimde de okullaşma hızı gereken düzeyin çok gerilerinde kaldı. Oysa bu yıllar, Batı Avrupa ülkelerinin eğitimde çok hızlı ilerlediği yıllardı. Savaş henüz bitmiş ve bu ülkeler, savaşa harcayacakları parayı, ülkelerini yeniden kuracak insangücünü yetiştirmeye yöneltmişlerdi.

1950-1960 yılları arasında, 1953 ve 1957'de iki kez şura toplandı. Bu şuralarda okulöncesi, ilköğretim, mesleki ve teknik eğitim, halk eğitimi ve özel eğitim konularında öneriler geliştirildi.

1960'lardan sonra eğitim sistemini etkileyen başlıca olaylar şunlar oldu:

- 1960 yılında kurulan Eğitim Milli Komisyonu, Türk eğitimi için geniş bir inceleme yaparak bir rapor hazırladı. Bu raporda eğitimin karşılaştığı sorunlar için çözüm önerileri vardı.
- Türkiye devleti 1961 Anayasası ile planlı kalkınma yolunu benimsedi.
- 1961 yılında kurulan Merkez Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi (MEHTAP) kapsamında, öbür bakanlıkların yanı sıra, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yeniden örgütlenmesi için öneriler geliştirildi.

3. Zelyut, R., "Milli Eğitim Şuraları", *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, C. 3, İletişim Yayınları, İstanbul, 1983, s. 676-679.



1938, Iğdır Alikısıl Köyü eğitmen okulu öğrencileri. Üç yıllık eğitmen okulunda çocuklar okuma-yazma öğrenirdi. İlkokulu bitirmek isteyenler daha sonra merkezi yerlerdeki ilkokullara devam ederlerdi.

• 1962'den 1996'ya kadar sekiz kez şura toplandı. Bu şuraların tümünde eğitim sisteminin yönetim ve örgüt sorunları ele alındı. Özellikle 1981'de toplanan X. Milli Eğitim Şurası'nda eğitim sisteminin yeniden örgütlenmesi için bilimsel çözüm önerileri geliştirilerek benimsendi.

• 1962'den sonra gerek bakanlıkça, gerekse üniversitelerce desteklenen ve eğitim sistemini konu alan pek çok araştırma yapıldı.

Cumhuriyet Döneminde Eğitimi Yayma Çabaları

Yurttaşlar arasında çok düşük olan okur yazarlığın oranını yükseltmek, öğretimi kolaylaştırmak, Türkçeyi her yurttaş için ortak bir dil yapmak için büyük çaba gösterildi. 1928'de, 1353 sayılı yasa ile Türk abecesi kabul edildi. 1929'da, 15-45 yaşları arasındaki yurttaşlara okuma yazma öğretmek için Millet Mektepleri açıldı. Bilenlerin bilmeyenlere öğretmesi için geniş kapsamlı bir okuma yazma seferberliği sürdürüldü.

Türkçeyi yabancı dillerin sarmalından kurtarmak, bilimlerin gereklerine göre geliştirmek; Türkçenin yanlış kullanılmasını önlemek için 1932'de Türk Dili Tetkik Cemiyeti kuruldu. Sonradan Türk Dil Kurumu adını alacak ve Atatürk'ün kalıtından pay vereceği bu dernek, 1938'e kadar Atatürk'ün önderliğinde çalıştı. 1980'de Türk Dil Kurumu, dernek olmaktan çıkarıldı ve bürokrasi içinde sıradan bir kuruluşa dünüştürülerek "devletleştirildi".

1960'tan sonraki yıllarda, eğitim sistemini geliştirme ve yayma çalışmaları pek başarılı olmadı. Devlet Planlama Teşkilatı'nın, her beş yıllık plan dönemi sonunda yaptığı değerlendirmelere göre, eğitimdeki gelişme, planın gerisinde kaldı. Özellikle 1980'den sonra uygulanan Beşinci Beş Yıllık Plan için yapılan değerlendirmeler eğitim yatırımlarının önceki

1939, Hamidiye öğretmen okulu doğrama atölyesi.



dönemlere göre çok gerilediğini göstermektedir. Buna eğitim programlarındaki geriye dönüşler de eklendiğinde, 1980'li yıllar, eğitim açısından bir duraklamadan da öte, gerileme dönemi oldu. Bu açıdan, 1880'li yıllarla 1980'li yılların ilginç bir benzerliği vardır.

Eğitimi Kalkınmaya Katma

Cumhuriyet'in ilk on yılındaki hazırlıklardan sonra, 1930'lu yıllarda, artık eğitimin kalkınmaya katılmasının zamanı gelmişti. Bir yandan savaşın yıkıntılarını ortadan kaldırıp ülkeyi yeni baştan kurmak, öbür yandan, dünyayı saran ekonomik bunalımın etkisinden kurtulmak için gereken insangücünü yetiştirmek için, eğitim işe koşulmuştu. Bu amaçla üç tür enstitü açıldı: Köy Enstitüleri, Kız Enstitüleri ve Erkek Sanat Enstitüleri. Bu enstitüler köyün, ailenin ve endüstrinin eğitim gereksinmesini karşılamak üzere kurulmuştu. Bu kurumların "enstitü" adını almasının nedeni, öğretimin yanı sıra, okuldan öte, toplumu ve çevreyi araştırma, geliştirme ve kalkındırma görevlerinin de bunlara verilmesiydi.

Alt Sistemlerin Evrimi

Türkiye eğitim sistemini devrimin gereklerine göre yeniden yapılandırmak için yapılan bu çabaların yanı sıra, sistemin alt sistemleri olan okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve yaygın eğitimin evrimi de aşağıda özetle sunulmuştur:

Okulöncesi Eğitim

Cumhuriyet kurulduğunda tüm ülkede 80 dolayında anaokulu vardı. Anaokuluna öğretmen yetiştirmek için bir okul açıldı (1927). Bu okul beş-altı yıl öğretim yaptıktan sonra kapatıldı. 1930'lu yıllarda devlet, var gücünü ilköğretimi yaymaya verdiğinden, anaokullarına el atamadı. 1940'lı yıllarda anaokullarının bakanlık dışında kamu ve özel kuruluşlarca açılması istendi. 1950'li yıllarda bu konu hemen hemen unutuldu.

1961'de 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, okulöncesi eğitimini yeniden gündeme getirdi. İlköğretim Genel Müdürlüğü bir yandan anaokullarını açmayı sürdürürken bir yandan da ilkokullarda anasınıfları açtı. Öte yandan Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü de, Kız Enstitülerindeki öğrencilerin uygulama yapmaları için anaokulları açtı. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu da okulöncesi eğitimin amaçlarına açıklık getirdi. Okulöncesi eğitim kuruluşları, 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun çıktıktan sonra bakanlık merkez örgütünde bulunan Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü'ne bağlandı.

İlköğretim

Cumhuriyet kurulduktan sonra eski genel ilkokula yalnızca ilkokul dendi. İlkokulun altı yıllık öğretim süresi beş yıla indirildi. 1930'lu ve 1940'lı yıllarda köylerde üç yıllık eğitmenli okullar açıldı. 1940'lı yıllarda dokuz yıllık köy bölge okullarının yayılmasına çalışıldı ama sonra vazgeçildi. Bu yıllarda kent okullarının sekiz yıla çıkarılması için öğretmen yetiştirilmeye başlandı ama sekiz yıllık kent okulu düşüncesinden vazgeçildiği için yetiştirilen öğretmenler, ortaöğretime kaydırıldı. 1946'da köy ilkokullarının süresi de beş yıla çıkarıldı.

1970 yılında ilkokulların sekiz yıla çıkarılması için çalışma başlatılmıştı. 1973'te kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre ilkokulların süresi sekiz yıldı ve adı temel eğitim okuluydu. Bu arada temel eğitim okulları için program geliştirilmesine ve elverişli 50 kadar okulda denenmesine geçildi. 1974 yılında 250 okulda, gerekli altyapı oluşturularak temel eğitim okulu uygulamasına başlandı. Beş yıllık kalkınma planlarında yer almasına ve yayılması için gereken kaynağın ayrılmasına karşın, 1970'li yılların sık sık hükümet değiştiren siyasal kargaşa ortamında, temel eğitim uygulaması ilkin yozlaştırıldı, sonra da 1980'li yıllarda temel eğitim okulunun adı ilköğretim okuluna dönüştürüldü. Sekiz yıllık ilköğretim okulunun yayılması ağır aksak yürüdü; özellikle bazı lise düzeyindeki okullara bağlı ortaokullar (İmam Hatip Lisesi gibi) ilköğretim okulunun kapsamına alınamadı. 18.8.1997 tarihinde kabul edilen yasa ile zorunlu ilköğretim kesintisiz olarak 8 yıla çıkarıldı ve ilköğretim okullarının yayılmasını sağlayacak kaynaklar gösterildi.

Ortaöğretim

Bağımsızlık Savaşı sırasında Millet Meclisi Hükümeti döneminde, ortaöğretimin yapısında pek büyük bir değişiklik olmadı. Bu dönemde sultanilerin ödeneği hükümetin bütçesinden, öteki okullarınki ise illerin özel idare bütçesinden veriliyordu. Bu dönemde 30 idadi ve dördü yatılı 21 sultani vardı.

Cumhuriyet kurulunca, ortaöğretim için bir yönetmelik çıkarıldı ve sultanilerin birinci devresinin adı ortaokul, ikinci devresinin adı lise oldu. Kızların daha az süreli öğrenim

görmelerine son verilerek, kızlar ve erkekler için açılan ortaokul ve liselerin öğrenim yılları eşitlendi (1924). Yatısız ortaöğretim okullarında kız erkek ayırımı kaldırılarak, karma öğretim getirildi (1926).

22 Mart 1926'da çıkarılan 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'a göre ortaöğretim okulları 3 yıllık liseler, 3 yıllık ilköğretmen okulları, 2 yıllık köy öğretmen okullarıdır. Bunlar, yine ortaöğretim okulu sayılan 3 yıllık ortaokulu bitiren öğrencileri alıyordu. Bir dönem, lisenin öğrenim süresi dört yıla çıkarıldı (1952), sonra yine üç yıla indirildi (1955).

1981'de toplanan 10. Milli Eğitim Şurası, ortaöğretim düzeyinde değişik adlarla açılan okulların yerine "çok amaçlı okul" adı altında bir ortaöğretim okulunun açılmasını ve ortaokulun, ilköğretim okulunun içinde yer almasını kararlaştırdı, ama tam olarak gerçekleştirilemedi ve ortaöğretimde, değişik adlarla değişik konularda öğretim yapan liseler yaşamalarını sürdürdüler. Fen gibi değişik programlara ya da yabancı dile ağırlık veren devlet ve özel liselerin öğretim süresi, genellikle dört yıldır. Bunların dışında kalan liselerin ve çok amaçlı okulların öğretim süresi ise üç yıldır. Bunların da, hazırlık sınıfı eklenerek, dört yıla çıkarılmasına doğru yönelim vardır.

Mesleki ve Teknik Eğitim

1927'de dokuz Erkek Sanat Okulu, iki Kız Sanat Okulu ve beş Ticaret Okulu vardı. 1927'de çıkarılan bir kanunla, meslek ve sanat okullarına araç gereç sağlama; öğretmen yetiştirme ve atama; eğitim programı yapma işleri Maarif Vekâleti'ne verildi. Bu işleri düzenlemek için 1933'te Maarif Vekâleti içinde Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü kuruldu. Bu genel müdürlük 1941'de Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı'na dönüştürüldü. 1980'e kadar, bu müsteşarlığa bağlı mesleki ve teknik öğretim birimlerinin sayısı bakanlığın diğer bölümü olan genel öğretim birimlerinin sayısını geçti. Bakanlık, iki müsteşarlı, dolayısıyla pek çok konularda iki başlı oldu. 1980 yılında bakanlık tek müsteşarlığa dönüştürüldü.

1935'te tüm giderleri genel bütçeden karşılanmaya başlayan mesleki ve teknik öğretim okullarının sayısı da hızla artmaya başladı. 1930'lu ve 1940'lı yıllarda hemen hemen her ilde ve büyük ilçelerde Erkek Sanat ve Kız Sanat Enstitüleri açıldı. Çoğalan mesleki ve teknik öğretim okullarının öğretmen gereksinmesini karşılamak için, yüksek düzeyde, Öğretmen Okulları açıldı.

Ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik öğretim okullarını bitirenler, üniversitelere giremiyordu. Bunların üniversiteye girebilmesi için lise bitirme sınavlarını başarmaları gerekiyordu. Mesleki ve teknik okullardan mezun olanların üniversiteye girebilmelerini sağlamak amacıyla 1973'te Milli Eğitim Temel Kanunu ile bunların adı liseye çevrildi. Bu kanunla, yalnız Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olanlar değil, öteki bakanlıkların ortaöğretim düzeyindeki meslek okullarının adı da lise oldu. 1997 yılında 8 yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçilmesiyle meslek liselerinin ortaokul kısmı kapanmıştır. Şimdi lise adı altında, Milli Eğitim Bakanlığı'na ve değişik bakanlıklara bağlı mesleki ve teknik okullarda kırk dolayında değişik türde eğitim programı uygulanmaktadır.

Yükseköğretim

Cumhuriyet'le birlikte, Darülfünun-i Osmani, İstanbul Darülfünunu adıyla yeniden kuruldu (1924). Üniversiteye bilimsel özerklikle birlikte yönetsel özerklik de verildi. Öğre-

tim üyelerine, üniversite rektörünü (Darülfünun Emini) seçme hakkı verildi. Üniversitenin senatosuna, fakültelerinin dekanını (reisini) seçme, eğitim programını yapma, çalışmaları denetleme, değerlendirme ve işgörenleri yargılama yetkisi tanındı.

İstanbul Darülfünunu'na yöneltilen en önemli eleştiriler, üniversitenin Türkiye Devrimi'ne karşı olumsuz tutum takınması; bilimlere ve toplum kalkınmasına katkı yapacak bilimsel çalışmalar yapmaması; öğretim üyelerinin bilimsel yapıtlar vermemesiydi. Dârülfünun'un fakülteleri ve bölümleri (kürsüleri) arasında eşgüdüm yoktu. Öğretim üyelerinin pek çoğu, üniversite dışında gelir elde etmeye uğraşıyordu. Öğrenciler, öğretim üyeleriyle iletişim kurma olanağı bulamıyordu. Üniversite, topluma kapılarını kapamıştı. Bu durum 1933 yılına dek sürdü.

1933'te çıkarılan (2252) sayılı yasa ile, İstanbul Darülfünunu kapatılarak İstanbul Üniversitesi kuruldu. Avrupa'dan çağrılan bilim adamlarının verdiği raporlara dayanılarak kurulan üniversitenin amacı, yüksek düzeyde bilgi üretmek ve yüksek düzeyde insangücü yetiştirmekti. Yasa, üniversitenin yönetsel özerkliğini kaldırarak Maarif Vekâleti'ne bağladı. Üniversitenin rektörü, bakanın önerisi ve bakanlar kurulunun ortak kararnamesi ile, dekanlar ise rektörün önerisiyle bakanca atanıyordu. Bu durum 1946 yılına dek sürdü.

Yüksekokul düzeyinde, 1923'te Ankara'da Harp Okulu, 1925'te Ankara Hukuk Okulu, 1926'da Konya'da Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü açıldı (Bu enstitü, bir yıl sonra Ankara'ya taşındı). 1930'lu ve 1940'lı yıllarda Ankara'da yüksekokullar çoğaldı. 1934'te Kız Teknik Öğretmen Okulu, 1935'te Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, 1937'de Erkek Teknik Öğretmen Okulu, 1941'de Ankara Hukuk Fakültesi, 1943'te Ankara Fen Fakültesi, 1945'te Ankara Tıp Fakültesi kurularak Ankara, İstanbul'a benzer bir yükseköğretim kentine dönüştürüldü. Böylece Ankara Üniversitesi'nin altyapısı kuruldu. Bu dönemde, İstanbul'da Teknik Üniversite'ye dönüşecek olan Yüksek Mühendis Okulu (1944) açıldı. (Teknik Öğretmen Okulları 1949 yılında Yüksek Öğretmen Okuluna dönüştürüldü.)

1946 yılı, tek üniversitelilikten çok üniversiteliliğe ve özerk üniversiteye geçiş yılı oldu. 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu, üniversitenin amacını özetle bilimsel araştırmalar yapmak; bilimsel tutumlu aydın insangücü yetiştirmek; toplum kalkınmasına hizmet etmek; bilimi toplum yararına yaymak olarak saptamıştı. Yasa, her üniversiteye özerklik ve tüzel kişilik veriyordu. Milli eğitim bakanının başkanlığında bir Üniversitelerarası Kurul oluşturuldu. Bu kurul, bakanlık ve üniversiteler arasında işbirliğini, bazı konularda eşgüdümü sağlıyordu. Yasaya göre bakan, yine üniversitelerin başı olarak denetleme yetkisi ile donatılmıştı. Bu yasa 1973 yılına kadar yürürlükte kaldı. Bu arada 1961 Anayasası, üniversiteleri yönetsel ve bilimsel özerkliğe kavuşturdu (Md. 120).

İstanbul, Ankara ve İstanbul Teknik Üniversitesi dışında, 1973'e kadar özel yasalarla altı üniversite kuruldu. Bunlara, Üniversiteler Kanunu'nun dışında bazı haklar ve konumlar verildi. Bunlar, Karadeniz Teknik (1955), Ege (1955), Orta Doğu Teknik (1957), Atatürk (Erzurum, 1958), Hacettepe (1967) ve Boğaziçi (1971) Üniversiteleriydi.

Bu yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı, 1955'de Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu'nu, birçok yerde İktisadi ve Ticari İlimler ile Mimarlık ve Mühendislik Akademilerini açtı. Akademiler, üniversiteye karşı bir seçenek olarak ortaya çıkmıştı. Akademilerin öğret-

menlerine, üniversitenin yöntemlerinden farklı olarak, doçentlik, profesörlük unvanları verildi. Akademiler, 1981'de üniversite çatısı altına alınıncaya dek, bakanlığa bağlı olarak yaşamlarını sürdürdüler.

1965'te Özel Okullar Kanunu'na dayanılarak özel yüksekokullar ortaya çıktı. Sayıları birdenbire artan bu okullar, anayasaya aykırı bulunarak 1971'de kapatıldı.

1973'te 1750 sayıyla yeni bir Üniversiteler Kanunu çıkarıldı. Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin dışında özel yasalarla açılan özel konumlu üniversiteler de bu kanunun kapsamına alındı. Bu yasa, üniversiteleri kurullarla yönetilen örgütlere dönüştürdü. Bu yasaya göre, rektör ve dekanlar seçimle göreve geliyordu. Üniversitenin, fakültenin ve her makamın görevleri ayrıntılı olarak yasada gösterilmişti. Üniversite rektörünün üstünde Üniversitelerarası Kurul, Yükseköğretim Kurulu ve Üniversite Denetleme Kurulu vardı. Yükseköğretim Kurulu, 1975'te anayasaya aykırı bulunarak, Anayasa Mahkemesi'nce kaldırıldı.

1750 sayılı yasa, üniversitelere mali özerkliğin dışında, geniş sınırlı bilimsel ve yönetsel özerklik getirmişti.

1973'ten 1981'e dek birçok üniversite, akademi ve yüksekokul açıldı. 1973'te Diyarbakır, Çukurova, Anadolu (Eskişehir), İnönü (Malatya), 1974'te Cumhuriyet (Sivas), 1975'te Fırat (Elazığ), 19 Mayıs (Samsun), Uludağ (Bursa) ve Selçuk (Konya) Üniversiteleri açıldı. 1981'e gelindiğinde üniversitelerin sayısı 19, bunlara bağlı fakültelerin sayısı da 183 olmuştu.

1981 yılında, 13 Devlet Mühendislik ve Mimarlık Akademisi; 6 İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi; bir Devlet Güzel Sanatlar Akademisi olmak üzere 20 akademi vardı. Bunların yanı sıra, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, eğitim enstitüleri ve akademilerden oluşan 107, öteki bakanlıklara bağlı 19 meslek okulu ile birlikte 126 yüksekokul vardı.

6 Kasım 1981'de 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu kaldırılarak 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu yürürlüğe konuldu. Ve sonraki yıllarda yapısı ve uygulamaları yaygın eleştirilere konu olan Yükseköğretim Kurulu (YÖK) oluşturuldu.

20 Temmmuz 1982'de 19 üniversite ile toplamı 126 olan akademi, eğitim enstitüsü ve yüksekokul yeniden örgütlenerek bunlardan 27 üniversite oluşturuldu. Daha sonra bunlara Gaziantep Üniversitesi de eklenerek üniversitelerin sayısı 28'e çıkarıldı.

1992 yılında çıkarılan 3837 sayılı yasa ile, var olan 28 üniversiteye 21 üniversite ve üniversite düzeyinde 2 Yüksek Teknoloji Enstitüsü eklenmiş, böylece devlet üniversitelerinin sayısı 51'e yükseltilmiştir. Buna ek olarak açılmış ve açılmak üzere olan özel üniversitelerle bu sayı giderek artmaktadır.

Yaygın Eğitim

1923'te Maarif Vekâleti'nce valiliklere bir genelge gönderilerek eğitim kuruluşlarının ve görevlilerinin, halka yönelik eğitim etkinlikleri düzenlemesi istenmişti.[4]

1926'da bakanlık merkez örgütünde, İlköğretim Genel Müdürlüğü içinde Halk Terbiyesi Şubesi kuruldu. 1927'de Halk Dersaneleri Nizamnamesi (yönetmeliği), 1928 yılında da Millet Mektepleri Nizamnamesi çıkarılarak geniş çapta bir okuma yazmayı öğretme etkinliğine girişildi.

4. Geray, C., *Halk Eğitimi*, AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara, 1978.



1940, Arifiye Köy Enstitüsü. Enstitü üniformasını yeni giyen öğrenciler eğitmen adayı ağabeyleri ve öğretmenleriyle.

1932'den sonra kurulmaya başlanan ve yurt düzeyine yayılan Halkevleri ve Halkodaları, yaygın eğitim alanında büyük işler başarmış kuruluşlardı. Türkiye Devrimi'ni tanıtmakta, anlatmakta, uygulama yoluyla yerleştirmekte ve halkı eğitmekte Halkevleri ve Halkodaları 1951'de kapatılıncaya dek önemli ve kapsamlı birer yaygın eğitim merkezi olarak çalışmışlardı.

1938-1939 yılından başlayarak köy erkek ve kadın kursları açılmış, köylülerden gönüllü olanlara, demircilik, marangozluk, yapıcılık, biçki dikiş gibi konularda bilgi ve beceri kazandırılmaya çalışılmıştı.

1942 yılında çıkarılan 4274 sayılı Köy Enstitüleri ve Köy İlkokulları Teşkilat Kanunu, halk eğitimini, Köy Enstitülerinin ve köy ilkokullarının asıl görevleri arasına sokmuştu. Her köy okulunda halk eğitimi kurslarının açılması zorunlu kılınmıştı.

1951'de bazı bakanlıkların temsilcilerinden oluşan Bakanlıklararası Temel Eğitim ve Halk Eğitimi Komisyonu kurularak bir rapor hazırlanmış, 1956'da da temel eğitimin örgütlenmesi üzerine UNESCO'dan bir uzmana rapor hazırlatılmıştı. Bu raporlara dayanılarak, 1960'da Hasanoğlan'da Ulusal Temel Eğitim Merkezi kurulmuştu.[5]

Hemen her milli eğitim şurasında, kısa da olsa halk eğitim konusu ele alınmıştı. Ama 1962'de toplanan 7. Milli Eğitim Şurası, halk eğitiminin önemine, amaçlarına, çalışma ilkelerine, araçları ve örgütlenmesine ilişkin kapsamlı öneriler geliştirmişti.

Planlı kalkınma dönemine girildiğinde, Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, halk eğitimine geniş olarak yer verdi ve halk eğitimine ilişkin devlet politikasını saptadı. Bundan sonraki beş yıllık planlarda da halk eğitimi ayrı bir bölüm olarak yer aldı.

5. Geray, *age.*

1977'de 2089 sayılı Çırak Kalfa ve Ustalık Kanunu çıkarıldı. Bu yasa, işyerlerinde çalışan çırak, kalfa ve ustaların yetiştirilmesi için ilke ve kurallar getirdi. 1986'da daha kapsamlı ve uygulamaya yönelik eksiklikleri düzelten 3308 sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu kabul edildi. Bu yasa ile, çıraklık ve meslek eğitimi bir bütün olarak ele alındı; meslek liseleri öğrencilerine uygulama olanağı getirildi; çırakların ve meslek lisesi öğrencilerinin ücretleri, sağlıkları, iş kazalarına karşı korunmaları ve sigortalanmalarına ilişkin önlemler getirildi. İllerde çıraklık ve mesleki eğitim kurulları oluşturuldu.

1990 yılında toplanan 13. Milli Eğitim Şurası, çalışmalarını yaygın eğitim üzerinde yoğunlaştırdı ve yaygın eğitimin kavram, kapsam ve eğilimlerine; örgütlenmesi, yatırımı, parası ve işgörenlerine ilişkin öneriler geliştirdi.

Sonuç

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan 1950 yılına kadar olan dönemde oluşturulmaya çalışılan eğitim sisteminin gelişmesi ve yerleşmesi, 1950 yılından sonra başlayan karşı devinmeler ile durdurulmuştur. Eğitim sisteminin özü olan öğretim birliğini kurma çabaları engellenmiş, üstelik geriye doğru dönmüştür. Yeniden başa dönüp, ülke düzeyinde eğitim sisteminin oluşması için gereken koşullara bakıldığında, Türkiye'nin, üçüncü bin yıla girerken eğitim sistemini birçok yönleriyle tamamlayamadığı ve geliştiremediği görülür. Eğitim sisteminde öğretim, yine birbirine aykırı üç koldan yürümeye devam etmektedir. Özellikle yurttaşların eğitim hakkı ve devletin eğitim görevi göz önüne alındığında, eğitim hakkının tam gerçekleşemediği ve devletin eğitim görevini tam yapamadığı; bu görevini hep arka sıralara attığı, beş yıllık planlarla belgelenmektedir. Yurttaşların yüzde 20 kadarı, özellikle kadınların yarıya yakını henüz okur yazar değildir. Zorunlu öğretim çağındaki çocukların iki milyona yakını ilköğretime girememiştir. İlköğretim okulunun 6-8. sınıflarına alınması gereken ama alınamayıp zorunlu öğrenimden yoksun bırakılan okul çağındaki çocukların sayısı dört milyona yaklaşmaktadır. Sosyal hukuk devleti ilkelerinin en önemlisi olan parasız eğitim uygulanamamakta, öğrenim görme giderek pahalılaşmaktadır. Böylece Türkiye eğitim sistemi, bütünleşmesini, örgütlenmesini, ulusal birliği sağlama amacını, etkili olarak gerçekleştirememiştir. Suyun yüzünde görülen bu ve benzeri sorunların altında daha pek çok eğitim sorunu yatmaktadır.

İbrahim Ethem Başaran, Prof. Dr.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI MERKEZ ÖRGÜTÜ

Necdet Sakaoğlu

Türkiye Büyük Millet Meclisi 23 Nisan 1920'de açılır. 9 gün sonra, 2 Mayıs 1920'de kabul edilen 3 numaralı yasayla İcra Vekilleri Heyeti'nin (Bakanlar Kurulu) kurulması kabul edilir. Bu ilk örgütlenmede Maarif Vekâleti'ne de yer verilmiş olmasının elbette ki bir anlamı vardır. İşgallere karşı yerel direniş örgütlerini derleyip toparlayıp ulusal kurtuluş savaşı vermeyi amaçlayan bir hareketin daha ilk günlerdeki yasal düzenlemelerde eğitim işlerini ve örgütünü göz ardı etmemesi, üzerinde durulması gereken bir konudur.

TBMM'nin İcra Vekilleri Heyeti'nde, ulusal eğitim işlerinden sorumlu olacak hükümet kurumuna "Maarif Vekâleti" adı verilmiş ve söz konusu yasadan iki gün sonra da Sinop Mebusu Dr. Rıza Nur Meclis tarafından ilk Maarif Vekili seçilmiştir.

Kurumun adı ve başındakinin unvanı için, İstanbul'daki Maarif Nezareti'ni ve Maarif Nazırı'nı çağrıştıran "maarif" sözcüğünün tercih ediliş nedeni, sözcüğün anlamından değil,[1] diğer bakanlıkların adlarındaki benzerlikler gibi o günkü siyasal koşulların bu tür bir koşutluğu gerekli kılmasındandı. Siyasal gereklilik, bir ölçüde yeni kuruluşun yapısını da etkilemiş ve Cumhuriyet eğitimine temel oluşturacak merkez örgütü de çerçevesi ve işleyişi ile Maarif Nezareti'nden pek de farklı olmamıştır. Yeni bakanlığın merkez ve taşra örgütleri için bir nizamname çıkartılmayarak İstanbul'daki Maarif Nezareti'nin merkez örgütünü düzenleyen 1330 (1914) tarihli nizamname esas alınmış; merkez örgütü her biriminde Ankara Maarif Müdürlüğü'nden atanan üçer beşer kişinin görev aldığı Program Heyeti, İlk Tedrisat, Orta Tedrisat, Türk Asarı Atikası, Sicil ve İstatistik Müdürlükleriyle Muhasebe, Kalemi Mahsus (özel kalem) birimlerini kapsayacak ölçüde tutulmuştu. Hatta bu ilk kadrolaşmada, 15 Mart 1922'de Samih Rıfat'ın atanmasına değin müsteşar dahi yoktu.

İcra Vekilleri Heyeti'nin göreve başladığı günlerde, İstanbul'da da Sadrazam Salih Paşa kabinesi istifa etmiş, bu kabinede Maarif Nazırı olan tarihçi Abdurrahman Paşa da ayrılmıştı. 5 Mayıs 1920'de kurulan Damad Ferid Paşa hükümetinde ise okul kitaplarından "Türk" sözcüğünü çıkartmaya kalkışmasıyla ünlenecek olan Rumbeyoğlu Fahreddin Bey, Maarif Nazırı olmuştur. Böylece, Türkiye eğitim tarihinde, enteresan bir dönem başlamış; eğitim ve öğretim işleri biri Ankara'da diğeri İstanbul'da iki ayrı merkez örgütüne bağlı olarak –her nasılsa– yürütülmüştür. 4 Kasım 1922'de son Osmanlı hükümetinin istifasına değin geçen 2 yıl 6 aylık süre içinde, Ankara'da 4 maarif vekili, İstanbul'da da 7 maarif nazırı görev yapmıştır.

Görünüşte İstanbul'daki nezaretin minyatür bir örneği olan bu mütevazı kadro, II. Meşrutiyet yıllarında, Maarif Nazırı Emrullah Efendi'nin ve halefi Şükrü Bey'in çabaları sonucu önemli aşamalar ve gelişmeler gösteren ulusal ve çağdaş eğitim-öğretim çalışmalarını, daha ilkeli ve ideolojik bir kapsamda ve pedagojik yaklaşımlarla Anadolu'ya yayma ülküsü-

1. "Maarif 'marifet'in çoğuludur. Marifetin lügat anlamı da 'bilmek, bilgi ve tanımak'tır. (...) Tanzimatçılar Maarifi Umumiye Nezareti'ni kurarken ve Maarifi Umumiye Nizamnamesi'ni yaparken 'Maarifi Fransızca Maarif Nezareti demek olan 'Ministre de l'instruction publique'deki 'Instruction'a karşı kullanmışlardı. Bu Fransızca kelimenin lügat anlamı da 'öğrenim, öğretim, eğitim, adam yetiştirmek'tir. 'Umumiye' de 'kamusal' (amme-publique' demektir. 'Kamu maarifi' ise, devlet hizmetleri arasında yer alan maariftir." (Nevzad Ayas, *Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitimi*, s. 100)



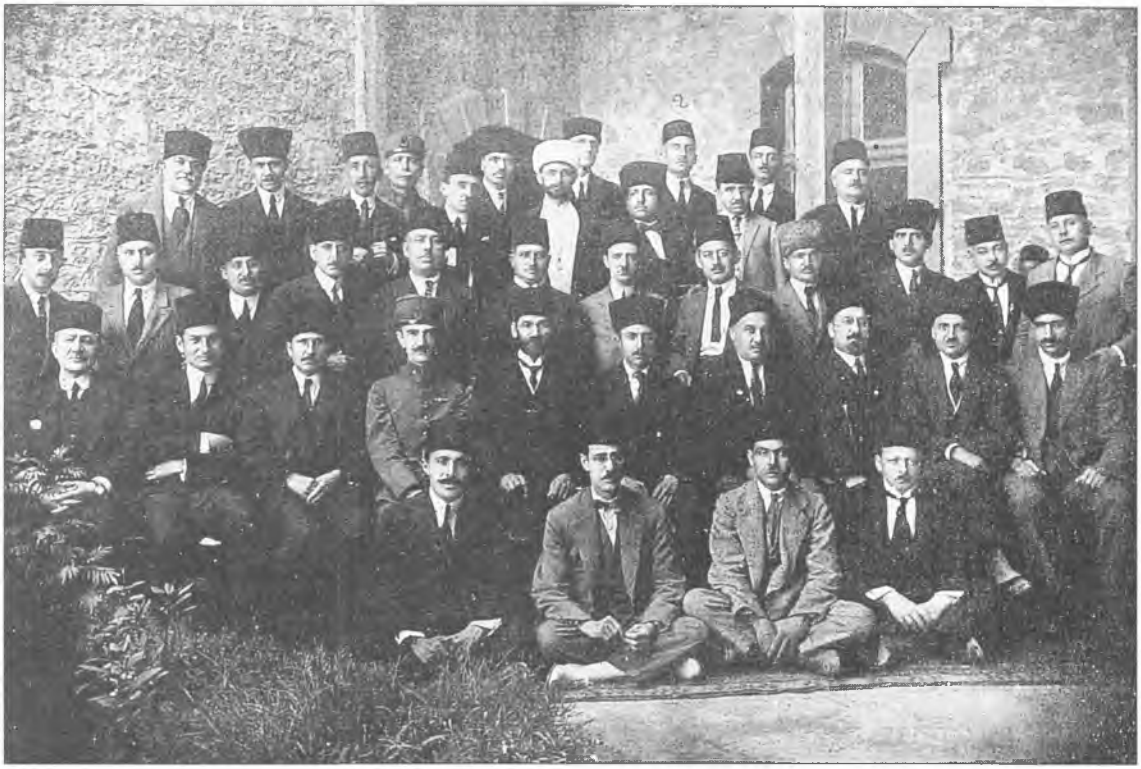
Birinci Maarif Vekili
Dr. Rıza Nur

nü ilk günden benimsemiş gözükmektedir. Ankara Maarif Müdürlüğü'nden getirttiği bir kâtiple görevine başlayan Rıza Nur ilk iş olarak milli hükümetin programında yer alacak eğitim hedeflerini şöyle sıralamıştı: Dini ve milli eğitim; hayata-işe dönük, üretkenliği aşılayan eğitim; ulusal yapıya, coğrafyaya, kültüre, geleneklere uygun ders kitapları; çağdaş ve bilimsel olanaklara sahip okul; sözlük, tarihsel, toplumsal, edebi eserler yazdırılması ve bunlarla ulusal duyguların geliştirilmesi; Doğu'nun ve Batı'nın bilim ve fen kaynaklarının Türkçeye çevrilmesi; okulları en verimli ve doğru biçimde yönetmek. Rıza Nur, 10 Mayıs 1920'de yayımladığı ilk genelgesinde ise öğretmenlere şöyle seslenmişti: "Batı'nın köle etmeyi amaçlayan emperyalist saldırısına uğrayan ulusumuz bir buhran yaşıyor (...) Siz aydınlar, ulusumuzu uyarmakla yükümlüsünüz."

Gerçek şu ki, ulusal kurtuluşçu bir ortamda, cephedeki savaştan sonra en önemli ulusal dava eğitim olarak kabul edildiğinden, ilk merkez örgütü de bakanından odacısına değin idealist kişilerin, geceli gündüzlü, canla başla çalıştıkları, sonraki oluşumlarla asla kıyaslanamayacak bir "ocak" havasındaydı. Bu ilginç "maarif ocağı", 1922, 1924 ve 1926 yıllarında merkez örgütünde yaşanan kadro genişlemeleri ve düzenlemeleri evresinde, hatta son idealist Maarif Vekili Hasan Ali Yücel'in 1946'da ayrılışına kadar, söndürülmemiştir. Diyebiliriz ki ulusal eğitim, merkez örgütünden kaynaklanan dinamizmini, karma, laik, bilimsel, pedagojik, yaygın eşitlikçi, düzeyli ve etkin yapısını bu evrede kazanmıştır. Öğretmenin merkez örgütü katındaki saygınlığı ve değeri de yine sadece bu evrede ve en ileri düzeyde yaşanmıştır.

15 Temmuz 1921'de Ankara'da toplanan Maarif Kongresi'ni açan Mustafa Kemal Paşa'nın "Türkiye'nin milli maarifinin kurulmasını" istemesi; Büyük Taarruz'dan sonra, Ankara Maarif Müdürlüğü'nde birkaç odada hizmet veren merkez örgütünün, Müsteşarlık, Teftiş Heyeti, Yüksek Tedrisat Dairesi, Telif ve Tercüme Heyeti, Matbaa Müdürlüğü ile genişletilmesi; 15 Temmuz-15 Ağustos 1923 tarihleri arasında toplanan I. Heyeti İlmiye'nin gündemine aldığı 26 ana konu arasında, milli ve ilmi teşkilat, ilk tedrisat, orta tedrisat, izcilik ve beden eğitimi, istatistik müdürlüğü örgütleri, ulusal arşiv örgütü, okul ve ders programları, eski eserler gibi konu ve sorunları görüşerek yasa önerileri ve tüzük taslakları hazırlaması da, kuşkusuz merkez örgütünün organizasyonlarıydı.

Saltanatın kaldırılması, İstanbul'daki Maarif Nezareti örgütünün dağıtılması ve Cumhuriyet'in ilanı ardından asıl yetkin konumunu elde eden Maarif Vekâleti'nin, devrimler sürecinde de en köklü değişimlerin eğitim ve kültür alanlarında yaşanmasını sağladığı saptanıyor. 3 Mart 1924'te kabul edilen Tevhid-i Tedrisat yasasından 1 Kasım 1928'deki Harf Devrimi'ne uzanan bu dönemde, maarif vekilliği görevini kısa sürelerle üstlenenler ve onlarla aynı idealleri paylaşan bir avuç eğitimci bürokratın kimler olduğunu tarih elbette ki unutmayacaktır. Ancak hem görev süresinin uzunluğu hem de Türk milli eğitim dünyasına yaşattığı altın çağ nedeniyle Mustafa Necati anılmadan geçilemez. O, salt çalışmaları ile



Birinci Heyeti İlmiye.

değil, başta kendi makam odası olmak üzere merkez örgütünün tüm kapılarını sonuna kadar eğitimcilere açan, merkez örgütünü okul eğitiminin hizmetine koşan, amaç kurumlarla araç kurumları en doğru tanımlayan ve konumlandıran bakan olmuştur.

Söz konusu dört yıllık kısa dönemde Telif ve Tercüme Heyeti kurularak çalışmalarına ilişkin yönetmeliğin yayımlanması; merkez örgütünün düzenlenmesi için hazırlanan Maarifi Umumiye Kanunu Layihası'nda, biri Talim ve Terbiye Heyeti, diğeri Heyet-i İlmiye olmak üzere iki ayrı uzmanlık kurulunun oluşturulmasına yer verilmesi, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun yürürlüğe girmesinden hemen sonra Nisan 1924'te II. Heyeti İlmiye'nin, 26 Aralık 1925-8 Ocak 1926 tarihleri arasında da III. Heyeti İlmiye'nin toplanması ve tüm bu etkinliklerde merkez örgütünün eğitimle ilgili bütün işleri oluşturulacak bilimsel kurulların kararlarına göre yürütmesi gereği üzerinde ısrarla durulması, 1924'te Amerikalı eğitimci Prof. John Dewey'nin Türkiye'ye davet edilerek kendisine, biri memorandum nitelikli ve daha çok yatırım bütçesine ilişkin, diğeri yeni Türk ulusal eğitim sisteminin nasıl olması gerektiğine ilişkin iki rapor hazırlattırılması o günlerin olanaksızlıklarına göre başarılmış çok önemli işlerdir. J. Dewey, Maarif Vekâleti merkez örgütünün eğitimin liderliği işlevini üstlenmesini, ancak merkeziyetçi sistemin yerel örgütlerden sürekli bilgiler ve raporlar getirip bunları pasif bir şekilde arşivlemek gibi gereksiz bir bürokrasiye sıcak bakmamasını önermişse de; onun bu uyarısı tersinden anlaşılmış olmalı ki, bakanlık merkez depoları yıllarca raporlarla tıka basa doldurulmuş, nihayet 1946'daki yangında da ne var ne yoksa hepsi yok olmuştur.

İlk Örgüt Yasası ve Sonrası

Maarif Vekâleti'nin merkez örgütünü yapılandıran ilk yasa da Mustafa Necati'nin bakanlığı döneminde (20.12.1925- 1.1.1929) ve Maarif Vekâleti'nin kuruluşundan 6 yıl sonra; 22 Mart 1926'da yürürlüğe girmiştir. 27 maddeden oluşan 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'un, ilk iki maddesi merkez örgütüyle, diğer maddeleri ise okul türleri ve düzeyleri, programların hazırlanması, gündüzlü ve yatılı okullar, köy ve kent okulları, orta ve yükseköğretim kurumları, öğretmen yetiştirme, öğretmenlerin zorunlu hizmet yükümlülükleri, öğretmenlik mesleği, okul yöneticiliği, özlük hakları, denetimler, yetkiler ve sorumluluklar, okul, kütüphane ve müze binaları vb. ile ilgili konulardadır.

Bu yasanın çıkışından 70 yıl sonra pedagojik gerçekler bile hiçe sayılarak siyasal ve ideolojik bir istismar konusu yapılan "zorunlu ilköğretim çağı" için bu yasanın 6. maddesini hatırlatmakta yarar var: "İlk tedrisat mektepleri Maarif Vekâleti'nin müsaadesile açılır. Bunların programlarile tedrisat tarzlarının tayini ve murakabesi Maarif Vekâleti'ne aittir. İlk tahsil çağındaki çocuklar meslek mekteplerine giremezler. İlk tahsil çağını geçirmiş ve hiç tahsil görmemiş çocukları kabul eden müesseseler bunlara ilk tahsili de vermeğe mecburdurlar."

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'ndan sonra eğitim örgütünün temellendirilmesi yönünde en önemli düzenlemeleri getiren 789 sayılı yasanın merkez örgütüne kazandırdığı iki yeni kurum "Dil Heyeti" ve "Talim ve Terbiye Dairesi" olmuştur. Yasanın 1. maddesinde Dil Heyeti'nin kurulmasına ilişkin tanım ve hüküm şudur: "Türk dili ve buna müteallik bilcümle ilmî meselelerle iştigal etmek üzere Maarif Vekâleti'nde bir dil heyeti teşkil edilmiştir. Heyet azalarının ne suretle tayin edilecekleri ve vazifelerinin hududu İcra Vekilleri Heyeti'nce yapılacak bir talimatname ile gösterilir." 2. madde ise varlığını günümüze kadar koruyan ve bakanlık merkez örgütünün her dönemde en etkili ve belirleyici birimi olma özelliği olan Talim ve Terbiye Kurulu'na ilişkindir: "Munhasıran talim, terbiye işlerile[2] iştigal etmek üzere Maarif Vekâleti'nde bir talim ve terbiye dairesi ihdas olunmuştur. Bu daire bir reisin idaresi altındadır. Daire reisi, vekâletin, azalar, daire reisinin teklifi ve vekâletin inhası ile İcra Vekilleri Heyeti'nce tayin olunur. Dairenin şubeleriyle teşkilatını idare etmek üzere reisten başka azamî on mütehassıs bulunacaktır. Daireye lüzumu kadar memur tayin olunur. Dairenin teşkilatı ve vazifesinin hududu İcra Vekilleri Heyeti'nce yapılacak bir talimatname ile tesbit ve tayin edilir."

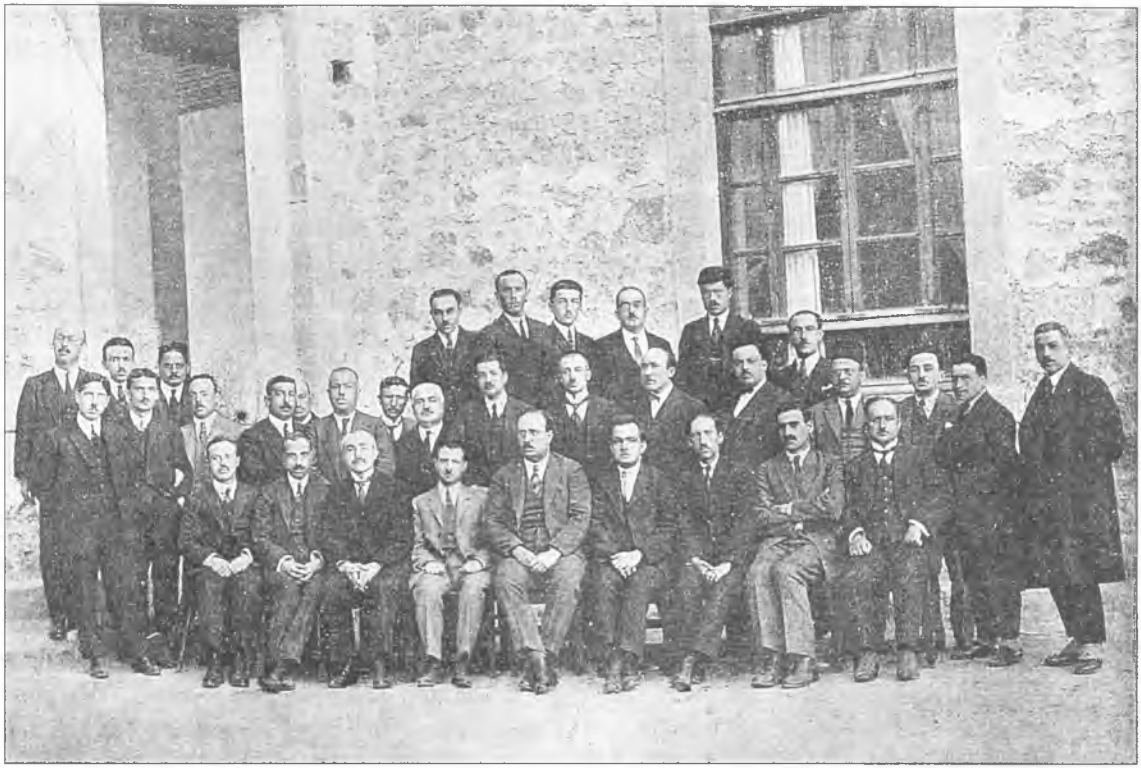
Maarif Vekâleti'nin merkez ve taşra örgütleri için tanımlar içermeyen 789 sayılı yasanın, yeni iki birimi bu şekilde tanımlaması nedensiz değildir. Maarif Vekâleti genel konumu ve işleyiş tarzıyla diğer bakanlıklarla bir gözetilirken, Türkiye Cumhuriyeti'nin başlıca hedeflerinden olan ulusu topyekûn eğitmek ve aydınlatmak projesi ve "Türk yurttaşı" kimliğinin kazanılması için, bu bakanlık bünyesinde iki özel birime yer verilmesi zorunlu görülmüştür. Cumhurreisi Mustafa Kemal Paşa (Atatürk) ise yasanın çıktığı yıl, 1 Kasım 1926 tarihinde TBMM'nin açış konuşmasında o yılki eğitim öğretim çalışmalarına değinirken "Memlekette talim ve tedris esaslarını, ilmî ve müstakil bir merkezden sevk ve idare maksadıyla tasavvur edilen Talim ve Terbiye Dairesi teessüs etmiş ve alelumum tedrisatın programları ve kitapları üzerinde ciddi kararlar alınmıştır,"[3] diyerek bu yeni birime tanınan yetkiyi ve buradan beklenen hizmeti özellikle vurgulamıştır.

2. Türkçenin arılaşması sürecinde pek çok kavram için yeni sözcükler yerleşmiş; eski sözcükler unutulmuş ya da başka kavramlarla ilintilendirilmiştir. O tarihlerde Talim ve Terbiye'nin "talim"i öğretim, "terbiye"si de "eğitim" kavramlarını karşılıyordu.

3. *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I*, Ankara 1961, s. 348

4. Talim ve Terbiye Dairesi'nin ilk kuruluşunda bakanlar kurulunca başkanlığa Prof. Emin (Erişirgil), üyeliklere Prof. Refik (Epikman), Ali Haydar (Taner), Prof. Z. Mesut (Alsan), Rıdvan Nafiz (Edgüer), Avni (Başman), bir süre sonra da A. Tevfik (Göymen) ve İbrahim Alaeddin (Gövsa) gibi o dönemin en aydın ve yetkin kişileri atanmıştı (bkz. B. Sorguç, *Cumhuriyet'in 70. Yılında Milli Eğitim Bakanlığı II*, s. 155 ve 167).

5. "Bakanlığa eklenen daireler arasında en çok umut bağlananı Talim ve Terbiye Dairesi olmuştur. Bu örgüt Dewey'nin salık verdiği genel ve değişmez bir eğitim siyasetini hazırlayacaktı. Bakan dairenin amacını açıklarken diyor ki: 'Diğer memleketlerde olduğu gibi bizde de genel eğitim meselelerini halletmek, dünyadaki eğitim cereyanlarını izlemek, yalnız okulların değil halk eğitiminin de esaslarını hazırlamak için, Eğitim Bakanlığı'nın dışından Eğitim Bakanlığı'na manevi kontrol görevi yapacak bir kurula ihtiyaç vardır.' Ama yeni kurulan Talim ve Terbiye Dairesi kendisine bağlanan umutları hayal kırıklığına uğratmış, önderlik ödevini yapamamıştır.



İkinci Heyeti İlmiye.

Atatürk bu mesajı verirken, kuşkusuz oluşturulan kurula güveniyordu.[4] Oysa çok geçmeden bu yeni kurum devrimlere ayak uyduramayarak daha kuruluş aşamasında tutuculuk damgası yemiş gözükmektedir.[5]

Bununla birlikte göreve gelen genç bakanların, müsteşar, genel müdür düzeyindeki bürokratların çabalarıyla, 1926-1946 arasındaki 20 yıllık dönem boyunca, merkez örgütü taşra örgütünden daima daha ilerici, yeniliklere açık, kültürel ve pedagojik donanımları daha yüksek, deneyimleri daha kapsamlı ve daha türdeş bir kadronun güdümünde kalmıştır.

Genel bir değerlendirmede bulunmak gerekirse, denilebilir ki 789 sayılı yasa Dewey'nin önerileri de dikkate alınarak; eğitim işleri her ne kadar yaşamsal bir kamu görevi ve devletçe yürütülmesi zorunlu ise de merkez örgütüne yüklenen görev ağırlıklı olarak planlama, yürütme ve denetleme olarak sınırlandırılmış, bürokratik işlemlerden ve bunlara ilişkin birim ve görevlilerden söz bile edilmemiştir. Diğer taraftan yasanın yürürlüğe girmesiyle merkez ve taşra örgütlerinin konumları ve işlevleri belirlenmiş; ülke on üç Maarif Eminliğine ayrılarak merkezden atanan maarif eminlerine kendi bölgelerindeki ilköğretim kurumlarında her türlü atama, yer değiştirme, denetim ve disiplin, hatta bütçe işlerini yürütme yetkisi tanınmıştır.

1931'e değin, 789 sayılı yasanın kimi maddelerini değiştiren veya maddelere eklemeler yapan bir dizi yasa çıkartılmış bu arada 1834 sayılı yasa ile Maarif Eminlikleri de kaldırılmıştır. Dr. Reşit Galip'in bakanlığında yasalaşan ve 22 Haziran 1933'te yürürlüğe giren 2287 sayılı "Maarif Vekâleti Merkez Teşkilâtı ve Vazifeleri Hakkında Kanun" ile bakanlık merkez örgütünde yeni bir dönem açılmıştır. 32 maddeyi ve bir kadro/maaş cetvelini içeren

Okullarda karma eğitime karşı gelmiş, Latin alfabesinin kabul edilmesini önlemeye çalışmış, daha sonraları gelişen Köy Eğitmenleri ve Köy Enstitüleri hareketlerini baltalamaya gayret etmiştir. Mustafa Necati zamanında gerçekleştirilen reformlar, yeni eğitim atılımları, Talim ve Terbiye Dairesi'nin direnmesine karşın, bakan ve onun genç kurmayları tarafından başarılmıştır. Talim ve Terbiye Dairesi, kitapların incelenmesi ve yazdırılması gibi ikincil işlerle uğraşan bir kuruluş olarak kalmıştır." (İ. Başgöz, *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk*, s. 100)

yasanın, bakanlığın merkez örgütü için üç temel işleve oturan bir yapı öngördüğü anlaşılmaktadır: Yürütme işleri, düzenleme işleri ve denetim. Dikkate değer bir yenilik olarak da maarif şurası, merkez örgütü kapsamına alınmıştır. Yasanın 1. maddesinde sıralanan birimler şunlardır: Müsteşarlık, Maarif Şurası, Milli Talim ve Terbiye Dairesi, Teftiş Heyeti, Yüksek Tedrisat Umum Müdürlüğü, Orta Tedrisat Umum Müdürlüğü, İlk Tedrisat Umum Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Tedrisat Umum Müdürlüğü, Zat İşleri Müdürlüğü, Müzeler Müdürlüğü, Kütüphaneler Müdürlüğü, Mektep Müzesi Müdürlüğü, Hususi Kalem Müdürlüğü, İnşaat Dairesi, Levazım Müdürlüğü, Evrak Müdürlüğü.

Maarif şurası için öngörülen tanım ve görev 3. maddede şöyle açıklanmıştır: "Maarif Şurası Cumhuriyet maarifinin terbiye ve tedrisata taalluk eden işlerinde Talim ve Terbiye Dairesi'nce hazırlanacak nizamname, talimatname, program ve esaslarla şura azası tarafından bu mevzular etrafında yapılacak teklifleri tetkik ederek bir karara bağlar. Maarif Şurası'nın kararları Maarif Vekili'nin tasdikiyle kat'ileşir."

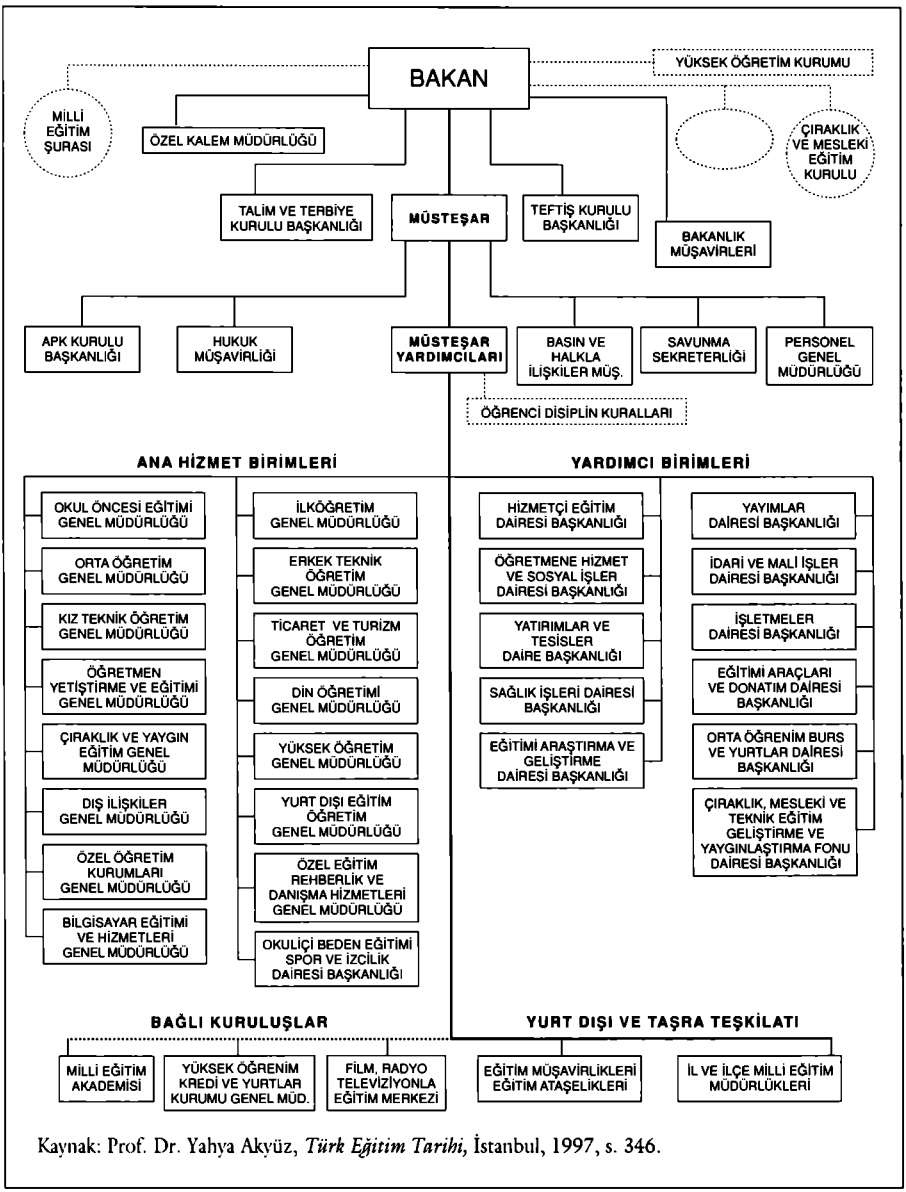
O günün koşullarında isabetli bir çözüm olduğunda kuşku bulunmayan[6] ve yasanın 5. maddesine göre merkez örgütünün en geniş katılımlı ve en yetkin karar organı olarak öngörülen ve 3 yılda bir toplanması gerekirken, türlü nedenlerle ilki ancak 1939'da yapılan şuralarda alınan kararların "bakanın onayı" ile kesinleşmesi hükmüne gelince; bu apaçık, şuraya davet edilen konunun uzmanı bin kişinin uygun gördüğünü bir kişinin takdirine bırakmak demektir ki, 2287 sayılı yasanın bu sakıncalı ve antidemokratik hükmünün olumsuz sonuçları çokça yaşanmıştır. Bu madde şuralarda alınan kararların uygulanma şansını görev başındaki bakanın iki dudağı arasına bıraktığı gibi, şuraların "nasıl olsa bakan onayına bağlı, dilediğimiz kadar karar alabiliriz!" anlayışıyla sayı sınır tanımayan kararlara varmasıyla onay makamında oturanın da, siyasetine uygun gördüğünü gündemine alması sonucunu vermiştir.

2287 sayılı yasa, merkez örgütünü, eğitim öğretim alanları dışında müzeler ve kütüphaneler müdürlüklerini de katarak genişletirken, hemen bütün yetkileri de merkezde toplamıştır. Örneğin hizmet birimlerinin başlıcalarından olan İlk Tedrisat Umum Müdürlüğü için getirilen 13. madde aynen şöyledir: "Resmi ve hususi ilk mektepler ve yatılı mektepler, ilk derecede hususi dershaneler, millet mektepleri, muallimlerin ve talebelerin tedavi edildikleri Vekâlet'e merbut sıhhî müesseseler işlerini ve halk terbiyesi etrafında mesaiyi idare ile mükellef olup üç şubeden mürekkeptir." Bu hükümden çıkan anlam, doğrudan ya da dolaylı ilköğretimle ilgili tüm karar ve uygulamaların merkeze bırakılmasıdır ki, merkez örgütü "yukarıdan buyurma"nın zevkini ve keyfiliğini böylelikle tadacak ve bir daha da bundan vazgeçmeye yanaşmayacaktır. Yasanın bütün maddeleri aşırı merkeziyetçi yaklaşımı düşündürdüğü gibi, teftiş kurumu da merkezi otoritenin en ücra köşeye bile ulaşan gözü, kulağı ve pençesi kılınmıştır.

Yasanın 17 maddesi bu aşırı merkeziyetçi yaklaşımı daha açık göstermektedir: "Kütüphaneler Müdürlüğü, memlekette mevcut bütün kütüphanelerin intizam dairesinde işlemeleri, bunlardaki kitapların muhafazası ve halka müfit olmaları esbabını temin, bu müesseselerin zenginleşmesi ve ilerlemesi hususunda icabeden tedbirleri ittihaz eder." Üstelik bu sınırsız yetki 1 müdür, 1 mümeyyiz ve 1 kâtipten ibaret üç kişilik merkez birimine bırakılmış; 1930'ların koşulları da dikkate alındığında, denilebilir ki bu üç kişiye, özel kütüphanelere bile "halkın yararlanması gerekçesiyle" el koyma yetkisi tanınmıştır.

6. O günkü koşullar derken aklımıza iletişimsizlik geliyor. Büyük bir ülkenin farklı yörelerinde ortaya çıkan önemli eğitim sorunlarını merkeze yansıtmak elbette ki zordu ve toplanacak şuralarda taşra örgütleri temsilcileri ile merkez örgütü temsilcilerinin ve uzmanların her sorunu doğrudan görüşerek çözüme ulaşmaları düşünülmüştü. 1970'lere değin gerçekçi kararlarla daha etkili sonuçlar verebilmişken, izleyen yıllarda birer "bakan şovu"na, merkez örgütünün de "iş yapıyor" sergilemesine dönüşmüş, böyle olunca da geleneksel şura ciddiyeti giderek aşınmış, her seferinde alınan yüzlerce karar da merkez örgütünün dosyalarında kalmıştır. Hatta siyasal ve ideolojik gösterilere sahne olan şuralar da yaşanmıştır. Örneğin 1996'da toplanan 15. şurada alınan 250 dolayındaki kararın en başlıcası ve kırk yıllık bir çabanın ürünü olan "zorunlu ilköğretimin 8 yıla çıkartılması" bile merkez örgütünün zayıflığı ve yetersizliği yüzünden aylarca siyasal polemik konusu yapılmış; merkez örgütü konunun pedagojik, bilimsel, hukuksal gereklerini açıklayacak yetkinliği gösterememiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü'nün Şeması



Kaynak: Prof. Dr. Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi,* İstanbul, 1997, s. 346.

2287 sayılı yasaya ekli A Cetveli, "memur" sanını kazanmış kadrolu görevlilerin unvanlarını, maaş derecelerini ve sayılarını vermektedir ve müsteşardan kâtiplere kadar 220 kadro öngörülmüştür. Bu, 1930'lar Türkiyesi'nde tüm eğitim ve kültür işlerinin en fazla bu sayıda görevlinin çalıştığı bir merkezi örgüte bağlı olduğunu gösterirse de bunların sadece üçte biri mümeyyiz, muavin, müdür ve daha üst konumda olup, kalanları ise memur ve kâtiptir. 1934'te çıkartılan bir "müzeyyel kanun"la söz konusu cetvelin Teftiş Heyeti kısmına "müfettişlerden üçü ecnebi memleketlerde talebe müfettişidir" hükmü eklenmiştir.

Eski Milli Eğitim Bakanlarından Mustafa Necati'nin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri*

Mustafa Necati, Atatürk döneminde adı en çok anılan milli eğitim bakanıdır. Kuvvetli bir Atatürkçüdür. Kısa ömrüne birçok şeyi sığdırmıştır. Cumhuriyet döneminde Milli Eğitim Bakanlığı örgütünün kurucusudur. Eğitim ve öğretim düzeyinde hem nicelik, hem de nitelik yönünden gelişmeler sağlamıştır.

Kimliği hakkında, çeşitli kaynaklarda değişik bilgiler verilmiştir.

Mustafa Necati 1894'te İzmir'de doğmuştur. Darendeli Halil Bey'in oğludur.[1] Meclis Albümü'nde ise adı Mustafa Necati Uğural, baba adı Mehmet Halil, İzmir 1892 doğumlu olarak geçer.

Amca çocuğu olan emekli valilerden sayın Hüseyin Ragıp Uğural'ın verdiği bilgiye göre, Darendeli Hacı Hüseyin Paşa torunlarından Halit Bey'in oğludur. 1894 tarihinde İzmir'de doğmuştur.[2]

Mustafa Necati, idadiyi bitirdikten sonra İstanbul Hukuk Mektebi'ne girmiştir. Burayı bitirince hem İzmir Erkek Öğretmen Okulu'nda öğretmenliğe başlamış, hem de bir yıl avukatlık yapmıştır. Daha sonra valilik hukuk danışmanı olmuştur. 14 Mayıs 1919 günü, o zaman mezarlık olan Bahribaba Parkı'nda halkı toplayarak ertesi günlerdeki Yunan saldırısına karşı onları direnmeye çağırmıştır. Daha sonra Balıkesir cephesinde Bulgurlu Mehmet Efe ile birlikte Soma, Akhisar ve Bergama bölgesinde Kuvayı Milliye müfreze komutanı olarak çalışmıştır. Bu sırada arkadaşı Vasıf Çınar'la birlikte *İzmir'e Doğru* adlı bir gazete çıkarmış ve burada coşkulu yazılar yazmıştır. 1920'de Saruhan (Manisa) ilinden milletvekili seçilerek BMM'ye girmiştir. O sırada, Karadeniz bölgesindeki Pontus örgütüne soruşturma ile görevlendirilmiştir. Meclis'te kurulan Müdafaa-i Hukuk grubunda ve Samsun İstiklal Mahkemesi'nde yazmanlıklarda bulunmuş, sonra da Kastamonu ve Yöresi İstiklal Mahkemesi başkanlığı yapmıştır.

Mustafa Necati BMM'nin 2. ve 3. dönemlerinde de İzmir'den milletvekili seçilmiştir. Mübadelede, İmar ve İskân Bakanlığı yapmıştır. 1924'te Adalet Bakanı olmuştur. Daha sonra çok kısa bir süre de Diyarbakır İstiklal Mahkemesi savcılığı yapmış, iki yıl Öğretmenler Birliği genel başkanlığında bulunmuş ve 20 Aralık 1925'te Milli Eğitim Bakanı olmuştur. 1 Ocak 1929 tarihinde de, çok ilerlemiş ve patlamış olan bir apandist ameliyatı sonunda, kurtarılamayarak yaşamı sona ermiştir.

Kişiliği

Mustafa Necati gerek kişiliği ve gerek milli eğitime yaptığı hizmetleri dolayısıyla, Türk öğretmeninin kalbinde yer etmiş bir eğitimcidir. Bu nedenle, her yıl ölüm yıldönümlerinde anılmaktadır. Ayrı bir eser bırakmamakla birlikte, Meclis'teki ve öğretmen topluluklarındaki konuşmaları ile öğretmenlere yazdıkları mektuplardan, onun eğitim sorunlarına bakışı anlaşılmaktadır. Eğitimcimiz M. Rauf İnan bunların büyük kısmını T. İş Bankası'nın Kültür Yayınları arasında çıkan kitabında toplamıştır. Milli Kütüphane'de 1338 (1922) yılında yayımlanmış *Bir Hitabe: Kudret-i Milliyemiz* başlıklı Arap harfleriyle 16 sayfalık bir kitapçığı ile 1928 yılında yayımlanmış, *İlk Mektep Muallimleriyle Mesleki Bir Hasbühal* adlı yine Arap harfleriyle kendi imzasını taşıyan 8 sayfalık uzun bir mektubu vardır. Bu mektup, Türk Ocakları Merkez Heyeti Matbaası'nda basılmıştır. Kapağının üst köşesinde "Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâleti; Hususi" yazısı vardır. Birinci kitapçık, Kastamonu İstiklal Mahkemesi Başkanı iken Kastamonu Mektebi Sultanisi'nde göçmenler yararına verilen büyük bir müsameredeki söylevidir ve gelirinin yüzde 20'si göçmenlere verilmek üzere Cevdet ve Hüseyin Fehmi adlı şahıslar tarafından not alınarak yayımlanmıştır. Ayrıca, Hayat mucmuasının 1926-1927 yıllarında çıkan sayılarında 9 makalesi yayımlanmıştır. Bunlar da *Ilgaz* dergisi tarafından yayımlanmıştır. 9-11 Mayıs 1991 tarihinde Kastamonu Eğitim Yüksek Okulu'nda düzenlenen "Mustafa Necati Sempozyumu" da 1991 yılında aynı adla yayımlanmıştır.[3]

Ayrıca, Ankara Türk Eğitim Derneği'nce 25 Kasım 1994 tarihinde yapılan bir anma toplantısındaki konuşmaları 145 sayfalık bir kitap halinde yayımlanmıştır.

M. Rauf İnan'ın T. İş Bankası tarafından 1980'de yayımlanan *Mustafa Necati* adlı eserinde, bugünkü dile çevrilerek, bütün konuşma ve eserleri yer almıştır.

Mustafa Necati, katıksız bir Cumhuriyet devrimcisiydi. Atatürk'ün en çok güvendiği kimselerdendi. Bakanlığı sırasında onun eğitim ilkelerini yaşama geçirmek için büyük çabalar harcamıştır. Özü ve sözü bir kişi olarak anılmıştır. Hatta eğitimci M. Rauf İnan'a göre özü, sözünden üstündür.[4] Görev bilinci ve ahlakı yüksek, gerçek bir ulusçu ve halkçı bir kişiliği olduğu kaydedilir. Ölümünden sonra *Hayat* dergisinin verdiği özel bir ekte arkadaşları, onun ne kadar sevecen, sevgi ve güven duygusuna sahip, coşkulu bir kimse olduğunu, bakanlığı sırasında "başı yükseklerde, gözü yıldızlarda, temiz ve çetin bir yenilikçi (müceddit) gibi çalıştığını, değerli arkadaşlarıyla çok samimi çalışma ortamı oluşturduğunu" belirtirler.[5]

Mustafa Necati, bakanlığı döneminde eğitim ve öğretime bir canlılık getirmiş, öğretmenler ile bakanlık arasında

samimi ilişkiler kurmuştu. Kendi kişilik özelliklerini diğer meslektaşlarına yansıtmasını bilmiş, bakanlığı sırasında öğretmenlerin toplum içindeki saygınlığı artmıştır. Bunda, Öğretmenler Birliği başkanlığı yapmış olmasının da etkisi vardır. Bakan iken bile, bir süre Öğretmenler Birliği genel başkanlığı yaptı.

Mustafa Necati 20 Aralık 1925 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı görevine başladığı zaman, yıllar süren savaşların sonucu olan yıkık ve harap bir yurt, yoksul bir halk vardı. Okul olmadığı gibi, yol, hastane ve hekim de yoktu. Okul binalarının çoğu haraptı. Birçoğu da kiralık binalarda bulunuyordu. Öğretici araç ve gereç yoktu. Bunları alabilmek için para da yoktu. Bu durumda savaşlardan arta kalan nüfusu okutmak, onları uygarlık nimetlerinden yararlandırmak için var gücüyle çalışmak gerekiyordu. Mustafa Necati, Milli Eğitim Bakanı olarak bunu yapmaya çalışmıştı. (...)

Mustafa Necati, milli eğitim bakanlığına getirildiği zaman, Cumhuriyet ilan edileli henüz iki yıl geçmiş, bakanlık örgütü henüz kuruluşunu tamamlamamıştı. Her dairenin başında bir müdür ve birkaç memur vardı. Bu dairelerde işlerin çeşidine göre şubeler ayrılmış değildi. Bu düzenlemeyi yapmak, Mustafa Necati'ye nasip olmuştu.

Bakanlığın bir danışma organı yoktu. Bu görevi, kimi durumlarda Telif ve Tercüme Heyeti, bir de ara sıra toplanan bilimsel kurullar yapıyordu. Mustafa Necati, bilime saygılıydı Eğitim ve öğretimin, bilim için olduğuna inanıyordu. Bilimsel kararları bilim adamlarının vermesini istiyordu. Bunun için sürekli çalışacak bir kurula gereksinim vardı. Bu gereksinmeden Milli Talim ve Terbiye Kurulu doğmuştur. 1926 yılında çıkarılan Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun ile bakanlığın danışma organı olarak böyle bir örgüt kurulmuştu. Artık bundan sonra, bakanlıkla ilgili yasa tasarıları hazırlamak, öğrenim basamakları ve okullarla ilgili program ve yönetmelikler, ilgili ders kitaplarını incelemek bu kurulun görevi olacaktır.

İlköğretim Sorununun Çözümü: Cumhuriyet döneminin başında diğer dairelere göre yine de en fazla etkili olan daire ilköğretimdi. İlköğretim, yatılı ve yatısız ilkokullarla birlikte öğretmen yetiştirilmesine, çırak okullarına ve öksüz yurtlarına bakıyordu.

Mustafa Necati'nin 9 Şubat 1926'da gazetelere verdiği ilk kapsamlı demecine göre; onun zamanında 4.770 ilkokul, 32 yatılı okul vardı. Köy yatılı okullarının kiminde öğrencilerin büyük bir kısmı köy çocukları değildi. 32 yatılı ilkokulunda 2.600 öğrenci vardı.[6]

Öksüz yurtları onun zamanında yatılı ilkokul oldu. Bunlar sadece ilköğretim veriyordu. Ayrıca dokumacılık, terzilik, marangozluk, demircilik, kunduracılık, halıcılık gibi sanatlar öğretilirdi. Fakat ne yazık ki, bunlar verimli çalışmıyorlardı. O zaman 17 öksüz yurdunda 5.160 öğrenci vardı.

Bütün ilköğretimde 9.602 öğretmen vardı. Bunun da çoğunda (5.102'si) yeterlik belgesi bulunuyordu. Bu okullar öğretmen gereksinimini karşılayacak durumda değildi. Zaten bu okulların da ancak 3-5 tanesinden yararlanılabilirdi. Diğerleri hem bina ve hem de öğretmen bakımından yeterli değildi.

Öğretmen okullarının masrafları il özel idareleri tarafından karşılanıyordu. Birçoğunda uygun okul binası, ders araç ve gereci yoktu. Daha sonra bu okullar genel idareye alındı. Fakat, bunların da öğretmenleri yeterli değildi. Bu durumda Bakan Mustafa Necati, sorunu çözebilmek için maarif vergisi almak gerektiğine inanıyordu. O güne kadar her il kendi iline öğretmen yetiştirmek zorunda bırakılmıştı. Bu,



Sekizinci Maarif Vekili Mustafa Necati.

Mustafa Necati'ye göre çok yanlıştı. Öğretmen yetiştirme işi 500-600 kişilik okullarda yapılmalıydı. Bu nitelikte, acilen 4 okul yapılması gerekiyordu. Bu suretle 5 yıl sonra 10 öğretmen okulu kurulmuş olacak ve her yıl 5.000-6.000 öğretmenden 10 yılda 30.000 öğretmen yetiştirilebilecekti. Özel idarelerin maarif vergisi olarak topladığı paraların yüzde 10'u ile, yapılacak öğretmen okulları gereksinimini karşılanacaktı. 1926 yılında bu yasaya göre 4 okul yapılmasını planlamıştı.[7] Bu dört okul yapılmıştır. Bunlardan biri Ankara'da Gazi Eğitim Enstitüsü'dür. Diğerleri de Balıkesir, Konya ve Erzurum'dadır (Gazi Eğitim Ensitüsü binası, ilkin Gazi İlköğretmen Okulu binası olarak yapılmıştı). Yine bu yasaya göre, ülkede 800 okul yapılmış olduğunu, fakat 800 öğretmen bulunmadığı için öğretmen atayamayacağını Meclis'te söylemişti. Mustafa Necati, bu yasanın çıkmasını bir yaşam sorunu olarak görmüştür.[8]

İlköğretimin kalitesi de düşüktü. İkinci Meşrutiyet dönemindeki programlarla öğretim yapılıyordu. 1924 değişikliği bazı yenilikler getirmişti, fakat yetersizdi. Dünyadaki ilkokul prog-

ramları getirilerek bunlar üzerinde çalışıldı. Yeni kurulan Talim ve Terbiye Dairesi'nin ilk yaptığı iş bu olmuştur. Çalışmaları sonunda Orta Avrupa'da uygulanan "toplu öğretim" sistemine uygun bir program hazırlandı ve 1926 yılında kabul edilerek birkaç deneme okulunda uygulandı. İyi sonuçlar alınınca 1927 ders yılından itibaren bütün ülkede uygulanmaya başlandı. 5 Haziran 1926'da İstanbul Üniversitesi'nde onuruna verilen bir yemekte Mustafa Necati, bu konudaki düşüncelerini şöyle açıklıyordu:

"Hiç kuşku yok ki, Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilk ödevi, eğitim siyasasının ekseni, ilköğretimdir. Türkiye Cumhuriyeti, kadın ve erkek hiçbir Türk'ün iyi bir yurttaş olabilmesi için en gerekli olan ilköğretimden yoksun kalmasını uygun bulamaz. Kısa bir zamanda bütün çocuklarımıza iyi bir yurttaş eğitim ve öğretimi vermeye zorunluyuz. Ancak, bu ödevin yüzyıllarca savsaklanması yüzünden, bugün elde etmeye zorunlu olduğumuz amaçtan çok uzağız. Ne kadar güç olursa olsun, kısa bir zamanda bu amaca varacağız. Bunun için bir kez çocuklarımızın iyi bir yurttaş olması; aynı zamanda, ileride yaşamak için, görecekleri işlerde güçlü bir insan olarak çalışabilmek için, nasıl bir öğrenim vermek gerekeceğini belirlemek gerekiyordu. Ulusal hükümetin kurulduğu tarihten beri Bakanlık katında bulunan çok sayın arkadaşlarımız, ilköğretimi gerekli olduğu önemle düşünmüşler ve önlem almışlardır. Onların başladığı bu işi Bakanlık sürdürmektedir.

Bakanlık'ta kurduğumuz Talim ve Terbiye Kurulu, bu sorun üzerinde çalışmış, ilkokul programı hazırlamıştı. Hazırlanan program taslağını meslektaşlarımıza göndereceğiz. Onların da düşüncelerini aldıktan sonra kesin biçimini vereceğiz.

Biz, çocukları doğa ile eşya ile, gerçeklerle karşılaştıran, neşe ve özgürlük havası içinde çalışmaya, gözlem ve usavurmaya (muhakemeye) yaratıcılığa götüren bir okul istiyoruz. Biz istiyoruz ki, okul; çocukların birbirine yardım ederek, birbirini tamamlayarak çalıştıkları bir laboratuvar olsun... Bizim kurmak istediğimiz okulda dinleyiciler yoktur. Düğün ve oyun içinde çalışan, eserler ortaya koyan, küçük adamlar vardır."[9]

Bunlar, bugün hâlâ, birçok durumlarda özlemini çektiğimiz bir eğitim görüşünden başkası değildir. Yakın zamanlara kadar bu görüşleri canla başla uyguladık. "Toplu öğretim", "proje yöntemi", "grup çalışması yöntemi", "aktif öğretim", "sorun çözme yöntemi" gibi adlar altında uyguladığımız öğretim etkinliklerimizin temelinde bu çağdaş görüşler vardır.

Yine onun bakanlığı döneminde hazırlanıp da 1929'da yayımlanan İlkokul Yönetmeliği'nin 40. maddesi "Çocuğun ruhunu ve karakterini etkilemeyen ders, ders değildir... O, bilgileri ile yaşamda karşılaştığı güçlükleri yenebilmelidir" ifadesiyle "Maarif Misakı"nda yer alan düşüncelere bağlılığın devam ettiğini gösterir.

Mustafa Necati 1925 yılında *Maarif Vekâleti Mecmuası*'nı çıkarmış, ilk sayısında eğitim tarihimizle ilgili genelge ve raporları yayımlatmıştır. *Tebliğler Dergisi* çıkmaya başlamış ve sonra kapanmıştır. *Terbiye* adlı bir dergi de onun zamanında çıkmaya başlamıştır.

İzmir ve Konya'da iki müze kurdurmuş ve Ankara'da bir etnografya müzesi kurma çalışmalarını da ilerletmiştir.

Yazı Devrimi de Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati zamanında yapılmıştır. Bu devrimin gerçekleşmesinde Atatürkçü bir bakan olan Mustafa Necati'nin rolü büyük olmuştur. Öğretmenlerle olan içten ilişkisi, bu devrimin çabucak kökleşmesini sağlamıştır. Yazı Devrimi'nin yasası 3 Kasım 1928 tarihinde kabul edildiği halde, öğretmenler 2-3 ay önceden halka yeni harfleri öğretmeye başlamışlardır. Bakanlık içindeki Dil Kurulu, dil bilgisinin ve *Türkçe Sözlük*'ün hazırlanmasına, üniversitede kurulan bir komisyon da bilim terimlerinin düzenlenmesine yönelik çalışmalara, onun bakanlığında başlamıştır.

Bu yasanın çıkmasının hemen ardından Millet Mektepleri ile ilgili bir tüzük hazırlanmıştır. Atatürk de Millet Mekteplerinin başöğretmeni unvanını kabul etmiş ve bu tüzükte yer almıştır. Atatürk'ün Millet Mektepleri Başöğretmenliği'ni kabul ettiği 24 Kasım 1928 tarihinin her yıldönümü, 1980 yılından beri Öğretmenler Günü olarak kutlanmaktadır.

Sonuç

Bakan Mustafa Necati, yeni Türkiye'nin eğitim örgütünün, gereksinimlere göre kurulmasını sağlamış ve bunu yasal bir düzenlemeye kavuşturmuştur. Bir örgütte danışma organına olan gereksinimi kabul ve takdir ederek, örgüt içindeki sürekli çalışan Milli Talim ve Terbiye Kurulu adıyla bir birim oluşturmuştur. Yüksek Öğretim Dairesi de ilk kez onun zamanında bakanlık içinde yer almıştır.

Avrupa'dan uzmanlar getirterek Milli Eğitim Bakanlığı'nın açacağı okul ve kurumların bilimsel birer temele dayanması yolunda çabalar harcamış ve mesleki ve teknik öğretim de onun bakanlığı zamanında bir bakanlık birimi haline gelmiştir.

Kendisinden önce gelen bakanların başladığı işleri devam ettirmiş ve özellikle Bakan İsmail Safa Özler zamanında yayımlanan ve "Maarif Misakı" olarak bilinen Umumi Maarif ve Terbiye Programı'na uygun etkinliklerde bulunmuş ve bunu da 5 Haziran 1926 tarihinde İstanbul Üniversitesi'nde yaptığı bir konuşmada da dile getirmiştir.

İlkokul yapımına da büyük bir önem

vermiş ve "Maarif Vergisi" adıyla bir vergi koydurtmuştur. Böylece, il özel idarelerine okul yapımı için kaynak sağlamıştır. Bu paraların Yüzde 10'u ile 500-600 mevcutlu tam kadrolu öğretmen okulları kurmayı planlamış, bunlardan Ankara ve Balıkesir, Konya ve Erzurum'da olan 4'ünün yapımını başlatmıştır.

İlköğretimde çağdaş bir eğitim ve öğretim yapılabilmesi için 1926 tarihli "İlkokul Programı"nı hazırlatmıştır. Bu programda yeni eğitim düşünceleri yer almıştır. Bu da, bir bakıma, bir eğitim devrimidir. Çağdaş eğitim ilkeleri, bu programda yer almıştır. Gözlem, deney, inceleme ve araştırma, bu programın getirdiği başlıca öğretim yöntemleridir.

Bu programla ilkokullardaki öğretim "ünite" esasına göre yapılmaya başlanmış ve okullardaki öğretim, ezbercilikten ve kuru bilgiler vermekten kurtarılarak hayata bağlanmaya çalışılmıştır.

Bunun bir gereği olarak, ortaöğretimde muhakeme (usavurma) ve yaratıcılık ön plana geçmeye başlamıştır. Öğretim, eğitimin bir aracı haline getirilmiştir.

Köylere öğretmen yetiştirmek amacıyla, ilkokul üzerine 3 yıllık olan "Köy Öğretmen Okulları" açılmaya başlanmış ve bunlardan ilk olarak Denizli'deki Öğretmen Okulu Köy Öğretmen Okulu haline getirilmiş, Kayseri'nin Zincidere köyünde de bir Köy Öğretmen Okulu açılmıştır. Mustafa Necati'nin ölümünden sonra bu okulların açılmasına devam edilemediği gibi, 2-3 yıl mezun verdikten sonra da kapatılmıştır. Böylece köy okullarının gereksinimi olan öğretmeni yetiştirmek için okul açılması, 1935'te Saffet Arıkan'ın, 1938'de Hasan Âli Yücel'in bakanlığa getirilmesine kadar gerçekleştirilememiştir.

Ortaöğretimde de ilköğretimdekine uygun bir plan ve program uygulanacağına dair görüşler ileri sürülmüş ise de, bunda pek başarılı olunamamıştır. Zaman zaman yapılan olumlu çalışmalar dışında, bu sorun, bugüne kadar sürüp gelmiştir.

Orta dereceli okullara öğretmen yetiştirme işi, onun zamanında ele alınmış ve ilk olarak Konya'da 1926 yılında bir orta öğretmen okulu açılmıştır. Bu okul, ertesi yıl Ankara'ya taşınarak Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü oluşturulmuştur.

İlköğretimde denetici yetiştirmek ve yeni ilkokul programının anlaşılmasını kolaylaştırmak amacıyla, önce Ankara ve Sivas'ta ilköğretim müfettişleri kursu açmıştır. Daha sonra yine 1927'de Gazi Orta Öğretmen Okulu içinde bir pedagoji bölümü açılmıştır. Pedagoji bölümünün açılması, onun başlattığı bir gereksinimin kurumlaşmış sonucudur. Bu yolla çağdaş pedagoji okullara girmiştir. Bundan dolayı da, okulun adına "Eğitim Ensitüsü" adı eklenmiştir.

Öğretmenlere hizmet aşkı aşılamak ve onları hizmet için geliştirmek amacıyla, birçoğu çeviri olan kitaplar yayımlatmış ve bunları okullara göndermiştir. Çağdaş eğitim ilke ve yöntemlerini konu edinen bu kitaplar, Türkiye'de eğitim biliminin gelişmesine büyük katkılarda bulunmuştur. Bu arada J. Dewey'nin *Demokrasi ve Terbiye* başta olmak üzere, diğer bazı eserleri; A. Binet, O. Decroly, A. Ferrière gibi zamanın tanınmış eğitimcilerinin eserleri Türkçeye çevrilmiş ve bakanlıkça yayımlanmıştır. Cumhuriyet döneminde oluşan eğitim düşüncelerinde bu eserlerin çok etkisi vardır.

Müze ve kazı işlerinde de temel çalışmalar yaptırılmıştır.

En büyük kültür devrimlerimizden biri olan Latin harfleri esasına dayalı Yazı Devrimi onun zamanında yapılmıştır. Millet Mektepleri Tüzüğü onun zamanında kabul edilerek yürürlüğe girmiştir. Yasa çıkmadan ve tüzük yürürlüğe girmeden önce, öğretmenler, halka okuma ve yazma öğretmek için kurslar açmaya başlamışlardır.

Mustafa Necati, bakanlığı döneminde "adama iş" değil, "işe adam" aramayı yeğlemiş ve örgüt içindeki dairelerin başına, o işi en iyi yapacak elemanları aramış, bulmuştur.

Mustafa Necati'nin Türk eğitim tarihinde yer alması, yukarıda gerçekleştirdiği olumlu çalışmalar dolayısıyladır. Fakat, Mustafa Necati, bunlar dışında eğitim tarihine geçecek bir başka özelliğe daha sahiptir. O da öğretmenlere olan sevgi ve saygısıdır; içtenliğidir. Öğretmen ve öğretmen adaylarına yazdığı mektuplar bunun kanıtıdır.

Onun bu özelliği, bakanlık ile öğretmenler arasındaki diyaloğu başlatmış ve bu durum, bakanlıkta onun başarıya ulaşmasında en büyük etken olmuştur. Yine onun zamanında, öğretmenlerin maaşları yeterli bir düzeye ulaşmış ve öğretmenlerin toplum içindeki saygınlığı artmıştır.

Mustafa Necati'nin başardığı işler ve bu kişiliği, kendisinin unutulmayan bir bakan olmasında etkili olmuştur.

* Yazarın, *Çağdaş Eğitim*, Ocak 1998, Sayı 239'da yayımlanan "Eski Milli Eğitim Bakanlarından Mustafa Necati'nin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri" makalesinden kısaltılarak aktarılmıştır.

1. İnan, M. R., *Mustafa Necati*, İş Bankası Kültür Yayınları, 1980, s. 11.
2. Mustafa Necati Sempozyumu, 1991, s. 184-188.
3. Mustafa Necati Sempozyumu, Ayyıldız Matbaası, Ankara, 1991, S. VII, s. 238.
4. İnan, 1980, s. 43.
5. *Hayat*, Özel Sayı, C. 5, S. 3, 1929, s. 121-140.
6. İnan, 1980, s. 60.
7. İnan, 1980, s. 85.
8. İnan, 1980, s. 5.
9. İnan, 1980, s. 100-101.

Cavit Binbaşıoğlu

10 Haziran 1935'te Maarif Vekili Abidin Özmen'in yerini alan Saffet Arıkan, o gün kabul edilen 2773 sayılı yasa değişikliği gereği Kültür Vekili sanıyla kabineye katılmıştır. Söz konusu "Kültür Bakanlığı Merkez Örgütleri Ve Ödevleri Hakkındaki 2287 Numaralı Kanunun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesine ve Bazı Maddelerinin Eklenmesine İlişkin Kanun" adlı yasa değişikliği, o tarihlerdeki öztürkçecilik akımı gereği merkez örgütündeki tüm unvan ve birimlere de yepyeni adlar öngörmüştür: Yönetgerlik (Müsteşarlık), Kültür Danışıtı (Kültür müşaviri), Kültür Kurulu (Milli Talim ve Terbiye Dairesi), İnspekterlik Kurulu (Teftiş Heyeti), Yapılar Dayrası (İnşaat Dairesi), Gereç Direktörlüğü (Levazım Müdürlüğü) vb. Diğer yandan Kültür Bakanlığı kapsamında yeni birimlere de yer verilmiştir ki bunlar Ar (güzel sanatlar) Genel Direktörlüğü, Özel Okullar Direktörlüğü, Beden Eğitimi ve İzcilik Direktörlüğü, Yayın Direktörlüğü ve Arşiv Direktörlüğü olmuştur.

Değişiklik yasasına eklenen "(A) imli", "(B) imli", "(C) imli" üç ayrı cetvelde yeni birimler için öngörülen unvanlar ve maaş dereceleri ile eski birimler için belirlenen yeni unvan ve dereceler gösterilmiştir. Bu arada Talim ve Terbiye Dairesi'nin 9 olan üye kadrosu da 3'e düşürülmüştür. (C) imli çizelgede Türk Tarih Encümeni, Devlet Matbaası, Basma Yazı ve Resimleri Derleme Müdürlüğü için de memur ve kâtip kadroları ayrılmıştır.

9.6.1937'de 3225 sayılı yasa ile teşkilat yasasının 1. maddesinde bir kez daha değişikliğe gidilerek Öntürkler ve Müzeler Direktörlüğü'nün adı Antikite ve Müzeler Direktörlüğü yapılmış, bir de Seferberlik Direktörlüğü eklenmiştir.

Aralık 1938'de Saffet Arıkan'ın istifası ardından maarif vekili olarak göreve gelen ve en uzun süre görevde kalan Hasan Âli Yücel zamanında, merkez örgütü, eğitim ve öğretim iklimini ısıtan ve kucaklayan bir enerji kaynağına dönüştürülürken bir yandan da yeni düzenlemelere gidilmiştir.[7] Bu dönemin bir yeniliği olarak, 1941'de 4113 sayılı yasa ile Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı kurulmuş, ayrıca 4926 sayılı kanunla da Talim ve Terbiye Kurulu ile Teftiş Kurulu Başkanlıkları yeniden düzenlenmiş, genel müdürlüklerin sayıları ve görev alanları belirlenmiş; bu arada okul yapımları ve donatımları ile doğrudan ilgilenmek üzere bir teknik büro, Seferberlik ve Askeri Öğretim Müdürlüğü kurulmuştur.

7. Hasan Âli Yücel'in (1897-1961) 2 Aralık 1938-5 Ağustos 1946 tarihleri arasındaki 7 yıl 7 ay 7 gün süren bakanlığı döneminde Türk milli eğitimi her yönden en parlak dönemini yaşamış; eğitim ve kültür etkinlikleri düzeyli, çağdaş, laik ve pedagojik uygulamalarla sürekli gelişmiş; Köy Enstitülerinden yeni üniversite ve fakültelere, üniversite özerkliğine, arkeoloji ve müzecilik çalışmalarından güzel sanatlara, çeviri ve yayın faaliyetlerine değin pek çok yenilik Türkiye gündeminin ilk sırasını almıştır. Yücel döneminin merkez örgütü de birimleri, çalışanları ve yaklaşımı ile örnek düzeye ulaştırılmıştır. UNESCO Genel Kurulu'nun, doğumunun 100. yıldönümü olan 1997'yi, Hasan Âli Yılı kabul etmesinde de onun bilimsel ve düşünsel çalışma ve hizmetleri yanında bakanlığı dönemindeki çalışmaları etkin olmuştur.

1950 Sonrası

Hasan Âli Yücel'in maarif vekilliğinden ayrılışı (1946) eğitim ilkelerinden ödün verilmesinin başlangıcıdır. 14 Mayıs 1950 seçimleri sonunda iktidarın el değiştirilmesi ile de hızlı bir "tasfiye-ayıklama" dönemine girilmiş; önceleri "milliyetçi-komünist", daha sonra "bizden-onlardan", "bizim partiden-muhalif", "hemşeri", "ülkücü- dindar-solcu" vb. nitelendirmelere dayalı atamalar başlamıştır. Birbiriyle kavgalı, hiziplere ayrılmış personel yığılmaları; personeliyle mahkemelik, mahkeme kararıyla görevine dönmüş müsteşar, genel müdür, daire başkanı düzeyinde üst yöneticiler; kanun hükmünde kararnamelerle, kimi zaman bakan onayı ile kurulan kaldırılan birimler, genel müdürlükler; bakanlığın Milli Eğitim Bakanlığı (1946), sonra Maarif Vekâleti (1954), tekrar Milli Eğitim Bakanlığı (1961) olması, Kültür İşlerinin bir müsteşarlığa dönüştürülmesi, sonra ayrı bir bakanlık olması, 1980 sonrasında Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (1983), nihayet son kez Milli Eğitim Bakanlığı (1989) adını alması gibi, olaylarla, karışıklık ve ilkesizliklerle dopdolu yıllar, 1990'lara değin uzun bir süreç oluşturmuştur. Bu kaosta merkez örgütü kadroları sürekli şişirilirken asıl işlevlerin yüzüstü kalması; bakan onaylarıyla niteliksiz okullar



açılması, inanç sömürüsü için İmam Hatip Okullarının yaygınlaştırılması ve sayıları hızla artırılan bu okullar için merkezde Din Öğretimi Genel Müdürlüğü kurulması önlenemez bir gidiş halini almış, hiçbir bakan bu olumsuzlukları frenleyecek gücü kendinde bulamamıştır. Aksine, hizmete yabancı, siyasal kimlikleri daha önde bakanların sık sık değişmesiyle, merkez örgütü düzenleyici, yöneltici, çözümleyici bir yapı olmaktan çıkarak; kendi sorunlarına boğulmuş, personel sayısı binlerle ifade edilen fakat üretkenliği en alt düzeye inmiş, daha kötüsü öğretmen kitlesinin güven duymadığı bir konuma girmiştir.

Milli eğitim merkez örgütünün son 50 yıllık serüveni, Türkiye Cumhuriyeti kurumlarının hiçbirinde yaşanmamış bir karmaşa ve olaylar yoğunluğunu içermektedir. Bu dönem üzerinde araştırma yapmayı göze alanların işleri ise hayli zor gözükmektedir. Bu döneme olabildiğince yumuşak bakan ve bizim gibi karamsar Prof. Dr. Kemal Güçlüol, bakanlığın yayımladığı bir kitaptaki makalesinde şöyle diyor: "Çoğu zaman, belirli gerekliliklere göre üst düzey yöneticilerinin istekleri doğrultusunda yapılan ve bu nedenle de işlevselliği ve başarı durumu bu yöneticilerin kararlarındaki isabet derecesine göre değişen örgütsel değişme ve geliştirme faaliyetleri, sonraları kalkınma planlarında da yer almaya ve özellikle, milli eğitimimizde bu tür gelişme ve değişmelere ışık tutma amacına dönük araştırmalar da yapılmağa başlanmıştır.

Bununla birlikte özellikle son yıllarda milli eğitimimizde örgütlenme ve geliştirme faaliyetleri, sadece yeni daire kurmak, mevcudu genişletmek veya ortadan kaldırmak biçiminde yürütüldüğü için, gereksiz görev ve işlem tekrarları, koordinasyon güçlükleri ve gereksiz bürokratik büyümeler, personel politikalarında yetersizlikler, oldukça sık görülen örgüt hastalıkları olarak belirmiştir."[8]

8. Güçlüol, K., "*Millî Eğitimde Teşkilatlanma, Cumhuriyet Döneminde Eğitim*", İstanbul, 1983, s. 155. Bu uzun dönemin örgütsel evreleri hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Sorguç, B., *Cumhuriyet'in 70'inci Yılında Millî Eğitim Bakanlığı II*, s. 20-45.

Necdet Sakaoğlu
Eğitimci

75. YILINDA CUMHURİYET'İN İLKÖĞRETİM BİRİKİMİ

Adil Çağlar

Cumhuriyet döneminin ilköğretim birikimi üzerinde düşünmek geçmiş dönemlerin deneyimleri, ekonomik, sosyal ve kültürel koşulları, Cumhuriyet tarihi boyunca toplumun ihtiyaçları üzerinde düşünmek demektir.

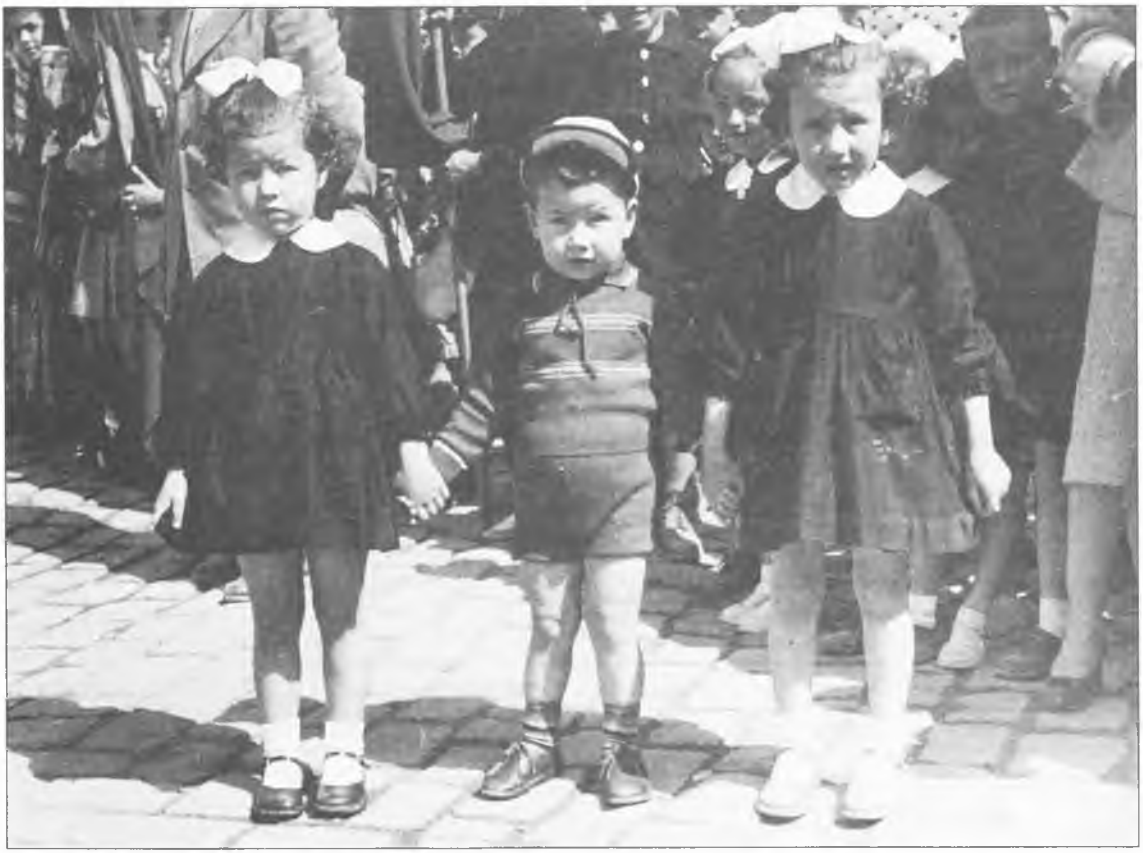
Bir alt sistem olarak ilköğretim, kuşkusuz eğitim sisteminden soyutlanarak düşünülemez. Diğer eğitim kademeleri ile ilgili çalışmaların diğer yazılarda ele alınacağını düşünerek, ilköğretimle sınırlı kaldık. Bu çalışmada, Cumhuriyet döneminin ilköğretim birikimini oluşturan düşünce ve uygulamaların genel bir değerlendirmesi yapılmış, ilköğretimin düşünce ve uygulama boyutunda Cumhuriyet'in 75. yılında geldiği yer ve sorunları üzerinde durulmuş ve gelecekle ilgili bazı önerilerde bulunulmuştur.

Eğitim Kademelerine Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayısı (1997-1998 Öğretim Yılı)

Eğitim Kademesi	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı
		Toplam	Erkek	Kız	
Okulöncesi	7.532	240.885	126.943	113.942	10.186
İlköğretim	45.649	9.102.074	5.016.622	4.085.452	302.982
Ortaöğretim	5.924	2.263.396	1.336.989	926.407	142.972
Genel Toplam	**59.105**	**11.606.355**	**6.480.554**	**5.125.801**	**456.140**

Örgün eğitim kademeleri baz alındığında ülkemizdeki her 4 okuldan 3'ü ilköğretim okuludur. Her 11 öğrenciden 9'u ilköğretim okulu öğrencisidir ve her 4,5 öğretmenden 3'ü ilköğretim okulu öğretmenidir. Aynı yılın verilerine göre, 240.885 okulöncesi eğitim öğrencisinden 156.208'i ilköğretim okulu bünyesinde bulunan anasınıflarına devam etmektedir. Bir başka deyişle her 5 okulöncesi eğitim öğrencisinden 3'ü ilköğretim okulu bünyesindedir. Süre bakımından ele alındığında ilköğretim; anasınıfı, lise ve üniversite kademelerinin süresine eşit bir süreye sahiptir.

Bu rakamlar göstermektedir ki, ilköğretim eğitim sisteminin "okuma-yazma, biraz da hesap" öğretilen kolay, basit bir başlangıcı değil, temelidir. Bu temel sağlam geleneklere, değerlere oturmuyorsa, problemlerini kendi iç dinamiklerinden aldığı güçle çözemiyorsa, alt ve üst eğitim kademelerinin işlevsel olması mümkün değildir. Bir başka anlatımla, Türkiye'de eğitim üzerinde düşünürken ilköğretimden başlanarak düşünülmelidir. Oysa, bugüne kadarki yaklaşımlar bunun tersi olmuştur. Eğitimde kademe yükseldikçe, önemi ve statüsü yükselir düşüncesi ile, özellikle 1950'li yıllardan sonra, eğitim sorunlarına "yukarıdan aşağıya doğru" yaklaşılmıştır. Bu yaklaşımın bir sonucu olarak çözümler de genellikle "üstten aşağıya" doğru bir yol izlenerek bulunmaya çalışılmıştır.



"Şimdi okullu olduk, sınıfları doldurduk"

1980'li yıllara kadar ilköğretim, akademik bir alan olarak kabul edilmiyordu. Üniversitelerde bu alanla ilgili bölümler, programlar yoktu. Bu nedenle ilköğretim sorunları üzerinde bilimsel araştırmalar, öğretmen yetiştiren okulların yükseköğretim kurumları bünyesine alınması ile biraz daha canlandı. Bu alanda yüksek lisans, doktora programları açıldı, doçentlik, profesörlük kadroları tahsis edildi. Bu uygulamalar ilköğretimin akademik bir alan olması konusunda olumlu gelişmeler olarak düşünülebilir.

Cumhuriyet tarihi boyunca, ilköğretime öğretmen yetiştiren kurumlar ve bu alanda çalışan uzman, öğretmen ve yöneticiler yukarıda belirtildiği gibi büyük bir çoğunluğu oluşturmalarına rağmen, ilköğretim sorunlarını bilimsel araştırmalarla inceleme konusuna gereğince ilgi göstermemişler, bu alanda ihtiyaç duyulan birikimleri yaratamamışlardır. İlköğretim sorunlarının formüle edilmesi ve çözülmesi genellikle bakanlık bürokratlarının kapasite ve inisiyatif kullanma gücü ile sınırlı kalmıştır. Bu durum ilköğretimi olduğu kadar, üst eğitim kademelerini de zaafa uğratmıştır.

1997-1998 ders yılı itibariyle ilköğretimde 45.649 okulun 10.709'u kentlerde, 34.940'ı köylerde bulunmaktadır. Buna karşılık 6.771.355 öğrenci kentlerde, 2.330.719 öğrenci köylerde öğrenim görmektedir. 302.982 öğretmenden sadece 98.124'ü köylerde görev yapmaktadır. Bir başka deyişle ilköğretim, toplumsal değişime paralel olarak 1970'li yıllara kadarki dönemin tersine, kent nüfuslu ağırlıklı bir yapıya sahip hale gelmiştir. Bunun

anlamı, ilköğretim ve ilköğretimin sorunlarına bakışta köklü bir vizyon değişiminin gerekliliğidir. 45.649 ilköğretim okulunun, 37.897'sinde normal, 7.662'sinde ikili eğitim yapılmaktadır. Ancak 7.662 okulun 4.886'sı kent merkezlerindedir. Görüldüğü gibi, ikili öğretim yoğun olarak kent merkezlerinde yapılmaktadır. Zorunluluktan doğan geçici bir tedbir olarak düşünülen ikili öğretim ülkemiz ilköğretim sisteminde esas uygulama haline dönüşmüştür. Özellikle kentlerde bu uygulama ilköğretimin geleceğini tehdit eden bir noktaya ulaşmıştır. Bugün kentlerde bir sınıfa ortalama 65 öğrenci düşmektedir. Öğrencinin okulda geçirmesi gereken bir gününün yarısını okul dışında, eğitim bakımından elverişsiz ortamlarda geçirmesi, eğitim-öğretimin hızlandırılması ve sıkıştırılması, ilköğretimde belirlenen hedeflere ulaşamamanın en önemli nedenleri arasındadır. Köylerde ikili öğretim uygulama oranı düşük görünse de (32.164 okuldan 2.776 okul) bu yerleşim bölgelerinde başka bir olumsuzluk yaşanmaktadır ki, bu da birleştirilmiş sınıflar uygulaması; yani, bir öğretmenin birden fazla sınıfı aynı derslikte, aynı zamanda yönetmesidir. 1993 yılı verilerine göre ülkemizde 30 bine yakın köy okulunda, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılmaktadır.[1] Bu uygulamada da öğrenci, öğretmenle geçirmesi gereken zamanın en az yarısını öğretmensiz geçirmektedir. İlköğretim okullarının normal öğretim olanaklarına kavuşturulmaları için kentlerde çok yoğun bir okul yapımı gerekmektedir. Oysa bu yörelerde okul arsası üretimi konusunda yerel ve merkezi yönetimlerce gerekli çalışmalar yapılmamaktadır. İlköğretimde okullaşma oranı yüzde 88,9'dur. Okullaşma oranını düşüren, 11-14 yaş çocuklarının yeterince sisteme dahil edilememiş olması olgusudur. Bu yaş döneminde okullaşma oranı yüzde 69,6'dır.

İlköğretim politikaları oluşturulurken, koşulların gereği olarak 1990'lı yıllara kadar ilköğretimin bütün ülkeye yaygınlaştırılması ve okullaşma oranının en kısa zamanda yüzde 100'lere ulaştırılması baz alınmıştır. Yukarıda da görüldüğü gibi, sekiz yıllık zorunlu eğitimin kabul edilmesinin de bir sonucu olarak okullaşma oranı alanında belirlenen hedeflere ulaşılması doğrultusunda çok hızlı adımlar atılmaktadır. Önümüzdeki yıllarda ilköğretimde temel hedef, ilköğretimin her alanda niteliksel olarak geliştirilmesi olmalıdır.

Özel ilköğretim kurumlarında 777 okulda 157.098 öğrenci okumaktadır. VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda belirtildiği gibi,[2] bu sayı çok düşüktür (toplam öğrenci sayısının sadece yüzde 1,5'i). Ekonomik gücü sınırlı bir ülke olarak eğitimde özel sektörün eğitime daha fazla katılması, bazı çevrelerde iddia edildiği gibi eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini zedelemez. İlköğretimde özel okulların çoğalması devletin yükünü azaltacaktır. Devlete ait ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında 9 milyonun üstünde öğrenci öğrenim görmektedir. Bu insanlara 21. yüzyılın gerektirdiği çağdaş eğitimi vermek mevcut konjonktürde "eğitime ayrılan pay" ne kadar artırılırsa artırılsın mümkün değildir. Bu okullar için yeni kaynaklar yaratılması, yerel ve bölgesel imkânların devreye sokulması mutlaka gereklidir. Mevcut şartlara razı olmak, vasatlığa, niteliksizliğe razı olmak anlamına gelmektedir.

Cumhuriyet Öncesinde İlköğretim

Cumhuriyet'in 75 yılda ulaştığı ilköğretim deneyimini doğru kavrayabilmek için Cumhuriyet'in devraldığı Osmanlı ilköğretim mirasını genel çizgilerle belirlemek gereklidir. Osmanlılar ve Osmanlılardan önce yaşamış Türk devletlerinde ilköğretim zorunlu olmadığı için, günümüzle kıyaslandığında çok sınırlı bir etkinliğe sahip idi. Selçuklularda ve Osman-

1. Fidan, N.-Baykul, Y., *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Öğretmen Rehberi*, T. C. Hükümeti-UNICEF 1991-1995 İşbirliği İlköğretimi Yaygınlaştırma Projesi, Ankara, 1993, Önsöz.

Göçler, taşımalı eğitim, Yatılı Bölge İlköğretim Okulu (YİBO) ve Pansiyonlu İlköğretim Okullarının (PİO) artırılması sonucu bu okulların sayısında hızlı bir azalma olmasına rağmen, bu okullar varlığını gelecekte de sürdüreceklerdir. Ayrıca taşımalı eğitim uygulaması çocuğun her gün uzun yollar kat etmesi, yemek sorunları ve yakın çevresinin dışında eğitim görmesi gibi olumsuzlukları beraberinde getirmektedir. YİBO ve PİO'lar da çocuğun doğal çevresinden koparması açısından eleştirilmektedir.

2. DPT, VII. *Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)*, Ankara, 1995, s. 12.

lılarda dini bilgi verilmek için kurulan bu okullara mektep, dârültalim, mektephane, muallimhane, sıbyan mektebi, mahalle mektebi denirdi. Bu okullarda eğitime 5-6 yaşlarında başlanır, çoğunlukla cami hocaları tarafından 3-4 yıl süren düzensiz bir eğitim verilirdi. Azınlıklarda da benzer uygulamalar vardı. Kiliseye bitişik okullarda papazlar dini eğitim verirlerdi.[3] Devlet kademelerinde çalışacak elemanlar yetiştiren Enderun Mekteplerinin "küçük oda", "büyük oda" kademeleri, ilköğretim yaş dönemi öğrencilerine ilköğretim verirdi. Ayrıca Şehzadegân Mektebi saraydaki şehzadelerin eğitimi için açılmış bir eğitim kurumuydu. Enderun Mektebi ve Şehzadegân Mektebi dışındaki okullar, varlıklarını halkın ve vakıfların desteğiyle sürdürmekteydi.

Osmanlılarda ilköğretim, "Kuran ezberletmek ve biraz da hat meşkettirmek" için yapılırdı.[4] İlköğretimin malzemesi Kuran'dı ve Kuran Türkçeye çevrilemezdi. Bu anlamda ilköğretim, "Türkçesiz" bir "okuma" okulu idi. Türkçe öğretilmiyordu, yazma öğretilmiyordu (yazma dersi Tanzimat'tan sonra öğretim programlarına konmuştur).

1824 yılında yayınladığı bir ferman ile zorunlu ilköğretim kavramını dile getiren ilk padişah II. Mahmud'dur. Bu istek, 1869 tarihli Maarifi Umumiye Nizamnamesi'nde (Eğitim Genel Yasası) dile getirilmiş, 1876 Anayasası'nda hükme bağlanmıştır. Bu hüküm, bu tarihten itibaren yürürlüğe giren bütün anayasalarda yerini almıştır.

Zorunlu ilköğretim kavramının Avrupa ülkelerinde 18. yüzyıl sonlarına doğru yaygın olarak dile getirildiği düşünülürse, Osmanlıların bu konuda çok geç kaldığı söylenemez. Yine birçok Avrupa ülkesinde 19. yüzyıl sonlarına doğru ilköğretim zorunlu hale getirilmiş, zorunlu eğitim kısa zamanda yaygınlaştırılmıştır. Osmanlı döneminde yasal olarak bu hedefe ulaşılmışsa da, uygulamada zorunlu eğitimin, hedeflendiği gibi yüzde 100 düzeyine ulaştırılması sağlanamamıştır.

Batı'da gelişen ulusçuluk düşüncesi ile zorunlu eğitim düşüncesi arasında bir paralellik vardır. İlköğretimde yeni gelişmeler, ulusçuluk düşüncesine ilgileri nedeniyle ilk etkilerini azınlık toplumlarında göstermiştir. Bu nedenle Osmanlılarda ilköğretimde yeni uygulamalar ve anlayışlar, azınlık okullarında daha önce hayata geçirilmiştir.

Tanzimat dönemi, bütün eğitim kademelerinde olduğu gibi ilköğretimde de yapısal değişikliklerin ivme kazandığı yıllardır. İlköğretimin yenileştirilmesi ve yaygınlaştırılması için öne sürülen ve hiç değişmeyen temel gerekçe "dinini daha iyi anlama" gerekçesidir.[5] Bu da Osmanlı eğitiminin ne kadar dinsel nitelikli olduğunu bir başka açıdan ortaya koyar. Bu yüzden Batı tipi ilköğretim kurumları, geleneksel Osmanlı ilköğretim kurumlarının bir devamı olarak değil, bu okulların bir alternatifi olarak açılmaya başlanmıştır. Onun için bu okulları Sıbyan Mekteplerinden ayırmak için İptidai Mektep, Usul-i Cedide Mektebi, Taş Mektep adları verilmiştir. Diğer eğitim kademelerinde de olmakla beraber, adı ister Taş Mektep, ister Sıbyan Mektebi olsun, "Tanzimat okulları"nın gelişmesi ve yerleşmesi konusunda geleneksel okul çevrelerinden çok güçlü dirençler gelmiştir. Eğitim tarihimiz boyunca bu direnç, "medrese zihniyeti" olarak adlandırılmıştır.

1869 nizamnamesi eğitimin daha sistemli hale getirilmesine olumlu katkılar yapmıştır. Bu nizamnamede yeni öğretim yöntemleri önerilmiş, programlar dinsel ağırlığını korusa bile çeşitlendirilmiştir (tarih, coğrafya, yazma, hesap dersleri konmuştur). Ama, "yeniliklerin ne kadarı, nerelerde hayata geçirilmiştir" sorusuna olumlu cevap verebilmek çok zordur.

3. Akyüz, Y., *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan-1993'e)*, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1994, s. 87.

4. Cırıtlı, H., "İlköğretim", *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1983.

5. Oktay, A., "Osmanlı Devleti'nde Eğitim ve Öğretimin Tarihsel Gelişimi", *İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Yıllığı*, No: 11, İstanbul, 1987; Akyüz, *age.*, s. 72; Cırıtlı, *age*; Oktay, A., *Okul Öncesi Eğitim, Öğretmen, Anne-Baba El Kitabı*, Epsilon Yayıncılık, İstanbul (Basımda), 1999.

Yeni düzenlemelerin, İstanbul ve birkaç büyük merkezde çok sınırlı bir etki yaptığı söylenebilir.

Bütün bu çabalara rağmen Tanzimat döneminde ilköğretim kurumlarında Ebuzziya Tevfik'in deyişiyle "tekkelerde ilahi okuyanları yetiştirir gibi" öğrenci yetiştirildi. II. Meşrutiyet döneminde de bu durum değişmedi. Abdullah Cevdet özellikle vakıflara bağlı okulları kastederek, bu okullara "maktel" (ölüm yeri) adını vermiştir.[6]

II. Meşrutiyet döneminde ilköğretimdeki en önemli gelişme, 1913 yılında Tedrisatı İptidaiye Kanuni Muvakkati'nin (İlköğretim Geçici Yasası) yürürlüğe girmesidir. Bu yasa ilköğretime uygulanabilir bir sistem getirmiştir. Bu yüzden "geçici" olmasına rağmen, zaman içinde bazı değişiklikler yapılsa da 1961 yılında yürürlüğe giren İlköğretim Eğitim ve Öğretim Yasası'na kadar yürürlükte kalmış, 48 yıl süreyle Türk ilköğretim sisteminin yasal omurgasını oluşturmuştur. O yıllarda, en azından yönetici elit, özel bir yasa çıkartacak kadar ilköğretimin öneminin farkındaydı. Bu yasanın bir başka anlamı da bu olguda yatmaktadır. Bu yasa, Sıbyan Mektebi'nin devamı olarak açılan, daha sonra ortaöğretimin ilk kademesi haline gelen, ilk sivil okul olan Rüşdiyeler ile Sıbyan Mektebi'ni birleştirmiş ve bu okullar Mekatibi İptidaiye-i Umumi (İlköğretim Genel Okulu) olarak adlandırılmıştır. Bu yasada, ders programları gerek ders çeşidi bakımından (fen bilgisi, beden eğitimi, sağlık, müzik, ülke coğrafyası, ülke tarihi vb. dersler), gerekse içerik ve öğretim yöntemleri bakımından yeniden düzenlenmiştir. Bu derslerle ilgili ders kitapları yazılmış, ilköğretimin sorunları basın yayın organlarında tartışılır hale gelmiştir.

II. Meşrutiyet döneminde Cumhuriyet dönemi eğitim politikasının ana omurgası olacak "köyün ve köylünün eğitimi" konusunda da düşünceler geliştirilmiş, özellikle Satı Bey, Edhem Nejat, Baltacıoğlu gibi eğitimciler ülkenin kurtulmasının ve kalkınmasının çıkış noktası olarak ilköğretim reformunun zorunluluğuna işaret etmişlerdir.

Tanzimat'ta oluşan mektep-medrese ikiliği bu dönemde de devam etmiştir. Azınlık ve yabancı okullarından çoğunun ülke çıkarlarından çok kendi gruplarının çıkarlarını öne çıkarmasıyla, okullar arasında oluşan bu kaos, ülkenin birlik ve bütünlüğüne zarar verir bir düzeye ulaşmıştır. Bu durum Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği) Kanunu'nun 1924 tarihinde yürürlüğe girmesine kadar sürmüştür.

II. Meşrutiyet dönemi, Cumhuriyet döneminde oluşan politikaların tohumunun atıldığı bir laboratuvar dönemidir. Eğitim toplumun kültürüne, kamuoyuna mal olmuş, politikanın, entelektüel tartışmaların, sanat ve edebiyatın en belirgin temalarından biri olmaya başlamıştır.

İlk Mektep Cumhuriyet Demektir

Yüzde 10'u bile okur yazar olmayan bir topluma, eski siyasal sisteme taban tabana zıt bir siyasal sistem getirmeye çalışan bir kadronun, Cumhuriyet'in hümanist niteliğini ve bu sistemin yaşabilmesinin en temel önkoşulu olan yeni rejimin ilkelerini benimsemiş bir halk yaratmak ana gerekliliği ile, ilköğretim politikasını eğitim politikasının omurgası yapmasından daha doğal bir şey olamaz. Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası) ve Latin harflerine geçiş, bu tercihle ilgili en orijinal ve en devrimci bir yeniliklerdir.

İlköğretim, esas olarak "okuma yazma, aritmetik, temizlik vb." gibi beceriler kazandırma-

6. Akyüz, *age.*, s. 171-174.



Şehit Fethi Mektebi
2. sınıf hatırası, iş dersi,
İzmir, 1939.

nın yanında, Cumhuriyet'in yeni vatandaşının yetiştirilmesinin eğitimi olarak görülmüştür. Bu ideal, Cumhuriyet döneminde ilköğretimin en kalıcı hedeflerinden biri olmuştur. Bu yüzden Atatürk'ün en çok ilgilendiği alan ilköğretimdir.[7] Afet İnan'a bizzat kendi söyleyerek yazdırdığı Vatandaşlık Bilgileri kitabı bu açıdan anlamlıdır. 1929 İlk Mektepler Talimatnamesi'nde "ilk mekteplerde terbiyenin ilk ve son maksadı, çocukların milli hayata, layıkıyla intibak etmeleridir... Terbiyede Türklük ve Türk vatanı esas mihver teşkil etmelidir" ifadesi[8] bu olgunun bir yansımasıdır. 1932-1933 öğretim yılından itibaren ilkokullarda her sabah okunan "Andımız," bu açıdan anlamlıdır. Diğer eğitim kademelerinde böyle bir uygulama olmamıştır.

Atatürk'ün "Başöğretmen"lik unvanı, yeni kabul edilen Latin harfleriyle bütün halkı okuma yazma bilen bir toplum haline getirme idealinin simgesidir. Bu unvan ilköğretim politikaları için çok önemli bir manevi destek olmuştur.

Cumhuriyet tarihinin en büyük eğitim devrimi olan Tevhid-i Tedrisat Kanunu, büyük ölçüde ilköğretim okullarındaki bölünmüşlüğü ortadan kaldırmak için yapılmıştır. Siyasal otoritenin kaynağı hanedandan alınıp halka aktarılırken, eğitim de dinsel niteliğinden arındırılıp, laik ve dünyevi bir zemine oturtulmuştur. Bu olgunun bir sonucu olarak eğitimde hayata ve topluma dönüklük, demokratikleşme ivmesi hızlanmıştır. Öğretim birliği yasasının asıl önemi de bu zemin değişiminde gizlidir.

7. Akyüz, *age*; İnan, R., "Atatürk'ün Eğitim Kişiliği", *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*, MEB Yay. No. 91, İstanbul, 1983.

8. Cicioğlu, H., *Türkiye Cumhuriyeti'nde İlk ve Orta Öğretim (Tarihi Gelişimi)*, Ankara Üniversitesi, Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları, Ankara, 1982, s. 81.

Cumhuriyet bir siyasal yenileşme olduğu kadar, aynı zamanda bir ekonomik yenileşme hareketidir. Sanayileşme ve tarımda modernleşme, bu idealin en önemli hedefi olmuştur. Örnek çiftlikler, köy ziraatçıları, İzmir İktisat Kongresi çalışmaları, Anadolu'ya yayılmış sanayi tesisleri, tren yolları bu idealin ürünleridir. Bu ideal eğitimde meslek eğitiminin önem kazanmasına yol açmıştır. Meslek eğitiminin, öğrencilerin kısa yoldan hayatlarını kazanmaları amacıyla, ilköğretimin son yıllarında verilmesi öngörülmüş, bunlar daha çok uygulamalı meslek kursları biçiminde yürütülmüştür. Özellikle köylü çocuklarının mesleklerini bilimsel bir şekilde öğrenerek köylerinde verimli tarımcılar olarak kalmaları, köylerini kalkındırarak ülkeyi kalkındırmaları, toplumsal kalkınmanın en belirleyici aracı olarak düşünülmüştür.

Akyüz'ün[9] belirttiği gibi, Cumhuriyet döneminde en çok ilköğretime önem verilmiştir. En çok da ilköğretimin modernleştirilmesine ve bütün ülkeye yayılmasına çalışılmıştır. Maarif Vekili Mustafa Necati 1926 yılında bu ideali şu sözlerle dile getirir: "Türkiye Cumhuriyeti her köyde bir öğretmen bulunduracaktır. Günün birinde bir maarif vekili çıkar da Türkiye'nin her köyünde öğretmen var, her köyde tedrisatın yapılması için bütün imkânlar tamamdır derse, mektep çağındaki bütün çocuklar mecburi öğrenim görebiliyorlarsa, o zaman Cumhuriyet'in çizdiği hedefe varılmıştır; gerçek mutluluk da budur."[10]

1926 yılında yürürlüğe giren 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun, kurulması ve yaygınlaştırılması öngörülen Köy Yatılı Okulları, Latin harflerinin kabulü program çalışmaları, 1933 yılında Maarif Vekili Reşit Galip'in oluşturduğu Köy İşleri Komisyonu, eğitmen kursları, okul yaptırma seferberliği, Köy Eğitimi ve Köy Enstitüleri Teşkilatı Hakkındaki Kanun, Köy Enstitüleri, 1945 İlköğretim Çalışma Planı, 1949 Köy Eğitimi Geliştirme Programı, eğitim-öğretim program çalışmaları bu politikanın sonucunda oluşmuş uygulamalardır. Cumhuriyet tarihinde isim yapmış milli eğitim bakanlarının hepsi (Mustafa Necati, Reşit Galip, Saffet Arıkan, Hasan Âli Yücel) ilköğretimi eğitimin birinci önemli sorunu olarak gören bakanlardı.

Heyet-i İlmiyelerde, Milli Eğitim Şuralarında ve kalkınma planlarında ilköğretim ve sorunları en fazla ele alınan gündem maddeleri olmuştur. Yine yurtdışından getirilen uzman eğitimcilerden bir çoğu, ilköğretim üzerine yoğunlaşmışlardır.

Cumhuriyet'in İlk Yıllarında İlköğretim ile İlgili Gelişmeler

Cumhuriyet ilan edilmeden, daha 3 Mayıs 1920'de kurulan icra vekilleri heyetinin programında eğitim ile ilgili şu düşünceler yer almaktadır: "Çocuklara verilecek eğitim her anlamda dini ve milli olacaktır. Hayat mücadelesinde başarılı kılmak için onlara teşebbüs gücü kazandırılacak, kendine güven duygusu verilecek, üretici olmaları sağlanacaktır. Bunun için okullarımız modernleştirilecek, programlar geliştirilecek, halkın kültürüne, geleneklerine, coğrafyasına uygun bilimsel ders kitapları yazılacaktır."[11]

Bu yıllarda 39 vilayet ve sancakta 581'i kapalı olmak üzere toplam 3.061 ilkokul tespit edilmiştir. Bu okullarda 1.100'ü öğretmen okulu mezunu olmak üzere 3.033 öğretmen görev yapmaktaydı.[12] 1921 yılında toplanan Maarif Kongresi'nin gündemi, o dönemin eğitim önceliklerini açığa vurmaktadır. Kongrenin gündeminde ilkokul programının düzeltilmesi ve ilkokul öğretim süreleri, köy öğretmeni yetiştirmek için köy öğretmen okulu açılması gibi konularla, ilköğretim sorunları önemli bir ağırlığa sahipti. Atatürk'ün bu

9. Akyüz, *age.*, s. 303.
10. Cicioğlu, *age.*, s. 37.
11. Cicioğlu, *age.*, s. 92.
12. Cicioğlu, *age.*, s. 29.

kongrede yaptığı konuşma Cumhuriyet'in eğitim politikalarının ana çizgilerini ortaya koyması bakımından önemlidir. Atatürk kongrede "Türkiye'nin milli maarifini kurmasını" ister ve şöyle devam eder: "Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin tarihi tedenniyatında (gerileme tarihinde) en mühim etken olduğu görüşündeyim. Onun için milli terbiye programından bahsederken eski devrin batıl inançlarından ve doğuştan sahip olduğumuz özelliklerle hiç de ilgisi olmayan yabancı fikirlerden, şarktan ve garptan gelebilen bütün tesirlerden tamamen uzak, milli ve tarihi özelliğimizle uyumlu bir kültürü kastediyorum."[13]

Yine Cumhuriyet'in ilanından üç ay önce toplanan Birinci Heyeti İlmiye'nin gündeminde, ilköğretim konuları önemli bir yer tutmaktadır.

Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki eğitim yasa ve programlarındaki ilköğretim ile ilgili amaçlara bakıldığı zaman, Cumhuriyet kadrolarının ilköğretim konusundaki anlayışları daha açık ve seçik olarak ortaya çıkar. Mekatibi İptidaiyeyi Umumiye Talimatnamesi'ne göre ilkokulun amacı; çocuklara hayat için bilgi vermek, onları dinine, vatanına bağlı insanlar olarak yetiştirmektir. Cumhuriyet'in kuruluşundan hemen sonra ilan edilen Maarif Misakı'nda ilköğretimin amacı; Türk milletini medeniyet seferinde en ileriye götürmek, Türk olmak gururu ile yetiştirmektir. 1926 ilkokul programında ilkokulun amacı, genç kuşağı çevresine etkin bir şekilde uyum sağlamak suretiyle iyi vatandaşlar olarak yetiştirmektir. 1929 ilkokul yönetmeliğinde amaç, çocuklara beden ve ruh sağlığına sahip olacakları bir ortam içinde gerekli bilgi ve beceriler kazandırmak, Türk milletine ruhen ve bedenen yararlı insanlar yetiştirmektir. 1930 köy okulları müfredat programında amaç, çevresinde işine yarayacak bilgilere ve özelliklere sahip, köy hayatına uyumlu iyi insan yetiştirmektir. 1936 ilkokul programında amaç, cumhuriyetçi, devletçi, laik, inkılapçı yurttaşlar; beden, ruh ve düşünce sağlığı yerinde, mesleki becerilere sahip insanlar yetiştirmektir.[14] 1936 programındaki bu amaçlar, 1948 ve 1968 programlarında da esas olarak korunmuş, Milli Eğitim Temel Yasası'nda milli eğitimin genel amaçları formüle edilirken bunlardan geniş ölçüde yararlanılmıştır.

