

**ATATÜRK KÜLTÜR, DİL VE TARİH YÜKSEK KURUMU
ATATÜRK ARAŞTIRMA MERKEZİ**

**CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİM
POLİTİKALARI SEMPOZYUMU
07-09 ARALIK 2005**

Hazırlayan
Murat Alper PARLAK

Ankara - 2010

5846 Sayılı kanuna göre bu eserin bütün yayın, tercüme ve iktibas hakları **Atatürk Araştırma Merkezine** aittir.

370.956120

Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu (2005, İstanbul)

Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu bildirileri:
İstanbul 7-9 Aralık 2005 / Haz.: Murat Alper Parlak.

Ankara: AKDTYK Atatürk Araştırma Merkezi, 2010.

VIII, 487 s.: tbl., 24 cm. (Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu
Atatürk Araştırma Merkezi yayın.)

Dizin (s.481-487)

Kaynakça (s.467-480)

ISBN: 978-975-16-2250-1

1. EĞİTİM-TÜRKİYE-TARİHİ-20.YÜZYIL KONGRELER, VB.

2. EĞİTİM POLİTİKALARI-TÜRKİYE-KONGRELER VB.

I. Parlak, Murat Alper, Haz. II.Ea, III.Seri

Başbakanlık Atatürk Araştırma Merkezi

Ziyabey Cad. No: 19-06520 Balgat - Çankaya / ANKARA

Tel: 0312 285 65 11 - 0312 285 55 12

Belgegeçer: 0312 285 65 73

web : <http://www.atam.gov.tr>

e-posta : bilgi@atam.gov.tr

e-mağaza : <http://e-magaza.atam.gov.tr>

ISBN : 978-975-16-2250-1

İLESAM : 10.06.Y0150-325

BASKI SAYISI : 1500 ADET

Baskı : Korza Basım

Tel : (0.312) 342 22 08

İÇİNDEKİLER

Önsöz	VI
Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu Açılış Konuşması <i>Prof. Dr. Necat BİRİNCİ</i>	1

1.EĞİTİM SİSTEMİNİN TEMELLERİ VE OLUŞUMU

Cumhuriyetin İlk Yıllarında Türkiye’de Eğitimin Genel Görünümü <i>Prof. Dr. İlhan BAŞGÖZ</i>	7
Atatürk’ün Eğitim Düşüncesi <i>Prof. Dr. Tülay Alim BARAN</i>	13
Türk Eğitim Devrimi: Temel İlkeler Ve Gelişim Süreci <i>Prof. Dr. Mustafa ERGÜN</i>	35
Türkiye’de Cumhuriyet Devri Eğitim Hareketlerinin Dayandığı Felsefi Eğilimler <i>Prof. Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU</i>	53

2. İLKÖĞRETİM

Cumhuriyet Döneminde Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi: Tarihsel Gelişim Ve Günümüzdeki Durum <i>Prof. Dr. Ayla OKTAY</i>	61
Cumhuriyet Döneminde İlköğretimin Gelişimi <i>Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU</i>	77
1923 Yılından Günümüze Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları Üzerine Bir İnceleme <i>Doç. Dr. Seval FER</i>	97

3. ORTAÖĞRETİM

Türkiye Cumhuriyetinde Ortaöğretimin Gelişimi	
<i>Doç. Dr. Hasan CİCİOĞLU</i>	137
Türkiye’de Mesleki Ve Teknik Öğretimin Gelişimi	
<i>Prof. Dr. Tayyip DUMAN</i>	173
Günümüzde Ortaöğretimin Durumu: Gelişmeler, Sorunlar Ve Çözüm Önerileri <i>Hasan ATABAŞ</i>	189

4. YÜKSEKÖĞRETİM

Darülfünun’dan Üniversite’ye	
<i>Prof. Dr. Ali ARSLAN</i>	201
Eğitim Sisteminin Temelleri Ve Oluşumu	
<i>Prof. Dr. Orhan OĞUZ</i>	251
Yeni Üniversite Yasasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar	
<i>Prof. Dr. Mehmet SARAY</i>	261
Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türk Yükseköğretiminin Kısaca Değerlendirilmesi	
<i>Prof. Dr. Mehmet SAĞLAM</i>	265

5.ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

Atatürk Döneminde Öğretmen Yetiştirme Politikaları	
<i>Necdet SAKAOĞLU</i>	265
Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirmede Model Arayışları	
<i>Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK</i>	283
Cumhuriyetin Özgün Bir Öğretmen Yetiştirme Modeli: Köy Enstitüleri	
<i>Pakize TÜRKOĞLU</i>	317
Günümüz Türkiye’sinde Öğretmen Yetiştirme: Mevcut Durum Ve Çözüm Önerileri	
<i>Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN</i>	335

6. ÖZEL KONULAR

Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi	
<i>Prof. Dr. Halis AYHAN</i>	343
Cumhuriyet Döneminde Özel Eğitim	
<i>Prof. Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU</i>	353
Türk Eğitim Tarihi İçerisinde Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Yaklaşımı	
<i>Prof. Dr. Betül AYDIN</i>	359
Türkiye’de Yetişkin Eğitimi	
<i>Prof. Dr. Sefer ADA</i>	371

7. ÖZEL ALANLAR ÖĞRETİMİ

Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları ve Tarih Öğretimi	
<i>Prof. Dr. Mustafa SAFRAN</i>	395
Matematik Öğretiminin Yeni Yüzü	
<i>Prof. Dr. Murat ALTUN</i>	407
Cumhuriyet Döneminde Fen Eğitimi	
<i>Prof. Dr. Fatma ŞAHİN</i>	425
Türk Dili Ve Edebiyatı Eğitimi	
<i>Yrd. Doç. Dr. Latif BEYRELİ</i>	437
Mustafa Kemal Atatürk’ün Eğitim Hakkındaki Görüşleri ..	449
KAYNAKÇA	467
DİZİN	481

ÖNSÖZ

Türk tarihinin değişik devirlerinde Türk insanının en çok sıkıntıyı eğitim alanında çektiğini görüyoruz. Halbuki, Türklerin ilk devirlerinden itibaren okuma-yazma ile ilişkileri olduğu bilinmektedir. Buna ilâveten, Türk insanının hayata bakış felsefesini oluşturan “Türk Töresi”nin prensipleri (adalet, eşitlik, hoşgörü ve insan sevgisi) Türk toplumunda kültürel seviyeyi oldukça yükseltmişti. Okuma-yazma yani öğrenme ile “Türk Töre”sinin prensipleriyle hayata yön veren Türkler, adalet ve eşitlik ile okuma ve öğrenmeye önem veren İslâm dinini kitleler halinde kabul ederek, hem kendi hem de pek çok milletin kaderini değiştirmişlerdir.

Kısa zamanda İslâm dünyasının liderliğine yükselen Türkler, bilim ve öğrenme alanında da büyük başarılar elde ettiler. Ne var ki, XVII. asırla birlikte aksamaya başlayan eğitim kurumları (mektepler ve medreseler) yapılan bütün reformlara rağmen Osmanlı Devletinin içine düştüğü iktisadî ve siyasî buhranlar dolayısıyla, istenen seviyeye gelmemiştir. Beşerî ve fen bilimlerinden hızla soyutlanan Türk medreseleri istenen kalitede eleman yetiştiremediği için, Müslüman Türk milletinin daha iyi eğitim kurumlarına sahip Hıristiyan milletleri karşısında yenik düşmesine sebep olmuştur.

Devleti yıkılmaktan ve milleti perişan olmaktan kurtarmak için, devlet adamlarımız XIX. asrın başından itibaren ihtiyaç duyulan yeni askerî ve sivil okullar açmaya başlamıştır. Fakat bu okullardan yetişen sınırlı sayıdaki insanlar da devletimizi ve milletimizi felâketlerden kurtarmaya muvaffak olamamışlardır.

Mustafa Kemal Atatürk, tarihimizdeki bu eğitim çıkmazını, yani mektep ve medrese sisteminin yetersizliğini biliyordu. O, cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren dikkatleri bu yetersiz eğitim sistemine çekmeye başlamış, mutlaka çağdaş ve millî bir eğitime yönelmemizin zaruretini belirtmiştir.

Gazi Mustafa Kemal, cumhuriyet döneminin öğrenme, aydınlanma ve kalkınma devri olması gerektiğinin bilincindeydi. Her şeyden evvel, Atatürk’ün ortaya koyduğu fikirler, ilkeler ve inkılâplar bu noktadan ele alınmalı ve değerlendirilmelidir. O, Türk milletinin en büyük mücadelesinin cehalete karşı olması gerektiğini görmüş ve bu sahada çalışacak olan öğretmenlere hitaben 25 Ağustos 1924’de

Ankara’da, Muallimler Birliği Kongresi’nde yaptığı konuşmada şunları söylemiştir:

“Yeni nesli, cumhuriyetin fedakar muallim ve mürebbileri sizler yetiştireceksiniz, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır... Bir milleti irfan ordusuna malik olmadıkça, muharebede, meydanlarda ne kadar parlak zaferler elde ederse etsin, o zaferlerin kalıcı neticeler vermesi ancak irfan ordusuyla sağlanabilir. İrfan ordusunun kıymeti de siz retmenlerin kıymetiyle ölçülecektir.

Ordularımızın kazandığı zafer, sizin ve siz üretmenler ordusunun zaferi için yalnız zemin hazırladı. Gerçek zaferi siz kazanıp sürdüreceksiniz ve mutlaka muvaffak olacaksınız.”

şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin geri kalmasına sebep olduğunu söyleyen Mustafa Kemal Atatürk, retmenlerden pasif, nakilci ve ezberci yöntemleri bırakarak aktif, akılcı ve deneyci etkin metotlarda gençleri yetiştirmelerini istemiştir. Bu akılcı, deneyci ve aktif eğitim sisteminde, her alanda olduğu gibi, bilimin bize yol gösterici olmasını isteyen Atatürk, retmenlere şöyle seslenmişti: “Dünyada her şey için, maddiyat için, maneviyat için, hayat için, muvaffakiyet için, en hakiki yol gösterici ilimdir, fendir. İlim ve fennin dışında rehber aramak gaflettir, cehalettir, bilgisizliktir, dallettir.”

Burada, akla şöyle bir soru gelebilir: Acaba, Atatürk’ün bu kadar önem verdiği üretmenler, onun arzu ettiği şekilde yeni nesilleri yetiştirebilmişler midir? Bu soruya evet demek mümkün değildir. Fakat bir şeye “evet” diyebiliriz, o da Atatürk döneminde bu konuda büyük bir atılım yapıldığıdır. O büyük insanın, o büyük muallimin vefatından sonra, Türk retmeni ve millî eğitimi, o büyük atılımı devam ettirememiştir. Peki, Atatürk’ün büyük ümitlerle ve büyük coşkularla başlattığı bu eğitim seferberliği ve cehalete karşı mücadele nerelerde tıkanı ve nasıl aksadı? Bu ana sorunun cevabını veya cevaplarını, elde edilen başarıları veya başarısızlıkları ülkemizin kıymetli eğitim uzmanları yaptıkları araştırmalarla ortaya koymuşlardır. İnanıyorum, bu kıymetli uzmanların fikirleri eğitim camiamıza ışık tutacak, eksikliklerimizin giderilmesine yardımcı olacaktır.

Burada, kısaca da olsa, Gazi Mustafa Kemal Atatürk’ün başlattığı bu aydınlanma hareketinin eksikliklerini ve aksaklıklarını gidermek, için şu tedbirleri almak mecburiyetinde olduğumuzu unutmamak

gerekir. Her alanda kalkınmanın ve bu kalkınmayı yapacak olan kaliteli ve kalifiye neslin yetişmesi için eğitim ordumuzun, yani öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin durumlarını yeniden gözden geçirmeliyiz. Türkiye'nin ihtiyacı dün olduğu gibi bugün de, yarın da kaliteli öğretmen ve kaliteli öğretim üyesidir. Türkiye, bu alanda vakit kaybetmeden ciddi ve plânlı bir yatırıma girmelidir. Yeterli öğretmenler ve öğretim üyeleri ile eğitim kadrolarındaki eksiklikler ve yetersizlikler giderildikten sonra, Atatürk'ün arzu ettiği ve çağın gerektirdiği kalitede nesiller yetiştirmemiz elbette mümkün olacaktır. İyi bir plânlama ile bunu yapmak ve devam ettirmek mümkündür. İşte o zaman Türk milletinin geleceği çok daha iyi olacak ve Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün gösterdiği hedefe ulaşılacaktır.

Bu kitap değerli hocam Prof. Dr. Mehmet Saray'ın Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı döneminde, 07-09 Aralık 2005 tarihinde Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin ev sahipliğinde gerçekleştirilen "Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu"nun bildirilerinden oluşmaktadır. Sempozyumun gerçekleştirilmesinde değerli katkıları olan Prof. Dr. Mehmet Saray'a, Prof. Dr. Ayla Oktay'a ve Prof. Dr. Cemil Öztürk'e şükranlarımı sunarım.

Sempozyumun gerçekleştirilmesindeki emekleri için Atatürk Araştırma Merkezi personeline ve tebliğleri yayına hazırlayan Uzman Murat Alper Parlak'a teşekkür ederim.

Prof. Dr. Cezmi ERASLAN

CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİM POLİTİKALARI SEMPOZYUMU AÇILIŞ KONUŞMASI

*Prof. Dr. Necat BİRİNCİ**

Sayın Başkan,

Değerli Meslektaşlarım ve Sevgili Gençler,

Sözlerime, doğruluğuna inandığım bir sözle başlamak istiyorum. “Eğitim tek başına bir bakanlığa bırakılmayacak kadar önemlidir.” Eğitim, bütün toplumun işidir. Eğitim bütün toplumun ortak noktalarda birleşerek geliştireceği bir alandır. Çünkü eğitim ve öğretimle bir milletin geleceği şekillenir.

Değerli Meslektaşlarım, Hanımefendiler, Beyefendiler,

Türkiye bugün bir eğitim, öğretim hamlesi içindedir. Ülkemizde zaman zaman, çok gerekli olarak okuma yazma seferberliği açılır ve bu alanda önemli mesafe alınır. Bir gün Sayın Saray’ın da hocası olan Merhum Prof. Dr. İbrahim Kafesoğlu’ndan, 1970’li yıllarda idi sanıyorum, yine açılan böyle bir seferberlik üzerine konuşuyorlardı. Bize, “Çocuklar Türkiye’nin bir de okuduğunu anlama seferberliğine ihtiyacı var.” demişti.

Bu sözü hiç unutmadım, üzerinde hep düşündüm. Sanırım asıl sorun okuduğunu anlama konusunda yatıyor.

Değerli Gençler,

Avrupa Birliği ekonomik bir uyum fikri üzerinde yürüdü. Ama artık ekonomik uyum meselesinden çok, Avrupa’nın ABD ile yarış-

* Eski Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşarı, TBMM 23. Dönem İstanbul Milletvekili

ma imkânını kaybetmekte olduğu, gün geçtikçe arayı açan ABD ile rekabet edebilme gücünü yitirdiği görüşü ön plana çıkmıştır. Sadece ekonomik değil, eğitim sistemini de içine alan ve eğitim sisteminden çıkacak olan üretimi Amerika ile Uzakdoğu ile yarış hâline getirebilme çabasıdır. Şimdi Türkiye bunun dışında kalmaz, kalmalıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı, Avrupa süreci içinde neler yapıyor, kısaca onlardan da bahsetmek istiyorum.

Bu sürecin dışında kalmamalıdır. Kalmaz dedik. Kalırsa ne olur? Kalırsa 3.Dünya ülkeleri içinde kalır. Yani Amerika ile rekabet edebilecek bir gücün içinde olabilmek Türkiye'ye güç verecektir. Burada en yaygın endişe kültür alanıdır.

Ama görülüyor ki kültür alanı her ülkenin kendi mevzuatına göre şekilleniyor. Şart yok. Millî politikalar geçerli. Ama eğitim uyumu, diplomaların tanınması önemlidir.

İş tanımlarının yapılması ve karşılıklı tanınması europas meselesi -serbest dolaşımın kabul edilmesi. Bunlar ayrı ayrı çözülmeli.

Böyle olunca biz eğitimimizi Avrupa Birliği ölçütlerine göre şekillendirmeliyiz. Yönümüz orada ise o noktada kararlı isek Avrupa eğitim sistemiyle uyumlu olmak zorundayız. En azından Mesleki Teknik eğitimde.

Bunun için, Millî Eğitim Bakanlığı önemli çalışmalar yapmaktadır. Ve 20 Ekim 2005'te ilk tarama süreci başlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığının Avrupa sürecinde Avrupa eğitim sistemiyle uyumunda büyük problemlerimiz olmadığı kanaatindeyiz. Bunu biz söylemiyoruz. Avrupa Birliği raporları söylüyor. Eğitim sistemi açısından kendi içimizde ne kadar kötü görünüyorsak da Avrupa'dan bakınca o kadar sıkıntılarımız olmadığını bizzat Avrupalı uzmanlar söylüyor. Sıkıntılarımız nerde? Önce onları belirtmek isterim.

Okul öncesinde sıkıntılarımız var. Okul öncesinde şu andaki rakamımız % 19'dur. Avrupa Birliği ülkelerinde %56'dır. Burada gerçekten önemli bir sıkıntımız var.

İşte Ayla Hanım ile sabah onu konuştuk. Biz %11'le başladık burada konuşanın siyasi kimliği yok ama bu rakamları vermek lazım.

Yani bu hükümet geldiğinde rakam % 11'di. 3 yıllık bir süre içinde % 19'a gelindi. Oysa 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda bu % 25 hedeflenmişti. 8. Beş Yıllık Kalkınma Planının süresi Aralık sonunda bitiyor. Bakanlıkta okul öncesini geliştirebilmek için hummalı bir çalışma ve proje oluşturma süreci var. Türkiye'deki her tip ortaöğretim okulunda ve ilköğretim okullarında ana sınıfları oluşturuldu. Bu sorun bitti. Önemli neticeler alındı. Öğretmen sıkıntımız yok. Bu alanda da açabildiğimiz kadarıyla okul açabiliriz fakat Türkiye konsolide bütçeden bu alana büyük paylar ayıramıyor. Türkiye kendi dinamiklerini harekete geçirmek durumundadır.

Türkiye 60 bin derslik yaptı. Şu üç yıl içinde 60 bin derslik. Nasıl yaptı bunu? Türkiye'nin dinamiklerini harekete geçirerek. TBMM 2003 Nisan ayında çıkardığı bir yasa ile eğitime yüzde yüz destek noktasında, eğitime ve özellikle okul inşaatına yatırım yapanlardan vergi almadı. Ne yaptı Türkiye, değişen ne oldu? Değişen, vatandaşa, ihtiyacı onun anlayabileceği bir dille anlatmak oldu. Onun ayağına gitmek oldu ve gidildi. 1 yılda 1001 okulu Sayın Başbakan Ağustos ayında Atatürk Kültür Merkezi'nde bir törenle açtı. 1001 okul değil o arkadaşlar, 1247 okuldu. 1001 rakamı bir masal dünyası içine getirmek için, bir slogan olarak kullanıldı. Ha... Diyeceksiniz ki bina meseleyi çözüyor mu? Hayır, çözmüyor.

Şu anda yine Türkiye'nin şehirlerinde; Adana'da, Gaziantep'de, Urfa'da, Diyarbakır'da, İstanbul'da, Ankara'da sınıfları 60 kişilik olan okullarımız var, ikili eğitim yapıyoruz.

Ama Değerli Meslektaşlarım, Sevgili Gençler,

Türkiye'de sınıf başına düşen öğrenci sayısı % 23'tür. Yurt genelinde değerlendirdiğimizde; nedir problem? Türkiye dinamik bir nüfus hareketliliği içindedir. 5 sene önce yapılan bir okul, 5 sene sonra öğrencisiz kalabiliyor. Bunun planlamasını çok iyi yapmak lazım. Şu anda Çankırı'da hiç okula ihtiyacımız yok. Çanakkale'de de okula ihtiyacımız yok, Kütahya'da hiç ihtiyacımız yok.

Bugün açılan dersliklere öğretmen bulmakta zorlanmıyoruz. Burada atama bekleyen öğretmen adaylarının durumu soru olarak önümüze gelebilir. O da bütçe konusudur.

Değerli Arkadaşlar;

Dünya küreselleşme yoluna girerken artık insanlar sadece kendi ülke sınırlarının içinde iş bulur durumda olmayacaklardır. Bunun için diplomaların karşılıklı olarak tanınması gerekir. Meslek tanımlarının yapılması ve meslek diplomalarının tanınmasının gayreti içindeyiz. Yedi iş kolunda da bunu sağladık. Bu yedi iş kolunda europas diploması olan, dil diploması olan gençlerimiz Avrupa'nın her yerinde iş bulabilir..

Değerli Gençler,

Bir de müfredat konusu var.

Türkiye'de 1967'den bu yana eğitim ve öğretim müfredatına hiç dokunulmamıştır.

Arkadaşlar,

Dünya eğitim sistemini değiştiriyor. Artık dünyada eğitim bilgiye ulaşabilme, bilgiyi kullanabilme, bilgiyi üretim hâline getirebilme ve patent alabilme alanlarına göre düzenleniyor.

Müfredat değişikliğini, Bakanlık kendi başına yapmıyor.

112 bilim adamı, üniversitelerimizin hocaları bu alanda çalışmıştır. Binlerce öğretmen, onların etrafında buna servis hizmeti yapmışlardır. Akademik bir çalışmadır bu. Ve biz bundan önemli sonuçlar bekliyoruz. Hazırlıklar esnasında AB ölçütleri ve ekonomiyle bağlantılar göz önünde bulunduruldu. Kavramlar, öğrenmeyi öğrenme, aktif öğrenme vs. Bu müfredatın ana felsefesi üzerinde çok duruldu. Bundan söz açmayacağım.

Hayat boyu öğrenme Türkiye'nin zayıf alanıdır. Türkiye nüfusunun % 12'si hayat boyu öğrenme alanında varlık olarak kendini gösteriyor. Oysa artık dünyada insanlar tek bir mesleğin sahibi değildir. Avrupa Birliğinde özellikle Amerika'da yapılan istatistikliklerde 12 yılda bir insanlar mesleklerini değiştiriyor. Yani hayat ben öğretmen oldum, ben emekli oluncaya kadar öğretmenim, böyle bir şey yok. O meslekten çıkıyor bir başka meslek yapabiliyorlar. Eğitimle yapılan organizasyon insanlara kendi mesleklerini değiştirebilme imkânı sağlıyor. Halk Eğitim merkezleri bu şekilde...

Bu konuda büyük mesafeler aldığımız söylenemez ama bu alanda çalışmalar var.

Değerli Gençler;

Bir ay önce Ankara'nın çok fakir semtlerinden bir ilköğretim okulunda öğrenci seçimine katıldım. Demokrasi dersi var, ilköğretimde. O küçük çocuklar 7 yaşındaki çocuklar oylarına öyle sahip olmuşlar ki... Türkiye'de zihniyet değişikliğini sağlayacak olan önemli hamlelerden birisi budur. Daha çocuk yaşta iken oyuna sahip çıkanlardan oluşan bir toplumda demokratik hayat, şöyle veya böyle, bir müdahaleyle artık kesilemez.

O, oyuna sahiptir, seçiyor ve seçiliyor. Bu bilinç önemlidir. Türkiye'de ne yazık ki demokrasi batılı anlamda eğitimin yardımı ile oturmuş değildir. Çocuklar artık oylarına sahip, sonuna kadar bunun müdafaasını yapıyor, savunuyor. Bu anlayış yerleşiyor artık. Birilerinin yönlendirmesi ile değil, eğitimin kendi içinden gelen kabullerle şekilleniyor. Yani demokrasi bahşedilen bir nimet değil, yaşanan bir hayat şekli olarak yerleşiyor.

Bazı nesiller talihlidirler. Millî Mücadeleyi veren nesil, Türk milletinin ebediyete kadar var olacak olan bu milletin fertleri tarafından, hiçbir zaman unutulmayacağı nesillerdir ve daima minnetle anılacaklardır. Çünkü tarih, onlara böyle bir hareketin içinde bulunma imkânı vermiştir. Bu önemlidir. Alparslan nesli Anadolu'yu vatan yapan bir nesildir ve bu millet Alparslan ve etrafındakileri unutmayacaktır. Bu bir talihtir. İstanbul'un fethini gerçekleştiren nesil önemlidir.

Yeni müfredatı uygulayacak öğretmenler de önemli iş gören öğretmen nesli olarak anılacaklardır.

Değerli Gençler, Sevgili Meslektaşlarım,

Çok önemli bir projemiz de MEGEP (Mesleki Teknik Eğitim Kalkındırma Projesi)'dir.

Sivil Toplum örgütleri ile birlikte hareket ediyoruz. Bütün pay-

daşlarla birlikte hareket ediyoruz. İşverenin bu alana girmesini istiyoruz. Birlikte bu alanı paylaşalım istiyoruz.

Değerli Meslektaşlarım,

Yine çalışmalarımızın önemli bir özelliği artık bilgi internet üzerinden yayılıyor. İnternet üzerinden. Ve uzaktan eğitim. Uzaktan eğitim üzerine ciddi çalışmalarımız var artık. Dünyanın büyük üniversiteleri uzaktan eğitimle artık diploma veriyorlar. Biz de bu alanda çalışmaları geliştirmeliyiz.

Değerli Gençler burada çoğunlukta'yız. Burası bir eğitim fakültesidir. Belki biraz da Fen-Edebiyat öğrencisi vardır. Bunun için öğretmen alımı politikamızı anlatmak istiyorum.

Millî Eğitim Bakanlığının görüşü, menşei ister Eğitim Fakültesi olsun, ister Fen-Edebiyat Fakültesi olsun, ister Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi olsun sınavla öğretmen almaktır.

Eğitim Fakültelerine öncelik yok. Sınav açıktır.

Ve Gençler, şunu da söyleyeyim; öğretmenlik bir aşk mesleğidir. Eğer içinizde bu aşk yoksa daha işin başında iken, gelin bu işten vazgeçin. Bir çile mesleğidir öğretmenlik. Ama bu çileye talip olursanız geliniz birlikte çalışalım. Bu çileyi birlikte çekelim. Ve bu çilenin ürünü, Türkiye'nin aydınlık geleceğini birlikte kuralım.

Değerli meslektaşlarım, hanımefendiler, beyefendiler bu duygularla hepinize saygılar sunar, geleceğimizin teminatı siz sevgili gençlerin gözlerinden öperim.

1. EĞİTİM SİSTEMİNİN TEMELLERİ VE OLUŞUMU

CUMHURİYETİN İLK YILLARINDA TÜRKİYE'DE EĞİTİMİN GENEL GÖRÜNÜMÜ

*Prof. Dr. İlhan BAŞGÖZ**

Değerli Konuklar,

1923 yılında Türkiye Cumhuriyeti ilan edildiğinde, memleketin eğitim manzarası şöyle idi:

Ankara'da Türkiye Büyük Millet Meclisi toplanınca, o zaman ki adıyla Maarif Vekaleti'nin Bakan'dan başka bir memuru yoktu. Ve bakanlık bir evin tek odasına sığınmıştı. Bakan diyor ki: **“Sabah erken kalkıp uzaktan yürüyerek geliyorum. Müsteşarlığı da, özel kalem müdürlüğünü de ben yapıyorum.”**

1892 Yunan Savaşı, 1911 Trablus Savaşı, 1912 Balkan Savaşı, 1914- 1918 Büyük Harp, 1920-1922 Kurtuluş Savaşı memleketin gelir kaynaklarını kurutmuş, ekonomisini harap etmiş; sapından tutacak el olmadığı için saban tarlada, koşulacak öküz bulunamadığı için kağnı evin önünde atıl kalmıştır. Kocaları savaşta kaybolan gelinler yas içindedir. Bu savaşa yakılan bir ağıt der ki: **“Sabahaca yatılmıyor, gelinlerin zarıyanan.”** İdealist insan kadrosu Allahüekber Dağlarında soğuktan, Yemen çöllerinde sıcaktan ve tifüsten kırılmıştır. Yalnız Arabistan çöllerinde kaybedilen askerin sayısı 90.000'dir.

1923 yılında kurulan yeni Cumhuriyet memlekette kaç okul olduğunu bile bilmiyor. Nüfusumuzun kaç olduğunu, ancak 1926 nüfus sayımında öğrenilmişiz. Halkın %6'sı okur-yazar. Bunlar da Batı

* Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi.

Anadolu'da toplanmış. Tokat Milletvekili Mustafa Bey, TBMM' inde konuşuyor: **“Benim livam 100 bin küsurdur. Burada okur-yazar iki kişi bile yoktur. Neden okulların hepsini İstanbul'a, Bursa'ya yaptınız da bizi eğitimden yoksun bıraktınız?”**

Memleketteki 46.000 köyün % 98'i okulsuzdur. 70.000 öğretmene ihtiyaç vardır. Mevcut 18 Öğretmen Okulu yılda 200 kadar mezun vermektedir. Bu gidişle, her köyün, tek öğretmenli bir okula kavuşması için, 350 yıl beklemek gerekecektir. İlkokulların ve sanat okullarının öğretmenlerine muntazam maaş verilememektedir. İlkokul öğretmeni olan babam 6 ayda bir maaş alırsa biz bakkalın ve kasabın önünden borçluların korkusunu duymadan geçebilirdik.

Ankara Hükûmetinin ilk bütçesi Batı'da bir bakkal dükkânının bütçesi kadardı. Bu küçük bütçenin her yıl yüzde 18'i Osmanlı İmparatorluğu'nun dış borçlarını ödemeye ayrılıyordu. Bu ödeme 1945 yılına kadar sürmüştü, o yıl Cumhuriyetin yabancı devletlere kırk para borcu kalmamıştı. (Hey gidi günler hey) Bütçenin %32'si kadari askeri harcamalara gidiyor. Cumhuriyetin güçlü bir ordusu olmalıydı. Mussolini hazretleri daha 1930'larda, gözünün Antalya'da olduğunu saklamamış ve Mustafa Kemal'den layık olduğu cevabı aldıktan sonra Habeşistan'a yönelmiş ve orayı işgal etmiştir. Bütçenin %34 kadari da memur maaşlarına gitmiştir. Türkiye Cumhuriyeti ne yapmışsa bu küçük bütçeden elinde kalan %16 ile yapmıştır.

Bütün bunlardan başka, ilk on yılı içinde Cumhuriyet, Düyun-u Umumiye belası ile yabancı devletlerin eline geçen gelir kaynaklarını geri almak için ciddi harcamalar yapmıştır. Tütün Rejisi 4.000.000 Franga, İstanbul Rıhtımlar İdaresi 40.000.000 Franga, Aydın Demiryolları 2.000.000 İngiliz Lirasına yabancı şirketlerden satın alınmış, yani bizim malımız olmuştur. Bunlar benim öğrencilik yıllarıma rastlar. Ne vakit bir yabancı şirket satın alınsa biz okulda bayram ederdik.

1929 Dünya Ekonomik Buhranı, Türkiye Cumhuriyeti'ni tam derlenip toparlanma devrinde vurmuştur. Köylü, bir yıl evvel kilosunu 15 kuruşa sattığı buğdayı bu buhran nedeniyle ancak 2 kuruşa satar olmuştur. Bir yıl evvel bir metre yünlü kumaşı 55 kilo buğdaya satın alan köylü, buhran patlayınca aynı kumaşa 160 kilo buğday vermek zorunda kalmıştır.

Bütün bu olumsuzluklara karşın, Ankara'nın çok önemli bir avantajı vardır. Emperyalist Avrupa'ya karşı verilen korkunç savaşlarda pişmiş idealist bir kadro iş başındadır. Lider Mustafa Kemal ve bu yurtsever kadro, İmparatorluğun dört yanı ve Başkent İstanbul, Batılı devletlerin işgali altında iken, Halife ve onun hükûmeti bir gölge haline düşmüşken, İmparatorluğun orduları dağıtılmış, devlet boğazına kadar Düyun-u Umumiyye borçlanmış iken, İmparatorluğun en verimli toprakları elden çıkmış, yalnız yoksul Anadolu elde kalmış iken, İngilizlerin derleyip topladığı, adını da Hilafet Ordusu koyduğu cahillere ve Anzavur çetecilerine İngilizlerin ödediği maaş Ankara Hükûmeti Bakanlarının aldığı maaştan daha fazla iken, adına “Şu Çılgın Türkler” denen bu kadro Anadolu insanını seferber edebilmiştir. Savaş yıllarında Ankara'yı ziyaret eden bir İngiliz Gazeteci diyor ki: **“Ankara bir bataklıktır, bir sürü çılgın kurbağa bu bataklıkta başlarını kaldırmış, bütün dünyaya meydan okuyor.”** Köylüsü, kentlisi, mollası, hocası, subayı, askeri, bürokrati, kadını ve erkeğiyle “Hayır” diye haykıran bu kurbağalar korosu İngilizleri, Fransızları, İtalyanları, Yunanlıları dize getirmiş, memleketten kovmuştur. Avrupa'nın ve Rusya'nın önünde iki yüz yıldır, adım adım ve boynu bükük gerileyen Türk Milleti, ilk defa bir zaferin tadını tattmış, toprağında yabancı çizmesinden iz bırakmamıştır. Fatih Sultan Mehmet'in girişini taklit ederek beyaz bir atın üzerinde İstanbul'a giren Fransız Generali, ardına bile bakacak vakit bulamadan, palas pandiras İstanbul'dan ayrılmıştır. Memlekette umudun, güvenin, ekonomik ve siyasi bağımsızlığın kapısı ardına kadar açılmıştır. Gerçek devrim Kurtuluş Savaşı'nın kendisidir. Milletimiz dostunun ve düşmanının kimler olduğunu savaş meydanında tanımıştır.

Cumhuriyet eğitimcileri bu koşullar içinde dağ gibi yığılmış sorunlarla karşı karşıya kalmıştır. Her şey yıkılacak ve yeniden kurulacaktır. Okullar yapılacak, öğretmen yetiştirilecek, köye öğretmen gönderebilmek için kışın kapanan yollar açılacak, okul kitaplarını satmak için her ilde hiç olmazsa bir kitapçı dükkanı açılacak, üniversitedeki taklitçi medrese zihniyeti, çağdaş eğitim anlayışı ile değiştirilecek. Kızlar okutulacaktır.

Türkiye Cumhuriyeti ilk on yıl içinde bu sorunlara çözüm getirirler umudu ile yabancı uzmanlardan faydalanmak istemiştir.

1924 yılında Amerika'nın meşhur eğitim filozofu John Dewey, onun ardından 1925 yılında, Alman sanat eğitiminin kurucusu Dr. Kuhne, 1927 yılında teknik okullar üzerinde bir rapor sunmak üzere Omar Buyse, 1932 de bir üniversite reform tasarısı için İsviçre'den Prof. Albert Malche, gene aynı yıl bir Alman tarım heyeti, onun ardından da 1933 yılında Edwin Walter Kemerrer'in başkanlığında bir Amerikan heyeti Türkiye'ye davet edilmiştir. Kemerrer heyeti ekonomi konusunda bir rapor vermek için gelmiştir ama, raporlarında eğitimi ilgilendiren önemli bir bölüm vardır.

Yabancı uzman raporları içinde gerçekten değerli öneriler vardır. Ancak bunların hiçbiri Türkiye'nin bünyesine uygun, mali yükünü Türkiye Cumhuriyetinin kaldırabileceği bir reform planı sunamamıştır.

Türkiye Cumhuriyeti, bu nedenle, kendi göbeğini kendi elleriyle kesmek zorunda kalmıştır. İlk on yılı içinde Cumhuriyet, eğitim alanında küçümsenemeyecek başarılar sağlamıştır. Bunlar okur yazar sayısındaki ciddi artış, karma eğitim, 2 yılda bir buçuk milyon yetişkine okuma yazma öğreten Millet Mektepleri hareketi, her dereceden okullarda parasız eğitim, alfabe değişimi, laik eğitim gibi hareketlerdir. Türkiye Cumhuriyetinin, ilkokuldan üniversiteye kadar bütün okulları parasız yapması, bugün bile Batı'da bulunmayan demokratik, ama pahalı bir eğitim sistemidir. O vakit bu pahalı eğitime yapılan itirazlara Millî Eğitim Bakanı şöyle yanıt vermişti. **“Eğitim eşitliği demokratik gelişmenin temelidir. Bundan vazgeçemeyiz.”** Başka bir milletvekili, şöyle diyor: **“Arkadaşlar tasarruf yaparken, fakir ama zeki çocukların okumaktan yoksul kalması bana dokunuyor. Arkadaşlar eğer biz böyle yaparsak memlekette ortaöğretim, yükseköğretim ancak parası olanların evladına has bir imtiyaz olarak kalacaktır. Esnafın, köylünün, orta halli halkın çocukları okuyamayacaktır. Yıkılası medreselerin bir iyiliği vardı, orda yer içer, orda yatıp, kalkardık.”**

Bu yaklaşım teorik temelini Ziya Gökalp'ın görüşünden alıyor. Gökalp diyor ki **“Hiçbir çocuk hayatının ilk çağlarında sütsüz veya bakımsız, ikinci devresinde mektepsiz ve tahsilsiz kalmamalıdır. Kim bilir fakir çocuklar arasında ileride bir dahi olmak kabiliyetinde nice istidatlı fertler vardır ki, iyi beslenmemek,**

tahsil ve terbiye görmemek yüzünden cemiyet bunların feyizli dehalarından mahrum kalıyor. O halde halkçılığın en esaslı şartı, çocukları eşit koşullar altında bulundurmak, beslenmelerine, tahsil ve terbiyelerine aynı itinaı göstererek her birinin hususi yeteneğinden cemiyeti faydalandırmaktır.” (Yeni Türkiye'nin Hedefleri 54)

Türkiye Cumhuriyeti, kendi okulları için kabul ettiği laik eğitim ilkelerinin, misyoner okullarında da eksiksiz uygulanmasını istemiştir. Bu okullara gönderilen bir genelge ile Hükümet, din esaslarına dayalı eğitimi ve okullarda din propagandası yapılmasını yasak etmiştir. Okul kitaplarından Hıristiyan Azizlerin resimleri çıkarılmamalıdır, okul binalarındaki haç işaretleri silinmelidir. Unutmayalım ki bu okullar Hıristiyan okulları idi açılmalarının nedeni din eğitimi idi. Yabancı okullardan bazıları Hükümetin isteklerini yerine getirir. Bazıları bu genelgeye uymazlar. Hükümet laiklik ilkesine uymayan okulları derhal kapatır. Merzifon'da bir Amerikan Okulu, İzmir'de bazı Fransız okulları kapananlar arasındadır. İngiliz, Fransız ve İtalyan Büyükelçileri araya girerler. Bu kararın uygulanmamasını isterler. Ama genç Türkiye Cumhuriyeti dış baskılara boyun eğerek, ilkelerinden vazgeçmek küçüklüğüne henüz düşmemiştir. Genelgeye uyana kadar bu okullar kapalı kalır.

Cumhuriyetin ilk on yılındaki gayretlere ve başarılarına karşın, Cumhuriyet köylünün eğitimi alanında ciddi bir başarısızlık içindedir. Bunun nedeni Türk köyünün yapısıdır. 1935 istatistiklerine göre memlekette, nüfus sayısı 400 den aşağı 26 bin köy vardır. Cumhuriyetin ilk on yılı içinde 5401 köy okulu yapabilmiş ve bunların hepsi nüfusu 400 den artık olan köylerde kurulmuştur. Geriye kalan 26 bin küçük köyde tek bir okul bile yapılamamıştır. O vaktin Maarif Kanununa göre, kentlerde okul yapmanın giderlerini devlet karşıladığı halde, köy okulunu kurmak ve giderlerini karşılamak köylüye yüklenmişti. Küçük köyler bu yükü kaldıramıyordu. Devlet de 1945 yılına kadar bütçesi el vermediği, için bu köylere okul yaptıramamıştır.

1930'lu yıllar Cumhuriyetin kendi sosyal ve ekonomik ideolojisini arama ve bulma yıllarıdır. Halkevleri bu yıllarda kurulmuş. Ekonomik hayata yeni bir yaklaşım olarak devletçilik görüşü kabul

edilmiş, halkçılık yeniden canlandırılmış, köye doğru sloganı ile yeni bir hareket başlamıştır. Bu yıllarda, devlet eliyle uygulanan iki tane beş yıllık ekonomi planı hayata aktarılmış, Millî gelirin %15 sanayi yatırımı için harcamıştır. Bu yatırım için yabancı devletler bize kırk para kredi vermemişler, Türkiye vatandaşın tasarrufu ile Etibank'ı ve Sümerbank'ı sanayileşmesini kendi vatandaşının tasarrufu ile sağlamıştır. Sümerbank olmasaydı İkinci Dünya Savaşı yıllarında ben bacağıma don ve ayağıma ayakkabı alamıyacaktım. Ankara'nın ayazında iki saat kuyrukta bekler, beş metre kaput bezi alınca mutlu olurum. Birinci beş yıllık planın sonunda küçümsenemeyecek bir tekstil sanayi, kimya sanayi, demir çelik sanayii kurulmuştur. 1930'lu yıllarda Türkiye Cumhuriyeti, endüstrileşme alanında Japonya'dan sonra dünyada ikinci idi. İkinci Dünya Savaşının kapıya dayanması ikinci beş yıllık planın uygulanmasını önlemiştir.

Ekonomik hayattaki bu canlılık henüz eğitim alanında görülüyor. Sorun sadece geniş kitleyi okutmamak değildi. Amerikan uzmanı Kemerrer, Türk eğitimcilerin farkında olmadığı önemli bir gözlemde bulunuyor. Ona göre: Köy okullarına 1929-1930 ders yılında 129.000 öğrenci kaydedilmiştir. Bu çocuklardan ancak 60 bin tanesi ikinci sınıfta kayıtlı görünmektedir, son sınıfa kadar gelen öğrenci sayısı 42 bindir. Yani, okula başlayan öğrencilerden 3'de 2'si üç sınıflı köy okulunu bile bitirmeden okulu terk etmektedir. Böyle okulları bitirenler ise, daha sonra okuyup yazmayı bile unutmakta, bunlara asker ocağında yeniden okuyup yazma öğretilmektedir.

Başbakan İsmet Paşa, 1934 yılında diyor ki:

“Eğitim alanında karşılaşılan güçlükler hükûmetin sorumluluğunu aşan bir nitelik kazanmıştır. Cumhuriyet Halk Partisi hükûmete bu konuda yeni direktifler vermelidir.” Cumhuriyet Halk Partisi Genel Kurulu, konuyu tartışmış ama çözüm için ciddi bir plan önerememiştir.

İlk on yılın köylü eğitimi alanında başarısızlığını gören Türk eğitimcileri, bu alanda bazı önemli eğitim projeleri geliştirmiş, bunları hayata aktarmıştır.

Bu başarılı uygulamalardan biri Eğitimci uygulamasıdır. Orduda çavuşluk yaptıktan sonra köyüne dönen gençler toplanmış, bir devlet

çiftliğinde onlara, 8 aylık pratik ve nazarı eğitim verilmiş ve öğretmen olarak küçük köylere gönderilmişlerdir. Bu yolla 8 bin köy eğitime kavuşmuştur. Bu çavuşların çalışma gücü, yerel kültürü modernleştirmekteki büyük başarıları, öğrenme susuzlukları şaşırtıcı olmuştur. Biliyorsunuz bir türkümüz der ki **“Beni çavuş sanmayın, bölüğün başkanım.”**

Başka bir başarılı uygulama teknik eğitimin planlanmasıdır. 1935 yılında Tarım, Sanayi, Millî Savunma ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın temsilcilerinden oluşan bir teknik öğretim komisyonu kurulur. Türk Eğitimine büyük emek veren Rüştü Uzel'in başkanlığında bu komite, memleketimizin en mükemmel teknik öğretim planını hazırlar ve uygular. Sanat okullarına bir döner sermaye sağlanır. İlköğretim seviyesindeki öğretmenlerin maaşları Millî Eğitim Bakanlığına aktarılır. Böylece onlar da maaşlarını her ay almaya başlarlar.

Uzel'in teknik öğretim planlaması, yabancı uzmanların hiç birinin yapamadığı kadar gerçekçi ve memleketimizin bünyesine uygundur. Nerede bir sanat okulu kurulacaksa Uzel oraya gider, okula hangi sanayi dalları için dersler konacağı yerel sanatlar incelenerek karara bağlanır. Yeni okulun giderlerinin, yerel sanat ve ticarete katkısı araştırılır. Çevredeki başarılı ustaların sanat okullarında ders vermesi sağlanır. Devlet dairelerinin çoğunun teknik donatımını sanat okulları yapar. Bugün de devam eden sanat okulları uygulaması Rüştü Uzel'in ve bu planlamanın eseridir.

Başka bir başarılı eğitim uygulaması, bütün dünyada hayranlık uyandıran Köy Enstitüleri denemesidir. Bu enstitüler konusunda etraflı bilgi vermeye yazık ki vaktim yok. Enstitülerin iki özelliğine değinmek istiyorum. Bunlardan biri demokratik eğitimidir. Öğrenciler her hafta sonu öğretmenleri ile buluşup onları sorguya çekiyor, eksiklerini yüzüne vuruyordu. İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç, öğretmenleri, öğrenciyi dinlemek zorunda bırakıyor ve her soruya cevap vermelerini istiyordu.

Enstitüler yalnız köylerden öğrenci alıyor ve onları tekrar köy okullarına gönderiyordu. Enstitünün köylere gönderdiği öğretmene verdiği görevler, onlardan devletin bekledikleri şunlardır:

Öğretmen köyde okul binasının, okul ışığının ve bahçesinin

kuruluşunda bedeni ile çalışacaktır. Öğretmen enstitüde demircilik, marangozluk, arıcılık, ağaç ve sebze yetiştirmek gibi becerilerden birini öğrendiği için köyde bunlardan birini yapacak bir işlik kuraacaktır. Alet ve edevatı devlet tarafından verilecek bu işlikte öğretmen köylünün tarım aletlerini de tamir edecek, su yollarının onarılmasına yardımcı olacaktır. Köyde, bütün köylünün ortak malı olacak bir fidanlık veya dutluk veya mera kurulması, bunların köylü ile beraber bakımı da öğretmenin görevleri arasında idi. Enstitüler sağlık memurları da yetiştirdiği için, hastalıklarla ve salgınlarla mücadelede de öğretmenden bekleniyordu. Okula eklenecek dersane, yatakhane, hamam, çamaşır yıkama yeri, ahır ve depo gibi yapıların kurulmasına da öğretmen önyak olacak Buna karşılık Devlet Babadan 20 lira küçük bir maaş alacak, (O vakit şehirdeki öğretmenin maaşı 200 lira idi.) Öğretmen, okula bitişik yapılan evde parasız oturacak, kendisine verilen, tarla, bahçe veya dükkânın geliri ile geçimini destekleyecekti. Sistemin kurulup başarı ile çalışmasında büyük emeği geçen İsmail Hakkı Tonguç'u ve Bakan Hasan Ali Yüceli ve 1945'e kadarki politikası ile İsmet İnönü'yü saygı ile anmamız gerekir

Köy Enstitülerine varan bu uygulamanın temeli 1908 Meşrutiyet devrine kadar çıkar. Bu devrimden hemen sonra Selanik'te Mustafa Şekip "Muallim Çiftçiler ve Çiftçi Muallimler" adlı bir dergi çıkarır. Bu dergiyi bulamadım. Ancak derginin adı öğretmenlikle, çiftçiliği birleştiren, eğitimi tarım üretimine bağlayan bir fikir akla getiriyor. Bu görüşü Birinci Dünya Savaşı Yıllarında Selanik Milletvekili İsmail Mahir Efendi, Osmanlı Meclisi Mebusanın'da, daha sistemli bir şekilde şöyle ifade etmiştir: (Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk adlı kitabımdan özetliyorum.s.43)

"Bu gidişle ancak 150 yılda eğitimimizi kurabiliriz. Benim bir teklifim var. Memleketi 70 eğitim bölgesine yahut sancağa ayırırız. Bu bölgelerde, devlet çiftliği olan bir yerde, yahut miri arazide, bir kızlar, bir de erkekler için gayet büyük, "Leyli İptidai," (yani yatılı ilkokul) okullar kurarız. O sancakta kaç tane köy varsa hesaplarız. Hangi köyde okul kurulacaksa oradan bir kız bir, erkek çocuk alıp buralarda okuturuz. Kız okullarında tavukçuluk, dokumacılık, aşçılık, biçki-dikiş dersleri verilir. Erkek okullarında bütünü ile tarım dersleri gösterilir. Bunlara

dört yıl eğitim verelim, üç yıl da öğretmen olmak için gerekli dersleri alsınlar. Bir yıl da çırak gibi pratik bilgileri öğrensinler, eder sekiz yıl. O sekiz yılda köyleri mecbur edersiniz okullarını yapsınlar, öğretmene bir ev kursunlar. Sonra o köyden aldığımız kızla erkeği birbiri ile evlendirirsiniz, köyelerine öğretmen gönderirsiniz. Kendi köyelerine seve seve giderler.”

Aynı görüş 1923'te toplanan İzmir İktisat Kongresinde de dile getirilmiş, ama Köy Enstitüleri adıyla ve yeni bir yorumla hayata aktarılması 1930'un son yıllarında olmuştur. Yazık ki bu uygulama 1945 yılında özelliklerini toptan kaybetmiş, 1952 yılında da Demokrat Parti tarafından terk edilmiştir.

İşin dikkate değer tarafı şu ki, Enstitülerin kurulmasına İsmet İnönü neden olmuş, 1945 yılında çok parti devre girilince, İsmet Paşa Enstitülerin yıkılmasını kendi elleriyle hazırlamış ve bu yıkılışa seyirci kalmıştır. Köy Enstitülerini Hasan Ali Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç'a kurduran da İnönü'dür, sonra onların yerine Reşat Şemsettin Sıralı'ı Millî Eğitim Bakanı yaparak, Enstitüleri yıktıran da İsmet İnönü'dür.

Atatürk'ün ölümünden kısa bir zaman sonra Millî Eğitim Bakanı olan Hasan Ali Yücel bir Meclis konuşmasında diyor ki: “Arkadaşlar, 15 yıldan beri eğitimimizi yükseltmek için verilen emekler boşa gitmemiştir. Bu geniş araştırma hareketini ben asla istikrarsızlık olarak anlamıyorum. Görülen işlerin 15 yıl gibi küçümsenemeyecek bir devre sonunda, artık genel hesabını yapmak ve arkadaşlarımla arzu ettiği şekilde kıvama gelmesine çalışmak ödevi bendenize düşüyor.”

1945 yılına kadar sekiz yıl bakanlık koltuğunda oturan Hasan Ali Yücel'in zamanı gerçekten de, evvelki deneylerin ve aramaların kıvama geldiği, meyvesini verdiği bir devir olmuştur. Teknik eğitimin planlanması, köy enstitülerinin kurulup çalışmaya başlaması, doğu ve batı klasiklerinden 500 tanesinin Türkçeye aktarılması, Devlet operasının ve konservatuarının açılması, üniversitelerimize özerklik sağlanması hep onun zamanında olmuştur.

Cumhuriyet devri eğitimi deyince ben 1923'ten 1945'e kadar geçen devri anlıyorum. O yirmi iki yılın eğitim çabaları, başarıları ve başarısızlıkları tanınmaya değer. 1945 ten bu yana yarım yüzyıldan fazla zaman geçti. Değişik bir toplum ve değişik eğitim sorunları ile karşı karşıyayız. Bugün karşılaştığımız eğitim sorunlarını çözerken Cumhuriyet devri eğitim çabaları bize çok şey öğretecektir. Yazık ki, pek azımız o devri biliyoruz. Ben o devri yaşadım, devletçilik yatırımlarına benim kumbaramda biriktirerek bankaya yatırdığım yüz paraların katkısı vardır. 30'larda başlayan yerli malı kullan kampanyası için ben bir tahrir yazdım. Başlığı: "kalın olsun, malın olsun" idi. Şekeri yurt dışından alıyorduk. Paramız dışarıya gitmesin diye biz çayı kızıl üzümle içtik. Bayramda şeker ve çikolata yerine fındık ve üzüm ikram ettik. Üç beş yıl sonra şeker fabrikalarımız yapıldı, biz İran'a şeker satar olduk.

Şimdi her şeyi kendimiz yapabiliyoruz, yabancılar kadar da iyi yapıyoruz.. Ama hepimizin sırtında Avrupa ve Amerika yapısı giyimler, çocuğumuzun oyuncakları arasında Barbie bebekler, Noel Baba püskülleri, gençlerimizin göğüslerinde İngilizce yazılar. Ya Avrupa'nın ve Amerika'nın veya Arap kültürünün taklitçileri olduk. Düyun-u Umumiye IMF adı ile yeniden hortladı. Bize nefes aldırıyor.

Ben bu kültür yozlaşması için sadece 1950'lerden sonraki eğitim sistemimizi suçlamıyorum. Çünkü, eğitim soyut bir sosyal kurum değildir. Bir toplumda ekonomik yapının, Millî gelirin, bu gelirin sosyal sınıflar arasında nasıl bölüştüğüünün, benimsenen veya reddedilen değerlerin, siyasi gücün, iş hayatının, sokağın, öğretim kadrosunun, Millî eğitim bakanlığının, hatta bakanın kişiliğinin dışında kalan bir eğitim düşünülemez. Eğitimde ileri memleketleri yakalayamamışsak, biraz evvel saydığım kurumların hepsini sorgulamamız gerekecektir.

Size Cumhuriyetin ne zorlu güçlükleri aşarak kurulduğunu anlattım. Bunun nedeni bugünün sorunlarını çözebilecek güce sahip olduğumuzu göstermekti. Önümüzde Kurtuluş Savaşı örneği var. O savaşı aklın almayacağı kadar kötü koşullar içinde kazanan biziz. Avrupa'nın ekonomik, adli, hukuki imtiyazlarına son verip, Osmanlı'nın borçlarını kuruşuna kadar ödeyerek, tam bağımsızlı-

ğımızı kazanan da biziz. Daha doğrusu bizim babalarımızdır. Biz onlara layık evlatlar olabildik mi bilmiyorum.

30 Ağustos zaferinin ardından Bursa’da kendisini ziyarete gelen öğretmenlere Mustafa Kemal şöyle diyordu:

“Öğretmenler! Ordularımızın kazandığı zafer sizin ordularımızın zaferi için sadece temel hazırladı. Gerçek zaferi siz kazanacaksınız. Ben ve bütün arkadaşlarım, sarsılmaz bir imanla, sizi takip edeceğiz. Sizin karşılaştığınız her engeli kıracağız.”

Değerli eğitimci arkadaşlarım! Size sağlık ve esenlikler dilerim. İyi günler göresiniz.

ATATÜRK'ÜN EĞİTİM DÜŞÜNCESİ

*Prof. Dr. Tülay Alim BARAN **

Mustafa Kemal Atatürk'ün eğitime ilişkin görüşlerini inceleyeceğimiz bu bildiri içerisinde genel olarak bir toplumun tamamen yenilenirken geçmişten gelen ve gelecekte ortaya çıkacak sorunlarının çözümü için doğru teşhisin nasıl konulduğunu ve eğitimi oluşturan okulların, bu okulların içindeki öğretmenlerin ve öğrencilerin nasıl önemsendiğini göreceğiz. Eğitimde ailenin rolünü ve dolayısıyla toplumun bir bütün olarak eğitilmesi gereğini, eğitimin laik ve ulusal olması, Millî değerlerle donatılarak kimlik ve kişilik kazanması mücadelesini, deneyimlerin ve akılcılığın etkisini izleyeceğiz.

Eğitim, bir çok özelliğinin yanı sıra değişimin yaratılabilmesinin temel araçlarından birisi olma özelliğine sahiptir.¹Türkiye'de eğitim, modern ve dinamik toplum yaratmak için başvurulan bir araç olmanın ötesinde politik, ekonomik ve kültürel bağımsızlığın da gereklerinden birisi olarak kabul edilmiştir.² Eğitim;"Modernleşmenin kapısını açan bir anahtar"olma özelliği ile gelişmiştir.³

Türkiye'de eğitim bu amaçlarının yanı sıra, üst yapı devrimlerinin yerleştirilmesi ve kalıcı hale getirilmesinde ve bu yapılırken

* **Yeditepe Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Öğretim Üyesi.**

¹ Bu konuda bkz, Osman Kafadar, **Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma**, Ankara 1997.

² Andreas M.Kazamias, **Education And The Quest For Modernity in Turkey**, United States of America 1969, s 115.

³ James S.Coleman, **Education and Political Development**, Princeton University Press 1968, s 3.

topluma yeni bir kimlik kazandırılmasında bir adım öne çıkmıştır.

Cumhuriyetin ilanı Türkiye’de bir çok şeyin değiştiği anlamına gelir. Bu, başta rejim olmak üzere, bütün toplumsal kurumların eskisinden farklı bir şekilde artık batı ölçüleri içerisinde değerlendirileceğinin ifadesidir. Batıyı bir bütün olarak algılayan yeni zihniyet bunu getirirken, çok kısa bir zaman içerisinde dikkatli ve kalıcı bir zemin oluşturmak zorunda olduğunu biliyordu. Eğitim Türkiye Cumhuriyeti’nde yeni bir toplum yaratmanın etkin aracı olarak başka bir işlev yüklenmiştir. Bu işlev; öncelikle Türkiye’deki siyasal yapı değişikliğini bütünleyen toplumsal dönüşümün sağlanması ve zihin değişikliği ile birlikte yeni bir vatandaş tipinin yaratılmasıdır. Çağdaşlaşma savaşı içerisindeki toplumda, çağdaş bireylerin yaratılması konusundaki doğru hedefler ve doğru zamanlama Türkiye Cumhuriyeti’nin en önemli başarılarından birisidir. Bu başarının kuşkusuz en önemli mimarı, eğitimi bir çağdaşlaşma gereği olarak yeniden düzenleyen ve bunun önemini çok erken fark eden Mustafa Kemal’dir.

Mustafa Kemal’in son derece önemseydiği eğitim konusunda üzerinde en çok durduğu nokta cehalettir. Cahili tanımlarken bunu sadece okulda okumamış kişi olarak değerlendirmiyor. Okumuş olanlardan da cahillerin çıktığını, ya da hiç okuma bilmeyip gerçeği gören âlimlerin bulunduğunu ve bu nedenle de esas olanın ilim ve hakikatı bilmek olduğunu ifade ediyor.⁴ Yine bilgisizliği sadece okuyup yazma manasında değerlendirmedeğini açıkladığı bir başka konuşmasında ise şunları söylüyor:”Milleti, yüzyıllarca başkalarının hırs ve faydalanma aracı kılan en büyük düşmanı bilgisizliktir. Milleti yüzyıllarca kendi benliğine sahip yapmayan, milleti yüzyıllarca kendi hakkında ihtiyatsız bulduran hep bu bilgisizliktir. Hükümdarların, şunun bunun, milleti esir gibi, köle gibi kullanmaları bütün vatani kendi öz arazileri gibi saymaları, hep milletin bu bilgisizliğinden istifade edilmek sayesinde idi. Gerçek kurtuluşu istiyorsak her şeyden önce, bütün kuvvetimiz, bütün süratimizle bu bilgisizliği yok etmeye mecburuz”.⁵

Mustafa Kemal’in eğitime ilişkin gözlem ve tesbitlerinin sonu-

⁴ Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri II (1906-1938), Ankara 1997, s 136.

⁵ Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri’nden aktaran Yahya Akyüz, “Atatürk ve Eğitim”, *Atatürkçü Düşünce El Kitabı*, Ankara 1998, s 184.

cunda vardığı noktada genel sorunlar

1-Yaygın bilgisizlik

2-Eğitim ve öğretim yönteminin uygun olmaması

3- Aile baskısı

4-İstikrarlı eğitim politikasının yokluğu

5-Hayatı bilmeyen ve yüzeysel bilgi sahibi öğrencilerin varlığı gibi başlıklar altında özetlenebilir. Bu tabloya karşın onun düşündüğü eğitim;

1- Türkiye'nin bağımsızlığını koruyacak, Cumhuriyeti koruyup yükseltecek yeni nesiller yetiştirmeli

2- Millî olmalı

3- Bilime dayanmalı ve laik olmalı

4-İşe yarar, üretici ve hayatta başarılı insanlar yetiştirmeye yönelik olmalı idi. ⁶

Atatürk'ün askeri ve siyasal alandaki başarıları, sadece bir bağımsızlık savaşını başarıyla sonuçlandırıp bu savaştan aynı zamanda yeni bir devlet çıkarmasıyla sınırlı değildir. Onun toplumu için belirlediği hedefe ulaşmada bir eğitici olarak rol oynaması da başarıları içerisinde yer alır. Kendisini nitelemek isteyen Behçet Kemal Çağlar'a söylediği”Benim asıl bir niteliğim vardır ki onu hiç yazmamışsın. Benim asıl kişiliğim öğretmenliğimdir. Ben milletimin öğretmeniyim”sözleri oldukça anlamlıdır.⁷

Atatürk'ü eğitim konusunda dikkate yönelten çeşitli sebepler arasında, içinden çıktığı toplumda karşı karşıya kaldığı olayların ve yaşadıklarının da etkisi olsa gerek.

Nitekim Tevhid-i Tedrisatla son verilecek olan eğitim alanında görülen ikiliği en çok yaşayanlardan birisi bizzat Atatürk'tür. Atatürk'ün yaşam öyküsünün yer aldığı değişik kaynaklarda bir cümle halinde ifade edilen, herkesin bildiği bu ikilem aslında son derece

⁶Yahya Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, İstanbul 1999, s 290-294.

⁷Rauf İnan, “Atatürk'ün Eğitimci Kişiliği”, **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**, İstanbul 1983, s 1, 2.

anamlı bir değişikliğe neden olabilecek kadar önemlidir. Mustafa Kemal önce annesinin isteği üzerine Mahalle Mektebi'ne gitmiş ve daha sonra bu kez babasının arzusu doğrultusunda Şemsi Efendi İlkokulu'na kaydedilmiştir. Toplum bir yana bırakılacak olursa, bir ailenin içerisinde bile anne ile baba arasındaki eğitim konusuna yaklaşım farklılığı ve bu farklılığın dine yaklaşma ve uzaklaşma ile olan ilintisi devrimler sürecinde şüphesiz dikkate alınmıştır. Toplumda yan yana yaşayan bu kurumlardan, farklı eğitime sahip olarak çıkan insanların birbirinden uzaklığını gidermek Türkiye Cumhuriyeti ile mümkün olacaktır.

Cumhuriyetle birlikte hayata geçirilecek olan bu atılımın geri planında Mustafa Kemal'in deneyimleri, gözlemi, öngörüsü ve cesareti yatar.

Şemsi Efendi okulunun Mustafa Kemal'in kişiliğinde yenilik ve disiplin duygularının gelişmesinde payının olduğu düşünülebileceği gibi⁸ düşünce yapısı üzerinde etkili olan kişiler içerisinde Selanik Askeri Rüştiyesi'ndeki Fransızca öğretmeni Yzb Nakiyüddin Yücekök ile Manastır Askeri İdadisi'nde Tarih dersleri veren Topçu Kolağası Mehmet Tevfik Bilge'nin olduğu bilinmektedir.⁹

Şam'dan gizlice Vatan ve Hürriyet Cemiyeti'nin Selanik şubesi ni açmak üzere geldiğinde ise eski hocaları ile işbirliği yapmıştır.¹⁰

22 Eylül 1924 tarihinde Samsun'da nerelerden esinlendiği sorusuna :”...Baylar açıklamak istiyorum ki , ilk esin ana-baba kucağından, sonra okuldaki eğiticinin dilinden, vicdanından, eğitimin-den alınır” yanıtını vermiştir.Yine aynı konuşmasında Rüştiye'deki öğretmenini görmesi üzerine şunları söylemiştir: “...Biz belki burada bulunanların kâffesi dünyaya geldiğimiz zaman bu topraklar üzerinde yaşayanlarla beraber kahhar bir istibdadın pençesi içinde

⁸ İlhan Başgöz, **Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk**, Ankara 1995, s 260.

⁹ Bu konuda bkz; Şerafettin Turan, **Atatürk'ün Düşünce Yapısını Etkileyen Olaylar, Düşünürler, Kitaplar** , Ankara, 1999, s 5-6.

¹⁰ Hıfzırrahman Raşit Öymen,” Mustafa Kemal'in Eğitimle İlişkileri ve Türk Eğitimine Katkıları”, **Atatürk Konferansları 1973-1974**, Ankara 1972, s 131-135. Mustafa Kemal 1906 yılında Vatan ve Hürriyet Cemiyeti'nin Selanik şubesi ni açarken, Askeri Rüştiye Öğretmenlerinden Hakkı Baha Pars'ın evinde toplanmıştır. Bu konuda bkz; Toktamış Ateş, **Türk Devrim Tarihi**, İstanbul 2000, s 201.

idik. Ağızlar kilitlenmiş gibi idi. Muallimler, mürebbiler yalnız bir noktayı dimağlarda yerleştirmeye mecbur tutulmakta idi. Benliğini, herşeyini unutarak bir heyulaya boyun eğmek, onun kulu, kölesi olmak. Bununla beraber tahattür etmek lazımdır ki o tazyik altında dahi bizi bugün için yetiştirmeye çalışan hakiki ve fedakâr muallimler, mürebbiler eksik değildi. Onların bize verdikleri feyiz elbette esersiz kalmamıştır. Şimdi burada bir zat-ı âliye tesadüf ettim. O benim Rüştiye birinci sınıfında muallimim idi. Bana henüz iptidai şeyler öğretirken istikbal için ilk fikirleri de vermişti.”¹¹ Mustafa Kemal düşüncelerinin olgunlaşmasında öğretmenlerinin rolünü değişik şekillerde vurgulamış, yaşamı boyunca öğretmenleri ve eğitimin gücünü önemsemiştir.