Bu yıllarda idealler ve hedefler ne kadar büyük olursa olsun, toplumsal koşullar son derece elverişsizdi. 1921 yılında Maarif Vekili Mehmet Vehbi ilkokulların çok geri olduğunu, öğretmenlerin meslek heyecanından uzak olduğunu belirtir.[15] İlköğretim Dairesi, Maarif Vekâleti'nde ilk kurulan beş birimden biri olmasına rağmen, 10-15 kişilik bir kadro ile görev yapıyordu ve çalışmaları sadece bürokratik formaliteleri yerine getirmekle sınırlıydı. İlkokulların ihtiyaçlarını karşılamak durumunda olan özel idareler, muhtarlıklar ve halk, bu ihtiyaçları karşılayacak durumda değildi. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu silah altındaydı, öğrenci devamı sağlanamıyordu. Kısacası, "devlet okullara hâkim değildi" Öğretmenlerin çoğu meslekten değil, ehliyetnameli öğretmenlerdi. Örneğin, 1926 yılında 9.062 öğretmenden sadece 3.960'ı meslekten öğretmendi. 1934 yılında bile dönemin başbakanı İsmet İnönü'nün belirttiğine göre köylerde çağ nüfusunun üçte biri okula başlıyor, üç yıl sonra altıda biri mezun olabiliyordu. İlköğretimde devam sorunu yıllarca süren bir problem olarak varlığını sürdürmüştür. Bu konuda sık sık yasal zorlamalara başvurulmuştur. 1930'lu-1940'lı yıllarda özellikle kız öğrencilerin devamının sağlanması üzerine politikalar geliştirilmiş, bu sorunun askerlik görevi gibi "sıkı" tutulması gereği sık sık dile getirilmiştir. 1935 yılında Kültür Bakanı (Eğitim Bakanı) Saffet Arıkan, kentlerde çağ nüfusu-

13. Akyüz, *age.*, s. 280.
14. Cicioğlu, *age.*, s. 97.
15. Cicioğlu, *age.*, s. 31.



1926, ilkokul son sınıf öğrencileri.

nun yüzde 75'inin, köylerde ise yüzde 25'inin okula kayıt olduğunu belirtir. Bu son oran, 1950 yılında yüzde 35,5'tir. 1946 yılında Adalet Bakanlığı'nın savcılıklara yazdığı yazıda devamsızlık yapan öğrencilerin velilerine yapılacak işlemlere öncelik verilmesi istenir.[16]

Atatürk, 1936 yılında TBMM açış konuşmasında "ilk tahsilin yapılması için sadece pratik tedbirler almak zorundayız. İlk tahsilde hedefimiz bunun umumi olmasını bir an evvel tahakkuk ettirmektir (...) Milletin başlıca bir işi olarak bu mevzuda ısrar etmeyi lüzumlu görüyorum" demektedir.[17] Bu konuşmanın ertesinde Köy Eğitmenleri Kanunu ve daha sonra Köy Okulları ve Köy Enstitüleri Teşkilat Kanunu çıkartılmıştır.[18]

Okullar kitap, devamsızlık, öğretmen vb. sorunlarının yanında fiziki bakımdan çok yetersizdi. Mevcut binalar eskiydi ve birçoğu kullanılmaz durumdaydı. Yeni binalar ise çoğunlukla köylüler tarafından yapıldığı için niteliksiz ve eğitime uygun değildi. 1947-1949 yıllarında okul binalarının mimari özellikleri üzerine yeni anlayışlar geliştirilmeye çalışılsa da, bu çalışmalar o yıllardan sonra yapılan binalara ne yazık ki yeterince yansımadı.

Örgütsel Gelişme

1913 yılında kabul edilen Tedrisatı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı'nda ilköğretimin yapısı;

a) Anaokulları ve ilkokul sınıfları;

b) İlköğretim okulları;

16. Cicioğlu, *age.*, s. 36, 39, 60, 71.

17. Cicioğlu, *age.*, s. 47.

18. Öztürk, C., *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası,* Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 1996; Öztürk, C., *Türkiye'de Dünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar,* Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1998.

c) El işleri ve ihtiraf mektepleri biçiminde oluşturulmuştur.

Bu yapı 1926 yılında kabul edilen Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile değiştirildi. Bu yasaya göre;

a) Şehir ve kasaba gündüzlü okulları;

b) Şehir ve kasaba yatılı okulları;

c) Köy gündüz okulları;

d) Köy yatılı okulları, biçiminde yeniden örgütlendi.

Bu yasayla köy-kent okulu ayrımı getirilmiş, köylü ve kimsesiz çocuklar için yatılı okul anlayışı benimsenmiştir. Yatılı okulların giderlerinin bakanlıkça, diğer okulların giderlerinin ise İl Özel İdarelerince karşılanması öngörülmüştür.

Köy çocuklarının ve kimsesiz çocukların yatılı okutulması düşüncesi, bu tarihten itibaren hiç kesintiye uğramayan bir ideal olmuştur. Bu düşünce 1920'li yıllarda başarılı olmasa da, daha sonraki dönemde, özellikle öğretmen yetiştiren okullarda başarı ile uygulanarak verimli sonuçlar alınmıştır.[19] Yatılı ilköğretim düşüncesi 1940'lı yıllarda yeniden canlanmıştır; pansiyonlu köy bölge okulları bu düşüncenin bir ürünüdür. Üç yıllık köy okullarından mezun olan öğrencilerin bu okullarda beş yılı tamamlaması, bu okullardan başarı ile me-

19. Öztürk, *age.*, 1996 ve 1998.

Özel Eğitim

Özel eğitim her şeyden önce ilköğretim çağındaki çocuklara hitap eden bir eğitimdir. Özel eğitimin öneminin sıklıkla dile getirilmeye başlandığı dönem 1940'lı yıllardır. Bu yıllarda bir dernek Sağırlar ve Körler Okulu'nu açmıştır.[1] 1950'li yıllarda dış dünyaya açılmanın bir sonucu olarak, özellikle ABD'li eğitimcilerin etkisiyle, özel eğitimdeki gelişmeler hız kazanmıştır. 1953 yılında toplanan V. Milli Eğitim Şurası'nın ikinci gündem maddesi özel eğitime muhtaç çocukların sorunlarıdır. 1955 yılında zekâ engelli ilkokul öğrencileri için ilk defa özel bir sınıf açılmıştır. 1974 yılında açılan Ankara Ortopedik Özürlüler Temel Eğitim Okulu ve Yetiştirme Yurdu bu alanda atılmış önemli bir adımdır. Özel eğitim 1961 Anayasası'na girmiştir. Bu anayasada (madde: 50) özel eğitime ihtiyacı olanların, topluma yararlı kılınması için devletin tedbir alacağı hükmü getirilmiştir. 1961 yılında yürürlüğe giren İlköğretim ve Eğitim Yasası'nda özel eğitime yer verilmiştir. III. Beş Yıllık Kalkınma[2], 1987 programında[3] bu konuda hükümler getirilmiştir. VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda özel eğitim sınıflarının açılması, özel yetenekli ve üstün zekâlı öğrenciler için zenginleştirme programlarının yapılması öngörülür.[4]

1997-1998 yılı verilerine göre, 45.649 ilköğretim okulunun 45'i işitme, 10'u görme, 4'ü ortopedik engelliler okulu olmak üzere, 59'u özel eğitim okuludur. Belli bir yaş grubundaki toplam insan sayısının en az yüzde 10'unun özel eğitime ihtiyaç duyabileceği kabul edilirse, ilköğretim çağındaki 9 milyonu aşkın çocuğun 900 bininin özel eğitime ihtiyacı olduğu ortaya çıkar. 1991-1992 öğretim yılı itibariyle özel eğitime muhtaç öğrencilerde okullaşma oranı yüzde 2,3'tür.[5] Bu verilerin ışığında, bu alandaki okullaşma oranının ne kadar yetersiz olduğu çok açık şekilde ortaya çıkar. Bu alanda yeni politikalar ve stratejilerin oluşturulması mutlaka gereklidir.

Eğitilebilir engelli çocukların kaynaştırma sınıflarında eğitilmeleri yaygınlaştırılmalıdır. Yukarıda belirtilen dokümanlarda görüldüğü gibi özel eğitim daha çok engelli çocukların eğitimi olarak düşünülmüştür. Üstün zekâlı öğrenciler için yapılan çalışmalar yetersizdir. Bu grubun eğitimi ile ilgili yeni stratejiler geliştirmeye ihtiyaç vardır. Özel yetenekli çocuklar için açılan okullar daha işlevsel ve etkili hale getirilmelidir.

1 Akyüz, Y., *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1993'e)*, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1994, s. 328.

2 DPT, *Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1978)*, Ankara, 1972, s. 17-18.

3 DPT, *1987 Yılı Programı*, Ankara, s. 10.

4 DPT, *1990 Yılı Programı*, Ankara, s. 323.

5 Akyüz, *age.*, s. 328.



1933. Erzurum Merkez İlkokulu 2. sınıf öğrencileri öğretmenleriyle.

zun olanların Köy Enstitülerine gönderilmesi öngörülüyordu. Bu okullar çevre okullarının bağlı olduğu merkez okul misyonuna sahipti. Durumu elverişli vatandaşların kendi çocuklarının masrafını karşılaması, diğer çocukların masraflarının ise geldikleri köyün bütçesinden karşılanması düşünülmüştü. 1962 yılında Yatılı Bölge Okulları Yönetmeliği çıkartıldı. Bu yönetmeliğe göre okullarda verilecek eğitim ve mesleki eğitim ilkeleri belirlendi. 1964 yılında bu okulların sayısı 32 idi. 1997-1998 verilerine göre 45.649 ilköğretim okulundan 159'u Yatılı Bölge İlköğretim Okulu'dur. Daha çok Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde faaliyet gösteren bu okullarda 1963 yılında tamamlayıcı sınıf ve kurslar açılması, aynı zamanda mesleğe hazırlayıcı kurslar (tarım, hayvancılık, sanat dalları vb.) öngörülmüştür.[20]

Cumhuriyet tarihinin en orijinal deneyimlerinden biri olan Köy Enstitüleri, sadece köye öğretmen yetiştirmek amacıyla açılmamıştır. 1920'li yıllarda dile getirilmeye başlanan eğitim bölgeleri anlayışının bir yansıması olarak, bulundukları bölgenin köy eğitimini yeniden organize etme misyonuna sahiptiler. Köy Enstitüsü yöneticisi, sadece okulunun değil, o bölgenin eğitiminde de sorumluluğu olan bir eğitim lideriydi. Bu okulları kuran yasanın adı bu yüzden Köy Okulları ve Köy Enstitüleri Teşkilatı Kanunu'dur. Bu yasaya göre köylerde açılacak kurslar şunlardır:

a) Eğitmenli kurslar, b) Öğretmenli kurslar, c) Öğretmenli-eğitmenli kurslar, d) Pansiyonlu-pansiyonsuz bölge köy okulları kursları, e) Akşam okulları, f) Köy ve bölge meslek kursları.

20. Cicioğlu, *age.*, s. 75.

Bu yıllarda öğretmen, sağlık uzmanı ve ziraat uzmanı, köy eğitiminden sorumlu bir ekip olarak düşünülürdü. Bu kurslar eğitim, sağlık, ziraat, sanat vb. alanlarda köy çocuklarına ve köylülere yönelikti. Asıl hedef kitle, üç veya beş sınıflı köy okulunu bitiren mecburi eğitim çağı içindeki (16 yaşına kadar) köy çocuklarıdır. Temel amaç da 1926 yılında Köy Yatılı Okullarının kuruluş gerekçelerini oluşturan köy çocuklarını köylerinde verimli köylüler haline getirmektir. 1939 yılında yürürlüğe giren Köy Enstitüleri ve Köy Okulları Teşkilatı Kanunu'nda köy okulları;

a) Eğitmenli köy okulları (üç sınıflı); b) Öğretmenli köy okulları (1942 yılında köy okullarının yarısı eğitmenli okullardı. 1952 yılında eğitmenlerin yarısından fazlası yetersiz olduğu gerekçesiyle meslekten uzaklaştırılmıştır.); c) Öğretmenli ve eğitmenli köy okulları (beş sınıflı); d) Pansiyonlu ve pansiyonsuz bölge köy okulları olarak ayrılıyordu.

Eğitmenli okullarda üç yıl süresince okuma-yazma, yurt bilgisi ve hayat bilgisi, tarım, aritmetik dersleri veriliyordu. Beş-on eğitmenli okul bir gezici başöğretmenlik bölgesini oluşturuyordu.

1945 yılında ilköğretimin örgütsel yapısına şu okullar dahildi:

Şehir ve kasaba gündüz ilkokulları, şehir ve kasaba yatılı okulları, öğretmenli köy okulları, eğitmenli köy okulları, eğitmenli-öğretmenli köy okulları, pansiyonlu veya pansiyonsuz bölge köy okulları, köy ve bölge meslek kursları.

1961 yılında kabul edilen İlköğretim ve Eğitim Yasası'na göre, ilköğretimin yapısı: A) Mecburi olanlar; gündüzlü, pansiyonlu, yatılı ilkokullar, bölge okulları, gezici okullar ve gezici öğretmenlikler; yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar; özel eğitime ve öğretime muhtaç çocuklar için kurulacak okullar, sınıflar ve gezici öğretmenlikler. B) İsteğe bağlı olanlar; okulöncesi eğitim kurumları, tamamlayıcı sınıflar ve kurslar olarak biçimleniyordu.

Bu yasayla mecburi ve mecburi olmayan ilköğretim kurumu ayrımı getirilmiştir. Köy ve kent okulları ayrımı kaldırılmıştır.

1973 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Temel Kanunu ile ilköğretim yeniden düzenlenmiştir. İlköğretim; ilkokul ile ortaokul birleştirilerek temel eğitim adını almıştır.

Bu yasada ilköğretimin yapısı; ilkokul, ortaokul, temel eğitim okulu, temel eğitim bölge okulu, yatılı temel eğitim okulu, pansiyonlu temel eğitim bölge okulu, yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar, biçiminde düzenlenmiştir.

1983 yılında ilköğretim ve eğitim yasasında yapılan değişiklikle ilköğretim A) Zorunlu olanlar: İlkokullar, ortaokullar, ilkokullarla ortaokulların bir arada olduğu ilköğretim okulları, yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar, özel eğitime muhtaç çocuklar için kurulacak okullar ve sınıflar, B) İsteğe bağlı olanlar: Okulöncesi eğitim kurumları, tamamlayıcı sınıflar ve kurslar olarak belirlenmiştir. Bu yasaya eklenen geçici madde ile zorunlu eğitimin beş yıl olduğu hükmü getirilmiş, aynı yasa hükümlerince kurulan köy, bucak, merkezi ilçe ve il kurulları kaldırılmıştır.[21]

1992 yılında yürürlüğe giren İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre ilköğretimin yapısı; ilkokullar, ortaokullar, ilköğretim okulları, yatılı ilköğretim bölge okulları, pansiyonlu ilköğretim okulları, yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar olarak belirlenmiştir.

21. Tural, N., *Planlı Dönemde Temel Eğitim ve Lise Seviyeli Eğitimin Yeniden Düzenlenmesiyle İlgili Politikalar ve Uygulamalar*, DPT Yayınları, Ankara, 1988, s. 152.



1997 yılında yürürlüğe giren 4306 sayılı yasaya göre şu andaki ilköğretimin yapısı; ilköğretim okulları (yatılı, gündüzlü, pansiyonlu, gezici), yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar biçimindedir.

Eğitim Programları

Tedrisatı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı ilkeleri ışığında hazırlanan, 1915 yılında yürürlüğe giren Mekatibi İptidaiye Umumiye Talimatnamesi'nde yer alan ilkokul dersleri ve içerikleri (Bkz. Tablo 1, s.165) 1926 yılına kadar uygulanmıştır. 1926 yılında yürürlüğe giren "İlk Mektep Müfredat Programı", John Dewey'in görüşlerinden önemli ölçüde etkilenmiştir. (Bkz. Tablo 2, s. 165) Türk eğitiminin en orijinal derslerinden biri olan hayat bilgisi bu program ile başlatılmıştır. Tanzimat döneminden bu yana öğretim tekniklerindeki yenileşme arayışları, toplu tedris (toplu öğretim) ilkesi ile yeni bir ivme kazanmıştır. Bu uygulama o tarihten bu yana kesintisiz benimsenmiştir. Bu program yürürlüğe girdikten bir yıl sonra, Latin harfleri kabul edilmiş, bu geçiş yeni programın uygulanmasında zorluklar yaratmıştır. Yine bu programda çocuk gelişimine göre eğitim öğretim ilkesi çerçevesinde ilkokul, birinci devre (1, 2 ve 3. sınıflar), ilkokul ikinci devre (4. ve 5. sınıflar) olmak üzere iki devreye ayrılmıştır. Bu program 1936 yılına kadar uygulanmış, 1936 yılında yeni bir eğitim programı yürürlüğe girmiştir. (Bkz. Tablo 3, s. 166)

1936 programının en farklı yönü CHP'nin ilkelerinin programa ayrıntılı olarak girmesidir (Cumhuriyetçilik, milliyetçilik, halkçılık, laiklik, inkılapçılık). Toplu öğretim ilkesinin yanına "yakın çevre" ilkesi getirilmiş, bu ilke de bu tarihten itibaren kesintisiz uygulanmış-



1954. Şişli 19 Mayıs İlkokulu 4. sınıf öğrencileri okul müsameresinde.

tır. 1936 yılında köy okulları için ayrı bir program hazırlanmış, bu program 1939 Köy Okulları Programı adı altında genişletilmiştir. (Bkz. Tablo 4, s. 166) 1936 programı 1948 yılına kadar uygulanmış, 1948 yılında yeni bir eğitim programı uygulamaya konmuştur. (Bkz. Tablo 5, s. 167) 1948 programı, 1936 programı ile köy okulları programının bütünleştirilmesi ile oluşturulan bir programdır. 1950'li yıllarda bu program üzerinde çeşitli çalışmalar yapıldı. Bu çalışmalar neticesinde 1961 yılında deneme niteliğinde bir taslak program hazırlandı. 1962 yılından itibaren çeşitli deneme okullarında uygulandı. Bu denemelerden çıkan sonuçlar ışığında oluşturulan program 1968 yılında yürürlüğe girdi. (Bkz. Tablo 6, s. 167)

1968 programı gerek hazırlanışındaki sistemli çalışmalar, gerekse geçmiş programların birikimlerini taşıması ve uluslararası deneylerden yararlanarak yapılması açısından, Tanzimat'tan günümüze kadar hazırlanmış en sistemli programdır. (Bkz. Tablo 7, s. 168) Bu programda toplu öğretim ilkesinden yola çıkılarak dersler; mihver dersler (1, 2. ve 3. sınıflar için hayat bilgisi, 4. ve 5. sınıflar için fen bilgisi ve sosyal bilgiler) ve ifade ve beceri dersleri (diğer dersler) olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Mihver derslerin öğretim programları konular biçiminde değil üniteler biçiminde ayrımlaştırılmış, eğitim mihver derslerin üniteleri etrafında öbekleştirilmiştir. Bu programda birleştirilmiş sınıf uygulamaları için önemli bir yer ayrılmış ve mihver derslerin öğretim programları birleştirilmiş sınıflara göre özel olarak yapılmıştır. Ayrıca birleştirilmiş sınıflarda sınıf esasının yerine yıl esası getirilmiştir (birinci devre 1. yıl, 2. yıl ve 3. yıl; ikinci devre 4. yıl, 5. yıl). Bu programın ders öğretim programları çeşitli tarihlerde değiştirilse de amaçlar, ilkeler, yöntem ve teknikler bakımından hâlâ yürürlüktedir. Bu yönüyle hâlâ çağdaş ve uygulanabilir niteliktedir. 1988

yılında, 1968 programının amaçları, ilkeleri, yöntem ve teknikleri aynı kalmak kaydıyla ilkokul ve ortaokulun ders öğretim programları bir araya getirilerek ilköğretim okulu programı oluşturulmuştur.

Öğretim Programları

Bir önceki başlıkta görüldüğü gibi, Cumhuriyet tarihi boyunca üzerinde çok çalışılan konulardan biri, ilköğretim programlarıdır. İlk hükümet programının, ilk eğitim kongresinin gündeminde bu konunun olması da, bu açıdan anlamlıdır. Eğitim programlarında 1926, 1936, 1948, 1962, 1968, 1975, 1982 ve 1997 yıllarında köklü şekilde değişiklikler yapılmasına ek olarak, öğretim programlarında da eklemeler, çıkarmalar ve yeni baştan düzenlemelerle çok daha sık değiştirmeler yapılmıştır. Özellikle 1970'li yıllardan itibaren ilköğretim ders programlarına çeşitli eleştiriler gelmiştir: Gereksiz tekrarlar, ilköğretim çağı çocuğunun ilgi ve ihtiyaçlarının dışındaki konuların çokluğu, konuların öğrenci düzeyine göre ağırlığı, konu ve ünitelerin sıralanmasının program geliştirme ilkelerine aykırılığı, programların mevcut yapısı ile ezberci bir eğitim yapılmasına yol açtığı vb.[22]

Zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılmasından sonra (devlet parasız yatılı okullar sınavı ve özel öğretim kurumlarına giriş sınavları da kaldırıldığı için) ilköğretimde eğitim-öğretim bütünlüğü ilkesi çerçevesinde, özellikle 4. ve 5. sınıfların programları ile 6., 7. ve 8. sınıfların programlarında tekrarların ve gereksiz fazlalıkların atılmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar çerçevesinde ilköğretim ders öğretim programlarının ağırlığı azaltılmıştır. Yapılan program geliştirme çabaları geçmiş programlara göre program geliştirme ilkelerine daha uygun çalışmalardır. Ancak bu çalışmalar daha önce de belirtildiği gibi felsefesi, ilkeleri, içeriği ile iç bütünlüğü olan bir ilköğretim eğitim programının yerini tutamaz. Haftalık ders saatleri ise Cumhuriyet tarihi boyunca pek fazla değiştirilmemiş, 25-30 saat arasında kalmıştır.

1997 programında getirilen en önemli yenilik, ilköğretim okullarının 4. sınıfından itibaren seçmeli ders uygulamasının, 4. sınıftan itibaren yabancı dil dersinin ve ilk üç sınıfına bireysel ve toplu öğretim dersinin getirilmiş olmasıdır.

Çeşitli yıllara ait haftalık ders çizelgelerinde de görüldüğü gibi dersler esas itibariyle Türkçe, tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi (sosyal bilgiler), tabiat bilgisi, ev ekonomisi (fen bilgisi), hayat bilgisi, matematik, resim-iş, müzik, beden eğitimi derslerinden oluşmuştur.

Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim

Son yıllarda yapılan en önemli eğitim reformlarından birisi kuşkusuz, ilköğretimde yeniden yapılanma çerçevesinde hayata geçirilen sekiz yıllık zorunlu eğitim reformudur. 1940'lı yıllarda mümkün olduğu kadar çok çocuğun sisteme dahil edilebilmesi için ilköğretim yaş dönemi esnek tutulmuştur. İlköğretime başlama yaşı 7-11, bitirme yaşı 16'dır.[23] Bu yıllarda ilkokulu bitiren öğrenciler 16 yaşına kadar çeşitli kurslar alarak eğitim görme hakkına sahipti. Bu kurslar Köy Eğitimi ve Köy Enstitüleri Teşkilat Kanunu'nda ayrıntılı şekilde verilmiştir. Bunun yanında 1940'lı yıllarda kurulmaya başlanan Bölge Köy Okulları üç veya beş yıllık Köy Okulları'ndan mezun olan öğrencilere dört yıllık eğitim veriyordu.[24] Bu anlamda sekiz yıllık eğitimin düşünsel zemini bu yıllarda atılmıştır. 1962 yılında Bölge İlkokulları Yönetmeliği çıkarılmış, bu yönetmelikte benzer şekilde tamamlama ve

22. DPT, *Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1978)*, Ankara, 1972, s. 741; *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı, (1979-1983)*, Ankara, 1979, s. 434; *Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994)*, Ankara, 1990, s. 156; Milli Eğitim Bakanlığı, *İlköğretim Okulu Kılavuzu*, Ankara, 1983, s. 15.

23. Cicioğlu, *age.*, s. 50.

mesleki beceri geliştirme kursları düzenlenmiş, ilkokul yerine de ilköğretim kavramı tercih edilmiştir.

1971 yılındaki Nihat Erim hükümeti programında, sekiz yıllık eğitimin yaygınlaştırılması, bu okulların öğrenciyi hem mesleğe, hayata; hem de üst öğretime hazırlayacak biçimde yeniden yapılandırılması gerekliliği ile ilgili hedefler konmuştur.[25] İlkokulların sekiz yıla çıkarılması için 1970'li yıllarda başlatılan çalışmalar, 1973 yılında kabul edilen, bugün de Türk milli eğitiminin anayasası konumunda olan Milli Eğitim Temel Kanunu'na yansımıştır. Bu yasada ilkokulların süresi sekiz yıla çıkarılmış ve adı Temel Eğitim Okulu'na dönüştürülmüştür. 1970'li yıllarda Temel Eğitim Çalışma Grubu oluşturulmuştur.[26] Bu grup bir temel eğitim modeli geliştirmiştir. 1971-1972 öğretim yılında 16 yatılı bölge okulu ve 2 ilkokulda deneme uygulamasına geçilmiştir. 1976 yılında yapılan bir değerlendirme

24. Başaran, İ. E., *Temel Eğitim ve Yönetimi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara, 1982, s. 35.

25. Başaran, *age.*, s. 80; Bursalıoğlu, Z., "Basılmamış Bir Tefrika: Sekiz Yıl Projesi", *Yeni Yüzyıl* gazetesi, 23 Mart 1997.

26. Başaran, İ. E., *Türk Eğitim Sistemi*, Ankara, 1993; Bursalıoğlu, *age.*

Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim Cumhuriyet tarihi boyunca ilköğretimin içinde yer almıştır. 1992 yılında Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü kurulunca kadar, okul öncesi eğitim İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bir daire başkanlığı tarafından yürütülmüştür. Bu açıdan Cumhuriyet'in ilköğretim deneyimi söz konusu olunca, bu deneyimin okul öncesi eğitimi de kapsadığını kabul etmek gerekir.

Tanzimat döneminden sonra Avrupa'da gelişen eğitim hareketlerinden etkilenmenin bir sonucu olarak okul öncesi eğitimden söz edilmeye başlandı. II. Abdülhamid döneminde bazı okul öncesi eğitim kurumlarının açıldığını biliyoruz.[1] Ama resmi anaokulları II. Meşrutiyet'ten sonra açılmaya başlandı.[2] Diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi, azınlıklar bu alanda da daha yenilikçi bir tutum içinde oldular. Bu gruplar kendi özel okullarını açtılar, bu alana yönelik öğretmenler yetiştirdiler, Froebel, Pestalozzi, Montessori gibi eğitimcilerin görüşlerini uyguladılar. Müslümanlar da bu uygulamalardan örnek alarak bazı girişimlerde bulundular. Bu insanların çocuklarının okul öncesi eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere (beceri kazandırma, dil öğretme, görgü kuralları öğretme vb.) II. Meşrutiyet'ten sonra ilk resmi anaokulu açıldı. Bu okullar çok yavaş da olsa yaygınlaşmaya başladı.[3] Burada yaşanan en büyük zorluklardan birisi öğretmen eksikliğiydi. Osmanlı eğitim sisteminde okul öncesi öğretmen yetiştiren kurumlar olmadığından, bu alandaki öğretmen ihtiyacı azınlıkların yetiştirdiği öğretmenlerle karşılanmaya çalışılıyordu. Bu dönemde İstanbul Darülmuallimatı'nın ana muallim sınıfında okul öncesi eğitim öğretmenleri yetiştirilmeye başlandı.[4] Sınırlı da olsa bu uygulamalar yasalara da yansımıştır; Tedrisat-ı İptidaiye Muvakkati'nde okul öncesi eğitim ile ilgili hükümler getirilmiş, 1915 yılında Anamektepler Nizamnamesi yayımlanmıştır.

İlköğretimin çok önemli bir eğitim kademesi olarak görülmesi Cumhuriyet'in ilk yıllarında okul öncesi eğitimin ihmal edilmesine yol açmıştır. Hatta bu kademeye ayrılan kaynaklar ilköğretime aktarılmıştır. 1927 yılında bu gerekçeyle devlete bağlı ana okulları ilerde yeniden açılması kaydıyla kapatılmıştır.[5]

Görüldüğü gibi 1923-1924 öğretim yılında 80 okul, 5.880 öğrenci, 136 öğretmen vardır. Bu sayı 1943-1944 öğretim yılında 49 okul, 1.604 öğrenci, 63 öğretmene düşmüştür. 1950'li yıllardan itibaren okul öncesi eğitimde gelişmeler biraz daha hızlanmıştır. 1953 yılında toplanan V. Milli Eğitim Şurası'nın ilk gündem maddesi okul öncesi eğitim sorunlarıdır. Ancak sayısal gelişmeler yine de çok yetersiz idi. Örneğin 1970-1971 öğretim yılında 112 okul, 4.201 öğrenci, 185 öğretmen vardı.6 Okul öncesi eğitimde 1980'li yıllarda büyük kentlerde özel sektör tarafından açılan okullarla, kırsal kesimlerde ilköğretim okulları bünyesinde açılan anasınıfları ile, hızlı bir gelişme sağlamıştır. Örneğin, 1983-1984 öğretim yılında okul sayısı 2.784'e, öğrenci

Okul Öncesi Eğitimde Sayısal Gelişmeler

Öğretim Yılı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
1923-1924	80	5.880	136
1943-1944	49	1.604	63
1963-1964	146	4.767	180
1983-1984	2.784	78.981	4.414
1997-1998	7.532	240.885	10.186

araştırması ile uygulamaların başarılı olduğu sonucu çıkınca, tüm yatılı bölge okullarında bu model uygulanmaya başlanmıştır.[27]

Sekiz yıllık temel eğitimin elverişli ilk ve ortaokullarda uygulanması IX. Milli Eğitim Şurası'nda benimsendi. III. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1972-1978) temel eğitim uygulaması devletin en temel eğitim politikası hedeflerinden biri olarak yer aldı. Mevcut ilkokulların ve ortaokulların yetersizliği bakanlık dokümanlarında ve kalkınma planlarında sık sık belirtildi.[28]

X. Milli Eğitim Şurası'nda temel eğitim, şuranın en önemli maddelerinden biri oldu. Ayrıntılı bir temel eğitim okulu modeli kabul edildi. Bu okul, ilk ve ortaokulun birleşmesinden çok öte, ilk ve ortaokullarda görülen zaafları ortadan kaldıran bir okul olarak düşünüldü. 1983 yılında Milli Eğitim Temel Yasası'nda yapılan bir değişiklikle Temel Eğitim Okul-

27. Başaran, *age.*, 1993, s. 79-80; M.E.B., *İlköğretim Okulu Kılavuzu*, Ankara, 1983.

28. Milli Eğitim Bakanlığı, *İlköğretim Okulu Kılavuzu*, III-IV-V-VI ve VII Beş Yıllık Kalkınma Planları, X.-XII.-XIV. ve XV. Milli Eğitim Şuraları.

sayısı 78.981'e ve öğretmen sayısı 4.414'e ulaşmıştır.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda okul öncesi eğitim "mecburi ilköğretim çağına gelmemiş çocukların isteğe bağlı eğitimi" olarak tanımlamıştır. Bu eğitim kademesinin amaçları ise, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak: 1) Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesi ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, 2) Onları temel eğitime hazırlamak, 3) Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak, 4) Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmasını sağlamak olarak belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitim uzun yıllar "çocuk bakıcılığı", çalışan annelerin çocuklarını verdikleri "yuva"lar olarak algılanmıştır. Okul öncesi eğitimin insan hayatındaki önemi son yıllarda anlaşılmaya başlanmıştır. XIV. Milli Eğitim Şurası raporlarında belirtildiği gibi, 0-6 yaş dönemi insan gelişimi açısından çok önemli bir dönemdir. Bloom'a göre insan öğrenmelerinin yüzde 80'ini oluşturan temel yapılar ilk sekiz yılda oluşmaktadır.[7] Bugün bu eğitim kademesinin en az diğer eğitim kademeleri kadar önemli olduğu eğitimle ilgili herkesin kabul ettiği bir gerçek haline girmiştir. Bu kabulün etkisiyle 1985 yılında zorunlu eğitim 6 yaşından başlatılmıştır. Ancak, yeterli hazırlık yapılmadığı için (program, öğretmen, eğitim-öğretim ortamları, araç-gereçler) ilkokul birinci sınıf programı 6 yaşına çekilmiştir. 7 yaşa göre hazırlanan bu program, 6 yaş çocuğunun gelişimine uygun olmadığından ve öğretmenin bu yaş grubuna uygun mesleki deneyimi olmadığından, bu uygulama başarısız olmuştur. III. Beş Yıllık Kalkınma Planı hedefleri uyarınca, özellikle şartları elverişsiz bölgelerde açılan anasınıfı uygulaması bazı problemler olmasına rağmen sınırlı da olsa önemli ölçüde yaygınlık kazanmıştır.

Bütün bu gelişmelere rağmen gelişmiş ülkeler baz alındığında ülkemizde okul öncesi eğitimde okullaşma oranı çok yetersiz bir düzeydedir. Örneğin birçok gelişmiş Batı ülkesinde okul öncesinde okullaşma, yüzde 100'e yakın bir orana ulaşmışken[8], ülkemizde 4-6 yaş okullaşma oranı yüzde 5,1'dir.[9] 0-6 yaş grubu okullaşma oranı yüzde 2-3 civarındadır.

VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda okul öncesi eğitimin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması ile ilgili çeşitli ilkeler benimsenmiş ve hedefler konmuştur. IX., X, XV. Şuralarda okul öncesi eğitim ile ilgili çeşitli kararlar alınmıştır. XIV. Milli Eğitim Şurası'nın iki gündem maddesinden biri okul öncesi eğitim olmuştur.

1996 yılında Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği yürürlüğe girmiştir. 1989 yılında uygulanmaya başlanan Okul Öncesi Eğitim Programı, bu alanda geliştirilmiş ilk kapsamlı eğitim programıdır. Bugün uygulanan program, 1994 yılında kabul edilen programdır. Bu programın ilk üç sınıfında okutulan derslerin öğretim programlarıyla uyumlaştırılmaya ihtiyacı vardır.

Önümüzdeki yıllarda okul öncesi eğitim ile ilgili en önemli hedef okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması olmalıdır.

1 Akyüz, Y., *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1993'e)*, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1994, s. 230.

2 Oktay, A., *Okul Öncesi Eğitim, Öğretmen, Anne Baba El Kitabı*, Epsilon Yayıncılık, İstanbul, 1999, s. 43.

3 Akyüz, *age.*, s. 231.

4 Akyüz, *age.*, s. 231

5 Cicioğlu, H., *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim (Tarihi Gelişimi)*, AÜ. Dil-Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları, Ankara, 1982, s. 30.

6 Akyüz, *age.*, s. 299.

7 Akyüz, *age.*, s. 232.

8 *On Dördüncü Milli Eğitim Şurası: Raporlar Görüşler Kararlar*, MEB, Ankara, 1993, s. 235.

9 *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)*, DPT, Ankara, 1995, s. 23.

larının adı "İlköğretim Okulu" oldu. İlköğretim okulu uygulamalarını düzenleyen bir İlköğretim Okulu Kılavuzu hazırlandı. 1983 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF işbirliği ile "Hayata Dönük Temel Eğitim Projesi" geliştirildi.[29] Bu tarihten itibaren bağımsız ilkokul ve ortaokul açılışı sona erdi. Okullar "İlköğretim Okulu" adı altında açılmaya başlandı. Durumu elverişli olan ilkokulların üstüne 6, 7, ve 8. sınıflar eklenerek, ortaokulların altına ilk beş sınıf eklenerek ya da aynı bölgedeki ilk ve ortaokullar birleştirilerek ilköğretim okulları oluşturuldu. Bu yıllardan itibaren ilköğretim okullarının sayısı hızla arttı, ilköğretim okulları yurt genelinde yaygınlaştı. Sekiz yıllık zorunlu eğitim yürürlüğe girmeden önceki son eğitim öğretim yılı olan 1996-1997 öğretim yılında 6336 ilköğretim okulunda 4.116.727 öğrenci okuyor, 139.699 öğretmen görev yapıyordu.[30] XV. Milli Eğitim Şurası'nın ana maddelerinden biri, zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkartılması idi. Şurada, bu yönde bir kararı benimsiyerek, zorunlu eğitimin kesintisiz sekiz yıl olması kararı çıktı.

4306 sayılı yasa ile zorunlu eğitim sekiz yıla çıkarıldı. 1997-1998 ders yılında yürürlüğe kondu.

Geleceğe Bakış

Cumhuriyet kurulmadan önce Ankara Hükümeti'nin programında ve ilk maarif kongresinin gündeminde, ilköğretim nasıl önemli bir sorun olarak ele alınmışsa, bugün de eğitim gündeminin en önemli konularının başında ilköğretim gelmektedir. Türk toplumunu 2000'li yıllara taşıyacak yeni bir eğitim felsefesinin temeli olarak sekiz yıllık kesintisiz temel eğitime uygun bir eğitim programının hazırlanması önemli bir gerekliliktir. Ders içerikleri değiştirilmiş de olsa 1968 yılında yürürlüğe giren ilkokul programı hâlâ yürürlüktedir.

Türk eğitim sisteminin önemli sorunlarından birisi de öğretmenin niteliği ve niceliği sorunudur. Nitelikli bir öğretmen yetersiz bir öğrenciyi iyi bir öğrenci yapabilir. Niteliksiz bir öğretmen nitelikli veya niteliksiz öğrencileri kötü öğrenci yapar. Öğretmenin hizmet öncesi eğitimi ne kadar önemli ise, hizmet içi eğitimi ve mesleki motivasyonunun yükseltilmesi de o kadar önemlidir. 600 bin öğretmenin her türlü ve çok yönlü mesleki eğitimini bir daire başkanlığı (Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı) yürütmektedir. Bu misyon, bir daire başkanlığının altından kalkabileceği bir görev değildir. Kurulması için çalışılan Milli Eğitim Akademilerinin bir an önce faaliyete geçmesi ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimine yönelik çalışması mutlaka gereklidir.

İlköğretimde yaşanan bir başka sorun da eğitim yöneticiliği sorunudur. 45 bin civarındaki ilköğretim okulunun yöneticileri, herhangi bir yöneticilik eğitimi almadan o makamlara atanmıştır. Başka bir deyişle, Türk eğitiminde okulları amatör yöneticiler yönetmektedir. (1998 yılında başlatılan bir uygulama ile her düzeyde görev yapacak eğitim yöneticileri için sınav zorunluluğu getirilmiştir. Bu olumlu bir gelişme olmakla birlikte yeterli değildir.) Yönetimin çok önemli bir değer ve misyon haline geldiği çağımızda bu nitelikteki yöneticilerle, eğitimde belirlenen hedeflere ulaşılması mümkün değildir. Kaynağı öğretmen olmak kaydıyla, eğitim yöneticisi ve deneticisi yetiştirmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Eğitim Yöneticiliği Enstitüsü kurulmalıdır.

Milli eğitim sistemi merkeziyetçi bir yapıya sahiptir. 2000'li yıllarda 13 milyon öğrenciyi, 650 bin öğretmeni bu yönetim anlayışıyla etkin kılmak mümkün değildir. Bu anlamda

29. Arıkan, İ.-Oktay, A.-Çağlar, A., *İlköğretimde Yeniden Yapılanma*, MEF Eğitim Kurumları, Eğitim Dizisi, S. 2, İstanbul, 1997, s. 14; M.E.B., *Milli Eğitim Şuraları (1939-1993)*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1995.

30. M.E.B., *Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği*, Ankara, 1996.

milli eğitimin merkeziyetçi yapısı zayıflatılmalıdır. Yerel yönetimler, okul çevresini oluşturan insanlar, il yönetimleri, bakanlık denetiminde olmak kaydıyla eğitime katkı yapmalı ve eğitimin oluşumunda söz ve karar sahibi olmalıdır.

Bir eğitim sisteminde başarıyı belirleyen temel etmenlerden birisi eğitimde yeni amaçlar ve ilkeler keşfetmekten çok, tespit edilmiş hedeflerin en etkili şekilde hayata geçirilmesidir. İlköğretimde benimsenen ilkelere bakıldığı zaman, yaparak yaşayarak öğrenme, çocuğu merkez alan eğitim, yakın çevre odaklı eğitim, planlı eğitim vb.'nin hâlâ hayata geçirilmediği görülmektedir. Bu ilkeler hayata geçirildiği zaman ilköğretimde başarıya büyük ölçüde ulaşılmış olunacaktır. Türk eğitiminin başarısızlığı doğru ilke ve hedefleri tespit edememekten değil, benimsenen ilke ve hedefleri gereği gibi hayata geçirememekten kaynaklanmaktadır.

Bugünkü okullarımız Sanayi Devrimi'nin biçimlendirdiği okullardır. Temel işlevi de, öğrenciye bilgi aktarmaktır. 2000'li yılların eşiğinde bilgi ulaşılamaz bir öğe olmaktan çıkmıştır. Bu olgu, okulların işlevlerinin yeniden düzenlenmesini zorunlu kılmaktadır. Bugünün okulu bir ürün olan bilgiyi değil, bilginin yeniden üretimine, anlamlandırılmasına ve kullanılmasına ağırlık veren ürüne değil, sürece yönelik bir okul olmak durumundadır. Bunun anlamı eğitim-öğretim programlarının, öğrenme ve öğretme süreçlerinin, eğitim ortamlarının yeniden düzenlenmesidir. Yeni okulda mercek bilginin üzerinde değil, öğrencinin üzerinde olmak durumundadır. Temel amaç öğrenciye iletişim, işbirliği, öğrenme, araştırma, sağlıklı yaşama, üretim ve bilinçli tüketim yeterliliği kazandırmak olmalıdır. Bu niteliklere sahip olan bir birey, bir insan olarak üzerine düşen bütün görevleri gereğince yerine getirebilir. Bu açıdan 2000'li yılların ilköğretim okulu ile ilgili vizyon yaratmakta geç kalınmıştır. Bu vizyonun oluşturulması için bugünden projeksiyonlar yapılmalı ve stratejiler oluşturulmalıdır.

İlköğretimde kullanılan ders kitaplarının içerik, yaklaşım ve fiziki özellikleri bakımından yenilenmeye ihtiyacı vardır. Özellikle sosyal bilimlerle ilgili ders kitaplarının hümanist değerlere ve bilimsel tutum geliştirmeye daha yatkın hale getirilmesi gerekir.

Bugünkü eğitim doğaya, topluma ve bireye uzak bir eğitimdir. Eğitim sınıfın, okulun eğitimi olmaktan çıkartılıp, hayatın eğitimi haline dönüştürülmeli, okul başta bilgisayar ve günlük hayatta kullanılan teknoloji ürünleri olmak üzere temel teknolojik becerileri geliştirecek şekilde tasarımlanmalıdır.

İlköğretim ve eğitim yasası, öğretim programları incelenirse, okunduğu zaman kulağa hoş gelen ancak, gerçekleşip gerçekleşmediği ile ilgili herhangi bir ölçüt getirilmesi çok zor olan amaçların çoğunlukta olduğu görülür. İlköğretim ile ilgili yasa, yönetmelik ve belgelerde yer alan amaçlar bu açıdan yeniden düzenlenmeli, uygulanabilirlik ilkesi öne alınmalıdır.

Köylerdeki ilköğretim okulları köy bütçelerinin çok yetersiz olması, kentlerdeki ilköğretim okulları öğrenci sayısının çok kalabalık olması nedeniyle maddi imkânlar bakımından sıkıntılar yaşamaktadırlar. Eğitime katkı payı uygulaması normları açık-seçik olan bir uygulama değildir. Bu uygulama ile okulların ihtiyaçlarının karşılanması mümkün değildir. Özellikle kent okullarına yeni bir muhasebe sistemi getirilmelidir. Kantin gelirleri, bağışlar, eğitim araç-gereç gelirleri bu sistem içinde yeniden değerlendirilmelidir. Ayrıca okul-

larda vakıf kurma özendirilmeli ve kolaylaştırılmalıdır. Böylece okullar sağlam bir gelire kavuşmuş; yöneticiler de "komisyoncu" töhmeti altında kalmaktan kurtulmuş; bu düzenlemelere rağmen yine de imkânları yetersiz okullara, yerel yönetimler ve devlet daha kolay ve daha fazla destek olma imkânına kavuşmuş olur.

Bugün okulları yakından tanıyanlar bilir ki; okulların çoğunda asgari sağlık kuralları için yeterli imkân ve ortam yoktur. Cumhuriyet'in ilk yıllarından bugüne kadar gelen bir slogan vardır: "Her köye okul, her köye yol ve elektrik." Bugün "her okulun lavabosuna sabun ve tuvalet kâğıdı" sloganı birçoklarına fantastik bir züppelik olarak gelse de okullarımızın hijyenik şartlara kavuşturulmasının gerekliliğini gösterdiği için çok değerli bir hedef olduğunu düşünmekteyim.

Sekiz yıllık kesintisiz temel eğitim uygulamasının getirdiği en orijinal yeniliklerden biri yöneltmedir. 1,5 yıllık sürede bu konuda yeterli bir düzeye ulaşıldığı söylenemez. Bu alanla ilgili her okulda rehberlik uzmanları istihdam etmek yerine, aynı çevrede bulunan birkaç okulu bir görev bölgesi kabul ederek bir ekip görevlendirmek daha ekonomik ve işlevsel bir uygulama olacaktır. Burada amaç, öğrenciyi mesleğe yöneltmek değil, onun ilgilerini, yeterlik alanlarını, beklentilerini güvenilir araçlarla tespit ederek çocuğu tanımak ve kendisini tanımasına katkıda bulunmaktır.

Adil Çağlar, Prof. Dr.
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

CUMHURİYET DÖNEMİNDE İLKOKUL PROGRAMLARI

Cavit Binbaşıoğlu

İlkokul programları Cumhuriyet döneminde, 1924, 1926, 1936, 1948, 1968 tarihlerinde tümüyle yeniden düzenlenmiş, 1981'den sonra da ayrı ayrı derslere ait programlar yayımlanmıştır. 1927, 1930, 1936, 1938, 1939, 1946 yıllarında da köy okulları programı ya da taslakları çıkarılmıştır. (Bkz. Tablo 1-10, s. 165-170)

Bunların içinde 1926 tarihli ilkokul programı, Cumhuriyet dönemi ilkokul programlarının en önemli olanıdır. Bundan sonra en önemli değişiklik 1968'de olmuştur. Daha sonraki programlar, bunun zamana ve çevreye göre geliştirilmiş şekilleridir. Bu yazıda 1926 tarihli ilkokul programı esas alınarak, daha sonraki programlardaki genel amaç ve ilkeler, daha sonra da yine 1926 programındaki sıraya göre, dersler, derslerin özel amaçları ve önemli üniteler belirtilecektir. Bunlar yapılırken her konuda daha sonraki programlarda ne gibi değişiklikler yapıldığı ve bu suretle programlarda nasıl bir gelişme olduğu ortaya konmaya çalışılacaktır.

Cumhuriyet'ten Önceki Durum

Cumhuriyet'ten önceki son ilkokul programı, 1914 yılında yayımlanmıştır. "Mekâtib-i İptidaiye Ders Müfredatı" adını taşır. Bu yazının altında "Altı, beş, dört ve üç dersane ve muallimli mekteplere mahsus" yazısı vardır.

Bu programa göre ilkokullar altı yıllıktır ve üç döneme ayrılmıştır. Birinci ve ikinci sınıflar "Devre-i Ûla" (İlk Dönem) üçüncü ve dördüncü sınıflar "Devre-i Mutavassıta" (Orta Dönem), beş ve altıncı sınıflar "Devre-i Âliye" (Yüksek Dönem) adını almıştır. (Programlarda her dönem 1. ve 2. sınıflar olarak ayrılmıştır.)

Bu dönemde ilkokullarda şu dersler okutulmuştur:

Elifba (Alfabe): İlk sınıfta;

Kuran-ı Kerim, Malûmat-ı Diniye: 1, 4, 4, 4, 3, 3 ders saati olarak her sınıfta;

Musahabat-ı Ahlâkiye: 3, 2, 2, 1, 1, 1 ders saati olarak, her sınıfta;

Kıraat (Okuma): Elifba'dan sonra 3, 3, 2, 2, 2, 2 ders saati olarak her sınıfta; (Birinci sınıfta Elifba bitinceye kadar, okuma yerine Elifba okutulurdu.)

İmlâ: İkinci sınıftan itibaren haftada 1'er ders saati;

Ezber (İnşat, tarihi temsiller): Her sınıfta birer ders saati;

Yazı (Selis, Rika): İkinci ve üçüncü dönemlerde birer ders saati;

Sarf ve Nahiv (Dil Bilgisi): 2. ve 3. sınıflarda 2'şer, 4, 5, 6. sınıflarda 1'er ders saati;

Tahrir: 2. ve 3. sınıflarda 1'er, 4, 5. ve 6. sınıflarda 2'şer ders saati;

Tarih: Birinci sınıflar hariç, diğer sınıflarda 2'şer ders saati;

Coğrafya: Birinci sınıflar hariç, 2. ve 3. sınıflarda 1'er, diğer sınıflarda 2'şer ders saati;

Hesap: Birinci sınıflarda 4, ikinci sınıfta 3, diğer sınıflarda 2'şer ders saati;

Hendese: 3, 4 ve 5. sınıflarda 1'er ders saati;

Eşya Dersleri: Birinci sınıfta 4, diğer sınıflarda 2'şer ders saati;

Ziraat: Her sınıfta 2'şer ders saati;

Elişleri: Her sınıfta 2'şer ders saati;

Resim: 1, 2, 3, 4, sınıflarda 1'er saat, 5, 6. sınıflarda 2 ders saati;

Musıki: Her sınıfta birer saat;

Terbiye-i Bedeniye (Sıhhiye, Askeri Talim, Oyun ve Nişan): Her sınıfta 2 ders saati.

1914 yılında bir kısım ilkokullar, "Nümune Mektebi İptidaiyeleri" (Örnek İlkokullar) adıyla yeni okullar haline getirilmiştir. Haftalık 30 saat olmak üzere, bu okulların programlarında ve ders saatlerinde değişiklik yapılmıştır. Bu okulların programlarına, ikinci sınıftan itibaren her sınıf için 6 saat Fransızca dersi konmuştur. Bu programda anaokulu ve sınıflarının programları da yer almıştır.

Bu programda derslerin öğretim yöntemleri ile ilgili bir açıklama yoktur. Esere "müfredat" denilmesi, konuları tek tek içermesinden dolayıdır. Bunlar, *Mekâtib-i İptidaiyeye Mahsus Talimatname* adlı başka bir eserde yer almıştır. Bu eser de 1915 (1331) yılında İstanbul'da Matbaa-i Âmire'de basılmıştır. Eserin üzerinde yazarların adı yoktur. Sadece "Maarif-i Umumiye Nezareti" yazısı vardır. Bu eserin, içinde Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu ile Süleyman Paşazade Sami Bey'in de bulunduğu bir komisyon tarafından yazıldığı bilinmektedir.[1] Kitaptaki tertip ve üslup, Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun 1912'de yayımladığı *Talim ve Terbiyede İnkılap* adlı eserindekini andırmaktadır.

Kitap, eğitim ve öğretim hakkında genel düşüncelerle başlamaktadır. İlkokulların önemi ve amaçları açıklanmakta, eğitimin bazı önemli ilkeleri ile ilköğretimin genel ilkeleri yer almaktadır. Öğretim yöntemi kısmında önce, "Ders okutmaktan amaç nedir", "Ezberletmek değil, anlatmak gerektir", "Öğretim yöntemi nedir", "Öğretimin temel koşulları" açıklanmıştır. Bu kısımda: "Derslerin anlaşılması için koşullar", "Derslerin türü", "Öğretmenin anlatımı nasıl olmalıdır", "Çocukların dilini anlamak gerekir", "Çocuklara anadilini öğretmek gerektir", "Okul kitaplarının anlatım biçimi", "Öğretmenin dili, yaş ve zekâya göre değişmelidir", "Öğretimde gelişme, kolaydan güce gitmektir", "Öğretimde bilinenden bilinmeyene gitmek gerektir", "Öğretimde parçadan bütüne gitmek gerektir", "Düşüncelerin oluşması için çeşitli duyular ve izlenimlerin varlığı gereklidir", "Bilgileri, incelemeler ve deneylerle kazandırmak gerektir", "Bilgileri, doğal çevrelerinde vermek gerektir", "Derslere hayat ve menfaat sokmak gerektir", "Derslerin doğal ve asli çevreleri nerelerdir?", "Dersler için çevre ve temsiller", "Dersler için çevre ve resim", "Dersler için çevre ve elişleri" konuları işlenmiştir.[2]

Bu kitap, İkinci Meşrutiyet'ten önce var olan ve 1915'lerde devam eden eğitim ve öğretim anlayışını değiştirmeye ve yeni eğitim ve öğretim anlayışına götürmeye çalışmaktadır. Daha ilk cümlede eğitimin ve öğretimin amacı (günümüz Türkçesiyle) şöyle açıklanmaktadır.

1. Gündüzalp, F., *Meslek Kitapları Kılavuzu:* C. 6, Arap Harfleriyle Basılmış 257 Türkçe İzahlı Eserin Bibliyografyası. Yayına hazırlanıyor.

2. *Mekâtib-i İptidaiyeye Mahsus Talimatname,* 1915, s. 129-151.

"Eğitim ve öğretimde amaç, şimdiye kadar bizde anlaşıldığı gibi, çocukları uslandırmak, çocukların kafasını bilgilerle doldurmak değildir. Bizde yerleşmiş olan bu eski inanışa göre, eğitim ve öğretim sahibi çocuk, dersini ezberleyen ve uslu oturan çocuktur. Oysa, bu inanış, tamamıyla yanlıştır. Çünkü, bir adamı adam eden, bir insanın hayattaki başarısını hazırlayan şey, uslu, mahcup, korkak, belleği kuvvetli, bilgisi çok, hatta zeki olması bile değildir. Bu başarı, her şeyden önce, azim, girişim, sabır ve sebat, cesaret, şecaat gibi ahlaksal niteliklerin, karakterin ürünüdür."[3]

Görüldüğü üzere, bu satırlarla eğitime ilişkin çağdaş görüşler ülkeye girmiştir; fakat uygulamanın böyle olduğu söylenemez.

1924 Programı

Cumhuriyet ilan edildikten sonra, eğitim sisteminde ve bu arada ilkokul programında da değişiklikler yapıldı. Cumhuriyet döneminin ilk programı 1924 (1340) tarihli "İlk Mekteplerin Müfredat Programı"dır. Bu program, İlköğretim Dairesi tarafından hazırlanmıştır. 1924 yılında toplanan 2. Heyeti İlmiye kararlarına göre, ilkokullar 6 yıldan 5 yıla indirilmiştir. Bunun dışında, bu programın 1914 programından pek farkı yoktur. Haftada 26 ders saati tutan ders çizelgesinde –yabancı dil dersi dışında– hemen hemen aynı dersler yer almıştır. Bazı derslerin haftalık saati azaltılmıştır. Kız ve erkek ilkokulları için ayrı ayrı ders dağıtım çizelgeleri hazırlanmıştır. Bu programda, ilk okuma ve yazma öğretiminde öğretmen, ses (savtî) yöntemi ile kelime yönteminden birini seçmek ve uygulamakta serbest bırakılmıştır. Programda, her iki yönteme göre izlenecek yolların ayrı bir yönetmelik ile açıklanacağı da belirtilmiştir.[4]

Yine bu programa göre alfabe (okuma) dersi ile yazı dersi, aynı anda yapılacaktır. Yani, çocuklar okudukları sözcükleri yazacaklar ve yazdıklarını da okuyacaklar; böylece okuyanın yazamaması gibi bir durumun önüne geçilecekti. Bu, eğitimde "ileri" bir anlayıştı.

Ayrıca, ilk okuma yazmada, öğretilecek sözcüklerin anlamlı olmasına dikkat edilmesi istenmiştir. Harflerin öğretilmesinde (Arap harflerindeki) alfabetik sıra izlenmeyecektir.[5]

1924 programında Türkçe grubu içine giren dersler şunlardı: Okuma, inşat, imla, dilbilgisi, tahrir, yazı.[6] Bu programda anlamlı okumaya, açık okumaya, okunanı anlattırmaya, her derste 3-4 sözcüğün anlamını kavrattırmaya ve cümle içinde kullandırmaya önem verilmiştir. Ayrıca okuma parçalarının, ahlaki ve edebi bir değeri olması yanında, ulusal tarih ve özellikle Kurtuluş Savaşı ve Cumhuriyet ilkeleri ile ilgili olması istenmiştir.[7]

1924 yılında bu programın 1, 2, 3 ve 4 öğretmenli okullarda nasıl uygulanacağına dair bir yönetmelik de yayımlanmıştır. Bu yönetmeliğin ilk kısmında uygulama ile ilgili açıklamalar vardır. Sonraki kısımlarda, çeşitli sınıf ve öğretmen durumlarına göre, ders dağıtım çizelgeleri ile haftalık ders programları yer almıştır.

1926 Programından Günümüze

İkinci Meşrutiyet döneminde 29 Eylül 1329'da (1913'te) çıkarılan 305 sayılı Tedrisatı İptidaiye Kanun-i Muvakkati'nin beşinci maddesi, ilkokulların amaçlarını şöyle saptamıştı (Günümüz Türkçesiyle):

"İlkokullar, çocukların zihinsel yetilerini paralel bir şekilde geliştirecek esasları ortaya ko-

3. *Mekâtib-i İptidaiyeye Mahsus Talimatname, 1915*, s. 3.
4. *İlk Mekteplerin Müfredat Programı*, 1924., s. 6.
5. *Ibid*, s. 6.
6. *Ibid*, s. 8.
7. *Ibid*, s. 9.



Türk Ocaklarının yoksul çocukların eğitimi için yurt çapında açtığı okullardan biri, 1931.

yan ve herkese gerekli olan bilgileri kazandıran okullardır..."

Bu amaç, zihinsel etkinliklere ve bilgi kazandırmaya daha çok yer ve önem verilmesini istemektedir. 1914 programı, daha çok, bunları geliştirmeye çalışmıştır. Bunun etkisi, Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar sürmüştür. 1926 programında ise, ilkokulların başlıca amacı, genç kuşağın çevresine etkin bir biçimde uyumunu sağlamak suretiyle, onları iyi yurttaşlar olarak yetiştirmektir.[8]

1929 tarihli İlk Mektepler Talimatnamesi'nde de ilkokulların amaçları şöyle saptanmıştır (Günümüz Türkçesiyle):

"a) İlköğretim çağında bulunan çocukların, bedence ve ruhça en sağlıklı alışkanlıklara sahip olmalarını sağlayacak bir ortam içinde, en gerekli bilgileri ve becerileri kazanmalarını sağlamak;

b) Genç kuşağa, okula ilk girdiği günden başlayarak toplumsal güç ve yetenek bakımından, ulusal toplum ve Türk Cumhuriyeti'ne, ruh ve bedence en yararlı bir biçimde uyum sağlamaya yönelik yeterlik kazandırmak."[9]

Bu amaçlarda, İkinci Meşrutiyet dönemine göre, bir farklılık vardır. Sadece bilgi ve hatta iyi alışkanlıklar yeterli görülmemektedir. Bireyin çevresine etkin uyumu ve ulusal toplum ile Cumhuriyet ilkelerine sahip çıkmak, ön plana geçmiştir.

1927 tarihli Köy Mektepleri İçin Müfredat Programı'nda da aynı amaçlara bağlı kalınacağı belirtilerek, "Köy okulları için köy çocuklarına gereksinim ve ilgilerine uygun" bir program hazırlama gereği duyulmuştur.[10] Program konuları arasında ufak farklar vardır.

1936 programında, ilkokulun yukarıdaki genel amaçları yerine, iktidardaki tek parti Cumhuriyet Halk Partisi'nin programındaki "Ulusal Eğitim" kısmına bağlı kalındığı görülmektedir: Cahilliği ortadan kaldırmak, kuvvetli Cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, laik ve devrimci yurttaşlar yetiştirmek ön plana çıkmıştır. Bu ilkeler, Atatürk'ün çeşitli tarihlerdeki sözleriyle pekiştirilmiştir.[11] Fikir ve beden eğitimine bu programda da yer verilmiştir. Öğrencinin girişim gücünü geliştirmek, içten bir ahlak anlayışına ve disiplinli bir çalışma ortamında iş yapmaya alıştırmak... gibi amaçlar güdülmüştür.[12] Tarih ve dil bilinci de ilkokul programlarında önemli bir yer tutmaktadır.[13]

1927 yılında çıkarılan Köy Mektepleri Programı'nda "Eğitim ve Öğretimde Daima Gözönünde Bulundurulacak Hedefler" saptanmıştır. Bunlar, 1930 ve 1938 tarihli baskılarında da yer almıştır. Burada yer alan 7 hedef, son derece değerli ve anlamlıdır. Özetle:

1) Öğretim, daima, son derece pratik ve ayani (duyulara hitap eder) olmalıdır.

2) Bilgiden çok çevrede geçerli olacak, işe yarayacak alışkanlıklara yer verilmelidir.

8. *İlk Mekteplerin Müfredat Programı*, 1926, s. 3.

9. *İlk Mektepler Talimatnamesi*, 1929, Madde: 2.

10. *Köy Mektepleri Müfredat Programı*, 1927, s. 3.

11. *İlkokul Programı*, 1968, s. 6-12.

12. *Ibid*, s. 13.

13. *Ibid*, s. 16.

3) Bilgiler, iyi alışkanlıklar kazandıracak biçimde çocuğun ruhuna nüfuz etmelidir.

4) Köy çocuğunu, köy hayatına bağlı kalarak; ulusal, uygar ve insancıl fikir ve duygulara sahip bir hale getirmek en büyük ülkü olmalıdır.

5) Köylerde çocuklar, köy hayatını daha sağlıklı, daha iyi ve daha mutlu bir hale getirecek bir biçimde yetiştirilmelidir.

6) Köylerde çocuklar, kendi köyleri hakkında en gerekli bilgilere sahip olacak biçimde ve köylerin refah ve mutluluğuna hizmet edecek bir ülkü ile yetiştirilmelidir.

7) Köy çocukları da, Türk Cumhuriyeti'nin küçük yurttaşlarıdır. Öğretmenler, her vesileden yararlanarak, kendilerine Türk devrimlerinin ülkülerini telkin etmelidirler.[14]

1939 Temmuzunda toplanan 1. Milli Eğitim Şurası'nda üç sınıflı ve tek öğretmenli bütün köy okullarının beş sınıfa çıkarılması kararlaştırılmış; buna göre, Köy İlkokul Program Projesi yayımlanmıştır. Bu projede de yukarıdaki 7 esas aynen yer almıştır. Program, yeni duruma göre, yeniden düzenlenmiştir.

1948'de yayımlanan ilkokul programı, milli eğitimin amaçlarını dört başlık altında saptamıştır. Bunlar, yetiştirilecek çocuğun toplumsal bakımdan, kişisel bakımdan, insanlık ilişkileri bakımından, ekonomik hayat bakımından en iyi yurttaş olmasını sağlayacak biçimde düzenlenmiştir. Her biri, birkaç maddeden ibarettir. Örneğin, "Toplumsal bakımdan" kısmında şu maddeler yer almıştır:

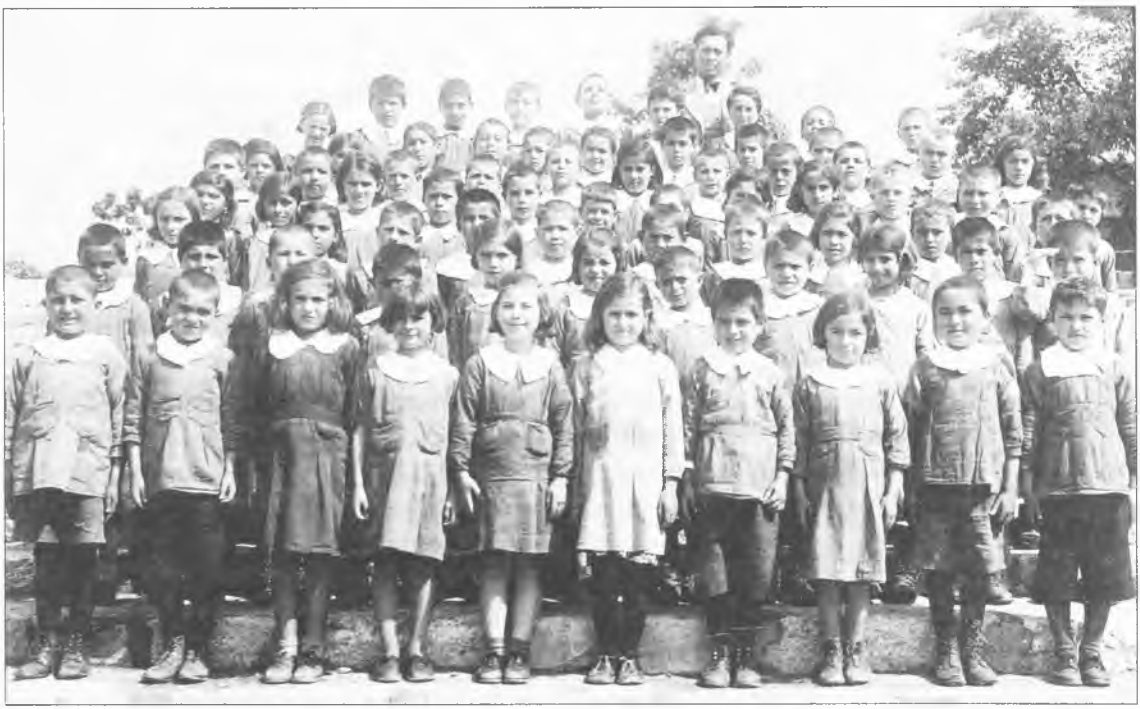
"a) Türk milletinin bir evladı olmanın şerefini duyar ve sorumluluğunu kavrar;

b) Şerefli Türk tarihinin değerlerini korur, Türk devriminin ilkelerine bağlıdır;

c) Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın sağladığı yurttaş hak ve özgürlüklerine saygılıdır;

14. *Köy Mektepleri İçin Müfredat Programı*, 1927, s. 6-7.

Kuyucak İlkokulu 2. sınıf öğrencilerinin istasyona inen merdivenlerde çektirdiği hatıra fotoğrafı, Aydın, 1940.



d) İnsanlara karşı iyi duyguludur;

e) Yurttaşlar arasında milli birlik esaslarını bozmayan fikir ayrılıklarını hoş görür;

f) Kanunlara uyar ve medeni vazifelerini yerine getirir;

g) Milli kaynakları korur;

h) Kötü şartları düzeltmek için çalışır;

i) Bilimsel çalışma ve ilerlemelerin genel refaha getireceği yardımı kavrar."[15]

Bu amaçlar, 1973 tarihinde yayımlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na kadar 1962 tarihli ilkokul program taslağında ve 1968 tarihli ilkokul programında da tekrarlanmıştır.

1961 tarihinde çıkan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 1. maddesinde, "İlköğretim, kadın erkek, bütün Türklerin milli gayelerine uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir" şeklinde yer almıştır. Bu hükmün ayrıntıları, önce 1962 tarihli ilkokul program taslağında daha sonra da 1968 tarihli ilkokul programında A- Kişisel bakımdan, B- İnsan ilişkileri bakımından, C- Ekonomik hayat bakımından, D- Toplum hayatı bakımından olmak üzere, yeniden ayrıntılı bir biçimde saptanmıştır. 1968 tarihli ilkokul programında ilköğretimin amaçları da belirtilmiştir.

İlkokul program taslağındaki "İlköğretimin Amaçları", "İlköğretim Kurumları Yönetmeliği"nin 5. maddesine, özet olarak girmiştir. 12 fikradan ibaret olan bu madde, ayrı ayrı yayımlanan ders programlarına da konmuştur. Örneğin, Ocak 1988'de çıkan hayat bilgisi programında vardır.[16]

Bunun gibi, "Türk Milli Eğitiminin Amaçları" da, ayrı ayrı basılan ders programlarında yer almıştır. Örneğin, hayat bilgisi programında.[17]

Bu amaçlar, Milli Eğitim Temel Kanunu'nun ikinci maddesinde şu şekilde saptanmıştır.

"Türk milli eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini:

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani ve manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan, demokratik, laik ve sosyal hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyet'ine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, yeni bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri ve davranışlar ve birlikte işgörme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı he-

15. *İlkokul Programı*, 1948, s. 1.

16. *Tebliğler Dergisi*, S. 2484, s. 8-9.

17. *İbid*, s. 6.

deflemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır."[18]

"Özel amaçlar" da Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 3. maddesinde belirtilmiştir.

"Madde 3- Türk eğitim ve öğretim sistemi, bu genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları, genel amaçları ve aşağıda sıralanan temel ilkelere uygun olarak tesbit edilir."

Burada saptanan ve açıklanan 14 ilke vardır. Bunlar şunlardır:

"1- Genellik ve eşitlik, 2- Ferdin ve toplumun ihtiyaçları, 3- Yöneltme, 4- Eğitim hakkı, 5- Fırsat ve imkân eşitliği, 6- Süreklilik, 7- Atatürk inkılap ve ilkeleri, Atatürk milliyetçiliği, 8- Demokrasi eğitimi, 9- Laiklik, 10- Bilimsellik, 11- Planlılık, 12- Karma eğitim, 13- Okul ve ailenin işbirliği, 14- Her yerde eğitim (Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde: 3)"

1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu'nda da ilköğretimin amaçları, "iyi yurttaş", "temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazandırmak", "milli ahlak", "ilgi, istidat ve yeteneklerine göre yetiştirmek", hayata ve üst öğrenime hazırlamak şeklinde ifade edilmiştir. (Madde: 23)

İlköğretimin amaçları son olarak, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 5. maddesinde, yukarıdaki amaçları biraz daha geliştirerek şöyle saptanmıştır:

"Madde: 5- İlköğretim kurumlarının amaçları, Türk milli eğitiminin genel amaç ve ilkeleri doğrultusunda:

a) Öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri istikametinde yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak;

b) Öğrenciye Atatürk İlkelerine ve İnkılaplarına, T.C. Anayasası'na, demokrasinin ilkelerine uygun olarak, haklarını kullanabilme, görevlerini yapabilme ve sorumluluklarını yüklenebilme bilincini kazandırmak;

c) Öğrencinin milli kültür değerlerini tanımasını, takdir etmesini, çevrede benimsenmesini ve kazanmasını sağlamak;

ç) Öğrenciyi toplum içindeki rollerini yapan, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, işbirliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, iyi ve mutlu bir vatandaş olarak yetiştirmek;

d) Bulundukları çevrede yapacakları eğitim, kültür ve sosyal etkinliklerde milli kültürün benimsenmesine ve yayılmasına yardımcı olmak;

e) Öğrenciye fert ve toplum meselelerini tanıma, çözüm arama alışkanlığı kazandırmak;

f) Öğrenciye sağlıklı yaşamak, ailesinin ve toplumun sağlığı ve çevreyi korumak için gereken bilgi ve alışkanlıkları kazandırmak;

g) Öğrencinin el becerisi ile zihnî çalışmasını birleştirerek çok yönlü gelişmesini sağlamak;

h) Öğrencinin araç ve gereç yoluyla sistemli düşünmesini, çalışma alışkanlığı kazanmasını, estetik duygularının gelişmesini hayal ve yaratıcılık gücünün arttırılmasını sağlamak;

ı) Öğrencinin mesleki ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayarak, gelecekteki mesleğini seçmesini kolaylaştırmak;

i) Öğrenciye üretici olarak geçimini sağlaması ve ekonomik kalkınmaya katkıda bulunması için bir mesleğin ön hazırlığını yaptıracak, mesleğe girişini kolaylaştıracak ve uyumunu sağlayacak davranışları kazandırmak;

18. *Milli Eğitim Temel Kanunu,* Madde: 2.

j) Öğrencinin serbest zamanlarını değerlendirmelerini, öncelikle enerjiden ve artık malzemeden, savurganlığa kaçmadan yararlanmalarını sağlamaktır."[19]

Buradaki amaçlar sekiz yıllık ilköğretimi kapsamaktadır. Bu nedenle, bir kısmı eski 5 yıllık ilkokulun amaçları dışındadır.

Bu amaçlar, 1962 tarihli ilkokul programı taslağı ile başlayan ve 1968 programında son şeklini alan milli eğitimin amaçlarına uygun olarak gerçekleştirilen dört bölümlü 6 sayfalık İlköğretimin Amaçları'nın özetlenmiş şeklidir. Özet olduğu için 1968 programındaki somut amaçlar, burada daha soyut bir hale getirilmiştir. Örneğin, 1968 programındaki:

"İyi düşünme ve doğru hüküm verme alışkanlığını kazanmıştır" şeklindeki bir amacın aşağıya aktardığımız somut şu belirtilerine yer verilmemiştir:

"a. Doğru hüküm verebilmek için herhangi bir olay ya da durumu, çözülmesi gereken bir problem olarak ele alır.

b. Doğru düşünmeye engel olan peşin hükümlere, kanıtsız inançlara, propagandaya, duygu ve heyecanlara kendini kaptırmadan, inceleme, araştırma yollarına başvurmayı öğrenir.

c. Vardığı sonucun doğru olup olmadığını denemeye ve kontrol etmeye çalışır. Atatürk'ün milletimizi eriştirmek istediği Batı uygarlığının temeli olan 'müsbet düşünme' ilkesini benimser."[20]

Amaçlar soyutlaştıkça uygulama olanakları azalır.

İlkokulda Eğitim ve Öğretim İlkeleri

1926 tarihli ilkokul programı, ilke, yöntem, ders ve konular bakımından, hem biçim, hem de içerik yönünden bir devrim programıdır. Daha doğrusu eğitim bilimi (pedagoji) devrimidir. 1924'ten önce 6 yıl olan ilkokul süresi, 1924'te 5 yıla, üç dönem de iki döneme indirilmiştir. İlk üç yıla "birinci dönem"; son iki yıla da "ikinci dönem" denmiştir. (Bkz. Tablo 2, s. 165)

Daha önceki programlarda, bütün sınıflarda dersler, birbirinden tamamen ayrı ve bağımsızdı. Birinci dönemde, bütün dersler "hayat" ve "toplum" ekseni etrafında toplanmıştır. Buna "toplu öğretim ilkesi" ya da "toplu öğretim sistemi" denmiştir. Bu durumda, daha önceden, birinci sınıfta başlayan Musahabat-ı Ahlâkiye (Ahlaki Sohbetler), ikinci sınıfta başlayan tarih, coğrafya ve tabiat tetkiki gibi dersler, hayat bilgisi adı altında birleştirilmiştir.[21] Bu suretle, hayat bilgisi dersi, bütün derslerin belkemiğini oluşturmuştur. Diğer Türkçe grubu derslerle, aritmetik, geometri, el işi, resim, müzik ve jimnastik dersleri programda ayrı dersler olarak gösterilmekle beraber, kendi özel teknikleri öğretildikten sonra, uygulama ve araştırmaların daima hayat bilgisi ile olan bağları korunmak suretiyle yapılması istenmiştir. Tarih, coğrafya, tabiat dersleri ve eşya dersleri de ikinci döneme alınmıştır.

Bu programda hayat bilgisi dersi ile diğer derslerin birbiri ile nasıl ilişkilendirileceği de ayrı bir "irtibat cetveli"nde gösterilmiştir. 1930 programında bu cetveller de programa eklenmiştir.[22]

Bununla birlikte, ikinci dönemde ayrı olsa da, çeşitli bilim başlangıçlarının yine de birbirini pekiştirecek bir biçimde öğretilmesi istenmiştir.

Bu programla getirilen en önemli öğretim ilkesi, öğretimin gözleme ve öğrencinin kişisel

19. *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*, Madde: 5.

20. *İlkokul Programı*, 1968, s. 4.

21. *İlk Mekteplerin Müfredat Programı*, 1926, s. 3.

22. *İlk Mektep Müfredat Programı*, 1930, s. 137-187.

çalışmasına, yani iş ilkesine dayanmasıdır. Bütün derslerin, öğrenciyi kişisel çalışmaya teşvik etmesi, onların ilgisine dayanması esas alınmıştır. Özellikle resim-el işi derslerine çok önem verilmiştir. "Öğrencinin dersleri, mümkün olduğu kadar, bizzat işleyerek, bizzat zihinsel etkinlikte bulunarak öğrenmesi", 1926 programının en belirgin özelliğidir. Bu da, yöntem açısından, getirilen bir devrim ya da yeniliktir.

Yine 1926 programında getirilen bir başka yenilik de, her dersin hedeflerinin belirlenmesi olmuştur. Daha önceki programlarda böyle hedefler yoktu.

Bu programla getirilen bir başka eğitim ve öğretim ilkesi de, derslerin öğretiminde çevresel koşulların dikkate alınmasıdır. Özellikle hayat bilgisi ve yurt bilgisi derslerinin, doğal ve toplumsal çevre özellikleri dikkate alınarak öğretilmesi istenmiştir. En azından, hareket noktası, bunlar olmuştur. Bu suretle, "yakından uzağa" ilkesi benimsenmiştir.

Burada sayılan eğitim ve öğretim ilkeleri, 1936, 1948 ve 1968 programlarında da geliştirilerek yer almıştır.[23] Toplu öğretim ilkesi, 1968 programında ilkokulun ikinci döneminde de uygulanmaya başlamıştır.[24]

1926 programındaki eğitim ve öğretim ilkeleri –1936 programının getirdiklerinden de yararlanılarak– 1948 programında daha belirgin bir hale getirilmiş ve açıklanmıştır. Bu suretle, 17 ilke saptanmıştır. Bunlar şunlardır:

"1- İlkokul ulusal bir eğitim kurumudur.

2- İlkokul gerçek bir topluluktur.

3- İlkokul, çocuğa geniş ölçüde etkinlik, iş ve yaratma imkânları sağlayan canlı bir çevre olmalıdır.

4- Okulda pratik bilgi ve becerilere yer verilmelidir.

5- İlkokul, öğrencilerine kazandırılacak bilgi ve becerilerin sağlam ve köklü olabilmesi için, çocuklara çalışma yerleri hazırlamalı; buraları, çalışma araçlarıyla donatılmalıdır. (Burada derslik, işlik, mutfak, arılık ve okul uygulama bahçelerinin nasıl düzenlenebileceği açıklanmıştır.)

6-İlkokulların bütün çalışmalarında tutum, milli kaynakları korumanın ve ulusal ekonomi kavrayış ve duygusu önemli bir yer almalıdır.

7- Okul, öğrencilere yöntemli ve verimli çalışma yollarını öğretecek; bu bakımdan, onlara, iyi alışkanlıklar kazandırmaya çalışacaktır.

8- İlkokulda, çocukların özellikleri gözönünde bulundurulmalıdır.

9- Okul ile aile arasında sıkı bir işbirliği sağlanmalıdır.

10- İlkokul, çocuklara fikirlerini ve duygularını türlü yollarla ifade etme imkânlarını vermelidir.

11- Çocukları bir konuya, bir etkinliğe karşı ilgilendirmek için onların içgüdülerinden yararlanılmalıdır.

12- Okul, öğrenciye bilimsel yöntemlere göre çalışma yollarını öğreterek, onu eleştirel düşünmeye yöneltmeli; gündelik hayatında hareketlerini düşünerek ve muhakeme ederek düzenlemeyi onda bir alışkanlık haline getirmelidir.

13- Ahlak eğitiminde başarılı olmak için çocuklara soyut ahlak kuralları belletmekten çok, onların yaşayışlarının ahlaki olmasını sağlamaya çalışılmalıdır.

23. *İlkokul Programı*, 1936, s. 17-34; *İlkokul Programı*, 1948, s. 3-21 ve *İlkokul Programı*, 1968, s. 9-19.

24. *İlkokul Programı*, 1968, s. 18.



14- Okul, çocuklarda güzel şeylere karşı sevgi ve bağlılık uyandırmalı, onlara kendi yaşlarına göre, her şeyde ve her yerde güzeli, iyiyi, doğruyu arayıp bulma ve değerlendirme alışkanlık ve iktidarını kazandırmalıdır.

15- İlkokul, öğrenciye boş zamanlarını iyi bir şekilde kullanma alışkanlığı kazandırmalıdır.

16- İlkokul, çalışmalarında, yakın yurt ve yakın zaman ilkesi egemen olmalıdır.

17- İlkokulun ilk üç sınıfını teşkil eden birinci döneminde 'toplu öğretim' esasına uyulacaktır."[25]

1968 tarihli ilkokul programında da 17. maddedeki "toplu öğretim ilkesi", bütün ilkokula yaygınlaştırılmış, diğer ilkeler yeniden düzenlenmiştir: Öğrencilerin farklı oluşlarına dikkat çekilmiş, demokratik eğitim vurgulanmış, çocuğun ilgi ve gereksinimleri ön plana çıkarılmış, öğretimde hayatilik ilkesi esas alınmıştır. Bu arada, yaparak öğrenme, planlı ve programlı çalışma, rehberlik, değerlendirme, bedensel ve zihinsel kusurlu öğrencilerin bir arada yetiştirilmeleri... gibi son yılların eğitim literatüründe görülen yeni kavramlara yer verilmiştir.

Bu ilkeler, 1988 tarihli ilkokul programında da aynen yer almıştır.

1968 programında "yöntem ve teknikler" ile "planlama ve uygulama"ya da özel bir yer ayrılmıştır. Bu kısımda, ünitenin işlenişinde, gereksinimlere göre anlatma (takrir), soru-yanıt, gözlem, inceleme, araştırma, laboratuvar, iş, gösterme (demonstrasyon), proje, deney, sorun çözme vb. yöntemler ve teknikler kullanılacağı belirtilmiştir. Gerekirse bir derste, bunlardan birden fazlasına da yer verilebilecektir.[26]

25. *İlkokul Programı*, 1948, s. 3-21.

26. *İlkokul Programı*, 1968, s. 20.



Bunlar, özellikle proje ve sorun (problem) çözme yöntemleri, 1968 programının getirdiği yeniliklerdir. (Bkz. Tablo 7, s. 168)

Cumhuriyet döneminde 1924 yılında hazırlanan ilk ilkokul programındaki dersler, İkinci Meşrutiyet döneminde (1914) hazırlanan derslerden farklı değildi. Altı yılda okutulan dersler, beş yıllık programda da hemen hemen okutuluyordu. Haftalık ders programları da, erkek ve kız ilkokulları için hazırlanmış ve ayrı idi. Kızlar için nakış, biçki ve dikiş dersleri konmuştur. 1914 programında beden eğitimi ile birlikte olan askeri talim dersi kaldırılmıştır.[27]

1924 programı, birkaç okulda bir yıl kadar uygulanmış, bundan sonra Cumhuriyet döneminin ilk kapsamlı programı sayılan 1926 programı yürürlüğe girmiştir.

1926 programında yer alan dersler, Tablo 2'de (s. 165) gösterilmiştir. Her sınıfta haftalık ders saati 26 idi.

Bu programın 1930'da basılan nüshasında "Din dersi" yer almamıştır. Alfabe dersi de 12 saatten 10 saate indirilmiştir. Bunların yerine, bazı derslerin haftalık saatleri artırılmıştır. Örneğin hesap-hendese (aritmetik-geometri) dersi, 2 veya 3 saatten 4'er saate çıkarılmıştır. O zamana göre, hafta ortası olan pazartesi günleri öğleden sonraları eğitsel gezintiler ve konferanslara ayrılmıştır.[28]

1936 tarihli ilkokul programı Türkçe, alfabe, okuma, sözlü ve yazılı anlatım, imla derslerini içermiştir. Bu programda dil bilgisi dersi kaldırılmıştır. Türkçe içine giren derslerle bir bütün olarak kabul edilmiştir. Tarih, coğrafya ve yurt bilgisi, hayat bilgisi, hesap-hendese, resim-iş, yazı, müzik ve jimnastik dersleri yer almıştır. (Bkz. Tablo 3, s. 166) 1926 prog-

27. *İlk Mekteplerin Müfredat Programı,* 1924, s. 3-4.

28. *İlkokul Programı,* 1930, s. 2.

ramında "tabiat dersleri" ve "eşya dersleri" bu programda "tabiat bilgisi" adını almıştır. Kızlar için olan "ev idaresi" ve "dikiş dersleri", bu programda, erkek çocuklar için de kabul edilerek "aile bilgisi" adını almıştır.[29]

1936 programında, ayrıca, "Birinci Sınıfın Özellikleri" adlı bir başlık yer almıştır. Burada ilkokula gelen çocukların, özellikle, psikolojik özelliklerine dikkat çekilmiştir.

İlk Okuma Yazma (Alfabe) Öğretimi:

1926 programında alfabe dersi için şu üç hedef gösterilmiştir.

"1- Yedi, sekiz yaşındaki çocukların bildikleri ve çok kullandıkları sözcüklerin okutulmasını öğretmek;

2- Aynı sözcüklerin ezberden yazılmasını (imlasını) öğretmek;

3- Çocukların yazdıklarını okunaklı şekle sokmak ve güzelleştirmek."[30]

1926 programında, ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili olarak (1) adlandırma (tesmiye) yöntemi, (2) ses (savtî) yöntem, (3) sözcük yöntemi, (4) karma (muhtelit) yöntem olduğu belirtildikten ve bunlar açıklandıktan sonra, öğretmenlerin karma yöntem ile sözcük yönteminden birini seçmekte serbest olduğu bildirilmiştir.

Burada söz konusu edilen adlandırma (tesmiye) yönteminde harflerin (eski yazıya göre elif, be, cim, dal gibi) adları söylenerek hecelemeler yapılır. Bu yöntemle ilk okuma ve yazma öğretmek yasaklanmıştır.[31]

Ses yönteminde (savtî yöntemde), önce, hecelerden başlanır; heceler seslere dönüştürülür. Bundan sonra çıkan seslerin harfi yazılır. Harflerden heceler, hecelerden sözcükler yapılır. Bu yöntem de verimli değildir.

Sözcük yönteminde çocuklara doğrudan doğruya kısa cümleler içinde sözcükler okutulur ve yazdırılır.[32]

Karma yöntemde (muhtelit usul) sessiz harfler, soyut olarak söylenmeden, kendisinden sonra gelen bir sesli harf ile birlikte söylenir ve yazılır. Örneğin: "baba, baca, ada, kara, kaba" gibi.

1928 yılında Latin esasına dayanan yeni Türk harfleri ile öğretime geçildiği zaman, alfabe öğretiminde öğretim yönteminin nasıl olacağı hususunda bir kuşkuya düşülmüştür. Bunun için bu husus, 1930 tarihli ilkokul programının yeni basımında hiç söz konusu edilmemiştir. Fakat, 1936 tarihli ilkokul programında yukarıdaki yöntemlerden sadece "sözcük" yahut "cümle" yöntemine ağırlık verilmiştir.[33] Bu konuda 1936 programı şöyle diyor:

"Okuma-yazma işi bir yandan hayat bilgisi konularına bağlanırken, öte yandan da, çocuk ve okuma psikolojilerinin doğal gereklerine uyularak, ilk okuma yazmalarda basit cümle ve kelimelerden harekete geçilmek suretiyle, terkibî-tahlilî bir yoldan yürünerek okuma-yazmanın mekanizması kazandırılacaktır." Buradaki "basit cümle ve kelime" yöntemi, eğitim çevrelerinde, "cümle" ya da "çözümleme" yöntemi olarak adlandırılmıştır.

1936 programında geçen "terkibî-tahlilî yol" ifadesi, basit cümle ve kelime denmesine karşın, öğretmenleri kuşkuya düşürmüştür. Buradaki "terkibî" sözü, "terkip edilmiş", yani "bütün haline getirilmiş" anlamında olduğu halde, onlarda "harf yöntemi"ni çağrıştırmıştır. Bunun üzerine bu husus, hazırlanan 1948 tarihli programda, daha açık bir biçim-

29. *İlkokul Programı*, 1936, s. 35.
30. *İlkokulların Müfredat Programı*, 1926, s. 30-31.
31. *İlkokulların Müfredat Programı*, 1926, s. 31.
32. *Ibid*, s. 31.
33. Baymur, F., *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*, 1962, s. 65.

de yazılmıştır: "İlk okuma ve yazmaya basit cümleler ve kelimelerle başlanacaktır. Zamanla, bu cümleler kelimelere; kelimeler hecelere; heceler ise harflere bölünecek ve çözümlemeler sonunda, elde edilen her kelime, hece ve harflerle yeni yeni cümleler ve kelimeler teşkil edilecektir."[34]

1968 programında da aynı esasa bağlı kalınmış ve "öğrencilerin anlayabileceği" sözcükler, "basit cümleler ve kelimelerle" ibaresinin başına eklenmiştir. Bu programda, büyük ve küçük harflerin birlikte öğrenilmesi de istenmiştir.[35] 1988'de yayımlanan programda aynı metin yer almıştır.

Köy okulları programlarında da aynı yöntemin kullanılması istenmiştir. "Alfabe dersi, yazı ile aynı zamanda öğretilecek ve çocuklar her okudukları kelime ve cümleyi yazacaklar ve okuyacaklardır."[36] Eğitmenli köy okullarında da aynı yönteme uyulmuştur. Birinci yıl öğretim kılavuzunda at, al, ana, nal sözcükleri öğretildikten sonra "Ana ata nal al" cümlesi öğretilmeye başlanmıştır.[37]

1968 Tarihli İlkokul Programının Getirdiği Başlıca Yenilikler

Cumhuriyet döneminde ilkokul programlarının en önemlilerinden biri olan 1968 programının getirdiği yenilikler şöyle özetlenebilir:

1. Mevcut amaçlara, "ilköğretimin amaçları" eklenmiştir.

2. "Mahallilik", "esneklik" ve "çevre program" ilkeleri daha çok yer almıştır.

3. "Toplu öğretim" ilkesi, yalnız ilk üç sınıf için değil, bütün ilkokul için kabul edilmiştir.

4. Köy ilkokullarının ilk döneminde (A grubu), ikinci döneminde (B grubu) okutulan derslerdeki konular nöbetleşe okutulduğu için öğretmensiz geçen zamanlar azalmıştır.

5. Eğitim ve öğretim yalnız ders kitaplarına bağlı olmaktan kurtulmuş; öğretmen ve öğrencilerin inceleme, araştırma, gözlem, deney, araç yapma ve kullanma etkinlikleri içinde, her türlü kaynaktan yararlanmaları olanağı doğmuştur.

6. Birer bilim dalı niteliğinde olan tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersi, "sosyal bilgiler" adıyla bir ders haline getirilmiştir.

7 Türkçe grubu dersler arasına "inşat dersi" konmuş ve açıklamaları yapılmıştır. 1981 programında bundan vazgeçilmiştir.

8. İlk okuma ve yazmada büyük ve küçük harflerin birlikte öğretilmesi sağlanmıştır.

9. Türkçe derslerinin bir "bütün" olduğuna ilişkin örnekler konmuştur.

10. Matematik öğretiminde zihinsel işlemlere, yazılı işlemlerden daha çok yer verilmesi istenmiştir.

11. Din bilgisi programının başına 4. ve 5. sınıf öğrencilerine "Velilerinin isteği üzerine okutulacaktır" yazısı konmuştur. Daha önceki programda bulunmayan 5 amaç eklenmiştir.

12. Öğretimde sorun çözme, proje ve küme çalışmaları ve rehberlik etkinliklerine büyük yer verilmiştir.

1997-1998 öğretim yılında, beş sınıflı bütün ilkokullar, üç yıllık ortaokullarla birlikte, sekiz yıllık ilköğretim okulu haline gelmiştir. Bu durumda, her sınıf için ayrı bir öğretim programı hazırlanmıştır. Ayrıca, "Davranışlar" bölümünün bulunmadığı, özet niteliğinde bir program da bu yazının yazıldığı tarihte bastırılmakta olup yakında çıkacaktır.

34. *İlkokul Programı*, 1948, s. 91.

35. *İlkokul Programı*, 1968, s. 114.

36. *Köy Mektepleri Müfredat Programı*, 1938, s. 39.

37. *Köy Eğitmenleri İçin Birinci Yıl Öğretim Kılavuzu*, 1941, s. 12-15.

İlkokul Programı Değişiklikleri ve Sonuçları ile İlgili Düşünceler

Köy Enstitüleri 1944 yılından itibaren her yıl binlerce mezun vermeye başladıktan sonra, Milli Eğitim Bakanlığı'nca, 4 Aralık 1944 tarihinde 305 sayılı Tebliğler Dergisi'nde Köy Enstitüsü mezunu öğretmenlerin çalışacakları okullarda uygulanacak öğretim programı açıklanmıştır. Bu genelgede yeni haftalık ders çizelgesi de yayımlanmıştır. Bu çizelgede yer alan derslerin konularını gösteren yeni bir programın yayımlanacağı bildirilmişse de bu gerçekleşmemiştir. Söz konusu genelge, 4274 sayılı kanuna göre Köy ve Bölge Okullarında Açılacak Köy ve Bölge Meslek Kursları Öğretim Programı Taslağı ile birlikte, 1946 yılında Köy ve Bölge Meslek Kursları Öğretim Programı Taslağı adıyla yayımlanmıştır.

Bu programda köy okulunun çevre kalkınmasına olan etkisi görülmektedir. Programda sanat ders ve çalışmaları, tarım ders ve çalışmaları, hayvan bakımı, tarla ziraatı konuları yer almıştır. Hazırlanacak köy okulu programında da benzer konuların bulunacağı anlaşılmaktadır.

Nihayet, 1945-1946 öğretim yılında ilkokul öğretmenlerine uygulanan anket sonuçları önce bir komisyon tarafından incelenmiş ve yeni bir program taslağı hazırlanmıştır. Bu taslak program, bu sefer uzmanlardan oluşan bir komisyon tarafından yeniden gözden geçirilmiş ve daha sonra 1948 yılında Talim ve Terbiye Kurulu'ndan geçirilerek resmi bir nitelik kazanmıştır. Bu sırada ayrı bir köy okulu programı hazırlanmasına gerek görülmemiş ve hayat bilgisi konuları belirlendikten sonra, köylerdeki ilkokullarda okutulacak ünite ve konular ayrıca belirtilmiştir.

İlkokul programları ile ilgili en önemli çalışma önce Bolu ve İstanbul illerinde uygulanan deneme okullarında başlamış ve sonra 14 ilin okullarında deneme niteliğinde uygulanmıştır.

Bolu deneme okulları 1953-1954 öğretim yılında açılmış ve 1960-1961 öğretim yılı sonunda değerlendirilmiştir. İstanbul'dakiler ise, 1955-1956 yılında açılmış ve yıl sonunda değerlendirilmiştir.

Bolu ve İstanbul illerinde uygulanan deneme okullarının değerlendirilmesinde, denemeye katılan okul ve öğrencilerin sosyal ve zihinsel durumlarının farklı olması nedeniyle, belirli bilimsel bir sonuca varılamamıştır. Hem kentlerde ve hem de köylerde, zekâ düzeyi ileri olan öğrencilerin okul başarıları da ileri bulunmuştur.[38] Bu da doğal bir sonuçtur.

Fakat yapılan uygulamada, bu okullardaki çalışmaların gözleme dayanan sonuçlarının olumlu bulunması ve bunun mesleki kamuoyunda yarattığı ileri eğitim ortamı, 1968'de, program taslağının resmileşmesine yol açmıştır.

Öte yandan, 1968 programı ile gerçekleştirilen deneme çalışmaları, sadece bilgiye dayanan bir okul başarısı ile kısıtlı kalmayan, sosyal tutum ve davranışlar, özellikle de demokrasi eğitimi için büyük bir kazanç olmuştur. Bu nitelikleri eğitim bakımından bilgiden daha önemlidir. Ancak, bu niteliklerin daha sonraki program ve uygulamalarda yer aldığı kuşkuludur.

1968 programının en önemli özelliği, öğrenciyi inceleme ve araştırmaya yöneltmesi, öğretmen merkezli bir öğretim yerine, öğrenci merkezli bir öğretimi öne çıkarmasıdır. Bu, bizim, öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri tarihimizde önemli bir aşama olmuştur. Bu programla, anlatma yönteminden, zaman içinde, proje yöntemine ulaşılabilmiştir. Bugün

38. Sözalan, S., *İlköğretimde Deneme Okulları*, 1963, s. 230. (Teksir baskı.)

bu anlayıştan ayrılmış görünüyoruz. Çocuğun bir şeyi "söylemesi" ve "yazması" davranış değişikliği olarak görülüyor ve kabul ediliyor.

Okullarda öğretim, başlıca iki grupta toplanabilir:

a) Bilgiler,

b) Beceriler.

Bunların yanında bir de "alışkanlıklar" var ise de, bunlar, her ikisi için de geçerlidir. Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi, adlarından da anlaşılacağı üzere, daha çok birer bilgi dersidir. Bunların öğretilme şekli bellidir: İnceleme, araştırma, deney yapma, gösteri vb. Bu derslerde özellikle "öğrenci merkezli" bir öğretime gereksinim vardır. Başka türlü "öğrenme" ya da "davranış değişikliği" olamaz. Bu derslerle ilgili bilgileri öğretmen anlatır, öğrenci dinlerse; ya da öğrenci kitaptan okur ve ezberlerse, kalıcı bilgi ve davranış değişikliği yeteri kadar ve gerektiği gibi oluşamaz.

Türkçe, matematik, resim, yazı, müzik ve beden eğitimi dersleri bilgiden çok, birer beceri ya da anlatım dersidir. Beceriler, genellikle, o beceriye sahip olan kimsenin tutum ve davranışları gözlenerek, bir bakıma taklit edilerek öğrenilir. Bu derslerde de yine öğrencilerin ilgi, gereksinim ve yaşantıya dayanan etkinlikleri gereklidir. Bunun için bu derslerde "öğretmen merkezli" bir öğretim, bir ölçüde gerekli olabilir. Hazırlanan yeni matematik programı, hayat bilgisi ve fen bilgisi programlarından daha başarılıdır. Fakat, bu programların da eksikliği, bilgi dersleri ile (mihver derslerle) olan ilişkilerinin varlığına hemen hiç değinilmemesidir. Anlatım derslerinin programları, bunu öğretmene hatırlatmalıdır. Eski programlarda bunlar aynı kitabın içinde bulunduğu için, kolayca anlaşılıyordu. Şimdi her dersin ayrı programları yayımlanmaya başlamıştır. Bu durum, ilkokul öğretiminde "toplu öğretim" fikrinin kaybolmasına yol açabilir.

İlköğretim okulu sosyal bilgiler dersi programlarının eski tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi programlarından farklı bir biçimde hazırlanması gerekir. 1953 tarihli Milli Eğitim Şurası'nda bu derslerin sosyal bilgiler adı altında toplanması kararlaştırılmış, ancak bu, 1968'de uygulanabilmiştir. Fakat, hem 1968 programında, hem de daha sonraki programlarda, dersin adında değişiklik olmasına karşın, yine de ünitenin biri tarih, biri coğrafya, biri de yurttaşlık bilgisi ile ilişkili olarak düzenlenmiştir. Oysa, bunu yapmaktan amaç, bir üniteyi oluşturan değişik bilim konularının ünite ile ilgili olan yönlerinden bir "bütün" halinde incelenmesi idi.

Son yıllarda hazırlanan fen bilgisi programlarında da aynı şeyi görüyoruz. Oysa, Cumhuriyet döneminde, ortaokullarda 1933-1938 arasında bu konuda güzel bir örnek uygulanmıştı. Bu programın kitabında, ortaokul birinci sınıf için şu üniteleri görüyoruz:

1. Üzerinde Yaşadığımız Dünya,
2. Hava ve İklim,
3. İyi Yiyecek Elde Etme,
4. İyi Bir Akarsu Sağlamak,
5. Bedenin Zindeliğini ve Sağlığını Korumak,
6. Giyeceklerimizin Seçimi ve Korunmasını Sağlamak.



Görüldüğü üzere üniteler, öğrencinin çevreyi tanımasına ve ona iyi ve başarılı bir uyum yapmasına yönelik olarak ve tamamıyla işlevsel bir biçimde düzenlenmiştir.

Ders kitaplarında da, her bir ünitenin işlenmesinde önce öğrencilerin yaşantılarına başvurulmuş, onların o konularda bildikleri sorulmuştur. Bunun ardından, ünite ile ilgili olarak öyküsel nitelikte bazı bilgiler verilmiştir. Bu bir bilim anlatımı değildir; fakat bilimsel bir nitelik taşımaktadır. Yani doğru bilgilerdir.

Daha sonra, ünitenin konuları olarak, birkaç sorun (problem) ele alınmıştır. Sorunların her biri, ünitenin konularının ortaya çıkarılmasına yöneliktir. Örneğin, 1. Ünite ile ilgili olarak (1) Yıldızların yerlerini nasıl belirleyebiliriz? (2) Güneş sistemindeki başlıca gezegenlerin niteliği nedir: (3) Dünya bugünkü haline nasıl geldi? (4) Gecelerle gündüzlerin uzunlukları niçin değişiyor? (5) Mevsimler niçin değişiyor? (6) Doğru saati nasıl buluruz? Bu sorunların çözümüne ilişkin bilgiler verilmiştir. Gerektikçe deney ve gösteriler yapılmıştır. Bu suretle bilgilerin öğrenilmesi sağlanmıştır. Öğrenilenleri pekiştirmek için "alıştırma" ya da "uygulama" yaptırılmıştır.[39] Bu düzenleme, "öğrenme psikolojisi"nin (1) Güdüleme, (2) Sınama-Yanılma, (3) Pekiştirme ve (4) Alıştırma ilkelerine uygundur.

En sonra da "ek" ünite ve projeler verilmiştir. Bu da daha geniş bilgi edinmek isteyenler içindir.

Böyle bir program ve onun ders kitabında fizik, kimya ve biyoloji bilgilerine yer verilmekle birlikte, bunların hiçbirinde bilimsel bir sınıflandırma yoktur. Bilgiler biribiriyle kaynaşmıştır. Bilim konuları, üniteye organik bir biçimde bağlanmıştır.

Sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinin programlarının hazırlanmasında, bu güzel örnekten yararlanılabilir.

39. *Fen Bilgisi*. 1934, s. 1-41.

Sonuç ve Öneriler

1. Daha önce de olduğu gibi, Cumhuriyet döneminde, ilkokul programları, ilkokulların amaçlarını gerçekleştirmek için hazırlanmıştır. Bu amaçlar, genellikle yasa ile saptanır. Ancak Türkiye'de 1973'e kadar, genelgelerle ve bir ara tek parti döneminde, parti programına göre saptanmıştır.

Amaç, ilke ve yöntemlerin saptanmasında, özellikle Cumhuriyet'in ilk yıllarında, 1923'te Bakan İsmail Safa döneminde yayımlanan "Maarif Misakı" ya da "Umumi Maarif ve Terbiye Programı" adı verilen bir genelgenin etken olduğu görülmektedir. Atatürk'ün eğitim görüşlerini içeren bu genelge, 1925 yılında Maarif Vekâleti Mecmuası'nın 1. sayısında da yayımlanmıştır.[40] 1914 tarihli ilkokul programı 1913 tarihli Tedrisatı İptidaiye Kanunu Muvakkati'ne (geçici ilköğretim yasasına) göre hazırlanmıştı. Bu program, 1924'e kadar sürmüştür.

2. 1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda "İlköğretim, kadın ve erkek bütün Türklerin milli gayelerine uygun olarak, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir" diye tanımlanmış; bu genel hükümden sonra, ayrıca amaçlardan söz edilmemiştir. Buna, bir ölçüde, 1973'te çıkan Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 23. maddesinde yer verilmiştir. Bu yasadaki amaç da "iyi yurttaşlık, temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar, milli ahlak; ilgi, istidat ve yeteneklerin geliştirilmesi ve üst öğrenime hazırlık" ile sınırlı tutulmuştur. Bu yasalardaki ilköğretim (temel eğitim) tanımı da, eski ilk ve ortaokullarla birlikte, sekiz yıllık bir eğitimi kapsamaktadır.

3. Son duruma göre, gerek "milli eğitimin amaçları" ve gerek "ilköğretimin amaçları", daha önceki programlarda yer alan amaç ve hedeflerin hemen hepsini kapsamaktadır. Milli Eğitim Temel Kanunu'nun amaçlar kısmında Atatürk ilkeleri ve Türk Devrimi'ne bağlılık ön plana geçmekte ve anayasa hükümlerine bağlılık vurgulanmaktadır. Bu arada insan hakları, aile ve yurt sevgisi, demokratik eğitim, laik eğitim, beden ve ruh sağlıklı dengeli kişiler yetiştirilmesi istenmiştir. Bilimsellik, bireyin kendisinin ve toplumun mutluluğu için çalışmak, üretici ve toplum kalkınmasına yönelik bir eğitim uygulaması yapmak, Türk milli eğitiminin amaçları haline gelmiştir. İlköğretim de, bu amaçlardan kendisine düşen payı almaktadır. Bu da ilk kez, 1962'de program taslağı ile "İlköğretimin Amaçları"nda belirtilmiştir. Bu amaçlar, daha sonra, 1968 programına geçmiştir. Burada, daha somut amaç ve hedefler belirlenmiştir. Bunlar, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 5. maddesinde de kısaca yer almıştır. Bu nedenle, biraz daha genel ve soyut bir nitelik kazanmıştır. Bununla birlikte, bazı eksikleri var ise de ilköğretimin amaçlarını özlü olarak kapsamaktadır.

4. İlkokullarda uygulanması istenen genel eğitim ve öğretim ilke ve yöntemleri, daha eski programlardaki ilke ve yöntemlere göre, çok daha ileridir. İkinci Meşrutiyet döneminde ezbercilik ile savaşılmış, düz anlatım yöntemi yerine soru-yanıt, yahut bunun ustalıkla kullanımı olan buldurucu (tekşifi) yöntemden Cumhuriyet döneminde hiç söz edilmez olmuştur. Bunun yerine gözlem, deney, iş ve yaşama ve daha sonraları da proje, sorun çözme yöntemlerini gerekli kılacak ilkeler geçmiştir.

1926 tarihli ilkokul programı ile getirilen bütün derslerin "hayat" ve "toplum" ekseni etrafında toplanması ilkesi, bugüne kadar varlığını korumuştur. "Toplu öğretim" ilkesi de ilköğretimin ilk üç yılından beşinci sınıfa kadar yükseltilmiştir. Toplu öğretimin öğretmen-

40. Aslı, *Hâkimiyet-i Milliye* gazetesinde 7-8.3.1923'te yayımlanmıştır.

ler tarafından oldukça iyi uygulandığının görülmesi üzerine, 1936'dan itibaren ayrı "irtibat cetveli" yayımlanmasından da vazgeçilmiştir. Çok değişik kaynaktan öğretmen atandığı bugünlerde, böyle bir araca öncelikle gerek vardır.

"Öğrencinin kişisel çalışması" ilkesi 1926 programından itibaren benimsenmiş, proje yönteminin uygulanmasını gerektirmiştir. Bu yöntem, 1950'li yıllara kadar zayıf bir uygulama getirmiş ise de 1951'de Prof. Dr. K. V. Wofford'un köy eğitimini incelemek üzere yurda gelmesinden ve raporun yayımlamasından sonra, bu yöntem, ilkokullarda uygulama alanı bulmuştur. Nihayet, 1968 programı ile temel yöntemler arasına girmiştir.

5. Öğretimde, "hayatilik", "güncellik" (aktüalite), okulun "gerçek bir topluluk" olması gibi ilkeler, 1940-1970 arasında uygulanmıştır. 1947'den itibaren Okul-Aile Birliklerinin kurulmasıyla okul ile aile arasında işbirliği yapma olanakları da sağlanmıştır.

İlkokulda "yakın yurt" ve "yakın zaman" ilkesi de çocuğun öğreniminde etkili olmuştur. Bu suretle öğrenciler, ileriki öğrenimleri ile temel kavramları somut bir şekilde öğrenme imkânına kavuşmuşlardır. Bunlardan daha önceleri pek söz edilmiyordu. İkinci Meşrutiyet döneminde bizde "ayani" öğretim olarak ilk kez ortaya çıkan bu ilke, Cumhuriyet döneminde, hiç değilse ilköğretimde kullanılan olağan bir ilke olmuştur. Bu ilkelere son programlarda da yer verilmiştir.

6. Cumhuriyet döneminden önceki ilkokul programına kıyasla, Cumhuriyet dönemi programlarında çok büyük değişiklikler görülmektedir. İlk kez 1926 programında derslerin her birinin ayrı ayrı hedeflerinden söz edilmiştir. Fakat bu hedefler, belirli davranışlara yönelik hedefler değildi. Daha genel nitelikli idi. Bu bakımdan bunlara "amaçlar" diyebiliriz. Bilindiği üzere hedefler, amaçlara varmayı sağlayan birer durak noktasıdır. Hedeflere ayrı ayrı varılarak amaçlara, amaçlara ayrı ayrı varılarak ereğe ulaşılır. 1980 yılından sonra hazırlanan programlarda, bu anlayışa yakın bir düzenleme benimsenmiştir. Bunun daha da geliştirilmesi gerekmektedir.

7. 26.5.1983 gün ve 86 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararına göre, yeni bir "program modeli" belirlenmiştir. Bu kararda, her ünite ile ilgili "hedef ve davranışlar" saptanmıştır. Bu durumda, saptanacak hedeflerin davranışlara yönelik bir biçimde ifade edilmesi gerekir. Davranışların, hedeflere uygun olarak, "kişilerin ahlak ve sosyal yönüne" ilişkin biçimde düzenlenmesi beklenir. Çünkü bilindiği üzere, "davranış, her ne kadar psikolojide organizmanın ya da bireyin uyaranlar karşısında yaptığı tepkilerin tümünü"[41] kapsar ise de, eğitimde daha çok, "kişinin özellikle ahlak bakımından gösterdiği tutum ile ilgili hareketler"dir. Daha açık bir deyişle "davranış", bireyin –içinde bulunduğu toplumsal, ekonomik ve kültürel koşulları dolayısıyla– geliştirdiği ve onu, aynı durumdaki kimselere yaklaştıran hareketlerinin tümüne verilen genel bir addır.[42]

Yayımlanan programlarda bu anlamda "davranış"ları pek göremiyoruz. Bir soru karşısında bir adın, bir tarihin söylenmesi ya da yazılması bir davranış olarak kabul edilmiştir. Örneğin, yayımlanan hayat bilgisi programında "okulunu tanıyabilme" bir hedef olarak gösterilmiş, "yeni sınıfın adını söyleme ya da yazma" da bir "davranış" olarak kabul edilmiştir.[43] Bu da kuşkusuz, psikolojik anlamda bir davranış olmakla birlikte, bizim eğitimde kullandığımız "davranış", daha başka toplumsal ya da ahlaki hareketleri öngörür. Bunun yanında, programda gerçekten uygun davranışlar da vardır: "Sıraları dikkatli kullanma, sınıf duvarlarını temiz tutma, sınıf eşyasına zarar vermeme" gibi.[44]

41. Enç, *Ruhbilim Terimleri*, 1972, s. 51.
42. Oğuzkan, *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, 1993, s. 32.
43. *Tebliğler Dergisi*, S. 1484, s. 43.
44. *Ibid*, s. 43.

Bu nedenle, bilimsel bir nitelik taşıdığı kuşkusuz olan yeni program yaklaşımının daha dikkatli yapılması gerekmektedir.[45]

8. Öte taraftan, bu tür programlar, çok büyük hacimlerde hazırlanmaktadır. Bu da "kullanılışlılık" bakımından bazı sorunlar yaratabilir. Bu konuda mukayeseli bir araştırma yapılmasının uygun olacağını düşünüyorum. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ayrı program hazırlama girişimi bu endişemizi kısmen gidermiştir.

9. Yeni programlar hazırlanırken, daha önce yayımlanan programlara yöneltilen eleştirilerden de yararlanılmalıdır.

Bu araştırmada 1926 programından sonra yayımlanan programlarda ilke, yöntem ve konu bakımlarından nasıl bir gelişme olduğu ana çizgileriyle ortaya konmuştur. Bunlardan da yararlanılabilir. Bu durumlarda, ilk programların daha yaşamsal ve işlevsel olduğu da dikkati çekmektedir. Örneğin ilk programdaki din dersi müfredatı, bugünkü "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi" sözüne, bir ölçüde, daha uygun düşmektedir.

10. İlköğretim okullarının 8 yıla çıkarılması dolayısıyla, 1986 tarihli "Din Kültürü ve Ahlak" dersi programının bilimsel anlayışla yeniden ele alınması, bir gereksinim olarak görülmektedir. Hazırlanacak yeni programda çocuğun gelişim psikolojisi, kişilik eğitimi ve ahlak ilkeleri ön plana çıkarılmalıdır.

11. Bir de "Birleştirilmiş Sınıflı Köy Okulları" sorunumuz vardır. Bu amaçla, 1950'lerde Amerika'dan uzman getirilerek bu soruna bir çare bulunmuş ve bu, 1968 programında yer almıştır. Bugünkü programlarda bunlardan söz edilmemektedir. Bu okullarda bugün nasıl çalışıldığı yeni programlara yansımamıştır.

12. Cumhuriyet döneminde ilkokul programlarında en büyük değişiklik 1968 tarihinde olmuştur. 1968 programı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yürüttüğü 7-8 yıllık bir çalışmanın ürünüdür. Ülkemizin 14 ilindeki binlerce okulda uygulandıktan ve çeşitli toplantılarda değerlendirildikten sonra yürürlüğe konmuştur. Yeni çıkan hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi programlarında, bu deneyimlerle belirlenen öğretim ilke ve yöntemler, yeni programlarda pek görülmemektedir. Bu programların birleştirilmiş sınıflarda nasıl uygulanacağına dair bir genelge henüz yayımlanmamıştır. Yayınlanacağına dair haberler alınmaktadır.

13. 1927 tarihinde yayımlanan köy okulları müfredat programı ve onu izleyen diğer köy okulları programlarında okulun, öğretim görevleri yanında, halkı eğitme görevleri de yer almıştır. 1948'de yayımlanan ilkokul programında köy, kent ve kasaba okulları programı birleştirilmiş halde verilmiş ve yalnız köy okullarında okutulacak hayat bilgisi dersi için, köye uygun konular da eklenmiştir.

14. Ayrıca, 1948 programında tarım-iş dersi de vardı. Bu dersin programı köylerde, kasabalarda ve koşulları elverişli olan kent okullarında uygulanıyordu. 1968 programında bu dersin konuları fen bilgisi dersi içine girmiştir. Köy çevresine etkin uyum yapmak durumunda olan köy çocuğu için bu durum bir eksiklik olarak görülüyor.

15. 1948 programında ve daha önceki 1936 programında ayrı bir ders olan "Yazı" dersi, 1968 programında Türkçe grubu dersler içine alınmıştır. O günden beri bu böyle devam etmektedir. Bunun hangisinin daha uygun olduğu araştırılmalıdır.

16. Genellikle sınıfların ve derslerin amaçları iyi saptanmıştır. Amaçlara uygun ders ve ko-

45. Hayat bilgisi dersi ile ilgili bir değerlendirme yazısı için bkz. Binbaşıoğlu, C., "Hayat Bilgisi Ders Programlarının Değerlendirilmesi", *Cumhuriyet'in 75. Yılında İlköğretim,* 1998, s. 229-242, H. Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Merkezi Yayını.

nuların düzenlenmesinde, özellikle uygulanmasında, aynı ölçüde başarılı olunduğu kuşkuludur. Programların yüklü olduğu, çeşitli Milli Eğitim Şuralarında daima dile getirilmiştir. Programlar hazırlanırken daha önceki Milli Eğitim Şuralarında yapılan eleştirilerden ve alınan kararlardan da yararlanılmalıdır.

Son olarak şunları söyleyebiliriz: İlköğretimde Cumhuriyet'in ilk yıllarında uygulanmaya çalışılan eğitim ilke ve yöntemleri, bunların içinde "iş" ya da "etkinlik" ilkesi, programlarda çok ısrarlı bir şekilde açıklanmıştır. Bu, "çocuktan hareket" ilkesinin de bir sonucu idi. Son programlarda bunlar eskisi gibi yer almamaktadır. Bu anlayış, giderek bizi "çocuğu merkeze alan" yeni bir öğretim anlayışından "öğretmeni merkeze alan" eski bir öğretim anlayışına götürebilir. Bundan sakınmak gerekir.

Cavit Binbaşıoğlu
Eğitimci

Tablo 1. 1915 Mekatib-i İptidaiye Umumiye Talimatnamesi'nde Üç Devreli ve Altı Sınıflı İlkokullar İçin Hazırlanmış Müfredat Programı

Öğleden evvel tedris edilecek dersler	Öğleden sonra tedris edilecek dersler
Kuran-ı Kerim	El İşleri
Malumat-ı Diniye	Ziraat
Musahabat-ı Ahlakiye	Yazı
Türkçe, Kıraat, Sarf ve Nahiv	Resim
Tarih	Musiki (Gına)
Hesap ve Hendese	Terbiye-i Bedeniyye
Eşya Dersleri	

Tablo 2. 1926 Tarihli İlkokul Müfredat Programı

Dersler	I. Devre			II. Devre	
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Türkçe Alfabe	10	–			
Kıraat		4	4	3	3
İmlâ		2	2	2	2
Tahrir Gramer (Kavaid)		–		1	1
Yazı		2	2	1	1
Din Dersi			1	1	1
Hayat Bilgisi	4	4	4		
Hesap-Hendese	4	4	5	5	5
Tarih				2	2
Coğrafya	–			2	2
Tabiat Dersi		–		2	2
Eşya Dersi			–		2
Yurt Bilgisi		–		2	1
Resim-Elişi	4	4	4	2	2
Musıki	2	2	1	1	1
Jimnastik	2	2	2	2	1
(Ev İdaresi)	–		–	(1)	(1)
(Dikiş)				(1)	(1)
Yekûn	26	26	26	26	26

(1) Ev İdaresi dersleri kız okullarına mahsustur. Bunun için dördüncü sınıfın Jimnastik dersinden bir saat alınacak ve beşinci sınıfta imlâ dersi de bu derse tahsis olunacaktır.

Kaynak: *İlk Mekteplerin Müfredat Programı*, İstanbul, Millî Matbaa,1926, s. 5.

Tablo 3. 1936 Müfredat Programı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi

DERSLER	I. DEVRE			II. DEVRE	
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf
Türkçe	10	7	7	6	6
Tarih	–	–	–	2	2
Coğrafya	–	–	–	2	2
Yurt Bilgisi	–	–	–	2	1
Tabiat dersleri	–	–	–	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
Jimnastik	2	2	2	1	1
TOPLAM	**26**	**26**	**26**	**26**	**26**

Tablo 4. Beş Sınıflı Köy Okulu (1939-1940) Programı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi

DERSLER	SINIFLAR				
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf
Hayat Bilgisi	3	3	4	–	–
Türkçe	10	9	8	5	5
Tarih	–		–	2	2
Coğrafya	–	–	–	2	2
Yurt Bilgisi	–	–	–	2	2
Aile Bilgisi	–	–	–	1	1
Aritmetik (Geometri)	4	4	4	3	3
Resim	1	1	1	1	1
Yazı	–	1	1	1	1
TOPLAM	**18**	**18**	**18**	**18**	**18**

Tablo 5. 1948 Müfredat Programı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi

DERSLER	I. DEVRE			II. DEVRE	
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf
Hayat Bilgisi	5	6	7	–	
Türkçe	10	7	7	6	6
Tarih		–		2	2
Coğrafya		–		2	2
Yurttaşlık Bilgisi		–		2	1
Tabiat Bilgisi		–		3	3
Matematik	4	4	4	4	5
Aile Bilgisi	–	–	–	2	2
Resim-İş	4	4	4	2	2
Yazı		2	1	1	1
Müzik	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi	2	2	2	1	1
TOPLAM	26	26	26	26	26

Tablo 6. 1968 Müfredat Programı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi

DERSLER	I. DEVRE			II. DEVRE	
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf
Hayat Bilgisi	5	6	7	–	–
Türkçe	10	7	7	6	6
Tarih	–	–		2	2
Coğrafya	–	–	–	2	2
Yurttaşlık Bilgisi	–	–	–	2	1
Tabiat Bilgisi	–	–	–	3	3
Matematik	4	4	4	4	5
Aile Bilgisi	–			2	2
Resim-İş	4	4	4	2	2
Yazı	–	2	1	1	1
Müzik	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi	2	2	2	1	1
TOPLAM	26	26	26	26	26

Tablo 7. 1968 Programlarına Göre Normal Öğretim Yapan Okulların Haftalık Ders Süreleri

DERSLER	SINIFLAR									
	Sınıf: I Dakika		Sınıf: II Dakika		Sınıf: III Dakika		Sınıf: IV Dakika		Sınıf: V Dakika	
	Mik.	Top.	Mik.	Top.	Mik.	Top.	Mik.	Top.	Mik.	Top.
Hayat Bilgisi	200		240		240					
Planlama	120		120		120					
Değerlendirme	200	580	200	620	200	620				
Eğitsel Çalışmalar	60		60		60					
Sosyal Bilgiler							240		200	
Planlama							50		50	
Değerlendirme							80	430	80	390
Eğitsel Çalışmalar							60		60	
Fen ve Tabiat Bilgisi							200		200	
Planlama							70	390	70	390
Değerlendirme							120		120	
Din Bilgisi							40		40	
Türkçe (Yazı)	400		360		360		240		240	
Matematik	200		200		200		160		200	
Resim-İş	120		120		120		80		80	
Müzik	40		40		40		40		40	
Beden Eğitimi	80		80		80		40		40	
TOPLAM	1420		1420		1420		1420		1240	

Kaynak: İlkokul Programı, 1968, s. 269.

Tablo 8. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 21.4.1986 Tarih ve 91 Sayılı Kararı İle Kabul Edilen İlkokul Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi

Dersler	Sınıflar				
	I	II	III	IV	V
Türkçe	10	10	10	6	6
Matematik	5	5	5	4	4
Hayat Bilgisi	5	5	5		–
Fen Bilgisi	–	–	–	4	4
Sosyal Bilgiler	–	–	–	3	3
Din Kültürü ve Ahlâk	–	–	–	2	2
Resim-İş	1	1	1	2	2
Müzik	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi	3	3	3	3	3
Toplam	**25**	**25**	**25**	**25**	**25**

Not: "Rehberlik ve Eğitim Çalışmaları", 1., 2. ve 3. sınıflarda "Hayat Bilgisi"; 4. ve 5. sınıflarda ise, "Sosyal Bilgiler" dersleri içinde yapılacaktır.

Kaynak: 8.9.1986 Tarih ve 2216 Sayılı Tebliğler Dergisi

Tablo 9. İlköğretim Okulu Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi

DERSLER	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Türkçe	12	12	12	6	6	5	5	5
Matematik	4	4	4	4	4	4	4	4
Hayat Bilgisi	5	5	5	–	–	–	–	–
Fen Bilgisi	–		–	3	3	3	3	3
Sosyal Bilgiler	–	–	–	3	3	3	3	
Vatandaşlık ve İnsan Hakları							1	1
T.C.İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük								2
Yabancı Dil	–	–	–	2	2	4	4	4
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi				2	2	2	2	2
Resim-İş	2	2	2	1	1	1	1	1
Müzik	2	2	2	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi	2	2	2	2	2	1	1	1
İş Eğitimi	–	–	–	2	2	2	2	2
Trafik ve İlkyardım Eğitimi						1		1
Bireysel ve Toplu Etkinlik	3	3	3					
Seçmeli Ders	–			4	4	3	3	3
TOPLAM	30	30	30	30	30	30	30	30

Kaynak: M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu'nun 10.09.1997 Tarih ve 143 sayılı kararı.

NOT:

1. Rehberlik ve eğitici çalışmalar kapsamındaki öğrenci kişilik hizmetleri, haftalık ders saatleri dışında yürütülür. Rehberlik ve eğitici çalışmalar ile ilgili faaliyetleri yürütülen öğretmenler, bu görevlerine karşılık haftada 3 saat üzerinden ücretli ek ders görevi yapmış sayılırlar. Bu görev, haftalık zorunlu ek ders görevi içinde verilir ve ücret ödenir.

2. Türkçenin doğru ve güzel konuşulması için, ihtiyaç duyulması halinde; seçmeli derslere ayrılan sürenin tamamı veya bir kısmı Türkçe dersine ilave olarak ayrılır.

3. Okutulan yabancı dil dersinin takviyesi amacıyla seçmeli derslere ayrılan sürenin en fazla iki saati yabancı dil dersine ilave olarak ayrılabilir.

4. Seçmeli derslere ait sürenin tamamının veya bir kısmının Türkçe veya yabancı dil derslerinden herhangi birine ayrılması halinde, bu ders saatleri için ayrı ayrı not takdiri yapılmaz. Takviye edilen dersle birlikte tek notla değerlendirme yapılır.

5. Okul yönetimince; öğretim yılı başında okulun ve çevrenin şartları, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları ile velilerin de görüşleri dikkate alınarak "seçmeli dersler listesi"nden, okutulacak seçmeli dersler belirlenir.

6. İlköğretimin ilk üç sınıfındaki bireysel ve toplu etkinlik saatlerinde öğrencilerin bireysel farklılıkları

ve seviye grupları dikkate alınarak, kültürel ve eğitici çalışmalar; folklor, müsamere, konser ve müzik, monolog, diyalog, grup tartışmaları, güzel konuşma ve yazma, güzel yazı çalışmaları, sergi düzenleme ve gezip görme, gezi gözlem ve incelemeler, bilmece, bulmaca, atışma, sayışma, şarkı ve türkü söyleme, soru sorma ve cevaplama, bildiklerini düşündüklerini ve duyduklarını anlatma, oyun ve beden eğitimi, TV seyretme, bilgisayar oyunları, bahçe etkinlikleri, koleksiyonculuk, bitki ve çiçek yetiştirme vb. etkinlikler yapılır.

Gerektiğinde uygun ortamlarda bireysel ve toplu etkinlikler müzik ve beden eğitimi çalışmaları ortak programlarla yürütülebilir.

7 1997-1998 öğretim yılında, dördüncü ve beşinci sınıflarda yabancı dil dersinin okutulmasının mümkün olmadığı ilköğretim okullarında, bu derse ayrılan saatler Türkçe veya seçmeli dersler kapsamında değerlendirilir.

8. 1997-1998 öğretim yılında, altıncı ve yerinci sınıf sosyal bilgiler derslerinde, altıncı ve yedinci sınıf milli tarih ve milli coğrafya programları uygulanır.

Tablo 10. İlköğretim Okulu Seçmeli Dersler Listesi*

DERSİN ADI	YIL OLARAK SÜRESİ	HAFTALIK DERS SAATİ
Beslenme Bilgisi	1-2	1-2
Bilgisayar	1-5	1-2
Çiçekçilik	1-5	1-2
Dramatizasyon	1-3	1-2
Güzel Konuşma ve Yazma	1-5	1-2
Güzel Yazı Çalışmaları	1-5	1-2
Halk Oyunları	1-3	1-2
İkinci Yabancı Dil	1-5	1-3
Kooperatifçilik	1-5	1-2
Koro Çalışmaları	1-3	1-2
Kütüphane Bilgisi	1-5	1-2
Müzik	1-3	1-2
Pratik Hayvancılık	1-5	1-2
Sağlık Eğitimi	1-2	1-2
Sanat Eğitimi	1-3	1-2
Spor Etkinlikleri	1-3	1-2
Turizm Rehberliği	1-3	1-2
Uygulamalı Tarım	1-5	1-2
Yerel El Sanatları	1-5	1-2

*1998-99 öğretim yılından itibaren bu dersler, bilgisayar, dramatizasyon, güzel konuşma ve yazma, yerel el sanatları, İkinci yabancı dil, turizm, uygulamalı tarım olmak üzere yedi dersle sınırlandırılmıştır.

SEKİZ YILLIK ZORUNLU İLKÖĞRETİM: HEDEFLER VE UYGULAMALAR

Neşe Işık Tertemiz

Sekiz yıllık eğitimin başlangıcı II. Mahmut dönemine kadar uzanmaktadır. Bu dönemde 1824 yılında İstanbul'da, 1826'da eyaletlerde yayınlanan fermanlarda çocukların ergenlik çağına kadar okula gönderilmeleri ve bu mecburiyete uymayanların cezalandırılacağı belirtilmiş; başka bir deyişle, temel eğitimin sekiz yıla çıkarılması gereği vurgulanmıştır.[1] 1913 yılında çıkarılan "Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkatı" ile ilköğretim altı ve sekiz yıl olarak belirlenmiştir ve İstanbul'da 6 yıllık ilköğretim okulları açılmış ve sekiz yıllık temel eğitim okullarının açılmasında da önemli gelişmeler olmuştur.

Cumhuriyet döneminde sekiz yıllık ilköğretim, 2-10 Aralık 1946 tarihleri arasında toplanan Üçüncü Milli Eğitim Şurası ile Türk milli eğitiminin gündemine gelmiştir. Şura toplantısında kent okullarının süresinin sekiz yıla çıkarılması ve ilkokul ile ortaokulun birleştirilmesi istenmişse de, uygulamaya geçilememiştir.[2]

1950'lerde UNESCO tarafından kullanılmış olan "temel eğitim" kavramı bizde bu tarihlerden sonra ilköğretimin karşılığı olarak kullanılmaya başlanmış; 222 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu" ile yasal bir kavram haline gelmiş; 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ilk ve ortaokulu birleştiren bir yapıya "temel eğitim" adı verilmiş, "İlköğretim her yurttaşın görmesi gereken temel eğitimdir" denmiştir.[3]

28 Eylül-3 Ekim 1970 tarihinde toplanan Sekizinci Milli Eğitim Şurası'na kadar böyle bir uygulama isteği gündeme gelmemiştir. Ancak Sekizinci Milli Eğitim Şurası ile ilkokul ve ortaokulun temel eğitim kavramı içinde birleştirilmesi üzerinde durulmuştur.[4] Sekiz yıllık eğitim çalışmaları, zorunlu olmaksızın, 1971 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nda oluşturulan 8 kişilik çalışma grubu, 6 kişilik sekreterya, 5 kişilik deneme programı hazırlama komitesi kurulmasıyla başlatılmış ve hazırlanan programlar Yatılı Bölge Okullarında denemeye konulmuştur. Bu deneme çalışmaları 1975 yılı Mart ayında durdurulmuştur.[5] Bu arada bu konudaki en ciddi adım 14 Haziran 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda atılmıştır. Bu kanunda temel eğitimin 6-14 yaşlarındaki çocukları kapsadığı, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu olduğu hükme bağlanmış, ortaokullar ilköğretim kurumu içine alınarak zorunlu yapılmış, lise ve dengi okulları kapsayan ortaöğretim kurumları yeniden tanımlanmıştır. Sekiz yıllık zorunlu eğitime kademeli olarak geçiş öngörülmüş ve hazırlıklar buna göre başlatılmıştır. Ayrıca bu kanunla, her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıklar kazandırmak, onu milli ahlak anlayışına uygun, ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünde yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak amaçlanmıştır.[6] Temel eğitimin ilköğretim kurumlarında verileceği belirtilen kanunda, ilköğretim kurumlarının, ilkokullar ve ortaokullar olmak üzere bağımsız olarak kurulabileceği gibi, 5 yıllık ilkokul ile 3 yıllık ortaokullardan meydana gele-

1. "8 Yıl, Nihayet", *Hürriyet* gazetesi, 23.7.1997.

2. "8 Yıl, Nihayet", *Hürriyet* gazetesi, 23.7.1997.

3. "İlköğretim ve Eğitim Kanunu (222 s.k.)", *Resmi Gazete*, S. 10705, 12 Ocak 1961; MEB, *On Beşinci Milli Eğitim Şurası, Raporlar Görüşler, Kararlar*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1996, s. 102.

4. MEB, *Sekizinci Milli Eğitim Şurası, Esaslar Raporlar Kararlar*, 1970.

5. "8 Yılda Nereden Nereye?", *Milliyet* gazetesi, 26.7.1997; "8 Yıl, Nihayet", *Hürriyet* gazetesi, 23.7.1997.

6. Erçelebi, H., "Türkiye'de Zorunlu Eğitimin Sekiz Yıla Çıkarılma Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri", *Öğretmen Dünyası*, 1997, S. 209, s. 21.

cek şekilde birlikte kurulabileceği de belirtilmiştir.[7] Ayrıca kanunda birinci kademe sonunda "ilkokul", ikinci kademe sonunda "ortaokul" diploması verilir tanımlaması yapılmıştır.

1975 yılında durdurulan çalışmalara, 1978 Ocak ayında yeniden başlanmıştır. Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası'nda ortaokullar, ortaöğretimin birinci devresi yerine temel eğitimin ikinci devresi olarak ele alınmıştır.[8] 23-26 Haziran 1981 tarihleri arasında toplanan Onuncu Milli Eğitim Şurası'nda konu tekrar gündeme gelmiştir. Sekiz yıllık zorunlu eğitim kabul edilmiş, bu eğitimin 6-14 yaşları arasındaki çocukları kapsadığı, ilkokul ve ortaokulları sekiz yıllık ilköğretim okulu olarak bütünleştirecek programların geliştirilmesi gereği karara bağlanmıştır.[9] Daha sonra bir bakanlar kurulunda bu konuda uygulama kararı alınmış, ancak altyapının yeterli olmadığı tesbit edildiği için uygun bölgelerde örnekleme amacıyla 158 okulda uygulamaya geçilebilmiştir.

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 1981-1982 öğretim yılından sonra kullanılan ilköğretim okulları kavramının yasal dayanaklarını oluşturmuştur. 16.6.1983 tarih ve 2842 sayılı kanunla, 1739 sayılı kanunda değişiklik yapılarak "Temel Eğitim Kurumları" yerine "İlköğretim Kurumları" deyimi kullanılmıştır. Ayrıca sekiz yıllık zorunlu eğitim için altyapının hazır olduğu ancak yasayla belirleninceye kadar, ilköğretimin yalnızca ilkokul bölümünün zorunlu olduğu hükmü getirilmiş ve böylece sekiz yıllık temel eğitimden uzaklaşılmıştır.[10] Fakat 1988 yılında yapılan On İkinci Milli Eğitim Şurası'nda sekiz yıllık zorunlu öğretimin uygulanması, altıncı plan dönemi sonuna kadar tedricen yaygınlaştırılması kararı alınmıştır.[11]

Milli eğitimin genel amaç ve temel ilkelerini planlı kalkınma esasına göre gerçekleştirmek üzere hazırlanan beşer yıllık kalkınma planlarında da temel eğitim kavramına yer verilmiştir. Birinci ve İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planları'nda temel eğitim kavramı yer almakla birlikte bu kavram içinde yalnızca beş yıllık ilkokuldan söz edilmektedir. Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda Türk eğitim sistemi anlatılırken, temel eğitim bölümünde şu açıklamalara yer verilmiştir:[12] "7-14 yaş grubunu kapsayan ve ilk beş yılı zorunlu olan 8 yıllık temel eğitimin birinci dönemi 1977'de çağ nüfusunun yüzde 100'ünü, ikinci dönemi ise 1995 yılında çağ nüfusunun yüzde 75'ini kapsayacak biçimde düzenlenecektir."

Yine, 1980'li yıllarda ilköğretim uygulamasına geçiş için nedenler şöyle sıralanmıştır:[13]

1) Bilim ve teknolojide çok hızlı gelişmeler olmaktadır. Toplum yaşamı gittikçe karmaşık hale gelmektedir. Bireyi böyle bir topluma uyumlu hale getirmek için 5 yıllık öğrenim süresi yetersizdir.

2) Ülkemizde ilkokulu bitiren öğrencilerin yüzde 55'i ortaokula devam etmektedir. Diğer yüzde 65'i hayata atılmaktadır. Öğretim süresini 8 yıla çıkararak öğrencileri hayata uyum sağlayacak bireyler haline getirecek nitelikte eğitim verilmesi gerekmektedir.

3) Günümüzde teknoloji ve kültür birbirini çok hızlı etkilemektedir. Artık günümüzde belirli bir teknik bilgi ve beceriye sahip bireylere ihtiyaç vardır.

4) İlk ve ortaokullarda uygulanan programlar arasında bütünlük sağlanamadığı için geçişler sorun yaratmaktadır. Ortaokul programları liseye öğrenci hazırladığından, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkaramamaktadır. Bu da ulusal kalkınma gerçeklerine ters düşmektedir. Bu durum da 8 yıllık ilköğretim uygulamasına geçişi zorlamaktadır.

Türkiye'de tüm bu gelişmeler yaşanırken, ilköğretim ve temel eğitim kavramları zaman za-

7. "Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 s.k.)", *Resmi Gazete*, S. 145741, 26 Haziran 1973, s. 3-4.

8. MEB, *Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası, Öneriler Raporlar Uygulamaya Konulan Esaslar*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1975.

9. MEB, *Onuncu Milli Eğitim Şurası, Öneriler, Konuşmalar Kararlar*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1980.

10. "(2842 sayılı kanunun) Değiştirilmesi Hakkında Kanun 18081", *Resmi Gazete*, 18 Haziran 1983; "İşte Gerekçe", *Milliyet* gazetesi, 23.7.1997; MEB, *Onuncu Milli Eğitim Şurası, Öneriler, Konuşmalar Kararlar, age.*

11. "8 Yılda Nereden Nereye", *Milliyet* gazetesi, 26.7.1997.

12. DPT, *Kalkınma Planı Üçüncü Beş Yıl* (1973-1977), Başbakanlık Devlet Matbaası, Ankara, 1972, s.6.

13. Külahçı, D. H., *İlköğretim Okulu Araştırması*, C. III, Özet, İlköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara, 1986, s. 17.

man birbirine karıştırılmış ve birbirinin yerine kullanılmıştır. Bu iki kavramın birbirinden farklı olduğunun vurgulanması bundan sonraki gelişmeleri açıklama açısından yararlı olacaktır. "Zorunlu eğitim, belli bir öğrenim süresini anlatır. Bu süre temel eğitimin bir kesimini ya da tümünü içine alabildiği gibi, temel eğitimin ötesine de taşabilir."[14] "İlköğretim, temel eğitimle eş anlamlı değildir, fakat temel eğitim anlayışıyla kurulduğu için, temel eğitimin bir kesimini oluşturur. Temel eğitim, yurttaşın karşılaştığı ve karşılaşacağı yaşam sorunlarını çözmesine yardım edebilecek nitelikte olup, temel eğitimde aynı zamanda öğrenciyi ilgi ve yeteneğine göre mesleğe yöneltme ve üst öğrenime hazırlama da önemli yer tutar."[15]

1973 yılında yasalaşan ve hedeflenen, ancak altyapı yetersizliği ile ertelenen sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulaması, 24 yıl sonra 13-17 Mayıs 1996 yılında toplanan On Beşinci Milli Eğitim Şurası'nda yeniden gündeme gelmiş ve bu konu geniş bir şekilde ele alınmıştır.

On Beşinci Milli Eğitim Şurası'nda, ülkemizin jeopolitik öneminin gün geçtikçe önem kazanması, Avrupa ülkeleri içinde en çok nüfusa sahip oluşu, bu nüfusun genç bir özellik göstermesi ve teknolojinin hızla değişmesi, ülkemizin gelişmesi yolunda çocukların eğitiminin daha da önem kazandığı üzerinde durulmuştur. İlköğretimin 8 yıla çıkarılmasının; toplumun refah düzeyinin yükselmesinde, kültürel değerler kazandırmada ve var olanı yaşatmada, çağın gelişmelerini ve sorunlarını anlamada, sorunlara çözüm üretmede, daha geniş bir kitle katılımı sağlanması açısından önem taşıdığı vurgulanmıştır.[16]

Tüm sözü edilenlerin ışığında 1980'li yıllarda belirtilen 8 yıllık zorunlu eğitime geçiş nedenleri ve bunlarla birlikte yasalar, kalkınma planları, milli eğitim şuraları kararları ve ülkemizdeki nüfus artışı bu durumun zaman kaybedilmeden uygulamaya dönüştürülmesi gereğini getirmiştir. Ayrıca Türkiye'nin taraf olduğu uluslararası sözleşmelerde konuyla ilgili hükümler vardır. Ülkemizin de taraf olduğu ILO Sözleşmesi ile 15 yaşından küçük çocukların işyerlerinde çalıştırılmaması ilkesi kabul edilmiştir.

14 Eylül 1990 tarihinde imzalanan ve 4058 sayılı kanunla ulusal mevzuatımızın bir parçası haline gelen "Çocuk Hakları Sözleşmesi", çocukların eğitimi konusunda taraf ülkelere birçok görev vermiştir.

Çocuğun gelişimi açısından da konu önemlidir. "Çocuk bir mesleki eğitime ve çalışmaya ancak 14 yaşından sonra yöneltilmelidir. Zira çocuk, 6-14 yaş arasında bir yandan soyut düşünme yeteneğini geliştirirken diğer yandan da bedensel gelişimini büyük ölçüde tamamlamaktadır. Bu çağda çocuk kendi yetenek ve becerilerini, öğretmenleri ve ailesi ile birlikte sağlıklı olarak teşhis edebilme imkânını bulur ve ayrıca bilimsel ve teknolojik gelişmeye uyum sağlama becerisini kazanır. Böylece kendi özgür iradesi ile genel ve mesleki eğitime yönelme konusunda daha sağlıklı karar alabilmeye hazır konuma ulaşır.

(...) Mesleki eğitime başlamanın 14 yaş sonrasına bırakılması doğru ve akılcı bir yaklaşım olacaktır. Esasen bu anlayış ve yaklaşım tüm gelişmiş ülkelerde izlenen anlayıştır."[17]

33, 48, 49, 53, 54 ve 55. hükümetlerin programlarında, en az 8 yıllık zorunlu eğitime geçilmesi için vatandaşlara söz verilmiştir. Ülkemizde 6-14 yaş çağ nüfusunun yüzde 88'inin okullaşmış olması ve çağ nüfusunun tamamının okullaşması için alt ve üstyapı bakımından gerekli olanakların kısa sürede gerçekleştirilebileceği bir duruma gelinmiş olma-

14. Başaran, İ. E., "Temel Eğitim Politikamız Ne Olmalıdır?", Temel Eğitim ve Sorunları, TED IV. Eğitim Toplantısı, Şafak Matbaası, Ankara, 1980, s. 3; Erçelebi, *age.*, s. 21.

15. Erçelebi, *age.*, s. 21.

16. MEB, *On Beşinci Milli Eğitim Şurası, Raporlar Görüşler Kararlar,* Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1996, s. 101-102.

17. Milli Eğitim Bakanlığı, *Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Uygulaması İle İlgili Sorular ve Cevaplar,* Ankara, 1997, s. 5.

sı da bu kararın alınmasında önemli rol oynamış,[18] 8 yıllık zorunlu eğitim uygulamasına geçişi zorunlu kılmıştır.

On Beşinci Milli Eğitim Şurası'ndan sonra sık sık gündeme gelmiş olan 8 yıllık zorunlu eğitim konusu, Milli Güvenlik Kurulu'nun 28 Şubat 1997 tarihinde yapılan toplantısında da ele alınmıştır. Bu toplantıdan beş ay sonra aynı konu tekrar gündeme gelmiş ve 55. hükümet konu ile ilgili yasa tasarıları hazırlayarak konunun uygulamaya konulması kararlılığını göstermiştir.

Tüm bu gelişmeler özetlenecek olursa, konu milli eğitim şuralarında akademik olarak tartışılmış ve kararlar alınmış, kalkınma planlarında ve hükümet programlarında yer almış; 16.8.1997 tarihinde kabul edilen 4306 sayılı kanun ile yıllardır sözü edilen ve kısmen uygulanan programın yasal adı konulmuş ve bu uygulamanın tüm öğrencileri kapsaması kararı verilmiştir.

4306 sayılı kanunla yapılan değişiklikler, şöyle özetlenebilir: Kanunun 1. maddesiyle, 5.1.1961 tarihli ve 22 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 9. maddesinin birinci fıkrası şöyle değiştirilmiştir:

"İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir."

Yine aynı kanunun 2. maddesiyle 1.5.1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'na aşağıdaki geçici madde eklenmiştir.

18. Milli Eğitim Bakanlığı, *age.*, s. 5.

8 Yıllık Eğitim Tartışmaları

1997 yılının, her an bir askeri müdahale beklenen çalkantılı siyasal ortamında, kesintisiz 8 yıllık zorunlu ilköğretim konusu, Türkiye'nin gündeminde tartışmasız birinci sıradaydı ve en yakıcı siyasal sorundu. 28 Şubat 1997'de, Milli Güvenlik Kurulu'nun asker kanadı, Doğru-Yol (DYP) ve Refah Partisi koalisyonuna, baş tehdit olarak tanımlanan irticaya destek eleştirisi yöneltmiş ve hükümete verilen acil görevler arasında "8 yıllık zorunlu eğitim"in altını çizmişti.

Zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması uzun süreden, en azından 1973'ten beri gündemdeydi. Ancak, 8 ilköğretim yılının 5+3 biçimde değil de kesintisiz uygulanması, İmam Hatip Okullarının orta kısımlarının kapatılması anlamına geliyor ve bu yüzden siyasal-ideolojik bir anlam kazanıyordu.

5 yıllık ilkokuldan sonra sınavla öğrenci alan ve yabancı dilde eğitim veren okullar, kolejler ve Anadolu Liseleri de 8 yıllık kesintisiz eğitimden etkilenmekle birlikte, konu simge haline geldi ve din eğitimi, islamcı yükseliş, siyasal cepheleşme alanlarında odaklandı; böylece de 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin içeriği, olanakları, finansmanı, sürekliliği, gerçekleşme planı, vb. gibi tartışmalar geri plana itildi; en azından tartışmanın siyasal yönü kadar yankı yapmadı. İlköğretim gibi yaşamsal önemde bir konunun bilimsel boyutu, siyasal cepheleşme ortamında yeterince geliştirilemedi.

1997-1998 öğretim yılında uygulamaya sokulan 8 yıllık zorunlu eğitim tartışmalarında temel nokta; zorunlu ilköğretimin 8 yıla çıkarılması değil, kesintisiz olmasıydı.

İlköğretimin bir bütün olduğunu, 5+3 olarak parçalanamayacağını, bu konuda geç kalındığını ileri sürenler yanında, "kesintisiz"liğin tümüyle İmam Hatip Okullarını etkisizleştirmeyi amaçladığını iddia edenler vardı.

"8 yıl"la eğitimde reform gerçekleştiren Türkiye'nin, bu durumla bağlantılı olarak birçok "ilk"e imza attığı (Örneğin; kitap seçimi, İlköğretim Okullarında okutulacak dersler ve ders saatlerinin yeniden belirlenmesi, Yatılı Bölge Okullarının ve Pansiyonlu İlköğretim Okullarının [PİO] hizmetinde kullanılan araçların kira ve akaryakıt giderlerine ayrılan payın artırılması; yatırım, onarım, kamulaştırma, donatım ve taşımalı eğitime 30 Haziran 1997'den bugüne 70 trilyon ayrılması; 39

"Geçici madde 10: İlköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrenimini ortaöğretim kurumları bünyesinde yapmakta olanlar ile çıraklık eğitim merkezlerinde öğrenciler, eğitimlerini bu kurumlarda tamamlarlar.

1997-1998 ders yılı başından itibaren bu sınıflara hiçbir şekilde öğrenci alınmaz. Bazı derslerin öğretimini yabancı dille yapan okulların hazırlık sınıflarında başarılı olanlar ile 1997-1998 öğretim yılında okumaya hak kazananlar da zorunlu eğitimlerini bu okullarda tamamlar."

Kanunun 4. maddesiyle, 14.6.1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 23. maddesine aşağıdaki 3 no'lu fikra eklenmiştir. "İlköğretimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere; ortaöğretimde devam edebilecekleri okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapılır."

Kanunun 5. maddesiyle 14.6.1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 24. maddesi şöyle değiştirilmiştir.

"İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir."

Madde 8'de, 5.1.1961 tarihli ve 22 sayılı, 14.6.1973 tarihli ve 1739 sayılı kanunlarda birlikte veya ayrı ayrı geçen "ilkokul" ile "ortaokul" ibareleri "ilköğretim okulu" olarak değiştirilmiş ve 1997-1998 öğretim yılından itibaren uygulamaya geçilmiştir.

PİO, 670 İlköğretim Okulunun hizmete sokulması) vurgulanırken; öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısının daha da yükseleceği, öğretmen açığının artacağı, okul ve dersliklerin yetersizliği başlıca eleştiriler olarak ileri sürüldü. Milli Eğitim Bakanlığı bu iddialara karşı, açığı karşılamak amacıyla, 1998 yılında 25 bin 936 öğretmenin atamasını yaptı. Ayrıca 1998 Aralık'ında 930 vekil öğretmen görevlendirildi, emekli öğretmenler yeniden göreve çağrıldı. Eğitim, Fen, Edebiyat Fakültelerinin son sınıflarında bulunan 68 bin öğretmen adayına sınıf öğretmenliği, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi öğretmenliği alanlarında eğitim verilmesi konusunda Yüksek Öğretim Kurulu ile anlaşıldı. Ayrıca iyi bir öğretmen planlamasıyla, özendirici ödeme düzenlemesiyle bu sorunların aşılabileceği belirtildi.

Sekiz yıllık zorunlu eğitimin finansmanıyla ilgili olarak, Maliye Bakanlığı "eğitime katkı payı" adı altında cep telefonu, beyanname, araba alımı, emlak, loto kolonları, içki ve sigara, benzin, uluslararası yardım, av tezkereleri ve havayolu biletlerinden farklı miktarlarda kesintileri zorunlu tutmuş ve kaynak oluşturmayı amaçlamıştı. Bu uygulama da zaman zaman eleştirilere yol açtı.

Cumhuriyet'in 75. yılında 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulaması başlamış bulunuyor. Sorunlar ve tartışmalar ise sürüyor.



4306 sayılı kanun gereğince ve İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün 20.08.1997 tarih ve 5599 sayılı teklif yazıları üzerine, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca "İlköğretim Okulu Haftalık Ders Çizelgesi" yeniden görüşülmüş ve 29.08.1994 tarih ve 578 sayılı karar ile kabul edilen ilköğretim okulu haftalık ders çizelgesinin 1997-1998 öğretim yılından itibaren uygulanması istenmiştir.[19] Ayrıca "İlköğretim Okulu Seçmeli Ders Listesi" verilerek yeni düzenlemelere gidilmiştir.

İlköğretim haftalık ders dağıtım çizelgesine göre, 1997-1998 öğretim yılından itibaren, ilköğretimin bütün sınıflarında geçerli olmak üzere, başta Türkçe, matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler ders saatleri haftada birer saat azaltılmış, bunun yerine ilköğretim 4. sınıfta yabancı dil öğrenimine başlanmıştır. İlköğretimin altıncı ve sekizinci yıllarında, öğrencilere haftada birer saat trafik dersi konulmuştur. İlköğretimin ilk üç yılında haftada 12'şer saat olan Türkçe dersi, 4 ve 5. sınıflarda haftada 6'şar saate, diğer sınıflarda 5'er saate indirilmiştir. Matematik dersi bütün sınıflarda 5 saatten 4 saate indirilmiştir. İlköğretimin 4 ve 5. sınıflarında haftada 2'şer saat olan yabancı dil dersi, diğer sınıflarda 4'er saate çıkarılmıştır. Öğrenciler isterlerse, seçmeli yabancı dil dersi de alabilecekleri biçimde düzenlemeler yapılmıştır. Fen bilgisi dersi 8. sınfın sonuna kadar haftada 3'er saat olmuş, resim-iş dersi 4. sınıftan itibaren haftada 2 saatten 1 saate indirilmiş, yine 4. sınıftan başlayarak haftada 2 saat müzik dersi yerine 1 saat müzik, son üç yılda da haftada 2 saat yerine 1 saat beden eğitimi dersi işlenmesi belirtilmiştir. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri ise 4. sınıftan başlayarak yine haftada 2'şer saat verilmiş, ders sayıları ile haftalık toplam süre aynı kalmıştır.[20]

Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile çeşitli ülkelerdeki zorunlu eğitim sürelerine bakıldığında, ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile zorunlu eğitim süreleri arasında pozitif bir ilişki gözlenmektedir. Gelişmişlik düzeyinin yüksek olduğu ülkelerde zorunlu eğitim süreleri de yüksektir. Örneğin zorunlu eğitim ABD'de 13 yıl; Almanya, Belçika ve Hollanda'da 12 yıl; İngiltere ve İsrail'de 11 yıl; İspanya ve Macaristan'da 10 yıl; Fransa, Japonya, Danimarka ve Yunanistan'da 9 yıl; Brezilya ve Afganistan'da 8 yıl; Tayland'da 7 yıl; Mısır, Tunus, Endonezya'da 6 yıl; Türkiye, Hindistan ve Pakistan'da ise 5 yıldır.[21]

Türkiye'nin bugüne kadarki durumuna zorunlu eğitimin süresi ve uygulanması açısından bakıldığında, Hindistan ve Pakistan'la birlikte en son sıralarda yer aldığı görülmektedir. Zorunlu eğitimin 8 yıla çıkması tüm bu nedenlerle olumlu bir adımdır. Bundan sonra yapılacak olan, konuyu tam bir bütünlük içerisinde, öğretmen sorunu, donanım ve öğrenci ihtiyaçlarının birlikte ele alarak öğrencileri çağın gereklerine uygun olarak yetiştirmektir.

19. "İlköğretim Okulu Haftalık Ders Çizelgesi", Karar Sayı: 143, 2481: 643-645, *MEB Tebliğler Dergisi*, Ekim 1997.

20. "İlköğretim Okulu Haftalık Ders Çizelgesi", Karar Sayı: 143, 2481: 643-645, *MEB Tebliğler Dergisi*, Ekim 1997; "4. Sınıfta Din Dersi", *Hürriyet* gazetesi, 9.9.1997.

21. Hengirmen, M., "8 Yıllık Zorunlu Eğitimin Uygulanış Biçimi", *Sempozyum Notları*, AÜ TÖMER, Ankara, 1997.

Neşe Işık Tertemiz, Yrd. Doç. Dr.
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

CUMHURİYET'İN 75. YILINDA ORTAÖĞRETİM SİSTEMİMİZ

Rıfat Okçabol

1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre, ortaöğretim, temel eğitime dayalı en az üç yıllık öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsamaktadır (Madde 26).

Cumhuriyet öncesinde, Osmanlı döneminin örgün eğitim kurumları (özel yabancı okullar dışında) sıbyan mektepleri ve medreselerden oluşmaktaydı. Bugünkü anlamda bilimsel temele dayalı eğitime yer veren okullar 19. yüzyılın ikinci yarısında açılmaya başlamıştır. Ortaöğretim düzeyindeki ilk sivil okul, 1848 yılında açılan ilköğretmen (Darülmuallimin) okuludur. Sonra ortaokul (rüşdiye, 1847), ilkokul (iptidai, 1872) ve lise (idadi/sultani, 1873) açılmıştır. Osmanlı döneminde, azınlıkların kendi okulları yanında, yabancılara (Fransız, İngiliz, Amerikalı ve Almanlara) da kendi okullarını açma izni verilmiştir. Bugün var olan Robert lisesi, Alman ve Fransız Liseleri Osmanlılardan kalma özel yabancı okullardır.

1923'te, çoğu yatılı olan 23 lise ve 64 meslek lisesinde okuyan 7.788 öğrenci (Tablo 1) ile 479 Medresede okuyan 6.000 öğrenci bulunmaktaydı. Kurtuluş Savaşı sırasında çoğu kapanan yabancı okulların bir bölümü, Lozan Barış Antlaşması gereği yeniden açılmışlardır.

Tablo 1. Cumhuriyet Döneminde Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Liselerde Sayısal Gelişmeler

Öğretim Yılı	Lise Sayısı		Öğretmen Sayısı		Öğrenci Sayısı	
	Genel	Mesleki	Genel	Mesleki	Genel	Mesleki
1923-1924	23	64	513	583	1.241	6.547
1933-1934	72	66	945	660	9.563	7.715
1943-1944	80	186	1.694	2.434	28.906	36.971
1953-1954	100	371	2.234	4.746	31.420	58.386
1963-1964	217	738	6.097	10.220	102.384	149.148
1973-1974	718	974	13.438	16.868	304.371	285.439
1983-1984	1.220	1.992	47.011	40.418	537.617	560.415
1994-1993	2.129	2.242	67.113	55.133	991.373	751.422
1996-1997	2.556	2.990	70.545	112.947	1.553.141	989.453

Kaynak: MEB, 1990, 1992 ve 1998.

Daha 1920'de Kurtuluş Savaşı içinde, Program Heyeti, İlk Tedrisat (Öğretim) Dairesi, Orta Tedrisat Müdürlüğü, Sicil ve İstatistik Müdürlüğü ile Türk Asarı Atikası (Eski Eserler) Müdürlüğü birimlerinden oluşan Maarif Vekâleti kurulmuştur. 1926'da 789 sayılı yasa ile bu birimlere Talim Terbiye Kurulu katılmış, 1933'te çıkarılan 2287 sayılı yasayla da,



1927, Muğla Ortaokulu öğrencileri.

örgüte yükseköğretim ile mesleki teknik öğretim genel müdürlükleri eklenmiş ve Milli Eğitim Şurası oluşturulmuştur.

1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası) kabul edilmiş, meslek okulları dışında kalan tüm okullar Maarif Vekaleti'ne bağlanmış, kapatılan medreselerden 29'u imam hatip okuluna dönüştürülmüştür. 1924'de ilkokullarda ve 1926'da da ortaöğretimde karma eğitime geçilmiştir. Mesleki eğitim konusunda, 1925'te A. Köhne ve 1927'de O. Buyse adlı danışmanlar getirtilmiş, 1927-1928'de meslek okulları da Maarif Vekâleti'ne bağlanmış, Kız Sanat Okulları Kız Enstitülerine dönüştürülmüştür. Öğrenci olmaması nedeniyle İmam Hatip Okulları 1930'da kapatılmıştır.

Köy okullarında çalışacak öğretmenleri yetiştirmek üzere 1940 yılında Köy Enstitüleri açılmış, ilkokul öğretmeni olup köy kalkınmasında öncülük yapacak eğitimciler yetiştirilmiştir. II. Dünya Savaşı'nda, Köy Enstitüleri ile mesleki eğitimde büyük gelişmeler görülmüştür. Binlerce köyün ilkokula kavuşmasını ve köylünün aydınlanıp üretkenliğini artırmasını sağlayan Köy Enstitüleri, 1946 sonrasında çok partili dönemde etkisizleştirilmiş ve kapatılmıştır.

1950'de iktidara gelen Demokrat Parti, İmam Hatip Okullarını yeniden açmış; 1954'te Köy Enstitülerini kapatırken, 1955'te "küçük Amerika olma" düşleri arasında İngilizce eğitim yapılan Maarif Kolejlerini açmıştır. 1975'te bu tür okullara Anadolu Liseleri denmiştir.

1950'lerin başında liseler dört yıla çıkarılmış, sonra yeniden üç yıla indirilmiş ve 1950'lerin sonunda da okul çağını geçmiş kimseler için Akşam Liseleri açılmıştır.

27 Mayıs 1960 sonrasında, Ticaret ve Turizm, Kız Teknik Öğretim ile Din Öğretimi Ge-

nel Müdürlükleri oluşturulmuş, 1964'te bilim adamı yetiştirmek amacıyla Fen Lisesi açılmış; 1965'te özel okul, kurs ve dershane açılmasını düzenleyen 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu çıkarılmış; yine o yıllarda Deneme Liseleri ve modern fen programları uygulamasına başlanmış; liselere seçmeli din dersi konmuştur.

Sekizinci Milli Eğitim Şurası'nda da (1970), ortaöğretim sisteminin, beş yıllık ilkokul sonrasını içeren ortaokul ve liseden oluştuğu görüşü benimsenmiştir. Bu nedenle, bağımsız ortaokullar yanında pek çok lise, ortaokuluyla birlikte düşünülüp açılmıştır. 12 Mart (1971) hükümeti, meslek liselerine bağlı olan ortaokulların kapatılması kararını almış, bu kararı bir yıl uygulayabilmiş, sonradan bu uygulama özellikle İmam Hatip Okullarında bozulmuştur. 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, "8 yıllık temel eğitim" kavramını getirmiş ve ortaokulu ortaöğretimden ayırarak temel eğitimin ikinci kademesi olarak görmüştür. 1974 yılında toplanan Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası da, 8 yıllık temel eğitim kavramını benimsemiş, ayrıca ders geçme ve kredili sisteme geçilmesi konusunda kararlar almıştır. 1974'te Sağlık Meslek Liseleri açılmış, ortaöğretim düzeyindeki ilköğretmen okulları ya Öğretmen Liselerine ya da iki yıllık Eğitim Enstitülerine dönüştürülmüştür.

12 Eylül 1980 askeri hareketinden sonra hazırlanan anayasada din dersinin zorunlu olacağı yer almıştır. 1980'lerde, bir ara kapatılan Akşam Liseleri sonradan yeniden açılmış; ANAP'ın ilk Milli Eğitim Bakanı zamanında Darwin kuramı gözden düşmüş yerini yaratılış kuramına bırakmış; felsefe grubu dersleri azaltılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın "pa-



1930, Akşehir ortaokul öğrencileri jimnastik kıyafetleriyle.

ramız yok" söylemlerinin artmasıyla özel okullar furyası başlamış ve öğrencilerden katkı payı alınmaya başlanmıştır. 1985-86'da İmam Hatip Liselerine bir de Anadolu İmam Hatip Liseleri eklenmiş; 1980'lerin sonlarında yabancı dil öğretiminde basamaklı kur sistemi getirilmiş ve bir yıl sonra kaldırılmış; Öğretmen Liseleri, Anadolu Öğretmen Liselerine dönüştürülmüş; Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri ile Çok Programlı Liselerin açılmasına başlanmıştır. 1991-92 yılında, beklenmedik bir anda, ders geçme ve kredili sistem getirilmiş ve sistem tam oturmaya başladığında da uygulamadan kaldırılmıştır. 1992-93 yılında Açıköğretim Lisesi açılmış; Anadolu Liselerinin sayısı artarken, Anadolu Lisesi açılamayan yerlerde yabancı dil ağırlıklı program uygulayan Süper Liseler yaratılmıştır. Bu Süper Liseler de sonradan Anadolu Liselerine dönüştürülmektedir. 1997'de sekiz yıllık kesintisiz ilköğretime geçilmesi sonrasında, ortaokulu olan liselerin orta kısımlarına kayıt yapılması durdurulmuştur.

Başta anayasa olmak üzere, 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1739 sayılı 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu, 1986 tarihli ve 3308 sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, 1992 tarihli ve 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, ilköğretimin kesintisiz ve sekiz yıl olduğunu belirten 1997 tarihli ve 4306 sayılı yasa, eğitim-öğretim hizmetlerini belirleyici yasalardır. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu gibi yasalar da eğitimcilerin çalışma koşullarını belirlemektedir. Ayrıca, eğitsel süreçlerde, MEB'in kararları ve yönetmelikler de önemli bir yer tutmaktadır.

Ortaöğretimin Amaç ve Görevleri

1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, ortaöğretim de dahil olmak üzere eğitim sisteminin amaçlarını, sistemin yapısını ve işleyişini belirlemektedir. Eğitim sisteminin, var olan yasal amaçlar ve temel ilkeler doğrultusunda hizmet vermesi gerekmektedir. Bu yasaya göre, Türk milli eğitiminin genel amacı, milletin bütün bireylerini,

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Hür ve bilimsel düşünme gücüne geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirecek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milleti'ni çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (Madde 2).

Ortaöğretimin amacı ve görevleri de, Milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,

1. Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara; kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak;

2. Öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğ-



1927. Fotoğrafın arkasında "Korkunç bakalorya hatırası" yazılı.

rultusunda yükseköğretime ve hem mesleğe hem de yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır (Madde 28).

Ortaöğretimde Bugünkü Durum

Ortaöğretim kurumları, genellikle lise düzeyindeki okullardan oluşmaktadır. Liseler de, genel liseler ve mesleki teknik liseler olmak üzere iki ana kümeye ayrılmaktadır. Liselerdeki öğretim süresi, türlerine göre 3 ile 4 yıl arasında değişmektedir. Yabancı dilde öğretim yapılan okullara Anadolu Liseleri denmekte, bu okullarda ayrıca bir yıllık hazırlık sınıfları bulunmaktadır. Meslek Liselerine de, hazırladığı mesleğe göre (Demiryolu, Adalet, vb. Meslek Liseleri gibi) adlar verilmektedir.

Çok programlı liselerde, yükseköğretime, hem mesleğe hem de yükseköğretime ve iş yaşamına hazırlayan programlar uygulanmaktadır. Ortaöğretim, toplumun temelini oluşturacak insanların yetiştirildiği, gençlerin kendilerini tanıyıp kişiliklerini ve yeteneklerini geliştirecekleri ve kendilerini gerçekleştirme fırsatlarını yakalayabilecekleri bir öğrenim basamağıdır. Ortaöğretim çağı, gençler için, genel bilgi ve kültür derslerine önem verilmesi gereken bir dönemdir. Bütün dünyada zorunlu öğretim süresi uzamakta ve pek çok ülkede ortaöğretimi de içermekte ve meslek eğitimi bundan sonra başlamaktadır. "Çok amaçlı lise" adı da verilen çok programlı lise uygulaması, nedense, genel kültür derslerinin ağırlıklı olduğu ortaöğretim genel müdürlüğü içinde değil de, bu derslerin ikinci derecede görüldüğü mesleki teknik liselerde ve bilimsel olup olmadığı tartışmalı olan bir öğretimin yapıldığı İmam Hatip Liselerinde denenmektedir.

Lise programları, ortak genel kültür dersleri; alan dersleri; alan seçmeli dersler ve seçmeli derslerden oluşmaktadır. Lise ikiye geçişte, öğrenci ve velinin görüşü alınarak, müdür yardımcısı, sınıf öğretmeni ve rehber öğretmen tarafından altı çalışma alanından birine (Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Türkçe-Matematik, Yabancı Dil, Sanat ve Spor) yönlendirme yapılmaktadır.

Liselerde öğrenci başarısının değerlendirilmesinde beşli not düzeni kullanılmaktadır. Sınıf geçmek için, a) Her dersten başarılı olmak, b) Lise 1 de Türk Dili ve Edebiyatı hariç yıl sonu başarı ortalamasında en az 2,00 başarı yakalamak, c) Diğer sınıflarda, alan dersleri dışındaki derslerden başarısız olanların yıl sonunda en az 2,00 başarı ortalamasına ulaşmaları ve alan derslerinden başarısız olanların da bu derslerde yıl sonunda en az 2,50 ortalamayı bulmaları gerekmektedir.

Genel liselerde 1920 sonlarında ve meslek liselerinde 1940'lı yıllarda gözlemlenen gelişmelere, 5 yıllık planlı dönemlerin hiçbirinde ulaşılamamıştır. Yine de bugün gelinen nokta azımsanacak gibi değildir. Genel liselerin sayısı 1998 yılında 2.533'e ulaşmıştır. Bu liselerde 70.545 öğretmen 1.553.141 öğrenciye eğitim vermektedir (Tablo 2). Özel liseler içinde 393 Türk, 12 azınlık ve 13 yabancı özel lise vardır. Özel liselerden 23'ü Meslek Lisesi niteliğindedir. MEB'in sorumluluğunda olan liselerle, MEB'in denetiminde açılmış olması gereken özel (Türk, azınlık ve yabancı) okullar ve diğer bakanlıklara bağlı olan liselerdeki çeşitlilik sayısı 50'ye yaklaşmaktadır.

Tablo 2. Genel Liselerin Bağlı Olduğu Birimler ve Sayısal Veriler (1996-1997)

Lise Türü	Okul	Öğrenci	Öğretmen
Orta Öğretim Genel Müdürlüğü (GM)			
Genel Lise	1.606	928.545	48.435
Anadolu Lisesi	391	56.011	9.020
Fen Lisesi	38	7.314	595
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	16	2.396	292
Akşam Lisesi	8	410	35
Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi GM			
Anadolu Öğretmen Lisesi	78	23.437	1.507
Özel Öğretim Kurumları GM			
Özel Liseler	418	56.530	10.570
Film, Radyo ve TV ile Eğitim Merkezi			
Açıköğretim Lisesi	1	239.249	—
Toplam	**2.556**	**1.553.141**	**70.545**

Kaynak: MEB, *Cumhuriyet'in 75. Yılında Gelişmeler ve Hedefler: Milli Eğitim*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1998, s. 51-54.

1997-1998 öğretim yılı itibariyle, MEB birimlerince çalıştırılan 2.990, diğer bakanlıklara bağlı olarak çalışan 365 ve özel kesime bağlı olan 23 meslek lisesiyle birlikte toplam 3.378 mesleki teknik lise bulunmaktadır (Tablo 3). MEB'e bağlı meslek liselerinde 112.947 öğretmen 989.453 öğrenciyi eğitmektedir. Beş yıllık planlarda ve kimi hükümet programlarında mesleki eğitime ağırlık verileceği vurgulanmış olsa da, bu alanda yeterince yatırım



1936, Zile, ortaokullu kızlar askerlik dersinde, silahlarla talimde.

yapılmamıştır. Mesleki teknik liselere gitmek isteyenlerin önemli bir bölümü bu okullara girememektedir. Birkaç yıl öncesinin verilerine göre meslek liselerine başvuran 270 bin öğrenciden 139 bini (% 52'si) bu okullara girememiştir.[1]

Ortaöğretimdeki 13 Akşam Lisesi ile Açıköğretim Lisesi yaygın eğitim niteliğindeki kurumlardır. Ayrıca, sayıları 320'ye ulaşan Çıraklık Eğitimi Merkezleri de ilköğretim okulu mezunlarını aldıklarından ortaöğretim düzeyinde yaygın eğitim kurumu olarak hizmet vermektedir.

Ortaöğretimin Değerlendirilmesi

Günümüzde ortaöğretim kurumlarının başarısı, üniversiteye gönderebildikleri öğrenci sayısıyla ölçülmektedir. Üniversite sınavlarında, 1997 yılının en başarılı öğrencilerinden birinin, başarısını, bitirdiği okul sahibinin (Fetullah Gülen) dualarına bağlaması; 1998 yılında başarılı olan bir öğrencinin de kitap okumanın gereksizliğini vurgulaması, ortaöğretimin ne durumda olduğunu yansıtmaktadır. Cumhuriyet'in 75. yılında eğitim-öğretim süreçleriyle ilgili belli başlı özellikler aşağıda özetlenmektedir.

1. Sırasıyla, özel yabancı liseler, yabancı dille öğretim yapan özel Türk liseleri, Anadolu Liseleri ve Fen Liseleri gözde liselerdir. Bu liselerin gözde oluşu, bir yabancı dili iyi öğretmesine ve/ya da üniversiteye gönderdikleri öğrenci sayısına bağlıdır. Genelde varlıklı aileler, çocuklarını özel yabancı okullara, orası olmazsa Anadolu Liselerine ya da özel Türk liselerine gönderme eğilimindedirler. Eğitim düzeyi yüksek orta halli aileler Anadolu Liselerini seçmektedir. Eğitim düzeyi ve gelir düzeyi düşük aile çocukları, sınavları kazanırlar-

1. MEB, *TBMM 1995 Yılı Bütçe Raporu*, Ders Aletleri Yapım Merkezi Matbaası, Ankara, 1994.

Tablo 3. Mesleki Teknik Liselerle İlgili Sayısal Veriler (1997-1998)

Lise Türü	Okul	Öğrenci	Öğretmen
Erkek Teknik Öğretim GM	1.091	369.847	72.518
Kız Teknik Öğretim GM	636	102.397	13.019
Anadolu. Kız Teknik Lisesi	1	82	—
Kız Teknik Lisesi	34	737	13
Anadolu Kız Meslek Lisesi	139	17.969	807
Kız Meslek Lisesi	402	73.610	11.383
Çok Programlı Lise	60	9.999	816
Ticaret ve Turizm Öğretimi GM	650	237.360	10.642
Ticaret Meslek Lisesi	290	182.40	7.163
Akşam Ticaret .Meslek Lisesi	5	267	56
Anadolu Ticaret Meslek Lisesi	114	15.809	584
Anadolu Dış Ticaret Meslek Lisesi	8	1.441	90
Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	53	13.452	1.037
Anadolu Aşçılık Meslek Lisesi	2	215	16
Anadolu Sekreterlik Meslek Lisesi	5	949	56
Anadolu Mahalli İdareler Meslek Lisesi	8	1.123	58
Anadolu İletişim ve Basın Yayın Meslek Lisesi	8	1.370	71
Çok Programlı Lise	157	20.327	1.511
Din Öğretimi GM	605	178.046	18.702
İmam Hatip Lisesi	464	168.422	17.343
Anadolu İmam Hatip Lisesi	107	4.259	840
Çok Programlı Lisesi	34	5.365	519
Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hiz. GM			
Ortopedik Engelliler Meslek Lisesi	1	40	14
İşitme Engelliler Çok Programlı Lise	5	351	26
Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı			
Anadolu Sağlık Meslek Lisesi	2	312	26
MEB Toplamı	**2.990**	**989.453**	**112.947**
Diğer Bakanlıklara Bağlı Liseler:			
Sağlık Meslek Lisesi (320), Askeri Lise (4), Ast Subay Okulu (5), Polis Koleji (1), Ziraat Meslek Lisesi (10), Adalet Meslek Lisesi (3), Maliye Meslek Lisesi (1), Ev Ekonomisi Meslek Lisesi (3), Tapu Kadastro Meslek Lisesi (1), Veteriner Meslek Lisesi (4), Anadolu Meteoroloji Meslek Lisesi (1), Laborant Meslek Lisesi (2), Demiryolu Meslek Lisesi (1), Konservatuvar (9).			

Kaynak: MEB, *Cumhuriyetin 75. Yılında Gelişmeler ve Hedefler: Milli Eğitim*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1998, s. 55-60.

sa meslek liselerine ya da parasız yatılı okullara, sınavları kazanamazlarsa İmam Hatip Liselerine gitmektedir.[2]

2. Bugün yaklaşık olarak altı bin lisede iki buçuk milyon öğrenci okumaktaysa da, lise çağında bulunan gençler arasında ortaöğretime devam edemeyenlerin oranı yüzde 45'i bulmaktadır.

2. Agademir, S., "Anadolu Liselerinde Okuyan Öğrencilerin Sosyoekonomik Durumları", *Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi 24-28 Eylül 1990, Güzel Sanatlar Eğitimi ve Eğitim Programları ve Öğretim*, Ankara Üniversitesi Yayını, 1993, s. 250-268; Kabadayı, R., "Çeşitli Liselere Yönelmede Rol Oynayan Sosyo Ekonomik ve Eğitsel Etmenler", *Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi 24-28 Eylül, 1990: Güzel Sanatlar Eğitimi ve Eğitim Programları ve Öğretim*, Ankara Üniversitesi yayını, 1993, s. 325-345.

3. Öğrencisinden öğretmenine, bakanından velisine kadar herkes eğitim sisteminin "ezberciliğe" dayandığından yakınmaktadır. Öğrenci soru sormamakta ve eleştirel düşünce yapısı kazanamamaktadır. Bir Milli Eğitim Bakanı bile (A. Akyol) sistemin, araştırmaya değil ezberlemeye; eleştirici, bağımsız ve hür dimağ ve medeni cesaret sahibi olmaya değil, genellikle eleştirmemeye; akla ve mantığa değil mutlak itaate; yeteneğe göre seçen, değerlendiren, yönlendiren değil, elemeye, itmeye, sistemin dışına atmaya yönelik olmasından yakınmaktadır.[3] Bellemeye dayalı bilgi birikimini ölçen ÖSS ve ÖYS sonuçları, liselerin belletme konusunda da pek başarılı olmadıklarını göstermektedir. 1998'de, lise mezunlarını yüzde 80'i başarısız olmuş, 322 lise birincisi ÖSS ve 771 lise birincisi de ÖSY'yi kazanamamıştır.



1938, Zile Ortaokulu kız öğrencileri.

4. Güzel sanatlar derslerine yeterince önem verilmemesi öğrencilerde güzelduyuların (estetik) gelişmesini engellemektedir. Özel dershaneler okulların yerini almaktadır. Yabancı dille eğitim yapılan okullarda son sınıfta, sınavlara hazırlanmak için derslerin Türkçe ve üniversiteye giriş sınavının hem Türkçe hem de İngilizce olarak yapılması istenmekte; Fen Liselerinde, okul başarı puanını yükseltmek için, öğrenciler genel liselere kaçmaktadır.

5. Türkçe, ortaöğretimde yeterince öğretilemediğinden, zorunlu olarak yükseköğretimde de okutulmaktadır. Yabancı sözcükler giderek moda olmakta, televizyonlarda konuşma bozukluklarıyla, yabancı sözcük hayranlığıyla Türkçenin geleceğiyle oynanmaktadır. Ezbere dayalı eğitimle ve çocuğun ilgisini çekmeyen Arapça/Farsça ağırlıklı kitaplarla okuma sevgisinin gelişmesi engellenmekte, pahalı kitaplarla da bu sevgi kösteklenmektedir.

6. Eğitim öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olan rehberlik hizmetleri ne temel eğitimde ne de liselerde yeterli düzeydedir. Çocuklar genelde, hiçbir rehberlik hizmeti almadan, kendi yeteneklerinin ayrımına varmadan öğrenim görmekte, çevrelerini ve gidecekleri okulları pek tanımadan lise son sınıfta gideceği üniversiteyi düşünmeye başlayabilmektedir.[4] Okullarda öğrencinin kişilik gelişimini sağlayacak ve demokratik değerler yanında birlikte yaşama alışkanlığı kazandıracak eğitsel kol çalışmalarına da pek önem verilmemektedir.[5]

3. MEB, *Ortaöğretimde Yeniden Düzenleme ve Reform Semineri*, Ajans-Türk Matbaacılık Sanayii A.Ş., Ankara, 1990 s.10-11.

4. Dönmezer, İ.-Yalçınkaya, M.-Aslan A. K., "Üniversiteye Girişte Meslek Seçimlerini Etkileyen Etkenler ve Beklentilerinin Gerçekleşme Düzeyi", *İzmir I. Eğitim Kongresi Bildirileri 15-26-27 Kasım 1991*, Dokuz Eylül Üniversitesi yayını, 1993, s. 239-244; Kabadayı, *age.*

5. Kılbaş, S., "Adana İli Genel ve Mesleki Liselerinde Eğitsel Kol Çalışması", *Mesleki ve Teknik Eğitim Sempozyumu I.*, Fırat Üniversitesi yayını, Elazığ, 1995, s. 278-289.



1973, Galatasaray Lisesi, 8D öğrencileri.

7. Liselerde 50-60 kişilik sınıflarda ders yapılmaktadır ve kimi liselerde (yüzde 8) hâlâ ikili öğretim söz konusudur. Okullarda kitaplık, işlik ve spor salonu gibi ortamlar yeterince bulunmadığından öğrenciler okuldışı uğraşlara, kötü alışkanlıklara yönelmektedir. Var olan olanaklar ne okul zamanı ne de okuldışı zamanlarda yeterince değerlendirilmektedir.

8. Ders kitapları bilimsellikten uzak ve yanlışlarla doludur.[6] Bakanlık çağdaş Türk yazarlarını görmezlikten gelirken, okullara *Kuranı Kerim Allahı Nasıl Tanıyor, Tevrat ve İncil'e Göre Hz. Muhammed, Hz. Ademden Hatemül Enbiyaya'ya, Kuran'ın Tanıttığı Peygamberler I. II. III., Mübarek Gün ve Geceler, Gün Var Bir Aya Değer* gibi dinsel kitaplar önermiştir.[7] MEB Yayınevi Satış Bürolarının vitrinlerini çağdaş kitaplar yerine *Gülşehri ve Felek-Name İlahiname, Gülşen-i Raz, Ariflerin Menkibeleri, Kıyas-Istihsan-İstihlas, Cep İlmihali, İstikamet ve Halatül Kahire Mine-i Adatiz Zahire* gibi kitaplar süslemiştir.[8]

9. 1974 yılında toplanan Sekizinci Milli Eğitim Şurası'nda kabul gören ve karara bağlanan ders geçme ve kredili sistem, çok gecikmeli olarak ve apansız 1990'ların başında uygulamaya konmuştur. Bu sistemin uygulanmasında kimi aksaklıklar olmuşsa da yapılan araştırmalar sistemin genellikle benimsendiğini göstermiştir.[9] MEB'in yaptırdığı araştırmada da, 15. Milli Eğitim Şurası hazırlık çalışmalarında da, kredili sistemin sürdürülmesi yönünde görüş birliğine varılmasına karşın, bakanlık, Ağustos 1995'te birdenbire bu uygulamaya son vermiştir. Bakanlık uygulamalarında, benzeri keyfi karar örnekleri pek çoktur.

10. Toplumun önemli bir bölümü özel eğitime gereksinim duyan genç ve yetişkinlerden oluşmaktadır. Ancak bu kesime hizmet verecek okullar çok sınırlı sayılarda kalmakta ve gereksinimi olanlar kendi hallerine bırakılmaktadır.

11. İmam ve hatip gereksinimini karşılamak üzere açılan İmam Hatip Okulları, giderek bi-

6. Sözer, A., "Milli Coğrafya Faciası", *Cumhuriyet*, 16 Mayıs 1989; Timuroğlu, V., "Çağdışı Müfredat", *Cumhuriyet*, 5 Haziran 1992.

7. *Tebliğler Dergisi*, 28 Eylül 1993.

8. Güvenç, B.-Saylan, G.-Tekeli, İ.-Turan, S., *Türk İslam Sentezi*, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1991.

9. Baykal, A. ve diğerleri, *Ders Geçme ve Kredili Sistem*, Özel Okullar Derneği, İstanbul 1995; Baykul, Y.-Kellecioğlu, H.-Belbal, S., *Ders Geçme ve Kredi Düzeni Araştırması*, MEB Basımevi, Ankara, 1993; Büyükkaragöz, S. S., "Ortaöğretim Kurumlarında



1970, Arnavutköy Amerikan Kız Koleji. Orta son mezuniyet töreni.

limsel ve laik eğitim sistemine alternatif bir sisteme dönüşmüştür: İmam ya da hatiplik yapamayacak olan kız öğrenciler de İmam Hatip okullarına alınmıştır (1964). Bakanlık 1980'lerde din eğitimine daha çok pay ayırmış, İmam Hatip öğrencilerine diğer öğrencilerden daha fazla parasız yatılı ve burs olanağı sağlamıştır. Kredili sistemin uygulandığı yıllarda, her okul programına seçmeli dersler eklenmiş, İmam Hatip Liselerinde mesleği geliştirici dersler yerine, üniversiteye hazırlayıcı derslere yer verilmiştir.[10] Tarım ülkesi olup sanayileşme çabası içinde bulunan ve yüzlerce değişik mesleklerin bulunduğu ülkemizde, neredeyse tarım, sağlık ve endüstriyel meslek lisesi öğrencisi kadar İmam Hatip öğrencisi vardır. 1986'da Anadolu İmam Hatip Liseleri açılmaya başlamış, son yıllarda bunlara Süper İmam Hatip Liseleri ile Çok Programlı İmam Hatip Liseleri de eklenmiştir. Din adamı yetiştirme amacı dışına çıkılmıştır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, bu yanlış tutumları destekler nitelikte olmaktadır. Bazı ders kitaplarında, "Yaratılış teorisi çok ciddi biçimde ön plana çıktı", "Darwin teorisi tamamen çürütülmüştür", "Bu gibi çelişkili ifadeler, Tevrat'ın yüzde yüz bir Allah kelamı olmadığının göstergesidir", "Yeni Ahit'te yer alan dört İncil de Hz. İsa'nın ölümünden sonra kaleme alındıkları için Allah kelamı olmaktan çok uzaktırlar" gibi hem bilim dışı, hem de laiklik karşıtı yazılar vardır.[11] 1982 yılında yapılan bir araştırmaya göre,[12] dünyaya bakış açılarının sığ olduğu belirtilen İmam Hatip öğrencileri, büyük oranlarda şeriatçı tutumlarıyla öne çıkmaktadır.

12. Liselerde öğretmen ve uzman sayıları da yetersizdir. Kimi öğretmenler iş yükü, maaş azlığı ve olumsuz iş ortamı nedeniyle işlerine dört elle sarılamamaktadır. Yüzde 70 kadarı ek iş yapma gereksinimi duyan öğretmenlerin kimi konulardaki değerlendirmeleri Tablo 4'te görülmektedir. Öğretmenlerin yüzde 19'u öğrenciyle yeterli ilişki kuramamakta; ken-

Uygulanmakta Olan Ders Geçme ve Kredi Sisteminin Değerlendirilmesi", *Yönetim*, 1, 3, Güz 1995, s. 345-360.

10. *Tebliğler Dergisi*, 12 Ekim 1992.

11. Pakdil, N.-Müftüoğlu, A. S. ve Gündüz, Ü., *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi I*, Milsan Basım Sanayii A.Ş., İstanbul, 1993, s. 15, 19, 44, 49.

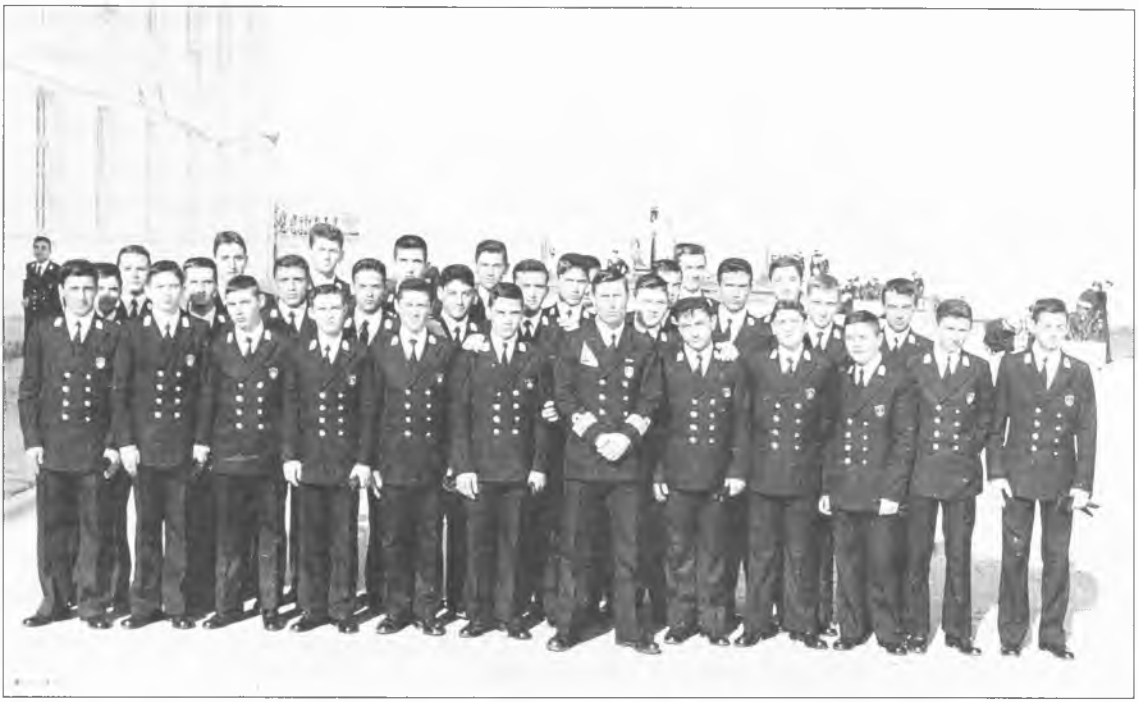
12. Gökçe, B., *Ortaöğretim Gençliğinin Beklenti ve Sorunları*, Mesleki Teknik Açıköğretim Okulu Matbaası, Ankara, 1984, s. 111.



1984, Bursa Anadolu Lisesi 7. sınıf öğrencileri.

dini alanında yetersiz bulmaktadır. Kendini alanında yetersiz bulanların büyük çoğunluğu öğretmen olarak yetişmemiş kimselerdir. Öğretmenlerin yüzde 30 kadarı fırsat bulsalar öğretmenlikten ayrılmayı düşünmekte, gençlere öğretmen olmayı öğütlememektedir. Büyük çoğunluk (% 68) öğrenmenin ezbere dayandığını düşünürken, Türkiye gerçeklerine pek uymayan değerlendirmeler de vardır. Öğretmenler içinde, ders kitaplarını yeterli nitelikte bulanlar (%14) ve ders kitaplarının tutucu olmadığını düşünenler (% 34) az değildir. Eğitim sistemini demokratik bulanlar (% 21), eğitimde fırsat ve olanak eşitliğinin var olduğunu düşünenler de (% 15) az değildir. Eğitimde cinsiyetçi yaklaşım yok diyenler yüzde 56'yı bulurken, öğretmenlerin yüzde 30'u okulun öğrenciyi yaşama hazırladığını ve yüzde 33'ü de okulun öğrenciye demokratik değerler kazandırdığını düşünmektedir. Eğitim sistemini laik bulanlarla özel öğretime ağırlık verilsin diyenler yüzde 36 ve bir yabancı dilin okullarda öğretim dili olabileceğini düşünenler de yüzde 52'yi bulmaktadır.

13. YÖK, 6 Kasım 1997 tarihinde, ortaöğretime branş öğretmeni yetiştirmede, bilgisayar, yabancı dil, ilköğretim alanındaki öğretmenlikler, beden eğitimi ve güzel sanatlar öğretmenliği dışında kalan, ortaöğretimdeki tarih, coğrafya, felsefe, matematik, fizik gibi branşlar için, 3,5+1,5 ya da 4+1,5 modeli denen yeni bir modeli uygulamaya koymuştur. Alanında 3,5 yıl okuyan ya da alanında lisans diploması alan kimsenin, eğitim fakültelerince düzenlenecek ve 1,5 yıl sürecek programlarla öğretmenlik formasyonu kazanacağı varsayılmaktadır. Öğretmen yetiştirmede, 1739 sayılı yasaya göre bulunması gereken genel kültür boyutu, yeni modele yansımamıştır. Yeni modelin ruhunda, "öğretmenlik" yerine "teknisyenlik" yeğlenmiş gibidir. Yeni model ayrıca, eğitim sisteminin ve okuldışı eğitsel



1987, Heybeliada Askeri Deniz Lisesi I D öğrencileri teftiş öncesi provada.

etkinliklerin gereksinim içinde olduğu eğitim uzmanlıkları lisans programlarını, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanı dışında, kapatmıştır.

14. Yönetici-öğretmen ilişkileri asgari demokratik ölçülerden bile çok uzaktır. Eğitimci-öğrenci-veli ilişkileri de yetersizdir. Veliler, okullarda olup bitenlere ilgisizdir. Okul Aile Birliği toplantıları 15-20 veliyle yapılmaktadır.

15. MEB, 1739 sayılı yasadaki amaçları gerçekleştirememekte ve 3797 sayılı yasadaki görevleri yerine getirememekte, eğitsel etkinlikleri yeterince denetleyememektedir. Yasalara karşı tutum ve uygulamalar devam etmektedir. Bakanlıkta görev tanımları, yetkiler ve sorumluluklar pek belli değildir; yetki paylaşımı yoktur; bilişim (informasyon) sistemi kurulmamıştır; birimlerarası iletişim/etkileşim ve eşgüdüm yetersizdir; karar alma sürecinde demokratik katılım yoktur; eğitim uzmanı yetiştirme gereği ne hizmet öncesinde ne de hizmet içinde gerçekleştirilmektedir; araştırma çalışmaları ve üretilen bilgilerin paylaşımı yetersizdir [13] ve yeni YÖK modeli ile lisans düzeyindeki uzmanlık alanları eğitimine son verilmektedir.

16. Talim ve Terbiye Kurulu, örgün ve yaygın eğitimde planlama-programlama, ders araç-gereçleri ve eğitim-öğretim süreçleriyle ilgili hemen her konunun sorumlusudur. Bu kurulun yapısı bu görevleri karşılamaya elverişli değildir. Göreve gelme ve görevden alınma bakana bağlı olduğundan, yabancı dilde kur sistemi ile ders geçme ve kredili sistemde olduğu gibi, zaman zaman birbirine ters kararlar aynı kuruldan geçebilmektedir.

17. Bir yanda 78 okulu, öte yanda 2.000'den çok okulu olan genel müdürlükler vardır. Genel müdürlük oluşturmanın ölçütü belli değildir.

13. Okçabol, R., `Eğitimde Nitelik Geliştirmede İlk Adım: Nitelikli Yönetim", *Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu Bildiri Metinleri*, İ. Fındıkçı (der.), Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1991, s. 36.

18. Lise yöneticilerinin belirlenmesinde lisede çalışan öğretmenlerin bir katkısı olmamaktadır. 3797 sayılı yasa ile bakana, binlerce liseye tek başına müdür atama yetkisi vermiştir. Son aylarda, müdür olacakların bir sınavla belirlenmesi yoluna gidilmekte, yönetici olacaklarda yönetim bilgisi aranacağı dile getirilmektedir. Aynı anda da YÖK eğitim yönetimi alanındaki lisans programlarını kapatmaktadır.

19. Eğitim sendikaları, eğitim-öğretim süreçleriyle yönetici atamalarında söz sahibi olamamaktadır. Devlet, sendikacılığı neredeyse göstermelik bir sistem olarak kullanmak istemektedir. Bakanlık bilimsel ve demokratik tepkilere duyarlı davranmamaktadır.

20. Lise mezunlarının çoğu gelecek endişesi taşımakta ve üniversiteye girmek istemektedir. Üniversite giriş sınavlarına hazırlananlar dershaneye gitmekte, sınavlarda başarılı olmayanlar yeniden dershanelere yönelmekte ve üniversiteye girme şanslarını ikinci, üçüncü kez denemektedirler. Üniversiteye giriş sınavında başarı, özel hoca ve özel dershane harcamalarıyla doğru orantılı olmaktadır. Bu tür okuldışı hazırlıklar için veliler trilyonlar harcamaktadır. Başarılı fakir fukara çocuklara da dinci dershaneler ve kuruluşlar yardım eli uzatmaktadır. Bir işe girmek isteyen lise mezunları ise kolay kolay iş bulamamaktadır. Özellikle genel lise mezunları arasında işsizlik büyük boyutlara ulaşmıştır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Değerlendirmelerinden Örnekler

Değerlendirme Konusu	%
Öğrenciyle yeterli ilişki kuramama	19
Kendini alanında yetersiz bulma	19
Fırsat bulsa öğretmenlikten ayrılma	30
Gençlere öğretmen olmayı öğütlememe	29
Öğrenme ezbere dayalı	68
Ders kitaplarının niteliği yeterli	14
Ders kitapları tutucu değil	34
Eğitim sistemi demokratik	21
Eğitimde fırsat ve olanak eşitliği var	15
Eğitimde cinsiyetçi yaklaşım yok	56
Okul öğrenciyi yaşama hazırlıyor	30
Okul öğrencilere demokratik değerler kazandırıyor	33
Eğitim sistemi laik	36
Özel öğretime ağırlık verilsin	36
Yabancı dil okullarında öğretim dili olabilir	52

Kaynak: Okçabol, R. ve Gök, F., *Öğretmen Profili Araştırma Raporu*, Eğitim-Sen Yayını, Ankara, 1998, s. 23-27

Gelecek Ortaöğretime Bağlı İken...

Dünya bilgi çağına giriyor. 21. yüzyılda, yaşamboyu öğrenen insanlar ayakta kalabilecekler. Yaşamboyu öğrenme, kişilerin aldıkları örgün eğitimin süresiyle doğru orantılı olarak artmakta ve yetişkinin yaşamına olumlu katkılar getirmektedir. Türkiye, bu gelecekte etkin ve yetkin bir biçimde yer almak istiyorsa, yeni yüzyılın başlarında, her yurttaşın ortaöğre-

tim görmesini gerçekleştirmek zorundadır. Ortaöğretimden geçmiş olma, gelişmişlik düzeyinin ön koşulu olmuştur ve yakın bir gelecekte işe girebilmenin de önkoşulu olacaktır.

Geleceği tutarlı olarak yordamlayabilmek için, geçmişten bugüne gelişi doğru olarak tanımlamak (teşhis etmek) gerekir. Eğitimin dinselleştirildiğini; karar oluşum süreçlerinin, pek çok kararın, uygulamaların ve eğitsel sonuçların değerlendirilmesinin demokratiklikten uzak olduğunu; istatistiksel verilere, araştırma sonuçlarına ve çağdaş eğitsel amaçlara dayanmayan kararların çözüm yerine yeni sorunlar yarattığını görmeden; ezbere öğretim yerine öğrenciye düşünme, sorma, okuma, araştırma, konuşma, yazma ve öğrenme alışkanlığı kazandırmadan, demokratik ve laik bir eğitim sistemi için gerekli değişimi yapmadan ne toplumsal ve çağdaş yaşamın aradığı öğrenciye ulaşmamız ne de bütünleşmeye çalıştığımız Avrupa'nın ya da küreselleşen dünyanın etkin bir üyesi olmamız mümkündür. Bu bağlamda olumlu yönde ilerlemek için başta MEB olmak üzere herkese önemli görevler düşmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra örgütlerinde çalışanlar, örgütsel yapıda değişim, kararlara katılım, iş koşullarının iyileşmesini ve yönetici olacakların hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimden geçmesini istemektedirler.[14]

MEB'deki olumsuzlukları gidermek için:

1. MEB örgütüne ve okullara daha demokratik bir yapı kazandırılmalıdır. Kararlar, katılımcı süreçler içinde oluşturulmalıdır. Eğitim sendikalarının eğitsel süreçlere katılımı ve etkinliği sağlanmalıdır.

2. Talim ve Terbiye Kurulu, Eğitim Fakültelerinin de temsil edilebileceği özerk bir yapıya kavuşturulmalıdır. Temel eğitim, ortaöğretim ve yetişkin eğitimi için benzeri kurullar oluşturulmalıdır. Eğitsel kararlar, siyasal ve dinsel inançlarından bağımsız olarak, her kesimi içerecek evrensel değerlere uygun olan eğitsel kaygılara ve eğitsel amaçlara göre oluşturulmalıdır.

3. MEB'de istatistik verileri doğru olarak toplayıp değerlendirecek; araştırma yapacak; başta Eğitim-Öğretim Kurulu olmak üzere diğer ilgililerin de kullanabileceği bilgileri üretilebilecek bir birim (örneğin, Yönetim Bilişim Sistemi) oluşturulmalıdır.

4. Zorunlu eğitimin 11 yıla çıkarılmasına kadar geçecek sürede, isteyen her öğrencinin meslek lisesine girebileceği olanaklar yaratılmalıdır. Bu arada çok programlı lise uygulaması yaygınlaştırılmalı, ancak bu uygulama meslek liselerinde değil, genel liseler/genel eğitim içinde olmalıdır.

5. Zorunlu din derslerine ve din adamını ortaöğretim düzeyinde yetiştirme uygulamasına son verilmelidir. İlkokul öğretmeninin yüksek okulda yetiştiği, hatta yüksek lisans düzeyinde yetiştirilmesinin gündeme geldiği bir toplumda ve ortamda, din adamını lise düzeyinde yetiştirmeye çalışmak gerçekçi değildir. Devlet din adamı yetiştirecekse, bunu yükseköğretimde gerçekleştirmelidir. Toplumun dinini öğrenme isteği, ya ilgili topluluklarca ya da MEB'in denetiminde, ilköğretimlerini tamamlamış kimselerin gidebileceği Kuran kurslarıyla karşılanmalıdır.

6. MEB, Eğitim Fakülteleriyle daha sıkı ilişkiler içinde olmalıdır. MEB'de üretilen bilgiler fakültelerle paylaşılmalı, fakültelerde yapılan çalışmalara önem verilmeli, fakültelerin uygulamalardan uzak kalmamasına çalışılmalıdır.

14. Alıç, M., *Genel Liselerde Örgütsel Değişim İhtiyacı*, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Basımevi, 1990.

Eğitim Fakültelerinde de yapılacak işler, gerekli düzenlemeler vardır: Branş öğretmeni yetiştirmede, uygulamaya giren yeni YÖK modeli derhal durdurulmalıdır. Öğretmen adaylarının, alan bilgisi ile öğretme bilgi ve becerisi edinmeleri yanında genel kültüre sahip birer "eğitimci" olmalarına çalışılmalıdır. Öğretmen adaylarının, ortaöğretimdeki öğrenciye istenilen nitelikleri kazandırabilecek bir biçimde yetiştirilmesine özen gösterilmelidir.

Ülkenin, yetişkin eğitimi, ölçme ve değerlendirme, eğitim yönetimi gibi eğitimde uzmanlık alanlarında on binlerce uzmana gereksinimi vardır. Eğitim uzmanlıkları alanlarındaki gereksinim, eğitim uzmanlarının lisansüstü eğitim programlarında yetiştirilmesiyle karşılanamayacak boyutlardadır. Gereksinimlerin belirli ölçülerde giderilmesine değin, eğitim uzmanlıkları lisans programlarının ivedilikle yeniden açılması gerekmektedir.

Fakülteler, yeni öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve de MEB'de çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri konusunda bakanlıkla işbirliği içinde olmalıdır. MEB'de olup bitenler yakından izlenip irdelenmelidir.

Ayrıca, tüm aydınlar ve sivil toplum örgütleri de eğitim konusunda duyarlı ve etkili olmalıdırlar. Laik ve demokrat kimselerin daha fazla "adamsendeci" olmamaları gerekmektedir. Toplumdaki aydın kesimlerin, başta sendikalar olmak üzere sivil toplum örgütlerinin, MEB'deki ve devletteki gelişmeleri, insan haklarına uygunluk, demokratiklik, bilimsellik ve sosyal adalet yönünden irdeleyip yönlendirmede demokratik baskı gücü oluşturmaları gerekmektedir.

Rıfat Okçabol, Prof. Dr.
Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

CUMHURİYET DÖNEMİNDE ORTAÖĞRETİM PROGRAMLARININ ŞEKİLLENMESİNDE ETKİLİ OLAN GÖRÜŞLER

Hıfzı Doğan

Bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak bir eğitim programını tasarlama süreci, ülkenin önem verdiği ve eğitim sistemine de yansımış olan değerlerle başlar. Bu değerler, eğitimin çerçevesini, amaçlarını ve yönünü belirler. Eğitim sistemi bu amaçlara ulaşmak için faaliyet gösterir. Amaçlar belirlendikten sonra, programın içeriği, izlenecek yöntem ve değerlendirme araçları geliştirilir.

Program tasarımı ile ilgili kararları verebilmek için toplumun önem verdiği değerlere ve bireylerin niteliklerine ilişkin olarak birçok bilginin toplanması ve yorumlanması gerekir. Diğer bir söyleyişle, belirli bir alana yönelik olarak çalışma yapılıyorsa, o alandaki değerlerin, yeterliklerin, aranılan niteliklerin saptanması gerekir. Bunun için eğitimciler iki önemli kaynağa başvururlar. Bunlar, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarıdır. Bazen toplumun ihtiyaçları, toplumun sosyal talebi ve konu alanının gerekleri olmak üzere iki ayrı bilgi kaynağı olarak da ele alınmaktadır. Bu temel kaynaklardan toplanan bilgiler, program içeriğinin belirlenmesine, öğretim materyallerinin geliştirilmesine, programın düzenlenmesine ve öğretim yönteminin belirlenmesine kılavuzluk ederler.

Program tasarımında, bir tarafta belirli bir gelişme çağında bulunan ve belirli bir kültür ortamında yaşamanın sonucu olarak bazı ihtiyaçları belirgin hale gelmiş öğrencilerin nitelikleri ve ihtiyaçları bulunmaktadır. Diğer taraftan belli kalıba, şekle ve kaliteye sahip olan toplumun gelecekte nasıl bir görünüm kazanması gerektiğine ilişkin görüşler vardır. Toplumun kendi varlığını sürdürebilmesi ve gelecekte karşılaşacağı yeni durumlara uyabilmesi için, belli sosyal değerleri kazanmış ve belirli özellikleri olan bireylere ihtiyacı vardır.

Bu iki öğe (toplumun ve bireyin ihtiyaçları) birbirinden ayrılamazlar ve her biri diğerini sürekli olarak etkiler. Bireylerin ihtiyaçları, belirgin hale geldikçe karşılanmalıdır. Ancak bu ihtiyaçlar, toplumun ihtiyaç ve niteliklerinden ayrı olarak düşünülemez. Toplumun ihtiyaçları araştırılmalı ve karşılanmalıdır, fakat bu yapılırken bireyin ihtiyaç ve özellikleri gözden uzak tutulmamalıdır.[1]

Bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını dikkate alarak geliştirilen genel amaçlar, öğrencilerde mevcut olan özellikleri, bir yetişkinden beklenen davranışlara dönüştürmede izlenecek süreci yönlendirir. Eğitim kurumu, belirli bir öğrenme ortamı meydana getirerek, öğrencilere yetişkinlikte beklenen davranışları kazandırmaya çalışır.

Programın içeriği ve bunu sınıfta işlerken izlenen yöntem, büyük oranda istenilen davranışa ve programa katılan öğrencilerin niteliklerine göre değişmektedir. Uygulanan yöntem içerikten ayrı olarak düşünülemez. Bazı davranışlar uygulanan yöntemle, bazıları ise içe-

1. Doğan, H., *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*, Önder Matbaacılık, Ankara, 1977, s. 6.

rikle kazandırılabilir. İçeriğin seçilmesi, düzenlenmesi ve sınıfta belirli bir öğrenme ortamının meydana getirilmesinde öğrenme ilkelerinden yararlanılır.

Bu yazıda Cumhuriyet döneminde toplumsal ve bireysel ihtiyaçların nasıl değiştiği ve yeni ihtiyaçların ortaöğretim programlarına nasıl yansıdığı incelenmektedir.

Cumhuriyet Öncesinde Anadolu'da Birey ve Toplumun Beklentileri

Cumhuriyet'in birey ve toplum olarak nasıl bir altyapı devraldığını ve bu yapı üzerine yeni bir toplum düzeni meydana getirmenin bireysel ve toplumsal boyutlarını daha iyi kavrayabilmek için, Cumhuriyet ilan edilmeden birkaç yıl öncesinde Anadolu'daki eğitim durumunun, birey ve toplum beklentilerinin kısaca hatırlanmasında yarar vardır. Cırıtlı, Cumhuriyet öncesi okulu şu şekilde anlatmaktadır[2]: "Üstünde kubbesi dört duvar bir binanın yarı aydınlık loşluğu ve hasır, minder ve rahleden ibaret dekoru içinde diz çökmüş çocuklara Arap alfabesiyle Kuran ezberletmek ve biraz da güzel yazı alıştırmaları yaptırmak... Namaz kılmalarını öğretmek temel amaçtı. (...) Bilgi kaynağı sadece Kuran'dı. (...) Kuran'daki bilgi değişmezdi. (...) Bizim bugün bilim diye bildiğimiz şeye o zaman 'fen' denirdi. (...) Bu bilgi değişebilir cinstendi." Cırıtlı, Cumhuriyet öncesi dönemde Anadolu'daki durumu ve kendi yaşamındaki bir kesiti şu sözlerle açıklamaktadır: "1918'de Elbistan'daki mahalle camii sübyan mektebinde okumaya başlamadan önce Kuran'ı ezberlemiştim. Mektepte Arapça harflerle Kuran'ı bu kez yüzünden okumayı öğrendim. O zaman mektebimizde Türkçe okuma diye bir şey yoktu. Arap harfleri ile yazı yazma da öğretilmiyordu. O dönemde Kuran'ı okuyabilen ve yazı yazmasını bilmeyen çok kişi vardı."[3]

O yıllarda toplum durağan bir toplum durumunda idi. Devlet dinsel bir yapıya sahipti. İlköğretim programlarının temelini din bilgisi oluşturuyordu. Okullarda yaşam bilgisi söz konusu değildi. Türk kültürü programda Arap kültürünün içinde ya da onun bir uzantısı gibi ele alınırdı. İlkokul 2. ve 3. sınıflarda Arap tarihi okutulurdu. Osmanlı tarihi, daha doğrusu padişahların tarihi, Arap tarihinin ileri bölümü olarak ele alınırdı.[4]

Cumhuriyet öncesi yıllarda, Anadolu'daki okulların işlevlerini büyük oranda yitirdikleri gözlenmektedir. İnan, 1920'de Urfa Lisesi'nde (Sultani) 6. sınıfta 4; 7 sınıfta 3; 8. sınıfta 2 ve 10. sınıfta 1 öğrenci ve okulda da 10 öğretmen olduğunu belirtmektedir.[5]

Cumhuriyet'in kaderci, koşullara razı olmuş, girişimcilik gücü azalmış bireylerden oluşan bir toplum devraldığı anlaşılmaktadır.

Cumhuriyet'in Yeni Eğitiminin Felsefesi ve İlkeleri

Cumhuriyet çağdaş, demokratik, eşitlikçi, katılımcı bir toplum düzeni meydana getirmeyi öngörmüştür. Cumhuriyet'in kalın çizgilerle belirlediği insan profilinin başlıca nitelikleri şunlardır: Ekonomik ve toplumsal yaşama etken olarak katılma, sorumluluk alma, girişimci olma, davasına inanma, problem çözme, Cumhuriyet ilkelerini özümseme ve Cumhuriyet'i koruma. Oğuzhan, Cumhuriyet ile oluşturulması düşünülen toplumun bazı öğelerini şu şekilde tanımlamaktadır: "Mutlakiyetçi bir yönetim biçimine karşı halkın egemenliği; ümmetçi bir görüşe karşı ulusal bağımsızlık ilkesi; gelenek ve görenekçiliğe karşı yenilikçilik ve çağdaşlaşma; dogmaya karşı aklın ve bilimin yol göstericiliği yeni toplum düzeninin temel nitelikleridir."[6] Cumhuriyet kendi kaderine razı, verilenle yetinen, geçmişi tekrarlayan bireyler yerine, kendi geleceğini planlayan, katılımcı ve girişimci bireyler yetiştirmeyi hedeflemiştir.

2. MEB, *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1983, s. 263.
3. MEB, *age.*, s. 263.
4. MEB, *age.*, s. 272.
5. MEB, *age.*, s. 257.
6. MEB, *age.*, s. 282.

Topluma yeni görüşler, yeni düşünceler ve yeni değerler kazandırmak ve toplumun genel olarak bakış açısını değiştirmek temel amaçtı. Bu çağdaşlaşma uğraşısında eğitim sistemine çok önemli görevler düşmüştü. Eğitim siteminin üzerine düşen görevi yerine getirebilmesi için sistemin yeniden yapılanması ve yeni bir bakış açısı kazanması gerekli idi. Geleneksel eğitimde köklü değişiklikler yapmak ve çağa uygun yeni eğitim modeli ile çağdaşlığı benimsemiş bireyler yetiştirmek temel amaç idi.

Bilgisizliği ortadan kaldırmak ve çağdaş düşünen insanlar yetiştirmek Cumhuriyet eğitiminin temel felsefesi olmuştur. Cumhuriyet insanı toplumdaki anlamsız inançlar yerine aklını ve bilgisini kullanan, bilimin ve teknolojinin yol göstericiliğinde karar veren bir kişiliğe sahip olmalıdır. Yeni devletin bireyleri her şeye sessiz kalan, kaderine razı olan bireyler yerine, Cumhuriyet'i koruyacak ve geliştirecek "Fikri hür, vicdanı hür ve irfanı hür" bireyler olmalıdır.

Osmanlı İmparatorluğu'nun dine dayalı eğitim sistemi yerine laik eğitim sistemine geçme, Cumhuriyet eğitiminin temel taşı olmuştur. Eğitimin toplumun sosyal ihtiyaçlarına ve çağın gereklerine uygun olması, milli değerler esas alınarak geliştirilmesi, tarihi ve kültürel karakterimizi yansıtması, bireylerin ekonomik ve toplumsal yaşama aktif olarak katılımını sağlaması Cumhuriyet eğitiminin başlıca hedefleridir.

Cumhuriyet'in kurucuları laik eğitim sisteminin aşağıdaki belirli ilkeler etrafında geliştirilmesini öngördüler.[7]

Bilimsellik ilkesi: Mustafa Kemal birçok konuşmasında "İlim ve fen nerede olursa orada olacağız", "Dünyada her şey için; uygarlık için, yaşam için, başarı için, en gerçek yol gösterici ilimdir, fendir" gibi ifadelerle eğitimin bilimsel ilkelere dayalı olarak geliştirilmesini öngörmüştür. Atatürk bilime ve akılcılığa verdiği önemi şu sözcüklerle çok açık olarak ifade etmiştir: "Ben, manevi miras olarak hiçbir ayet, hiçbir dogma, hiçbir donmuş ve kalıplaşmış kural bırakmıyorum. Benim manevi mirasım ilim ve akıldır... Benden sonra beni benimsemek isteyenler, bu temel eksen üzerinde akıl ve ilmin rehberliğini kabul ederlerse, manevi mirasçılarım olurlar."

Bilginin uygulanması ilkesi: Cumhuriyet dönemi eğitimine yön veren ilkelerden biri de bilginin karşılaştığımız sorunların çözümünde kullanılır olmasıdır. Eğitim sistemi, öğrendiği bilgiyi bulunduğu koşullara uygulayabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamıştır. Atatürk'ün dediği gibi bilgi, fazla bir süs, bir hükmetme aracı veya bir uygarlık zevkinden çok, maddi hayatta başarılı olacak pratik ve işe yarar bir vasıta olmalıdır. Bilgiyi kullanarak mal ve hizmet üretme kavramı yeni Cumhuriyet'in temel taşlarından birisi olmuştur. Bu bakış açısı "iş eğitimi" ve "iş prensibi" gibi kavramlarla eğitim sistemine yansımıştır.

Millilik ilkesi: Yeni Cumhuriyet'in genç kuşaklara verdiği eğitim ulusal değerler etrafında geliştirilmiştir. Doğu'dan ve Batı'dan gelen etkilerden uzak, ulusal karakterimizle ve tarihimizle uyumlu olacak bir kültür politikasının izlenmesi temel amaç olmuştur.

Yerellik, ulusallık ve evrensellik ilkesi: Eğitim, toplumumuzun bugünkü durumu, sosyal beklentileri, çevre koşulları ve çağın gerekleri ile tutarlı olmalıdır. Bu görüş özellikle Cumhuriyet'in ilk on yılında eğitimi yönlendiren temel ilkelerden biri olmuştur.

Herkese eğitim ilkesi: Cumhuriyet eğitiminin dayandığı temel ilkelerden biri de kırsal kesimden kentlere kadar, kadın ve erkek ayrımı yapmaksızın, herkese eğitim götürme ilkesidir.

7. MEB, *age.*, s. 32.

Cumhuriyet'in İlk Yıllarındaki Eğitimcilerin Görüşleri

20. yüzyıl başlarında uluslararası üne sahip eğitimciler (Dewey, Kerschensteiner, Decroly vb.) eğitim programlarında yer alan konuların tarım, tekstil, üretim gibi meslekler veya problem, olay ve projeler etrafında geliştirilmesini önerdiler. Bu yaklaşımın, öğrencilerin elleri ile bir şeyler yapmalarına, pratik deneyim kazanmalarına, deneyimlere dayalı olarak gözlem, analiz, sentez, sayısallaştırma ve ileriye yönelik tahminde bulunma gibi bilişsel yeterlikleri geliştirmelerine olanak sağlayacağı düşünüldü. Ayrıca öğrencilerin bu uygulamaları gerçek koşullarda ve sosyal bir çevrede yapmalarının onların iletişim becerilerini geliştireceği esas alındı. Bu bakışa göre, eğitim ortamı sınıf ve okul ile sınırlı görülmemektedir. Eğitim ortamı sınıf, laboratuvar, iş hayatı ve genel olarak çevreyi içerecek şekilde daha kapsamlı olarak ele alınmaktadır.

Aynı görüşlerin, Cumhuriyet'in kurucuları ve eğitimcileri arasında paylaşıldığı görülmektedir. Eğitimi bu yönde sürdürebilmek için Maarif Vekili Mustafa Necati döneminde (1926) toplu öğretim, öğretimde çevreye yönelik olma, iş ilkesi, öğrencinin etkin olması, etkin yöntem, ders gezileri, yakın çevre ilkesi, deneyli öğretim gibi kavramların eğitimde ele alındığı gözlenmektedir.

Cumhuriyet dönemi eğitimcileri de bu yöndeki gelişmeleri desteklemişlerdir. Antel 1926 yılında Decroly'nin "etkin okul-iş okulu" kavramını ülkemize getirmiştir. Bu görüşe göre okul ile yaşam bütünleştirilmekte; öğretim, çocuğu gözlem yapmaya, ölçmeye yönelterek doğal ve toplumsal çevresi ile sürekli ilişki kurmaya alıştırmaktadır. Antel, ders oyunları aracılığı ile bilgiyi çocuğa, öğretmenin katkısı olmaksızın vermek istemiştir. Antel'e göre çocuk "okuduğunu anlamayı, anladığını yapmayı, yaptığı şeyleri de denetlemeyi öğrenmelidir."[8]

Kanad; öğrencilerin çeşitli iş ve projelerde çalışmasını amaca ulaşmak için bir araç olarak görmektedir. İş kavramını esas alan okullarda iş, çocukların ilgi ve yeteneklerini geliştirmek, onları kişilikli bireyler olarak yetiştirmek için bir araç olarak değerlendirilmektedir.[9]

Baltacıoğlu da çocukları "okul sıralarında oturtan, kitap okutan, bilgi ezberleten, sınava hazırlayan, memurluğa imrendiren" eğitim anlayışına karşı çıkarak, yeni okul modelinin esaslarını şu şekilde açıklamaktadır: "Okullar sadece öğrencilere bilgi aktarmamalı öğrencilerin üzerinde çalıştıkları alanla ilgili kişiliklerini geliştirmelidir. Söz gelimi, okul sadece sanata yönelik bilgi aktarmamalı; öğrencide bir sanatkâr gibi kişilik geliştirmelidir veya öğretmenliğe yönelik programlarla yalnız bilgi vermek amaç olmamalı, yapılan etkinliklerle öğrencide bir öğretmen gibi düşünme ve davranış kalıpları geliştirmelidir. Okullar ile gerçek yaşam birbirine yaklaştırılmalıdır. Öğretimde çevre, işyeri, hastane ve diğer kurumlar bir araç olarak kullanılarak gerçek kişilikler gerçek öğrenme ortamlarında, gerçek çalışmalarla geliştirilmelidir."[10] Baltacıoğlu'na göre "Okulda, kuramsal ders uygulamalı ders diye iki tür ders, ikilik yoktur. Yalnız üretim vardır; kuramsal ve uygulamalı çalışmalar bunun içindedir."

Tonguç, "Uygulanmayan bilgi boş ve gereksiz bilgidir. Bilmek demek yapmak demektir" diyerek bilginin mal ve hizmet üretiminde kullanılmasını vurgulamıştır."[11]

Mustafa Kemal başta olmak üzere Cumhuriyet dönemi eğitimcilerinin bu yüzyılın başındaki çağdaş akımları ve görüşleri yakından izledikleri gözlenmektedir. Eğitimciler bilginin

8. UNESCO Türkiye Milli Komisyonu, Cumhuriyet Dönemi Eğitimcileri, Ankara, 1987, s. 29.

9. UNESCO, *age.*, s. 332.

10. UNESCO, *age.*, s. 117.

11. UNESCO, *age.*, s. 516.

uygulandığı zaman daha anlamlı olacağını, kuram ve uygulamanın bir bütünlük içinde ele alınmasını vurgulamışlardır. Bu görüşler bugün de çağdaş eğitimin temel dayanaklarıdır.

Eğitim Programlarında Öğretim Birliğinin Sağlanması

Maarif Vekâleti'nin ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitim programlarının sürelerinde bir birlik yoktu. İlkokul düzeyinde dahi program süreleri bakımından büyük farklılıklar bulunmakta idi. Ayrıca mesleki eğitim verdiği hizmetler arasında yer almıyordu; sistemde büyük bir dağınıklık vardı. Cumhuriyet'in yaptığı ilk uygulamalardan biri, eğitim programlarında öğretim birliğini sağlamak olmuştur.

Cumhuriyet'ten önce eğitim programları sürelerinde büyük farklılıklar bulunuyordu. 1924 yılında 5 yıllık ilkokul, 3 yıllık ortaokul ve 3 yıllık lise modeline geçildi. 1997'de ilkokul ile ortaokulun bütünleşerek ilköğretim okulu haline dönüşmesinin dışında, Cumhuriyet'in ilk yıllarında kabul edilen bu model temelde çok büyük bir değişikliğe uğramadan bugüne kadar sürmüştür.

Cumhuriyet'ten önce Maarif Vekâleti'nin sorumluluğu ilköğretim, genel ortaöğretim ve yükseköğretimle sınırlı idi. Mesleki eğitim doğrudan devletin sorumluluğunda değildi; bu eğitim yerel yönetimlerce yürütülüyordu. 1927 yılında, mesleki eğitim alanında topluma hizmet sunma ulusal eğitim sisteminin bir parçası haline geldi. Bu tarihten önce meslek okullarının süreleri illere göre değişiyordu. Bazı meslek okulları 3, bazıları 4, bir kısmı da 5 yıl süreli idi. 1927'de mesleki eğitimin ilkokula dayalı 5 yıl süreyi kapsaması kararlaştırıldı. İlk iki yıl hazırlık sınıfları ve son üç yıl da mesleki nitelikte idi. İlk iki yıl içinde öğrenci okulda bulunan tüm meslekleri yakından tanıdıktan sonra hangi mesleğe gideceğini kararlaştırırdı.[12]

Cumhuriyet'in ilk yıllarında örgün mesleki eğitimin yanında yaygın mesleki eğitimin de düzenlenmeye çalışıldığı görülmektedir. 1926 yılında kabul edilen Borçlar Kanunu'nda çırağın eğitimine ilişkin olarak çıraklık sözleşmesinde "usta, çırağa sanatı olanca dikkat ve itina ile öğretmeye mecburdur. Usta, çırağın mecburi derslere devamını izlemekle ve mesleğe ait okul ve kurslara gitmesi ve çıraklık imtihanlarına katılması için gerekli olan zamanlarda izni vermekle yükümlüdür" denilmektedir. 1933'te Sümerbank kuruluş yasasında "Memlekete ve kendi fabrikalarına lüzumlu olan usta ve işçileri yetiştirmek üzere okullar açmak ve sanayi için mühendis ve uzmanlarını yetiştirmek" zorunluluğu getirilmiştir.[13]

Cumhuriyet yönetimi, devletin eğitim sorumluluğunu köyden kente, çıraklıktan yükseköğretime kadar kız ve erkek çocukları kapsayacak şekilde bir bütünlük içinde planlamayı temel ilke olarak benimsemiştir.

Ortaöğretimin Amaçları

Amaçlar, eğitim yolu ile öğrencilerde kazandırılacak yeterlikleri (davranışları) gösterirler. Amaçların toplumdaki ekonomik, siyasal, kültürel, sosyal ve teknolojik değişikliklere ve eğitim yolu ile hizmet götürülen bireylerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına göre değişmesi gerekir. Amaçlar aynı zamanda programa alınacak içeriğin seçilmesinde, öğretim için düzenlenmesinde ve izlenecek öğretim stratejisinin belirlenmesinde temel etkendir.

Atatürk 1922 yılında ortaöğretimin amaçlarını ülkenin ihtiyaç duyduğu çeşitli mal ve hizmetleri üretecek meslek elemanlarını (sanat erbabını) yetiştirmek ve yükseköğretime ele-

12. UNESCO, *age.*, s. 367.

13. Tuna, O., *Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim*, Ayyıldız Matbaası, Ankara, 1973, s. 68.

man (aday) hazırlamak şeklinde ifade ederek açık bir eğitim modelinin çerçevesini ortaya koymuştur. Her okul kademesinin; ortaokul, genel lise, meslek lisesi hem bir üst eğitime ve hem de ekonomik hayata eleman hazırlama amacı benimsenmiştir. Bu görüş Cumhuriyet eğitiminin temel taşlarından birisi olmuştur. Bu bakış açısı, oldukça uzun bir süre geçtikten sonra eğitim sisteminde belirli bir oranda uygulamaya geçebilmiştir.

1924 yılında yapılan düzenlemede ortaokul ve lise, ortaöğretimi meydana getiren kurumlar olarak, kapsam ve amaçları ayrı ayrı tanımlandı. Ortaokul, lisenin bir parçası olmaktan çıkartılıp bağımsız bir kademe haline getirildi. Ortaokulun amaçları öğrencileri liseye, meslek okullarına hazırlamak veya ilkokul sonrası öğrencilere genel ve mesleki bilgi vermek şeklinde belirlendi. Bu amaçların temelde bir değişikliğe uğramadan 1924-1935 yılları arasında korunduğu görülmektedir. Öte yandan, genel lisenin amaçları yükseköğretime öğrenci hazırlamak olarak saptandı ve bu amaç uzun yıllar korundu.

Meslek okulları 1927 yılında Maarif Vekâleti'na bağlandıktan sonra yapılan çalışmalarda, ülkemizde uzmanlığa yönelmiş yeteri kadar işyerinin ve işletmenin bulunmamasından dolayı eğitim programlarının dar uzmanlık alanlarından çok geniş tabanlı becerilere yönelmesi öngörüldü ve şu görüşlere yer verildi: "Herhangi bir sanat dalından mezun olan bir gencin her yerde uzmanlığı ile ilgili iş bulmakta zorluklarla karşılaşacağı düşünüldüğünden el becerisini geniş kapsamlı olarak öğretecek programların hazırlanması esas alındı."[14]

Burada toplumun ve iş hayatının ihtiyaç ve niteliklerinin eğitim programlarının şekillenmesinde etkili olduğu görülmektedir. Ortaokul ve meslek okulları düzeyinde her kademenin kendine özgü amaçları bulunduğu ve bu amaçların öğrencileri hem üst öğrenime ve hem de yaşama hazırlama olarak ifade edildiği gözlenmektedir.

İçeriğin Belirlenmesi ve Öğretim İçin Düzenlenmesi

Öğretim tasarımında içerik için bilgi kaynaklarının belirlenmesi, içeriğin seçilmesi ve öğretim için düzenlenmesi, önemli aşamalardan biridir. Programa alınan içerik, amaçlara ulaşmanın bir aracıdır; amaç ile içerik arasında tutarlılık olmalıdır. Cumhuriyet'in kuruluşundan bugüne kadar içerik için bilgi kaynakları, okutulacak içeriğin niteliği ve içeriğin düzenlenmesi konusunda dönemlere göre farklı görüşler ön plana çıkmış ve bu görüşler doğrultusunda eğitim programlarında değişiklikler yapılmıştır.

İçeriğin belirlenmesinde toplumun ve bireyin ihtiyaçları temeldir. Toplumun ihtiyaçları belirlenirken toplumun sosyal ve ekonomik talebi ile ilgili konu alanının (disiplinin) gerekleri ayrı ayrı ele alınabilmektedir. Cumhuriyet tarihi boyunca bazen toplumun sosyal ve ekonomik talebi, bazen de konu alanının gerekleri programın içeriğini belirlemede ağır basmıştır.

Cumhuriyet yönetimi programlardaki ilk düzenlemeyi 1924 yılında gerçekleştirmiştir. Bu düzenlemede daha önceki ortaokul programlarında yer alan hukuk, iktisat, felsefe, psikoloji, Türk-İslam fen tarihi gibi soyut bilgileri içeren derslerin programdan kaldırıldığı gözlenmektedir. Aynı yıl lise düzeyinde yapılan program düzenlemesinde de sosyoloji dersinin programa alındığı görülmektedir. Cumhuriyet'le öngörülen toplum yapısının ve toplumsal ihtiyaçların daha ilk yıllardan itibaren programlara yansıtılmaya başlandığı izlenmektedir.

14. UNESCO, *age.*, s. 369.

Cumhuriyet döneminin bu ilk programlarında, soyut kavramlardan çok somut ve uygula-

ma olanağı fazla olan bilgilere öncelik tanındığı, yeni toplum düzenine yönelik kavramlara yer verildiği, imparatorluk dönemine ait görüşlerin programlardan çıkarıldığı anlaşılmaktadır. Bu düzenlemede daha önceki yıllarda olduğu gibi içeriğin geleneksel disiplinler etrafında toplandığı görülmektedir.

1927'den sonra yapılan program geliştirme çalışmalarında ortaokul ve liselerden din dersleri kaldırıldı. Din dersleri isteğe bağlı olarak 1956 yılında ortaokul ve 1967 yılında lise ve dengi okul programlarına alındı. 1982'den sonra din dersleri ortaokul ve ortaöğretim programlarında zorunlu ders haline geldi.

Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında eğitime yön veren, bilginin pratik faydalar verecek şekilde mal ve hizmet üretiminde kullanılması, içeriğin belirlenmesinde toplumun ve yörenin ihtiyaçlarının dikkate alınması, bilginin yaşamdaki sorunları çözecek şekilde disiplinlerarası yaklaşımla sunulması, öğretim yönteminin iş, örnek olay ve projeler (iş kavramı) etrafında geliştirilmesi gibi ilkelerin en yaygın uygulama imkânı bulduğu programlar 1930'ların başında uygulamaya konulan programlardır. O yıllarda Atatürk ortaokul ve liselerde okutulacak içerikle yakından ilgilenmiştir.[15] Hazırlanan programlarda içerik, toplumun sosyal ve ekonomik ihtiyaçları dikkate alınarak geliştirilmiştir.

1932 yılında uygulamaya konulan ortaokul programında önceki programlarda yer alan ve kuramsal olarak okutulan fizik, kimya ve tabii ilimler dersleri, fen bilgisi altında toplandı. Fen bilgisi dersinin amacı öğrencinin çevresindeki fiziki olaylarla ilişki kurmasını sağlamak, bu olayların bağlı oldukları prensipleri anlamasına yardım etmek ve bunlardan hayatta ne şekilde yararlanacağını göstermek olarak belirlendi.

Derslerin içerikleri de öğrencinin çevresindeki sosyal, ekonomik ve kültürel olaylar dikkate alınarak saptandı. Sözgelimi matematik dersinde evde, markette, sanayide, bankada gerekli hesaplamalara öncelik verildi.[16] Fen bilgisinde de öğrencilerin evinde ve işinde karşılaşacağı sorunlar temel alındı. Fen bilgisi dersi içinde yer alan su ünitesinde su kaynakları, tulumbalar, evlerimizde su sarfiyatı, evimizde su tesisatları vb. günlük yaşamda karşılaştığımız pratik problemlere yer verildi. Yurt bilgisi dersinde ise millet, devlet, demokrasi, cumhuriyet, eşitlik, vergi, askerlik gibi toplum yaşamımızda karşılaştığınız konular ele alındı.

Eğitim programlarında derslerin, 1932 programında olduğu gibi, disiplinlerarası bir yaklaşımla ele alınmasının yararları konusunda Tardu, "Fizik, kimya, biyoloji diye ayrılan bilimlere konu olan varlıklar ve olaylar arasında nicel, nitel ve insan hayatı bakımından sıkı bağlantılar vardır. Bu bütünlük öğretim amacı ile yapay olarak parçalanırsa" ve programlar bu esasa göre düzenlenirse çocuklar soyut akademik duruma uymakta zorluk çekerler demektedir.[17]

1931'de hazırlanan lise programında derslerde yeniden bir gruplamaya gidildi. Nebati ve hayvani fizyoloji ile arziyat dersleri "tabiiye"; geometri, cebir, nazari hesap, mekanik ve kozmoğrafya dersleri ise "matematik (riyaziye)" adı altında toplandı. Ayrıca o tarihlerde yurt bilgisi dersi de lise programına alındı. Hazırlanan ortaokul ve lise programlarında öğrenciler için serbest çalışma imkânı sağlanarak bireyin ihtiyaç ve ilgilerine daha çok yer verildi.

1930'lu yılların başında toplumun sosyal talebi, bireyin ihtiyaçları, bilginin günlük yaşam-

15. Cicioğlu, H., *Türkiye Cumhuriyeti'nde İlk Ortaöğretim*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1982, s. 174.

16. Antel, S. C., *Umumi Didaktik*, Üçler Basımevi, İstanbul, 1948, s. 30.

17. UNESCO, *age.*, s. 487.

da kullanılması, okul ile yaşamın bütünleştirilmesi ilkelerinin program geliştirmede uygulanmaya çalışıldığı görülmektedir.

Mesleki eğitimin 1927 yılından itibaren milli eğitim sisteminin bir parçası haline geldiği daha önce açıklanmıştı. Genelde eğitimin ve özellikle mesleki eğitimin bölgelerin ekonomik ihtiyaçlarına göre planlanması Cumhuriyet eğitimini yönlendiren temel ilkelerden biri olmuştur. Maarif Vekili Mustafa Necati "Herhangi bir sektör için işgücü ihtiyacını ekonomik çevre belirler. Okul bu ihtiyacı en kısa zamanda karşılamaya çalışır" diyerek iş hayatı ile okul arasındaki ilişkiyi vurgulamıştır.[18] 1927 yılında yapılan çalışmalarda şu görüşlere yer verildi: "Mesleki eğitimin yönetimine yerel sanayi ve ticaret odalarının temsilcilerinin de katılmaları sağlanmalıdır."[19] Yerel düzeyde katılımı ve okul ile işletmeler arasında iletişimi sağlamak amacı ile o yıllarda okul ve sanayi temsilcilerinden oluşan kurullar oluşturuldu; bu kurulların çalışmalarına ilişkin şu görüşler dikkat çekicidir: "Orta ticaret okullarını denetlemek amacı ile 1935 yılına kadar ağırlığını hissettiren mahalli denetleme heyetleri vardı. Bu heyetler valinin başkanlığında ticaret ve sanayi odalarından, borsalardan, bankacılar ve tüccarlardan seçilen bireylerden oluşurdu."[20] Okul ile işletmeler arasındaki işbirliğinin gereği olarak, o tarihlerde okul bitirme sınavlarında iş hayatının temsilcileri de hazır bulunurdu.[21]

Eğitim ile ekonomik yaşam arasında ilişki kurulması ve eğitim kurumlarının bu bulgulara göre açılması Cumhuriyet eğitiminin sağlam bir dayanağını oluşturmuştur. O yıllarda bölgesel düzeyde yapılan çalışmalar sonunda İzmir'de Kimya ve Dokuma Sanayi Okulu, Kütahya'da çinicilik, Adana'da tabaklık, tarım ve tekstil, Mersin'de deniz inşaat şubelerinin açılması önerildi. 1927 yılında parasal desteği İzmir, Manisa, Aydın ve Denizli valiliklerince karşılanmak üzere İzmir Kimya ve Dokuma Okulu'nun açılması kararlaştırıldı.[22]

Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim problemlerini çözmek için uygulanan yaklaşımda birçok çağdaş unsuru görmek mümkündür: Sözgelimi, yörenin eğitim ihtiyacını belirleme, belirlenen ihtiyacı karşılayacak programları açma, sistemi sanayi temsilcilerinin katılımı ile yürütme ve yerel düzeydeki parasal kaynakları okulun geliştirilmesinde kullanma gibi kavramlar çağdaş mesleki eğitimin temel ilkeleridir.

Baltacıoğlu 1927 yılında Maarif Vekâleti'ne verdiği bir raporda sanayi ve küçük sanayinin ihtiyaçları belirlendikten sonra meslek okullarının açılmasını, ilkokul, ortaokul açar gibi Tarım, Ticaret ve Sanat Okullarının açılamayacağını, mesleklerin gerçek işyerinde veya gerçek işyeri ile ilişkileri bulunan kurumlarda öğretilmesini önermiştir. Baltacıoğlu'nun bu görüşleri bugün de güncelliğini korumaktadır.[23]

Bakanlıklararası bir komisyonun 1936 yılında hazırladığı "Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı"nda ülkenin endüstriyel gelişmesine paralel olarak nerede yeni okulların açılacağı, hangi meslek okullarının genişletileceği ve her okulun ana planı belirlendi.[24]

Bu planda illerin ekonomik durumlarına ve bölgelerin ihtiyaçlarına göre meslek alanları önerildi. Sözgelimi İstanbul'da 34 meslek alanında eğitim yapılması planlandı. Önerilen meslekler arasında tesviyecilik, tornacılık, terzilik ve kürkçülük, kunduracılık, ekmekçilik ve pastacılık, ticaret ve lisan, biçki-dikiş, tezyini resim gibi sanayiye ve küçük esnafa yönelik meslekler yer aldı. İzmir'de mağaza satıcılığı, yağ ve sabunculuk, ambalajcılık; Adana'da tabaklık, pamuk, portakal, şeker kamışı, sütçülük, konservecilik gibi meslek alanları önerildi.[25]

18. MEB, *Milli Eğitim İle İlgili Söylev ve Demeçler*, C. I, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1946, s. 414.

19. Doğan, H., *Ülkemizde Endüstrileşme ve Teknik Eğitim*, Ankara Üniversitesi Basımevi, 1977/b, s. 75.

20. Doğan, *age.*, 1977/b, s. 332.

21. Doğan, H.- Hacıoğlu, F. ve Ulusoy. A., *Okul Sanayi İlişkileri*, Önder Matbaacılık, Ankara, 1997.

22. MEB, *age.*, 1983, s. 363.

23. Özalp, R. ve Ataünal, A., *Türk Milli Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1977, s. 585.

24. MEB, *age.*, 1983, s. 380.

25. MEB, *Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1936, s. 13.

Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı'nda çırak okullarından yükseköğretime kadar her düzeyde gündüz ve akşam öğretim yapan okulların açılması ve küçük yerleşim yerlerine gezici kurslarla eğitim hizmeti götürülmesi öngörüldü. Ayrıca, 1938 yılında kabul edilen 3457 sayılı yasa ile de 100 ve daha fazla işçi çalıştıran her işyerine mesleki eğitim yapma zorunluluğu getirildi.

Kısaca, mesleki eğitim ulusal eğitim sisteminin bir parçası haline geldikten sonra (1926) yaklaşık on yıl içinde, mesleki eğitime yönelik çalışmalarda köyden büyük kentlere, çıraklıktan mühendisliğe kadar her düzeydeki meslek elemanlarını yetiştirecek şekilde çeşitli programların geliştirilmesi öngörüldü. Dikkati çeken nokta, bütün bu çalışmalarda yerel düzeyde katılım, yerel düzeyde finansman, bölgelerin ekonomik koşullarını dikkate alma, eğitim ihtiyaçlarını belirleme, ihtiyaçları karşılayacak şekilde programlar geliştirme gibi eğitim ilkelerinin uygulanmış olmasıdır.

Öğretim Stratejisi

Cumhuriyet'le beraber toplum için yeni hedefler konulmuştur. Yeni hedeflere ulaşmada hem programların içerikleri çağdaşlaştırılmış ve hem de öğretimde izlenecek öğretim stratejileri yeniden şekillendirilmiştir. Cumhuriyet döneminde uygulanması önerilen temel stratejiyi Atatürk şu şekilde ifade etmiştir: "Eğitim ve öğretimde uygulanacak yöntem, bilgiyi insan için bir süs, bir baskı aracı, yahut uygar bir zevkten çok, maddi yaşamda başarıyı sağlayan uygulamalı ve kullanılabilir bir araç haline getirmek olmalıdır." Atatürk bu düşüncesini ve bakış açısını yaşamı boyunca korumuştur. Atatük'ün son Maarif Vekili olan Arıkan'a yazdırdığı notlarda aynı görüşlerin yer aldığı gözlenmektedir.[26]

Atatürk döneminde izlenen öğretim stratejisinin diğer bir niteliği de ekonomik yaşam ile eğitim sistemi arasındaki ilişkidir. Her öğretim basamağında genç ve yetişkinleri ekonomik yaşamda etkin ve başarılı olacak şekilde yetiştirecek bir öğretim stratejisinin izlenmesi temel alınmıştır. İzlenmesi önerilen stratejinin başlıca nitelikleri şu şekilde özetlenebilir: Eğitim ekonomik ihtiyaçlarla ilişkili ve bölgelerin ihtiyaç duyduğu işgücünün yetiştirilmesine duyarlı olmalı, eğitimde uygulanacak strateji okulda öğrencilerin öğrendikleri kavramları günlük yaşama ve iş hayatına aktarmalarına olanak sağlamalı, öğrenci öğrendiği bilgiyi uygulayabilmeli, bilgiyi yaşamda karşılaştığı sorunların çözümünde kullanabilmeli ve eğitim ortamı okul, çevre ve iş hayatını içerecek şekilde kapsamlı olarak planlanmalıdır.

1926 yılında eğitim sistemine yönelik çalışmaların uzun dönemli bir plan çerçevesinde ele alınması kararlaştırıldı.[27] O tarihlerde eğitime verilecek yön ile ilgili olarak eğitimcilerin görüşleri ve önerileri şöyleydi: Okul ile hayat arasındaki kopukluğun (Çin Seddi'nin) kaldırılması; tarım çevrelerinde çiftlik okullarının kurulması; ders konularının çevreden alınması; okulların hayata bağlanması; ülkenin gerçek bir hayat ve iş okuluna ihtiyacı bulunduğu; okulun sosyal hayatta aydınlatıcı bir merkez olması; okullarda soyut insan yetiştirildiği; doğa ile çocuk arasında kara kitap bulunduğu; üretici bir eğitime önem verilmesi gerektiği; okul hayatının çevrenin ekonomik şartlarına göre düzenlenmesi; pratik sanat okullarının uzman işçileri yetiştirmesi gerektiği; her bölgede o bölge ekonomisinin özelliğine göre sanat okulları açılması; politeknik eğitime ihtiyaç duyulduğu; genel ve mesleki eğitimin birbirinden ayrılmıyacağı.[28]

Eğitim sistemine genel ve mesleki eğitimi içerecek şekilde bir bütünlük içinde bakıldığı,

26. UNESCO, *age.*, s. 37.

27. Özalp ve Ataünal, *age.*, s. 40.

28. Özalp ve Ataünal, *age.*, s. 40.

okul ve çevre ilişkilerine önem verildiği, bölgelerin eğitimin ihtiyaçlarının ve ekonomik durumlarının dikkate alındığı gözlenmektedir. Bu görüşler bugün de eğitime yön veren temel ilkeleri içermektedir.

Son yıllarda okullarda etkili bir eğitim ortamı nasıl meydana getirilebilir sorusuna cevap bulabilmek için yapılan araştırmalar şu sonuçları ortaya çıkarmıştır:[29]

- Bireyin okulda öğrendiği bilgileri uygulayabilmesi için öğrenme ortamı sınıf, laboratuvar, iş hayatı ve genel olarak çevreyi içerecek şekilde kapsamlı olarak ele alınmalıdır.
- Öğrencinin kuramsal olarak öğrendiği bilgiyi uygulayabilmesi için kullanacağı yöntem, bilgiler hangi ortamda veya durumda kullanılacaksa onu yansıtmalıdır.
- Kuram ve uygulama beraberce yürütülmeli, öğrenci bilgiye kendisi ulaşabilmeli ve bilgiyi sorunların çözümünde uygulayabilmelidir.

Bu görüşlerin özündeki düşünce şudur: Sınıfta gösterilen kavramların sınıf dışındaki olaylara daha önceleri düşünüldüğü oranda transfer edilemediği belirlenmiştir. Öğretimde transferi gerçekleştirmek ve sınıftaki öğrenmeyi pekiştirmek için sınıf dışı etkinlikler, iş hayatı ve çevre, öğretimi destekleyen bir araç olarak kullanılmalıdır.

Cumhuriyet'i kuranların eğitime vermek istedikleri yön, uygulanmasına çalıştıkları ilke ve yaklaşımlarla son yıllarda yapılan araştırma bulguları arasında büyük oranda tutarlılık gözlenmektedir.

1935-1946 Yılları Arasındaki Gelişmeler

Bu dönemde Cumhuriyet'in başından beri izlenen felsefede, bakış açısında ve politikada temel değişiklikler oldu. 1935-1946 yılları arasındaki dönem kendi içinde çok farklı yönelmelerin bulunduğu karmaşık bir yapıyı yansıtmaktadır. Bu bakımdan dönemin, genel eğitim ve mesleki eğitim olarak iki grupta incelenmesinde yarar vardır.

Genel Eğitim

Atatürk ve Cumhuriyet'in kuruluş dönemindeki kadrolar, eğitim sistemindeki her kademenin ekonomik yaşamda yapıca ve başarılı bireyler yetiştirmesini temel ilke olarak benimsemişlerdi. Bu ilkeye uygun olarak ortaokul, hem liseye ve hem de yaşama eleman hazırlayan bir kurum olarak değerlendirilmişti. 1935'lerden sonraki bakış açısı, çevrenin ve ekonominin ihtiyaçlarını karşılamaktan çok, kültürlü insan yetiştirmeye yönelmiştir. Maarif Vekâleti Teftiş Kurulu Başkanı Dursunoğlu; Atatürk devriminin özünün Doğu uygarlığından çıkıp Batı uygarlığına girmek olduğunu, Batı kültürünün ana kaynağının hümanizm olduğunu belirttikten sonra, sözlerine şu şekilde devam ediyor: "Hümanizm fikrinin anlaşılması, yayılması, bu kültür içindeki milletlerin yürüdükleri yoldan olabilir. Bunun da vasıtası Latince ve Grekçe öğretimdir."[30]

1939'da Birinci Maarif Şurası'ndan başlayarak 1940'lı yılların ilk yarısında hümanist eğitim görüşü eğitim sistemimizde ciddi olarak tartışma konusu yapılmıştır. Bu bakış açısı, bir oranda eğitim programlarına da yansımıştır. Bu bakımdan hümanistlerin eğitim anlayışına kısaca değinmekte yarar görülmektedir.

Seçkinler sınıfına yönelik bir eğitim anlayışını savunan ve 1940'lı yıllarda eğitim sistemimizde tartışma konusu yapılan hümanizm felsefesi Avrupa'da 14. 15. ve 16. yüzyıllarda etkili olan bir eğitim anlayışıdır. Hümanistlerin eğitim görüşleri özet olarak şöyledir:[31]

29. Hull, D., *Who Are You Calling Stupid*, Center for Occupational Research and Development, Texas, 1995.

30. MEB, *Birinci Maarif Şurası*, Maarif Vekilliği Neşriyat Müdürlüğü, Ankara, 1939, s. 398.

31. Doğan, *age.*, 1977/b.

- Hümanistler zihinsel etkinliği, uygulama ve deneye nazaran daha üstün tuttular.
- Bilgi, uygulama alanına bakılmaksızın kendi başına bir amaç oldu.
- Okullar gözlem ve uygulama gerektirmeyen konuları programlara aldılar.
- Eğitimin amacı hayatı deneyerek, gözlem yaparak tanımaktan çok, klasik kitapları okuyarak anlamaktı.
- Latince ve eski Yunanca ile yazılmış eski klasikleri okuyarak hayata hazırlanma esas alındı.
- Zamanla hümanist eğitim bilimle, milli hareketlerle ve ekonomik gelişmelerle ilişkisini koparak tarihteki yerini aldı.

Hümanistler özgür insanın eski Yunanlıların izledikleri eğitim anlayışıyla yetiştirilebileceğini esas aldılar. Bu amaçla yeni okullar açıldı. Eğitim programlarında eski Yunanlılarda olduğu gibi matematik, mantık, hitabet, gramer gibi kuramsal derslere öncelik verildi. Avrupa'da zihinsel kontrol hümanist görüşlerle beraber kiliseden eğitim kurumlarına geçmişti. Alman "gymnasium"u, Fransız Lisesi, İngiliz ve Amerikan gramer okulları bu görüşün sonucu olarak açıldılar.[32] Bu okullardaki dersler seçkinler sınıfının ihtiyacına göre düzenlenmişti. Temel amaç, sosyal sınıflar arasındaki farkları devam ettirmek olunca, ortaöğretimle ilgili bütün çalışmalar öğrencileri seçme ve çeşitli programlara ayırma etrafında toplanmıştı.

14, 15 ve 16. yüzyıllarda etkili olmuş bir eğitim anlayışının ve ona bağlı olarak oluşmuş kültür değerlerinin 1940'larda tartışma konusu yapılmasına fazla bir anlam verilememektedir. Atatürk'ün 1931 yılında yaptığı kültür tanımı, hem çağdaşlığı, hem kuramı, hem de uygulamayı bir bütünlük içinde kapsayan bir tanımdır. Atatürk, kültürü şu şekilde tanımlanmıştır: "Bir insan cemiyetinin devlet hayatında, fikir hayatında, yani ilimde, sosyal hayatta ve güzel sanatlarda, ekonomik hayatta yani ziraatte, zanaatta, ticarette, kara, deniz hava taşımacılığında yapabildiği şeylerin sonucudur." Atatürk'ün 1931'de yaptığı kültür tanımı ve buna bağlı olarak okullara verilmek istenen yön ve geliştirilen programlarla 1940'lı yıllardaki görüşler arasında çok ciddi farklılıklar bulunmaktadır.

Geleneksel kültür değerlerine dönüş eğitim programlarında da etkisini gösterdi. 1935-1938 yılları arasında Maarif Vekili olan Arıkan, ortaokul, lise ve yükseköğretimi bir bütün olarak algılayarak ortaokulu lisenin bir parçası olarak değerlendirdi. Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında ortaokulun amaçları hem liseye ve hem de yaşama öğrenci hazırlamak şeklinde ifade edilmişti. Şimdi amaç sadece liseye öğrenci hazırlamaya yöneliyordu. Arıkan, lise ve ortaokul programlarına ilişkin olarak: "Lise ve ortaokul programları üniversiteye gitmek isteyen öğrenciden ne gibi bilgiler, ne kadar bilgi istendiğini tespit ettikten sonra ihtiyaca cevap verecek şekilde hazırlanmıştır" diyerek, toplumdaki sosyal ve ekonomik talebin programlara yansıtılmadığını vurguluyordu.[33]

1935'ten sonra programlar geleneksel disiplinlere göre düzenlendi. Bu değişikliğin sonucu olarak fen bilgisi ve biyoloji dersleri kaldırılarak yerlerine eskiden olduğu gibi fizik, kimya, hayvanat ve nebatat dersleri konuldu.[34] Ortaokullarda içeriğin tekrar disiplinler etrafında düzenlenmesine dönüldü. Öğretilecek bilginin seçimi ve düzenlenmesi öğrenci ilgilerine ve pratik amaçlara göre değil disiplinlere göre yapıldı. Bu durum 1970'lere kadar devam etti. 1970'te tarih, coğrafya ve yurttaşlık dersleri "sosyal bilgiler"; fizik, kimya ve tabiat bilgisi dersleri de "fen bilgisi" adı altında birleştirildi.

32. Holmez, B., *Across-National Disciplinary Analysis of Secondary Education Change in England, France and Sweden*, Department of Health Education and Welfare, Washington, 1970.

33. MEB, *Milli Eğitim İle İlgili Söylev ve Demeçler*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1946, C.II, s. 208.

34. Doğan, H., *Türk Ortaöğretim Sisteminin Değerlendirilmesi*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1972, s. 26.

Yücel, ortaokul ve liseyi yükseköğretimin bir parçası olarak değerlendirerek şu görüşlere yer veriyor: "Genel kültür veren yerlerin (ortaokul ve lise) amaçları bütün dünyada müşterek olarak belirlenmiştir: Genel kültür veren kurumlar yükseköğretime hazırlayıcı aracı kurumlardır. Kendileri bir bütün değildir."[35] 1940'lı yıllarda eğitim sistemine yön veren bu görüş ile Cumhuriyet'in kuruluş yıllarındaki, "her eğitim kademesi bireyi yaşama hazırlamalıdır" görüşü arasında ciddi farklar bulunmaktadır.

1939'da Maarif Şurası'nda ortaokula verilecek yön hakkında iki görüş ileri sürülmüştür. Birinci görüşe göre ortaokul yalnız liseye öğrenci hazırlayan bir kurumdur. Bu görüşe göre ortaokul, lise gibi genel kültür veren bir kurumdur, ortaokul programı lise birinci devre programıdır. Eğer ortaokul programlarına hayata yönelik dersler konursa lisenin birinci kısmını oluşturamaz. Bu durumda da, üç sınıflı lise ile üniversiteye olgun öğrenci yetiştirilemez.

İkinci görüşe göre ortaokul mezunları liselere, meslek okullarına ve hayata atılmalıdır. Eğitim programlarının ve öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin gelecekteki durumları dikkate alınarak geliştirilmesi gerekir. Ortaokul programlarında kitaba dayalı öğretime son vermek; gözlem, inceleme, proje, el işi faaliyetlerine geniş yer ayırmak gerekir. Ortaokul programları çevrenin durumuna ve ekonomik koşullara göre esnek planlanmalıdır. Ortaokulda öğrencilere daktilo, muhasebe, büro hizmetleri, ev işleri ve motor gibi dersler gösterilmeli ve uygulamalar yaptırılmalıdır.

Sonuç olarak Birinci Maarif Şurası'nda birinci görüş kabul edildiği için 1938-1949 yılları arasında uygulanan ortaokul programında erkekler için resim-iş, daktilografi gibi uygulamaya yönelik herhangi bir derse yer verilmemiştir. Bütün Cumhuriyet tarihinde, ortaokul düzeyinde uygulamaya yer vermeyen tek program, 1940'lı yıllarda uygulanan programdır.

Bu dönemde lisenin yükseköğretime öğrenci hazırlama işlevi daha çok pekiştirilmiştir. Bu tarihlerde lise belli kültür seviyesine ulaşmış aydınları yetiştiren bir kurum olarak görülüyordu. Bu yönde atılan adımla ortaokullar liseye, liseler de üniversiteye öğrenci hazırlayan kurumlar haline geldiler.

Sistemin tamamen üniversiteye öğrenci hazırlamaya yönelmesi ve bilginin gerçek yaşamda uygulanmasına önem verilmemesini, 1943 yılında dönemin Cumhurbaşkanı İnönü şu sözlerle değerlendirmektedir: "Lise öğretimi, daha yüksek öğretim derecelerine kavuşmak için geçilmesi çaresiz bir kapı yahut bazı salahiyetler elde etmek için geçirilecek bir eziyet gözü ile görülmemelidir. Fizik veya felsefe imtihanını bitirdiği gün, hayatında bir daha yüzüne bakmayacağı bir baş belasından kurtulduğunu sanan bir öğrenci yetiştiriyorsak, parlak numaralarına rağmen ona ortaöğretimden bir sermaye vermemişiz demektir."[36]

Mesleki Eğitim

1940'lı yıllarda eğitim sistemimizde iki önemli gelişme oldu: Birincisi Sanat ve Ticaret Okullarının yurt düzeyine hızla yayılması, ikincisi ise köydeki ilkokullara öğretmen yetiştiren Köy Enstitülerinin kurulup gelişmesi olmuştur. Her iki girişim de 1940'lı yıllarda çıkarılan özel yasalarla desteklenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu iki tür kurumla ilişkili çalışmaları 1926 yılına kadar geriye gitmektedir.

1940'lı yıllarda Sanat ve Ticaret Liselerinin geliştirilmesinde izlenen politikalar, Cumhuriyet'in ilk yıllarında öngörülen bakış açısına göre değişiklikler içermektedir. 1935 yılına

35. MEB, *age.*, 1946, C. II, s. 359.

36. MEB, *age.*, 1983, s. 84.

kadar Sanat ve Ticaret Okullarının bölgesel ihtiyaçlara göre geliştirilmesi, çevre ile iletişim sağlamak amacı ile danışma (denetleme) kurullarının kurulması, sanayi temsilcilerinin sınavlarda hazır bulunması, parasal harcamalarla yönetimin merkez ve illerde paylaşılması esas alınmıştı. Çıraklık sistemi ve okullar yolu ile ihtiyaç duyulan meslek elemanlarının yetiştirilmesi temel amaç idi.

1935 yılından itibaren Sanat ve Ticaret Liselerinin merkezi sisteme bağlandığı, tüm masrafların devlet tarafından karşılandığı, yörelerin ihtiyaçlarına bakılmaksızın aynı programların her yerde açılmaya başlandığı, çıraklık sisteminin ele alınmadığı gözlenmektedir.

1940'lı yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı açılacak meslek okullarının çevreye liderlik yapacağı ve işyerlerine yenilikler götüreceği görüşünü benimsedi. Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarı Saydam şunları söylemektedir: "Teknik öğretim okulları en yeni teknik görüşleri takip ederek memleket endüstrisinde modern çalışma ve imalat tekniğini geliştirmekle görevlidir. Okullar, sergilerinde sergiledikleri işler, yaptıkları siparişlerle çevrelerindeki sanatlara örnek vermek suretiyle önderlik etmektedirler."[37]

1940'lı yıllarda benimsenen bu politikaların sonucu olarak Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren izlenen yerel düzeyde katılım ilkesi ile okul-sanayi ilişkileri büyük oranda uygulamadan kaldırılmıştır.

Köy Enstitüleri, Cumhuriyet'le beraber eğitim sistemimize giren iş prensibi, yaşamda karşılaşılan problemleri çözme, proje geliştirme gibi eğitsel değeri olan ilkeleri en iyi uygulayan kurumlar olmuşlardır. Köy Enstitüleri programları köyün analizine, yöresel ihtiyaçlara dayalı olarak geliştirilmiş ve en önemlisi bilgi hangi ortamda kullanılacaksa okulun çevresinde böyle bir eğitsel ortam meydana getirilmiştir. Bilgi, kullanılacağı ortam içinde öğretildiği için bilginin kalıcılığı sağlanmıştır. Tonguç'a göre "Köy Enstitüsü hareketi seçkinler eğitiminden halkçı eğitime geçiştir. Amaç toplumsal, ekonomik ve siyasal yönden çağdaş yaşamın eğitim aracılığıyla yaratılmasıdır."[38] Öymen, Köy Enstitülerindeki çalışmaları, Türk eğitim reformları arasında 1926'dan bu yana benimsenmiş olan iş prensibi, aktif okul ve toplu öğretim ilkelerinin köy çevrelerine uygulanan bir örneği olarak değerlendirmektedir.[39]

Köy Enstitüsü uygulamaları ve izlenen yöntemler bugün de güncelliğini korumaktadır ve bu uygulamadan yararlanılacak dersler bulunmaktadır. Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında benimsenen felsefeyi 1940'lı yılların ortalarına kadar taşıyan kurumlar Köy Enstitüleridir.

1940'lı yıllarda kabul edilen kuram ve uygulamayı ayıran görüş (hümanizm) eğitim sisteminde birbirinden kopuk paralel sistemlerin oluşmasına neden olmuştur. Daha önce açıklandığı gibi ortaokul ve genel liselerde uygulamaya yönelik herhangi bir derse yer verilmemiştir. Sözgelimi, fiziğin bir kolu olan mekanik, Endüstri Meslek Liselerinde kapsamlı olarak okutulduğu halde akademik bir değer taşımamıştı. Sanat, Ticaret Okulları ve Köy Enstitülerinde okutulan derslerin lise denkliği ve yükseköğretime girişte dikkate alınması söz konusu değildi. Köy Enstitüsü mezunlarının 20 yıl köyde çalışması, Sanat Okulu mezunlarının da meslekleri dışında çalışmaları halinde alınan diplomaların liseye denk olmayacağı öngörülmüştü.

Ortaokul ve lisenin, üniversiteye öğrenci hazırlayan tek sistem olarak ele alınması ve meslek okullarının önünün kapatılması, zamanla tüm meslek okullarının liseye benzemesine

37. Doğan, *age.*, 1977/b, s. 70.

38. UNESCO, *age.*, s. 513.

39. UNESCO, *age.*, s. 387.

neden olmuştur. Sözgelimi 1940 yılında Endüstri Meslek Liselerinde (Sanat Enstitüsü) genel bilgi derslerine ayrılan süre yüzde 32 iken bu oran 1977 programında yüzde 47'ye çıkmıştır. Bu durum tüm mesleki eğitim programları için geçerlidir.

1980'den sonra meslek okulu çıkışlı öğrencilere yükseköğrenime girme olanağının sağlanması genel derslere ayrılan zamanın azalması yönünde bir gelişmeye neden olmuştur. 1986'da genel derslere ayrılan süre yüzde 47 iken bu oran 1995'te yüzde 35'e inmiştir. Son yıllarda ortaöğretim programlarında kuram ve uygulamanın bütünleştirilmesi yönünde bazı gelişmeler olmasına rağmen Cumhuriyet'i kuranların "genel ve mesleki eğitim bir bütündür", "eğitimin kuramı ve uygulaması olmaz; hepsi bir bütündür" şeklinde ifade ettikleri çağdaş kavramlara henüz ulaşılmış değildir.

1920'li yıllarda başta Mustafa Kemal ve Baltacıoğlu, Kanat, Antel gibi Cumhuriyet dönemi eğitimcileri 20. yüzyılın başındaki kuram ve uygulamaya yönelik yeni görüşlerin ışığında eğitim sistemimizi yönlendirmeye çalışmışlardır. 1940'lı yıllarda ise geleneksel görüşlere dönüldüğü, okulun çevre ile bağının zayıfladığı (Köy Enstitüleri hariç) bilginin uygulanmasından çok kitaba yönelik bilgilere ağırlık verildiği gözlenmektedir.

1946 Sonrası Gelişmeler

1946 yılından başlayarak Milli Eğitim Bakanlığı'nda kuram ve uygulamayı aynı değerde görmeyen, teknolojiyi ve elle uğraşıları kültür değerleri arasında kabul etmeyen kültür anlayışından vazgeçme eğiliminin başladığı gözlenmektedir. Milli Eğitim Bakanı Sirer; kuram ve uygulamaya yönelik uğraşların aynı değerde olduğunu şu sözlerle açıklamaktadır.[40]

"Türkiye'de her meslek, ister insan elinden yalnız kalemle yazı yazmak becerisini, isterse alet kullanmak ve maddeyi eğip bükmek hüner ve becerisini istesin, aynı rağbete ulaşmış, aynı derecede şeref ve değer kazanmıştır. İleri bir millet hayatında eski Yunan filozoflarının düşündükleri gibi meslekler için bunlardan kimini başa, kimini karına, bir kısmını da ele ve ayağa sayan görüş için yer kalmamıştır."

1940'lı yılların sonuna doğru kuram ve uygulamayı aynı değerde kabul etmeyen görüşlere karşı tepkiler de oluşmaya başladı. Ya da; "El işi-kafa işi diye bir şey yoktur... Bilgi yaparak, iş içinde öğrenilir" diyerek kuramla uygulamanın bütünleşmesi gereğine işaret edilmiştir.[41]

1949 yılında toplanan Dördüncü Milli Eğitim Şurası'nda ortaokulun amaçları yeniden belirlenmiştir. Ortaokulun amaçları, 1924-1935 yılları arasında olduğu gibi, liseye, meslek okullarına ve yaşama hazırlamak şeklinde ifade edilmiştir. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Banguoğlu, ortaokulun hedeflerini şu şekilde nakletmektedir: "Ortaokul bir kere liseye kademe olacaktır. Sonra da bu okulda bir parça ameli bilgiler ilave edilecek, çocuk hayata atıldığı zaman bunlar onun işine yarayacaktır."[42] Daha sonraki yıllarda ortaokulun amaçlarında temel bir değişiklik olmamıştır. 1997 yılında da ortaokul ilkokul ile bütünleşerek ilköğretim okulunu meydana getirmiştir.