Mustafa Kemal’in eğitime ilişkin görüşlerini ve geleceğe yönelik hedeflerini Cumhuriyetin ilanından çok önce dile getirmeye başladığını görüyoruz. Sivas Kongresi’nde Amerikalı gazeteci Mr. Brown’la konuşurken şunları söylüyor: “Eğitim okul demektir. Türk halkı iyi bir eğitim görmeli, iyi bir hükûmete sahip olmalıdır. Türk köylüsünün pek azı okur yazardır. Ama köylüler tekamüle isteklidir, çocuklarının iyi eğitim almasını ve müslümanlığın değerler sistemi ile donanmasını isterler”.¹²

Mektep adının hürmetle ifade edilmesi gerektiğini anlatan Mustafa Kemal onu şu ifadelerle tanımlıyor:”Mektep genç dimağlara, insanlığa hürmeti, millet ve memlekete muhabbeti, şerefi, istiklâli öğretir. ... İstiklâl tehlikeye düştüğü zaman onu kurtarmak için takibi muvafık olan en salim yolu belletir... Memleket ve milleti kurtarmaya çalışanların aynı zamanda mesleklerinde birer namuskâr mütehassis ve birer âlim olmaları lazımdır. Bunu temin eden mekteptir. Ancak bu tarzda her türlü teşebbüsün mantıki neticelere isali mümkün olur... Mektep sayesinde, mektebin vereceği ilim ve fen sayesinde ki Türk milleti, Türk sanatı, iktisadiyatı, Türk şiir ve edebiyatı, bütün bedayiiyle inkişaf eder” Bir başka konuşmasında ise mekteplerin talim ve terbiye kadar, mektep dışındaki neslin aydınlatılması için de önemini anlatmış ve onun “...Meslek ve yardım teşkilatının kendi mensuplarından ve kendi aralarından başlayarak harice yayılmak suretiyle halk için genelleştirilmesi gereken fikir ve

¹¹ Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri II, s 205.

¹² İlhan Başgöz, a.g.e, s 274.

his cereyanlarına bir mecra olabileceğini” açıklamıştır. ¹³

Mustafa Kemal, değişik vesilelerle yaptığı konuşmalarda bu kadar önemli olan eğitim konusunun geçmişte nasıl değerlendirildiğini ve bu yanlış yaklaşımın doğurduğu sonuçları ortaya koymuştur. 1921 yılındaki Maarif Kongresi’nde, Yüzyıllardır süren derin bir umursamazlığın devlet yapısında açtığı yaraları sarmak için gerekli olan çabaların en büyüğünü eğitim alanında esirgmeden göstermek gerektiğini, bugüne kadar izlenen eğitim ve öğretim yöntemlerinin ulusumuzun gerilemesinde en önemli neden olduğunu ve bu nedenle eski çağdaki asılsız uydurmalarından, yaradılışımıza uymayan yabancı düşüncelerden uzaklaşmak gereğini ifade etmiştir. Bu konuda yaşattığı güveni ise, “Silahlarıyla olduğu gibi kafasıyla da savaşmak zorunda olan ulusumuzun birincisinde gösterdiği üstünlüğü ikincisinde de göstereceğine hiç kuşku yoktur” açıklaması ile yapmaktadır. ¹⁴

1 Mart 1922’de Türkiye Büyük Millet Meclisi’ni açış konuşmasında yine eski devrin yanlış eğitim metoduna değinir , bu yanlışlığın ulusun bilgisizliğinin nedeni olduğunu açıklar ve Millî Eğitimin ana çizgisinin bunu ortadan kaldırmak olduğunu ifade eder. Mustafa Kemal bu konuşmasında “... Genel olarak köylüye okumayı yazmayı ve matematikte dört işlemi öğretmek, yurdunu, ulusunu, dinini, dünyasını tanıtacak kadar coğrafya, tarih, din ve ahlak bilgisi vermek Millî eğitim programımızın amacıdır “açıklamasını yapmıştır. Dolayısıyla bir taraftan bilgisizliği gidermeyi, diğer taraftan çocukları toplumsal ve ekonomik alanda etken ve verimli kılmak için gerekli olan önbilgilerin iş üstünde öğretmek yöntemi ile verilmesini anlatmıştır. Kadınların da yetiştirilmesine önem verileceğini ifade etmiştir. ¹⁵Orta öğretimin gayesinin memleketin ihtiyaç duyduğu çeşitli hizmet ve sanat erbabını yetiştirmek ve yüksek öğretime aday hazırlamak olduğunu açıkladığı bu konuşmasında, özellikle köylünün eğitilmesinin maarif tarihimizde kutsal bir aşama olacağını anlatmıştır. ¹⁶

¹³ Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri II, s 266.

¹⁴ Behçet Kemal Çağlar, Atatürk’ün Söylevleri, Ankara 1968, s 75.

¹⁵ Vasfi Bingöl, Atatürk’ün Millî Eğitimimizle İlgili Düşünce ve Buyrukları, Ankara 1970, s 11-13

¹⁶ Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri I, (1919-1938), Ankara 1997, s 245

Henüz Cumhuriyet kurulmadan önce başlayan eğitimin önemini irdelemeye yönelik açıklamaları ve bunları hayata geçirmeye yönelik uygulamaları, Cumhuriyet yıllarını kapsayarak devam eder. Kongreler ve Heyet-i İlmiye toplantıları ile bu konu tartışmaya açılmış ve hep canlı tutulmuştur.¹⁷

Geçmişin gelenekçi olan dolayısıyla da Millî olmayan ve bilime kapalı olan yaklaşımından uzak durmuştur. 1924 yılında Samsun öğretmenleriyle yaptığı konuşmada dile getirdiği üzere Mustafa Kemal'e göre dünyada herşey için, medeniyet için, hayat için, başarı için gerçek yol gösterici ilim ve fendir. Bu temel ilkeyi anlamış bulunan ve yeni nesli de bu ilkeler doğrultusunda yetiştireceklerini vaad eden öğretmenlerle birarada bulunmaktan duyduğu mutluluğu ve gururu anlatan Mustafa Kemal, bilindiği üzere ilim dışında yol aramayı da gaflet, cehalet ve delalet olarak tanımlamıştır.¹⁸

Bilimi hayata geçirmek amacıyla , önce laikliği eğitim alanında gerçekleştirilecek bir dizi çalışma başlatılmıştır. Bu çalışmaların ardından ilim ve fene dayalı bir eğitim, dini bilgilerin öğretildiği bir eğitim ile yer değiştirmeye başlayacaktır.

Atatürk'e göre modernleşmenin en etkili aracı eğitimidir. Toplumsal bütünleşmenin eğitim alanındaki bütünleşme ile birlikte ele alınması bir gereklilik idi. Yeni eğitim sistemi, batılılaşmanın ilk koşulu olarak görüldüğünden önce eğitim sistemi laikleştirilmiştir. Eğitim sistemi bu yenileşmenin hem yayıcısı ve hem de koruyucusu olmuştur. Halkı modernleştirme çabaları içerisinde Atatürk'ün başvurduğu iki eğitimsel yaklaşımdan biri ulusal eğitim ve diğeri halk sistemi kavramlarıdır. Bu iki sistem Türk toplumunda düşünce ve davranış yenilenmesini amaçlamıştır. Devletin en önemli görevinin kamu eğitimi olduğuna inanan Atatürk, Cumhuriyetin eğitim politikasını laiklik ve halkçılık ilkelerine dayandırmıştır.¹⁹

¹⁷ Heyet-i İlmiye toplantılarında okul programlarında yapılacak yenilikler haftalık ders saatleri, kitaplar v.b düzenlemeler üzerinde kararlar alınmıştır. Heyet-i İlmiye toplantıları için bkz; Necdet Sakaoğlu, **Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi**, İstanbul 1992, Mustafa Ergün, **Atatürk Devri Türk Eğitimi**, Ankara 1982, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, **Hayatım**, İstanbul 1998.

¹⁸ **Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II**, s 202-203.

¹⁹ Ziya Bursalıoğlu, "Atatürk Döneminde Eğitim Felsefesi ve Yenileşmesi", **Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu**, Ankara 1981, s 11-12.

Geçmiş deneyler, ikili eğitim düzeniyle bu ilkenin sağlanamayacağını kanıtlamıştı. İnkılap kalkınca ulusal birlik daha kolay gerçekleştirilecek, yetişecek kuşaklar ulusal görüş ve beraberlik çerçevesinde bütünleşebilecekti. Çağdaş düzen her şeyden önce özgür düşünce ve aklın kullanılması üzerine kurulmuştu. Yeni kurulacak Türk Devleti'nin başlıca gereksinmesi onu yaşatacak”Fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür “kuşaklardı Bu bağlamda öğrenim birliği ile bireylere kazandırılmak istenen de çağdaş, laik ve özgür düşünce olarak ortaya çıkmaktadır.

Atatürk, 7 Aralık 1922’de Halk Fırkası’nı oluşturacağını basın yolu ile duyurdu.⁸ Nisan 1923’te ise görüşlerini topladığı 9 ilkeyi yayınladı. Egemenliğin ulusa ait olduğu, padişahlığın kaldırılması ile ilgili ilkenin değişmezliği gibi temel noktalar yanında, öğretimi birleştirmeye hemen girişileceği de burada kayda bağlanmıştı.²⁰

1 Mart 1923’te Türkiye Büyük Meclisi’ni açarken yaptığı konuşmasında Atatürk, genel olarak bir yıllık eğitim çalışmasına değinmiş ve bu bir yıllık çalışmanın pek parlak olmamakla beraber, bunun karşı karşıya bulunulan güçlükler ve olanaksızlıklar dikkate alınarak değerlendirilmesinin doğru olacağını ifade etmiştir. Savaşın ardından kapanmış bulunan eğitim kurumlarının açılmasına başladığını, savaşın özellikle okullar ve maarif idaresi üzerinde olumsuz etki yarattığını, ancak tam bir barış dönemine girildikten sonra maarif idaresinin kürsüler üzerinde cehalete karşı sarsılmaz bir istihkâm meydana getireceğini açıklamış ve eğitim birliği konusunda açık direktifler vermiştir.²¹ “Memleket çocuklarının eşit şekilde ve ortak olarak elde etmeye mecbur oldukları ilim ve fenler vardır. Yüksek meslek ve ihtisas erbabının ayrılabilmesi öğretim derecelerine ulaşmaya kadar, eğitim ve öğretimde birlik, toplumumuzun ilerlemesi ve yükselmesi açısından çok önemlidir”. 1 Mart 1924’te Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin yeni toplantı yılını açarken yaptığı konuşmada ise Atatürk;”Eğitim ve öğretim birliği”nin bir an bile geciktirilmeden gerçekleştirilmesi gereken bir Millî dava olduğunu, ısrarlı bir dille yeniden hatırlattı. Türkiye Büyük Millet Meclisi iki gün sonra 3 Mart 1924 günü yaptığı oturumda halifelğe son verilmesi,

²⁰ Atatürk, **Söylev II**, Ankara 1981, s 524.

²¹ **Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri I**, s 315-316.

Osmanlı hanedanının Türkiye Cumhuriyeti sınırları dışına çıkarılması, Şeriye ve Evkaf Vekâleti'nin kaldırılması kararı ile birlikte "Tevhid-i Tedrisat" kanununu da kabul etti.²²

Bu kanunun kabulünden sonra Türkiye'de uzun yıllar sıkıntısı çekilmiş olan ikili eğitim sona eriyor ve birbirinden farklı eğitim almaktan kaynaklanan ayrı ve çarpışan görüşlerin doğurduğu anlamsızlık ve tehlike de böylece önemli ölçüde ortadan kalkıyordu.

Medreseler kaldırılmakla beraber yalnız imam ve hatip yetiştirmek üzere yeni okullar açılmış ve Darülfünun'a bir İlahiyat Fakültesi ilave edilmiştir. Her iki kurum da öğrenci yetersizliği ve ilgisizlikten dolayı yaşamamıştır.²³

Tevhid-i Tedrisatın en önemli hizmetlerinden birisi karma eğitim, yani kız öğrencilerin de eğitime katılmasıdır. Bu konuya 1923 yılında Eskişehir'de yaptığı "...Kadınlarımızı da erkeklerimiz gibi aynı öğrenim derecesinden geçirmeliyiz"²⁴ açıklaması ile değinen Mustafa Kemal, 1931 yılında İzmir Kız Öğretmen Okulu'nda yaptığı bir konuşmada ise şunları söylüyor: "...Bütün kızlarımızın vatanın ve milletin yüksek çıkarlarını her suret ve vasita ile müdafaa ve muhafaza edebilecek kabiliyette yetiştirilmesinin Millî terbiyede esas tutulması ve kız çocuklarının buna göre bedeni, fikri ve hissi terbiyeye mazhar edilmesi lazım gelir."²⁵ Yaptığı değişik konuşmalarda kızların eğitilmesinin gereği ve önemi üzerinde duran Mustafa Kemal Atatürk, erkek ve kadın bütün nüfus için eğitimde fırsat eşitliğini, Cumhuriyet sonrasında bir dizi uygulaması ile hayata geçirmeye başlamıştır.

²² Turhan Feyzioğlu, "Eğitimin Laikleştirilmesi ve Eğitim Birliği", **Atatürk Yolu**, Ankara 1987, s 204-205 Tevhid-i Tedrisat ve Hilafetin kaldırılmasına dair çıkarılan kanunlar için bkz; **Düster**, Üçüncü Tertip, Cilt 5, İstanbul 1931, s 667, 668, 669 Kanun teklifini yapan ve uygulayan Vasıf Çınar konusunda bkz; Tülay Alim Baran, **Vasıf Çınar ve İzmir'e Doğru Gazetesi Yazıları**, İstanbul 2001

²³ Osman Ergin, **Türkiye Maarif Tarihi**, İstanbul 1943, Cilt 5, s 1447. 1927-1928 eğitim öğretim yılında İmam-Hatip okullarında 222 olan erkek öğrenci sayısı 1928-1929'da 159'a, 1929-1930 yılında 141'e, 1931-1932 yılında 57'ye ve 1932-1933 yılında 10'a düşmüştür. Bu konuda bkz; **Millî Eğitim Hareketleri 1927-1966**, Ankara 1967, s 35.

²⁴ **Mustafa Kemal Eskişehir-İzmit Konuşmaları (1923)**, İstanbul 1993, s 43.

²⁵ **Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II**, s 300.

Eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin yanı sıra, eğitim konusunda ülke gerçekleri de göz önünde bulundurulmuş ve bu nedenle nüfusunun yarısından fazlası köylü olan bir ülkede, tarımsal gelişmeye ve meslek okullarına olan ihtiyacın karşılanmasına önem verilmiştir. Demir, tahta, kimya, teknik, inşaat ve diğer dallar için meslek okulları açılmıştır.²⁶

Uygulanacak eğitim ve öğretim yöntemi bilginin işlevsel olması, işe yarar ve kullanılabilir olmasıdır. Yapararak öğrenmeye dayanan, yaygın olacak bir eğitim öğretim için kitaplıklar, müzeler, galeriler, sergi salonları, konservatuvarlar öneren Mustafa Kemal, Türkiye'nin Millî Eğitim siyasetinde tam bir açıklık ve hiç duraksamaya yer vermeyen bir aydınlığın etken olacağını ifade ediyor.²⁷

Beden eğitimi ve spor konusunda ise "...Bilimsel ve ilmi öğretime ayrılacak çabanın burada da gösterilmesi gereklidir. Memleket çocukları için hangi yöntemdeki beden eğitiminin verimli olacağını bilmek gerekir" açıklamasını yapmış ve böylece Beden eğitimi genel eğitim içerisinde hak ettiği yeri almıştır.²⁸

Eğitimin amaçlanan hedefleri için toplum ve devlet ilişkisinin öğretmenler aracılığıyla düzenlenmesi gereği öğretmenlere büyük görevler yükliyordu. 1922 yılı Ekim ayı içerisinde Bursa'da İlkokul öğretmenlerine yaptığı konuşmada öncelikle öğretmenlere ilişkin düşüncelerini büyük bir açıkyüreklilikle "... İsterdim ki çocuk olayım, genç olayım, sizin ışık saçan sınıflarınızda bulunayım.Sizin elinizde gelişeyim, siz beni yetiştiresiniz "sözleriyle ifade etmiş ve okulun sağlayacağı bilim ve teknik yardımının önemini anlatmıştır. Millî Eğitim alanında ne pahasına olursa olsun tam bir başarıya ulaşmak gerektiğini ve kurtuluşun ancak bu yolla olacağını ve çocuklara, gençlere temel olarak ulusuna, Türkiye Devletine, Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne düşman olanlarla savaşmak gereğinin öğretilmesini istemiştir.²⁹

²⁶ Bertold Spuler , "Tanzimat ve Atatürk Devirlerinde Türk Öğretim Sistemleri ve Mukayeseleri", **Atatürk Devrimleri I.Milletlerarası Sempozyumu Bildirileri**, İstanbul 1975, s 436-437.

²⁷ Vasfi Bingöl, **a.g.e**, s 21.

²⁸ **Mustafa Kemal Eskişehir-İzmit Konuşmaları (1923)**, İstanbul 1993, s 41.

²⁹ **Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II**, s 46-50.

Atatürk;”Ulusları kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir. Öğretmenden, eğiticiden yoksun bir ulus, henüz ulus adını almak yeteneğini elde edememiştir. Ona şöyle böyle bir yığın denir, ulus denmez. Bu yığının ulus olabilmesi için kesinlikle eğiticilere, öğretmenlere gereksinim vardır .Onlardır ki bir toplumsal varlığı gerçek ulus haline koyarlar³⁰ ifadesi ile bu büyük atılımda onların önemini vurgulamıştır.

Ülkenin iki orduya sahip olduğunu, bunlardan birincisinin ülkeyi kurtardığını, ancak bu zaferlerin kalıcı olabilmesinin ikinci ordu olan irfan ordusuna bağlı olduğunu 24 Mart 1923 tarihinde Kütahya’da öğretmenlerle yaptığı konuşmada dile getiriyor. Bir başka konuşmasında ise öğretmenlere ilişkin olarak şunları söylüyor:”Eski hocalar nasıl dini esastan hâkim olmuşlarsa muallimler de ilim esastan kazanmaya başladıkları hâkimiyeti nihayete erdirmelidirler. Muallimler her vesileden istifade ederek halka koşmalı, halk ile beraber olmalı ve halk muallimin çocuğa yalnız alfabe okutur bir varlıktan ibaret olmayacağını anlamalıdır.”³¹

Mustafa Kemal, Türkiye’nin askerlik, siyaset ve yönetim alanlarındaki devrimlerinin öğretmenlerin başarısı ile gerçekleşeceğini, onların yetiştirdiği bilim ordusunu görmekten duyduğu mutluluğu anlatmıştır.Yeni kuşağı yetiştirmek için öğretmenlerin katlandığı sıkıntı ve özverilerle birlikte, yeni anlayış ve uygarca yaşayışı benimsetmek ve yaymaktaki çok olumlu etkilerinin, bu büyük sorumluluğun öğretmenler tarafından layıkıyla yerine getirildiğinin bir göstergesi olduğunu değişik konuşmalarında dile getirmiştir. ³² Kadın ve erkek Cumhuriyet öğretmenlerinin yetiştirmekte oldukları öğrenci ile beraber gerçek bir irfan ordusu manzarası arz etmekte olduğuna şahit olduğunu, bu münevver heyetlerin buldukları yerlerde öğrenci eğitmekten başka doğrudan doğruya halk üzerinde de büyük etkilerinin olduğunu anlatan Mustafa Kemal, kız ve erkek çocukların, ana ve babaların eğitim için gösterdikleri şevkin takdire layık olduğunu ifade etmiştir. ³³ Cumhuriyetin başarısının öğretmen-

³⁰ Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri II, s 243.

³¹ Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri II , s 167-168, 266.

³² Vasfi Bingöl, a.g.e, s 28-40.

³³ Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri II, s 353, 359.

lerin başarısı olacağını açıklayarak, onlardan fikren, ilmen, fennen, bedenen kuvvetli ve yüksek seviyeli muhafızların yetiştirilmesini istemiştir.³⁴

Mustafa Kemal öğretmenlerle değişik tarihlerde yaptığı konuşmalarda genellikle eski ve yeni dönemi kıyaslamış, gelinen noktayı ve anlayış değişikliğini gözler önüne sermiştir. Bir taraftan daha yapılması gereken çok şey olduğundan söz ederken, diğer taraftan umutsuz olmamasının nedenlerini açıklamıştır. Nitekim 1925 yılında Konya’da Öğretmenlerle yaptığı konuşmada “...Yürümekte olduğumuz teceddüt, tekâmül ve medeniyet yolunda sizlerden oluşan bir Türk ordusuna dayandıkça behemehal başarılı olacağımıza imanım katidir. Şimdiye kadar olduğu gibi birbirimize dayanarak ve hep beraber milletin iradesine dayanarak yürümekte devam edeceğiz. Milletimizin kat’ına mecbur olduğu aşamalar büyüktür. Varılması zorunlu olan hedefler çoktur. Behemehal bu aşama kat olunacak, en nurlu hedeflere varılacaktır. Onun için birbirimize vereceğimiz işaret ileri! ileri! daima ileridir” diyor.³⁵

Bu sorumluluk veya Cumhuriyetin eğitim konusundaki ilgi alanı sadece öğretmenlerle de sınırlı tutulmamıştır. Geleneksel eğitimin yerine çağdaş bir eğitimin getirilmesi, hiç kuşkusuz sadece okulların düzenlenmesi ile olası değildi. Laik ve çağdaş olmanın yanı sıra bütünleştirici ve halkçı bir özellik de taşıyan Cumhuriyet eğitimi, okul dışındaki nüfusu da yetiştirme çabası içindeydi.

Önce herkese okuma yazma öğretmeyi hedefleyen bir seferberliğin başlatılması uygun bulundu. Türkiye köyü ve şehri ile bir bütün olarak bu çabanın içerisine sokulmalı idi. Bu nedenle harf devrimi, Türk diline uygun bir alfabeye duyulan ihtiyacın yanında, eğitimi yaygınlaştırmak ve okuma yazmayı kolaylaştırmak için gerekli bulundu.

1 Kasım 1928’de Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin toplanma yılını açarken, Türk Milletine kolay bir okuma yazma anahtarı olarak yeni Türk harflerini kazandırmanın yararlarını anlatmıştır. Okuma yazma bilmeyen erkek kadın her vatandaşın, bunları öğ-

³⁴ Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri II, s 178-179.

³⁵ Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri II, s 245.

renmek için canla başla çalışmasını isteyen Atatürk, çok uzun bir zamandan beri çözülemeyen bu sorunun çözülmesini “Gözleri kamaştıracak bir başarı” olarak anlatır. Konuşmasında ayrıca:”Hiçbir zaferle benzetme kabul etmeyen bir başarının heyecanı içindeyiz. Vatandaşlarımızı cehaletten kurtaracak bir sade öğretmenliğin vicdani mutluluğu bütün varlığımızı sarmıştır” ifadesi ile eğitim konusunda yapılan her atılımda Devletin kurucusu olarak duyduğu büyük hazzı ifade etmiştir.³⁶

Yeni Türk harflerinin kabul edilmesinden sonra, bu harflerin bütün bir halk tarafından kolay ve çabuk okunmasını sağlamak amacıyla “Millet Mektepleri” açıldı. Hiç yazı bilmeyenler, eski yazı bilenler olarak iki ayrı gruba yönelik olan bu mekteplerde, yeni alfabeyi öğretmenin yanı sıra hayata dair bilgiler de verilmiştir.³⁷

Harf Devriminin arkasından onu tamamlayan dil devrimi, sözlük çalışmaları başlatılmış ve 1932 yılında bütün bu çalışmaların toplanacağı Türk Dili Tetkik Cemiyeti kurulmuştur.³⁸ 1 Kasım 1934 tarihinde Meclisin Dördüncü Dönem Dördüncü Toplanma Yılıni açarken yaptığı konuşmada son derece önemsedığı Tarih ve Dil konusuna ilişkin olarak “Kültür işlerimiz üzerine ulusca gönlümüzün titrediğini bilirsiniz. Bu işlerin başında da Türk tarihini, doğru temelleri üstüne kurmak; öz Türk diline, değeri olan genişliği vermek için candan çalışılmakta olduğunu söylemeliyim. Bu çalışmaların göz kamaştırıcı verimlere ereceğine şimdiden inanabilirsiniz” demektedir. Yine 1936 yılında yaptığı konuşmada her iki kurumun hergün yeni ufukları açan ciddi ve sürekli çalışmasından söz etmiş ve bu iki ulusal kurumun “Tarihimizin ve dilimizin karanlıklar içinde unutulmuş derinliklerini, dünya kültüründeki analıklarını, reddolunamaz ilmi belgelerle ortaya koydukça yalnız Türk milleti için değil ve fakat bütün ilim âlemi için dikkat ve intibahı çeken kutsal bir vazife yapmakta olduklarını “ söylemiştir.³⁹

³⁶ Vasfi Bingöl, **Atatürk’ün Millî Eğitimimizle İlgili Düşünce ve Buyrukları**, Ankara 1970, s 48.

³⁷ Mustafa Ergün, **a.g.e**, s 101, 103.

³⁸ Ağâh Sırrı Levent, **Türk Dilinde Gelişme ve Sadeleşme Evreleri**, Ankara 1972, s 406, 407, 408.

³⁹ **Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri I**, s 395 405-406...

Bu büyük atılımların ardından ölümüne kadar özellikle Türkiye Büyük Millet Meclisi’ni açış konuşmalarında eğitim konusuna değinmeye devam etmiştir. 1936 yılında İlköğretimdeki amacın bunun genelleşmesini sağlamak olduğunu tekrarlamış, 1937 yılında en uygar ve en zengin bir ulus olarak varlığımızı yükseltmek için okuyup yazma bilmeyen tek yurttaş bırakmamak gerektiğini, yurdun kalkınma savaşının ve yeni çatısının istediği teknik elemanları yetiştirmek gerektiğini, yurt sorunlarının dayandığı temel düşünceleri anlayacak, anlatacak, kuşaktan kuşağa yaşatacak insan ve kurumları yaratmak için Millî Eğitim Bakanlığı’nın üzerine aldığı büyük ve ağır sorumluluğu anlatmıştır. 1938 yılında ise üniversitelerden, öğretmen okullarından, Tarih ve Dil kurumundan söz eden ve bu alandaki sonuçlardan memnuniyetini ifade eden konuşması Celal Bayar tarafından okunmuştur.⁴⁰

Sosyolog Adolphe Ferriere’nin “Hiçbir ülkeden mülhem olmayan baştan aşağı kendine özel bu programlar mükemmel idi” şeklinde tanımladığı eğitim atılımı sonucunda sadece Ankara’da Kız ve Erkek Liseleri, Gazi Eğitim Enstitüsü, Ticaret Lisesi, Hukuk Fakültesi, Tıp Fakültesi, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Müzik Konservatuarı gibi çok sayıda okul açılmıştır.⁴¹

Kıscacası Türkiye’de Mustafa Kemal eğitim atılımına girişirken bilgisizliğin yok edilmesi gereğinden yola çıktı. Bu bilgisizliği yok etme savaşına girişirken toplumu bir bütün olarak ele aldı ve eğitimin yöntemini bilimsellik olarak belirledi. Millî eğitimin kimliğini laik ve ulusal olarak tanımladı. Eğitimsizliği gidermeyi öncelik olarak ele aldı, eğitim ordusunun öğretmenlerini önemsemi. İnsanların okullara gelmesine zemin hazırlandı. Yeni yetişecek kuşak için eğitim zorunlu hale getirilerek, bundan sonraki okumamışlık problemi-

⁴⁰ Vasfi Bingöl, **a.g.e**, s 55-60 Bu çabaların sonucunda Türkiye’de ilk genel nüfus sayımının yapıldığı 1927 yılında, resmi ve özel ilkokullarda toplam 461.985 öğrenci varken, bu sayının Cumhuriyetin ilk 15 yılının sonunda 764.691 kişiye ulaştığı görülmüştür. Resmi ve özel ortaokullarda yine aynı yıllar itibariyle 19.858 olan öğrenci sayısının 83.642’ye, liselerde ise 3819’dan 24.364’e çıktığı istatistiklerden izlenmektedir. Bu konuda bkz **Millî Eğitim Hareketleri 1927-1966**, Ankara 1967, s 14, 25, 28.

⁴¹ Benoist –Mechin, **Mustafa Kemal, Bir İmparatorluğun Ölümü**, (Türkçesi Zeki Çelikkol), Ankara 1999, s 293.

nin önüne kanun yolu ile geçilmeye çalışıldı. Millet Mektepleri ile bütün toplum eğitim seferberliğinin içine çekildi. İnsanlar bilgi ve becerileri doğrultusunda eğitime tabi tutuldular. Çok kısa bir zaman sonra halk eğitilmiş olmanın verdiği farklılıkla belirmeye başladı. Temelden yapılandırılmaya çalışılan bu işin yanına üniversiteler eklendi ve eğitim devrimi gerçekleşti. Mustafa Kemal'in Türkiye'sinde eğitim bir tehlike olarak değil, eğitimsizlik bir tehlike olarak değerlendirildi.

TÜRK EĞİTİM DEVRİMİ: TEMEL İLKELER VE GELİŞİM SÜRECİ

*Prof. Dr. Mustafa ERGÜN**

Atatürk devrimlerinin Türk Milleti için gerçek anlamı ve değeri, yakın geçmişimizdeki bir çok tarihi ve sosyal olaylar göz önüne konularak daha iyi vurgulanabilir.

Osmanlı Devletinin son iki yüzyıllık tarihi içinde, memleketin sorunlarına aydınların çözüm yolu olarak getirmeye çalıştığı bazı öneriler, onların düşündüklerinden daha fazla olarak Atatürk tarafından yapılmıştır. Büyük bir düşünür, büyük bir icracı, yapıcı olan Atatürk, kendine has düşünce sistemi ve devrim metodolojisi ile yalnız Türk Milletinin değil, bir çok mazlum milletlerin de kurtarıcısı olmuştur.

Bu yazıda, Atatürk'ün eğitim devrimlerinin eğitim tarihimizin içindeki değerlendirmesi ve çağdaş eğitim sistemimize kazandırdığı dinamizm üzerinde durulacaktır.

Atatürk'ün Eğitim Felsefesi

Mustafa Kemal, Ankara'da yeni devletin kuruluş hazırlıklarını yaparken cephede savaşın en kızışkın olduğu bir sırada, 1921 Temmuz'unda, Ankara'da topladığı "Maarif Kongresi"nde şöyle di-yordu⁴²:

* Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi.

⁴² Maarif Kongresi, **Hakimiyet-i Millîye Gazetesi**, 17.7.1921.

“Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin tarih-i tedenniyatımızda en mühim bir amil olduğu kanaatindeyim. Millî bir terbiye programından, taarruz eden her kuvvete karşı müdafaa kabiliyetiyle donanmış, Şarktan ve Garptan gelen ecnebi tesirlerden uzak ve seciye-i Millîyemizle mütenasip bir kültür kastediyorum. Dehayi Millîyetimizin inkişafı ancak böyle bir kültür ile kabildir...”

Yaratacağımız kültür, herais-i Millîye zemini ile o zemin ise milletin seciyesi ile mütehasip olmalıdır. Çocuklarımız ve gençlerimizi yetiştirirken, birliğimize taarruz eden her kuvvete karşı müdafaa kabiliyetiyle mücehhez bir nesil yetiştirmeye muhtaç olduğumuzu unutmayalım. Yeni neslin ruhuna bu kabiliyeti zerk etmek lâzımdır. Müstakil ve mevcut kalmak isteyen milletlerin felsefesi, en bariz şekilde bu evsafi kemâl-i şiddetle talep etmektedir. Millî gaye hakkındaki umumi nokta-i nazarımı söylerken, yeni neslin teşhiz edileceği evsaf arasında kuvvetli bir aşk-ı fazilet ve kuvvetli bir fikr-i intizam ve inzibattan da bahs etmek lazımdır. (...) (sizden) eskiden çizilmiş alelâde yollar üzerinde yürümek değil, belki yukarıdan beri evsaf ve şeraitini arzettiğim millî hars yolunda rehber olmak gibi mukaddes bir vazife bekliyoruz.”

Mustafa Kemal o dönemde savaş içinde gösterilecek çabalarla Türk eğitiminin temellerinin atılamayacağını, ama, gerekli vasıtalarla sahip oluncaya kadar geçecek savaş süresi içinde özenle çizilmiş bir eğitim programı uygulanıp eğitim örgütünün en verimli bir şekilde çalıştırılmasını istiyordu.

(Bu kongreye kadın ve erkek öğretmenlerin karışık katılmaları üzerine, o zamanki Maarif Vekiline karşı sert eleştiriler yapılmış; Bakan görevden çekilmiştir. Bunu haber alan Mustafa Kemal, gelecek toplantıya kadın ve erkek öğretmenlerin gene birlikte katılacakları ve hatta karışık olarak oturacaklarını söyleyerek devrim dinamizminin ilk parıltılarını vermiştir.)

Mustafa Kemal'in Anadolu hareketi büyük bir dehanın eseri- dir. Muhteşem bir örgütlenme örneği ve metodunu vermektedir. 1920 Mayısında kurulan TBMM Maarif Vekaleti, onca yokluk ve yok- sulluk içinde kısa zamanda Anadolu'daki hemen bütün öğretmenleri kendi yönetimi altında toplamayı başarmıştır.

Ankara Maarif Vekaletinin süratle bütün öğretmen sicillerini kendi bünyesinde toplaması, ilk ve ortaöğretim hakkında birçok ya- salar hazırlaması, yüksek öğretim düzeyinde Ankara'da "Ali Dersler Programı" açması ve 1922 yılı sonrasında İstanbul "Nezareti"nin yerine bir Maarif Müdürlüğü açması; Ankara Hükûmetinin, askeri alanda olduğu gibi bürokratik alanda da çok başarılı bir çalışma yap- tığını gösteriyordu. Çünkü, eğitimde kısaca özetlemeye çalıştığımız durum, devletin diğer tüm büroları ve bakanlık teşkilatları için de aynen geçerli idi.

Islahat değil, yeniden kuruluş

Kurtuluş Savaşı'nın kazanılmasından hemen sonra Devlet teşkilâtının her yanında yeni devletin felsefesine uygun esaslı deği- şiklikler yapıldı; daha doğru bir deyişle pek çok şey yeniden kurul- du.

Eğitim alanında Türkiye'nin öteden beri halledemediği bazı bü- yük problemleri vardı; eğitimde ikilik, yazının değiştirilip değiştiril- memesi, ilköğretimin yaygınlaştırılması, halkın aydınlatılması, ya- bancı okullar meselesi gibi... Bu konular uzun zamandır tartışıldığı halde bir sonuca varılmıyordu. Yeni Devlet aynı problemleri mecbu- ren devralmıştı, ama bunları çözümleyemediği sürece icraatını rahat sürdürebilmesi ve hattâ yaşayabilmesi bile zorlaşacaktı.

Osmanlı Devleti batılılaşmak zorunda kaldıktan sonra, kendi eski müesseselerine dokunmadan, onların yanı başında Batılı kurumları kurup desteklemeye başladı. Bu, hemen her alanda böyle oldu.

Öğretimin birleştirilmesi: Ortak payda

İmparatorluğun eski askeri düzenini yıkmadan, onların yanı sıra Batı örneğinde subaylar yetiştirmeye, ordular kurmaya başlan- dı. Ancak, Batı tipi ordu kurulmasına Yeniçeriler kanlı şekilde karşı çıktıklarından dolayı bu kurum zorla ortadan kaldırıldı.

Hukuk alanında bir taraftan Fransız ceza ve usul-ü muhakeme yasaları, ticaret yasaları çevrilip uygulanıyor; bir yandan “kısas”, “diyet” gibi şerî hukuk kuralları kaldırılmıyor, “Mecelle” hazırlanıyor. Bir taraftan da Mekteb-i Kudat ve medreseler, fıkıha göre hüküm verecek kadılar yetiştiriyordu.

Eğitim alanında bu ikilik, çok daha çeşitli şekillerde ortaya çıkıyordu. Askerî Okullar kurulup, batı örneğindeki eğitim kurumları iyice yerleştikten sonra, 19. yüzyılın ortalarına doğru, Batı örneğindeki ilk sivil okullar açılmaya başlanmıştır. İlk kurulan batı tipi okullar, Fransız örneğine göre örgütlenen Osmanlı Devlet dairelerine memur yetiştirmeye yöneliktir. 1845’ten itibaren de Osmanlı eğitim sistemi, Batı eğitim sistemlerine göre ilk, orta ve yüksek öğretim kademeleri olarak örgütlenmeye başlamış; bu çerçevede yeni okullar açma çalışmalarına girilmiştir. Yeniçerilerde olduğu gibi, medreseler, bu hareketlere engel olucu bir biçimde karşı çıkmadı. Çünkü gereğinde doğal müttefikleri oluveren Yeniçeri Ocağı ortadan kalkmış, onun yerine Batı örneğine göre yetiştirilmiş bir ordu kendilerinin karşısındaydı. Saltanat ve hükûmet kendilerini değil, Batı tipi kurumlarını destekliyordu. Esasen medreseler de kendi bünyeleri itibarıyla en zayıf dönemlerinde bulunuyorlardı. Yeni kurulan Devlet örgütünü benimseyip te görev almaya istekli değillerdi. Osmanlı hükûmetleri, başlangıçta doğrudan doğruya medreseleri hedef almamış, ilk ve ortaöğretim düzeyinde çalışmıştır.

İlköğretim düzeyinde önce Sıbyan Mektepleri ıslah edilmek istenmiş, bu mümkün olmayınca, Devlet, “ibtidai” adlı ilkokullar kurmaya, modern ders araç ve gereçleriyle, modern öğretim metotlarını bu okullarda uygulamaya başlamıştır. Şahıs ve derneklerin kurduğu bu tip ibtidaieleri de desteklemiştir. Sıbyan Mektebi taraftarları bu modern girişimlere karşı çıkıp ders araçlarını, sıraları kırıp yakmışlar ama sonunda hem Türkiye’de, hem Kırım, Kazan, Azerbaycan ve Batı Türkistan’daki “usul-ü cedid” hareketi başarılı olmuştur. Batı tipi öğretmenler, Devlet tarafından kurulan öğretmen okullarında yetiştirilmeye başlanmıştır. Öte yandan köy ve mahalle imamlarıyla eşlerinin yönetimindeki sıbyan mahalle mekteplerine de dokunulmamıştır. Esasen bunların pek çoğu vakıf kuruluşları olduğu için, Devlet bunları derhal kapatmayı da göze alamamıştır.

Medreseler de vakıf kuruluşları oldukları için devletin bunlardan her türlü desteğini çekmesine rağmen, yaşamaya devam etti. II. Abdülhamid döneminde medreselere kayıtlı öğrencilerin askerlikten muaf tutulması, çok sayıda kişinin medreselere hücum etmelerine yol açtı; bu, bir yandan medreselere ilgiyi arttırırken, bir yandan da onların çöküşünü hızlandırdı, reform girişimlerini engelledi. Ama medreseler hem ortaöğretim hem yükseköğretim düzeyinde eğitim veren okullar olarak Batı tipi rüştiyelerin, idadilerin, sultanilerin, yüksekokullar ve Darülfünun'un yanı başında yaşamaya, öğretim yapmaya, öğrenci yetiştirmeye devam etti. Üstelik medreseden yetişenlerle mektepten yetişenler birbirlerine zıt hayat görüşüne sahip kişiler oldu. “Alaylı” ve “mektepli” subayların birbirine düşmanlığı gibi, medreseden yetişenlerle mektepten yetişenlerin birbirlerine düşmanlığı memlekete zararlı olmaya başladı. “Mektedir programları”nda din derslerinin ve ibadetlerin zorunlu olması, bazı bilim dallarının dinin süzgecinden geçirilmesi, İslam inançlarına aykırı şeyler anlatılması vs. bu düşmanlığı engelleyemedi.

Cumhuriyet Hükümeti kurulduğunda, Osmanlı Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinin eseri olan mektep-medrese ikiliği aynen devam ediyordu. II. Meşrutiyetten itibaren medreselerde girişilen ıslah teşebbüsleri, bu ikiliği bozma yolunda bir şey yapamamıştı.

II. Meşrutiyet döneminde, askeri rüştiyelerin Maarif Nezaretine devredilmesi, bozulmak üzere olan medrese ve sıbyan mektepleri vakıflarının maarife devredilmesi gibi “tevhid-i tedrisat”ın bazı ön adımları atılmıştı ama, medrese-mektep ikiliği ve eğitim kurumlarının organizasyon bozukluğu aynen devam ediyordu.

1921 Maarif Kongresinde geriliğimizin asıl nedeninin eski eğitim-öğretim metotları olduğunu vurgulayan Mustafa Kemal, Millî eğitim programının eski devrin hurafelerinden, yabancı fikirlerden tamamen uzak hazırlanmasını istemişti⁴³. Bursa seyahati sırasında öğretmenlere yaptığı bir konuşmada fikirleri safsatalardan, akıl ve mantığa uymayan inanç ve geleneklerden temizlemeyi, bilim ve fen düsturlarını rehber edinmeyi tavsiye etmişti⁴⁴. 1922 yılında Konya

⁴³ Maarif Kongresi, **Hakimiyet-i Milliye Gazetesi**, 17.7.1921.

⁴⁴ **Bursa Seyahati** (Mekاتب-i İbtidaiye Muallimleri Cemiyeti Yay.), İstanbul 1339. s. 16-18.

okullarını gezerken medrese müderrislerini azarlamış ve yanındakilere savaş bitince onlarla “ciddi” konuşacağını söylemiş⁴⁵, 1923 Şubatında İzmir’de halkla yaptığı sohbet toplantılarında medreselerin o zamanki durumundan bahsederek, medreseler ve evkaf konusunda yapılacaklara karşı çıkanların bunu hangi hak ve yetkiyle yaptıklarını sormuş ve şöyle demişti⁴⁶:

“Milletimizin, memleketimizin Darülrifanları bir olmalıdır. Bütün memleket evladı kadın erkek aynı surette oradan çıkmalıdır.”

Mustafa Kemal, TBMM’nin dördüncü yıl açılış nutkunda ülkenin genel eğitim durumu hakkında bilgi verdikten sonra şöyle devam etmiştir⁴⁷:

*“Efendiler, evlad-ı memleketin müştereken ve mütesaviyen iktisaba mecbur oldukları ulûm ve fûnun vardır. **Ali meslek ve ihtisas erbabının tefrik olunabileceği derecat-ı tahsiliye kadar terbiye ve tedrisatta vahdet**⁴⁸, heyet-i içtimaiyemizin terakki ve tealisi nokta-i nazarından pek mühimdir. Bu sebeple Şer’iye Vekaletiyle Maarif Vekaletinin bu hususta tevhid-i fikir ve mesai eylemesi temenniye şayandır.”*

Büyük Nutuk’unda 1923’leri anlatan Atatürk, Cumhuriyetin ilanı, hilafetin ve Şer’iye Vekaletinin kaldırılması, medreselerin ve tekkelerin kapatılması gibi hususların, cahil ve gericilerin bütün milleti kışkırtmalarına yer vermemek için programlara konmadığını, bu sorunları halletmek için münasip zamanı beklediğini açıklamıştır⁴⁹.

Mustafa Kemal, 1 Mart 1924’te TBMM’ni açış konuşmasında öğretimin birleştirilmesi konusuna gene değinmiş ve şöyle demiştir⁵⁰:

⁴⁵ Yahya Akyüz, **Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1848-1940)**, Ankara 1978. s. 193.

⁴⁶ İhsan Sungu, “Tevhid-i Tedrisat”, **Belleten Dergisi**, II/7-8 (1938), s. 423.

⁴⁷ TBMM Reisi Mustafa Kemal Paşa’nın 4. Millî Yıl Nutkundan, **Hakimiyet-i Millîye Gazetesi**, 02.03.1923.

⁴⁸ Bu ifade, 5, 8 veya 12 yıllık zorunlu eğitimin kesintisiz ve tam anlamıyla ortak olmasını da öngörmektedir.

⁴⁹ Mustafa Kemal Atatürk, **Nutuk II.Cilt**, İstanbul 1962, 5. Baskı, s. 718.

⁵⁰ Mustafa Kemal Atatürk, **Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri I. Cilt**. Ankara 1961, s. 329.

“Milletin ârayı umumiyesinde tespit olunan terbiye ve tedrisatın tevhidi umdesinin bila ifata-i an tatbiki lüzumunu müşahade ediyoruz. Bu yolda tehalükün ciddi ve derin semereleri seri kararımıza vesile-i tecelli olmalıdır.”

2-3 Mart 1924 tarihlerinde önce Halk Fıkrası, ertesi gün TBMM toplantılarında Şer’iye ve Evkaf Nezaretlerinin lağvı ile Tevhid-i Tedrisat Kanunu kabul edildi. Tazimattan beri süregelen değişik fikir ve duyguda iki insan problemini çözecek ve bir “millet” yetiştirecek eğitim sisteminin temelini oluşturacak bu yasa, Türkiye’deki bütün bilimsel kurumları ve okulları Maarif Vekaletine bağlıyor, ayrıca dini konularda uzmanlar yetiştirmek üzere Üniversiteye bağlı bir İlahiyat Fakültesi’nin ve İmam-Hatip okullarının kurulmasını öngörüyordu⁵¹. TBMM tarafından bu yasanın uygulanmasıyla görevlendirilen Maarif Vekili Vasıf Bey, “Türkiye’de bundan sonra bir tek terbiye, bir tek mektep, bir tek tedris olacaktır” diyerek, o zaman Türkiye’de bulunan 29 Darülhilafe medresesi ile bunların dışındaki 478 “medaris-i ilmiye”yi kapatma emrini verdi (11 Mart 1924)⁵². Bu medreselerdeki öğrenciler de buldukları öğretim seviyesine göre Bakanlığın ilkokul, ortaokul ve liselerine kaydedildi.

Bu arada Adalet Vekili Mustafa Necati Bey’in şer’i mahkemele-ri lağvetmesi üzerine Maarife bağlı Mekteb-i Kudat ta kapatıldı⁵³.

Medreselerin kapatılması, aynı zamanda gençlerin gerçek gelişmelerine engel olan zararlı eğitim, inanç ve bâtil fikirlerin de kaldırılması idi. “Medreseler Türkiye’deki millî menfaat, millî duygu ve bilince dâima yabancı kalmışlar, ülkenin yabancı okullarla dolmasına engel olamamışlardı. Osmanlı Devletinde sayıları binleri bulan yabancı okullar, medreselerin bıraktığı boşluklardan faydalanarak ülkeye yayılmışlardı. 1925 yılında Muallimler Birliği’nde konuşan İsmet Paşa, bu yasayı hazırlayıp kabul ederken bunun yanlış yorum-

⁵¹ Millî Eğitim Vekaleti, **Millî Eğitimle İlgili Kanunlar** I. Cilt, Ankara 1953. s. 647-648.

⁵² Maarif Vekilimiz Vasıf Bey’in Beyanâtı, **Hakimiyet-i Millîye Gazetesi**, 13.3.1924.

⁵³ Ahmet Şükrü, Maarif Siyasetimizin Hedefleri ve Vazifeleri (Vasıf Bey ile mülakat). **Vatan Gazetesi** 5.4.1924.

lanacağını, dinsizlik suçlamasına uğrayacaklarını, halkın tahrik edileceğini bildiklerini söylüyor ve şöyle diyordu⁵⁴:

“Fakat TBMM kararını verdi. Tedricen varılacak gayeleri tâcil etmek inkılâp yapmaktır. TBMM’nin zarurî bir neticeyi bir kanun ile tâcil ve tespit etmesi, bir inkılâp addolunabilir. Bunu yapmak için ariz ve amîk düşündük. (...)

Mugaletata, tezvirata boyun eğmek itiraf-ı acz olurdu. İnkılâplar kadir ve kahirdir.”

Paşa’ya göre bu hareket dinsizlik değildi, aslında en saf ve gerçek din, bu yolla ortaya çıkacaktı. Bu hususta itiraz edecek sesler dinlenilmeyecek, hedefe varmak için her cahilane itiraz ve girişim bertaraf edilecekti. Kânunun yetkileri tam uygulanacak, hiç bir engel karşısında durulmayacaktı. Şimdi Türk milletinin eline büyük bir fırsat geçmişti. Gelecekte tekrar savaş olacaktı ve artık hiç bir şekilde, kafalar, geçmişin demir çemberleri içinde kilitlenmeyecekti⁵⁵.

Medrese binalarından okul yapmaya elverişli olanları okula çevirip, uygun olmayanları satarak parasıyla okul yapmaya çalışan Maarif Vekâleti, M. Kemal’in TBMM’nin altıncı çalışma yılını açarken yaptığı konuşmayı⁵⁶ fırsat bilerek bütün Türkiye’deki eğitim teşkilâtına bir genelge yayınlamıştır. Bu genelgede, saltanatın yüzyıllardır zehirli istibdadı ve taassubu ile memleketi harabeye çevirdiği, öğretmenlerin artık irticaî görüşlerin tahribatına izin vermemeleri; bütün öğretmenlerin cehalete, taassuba ve bunların dayanakları olan zümre ve kurumlara karşı bilinçli bir “cihad” yapmaları istenerek şöyle deniyordu⁵⁷:

“Çocuklarımızda riyaya, taassuba, sahtekârlığa karşı derin bir nefret uyandırmak ve onları en medenî bir ilm-i ahlâk mefkuresiyle teçhiz ederek Türkiye Cumhuriyeti’nin fedakâr, faziletli, Millîyetçi ve teceddütcü vatandaşlarını yetiştirmek vazifesiyle mükellefsiniz.”

⁵⁴ Hasan Ali Yücel, **Türkiye’de Orta Öğretim**, İstanbul 1938. s. 23-24.

⁵⁵ Mustafa Ergün, **Atatürk Devri Türk Eğitimi**, Ankara, DTCF yay, 1982. s. 52.

⁵⁶ **Hakimiyet-i Millîye Gazetesi**, 2.11.1924.

⁵⁷ Genelgenin tam metni; **Hakimiyet-i Millîye Gazetesi**, 5.11.1924.

1925 yılında tekke, türbe ve zaviyelerin kapatılması ile Cumhuriyetin taassuba, cehalete ve miskinete karşı açtığı cihâdın büyük bir kısmı tamamlanmış oluyordu.

Laik eğitim

Türk hükûmetleri kendi sıbyan mekteplerini ve medreselerini kapatan kararı aldıktan sonra, aynı tutumu ülkedeki yabancı okullara karşı da gösterme yoluna girdi. Türkiye, kendi sınırları içinde hiç bir dinin ve mezhebin propagandasının yapılmasını istemiyordu. Okullar bu yönden tarafsız olmalı, millî hislerle uygar görevlere yer vermemeliydi. Bunun için kendi medreselerini kapatmayı göze almışlardı ve bundan Hıristiyan okullarını hariç tutmak istemiyorlardı⁵⁸. Fransa Hükûmeti'nin 1923 ve 1925 yıllarında yaptığı istekler, yukarıdaki politikaya uygun olarak, reddedildi⁵⁹. Yabancı okullar, tamamen Türk Hükûmeti'nin kontrolü altında bulunacaktı. Türkiye, Fransız notalarına ve yabancı okulların isteklerine verdiği sert cevaplarda, papaz okullarının laik bir Cumhuriyet ile uyuşamayacağını, bazı yabancı okullardaki dinî ibadet ve âyin saatlerinin çok fazla olduğunu, öğrencilerin bunlara zorla iştirak ettirildiğini, okullara dinî resimler ve semboller asıldığını bildirerek, mabetlerin dışında hiç bir yerde dinî resim ve sembollerin yer alamayacağını, öğrencilerin ibadetlere katılmaya zorlanamayacağını, bunun sıkı bir şekilde denetleneceğini ve suçluların cezalandırılacağını bildiriyordu⁶⁰. Bu nedenle genelgelelere uymayan bazı Fransız okullarını kapatıyor ve kendi ülkesinde laik politika prensiplerine aykırı okul açtırmazken Türkiye'deki katolik papaz okullarının savunucusu olup çıkıveren Fransa ile diplomatik ilişkileri kopma derecesine getiriyordu. Bu arada Amerikan Koleji Tıp Fakültesini de kapatan hükûmet, Devlet tarafından konulmuş esaslara uymayan bütün yabancı kurum ve okulların kapatılmasını emretmiştir⁶¹. Türkiye'nin bu emin ve katı politikası karşısında Fransa ile Papalığın arası açılmış, Fransız okullarındaki resimler, haç ve heykeller indirilmiş, bu okulların ancak bundan sonra açılma-

⁵⁸ Mustafa Ergün, **a.g.e**, s, 55.

⁵⁹ **a.g.e**, s. 55.

⁶⁰ Ecnebi Mektepleri, **Hakimiyet-i Millîye Gazetesi**, 5/2/1924.

⁶¹ Maarif Vekili Vasıf Bey Şehrimizde, **Vatan Gazetesi**, 10/5/1924.

larına izin verilmiştir⁶². Bu arada Robert Kolejde Türkiye aleyhinde konferans veren bir öğretmenin görevden atılması (1924), Bursa Amerikan Kolejindeki iki Müslüman öğrencinin Hıristiyan olması dolayısıyla okulun kapatılması, Türk-Amerikan ilişkilerinde büyük bir gerginliğe neden olmuştur⁶³. Bakanlığın daha sonraki çalışmaları sonucu, yabancı okulların elçiliklerle ilişkileri kesilmiş, Bakanlık genelgelerine uymayan İstanbul İngiliz Kız Ortaokulu, Zapyon Mektebi, St.Paul Cheri Fransız Kız Okulu vs. kapatılmıştır.

Karma eğitim

Cumhuriyetin ilk dört-beş yılında uygulanan sağlam politika ile kendimiz açısından laik eğitim sistemi ve laik cumhuriyet prensipleri tam olarak uygulanmış ve yerleşmiştir. İlköğretim düzeyinin üstünde kızlarla erkeklerin bir arada okumaları bir çok Avrupa memleketlerinde ve Osmanlı Devletinde hoş karşılanmaz ve yasak iken, 1919 yılında Darulfünun'da boykotlu, oldu-bittili hareketler sonunda kız ve erkek öğrencilerin aynı anfilerde ders görmeye başlamaları Türk yükseköğretiminde karma eğitimi başlatmış, Cumhuriyet hükûmetleri de 1924 yılında İlkokul eğitiminin, 1925'de da yatsız ortaokulların karma olmasını kabul etmiştir. Liselerde karma eğitime ise ancak 1934-1935 öğretim yılında başlanabilmektedir⁶⁴.

En büyük devrim: Yazı devrimi

Türk eğitim sistemi Batı örneğine göre kurulmaya ve Türk aydınları Batı dünyasını bir başka gözle görmeye başladıktan sonra, yazının değiştirilmesi veya ıslah edilmesi sorunu bütün Türk dünyasında tartışmaya açılmıştır. Bu sorunun ortaya çıkmasındaki ana faktörlerden en önemlisi, o zaman çocuklara okumayı öğretmekte kullanılan eski metot-yeni metod ("usul-ü atik - usul-ü cedid") tartışmalarıdır. Eğitimdeki başarısızlık ve verim düşüklüğü 1860'lardan itibaren tartışılan yazı değişim veya ıslahının itici gücü olmuştur. Zaman içinde, denenen öğretim metodları değişiklikleri tam verimli olmamıştır. Eski harflerin tamamen atılarak yerine Latin harfleri esasında yeni bir alfabenin kabul edilmesi önerileri ilk defa II.

⁶² **Hakimiyet-i Millîye Gazetesi**, 01.09.1924.

⁶³ Trask, R.R., **The United States Response to Turkish Nationalism and Reform 1914-1935**, Minneapolis. 1971. s. 151-156.

⁶⁴ Ergün, **a.g.e.**, s. 66-68.

Yücel, **a.g.e.**, s. 51-53.

Meşrûtiyet yıllarında ortaya atıldı. Arap harflerinin ıslah edilmesini isteyenler meselenin bir imla meselesi olduğunu, Türkçenin imlasının tespit edilmesi gerektiğini, hareke-i resmiye yerine hareke-i harfiye kullanılarak veya “huruf-u munfasıla” denilen methodla harflerin ayrı ayrı yazılarak problemin halledilebileceğini savundular; bunu göstermek için kitaplar, gazeteler çıkardılar, hatta ordu yazışmalarında bile bir ara kullandılar⁶⁵. Latin harflerinin kabul edilmesini isteyenler ise Arap harflerinin bir kutsallığı olmadığını, Türkçenin bu yazı ile yazılamayacağını, Latin harflerini er-geç kabul edeceğimizi, bu nedenle bir an önce cesaretle kabul edilmesini istiyorlardı⁶⁶. 1910 yılından itibaren kurulan bir çok komisyonlar, cemiyetler, encümenler ve toplanan kongreler soruna açık bir çözüm getiremedi. Mustafa Kemal 1919 yılında, savaşı kazandıklarında Latin harflerini kabul edeceklerini söylüyordu⁶⁷. 1922’de Azerbaycan Hükûmeti Latin harflerine göre bir alfabe kabul ettiğinde Türkiye’de bunun zamanının henüz gelmediğini belirtiyordu⁶⁸. Cumhuriyetin ilan edilmesinden önce toplanan İzmir İktisat Kongresinde Latin harflerinin kabul edilmesi hakkında verilen bir önerenin okutulmaması, harf değişimi tartışmalarını yeniden başlattı. Mesele 1928 yılına kadar enine boyuna tartışıldı. Bu arada Rumi takvim yerine Miladi takvimin kullanılması, Sovyet Cumhuriyetlerindeki Türklerin pek çoğunun Latin harflerini kabut etmeleri, Türkiye’de reçetelerin Latin harfleriyle yazılmaya başlanması, “Paris Canavarı” filminin Türkçe alt yazılarının Latin harfleriyle yazılması, Rıza Nur’un “Oğuzname” adlı eserini İskenderiye’de Latin harfleriyle bastırması, TBMM’nin Türkiye’de uluslararası rakamların kullanılmasını kabul etmesi... yazı devrimini teşvik eden önemli sebeplerden sayılabilir. Maarif Vekâleti’nde kurulan Dil Komisyonu durumu ayrıntılı olarak değerlendirdi; Fransız, Alman, İngiliz, İtalyan ve Macar alfabelerini inceleyerek Latin harflerinin ne suretle kabul edileceğine dair bir “Elifba Raporu” verdi. Bunun üzerine Mustafa Kemal, 8 Ağustos 1928 akşamı, Gülhane Parkında düzenlenen bir açık hava toplantısında yazı devrimini halka şöyle duyurdu⁶⁹:

⁶⁵ M.Şakir Ülkütaşır, **Cumhuriyetin 50. Yılında Atatürk ve Harf Devrimi**, Ankara 1973, s. 23-26.

⁶⁶ **Hürriyet-i Fikriye Gazetesi**, Mart-Nisan 1330 sayıları.

⁶⁷ Mazhar Müfit Kansu, **Erzurumdan Ölümüne Kadar Atatürk’le Beraber**, I. Cilt, Ankara 1966, s. 131.

⁶⁸ Ülkütaşır, **a.g.e.**, s. 42.

⁶⁹ Mustafa Kemal Atatürk, **Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri**, II. cilt, s. 254.

“Arkadaşlar, güzel dilimizi ifade etmek için Yeni Türk Harflerini kabul ediyoruz. Bizim güzel, ahenktar, zengin lisansımız yeni Türk harfleriyle kendini gösterecektir. Asırlardan beri kafalarımızı demir çerçeve içinde bulunduran, anlaşılmayan ve anlamadığımız işaretlerden kendimizi kurtarmak ve bu lüzumu anlamak mecburiyetindeyiz. Lisanımızı muhakkak anlamak istiyoruz. Bu yeni harflerle, behemehal, pek çabuk bir zamanda mükemmel bir surette anlayacağız. Anladığımızın asarına yakın zamanda bütün kâinat şahit alacaktır. Ben buna kat’iyetle eminim, siz de emin olunuz.”

Bu konuşmasında Mustafa Kemal, yazı devriminin hedefini de şöyle göstermiştir:

“Çok işler yapılmıştır, ama bugün yapmaya mecbur olduğumuz son değil, lâkin çok lüzumlu bir iş daha vardır: Yeni Türk harflerini çok çabuk öğretmelidir. Her vatandaşa, kadına, erkeğe, hamala, sandalciya öğretiniz. Bunu vatanperverlik, Milliyetperverlik vazifesi biliniz. Bu vazifeyi yaparken düşününüz ki, bir milletin, bir hayat-ı içtimaiyenin yüzde onu, yirmisi okuma-yazma bilir; yüzde seksen doksanı okuma-yazma bilmez; bu ayıptır. Bundan insan olanlar utanmak lazımdır.”

Türk milletinin, utanmak için değil övünmek için yaratılmış, tarihini övünecek şeylerle doldurmuş olduğunu belirten Mustafa Kemal, okuma-yazma bilmeyenler oranının yüksek olmasının kabahatinin, Türkün seciyesini anlamayarak, zincirlerle onun kafasını saranlarda olduğunu açıklamıştır. Geçmişin hatalarını kökten temizleyeceklerini, düzeltereklerini açıklayan ve bunun için bütün yurttaşların çalışmalarını isteyen Mustafa Kemal, konuşmasını şöyle bitirmiştir⁷⁰:

⁷⁰ a.g.e., s. 256.

“En nihayet bir sene, iki sene içinde bütün Türk heyet-i içtimaiyesi yeni harfleri öğreneceklerdir. Milletimiz, yazısıyla ve kafasıyla bütün âlem-i medeniyetin yanında olduğunu gösterecektir.”

1928 yılı Ağustos ayı, Dolmabahçe Sarayında, harflerin ve bazı temel yazım kurallarının belirlenmesiyle geçti. Eylül ayından itibaren de gazetelerin bazı sayfaları yeni harflerle basılmaya, Devlet daireleri yeni harflerle yazışmaya, her tarafta yeni yazı kursları düzenlenmeye başlandı.

Mustafa Kemal ise, bir yandan gazetecilere mektuplar göndererek, konuşmalar yaparak yeni Türk yazısının halka hızla öğretilmesi gerektiğini vurgularken, kendisi de, bu devrimi yasa haline getirmeden halka anlatmak ve halkın desteğini almak için yurdun pek çok yörelerini kapsayan uzun yurt gezilerine çıktı. Geçti tahta başına, öğretmenlik yaptı. Bütün Türkiye bir dershaneye döndü. Gazi, 26 Ağustos'ta yayınladığı telsiz nutkunda şöyle diyordu⁷¹:

“Bu kuvvetli hatıra güvenerek beyan edebilirim ki, bugün yeni Türk harfleriyle cehalete karşı açtığımız mücâdelenin, yarın millet için 26 Ağustos zaferinden daha yüksek ve geniş saadet neticeleri getireceğini muhakkak görüyorum.”

Gazi, harf devriminin milletin bir arzu ve talebi olduğunu, kimse- nin, hatta kendisinin bile milleti hiçe sayarak bir şey yapamayacağını söylüyordu. Türk milleti bunca bin yıllık hayatında, kendisinde açılan yaralarını tedavi etmek için uzun adımlarla kurtuluş arıyordu. Böyle bir anda, milletin önüne çıkmak isteyenleri millet ezecekti. Yazı devriminde böyle bir engelle karşılaşılırsa, kendisi ve arkadaşları tereddütsüz milletin fedaileri olacaklardı⁷².

Gazi Mustafa Kemal, 1928 yılında TBMM'ni açış konuşmasında genellikle eğitim sorunları üzerinde durmuş, bu alanda o güne kadar gerçekleştirilmiş eğitim ilerlemelerinin Türkiye'yi radikal önlemler alabilecek seviyeye getirdiğini açıklamıştır. Her gelişmenin temelini okuma-yazma olduğunu söyleyen Gazi, Türk milletine kolay bir

⁷¹ Ülkütaşır, a.g.e., s. 95.

⁷² Ergün, a.g.e., s.96.

okuma-yazma anahtarı vermek gerektiğini ve bunun da yeni Türk harfleri olduğunu açıklayarak şöyle demiştir⁷³:

*“Büyük Millet Meclisi'nin kararıyla Türk harflerinin kat'iyet ve kânûniyet kazanması, bu memleketin yükselme mücâdelesinde başlı başına bir geçit olacaktır. (...) Efendiler! Türk harflerinin kabulüyle memleketin vatanını seven bütün yetişkin evlatlarına mühim bir vazife tevcih ediliyor. Bu vazife; memleketimizin kamilen okuyup yazma için gösterdiği şevk ve aşka bilfil hizmet ve yardım etmektir. Hepimiz hususi ve umumî hayatımızda rast geldiğimiz okuma-yazma bilmeyen erkek, kadın her vatandaşımıza öğretmek için tehalük göstermeliyiz. (...) Hiç bir muzafferiyetin hatlarıyla kıyas kabul etmeyen bir muvaffakiyetin heyecanı içindeyiz. **VATANDAŞLARIMIZI CEHALETEN KURTARACAK BİR SADE MUALLİMLİĞİN VİCDANİ HAZZI, MEVCUDİYETİMİZİ İŞBA ETMİŞTİR.**”*

Daha sonra TBMM'nde kabul edilen yeni Türk harfleri, özellikle Millet Mektepleri ve Halk Dershaneleri vasıtasıyla kısa zamanda bütün Türkiye'ye yayılmaya, büyük bir vatandaş kitlesine kısa zamanda okuma-yazma öğretilmeye başlandı.

Islahat değil, yeni bir üniversite

Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra Osmanlı Devleti'nden kalma ve yeni yönetime uyum yapamayan bütün kurumlar tek tek kapatılıp yerine yenileri açılırken, Osmanlı Darülfünun'u 1933 yılına kadar devam etti. Gerçi Saltanat, Hilafet, Şer'îye Vekâleti ve Medreseler hakkında kökten kararlar alan TBMM'nin Darülfünun mes'elesinde de aynı yolu izlemesi, bunun tümünden tasfiye edilerek yerine yenisinin kurulması baştan isteniyordu ama, bu kurumda önemli bir ıslahat bile yapılmadan tartışmalar sürdü gitti. En nihayet İsviçreli Profesör Malche'nin iki yıllık incelemelerinden sonra, 1933

⁷³ **Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve Millî Eğitim Bakanlarının Millî Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri**, I.cilt, Ankara 1946, s.34-35.

Temmuzunda Osmanlı'dan kalma Darülfünun'un ilgası ve yerine "İstanbul Üniversitesi"nin kurulması tam bir devrim tarzında, Meclis'te kabul edildi⁷⁴.

Cumhuriyet, Osmanlı Devleti'nin yükseköğretim kurumlarından medreseleri hemen kapatmış, Darülfünun'a ise maddî ve manevî desteklerde bulunarak bir şans daha vermişti. Bu arada Darülfünun, kendisine yapılan eleştirilerin pek çoğuna kulaklarını ve gözlerini kapatarak "çağdaş" denebilecek hiç bir girişimde bulunmamıştı. Zamanın Maarif Vekili Dr. Reşit Galip, Darülfünun'u yıkma nedenlerini şöyle izah ediyordu⁷⁵:

"Memlekette siyasî, içtimâî büyük inkılâplar oldu. Darülfünun bunlara karşı bitaraf bir müşahit kaldı. İktisadî sahada önemli değişiklikler oldu. Darülfünun bunlardan habersiz göründü. Hukukta radikal değişiklikler oldu; Darülfünun yalnız yeni kânunları tedrisat programına almakla iktifa etti. Harf inkılâbı oldu, öz-dil hareketi başladı; Darülfünun hiç tınmadı. Yeni bir tarih telakkisi, millî bir hareket halinde bütün ülkeyi sardı. Darülfünun'da buna bir alâka uyandırabilmek için üç yıl kadar uğraşmak ve beklemek lâzım geldi. İstanbul Darülfünunu artık durmuştu, kendisine kapanmıştı, vüstâî bîr tecerrüt içinde haricî âlemden elini ayağını çekmişti."