1950'li yıllarda ortaokul ve liselerde bir üst öğrenime öğrenci hazırlamanın yanında okul ile yaşam arasındaki geçişleri kolaylaştırmak amacı ile çok programlı (çok amaçlı) okul uygulamalarına geçildi. 1953-1954 öğretim yılında öğrencileri liseye, meslek okullarına ve hayata yönlendirmek amacı ile sınırlı sayıda deneme ortaokulları açıldı. Bu ortaokullarda

40. MEB, *age.*, 1946, C. III, s. 325.

41. MEB, age., 1983, s. 599.

42. Doğan, *age.*, 1972, s. 113.

ilk yıl, ortak programlardan oluşuyordu; ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenciler genel ve mesleki alanlara göre ayrılıyordu. Genel programı bitirenler liseye, mesleki programları bitirenler meslek okullarına gitme hakkını elde ediyordu. Çok amaçlı ortaokul programında fizik ve kimya dersleri "fen bilgisi"; tarih, coğrafya gibi dersler ise "sosyal bilgiler" adı altında toplanmıştı. Programda haftada 8 saat özel derslere ayrılmıştı. Özel dersler arasında yabancı dil, resim-iş, müzik, yemek pişirme, ev idaresi, çocuk, ilk yardım ve daktilografi derslerine yer verilmişti. Deneme programlarında, 1940'ların öğrenci ilgilerine hiç yer vermeyen programların yerine, öğrenci ilgi ve yeteneklerine daha çok önem veren bir program anlayışının hâkim olduğu gözlenmektedir.

1955-1956 öğretim yılında lise düzeyinde de çok programlı okul denemeleri yapıldı. İstanbul Atatürk Kız Lisesi ile Ankara Bahçelievler Deneme Lisesi bu uygulamaya katıldı. Amaç toplumun ihtiyaçlarına daha duyarlı, akademik alana olan yönelmeyi azaltabilecek ve öğrencilere sadece birer üniversite öğrenci adayı gibi bakmak yerine, onları olgun sorumluluk duygusuna sahip bir kimse olarak yetiştirecek bir okul yapısı meydana getirmekti.[43] Lise düzeyinde yapılan bu denemede öğrencilerin ilgilerine büyük önem verilmişti. Eğitim programlarında lise 1'de 4 saat; lise 2'de 6 saat ve lise 3'te 16 saat özel derslere ayrılmıştı. Öğrencilere 20 çeşit özel ders sunulduğu, bunlar arasında steno, teknik resim, daktilografi, müzik, astronomi gibi çok çeşitli derslerin yer aldığı anlaşılmaktadır.

1950'li yıllarda yapılan çok programlı denemeler kendi okullarında bir süre denendikten sonra uygulamadan kaldırılmıştır. Özellikle lise düzeyinde öğrencileri bir üst öğrenime ve yaşama hazırlama uygulaması, bir ilki başarmaya çalışmıştır. Atatürk'ün "ortaöğretimin amacı öğrencileri ekonomik hayata ve yükseköğretime hazırlamadır" görüşünün bir bakıma ilk uygulamasıdır. Ancak bu girişimler sistemi etkileyecek düzeyde olamadı.

Daha sonraki yıllarda çok programlı okul düşüncesi çeşitli ortamlarda tartışma konusu yapıldı. 1962'de toplanan Yedinci Milli Eğitim Şurası, çok programlı okul düşüncesini ortaokullar için kabul etti. 1970 yılında toplanan Sekizinci Milli Eğitim Şurası'nda çok programlı okul düşüncesi liseler için de kabul edildi. 1973 yılında kabul edilen Temel Eğitim Kanunu'nda da küçük yerleşim yerleri için çok programlı liselerin kurulabileceği hükmü yer aldı. Onuncu Milli Eğitim Şurası'nda tüm liselerin çok programlı okullar haline dönüştürülmesi fikri kabul edildi. Çok programlı liseler, düşünce düzeyinde gelişmiş olmasına rağmen uygulamada gerekli gelişmeyi gösteremedi.

Çok programlı liselerde aynı çatı altında kuram ve uygulama ağırlıklı programların görülmesi, programlararası ortak bilgi ve becerileri içeren çekirdek programların oluştuğu anlamına gelmemektedir. Her program büyük oranda bağımsızlığını korumaktadır. Bazı gelişmeler kaydedilmesine rağmen her okul türünün amaç ve işlevinde temel bir değişiklik olmamıştır.

1960'lı yıllarda liselerde denenen ve yaygın uygulama olanağı bulan bir proje de liselerdeki matematik ve fen programlarını geliştirmek amacı ile modern matematik ve fen öğretimi projeleri olmuştur. 1960'larda uzay yarışının sonucu olarak Amerika'da geliştirilen programlar 1965'te açılan Fen Liseler yoluyla eğitim sistemimize girdi. Bu programlardaki temel amaç, her bilim dalının temel bilgileri ile birlikte yöntemlerini, bilim adamlarının uğraşılarını ve çalışma yaklaşımlarını öğretmekti. Modern matematik ve fen uygulamaları

43. MEB, *age.*, 1983, s. 215.

da öğrenci merkezli idi. Öğrencilerin denence kurma, yoklama ve ispatlama becerilerini geliştirmek temel amaç idi. Bu yaklaşımda öğrenilen kavramların günlük ve iş hayatında nasıl uygulandığı ön planda değildi.[44]

1967-1985 yılları arasında liselerimizde fen ve matematik programları klasik-modern diye iki ayrı yaklaşımla sunulmuştu. Modern programları uygulayan ortaöğretim kurumlarında geometri ve matematik birlikte verildi. Fizik programında az sayıda konunun derinlemesine işlenmesine ve incelemenin kuramsal fiziksel modellere dayanmasına önem verilmiş; öte yandan, fiziğin teknolojiye uygulanmasına yönelik çalışmalara hemen hemen hiç yer verilmemişti. Modern fen programlarında liselerin ilk sınıflarında fizik, kimya ve biyoloji dersleri, "fen bilgisi ve fiziksel bilimlere giriş" adı altında tek bir derste toplandı.

1985-1986 öğretim yılında, liseden mezun olan her bireye temel fen bilimlerinde belirli oranda ortak yeterlikler kazandırmak amacıyla, liselerde modern-klasik ayırımına son verildi ve tek tip fizik, kimya ve biyoloji programına geçildi.

1960'lı yıllar mesleki eğitimle ilgili yeni görüşlerin tartışılmaya başlandığı yıllar olmuştur. 1940 ve 1950'li yıllarda ülkenin ihtiyacı olan işgücünün okul sistemi ile yetiştirilebileceği politikası izlenmişti. Orta Sanat Okullarından mezun olanların sanayide, Kalfa ve Sanat Enstitüleri mezunlarının da (meslek lisesi) usta ve teknisyen olarak çalışacakları düşünülüyordu. Ancak bunun gerçekleşmediği anlaşıldı.

1960'larda tek başına okula dayalı mesleki eğitim sistemi ile ülkenin işgücünün karşılanamayacağı görüşü kuvvet kazanmaya başladı. İhtiyaç duyulan kaliteli işgücünün okul ve iş hayatının işbirliği ile karşılanabileceği, okul ve sanayi yetkilileri tarafından daha iyi anlaşıldı.

1970'lerde okul ile iş hayatı arasındaki işbirliğini geliştirmek amacı ile önemli adımlar atıldı. 1977'de 2087 sayılı yasa ile sanayi içindeki çıraklık eğitimi bir düzene konuldu. Böylece okul sisteminin dışında sanayinin de eğitime katılması sağlandı. 1978'de meslek lisesi öğrencilerinin atölye uygulamalarını işyerlerinde yapmalarını öngören ve kısa adı OSANOR olan proje uygulamaya kondu. OSANOR projesinin amacı ülkenin ihtiyacı olan işgücünü yetiştirmek için okul ile iş dünyasının ortaklaşa çalışabileceği bir sistem meydana getirmekti.[45]

Bütün bu çalışmalar 1986 yılında uygulamaya giren 3308 sayılı çıraklık ve mesleki eğitim yasasının çıkması için iyi bir altyapı oluşturmuştur. 3308 sayılı yasa okula dayalı sistemle çıraklık sistemini bütünleştirmiştir. Meslek lisesi öğrencilerinin sanayide uygulama yapmalarına, çırakların okula gitmelerine, iş hayatından ve diğer kaynaklardan toplanan paraların Çıraklık Fonu'nda toplanmasına, illerde okul ve sanayi temsilcilerinden oluşan İl Çıraklık Kurullarının kurulmasına olanak sağlamıştır. Bu gelişmeler mesleki eğitimin 1930'lu yıllarda uygulanan ve zamanla unutulmuş olan temel ilkelere dönüşü anlamına gelmektedir. Mesleki eğitimin doğal çevresi ve itici gücü iş dünyasıdır. 1940'lı yıllardan itibaren doğal çevresinden ayrılıp bürokrasinin içinde bocalayan mesleki eğitim, son yıllarda tekrar iş dünyası ile bütünleşme yönünde bir gelişme göstermektedir.

Ne Yapılmalı?

Ortaöğretim sistemimizde ciddi sorunlar bulunmaktadır. Mezun ettiği her beş öğrenciden yaklaşık birini yükseköğretime yerleştirebilen genel lisenin amaç ve işlevi yeniden gözden

44. Oğuzhan, S., *Türkiye'de Ortaöğretim ve Sorunları*, Hisar Eğitim Vakfı, İstanbul, 1986, s. 90.

45. Doğan, H., "Okul Sanayi Ortaklaşa (OSANOR) Eğitimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi", *Eğitim Bilimleri Fakültesi* dergisi (17-1), 1985, s. 250.

geçirilmelidir. Genel liseden mezun olan öğrencilerin çok büyük çoğunluğu yaşam için hazırlıksız olarak hayata atılmak zorunda kalmaktadır. Bu durum toplumun geleceği için ciddi sorunlar yaratabilir. Aynı durum mesleki eğitim kurumları için de söz konusudur.

Toplum ve iş hayatında meydana gelen değişiklikler ve 2000'li yıllarda bireylerden beklenen yeterlikler dikkate alınarak ortaöğretim programlarını yeniden yapılandırırken, şu sorulara cevap aramalıyız: Geçmişteki deneyimlerimizden başarılı ve başarısız olanlar nelerdir? Nedenleri nedir? Ne okutalım? Nasıl okutalım? Hangi ortamda okutalım? Bütün bu soruları değişen koşullara göre yeniden cevaplandırmalıyız.

Ortaöğretim programları yeni bir bakış açısına göre yeniden yapılandırılmalıdır. Programlar tüm öğrencileri yaşama hazırlama, sınıfta verilen kavramların gerçek yaşamda kullanılmasını sağlama, programlar hazırlanırken ortaöğretimi, yükseköğretimi ve iş hayatını bir bütünlük içinde ele alma, yaşam boyu eğitim kavramını uygulama gibi ilkeleri esas alarak yeniden yapılandırılmalıdır. Sistem, bilgi ezberleme yerine toplam kalite, akademik standartlar, temel mesleki yeterlikler, geniş tabanlı programlar ve yeterliğe dayalı ölçme kavramları üzerine oturmalıdır.

Kuram ve Uygulamanın Bütünleştirilmesi

Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitimcilerin kuram ve uygulamayı bir bütünün parçaları olarak algıladıklarını ve çağın yeniliklerini yakından izlediklerini gördük. O tarihlerde tüm eğitim kademelerinde okul ile gerçek yaşamı bütünleştirme çabaları dikkati çekiyor. Okulların çevre koşullarını dikkate almaları, programa alınacak konuların çevreden seçilmesi, eğitimin ekonomik yaşamla ilişkili olması gibi kavramlar üzerinde önemle durulduğu görülmektedir. "Okulda kuramsal ders-uygulamalı ders diye iki türlü ders, ikilik yoktur", "uygulanmayan bilgi boş ve gereksiz bilgidir, bilmek demek yapmak demektir" gibi görüşler Cumhuriyet'in kuruluşunda hizmet veren eğitimcilerin görüşleridir.

Eğitim programlarında kuram ve uygulamaya verdiğimiz önem ve bu iki unsuru bütünleştirme uğraşıları dönemlere göre farklılık göstermiştir. Kurama ve uygulamaya bakış açımız eğitim programlarına yansımıştır. Cumhuriyet'in kuruluşundan 1930'ların ortalarına kadar ortaokullarda kuram ve uygulamayı bütünleştirme çabaları dikkati çekiyor. 1935-1946 yılları arasında genel eğitim programları kuramın üstünlüğü görüşü esas alınarak geliştirildi. Bir bakıma 20. yüzyılın başındaki çağdaş eğitim akımlarının da gerisine giden bir anlayış sergilendi.

1949'dan sonra tüm ortaokul programlarında kuram ve uygulamayı içeren derslere yer verilmiş olmasına rağmen, kuramsal ve uygulamalı dersler arasında bir bütünlük sağlanamadığı için öğrencilerde düşünme, karar verme, tasarım geliştirme gibi zihinsel beceriler geliştirilemedi. Bunun sonucu olarak bugün dahi öğrenci, veli, öğretmen ve yönetici kuramsal çalışmalara daha çok değer vermektedir.

Genel lise programları, 1950'lerde birkaç okulda yapılan deneme dışında, kuramsal bilgiler esas alınarak geliştirildi. Genel lise programlarında bireyin ve toplumun ekonomik ihtiyaçları ile bilginin uygulanması boyutu yeteri kadar dikkate alınmadı. 1960'lardan başlayarak 1985'e kadar liselerde uygulanan modern fen programlarında kuram daha çok pekiştirildi, bilimin teknoloji olarak uygulanmasına hiç yer verilmedi.

1940'lardan itibaren uygulamaya yönelik çalışmalar ve bilginin uygulanması kuramsal bilgiler gibi değerlendirilmediğinden, mesleki eğitim programları genel lise programlarına benzemeye başladı.

Eğitim programlarını tasarlarken, bugüne kadar olduğu gibi, önce bilgi sonra uygulama yaklaşımı yerine, bilgi ve beceri öğretimde bir bütünlük içinde beraberce ele alınmalıdır. Bilgi çağında bilginin uygulanması ön plana çıkmıştır. Bilgi, yaşamdaki sorunları çözmek için kullanıldığı zaman daha anlamlı olmaktadır.

Buna göre eğitim ortamının esasını, alana yönelik proje, olay, senaryo ve problemler oluşturmalıdır. Öğrenci problemi, olayı veya projeyi çözerken bilgiye ulaşmalı, bilgiyi öğrenmeli ve bilgiyi uygulamalıdır. Böylece öğrenci karar verme, seçenek geliştirme, yaratma, tasarlama ve meydana getirme gibi çağdaş işgücünde aranan zihinsel becerileri geliştirmiş olur.[46]

46. Jonassen, D., "Designing Constructivist Learning Environment", Türkiye Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu. MEB, Film, Radyo ve Televizyonla Eğitim Dairesi Başkanlığı, 1998.

Sisteme Radikal Müdahale ve Fiyasko: Ders Geçmede Kredi Sistemi Uygulaması

Ortaöğretim düzeyindeki öğretim kurumlarımız, eğitim sistemimizde belki de en çok eleştirilen ve etkinliği tartışılan kurumlardır. Temel fonksiyonları öğrencileri üniversiteye ve bir mesleğe hazırlamak olan ortaöğretim kurumlarımızın her iki fonksiyonu da etkinlikle yerine getiremediği sıklıkla dile getirilmektedir. Diğer yandan, sınıf geçme sisteminin sınıfta kalan öğrenciler üzerinde oluşturduğu sosyal ve psikolojik olumsuz etkiler ve bunun yanında sınıfta kalan öğrencilerin devlete ve sisteme yüklediği artı maddi külfet, bu konuda dile getirilen problemler arasındadır. Bütün bunlara ek olarak, ortaöğretim kurumları, öğrenci ilgi, istek ve yeteneklerine yanıt vermeyen, konu merkezli, aşırı katı programları nedeniyle de eleştirilere hedef olmaktadır.

Belirtilen bu problemlere çözüm sağlamak amacıyla ortaöğretim sistemimizde zaman zaman bir takım yenilikler getirilmek istendiyse de, bu girişimler ne yazık ki başarılı olamamıştır. Cumhuriyet'in kuruluşundan bu yana Tevhid-i Tedrisat Kanunu'ndan sonra ortaöğretimde yenilik girişimleri arasında en kapsamlı ve radikal sayılabilecek girişimlerden biri, iki kez uygulamaya konulan, ancak her iki seferinde de uygulamadan kaldırılan "Ders Geçme ve Kredi Sistemi" uygulamasıdır.

Yukarıda sayılan problemlere yanıt vereceği düşünülen ve 8. ve 9. Milli Eğitim Şuralarında da alınan kararlar doğrultusunda geliştirilen bu sistem 1974-1975 yılında ilk kez 16 lise ve dengi okulda "Ders Geçme ve Kredi Düzeni Projesi" adıyla bir simülasyon denemesi olarak uygulamaya konmuştur.[1] Ancak, projenin uygulanmasında ortaya çıkan birtakım aksaklıklar nedeniyle, bu deneme 1978 yılında Talim Terbiye Kurulu'nun bir kararıyla uygulamadan kaldırılmıştır.

Ortaöğretim sistemimizdeki sorunlar ve eleştiriler devam ederken, yıllar sonra ders geçme ve kredi sistemi 1991-1992 öğretim yılında yeniden uygulamaya başlatılmıştır. 1991-1992 yılında toplam 3.288 liseden 2.972'sinde denemesi yapılan bu sistem, 1992-1993 öğretim yılında diğer liselere de yaygınlaştırılarak sistem tüm liselerde zorunlu olarak uygulamaya konulmuştur.[2] Ancak, daha önceki denemede olduğu gibi sistemin uygulanmasında çıkan birtakım aksaklıklar ve sorunlar gerekçesiyle, ders geçme ve kredi sistemi 1995-1996 öğretim yılında uygulamadan kaldırılmıştır.

İki kez uygulamaya konulan ve kaldırılan ders geçme ve kredi sisteminin temel felsefesi, bununla getirilmek istenen değişiklikler ve uygulanmasında ortaya çıkan sorun ve aksaklıklar nelerdi? Öncelikle, bu sistemle ortaöğretimin temel felsefesinde radikal bir değişim öngörülüyordu. Bu değişim halihazırdaki uygulamada geçerli olan tutucu, geleneksel konu merkezli esasiyeci *(essentialist)* bir eğitim anlayışından, liberal, demokratik ve öğrenci merkezli olan gelişimci *(progressivist)* bir eğitim anlayışına geçişi gerektiriyordu. Bu felsefi değişimle, öğrencinin söz hakkının olmadığı, sadece pasif bir alıcı konumunda bulunduğu, ilgi, yetenek ve gelecekte çalışmayı amaçladığı mesleğin dikkate alınmadığı tutucu bir anlayıştan; çağdaş ve demokratik bir anlayışa geçilmek isteniyordu. Öğrencinin ilgi, yetenek ve gelecekteki mesleki amaçları doğrultusunda gelişimi ve yönlendirilmesi için fırsat yaratmayı amaçlayan bu sistemde, öğrencinin kendisi adına karar verecek olgunlukta ve sorumlulukta olduğu ve daha da önemlisi, kendi geleceği ile ilgili karar verme hakkının olduğu anlayışı hâkimdi. Sınıf geçme uygulamasının yerine getirilen ders geçme uygula-

İçeriğin Seçimi ve Düzenlenmesi Yeni Esaslara Göre Yapılmalı

Eğitim programlarına alınacak içeriğin toplumun ve bireyin ihtiyaçları analiz edilerek bulunması gerekir. Cumhuriyet'in ilk yıllarından 1935'lere kadar ortaokul programlarında toplumun sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarının ön plana çıktığı gözlenmektedir. Programa alınacak konularla çevrede karşılaşılan sorunlar arasında ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Sözgelimi Erzurum'da hayvancılık konusunun her eğitim kademesinde bir araç olarak kullanılarak kavramların geliştirilmesinde uygulanması önerilmiştir. 1932 yılındaki ortaokul programlarında ilk defa disiplinlerarası bir yaklaşım kullanılmaya çalışıldığı ve programlarda öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine önem verildiği gözlenmektedir.

Ancak, ortaöğretim sistemine bir bütün olarak bakıldığında, konuların bir üst eğitim kumasıyla öğrenciler artık birkaç dersten kaldı diye bütün geçtikleri dersleri de tekrarlamak zorunda değillerdi. Sadece kaldıkları dersleri tekrarlamakla yükümlüydüler. Böylece sınıfta kalmanın öğrencilere getirdiği sosyal, psikolojik ve ekonomik sorunlarla topluma ve sisteme getirdiği niteliksel ve niceliksel külfetler hafifletilebilecekti.

Ancak, bütün bunlar ve bu kısa yazımızda yer veremediğimiz pek çok olumlu değişiklikler, bu sistemin etkin bir şekilde uygulanmasıyla gerçekleştirilebilirdi. Ne yazık ki, böylesine çağdaş, demokratik ve umut verici bir sistem, politika yapıcıların ders geçme ve kredi sistemi politikasının gerek oluşturulmasında, gerekse de uygulanmasında göz ardı ettiği faktörler nedeniyle, pek çok sorun içinde bocalamış ve etkin bir şekilde uygulanamamıştır.

Bu sistemin başarıyla uygulanmasını engelleyen faktörler arasından başlıcaları kısaca aşağıdaki şekilde sıralanabilinir:[3]

1. Altyapının hem nitelik hem de nicelik açısından yetersizliği: derslik, atölye, laboratuvar, kitaplık, spor ve sosyal tesisler vb. fiziksel olanakların yetersizliği; belli branşlardaki ve yeni açılan ders alanlarındaki öğretmenlerin ve rehberlik ve danışma uzmanlarının eksikliği; öğrenci sayılarının yüksekliği; vb.

2. Sistemin gerekleri ve felsefesi konusunda gerek uygulayıcıların (yönetici, öğretmen vb.), gerekse de öğrenci ve velilerin iyi bilgilendirilmemeleri ve bu konuda etkin bir oryantasyona tabi tutulmamaları.

3. Uygulayıcıların yeni sorumlulukları ve rolleri konusunda etkin bir hizmetiçi eğitime tabi tutulmamaları.

4. Türk milli eğitim sisteminin aşırı merkeziyetçi oluşu ve bu nedenle ortaya çıkan problemlerin çözümü için gerekli iletişim ve koordinasyonun etkin olarak gerçekleştirilememesi.

Politika yapıcıların sistem düzeyinde ve okullarda gerekli yapısal değişiklikleri ve altyapıyı oluşturmadan; uygulayıcıları, öğrencileri ve velileri eğitip bilgilendirmeden, pilot bir uygulamayı atlayarak büyük bir sabırsızlıkla bu politikayı çok kısa bir süre içinde uygulamaya koymaları, uygulamada pek çok olumsuzluğa yol açmıştır. Bu ve burada sayamadığımız pek çok faktörün birleşmesiyle böylesine çağdaş ve demokratik bir sistemin başarıyla uygulanması tabii ki mümkün olamazdı. Uygulama literatürünün de ortaya koyduğu gibi eğitim politikaları ne kadar umut verici olurlarsa olsunlar, bu politikaların başarısı tamamiyle uygulama sürecinin başarısına bağlıdır.[4] Ne yazık ki, politika yapıcılarımız ne uygulamanın getirdiği değişim sürecinin anlamını ve önemini kavrayabilmişler, ne de bu süreci etkileyebilecek faktörlerin hesabını yapabilmişlerdi. Böylece, ortaöğretim sisteminin çağdaşlaştırılması ve demokratikleştirilmesi için bir olanak yaratabilecek ders geçme ve kredi sistemi politikasıyla yakalanabilecek böylesine önemli bir fırsat, başarısızlıklarla sonuçlanan yenileşme girişimleri listesindeki yerini almış oldu.

1. Oğuzkan, T.-Turgut, F. ve Özoğlu, S. Ç., *Orta Öğretimin İkinci Devresinde Ders Geçme ve Kredi Düzeni Üzerine Bir Simülasyon Denemesi,* Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1974.

2. Baykul, Y.-Kelecioğlu, H. ve Gelbal, S., *Ders Geçme Kredi Düzeni Araştırması,* Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1993.

3. Caner, H. A., Implementation of the Subject Promotion and Credit System Policy In Turkey: A Case Study, Yayımlanmamış Doktora Tezi, 1997.

4. Adams, D. K., "Implementing Change in Educational Quality", Yayımlanmamış makale, 1993; Berman, P. ve McLaughlin, M. W., "Implementation of Educational Innovation", *Educational Forum,* Mart, 1976, s. 345-370; Fullan, M. G., *The New Meaning of Educational Change,* Cassel Educational Limited Villier House, Londra, 1991.

Dr. H. Ayşe Caner

rumunda okutulan içeriğe göre belirlendiği ve seçilen içeriğin de disiplinler etrafında düzenlendiği görülmektedir. Bugünkü sistemde, konuların seçilişi ve düzenlenişinde uygulanan yaklaşımların sonucu olarak, öğrenci gösterilen konuyu niçin öğrendiğini, nerede kullanacağını ve öğrendiklerinden nasıl yararlanacağını bilmemektedir. Öğretim sistemi öğrenciyi yaşamdan ve gerçek uygulamalardan koparark, sadece sınıf ortamını kullanarak, onun öğrenmesini zorlaştırmaktadır. Gözlenen bazı eksiklikler şu şekilde özetlenebilir.[47]

- Okullarda öğrencinin günlük yaşamda ve ileride iş hayatında karşılaşacağı sorunlar esas alınarak gerekli bilgi ve beceriler kazandırılacağı yerde, bilgi ve beceriler yapay olarak parçalanarak kuramsal disiplinler etrafında gruplandırılmaktadır.
- Disiplinler etrafında toplanan bilgiler kendi içinde küçük bilgi parçacıklarına bölünmektedir.
- Öğrencilerden sınıf ortamı içinde bu bilgi parçalarını ezberlemeleri istenilmektedir.
- Disiplinlerarası yaklaşımlara ve bilginin gerçek koşullarda uygulanmasına yönelik çalışmalara hemen hemen hiç yer verilmemektedir.

Çevremizde karşılaştığımız sorunlar fizik, kimya, matematik gibi disiplinlere bölünmemiştir. Yaşamda karşılaştığımız problemler çeşitli disiplinlerdeki bilgilerin bir bütünlük içinde ele alınması ile çözülebilir. Bugüne kadar olduğu gibi, öğrenci fizik, kimya, matematik gibi ayrı disiplinler halinde öğrendiği bilgileri yaşamda karmaşık problemlerin çözümüne uygulayamamaktadır.

Sonuç olarak mevcut sistem bilgiyi ezberleyen, öğrendiğini uygulamayan ve kullanmayan kuşaklar yetiştirmektedir. Mevcut sistemi geliştirmek için olaylara, yaşamda olduğu gibi, bir bütünlük açısından bakılmalıdır. Öğretim yaşamla ilgili proje, problem ve olaylar esas alınarak yürütülürse eğitim ortamı birden çok disiplini içerecek şekilde daha kapsamlı hale gelir ve bilginin yaşamdaki sorunların çözümünde kullanılma olanağı artmış olur.

Eğitim Ortamı Çevreyi İçerecek Kapsamda Olmalı

Son yıllarda yapılan araştırmalar, sınıf ortamında öğrenilen bilginin önceleri düşünüldüğü gibi okul dışına, günlük yaşama ve iş hayatına transfer edilemediğini göstermektedir.[48] Öğretimde transferin olabilmesi için bilginin öğretildiği ortam ile bilginin kullanılacağı ortam arasında bir ilişkinin kurulması gerekir. Bu bakımdan öğrenme ortamı sınıf, laboratuvar, işyeri ve genel olarak çevreyi içerecek şekilde kapsamlı olarak planlanmalıdır.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında "sanayide uygulama yapmadan meslek lisesi öğrencilerine diploma verilmemesi", "ekonomik çevre açılacak okulları belirler", "kavramları geliştirmede çevre bir araç olarak kullanılmalı" gibi görüşlere yer verildiği görülmektedir. 1935'e kadar hazırlanan tüm eğitim programlarında yerel çevre ile okul arasında bütünleşme olanaklarının araştırıldığı gözlemektedir.

1935-1960 arasında eğitim sistemimizin tüm kademelerinde çevre ile ilişkiler kopma noktasına gelmiştir. Her türlü bilgi ve becerinin okul içinde geliştirilebileceği görüşü egemen olmuştur. 1960'lardan sonra özellikle mesleki eğitimde okul ile iş hayatı arasında ilişkileri geliştirmede önemli adımlar atılmıştır. Ancak bugüne kadar yapılanların yeterli olduğu söylenemez. Öte yandan genel lisede öğretilen kavramların günlük yaşamda ve iş hayatında uygulanmasına yönelik etkinliklere hemen hemen hiç yer verilmemektedir. Genelde sistem çevreden kopuk olarak işlemektedir.

47. Doğan, H. ve Kurt, M., "Cumhuriyetin Yetmiş Beşinci Yılı Kutlanırken Eğitim Sistemimizde Kuram ve Uygulama İlişkilerinin Değerlendirilmesi", *Yeni Eğitim*, Yıl 1, S.1, 1999; Doğan, H. ve Kılıç, R., "Bilgi Çağında Ortaöğretim Sorunlarının Çözümüne Yeni Bir Başlangıç", *Çağdaş Eğitim*, S. 23-243, Mayıs 1998.

48. Doğan ve Kılıç, *age.*

Bu durum da bir tarafta iş hayatı teknolojiye hâkim kaliteli işgücü talep ederken, öte yandan okullar çağdaş işletmelerin beklediği yeterliklere sahip olmayan bireyler yetiştirmeyi sürdürmektedir. Sonuç olarak, okullar ile gerçek yaşamın istekleri arasındaki uyumsuzluk gittikçe artmaktadır.

Araştırma bulgularına göre, öğrenilen bilginin hangi sosyal, fiziki ve örgütsel ortamda kullanılacağını dikkate almayan programlar başarı sağlayamamaktadır. Bilginin öğrenci için anlamlı olabilmesi ve yapısal bir bütünlük kazanabilmesi için yeni bilginin bireyin okul içinde ve okul dışında kazandığı deneyimle ilişkilendirilmesi gerekir. Öğrenmenin meydana geldiği ortam öğrencinin öğrendiği bilgiyi uygulayacağı ortamı yansıtmalıdır. Okutulan kavramlar öğrencinin deneyimi olan çevre ile (ev, işyeri, diğer dersler, kişisel deneyimler) ilişki kurularak verildiğinde öğrenme daha etkili olmaktadır. Sınıfta verilen kavramların günlük yaşamda nasıl uygulandığı örneklerle pekiştirilebilir, sınıfa konuşmacı davet edilebilir ya da öğrenciler çevredeki hastane, laboratuvar, işyeri, müze vb. yerlerde inceleme yapabilirler.

Kültür Kavramı Teknoloji İçerecek Kapsamda Ele Alınmalıdır

Cumhuriyet'le beraber yeni toplum düzeni yeni kültürel değerleri de beraberinde getirmiştir. Geleneksel olarak bilinen dil, din, tarih gibi değerlerin yanında endüstrileşme ile beraber hızla gelişen ve yaşamımızın bir parçası olan teknoloji de kültür değerleri arasına girmiştir. Atatürk'ün 1931'de yaptığı tanım bu çerçeve içinde değerlendirilmelidir.

Daha sonraki yıllarda eğitim programlarında sadece geleneksel kültür değerlerine önem verildiği, sanayileşme ile beraber gelen yeni değerlere yer verilmediği için, yetiştirilen gençlerin sahip oldukları yeterlikler ile iş hayatında aranan nitelikler arasında tutarsızlıklar meydana gelmiştir.[49]

Kültür değerlerimiz geçmişin değerleri ile sınırlı tutulmamalıdır. Toplumun ve bireyin yaşamını, görüşlerini ve yaşam biçimini şekillendiren teknoloji, bugün sanat, edebiyat, tarih, matematik, fen gibi kültürü oluşturan öğeler arasında yer almaktadır. 2000'li yıllarda uluslararası pazarlarda mal ve hizmet satabilmemiz, yaşam düzeyimizi yükseltebilmemiz için, geçmiş kültürel değerlerin yanında gençlerde aşağıdaki değerleri de geliştirmemiz gerekir. Bugün evrensel olarak kabul edilen sorumluluk alma, ekip halinde çalışabilme, iletişim kurabilme, problem çözebilme, girişimci olma, değişikliklere uyum sağlama, öğrenmesini bilme, çağdaş teknolojiyi anlama gibi yeterlikler üzerinde önemle durulmalıdır. Bunların sadece felsefe ve genel amaçlar düzeyinde yazılması yeterli değildir. Derslerin ve izlenecek yöntemlerin bu yeterlikleri kazandıracak şekilde düzenlenmesi gerekir. Bu yeterlikler hem genel hem de mesleki programlar için ortak nitelikte olmalıdır.[50]

Genel ve Mesleki Eğitimin Bütünleşmesi

2000'li yıllarda aranılan işgücünü yetiştirmek için, birçok ülke eğitim sistemlerini yeniden şekillendirmektedir. Ortaöğretimi yeniden yapılandırırken, genel ve mesleki eğitimin bütünleştirilmesi esas alınmaktadır. Bütünleştirmede genel ve mesleki eğitimin kuvvetli yönleri birleştirilerek yeni bir model meydana getirilmektedir.

İyi yürütülen mesleki eğitim programları, bugünkü araştırmaların öngördüğü gibi, gerçek ortamda öğrenme ve uygulama boyutlarını içermektedir. Öte yandan mesleki eğitim prog-

49. Doğan, H., "Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma İhtiyacı", *Milli Eğitim* dergisi, S., 139, 1998; Doğan, H. ve Fer, S., *İlköğretimde Teknoloji Eğitimi ve Bir Öneri. Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim*, Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Araştırma ve Geliştirme Merkezi, Ankara, 1998.

50. Edging, W., *Creating Teach. Prep. Curriculum*, Center for Occupational Development, Texas, 1992.

ramları üst düzey zihinsel beceriler ve problem çözme yeterlikleri bakımından zayıftır. Genel lisede uygulanan programların sonucu olarak öğrenciler öğrenilen kavram ve ilkeleri günlük yaşama ve iş hayatına aktaramamaktadırlar. "Yeniden yapılandırılan ortaöğretim programları, genel lisenin kapsamlı içeriği ve mesleki eğitimin gerçek ortamda öğrenme ve uygulama boyutu ile bütünleştirilmeli" görüşü, yaygın olarak desteklenmektedir.

Öğrencileri akademik ve ekonomik alanlara hazırlamak ayrı ayrı düşünülmemeli, bir bütünün parçaları olarak ele alınmalıdır. Tek bir programın öğrencileri yükseköğretime ve kaliteli işgücü olarak iş hayatına hazırlayabileceği görüşleri gittikçe yaygınlaşmaktadır. Eğitim programlarının bugüne kadar olduğu gibi disiplinler esasına (fizik, matematik vb.) göre değil, daha geniş tabanlı etkinlikler (sanat ve iletişim, sağlık, finans, mühendislik sistemleri gibi) etrafında düzenlenmesi önerilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan ortaöğretim fizibilite çalışmasında ilköğretimi bitiren gençlerin aşağıdaki alanlardan biri ile ortaöğretime başlamaları önerilmiştir:[51] Ticaret, pazarlama ve işletmeciliğe yönelik meslekler; mühendislik ve bilimsel ağırlıklı meslekler; sanat, medya ve iletişim meslekleri; yapı meslekleri; bakım meslekleri (araç bakımı, ulaştırma); üretim meslekleri.

Ortaöğretim öğrencileri ilgi ve yeteneklerine göre geniş tabanlı alanlardan birine yöneldiğinde bu bir disiplini veya bir mesleği seçme anlamına gelmemelidir. Öğrenci seçtiği alanda akademik ve uygulamalı çalışmalarını, belirli bir disipline veya mesleğe yönelinceye kadar sürdürmelidir. Öğrenci kısa yoldan hayata atılmak istiyorsa, özel mesleki yeterlikleri kazanmaya öncelik vererek seçmiş olduğu meslekle ilişkili etkinliklere yönelmelidir.

Geniş bir tabanla öğrenime başlayan bir öğrenci, eğitimini lisans veya meslek yüksek okullarında tamamlayabilir veya ortaöğretimde temel, akademik ve mesleğe giriş becerilerini kazandıktan sonra, mesleğine özgü özel becerileri işyerinde geliştirebilir.

51. MEB, *Nihai Rapor, Ortaöğretim Fizibilite Çalışması*, Projeler Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, 1998.

Hıfzı Doğan, Prof. Dr.
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

TÜRKİYE CUMHURİYETİ'NDE DİN EĞİTİMİ

Niyazi Altunya

Bilindiği gibi, ulusal Kurtuluş Savaşı'nın iki hedefi vardı: Dışa karşı bağımsızlık ve içte ulusal egemenliğe dayanmak. Birinci hedefe, düşmanın yurttan atılması ile ulaşıldı. İkinci hedefe de önce padişahlığın, sonra da halifeliğin kaldırılması ile ulaşıldı. Kuşkusuz bunlar kolay olmadı.

Dışa karşı bağımsızlık savaşının amacı önceden herkesçe biliniyordu. Ancak, "saltanatın ve hilafetin kurtarılması"nı hedefleyen bir savaşın daha başlangıcında "Egemenlik kayıtsız şartsız milletindir" ilkesinin benimsenmesi, bazı çevrelerde kafaları karıştırmıştı. Padişahla, Mustafa Kemal Paşa'nın arasının açılmasının temel nedeni budur. Bu durum, dış düşmanları da fazlasıyla sinirlendirmekteydi. Dahası, kurtuluş hareketine omuz veren paşalardan sivil bürokratlara, din adamlarından sıradan yurttaşa kadar geniş bir çevre de, bunun ne anlama geleceğini kavrayamamıştı. 23 Nisan 1920'de TBMM'nin toplanması, geniş bir çevrede "geçici" bir işlem olarak algılandı. Yine bu çevrelere göre 1921'de kabul edilen anayasa bile geçici bir "Teşkilat Kanunu"ydu ve Osmanlı Anayasası yürürlükteydi. Onlara göre Anayasa'nın 1. maddesinde yer alan *"Hâkimiyet bila kayd-ü şart milletindir"* ilkesi de sadece dışa karşı bağımsızlığı ifade ediyordu. Bu anayasada "devlet dini"nin yer almaması da pek kimseyi etkilemedi. 29 Ekim 1923 günü yapılan değişiklikle anayasaya "Türkiye Devletinin dini, Dini İslamdır" (mad. 2) hükmünün girmesi gerçekten geçici bir işlemdi. "Devrim yasaları"nın çıkışını izleyen süreçte (10 Nisan 1928) bu hüküm kaldırılacaktı.

Cumhuriyet'in ilanından dört ay sonra, 3 Mart 1924 günü art arda çıkarılan üç yasa (devrim yasaları), Laik Cumhuriyet'in temellerini sağlamlaştırıyordu. Bu yasalar: 1. Şeriye ve Evkaf (Din İşleri ve Vakıflar) ve Erkân-ı Harbiye-i Umumiye Vekâletlerinin İlgasına Dair Kanun (No: 429), 2. Tevhid-i Tedrisat Kanunu (No: 430), 3. Hilafetin İlgasına ve Hanedan-ı Osmanînin Türkiye Cumhuriyeti Memaliki Haricine Çıkarılmasına Dair Kanun'du. (No: 431)

429 sayılı yasa, Şeriye ve Evkaf Vekâletini kaldırıyor (mad. 2), vatandaşlara ilişkin tüm işlerin (yasama ve yürütme görevlerinin) TBMM ve hükümete ait olduğunu belirtiyordu (mad. 1). 8 Nisan 1924 gün ve 469 sayılı yasa, yargı görevini de bağımsız mahkemelere devrediyordu. Yine 429 sayılı yasa, "İslamın inanç ve ibadete ait hüküm ve işlemleri ile din kurumlarının yönetimi" için, başkentte bir Diyanet İşleri Reisliği kurulduğunu belirtiyordu. Diyanet İşleri başkanı, başbakana bağlı bağlı olacak ve onun önerisi ile cumhurbaşkanınca atanacaktı (mad. 3-4). Müftüler, Diyanet İşleri başkanına bağlı olacaktı (mad. 6). Vakıflar da Başbakanlığa bağlı Vakıflar Genel Müdürlüğü'ne aktarılıyordu (mad. 7).

431 sayılı yasa, adından da anlaşılacağı gibi, halifeliği sona erdirip, padişah/halife soyundan gelenleri yurtdışına çıkarıyordu. Bunlar dışında, özellikle Cumhuriyet'in ilk 10-12 yılında laikliği pekiştirecek birçok yasal ve yönetsel düzenleme yapılmış ve bunlar ödünsüz uygulamaya konulmuştur. Bu düzenlemeler, laik bir siyasal kültür oluşturup bunları topluma kazandırmayı da içeriyordu. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile 1928'de kabul edilen Türk Harflerinin Ka-

bul ve Tatbiki Hakkında Kanun (1.11.1928/1353), doğrudan doğruya eğitimle ilgilidir. Birisi eğitimi bilimselleştirmekte, öteki eğitimi kolaylaştırmaktadır. Tekke ve Zaviyelerin Kapatılması (30.11.1925/677), Şapka Giyilmesi (25.11.1927/ 671), Bazı Giysilerin Giyilmemesi (3.12.1934/2596), Bazı Unvanların Kullanılmaması (26.11.1934/2590) ve Soyadı Kanunu (21.6.1934/2525) gibi yasalar, laik ve çağdaş bir siyasal kültürü oluşturmayı hedeflemişti. Oluşan kültür de eğitim yoluyla topluma benimsetilecekti. 17 Şubat 1926'da kabul edilen 743 sayılı Kanun-u Medeni, kişinin her yönden özgürleşip gerçek birey ve yurttaş olmasının hukuksal güvencelerini sağlıyordu. Bu yasa çocuğun dinsel eğitiminin de ana babaya ait olduğunu belirtiyordu (mad. 266). İşte din eğitimi bu hukuksal çerçevede gerçekleşecekti.

Bilimsel Eğitim Tekeli ve Din Eğitimi

Tevhid-i Tedrisat Kanunu, adının çağrıştırdığı gibi, dinsel eğitimle laik eğitimi birleştiren (tevhid eden) ve onları bir kap içine boca eden bir amaç ve anlam taşımamaktadır. Tam aksine amaç; eğitimde bilimsel tekeli kurup genel eğitimde dinsel etkileri dışlamaktadır. Bu amaç, Atatürk'ün Öğretmenler Birliğinin Kurultayı'nda 15 Temmuz 1921 günü yaptığı açış konuşmasında açıkça ortaya atılmış ve giderek bu anlayış pekiştirilmiştir. Onun "Hayatta en hakiki mürşit ilimdir" sözü, en çok eğitim için önem taşır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile getirilen bu anlayış, "bilimin rehberliği" ve bunun yasallaşmış biçimidir. Bu yorumu yasanın kendi mantığından ve sonraki uygulamalardan çıkarabiliriz.

430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Türkiye dahilindeki tüm eğitim, öğretim ve bilim kuruluşlarını Maarif Vekâleti'ne (Milli Eğitim Bakanlığı) bağlamaktadır (mad. 1). Yasa, önceden Şeriye ve Evkaf Vekâleti'ne bağlı olan ya da vakıflar tarafından yönetilen tüm "mektep ve medreseleri" bütçesiyle birlikte Maarif Vekâleti'ne aktarmaktadır (mad. 2). Yine bu yasa, diğer bakanlıklara bağlı (Milli Savunma dahil) okullarla Sağlık Bakanlığı'na bağlı Öksüz Yurtlarını da (Darüleytamlar) bütçeleri ve eğitici kadroları ile birlikte Maarif Vekâleti'ne bağlamaktadır (mad. 3 ve 5). Askeri liseler bir yıl sonra 22.4.1925/637 sayılı yasa ile Milli Savunma Bakanlığı'na geri verilmiştir. Yasanın "din görevlisi" ve "yüksek din uzmanı" yetiştirmekle ilgili 4. maddesi aynen şöyledir:

"Maarif Vekâleti yüksek diniyat mütehassısları yetiştirilmek üzere Darülfünunda bir İlahiyat Fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hidemat-ı diniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşat edecektir."

Tevhid-i Tedrisat Kanunu yorumlanırken şu noktaların gözden kaçırılmaması gerekir:

1. Yasa, önceden Şeriye ve Evkaf Vekâleti'ne bağlı olan mektep ve medreseleri lafzen kaldırmamakta, onları Maarif Vekâleti'ne bağlamaktadır (mad. 3). Bu konu din çevrelerince uzun zaman gündemde tutulmuştur. Ancak, 4. madde Maarif Vekâleti'ne din uzmanı ve din görevlilerinin yetiştirilmeleri için "ayrı mektepler" açma görevi vermekle, mektep ve medreseleri işlevsiz kılmıştır. Yasa, öteki bakanlıklara bağlı eğitim kurumlarını "eğitici personel ve bütçeleri" ile devrederken, mektep ve medreselerin sadece "bütçesini" devretmektedir.

2. Yasa, din görevlisi yetiştirme dışındaki din eğitimini kapsamamaktadır. Genel eğitim kurumlarındaki din eğitimi ile yaygın din eğitiminin anayasanın "Devletin dini, Din-i İslamdır" (mad. 2) hükmüne dayanılarak, 429 sayılı yasa ile (mad. 1) Diyanet İşleri Başkanlığı'na (DİB) bırakıldığı kabul edilebilir. Ancak, uygulamada örgün eğitimde din eğitimi Maarif Vekâleti'ne, yaygın din eğitimi (kuran kursları, dinsel yayın vb.) DİB'na bırakılmıştır. Burada, Osmanlıdaki geleneksel uygulama sürdürülmüştür. 1982 Anayasası'na kadar din eğitimini "zorunlu" kılan bir düzenleme de yapılmamıştır.

3. Yasanın 4. maddesi çok dikkatli bir dille düzenlenmiştir. Örneğin, Maarif Vekâleti "yüksek din uzmanı" (mütehassıs) "yetiştirilmek" üzere İlahiyat Fakültesi; din hizmeti gören memurların "yetişmesi" için "ayrı mektepler" kuracaktır. Burada da dikkat edilecek birkaç nokta bulunmaktadır:

a) İlahiyat Fakültesi'nin temel amacı din görevlisi yetiştirmek değil, "yüksek din uzmanı" (mütehassıs) yetiştirmektir. Bu fakülte, öteki fakülteler gibi "özerk" üniversite ortamında varlık gösterecek ve liselerden öğrenci alacaktır. Böyle de olmuştur.

b) İmam ve hatip gibi "memurların yetişmesi" için açılacak olan okullar, "ayrı mektepler"dir. Yani, bu okulların amacı imam ve hatip gibi pratik din hizmetleri göreceklerin "yetişmesi"dir. Madde "yetiştirilmesi" demiyor "yetişmesi" diyor. Yani, bu okulları açma zorunluluğu, bu elemanlara talep olması durumundadır. Devlet kimseyi zorla bu okullara alıp yetiştirecek değildir. Bu okullar eğitim sisteminin ana çerçevesine oturtulmayıp ayrı yerleri olan okullar olacaktır. Nitekim, 22 Mart 1926 tarihinde kabul edilen Maarif Teşkilatına Dair Kanun, öteki okulları sisteme yerleştirirken, İmam-Hatip Okullarından söz etmemektedir.

c) Söz konusu 4. maddenin "imam ve hatip gibi (...) memurlar..." ifadesini kullanması, din hizmetinin bir devlet hizmeti olduğu anlamına gelmemektedir. Nitekim, üç devrim yasasından iki hafta sonra, 18 Mart 1924 günü çıkarılan ve bir "devrim yasası" kabul edilmesi gereken 442 sayılı Köy Kanunu, köy imamının "köy derneği" tarafından seçileceğini, müftü ve kaymakamın onayı ile görevlendirileceğini hükme bağlar (mad. 83). Köy derneği ise, 18 yaşını dolduran kadın ve erkeklerden oluşur (mad. 20). Köy imamının ücreti, eskiden olduğu gibi köy gelirlerinden ödenir (mad. 85). Ayrıca Danıştay'ın 15.12.1927 tarihli kararı ile din görevlileri "memur sayılmamaktadır."[1]

4. Çok partili döneme geçildikten sonra çeşitli ödünler verilerek Tevhid-i Tedrisat Kanunu delindi. İlk adım, 1951 yılında İmam-Hatip Okullarının sisteme paralel biçimde açılmasıyla atıldı. Hukuksal alanda ise, 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile önemli bir gedik açıldı. Bu yasanın Milli Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanan yasa taslağında ve hükümetçe verilen tasarıda İmam-Hatip Okulları adıyla yer alan bu kurumlar, TBMM'nde liseye dönüştürüldü. Yasanın 32. maddesi Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nda getirilen "ayrı mektep" ilkesini aştığı gibi, oluşan İmam-Hatip Liselerine bambaşka işlevler de yükledi. Söz konusu madde şöyle:

"İmam-Hatip Liseleri, imamlık, hatiplik ve kuran kursu öğrenciliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere, Milli Eğitim Bakanlığı'nca açılan, ortaöğretim sistemi içinde hem mesleğe hem yükseköğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır."

Görüldüğü gibi, madde, İmam-Hatip Liselerine bir yandan öğretmen yetiştirme ("Kuran kursu öğreticiliği" dese de), diğer yandan da öteki liseler gibi yükseköğrenimin her alanına öğrenci yetiştirme gibi önemli işlevler yüklemektedir. Uygulamada bu sonuncu işlev başat hale gelmiştir ki, amaç da zaten buydu.

5. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun yürürlüğe girmesinden kısa süre sonra çıkarılan çeşitli yasalarla, Maarif Vekâleti dışındaki bakanlık ve kuruluşlara okul açma yetkisi tanınmış, üniversitelerin ayrı yasaları çıkmış, TÜBİTAK gibi çeşitli bilim kuruluşları kurulmuş, özel eğitime geniş olanaklar tanınmış ve yasanın 1. maddesindeki "Türkiye dahilindeki tüm eğitim ve bilim kuruluşları Maarif Vekâleti'ne bağlanmıştır" hükmü aşılmıştır. Bu fiili durum, hukuksal sorunlar yaratsa da zorunlu bir durumdu. Çünkü, ülkedeki tüm eğitim ve bilim kuruluşları-

1. Ceylan, H. H., *Cumhuriyet Dönemi Din-Devlet İlişkileri*, C. II, 20 Basım, Ankara, 1990, s. 121-122.

nın tek elden yönetilmesi olanaklı değildi. Zaten yasanın esprisi de bu değildi; eğitimin bilimsel temellere oturtulmasıydı. Ancak, öteki eğitim kurumları ait oldukları yere verilirken, din görevlisi (imam, hatip vs.) yetiştirme görevinin Maarif Vekâleti'nde kalması mantıksızlıktı ve laiklikle çelişiyordu. Sonuçta, bugünkü anayasanın 135. maddesi ile korumaya alınan bu "inkılap kanunu"nun tüm hükümleri işlevsiz kalmıştır.

6. 1921'den beri hiçbir anayasa "din eğitimi zorunluluğu" getirmemişken, 12 Eylül 1980 hareketinin ürünü olan 1982 Anayasası, "Din Kültürü ve Ahlak Öğretimi"ni, ilk ve ortaöğretim kurumlarında "zorunlu dersler arasına" almıştır (mad. 24). Böylece, devrim yasaları ile getirilmeye çalışılan eğitimde "bilim tekeli" çok önemli yaralar almıştır.

Cumhuriyet'in İlk On Yılında Din Eğitimi

Bu dönemdeki gelişmeleri birkaç başlık altında özetleyeceğiz.

1. En azından İkinci Meşrutiyet döneminde tartışılmaya başlanan, dinin hurafelerden ayıklanması, ana dilde ibadet, ibadet biçiminde düzeltme gibi konular, devrimci Cumhuriyet sürecinde yeniden canlandı. İlk iş, Kuranın Türkçeye çevrilmesiydi. Dindarla din arasındaki aracıyı kaldırmak Türk devriminin önemli hedeflerinden biriydi. Gerçek din böylece öğrenilecek, aracı sınıf (ruhban) olmayacaktı. Tekke ve zaviyelerin kaldırılması, din adamlığının memuriyet olmaktan çıkarılması gibi adımlar bunun için atıldı. Acaba ibadetin dili Türkçeleştirilip, ibadet biçimlerindeki gereksiz uygulamalar kaldırılabilir miydi? Bu konuya olumlu yanıt verenler oldu. Mart 1926'da ilmiye sınıfından gelen bir imam olan Cemalettin Efendi, İstanbul'da görevli olduğu camide Türkçe namaz kıldırdı. Ancak, Diyanet İşleri Başkanlığı bu imamı hemen görevden aldı. Ama bu imamı Maarif Vekili Mustafa Necati Bey öğretmenliğe atadı.[2] Aynı günlerde kabul edilen İlk Mektep Müfredat Programı'nda da ibadetin Türkçe yapılabileceği belirtildi.[3] 1928'de anayasadan "devlet dini"nin çıkarılması üzerine, İstanbul Üniversitesi öğretim üyesi (zaman zaman rektör) Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu, Mayıs 1928'de basına verdiği bir demeçte "İbadet dilinin Türkçeleştirileceğini, camilere müzik aleti konulup dinsel müzik yayını yapılabileceğini ibadetin sıralarda da yapılabileceğini" belirtti. Baltacıoğlu bununla da yetinmeyip öğretim üyeliği yaptığı İlahiyat Fakültesi'ne "Dini Islahatın Esasları Hakkında Layiha" başlığı ile bir rapor da verdi. Fakülte dekanlığı bu raporu divan gündemine aldı, ancak sonuçlandıramadı. Bu arada rapor, 19 Haziran 1928 tarihli kimi gazetelerde yayımlandı.[4] Ancak, bir süre bunun arkası gelmedi. Atatürk 1930-1932 yıllarında Kuranın Türkçeleştirilmesi ve Türkçe ibadetin uygulanması konusunda çalışmalar yaptırdı, dönemin ünlü hafızlarına Türkçe hutbe ve dualar okuttu.[5] 1934'ten sonra bunun da arkası gelmedi. Ancak Türkçe ezan 1950'ye kadar okundu, Demokrat Parti'nin iktidara gelmesiyle bu uygulama da kaldırıldı.

2. Daha önceden Kuran-ı Kerim, din bilgisi ve ahlak derslerine yayılmış olan din öğretimi, 1924'te lise ve dengi okullardan kaldırıldı; ilkokullarda da "Din Bilgisi" adı altında toplandı. 1930'a kadar ilkokullarda, 1939'a kadar da köy ilkokullarında isteğe bağlı olarak sürdürülen din derslerinin; son iki sınıfta "din ve ahlak kültürü" anlayışı ile okutulduğunu, ortaokullarda da 1930'a kadar sürüp yine aynı anlayışla ve Türk devrimine zarar vermeyecek biçimde okutulduğunu görüyoruz.[6] Diğer yandan Maarif Vekâleti'nin 1926 yılında "imamlıkla öğretmenliğin bağdaşmayacağı" yönünde karar alması da yeni din eğitimi anlayışını destekler niteliktedir.[7] Bu derslerin "isteğe bağlı" hale getirilmesinde, kuşkusuz 1926 yılında kabul edilen Medeni Kanun'un (mad. 266) çocuğun dinsel eğitiminin ana babaya bırakmasının etkisi vardı. Bu derslerin 1930'dan sonra büsbütün önemini yitirmesinin gerisinde,

2. Cündioğlu, D., *Türkçe Kuran ve Cumhuriyet İdeolojisi*, İstanbul, 1998, s. 59.

3. *Maarif Vekâleti Tebliğler Mecmuası*, S. 7, 15 Ağustos 1926, s. 49.

4. Cündioğlu, D., *Bir Siyasal Proje Olarak Türkçe İbadet*, C. I, İstanbul, 1999, s. 248-252.

5. Cündioğlu, *age.*, 1998, s. 135-160.

6. Okutan, Ö., "Din Eğitimi", MEB, *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*, İstanbul, 1983, s. 417-418; Doğan, H., *Ortaöğretim Programlarındaki Yönelmeler*, İstanbul, 1972, s. 109-129.

7. *Maarif Vekâleti Tebliğler Mecmuası*, 15 Ağustos 1926, s. 17.

Türk devriminin bu konuda arayış içinde olduğu, dinde reform tartışmalarının sonuçlanmasını beklediği düşünülebilir. Ancak bu bekleyişin sonu gelmeyecektir.

3. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. maddesine göre, Maarif Vekâleti'nce 1924 yılında medreselerin kapatılıp, İstanbul Darülfünunu'na bağlı İlahiyat Fakültesi'nin, zamanla sayıları otuzu geçen İmam-Hatip Okullarının açıldığını görüyoruz.[8] Medreselerde kayıtlı görülen 18 binden fazla kişinin, sadece 6 bininin öğrencilik niteliği taşıdığı ve bunların sınav yapılıp isteklerine bakılarak çeşitli okullara yerleştirildiği anlaşılıyor.[9] Ancak her iki kurum da, ne Cumhuriyet'in yöneticilerini ne de din çevrelerini tatmin etmiş, zamanla öğrenci bulamayarak, İlahiyat Fakültesi 1933 Üniversite Reformu ile; İmam-Hatip Okulları da ömrünü tamamlayarak, 1931-1932 öğretim yılında kapatılmıştır.

4. Bu dönemde ve daha ilerki yıllarda Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı Kuran kursları açılmıştır. Bu konuda başlangıçta Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 1. maddesinin yorumu tartışma yaratmıştır. Çünkü, madde "tüm eğitim kurumlarının Maarif Vekâleti'ne bağlandığını" belirtiyordu. Ancak yaygın eğitim niteliği taşıyan bu görev, Diyanet İşleri Başkanlığı'na bırakılmıştır. Kuran kurslarının açılmasına da katı ölçülerle izin verildiği ve çok partili döneme kadar pek fazla kurs açılmadığı anlaşılmaktadır.[10] Kuşkusuz bu alandaki gereksinme saklı gizli yollardan gideriliyordu.[11]

5. Bu dönemde, bir dinsel eğitim yolu olan yayın ve kitle iletişim araçlarından yararlanma da kısıtlıydı. Bu konuda ancak Diyanet İşleri Başkanlığı sınırlı ölçüde ve resmi nitelikte yayın yapabiliyordu. Hemen hemen Türkçe hutbe ve dualara özgülenen bu yayınların sayısı oldukça azdı. İçişleri Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapan Matbuat Umum Müdürlüğü'nün dinsel nitelikte bir yayın için bir yazarın başvurusu üzerine cevaben yazdığı 17 Mayıs 1934 tarihli yazıda, "biz her ne şekil ve surette olursa olsun, memleket dahilinde dini neşriyat yapılarak dini bir atmosfer yaratılmasına ve gençlik için dini bir zihniyet fideliği vücuda getirilmesine taraftar değiliz" denilmektedir.[12]

Cumhuriyet'in 10. yılından sonra din eğitimi ve dinsel bilgi alışverişi niçin kısıtlandı? Bu sorunun yanıtı kolay verilecek gibi değil. Ancak birkaç nokta akla gelebilir: Örneğin, devrimlere karşı yapılan hareketlerin, dini alet ettiği sıkça rastlanan bir durumdu. Bir süre, bu etkilerin durdurulması düşünülmüş olabilir. İkinci bir neden olarak, dinde Türkçeleştirmenin sonuçlanmamış ve Türkçe Kuranın özgün okunuşu (tilavet) konusunda bir sonuca varılamamış ve müziklendirme çalışmalarının yapılamamış olması düşünülebilir. Bir başka neden ise, Atatürk'ün bu konuda yalnız kalmasıdır. Çevresindekilerin bir kısmı bu konuda uçuk düşünceler öne sürmüşler, bir kısmı da aşırı gidildiğini düşünmüşlerdir. Atatürk'ün hastalığının giderek ağırlaşması da bir etken olarak düşünülmelidir. Sonuçta bir durgunluk ve kapalılık dönemine girildiği açıktır. Atatürk'ün ölümünden sonra da statükoyu koruma ve yasaklama süreci yaşandığı; İsmet İnönü ve çevresinin Atatürk'teki dinamizmi ve yaratıcılığı gösteremediği de bilinmektedir. Bunun sonucu; duygu sömürüsü ve istismarcılık olacaktır.

Çok Partili Dönemde Din Eğitimi

İkinci Dünya Savaşı'nın bitimiyle Türkiye'nin çok partili döneme geçişi hayli kolaylaştı. Bu dönemde, siyasal çoğulculukla birlikte dinsel eylem özgürlüğüne de geniş olanaklar tanındı. Savaşın bitmesi, sıkıyönetimin kalkması, örgüt kurma özgürlüğünün genişletilmesi gibi adımlar yanında, anayasanın dilinin yeniden Osmanlıcaya döndürülmesi, Arapça ezan yasağının kaldırılması, din derslerinin konulması ve din görevlisi yetiştirecek kurumların açılma-

8. Öcal, M., *İmam-Hatip Liseleri ve İlköğretim Okulları*, İstanbul, 1994, s 32.

9. *Cumhurbaşkanlarının, Başbakanların ve Milli Eğitim Bakanlarının Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri*, C. I, Ankara, 1946, s. 263.

10. Sitembölükbaşı, Ş., *Türkiye'de İslamın Yeniden İnkişafı (1950-1960)*, Ankara, 1995, s. 89.

11. Akseki, A.H., "Din Tedrisatı ve Dini Müesseseler Hakkında Rapor", *Sebilürreşat* dergisi, S. 100-105, 1950.

12. Cündioğlu, *age.*, 1999, s. 100.

sı, aynı bütünün birer parçası olarak algılanmalıdır. Bu dönemde, Takrir-i Sükûn Kanunu'nun yürürlükten kalkmasıyla dinsel yayın özgürlüğü de genişledi. Burada konumuzla ilgili gelişmeleri şöyle özetleyebiliriz:

Yıllarca ülkeyi tek parti olarak yöneten Cumhuriyet Halk Partisi (CHP), 1946 seçimlerini kazansa da önemli bir sarsıntı geçirdi. İkinci Dünya Savaşı'nın getirdiği sıkıntılar yanında, Türk devriminin getirdiği yenilikleri, yeni bir şey katmadan tutuculuğa varacak derecede katı bir biçimde uygulayan CHP, din eğitimini kaldırmakla da suçlanıyordu. 1930'larda dondurulmuş sağ çizgiyi izleyen Demokrat Parti (DP), kitlelere açık-kapalı bu konuda geniş özgürlükler getireceğini vaad etmekteydi. Bunun üzerine CHP de kitleyi kaybetmemek ve oy kaygısıyla bazı önlemler aldı. 1947'de toplanan parti kurultayı, tüzükte din özgürlüğünü kısıtlayan hükümleri esnetti. Yine kurultay, kapatılan İmam Hatip Okulları ile İlahiyat Fakültesi'nin açılması yönünde işaretler verdi. Kurultaydan sonra parti içi muhalefet, din özgürlüğü ve din eğitimini sağlayacak bir yasa önerisi de sundu. Parti grubu da 17 kişilik komisyon oluşturarak bu konuda bir rapor hazırlattı. Raporda din derslerinin konulması, İmam Hatip Okulları ve İlahiyat Fakültesi'nin açılması önerileri vardı. 17 kişilik komisyonun 15'i bu okulları açma yetkisinin Diyanet İşleri Başkanlığı'na verilmesi yanlısıydı. Nihat Erim'le Tahsin Banguoğlu ise Diyanet İşleri Başkanlığı'nın "medreselilerle dolu" olduğunu belirterek bu görevin MEB'nda kalmasında yanaydı.[13] Sonuçta azınlığın önerisi gerçekleşecekti. Bu arada iki önemli din adamı, İstanbul Müftüsü Ö. Nasuhi Bilmen ve Diyanet İşleri Başkanı Ahmet Hamdi Akseki de bu görevin Başkanlığa verilmesi yönünde önerilerde bulundular.[14]

İlk uygulama MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun 25.11.1948 tarih ve 232 sayılı kararı ve Bakanlık Özel Kalemi'nden çıkan 1.2.1949 tarih ve 70/54-26 sayılı yazı ile ilkokullara isteğe bağlı din dersinin konulması oldu.[15] Yine 1948'de ortaokul mezunlarını sınavla kabul eden on ay süreli İmam Hatip Kursları, 1949'da da Ankara Üniversitesi'nde bir İlahiyat Fakültesi açıldı.[16] Bu önlemler din çevrelerini tatmin etmedi. Akseki ve Bilmen'in önerileri; birbirine bağlı orta ve yüksek kısımları olan bir okullar sistemiydi. Bu yönelişe, 1949'da verdiği "Yüksek İslam Enstitüsü Projesi" ile Ord. Prof. Dr. A. F. Başgil de destek verdi.[17]

14 Mayıs 1950'de iktidara gelen Demokrat Parti (DP), daha radikal adımlar attı. Yeni iktidar 1951 yılında laik ortaöğretime paralel ve ilerde ona alternatif olacak olan İmam Hatip Okullarını açtı. Bu okullar ilkokula dayalı ve 4+3= 7 yıldı. Amaç; "münevver din adamı" yetiştirmekti. Bilindiği gibi bunlar, 1973'ten sonra İmam Hatip Lisesi'ne dönüştü ve din adamı yetiştirmekten çok, yükseköğretimin her türüne öğrenci yetiştirmeye yöneldi. Halkın beklediği din adamları; resmi ya da gizli Kuran kurslarından yetişmeye devam etti. Din çevrelerinin pek sıcak bakmadığı İlahiyat Fakültesi'ne alternatif bir kurum olarak da 1959'da Yüksek İslam Enstitüsü kuruldu.

1948'de ilkokullara "isteğe bağlı" olarak konulan din dersleri, 1953'te "zorunlu" hale getirildi. Aynı yıl bu dersi okutmakla yükümlü sayılan ilkokul öğretmenlerinin yetiştiği ilköğretmen okullarına da din dersi "zorunlu" ders olarak konuldu. Bu ders, 1956'da ortaokullara, 1967'de lise ve dengi okullara "isteğe bağlı" ders olarak konuldu.[18]

27 Mayıs 1960 askeri hareketinin bir ürünü olan 1961 Anayasası, "laiklik" (mad. 2) ilkesi ile birlikte "Din eğitim ve öğrenimi, ancak kişilerin kendi isteğine ve küçüklerin de kanuni temsilcilerinin isteğine bağlıdır" (mad. 19) hükmünü getirmişti. Bu hüküm, din dersi isteyenlerin dilekçe ile başvurması uygulamasını getiriyordu. Yine bu anayasa başka bazı devrim kanunları ile birlikte Tevhid-i Tedrisat Kanunu da korumaya almıştı. Yani bu yasa, anayasa-

13. Dinçer, N., *1913'ten Bugüne İmam-Hatip Okulları Meselesi*, İstanbul, 1974, s. 57.

14. Bilmen, Ö. N., "İmam Hatip Okulları ve Kuran-ı Kerim Kursları Hakkında Rapor", 1990, s. 491-501; Akseki, *agm.*

15. Edis, A. B., *Milli Eğitim Düsturu*, 3. Tertip, C. III, İstanbul, 1949, s. 42-46.

16. Okutan, *agm.*, s. 420-421.

17. Başgil, A. F., *Din ve Laiklik*, İstanbul, 1998, s. 301-316.

18. Bilgin, B., *Türkiye'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*, Ankara, 1980; Sitembölükbaşı, *age.*, s. 76-79.

ya aykırı sayılmayacaktı (mad. 153). Aslında bu yasanın tek kalabilen hükmü imam hatip yetiştirme ile ilgili hükümdü. O da 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun, İmam Hatip Okulu yerine İmam Hatip Lisesi'ni getirmesiyle (mad. 32) delindi.

12 Eylül 1980 askeri hareketinin bir ürünü olan 1982 Anayasası'nın getirdiği kamburlar arasında en vahimlerinden biri "zorunlu" din eğitimi ile ilgilidir. Bu anayasa, "laiklik" (mad. 2) ilkesini benimsemekle birlikte, "din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır" (mad. 24) hükmünü getirerek, laiklik ilkesini delmiştir. Gerçi, anayasa bu dersi "kültür ve öğretim" kavramları ile nitelemeye çalışmış, belirli bir dinden söz etmemiştir. Ama "perşembenin gelişi, çarşambadan bellidir"; uygulama bu dersi, İslam dininin bir mezhebine özgülenmiş, "ahlak" konuları dinsel temele oturtulup o da büyük ölçüde sınırlanmıştır. Devlet başkanının *"zaten öğrencilerin yüzde doksan-dokuzu bu dersi okuyordu"* gerekçesi, insan haklarına çoğunluk hegamonyasının egemen olabileceği gibi, çağdışı bir anlayışı simgelemiştir.[19] Böylece, devlet gözetiminde belirli bir dinin, mezhebin ya da "Türk-İslam Sentezi" adı verilen bilimsel temelden yoksun bir ideolojik hattın okutulabileceği anlaşılmıştır.

Öte yandan, yine 12 Eylül 1980 askeri müdahalesinin bir kamburu olan yeni üniversite anlayışı, 1959'da Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na aykırı olarak kurulup, sayıları 1980'e kadar 8'e varan Yüksek İslam Enstitüleri'ni, değişik üniversitelere İlahiyat Fakültesi olarak bağlamıştır. Şimdi bu fakültelerin sayısı 24'tür. Ayrıca, önlisans düzeyinde öğrenim veren 6 İlahiyat Yüksek Okulu açılmıştır.[20] Bu sayılar, somut işgücü gereksinmesinin çok üstündedir. Ayrıca bu kurumları bitirenlerin birçoğu din görevlisi olarak da çalışmamaktadır.

1951'de 7 ilde açılan İmam Hatip Okulları, devlet bütçesinden, dinsel dernek ve vakıflardan ve halktan alman ekonomik destekle durmadan çoğaltılmıştır. 1959'da oluşturulan Eğitim Milli Komisyonu, Milli Eğitim Şuraları, Devlet Planlama Teşkilatı, bu okulların orta kısımlarının kapatılmasını önerdiği halde, buna uyulmamış, durmadan sayıları artırılmıştır. Liseye dönüşmeleri ile bu okullara kız öğrenci alma olanağı da doğmuş.[21] Danıştay da bu konuda öğrenciler lehinde karar vermiştir. Bu okulların ortaokul kısımları, Milli Eğitim Temel Kanunu'nun ilköğretimi 8 yıl olarak tanımlayan 24. maddesine aykırı olarak, 1974'te oluşan CHP-MSP koalisyon protokolü uyarınca yeniden açıldı. 1996-97 öğretim yılına gelindiğinde; İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Liselerinin sayısı 601'e, toplam öğrenci sayısı da 511.502'ye çıkmıştı (ortaokul kısmında 318.775, lise kısmında da 192.727 öğrenci bulunuyordu). İmam Hatip Liselerinin ortaokullarının öğrencilerin toplam ortaokul öğrencisine oranı, yüzde 12, lise kısımlarının 21 çeşit mesleki ve teknik lise öğrencisine oranı ise yüzde 21'dir. İşgücü gereksinmesine bakılırsa, bu oranların çarpıklığı yorum gerektirmemektedir. Büyük gürültüler ile 1997'de çıkarılan 430 sayılı yasa gereğince, orta kısımları kapatılan bu okulların, 1998-99 öğretim yılında lise kısımlarında öğrenci sayısı 100.021'i erkek, 92.765'i kız olmak üzere toplam 192.786'dır. Yani lise kısmının öğrenci sayısında düşüş yoktur. Okul sayısı da 604'e çıkmıştır.[22] Bu okullar gelecekte de güçlerini korumayı hedeflemektedirler. Çünkü bu liselerin amacı din görevlisi yetiştirmek değil, alternatif ortaöğretim kurumları (lise) olmaktır.

Sonuç ve Öneriler

Din eğitim konusundaki yasal düzenlemeler hayli karışıktır. Örneğin, anayasasına göre "laik devlet" olan Türkiye Cumhuriyeti, diğer yandan "din işleri"ni idare etmeyi üzerine almış ve din görevlilerini "devlet memuru" kabul ederek 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nda

19. Oran, B., *Kenan Evren'in Yazılmamış Anıları*, Ankara, 1989, s. 87-88.

20. Öcal, *age.*, 1998, s. 259-260.

21. MEB, *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (1923-1983)*, Ankara, 1983.

22. MEB, *Milli Eğitimle İlgili Bilgiler*, 1986-1998-1996-1999.

"Din Hizmetleri Sınıfı" ihdas etmiştir. Hele laik eğitimle görevli Milli Eğitim Bakanlığı'nın imam hatip yetiştirmesi büsbütün bir çelişkidir. Yine aynı anayasa, bir yandan eğitimin "çağdaş bilim ve eğitim esasları" ile "Atatürk ilke ve inkılaplarına göre" yapılacağını hükme bağlamış (mad. 42), diğer yandan da din ve ahlak öğretimini ilk ve ortaöğretimde zorunlu kılmıştır (mad. 24). Bu da MEB okullarında yürütülmektedir. Bu yaklaşımın, devrimci Cumhuriyetin temel felsefesiyle bağdaştırılması olanaksızdır.

Bu çelişkiyi gidermenin uzun ve yakın erimli yolları kısaca şöyle özetlenebilir:

1. Türkiye Cumhuriyeti, din işlerini "devlet hizmeti" olmaktan çıkarmayı hedeflemeli, bu ödev, devletin gözetim ve denetiminde cemaat örgütlerine bırakılmalıdır. Gayrimüslim yurttaşlarımız bunu başarmışlardır. Bu konu, soğukkanlı bir tartışma ortamına çekilmeli, aceleye getirilmemelidir.

2. Anayasadan din ve ahlak öğretimi zorunluluğu kaldırılmalıdır. Bu, dinin kuralları açısından geçerlidir. Çünkü, İslama göre "dinde zorlama olmaz" Aksi halde, çocuk ve gençlere "iktidar dini"ni aşılamanın ve tarikatçılığın önüne geçilemez.

3. Anayasadan "zorunluluk" kalkıncaya kadar:

a) Bu derslerin programları gerçekten "kültür" konularına özgülenmeli ve belirli bir dinin ya da mezhebin uygulaması yaptırılmamalıdır.

b) Din ve ahlak öğretimi dersinin notla değerlendirilmesine son verilmelidir. Aksi halde, Anayasa'nın 24. maddesinin kabul ettiği "kimse ibadete, dini inançlarını açıklamaya zorlanamaz" ilkesi çiğnenmeye devam edilecektir. Çünkü, sınavlarda bu açıklamayı yapmayan çocuklar, üst öğrenim için gerekli olan not ortalamasını tutturamazlar.

c) Din dersleri olabildiğince, Batı'da olduğu gibi okul dışında, örneğin camilerde yürütülmeli, bunun mümkün olmadığı durumlarda da öğretmen MEB'nda kadrolu olmamalı, müftülüklerce istihdam edilmeli, dersi bitirince bağlı olduğu birimlere geri dönmelidir. Din dersi öğretmenleri kariyerlerini Milli Eğitim'de değil, Diyanet İşleri'nde yapmalıdır.

4. MEB, imam yetiştirme yükünden kurtarılmalıdır. Bunun için Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nu değiştirmek de gerekmez. Artık, toplumun yükseköğrenim görmüş imam beklentisi vardır. Zaten İlahiyat Fakülteleri ve İlahiyat Yüksek Okulları da veterinden fazla mezun vermektedir. Yapılacak iş; Diyanet İşleri Başkanlığı personel alma yönetmeliğini değiştirip, imam ve benzeri personelin "yükseköğrenim gören"lerden alınacağı kuralını getirmektir. MEB yükseköğretim yaptırmayacağına göre, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. maddesi hükümsüz kalacaktır. Aksi halde MEB, bugün olduğu gibi "Maarif Vekâleti" ile "Şeriye ve Evkaf Vekâleti"nin görevlerini birlikte (tevhiden) yürütecektir. Atatürk ve çevresinin başlangıçtaki niyeti bu değil, bunun tam tersiydi.

5. Son olarak, İlahiyat Fakülteleri öğretmen yetiştiren bir tür "Eğitim Fakülteleri" olmaktan çıkarılmalı, öğretmenlik formasyonu sadece Eğitim ve Eğitim Bilimleri Fakültelerinde verilmelidir.

Çözüm, bilimin ışığında açıklık ve demokrasiden geçecektir.

Niyazi Altunya, Dr.
Eğitimci

TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİNİN MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM BOYUTU

Cevat Alkan

Eğitim sürecinin temel bilgi boyutunu bireysel bilimler, sosyal bilimler ve fen bilimleri oluşturmaktadır. Teknolojik boyutu, bilimsel bilgilerin işlevsel olarak yapılandırılmasıyla meydana gelmektedir. Uygulama boyutu ise, üretilen bilginin, işlevsel olarak yapılandırılan teknolojinin hayata geçirilmesi anlamında üretim, ekonomik yapılanma, iş kaynağı ve meslek boyutunu içermektedir. İnsanlık tarihinin belirli dönemlerinde geliştirilen eğitim kuram ve uygulamaları; insanın birey olarak toplumdaki yeri, eğitim kavramları, üretim sistemleri, çağın yapısı ve toplumun o dönemdeki kültürel özgünlükleri tarafından etkilenmektedir. Bireysel açıdan eğitimin temel hedefi mükemmel insan için gerekli olan ve tüm uygarlıkların temelini oluşturan evrensel davranış formlarını oluşturmaktır. Bu evrensel oluşum karşısında Cumhuriyet döneminde eğitimimizin ulusal boyutu: 1) Eski eğitim sistemi yerine yeni bir sistem oluşturma, 2) Çağın ve ulusun gereklerine uygun bir eğitim anlayışı geliştirme, 3) Sistemin, alanında bilimsel ve profesyonel yönden gelişimi yerine, siyasetten olumsuz etkilenmesi, 4) 1960'lı yıllardan sonra, planlı kalkınma döneminde gerekli gelişimin sağlanamaması gibi, dört noktada ortaya çıkmaktadır.

Bilindiği gibi, meslek olgusu; iş, kariyer ve uğraş sözcüklerinin eş anlamda kullanıldığı, toplumdaki sosyal, ekonomik ve teknolojik yapının gerektirdiği işbölümü sonucu ortaya çıkan ve toplumun bireysel, sosyal ve ekonomik yaşamda sorumluluk yüklenmesine dayanan yaşamsal bir etkinliktir. Bu olgu, bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan bir işbölümüdür. Meslek vaşamı; ekonomi ve işbölümü boyutlarını içeren insanın ve toplumun temel gereksinimlerini karşılama uğraşıdır. Diğer bir ifadeyle, meslek eğitim süreci, bütünün, uygulama boyutunu içeren, ekonomik boyutunu oluşturan organik bir öğesidir. Mesleki ve teknik eğitim de birey, meslek ve eğitim boyutlarından oluşan bir süreçtir.

Esasen mesleki ve teknik eğitim; eğitimin bilimsel, teknolojik ve uygulamalı yönlerini belirli bir bütünlük içinde ele alan ve belli bir mesleğin gerektirdiği yeteneklere ağırlık veren bir eğitimdir. Kavram olarak ise, bireysel ve toplumsal vaşam için zorunlu olan belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve pratik uygulama yeteneklerini kazandırarak, bireyi zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik, kişisel ve fiziksel yönleriyle geliştirme sürecidir. Bu eğitimin temel işlevi, bireyleri sosyal ve ekonomik yönden yararlı, bireysel yönden kazançlı meslek alanlarına hazırlamak ve başarılı olmalarını sağlamaktır.

Mesleki ve teknik eğitim, esas itibariyle: 1) Hayata hazırlayıcılık, 2) Kesin hedeflere yönelik olma, 3) Meslek dünyasını kapsama, 4) Topluma dönük olma, 5) Ekonomiklik, 6) Gelişime uyum, 7) İstem-sunu dengesini sağlama, 8) Gerçek yaşantı ortamını sağlama, 9) Uygulamaya dönük olma, 10) Olumlu sonuca erişme, 11) Gereksinime (ihtiyaca), zamana bağlı olma gibi temel nitelikleri içeren bir eğitimdir.



Sanat okulunda nal dökümü ve nalbantlık dersi.

Mesleki ve teknik eğitim evrensel olarak insanlığın başlangıcından beri gündemdedir. İlk çağlardan beri çeşitli aşamalardan geçerek kuram ve uygulama yönünden bir sistem olarak kurulma, işleyiş ve yeniden yapılanma ile, sürekli bir gelişim içinde olmuştur. Örneğin, kişisel girişim ve yetenek, bilinçsiz kapma ve taklit, evde bilinçli taklit, evde organize eğitim, ev ve uzmanlaşmış meslekler arası bölünme, çıraklık yoluyla organize eğitimi, uzmanlık alanlarında kapma yoluyla öğrenme ve nihayet geliştirilmiş çıraklık eğitim sistemi ile organize okul eğitimi gibi. Mesleki ve teknik eğitim tarihi değişik aşamalardan geçmiştir. Aile, mesleki kurum ve okul ortamı yanında, mesleki ve teknik eğitim, başlangıçtaki "fakirler için eğitim" anlamından, "herkes için eğitim" anlamı doğrultusunda da gelişme göstermiştir. Esasen 18. yüzyılda başlayan endüstri devrimi ile 20. yüzyılda gündeme gelen bilgi toplumu oluşumu da, mesleki ve teknik eğitimi büyük ölçüde etkileyerek, birçok olumlu gelişmeyi gündeme getirmiş bulunmaktadır.

Tarihsel gelişim süreci içinde, insanın yaşam ortamının sosyal, ekonomik ve kültürel özgünlükleri ile bilimsel ve teknolojik gelişim, mesleki ve teknik eğitimin gelişmesini etkilemiştir. Bu alandaki kuramsal ve uygulama boyutlarını etkileyen hususlar ise, üretim sistemleri ile eğitim kavramları ve meslek kavramı ile insan yaşamındaki ekonomik, sosyal ve bireysel boyutlardır. Ancak 19. yüzyıla kadar bu alandaki geleneksel eğitim anlayışı, mesleki ve teknik eğitimi, eğitim sürecinin dışında bırakmıştır. Örneğin, ilkçağdaki geleneksel eğitim anlayışı ile kölelik düzeni üzerine kurulan toplumsal yapıda meslek eğitimi, eğitim sürecinin dışında bırakılmıştır. Ortaçağda ise, yine meslek adamı yetiştirme süreci okul sistemi dışında, çıraklık sistemi ile sınırlı kalmıştır. Günümüzde ise, bilimsel devrim olgusu nedeniyle, sistemin



1927. Edirne Sanatlar Mektebi öğretmen ve öğrencileri.

yeniden yapılanması gündemde olup, eğitimde temel varsayımın değişimi, bilimselliğin, profesyonelliğin, uzmanlığın, çok boyutluluğun ve bütünlüğün esas alınması ve dolayısıyla sistemin yeniden yapılanması gündemdedir.

Ulusal Mesleki ve Teknik Eğitimin Yapılanması

Türk mesleki ve teknik eğitiminin tarihsel gelişimi ve dolayısıyla sistemin yeniden yapılanması 1) Başlangıç, 2) Kuruluş, 3) Ülke çapında yaygınlaşma, 4) Ulusal nitelik kazanma evrelerinden geçmiştir. Başlangıç dönemi, Osmanlı İmparatorluğu zamanında yerel ve münferit girişimleri içermektedir. Bunlar: Çıraklık ve Lonca sistemi, askeri alanda eleman yetiştirme, endüstrileşme girişimleri, ilk açılan okullardır.

Bu dönemde Sadık Rıfat Paşa (1807-1857), mesleki ve genel eğitimi bir bütün olarak düşünmüş, İdare-i Hükümetin Kavaid-i Esasiyesi adlı eserinde el sanatları ile endüstri alanında eleman yetiştirecek okulların açılmasını önermiştir. Bu dönemde 1839-1864 yılları arasındaki çeyrek yüzyıllık çalışmalar sonucunda, meslek adamı yetiştirme ve endüstriyi oluşturmada olumlu sonuç alınamamıştır.

19. yüzyılın ikinci yarısı ile 20. yüzyılın başlarında ise, Sadık Rıfat Paşa'nın fikirlerinden yararlanan Midhat Paşa tarafından erkek ve kız okullarıyla ticaret öğretimi okulları açılmış, ıslahhane ve vilayet okulları kurulmuştur. Ancak bu dönemdeki girişimler de endüstriyel kalkınmaya istenilen gelişimi sağlayamamıştır.

İkinci dönem, Türkiye Cumhuriyeti'nde mesleki ve teknik öğretimin Türk milli eğitim sistemi içinde "kuruluş" dönemidir. 1923-1940 yılları arasındaki bu döneme, "yapılanma dö-

nemi" de denilebilir. Mesleki ve teknik eğitim, Cumhuriyet'in bu ilk yıllarında ekonomik kalkınma planlarına paralel bir yapılandırma konusu olarak ele alınmıştır. Temel hedef; mesleki ve teknik eğitime, eğitim sistemi bütünlüğü içinde gereken önemi kazandırmak, bu eğitim kademesini ülkenin gelişen ve değişen ekonomik ve sosyal koşullarına uygun olarak yeniden düzenlemektir. Bu doğrultuda yabancı uzmanların incelemeleri, merkezi örgütlenme, gerekli insan gücünü yetiştirme, mevcut kurumları geliştirme, yeni kurumlar açma, bütçe ve ödenek olanakları sağlama, öğretmen yetiştirme ve planılı gelişim gibi girişimler dikkati çekmektedir. 1926 yılında mesleki ve teknik öğretim alanında 1052 sayılı yasa ile öğretmen yetiştirme, program geliştirme ve eğitim ortamı oluşturma sorumluluğu Maarif Vekâleti'ne (Milli Eğitim Bakanlığı) verilmiş; 1927-1939 yıllarında yurtdışına eleman gönderme ve dışardan uzman getirme girişimlerinde bulunulmuş; 1933 yılında 2287 sayılı yasa ile bu alanda genel müdürlük oluşturulmuştur. 1929 yılında ise, 1941 sayılı yasa ile alandaki okulların iaşe ve öğretmen masrafları milli eğitim bütçesinden sağlanmaya başlanmış; 1931 yılında 1967 sayılı yasa ile 9 Mesleki ve Teknik Eğitim Bölge Okulu oluşturulmuştur. 1934 yılında mesleki ve teknik eğitimle ilgili bakanlıklar arası komisyon kurularak bu alanda planlama doğrultusunda ilk adım atılmış; 1935 yılından itibaren 2765 sayılı yasa ile meslek okullarının masrafları devlet tarafından karşılanmaya başlanmış; 1936 yılında bu komisyon rapor hazırlamış ve bu rapor doğrultusunda program geliştirilmiştir. 1941 yılında 4113 sayılı yasayla Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı kurulmuştur.

Üçüncü dönem olan ülke çapında yaygınlaşma olan üçüncü dönem ise, 1940 ve 1960 yılları arasındaki yirmi yıllık süredir ve mesleki ve teknik öğretimin ikinci dönemdeki yapılanmasının vatan sathında yaygınlaşması ve gelişim aşamasıdır. Bu dönemde mesleki ve teknik eğitim, müsteşarlık düzeyinde yapılanmış ve merkezi örgütü genişletilmiştir. Değişik kademe ve alanlarda çok sayıda okul açılmış ve özel finansman olanakları sağlanmıştır. Örneğin, 1942 yılında 4304 sayılı yasayla on yıllık bir uygulama ve yaygınlaşma ele alınmış, alanla ilgili bina, tesis ve öğretim ortamları oluşturulmuştur. 1949 yılında yeni bir bakanlıklar arası kurul toplantısı yapılmış; 1950 yılında ikinci on yıllık girişim planı uygulanmak üzere 5642 sayılı yasa geliştirilmiş; bu girişimlerle 1960 yılına kadar sistem genişletilmiş; okullar ise ortaokula dayalı mesleki lise durumunda yapılaştırılmış, teknisyen okulları kurulmuş, ayrıca mühendislik ve mimarlık akademileri oluşturulmuştur.

1960 yılından günümüze kadar, diğer bir ifadeyle Cumhuriyet'in yetmiş beşinci yılına kadar otuz sekiz yıllık süre, mesleki ve teknik eğitime milli, bilimsel, teknolojik ve küresel nitelik kazandırma gayretlerinin yer aldığı bir dönemdir. Bu dönemde; alanda yaygınlaşma, işlevselleşme, ulusal bir niteliğe kavuşma gibi açılımlar söz konusudur. Cumhuriyet döneminde mesleki ve teknik eğitim, bu yapılanmada, köy kurslarından yükseköğretime kadar örgün ve yaygın eğitim boyutlarıyla bütünleştirilmiştir. Eğitim kademelerinde ortaöğretim, önlisans, lisans ve yüksek lisans düzeyine kadar organize edilmiştir. Genel meslek eğitimi, iş eğitimi, eğitimin yatay düşey boyutlar ile örgün ve yaygın eğitim bütünleşmesi öngörülmüştür.

Mesleki ve teknik eğitimin bu doğrultudaki yapılanmasında Atatürk'ün önderliğinde Milli Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel ve mesleki teknik öğretimin ilk müsteşarı Rüştü Uzel'in katkıları belirleyicidir. Örneğin Atatürk, mesleki ve teknik öğretimin ilköğretimden yükseköğretime kadar kurulması gereğini, 1 Kasım 1928'de TBMM'nin üçüncü dönem ikinci toplantısında "Mesleki ve teknik öğretim ilk ve orta kademeden en yüksek dereceye kadar tümü ile milli eğitimin temel politikası olarak esas alınmaktadır" düşüncesini dile getirmiştir.



Yücel ise, ülkenin endüstriyel ve ekonomik kalkınmasının büyük ölçüde mesleki ve teknik eğitimde yetiştirilmiş nitelikli insan gücüne bağlı olduğu görüşünü benimsemektedir. Bir konuşmasında "Bizim, işe dayanan ve gerçek üstünde çalışmaya dayanan bir öğretim yöntemine ne kadar muhtaç olduğumuz açıktır" demiştir. Rüştü Uzel ise, Cumhuriyet dönemindeki mesleki ve teknik öğretim sisteminin kurucusu ve geliştiricisi, alanın ilk genel müdürü ve müsteşarıdır. Bu alanda yirmi yıllık özel gelişme plan ve programlarını oluşturan ve uygulamaya koyan eğitimcidir.

Görüldüğü gibi, Cumhuriyet döneminde mesleki ve teknik eğitimin yapılanmasına verilen önem, sağlanan gelişim, bu alanda esas alınan temel ilkeler, alanın bugünkü düzeye erişme-

sine büyük katkıda bulunmuştur. 1923-1940 yılları sistemin kuruluşu, 1940-1950 yılları gelişim ve yayılma, 1950-1960 dönemi politik baskıların artması ve 1960 sonrası etkisiz ve istikrarsız bir dönem olarak nitelenebilir. Ancak bugün sistemin terminal bir nitelikte olduğu, aşırı merkeziyetçiliği temsil ettiği, kapalı ve içe dönük bir yapıda olduğu, bilimsel, profesyonel açıdan ve uygulama yönüyle yetersiz kaldığı dikkati çekmektedir.

Yapılan araştırmalar, mesleki ve teknik eğitimin bugünkü yapı ve işleyişinin çağdaş düzeyde bilimsel ve profesyonel açıdan yeniden incelenmesi ve yapılanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Gerçekten de erken Cumhuriyet dönemi, mesleki ve teknik eğitimde iyi bir yapılanma ve gelişimi temsil etmekle beraber, 1960'lardan sonraki neredeyse 40 yıllık dönemde bu alanda çözümü gerektiren sorunların bulunduğu ve daha olumlu bir yönde gelişimin gerekli olduğu dikkati çekmektedir.

Ulusal Mesleki ve Teknik Eğitimin Mevcut Durumu

Türkiye'de esleki ve teknik eğitimin yapılanması incelendiğinde 137 yıllık bir gelişim sürecine sahip olduğu, ancak en olumlu yapılanma ve gelişimin Cumhuriyet'in başlangıç dönemindeki çeyrek yüzyıllık sürede gerçekleştiği görülmektedir. Bu dönemde konu, Atatürk reformları ve devrimleri açısından ele alınmıştır.

Ancak son yıllarda mesleki ve teknik eğitimde önemli olumsuzlukların gündeme gelmesi, felsefi, bilimsel, politik, profesyonel ve teknolojik alanlarda, geleneksel değerlerle çatışmalar doğurmuştur. Oysa bugün uluslararası düzeyde, bilim ve teknolojide yeni gelişmeler ve bu doğrultuda ekonomik ve toplumsal yapılaşmanın yeniden oluşumu söz konusudur. Mesleki ve teknik eğitim alanında bu doğrultuda özel teşvik önlemleri alınmadığından, bilimsel ve profesyonel öncelik verilmemesi durumunda gelişimin devamı mümkün değildir.

Genel olarak eğitim açısından mevcut durum incelendiğinde: 1) Çağın ötesine geçme hedefine karşın çağı yakalayamadığı, 2) Eğitimde bilimselleşme, profesyonelleşme, bütünleşme, uzmanlaşma ve örgütlenme gereksiniminin olduğu, 3) Eğitimin gerilemekte olduğu, 4) Eğitimdeki mevcut durumda yeniden yapılanmanın bir zorunluluk olduğu görülmektedir.

Toplumsal açıdan mevcut durum incelendiğinde ise: 1) Kavramsal, işlevsel ve yapısal değişim gereğinin gündemde olduğu, 2) Bilgi toplumuna geçiş sürecinin geliştirilmesinin gerekli olduğu, 3) İnsan profilinin düşünen ve yapan doğrultuda gerçekleştirilmesi gereksinimi olduğu, 4) Eğitim, kültür, ekonomi ve teknoloji arası dengeler oluşturma ihtiyacının mevcut olduğu, 5) Eğitimin işlevini etkili biçimde gerçekleştirecek çağdaş eğitim teknolojisinin oluşturulması ve işe konulmasının gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Mesleki ve teknik eğitim alanındaki mevcut durum incelendiğinde ise, mesleki ve teknik eğitim sisteminin bugün karşı karşıya olduğu sorunlar şöyle sıralanabilir: 1) Ülkedeki nüfus artışına, politik, sosyal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik gelişmelere ayak uyduramamaktadır. 2) Kavram, kuram, yapı ve işleyiş yönünden yetersizdir. 3) Kurumsal temeller, kavramlar ve değer yargıları yönünden çağın ve toplumun gereksinimlerine cevap verememektedir. 4) Sistem, kurumsal, yerel, merkezi, ulusal ve evrensel boyutlarda, yapı ve işleyiş yönünden gelişim gereksinimi içindedir. 5) Yasal dayanakları geliştirme ve uygulamaya koyma gereksinimi vardır. 6) Finansman kaynaklarının geliştirilmesi ve sistemin işlevsel olarak yapılaştırılması gereklidir. 7) Alanla ilgili eğitici personelin temini, yetiştirilmesi ve istihdamı konusunda nitelik ve nicelik, sayısal, kalite, uzmanlık ve profesyonellik yönünden sorunlar vardır. 8) Mes-



Ankara Ticaret Lisesi'nde daktilo dersi.

leki rehberlik, yönlendirme ve danışmanlık hizmetleri geliştirilmeye muhtaçtır. 9) İnsan gücü ihtiyacı projeksiyonları, mesleki sınıflandırma, meslek standartları oluşturma, ücret politikaları ve istihdam sorunları bulunmaktadır. 10) Sistem kendi kendini sürekli geliştirememektedir. 11) Mesleki ve teknik öğretim süreçlerinde ve programlarında kuram ile uygulama arasında ikilem vardır ve bütünlük sağlanamamaktadır. 12) Çağdaş, bilimsel, teknolojik, sosyal, ekonomik gelişmelerle uyumda yetersizlik söz konusudur. Ayrıca, mesleki ve teknik eğitime gerçek değerini verememe, toplumun beklentilerini yeterli düzeyde karşılayamama, bireysel ve kitlesel ilginin yetersiz olması, okul, öğretmen ve programların dengesiz dağılımı, geleneksel model yapısı, yüksek maliyet ve düşük verim, öğrenciyi mesleğe hazırlama, istihdamını ve yükseköğretime devamını sağlama konusunda büyük yetersizlik gibi sorunlar çözüm beklemektedir.

Bugün mesleki ve teknik eğitimin politik ve stratejik boyutu açısından işlevsel nitelik kazanması gerekmektedir. Bilindiği gibi endüstriyel devrim olgusu mesleki ve teknik eğitimin ileri düzeyde örgütlenmesini ve kapsamlı bir eğitim hizmetine dönüşümünü gündeme getirmişti. Bugün ise, bilimsel devrim olgusu eğitimin bu boyutunun temel bir boyut olmasını ve eğitimde bütünleşmeyi, bilimselleşmeyi dayatmaktadır. Bu nedenle mesleki ve teknik eğitimdeki yönetim, denetim, finansman, öğretmen, program, teknoloji, rehberlik, örgüt, iş, eğitim ve araştırma gibi hizmet alanlarının stratejik bir bütünlüğe kavuşturulması gerekmektedir. Ayrıca devlet de ekonomiye uygun, istihdamda tutarlı, bireysel ilgi, yetenek ve gelişimle uyumlu bir mesleki ve teknik eğitim politika ve stratejisini esas almalıdır. Eğitimin



1936, Piyade ve atış okulu diploması.

günlük ve siyasi tartışmaların üstünde ve milli bir politikayı hedef alacak tarzda düzenlenmesi gerekir. Bu doğrultuda geliştirilecek politikalarda: 1) Yenilik ve uygulamaları sürekli izleme ve değerlendirme, 2) Gerekli insan gücünü nitelik ve nicelik olarak yetiştirme, 3) Mevcut potansiyeli optimum düzeyde kullanma, 4) Kurumlar arası işbirliği ve eşgüdümü esas alma, 5) Örgütlenme, kurumsallaşma, özerk kurumlar oluşturma, gibi hususlar esas alınmalıdır.

Cumhuriyet döneminde mesleki ve teknik eğitimin gelişimi için 1925-1986 yılları arasında 23 yasa çıkarılmıştır. Sistemin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için çıkarılan bu yasalar; alanın etkinliğini artırma, standart geliştirme, finansmanı geliştirme, niteliği yükseltme, iş ve eğitim arası ilişkileri bütünleştirme ve etkilendirmeyi içerdiği gibi, bu yasalar aynı zamanda Atatürkçü düşün sistemini yansıtmaktadır. Mesleki ve teknik eğitim için tatmin edici esasları oluşturmakla beraber, plansız uygulama, politik baskı ve istikrarsız yönetim nedeniyle başarı ile uygulama olanağı bulunamamıştır. Bu nedenle de yasal boşluklar ve yetersizlikler söz konusudur. Örneğin; 1986 yılında çıkarılan 3308 sayılı yasanın geliştirilmesi 1990 yılındaki mesleki ve teknik eğitim konseyinde önerildiği, halde değişiklikler henüz yasallaşmamıştır.

Ayrıca bu alanla ilgili konularda hükümet programlarındaki süreklilik ve istikrardaki yetersizlik nedeniyle; gerekli etki ve gelişim sağlanamamaktadır. Mesleki ve teknik eğitimle ilgili hizmet ve etkinliklerde devlet kuruluşları, meslek odaları, esnaf dernekleri, işçi sendikaları, sanayiciler ve eğitimciler arasındaki ilişkilerdeki yetersizlik ve tutarsızlıklar gelişimin önünde engeldir. 1960 yıllardan beri yürürlükte olan kalkınma planlarına rağmen, gerekli gelişim sağlanamamıştır.

Mesleki ve teknik eğitimin temel dayanaklarından biri de, bilindiği gibi Milli Eğitim Şuralarıdır. 1939 yılından bugüne kadar 60 yıllık süre içinde on beş şura toplantısı yapılmıştır. Bu şuralarda mesleki ve teknik eğitimle ilgili olarak alınan kararlar: 1) Mesleklere ve mesleki eğitime değer verme, 2) Alanda yeniden yapılanma, 3) Sistemde bütünlüğü esas alma, 4) Öğrencileri mesleğe yönlendirmeyi esas alma, 5) Eğitim kademelerinde yatay ve dikey geçişler sağlama, 6) Programlarda alt kademelerde geniş tabanlı içerikle başlayıp üst kademelerde uzmanlaşmaya yönelme, 7) Eğitimde sürekli gelişim yapılanmasını esas alma, 8) Meslek eğitimi mezunlarına unvan, yetki ve statü sağlama, 9) Ortaöğretimde genel ve mesleki boyut-



Cam işleme makinelerinde çalışan öğrenciler.

larda bütünleşme ve mesleki eğitime ağırlık verme, 10) Öğretmenlerin yetiştirilmesinde uzmanlığı, profesyonelliği ve gelişimi esas alma, 11) Finansman kaynaklarını geliştirme, 12) Mesleki standartlara ulusal ve evrensel nitelik kazandırma, 13) Mesleki eğitimle ilgili kuruluşlar arası işbirliği ve bütünleşmeyi esas alma, 14) Mesleki eğitimde eğitim sitelerini yapılaştırma, 15) Eğitim süreçlerinde ders geçme ve kredi sistemini esas alma, 16) Öğretmenliğin mesleki unvan ve statüsünü geliştirme ve istihdam olanaklarını iyileştirme, 17) Eğitim programlarının ve teknolojilerinin sürekli gelişimini sağlama gibi, sistemin geliştirilmesine dönük kararlardır. Ancak, mesleki ve teknik eğitimin sürekli gelişimini sağlamaya yönelik

olarak alınan bu kararlar ve öneriler, tüm boyutlarıyla uygulamaya konamamış bulunmaktadır. Bu nedenledir ki, yeniden yapılanma zorunluluğu yeniden gündeme gelmiştir. 1999 yılı Şubat ayında, konu 16. Şura'da yeniden ele alınmıştır.

Genel olarak bugün dünyada eğitim alanında kavramsal ve evrensel davranış formlarının gelişimi, bilimsel ve profesyonel önlemlerin alınması söz konusudur. Mesleki ve teknik eğitim alanında da yaşamsal etkinliğin esas alınması; bilimsel, teknolojik ve uygulama boyutu ile bireysel, sosyal ve ekonomik boyutların bütünleştirilmesi, alanda belirli özgün niteliklerin oluşturulması ve herkes için meslek eğitiminin sağlanması; alanın bilimsel ve teknolojik devrimsel oluşum doğrultusunda geliştirilmesi, mesleki ve teknik eğitimin bilimsellik, profesyonellik, uzmanlık, çok boyutluluk ve bütünlük doğrultusunda yapılanması dikkat çekmektedir.

Çağdaş toplumlarda, iş ve meslek alanlarının gelişimi bilim ve teknolojinin gelişimi doğrultusunda olmaktadır. Mesleki ve teknik eğitim: 1) Yaşama hazırlamayı, 2) Kesin hedeflere yönelmeyi, 3) İhtiyacın durumunu esas almayı, 4) Gelişimlere uyum sağlamayı, 5) Gerçek yaşantı ortamı sağlamayı, 6) Topluma dönük olmayı, 7) Ekonomiyi esas almayı, 8) Meslek alanlarının tümünü kapsamayı, 9) Olumlu sonuca ulaşmayı, 10) Alanda istem-sunu dengesini esas almayı öngörmektedir.

Mesleki ve teknik eğitimde bu doğrultuda gelişimi sağlayabilmek için; alanın tüm yönleriyle ve bilimsel-teknolojik uygulama boyutlarıyla bütünleşmesi ve örgütsel yapısının geliştirilmesi gerekmektedir. Genel eğitim ve meslek eğitiminin, örgün ve yaygın eğitimin, tüm eğitim ve meslek kademelerinin, kuram –uygulama ve okul– çevre gibi boyutlarının bütünleştirilmesi ve geliştirilmesi esas alınmalıdır. Ayrıca tüm ilgililerle sağlıklı bir işbirliğinin kurulması, eğitim kurumları, sosyal ve ekonomik kurumlar arası işbirliğinin ve ilgili tarafların tümünün katılımının esas alınması, bu doğrultuda gerekli işbirliğine ve dayanışmaya büyük önem verilmesi ve gerekli olan etkili ve çok boyutlu finansman olanaklarının yeterli düzeyde sağlanması gerekmektedir.

Cevat Alkan, Prof. Dr.

Mesleki ve Teknik Eğitimle İlgili Bazı Sayısal Veriler

Türkiye'de mesleki ve teknik okullar hakkındaki istatistik bilgiler 1927' den başlar. Bunun nedeni 1927 yılına kadar vilayet ve belediyelerin yönetiminde kalan mesleki ve teknik okulların 1052 sayılı ve 29.05.1927 tarihli kanunla, masrafları yine vilayetlerce karşılanmak üzere, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmasıdır.

1926 yılında; Aksaray (Konya), Ankara, Aydın, Bolu, Bursa, Diyarbakır, Gümüşhane, Edirne, İstanbul, İzmir, Kastamonu, Konya, Urfa'da Erkek Sanat Mekteplerinin bulunduğu anlaşılmaktadır. 1927'de İstanbul'da iki kız meslek okulu ve Samsun İstiklal İlk Ticaret Mektebi, Trabzon Yüksek Ticaret Mektebi, İzmir Lisan ve Ticaret Mektebi, Ankara Ameli Ticaret Mektebi ve Adana Ameli Ticaret Mektebi olmak üzere 6 ticaret okulu vardı.

Yine 1927 yılında Kız Sanat Okullarına Kız Enstitüsü adı verilmiş, 1927-1928 öğretim yılında Akşam Kız Sanat Okulları kurulmuştur. 3424 sayılı ve 03.06.1938 tarihli kanunla, bir kısmı mahalli kaynaklardan sağlanmış, bir kısmı da 1927 yılından beri Milli Eğitim Bakanlığı'nca dağıtılmakta olan Sanat Okulları döner sermayeleri birleştirilmiş ve yeniden düzenlenerek okulların bünyesinde "Döner Sermayeli Sipariş ve Tekamül Atölyeleri" açılmıştır.

1938 yılından itibaren Kız Teknik Öğretim Gezici Kadın Kursları, Erkek Teknik Öğretim İlçe Kursları ve Gezici Köy Erkek Kursları ihdas edilmiştir. Daha sonra 4113 sayılı ve 22.09.1941 tarihli kanunla Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı kurulmuştur. Bir program hazırlanarak Mesleki ve Teknik Öğretim Okulları ile gezici köy kurslarının süratle çoğaltılması, mevcutlarının büyütülmesi öngörülmüştür.

1927-1941 yılları arasında mesleki ve teknik okulların sayısı istikrarlı bir şekilde artmıştır. 1927-1928 öğretim yılında 44 okul vardır; 1941'de toplam sayı 86 olmuştur. Bu artışa koşut olarak, bu okullarda, 1928'de 145 olan kadın öğretmen sayısı, 14 yıl içinde 337'ye; 1927'de 170 olan erkek öğretmen sayısı 1940'da 674'e ulaşmıştır. Aynı şekilde öğrenci sayıları da artış göstermiştir. Kız öğrenci sayısı 1927-1928 öğretim yılında 2822'dir. Bu sayı 1939-1940 öğretim yılında 4949'a yükselmiştir. Erkek öğrenci sayısı 1927-1928 öğretim yılında 4.896'dır. Bu sayı 1939-1940 öğretim yılında 9.361'e yükselmiştir.

1934'te, Kız Meslek Okullarına öğretmen yetiştiren ilk Meslek Muallim Mektebi Ankara'da İsmet Paşa Kız Enstitüsü'nde faaliyete geçmiş; 1934-1935 öğretim yılında da il merkezlerinde Erkek Sanat, Erkek Yapı, Kız Sanat Okul ve Enstitüleri, Ticaret Okulları ve Kız Teknik Okulları açılmıştır.

1936'da yine Ankara'da demircilik ve ağaç işleri öğretmenleri yetiştirmek için Erkek Teknik Öğretmen Okulu açılmış ve 1937'de adı erkek Meslek Öğretmen Okulu olmuştur.

Kadınların eğitimine dönük çalışmalar açısından da 1938'de Bursa'da Gürcu Bucağı'nda Köy Kadınları Gezici Kursları ve Akşam Sanat Okullarının açılması önemli ilklerdendir. 1938'den 1964'e kadar Kız Meslek Liseleri ve Pratik Kız Sanat Okullarına bağlı kalan Gezici Kadın Kursları, 1964'ten sonra Köy İşleri Bakanlığı'na verilmiştir.

Erkek Sanat Okulları 1942-1943 öğretim yılından itibaren Erkek Sanat Enstitüsü haline getirilmiş, 1945-1946 ders yılında, ilk Kız Tek-

Tablo 1. 1923-1940 Yılları Arasındaki Mesleki ve Teknik Okullar

Orta Dereceli Meslek ve Teknik Okulları	Okul	Öğretmen Sayısı		Öğrenci Sayısı	
		Kız	Erkek	Kız	Erkek
1923-1924	21	?	?	?	?
1927-1928	44	?	170	2.822	4.896
1928-1929	47	145	570	3.202	5.302
1929-1930	48	171	618	3.197	4.953
1930-1931	59	166	649	3.242	5.859
1931-1932	63	144	585	3.201	6.002
1932-1933	68	168	609	2.200	4.183
1933-1934	66	174	486	2.460	5.244
1934-1935	65	156	523	2.783	5.404
1935-1936	64	211	544	3.291	5.938
1936-1937	66	253	604	4.030	6.328
1937-1938	78	265	683	4.235	6.899
1938-1939	81	314	668	4.481	7.871
1939-1940	86	337	674	4.949	9.361
Toplam	835	2.504	7.383	44.093	78.870

nik Öğretim Olgunlaşma Enstitüsü açılmıştır.

5642 sayılı ve 23.03.1950 tarihli kanunla, meslek ve teknik öğretim alanı için, her yıl harcanan miktar 7.5 milyon lirayı geçmemek ve on yıl devam etmek üzere, 7,5 milyon liralık ikinci bir ek ödenek verilmiştir.

5-14 Şubat 1953 tarihleri arasında toplanan V. Milli Eğitim Şurası gündeminde mesleki ve teknik eğitim yer almamış; fakat 18-23 Mart 1957'deki VI. Milli Eğitim Şurası'nda mesleki ve teknik eğitim konusu ele alınmıştır. 1954-1955 yılında ise 4 yıl süreli Akşam Ticaret Liseleri açılmıştır.

1973'te 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile, 1951'de sisteme paralel olarak açılan İmam Hatip Okulları "lise"ye dönüştürülmüş ve meslek okulu olup olmadıkları sonraki dönemlerde sürekli tartışma konusu olan bu okullar sisteme dahil edilmiştir.

1975'li yıllardan sonra mevcut mesleki ve teknik öğretim okul ve kurslarının sınıf, laboratuvar ve büro eşyasının yüzde 100'ü; atölye teçhizatının yüzde 25'i teknik öğretim okullarının atölyelerinde imal edilmiştir.

1965-1966 yılında Ankara'da Erkek Teknik Öğretim Ağaç İşleri Olgunlaşma Enstitüsü açılmıştır. 1971-1972 yılından itibaren de enstitünün adı Ağaç ve Metal İşleri Olgunlaşma Enstitüsü olarak değiştirilmiştir.

1968-1969 öğretim yılından itibaren teknik öğretim kurumları, mühendis seviyesinin altında üç ayrı seviye ve nitelikte operatör işçi, yarı becerili işçi, usta ve teknisyen gibi ücretli teknik personeli yetiştirebilecek üç ayrı okul tipi halinde toplanmıştır. Teknisyen okulları, mühendis ile becerili işçi ve usta arasındaki yardımcı teknik personeli yetiştirmektedir.

V. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda da verilen sayılar dikkate alınarak hesaplandığında 1983-1984 öğretim yılın-

Tablo 2. 1938-39/1950-51 Ders Yıllarında Mesleki ve Teknik Okullarda Öğrenci Sayısı

	1938-1939	1950-1951
Öğretmen Okulu	2.962	16.306
Erkek Sanat Teknik Okulu	3.387	20.098
Kız Sanat Okulu	2.150	8.646
Ticaret Okulu	1.873	4.154
Ziraat, Sağlık, diğer okullar	2.000	4.085
Toplam	12.352	53.289

Kaynak: *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi*, Necdet Sakaoğlu, İletişim Yayınları, 1992, Cep Üniversitesi, s. 110.

Tablo 3 A. 1996-1997 Ders Yılında Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Sayısal Durum

Okul Türü	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
Erkek Teknik Öğretim	923	390.806	23.511
Kız Teknik Öğretim	601	98.617	13.445
Ticaret ve Turizm Öğretimi	603	224.489	10.589
Din Öğretimi (İmam-Hatipler)	601		18.809
Ortaokul		318.775	
Lise		192.727	
Toplam		511.502	

Kaynak: Milli Eğitim Bakanı Mehmet Sağlam'ın TBMM'de sunduğu 1997 yılı Bakanlık Bütçe Raporu.

Tablo 3 B. 1997-1998 Ders Yılında Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Sayısal Durum

Okul Türü	Okul	Öğrenci Sayısı			Öğretmen
	Sayısı	Toplam	Erkek	Kız	Sayısı
Erkek Teknik Öğretim	1.091	369.947	332.839	37.108	23.291
Kız Teknik Öğretim	636	102.397	9.623	92.774	13.109
Ticaret ve Turizm Öğretimi	650	237.360	119.886	117.474	10.642
Din Öğretimi (İmam Hatipler)	605	178.046	98.430	79.616	18.702
Diğer	31	3.668	2.301	1.367	257
Diğer Bakanlıklara Bağlı Meslek Liseleri	356	58.046	21.198	38.688	6.607
Toplam	3.369	949.504	584.277	365.227	72.518

Kaynak: MEB, 16. Milli Eğitim Şurası, Mesleki Teknik Eğitim Raporları.

da ortaokul düzeyinde öğrenim gören toplam öğrencilerin yüzde 17'si mesleki ve teknik örgün ve yaygın eğitim kurumlarında bulunuyordu.

Yine 1983-1984 itibariyle Erkek Teknik Öğretmen Okullarında 144.789 öğrenci, 11.111 öğretmen; Kız Teknik Öğretmen Okullarında 32.647 öğrenci, 8.481 öğretmen; Ticaret ve Turizm Liselerinde 93.369 öğrenci 6.103 öğretmen; İmam Hatip Liselerinde 76.193 öğrenci, 10.735 öğretmen vardı.

1988-1989 yıllarında, mesleki ve teknik alandaki tüm örgün ve yaygın eğitim kurumlarında durum, kızlar ve erkekler için ayrı ayrı bakıldığında şöyledir.

Kız Meslek ve Kız Teknik Liselerinin sayısı 297, öğretmen sayısı 10.147, öğrenci sayısı 44.291'dir. 258 Kız Sanat Okulu'nda ise 31.622 öğrenci okumakta, 472 Pratik Kız Sanat Okulu'nda da, yaygın eğitim kapsamında 1.845 öğretmen, 185.368 yetişkin kız ve kadın bulunmaktadır.

6 Olgunlaşma Enstitüsü'nde ise sadece 1.554 öğrenci tesbit edilmiştir.

Aynı yıl, erkekler için 647 meslek ve teknik öğretim kurumu vardır.

Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının yaygın eğitim verenleri ise 15 Endüstri Pratik Sanat Okulu ile 12 Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezi'dir. Tüm bu örgün ve yaygın kurumlarda toplam 18.507 öğretmen ile 304.352 öğrenci bulunduğu (1990 verileri) saptanmıştır.

Genel bir değerlendirme yapılacak olursa, 1940-1950 döneminde mesleki ve teknik öğretime, savaş sonrası sanayileşme ihtiyacına bağlı olarak eğilindiği, 1930'larda sayısı 40'ı bulmayan mesleki ve teknik okulların 1946'da 200'ü aştığı, öğrenci ve öğretmen sayısının da buna orantılı olarak arttığı görülmektedir. (Bkz. Tablo 2)

1940-1950 arasında mesleki ve teknik ortaöğretime önem verilmesine karşılık 1950 sonrasında klasik ortaokulların hızla artışı teknik okulların aleyhine bir gelişme olmuştur. Örneğin 1965-1966 öğretim yılında lise düzeyinde mesleki ve teknik öğrenim gören öğrencilerin oranı yüzde 47,4 iken, 1973-1974 öğretim yılında bu oranın yüzde 44,5'e düştüğü ve 1983-1984 yılında ise mesleki ve teknik öğretimdeki öğrenci oranının yüzde 43,6 ile hemen hemen aynı seviyede kaldığı görülmektedir.

Yine 1973'ten itibaren İmam Hatip Okullarının (liselerinin) mesleki ve teknik eğitim sistemi içinde görülmesi, sonraki yıllarda sorunlara ve tartışmalara yol açmıştır.

Ortaöğretim düzeyinde, teknik öğretim kurumları içinde sanayi bakımından en çok dikkate değere kurumlar 4 yıllık liseler ile 3 yıllık Endüstri Meslek Liseleridir. 1977-1978 yılında 110.000 teknik lise öğrencisi hedef alındığı halde ancak 6.550'ye ulaşılabilmiştir. Teknik liselerde 1982-1983 ders yılında bile öğrenci sayısı ancak 8.319 idi. Buna karşılık geniş ölçüde Sanat Enstitüsü geleneğini sürdüren ve pratik beceri kazandırmaya ağırlık veren Endüstri Meslek Liselerinde aynı yılda yaklaşık 129.000 öğrenci bulunmaktaydı. Lise düzeyindeki erkek teknik eğitim kurumlarında 1983-1984 yılında yaklaşık 145.000 öğrenci bulunduğuna göre teknik liselerdeki 8.319 öğrenci toplam öğrenci sayısının yüzde 5,7'sini oluşturuyordu. Bu durumda mesleki ve teknik eğitimin bu kesiminde istenen yapı değişikliğinin gerçekleşmediği görülmektedir.

Devlet İstatistik Enstitüsü tarafından 1983-1984 yılı için verilen rakamlarda, ortaokul ve liseler ile mesleki ve teknik öğretim kurumlarının toplam okul sayısının 7.354, öğrenci sayısının 2.500.000 ve öğretmen sayısının da 130.000'den fazla olduğu görülmektedir. Bunun yanında, mesleki ve teknik öğretim alanında çalışan öğretmenler toplam öğretmen sayısının yüzde 11,2'sini oluşturmaktadır.

Ortaöğretim (lise) düzeyinde Mesleki teknik eğitimde, son yıllardaki gelişmeleri 1996-1997 ve 1997-1998 ders yılları itibariyle karşılaştırmak da ilginç olacaktır.

Tablo 4. Yaygın Eğitim Kurumlarında Sayısal Durum

Kurum/Merkez Türü	Kurum Sayısı	Kursiyer Sayısı	Öğretmen Sayısı
Pratik Kız Sanat Okulu	455	32.101	385
Olgunlaşma Enstitüsü	12	1.514	365
Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezi	12	119	
Mesleki Eğitim Merkezi	13	1.436	
Endüstri Pratik Sanat Okulu	1	30	
Halk Eğitim Merkezi	914	940.582	4.250
Özel Eğitim	149	4.200	664
Eğitim ve Uygulama Okulu	54	2.096	241
Mesleki Eğitim Merkezi	3	744	76
Meslek Okulu	38	1.308	241
Özel Öğretim	3.955	783.059	32.047

1997-1998 Öğretim yılı verileridir.

1996-1997 ve 1997-1998 ders yıllarında mesleki-teknik eğitimde, okul türüne göre okul, öğrenci, öğretmen sayısı Tablo 3 A ve 3 B'de görülmektedir.

İki ders yılı arasında İmam Hatip Okullarının öğrenci sayısında gözlenen belirgin azalma, 1997-1998 ders yılında 8 yıllık zorunlu ilköğretime geçilmesiyle, ortaokul düzeyindeki din eğitimi kurumlarının öğrencilerinin ilköğretime dahil edilmelerinden kaynaklanmaktadır. Tab 3 B'de sadece lise dönemindeki ortaöğretim kurumlarında bulunan öğrenci ve öğretmenler yer almıştır.

Mesleki ve teknik eğitimin örgün eğitim kadar önemli olan bir ayağını da yaygın mesleki eğitim oluşturmaktadır. Bu konudaki çalışmalar Milli Eğitim Bakanlığı'nın başta Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü olmak üzere, çeşitli ana hizmet birimlerine bağlı kurumlar ile diğer bakanlıklar, özel gönüllü ve meslek kuruluşlarınca açılan eğitim programları yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu tür çalışmaları yürüten kurumlar ise Pratik Kız Sanat Okulu, Olgunlaşma Enstitüsü, Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezi, Halk Eğitim Merkezi, İşletmelerüstü Eğitim Merkezi, Çıraklık Eğitim Merkezi, Eğitim ve Uygulama Okulu gibi değişik adlar altında toplanmaktadır. Bu kurumlar içinde yoğunluk 234 bin dolayındaki çırak öğrenci ve 320 bin kurum ile çıraklık eğitimi merkezlerinde odaklaşmakta; onu 940 bin dolayında kursiyer sayısı ile 914'e ulaşmış olan halk eğitim merkezleri izlemektedir. Çıraklık eğitim merkezlerinde, 3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu çerçevesinde çırak, kalfa ve ustaların eğitimine yönelik programlar uygulanmaktadır. (Bkz. Tablo 4)

1997-1998 İtibariyle Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları

BİRİMİ	KURUM ADI
Erkek Teknik Öğretim Gn. Md.	Endüstri Meslek Lisesi Anadolu Meslek Lisesi Teknik Lise Anadolu Teknik Lisesi Denizcilik ve Su Ürünleri Meslek Lisesi Anadolu Denizcilik Meslek Lisesi Anadolu Motor Teknik Lisesi Elektrik Anadolu Teknik Lisesi Çok Programlı Lise
Kız Teknik Öğretim Gn. Md.	Kız Meslek Lisesi Anadolu Kız Meslek Lisesi Kız Teknik Lisesi Anadolu Kız Teknik Lisesi Süs Bitkileri Anadolu Meslek Lisesi Anadolu Seramik Meslek Lisesi Anadolu Tekstil Meslek Lisesi Anodulu Teknik Lisesi Anadolu Hazır Giyim ve Deri Hazır Giyim Meslek Lisesi Çok Programlı Lise
Ticaret ve Turizm Öğretimi Gn. Md.	Ticaret Meslek Lisesi Anadolu Ticaret Meslek Lisesi Akşam Ticaret Meslek Lisesi Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi Anadolu İletişim Meslek Lisesi Anadolu Mahalli İdareler Meslek Lisesi Anadolu Dış Ticaret Meslek Lisesi Anadolu Aşçılık Meslek Lisesi Anadolu Sekreterlik Meslek Lisesi Çok Programlı Lise
Sağlık İşleri Başkanlığı	Sağlık Meslek Lisesi
Eğitim Teknolojileri Gn. Md.	Açık Öğretim Lisesi (Mesleki Prg. açısından)
Din Öğretimi Gn. Md.	İmam Hatip Lisesi Anadolu İmam Hatip Meslek Lisesi Çok Programlı Lise
Özel Eğitim Gn. Md.	Ortopedik Engelliler Meslek Lisesi
MEB Dışındaki Kurumlar	Sağlık Meslek Lisesi Ziraat Meslek Lisesi Ev Ekonomisi Meslek Lisesi Veteriner Meslek Lisesi Laborant Meslek Lisesi Adalet Meslek Lisesi Maliye Meslek Lisesi Tapu Kadastro Meslek Lisesi Anadolu Meteoroloji Meslek Lisesi Demiryolu Meslek Lisesi Polis Koleji Konservatuar Askeri Lise

MESLEKİ ve TEKNİK EĞİTİMDE YENİDEN YAPILANMA*

Ali Şimşek

Toplumsal kalkınmayı gerçekleştirebilecek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi büyük ölçüde eğitim sisteminin görevidir. Eğitim sistemi, bu görevini yerine getirirken, öğrencileri üretken birer yurttaş olarak görür ve onları toplum yaşamına, meslekler dünyasına ya da ileri eğitime hazırlar. Bu görevlerin her biri, eğitim sisteminin değişik aşamalarında gerçekleşir. Özellikle ortaöğretimde, söz konusu işlevler tutarlı biçimde kaynaştırılarak bütünlüğü olan bir program uygulanmaya çalışılır.

Çoğu ülkede ortaöğretim, genel ve mesleki olmak üzere iki alt sistemden oluşur. Genel eğitim veren kurumlardaki gençler, daha çok akademik bir programı tamamlar ve yükseköğretime hazırlanırlar. Mesleki ve teknik programlara katılan gençler ise, genel kültürün yanı sıra, belli bir meslek alanında uygulama ağırlıklı eğitim alırlar. Mesleki ve teknik ortaöğretimi tamamlayan gençler, ya iş yaşamına katılırlar ya da yükseköğretim kurumlarına giderler.

Ulusal kalkınma çabalarında büyük umutlar bağlanan mesleki ve teknik eğitim kurumları, uzun süredir çeşitli sıkıntılar yaşamakta ve varoluş gerekçelerini oluşturan en temel görevlerini bile yerine getirmede zorlanmaktadırlar.

(...) Türkiye'deki mesleki ve teknik öğretime ilişkin sorunların önemli bir bölümü ortaöğretimde yoğunlaşmaktadır. Dolayısıyla, mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması, aslında ortaöğretim sisteminin ciddi bir reformdan geçirilmesi anlamına gelmektedir. Ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitimde yeniden yapılanmayı gerektiren sorunları şöyle özetlemek olanaklıdır.

Politik Organların Duyarsızlığı

Mesleki ve teknik eğitim, tüm kalkınma planları ve hükümet programlarında öncelikli bir sorun olarak nitelendirilmesine karşın, politik organlarca konuya gereken duyarlılık gösterilmemiş ve uygulamada ciddi bir ilerleme sağlanamamıştır. Nitekim, şu an yürürlükte bulunan 7 Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda eğitimin "en öncelikli sektör" olacağı belirtilmektedir. Daha öncekilere benzer olarak, 55. Hükümet programında da, "ortaöğretimdeki mesleki ve teknik eğitime önem verileceği" vurgulanmaktadır. Oysa, 1996-1997 öğretim yılı itibariyle, mesleki ve teknik ortaöğretimdeki okullaşma oranı yüzde 24'tür. 7 Beş Yıllık Kalkınma Planı sonundaki hedefin yüzde 35 olduğu göz önüne alınırsa, mesleki ve teknik eğitime ilişkin hedeflerin çok gerisinde olduğumuz ortaya çıkmaktadır.

Hükümetlerin duyarsız kalmasındaki asıl neden, mesleki ve teknik eğitimi sanayileşmenin gelişimiyle sınırlı görmeleridir. Nitekim, geçmişte küçük atölyelerde üretim yapılırken, ilkokul sonrası çıraklık sistemiyle yürütülen mesleki eğitim, fabrika üretimine geçilmesiyle birlikte ortaöğretime kaydırılmıştır. Toplumun bugünkü kalkınmışlık düzeyi ise, ortaöğretim sonrasında verilecek mesleki ve teknik eğitimin daha işlevsel olacağını göstermektedir. Kaldı ki, bir ülkenin ekonomik gelişmesine katkıda bulunma yönünden, ortaokul düzeyindeki genel eğiti-

* Yazarın *Görüş* dergisi Ağustos 1998 tarihli sayısındaki yazısından kısaltılarak aktarılmıştır.

min, aynı düzeydeki mesleki eğitimden daha etkili olduğu ileri sürülmektedir. Bunun gerekçesi olarak da, teknolojik gelişmelere daha kolay uyum sağladıkları belirtilmektedir.

Genel ve Mesleki Eğitim Çatışması

(...) Eğitim sistemimizde genel ve mesleki eğitim arasında bir çatışma vardır. Bu, öyle bir noktaya gelmiştir ki, geçmişte Milli Eğitim bakanlığı'nda bir genel, öteki mesleki eğitimden sorumlu iki müsteşar görevlendirilmiştir. Sonra, müsteşar sayısı teke düşürülmüş, ama genel ve mesleki eğitimciler arasındaki ayrımlaşma ortadan kaldırılamamıştır. Doğrudan bakanların ağzından dile getirilen Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki "genelci" ve "teknikçi" söylemleri bu ayrımın dışa vurulmuş biçimidir. Sorunun kaynağı, bakanlığın örgütlenmesi ve işgören politikasıdır. Şu anda teknik alanlarda görev yapan işgörenlerin lehine bir uygulama vardır. Aynı okulda çalışan ve benzer kıdeme sahip olan öğretmenler arasında, alanları yüzünden çeşitli farklılıklar bulunmaktadır. Alanların eşitliğini benimseyen ama çalışanların yeterliliğini dikkate alan yeni yaklaşımlarla sorun çözümlenebilir.

Cinsiyet Ayrımcılığına Dayalı Okul Örgütlenmesi

Ortaöğretimdeki mesleki ve teknik eğitim örgütlenmesi, belli ölçülerde cinsiyet ayrımcılığına dayalıdır. Bakanlık bünyesindeki genel müdürlükler, 636 liseden sorumlu Kız Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ve 1091 liseyi kapsayan Erkek Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü şeklinde ayrılmıştır. Oysa, 2555 genel liseyi bünyesinde barındıran Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nde böyle bir ayrım yoktur. Dahası, 605 dolayında İmam-Hatip Lisesinin bağlı olduğu Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nde bile cinsiyet ayrımcılığına dayalı bir örgütlenme söz konusu değildir. Uygulanan yanlış politikaların sonucu olarak, mesleki liseler, kız ya da erkek liseleri diye ayrılmış durumdadır. Bugün, kız meslek liselerindeki erkek öğrenci oranı yüzde 2, endüstri meslek liselerindeki kız öğrenci oranı ise yüzde 7'dir. Dünyadaki çağdaş eğilimlerin tersine, ülkemizdeki mesleki ve teknik liselerin cinsiyete dayalı çatılar altında örgütlenmesi, hem yersiz, hem de kaynak savurganlığını artırıcı bir uygulamadır. Bundan vazgeçilerek, mesleki ve teknik liselerde karma eğitime ivme kazandırılmalıdır.

Mesleki Eğitim Maliyetlerinin Yüksekliği

Mesleki ve teknik eğitim, genel eğitime oranla daha pahalıdır. Genel lisedeki öğrenci maliyeti, meslek liselerindeki maliyetle karşılaştırıldığında; erkek teknik eğitim 3,25; kız teknik eğitim 5,85; ticaret-turizm eğitimi 2,11 ve din eğitimi 2,02 kat pahalıdır. Bu yüksek maliyet, mesleki ve teknik eğitimde finansman konusunu gündeme getirmektedir. Artık devlet bütçesinin sınırlı olanaklarıyla mesleki ve teknik eğitimin finansmanını karşılamak zor olduğundan, iş çevreleri de maliyeti paylaşmalıdır. Bu konuda gerekli yasal düzenlemeler yapılarak, işverenler için özendirici olacak biçimde, fon katkısı ya da maliyet paylışımı uygulamalarına geçilmelidir. Böylelikle, iş dünyası da okulların yönetiminde ve program geliştirme çalışmalarında söz sahibi olacaktır.

Lise Türlerinde Aşırı Çeşitlenme ve Amaçlardan Uzaklaşma

Türkiye'nin ortaöğretim sistemi içinde çok sayıda meslek lisesi yer almakta ve bu durum kendi başına ciddi bir sorun oluşturmaktadır. Şimdiye değin, gerçekçi bir eğitim planlaması yapılmadan ve kalkınma hedefleri göz önünde bulundurulmadan sürekli yeni meslek liseleri açma yoluna gidilmiştir. 1997-1998 öğretim yılı itibariyle, Türkiye'de toplam sayısı 3.369'u bulan 70'ten çok lise türü vardır. Bu, dünyanın hiçbir ülkesinde görülmeyen ve

açıklaması oldukça zor bir durumdur. İşin ilginç yanı, çoğu zaman aynı okul binasında, donanım ya da öğretici kadrosu ortak olan birkaç çeşit mesleki ve teknik lise açılmaktadır.

Dahası, neredeyse her meslek için ayrı bir okul açma saplantısına girilmiştir. Kısa meslek kursları ya da hizmetiçi eğitim programlarıyla kazandırılabilecek beceriler için bile meslek lisesi açılmıştır. Aşçılık, kuaförlük, terzilik ve sekreterlik gibi mesleklerin eğitimini yapmak üzere bağımsız liselerin açılması bunun tipik örnekleridir.

(...) Mesleki ve teknik ortaöğretimde halen uygulanan "her meslek için bir lise" modeli işlevsel değildir. Bunun yerine çok amaçlı lise (var olan çok programlı lise değil) yaygınlaştırılmalıdır.

(...) Meslek liseleri, çalışma yaşamına eleman yetiştirme işlevinden uzaklaşmış ve öğrencilerini üniversiteye hazırlamaya yönelmişlerdir.

(...) Meslek lisesi mezunlarının başka alanlarda yükseköğretim yapması da bir başka sorundur. Meslek liselerinden mezun olan gençler üniversitede kendi alanlarında eğitim almak yerine başka alanları seçmektedirler. Örneğin, endüstri meslek lisesinin motor bölümünü bitiren bir genç, mühendislik yerine veteriner fakültesine, İmam-Hatip Lisesi mezunu bir genç ilahiyat fakültesi yerine hukuk fakültesine girmektedir. Başka bir deyişle, mesleki ve teknik liselerden mezun olan öğrencilerin ortaöğretimdeki alanları ile yükseköğretimdeki alanları arasında çok az ilişki vardır. Bu da, ülke kaynaklarının savurganca kullanılmasıyla sonuçlanmaktadır. Oysa, mesleki ve teknik eğitim programlarını bitiren öğrencilerin yükseköğretimlerini ilgili bir alanda yapmaları özendirilebilir. Bunun için gerekli yasal düzenlemeler yapılarak çeşitli kolaylıklar getirmek olanaklıdır. Ancak, zorlama ve seçenek sınırlamaya dayalı yaklaşımlardan kesinlikle kaçınılmalıdır.

Meslek Yüksekokullarının Rollerindeki Belirsizlik

(...) Şu andaki sistemde yüksekokulların konumu ve işlevi tam belli değildir. 1997 rakamlarına göre, iki yıllık meslek yüksekokullarının sayısı 450 dolayındadır ve bu okullarda 150'yi aşkın alanda eğitim verilmektedir. Ara insan gücünü yetiştirmeye dönük olduğu belirtilen bu okullar ile meslek liseleri arasındaki fark ise yeterince belirginleştirilememiştir. Esasen, insangücü kavramının ne anlama geldiği tartışılmalıdır. Teknisyen mi yoksa tekniker mi ara elemandır? Bunların her ikisi de ara insangücü olarak görülürse, teknisyenler teknik liseden, teknikerler ise meslek yüksekokulundan yetişecek ve meslek lisesinden mezun olanlar yalnızca nitelikli işçi olabilecektir. Durum böyle olunca, çok amaçlı liselerde sektör temelinde eğitim yapılmasıyla, uzmanlığa dönük mesleki eğitim iki yıllık önlisans okullarına kaydırılabilir. Herhangi bir konuda meslek eğitimi almak isteyen çok amaçlı lise mezunları, meslek yüksekokullarına sınavsız olarak gidebilmelidirler. Zaten şimdiki haliyle, meslek yüksekokullarının kapasiteleri, meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin tümünü alabilecek durumdadır. Dört yıllık programlara gidenler de hesaba katıldığında kontenjan sorunu yaşanmayacaktır.

Eğitimin Çalışma Yaşamından Kopukluğu

(...) Mesleki ve teknik liselerde verilen eğitim, iş dünyasının gereksinimlerini karşılamaktan uzaktır. Eğitim kurumları, piyasa koşullarına uygun programlar uygulayamadıkları için işverenler, istihdam ettikleri elemanları yeniden eğitmektedirler. Oysa, mesleki ve teknik eğitimin belirgin amaçlarından biri, çalışma yaşamındaki gelişmeleri yakından izleyerek bunlara uyum sağlayabilecek elemanları yetiştirmektir. Bu da, programların sürekli güncelleştirilmesiyle olanaklıdır. Ne var ki, okulların programları yıllardır ciddi hiçbir değişime uğramamış, yalnızca

masa başında verilen kararlarla programlara yeni dersler eklenmiş ya da çıkarılmıştır. Okul-sektör işbirliğiyle, ülke gereksinimlerine daha uygun ve dengeli programlar uygulanabilir. Yıllardır okul ve sanayi arasında etkin işbirliğinin nasıl sağlanabileceği konusunda çalışmalar yapıldığı halde, istenen noktaya gelememiştir. Yapılması gereken şey, okul-sektör işbirliği konusundaki başarılı uygulamalara dayalı modeller geliştirmek ve bunları yaygınlaştırmaktır. Mesleki ve teknik eğitim programlarında meslek standartları, diploma, istihdam olanakları arasında sağlam bir ilişki kurulamamıştır. Her mesleğin ortak standartları belirlenerek, bunları kazandırmaya dönük programlar uygulandığında istihdam sorunu daha kolay çözümlenecektir. Bu amaçla, eğitimi yapılan mesleğin evrensel standartlarına dayalı bir program uygulanmalı ve diplomalar yeterlik belgesi olarak düzenlenmelidir. Böyle bir süreçten geçerek alınan diploma, hem işçi hem de işveren açısından bir kalite güvencesi olarak görülebilir.

Sonuç

(...) Çağımızın önemli bir niteliği haline gelen hızlı teknolojik gelişmeler, insan yaşamını derinden etkilemekte ve ortaya çıkan yeni gereksinimleri karşılamada var olan toplumsal yapılanmalar yetersiz kalmaktadır. Çağdaş toplumların yoğun ve sürekli biçimde yaşadığı bu hızlı yenilenme süreci, toplumsal kurumların basit iyileştirmelerle değil, köklü reformlarla yeniden yapılandırılması gereğini doğurmuştur, eğitim sistemleri de bu süreçten etkilenmektedir. Özellikle ekonomik kalkınma çabaları ve her insanın işlevsel bir eğitim alma hakkı dikkate alındığında, çalışma yaşamının gereksinim duyduğu nitelikli insan kaynaklarının mesleki ve teknik eğitim kurumları aracılığıyla iyileştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Ancak bu görev, yalnızca okulların üstesinden gelebileceği kadar yalın değildir. Mesleki ve teknik eğitim sisteminin iyi işleyebilmesi için eğitim kurumları ile çalışma yaşamındaki tüm kesimlerin sağlıklı bir işbirliğine girmeleri gerekmektedir. İşgücü hareketliliği ve meslek değiştirmenin yoğun olarak yaşandığı günümüz toplumlarında bireyleri çok dar bir alanda değil, sektörel temelde yetiştirmenin gereği ortaya çıkmaktadır. Evrensel gelişmeler ve ulusal eğitim sistemimizde yapılan son düzenlemeler de dikkate alındığında, "ayrı liseler-ayrı dünyalar" mantığına dayalı ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitim kurumlarını yeniden yapılandırma kaçınılmaz olmaktadır.

Mesleki ve teknik eğitimdeki yeniden yapılanmanın temelinde ortaöğretimin bütünlüğünü sağlayacak gerçek anlamda çok amaçlı liseler yer almalıdır. Bu liselerde teknik bilimler, fen bilimleri, sosyal bilimler ve sağlık bilimleri gibi dört ya da beş bölüm bulunmalı ve öğrenciler her bölümde geniş tabanlı bir eğitim almalıdır. Dar anlamdaki mesleki eğitim, sınavsız olarak girilen iki yıllık meslek yüksekokullarında yapılmalıdır. Lisans programlarına geçiş ise, ortaöğretimdeki alanlar ile sürekliliği sağlayacak biçimde yeniden düzenlenmelidir. Ayrıca, her düzeydeki mesleki eğitimde cinsiyet ayrımcılığına son verilmeli ve etkin bir danışmanlık hizmeti sunulmalıdır. Eğitsel süreçlerde modüler yaklaşım uygulanmalı, okullar ile işletmeler arasında işbirliği sağlanmalı ve programlar geliştirilirken mesleki standartlar-eğitim istihdam olanakları arasındaki dengeler iyi kurulmalıdır. Çıraklık ve yaygın mesleki eğitim çalışmalarının örgün mesleki eğitimi tamamlayacak biçimde düzenlenmesine özen gösterilmelidir.

Ali Şimşek, Doç.Dr.
Anadolu Üniversitesi

KIZ ENSTİTÜLERİ: "EV KADINI YETİŞTİREN ASRİ BİR MÜESSESE"

Fatma Gök

Bursa Necatibey Kız Enstitüsü'nün 1932'de kuruluşundan iki sene sonra kaleme alınan ve yukarıdaki başlıkla başlayan yazı şöyle devam etmektedir:

"Bir bakımdan yuvanın esasını teşkil eden ev kadınlığına eskiden mekteplerimiz pek o kadar yer ve ehemmiyet vermezlerdi. Bu yüzden tahsil gören kızlarımızın çoğu ev işlerine karşı pek bîgane kalırlardı. Bugün yer yer açılan sanat mektepleri ve enstitülerile bu noksan da ortadan kaldırılmış bulnuyor Çocuklarını ev kadını yetiştirmek istiyenler enstitülere başvuruyorlar. Kendilerile konuştuğum bir çok ana babadan sevinçle dinliyorum ki kızları enstitüden pek çok hayati bilgileri kazanıyormuş."

Kadınların kamusal alanlarda yer almalarında ve sosyal statü kazanmalarında eğitimin önemi çok tartışılmıştır. Eğitim hakkı herkes için olduğu gibi kadınlar için de en temel haktır. Çünkü eğitim hakkı diğer hakları kullanabilmenin de yolunu açar, kişileri toplumda eşit vatandaşlar olarak var olabilmeye hazırlar.

Toplumsal değişim ve dönüşümler yaşanan dönemlerde, eğitimin yeni kurulmak istenen toplumu şekillendirmedeki rolü o toplumda gündemin başında yer alır. Türkiye'de de Cumhuriyet kurulduktan sonra böyle bir eğitim süreci yaşanmıştır. Ulus-devlet kurma sürecinde, yeni toplumu yaratmak için sosyal, ekonomik, politik ve kültürel dönüşümler yapılmış; bu dönüşümler, geleneksel İslami değerlere göre düzenlenen bir toplum ve kültürden "modern" Batılı bir topluma geçişi hedeflemiştir.

Kadınlar açısından bu dönüşümlerin ve eğitim reformlarının anlamı, bu reformların amacının kadınları özgürleştirmeye yönelik olup olmadığının çözümlenmesiyle anlaşılabilir.

Türkiye'de ulus-devlet kurma ve bunun kurumlarını yerleştirme dönemi Cumhuriyet Halk Fırkası'nın tek parti olarak hâkim olduğu dönemdir. Egemen düşünce tarzı Kemalizmdir. Kemalizm topyekûn bir Batılılaşma programına sahiptir. Ve bu programın eğitilmiş seçkinlerce ve güçlü merkezi devlet eliyle uygulanması esastır.

Kemalist Batılılaşma-modernleşme programından kadınların ne ölçüde yararlandığına bakıldığında, şehirli, eğitimli bürokrat kesimden gelen kız çocukların, Kemalist reformların sonucu sunulan eğitim olanaklarından en fazla yararlanan grup olduğu görülür. Bu grubun sosyal haklar, kamusal alanda statü kazanma ve çeşitli kamusal alanlara katılabilme olanağından yararlandıkları bir gerçektir.

1923'te, Mustafa Kemal bir konuşmasında: "Kadınlarımız hatta erkeklerden daha çok münevver, daha çok feyizli, daha fazla bilgili olmağa mecburdurlar. Eğer hakikaten milletin anası olmak istiyorlarsa, böyle olmalıdırlar" demiştir.

Bu dönemde öne çıkarılan kadın imajı şöyle özetlenebilir:

– Eğitimli,



T.C.

MAARİF VEKİLLİĞİ

KIZ ENSTİTÜSÜ

DİPLOMASI

DİPLOMA SAHİBİNİN

SANAT ŞUBESİ

DİPLOMA NO

OKUL NO

ADI VE SOYADI

HAREKET NOTU:

...doğumlu ve Abd...Halak kızı ... Kız Enstitüsünün ortaokul mezunlarına mahsus olan ve tahsil müddeti iki yıldan ibaret bulunan özel kısmının ... şubesindeki tahsili esnasında yukarıda yazılı dersleri görmüş ve 194.. – 194.. ders yılı imtihanlarında ... derecede başarı göstermiş olduğundan Kız Enstitüsü diploması almağa hak kazanmıştır. ... / ... / 194..

Kız Enstitüsü Müdürü

Kız Enstitüsü Müdür Muavini

– Ev dışında çalışan,
– İyi anne ve eş,
– Balolarda ve partilerde feminen özellikleri ile var olan bir kadın.

Kırsal kesimlerdeki kız çocuklarına ise, bu olanaklar sunulmamıştır. Onlardan üretici olmaları, çok çocuk doğurmaları istenmiş, ilkokula gitme olanağı tanınmıştır.

Kadınlara yönelik eğitim politikalarının farklı bir boyutunu da Kız Enstitülerini inceleyerek irdeleyebiliriz. Kız Enstitüleri, modern Türkiye devletinin;

a) Yeni kadın kimliğinin oluşmasında; b) Yeni toplumun meşruluğunun sağlanması ve desteklenmesinde çok kritik rol oynamış eğitim kurumlarıdır.

Kız Enstitüleri, Türk eğitim tarihinde yeri olan diğer enstitüler kadar ilgi görmemiş kurumlardır. Türkiye'de toplumsal gelişmedeki yerlerini pek tartışan olmamıştır.

Bu okulların, yeni Batıcı bir devletin kurumsallaşmasında; modernleşme amaç alınarak, teokratik bir toplum yapısından laik, Batılı bir toplum yapısına geçişte çok önemli toplumsal ve ideolojik işlevleri olduğu çoğunlukla gözden kaçmıştır.

Kuruluş amaçları, ders programları ve derslerin amaçlarıyla birlikte ele alındığında, Kız Enstitülerinin temel amacının kültürlü, bilgili, iyi, aydın "ev kadını" yetiştirmek olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bu ev kadını; evini temiz, sağlıklı, düzenli tutarak hem örnek bir aile ortamı yaratacaktır, hem de neşeli, mesut yuvadan yetişecek çocuklar aracılığıyla memleketin sosyal kalkınmasına katkıda bulunacaktır. Bir yandan kadınlara seçme, seçilme hakkı, yükseköğrenim ve bilim yapma hakkı tanınır ve bu yollar açılırken, yani kadınların kamusal hayata girmeleri sağlanırken; kadınların (tüm dünyada) esas işlevleri olarak görülen evdeki görevleri de bu okullar aracılığıyla düzenlenmektedir. Yüzyıllardır "geri kalmış", çağdaş yaşamı tanımayan Türk ka-

dınına Batılı yaşam biçimi tanıtılmakta, benimsetilmektedir. Böylece toplumsal yaşamın çekirdeği olan aile modernleşmiş olacaktır. Birbirine zıt gibi duran bu iki politika, Batı'daki kadınların da esas olarak anne ve ev kadını olarak tanımlandığı düşünülürse, Batılı düzeni oturtma açısından oldukça tutarlıdır.

Kız Enstitülerinin toplumsal ve ideolojik işlevlerini, bir enstitüyü inceleyerek daha açık şekilde sergilemek mümkün: Kız teknik öğretim alanında ilklerden biri olarak, 1879'da Kız Sanayi Mektebi adı ile öğretime başlayan, bugün İstanbul Çapa'da Selçuk Kız Teknik ve Meslek Lisesi olarak yaşayan Selçuk Kız Enstitüsü örnek alınabilir.

Selçuk Kız Enstitüsü

19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Tuna valisi Mithat Paşa'nın emriyle kimsesiz çocukları barındırmak ve sanat öğretmek için "ıslahane"ler açılmaya başlanmıştır. Kızlar için ilk ıslahane Mithat Paşa tarafından Rusçuk'ta (1865) kurulmuştur. Daha sonra Ahmet Vefik Paşa İstanbul'da Yedikule (1869), Üsküdar (1878), Aksaray (1879) ve Cağaloğlu (1879) ıslahanelerini açmıştır.[1] Aksaray'da Sinekli Bakkal sokağında 1879 yılında kurulan ıslahane, bugünkü Selçuk Kız Teknik ve Meslek Lisesi'nin başlangıcıdır. İlk adı Kız Sanayi Mektebi'dir. Bir süre sonra Şehzadebaşı'ndaki Kırmızı Sokak'a nakledilerek öğretime burada devam edilmiştir.

1913 yılında Saraçhanebaşı'ndaki Münir Paşa konağına taşınmış ve İstanbul Kız Sanayi Mektebi adını almıştır. Beş sınıflı ilk kısmı ile birlikte dokuz sınıflı okulda, lise muadili terakki dersleriyle (kültür dersleri) birlikte biçki-dikiş, iç çamaşır, nakış, resim, moda, ev idaresi ve yemek dersleri vardı. 1919'da okul Şehzabaşı'nda bulunan Selçuk Hatun Sultanisi'nin lağvedilmesiyle buraya taşınmış ve Selçuk Hatun Kız Sanayi Mektebi adını almış, 1922'de Çapa'daki yangına maruz kalan Derviş Paşa konağının yerine yapılan şimdiki binasına taşınmıştır.

Cumhuriyet'in ilanından sonra sanat okulları önem kazanınca, Kühne, Omer Buyse gibi yabancı eğitim uzmanları, Maarif Vekâleti'nin davetlisi olarak Türkiye'ye geldiler. Özellikle Belçikalı Buyse'nin denetiminde, 1928'den itibaren sanat okullarında Belçika modeli uygulanmaya başlandı.[2]

1928'de, bu uygulamaya dayalı olarak okul, Selçuk Kız Sanat Mektebi adını aldı ve 5 yıllık teorik ve pratik sanat dersleri programa alındı. Okulun mezunlarından bazıları, uzman niteliğinde öğretmen yetiştirmek amacıyla 1928 de yurtdışına (özellikle Paris'e) gönderilmeye başlandı. Paris'te 4 yıl eğitim görenler, öğretmen olarak atandılar.

1931-32 ders yılı başında, özel sınıflar açıldı. Son sınıf öğrencileri siparişi işlerinde çalıştırıldı ve okulun adı Selçuk Kız Enstitüsü oldu.

1934 yılında ortaokul mezunlarının girebileceği bir bölüm açıldı. (O zamana kadar ilkokuldan mezun öğrenciler 5 yıllık eğitime alınıyordu.) Gene bu tarihlerde, enstitü mezunlarından Ankara Yüksek Meslek Öğretmen Okulu'na sınavla öğrenci alınmasına başlandı.

1944 yılında okul sipariş atölyesi açıldı.

1964-65 yılında ilkokula dayalı bölüm kaldırılarak lise bölümü 3 yıla çıkarıldı.

1974-75 öğretim yılında Kız Meslek Lisesi haline getirildi. Öğrencilere bazı fakültelere girme hakkı tanındı.[3]

Okulun kuruluş amacı, "kültürlü ev hanımı yetiştirmek" yanında, ilerde artırılması düşünülen sanat okullarına öğretmen yetiştirmek olarak belirtilmişti.[4] Hazırlanan programlar bir

1. "Mesleki ve Teknik Öğretimin Gelişimi", *Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi*, Mayıs 1981, S. 339.

2. Yukarda *agy.*

3. Tarihçe Bölümü 1988-89 *Selçuk Kız Meslek Lisesi Yıllığı*'ndan alınmıştır.

4. Selçuk Kız Meslek Lisesi Yıllığı.

yandan ev kadınlığı, meslek eğitimi vermek, bir yandan da kızları daha bilgili ev kadını olarak hazırlamak esası üzerine kurulmuştur. Okunan dersler arasında çocuk bakımı, yemek pişirme, ev idaresi gibi derslerin yanında, sunî çiçek yapımı, şapka yapımı, pastacılık gibi bir sanata hazırlayıcı dersler de yer almıştır. Diğer ortaöğretim kurumlarındaki kültür dersleri de, biraz hafifletilerek okutulmuştur.[5]

1947 yılı Talim ve Terbiye Kurulu kararında enstitünün amacı; "kızlarımıza evlerini sağlık, düzen, ekonomi ve zevk kurallarına uygun olarak çekip çevirme yollarını gösteren teorik ve pratik bilgileri vererek ilerde neşeli, mesut bir yuva kurmalarını sağlamak ve dolayısıyla onları memleketin sosyal kalkınmasına yardımcı hale getirmektir." Enstitüler, ev dışında çalışmak isteyen mezunların teknik bilgi ve yeteneklerini ilerletmeye de çalışacaktır.[6]

3. Milli Eğitim Şurası'nda öğretmen Nezihe Uygur, Enstitülere yüklenen sorumluluğu açıkça dile getirmektedir. "Kız Enstitülerinin amacı liseye ve yüksek öğrenime öğrenci yetiştirmek değil, genç kızlarımıza ev kadınlığına ait bilgi ve maharetleri kazandırmak, aynı zamanda ortaokullar derecesinde bilgi vermek, gerektiği zaman serbest çalışarak aile bütçesine bu yoldan yardım etmelerine imkân sağlamaktır. Yine de enstitü mezunları isterlerse liseye gidebilir, ondan sonra da yüksek öğrenime devam edebilirler. Kendileri için bu yol da kapanmış değildir."[7]

1947 yılı enstitü broşüründe, okulun amacının her şeyden evvel bilgili, aydın ev kadını yetiştirmek olduğu belirtilmiş, ayrıca Ankara Meslek Öğretmen Okulu'nun da, öğrenci hazırladığı köy kadınları gezici kurslarında öğretmen olma hakkı ve atölye açarak hayatını kazanma imkânı verdiği vurgulanmıştır.

Örnek Ders Programları

Selçuk Kız Enstitüsü'nde, 1932-1933 öğretim yılı sınıf geçme defterlerine göre verilen dersler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Zamanla enstitü programında, matematik, fen, tarih, yurttaşlık bilgisi gibi dersler aleyhine değişiklik olduğu gözlenmektedir.

1947 yılında 3. Milli Eğitim Şurası'nda kabul edilen ve uygulanan program Tablo 2'de gösterilmiştir.

Derslerin Amaçları: 1947 yılı Ders Dağıtma Yönetmeliği'ne göre şöyle sıralanmıştır.[8]

Resim dersi: Öğrenciye renklerin harmonisi hakkında bilgi vermek. Nakış, çamaşır, süslü ev eşyaları ve çiçek dersleri için gereken süsleri resimlemeyi öğrenmek, şekiller icad etmek.

Şapka dersi: Elbise ve şapka hatlarının güzelliğini, ölçütler arasındaki orantıyı görebilmek, çizebilmek.

Yapma çiçek dersi: Ev kadınına, evini ve giyim eşyasını süslemek için gerekli çiçekleri yapmayı öğretmek.

Hijyen dersi: Ev kadını olarak yetişecek kızlarımıza kendilerinin ve etraflarındakilerin sağlıklarını koruma yollarını öğretmek.

Çocuk bakımı ve eğitimi dersi: İlerde aile kuracak kızlara annelik görev ve sorumluluklarını öğretmek. İyi anne olma ülküsünü vermek. Çocuk bakımı ve eğitimi sonusunda gerekli bilgileri kazandırmak.

Moda: Öğrencilere; kendilerine, yakınlarına ve ilerde çocuklarına gerekecek şapka ve kıyafetleri çabuk bir şekilde yapmayı öğretmek, her ev kadını için gerek ev gerek kendisi için birçok lüzumlu eşyanın kısa zamanda, masrafsız bir şekilde yapılma tarzlarını öğretmek.

5. "Türkiye Cumhuriyeti Eğitimi İçinde Mesleki ve Teknik Öğretim", *Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi*, Kasım 1975, S. 273.

6. 3. Milli Eğitim Şurası, 1947.

7. 3. Milli Eğitim Şurası konuşmalarından.

8. *Ders Dağıtma Cetveli Yönetmeliği*, MEB, 1947.

Ev idaresi: Yarının ev kadınına, ailesinin sağlığını korumak, parasını tutumlu, idareli kullanma usullerini öğretmek, ailesine genlik ve mutluluk sağlamak için lüzumlu olan bilgi ve maharetleri vermek.

Müzik: Müziği sevdirmek, sesi ve kulağı eğitmek, Türk kadınını aile ocağında, çocuk eğitiminde, müziğin ve milli folklorün rolünü, önem ve değerini idrak edebilecek seviyeye yükseltmek.

Beden eğitimi: Sağlam, kuvvetli, çevik, disiplin ve düzensever, cesur, karakterli, yurduna bağlı öğrenciler yetiştirmek.

Yurt bilgisi: Türk topluluğunda her yönden erkekle eşit bir varlık olan Türk kadınına vatan, millet ve devlet şuurunu kazandırmak; aileye, vatana, millete, devlete karşı ödevlerini göstermek.

Tablo 1. Selçuk Kız Enstitüsü Ders Programı (1932-1933)

Genel Dersler	**Sınıf 1**	**Sınıf 2**	**Sınıf 3**	**Sınıf 4**	**Sınıf 5**
Türkçe	X	X	X	X	X
Yurt Bilgisi				X	
Coğrafya	X	X	X		X
Tarih	X	X	X		X
Hayvanat-Nebatat	X				
Riyaziye	X	X	X	X	X
Fizik		X	X		
Kimya		X	X		
Fizyoloji		X	X		
Fransızca	X	X	X	X	X
Beden Terbiyesi	X	X	X	X	
Musiki	X	X	X	X	
Mesleki Pratik Dersler	**Sınıf 1**	**Sınıf 2**	**Sınıf 3**	**Sınıf 4**	**Sınıf 5**
Biçki-Dikiş		X	X	X	X
Moda		X	X	X	X
Terziyet	X				
Beyaz İşler	X	X	X		X
Renkli İşleme	X	X	X	X	
Nakış					X
Tamir	X	X	X	X	
Ütü-Kola	X	X	X	X	
Yemek Pişirme	X	X	X	X	
Çocuk Bakımı				X	X
Ev İdaresi					X
Şapkacılık					X
Hıfzısıhha				X	
Teknoloji			X		

Tablo 2. 1947 Programı

Genel Dersler	Sınıf 1	Sınıf 2	Sınıf 3	Sınıf 4	Sınıf 5
Türkçe	X	X	X	X	X
El Yazısı	X				
Coğrafya	X	X			
Matematik	X	X	X	X	
Fizik		X	X		
Kimya			X		
Tabiat Bilgisi	X	X			
Yabancı Dil	X	X	X	X	X
Cimnastik	X	X	X	X	X
Müzik	X	X	X	X	X
Mesleki Dersler					
Biçki-Dikiş	X	X	X	X	X
Moda		X	X	X	X
Çiçek			X	X	X
Çamaşır	X	X	X	X	X
Nakış	X	X	X	X	X
Genel M. T. Resim	X	X	X	X	X
Ev İdaresi		X	X	X	X
Yemek Pişirme		X	X	X	X
Çocuk Bakımı				X	X
Hijyen			X		

Notlar: 1937-38 öğretim yılında bütün sınıflara askerlik dersi konmuş,
1947-48 yılına kadar bu durum devam etmiştir.
1942-43 yılında moda ihtisas dersi kaldırılmıştır.

Eğitim İlkeleri

3. Milli Eğitim Şurası'na göre Kız Enstitülerinin amaçlarına ulaşması için derslerin işlenmesi sırasında uyulacak temel ilkeler şöyle sıralanmıştır.[9]

I- İş ilkesi: En önemli amacı becerikli ev kadını yetiştirmek olan Kız Enstitülerinde, bütün derslerin, tatbiki mahiyetli olması, öğrenci ve öğretmenlerin konuları yaparak, görerek, sürekli gözlemler ve deneylerle işlemeleri gerekir. Hiçbir konunun tamamen teorik şekilde kalmasına meydan verilmeyecektir. Bu çalışmalarda iş zevkini körletecek, usanç verecek tekrar ve zorlamalardan kaçınılmalıdır.

II. Yaratıcılık, başlıbaşına ve yardımlaşarak iş görme ilkeleri: Her öğrencide, yeteneği ölçüsünde yaratıcı kuvvetlerin geliştirilmesine çalışmak gerekir.

Öğrencilere verilecek resim ve desenler, örnek eşya yaratıcılık yeteneklerini körletecek kuru temrin mahiyetinde olmamalıdır, bunlar yeni gelişmelere imkân verecek esasları içine almalıdır.

Sanat derslerinde, bir vandan işlerin nasıl yapılacağı öğretilirken, öte vandan da bu tekniğin

9. 3. Milli Eğitim Şurası, Talim ve Terbiye Kurulu Kararı, karar sayısı: 363.

dayandığı esaslar açıklanmalı, yan işler teorik esaslarıyla birlikte öğretilmelidir. Ancak böyle hareket edildiği zaman öğrenciler bir işi taklitçilikle öğrenmemiş, aynı zamanda bu tekniğin doğruluğuna inandırılmış ve böylece zekâlarının da gelişmesine hizmet edilmiş olur.

Bu yol öğrencileri, ev işleri alanında yeni teknikler bulmaya da sevk eder.

Öğrencilere yapılacak yardımlar, yalnız kaldıkları zaman kendi başlarına çalışmalarını güçleştirecek ölçüde olmayacaktır.

Öğrencilerin ara sıra aralarında işbirliği yapmalarına ve gruplaşmalarına da yer verilmelidir. Böylece öğrenciler iş bölümüne ve yardımlaşmaya alışırlar.

Genç kızları icabettikçe umuma ait hayır işlerinde çalıştırmak sosyal yardım zevkinin gelişmesine hizmet eder.

III. Yakın yurt ilkesi: Derslerde öğrencilerin sosyal durumları göz önünde bulundurulmalıdır. Onların ne türlü evlerden ve ailelerden geldikleri, bu ailelerin ortalama gelirleri ve okulun bulunduğu çevrenin genel, sosyal durumu bilinmeli, dersler böylece öğrencilerin mensup olduğu sosyal çevrenin özel ihtiyaçlarına uydurulmalıdır. Öğretmenin bunu göz önünde tutmadan müfredatı kovuşturmaya çalışması doğru olmaz.



Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün eşi Mevhibe İnönü, 1940'larda Olgunlaşma Enstitüsü'ne yaptığı bir ziyaret sırasında.

Ayrıca, sanat dersleri öğretmenlerinin okulun bulunduğu çevrenin tabii kaynaklarını ve imkânlarını da hesaba katması gereklidir.

Gösterilen ev işlerinde kullanılan alet ve gereçin o çevrede kolaylıkla tedarik edilmesinin mümkün olup olmadığı düşünülmeli ve öğretilen işler mutlaka çevrede uygulanacak nitelikte olmalıdır.

Kız Ensitüleri ancak bu şartlar yerine getirildiği zaman çevrelerine faydalı olabilirler.

Kız Enstitüleri belli edilmiş olan program maddelerini yakın yurt şartlarına göre ayarlayabilmek için çevrelerini incelemek ve bu konuları değerlendirmek ödeviyle de yükümlüdürler.

Enstitülerin çevresinde özel karakterde olan önemli konular bulunduğu takdirde, vekâletin izniyle ayrıca ele alınacaktır.

IV- Sağlık ilkesi: Bütün konuların işlenmesinde öğrencilerin ruh ve beden sağlığına zarar verecek zorlamalardan kaçınılmalı, yeni iş metodlarının sağlık bakımından değerleri de açıklanmalıdır.

V. Tutumluluk ilkesi: Yapılacak iş ve vazifeler de zaman ve gereç tutumluluğu ön planda düşünülecektir.

Tutumluluk fikrinin kökleşmesi ve gelişmesine her derste önemle çalışılacaktır.

Amaçlar Gerçekleşti mi?

Kız Enstitülerinin toplumsal ve ideolojik işlevleri; "modern" Batılı kadın kimliğinin ve imajının Türkiye ulus-devletinde yerleştirilmesi ve diğer kadınlara "örnek" olabilecek kadınların yetiştirilmesi olarak özetlenebilir.

Bu okulların işlevlerinin ve programlarda belirtilen amaçların ne derece ve nasıl gerçekleştirildiğini kavramak için, enstitülü kadınlarla görüşmeler yapıldı. Tümü 1960 öncesi mezun olmuş, çoğunluğu çeşitli şehirlerdeki enstitülerde kuruluş döneminde okumuş yirmi beş kadınla yapılan görüşmelerin sonuçları kısaca şöyle özetlenebilir:

Görüşme yapılan tüm kadınlar Atatürk'ün manevi kızlarını hatırlıyorlar ve Kemalizmin misyonerliğini yüklenmiş görünüyorlardı. Bulundukları toplumun seçkin, ayırt edilen, başarılı, örnek kadınları olmayı başarmışlar; çevrelerindeki diğer kadınlara kişilik özellikleri, becerileri, yetenekleri, ilgileri, yaşam tarzları ile örnek teşkil etmişler; bastırılmış, sindirilmiş sadece çocuk doğuran, eve hapsolmuş geleneksel Türk kadını imajını değiştirmeyi başarmışlar, "Avrupai kadın" olabilmişlerdi. Aldıkları eğitim sayesinde, bulundukları toplumun kadın imajını değiştirip, birçok alanda örnek kadın statüsüne yükseldiklerini hissettiriyorlardı. Ev yönetimi, ev dekorasyonu, çocuk bakımı, beslenme, ev kadınlığı hususlarında kendilerini mükemmel görüyorlardı: Kendilerinin hep örnek anne ve eş olduklarından bahsediyorlar; özellikle çocuk yetiştirmede yetkin birer ebeveyn olduklarını söylüyorlardı. Okulda aldıkları eğitimin oldukça kuralcı, disiplinli ve sıkı olduğunu; dikiş dikmek, yemek yapmak, ev dekorasyonu (özellikle süslemek, ordövr, meze, vb.) konularında becerikli olduklarını anlatıyorlardı. Yaşam felsefeleri ve amaçları; yetkin, mutlu, saygı gören bir kadın olarak aile hayatında yer almaktı. "Modern kadın" imajı onları geleneksel değerlerden uzaklaştırmıştı. Aileleri çok fazla geniş değildi (çekirdek aile) giyim tarzları modaya uygundu. Nazik, kibar, kendilerini hemen belli eden, görgü kurallarına sonuna kadar uymaya çalışan bu kadınlar mükemmel ev sahipliği yapıyorlardı (misafir ağırlama, ikram, vb.)... Ensitüye gitmek, enstitülü olmak hem bulundukları toplumda hem de kendileri için statü sembolü olmuştu. Yeni nesilleri yetiştirecek çağdaş anneler statüsündeydiler. Yetkin ve başarılı bir ev kadını olmak için gerekli olan tüm niteliklerin onlara okullarında kazandırıldığı konusunda hepsi hemfikirdi. Mükemmel kadın kavramı kendilerine okul yıllarında empoze edilmişti. Gerektiğinde, becerilerini kullanarak (dikiş, çiçek, vb.) aile bütçesine katkıda bulunabileceklerini, ayrıca ekonomik ve tutumlu olduklarını da her fırsatta dile getiriyorlardı.

Yapılan görüşmelerden de çıkan sonuç, Kız Enstitülerinin kuruluş amaçlarını gerçekleştirdikleri yönündeydi.

Fatma Gök, Doç. Dr.
Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

CUMHURİYET DÖNEMİNDE YETİŞKİN EĞİTİMİ

Rıfat Okçabol

Okulöncesi eğitimden yükseköğretim sonuna dek okullarda süren örgütlü ve sistemli eğitime örgün eğitim denmektedir. Bu tür eğitimin başlamasından binlerce yıl öncesinden beri, insanoğlu, bildiklerini çocuklarına öğretegelmiştir. Yaşamak, barınmak ve yemek içmek gibi temel gereksinimlerin öğretilmesiyle başlayan bu okul dışı eğitim günümüzde de vardır, gelecekte de devam edecektir.

Toplumların gelişmesi ve özellikle Sanayi Devrimi, okul eğitiminden geçmemiş/geçememiş olanların da, okul eğitimi kadar uzun süreli olmasa da, farklı bir eğitimden geçmeleri gereğini ortaya çıkarmıştır. Kişinin ve dolayısıyla toplumun yararına olan bu eğitim, okul süreci dışında ve de genellikle okul çağını geçmiş kimselere, planlı ve amaçlı olarak düzenlenmeye başlayınca, bu sürecin okul eğitiminden ayrıldığını belirtmek üzere değişik terimler üretilmiştir. "Yaygın eğitim", "halk eğitimi" ve "yetişkin eğitimi" bu ayrımı belirten terimlerdir.

Diğer ülkelerde, "yetişkin eğitimi" ya da "sürekli yetişkin eğitimi" terimlerinin kullanımı daha yaygındır. Ülkemizde ise, "yaygın eğitim", "halk eğitimi" ve "yetişkin eğitimi", çoğu kez eşanlamlı olarak kullanılmaktadır.

Türkiye'de halk eğitimi düşüncesi 1910'larda başlamıştır. Temel neden halkın eğitim düzeyinin çok düşük olması, halkın eğitilmesi gereğinin görülmesidir. O yıllarda ve 1920'lerde Halk Dershanelerinin açılmasında da, halk eğitimci Nusret Köymen'in yaklaşımında da halkın eğitilmesinin gerekli olduğu düşüncesi vardır. Burada sözü edilen halk, genellikle yoksul ve eğitimden geçmemiş, özellikle okuma yazma öğrenmesi beklenen halktır, 7'den 70'e herkesi içermektedir.

Gelişmiş sayılan ülkelerde, en az 8 yıllık zorunlu eğitimden geçmemiş kimse yoktur; ortaöğretimde okullaşma oranları yüzde 90'lara yaklaşmıştır. Bu bağlamda okul dışı eğitime katılacak kesim artık halkın belirli bir yaşa ulaşmış, belirli birikimleri olan yetişkin kesimidir ve yetişkin eğitimi terimi, "halk" kavramındaki çoğulcu ve bütünlükçü anlamdan çok, bireysellik ve bireye dönük bir boyut kazanmıştır. Bu nedenle, günümüzde gelişmiş ülkelerde "yetişkin eğitimi", yapılan işin anlamını daha iyi ifade etmektedir. Türkiye'de de benzeri gelişmeler vardır. Okulöncesi eğitim giderek örgün eğitimin bir parçası olmuştur. Zorunlu eğitim 8 yıla çıkmıştır. Zorunlu eğitimi tamamlayanlar, örgün eğitim kurumlarında öğrenime devam etmezlerse, yaş ve bilgi birikimi bakımından "yetişkin" sayılmaktadır; bunların katılacağı eğitsel etkinliklere de "yetişkin eğitimi" denmektedir. Ayrıca, yetişkin eğitimi örgün eğitimlerini tamamlamış olan yetişkinlerin katıldıkları eğitsel etkinlikleri de içine alan bir terimdir.

Yetişkin eğitimi terimi UNESCO tarafından, "...yetişkin olarak düşünülen kişilerin yete-

neklerini geliştirmelerine, bilgilerini artırmalarına, teknik ve mesleki yeterliliklerini iyileştirmelerine, tutum ve davranışlarını, hem kişisel gelişme bakımından hem de dengeli ve bağımsız bir toplumsal ekonomik ve kültürel gelişmeye katılma bakımından değiştirmelerine imkân sağlayan" düzenli eğitim süreçlerinin tümünü ifade edecek bir biçimde kullanılmıştır.[1]

Yaygın eğitim *(non-formal education)*, kelime anlamı olarak kayıt yapılması gereği olmayan her türlü eğitsel etkinlikler için kullanılmaktadır. Örneğin konferanslar, sergiler ve seminerler birer yaygın eğitim etkinliğidir. Ülkemizde ise yaygın eğitim, yasaya girmiş bir kavramdır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre, eğitim sistemimiz örgün ve yaygın eğitim alt sistemlerinden oluşmaktadır. Günlük kullanımda ise, yaygın eğitim kavramı daha çok yetişkin eğitimi yapan kurumlar için ve "yaygın eğitim kurumları" bağlamında kullanılmaktadır. Halk eğitimi, bakanlıkça kullanıldığı biçimiyle yaygın eğitim kurumlarında sürdürülen eğitsel etkinlikleri anlatmaktadır. Eğitimciler arasında da halk eğitimi ve yetişkin eğitimi kullanımı konusunda bir görüş birliği yoktur. YÖK de, ana bilim alanı olarak halk eğitimi kavramını kullanmaktadır.

Son yıllarda, kimi zaman yetişkin eğitimiyle eşanlamlı olarak kullanılan bir kavram da yaşam boyu eğitimdir. Yaşam boyu eğitim, yetişkin eğitimi ya da örgün eğitim gibi belirli bir kesime yönelik eğitimden çok, bir tutumu ve yaklaşımı içermektedir. Yaşam, doğumla başlayıp ölünceye kadar öğrenmenin kaçınılmaz olarak yer aldığı bir süreçtir. Öğrenme, toplumlar ilerledikçe, teknoloji geliştikçe, iletişim hızlanıp yoğunlaştıkça ve insanlar öğrendikçe giderek artmaktadır. Bu bağlamda, yaşam boyu eğitim, çocukların örgün eğitimde bu bilinçle ve öğrenmeye açık olarak yetiştirilmelerini ve yetişkinlikte de herkesin gereksinimine göre öğrenmeyi sürdürmesini, bunun oluşması için gerekli ve yeterli koşulların yaratılmasını vurgulayan bir görüş ve düşüncedir.

Yukarıda değinilen dört terimin yanında, yine kimi zaman bu terimlerle eşanlamda, kimi zaman da etkinliğin kime yönelik ya da ne zaman yapıldığını vurgulayan alt terimler vardır. Bunlar içinde, "hizmetiçi eğitim", "işbaşında eğitim", "çıraklık eğitimi", "yetiştirme", "insan kaynaklarını geliştirme", "toplum kalkınması", "sürekli eğitim" ve "dönüşlü eğitim" gibi terimler öne çıkmaktadır.

Bu yazıda, yetişkin eğitimi konusunda Osmanlılar zamanında yapılanlara değinildikten sonra, Cumhuriyet dönemindeki gelişmelere yer verilecek ve bugünkü durum yansıtılmaya çalışılacaktır.[2]

Osmanlı Döneminde Yetişkin Eğitimi

Camilerde, dergâhlarda, tekke ve zaviyelerde görülen dinsel içerikli eğitsel etkinlikler birer yetişkin eğitimi uygulaması olarak düşünülebilir. Her türlü iş ve meslek alanında yüzyıllardır var olan usta-çırak ilişkisi ile Ahi örgütleriyle loncalarda görülen etkinliklerin çoğu yetişkin eğitimidir. Bugünkü anlamda ilk uygulama, Cemiyeti Tedrisiye-i İslamiye'nin (İslam Öğretim Derneği) 1865 yılında, çalışan kesime okuma-yazma, hesap ve din bilgisi öğretmek amacıyla başlattığı çırak mektepleri uygulamasıdır. Bu okullar kâh kapatılıp kâh açılarak 1928'e kadar sürmüştür. 1800'lerin ikinci yarısında kurulmaya başlayan derneklerin çoğu ve üniversite (Darülfünun), halk için hafta sonları konferanslar ve diğer eğitsel etkinlikler düzenlemeye başlamışlardır. Osmanlılarda yeşermeye başlayan halk eği-

1. Oğuzkan, F., *Yetişkin Eğitimi Terimleri Sözlüğü* (1985'te basılan Terminology of Adult Education adlı yayından çeviri), Şafak Matbaacılık Ltd. Şti., Ankara, 1997, s. 68.

2. Daha fazla bilgi için bkz. Akyüz, Y., *Türk Eğitim Tarihi*, Kültür Koleji Yayınları 2, İstanbul, 1993; Gedikoğlu, Ş., *Türkiye'de Yaygın Eğitimden Çağdaş Eğitime*, Kadıoğlu Matbaası, Ankara, 1991; Geray, C., *Halk Eğitimi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 73, Ankara, 1978; Ulusavaş, M., *Halk Eğitimi (Türkiye 1924-1994)*, İzmir, 1995; Okçabol, R., *Halk Eğitimi (Yetişkin Eğitimi)*, Der Yayınları, İstanbul, 1996.



Türk Kadınları Sanat Yurdu, 1927.

timi ilgisinin sonucu olarak, İttihat ve Terakki Partisi ve 1911'de kurulan Türk Ocakları da önemli etkinliklerde bulunmuşlardır. Bu yıllarda yetişkin eğitimi yapan bir başka kuruluş da 1918'de kurulan Anadolu Musiki Cemiyeti'dir. Bu kuruluş 1919'da Darülfeyzi Musiki Cemiyeti ve Cumhuriyet'in kurulmasıyla da Üsküdar Musiki Cemiyeti adını almıştır.

Cumhuriyet'in İlk Yılları

Daha Kurtuluş Savaşı yıllarında halk eğitimine önem verildiği görülmektedir. Mustafa Kemal'in 1922 yılı Mart ve Ekim aylarında eğitimin amacının köylüye okuma yazma öğretmek ve temel bilgi vermek olduğunu ve okumaz yazmazlığın ortadan kaldırılması gerektiğini vurgulaması üzerine, Bakan İsmail Safa tarafından Kasım 1922'de valilere gönderilen bir genelgeyle halk eğitimi çalışmalarının başlatılması istenmiştir. Bir ay sonra aynı konuda ikinci bir genelge gönderilmiş, 105 değişik yörede Halk Mektepleri ve gece dersleri açılarak 7-8 bin yetişkinin okuma yazma kursundan geçmesi sağlanmıştır. Türkiye Öğretmenler Birliği de konuya sahip çıkıp, 1925'te gündüz kadınlara gece de erkeklere okuma yazma öğretecek Halk Dershaneleri açmaya başlamıştır.

1920'lerde ABD'den danışman olarak gelen John Dewey'nin önerisi üzerine 1926'da

oluşturulan bakanlık merkez örgütünde bir de Halk Eğitimi Terbiyesi Şubesi açılmıştır. Kısa bir süre sonra bu şube kapatılarak görevleri İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne devredilmiştir. Bakanlık, 1926'da Halk Mektepleri genelgesiyle, okuma yazma kurslarının iki aşamalı olarak açılmasını istemiştir.

İlk Okuma Yazma Kampanyası

Cumhuriyet'in kurulduğu yıllarda Türkçe 33 Arap harfiyle okunup yazılıyor ve yıllardır Arap harfleriyle okuyup yazmanın güçlüğü dile getiriliyordu. Pek çok kimse, okur yazar oranının düşük oluşunu (1927'de yüzde 10,7) bu güçlüğe bağlıyordu. 1922'de saltanat ve 1924'te halifelik kaldırıldı, 1925'te miladi takvim ve 1928 Kasım ayı başlarında da Arap rakamları yerine Latin rakamları kabul edildi. 1928 Kasım'ında gerçekleştirilen Harf Devrimi ile Arap alfabesi bırakılarak yeni harflerin kullanılmasına başlandı. Bu gelişmeyle, bir anda, tüm okur yazarlar okumaz-yazmaz durumuna düşmüşlerdir. Yetişkinlere yeni harflerle okuma yazmayı öğretmek amacıyla; Halk Mektepleri, Halk Dershaneleri ve gece kursları, Millet Mekteplerine dönüştürülerek okuma yazma kampanyası başlatılmıştır. Okuma yazma konusundaki katkılarından dolayı Mustafa Kemal'e "Başöğretmen" denmiştir.

Millet Mekteplerinde, Arapça bilenlerle okuma yazma bilmeyenler için A kursları ve A sınıflarını bitirenlerle kendi kendine okuma yazma öğrenmiş olanlara temel vatandaşlık eğitimi ve kültürel eğitim vermek üzere de B kursları açılmıştır. Kampanyanın ilk yılında, çeşitli yerlerde açılmış 17.531 A kursunu 485.632 kişi; ve 2.958 B kursunu da 161.378 kişi bitirmiştir. (Tablo 1) Bu tür kurslara katılanların sayısı giderek azalmıştır. Bu kurslara katılanların üçte birini kadınlar oluşturmuştur. Bu yıllardaki başarılı çalışmaların arkasında Bakan Mustafa Necati vardır. Bu çabalar sonucu okur yazar oranı 1939-40'ta yüzde 22,4'e, 1949-50'de yüzde 33,6'ya yükselmiştir.

Tablo 1. Seçilmiş Yıllara Göre Okuma-Yazma Kurslarında Sayısal Durum

Yıllar	Kurs	Katılan
1928-29	17.531	485.632
1929-30	10.244	206.241
1930-31	7.582	146.822
1934-35	2.841	53.330
1938-39	1.815	43.455
1944-45	2.560	48.370
1949-50	94	15.330
1959-60	1.219	17.965
1969-70	2.114	22.529
1979-80	324	3.805

Kaynak: Okçabol, R., "Literacy Education in Turkey", *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi*, Eğitim Bilimleri, 14, 1990-1991.

Halkevleri ve Halkodaları

Halkın devrimleri benimsemesi ve kültür yaşamının zenginleştirilmesi amacıyla, 1932 yılında Türk Ocakları kapatılarak Mustafa Kemal ve Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) önder-

liğinde, Halkevleri açılmıştır. Dile getirilmeyen bir başka amaç da aydınların halkla yakınlaşmasını sağlamaktır. Halkevleri sayısı 1936'da 210'a, 1945'te 405'e ve kapatıldıkları 1951'de de 478'e ulaşmıştır. Halkevlerinin genellikle kentsel yörelerde kurulması karşısında, kırsal kesime de ulaşabilmek amacıyla 1936'da Halkodaları açılmaya başlamıştır. Halkevlerinde dil ve edebiyat, güzel sanatlar, tiyatro, spor, sosyal yardım, kurslar, yayın ve kitaplık, köycülük, tarih ve müze konularında yapılan etkinlikler yanında okuma yazma kursları ile köy gezileri düzenlenmiş, dergi çıkarılmış ve kitaplıklar açılmıştır.[3]

Diğer Gelişmeler

Yine bu yıllarda, İzmir İktisat Kongresi'nde çıraklık okulu açılması önerilmiş, Akşam Kız ve Erkek Sanat Okulları açılmış (1928), büyük fabrikalarda çıraklık eğitimi uygulaması başlatılmış ve 1580 sayılı Belediyeler Kanunu belediyelerden çıraklık okulu açılmasını istemiş (1930), 1938'de 3457 sayılı yasa ile 100'den çok işçi çalıştıran yerlerin işbaşında eğitim yapması öngörülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) dışında, Sağlık Bakanlığı ile Tarım Bakanlıklığı da kendi alanlarında halkı eğitmek için kimi zaman kurslar düzenlemişlerdir. Halkın genel kültür düzeyini yükseltmek üzere kitaplıkların kurulmasına ve müzelerin açılmasına başlanmıştır.

1938'de gezici köy kadın kursları, 1939'da gezici köy erkek kursları ve 1940'ta yapı kursları başlatılmıştır.[4] Endüstri Pratik Sanat Okulları (1940), Olgunlaşma Enstitüleri (1945) ve Pratik Kız Sanat Okulları (1947) açılmış, 1945 yılında kırsal yörelerde yaşayanlar için Ziraat Takvimi adlı radyo programı düzenlenmiş, 1940'ların sonunda Kuran kurslarının açılmasına başlanmıştır.

1939'da birincisi düzenlenen Milli Eğitim Şurası'nda üniversitelerin Halkevleri ile ilişki kurmaları istenmiş, 1949 yılında toplanan IV. Milli Eğitim Şurası'nda da demokrasi için halkın eğitilmesi gerektiği üzerinde durulmuş ve halk eğitiminin kurumsallaşması önerilmiştir.

1930'lardaki bir gelişme de köye öğretmen yetiştirme çabası ile Nusret Köymen'in halk eğitiminin önemini vurgulayan yayınlarıdır. Öğretmen okullarını bitirenlerin köylere gitmek istememeleri ve köylerde kalmamaları üzerine, askerliklerini onbaşı ya da çavuş olarak tamamlamış köy gençleri, 6 ay süreli bir eğitimden geçirilerek, köy ilkokullarının ilk üç sınıfında öğretmenlik yapacak köy eğitmenleri yetiştirilmiştir.

Yetişkin eğitimi bağlamında 1940'lardaki en önemli gelişme Köy Enstitüleri uygulamasıdır. Köy Enstitülerinde köylü çocuklar, hem ilkokul öğretmeni olarak hem de köy kalkınmasına, toplumsal kalkınmaya öncülük edecek; köylüye tarım, hayvancılık ve sağlık gibi alanlarda yardımcı olacak bir biçimde yetiştirilmişlerdir. Köy Enstitülerinde öğrencilere çocuk olarak değil birer yetişkin olarak davranılmıştır. Ayrıca enstitülerde köylüler için kabul günleri, toplantılar, sergiler, gösteriler ve köylü kursları düzenlenmiştir.

Çok Partili Döneme Geçiş ve DP Dönemi

Çok partili döneme 1946'da geçilmiştir. Ancak, CHP iktidarını 1950'ye kadar sürdürmüş, eğitsel uygulamalarda kimi sapmalar görülse de, genel çizgisiyle Cumhuriyet'in kuruluş özelliklerine bağlı kalınmıştır. 1950'de çok partili döneme girilmiş, iktidar Demokrat Parti'ye (DP) geçmiş, DP ve daha sonra iktidara gelen partiler, Cumhuriyet'in ilk dönemlerin devrimci ilkelerine pek bağlı kalmamışlardır.

3. Çeçen, A., *Halkevleri*, Gündoğdu Yayınları, Ankara, 1990.

4. Cicioğlu, H., *Türkiye Cumhuriyeti'nde İlk ve Ortaöğretim*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1985; Geray, age.

DP'nin yetişkin eğitimi alanındaki ilk uygulamalarından biri, Halkevlerini kapatmak olmuştur. Kapatma gerekçesi, Halkevlerinin CHP'nin bir yan kuruluşu gibi çalıştığı savı olsa da, temel gerekçe Halkevlerinin halkın uyanışında etkin bir duruma gelmesidir. Yaşamlarında tiyatro görmemiş, bir sanatsal olayla tanışmamış, eğitsel, kültürel herhangi bir etkinliğe katılmamış topluluklara Halkevleri yoluyla ulaşılması, halkı kandırmaya yönelmiş kesimlerin işine gelmemiştir. Benzer durum Köy Enstitüleri uygulamasında da yaşanmıştır. Köylünün çocuğuyla birlikte eğitim olanağı bulması ve üretkenliğini çoğaltıp kendi ayakları üzerinde durması kimi çevrelerce hoş karşılanmamış ve Köy Enstitüleri 1954 yılında kapatılarak klasik öğretmen okullarına dönüştürülmüştür. DP, ilk yıllarda okuma yazma kurslarına da önem vermemiş, kurslara katılanların sayıları 1-2 bin dolayında kalmış, ancak 1950'lerin sonuna doğru bu sayı, ortalama olarak yılda 15 bine yükselmiş ve okur yazar oranı da yüzde 33,6'ya çıkmıştır.

Halkevlerinin kapatılmasından hemen sonra, ABD'den yetişkin eğitimi uzmanı Dr. Dickerman getirilmiş, onun Köy Enstitüleriyle ilgili önerileri önemsenmemişse de, yetişkin eğitiminin yapılanmasıyla ilgili kimi önerileri yaşama geçirilmiştir. MEB'de Halk Eğitimi Bürosu (1952), kırsal yörelerde Halk Okuma Odaları (1953) ve Halkevleri yerine Halk Eğitimi Merkezleri (1956) açılmaya başlanmıştır. Bu gelişmelerde, N. Köymen[5] ve Ş. Gedikoğlu[6] tarafından halk eğitimi konusunda yazılan ilk kitapların da etkisi olmuştur. Bu arada, devlet sektöründe çalışanlara hizmetiçi eğitim verecek Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (1953), Akşam Ticaret Liseleri ve sonradan kapatılan Akşam Tekniker Okullarının (1954-55) açılması, 1958'de silahlı kuvvetlerde okula gitmemiş erler için okuma yazma ve genel kültür programlarının başlatılması da yetişkin eğitimindeki diğer gelişmelerdir. VI. Milli Eğitim Şurası'nda (1957) halk eğitimcilerin yetiştirilmesi ve bu alanın kurumsallaşması önerileri dile getirilmiştir. Bu bağlamda, halk eğitimiyle ilgili bir ders, Eğitim Enstitülerinin programlarına girmiştir.

1950'lerin sonunda oluşturulan Eğitim Milli Komisyonu, halk eğitimi yerine yetişkin eğitimi kavramını kullanmış, köy ve kentlerde merkezler açılarak yetişkinlerin eğitilmesini istemiştir.

27 Mayıs Döneminde Halk Eğitimi

27 Mayıs 1960'tan hemen sonra, MEB'de Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü oluşturulmuş, bakanlıklarda hizmetiçi eğitim yapacak birimlerin açılması kararlaştırılmıştır. MEB'de kurulan Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Merkezi (1960) 1966'da Eğitim Birimi olmuştur. Okul dışında kalanlara teknik eğitim verebilmek amacıyla 1961'de MEB'de Mektupla Öğretim Merkezi kurulmuş, bu merkez 1966'da Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğü'ne dönüştürülmüştür. 1969-70'te Gençlik ve Kültür Merkezleri açılmaya başlanmış, bu merkezler 1971'de Gençlik ve Spor Bakanlığı'na devredilmiş, 1983'te de Gençlik Merkezleri adını almıştır. Bu arada, gezici kadın kurslarına öğretici yetiştirmek üzere 1964'te Gezici Köy Öğretmeni Yetiştirme Merkezi açılmış ve 1977'de de kapatılmıştır.

27 Mayıs sonrasının önemli hizmetlerinden biri Devlet Planlama Teşkilatı'nın kurulup (1963) beş yıllık kalkınma planlarının hazırlanmaya başlanmasıdır. Bugüne dek hazırlanan her beş yıllık plan halk/yetişkin eğitimi konusunda önemli vurgulamalarda bulunmuşsa da, bu vurguların çoğu gerçekleşmekten uzak kalmıştır. 1961 Anayasası'nın getirdiği öz-

5. Köymen, N., *Demokrasiyi Kurtaralım: Demokrasiyi Kurtaracak Halk Eğitimidir,* Türkiye Basımevi, İstanbul, 1952.

6. Gedikoğlu, Ş., *Halk Eğitimi,* İdeal Basımevi, Ankara, 1953.



1930'lar; bir pasta-yemek kursunda öğrenciler ve öğretmen.

gürlük ortamında, Halkevleri bu kez bir dernek olarak 1963'te açılmış, hızla yayılmış ve halkın kültürel yaşamında etkili olmaya başlamıştır. 1960'tan sonra açılan Halkevleri çeşitli baskılar nedeniyle zaman zaman kapanmışsa da hemen yeniden açılmışlardır. Okuma yazma kurslarına katılanların sayısı 1960'ların başında 70-80 binlerden 1960'ların sonuna doğru 20-30 binlere düşmüş, örgün eğitimdeki gelişmeler nedeniyle okur yazar oranı yüzde 55,3'e çıkmıştır.

Yetişkin eğitiminin bir akademik alan olarak benimsenip gelişmesi, 1960'ların ortalarında Ankara Üniversitesi'nde açılan Eğitim Fakültesi ve bu fakültede yer alan halk eğitimi programıyla başlamıştır. TÖS'ün 1968 yılında düzenlediği Demokratik Eğitim Kurultayı'nda halk eğitiminin önemi bir kez daha vurgulanırken, bu eğitimin egemen sınıfların çıkarına sürdürülmemesi istenmiştir. 1969 yılında da Hacettepe Üniversitesi, halk eğitimi konularını tartışan ve bunun kalkınmakta olan ülkelerin umut kaynağı olduğunu vurgulayan Türkiye'de Halk Eğitimi Konferansı düzenlemiştir. DPT, yaygın eğitimle ilgili rapor hazırlatmak amacıyla Yaygın Eğitimde Özel Uzmanlık Kurulu oluşturmuştur (1971).

12 Mart Dönemi

12 Mart 1971'deki askeri müdahalenin ardından anayasanın değiştirilmesi ve demokratik hakların neredeyse ortadan kaldırılması gibi olumsuzlukların yanında, örgün ve yaygın eği-

timde yasalaştırma ve kurumsallaşma çabaları görülmüştür. 12 Mart "Reform Hükümeti" zamanında MEB'de oluşturulan eğitim komisyonlarının çalışmalarının bir sonucu olarak, 1973 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu kabul edilmiştir. Bu yasaya göre yaygın eğitim, örgün eğitim yanında ya da dışında düzenlenen eğitim etkinliklerinin tümünü kapsamaktadır (m. 18); yaygın eğitim alanında yapılan çalışmalar arasındaki eşgüdüm MEB'ce sağlanır (m. 42); yaygın eğitimin amacı, örgün eğitimin yanında ya da dışında, vatandaşlara, okuma yazma öğretmek, onlara çağdaş ve bilimsel olanaklar sunmak, kültürel değerleri aktarmak ve boş zamanlarını değerlendirmektir (m. 40).

1960'lı ve 1970'li yıllarda da, diğer bakanlıklar (sağlık, tarım, turizm vd.) açtıkları kurslarla ve TRT radyo ve TV programlarıyla yetişkinlere ulaşmaya çalışmışlardır.

1975'te, MEB'deki Eğitim Birimi, Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'na dönüştürülmüş, Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğü de yeni kurulan Yaygın Yükseköğretim Kurumu'na (YAYKUR) katılmıştır. 1977'de çırak, kalfa ve ustaların eğitimiyle ilgili çıraklık eğitimi yasası kabul edilmiş, MEB'de Çıraklık Eğitimi Genel Müdürlüğü oluşturulup Çıraklık Eğitimi Merkezlerinin açılmasına başlanmış; Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü, Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'ne dönüştürülmüştür.

Bu arada, yetişkin eğitimi alanında dış destekli iki proje uygulanmıştır. 1971-1973 yılları arasında sürdürülen İşlevsel Okuma Yazma Projesi'nde aile planlaması ve okuma yazma öğretimi birlikte yürütülmüştür. 1995 yılına kadar okumaz yazmazlığı ortadan kaldırmak amacıyla, İşlevsel Yetişkin Eğitimi Projesi başlatılmış (1977), bu proje çerçevesinde program geliştirmek ve yetişkin eğitimci yetiştirmek üzere Yaygın Eğitim Enstitüsü kurulmuştur. Bu projeler de, 1973 yılında başlatılmak istenen okuma yazma kampanyası da pek etkili olamamış, kurslara katılanların sayısı 1980'lerin sonlarında birkaç bini geçmemiş ve okur-yazar oranı yüzde 67,5'te kalmıştır.

Yetişkin eğitimi alanındaki akademik ilgi 1970'lerde de sürmüş, DPT Kitle Eğitimi Komisyonu'na bir rapor hazırlatmış, Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi 1975'te Türkiye'de yaygın eğitim konulu bir toplu çalışma düzenlemiş, TÖB-DER'in düzenlediği İkinci Demokratik Eğitim Kurultayı'nda da (1978) yaygın eğitim konusu ele alınmış, 1970'lerin sonunda da Boğaziçi Üniversitesi'nde yetişkin eğitimi alanında yüksek lisans programı açılmıştır.

12 Eylül Dönemi

12 Eylül 1980 müdahaleleriyle işbaşına gelen hükümet, bir yanda sayıları on milyonu bulan okumaz yazmazların okur yazar olması, bir yanda da halkın ilgisinin bir noktada toplanması amacıyla, 1981 yılında okuma yazma kampanyası başlatmıştır. Bu kampanyada da kurslar iki aşamada düzenlenmiş, ikinci aşamayı bitirenlere ilkokul denkliğinde diploma verilmiştir. Bu kampanyanın tanıtılıp başarılı olması için değişik yollar denenmiş, bu amaçla televizyonda "TV Okulu" programı uygulanmış, Haziran 1983'te 2841 sayılı Zorunlu İlköğretim Çağı Dışında Kalmış Okuma Yazma Bilmeyen Vatandaşların Okur Yazar Duruma Getirilmesi veya Bunlara İlkokul Düzeyinde Eğitim-Öğretim Yaptırılması Hakkında Kanun çıkarılmış, kampanya öncesinde MEB tarafından Türkiye'de okur yazarlığın yaygınlaştırılması konulu bir toplantı düzenlenmiştir. Okur yazar oranı hızla artmış, 1985'te yüzde 83,2'ye ulaşmıştır. Bu kurslara ilk yıllarda büyük katılım olmuş, sivil hükümete ge-

çildikten sonra katılımcı sayısı giderek azalmıştır (Tablo 2). Bu olumsuz gidişi, MEB'in 1984'te düzenlediği Yaygın Eğitim Üst Kademe Yöneticileri ve Uzmanları Toplantısı da durduramamıştır. Bu arada, Türk Eğitim Derneği (TED) 1987'de yaygın eğitimin sorunları konulu bilimsel bir toplantı düzenlemiştir.

Tablo 2. İkinci Okuma Yazma Kampanyasında Sayısal Durum

Kurs Dönemi	Kurs	Katılan
23.3.1981 10.5.1981	54.486	1.186.580
10.5.1981 3.8.1982	37.765	779.609
3.8.1982 10.4.1982	13.293	273.610
10.4.1982 23.3.1983	24.604	525.443
23.3.1983 17.10.1983	8.100	165.784
17.10.1983 8.9.1984	29.343	569.268
1989-90	1.288	20.168
1994-95	1.048	23.084
1996-97	1.244	30.532

Kaynak: Okçabol, R., "Literacy Education in Turkey", *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi*, Eğitim Bilimleri, 14, 1990-1991; MEB, TBMM 1997 Yılı Bütçe Raporu, Ders Aletleri Yapım Merkezi, Ankara, 1996; DİE Milli Eğitim İstatistikleri, Yaygın Eğitim 1994-1995, Devlet İstatistik Enstitüsü No: 2083, Ankara, 1997

12 Eylül hükümeti, MEB'de oluşturulan 30'a yakın komisyonun çalışmalarıyla eğitim sisteminde yeni arayışlara girmiş, 1981'de toplanan X. ve 1982'de toplanan XI. Milli Eğitim Şuralarında sistem arayışları yanında eğitim uzmanlıkları ve yetişkin eğitimcilerin yetiştirilmesi konularında da bir dizi öneri geliştirilmiştir.[7] Öğretmen yetiştirme işi üniversitelere devredilirken (1982), YAYKUR Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'ne dönüştürülmüştür. 1983 seçimlerinden sonra kurulan Özal hükümeti, MEB'de yeniden yapılanmaya gitmiş, Çıraklık Eğitimi ile Yaygın Eğitim Genel Müdürlüklerini birleştirerek Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'nü oluşturmuştur. Yeniden yapılanma çalışmaları içinde ve de günümüze değin, Yaygın Eğitim Enstitüsü'ne bir işlerlik kazandırılamamış ve çoğu kez enstitünün hangi birime bağlanacağına karar bile verilememiştir. 1986 yılında kabul edilen 3308 sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu ile çıraklık ve meslek eğitimine yeni düzenlemeler getirilmiş, Çıraklık Merkezlerinin sayısı ve etkinliği bu yasadan sonra hızlanmıştır.

Bu dönemde yetişkin eğitimi açısından, okuma yazma kampanyasından sonra da kimi gelişmeler olmuştur. 1981'de 12 Eylül hükümetince kapatılan Akşam Liseleri 1984-1985'te yeniden açılmış; Mesleki Teknik Mektupla Öğretim Okulu, Mesleki ve Teknik Açıköğretim Okulu'na dönüştürülmüş (1983), Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezi (1984) ve Mesleki Eğitim Merkezi (1988) açılmış, TV'de fen derslerine ağırlık veren okul programları başlatılmıştır. 1986'da başlayan Beceri Kazandırma Projesi, alışılmışın dışında MEB tarafından değil de bir devlet bakanlığı kanalıyla yürütülmüş, on binlerce gence bir beceri kazandırılıp iş sahibi olması sağlansa da, parasal kaynakların sorumsuzca kullanılmasına ve MEB'de çalışanların güç duruma düşmesine neden olduğundan kısa sürede sona ermiştir.[8] Benzer bir program Lise Mezunlarına Meslek Edindirme Projesi'dir (LİMME). 1990'da başlayan bu projeye, bakanın değişmesi üzerine 1992-93'te son verilmiştir. Bir

7. MEB, *Milli Eğitim Şuraları (1939-1993)*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1995.

8. Okçabol, R., "Yetişkin Eğitimi ve Beceri Kursları", *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi* Eğitim Bilimleri, 15, 1992-1993, s. 17-36.

başka proje, Öğretmenlerin Lisans Tamamlama Projesi'dir. Açıköğretim Fakültesi ile işbirliği yapılarak 1988 yılında öğretmenlere lisans tamamlama olanağı verilmiş, böylece yüz bin kadar öğretmenin hem birinci dereceye kadar yükselebilmesinin yolu açılmış, hem de hizmetiçi eğitimleri gerçekleştirilmiştir.

Bu arada, 1980'lerin sonunda, bir ara kapatılan Halk Eğitimi Bölümü, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde yeniden açılmış, Gazi Üniversitesi'nde Yaygın Mesleki Eğitim Fakültesi ve Marmara Üniversitesi'nde de Halk Eğitimi Bölümü oluşturulmuştur. Bu dönemin yetişkin eğitimine son katkısı, 1990 yılında toplanan XIII. Milli Eğitim Şurası olmuş, bu şurada bir hafta boyunca yalnız yaygın eğitim konuları tartışılıp öneriler geliştirilmiştir.[9]

12 Eylül'le başlayan devletçilikten uzaklaşma ve dinci yaklaşımlar bu dönem boyunca tüm hızıyla sürerken, bu gelişmelerin yetişkin eğitimi alanına da yansımaları olmuştur. Birer yetişkin eğitimi uygulaması sayılan özel dershanelerde, özel kurslarda ve Kuran kurslarında büyük sayısal gelişmeler gözlenmiştir (Tablo 4).

Son Yıllardaki Durum

1990'ların başında yapılan seçimlerden sonra, koalisyon hükümetleri iş başındadır.

İlk koalisyon hükümeti, LİMME projesine son verirken Açıköğretim Lisesi uygulamasını başlatmış, yurtdışından destekli projelerde, genellikle örgün eğitimden daha çok yararlanmış kesime yönelik mesleki eğitime ağırlık vermiştir.

1980'lerden itibaren, eğitimle ilgili hemen her bilimsel toplantıda yetişkin eğitimi konularına yer verilmiş, 1996 yılında toplanan XV Milli Eğitim Şurası'nda beş tartışma konusundan biri "toplumun sürekli eğitimi" konusuna ayrılmıştır.

Yetişkin eğitimi alanında 1980'lerde başlayan ve 1990'larda hızlanan bir gelişme, üniversitelerle belediyelerin yetişkin eğitimine el atmaları ve bakanlıklarda düzenlenmekte olan hizmetiçi eğitim etkinlikleri yanında, özel sektörün de bu alana önem vermesidir. Belediyeler kendilerine yandaş kazanmak amacıyla kurslar açarken, üniversitelerin para kazanmak için bu işe giriştiği görülmektedir. Belediyeler genellikle dar gelirlilere, üniversiteler de üniversiteye girememiş lise mezunlarına hizmet vermektedir.

Dernek ve vakıf gibi gönüllü kuruluşlar da eğitsel etkinlikler düzenlemektedir. Örneğin, AÇEV (Anne Çocuk Eğitimi Vakfı) okuma yazma projesi ve pek çok ilde MEB'le birlikte sürdürdüğü anne çocuk eğitimiyle; Çağdaş Kadın ve Gençlik Vakfı, Mamak Tepecik Toplum Merkezi ile; Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı da "Eğitim Parkları" ile hem okul çağındakilere hem de yetişkinlere eğitsel etkinlikler sunmaktadır. Özellikle dinci kesimin kendisini etkili bir biçimde duyurmasından sonra, çağdaş ve demokratik vakıflarla derneklerin yoksul ya da öğrenim düzeyi düşük halk kesimlerine eğitsel etkinliklerle ulaşma çabaları gözle görülür bir biçimde artmıştır.

Son yıllarda, MEB'in değişik birimlerine bağlı olarak çalışan ve yetişkin eğitimi yapan 909 Halk Eğitimi Merkezi (HEM), 474 Pratik Kız Sanat Okulu (PKSO), 312 Çıraklık Eğitimi Merkezi (ÇEM), 12 Olgunlaşma Enstitüsü, 12 Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezi, 13 Mesleki Eğitim Merkezi, 16 Akşam Lisesi, bir Endüstri Pratik Sanat Okulu ve bir Açıköğretim Lisesi vardır.[10] MEB her ilde bulunan Rehberlik Araştırma Merkezleri ile de yetiş-

9. MEB, XIII. *Milli Eğitim Şurası: Yaygın Eğitim:* 15-19 Ocak, Mesleki ve Teknik Açıköğretim Okulu Matbaası, Ankara, 1990.

10. MEB, TBMM 1997 Yılı Bütçe Raporu, Ders Aletleri Yapım Merkezi, Ankara, 1996.

kinlere hizmet sunmaktadır. Geniş kesimlere hizmet götürebilen MEB'e bağlı yaygın eğitim kurumlarıyla ilgili sayısal durum Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. MEB'e Bağlı Kimi Kurumlar ve Katılım

	Halk Eğitimi Merkezleri			Pratik Kız Sanat Okulları		Çıraklık Eğitim Merkezleri	
Yıllar	Merkez	Mesleki Kurslara Katılan	Sosyal Kurslara Katılan	Okul	Katılan	Merkez	Katılan
1979-80	587	133.204	16.454	417	71.219	7	47
1983-84	649	335.761	113.785	442	87.752	52	6.321
1989-90	751	633.495	416.300	484	78.485	220	170.232
1994-95	906	441.229	176.162	482	104.213	304	199.083
1996-97	909	644.217*	18.935*	474	35.604	312	195.961

Kaynak: DİE ve MEB yayınlarından derlenmiştir.

*Bu veriler 1995-96 yılına aittir.

MEB dışında da hem resmi kurumlarca hem de özel ve gönüllü kuruluşlarca yetişkin eğitimi etkinlikleri sürdürülmektedir. Gazetelerde, hemen her gün, bu tür etkinliklerle ilgili duyurular yer almaktadır. Bu etkinliklerin pek çoğu hakkında istatistiksel veriler toplanmamaktadır. Veri toplanabilen özel dershaneler, özel kurslar ve Kuran kurslarının sayısal durumu Tablo 4'te verilmiştir. Bu alanlardaki artışlar çok hızlıdır. Özel kurslardaki katılımcıların yüzde 90 kadarını sürücü kurslarına katılanlar oluşturmaktadır.

Tablo 4. Halk Eğitimi Merkezlerinde Açılan Kurslar ve Katılım

	Özel Dershaneler		Özel Kurslar		Kuran Kursları	
Yıllar	Birim	Katılan	Birim	Katılan	Birim	Katılan
1983-84	150	82.971	241	46.759	2.378	83.306
1989-90	706	219.812	1.604	994.925	4.164	150.578
1994-95	1.274	341.979	1.921	791.579	4.891	177.325
1996-97	1.479	310.432	2.096	271.764*	?	?

Kaynak: DİE ve MEB yayınlarında derlenmiştir.

* Sürücü kursları hariç

Genel Değerlendirme

Katılımın yüksek olduğu özel ve resmi yaygın eğitim kurumlarının düzenlediği yetişkin eğitimi etkinliklerine katılanların genel özellikleri, Tablo 5'te verilmektedir. Özel dershaneler giriş sınavı aşamasındaki belirli özellikteki öğrencilere yönelik olduğundan, diğer kurumlar da çok sınırlı sayıda hizmet verdiklerinden, bu tabloda yer almamıştır. Yetişkin eğitimine, Sürücü ve ÇEM kursları hariç, çoğunlukla kadınlar katılmaktadır. Katılanların öğrenim düzeyi, özel kurslarda yüksek olup, diğer kurslarda ilkokul düzeyindedir. Kurslara genellikle genç kesim katılmaktadır. Toplumdaki yetişkin sayısıyla katılanların toplam sayıları karşılaştırıldığında, yetişkin eğitimine katılımın kişinin öğrenim düzeyiyle doğru orantılı ve yaşıyla da ters orantılı olduğu görülmektedir.

Tablo 5. 1994-95 Yılında Yaygın Eğitim Kurslarını Bitirenler (%)

	Halk Eği. Merkezleri Kursları						Özel Kurslar	
Nüfusbilim Özellikleri	Okuma Yazma	Meslek Kurs	Sosyal Kurs	ÇEM	PKSO	Kuran Kursu	Sürücü	Diğer
Cinsiyet								
Kadın	28,0	87,0	87,3	-	100,0	68,3	19,0	54,5
Erkek	72,0	13,0	12,7	100,0		31,7	81,0	45,5
Öğrenim Düzeyi								
Okumaz-yazmaz	100,0							
Okur-yazar		2,6	4,4		1,0	2,1		0,5
İlkokul	-	59,6	62,2	80,0	39,9	91,8	43,1	8,4
Ortaokul		12,4	13,1	13,1	20,9	3,2	15,7	17,0
Lise ve Dengi		23,4	18,3	6,5	34,6	2,8	32,1	61,0
Yüksekokul	-	2,0	2,0	0,4	3,6	0,1	9,1	13,1
Yaş Kümesi								
-14		9,3	16,0		6,1	76,6		4,8
-22	-	65,0	62,6	50,3	55,4	14,0	45,0	63,2
-44	97,2	24,5	20,4	46,0	32,2	4,6	48,0	30,3
45 +	2,8	1,2	1,0	3,7	6,3	4,8	7,0	1,7
Bitirenler	23.084	331.549	131.594	68.533	83.516	134.111	576.610	60.117

Kaynak *DİE Milli Eğitim İstatistikleri, Yaygın Eğitim 1994-1995,* Devlet İstatistik Enstitüsü No: 2083, Ankara, 1997'den derlenmiştir.

Yetişkin eğitimi uygulamalarında özetle aşağıdaki durum ortaya çıkmaktadır:

1) Yaygın eğitim kurumları yetersiz koşullarda çalışmaktadır, yerel gereksinimlere anında yanıt verebilecek bir yapılanmaya sahip değildir.

2) Kuran kurslarına katılanların yüzde 80'i gelişimlerini henüz tamamlamamış yaşlardaki kız çocuklardır.

3) Yetişkin eğitimi etkinlikleri kırsal yörelerde yaşayanlara, öğrenim düzeyi düşük olanlara, yaşlılara ve özürlülere pek ulaşamamaktadır.

4) Etkinlikler genellikle gündüz saatlerinde sürdürüldüğünden, gündüz çalışan kesim etkinliklerden uzak kalmaktadır.

5) Çok sayıda açılan ve binlerce kişinin katıldığı kursların başında biçki dikiş ve giyim kursları gelmektedir. Bu kurslar genç kadınları ve yeni evlileri ev kadınlığına hazırlamaktadır.

6) Yaygın eğitim kurumları, her yaştan insanın yararlanabileceği birer toplum merkezine dönüşememiştir. Yetişkin eğitimi etkinliklerine katılanların bilgi birikimleri ile örgün eğitim arasında bir bütünleşme sağlanamamıştır.

7) Yetişkinlerin büyük bir bölümü eğitsel etkinliklerden haberdar değildir, var olan olanaklar hakkında yetişkinleri bilgilendirecek danışma birimleri yoktur.

8) Okuma yazma kursları yeterli sayıda açılmamakta, okumaz yazmazlara çekici gelmemekte ve neredeyse bir işe yaramamaktadır.

9) Örgün eğitimde sekiz yıllık zorunlu temel eğitim uygulaması başlatılırken, ortalama öğrenim düzeyi dört yılı bile bulmayan yetişkinlerin temel eğitimi konusunda pek bir şey yapılmamaktadır.

10) Küreselleşmenin olumsuz uzantılarından biri yetişkin eğitiminde de görülmektedir. Özelleştirme yaygınlaşırken, piyasada, üst düzeylerde çalışanlara yönelik olan hizmetiçi eğitim ile insan kaynaklarını geliştirme etkinlikleri hızla artmakta, örgün eğitimden yararlanmamışlarla yararlanmışlar arasındaki uçurum giderek büyümektedir. Yeterince öğrenim görmemiş kesimin bir beceri kazanıp iş bulmasını sağlayacak mesleki kurslarla onlara genel kültür, çevre ve demokrasi bilinci kazandıracak kurslar bakanlıkça pek desteklenmemekte ve açılmamaktadır.

11) Yetişkin eğitim etkinlikleri hakkında istatistiksel veriler yeterince toplanmamaktadır. Yetkililerin kararları, genelde istatistik ve araştırma verilerine dayanmamaktadır.

12) Yetişkin eğitimi alanında çalışanların büyük çoğunluğunun yetişkin eğitimi konularında kuramsal bilgileri yoktur. Binlerce yetişkin eğitimciye gereksinim varken, bu alandaki (ve diğer eğitim uzmanlıklarında) lisans programları YÖK tarafından kapatılmaktadır. Yetişkin eğtimi alanında çalışanların bir kısmı sınıf öğretmenliğinden bir kısmı da mesleki teknik eğitimden bu alana geçmektedir. Bu kişilerin yetiştirilmeleri sırasında hiç değilse bir yetişkin (halk) eğitimi dersi almalarını 1980'lerin sonunda zorunlu kılan YÖK, şimdi bu dersi de programlardan çıkarmaktadır.

13) Gelecek yüzyıl öğrenme yüzyılı olacaktır. Bütün gelişmiş ülkeler yeşil raporlar ve beyaz kitaplar hazırlayarak öğrenen toplum yaratabilmenin adımlarını atmaktadır. Ülkemizin bu bilince ulaştığını söylemek kolay değildir.

Gelecek

Dünya giderek küçülmektedir. Teknoloji dünyanın bir ucundaki olayları ve bilgileri insanlığın ayağına, evine getirmektedir. İletişim ve etkileşim yaygınlaşmakta, bilgilerin ve evrensel değerlerin paylaşımı giderek artmaktadır. Dünya bilgi çağına girmekte; emeğin yerini bilgi üretimi ve bilgi kullanımı almakta, gelecek bilgi üretip kullananların denetimine girmektedir.

Dünya bu yolda hızla ilerlerken, Avrupa Birliği'ne katılmak isteyen Türkiye'nin, öğrenen toplum yaratması kaçınılmazdır. Örgün eğitim bilimsel ve demokratik bir içeriğe kavuşturulurken yetişkin eğitimine de önem vermek; işlevsel okur yazarlığı artırmak; yetişkinlerin temel eğitim gereksinimlerini karşılamak; yetişkinleri yaşam boyu öğrenebilen bireye dönüştürmek ve bunları yapabilmek için tüm olanakları harekete geçirmek MEB'in temel görevidir. Bu görevi yerine getirebilmek için sistemde bilimselleşme ve demokratikleşme doğrultusunda değişiklikler beklenmektedir.

1. MEB'de okulöncesi eğitimden yetişkin eğitimine ve ders/kurs programlarından ders kitaplarına kadar hemen her konuda karar alması gereken Talim ve Terbiye Kurulu daha özerk bir konuma getirilmeli ve kurulda eğitim fakültelerinin de temsili sağlanmalıdır.

2. Bakanlık ve eğitsel kurumlar daha demokratik bir yapıya kavuşturulmalı, karar oluşumunda eğitimcilerin demokratik katılımı sağlanmalı; merkez örgütünün yetki ve sorumluluklarının bir kısmı yerel eğitsel yönetimlere devredilmeli; eğitimciler de yerel yönetimlerle daha etkin işbirliği yolları aramalıdır.

3. Bakanlık, yetişkin eğitimci yetiştirilmesi konusuna önem vermeli ve YÖK'ün eğitimde uzmanlık alanlarında lisans programlarını kapayan yeni modeline karşı çıkmalıdır.

4. Bakanlıkta kırsal yörelerde yaşayanlara, işsizlere ve özürlülere yönelik programlara; gelir getirici ve beceri kazandırıcı programlar yanında demokratik değer ve tutumlar kazandıracak ve toplumsal birliği artıracak süreçlerle etkinliklere öncelik verilmelidir.

5. Bakanlık, kurs açamadığı yerlerde ve alanlarda hem özel kurslara hem de gönüllü kuruluşlara program hazırlama, kaynak yaratma ve kurs veri sağlama konularında yardımcı olmalıdır.

Bu bağlamda, ayrıca, demokratik sivil toplum örgütleri ile gönüllü kuruluşlara da, kendilerini topluma iyi tanıtmak, geniş kesimlere ulaşmak ve gereksinimi olanlara eğitsel hizmet üretmek gibi görevler düşmektedir. Bu arada, dernek ve sendikalar gibi demokratik örgütlerin de bu konuda çok daha etkin bir çaba içine girecekleri beklenmektedir. İletişim alanında etkili kaynakları elinde tutanların da bir an önce sorumluluklarının ayırdına varıp ellerindeki gücü olumlu yönde kullanmaları; kapalı ortamlarda sigara içme, uyuşturucu alışkanlığı, sendikalaşma, sağlıklı beslenme, doğum kontrolü, barış, demokrasi ve laiklik gibi toplumsal konularda insanları bilinçlendirici; hak ve hukuka saygılı yayımlara ağırlık verecekleri beklenmektedir.

Rıfat Okçabol, Prof. Dr.
Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

TÜRKİYE CUMHURİYETİ'NDE YÜKSEKÖĞRETİMİN VE ÜNİVERSİTENİN 75 YILI

Haldun Özen

Türkiye Cumhuriyeti, pekçok şey gibi ilk yükseköğretim kurumlarını da Osmanlı İmparatorluğu'ndan devralmıştır: Medreseler, yüksekokullar ve birkaç kez açılıp kapanan, sonunda süreklilik kazanan Darülfünun.

Osmanlı döneminde ilk seküler yükseköğretim kurumu 1773'te kurulan Hendesehane veya Mühendishane-i Bahri-i Hümayûn'dur (Deniz Mühendishanesi). III. Selim'in orduyu yenileştirme çabalarına paralel olarak 1794'te Mühendishane-i Berrî Hümayûn kurulmuştur. İlk sivil yüksekokullar 1859'da kurulan Mekteb-i Mülkiye ve Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye'dir (1866).

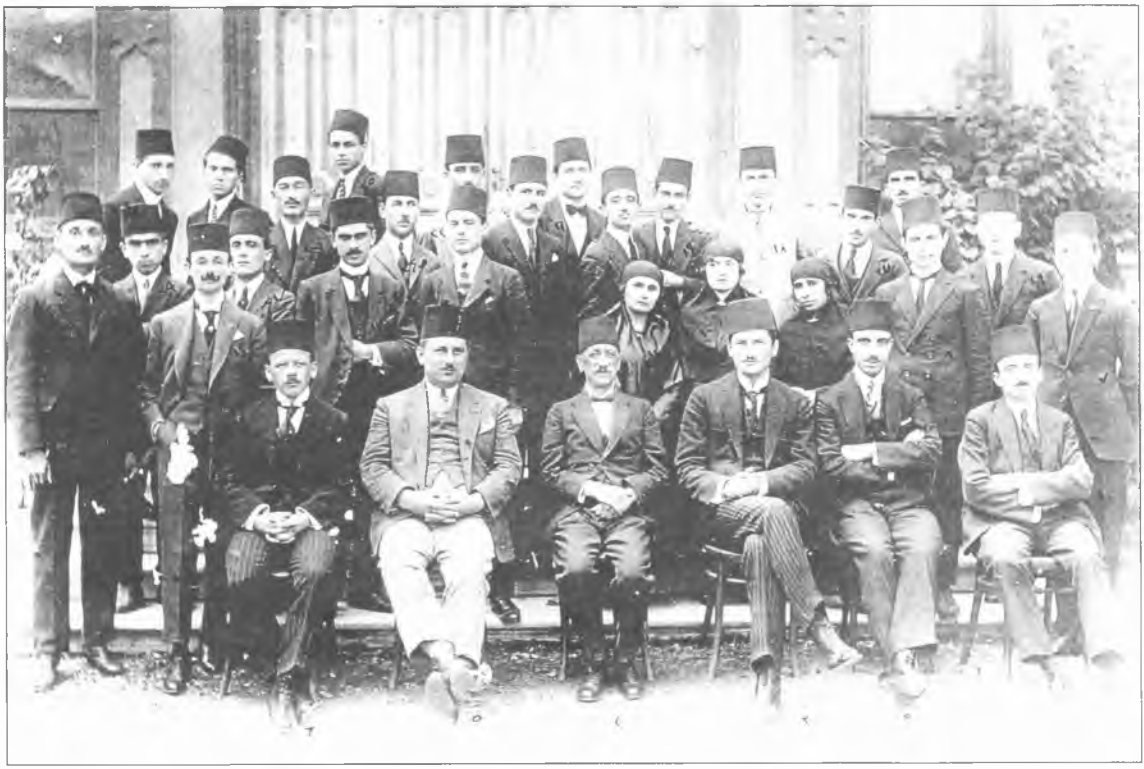
Osmanlı dönemindeki yükseköğretim kurumlarına meslek ve uzmanlık okulları demek daha doğrudur. Bunların sayısı 18'dir. Bunlar arasında 1863'de ve 1870'de iki kez açılan Darülfünun-i Osmani'yi ve 1874'te açılan Darülfünun-i Sultani'yi de sayıyoruz. Zira bu darülfünunlar zamanının ileri eğitim kurumları olsalar da henüz üniversite niteliğinde değillerdir.[1] Gerçi 1870'te çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin 50. maddesi Darülfünun ile ilgili ise de, uygulama bu metindeki amaca ve programa uygun olarak gerçekleştirilememiştir.[2]

1. Ergin, O., *Türk Maarif Tarihi,* C. 1-2, s. 511-721; Başgöz, İ., Wilson, H. E., *Türkiye Cumhuriyetinde Eğitim ve Atatürk,* Ankara, 1968, s. 21-27; Tekeli, İ., *Toplumsal Dönüşüm ve Eğitim Tarihi Üzerine Konuşmalar,* Ankara, 1980, s. 63-89.

2. Nizamname için bkz: Hatipoğlu, M. T., *Türkiye Üniversite Tarihi (1845-1997),* Selvi Yayınevi, Ankara, 1998, s. 22-27.



İnas Darülfununu'ndan gelen kızlarla birlikte Edebiyat Fakültesi öğrencileri (1920), *İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi Deontoloji ve Tıp Tarihi Anabilim Dalı Arşivi.*



Karma eğitime geçildiği 1920-21 ders yılında Edebiyat Fakültesi Felsefe Şubesi'nin müderris ve öğrencileri, *İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi Deontoloji ve Tıp Tarihi Anabilim Dalı Arşivi.*

Darülfünun-i Sultani'nin kapanmasından sonra 1900 yılına kadar yeni bir Darülfünun kurulması girişimi olmamıştır. 1890'lardan sonra öğretim kurumları sayıca artmış, meslek okulları ve uzmanlaşmaya yönelik yüksekokullar açılmıştır. Bilim insanı yetiştirmeye yönelik bir kurumun gerekliliği konusu Sadrazam Sait Paşa'nın çeşitli raporlarında ve en son 1890'da II. Abdülhamid'e sunduğu raporda önerilmiş ve beş fakülteden oluşan bir darülfünun kurulması arz edilmiştir. Darülfünun-i Şahane Nizamnamesi 1900 yılında yayımlanmış ve kurum aynı yıl açılmıştır. 1908'de II. Meşrutiyet'in ilan edilmesiyle canlılık kazanan ve 1909'da Darülfünun-ı Osmani adını alan kurum yeniden teşkilatlanmıştır. Maarif Nazırı Emrullah Efendi zamanında 1912'de yapılan düzenlemeyle Darülfünun çağdaş anlamda bir üniversite işlevi kazanmaya başlamıştır.[3] Kız öğrenciler henüz Darülfünun'a kabul edilmediğinden, kız öğrenciler için 3 yıl süreli İnas Darülfünunu 1914 yılında serbest konferanslarla başlamış ve 1921'de kapanmıştır. O tarihten sonra Darülfünun karma eğitime geçmiştir.

Umulan ve beklenen gelişmeyi gösteremeyen Darülfünun'a 1919 ıslahat programıyla "ilmî muhtariyet" (bilimsel özerklik) tanınmıştır. Bu dönemde, üniversite hakkında ayrıntılı bir rapor hazırlanmıştır. Raporu hazırlayan İ. H. Baltacıoğlu, Darülfünun-ı Şahane'de okumuş ve 1913'ten sonra da Darülfünun'da müderrislik yapmıştır. Bu raporda Darülfünun sorunları ve çözüm yolları araştırılmıştır.[4]

Cumhuriyet Döneminde Darülfünun

1923 yılında Cumhuriyet ilan edildiğinde Türkiye'nin nüfusu 10 milyon dolayındadır.

3. Ergin, O., *Türk Maarif Tarihi*, C. 3-4, s. 1209-1229; Hirsch, E., *Dünya Üniversiteleri ve Türkiye'de Üniversitelerin Gelişmesi*, Istanbul, 1950, C. 1, s. 201-207; İhsanoğlu, E., "Darülfünun", *Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi*, Kültür Bakanlığı ve Tarih Vakfı Ortak Yayını, cilt:2, s.559-562.

Darülfünun tek üniversitedir. Toplam yüksekokul ve fakülte sayısı 9'dur. Bu kurumlarda 2.914 öğrenci, 328 öğretim üyesi vardır. Her devrimci kadro gibi Cumhuriyet yöneticileri de eğitimden çok şey beklemektedirler.

Cumhuriyet Türkiyesi bilimsel özerkliği olan ve rektörünü seçimle belirleyebilen bir Darülfünun devralmış ve gelişmesine özen göstermiştir. Cumhuriyet'in ilanından sonra yapılan ilk rektör seçiminde eski emin Besim Ömer Paşa ve Edebiyat Fakültesi Reisi İsmail Hakkı Bey (Baltacıoğlu) aday olmuşlar ve Maarif Vekili İsmail Safa'nın (Özler) önerisiyle Baltacıoğlu 2 Aralık 1923'te Darülfünun Emini olarak atanmıştır. Baltacıoğlu'nun bu görevi 30 Nisan 1925'e kadar sürmüştür. Darülfünun'a tüzelkişilik veren 493 sayılı yasa 1924'te çıkarılmış, okulun adı İstanbul Darülfünunu olmuş, "fakülte" terimi kullanılmaya başlanmıştır. 1919 tarihli Darülfünun Nizamnamesi'nin yerine İstanbul Darülfünunu Talimatnamesi ise yine aynı yıl yürürlüğe konulmuştur. Talimatname, Darülfünun tarafından hazırlanmış, Maarif Vekili Vasıf, Başvekil İsmet ve Türkiye Reisicumhuru Gazi M. Kemal imzalarıyla onanmıştır. Böylece Darülfünun bilimsel, yönetsel ve mali özerkliği olan bir kuruma dönüşmüştür. Ayrıca, Darülfünun Emini'nin müderris ve muallimler tarafından seçileceği de kabul edilmiştir.[5]



İstanbul Darülfünunu felsefe öğrencileri bugünkü merkez bina kapısı önünde, 1929.

Ortaöğretimin gelişmemiş olması yüzünden, bu dönemde Darülfünun'a ve yüksekokullara liseyi bitirmeyenler de kabul ediliyordu. Bu uygulamaya 1927'de son verilmiş, 493 sayılı yasayla Darülfünun'a tanınan haklar ve yönetim biçimi, 1928 yılında 1275 sayılı yasayla yeni adıyla Yüksek Mühendis Mektebi'ne de tanınmış; mektep, tüzelkişiliği olan katma bütçeli bir kuruluş haline gelmiştir. Kurtuluş Savaşı sonrasında, Ankara'da önce Harp Okulu, sonra Hukuk Mektebi kurulmuş, daha sonraki yıllarda Ankara'daki yüksekokulların sayısı hızla artmıştır. Bu başarılı uygulamalar sürerken Darülfünun'un bu gelişmeye ayak uyduramadığı savları öne sürülmeye ve tartışılmaya başlanmış, Darülfünun'un içinde ve dışında yürütülen çeşitli çalışmalarla bu kurumun ıslahı için projeler geliştirilmiştir. Darülfünun Divanı 1929'da bir proje hazırlamış ve bu doğrultuda düzenleyici kararlar almış, ancak Maarif Vekâleti bunu yetersiz bularak daha geniş bir ıslahat yapmak istemiştir. Darülfünun'un 1928-1929'da yoğunlaşmış olan arı dil ve Türk tarihini yeniden yorumlama hareketlerine destek vermemesi Ankara'da yoğun eleştirilere neden olmaktadır. 1930'da TBMM'nce hükümete verilen yetkiye dayanılarak Cenevre Üniversitesi'nden Prof. Albert Malche 1931'de İstanbul'a davet edilmiş ve kendisinden Darülfünun'un yeniden düzen-

4. Baltacıoğlu, I. H., *Hayatım*, Yayına Hazırlayan: Ali Y. Baltacıoğlu, Dünya Yayıncılık, İstanbul. 1998, s. 67-70, 233-237; Ergin, O., *Türk Maarif Tarihi*, C. 3-4, s. 1229-1238; Sakaoğlu, N., "İnas Darülfünunu", *Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi*, Kültür Bakanlığı ve Tarih Vakfı Ortak Yayını, C. 4, s. 170.

5. Baltacıoğlu, I. H., *age.*, s. 261-307; Hirsch, E., *age.*, s. 208-228.

lenmesi için bir rapor hazırlaması istenmiştir. Malche 16.01.1932 tarihinde Türkiye'ye gelmiş, raporunu 29.05.1932 tarihinde hükümete sunmuştur.

Rapor Atatürk tarafından da incelenmiş ve rapor üzerine yazılan notlarla direktifler verilmiştir: "İstanbul Darülfünunu lağvolunmuştur; yerine İstanbul Üniversitesi tesis olunacaktır... Bunun tesisine Maarif Vekâleti memurdur... Hürriyet-i ilmiye mahfuz. Fakülte idare ve talim heyetlerinin tayininde ve program tanziminde müdahale... İstanbul Darülfünunu –kendisini şuurlu bir şekilde– muayyen bir noktaya sevkeden, ilmi ve fikri bir hızdan nasibedar değildir. Birkaç sene için teveccüh olunacak istikameti Vekâlet tespit etmeli... Hoca tayin ve azlinde Vekâlet hâkim olmalıdır... Darülfünunun en büyük zaafi, şahsi mülahaza ve araştırmaya sevkeder tarzda tedrisat yok... Darülfünun hocaları yoktur. Şimdilik hariçten getirmek lazım. Ondan sonra da, kendi çocuklarımızı ecnebi üniversitelerinde yetiştirmek lazım."[6] Bu direktifler ışığında, hükümet, 15.05.1933 tarihli toplantısında Darülfünun'un kapatılarak yerine yeni esaslara göre İstanbul Üniversitesi'nin kurulmasına karar vermiştir. Hükümetin bu yöndeki teklifi bir kanun layihası olarak Başvekil İsmet'in (İnönü) 18.05.1933 tarihli yazısıyla Büyük Millet Meclisi Reisliği'ne sunulmuştur. Hükümetin sunuşundaki gerekçeler özetle şöyledir:

"İstanbul Darülfünunu'nun teşkilat kanunu projesini ihzar ve ıslah çarelerini tesbit Yüksek Meclis'ce kendisine verilmiş olan selahiyete istinaden, hükümet geçen yıl müessesenin vaziyetini tetkik etmiştir.

Bu hususta hazırlanan rapor ve Darülfünun fakültelerinin teklifleri ve muhtelif ecnebi darülfünunlarının vaziyetleri vekâletimizce esaslı surette gözden geçirilmiş, bu suretle İstanbul Darülfünunu'na verilecek yeni şeklin hazırlıkları tamamlanmış olduğundan ıslahat sahasında vekâletimizce hemen faaliyete geçilmesi kararlaştırılmıştır.

Darülfünun ve ona mülhak teşkilatın yeni ve mütekâmil esaslar üzerine kurulabilmesi için evvelemirde mevcut teşkilatın tamamen ilgası ve ondan sonra yenisinin memleketin ihtiyaçlarına mutabık şekilde vücude getirilmesi ve bunun için de vekâletimize mali ve idari selahiyet verilmesi icap etmektedir."

Yasa, Büyük Millet Meclisi'nde acilen gündeme alınmış ve herhangi bir görüşme yapılmadan komisyonlardan geldiği biçimde aynen kabul edilmiştir. Kabul edilen metne göre; 31.07.1933 tarihinden itibaren Darülfünun'un ilgası, 01.08.1933 tarihinden itibaren İstanbul Üniversitesi'nin kurulması, 31.05.1934 tarihine kadar üniversitenin muvakkaten eğitime devam etmesi, 01.04.1934 tarihine kadar üniversite kuruluş yasası tasarısının hazırlanması kabul edilmiştir (06.06.1933 tarihli, 2252 sayılı yasa). Malche'ın raporu bizzat Mustafa Kemal tarafından da incelenmiş, hazırlıklar Maarif Vekili Reşit Galip tarafından yapılmış, uygulama ve tasfiyeler de onun yönetiminde gerçekleştirilmiştir.[7] Malche 1933'te tekrar Türkiye'ye gelmiş ve Darülfünun'un İstanbul Üniversitesi'ne çevrilmesi işlerini düzenledikten sonra 1934 ilkbaharında İsviçre'ye dönmüştür.[8]

İstanbul Üniversitesi

Artık yeni gereksinmelere uygun yeni bir üniversite kurulmuştur. Maarif Vekili Reşit Galip, bunu, 31.07.1933 tarihinde Anadolu Ajansı'na verdiği uzun bir demeçle açıklamıştır. Yeni üniversite, tüzelkişiği ve özerkliği olmayan bir kurumdur. Rektörü, 20.03.1933 tarihinde Atatürk'e başvurarak, yeni ruhlu bir darülfünun kurulmasını beklediklerini ve darül-

6. Malche, A., *İstanbul Üniversitesi Hakkında Rapor*, İstanbul, 1939. Prof. Malche'nin 29.05.1932 tarihli raporunun aslı Genelkurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı'ndaki Atatürk Arşivi'nde bulunmaktadır.

7. Hirsch, E.; *age.*, s. 296-310; Mazıcı, N., "Öncesi ve Sonrasıyla 1933 Üniversite reformu", *Birikim*, Ağustos 1995, S. 76, s. 56-70; Tunçay, M.- Özen; H., "1933 Tasfiyesinden Önce Darülfünun", *Yapıt*, Ekim 1984, S. 7; Tunçay, M.- Özen, H., "1933 Darülfünun Tasfiyesi Veya Bir Tek Parti Politikacısının Önlenemez Yükselişi ve Düşüşü", *Tarih ve Toplum*, Ekim 1984, S. 10, s. 222-236.

8. Tekeli, İ., *age.*, s. 93-99.

9. Aynı tarihlerde (24.05.1933) Başbakanlık tarafından BMM Reisliğine sunulan ve kabul edilen Ankara Yüksek Ziraat Enstitüsü Kanunu'nda ise; rektörün enstitü intihap heyeti tarafından seçileceği, bu heyetin ordinaryüs ve profesörlerle doçentlerden ve şube şefleriyle asistanların aralarından seçecekleri üçer mümessilden teşekkül edeceği kabul edilmiştir. Üniversitenin cezalandırıldığı görülmektedir.



Atatürk Darülfünun öğrencileriyle.

fünun meselesini halletmek için yabancı uzman getirilmesinin kendilerine çok ağır geldiğini belirten Prof. Dr. Neşet Ömer İrdelp'tir.[9] İstanbul Üniversitesi, devrimin ilkeleri doğrultusunda, Alman profesörlerinin de büyük katkısıyla çalışacaktır. Yeni üniversite birkaç yüz kişi için kurulmuş bir lüks tesis değildir. Milletin, Cumhuriyet'in, devletin, inkılabın en hayati, en temelli maksatlar ve ihtiyaçları için bel bağladığı, yarının devlet ve millet adamları olacak gençliği yetiştirmek görevini başarmak için kurulan bir irfan yurdudur. İstanbul Üniversitesi'nin geçici devresi için talimatname 01.08.1933 tarihinde Maarif Vekili Reşit Galip'in onayıyla, yeni talimatname ise Maarif Vekâleti tarafından hazırlanıp 11.10.1934 tarihinde Bakanlar Kurulu'nca kabul edilerek yürürlüğe girmiştir. Aynı yıl İstanbul Üniversitesi genel bütçe içine alınmış, kadro yasası çıkarılmıştır. Bu düzenlemenin amacı, tamamiyle yeni baştan kurulan üniversiteyi, bu çocukluk çağında önce vesayet altına sokmak, ilgilileri gelecekteki görevlerine hazırlamak ve onları, olgunluk çağına gelindiğinde üniversiteyi kendi başlarına yönetebilecek duruma getirecek biçimde eğitmektir. 1944'te statüsü değiştirilen İstanbul Teknik Üniversitesi, Ankara'da kurulan Hukuk, Dil-Tarih ve Coğrafya, Fen Fakülteleri ve Siyasal Bilgiler Yüksek Okulu da bu doğrultuda yönetilmekteydi. Üniversite ve fakültelerin Milli Eğitim Bakanlığı'nın Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğü'nde merkezileştirilmiş olan yönetimi, Türkiye'de 1945 yılına kadar ağır basan sıkı devletçi çizgiye ve otoriter tek parti yönetimine uygun düşüyordu. Buna rağmen devletin vesayeti pratikte önce çok sert, sonra daha yumuşaktı ve 1933'ten 1946'ya kadar, özellikle Maarif Vekili Hasan Ali Yücel'in döneminde (28.12.1938-05.08.1946) daha da yumuşadı.[10]

10. Gökçe, T. İ.- Neşati, Ü., *Tevfik Sağlam (1882-1963)*, İstanbul 1971, C. 3, s. 135-137; Tekeli, İ., *age.*, s. 98-99; Hirsch, E., *age.*, s. 310-319, 339-347; Hirsch, *Hatıralarım*, Ankara, 1958, s. 417.



1935, İstanbul Üniversitesi kimya bölümü öğrencileri bir gezide.

Hasan Âli Yücel, Birinci Maarif Şurası (17-29 Temmuz 1939) adlı yayına yazdığı önsözde, tutumunu şöyle özetliyordu:

"I. Maarif Şurası, büyük Türk maarif ailesinin özü halinde idi. Esas davalarımızdan hiçbiri onun inceleme ve düşünmesinden dışarı kalmadı. Bütün arkadaşlarım ilim ve kültür adamlarına en tabii hak olan tam bir hürriyet havası içinde bütün düşündüklerini söylediler."

Bu sözlere uygun olarak, Birinci Maarif Şurası, çalışmalarında yükseköğretime geniş yer vermiştir. İstanbul Üniversitesi Rektörü Prof. Cemil Bilsel ve fakülteler de (Edebiyat, Fen, Hukuk, İktisat, Tıp) Şura'dan önce raporlar hazırlamışlardır. Rektör Cemil Bilsel raporunda bir hatırlatmayla yetinmektedir: "Üniversite eksikleri maddi sahalarda tamamlanırken, manevi sahada da tamamlanmak için, her üniversitenin inkişaf şartı olan idari, mali salahiyetlerini kendisine verecek ve profesörlerinin refahını ve şerefini ve kendilerini üniversiteye vermelerini temin edecek bir statüyü kanunileştirmek icabeder." Edebiyat ve Fen Fakülteleri raporlarında da; mesaide tekâmül gösterilebilmesi için ilmi ve tedrisi selahiyet bahşedecek bir statünün tanzimi, üniversiteye ilmi ve mali muhtariyet verilmesi önerilmiştir. Konu, sürekli güncelliğini korumuş, 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu'na ulaşacak yolda üniversiteler, fakülteler ve bakanlık birçok çalışma yapmıştır.

Bakanlıkça verilen görev üzerine 01.04.1945 tarihli bir rapor hazırlayan İ.Ü. Hukuk Fa-



Yıl 1933. Edebiyat ve felsefe bölümü öğrencileri Anadolu'nun çeşitli yörelerine yaptıkları gezilerden birinde. 1. sırada soldan birinci Sabahattin Ali, yanında Pertev Naili Boratav, onun yanında Hayrünnisa Köni, Ekrem Reşat Uluç, 2. sırada soldan üçüncü Macit Gökberk, sağda başını uzatan Faik Dranaz, arkasında bereli Reşat Ekrem Koçu.

kültesi Dekanı Ord. Prof. Sıddık Sami Onar, raporunda üniversitenin durumunu şu sözlerle değerlendirmiştir: "933'de kabul edilen ve 934 talimatnamesiyle düzenlenen durum, vazifesini yaparak rolünü bitirmiştir. Üniversitenin bugünkü durumu ve yarınki gelişmesi göz önünde tutularak fakülteler ve üniversite statülerinin yeni baştan tetkiki ve bunların daha ziyade ademi merkeziyet esasına dayanan ve ana hatları dünya üniversiteleri statülerine uyan esaslar dahilinde tanzimi lazım gelmektedir. Nitekim Profesör Malche da raporunda üniversitenin ilmi ve idari muhtariyetinin bir zaruret olduğunu kabul etmektedir. Ancak bu yenilik yapılırken dünkü tecrübelerin göz önünde tutulması, aynı hatalara düşülmemesi için tedbirler alınması da zaruridir.... Üniversite profesörlerinin hiçbir idari hiyerarşiye tabi olmamaları, kendilerine idari makamlar tarafından emirler, direktifler verilmemesi, öğretimdeki fikir ve kanaatlerinden dolayı idari bir muahezeye maruz kalmamaları bütün dünyaca kabul edilmektedir ki, bu; üniversite personelinin ilim ve fikir hürriyetinin ve üniversitelerin ilmi muhtariyetinin tabii bir neticesidir."

Milli Eğitim Bakanlığı'nda kurulan komisyonun hazırladığı tasarının gerekçesinde ise; "Medeni dünyada üniversitelerin yönetim şekilleri için umumi bir sistem olmamak ve değişik memleketler üniversitelerinin yönetimleri tarihi, milli, ekonomik, hatta dini ve mezhebi sebeplerden dolayı farklı şekiller göstermekle beraber, aralarında büyük benzerlikler ve müşterek temeller vardır. Bu müşterek temellerden başlıcası üniversitelerin bilimsel, yönetsel, akçalı muhtariyetleri olması, öğretim üyelerini, organlarını seçmek yetkisine malik bulunmasıdır," denilmektedir.[11]

Yeniden Özerk Üniversite Dönemi

II. Dünya Savaşı sonrası, Türkiye yeni bir dönüm noktasındadır. Savaş içinde, savaş sonrasının uluslararası düzeninin temelleri atılmıştır. Türkiye de, Batı dünyası içinde yerini al-



Ord. Prof.
LEO SPİTZER



Asistan
NUSRET ŞÜKRÜ



Ord. Prof.
MUSTAFA ŞEKİP

Dönemin çizgileriyle 1930'ların öğretim üyeleri.

maktadır. Bu seçme, hem izlenen ekonomik politikalarda dışa yeniden açılmaya neden olmuş, hem de çok partili bir siyasal düzene geçişi beraberinde getirmiştir.

Bu demokratikleşme sürecinin bir yönünü de, özerk bir üniversite yönetimine geçiş oluşturuyordu. 13.06.1946 tarihinde kabul edilen 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu, böyle bir siyasal ortam içinde gerçekleşmiştir. Gerçi, 4936 sayılı yasayı, sadece bu siyasal dönüşümle açıklamak yeterli değildir. Bunu, aynı zamanda, yükseköğretim ve üniversite sisteminin bir sonucu olarak da düşünmek gerekir.

Yükseköğretimde kurum, öğretim üyesi ve öğrenci sayısı hızla artmakta ve çeşitlenmektedir. Bu gelişme, üniversitenin yeni bir çerçeve içinde ele alınmasını zorlamıştır. Kanunun hazırlanması için dört yıldan fazla çalışılmış, tek üniversiteli sistemden çok üniversiteli özerk ve tüzelkişilikli sisteme geçiş ve eşgüdüm düzenlemeleri yapılmıştır. Üniversite öğretim kadrosunun yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi için yeni esaslar getirilmiştir. TBMM'nin yapısı da dikkat çekicidir. Darülfünun'da görev yapmış, 1933'te üniversiteden tasfiye edilmiş veya 1923-1944 döneminde üniversitede yönetim görevleri yapmış olan birçok kişi bu mecliste milletvekilidir. Yasa görüşmeleri büyük bir deney zenginliği içinde, üniversite yönetimini, esaslarını ve özerkliğini somut verilerle değerlendirerek gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde, Milli Eğitim Bakanı Hasan li Yücel, Darülfünun'u ilga edici yasanın, kendisine takaddüm eden devirdeki müesseseden memnunsuzluğun ifadesi olduğunu, kendisinin bunun tam tersine bir duygu ile bu kanunu getirmiş bir hükümetin üyesi olduğunu, üniversite, arzu edildiği şekilde geliştiği için bu kanunun yapıldığını belirtmiştir. Ona göre, bu kanun, yıkarak yeniyi yapan bir kanun değil, kurulmuş, iyi işleyen, liyakat ifade eden müesseselerin daha çok gelişmesini temin etmek için hazırlanmış bir kanundur. Bu kanun bir ana prensip, bir de köklü usul, metot ihtiva etmektedir. Bütün maddeleri bu iki nokta etrafında toplanmış sayılabilir. Bu iki noktadan biri, yani ana prensip, üniversitelerin özerk olmasıdır. Bu özerklik, yönetimde, öğretimde ve mali alandadır. Üniversitelerin özerkliği, bir oluşun, erginliğin ifadesi olduğu için kıymetlidir. Köklü metot ise bilim insanının yetiştirilmesidir.

11. *Birinci Maarif Şurası (17-29 Temmuz 1939) Çalışma Programı, Konuşmalar, Lahikalar*, Maarif Vekilliği Yayını, Ankara 1939, S. VII, 29-123, 423-475, 491-619; Hirsch, *age.*, Dünya Üniversiteleri ..., C. 2, s. 751-768, 774-785.



ODTÜ Mimarlık Fakültesi öğrencileri ve öğretim görevlileri bir proje gezisinde, 1990'lar.

Bu görüşmeler ve çalışmalar sonunda, 4936 sayılı yasa, döneminin en gelişmiş yasalarından biri olarak yürürlüğe girmiştir. Artık eğitim sistemi çok partili döneme uygun olarak yeni bir gelişme içindedir. Eğitim sisteminin, toplumun isteklerini izleyici bir nitelik kazanması, eğitimin ve bu arada yükseköğretimin yurt düzeyine yaygınlaştırılmasına yol açmıştır.

1955 yılından başlayarak yeni üniversiteler ve yükseköğretim kurumları büyük bir hızla çoğalmışlar ve yurdun dört bir yanına dağılmışlardır. Ancak, üniversite özerkliğinin hükümet çevrelerinde yarattığı rahatsızlık nedeniyle, ikinci bir yönetim modeli seçeneği uygulanmış, yeni kurulan üniversiteler ve yükseköğretim kurumları çok uzun süre özerk olamamışlardır. Bu seçenek içinde, İktisadi ve Ticari İlimler Yüksek Okulları, İktisadi ve İdari İlimler Akademilerine dönüştürülmüşlerdir. Daha sonra, Devlet Mühendislik ve Mimarlık Akademileri ve Devlet Güzel Sanatlar Akademisi kurulmuştur. 1954 yılından itibaren özel yasalı üniversiteler (Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi) kurulmuştur.

1954 yılında Milli Eğitim Bakanı'na, öğretim üyelerini bakanlık emrine alma yetkisi tanınarak, özerklik önemli ölçüde zedelenmiştir. 1950-1960 döneminde üniversite, sivil ve asker bürokrasi, toplumun en çok ve en hızlı kaybeden kesimi haline gelmiş, bu durum 27 Mayıs 1960 müdahalesinin oluşmasında önemli işlev görmüştür.

27 Mayıs'a gelindiğinde, üniversite özerkliği yine siyasal gündemde idi. Milli Birlik Komitesi'nce kabul edilen 115 sayılı yasa bakanlık emrine alma yetkisini kaldırmıştır. 1961 Anayasası ise üniversite özerkliğini genişletmiştir. Ayrıca, 1961 sonrası eğitim sisteminin oluşumunda etkili olacak iki kurum, Devlet Planlama Teşkilatı ve Anayasa Mahkemesi kurulmuştur.[12]

1960-1981 Döneminde Üniversiteler

1961 Anayasası 120. maddesinde üniversite özerkliğini en geniş biçimiyle tanımlamıştır: "Üniversiteler, ancak Devlet eliyle ve kanunla kurulur. Üniversiteler, bilimsel ve idari özerkliğe sahip kamu tüzelkişileridir.

Üniversiteler, kendileri tarafından seçilen yetkili öğretim üyelerinden kurulu organları eliyle yönetilir ve denetlenir; özel kanuna göre kurulmuş Devlet Üniversiteleri hakkındaki hükümler saklıdır.

Üniversite organları, öğretim üyeleri ve yardımcıları, üniversite dışındaki makamlarca, her ne suretle olursa olsun, görevlerinden uzaklaştırılamazlar.

Üniversite öğretim üyeleri ve yardımcıları serbestçe araştırma ve yayında bulunabilirler.

Üniversiteleri kuruluş ve işleyişleri, organları ve bunların seçimleri, görev ve yetkileri, öğretim ve araştırma görevlerinin üniversite organlarınca denetlenmesi bu esaslara göre kanunla düzenlenir.

Siyasi partilere üye olma yasağı, üniversite öğretim üyeleri ve yardımcıları hakkında uygulanmaz. Ancak, bunlar partilerin genel merkezleri dışında yönetim görevi alamazlar."

Bu madde, 12 Mart 1971 askeri hareketinden sonra değiştirilecektir. Artık özerklik, üniversite binalarında suçların ve suçluların kovuşturulmasına engel olmayacaktır. Devletin gözetimi ve denetimi esastır. Araştırma ve yayın özgürlüğü suç işleme özgürlüğü anlamında yorumlanamayacaktır. Üniversitede öğretimin devam etmesi için olağanüstü tedbirler uygulanabilecektir. Üniversite organları öğretimin tehlikeye düşmesini gideremediğinde, Bakanlar Kurulu, idareye el koyabilecektir.

Dönem, yükseköğretime olan talebin hızla arttığı, öğrenci eylemlerinin çoğaldığı bir dönemdir. Özel yüksekokullar bu talep baskısının doğurduğu pazar tahminleri sonucunda kurulmaya başlar Yükseköğretimde sınıfsal ve bölgesel eşitsizlik, giderek keskinleşmektedir. Üniversite öğrenci sayısını artıramamakta, öğretim üyeleri özel yüksekokullarda ders vermekte, üniversite tepki göstermemektedir. Mimarlar Odası'nın girişimiyle konu Anayasa Mahkemesi'ne götürülür ve yasa iptal edilir. Anayasa Mahkemesi, yansız öğretim yapılamayacağı ve üniversitenin öğretim alanına giren konularda özel kişilerin öğretim kurumu kuramıyacağı savı ile yasayı anayasaya aykırı bulur. Artık üniversiteler, eskiden olduğu gibi, "ilericiliğin" simgesi değildir. Fakat ne üniversite, ne de siyasal iktidar üniversitede reform yapabilmiştir.

12 Mart yönetimi üniversitelere karşı kuşkucu bir yaklaşım içindedir. Anayasa'nın 120. maddesi budandıktan sonra 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu ve 1765 sayılı Üniversite Personel Kanunu bu kuşkucu yaklaşımla hazırlanmıştır. Yine de esas çerçeve korunmuş, kurullar genişletilmiş, asistanların ve öğrencilerin yönetime katılımları düzenlenmiştir. 1750 sayılı yasa ile ilk kez Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) kurulmuştur. Bu kurul siyasal iktidarın ve üniversitelerin temsilcilerinden oluşmakta, ortak konuların uzlaşma ortamın-

12. Tekeli, İ., *age.*, s. 99-106.

da çözümlenmesi amacını taşımaktadır. 1750 sayılı yasanın kimi maddeleri, üniversitelerin Anayasa Mahkemesi'ne başvurmaları üzerine, özerkliğe aykırılığı gerekçesiyle, Anayasa Mahkemesi'nce iptal edilmiştir.

Anadolu'da yükseköğretim kurumları kurulmakta, fakat çoğu yıllarca eğitime geçememektedir. Yatırımlar sınırlıdır, talep hızla artmakta ve karşılanamamaktadır. Yeni eğitim teknolojisi olarak mektupla öğretim, Yaykur denemeleri başlatılmış, verimli sonuç alınamamıştır. 1970'lerin sonlarında çağdaş yükseköğretimi ve üniversiteyi kurma çabaları, artık, Türkiye'de bir dönüm noktasındadır. Yüz yılı aşan deneyler ve sorunlar içinde örgütlenmede sürekli bir ölçek büyümesi olmuş, öğrenci kitleleri büyümüş, eğitim kurumları çeşitlenmiş ve kademelenmiştir. 4936 sayılı vasayla üniversitelerin, 7334 sayılı yasayla İktisadi ve Ticari İlimler Akademilerinin, 1184 sayılı yasayla Devlet Mühendislik ve Mimarlık Akademilerinin sistemleştirilmesine çalışılmış ise de, tüm yükseköğretimin bir bütün olarak tasarlanması gerçekleştirilememiştir. Türkiye'nin biriken deneyleri, yükseköğretimi kendini yenileyen ve yeniden üreten bir sistem olarak yeni baştan planlama ve kurma noktasına gelmiştir. Ama yükseköğretimi ve üniversiteyi yeni maceralar beklemektedir.[13]

12 Eylül 1980 Sonrası ve YÖK Dönemi (1980-1998)

Bu dönemde, yükseköğretimin düzenlenmesine öncelik verilmiş, Anayasa değişikleri daha sonra yapılmıştır. 1961 Anayasası'nda yer alan hükümler hem yasada hem de anayasada kökten değiştirilmiştir. 1961 Anayasası'nda yer alan ve o zamanlar milli güvenlikle ilgili kararların alınmasında yardımcılık edecek olan Milli Güvenlik Kurulu, 1971 değişikliğiyle kararların alınmasında ve koordinasyonun sağlanmasında gerekli temel görüşleri tavsiye eden bir kurula dönüştürülmüştür. 1982 Anayasası'nda ise, bu kurul, gündemin özelliğine göre ilgili bakanların çağrıldığı, devletin milli güvenlik siyaseti ile ilgili belirleme ve uygulama kararlarının alındığı, kararları ve önerdiği tedbirler Bakanlar Kurulu'nca öncelikle dikkate alınacak bir kurul olmuştur. Bu dönemde, Milli Güvenlik Kurulu'nda görüşülecek konular arasına, yükseköğretim ve üniversite konuları da katılmıştır.

Üniversite konusu öncelikle gündemdedir. Siyasal iktidarın talepleri, üniversite öğretim üyelerinin talepleri, üniversite öğrencilerinin ve ailelerinin taleplerinin yanına, belirleyici olarak asker bürokratların talepleri de eklenmiştir. Uyuşmazlık, 12 Eylül 1980 askeri müdahalesi öncesi, siyasal iktidar tarafından çözülmek istenmiş, fakat çözülememişti. Sorun 12 Eylül askeri yönetimine ilgililerce aktarılmışsa da, askeri yönetim, uyuşmazlıkların çözümüne öncelik vereceğine tek taraflı çözümü yeğlemiş ve üniversite içinden de taraftarlar bulmuştur.

1980'e gelindiğinde, siyasal iktidar üniversite yönetimini denetim altında tutmak; öğrenci ve üniversite sayısını çoğaltmak ve üniversiteleri ülke içinde daha da yaygınlaştırmak istemektedir. Üniversite öğretim üyelerinin talepleri ise bunlarla çelişmekte, özerklik ve kaliteli eğitim çevresinde toplanmaktadır. Bu iki tür talep arasında yıllardan beri bir uzlaşma sağlanamamıştır. Üniversite öğrencilerinin ailelerinin talepleri çoğunlukla siyasal iktidarın taleplerine yakın olsa da, öğrencilerin talepleri ayrışma göstermiştir. Büyük sermaye çevreleri de yeni ve özel taleplerle ortaya çıkmaya başlamışlardır. Konu, giderek siyasal partilerde de benzer eğilimler yaratmış ve bunlar günlük politikaya sürekli alet edilir duruma so-

13. Tekeli, *İ.,age.*, s. 105-106.

1999 İTİBARİYLE TÜRKİYE'DE ÜNİVERSİTE VE YÜKSEK TEKNOLOJİ ENSTİTÜLERİ

Devlet Üniversiteleri	Yer	Açılış Tarihleri
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ	BOLU	1992
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ	AYDIN	1993
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ	AFYON	1993
AKDENIZ ÜNİVERSİTESİ	ANTALYA	1992
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ	ESKİŞEHİR	1992
ANKARA ÜNİVERSİTESİ	ANKARA	1946
ATATURK ÜNİVERSİTESİ	ERZURUM	1957
BALIKESIR ÜNİVERSİTESİ	BALIKESİR	1993
BOĞAZİÇİ ÜNİVERSİTESİ	İSTANBUL	1971
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ	ÇANAKKALE	1992
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ	MANİSA	1992
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ	ADANA	1973
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ	SİVAS	1974
DİCLE ÜNİVERSİTESİ	DİYARBAKIR	1982
DOKUZ EYLUL ÜNİVERSİTESİ	İZMİR	1982
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ	KÜTAHYA	1992
EGE ÜNİVERSİTESİ	İZMİR	1956
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ	KAYSERİ	1978
FIRAT ÜNİVERSİTESİ	ELAZIĞ	1975
GALATASARAY ÜNİVERSİTESİ	İSTANBUL	1992
GAZİ ÜNİVERSİTESİ	ANKARA	1982
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ	GAZİANTEP	1987
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ	TOKAT	1992
GEBZE YÜKSEK TEKNOLOJİ ENSTİTÜSÜ	GEBZE	1992
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ	ANKARA	1958
HARRAN ÜNİVERSİTESİ	ŞANLIURFA	1992
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ	MALATYA	1975
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ	İSTANBUL	1933
İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	İSTANBUL	1946
İZMİR YÜKSEK TEKNOLOJİ ENSTİTÜSÜ	İZMİR	1992
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ	KARS	1993
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ	KAHRAMANMARAŞ	1992
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	TRABZON	1963
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ	KIRIKKALE	1993
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ	KOCAELİ	1993
MARMARA ÜNİVERSİTESİ	İSTANBUL	1982

MERSİN ÜNİVERSİTESİ	MERSİN	1992
ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	ANKARA	1956
MİMAR SİNAN ÜNİVERSİTESİ	İSTANBUL	1982
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ	MUĞLA	1993
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ	ANTAKYA	1992
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ	NİĞDE	1992
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ	SAMSUN	1975
OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ	ESKİŞEHİR	1992
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ	DENİZLİ	1993
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ	SAKARYA	1992
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ	KONYA	1975
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ	ISPARTA	1992
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ	EDİRNE	1982
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ	BURSA	1976
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	İSTANBUL	1982
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ	VAN	1982
ZONGULDAK KARAELMAS ÜNİVERSİTESİ	ZONGULDAK	1993

Vakıf Üniversiteleri

ATILIM ÜNİVERSİTESİ	ANKARA	1997
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ	İSTANBUL	1998
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ	ANKARA	1994
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ	İSTANBUL	1997
İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ	İSTANBUL	1996
BİLKENT ÜNİVERSİTESİ	ANKARA	1986
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ	TARSUS	1997
ÇANKAYA ÜNİVERSİTESİ	ANKARA	1997
DOĞUŞ ÜNİVERSİTESİ	İSTANBUL	1997
FATİH ÜNİVERSİTESİ	İSTANBUL	1996
HALİÇ ÜNİVERSİTESİ	İSTANBUL	1997
IŞIK ÜNİVERSİTESİ	İSTANBUL	1996
KADİR HAS ÜNİVERSİTESİ	İSTANBUL	1997
KOÇ ÜNİVERSİTESİ	İSTANBUL	1993
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ	İSTANBUL	1997
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ	İSTANBUL	1997
SABANCI ÜNİVERSİTESİ	İSTANBUL	Kuruluş aşamasında
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ	İSTANBUL	1996

kulmuştur. Giderek, aşırı sağcı unsurlarla aşırı dinci unsurların siyasal ve üniversiter alanda cirit attığı bir ortam doğmuştur.[14]

12 Eylül müdahalesinin ardından, göstermelik bir uzlaşma yolu seçilmiş ve uygulanmıştır. Bir tarafta Üniversitelerarası Kurul, daha önce başlamış olduğu çalışmayı sürdürmeye çabalarken, öte tarafta Milli Birlik Komitesi yeni bir çalışma başlatmıştır. Komite bu konuda başlıca iki istihbarat kaynağını harekete geçirmiştir. Birincisi, kurduğu komitelerde üniversitelerden aldığı bilgileri bir merkeze aktarmak; ikincisi Üniversitelerarası Kurul tarafından yapılan çalışmalar hakkında sürekli bilgi toplamak.

Bu çalışmalar sonunda 2547 sayılı Üniversiteler Kanunu Milli Birlik Komitesi'nce kabul edilerek yürürlüğe konulmuştur. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) modeli, üniversite içinde dar bir kesim tarafından benimsenmiş ve önerilmiştir. Artık üniversite içinde de değişik model önerileri ortaya çıkmaktadır. Çünkü artık, çeşitli üniversitelerin ve öğretim üyelerinin çıkarları büyük ölçüde farklılaşmıştır. Dolayısıyla uzlaşma olanakları daha da azalmıştır. Dünyada yaşanan gelişmeler, sağ politikaların öne çıkması, kaynakların kısıtlanması Türkiye'ye bu özel konjonktürde yansımıştır. 12 Eylül askeri müdahalesinin üniversiteyi disipline almak ve kendi yandaşlarının düşüncesine uygun bir üniversite oluşturmak için kurduğu YÖK bir kavram kargaşası da yaratmıştır. Bir yandan dünyadaki gelişmeler Türkiye'ye yansıtılırken, bu, askeri çevrelere onların isteklerini yerine getirmek gibi gösterilmiş; öte yandan askeri kesimin istekleri kamuoyuna dış dünyanın gelişmeleri gibi gösterilerek meşrulaştırılmaya çalışılmıştır. Bu ortamda, üniversitelerin geniş bir kesimi ve kamuoyu YÖK'ü dışlamakta kolayca birleşmiştir.[15]

Yüksek Öğretim Yasası artık yürürlüktedir. Özerkliği kaldırılmış ve YÖK'ün merkezi yönetimine bağlanmış, yöneticileri YÖK tarafından atanan ve kurulları sadece bir danışma organı durumuna getirilmiş olan üniversiteler tüm yükseköğretim kurumlarını kapsar duruma getirilmiştir. Fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, meslek yüksek okulları ve iki yıllık meslek okullarının, tümünün, merkezden yönetimi ve denetiminin yarattığı karmaşa, yasaya uyan ve uymayan, daha sonra Anayasa'ya da aykırı olan çeşitli uygulamalarla kısa zamanda içinden çıkılmaz hale gelmiştir. Bu nedenle yükseköğretim yasası sık sık ve geniş ölçüde değiştirilmiştir. YÖK'ün yetkileri artırılmış, doçentlik ve profesörlük koşulları değiştirilmiş, çalışma esasları düzeltilmiş, asistanlık kurumu kaldırılmış, kamu kuruluşları ve vakıflarda öğretim üyelerinin görevlendirilme esasları yeniden düzenlenmiştir. Açık öğretim hizmetleri genişletilmiş ve teşvik edilmiştir. Öğrenci harçları sembolik düzeyden çıkmış ve cari hizmet ödeneğine dönüştürülmüştür. Üniversitelere ve vakıf yükseköğretim kurumlarına tanınan mali kolaylıklar büyük ölçüde artırılmıştır. Döner sermaye ve araştırma fonları takviye edilmiştir. Üniversite yöneticileri, süreleri dolmadan görevden alınabilmektedir. Vakıflar kazanç amacına yönelik olmamak koşuluyla, yükseköğretim kurumları kurabileceklerdir. Vakıf yükseköğretim kurumları ayrıcalıklıdır; mütevelli heyetler geniş yetkilerle donatılmıştır. Akademik ve idari işlemler, mütevelli heyetler tarafından, YÖK denetiminde yürütülecek ve yönetilecektir. Vakıf kurumlarına devlet yardımı yapılacaktır. Anayasa'daki, kamu tüzelkişiliğine sahip olacak olan üniversitelerin devlet tarafından kanunla kurulması ve vakıfların sadece yükseköğretim kurumu kurabilecekleri hükümlerine karşın, özel kişilerin oluşturduğu vakıflarca kurulan yükseköğretim kurumlarına üniversite adı verilmekte, kamu tüzelkişiliği tanınmaktadır. Anayasa ve yasalar uygulanmamakta-

14. Cangızbay, K., "Üniversite Hocaları ve Üniversite", *Birikim*, Kasım 1994, S. 67, s. 41-49; Tekeli, İ., "Üniversite Üzerine Bir Kez Daha Konuşurken", *Birikim*, Kasım 1994, S. 67, s. 36-40.