Kendi yurdundan bu derece soyutlanan bir kurumun, bilim hareketlerine de yakınlık ve ilgi göstermeyeceği açıktı. Burada bilimsel inceleme ve araştırmalar yapılmadığı gibi, eğitim ve öğretim de Batıdakilere benzemiyordu. Darülfünun on yıldan beri kendisine verilen ıslah yapma fırsatlarını kaçırmıştı. Devrim yapmak için, geçen zamanın ve geçmiş tecrübelerin yeterli olduğunu bildiren Bakan, şöyle devam ediyordu⁷⁶:

⁷⁴ Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi, 4.devir, 2.toplantı. c.XV. s.466-467.

⁷⁵ Ernst Hırş, Dünya Üniversiteleri ve Türkiye'de Üniversitelerin Gelişmesi, I.cilt. İstanbul 1950. s.312.

⁷⁶ a.g.e., s. 312.

“Türkiye gibi radikal bir inkılâp memleketinde vatanın müstakbel zimamdarlarının terbiyesi, hayattan bu kadar uzak kalan, inkılâbın seyrinden bu kadar uzak duran bir müesseseye artık daha uzun müddet tevdi edilemezdi.”

Bu nedenle, artık Darulfünun’un ıslahı üzerinde çalışılmadığını, tamamen ortadan kaldırıldığını bildiren Reşit Galip, yeni İstanbul Üniversitesinin eski Darulfünun ile hiç bir münasebeti olmadığını da belirtiyordu. Gazi Mustafa Kemal de, TBMM’nin 1933 yılını açış nutkunda Devletin üniversite konusundaki kararlılığını şöyle dile getiriyordu⁷⁷:

“Üniversite tesisine verdiğimiz ehemmiyeti beyan etmek isterim. Yarım tedbirlerin kısır olduğuna şüphe yoktur. Bütün işlerimizde olduğu gibi, maarifte ve kurulan Üniversitede radikal tedbirlerle yürüme kati kararımızdır.”

Orijinal bir halk eğitimi kuruluşu: Halkevleri

Atatürk, Cumhuriyet’in kuruluşundan 1930 yılına kadar ülke ve toplum için gerekli olan bir çok devrimler yapmıştı. Hayatını adadığı Türk milletini, devrim yapacağı bünyeyi, varacağı hedefi, gideceği yolu en ince ayrıntılarına kadar tespit etmişti. Ama bu devrimlerin millete kazandırılması, Türk milletinin ruhuna sindirilmesi, “devrim ateşinden her Türkün ruhuna bir kıvılcım atılması lâzımdı...” İşte, “her Türk’te bir inkılâp humması yaratmak için” Halkevleri açıldı⁷⁸.

“Gençlik, istikbalin ışığıdır. Gençlik mütemediyen geliştiren ve yetiştiren bir çalışmanın içinde yaşatılmalıdır. Milleti, şuurlu, birbirini anlayan, birbirini seven ideale bağlı bir halk kütlesi halinde teşkilâtlandırmak lâzımdır. En kuvvetli ders araçlarına, yetişkin muallim ordularına malik olmak kâfi değildir. Halkı yetiştirmek, halkı bir kütle haline getirmek için ayrıca bir millî halk mesaisine ihtiyaç vardır. Silâh kuv-

⁷⁷ Mustafa Kemal Atatürk, **Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri**, I.cilt. s.374.

⁷⁸ M. Kemal’in 19.2.1932 tarihinde Halkevlerini açış nutku, **Hakimiyet-i Millîye Gazetesi** 20.2.1932.

vetinden, her türlü cebir ve madde kuvvetinden daha müessir olan, fikir kuvvetidir. Milleti bu sahada yetiştireceğiz”

diyordu, Mustafa Kemal. İki türlü insanımız vardı: Halk ve aydın. Biri temiz kültüre, diğeri sağlam bir bilgiye sahipti. Bu iki grup insanımız hakkında Mustafa Kemal, daha 1923 yılında, şöyle diyordu⁷⁹:

“Aydın sınıfın halka telkin edeceği ülküler, halkın ruh ve vicdanından alınmış olmalı. Halbuki bizde böyle mi olmuştur? O aydınların telkinleri milletimizin ruhunun derinliğinden alınmış ülküler midir? Şüphesiz hayır! Aydınlarımız içinde çok iyi düşünenler vardır. Fakat genellikle şu hatalarımız da vardır ki, inceleme ve araştırmalarımıza zemin olarak çok kere kendi memleketimizi, kendi tarihimizi, kendi an’anelerimizi, kendi hususiyetlerimizi ve ihtiyaçlarımızı almıyoruz. Aydınlarımız belki bütün cihanı, bütün diğer milletleri tanır; lâkin kendimizi bilmeyiz.”

Mustafa Kemal, aydınlara Türk dili ve Türk tarihi konusunda halka gitmeyi, öze gitmeyi tavsiye etmişti. Halkevleri, Atatük’ün eğitim ve diğer alanlarda yaptığı devrimleri, güzel sanatlarda ve müzikte yaptığı devrimleri, hürriyetin prensiplerini halka anlatma yeri olarak, aydınlarla halkın kaynaşma yeri olarak kurulan en önemli müesseselerden biri idi.

Burada kısaca özetlemeye çalıştığımız Atatürk’ün eğitim devriminin anlamı nedir? Atatürk kendi milleti için devrim yapmıştır. Amacı, önce kendi milletin kurtuluşu ve ilerlemesidir. Türkiye’ye yabancı güçlerin yardımıyla yabancı devletlerin devrimini getirmemiştir. Atatürk devrimi birçok yabancı mazlum milletlere örnek olmuştur, ama hiçbir zaman emperyalizmin vasıtası olmamıştır.

Atatürk devrimi ne Türkiye’ye emperyalizmi getirmiş ne de Türkiye’den emperyalist yayılcılık yapmıştır. Halis bir niyetle yapılan bu hareket, millet için milletle birlikte yapılmıştır. Devlet başkanlığı sırasında hiç yurtdışı gezisi yapmayan Atatürk, Türkiye’yi defalarca dolaşmış, hep halkın arasında yaşamıştır.

⁷⁹ **Belgelerle Türk Tarihi (Dün-Bugün-Yarın)**, 1970, sayı 35.

Atatürk devrimi bir iktidar değişikliği değildir. Devlet sisteminin, halkın yaşayış biçiminin, zihniyetinin, sosyal kurumların, hatta yazısının bile kökten değiştirildiği bir devrimdir; bir bütündür. Hiçbir yabancı ideoloji ile hiçbir güçlü devlete sırtını dayamayan bir öz harekettir. Her türlü ideolojinin üstünde, her türlü ideolojiden daha güçlü bir sistem ve zihniyettir. İnaniyoruz ki, her geçen yıl, her geçen yüzyıl onun değerini daha iyi gösterecektir.

Gençlerimizi Atatürk'ün kırdığı çemberlerin içine düşmeden, dış devletlerdeki iktidar değişikliği ve sömürgecilik meskesi sahte, yalancı devrimlerin eline düşmeden Atatürk yolunda, Atatürk çizgisinde yetiştirmeliyiz.

Yazımızı, Atatürk'ün şu veciz sözleriyle bitirelim:

“Okuyup yazma bilmeyen tek vatandaş bırakmamak, memleketin büyük kalkınma savaşının ve yeni çatısının istediği teknik elemanları yetiştirmek, memleket davalarının ideolojisini anlayacak ve anlatacak, nesilden nesile yaşatacak fert ve kurumları yaratmak (...) işaret ettiğim umdeleri Türk gençliğinin dimağında ve Türk milletinin şuurunda daima canlı bir halde tutmak, üniversitelerimiz ve yüksekokullarımıza düşen başlıca vazifedir”⁸⁰.

⁸⁰ Mustafa Kemal Atatürk, **Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri**, I.cilt. s. 401-402.

TÜRKİYE'DE CUMHURİYET DEVRİ EĞİTİM HAREKETLERİNİN DAYANDIĞI FELSEFİ EĞİLİMLER

*Prof. Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU**

1. Giriş

II. Meşrutiyet (1908 ve sonrası) dönemi eğitim düşünürlerinin görüşlerinde “yeni eğitimin”, psikoloji temelli, çocuk temelli eğitimin anlayışı hâkimdir.

Bu dönemin önemli eğitim düşünürleri şunlardır:

İsmail Hakkı Baltacıoğlu

Sadrettin Celâl Antel,

Mustafa Şekip Tunç,

Ziya Gökalp,

Tevfik Fikret,

Satı Bey,

Nafi Atuf (Kansu)

Emrullah Efendi,

Ethem Nejat,

Kazım Nami Duru.

Bu dönemin eğitim tartışmaları cumhuriyet için hazırlık olmuştur.

II. Meşrutiyet döneminde “yeni eğitim” üzerine olan tartışmalar yanında, bir tartışma çizgisi de Satı Bey ile Ziya Gökalp arasında

* Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi.

olan tartışmadır. Bu tartışma *Spensercilik* ile *Durheimci* görüşün tartışmasıdır. Bu tartışma II. Meşrutiyet'in sonu, Cumhuriyet'in başlangıcına doğru arkasına İttihat ve Terakki'nin desteğini alan Ziya Gökalp'in savunduğu Durheimcilik lehine sonuçlanır.

Sonuçta, Millî Mücadele sonrasında;

- 23 Nisan 1920'de TBMM açılır.
- 29 Ekim 1923'de Cumhuriyet ilân edilir.
- 2 Mayıs 1920'de Millî Eğitim Bakanlığı kurulur.

2. Batı Eğitim Sistemi'nin Gelişmesinde İki Model

Batıda, R. Descartes akılcılığı rasyonalizme ve J. Lock'un deneyciliği/ampirizmi iki yeni eğitim sisteminin hareket noktası olmuştur.

Birincisi Fransız eğitiminin ve öğretiminin esaslarını kurdu. Orada matematik düşünce bütün insan bilgisinin temelini teşkil ediyordu. Doğa bilimleri ile insan bilimlerinin (psikoloji, felsefe) gelişmesi ancak bu temele dayanarak mümkün görünüyordu.

Buna karşın İngiliz eğitim ve öğretimi tecrübe üzerine kuruluyordu. Doğa bilimlerinin gelişmesi bu suretle gösteriliyor ve oradan matematik ve soyut düşünceye geçiliyordu. (H. Z. ÜLKEN 1967).

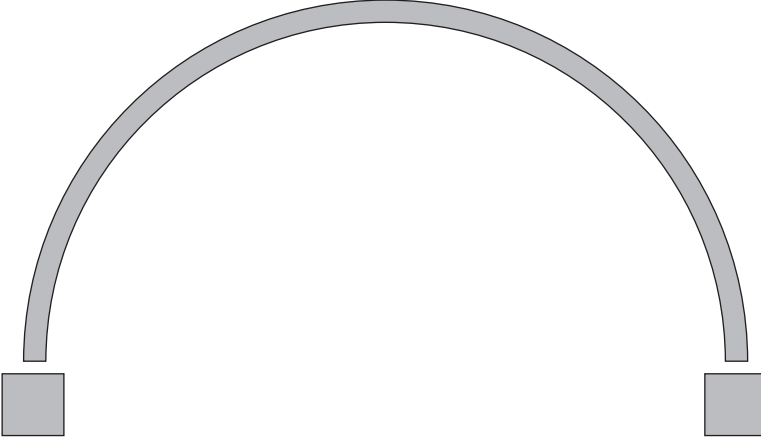
Deduktif bir yöntem kullanan Fransız eğitim sistemine karşı, *İngiliz sistemi* induktif bir yöntem kullanmaktadır.

Fransız okulu bundan dolayı *merkeziyetçidir*. Çünkü akıl sistemine göre bütün öğretim ve eğitim rasyonel bir tarzda düzenlenmeli ve aynı tipte olmalıdır. *İngiliz okulu* ise deneyciliğinden dolayı *dezentralize* (=ademi merkeziyetçi) dir. Bölge ve zaman şartlarına göre türlü şekiller almıştır.

Böylece modern çağda iki ayrı felsefe iki ayrı eğitim sistemi meydana getirmiş oluyor.

Aşağıdaki şekillerde, epistemolojik açıdan, problem çözme yöntemleri açısından, yönetim felsefeleri açısından ve doğru bilginin kriteri açısından eğitim sistemleri sınıflandırılmaktadır.

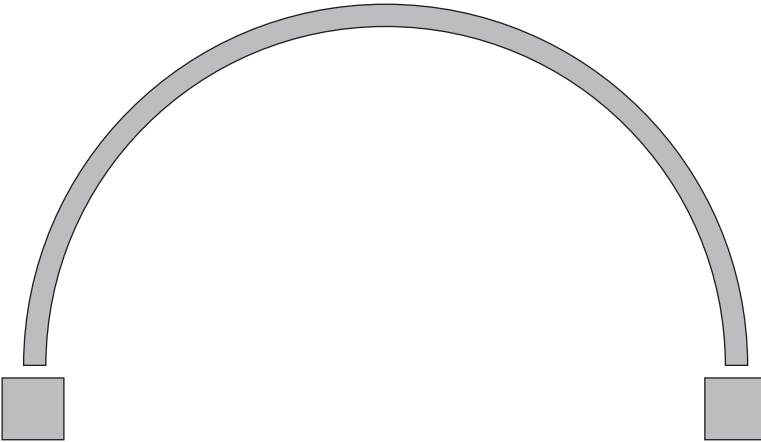
Epistemolojik Açıdan (Doğru Bilginin Kaynağı) Açısından Eğitim Sistemleri



doğru bilginin kaynağı
rasyonalizm/akılcılık
(Fransız sistemi)

doğru bilginin kaynağı
ampirizm/deneycilik
(İngiliz sistemi)

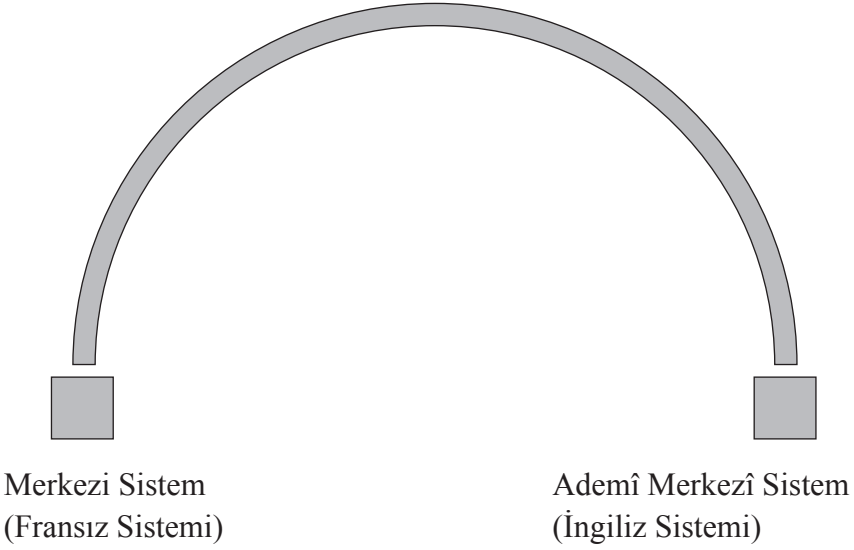
Problem Çözme Yaklaşımları Açısından Eğitim Sistemleri



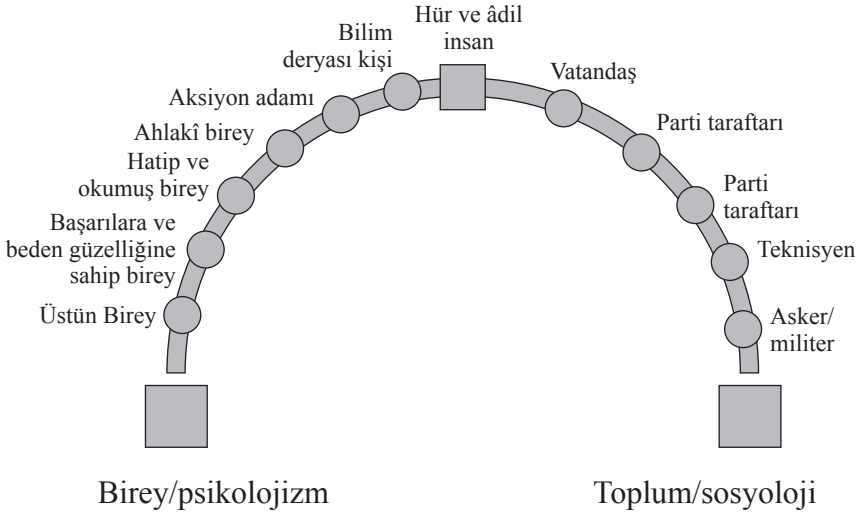
dedüktif/tümdengelim
yöntemi (Fransız sistemi)

indüktif/tümevarım
yöntemi (İngiliz sistemi)

Yönetim Felsefeleri Açısından Eğitim Sistemleri



Doğru Bilginin Kriterine Göre Eğitim Felsefeleri ve Onların Türevleri



3. Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Felsefeleri

Türkiye Tanzimat’tan sonra batılılaşma teşebbüslerine giriştiği zaman karşısında tek örnek Fransız eğitim sistemi idi. Devlet tarafından açılan ilk yüksek okullar Fransız okullarının yöntem ve programlarını taklit etti.

Cumhuriyet kurulduktan sonra 1920’li yıllarla 1930’lu yılların hemen başlarında Türk eğitimi Emin Erişilgil ve Avni Başman gibi önderler yardımıyla önce yalnız ilköğretim programlarında, sonra orta okullarda “yeni eğitimin” felsefesinin tesirlerini aksettirdi. Bu düşünürler J. Dewey’in düşüncelerini eğitimde uygulamaya çalıştılar ve bu esaslara göre 1926 ilköğretim programını hazırladılar. Bu programın imzasız olan önsözü onlarındır (H. Z. ÜLKEN 1967).

1926 yılında Emin Erişilgil ve Avni Başman’ın hazırladıkları İlköğretim Programı’nın “yeni eğitim”, yani ampirizm/pragmatizm karakterine rağmen, orta ve yüksek öğretimde Fransız etkisi devam etmiştir. 1933’te üniversite yeni alınan profesörlerin tesiri ile bir süre Alman disiplin sistemini/yöntemini kabul etti, fakat 1940’da tekrar Fransız sistemine döndü (H. Z. ÜLKEN 1967).

1920’lerde ilköğretim alanında geçici bir “yeni eğitim” / deneycilik / pragmatizm etkisi dışında Türk eğitim sistemi tüm Cumhuriyet tarihi boyunca Ziya Gökalp’in savunduğu sosyolojizm kökenli Durkheimci bir eğitim sistemi olmuştur.

Atatürk’ün şu sözü çok önemlidir: “Fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller” olma. Fakat Cumhuriyet modernleşmesi içinde okullarda sınıflara inildiğinde bu söz uygulama alanı bulamamıştır. *Cumhuriyet modernleşmesinin eğitim felsefesi ana blok olarak toplumdur / Durkheimcidir.* Bireyden çok toplum ön plândadır. Burada bu ülkenin zor şartlar altında kurulmuş olmasının önemi büyüktür.

1940’lı yıllarda kısa süren bir Köy Enstitüleri uygulaması vardır. Fakat bu uygulama, belirtildiği gibi, kısa sürmüştür ve bu kısa sürüşünden dolayı genel felsefeyi etkilememiştir.

27 Aralık 1947 tarihinde ABD ile eğitimde bir işbirliği anlaşması imzalanır. Bu tarihten sonra 1950’li yıllarla birlikte eğitim sistemi-

mizin felsefesinde / paradigmasında *yüzeysel bir kırılma* görülür. Bir sıra eğitimcimiz yetiştirilmek ya da yüksek lisans, doktora öğrenimi için ABD'ye gönderilmeye başlanır. Bu eğitimcilerimiz yurda geri döndüklerinde *amerikan davranışçılığını* eğitim sistemimize önerirler ve yerleştirirler. Eğitim sistemimiz o tarihten bu yana ABD etkisine girer. Aslında bu davranışçılık/ behaviorizm paradigması, pragmatist bir felsefe gibi gözükse de toplum kökenli bir sistemdir, Durkheim geleneği içindedir; birey, öğrenci edildir.

Eğitim sistemimizdeki bu ABD etkisi ve davranışçılık 2000'li yıllara kadar artarak sürer. Söz gelimi Millî Eğitim sistemimizdeki Dünya Bankası kökenli projeleri hatırlayalım.

12 Eylül 1980 sonrası çıkarılan 2547 sayılı Yüksek Öğretim Yasası, 1950'li yıllar ile başlayan eğitimde amerikan etkisini yüksek öğretim alanı için kıta Avrupası/ Fransız etkisinden amerikan etkisine geçiş ile perçinleştirir.

90'lı yılların sonuna gelindiğinde millî eğitim sistemimizde ikinci bir kırılma daha gündeme gelir. Bu kırılmanın esas adımı da MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan ve 2002-2003 eğitim öğretim yılında pilot okullarda uygulamaya konulan ilköğretim 1-5. sınıflar için olan programdır. Programın felsefesini *oluşturmacılık/construktivizm* oluşturmaktadır. Böylece toplum kökenli bir Durkheimci eğitimin felsefesinden birey tabanlı bir eğitim felsefesine geçilmeye çalışılmaktadır.

Oluşturmacılık, postmodernizmin bilgi teorisidir, kendi içinde radikal oluşturmacılık, sosyal oluşturmacılık ve genetik oluşturmacılık olarak türlere ayrılır.

Oluşturmacılığın öğrenmeye ve öğrenenin merkeze alınmasına ilişkin olumlu sonuçları olmasına rağmen, *“eğitim” kavramının kökten çözülmesi konusunda ve öğrenenin narsist boyuta kadar gidebileceği konusunda olumsuz sonuçları vardır.*

4. Sonuç

Özetle Türk eğitim sistemi:

- epistemolojik açıdan (bilginin kaynağı) rasyonalist bir felsefeye,
- problem çözme yaklaşımları bakımından dedüktif/ tümdengelimci bir felsefeye,
- yönetim anlayışları açısından merkezî yönetimli bir felsefeye,
- doğru bilginin kriteri açısından toplum merkezli bir felsefeye sahiptir.

KAYNAKÇA

- DURUHAN, K., **Çağdaş Türk Eğitiminde Bireycilik ve Toplumculuk**, (Basılmamış Doktora Tezi), Malatya 1998.
- HESAPÇIOĞLU, M. / AKDAĞ, B., **Eğitimin Felsefi Temelleri**. M. GÜRSEL/ M. HESAPÇIOĞLU (Ed.), **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Eğitim Kitapevi, Konya 2005, s. 179-212.
- HONER, S.M./ HUNT, T.C./ OKHOLM, D.L., **Felsefeye Çağrı**, İmge Yayınları, Ankara 2003.
- LEIF, J./ RUSTIN, G., **Pedagoji Doktrinleri Açısından Genel Pedagoji**, Millî Eğitim Basımevi, Ankara 1974.
- ÜLKEN, H.Z., **Eğitim Felsefesi**, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul 1967.

2. İLKÖĞRETİM

CUMHURİYET DÖNEMİNDE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN GELİŞİMİ: TARİHSEL GELİŞİM VE GÜNÜMÜZDEKİ DURUM

*Prof. Dr. Ayla OKTAY**

GİRİŞ

Çocuğun doğumundan ilköğretime başlayıncaya kadar olan yıllar, genelde okul öncesi dönem olarak tanımlanabilir. Son yıllarda bu dönem, ilköğretimin I. ve II. yıllarını da kapsayacak şekilde genişletilerek “erken çocukluk dönemi” olarak adlandırılmaktadır. Ülkemizde “Erken Çocukluk” kavramı alandaki uzmanlar tarafından son yıllarda kullanılıyor olsa da, yasalar ve okul sisteminin yapısında bu dönemdeki eğitimle ilgili olarak “okul öncesi eğitim” kavramı varlığını sürdürmektedir. Adı ne olursa olsun, bu dönem insanın hayatının temelini oluşturur. Yaşamın geri kalan dönemleri de bu dönem üzerine oturtulur. Bu dönemde çocuğa sağlanan olanaklar ve yaşantıların zenginliği onun hayata daha avantajlı başlamasına yardımcı olur. İnsanoğlunun dünyadaki binlerce yıllık serüveninde, doğumdan 6-7 yaşına kadar olan dönemi anneler ve diğer aile üyeleri ile birlikte geçirilen bir dönem olarak değerlendirilmiştir. On sekizinci yüzyıldan itibaren, bu anlayış değişmiş ve toplumların değişen yapısına da bağlı olarak küçük çocukların eğitiminin evin dışında açılan kurumlarda yapılması fikri giderek yaygınlaşmıştır. Bu fikrin gelişmesinde özellikle Avrupa’da kadınların iş yaşamına katılmasının da önemli bir rolü bulunmaktadır.

* Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi.

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNİN DÜNÜ

İmparatorluk Dönemi

Türkiye’de erken çocukluk eğitimi, hemen hemen batıdakilere benzer bir gelişme sürecinde gerçekleşmiştir. 20. yüzyılın başlarında çok sayıda eğitilmiş erkek, savaşlarda hayatlarını kaybetmiş ve geriye çok sayıda yaşlı, çocuk ve kadın kalmıştır. Kadınlar bu kaybolan erkek insan gücünün yerini doldurmak üzere çalışma hayatına girmeye başlamışlardır. Böylece çalışan Türk kadını, Türk anneleri için henüz okul çağına gelmemiş çocukların bakımı ve eğitimi bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır.

Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi şöyle özetlenebilir: Türkiye’de bugünkü anlamda okul öncesi eğitim kurumlarının kurulmasından önce de bu yaş çocuklarının eğitimini üstlenen bazı kurumlar mevcuttu. Bunların arasında özellikle o döneme has ilköğretim kurumları diye niteleyebileceğimiz Sıbyan okulları, Islahhaneler ve Darüleytam’lar bulunmaktaydı. Bunlar küçük yaştaki çocukları kabul etseler de bu kurumlara gerçek anlamda okul öncesi eğitim kurumları demek oldukça zordur. (Akyüz, 1996).

Türkiye’de Okulöncesi eğitim kurumlarının İmparatorluğun çeşitli illerinde açılışı II. Meşrutiyetin hemen öncesindeki dönemlere rastlar. 23 Temmuz 1908’den önce bazı illerde, bu tarihten sonra İstanbul’da da özel ana mekteplerinin açıldığı bilinmektedir (Öztürk, 1998-Akyüz, 1996). Fakat resmi ana mekteplerinin açılışı Balkan Savaşlarından, 1912 ve 1913’ten sonra yaygınlaşmaya başlamıştır.

1913-1917 yılları arasında da imparatorluk sınırları içerisinde resmi anaokulları açılmaya başlamıştır. 1913 yılında bütün bu gelişmelerin sonucu olarak anaokulu eğitimi alanında bazı yasal düzenlemelerin de yapılmış olduğu dikkati çekmektedir. 6 Ekim 1913’te yayınlanan Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati’nin (İlköğretim Geçici Kanunu) 3. maddesinde anaokulları ve Sıbyan sınıfları ilköğretim kurumları arasında gösterilmiş olup, kanunun 4. maddesi anaokulları ve Sıbyan sınıflarını şöyle tanımlamıştır: “Çocukların yaşlarına uygun olarak faydalı oyunlar, geziler, el işleri, ilahiler, yurtseverlik şiirleri, tabiat bilgisine ilişkin konuşmalar ile onların ruhi ve bedeni gelişmelerine hizmet eden kurumlar. Kanun ana mek-

teplerinin 4 yaşından 7 yaşına kadar çocuklar için kurulacağını belirtmektedir (Akyüz, 1996).

1914 yılında Eğitim Bakanlığı Bütçesi düzenlenirken Çocuk Bahçesi Denilen Mekteplerin açılması için bütçeye ödenek konmuştur (Akyüz, 1996).

1915 yılında anaokullarına öğretmen yetiştiren bir öğretmen okulu açılmış olup 15 Mart 1915 yılında ana mektepler nizamnamesi hazırlanmıştır.

Okul öncesi eğitim ile ilgili çeşitli uygulamalar ve yasal düzenlemeler ile birlikte büyük kentlerde anaokullarının sayısının hızla çoğaldığı görülmektedir (Akyüz, 1996).

Anaokullarının Türk Eğitim Sistemi içinde yerini almalarıyla birlikte bu alandaki yayınlarda da önemli bir gelişme olmuştur (Akyüz, 1996).

Cumhuriyet Dönemi

Cumhuriyetin kuruluşu sırasında ülkenin içinde bulunduğu şartlar, özellikle ilköğretime öncelik verilmesini gerektirdiğinden bu ilk yıllarda okul öncesi eğitim kurumlarının sayısında herhangi bir ilerleme görülmemektedir. Genç Cumhuriyet yeni bir yurttaş tipi yaratmaya çalıştığı için kaynaklarının önemli bir bölümünü ilköğretimdeki okullaşmanın gelişimine harcamıştır. Bu nedenle de erken çocukluk döneminin eğitimi ailelerin ve yerel yönetimlerin sorumluluğuna bırakılmıştır (Oktay 83a-Oktay 83b).

25 Ekim 1925 ve 29 Ocak 1930 yıllarında çıkarılan iki tamimle ilköğretimin geliştirilmesi için bütçe imkanlarının anaokullarından ilköğretime kaydırılması yönünde bakanlığın görüşleri okullara bildirilmiştir. Bakanlığın bu iki tamimi üzerine vilayetlerde daha önce açılmış olan anaokulları kapatılmıştır (Ergin, 1977). *“Maarif Vekaleti Bütçesinden kaynak alan bağımsız ilkokullara bağlı anaokulların kapatılması yönünde ana mekteplerinin bütçesi müsait vilayetlerde, fabrikalarda ve ziraatte çalışan ve çocuklarını çalıştığı saatlerde tevdi edecek kimsesi bulunmayan birçok anaların bulunduğu yerlerde ve yalnız bu esvabı mucibeyle açılabilir. Vekalet, yapacağı*

teftişlerde bu gibi mekteplerde bulunan çocukların annelerinin çalışmayanlardan olduğunu görürse hiç mazeret ve müsamaha göstermeksizin kapatacaktır” (Ergin 1977.2052). Hükümünün bulunması nedeniyle İstanbul’da çalışan fakir kadınların çocuklarını bırakabilecekleri çocuk yuvaları açılmaya başlanmıştır (Ergin, 1977).

1949 ve 1953’ deki Millî Eğitim Şuralarında bu konu Aile Eğitimi ve Bireysel teşebbüsler ile yerel yönetimlere bırakılmış ancak daha önce bundan farklı olarak bakanlığın elinden geleni yapacağı şeklinde bir ifadeye de yer verilmiştir.

“Okuma çağına girmemiş çocukların eğitimi konusu Cumhuriyet Döneminde ilk kez 1949’da IV. Millî Eğitim Şurası’nda, “Aile eğitimi üzerinde durulması, ailede demokratik eğitimin uygulanması için çeşitli yöntemlerden faydalanılması gereği” şeklinde belirtilmiştir (Özalp, 1977, s.239).

“1953 teki Millî Eğitim Şurasında Okul öncesi eğitim kurumlarının açılması ile ilgili hükümlerin yeniden yer aldığı görülmektedir. Yer ve vasıta temini şimdilik ferdi teşebbüslere mahalli idarelerin yardımlarına bağlı olmakla beraber, vekalet bu hususta elinden geleni yapacaktır” (Ataüinal 1977, s.78).

1960’lardan sonra okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılmasının gerekliliği yeniden gündeme gelmiştir. Bu tarihten günümüze kadar çıkarılan yasalar ve yapılan uygulamalarla, okul öncesi eğitim isteğe bağlı bir öğretim kademesi olarak sistem içinde yerini almış bulunmaktadır. Konu 1960’lardan sonra yapılan kalkınma planlarında da giderek daha fazla yer almaya başlamıştır.

Daha sonra ilk defa ikinci beş yıllık kalkınma planında şu cümleler yer almıştır: “Okul öncesi eğitimi 3-6 yaş çocuklarının eğitimidir. Bu eğitim ancak, anne eğitiminden yoksun çocukları ele alacaktır.

“Üçüncü ve dördüncü kalkınma planında, daha çok anne eğitiminden yoksun işçi çocuklarının yoğun olduğu yörelerde ve kırsal kesimde yaygınlaştırılması ve ülke ihtiyaçlarına uygun bir modelin geliştirilmesi yolunda çalışmalar yapılması gereği belirtilirken, beşinci 5 yıllık kalkınma planında okul öncesi eğitimin (5-6 yaş nüfusunun) okullaşma oranının %10’a çıkarılması için kamu ve özel kuruluş imkanlarından azami derecede faydalanılacağı belirtilmektedir”

(Ural, 1986, s. 16-17).

Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda okul öncesi eğitim konusuna ilköğretim başlığı altında yer verilmiş ve okula başlama yaşı olarak 72 ay sının konusunda görüş birliğine varılmıştır. Programda okul öncesine ilişkin alınması gerekli tedbirler üç maddede toplanmıştır:

1. Okul öncesi eğitim kurumlarının geliştirilmesi hususunda şehirleşme ve sanayileşmenin yoğun olduğu yöreler ile gecekondü bölgelerinde başlatılan çalışmalara devam edilecektir.
2. İş kanununda belirlenen sayının üzerinde işçi çalıştıran kamu kuruluşları ve özel kuruluşların, çalışanların çocukları için kreş ve anaokulu açmaları sağlanacaktır.
3. Fiziki kapasite sağlandığı oranda 6 yaş için anasınıfı açılması uygulamasına devam edilecek ve bu sınıflarda eğitimin kalitesinin arttırılmasına yönelik çalışmalar sürdürülecektir (DPT, VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1990).

Son dilimi 2000 yılına rastlayan Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı okul öncesi eğitim için %16 oranında okullaşma öngörmekte, yalnızca okul öncesi eğitim için değil, fakat genelde tüm eğitim öğretim kademeleri için kalitenin yükseltilmesi ve her kademedeki eğitimin yaygınlaştırılmasına çalışılarak fırsat eşitliğinin sağlanmasını, buna bağlı olarak okul öncesi eğitimin de tedricen yaygınlaştırılmasını hedeflemektedir (DPT, VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1995).

VIII. beş yıllık kalkınma planında (2000-2005) okullaşma hedefi %25 olarak ifade edilmiştir.

Görüldüğü gibi II.Kalkınma Planından başlayarak hemen bütün planlarda yer alsada MEB ve diğer bakanlıkların çalışmaları, özellikle Çalışma Sosyal Güvenlik ve Sağlık Bakanlığı'nın çalışan kadınların çocuklarına kurum açılması ile ilgili yönetmelikler aracılığı ile yapılan desteklemelerine, belediyeler ve üniversitelerin kendi bölgelerinde açtıkları kurumlara rağmen, okul öncesi eğitim henüz kalkınma planlarında öngörülen düzeye ulaşabilmiş değildir.

IX. Orta Vadeli Kalkınma Planında (2006-2008) ise konu, "Okul

öncesi eğitim hizmetleri çeşitlendirilerek erişim arttırılacaktır: Okul öncesi eğitim hizmetinden daha fazla kişinin faydalanabilmesi için ikili eğitim uygulaması yaygınlaştırılacaktır. Kırsal alanlarda okul öncesi eğitim hizmetlerinin sunumuna yönelik farklı stratejiler geliştirilecektir. Erişimin arttırılabilmesi için gezici ve yaz okulu gibi uygulamaların yanı sıra yaygın eğitim imkanlarından faydalanılacaktır” İfadeleri ile yerini almıştır.

Konuya parti ve hükûmet programları açısından bakıldığında, bazı partilerin programlarında bu konuya yer verdikleri dikkati çekmektedir. Örnek: Doğru Yol Partisi Eğitim Reformu, başlığı altında “Bir yıllık okul öncesi eğitimi devlet okullarında parasız olacaktır.” ifadesi yer almaktadır.

CHP konuya “okul öncesi eğitimi, çocukların daha sağlıklı gelişmesinin koşulu, çağdaş eğitim anlayışının zorunlu bir kademesi olarak görmekte olduğu ve kültürel açıdan geri ve toplumsal olanaqlardan yoksun yörelerden başlayarak, okul öncesi eğitime kavuşmamış çağ nüfusunun okullaşma oranını hızla yükseltecektir.” İfadesi ile yer vermiştir.

Adalet ve Kalkınma Partisi’nin programında ise Eğitim başlığı altında, Okul Öncesi Eğitim konusu “Ülkemizde oldukça yetersiz düzeyde olan okul öncesi eğitim, kamu ve özel sektör eliyle ülke genelinde yaygınlaştırılacaktır.” ifadesi yer almaktadır.

Görüldüğü gibi partiler, genel ifadelerle de olsa “okul öncesi” eğitimi programlarda yer alacak kadar önemli bir konu olarak kabul ettikleri izlemi vermektedir.

Hükûmet programları açısından değerlendirilmesinde de henüz okul öncesi eğitim konusunun hiç bir hükûmetin programında yer alacak kadar öncelikli olmadığı dikkati çekmektedir. Kuşkusuz başlangıçta böyle bir öncelik yoksa bile bunun zaman içinde öncelik haline gelebilmesi de mümkün olabilir. Ancak, Türkiye gibi sorunların oldukça çeşitli olduğu bir ülkede küçük çocukların eğitiminin öncelikli hale gelmesi bir zihniyet değişikliğini gerektirmektedir. **Bu da insana yapılan yatırımın en karlı yatırım olduğu görüşünün ve bu yatırımın erken dönemde olduğunda uzun vadede daha verimli olduğunun anlaşılması ile ilgilidir.**

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNİN BUGÜNÜ VE UYGULANAN MODELLER

Türkiye’de okul öncesi eğitim başlangıçtan beri kurum merkezli olarak gelişmiş ve son yıllarda farklı ve yeni modellerin uygulanmasına da başlanmıştır. Bu modeller

1. Kurum Merkezli Eğitim Modeli
2. Aile Merkezli Eğitim Modeli
3. Kurum, Aile ve Toplum Merkezli Modeller
4. Uzaktan Eğitim Modelleri şeklinde sınıflandırılabilir.

I. Kurum Merkezli Eğitim

Bugün Türkiye’de eğitim yapan kurumlar mevcut yasa ve yönetmeliklere uygun olarak resmi ve özel kuruluşlar tarafından açılmakta ve Millî Eğitim Bakanlığı ile Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumunun ilgili organlarınca denetlenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı ve Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu tarafından veya bu kurumların izni ile açılmış okullar çeşitli adlar ile çalışmaktadır. Millî Eğitime bağlı okul öncesi kurumları; Bağımsız anaokulları, ilköğretim bünyesinde anasınıfları, kız meslek okulları bünyesinde uygulama anaokulları ve uygulama ana sınıflarıdır.

Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı olanlar ise; kreş, gündüz bakımevi çocuk yuvaları, çocuk bakım evleri, çocuk kulüpleri ve çocuk evleri vb. adları ile açılmaktadırlar. Bütün bunlara belediyelerin açmış olduğu kurumlarla çeşitli üniversitelerin bünyelerinde yer alan anaokulları, kreş ve okul öncesi eğitim merkezleri eklenebilir.

Kurum Merkezli Eğitim uzun yıllar MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bir şube müdürlüğü tarafından yürütülmüş, ancak 1992’de ayrı bir Genel Müdürlük olarak teşkilatlanmanın gerçekleştirilmesinden bu yana kurumsal eğitimdeki gelişme hızı bir ivme kazanmıştır. Bu da okullaşmanın artışında önemli rol oyna-

mıştır

Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim

Öğretim Yılı	Okul	Öğrenci	Öğretmen
1923-1924	80	5.880	136
1943-1944	49	1.604	63
1963-1964	146	4.767	180
1983-1984	2784	78.981	4.414
1997-1998	6.999	181.450	10.186
1998-1999	7.976	207.319	11.825
1999-2000	8.571	213.944	15.696
2000-2001	8.996	258.706	16.563
2001-2002	9.643	289.066	18.149
2002-2003	9.657	320.038	18.921
2003-2004	12.212	358.499	19.122
2004-2005	14.411	434.771	22.030

Kaynak: (MEB, 2005)

2. Aile Merkezli Eğitim

Okul öncesi eğitim özelliği gereği yalnız kurumsal olarak değil, aynı zamanda ailede de gerçekleştirilebilecek bir eğitimidir. Bu açıdan özellikle annelerin bilinçlendirilmesi ve bilgilendirilmesi çok büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitimde aile içi eğitimin kalitesi okul öncesi kurumlarında verilen eğitimle desteklendiği zaman çocuğun gelişimi açısından çok olumlu sonuçlara götürebilir. Bu nedenle kurumsal eğitim kadar ve hatta ondan da daha fazla gerekli ve önemli olan ailelerin eğitimidir. Bu nedenle bugün olduğu gibi eğitim tarihimizde de anne eğitimi ile ilgili bazı örnekler bulmak mümkündür (Oktay, 1999).

Ekim 1910’da Beyazıt’da açılan Osmanlı Ana Mektebi adındaki okul, o dönem koşulları için son derece ilgi çekicidir. Bu okulun amacı “İstanbul kadınlarının annelik ve ev hanımlığı görevlerini en iyi şekilde yerine getirebilmeleri için onlara gerekli bilgileri vermektir”. Bu okul ana-baba okullarının ilki olarak tanımlanabilir (Oktay,

1999).

Aile eğitiminde ailenin çocuk gelişimi hakkında bilgilendirilmesi, çocuğun gelişim düzeyine uygun eğitim yaklaşımları konusunda bilinçlendirilmesi son derece önemlidir. Bu çerçevede son yıllarda Türkiye’de Anne Çocuk Eğitim Vakfı ve Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü’nün birlikte gerçekleştirdiği çalışmalar aile merkezli okul öncesi eğitimi kapsamında zikredilebilir. Anne-Çocuk Eğitim Programı adı altında yapılan bu çalışma, öncelikle annelerin 5-6 yaşındaki çocuklarıyla gerçekleştirebilecekleri eğitim etkinliklerini içermektedir (Oktay, 1999). Yine aynı vakıf tarafından gerçekleştirilen “Baba Destek Programı” da çocuk eğitiminde babaları daha aktif kılmak ve bilinçlendirmek yönünden dikkate değer bir çalışma olarak kabul edilebilir.

Aile Merkezli Eğitim için yapılanlara bir başka örnek olarak, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde Prof.Dr.Haluk Yavuzer başkanlığında başlatılan ve bugün çeşitli kurum ve kuruluşlarca sürdürülen Ana-Baba Okulu Programlarından söz edilebilir. Bu programlar, farklı yaş gruplarında çocukları olan ana-babalara; eşler arası ilişki, iletişim, gelişim dönemleri, okul başarısı, uyum ve davranış sorunları vb. konularda bilgi vermeyi amaçlamaktadır (Oktay, 1999).

YA-PA adlı yaygın kuruluşunun Haziran 1994 tarihinden itibaren yurt çapında kurmuş olduğu bayi teşkilatı ile sürdürdüğü Açık Okul Öncesi Eğitim Projesi de bu çerçevede yer alabilecek bir model olarak örnek gösterilebilir. Bu modelde uzmanlar aracılığı ile ailelere çocuk gelişimi konusunda açıklamalar yapılmakta ve kitaplar önerilmektedir (Oktay, 1999).

3. Kurum-Aile ve Toplum Merkezli Modeller

a) Çok Amaçlı Okul Öncesi Eğitim Merkezi Modeli

Çocuk merkezli kurumsal eğitim programları ve aile merkezli anne eğitim programlarının yanısıra, Türkiye’de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve kalitesinin iyileştirilmesine yönelik bir başka örnek de Çok Amaçlı Okul Öncesi Eğitim Merkezi modelidir. Bu modelde sadece çocukların ya da sadece anne-babaların eğitimi değil, aynı zamanda öğretmenlerin ve müfettişlerin eğitimi de söz konusudur. Çok amaçlı eğitim merkezi modeli, çocuğun eğitimini etkileyecek tüm bireylerin ihtiyaçları olan eğitimi bizzat katılarak alabilecekleri bir modeldir. Bu modelde en iyi kalitedeki hizmet en düşük maliyetle elde edilmeye çalışılmaktadır. Yine bu modelde öğretmenin hizmet içi eğitimi ve toplum katılımı ile çocuğu çevresinden soyutlamadan eğitmek amaçlanmaktadır. Buradaki eğitim çocuğun psikolojik, sosyal, duygusal, zihinsel merakını uyandırarak, destekleyerek, temel gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Çok amaçlı okul öncesi eğitim merkezi modelinin ilk örneği 1994 yılından beri İstanbul Küçükçekmece’de MEB-UNICEF-Küçükçekmece Belediyesi ve Marmara Üniversitesi işbirliği ile gerçekleştirilmiştir. Merkez aşağıdaki birimlerden oluşmuştur (Oktay, 1999).

1. Okul Öncesi Eğitim Birimi
 - a-Bağımsız Anaokulu
 - b-Gezici Otobüs Anaokulu
2. Yetişkin Eğitim Birimi
3. Aile Danışma Birimi
4. Araştırma Birimi
5. Eğitici Materyal ve Araç Geliştirme Birimi

Görüldüğü üzere böyle bir merkez yaklaşımı içerisinde hem 3-6 yaş çocuklarının eğitimi, hem de onları eğitecek öğretmenler, müfettişler ve anne-babaların eğitimi gerçekleştirilebilmektedir. Merkezdeki çalışmalara katılan öğretmen ve aileler eğitim çalışmalarının dışında hem danışma biriminden yararlanabilmekte, hem de çocuklarıyla birlikte ve onlar için eğitici araçları nasıl yapacaklarını

bizzat atölye çalışmalarıyla öğrenmektedirler. Bu model sadece çocuğu eğitmeyi amaçlayan okul öncesi eğitim kurumları modelinden veya sadece anneyi eğitmeyi amaçlayan anne eğitimi modellerinden daha çok yönlü bir içerik sunmakta; ailelerin ve çevre halkının, öğretmenlerin, yöneticilerin, müfettişlerin, üniversite öğrencilerinin, sivil toplum örgütlerinin ve yerel yönetimlerin katılımına ve her birinin ihtiyaçlarına uygun eğitimi almalarına fırsat verilmektedir.

Merkezin bulunduğu yer itibariyle parasal veya ailesel nedenlerle anaokuluna gelemeyen çocuklar için düşünülen gezici otobüs anaokulu belirli bir zaman dilimi içinde zihinsel ağırlıklı bir eğitim programı uygulayarak hiç anaokulu eğitimi alma şansı olmayan çocuklara yaşadıkları yerde eğitim fırsatı sunarak onları ilköğretime hazırlamaya çalışmaktadır. Bu modelin temel amacı, ailelerde, verilecek eğitim yoluyla çocuklarında meydana gelebilecek değişmeler konusunda farkındalık yaratmak ve okul öncesi eğitimin bir ihtiyaç olduğunu hissettirmektir. Bu nedenle otobüs bölgeden ayrılmadan, bir anaokulu veya anasınıfı kurulması hedeflenmektedir.

İlk örneği Küçükçekmece Çok Amaçlı Okul Öncesi Merkezi Projesi çerçevesinde (MEB, Unicef, Marmara Üniversitesi işbirliği) İstanbul'da gerçekleştirilen bu model halen MEB ve İstanbul Büyükşehir Belediyesi ve Marmara Üniversitesi arasında yapılan bir protokolle İstanbul Avrupa ve Anadolu yakasında iki otobüsle devam etmektedir. Gezici Otobüs uygulaması halen İstanbul dışında Bursa, Gümüşhane, Konya ve Malatya'da yapılmaktadır. (Tüsiad Raporu, 2005)

b) Bakıcı Anne Eğitim Programı

Bu programın çocuk bakımında annenin yerini alabilecek destek elemanları yetiştirmeye yöneliktir.

Bu modelde 3 ana amaç vardır:

1- Çalışan annelere uygun bir okul öncesi eğitim servisi sağlamak,

2- Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çalışan kadınların çocuklarına düşük ücretli ve kaliteli bakım sağlayarak, çalışmalarına imkan vermek,

3- Evde oturan ve kendi aile gelirlerine katkı yapmak isteyen

kadınlara başkalarının çocukları için gündüz bakımı imkanı sağlamaktır.

İlk örneği MEB-Çalışma Bakanlığı ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'nun işbirliği ile hazırlanmış bu program, en çok ihtiyacın olduğu 24 yerleşim biriminde uygulanmış ve bugüne kadar 800 bakıcı anne eğitilmiştir. Benzer bir çalışma halen İstanbul İl Sosyal Hizmetler Müdürlüğü Ümraniye Mustafa Kemal Toplum Merkezi tarafından da sürdürülmektedir.

Marmara Üniversitesi Kadın İşgücü İstihdamı Merkezi ve M.Ü.Okul Öncesi Eğitimi Bölümünün katkılarıyla gerçekleştirilen “Çocuk Bakıcılığı” Programı da bu kategoride ele alınabilir (Oktay, 1999).

2005 yılında Beşiktaş Belediyesi-Eğitim Bilimcileri Derneği ve İstanbul Üniversitesi ve İş-Kur İşbirliği ile gerçekleştirilen “Çocuk Eğitmeni ve Çocuk Bakıcısı Yetiştirme Projesi” aynı zamanda istihdama yönelik bir çalışma olarak dikkate değer bir uygulamadır.

4- Uzaktan Eğitim Modeli

a- Radyo-Televizyon ve Video Yoluyla Anne-Baba ve Çocuk Eğitim Programları: Radyo-televizyon ve video teknolojisinin eğitimde kullanılması özellikle geniş kitlelere ulaşmak yönünden son derece yararlıdır. Türkiye’de radyo ve televizyonda, özellikle TRT’de belirli bir sistematik içinde olmasa da gerek çocuklar, gerekse aileler için pek çok yararlı program gerçekleştirilmiştir. Bunlara verilebilecek dikkate değer üç örnek.

b- Video ile Anne-Baba Eğitim Programı: Bu modelde; 0-3 yaş grubu çocuklara sahip anne-babalar için, bu yaş grubunun evrensel gelişim özelliklerini kültürel şartlar içinde ele alan eğitici programlar onar dakikalık video filmleri şeklinde hazırlanmıştır (Yılmaz ve Ülküer, 1995).

c- Susam Sokağı: Susam Sokağı programı belirli ilkeler doğrultusunda ve uzmanlara danışılarak, yoğun bir çalışma sonucunda gerçekleştirilen okul öncesi dönemi çocuklara yönelik, en dikkate değer program olarak tanımlanabilir. Program, sosyo-ekonomik dü-

zeyi düşük, okul öncesi çağıdaki 5-6 yaş çocukları için hazırlanmıştır, ancak yapılan araştırma ve gözlemler, programın yayınlandığı dönemde farklı yaş gruplarındaki çocuklar ve hatta yetişkinler tarafından izlendiğini göstermektedir. Programda kullanılan okuma yöntemi konusunda öğretmenlerce bazı eleştiriler yapılmışsa da, genelde çocukların dil ve zihin gelişimi yönünden çok katkı sağladığı konusunda ortak görüşlerin çoğunlukta olduğu dikkati çekmektedir (Oktay, 1999).

d- Benimle Oynar mısınız?: 2001 yılında AÇEV tarafından geliştirilen bir televizyon projesidir. 2002 yılında AÇEV ve TRT işbirliği ile hazırlanan bu program 2002 yılında yayınlanmaya başlanmış, program başarılı olduğu için 2003 yılında da yapımı ve yayını devam etmiştir. Hedefi, okul öncesi çağındaki çocuklar ve onların aileleridir. Program, çocukların zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimini destekleyici bir nitelik taşımanın yanı sıra onların anne-babalarını da bilinçlendirmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

- Okul Öncesi Eğitim, sadece 3-6 yaş için düşünülse bile 3 milyonu aşan çağ nüfusuna karşılık 450-500 bin çocuğa eğitim verebilen bir eğitim kademesidir. Bunun acil olarak artırılması gerekmektedir. Dünya ülkeleri ve özellikle girmek için hazırlık aşamasında olduğumuz Avrupa Birliği sürecinde bu sayının hızla yükseltilmesi son derece önemlidir.
- Konu parti programlarına girmiş olmakla birlikte Hükümet Programlarında yer almamaktadır. Bu konuda ciddi ve sürdürülebilir politikaların olmaması konunun ön plana çıkmasını da engellemektedir. Okul Öncesi Eğitimin parti ve hükümet programlarında düzenli bir şekilde yer alması ve genel ifadeler yerine neyin nasıl yapılacağını anlatan açık ifadelerin bulunması önemlidir.
- Aileler ve toplum bu yaş döneminin eğitiminin önemi konusunda yeterince bilinçli değildir. Geleneksel Türk toplumsal yapısı ve aile içi yardımlaşma alışkanlığı ve ekonomik etken ailelerin çocuklarını eğitim kurumuna göndermek yerine

evde bir büyük denetiminde bırakmayı tercih etmelerinin nedeni olabilmektedir. Bu da kurum açılmasına ilişkin toplumsal talep yaratma konusunda yetersizliğe neden olmaktadır. Bir başka deyişle karar vericiler üzerinde ciddi toplum baskısı yoktur. Ailelerin bilinçlenmesi için yetişkin eğitim programlarının hazırlanması önerilebilir. Ayrıca, kamuoyunun konunun önemini kavrayabilmesi için medyada sıkça yer alması için yeterli önlemlerin alınması önemlidir.

- Gerek özel sektör gerek kamu okulları belirli bir maliyet nedeni ile daha çok orta ve üst sosyo-ekonomik seviyedeki ailelerin çocuklarına hizmet götürmektedir. Oysa asıl ihtiyaç grubu çocuk sayısı çok olan alt sosyo-ekonomik gruplardır. Bu grup erken eğitimden yeterince yararlanamadığı için, fırsat eşitliği sağlanamamakta ve gruplar arasındaki eğitim eşitsizliği giderek artmaktadır. Bu nedenle özel sektöre kaynak aktarımının yanı sıra vergi indirimini kolaylıklarının getirilmesi okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasına önemli katkılar sağlayacaktır.
- Kurumsal eğitim yoluyla çağ nüfusunun tamamını eğitmek uzun vadede pek mümkün görünmemektedir. **Bu nedenle gezici otobüs, evde eğitim gibi farklı modellerin sistem içinde yerini alması gerekmektedir.**
- Kurum eğitimi dışındaki modellerin sistem içinde entegre edilmesi, yaygınlaştırılması için de ulusal Standartların hazırlanması ve yeni denetim mekanizmaları oluşturulması.
- Yaygınlaştırma için alınacak önlemler açısından, halen yapılmakta olan yaz uygulamalarının sürdürülmesi de yararlı olabilir.
- Okul Öncesi eğitimin son bir yılının zorunlu eğitim kapsamına alınarak parasız hale getirilmesi (bu özellikle ihtiyaç olan bölgelerde öncelik olarak uygulanabilir.)
- Ülke genelinde hizmet veren okulların standardı MEB tarafından belirleniyor olsa da bu farklı modellere ait ortak standartlar oluşturulmamıştır.
- Programlar/çerçeve olmakla birlikte merkezden ve ülke gene-

li için hazırlanmaktadır. Uygulamalarda içeriğin çocukların ihtiyaçlara göre değiştirilmesi önemlidir. Bu da uygulamada öğretmenlere gerekli esnekliği sağlanması ile ilgilidir.

- Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında her yıl artan kontenjanlara karşılık, öğretim elemanlarının sayısının yetersizliği, yetişen öğretmenlerin niteliği konusunda tartışmalı hale getirmektedir.
- Halen uygulamada büyük ölçüde kadrosuz usta öğreticiler görev almaktadır. Bu da eğitim kalitesi açısından üzerinde oluşturulması gereken bir durumdur.
- Kadrosuz usta öğretici uygulaması hızla yerini kadrolu eğitici uygulamasına bırakmalıdır. Bunun için daha fazla kadro tahsisi gereklidir.
- İlköğretim ve okul öncesi eğitimin fiziksel mekanlar, öğretmen tutumları açısından yakınlaştırılması. Bunun sağlanması öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde, birlikte eğitilmeleri ile mümkün olabilir. Zira her iki kurumda çalışanların birbirlerini, tanımaları ve çocuktan beklentileri iyi bilmeleri ve eğitim planlamalarını ve öğretmenlik tutumlarını buna göre oluşturmaları gerekmektedir.
- İlköğretim programı ile okul öncesi eğitim programı arasındaki uyumun sağlanması. Bu konuda değişen ilköğretim programları ve buna bağlı olarak okul öncesi eğitim programında yapılan yeni düzenlemeler önemli birer adım olarak değerlendirilebilir.
- Halen bu alana yetiştirme için yapılan açık öğretim uygulaması dikkati çeken bir durumdur.
- Öğretmen açığını gidermek üzere bir proje çerçevesinde sınırlı bir süre için başlatılan bu uygulama, proje süresi sona erdiği halde devam etmektedir. Bu öğrencilerin diğer öğrencilerden farkı giriş koşullarına sahip olmaları, yüz yüze eğitim almadan mezun olmaları özellikle kalite açısından oldukça tartışmalı bir durumdur.

KAYNAKÇA

- Devlet Planlama Teşkilatı Kalkınma Planları**, Başbakanlık Basımevi, Ankara.
- ERGİN, O., **Türk Maarif Tarihi**, Cilt: 1-2, Eser Matbaası, İstanbul 1977. **MEB İstatistik Verileri**, Ankara 2005.
- OKTAY, Ayla, “Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı: 7, İstanbul 1983.
- OKTAY, Ayla, “Okul Öncesi Eğitim ve Sorunları” , Derleyen: Nizamettin Koç, **Okul Öncesi Eğitime Toplu Bir Bakış**, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara 1983.
- OKTAY, Ayla, **Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem**, Epsilon Yayınları, İstanbul 1999.
- ÖZTÜRK, Cemil, **Dünden Bugüne Türkiye’de Öğretmen Yekistiren Kurumlar**, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları, İstanbul 1998.
- URAL, M., “Ülkemizde Okul Öncesi Eğitimin Yeri ve Önemi”, **IV. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**, Ya-Pa Yayınları, İstanbul 1986.
- Tüsiad Raporu**, “Doğru Başlangıç Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim”, Haz: Sevda Bekman -Can Fuat Gürselel, 2005.

CUMHURİYET DÖNEMİNDE İLKÖĞRETİMİN GELİŞİMİ

*Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU**

Cumhuriyetin İlk Yıllarında İlköğretim

Cumhuriyet döneminde eğitimin başlıca amacı, her düzeydeki okullarda öğrencilere, cumhuriyetçi ve demokratik bir siyasi eğitim vermek olmuştur.

Cumhuriyet dönemi programları, 3 Mart 1924 tarihinde TBMM’de kabul edilen “Tevhid-i Tedrisat Kanunu’na” dayanmaktadır. Bu kanunla, ülkede yüzyıllardır devam eden ve modern okullar yanında yer alan, dinsel-geleneksel eğitim kurumlarına son verirken Millî Eğitim Bakanlığının sorumluluğu altında laik bir eğitim sistemi kuruluyor (Kaya, 1989). Bu laik eğitim sistemi Türkiye Cumhuriyeti’nin temel taşı olmuştur.

Eğitimin İlkeleri

1. Millîlik İlkesi:
2. Laiklik İlkesi:
3. Bilimsellik İlkesi:
4. Genellik ve Eşitlik İlkesi:
5. İşlevsellik İlkesi:

* Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi.

Cumhuriyet Döneminde İlköğretimle İlgili Gelişmeler

Verilecek eğitim her yönüyle dini ve Millî olacaktır.

Bütün okullar, en ilmi ve modern şekilde sağlık kurallarına uygun olarak yeniden düzenlenerek, programlar ıslah edilecektir.

Milletin karakterine, coğrafi şartlara, tarih geleneklerimize, sosyal bünyemize uygun ilmi ders kitapları meydana getirilecek (programlarda ilk defa ders kitaplarından söz ediliyor).

Halk kütüphanesinden sözcükler toplanarak dilimizin bir sözlüğü yapılacaktır.

Millî şuuru geliştirici, tarihi, edebi ve sosyal eserler erbabında yazdırılacaktır.

Batının ve doğunun ilmi ve fenni kitapları dilimize çevrilecek.

Birinci Heyet-i İlmiye

15 Temmuz - 15 Ağustos 1923 tarihleri arasında toplanan birinci Heyet-i İlmiye'nin gündeminde ilköğretimle ilgili şu konular bulunmaktadır (Cicioğlu, 1985):

İlkokul programlarında yapılacak değişiklikler.

İlköğretimden sonra hayatın programı.

İlkokullar talimatnamesinin değiştirilmesi.

Millî Eğitim İçin On Yıllık Bir Gelişme Programı

Bu devrede, Türk Millî eğitim sisteminde on yıllık bir gelişmeyi hedef alan "Maarif Teşkilatı Hakkında Layiha" başlığı altında yayımlanan bir tasarı bulunmaktadır.

- Okul ile hayat arasındaki Çin Seddinin kaldırılması.
- Tarımsal çevrelerde çiftlik okulları açılması.
- Ders konularının çevreden alınması.
- Okulların hayata bağlanması.
- Ekonomik gelişmenin okuldan beklenmesi.
- Memleketin hakiki bir hayat ve iş okuluna ihtiyacı bulunduğu.
- Köy ve kasaba öğretmenlerinin her alanda halkın rehberi olması gerektiği.

- Öğretmen halk işbirliğinin kurulması.
- Okulun sosyal hayatta aydınlatıcı bir merkez olması.
- Öğretmenlerin harsi seviyelerinin yükseltilmesi (Ataunal, Özalp, 1977).

1924 İlkokul Programı

Programın Özellikleri

- 1924 programıyla devreler ortadan kaldırılmıştır.
- İlkokul öğretim süresi beş yıla indirilmiştir.
- Erkek ve kız öğrenciler için ayrı düzenlenmiştir.
- Programın genel ve derslere göre düzenlenmiş özel amaçları yoktur. Program daha çok dersler ve derslere göre konuların dağılımından ibarettir. Dersler arasında biriyle ilişki de kurulmamıştır.

• Cumhuriyetin ilk programı olma özelliğini taşıyan 1924 programı yenisi hazırlanıncaya kadar daha çok bir geçiş programı özelliği göstermektedir.

• Cumhuriyet öncesi son programlardan başlıca farkı çok az sayıda bazı derslerin konulması ya da değiştirilmesi ve bazı ders konularının Cumhuriyet yönetimine uyarlanmasından ibarettir.

1924 İlkokul Programı

Programın Özellikleri

- 1924 programıyla devreler ortadan kaldırılmıştır.
- İlkokul öğretim süresi beş yıla indirilmiştir.
- Erkek ve kız öğrenciler için ayrı düzenlenmiştir.
- Programın genel ve derslere göre düzenlenmiş özel amaçları yoktur. Program daha çok dersler ve derslere göre konuların dağılımından ibarettir. Dersler arasında biriyle ilişki de kurulmamıştır.

• Cumhuriyetin ilk programı olma özelliğini taşıyan 1924 programı yenisi hazırlanıncaya kadar daha çok bir geçiş programı özelliği göstermektedir.

• Cumhuriyet öncesi son programlardan başlıca farkı çok az sayıda bazı derslerin konulması ya da değiştirilmesi ve bazı ders konu-

larının Cumhuriyet yönetimine uyarlanmasından ibarettir.

- Yeni programda asıl önemli değişiklik ders konularında gerçekleştirilmiş, öncelikle “Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye” dersi ile “Tarih Dersi” konuları arasında ayıklamalar yapılarak Cumhuriyetin anlam ve irinine ve yakın tarihte olup bitenlere ağırlık tanınmıştır.

1926 İlkokul Programı

- 1926 ilkokul Programı giriş (mukaddimesinde) bölümünün ilk paragrafında genel amaca yer verilirken, ilkokulun amacı şu şekilde belirlenmiştir.

- “İlk mektebin başlıca maksadı, genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir.”

- 1926 programındaki amaçların dışında, 1929 “İlkmektep Talimatnamesi” ile amaçlar belirlenmiştir.

1936 Programı

İlkokulun Eğitim-Öğretim İlkeleri

- 1936 İlkokul programının önemli bir özelliği de ilk kez ilkokulun eğitim öğretim ilkelerini belirlemiş olmasıdır. Bu ilkeler şunlardır:

- İlkokul Millî bir eğitim kurumudur.

- a. İlkokul çocuklara Millî kültürü aşlamak zorundadır.

- b. Okulda her derse Millî gayeleri gerçekleştirecek birer araç olarak bakılmalıdır.

- c. İlkokulda her dersin Millî hayat ile ilgisinin sağlanmasına ve Millî hayali bağlanmasına önemli ölçüde dikkat edilmelidir.

- İlkokul bir toplum ve küçük bir topluluk örneğidir. Onun için okulda canlı bir toplum örneği yaşanmalıdır.

- Okul çocuğu en geniş ölçüde etkinlik yaratmaya ve işe sevk edecek canlı bir çevre olmalıdır.

- Okul öğrenciyi muhakeme etmeye, düşünmeye alıştırmak için hiçbir fırsatı kaçırmamalıdır.

- Çocukları etkinliğe sevk için, o etkinliğe karşı kendilerini yönlendirmelidir.
- Çocukları bir konuya, bir etkinliğe karşı yönlendirmek için onların güdülerinden yararlanılmalıdır.
- Derslerde etkinlikleri çeşitlendirmeğe çalışmak, çocukları yeknesak etkinliklere sevk etmekten çekinilmelidir.
- İlkokulda bütün dersler öğrencinin düzeyine uygun olmalıdır.
- İlkokulda çocuklara bir konuda bilgi verilirken, o konu ile çocuk geniş ölçüde temas ettirilmelidir.

a. Ders araçlarından yararlanılmalıdır.

b. Resim, model ve şekillerden yararlanılmalıdır

- İlkokul çocuklarının Özelliklerini daima göz önünde bulundurmalıdır (öğrencinin bireysel ayrılıklarına dikkat edilmelidir).
- Yakın yurt ve yakın zaman ilkesi ilkokulda esas olmalıdır.
- Okulda pratik bilgilere ve becerilere önem verilmelidir.
- İlkokulun bütün etkinliklerinde ulusal ekonomik durum önemli bir yer tutacaktır.
- İlkokulun ilk üç sınıfını oluşturan birinci devrede, toplu öğretim esasına uygun bir yöntem izlenecektir.
- İlkokul çocuklara fikirlerini, duygularını, değişik yollarla anlatım olanakları vermelidir (İlkokul Programı, 1936).