15. Tekeli, İ., *age.*, s. 36-39.

1991 yılında özel statülü üniversiteler kurulmasına ilişkin yasa yürürlüğe girmiş; uygulanmadan, Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmiştir.

1980'lerde YÖK, askeri yönetimle tam bir hiyerarşik ilişki içindedir. Hükümet ve sıkıyönetim komutanlıkları YÖK'e ve üniversitelere doğrudan emir ve talimat vermektedirler. Üniversiteler tam bir kışla disiplini içinde yönetilmektedir. Üniversite öğretim üyeleri ve öğrenciler sürekli asker ve polis gözetimindedir. Öğretim üyeleri ve öğrenciler dernek kurmak için veya herhangi bir derneğe girmek için rektörden izin almak zorundadır. YÖK başkanı, yeni düzeni 1933 üniversite reformuna ve tasfiyesine benzetirken askerleri de Ebedi Şef ve Milli Şef mertebesine yükseltmiş olmaktadır.

12 Eylül rejiminin uygulamalarının önemli birkaçını anımsatalım:

1. Üniversite öğretim üyeleri hakkında güvenlik soruşturması yapılması esası getirilmiştir.

2. İşten çıkarılan veya istenmeyen öğretim üyelerinin kitapları, zararlı görülen yayınlar üniversite kütüphanelerinden çıkarılmış ve imha edilmiş, bazı yerlerde yakılmıştır.

Öğretim üyelerine ve yardımcılarına araştırma konuları genelgelerle dikte edilmiştir.

4. Öğretim üyelerine, zorunlu milli güvenlik konferansları verilmiş, bu konuda YÖK tarafından bir elkitabı yayımlanmıştır.

YÖK konusu siyasal alanı da etkilemiş, siyasal partilerin programlarında ve hükümet programlarında bu kurumu kaldıracakları ve yerine yeni bir düzen kuracakları sözlerini vermişlerdir. Ama bunlardan bir sonuç çıkmamıştır. Üniversite yasasında yapılan değişiklik ise, yapılan bütün çalışmalara ve hazırlanan yasa tasarısının TBMM'ne sunulmasına karşın, rektör seçimlerini öğretim üyelerinin önseçimine bağlayan sembolik bir demokratikleşme uygulaması düzeyinde kalmıştır.[16]

1992 yılında, hemen hemen aynı günlerde, Süleyman Demirel'in başbakanlığı döneminde, öğretim üyesi yetersizliği ve altyapı noksanlığı açıkça bilindiği halde, bir yasayla 21 üniversite (öncekilerle birlikte toplam 51) ve iki Yüksek Teknoloji Enstitüsü birden kurulmuştur. Bir kez daha, üniversiteyi yurt yüzeyine yayma talebi galip gelmiştir. Öğretim üyesi yetersizliği ve altyapı eksikliği ise 1990'larda en yüksek noktasındadır. Eğitimin niteliği hızla düşmekte ve üniversiteler; öğretim üyesi, öğrenci, kütüphane, laboratuvar, bilgisayar donanımı bakımından hızla farklılaşmaktadır. Üniversite adı altında kurulan vakıf yükseköğretim kurumu sayısı ise 18'dir. Bunlar, yüksek ücretlerle öğrenci alan, üniversitelerin nitelikli öğretim üyelerini ve yeni yetişen nitelikli doktorantları yüksek ücretlerle alarak devlet üniversitelerinin nitelik kaybetmesine katkıda bulunan, sermaye çevrelerinin birbiriyle prestij yarışı yapmasına hizmet eden kurumlar olmuştur.

Gereksinimler ve Çözüme Kısa Bir Bakış

Türkiye, yükseköğretim ve üniversite sorununu sağlıklı bir biçimde çözememiş, tarih içinde biriken deneyler yeterli olamamış, üniversiteler kendini yenileyen ve yeniden üreten bir yapıya kavuşturulamamıştır.

Sorunlar artmış, çeşitlenmiş, çözüm için daha sistemli yaklaşımların gerektiği bir düzeye yükselmiştir. Tekeli'ye göre; "Üniversitenin artık YÖK'ten yakınmada hemfikir olmayı bir yana bırakarak işleyebilir ve gelişmeye açık bir üniversite modeli üzerinde uzlaşması gerekir." Tekeli, tüm sorunların kaynaklandığı dört ana konunun çözümü için toplumda bir uzlaşma

16. Prof. Dr. Erdal İnönü başbakan vekili iken TBMM'ne sunulan yasa tasarısı kadük olmuştur. Sembolik demokratikleşme anlamındaki rektör seçimi değişikliği ise Devlet Bakanı Prof. Dr. Türkân Akyol ile SHP Grup Başkan Vekili Prof. Dr. Aydın Güven Gürkan'ın çabalarıyla gerçekleşmiştir. Bu değişikliğin TBMM'ne sunulan metni öğretim üyelerinin seçeceği üç rektör adayının Cumhurbaşkanı'na sunulmasını öngörüyordu. Bu madde, komisyonda, Ayvaz Gökdemir'in önerisiyle değiştirilmiş, altı adayın YÖK'e gönderilmesi ve üç adayın YÖK tarafından seçilerek Cumhurbaşkanı'na sunulması biçimine getirilmiştir. YÖK yasasında yapılan bu değişiklik YÖK Başkanı Doğramacı'nın istifasına neden olmuştur.

sağlanabilirse, üniversite sorununun olumlu ve gerçekçi bir çözüme yaklaşmış olacağını belirtmektedir. Bu dört konu şunlardır: Üniversite için bir finansman modeli geliştirilmesi; üniversite öğretim üyesi yetiştirme modeli geliştirilmesi; üniversite yönetim modeli üzerinde uzlaşma sağlanması; bilimsel bilgiye yaklaşım ve bilimsel bilginin üretilme biçimi konuşunda bir uzlaşma sağlanması. Bu dört alanda bir uzlaşma gerçekleştirilebilirse, bunu işleyen bir üniversite yasa tasarısına dönüştürmek çok kolay olacaktır. Bunu yapabilmek için de, öncelikle, üniversitenin dünyada son on yıllarda ne tür değişmeler geçirdiği incelenmelidir.[17]

Gelecek yüzyılda, devlet katkısını ve döner sermaye gelirlerini artıran, öğrenci ailelerinin ve mezunların desteklediği, vakıf ve benzeri örgütlenmelerle geliştirilen, fakat büyük sermayenin baskılarını engelleyecek bir finansman sistemi kurulması çözümü kolaylaştıracaktır. Bu sistemin üniversiteye girişte fırsat eşitliğini bozmayacak ve öğrenim desteği sağlayacak bir yapıda olması toplumsal adaletin ve eğitim hakkının bir gereğidir. Öğretim üyesi yetiştirmenin nicelik ve nitelik olarak yükseltilmesinin yanında pedagojik formasyonun sağlanması, mevcut öğretim üyelerinin ve yardımcılarının geliştirme öğretiminden yararlandırılması, çağdaş öğretim ve eğitim yöntemlerinin ve teknolojilerinin kullanılması zorunludur. Üniversite yönetim modeli özerkliğin ve akademik özgürlüğün tanımına, çağdaş yönetim ve karar verme yöntemlerinin kullanımına, katılıma, farklı örgütlerin farklı yönetimine olanak verecek, öğrenci örgütlenmesini ve katılımını sağlayacak esnek bir yapı göstermelidir. Bilimsel bilginin üretilmesi ve teknolojik gelişmelerin izlenebilmesi için her tür kolaylık ve destek sağlanmalıdır.

17. Tekeli, İ., *age.*, s. 36-39.

Haldun Özen, Dr.

Cumhuriyet Döneminde Üniversitede Tasfiyeler

Cumhuriyet dönemi, kamu yönetimi kadrolarında tasfiye (arındırma) yapmayı Cumhuriyet'in ilk günlerinden başlayarak düşünmüş ve zaman zaman uygulamıştır. Bu tasfiyelerden Darülfünun ve üniversiteler de nasiplerini almışlardır. Üniversite dışındaki kamu kuruluşlarında kısa zamanda tasfiye yapan yeni yönetim, Darülfünun'da da tasfiye yapmayı istemişse de uzun süre bunu gerçekleştirememiştir.

İlk Tasfiye Girişimleri

Cumhuriyet döneminin ilk tasfiye isteği, 1922 yılında çeşitli konferanslar ve yayınlardan üzüntüye kapılan Darülfünun öğrencileri tarafından ortaya atılmıştır. Öğrenciler Darülfünun makamlarına verdikleri dilekçelerle Müderris Ali Kemal, Rıza Tevfik, Cenap Şehabettin, Hüseyin Daniş ve Muallim Barsamyan beylerin öğretim üyeliğinden çıkarılmalarını istemişler, olay büyümüş ve öğrencilerin grev yapmalarına neden olmuştur. Grevin dördüncü ayında Darülfünun Divanı (senato) Darülfünun Nizamnamesi'ni değiştirerek ilgili öğretim üyelerine süresiz izin verince olay kapanmıştır.[1]

Cumhuriyet döneminin ikinci üniversite tasfiye girişimi 1924'te Cumhuriyet'in ilk Darülfünun Emini (rektör) Prof. Dr. Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu döneminde Maarif Vekili İsmail Safa Bey tarafından yapılmıştır. İsmail Safa Bey öncelikle tıp fakültesinde köklü bir düzenleme istemişti. Ama Darülfünun Emini Baltacıoğlu, "Darülfünun'da yapılacak tensikatın olumlu sonuç vermeyeceğini, Darülfünun'un tensikatla değil zamanla olgunlaşabileceğini" anlatınca bu kararından vazgeçmişti.

Üçüncü tasfiye girişimi yine Baltacıoğlu döneminde, Maarif Vekili Vasıf Çınar tarafından yapıldı. Müsteşar Köprülüzade Fuat Bey, "Darülfünun tensikatının Darülfünun Emini tarafından yapılmasını ve sonucunun on beş gün içinde bildirilmesini vekil beyin istediğini" bildirmiş, Baltacıoğlu ise, "tensikata taraftar olmadığını, vicdanen bu işi yapamayacağını, vekâlet ısrar ederse hemen istifa edeceğini" bildirince Vasıf Bey tensikattan vazgeçmiştir.[2]

1933 Üniversite Tasfiyesi

Darülfünun'da tasfiye yapılması isteği 1930'larda yeniden canlanmıştır. Gerçekten 1933 Darülfünun tasfiyesinin 1932 yılında yapılan Tarih Kongresi'nde başladığı söylenebilir. Zeki Velidi Bey'in kongredeki konuşması Dr. Reşit Galip tarafından eleştirilmiş, Zeki Bey bunun üzerine Darülfünun'daki görevinden istifa etmiştir.

Basında ve TBMM'de bütçe görüşmelerinde Darülfünun aleyhtarlığı zamanla yoğunlaşmış ve TBMM bir yabancı uzman getirilerek Darülfünun hakkında rapor hazırlanmasını istemiştir. İsviçreli uzman Albert Malche tarafından hazırlanan rapora[3] dayanarak çıkarılan 31.7.1933 tarihli, 2252 sayılı yasa ile Darülfünun kapatılmış, Darülfünun öğretim üyesi kadrosunun büyük bir kısmının görevine son verilmiştir. 1933 Darülfünun tasfiyesinin gerçekleştirilmesi için Reşit Galip, acele olarak Maarif Vekilliği'ne getirilmiş ve tasfiyeden kısa bir süre sonra da istifa ettirilmiştir. Bu tasfiyede, üniversiteden ayrılanlara Maarif Vekili Dr. Reşit Galip tarafından teşekkür mektubu yazılmış, bir yıl müddetle eski maaşlarının ödeneceği bildirilmiştir.[4] Tasfiye 1934 yılında da devam etmiş, beş öğretim üyesinin daha görevine son verilmiştir.

1933 Darülfünun tasfiyesinin gerçek gerekçesini, TBMM'ye sunulan yasa tasarısında bulamıyoruz. Ancak, dönemin Maarif Vekili Reşit Galip yasa çıktıktan sonra yaptığı açıklamada gerekçeyi ve nedenlerini açıklamıştır: "Memlekette siyasi, içtimai, büyük inkılaplar oldu. Darülfünun bunlara karşı bitaraf bir müşahit kaldı. İktisadi sahada esaslı hareketler oldu. Darülfünun bundan habersiz göründü. Hukukta radikal değişiklikler oldu. Darülfünun yalnız yeni kanunları tedrisat programına almakla iktifa etti. Harf İnkılabı oldu, öz dil hareketi başladı, Darülfünun hiç tınmadı. Yeni bir tarih telakkisi, milli bir hareket halinde ülkeyi sardı. Darülfünun'da buna bir alaka uyandırabilmek için üç yıl kadar beklemek ve uğraşmak lazım geldi. İstanbul Darülfünunu artık durmuştu, kendisine kapanmıştı, vüstaî bir tecerrüd içinde harici alemden elini ayağını çekmişti. (...) Türkiye gibi radikal bir inkılap memleketinde vatanın müstakbel zimamdarlarının terbiyesi hayattan bu kadar uzak kalan, inkılabın seyrinden bu kadar uzak duran bir müesseseye artık daha uzun müddet tevdi edilemezdi."[5]

Ayrıca, Atatürk'ün Malche raporunu okuduğu ve Darülfünun öğretim üyeliğini nicelik olarak fazla, nitelik olarak eksik bulduğu biliniyor.[6]

Bu gerekçeye rağmen, inkılabı destekleyen bazı öğretim üyeleri de tasfiye edilmiş, eleştirilen yönde davranan bazı öğretim üyeleri de görevde bırakılmıştır. Darülfünun'un 240 öğretim üye ve yardımcısından 157'si görevden alınmıştır. Bu görevden alınmalar güçlü ve hizmeti geçmiş bilginleri de kapsamaktaydı. Cemil Bilsel "işten çıkarılanların çoğunun ülkenin değerli ve çalışkan

çocukları olduğunu" belirtmektedir.[7]

1947-1948 Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tasfiyesi

Cumhuriyet döneminin ikinci önemli üniversite tasfiyesi 1947-1948 yıllarında, uzun bir mücadeleden sonra, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nde (DTCF) yapılmıştır.

Dönem, özerk üniversite dönemidir. 18.6.1946 tarihli, 4936 sayılı yeni Üniversiteler Kanunu yürürlüktedir. Bu yasanın TBMM'de görüşülmesi sırasında, üniversitede bu vesile ile tasfiye yapılması istenmiştir. Bilecik Milletvekili Kasım Gülek "1933 senesinde üniversite reformunu yaptığımız zaman mevcut hakları tanımamış, birçok hocaları çıkarmıştık. Hatıra gelebilirdi ki, bugünkü kanunla koyduğumuz standartlara uymayan doçent ve profesörleri de bu kanunla tasfiye edelim" demişse de taraftar bulamamıştır.[8]

Ancak çeşitli olaylar, DTCF'de sol eğilimli bilinen üç öğretim üyesinin (Behice Boran, Niyazi Berkes, P. Naili Boratav) görevlerine son verilmesiyle sonuçlanmıştır. Üniversiteler Kanunu'nun disiplin süreçleri ile sonuca ulaşılamayınca, siyasal iktidar kadro kanunuyla ilgili kadroları kaldırmış ve sonuca varmıştır.

TBMM Milli Eğitim Komisyonu raporunda, "Komisyonumuz, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nde halk edebiyatı, folklor ve sosyoloji derslerini okutan üç öğretim üyesinin durumu üzerinde büyük bir dikkatle durdu. Komisyonumuz, bu öğretim üyelerinin, Üniversiteler Kanunu'nun 3. maddesi gereğince görevlerini yerlerine getirmemiş olduklarına, aksine öğrencilere gerek dersleri, gerek yazıları ile zararlı telkinlerde bulunduklarına kanaat getirdiği bu öğretim üyelerinin derslerine ilgili fakültelerce bir müddetten beri ara verilmesine zaruret duyulmuş olduğunu da öğrenmiştir" denilmiştir. Konu, TBMM'de uzun uzun görüşülmüş ve kadrolar kaldırılarak üç öğretim üyesinin görevine son verilmiştir.[9]

27 Mayıs 147'ler Tasfiyesi

27 Mayıs 1960 askeri hareketinden sonra 28.10.1960 tarihli 114 sayılı yasa ile 147 öğretim üyesinin görevlerine son verilmiş, bazıları da diğer üniversitelere nakledilmiştir. Daha sonra büyük tartışmalara yol açan bu sorun, çıkarılan yeni bir kanunla çözülmüş, öğretim üyeleri görevlerine dönmüşlerdir.

12 Mart ve 12 Eylül Dönemi Tasfiyeleri

12 Mart 1971 ve 12 Eyül 1980 sonrası dönemler üniversitelerde geniş ve sürekli tasfiyelerin yapıldığı dönemlerdir. Özellikle 12 Eylül döneminde 1402 sayılı Sıkıyönetim Kanunu uyarınca sıkıyönetim komutanlıklarının isteği üzerine, öğretim üyelerinin görevine son verilmiştir. Bu uygulamada isim listeleri çoğu kez Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) ile üniversite yönetimleri tarafından hazırlanarak sıkıyönetim komutanlıklarına gönderilmiştir.

Yine bu dönemlerde Güvenlik Soruşturması Yönetmeliği uygulanarak üniversite öğretim üye ve yardımcılarının görevlerine son verme işlemleri sürekli gündelik işler haline getirilmiştir. Pek çok öğretim üyesi ve yardımcısı güvenlik soruşturması ve arşiv araştırması sonucu olumsuz değerlendirildiği için göreve alınmamış veya görevlerinde yükseltilmemiştir. Bu tahribat halen de devam etmektedir.

1402 uygulamaları insan hakları örgütlerinde de ilgi uyandırmış, İnsan Hakları Derneği, 1402'likler Komisyonu kurarak bu konuya katkıda bulunmuştur. 1402'likler Komisyonu'nun hazırladığı rapor Türk-İş aracılığıyla Uluslararası Çalışma Örgütü ILO'ya gönderilmiş ve ILO bu rapor üzerine Türkiye'yi kara listeye almıştır. Böylece ILO bu konudaki gelişmeleri her yıl denetlemeye başlamıştır. Ardından Danıştay 1402'liklerin görevlerine dönmelerine karar vermiş ve bu kararı ile ILO kararına da gön-

derme yapmıştır. Hükümetler de, gecikmelerle de olsa bu kararları uygulamışlardır.

1402 sayılı yasa ve güvenlik soruşturması uygulamalarına 3 Kasım 1994 tarihli 4045 sayılı yasa ile kesin bir son verilmiştir. Bu yasa ile, güvenlik soruşturması ve 1402 uygulamaları nedeniyle görevlerine son verilenler ile kamu görevlerine alınmayanların haklarının geri verilmesine ilişkin esaslar yürürlüğe konulmuştur.

Bu yasa ile, yıllardan beri anayasaya aykırı olarak yasal dayanağı olmadan uygulanan Güvenlik Soruşturması Yönetmeliği yasal dayanağa kavuşturulmuş, güvenlik soruşturmasının sınırsızca yapılan uygulamalarına son verilmiştir. Güvenlik soruşturmasının sadece gizlilik dereceli birimlerle istihbarat ve infaz birimlerinde uygulanacağı, yönetmeliğin yeniden düzenleneceği belirtilmiştir. Daha önce kamu görevine ve işçiliğe girişlerde uygulanan güvenlik soruşturması sonucunda, sakıncalı bulunup göreve alınmayanların hakları geri verilmiştir. Daha önce yapılmış olan güvenlik soruşturmalarına ait fişlerin dosyalardan çıkarılması, sadece mahkeme ve adli sicil kayıtlarının esas alınması kuralı benimsenmiştir. Yasa ayrıca 1402 sayılı Sıkıyönetim Kanunu ile 12.9.1980 tarihinden sonra sıkıyönetim komutanlıklarının istemleri üzerine çalışması sakıncalı görülenleri de görevlerine iade etmiştir.

Bu yasa, bir anlamda devletin yaptığı uygulamaları hatalı bulduğunu ve insan haklarına aykırı olan bu durumu kısmen de olsa düzeltmek arzusunda olduğunu göstermiştir.

Sonsöz

Sonsöz olarak özetlenirse; "Bir kere, her önemli siyasal çalkalanmada üniversiteye bir elense çekilmiştir. (...) İkinci olarak, ünlü devlet adamı Disrael'nin 'Üniversite ışık, özgürlük ve bilim yeri olmalıdır' nitelenmesine uygun ve evrensel 'universitas' kavramıyla bağdaşır bir üniversitenin ülkemizde var olduğu kuşkuludur. (...) Son olarak, üniversite kendini geliştirecek ve işlevlerini etkin bir biçimde yerine getirecek bir bünyeye kavuşmadığı gibi, onu temsil eden kişi ve kurullar da –yine istisnalar bir yana– sorumluluklarının bilincinde olamamışlardır."[10]

Ne yazık ki, Türkiye'de kamu otoritelerinin tümü henüz kamu yararına sorumluluktan ve duyarlılıktan yoksundur. Uluslararası insan hakları belgelerinin birçoğunu imzalayan Türkiye'de siyasal ve sosyal ortam, insan haklarının pek çoğunu hâlâ özümseyebilmiş değildir. Bu özümseme uzun bir zaman alacak olsa da gereklidir. Üniversitelerin "gerçek üniversite" olmaları ancak bu gelişmeden sonra gerçekleşecek ve kamu otoritelerinin siyasal amaçlı tasfiye yapmaları da ancak zamanla ortadan kalkabilecektir.

1 Gürkan, K. İ., *Darülfünun Grevi*, Harman Yayınları, 1971, s. 84.

2 Baltacıoğlu, İ. H., *Hayatım*, Dünya Yayıncılık, İstanbul, 1998, s. 302. (Yayına hazırlayan: Ali Y. Baltacıoğlu)

3 Hirsch, E., *Dünya Üniversiteleri ve Türkiye'de Üniversitelerin Gelişmesi*, C. 1, İstanbul, 1950, s. 229-295.

4 Tunçay, M.-Özen, H., "1933 Darülfünun Tasfiyesi veya Bir Tek-Partİ Politikacısının Önlenemez Yükselişi ve Düşüşü", *Tarih ve Toplum*, S. 10, Ekim 1984, s. 6-20.

5 Hirsch, *age.*, s. 312.

6 Tunçay, M., "Yeni Bir Dergi ve 1933 Üniversite Reformu Hakkında Bir Belge", *Tarih ve Toplum*, S. 14, Şubat 1985, s. 71.

7 Widmann, H., *Atatürk Reformu*, İstanbul 1981, s. 39.

8 Hirsch, *age.*, C. 2, s. 1042.

9 Hirsch, *age.*, s. 1107-1212; Ayrıca bkz. *Üniversite Cadı Kazanı, 1948 DTCF Tasfiyesi ve Pertev Naili Boratav'ın Müdafaası*, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 1998, s. 237.

10 Kocabaşoğlu, U., "Mekremutlu Efendim Hazretleri", *Tarih ve Toplum*, Nisan S. 16, 1985, s. 2.

Haldun Özen



BÖLÜM

3

Öğretmen Yetiştirme

CUMHURİYET DÖNEMİNDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

Cemil Öztürk

Öğretmenlik, insanlık tarihi kadar eski bir meslektir. Tarih boyunca toplumların siyasi kültürel, sosyal ve ekonomik yapılarına göre şekillenen eğitim sistemleri, öğretmenlerin toplumlardaki işlevlerini de belirlemiştir. Bu yüzden, bazı dönemler hariç, genellikle dinsel toplum ve devlet düzenlerinin egemen olduğu XVIII. yüzyıl sonlarına kadar olan dönemde, hemen tüm dünyada, öğretmenlerin görevi, toplumun dinsel öğeler etrafında biçimlenen kültürünü gelecek kuşaklara aktarmak olmuş; buna bağlı olarak da, her toplumda öğretmenlik çoğunlukla din adamları tarafından yapılagelmiştir. Bu gelenek, 1789 Fransız Devrimi ile değişmeye başlamıştır. Devrim sonrasında laik rejim, devrim ilkeleri doğrultusunda bir eğitim sistemi kurma gereğini duymuş; fakat bunun, yıktığı teokratik-monarşik düzenin savunuculuğunu yapan mevcut öğretmenlerle başarılamayacağını görmüştür. Bu gerçek, onları, cumhuriyetin değerlerine inanan yeni bir öğretmen modeli oluşturmaya ve nihayet, bunu sağlayacak öğretmen yetiştiren kurumları açmaya zorlamıştır. Gerçekten de, dünyada bugünkü anlamda öğretmen yetiştiren ilk kurum, devrim sonrasında Fransa'da açılmıştır.[1]

İngiltere ve Belçika gibi Batı ülkelerinde de, 1830'lardan sonra, laik veya seküler bir eğitim sisteminin doğuşuna paralel olarak, kilisenin etkisinden uzak, ilk modern öğretmen okulları açılmıştır.[2] 1917 Ekim Devrimi'nden sonra, Sovyetler Birliği'nde de yeni rejim, hem kendi bekası, hem de komünist sistem içinde kalkınmanın sağlanması gibi nedenlerle öğretmen yetiştirmeye büyük önem vererek, özgün öğretmen yetiştirme modelleri geliştirmiştir.[3]

Osmanlı İmparatorluğu'nun kalıntısı üzerine kurulan Türkiye Cumhuriyeti, selefinden birçok alanda önemli bir miras devralmıştır. Bunlardan biri, Tanzimat'tan itibaren gelişen Batı tarzı eğitim sistemidir. Cumhuriyet'e kadar bu sistemin öğretmen ihtiyacı, ilki Batı'daki benzerleriyle aşağı yukarı aynı tarihlerde kurulan öğretmen okulları[4] tarafından karşılanmıştır. Modern Osmanlı eğitim sisteminin gelişimine paralel olarak İstanbul'da açılan Darülmuallimini Rüşdi (1848), Darülmuallimini Sıbyan (1868) ve Darülmuallimini liye (1874) ve 1875'ten itibaren eyaletlerde açılan "taşra darülmualliminleri" erkek ilk ve ortaöğretim okulları; 1870'te İstanbul'da hizmete giren Darülmuallimat/Darülmuallimat-ı liye ise, ilk ve ortaöğretim kız okulları için öğretmen yetiştirmiştir.[5] Ayrıca, 1914-1915 öğretim yılında, İstanbul Darülmuallimatı bünyesinde açılan Ana Muallime Mektebi Türkiye'de okulöncesi eğitime öğretmen yetiştirme alanında atılan ilk adım olmuştur. Bu kurumlar, Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme için, önemli bir altyapı oluşturmuş;[6] fakat bunlar hiçbir zaman ülkenin öğretmen açığını kapatmaya yetmemiştir. 1923'te hal-

1. Öztürk, C., *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*, Ankara 1996, s. xi; Öztürk, C., *Türkiye'de Dünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*, İstanbul 1998; Akyüz, Y., *Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri*, Ankara 1978, s. 18-22.

2. Gregg, P., *A Social and Economic History of Britain*, Londra, 1950, s. 250-252; S. de Coster, "The Historical Development of Teacher Training in Belgium", *The Education and Training of Teachers, The Year Book of Education: 1963*, (Der.) G. Z. F. Bereday-Jozeph A. Laiwerys, New York 1963, s. 228-234.

3. Webb, S. ve B., *Soviet Communism: A New Civilisation*, 3. Baskı, Edinburgh 1944, s. 717-749; A. Rothstein, *A History of the USSR*, Middlesex 1950, s. 213-214, 233. Bkz. Grant, N., *Soviet Education*, Londra, 1968, s. 23.

4. Öztürk, C., "Türkiye'de Öğretmen Yetiştiren Kurumların Doğuşu", *Milli Eğitim*, 1998, S. 137, s. 74-79.

5. Öztürk, C., "Darülmuallimîn", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, VIII, İstanbul 1993, s. 551-552; "Dârülmuallimat", *TDV İA*, VIII, 549-550.

6. Öztürk, C., *age.*, s. 1-36; *age.*, 1998, s. 5-45, 150-167.

kın ancak yüzde 9'una yakının okur yazar olması, bunların nicelik yönünden ne ölçüde fonksiyonel olabildiğinin bir başka göstergesidir.[7]

Düşünce Zemini

Atatürk'ün Öğretmen ve Öğretmen Yetiştirme Üzerine Görüşleri

Görüldüğü gibi öğretmenlik mesleği, XVIII. yüzyıldan beri tüm dünyada çağdaşlaşmanın en önemli araçlarından biri olmuştur. Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra yıkılan Osmanlı İmparatorluğu'nun ardından kurulan Türkiye Cumhuriyeti, en büyük mirasçısı olduğu bu devletin oluşturduğu yarı laik ve meşruti monarşinin üzerine, laik ve demokratik bir ulus-devlet oluşturma yolunda, birtakım önemli devrim ve reformlar yapmıştır. Bunların toplum tarafından benimsenmesi ve daha da önemlisi Cumhuriyet'in Mustafa Kemal Atatürk'ün deyimiyle "sonsuza kadar" yaşayabilmesi, bu devrime inanmış öğretmenler yetiştirmekle mümkündü. Atatürk'e göre, bir ülkenin geleceğini iki ordu belirliyordu. Bunlardan biri "asker ordusu", diğeri ise "irfan ordusu" idi. Türkiye'de asker ordusu, Kurtuluş Savaşı'nın sonunda düşmanı yurttan kovarak, üzerine düşeni yapmıştı. Şimdi sıra irfan, yani eğitim ordusuna gelmişti.[8] Atatürk, savaşın ardından, bu konuda öğretmenleri bilinçlendirmek ve motive etmek için her fırsatı değerlendirmişti. Örneğin, Ekim 1922'de Bursa'da öğretmenlere vermiş olduğu bir söylevinde, bu konudaki düşüncesini şöyle ifade etmişti:

"Ordularımızın ihraz ettiği zafer, sizin ve sizin ordularınızın zaferi için yalnız zemin hazırladı... Hakiki zaferi siz ihraz ve idame edeceksiniz ve behemahal muvaffak olacaksınız. Ben ve sarsılmaz imanla bütün arkadaşlarım, sizi takip edeceğiz ve sizin tesadüf edeceğiniz engelleri kıracağız..."[9]

Atatürk, öğretmenleri Cumhuriyet Türkiyesini inşa edecek en önemli güç olarak görüyordu. Bu, öğretmenler için çok ağır bir görevdi. Çünkü, binlerce şehidin kanı pahasına kazanılmış bağımsızlığın devamı ve cumhuriyet rejiminin geleceği onların ellerindeydi. Çünkü, Cumhuriyet'in istikbali olan "fikren, ilmen, fennen, bedenen kuvvetli ve yüksek seciyeli muhafizlar"ı, yani yeni kuşağı yetiştirecek olan onlardı. Bu kuşağın arzu edilen niteliklerde olup olmaması, öğretmenlerin gösterecekleri beceri ve özverinin derecesine bağlıydı.[10]

Mustafa Kemal Atatürk, Ekim 1925'te verdiği bir başka söylevde de yine öğretmenlerin bir milletin kaderindeki önemine değinmişti. Ona göre öğretmenden, eğitimciden yoksun bir topluluk, gerçek bir millet olarak kabul edilemezdi. Çünkü, ancak onlar bir topluluğu gerçek bir millet haline getirebilirdi. Türk milleti, elbette ki dünyanın takdirini kazanmaya değer bir topluluktu. Fakat, onu layık olduğu şerefli konuma getirecek olanlar öğretmenlerdi.[11]

Belgelerde Öğretmenlik ve Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren yayımlanan bazı yasa ve yönetmelikler ile üst düzey yetkililerin beyanları, bu dönemde öğretmen yetiştirmede ne gibi ilkelerin göz önünde bulundurulduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, daha sonraki yıllarda izlenen öğretmen yetiştirme politikalarına da şekil vermesi dolayısıyla, Türk Devrimi'nin ilk yıllarına ait resmi belge ve beyanlar, büyük önem taşımaktadır. Mustafa Necati Bey'in, 1928'de öğ-

7. Unat, F. R., "İlk, Orta ve Yüksek Tedrisatımızın On Senelik Bilançosu", *Fikirler*, 29 Teşrinievvel 1933, S. 100, s. 3-36.

8. *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri (ASD)*, II, 4. Baskı, Ankara 1989, s. 167-168. Sadeleştirilmiş metin için bkz. Karagözoğlu, G., "Atatürk Devriminin Yerleşmesinde ve Gerçekleşmesinde Eğitimin Rolü ve Yeri", *Atatürk ve Eğitim*, Ankara 1981, s. 212.

9. *ASD*, II, s. 167-168.

10. *Maarif Vekâleti Mecmuası*, S. 12, Ağustos 1927, s. 110-111; *Ayın Tarihi*, C. 4, S. 11-13, 1340, s. 220.

11. "Gazi Paşa İzmir Mekteplerinde", *Cumhuriyet*, 16 Teşrinievvel 1925.



Konya Kız Muallim Mektebi'nde kimya dersi, 1930.

retmen okullarının son sınıf öğrencilerine gönderdiği, metni aşağıya alınan "Genç Namzet" başlıklı mektup, bunlardan birisidir:

"Vatanın sayısız ihtiyaçlarını bihakkın müdrik olan ve bunun en mühim kısmının teminine kendisini memur bilen bütün mezun arkadaşların her gittikleri muhitte aziz Cumhuriyet'in en ateşîn birer müdafii ve bütün Türk istikbâlinin en yorulmaz birer hâdimi halinde, memnun ve müsterih çalışıyor ve didişiyorlar (...) Kuvvetle kaniim ki, pek yakın bir âtide, senin de vazife saatin çaldığı zaman memleketin her köşesinde seni dört gözle bekleyen arkadaşlarını, yavrularını göz önüne getirecek ve azamî bir tehalükle onlara yetişmeyi boynuna nezih bir borç bileceksin. Genç namzet! Unutma ki insanlar fanidir. Onları ebedileştiren ancak vatanî vazifelerine karşı gösterecekleri hulûs ve feragatlerdir. Kendini böyle şerefli bir istikbale müstahak görmez misin?"[12]

Gerek yukarıdaki satırlarda, gerekse burada yer verilemeyen diğer belgelerde yer alan ifadelerde ortaya konan milliyetçilik, cumhuriyetçilik, laiklik ve inkılapçılık gibi ilkeler; daha sonra, Türkiye Cumhuriyeti'nin tüm eğitim kurumlarında eğitim ve öğretim etkinliklerine esas kabul edilmiştir. Bunlar, bugünkü Türk eğitim sistemini biçimlendiren 1973 Milli Eğitim Temel Kanunu'nun da genel ilkelerini oluşturmuştur.

Bazı Aydınların Öğretmen Yetiştirme Üzerine Düşünceleri

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarında eğitim ve öğretmen sorunu, Atatürk'ten başka, devrimi yürüten diğer devlet adamları ve aydınlar tarafından da ele alınmıştır. Çünkü, yeni Türkiye'nin devraldığı miras, ne herhangi bir devrimi oturtmaya ne de ülkenin yaşayabilmesi için olmazsa olmaz öneme sahip kültürel ve sosyoekonomik kalkınmayı gerçekleştirmeye müsaitti.

12. *Tebliğler Mecmuası*, S. 25-26, 15 Mart 1928, s. 94-95.

Bu yıllarda Türkiye'de öğretmen yetiştirme, genel olarak, eğitim devrimlerinin başarıya ulaştırılması sorunu yönünden değerlendirilmişti. Konuya bu şekilde değinenlerin başında ise, Milli Eğitim Bakanlığı'nın daveti üzerine Türkiye'ye gelip incelemelerde bulunan ve bunlar hakkında bakanlığa ayrıntılı bir rapor sunan, Amerikalı eğitimci John Dewey geliyordu. O, eğitimi bir taraftan cumhuriyet rejiminin gelişmesi, bir taraftan da sosyoekonomik ve kültürel kalkınma zemininde değerlendiriyordu. Bu nedenle de, Türkiye'nin bu alanlarda sahip olduğu koşullara uygun yeni bir öğretmen yetiştirme modeli öneriyor ve bu bağlamda, köy öğretmeni yetiştirmek üzere ayrı öğretmen okulları kurulması gerektiğini savunuyordu. Dewey'e göre, Türkiye'de bu sırada mevcut olan öğretmen okullarının başlıca iki sorunu vardı. Bunlardan biri bu kurumlarda görevli öğretmenler, diğeri ise bunlardaki eğitim ve öğretim ortamları idi. Bu iki öğenin mutlaka iyileştirilmesi gerekiyordu.[13]

Dönemin önde gelen eğitimcilerinden biri olan Sadrettin Celal (Antel) de, eğitim devrimlerinin başarıya ulaşması yönünden öğretmen yetiştirmenin önemine değiniyordu. Ona göre, Cumhuriyet'in başında mevcut öğretmen okulları, Avrupa'nın altı sınıflı ilkokullarından bile daha aşağı bir durumdaydı. Bu nedenle, bunlar süratle ıslah edilmeliydi. Yapılacak en önemli şey, çok sayıdaki niteliksiz öğretmen okulunu belli merkezlerde birleştirerek, büyük ve modern kurumlar haline getirmekti.[14]

Mustafa Necati Bey'in bakan olduğu yıllarda (1925-1929), dönemin yazarları daha çok bu dönemde uygulanan politikalar üzerinde durmuşlardı. Bunlardan farklı olarak Kâzım Nami (Duru), o sıralarda ilk ve ortaöğretim kurumlarında başlayan karma eğitim uygulamasının öğretmen okullarında da başlatılmasını önermişti.[15] Aynı günlerde Mustafa Namık, *Cumhuriyet*'te yayımlanan bir makalesinde, öğretmen okullarının temel eğitim ve öğretim ilkelerine eğiliyordu. Ona göre, bu okullar, "cumhuriyetçi Türkiye'nin müstakbel öğretmenleri"ne, hem insanlığın en yüksek niteliklerini, hem de çağdaş Türk yaşamının esası olan "milliyet hisleri"ni vermeliydi.[16]

1930'lu yılların ilk yarısında, Falih Rıfkı, İbrahim Necmi, Zeki Mesut, Behçet Kemal, Yunus Nadi ve Yaşar Nabi gibi yazarlar tarafından kaleme alınan makalelerde; genellikle öğretmen yetiştirmenin Türk Devrimi'nin ideolojisini geliştirme ve yayma hareketleri ile yeni Türk devletinin sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda kalkınması bakımından önemi üzerinde durulmuştu. Bazı yazarlar ise, konuyu sadece ülkede eğitimin nicelik ve nitelik olarak gelişimi yönünden ele almışlardı.[17]

Öğretmen Yetiştiren Kurumlar

Okulöncesi eğitime öğretmen yetiştirme

- ***Ana Muallim Mektebi:***

Cumhuriyet'in ilk yıllarında okulöncesi eğitim alanında büyük bir öğretmen açığı bulunuyordu. Bu ihtiyaca cevap vermek için, 1927 yılında Ankara'da bir Ana Muallim Mektebi açılmıştır. Ortaokul üzerine iki yıl öğretim süreli bu okul, 1930-31 öğretim yılında İstanbul Kız Muallim Mektebi'ne nakledilmiş; bir yıl sonra da kapatılmıştır. Öğrenci sayısı 20 ile 35 arasında değişmiştir.[18]

- ***Kız Meslek Liseleri:***

1963-1964 öğretim yılından itibaren Kız Meslek Liselerinde Çocuk Gelişimi ve Bakımı

13. Öztürk, C., *age.*, 1996, s. 64-67.

14. Celâl, S., "Dârülmuallimîn Meselesi", *Muallimler Mecmuası*, S. 19, Mart 1924, s. 450-460.

15. Öztürk, C., *age.*, 1996, s. 68-69.

16. Nâmık, M., "Muallim Mektepleri", *Cumhuriyet*, 30 Haziran 1928.

17. Öztürk, C., *age.*, 1996, s. 70-71.

18. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 54-55.



Konya Kız Muallim Mektebi öğrencileri öğretmenleriyle, 1930.

Bölümleri açılmış ve bunlar, 1976 yılına kadar, okulöncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirmiştir.[19]

Önlisans düzeyinde okulöncesi eğitim öğretmeni yetiştirme

1973 Milli Eğitim Temel Kanunu, her öğretim kademesinde eğitim verecek öğretmenler için yükseköğrenim görme koşulunu getirince, okulöncesi eğitim öğretmenleri de yükseköğrenim görmeye başladı. Bu iş, 1970'li yıllarda, Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu bünyesinde açılan Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü tarafından yürütüldü. 1982'de öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelere bağlanınca, anaokulu öğretmeni de üniversitelerde yetiştirilmeye başlandı. Bu tarihten itibaren, bazı üniversitelere bağlı mesleki eğitim fakültelerinde bulunan Kız Sanat Eğitimi Yüksek Okulları ile Eğitim Yüksek Okullarında önlisans düzeyinde anaokulu öğretmeni yetiştirildi.[20]

Lisans düzeyinde okulöncesi eğitim öğretmeni yetiştirme

1991-1992 öğretim yılında, anaokulu öğretmenliği programı dört yıla çıkarıldı. Bunun ilk uygulaması da, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'ne bağlı Anaokulu Öğretmenliği Bölümü'nde gerçekleştirildi. Daha sonra Okul Öncesi Eğitim Bölümü adını alan bu birim, 1998'de, eğitim fakültelerindeki yeniden yapılanma çerçevesinde oluşturulan İlköğretim Bölümü'ne bağlı Okul Öncesi Eğitim Ana Bilim Dalı'na dönüştürüldü.

İlköğretime öğretmen yetiştirme

Türkiye'de ilköğretime öğretmen yetiştirmenin iki kısımda ele alınması gerekir. Bunun ne-

19. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 56-57.

20. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 57-58.



1930, Çapa Kız Muallim Mektebi öğrencileri.

deni, 1926-1954 yılları arasında (1933-1936 yılları arasında meydana gelen kesinti hariç) ülkede köyler ile kasaba ve şehirlerde bulunan ilkokullar için öğretmen yetiştiren ayrı kurumların oluşudur. Bundan dolayı, aşağıda ilk olarak, şehir ve kasabalara öğretmen yetiştirme politikalarına ve bunlara ilişkin kurumlara yer verilecek; daha sonra, köy öğretmeni yetiştirme denemeleri ele alınacaktır. Burada şunu da belirtmek gerekir ki, şehir ve kasabalara öğretmen yetiştiren kurumlar, köy öğretmeni yetiştiren okulların faaliyette bulunmadığı zamanlarda, köyler için de öğretmen yetiştirmişlerdir.

Köy, Kasaba ve Şehir Okullarına Sınıf Öğretmeni Yetiştirme

Cumhuriyet ilan edildiği sırada Türkiye, hem nicelik hem de nitelik yönünden önemli bir eğitim sorunu ile karşı karşıya idi. Öyle ki, 1923 yılında 10,5 milyon olan nüfusun ancak yüzde 9,5'i okuma yazma biliyordu.[21] 1935 yılında dahi, nüfusun yüzde 80'inin yaşadığı 40 bin köyün yaklaşık 35 bininde okul yoktu.[22] Böyle bir kültür yapısına sahip bir halk ile, ne ülkenin bağımsızlığını ve refahını güvence altına alacak bir sosyal ve ekonomik kalkınmayı başarmak, ne de demokratik bir ulus-devlet yaratmak mümkündü. Bu nedenle, genç Türkiye Cumhuriyeti'nin geleceği bakımından ilk önce ilköğretimin, daha sonra da diğer öğretim kademelerine ait kurumların, nicelik ve nitelik yönünden geliştirilmesi gerekiyordu. Doğal olarak bu o kadar kolay değildi. Her şeyden önce, böyle bir eğitim hamlesinin başarılabilmesi için, büyük bir mali kaynağa ihtiyaç vardı. Fakat, Osmanlı'dan devralınan "Düyunu Umumiye"ye ait ana para ve faiz ödemeleri, ülkenin sahip olduğu sınırlı mali kaynaklar ve kötü ekonomik koşullar nedeniyle bütçeden böyle bir fonu ayırmak kolay değildi. Öte yandan, para bulunsa dahi, açılacak öğretmen okullarında istihdam edilecek öğretim elemanlarının yetiştirilmesi de bir hayli zaman gerektiriyordu.

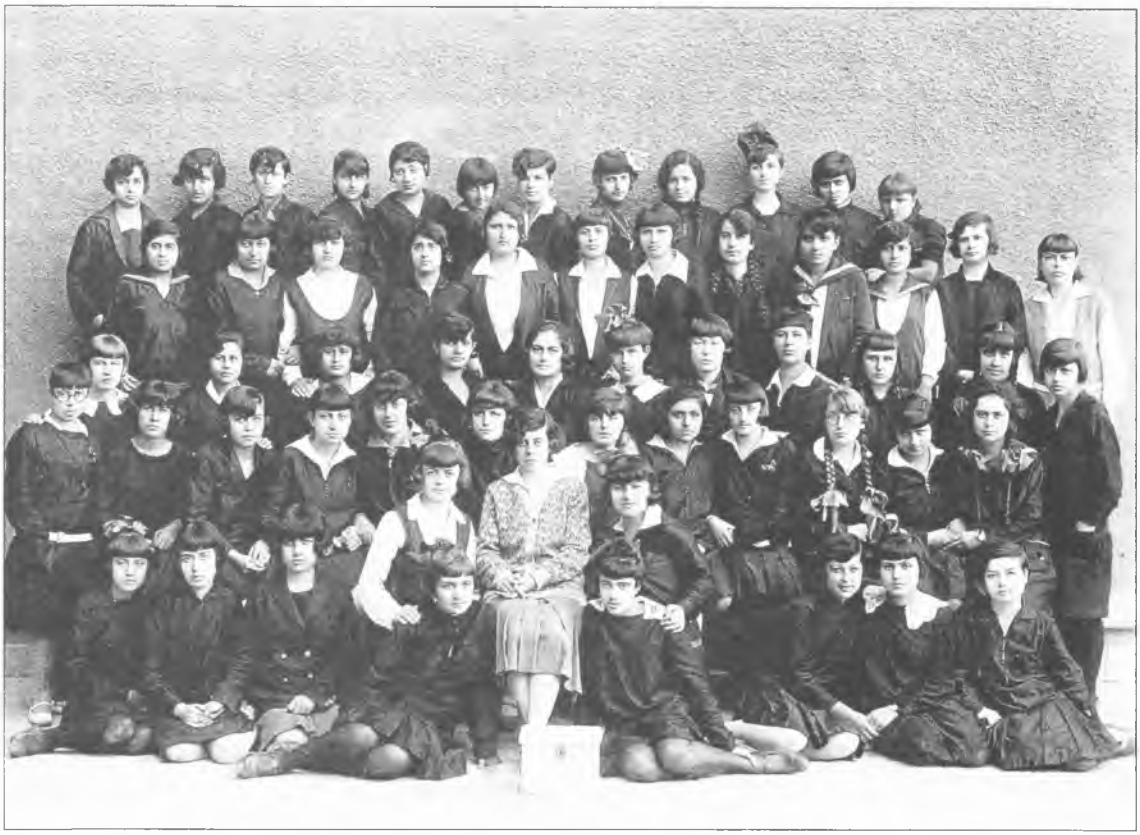
- ***İlköğretmen Okulları:***

1923-1924 öğretim yılında, Türkiye'de toplam 20 Darülmuallimin ve Darülmuallimat, yani ilköğretmen okulu bulunuyordu. 1924-1925'te sayısı 24'e çıkan bu okullar[23] aynı yıl, "Erkek ve Kız Muallim Mektepleri" adını almışlardı.[24] Bir yıl sonra bu sayı 25'e çıkmıştı.[25] Fakat, okulların sayısının artması, ülkenin öğretmen ihtiyacının karşılanacağı anlamına gelmiyordu. Çünkü, Cumhuriyet'in ilk öğretim yılı olan 1923-1924 öğretim yılında

21. *Devlet İstatistik Enstitüsü, Milli Eğitimde 50 Yıl (1923-1973),* Ankara 1973, s. VII.

22. *Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi,* 26.5.1936, XI, 245.

23. *1925-1926 T. Devlet Salnamesi,* İstanbul, 1926, s. 166.



Çapa Muallim Mektebi üçüncü sınıf birinci şube öğrencileri.

uygulamaya konan "Mıntıka Darülmulliminleri" yani bölge öğretmen okulları projesine rağmen, sınırlı sayıda fakat niceliksel ve nitelik bakımından gelişmiş öğretmen okulları oluşturma çabası, henüz olumlu sonuçlar vermeye başlamamıştı.[26] Mustafa Necati Bey Nisan 1926'da TBMM'de yaptığı bir konuşmada, Türk Eğitim Devrimi'nin başarıya ulaşması için her yıl üç bin öğretmene ihtiyaç duyulduğunu, fakat bu tarihte mevcut öğretmen okullarından yalnızca iki yüz öğretmen mezun olduğunu söyleyerek, bu gerçeğe değinecekti.[27] Bu yüzden de Necati Bey, 1926 yılında ilköğretmen okullarını belli merkezlerde toplayarak ortalama iki bin öğrenci kapasiteli kurumlar haline getirmek üzere, birtakım girişimlerde bulundu. Bunların en önemlisi, Muallim Mekteplerine Muavenet Hakkında Kanun'un yürürlüğe konulmasıydı.[28] Onun buna benzer girişimleri, ülke genelinde olumlu sonuçlar verdi. Nitekim, görev süresi boyunca, ilköğretmen okullarının mezun sayısı 403'ten 856'ya yükselerek, yaklaşık iki kat arttı.[29]

Mustafa Necati Bey'in ölümünden (Ocak 1929) Atatürk döneminin sonuna kadarki dokuz yıllık dönemde, şehir –ve kasaba– ilkokullarına öğretmen yetiştirme yolundaki çalışmalar eski hızını kaybetmiş; bunların yerini, aşağıda görüleceği gibi, 1933 yılından itibaren gelişen köycülük ve köy kalkınması hareketlerine paralel olarak, köye öğretmen yetiştirme çabaları almıştır. Öyle görünüyor ki bu göreceli duraklamada, "bir ülke ekonomik bakımdan kalkınmadıkça eğitim yönünden de kalkınamaz"[30] anlayışının yanı sıra, etkisi

24. "Dârülmuallimîn ve Dârülmuallimatlar...", *Cumhuriyet,* 25 Haziran 1924; "Mektep Ünvanları", *İkdam,* 2 Temmuz 1924.

25. Öztürk, C., *age.,* 1996, s. 84.

26. Öztürk, C., *age.,* 1996, s. 71-73.

27. "Büyük Millet Meclisi...", *Hâkimiyet-i Milliye,* 24 Nisan 1926.

28. *Düstur,* 3. Tertip, VII, 867.

29. Öztürk, C., *age.,* 1996, s. 75-77.

30. Koçer, H. A., *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Problemi (1848-1867),* Ankara 1967, s. 95.

Türkiye'de de ciddi bir biçimde hissedilen 1929-1931 dünya ekonomik krizinin, devrin hükümetini azami tasarruf politikası çerçevesinde, eğitim harcamalarında da kısıntıya zorlaması önemli rol oynamıştı. 1930'larda Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretmen Okullarının sayısını artırmak yerine, mevcut öğretmen okullarından daha fazla yararlanmayı tercih etmişti.[31] Nitekim, bu politikaya paralel olarak, 1929-1938 yılları arası dönemde, şehir ve kasaba ilkokullarına öğretmen yetiştiren kurumların sayısı azalarak, 22'den 11'e inmişti.[32] Bakanlık, 1934-1935 öğretim yılında bazı öğretmen okullarının kapatılmasına ve açık bırakılanlara ise yeni öğrenci alınmamasına karar vermişti. Buna gerekçe olarak da, ülkede yeni ilkokullar açılmadığı için, mevcut pek çok ilkokul öğretmeninin işsiz kalmasını göstermişti.[33] Bu yıllardaki sayısal gerilemeye karşın, İlköğretmen Okullarında niteliksel bir gelişme meydana gelmişti. Örneğin, Osmanlı'dan kalan yönetmelik değiştirilmiş;[34] 1932-1933 öğretim yılında İlköğretim Okulları ortaokullar üzerine eğitim veren üç yıllık mesleki eğitim kurumları haline getirilmiş; müfredatları da liselerin müfredatları düzeyine çıkarılmıştı.[35]

Ne var ki bu gelişme, halkın içinde bulunduğu yaygın cehaletin ortadan kaldırılması yolunda hiçbir işe yaramıyordu. 1930'ların ortalarında köy çocuklarının yüzde 87,5'i, şehir çocuklarının da yüzde 20'si hâlâ okula gitme olanağından yoksundu.[36] Yetişkinlerin okur yazar oranı da çok düşüktü. Böyle bir eğitim ve kültür düzeyine sahip bir toplum ile Türk Devrimi'nin amaçlarını gerçekleştirmek mümkün değildi. Atatürk ve Cumhuriyet'e omuz veren diğer devlet adamları 1935 yılında bu gerçeği görüp, ülkede köylere yönelik topyekûn bir eğitim seferberliği başlatmıştı.

Türkiye'de, 1936'da eğitmen kurslarının açılmasıyla başlayıp, 1954 yılında Köy Enstitülerinin tamamiyle kapatılmasına kadar devam eden köy öğretmeni yetiştirme sürecinde, genel olarak şehirlerle kasabalara ve az da olsa büyükçe köylere öğretmen yetiştiren İlköğretmen Okulları, bir ölçüde geri plana düşmüştü. Bununla beraber, söz konusu yıllarda dahi bu kurumlarda birtakım önemli gelişmeler meydana gelmişti. Nitekim, 1940-1941 öğretim yılında İlköğretmen Okullarının sayısı 27'ye, 1950-1951'e gelindiğinde ise 31'e çıkmıştı. Aynı dönemde, bu okullarda öğrenim gören öğrenci sayısı da 8.176'dan 16.306'ya yükselmişti. Bu yıllarda, buralarda hizmet veren öğretmen sayısı da yüzde 300 oranında artmıştı. Sayısal gelişmeler, Köy Enstitülerinin kapatılmasından sonraki dönemlerde de devam etmişti. Nitekim 1955-1956 öğretim yılında 40 olan İlköğretmen Okulu sayısı 1972-1973 öğretim yılına gelindiğinde 89'a, öğrenci miktarı 15.235'ten 58.857'ye, öğretmen adedi ise 749'dan 2.758'e yükselmişti.[37] Bu okullar 1960'ların ortalarında yılda 4.000 civarında öğretmen yetiştirirken, bu sayı, 1970'lerin başında daha da artmıştı.[38]

1954-1974 yılları arası dönemde de İlköğretmen Okullarının öğretim süresi altı yıldı. İlk üç yılın müfredatı, ortaokulların müfredatıyla hemen hemen aynıydı. Aynı benzerlik, son üç yılınki ile liselerin müfredatı arasında da söz konusuydu. Bu nedenle, ortaokul mezunları, doğrudan ikinci kısıma, yani İlköğretmen Okuluna giriyorlardı.[39]

İlköğretmen Okulları, zaman zaman, nitelikli öğretmen yetiştiremediklerine dair birtakım eleştirilere maruz kalmıştır. Bu eleştiriler, 1959 yılında hazırlanan Türkiye Eğitim Milli Komisyonu Raporu'nda yer alanlarla aşağı yukarı aynıydı. Bu rapora göre, ülkedeki İlköğretmen Okullarını ziyaret eden komisyon üyeleri, bunları "bina, tesisat, eşya, ders araç ve

31. Öztürk, C., *age.*, 1996, s. 79.

32. *Milli Eğitim Hareketleri (1927-1966)*, Ankara 1967, s. 32.

33. "İlk Tedrisat Muallimleri...", *Cumhuriyet*, 19 Eylül 1934.

34. Bkz. *Resmi Gazete*, S. 1713, 31 Kanunusani 1931.

35. Öztürk, C., *age.*, 1996, s. 80-82.

36. "Dâvâmız: Her Köyde Bir Mektep", *Ulus*, 29 İlkteşrin 1936.

37. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 88, 95; rakamlar için bkz. Milli Eğitim Bakanlığı, *Cumhuriyetin 50. Yılında Rakam ve Grafiklerle Milli Eğitimimiz*, İstanbul 1973, s. 156, 163. Sayısal artış için ayrıca bkz. Kaya, Y. K., *İnsan Yetiştirme Düzenimiz*, Ankara 1974, s. 194.

38. Yörükoğlu, K., "Teacher Training in Turkey", *The Education and Training of Teachers, The Year Book of Education*, New York 1963, s. 314-315.

39. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 95 vd..

40. Geniş bilgi için bkz. MEB, *Türkiye Eğitim Milli Komisyonu Raporu*, İstanbul 1960, s. 74-77.

41. Akyüz, Y., *Türk Eğitim Tarihi*, 6. Baskı, İstanbul 1997, s. 331.

gereçleriyle öğretmen ve yönetim kadrosu, müfredat programı ve çalışmaları bakımından" yeterli bulmamışlardı.[40] Buna benzer eleştiriler, 1970'lere gelindiğinde de yöneltilmeye devam etmişti. Fakat bu yıllardaki eleştirilerde, mesleki ve uygulamalı derslerin ihmal edildiğine dair iddialar ön plana çıkmıştı.[41]

Milli Eğitim Bakanlığı, 1970-1971 öğretim yılından itibaren, İlköğretmen Okullarının öğretim süresinin, kademeli olarak, ilkokul üzerine yedi yıla, ortaokul üzerine dört yıla çıkarılmasını kararlaştırdı.[42] Böylece, daha nitelikli sınıf öğretmenleri yetiştirme konusunda önemli bir adım atıldı. Fakat, bu yeni yapılanma fazla uzun ömürlü olmadı. Çünkü, 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu, yine niteliği artırmak düşüncesiyle tüm öğretmenlerin yükseköğrenim görmesine karar verdi. Bunun üzerine, 1974-1975 öğretim yılında İlköğretmen Okulları kapatıldı ve onların yerine iki yıllık Eğitim Enstitüleri kuruldu.[43]

• ***İki yıllık Eğitim Enstitüleri:***

1974-1975 öğretim yılında, yukarıda değinildiği üzere, İlköğretmen Okulları bünyesinde lise ve öğretmen liselerine dayalı iki yıllık Eğitim Enstitüleri açılmıştı. Bu yapılanmadan sonra, eski İlköğretmen Okulları Öğretmen Lisesi haline getirilmiş ve bunların mezunlarına, herhangi bir yükseköğretim kurumuna devam etme hakkı tanınmıştı.[44]

Kasım 1975'te, bu suretle açılan iki yıllık Eğitim Enstitülerinin sayısı 33'e ulaşmıştı.[45] Bu enstitüler, resmi belgelerde Eğitim Enstitüsü Sınıf (İlkokul) Öğretmenliği Bölümü olarak adlandırılmıştı. İlgili yönetmeliğe göre, bu enstitülerde, ihtiyaç halinde branş öğretmeni yetiştiren bölümler de açılabilecekti.[46] Fakat, daha sonraki yıllarda bu kurumlarda yalnızca sınıf öğretmeni yetiştirilmiş ve bu nedenle, branş öğretmeni yetiştiren enstitülerden ayırt edilebilmeleri için bunlara İki Yıllık Eğitim Enstitüleri denmişti.[47] 1979'da yayınlanan yönetmeliklerinde ise bu kurumlar, Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Eğitim Enstitüleri olarak adlandırılmıştı.[48]

Bu enstitülere 1975 yılından itibaren Üniversitelerarası Seçme Sınavı (ÖSS) sonuçlarına göre ön kayıtla öğrenci alınmaya başlanmıştı. Eğitim Yüksek Okullarına dönüştürüldükleri 1982 yılında, bu kurumlarda toplam 10.875 öğrenci öğrenim görüyordu.[49]

1976'da sayıları 50'yi bulan iki yıllık Eğitim Enstitüleri, bu yıllardan itibaren genellikle üniversite sınavlarında en düşük puanları tutturan öğrencilerin gittikleri kurumlar haline gelmişti.[50] 12 Eylül 1980 askeri müdahelesine kadar, iki yıllık Eğitim Enstitüleri öğrenci alımı, eğitim ve öğretim etkinlikleri ve öğrencilerin mezun edilmesi gibi konularda, önemli ölçüde politize olmuşlardı. Pek çok kez kanlı eylemlere sahne olan bu kurumlarda siyasi terör en ileri boyutlara ulaşmış; 1975'ten sonra öğrencilerin önemli bir bölümü, "can güvenliği ve öğrenim özgürlüğü olmadığı" gerekçesiyle öğrenimlerine devam edememişti.[51] Bu kurumların politize olmasında, ön kayıtla öğrenci almaları önemli bir rol oynamıştı.[52] Bazı iki yıllık Eğitim Enstitüleri olaylar nedeniyle eğitim ve öğretime son vermiş, bazıları ise sık sık faaliyetine ara vermek zorunda kalmıştı. Böylece, 1974'te daha nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirmek amacıyla açılan bu enstitüler, kendilerinden beklenen verememişti.

1980'de, iki yıllık Eğitim Enstitülerinin sayısı, 36'sı kapatılmak suretiyle, 13'e indirilmiş; 1981'de üçü ve 1982'de de biri tekrar faaliyete geçirilerek bu sayı 17'ye çıkarılmıştı.[53] İki yıllık Eğitim Enstitüleri de diğer öğretmen yetiştiren kurumlar gibi, 1982'de üniversitelere bağlanmıştı.[54]

42. *Tebliğler Dergisi*, S. 1603, 20 Nisan 1970, s. 97.

43. *Tebliğler Dergisi*, S. 1840, 19 Mayıs 1975, s. 295, S. 1860, 17 Kasım 1975, s. 453.

44. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 116-117.

45. *Tebliğler Dergisi*, S. 1860, s. 453.

46. Örneğin bkz. *Tebliğler Dergisi*, S. 1840, s. 295 vd.

47. *Tebliğler Dergisi*, S. 1833, 31 Mart 1975, s. 150.

48. *Resmi Gazete*, S. 16744, 4 Eylül 1979.

49. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 123.

50. Akyüz, Y., *age.*, 1997, s. 332.

51. *Tebliğler Dergisi*, S. 1954, 3 Ekim 1977, s. 507.

52. Çağlar, D., "Öğretmen Adaylarının Seçimi İle İlgili Uygulamaların Dünü, Bugünü ve Yarını", *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim-Mesleki Eğitim-Teknik Eğitim Fakülteleri, Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu*, 8-11 Haziran 1987, *Tebliğler*, Ankara t.y., s. 290.

53. Ataünal, A., "Yüksek Öğretim Kurulunun İlkokul Öğretmeni Yetiştirmeye İlişkin Projeksiyonu", *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim-Mesleki Eğitim-Teknik Eğitim Fakülteleri, Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının...*, s. 208.

54. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 118.

• ***Eğitim Yüksek Okulları:***

1982 yılında, yukarıda da belirtildiği gibi, iki yıllık Eğitim Enstitüleri üniversitelere bağlanıp, Eğitim Yüksek Okullarına dönüştürüldü. Bir yıl sonra, ülkedeki sınıf öğretmeni ihtiyacı göz önünde bulundurularak, bu kurumların sayısı 17'den 24'e çıkarıldı. Fakat 1986-1987 öğretim yılında 21'e indirildi.[55]

1983 yılı başında, hiçbir üniversite kentinde Eğitim Yüksek Okulu bulunmuyordu. Bu nedenle, 2809 sayılı kanunla, İstanbul, Ankara, İzmir, Adana, Bursa, Samsun, Trabzon ve Diyarbakır gibi üniversite kentlerinde Eğitim Yüksek Okulları kurulmuş, ilk etapta bunların altısı faaliyete geçmişti.[56] Bu kurumlarda, öğretim süreleri dört yıla çıkarılana kadar, Eğitim Enstitülerinin programına yakın bir öğretim programı uygulanmıştı.[57]

Eğitim Enstitüleri Eğitim Yüksek Okullarına dönüştürülürken, hiçbir araştırma, ön çalışma ve planlama yapılmamıştı. Bu düzenleme ile Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmen yetiştirme işlevini tümüyle üniversitelere devretmişti. Fakat, bu alanda yeterli deneyimi ve hazırlığı olmayan üniversiteler, güç durumda kalmıştı.[58] Her şeyden önce, üniversitelerin Eğitim Yüksek Okullarında istihdam edecek, sınıf öğretmenliği alanında öğrenim görmüş, deneyimli öğretim elemanı yoktu. Bina sıkıntısı da pek sık karşılaşılan sorunlar arasındaydı. Ayrıca, çağdaş bir eğitim ve öğretim için gerekli olan araç, gereç, kütüphane ve laboratuvar gibi şeyler yetersizdi. Dersler genellikle düz anlatım, öğrenciye not tutturma ve soru-cevap etkinlikleriyle sürdürülüyordu. Böyle bir eğitim sürecinden geçen öğretmen adaylarının, Türkiye'deki ilkokullarda çağdaş bir eğitim yapmalarını beklemek fazla iyimserlik olacaktı.[59]

XI. Milli Eğitim Şurası'nın (1982) her düzeydeki eğitim ve öğretim kurumlarında istihdam edilecek öğretmenlerin en az dört yıllık bir öğrenim görmeleri koşulunu getirmesinden[60] dolayı YÖK, 1989-1990 öğretim yılında Eğitim Yüksek Okullarının öğretim süresini dört yıla çıkarmıştı. Başlangıçtan itibaren eğitim fakülteleri bünyesinde özerk bir yapıya sahip olan bu kurumlar, 1992 yılında bu fakültelerin sınıf öğretmenliği bölümlerine dönüştürülmüştü.[61]

• ***Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümleri/ana bilim dalları:***

1992'de eğitim fakülteleri bünyesinde faaliyet göstermeye başlayan sınıf öğretmenliği bölümleri; 1998'de bu fakültelerde gerçekleştirilen yeniden yapılanma projesi kapsamında, yeni kurulan ilköğretim bölümlerine bağlı sınıf öğretmenliği ana bilim dallarına dönüştürülmüştür.[62]

Sınıf öğretmenliği bölümlerinin asıl görevi, ilkokullara ve ilköğretim okullarının ilk beş sınıfına sınıf öğretmeni yetiştirmekti. Fakat, bu bölümlerde öğrenim görenlere, seçtikleri yan alanlara göre, ilköğretimin ikinci kademesindeki branş derslerini verme olanağı da tanınmıştı.[63] Bunların çoğunda, uzun bir süre, YÖK tarafından 1990-1991 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere Yüksek Eğitim Okullarına gönderilen Eğitim Yüksek Okulları Öğretim Programı uygulanmıştı. Bu programa göre, her öğrenci, mezun olabilmek için 191 krediyi tamamlamak zorundaydı. Program genel kültür, alan bilgileri ve öğretmenlik formasyonuna ilişkin derslerden oluşuyordu.[64]

Bu bölümlerin çoğu nitelik yönünden pek çok sorunla karşı karşıya idi. Her şeyden önce, bunların çoğunda yeterli sayı ve nitelikte öğretim elemanı yoktu. Mevcut elemanların önem-

55. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 131-132.

56. Ataünal, A., *agm.*, s. 209.

57. Bak. Serengil, F. K., "Temel Eğitimde 1. Kademeye Öğretmen Yetiştirme Problemi Dünü-Bugünü-Geleceği", *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim-Mesleki Eğitim-Teknik Eğitim Fakülteleri, Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının...*, s. 170-171.

58. Türkoğlu, A., "Eğitim Yüksek Okullarında Programa İlişkin Sorunlar", *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim-Mesleki Eğitim-Teknik Eğitim Fakülteleri, Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının...*, s. 186.

59. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 134-141.

60. Ataünal, A., *agm.*, s. 212.

61. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 133.

62. *Yüksek Öğretim Kurumu, Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*, Ankara 1998, s. 5, 39.

63. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Rehberi: 1997*, İstanbul 1997, s. 233.

64. *YÖK, Eğitim Yüksek Okulları Öğretim Programı*, Ankara 1990.

65. YÖK, *age.*, s. 6.



TÜRKİYE CÜMHURİYETİ

MAARİF VEKÂLETİ

Edirnekız MUALLİM MEKTEBİ

İLKMEKTEP MUALLİMLİĞİ ŞEHADETNAMESİ

Adı	Süleyha
Babasının adı	Rasid
Aile adı	
Doğduğu yer	Uzunkara
Doğduğu yıl	1326

№ H 29 — № U 102

DERSLER	DERECE	DERSLER	DERECE	DERSLER	DERECE
Türkçe-Edebiyat	Pkyi	Meslek dersleri	Orta	Elişi	
Tarih-Coğrafya-Vatani Malûmat	Pekiyi	[illegible] bikat	Pekiyi	Bedeni Terbiye	Pekiyi
Tabii ilimler	Pkyi	Ecnebi lisanı	Pkyi	Ev İdaresi	Pekiyi
Fizikî ilimler	Pkyi	Musiki	Pkyi		
Riyazî ilimler	Pkyi	Resim	Pkyi		

Edirne Kız Muallim Mektebinde tahsilini bitirerek talimatnamesi mucibince toplanan komisyon önünde geçirdiği mezuniyet imtihanlarında yukarda gösterilen dereceleri kazanmış ve bunlara nazaran Türkiyede ilkmektep muallimliği etmeğe ehliyeti olduğu tebeyyün etmiş bulunduğundan bu ehliyetini tasdikan kendisine 1927 [illegible] yılı [illegible] ayının [illegible] günü işbu şehadetname verilmiştir.

Mektep Müdürü — Orta Tedrisat Umum Müdürü — Maarif Vekili

Maarif Vekaleti Edirne Kız Muallim Mektebi İlkmektep Muallimliği Şehadetnamesi, 1929.

li bir kısmı, akademik formasyondan tamamen yoksundu; bir kısmı da hiçbir öğretmenlik deneyimine sahip değildi. Bu da eğitim ve öğretimi olumsuz yönde etkiliyordu.[65] Bu nedenle YÖK, YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi çerçevesinde sorunu ele alıp, bu -ve ortaöğretime öğretmen yetiştiren- bölümlerin özel öğretim alanlarında yetişmiş öğretim elemanı ihtiyacını karşılamak için, 73 araştırma görevlisini yüksek lisans ve doktora, 18 öğretim elemanını doktora sonrası çalışmalar ve 51 öğretim elemanını da kısa süreli araştırmalar yapmak üzere yurtdışına göndermiştir. Bu uygulamaya birkaç yıl daha devam edilecektir.[66] Aynı proje kapsamında, bölümlerde görev yapan mevcut öğretim elemanlarının özel öğretim ve okullarda uygulama konularında yeni gelişmelerden haberdar edilmesi için, 1996-1998 yılları arasında, bir dizi hizmet içi semineri düzenlenmiştir.

Son birkaç aydır, doktora yapmak üzere yurtdışına gönderilenlerin bir kısmı öğrenimlerini tamamlayarak dönmeye başlamıştır. Hiç kuşkusuz, gerek bunlar gerekse daha sonra gelecekler, 1998'de söz konusu bölümlerin yerini alan sınıf öğretmenliği ana bilim dallarında eğitimin daha nitelikli hale gelmesinde önemli bir rol oynayacaktır. Öte yandan, aynı tarihte, Eğitim Bilimleri Enstitülerinde, sınıf öğretmenliği bilim dalında yüksek lisans ve doktora eğitim programlarının açılmasına olanak tanınması da, bu alandaki öğretim elemanı ihtiyacının karşılanmasına önemli bir katkı sağlayacaktır.

66. YÖK, *age.*, s. 19, 23, 32.

YÖK, adı geçen proje çerçevesinde, bir taraftan sınıf öğretmenliği ana bilim dallarının öğretim elemanı ihtiyacını karşılamaya yönelik önlemler alırken, diğer yandan da eğitim ve öğretim etkinliklerinin diğer girdileri olan öğretim materyalleri ve laboratuvar gibi ihtiyaçları karşılamaya yönelik yatırımlar yapmaktadır. Bunlar, bugün arzu edilen düzeyde değildir. Birçok sınıf öğretmenliği ana bilim dalında, mekân, ihtisas kitaplığı ve araç, gereç gibi konularda ciddi sorunlar bulunmaktadır. Bunların önümüzdeki günlerde çözülmesi, daha nitelikli sınıf öğretmenleri yetiştirme yolunda önemli bir adım olacaktır.

Sınıf öğretmeni yetiştirmede niteliği artırmaya yönelik çalışmalar sürerken, nicelik sorunu hâlâ varlığını korumaktadır. Çünkü, 1992'den beri, bu bölümler (ana bilim dalları) istenen sayıda öğretmen yetiştirememiştir. Öyle ki, 1996 yılında Milli Eğitim Bakanlığı 22.075 sınıf öğretmenine ihtiyaç duyarken, bu tarihteki sınıf öğretmenliği bölümleri ancak 3.910 öğretmen adayı mezun edebilmiştir. 1999 yılında sınıf öğretmeni ihtiyacının 46.687 olacağı, buna karşılık mezun sayısının 5.405 olacağı ve mevcut yapı sürdükçe bu açığın daha da büyüyeceği tahmin edilmektedir.[67]

Bu manzara, bakanlık ve YÖK'ü sınıf öğretmeni açığını giderecek birtakım geçici çözümler üretmeye zorlamıştır. Bu bağlamda, sadece 1996 yılında alan dışından on binlerce üniversite mezunu, öğretmen olarak istihdam edilmiştir. Bakanlık, bu tarihten itibaren yaz aylarında açtığı hizmet içi eğitim programlarıyla bunların öğretmenlik formasyonu eksiğini gidermeye çalışmıştır. Fakat, doğal olarak bu uygulamalar, ilköğretim okullarında pedagojik bakımdan hiç de uygun olmayan bazı süreçlerin yaşanmasına neden olmuştur.[68] Açığın sürmesi dolayısıyla YÖK, daha fazla sınıf öğretmeni yetiştirmek amacıyla eğitim fakülteleri bünyesinde de birtakım düzenlemeler yapmıştır. Böylece, 1997-1998 yılından itibaren, bu fakültelerin (okul öncesi eğitim ve İngilizce ana bilim dalları hariç) diğer ana bilim dallarında öğrenim gören öğrencilere, açılan "İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Sertifika Programı"na katılıp mezun olduktan sonra, sınıf öğretmeni olarak atanma hakkını sağlamıştır.

İlköğretimin İkinci Kademesine Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyet döneminde, 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu ile sekiz yıla çıkarılana değin, ilköğretim süresi beş yıldı. Bu düzeydeki tek öğretim kurumu ilkokullardı. Bu tarihe kadar, ortaöğretim süresi ise altı yıldı. Bu düzeyde ise ortaokul ve lise olmak üzere birbirini tamamlayan iki okul vardı; bunların her ikisinin öğretim süresi de üçer yıldı. Fakat, 1973'teki yasal düzenlemeden sonra, ortaöğretimin ilk kademesini oluşturan ortaokullar ilköğretime dahil edilmiş ve böylece sekiz yıllık ilköğretim okulları oluşturulmuştu. Bu kurumlar, 1997 yılında çıkarılan 4306 sayılı yasaya kadar, 5+3=8 yıl esasına dayalı iki kademeli okullardı. Bu tarihten itibaren, ilköğretimin kesintisiz hale getirilmesine paralel olarak, ilköğretim okulları da bütüncül bir yapıya kavuşmuştur. Burada, bugünkü ilköğretim okulları esas alınarak, 1973'e kadar ortaöğretime bağlı olan ortaokullara öğretmen yetiştiren kurumlar da ilköğretimin ikinci kademesine öğretmen yetiştirme kapsamında ele alınacaktır.

- ***Orta Darülmuallimin ve Orta Darülmuallimat:***

Cumhuriyet'in ilanından sonra, 1923-1924 öğretim yılında, o zaman ortaöğretimin birinci kademesini oluşturan "orta mektepler"e öğretmen yetiştirmek üzere, İstanbul Darülmuallimin ve Darülmuallimatlarına bağlı birer Orta Darülmuallimin ve Orta Darülmuallimat açılmıştı. Fakat bu okullar, bir öğretim yılı faaliyet gösterdikten sonra kapatılmıştı.[69]

67. YÖK, *age.*, s. 6-7.
68. YÖK, *age.*, s. 6.
69. Öztürk, C., *age.*, 1996, s. 172.

• ***Musiki Muallim Mektebi:***

1924-1925 öğretim yılında ortaokullara müzik öğretimini ve Batı müziğini bilen müzik öğretmenleri yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. 1934 yılında kurulan Milli Musiki ve Temsil Akademisi'ne bağlanmış; 1938-1939 öğretim yılında ise Gazi Terbiye Enstitüsü'nün müzik bölümüne dönüştürülmüştü. Okulda, 1924-1925 öğretim yılında yalnız on altı öğrenci öğrenim görürken, bu sayı 1935-1936 öğretim yılında 67'si kız olmak üzere 149'a çıkmıştı.[70] Musiki Muallim Mektebi, Türkiye'de modern müzik eğitiminin gelişimi bakımından bir milattır.

• ***Eğitim Enstitüleri:***

Türkiye'de 1973'e kadarki ortaöğretimin birinci, bugünkü ilköğretimin ise ikinci kademesine öğretmen yetiştirme alanındaki ilk önemli girişim Mustafa Necati Bey'in gayretleri sonucunda 1927-28 öğretim yılında Gazi Orta Muallim Mektebi'nin hizmete sokulmasıydı. Önce iki yıllık olarak ve yalnız Türkçe şubesiyle açılan bu okul, 1930'lu yıllarda her bakımdan Türkiye'nin en modern ve verimli eğitim kurumlarından biri olmuş, ortaokulların öğretmen ihtiyacını karşılamada önemli bir açığı gidermiştir. Uzun süre Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü adıyla faliyet gösteren bu kurumda, 1941 yılına gelindiğinde, ikişer yıllık Türkçe, tarih-coğrafya, pedagoji ve matematik şubeleri ile, üçer yıllık fiziki ve tabi ilimler, beden terbiyesi, resim-iş ve müzik şubeleri bulunuyordu.[71] Bu arada, enstitüde, 1946-1947 öğretim yılında, ortaokullardaki artan öğretmen ihtiyacını karşılamak için, bu okullardaki tüm dersleri okutabilecek öğretmenler yetiştirmek üzere toplu dersler bölümü kurulmuş ise de, kalitenin düştüğü görülerek, kısa zamanda, bu uygulamadan vazgeçilmişti.[72]

1940'larda Gazi Eğitim Enstitüsü'nün ülkedeki tüm ortaokulların öğretmen ihtiyacını karşılayamadığı görülmüş[73] ve bunun üzerine, 1946-1947 öğretim yılında Balıkesir, İstanbul ve İzmir'deki ilköğretmen okulları Eğitim Enstitülerine dönüştürülmüştü. Artan öğretmen ihtiyacına paralel olarak, bu enstitülerin sayısı her geçen gün artırılmış ve nihayet 1977-1978 öğretim yılında on sekize yükselmişti. Bu artışla beraber, 1960'ta 2.049 olan toplam öğrenci sayısı 1977-1978 öğretim yılında 69.313'e yükselmişti.[74] 1969 yılında tüm bölümlerin öğretim süresi üç yıla çıkarılmıştı; bu nedenle, 1970'li yıllarda, sınıf öğretmeni yetiştiren iki yıllık enstitülerden ayırmak için bunlara, "Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri" denilmişti. 1978-1979 öğretim yılından itibaren bu enstitüler, öğretim süreleri dört yıla çıkarılarak, Yüksek Öğretmen Okullarına dönüştürülmüştü.[75]

Eğitim Enstitülerinde, 1967-1968 öğretim yılından itibaren fen bilgisi, matematik, sosyal bilgiler, Türkçe, İngilizce, Almanca, Fransızca, beden eğitimi, resim-iş, müzik, tarım ve eğitim adıyla on iki bölüm eğitim ve öğretim hizmeti vermişti.[76] Ne var ki, bu şekilde örgüt bakımından sürekli gelişen Eğitim Enstitüleri, 1970'li yıllarda yine Türkiye'deki ortaokulların öğretmen ihtiyacını karşılayamaz bir haldeydi. Bu nedenle, sınıf öğretmeni yetiştirme alanında olduğu gibi, aşağıda kısaca değinilecek olan, birtakım kolay, hızlı, ucuz, fakat nitelikten yoksun uygulamalara gidilmişti.[77]

Bununla beraber, üç yıllık Eğitim Enstitüleri, Cumhuriyet dönemi boyunca, ortaokulların/ilköğretimin ikinci kademesinin öğretmen ihtiyacını karşılamak bakımından önemli bir misyonu yerine getirmişti. Onların kapatılması, bu alanda büyük bir boşluk doğurmuş

70. Öztürk, C., *age.*, 1996, s. 193-201; *age.*, 1998, s. 180-186.

71. Geniş bilgi için bkz. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 187-200.

72. YÖK, *age.*, s. 8.

73. MEB, *Eğitim Enstitüleri Kurulurken*, Ankara 1946, s. 5-11.

74. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 200-201, 209. Sayısal gelişim için bkz. MEB, *Cumhuriyetin 50. Yılında Rakam ve Grafiklerle Milli Eğitimimiz*, İstanbul 1973, s. 239; YÖK, *age.*, s. 9.

75. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 201-202.

76. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 209-218.

77. YÖK, *age.*, s. 9.

ve bu boşluk, ne onların yerine kurulan Yüksek Öğretmen Okulları, ne de eğitim fakülteleri tarafından doldurulabilmişti. Çünkü, lise müfredatına uygun olarak oluşturulan programlara göre öğrenim gören bu iki kurumun mezunları, ortaokullara atandıklarında, buradaki öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine yabancı olduklarından, bildiklerini öğretmekte güçlük çekmiş ve istenen düzeyde verimli olamamıştı.[78]

• ***Eğitim Fakültelerinde İlköğretime Branş Öğretmeni Yetiştirme:***

YÖK, yukarıda da değinildiği gibi, 1998 yılında eğitim fakültelerini yeniden yapılandırmıştır. Bu yapılanmanın gerekçelerinden biri de, bu fakültelerin ilköğretimin ikinci kademesine öğretmen yetiştirmeyi başaramadığı görüşüdür ki, bu doğrudur. Yeni yapılanmayla, bu fakültelerin bünyesinde ilköğretim okulları göz önünde bulundurularak, bir ilköğretim bölümü kurulmuştur. Bu bölümlerin çatısı altında, tam teşekküllü bir ilköğretim okulunun öğretmen ihtiyaçlarını karşılamak üzere, yeni ana bilim dalları oluşturulmuştur. Bunlar; okulöncesi eğitimi, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler eğitimi, fen bilgisi eğitimi ve ilköğretim matematik eğitimi ana bilim dallarıdır. Yalnız Türkçe Eğitimi, ayrı bir bölüm olarak bu organizasyonun dışında bırakılmıştır. Bunun gerekçesi, bu bölümün, eğitim fakültelerindeki diğer ana bilim dallarının programlarında da zorunlu dersler arasında yer alan Türkçe derslerini yürütecek olmasıdır.[79] Bununla beraber, eğitim fakültelerinde oluşturulan bu ana bilim dalları, ilköğretim okullarının ana okulu öğretmeni, sınıf öğretmeni ve ikinci kademenin branş öğretmeni ihtiyacını karşılama bakımından çok olumlu bir gelişmedir.

Köy Öğretmeni Yetiştirme

Atatürk döneminde, Osmanlı'dan devralınan ve bazı reformlara sahne olan ilköğretmen okulları, bir türlü ülkenin ihtiyacı olan miktarda ilkokul öğretmeni yetiştirmeyi başaramamıştı. Ayrıca, ilköğretmen okullarından mezun olanlar sayıca yetersiz oldukları gibi, bir de köylerde öğretmenlik yapmakta isteksiz davranıyorlardı. Bu sorun, İkinci Meşrutiyet döneminden beri birçok aydın ve eğitimci tarafından ele alınmış ve çözüm için, köylerde ayrı öğretmen okulları açarak, köye uygun öğretmen yetiştirmekten başka yol olmadığı ifade edilmişti.[80] Bu görüş 1930'lu yıllarda kabul görmüştü. Bunu savunanlardan biri olan Yunus Nadi'ye göre, köy öğretmeni, Cumhuriyet'in kök salıp gelişmesine olduğu kadar, ülkenin sosyoekonomik ve kültürel kalkınmasına da omuz vereceği için, adeta "Türkiye'yi kaldırıp yükselten bir manivela" olacaktı.[81] Köy öğretmeni yetiştirme konusunda yoğunlaşan bu görüşler,[82] etkisini 1920'lerin ortasından 1940'lı yıllara kadar somut olarak gösterecek ve bu bağlamda, aşağıda kısaca değinilecek olan öğretmen yetiştiren kurumlar ortaya çıkacaktı.

• ***Köy Muallim Mektepleri:***

Cumhuriyet döneminde, şehir öğretmeni yetiştirme alanında olduğu gibi, köy öğretmeni yetiştirme alanında da ilk köklü ve başarılı girişimler, Mustafa Necati Bey'in Milli Eğitim Bakanlığı zamanında gerçekleştirilmişti. Nitekim, 1926'da, onun gayretleri ile çıkarılan Maarif Teşkilatına Dair Kanun[83] ile öğretmen okulları, İlk Muallim Mektepleri ve Köy Muallim Mektepleri olmak üzere iki gruba ayrılmış; böylece, köy okulları için ayrı öğretmen yetiştirecek kurumların kurulabilmesi için yasal bir zemin oluşturulmuştu. Nitekim, bu yasaya uygun olarak, 1927-1928 öğretim yılında Kayseri ve Denizli'de, ilkokul üzeri-

78. YÖK, *age.*, s. 10-11, 18.

79. Bkz .YÖK, *age.*, s. 18, 20, 39-40; ayrıca bkz. YÖK, *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Programları*, Ankara 1998, s. 3-9.

80. Öztürk, C., "Atatürk Devri'nde Köy Öğretmeni Yetiştirme Politikası", *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, S. 3, 1991, s. 237-239.

81. Bkz. Nadi, Y., "Köyde Mektep ve Onun Hocası", *Cumhuriyet*, 13 Teşrinisani 1933; "Türk Köylerini Yükseltmek İçin Köy Mektebinde Varılacak Gaye", *agg.*, 20 Teşrinisani 1933; "Türk Köylerini Yükseltmek İçin Köy Mektep Hocalarının Yetiştirilmesi", *agg.*, 24 Teşrinisani 1933.

82. Daha fazla bilgi için bkz. Öztürk, C., *age.*, 1996, s. 237-244.

83. *Resmî Ceride*, S. 388, 3 Nisan 1926.

ne iki yıl öğretim süreli, iki Köy Muallim Mektebi açılmıştı. 1927-1928 öğretim yılında tamamı erkek 133 öğrencinin öğrenim gördüğü Köy Muallim Mekteplerine, 1929-1930 öğretim yılından itibaren kız öğrenciler de kabul edilmeye başlanmıştı.[84] Fay Kirby'ye göre, Necati Bey'in liberal entelektüelist yaklaşımının en önemli ürünü olan bu kurumlar, Türkiye'nin ilk özgün pedagoji deneyimi idi ve Türkiye'ye benzer siyasal, ekonomik ve kültürel süreçlerden geçen ülkelerdeki uygulamalara göre çok daha modern ve başarılıydı. Fakat, Türk köylerinin ihtiyaç duyduğu binlerce köy öğretmenini yetiştirecek kapasiteden yoksun ve pahalı kurumlardı.[85]

Sonunda Kayseri ve Denizli'de faaliyet gösteren bu iki Köy Muallim Mektebi, 1932 ve 1933 yıllarında, kuruluşları sırasında belirtilen koşulların oluşturulamaması, öğrencilerinin şehir ve kasabalardan alınması ve köye göre yetiştirilememesi gibi gerekçelerle kapatıldı.[86]

• ***Eğitmen kursları:***

Görüldüğü gibi, 1932 yılında köy öğretmeni yetiştirme süreci kesintiye uğramıştı. Fakat iki-üç yıl sonra, gerek kamuoyu, gerekse yerli ve yabancı uzmanlar, Türkiye'deki köy gerçeğini göz önünde bulundurarak, şiddetle bu konunun yeniden ele alınmasını savunmaya başlamıştı.[87] Bu baskılar ürün vermiş; 1935 yılında Saffet Arıkan'ın Milli Eğitim Bakanlığı'na, İsmail Hakkı Tonguç'un da vekâleten İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne atanmasından sonra, köy öğretmeni yetiştirme süreci yeniden başlamıştı. Bu aşamada uygulamaya konan yeni proje, Köy Muallim Mekteplerinin kapatılmasından kaynaklanan boşluğun, ülkenin eğitim ve mali gerçeklerine daha uygun olan köy eğitmen kurslarının açılmasıyla doldurulmasını öngörüyordu.

Eğitmen kurslarının açılması aşamasında, Mustafa Kemal Atatürk'ün fikri bakımdan önemli bir katkısı olmuş, bu kurumlara "eğitmen kursları" adı verilmesini de o önermişti.[88] Fakat bu uygulamaya ilişkin düşüncenin oluşumunda, yıllardan beri Türk ordusunda askerliğini erbaş olarak yapmış olanların, askerlikleri süresince öğrendikleri okuma yazmayı, köylerine döndükten sonra akraba ve yakınlarına da öğretmesi;[89] Prusya gibi bazı ülkelerde, ilköğretimin mecburi hale getirildiği yıllarda buna benzer basit ve pratik çözümler üretildiğinin bilinmesi şekillendirici bir rol oynamıştı.[90]

İsmail Hakkı Tonguç, Başbakan İsmet İnönü için hazırladığı bir raporda, hayata geçirilecek projenin rasyonel gerekçelerini ortaya koymuştu. Buna göre, Türkiye'de demokrasinin siyasi, iktisadi ve kültürel kurumlarının gerçek dayanağı olacak olan Türk köylüsüydü. Bunlar, dört yüzden az nüfuslu yerleşim birimlerinde yaşayan ve ülke nüfusunun yarısından fazlasını oluşturan bir kitleydi. Buralarda, okul çağına gelmiş çocuk sayısı genellikle 40'ı geçmiyordu. Devletin bunlara klasik eğitim hizmetlerini götürecek mali gücü yoktu. Halbuki, bu kitleyi modern uygarlığın şartlarına uygun bir düzeye getirmeden siyasi, hukuki ve sosyal vb. reformların başarıya ulaşması mümkün değildi.[91]

Eğitmen kurslarına ve daha sonra Köy Enstitülerine zemin hazırlayan koşullar, Saffet Arıkan tarafından, Mayıs 1936'da, TBMM'de yapılan bir konuşmada ifade edilmişti. Bakanın verdiği rakamlara göre, bu tarihte Türkiye'de çağ nüfusunun şehirlerde yüzde 68'i, köylerde ise yüzde 29'u okula gidebiliyordu. Yaklaşık kırk bin köyün otuz beş bininde okul yoktu. Mevcut öğretmen okulları her yıl ilköğretimdeki öğretmen miktarını ancak 350 civarında artırıyordu. Bu durumda, okulsuz köylerin öğretmene kavuşabilmesi için en az yüz yıl beklemek gerekiyordu.[92]

84. Öztürk, C., *agm.*, 1991, s. 244-245; *age.*, 1996, s. 135, 149-151.

85. Kirby, F., *Türkiye'de Köy Enstitüleri*, Ankara, 1962, s. 61-63.

86. Gedikoğlu, Ş., *Eğitim Devrimini Gerçekleştirmek İçin Öğretmen Yetiştirme ve Yerleştirme*, Ankara 1968, s. 17.

87. Öztürk, C., *agm.*, 1991, s. 247-248; *age.*, 1996, s. 138-140 vd.

88. Öymen, H. R., "Köy Enstitülerine Nasıl Gelindi?", *Eğitim Hareketleri*, S. 18-19, Haziran-Temmuz 1956, s. 30.

89. *Birinci Maarif Şûrası Zabıtları*, Ankara 1939, s. 342.

90. Koçer, H. A., *age.*, 1967, s. 102.

91. Kirby, F., *age.*, s. 110.

92. *Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi*, 26.5.1936, XI, 245.

Daha sonra Saffet Arıkan, açılacak eğitmen kursları projesi hakkında da önemli açıklamalar yapmıştı. Buna göre, köy çocuğu olup askerliğini erbaş olarak yapan ve bu sırada okuma yazma öğrenenler arasından seçilecek kimseler, Ziraat Bakanlığı ile birlikte açılacak yedi, sekiz aylık kurslardan geçirilecekti. Bunlardan mezun olanlara verilecek görev; köylüye okuyup yazma ve faize kadar basit hesap öğretmek, Türk tarihi ve coğrafya hakkında temel bilgi vermek, hayat bilgilerini ve tarım işini pratik olarak göstermekti. Eğitmenler, az nüfuslu köylere gönderilecek ve buralarda yalnız bırakılmayacaktı. Çünkü, her sekiz-on köy için bir "başöğretmen" atanacak ve bu başöğretmen, eğitmenlerin veremeyecekleri konuları öğrencilere ve halka öğretecekti.[93]

İlk eğitmen kursu, Temmuz 1936'da Eskişehir'in Çifteler Çiftliği'nde açılmıştı. Onun başarılı olması üzerine, 1937 yılından itibaren, ülkenin başka yerlerinde de eğitmen kursları tesis edilmişti. Bu tarihte açılan kurslarda 650 eğitmen adayı öğrenim görüyordu. Bakanlığın hedefi, bu sayıyı her geçen gün biraz daha artırarak, gelecek on yılın sonunda, okulsuz köy bırakmamaktı. 1938'de kurs sayısı on bire çıkmış, öğrenci miktarı ise 1.500'e yaklaşmıştı.[94]

Eğitmen kursları, Köy Öğretmen Okulları kurulana kadar bağımsız, daha sonra ise bunlara –ve kurulacak olan Köy Enstitülerine– bağlı olarak faaliyetlerini 1946 yılına kadar sürdürmüştür. Yaklaşık on yıllık sürede 8.543 eğitmen yetiştirilerek köylere gönderilmiştir. Bunlar, pek çok eksiklerine rağmen, köy ve ülke kalkınması bakımından önemli faydalar sağlamıştır. Eğitmenler sayesinde 6.598 köyde ilkokul açılmış, köylüler köy ekonomisini geliştirecek birçok bilgi ve beceriyi onlardan öğrenmiştir. Yıllarca, onların köylere soktukları iyi cins buğday ve arpanın, hâlâ "eğitmen buğdayı" ve "eğitmen arpası" olarak adlandırılıyor olması bunun kanıtıdır.[95] Bu eğitmenler uzun bir süre, köylerin en bilgili, okur yazar kişisi olarak, "dışa açılan tek kapısı" olmuş "köye ışık taşıyan köylüler" olarak tanınmışlardı.[96]

- ***Köy Öğretmen Okulları:***

Köy eğitmen kurslarının başarılı olması üzerine 1937'de, biri İzmir Kızılçullu'da, öteki de Eskişehir Çifteler-Mahmudiye'de olmak üzere iki Köy Öğretmen Okulu açılmıştı. Bunlar, bir önceki yıl hizmete giren eğitmen kursları bünyesinde kurulmuşlardı.[97] Bir yıl sonra, Edirne Karaağaç'ta açılan yeni bir okulla bunların sayısı üçe çıkmıştı. 1940'ta çıkarılan Köy Enstitüleri Kanunu ile bu okullar Köy Enstitülerine dönüştürülmüş ve her yönüyle onlara model oluşturmuştu.[98]

- ***Köy Enstitüleri:***[99]

Köy Enstitüleri, yukarıda görüldüğü gibi, Türkiye'nin 1930'lu yıllardaki kültürel ve sosyoekonomik gerçeğinden doğan eğitmen kursları ve Köy Öğretmen Okulları geleneğinin bir devamıydı ve onların yüklenmiş olduğu misyonu taşıyordu.[100] Bu arada, gayet doğal olarak, başka ülkelerdeki benzer modellerden de etkilenmişti. Kuruluşu, 1940'ta kabul edilen Köy Enstitüleri Kanunu ile gerçekleşmişti. Bu yasaya göre, Köy Enstitülerine alınacak öğrenciler üç veya beş yıllık köy okullarından mezun olan çocuklar arasından seçilecekti. Bunlar enstitülerde köy yaşamını geliştirici bilgiler ve etkinliklerle aydınlatılacakları için, köylere yerleşmekte ve köy yaşamına uymakta güçlük çekmeyeceklerdi.[101]

Köy Enstitüleri Kanunu'na göre, bu kurumlar yalnız öğretmen değil, "köye yarayan diğer

93. *Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi,* 26.5.1936, XI, 245-246.

94. Öztürk, C., *agm.,* 1991, s. 251-253; *age.,* 1996, s. 144-145.

95. Öztürk, C., *agm.,* 1991, s. 254-255; *age.,* 1996, s. 148-149.

96. Bu ikinci deyim A. E. Yalman'a aittir Bkz. Ahmet Emin Yalman, "Köye Işık Taşıyacak Köylüler", *Kültür Bakanlığı Dergisi,* S. 20-21, Ocak 1937, s. 140-147.

97. "Köy Öğretmen Mektepleri", *Ulus,* 21 Ağustos 1937; Öztürk, C., *agm.,* 1991, s. 253.

98. Öztürk, C., *age.,* 1998, s. 73.

99. Köy Enstitüleri, bu kitapta başka bir yazar tarafından geniş olarak ele alındığı için, burada olabildiğince özet olarak anlatılmıştır.

100. Kazamias, A. M. *Education and the Quest for Modernity in Turkey,* Londra, 1966, s. 124-125.

101. Ayas, N., *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi, Kuruluş ve Tarihçeler,* Ankara 1948, s. 411.



Hamidiye Öğretmen Okulu, 1939.

meslek erbabını" da yetiştirecekleri için, köylerin kalkınması yönünden görev alanları genişti. 1943'te kabul edilen bir yasayla Köy Enstitülerine, köy sağlık memurları ve ebeleri yetiştirme işi de verilmişti.[102]

Kurulmasında Cumhuriyet döneminin en başarılı milli eğitim bakanlarından Hasan li Yücel ile İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un büyük emeği geçen Köy Enstitülerinin sayısı zamanla 21'i bulmuştur.[103] 1943 Köy Enstitüleri öğretim programına göre, enstitülerdeki eğitim ve öğretim etkinlikleri, a) Kültür dersleri, b) Tarım dersleri ve çalışmaları, c) Teknik dersler ve çalışmaları olmak üzere üç gruba ayrılıyordu. Beş yıllık öğretim süresinde, teknik ve tarım ile ilgili ders ve çalışmaların niteliği, enstitünün bulunduğu bölgenin koşullarına göre değişiyordu. 1947'de enstitülerin programı biraz değiştirilmiş; bu bağlamda teknik derslerin saati azaltılırken, genel kültür derslerininki çoğaltılmıştı. Bu değişiklik, enstitülerin özgün felsefesinden ilk belirgin uzaklaşma idi. 1952'de, bir kimsenin hem öğretmen, hem ziraatçi ve hem de teknik eleman olamayacağı ileri sürülerek, enstitülerdeki köye yönelik dersler iyice azaltılmıştı. Böylece, Köy Enstitüleriyle İlköğretmen Okulları arasında fazla bir fark kalmamıştı. Nihayet Köy Enstitüleri, 1954 yılında tümüyle İlköğretmen Okullarına dönüştürülmüştü.[104] 1940-1954 yılları arasında bu kurumlar, 15.000'e yakın öğretmen, 2.000 kadar da sağlıkçı yetiştirmişti.[105]

Enstitülerde uzun süre öğretmen ve yönetici olarak görev yapan Şevket Gedikoğlu'nun da belirttiği gibi, Köy Enstitüleri, Cumhuriyet döneminin en çok övülen ve yerilen kurumları olmuştur.[106] Engin Tonguç, bu kurumların kapatılmasına yol açan saldırıların bazı sağ ve sol çevrelerle bir takım Köy Enstitüsü yöneticisi, öğretmeni ve öğrencisinden geldiğini belirtmektedir.[107] Yahya Kemal Kaya'ya göre, bunların en önemlisi, sağ çevrelerin bu kurumların birer "komünist ocağı" haline geldiği şeklindeki iddiasıdır.[108] Bu tartışmalar bugüne kadar devam etmiştir. Fakat bu arada, enstitülerin Türkiye'de köylerin sosyoekonomik ve kültürel dönüşümüne yaptığı katkı gözden kaçırılmıştır.

102. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 77-79.

103. Arman, H., "Köy Enstitüleri ve Getirdikleri", *Yeni Toplum, Köy Enstitüleri Özel Sayısı*, S. 5, Nisan 1976, s. 8.

104. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 79-80, 83-86.

105. Akyüz, Y., *age.*, 1997, s. 342.

106. Gedikoğlu, Ş., *Köy Enstitüleri*, Ankara, 1971, s. 262.

107. Tonguç, E., *Devrim Açısından Köy Enstitüleri ve Tonguç*, İstanbul 1970, s. 40.

108. Kaya, Y. K., *İnsan Yetiştirme Düzenimiz*, Ankara 1974, s. 191.

• ***Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü:***

1943 yılında, Köy Enstitülerinin öğretmen ihtiyacını karşılamak, gezici baş öğretmen ve bölge ilköğretim müfettişleri yetiştirmek üzere Hasanoğlan Köy Enstitüsü bünyesinde bir yüksek kısım açıldı. Köy Enstitüsü mezunlarının kabul edildiği bu kısmın öğretim süresi üç yıldı. 1946-1947 öğretim yılında toplam 104 mezun veren ve Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü olarak adlandırılan bu kısım, Köy Enstitülerinin kapatılmasından çok önce, 1947 yılında kapatıldı.[109]

İlköğretime Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Diğer Uygulamalar

Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştiren kurumlar, hiçbir zaman ilköğretimdeki öğretmen ihtiyacını tümüyle karşılayamamıştır. Bu nedenle, zaman zaman hükümetler, ülkedeki öğretmen açığını kapatmak için, aşağıda kısaca değinilecek birtakım kısa süreli çözümlere başvurmuşlardır.

• ***A ve B Kursları:***[110]

Mustafa Necati Bey döneminde, A ve B kursları adıyla ülkenin belli merkezlerinde açılacak kurslarda, birkaç yıl içinde üç binin üzerinde öğretmen yetiştirilmesi planlanmıştı.[111] 1931'e kadar faaliyetini sürdüren bu kurslarda hem binlerce öğretmen yetiştirilmiş, hem de pek çok öğretmen okulu mezunu olmayan ilkokul öğretmenine mesleki formasyon kazandırılmıştı.

• ***Pedagoji Sınıfları:***[112]

Mustafa Necati Bey zamanında, ülkedeki öğretmen açığını kapatmak amacıyla, binası, kadrosu ve donanımı yeterli olan ortaokullarda pedagoji sınıfları açılmıştı.[113] Fakat, deneme niteliğindeki bu uygulama başarılı olmamış ve bu yüzden söz konusu sınıflar, bir süre sonra kapatılmıştı.[114]

• ***Yedek Subay Öğretmenlik:***

1960'ların başlarında, üniversite ve yüksekokulların dışındaki eğitim kurumlarından mezun olan yedek subaylar, bir kurstan geçirildikten sonra, askerliklerini öğretmen olarak yapmışlardır. Bunlardan arzu edenler, 1963 tarihli bir yasayla, daimi öğretmenliğe geçirilmiştir.[115]

• ***Muvakkat Öğretmenlik:***

1961 yılında çıkarılan bir yasayla da, ortaokul ve dengi öğretim kurumlarından mezun olanlar kurstan geçirilerek, "muvakkat öğretmen" olarak okullarda istihdam edilmiştir.[116]

• ***Mektupla Öğretim ve Hızlandırılmış Programlar:***

1974'te bütün lise mezunlarına yükseköğretim yaptırmayı vaat eden dönemin hükümeti, "Mektupla Yüksek Öğretim" denen bir uygulamaya gitmiş ve bu suretle 46.000 öğrenciyi öğretmen yetiştirme programlarına almıştır. Ancak bu deneme, pedagojik bakımdan uygun olmayan birtakım gelişmelere yol açmış ve bu yolla Türk okulları, gerekli niteliklerden yoksun binlerce öğretmenle dolmuştur. Bu ise ülkede öğretmenlik mesleğinin saygınlığını azaltmıştır.[117] 1978 yılında ise bu kez "hızlandırılmış programlar"la öğretmen yetiştirme denemesi gerçekleştirilmiş ve bu yolla, iki aylık kurslardan geçirilen binlerce gence öğretmenlik diploması verilmiştir. Bunların bir kısmı, politik güçlerin desteğini alarak,

109. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 322-323.

110. Bkz. Öztürk, C., *age.*, 1996, s. 115-121.

111. Alâaddin, İ., "Muallim Ordusu", *İkdam*, 17 Mayıs 1928.

112. Bkz. Öztürk, C., *age.*, 1996, s. 113-114.

113. *Maarif Vekâleti Mecmuası*, S. 11, s. 162-169; *Tebliğler Mecmuası*, S. 12, 15 Kanunusani 1927, s. 56-58.

114. Koçer, H. A., *age.*, 1967, s. 95; Ergün, M., *age.*, 1967, s. 73.

115. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 143.

116. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 143.

117. Akyüz, Y., *age.*, 1998, s. 337.



Konya Muallim Mektebi dördüncü sınıf öğrencileri, 1926.

derslere hiç devam etmeden diploma almıştır. Bu iki uygulamayla öğretmen olanların sayısı yüz bini geçmektedir. Bu olay, Türk eğitim sisteminde, telafisi mümkün olmayan sonuçlar doğurmuştur.[118]

• *Pedagojik Formasyon Kursları:*

1979-80 öğretim yılından beri Türkiye'de, fakülte ve yüksekokullardan mezun olanlara, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanıp üniversitelerce yürütülen "pedagojik formasyon programı"nı tamamlayarak, her öğretim kademesine öğretmen olma olanağı verilmiştir.[119] Bakanlıkla birlikte yapılan çalışmalardan sonra YÖK, 1998 yılında, ülkenin öğretmen ihtiyaç durumunu göz önünde bulundurarak, bu genel pedagojik formasyon kursu uygulamasına son vermiş, bunun yerine yalnız "ilköğretim sınıf öğretmenliği formasyon kursu" açılmasını istemiştir. Bu karar, 1998-99 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmış; böylece Milli Eğitim Bakanlığı'nın saptadığı bölümlerden[120] mezun olan fakülte ve yüksekokul mezunlarına sınıf öğretmeni olma yolu açılmıştır.

Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme

Ortaöğretim Türkiye'de, yukarıda da değinildiği gibi, 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu'na kadar, ortaokul ve liselerden oluşuyordu ve iki kademeliydi. Fakat, bu yasadan sonra ortaokullar ilköğretime devredilince, bu alanda yalnız liseler kalmıştı. Burada, ortaöğretime öğretmen yetiştirmeden söz ederken, yine bugünkü eğitim sistemi göz önünde bulundurularak, yalnız liselere öğretmen yetiştirme kastedilmektedir. Cumhuriyet döneminde liselere öğretmen yetiştirmek üzere faaliyet gösteren kurumlar Yüksek Öğretmen

118. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 143-144; Akyüz, Y., *age.*, 1998, s. 338.

119. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 144-145.

120. Bkz. *Tebliğler Dergisi*, S. 2456, 1 Temmuz 1996.

Okulları ve eğitim fakülteleridir. Bununla beraber üniversitelerin fen, edebiyat ve fen-edebiyat fakültelerinden mezun olanlar da, öğrenimleri sırasında veya daha sonra pedagojik formasyon almaları şartıyla, lise ve hatta ortaokullarda öğretmen olarak istihdam edilmiştir.

• ***1978 Öncesi Yüksek Öğretmen Okulları:***

Cumhuriyet döneminde 1959 yılına kadar faaliyet gösteren tek Yüksek Öğretmen Okulu, Osmanlı'dan Darülmuallimini liye adıyla devralınıp, 1924 yılında Yüksek Muallim Mektebi adını alan[121] ve 1930'ların ortalarından itibaren Yüksek Öğretmen Okulu diye anılmaya başlanan kurumdu.[122] 1937-38 öğretim yılı boyunca, ülkenin artan lise öğretmeni ihtiyacı göz önünde bulundurularak, öğrenci kapasitesi artırılan okul,[123] İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra dünyada olduğu gibi Türkiye'de de öğretmenlik mesleğinin statü kaybına uğramasına paralel olarak, fazla rağbet görmemeye başladı ve bu yüzden kapanma tehlikesiyle karşı karşıya kaldı.[124]

Milli Eğitim Bakanlığı, 1959'da bu soruna çözüm bulmak için yaptığı çalışmalardan sonra, İlköğretmen Okullarından mezun olanlar arasından seçilecek öğrencilerin, bir hazırlık devresinden geçirilip, lise imtihanına tabi tutulmalarından sonra, Yüksek Öğretmen Okulu'na kabul edilmelerini sağlayan bir projeyi yürürlüğe koydu. Bu proje, aynı yıl hizmete sokulan Ankara Yüksek Öğretmen Okulu'nda denendi. Hazırlık devresi için hazırlık sınıfları oluşturuldu.[125] Bu modelin başarılı olması üzerine, 1964'te İzmir'de de bir Yüksek Öğretmen Okulu açıldı. Okul sayısındaki bu artışa paralel olarak, bu kurumlardan mezun olanların sayısı da çoğaldı. Ancak bu okullar, 1968'den itibaren, özellikle yatılı olmalarının da etkisiyle, hızla terör hareketlerinin yörüngesine girdi. Ayrıca, 1974-75 öğretim yılında, İlköğretmen Okulları lise statüsüne kavuşturulup, mezunlarına istedikleri üniversiteye gitme hakkı tanınınca, Yüksek Öğretmen Okullarının hazırlık sınıfları işlevini yitirdi. Bu ve başka sorunlar yüzünden 1975 yılından itibaren, zaman zaman faaliyeti kesintiye uğrayan ve her geçen gün önemini biraz daha kaybeden bu kurumlar, 1978-79 öğretim yılında tamamen kapatıldı.[126]

Yüksek Öğretmen Okulları yatılıydı. Öğrencilerinin tüm ihtiyaçları devlet tarafından karşılanıyordu. Alan derslerine üniversitelerin ilgili bölümlerinde devam eden öğrenciler, pedagojik formasyon derslerini Yüksek Öğretmen Okullarında alıyorlardı. Bu sistemle bu kurumlar, 1978'e kadar kadar 5.000 civarında mezun vermiştir.[127] Böylece onlar, Cumhuriyet dönemi boyunca, liselerin öğretmen ihtiyacını karşılama bakımından önemli bir görevi yerine getirmişlerdir. Ayrıca, buralardan mezun olanların bir bölümü, üniversitelerde akademik kariyer yaparak, ülkenin eğitim ve bilim hayatına da önemli bir katkılarda bulunmuştur. Bu nedenle, Yüksek öğretmen Okullarını Cumhuriyet'in en başarılı eğitim kurumları arasında anmak gerekir.

• ***Son Dönem Yüksek Öğretmen Okulları:***[128]

1978 yılında üç yıllık Eğitim Enstitüleri, öğretim süreleri dört yıla çıkarılarak, Yüksek Öğretmen Okullarına dönüştürüldü. Bu yeni yapılanma sürecinde, Eğitim Enstitülerindeki bölümlerin yerine, ihtisaslaşmaya dayalı yeni bölümler oluşturuldu. Bu kurumlar, 1982'de üniversitelere bağlanarak, eğitim fakülteleri haline getirildi. Böylece, yalnız bir kez mezun verdikten sonra tarihe karışmış oldu.

121. "Yüksek Muallim Mektebi", *Son Telgraf*, 24 Aralık 1340/1924.

122. Bu kurumun Atatürk Devri'ndeki gelişimi için bkz. Öztürk, C., *age.*, 1996, s. 182-192.

123. "Yüksek Muallim Mektebi Genişliyor", *Cumhuriyet*, 1 Mayıs 1937; "Yüksek Muallim Mektebi Binası", *Ulus*, 20 Mart 1938.

124. Duman, T., *Türkiye'de Orta Öğretime Öğretmen Yetiştirme*, İstanbul 1991, s. 92.

125. Kavcar, C., "Yüksek Öğretmen Okulu'nun Öğretmen Yetiştirmedeki Yeri", *Öğretmen Yetiştiren Kurumların Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu*, 8-11 Haziran 1987, *Tebliğler*, Ankara, s. 39-44.

126. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 171-173.

127. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 173-180.

128. Bak. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 220-227.



Hamidiye Öğretmen Okulu. Tuğla harmanında çamur çukuruna toprak taşınıyor, Haziran 1939.

• *Eğitim Fakülteleri:*

1982 yılında Yüksek Öğretmen Okulları temeli üzerinde kurulan eğitim fakülteleri, bir yıl bu okulların programlarına göre faaliyet göstermiş, 1983 yılından itibaren ise YÖK tarafından hazırlanan programı uygulamıştır. Öte yandan, her geçen yıl Yüksek Öğretmen Okullarından devralınan bölümlerin sayı ve yapıları da değiştirilmiştir. Bu değişme daha ziyade ana bilim dallarının bağımsız bölümlere dönüşmesi şeklinde olmuştur. Bu durum, eğitim fakültelerindeki eğitim ve bilim etkinliklerinin eğitim ve öğretimden çok, alan bilgisi üzerine yoğunlaşması sonucunu doğurmuştur. Bunda, eğitim fakültelerinde istihdam edilen fen, edebiyat, Fen-edebiyat ve hatta mühendislik fakülteleri gibi öğretmen eğitimi ile yakından ilgili olmayan fakültelerden gelen öğretim üyelerinin kişisel akademik durum ve tercihleri de etkili olmuştur. YÖK'ün saptamasına göre, son on beş yılda, ne bu öğretim üyeleri ne de onlarla birlikte çalışan araştırma görevlileri, kendi alanlarının öğretimi üzerine kayda değer bir çalışma yapmıştır.[129] Özetle, söz konusu tarihe kadar, eğitim fakülteleri her geçen gün biraz daha fen, edebiyat ve fen-edebiyat fakültelerine dönüşmüştür. Doğal olarak bunun en önemli sonucu, iyi alan eğitimi gören, fakat öğretmenlik bilgi ve becerisi bakımından yetersiz öğretmenler yetiştirmek olmuştur.[130] Ayrıca eğitim fakülteleri, söz konusu ihtisaslaşmaya paralel olarak, kendilerini lise öğretmeni yetiştiren birer kurum olarak görmeye başlamış, böylece de özellikle ilköğretimin ikinci kademesine öğretmen yetiştirme misyonunu kaybetmiştir.[131]

Eğitim fakülteleri, öğretmen yetiştirmede nitelik yönünden olduğu kadar, nicelik bakımından da arzu edilen düzeye ulaşamamıştır. Öyle ki, ülkede öğretmen ihtiyacının bulun-

129. YÖK, *age.*, s. 15-16.

130. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 228-230; YÖK, *age.*, s. 13-19.

131. YÖK, *age.*, s. 13-14.

madığı ortaöğretime ait branşlarda her yıl yüzlerce fazla öğretmen mezun edilirken, ilköğretimin çeşitli branşlarındaki binlerce öğretmen açığına cevap verilememiştir.[132] Fakat, bunun tek sorumlusu bu kurumlar değil; yıllarca bu fakültelerle Milli Eğitim Bakanlığı arasında gerekli koordinasyonu sağlayıp ihtiyaç planlaması yapmayan yetkililerdir. 1997 yılında kurulan Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi, iki kesim arasındaki bu diyalog kopukluğunu giderme yolunda atılmış çok önemli bir adımdır.[133]

Bu gelişmeye paralel olarak, son yıllarda, YÖK ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın işbirliğiyle gerek niteliğe, gerekse niceliğe ilişkin sorunların çözümüne yönelik birtakım çalışmalar yapılmaktadır. Bu bağlamda yapılan en önemli işlerden birisi, eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasıdır. Yukarıda, 1998'de bu fakültelerde oluşturulan ilköğretim bölümlerinin yapısından kısaca bahsedilmiştir. Burada, aynı tarihte gerçekleştirilen liseye öğretmen yetiştirmeyle ilgili yapılanmaya da kısaca değinilecektir.

1998'de YÖK, eğitim fakültelerindeki yeniden yapılanma çerçevesinde, liseye öğretmen yetiştirecek programları; yeni oluşturduğu 1) Yabancı diller eğitimi, 2) Güzel sanatlar eğitimi, 3) Beden eğitimi ve spor, 4) Özel eğitim, 5) Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi, 6) Eğitim bilimleri, 7) Ortaöğretim fen ve matematik alanlar eğitimi, 7) Ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi bölümlerinin bünyesinde toplamıştır. Bu programların ilk altısında öğretim süresi dörder yıldır. Son iki bölümün öğretim süresi ve statüsü farklıdır. Buna göre, ortaöğretim fen ve matematik alanlar eğitimi ile ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi bölümlerinin toplam öğretim süresi beş yıldır; bunların öğrencileri, alan derslerini fen-edebiyat fakültelerindeki ilgili bölümlerde (3,5 yıl), öğretmenlik formasyonunu ise eğitim fakültelerindeki bölümlerinde tezsiz yüksek lisans yaparak (1,5 yıl) alacaktır. Tezsiz yüksek lisans öğretimi, Eğitim Bilimleri Enstitüleri ile birlikte gerçekleştirilecektir. Bu uygulama, eğitim fakülteleri ile fen-edebiyat fakültelerinin eğitim ve bilim faaliyetlerindeki duplikasyonu ortadan kaldırmayı ve eğitim fakültelerinin söz konusu bölümlerinin özel öğretim üzerine yoğunlaşmasını sağlamayı amaçlamaktadır.[134]

YÖK, 1990'lı yıllarda bu fakültelerde, ilköğretim bölümlerinin yanı sıra, ortaöğretime öğretmen yetiştiren bölümlerin özel öğretim alanında uzmanlaşmış öğretim elemanı ihtiyacını karşılamak için de, YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi çerçevesinde, doktora yapmak üzere yurtdışına öğrenci göndermiştir.[135] Aynı proje kapsamında, eğitim fakültelerinin mevcut öğretim elemanlarına özel öğretim yöntemleri ve okullardaki uygulamalar hakkındaki son gelişmeleri aktarmak için, 1996-1998 yılları arasında birtakım hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmiştir. Bu seminerler, birçok nedenle arzu edilen düzeyde faydalı olamamış; katılımcıların birçoğu fakültelerinde eski alışkanlıklarını sürdürmüştür.

Eğitim fakültelerinin başarılı olabilmesi sadece nicelik ve nitelik bakımından yeterli öğretim elemanına sahip olmalarına bağlı değildir. Bunun için, öğretim ortam ve materyallerinin de buna paralel olarak geliştirilmesi gerekir. İlköğretime öğretmen yetiştirme kısmında bahsedildiği gibi, bu alanda da birtakım çalışmalar başlatılmıştır. Bunların en önemlileri, özel öğretim alanlarıyla ilgili olarak yayımlanan kitaplardır. Özel öğretimin gelişimi bakımından faydası muhakkak olan bu kitaplar, birçok yönüyle geliştirilmeye muhtaçtır; bu iş, fakültelerden gelecek geri bildirimlerin ışığında mutlaka gerçekleştirilmelidir. Öte yandan, bugüne kadar, fakültelere gönderilen diğer öğretim materyalleri de yeterli değildir ve eksiklerin, fakültelerle yapılacak işbirliği ile mutlaka tamamlanması gerekir.

132. YÖK, *age.*, s. 18.

133. Bkz. YÖK, *age.*, s. 26-28.

134. YÖK, *age.*, s. 20-25, 37.

135. YÖK, *age.*, s. 19, 32.

136. Oğuzkan, A. F., "Öğretmen Yetiştirmenin Dünü ve Bugünü", *Öğretmen Yetiştiren Kurumların Dünü-Bugünü ve Geleceği Sempozyumu*, s. 358; Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 232.



İlginç bir okul geleneği: Yatılı okulların öğretmen ve öğrenci grupları bayramlarda karşılıklı ziyaretlerde bulunurlardı. 18 Nisan 1927'de Konya Muallim Mektebi'nde çekilen bu fotoğrafın arkasında "Bayram günü Liseliler mektebimize geldiklerinde hatıra olsun diye çektirdiğimiz grup fotoğrafı" yazılı.

• *Ortaöğretim Öğretmenliği İçin Diğer Kaynaklar:*

Cumhuriyet döneminde ortaöğretimin tüm öğretmen ihtiyacı, öğretmen yetiştiren kurumlarca karşılanamamıştır. Bu nedenle, fen, edebiyat, fen-edebiyat, güzel sanatlar fakülteleri gibi yükseköğretim kurumlarından mezun olanlar çoğunlukla pedagojik formasyon alarak, bazen de almaksızın, liselere öğretmen olarak atanmıştır. Özellikle fen-edebiyat fakülteleri, kendi eğitim bilimleri bölümlerini açıp öğrencilerine pedagojik formasyon vererek, adeta birer eğitim fakültesi işlevi görmüştür.[136]

Mesleki ve Teknik Öğretime Öğretmen Yetiştirme

1923-24 öğretim yılında Türkiye'de sadece 64 orta dereceli mesleki ve teknikögretim okulu bulunuyordu. Bu okullarda her öğretmene on bir öğrenci düşüyordu.[137] Bu öğretmenlerin önemli bir bölümü, işlerine uygun bir öğretmenlik eğitimi almamışlardı.[138] Bu nedenle, Atatürk devrinde mesleki ve tekniköğretim öğretmenliği konusunda nicelik değil, nitelik sorunu bulunuyordu. Daha sonraki dönemlerde de, bu alandaki okullaşma oranının gelişimi ile öğretmen miktarındaki artış arasında büyük bir paralellik olmuş ve nicelik bakımından ciddi bir sorun yaşanmamıştır.

Mesleki ve tekniköğretim Türkiye'de ülkenin kalkınmasına ve sanayileşmesine paralel olarak hem nicelik, hem de nitelik yönünden gelişmiştir. Nitekim, 1992-93 öğretim yılında, ülkedeki orta dereceli mesleki ve teknikokul sayısı 2.174'e, bunlarda öğrenim gören öğrenci miktarı da 988.222'ye çıkmıştır.[139] Bu gelişme, doğal olarak farklı branşlarda öğretmenler yetiştirmeyi zorunlu kılmıştır. Cumhuriyet döneminde bu alana öğretmen yetiştirmek üzere açılan belli başlı kurumlar aşağıda özet olarak ele alınacaktır.

137. Milli Eğitimde 50 Yıl, *age.*, s. 71.

138. Künhe, A., *Mesleki Terbiyenin İnkişafına Dair Rapor*, İstanbul 1939, s. 14.

139. Akyüz, Y., *age.*, s. 323.

• ***Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu:***[140]

Bu okul, Cumhuriyet döneminde mesleki ve teknikokullara öğretmen yetiştirmek üzere açılan ilk kurum olup; 1934-35 yılında Kız Teknik Öğretmen Okulu adıyla hizmete girmiştir. Kuruluş amacı, Kız Enstitülerine ve Akşam Kız Sanat Okullarına öğretmen yetiştirmekti. 1947-48 öğretim yılında öğretim süresi dört yıla çıkarılmış, 1961-62 öğretim yılında Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu adını almıştır. 1938-39 öğretim yılında 219 olan öğrenci sayısı, 1972-73'te 951'e çıkmıştır.

• ***Erkek Teknik Öğretmen Okulları (Yüksek Teknik Öğretmen Okulları):***[141]

Erkek Teknik Öğretmen Okulu 1937-38 öğretim yılında Erkek Sanat Okullarına öğretmen yetiştirmek üzere Ankara'da açıldı. Bu okulun öğretim süresi üç yıldı; 1946-47'de bu süre dört yıla çıkmıştı. 1962'de Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, 1970'te Yüksek Teknik Öğretmen Okulu adını alan okula bu ikinci tarihten itibaren kız öğrenci de alınmıştır. 1970'lerde, ülkenin hızla sanayileşmesine paralel olarak bu alanda yetişmiş öğretmene olan ihtiyaç da artmıştır. Bu nedenle, 1953'te açılıp 1963'te kapatılan İstanbul Erkek Teknik Öğretmen Okulu, İstanbul Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu adıyla yeniden hizmete sokulmuştur. Ankara'daki okuldan mezun olanların sayısı,1940-41'de 16 iken, bu sayı 1970-71'de 165 olmuştu.[142]

• ***Kız Sanat Öğretmen Okulu (Kız Sanat Yüksek Öğretmen Okulu):***[143]

Pratik Kız Sanat Okullarına/Akşam Kız Sanat Okullarına öğretmenlik formasyonu almış öğretmen yetiştirmek üzere 1962-63 öğretim yılında Ankara'da açılmış, 1975 yılında Kız Sanat Yüksek Öğretmen Okulu'na dönüştürülmüştür. Daha sonra bu okuldan bir de Konya'da açılmıştır.[144]

• ***Erkek Sanat Öğretmen Okulu (Erkek Sanat Yüksek Öğretmen Okulu):***[145]

Erkek Sanat Öğretmen Okulu, 1962-63 öğretim yılında sanat kurslarına öğretmen yetiştirmek üzere iki yıl öğretim süreli olarak Ankara'da açılmıştır. 1975 yılında öğretim süresi dört yıla çıkarılıp, Erkek Sanat Yüksek Öğretmen Okulu adını almıştır.

• ***Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu:***[146]

1956 yılında, Ankara'da sekreterlik öğretmeni yetiştirmek üzere, üç yıl öğretim süreli Ticaret Öğretmen Okulu olarak açılmıştır. 1959'da öğretim süresi dört yıla çıkarılmış, 1966 yılında da Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu adını almıştır. Okula, turizm işletme ve tesislerindeki personeli eğitmek üzere öğretmen yetiştirme görevi de verilmiştir.

• ***Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulu:***[147]

1975 yılında Ankara'da gençleri mesleğe yöneltmek için, ortaöğretim okulları programına konan seçimlik dersleri verecek öğretmenleri yetiştirmek amacıyla açılmıştır. Başlangıçta üç yıl olan öğretim süresi, 1978-79 öğretim yılında dörde çıkmıştır. 1982 yılındaki yeniden yapılanmada, Gazi Üniversitesi'ne bağlı Mesleki Eğitim Fakültesi'nin içinde yer almıştır.

• ***Yüksek İslam Enstitüleri:***

İlki 1959 yılında İstanbul'da açılan Yüksek İslam Enstitüleri, ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren kurumlardan biri olarak kabul edilmiştir.[148] Bunlar din görevlisi yetiştir-

140. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 237-260.

141. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 260-278.

142. MEB, *Cumhuriyetin 50. Yılında Rakam ve Grafiklerle...*, s. 241.

143. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 278-286.

144. *Tebliğler Dergisi*, S. 1860, 17 Kasım 1975, s. 453; *agd.*, S. 2101, 7 Aralık 1980, s. 417; Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 278-279.

145. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 287-298.

146. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 298-309.

147. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 310-321.

148. *Tebliğler Dergisi*, S.1546, 17 Mart 1969, s. 85; *agd.*, S. 1833, 31 Mart 1975, s. 150-151.

menin yanı sıra, ilahiyat fakülteleri kurulana kadar, İmam-Hatip Liselerinin meslek dersleri için öğretmen yetiştirmiştir.

• ***Mesleki Eğitim, Teknik Eğitim ve İlahiyat Fakülteleri, Sanat Eğitimi Yüksek Okulları:***

1982 yılında YÖK'ün kurulmasıyla birlikte, tüm öğretmen yetiştiren kurumlar gibi, mesleki ve tekniköğretime öğretmen yetiştiren kurumlar da üniversitelere bağlanmıştır. Bunlardan dört yıllık olanlar fakülteye dönüşürken, iki yıllıklar yüksekokul haline getirilmiştir.

Üniversitelere devredilen mesleki ve teknik öğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda da, eğitim fakültelerinde olduğu gibi, alan eğitimi ön plana çıkmaya başlamıştır. Ayrıca, eski öğretmen okullarına meslek liseleriyle teknik liselerden öğrenci alınırken, bunlara genel lise mezunlarının da kabul edilmeye başlanması, bu kurumlardan mezun olanların işbaşındaki veriminin azalmasına yol açmıştır. 1998 yılı itibariyle, mesleki ve tekniköğretimin çoğu branşında öğretmen fazlası bulunmaktadır. Gerek bu nedenle, gerekse piyasadaki talep dolayısıyla, bu kurumlardan mezun olanların bir kısmı özel sektörde alanları ile ilgili bir işte çalışırken, bir kısmı da tamamen farklı bir iş yapmakta; örneğin sertifika programına katılarak, sınıf öğretmeni olmaktadır.

• ***Mesleki ve Teknik Öğretim Öğretmenliği İçin Diğer Kaynaklar:*** [149]

Cumhuriyet'in ilk yıllarında, imparatorluk döneminde olduğu gibi, mesleki ve tekniköğretimin öğretmen ihtiyacını karşılamada, yurtdışına öğrenci göndererek öğretmen yetiştirme yoluna gidilmiştir. Ayrıca, Türkiye için yeni olan alanlarda, mevcut personeli eğitmek için, yurtdışından öğretmen ve uzmanlar getirilmiştir. Atatürk devrinde, bu alana öğretmen yetiştiren kurumlar olmadığı veya henüz ürünlerini vermeye başlamadığı yıllarda, yardımcı öğretmenlik sınavları açılarak da öğretmen ihtiyacı karşılanmıştır. Zaman zaman, alan dışından, mühendis ve mimar gibi meslek erbabı da öğretmen olarak atanmıştır. Fakat, bunlar kendi alanlarında bir iş bulunca öğretmenlik mesleğini bırakmıştır.

Sonuç

Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim sistemi, Osmanlı İmparatorluğu'ndan geriye kalan topraklar üzerinde modern bir ulus-devlet oluşturma projesi olan Türk Devrimi'nin dayandığı cumhuriyetçilik, milliyetçilik, laiklik ve devrimcilik gibi ilkeler üzerine kurulmuştur. Bu olgu, 1973 yılında yayınlanan Milli Eğitim Temel Kanunu'nda da aynen belirtilmiştir. Dolayısıyla, Cumhuriyet rejimi, hem kendi geleceği hem de ülkenin sosyoekonomik kalkınması bakımından, öğretmen yetiştiren kurumların bu ilkelere bağlı öğretmenler yetiştirmesini beklemiştir. Bu beklenti, genel olarak, 1970'lerin başına kadar karşılanmıştır. Fakat bu tarihten itibaren öğretmen yetiştiren kurumlar önemli ölçüde politize olmuş ve Cumhuriyet'in temel ilkelerine çok da sıcak bakmayan pek çok öğretmen yetiştirmiştir. Daha sonraki dönemlerde de öğretmen yetiştiren kurumlar, birtakım marjinal politik akımların manipülasyonlarına maruz kalmıştır. Böylece, sayıca az olsa da, Cumhuriyet için tehdit oluşturan bir öğretmen kuşağı yetiştirilmiştir. Bu gelişmede, bu kurumların daha ziyade düşük puanlı öğrenciler tarafından tercih edilmesi ve mevcut rejime karşı çevrelerin amaçlarına ulaşmak bakımından öğretmenliği önemli bir araç olarak görüp, buna göre strateji belirlemesi gibi nedenler önemli rol oynamıştır. Türkiye Cumhuriyeti, öğretmen eğitimindeki bu gerçeği görüp, gerekli önlemleri almak mecburiyetindedir.

149. Öztürk, C., *age.*, 1998, s. 325-326.

Cumhuriyet döneminde Türkiye, öğretmen eğitimi bakımından önemli bir gelişme kaydetmiş; bu bağlamda, Osmanlı'dan devralman ortaöğretim düzeyindeki öğretmen yetiştiren kurumlar, bugün lisans ve lisansüstü eğitim verebilecek düzeye ulaşmıştır. Bu süreçte, birçok orijinal öğretmen yetiştirme modelleri de geliştirilmiştir. Bunların en önemlileri, köy eğitiminde bir devrim yapan köy eğitmen kursları, Köy Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri ile yıllarca ülkenin lise öğretmeni ihtiyacını karşılayan Yüksek Öğretmen Okullarıdır. Bu arada, Gazi Eğitim Enstitüsü'nün çekirdeğini oluşturduğu üç yıllık Eğitim Enstitüleri modeli de oldukça başarılıdır. 1998'de yeniden yapılandırılan eğitim fakültelerinde oluşturulan ilköğretim bölümlerinin iki ve üç yıllık Eğitim Enstitülerinin misyonunu üstlenecek şekilde tasarlanması; ortaöğretime öğretmen yetiştiren iki bölümün de Yüksek Öğretmen Okulları uygulamasına benzer bir modele göre biçimlendirilmesi, bu görüşü doğrular niteliktedir. Fakat bu olgu, bir taraftan Türkiye'nin zengin öğretmen yetiştirme birikimini ortaya koyarken, diğer taraftan da bu alanda vaşanan kötü bir tabloyu; kurumlaşamama gerçeğini ortaya koymaktadır. Çünkü, tüm bu iyi sonuçlar vermiş kurumlar, zaman içinde ortadan kaldırılmış; onların yerini alanların başarısızlığı yıllar sonra fark edilince, bunları hatırlatan sistemler yeniden devreye sokulmuştur. Bu ise, ülkenin her bakımdan önemli kayıplara uğramasına neden olmuştur.

Bununla beraber, eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ile başlayan yeni süreç, Türkiye'de nitelikli öğretmen yetiştirme bakımından faydalı olabilir. Fakat bunun için, bir yandan bu fakültelerin mekân, öğretim elemanı ve öğretim materyali olanaklarını geliştirmek amacıyla alınan önlemler sürdürülmeli; diğer yandan da, yetkililer ve uzmanların katılımıyla oluşturulacak Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi'nin bağrında, bu alanda ulusal bir konsensüs sağlanmalıdır. 2000'li yılların öğretmen yetiştirme politikaları, bu konsensüs etrafında geliştirilmelidir. Böylece Türkiye, yeni bin yılın başında, ihtiyaç duyacağı sayıda ve nitelikte öğretmen yetiştirmeyi başarabilir.

21. yüzyılın başında Türkiye'nin hem okulöncesi eğitim ve ilköğretime, hem de ortaöğretime öğretmen yetiştirmede nicelikle ilgili sorunlarına çözüm aramaya devam etmesi muhtemel görünmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın verilerine göre, 1996-97 öğretim yılı itibariyle okulöncesi eğitimde okullaşma oranı, yüzde 8,9'dur.[150] Bu oran çağdaş gelişmiş ülkelerdeki rakamlara göre çok düşüktür. Ülkede, kentleşmeye ve endüstrileşmeye paralel olarak kadınların çalışma yaşamına daha büyük oranlarda katılması, bu alanda okullaşmayı artıracaktır. Bu nedenle, bir an önce, eğitim fakültelerinde okulöncesi eğitim öğretmeni yetiştiren ana bilim dallarının gelişmesi sağlanmalıdır.

Bakanlığın yayımladığı istatistiklerde, 1996-97 öğretim yılında ilköğretimin birinci kademesinde yüzde 99,8'lik bir okullaşma gerçekleştirildiği belirtilmekte[151] ise de, bu veri, ülkedeki reel eğitim gerçeğini tam olarak yansıtmamaktadır. Çünkü, aynı yıl içinde, Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da, öğretmen yokluğu ve terör yüzünden, binlerce köy okulu kapalı olduğu için, yüzbinlerce çocuk öğrenim görememiştir.[152] Bu arada, Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu bölgelere atadığı öğretmenlerin yarısı, can güvenliğinin bulunmadığı gerekçesiyle görev yerlerine gitmemiştir.[153] Devlet, bu soruna en kısa zamanda çözüm bulmak zorundadır. Bu bağlamda, son yıllarda hız verilen Yatılı Bölge Ikulları uygulamasının[154] daha da yaygınlaştırılması; dağınık yerleşim birimlerinin bir araya getirilmesiyle, güvenli ve geniş olanaklara sahip yerleşimlerin oluşturulması akla gelebilir. Öte yandan, bugün bile

150. MEB, *Milli Eğitim İle İlgili Bilgiler, 1997-1998 Öğretim Yılı*, Ankara 1998, s. 10.

151. *Ibid.*

152. "Sekiz Yıldan Beklenti Büyük", *Milliyet*, 17 Eylül 1997; "Doğu'da Kara Bilanço", *Milliyet*, 11 Eylül 1998.

büyük kentlerdeki ilköğretim okullarında sınıf mevcutları 30 ile 100 arasında değişmekte ve bu durum, eğitim ve öğretimin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir.

İlköğretimin ikinci kademesine öğretmen yetiştirmede daha ciddi bir nicelik sorunu yaşanacaktır. Çünkü Milli Eğitim Bakanlığı'nın verilerine göre, ilköğretimin kesintisiz hale getirilmesinden önce, ortaokul düzeyindeki okullaşma oranı sadece yüzde 69,6'dır.[155] 1997'de başlatılan sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim uygulaması, bu kademedeki okullaşma oranını daha da artıracaktır. Bu ise, daha fazla öğretmen istihdamını zorunlu kılacaktır.

İlköğretim okullarında, gerek birinci kademedeki sınıf öğretmeni, gerekse ikinci kademedeki branş öğretmeni ihtiyacının karşılanması için alınacak önlemlerin başında, eğitim fakültelerinde ilköğretime öğretmen yetiştiren bölümlerin geliştirilmesi gelmektedir. Ayrıca, çeşitli nedenlerle bazı bölgelerde toplanan ihtiyaç fazlası öğretmenlerin açık bulunan yerlere kaydırılması da, nicelikle ilgili sorunların çözümüne katkı sağlayabilir. Bu arada, öğretmenliğin cazip hale getirilmesiyle erken emekliliğin önlenmesi de, hem ilköğretimde hem de ortaöğretimde niceliksel sorunları azaltabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye'de, ortaöğretim kurumlarında pek çok branşta öğretmen açığı bulunmadığını belirtmektedir. Bu saptama, mevcut okullar göz önünde bulundurularak yapılmaktadır.[156] Bu ise, fazla rasyonel bir değerlendirme değildir. Çünkü bu kademede 1996-97 öğretim yılı itibariyle okullaşma oranı, mesleki ve teknik öğretim dahil, toplam yüzde 54,7'dir;[157] ki bu oran, gelişmiş ülkelerdeki oranlara göre çok düşüktür. Ayrıca, tıpkı ilköğretim okullarında olduğu gibi, liselerin önemli bir kısmında da sınıf mevcutları, çağdaş eğitim ve öğretim standartlarına göre çok fazladır. Böylece, gerek okullaşma oranını artırmak için yeni liselerin açılması, gerekse sınıflardaki öğrenci mevcudunun arzu edilen düzeye çekilmesi için, daha fazla ortaöğretim öğretmenine ihtiyaç duyulacaktır.

Öte yandan, ortaöğretimde yıllardan beri süregelen yanlış yapılanma, bugün Türkiye'nin önüne ciddi bir sorun çıkarmıştır. Bu sorun, ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitimin çok küçük bir paya sahip olmasıdır.[158] Gelişmiş ülkelerde bu eğitim alanı, ortaöğretim içinde yüzde 70'lere varan bir paya sahipken, Türkiye'de bunun tersi olmuş; gençler, daha çok genel liselere yöneltilmiştir. Söz konusu ülkelerde genel liselere yalnız yükseköğretimde akademik öğrenime devam edecekler giderken, Türkiye'de böyle bir planlama yapılmamış ve böylece, yükseköğretimdeki düşük okullaşma oranı nedeniyle bir yükseköğretim kurumuna giremeyen binlerce genç, öğrenim hayatları boyunca kendilerine herhangi bir beceri de kazandırılmadığından, işsizliğe mahkûm edilmiştir. Bu sorunun çözümü, ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitimin cazip hale getirilmesi ve geliştirilmesi ile mümkündür. Bu da, bu alanda daha fazla öğretmen yetiştirilmesi ile gerçekleştirilebilir. Ayrıca mesleki ve teknik öğretimde, endüstri ve teknolojinin gelişimine paralel olarak, daha farklı alanlarda öğretmen yetiştirme ihtiyacı duyulabileceği hatırda tutulmalı ve bu konularda geleceğe dönük projeler hazırlanmalıdır.

Bu arada, din eğitimi ve öğretiminin geliştirilmesi için ilahiyat fakültelerinde başlatılan yeniden yapılanma da sonuçlandırılmalıdır. Böylece, bir taraftan bu alan için daha nitelikli öğretmenler yetiştirilirken, diğer taraftan da bu fakültelerden her mezun olan öğretmenlik yapamamalıdır. Din eğitimi ve öğretimi öğretmeni yetiştirme işi de, alan dersleri ilahiyat fakültelerinde verilmek kaydıyla, eğitim fakültelerine devredilebilir.

153. "Güneydoğu'da Eğitim Gerçeği", *Milliyet*, 17 Aralık 1996.

154. "Doğu'da Yatılı Bölge Okullarına Yatırım", *Milliyet*, 4 Ağustos 1997.

155. MEB, *age.*, s. 10.

156. *MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, Öğretmen Niteliği ve İhtiyaç Planlaması (1996-2000)*, Ankara 1996, Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı'nın 10.05.1996 tarih ve 7756 sayılı yazısına ek.

157. MEB, *age.*, s. 10.

158. MEB, *age.*, s. 10.

Sonuç olarak Cumhuriyet Türkiyesi, öğretmen eğitimi konusunda birtakım sorunlarla karşı karşıya olmakla birlikte, önemli bir deneyim ve birikime de sahiptir. Bunlar kendisine, 2000'li yıllarda nicelik ve nitelik yönünden yeterli öğretmen yetiştirmede büyük bir avantaj sağlayacaktır. Fakat bunun başarılması, yukarıda da değinildiği gibi ulusal konsensüse dayalı öğretmen yetiştirme politikalarının geliştirilmesi ve bu alanda kurumlaşmanın başarılması ile mümkündür.

Cemil Öztürk, Doç. Dr.
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

KÖY ENSTİTÜLERİ

Deniz Ilgaz

Mustafa Kemal Atatürk'ün 1920'li yıllarla başlayarak çeşitli konuşmalarında ana hatlarıyla ortaya koyduğu, ama ayrıntılarını eğitim uzmanlarına bıraktığını söylediği "köy çocuğunun eğitilmesi" meselesi, 1936 yazında ilk eğitmen kursunun açılmasıyla başlatılmıştı. Köy Öğretmen Okulları ve "eğitmen" yetiştirme projesinin geliştirilmesiyle somutluk kazanan bu devlet destekli girişim, İlköğretim Müdürü olarak görevlendirilen İsmail Hakkı Tonguç'un Köy Enstitülerini kurma ve yürütme işini yüklenmesiyle önemli bir ilerleme kaydetmiştir.

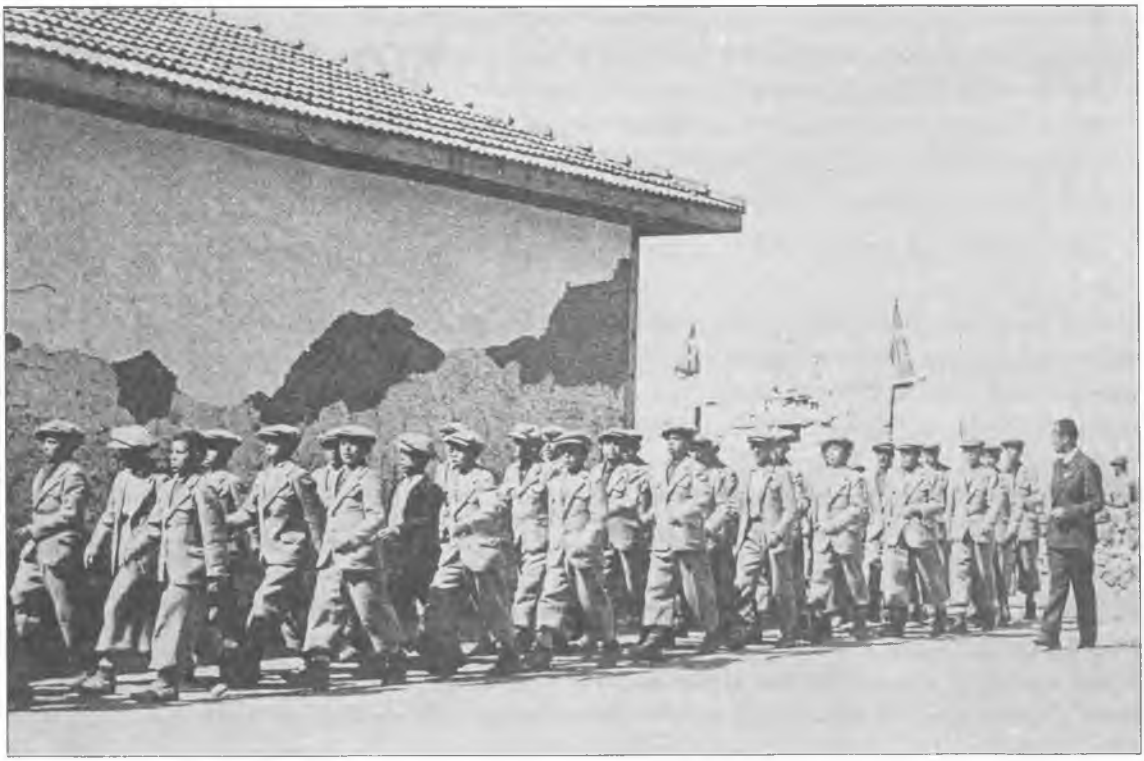
Köy Enstitüleri sistemi, 17 Nisan 1940 tarihli Köy Enstitüleri Kanunu'nun ve 19 Haziran 1942 tarihli Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu'nun kabulüyle kademeli olarak yaşama geçirilen çok amaçlı bir eğitim hareketidir. Köy Enstitülerinin "çok amaçlı" olması, köy toplumunu temel ilköğretime kavuşturacak köy öğretmenini yetiştirmelerine ek olarak, Cumhuriyet devrimlerine destek verecek öğretmenin aynı zamanda köylülere çeşitli alanlarda gerekli bilgi ve beceriyi kazandırarak önderlik edebilmeleri, tarım üretiminin her dalında ilerleme getirmeleri ve köye sağlık uzmanlığı da sağlamaları beklentisindendi.

Bu okullarda yetişen köy öğretmeni adaylarının sorumluluk duygusu güçlü, çevresine her yönden duyarlı, kendi haklarının ve köylü hemşerilerinin haklarının bilincinde ve bunların koruyucusu, iki cins arasında karşılıklı saygı ve eşitlik anlayışını sağlam bir temele oturtmuş ve yüreği iş sevgisiyle dolu yeni türde bireyler olmaları için çalışılmaktaydı. Belirtilen amaçlar, Köy Enstitülerinin yapılandırılmasında ve işleyişinde en etkili unsurlar olmuşlardır.

Benzerlikleri kadar ayrı koşul ve niteliklerin varlığı nedeniyle, uygulamaya bazı yöntemlerinin yansıdığı 21 Köy Enstitüsü, ülkenin bölgeler coğrafyasından doğan gereksinimlere uygun köy öğretmeni yetiştirebilecek ve yurdun kırsal alanlarının tamamına hizmet verebilecek kurumlar olarak tasarlanmış, aynı zamanda Türkiye'de köylücü bir toplumsallaşmanın ve kalkınmanın zeminini hazırlamaya yardımcı olarak düşünülmüştür.

Gelişmesini tamamlayamadan devlet desteğinden yoksun bırakılan ve engellenen Köy Enstitüleri 1954 yılında tümüyle sona erdirilmişse de, yankıları bugün kuruluşundan yaklaşık 60 yıl sonra bile sürmektedir. 1940'lar Türkiyesinin siyasal görüş farklılıklarının etkisiyle 10 yıllık bir süre içinde desteklenme, karalanma ve yıkılma dönemleri geçirmiş olan Köy Enstitüleri, yurtdışında sürmekte olan İkinci Dünya Savaşı'nın ve sonucunun yurtiçinde yansıyan etkilerinden de pay almışlardır.

Köy Enstitülerinin kuruluşunu hazırlayan etkenlere bakıldığında ise, hem erken Cumhuriyet Türkiyesinin köyü çeşitli yollardan kalkındırma çabalarına, hem de Cumhuriyet öncesi eğitimde canlanan yeni fikirlere ve bu dönemin Doğu Avrupasındaki köycülük hareketlerine kadar uzanmak gereği doğmaktadır. Bu yüzden Köy Enstitüleri, eğitim alanında



Kızılçullu Köy Enstitüsü öğrencileri çevre gezisinde.

olduğu kadar siyaset bilimi açısından da çok ilginç uzantıları olan ve incelenmesi oldukça geniş bir tarihsel alanı kapsayacak bir çalışma gerektirmektedir.

Köyden aldığı gençleri geldikleri köye öğretmen yetiştirmenin ve böylece kırsal kesim insanlarını eğitecek kendi aydınlarını yaratmanın yanı sıra, onları kadını ve erkeğiyle toplumsal yaşamda bir yeniden yapılandırmaya taşıma amacı gütmüş olan Köy Enstitüleri, sonuçta ne Cumhuriyet Halk Partisi'nin tek parti kadrolarının tümünün ne de köylü halkın güçlü desteğini kazanabilmiştir. Kırsal kesim insanlarının gençleri arasından belirli bir sayıda "köylü aydın"ı yeni bir kimlik kazandırarak bilinçlendirmede ve bilgi/beceriyle donatmada başarı sağlamış, fakat bu kimliği Türkiye Cumhuriyeti'ni merkezden yöneten kadronun benimsediği eğitim modelindeki vatandaş kimliğiyle tam olarak örtüştürememiştir.

Köy Enstitüleri, Türkiye'nin kırsal kesim nüfusundan kaynaklanan ve destek gören bir proje değil de, iktidardaki CHP hükümetinin belirli bir siyasal kanadının eğilim ve ağırlığının etkisiyle gerçekleştirilmiş bir eğitim atağıdır. Bu, siyasi eğilimin uygun bulduğu bir kişi olan I. Hakkı Tonguç ve onun dar kadrosunun çabalarıyla ancak bir noktaya kadar getirilmiş, fakat gelişimini tamamlayamadan terk edilmiştir. Köy Enstitüleri girişimini yaklaşık on yıl süren tarihsel evrimi içinde birkaç dönemde incelemek, birçok araştırmacı tarafından benimsenmiş bir yöntemdir. Bu dönemler şöyle sıralanabilir: Pilot uygulama ve deney; kuruluş; ilk tepkilerin görülmeye başlaması; eğitim metotlarında ve ders programlarında değişikliklerin yapılması; iktidardaki tek parti hükümeti içinde siyasal ağırlığın değişmesi ve Köy Enstitülerinden devlet desteğinin çekilmesi.



1938-39. Yozgat Sarıbey Köyü okulu eğitmeni ve öğrencileri.

Pilot Uygulama ve Deney Dönemi

Eğitmen Deneyiminden Doğan Yasalar

1936-1940 arasındaki dönem genel olarak Köy Enstitüleri projesinin "deneyim" dönemi olarak tanımlanmakta ve Köy Enstitülerinin ülke düzeyinde açılmaya başlanmasından önce bir hazırlık süresi, ya da pilot uygulama olarak görülmektedir.[1] 1936 yılında "eğitmenli" köy okulları açılmaya başlanmış, 1939 yılına kadar kurulan dört Köy Öğretmen Okulundaki eğitmen kurslarına toplam 1.567 genç (166 kız ve 1.401 erkek) kabul edilmiştir. Eğitmen projesi, askerlik hizmetini çavuş veya onbaşı olarak başarıyla tamamlamış olan genç köylülerin özel bir kurs programından geçirilerek üç sınıflı köy okullarında öğretmenlik yapabilmeleri için yetiştirilmeleriydi.

Eğitmen kursu programlarının resmen yürütülmeye başlandığı ve sürdürüldüğü yerler, 1937'de Eskişehir Mahmudiye'de; 1937-38'de Edirne Karaağaç'ta (bir süre sonra Kırklareli Kepirtepe'ye nakledildi); 1939'da Kastamonu Gölköy'deydi.[2] 7 Haziran 1939'da Türkiye Büyük Millet Meclisi'nden geçirilen 3704 sayılı ve beş maddelik "Köy Eğitmen Kurslarıyla Köy Öğretmen Okullarının İdaresine Dair Kanun", eğitmen deneyimini yasalaştırmanın ilk adımıydı.[3] Bu kanun, ileride Köy Enstitülerinin de yararlanacağı, gıda maddelerinin üretiminde ve diğer gereksinimlerin tedarikinde gerekli tarım işlerinin, çeşitli gündelik görevlerin yürütülmesinde öğrenci ve çalışanların üzerindeki baskıyı hafifletmesi beklenen döner sermaye sistemine işlerlik kazandırmaktaydı.[4]

"Eğitmen", İ. Hakkı Tonguç'un tanımlamasıyla, "köy organizmasının yarattığı pek yeni bir halk eğitkeni" tipiydi.[5] Böylece köyü, kendi içinden alınarak yetiştirilen elemanlarla

1. Gedikoğlu, Ş., *Köy Enstitüleri: Evreleri, Getirdikleri ve Yankılarıyla*, Ankara, 1971, s. 33.

2. Sarıhan, Z., *Öğretmen Dünyası*, No. 124, Nisan 1990, s. 7.

3. Köy Eğitmen Kurslariyle Köy Öğretmen Okullarının İdaresine Dair Kanun (1939, 14 Temmuz), *Zabıt Ceridesi*, 4258, Düstur 20/1700; İ. Hakkı Tonguç, *İlk Öğretim Kavramı*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1946, s. 313-314.

4. Gedikoğlu, Ş., *age*, s. 34.

5. Tonguc, İ. H., *age*., s. 531-532.

eğitme işine girişilmişti. Köy çocuğunu köyün gereksinimlerine uygun olarak yetiştirmeye yönelik eğitim ilkelerinin çoğunun temeli eğitmen kurslarında atılmış, uygulama olanağına kavuşturulmuştu. Fay Kirby (Berkes), eğitmen deneyimine verdiği önemi şu sözlerle açıklamaktadır: "Eğitmen deneyimi olmasaydı ne Köy Enstitüleri olurdu ne de bu kurumlar 1946 yılındaki gelişme noktasına ulaşabilirlerdi." Ve Kirby şunu eklemektedir: "Türkiye'de eğitimin evrimi içinde eğitmen deneyimi hâlâ bir rol oynamaktadır ve bugüne dek elde edilen sonuçların ışığında, eğitmen kurslarının yeniden uygulanabileceğine inanmaktayız."[6]

Eğitmen kurslarında, üretime yönelik bir "kampüs" yaşantısı içinde deney/hata/başarı yönteminin sunduğu olanaklardan yararlanılarak küçük fakat modern bir köy prototipi yaratılmıştı. Bu eğitim merkezinde uygulamaya konulan temel prensip "gerçek iş yaparken

6. Kirby, F., (Berkes), *Türkiye'de Köy Enstitüleri*, İmece Yayınları, Ankara, 1962, s. 120.

7. Köy Enstitüleri Kanunu, Sayı 3803 (1940, 17 Nisan). *TBMM Zabıt Ceridesi*, Yayım tarihi: 22 Nisan 1940, Devre: 6, İçtima: 1, C: 10; İntikat: 17 Nisan 1940; Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu, Sayı 4274 (1942, 19 Haziran).

İş ve Meslek Eğitimi*

Eğitim için çocukları yaşamdan söküp duvarlar arasında yetiştirme yerine, gerçek yaşamın içinde, yetişkinlik yetki ve sorumluluklarıyla, gerçek yaşamın işlerini öğretim aracı olarak kullanarak, iş aracılığı ile iş için, meslek için yetiştirmek gerekir..."

İş ve Meslek Terbiyesi (1933, ikinci basımı 1974'te *İş ve Meslek Eğitimi* adıyla) Tonguç'un dördüncü kitabıdır. Yukarıdaki alıntı, bu yapıtıyla eğitime getirdiği ve kendine yetki verildiğinde Köy Enstitülerinde uygulama olanağı bulacağı özgün görüşünü özetleyen ilkelerinden biridir.

Okul Müzesi müdürlüğü, Gazi Eğitim Resim-İş Bölümü kuruculuğu ve öğretmenliği, Bakanlık Yapı İşleri Kurulu başkanlığı ve Ankara Öğretmen derneği başkanlığı görevlerini sürdürürken, eğitim üstüne düşünme ve yazma çalışmalarından geri kalmıyordu. Bu çalışmasını yaptığı sıralarda, dünyada olup bitenleri, ekonomik ve sosyal sistemleri, ideolojileri, eğitim ve "iş" kavramının evrimini özümlemiş, düşünce üreten, Türkiye'nin sorunlarına kafa yoran ama öne çıkmayan bir eğitimcidir. İş ve Meslek Eğitimi, özellikle o yıllarda Amerika ve Almanya'da yeni gündeme gelen, "meslek çeşitleri, meslek seçimi ve mesleksel danışmanlık" konusunu inceledikten sonra, bizim ülkemiz için ne yapılması gerektiği konusundan yola çıkarak yaptığı özgün bir çalışmadır. O, ayakları havada kuramlar peşinde değildir. Düşüncelerini, uygulama ve gözlemlerini ülkenin eğitim sorunları üstüne yoğunlaştırıyor. Sonuçları tartışırken, ülkenin gerçeklerini, olanaklarını göz önüne alıyor. Türkiye açısından ne yapılabilir? diye düşünüyor.

Amerika ve Almanya'da "mesleksel danışma" olarak ortaya atılan ve o zaman için yeni olan bir konuyu kendi açısından irdeleyerek, meslek seçme, meslekleşme, meslek ve iş konularına, toplum ve birey açısından, ülkemizin meslek eğitimi gereksinimi açısından yaklaşıyor. Türkiye'de eğitim, iş, meslek ve ekonomi ilişkilerini tartışıyor. O günlerde ülkemiz eğitimine çözüm arayan yerli ve yabancı eğitimcilerin görmediği, atladıkları noktaları görüyor, gösteriyor, bu sorundan yola çıkarak. Ülkemizde "iş", "meslek", "çalışma" konularına gerçekçi açılardan bakıp, yeni yaklaşımlar getiriyor.

Gene Kerschensteiner'den yola çıkıyor; ama başka eğitimcileri de ele alarak onların "eğitimde iş" ve "mesleksel dayanışma" görüşlerini irdeliyor. Eğitimde meslek ve iş ve meslek konusu içinde Türkiye gerçeğine bakıyor. Gerek bu yapıtında, gerek başka yapıt ve yazılarında, mektuplarında görüleceği gibi "iş" kavramını, gerektiği kimi yerde "meslek" yerine kullanıyor. Örneğin, "meslek adamı yerine "işadamı" diyor. Bu bir yanlış değil, dilimizde bir anlatım biçimidir. "İş içinde, iş için yetiştirmek", "mesleğin işleri içinde meslek için yetiştirmek" anlamı taşıyor. Böyle olması onun ilkesinin anlamını değiştirmiyor. Tersine pekiştiriyor, planlıyor.

Çalışmasında önce iş kavramı üstünde duruyor. "İş"in tarihsel gelişimini, örneğin ulusal ekonomiler içindeki yerini inceliyor. Daha sonra pedagojik alanda ele alıyor. Kendisi araya girmeden Kerschensteiner, J. Dewey gibi Batılı eğitimcileri "iş eğitimi" üstüne konuşturup tartıştırıyor. Onların iş eğitimi görüşlerini yanyana getirerek birbirleriyle karşılaştırıyor. Bu yöntemle çok sayıda eğitimcinin iş eğitimi görüşüne başvurup önüne seriyor. Onları iyice anladıktan sonra kendi görüşünü geliştiriyor. Bunu yaparken, ayaklarını kendi toprağına basıyor. Kendi görüşüyle çakışır yönde olan başka eğitimcileri yanına alarak konuyla ilgili tartışmasını başlatıyor:

Ona göre eğitimde "iş"in amacı, Pes-

öğrenmek"ti. Deneyim döneminde yürütülen çalışmalar, 3803 sayılı ve 17 Nisan 1940 tarihli "Köy Enstitüleri Kanunu"nun ve 4274 sayılı ve 1942 tarihli "Köy Okulları ve Enstitüleri'nin Teşkilatlandırılması Hakkındaki Kanun"un oluşturulmasını, ayrıntıların kesinlik kazanmasını sağlamıştı.[7]

Köyün Kendi İçinden Canlandırılması

Köy Enstitülerinin fiili yaratıcısı İ. Hakkı Tonguç'a göre temel hedef, köyün içten canlandırılması meselesiydi. Bu canlandırmayı Tonguç her şeyden önce bu savaşa katılacak elemanı, "köy öğretmeni ordusunu" yetiştirme meselesi olarak görmekteydi. İ. Hakkı Tonguç köye okulla beraber sağlık, modern teknik, bunların çeşitli vasıtaları, modern kültür, ekonomik bilgi götürülmesini öneriyordu.[8] Yalnız okuma yazmaya önem veren bir bilgi okulu ile köy canlandırılamazdı. Bu canlandırmayı en iyi başarabilecek eleman yine köyün

TBMM Zabıt Ceridesi, Yayım tarihi: 31 Haziran 1942, Devre: 6, Toplantı: 3, C. 26, 27, 28: Düstur, Üçüncü Tertib, xxii, 1575-1576.

8. Tonguc, İ. H., *age.*, s. 511-512.

talozzi'nin Çocuklar Köyü'nde denediği, "bireyin kendini iyileştirmesi", Kerschensteiner'in "beceri kazandırma" Dewey'nin "örnek okul toplumu"ndaki işlerden ve iş eğitimi görüşlerinden oldukça farklıdır. Ona göre birey iş içine girince bu etkileri zaten alacaktır. Bu nedenle "iş" eylemi, daha kapsamlı ve mesleğe yönelik bir olgudur. Bu bağlamda iş eğitiminin daha kapsamlı boyutları vardır. Örneğin, ekonomik sistemde, devlet ve toplum yaşamında etkinliği ve yeri vardır.

Öyleyse, "iş"ten, "meslek"ten söz edilirken, "mesleki danışmanlık" değil, "mesleksel yetiştirme" söz konusudur. Bu yüzden, meslek konusu üstünde daha küçük yaşlarda durulmalıdır. Almanya'daki mesleki danışmanlık büroları vb. etkinlikler, eğitim ve ekonomi yönünden bir temel çalışma değildir. Ona göre, en azından bizim ülkemizin gereksinmeleri göz önüne alındığında böyledir. Bizde mesleksel danışmanlık değil, mesleksel yetiştirme, iş ve meslek kazandırma söz konusu olmalıdır. Danışmanlık bunun içindedir.



İSMAİL HAKKI TONGUÇ

1897 doğumlu olan Tonguç, öğrenimini İstanbul Öğretmen Okulu ile Almanya'da Ettlingen Öğretmen Okulu, Karlsruhe Güzel Sanatlar Okulu ve Leipzig Elişleri Öğretmen Okulu'nda yapmıştır. 1922'den 1926'ya kadar Konya, Ankara ve Adana Öğretmen okullarında resim-iş öğretmeni olarak çalışmış, 1936-1946'da İlköğretim Genel Müdürlüğü yapmış 1947-1948'de Talim ve Terbiye Heyet Üyeliği'ne nakledilmiş, 1948-1949'da yılında resim öğretmeni olarak Ankara Atatürk Lisesi'nde vazife görmüş, bu tarihten sonra görevinden alınmıştır. Cumhuriyet Türkiyesi'nin en önemli eğitim deneyi ve kurumları olan Köy Enstitülerinin kurucusu ve "iş eğitimi" kuramının savunucusu ve öncülerindendir.

Fotoğrafta Tonguç (ortada) bir köy enstitüsünde öğrencilerle.

Ozellikle, o günün Türkiye'sinde nüfusun yüzde 60'ının mesleksiz olduğu, meslekli yüzde 36'ının ise tümüne yakınının çiftçi olduğu göz önüne alındığında, durum Batı'dan çok başkadır. Bu nedenle, daha sonra meslek kavramının evrimini inceleyerek, çeşitli ülke ve toplumlarda meslek ve mesleklerin sınıfsal konumlarını tartışıyor. Köy ve kent yaşamına sosyo-ekonomik açıdan bakarak açıklamalarda bulunuyor. Kent yaşamındaki gelişmişliği ve endüstri toplumu bireylerinin gelişmiş olduğunu gösteriyor. Ekonomileri, köylerin, kentlerin

içinden çıkmalıydı. Köy öğretmenliğinde başarılı olmanın koşullarının başında öğretmenin köyde kalması gelmekteydi. Öğretmen köyde ev kurup oturmalı, aile babası olmalı, köylüler gibi çalışmalıydı.[9] Bir yandan köylülerle kader birliği kurmalı, diğer yandan da sürekli olarak kendi kendini yetiştirmeye çalışmalıydı.

"Genç ve ülkücü öğretmen"in, ilköğretim davasını her türlü saldırgana karşı, vatanı düşmandan korur gibi koruması gerektiğini savunan Tonguç için yaşamanın temel amacı "diri millet haline gelmek"ti.[10] "Diri millet" haline gelmek demek, hür yaşama hakkı kadar, hür düşünme, söyleme, yazma, okuma, öğrenme gibi diğer "kutsal" hakların "Esas Teşkilat Kanunu"nda yer aldığı üzere bilincinde olmak, bu haklara kavuşmamış olanlara yardım etmekti. İlköğretimde hedef bu olunca, çocuk eğitiminde çocuğun bizzat çalışarak ve karar vererek kendi kendini eğitmesine önem verilmiş, Köy Enstitülerinde bu nedenle dersler sözden çok işe dayandırılmıştı.

9. Tonguç, İ. H., *age.*, s. 549.

10. Tonguç, İ. H., *age.*, s. 7.

---

ekonomik yapılarını, gereksinmelerini inceleyerek şu noktaya geliyor:

"Eğitimde işe yer verilmesi gerekliliğinin gerçek nedeni, psikolojik yönden bireyin iyileşmesi olduğu kadar, ondan önce ülkenin ekonomik ve mesleksel gereksinimiyle, uygarlık gereksinimiyle bağlantılıdır. Bu nedenle iş eğitimi yalnızca bireyin kendini düzeltmesi anlamı taşımaz. İş eğitimi genel anlamda meslek ve ekonomi ile birlikte düşünülür. Boş zaman çalışması ve el becerisi kazandırmayı aşan bir anlam taşır. Bireye yönelik etkiler bu anlamın içindedir."

Ona göre gerek ekonomistler, gerek eğitimciler, kendi alanlarının sorunları içinde birbirlerinden kopuk olarak bocalamakta olduklarından bu noktaya gelememişlerdir. Bunun ülkeye, ülkenin düzenine büyük zararı olmuştur (bu yapıtını 1933'te yazdığına göre, aynı tarihlerde ekonomi ve eğitimde yapılmakta olan yanlışların ona bunları düşünme ve söyleme fırsatı verdiği anlaşılıyor).

Açıklamaları sürüyor: "İş ve meslek", yalnız bireyin yaşamının değil, toplumsal ve ekonomik yaşamın dayanaklarından biri, başta gelenidir. Bu nedenle, iş ve mesleğin, doğal olarak eğitimin temel araçlarından biri olması gerekir.

Bu noktada yeniden Türkiye gerçeklerine yöneliyor: Özellikle nüfusun yüzde 80'i olan köylüye bakıyor; onlar, ömür boyu doğayla boğuşurken, "iş"le iç içe yaşıyor. Yaptıkları ve yaşamları çok başkadır. Bu durum, çoğunluğun en kaçınılmaz gereksinimini bile en aza indirerek sağladığını, ekonomik etkinliklerinin çok ilkel olduğunu gösteriyor. O halde eğitimin başlıca amacı, toplum ekonomisinin insan gücünü hazırlamaktır. Bu aynı zamanda iş eğitimini, mesleğe hazırlamayı, yetiştirmeyi içerir. Türk toplumunun ekonomisine, eğitimine ve iş yapan insanlarına baktığında şu büyük çelişkiyi görür:

"Ülkenin yüzde 80'i olan köylü eğitim görmüyor. Ama ekonominin en büyük gücünü oluşturuyor. Kentlerde gelişmeye başlayan eğitim, köylüye ulaşmadığı gibi, kurulu eğitimin ekonomiye insangücü hazırlama diye bir kaygısı yoktur. Ekonomide devlet ağırlıklı politika, fabrika, yol, vb. yapım çalışmalarına yönelirken, bunlara uygun insangücü için bir eğitim düzenlenmediğini, gençlerin bu yönde yetişmesinde hiçbir akılcı önlem alınmadığını belirtir. Oysa bireyin amaçlarına ulaşması için de kendine uygun bir meslesi olması gerekir. Bunun sağlanması için genel eğitim, meslek-sel yol gösterici bir program olarak düzenlenmelidir. Böyle olması için ekonomi insangücü hazırlamayı da doğrudan içeriyor."

Dinsel eğitime son verilip öğretim birliği yasası getirilmiştir ama din programından boşalan eğitim kanalında, ekonominin gereksinimi doğrultusunda halka iş ve meslek kazandırıcı düzenlemeler yapılamamıştır. "Modern laik eğitim görenler, toplum ekonomisi için sanki birer parazit ve tüketicidir. Ekonomiye destek veren, üreten köylü kesimi ise eğitimden yoksun olduğu gibi böyle bir eğitime erişecek araçlardan da yoksundur. Kent nüfusunun bir bölümü memur ve esnaf, bir bölümü işsizdir."

Bu noktada şu görüşe varıyor: Kent insanlarının ve kent yaşamının gereksinimine göre düzenlenen okul sistemi ile bir elleri toprakta taşta, bir elleri suda ağaçta olan, geri üretim insanlarına ne verilebilir? Onlar geri üretimden nasıl kurtarılabilir? Demek ki Batı'nın gelişmiş sanayi toplumu yaşamına göre düzenlenmiş bir eğitim sistemi Türkiye için kopya edilerek bir yere varılamaz. Sonra şu soruya ulaşıyor: Çiftçi kesimi teknikle, meslekle nasıl donatılmalıdır ki durumu düzelsin; eğitimdeki gerçek yerini alabilsin?

İ. Hakkı Tonguç'un İşbaşına Getirilmesi

Daha önceki yıllarda, özellikle köy öğretmenleri yetiştirecek okullar kurma amacıyla ele alınan projeler, kötü planlama ve yeterli olmayan mali kaynaklar yüzünden başarısızlığa uğramıştı.[11] "Eğitmen kursları" adını alan bu yeni proje 1936'da, İ. Hakkı Tonguç'un "Türkiye'de ilk eğitim uygulamalarına yönelik işlerde bir dönem noktası" olarak gördüğü yılda başlatıldı.[12] Saffet Arıkan, 11 Haziran 1935'te Maarif Vekili olarak atanmış, İ. Hakkı Tonguç'u 3 Ağustos 1935'te İlköğretim Dairesi Başkanlığı'na vekâleten getirmişti.[13] İlköğretim Dairesi eski Genel Başkanı Reşat Şemsettin Sirer, adı geçen makamından ayrılırken yerine geçebilecek 9 aday belirlemişti. Bunlardan birisi de İ. Hakkı Tonguç'tu. Fakat Sirer, Tonguç'un adının yanına şu notu düşmüştü: "Eğitim konusunda özel fikirleri vardır."[14]

İ. Hakkı Tonguç'un başkanlığındaki İlköğretim Dairesi hızla çalışarak, 1935 yılı sona er-

11. İz, F., *Village Institutes, Encyclopedia of Islam,* Revised Edition, V, Leiden: E. J. Brill, 1986, s. 282.

12. Tonguç, İ. H., *age.*, s. 266.

13. *Tonguç'a Kitap,* Ekin Basımevi, İstanbul, 1961, s. 42-43.

14. Sarıhan, Z., *agm.*, s. 7.



Çifteler Köy Enstitüsü'nde uygulamalı tarım ve hayvancılık.

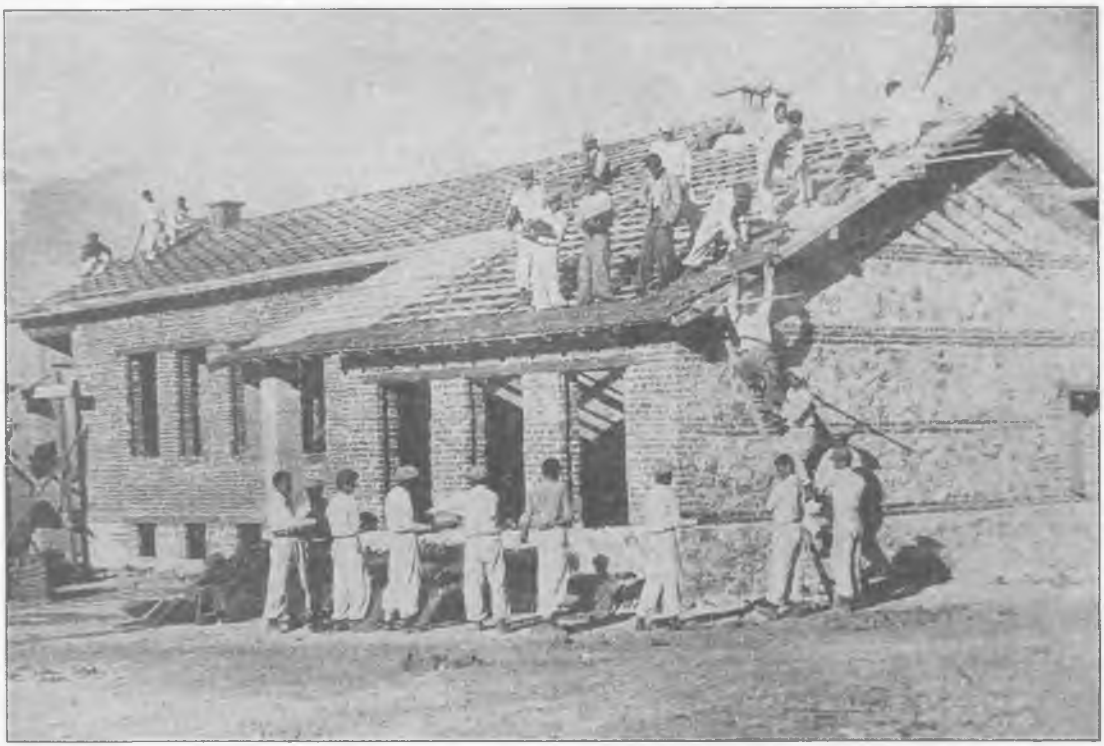
"İş" kavramını tartışırken, "İş yalnızca kişisel maddi yaşam sürdürmek için yapılan bir çalışma biçiminden başka, insanlığa değerler kazandırmaya yarayan bir uğraş haline geldi" diyor. Bundan sonra, çiftçilik mesleğinin makine ve teknikle nasıl donanacağını, bununla ilgili bir eğitimin nasıl düzenleneceğini düşündüğü görülüyor.

Ona göre, bir mesleği öğrenmek artık çıraklığı ya da babadan oğula aktarımı değil, daha örgütlü ve okulda yürütülecek çalışmaları gerektirmektedir. Artık makine ve motordan sonra el becerileri değil, beyin ile el kol arasındaki iletişim hızlanacak, fizik yasalarını, eşyanın doğasını iyi bilmek gerekeceğinden meslekler el yordamıyla değil, bilinçle ve bilimin yardımıyla öğrenilecektir. Örneğin, bir

meden önce Bakan Arıkan'a bir eğitim raporu sunmuştu. Genel durumu inceleyen, alınacak önlemleri sıralayan ve konuyla ilgili olan kişilerin görüşlerini bildiren bu rapor, bu tarihten sonra Türkiye'de ilköğretim alanında sürdürülen tartışmaların temelini oluşturacaktı. Raporun tam metni, İ. Hakkı Tonguç'un *İlk Öğretim Kavramı* başlıklı kitabında yer almaktadır.[15] Büyük bir olasılıkla İ. Hakkı Tonguç'un yıllarca yürüttüğü çalışmalarının ve kişisel buluşlarının ürünü olan bu rapor, aynı zamanda birkaç yıl içinde çıkarılacak olan iki önemli yasanın da özünü ve içeriğini belirlemişti. Raporun sonunda yasaların önemine şöyle değiniliyordu: "Bu eğitim organizasyonunun tümünü kapsayacak bir yasa projesi hazırlanabilir. (...) İlköğretim ve eğitim meselesini halletmek için, yapılacak ilk iş onu bir yasa ile sabitleştirmektir. Bu raporun Bakanlığa sunulmasını bu açıdan yararlı ve gerekli görüyoruz. Böyle bir yasanın hazırlanmasında yardımcı olacağını umuyoruz."[16] Tonguç'un inancı, bu "kültür savaşında" bütün çabaları ilk önce "tecrübeye dayandırmak ve olumlu

15. Tonguc, İ. H., *age.*, s. 267-296.

16. Tonguc, İ. H., *(Eğitim Yoluyla) Canlandırılacak Köy,* (Birinci Baskı, 1938), Remzi Kitabevi, İstanbul, 1947, s. 439.



Hasanoğlan Köy Enstitüsü binalarını tamamlayan öğrenciler.

amatör sürücünün, otomobili hareket ettirmesi, vitesi kullanması, meslek için, o iş için yeterli değildir. Asıl motoru hareket ettiren fizik yasalarını bilmesi, kavraması söz konusudur. Ekonominin istediği insangücü bu nitelikte olmak zorundadır.

(...) Ayrıca meslek adamı başka bilgiler, örneğin sigorta, sendika, politika vb. bilmek zorunda olduğundan, meslekler planlı bir şekilde, eğitimcilerin yönettiği meslek okullarında verilmelidir. Dahası, Tonguç bu görevlerin önemli alışkanlıklarının genel eğitim okullarında yani ilkokullarda başlatılmasını düşünüyor. "Onun içindir ki çağdaş ekonomik yaşam pedagoji alanından büsbütün başka bir anlayış

sonuçların alınabileceğinden emin olunduktan sonra" eğitim projesini Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde kabul edilecek yasalarla yürütmek gereğiydi.

M. Kemal Atatürk ve Eğitmen Projesi

Eğitmen yetiştirme düşüncesi, Saffet Arıkan'ın 1935-1938 yılları arasında Maarif Vekilliği sırasında M. Kemal Atatürk'ün önerisiyle doğmuştu. Arıkan, 27 Kasım 1947'de öldüğünde, el yazısıyla yazılmış ve başlığı, altı kırmızı kalemle çizilmiş "Atatürk'ün Emirleri" olan, altı sayfalık bir mektup bırakmıştı. Saffet Arıkan'a, Atatürk'ün bizzat kendisi tarafından aktarılmış olduğu anlaşılan bu komutlarda eğitmen projesinin ana hatları bulunmaktaydı. Eğitmen projesinin doğmasına Atatürk'ü sevk eden neden; köyler için öğretmen yetiştirme işinin ne kadar zaman alacağını sorduğunda, Arıkan'dan aldığı yanıt olmuştu. Her bir köyde öğretmenli bir okul kurmanın 100 yıldan az zamanda gerçekleşemeyeceği yanı-

---

yaratmıştır... Eğitimin belirleyicisi, çağdaş ekonomik yaşamdır" diyor.

Genel eğitim okullarının bireye yalnızca okuma yazma öğreten, bilgi kültürü yükleyen okullar olmaktan çıkarak, bilgiyi eyleme geçirerek ona yaşamın anlamını öğreten kuruluşlar haline gelmesi gerektiğini saptıyor. "Ancak bu sözlerden, bazılarının sandığı gibi eğitim kurumlarını ekonomi yöneticilerinin eline bırakma anlamı çıkmamalı... Okullardaki atölyelerin, okuma olanaklarının, beden eğitimi salonlarının varlık nedeni budur. Bunlar eğitim kavramının ne kadar yeni bir aşamaya geldiğinin kanıtıdır" diyor.

Daha sonra Osmanlı dönemi ekonomik yaşamına değinerek, meslekleri inceler; Osmanlı saltanatının ülke ekonomisini nasıl çökerttiğini vurgular. Ekonomik denge ile sosyal, siyasal, dahası felsefi dengenin yakından ilgisine değinerek, bu dengeyi kurmuş olan toplumların daha gönençli ve güvenlik içinde yaşadıklarını; dengesizliklerin temelinde ekonomik sorunların bulunduğunu söyler:

"Köylünün Kemalist rejimin mihrak noktası olmakla kalmayıp, kurulacak bütün eğitim sisteminin yönünü ve içeriğini belirleyecek başlıca öğesi olması gerekir. Kent toplumu beklenen eğitim reformunu yürütemeyecek kadar ülkenin ekonomik yaşamıyla bağını kaybetmiştir... Köylüyü bir yana bırakırsak, kent, Tanzimat'tan beri modernleşmekten aciz olduğunu göstermiştir. Cahilliğine, yanlış inançlarına vb. olumsuzluklarına karşın Türk köylüsü, Osmanlı Türk devletlerini savaşta ve barışta yüz yıldan çok sırtında taşımıştır..."

Onun işe köyden başlama, köy nüfusunun gereksinimini eğitimin temeline yerleştirme düşüncesi, yalnız eğitime yabancı olanları değil, kimi ünlü yerli ve yabancı eğitimcileri de şaşırtıyordu. Çünkü genelde eğitime "iş"in sokulmaması, iş yapanla eğitim gören ayrı kişiler olacağı, çoğunlukla onların kafalarında yer etmişti. Ne kadar nüfusun yüzde seksenini oluştursa da, onlara göre eğitime köyden başlamak olası değildi. Batı'da böyle bir model yoktu. Oysa onun yakaladığı ipuçları Doğu ya da Batı gerçeklerine ve düzenlerine göre değil, kendi ülkesinin gerçeklerine, Kemalist devrimin gereksinimi olan insangücünü yetiştirmeye yönelikti. Doğal olarak onun getirdiği yaklaşımlar o günkü Türkiye gerçeklerinden kaynaklanıyordu. Böyle bir yetiştirme çağdaş insanın ve çağdaş eğitimin de gereksinimiydi.

Ülkemizde halk çocukları, yaşamın zorlukları nedeniyle küçük yaşlardan başlayarak aile içinde önemli bir iş eğitimi görmekteydi. Ayrıca Türkiye'nin gerek parasal açıdan, gerek zaman yönünden tutumlu olması gerekiyordu. "Eğitim için çocukları yaşamdan söküp, duvarlar arasında yetiştirme yerine, kuşakları yaşamın içinde yetişkinlik yetki ve sorumluluklarıyla, gerçek yaşamın işlerini öğretim aracı olarak kullanarak yetiştirmek gerekiyordu."

Onun bu görüşünün, sonradan, Köy Enstitüleri uygulamasında, "Enstitü öğrencisi iş içinde, iş vasıtasıyla ve iş için eğitilecektir" biçiminde anlam kazandığı görülecektir.

Pakize Türkoğlu

* Yazarın *Tonguç ve Enstitüleri*, YKY, İstanbul, 1997 kitabından aktarılmıştır.

tını alan Atatürk, eğitmen kurslarının süratle uygulanabilecek bir proje olarak ele alınmasını istedi.

Türk milletinin, özellikle Türk köylüsünün okuma yazma öğretilerek eğitilmesi yoluyla ülkenin kendiliğinden çok partili demokratik siyasal yapıya kavuşacağına inancı olduğu belirtilen Arıkan, büyük bir ileri görüşlülükle şundan korkmaktaydı: Köylünün öğrenim ve eğitimini sağlamadan önce çok partili sisteme geçiş olduğunda, partiler ister istemez Atatürk'ün yerleştirmeye çalıştığı modernleşme/Batılılaşma ilkelerinden tavizler vererek halkın oylarını kapmaya çalışacaklardı.

Eğitmen projesinin başlatılması için işaretin Atatürk'ten geldiğinin bir diğer tanığı da Rauf İnan'dı. İnan, Atatürk'ün çok hızlı ve kolay bir yöntem üzerinde düşündüğünü ve eğitmen yetiştirilmesi önerisiyle ortaya çıktığını anlatır. İnan, Atatürk'ün Eğitim Bakanı Saffet Arıkan'a şöyle dediğini nakleder: "Köyden, okuma yazma bilmeyen gençleri alıyoruz. Orduda onlara okuma yazma öğretiyoruz. Silah kullanma tekniğini, hedefi görmeden düşmana ateş etme yöntemini öğretiyoruz. Haritadan ve pusuladan nasıl yararlanacaklarını öğreniyorlar. Bunların başarılı olanlarından, çavuş ve onbaşılardan, köy çocuklarımızın eğitilmesinde, okuma yazma öğrenmesinde neden yararlanmayalım ki? Atatürk, bu kişilerin özel kurslardan geçirilerek köy önderleri olup olamayacakları olasılığı üzerinde durmuştu."[17] Onun bu isteğini İ. Hakkı Tonguç'a aktaran Arıkan, Tonguç'un bu projeyi uygulamaya koymasını, programları hazırlamasını sağladı.

Rauf İnan, eğitmenlerin köy okullarında yararlı olabilmeleri için eğitildikleri kurslarda kullanılan malzeme ve metinleri hazırlayan ve kursları yöneten birkaç kişiden biriydi. Eskişehir'de kurulan ilk Köy Enstitüsü Müdürlüğünü 1945 yılına kadar sürdürmüş olan ve ertesi yıl Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü Müdürlüğüne de getirilmiş olan Rauf İnan, 1928-1931 yılları arasında Viyana ve Paris'te eğitimci olarak tahsil görmüştü. İnan'ın, Horozköy Eğitmen kursunun kuruluşunda en önemli görevi üstlenmiş olması, bu projenin ne kadar önemsendiğinin bir kanıtıdır. Bu yıllardaki anılarını İnan, Bir Ömrün Öyküsü adlı iki ciltlik kitabında anlatmaktadır.[18]

Beşikdüzü'nde kurulan eğitmen kursunun açılışında yaptığı konuşmada Genel Müfettiş Tahsin Uzer ise şöyle demişti: "Büyük bir şans eseri olarak Atatürk, Ankara'da Çankaya Köşkü'nde Saffet Arıkan'a bu projeden söz ettiğinde ben de oradaydım. Arıkan Atatürk'e, 'Elimde para var ama yeterince insan gücü yok,' demişti. Atatürk, sanki bunu uzun bir zamandır düşünmekteymiş gibi hemen yanıtladı: 'Umudunu yitirme Saffet, bir yolunu buluruz. Ordumuzun, Cumhuriyet'in askeri güçlerini yetiştirmiş olduğu çavuşlardan yararlanabiliriz. Zekâsı ve yeteneğiyle öne çıkmış olanları 'köy eğitmenleri' olarak hizmet etmek üzere hazırlarız. Kısa süreli kurslarda onları yararlı elemanlar haline getiririz. Onlara 'eğitmen' adını verebilirsin."[19]

Eğitmen projesinin ilk ve temel amacı nüfusu az olan köylerdeki üç yıllık ilkokullarda çocuklara okuma yazma öğretmek ve onları matematik işlemlerine alıştırmaktı. 1933-1934 ders yılında sayıları iki milyonu bulan zorunlu öğrenim çağındaki köylü çocuklardan 313.000 öğrencinin çoğu üç yıllık ilkokullarda okumaktaydı.[20] Az nüfuslu köy dendiğinde nüfus sayısı 250 olabilmekte veya "400'den az" olarak ifade edilmektedir.[21] Bu ilk ve temel amacın yanı sıra, İ. Hakkı Tonguç tarafından da vurgulanan yine çok önemli bir hedef, köylüyü hak ve sorumluluklarının bilincinde vatandaşlar olarak yetiştirmekti.

17. Yılmaz, A., *Rauf İnan'la bir Söyleşi, Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri,* Eğit-Der Yayını, S. 2, Ankara, 1990, s. 97-99.

18. İnan, M. R., *Bir Ömrün Öyküsü I,* Öğretmen Yayınları Ankara, Mart 1986; M. Rauf İnan, *Bir Ömrün Öyküsü; Köy Enstitüleri ve Sonrası II,* Öğretmen Yayınları, Ankara, Mayıs 1988.

19. *Yeni Yol,* Trabzon, 15 Mayıs 1939; M. Kaplan, H. Oran, H. Akgöl, H. Metin, M. Güvendi, 1993; *Çağdaş Eğitim ve Köy Enstitüleri,* Dikili Belediyesi Kültür Yayınları, İzmir, S. 3, 1939, s. 16.

20. Tonguç, İ. H., *age.,* s. 492.

21. Demirtaş, A., *Çağdaş Eğitim ve Köy Enstitüleri,* Dikili Belediyesi Kültür Yayınları, İzmir, 1993, S. 4, s. 14.



Köy enstitülü kızlar ayak yıkama yerleri başında.

Köylünün aydınlanmasına yardımcı olacak bu eğitim hamlesi köylüye yeni Cumhuriyet rejiminin inkılaplarını öğretecek ve benimsetecekti. İ. Hakkı Tonguç'un söyleminde de yer alan bu temel Kemalist hedef,[22] Köy Enstitülerinin kurulmasının bir devlet girişimi olarak ele alınmasına olanak sağlamıştır. İ. Hakkı Tonguç'un gerçekleştirmek üzere görevlendirildiği tasarım buydu: Türk köylü kesimini güvenilir bir savunma zemini, tek ve bölünmez bir ülkü etrafında kilitlenmiş bir kale haline getirmek.

"Eğitmen" Projesinin Resmi Temeli ve İlk Adımlar

İ. Hakkı Tonguç'un açıklamasına göre, 1935 yılında başlatılmış olan "Eğitmen Projesi"nin resmi temeli, CHP'nin Mayıs 1935'teki Dördüncü Büyük Kurultayı'ndan sonra hazırlanan kurultay raporunun 42. maddesinde yer almaktadır.[23] Okullar hakkında temel görüşlerin yer aldığı bu maddede; köy okullarında sağlık, genel yaşam ve çevreyle ilgili tarım ve el işleri hakkında bilgiler de verileceğinden, 3-4 sömestrelik köy okullarında köy çocuklarına pratik günlük yaşam için gerekli olan bilgilerin kısa zaman içinde öğretileceğinden ve bu okulların gençleri eğitimin daha yüksek basamaklarına hazırlayan okullardan farklı olarak tasarlanacağından söz edilir.

1931 yılında yapılan CHP Üçüncü Büyük Kurultayı'ndan sonra yayımlanan raporda yer alan ilköğretim ilkeleri de Tonguç'un benimsediği yolu çizmesine yardımcı olmuştu. Raporun ilköğretimle ilgili maddesinde esas düsturlar yedi paragrafta sıralandıktan sonra şöyle denir: "Şehirlerde, köylerde veya köyle mıntakasında vaziyet ve ihtiyaca göre gündüzlü ve yatılı ilkokullar, muntazam bir tatbik programı altında artırılacaktır. Köy okullarında sıhhat, yaşayış ve mıntakasiyle münasebeti olan ziraat ve sanat fikirleri verilecektir."[24]

22. Tonguç, İ. H., *age.*, s. 21-23.

23. Tonguç, İ. H., *Eğitim Yoluyla Canlandırılacak Köy*, 1939, s. 170; Cumhuriyet Halk Partisi Programı, Ulus Basımevi, Ankara, Mayıs 1935, s. 16-18.

24. Tonguç, İ. H., *age.*, s. 296-297.



1939. Eğitmen kursunu bitiren eğitmenler görev yerlerine hareket etmeden önce kendi yaptıkları tahta bavullarla.

Maarif Vekâleti'nin İlköğretim Dairesi'nde göreve başlar başlamaz hazırlayarak bakanlığa sunduğu raporunda İ. Hakkı Tonguç'un "muhtıra" niteliğindeki ayrıntılı önerileri de Köy Enstitülerini hazırlayan süreci devam ettirici olmuş, bu konuda çıkarılacak olan kanunun temelini oluşturmuştur.[25]

İlk adımların atılabilmesi için Kayseri, Yozgat, Çorum köylerini kapsayan bir Orta Anadolu incelemesiyle, askerliğini yapmış olan köylü gençler arasında öğretmen adayı bulunup bulunamayacağı araştırıldı. Olumlu işaretler gelince ilkokul öğretmenlerinden ve ilköğretim müfettişlerinden bir komisyon kurularak bu konu onlara da incelettirildi.

Eğitmen olarak yetiştirilecek bu gençlerin devam edecekleri altı aylık kursun özellikleri, kursları bitirdikten sonra gidecekleri köylerde işe başladıktan sonra çalışacakları üç yıllık okulların programları ve ders kitapları üzerinde yine aynı komisyon tarafından çalışmalar sürdürüldü, taslaklar hazırlandı. Deney amaçlı ilk kurs, 1936 yılının yazında Eskişehir'in Mahmudiye köyündeki ilkokulda açıldı.[26] Bu kursa alınan öğretmen adaylarından kursu başarıyla tamamlayanlar "eğitmen" olarak köylere gönderildiler. Ertesi yıl eğitmen kurslarının sayısı çoğaltıldı ve "Köy Öğretmenleri Kanunu" çıkarıldı.[27]

İlki Eskişehir'in Mahmudiye köyünde başlatılan eğitmen kurslarında adaylar 8-10 kişilik gruplar halinde hafta içi her gün sabah 6:00 ile gece 10:00 arasında eğitim görmekteydiler. Öğretmen okulu mezunu ve ihtisas sahibi deneyimli bir öğretmenin ve bir tarım okulu mezunu uzmanın denetiminde çalışmalarını sürdürmekteydiler.[28] Eğitmen kurslarının ders programında okuma/yazma, Türkçenin gramer kuralları, incelenecek metinler, temel matematik işlemleri, kesirli işlemler, yüzdeler, yüzey ve hacim ölçüleri, genel yaşam hakkında giriş düzeyinde bilgiler ve ulusal yurttaşlık konuları yer almaktaydı. Hazırlanan ders kitabında, gerçek hayattan örneklerle renklendirilmiş köy sorunları, Türkiye Cumhuriyeti, M. Kemal Atatürk ve inkılapları hakkında yazılar vardı.

Aldıkları akademik eğitimin ve tarım eğitiminin yanı sıra eğitmen adayları tarla sürmek, saman balyası yapmak, koyun yetiştirmek ve diğer çeşitli kırsal uğraş alanlarında yetiştiriliyorlardı. Ankara Yapı Ustabaşı Okulu öğretmen ve öğrencileri tarafından inşaat ve yapı işlerinde de eğitilmekteydiler. Hafta sonlarında ve bayram günlerinde ise eğitmen adayları folklor müzik ve danslarını sergiledikleri eğlenti saatleri düzenliyorlardı. Kurs gördükleri

25. Tonguç, İ. H., *age.*, s. 305-311.

26. Arman, H., "Köy Enstitüleri'nin Kuruluş Nedenleri; Kurucularının Yanıtları", *Köy Enstitüleri Defteri I*, 17 Nisan Derneği, İstanbul, 1965, S. 10, s. 16; Tonguç, İ. H., *age.*, s. 298.

ve yaşadıkları mekânın ve çevrenin bütün günlük işlerini eğitmen adaylarının kendileri görmekteydi. Dışarıdan sağlanan hizmet yalnızca aşçı ve yardımcısıydı.

Eğitmen kurslarının sayısı aynı yıl artırılarak, İzmir (Kızılçullu), Manisa (Horozköy), Eskişehir (Çifteler), Kastamonu (Gölköy) ve Edirne'de (Karaağaç) kurslar açıldı. Böylece 1938-1939 ders yılında 4.000 köyde eğitmen bulunmaktaydı.[29] 1946-1947 ders yılı başına kadar eğitmen kurslarından 29'u kadın olmak üzere 8.756 köy genci mezun oldu. Bu eğitmenler 7.090 köyde yeni açılan ilköğretim okullarına tayin edildiler. Yeni açılmış olan bu ilkokullara 210.863 öğrenci alındı. Oysa, 1933-1934 yılında Türkiye'de bütün köy okullarında okuyan öğrenci sayısı yalnızca 313.169'du.[30]

Eğitmenlere işe ilk başladıklarında kitap, kâğıt, defter, kalem, tebeşir, duvar saati, Türk bayrağı, bayrak direği, termometre, makas, cetvel, mürekkep, dolmakalem ve Türkiye haritasından oluşan bir paket sunulmaktaydı. Kendilerine verilen şarkılar kitabından eğitmenler öğrencilere Kemalizmin en sevilen marşlarını, örneğin "Bayrak Marşı" ve "Atatürk Marşı"nı öğretmişlerdi.[31]

Köy Enstitüleri

İ. Hakkı Tonguç'un Köy Enstitülerinin başarılı olacağına inancı, eğitmen projesinden beklentilerin de üstündeki olumlu sonuçların alınmasıyla güçlenmişti.[32] Köy Enstitülerinin ilklerini oluşturan dört Köy Öğretmen Okulu'nun açılmasıyla yaklaşık 10 yıl sürecek olan atılım başlamıştı. Kısa bir süre önce "eğitmen" kurs programlarının başlatıldığı üç okulun yanı sıra dördüncü Köy Öğretmen Okulu, 1937'de Kızılçullu'da, eskiden Amerikan Koleji olarak kullanılan yapılar bütününün uygulamalı eğitime uygun binalarında ve geniş arazisinde açılmıştı.

Bu ilk kurumların bazen "Köy Eğitim Yurdu" olarak adlandırıldığını görmekteyiz. İ. Hakkı Tonguç'un Almanya Maarifi başlıklı kitabında bahsettiği Köy Eğitim Yurtlarından[33] esinlenilerek bu deyimin kullanıldığı düşünülebilir.[34] İ. Hakkı Tonguç, Maarif Vekâleti Mecmuası'nda 1925 yılında Köy Eğitim Yurtlarını anlatan bir yazı yayımlamış, Köyde Eğitim başlıklı kitabında da Köy Eğitim Yurtlarından söz etmişti.[35] Doğu ve Orta Avrupa'nın özellikle kırsal kesim insanlarının eğitim gereksinimlerine yanıt verecek biçimde düzenlenmiş kurumlarını gezmek ve incelemek üzere İ. Hakkı Tonguç resmi görevle 28 Ağustos 1938'de çıktığı turda Bulgaristan, Macaristan, Yugoslavya, Avusturya ve Almanya'da araştırmalarını sürdürdü.[36]

İ. Hakkı Tonguç, köy/kent ayrımının realitesinin ve gereğinin bilincinde olan ve bu ayrımı destekleyici ifadelerde bulunan bir kişiydi. Köyün, yeterli sayıda ilerici hamleler yaparak kente benzer bir çevre ve yaşam tarzına kavuşturulabileceğine ne inancı vardı ne de böyle bir değişimi desteklemekteydi. Önemli olan, "aynı nabızda atmaları", yani iki kesimin bir denge içinde işlerlik kazanarak bunu sürdürebilmeleri beklentisiydi. Avrupa ülkelerinde yaptığı incelemelerle yeni eğitimin gençler üzerinde özgürleştirici etkisini bilinçli olarak öne çıkarmaya çalışan Tonguç, yine de Türkiye Cumhuriyeti'nde dönemin eğitim anlayışını belirleyen "şırınga etmek" sözcüğünü kullanır: Köylerde oturan on dört milyon köylü vatandaşın ihtiyaçlarına uygun müesseseler açılmazsa, "memleketin kuvvetini teşkil edecek bütünlüğün" bozulacağından, "insanlara hayatiyet şırınga eden terbiye müesseselerinden mahrum kalacak vatandaşlar"ın, "mensup oldukları cemiyete faydalı birer vatandaş" olamayacaklarını söyler.[37]

27. Köy Eğitmenleri Kanunu, Sayı 3238 (11.06.1937), *TBMM Zabıt Ceridesi*, C. 19, 1937, 213; Tonguç, İ. H., *age.*, s. 298-304.

28. Tonguç, İ. H., *age.*, s. 104-105.

29. Sarıhan, Z., *agm.*, s. 8.

30. Tonguç, İ. H., *age.*, s. 494.

31. Tonguç, İ. H., *age.*, s. 109, 121.

32. Yılmaz, A., *age.*, s. 98.

33. Şemsettin, R.-Hakkı, İ., *Almanya Maarifi*, Devlet Matbaası, İstanbul, 1934, s. 205-213.

34. Bayır, F. O., *age.*, s. 194.

35. Tonguç, İ. H., *Köyde Eğitim*, T.C. Kültür Bakanlığı, İlkokul Öğretmen Kılavuzları: 8, Devlet Basımevi, İstanbul, 1938, s. 202.

36. Tonguç, E., *Devrim Açısından Köy Enstitüleri ve Tonguç*, Ant Yayınları, İstanbul, 1970, s. 86-95.

37. Tonguç, İ. H., *age.*, s. 311.



Kayseri Pınarbaşı, Paşalı Köyü. Okuma-yazma öğreniyoruz...

"Hayatiyet" ise, İ. Hakkı Tonguç'un "canlanma", "canlandırma" kavramıyla eşanlamlı kullanılmakta, Canlandırılacak Köy adlı eserine de başlık oluşturarak onun köycülük ülküsünün temelindeki köylünün uyanması/bilinçlenmesi temasıyla bütünleşmektedir. Bu bilinçlenmenin sonucu olarak köyler "kültürel ve genel hayatlarını yenilemek" sürecini başlatmış olacaklardı.

Köy Enstitüleri ve Hasan Âli Yücel

Öğretmen, Bakanlık Müfettişi, Genel Müdür olarak eğitim görevlerinde bulunmuş olan Hasan Âli Yücel Maarif Vekilliği'ne 28 Aralık 1938 tarihinde gelmişti. Saffet Arıkan'dan boşalan vekilliğe Başbakan Celal Bayar tarafından atanmıştı. Cumhurbaşkanı İsmet İnönü ile yaptığı ilk görüşmede köyler için eğitmen yetiştirme işine devam edileceği ve bu işin daha da kapsamlı olarak yürütüleceğinin önemi vurgulanmıştı.[38]

Cavit OrhanTütengil'in "temelde bir rönesans hareketi" dive tanımladığı Köy Enstitüleri, Hasan Âli Yücel'in vekilliği sırasında Türkiye'de genel eğitimin her alanıyla birlikte "en yaratıcı, en verimli dönemi"ni yaşadı. H. Âli Yücel, 1939'da ilk Maarif Şurası'nı toplamıştı; bunu, Ahlak Şurası ve Tercüme Kongresi izledi; Felsefe Terimleri Komisyonu kuruldu; ortaöğretimde birlik sağlandı; yükseköğretimle ortaöğretim birbirine uyarlandı; dünya klasikleri Türkçeye kazandırıldı; üniversiteye muhtariyet tanındı.[39]

Köy Enstitüleri Kanunu Kimin Eseri?

Eğitmen kurslarında ve Köy Öğretmen Okullarındaki giderek artan ve genişleyen çalışmalar iyi sonuçlar göstermeye başladıkça, İ. Hakkı Tonguç bu yeni eğitim projesini en yüksek düzeyde ele alınan resmi devlet girişimi olarak öne sürme çabasına girdi. Köy Enstitüleri Kanunu taslağının, Birinci Maarif Şurası'nın çalışmalarından elde edilen sonuçlarla ve daha önceleri Atatürk'le İnönü'nün açıkladıkları ülkülere uyularak hazırlandığını belirten İ. Hakkı Tonguç, *Canlandırılacak Köy* adlı kitabında Atatürk'ün ve Inönü'nün konuşmalarından bu konuda kesitler aktarır. Bu kesitlerden birisinde İnönü şöyle demektedir: "Önümüzdeki senelerde nüfusumuzun çoğunu teşkil eden köylümüzün, gerek tahsil, gerek geçim hususunda, seviyesini yükseltmeyi başlıca hedef tutacağız. Bu hususta elde edeceğimiz neticelere çok ehemmiyet ve kıymet veriyoruz. Kat'i olarak inanıyoruz ki, köylümüzün tahsilini ve maişetini daha yüksek bir dereceye vardırdığımız gün, milletimizin her sahada kudreti, bugün güç tasavvur olunacak kadar yüksek ve heybetli olacaktır."[40]

38. Bayır, F. O., *age.*, s. 247-248, 226-227.

39. Başaran, M., *Özgürleşme Eylemi: Köy Enstitüleri*, Çağdaş Yayınları, İstanbul, Nisan 1990, s. 21-22.

40. Tonguç, İ. H., *age.*, s. 571-572.



Arifiye Köy Enstitüsü Uygulamalı eğitim.

Tonguç kendisi özellikle geri planda kalmaya özen göstererek Bakan H. Âli Yücel'in ve Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün, Köy Enstitüleri adı altında gerçekleşecek olan projenin büyük ölçüde sahibi olduklarını ortaya koymaya çalışmıştı. Tonguç şöyle diyordu: "İnönü'nün yüksek direktiflerine göre Maarif Vekilliği'nce Köy Enstitüleri Kanunu'nun taslağı hazırlandı, Büyük Millet Meclisi'ne sevkedildi. Bu kanunun gerek hazırlanmasında, gerek Büyük Millet Meclisi'nde müzakeresinde genç ve ülkücü Maarif Vekili Hasan Âli Yücel çok çalıştı."[41]

Hem sivil toplumu oluşturan vatandaşları, hem de resmi devlet memurlarını bağlayıcı görev ve sorumluluklar getiren iki önemli kanun iki yıl arayla çıkarılmıştı: 3803 sayılı ve 17 Nisan 1940 tarihli Köy Enstitüleri Kanunu ve 4274 sayılı ve 19 Haziran 1942 tarihli Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu. Teşkilat Kanunu'nu açıklamak amacıyla 208 sayfalık bir "Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu İzahnamesi", 1943 yılında Ankara Maarif Matbaası tarafından on bin adet olarak basılmıştı.

Bu iki kanunla Türkiye'de belirli bir köylülük yaratılması hedeflenmiş, bu kadarla da kalınmayarak köylü erkek ve köylü kadın tiplerinin özellikleri ayrıştırılmaya çalışılmıştı. Köye gönderilecek öğretmen ve diğer meslek uzmanlarının nitelikleriyle ilgili olarak da açık ve somut kriterler belirlenmişti. Bir başka deyişle, bu iki kanun aracılığıyla köylerde yaşanacak hayatın düzeyi ve içeriği saptanmaya çalışılmıştı. Tonguç, neyin Köy Enstitüleri Kanunu'yla dışlandığının da altını çizmeye çalışmıştır: Bu kanun, "o zamana kadar köy öğretmen okulu adıyle denev okulu olarak açılmış olan kurumların aynı karakterde devamlarını sağlamak üzere hazırlanmış bir kanun değildir," diyordu.[42]

41. Tonguç, İ. H., *age.*, s. 315.

42. Tonguç, İ. H., *age.*, s. 572.

Köy Enstitülerine bir bakıma örnek oluşturacak biçimde ve amaçla kurulmuş olan beş öğretmen okulunun Köy Enstitüleri ile benzerlikleri olmakla beraber Tonguç Köy Enstitülerinde yerleştirmeye çalıştığı köycülük felsefesinin prototipinde bir yaşam ve bölüşüm modelinin, daha fazla akademik tarzda ders görmeye dayalı öğretmen okulu sisteminden çok farklı olduğunu vurgular. Köy Enstitülerinde "iş eğitbiliminin ilkelerine, toplumsal pedagojinin metod ve amaçlarına, Cumhuriyet'in getirdiği ülkülere uyularak" yetiştirilmiş gençlerin köylerde sönüp gitmekten kurtarılarak "kuvvetli birer değer" haline getirilmiş olduklarına işaret eder. "Öyle ise demagoklar, davanın gerçekleştirilmesine, köyün canlandırılmasına niçin itiraz ediyorlar?" diye sorar Tonguç. Ve yanıtını da verir: Menfi eleştiride bulunanların bir kısmı, "bu mesele yüzünden menfaatları zedelenenlerin hoşlarına gitmek ve böylece kahramanlık taslamak için. Bazı sarıksız softalar da köylü çocuğunun bu şekilde yetişmesini istemedikleri için."[43]

3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu, köyde ilköğretime yeni bir yön veren bir kanundu. İlköğretim böylece kapsamlı bir biçimde devlet planlamasına alınmış ve özel idare bütçelerinden harcanan paraların yanı sıra devlet bütçesinden ilköğretime ilk kez yıllık bir miktarın ayrılması yasalaştırılmıştı. Büyük Millet Meclisi'ndeki müzakereler sırasında kanun taslağına çeşitli cephelerinden eleştiriler gelmiş, atılan bazı yeni adımlar yadırganmıştı. Bütün bu eleştiriler Maarif Bakanı H. li Yücel tarafından aydınlatıcı, politik inceliklerle dolu ve etkileyici bir üslupla sunulan konuşmalarla karşılanmıştı. Diyarbakır Milletvekili Kâzım Sevüktekin'in de açıkça ifade ettiği gibi, H. li Yücel'in konuşmaları "çok güzel ve ikna edici"ydi.

Büyük Millet Meclisi'ndeki oylamadan önce Köy Enstitüleri Kanunu, Maarif, Ziraat, Dahiliye, Bütçe Encümenlerinde tartışılmıştı. Özellikle Eğitim Bakanlığı Komisyonu'ndaki görüşmelerde kanunun destek görmesini sağlayan en önemli beklenti Cumhuriyet'in toplumsal ve siyasal inkılaplarının kırsal kesim insanlarına aşılanacak olmasıydı. Kanunun ruhu buradaydı ve bu yüzden güçlü bir Kemalist zeminde oturmaktaydı. Kanun, 316 oyla kabul edildi.

Meclis'teki tartışmalarda yalnızca iki milletvekili kanundan gerçekten kuşku duyduklarını, bazı yönlerinden ötürü ciddi kaygılara kapıldıklarını söylediler. Bunlar, İstanbul Milletvekili Kâzım Karabekir ile Eskişehir Milletvekili ve toprak ağası Emin Sazak'tı. Emin Sazak, köylülere işletmek üzere verdiği büyük toprakların ve Türkiye'nin ilk kereste fabrikasının sahibi olduğu gibi yol inşaatları müteahhitliği de yapmaktaydı. Meclis görüşmelerinde, duyduğu endişeyi şöyle dile getirmişti: "Köy Enstitülerine fakir çocuklar alındığı için bunlar günün birinde ayaklanıp hak istemeğe kalkışacaklar."

Yasayla Güçlenen Köy Enstitüleri Projesi

İ. Hakkı Tonguç, *İlk Öğretim Dergisi*'nin 71. sayısında çıkan yazısında Köy Enstitüleri Kanunu'nun kabulünü müjdeliyordu.

Talip Apaydın daha sonra yazdığı anılarında, "Bu kurumların fikir işçisi Hakkı Tonguç'tu, ama bunları benimseyip devlete mal eden, yasalaştırıp yurdun yararına sunan Bakan Hasan Ali Yücel oldu" der ve Yücel'in başarısını şöyle anlatır: "Yerinden kımıldamaz bir çarkın başına geçmiş, eğitim tekerini en uzak dağ başı köyüne doğru sürmüştür. (...) Gününde devletin asıl işlerinden birisi eğitim olup çıkıverdi."[44]

43. Tonguç, İ. H., *age.*, s. 587.

44. Apaydın, T., *Köy Enstitüsü Yılları, Karanlığın Kuvveti*, Çağdaş Yayınları, İstanbul, Mart 1983, s. 232-233.



Düziçi Köy Enstitüsü öğrencileri.

Köy Enstitüleri Kanunu'nun kabulünden sonra, hem açılan enstitü hem de bu okullara alınan öğrenci sayısında hızlı bir artış görüldü. Köy Enstitüsü'ne dönüştürülen ilk dört Köy Öğretmen Okulu (İzmir, Trakya, Eskişehir, Kastamonu) ile birlikte, 1940 yılının sonunda yeni açılan Köy Enstitülerinin sayısı on dörde yükselmişti: Akçadağ (Malatya'da); Akpınar "Ladik" ("Hamamayağı") (Samsun'da); Aksu (Galibpaşa Çiftliği) (Antalya'da); Arifiye (Adapazarı'nda); Beşikdüzü (Trabzon'da); Cılavuz (Kars'ta); Düziçi (Haruniye, Iloğlu) (Adana'da); Gönen (Isparta'da); Pazaröreri (Kayseri'de); Savaştepe (Balıkesir'de). 1941 yılında bunlara iki Köy Enstitüsü daha eklendi: Hasanoğlan (Ankara'da) ve Ivriz (Konya'da). Bir yıl sonra iki Köy Enstitüsü daha kazanılmıştı: Pulur (Erzurum'da) ve Yıldızeli "Pamukpınar" (Sivas'ta). On beş yıl içinde yirmi bir Köy Enstitüsü kurularak 17-20 bin öğretmen ve köylerin gereksinim duyduğu diğer meslek uzmanı yetiştirilmişti.

Hasanoğlan Köy Enstitüsü'ne 1942 yılında bir de yüksek kısım eklendi. 1944'te yılı ise iki Köy Enstitüsü daha kuruldu: Dicle (Diyarbakır'da) ve Ortaklar (Aydın'da). 1948 yılında Ercis (Van'da) açılan Köy Enstitüsü'yle birlikte ülkenin 22 bölgesi Köy Enstitülerine kavuşmuştu.

Köy Enstitülerinin İşleyişi ve Özellikleri

Anadolu coğrafyası içinde enstitü bölgeleri rastgele saptanmamış, bu kurumların açılacağı yerler incelemeler, gözlem ve araştırmalara dayanılarak yetkili organlarca kararlaştırılmıştır. İ. Hakkı Tonguç, enstitüler kurulurken göz önüne alınan temel ilkeleri üç altbaşlıkta açıklar:

1) Uygun bölgeyi seçmek ve burasını enstitünün açılacağı bölge olarak tespit etmek, 2) Her bir enstitünün, göreceği işler ve alacağı öğrenci sayısına uygun olarak yapılacak mimari tasarımı için bütün ülke mimarlarının katılımına açık olan bir yarışmanın esas koşullarını belirlemek, 3) Yarışmada birinci gelen tasarımın Köy Enstitüsü öğrencileri tarafından inşaat ve sanat dersleri kapsamında gerçekleştirilmesini sağlamak.[45]

Köy Enstitülerinin şehir ve kasabalardan uzakta köy veya bucakların yakınında, çoğunlukla kurak ve susuz dağ başlarında kurulmasının nedeni devletin görevlendirdiği kişiler eliyle köy toplumlarının sorunlarına çözümler götürebilmelerine olanak sağlamaktı. Bilgisizliğin ve yoksulluğun yüzyıllardır yuvalandığı köylere yakın, güçlü kurumlar yaratabilmek için yeni araç ve gereçlerle donatılmış, yeni çalışma yöntemleri, örnek iş ve yaşayış düzeni benimsemiş bir sistem gerekmekteydi. Enstitüler, yalnızca köyden öğrenci alan ve köydeki halkın yaşamını iyileştirecek örnek köyler olarak düşünülmüştü. Köy Enstitüleri, köy halkının üretim araçları, üretim biçimleri, barınakları, sağlık, beslenme ve yaşam şekillerine örnek olacaktı. Köyden gelen öğrenciler de, çevrelerinin özelliklerine göre üretmeyi, tüketmeyi, saklamayı, beslenmeyi öğreneceklerdi, yeni bilgilere göre de üretim araçlarını pratik bir şekilde kullanabileceklerdi.[46]

Verimli ve sulak toprakların çoğu büyük toprak sahiplerinin elinde olduğundan ve küçük çiftçinin elindeki topraklara da Köy Enstitüsü kurmak için el konması bu girişimin ruhuna ters düşeceğinden, enstitülerin kurulduğu alanlar devletin çalıştırmak için büyük harcamalara girmekten kaçındığı az verimli kamu arazileriydi. Ayrıca seçilen yörenin, kurulacak enstitüden mezun olan öğretmenlerin gideceği köylerin yakınında olması gerekiyordu, yani birçok okulsuz köye merkezi bir konumda olup olmadığı da önemliydi.

Bütün bu koşullara sahip arazilerin en uygun seçimini yapabilmek için İ. Hakkı Tonguç 61 ili, 305 ilçeyi ve 9.150 köyü kapsayan araştırma gezileri yapmış, birçok yöreye tekrar tekrar gitmekten kaçınmamıştı.[47]

Enstitülerin yapı işleri çevre koşullarından ve mevcut olanaklardan yararlanılarak, enstitü yöneticileri tarafından hazırlanan ve Maarif Vekâleti'nce onanan yapım planlarına göre gerçekleştirilmekteydi. Enstitü binalarını öğretmen ve öğrencilerin elbirliğiyle çalışarak inşa etmeleri bu kurumlarda benimsenmiş olan iş eğitimi ilkesine göre öğrenci yetiştirme sistemine uygun olduğu gibi binaların maliyetlerini de düşürmekte, üstelik bu işlerin kısa zamanda bitirilmesini de sağlamaktaydı.

Küçük ölçekli, tek ya da iki katlı pavyonlar halinde inşa edilen yapı modeli bu nedenle enstitülerde en uygun bina planı olarak benimsenmişti. Var olan öğrencileri barındırabilme ve her yıl artırılacak öğrenci sayısının gereksinimlerini karşılamak üzere her yılın ilkbahar ve yaz aylarında yeni binaların temelleri atılıyor, bu binalar o yıl içinde bir veya birkaç Köy Enstitüsü'nden getirilen öğrenci ekipler tarafından tamamlanıyordu.

Maarif Vekâleti'nin açmış olduğu yarışmayı kazanan planlar ancak kısmen uygulanabilmekteydi. İklim koşulları ya da malzeme ulaştırma güçlükleri yüzünden, ya da savaş yıllarında yaşanan yokluklar nedeniyle bu planlar birçok enstitüde değiştirilmiş veya tümüyle kâğıt üzerinde kalmıştı. Kuruluş alanları genellikle geniş olan enstitüler modern birer köy gibiydiler. 50 kişilik kümeler olarak düşünülen öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak derslikler, yatakhane, yemek salonu, kitap okuma odası, banyo, öğretmen evi, işlikler (ma-

45. Tonguç, İ. H., *age.*, s. 496-497.

46. Candoğan, G., *Tonguç'un Köy Öğretmeni*, Sebat Ofset, Konya, 1991, s. 6.

47. Özgen, B., *Çağdaş Eğitim ve Köy Enstitüleri*, Dikili Belediyesi Kültür Yayınları: 1, İzmir, 1993, s. 35.

rangoz, demirci, biçki-dikiş, ev idaresi, yemek pişirme, yapıcılık, dokumacılık), kooperatif odası, revir, dinlenme yerleri, ahır, ağıl, kümes, samanlık, fırın, mutfak, çamaşırlık gibi mekânlar dağınık "mahalle"ler oluşturmaktaydı.[48] Ayrıca, kuyular ve su kanalları açmak, kanalizasyon sistemlerini yerleştirmek, sürekli yararlanılacak taş ocakları açmak gibi müteahhitlik bilgisi gerektiren işler de usta eğitici ve öğrenciler tarafından görülüyordu.[49]

Öğrencileri gündelik yaşam içinde kümeler halinde düşünmenin pratikte yararı olduğu gibi pedagojik açıdan da bir amacı vardı. Kız ve erkek öğrencilerin yatılı okulda küme olarak birs arada eğitim ve iş görmelerinin onları yetki ve sorumlulukları paylaşma, kendi yönetim düzenlerini kurma ve yürütme, kullandıkları alanları ve mekânları bakım ve temizlik açısından benimseyebilme, araç gereçlerin değerini bilerek onları gözetme gibi konularda bilinçlendirdiği düşünülüyordu. Bin kişilik bir kalabalığın bu tür bir iş bölümünü başarıyla yürütebilmesi zordu, oysa küçük kümelerin hem gerçek yaşama uygunluk yönünden hem de daha kolay sonuç elde etme açısından üstünlüğü tartışılamazdı.[50]

Enstitülü öğrencilerden oluşturulan yapı ekipleri de birbirlerine yardım etmek üzere bir enstitüden diğerine gidiyorlardı. Bu uygulamanın ikincil bir hedefi de; ülkenin değişik yörelerinden gençleri kaynaştırmak, birbirlerinin yerel kültürleri hakkında bilgi edinmelerini sağlamaktı. Tonguç'un sözleriyle, "Nerede yeni bir Enstitü'nün temeli atılırsa, oraya diğer Köy Enstitülerindeki çocuklar arılar gibi toplanıyorlardı. Böylece Edirne'den Kars'a, Diyarbakır'dan Aydın'a, Trabzon'dan Antalya'ya, Malatya'dan Kastamonu'ya kadar uzanan bölgelerin içindeki en ıssız köylerde, her biri bin yatılı öğrenci alacak genişlikte 20 Enstitü kuruldu."[51]

Köy Enstitülerinin yerleri, çevre köylerde ilkokulların yapılmasına ve gelişmesine katkıda bulunabilecek olanaklar göz önüne alınarak seçilmişti. Şehir ve kasabalardan uzak, fakat tren veya şoseye yakın ve birkaç köye bağlantı sağlanabilecek konumlar yeğlenmişti. Tarıma da uygun ve devlete ait arazinin bulunabildiği kesimlerde açılan enstitülerde öğretmen evleri, derslikler, bağ, bahçe ve fidanlıklar, sebze üretim alanları, tarım araç ve gereçlerinin korunması, bakımı ve onarımı için uygun yerler, yatakhaneler, sinema, tiyatro salonları, okuma odaları, hatta yüzme havuzu ve diğer sporlar için tesisler yapılmıştı. Çoğunlukla 2-3 il için bölge merkezi olabilecek kuruluş yerleri aranmış, ayrıca kuruluşu kolaylaştıracak bazı yapıların arazi içinde bulunması önemli bir ön koşul olmasa da göz önüne alınmıştı.[52]

Köylüye model olması hedeflenerek inşa edilen ve genellikle küçük yapılardan oluşan enstitü kampüslerinde öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin bir arada sürdürdükleri yaşam, iş bölüşümüne, paylaşmaya ve demokratik bir düzene oturtulmuştu. Ne var ki, köye göre yeni ve yararlı önder insan yetiştirme amacına göre kurulmuş olan Köy Enstitülerinin hepsinde olanaklar aynı değildi ve karşılaşılan güçlükler çok farklıydı. Bu bakımdan, her bir Köy Enstitüsü'nün kuruluş yeriyle ve o yerin koşullarıyla bağlantılı bir açıklama yapılmadıkça söz konusu enstitüde uygulanan eğitim sisteminin, öğretim metotlarının gerçek niteliğini anlamak olanaksızdır.

Örneğin, İzmir "Kızılçullu" Köy Enstitüsü, İzmir'le Buca arasında olup, 1937 yılında öğretmen okulu olarak eski Amerikan Koleji binalarında kurulmuş ve daha sonra Köy Enstitüsü'ne dönüştürülmüştü.

48. Gedikoğlu, Ş., *age.*, s. 51.

49. Gelen, A., "Yüzyılımızın Eğitimine Türkiye'nin Katkısı", *Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri*, Eğit-Der Yayını: 2, Ankara, 1990, s. 127.

50. Gedikoğlu, Ş., *age.*, s. 52.

51. Sarıhan, Z., *agm.*, s. 8.

52. Gedikoğlu, Ş., *age.*, s. 41.

Emin Soysal'ın müdür olarak işbaşında bulunduğu ve eğitim sistemini şekillendirdiği Kızılçullu Köy Enstitüsü, çok daha zor koşullarda kurulan ve varlığını sürdürebilmek için öğrenciler tarafından alın teri harcanan diğer Köy Enstitüleri'nin "iş yaparak öğrenmek" prensibini aynı anlayışla benimsememiş ve uygulatmamıştı.

Öğrencilerin güç koşullar altında ezilmediği bir diğer Köy Enstitüsü de Eskişehir "Çifteler" Köy Enstitüsü'dür. 1937 de öğretmen okulu olarak kurulmuş olan enstitü, Eskişehir il merkezine 45 kilometre mesafede olan Mahmudiye ve Hamidiye köylerinde iki ayrı bölüm oluşturmuştu. Arazisi geniş (5.000 dönüme yakın), tarıma, hayvancılığa, sebzeciliğe elverişli ve sulaktı. Buradaki eğitimde bağcılığa ve ağaç yetiştirmeye önem verilmişti. Eskişehir-Ankara-Afyon şosesine yakınlığıyla ulaşım açısından da iyi durumdaydı. Tarım Bakanlığı'na ait Çifteler çiftliği ve harasından da yararlanılmıştı.

1936 yılında eğitmen işinde görevlendirilmiş ve Manisa Horozköy'deki eğitmen kursunda müdürlük yapmış olan Rauf İnan'ın dört yıl başında bulunduğu Çifteler Köy Enstitüsü, sonradan toplumcu aydınların model aldığı, "iş"in eğitimde bir araç olarak değil de bir amaç olarak kabul edildiği sistemi temsil ediyordu.

Lüleburgaz'daki Kepirtepe Köy Enstitüsü ise, savaş yıllarının güçlüklerinden en çok etkilenmiş, birçok kere yer değiştirmek zorunda kalmıştır.

Suyu ve yeşilliği bol bir alandaki Gölköy Enstitüsü ise 1939 yılında öğretmen okulu olarak kurulmuştu. Kastamonu'nun 10 kilometre dışında, bir yanda İnebolu'ya, öte yanda Daday'a uzanan şoselerin arasındaydı.

1940 yılında Malatya'nın içinde Hamidiye Kışlası'nın harap binasında açılmış olan Akçadağ Köy Enstitüsü, iki yıl sonra Akçadağ tren istasyonuna yakın 3.000 dönümlük sulak bir arazide kuruldu. Enstitü bu yörede özellikle kayısı üretimine çok büyük bir katkıda bulunmuştu.

İçinden Aksu ve Sarısu geçen verimli topraklara sahip geniş bir ovada ve bir yanında çamlarla örtülü tepelerin uzandığı Aksu'da 1940 yılında bir Köy Enstitüsü açılırken, yararlanılacak büyükçe bir ilkokul binası mevcuttu. Ayrıca, 17 kilometre uzaklıktaki Antalya iline işlek bir şoseyle bağlantı vardı. Enstitünün dört kilometre uzağında ise her zaman yararlanabileceği "Sıcak İklim Nebatları İslah İstasyonu" bulunmaktaydı.

Sami Karaören, 1943-45 yıllarında Antalya Lisesi'nde öğrenciyken, kentte karşılaştığı Aksu Köy Enstitülü öğrencileri şöyle anlatmaktadır: "Hafta sonlarında, 17 kilometre uzaktaki Aksu Köy Enstitüsü'nden kente inerlerdi. Öğrenciler boz giysiliydiler. Antalya Lisesi'ndeki öğretmenlerimizden Cahit Külebi, Sami Gürtürk, Cavit Orhan Tütengil, Aksu Köy Enstitüsü'ne ilgi gösterirlerdi."[53]

Akpınar (Ladik) Köy Enstitüsü, kendi binalarının tamamlanmasından kısa bir süre sonra 1943'teki zelzelede büyük hasara uğramış, fakat enstitüler arası işbirliği ve yardımlaşma geleneğine göre komşu enstitülerden gelen öğrenci ekiplerinin katkılarıyla enstitünün onarım işleri kısa zamanda sonuçlandırılmıştı.

İklimi tarıma elverişli, fakat küçük bir toprak parçası üzerinde eski bir ilkokul binasından ve mescitten yararlanılarak 1940 yılında kurulan Savaştepe Köy Enstitüsü, Balıkesir'den 57 kilometre uzaklıktaki Savaştepe tren istasyonu yakınındaydı. Mart 1941'de Savaştepe Köy Enstitüsü'ne öğrenci olarak giren M. Asaf Aktan, okulunu şöyle anlatır: "Savaştepe Köy

53. Karaören, S., "50 Yıldır Yaşayan Sevgi ve İlgi", *Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri*, Eğit-Der Yayını: 2, Ankara, 1990, s. 206.

Enstitüsü, Savaştepe'nin güneyinde hemen kenarında yamaç çamlık bir yerdeydi. Burada altında derslikler, revir ve tuvaletler, üstünde yatakhaneler olan büyük bir bina ile uzun, yerde dört kademeli yemekhane, ayrıca mutfak, depolar, hamam ve idare binası vardı. Bu yapıları bizden önce 1939-1940 öğretim yılında ilk sınıf olan ağabeylerimiz, ablalarımız yapmışlar. Bunlara yardımcı olarak Çifteler Köy Enstitüsü'nden de bir grup arkadaş gelmiş. Oranın ustabaşısı Macar Sili Usta da bunların başındaymış. Dört beş ayda enstitüyü işler duruma getirmişler. Biz bu binalara birinci kısım diyorduk. Sonra Çakmak'a, asıl yerleşim yerine, enstitünün büyük bölümü kuruldu."[54]

Konya ilinin Ereğli ilçesine bağlı Halkapınar (Zanapa) bucağında, tamamlanmamış bir yatılı bölge okulunda 1941 yılında öğretime başlamış olan İvriz Köy Enstitüsü için Toros Dağları'nın kuzey yamaçlarında içinde bir yer esas kuruluş alanı olarak seçilmişti. Yatılı bölge okulunun eksikleri Düziçi'nden gelen bir öğrenci ekibiyle tamamlanmış, bir yıl burada kalındıktan sonra, 26 Haziran 1942'de okul yeni yerine taşınmıştı. Enstitünün kurulduğu arazi, hem su olanakları, hem tren yoluna yakınlığı, hem de kesimine giren illerle bağlantılarının kolaylığı açısından elverişli bir konumdaydı.[55]

Ve her biri kendi özelliklerine sahip diğerleri: Arifiye, Beşikdüzü, Cılavuz, Düziçi, Pamukpınar, Pulur, Dicle, Ortaklar, Ernis ve özel bir yeri olan Hasanoğlan.

Ankara-Kayseri tren yolu üzerinde Hasanoğlan'da 1941 yılında açılmış olan Köy Enstitüsü'ne, sonradan bir de "Yüksek Köy Enstitüsü" eklendi. Önce çadırlarda barınan öğrenciler, enstitünün binalarını inşa etmişler, suyunu ve elektriğini sağlamışlar, yöreyi ağaçlandırmışlardı. Burada, bağ ve bahçeleriyle örnek bir Köy Enstitüsü oluşturulmuş, bunda diğer enstitülerin de payları büyük olmuştu. Çeşitli enstitülerden gelen ekipler özellikle yaz aylarında çalışarak Hasanoğlan'da modern bir köy yaratmışlardı.

Kuruluşunda öğrenci olarak Hasanoğlan'a gelen Talip Apaydın, o günleri şöyle anlatır: "Hasanoğlan köyü Ankara'ya yakın olduğu halde çok geri durumdaydı. Eğri büğrü tozlu sokaklar, üst üste iç içe toprak evler (...) İnsanların giyinişi, hal tavrı, köylü (...) Enstitü, köye yakın bir düzlükte, kimisi yarım, kimisi sıvasız bir sürü yapı. Toprak yollar, henüz tamamlanmamış duvarlar, üstü örtülmemiş hendekler (...) Bizi sıvasız bir binanın üst katına çıkardılar. Yatakhaneniz burası, dediler. İki katlı boydan boya tahta ranzalar vardı.

İş geniş tutulmuş, yer yer tuğla kum yığınları, duvarlar. Kim yapıyor bunları? Ekipler: Akçadağ'dan, Arifiye'den, Düziçi'nden, Savaştepe'den, Aksu'dan ekipler. Tam bir imece havası içinde Hasanoğlan kuruldu. Derslikler, yatakhaneler, yönetim binası, açık hava tiyatrosu, sağlık memurları sitesi, tuvaletler, depolar. İki ekip de Hasanoğlan köyünün içinde çalışıyor. Birisi hamam yapıyor, öbürü su yolunu ve çeşmeyi onarıyor. Boz urbalı, yanık yüzlü köy çocukları. İş aralarında kol kola kaynaşmışlar. Oyun oynuyorlar, şarkı söylüyorlar."[56]

Mimar Mualla Eyüboğlu'nun yapı kolu başkanı olarak çalıştığı ve Bağevi gibi birçok binanın yapımına katkı sağladığı Yüksek Köy Enstitüsü'nde, Sabahattin Eyüboğlu'nun eliyle, dünyaca ünlü Milo Venüsü, Yunanlı Çocuk ve Kanatlı Samatrakos yontularının kopyaları dikilmişti. Mehmet Başaran, burada yaşadığı çevreyi ve o çevreyi yaşatan insanları şöyle anlatır: "Ankara-Kırıkkale trenini heyecanla beklerdik. Akşam üzeri gelir bize göre ülkemizin en değerli, en sevilen insanlarını bırakırdı Hasanoğlan durağına. Kapılar açılır, omuz-

54. Aktan, M. A., *age.*, s. 24-25.

55. Candoğan, G., *age.*, s. 12.

56. Apaydın, T., *age.*, s. 142-143.

ları heybeli Hasanoğlan köylüleriyle birlikte Tonguç inerdi, Sabahattin Eyüboğlu inerdi, Vedat Günyol, Saffet Korkut inerdi aydınlık yüzleriyle. Enstitüyü görmeye gelen dostları, konukları olurdu kimi zaman yanlarında. Sırtımızda boz giysiler, ayaklarımızda postallar, kafalarımızı, yüreklerimizi tazeleyen bu güzel insanlarla tepedeki Tohum Saçan Köylü yontusuna doğru bir küme yürürdük. O yontu da ayrı bir hoşnutlukla bizi izliyormuş gibi gelirdi bana."[57]

Köy Enstitüleri Öğrencileri

Köy Enstitülerinin, kanunun 3. maddesinde de belirtildiği üzere temel amacı köylü çocuklarını köyden alıp yetiştirmek ve köye öğretmen olarak göndermekti. Öğrenciler, enstitü kesimine giren illerin ilçe ve bucaklarına, köylerine, aynı aile ve akrabadan olup olmadıklarına göre de incelenirdi. İllerin değişik ilçe, bucak ve köylerine dağılımın olanak verdiğince geniş olmasına dikkat edilirdi. Burada göz önüne alınan hususlar arasında her köyden enstitüde okuyan birisinin bulunmasını sağlamak, mezuniyetten sonra köylere yerleştirilirken her öğretmen adayının kendi köyüne ya da yakın bir köye atanmasını sağlamak, on beş yıllık ilköğretimi geliştirme planını böylece en verimli biçimde uygulamaya koymak gibi temel konular vardı.

Bu tür incelemeler ve saptamalar çizelgeler halinde öğrenci dosyalarında korunur, ileriki yıllarda enstitülere yeni öğrenci alınırken ilçe, bucak ve köylerin enstitü mezunu veya enstitüde okumakta olan öğrenci sayıları göz önüne alınırdı.[58]

Köy Enstitülerinin daha ilk başlarından, deney döneminden itibaren İ. Hakkı Tonguç'un bilinçli ve kararlı uygulamalarıyla enstitülere kız öğrenciler de alınmıştı. 1938'de Kızılçullu Kadın Eğitmenler Kursu'na devam eden, beş sınıflı köy ilkokulunu bitirmiş 12 kızın kursun bitiminde köylerine gönderilmeyerek Kızılçullu'da açılan enstitünün birinci sınıfına öğrenci olarak alınmalarıyla bu uygulama başlatılmıştı.

Yatılı bir okulda kız ve erkek öğrencilerin bir arada okumalarını ve çalışmalarını yadırgayanlar, eleştirenler çok olmuştu ancak bütün enstitülerde toplam binin üstünde kız öğrenci okutuldu. İ. Hakkı Tonguç'un, Köy Enstitülerinin daha deney evresinde hazırladığı köy meslekleriyle ilgili tasarımın üçüncü grubu kadınlara uygun iki önemli uğraşa ayrılmıştı: Ev işleri ve ebelik.

İ. Hakkı Tonguç ayrıca Köy Enstitüsü'nde bir arada okuyup çalışan kız ve erkek öğrencilerin birbirlerine aşık olmalarını ve ileride evlilik kurmalarını bilhassa istenmesi gereken bir durum olarak görmüştü. Bunun ülke için en iyi sonuçlar doğuracağına inanmıştı: Sağlıklı, güçlü ve zihinsel olarak "doğru" yoldaki köylü vatandaşların sayısının böylece artacağını ve "özgürleşmiş" yeni tipte köylü çocuklarının ancak aydınlanmış, çalışkan, birbirine sıkıca kenetlenmiş bir aile ortamında yetişeceği umudunu yürekten duymuştu. Tonguç kitaplarında, düşündeki köylü kadın/ana tipine uzun uzun yer vermişti.[59]

Görüldüğü gibi Tonguç, kız öğrencilerin Köy Enstitülerinde varlığını önemsemişti. Bu önemsemenin temelinde kızların da erkekler gibi eğitim görmesinin gereği kadar, cinselliğin rolü de büyüktür. Gençlik yaşlarında cinselliğin yaşamdaki doğal yerini ve önemini İ. Hakkı Tonguç'un nasıl algıladığı, onun kullandığı bir benzetmede dahi görülmektedir: Eğitim alanında ilerlemiş bir Türkiye'nin nasıl olacağını anlatmaya çalışırken, "...Türk ce-

57. Başaran, M., *Sabahattin Eyüboğlu ve Köy Enstitüleri; Tonguç'a ve Yakınlarına Mektuplarıyla*, Başaran Matbaası, İstanbul, 1990, s. 14, 40.

58. Gedikoğlu, Ş., *age.*, s. 60.

59. Tonguç, İ. H., *age.*, s. 58-59.

miyetinin yüzü, hayatının en heyecanlı ve tatlı saatlerini yaşayan sıhhatli bir genç kızın yüzü gibi, gülümseyerek meydana çıkacaktır" der [60]

Öğrenci Sayıları

Köy Enstitüleri'nde okuyan kız ve erkek öğrenci sayısında sürekli bir yükseliş gösteren dokuz yıllık sürede, 1937-1938 öğretim yılından 1946-1947 öğretim yılına kadar olan dönemde, yıl sonlarındaki sayımlara göre öğrenci sayıları şöyleydi: 1937-1938 yılında iki enstitüde, enstitü kısmında öğrenci sayısı yalnızca erkek olmak üzere 128 iken, ilk kısımdaki öğrenci sayısı ise 60'ı kız 298'i erkekti. İlk ders yılı toplam öğrenci sayısı 586'ydı. 1938-1939 yılında üç enstitüde, enstitü kısmında 16'sı kız 325'i erkek ve ilk kısımda 69'u kız 386'sı erkek olmak üzere toplam öğrenci sayısı 796'ydı. 1939-1940 yılında dört enstitüde, enstitü kısmında 107'si kız 1.076'sı erkek ve ilk kısımda 59'u kız 325'i erkek olmak üzere toplam öğrenci sayısı 1.567'ydi. 1940-1941 yılında on dört enstitüde, enstitü kısmında 438'i kız 4.933'ü erkek ve ilk kısımda 62'si kız 230'u erkek olmak üzere toplam öğrenci sayısı 5.663'tü. 1941-1942 yılında on yedi enstitüde, enstitü kısmında 705'i kız 6.987'si erkek ve ilk kısımda 70'i kız 290'ı erkek olmak üzere toplam öğrenci sayısı 8052'ydi. 1942-1943 yılında on sekiz enstitüde, enstitü kısmında 837'si kız 8.839'u erkek ve ilk kısımda 171'i kız 314'ü erkek olmak üzere toplam öğrenci sayısı 10.161'di. 1943-1944 yılında on sekiz enstitüde, enstitü kısmında 1.276'sı kız 11.563'ü erkek ve ilk kısımda 319'u kız 1.008'i erkek olmak üzere toplam öğrenci sayısı 14.166'ydı. 1944-1945 yılında yirmi enstitüde, enstitü kısmında 1.475'i kız 12.761'i erkek ve ilk kısımda 290'ı kız 1.035'i erkek olmak üzere toplam öğrenci sayısı 15.561'di. 1945-1946 yılında yirmi enstitüde, enstitü kısmında 1.396'sı kız 13.068'i erkek ve ilk kısımda 327'si kız 738'i erkek olmak üzere toplam öğrenci sayısı 15.529'du. Dokuz yıllık gelişme döneminde Köy Enstitülerinde okuyan öğrenci sayısının 15 binin üzerine çıkabilmiş olduğu görülmektedir.[61]

Çalışma Düzeni

Köy Enstitülerinde çalışma düzeni, 3803 sayılı kanunun 3. maddesinde belirtildiği üzere beş yıllık tahsil müddeti esas alınarak günlük, haftalık, yıllık program ve planlara göre saptanmıştı. Bu planların, "köy toplumunun gereksindiği insan tipini yaratma amacıyla sıkı sıkıya ilgili ve iç içe" olduğu, Köy Enstitülerindeki eğitim ilkelerine açıklık getirmeye çalışanlar tarafından sıkça ifade edilmekteydi.[62]

Öğrencilerin dinlenme günleri, çıkabilecekleri tatillerin zamanı ve süresi de yine kırsal nüfusun iklimle, doğa koşullarıyla bağlantılı yaşantısının gereklerine uygun bir biçimde düşünülmüştü.

Köy Enstitülerinin kuruluş yıllarında her enstitünün sorunları ayrı yoğunlukta ve farklı çalışmalar gerektirdiğinden, 1943 yılına kadar günlük, haftalık, yıllık çalışma programları her bir enstitünün kendi kadrosu tarafından söz konusu yörenin koşulları göz önüne alınarak, İlköğretim Dairesi (Müdürlüğü) tarafından çıkarılan bir genelgede belirtilen çerçeve hükümlerine göre düzenlenmişti.[63] 1 Temmuz 1940 tarihli ve 435 sayılı bu genelgede, Köy Enstitülerine alınan öğrencilerin tüm eğitim ve öğretimi hedeflenmişti. Toplam 260 haftalık (5 yıllık) eğitim 114 haftalık kültür derslerine (Türkçe, tarih, coğrafya, yurttaşlık bil-

60. Tonguç, İ. H., *age.*, s. 59.

61. Gedikoğlu, Ş., *age.*, s. 67.

62. Gedikoğlu, Ş., *age.*, s. 76.

63. İz, F., *age.*, s. 282.

gisi, matematik, fizik, kimya, yabancı dil, askerlik bilgisi, sanat), 58 haftalık tarım derslerine (tarla çiftçiliği, bahçecilik, meyvacılık, tavuk yetiştirme, arıcılık, balıkçılık), 58 haftalık teknik derslerine (maden işçiliği, marangozluk, yapı/inşaat, biçki ve terzilik, dokumacılık) bölünmüştü.[64]

Yirmi bir hükümde, öğrencilerin görecekleri derslerin yanı sıra, yapacakları diğer işler de açıklanmaktaydı. Bu işler arasında şunlar vardı: Enstitü çevresindeki alana fidan ve ağaç dikilmesi, bu bölgede bulunan bataklık alanların kurutulması, gerekli yolların yapımı, boş toprakların ekime hazırlanması, binaların yapımı. Genelge ayrıca öğrencilere her türlü bitki ve hayvan hastalıkları, bitki ve hayvanların kötü hava koşullarından ve diğer zararlı doğal etkenlerden korunmaları hakkında bilgi verilmesini zorunlu kılmaktaydı.[65] Öğrencilerin beceri kazanmalarının önerildiği bir dizi yetenek arasında ise bisiklet/motosiklete binmek, yüzmek, at binmek, dağa tırmanmak, deniz motoru veya diğer deniz araçlarını kullanmak, mandolin, flüt, ağız armonikası çalmak, yerel/ulusal halk oyunlarını bilmek, radyo ve gramofon çalmak gibi uğraşlar vardı. Öğrenciler, çevredeki araziyi ve yakın köyleri incelemek amacıyla çeşitli gezilere de çıkarılacaklardı.

Genelge, her Köy Enstitüsünü köy hayatıyla ilgili ve öğrencilerin genel bilgilerini artıracak kitapların bulunduğu birer kütüphane açmakla yükümlü kılmaktaydı. Enstitülere bir başka öneri ise, enstitü kesimine giren alan içinde bulunan özel bulguların bir araya getirileceği bir "yurt müzesi" kurmalarıydı. Etnografik, jeolojik ya da tarımsal öneme sahip bulgular olabilirdi bunlar. Öğretmen ve öğrenciler tiyatro gösterileri veya eğlence programları tertipleyerek ve sunarak enstitülerin toplumsal yaşamına canlılık getireceklerdi. Bu gibi eğlence programlarında yerel halk müziğine ve danslarına yer verilecekti.

Genelgede, öğrencilerin benimsemeleri için teşvik edilecekleri kavram, davranış biçimi, gelenek ve göreneklerin içeriğiyle ilgili hükümler de bulunmaktaydı:

1- Öğrenciler, yaptıkları her işte tutumlu olmaya çalışacaklar, kendi sağlıklarına özen gösterecekler, bütün çocukların, kadınların, yaşlıların, hasta ve sakatların anında yardımına koşacaklar, yaşadıkları yerleri temiz tutmayı öğreneceklerdi.

2- Kolayca kırılmayacak bir direnç ve dayanıklılık geliştirecek biçimde yetiştirilecekler, güçlükleri yenmek, hiçbir şeyden korkmamak, yılmamak, kararsızlığa ve irade zayıflığına kapılmamak için teşvik edileceklerdi. Bu noktanın özellikle çok önemli diye altı çizilmişti.

3- Köy Enstitülerinde öğrencilere ve öğretmenlere tavsiye edilecek en önemli ilke bütün işleri en kısa zamanda ve önceden belirlenmiş bir plana göre yapmaktı.

4- Öğrenci ve öğretmenler, Türk milletinin daha ileri gitmesi için Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın ikinci maddesinde yer alan ilkelere her zaman sadık kalacaklardı: Cumhuriyetçilik, milliyetçilik, halkçılık, devletçilik, laiklik, inkılapçılık. Bütün işler bu altı ilke göz önüne alınarak tamamlanacak ve önlerine çıkan her bir engel aşılarak bu ilkeler yaşamın her alanında uygulanacaktı.[66]

İdeolojik Temel: CHP'nin Altı İlkesi

Cumhuriyet'in altı ilkesinin Köy Enstitüleriyle işlevsel açıdan bir bağlantısı var mıydı, yoksa bunlar yalnızca sözde kalan kavramsal kategorilerden mi ibaretti? Bu soruyu Köy Ens-

64. *Türkiye Cumhuriyeti Maarifi*, Maarif Matbaası, Ankara, 1949, s. 15, 24, 25.

65. Oğuzkan, A. F., "Köy Enstitüleri Öğretim Programları", *Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri*, Eğit-Der Yayını: 2, Ankara, 1990, s. 14-15.

66. Oğuzkan, A. F., *age.*, s. 16.

titülerini yaşamış kişilerin sözlü veya yazılı anılarına dayanarak yanıtlamak güçtür. Köy Enstitülerinde sürdürülen gündelik yaşamın yansıttıklarından anlaşıldığı kadarıyla, başta İ. Hakkı Tonguç olmak üzere Köy Enstitülerinin kurulmasına büyük katkıları olan enstitü müdürleri ve öğretmenleri CHP ilkelerini aşırı yüceltmeyi, Atatürk inkılaplarına törensel düzenlemelerle bağlılık belirtmeyi uygun görmemişlerdir. Sabah jimnastiğinden önce göndere bayrak çekilerek İstiklal Marşı söylenmekteydi. Daha sonra gün içinde öğrenciler ağır işler görürken neşelenmek için Cumhuriyet'in çeşitli marşlarını çalar söylerlerdi.

Ancak Köy Enstitülü öğrencilerin kendi yazıp besteledikleri ve İ. Hakkı Tonguç'a ithaf ettikleri bir marş vardı ki onu çok büyük bir coşku ve heyecanla sık sık çalmakta ve söylemekteydiler: Ziraat Marşı.

"Sürer eker biçeriz güvenip ötesine
Milletin her kazancı milletin kesesine
Toplandık baş çiftçinin Atatürk'ün sesine
Toprakla savaş için ziraat cephesine
Biz ulusal varlığın temeliyiz, köküyüz
Biz yurdun öz sahibi, efendisi köylüyüz."

Talip Apaydın, Ziraat Marşı'nı söyleyişlerini anılarında şöyle anlatmaktadır:

"'Sürer eker biçeriz güvenip ötesine' diye başlayan Ziraat Marşı, Köy Enstitüleri Marşı haline gelmişti. Söylemediğimiz gün, söylemediğimiz toplantı yoktu. Yedi sekiz yüz kişi bir ağızdan, ciğerlerimizin bütün gücüyle bağırarak söylerdik. Gerçekten görkemli olurdu. Yeri göğü inletirdik."[67]

CHP iktidarının desteği ve kanun gücüyle kurulmuş ve yapılandırılmış olan Köy Enstitüleri sistemi bir devlet girişimi olarak Cumhuriyet'in altı ilkesinin temeli üzerine oturmaktaydı. Her konuda gerçekçi uygulamaların ön plana çıkarıldığı Köy Enstitülerinde öğrencilerin yürekten katılmayacağı, yapay olarak gündeme getirilen hiçbir kuralın kabul görmeyeceği bilinmekteydi. Bu nedenle, köy kökenli öğrencilerin kendi seslerini duyurabildikleri "Ziraat Marşı"nı Cumhuriyet'in diğer marşlarından daha büyük bir coşkuyla sevmeleri öğretmenleri tarafından anlayışla karşılanmakta, onların doğal eğilimleri engellenmemekteydi. Köy Enstitülü öğrencilerin "Ziraat Marşı"nı sevmelerini, daha sonra, Köy Enstitülerini rejim açısından eleştiren bir kişinin yaptığı gibi Cumhuriyet'e karşı bir hareket olarak görmek çok yanlış bir tavırdı; M. Kemal Atatürk'ün köylüye verdiği değeri yorumlayan bu marşın anlamını göz ardı etmekti.

Ders Programları ve Eğitimin İçeriği

Her enstitüye özgü incelikli işleri göz önüne alan ders programları enstitülerce hazırlanmakta, öğretmenler kurulu, yönetim yetkilileri ve hatta öğrenci temsilcilerinin katılımıyla kararlar alınmaktaydı.[68] Yine de Köy Enstitülerine programlar konusunda mutlak özgürlük tanınmamıştı. Dönem başlarında Maarif Bakanlığı'na sunulacak ve onaylanacak olan ders programlarının yıl içinde on beş gün gibi kısa sürelerde nasıl gerçekleştirildiğini gösterir raporların bakanlığa gönderilmesi de isteniyordu.[69]

1943'ten sonra vekâlet tarafından hazırlanan Köy Enstitüleri Öğretim Programı'na[70] göre, üç grup halindeki dersler (kültür dersleri, ziraat ve teknik ders ve çalışmaları) günde 8

67. Apaydın, T., *Köy Enstitüleri Yılları*, İstanbul, Nisan 1990, s. 72.

68. Özgen, B., *age.*, s. 75.

69. Oğuzkan, A. F., *age.*, s. 16.

70. "Köy Enstitüleri Öğretim Programı", *Talim ve Terbiye Heyeti Yayını*, Karar No: 75, 4 Mayıs 1943.

saat, haftada toplam 14 saat olarak uygulanmaya başlanmıştı; sabah ve akşam ek olarak birer saat ise okumaya ayrılmaktaydı.[71]

Genel bir program altında bütün Köy Enstitülerini bir sistem içinde bütünleştirme girişimi aslında deneyler sonucunda edinilen bu birikimi kurumsallaştırmak, bu sistemi ülkenin eğitim ve toplum yaşamında kalıcı kılmaktı. Bu resmi program, bir bakıma enstitülerin "Kuruluş ve deney dönemi"ne de bir nokta koymaktaydı.

1943'te bütün Köy Enstitülerinde uygulanmak üzere bakanlıkça ilk kez hazırlanan genel programın en önemli özelliği, 1943 yılından önce bağımsız hazırlanan ancak onay alındıktan sonra uygulanan programlar gibi esnek olması, böylece vöre ve iklim koşullarına, enstitülerin özel gereksinimlerine göre değiştirilebilmesiydi.[72]

Gözlem, deney, araştırma ve tartışmaya dayandırılmış ve kaynağını gerçek yaşamdan aldığı ileri sürülen yeni eğitimin uygulandığı Köy Enstitülerindeki kültür dersleri yalnızca derslik, laboratuvar ve atelye ile kısıtlanmamıştı.[73] Her konuda öğrencinin ilk elden yapabileceği incelemelere olanak tanımak üzere Köy Enstitülerinin yakın çevresi, civardaki köyler ve Köy Enstitüsü kesimine giren bölge, ulusal kültür, coğrafya ya da topografik özellikleri açısından gezilip görülecektir.[74]

Bakanlık programının, Köy Enstitülerinin en önemli özelliği olan "iş içinde eğitim" ilkesini de genelleştirmesi ve kuramsal bir zemine oturtması, programın olumlu yanlarından bir başkasıydı. Programın bir bölümü, "İş Pedagojisi" başlığı altında, iş eğitimi ilkesine dayandırılmış bir yaşam-okulunu yönetecek olan öğretmenlerin eğitilmesinin kavram ve metotlarını açıklamaktaydı.[75]

Eğitim ve öğretimi, "iş içinde, iş vasıtasıyla, iş için" biçiminde özetlenen eğitim ilkesine uygun olarak düzenleyen program, böylece Köy Enstitülerinden yetişecek öğretmen adaylarının ve diğer mezunların köyde yapacakları ve kendilerinden beklenen görevlerin gereklerini ön planda tutan bir yaklaşım sergilemekteydi.[76] Milli Eğitim (Kültür) Bakanlığı, yalnız eğitim bakımından değil, aynı zamanda köyün ekonomik, zirai, sıhhi ve kültürel kalkınması işlerinin bütünleştiği bir merkez haline getirilmişti.

"İş içinde iş eğitimi" ilkesi, Köy Enstitülerinde hem eğitim yöntemi olarak yararlı olmuştur, hem de tarihsel bir gereklilik karşısında en olumlu çözüm yolunu açmıştır. Başlangıcı Köy Enstitülerinin kuruluş yıllarına rastlayan İkinci Dünya Savaşı'nın yarattığı yokluklar nedeniyle, Köy Enstitülerince benimsenmiş olan kendi kendine yetme ilkesi bir bakıma zorunluktan kaynaklanmaktaydı. Öğrencilerin birçoğu açısından oldukça güç ve ezici olan bu çalışmalar onlarda ayrıca çok sağlam bir özgüven duygusu da yaratmıştır. Yaşama biçimi olarak Köy Enstitülü öğrencilerin içlerine sindirmiş oldukları olumlu davranışlardan bir diğeri de sorumluluk yüklenmekten çekinmemeleri, eleştiriye de övgüye de hazır ve açık olmalarıydı.

Bu özelliklerini ortaya çıkaran ve pekiştiren uygulama ise, enstitülerin çalışma ve işleyişinde görev alan yönetici, öğretmen ve öğrencilerin, görev sürelerinin bitiminde, hafta sonu toplantılarında, görev süresince yaptıkları işler, ortaya çıkan aksaklıklar ve aldıkları önlemler konusunda dürüstçe hesap vermeleri, gereğinde sorgulanmalarıydı. Bir Köy Enstitüsü'nün öğrencilerini topluca bir araya getiren başka bir uygulama ise spor ve halk oyunları saatiydi. Sabah kahvaltısından önce enstitünün meydanında açık havada yapılan bu kısa

71. Özgen, B., *age.*, s. 65-70.

72. Sarıhan, Z., *agm.*, s. 10-14.

73. Özsoy, Y., "Köy Enstitüleri Programları", *Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri*, Eğit-Der Yayını: 2, Ankara, s. 68; A. Ferhan Oğuzkan, *age.*, s. 23.

74. Oğuzkan, A. F., *age.*, s. 19-22.

75. Özkucur, A., "Köy Enstitülerinde İş Eğitimi", *Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri*, Eğit-Der Yayını: 2, Ankara, 1990, s. 216-225.

76. Öğüş, İ., "Köy Enstitüleri ve Eğitim Anlayışı", *Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri*, Eğit-Der Yayını: 2, Ankara, 1990, s. 145.

fakat oldukça hareketli toplantıdan sonra öğrenciler küme öğretmenlerinin önderliğinde yerlerini almakta, mevcutların kontrolünün yapılmasıyla birlikte günlük çalışmalarına başlamaktaydılar.[77]

Köy Enstitülerinde önemli bir uygulama olan "kümebaşılık" Köy Enstitüleri Yönetmeliği'nin 23. ve 24. maddelerinde açıklanmakta, görev alanları belirtilmektedir. Öğretmen adaylarının birer birey olarak yeteneklerinin, davranış özelliklerinin, gelişme süreçlerinin tanınması ve onların bu gerçeklerin ışığında yönlendirilmeleri, ödüllendirilmeleri ya da cezalandırılmaları gereğine inanılmaktaydı. Kümebaşılık, kümeyi oluşturan her bir öğrenciye ait izleme ve gözlem dosyalarının tutulmasını gerektirmekteydi. Küme öğretmeni öğrencilerle ilgili gördüğü, öğrendiği her olumlu/olumsuz konuyu bu dosyalara işlemekteydi. Bu dosyalara yöneticiler tarafından yazılan yazılar, öğrenci hakkında alınan kararlar da eklenirdi. Bir disiplin suçu işlendiğinde bir yargıya varılacaksa, dosyalardaki gözlemlerden ve yazılardan yararlanılırdı. Dosyalara giren gözlem fişlerindeki bilgilerin şöyle bir dökümü yapılabilir: Sağlık, çevrenin bakımı ve temizliği, üst baş ve özel eşyaların bakımı ve temizliği, birey olarak ya da küme olarak başkalarıyla iyi ya da kötü geçinme; çalışma içinde saptanan uyumlu/uyumsuz ya da doğru/yanlış uygulamalar; izinli veya izinsiz enstitüden uzaklaşma; yapılan işe duyulan ilgi; yaratıcı yeteneklerin varlığı/yokluğu; kitap okumada, müzikte, ulusal oyunlarda sağlanan başarı; para tutma ve harcama kültürü gibi.[78]

Her ayın sonuncu günü her öğrenci için önce küme öğretmeni tarafından doldurulan bir fiş, eğitim, sanat ve tarım başlarınca da incelenmekte, bunlardan da görüşleri alınmaktaydı. Yıllar sonra ortaöğretim kurumlarına rehberlik hizmeti olarak giren uygulamanın öncülüğünü Köy Enstitülerindeki "kümebaşılık" yapmıştır denilebilir.[79]

Otorite üstünlüğü yoluyla disiplin sağlama yöntemi uygulamaktansa, her işe öğrencinin emeğini, sorumluluğunu katan Köy Enstitülerinde özgürlük anlayışı öğrencinin başıboş bırakılması anlamında değildi. Öğrenciler sistemli bir biçimde kendi kendine yönetim ilkesinin önemli bir uygulaması olan günlük/haftalık nöbetler ve "öğrenci başkanlığı" gibi görevlerinin yönetmeliklere göre yapılıp yapılmadığının hesabını hafta sonu toplantılarında vermekle yükümlü tutulmaktaydı.

Akademik çalışmalarda gözlem ve deneye dayanan ampirik metodu ön plana çıkaran bakanlık programının bir başka hedefi de Köy Enstitüsü öğrencilerini ezberletme yönteminden kurtarmak, onları sorgulamaya, araştırmaya, incelemeye ve rasyonel düşünce tarzına yönlendirmektir. Köy Enstitülerinde "deney"in ve "iş"in eğitim içinde böylesine yoğunlukla ve bir sosyal değişimin kaldıracı olarak uygulanması yeni bir ahlak anlayışını da birlikte getiriyordu. Program, öğrencilerde "iş aşkı" yaratmak, çalışana saygılı olmayı öğretmek, iş sorumluluğu duygusunu geliştirmek amacını da gütmekteydi.

Boşu boşuna zaman geçirmenin hiç hoşgörüyle karşılanmadığı, hatta yasaklandığı, ayıplandığı bir davranış etiği yerleştirilmeye çalışılmıştı. Erken kalkmak, belirli tarzda yıkanıp temizlenmek, üstünü başını ve çevreyi düzenli tutmak, sabah jimnastiğine topluca katılmak, "serbest okumayı" da hiç aksatmamak, bilgi ve beceri sahibi olmak için hep çalışmak, öğrencilere yeni bir "din" gibi, ancak bu dünyada, kendi köylerinde onlara insanca yaşamaları için yardımcı olacak bir "din" olarak benimsetilmekteydi.

Eğlence, müzik, oyunlar ve diğer sanatların tadına varmanın yanı sıra öğrenciler insanlar-

77. Gedikoğlu, Ş., *age.*, s. 76-77.

78. Gedikoğlu, Ş., *age.*, s. 128.

79. Öğüş, İ., *age.*, s. 147.

la dostluk ve sevgi ilişkilerinden de yoksun kalmayacaklar, yaşamı bütünüyle bilecek, anlayacaklardı. Yaptıkları "iş"ler de gerçek yaşamdan soyutlanmış, laboratuvarlarla kısıtlı kalacak şeyler olmayıp, özellikle enstitünün veya yakın köylerin gereksinim duyduğu işlerdi. Kızı ve erkeğiyle birlikte yaşama ve iş görme alışkanlığını kazandırmak, yapılacak işin çeşitli öğelerinin grup içinde dağılımını sağlayabilmek, iş bittiğinde ise yapılan hataları görerek başarıya ulaşabilmek, köylü gence aktarılması hedeflenen yeni toplumsal davranış biçimleriydi.

Ana hedef, köy gerçeklerine yanıt verecek tarzda üretimde ve toplumsal hizmetlerde verimlilik sağlamanın önemini öğrencilerin daha küçük yaşta öğrenmeleri, bir yaşam biçimi olarak benimsemeleriydi. Bu nedenle "iş"i, insan yaşamının belkemiği ve en önemli uğraşı olarak kabullenecek bir dünya görüşü gerekiyordu. Köy öğretmeni adaylarını yalnızca genel kültür konularında ve mesleki bilgiler açısından kuvvetlendirmenin yeterli olmayacağı düşünülmüş, onları kişilik yönünden de biçimlendirme, uyumlu ancak bilinçli ve yaratıcı, yeniliklere ayak uydurabilen ancak sorgulayan etkin bireyler olarak yetiştirme amacı güdülmüştü.