Köy ilkokullarına Yönelik Program Geliştirme Çabaları

- 1927 yılında, üç yıllık köy ilkokulları için, 1926 İlkokul Programı doğrultusunda, bir program hazırlanır.
- Köy ilkokulları için hazırlanan 1927 “Köy Mekteplerine Mahsus Müfredat Programı”nın girişinde gerekçe şöyle açıklanmaktadır.
- “Bu müfredat programı köy mektepleri için tertip edilmiştir. Köy mekteplerinin tedrisatının umumi ilk mekteplerden büsbütün

ayrı bir mahiyet alması ne caizdir, ne de doğrudur.

KÖY MEKTEPLERİ DERSLERİNİN HAFTALIK DAĞILIMI

DERSLER	1. Sınıf	2.Sınıf	3. Sınıf
Elifba	12	-	-
Kıraat	-	4	4
Türkçe İmlâ	-	3	2
Tahrir	-	2	2
Kavait Tatbikatı	-	-	1
Yazı	-	4	3
Hayat Bilgisi	4	4	3
Yurt Bilgisi	-	-	2
Hesap Hendese	4	3	3
Resim-Elişi (Erkeklerle)	4	4	4
Resim, Elişi, Evişi (Kızlara)	-	3	3
	24	24	24

1936 Köy Okulları Müfredat Programı Taslağı

1936 yılında, köy okulları için ayrı bir program hazırlanmıştır. Köy okullarında çalışan öğretmen ve ispekterlerden oluşan bir komisyon, köylere de sık giderek programın gerektirdiği incelemeleri yerinde yapmış ve köy okulları, için ayrı bir program hazırlamıştır.

Eğitmenli Köy Okulu Uygulamaları

1937 yılından itibaren ya köyde öğretmenlerin görev almak iste-

meleri ya da köye yönelik öğretmen yetiştiren kurumların yeterli sayıda öğretmen yetiştirememeleri nedeniyle, askerliğini çavuş onbaşı olarak tamamlayan ve iyi okuma-yazma bilen zeki köy çocukları eğitmen kurslarından geçirilerek köylere öğretmen olarak atanmışlardır.

1939 Köy Okulları Program Projesi

1939 yılında, 1927 ve 1936 yıllarında hazırlanmış bulunan köy okulları programından daha kapsamlı bir köy okulları programı “Köy Okulları Program Projesi” başlığı altında hazırlanarak uygulamaya konulmuştur.

1948 İlkokul Programı

• 1948 tarihli “İlk Okul Programı” 1948-1949 öğretim yılında 1 Kasım 1948 tarihinden itibaren uygulanmaya konulmuş ve 20 yıl süreyle uygulanmıştır.

Amaçlar

• Genel Amaçlar: Programın genel amaçlarına bakıldığında 1936 programına göre daha ileri bir eğitim anlayışıyla yazıldığı görülmektedir. Millî Eğitimin amaçları “Toplumsal, Kişisel, İnsanlık Münasebetini ve Ekonomik Hayat” başlıkları altında ele alınmış ve belirtilmiştir.

Örneğin;

• Millî Eğitimin amaçları, yetişecek çocuğun:

I. İnsanlık münasebetleri bakımından:

- Başkaları ile birlikte çalışıp oynayabilir.
- Sözüne güvenilir.
- Davranışlarında toplumsal nezaket esaslarına uyar.
- Evini idarede becerikli, aileye değer verir.
- Ailesinin bütün üyelerine karşı saygılı ve şefkatli bir yurttaş olmasını sağlamaktır (İlkokul Programı, 1948: 2).

1948 İlkokul Programı İlkokulların

Haftalık Ders Dağılım Cetvelleri

A. İlkokulların Haftalık Ders Dağılım Cetveli

Dersler	Birinci devre			İkinci devre	
	I. Sınıf	II. Sınıf	III. Sınıf	IV. Sınıf	V. 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

*Bu sınıflarda Türkçe derslerinden birer saati,
Din Bilgisi alacak öğrenciler için bu derse ayrılmıştır.

B. Köy İlkokullarının Haftalık Ders Dağılım Cetveli

Dersler	Birinci devre*			İkinci Devre levre	
	I. Sınıf	II. Sınıf	III. Sınıf	IV. Sınıf	V. Sınıf
Hayat Bilgisi	5	6	7	-	-
Türkçe	10	7	6	6*	6
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Yurttaşlık Bilgisi	-	-	-	1	1
Tabiat Bilgisi	-	-	-	2	2
Matematik	4	5	5	4	4
Aile Bilgisi	-	-	-	1	1
Resim-İş	1	1	1	1	1

Tarım-İş	6	6	6	6*	6*
Yazı	-	1	1	1	1
Toplam	26	26	26	26	26

1962 İlkokul Programı Taslağı

• 1962 İlkokul Program Taslağı 12 Eylül 1962 tarih ve 215 sayılı kararla 5 yıl süre ile bir kısım okullarda denenmiş ve geliştirilmesi şartıyla uygulanmaya konması uygun görülmüş 1962-1963 öğretim yılında önce 14 ilde seçilen 106 okulda uygulamaya konmuş, daha sonra 1964-1965 öğretim yılında 1888 okulda uygulanmıştır (Tekişik, 1969: 11).

Amaçlar

• Taslak Programda ilköğretimin amaçları beş ana amaç ve bunların altında alt amaçlar biçiminde yazılmıştır. Örneğin;

1. Şerefli bir tarihe sahip büyük bir milletin evladı olmanın gururunu duyar:

a. Türk milletinin Millî, ahlaki ve insani değerlerini kavrar ve her hareketinde bu değerlere uymaya çalışır.

b. Memleket menfaatlerine aykırı propagandalara karşı uyanıktır (İlkokul Programı Taslağı, 1962: 17).

1968 İlkokul Programı

• 1967-1968 Öğretim yılında Bakanlıkta kurulan uygulayıcı, yönetici, eğitimci ve uzmanlardan oluşan bir komisyonda 1962 program taslağı ve bu taslağın uygulanan sonuçları üzerinde çalışarak “Geliştirilmiş İlkokul Program Taslağı” hazırlanmıştır. Geliştirilen bu taslak program 25-30 Nisan 1968 tarihleri arasında toplanan “İlkokul Programı Değerlendirme Semineri’nde” incelenmiştir.

• 1968 İlkokul Programı zaman zaman değişikliklere uğrayarak günümüze kadar gelmiştir.

1968 İlkokul Programı İlkokullardaki Haftalık Dersler ve Dağıtım Çizelgeleri

Sıra No	DERSLER	SINIFLAR				
		1	2	3	4	5
1	TÜRKÇE	10	10	10	6	6
2	MATEMATİK	5	5	5	4	4
3	FEN BİLGİSİ	-	-	-	4	4
4	SOSYAL BİLGİLER	-	-	-	3	3
5	HAYAT BİLGİSİ	5	5	5	-	-
6	DİN KÜLTÜR VE AHL. BİLG.	-	-	-	2	2
7	RESİM-İŞ	1	1	1	2	2
8	MÜZİK	1	1	1	1	1
9	BEDEN EĞİTİMİ	3	3	3	3	3
	TOPLAM :	25	25	25	25	25

İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri:

- İlkokul Millî bir eğitim kurumudur.
- İlkokul gerçek bir topluluktur.
- Okul, kültürel gelişme ve eğitim merkezidir.
- İlkokul, öğrencilerin temel ihtiyaçlarına cevap veren bir kurumdur.
- İlkokul Millî bir eğitim kurumudur.
- İlkokul gerçek bir topluluktur.
- Okul, kültürel gelişme ve eğitim merkezidir.
- İlkokul, öğrencilerin temel ihtiyaçlarına cevap veren bir kurumdur.

1968 Sonrası Gelişmeler

1. Programların hazırlanmasında ortak bir sistemin oluşturulmadığı;

2. İş Eğitim

- Matematik
- Müzik
- Beden Eğitimi
- Fen Bilgisi
- Resim-İş
- Hayat Bilgisi

derslerinde programın öğelerinin göz önüne alınarak hazırlandığı;

- Türkçe
- Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi
- Sosyal Bilgiler
- İlk Yardım Eğitimi
- İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük
- Bireysel ve Toplu Etkinlik Saatleri
- Çevre - Sağlık - Okuma - Trafik

Öğretim programlarının program geliştirme öğelerinin bazılarına dikkat edilerek hazırlandığı veya hiç dikkat edilmediği, İngilizce - Fransızca ve Almanca öğretim programlarının ise (6. 7. 8. sınıflar) daha değişik bir sistematik ve terminoloji ile hazırlandığı saptamalar arasındadır.

1968 İle 1998 Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

• 1998 Hayat Bilgisi Öğretim Programının, 1968 Hayat Bilgisi Öğretim programından en önemli farkı yeni programın çağdaş program geliştirme ilkelerine ilişkin tekniğin uygulanmış olmasıdır. Program geliştirme ilkeleri doğrultusunda tutarlı bir ürün olduğu günümüz koşullarına uygun bir program olduğu söylenebilir.

• 1968 Programında yalnızca bu dersle ilgili genel amaçlar yer alırken yeni programda genel amaçların yanı sıra sınıf düzeyindeki genel

amaçlar ve ünite ile ilgili özel amaçlar ve davranışları yer almıştır.

- İçerik açısından her iki programda da konular üniteler biçiminde düzenlenmiştir ve ünitelerin düzenlenmesinde aynı yaklaşım izlenmiştir.

Çevre - Sağlık - Okuma - Trafik Öğretim Programı

- İlkokulların bütün sınıflarında haftada birer saat olmak üzere dönüşümlü olarak okutulacak olan “Çevre, Sağlık, Trafik, Okuma” dersi programı 1992 yılında kabul edilmiştir. 1992 yılında hazırlanan bu programda yer duyuşsal alan amaçlar öğretmen davranışı yönünde ifade edilmiştir. Yeni bir programın bu şekilde özensiz hazırlanması dikkat çekicidir.

- Programda, Çevre-Sağlık-Trafik dersinin amaçları ve konular sınıf düzeyine göre belirtilmiştir. Davranışlar, eğitim durumu ve değerlendirme öğelerine göre dikkate alınmadan hazırlanmış olan programda yalnızca açıklamalar bölümünde derslerin diğer konularla bağlantı kurularak işlenmesi gerekliliği ezbere dayanan bilgi verilmemesi, resim gibi çeşitli araçlardan yararlanılması gerektiği önerilmiştir.

- Genel öneriler dışında nelerin yapılacağına ilişkin ayrıntılı bilgi bulunmamaktadır.

YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMLARI

- Neden değişim?
- Nasıl bir değişim?
- Yeni öğretim programlarında öğrenme anlayışı; yapılandırıcılık (inşacılık)?
- Yeni öğretim programlarında temel beceriler?
- Yeni öğretim programlarında disiplinler arası yaklaşım?
- Neler yapıldı? Neredeyiz? Neleri yapmayı hedefliyoruz?
- Sekiz yıllık temel eğitim için program bütünlüğünün sağlanması ihtiyacı,
- Yatay ekseninde dersler arası ve dikey ekseninde her bir dersin kendi içinde kavramsal bütünlük sağlanması zorunluluğu,

NE DEĞİŞTİ ?

• 1940’lardan beri ilk kez uluslararası mukayeseli, bütünsel bir değişim projelendirildi.

• Katı davranışçı programdan bilişsel ve yapılandırıcı bir yaklaşıma geçildi.

• Sadece öğretim değil, eğitim de vurgulandı.

• Sekiz yıllık kesintisiz eğitime uygun hâle getirildi.

• AB ve uluslararası eğitim normları dikkate alındı.

• Çocuklarımızda kazandırılması gereken ortak beceriler saptandı.

• Derslerin kavram analizleri yapıldı.

• Spor kültürü, sağlık, çevre, rehberlik, kariyer, girişimcilik, afet bilinci disiplinler arası bir yaklaşımla programın omurgasına yerleştirildi.

• Yüzeysel davranış ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumlar konuldu.

• Baskın doğrusal düşünce yerine, karşılıklı nedensellik ilkesi öne çıkarıldı.

• Programlara etkinliklerle zenginleştirildi.

• Ölçme değerlendirme anlayışında süreci de değerlendiren bir anlayışa geçildi.

• Türkçe’ye duyarlılık tüm derslerin ana becerisi haline getirilmiştir.

• Türk Dili bilinci ve Tarih bilinci oluşturulması programın ana hedefleri arasında yer aldı.

• Yeni öğretim programı nasıl “öğretmek”ten çok “öğrenme”yi merkeze alan bir anlayışı esas alır.

• Öğrendiğimiz şeyleri düşünelim;

Örneğin;

• Otomobil kullanmak,

• Yeni bir bilgisayar programı kullanmak,

• Sınıfımızda yeni bir yöntem kullanmak,

• Bir hobi yada bir oyun,

Nasıl öğrendik?

• **Yapılandırmacı yaklaşım** “öğretme”nin nasıl yapılacağına açıklanması yerine, “öğrenme”nin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya odaklanır.

Programların Temelleri:

- *Toplumsal Temeller*
- *Bireysel Temeller*
- *Ekonomik Temeller*
- *Tarihsel ve Kültürel Temeller*

Program İçeriği

Değerlendirme

Ortak beceriler:

- Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma,
- Eleştirel düşünme,
- Yaratıcı düşünme,
- İletişim,
- Problem çözme,
- Araştırma,
- Karar verme,
- Bilgi teknolojilerini kullanma,
- Girişimcilik

ARA DİSİPLİN ALANLARI

- GİRİŞİMCİLİK
- İNSAN HAKLARI VE VATANDAŞLIK
- ÖZEL EĞİTİM
- REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA
- SAĞLIK KÜLTÜRÜ
- SPOR KÜLTÜRÜ VE OLİMPİK EĞİTİM

SINIF: 4 – FEN VE TEKNOLOJİ

ÖĞRENME ALANI TEMA/ ÜNİTE	DERS KAZANIMLARI	SPOR KÜLTÜRÜ VE OLİMPİK EĞİTİM KAZANIMLARI
Canlılar ve Hayat/ Vücudumuz Bilmecesini Çözelim	1.5. İskeletin ve kasların birlikte vücuda şekil verdiği model oluşturarak gösterir.	3. Kasların vücudumuzdaki yerlerini ve işlevlerini bilir.
	1.6. Gözlemleri sonucunda hareketi sağlayan kasların iskelete bağlı olduğunu belirtir.	4. Kemik, kas ve eklemlerin bir bütün olarak hareket sistemini oluşturduğu ifade eder.
	1.8. Egzersiz ile kas ve kemik gelişimi arasında ilişki kurar.	9.Sporun beden üzerindeki (solunum, dolaşım, sindirim, sinir vb. sistemleri metabolizma yorgunluk, zindelik vb.) etkilerini açıklar.

SINIF: 2 – MATEMATİK

ÖĞRENME ALANI	DERS KAZANIMLARI	REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA KAZANIMLARI
Ölçme/ Uzunlukları Ölçme	2. Standart uzunluk ölçme araçlarını belirterek gerekliliğini açıklar.	5. Meslekleri tanır ve mesleklerin toplum içindeki önemini kavrar.
Ölçme/ Zamanı ölçme	1. Tam ve yarım saatleri okur, saati tam ve yarım saate ayarlar.	17. Zamanını düzenli kullanır, planlı çalışabilme becerisini geliştirir.
Veri/ Nesne Grafiği	2. Nesne grafiğini yorumlar.	13. İlgilendiği ve ilgilenmediği faaliyetlerin farkında olur.

SINIF: 2 - MATEMATİK

ÖĞRENME ALANI	DERS KAZANIMLARI	REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA KAZANIMLARI
Ölçme/ Uzunlukları Ölçme	2. Standart uzunluk ölçme araçlarını belirterek gerekliliğini açıklar.	5. Meslekleri tanıır ve mesleklerin toplum içindeki önemini kavrar.
Ölçme/ Zamanı ölçme	1. Tam ve yarım saatleri okur, saati tam ve yarım saate ayarlar.	17. Zamanını düzenli kullanır, planlı çalışabilme becerisini geliştirir.
Veri/ Nesne Grafiği	2. Nesne grafiğini yorumlar.	13. İlgilendiği ve ilgilenmediği faaliyetlerin farkında olur.

SINIF: 3 – HAYAT BİLGİSİ

TEMA	DERS KAZANIMLARI	İNSAN HAKLARI VE VATANDAŞLIK KAZANIMLARI
OKUL HEYECANIM	<p>A.3.5 Kendi sağlığı kadar başkalarının sağlığını korumaktan da sorumlu olduğunu kavrar.</p> <p>A.3.25. Okula geliş ve gidişlerinde başkalarının kabul edilemez önerileriyle karşılaştığında etkili reddetme davranışı sergiler.A.3.7. Öğretmeni ve arkadaşları ile iletişim kurarken uygun davranışlar sergiler.A.3.11. Arkadaş seçerken ve kişisel tercihlerde bulunurken olumlu değerleri gözetir.A.3.20. Arkadaşlarının yanlış davranışlarını fark eder ve yanlışlık içermeyen davranışlar sergiler.A.3.18. Okul ve sınıf eşyalarını özenli kullanmadığında ortaya çıkabilecek sorunları tanıyıp ve davranışlarının sonuçlarını üstlenir.A.3.23. Okulda karşılaştığı sorunları çözmek için en uygun çözüm yolunu uygular.A.3.19. Tüketici olarak sahip olduğu hakları bilir ve bilinçli tüketici davranışları sergiler.</p>	<p>2. Haklarını korumanın önemini açıklar.</p> <p>32. Yaşam ve eğitim hakkına zarar verecek kötü alışkanlıklardan uzak durmasını bilir.22. Her insanın saygıyı hak ettiği bilincini taşır.23. Ön yargı, ayrımcılık ve çatışmanın olumsuzluklarını bilir.38. Okulda karşılaştığı sorunlara yönelik demokratik çözüm yolları üretir.52. Tüketici olarak haklarını bilir ve kullanır.25. Çatışmaları şiddete başvurmadan çözebilme becerisi gösterir.</p>

YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMLARININ UYGULANMASINA DOĞRU...

• Öğretmen, ilköğretim müfettişleri ve okul yöneticilerinin eğitimi

- Ders kitaplarının hazırlanması
 - Program geliştirme çalışmaları
 - Ortaöğretim Kurumları Giriş Sınavı ile ilgili çalışmalar
- Program geliştirme çalışmaları

• İlköğretim;

- Türkçe
- Hayat Bilgisi
- Sosyal Bilgiler
- Fen ve Teknoloji
- Matematik

dersi programları tamamlanarak Kurul'da kabul edilmiştir.

- Program geliştirme çalışmaları
- İlköğretim ders dağıtım çizelgelerinin yeniden düzenlenmesi ve
- Seçmeli dersler dahil olmak üzere tüm derslerin öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi çalışmaları devam etmektedir.

GENEL DEĞERLENDİRME

Cumhuriyetin ilanından itibaren tüm hükümetler ilköğretim ve okuma yazma sorununu çözümlmek için büyük çabalar göstermişlerdir. 1920'lerde %95'i okuma-yazma bilmeyen bir toplumda 2000'li yıllarda okuma-yazma oranı %95'lere ulaşırsa sorunun çözümünde büyük mesafe alındığı görülmektedir.

1920'lerden 1960'lara değin nüfusun çoğunluğunun kırsal alanda yaşaması hizmet götürülmesinde sorunlara neden olmuştur. Bu yıllarda ülkemiz 40 bin köy 5-10 bin mezrada tarım ve hayvancılıkla uğraşan toplumdur. Dışa ve kente kapalı toplum çocuklarını okula göndermeye gereksinim duymuyordu.

Eğitim seferberliği başlatılmasına karşın 1940'lara değin yeterli öğretmen yetiştirilmemiştir. Köy öğretmenleri denemesi başarılı olmuş ama yaygınlaştırılamamıştır. 1940'larda başlatılan "Köy Enstitüleri Hareketi" 1950'lerde siyasi tartışmaların nedeni olmuş, hiç bir bilimsel dayanağı olmadan kapatılmışlardır.

1990'lara değin uğraşı bir köye öğretmen gönderebilmektir. Öğretmen okulları, eğitim yüksek okulları ve Eğitim Fakülteleri ile sorun çözümlenmiş, öğretmen yetiştirilmiş, derslik sorunu ortaya çıkmıştır.

İlköğretim sorununun çözümlenememesinin en önemli nedeni iyi niyetli çabaların plansız, programsız oluşudur. Sorun 1930, 1940, 1950, 1960'larda farklı çabalarla çözümlenmek istenmesine rağmen başlatılan çalışmaların sonu getirilememiştir. 1960'larda 1970'lerde çağ nüfusunun (5-12) %100 okullaşması amaçlanmıştır. 2005'lerde halen 600 bin kız çocuğunun okula gönderilememesinin açıklanacak bir nedeni yoktur.

Aynı programlar ders ilave çıkarma çalışmaları dışında 80 yıl devam etmiştir. 1970'lerde başlayan program geliştirme çalışmalarında bilimsellik ilkesi ihmal edilmiştir. Program geliştirme uzmanları yerine etkin olmak isteyen bürokratların çözümleri önemli olmuştur. Bürokratlar etkin olunca "devamlılık" ilkesi ihmal edilmiş sorunlar çözümlenememiştir.

Türkiye 1980'lerden bu yana çeyrek asır içinde kırsal kesimden kente göç, sanayileşme, tarımda modernleşme, ulaşım, iletişim olgularını çarpık ama hızlı yaşamaktadır. Bu nedenle Eğitim programlarının yeni bir felsefeyle ve amaçlarla geliştirilmesi zorunluluktur.

2005 yılından itibaren uygulanan yeni program üzerinde araştırmalar yapılmalı, program geliştirme çalışmaları bilimsel olarak tartışılmalıdır. 2005 programı uygulandıktan 5 yıl sonra değerlendirilmeli, sorunlar çözümlenmelidir. Çağımız reformların ve program geliştirme çalışmalarının 10-20 yılda bir yapılmasını değil, sürekli reform ve yenileşme çalışmalarını zorunlu kılmaktadır.

KAYNAKÇA

Ataünel, A; Özalp, R., **Türk Millî Eğitim Sistemini Düzenleme Teşkilatı** , 1977.

Cicioğlu, Hasan, **Türkiye Cumhuriyeti'nde İlk ve Ortaöğretim**, Ankara, 1981.

İlk Okul Programı, Maarif Basımevi, İstanbul, 1936.

İlk Okul Programı, Maarif Basımevi, İstanbul, 1948.

İlkokul Programı Taslağı, Millî Eğitim Basımevi, 1968.

Kaya, Y. Kemal, **İnsan Yetiştirme Düzenimize Teni Bir Bakış**, Ankara, 1989.

Tekışık, Hüseyin Hüsnü, **Yeni İlkokul Programı Uygulama Rehberi**. Rehber Yayınevi, Ankara 1969.

1923 YILINDAN GÜNÜMÜZE CUMHURİYET DÖNEMİ İLKÖĞRETİM PROGRAMLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

*Doç. Dr. Seval FER**

GİRİŞ

Eğitimi modernleştirme hareketinin temelleri Osmanlı döneminde atılmıştı; ancak bu hareket doğma- bocalama- tartışma çabalarıyla sınırlı kalmış, bu nedenle Cumhuriyet Türkiye'sine çözüm bekleyen eğitim sorunlarıyla da girilmişti (Koçer, 1992). Eğitimi önemli gören Mustafa Kemal Atatürk, İstiklal Savaşı'nın en kritik günlerinde dahi bir yandan Cumhuriyeti kurma çalışmalarını sürdürürken, diğer yandan Millî Eğitim sistemimizin esaslarını belirleme çalışmalarına yönelmişti (Çetin ve Gülseren, 2003). TBMM açıldıktan 12 gün sonra, 3 sayılı yasa ile Eğitim Bakanlığı kurulmuştur (Okçabol, 2005). 1 Mart 1922 günü TBMM'de yaptığı konuşmasında: "Eğitim, hükûmetin en verimli ve en mühim görevidir." diyen Atatürk, Kurtuluş Savaşı'nın en zor günlerinde dahi millî eğitim sorunlarına eğilerek 15 Temmuz 1921'de I. Maarif Kongresi'ni toplamış (Budak, 2003); bu Kongreye yurdun her yanından gelen kadın ve erkek öğretmen katılmış; Mustafa Kemal ise cepheye gitmeden önce yaptığı açış konuşmasında şöyle demişti: "Şimdi maddi ve manevi bütün güç kaynaklarımızı düşmanlara karşı kullanıyoruz. Ancak bu savaş günlerinde bile dikkat ve özenle işlenip çizilmiş bir

* Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi.

Millî eğitim programı yapmaya emek sarf etmeliyiz.” (Özakman, 2005, s.183). Kongrede eğitimin niteliğini yükseltmek hedeflenmiş, eğitim-öğretim konuları tartışılarak ilkeleri belirlenmişti (Akyüz, 2001). Kongrenin eğitim tarihimizde önemli bir yeri vardır; çünkü bu Kongre eğitime Millî bir yön vermek amacıyla toplanmıştır.

Cumhuriyetin kurucuları, toplumun hızlı kalkınması ve modernleşmesi için politik, ekonomik ve sosyal yapıya uygun insan yetişmesi gereğine inanıyordu (Fidan ve Erden, 1998). Kurtuluş Savaşı sonrasında Atatürk, toplumun, çağın ve çevrenin beklentilerini tatmin edecek bir eğitim anlayışını şöyle belirtmişti: “En önemli ve verimli vazifelerimiz Millî eğitim işleridir... Bunun için de öğretim programları ve sistemleri ona göre düzenlenmelidir.” (Çetin ve Gülseren, 2003). 3 Mart 1924’te çıkarılan 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat (öğretim birliği) Yasası ile tüm okullar Eğitim Bakanlığına bağlanmış ve medreseler kaldırılmıştır. Cumhuriyet ilkelerine dayalı laik eğitim sistemi, 22 Mart 1926 tarihinde 789 sayılı Yasa ile örgütlendirilmiş ve bugünkü Talim ve Terbiye Kurulu, 22 Mart 1926 tarihinde kurulmuştur. Böylece yeni düzenlemelerin yanı sıra, sistemin bugünkü eğitim kademeleri belirlenerek Eğitim Bakanlığı’nın bünyesine alınmış (Akyüz, 1999); eğitimde ikilik ve ayrılık hareketleri ortadan kaldırılmış ve ülke birliği sağlanmaya çalışılmıştı. Bu çerçevede bütün okullar Atatürk ilkeleri ve o dönemin tek partisi olan CHP ilkeleri doğrultusunda, Osmanlı devrinden ve medreselerden kalma gerici zihniyete ve yabancı ideolojiye karşı Türk milletinin birliğini sağlamaya yönelmişti (Ergün, 2005a).

1 Kasım 1928 tarih ve 1353 sayılı Yasayla yapılan ve Cumhuriyetin en köklü hareketi olan yeni Türk harflerinin kabulü ile Türkçe’nin eğitimde ortak dil olması, okuma-yazma ve temel bilgilerin halka yaygınlaştırılması çalışmaları önemle değerlendirilmesi gereken örnek hareketlerdir (Ergün, 2005). Dönemin toplumunun yüzde 10’u bile okur-yazar olmadığı için siyasal, ekonomik, hukukî, kültürel değişmelerin topluma benimsetilmesinde ve yerleşmesinde eğitimin rolü her zamankinden fazla anlaşılmış ve eğitime bu nedenle önem verilmişti. Atatürk, bizzat kendisi “Başöğretmen” unvanı ile eline tebeşiri alarak, kara tahta başında halka ders vermiş, kitlelerin eğitim düzeyinin yükselmesi için büyük çaba harcamıştı (Akyüz, 1999). Bu hareketiyle Atatürk, hem öğretmen ve eğitimcilere mane-

vi destek sağlamış, hem de eğitime ve öğretmenlere verdiği değeri göstermiştir.

Cumhuriyet'in kuruluşuyla başlatılan toplumsal değişim sürecinin amacı, geleneksel toplum yapısına çağdaş bir yön vermek, çağdaş yurttaşlık bilincini kazandırmak ve toplumsal yapıyı, eğitim yoluyla oluşturmaktır. Cumhuriyet dönemi diğer tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da ilklerin ve yeniliklerin olduğu bir dönem olmuştur. Cumhuriyet döneminde eğitimin temel amacı, okullarda öğrencilere cumhuriyetçi ve demokratik eğitim vermek olmuş, eğitim politika ve stratejileri ise Atatürk ilkelerine bağlı millî, demokratik, laik ve modern eğitim-öğretim esaslarına dayanmıştır.

Atatürk ile beraber Cumhuriyeti kuranlar, her düzeydeki okulun programlarını Cumhuriyetin gereklerine göre düzenlenmek, eğitimi yaymak, yurttaşlar arasında çok düşük olan okur-yazar oranını yükseltmek, öğretimi kolaylaştırmak, Türkçe'yi her yurttaş için ortak bir dil yapmak için çaba harcamıştı (Ünalın-Gedik, 2005). Eğitimde yapılan yenilikler ilköğretim kademesini diğer kademelere göre daha fazla etkilemiştir (Erdem, 2005). Diğer bir deyişle Cumhuriyetin ilk yılları; ilköğretimin düzenlenmesi, programlarının geliştirilmesi ve ilköğretimi yetiştirme çalışmaları ile geçmiştir. Atatürk öğretim programlarını geliştirme çalışmaları ile de yakından ilgilenmiştir.

Program geliştirme, Atatürk'ün şu sözlerinde belirginleşir: "Hükûmetin en verimli ve en önemli vazifesi millî eğitim ile ilgili işlerdir. Bu işlerde başarılı olabilmek için öyle bir program takip etmeye mecburuz ki, o program milletimizin bugünkü haliyle sosyal, hayatî ihtiyacıyla, çevre şartlarıyla ve çağın gerekleriyle tamamen uyumlu olsun." (Çoban, 2001). Cumhuriyet ilanının hemen ardından, ilköğretimin 7 ile 14 yaş arasındaki çocuklar için parasız ve zorunlu hale getirildiği 1924 Anayasasında belirtilmişti (Kaya, 1981). Ancak köy okullarının en az 3 yıllık olması kabul edilmişti. İlköğretim; nüfus yapısının gereklerine, ekonomik ihtiyaçlara ve kültürel değişmelere uymak ve karşılamak üzere yapılandırılmıştı (Kodamanoğlu, 1963).

Geçmişte olduğu gibi günümüzde de eğitimle ilgili olarak yürütülen çalışmaların temelinde eğitim ve öğretim programlarında yapı-

lan düzenlemeler yer almaktadır. Çünkü değişen ve gelişen dünyada bireylerdeki değişikliklerin oluşmasına kaynaklık eden programlardır. Eğitimde temel amacımız, genç ve yetişkinlere kaliteli bir eğitim hizmeti sunmaktır. Bu görevi başarılı olarak yerine getirebilmemiz için öğrenme ve öğretme etkinliklerini ayrıntılı olarak planlamamız gerekir. Bu çerçevede kapsamlı, ayrıntılı ve araştırmalara dayalı olarak öğretimi planlama ve değerlendirme çalışmaları için program geliştirmeye ihtiyaç vardır. Program geliştirme süreci; eğitim ihtiyacının belirlenmesini, programın tasarlanmasını, programın uygulanmasını, değerlendirilmesini ve karşılaşılan aksaklıkların düzeltilmesini içeren tüm çabalardır. İyi hazırlanmış bir programın şu soruları yanıtlaması gerekir:

- Toplumun ve bireyin ihtiyacı nedir ve nasıl belirlenmelidir?
- Programın hedefi, hangi verilere dayalı olarak ve nasıl ifade edilmelidir?
- Hedeflere ulaştıracak öğretim nasıl tasarlanmalıdır?
- Program nasıl uygulanmalıdır?
- Öğrenme hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığı nasıl kontrol edilmeli, program nasıl değerlendirilmelidir?
- Aksaklıklar varsa, nasıl düzeltilmelidir? (Fer, 2000).

Eğitim sisteminde yapılan değişiklikler, programlarda yer aldığı ölçüde anlam kazanır. Çünkü program eğitimciye neyi, niçin ve nasıl öğreteceğini, yöneticiye hangi fiziki tesislere ve materyallere ihtiyaç olacağını, denetleyiciye neyi, nasıl değerlendireceğini, öğrenene ise ne öğreneceğini ve kendisinden ne beklediğini bildirir. Öğretim programları, öğretim ve öğrenmeye ilişkin politika ve stratejilerin, kararların yaşama geçirilmesinde önemli bir araç olup, Türkiye’de Cumhuriyetten günümüze özellikle ilköğretim kademesinde uygulanan programlara özel önem verilmiştir. Bu nedenle bu bildirinin sonraki kısımlarında Cumhuriyetten günümüze ilköğretimde uygulanan program geliştirme çalışmaları incelenmiştir.

Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları

1924 İlkokul Programı

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte eğitimde hızlı bir yenileşmeye gidilmişti. Bu kapsamda İkinci İlmiye Heyeti tarafından, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin ihtiyacı ve şartları düşünülerek İlk Mektep Müfredat Programı hazırlanmıştı. Daha çok Cumhuriyet'e geçiş niteliğinde olan bu programın başka bir özelliği ise dönemin koşullarına uygun olarak kız ve erkek öğrenciler için ayrı olarak hazırlanmış olmasıydı (Cicioğlu, 1985). Bakanlık, 1924-1925 öğretim yılından itibaren, Heyet-i İlmiye'ye onaylattığı, ilköğretimin, altı yıldan beş yıla indirilmesi kararını da tartışmalar içinde uygulamaya başlamıştı (Ergün, 2005a); böylece Osmanlı döneminde altı yıl olan ilkokul süresi beş yıla indirilerek devreler ortadan kaldırılmış ve beş sınıflı bir bütün olarak ele alınmıştı. 1924 erkek ilk mektep programının haftalık ders dağıtım çizelgesi Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. 1924 Erkek İlk Mektepleri Programı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi

DERSLER		1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf
Türkçe	Elifbe	12	-	-	-	-
	Kıraat (İnşaat ve temsil)	-	4	3	2	2
	İmla	-	2	2	1	1
	Tahrir	-	1	-	2	2
	Sarf	-	-	-	1	1
	Yazı (Sülüs-Rik'a)	-	2	1	1	1
Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri		-	2	2	2	2
Hesap		2	3	3	3	2
Hendese		-	-	-	1	2
Tarih		-	-	1	2	2
Coğrafya		-	-	1	2	2
Tabiat Tetkiki, Ziraat, Hıfzısıhha		3	3	2	2	2
Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye		1	1	1	1	1

Resim	2	2	2	2	2
El İşleri	2	2	2	2	-
Musiki	2	2	2	1	1
Terbiye-i Bedeniye	2	2	2	1	1
Toplam	26	26	26	26	26

Kaynak: Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000.

Tablo 1’den de görülebileceği gibi, haftada 26 saat olan 1924 programının Cumhuriyet öncesi programlardan temel farkı çok az sayıda derslerin eklenmesi, değiştirilmesi ve bazı ders konularının Cumhuriyet yönetimine uyarlanmasıydı. 1924 programında dersler arasında ilişki kurulmamış olup, bağımsız olarak ele alınmıştı (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000). 1924 programı eleştirileri almak üzere eğitim çevrelerine gönderilmişti. Alınan sonuçlar, çocuğa öğretilcek derslerin “çevre” ve “ihtiyaç” ile ilgili olması “toplu öğretime” gidilmesi yönünde görüşün benimsendiğini göstermiş (Gözütok, 2003) ve bu görüşler, 1926 programının hazırlanmasına temel oluşturmuştu.

1926 İlkokul Programı

Daha önceleri, Bakanlığın komisyonlara hazırlattığı programları artık Bakanlığın yeni bir örgütü olan Talim ve Terbiye Dairesi yapıyordu. Bu Daire, 1924 ilkokul programının kısa sürede hazırlandığını ve üyelerinin karışıklığı yüzünden sorunlu olarak çıktığını belirterek; Fransız, Rus, İtalyan, Yunan, Bulgar, Alman uluslarının ilköğretim programlarından yararlanarak ve Cumhuriyet ilkelere uygun yeni öğretim yöntemleriyle, altı ay çalışarak “1926 İlk Mektep Müfredat Programı” hazırlamıştı. Program taslak halinde iken, eğitimle ilgili çevrelerden görüş de alınmıştı. Ayrıca her dersin öğretimi için rehberler de hazırlanmıştı (Ergün, 2005a). Hazırlanan bu programlar 1925-26 öğretim yılında, seçilen okullarda denenmiş, alınan sonuçlara göre bazı değişiklikler yapılarak, 1927 yılında bütün ilkokullarda uygulanmıştı (Cicioğlu, 1985).

1926 programında Dewey’in “Hayat Bilgisi, toplu öğretim ve iş okulu” kavramlarına yer verilmişti (Cicioğlu, 1985). 1926 programında ilkokullardaki kitap öğretimi geri plana çekilmiş, kitaplar-

dan teorik bilgiler azaltılarak program çocuğu yaşama hazırlayacak biçimde ve vatana ait görevleri gereği gibi anlatmak esasına göre düzenlenmişti (Ergün, 2005a). Programda öğrencinin kişisel ilgisi dikkate alınmış; iş eğitimine önem verilmiş, her dersin amacı ile öğretiminde yöntemler ve araç ve gereçlerden nasıl yararlanılacağı temel hatları ile belirtilmişti. Bunların yanı sıra, derslerin çevre şartlarına göre öğretimi ve geniş imkân yaratılması görüşü programlara yansıtılmaya çalışılmıştı. Çocuğun gelişim dönemleri dikkate alınarak ilk devrede tek kitap, ikinci devrede ise dersler bağımsız olarak ama aralarında ilişki gözden uzak tutulmadan ve çok kitaplı olarak düzenlenmişti (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000). Bu program, bugünkü programların dayandığı altı temel esası kapsamı bakımından önemlidir. Sözü edilen temel esaslar şöyledir: (1) Toplu öğretim sistemi, (2) İlkokulun amaçları, (3) Derslerin özel amaçları, (4) Öğretimde takip edilecek yollar, (5) İlk okuma-yazma öğretiminde uygulanan çözümleme metodu, (6) Beş sınıflı ilkokulun birinci ve ikinci devreye ayrılması (Gözütok, 2003).

1926 ilkokul programının 1924 programından farkları şunlardı: 1924 programında dersler yalnızca saat olarak gösterilmişti. 1926 programında ise ders saatlerinin yanı sıra derslerin amaçları ve içerikleri, dersler arasındaki bağıntılar ayrıntılı olarak açıklanmıştı. İlk üç yıl çocuklara verilecek bilgiler Hayat Bilgisi adı altında toplu öğretim ilkelerine göre yani birleştirilmiş olarak düzenlenmişti. Tarih, Din ve Yurtbilgisi dersleri ise çağdaş ihtiyaçlara göre hazırlanmıştı (Ergün, 2005). 1926 ilkokul programı haftalık ders dağıtım çizelgesi Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. 1926 İlkokul Programı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi

DERSLER		I. Devre			II. Devre	
		1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf
	Alfabe	10	-	-	-	-
	Kıraat	-	4	4	3	3
Türkçe	İmla	-	2	2	1	1
	Tahrir	-	2	2	2	2
	Gramer	-	-	-	1	1
	El yazısı	-	2	2	1	1
Din Dersi		-	3	2	1	1
Hayat Bilgisi		4	4	4	-	-
Hesap Hendese		4	4	5	5	5
Tarih		-	-	-	2	2
Coğrafya		-	-	-	2	2
Tabiat Dersleri		-	-	-	2	2
Eşya Dersleri		-	-	-	-	2
Yurt Bilgisi		-	-	-	2	1
Resim- El işi		4	4	4	2	2
Musiki		2	2	1	1	1
Cimnastik		2	2	2	2	2
Toplam		26	26	26	26	26
(Ev İdaresi)					(1)	(1)
(Dikiş)					(1)	(1)

Kaynak: Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000.

Köy çocuklarını köyün ihtiyaçlarına göre yetiştirmek için, şehir okulları programının esasları temel alınarak “Köy Mektepleri, Müfredat Programı” hazırlanmıştı. Eğitim programlarındaki bu değişikliğin özünü laiklik, batıya dönüş ve müsbet bilimler oluşturmuştu (Gözütok, 2003). 1927 yılında hazırlanan üç sınıflı köy ilkokul programının haftalık ders dağıtım çizelgesi Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3 . Üç Sınıflı Köy Mektepleri Programı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi

DERSLER	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf
Elifba	12	-	-
Kıraat	-	4	4
Türkçe İmla	-	3	2
Tahrir	-	2	2
Kavait Tatbikatı	-	-	1
Yazı	-	4	3
Hayat Bilgisi	4	4	3
Yurt Bilgisi	-	-	2
Hesap Hendese	4	3	3
Resim-Elişi (erkeklerle)	4	4	4
Resim, Elişi, Evişi (kızlara)	-	3	3
Toplam	24	24	24

Kaynak: Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000.

1926 programının uygulanmasında bazı güçlükler yine vardı. Çünkü öğretmenler yeni programı uygulamaya hazır değillerdi (Ergün, 2005). Ayrıca, programda hedefler son derece kapalı, yetersiz, örtüşmüş bir biçimde ve şuraya buraya serpiştirilmiş bir halde idi (Arslan, 2000). Programda ilk defa denenen toplu öğretim ilkesine uygun olarak öğretmenleri yeni esaslara göre hazırlamak için Bakanlık tarafından seminerler de verilmişti (Akbaba, 2004). Buna karşın, 1926 programı uygulanmasında, bir yandan getirdiği “toplular öğretim ilkesi”nin gereği gibi uygulanmaması ile ilgili sorunlar ile uğraşılırken diğer yandan bu sorunlar Latin alfabesinin kabul edilmesinden sonra daha da artmıştı (Cicioğlu, 1985). Sonuç olarak bu program, önceki programda ayrı ayrı okutulan derslerin bir ad altında birleştirilerek öğretilmesinden başka sonuç vermemiş ve bu nedenle 1936 ilkokul programının geliştirilmesi ihtiyacı doğmuştu.

1936 İlkokul Programı

1936 yılında yapılan program değişiklikleri öncekilere göre ayrı

bir öneme sahipti. Çünkü yeni kurulan devletin yapısına uygun inkılaplar tamamlanarak yerleşmeye başlamıştı. Önceki programlarda inkılaplar henüz tamamlanmadığından, hazırlanan ilkokul programları yeni rejimin görüşlerini tam olarak yansıtmıyordu (Akbaba, 2004). İnkılapların tamamlanması ve yerleşmeye başlaması nedeni ile hazırlanan 1936 ilkokul programları yeni rejimin görüşlerini yansıtıyordu.

1936 programı, 1926 programının günün ihtiyaçları doğrultusunda gözden geçirilmesiyle geliştirilmişti. 1936 programı, her şeyden önce millî bir nitelik taşımaktaydı. Programların temel felsefesini, yeni nesillere cumhuriyet rejimini benimsetmek oluşturmuştu. Programda “İlkokulun Hedefleri” başlığını taşıyan ilk bölümde “Ulusal Eğitim” ilkelerine yer verilmiş ve “İlkokul Eğitim ve Öğretim İlkeleri” üzerinde durulmuştu (Gözütok, 2003). 1936 programında, her dersin programının başında o dersin hedefleri belirtilmiş, derslerin öğretiminde öğretmen tarafından dikkate alınacak ilkeler açıklanmıştı. Ayrıca, çocukların ezbercilikten kurtarılması, gözlemler, incelemeler yaparak millî konularla ilgilenmeleri sağlanmaya çalışılmıştı (Akbaba, 2004). Programda ilkokul öğrencilerinin gelişim özelliklerine özel bir önem verilmişti. Toplu öğretim ilkeleri benimsenmekle birlikte, üçüncü sınıfın sonuna doğru, öğrencilerin olayları ve cisimleri bilimsel kurallara göre inceleme yeteneklerini arttırmak amacıyla, “hayat bilgisi” dersinin derece derece gruplara ve dallara ayrılması istenmişti. Ayrıca yakın çevreden uzak çevreye ilkesi kabul edilmişti (Cicioğlu, 1985, s. 97). Dönemin tek partisi olan CHP programının amaçları olduğu gibi benimsenmiş; ayrıca programın “Direktifler” bölümünde tarih eğitimine özel önem verilmişti (Türer, 1998). 1936 ilkokul programı haftalık ders dağıtım çizelgesi Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. 1936 İlkokul 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 Bilgisi	-	-	-	3	3
Aile Bilgisi	-	-	-	2	2
Hayat Bilgisi	5	6	7	-	-
Hesap-Hendese	4	4	4	4	5
Resim-İş	4	4	4	2	2
Yazı	-	2	1	1	1
Müzik	1	1	1	1	1
Jimnastik	2	2	2	1	1
Toplam	26	26	26	26	26

Kaynak: Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000.

1939 Köy İlkokul Programı

1939 yılında ilk kez toplanan I. Millî Eğitim Şûrası kararlarıyla, köylerdeki eğitimin kalitesini arttırmak ve köy ile kent çocuklarını eşit hale getirmek amacıyla üç sınıflı ve tek öğretmenli köy okulları beş yıla çıkarılmış ve 1939-1940 öğretim yılında, hazırlanan “Köy Okulları Program Projesi” uygulanmaya başlanmıştı (Cicioğlu, 1985). Köy hayatına ilişkin uygulamalı derslerin yer aldığı programda, uygulamalı dersler için etkinlikler de belirtilmişti. Programda yer alan Türkçe, Aritmetik, Geometri, Tarih, Coğrafya, Yurt bilgisi ve Resim derslerinin içerikleri kent ilkokullarıyla benzer hazırlanmıştı. Buna karşın Hayat Bilgisi, Tabiat Bilgisi, İş ve Ziraat derslerinin içerikleri köydeki yaşama uygun hazırlanmıştı (Gözütok, 2003). Programın genel hedefleri belirlenmiş, ancak özel hedefleri belir-

lenmemiş, program dersler ve konularının dağılımından oluşmuştu. Genel hedefler, eğitim ve öğretim ilkeleri ve yöntem ve teknikler 1936 programı ile ilişkilendirilmişti (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000). 1939'da uygulanan beş sınıflı köy ilkokul programı haftalık ders dağıtım çizelgesi Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. 1939 Beş Sınıflı Köy İlkokulu Programı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi

DERSLER	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	-	-	-	1	1
Tabiat Bilgisi	-	-	-	2	2
Aile Bilgisi	-	-	-	1	1
Aritmetik (Geometri)	4	4	3	3	3
Resim	1	1	1	1	1
Yazı	-	1	1	1	1
Toplam	18	18	18	18	18

Kaynak: Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000.

Cumhuriyetin kurulmasından 1948 yılına kadar çok fazla program değişikliği çabası göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra, köy nüfusunun fazla oluşunun da etkisiyle, kent ve köy okulları için farklı program geliştirme çabası olduğu anlaşılmaktadır. Ancak geliştirilen programlar modern program geliştirme sürecinden uzak, öğretmene rehber olmayı amaçlayan programlar olup, daha çok kılavuz ya da kaynak niteliğinde kaldığı gözlenmektedir. Bütün bu eleştiriler, yeni bir program geliştirilmesini gerekli kılıyordu. Bunun sonucunda, 1936 ve 1939 programlarının eksikliklerini gidermek ve beş sınıflı köy okullarının ihtiyaçlarına göre bir program hazırlamak için 1945 yılında yeniden program geliştirme çalışmalarına başlanmıştır.

1948 İlkokul Programı

20 yıl süreyle uygulanmış olan ve Cumhuriyet tarihimizin en uzun süreli yürürlükte olan programı 1948 programıdır (Cicioğlu, 1985). 1948 programında, Millî Eğitimin genel amaçları toplumsal, kişisel, insanlık ilişkileri ve ekonomik hayat açısından olmak üzere dört grupta toplanmıştır. “İlkokul Eğitim ve Öğretim İlkeleri” yeniden düzenlenmiş ve bu ilkelerin nasıl gerçekleştirileceği açıklanmıştır. Bu ilkeler ve açıklamalar 1949 yılında yayımlanan Ortaokul Programında da yer almıştır (Gözütok, 2003). Programda her dersin amaçları, dersin programının başında, ancak öğrenci değil, öğretmen davranışı açısından, genel ifadeler biçiminde verilmiştir; daha çok genel amaç biçimindeydi. Her dersin konularının listesi ile yararlanılacak araç ve gereçlerin listesi ile seçilmesindeki esaslar da verilmiştir. Ayrı bir değerlendirme bölümü olmamakla birlikte, açıklamalar bölümünde değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin ipuçları bulunmaktaydı (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000). 1948 ilkokul programı haftalık ders dağıtım çizelgesi Tablo 6’da, 1948 köy ilkokullarının haftalık ders dağıtım çizelgesi ise Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 6. 1948 İlkokul 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

* Türkçe derslerinin 1’er saati Din Bilgisi alacak öğrenciler için ayrılmıştır.

Kaynak: Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000.

Tablo 7. 1948 Köy İlkokulları 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	6	6*	6
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Yurttaşlık Bilgisi	-	-	-	1	1
Tabiat Bilgisi	-	-	-	2	2
Matematik	4	5	5	4	4
Aile Bilgisi	-	-	-	1	1
Resim-İş	1	1	1	1	1
Tarım-İş	6	6	6	6*	6*
Yazı	-	1	1	1	1
Toplam	26	26	26	26	26

*Tarım-İş derslerinin 1'er saati, Din Bilgisi alacak öğrenciler için ayrılmıştır.

Kaynak: Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000.

1948 programında kent ve köy okullarının birleştirilerek geliştirilmesi hakkında öğretmenlere verilen anket sonuçlarından yararlanılması, ilköğretim müfettişleri ile Millî Eğitim Müdürleri'nden görüş toplanması ve bu kişilerden oluşan komisyon tarafından incelemeler yapılması, program çalışmalarının bilimsel tabana oturtulmaya çalışıldığına göstergeleridir. (Gözütok, 2003). 1946'da çok partili demokratik hayata girişimizden sonra hazırlanan 1948 programına, demokrasi anlayışının geniş ölçüde yansıdığı söylenebilir. Buna karşın 1946 programı da birtakım eleştirilerle karşı karşıya kaldı. Bu eleştiriler şunlardı: Derslerin çok çeşitli oluşu, ünitelerin ve konuların fazlalığı, dersler ve konular arasında bağlantının kurulmaması, daha çok bilgi kazanmaya yönelik oluşu nedeniyle beceri ve alışkanlık kazanmak için öğrenciye fırsat verilmeyişi, öğretmen esneklik tanımamışı, öğrenciyi edilgen duruma getirişi, bireysel farklılıklara yer verilmeyişi (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000). 1948 programında her bir derste konu ve ünite sayısının fazlalığı nedeniyle yüklü bir içerik meydana gelmişti. Bu durumun ortaya koyduğu

güçlükleri uygulamalarda gidermek mümkün olmamıştı. Özellikle 1, 2, ve 3. sınıflarda gerekli bilgileri Hayat Bilgisi dersi içinde toplu öğretim ilkesi ile öğrettikten sonra 4. sınıfta her çocuğun 13 kitapla karşılaşması ve ders konularının bu oranda ağırlaşması yüzünden meydana gelen uyum sorunları ilgilileri hep uğraştırmıştı (Gözütok, 2003). Belirtilen bu eleştiriler ve yaşanan politik gelişmeler yeni program geliştirme çalışmalarını gerekli kılıyordu. 1950’li yıllara kadar Türkiye’de program geliştirme çalışmaları daha çok dersler ve konular listesi hazırlamak yönünde ele alınmıştı. 1950’li yıllarda program geliştirme çalışmaları Millî Eğitim Bakanlığında ağırlık kazanmıştı.

1948 programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükleri belirlemek ve program geliştirmek amacıyla 1952 yılında Türkiye’ye davet edilmiş olan Amerikalı Prof. Dr. Kate Wofford Türkiye’de incelemelerde bulunarak bir rapor hazırlamıştı. Böylece eğitimde Amerikan etkisi başlamıştı. Wofford raporunda programların daha demokratik olması için çaba harcanması gerektiğini belirtmiş ve O’nun önerileri doğrultusunda 1952 yılında 25 öğretmen uygulamalar hakkında yerinde bilgi edinmek için Amerika’ya, Florida Üniversitesi’ne gönderilmişti. 1953 yılında 5. Millî Eğitim Şûrası’nda, günün değişen ihtiyaçlarına cevap verebilecek yeni bir ilkökul programının hazırlanması, deneme okullarında uygulanıp düzeltildikten sonra bütün okullarda uygulanmasına karar verilmişti. 1954’de Amerika’dan Türkiye’ye dönen öğretmen grubu, 1948 programları üzerinde çalışarak Bolu “Köy Deneme Okulları Program Taslağı”nı hazırlamıştı. Talim ve Terbiye Kurulu’nda da uygun görülen bu taslak 1954-1955 öğretim yılında Deneme Program Komisyonu tarafından Bolu deneme okullarında uygulanmıştı. İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından 1955 yılında “İstanbul Şehir, Köy Deneme Okulları Programı” hazırlanmış ve 1956-1957 öğretim yılında uygulanmış (Cicioğlu, 1985); bu çalışmalar geliştirilerek 1961-1962 öğretim yılına kadar devam etmiş ve deneme çalışmaları değerlendirilmişti (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000). Deneme programı öğrencilerin serbest okul ortamında çalışmaları, sosyal etkinliklere yer verilmesi, konuların düzenlenmesinde öğretmenin esnek davranması gibi esaslara dayanmıştı. Deneme programı çalışmaları, kontrol grubu okul-

ları saptanarak değerlendirilmişti. Bu çalışmalar ülkemizdeki program geliştirme çalışmalarının öncüsü sayılmaktadır. Çünkü bütün bu çalışmalar sonucunda, masa başında hazırlan “Müfredat programı” anlayışı 1950’lerden sonra yerini “program geliştirme” anlayışına bırakmıştır. Ne yazık ki bu çalışmaların devamlılığı sağlanamamış, deneme çalışmalarından elde edilen sonuçlar sistemin geneline yansıtılamamıştı (Varış, 1996).

1962 İlkokul Programı Taslağı

1960 yılında Ankara ve İstanbul’da toplanan “Millî Eğitim Planının Hazırlığı ile Görevli Komisyon Raporu”nda 1948 programlarının, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları, bireysel yetenekleri ve öğretim amaçları göz önünde bulundurularak ele alınıp yeniden düzenlenmesi üzerinde durulmuştu (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000). 1961’de İlköğretim Genel Müdürlüğünce, 1948-1949 öğretim yılında uygulanmaya başlanan ve 1957 yılında küçük bir değişikliklerle yeni bir baskısı yapılan ilkokul programı yeniden ele alındı.. Talim ve Terbiye Dairesi, İlköğretim Genel Müdürlüğü ile işbirliği yaparak, köy ve kent okullarında çalışan öğretmenler ile ortaöğretim ve öğretmen okullarında görevli öğretmenler ve alan uzmanların oluşan 16 kişilik bir komisyon kurdu. Bu komisyon, ilkokul programında yapılacak değişikliklerle ilgili esasları içeren bir raporu Bakanlığa sundu. Bu rapor bütün il ve ilçelerdeki öğretmen derneklerine, basına, ilgili özel ve resmî kurumlara gönderildi ve rapor hakkındaki düşünceleri alındı. İlköğretim Genel Müdürlüğünde kurulan özel bir komisyon; ilkokul programı ile ilgili illerden gelen dokümanları, program üzerinde yapılan inceleme, deneme ve çeşitli alanlardaki gelişme sonuçlarını gözden geçirdi. Böylece yeni programın esasları ve yapısı, mevcut imkânlar yanında meslekten kişilerin düşünce ve önerileri alınarak belirlendi. Daha sonra, ön program taslağını hazırlamak üzere 1962’de 15 gün süreyle köy ve kent ilkokullarında çalışan öğretmenlerden, ilkokul müdür ve müfettişlerinden, Millî Eğitim Müdürü ve yöneticilerden, ortaokul ve öğretmen okulu öğretmenlerinden, uzman ve velilerden oluşan 108 kişilik bir komisyon Genel Kurul halinde çalışmalara başladı; ön program taslağının esasları üzerinde görüş birliğine vardıldıktan sonra derslere göre komisyonlara ayrılarak çalışmalarına devam etti. Komisyon çalışmaları tamamlama-

nınca oluşturulan taslak, öğretmen ve yöneticilere gönderilerek görüşleri alındı. Daha sonra oluşturulan ön program taslağının düzeltmek, komisyonlar arasında işbirliğini sağlamak ve birleştirilmiş sınıflara ait çalışmalarını geliştirmek amacıyla yeni bir komisyon kuruldu. 35 ilkokul öğretmeni ve ilgili uzmanların katılımıyla oluşan yeni komisyon, yeni ilkokul programı taslağını hazırladı. Yeni programı bütün okullarda uygulamadan önce, 5 yıl süreyle ve 250 ilkokulda denenmesi ve geliştirilmesi uygun görüldü. Böylece, bölge özelliklerini dikkate almak suretiyle taslağın uygulanıp geliştirilmesine öncelik verildi. 1962-1963 öğretim yılında, Yurdumuzu çeşitli yönlere temsil eden (Arslan, 2002) 14 ilden seçilen 106 okulda, 1964-1965 öğretim yılında ise genişletilerek 1881 tek ve iki öğretmenli köy okulları ile kasaba ve şehir okullarında, denenmek üzere uygulanmıştı (Cicioğlu, 1985). Program taslağı uygulanmadan önce, bu 14 ilin Millî Eğitim Müdürleri, ilköğretim müfettişleri ile öğretmen ve müdürlerine seminer düzenlendi. Program taslağının 1967 yılında yurdumuzun diğer okullarında uygulanmasına başlanacağı dikkate alınarak, ilgili personelin yetiştirilmesi, taslağın geliştirilmesi ve gerekli eğitim araçlarının hazırlanması çalışmalarına girildi (Arslan, 2002). Yapılan çalışmalar sonucunda oluşturulan 1962 ilkokul program taslağı 5 yıl süre ile okullarda denenip geliştirilmek üzere kabul edilmişti. Programa 1968 yılında son hâli verilerek bütün ilkokullarda uygulanmaya başlanmıştı (Cicioğlu, 1985). 1962 ilkokul program taslağının haftalık ders dağıtım çizelgesi Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. 1962 İlkokul Program Taslağı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi

DERSLER	I. Devre			II. Devre	
	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf
Hayat Bilgisi	5	6	6	-	-
Türkçe	10	9	9	6	6
Toplum ve Ülke İncelemeleri	-	-	-	6	5
Fen ve Tabiat Bilgileri	-	-	-	5	5
Din Bilgisi	-	-	-	1	1
Matematik	5	5	5	4	5

Resim-İş	3	3	3	2	2
Müzik	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi	2	2	2	1	1
Toplam	26	26	26	26	26

Kaynak: Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000.

1962 Taslağında, 1948 programındaki 14 ayrı ders, beş grupta toplulaştırarak ders konuları geniş çalışma alanlarına göre düzenlenmişti. Özellikle ikinci devrede “toplum ve ülke incelemeleri” ile “fen ve tabiat bilgileri” adı altındaki iki ders, mihver ders kabul edilerek diğer derslerin bu dersler çevresinde toplulaştırılması sağlanmış, dersler ve ders konuları arasında ilişki kurulmuştu. Aynı zamanda taslak, öğrencilerin yaşantı ve denemelerine yer vermesi nedeniyle bugün birçok eğitimci tarafından benimsenen “yaşantıya dayalı program” türü kimliğini de taşımaktaydı. Taslak, bölgelerin belirli özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre, mahalli kurullarca gerekli değişikliklere olanak veren esnek bir çerçeve programıydı. Taslakta, öğrencilerin demokratik bir yaşayış düzeni içinde bilgi, tavır, beceri ve alışkanlıkları kazanarak toplumun verimli ve etkili üyeleri olmalarına önem verilmiş; öğretmenin değil, öğrencinin etkin olması, öğretmenin de rehber ve kaynak kişi görevini yapması benimsenmişti. Mahallilik, planlama ve öğrenci etkinliği ilkeleri gibi taslağın öngördüğü esaslar doğrultusunda öğrencilere araştırma, problem çözme, kendi kendini ve işini geliştirme, başkaları ile işbirliği yapma, kendi ihtiyaçlarını karşılama, sorumluluk yüklenme, başkalarına yardımcı olma, planlı çalışma niteliklerini kazandırmak hedeflenmişti. Öğrenciler tek ders kitabına bağlı kalmaktan kurtarılmış, öğretmen ve öğrencinin farklı kaynaklarla inceleme ve araştırma yapmaları kolaylaştırılmıştır. Taslak program, değerlendirme sürecini sürekli bir eylem haline getirmiş; bu kapsamda öğrencileri yalnız yıl ortasında ve sonunda değerlendirme yerine; her etkinliğin sonunda değerlendirme yapılmasını, günlük, haftalık, aylık, ünite ve yıllık çalışmaların gözden geçirilmesini ve amaçlara ulaşma derecesinin belirlenmesini zorunlu kılmıştı (Gözütok, 2003).

“1962 Program Taslağı” uygulaması Başkanlıkça izlenerek değerlendirilmiş ve bu değerlendirmeler doğrultusunda Bakanlıkta uy-

gülayıcı, yönetici, eğitimci ve uzmanlardan oluşan bir komisyonca “Geliştirilmiş İlkokul Program Taslağı” hazırlamıştı. Daha sonra 120 kişilik uygulayıcı, eğitimci, uzman ve yönetici tarafından “İlkokul Programı Değerlendirme Semineri”nde de incelenmiş, bazı değişiklikler yapıldıktan sonra 1 Temmuz 1968 gün ve 171 sayılı kararla “1968 İlkokul Programı” olarak kabul edilmişti (Gözütok, 2003). 1962 program taslağı, 1968 İlkokul programına zemin oluşturan bir taslaktı. Yaklaşık 6 yıllık bir hazırlık ve uygulama evresi geçirdikten sonra ortaya 1968 programı çıkmıştı (Arslan, 2000).

1968 İlkokul Programı

1968 programı; hem tek hem de çift öğretim yapan okullar ile birleştirilmiş sınıflardaki okullarda ortak bir anlayış oluşturmak, kullanılacak yöntem ve tekniklerde görüş birliğini sağlamak, uygulamaları kolaylaştırmak ve böylece kaliteyi artırmak amacıyla hazırlanmıştı. Ders amaçlarını davranışlara dönüştürmek amacıyla programda belirtilen esaslar; yakın çevre, öğretimde toplulaştırma (toplu öğretim), konular ve üniteler başlıkları altında toplanmıştı (Cicioğlu, 1985). Bu programın geçmiş programlardan farkı ve yeniliği, 7. Millî Eğitim Şûrasında saptanan “Türk Millî Eğitiminin Hedefleri” yanı sıra ilkokulun hedefleri ile eğitim-öğretim ilkelerine ayrı ayrı yer vermesidir. Ayrıca “Programın Uygulanması ile İlgili Esaslar” ile “Metot ve Teknikler” başlıkları altında derslerin özel hedeflerine ve derslerin çoğunun sınıf hedeflerine yer vermiş olması programda amaçlar hiyerarşisine önem verildiğini göstermektedir. 1968 programının getirdiği diğer bir yenilik ise daha önceki programlarda 1. 2. ve 3. sınıflarda uygulanan toplulaştırma (toplu dersler) anlayışının, ilkokulun 4. ve 5. sınıflarında da uygulanmasıdır. Bu anlayıştan hareketle 1948 programındaki tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgileri dersleri “Sosyal Bilgiler”, Tabiat Bilgisi ve Tarım dersleri ise “Fen ve Tabiat Bilgileri” başlığı altında toplanmıştı; bu dersin adı daha sonra Fen Bilgisi olarak değiştirilmiştir (Arslan, 2000). 1968 ilkokul programının haftalık ders dağıtım çizelgesi Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. 1968 İlkokul Programı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi

DERSLER*	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf
Türkçe	10	10	10	6	6
Matematik	5	5	5	4	4
Fen Bilgisi	-	-	-	4	4
Sosyal Bilgiler	-	-	-	3	3
Hayat Bilgisi	5	5	5	-	-
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-	-	-	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

* Rehberlik ve Eğitici Çalışmalar 1., 2. ve 3. sınıflarda Hayat Bilgisi ders saatinde, 4. ve 5. sınıflarda ise Sosyal Bilgiler ders saati içinde yapılacaktır.

Kaynak: Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000.

1968 programı, ünite ve konuların işlenmesinde hazırlık, planlama, ünite ve küme çalışması, araştırma, inceleme, kendi kendine öğrenme, tartışma ve değerlendirme gibi yenilikleri eğitim sistemine taşınması bakımından önemli olmasına karşın, uygulama sonuçlarının yeterince değerlendirilmeyişi ve programın değerlendirme sonuçlarına göre yeniden düzenlenmeyişi nedenlerinden dolayı başarısızlığa uğramıştır (Gözütok, 2003).

Yukarıda açıklanan program geliştirme sürecinden de anlaşılacağı gibi, 1968 programı oldukça uzun bir deneme devresinden ve yapılan değerlendirmelerden sonra 1968-1969 öğretim yılında uygulamaya kondu (Arslan, 2002). Program uygulanırken de izlenmiş, uygulamada meydana gelen aksaklıklar üzerinde gerekli önlemler alınmaya çalışılmıştı. Ne yazık ki, program geliştirme süreklilik gerektirmesine rağmen, bu çalışmalarda devamlılık sağlanamamıştı (Yüksel, 2003).

1980 ve 1990 Yıllarında Program Geliştirme

1950’li yıllara kadar Türkiye’de program geliştirme, daha çok

dersler ve konular listesi hazırlamak anlamında kullanılmıştı. 1952 yılında yurdumuza gelerek incelemeler yapan Wofford'un hazırladığı raporun da etkisiyle bu anlayış yerini, eğitim sisteminden ne beklendiğine ilişkin resmin tümünü göz önünde tutan "Program Geliştirme Sistemi" anlayışına bırakmıştır (CORD, ARGON ve H.Ü. Mühendislik Fakültesi, 1997a: 26). Bu anlayış çerçevesinde programların; günün gerçeklerini ve gereksinimlerini dikkate alma, program geliştirilmesine bağlı olarak ders ve kaynak kitapların hazırlanması, programın niteliklerine göre öğretmen yetiştirilmesi, programların denenmesi, değerlendirilmesi ve mahalli bazda uygulanması, uygulamadan alınan sonuçlarla programın geliştirilmesi ve ülke çapında yaygınlaştırılması aşamalarından geçirilmesi esas alınmıştır (MEB, 1996b: 3).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Yasasının kabulünden bugüne kadar eğitim sistemindeki program uygulamalarına ait elde edilen sonuçlar hakkında, DPT'nin verilerinde, programların içerik yönünden eskimesi, fonksiyonel ve yönlendirici olmaması, güncel yaşamla ilişkisinin kurulamaması, istenilen politik felsefeye uygun birey yetiştirememesi gibi sorunlar bulunduğu belirtilmişti (MEB, 1996b: 2). 1980'li yıllarda öğretim programlarını geliştirmek ve ders kitaplarını hazırlamak amacıyla, çeşitli üniversitelerden akademisyenler, alan uzmanları ve her tür ve derecedeki okullardan seçilen öğretmenlerden oluşan "Özel İhtisas Komisyonları" kurulmuştu. Bu komisyonlarda, "amaç, hedef davranış, içerik, işleyiş ve değerlendirme" öğelerini alt sistem olarak kabul eden bir anlayış benimsenerek, program geliştirme konusunda bir model oluşturmak istenmişti (MEB, 1999e: 15). Bu model, programların derslere göre hazırlanması esasını getirmektedir. Talim Tarbiye Kurulu (TTK)'nun 26.5.1983 gün ve 86 sayılı Kurul Kararı ile programın biçimsel yönü ve programın hazırlanmasında görevlendirilecek komisyonlardaki kişilere ilişkin esaslar belirlenmiştir. 14.2.1984 gün ve 16 sayılı TTK Kararının 9. maddesi ile de benzer konularda ilkeler verildiği halde, program modeli konusunda bağlayıcı bir karar yerine "Programın, bu konuda yöntem ve tekniklere uygun olarak hazırlanması..." (MEB, 1996b: 3) gerektiği vurgulanmıştır.

22 Kasım 1993 tarih ve 475 sayılı Eğitim ve Öğretim Programları

ile Ders Kitapları ve Diğer Eğitim Araçlarının Hazırlanması ve Geliştirilmesi Hakkında Yönerge hükümleri gereği, eğitim programlarının geliştirilmesi görevi TTK sorumluluğuna verilmiş ve ilgili Genel Müdürlükler de okul ve kurumlarının öğretim programlarını hazırlamak ve TTK Başkanlığına sunmakla görevlendirilmiştir. TTK tarafından hazırlanan “Program Hazırlama ve Geliştirme Kılavuzu”na göre, öğretim programı aşağıda belirtilen biçimde düzenlenmelidir:

- Okul türü,
- Sınıf ve dersin adı,
- Genel amaçlar,
- Temel hatlarıyla tanıtıcı bilgilerin yanında, öğretmenin programı uygulama ve değerlendirme etkinliklerinde yararlanması için, programı alacak öğrencinin psikolojik özellikleri, öğretim ilkeleri, düzey belirleme testlerinin (tavsiye niteliğinde) uygulama tarihlerini belirten ve açıklayan genel açıklama bölümü,
- Ünite adlarının sıralanması ve işleniş için tavsiye edilen ders saati süresi.
- Her bir üniteye ilişkin;
 - hedef davranışların dökümü,
 - ünitenin konuları ve alt konular,
 - kavram haritası (varsa konulacak),
 - strateji yöntem ve teknikler,
 - araç ve gereçler,
 - kullanılabilir kaynaklar listesi,
 - eğitim durumunun planlanması (işleyiş),
 - değerlendirme,
 - üniteye ilişkin açıklamalar (MEB, 1996b, 17).

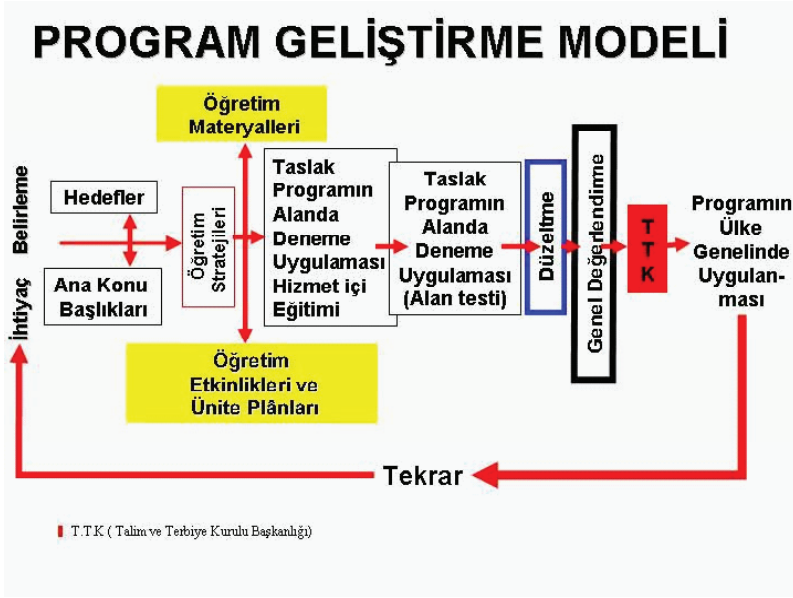
Kılavuzda belirtildiğine göre, geliştirilen programların özellikleri şunlardır:

- İmkanlar ölçüsünde eğitim teknolojü, eğitim ekonomisti, pedagog, psikolog, sosyolog, ölçme değerlendirmeci, eğitim yöneticisi vb. disiplinlerde alan uzmanları ve öğretmenlerden faydalanılmaktadır.
- Toplumun sosyo-ekonomik ve kültürel yapısı ve gereksinimleri dikkate alınmaktadır.
- Programın temel boyutları, amaç, kapsam, öğrenme, öğretme süreci ve değerlendirmeden oluşturulmaktadır.
- Program hazırlanmasında basitten zora, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa vb. ilkelere uyulmaktadır.
- Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci merkeze alınmaktadır.
- Öğrencilere istenilen davranışları kazandırmada, hedef davranışları da kapsayan örnek ders planlarının yapılması, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede kullanılan tekniklerin örneklerle gösterilmesi ve hazırlanan programların en az bir öğretim yılı denedikten sonra uygulanması, program çalışmalarının esasını oluşturmaktadır (MEB, 1999e: 15-16).

TTK Başkanlığı'nca, 1995-1996 İcra Planında yer alan 27 numaralı önlem gereği "Millî Eğitim Müdürlükleri Program Hazırlama ve Geliştirme Komisyonları Çalışma Yönergesi" hazırlanmıştır. Bu yönerge, TTK'nun 27.03.1995 tarih ve 63 sayılı kararı ile kabul edilmiş ve uygulamaya konulmuştur. Yönergenin amacı; Kurulca alınan kararların etkili bir şekilde uygulanması için gerekli hazırlıkları yapmak, il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri bünyesinde kurulması planlanan program araştırma, geliştirme, düzenleme ve değerlendirme komisyonlarının kuruluş, görev, yetki ve sorumluluklarıyla ilgili esasları belirlemektir. Komisyonların kurulabilmesi için gerekli şartları taşıyan Ankara ili pilot il olarak seçilmiştir. Bünyesinde yeterli sayıda program geliştirme, ölçme değerlendirme ve rehber öğretmenlerin bulunduğu Ankara iline bağlı 6 ilçe pilot uygulama kapsamına alınmıştır. Bu amaçla hazırlanan "Program Hazırlama ve Geliştirme Kılavuzu"nun, program hazırlama, geliştirme ve değerlendirme çalışmalarına işlerlik kazandırması beklenmektedir (MEB, 1996b: 1). Ne var ki, alınan kararlar; program hazırlama ve geliştirme konu-

sunda toplumun gereksinimlerini karşılamakta yeterli olamamıştır. Kurulca alınan kararda belirtilen ilkelere rağmen, komisyonlar arasında ortak bir anlayış olmayışı nedeniyle program çalışmalarında tek tip program modeli yerine farklı program modelleri uygulanmaya devam etmiştir. Böylece program geliştirmede, tek modelli program anlayışı ile çok modelli program anlayışı arasında ortak nokta bulunma konusunda bir gelişme sağlanamadığı görülmektedir.

Türkiye'nin, Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütüne (OECD) üye ülkelerin birçoğu ile birlikte, Millî Eğitimin hedeflerine ulaşmasında belirleyici olan yeniden yapılanma ve reform çalışmaları kapsamında gerçekleştirdiği projelerden biri de "Millî Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP)"dir. MEGP İkraz Anlaşması, Hükûmetimiz ile Dünya Bankası arasında 18 Mayıs 1990 tarihinde imzalanmış; 10 Temmuz 1990 tarih ve 20570 sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiş ve 30 Haziran 1999'da tamamlanmıştır. MEGP kapsamında, Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) oluşturulmuştur. MLO, 23 ilde 147 ilköğretim okulu, 37 genel orta öğretim, 16 Anadolu Lisesi ve 8 Anadolu Öğretmen Lisesi dahil olmak üzere 208 okulda uygulanmıştır (MEB, 2005b). Diğer program modeli çalışması, 1993'de MEGP çerçevesinde kurulan Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Merkezi Başkanlığı (EARGED) tarafından geliştirilen program geliştirme modelidir. EARGED modeli 1983'de hazırlanan modele göre bir takım yenilikler getirerek program geliştirme sürecinin her aşamasını daha ayrıntılı ve belirgin hâle getirmiştir. MLO'nda uygulanacak programların geliştirilmesi için EARGED tarafından hazırlanan program geliştirme modeli TTK Başkanlığı tarafından uygun bulunmuştur (MEB, 2005b). Bu modelde program geliştirme sürecinin daha ayrıntılı olarak yer aldığı söylenebilir. EARGED program geliştirme modeli, aşağıda, Şema 1'de sunulmuştur.



Sema 1. EARGED Program Geliştirme Modeli

Kaynak: MEB, 2005b.

EARGED modeline göre program geliştirme süreci TTK tarafından başlatılarak program geliştirmenin amaçları, komisyon üyeleri, zaman çizelgesi ve izlenecek yöntem ve ilkeler belirlenir. Komisyonda, branş öğretmenleri, üniversite öğretim elemanları, program geliştirme uzmanları, okul yöneticileri, eğitim psikoloğu, sosyoloğu ve ekonomisti ile Millî Eğitim Bakanlığı temsilcileri yer alır. Komisyon önce ders alanıyla ilgili olarak bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla ihtiyaç analizi yapar; sonra analiz sonuçlarıyla birlikte ilgili literatür, diğer ülkelerin programları ve ders kitaplarını dikkate alarak temel konu başlıklarını belirler, daha sonra, başlıklarına ve genel hedeflere uygun bir biçimde, ders ve sınıf düzeylerine göre hedefleri belirler. Bu hedefleri gerçekleştirmek amacıyla öğrenme stratejileri, öğrenme etkinlikleri, öğretim materyalleri ve değerlendirmenin nasıl yapılacağını saptar. Hazırlanan program ve ilgili öğretim materyalleri belirli sayıda okullarda öğrenci ve öğretmene uygulanarak test edilir. Deneme uygulamasının sonuçlarına göre programda gerekli düzeltmeler yapılır. Bundan sonraki aşama ise programın okullarda uygulanması aşamasıdır. Bu

aşamada programın öğretmen ve yöneticilere hizmet içi eğitim yoluyla açıklanması öngörülür. Program geliştirmenin son aşamasını ise programın tümünün değerlendirilmesi oluşturur. MLO ile gelen en önemli yenilik, geliştirilen programların pilot uygulama ile okullarda denenmesi ve test edilmesidir (Gözütok, 2003).

18 Ağustos 1997 tarihinde, 23084 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan 4306 Sayılı Kanun gereği 1997-1998 öğretim yılından itibaren ülke genelinde sekiz yıllık kesintisiz olan ve tüm ilköğretim çağı çocukları için zorunlu olan ilköğretime geçilmiştir. Böylece ilköğretim kurumlarında sekiz yıllık kesintisiz eğitim yapılmasına ve bitirenlere ilköğretim diploması verilmesine, bunun yanı sıra 222, 1739 ve 3308 sayılı Yasalarda birlikte ya da ayrı ayrı geçen “ilkokul” ile “ortaokul” ibarelerinin “ilköğretim okulu” olarak değiştirilmesi uygulamasına başlanmıştır. Sekiz yıllık kesintisiz ilköğretimle birlikte ilköğretim okullarında yer alan dersler yeniden düzenlenmiştir (MEB, 1999a). 1997 ilköğretim programının haftalık ders dağıtım çizelgesi Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. 1997 İlköğretim Programı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi

Dersler	Sınıflar							
	1	2	3	4	5	6	7	8
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 Eğitimi	-	-	-	-	-	-	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	-	-	-	3	3	3	3	3

Trafik ve İlk Yardım Eğitimi	-	-	-	-	-	1	-	1
Bireysel ve Toplu Etkinlik	3	3	3	-	-	-	-	-
Seçmeli Dersler	-	-	-	3	3	2	2	2
Toplam	30	30	30	30	30	30	30	30

Kaynak : İlköğretim Programı

İlköğretim düzeyinde EARGED modeline göre hazırlanan Hayat Bilgisi ve Fen Bilgisi programları, 1998 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Bu programlar, sekiz yıllık ilköğretim bütünlüğüne yönelik hazırlanmış programlardır.

Program geliştirme çalışmalarına rağmen; 1968 programından 1997 programlarına kadar ilkokul programlarının toplu olarak geliştirilmediği ancak tek tek dersler bazında program geliştirme uygulamalarının yapıldığı görülmektedir. Bu dönemde geliştirilen programların genel özelliklerinin; öğrencide gözlenecek nitelikler, davranışlar, içerik, işleniş (eğitim durumları) ve değerlendirmeden oluştuğu görülmektedir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000).

2005 İlköğretim Programları

2004-2005 öğretim yılında taslak olarak 6 pilot ilde uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programlarının tüm yurt çapında uygulanmasına 2005-2006 öğretim yılında, İlköğretim I. Kısımında, başlanmıştır. Bu kapsamda, Talim Terbiye Kurulu'nun 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile kabul edilen İlköğretim Matematik (1-5 Sınıflar), İlköğretim Türkçe (1-5 Sınıflar), İlköğretim Hayat Bilgisi (1-3 Sınıflar), İlköğretim Sosyal Bilgiler (4-5 Sınıflar), İlköğretim Fen ve Teknoloji (4-5 Sınıflar) dersi öğretim programları 2005-2006 Öğretim Yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilmiştir. Söz konusu derslerin ilköğretim 6-8. sınıflar düzeyindeki öğretim programlarının geliştirilme çalışmaları ise devam etmekte olup, 2006-2007 öğretim yılında uygulanması planlanmaktadır (MEB, 2005a, 2005c). 2005 ilköğretim programının haftalık ders dağıtım çizelgesi Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. 2005 İlköğretim Programı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi

Dersler		Sınıflar							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Zorunlu Dersler	Türkçe	12	12	12	6	6	5	5	5
	Matematik	4	4	4	4	4	4	4	4
	Hayat Bilgisi	5	5	5					
	Fen Ve Teknoloji				4	4	4	4	4
	Sosyal Bilgiler				3	3	3	3	
	T.C.Inkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük								3
	Yabancı Dil				2	2	4	4	4
	Din Kültürü Ve Ahlâk Bilgisi				2	2	2	2	2
	Görsel Sanatlar	2	2	2	1	1	1	1	1
	Müzik	2	2	2	1	1	1	1	1
	Beden Eğitimi	2	2	2	1	1	1	1	1
	Teknoloji Ve Tasarım						2	2	2
	Trafik Ve İlkyardım				1	1			
	Rehberlik/Sosyal Etkinlikler	1	1	1	1	1	1	1	1
	Zorunlu Ders Saati Toplamı	28	28	28	26	26	28	28	28
Seçmeli Dersler	Yabancı Dil				2	2	2	2	2
	Sanat Etkinlikleri (Drama, Tiyatro, Halk Oyunları, Enstrüman, Resim, Fotoğrafçılık, Heykel Vb.)	1	1	1	2	2	2	2	2
	Spor Etkinlikleri (Güreş, Futbol, Basketbol, Voleybol, Masa Tenisi Vb.)	1	1	1	2	2	2	2	2
	Bilgisayar	1	1	1	1	1	1	1	1
	Satranç	1	1	1	1	1	1	1	1
	Düşünme Eğitimi						1	1	1
	Halk Kültürü						1	1	1
	Tarım/Hayvancılık Uygulamaları						1	1	1
	Takviye Ve Etüt Çalışmaları	1	1	1					
	Seçmeli Ders Saati Toplamı	2	2	2	4	4	2	2	2
	Genel Toplam	30	30	30	30	30	30	30	30

* Talim ve Terbiye Kurulunun 14.07.2005 tarih ve 192 sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

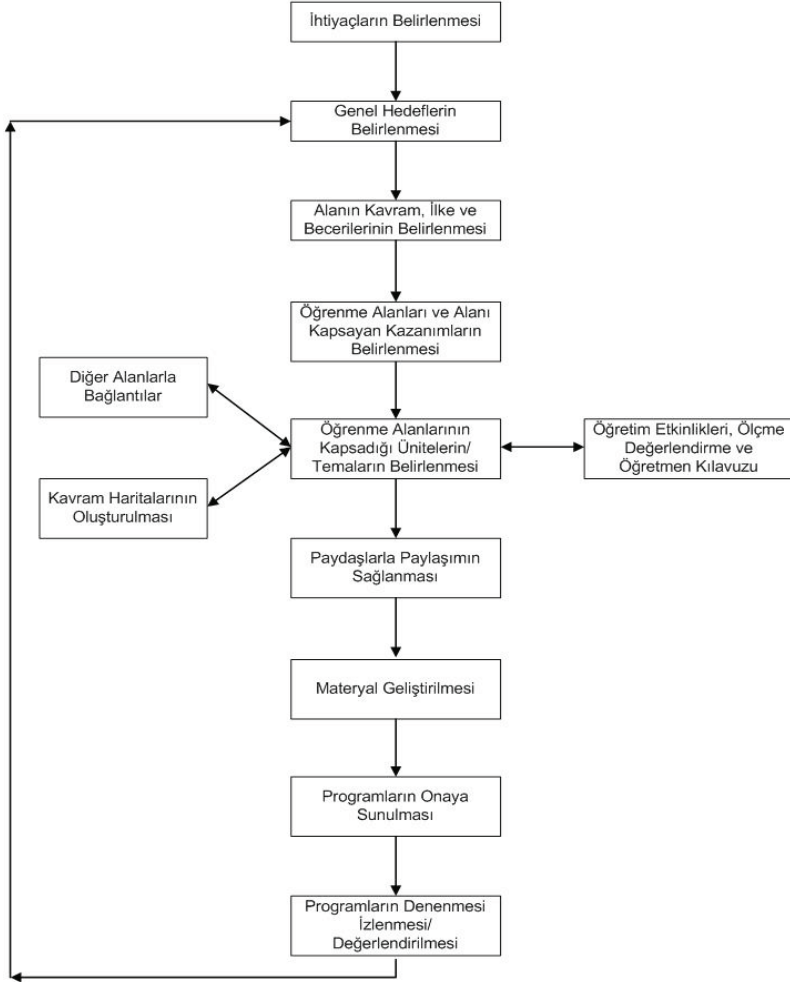
Aşağıda, ilgili başlıklar altında, şu anda uygulanmakta olan ilköğretim programlarının genel ve ortak özellikleri incelenmiştir.

2005 Taslak Programlarının Geliştirilme Süreci: Taslak programlar hazırlanmadan önce yapılanlar, programlarda şöyle açıklanmıştır:

- Dokuz ülkenin eğitim sistemi ve programları gözden geçirilmiştir.
- PISA, TIMMS, PIRLS vb uluslararası araştırmalar sonuçları itibarıyla değerlendirilmiştir.
- 114 akademik tez incelenmiş ve programlar hazırlanırken bulgularından yararlanılmıştır.
- 38 sivil toplum kuruluşunun programlar hakkındaki görüşleri paylaşılmıştır.
- 25 sivil toplum kuruluşuna resmi yazı yazılarak görüşleri istenmiştir.
- 8 üniversiteden akademisyenlerden yararlanılmıştır.
- Programlar hazırlanırken 2.259 öğretmenin, 697 müfettişin, 26.304 öğrencinin ve 9.192 velinin görüşleri programa yansıtılmıştır (MEB, 2005a, 2005d).

Bir program geliştirme modeli geliştirilerek çalışmalar bu modele uygun olarak yürütülmüştür. 2005 Program Geliştirme Modeli, aşağıda Şema 2’de sunulmuştur.

3. PROGRAM GELİŞTİRME MODELİ

**Şema 2. 2005 Program Geliştirme Modeli**

Kaynak: MEB, 2005c. (<http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen>).

İhtiyaç belirleme çalışmalarında; müfettişlerden, öğretmenlerden, öğretim üyelerinden, İl Millî Eğitim Müdürlüklerinden, sivil toplum kuruluşlarından görüşler alınmış; program geliştirme çalışmalarının genel nitelikleri hakkında çeşitli üniversitelerin öğretim üleriyle toplantı yapılmıştır. Bu toplantıdan sonra Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler alanlarından

her bir ders için alan uzmanlarının ve alan eğitimcilerinin katıldığı dört ayrı toplantı daha düzenlenmiştir. Dersler için uzmanlık ve disiplinler arası uzmanlık grupları oluşturularak taslak programlar geliştirilmiştir. Taslak programlar alan uzmanı ve uygulamacıların katıldığı çalıştaylarda değerlendirilmiştir. Oluşturulan taslak programlarla ilgili toplantılar düzenlenerek öğretmen ve müfettişlerin görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda yeniden düzenlenen taslak öğretim programları Yalova Hizmet İçi Eğitim Enstitüsünde düzenlenen hizmet içi eğitim çalışması ile de uygulayıcılara aktarılmıştır. 2004-2005 öğretim yılında, dokuz ilde, 120 okulda taslak program denenmiş ve sağlanan geri bildirimler doğrultusunda düzeltilmiş; 2005-2006 öğretim yılında ise ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır. 2005 programlarına uygun ders kitaplarının ve öğretim materyallerinin hazırlanmasına devam edilmektedir (MEB, 2005a, 2005c).

2005 Programlarının Temelleri ve Özellikleri: 2005 program geliştirme çalışmaları, bilimsel dayanakları olan kapsamlı ve sürekli bir süreç olarak kabul edildiği belirtilmiştir. Dünyadaki son bilimsel gelişmeler ışığında ortaya çıkan bilginin içeriğe yansımaya dikkat edilmiştir. Programlar hazırlanmadan önce felsefi temeli oluşturulmuştur. Oluşturulan felsefenin bir sonucu olarak tüm dersler için yedi ortak beceri saptanmıştır. 2005 programlarında, 8 yıllık kesintisiz ilköğretim bütünlüğü dikkate alınarak, Avrupa Birliği normları göz önünde bulundurularak, öğrenen merkezli, bilişsel ve yapılandırmacı anlayış, disiplinler arası ve tematik yaklaşım ve sarmallık ilkelerinden yararlanıldığı ifade edilmiştir. Programların farklı öğeleri yani temalar, kazanımlar, beceriler, etkinlikler, kişisel nitelikler gibi öğeleri arasında ilişki, ilerleme, devamlılık, uygunluk, denge ve tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. 2005 programlarıyla, katı, konu merkezli, davranışçı programdan zihinsel, bilişsel ve yapılandırıcı anlayışa geçilmesi öngörülmüştür. Programların öncelikli amacı, öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmaktır.

Önceki programlarda yaygın biçimde kullanılan hedef davranışlar yerine kullanılan kazanımlar, çocukların doğrudan gözlenebilir davranışlarının yanı sıra, bilgi, beceri, tutum ve değerleri de içeren

ifadeler olarak belirtilmiştir. Kazanımlar belirlenirken konu bütünlüğünden çok, beceriler esas alınmıştır. Ayrıca, derslerin kazanımları ile diğer derslere ait kazanımlar arasında ilişkiler gözetilmiştir. Programda yer alan kazanımların, öğrenciler tarafından gerçekleştirilecek etkinlikler aracılığıyla elde edilmesi söz konusudur. Bu nedenle de öğrenme-öğretme etkinlikleri bu programın en kritik öğesidir. Bu çerçevede öğrencinin, kendisine sunulan bilgileri edilgen bir biçimde öğrenmeye çalışması yerine, öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılması, kendisine sunulan uyarıları yorumlaması, anlamlandırması ve bilgiyi bizzat kendisinin yapılandırılması hedeflenmiş; neden sonuç ilişkisine dayalı bir anlayış benimsenmiştir. Programlar, etkinliklerle zenginleştirilerek öğretmen merkezilikten öğrenci merkezli hâle getirilmiş; “öğretmek” yerine “öğrenme”yi merkeze alan anlayış benimsenmiş, çocuğun eğlenme gereksinimini de karşılayan ve çocukların zevkle katıldıkları dersler biçiminde planlanmıştır. İçerik ve etkinliklerin düzenlenmesinde çoklu zeka kuramı, öğrenme stilleri, etkin öğrenme gibi kuramlardan yararlandırıldığı belirtilmiştir. Çeşitli semboller kullanılarak programa açıklamalar kısmı yerleştirilmiştir. Öğrenci merkezli bir öğrenme modeli merkeze alınmış ve buna uygun olarak hazırlanmış etkinliklere örnekler verilmiştir. Çocukların temel yaşam becerilerinin yanı sıra, olumlu kişisel nitelikler geliştirmeleri amaçlanmış; öğrencilerin entelektüel olarak gelişmelerinin yanı sıra beceri ve kişilik gelişimine de odaklanılmıştır. Ölçme değerlendirme anlayışında ise sadece sonuçları (ürünü) değil, süreci de belirleyen bir anlayış belirlenmiştir (MEB, 2005c, 2005d, 2005e).

Yeni ilköğretim program kılavuzlarına yönelik sorunlar şunlardır:

- Programların geliştirilme süreci Millî Eğitim Bakanlığı öncülüğünde eğitim ile ilgili bütün tarafların yer alacağı biçimde, şeffaf, açık, sağlıklı bir tartışma süreci içinde gerçekleştirilmemiştir.
- “Yapılandırmacılık” kuramı adı altında “etkinlik odaklı” program anlayışı geliştirilmeye çalışılmıştır. Programda Piaget ile Vgotsky’nin öğrenme kuramı’ndan ilham alınmış olmakla birlikte, yapılandırmacı öğrenme kuramı ile örtüştüğü söylenemez.

- Program kılavuzları, uygulayıcıların kolayca yararlanabileceği işlevsellikte değildir.
 - Program kılavuzlarındaki açıklamalarda terim karmaşası yaşanmaktadır.
 - Program kılavuzlarında belirlenmiş kimi temalar, kültürel ve sosyal yapıyla ve öğrenenin gelişim özellikleriyle uyumlu değildir.
 - Program kılavuzlarındaki kazanımların kimi örtüşmüş halde, binişik ve birleşik yazılmış; kimileri ise ulaşılabilir nitelikte yazılmamıştır.
 - Kuramdaki görelilik ilkesinin, “bilgi geçicidir” haline dönüşme riski bulunmaktadır.
 - Bilginin, kavramların öğrenci tarafından, kendi deneyimine ve bireysel farklılıklarına göre yeniden üretilmesi ilkesi, öğrencinin evrensel kavramlarda dahi kendi kavramını kendisinin oluşturmasına dönüşme riski bulunmaktadır.
 - Çözümleme yönteminden ses temelli cümle yöntemine geçişe ilişkin sorunlar bulunmaktadır.
 - Öğretmen, ilköğretim müfettişleri ve okul yöneticilerine, 1 ile 2 hafta arasında verilen hizmet-içi eğitimi, programı uygulama yeterliklerinin kazanımı açısından yetersiz kalmıştır.
 - Hem öğretmen, hem de öğrenci kılavuzlarında öğretim tam olarak güdümlenmiş, seçme hakkı sınırlanmıştır.
 - Program geliştirme süreci kapsamına girmeyen ünitelendirilmiş yıllık plan, hatta ders planı dahi MEB tarafından hazırlanmıştır.
- Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına yönelik sorunlar şunlardır:
- Okulların alt yapısı, donanım ve araç gereçleri, programın uygulanmasına uygun hale getirilmemiştir.
 - Öğretmen kitapları ile ders kitaplarının dağıtımında, özellikle İstanbul ilinde sorunlarla karşılaşmıştır.
 - Böyle bir programın kalabalık sınıflarda uygulanma olanaksızlığı bulunmaktadır.

- Etkinliklerin seçimi güç olup, bazı etkinlikler, kazanımın gerçekleştirilmesine uygun olmamıştır.
- Değerlendirme araçlarındaki aşırılık, karmaşıklık ve belirsizlik sonucunda bu araçların kullanılmasında ve değerlendirilmesinde sorunlar bulunmaktadır.
- Mevcut geçme sistemi nedeniyle, öğretmenler arasında değerlendirme araçlarının nota dönüştürülme kaygısı bulunmaktadır.
- Yeni ilköğretim program uygulaması, mevcut Ortaöğretim Kurumları Giriş Sınavına uygun bulunmamaktadır.

Yeni ilköğretim programlarının yukarıda belirtilen yeniliklerinin başarılı olabilmesi, öğretmenlere hem hizmet öncesi hem de hizmet-içi programlarla eğitim verilmesine ve öğretmenlerin yeni programları benimsemesine, okullarla sınıfların uygun donanım ve materyallerle desteklenmesine, sınıf mevcudunun en fazla 30 öğrencide tutulmasına, programı öğrencilerin benimsemesine ve öğretmen-öğrenci-veli ilişkisinin ve iletişiminin sağlıklı oluşuna bağlıdır. Unutmamak gerekir ki, altı yıl süren çabalar sonucunda geliştirilen 1968 programları günümüz için dahi yeterli olan bir anlayışla geliştirilmesine karşın, öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarına dahil edilmeyişi, dolayısıyla öğretmenlerin programları benimsemeyişinin de etkisiyle başarısızlığa uğramış ve tüm çabalar boşa gitmişti. Kuşkusuz yapılan işleri küçümsememek gerekir. 2005 programlarının eski programlara göre eğitimde modernleşme yönünde önemli yenilikler içerdiğini göz ardı etmemek gerekir. Öte yandan yapılandırmacı kuram çerçevesinde 2005 programlarında ortaya çıkan çelişkileri de göz ardı etmemek gerekir. Yine de belirtilmelidir ki, yeni program geliştirme çalışmaları hakkında bilgi, bu programların program değerlendirme ilkeleri doğrultusunda izlenip değerlendirilmesi sonucunda oluşacaktır.

SONUÇ

Cumhuriyetin kuruluşundan bugüne kadar öğretim programlarının geliştirilmesiyle ilgili genel stratejimizi, Atatürk ilkeleri ile Cumhuriyetin temel nitelikleri oluşturmuştur. İlköğretim kurumlarında kaliteyi yükseltmek amacıyla, Cumhuriyetin ilk yıllarından

günümüze kadar uygulanan öğretim programlarında önemli değişiklikler yapılmıştır. Öte yandan, siyasal etkenler, okul çağındaki nüfus yoğunluğu, bozuk kentleşme, kaynak yetersizliği gibi nedenlerle program çalışmaları istenen düzeye gelememiştir. Yapılan değişiklikler, program geliştirme çalışmalarında belirli disiplinlerin zaman zaman değişik adlarla, zaman zaman da çeşitli adlar altındaki disiplinlerde toplamak şeklinde olmuştur.

Cumhuriyetin ilk döneminde millî bir nitelik taşıyan programların temel felsefesi, yetişecek nesillere Cumhuriyet rejimini benimsetmek olmuştur. 1930'lu ve 1950'li yıllarda yapılan programlarda ise, daha çok Dünyaya ve gelişmiş ülkelere açılma eğilimi ağırlık kazanmış, öğrencilere, eskiye göre daha fazla bilgi yükleme ve entelektüel insan yetiştirme düşüncesi ön plânda tutulmuştur.

Eğitim bilimlerindeki ve program geliştirmedeki gelişmeler sonucunda, ülkemiz Avrupa'nın etkisinden çıkarak ABD'deki eğitim görüşleri ve uygulamalarının etkisine girmiştir. Programların geliştirilmesinde bir çok defa Batılı eğitimcilerden yardım umulmuştur (Akyüz, 1999). Ülkemizde yürütülen program geliştirme çalışmalarının çoğu, araştırmaya dayalı bir süreç çerçevesinde algılanmayı, kişisel inisiyatif ile yürütülüşü, bu nedenle de parça parça olduğu ve geliştirme çalışmalarının süreklilik taşımayı yönünde eleştiriler almaktadır (Varış, 1996) Oysa ki program geliştirme çalışmaları, araştırmaya dayalı bir süreç olduğu için süreklilik özelliği taşıması gerekmektedir. Geliştirilen programlar; pratiğe değil bilgiye ağırlık verdiği, öğrencilerin ilgi ve yetenek farklılıklarını dikkate almadığı, yaratıcı düşünmeyi geliştirmede, üreticiliği teşvik etmediği, hayatı kolaylaştırıcı becerilere yer vermediği, katı ve ezberciliğe iten yapısı nedeniyle eleştirilmiştir. Cumhuriyet döneminde geliştirilen programların çoğunda kuramsal olarak bireylerin ilgi, yetenek ve istekleri doğrultusunda eğitilmesi savunulurken, uygulamada bu özelliklere ulaşılamamıştır. Tersine, öğretim programlarının uygulanmasında öğrenci yerine öğretmen ve konular merkeze alınmıştır. Hatta öğretimde, şekilsel tutum ve davranışlara yer verilmiş, hatta bu durum zaman zaman özü unutturmuştur. Bunun sonucunda, bilimsel yöntemi kullanan, özgür ve esnek düşünen, sosyal adaletçi, sevgi ve saygı özelliklerine sahip insan yerine; öğretmenin söylediklerini ya da

kitaplarda okuduklarını olduğu gibi ezberleyen ve sorgulamadan benimseyen, bildiklerini ise araştırmadan savunan, kişiler yetişmiştir. Ayrıca, 1950'lerden bu yana izlenen yanlış politikalar nedeniyle demokratikleşme sürecinde oluşan kesintiler, hemen hemen her alanda ve kaçınılmaz biçimde eğitimde sorunlara yol açmıştır. Çünkü, eğitim, sistem ve içerik olarak sadece bireyi etkilemekle kalmamakta, toplumun geleceğini de belirlemektedir.

Günümüzde, eğitimde kalite kavramı, ilköğretim kademesinde, mezunların Anadolu ve fen liselerine ya da kolejlere geçiş oranı ile koşut tutulmaktadır. Diğer bir deyişle, eğitimdeki öğrenci akışını ve eğitimin yönünü belirleyen tek ölçüt, "not" olarak algılanmakta, not, bellekte depolanan bilgilerin sınav kağıdına aktarılabilirdiği oranda geçerli bir araç olmakta, öğrencilerin yeteneklerinin ve becerilerinin ölçütü sayılmaktadır. Bu durumun da bir sonucu olarak, ezber dayalı eğitim sistemi giderek kemikleşmektedir. Oysa, güncel yaşamdan kopuk, konu kapsamına dönük olarak hazırlanan programların uygulandığı ve dolayısıyla öğrenme- öğretme sürecinin de aynı biçimde gerçekleştiği bir sistemde, kaliteden söz etmek çok anlamlı olmayacaktır. Kaliteli eğitim, toplumun gereksinim duyduğu üretken, sağlıklı yurttaşlar için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve iş alışkanlıklarına sahip olan bireyler yetiştirir. Kaliteli eğitime ise akademik standartlara göre düzenlenmiş programlarla ve modern ölçütlere uygun öğrenme- öğretme süreci ile ulaşılabilir. Çünkü öğrencilerin gereksinim duyacağı düşünülen her bilginin aktarılmasını esas alan geçmiş yıllarda uygulanmış olan programların yerine, bireylerin yaratıcılıklarını, araştırma ve düşünme becerilerini geliştirmeye, onların gelecekte gereksinim duyacakları bilgilere ulaşmalarını ve bu bilgileri yerinde kullanmalarını ve hatta uyarlamalarını sağlayıcı öğrenme kavramına yönelmek daha akılcı bir yaklaşım olacaktır. Tüm bunlar ise hem programların hazırlanma, hem uygulama, hem de değerlendirme ve düzeltme sürecini doğrudan etkileyecektir. Çünkü program ve öğretim tasarımı, öğrenme- öğretme sürecinin tüm öğelerinin dikkate alınmasını gerektirir. Bu bağlamda, eğitimde niteliği tartışmanın başlangıç noktası, program sonunda oluşan davranış ürünlerinin kalite sayılıp sayılmayacağıdır. Bu nedenle kaliteli program geliştirme çalışmalarına ulaşmak için program ve

öğrenme-öğretme sürecinde kalite yaklaşımını incelemekle başlanmalı, bu çerçevede, öğretim programlarında kaliteye ulaşmak için ne gibi yaklaşımlardan yararlanılabileceği tartışılmalıdır.

Her toplumun, öğretim programlarını, gelişmeleri analiz ederek, kendi gereksinimlerine göre düzenlemesi gerekir. Bu düzenlemeler, gereksinimler değiştikçe yeni biçimler almak zorundadır. Bu özellikleri ile programların, planlı ve sürekli gelişmeye açık tutulması gerekir. Çünkü etkili bir program, bireylerin günümüz ve gelecek yaşamını sürdürebilmek için hangi yeterliklere sahip olması gerektiğini içerdiği kadar, hem toplumun, hem de bireyin farklı gereksinimlerini karşılamak durumundadır. Buradaki kritik nokta, belirtilen gereksinimleri karşılayacak bir programın nasıl olacağı konusudur.

İlköğretim tüm toplumların ekonomik, sosyal, kültürel ve politik gelişmelerini doğrudan doğruya etkilediği için toplumların önde gelen sorunlarından biridir. Her toplumun, ilköğretimini, gelişmeleri izleyerek ve analiz ederek ve bu gelişmelerden yararlanarak, kendi ihtiyaçlarına göre düzenlemesi gerekir. Bu düzenlemeler, ihtiyaçlar değiştikçe zamana göre yeni biçimler almak zorundadır (Fer, 2000b). Kaldı ki, ülkemizin genç nüfusunun fazlalığı, kırdan kente göçün yoğunluğu, okullaşma oranının düşüklüğü, yaşam boyu eğitim kavramının yeterince kabul görmemesi, öğretim programlarının önemini ve sürekli bir biçimde güncelleşmesi gereğini gündemde tutmaktadır (Fer, 2000c). Gelişen ve değişen günümüz koşullarında bireyler ve dolayısıyla bireylerin ilgi ve ihtiyaçları da değişmektedir. Gelecek yılların yaratacağı değişimler ve ortaya çıkacak yeni ihtiyaçlar da dikkate alındığında, ilköğretimin sorunları yarın da olacaktır; bu durumdan kaçınmak mümkün değildir. Önemli olan sorunları çözümedeki kararlılıktır. Görünen odur ki, önümüzdeki yıllarda, dünyadaki ve ülkemizdeki gelişim eğiliminin gerektirdiği nitelikte insan kaynağının hazırlanması için ilköğretim programlarının yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü kaliteli ilköğretim programları, daha iyi yetişmiş insana dönüşmüş olacaktır.

KAYNAKÇA

Akbaba, T., “Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Sayı 5, s.54-55, 2004.

Akyüz, Yahya, **Başlangıçtan 2001’e Türk Eğitim Tarihi**, Alfa Yayınları, İstanbul, 2001.

Akyüz, Yahya, “17. Yüzyıldan Günümüze Türk Eğitiminde Başlıca Düzenleme ve Geliştirme Çabaları (Genel Özellikler ve Doğrultular)”, **Millî Eğitim Dergisi**, s. 144, 1999, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/144/akyuz.htm>

Arslan, M., “Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri”, **Millî Eğitim Dergisi**, s. 146, 2000. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/aslan.htm>.

Budak, Ş., “Atatürk’ün Eğitim Felsefesi ve Geliştirdiği Eğitim Sisteminin Değiştirilmesi”, **Millî Eğitim Dergisi**, 160 (Güz), 2003, s. 21-43.

Cicioğlu, H., **Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Orta Öğretim (Tarihi Gelişimi)**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No 140, 1985.

CORD, ARGON ve H.Ü. Mühendislik Fakültesi Vakfı, 1997a, **Orta Öğretimi Geliştirmeye Yönelik Fizibilite Çalışması: Sektörel durum Analizi**, Ankara.

Çelenk S., Tertemiz N. ve Kalaycı N. (2000), Tazebay, A. (Edit). **İlköğretim Programları ve Gelişmeler: Program Geliştirme İlke ve Teknikleri Açısından Değerlendirilmesi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çetin, K. ve Gülseren, H.Ö. (2003). “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Stratejileri.” **Millî Eğitim Dergisi**, 160 (Güz), 1-20.

Çoban, A. (2001). “Atatürkçü Düşünce de Eğitim Sistemi ve Boyutları.” **Millî Eğitim Dergisi**, 149. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/149/coban.htm>.

Erdem, A.R. (2005). “İlköğretimimizin Gelişimi ve Bugün Gelinek Nokta.” **Üniversite ve Toplum**, 5. (2). <http://www.universite-toplum.org/content.php3?id=20>

Ergün, M. (2005a). “Atatürk Devri **Türk Eğitimi**”. <http://www.egitim.aku.edu.tr/ata1.htm>

Ergün, M. (2005b). “Cumhuriyet Eğitiminin Genel Değerlendirilmesi”, <http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun4.htm>

Fer, S., (2000a), Eğitim ve Öğretim Programları. Project on Sector Dialog for Vocational Training (Mesleki Eğitimde Sektör Diyaloğu Projesi), Türk Alman Hükümetleri Ortaklığı. Devlet Planlama Teşkilatı- GTZ Alman Teknik İşbirliği Kuruluşu, Proje no:

95.3531.1-0/2.00, Ankara.

Fer, S. (2000b), “Genel ve Mesleki Orta Öğretim Programlarına İlişkin Eğilimler ve Bir Model Önerisi”, **IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Erzurum, 27-30 Eylül 2000.

Fer, S. (2000c), OECD Eğitim Göstergelerinin Gelecekteki Türkiye Eğitim Politikalarına Yansımaları, **Eğitim Yönetimi Dergisi**, 6 (21), 97-109.

Fidan, N. ve Erden, M. (1998). **Eğitime Giriş**, Ankara: Alkım Yayınevi.

Gözütok, D. (2003). “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları. **Millî Eğitim Dergisi**, 160 (Güz), 44-64.

Kaya, Y.K. (1981), **İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika/ Eğitim/Kalkınma**. Ankara: Erk Basımevi.

Koçer, H.E. (1992). **Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)**. İstanbul: MEB yayınları.

Kodamanoğlu, M.N. (1963). **Türkiye’de Eğitim: 1923-1960**. Ankara: Siyasal Bilgiler Fakültesi Maliye Enstitüsü.

MEB. (2005a). MEB Müfredat Geliştirme Süreci. <http://programlar.meb.gov.tr/index/baskan.htm> 15.05.2005

MEB. (2005b). **Millî Eğitimi Geliştirme Projesi**. <http://ear-ged.meb.gov.tr/mlo/ana.htm>

MEB. (2005c). **Yeni programların geliştirilmesi**, <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen>

MEB, (2005d), **İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı**. Ankara: MEB, Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB, (2005e), **İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1, 2, ve 3. Sınıflar)**. Ankara: MEB, Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB. (1999e). **Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: The Board of Education**. Ankara: MEB, TTKB.

MEB. (1999b). **Cumhuriyet Döneminde Eğitim II**. Ankara:

MEB Yayınları.

MEB, (1996b), **Program Hazırlama ve Geliştirme Kılavuzu**. Ankara: MEB, TTKB.

Okçabol, R. (2005), **Türkiye Eğitim Sistemi**. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Özakman, T. (2005), **Şu Çılgın Türkler**. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Türer, A. (1998). “Osmanlı Devletinden Türkiye Cumhuriyetine İlköğretim Düşüncesi”. Eğitimde yansımalar IV, **Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim: 1. Ulusal Sempozyumu**, Ankara, 27-28 Kasım 1998.

Ünalın-Gedik, H.Ü. (2005). **T.C. Anayasalarında Eğitim**. <http://www.acilveilkyardim.com/egitim/anayasalardaegitim.htm#top>

Varış, F., (1996), **Eğitimde Program Geliştirme: Teoriler-Teknikler**. Ankara: Alkım Yayıncılık.

Yüksel, S. (2003). “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları.” **Millî Eğitim Dergisi**, 159. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/syuksel.htm>

3. ORTAÖĞRETİM

TÜRKİYE CUMHURİYETİNDE ORTAÖĞRETİMİN GELİŞİMİ

*Doç. Dr. Hasan CİCİOĞLU**

Mustafa Kemal Atatürk, 1919 da Samsun'na çıktığında kurtuluş için düşündüğü plan kafasında belliydi. Bunu, 'Nutuk'ta açık ve net olarak belirtmektedir. Artık Osmanlı Devleti bitmişti. Yerine Ulusal Egemenliğe dayalı yeni bir Türk Devleti kurulacaktı.

Ancak, öncelikle Anayurdunu işgal etmek isteyen Emperyalizmle savaşıyordu. 1919-1922 üç buçuk yıl süren çetin ve kanlı bir mücadele ile dünyada ilk örneğini verdiği Bağımsızlık Savaşını kazandı. Herşey bitmiş sayılmazdı, esas savaş bundan sonra başlayacaktı. Yurdun en verimli toprakları harap olmuş, yanmış, yıkılmış, halk bitmiş tükenmişti. Yüzyıllardır düşman ayağı değmemiş Anadolu'nun en masum şehirleri yakılıp yıkılmıştı. Bu yeni savaş, Ekonomi, eğitim ve teknoloji yani uygarlık savaşı olacaktı ve bunu da mutlaka başaracaktı. Üçbuçuk yıllık bu savaş sürecinde bile eğitimin önemi üzerinde durdu. Öğretmenleri ve öğrencileri askere almadı. (kendi isteği ile gidenlerin dışında) Zorunlu haller dışında okullar kapanmadı. Yabancı basını sürekli izlendi. Anadolu Ajansı'nı kurdu. Haklılığını bütün dünyaya duyurmaya çalıştı. "Sivas Kongresi"nden itibaren gazete çıkarmaya başladı. Ancak halkın büyük bir çoğunluğu okuma-yazma bilmiyordu, bu nedenle her fırsatı değerlendirerek eğitimin önemini halka anlatmaya çalıştı.

* DAÜ Kuzey Kıbrıs Atatürk Araştırma Ve Uygulama Merkezi Başkanı Gazimagosa KKTC.

Savaşın en sıkıntılı günlerinde, düşmanın Haymana önlerinde olduğu, Ankara’da, halkın ve resmi dairelerin Sivas ve Kayseri’ye doğru çekilmeye başladığı dönemde 15 Ağustos 1921’de “Maarif Kongresi”ni topladı. Kongrenin açış konuşmasında, “eski devrin hurafelerinden, boş inançlarından, doğudan ve batıdan gelebilecek her türlü zararlı etkilerden uzak, Millî karakterimize ve tarihimize uygun bir kültüre muhtaç olduğumuzu” vurguladı. Gelecekteki kurtuluşumuzun büyük önderleri olarak selamladığı öğretmenlere duyduğu saygıyı dile getirdi. “silahıyla olduğu gibi, dimağıyla da mücadele zorunda olan milletimizin, birincisinde gösterdiği kudreti, ikincisinde de göstereceğine asla şüphem yoktur” diyerek bu konudaki ısrar ve direncini gösterdi.

Mustafa Kemal, 1922’de TBMM Üçüncü Toplanma yılını açarken, İlk ve ortaöğretimden başlayarak üniversiteye kadar eğitimin yapılanmasını ve planlanmasını istedi. Teknik eğitime ve halkın eğitimine önem verilmesi gerektiğini belirtti. Çünkü, Kurtuluş Savaşı sırasında toplumun ve ordunun temel ihtiyacını karşılayacak, nalbant, şoför, makinist, marangoz, haritacı, sağlık memuru, tornacı v.s. gibi teknik eleman konusunda son derece sıkıntı çekilmişti.

Türk Ordusu’nun, 9 Eylül 1922’de İzmir’de düşmanı denize döktükten sonra zafer kazanılmış, tarihi görev yerine getirilmişti. Zaferden kırkbeş gün sonra Mustafa Kemal, Bursa’da İstanbul’dan gelen öğretmenlere yaptığı konuşmada şöyle demektedir:

“Bugün eriştiğimiz nokta gerçek kurtuluş noktası değildir... Kurtuluş cemiyetteki hastalığı ortaya çıkartmak ve iyileştirmekle elde edilir hastalığın tedavisi bilim ve teknolojinin gösterdiği yolla olursa hasta kurtulur, yoksa hastalık müzminleşir ve tedavisi imkansız hale gelir... Orduların yönetilmesinde bilim ve teknoloji rehber edinilerek zafere ulaşılmış ise milletimizi yetiştirmek için kaynak olan okullarımızın ve yüksek öğretim kurumlarımızın kuruluşunda da bilim ve teknolojinin yol gösterici olacağını” belirten Mustafa Kemal, her fırsatta öğretmenlere şöyle sesleniyordu:

“Ordularımızın kazandığı zafer sizin ve sizin ordunuzun zaferi için yalnız zemin hazırladı. Gerçek zaferi siz kazanacak, siz sürdüreceksiniz”

Kütahya’da yaptığı konuşmasında ise: “Toplumumuzu hakikat hedefine, mutluluk hedefine ulaştırmak için iki orduya ihtiyaç vardır. Biri, vatanın hayatını kurtaran asker ordusu, öteki milletin geleceğini yoğuran irfan ordusu. Asker ordusu, vatani yok etmeye gelen düşmanı, vatanın (yabancıların giremeyeceği temiz ve kutsal vatan topraklarında) boğup mahvetti. Yalnız, işimiz bu orduya sahip olmakla bitmiş, gayemiz, yalnız bu ordunun başarısıyla gerçekleşmiş değildir. Bir Millet, savaş meydanlarında ne kadar parlak zaferler elde ederse etsin O, zaferlerin kalıcı sonuçları, ancak irfan ordusuyla ayakta durabilir. Bu ikinci ordu olmadan birinci ordunun hizmetleri ve kazanımları yok olur...” Eğitim, milletlerin bağımsız yaşayabilmeleri, kalkınıp güçlenmeleri bakımından hayati önem taşır.

Mustafa Kemal’e göre “en önemli, en esaslı nokta eğitim meselesidir. Çünkü eğitim bir milleti ya hür, bağımsız, şanlı yüce bir toplum halinde yaşatır, ya da bir milleti esarete ve sefaletle terk eder.”⁸¹

Osmanlı İmparatorluğu’nda devlete bağlı okulların kurulması, ilk defa 18.yüzyılın ikinci yarısından itibaren ve sadece “Askeri okullar” alanında olmuştur. Diğer sivil kamu okullarının kurulması, 19. yüzyılın ortalarına doğrudur. Bu yöndeki köklü girişim, 1869 tarihli “Maarif-i Umumiye Nizamnamesi” ile olmuştur. Bu tarihten itibaren “Maarif-i Umumiye Nezareti”nin denetimine giren bu okullar, şu üç kademeyle düzenlenmişlerdir:

- İlköğretim Kademesi,
- Ortaöğretim Kademesi,
- Yüksek Öğretim Kademesi.

Bu yönetmelikle Ortaöğretim, birbiri üzerine dayalı şu iki okul kademesinden meydana gelmektedir:

“Mekteb-i İdadiyye ve Mekteb-i Sultaniyye”

“Mekteb-i İdadiyye”: Dört yıl süreli olan bu okulun temel dersleri: Din Bilgisi, Türkçe, Arapça, Fransızca, Hesap, Cebir, Geometri, Coğrafya ve Tarih dersleri teşkil etmektedir. Bunlara Farsça, Hitabet, Tabiat Tarihi, Sağlık Bilgisi, Kimya ve Felsefe dersleri de eklenmek-

⁸¹ Prof. Dr. Kemal Aytaç, **Eğitim Politikası üzerine Konuşmalar**, Ank.Üni.yay. Ankara, 1984, s.10.

tedir.

Bu okullardan mezun olanlar, ‘Mekteb-i İbtidaiyye’ lerde öğretmenlik yapmak ve ‘Mekteb-i Sultaniler’e devam etmek hakkını elde ederlerdi.

“Mekteb-i Sultani”: O zamanki liseleri temsil eden bu okullar, Büyük vilayetlerde açılmıştır. Bunların İlki, 1867’de İstanbul’da ‘Galatasaray Sultanisi’ adı altında açılmıştır. Yeni yapılanma ile her il merkezinde, bir sultani açılması öngörülmüştü. Bu okullarda öğretim, yarı yarıya Türkçe ve Fransızca dillerinde yapılmıştır. Bu okullardan mezun olanlar, devletin yüksek kademelerine atanmak ya da ‘Darül’fünün’a devam etmek hakkına sahiptiler.

Osmanlı döneminde geleneksel biçimdeki öğretmen yetiştirme işi, medreselerde yapılmaktaydı. Medreseler, çeşitli okullara öğretmen olacak ‘Müdrisleri’ yetiştirdi.

Batılı anlamda, modern öğretmen yetiştirme çalışmalarına 19.yüzyılın ortalarından itibaren başlanmıştır. Başlıca şu türden öğretmen okulları açılmıştır:

-Darü’l Muallim: Bunlar, Rüşdiyelere öğretmen yetiştiren okullardır. İlk ‘Darü’l muallimin’ 1848’de açılmıştır.

-Darü’l Muallimin-i Sıbyan: Sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirmek için 1862’de açılmış okullardır.

-Darü’l Muallimat: Kız öğretmen okullarıdır. ‘Kız Rüşdiyeleri’ ile Sıbyan Mektepleri’ne öğretmen yetiştirmek için 1870’de açılan okullardır.

-Menş-i Muallimin: 1875’de kurulan bu okul, askeri okullar için sivil öğretmenler yetiştiren okullardır.

-‘Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nde Öğretmen okullarını ve öğretmen yetiştirme işini ele alarak ‘Mükemmel muallimler’ yetiştirmek üzere Rüştiye, idadiye ve sultaniye şubelerinden oluşan bir büyük Darü’lmuallimin kurulacağından söz etmişse de bu okul istenildiği gibi gerçekleşmemiştir.

Görüldüğü gibi Osmanlı döneminde eğitim kurumları Millî olmaktan uzak, birbirine kapalı, dikey kuruluşlar halinde yapılmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Sistemi'nin ana hedeflerinden biri "Millî Kültürle donatılmış, yurtsever bir kuşak yetiştirmek"dir.

Cumhuriyet Eğitiminin temel özelliklerini dört ana başlık altında toplamak mümkündür.

1. Öğretimin Birleştirilmesi;
2. Eğitim Örgütünün Çatısını Belirleme;
3. Eğitimin Niteliğini Değiştirme;
4. Eğitimi Yaygınlaştırma.

Türkiye Cumhuriyeti'nde okul kuruluş sistemi, 1924 yılından itibaren yapılan bir dizi reformlar yoluyla bugünkü şeklini almıştır. Okul sistemindeki ilk köklü değişiklik, 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı 'Tevhid-i Tedrisat Kanunu' ile olmuştur. Bu kanunla 'laik, demokratik, birlik' okulunun temeli atılmıştır. Birbirinden farklı üç insan yetiştirmeye programlı Cumhuriyet öncesi Eğitim Sistemi, bu yasa ile ortadan kaldırılmıştır. Bu yasanın iki önemli özelliği bulunmaktadır. Birincisi, eğitim sisteminin demokratikleştirilmesi, ikincisi, eğitim alanında laikliğin eyleme dönüştürülmesidir.⁸²

Millet Meclisi Hükümetleri döneminde, 'Ortaöğretim Okulları' ödeneği genel bütçeden sağlanan bir ve iki devreli 'sultani'lerle, ödeneği il özel bütçelerine bağlı 'İdadiler'lerden meydana gelmekteydi. 1923'te 326 sayılı 'İdare-i Vilayet Kanunu Tedrisat-ı İbtidaiyye Kararnamelerinin Tadiline Dair Kanun'un 10. ve 11. maddeleriyle o güne kadar il özel idareleri, 1 Eylül 1923 tarihinden itibaren Millî Eğitim Bakanlığı bütçesine bağlanmıştır.

1923'de Bakanlar Kurulu 'Orta Mektepler Talimatnamesi'ni yürürlüğe koymuştur. Bu yönetmelikle, ödül, ceza ve disiplin yönetmelikleri yeniden düzenlenmiş, 'Mubassırlık' kaldırılmıştır.

1923'den önce düşman işgali altında olmayan bölgelerde, dört yatılı, 17 yatısız olmak üzere 21 Sultani ve hepsi yatısız olan 30 İdadi bulunmakta idi.

15 Temmuz 1923'de toplanan "**Birinci Heyet-i İlmiye**"de ortaöğretimi ilgilendiren konuları şöyle sıralayabiliriz:

⁸² 2001 yılı Başında Millî Eğitim, MEB yay., Ankara, 2000, s.29.

-Ortaöğretim kurumlarından ‘Sultani’lerin adı ‘Lise’ye çevrilmiş ve liselerin de 11 yıllık öğretim süreleri içinde değerlendirilmesi istenmiştir. Lise birinci devre 4 yıl, Lise ikinci devresinin 3 yıl olması kabul edilmiştir. Böylece 4+4+3=11 yıllık bir okul kuruluş sistemi getirilmiştir.

-Lise ikinci devrede fen ve edebiyat bölümlerinin açılmasına karar verilmiştir. Ancak bu uygulamaya Vasıf Çınar’ın Millî Eğitim Bakanı olmasından sonra (1924) geçilebilmiştir. Liseler bir ve iki devreli olmak üzere iki kademeye ayrılmıştır.

-Liselerden din dersleri kaldırılmıştır.

1923’den önce toplam, 55 ortaöğretim kurumu varken, bu sayı, Cumhuriyet’in ilanından sonra hızla artmış, bir devreli Sultanilerin sayısı 32’ye, İdadilerin sayısında 42’ye çıkarılmak suretiyle, bugünkü ortaokulların dengi olan 74 okul açılmıştır. Aynı artış hızı Sultanilerde de görülmektedir. 13 erkek ve 6 kız olmak üzere 19 tam devreli Sultani açılmıştır. Bu okullara devam eden öğrenci sayısı toplam 3581’dir.

1923 yılında Sultani’lerin adları Lise’ye çevrildikten sonra, 72 tek devreli lise, yani ‘ortaokul’ ve 23 tam devreli ‘lise’ açılmıştır. Bunlara devam eden öğrenci sayısı da toplam 7146’dır.⁸³

3 Mart 1924, Türk Eğitim Sistemi’nde olduğu gibi devletin siyasi yapısında da en önemli devrimin gerçekleştirildiği tarihtir. 430 Sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretimin Birleştirilmesi) ile bütün öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı’nın çatısı altında toplanarak eğitim sisteminde üç tip insan yetiştirme sistemine son verilmiş, laik, demokratik system, Türk Eğitim Sisteminin temeline oturtulmuştur.

Nisan 1924 de toplanan “**İkinci Heyet-i İlmiye**” de ortaöğretimi ilgilendiren kararları şöyle özetleyebiliriz:

- Bir devreli liselerin ortaokul haline getirilmesi ve bunların tek bir öğrenim bütünü olarak sayılması;

- Kız liselerinin de erkek liseleri gibi tam sınıflı olarak kurulması

⁸³ Doç. Dr. Hasan Cicioğlu, **Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim (Tarihi Gelişimi)**, Ankara, 1985, s.134.

ve aralarındaki süre farkının kaldırılması;

- Ortaokul ve liselerin üçer yıllık ayrı ayrı okullar olması;

- Ortaokul, Lise ve öğretmen okulu programlarının yeniden düzenlenerek sosyoloji dersinin eklenmesi ve felsefe ders saatlerinin artırılmasına, liselerde haftalık ders saatinin 30 olarak belirlenmesine karar verilmiştir. Öğretmen okullarının süresinin 5 yıla çıkarılmıştır.

- Liselerde öğretimin parasız olması ancak bütçesi uygun öğrencilerden biraz para alınması kararlaştırılmıştır.

- Ortaokul ve lise ders kitaplarının yarışma usulu ile yazdırılması, lise üst sınıf kitaplarının tercüme ettirilmesi istenmiştir.

Böylece ortaöğretimin toplam süresi yedi yıldan altı yıla indirilmiş oldu. İlkokul, altı yıldan beş yıla indirilmiştir. Beş yıllık ilköğretimin üzerine, üç yıllık birinci devre(ortaokul) ve bunun üzerine üç yıllık ikinci devre(liseler) kurulmuştur. 5+3+3 lük sisteme geçilmiştir.

Fen ve Edebiyat şubelerinin ayrılması lisenin üçüncü sınıfında yapılmıştır.

Eğitim tarihi açısından ‘Türk Eğitim Sistemi’ böylece “Birlik Sistemi” esasına göre yeni bir biçim almış oldu. Tam devreli liseler yine ‘lise’ adı altında bırakılmış, ancak tek devreli liseler, 1 Eylül 1924 tarihinden itibaren “Orta Mektep” adını almıştır. Böylece ortaokul, lisenin bir parçası olmaktan çıkarılarak kendi başına bir kademe olmuştur. Lise, ortaokul üzerine kurulmuş ve yüksek öğrenime öğrenci hazırlayan bir okul şeklini almıştır.

Osmanlı döneminde Türk Eğitim Sistemine girmiş bulunan ‘Fransız Modeli’nden, sistem yönüyle bir ayrılma görülmektedir. Ancak, Fransız sisteminden ayrılmasına rağmen, öğretim programları, ders kitapları ve kaynaklar açısından yine Fransız öğretim metoduna bağlı kalmıştır.

Şura raporunda hazırlanan yeni programın ortaokul kademesine uygun düşen bir program olarak düzenlendiği belirtilmektedir.

1924 yılında günlük bir gazete de çıkan makalede, orta dereceli

okulların genellikle İstanbul'da olduğu belirtilerek şöyle denilmektedir:

“Tam devreli Sultani adedi 13 olup, Ankara, Adana, Erzurum, Edirne, İzmir, Bursa, Sivas, Trabzon, İstanbul, Kabataş, Kastamonu Konya, Kayseri’de dir. Kız Yatılı Sultani sayısı 3’tür. Hepsi İstanbul’da olup Erenköy, Çamlıca ve Kandilli’dir. Gündüzlü Kız Sultani sayısı 6’dır ve bunlardan yalnız 3’ü Anadolu’dadır. Ankara, İzmir, Edirne, İstanbul, Bezmialem, Nişantaşı, Bir devreli erkek İdadilerin sayısı 31, Kız sanat okuları 2 tanedir. Her 2’si de İstanbul’dadır. Anadolu’da bir tane nümune için bile yoktur. Erkek İdadilerin sayısı 41’dir. Meslek İdadilerin sayısı 3’tür.”⁸⁴

Osmanlı döneminde genellikle İstanbul ve Rumeli’de açılan orta ve yükseköğretim okulları, Cumhuriyetle birlikte Anadolu’da açılmıştır.

13 Mart 1924 tarihinde çıkan 439 no’lu ‘Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu’yla ‘öğretmenlik’ bir meslek haline getirilmiştir. Böylece öğretmenler, çalıştıkları okullara göre sınıf ve derecelere ayrılmıştır.

1926 yılı başında toplanan “**Üçüncü Heyet-i İlmiye**”, Cumhuriyet eğitimini yeniden belirleme çalışmalarında, eğitimin ana sorunları üzerinde durmuştur. Bu toplantıda, alınan kararlardan ortaöğretimi ilgilendiren konular şunlardır:

-Liselerin yeniden düzenlenerek belli merkezlerde sayısının çoğaltılması;

-Öğretmen okullarının ve meslekokullarının güçlendirilerek çoğaltılması;

-Yatısız ortaokulların karma okul haline çevrilmesi.

Cumhuriyet döneminin eğitim sisteminin örgütlenmesinde en önemli yasa, 22 mart 1926 tarihli, 789 sayılı ‘Maarif Teşkilatına Dair Kanun’ dur. Bu yasa ile okul kuruluş sistemi yeni başta düzenlenmiştir.

⁸⁴ **Hakimiyet-i Milliye**, 26 Şubat 1924; Cicioğlu, a.g.e, s.135.

Bu kanunun 7 maddesine göre ortaöğretim okulları şunlardır:

- a) Liseler,
- b) Orta Okullar,
- c) İlk Öğretmen Okulları,
- d) Köy Öğretmen Okulları.

Bu yasa ile;

• Millî Eğitim Bakanlığı dışında bir başka bakanlık tarafından gereksinime göre açılmış ya da açılacak olan okullarla özel okulların derece ve denkliğinin belirlenmesi Millî Eğitim Bakanlığına verilmiştir.

• Türkiye’de hiçbir okul Millî Eğitim Bakanlığının izni ve uygun görüşü alınmadan açılmaz.

• Diğer bakanlıklara bağlı ortaöğretim kurumlarındaki öğretim programlarını yapma görevi, Millî Eğitim Bakanlığına aittir. Yüksek öğretim kurumlarının programları ise, Millî Eğitim Bakanlığının uygun görüşü alınarak hazırlanır ve Millî Eğitim Bakanlığı’na onaylanır.

• Daha önce yerel yönetimlerce yürütülen meslekî-tekniik öğretim kurumları Bakanlık bünyesine alınmıştır. Bakanlığın giderek artan hizmetleri nedeniyle, Bakanlık Müsteşarlığının yanı sıra bir de Meslekî ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı kurulmuştur.

Bu Yasa ile ilköğretim okulları; şehir ve kasaba (gündüzlü), şehir ve kasaba (yatılı), köy (gündüzlü) ve köy (yatılı) olarak düzenlenmiştir. Ortaöğretim okulları ise; liseler ortaokullar, ilk öğretmen okulları ve köy ilk öğretmen okullarıdır. Bu okullardan başka yüksek ve orta öğretmen okulları vardır.

789 sayılı Yasada, Türk dilinin dünya dilleri arasındaki onurlu yerini alabilmesi ve diğer dillerin etkisinden arındırılabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığında bir “dil heyeti” oluşturulmuştur. Böylece hem eğitimin Türkçe yapılmasına, gelişmesine hem de Türkçe’nin yaygınlaştırılmasına önem verilmiştir.

Ayrıca, “Talim ve Terbiye Kurulu” kurulmuş, Talim ve Terbiye

Kurulunun bilim ve uzmanlar kurulu, Bakanlığın bir tür “kurmay” heyeti olması öngörülmüştür. Nitekim, Maarif Teşkilatına Dair Yasanın TBMM’de görüşülmesi sırasında tartışmalar, Talim ve Terbiye Kurulu konusunda yoğunlaşmıştır. Millî Eğitim Bakanı Mustafa Necati, Talim ve Terbiye Kurulu’nu “Türk ulusunun okul içinde ve dışında eğitimi ile ilgili büyük sorunları ile uğraşacak ve Millî Eğitim Bakanlığına manevi kontrol görevi yapacak bir bilim ve uzmanlar kurulu olarak” düşünüldüğünü söylemiştir.