Köy Enstitülerinin deney ve kuruluş yıllarındaki felsefesini yansıtan ilk resmi program olan 1943 programı, enstitü öğrencilerinin köylerden geldiğini ve mezun olunca yine köylere döneceklerini vurgulayarak onların bu nedenle köylerdeki gerçeklerle bağlantılı işleri yürütmek için yetiştirilmeleri gereğini çeşitli biçimlerde yineliyordu. Beden eğitimi ve müzik derslerinde bile köy çocuğunun yaşamında müziğin ve halk oyunlarının işlevsel yönü göz önüne alınarak Anadolu'nun değişik yörelerinin farklı eğlence/kutlama geleneklerinin incelenmesi önerilmişti. Köy Enstitülerinde müzik eğitiminin çok önemli bir yeri olduğu gibi okulun günlük yaşantısı içinde de müzik çeşitli biçimlerde icra edilmekteydi. Sabah toplu jimnastikle başlayan halk müziği ve oyunları gün içinde bazı zorlu çalışmalar sırasında moral tazelemek için de başvurulan bir dinlenme yöntemi oluyordu.[80]

Köy Enstitülerinde müzik eğitiminin hedefi her öğrenciye diğerleriyle birlikte belirli türkü ve şarkıları çalarak söylemeyi öğretmek, ulusal bayram günlerinde ve törenlerde Cumhuriyet'in marşlarını da çaldırmak ve söyletmekti. Öğrencilerin müziği doğru ritm ve canlı bir tempoda çalıp söylemeleri, müziğe ruh katmaları bekleniyordu. Çalınan müzik aletleri, mandolin, akordeon, ya da üflemeli bir çalgı olabiliyordu.

Bir Köy Enstitüsü'nden diğerine yapı işlerinde imece usulü yardımlaşmak için giden öğrenci ekipleri yanlarına mutlaka müzik aletlerini ve şarkı defterlerini de alır, yapılan işlere müziği de katarlardı. Birbirlerine kendi yörelerinin şarkılarını, oyunlarını öğretir, böylece değişik yerel kültürlerin farklı melodileri ve halk şarkı sözleriyle zengin bir müzik repertuvarı edinirlerdi.[81]

Enstitülere giren köylü gençlerin mezuniyet oranlarına bakıldığında son sınıf yoklamasında başarı gösteremeyenlerin genellikle yüzde onun altında kaldığı görülmektedir:

Köy Enstitülerinin on yıllık ödenek ve harcamaları, Milli Eğitim Bakanlığı istatistiklerine göre Türk Lirası olarak şöyledir:[82]

Devletin her yıl Köy Enstitülerine yazılı giderler için verdiği miktarları yansıtan bu sayılara, ensitülerin kendi üretiminden sağlamış olduğu para; kendi imkânlarıyla oluşturduğu giyim ve yapı işçiliği; sınıfların, işliklerin donatımı için üretilenlerin parasal tutarları katılmamıştır.

80. Tütengil, C. O., *Köy Enstitüleri Üzerine Düşünceler*, İstanbul, 1948, s. 23.

81. M. Kaplan, H. Oran, H. Akgöl, H. Metin, M. Güvendi, 1993, s. 128-129.

82. Gedikoğlu, Ş., *age.*, s. 142

Köy Enstitülerinin mali bilançosu (1937-1946)

Öğretim Yılı	Verilen Ödenek	Maaş ve Ücretler	Yiyecek	Tesis Yapım, Onarım	Diğer	Genel Toplam
1937-1938	100.593	15.1[illegible]	2[illegible] 100	35.569	10.792	88.578
1938-1939	12.747	61.886	42 198	34.523	17.054	12.4591
1939-1940	264.252	56.968	104 [illegible]67	28.231	50.973	240.939
1940-1941	1.545.591	306.445	468.764	478.408	239.189	1.492.806
1941-1942	2.119.751	451.044	1.930.435	616.744	269.331	3.267.554
1942-1943	4.375.214	598.042	2.701.122	1.342.768	473.941	5.116.873
1943-1944	6.992.680	808.500	2.701.122	2.522.973	933.967	6.966.564
1944-1945	11.491.911	1.078.907	3.225.441	4.244.039	288.1147	11.429.534
1945-1946	9.543.131	1.634.720	1.836.794	4.403.378	1.544.359	9.419.252
Genel Toplam:	36.554.870	5.011.690	13.037.743	13.654.567	6.420.753	38.145.691

Kapanışa Doğru

Köy Enstitüleri için vekâlet tarafından 1947'de çıkarılan ikinci resmi öğretim programı Köy Enstitülerinin yaşamında yeni bir dönemi, "kapanış dönemini" başlatır. Hasan li Yücel'in yerini Eğitim Bakanı olarak Reşat Şemsettin Sirer almıştır. 1947 programının giriş bölümüne ve temel hükümlerine bakıldığında birinci programın temel ilke ve hedeflerinin korunmakta olduğu, daha da geliştirilmeye çalışıldığı görülür; ancak yakından incelendiğinde "iş" aracılığıyla öğretim kavramının iyice törpülenmiş olduğunu ve getirilen değişikliklerin çoğunun Köy Enstitülerine karşı yoğunlaşan eleştirilerden kaynaklandığını görmek mümkündür.

1947 tarihli Köy Enstitüleri Öğretim Programı, Maarif Vekâleti'nin en üst kademelerinde makam değişiklikleri yapıldıktan sonra ve Köy Enstitüleri çeşitli yönleriyle tutucu çevrelerin ve aşırı milliyetçi söyleme sahip kesimlerin yoğun eleştirisine uğramaya başlamasından sonra hazırlanmıştı. Köy Enstitülerine özgü pedagojik ilkelerde ve genel kültür derslerinin olduğu kadar tarım ve teknik çalışmaları kapsayan derslerin amaçlarında ve dolayısıyla içeriğinde önemli değişiklikler yapılmıştı. Dersliklerde görülen teorik konular artırılmış ve enstitülerin akademik yönüne ağırlık verilmişti. Programın 49. sayfasında getirilen bir değişiklikle, tarih dersi tanımına ek olarak Türk kahramanlarının tanıtılması ve derslerde okutulması; öğrencileri tarihte ün yapmış Türk büyükleri hakkında bilinçlendirmek ve onlara hayranlık duymalarını sağlamak gibi bir yaklaşım vurgulanmaktaydı. Çünkü Köy Enstitüsü öğrencilerinin o güne kadar dünya klasiklerine ve Batı ülkelerinin aydınlanma ve hümanizma döneminin ürünü olan yapıtlarına yönelik çalışmaları kuşku ve korkuyla algılanmıştı. Çok partili yaşama geçiş için bir hazırlık yapmak umuduyla da, yurttaşlık bilgisi dersine yeni bir konu eklenmişti: "Demokraside Partiler."[83]

Yıkılışın Başlangıcı

1946 yılında ilk kez yapılan çok partili, tek dereceli genel seçimlerde CHP iktidarda kalmayı başarmıştı. Ne var ki, ana muhalefet partisi olan Demokrat Parti'nin seçim propagandası olarak seçtiği konular arasında Köy Enstitülerinin yoğun eleştirisi de vardı. Edip Balkır'a yazdığı bir mektupta İ. Hakkı Tonguç, bu konuya şöyle değinmekteydi:

"Seçimler dolayısıyla faaliyete geçen partiler Köy Enstitüsü öğrenci ve öğretmenlerinden

83. Oğuzkan, A. F., *age.*, s. 24-25.

kendi hesaplarına faydalanmak için büyük bir gayret sarf ediyorlar. Çocuklardan bazıları da en geri zihniyetteki partilere alet olmak gibi bir gaflet gösteriyorlarmış."

Köy okullarının yapım işleri altında zaten ezilmekte olan köylünün bu sıkıntısı seçim malzemesi haline sokularak Köy Enstitülerini türlü şekillerde karalama yolları aranmıştı. Köylünün desteğini kazanma kaygısına düşen CHP'nin içinde özellikle büyük toprak sahipleri tarafından da benimsenen bu eleştiriler, Köy Enstitülerinin "komünist yatağı" olduğu, buralardan dizginlenemez biçimde başkaldırıcı ve gelenekleri hiçe sayan "sapık" bir neslin yetişmekte olduğu iddialarına kadar vardırılmıştı.[84]

Cumhurbaşkanlığı'nın hâlâ İsmet İnönü'de olduğu 1946'da, Maarif Vekili Hasan Âli Yücel ve İlk Öğretim Genel Müdür İ. Hakkı Tonguç görevlerinden alındı. Eylül ayında Pulur Köy Enstitüsü Müdürü Yalçın'a gönderdiği mektubunda İ. Hakkı Tonguç şöyle yazıyordu: "Genel olarak particilerin estirdikleri hava dolayısıyla birçok sözler ve dedikodular kulaktan kulağa giderek uydurma havadisler çıkarılıyor. Bunlara kulak asmamalı. Birden fazla partiyle idare edilen cemiyetlerde bunlar olur ve olacaktır. Onlara alışmak lazım." Tonguç, şunları ekliyordu: "Sizlerden en büyük ricam, işlerinizi benim şahsıma veya başka bir şahsa bağlı görmeksizin prensiplere göre yürütmektir. Bunu yapamayacak olursanız çok zayıf düşersiniz. En doğru yol, işi sıkı tutarak ve en iyi yaparak onu kendisine müdafaa ettirmektir."

Köy Enstitülerinin esaslı bir değişime uğradığı bu son dönemde Maarif Vekilleri, Reşat Şemsettin Sirer ve Dr. Tahsin Banguoğlu'ydu. İlk Öğretim Genel Müdürlüğü'ne ise Yunus Kâzım Köni getirilmişti. Köy Enstitülerinde yerleştirilmeye çalışılan değişiklikler, "düzeltme", "iyileştirme", "takviye" sözcükleriyle ifade ediliyordu. Vekil ve genel müdür değişikliklerini enstitü müdürlerinin değiştirilmesi izlemiş, çoğunlukla lise ve ortaokul müdür veya öğretmenliklerinden getirilen yeni müdürler ve yardımcıları, fakülte veya Yüksek Öğretmen Okulu çıkışlı olup "milliyetçi" olarak tanınanlar arasından seçilmişti.

Köy Enstitülerinin yedinci kuruluş yıldönümü kutlamalarının yapıldığı 17 Nisan 1947'de Bakan Reşat Şemsettin Sirer, Hasanoğlan Köy Enstitüsü'ndeki törende şunları söylemişti: "Milli eğitim teşkilatında hizmet gören ve yeniden hizmete girecek arkadaşlarımın en liyakatlıları Köy Enstitülerinde vazife nöbeti tutacaklar ve ileri mertebelere, selahiyetlere yükseltilecek arkadaşlarım da bir müddeti enstitülerde çalışacaklardır."[85] Görüldüğü gibi amaç, kendisini köy davasına, Köy Enstitüleri yoluyla kırsal kesimin kalkınmasına adayacak müdürleri görevlendirmektense, Köy Enstitülerini daha üstün hizmetlere bir basamak olarak algılamak ve deneyimini kent okullarında kazanmış kişileri geçici bir göreve atamaktı.

"Takviye" adı altındaki uygulamaya göre ise mesleğe yeni atılan öğretmenler kura çekimiyle istemeseler de Köy Enstitülerine atanmışlardı. Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'nden mezun olanlar ve bazı yüksek okul mezunu Köy Enstitüsü öğretmenleri başka görevlere verilmişler, ilkokul öğretmenleri de Köy Enstitülerinden alınarak tekrar ilkokullara gönderilmişlerdi. Köy Enstitüsü öğretmenlerinin sayısı artırıldığı gibi, enstitülerde görevli memur ve işçi sayısı da yükseltilmişti.

Köy Enstitülerini de diğer okullar gibi merkezi bürokrasinin sürecine bağımlı kılan ilk adım 25 Mart 1947 tarih ve 63 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı'yla yeniden düzenlenmiş olan Köy Enstitüleri Yönetmeliği'yle atıldı. Köy Enstitüleri arasında yönetim, defter, dosya

84. İz, F., *age.*, s. 282.
85. Gedikoğlu, Ş., *age.*, s. 185.

Hasan Âli Yücel



Hasan Âli Yücel oğlu Can Yücel ile.

Cumhuriyet döneminin en önemli, en devrimci ve parlak milli eğitim bakanlarından biri, belki de ilk sıradaki Hasan Âli Yücel, 1897 yılında İstanbul'da doğdu. Ortaöğrenimini Mektebi Osmani ve Vefa Lisesi'nde tamamladı. 1921 yılında Darülfünun Edebiyat Fakültesi Felsefe bölümünden mezun oldu. 1930'a kadar çeşitli okullarda edebiyat ve felsefe öğretmenliği yaptı. 1930'da Fransız maarifini incelemek üzere bir yıllığına Paris'e gönderildi. 1933'te Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne atandı. 1935'te İzmir milletvekili seçildi, 1938'de de Maarif Vekili oldu.

Hasan Âli Yücel'in 7 yıl 7 ay süren bakanlığı Türkiye'de eğitim ve kültürün gelişmesi açısından son derece verimli bir dönem olmuştur. Yücel'in en önemli hizmetlerinden biri ilköğretimin yaygınlaştırmaktır. Bu dönemde okuma yazma oranı yüzde 23'ten yüzde 40'a çıkmış, ortaöğretim de nicelik ve nitelik olarak gelişme göstermiştir. 1940'ta Devlet Konservatuarı kurulmuştur. 1942'de Mesleki ve Teknik Okuların açılması ve Mevcutların Büyütülmesi Hakkında Kanun kabul edilmiş, Türk İnkılap Enstitüsü kurulmuştur. 1943'te Ankara Üniversitesi Fen Fakültesi, 1944'te İzmir Yüksek Ekonomi ve Ticaret Okulu, Balıkesir Mustafa Necati Eğitim Enstitüsü ve İstanbul Teknik Üniversitesi, 1945'te Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi öğretime başlamıştır.

Yücel'in bakanlığı dönemindeki en önemli gelişmelerden biri de Köy Enstitülerinin kurulmasıdır. Kırsal kesimde yoğun bir eğitim seferberliği içinde gerçekleştirilen Köy Eğitmeni Projesi başarılı sonuçlar doğurunca 17 Nisan 1940'ta Köy Enstitüleri Yasası çıkarılarak köy okullarında görev alacak öğretmenler yetiştirilmeye başlanmıştır.

Eğitim Şuraları geleneği bu dönemde başlamış, 1939'da toplanan ilk şurada Türk milli eğitim sistemi incelenmiş, 1943'teki İkinci Şura'da ise ahlak eğitiminin geliştirilmesi, anadil öğretimi, tarih öğretiminde yöntem ve araçlar konuları ele alınmıştır.

Hasan Âli Yücel'in bakanlığı döneminde yayın alanında da önemli gelişmeler kaydedilmiştir. 1939'da toplanan I. Türk Neşriyat Kongresi'nde ortaokul gençliği için yararlı eserlerin yazdırılması, bir çocuk kitaplığı oluşturulması, halkın okumaya teşvik edilmesi, ansiklopedi, sözlük gibi eserlerin hazırlatılması ve en önemlisi dünya klasiklerinin Türkçeye çevrilmesi gibi konular ele alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın dünya klasiklerinden çeviri kitapları, Türkiye'de birkaç kuşağın, özellikle Batı düşünce ve kültür dünyasıyla tanışmasında önemli araçlar olmuştur.

1946'da bakanlıktan, 1950'de siyasetten ayrılan Hasan Âli Yücel 1961'de arkasında çok sayıda eser bırakarak öldü.

ve kayıt işlerinde beraberlik getiren bu yönetmelikte disiplin, sınıf geçme, döner sermaye, alınacak öğrencilerin yaş ve eğitim durumları, öğrencilerin devam durumları gibi çeşitli konularda Köy Enstitüleri diğer okullardaki uygulamalara yaklaştırılmaya çalışılıyordu.

Bunu izleyen vekâlet genelgeleriyle Köy Enstitülerinin işleyişinde birçok değişiklikler yapıldı.

Valiliklere ve Köy Enstitüsü müdürlüklerine, 27 Eylül 1947 tarihli vekâlet genelgesiyle, Köy Enstitülerinde "hazırlık sınıfları"nın açılacağı duyurulmuştu. "Hazırlık sınıfları"nda, beş sınıflı köy okulunu bitirdiği halde enstitü öğretimini izleyemeyecek kadar zayıf durumda olan öğrenciler yetiştirilecekti. Köy Enstitülerinin, ancak köyde doğup büyüyen ve ilkokulu köyde bitirenlerin Köy Enstitülerine öğrenci olabileceklerini kesinlikle ve açıkça saptayan maddesini bu dönemde delmeye çalışanlar çok olduysa da bu uygulama 1950'ye kadar korundu.

Söz konusu ilkenin savunulması, 16 Şubat 1950 tarihinde çıkarılan 5541 sayılı kanunla sona erdirildi. 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu'nun 3. maddesinin birinci fıkrası şöyle değiştirilmişti: "Köy Enstitülerine köy ve bucaklarla, belediye teşkilatı bulunan kasaba mahiyetindeki köy ve bucakların, merkez nüfusu 2000'den aşağı olan ilçe merkezlerinin beş sınıflı ilkokullarını bitiren ve bu yerlerde sakin ve kayıtlı olan çocuklarla, ailesi köyde oturmakla beraber tam teşkilatlı okulu bulunmadığı için tahsilini kasaba okullarında ikmal eden köylü çocuklarından müsteit ve sıhhatli olanlar seçilerek alınır."[86]

Köy Enstitülerine vekâletçe tanınan öğrenci kadrolarından daha az sayıda öğrencinin o günlerde enstitülerde okumakta olduğu gerçeğini, Gedikoğlu şöyle açıklamaktadır: "...meydana gelen kayıpların başlıca nedeni, lise ve orta okullardan gelen müdür ve öğretmenlerin alıştıkları yoklamalara göre öğrencileri bütünlemeye, sınıfta bırakmaları, köylü gençlerin ruhsal özelliklerini bilmemeleri, sert ve kırıcı tutumları, değerlendirmeyi yalnız ezber ve genel bilgi açısından ele almalarıdır."[87]

1946'ya kadar enstitülerden mezun olamayarak ayrılan öğrenci oranı yüzde 4,5-20 arasındayken, 1946-1948 yılları arasında enstitülerden çeşitli nedenlerle ayrılanların oranı yüzde 40-59'a yükselmişti. Kız öğrenci sayısında da önemli bir düşüş kaydedilmişti. Enstitülere alınacak öğrenci seçiminde kızlara daha büyük bir kontenjan tanınmasını öneren bir vekâlet genelgesi 1948-1949 öğretim yılı öncesinde Köy Enstitülerine gönderilmişti. Köy Enstitülerinde okuyan kız öğrencilerin oranının yüzde 10'u geçmediğine işaret edilerek bu sayının artırılması istenmişti.[88]

Köy Enstitülerinin yetiştirdiği öğretmen adaylarının eğitimi açısından çok büyük önemi olan uygulama okulları da 1949 yılından sonra enstitülere bağlı kurumlar olmaktan çıkarıldı. Bu tarihten sonra valiliklere bağlanan bu okullara 5 sınıflı köy ilkokulunu bitirmiş olanların yatılı öğrenci olarak alınmalarına son verildi. 13 Mayıs 1949 tarihli bakanlık genelgesi ayrıca uygulama okullarının valiliklere verilen öğretmenlerle yönetileceklerini, enstitü kadrolarına bu okullar için öğretmen verilmeyeceğini, enstitülerin yakın bir köy okulunu uygulama okulu olarak seçmelerini belirtiyordu. Oysa, enstitülerde okuyan öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde, uygulama bahçeleri, işliği, gerekli araçları, öğretmen evi, ahır ve kümesiyle birlikte uygulama okullarının enstitülere bağlı olarak işleyişi, çeşitli denemelerin yapılması, birer eğitim ve öğretim laboratuvarı haline getirilmesi açısından önemliydi.[89]

Köy Enstitülerinde değişiklikler yapma yollarından bir diğeri de Köy Enstitülerinin iki önemli kanununa el atmak oldu. 24 Şubat 1947'de, 5012 sayılı kanunla, 4274 sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu'nun köy okulları, öğretmen ve sağlık memurları evlerinin yapımı ve özellikle bu işle yükümlü köylü vatandaşlarla ilgili 25. maddesinin birinci fıkrası değiştirildi.

86. Gedikoğlu, Ş., *age.*, s. 190-201.

87. Gedikoğlu, Ş., *age.*, s. 187.

88. Gedikoğlu, Ş., *age.*, s. 187.

89. Gedikoğlu, Ş., *age.*, s. 188.

Ayrıca, 4 Eylül 1947 tarihinde kabul edilen 5129 sayılı kanunla, 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu'nun 11, 12, 13, 18. maddeleriyle 4274 sayılı kanunun 28. ve 66. maddeleri kaldırılmak, 64. ve 65. maddeleri değiştirilmek suretiyle; Köy Enstitülerini bitiren öğretmen ve sağlık memurlarına verilen geçim toprakları geri alındı, bundan böyle geçim toprağının verilmesinden vazgeçildi. Yeni kanunun gerekçesinde ileri sürülen çeşitli nedenler arasında, kendilerine verimsiz topraklar verilmiş olan öğretmenlerin bunlarla uğraşmaktan bezgin düşerek öğretmenlik görevlerini ihmal ettiklerinden söz ediliyor, köyde öğretmene verilecek toprak bulunmadığında kamulaştırma yoluna gidildiği ve bunun da devlet görevlileriyle köylü yurttaşlar arasında ihtilaflar doğurduğu belirtiliyordu.[90]

"Köyde okulun ve eğitimin kurulması gibi büyük bir milli davanın" bu yüzden zedelenmesini engellemek amacıyla getirildiği ileri sürülen bu değişikliği diğer yeni önlemler izlemişti. Genel amaç, öğretmeni asıl görev yeri olduğu söylenen okulun içine çekmekti.

Eğitmen kurslarının yürürlükten kaldırılması da yine 1947'ye rastlar. 1937'den beri sürdürülmekte olan eğitmen yetiştirme işine, 12. dönem eğitmen kurslarının bitiminde son verildi. İcra Vekilleri Heyeti'nin 1948'de aldığı karara dayanarak Maarif Vekili Tahsin Banguoğlu bir genelge yayımlayarak valiliklere ulaştırdı. Türkiye genelinde bir yıl içinde 1500'ün üstünde eğitmen işinden uzaklaştırıldı.

1947-1948 öğretim yılında birçok eğitmenin görevlerinin sona erdirilmesi nedeniyle kapalı kalan eğitmenli okulların sayısı 339'u bulmuştu. Vekâletin 20 Ocak 1949 tarihli genelgesinde açıkladığı bilgilerin ışığında, bir önceki öğretim döneminde eğitmenli okullardaki öğrenci sayısı da otuz bine düşmüştü.

Köy Enstitülerinin değişime uğradığı bu yıllarda, sağlık kolları da kapatılıyordu. 1950-1951 öğretim yılında Sağlık Bakanlığı tarafından yeni köy sağlık memurlarının yetiştirilmesine gereksinim kalmadığının bildirilmesi üzerine, Hasanoğlan Köy Enstitüsü'nde sürmekte olan tek ve son sağlık kolu da kapatıldı. Köy çocuklarının böylece köylere sağlık memuru olarak yetiştirilmelerinin önüne set çekildi. 3803 ve 4274 sayılı kanunlarda yapılan değişikliklere koşut olarak, Köy Enstitülerinde yetişen sağlık memurlarıyla ilgili 4459 sayılı yasada da değişiklik yapıldı, sağlık memurlarıyla ilgili 5082 sayılı kanun kaldırıldı.[91]

Köy Enstitülerinde kız ve erkek öğrencilerin bir arada bulunmalarından, beraber çalışmalar yapmalarından uzun bir zamandır yakınmakta olanlar, bu çağdaş eğitim uygulamasına son verme fırsatını 1950-1951 öğretim yılında, Tevfik İleri Maarif Vekili olduğu sırada ele geçirdiler. Köy Enstitülerinin kız öğrencileri Kızılçullu Köy Enstitüsü'ne nakledildi. Ertesi yıl Trabzon, Beşikdüzü Köy Enstitüsü de sırf kız öğrenciler için ayrıldı, bu iki enstitünün erkek öğrencileri diğer enstitülere dağıtıldı. Bu nakiller öğrenciler arasında dağılmalara, eksilmelere yol açtı. Köy yaşantısının erkek ve kadın arasında düzenli bir biçimde paylaşımını sağlamak amacıyla çağdaş bir toplumsal yapılanmaya kapı açacağı düşünülerek getirilmiş olan karma sistemin engellenmesi, Türkiye kırsalında yaşamın gelecek yıllarda niteliğini de etkilemesi açısından kaygı verici sonuçlar doğurdu.

Köy Enstitülerini şehir muallim mektepleriyle aynı seviyeye getirmek amacıyla öğrenim süresi beş yıldan altı yıla çıkarılarak, programlarında yine değişiklikler yapıldı. Köy Enstitüleri artık kırsala özgü niteliklerini neredeyse tümüyle yitirmişlerdi. Kısa bir süre sonra da 1954 yılında 6234 sayılı kanunla Köy Enstitülerinin adı "İlköğretmen Okulu" olarak değiştirildi.

90. Gedikoğlu, Ş., *age.*, s.189-190.

91. Gedikoğlu, Ş., *age.*, s. 205-206.

Sonuç

İ. Hakkı Tonguç'un ülküsü, çokkültürlü bir ulusun kırsal kesimde yaşayan bireylerini geleneksel kültür özelliklerini yitirmeden insanca bir yaşam düzeyine ulaştırmaktı. Köy Enstitülerinin verdiği mezunlar, köye özgü bir yaşam tarzının, "imece" gibi kendi içinden çıkmış yöntemlerini köylerde yeni bir işlerliğe kavuşturacaklardı. Aydın köy öğretmenleri, köy çocuğunu eğittikleri kadar, yokluk içindeki köylünün kendi yapılarını, okulunu, elektrik santralini, su tesisatını, işliklerini, kanalizasyonunu, yolunu kendi eliyle kurmasına yardımcı olacaklardı. Bu köy önderleri köyü, kendi koşullarına özgü uğraş alanlarıyla, kendi kültürü, sanatı ve müziğiyle zenginleştirilmiş bir bütünlüğe ulaştırarak içten canlandırılması için çalışacaklardı.

En verimli dönemleri olan 1940-1946 arasında Köy Enstitüleri, kırsal Anadolu insanı için açılan ve kapanan en etkin bir uygarlık penceresi olarak hem köy öğretmeni sayısında büyük bir artış kaydetmişler, hem de Türkiye'de "köylü aydın" olarak tanımlanabilecek yeni bir yazar/ozan/öğretmen kuşağının doğmasına, bu kişilerin yazın alanında çeşitli ürünler vermesine olanak sağlamışlardır.

Deniz Ilgaz, Yrd. Doç. Dr.
Boğaziçi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu

KÖY ENSTİTÜLERİ: KURTULUŞ SAVAŞI TEMELİ ÜSTÜNDE TAM BAĞIMSIZ ÇAĞDAŞ BİR TOPLUM

Mehmet Başaran

Kurtuluş Savaşı'nın önderi, "Halk egemenliğine dayalı, tam bağımsız, çağdaş bir devlet" diyordu. Gerici güçlerin idam fermanlarına, dinci ayaklanmalara karşın yenilikçi, ulusçu devinim; köylüsü, bürokratı, eşrafıyla emperyalizme karşı ilk bağımsızlık savaşını kazanmıştı. Ne var ki, tam bağımsız, çağdaş bir toplum yaratmak, düşmanı denize dökmekten çok daha zordu. Ülke ortaçağ koşulları içindeydi. İki yüzyıldan beri kendini yenilemeye çalışan Osmanlı devleti bilimsel, teknolojik, ekinsel gelişmelere ayak uyduramadığı için yıkılmış; geriye saltanat ve hilafet, ipotek altında bir ekonomi, Cumhuriyet'le bağdaşmayacak bir hukuk ve eğitim dizgesi kalmıştı.

Daha Sakarya Savaşı sürerken Mustafa Kemal toplanan eğitim kurultayında şöyle konuşmuştu: "Bu savaş yılları içinde bile dikkatle hazırlanması gereken ulusal eğitim programları geliştirmeliyiz. Bütün eğitim sistemimizin verimli olarak çalışacağı temelleri hazırlamalıyız. Benim inancıma göre ulusumuzun geri kalmışlığında geleneksel eğitim yöntemleri en büyük etken olmuştur. Ulusal eğitimden söz ettiğim zaman bütün geleneksel inançlardan, Doğu'dan, ya da Batı'dan gelen bütün yabancı etkenlerden arınmış, ulusal niteliğimize uygun eğitimi anlıyorum."[1]

İyi eğitilmiş nitelikli insan dünyayı da, yaşam biçimini de akla göre düzenleyebilmişti. "Eğitimdir ki bir ulusu ya özgür, bağımsız, ünlü ve yüce bir toplum olarak yaşatır, ya da tutsaklığa, özgürlüğe sürükler." (Mustafa Kemal)

Osmanlı'dan kalan saltanat ve hilafet, ipotek altındaki ekonomi, Cumhuriyet'le bağdaşmayacak hukuk ve eğitim dizgesi... Cumhuriyet, "ümmeti" uluslaştırmak, her şeye boyun eğen, iç ve dış sömürüyü "yazgı" sayan, kurtuluşu başka dünyada arayan "kul"u "birey", bilinçli yurttaş durumuna getirmek zorundaydı. Halk egemenliğinin engellerini ortadan kaldırarak, toplumun uyanıp canlanmasını sağlayacak laik, akılcı bir eğitim dizgesi yaratılmalıydı.

Bu amaçla, 3 Mart 1924'te hilafet kaldırıldı, Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası) çıkarıldı.

Arap abecesi, Arapça, Farsça karışımı Osmanlıca bizi kendimize, toplumumuza yabancılaştırmıştı. Yasaların, aydınların ekin, sanat dili çevrimsiz anlaşılamaz duruma gelmişti. Ulusları ulus yapan ana öğe, "dil"di. Sağlıklı düşünme eğitimi özdille gerçekleştirilebilirdi. Eğitim halkın, ulusun kendi diliyle yaygınlaşabilirdi. Yeni "abece", Dil Devrimi, Cumhuriyet eğitiminin temelini oluşturacaktı.

1. Baydar, M., *Atatürk ve Devrimlerimiz*, İş Bankası Yayınları, s. 192.

1928'de yeni "abece" kabul edildi. Onu, 1932'de başlatılan Dil Devrimi izledi. Cumhuriyet, aşama aşama kendi eğitim dizgesini yaratmaya çalışıyordu. Gerçeklerimiz ortadaydı. Anadolu'nun ortasında kurulmuş bir "köylü devleti"ydik, tarım toplumuyduk. Bu durumu değiştirebilmek için, "Bu memleketin asıl sahibi ve toplumumuzun ana öğesi köylüdür. Bu köylüdür ki, bugüne kadar eğitimden yoksun bırakılmıştır" diyordu Mustafa Kemal. "İzleyeceğimiz eğitim politikası, köylünün cehaletten kurtarılması olacaktır. Bir yandan cahilliği yenmeye çalışırken, bir yandan da çocuklarımızı toplumsal ve ekonomik yaşamlarında verimli, başarılı kılabilmek için gerekli bilgi ve becerileri iş içinde, iş vasıtasiyle vermek, eğitim yöntemimizin temelini oluşturmalıdır. Eğitim, toplumun gereksinimlerine, çağın gereklerine uygun olmalıdır."[2]

Milli eğitim bakanları Vasıf Çınar, Mustafa Necati, Dr. Reşit Galip vd., eğitimde yeniden yapılanmayı gerçekleştirmeye çalışıyorlardı. 1933'te dizgenin beyni gibi çalışacak Talim Terbiye Kurumu, laboratuvarı gibi çalışacak Gazi Eğitim Enstitüsü kurulmuş, üniversite reformu yapılmıştı. Yabancı uzmanlar çağrılmış, raporlar alınmıştı. Anaokullarını medreselikten, insanları geçmiş dönemin koşullandırmalarından kurtarmak kolay değildi. Toprak reformu yapılamamış, ekonomik yapıya dokunulamamıştı. Gelişmeyi sağlayıcı sermaye, teknoloji, nitelikli insangücü yoktu. Ülke altyapısı olmayan bir yıkıntılıktı, bir de 1929 dünya bunalımı...

Köy eğitimi konusunda İsmail Mahir Efendi'nin, Ethem Nejat'ın fikirleri vardı ortada. Yunus Nadi'nin *Cumhuriyet*'teki 28.6.1927 günlü yazısı, Köy Enstitülerinin ön düşünceleri gibiydi. Mustafa Necati döneminde açılmış iki Köy Muallim Mektebi de derde çare olamamıştı.

10.6.1935'te Saffet Arıkan Kültür Bakanlığı'na getirildi. İlköğretimin gerçekleştirilmesi, köylünün kalkınması, Cumhuriyet'in baş sorunu oluyordu. 40 bin köyden 35 bini okulsuzdu. Yüzyıllardır dış ve iç sömürünün üzerinde yoğunlaştığı köylü ilkel araçlarla toprağı işliyor, karnını zor doyurabiliyordu. Bu durum değişmeliydi. Uzman raporları, eğitimciler bu görüşteydi. John Dewey raporunda "Okullarda köylülerin ve çiftçilerin ilgi ve gereksinimlerine özel bir önem verilmeden öğretimin yaygınlaştırılması ve zorunlu kılınması, sosyal çelişkiler doğuracak olağanüstü bir durum ortaya koyar. Köylülerle çiftçilerin gereksinimleri ayrıca düşünülmeden geliştirilecek bir eğitim sistemi lafçı ve gerici olur... Türkiye'de ulusal refahın gelişmesi, tarım çalışmalarının düzeltilmesiyle sıkı biçimde ilgilidir. Bu bakımdan Türkiye eğitimi için en baş sorun, derslerin konuları köy hayatına iyice bağlı olacağı bir tür ilk ve ortaokullar kurulmasıdır" diyordu.

"Saffet Arıkan, Kurtuluş Ordusu kurmaylarındandır. Kurtuluş Savaşı yapan halkın eğitim eşitliği hakkında çığır açan, katkıda bulunan uygulatıcı bir kurmaydır. Yol açıcılığı, rutini kıracak çalışma arkadaşı seçiciliği en önemli niteliğidir. Türk insanının eğitimle gelişeceğine inanır. Bu değişme ve gelişmeyi sadece para ve maddi refah çizgisinde görmez; köyü, köy çocuğunu üretici, yaratıcı düzeye kavuşturmak için bilinçle savaşçılığa ulaştırmaya yönelir."[3]

Köy Enstitülerine Doğru

İsmail Hakkı Tonguç'un İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne getirilmesiyle eğitim kesiminde Kurtuluş Savaşı'nın sürdürümü başlatılmıştır.

2. *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri.*

3. Bayır, Ferit Oğuz, *Köyün Gücü*, Ankara, 1971; *Köy Enstitüleri* (Amaçlar, ilkeler, uygulamalar) Köy Enstitüsü Vakfı.



Burada bir köy enstitüsü kurulacak. Öğrenciler, öğretmenler, köylüler iş başında.

Okuyabilmek için Bulgaristan'ın Tataratmaca köyünden İstanbul'a gelmiş, dirençli bir köy çocuğudur İsmail Hakkı (Tonguç).

İstanbul Öğretmen Okulu'nu bitirince Almanya'ya gönderildi. Ettlingen Öğretmen Okulu, Karlsruhe Güzel Sanatlar Okulu ve Leipzig El İşleri Öğretmen Okulu'nda öğrenimini geliştirdi. 1922'den 1926'ya kadar Konya, Ankara, Adana Öğretmen Okullarında çalıştı. 1926-1935 yıllarında Maarif Vekâleti Pedagoji Müzesi Müdürlüğü'nde bulundu.

1933'te düzenlenen kırk gün sürecek "Seyyar Terbiye Sergisi" katarının başında Tonguç vardı. Kafileye yazar Sadri Ertem de katılmıştı. Tonguç'u şöyle anlatır bir yazısında:

"Kafilenin en ilginç kişisi İsmail Hakkı'dır. Büyük bir sorumlulukla sergi çalışmalarını, etkinlikleri düzenleyip yürütür. İş ve meslek eğitimi konularını işler, sürekli 'iş eğitimi" der. Çağdaş eğitimin gözle görünür elle tutulur örneklerinden söz eder her durakta sergiyi gezenlere. İsmail Hakkı; ölçü, hendese, madde, iş diye özetlenebilir. Tutumu, düzenliliği, ciddiyeti, giyinişi yönünden kafilenin aşçısı Ali, Alman sanmaktadır onu."[4]

İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne getirildiğinde, çeviri ve telif önemli eğitim kitapları yayımlanmıştı. Yaşamı boyunca halkı eğitme, aydınlatma görevine hazırlanmıştı sanki.

"Ölçü, hendese, madde, iş" sözcükleriyle kişiliği özetlenen İsmail Hakkı gerçekçiydi. Kendisinden önceki birikimleri, uzman raporlarını gözden geçirdi. Toplumsal ekonomik gerçeklere eğildi. Osmanlı'dan kalma geri ve bozuk toplumsal yapı değiştirilememişti. Nüfusun yüzde sekseni kapalı bir ortaçağ ekonomisi kıskacındaydı. Çarpıcı bir köy-kent ayrılı-

4. Başaran, M., *Aydınlanma Yolunda Eğitim Emekçisi Ferit Bayır*, Kartal Belediyesi Kültür Yayınları, İstanbul, 1993.

ğı, bölgeler arasında yaşam biçimi ve olanaklar açısından dengesizlik, kadınların toplumsal yaşamdan itilmişliği gözleniyordu.

"Köy meselesi bazılarının zannettikleri gibi mihaniki bir surette 'köy kalkınması' değil, manalı ve şuurlu bir şekilde köyün içinden canlandırılmasıdır. Köy insanı öylesine canlandırılmalı ve şuurlandırılmalı ki, onu hiçbir kuvvet kendi hesabına ve insafsızca sömüremesin; köyün sakinlerine köle, uşak muamelesi yapamasın. Köylüler şuursuz ve bedava çalışan birer iş hayvanı haline gelmesinler. Onlar da her vatandaş gibi her zaman haklarına kavuşabilsinler. Köy meselesi, köyde eğitim problemleri de içinde olmak üzere bu demektir."[5]

Olaya böyle bakınca toplumun gerçeklerine, olanaklarına, hızlı kalkınma, çağdaşlaşma özlemine uygun, yeni bir yol tutulmalıydı eğitimde. Kurtuluş Savaşı'nın eğitim kesiminde sürdürümü niteliğinde halk kaynağını devindirecek bir yol. Tüm insanımızı fırsat ve olanak eşitliğine kavuşturan; üreticiliğini, yaratıcılığını ortaya çıkaran bir düzenleme...

"Köy eğitiminin amacı; büyük ölçüde güçlü vatandaş, yeni, sosyal bilinçte insan ve memleketin siyasal, ekonomik, kültürel hayatının gelişmesine katılacak, yani, doğanın bütün güçlüklerine tutsak değil egemen olabilecek güçte işadamı yetiştirmek olmalıdır. Bizi bu amaca götürecek okul da; kitap bilgileri veren değil, iş eğitimi veren okul olacaktır."[6]

Koşullar her köyü okula, öğretmene kavuşturmaya elverişsizdi. Pratik çözüm yolları arandı; askerliğini çavuş olarak bitirmişlerden seçilecek köy delikanlılarının kurslardan geçirilerek köylere gönderilmesi, gezici başöğretmenlerle görevleri başında yetiştirilmelerini sürdürme yolu tutuldu.

Eğitmen yetiştirme devinimi başlıyordu. Cumhuriyet ilk kez eğitmenlerle köye giriyordu. Ne ki, kurslarda çalışacak nitelikli eğitimcileri bile bulmak zordu.

"İstediğim evsafta iş arkadaşı azdır. Bunu sana itiraf edebilirim. Birçok kimseleri yeni ve kuvvetli işler için yetiştirmeyi gaye bilerek sahneye çıkıyorum...

Reel köyü tanımak, ona göre terbiye şekilleri bulmak, bu şekilleri tahakkuk ettirebilecek yeni insan tipini yaratmak... *Köyde Eğitim* kitabımın amacı; idealizmle, realizmden bir hamur yapmak...

Eğitmen yetiştirme işinin azametini, ne kadar ağır yük olduğunu bütün ince noktalarına kadar hesaplıyorum. İcabederse bu iş için canını verecek öğretmen ve eğitmenler yetiştirmek lazım geldiğini biliyorum."

Bir eğitim savaşı başlamaktadır, ama aranan nitelikte adam yokluğu bel bükmektedir. "Aradığımız adamları hayatta, kurslarda yoğurmak suretiyle elde edebileceğiz. Henüz hamur yoğurma dönemindeyiz."[7]

Saffet Arıkan'dan sonra Milli Eğitim Bakanlığı'na getirilen Hasan Âli Yücel, başlayan eğitim atılımını boyutlandırarak sürdürdü.

1939'da toplanan ilk Maarif Şurası'nda Cumhuriyet dönemi eğitim çalışmaları, raflardaki uzman raporları, İsmail Hakkı Tonguç'un hazırladığı raporlar gözden geçirilerek ilköğretimi yüzde yüz gerçekleştirme önerileri karara bağlandı. Eğitmen kurslarından, daha sonra enstitüye dönüştürülecek Köy Öğretmen Okulu çalışmalarından alınan sonuçlar olum-

5. Tonguç, İ. H., *Canlandırılacak Köy*, Çağdaş Yayınları, (der.) Engin Tonguç.

6. Tonguç, *age.*

7. *Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları*, İ. Hakkı Tonguç, Çağdaş Yayınları, (der.) Engin Tonguç, s. 16.

luydu. Hasan Âli'ye göre, yarım yamalak Tanzimat aydınlığı ile yeni bir toplum yaratılamazdı. Bir yandan Batı'yı Batı yapan başyapıtlar dilimize kazandırılmalı, öte yandan yetiştirilecek üretici, yaratıcı yeni öğretmenlerle en uzak köye bile ulaşılmalıydı. İkinci Dünya Savaşı'nın başladığı yıl bizde de bir eğitim ve ekin kirizması, bir aydınlanma dönemi başlıyordu. Devlet başkanı "Millet olma, insan olma davası" sayıyordu ilköğretim savaşımını.

17 Nisan 1940'ta 3803 sayılı Köy Enstitüleri yasası çıkarıldı. 1. madde "Köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere, ziraat işlerine elverişli arazisi bulanan yerlerde Maarif Vekilliği'nce Köy Enstitüleri açılır" diyordu.[8]

Şöyle diyordu Hasan Âli Yücel Meclis'te yaptığı konuşmada: "Bu kanunla bizim yaptığımız şey bir kopya değildir. Fakat indi, uydurma bir şey değildir... Bunları kendi memleketimizin fiili hakikatine ve toplumsal gerçeğine uyarak yapmış bulunuyoruz. Bu bizimdir, kimseden almadık. Başkaları bizden alsınlar."

Nisan Haritası

Denemelerden, uygulamalardan alınan sonuçlara göre Türkiye 21 bölgeye ayrıldı. Bölgelerin en uygun yerinde kırlar ortasında 400-1000 dekarlık alanlarda enstitüler kurulmaya başlandı. Kuvayı Milliye anlayışıyla Anadolu'yu kucaklayan bir eğitim haritası oluşuyordu.

Köy Enstitüleri

İli	Kuruluş Tarihi	1946 Sonuna Kadar Çalışan Müdürler
1. Akçadağ/Malatya	1940	Şinasi Tamer, Şerif Tekben
2. Akpınar/Samsun	1940	Nurettin Biriz, Enver Kartekin
3. Aksu/Antalya	1940	Talat Ersoy, Halil Öztürk
4. Arifiye/Kocaeli	1940	Süleyman Edip Balkır
5. Beşikdüzü/Trabzon	1940	Hürrem Arman, Osman Ülküman
6. Cılavuz/Kars	1940	Halit Ağanoğlu
7 Çifteler/Eskişehir	1937	Remzi Özyürek, M. Rauf İnan
8. Dicle/Diyarbakır	1944	Nazif Evren
9. Düziçi/Adana	1940	Lütfü Dağlar
10. Ernis/Van	1948	İbrahim Oymak
11. Gölköy/Kastamonu	1938	Ali Doğan Toran
12. Gönen/Isparta	1940	Ömer Uzgil
13. Hasanoğlan/Ankara	1941	Lütfü Engin, Hürrem Arman, M. Rauf İnan
14. İvriz/Konya	1941	Recep Gürel, İ. Safa Güner
15. Kepirtepe/Kırklareli	1938	Nejat İdil, İhsan Kalabay
16. Kızılçullu/İzmir	1937	Emin Soysal, Hamdi Akman
17 Ortaklar/Aydın	1944	Hayri Çakaloz
18. Pamukpınar/Sivas	1941	Şinasi Tamer
19. Pazarören/Kayseri	1940	Sabri Kolçak, Şevket Gedikoğlu
20. Pulur/Erzurum	1942	Ahmet Korkut, Aydın Arıkök
21. Savaştepe/Balıkesir	1940	Sıtkı Akay

8. 4274 sayılı yasa ve açıklamaları.

Sürekli Eğitim

Bir bölge kurumudur her enstitü; 3-5 ilden oluşan bir eğitim kesimi vardır. Öğrenci sayısı 800-1000 dolayındadır. Eğitim süreklidir. Sırayla 45 günlük izinler uygulanır kümelere. Her enstitü ürettikleriyle kendine yetebilecek bir işletme durumundadır. Köylerden seçilerek alınan kız ve erkek öğrenciler yeteneklerine göre öğretmen, sağlıkçı, köye yarayışlı zanaat erbabı olarak yetişir.

Yöre özelliklerine göre hazırlanan izlencelere, planlara göre çalışılmaktadır. Çalışma süresinin yüzde 50'si kültür derslerine, yüzde 25'i tarım, yüzde 25'i de teknik derslere ayrılır. Derslikleri, işlikleri, yemekhaneleri, yatakhaneleri, tarım alanları, müzik, spor salonları, elektrik santralleri, ahırları, kümesleri, arılıklarıyla, bağları bahçeleriyle sürekli gelişen, yaşayan; yapısı, işleyişiyle çağdaş bir eğitim kenti.

İşleyiş

Tonguç, enstitülerin geleneksel okullara benzememeleri için elden gelenlerin yapılmasını ister. Her enstitü kendi koşullarına göre gelişecek, kendi gereksinimlerine göre örgütlenecektir. Yetişenlerin duygularını, düşüncelerini, davranışlarını geliştirici çalışmalar "sürekli eğitim", "kendi kendini yönetme", "eğlenme hakkı", "hafta sonu şenlikleri", "serbest okuma" vb. gibi etkinliklerde odaklanmaktadır.

Özlenen yaşama biçimini yaratma etkinliklerini eğitim ortamına dönüştürme, büyük özverileri, sürekli yenilenmeyi gerektirmektedir. Öğretmenler, öğrenciler, usta öğreticiler eksikliklerini sürekli tamamlamaya çalışır, ama eski alışkanlıklardan kurtulmak kolay değildir. Bu yüzden Tonguç sık sık enstitülere uğramaktadır. Başlangıçta rastlanan işleyişteki aksaklıkları, yanlışlıkları düzeltmek için uyulacak ilkeleri, kuralları şöyle somutlaştırmıştır Tonguç: "Köy Enstitülerinin iç yapılarında öğrencilerin kendilerini yönetmeleri ilkesine dayanan bir gelişme sağlanacaktır. Onun için bu kurumları her türlü kişisel ve indi yönetim biçimlerinden kurtarmak, enstitülerde görevli tüm öğretmenlerin başlıca amacı olmalıdır. Bu amaca en kısa sürede ulaşmak için aşağıdaki önlemlerin alınması uygun görülmüştür. Madde madde yazılan bu önlemler öğretmen ve öğrencilerin tümüne okunacak, anlamları açıklanacak, her birinin cep defterlerine aynen yazdırılacaktır:

1. Köy Enstitülerinde her türlü yapım, tarım, sanat, yönetim işleriyle, öğretmen ve öğrencileri ilgilendiren resmi işler; nöbetle öğretmen ve öğrenciler tarafından görülür. Nöbette bulunmayanlara bu işlerin gördürülmesi öğrencilerin, öğretmen ya da usta öğreticilerin özel işlerinde çalıştırılmaları yasaktır.

2. Tabelaya giren öğretmenler istihkakları olan yemeği öğrencilerle birlikte, enstitüde yemeye mecburdur. Özel evlere, odalara yemek götürülemez.

3. Derse ve göreve geç gelmek, öğretmenliğe yakışmayacak laubali hareketlere girişmek, sarhoş olmak, kumar oynamak gibi öğrencilere kötü örnek olabilecek hareketlerde bulunmak, öğrenci dövmek, onlara hakaret etmek yasaktır.

4. Enstitü işleri en az on beş günde bir bütün öğretmen ve öğrenciler bir araya gelerek konuşulur ve işler bu konuşmalarda (olanaklar, yönergeler, göz önünde tutularak) alınan kararlara uygun olarak yürütülür. Enstitülerde en az on beş günde bir eğlenti düzenlenir. Bu eğlentilere öğrencilerin ve öğretmenlerin katılmaları şarttır.



İzmir Kızılçullu Köy Enstitüsü öğrencileri Efes antik kentinde.

5. İşbölümüne göre çeşitli işlere dağılacak kümelere yapacakları işlerin önemi, ülkeye, ulusa, kendilerine sağlayacağı yararlar anlatılarak iş gördürülür. Anlamı kavranmayan, angarya biçiminde işlere bu kurumlarda asla yer verilmeyecektir.

Bir enstitüde işlerin soysuzlaştığı görülürse, bundan birinci derecede öğretmenler sorumlu tutulacaktır. Her çocuk öğretim programlarında saptanan şekillere göre kültür, tarım, sanat çalışmalarına mutlaka katılacaktır. Belli çocukları yalnız terzilik, şoför yardımcılığı, davar çobanlığı, tuğlacılık gibi belli işlerde uzun süre çalıştırmak yasaktır.

6. Koşullar ne olursa olsun, mevsim hangi mevsim bulunursa bulunsun öğrencilere her gün serbest okuma yaptırılacak ve onlara kitap okuma alışkanlığı mutlak surette kazandırılacaktır."

Bu maddeler titizlikle, özenle uygulanarak, sevgi, saygı, eşitlik, güven ortamında yapıcılığı, yaratıcılığı geliştirici bir yönetim, doğal yaşam biçimine dönüştürülmüştür enstitülerde.

İmece Yöntemi

İkinci Dünya Savaşı'nın yoklukları, sıkıntıları içinde bir "eğitim seferberliği" sürdürülmektedir. Beş yüz binden fazla insan silah altındadır. Demir, çimento bulmak olanaksızdır, ama boş topraklara çadır kurarak işe başlayan köy çocukları Kurtuluş Savaşı coşkusuyla yurdun yirmi bölgesinde boz toprakları gövertmekte, karanlıkları ışığa kavuşturmaktadır. Dört yılda türlü gereksinimleri karşılayan 306 yapı tamamlanmıştır. 15 bin dönüm yer ekilip biçilmektedir. Meyveli meyvesiz 250 bin fidan dikilmiştir. 1500 dönüme sebze ekil-



1938-39. Yozgat İsafakılı Köyü öğretmeni ve öğrencileri gezici başöğretmenle.

mektedir. 1.200 dönüm bağ kurulmuştur. Ayrıca 9 bin baş hayvan bakılmaktadır enstitülerde... Kimi enstitüler kendi ürettikleriyle geçinebilecek duruma gelmiştir.

Yapılan işler, yetişenlerin kazandığı nitelikler İsmail Hakkı Tonguç'u doğrulamaktadır: "İş, insanın niteliğinin temel öğesidir. İş insanı yaratan, onu kuvvetlendiren, onu geliştiren, kısacası; onu insan yapan öğedir. İş, insanın hem miyarı, hem mimarıdır. İş olmasaydı, bu insan ve onun bu uygarlığı hiçbir zaman doğmayacaktı."[9]

Birlikte iş görme geleneği imece, yeni bir eğitim yöntemi olarak uygulanmıştır enstitülerde. Yeni kurulacak ya da zorda kalmış enstitülere bir plana göre öbür enstitülerden "yardım ekibi" gönderilir.

1941'de 600 dönümlük alana kurulmaya başlayan Hasanoğlan Köy Enstitüsü 82 yapıdan oluşmaktadır. Bunlardan 12'si "ekiplerin" işidir. Yalnız 1941'de Kepirtepe, Akpınar, Pazarören, Cılavuz, Aksu, Gönen, Düziçi, Savaştepe, Gölköy, Akçadağ, Kızılçulu, Arifiye, Beşikdüzü, Çifteler Hasanoğlan'a ekip göndermiştir: "Her enstitüde ülkenin her köşesinden bir parça bulursunuz. Kars'ı, Erzurum'u, Ege'si, Trakya'sı, Akdeniz'i, Karadeniz'i, buralarda ekipler eliyle birbiriyle yoğurulmuş, sanki bir vatan olmuştur."[10]

"Her enstitü, köylerde de imeceyi, yardımlaşmayı sürdürmektedir. İşlerini bitiren ekipler yurt gezilerine çıkmaktadır. Her imeci gezi dönüşünde nazari bilgisini gerçek iş alanında uygulamış, sanatını ilerletmiş (marangozluk, demircilik, yapıcılık,) ülküdaşlarıyla kaynaşmış, vatanın dört köşesini gözleriyle görmüş, oralardaki yurttaşlarının nasıl yaşadıklarını, öğretmen olduğunda kendisini nelerin beklediğini kavramıştır."[11]

9. Tonguç, İ. H., *Yaşamı Hizmetleri*, TED Yayını, s. 90.

10. Engin, L., *Tonguç'a Kitap* (der.) Bir komisyon.

11. Engin, *age.*, s. 309.



Cılavuz Köy Enstitüsü'nde kayak dersi.

Eğlenme Hakkı

Çağdaş bir yaşam biçimidir enstitülerde gerçekleştirilen. Yüzyıllardır geleneklerin, inançların yaşamdan soğuttuğu toplumun yaşama sevinci duyuran, beğeni geliştiren, yaratıcılıkları ortaya çıkaran eğlenme eğitimine de gereksinmesi vardır. Kızlı erkekli bir toplumda birevlerin sevgi, saygı, dostluk, kardeşlik, hoşgörü gibi insancıl değerlerle bezenmelerini sağlayıcıdır bu. Kuvayı Milliye erleri gibi coşkuyla çalışanların eğlenme hakları da vardır: "Kızlar kızlıklarını, erkekler erkekliklerini bilerek kurumun doğal yaşamına katılmalıdır. Bisiklet, motosiklet kullanma işini, bir müzik aracı çalmayı, şarkı söylemeyi, ulusal oyunlar oynamayı tüm öğrenciler aynı derecede bilmelidir. Bütün güçlüklerine karşın, kızlı erkekli bir yaşamın her türlü işine, eğlencesine, zevklerine, ya da acılarına iki cins de ortaklaşa sevk edilmelidir. Bayağı olan her şeyden kaçınmak ve korunmak koşuluyla, kız ve erkek öğrenciye yaşamı bütünüyle yaşatmak gerekir."[12]

Her hafta bir kümenin, kimi zaman da tüm öğrencilerin düzenlediği eğlenceler üreticiliğin, yaratıcılığın sergilendiği sanat şölenlerine dönüşmüştür. Yirmi bir Köy Enstitüsü'nde halk oyunları, türküler, söz ve saz değerleri Rönesans dönemindeki gibi gün ışığına çıkarılmış, "iş ekipleri" ile tüm ülkeye yayılmıştır. Bir ekin, eğitim seferberliğidir bu. Halkın o güne değin bilinmeyen özdeğerleri, giderek ulusal ekini, sanatı güçlendirebilecek boyutta gün ışığına çıkarılmaktadır.

Kitap, Ekmekle Bir Tutulmaktadır

Köy çocuklarının yaşam deneyimleri zengin, ama söz dağarcıkları sınırlıdır. Yetiştikleri or-

12. Tonguç, *age.*, s. 36.

tamın etkisiyle, sözlü ve yazılı anlatımları yetersizdir. Altı yüz yıldır susturulmuş bu insanları konuşturmak için elden gelen yapılmalı, denir, çoğu kez. Onları kitaplara, okumaya yöneltmek, okuma alışkanlığı edindirerek düşün ve sanat dünyasına açmak, halk tabanından yeni değerler fışkırtıcı bir etkinliktir. Her enstitü kendi koşullarına göre "serbest okuma" saatlerine önem vermektedir. İlginç kitapları kümece okuma, ya da seçilen kitapları okuyarak derslikte tanıtma, tartışma vb. gibi yollarla etkinlikler sürdürülür. Çok okuyanlar enstitü toplumuna tanıtılarak başarılar kitapla ödüllendirilerek kitap, ekmekle bir tutulur duruma gelmiştir.

Yüksek Köy Enstitüsü

1942-1943 öğrenim yılında, Hasanoğlan'da enstitülere öğretmen yetiştirilmek üzere Yüksek Köy Enstitüsü kuruldu. Düşüncelerini uygulamaya çalıştığı sürece "aradığı nitelikte adam" bulmakta sıkıntı çeken, Osmanlı artığı kurumlarla bir yere varılamayacağına inanan Tonguç, aslında Cumhuriyet Türkiyesinin üniversitesini yaratma özlemi içindeydi. Diyordu ki eğitimci Hüsnü Cırıtlı'ya: "Bu üniversite ile olmaz. Yüksek Köy Enstitüsü ile biz geleceğin üniversitesini hazırlıyoruz. 21. yüzyılın insanını yetiştireceğiz... Türkiye bu üniversite ile Türkiye'nin yükseköğretim sorununu çözemez. 1933'te üniversite reformu yapıldı, ama üniversite geleneğinden kopmadı. Üniversite oturan bir kurumdur, hareketsiz bir kurum. Biz bu kurumla 21. yüzyıla hazırlanamayız... Daha hareketli, toplumla iç içe, toplum içinde kanatları olan bir kurum olması gerek. Canlı, hareketli bir üniversite olması gerek. Bununla biz 21. yüzyıla giremeyiz... Biz Köy Enstitülerinde yüksek bölümler açacağız. Ve o, olması gerektiği gibi olacak. Yani, önümüzdeki 21. yüzyıla bizi götürebilecek bir kurum olacak."[13]

Kırsal kesim eğitiminin denetleyicileri, araştırıcıları, yönlendiricileri, enstitü öğretmenleri Yüksek Köy Enstitüsünde yetişecekti. Öğrenciler, enstitülerden seçilerek alınacaktı. Enstitülerde, bakanlıklarda, ilköğretim müfettişliğinde stajlar yapılacak, bitirme sınıfı toplu bir işi gerçekleştirerek sınava girme hakkına kavuşacaktı. Hazırlanacak bitirme tezlerine özellikle önem veriliyordu.

İlk aşamada sekiz bölüm açılmıştı.

1. Güzel Sanatlar Kolu (kız ve erkek öğrenciler için),
2. Yapıcılık Kolu (erkek öğrenciler için),
3. Maden İşleri Kolu (erkek öğrenciler için),
4. Hayvan Bakımı Kolu (erkek öğrenciler için),
5. Kümes Hayvancılığı Kolu (kız öğrenciler için),
6. Tarla-Bahçe Ziraatı Kolu (erkek öğrenciler için),
7 Köy Ev ve El Zanatları Kolu (kız öğrenciler için),
8. Zirai İşletme Ekonomisi Kolu (kız ve erkek öğrenciler için).

Öğretim üyeleri DTCF'den, Ziraat Fakültesi'nden, Gazi Eğitim Enstitüsü''nden geliyordu. Sabahattin Eyüboğlu başkanlığında *Köy Enstitüleri* dergisini çıkarmaya başlayan dergi kolu, 21 Köy Enstitüsünün yaratıcılığını, araştırıcılığını harmanlamaya başlamıştı. Sonraki yıllarda bu dergiyi inceleyen Prof. Hıfzı Veldet Velidedeoğlu "Bugüne değin hiçbir fakülte bu oylumda, bu içerikte nitelikli bir dergi çıkaramamıştır" diyecekti.

13. Tonguç, E., *Bir Eğitim Devrimcisi İsmail Hakkı Tonguç (Yaşamı, öğretisi eylemi)*, Güldikeni Yayınları, C. 2, s. 25.



Kayseri Bozdoğan Köyü. Artık okuma-yazma öğrenmişler.

Orta Anadolu'da ilk kez gerçekleştirilen açık hava tiyatrosu, güzel sanatlar kolunun, konservatuarın uygulama alanıdır. Güzel Sanatlar Akademisi'nden sağlanan büst ve rölyefler, heykeller kopya edildi. Heykeller: "Venüs de Milo", "Apollon Başı", "Samatrace", bir kadın başı, bir pehlivan büstü ve birkaç küçük parça. Ayrıca İnönü'nün, Barbaros'un, Mithat Paşa'nın, Namık Kemal'in, Fatih'in, Mimar Sinan'ın büstleri enstitü giriş yolunun iki yanına konmuştu.

Demiryoluna yakın bir tepeye "Tohum Saçan Köylü" yontusu yapılması tasarlanıyordu; maketi hazırlanmıştı. Boy 25 m., kaide 22x22, yükseklik 17 m. olacaktı. İçi, Köy Enstitüsü müzesi olarak düzenlenecekti.

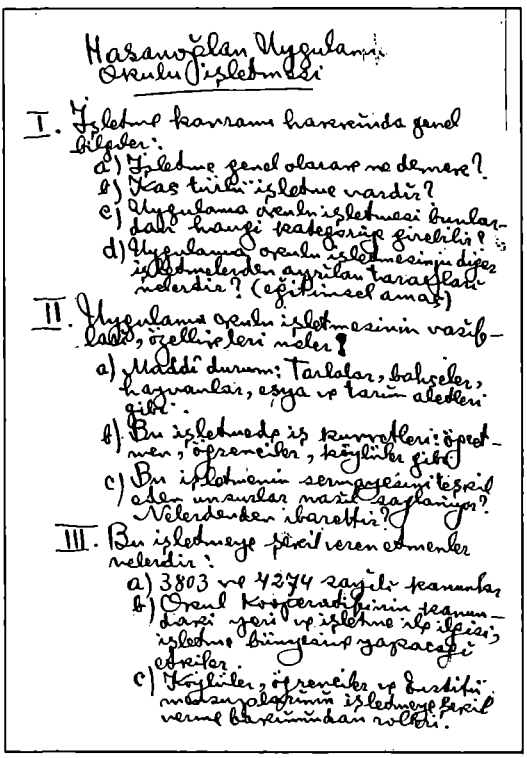
Avrupa'daki örneklerine uygun bir çocuk bahçesi bitirilmiş, gözlem yapmaya açılmıştı. Türkiye çapında bir de folklor arşivi kurulmaya başlanmıştı. Enstitü matbaası kitaplar basmaya başlamıştı.

Bölge Okulları

8-15 köyün ortasında kurulacak birer küçük enstitü; ilkokulları bitirmiş yetenekli çocuk-

lar için tarımsal ve teknikeğitim uygulaması ile orta dereceli eğitimin köylere ulaşmasını sağlayacak kurumlar. (1945 yılına kadar 380 bölge okulu kurulmuştu.)

Savaş yıllarının en zor koşullarında Cumhuriyet tarihinin en büyük eğitim atılımı gerçekleşmişti. 19 Mayıs 1944'te şöyle diyordu İnönü: "İlköğretim hiçbir devirde bugünkü ölçüsüyle ele alınamamıştır... Cumhuriyet'in ilk gününden beri arkasında koştuğu ilköğretim ülküsü hakiki ve tam manasıyla başarılmak yolundadır. Bu seneden itibaren binlerce sayılarla köy okullarının açılacağı bir devre giriyoruz. Hazırlıklar tamamdır. Makine kurulmuştur. Bundan sonra yalnız ameli neticeler alacağız. Yakın, uzak, büyük, küçük, toplu, dağınık, bütün köylerin kız erkek bütün çocukları, çok değerli öğretmenlerin karşısında dersaneleri, işlikleri dolduracaklardır. Nihayet on yıl zarfında ilköğretim meselesinin halledilmiş olacağını açık ve kesin olarak görebiliyoruz."

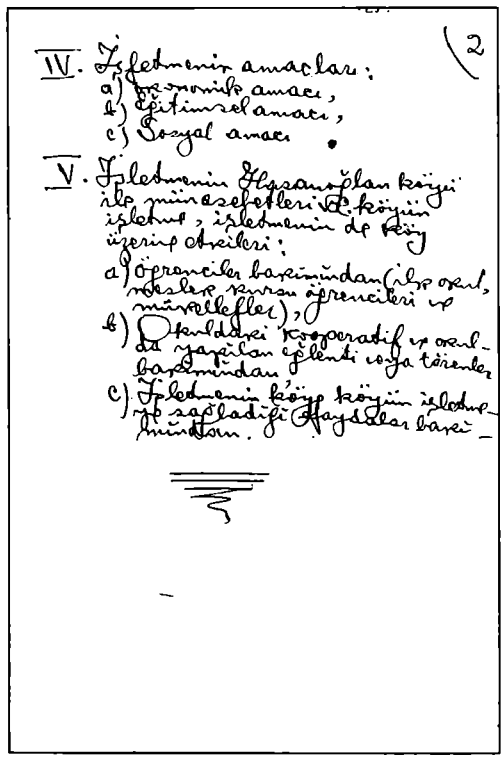


Hasanoğlan Uygulama Okulu İşletmesi

I. İşletme konusu bakımından genel bilgiler:
a) İşletme genel olarak ne demek?
b) Kaç türlü işletme vardır?
c) Uygulama okulu işletmesi bunlardan hangi kategoriye girebilir?
d) Uygulama okulu işletmesini diğer işletmelerden ayıran taraflar nelerdir? (eğitimsel amaç)

II. Uygulama okulu işletmesinin vasıflar, özellikleri neler?
a) Maddi durum: Tarlalar, bahçeler, hayvanlar, eşya ve tarım aletleri gibi.
b) Bu işletmede iş kuvvetleri: öğretmen, öğrenciler, köylüler gibi.
c) Bu işletmenin sermayesini teşkil eden unsurlar nasıl sağlanıyor? Nelerden ibarettir?

III. Bu işletmeye şekil veren etmenler nelerdir:
a) 3803 ve 4274 sayılı kanunlar
b) Genel kooperatifinin kanun dairesi yeri ve işletme ile ilgisi, işletme bünyesine yapacağı etkiler
c) Köylüler, öğrenciler ve bunların malzemelerinin işletmeye şekil verme bakımından rolleri.



2

IV. İşletmenin amaçları:
a) Ekonomik amacı,
b) Eğitimsel amacı,
c) Sosyal amacı.

V. İşletmenin Hasanoğlan köyü ile münasebetleri: Köyün işletme, işletmenin de köy üzerine etkileri:
a) Öğrenciler bakımından (ilk okul, meslek, yurttan öğrencileri ve mürebbiyeler),
b) Okuldaki kooperatif ve okulda yapılan eğlenti veya töreler bakımından,
c) İşletmenin köye, köyün işletme bakımından sağladığı faydalar bakımından.

Her Köy Enstitüsü amaçlanan yaşamı yaratmaya çalışan birer demokratik yaşam birimi, ürettikleriyle yörelerine örnek olan, canlılıklarını sürdüren birer işletme, eğitim işletmesidir. Her birinde birer uygulama okulu vardır. Öğretmen adaylarının uygulaya öğrene yetişmelerini sağlamak için.

İsmail Hakkı Tonguç, Yüksek Köy Enstitüsü bitirme öğrencisi Süleyman Koyuncu'ya Hasanoğlan Uygulama Okulu'nu bir işletme olarak incelemesini önermiş, ona bir de taslak plan vermiştir.

Büyük eğitimcinin işlevsel okul anlayışını somutlaştıran bu inceleme planı taslağını kendi el yazılarıyla sunuyoruz. İlk kez yayımlanan özgün bir belgedir bu. (Aslı, Süleyman Koyuncu'nun belgeliğinde.)

On yıllık plana göre tüm köyler işlikli dersliklı, öğretmen evleri bulunan, uygulama bahçeli, okul toprağı olan birer eğitim-üretim birimine kavuşmuş olacaktı.

Köy Enstitüleri, çok partili hayata geçişe değin 1946 özgünlüklerini koruyabildi. Altı yılda ulaşılan sonuçlar, halkın gücünü devindirmenin neler yaratabileceğini somutlayıcıydı: Öğretmen yetiştirmede 110 yılda ulaşılan sayı aşılmıştı 6.000'den 20.000'e ulaşıldı). Okul sayısı 5.000'den 17.000'e, öğrenci sayısı 380.000'den 1.5 milyona çıktı. 600 sağlıkçı, 9.000 eğitmen yetiştirildi.

Köy Enstitülerinde üretici eğitimin, karma eğitimin, demokratik eğitimin dünya ölçüsünde özgün, örnek bir uygulaması gerçekleştirilmişti. Eğitimde Tonguç yolu, toplumumuzun yaşama gücünü tazeleyen bir aydınlanma devinimi yaratmıştır. Kendisini halk çocuklarının eğitimine adayan büyük eğitimci, Tonguç Baba olarak gönüllere yer etmiştir.

Bugün de Köy Enstitüleri

Köy Enstitüleri, İkinci Dünya Savaşı sırasında çok partili yaşama geçilirken; Cumhuriyet dönemi kazanımlarından zarar görenler, devrimlere karşı olanlar, Toprak Yasası'na karşı olanlar ve seçim sonrasında Meclis'te egemen olan CHP'nin sağ kanadı tarafından "komünist yuvaları" olarak nitelendirildi. Cumhuriyet'in ilk kez kendilerine okuma hakkı tanıdığı köy çocuklarına, "enstitü çıkışlılara" suçlu, tehlikeli gözüyle bakılmaya başlandı. Yüksek Köy Enstitüsü'nü bitirip enstitülerde görevlendirilenler toptan askere alınarak, dönem sonunda bir bölümü kıtaya çıkarıldı. Tümü komünizm zanlısı olarak takibe alındı. Uygulamalar suçlamalar, beyin yıkama kurslarına almalar, soruşturmalarla zulüm boyutuna ulaştı.

1947'de Yüksek Köy Enstitüsü kapatıldı. Enstitüler, iş eğitimi, karma eğitim, serbest okuma, demokratik eğitimden vazgeçilerek, sıradan öğretmen okullarına dönüştürülmeye başlandı.

1946'da başlayan karşıdevrim, tüm Atatürk dönemi devrimlerini yozlaştırmaya yöneldi. 1950 seçimlerinin getirdiği Meclis'in başbakanı "Siz isterseniz hilafeti bile getirebilirsiniz" diyordu Meclis'e.

Enstitüler önce "düzeltme" adı altında özlerinden uzaklaştırıldı, sonra adları değiştirildi, giderek ortadan kaldırıldılar.

Kapatıldılar mı?

Enstitüler, bize özgü, ama dünya eğitimine katkı sayılan özgün eğitim kurumlarıydı. "Köy Enstitüsü" tamlaması bir eğitim terimiydi. Amaçlanan yaşama biçimini gerçekleştirici etkinlikleri, eğitim ortamını dönüştürme çabalarını kapsıyordu.

Kapatılışından elli yıl sonra Köy Enstitüleri konusunun canlılığını hâlâ sürdürmesi, yurdumuzda ve dünyada enstitüler üstüne doktora tezlerinin hazırlanması bundandır.

Uğur Mumcu'ya göre Türk toplumu, iki büyük ve başarılı sivil örgütleme gerçekleştirmiştir: Biri Kurtuluş Savaşı'nı kazanan Kuvayı Milliye, ikincisi toplumsal kurtuluşu gerçekleştirecek olan Köy Enstitüleri örgütlenmesi; ideolojide tam bağımsızlık, eğitimde Köy Enstitüleri.

Ve ekin sanat adamımız, Yüksek Köy Enstitüsü Öğretmeni Sabahattin Eyüboğlu'nun yargısı da şu: "Köy Enstitüleri bu memlekette kurulmuş, kurulacak, halkçı, gerçekçi, ilerici,

kelimenin tam anlamıyla milli eğitim kurumlarının başında gelir. İlkin bu kurumlarda taklitçilikten kurtulmuş, çağdaş dünya görüşüyle kendi koşullarına uygun, varlığımızın köklerine giden bir yol bulmuşuz. Taklit okuldan üretici okula geçmişiz, ezberciliğin yerine yaşayan, yaşatan bilgiyi koymuşuz. İnsanoğlunun seve seve, sevine sevine çalışacağını, işe koşacağını kanıtlamışız; işçilikle öğrenciliği birleştirerek her ikisini de angarya olmaktan kurtarmışız."

Mehmet Başaran
Eğitimci

ÖĞRETMEN PROFİLİ ARAŞTIRMA RAPORU

Fatma Gök/Rıfat Okçabol

Cumhuriyet'in 75. yılında Türkiye'de "öğretmen" kim? Neler düşünüyor, nasıl yaşıyor, neler bekliyor? Eğitimle ilgili düşünceleri neler? Hangi toplumsal kesimlerden geliyor? Kısacası 1998'in öğretmen profili, kaba çizgileriyle de olsa, nasıl?

1998 yılında, Eğitim-Sen'in desteğiyle, Fatma Gök ve Rıfat Okçabol tarafından gerçekleştirilen çalışma, bu soruların cevabını arıyor. 2301 öğretmenle yapılan anket çalışmasının sonuçları ***Öğretmen Profili Araştırma Raporu*** *başlıklı kitapta toplandı. Araştırmanın bazı bulgularıyla raporun "Özet, Sonuç ve Öneriler" bölümünü özetle aktarıyoruz.*

Bu çalışmanın amacı, günümüz öğretmeninin bir profilini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda bilgi toplayabilmek için geliştirilen anket 19 ile dağılmış 205 eğitim kurumunda çalışan 2.301 öğretmen ve yöneticiye uygulanmıştır. Anket yoluyla toplanan veriler, öğretmenlerin nüfusbilim özellikleri, onların eğitsel ve toplumsal 84 konuda yaptıkları değerlendirmeler ve yedi eğitim alanındaki önerileriyle ilgilidir. Bu verilerin analiz sonuçları, özelliklerle ilgili yüzde dağılımları ve özellikler arası ilişkiler bu alt bölümde özetlenmektedir.

Tablo 1. Araştırma Evreni ile İlgili Küme ve Örneklem Sayıları

İl Kümeleri	İl Sayısı	Örneklenen İl Sayısı	Anket Uygulanan İl Sayısı	Anket Uygulanan Okul Sayısı	Toplam Anket
Büyük Kentler	6	6	6	78	980
Sahil Kentleri	24	5	5	50	523
İç Yöredeki İller	25	6	6	61	593
Doğu İleri	25	4	2	16	205
Toplam	80	21	9	205	2301

Bu araştırmada örneklem seçiminde amaçlı kümelendirme yöntemi uygulanmıştır. Önce iller, sosyal-ekonomik-coğrafi durum özelliklerine ve nüfuslarına göre, büyük iller, sahilde bulunan iller, iç yörelerdeki iller ve Doğu illeri olmak üzere dört kümeye ayrılmıştır (Tablo 1). Bu kümelerden 21 il seçilmiştir. Nüfus, sosyal gelişmişlik ve ekonomik durumları nedeniyle büyük illerin altısı da örneklem kümesine alınmıştır. Yaygın eğitim kurumlarıyla örgün eğitim okulları da türlerine, köy, ilçe ve şehir okulu olma duruma göre ayrıca 21 kümeye ayrılmıştır. 1997 Haziran ayındaki adlarına göre ilkokul ve ortaokul olan okullar da bu 21'lik kümede tanımlanmıştır. Sonra da seçilen illerde hangi okul türünde

kaç okulun çalışma kapsamına alınacağı belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemi, seçilen illerde belirlenen tür ve sayıdaki okullarda çalışan tüm öğretmen ve yöneticilerdir.

Nüfusbilim Özelliklerinin Özeti

Anketi yanıtlayan öğretmenlerin, yüzde 60'ı erkektir; yüzde 30'u il, yüzde 35'i ilçe ve yüzde 26'sı köy doğumludur.

Tablo 2. Yaş Grubu, Mesleğin Kaynağı ve Kıdemi

Cinsiyet	%	Doğum Yeri	%	Yaş Grubu	%
Kadın	40	İlde	30	29	22
Erkek	60	İlçede	35	30-39	35
		Köyde	26	40+	42
		Belirtilmemiş	9	Yanıt Yok	1

Öğretmenlerin mezun oldukları liseler, bir iki il dışında tüm ülkeye yayılmış durumdadır. Öğretmenlerin çoğunlukla genel liselerden geldiği, bunu sırasıyla Öğretmen Lisesi mezunları, Meslek Lisesi mezunları ile İmam Hatip Lisesi mezunlarının izlediği görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Bitirdikleri Liseyle İlgili Bilgiler

Lisenin Yeri	%	Bitirilen Lise	%
Adana	6	Genel Lise	45
İstanbul	4	Öğretmen Lisesi	19
İzmir	4	Meslek Lisesi	15
Samsun	3	İmam Hatip Lisesi	2
Gaziantep	3	Yanıt Yok	19
Yanıt Yok	26		

Mesleki Özellikler

Öğretmenlerin yüzde 46'sı bu mesleğe isteyerek/severek girmiştir, önemli bir bölümü de koşullar gereği, zorunluluktan bu mesleği seçmiştir (Tablo 4). İleri sürülen diğer nedenler arasında, rastlantı sonucu bu alana girme, ÖSYS sıralamasına göre kendilerine bu alanda yer bulma, ideal buldukları için bilerek bu alanı seçme, aileden gelen bir meslek olması alışkanlığını sürdürme, öğretmenliği iş koşulları uygun bir meslek olarak görme ve mezun olduğu liseye göre bu mesleğe girme gibi nedenler bulunmaktadır. Bu mesleği ideal bir meslek olarak görenler, ya bunu kadınlar için ideal görmekte ya da mesleğin kutsallığına inanmaktadırlar. Bu mesleği seçiş nedenini açıklamayanlar da az değildir (yüzde 13).

Öğretmenlerin, yaklaşık olarak yüzde 40'ının 1980'lerde oluşturulan eğitim kurumlarında, yüzde 44'ünün de 1980 öncesi kurumlarda yetişmiş olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 4). Diğer gruba girenlerin çoğunlukla öğretmenlik formasyonu almadan bu mesleğe girenlerle, soruyu yanıtsız bırakmamak için bu seçeneği işaretleyenler olduğu düşünülebilir.

Tablo 4. Mesleğin Başlangıç Bilgileri

Mesleği Seçme Nedeni	%	Mesleğin Kaynağı	%
İsteyerek	46	İlköğretmen Okulu	15
Zorunlu	17	Eğitim Enstitüsü	29
Rastlantı	7	Eğitim Yüksek Okulu	11
ÖSYM	6	Eğitim Fakültesi	27
İdeal	5	Sertifika	2
Aileden	2,7	Diğer	14
Uygun Meslek	1,4	Yanıt Yok	2
Liseye Göre	1		
Diğer	0,9		
Yanıt Yok	13		

Anketi yanıtlayanların yüzde 89'u öğretmen ve yüzde 7'si de yönetici olarak görev yapmaktadır. Meslek kıdemi 1-2 yıl olanlar yüzde 10'u bulmakta, 20 yılın üzerinde çalışma deneyleri olanlar da yüzde 27'ye ulaşmaktadır (Tablo 5). Öğretmenler genç yaşta emekli olmayı yeğleseler de; sistemde hizmet açısından 10 yıl ve daha çok çalışma deneyimleri olanların yüzde 64'ü bulduğu görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Görev Türü ve Kıdemleri

Görev Türü	%	Mesleki Kıdem	%
Öğretmen	89,5	1-2 Yıl	10
Yönetici	7,3	3-9 Yıl	24
Diğer	1,6	10-19 Yıl	37
Diğer	1,6	20+	27
Yanıt Yok	1,6	20+	2
		Yanıt Yok	2

Tablo 6. Çalışılan Kurumla İlgili Bilgiler

Kuruma Geliş Nedeni	%	Çalışılan Okul Türü	%	Öğretmenlik Alanı	%
Kendi İsteği	52	İlköğretim	70,6	Okulöncesi	3
İlk Atama	18	Meslek Lisesi	10,9	Sınıf Öğretmeni	45
Eş Durumu	15	Genel Lise	8,3	Mesleki Teknik	8
Çocuk İçin	4	Özel Lise	1,6	Fen	8
Sürgün	1	Anadolu Lisesi	1,3	Sosyal	8
Diğer	8	İmam Hatip Lisesi	1,2	Türkçe	8
Yanıt Yok	2	Yetişkin Eğitimi	1,7	Matematik	7
		Diğer	2,7	Yabancı Dil	5
		Yanıt Yok	1,7	Uygulamalı Dersler	4
				Rehber Öğretmen	1
				Din Dersi	1
				Yanıt Yok	1

Öğretmenlerin yüzde 52'si şu anda çalıştıkları kuruma kendi istekleri doğrultusunda gelmişlerdir (Tablo 6). Çalıştıkları kuruma gelme nedenleri içinde ilk atama, eş durumu, çocukların geleceği için ve sürgün olarak gelmiş olma gibi nedenler yaygındır. Örnekleme giren öğretmenlerin çalıştığı kurum türü içinde en geniş grubu ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Meslek liseleri, genel liseler, özel liseler ve yetişkin eğitimi kurumlarını ilköğretim okulu izlemektedir. Deneklerin branş dağılımına bakıldığında da yüzde 45'inin sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir. Öğretmenlik alanı konusunda, sınıf öğretmenliğini mesleki teknik alan, fen alanı, sosyal alan, Türkçe, matematik, yabancı dil, beden eğitimi ve müzik gibi uygulamalı ders öğretmenleri ile diğer branş öğretmenleri izlemektedir.

Meslek Dışı Uğraşlar

Öğretmenlerin çok önemli bir bölümünün ortalama düzeyde bir yaşam sürdürmek için ek iş yaptıkları görülmektedir (Tablo 7). Öğretmenlerin boş zamanlarını değerlendirmek üzere yaptıkları etkinliklerin başında gazete ve kitap okumak gelmektedir. Boş zamanlarını ek iş yaparak değerlendirdiklerini söyleyenler de yüzde 11'i bulmaktadır. Boş zaman değerlendirme konusunda sinema ve tiyatro gibi etkinlikleri izlemek yüzde 10, kadın öğretmenlerin ev işi yapması yüzde 10, dinlenmek yüzde 6, dernek, öğretmen evi ve lokal gibi ortamlarda arkadaşlarla birlikte olmak yüzde 4, televizyon izleme yüzde 3, kendi branşını geliştirmeye çalışma yüzde 3, sendikayla ilgilenme yüzde 2 ve diğer (yüzde 5) yollar kullanılmaktadır. Bu konuda herhangi bir bilgi vermeyenler de az değildir (yüzde 14). Açık uçlu bu soruda, deneklerin yüzde 6'sının boş zamanlarında dinlendiklerini söylemesi ilginçtir. Bu durum belki de, öğretmenlikle birlikte ek bir iş yapılmasının ne kadar yorucu olduğunun göstergesidir.

Öğretmenlerin yüzde 14'ünün bir hobi olarak resim ve müzik gibi güzel sanat alanlarıyla uğraştıkları anlaşılmaktadır. Bunu, spor yapma yüzde 13 ve gazete/kitap okuma yüzde 11, (genellikle bunlar için) el sanatlarıyla uğraşma vüzde 4, yeni bir şeyler öğrenme yüzde 3, yazı yazma yüzde 2, folklor yüzde 1 ve televizyon izleme yüzde 1 gibi uğraşlar izlemektedir. Bir hobisi olmadığını belirtenler yüzde 4 dolayında kalırken, öğretmenlerin önemli bir bölümü (yüzde 39) herhangi bir yanıt vermemiştir.

Öğretmenler sırasıyla *Milliyet, Cumhuriyet, Hürriyet* ve *Sabah* gazetelerini okumayı yeğlemektedir (Tablo 7). *Radikal, Yeni Yüzyıl, Türkiye* ve *Zaman*'ın diğer gazetelerden daha düşük oranlarda okuyucusu vardır. Gazete okumayanların oranı yüzde 8'i bulmaktadır.

Öğretmenlerin yüzde 28'i her ay ortalama bir kitap almakta ve yüzde 36'sı da bir kitap okumaktadır. Ortalama ayda iki kitap alanlar yüzde 11'e düşmekte, yanıt vermeyenlerin

Tablo 7. Öğretmenlerin Okuduğu Gazetelerin Dağılımı

Okunan Gazete	%	Okunan Gazete	%
Milliyet	21	Türkiye	3
Cumhuriyet	17	Zaman	1
Hürriyet	11	Diğer	16
Sabah	8	Okumayan	8
Yeni Yüzyıl	4	Yanıt Yok	7
Radikal	4		

oranının büyüklüğü yüzde 39, çoğunluğun ayda bir kitap bile alamadığını düşündürmektedir (Tablo 8). Her türlü kitap okuyanlar yüzde 33'ü bulmakta, ikinci sırayı yüzde 16 ile inceleme-araştırma türü kitapları okuyanlar almaktadır. Edebi yazıları okuyanlar yüzde 14'ü, mesleki yayınları izleyenler yüzde 12'yi, bilim kurgucular yüzde 3'ü ve güldürüden yana olanlar da yüzde 2'yi bulmaktadır Gazete konusunda olduğu gibi, kitap okumadığını belirtenler yüzde 8'dir. Öğretmenlerin yüzde 39'u kitap alma konusunda ve de kitap okuma konusunda bilgi vermemektedir.

Tablo 8. Kitap Okuma Alışkanlığı

Aylık Kitap Alış	%	Okunan Kitap Türü	%	Aylık Kitap Okuma	%
1 kitap	28	Her Şey	33	1 kitap	36
2 kitap	11	İnceleme	16	2 kitap	12
3 kitap	2,5	Edebi	14	3 kitap	3
4 kitap	1	Mesleki	12	4 kitap	1
5-8 kitap	0,5	Bilim Kurgu	3	5-8 kitap	1
Almayan	18	Güldürü	2	Okumayan	8
Yanıt Yok	39	Okumayan	8	Yanıt Yok	39
		Diğer	8		
		Yanıt Yok	4		

Öğretmenlerin, yüzde 19'u sinema, tiyatro ve konser gibi kültürel etkinliklere katılamamaktadır; yüzde 22'si kültür etkinliklerinden yalnız bir tanesine ve yüzde 20'si de ancak 1-2 etkinliğe gidebilmektedir; yüzde 39'u da bu konuda herhangi bir bilgi vermekten kaçınmaktadır (Tablo 9). Kültürel etkinliklere katılma sıklığı öğretmenlerin yüzde 14'ü için ortalama ayda bir kez olmaktadır. Yüzde 36'sı da bu konuda bir bilgi vermemektedir.

Tablo 9. Kültürel Etkinliklere Katılma

Kültürel Etkinlik Türü	%	Etkinliğe Katılma Sıklığı	%
Sinema	9	Ayda bir	14
Tiyatro	12	Ayda 2-3 kez	4,5
Konser	2	Ayda 4 kez	9,5
Gitmeyen	19	Ayda 6 kez	3
Sinema, Tiyatro, Konser	20	Ayda 5 kez	13
Yanıt Yok	39	Daha Sık	20
		Yanıt Yok	36

Anne/Baba Özellikleri

Öğretmen ailesinde babanın ortalama öğrenim düzeyi annenin öğrenim düzeyinden daha yüksektir. Babaların yüzde 42'si ilkokul mezunudur. Lise ve üstü öğrenim görenlerin oranı da yüzde 19'u bulmaktadır. Anneler içinde ilkokul mezunu olanlar yüzde 35, lise ve yükseköğrenim görmüş anneler ise ancak yüzde 5 kadardır. Okuma yazma bilmeyen babaların oranı yüzde 11, annelerin oranı yüzde 38 dolayındadır. Okur yazar olarak nitelenen babalar 18, anneler de yüzde 17 kadardır.

Öğretmenliğin aileden gelen bir meslek olmadığı görülmektedir. Öğretmen anneleri için-

de öğretmenlik yapmış olanlar yalnızca vüzde 1 dolayındadır (Tablo 10). Öğretmen babaları içinde öğretmenlik yapmış olanlar da yüzde 7'yi geçmemektedir. Öğretmenlerin babalarının yaptığı iş türünde en geniş grubu yüzde 36 ile memur ve işçi olarak çalışanlar oluşturmaktadır. Bunu çiftçiler yüzde 26, küçük esnaf yüzde 10, tüccar yüzde 2 ve sanatkâr yüzde 3 babalar izlemektedir. Annelerin de çok büyük bir çoğunlukla yüzde 84 ile ev kadını olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen annelerinin yüzde 11 gibi çok küçük bir bölümünün bir işte çalıştığı anlaşılmaktadır.

Tablo 10. Anne ve Babanın Çalışma Durumları

İş Türü	Annenin İşi	Babanın İşi
Çiftçi	4,4	26
Emekli	0,4	2
Memur	1,7	18
İşçi	2,2	18
Küçük Esnaf	0,5	10
Serbest Meslek	0,1	8
Öğretmen	1	7
Sanatkâr	0,7	3
Tüccar		2
İşsiz	0,2	1
Ev Kadını	83,7	
Yanıt Yok	5	5

Öğretmen Ailesi

Tablo 11'de görüldüğü gibi öğretmenlerin yüzde 79'u evlidir. Dul ya da boşanmış olanlar da yüzde 3'ü bulmaktadır. Öğretmen eşlerinin neredeyse yarısı yüzde 46 yükseköğrenimli olup üçte biri öğretmenlik yapmaktadır. Öğretmenler içinde yüzde 1 gibi çok küçük oranda da olsa eşi okur yazar olmayanlar vardır. İlkokul mezunu olanlar yüzde 11'i, lise dengi okul mezunları da yüzde 16'yı bulmaktadır. Eşinin işini ev kadını olarak tanımlayanlar yüzde 20 ve bu konuda bir bilgi vermeyenler de yüzde 21 kadardır. Öğretmen eşi olarak yükseköğrenimliler yüzde 46 ve öğretmen çalışanlar yüzde 29'la en büyük grubu oluşturmaktadır. Öğretmen eşleri içinde memur olarak çalışanlar vüzde 16 ve serbest meslek sahibi olanlar yüzde 10 dolayındadır.

Tablo 11. Öğretmenlerin Eş Durumları

Medeni Durum	%	Eşin Öğrenimi	%	Eşin İşi	%
Evli	79	Okumaz Yazmaz	0,8	Ev Kadını	20
Bekâr	17	Okur Yazar	1,6	Emekli	3
Diğer	3	İlkokul	11	Memur	16
Yanıt Yok	1	Ortaokul	4	İşçi	1
		Lise	16,4	Serbest Meslek	10
		Yüksekokul	46,2	Öğretmen	29
		Yanıt Yok	20	Yanıt Yok	21

Bir veya iki çocuğu olan öğretmenlerin oranı yüzde 60'tır. Üç ve çok çocuğu olanlar da az değildir: Yüzde 13. Öğretmenlerin yüzde 60'ının çocukları bir okula devam etmektedir. İki çocuğu birden okula giden öğretmenler yüzde 30'u ve daha çok çocuğu okula gidenler de yüzde 8'i bulmaktadır. Çocuk sayısı konusunda yanıt vermeyenler yüzde 27, okula gitme ve gidilen okul konularında bilgi vermeyenler de yüzde 40 dolayındadır. Yanıt veren öğretmenlerin çocuklarının yüzde 2,5'i okulöncesi ve yüzde 25'i de ilköğretim çağındadır. Çocukların devam ettiği liselerin başında yüzde 11 ile genel liseler gelmektedir. Bunu, Anadolu Liseleri yüzde 8, Meslek Liseleri yüzde 2 ve diğer liseler izlemektedir. Öğretmen Lisesine yüzde 0,5, özel liseye 0,7 ve İmam Hatip Lisesine gidenlerin oranı yüzde 3 ile oldukça düşüktür. Çocukların yüzde 10'u da yükseköğrenime devam etmektedir.

Öğretmenlerin yüzde 49'u kirada otururken yüzde 40'ı kendi evinde oturmaktadır. Öğretmen evi ve misafirhanelerde kalanlar da yüzde 4'ü bulmaktadır. Yüzde 46'sının oturduğu evin büyüklüğü 80-100 metrekare arasındadır. (Tablo 12) Daha büyük konutlarda oturanlar yüzde 32 ve daha küçük konutlarda oturanlar da yüzde 18 kadardır. Öğretmenlerin yüzde 58'i en az dört kişilik ailelerden oluşmaktadır. Öğretmen ailesi genellikle çekirdek aile görünümündedir, öğretmenler anne babalarından ayrı evlerde oturmaktadır.

Tablo 12. Konut Durumu

Ev Sahipliği	%	Evin Büyüklüğü	%	Evdeki Kişi Sayısı	%
Kendinin	40	m2 < 80	18,4	1-2 Kişi	16
Kira	49	80<m2≤ 100	46,1	3 Kişi	25
Lojman	6	100<m2	32	4 Kişi	39
Diğer	4	Yanıt Yok	3,5	5+	19
Yanıt Yok	1			Yanıt Yok	1

Öğretmenlerin yüzde 41'inin özel arabası vardır ve yüzde 59'u kendilerini orta halli görmektedir. (Tablo 13) Gelir düzeyini "çok iyi" olarak belirten sadece sekiz öğretmen bulunmaktadır (yüzde 0,3). Öğretmenlerin yüzde 34'ünün yaz tatili yapamadıkları görülmektedir. En yaygın tatil yapma yolu bir akraba yanına gitmektir (yüzde 23). Bunu, yüzde 15 ile otel ya da pansiyonda kalma, kamu tesislerine gitme (yüzde 6), çadır kullanma (yüzde 5), yazlık ev kiralama (yüzde 3) izlemektedir. Yazlık evi olanlar ise yüzde 4'tür.

Tablo 13. Diğer Ekonomik Göstergeler

Özel Araba	%	Gelir Düzeyi	%	Yaz Tatili Türü	%
Var	41	Az	27	Yapamama	34
Yok	58	Orta	59	Akrabada	23
Yanıt Yok	1	İyi	13	Otel/Pansiyon	15
		Çok İyi	0,3	Kamu Tesisi	6
		Yanıt Yok	0,7	Çadırda	5
				Ev Kiralama	3
				Yazlık Evi Var	4
				Diğer	9
				Yanıt Yok	1

Değerlendirmelerin Analizi

Öğretmenlerin, eğitsel ve toplumsal 84 konuya 5 dereceli ölçek üzerinden ne derecede katıldıkları belirlenmiştir. Bu konuları, diğerlerine göre anlamlı düzeylerde farklı derecelerde değerlendiren öğretmenlerin özellikleri aşağıda özetlenmektedir.

Öğretmenlikle ilgili değerlendirmeler

İlköğretmen Okulu mezunları, erkekler ve ek iş yapma gereksinimi duyanlar; gençlere, Doğu illerinde çalışanlara ve gazete okumayanlara göre daha çok "özeleştiri" yapmaktadır. Ek iş yapma gereksinimi duyanlar; gazete okumayanlara, gençlere, Doğu illerinde çalışanlara ve zorunlu olarak öğremenliğe girenlere göre "eğitsel sorunları daha çok tartışmaktadır." Öğretmenliği ideal bulanlar, kadınlar, kitap okuyanlar, özel arabası olanlar ve Sabah gazetesi okuyanlar; İmam Hatip Lisesinden gelenlere, ek iş yapma gereksinimi duyanlara, Doğu illerinde çalışanlara ve az gelirlilere göre "öğrenciyle yeterli iletişim" kurmakta daha başarılıdırlar. Kadınlar, bekârlar, arabalılar ve okulöncesi eğitimciler; ek iş yapma gereksinimi duyanlar ve düşük gelirlilerle karşılaştırıldığında "ders konusunu öğretmekte güçlük" çekmedikleri görülmektedir. Öğretmenliği ideal bulanlar, görece yüksek gelirliler ve bekârlar; sertifikalı öğretmenlere ve Doğu illerinde çalışanlara göre "kız öğrencilere farklı davranılmadığını" daha kuvvetle düşünmektedir. Kitap okuyanlar ve erkekler; arabalılara, ek iş yapma gereksinimi duyanlara ve bekârlara göre "disiplin sorunlarını çözmekte zorlanmamaktadır." Öğretmenliği ideal bulanlar, erkekler, Meslek Liseliler ve *Zaman* gazetesi okuyanlar arasında rehber öğretmenlere, kıdemli öğretmenlere ve sertifikalılara göre "öğretmenin sınıfın hâkimi" olduğunu düşünenlerin oranı daha fazladır. Rehber öğretmenler ve erkekler arasında, "kendilerini alanlarında yeterli" bulma oranı öğretmenliği ideal bulanlara, görece yüksek gelirlilere, *Zaman* okuyanlara ve köy doğumlulara göre daha yüksektir. Öğretmen Liseliler, öğretmenliği ideal bulanlar, ilköğretmen çıkışlılar, okulöncesi eğitimciler ve kadınlar; köy doğumlulara, kıdemlilere, *Zaman* okuyanlara ve az gelirlilere göre "öğretmenlik mesleğini kadınlara daha uygun" bulmaktadır. Öğretmenliği ideal bulanlar, gençler, ek iş yapma gereksinimi duyanlar, Doğu illerinde çalışanlar ve erkekler; yöneticilere, kitap okuyanlara, 30'lu yaşlarda olanlara, *Türkiye* okuyanlara ve İmam Hatiplilere oranla, daha çok "bu maaşla bu kadar çalışılır" demektedir. Öğretmenlik mesleğine zorunlu olarak girenler, erkekler, gençler, Doğu illerinde çalışanlar, ek iş yapma gereksinimi duyanlar ve *Radikal* okuyanlar; İmam Hatiplilere, İlköğretmen Okulu'nda yetişenlere, okulöncesi eğitimcilere, iyi gelirlilere, yöneticilere, arabalılara ve kitap okuyanlara göre daha çok "fırsatını bulsam öğretmenlikten ayrılırım" demektedir. Rehber öğretmenler, gençler, ek iş yapma gereksinimi duyanlar, Doğu illerinde çalışanlar ve sertifikalılar; öğretmenliği ideal bulanlara, yöneticilere, arabalılara, iyi gelirlilere ve *Türkiye* gazetesi okuyanlara göre "dayak cezasının uygulandığını" daha çok düşünmektedir. Öğretmen Liseliler, İlköğretmen Okulu'nda okuyanlar, arabalılar, okulöncesi eğitimciler ve iyi gelirliler; öğremenliği ideal bulanlara, bekârlara, gençlere, Doğu illerinde çalışanlara ve *Zaman* okuyanlara göre "öğretmen-veli ilişkisini daha yeterli" bulmaktadır. Gençler, ek iş yapma gereksinimi duyanlar ve öğretmenliği uygun bir meslek olarak görenler; köy doğumlulara, İlköğretmen Okulu mezunlarına, arabalılara, yöneticilere ve *Türkiye* okuyanlara göre daha çok "fırsatını bulsam okul değiştiririm" demektedir.

Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmesi

ÖSYM'den ve Eğitim Yüksekokulu'ndan gelenler arasında; Doğu illerinde çalışanlar, kıdemliler ve *Zaman* okuyanlara göre "öğrenme ezbere dayanmaktadır" diyenlerin oranı fazladır. İmam Hatip Liseliler, İlköğretmen Okulu'nda yetişenler, arabalılar, iyi gelirliler ve Sabah okuyanlar; öğretmenliğe zorunlu olarak girenlere, rehber öğretmenlere, bekârlara, gençlere ve ek iş yapma gereksinimi duyanlara göre "öğrencinin yeterince soru sormadığını" daha fazla düşünmektedir. Okulöncesi eğitimcilerle kıdemliler arasında, "öğrencilerin derslere yeterince ilgi duyduğunu" düşünenlerin oranı öğretmenliğe rastgele girenlere, bekârlara, az gelirlilere ve *Radikal* okuyanlara göre daha fazladır.

Okulun değerlendirilmesi

İmam Hatipliler, öğretmenliği ideal bulanlar, İç Anadolu'da çalışanlar ve okulöncesi eğitimciler; az gelirliler ve *Cumhuriyet* gazetesi okuyanlara göre "yerel yönetimlerin okula yeterince ilgi gösterdiğini" daha çok düşünmektedir. Meslek liseliler, öğretmenliği ideal bulanlar, okulöncesi eğitimciler, *Türkiye* okuyanlar, İç Anadolu'da çalışanlar ve görece yüksek gelirliler "devletin okula gereken önemi verdiği" görüşüne köy doğumlulara göre daha çok katılmaktadır.

Öğretmenliği ideal bulanlar, okulöncesi eğitimciler, kıdemliler, arabalılar, yüksek gelirliler ve *Türkiye* okuyanlar; bekârlarla Doğu illerinde çalışanlara göre "eğitsel etkinlikleri" daha yeterli bulmaktadır. Okulöncesi eğitimciler, kıdemliler ve Sabah okuyanlar; rastgele mesleğe girenlere, az gelirlilere, Doğu illerinde çalışanlara ve bekârlara göre "öğretmenler kurulunun yeterince işlevsel" olduğunu daha fazla düşünmektedir. Öğretmen Liseliler, öğretmenliği ideal bulanlar, İlköğretmen Okulu çıkışlılar, okulöncesi eğitimciler ve iyi gelirliler; Eğitim Yüksekokulu mezunlarına, gençlere, bekârlara, ek iş yapma gereksinimi duyanlara, Doğu illerinde çalışanlara ve *Zaman* okuyanlara oranla "yönetici veli ilişkisini" daha yeterli bulmaktadır. İmam Hatipliler, kadınlar, yöneticiler, kitap okuyanlar, yüksek gelirliler ve *Türkiye* okuyanlar; öğretmenliği uygun bir meslek olarak görenlere, sertifikalılara, gençlere ve bekârlara göre "yönetici-öğretmen ilişkisini" daha az yeterli görmektedir. Öğretmenliği ideal bulanlar, okulöncesi eğitimciler, bekârlar, yüksek gelirliler, kitap okuyanlar, *Türkiye* gazetesi okuyanlar arasında, "okul yöneticilerini yönetim görevinde yeterli" bulanların oranı köy doğumlulara, İmam Hatiplilere, Doğu illerinde çalışanlara ve ek iş yapma gereksinimi duyanlara göre daha yeterli bulmaktadır.

Eğitim sisteminin değerlendirilmesi

"Eğitimde fırsat ve olanak eşitliği"nin varlığına Meslek Liseliler, kadınlar, gençler, bekârlar, okulöncesi eğitimciler, *Türkiye* okuyanlar ve iyi gelirliler daha çok; köy doğumlular, ÖSYM yoluyla gelenler, yöneticiler ve ek iş yapma gereksinimi duyanlar daha az inanmaktadır. İmam Hatipliler, öğretmenliği ideal bulanlar, kadınlar, yöneticiler, matematik öğretmenleri, arabalılar, iyi gelirliler ve *Türkiye* okuyanlar "Ders kitaplarının nitelikli olduğunu" daha fazla düşünürken, bekârlar, Doğu illerinde çalışanlar ve ek iş yapma gereksinimi duyanlar konuya olumsuz yaklaşmaktadır. "Öğretmenliğin toplumda kabul gördüğünü" Meslek Liseliler, öğretmenliği ideal bulanlar, okulöncesi eğitimciler, kadınlar, bekârlar, iyi gelirliler, kitap okuyanlar, Sabah gazetesi okuyanlar daha çok; yöneticilerle ek iş yapma gereksinimi duyanlar daha az kabullenmektedir. "Ders programlarının gerekli bil-

gileri içerdiğini", Meslek Liseliler, öğretmenliği ideal bulanlar, okulöncesi eğitimciler, kadınlar daha çok; İç Anadolu'da çalışanlar, Sabah okuyanlar, sertifikalılar, ek iş yapma gereksinimi duyanlar ve az gelirliler ise daha az kabullenmektedir. Öğretmenliği ideal bulanlar, okulöncesi eğitimciler, kıdemliler, *Türkiye* okuyanlar ve iyi gelirliler "eğitim sistemini demokratik" bulmakta; köy doğumlular, İmam Hatipliler, Doğu illerinde çalışanlar ve bekârlar o kadar demokratik bulmamaktadır. Gençler, yüksek gelirliler, *Türkiye* okuyanlar, "merkez ve taşra yöneticilerini" diğerlerine göre daha yeterli bulmaktadır. Köy doğumlular, öğretmenliği uygun bir meslek olarak görenler, erkekler, ek iş yapma gereksinimi duyanlar, az gelirliler ve Doğu illerinde çalışanlar "eğitim sisteminde cinsiyetçi yaklaşımın egemen" olduğunu sertifikalılara, din dersleri öğretmenlerine, arabalılara ve *Türkiye* gazetesi okuyanlara göre daha fazla kabul etmektedirler. Öğretmenliği ideal bulanlar, okulöncesi eğitimciler, yöneticiler, iyi gelirliler ve *Türkiye* gazetesi okuyanlar, köy doğumlulara ve İmam Hatiplilere göre, "okulun öğrencileri yaşama hazırladığını" daha çok düşünmektedir. Köy doğumlular, erkekler, Doğu illerinde çalışanlar ve ek iş yapma gereksinimi duyanlar "ders kitaplarının tutucu ve şoven" olduğunu daha çok; öğretmenliği ideal bulanlar, İmam Hatipliler, din dersleri öğretmenleri, *Türkiye* okuyanlar ve iyi gelirliler ise daha az kabullenmektedir. "Okulların öğrencilere demokratik değerler kazandırdığını" Öğretmen Liseliler, öğretmenliği ideal bulanlar, okulöncesi eğitimciler, kadınlar, kıdemliler, iyi gelirliler ve *Türkiye* okuyanlar daha çok; Eğitim Fakültesi çıkışlılarla ek iş yapma gereksinimi duyanlar ise daha az düşünmektedir. "Eğitim sisteminin laik" olduğu Meslek Liseliler, öğretmenliği ideal bulanlar, yöneticiler, kadınlar, özel araba sahipleri, iyi gelirliler, İç Anadolu'da çalışanlar ve *Türkiye* okuyanlar daha çok; köy doğumlular, rehber öğretmenler ve ek iş yapma gereksinimi duyanlar daha az kabullenmektedir..

Ülke sorunlarına yönelik değerlendirme

Ülke sorunlarıyla ilgili değerlendirmelerde, gençler ve bekârlar "işsizliğin önemli bir sorun" olduğunu, özel araba sahipleri ve *Türkiye* gazetesi okuyanlar ise daha az önemli olduğunu düşünmektedir. Gençler ve az gelirliler diğerlerine göre, "karşılıklı saygı ve hoşgörü" eksikliğini daha çok vurgulamaktadır. "İnsan hakları ihlallerini", kadınlar, bekârlar ve az gelirliler daha çok; kıdemliler, özel araba sahipleri ve *Türkiye* okuyanlar daha az önemsemektedir. "Dinin politikaya alet edilmesini", İlköğretmen Okulu çıkışlılar, kadınlar ve ek iş yapma gereksinimi duyanlar daha çok; İmam Hatipliler, din dersleri öğretmenleri, gençler, Doğu illerinde çalışanlar, kitap okuyanlar ve *Türkiye* gazetesi okuyanlar daha az önemsemektedirler. "Demokratik hukuk devleti olamamamızı", köy doğumlular, az gelirliler, erkekler, ek iş yapma gereksinimi duyanlar ve bekârlar daha çok; İmam Hatipliler, özel araba sahipleri, kadınlar, yöneticiler, İç Anadolu'da çalışanlar ve *Türkiye* gazetesi okuyanlar daha az önemsemektedir. "Gençlerde şiddet eğiliminin artmakta" olduğuna, kadınlar daha çok, Doğu illerinde çalışanlar ve *Türkiye* okuyanlar daha az katılmaktadır. "Gençlerde uyuşturucu bağımlılığının artmakta" olduğunu, rehber öğretmenler ve az gelirliler daha çok; sertifikalılar ve Doğu illerinde çalışanlar daha az düşünmektedir. "Ulusal birliği sağlamak", kadınlar ve özel arabalılar için daha çok; köy doğumlular, ÖSYM sonucu öğretmenliğe girenler, gençler, bekârlar, rehber öğretmenler, Doğu illerinde çalışanlar ve okuduğu gazeteyi belirtmeyenler için daha az önemlidir. Sertifikalılar ve kadınlar "özelleştirmeyi önemli bir sorun" olarak görmekte; kıdemliler, yöneticiler, ek iş yapma gerek-

sinimi duyanlar ve *Zaman* okuyanlar o kadar önemli görmemektedir. İmam Hatipliler, sertifikalılar, din dersleri öğretmenleri, yöneticiler, bekârlar, kitap okuyanlarla *Radikal* okuyanlar "dinsel kimliklerin tanınmasını" daha olumlu; kıdemliler, arabalılar, ek iş yapma gereksinimi duyanlar ve iyi gelirliler ise daha olumsuz karşılamaktadır. Köy doğumlularla İlköğretmen Okulu çıkışlılar "şeriatçı akımları eğitimde etkili" bulmakta; İmam Hatipliler, öğretmenliği ideal bulanlar, din dersleri öğretmenleri, gençler, iyi gelirliler, Doğu illerinde çalışanlar ve *Türkiye* gazetesi okuyanlar etkili bulmamaktadır. "Etnik kimliklerin tanınmasını" Öğretmen Liseliler, sertifikalılar, kadınlar, gençler, bekârlar, Doğu illerinde çalışanlar ve kitap okuyanlar istemekte; yüksek gelirlilerle arabalılar ve *Türkiye* gazetesi okuyanlar onlara oranla çok daha az istemektedir.

Eğitim sistemiyle ilgili öneriler

Öğretmenliği aile mesleği olarak seçenler, yabancı dil öğretmenleri, arabalılar, iyi gelirliler ve *Zaman* okuyanlar, "öğrenciden katkı payı alınmasına" daha olumlu; köy doğumlular, Doğu illerinde çalışanlar ve bekârlar daha olumsuz yaklaşmaktadır. Yöneticilerle erkekler ve sahil illerinde çalışanlar, "eğitim eğitimcilere bırakılmalı" derken; İmam Hatip Liselilerle arabalılar buna pek katılmamaktadır. Öğretmenliği ideal bulanlar, sertifikalılar, okulöncesi eğitimciler, kıdemliler, kitap okuyanlar ve az gelirliler, "hizmetiçi eğitim verilmesine" daha olumlu; köy doğumlular, yöneticiler ve gazete okumayanlar daha olumsuz yaklaşmaktadır. "Burs ve yatılılık olanaklarının artırılmasını" İç Anadolu'da çalışan öğretmenler diğerlerine göre daha çok desteklemektedir. Kadınlar, bekârlar ve iyi gelirliler "yabancı dilde öğretime önem verilmesini" daha çok; köy doğumlular, İmam Hatipliler, din dersleri öğretmenleri, 30'lu yaşlarda olanlar ve *Türkiye* okuyanlar daha az istemektedir. Öğretmenliği ideal bulanlar, Eğitim Enstitülüler, arabalılar ve kadınlar, "din adamının yüksekokulda yetiştirilmesini" daha çok; gençler, bekârlar, ek iş yapma gereksinimi duyanlar, Doğu illerinde çalışanlar ve *Türkiye* okuyanlar daha az önemsemektedir. Eğitim Yüksekokullu çıkışlılar, rehber öğretmenler ve arabalılar, "mesleki eğitime ağırlık verilmeli" derken; İmam Hatipliler, gençler ve ek iş yapma gereksinimi duyanlar bunu pek desteklememektedir. Köy doğumlular, Eğitim Yüksekokulu mezunları ve bekârlar, "sendikaların eğitsel karar süreçlerinde yer almasına" daha olumlu; İmam Hatipliler, öğretmenliği ideal bulanlar, sertifikalılar, din dersleri öğretmenleri, gençler, arabalılar, yüksek gelirliler ve *Türkiye* okuyanlar daha olumsuz bakmaktadır.Köy doğumlularla arabalılar, "zorunlu eğitimin süresi sekiz yılın üzerinde olmalı" derken; İmam Hatipliler, din dersleri öğretmenleri, gençler, bekârlar, Doğu illerinde çalışanlar ve *Zaman* okuyanlar buna pek yanaşmamaktadır. "Meslek Okulu mezunlarının yalnız ilgili meslekte öğrenim görmesini" arabalılar ve ülkenin sahil bölgelerindeki illerde çalışanlar desteklemekte, İmam Hatipliler, öğretmenliği uygun bir meslek olarak görenler, sertifikalılar, din dersleri öğretmenleri, gençler ve *Zaman* okuyanlar desteklememektedir. Köy doğumlular, ilköğretmen çıkışlılar, sertifikalılar, gençler ve az gelirliler "ortaöğretim süresinin 4 yıl olmasına" daha olumlu; İmam Hatipliler, din dersleri öğretmenleri, Doğu illerinde çalışanlar ve kitap okuyanlarla *Zaman* okuyanlar daha olumsuz bakmaktadır. Yöneticilerle kadınlar, "yönetici kadın öğretmenlerin sayısı artmalı" derken; köy doğumlular, İmam Hatipliler, din dersleri öğretmenleri, gençler, ek iş yapma gereksinimi duyanlar, Doğu illerinde çalışanlar ve *Zaman* okuyanlar buna karşı çıkmaktadır. Köy doğumlular, erkekler, Doğu illerinde çalışanlar ve az gelirli-

ler, "isteyenin ana dilinde eğitim görmesine" daha olumlu; Meslek Liseliler, öğretmenliği ideal bulanlar, yöneticiler , arabalılar ve *Türkiye* okuyanlar daha olumsuz yaklaşmaktadır. "Yerel yönetimlerin eğitimde söz sahibi olmasını" köy doğumlular ve kitap okuyanlarla *Radikal* okuyanlar daha çok; gençler ve iyi gelirliler daha az desteklemektedir. Yabancı dil öğretmenleri, kadınlar ve iyi gelirliler, "yabancı dilde öğretim yapılmasını" daha çok; köy doğumlularla *Türkiye* gazetesi okuyanlar daha az desteklemektedir. "Gereksinimi olanlara burs verilmesi koşuluyla ortaöğretimin paralı olmasına" kent doğumlular, matematik öğretmenleri, erkekler, arabalılar ve *Zaman* okuyanlar daha olumlu; yöneticiler, gençler, bekârlar, Doğu illerinde çalışanlar ve az gelirliler daha olumsuz bakmaktadır. Erkekler, ek iş yapma gereksinimi duyanlar ve *Zaman* okuyanlar daha çok, "din eğitimi cemaatlere bırakılmalı" derken; yöneticiler ve arabalılar bunu daha az düşünmektedir. "Gereksinimi olanlara burs verilmesi koşuluyla yükseköğretimin paralı olmasını" yabancı dil öğretmenleri, kadınlar, arabalılar ve *Zaman* okuyanlar daha çok; köy doğumlular, gençler, Doğu illerinde çalışanlar ve az gelirliler daha az desteklemektedir. Sertifikalılar, rehber öğretmenler, kadınlar, gençler, iyi gelirliler ve *Zaman* okuyanlar, "özel öğretime ağırlık verilmesine" daha olumlu bakmakta; köy doğumlular, arabalılar ve ek iş yapma gereksinimi duyanlar daha olumsuz yaklaşmaktadır.

İleri Sürülen Görüşlerin Özeti

Eğitsel konularda ileri sürülen görüşlerin yoğunlaştığı noktalar şöyledir: Öğretmenlerin, yüzde 12'si iyi öğretmen yetiştirilmesi için öğretmen okullarının açılmasını istemektedir; yüzde 33'ü iyi öğrencinin düşünen, soran ve araştıran bir kişi olacağını düşünmektedir; yüzde 35'i öğretmen-veli ilişkisini etkinleştirmek için periyodik toplantılar yapılmasını önermektedir; yüzde 23'üne göre ilköğretimin amacı temel bilgi kazandırmaktır; yüzde 22'sine göre ortaöğretimin amacı bireyin gelişmesine yardımcı olmaktır; yükseköğretimin amacı insan gücü yetiştirmektir (yüzde 40); yaygın eğitimin amacı bir beceri kazandırmaktır (yüzde 12); yüzde 13'üne göre de toplum erkek egemen bir toplum değildir.

Öğretmen yetiştirme konusunda, köy doğumlular, Öğretmen Liselerini önermektedir. Gençler Eğitim Fakültelerindeki dersleri ve öğretim elemanlarını, bekârlar da Eğitim Fakültelerini yetersiz bulmakta; kadınlarla İç Anadolu'da çalışanlar şimdiki sistemi yeterli görmektedir. İyi öğrenci konusunda; köy doğumlular öğrencinin çağdaş, laik ve demokrat olmasını; orta ve üstü gelir düzeyinde olanlarla kadınlar saygılı ve uyumlu olmayı, Atatürk ilkelerine bağlılığı; Doğu illerinde çalışanlar da ilgili ve çalışkan olunmasını önemsemektedir. Büyük kentlerdekiler, öğretmen-veli ilişkisinin sorunlara yönelik olmasını, kadınlar da saygılı diyalog olmasını istemektedir. İlköğretimin amacı konusunda, yönetici olanların öğretmenlik yapanlar kadar duyarlı olmadığı; ek iş yapma gereksinimi duyan öğretmenlerin de düşünen ve araştıran öğrenciyi pek önemsemedikleri; kitap okuyan öğretmenlerin saygılı insan yetiştirilmesini önemsedikleri; kadınların temel bilgiye, büyük kentlerdekilerin yönlendirmeye, İç Anadolu'da çalışanların da ortaöğretime hazırlamaya önem verdikleri görülmektedir. Ortaöğretimin amacı konusunda da büyük kentlerdekiler idealist insan yetiştirilmesini daha az, Doğu illerindekiler de iyi insan yetiştirilmesini daha çok vurgulamaktadır. Yükseköğretimin amacı konusunda, kadınlar insangücü yetiştirilmesini, yaşı 40'lara ulaşan öğretmenler nitelikli ve bilimsel insan yetiştirilmesini ve ek iş yapma gereksinimi duyanlar da katılımcılı-

ğa ve çağdaşlığa önem verilmesini beklemektedir. Yaygın eğitimin amacı, kadınlara göre herkesi kapsayacak öğrenme fırsatlarını yaratmaktır. Erkek egemen toplum konusunda, köy doğumlular bunun din eğitimi ve gericilikten kaynaklandığını düşünürken, ek iş yapma gereksinimi duyanlar erkek egemen toplum olmadığımızı düşünmekte, üst gelirliler de erkek egemenliğini aşmak için kadına görev düştüğünü belirtmektedir.

Bazı Bulgular ve Değerlendirmeler

Okuyucu zaman zaman kimi analizlerde küçük ayrıntılara kadar inildiğini düşünse de, genelde, bulguların ve analizlerin, öğretmen profili açısından önemli ipuçları verdiği yadsınamaz. Her okuyucu, ilgilendiği alanda kimi ilişkiler bulabilir ve kendi yorumunu yapabilir. Pek çok bulgu, yorum yapmaya gerek duyulmayacak açıklıktadır.

Genelde öğretmenlerin önemli bir bölümünün, toplumda gözlenen kimi "yükselen değerler"le özdeşleşmekte olduğu ya da bu değerlerle özdeşleşen kesimlerden geldiği görülmektedir. Başka bulgular da öğretmenlik mesleğinin bir dönemeçte olduğunu göstermektedir. Genel eğilim, yorumları okuyucuya bırakmak olsa da, çarpıcı gelen bulguların vurgulanmasında yarar vardır.

Anketteki kimi soruların yanıtlanmama oranı yüksektir. Yanıt vermeme yüzdesine göre, konular Tablo 14'te sıralanmaktadır. Pek çoğu toplumu ilgilendiren, ilgili çevrelerde tartışılan ve basına da yansıyan kimi önemli konularda yanıt verilmeme oranının bu kadar yüksek olması düşündürücüdür. Bunun bir nedeni anketin yapısından kaynaklanabilir. Ankette çok soru olması nedeniyle yanıtlayanlar yorgunluğa ve bıkkınlığa düşmüş olabilir. Kimisi, "düşündüklerimi yazsam ne işe yarar" demiş olabilir. Küçük bir olasılıkla bir başka neden de, kimi soruların öğretmenlerin bir bölümünün düşünmediği konuları içermesidir. Kimi de düşüncelerini paylaşmak istememiş olabilir. Bir başka nokta da, eğitim kademelerine göre amaçlar konusunda düşüncelerini belirtenlerin erkek egemen toplum ve yaygın eğitimin amaçları konularında sessiz kalmasıdır. Eğitimin temel konularında öğretmenlerin önemli bir bölümünün sessiz kalması beklenmeyen bir durumdur.

Lise mezunları içinde "zorunlu olarak öğretmenlik mesleğine" girdiğini belirtenler içinde en büyük grubun Öğretmen Liseliler olması, bu liselerin, kuruluş amacına uygun bir hizmet verip veremediği sorusunu gündeme getirmektedir. Öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan Öğretmen Liselerinden gelenlerin sadece yüzde 52'si öğretmenliği isteyerek seçmiştir. Bu oranın, imam-hatip yetiştirmek üzere kurulan İmam Hatip Liselerinden gelenlerde yüzde 48, genel liselerde yüzde 49 ve Meslek Liselerinde yüzde 58 olması, Öğretmen Liselerinin amaca ilişkin başarı konusunda sorular doğurmaktadır.

Ülkemizde kırsal yörelerde yaşayanların oranı yüzde 50'nin biraz altında olsa da öğretmenler içinde kırsal yöreden gelenler ancak yüzde 26 kadardır. Göreceli olarak iyi okul niteliğinde görülen ve varlıklı kesimin gözdesi olan özel liselerden ve Anadolu Liselerinden gelen öğretmen, yok denecek kadar azdır. Geçmişte, çoğunlukla kırsal kökenlilere ve dar gelirlilere açık olan öğretmenlik, bugünlerde orta sınıfa açılmış gibidir. YÖK'ün yeni öğretmen yetiştirme modeli, kırsal yöreden gelecek kaynağı daha da azaltıcı doğrultudadır.

Öğretmenliği ideal bir meslek ya da uygun bir meslek olduğu için seçenlerin bile "fırsatını bulsalar öğretmenlikten ayrılmak" istemeleri düşündürücüdür. Bunlara, rasgele ve ÖSYM yoluyla zorunlu olarak mesleğe girenlerin de doğal olarak sistemden ayrılmak iste-

Tablo 14. Yüksek Oranda Yanıtsız Bırakılan Sorular

Sorular/Konular	Yanıtsız (%)
Okullarda erkek egemen sistem	49
Yaygın eğitimin amacı	43
Aylık kitap alma	39
Aylık kitap okuma	39
Özel hobiler	39
Sinemaya, tiyatro ve konsere gitme	39
Mezun olunan lisenin yeri	26
Yükseköğretimin amacı	25
Ortaöğretimin amacı	25
Öğretmen yetiştirme konusu	24
Eşin yaptığı iş	21
Eşin öğrenim durumu	20
İlköğretimin amacı	20
Mezun olunan lise	19
Öğretmen veli ilişkisi	19
İyi öğrenci niteliği	15
Boş zamanı değerlendirme	14
Öğretmenliği seçme nedeni	13

meleri eklenince; öğretmenlik mesleğinde çalışanların yüzde 30'unun gözünün dışarıda olduğu söylenebilir. Ayrıca, yeni YÖK modeliyle, öğretmenliği hiç anlamadan öğretmen olacaklar da eklenince, öğretmenlik mesleğinin geleceğinden kuşku duymamak olanaksızdır.

"Ders kitaplarının tutucu ve şoven olması", "şeriatçı akımların eğitimde etkileri", "meslek lisesi mezunlarının yalnız ilgili meslekte yükseköğrenim görmeleri" ve "yönetici kadınların sayıca artması" konularında İmam Hatip Liselerinden gelenlerle din dersleri öğretmenleri diğer öğretmenlerle tamamen ters tutum içindedirler. *Türkiye* gazetesi okuyanlar, "dinsel kimliklerin tanınmasına" karşı çıkmakta ve "şeriatçı akımları eğitimde hiç etkili bulmamakta"dır. *Zaman* gazetesi okuyanlar da, "meslek liselilerin yalnız ilgili meslekte yükseköğrenim görmelerine", "ortaöğretimin 4 yıl olmasına" ve "yönetici kadınların sayıca artmasına" karşı çıkmaktadır.

Öğretmenler içinde, şimdilik küçük bir grupla sınırlı kalsa da, bir tür dinselleşme eğilimi ortaya çıkarken, okulöncesi eğitimciler de neredeyse, sanki başka bir sistemi değerlendirdikleri izlenimi vermektedir. Öğretmenliği ideal bir meslek olarak algılayanlar da ilginçtir. Bunlar bir yandan, diğerlerinden anlamlı bir biçimde farklı olarak "okulun demokratik değerler kazandırdığını" ve "eğitim sisteminin laik" olduğunu düşünerek sanki bu ülkede yaşamıyorlarmış izlenimini vermekte; öte yandan, "gençlere öğretmen olmalarını öğütlemediklerine" göre, "öğretmenliğin neresi ideal" sorusunu akla getirmektedir. Bir başka ilginç durum, ek iş yapma gereksinimi duyanların "öğretmenlerin özel ders vermesine" karşı olmalarındaki çelişkide görülmektedir.

Yukarıda değinilen öğretmen tipi yanında; karşı okur yazar olmayan; gazete, kitap okumayan/okuyamayan; tiyatroya, sinemaya ve konsere gitmeyen/gidemeyen; zorunlu eğitim ile ortaöğretim süresinin uzamasına ve eğitimin eğitimcilere bırakılmasına karşı çıkan, hizmetiçi eğitim istemeyen, yetişkin eğitimine gerek duymayan; erkek egemenliğinin olmadığını düşünen; örgütleşme/sendikalaşma bilinci olmayan öğretmenlerle, sistemin nereye gideceği önemli bir soru olarak ortaya çıkmaktadır.

Devrimlere inanmış, devrim ilkelerini öğrencisine aktarmaya çalışan ve kendini ülkesine karşı sorumlu gören; Mustafa Necati, İsmail Hakkı Tonguç ve Hasan Âli Yücel'lerin öğretmeninden; ek iş yapan/yapmak zorunda kalan; eğitim sisteminin cinsiyetçi olmadığını (yüzde 56), eğitim sisteminin laik olduğunu (yüzde 46), okulların öğrencileri yaşama hazırladığını (yüzde 53) düşünen, öğretmenin özel ders vermesini (yüzde 53), öğrenciden katkı payı alınmasını doğru bulan (yüzde 21), okulların öğrencilere demokratik değerler kazandırdığını (yüzde 33) düşünenlerle; yabancı dilin öğretim dili olmasını savunan (yüzde 30), orta ve yükseköğretimin paralı olabileceğini düşünen (yaklaşık yüzde 20), özel öğretime ağırlık verilmesini (yüzde 36) isteyen öğretmene gelinmesi düşündürücüdür.

Eğitim sistemini biçimlendirmede etkili olan ülke sorunlarının çoğunda, öğretmenler büyük oranda görüş birliği içindedir. Etnik ve dinsel kimliklerin tanınması ve şeriatçı akımların etkisi konularında ise görüş birliği yoktur.

Öğretmenler, eğitim-öğretim süreçleriyle ilgili pek çok konuda da genellikle eğitim sistemini yeterli bulmamaktadır. Sistemdeki bu yetersizlik, sistemin temel öğesi olan öğretmenine verdiği değer açısından da yürekler acısıdır. Öğretmenlerin önemli bir bölümü kirada oturmaktadır ve aldığı maaş ev kirasını karşılamaktan uzaktır. Ek iş yapmak zorunda olan öğretmen kendini yenileyememektedir, tatil yapamamaktadır, tatil yapanların önemli bir bölümü ancak akraba yanında tatil yapabilmektedir.

Eğitim sistemi söz konusu olduğunda, önce sistemin amaçları akla gelir. Eğitimin amaçları konusunda önemli bir kesimin yanıt vermekten kaçınması kadar, çok küçük bir grup dışında Atatürkçülükten, Kemalistlikten –özellikle her eğitim kademesindeki amaçların bu değerleri vurgulamasına karşın– söz edilmemesi de düşündürücüdür. Bu durum, öğretmen kitlesinin Atatürkçü, Kemalist olmadığını göstermese de, Kemalist olanlar da bu değerleri pek dile getirmemişlerdir.

Sistemin, *Cumhuriyet* düzeninin temel ilkelerini benimsememiş ve "yükselen değerler"e yatkın eğitimcilerle nereye gidileceğini iyi değerlendirmesi; toplumun/devletin, resmi doğru görüp doğru yorumlayarak, kararlı bir biçimde kendisine gerçekçi bir yol belirlemesi gerekmektedir. Öğretmen yetiştirme görevinin Eğitim Fakültelerine devredilmesinden sonra, yetişen öğretmenleri haklı olarak eleştirenlerin, bu araştırmanın bulgularını da göz önüne alarak, yeni öğretmen yetiştirme modelinin ülkeye nelere mal olacağını bir kez daha düşünmelerinde yarar vardır.

Rıfat Okçabol, Prof. Dr. - Fatma Gök, Doç. Dr.
Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

75 yıllık Cumhuriyet tarihinin en önemli, bir o kadar da sorunlu alanlarının başında, kuşkusuz eğitim geliyor. Okulöncesinden yükseköğretime, yaygın eğitimden örgün eğitime kadar eğitimin her basamağı ve her alanı bir sorunlar yumağı olmayı sürdürüyor. Her dönem, her toplum, her devlet, her siyasal anlayış kendine yararlı, kendine uygun "kişi" yaratmayı amaçlıyor; eğitim sistemini bu hedefe uygun olarak oluşturmaya ve uygulamaya çalışıyor.

Cumhuriyet Türkiyesi de, ulus-devletin kuruluşu ve biçimlenmesi sürecinde eğitimden çok şeyler bekledi ve eğitime olanaklar çerçevesinde çok önem verdi. Kemalist devrimin kitlelere götürülmesi çabalarının, 1920-1940 arasındaki "misyonerleri", öncelikle Cumhuriyet'in Kemalist ideolojiyi benimsemiş öğretmenleriydi.

Cumhuriyet'in eğitim atılımı nasıl gelişti, uygulama nasıl oldu, hangi sorunlarla karşılaşıldı, amaçlar ne oranda gerçekleştirilebildi? Sistem neden bir türlü oturamadı ve önce 1950'lerden, sonra 1980'lerden sonra eğitim sisteminde hangi darboğazlar ve nasıl bir kargaşa yaşandı? Bilanço '98 yayın dizisinin 75 Yılda Eğitim kitabı, Cumhuriyet döneminde eğitimi çeşitli yönleriyle gözden geçirirken, yukarıdaki sorulara cevap arıyor.

9 789757 306528

TÜRKİYE İŞ BANKASI

İSTANBUL MENKUL KIYMETLER BORSASI

TÜRKİYE EKONOMİK VE TOPLUMSAL TARİH VAKFI