Bu Yasada, öğretmen yetiştirme; eğitim sisteminin en öncelikli sorunları arasında görülmüş ve nitelikli eğitimin ancak nitelikli öğretmenle yapılabileceği kabul edilmiş, “**Millî eğitim hizmetinde asıl olan öğretmenliktir**” ilkesi benimsenmiştir⁸⁵.

789 sayılı Yasa’nın 20. ve 21. maddeleri ile de Millî Eğitim Örgütü, belirli bölgelere ayrılmıştır. Bir veya birkaç il eğitim amacı ile birleştirilerek oluşturulan bölgelere ‘Maarif Mıntıkası’ denilmiştir. Belirlenen bu bölgelerde, eğitim ve öğretim işlerini yürütmekle görevlendirilen bir ‘Maarif Emini’ atanmıştır. Ayrıca, yine her il de bir ‘Maarif Müdürü’ ve bundan küçük idari bölgelerde, bir ‘maarif memuru’ bulundurulmuştur. Millî Eğitim Bakanı, Necati Bey, ‘Maarif Eminlikleri’nin kuruluş amacını şöyle açıklamaktadır:

“... Kudretlerimizi ikmal ve makul bir usul ile en mübrem ihtiyaçları tatminde kullanılmak ve tedricen inkişaf edecek bir programla memleketin umumi irfan arzusunu teskin için, Maarif Vekaleti’nin bütün vesaitte bihakkın, doğrudan doğruya mutasarrıf olması lazımdır. Maalesef elyevm bu salahiyet muhtelif ellerde bulunuyor. Vekaletin en mühim vazifesi olan ilk tedrisatın tanzimi meselesi valilerin salahiyeti cümlesindedir. Bu sistemin mahzurlarına zaten vakıftım. Fakat vekaletle geldikten sonra yaptığım tetkikatta tesadüf ettiğim müşkülât kanaatimi teyit eyledi. Bunun İçin bir yahut daha ziyade vilayeti birleştirerek bir maarif mıntıkası yapmayı ve o mıntıkanın bütün maarif muamelatı doğrudan doğruya Maarif Vekaletine merbut bir maarif emininin idaresine vermeyi düşündük. Böylece ilk, orta ve sanat okulları tamamen maarif emininlerin denetimine verilmiştir”⁸⁶.

Bu sistem, 1931 yılına kadar devam ettikten sonra, 29.6.1931.

⁸⁵ 2001 yılında Millî Eğitim, Ankara 2000 s.30.

⁸⁶ Cicioğlu, a.g.e., s.137; Cumhuriyet Gazetesi, 19 Şubat 1926.

tarikh ve 1834 sayılı kanunla kaldırıldı. Bu Eğitim Bölgelerinin (ispektörlüğü) kaldırılmasından sonra ortaöğretim okulları, doğrudan Millî Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlanmıştır.

24 Nisan 1926 tarih ve 822 sayılı yasayla da, lise ve ortaokul gündüz öğrencisinden, öğretim ücreti alınmamasına karar verilmiştir. Uygulamasına ise, 1927 öğretim yılı başında geçilmiştir.

Böylece Türkiye’de yatılı okulların dışında, ilköğretimden sonra ortaöğretim de parasız olmaktadır. Büyük bir Savaştan yeni çıkmış bir ülkede geniş çapta bir eğitim ve kültür devrimine geçmek kolay olmamaktadır. Herşeyden önce alt yapı, bina sorunu ortaya çıkmaktadır. Kısa süre içinde eldeki imkanlardan en geniş ölçüde yararlanılarak yurdun birçok yerinde ilkokul, ortaokul, lise ve öğretmen okulları binaları yapılmıştır. Yine de yapılan bu okullar yeterli değildir. Bu nedenle, bazı okul binalarından, öğleden önce ve öğleden sonra öğrenciye öğretim vermek üzere, günde iki defa kullanılması yoluna gidilmiştir. ‘Çift Öğretim’ denilen bu öğretim yönteminde, öğrenci, beşer saatlik iki öğretim kısmına ayrılmaktadır.

7 Haziran 1926 tarih ve 915 sayılı kanunla, “lise ve ortaokullara alınacak yatılı ve yatısız öğrenciler”yeniden belirlenmiştir.

1927-1928 öğretim yılından itibaren ilk defa ‘Karma Öğretim’e (Muhtelit Tedrisat) geçilmiştir. Ancak, sonraki yıllarda karma okullarda kız öğrenci sayısının da azalma görüldüğü için, 1929-1930 yıllarında ‘Karma Öğretim’in hızı azaltılmış, bazı karma okullar önceki durumuna çevrilmiştir. Ortaöğretim okulları, bu yıldan itibaren yavaş yavaş karma okul haline getirilmiştir. Liseler için karma eğitime 1934-35 öğretim yılında geçilmiş, bir tek lisesi olan 19 İl’de karma öğretime başlanmıştır. 1977 yılından itibaren kız meslek okulları dışındaki bütün okullarda karma öğretim uygulanmıştır.

“Birinci Maarif Şurası” nda (17-29 Temmuz 1939)

Ortöğretim alanında şu konular incelenerek karara bağlanmıştır.

- Ortaokul, Lise ve ilköğretmen okullarının sınav yönetmelikleri, disiplin yönetmelikleri ve öğretim programları yeniden düzenlenmiş,

- Orta dereceli okulların Kooperatif Yasası, belirlenmiş,

- Ortaöğretimde öğrencilere yaptırılacak yazılı ödevler hakkında yönetmelik, hazırlanmış,

- Galatasaray Lisesi öğretim programı yeniden düzenlenmiş,

- Derslerin öğleden önceye alınması ve öğleden sonraları ortaokullarda isteğe bağlı, liselerde zorunlu olarak öğretmenlerin yönetiminde serbest ve ortak eğitim çalışmalarına ayrılması için yeni bir düzenlemeye gidilmiştir.

- Liselere alınacak öğrenci sayısının beş yıllık planlarla belirlenmesi istenmiştir.

- Her 200 ilkokul mezunu bulunan yerde mesleki ve teknik kurs veya okulların açılması istenmiştir.

Yukarıdaki konular, Şura'nın onayı alındıktan sonra Bakanlıkça uygulamaya konulmuştur. Ortaöğretim Komisyonu ayrıca ortaöğretim kurumlarının il ihtiyaçlarına göre kurulmasını teklif etmiş ve bu konuda da bir plan hazırlamıştır.

1940-1941 öğretim yılında, resmi ortaokul sayısı 142, resmi lise sayısı da 44'de yükselmiştir. Bu sayıya, özel, azınlık ve yabancı ortaokul ve liseleri eklersek Türkiye'de ortaokul sayısı 159, lise sayısı da 78'dir.

Resmi ortaokul ve Liselerde okuyan Öğrenci Sayısı ise:

	Kız	Erkek	Toplam
Ortaokul	24.990	69.939	94.229
Lise	5.126	17.817	22.943

Ortaöğretimde ki bütün öğrenci sayısı 117.172'dir.⁸⁷

⁸⁷ Cicioğlu, a.g.e., s.141; Maarif Vek.yay., (1940-41), İstanbul, 1941.

Böylece yalnız ortaokullarla, liselerdeki öğrenci artışı, Millî Mücadele yıllarındaki sayının 37 katı, Cumhuriyetin ilk yıllarına göre ise 18 katı olarak artmıştır.

1940-1941 öğretim yılı başından itibaren üç lisenin birinci sınıflarında ‘klasik şube’ açılmıştır. Bu şubelerde okutulmakta olan İngilizce, Almanca ve Fransızca’nın dışında ‘Latince’ ve daha ileriki sınıflarda ise eski ‘Yunanca’ okutulmuştur. ‘Klasik Şube’ açılan liseler, Ankara Atatürk Lisesi, Ankara Kız Lisesi, İstanbul Galatasaray Lisesi.

İkinci Maarif Şurası (15-21 Şubat 1943)

İkinci Maarif Şurası’nın gündeminde şu konular yer almaktadır.

-Okullarda ahlak eğitiminin geliştirilmesi;

-Bütün öğretim kurumlarında ana dili çalışmalarının veriminin artırılması ;

-Türklük eğitiminde, tarih öğretiminin metod ve vasıtalar yönünden ele alınıp incelenmesi;

Yukarıdaki konulardan da anlaşabileceği gibi bütün öğretim kademelerini ilgilendiren ‘Özel Öğretim Metod’ları üzerinde durulmuştur.

Ortaokul programlarının dil ve ifade bakımından tekrar ele alınması, lise edebiyat programlarının ele alınmasını, öğretmen okullarında Türkçe ders saatlerinin artırılması ve bu okullara girecek öğrencilerin zor bir Türkçe sınavından geçirilmesi istenmiştir.

Üçüncü Millî Eğitim Şurası (2-10 Aralık 1946)

Üçüncü Millî Eğitim Şurası’nın gündeminde şu konular bulunmaktadır:

-Ticaret ortaokulları ve liseleri program ve yönetmeliği,

-Erkek sanat ortaokulları ve enstitüleri program ve yönetmeliği,

-Kız enstitüleri program ve yönetmeliği,

-İstanbul Teknik Okulu yönetmeliği,

-Orta derecedeki teknik öğretim okulları öğretmen ve öğrencileriyle ilgili mevzuatın günün ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi,

-Aile ve okul arasında işbirliği sağlanması için gerekli önlemin alınması.

Üçüncü Maarif Şurası çalışmalarının ağırlık merkezi, mesleki ve teknik eğitimidir. Ayrıca bu Şura'daki ilkokul ile orta okulun birleştirilerek sekiz yıllık zorunlu eğitime dönüştürülmesi üzerinde de durulmuştur.

Lise programlarının çok yönlü olması sonucu öğrencilerin ezberciliğe alıştırıldığı konusu üzerinde söz edilmiş, ancak bu konuda bir karar alınmamıştır.

1948 yılında Millî Eğitim Bakanı olan Tahsin Banguoğlu orta-öğretim sorunlarını araştırmak için bir komisyon kurmuştur. Aynı zamanda bu komisyon, bir yıl sonra toplanacak olan 'Dördüncü Maarif Şurası'na hazırlık yönünde olacaktır. Komisyon çalışmaları sonucunda, ortaokul ve liselerde bir formasyon eksikliği olduğunu, bu eksikliğin ise, metod ve öğretim programlarının yetersizliğinden kaynaklandığını belirten raporunu, Millî Eğitim Bakanı'na sunmuştur. Daha sonra bu konular Dördüncü Şura toplantısında ele alınarak incelenmiştir.

Dördüncü Millî Eğitim Şurası (22-31 Ağustos 1949)

1946 yılında çok partili hayata girişimizin sonucu olarak öğretim programlarında "Demokratik Eğitim" unsurunun ele alındığını görüyoruz.

Dördüncü Millî Eğitim Şurası'nın gündeminde şu konular bulunmaktadır:

- Eğitim ve öğretimde dayanılan demokratik esasların gözden geçirilmesi;

- Ortaokullara ve liselere öğretmen yetiştiren eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulu örgütünün ihtiyaçlara göre düzenlenmesi;

- 1948-1949 ders yılından itibaren uygulanmaya başlanan ilkokul programının incelenmesi;

- Yeni ortaokul programı projesinin incelenmesi;
- Lise ders konularının dört yıllık sisteme göre belirlenmesi.

Yeni ortaokul programı ve projesinin incelemek üzere kurulan komisyon, yeni ortaokul program taslağını, eğitim ve öğretim anlayışı ve uygulanışı bakımından ilkokul programına paralel ve ahenk sağlayıcı, ortaokullara özlenen bir eğitim kurumu haline getirici yapıda olduğunu ileri sürmüştür. Buna göre ortaokul, eğitim ve öğretim, anlayış ve uygulanışı bakımından ilkokula yaklaştırılmıştır. Bu iki kademe arasında tam bir ahenk sağlanarak, öğrencilerin hayata atılmaları, meslek okullarına gitmeleri veya liseye devam etmeleri halinde bu okulların, öğrencilere gerekli olacak bilgi ve becerileri kazandıracak, araştırma ve teşebbüs yeteneklerini geliştirecek bir yapıda olduğu ileri sürülmüştür. Bu şura kararıyla liselerin öğretim sürelerinin uzun tartışmalar sonucunda üç yıldan dört yıla çıkarılmasına karar verilmiştir. Buna gerekçe olarak da, liselerden üç yıllık süre içerisinde formasyonu tam öğrenci yetiştirilememesi, başarısızlık oranının %35 gibi bir oranda olması gösterilmiştir. Ancak bunun uygulanmasına 1952 yılında başlanabilmektedir.

1948-49 öğretim yılı başında resmi ortaokulların sayısı 220, resmi liselerin sayısı ise 56 yükselmiştir.⁸⁸

Daha önce birinci ve ikinci sınıflar liselerde her iki kol için ortak sınıflar iken, 1952 yılından liselerin dört yıla çıkarılmasıyla birlikte üçüncü sınıfta ortak sınıf haline getirilmiştir.

1956-1957 öğretim yılına kadar, liselerin son sınıfında yapılan bu ayırım, bu ders yılından itibaren liselerin öğretim süresi 1955 yılında tekrar üç yıla inmesiyle, yeniden ikinci sınıftan itibaren yapılamaya başlanmıştır. 1955 yılında lise üç sınıfta olan öğrenciler 3 ve 4 sınıfları bir arada okuyarak 3 yılda mezun olmuşlardır.

Beşinci Millî Eğitim Şurası (5-14 Şubat 1953)

Tarihinde toplanmıştır. Bu şurada ele alınan konular genellikle okul öncesi ve ilköğretimle ilgilidir. Ortaöğretimle ilgili sadece öğretmen okulları ile köy enstitüleri yeni öğretim programları ve meslekte olgunlaşma konuları incelenmiştir.

⁸⁸ Cicioğlu, a.g.e., s. 142.

Altıncı Millî Eğitim Şurası (18-23 Mart 1957)

Tarihinde toplanmıştır. Bu şura'nın gündeminde ağırlıklı olarak Mesleki, Teknik Eğitim ve Halk Eğitimi bulunmaktadır. Her iki şura'da da ortaöğretimi doğrudan doğruya ilgilendiren bir karar yoktur. Ancak, Altıncı Şura'da Mesleki Ve Teknik Ortaöğretim okulları üzerinde geniş olarak durulmuştur.

1960'dan sonra, her konuda, özellikle Millî Eğitimde planlı bir çalışma dönemi başlamıştır. Yedinci Millî Eğitim Şurası toplanmadan önce hazırlık çalışmalarını yapmak üzere kurulmuş bulunan "Millî Eğitim Planlama Kurulu" çalışmalarını üç safhada ele aldıktan sonra "Yedinci Millî Eğitim Şurası" na sunmuştur. "Millî Eğitim Planlama Kurulu" şu üç safhada çalışmalarını sürdürmüştür

1. Millî Eğitimin ana konuları ile Türk Eğitimi'nin o günkü durumunun tespiti yapılmış, amaçlar ve ilkeler belirlenmiş, on yıllık bir perspektifle program taslakları hazırlanmış ve mevzuat değişikliği tekliflerini de içine alan birer rapor hazırlanmıştır. Ayrıca, "Türkiye Eğitim Millî Komisyonu Raporu" ve "Millî Eğitim Planının Hazırlığı ile Görevli Komisyonun Raporu" incelenmiştir.

2. Bakanlık içinde oluşturulan komitelerce ileri sürülen teklif ve tavsiyeler komisyonun görüşü ile birlikte "Komisyon Grubu" na sunulmuştur.

3. Planlama Kurulu'nun son safhasını meydana getiren Koordinasyon Grubu, Millî Eğitim Bakanı'nın başkanlığında Planlama Kurulu Komisyon Başkanları ile Talim ve Terbiye Kurulu Başkan ve üyeleriyle ilgili komitelerin başkanlarından kurulmuştur. Koordinasyon Grubunda komisyon raporları üzerindeki incelemeler sonucunda tespit edilen konular "Yedinci Millî Eğitim Şurası" nın gündemini belirlemektedir.

Yedinci Millî Eğitim Şurası (5-15 Şubat 1962)

Yedinci Millî Eğitim Şurası'nın gündeminin ikinci maddesi Ortaöğretimdir.

Şura ortaokulu, "ortaöğretimin ilk kademesi olarak, ilkokulu bitirmiş olan öğrencilerin genel eğitimlerinin yaş ve fikir seviyelerine uygun surette sağlanması, çevrenin ekonomik özellikleri de gözö-

nünde bulundurulacak öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerilerini ortaya çıkarıp geliştirmesi, öğrencilerin daha sonraki eğitim ve öğretim kademelerini takip için gerekli olan bilgi ve becerileri ehliyetli hale getirilmeleri ve hayata atılmak isteyenlere tutacakları işlerde başarı şartlarının kavratılmasıyla görevli bir kurum” olarak tarif etmiştir.

Bu tarif bugünkü ortaokullarla birlikte erkek ve kız sanat enstitüleri ve öğretmen okulları gibi orta dereceli eğitim kurumlarının ortaokul dengi olan birinci devreleri için de aynen kabul edilmiştir.

Koordinasyon grubu lisenin durumunu da şöyle belirtmiştir:

“Lise, genel eğitim veren bir okul olup esas fonksiyonu yüksek öğrenime gidecek öğrencilerin, liseden sonra hayata atılacak gençlere hem genel kültür, hemde ilgi, istidat ve kabiliyetlerine uygun gerekli meslek öncesi bilgi ve beceriler kazandıran bir kurum” olarak düzenlenmesini teklif etmiştir. Millî Eğitim Şurası bu teklif yerine, Planlama Kurulu’nun ilk safhasında ortaöğretim komitesince hazırlanan şu tanımı benimsemiştir:

“Lise, ortaokula dayalı ve akademik öğrenimine başlangıç olmak ve kaynaklık yapmakla görevli, genel kültür veren, bunun gerekliliğine göre organize edilmiş bir kurumdur”⁸⁹.

Yedinci Millî Eğitim Şurası, Ortaöğretim Komitesi Raporu’nda ortaöğretimin diğer sorunlarını da görüşmüştür. Ortaöğretimin amaçlarını saptadıktan sonra, değerlendirme konusunda şu esaslar benimsenmiştir:

a- Öğrencinin yalnız bilgisine göre değerlendirilmesinin bugünkü eğitim anlayışına uygun olmadığı dikkate alınarak bilgi ve davranışın beraber ölçülüp müşahade edilmesiyle öğrencinin değerlendirilmesi,

b- Değerlendirmenin rakamla ifadesi ve bunların tefsirinde rakamla hakkındaki peşin hükümlerin bir mahzur teşkil ettiği kanaatine varıldığından rakam yerine harf kullanılması,

c- Ortaokulların yeni şekli dolayısıyla bu okullara birbirinden çok farklı kabiliyetlerine göre yöneltilecekleri gözönünde tutularak

⁸⁹ Cicioğlu, a.g.e., s. 147.

değerlendirme sırasında her öğrencinin kendi kabiliyetiyle mukayese edilmesi prensip olarak kabul edildi...

Bu esaslara göre hazırlanan sınıf geçme ve sınav yönetmeliğinde başarının dört ayrı notla, başarısızlığın ise tek notla değerlendirilmesi istenmiştir. Ancak bu uygulama deneme ve geliştirme mahiyetinde olmak üzere “Dokuzuncu Millî Eğitim Şurası” kararından sonra 1974-1975 öğretim yılında az sayıda ortaokul ve lisede başlamıştır.

Komisyon Raporunda, liselere girişin bir kayda bağlı bulunması için teklifler ileri sürülmüş, bunun gerekçesi olarak da, liselerdeki aşırı yığılmanın, lisenin kalitesini düşürücü, diğer meslek okullarını köreltici düzeyde olması gösterilmiştir. Liselere girişin bir kayda bağlı olması ile ilgili olarak 1963-1964 öğretim yılında bu kurumlara sınavla öğrenci alınmıştır. Ancak, bir yıl sonra bu uygulamadan vazgeçilmiştir. Eğer o günlerde bu kararın uygulanmasına devam edilebilseydi, bugün üniversite kapılarındaki öğrenci yığılma oranı daha az olacaktı. Lise formasyonu daha kaliteli olacak, meslek okullarında kalifiye elemanlar yetişerek ülkenin kalkınmasında daha etkili olacaktı. Maalesef o günkü idarecilerin “fanatik eşitlik” görüşü ile bu uygulama gerçekleştirilememiştir.

Ortaöğretim çağı (12-18 yaş) insan hayatının en buhranlı bir devresi olduğu hiç kuşkusuz bir gerçektir. Bu çağın sorunlarını bilimin ışığı altında giderilmesi için ve öğrencileri ilgi, yetenek ve becerileri yönünde bir eğitime sevk edebilmek için bu Şura’da “rehberliğin” önemi üzerinde de durulmuştur. Komisyon rehberlik konusunda hazırladığı raporunda şunları belirtmiştir:

“... Bu durumda eğitim anlayışında yaptığı yenilikle bütün okul faaliyetlerinin yeniden gözden geçirilip planlamasını icap ettirmektedir.

Aynı yaşta ve sınıfta bulunan bütün çocuklardan aynı anlayış, maharet ve kabiliyetleri bekliyemeyeceğimiz, bugün açık bir hakikattir. Ve bu durum ne olursa olsun, öğrenci için bir kusur olmaktan çıkmıştır. Bu maksatla ilkokuldan beri öğretmenleri öğrencilerini ferdi farklarıyla tanıma gayretlerine, orta dereceli okulda bir de, bazen bütün ortaöğretim süresince devam edip öğrencinin derslerinde ve muhitiyle olan münasebetlerinde acı başarısızlıklara uğraması-

na sebep olan ruhi bunalımların giderilmesi gayretleri eklenecektir. Derslerdeki başarısızlıkların, bazen gençlerin bütün istikballerine mal olan ruhi tepkilere sebep olduğunun görünüşleriyle çok menfi tesirler uyandıran bazı davranışların altında –çok defa- en ince duyguların bulunduğu meydana çıkmış olması, öğretmenliği eskiden daha nazik ve daha ihtisas isteyen bir meslek haline getirdiği gibi, okulları da eskisine nispetle daha çeşitli sahalarda faaliyete sevk etmektedir. Bu itibarla okul programları, eskisi gibi eğitimde yalnız bir vasıttan ibaret olan dersleri içine almakla kalmayıp öğrenciyi muhtelif yönleriyle tanıtacak çeşitli faaliyetleri kapsayacak şekilde genişlemiştir...”.

Raporda, ortaokul ve lise programlarında rehberlik için grup saati adı altında haftada birer saat ayrılmış olmasına rağmen, rehberlik çalışmaları için ancak programlarda 1974-1975 öğretim yılından itibaren belli bir zaman ayrılmış ve uygulamaya konmuştur.

İlköğretimin hemen hemen yüzde yüze yakın bir ilerleyişle bütün yurt çocuklarının ilköğretimden geçmelerini sağlamak amacıyla yapılan çalışmalar sonunda, ortaöğretim kademelerinde belirli bir düzensizlik ortaya çıkmış, ortaöğretim, kendisinden beklenen amaçları yerine getiremez hale gelmiştir. Bu nedenle Türk çocuklarını ortaöğretim kademesinde, Millî Eğitimimizin genel amaç ve ilkelerine uygun olarak ilgi, yetenek ve becerilerine göre hayata, iş alanlarına veya daha üst öğrenime hazırlamak, sosyal gelişmemiz ve ekonomik kalkınmamız için yeterli sayıda ve vasıfta insangücünü yetiştirmek amacıyla, ortaöğretim sisteminin kuruluşu ile yüksek öğretime geçişin yeniden düzenlenmesi için “Sekizinci Millî Eğitim Şurası” toplanmıştır.

Sekizinci Millî Eğitim Şurası (28 Eylül-3 Ekim 1970)

Sekizinci Millî Eğitim Şurası’nda alınan kararlar Türk Eğitim Sistemi’nin yapısı yeniden belirlenmiştir. Şura, Millî Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmekle görevli Türk Eğitim Sistemini, biri diğerine dayalı üç derecesinden meydana geldiğini belirlemiştir. Bunlar:

- 1- İlköğretim
- 2- Ortaöğretim
- 3- Yükseköğretim

Her okul bu öğretim derecelerinden birine uygun olarak yatay ve dikey geçiş yolları belirtilmek suretiyle mutlaka eğitim sisteminin bütünlüğü içinde açılmakta, çeşitli yaygın eğitim kurumlarında bu kayıt aranmaktadır.

Şura, ilköğretimi, 5 ocak 1961 tarih ve 222 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu”nda belirlenmiş şekliyle uygulanmasına devam edilmesini istemiş, ilköğretime hiç bir müdahalede bulunmamıştır. Ortaöğretimi yeni baştan düzenleyen Şura, ortaöğretimi iki kademe de kurmuştur.

A- Birinci devre ortaöğretim,

B- İkinci devre ortaöğretim.

Ortaöğretimim tarifi de şöyle yapılmıştır:

“Ortaöğretim ilköğretime dayalı genel olarak 12-17 yaşları arasındaki öğrencilerin genel, mesleki ve teknik her türlü eğitimlerini kapsar”⁹⁰

İlkokulu bitiren istekli her öğrenci ortaöğretime devam etmek, genel, mesleki ve teknik her türlü ortaöğretim imkanlarından ilgi, yetenek ve becerileri ölçüsünde yararlanmak hakkına sahip olduğu belirtilmiştir. Ortaöğretimin görevi ise şöyle belirlenmiştir:

“Öğrencilere bilimsel ve toplumsal hayatın gerektirdiği nitelikte ortak bir genel kültür ve vatandaşlık eğitimi kazandırmak, onları ilgi, istidat ve kabiliyetlerine göre iş alanlarına, mesleklere veya yüksek öğretime hazırlamaktır”⁹¹.

Ortaöğretimi iki kademe olarak belirleyen şura, ortaöğretimin birinci kademesini 12-14 yaşlarındaki öğrencilere verilen eğitimin tümünü, ikinci devre ortaöğretimi ise 14-17 yaş grubundaki öğrencilere verilen genel, mesleki ve teknik eğitimin tümünü kapsadığını belirtmiştir.

Yanlış ve erken seçimi önlemek ve böyle bir sonucu normal öğrenim süresini uzatabilecek herhangi bir zaman kaybına yol açmamak için ortaöğretimin birinci devresinde, öğretimde ihtisaslaşmaya

⁹⁰ Cicioğlu, a.g.e. s. 149.

⁹¹ Cicioğlu, a.g.e. s. 150.

gidilmemiştir. Ancak, öğrencilere seçmeli dersler, ders dışı eğitsel ve sosyal faaliyetler, öğretmen-veli ilişkileri sürekli gözlemler ve rehberlik yolu ile yeteneklerini anlama yardımıyla, ya ikinci devrenin çeşitli programlarına yönelme, ya da hayata hazırlama yönünde yardımcı olunmak istenilmiştir.

İkinci devrenin çeşitli programlarına yönelme “yol gösterici” nitelikte olup “zorlayıcı” değildir. Bu nedenle, birinci devre ortaöğretim programı, bütün ikinci devre programlarının ortak gövdesi niteliğini kazanmıştır.

Bu programın uygulandığı okul, tek tip ortaokuldur. Ortaokulda dersler a) mecburi dersler b) seçmeli dersler olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Mecburi dersler, her öğrencinin zorunlu olarak alacağı genel dersler, seçmeli dersler ise, çevrenin özelliklerine ve şartlarına göre tespit edilen ve seçimi her öğrencinin isteğine bırakılan derslerdir.

Sınıf öğretmenler kurulu, öğrencinin isteğini ve sınıf öğretmenin teklifini de inceleyerek, çocuğun ikinci devre ortaöğretimde yönelebileceği programı tayin hususunda öğrenci velisine yapılacak tavsiyeyi kararlaştırabilmektedir. Okul idaresi bu tavsiyeyi öğrencinin “okul dosyası” na işlemektedir. Ancak bu tavsiyenin “zorlayıcı” değil, “yol gösterici” olmasına önem verilmektedir.

İkinci devre ortaöğretim üç temel görev ile belirlenmiştir. Bunlar:

- a) Yüksek öğretime hazırlamak,
 - b) Hem mesleğe hemde yüksek öğretime hazırlamak,
 - c) Hayata veya iş alanlarına hazırlamak,
- Şeklindedir.

Bu görevlerin yerine getirilmesinde, öğrencilerin istekleri ve kabiliyetleri ile toplumun ihtiyaçları arasında denge sağlanması gözönünde tutulmaktadır.

Şura, ikinci devre ortaöğretimde, yükseköğretime hazırlayan çeşitli programlar arasında sınıflara göre yatay ve dikey geçiş yolları sağlamaya çalışmıştır. Bu amaçla, başarılması gereken farklı ders-

ler açıkca belirlenmiştir. Yükseköğretime hazırlayan programlardan hayata veya iş alanlarına hazırlayan herhangi bir programa geçebileceği gibi, hayata veya iş alanlarına hazırlayan bir programdan, yükseköğretime hazırlayan bir programada farklı derslerden imtihan verme yoluyla geçebilmekte veya dışardan bitirme imtihanlarına girebilmektedir.

Nüfusu az olan yerlerde, ikinci devre ortaöğretimin genel, mesleki ve teknik öğretim programları, bir yönetim altında toplanan çok gayeli bir okul olarak da kurulabilmektedir.

Ayrı ayrı genel, mesleki ve teknik öğretim verecek okulları besleyecek sayıda öğrenci çıkarmayan bu yerlerde bu tip okullar ekonomik olduğu kadar fırsat ve imkan eşitliği ve sosyal adalet ilkelerine uygun olarak eğitimin düzenlenmesine de daha elverişli olduğu belirtilmektedir. Bu okullarda iyi işleyen bir rehberlik düzeninden yararlanmak suretiyle, başarılarına göre öğrencileri ortak mecburi derslere ve seçmeli derslere yöneltmek ve sınıf geçme düzeni yerine ders geçme düzeni uygulamak daha kolay olacağı belirtilmektedir. İkinci devre ortaöğretim kurumlarının adları da şöyle belirlenmektedir:

“Yükseköğretime hazırlama tek bir okulun inhisarı altında bulunmadığına, imkan ve şartları elverişli her ikinci devre ortaöğretim kurumunda yükseköğretime, hem mesleğe, hem de yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlayan programlar düzenlenebileceğine göre her çeşit ikinci devre ortaöğretim kurumuna “lise” adı verilir. Belli bir programa ağırlık veren okullara bu programın adı da eklenir. Fen lisesi, meslek lisesi, öğretmen lisesi, teknisyen lisesi gibi”.

Dokuzuncu Millî Eğitim Şurası (24 Haziran–4 Temmuz 1974)

Sekizinci Millî Eğitim Şurası’ndan dört yıl sonra toplanmıştır. “Millî Eğitim Sisteminin Bütünlüğü İçinde Programlar ve Öğrenci Akışını Düzenleyen Kurallar” konusunda, sekizinci Millî Eğitim Şurası kararları ışığında bir “ön taslak” hazırlanmış. Bu ön taslak çeşitli bölgelerin eğitim uzmanlarına incelenmiş ve Dokuzuncu Millî Eğitim Şurası’na sunulmuştur. 24 Haziran – 4 Temmuz 1974 tarihleri arasında toplanan Şura’nın aldığı kararlar Millî Eğitim Bakanlığı’na aynen onaylanarak yürürlüğe konmuştur.

Millî Eğitim Sisteminin yerinde düzenlemesi ile ilgili olarak

Dokuzuncu Eğitim Şurası kararları gereğince 1974-1975 öğretim yılında uygulamaya konulacak esaslar, onbeş ana başlık altında Talim ve Terbiye Kurulu'nun 5 Eylül 1974 tarih ve 402 sayılı kararına ek'li olarak 16 Eylül 1974 günü yayınlanmıştır.

Bu ana başlıklar şunlardır:

1- Temel eğitimin ikinci kademesi olan yeni ortaokul yönetmeliğinin geliştirilmesi,

2- Yeni ortaokul ders dağıtım çizelgesi,

3- Ortaöğretimde ders geçme ve kredi düzeninin denemesi,

4- Modern fen ve matematik programı uygulayan liselerle kolejlerde 1974-1975 öğretim yılında izlenecek yeni ders dağıtım çizelgesi,

5- Modern fen ve matematik programı uygulayan ilköğretmen okullarında 1974-1975 öğretim yılında izlenecek yeni ders dağıtım çizelgesi,

6- Modern fen ve matematik programlarının uygulandığı lise, kolej ve ilköğretmen okullarında 1973-1974 öğretim yılı güz dönemi sınavları sonunda başarısız duruma düşen dokuzuncu sınıf öğrencileri için yapılacak işlemler,

7- Modern fen ve matematik programları uygulanmayan liselerde 1974-1975 öğretim yılında izlenecek yeni ders dağıtım çizelgesi,

8- Rehberlik ve eğitsel çalışmaların yeniden düzenlenmesi,

9- Ahlak dersleri,

10- Ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında bütünleme sınavlarının yetiştirme kurslarından sonra haziranda yapılması ve bitirme sınavlarının kaldırılması,

11- Yıllık çalışma takviminin yeniden düzenlenmesi,

12- Öğretim kurumlarının lise adı altında bütünleştirilmesi,

13- Yönetmelik değişiklikleri,

14- Öğrenci ve velileri aydınlatma görevi,

15- Uygulamanın düzenlenmesi.

Millî Eğitim Bakanı Mustafa Üstündağ, Şura'nın açılışında yap-

tığı konuşmada ortaöğretimin durumunu şöyle belirtmektedir:

“... Bugün ortaokullarımızın sayısı, 99’u özel olmak üzere 2, 550’dir. Bu okullarımızda, 1973-1974 öğretim yılında 1, 119, 924 öğrenci öğrenim görmüştür. Çağ nüfusuna göre okullaşma oranı % 36, 8 olmuştur.

Ortaöğretim sistemimizin bugün üzerinde en çok durulan konusu ortaöğretim II. Devre okullarıdır. Bugün sayıları 636’ya ulaşan resmî liselerimizde 287, 818 öğrenci öğrenim görmüştür.

Mevcut eğitim sistemi, daha çok lise yolunda, yükseköğretim önüne öğrenci yığan bir düzende çalışmakta; ortaöğretim kademesinde hayata ve iş alanlarına hazırlama ve yöneltme yerine getirmektedir.

Genel ortaöğretimde de I. Ve II. Beş Yıllık Plan dönemlerinde, bütçelerle alınabilen yatırım ödenekleri, planda öngörülende 1, 255, 209, 000 TL eksik kalmıştır. Eksik yatırımlar nedeniyle, fiziki kapasitenin yaratılmamasına rağmen planda bu kesim için öngörülen öğrenci sayısına ulaşılmış olması, okul niteliği taşımayan binalarda verimsiz öğretime, sınıf mevcutlarının kabarmasına yol açmış ve bu durum, eğitim-öğretimin niteliğini olumsuz yönde etkilemiştir.

Ortaöğretimde öğretmen sorunu henüz çözümlenememiş, geniş çapta ücretli öğretmenlerden yararlanılması, öğretimin niteliğini bozan diğer bir etken olmuştur.

Bu kesimde 1973-1974 öğretim yılında normal ve verimli bir öğretim için 40.355 öğretmene daha ihtiyaç vardır. Eğer tedbir alınmazsa bu ihtiyaç gittikçe artacaktır.

Laboratuvarlarla, ders araç ve gereçleri yetersizliği eğitim ve öğretimin verimini azaltan bir diğer önemli etkendir.”⁹²

Dokuzuncu Şura kararıyla ortaokul, sekiz yıllık temel eğitim için alınmıştır. Beş yıllık ilkökula 3 yıllık ortaokul birleştirilerek 8 yıllık bir mecburi temel eğitim veren kurum haline dönüştürülmüştür. 1924 yılında kabul edilmiş olan ilkokulların beş yıllık süresi elli yıl sonra sekiz yıla çıkarılmıştır.

⁹² Cicioğlu, a.g.e. s.153.

Dokuzuncu Şura'da yeni ortaokul anlayışına uygun olarak hazırlanan "Ortaokul Yönetmelik Taslağı" 4 Kasım 1974 günü yayınlanarak uygulanmaya konmuştur. Bu yönetmelik beş kısımdan oluşmuştur. Bunlar şunlardır:

1- Genel Esaslar

- a) Temel eğitimle ilgili genel esaslar.
- b) Ortaokullarla ilgili genel esaslar.

2- Öğrenci Akışını Düzenleyen Kurallar

- a) Genel Esaslar
- b) Öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi ilgili genel esaslar.
- c) Öğrencinin bir dersten yıllık başarısının değerlendirilmesi.
- d) Öğrencinin yıl sonu başarısının saptanması.
- e) Devam zorunluluğu.

3- Yıllık Çalışma Takvimi

4- Ortaokulda Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar.

5- Sınıf Mevcutları ve Sınıfı İki Gruba Ayırma Düzeni.

Dokuzuncu Millî Eğitim Şurası kararları uyarınca 1974-1975 öğretim yılında uygulamaya konulan esaslardan öğrenci akışını düzenleyen kuralların yasal bir anlam taşıyabilmesi için hazırlanan "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Ortaokullar Ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme Ve Sınav Yönetmeliği" yürürlüğe konmuştur.

Ortaokullar temel eğitimin kapsamına alındıktan sonra, ortaöğretim en az 3 yıllık öğretim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumları olarak belirlenmiştir. Ortaöğretimden yararlanma hakkı ise şöyle belirtilmiştir:

"Temel eğitimini tamamlayan ve ortaöğretime girmeye hak kazanmış olan her öğrenci, ortaöğretime devam etmek ve ortaöğretim imkanlarından ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanmak hakkına sahiptir"⁹³

⁹³ Cicioğlu, a.g.e. s.154.

10 Millî Eğitim Şurası (23-26 Haziran 1981)

Şura'da "Türk Eğitim Sistemi bütünlüğü içinde eğitim programları ve öğrenci akışını düzenleyen kurallar" görüşülmüştür. Şura'da alınan yeni kararlarla, okul yapıları, eğitim örgütü, öğretmen, yönetici ve uzmanların yetiştirilmeleri ile ilgili yeni esaslar getirilmiştir. Bu çalışmalar doğrultusunda, öncelikle öğrencileri bir işe ve mesleğe veya yükseköğretim kurumlarına hazırlayacak "Çok Amaçlı Tek Tip Lise"lerin açılması hazırlıklarına başlanmıştır.

Bu Şura'ya göre ortaöğretim okulları iki grupta toplanmıştır.

1- Tek Amaçlı Lise (değişik programlı tek tip lise)

2- Mesleki ve Teknik Okul

Çok amaçlı okul, "yükseköğretime ve aynı zamanda bir mesleğe hazırlama" görevlerini yerine getirmek amacıyla (teknik, tarım, ticaret, turizm) programlarından en az birinin uygulandığı okullardır.

1980'li yıllarda eğitim ve öğretimlerine devam eden ortaöğretim kurumlarını belirlemek istersek bunları dört grup içinde toplamamız mümkündür.

1- Liseler

a- Genel Lise

b- Teknik Lise

c- Meslek Lisesi

2- Anadolu Liseleri,

Bu okullar yabancı dille öğretim yapan okullardır. 1955 yılından itibaren açılmasına başlanan bu okulların sayısı 1982 yılında 24 olmuştur.

3- Fen Liseleri,

Bu liseler üstün zekalı çocukları fen alanında yetiştirmek ve ülkenin özellikle fen alanında ihtiyacını karşılamak ve diğer liselerin fen ve matematik dersleri öğretim programlarının, günümüzün gerektirdiği yeniliklere kavuşturması konusunda çalışmalara laboratuvarlık etmesi amacı ile kurulmuştur.

4- Azınlık ve Yabancı Okulların Liseleri

Ortaöğretim 1924 – 1974 yılları arasında yapısını korumuş, bu

yıldan itibaren ortaöğretim kurumları, genel sistem bütünü içinde yeniden belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu Şura'da ayrıca, Türk Dilinin öğretimine ağırlık verilmesi ve programlarda Atatürkcülük konusunun işlenişi, üzerinde durulmuştur.

Onbirinci Millî Eğitim Şurası (1982)

Ağırlıklı olarak öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin özlük hakları gibi, konulara yer verilmiştir. Bu Şura'da Öğretmen yetiştiren kurumların Millî Eğitim Bakanlığı'ndan alınarak üniversitelerin bünyesi içinde yer almasına karar verilmiştir.

Onikinci Millî Eğitim Şurası (1988)

Eğitim Sistemi, Yüksek Öğretim, Öğretmen yetiştirme, Eğitimde yeni teknolojiler, Türkçe ve yabancı dil eğitimi ve öğretimi, eğitim finansmanı konuları ele alınmıştır.

Onüçüncü Şurada (1990); Yaygın Eğitim konuları ele alınmıştır.

Ondördüncü Şura'da (1993); Okul öncesi Eğitim ve Eğitim Yönetimi konuları ele alınmıştır.

Onbeşinci Şurada (1996) Ortaöğretimde yeniden yapılanma Yüksek Öğretime Geçiş, Eğitim Finansmanı, İlköğretimde Yönlendirme konuları ele alınmıştır.

Onaltıncı Şurada (1999) Mesleki ve Teknik Öğretim ele alınmıştır.

Bu Şura'da;

- Mesleki ve teknik eğitimin, Ortaöğretim Sistemi bütünlüğü içinde ağırlıklı olarak yeniden yapılanmasına çalışılmıştır.

Böylece, Cumhuriyet döneminde ortaöğretim, 1924 tarihli 2.Heyet-i İlmîye'nin düzenlediği kuruluş biçimiyle 1974 yılına kadar süre gelmiştir. 50 yıllık süre içinde çok sayıda program ve yönetmelik değişiklikleri yapılmıştır.

İlk defa 1927-1928 öğretim yılından itibaren "karma öğretim" yapılmaya başlanmış, 1952-1955 yılları arasında liselerin öğrenim

süreleri 4 yıla çıkarılmış bunu dışında ortaöğretimin süresi 3 yıl olarak kalmıştır. Günümüzde tekrar liselerin dört yıla çıkarılması konusunun da çalışmalar yapılmaktadır.

Eğitim sisteminin yapısıyla ilgili düzenleme çalışmaları Millî Eğitim Şura'larında belirlenmiştir.

Yedinci Millî Eğitim Şurasında, önceki eğitim sistemine göre mevcut olan ortaokullar ile çeşitli meslek okullarının ortaokula denk birinci devreleri, ilkokul üzerine her biri farklı programlar uygulayan çeşitli okullar olarak düzenlenmişti. Bu çeşitlilik çocukların ilgi ve yeteneklerine göre değil, okulların tipine göre belirlenmişti. Meslek okullarının birinci devresinden mezun olanlar ilgi ve yetenekleri ne olursa olsun, aynı okulların ikinci devresine girmek zorunda bırakılmıyordu. Ancak Yedinci Millî Eğitim Şurasında alınan karardan sonra, ortaokul, ilkokulun devamı, genel ve mesleki ortaöğretimin müşterek kaynağı ve hayata hazırlayan çok gayeli ortaokul haline dönüştürülme konusunda çalışmalar yapılmış ama gerçekleştirilememiştir. Ortaokulun amaç ve ilkeleri bu esasa dayanılarak yeniden tespit edilmiştir.

“Ortaöğretim sisteminin kuruluşu ile yüksek öğretime geçiş” konusu Yedinci Millî Eğitim Şurasında ele alınmış Sekizinci Millî Eğitim Şurasının ise esas konusunu oluşturmuştur, Dokuzuncu Millî Eğitim Şurasında da yeniden düzenlenmiştir.

Sekizinci Millî Eğitim Şurasının “Ortaöğretim Sistemimizin Kuruluşu İle Yüksek Öğretime Geçişin Yeniden Düzenlenmesi” konusunda Türk Eğitim Sistemi nin yapısını ilgilendiren önemli kararların alındığını görüyoruz. Bu kararları özetleyecek olursak:

1- Ortaöğretimin ikinci devresi, genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının bir bütünlük içine alınması;

2- Birinci devre ortaöğretimin, mecburi öğretimin devamı ve ortaöğretimin ilk kademesi olarak, izleme ve yöneltme kurulu niteliğinde tek tip bir ortaokul halinde düzenlenmesi.;

3- Yüksek öğretime hazırlayan ortaöğretim proglarlarının çeşitlendirilmesi, bu programlarda derslerin ortak temel dersler, özel

dersler ve seçmeli dersler olarak tespit edilmesi ve derslerin çeşitleri ile ders gruplarına denklik tanınması;

4- İkinci devre ortaöğretimin birinci sınıfının “yönelme sınıfı” olarak düzenlenmesi ve bu sınıf sonunda öğrencilerin ya yüksek öğretime hazırlayan programlara veya hem mesleğe hemde yüksek öğretime hazırlayan programlara veya hayata ve mesleğe hazırlayan çeşitli programlara yönettirmeleri, bu programlar arasında yatay ve dikey yükselişlerin sağlanması;

1739 sayılı Millî Eğitim temel kanunu ile Türk Eğitim Sistemi’nin yapısında şu yenilikler getirilmiştir.

1- Türk Eğitim Sistemi’nin yapısı, Türk vatandaşlarının örgün ve yaygın eğitim kurumlarında ilgi, yetenek ve becerileri ölçüsünde toplumun ihtiyaçlarına göre yetiştirilmelerini, imkan ve fırsat eşitliği içinde daha üst öğrenim basamaklarına geçebilmelerini sağlayacak şekilde kurulacak, bunun için de her derece ve türdeki okullar, kendi içlerinde ve bunlarla yaygın eğitim kurumları arasında yatay geçiş ve dikey yükselişe imkan verecek birbirlerini tamamlayacak bir sistem bütünlüğü içinde düzenlenmiştir.

2- 7-14 yaşlarını kapsayan “temel eğitim”, öğrencilerin aynı zamanda hayata hazırlanmalarını sağlamak maksadiyle, bugünkü ilk ve ortaokulu içine alarak eğitim sisteminin alt kademesini meydana getirmiştir.;

10 Millî Eğitim Şurasında; “Türk Eğitim Sistemi bütünlüğü içinde eğitim programları ve öğrenci akışını düzenleyen kurallar” görüşülmüştür. Şura’da alınan yeni kararlarla, okul yapıları, eğitim örgütü, öğretmen, yönetici ve uzmanların yetiştirilmeleri ile ilgili yeni esaslar getirilmiştir. Bu çalışmalar doğrultusunda, öncelikle öğrencileri bir işe ve mesleğe veya yükseköğretim kurumlarına hazırlayacak “Çok Amaçlı Tek Tip Lise”lerin açılması hazırlıklarına başlanmıştır.

Bu Şura’ya göre ortaöğretim okulları iki grupta toplanmıştır.

1- Tek Amaçlı Lise (değişik programlı tek tip lise)

2- Mesleki ve Teknik Okul

Onbeşinci Millî Eğitim Şurası'nda Ortaöğretim sisteminin yeniden yapılanmasına gidilmiştir.

Böylece, ortaöğretim, çeşitli programlar uygulayan liselerden meydana gelmiştir. Belli bir programa ağırlık veren okullara lise, teknik lise ve tarım meslek lisesi gibi eğitim dallarını belirleyen adlar verilmiştir.

Nüfusu az ve dağınık olan ve Millî Eğitim Bakanlığı'nca gerekli görülen yerlerde ortaöğretimin genel mesleki ve teknik öğretim programlarını bir yönetim altında uygulayan "çok programlı lise"lerin kurulabilmeside öngörülmüştür. Ortaöğretim kurumlarının öğrenim süresi, uygulanan programın özelliğine göre Millî Eğitim Bakanlığı'nca tespit edilmektedir.

Ortaöğretimde, yükseköğretime hazırlayan programlardan hayata veya iş alanlarına hazırlayan herhangi bir programa geçilebileceği gibi, hayata veya iş hayatına hazırlayıcı bir programdan yüksek öğretime hazırlayan herhangi bir programdan birine de geçilebilmektedir. Bu geçişler öğrenim süresi içinde ek programlar olabileceği gibi, herhangi bir programı başararak diploma almış olanlar ile diploma almadan okuldan ayrılmış bulunanlara da tanınmaktadır. İstekliler ek derslerini, okul dışından sınava girmek yoluyla tamamlayabilmektedirler.

Ortaöğretimde hangi programda olursa olsun lise diplomasına hak kazanabilmek için, ortak derslerde başarılı olmak kaydıyla, her öğrencinin bir ders yılında en az 30 kredi olmak üzere, 3 yıllık öğretim kurumlarında en az 90, 4 yıllık öğretim kurumlarında en az 120 kredilik bir öğrenimi başarıyla tamamlaması gerekmektedir. Meslek dallarının özelliklerine göre gerekli krediler bakanlık tarafından saptanmaktadır. Ortaöğretim sonunda gerekli krediyi tamamlayanlara lise diploması verilmektedir.⁹⁴

1739 sayılı Millî Eğitim Temel yasası ile belirlenmiş olan Millî Eğitim Sistemi, "örgün eğitim" ve "yaygın eğitim" olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır.

"Örgün eğitim, belli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireyle-

⁹⁴ Cicioğlu, a.g.e. s.155.

re, amaca göre hazırlanmış programlarla okul çatısı altında yapılan düzenli eğitim” olarak tarif edilmiştir. Örgün eğitimin içinde yer alan ortaöğretim ise; “İlköğretime dayalı, en az üç yıllık genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar” olarak tarif edilmiştir.

“Orta öğretimin amacı da” öğrencilere asgari ortak genel kültür vermek, birey ve toplum sorunlarını tanıtmak ve çözüm yolları aramak, ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak bilinci kazandırarak öğrencileri ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda yüksek öğretime, hem yükseköğretime hem mesleğe veya hayata ve iş alanlarına hazırlamak” olarak belirlenmiştir.⁹⁵

Ortaöğretim;

- Genel ortaöğretim
- Mesleki ve teknik ortaöğretim

olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

1999-2000 öğretim yılında;

• 5.851 genel ve mesleki-teknik ortaöğretim kurumunda 2.019.501 öğrenci öğrenim görmekte, 137.516 öğretmen görev yapmaktadır.

• Okulların % 92’si, öğrencilerin % 97’si ve öğretmenlerin % 93’ü resmi niteliktedir.

• Okulların % 46’sı, öğrencilerin % 58’i ve öğretmenlerin % 51’i genel ortaöğretimde yer almaktadır

Genel Ortaöğretim

Genel ortaöğretimde, ilköğretim üzerine en az üç yıl öğrenim veren ve 15-17 yaş grubu çocukların eğitimini kapsamaktadır.

Genel ortaöğretimin amacı; öğrencileri ortaöğretim seviyesinde asgari genel kültüre sahip, toplumun sorunlarını tanıyan, ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan insanlar olarak yetiştirmek ve yüksek öğretime hazırlamaktır.

Genel ortaöğretim;

⁹⁵ 2000 yılında Millî Eğitim, s.20.

- Liseler,
- Anadolu liseleri,
- Fen liseleri,
- Anadolu öğretmen liseleri,
- Anadolu güzel sanatlar liseleri,
- Çok programlı liselerden oluşmaktadır.

1999-2000 öğretim yılında;

• 2.662 genel ortaöğretimde 1.175.537 öğrenci öğrenim görmekte, 70.123 öğretmen görev yapmaktadır.

• Genel ortaöğretimde okulların; % 58'i liseye, % 17'si özel liseye, %16'sı Anadolu lisesine, % 3'ü ÇPL'ye, % 2'si Fen lisesine, % 3'ü Anadolu öğretmen lisesine, ve % 1'i Anadolu güzel sanatlar lisesine dahildir.

• Genel ortaöğretimde öğrencilerin; % 77'si lisede, % 5'i özel lisede, %13.4'ü Anadolu lisesinde, % 1'i ÇPL'de, % 9'u Fen lisesinde, %2.4'ü Anadolu öğretmen lisesinde, ve % 0.3 Anadolu güzel sanatlar lisesinde öğrenim görmektedir.

• 1995-1996 öğretim yılından itibaren açık öğretim lisesi uygulamasının başlaması nedeniyle 1998-1999 öğretim yılında akşam liseleri kapatılmıştır.

• 45 lise bünyesinde yabancı dil ağırlıklı lise programı uygulamasına yer verilmektedir.

Anadolu Öğretmen Liseleri

Anadolu öğretmen liseleri öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak amacıyla açılmış ortaöğretim kurumlardır.

1999-2000 öğretim yılında; 86 Anadolu öğretim lisesinde 29.598 öğrenci öğrenim görmekte, 1.743 öğretmen görev yapmaktadır.

Mesleki ve Teknik Ortaöğretim

Mesleki ve teknik ortaöğretim; iş ve meslek alanlarına insan gücü yetiştiren ve öğrencileri yükseköğretime hazırlayan öğretim kurumlarıdır.

Mesleki ve teknik ortaöğretim;

- Erkek teknik öğretim okulları,
- Kız teknik öğretim okulları,
- Ticaret ve turizm öğretim okulları
- Din öğretim okulları
- Özel eğitim okulları,
- Özel öğretim okulları,
- Sağlık eğitimi okullarında

oluşmaktadır.

1999-2000 öğretim yılında; 3.189 mesleki ve teknik ortaöğretim okulunda 843.964 öğrenci öğrenim görmekte, 67.393 öğretmen görev yapmaktadır.

1- Erkek Teknik Öğretim Okulları

Erkek teknik öğretim okulları; ülkemiz endüstrisinin gereksinim duyduğu iş alanlarına orta kademe teknik insan gücü yetiştiren ve yükseköğretime öğrenci hazırlayan ortaöğretim kurumlarıdır.

Erkek teknik öğretim okulları;

- Anadolu teknik liseleri,
- Teknik liseler,
- Anadolu meslek liseleri,
- Endüstri meslek liseleri,
- Çok programlı liselerden

oluşmaktadır.

1999-2000 öğretim yılında; 1.196 okulda 351.292 öğrenci öğrenim görmekte, 25.705 öğretmen görev yapmaktadır.

2- Kız Teknik Öğretim Okulları

Kız teknik öğretim okulları; ülkemiz endüstrisinin gereksinim duyduğu iş alanlarına orta kademe teknik iş gücü yetiştiren ve yük-seköğretime öğrenci hazırlayan ortaöğretim kurumlarıdır.

Kız teknik öğretim okulları;

- Anadolu kız teknik liseleri
- Kız teknik liseler,
- Anadolu kız meslek liseleri,
- Kız meslek liseleri,
- Çok programlı liselerden

oluşmaktadır.

1999-2000 öğretim yılında;

- 659 okulda 100.005 öğrenci öğrenim görmekte, 13.305 öğretmen görev yapmaktadır.
- Örgün eğitimde 64, yaygın eğitimde de bölgesel özelliklere göre yaklaşık 250 program uygulanmaktadır.

3- Ticaret ve Turizm Öğretimi Okulları

Ülkemizin ticaret, turizm, muhasebe, bilgisayar, maliye, pazarlama, bankacılık, kooperatifçilik, sekreterlik, emlak komisyonculuğu, borsa hizmetleri, sigortacılık, mahalli idareler ve iletişim gibi alanlarda; kamu ve özel sektörün gereksinim duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştiren ortaöğretim kurumlarıdır.

Ticaret ve turizm öğretimi okulları;

- Anadolu otelcilik ve turizm meslek lisesi,
- Anadolu dış ticaret meslek lisesi,
- Anadolu ticaret meslek lisesi,
- Anadolu sekreterlik meslek lisesi
- Anadolu aşçılık meslek lisesi,
- Anadolu mahalli idareler meslek lisesi

- Anadolu iletişim meslek lisesi,

- Ticaret meslek lisesi,

- Çok programlı liseden

oluşmaktadır.

1999-2000 öğretim yılında;

- 694 okulda 255.346 öğrenci öğrenim görmekte, 12.184 öğretmen görev yapmaktadır.

4- Din Öğretimi Okulları

Din öğretimi; imamlık-hatiplik ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayan programları uygulandığı ortaöğretim kurumlarıdır.

Din öğretimi okulları;

- İmam-hatip liseleri,

- Anadolu imam-hatip liseleri,

- Çok programlı liselerden

oluşmaktadır.

1999-2000 öğretim yılında; 604 okulda 134.224 öğrenci öğrenim görmekte, 15.922 öğretmen görev yapmaktadır.

5- Çok Programlı Liseler (ÇPL)

Çok programlı liselerde; hem mesleğe hemde yükseköğretime, hayata ve iş alanlarına hazırlayan programlar uygulanmaktadır. Bu programlar, genel mesleki-teknik ortaöğretimde uygulanan programlardır.

1999-2000 öğretim yılında;

- 495 çok programlı lisede 100.995 öğrenci öğrenim görmekte, 7.918 öğretmen görev yapmaktadır.

448 çok programlı lisede 330'unda mesleki ve teknik lise programlarının yanında genel lise programı da uygulanmaktadır.

Cumhuriyet Eğitim Sistemi'nin kuruluşundan beri ısrarla izledi-

ği zorunlu eğitimin genişletilmesi amacına, temel ilköğretimi 8 yıla çıkarılmasına, ancak son yıllarda ulaşabilmiştir.

Cumhuriyetin gelişimi ile birlikte Sanayi ve teknolojik gelişim hızla artmıştır. Tarımsal faaliyetlerin giderek makineleşme ile yapılması sonucu, kırsal kesimdeki nüfus kent merkezlerine akmaya başlamış; bunun sonucunda da kırsal yerleşim yerlerinde değil orta-öğretim gibi çok öğretmenli eğitim kurumlarını, hatta ilkokullar bile öğrencisizlikten kapanmaya başlamıştır.

Ortaöğretim: Yakın zamana kadar ortaokullarda %70'e, liselerde ise %55'e varan bir okullaşma sağlanmıştır. Ancak bu oranlar, çağdaş dünya ülkeleri ile karşılaştırıldığında çok düşük görülmektedir.⁹⁶

Ortaokullar, ilköğretim okulları içinde ilkokullarla bütünleştirilmiştir. Lise düzeyinde ise Türkiye'de tam bir karmaşa yaşanmaktadır. "Genel lise"lerin yanında "genel" olarak ifade edilen, Anadolu liseleri, süper liseler, fen liseleri, yabancı dil ağırlıklı liseler, öğretmen liseleri, güzel sanat liseleri, akşam liseleri, özel liseler vs. katılmaktadır. Böyle bir karmaşa mesleki ve teknik liseler alanında da devam etmekte; teknik liseler, Anadolu teknik liseleri, Anadolu meslek liseleri, endüstri meslek liseleri, imam-hatip liseleri, ticaret liseleri, sekreterlik, otelcilik ve turizm, iletişim, aşçılık vs. liselerin yanında birçok da "çok programlı lise", "çok amaçlı lise" bulunmaktadır.

Bütün dünyada meslek eğitimi artık yükseköğretim kademesine bırakılmaktadır. Liseler, gençleri çağdaş hayata hazırlayacak temel bilimlerin ortak ve sağlam olarak verildiği kurumlar olması gerekir. Bu düzeydeki meslek okulları, yükseköğretime devam edemeyecek seviyedeki gençlere meslek kazandırmaya çalışmalıdır. Yüksek öğretime devam edebilecek olanlar, lise düzeyinde ortak bir fen ve sosyal bilimler eğitimi görmeli, ayrıca gidecekleri yükseköğretim kurumlarına göre alacakları seçmeli derslerde bir farklılaşmaya gitmelidirler. Bugünkü meslek liselerinin bir çoğu, o mesleklere eleman yetiştirmemekte, sadece genel lise işlevini görmektedir.⁹⁷

⁹⁶ Prof. Dr. Mustafa Ergün, **Atatürk Devri Türk Eğitimi**, Ankara 1982.

⁹⁷ Prof. Dr. Mustafa Ergün, "Cumhuriyet Devrinin Genel Değerlendirmesi", sanalku.egitim.aku.edu.tr

TÜRKİYE’DE MESLEKİ VE TEKNİK ÖĞRETİMİN GELİŞİMİ

*Prof. Dr. Tayyip DUMAN**

Giriş

Türkiye’de köklü bir geçmişi bulunan Mesleki ve Teknik Eğitim bu tebliğde, Cumhuriyetten önce ve Cumhuriyet dönemi olarak incelenecektir. Ancak burada, sempozyumun adına uygun olarak, daha çok Cumhuriyet dönemindeki gelişmeler verilmeye çalışılırken, Cumhuriyetten önceki gelişmelere özet olarak değinilecektir.

Mesleki-Teknik Eğitimin Cumhuriyetten Önceki Gelişimi

Türkiye’de mesleki eğitim 19. yüzyıla kadar, birer mesleki kuruluşlar olan ahi birlikleri ile loncalar tarafından, çıraklık yoluyla yürütülmüştür.

Bu sistemde mesleki eğitim, ahilik ve lonca teşkilatları vasıtasıyla iş başında, usta çırak ilişkisi içerisinde, çok iyi planlanmış bir düzen içerisinde verilmiştir. Modern çıraklık uygulamalarını yapısında bulunduran bu sistemde, meslek eğitimi alanlara yalnızca sanatların incelikleri öğretilmekle kalmamış, sosyal bir eğitim de verilerek, iş ve meslek ahlakı ön planda tutulmuştur. Nitekim iyi bir insan, iyi bir meslek adamı olma hususunda ilgili bir çok kişinin; günümüz deyimleriyle sosyal tarafların yada paydaşların katıldığı törenlerde tanıklar dinlenmiş, söz verilmiş ve söz alınmıştır. Aynı bir teb-

* Gazi Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi Öğretim Üyesi.

liğ konusu olabilecek bu yöntem, bu gün bile örnek alınabilecek uygulamalar içermektedir.⁹⁸

Osmanlı geleneksel devlet anlayışında eğitim, devletin görevleri arasında bulunmamakla birlikte, askeri teknik personelin ve yöneticilerin eğitimi ile ilgilenilmiştir. Osmanlı Devleti, yönetici yetiştirmek için açtığı Enderun ve diğer bazı saray okulları dışında, mesleki-teknik eğitimin kapsamına giren **askeri sanat okulları** da açmıştır. **Tophane, Kılıçhane ve Tüfekhane** bunlardan bazılarıdır.

Osmanlı ordusuna uzun yıllar teknik eleman yetiştiren bu kurumlar, Batılı devletlerin teknikteki ilerleyişleri karşısında yetersiz hale gelince, 18. yüzyılda başlatılan yenileşme döneminin ilk yıllarında, yine devlet tarafından ilk açılan okullar, **Humbarahane-i Mühendishane, Mühendishane-i Bahr-i Hümayun, Mühendishane-i Berri-i Hümayun** gibi, orduya teknik eleman yetiştiren mesleki-teknik okullar olmuştur.

Devletin askeriye dışındaki eğitimle ve bu kapsamda mesleki-teknik öğretimle ilgilenmesi ise 19. yüzyılda, Tanzimat dönemiyle başlar. Bu dönemden itibaren, geleneksel Osmanlı eğitim kurumları dışında batı örneğinde yeni okulların açılarak, medrese dışında yeni bir okul sistemi geliştirildiğini, bu sürecin Cumhuriyete kadar devam ettiğini biliyoruz. İşte bu süreçte mesleki-teknik eğitimin kapsamına giren, **Erkek ve Kız Teknik Öğretim Okulları, Ticaret Okulları, Ziraat ve Orman Okulları ve Çıracık Okulları** gibi kurumlar da açılmıştır

Ancak, mesleki ve teknik okulları genel eğitim sistemi dışında, belirli bir sisteme bağlı olmaksızın, daha çok belirli ihtiyaçlara göre, bazı valilerin özel girişimleri sonucu açılmışlardır.

Osmanlı'nın son dönemlerinde mesleki-teknik öğretim, bazı el sanatlarını öğretmesi yanında, çökmekte olan sanayinin iyileştirilmesi kapsamında da ele alınmıştır.

İlk, erkek ve kız sanat okullarının kurucusu **Mithat Paşa**, Tuna valiliğinden **Şuray-ı Devlet Reisliğine** atanıp İstanbul'a gelince 1866'da Türk sanayisinin çökmesini önlemek amacı ile bir **İslah-ı**

⁹⁸ Bkz. Tayyip Duman, "Mesleki ve Teknik Eğitimin Gelişimi", **Türkler Dergisi**, Cilt, 6, s.61-71 ; Ülker Akkutay, **Türkiye'de Çıracıklık Eğitimi**, Ankara, 1991.

Sanayi Komisyonu kuruldu. Bu Komisyon 1868’de **Mekteb-i Sanayi Nizamnamesi**’ni yayınladı. Bunun ardından 1868’de İzmir, Bursa, Kastamonu, Bosna, Trabzon, İskodra’da, 1869’da Erzurum’da, 1870’de Diyarbakır’da sanat okulları açıldı.⁹⁹

Mekteb-i Sanayi Nizamnamesi bu okulların açılış amacını ve diğer özelliklerini açıklarken özetle şöyle demektedir:

“Bir süreden beri halkın ihtiyacı olan eşyanın üretimi yabancıların eline geçmiştir. Bu sebepten, dokuzu demir ve madeni eşya, dördü ahşap işine, altısı da değişik işlere ait olmak üzere on dokuz sanatın, ustalar ve yardımcıları vasıtası ile öğretilmesi için mekteb-i sanayilerin açılmasına karar verilmiştir”.

Mesleki-teknik okulların açılmasına, dönemin olumsuz sosyal ve ekonomik koşullarına rağmen I ve II Meşrutiyet dönemlerinde de devam edilmiş, mahalli ihtiyaçlar göz önünde tutularak yeni okullar açılmıştır.

Cumhuriyetten önceki meslek-teknik eğitim, gerek çıraklık yoluyla yürütülen okullaşmadan önceki dönem itibarıyla, gerekse okullar aracılığı ile verilmeye başlandıktan sonraki devrede gerçekleştirilen uygulamalar yönünden incelendiğinde, döneminin sosyo-ekonomik koşulları içerisinde, önemli yenilikler ve uygulamalar içerdiği söylenebilir.

Cumhuriyet Döneminde Mesleki-Teknik Eğitimde Gelişmeler ve Sorunlar

29 Ekim 1923’de Türkiye Cumhuriyeti Devletini kurarak Türk toplumunun siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapısına yeni bir şekil ve ruh verenler, bu yapıyı yaşatacak, ulusumuzu çağdaş uygarlık seviyesine ve onun da üstüne çıkaracak yeni nesilleri yetiştirecek olan bir eğitim sistemini de kurmayı ihmal etmemişlerdir. Hatta Millî, çağdaş ve laik ilkelere dayalı bir eğitim sistemi kurma çalışmalarına, Kurtuluş Savaşı yıllarında başlamışlardır.

Devletimizin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk’ün Samsun’a çıkışıyla başlatılan Anadolu’daki Millî mücadele hareketi, Erzurum ve Sivas Kongrelerini takiben 23 Nisan 1920’de Türkiye Büyük Millet

⁹⁹Hasan Ali Koçer, **Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu**, Ankara 1987, s. 70.

Meclisini kurdu. Bu meclis yalnızca bir meşru müdafaa meclisi değildi. Bu meclis, Millî mücadeleyi örgütlemesi yanında, toplum yapısında köklü bir reforma ihtiyaç bulunduğunu gören ve bu yönde çalışma başlatan bir meclisti. Meclis, savaşın yanında, halkın içinde bulunduğu sefaleti gidermeyi, onun mutluluğunu sağlayacak araçları temin etmeyi temel prensip olarak kabul etmişti. Bunun için başta eğitim olmak üzere toprak, adliye, maliye ve ekonomi alanında yenilikler yapmaya karar vermişti¹⁰⁰.

Nitekim, Büyük Millet Meclisinin oluşturduğu, aralarında maarif vekilinin de yer aldığı İcra Vekilleri Heyetinin programında eğitime de geniş yer verilmiştir. 9 Mayıs 1920'de Mecliste okunan ilk programda, eğitim alanında yapılmak istenenler açıklanırken, eğitim kurumlarının ilmî ve modern esaslara göre yeniden düzenleneceği, Millî mizacımıza, tarihî, coğrafi ve sosyal özelliklerimize uygun yeni, ilmî ders kitapları hazırlanacağı belirtilmektedir.

Ancak ülke savaş halindedir ve zor günler yaşanmaktadır. Programı okuyan ilk maarif vekilinin de belirttiği gibi, o yıllarda mevcut okulları iyi idare etmekten başka yapılacak bir şey yoktur. Nitekim öyle olmuş, mevcut okullar iyi idare edilmeye çalışılmış, fakat bunda bile güçlüklerle karşılaşmıştır.

Ankara'nın Eğitim Bakanlığı, eski eğitim kanunları ile idare edilmektedir. Bakanlığın ayrı bir bütçesi yoktur. Eğitim masraflarını karşılayacak bir kaynak bulunamamıştır. Eğitim giderleri genel bütçeden alınan avanslarla giderilmektedir. Eğitime ayrılan para genel bütçenin ancak % 06'sı kadardır. Her şey memleket müdafaasına ayrılmış bulunmaktadır¹⁰¹.

Yabancıların istilasına uğrayan Türk milleti, onları vatanından atma mücadelesi içerisindeydi.

Ülkenin bu genel manzarası içerisinde yer alan okullar ise, yapı, yönetim, kuruluş, amaç, program, ve işleyiş yönünden apayrı bir görünüm içerisinde ve perişan haldedir.

Meslek okullarının durumuna gelince, I. Dünya Savaşı sonun-

¹⁰⁰ İlhan Başgöz, Howard E. Wilson, **Türkiye Cumhuriyeti'nde Eğitim ve Atatürk**, Ankara 1968, s. 54.

¹⁰¹ Başgöz; Wilson, **a.g.e.**, s. 61.

da sanat okullarının bir kısmı kapanmıştı. Mevcut yerel sanat okulları ise ülkenin nitelikli eleman ihtiyacını karşılamaktan bir hayli uzaktı. Bu okulların her şeyiyle yenilenmesi ve yenilerinin açılması gerekiyordu. 1923-1924 öğretim yılında mesleki-teknik eğitimde çeşitli düzeyde 44 okul, 4000 öğrenci, 258 öğretmen bulunuyordu¹⁰². Bu okulları en büyük sorunu para, finans sorunuydu. Yerel yönetimler bu okulların giderlerini karşılayamıyorlardı. Öyle ki, Edirne Sanat Okulu atelyesini 1926 yılında bir araba yapımcısına kiraya vermek zorunda kalmıştı. Alan usta bu atelyede arabalar yapıyor, okulun öğrencilerini de çırak olarak kullanıyordu.¹⁰³

Finans ve parasal sorunlar dışında sanat okulları, öğrenci kabulü, süre, program, öğretmen ve yönetim ve işleyiş gibi yönlerden çok farklılık gösteriyordu. Aralarında ortak bir standart yoktu.

Oysa, yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin, kalkınmak için vereceği ekonomik savaşta öncelikle nitelikli teknik insan gücüne ihtiyacı vardı. Nitekim, Birinci Dünya ve İstiklal Savaşlarında çekilen büyük sıkıntılardan biri teknik eleman bulmada yaşanmıştı. Bir örnek vermek gerekirse, Sakarya Savaşı öncesinde, Fransızlardan sağlanan 100 kadar kamyonu kullanabilecek eleman bulunamamış, uzun aramalardan sonra ancak 20 şoför bulunabilmiştir. Bu olay, o dönemlerde teknik elemana duyulan ihtiyacı göstermesi bakımından hayli ilginçtir.

Bunun içindir ki, Mustafa Kemal Atatürk ve arkadaşları, eğitimin faydacı, pratik yönüne dikkat çekerken, meslek elemanı yetiştirmeye, bunun için de ulusal bir mesleki ve teknik eğitim sisteminin kurulmasına ayrı bir özen göstermişlerdir.

Millî mücadelenin lideri Mustafa Kemal Atatürk, daha Cumhuriyet kurulmadan önce, Kurtuluş Savaşı yıllarında yaptığı eğitimle ilgili konuşmalarda, bir yandan Osmanlı eğitim sistemini eleştirirken, diğer yandan nasıl bir eğitim sistemi gerektiğini, başka bir ifadeyle, Cumhuriyet eğitiminin temel ilkelerini açık bir şekilde ortaya koyarken; eğitim ile ekonomik hayat arasındaki ilişki üzerinde de

¹⁰² Hıfzı Doğan, “Mesleki ve Teknik Eğitimin İlkeleri ve Gelişmesi”, **Mesleki ve Teknik Eğitim Sempozyumu**, Ankara, 1983, s. 5.

¹⁰³ İlhan; Wilson, **a.g.e.**, Ön.ver. s. 207.

durmuş, eğitimin uygulamalı, pratik, faydacı yönüne dikkat çekecek, ferdi sosyal ve ekonomik hayatta aktif kılacak bir eğitim düşünmüş, mesleki-teknik öğretimin önemini belirtmiştir. O'nun bu görüşler genelde Türk Millî eğitim sisteminin, özelde mesleki-teknik eğitimin şekillenmesinde hayli etkili olmuştur.

Atatürk, 1 Mart 1922'de TBMM'nin Birinci Dönem Üçüncü Toplantı yılını açarken yaptığı, Millî eğitime yön veren bir konuşmasında bu konuda ki görüşlerini şöyle açıklar.

“Bir yönden bilgisizliği gidermeye çalışırken , öte yönden de yurt çocuklarını toplumsal ve ekonomik alanlarda etken ve verimli kılabilmek için gerekli olan ön bilgileri iş üstünde öğretmek yöntemi; eğitim ve öğretimin ana kuralı olmalıdır.

... Bu ilk ve son iki öğrenim basamağı arasında ortaöğretimin de gerekliliği söz götürmez. Ortaöğrenimin amacı, yurdun ihtiyaç duyduğu, türlü iş ve sanat sahiplerini yetiştirmek ve yüksek öğrenime aday hazırlamaktır.

... Ortaöğretimde de eğitim ve öğretim yönteminin işe ve uygulamaya dayanması ilkesine uymak, kesin olarak gereklidir”¹⁰⁴.

Mustafa Kemal Atatürk, Cumhuriyet ilan edilmeden önce Cumhuriyet eğitiminin niteliklerine yer verdiği eğitimle ilgili bir başka konuşmasını 27 Ekim 1922'de, Millî Mücadele Zaferini kutlamak üzere İstanbul'dan Bursa'ya gelen öğretmenlere yaparken bu konuda şunları söyler.

“Bir yandan, yaygın olan bilgisizliği gidermekle birlikte, öte yandan toplumsal yaşamda yapıcı, etkili ve verimli insanlar yetiştirmek gerekir. Bu da ilk ve ortaöğretimin, yaparak öğrenme ilkesine dayanması ile gerçekleşebilir. Ancak bu yolla toplumlar iş adamlarını ve sanatçılarını yetiştirebilirler”¹⁰⁵.

Atatürk bu konuşmasında da bir önceki konuşmasında olduğu gibi, Millî eğitim programının temel ilkesinin bilgisizliği gidermek olduğunu belirttikten sonra, toplumsal yaşamda yapıcı, etkili ve ve-

¹⁰⁴ Atatürk'ün Millî Eğitimimizle İlgili Düşünce ve Buyrukları, Türk Dil Kurumu Yayınları, 1970, s.11-13.

¹⁰⁵ a.g.e., s. 18.

rimli kişileri yetiştirmek için ilk ve orta öğretimin yaparak öğrenme ilkesine dayanması gerektiğini, iş adamlarının ve sanatçıların ancak bu yolla yetiştirileceğini açıklar.

Atatürk'ün eğitimin ekonomi ile ilgisine dikkat çeken bir diğer önemli konuşmasını 1923'de İzmir İktisat Kongresini açarken yapar:

“...Arkadaşlar, bence yeni devletimizin, yeni hükümetimizin bütün esasları, bütün programları, iktisat programından çıkmalıdır. Çünkü demin dediğim gibi her şey bunun içinde saklıdır. Bundan dolayı evlatlarımızı, o suretle talim ve terbiye etmeliyiz, onlara bu suretle ilim ve irfan vermeliyiz ki, ticaret dünyasında, tarım ve sanatta ve bütün bunların etkinlik alanlarında başarılı olsunlar. Bundan dolayı Millî Eğitim programlarımızda, gerek ilköğretim ve gerekse ortaöğretimde verilecek bütün bilgiler bu noktalar dikkate alınarak düzenlenmelidir”¹⁰⁶.

Atatürk, 1 Mart 1923'de TBMM'nin birinci dönem dördüncü toplantı yılını açarken eğitimde uygulanacak yöntemi ise şöyle açıklar:

“Eğitim ve öğretimde izlenecek yöntem, bilgiyi insan için gereksiz bir süs, bir hükmetme aracı ya da bir uygarlık zevkinden çok, yaşamda başarıya ulaşmayı sağlayan, işe yarar ve kullanılabilen bir araç haline getirmektir. Millî Eğitim Bakanlığımız bu ilkeye önem vermektedir”.

Atatürk bu görüşünü destekleyen bir başka konuşmayı da 25 Ağustos 1924 tarihinde Ankara'da düzenlenen Öğretmenler Birliği Genel Kurultayına katılanlara verilen çayda yapar:

“Erkek ve kız çocuklarımızın eşit olarak, bütün öğrenim basamaklarındaki eğitim ve öğrenimlerinin iş ilkesine dayanması önemlidir. Yurt çocukları, her öğrenim basamağında, ekonomik alanda yapıcı, etkili ve başarılı olacak şekilde donatılmalıdır”.

Görüldüğü gibi Atatürk, eğitimde uygulanacak yöntemin, verilecek bilgilerin faydalı, somut, pratik, akılcı ve iş ilkesine dayalı olmasını istemiştir.

¹⁰⁶ Gündüz Ökçün, **Türkiye İktisat Kongresi, İzmir-1923 Haberler, Belgeler, Yorumlar**, Ankara 1981, s.388.

Atatürk, mesleki-teknik eğitime verdiği önemi bu okulları ziyaret ederek de göstermiş, İzmir Mithat Paşa Endüstri Meslek Lisesini Cumhuriyetin ilk yıllarında üç kez ziyaret etmiştir. Bu okula 13 Şubat 1923 yılında ilk gelişinde, okulun yetkililerine daha çok öğrencinin yetiştirilmesi gerektiğini belirttikten sonra okulun hatıra defterine de şunları yazmıştır:

“Varmak istediğimiz düzeye bugünkü kadar uzak kalışımızın önemli nedenlerinden biri , sanata ve sanatkarlığa gerekli derecede önem verilmemiş olmasıdır”.

Atatürk, aynı okula 1924 yılında yapmış olduğu gezide ise okul defterine bu kez şunları yazmıştır:

“... Türkiye Cumhuriyeti bu sanat mekteplerinin tam inkişafına çok muhtaçtır”¹⁰⁷.

Mesleki eğitimin temel ilkelerinden biri de çevreye dönük eğitim yapmak ve çevre koşullarına duyarlı olmaktır. Atatürk 1 Kasım 1925’de TBMM’nin ikinci dönem üçüncü toplantı yılını açarken bu ilkeyi de şu şekilde dile getirmiştir.

“Öğretimde yaşamın pratik gereklerini karşılayan ve çevrenin özel koşullarını göz önünde bulunduran bir yöntem üstündeyiz Yararları denenmiş ve görülmüş olan bu yöntemin gerçekleştirilmesi üzerinde dikkat ve önemle yürümek gerekir”.

Atatürk meslek-teknik öğretimin ilköğretimden yüksek öğretime kadar kurulması ve bunun teşvik edilmesi gerektiğini ise 1928 ve 1936 tarihlerinde yine TBMM’nin toplantı yıllarını açarken yapar:

“Mesleki öğretimin, ilk ve orta kademedeki en yüksek dereceye kadar memlekette temini, Millî Eğitimin temel politikasıdır”. (1928)

“Sanat ve teknik mekteplerine ilgi artmıştır. Bunu sevinçle söylerken, her türlü teşviki artırmak gerektiğini de eklemek istiyorum”. (1936)

Atatürk, çeşitli vesilelerle yaptığı yukarıda verilen konuşmalarla

¹⁰⁷ Hasan Cicioğlu, **Türkiye Cumhuriyetinde ilk ve Orta Öğretim**, Ankara 1985, s. 247.

ıyla, eğitimin yaparak ve yaşayarak, iş üstünde verilmesini; yaşam koşullarına göre üretici olarak düzenlenmesini ve çevre koşullarına cevap vermesini önererek, mesleki-teknik eğitimin yönünü belirlerken, mesleki-teknik eğitimin teşvik edilip yaygınlaştırılmasını istemiştir. .

Nitekim henüz Cumhuriyetin ilk yıllarında mevcut mesleki-teknik okullarını iyileştirme ve ulusal bir mesleki-teknik eğitim sistemi kurma yönünde önemli adımlar atılmıştır. Bu amaçla Türkiye'ye John Dewey (1924), Alfred Kühne (1925), Omar Buyse (1927) gibi yabancı uzmanlar davet edilerek, görüşlerinden yararlanılmıştır.

Mesleki-teknik okullara meslek öğretmeni yetiştirmek amacıyla yurt dışına öğrenci gönderilmiştir.

1920-1940 yılları arasında, mesleki-teknik eğitimin temel kavram ve ilkeleri oluşturularak, Atatürk'ün ve yabancı uzmanların görüşleri doğrultusunda mesleki-teknik eğitimle ilgili planlar yapılmış, bir dizi önemli kararlar alınmış ve önemli yasal düzenlemelere gidilmiştir.

1940'lı yıllardan sonra ise mesleki-teknik eğitim yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. Cumhuriyet dönemindeki bu gelişmeleri, **yönetim, finansman, program, okul-işletme işbirliği** ve **öğretmen** yönünden şu şekilde açıklamak mümkündür.

Yönetim

Cumhuriyet yönetiminin Osmanlıdan devraldığı mesleki-teknik eğitimin en önemli sorunlarından biri, bu kurumların yönetim ve finans yönünden eğitim sistemi dışında tutularak, il özel idarelerine bağlı olmalarıydı.

Mesleki –teknik okulların mahalli düzeyde örgütlenmesi, bu kurumları bölgenin ihtiyaçlarına daha duyarlı hale getirmiş ise de, il ve belediyelerin elinde fazla gelişmemişti. Büyük para sıkıntısı çekiliyor, öğretmenlerin maaşları bile ödenemiyordu. En önemlisi bu okullar arasında öğretim, yönetim, program, tesisat, ders araçları, öğrenci kayıt ve kabul şartları, öğretmen ve memurların yeterlikleri bakımından birlik mevcut değildi.

Bunun içindir ki bu konuda gerçekleştirilen ilk uygulamalardan

biri, meslek-teknik okulların Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanması oldu. Bu kurumlar 1927 yılında çıkarılan bir yasayla, öğretmen, öğrenci ve program yönünden birlik sağlayarak ortak bir standart oluşturmak amacıyla, giderleri yine iller tarafından karşılanmak üzere Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlandı. Bakanlık bünyesinde mesleki-teknik eğitimle ilgili bir birim olmadığı içindir ki bu okulların işlerini yürütme görevi Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğüne verilmiştir. 1933'de mesleki-teknik okulların faaliyetlerini yürütmek amacıyla, Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü kuruldu. Mesleki-teknik öğretimin Bakanlık içerisindeki örgütlenmesi hızla gelişerek, 1941 yılında Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı kuruldu . Bu müsteşarlık 1950'li yıllardan sonra zaman zaman kaldırılmış ise de, varlığını 1983 yılına kadar sürdürdü¹⁰⁸.

Mesleki-teknik eğitimin Bakanlık içerisinde ayrı bir müsteşarlık düzeyinde örgütlenmesi, işlerini yürütmesi bakımından etkili olmuş ise de, mesleki eğitimin genel eğitimle olan ilişkilerini zayıflatmıştır.

Günümüzde örgün ve yaygın mesleki-teknik eğitim hizmetleri Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı içerisinde yer alan Erkek Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Ticaret ve Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü ile Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir.

Mesleki eğitimde merkez örgütünün hizmet alanlarına ve cinsiyete dayalı bir yapılanma göstermesi ciddi eleştiri almaktadır. Günümüzde, orta öğretim düzeyindeki genel ve mesleki eğitimin kaynaşarak bütünleşmeye doğru gittiği düşünülürse bu yapılanmayı açıklamak zor görünmektedir. Nitekim adı geçen bu genel müdürlüklerin tek bir genel müdürlük çatısı altında birleştirilmesi yönünde bir eğilim bulunmakta ve bu yöndeki çalışmalar devam etmektedir.

Finansman Durumu

1913 yılına kadar tamamen mahalli imkanlarla yaşatılan mesleki-teknik okullar, ilk defa bu tarihte çıkarılan bir yasayla il bütçelerinden desteklenmeye başlanmış ise de ülkenin içinde bulunduğu ekonomik sorunlar nedeniyle iller bu desteği yeterince sürdürememiş, okullar öğretmenlerinin maaşlarını ödeyemez duruma düşmüşlerdir.

¹⁰⁸ Cevat Alkan, H. Doğan, İ. Sezgin, **Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları**, Ankara 1996, s. 61-63.

Bilindiği gibi bu okullar 1927’de yalnızca yönetim yönünden Bakanlığa bağlanmışlardı ve parasal sıkıntı hala devam ediyordu.

Meslek okullarının finansman sorununu çözmek amacıyla bu tarihlerde yeni bir yöntem geliştirildi. 1931’de Türkiye finansman yönünden 9 bölgeye ayrıldı. Her bölgeye bir sanat okulu verilerek, o bölgede yer alan illerin sanat okulunu destekleme koşulu getirildi. Ancak çözüm için bu da yetmedi. İller bu bölge sanat okullarını yaşatılması için gerekli maddi desteği yeterince veremedi.

1935’de çıkarılan bir yasayla, mesleki-teknik okulların bütün masrafları, Millî Eğitim Bakanlığı’na devredildi. Meslek okullarının finansını önce il, daha sonra Bakanlığa yükleyen bu süreç, bu okulların çevre ile ilişkilerinin zayıflamasına neden olmuş ise de, mesleki eğitimin gelişmesine büyük katkı sağlamıştır

Fakat, mesleki-teknik okulların 1936’da hazırlanan ana plan gereği yaygınlaştırılması için bu çözüm de yetmedi. Mesleki eğitime mali destek için özel finansman kanunları çıkarıldı. Bu kanunlardan ilki 1942’de, ikincisi ise 1950’de çıktı. Birincisinde, yalnızca meslek okullarına harcanmak ve yılda harcanacak para 8 milyonu geçmeyecek şekilde, on yıl devam etmek üzere 80 milyon; ikincisinde ise yine yılda harcanacak para 7, 5 milyonu geçmeyecek şekilde, on yıl devam etmek üzere 75 milyon Millî Eğitim Bakanlığı’nın emrine verildi¹⁰⁹. Bu çözüm yolu bu tarihlerde mesleki-teknik okullarının yaygınlaştırılmasında hayli etkili oldu. Mesleki - teknik eğitimin bazı alanlarında, okul sayısındaki artış, üç, dört katını buldu.

Planlı kalkınma döneminde de örgün ve yaygın mesleki-teknik öğretimin yaygınlaştırılmasına büyük önem verildi. Türk ortaöğretim sisteminin genel eğitim ağırlıklı özelliğinin, endüstrisi gelişmiş tüm ülkelerde olduğu gibi, mesleki-teknik eğitim ağırlıklı bir özelliğe dönüştürülmesi, tüm kalkınma planlarının hedefleri arasında yer almış ise de, bu hedefe bir türlü ulaşılamadı.

Elbette bunun ekonomik ve sosyal kaynaklı bir çok nedenleri vardır. Bunların başında pahalı bir eğitim alanı olan mesleki-teknik eğitim için yine finans sorunu geldiği söylenebilir.

Özellikle 1980’li yıllardan sonra mesleki-teknik eğitime finans sağlama arayışlarına girilmiş, Devlet bütçesine ek kaynaklar yara-

¹⁰⁹ a.g.e., s. 121.

tılmaya çalışılmıştır. 1986'da çıkarılan 3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Yasası ile getirilen **fon sistemiyle** mesleki eğitime yeni bir kaynak sağlanmıştır.

Mesleki-teknik eğitimin Devlete olan yükünü azaltmak için ara-yışlar günümüzde de sürmekte, vakıfların ve işletmelerin bu eğitime daha çok katılmaları beklenmektedir.

Program, Okul ve İşletme İşbirliği

Mesleki-teknik eğitim programlarının en temel özelliği bu programların içeriğinin bireyin hazırlandığı meslek alanındaki işleri verimli olarak yapabilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları kapsamasıdır. Bunun içindir ki, mesleki-teknik eğitim programları iş hayatındaki ihtiyaçlar dikkate alınarak hazırlanır. Mesleki eğitim programlarını oluşturan atelye, meslek bilgisi, teknik resim, fen bilgisi, matematik gibi derslerin içeriği, bireyin iş hayatında yaptığı ya da yapacağı görevler analiz edilerek belirlenir. Bu durum ise eğitime katılımı, okul-işletme ve eğitim-istihdam işbirliğini gerektirir

1920'li ve 1930'lu yıllarda eğitim ve istihdam kesimlerinin işbirliğine özen gösterildiği, okul ve programların ülkenin sanayisi yanında yöresel ihtiyaçlara göre planlandığı ve uygulandığı görülür. 1924 yılında hazırlanan bir raporda yer alan şu görüşler bunun en güzel kanıtıdır.

“Her sanat okulu işyeri ile sıkı işbirliği sağlamalı ve öğrencileri diploma almadan, görmüş oldukları dersler ve meslekler üzerine becerilerini artırmak amacı ile işyerinde çalışmaya zorunlu tutulmalıdır. Ancak bu çalışmalarda başarı gösterenlere diploma verilmelidir”¹¹⁰.

1930'larda eğitim ve istihdam kesimlerinin işbirliğini göstermesi bakımından belgelerde yer alan şu ifadeler de önemlidir.

Sanat okullarının mezuniyet sınavlarında mezunları ilgililere tanıtmak ve meslek okullarının verimi hakkında görüşlerinden yararlanmak üzere, İktisat Bakanlığı uzmanlarından, Sümerbank, Askeri fabrikalar ve diğer özel fabrikaların mühendis , uzman ve teknisyenlerinden her yıl gözetmen sıfatıyla uzmanlar davet edilmekte, kendilerinden sınavların sonunda edindikleri görüşleri bildiren raporlar alınmaktadır¹¹¹.

¹¹⁰ Doğan, 1983, a.g.e., s. 9.

¹¹¹ Doğan, 1983, a.g.e., s. 10.

Abdullah Aker ticaret eğitimi hakkında şunları yazar. “Orta ticaret okullarını denetlemek amacı ile 1935’e kadar ağırlığını hissettiren mahalli denetleme heyetleri vardı. Bu heyetler Valinin başkanlığında Ticaret ve Sanayi odalarından, Borsalardan, Bankacılar ve tüccarlardan seçilen bireylerden oluşurdu. Denetleme heyetlerinin bireysel veya toplu olarak okulu denetleme yetkileri vardı, sınavlarda uzmanlık alanlarında bulunurlardı”¹¹².

1934-1936 yılları arasında hazırlanan “**Mesleki Tedrisatın İnkışaf Planının**” hazırlanmasına Millî Eğitim Bakanlığı dışında Millî Savunma, Tarım, Bayındırlık ve Ekonomi Bakanlıkları temsilcilerinin katılması da bu işbirliğinin en güzel örneklerinden biridir.

Bu dönemde kurulan, programların hazırlanması ve yapılmasına yansıyan bu okul-işletme işbirliğinin daha sonraki dönemlerde devam ettirilmediği görülür.

Bu okulların programları incelendiğinde 1930’lu yıllarda atelye ve meslek derslerinin ağırlığı % 75, genel bilgi derslerinin ağırlığı % 25 iken, 1950’li yıllardan sonra bu oranın atelye ve meslek dersleri aleyhine, genel bilgi derslerinin lehine değiştiği, giderek bu ağırlıkların eşitlendiği ve hatta genel bilgi derslerinin az da olsa öne geçtiği görülür.

Bu durum, meslek okullarının meslek elemanı yetiştirme işlevini olumsuz etkilerken, bu okulları iş hayatından uzaklaştırmıştır.

Ancak ne zaman ki meslek okullarının programları, meslek elemanı yetiştirmekten çok, üniversite giriş sınavına göre yapılandırılarak lise programlarına benzetilmeye başlanmış, işte o zaman bu kurumlar meslek elemanı yetiştirme özelliğini büyük ölçüde yitirmiştir.

1980’li yıllardan itibaren yeniden katılımcı, çevresel ihtiyaçları dikkate alıcı, örgün ve yaygın mesleki-teknik eğitimi kaynaştırıcı, finans ve okul ile işletmeler arasında işbirliğini sağlayıcı yasal düzenlemelere gidilerek, 3308 ve 4702 sayılı kanunlarla önemli yenilikler getirilmişse de, ne orta ne de ön lisans düzeyinde işlevsel bir mesleki-teknik eğitim sistemi henüz oluşturulamamıştır.

¹¹² Doğan, 1983, a.g.e., s. 10.

Yine son yıllarda Avrupa Birliği Eğitim Programları Kapsamında yürütülen Mesleki ve Teknik Eğitimi Güçlendirme Projesi (MEGEP) ile Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesinde (METEM) yeterliğe dayalı bir program geliştirme yaklaşımı izlenmektedir ki, bu yaklaşım gereği programlar tüm sosyal tarafların katılımıyla, meslek elemanlarında bulunması gereken yeterliklerden yola çıkılarak hazırlanmaktadır. Bu son yıllarda gerçekleştirilen çalışmaların mesleki-teknik eğitimin gelişimine katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Öğretmen Yetiştirme

Mesleki-teknik eğitime öğretmen yetiştirme sorununun, 1930'lı yıllarda ulusal bir mesleki-teknik eğitim sistemi kurma döneminde ele alındığı, 1934-1935 öğretim yılında Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu'nun, 1937-1938 öğretim yılında da Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu'nun kurulduğunu, bir de bunlara 1955 yılında açılan Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu'nun eklendiğini, bu kurumların bugün Mesleki Eğitim ve Teknik Eğitim, Ticaret ve Turizm Eğitimi Fakülteleri adıyla meslek dersleri öğretmeni yetiştirdiği bilinmektedir.

Bu konuda kabul gören ve gelişmiş tüm ülkelerde uygulanan genel eğilim, mesleki-teknik eğitimde görev alacak meslek öğretmenlerinin belirli yıl iş ve sanayi tecrübesine sahip olmalarıdır. Cumhuriyet eğitiminin ilk yıllarında, 1940'dan önce bu ilkeye uyulduğu ya da uyulması yönünde çaba harcandığı görülmektedir. Erkek Meslek Öğretmen Okulu'nun açılmasına ilişkin Talim ve Terbiye Kurulu'nun 6. 11. 1936 gün ve 118 sayılı kararına göre bu okula, beş yıllık erkek sanat okulu mezunu, fabrika veya piyasada sanatı dahilinde en az iki yıl çalışmış olanlarla; ilkokul mezunu olup ta, sanata ameli olarak intisap edenlerden sanatları dahilinde en az yedi yıl çalışanlar alınacaktı. Ancak bu ilkeye o yıllarda pek uyulmadığı gibi halen da uyulmamaktadır.

Ancak, son iki yıldır yürütülen mesleki ve teknik eğitim fakülteleri programlarının, öğretmen yetiştirme yanında iş hayatına da eleman yetiştirecek şekilde yeniden yapılandırılması projesinde, meslek okullarında görev alacak öğretmenler için belirli yıl iş tecrübesi koşulunun getirilmesi beklenmektedir.

Sonuç ve Değerlendirme

Cumhuriyet döneminin henüz başlarında Devletimizin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün ortaya koyduğu eğitim anlayışı, geleneksel eğitim anlayışından oldukça farklı, yeni ve çağdaş bir anlayışı yansıtmaktadır. Bu eğitim anlayışı, bireyi sosyal ve ekonomik hayatta etkin ve etkili kılıcı içerik ve yöntemler içermektedir. Atatürk'ün bu anlayışı yalnızca mesleki-teknik eğitim için değil, genel eğitim için de önemli ve geçerlidir.

Atatürk, teori ve uygulamayı birleştiren, eğitimde pratiğe, işe ve uygulamaya önem veren yaklaşımıyla mesleki-teknik eğitimin önünü açmıştır. Ayrıca, mesleki-teknik eğitimi, Türkiye'nin sanayileşmesinin önemli bir aracı olarak düşündüğü içindir ki, bu eğitimin çağdaşlaşması ve gelişmesi için özel bir çaba göstermiştir. O'nun bu yöndeki görüş ve gayretleri ulusal bir mesleki-teknik eğitim sisteminin kurulmasını sağlamıştır.

Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen mesleki-teknik eğitim politika ve uygulamaları genel olarak değerlendirildiğinde, Atatürk'ün direktifleri ve başlattığı çalışmalar doğrultusunda mesleki eğitimde, 1920-1940 yılları arasında ülke gerçeklerine ve koşullarına uygun, meslek elemanı yetiştirme odaklı bir politika izlenmiş, bunun sonucunda ulusal bir mesleki-teknik eğitim sistemi kurulmuştur.

1950'li yıllar ve sonrası, mesleki-teknik eğitimin ülke genelinde yaygınlaştırılarak geliştirildiği yıllar olsa da, izlenen politikalar nedeniyle özellikle planlı kalkınma döneminde öngörülen mesleki-teknik eğitim ağırlıklı işlevsel bir orta öğretim sistemine ulaşılamamıştır.

Ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikte insan gücü yetiştiren, işlevsel bir mesleki-teknik eğitim için gerekli olan ilkelere Cumhuriyetin ilk yıllarında uyulduğu halde, daha sonraki yıllarda buna pek uyulmamıştır.

Mesleki-teknik eğitimin planlanması ve programlarının oluşturulmasında çevresel ihtiyaçlarının dikkate alınması, yönetim ve karar sürecine sosyal tarafların katılması, eğitim – istihdam ilişkisinin kurulması, okul - işletme işbirliği gibi konularda gerçekleştirilen uy-

gulamalar, 1940'lı yıllardan sonra büyük ölçüde terk edilmiştir.

İlerleyen zaman içerisinde, özellikle 1960'lı yıllardan sonra meslek okullarının, amaç ve program yönünden liseleşerek, üniversite odaklı öğrenci yetiştirme, bu kurumların meslek elemanı yetiştirme özelliğini olumsuz etkilemiştir.

Ancak son yıllarda bu alanda gerçekleştirilen yasal düzenlemelerin ve uygulanmakta olan projelerin daha işlevsel bir mesleki- teknik eğitim sisteminin oluşmasına büyük katkı sağlayacağı beklenmektedir.

GÜNÜMÜZDE ORTAÖĞRETİMİN DURUMU: GELİŞMELER, SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

*Hasan ATABAŞ**

1. GİRİŞ

Kurtuluş Savaşı'nın devam ettiği günlerde, 15 Temmuz 1921'de toplanan "Maarif Kongresi" ve müteakip "Heyet-i İlmiye"ler ile "Millî Eğitim Şuraları"nın çoğunda orta öğretim çeşitli yönleriyle incelenmiş, sorunları ortaya konulmuş, tartışılmış ve çözüm yolları araştırılmıştır.

Cumhuriyet döneminde eğitimin geliştirilmesi, nitelik ve niceliğinin iyileştirilmesi gayretleri Millî Eğitim Bakanlığı'nın yaptıklarıyla sınırlı değildir. Değişik ortamlarda, farklı zaman aralıklarıyla; başta Eğitim Fakülteleri olmak üzere çeşitli dernek, sendika, vakıf vb. resmi ve özel kurum ve kuruluşlar da eğitimle ilgilenmişlerdir. Sempozyum, panel, rapor vb. çalışmalar yaparak; eğitim sistemini, eğitim politikalarını ve eğitimin sorunlarını ve çözüm önerilerini tartışmışlardır.

Bu sempozyum da, ülkemizin önemli meselelerinin öncelik sıralamasında ilk sıradaki yerini koruyan eğitimin daha iyi yapılarak, ihtiyacımız olan daha yüksek kalitede, daha çok insanı yetiştirmenin çaresini bulmaya çalışmak amacıyla düzenlenmiştir. Diğer bir deyişle bu sempozyumun amacı; 21. yüzyılda millet olarak da, fert olarak da çağdaş medeniyet seviyesine ulaşmak yarışında geri kalmamak için

* Millî Eğitim Bakanlığı Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdür Yrd.

üstün vasıflı insanın yetiştirileceği eğitim ortamının hazırlanmasına katkı sağlamaktır.

Teknolojinin son yıllardaki hızlı gelişimi toplumları, dolayısıyla toplumumuzu değiştiren önemli etkenlerden biridir. Teknoloji insan tarafından denetlendiği oranda ve kullanıldığı sürece insana hizmet eder. Ekonomisi sağlam, refah düzeyi yüksek, dünya ile rekabete hazır güçlü bir Türkiye'yi, oluşturmamız mümkün değildir. Güçlü Türkiye talebimiz; ileriye görebilen, harekete geçebilme cesaret ve becerisine sahip, eğitilmiş insanla karşılanabilir.

Şunu söylemeye çalışıyorum: Ülkemizin geleceği ve devletimizin bekası uygulamakta olduğumuz ve gelecekte uygulayacağımız eğitimle teminat altına alınacaktır. Orta öğretim, arzu ettiğimiz, yetiştirilmesini amaçladığımız insanın yetiştirildiği eğitim sürecinin en önemli bölümüdür. Çünkü gençlerimiz çoğunlukla orta öğrenimleri döneminde geleceklelerini şekillendirmekte; olmak istediklerini, yapmak istediklerini bu dönemde belirlemektedirler. Gelecekleri için seçecekleri mesleğe yönelmeleri, orta öğrenimleri döneminde daha belirgin olarak ortaya çıkmaktadır.

Hep söylendiği gibi eğitim sistemimiz, hâlâ ekonomiye, üretime tam uyumlu hâle getirilememiş, sektörlerin nitelikli insan gücü ihtiyaçlarını karşılayabilecek, iyi insan, iyi meslek elemanı ve iyi vatandaşı yetiştirecek yeterliliğe sahip olamamıştır.

2. ORTA ÖĞRETİMİN BUGÜNKÜ DURUMU

2.1. Okul, Öğretmen ve Öğrenci Durumu

1923-1924 öğretim yılında 43 okulu, 3799 öğrencisi ve 838 öğretmeni olan orta öğretimde bugün; 7 433 okul (173 kat), 3 258 759 öğrenci (858 kat) ve 179 503 öğretmen (214 kat) bulunmaktadır.

Bu olumlu gelişme kendi içinde bir olumsuzluğu barındırmaktadır. 1923-1924 öğretim yılında orta öğretim okullarındaki öğrencilerin %33'ü genel orta öğretimde, %67'si ise mesleki ve teknik orta öğretimde idi; Bugün ise; kalkınma planlarımızda %35 genel orta öğretim, %65 mesleki ve teknik orta öğretim hedeflenmiş olmasına rağmen gerçekleşme %63.5 genel orta öğretim, %36.5 mesleki

ve teknik orta öğretimdir. Ortalama olarak; bir dersliğe 34 öğrenci (genel O.Ö 38, mes. ve tek. O.Ö.29) bir öğretmene 18 öğrenci (genel O.Ö. 20, mes. ve tek. O.Ö.15) düşmektedir.¹¹³ Bu sayılar büyük şehirlerde büyümektedir.

Orta öğretim çağı nüfusu yaklaşık beş milyon olup, bunun 3.1 milyonu okula devam etmekte / edebilmektedir. Orta öğretimdeki öğrencilerimizin başarısı istenilen seviyede değildir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) kapsamında 2003 yılında yapılan değerlendirmede ülkemiz son sıralarda yer almıştır. Okullar arasında da başarı farklılıkları vardır. Başarısızlık sebepleri arasında altyapı eksikliği, öğretmen yetersizlikleri, aile ve medyanın olumsuz yaklaşımlarının etkisi önde gelmektedir.

2.2. Öğretim Programları (Müfredat)

Gelişen teknoloji ile birlikte yaşanan değişimin zorunlu kıldığı ve hazırladığı ortamda DPT tarafından hazırlanan (2006-2008 yıllarını kapsayan) orta vadeli programda orta öğretim politikası şöyle belirlenmiştir:

- Öğretim kalitesinin artırılması amacıyla yenilikçiliği, araştırmayı, takım çalışmasını, özgün ve girişimci düşünmeyi esas alan müfredat değişiklikleri sürdürülecektir.

- Kişilerin bireysel ve sosyal gelişmelerine katkıda bulunan ve hayata hazırlayan etkin bir rehberlik ve yönlendirme sistemi geliştirilecektir.

- Okul çeşitliliği yerine program çeşitliliğini esas alan yapıya gidilecek yatay ve dikey geçişlere imkan verilecektir.

- Bilgi teknolojilerinin kullanımı etkin hale getirilecek ve yaygınlaştırılacaktır.

- Fiziki mekan, donanım ve öğretmen ihtiyacı, yerleşim yerleri arasındaki farklılıkları azaltacak şekilde giderilecektir.

- Maddi gücü yetersiz olan öğrenciler için etkin bir burs ve kredi sistemi geliştirilecektir.

¹¹³ MEB, Millî Eğitim İstatistikleri, Ankara 2005.

Belirlenen hedeflerden bazıları ise; orta öğretim çağ nüfusunun okullaştırılması ve % 65'inin mesleki ve teknik eğitim okullarında okuması, mesleki ve teknik eğitim programlarının uluslararası standartlara ulaşmayı kolaylaştıracak bir yapıya kavuşturulması, halkın eğitime destek ve katılımının artırılması, mesleki ve teknik eğitime talebi düşüren üniversiteye yerleştirme sisteminin değiştirilmesi¹¹⁴ gibi hedeflerdir.

Belirlenen politikaları gerçekleştirmek ve hedeflere ulaşabilmek için Millî Eğitim Bakanlığında “Orta Öğretimi Yeniden Yapılandırma” çalışmaları sürdürülmektedir. Bu bağlamda orta öğretim kurumlarında öğrenim süresi dört yıla çıkarılmış, öğretim programlarının geliştirilmesi, değiştirilmesi çalışmalarına hız verilmiştir.

Yeni öğretim programları; bireysel özellikler dikkate alınarak bilimsel düşünme ve iletişim kurma becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenen, bilgiye ulaşıp kullanabilen, teknolojiyi etkin kullanan, evrensel değerleri benimsemiş ve kendi kültürünü özümsemiş bireyler yetiştirilmesini sağlayacak şekilde yapılandırılmaktadır.

Mesleki ve teknik eğitimin modernizasyonu ve geliştirilmesi çalışmaları kapsamında sektörle işbirliği yapılarak öğretim programları geliştirilmiş, meslek dersleri öğretmenlerinin niteliğinin yükseltilmesi çalışmaları başlatılmıştır. Orta Öğretim, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi (MEGEP), Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu (MTEM) projeleri ile yürütülen bu çalışmaların finansmanında AB ve Dünya Bankası kaynaklarından kredi şeklinde yararlanılmaktadır.

Özet olarak söylersek; öğretim programlarının; teknolojik gelişme, kalkınma stratejileri oluşan / eğişen ihtiyaçlar, geliştirilmiş öğretim teknikleri ve küresel ölçülerde demokratik bir anlayışla; eğitim ve istihdam bağlantısının kurulmasına, öğrencilerin inceleme ve araştırma yapabilmelerine, kendilerini ifade edebilmelerine imkan verecek biçimde geliştirilmesine çalışılmaktadır.

Yapılan düzenlemelerle öğrencilerin gerek okul içinde gerekse okul dışında sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklere yöneltilmelerine

¹¹⁴ MEB, 2006 Mali Yılı Bütçe Tasarısına İlişkin Rapor, Ankara Kasım 2005.

çalışılmaktadır. Sosyal etkinliklerde; şiir günleri tiyatro yarışmaları, fotoğraf kulüpleri, kuş gözlem toplulukları, spor yarışmaları, kamp gibi faaliyetlere yer verilerek gençlerin sadece bilgiyi olduğu gibi alan duyarkatlar gibi algılanmaktan kurtarılarak çevresine duyarlı, paylaşma alışkanlığı ve estetik duyguları gelişmiş insanlar olmaları amaçlanmaktadır.

Gençlerimizin sağlıklı ve başarılı olmalarını, yeteneklerine uygun meslek seçebilmelerini temin amacıyla yönlendirme ve rehberlik hizmetlerine önem ve öncelik verilmektedir. Okullarda rehberlik hizmetlerinin benimsenmesi amacıyla çalışmalar yapılmaktadır.

2.3. Fiziki ve Teknolojik Altyapı

Orta öğretimde okullaşma oranı %40 genel orta öğretim, %24 mesleki ve teknik ortaöğretim olmak üzere toplam % 64'tür. Okulların yaklaşık % 10'u geçici binalarda öğretim yapmaya çalışılmaktadır. % 9.5'inde de ikili öğretim yapılmaktadır (% 8 genel, % 1.5 Mes. ve Tek.).¹¹⁵ Mevcut binaların bakım ve onarımı gereği gibi yapılamamaktadır. Makine, araç-gereç temininde sıkıntılar var. Yeterli araç ve gereci, uygun mekanları bulunan çok iyi eğitim ortamlarına sahip okullar var. Ancak yetersiz ve uygun olmayan fiziki ortamlarda, araç gereçten yoksun okullarımız da bulunmaktadır. Özellikle küçük yerleşim yerlerinde ve geçici binalardaki okulların bir kısmı bu durumdadır.

Okul derslik ve eğitim aracı ihtiyacının karşılanmasında hayırsever vatandaşlarımızın katkıları önemli bir yer tutmaktadır. Vatandaş katkısını sağlamak amacıyla değişik zamanlarda kampanyalar düzenlenmiştir. Halen devam eden "Eğitime % 100 Destek" kampanyası gibi.

Altyapının iyileştirilmesi kapsamında son yıllardaki gelişmelerden biri de yeni inşa edilen okul binalarının mimarisindeki değişikliklerdir. Bu bağlamda emniyetli, estetik, hijyen kurallarıyla eğitimin amaç ve işlerini önemseyen, ihtiyaçlara cevap verebilen, çevre-iklim koşullarını gözetken, yeni yapı teknolojilerinin kullanıldığı binalar

¹¹⁵ MEB, a.g.e.

yapılmaktadır.

Özellikle son 20 yıl içerisinde zorunluluğu hissedilen bilgisayarın eğitimde kullanılması “bilgisayarlı eğitim” ihtiyacının karşılanabilmesi için; bilişim teknolojilerinden yararlanma çalışmaları sürdürülmektedir. Bir taraftan okullara bilgi teknolojileri sınıfları kurulurken, bir taraftan da tüm okulların internete bağlanmasına çalışılmaktadır. Halen okulların % 81’i internete bağlanmıştır. Orta öğretimde 26 öğrenciye bir bilgisayar düşmektedir.

Ayrıca orta öğretimde 131.000’e yakın öğrenci pansiyonlarda barınmaktadır. Yaklaşık 65.000 öğrenci de burs almaktadır. Pansiyonlarda koğuş sistemi terk edilerek duşu, tuvaleti vb. bulunan 2-4 kişilik oda sistemine geçilmeye çalışılmaktadır

2.4. Bütçe Durumu

MEB bütçesinin 2005 yılı konsolide bütçe içindeki payı % 9.57, GSMH’ya oranı ise % 3’tür. Konsolide bütçe yatırımları içindeki payı % 12 dir.¹¹⁶ Son on yılda bu rakamlar artı-eksi 2-3 gibi bir farklılık göstermektedir.

Bu bütçe, Bakanlığın gerekli ve yeterli eğitim hizmeti sunabilmesi için yeterli olamamaktadır. Mahalli yönetimler, hayırseverler ve veli katkıları ile hizmet yürütülmeye çalışılmaktadır.

3. SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Eğitimin ana unsurları altyapı, öğretmen ve programdır. Ülkemizde bu üç ana unsurun da sorunları devam etmektedir. Orta öğretimin sorunlarını;

- Finansman yetersizliği ve buna bağlı olarak altyapı yetersizliği,
 - Öğretmen eksikliği ve niteliklerinin tartışılması,
 - Öğretim programlarının günün ihtiyaçlarına cevap veremeyişi,
 - Mesleki ve teknik öğretimin geliştirilememesi,
- başlıkları altında toplamak ve değerlendirmek mümkündür.

¹¹⁶ MEB, a.g.e.

3.1. Finansman ve Altyapı Yetersizliği

Yukarıda belirttiğim bütçe durumu, diğer kurumlar dikkate alınarak değerlendirildiğinde, dengeli olduğu sanılır. Ancak, eğitimde yeterli, gerekli atılımı yapabilmek için bu rakamların yetersiz olduğu açıktır. Bugün bütçe dışı kaynaklardan eğitime katkı sağlanmasına rağmen, yeni teknolojilerin kullanılması ve yaygınlaştırılmasında yeterli gelişme sağlanamamış ve yer yer temel hizmetlerin dahi zorluklarla yürütüldüğü anlar olmaktadır.

Çözüm olarak kaynakların rasyonel kullanımı başta olmak üzere; önceliklerin yeniden değerlendirilerek ve yeni gelirler ihdas edilerek bütçe kaynaklarının artırılması gerekmektedir. Öğrenci aldığı eğitimle ilerideki hayatında gelir elde edecek ve aile bütçesine katkı sağlayacaktır. Bu sebeple aileler çocuklarının eğitim giderlerine katılmalıdır. Ancak veli katkılarının şekli, miktarı, zamanı ve kimlerden katkı alınacağı gibi hususlara açıklık getirilerek belli esaslara bağlanmalı, her yıl okulların açıldığı günlerdeki “kayıt parası” tartışmaları gündemden kaldırılmalıdır. Ayrıca, eğitim ortamlarından (derslik, atölye, laboratuvar, salon vb.), eğitimin kalitesini düşürmeyecek tedbirler alınarak, daha çok sayıda öğrencinin yararlanmasının sağlanması gibi çareler, kaynak yetersizliğine çözüm olarak düşünülebilir.

3.2. Öğretmen Eksikliği ve Niteliklerinin Tartışılması

Eğitimin vazgeçilemeyecek ve taviz verilemeyecek en önemli unsuru öğretmendir. Çünkü öğretmenlik, dünyanın her yerinde, milletlerin geleceğini inşa eden en önemli ve onurlu bir mesleğin adıdır. İnsanlığın eğitimine, doğruları bulmasına ve mutluluğuna adanmış bir ömrü -çoğu kez kendisini de ihmal ederek- harcayan bir tutku insanıdır öğretmen.¹¹⁷ Ne yazık ki bu yücelten tanımlara rağmen öğretmenlerimizin niteliklerini tartışmak durumundayız.

Nitelik sorunlarının önemli bir kısmı; günümüzdeki hızlı gelişmeler karşısında insanın bilmesi gereken bilgilerin 3-4 yıl gibi kısa

¹¹⁷ Dr. Adem Orakçı, “Ayrıcalıklı Bir Meslek Öğretmenlik”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim**, Kasım 2005, sayı: 69, s. 25.

bir zamanda birkaç kat artması ve eski bilgilerin yenilenme ihtiyacının oluşmasından kaynaklanmaktadır. Bunun yanında yetişme aşamasında da nitelik yönünden yetersizlikler görülmektedir.

Bu sorunun çözümü için, Bakanlıkça, eğitim fakülteleri ile de işbirliği yapılarak, “öğretmen yeterlilikleri” konulu bir çalışma yürütülmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin niteliklerini artırmak ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla her yıl hizmet içi eğitim faaliyetleri yapılmaktadır. Ancak gerek mali kaynak yetersizliği gerekse planlamadaki eksiklikler sebebiyle istenilen sonuç alınamamaktadır. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin, öğretmenlerin öğretme yeterlilikleri daha iyi izlenerek eğitime alınacakların belirlenmesi, yeterli ve yetenekli öğretim üyeleri tarafından eğitim verilmesi sağlanmalıdır.

Ayrıca, öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri konusunda öğretmen sendikalarının da, bakanlıkla iletişim kurarak, görev üstlenmeleri gerekir diye düşünüyorum. (İşveren ve işçi sendikaları benzer çalışmalar yapıyorlar.) Bakanlıkça kabul edilebilecek eğitim programları ve öğretim üyeleri ile sendikalar, üyelerinin öğretmenlik yapabilme yeteneklerini geliştirmelidirler. Böylece hem üyelerine hak isterken, üyelerinin yeterlilikleri konusundaki tartışmaları ortadan kaldırarak belli kalitedeki öğretmenin hakkını istediği için daha etkili olur, hem de, hem de eğitime bu yönüyle katkı sağlamış olurlar.

Millî eğitimimizin her kademesinde yıllardır bazı branşlardaki öğretmen eksikliği devam etmektedir. Orta öğretimde bugün itibariyle bilgisayar, İngilizce, rehber öğretmen vb. branşlarda öğretmen ihtiyacı vardır. Buna karşılık Almanca, Fransızca, kimya, İHL meslek dersleri, beslenme, makine, motor, metal gibi branşlarda ise öğretmen fazlalığı vardır. Ayrıca, son yıllarda “norm kadro” uygulaması ile azalmış olsa da bölgeler ve okullar arasında öğretmen dağılımındaki dengesizlik henüz giderilememiştir.

Belli branşlardaki öğretmen eksikliğinin giderilebilmesi için eğitim fakültelerimizin Bakanlıkla daha sıkı bir işbirliğine gidip, iyi bir planlama yapmaları gerekmektedir. Öğretmen ihtiyacının devam ettiği branşlara daha çok öğrenci alınması veya bu alanlarda eğitim fakülteleri açılması ile tahminen 4-8 yıl gibi bir sürede bu ihtiyaç karşılanabilir.

Bir başka önemli husus da; öğretmenlerin maddi ve manevi durumlarının iyileştirilerek, bu konudaki sürtüşmelerin ülke gündeminden kaldırılması gerektiğidir. Devletten bu konuda üzerine düşen görevi yapması beklenmektedir.

3.3. Öğretim Programlarının Günün İhtiyaçlarına

Cevap Veremeyişi

Yukarıda da belirtildiği gibi, günümüzde 3-4 yıl gibi kısa bir sürede yeni bilgilere ihtiyaç duyuluyor. Bu kadar sık aralıklarla program değiştirilmesi mümkün değildir. Yıllarca programların değiştirilmemesi de doğru değildir. Bu durum karşısında programların uzun süre değiştirilmemesi veya kısa aralıklarla değiştirilmesi yerine kısa ve orta vadelerdeki gelişmelerin gerektiğinde ilave edilebileceği bir program geliştirme süreci başlatılmalıdır.

Öğretim programlarında “öğrencilerimizi hayata, mesleğe ve yüksek öğrenime hazırlamak” esas alınmaktadır. Bu bağlamda mesleki ve teknik orta öğretimde geniş tabanlı “alan-dal” uygulamasına dayalı “modüler eğitim”e imkan verecek program geliştirme çalışmalarına devam edilmektedir.

Orta öğretimde, okul türü yerine program türünü esas alan bir yapıya gidilmeli, ülkemiz şartlarına uygun işgücü piyasası araştırma sistemi kurulmalı ve araştırma sonuçlarına göre mesleki eğitim yönlendirilmelidir. Programların hazırlanmasında, merkezin belirleyeceği çerçeveye göre, çevre ihtiyaçlarını karşılayabilecek program yapısı esas alınmalıdır. Modüler ve kredilendirmeye dayalı program yapısı ile yatay ve dikey geçişlere gerekli esneklik sağlanmalıdır. İşlerliği ve geçerliliği olan bir rehberlik ve yönlendirme sistemi acilen kurulmalıdır. Bu hem özel eğitim ihtiyacı olan gençlerimizi olumlu etkileyecek hem de mesleki ve teknik eğitime yönlendirmeyi sağlayacaktır. Ayrıca, üstün ve özel yetenekle gençlerin eğitimlerini yeterli ve yetenekleri oranında geliştirmeleri için gerekli önlemler alınmalıdır.

3.4. Mesleki ve Teknik Öğretimin Geliştirilememesi

Meslek eğitim, “bilmeyi”, “yapabilme” amacı ile bütünleştiren, teorik eğitimi pratik eğitimle tamamlayan ve ağırlıklı olarak istih-

dama yönelik bir eğitim sürecidir. Günümüzde uygulanmakta olan piyasa ekonomisinin ihtiyaç duyduğu rekabetçi pazar taleplerini karşılayacak vasıfta ve uyumlu düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, teknoloji kullanımına yatkın, yeni durumlara uyum sağlayabilen, beceri düzeyi yüksek insan kaynağının yetiştirilmesi, ülkemizin kalkınma hızının yükseltilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu önemine rağmen, kalkınma planlarında ısrarla yer verilmesine rağmen; mesleki eğitime devam eden öğrencilerin oranı bırakalım % 65'i, % 45'lere çıkarılamamıştır. En yüksek oran 1999'da ulaşılan % 43.5 dir. Aynı yıl üniversite giriş sınavında meslek liselerine farklı katsayı uygulamasının etkisiyle mesleki eğitime olan talep azalmıştır. 2002'de % 33.2'dir. Aynı yıl başlatılan meslek liselerinden meslek yüksek okullarına sınavsız geçiş uygulaması ancak % 3'lük bir artış sağlayabilmiştir. Çünkü meslek yüksek okullarımızın imkânsızlıkları hepimizce bilinmektedir.

Burada bir konuya açıklık getirmeye çalışacağım. Meslek liselerinin tüm yüksek öğretim programlarına gitmeleri yönünde bir ısrarımız yoktur. Kendi alanlarındaki lisans programlarına dezavantajsız gitmelerini istiyoruz. Konu gerek siyasi ortamda gerekse kamu oyunda İmam Hatip Liseleri bazında ele alınarak esas sıkıntı görmezlikten geliniyor, tartışmalar arasında kayboluyor. Esas sıkıntı iletişim meslek lisesi mezunlarının iletişim fakültelerine giriş sınavında lise mezunlarına uygulanan kat sayının değil de daha düşük katsayının uygulanmasındadır. Meslek lisesi mezunlarına sadece mesleki eğitim fakültelerine girerken lise mezunlarına uygulanan katsayı uygulanıyor ki iletişim alanında eğitim fakültesi yok. Oysa bu okulların öğretim programları iletişim fakülteleri ve sektörle işbirliği yapılarak birbirini takip eden, tamamlayan programlar şeklinde hazırlanmıştır.

Mesleki ve teknik orta öğretim okulu öğrencilerinin eğitimini aldıkları meslek alanı, meslek yüksek okuluna girerken ve meslek yüksek okulundan lisans öğretimine dikey geçiş yaparken "alanının devamı" olarak kabul ediliyor, ama alanlarının devamı olan lisans programlarına gitmek istediklerinde, bu istekleri, YÖK / ÖSYM tarafından farklı alan olarak değerlendiriliyor.

Mesleki eğitime etkili bir yönlendirmenin yapılmaması, mesleki

eğitim – istihdam ilişkisinin kurulamaması ve yüksek öğretimde yeterli kapasitenin oluşturulamaması sebebiyle yüksek öğretim önündeki yığılma artarak devam etmektedir.

Öğrencilerin % 65'inin mesleki ve teknik orta öğretime devam etmeleri için; öncelikle kendi alanlarında lisans programlarına devamlarının önündeki farklı katsayı uygulama engeli kaldırılmalı, uygulamalı meslek eğitimine işveren mutlaka katılmalı yani 3308 sayılı kanunun 200'den fazla işçi çalıştıranların eğitim merkezi kurma hükmüne işlerlik kazandırılmalı, meslek standartları ve sertifikasyon sistemine mutlaka geçilmeli, Meslek Standartları Kurumu kurma çalışmaları sonuçlandırılmalıdır.

4. SONUÇ

Eğitimin bütün kademelerinde gerekli altyapı ve öğretmen ihtiyacının karşılanmasında iyileşmeler olmasına rağmen, beklenen seviyede gelişme sağlanamamıştır. Eğitim hizmeti sunan kamu ve özel kurum ve kuruluşlar arasındaki koordine eksikliği devam etmektedir. Herkese eğitim ve öğretim imkanı sunabilecek ortamın oluşturulması, yüksek öğretime geçişte yığılmaların önlenmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve etkin bir yönlendirme sisteminin kurulmasına ilişkin düzenlemelerde yetersiz kalınmıştır.

Günümüzde insanlık tarihinde belki de benzeri görülmemiş, duyulmamış hızlı bir gelişme ve değişme yaşanmaktadır. Bizler bilimde, teknolojiye ve toplumdaki bu hızlı değişimi yaşayan insanlar olarak; neredeyse her gün yeni bir kavramı duymak veya yeni bir tanımı öğrenmek zorunda kalıyoruz. Bundan böyle yeni ihtiyaçları karşılayacak, yeni eğitim amaçları ortaya konularak çağa cevap verebilecek insanımızı yetiştirmek durumundayız.

Eğitimin amacı; toplumda olagelen ekonomik ve sosyal değişimlerle baş edebilecek kapasitede insan yetiştirmek olmalıdır. Eğitimle insanda sorumluluk duygusunu geliştirmek, toplumda birlikte yaşamının gerektirdiği duyarlılığa ve hoş görüye sahip olma bilincini oluşturarak toplumsal olaylarda katılımı geliştirmek amaçlanmalıdır. İnsanlara bilgiyi aktarma değil, yaşadıkları sürece öğrenmelerine yardım ederek, kendilerini geliştirme davranışı kazandırılmalıdır.

Eğitim kurumlarımızın bilen, beceren ve başaran insanlar yetiştirilmesi gerekir. Yetiştireceğimiz insanın;

- Okur-yazar değil, okuyan, okur olan,
- Bakan değil, gören,
- Duyan değil, dinleyen,
- Ezberleyen değil, öğrenen,
- Arayan değil, bulan,
- Hep kendi tüketen değil, paylaşan,
- Kendi çıkarını değil, toplumun yararını düşünen,
- Hazır alan değil, gerektiğinde üretebilen,
- Sadece hak arayan değil, sorumluluğunu da bilen,
- Kendini yeterli gören değil, kendini geliştirebilen,
- Bir işi iyi yapan değil, iyi bir iş yapan,
- Kural koyan değil, kurallara uyan,
- İlişki değil, iletişim kurabilen,
- Yürüten değil, koşan,

- Oturan değil, ayakları üzerinde durabilen, insan olmalıdır.

Çünkü 21. yüzyılda öncelik eğitilmiş insanın olacaktır. ¹¹⁸

1. MEB, **Millî Eğitim İstatistikleri**, Ankara 2005.

2. MEB, **2006 Mali Yılı Bütçe Tasarısına İlişkin Rapor**, Ankara Kasım 2005.

3. MEB a.g.e.

4. MEB a.g.e.

5. ORAKÇI Dr. Adem, “Ayrıcalıklı Bir Meslek Öğretmenlik”, **Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim**, Kasım 2005, sayı: 69, s. 25.

6. ATABAŞ Hasan, “Öncelik Eğitilmiş İnsanda”, **Yeşilay**, Eylül 2000, sayı: 802, s.8.

¹¹⁸ Hasan Atabaş, “Öncelik Eğitilmiş İnsanda”, **Yeşilay**, Eylül 2000, sayı: 802, s.8.

4. YÜKSEKÖĞRETİM

DARÜLFÜNUN'DAN ÜNİVERSİTESİ'YE

*Prof. Dr. Ali ARSLAN**

Kuruluş ve gelişme dönemlerinde, buldukları devir itibariyle başarılı olan medreseler, Osmanlı Devleti'nin Avrupaî tarzda reformlara tabi tutulduğu dönemde, yeni sürecin ruhuna uygun görül-meyerek örgün öğretimdeki eski işlevlerine son verilmişti. Çünkü artık Osmanlı Devleti kendi medeniyeti çerçevesinde kurumlarını yenileyen bir devlet değil, başka yerlerden ithalat yaparak yeni kurumlar ortaya koyan bir devlettir. Yöneticilerin Batılı kurumları tercih etmesi yanında, Avrupaî modelde yeni açılımların yapıldığı sırada alternatifler üretemeyen medreselerin yetersizlikleri dolayısıyla da medreseler eski konumlarını koruyamamışlardı. Bu süreç ilk, orta, lise seviyesinde olduğu gibi, Üniversite kademesinde de Avrupaî tarzda bir kurumun açılması ile neticelenmiştir¹⁹.

I-DARÜLFÜNUN DÖNEMİ

A- DARÜLFÜNUN'UN KURULUŞ KARARI

Medrese dışında Avrupaî tarzda bir müessese açmak düşüncesinin etkisi ile ilk Darülfünun(üniversite)'un kurulması fikri ilk defa 1845 yılında Muvakkat Maarif Meclisi tarafından ortaya konmuştu.

* İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölüm Öğretim Üyesi.

¹⁹ Tanzimat'tan 2005'e kadar Türkiye'de yüksek öğretimde yapılan düzenlemeler hakkında bakımız: Ali Arslan, *Kısırdöngü/Türkiye'de Siyaset ve Üniversite*, Truva Yayınları, 2005.

Bu Muvakkat Maarif Meclisi'nde, Meclis-i Vâlâ üyesi Reisü'l-ulemâ payeli Abdülkadir Bey başkanlığında, Vak'anüvis Esat Efendi, Keçecizade Mehmed Fuad Efendi(Paşa), Recai Efendi, Dar-ı Şura-yı Askeri azası Arif Hikmet Bey , Fetva Emmini Arif Efendi, Meclis-i Vâlâ azası Said Muhib Efendi ve Mekteb-i Fünun-ı Harbiye Nazırı Emin Paşa bulunmaktaydı¹²⁰. 13 Mart 1845 tarihinden itibaren haftada iki gün toplanmak üzere onbir aylık bir çalışma neticesinde Muvakkat Meclis'in hazırladığı rapor Meclis-i Vâlâ'ya takdim edilmişti¹²¹.

Bu raporda; önceki devirlerin değerli eserlerinin tedkik edilip, onlar hakkında geniş bilgi verilmek üzere bir Darülfünun tesis edilmesi, burada okutulacak ilim ve fenne ait kitapların kurulacak kütüphanede toplanması teklif edilmişti. Darülfünun'da tedris edilecek kitapların telif veya tercümesi için kırk azadan teşekkül edecek bir Encümen-i Dâniş'in kurulması kararlaştırılmıştı. Ancak, Encümen-i Dâniş, Darülfünun binasında bulunmasına rağmen, Meclis-i Maarif-i Umumiye'ye bağlı olacaktı¹²².

Meclis-i Muvakkat raporunda Darülfünun fikri ortaya atılmasına rağmen niteliği tam olarak açıklanmamış, muğlak kalmıştır. Bu hususa 21 Temmuz 1846'da yayınlanan resmî bir bildiri ile açıklık getirilmîş, Darülfünun kavramı izah edilmiştir¹²³:

- İstanbul'un uygun bir yerinde Darülfünun binası inşa edilecektir.
- Darülfünun orta eğitimin (Rüşdiyelerin) üzerinde üçüncü eğitim-öğretim kademesi olarak düzenlenecektir.
- Darülfünun'da her nevi fen ve ilim öğretilip öğrenilecektir.
- Darülfünunda "ikmâl-i kemâlât-ı insâniye" için bütün ilim ve fenler okutulacaktır.

¹²⁰ Mahmut Cevat, **Maarif-i Umumiye Nezareti'nin Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı**, İstanbul, s. 27-30; Kenan Akyüz, **Encümen-i Dâniş**, Ankara 1975, s.40-41.

¹²¹ Ekmeleddin İhsanoğlu, "Darülfünun Tarihçesine Giriş", **Bellekten**, nr.210, Ankara 1990, s.701-702.

¹²² Taceddin Kayaoğlu, **Türkiye'de Tercüme Müesseseleri**, İstanbul 1998, s. 56 vd.

¹²³ Bu bildiri için bkz. F.R. Unat, **Türk Eğitim Sisteminin Gelişmesine Genel Bir Bakış**, Ankara 1964, s. 90-91.

- Osmanlı bürokrasisinde görev almak “emeline” olanlar da ilim ve fenleri Darülfünun’da tahsil edebileceklerdir.

Yukarıdakilerden anlaşılacağı üzere Darülfünun’un öncelikli gayesi memur yetiştirmek değil üniversitenin var oluş amacına uygun insan yetiştirmektir. Bu da raporda “ikmâl-i kemâlât-ı insaniye”olarak belirtilmiştir.

Bu yeni fikrin teşekkülü ile Osmanlı Devleti’ndeki eğitim sistemi tamamen yeni bir formata dönüşüyor, Doğulu müesseseler yerine Batılı eğitim sistemi ilk okuldan üniversiteye kadar ithal edilmiş oluyordu. 1839 yılında ilk ve orta eğitim kurumlarındaki Batılılaşma, 1845 yılında üniversite düzeyinde de kabul ediliyordu. Her ne kadar medreseler kapatılması da, yeni kurulan müesseseleri onların alternatifidir. Eski kurumlarla ilgilenmeyip yenilerinin açılması, eski kurumların yani medreselerin kapatılması yönündeki hedefin açık göstergesi olarak kabul edilmelidir. Hele hele yeni açılanlar eğitim-öğretim kurumları Devlet tarafından eğitim sisteminin esası olarak kabul edildikten sonra medreselerin kendilerini toparlayabilmesi mümkün değildi. Zaten büyük zaafiyet içerisinde olan medreselerin, devlet destekli yeni kurumlar karşısında durabilmesi ihtimal dışıydı.

B- DARÜLFÜNUN’UN KURULMA ÇALIŞMALARI

1- İlk Darülfünun Kurma Teşebbüsü

Darülfünun’un kuruluş kararından sonra , çeşitli ilim ve fenler için ayrı kısım ve odaları, dersaneleri ihtiva eden, kütüphane müze ve laboratuvarları içine alan geniş bir binanın inşasına başlandı. Ayasofya Camii yakınındaki bir arsada İtalyan Mimar Gaspare Fossati tarafından başlanan inşaat, Mimar Ahmet Efendi tarafından 1861’de kısmen bitirildiği bir sırada, bu binanın Darülfünun için fazla büyük olduğu düşüncesiyle , bir kısmı Maliye Nezareti’ne verildi. Bununla da yetinmeyen yönetim, 6 Mart 1865’te tamamlanan binanın tamamını Maliye Nezareti’ne devretti. Ancak, Darülfünun’un bina ihtiyacını karşılamak üzere, daha küçük bir binanın yapılmasına 26 Mart 1865’te başlandı ve 1869 ‘da tamamlandı. Halen ayakta olan bu bina, bugün Çemberlitaş’ta Basın Müzesi olarak kullanılır.

maktadır¹²⁴.

Darülfünunun bina inşaatının uzun süreceğinin anlaşılması ve açılışın gecikeceğinin fark edilmesi üzerine Darülfünun binasında faaliyet göstermesi kararlaştırılan Encümen-i Dâniş'in bir an önce çalışmalarına başlamasının faydalı olacağı, Meclis-i Maarif-i Umumiye tarafından 1846'da bir lâyiha ile ortaya kondu. Bu lâyihada; ilim ve fennin Osmanlı ülkesinde yayılmasını sağlayacak olan Encümen-i Dâniş'in Darülfünun'un açılışını beklemeden bir an önce Darü'l-maarif binasında faaliyete geçmesi ve okutulacak kitapları hazırlaması teklif edildi¹²⁵. 18 Temmuz 1851'de açılan Encümen-i Dâniş 1862'ye kadar faaliyet göstermiş, bazı eserler hazırlamasına rağmen pek başarılı olamamıştır¹²⁶.

Öğretim üyesi ihtiyacını karşılamak amacıyla, Darülfünun'un açılışına hazırlık olması için 1857'de biri terbiye diğeri riyaziye öğrenimi yapmak üzere iki talebe Paris'e gönderildi¹²⁷. Bu öğrenciler Tahsin Efendi ve Selim Sabit Efendilerdi¹²⁸.

1863 yılında Darülfünun binasının açılmasının zaman alacağı göz önünde bulundurularak Darülfünun'un resmen açılışına kadar bazı derslerin halka açık konferans tarzından yapılması Sadrazam Fuat Paşa tarafından kabul edildi. İnşaatı devam eden binanın bazı odaları derslane şekline sokularak 13 Ocak 1863'de Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-ı Adliye âzâsından Edhem Paşa'nın nezaretinde konferanslara başlandı. İlk konferans Kimyager Derviş Paşa tarafından fizik ve kimyanın lüzumu ile elektrik konularında verildi. Konferansta 500 civarında dinleyici hazır bulundu. Ahmet Vefik Paşa tarafından da Tarih-i Hikmet (Tarih Felsefesi) dersleri verildi. Fizik, kimya, tabii bilimler, tarih ve coğrafya konularındaki konferans tarzındaki bu dersler, Mart 1865'e kadar düzenli olarak devam etti. Derviş Paşa'nın verdiği fizik derslerini izleyen bir çok kişi sınava tabi tutularak başarılı olanlara şehadetname (sertifika) verildi. Darülfünun'da Edhem

¹²⁴ İhsanoğlu, *a.g.m.*, s.705-706.

¹²⁵ Akyüz, *a.g.e.*, s. 29, 44; İhsanoğlu, *a.g.m.*, s. 704.

¹²⁶ Kayaoğlu, *a.g.e.*, s. 77-89.

¹²⁷ Unat, *a.g.e.*, s. 50.

¹²⁸ A. Siler, **Türk Yüksek Öğretiminde Darülfünun (1863-1933)**, E.Ü.S.B.E. Basılmamış Doktora Tezi, Ankara 1992, s. 23.

Paşa'nın gayretleriyle çoğunluğu Fransızca olan 4000 ciltlik bir kitaplık oluşturuldu. Ayrıca, dönemi itibariyle önemli sayılabilecek bir fizik ve kimya laboratuvarı kuruldu¹²⁹.

1865'te inşaatı biten Darülfünun binası tamamen Maliye Nezareti'ne devredilince Darülfünun da Nuri Paşa Konağı'na taşındı ve konferans tarzındaki derslere 19 Nisan 1865 tarihinde tekrar başlandı. 1865 sonlarında çıkan bir yangında Avrupa'dan getirilen ders araçları ve kitapları bina ile birlikte yandı. Böylece ilk Darülfünun kurma teşebbüsü düzenli derslere bile başlanamadan halk için yapılan konferans tarzındaki derslerle sınırlı olarak kaldı ve Darülfünun kapatıldı¹³⁰.

2- İkinci Darülfünun Kurma Teşebbüsü Ve Darülfünun-ı Osmanî

İlk Darülfünun teşebbüsünün başarısız olması üzerine, yeniden Darülfünun açılma çalışmalarına başlandı. Bu arada medrese ve askerî okullar dışındaki hemen hemen bütün eğitim-öğretim kurumlarını Maarif Nezareti çatısı altında toplayarak merkezileşmesini ve düzenli işlemlerini sağlayan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi hazırlandı¹³¹. Bu nizamname ile ilmî, idarî, malî ve hukukî durumu belirlenen bir Darülfünun'un kurulmasına da karar verilmiştir. Fransız modeline göre teşkilatlandırılan Osmanlı maarifinde, 1867'de Fransız Eğitim Bakanı Victor Duruy'nun Osmanlı eğitim müesseselerinin sistemleştirilmesi için hazırladığı ve içinde fen, tarih, hukuk ve idare branşlarının okutulacağı bir üniversitenin kurulmasını ihtiva eden taslağı da 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin hazırlanmasında etkili olmuştur¹³². Bu Maarif Nizamnamesi'nin belirlediği çerçeve günümüze kadar eğitim sistemimizin esasını oluşturmuştur¹³³.

¹²⁹ Hasan Ali Koçer, **Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)**, İstanbul 1970, s. 75.

¹³⁰ İhsanoğlu, *a.g.m.*, s. 706-710.

¹³¹ İhsanoğlu, *a.g.m.*, s. 713-714.

¹³² Niyazi Berkes, **Türkiye'de Çağdaşlaşma**, İstanbul 1979, s. 233.

¹³³ Bu konuda güzel bir çalışma için bakınız; Teyfur Erdoğan, "Maarif-i Umumiye Nezareti Teşkilatı", **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi**, c. 51, sayı. 1-4, 1996, s. 183-247; c. 52, sayı. 1-4, 1997, s.247-285.

Darülfünun, Maarif Nezareti'nin takriri ve Padişah'ın tasdiki ile tayin edilecek bir Nazır tarafından idare edilecekti. Fakülteler ise şube muallimlerinin her sene içlerinden birini bir yıllığına şube seçtikleri bir müdür tarafından idare edilecekti.

Nazırın başkanlığında toplanan Darülfünun-ı Osmani Meclisi'nin üyeleri şube müdürleri idi. Darülfünun ders programlarının, inziyat işlerinin ve cari olan meselelerin görüşüldüğü yer Darülfünun Meclisi idi.

Şube müdürlerinin doğrudan seçimle işbaşına geldiği, Maarif Nezareti ve Maarif Nezareti'nin Darülfünun'daki temsilcisi olan Darülfünun Nazırı tarafından tasdik edilmesinin gerekmediği¹³⁴ göz önüne alınırsa Darülfünun'un en yüksek organı olan Darülfünun Meclisi'nde seçilmiş üyeleri devamlı olarak çoğunluktadır. Her şubenin ders programı ilgili şubenin muallimleri tarafından düzenlenerek, Darülfünun Meclisi'nde de görüşüldükten sonra Darülfünun Nâzırı ile Maarif Vekâleti tarafından tasdik edilmesi gerekiyordu¹³⁵.

Bu nizamnameye göre Darülfünun'un; Hikmet ve Edebiyat Şubesi, İlm-i Hukuk Şubesi, Ulum-ı Tabiiye ve Riyaziye Şubesi'nden meydana geliyordu. Dersler Türkçe olarak verilecekti. Ancak Türkçe ders vermeye muktedir muallimler yetişinceye kadar dersler Fransızca olarak da verilebilecekti¹³⁶.

Öğrenci olabilmek için en az on altı yaşını doldurmak, her şubeden seçilen bir imtihan heyeti huzurunda Lisan-ı Osmanî, Tarih-i Umumî, Coğrafya, Hesab, Hendese, Cebir, Hikmet-i Tabiiye ve Mantık'tan yapılacak imtihanda başarılı olmak şarttı¹³⁷. Yalnız bu dersleri okuduğuna dair Osmanlı Hükûmeti tarafından kabul edilen bir okul şهادetnamesini ibraz edenler sınavsız olarak kayıt yaptırabileceklerdi¹³⁸.

Bütün Darülfünun için binden fazla öğrencinin giriş sınavı ya-

¹³⁴ **Maarif-i Umumiye Nizamnamesi(MUN)**, (Düstur, I. Tertip, cilt II, s. 184-219), m.108, 109, 111, 113.

¹³⁵ **MUN**, m. 86, 113.

¹³⁶ **MUN**, m. 81-84.

¹³⁷ **MUN**, m.88.

¹³⁸ **MUN**, m. 90-92

pılmış ve 450'den fazla öğrenci kayd edilmişti. 20 Şubat 1870'te Sadrazam Ali Paşa'nın da hazır bulunduğu bir törenle Darülfünun-ı Osmanî açılmıştı. Ağustos 1870'te öğrencilerin büyük çoğunluğu bir üst sınıfa geçmişlerdi. Darülfünun 1873'te kapatılmıştır.

1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile Doğu dilleri Arapça ve Farsça ile Batı dillerinden Fransızca ve Latince'nin beraber okutulması Edebiyat Şubesinde Doğu ile Batı'nın birlikte telif edilmeye çalışıldığını anlıyoruz¹³⁹. Fransız modeline göre örgütlenmesi düşünülen Darülfünun'un fiili özerkliğe sahip bir kurum olarak düşünüldüğü anlaşılmaktadır.

Üç fakülteden biri olan Hukuk Fakültesi'nde her ne kadar fıkıh ve usul-ı fıkıh dersleri var ise de, diğer dersler Fransız ve Roma hukuku eksenindedir. Kendi medeniyet temelleri üzerinde açılım yapmayan veya yapamayan Osmanlı Devleti, devlet sistemini belirleyen hukuk alanında Avrupa hukukunu ithal ederken, bu hukuk sistemini işletecek insanları yetiştirmeye Darülfünun'da başlamaktadır.

3- Darülfünun-ı Sultanî

1873'te Darülfünun-ı Osmanî'nin kapatılmasına rağmen, Batı tarzında bir üniversite kurma teşebbüslerine devam edilmiştir. Üçüncü teşebbüs Galatasaray Sultanîsi binasında açılan Darülfünun-ı Sultanî'dir.

1874 yılında Maarif Nâzırı Safvet Paşa tarafından Avrupa üniversiteleri model alınarak Mühendis Mektebi(Turuk ve Maabir Mektebi) ile Hukuk Mektebi'nin içinde bulunduğu Darülfünun-ı Sultanî kurulmuştu. Daha sonra Darülfünun-ı Sultanî'ye bir Edebiyat Mektebi de ilâve edilmişti. Mekteb-i Sultani ile beraber Darülfünun'un da idareciliğini yürüten Sava Paşa'ya göre, Darülfünun'un Tıp, Fen, Edebiyat, İlahiyat ve Hukuk mekteblerinden oluşması gerekirken, Tıp ve İlahiyat mekteblerinin açılmamasını sebebi ülkede mevcut Tıbbiye'nin Tıp karşılığı, medreselerin de İlahiyat karşılığı olarak kabul edilmekte olmasındandır.

¹³⁹ Ali Arslan, **Darülfünun'dan Üniversiteye**, İstanbul 1995, s.33-38.

Mezun olmak için, her yıl sonunda yazılı ve sözlü olarak yapılan imtihanlarda başarılı olmak mecburiyeti vardı. Hukuk Mektebi'nde doktor ünvanına sahip olabilmek için, ilmî bir konuda bir risale(tez) hazırlamak ve bunu Maarif Nezareti'nin tayin edeceği bir başkanın riyasetinde Darülfünun müdür ve muallimlerinden oluşacak bir jürinin huzurunda savunmak gerekiyordu. Doktorada başarılı olmayanlar daha kolay bir sınava girerek başarılı olursa "Lisaniye" yani mezuniyet ünvanına sahip olabilirdi¹⁴⁰. Turuk ve Maabir Mektebi'nde dört yıl sonunda başarılı olup hazırladıkları tezleri kabul edilenler Mühendis doktor ünvanını alacaklardı. Doktora sınavında başarılı olamayanlar daha kolay bir imtihandan geçirilerek Kondüktör ünvanına nail olacaklardı¹⁴¹. Edebiyat Mektebi'ndeki dört yıllık eğitimde başarılı olanlara da "Muallim-i Edebiyat" unvanı verilecekti¹⁴².

Darülfünun-ı Sultanî de orta öğretimin yeterli olmaması, finans kaynağı ve araç-gereçlerin temin edilememesi, yeterli sayı ve düzeyde hocaların bulunmaması ve teşebbüsün daha çok taklit düzeyinde kalması dolayısıyla başarısız olmuştur. Hukuk alanındaki düşünce bu Darülfünun'da da geçerlidir. Darülfünun-ı Sultanî'de Mühendis Mektebi'nin düşünülmesi mühendislik alanındaki ilim ve teknolojinin Türkiye'de üretilmesi düşüncesinin pratiğe dökülmesi bakımından önemli olup, bu ilk teşebbüstür.

C- DARÜLFÜNUN'UN DAİMİ OLARAK FAALİYETE BAŞLAMASI

1-Darülfünun-ı Şahane

Yirmi yıl sonra, bir üniversitenin kurulmasının şart olduğu hususunda kanaatlerin yoğunlaşması üzerine Darülfünun, nihayet II. Abdülhamid'in tahta geçişinin 25. yıldönümünde, 1 Eylül 1900'de

¹⁴⁰ **Darülfünun Hukuk Mektebi Nizamnamesi (Düster, I.Tertib, C.III.s. 439-443), m. 13-15.**

¹⁴¹ **Turuk ve Maabir Mektebi'nin Nizamat-ı Dahiliyesi (Düster, I. Tertib, C.III, s.442-443), m. 5.**

¹⁴² Edebiyat Mektebi Nizamnamesi için bkz; İhsanoğlu, "Darülfünun Tarihçesine Giriş II -Üçüncü Teşebbüs: Darülfünun-ı Sultani", **Bellekten, c. LVII, sayı 218, Ankara 1993. s. 239.**

resmen açılmıştır. Açılan Darülfünunun resmî adı Darülfünun-ı Şâhâne'dir. Darülfünun, Ulum-ı Aliye-i Diniye, Ulûm-ı Riyaziye ve Tabiiye ile Edebiyat şubelerinden oluşuyordu. Ulum- Aliye-i Diniye Şubesi'nin öğretim süresi dört yıldır. Edebiyat ile Ulum-ı Riyaziye ve Tabiiye Şubesi'nin öğretim süreleri üç yıldır.

Darülfünun-ı Şâhâne'nin yönetimi, II. Abdulhamid döneminin genel özelliği olan merkezden yönetme anlayışına uygun olarak tanzim edilmişti. Darülfünun'nun başında bir müdür ve bu müdürüne yardımcı olmak üzere her şube için birer müdür muavini bulunacaktır¹⁴³.

Darülfünun'a kayıt yaptırabilmek için 18 yaşından büyük olmak şarttı. İyi ahlâk sahibi; Mekteb-i Sultanî, Ticaret, Darüşşafaka ve İdadi mezunları ile bu okulların mezunları derecesinde malumatı haiz olduklarını imtihanla ispat edenler Darülfünun'a kabul edileceklerdi. Darülfünun'dan mezun olacak öğrencinin ilk önce son sınıf derslerinden, sonra da mensup olduğu bölümün bütün derslerinden yapılacak sözlü imtihanda başarılı olması gerekiyordu. Ayrıca, imtihanlarda başarılı olan öğrencinin ilmî bir konuda bir çalışma yapması gerekiyordu¹⁴⁴.

İslam Birliği politikası izlediği kabul edilen II. Abdülhamid'in kurduğu Darülfünun-ı Şahane Avrupa üniversiteleri model alınarak kurulmaya çalışılmıştır. II. Abdülhamid bir ilke imza atarak, Batılı bir tarzdaki üniversite içerisinde Doğulu bir İlahiyat Fakültesi kurmuştur. Bunu II. Abdülhamid'in İslam Birliği politikaları ile nasıl bağdaştırdığının ciddi olarak sorgulanması gerekir.

2- II. Meşrutiyet Döneminde Darülfünunun Yeniden Yapılandırılması ve Fakültelerde Özerklik Uygulaması

II. Meşrutiyet döneminde Maarif Nazırı Emrullah Efendi tarafından savunulan Tubâ Ağacı Nazariyesi ile eğitim sisteminde düzenleme ve iyileştirmenin ilk eğitimden değil üniversiteden başlan-

¹⁴³ Ali Arslan, "Türkiye'de Üniversitenin Kuruluşu ve Yönetimindeki Değişiklikler (1869-1946), *Yeni Türkiye*, sayı 23-24, Ankara 1999, s. 412-13.

¹⁴⁴ Ali Arslan, *Darülfünun'dan Üniversiteye*, İstanbul 1995, s. 47-54.

ması gerektiği görüşü¹⁴⁵ Darülfünunun yerinin daha iyi anlaşılmasına yardım etmiş ve yeni yönetimin Darülfünuna daha fazla ilgi göstermesine yardımcı olmuştu. Ayrıca, Tıp ve Hukuk mekteplerinin de Darülfünuna bağlanması ile bu kurum daha etkin hale getirilmişti.

II. Meşrutiyet döneminin hürriyet ortamında fakültelerin de kendi kendilerini yönetme istikametinde önemli bir adım atılarak 1911 yılı sonlarında Darülfünun'un şubeleri(fakülteleri)nde birer Meclis-i Muallimîn kurulması Maarif-i Umumiye Nezareti tarafından İstanbul Darülfünunu'na bildirilmişti. Maarif Nezareti tarafından verilen emir "**Darülfünun Şubelerinde Mecâlis-i Muallimîn'in Vezâifini Mübeyyin Talimat**" başlığını taşımaktadır. Türkiye'de fakültelerin kendi kendilerini yönetmesini açıklayan ve ilkelerini belirleyen bu talimatın İstanbul Darülfünunu Edebiyat Fakültesi'nde uygulanması ile ilgili Fakülte Meclis Zabıtları mevcuttur.

Her şubenin muallimlerinin tabii üye olduğu Meclis-i Muallimîn gizli oy ve ekseriyetle bir yıl müddetle bir reis ile aynı şartlarda bir katip seçecekti. Fakülte reis ve katibinin atanması için Maarif Nezareti'nin tasdiki gerekecekti. Reis ve katibin katılmadığı toplantılarda en yaşlı üye reise ve en genç ise katibe vekalet edecekti. Ayda bir defa toplanma mecburiyeti olan Meclis-i Muallimîn, Reisin daveti üzerine fevkalâde de toplanabilirdi. Azanın yarısından bir fazlası hazır bulunmadıkça Meclis-i Muallimîn tarafından karar alınamazdı¹⁴⁶.

Maarif Nezareti'nin Meclis-i Muallimîn kurulması talimatı üzerine, Edebiyat Şubesi "heyet-i muallimîn"i 8 Kanunuevvel 1327(21 Aralık 1911) tarihinde toplanarak Türkiye'de üniversitelerin kendi kendisini yönetmesi istikametinde bir ilki gerçekleştirmiştir. Böylece

¹⁴⁵ Yahya Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, Ankara 1985, s. 279. Emrullah Efendi'nin fikirlerine karşı sert eleştiriler yazan Hüseyin Cahit, ilk eğitime önem vererek eğitim ve bilginin yayınlştırılması gerektiği ve ilmin okul binası olmadığını vurgulamıştı; Kenan Olgun, " II. Meşrutiyet Dönemi Osmanlı Basınında bir Eğitim Kurumu olarak Darülfünun(1908-1912), **Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları**; sayı 2, İstanbul 2002, s. 191).

¹⁴⁶ Darülfünun Şubelerinde Mecâlis-i Muallimîn'in Vezâifini Mübeyyin Talimat için bakınız; Ali İhsan Gencer- Ali Arslan, **Edebiyat Fakültesi Tarihçesi ve Edebiyat Fakültesi Meclis Zabıtları**, İ. Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul 2005, s. 54.

üniversitelerin bilimsel işlevlerini yerine getiren en etkili kurum olan fakülteler özerkliğe kavuşmuştu. Bundan sonra Türkiye’de özerk yönetimle ilgili yapılan her düzenlemede esas olarak 1911 yılı fakülte meclisi çalışma prensiplerine uyulacaktır.

II. Meşrutiyet döneminde öğrencilerin serbestçe örgütlenmesine müsaade edilmişti. Ancak, Darülfünun ve müstemilatında öğrencilerin kulübler kurmaları, miting yapmaları, nutuk söylemeleri ve konferans yapmaları yasaklandı¹⁴⁷. 14 Ekim 1910 tarihinde Darülfünun Talebe Cemiyeti kurulmuştu. Daha sonraları her fakültede ayrı ayrı dernekler kurması üzerine bütün bu dernekleri içine alacak Darülfünun-ı Osmanî Talebe Cemiyet-i Müttehidesi 1911 yılında oluşturulmuştu¹⁴⁸.

I. Dünya Savaşı’nda aynı cephede savaştığımız Almanya ile işbirliği sadece bu alanla sınırlı kalmamış ve ilim adamları da İstanbul Darülfünunu’nda görev yapmışlardı¹⁴⁹.

Kız öğrencilerin Üniversite seviyesinde ders görmeye başlamaları 1915 yılında İnas Darülfünunu’nun kurulması ile olmuştu. Bu kız üniversitesi Edebiyat ve Riyaziyat-Tabiiyat şubelerinden oluşuyordu. Esasında bu öğrenciler Fen ve Edebiyat Fakülteleri öğrencileri olup o dönemde kız-erkek karma olmaması dolayısıyla yapılan bir uygulama idi. Sabahları erkekler öğleden sonra ise kızlar aynı müderrislerden ders görüyorlardı. Ancak, kız öğrenciler 1919 yılında fiilen erkeklerle beraber derslere girmeye başlamaları üzerine, 1921 yılında Darülfünun Divanı da bu fiili durumu resmen onaylayarak ikili uygulamaya son vermişti¹⁵⁰.

3-Darülfünun’da İlmî ve İdarî Özerkliğe Geçiş

Özerk Darülfünun’un kurulması ile ilgili ilk ciddi çabaların Edebiyat Fakültesi hocaları tarafından ortaya konulduğunu görüyoruz. Özellikle Ziya Gökalp ile İsmail Hakkı Baltacıoğlu, ilmin ancak

¹⁴⁷ **Darülfünun Şubaatı İnzibat Nizamnamesi**(DFSİN); m.11

¹⁴⁸ Ali Arslan “Türkiye’de Üniversite’nin Kuruluşu” s. 414.

¹⁴⁹ Horst Widmann, **Atatürk Üniversite Reformu** (Çev. Aykut Kanacıgil-Serpil Bozkurt), İstanbul 1981, s. 25-26.

¹⁵⁰ Ali Arslan, **Darülfünun’dan Üniversiteye**, s. 68-69.

ilim adamlarına hür olduğu bir ortamın onlara sağlanmasıyla ortaya çıkacağı ve Darülfünun'a yapılacak müdahalelerin ilmî çalışmalarını engelleyeceğini savunuyorlardı. Bu gibi düşünce ve çalışmaların tesiriyle Edebiyat Fakültesi'nde özerk Darülfünun fikri benimsendi. 10 Mayıs 1916'da Darülfünun'un özerk olması hususundaki mazbata Edebiyat Fakültesi Muallimler Meclisi'nde kabul edilerek Darülfünun yönetimine gönderildi. Ancak, 1919 yılına kadar bu hususta bir netice alınamadı¹⁵¹. 1919 tarihli Darülfünun-ı Osmanî Nizamnamesi ile Türkiye'de üniversite ilk olarak ilmî özerkliğe kavuştu. İdari özerklikten bahsedilmemekle birlikte, bu nizamname ile kurulan idari yapı ile de fiili özerk yönetim kurulmuş oldu¹⁵².

Bu düzenlemeye göre; Darülfünun Emîni, Maarif Nazırı adına Darülfünun'u idare edecek. Emin bütün müderris ve muallimler tarafından iki yıllığına seçilecekti. En çok oy alan iki aday Maarif Nezaretî'ne bildirilecek ve bunlardan biri Padişah tarafından tayin edilecekti. Görev süresi sona eren Emin tekrar seçilebilecekti. Darülfünun Eminliği ile Medrese reisliği bir şahsın uhdesinde bulunmayacaktı¹⁵³.

Darülfünun'da en yetkili organ olan Darülfünun Divanı; Başkanı, Darülfünun Emîni'dir. Fakülte reisleri tabii üyesidir. Her fakültede Meclis-i Müderrisince ekseriyet-ara ile iki yıllığına ikişer müderris de seçilmiş üyelerdi. Divan ayda bir olağan, Reisler veya Darülfünun Emîni'nin daveti üzerine fevkalade olarak toplanırdı¹⁵⁴. Darülfünun'da ilmî, kazaî ve idarî alanda en yetkili mercii Darülfünun Divanı idi.

Fakülte Reisi; Meclis-i Müderrisin tarafından bütün azaların ekseriyet-arası ile iki aday seçilecek, durum Divan adayları hakkındaki mütalaasını da ilave ederek Maarif Nezaretî'ne bildirilecekti. Maarif Nazırı da adaylardan birini tayin edecekti. Reis bir yıllığına seçilecekti. Süresi dolan reis tekrar seçilebilecekti. Reisin değiştirilebilmesini icab eden bin hal olduğunda, ancak Darülfünun Divanı'nın kararına istinaden Maarif Nazırı tarafından azl edilebi-

¹⁵¹ Arslan, a.g.e., s. 64-65.

¹⁵² Ali Arslan, "Türkiye'de Üniversitenin Kuruluşu ve Yönetimindeki Değişiklikler (1869-1946)", *Yeni Türkiye*, sayı 23-24, s.

¹⁵³ *Darülfünun-ı Osmânî Nizâmnamesi (DFON)*, m. 19.

¹⁵⁴ *DFON*, m.23, 28.

lecekti. Reis, Medrese'nin idaresini sağlayacak, Medreseyi temsil edecek ve Medrese'nin bilumum muamelatını yürütecekti. Fakülte Reisine yardımcı olmak üzere, Meclis-i Müderrisîn tarafından bir Kâtib- i Umumi seçilecek ve Maarif Nezaretî'nce tasdik edilecekti. Katibin Muallimlerden olması tercih sebebiydi¹⁵⁵.

Meclis-i Müderrisîn; Her medresede müderris ve muallimlerden meydana gelen bir meclis bulunurdu. Meclise reis başkanlık ederdi. Eğer reis yoksa, meclis yerine bir vekil seçerdi. Azanın ekseriyeti bulunmadıkça müzakere yapılmaz herhangi bir karar alınamazdı. Meclis ayda bir defa mutad olarak toplanırdı. Ayrıca reisin daveti veya üyelerden dört kişinin isteği ile meclis olağanüstü toplanırdı¹⁵⁶. Fakülte'nin ilmî, idarî ve kazaî alanlardaki en yetkili organı Fakülte Meclisi idi.

24 Ekim 1919'da yürürlüğe giren Darülfünun-ı Osmani Nizamnamesi ile Darülfünun'a ilmî özerklik ile fiili idarî özerklik verilmişti. Daha sonra Osmanlı Hükûmetince 12 Ağustos 1922 tarihli kararname ile Darülfünun'a idarî özerklik de verilmiştir¹⁵⁷. 1919 sonrası yapılan düzenlemelerle oluşturulan özerk yapı 1933 yılına kadar Darülfünunda uygulanmıştı. 1946'da üniversitelerde gerçekleştirilen özerklik yönündeki düzenlemeler de esas itibariyle 1919 nizamnamesinin bir tekrarıdır¹⁵⁸.

4- İşgal Karşı ve Millî Mücadele Taraftarı İstanbul Darülfünunu

Millî Mücadele sürerken İtilâf Devletlerinin İstanbul'u işgal altında tutmaları Darülfünun'un zor yıllar geçirmesine sebep olmuştur. Buna rağmen, Darülfünun, Millî Dava karşısında ilgisiz kalmamıştır. Paris Konferansı'nda İstanbul ve Boğazların tarafsız bir statüye dönüştürülmesi çalışmalarına karşı Darülfünun bir muhtıra

¹⁵⁵ DFON, m. 29, 31, 34.

¹⁵⁶ DFON, m.37, 38, 39.

¹⁵⁷ Darülfünun'un Şahsiyet-i Hükmiyesi Hakkında Kararname İçin bkz; **Düster II**. Tertib, c. II, s. 697.

¹⁵⁸ Geniş bilgi için bakınız; Ali Arslan, "Çok Partili Döneme Geçişten 27 Mayıs'a Türkiye'de Siyaset ve Üniversite", **İ. Ü. Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları**, Sayı 2, İstanbul 2002, s. 41-83.

hazırlamıştır. Bu muhtıradaki yapılmak istenilenin haksızlık olduğu ve İstanbulsuz bir Türkiye'nin bağımsız kalamayacağı vurgulanmıştır.

İzmir'in Yunan işgaline uğraması Darülfünun'da büyük tepkiyle karşılanmıştı. Hocaların ve öğrenci derneklerinin temsilcilerinin katılımıyla bir cemiyet kurulmuş ve bu cemiyet bir protestonâme hazırlayarak İtilaf Devletleri temsilcilerine vermeyi kararlaştırmıştı. Daha sonra İzmir'in işgali ile ilgili bir protesto toplantısı daha yapılmıştı.

Edebiyat Fakültesi öğrencileri , 12 Nisan 1922'de , Edebiyat Medresesi Talebe Cemiyeti vasıtasıyla ittifakla aldıkları bir kararla Millî Mücadele aleyhine tavır sergileyin ve Türkleri tezyif edici ifadeler kullanan bazı altı öğretim üyesini protesto ile dersleri boykot etmişlerdi. Daha sonra boykot Darülfünun'un bütün fakültelerine yayılmış ve Osmanlı Maarif Nezareti karşı tedbir olarak 25 Nisan 1922 tarihinde geçici olarak Darülfünun'u kapatmıştı. Darülfünun ancak 2 Haziran 1922'de tekrar açılmıştı¹⁵⁹.

İstanbul'un işgal altında olmasına rağmen Millî Mücadele önderi Mustafa Kemal Paşa'ya 1922'de Edebiyat Fakültesi fahri müderrislik unvanı verilmemişti¹⁶⁰. Kısacası İstanbul Darülfünunu işgal karşı ve Millî mücadele taraftarı bir tavır ortaya koymuştu.

D- CUMHURİYET DÖNEMİNDE İSTANBUL DARÜLFÜNUNU

Osmanlı dönemindeki 22 yıllık kısa ömründe, iç ve dış çalkantıları yaşayan, bazı yıllar öğretime ara verilen Darülfünun, Osmanlı Devleti'nin sonunda; Edebiyat Fakültesi, Hukuk Fakültesi, Fen Fakültesi, Tıp Fakültesi ile bu fakülteye bağlı olan Eczacı ve Dişçi mekteplerinden meydana geliyordu. 1924 yılında medreselerin kapatılması üzerine medreselerin yüksek düzeydeki kısmı İlahiyat Fakültesi olarak Darülfünuna ilhak edilmişti.

¹⁵⁹ T. Gökbilgin, **Millî Mücadele Başlarken**, Ankara 1959, s. 66; Siler, **a.g.t.**, 185-190.

¹⁶⁰ Ali Arslan, **Osmanlı Darülfünunu**, s. 297-305.

Cumhuriyet döneminde bütün kurumlar yeniden düzenlenip Cumhuriyet ideali doğrultusunda çalışması sağlanırken İstanbul Darülfünunu da ele alınmıştı. İlk olarak yapılan icraat, darülfünunun bir türlü çözülemeyen mekan problemine el atılması olmuştu. Tıp Fakültesi hariç, diğer bütün fakülteler II. Meşrutiyet döneminden itibaren Bayezid'teki Zeynep Hanım Konağı'nda mekan bakımından zor şartlar altında faaliyetlerini sürdürüyordu. Darülfünun'un bina problemini çözmek isteyen Cumhuriyet hükûmeti İstanbul'un en önemli binalarından biri olan Harbiye Nezareti binasını Darülfünuna vermişti. Bugün İstanbul Üniversitesi'nin Rektörlüğü olan bu binanın üst katlarına Edebiyat ve Hukuk Fakülteleri yerleştirmişti. Eski Jandarma Komutanlığı binası Eczacılık ve Dişçilik yüksek okullarına tahsis edilirken, Zeynep Hanım Konağı'nda sadece Fen Fakültesi ile Yüksek Muallim Mektebi kalmıştı¹⁶¹. Böylece İstanbul Darülfünunu o dönem için mekan bakımından rahat bir ortama kavuşmuştu.

1919 yılında verilen ilmî özerklik yanında son Osmanlı Hükûmeti kararname ile idari özerklik vermesine rağmen Meclis tarafından düzenleme yapılmamıştı. Cumhuriyet döneminde bu eksikliği gidermek isteyen Darülfünun Divanı bir kanun teklifine son şeklini vererek Maarif Vekaleti'ne göndermişti. Hükûmet tarafından uygun görülen kanun teklifi TBMM tarafından da kabul edilerek yürürlüğe girmişti. 21 Nisan 1924 tarihinde 394 sayılı kanunla İstanbul Darülfünuna idarî ve malî özerklik tanınarak Darülfünun ve fakültelerinin mülhak bütçe ile yönetilmesi kararlaştırılmıştı¹⁶². İstanbul Darülfünunu'na özerklik veren kanun hazırlanırken bu yasanın ruhuna uygun olacak tarzda bir talimatnamenin hazırlanması çalışmaları da tamamlanmıştı. 21 Nisan 1924 tarihinde Bakanlar Kurulu tarafından 52 maddelik bir talimatname kabul edilmişti. Bu talimatname özerklikle uyumlu bir nitelik taşımakta olup 1919 düzenlemesi ile çok büyük benzerlik taşımakta idi¹⁶³.

¹⁶¹ Siler, **a.g.t.**, 195.

¹⁶² Bu kanun için bakınız ; **Dünya Üniversiteleri ve Türkiye'de Üniversitelerin Gelişimi**, I, İstanbul 1950, s. 211-214.

¹⁶³ Ali Arslan, **Darülfünun'dan Üniversiteye**, s. 86 vd.

1- Darülfünunun Yapısı

A- Darülfünun'un Amacı

Darülfünun için çizilen hedef¹⁶⁴ “*Maarif-i Âliyyenin inkişâf ve terakkisine*” hizmet etmektir. Darülfünun ilmî bir müessesedir¹⁶⁵.

B- Darülfünun'un İdaresi

1- Emanet

Darülfünunun “reisi” Maarif Vekili'dir. Maarif Vekili, Darülfünun'u Emin vasıtasıyla idare ederdi¹⁶⁶. Fakat Darülfünun Emmini'nin tayini, doğrudan atama suretiyle Maarif Vekâleti tarafından yapılamazdı. Emin, Darülfünun'da vazifeli umum müderris ve muallimler tarafından üç seneliğine seçilir ve seçim esnasında en çok oy alan iki aday Vekâlet'e bildirilirdi. Vekâlet de bunlardan birini tercih ederek, Cumhurbaşkanı'nın da tasdikine sunar ve böylece Darülfünun Emmini'nin tayini gerçekleşirdi¹⁶⁷.

Darülfünun Emmini olabilmek için müderris olmak şart olup¹⁶⁸, Emin seçilen kişi aynı zamanda eminlik ile bir fakülte reisliğini uhdesinde bulunduramazdı¹⁶⁹.

Darülfünun'un bütün şubelerine iyi bir şekilde nezâret etmek¹⁷⁰, lüzumlu hususları Darülfünun Divanı'na havale etmek¹⁷¹, Darülfünun

¹⁶⁴ **Darülfünun-ı Osmanî Nizâmnâmesi (DFON)**, m.1; DF “*Maarif-i âliyyenin inkişâf ve terakkisine hâdim Hukuk, Tıp, Edebiyat, Fünûn medreselerinden müteşekkil bir müessese-i ilmiyedir*”.

¹⁶⁵ **İstanbul Darülfünunu Talimatnâmesi (İDFT)**'de (Talimatnâme için bkz. Ernest Hirsch, **Dünya Üniversiteleri ve Türkiye'de Üniversitelerin Gelişmesi, I**, İstanbul 1950, s. 223-228), DF'un hedefi ile ilgili madde kısaltılarak “*DF; Tıp, Hukuk, Edebiyat, Fen ve İlâhiyat Fakültelerinden müteşekkindir*” şekline dönüştürülmüştür. Bakınız **İDFT**, madde 1. Fakat DF tarafından hazırlanan öğrenci rehberlerinde, **İstanbul Darülfünunu'nun 1929-1930 Talebe Rehberi (1929-1930)** (TR), İstanbul 1930, s.7 ve **1931-1933 TR**, s.7 “*Maarif-i âliyyenin inkişâf ve terakkisine hâdim...müessese-i ilmiye*” olduğu belirtilmiştir.

¹⁶⁶ **İDFT**, m. 18

¹⁶⁷ Aynı madde.

¹⁶⁸ **İDFT**, m. 17.

¹⁶⁹ **İDFT**, m. 20.

¹⁷⁰ **İDFT**, m. 21.

¹⁷¹ **İDFT**, m. 26.

Divanı'na başkanlıkta bulunmak¹⁷² Darülfünun Divanı'nın kararlarını icra etmek, fakülteler tarafından verilen diplomaları hazırlamak, müesseselerle yazışma ve haberleşmeyi sağlamak, gelen heyetleri Darülfünun namına kabul etmek ve bütün hususlarda Darülfünun'u temsil etmek Darülfünun Emin'inin başlıca vazifeleri arasındaydı¹⁷³.

Süresi dolan Darülfünun Emmini tekrar seçilebilirdi¹⁷⁴. Darülfünun Emmini'ne eminlik vazifesinden dolayı müderrislik maaşından başka belirlenmiş bir tahsisat da verilirdi¹⁷⁵.

2- Divan

İstanbul Darülfünunu ve her fakülte şahsiyet-i hükmiye'yi haiz¹⁷⁶ olmakla beraber Darülfünun'da en yüksek karar organı Darülfünun Divanı'dır¹⁷⁷. Emin'in başkanlığında toplanan Divan'da tabii üye olarak fakülte reisleri ile her fakülteden üç yıllığına müderris meclislerince seçilen ikişer müderrisden oluşmaktadır. Darülfünun Divanı; Emin, beş fakülte reisi ve seçilmiş on üye olmak üzere toplam onaltı kişiden müteşekkildir.

Divanın vazifeleri ilmî, kazaî ve idarî olmak üzere üçe ayrılırdı¹⁷⁸:

İlmî Vazifeleri

Tedrisatla ilgili olarak fakülte müderris meclislerince alınan kararları tetkik, ilmî gelişmelere ait incelemeleri teşvik, ilmî kitapların telif ve neşrini temin, ilmî kitaplara mükâfat verilmesini Maarif Vekâleti'ne teklif, fakülte meclislerine alınan fakülteleere ait nizâmat

¹⁷² İDFT, m. 22.

¹⁷³ İDFT, m. 21.

¹⁷⁴ İDFT, m. 18.

¹⁷⁵ İDFT, m. 19.

¹⁷⁶ İstanbul Darülfünunu'nun Şahsiyet-i Hükmiye Hakkında Kanun, **TBMM Zabıt Ceridesi (ZC)**, cilt VIII, s. 1093-1106, m.1.

¹⁷⁷ Fakülte meclisleri ile DF Divanı arasında bir ihtilaf ortaya çıkması halinde Divanın re'sen ittihaz edeceği karar geçerlidir. Bkz. İDFT, m. 27.

¹⁷⁸ İDFT, m. 22.

ve talimatnâme layihalarını inceleyerek tasvip etmektedir¹⁷⁹.

Darülfünun Talimatnamesi'nde her fakültede okunması bildirilen derslerin¹⁸⁰ ilmî ehemmiyet ve genişliğine göre bir veya müteaddit derslere ayrılması, fakültelerde bulunan derslerin birleştirilip, şubelere taksimi, ders ihdâs ve ilgası teklifleri, fakültelerde meslek şubeleri açılması ve lüzûm görülen her türlü değişikliği, o işlerle ilgili fakülte meclisinin teklifi, Darülfünun Divanı'nın kabulü ve Maarif Vekâleti'nin onayı ile icrâ edilebilirdi¹⁸¹.

Ayrıca Darülfünun Divanı Türkiye'deki orta ve yüksek öğretim hakkında görüşlerini açıklamakla vazifeliydi¹⁸².

Darülfünun Divanı'nın yapmış olduğu icraat örneklerinin ortaya konması konunun anlaşılmasına katkıda bulunacaktır. Meselâ 1930 yılında, Darülfünun hocalarının maaşlarında baremin uygulamaya konulabilmesi için derecelendirme yapılması şart olmuştur. Bunun için, fakülte meclislerinden gelen ve kürsü ile ders sayılarını gösteren taslaklar üzerinde Darülfünun Divanı düzenlemeler yapmış ve bazı kürsüleri ayırma işlerini bitirdikten sonra Maarif Vekâleti'ne göndermişti¹⁸³.

Darülfünun tarafından 1929-30'da bir ıslahat projesi hazırlanmıştı¹⁸⁴. Bu ıslahat projesi hazırlanırken Hukuk Fakültesi Müderris Meclisi ile Divan arasında Tatbikat-ı Hukukiye ve Cezaiye dersi ile İktisat dersinin kaldırılması hususunda görüş ayrılığı çıkmıştı. Divan'daki Hukuk Fakültesi temsilcilerinin itirazına rağmen Divan'ın ekseriyet kararı ile iki ders kaldırılmıştı¹⁸⁵. Darülfünun Divanı'nın hazırladığı ıslahat projesi de Maarif Vekâleti tarafından yeterli bulunmayarak icraata konulmamıştır¹⁸⁶. Aynı şekilde Darülfünun Divanı'nın hazırladığı Gazetecilik Mektebi projesi de Maarif Vekâleti'nce kabul görmemiştir¹⁸⁷. Darülfünun Divanı, 1929

¹⁷⁹ İDFT, m. 24.

¹⁸⁰ İDFT, m. 4, 5, 6, 7, 8.

¹⁸¹ İDFT, m. 9.

¹⁸² İDFT, m. 24.

¹⁸³ C, 12. X. 1929; C., 14.X. 1929.

¹⁸⁴ C, 17. XII. 1929.

¹⁸⁵ *Vakit Gazetesi* (I), 2.VI. 1920.

¹⁸⁶ V, 3.V. 1929.

¹⁸⁷ *Darülfünun Edebiyat Fakültesi Zabıt Hülasaları*, C.II, XII. 1931, s. 37.

yılında Hayvanat İstasyonu'nun Baltalimanı'ndaki yalıda kurulması ve Tedkik-i Arz Enstitüsü'nün kadro ve çalışma tarzına dair bir talimatname yapılmasını ve onaylanmasını Maarif Vekâleti'ne arz etmiştir¹⁸⁸.

Görüldüğü gibi, Darülfünun Divanı ilmî hususta Maarif Vekâleti'nden doğrudan emir alma mevkiinde değilse de, özellikle mevcut olan şeylerin dışında yapacağı icraatlarında Maarif Vekâleti'nin tasdiki gerekmektedir.

Kazaî Vazifesi

İlmî heyetten birinin değiştirilmesinde nihaî kararı vermek Darülfünun Divanı'na aittir¹⁸⁹. Bir öğretim üyesinin görevden alınması; onun istifası, derse ve meclise tekraren devam etmemesi, mesleğin şeref ve haysiyetine aykırı harekette bulunması, sahasındaki ehliyetsizliği ile ilgisizliği dolayısıyla verilecek ceza, Divan üyelerinin üçte iki çoğunluğunun verecekleri kararla gerçekleştirilebilir¹⁹⁰.

Tatbikatta ise nihaî kararın, Darülfünun'a idarî muhtariyet verilmesinden önceki nizamnamede olduğu gibi¹⁹¹ uygulandığı görülmektedir. 1929-33 yılları arasında ilmî yetersizliği dolayısıyla tek ihraç kararı Tıp Fakültesi muallimi Rasim Ali Bey hakkındadır. Tıp Fakültesi Meclisi'nce Rasim Ali hakkında alınan ihraç kararı, Divan tarafından tasdik edilip Darülfünun tarafından Maarif Vekâleti'ne gönderilmişti. İhraç kararı Maarif Vekâleti'nce tasdik edilmediği gibi, hakkındaki karar kesinleşene kadar maaş almaya devam eden Rasim Ali Bey'in maaş aldığı halde niçin deslere devam etmediği

¹⁸⁸ C, 25. II. 1929.

¹⁸⁹ İDFT, m. 26. Bu hususta geniş bilgi ve tatbikat için bakınız: Ali Arslan, "Cumhuriyet Dönemi İstanbul Darülfünunu'na Öğretim Üyesi Olmanın Şartları ve İlmî Yetersizlik Dolayısıyla Görevden Alınma", **Tarih Enstitüsü Dergisi**, Sayı 14, İstanbul 1994, s. 161-171.

¹⁹⁰ İDFT, m. 15.

¹⁹¹ İDFT, m. 13. Bir öğretim üyesinin görevden alınması Divan azâsının "*ekseriyet-i sülüsân ârâsı ile verilecek karara müsteniden Maarif Nezareti tarafından usûlü dairesinde*" icraatı ile gerçekleşirdi. Fakat bu madde İDFT'de Divan'ın "*ekseriyet-i sülüsân ârâsı ile verilecek karara müsteniden usûlü dairesinde vaki olur. (m.15)*" şeklinde değiştirdi.

Darülfünun'dan bir yazı ile sorulmuştur¹⁹². Maarif Vekâleti'nin, Rasim Ali'nin vazifesine iadesi lüzûmunu bildirmesi üzerine¹⁹³, Divan'daki Tıp Fakültesi azaları karşı çıkmış ve seçilen üyelerden Hasan Reşat Bey ve Server Kâmil Bey Divan'dan istifa etmişlerdir¹⁹⁴. Uzun süre bir neticeye ulaştırılamayan ihraç kararı, Rasim Ali'nin orta mektep muallimliğine tayin edilmesiyle çözümlenmiştir¹⁹⁵.

Rasim Ali'nin Vekâlet emrine alınması¹⁹⁶, bir memur kabul edilerek başka bir yere tayini Darülfünun'un muhtariyetine müdahale tartışmasını ortaya çıkarmıştı¹⁹⁷.

Bu tarzdaki diğer bir uygulama da, normal görev sürelerinin sona ermesi dolayısıyla Eczacılık ve Dişçilik mekteplerinden çıkarılan asistanların Maarif Vekâleti'nin emri ile görev sürelerinin uzatılmasıdır¹⁹⁸.

Kazaî noktadan, Maarif Vekâleti'nin Darülfünun'a özerklik tanınmasından önceki uygulamayı devam ettirdiği görülmektedir.

İdarî Vazifeleri

Darülfünun'un idarî vazifesi, Maarif vekili ve emin tarafından havale olunan hususları müzakere ve Darülfünun bütçesini hazırlamaktır¹⁹⁹.

Fakülte reislerinin seçiminde, reis üçte iki çoğunlukla seçilirse Darülfünun Divanı bunu "tasvib" ederek Vekâlet'e arz ederdi. Şayet üçte iki çoğunluk sağlanamadan bir reis seçilmiş ise, en çok oy alan iki adaydan biri Divan tarafından tercih edilerek Maarif Vekâleti'ne bildirilirdi. Vekâlet'in kabulü ve Reiscumhurun tasdiki ile de reisler tayin edilirdi²⁰⁰.

¹⁹² **Son Posta Gazetesi** (SP), 20. !V. 1932.

¹⁹³ C, 21. IV. 1932.

¹⁹⁴ C, 21. IV. 1932.

¹⁹⁵ C, 16. I. 1933.

¹⁹⁶ C, 13. XI, 1932.

¹⁹⁷ C, 16. XI. 1932.

¹⁹⁸ C. 8. II. 19333.

¹⁹⁹ **İDFT**, m. 26.

²⁰⁰ **İDFT**, m. 28.

Darülfünun Divanı, bazen reisler hakkında tercihini yapmadan evvel Maarif Vekâleti ile temas eder veyahut da Vekâlet iki aday arasından tercihini doğrudan yapardı. Mesela Emin Neş'et Ömer Bey 1930'da Tıp Fakültesi reislik seçiminde yirmi ve onüç oy alan iki aday hakkında Maarif Vekâleti'yle hangisinin tercih edileceği hususunu görüşmüştü²⁰¹. 1930'da Fen Fakültesi reislik seçiminde Fatih Bey onüç oy, Hüsnü Hamit Bey onbir oy almış ve Maarif Vekâleti doğrudan Hüsnü Hamit Bey'i tercih etmişti²⁰². Daha sonra Fen Fakültesi Reisliği'nden Hüsnü Hamit'in istifasını Maarif Vekâleti reislik süresi az kaldığı gerekçesiyle kabul etmemiştir²⁰³. Tıp Fakültesi'ne bağlı bulunan Dişçilik Mektebi Müdürlüğü'ne Tıp Fakültesi muallimi Mahir Bey'in tayini de Maarif Vekâleti tarafından red edilmiştir²⁰⁴. Daha sonra Dişçilik Mektebi Müdürlüğü'ne kimya müderrisi Ziya Bey'in tayini kararlaştırılarak Maarif Vekâleti'ne bildirilmiştir²⁰⁵.

Darülfünun idarî kadrosunun belirlenmesinde muhtariyetin bulunmasına rağmen Maarif Vekâleti'nin etkili olduğu görülmektedir.

3- Fakültelerin İdaresi

a- Fakülte Reisi

Reis, fakülte öğretim üyelerinin üçte iki çoğunluğu ile üç yıllığına seçilirdi. Üçte iki çoğunluk sağlanamadığı takdirde en fazla oy alan iki aday Fakülte Meclisi tarafından Darülfünun Divanı'na bildirilirdi. Divan da bunlardan birini tercih ederek Maarif Vekâleti'ne önerir ve Vekâlet'in tercih ettiği şahıs, Cumhurreisi'nin tasdiki ile Reis tayin edilirdi. Reisin müderris olma şartı vardı²⁰⁶. İki fakültenin reisliğini bir kişi uhdesinde bulunduramazdı²⁰⁷. Reis, fakültede bulunmadığı zamanlarda yerine bir müderrisi vekil bırakır ve bunu Darülfünun Emaneti'ne bildirirdi²⁰⁸.

²⁰¹ Milliyet gazetesi (M), 14. VII. 1930.

²⁰² C, 23. V. 1930.

²⁰³ V, 29. VIII. 1930.

²⁰⁴ C, 03. IV.1933.

²⁰⁵ C, 26. IV. 1933.

²⁰⁶ İDFT, m. 28.

²⁰⁷ İDFT, m. 29.

²⁰⁸ İDFT, m. 31.

Fakülte reislerinin vazifeleri:

- Fakülte ve şubeleri teftiş,
- Tedrisatın düzenli yapılması ve hocaların devamlı çalışmalarına nezaret,
- Fakülte Meclisi'nin kararlarından gerekenlerini yazı ile gerekli yerlere bildirme ve lüzümlü olanlarını icrâ,
- Diplomaları imza,
- Fakülteye gelen heyetleri kabul ve fakültede yapılacak merasimlere başkanlık etmektir.

Darülfünun'un ve Divan'ın vazifelerine dahil olmayan bütün hususlarda re'sen haberleşme, fakülte reislerinin başlıca vazifelerindedir. Ayrıca fevkalâde şartlar ortaya çıktığında, daha sonra Fakülte Meclisi'ne arz etmek üzere tedrisata ara verilebilirdi. İcap eden durumlarda fakülte memurlarını uygun bir tarzda tayin ve azleder, Emanet'e bildirmek şartıyla hemen vazifeden el çektirebilirdi²⁰⁹.

Reis bütün işlerinde yardımcı olmak üzere fakültelerde birer umumî kâtip, reisin fakülte müderris ve muallimlerinden göstereceği iki aday arasından Fakülte Meclisi tarafından "ekseriyet-i ârâ" (oy çokluğu) ile üç seneliğine seçilir ve Divan tarafından tasdik edilirdi. Süresi biten umumî kâtip tekrar seçilebilirdi²¹⁰.

b- Fakülte Meclisi

Her fakülte, kendi müderris ve muallimlerinden oluşan bir Fakülte Meclisi'ne sahipti. Meclis'e Fakülte reisi başkanlık ederdi. Meclis üç ayda bir olağan, reisin daveti veya müderris ve muallimlerden altı kişinin talebi üzerine de fevkalâde toplanırdı²¹¹.

Müderris ve muallimlerle beraber ilmî heyetten sayılan müderris muavinlerinin²¹², fakülte meclislerine tabî üye olmaları husu-

²⁰⁹ İDFT, m. 30.

²¹⁰ İDFT, m. 34-35.

²¹¹ İDFT, m. 36.

²¹² İDFT, m. 10.

sunda bir kayıt yoktu²¹³. Buna rağmen Edebiyat Fakültesi'nde teammül olarak müderris muavinleri de fakülte meclisine dahil edilirdi. Hukuk Fakültesi'nde ise müderris muavinlerinin ilmî heyete dahil olma istekleri Hukuk Fakültesi'nde kabul edilmemiştir²¹⁴. Müderris muavinlerinin ilmî heyete dahil edilmeleri yanında fakülte meclislerine kabul edilmemeleri, talimatname hazırlanırken gözden kaçan ve sonradan düzeltilmeyen bir çelişki olmalıdır.

Fakülte meclislerinin vazifeleri kısaca üçe ayrılırdı.

İlmî Vazifeleri:

-Boş bulunan derslere hoca adaylarını seçme,

-Müderris muavinliği imtihanlarını tertip ve ilan etme,

-Tedrisatın cereyan tarzını, ders ve ilgası ile değiştirilmesi hakkındaki mütâlaaları ile öğrenimlerini yabancı memleketlerde tamamlamak üzere gönderilecek fakülte talebelerini tesbit edip Emanet'e bildirmek,

-İlmî tetkikleri teşvik, ilmî kitap ve risaleleri telif ve yayınlayanlara mükâfat vermek,

-Darülmesaierde çalışan şahıslara başarılarına göre ihtisas vesikası vermektir²¹⁵.

İdarî Vazifeleri:

Fakülte Dekanı, fakülte adına görev yapacak Divan üyelerini ve Kâtib-i Umumi'yi seçmektir.

Fakülte bütçesine göre darülmesai ve ders ihtiyaçlarını düzenli şekilde dağıtmak, reis ve emin tarafından havale olunan hususları müzakere etmektir²¹⁶.

Fakülte yönetimlerinin tatbikatına bakıldığında, fakülte reisleri seçimlerinde her zaman iki adaydan birini seçmeye ihtiyaç kalmaz-

²¹³ İDFT, m. 36.

²¹⁴ C, 22. III. 1933.

²¹⁵ İDFT, m. 37.

²¹⁶ İDFT, m. 37.

dı. Mesela 1930'da Fen Fakültesi²¹⁷ ve Hukuk Fakültesi'nde²¹⁸ reisler ittifakla seçilmişti. Bazen reis seçimlerinde emin ve Divan'ın istemediği şahısların seçilmesinde tartışmalar olurdu. Bunun tipik bir örneği Edebiyat Fakültesi'nde cereyan etmişti. Edebiyat Fakültesi Meclisi, müddeti sona eren Fuat Köprülü'yü tekrar reis seçmiş, fakat Divan bunu red etmişti. Fakülte Meclisi'ndeki bir kısım hocaların Köprülü'yü Divan'ın istememesine karşın tekrar reis seçmek istemeleri üzerine, Emin Muammer Reşit Bey, Fakülte Meclisi'ndeki toplantıya iştirak etmiş ve Fuat Köprülü'yü reis olarak istemediklerini bildirmişti. Reis seçimi için toplanan Fakülte Meclisi'nde bir kısım müderrisler Fuat Köprülü'nün tekrar seçilmesinde bir sakınca bulunmadığı, diğerleri ise seçilse bile Divan'ın tekrar reddedeceği şeklinde görüş bildirmişlerdi²¹⁹. Fuat Köprülü, Divan'ın kendisi hakkında yaptığı muamelede haksız olduğunu, sicil makbuzunu mecliste bulunanlara göstererek Divan'ın kendisini sicilli bulunduğu yolundaki ithamların da asılsız bulunduğunu belirtmişti. Fuat Köprülü, bu Divan'la çalışmasının mümkün olmadığını bildirerek reis adaylığından çekilmişti²²⁰. Bunun üzerine yapılan seçimde on iki oy Ali Muzaffer Bey'e onbir oy da Behçet Bey'e verilmişti. Neticede Divan, Ali Muzaffer Bey'in reislğini tercih etmiş ve daha sonra da tayini tasdik edilmişti²²¹.

Bazı durumlarda fakülte idareleriyle Maarif Vekâleti arasında anlaşmazlıklar meydana gelirdi. Mesela, Maarif Vekili, Cemal Hüsnü Bey'in Dişçilik Mektebi'nde vazife yapması için Kâzım Esat Bey'in kadroya alınmasını istemesi ve bunun da Darülfünun'da tasdik edilerek tayin işinin gerçekleşmesi²²², Tıp Fakültesi'nde huzursuzluğa sebep olmuştu. Zira boş bulunan bir kadroya talimatname icabı fakülte meclisleri aday belirler ve bunu Maarif Vekâleti red veya tasdik ederdi²²³. Bu olay üzerine Tıp Fakültesi Reisi Süreyya Ali Bey, "fakülte reislerinin ancak fakülte meclislerinin verdiği di-

²¹⁷ İDFT, m. 39.

²¹⁸ M, 29. VIII. 1930.

²¹⁹ C, 2-6. VIII. 1931

²²⁰ DF, Edebiyat Fakültesi Meclis Zabıt Hulasaları (1919-33), s.51.

²²¹ C, 6. VIII, 1931.

²²² C, 29. V. 1930.

²²³ İDFT, m. 14.

rektifle çalışabileceği” gerekçesiyle istifa etmişti²²⁴. Fakat Fakülte Meclisi bu istifayı geri aldirtmiştir²²⁵.

Özerkliğin olmasına rağmen Maarif Vekili’nin yetkisi dışında olarak eminin yukarıdan aşağıya yaptığı müdahaleler tepkiyle karşılanmış ve huzursuzluk meydana getirmiştir.

C- Muhtariyet ve Hükûmetle İlişkiler

Büyük ölçüde Fransız üniversite modeli esas alınarak kurulan Darülfünun, Cumhuriyet’in ilanından önce de ilmî ve idarî muhtariyeti haizdi. Türkiye Cumhuriyeti tarafından Darülfünun’un özerkliği yeniden düzenlenmiştir. Fakat bu hükûmî şahsiyet verilirken Darülfünun ve fakültelerde bulunması gereken “*mallanmalarına ve mallarını da bağmsız olarak idare etme*”lerine²²⁶ gerçek manada serbestlik getirilmemişti. Şöyle ki, İstanbul Darülfünunu ve müteşekkil bulunduğu Tıp, Hukuk, Edebiyat, İlâhiyât ve Fen fakültelerinden her biri menkul ve gayrimenkullerini “*tasarruf ve teberruat kabülüne ve devair ve mehâkimde huzur ve murâfaaya*” haiz idi. Fakat “istikraz ve mümasili akidler yapmaya haiz değildi. Darülfünun’un gelirleri umumî bütçeden verilen para ve bağışlar olarak tesbit edilmişti. Fakültelerin gelirleri fakülte meclislerinin kararıyla sarf edilirdi. Gelirlerin fakültele dağıtılması Darülfünun Divanı’nca kararlaştırılırdı²²⁷. Tatbikatta Darülfünun’un bütün gelirleri Darülfünun Mülhak Bütçesinin B cetvelinde gösterilirdi. Fakülte meclisleri doğrudan gelirlerini harcamayıp, Darülfünun’un bütün gelirlerinin de dahil edildiği ve hükûmetçe son şekli verilen Darülfünun bütçesine göre harcama yapılırdı. Zaten fakültelerin gelirleri hiç bir zaman giderlerden fazla olmamıştı.

Darülfünun bütçesi, Divan tarafından hazırlanır²²⁸ ve Maarif Vekâleti’ne gönderilirdi. Vekâlet ve hükûmet tarafından gerekli dü-

²²⁴ V, 19.VI.1930.

²²⁵ C, 20. VI. 1930.

²²⁶ Hafız Timur, “Üniversite Muhtariyeti”, **Dünya Üniversiteleri ve Türkiye’de Üniversitelerin Gelişmesi**, İstanbul 1950, s. 167.

²²⁷ İstanbul Darülfünunu Hakkında Şahsiyet-i Hükmiye Kanunu (**Dünya Üniversiteleri...**, I, s. 222-223.), m. 1, 3-4.

²²⁸ İDFT, m. 26.

zenlemeleri ve işlemleri yaparak Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne havale edilirdi. Darülfünun bütçesi encümenlerde görüşülürken Maarif Vekâleti'nden ve Darülfünun'dan temsilciler bulunurdu²²⁹.

Bütçede Darülfünun'un ve fakültelerin her birinin gelir ve giderleri ayrı ayrı cetvelde gösterilirdi. Bir fasıldan diğerine nakil hususî kanun ile bir faslın maddeleri arasındaki nakil ise Maarif vekilinin tasdiki ile icra olunurdu²³⁰.

Görüldüğü gibi Darülfünun, bütçesini serbestçe tanzim ve idare edememekte, gelirlerin dağılımını yapamamaktaydı. Hatta kendisine tahsis olunmuş olan bütçenin bir faslındaki maddeler arasında nakil yapabilme hakkına bile haiz değildi. Bu da hükmî şahsiyet ile sağlanması gereken, mâlî açıdan serbestliği son derece kullanılmaz duruma düşmekteydi.

Darülfünun'a özerklik verilmesine rağmen, idarî olarak bunun gerektirdiği düzenlemelere gidilmemişti. Şöyle ki, Darülfünun'un asıl reisi olan Maarif Vekili, Emin vasıtasıyla Darülfünun'a nezaret ederdi. Emin, Darülfünun'un öğretim üyeleri tarafından seçilen iki aday arasından birisinin Maarif Vekâleti'nce tercih ve tasvib ve Reisicumhur'un tasdikiyle tayin edilirdi²³¹. Fakülte Reisleri, fakülte öğretim üyeleri tarafından seçilir, Divan tarafından tasvib edilir, Maarif Vekâleti'nce kabul ve Reisicumhur'ca da tasdik edilirdi²³². Hocaların tayinleri de aynı yolla gerçekleşirdi²³³. Bunların haricinde Maarif Vekili Darülfünun Divanı'na doğrudan müzakere etmesi için uygun bulunduğu hususları havale edebilirdi²³⁴. Darülfünun'da bir esere mükâfat verilmesi uygun görüldüğünde son karar Maarif Vekâleti'ne aitti²³⁵. Ayrıca yüksek mekteplerden atılan talebelerin Darülfünun'a kayıt-kabulü fakülte meclislerinin teklifi ve Maarif vekilinin tasdiki ile gerçekleşirdi²³⁶.

²²⁹ Ali Arslan, **a.g.e.**, s. 154-158.

²³⁰ **İDFŞHK**, m. 12.

²³¹ **İDFT**, m. 18.

²³² **İDFT**, m. 28.

²³³ **İDFT**, m. 14.

²³⁴ **İDFT**, m. 26.

²³⁵ **İDFT**, m. 20.

²³⁶ **DF İnzibat-ı Dahiliye Talimatnâmesi, (1931-33 TR, s. 13-18.), m. 9.**

Uygulamada, Maarif vekili doğrudan Darülfünun'a gelerek hocalar ve idarecilerle görüşür, hükûmetin maarif politikası hakkında açıklamaları bulunurdu. Darülfünun'da dikkat ve ehemmiyetle takip edilecek hususları bildirdiği gibi²³⁷, emin vasıtasıyla yapılması gerekenleri Darülfünun hoca ve idarecilerine aktarırdı²³⁸. Fakülte reisliği seçimlerinde iki aday ortaya çıkması durumlarında tercih hakkı Divan'a ait iken bazen Maarif Vekâleti bu tercihi doğrudan kendisi yapardı²³⁹. Darülfünun'da boş bulunan öğretim üyelikleri için aday tesbiti fakülte meclislerince yapılması gerekirken²⁴⁰, bazen Maarif Vekili kendi istediği birinin kadroya alınmasını isterdi²⁴¹. İlmî yetersizliği yüzünden bir hocanın ihraç edilmesi, fakülte meclislerinin kararı ve Divan'ın tasdiki ile gerçekleşmesi gerekirdi²⁴². Ancak işlemler bazen Maarif Vekâleti'ne intikal eden ihraç kararını uygun bulmayan Maarif Vekâleti, öğretim üyesini normal bir memur statüsünde kabul ederek, Vekâlet emrine alırdı²⁴³. Hatta hukukî hiçbir yetkisi olmayan Sıhhat Vekili de Tıp Fakültesi Meclisi'ne başkanlık etme düşüncesini taşıyabilirdi. Mesela 1932'de Tıp Fakültesi Meclisi toplantısına katılarak başkanlık edecek olan, Sıhhat Vekili Refik Bey'in gelmemesi üzerine fakülte meclisi normal şekilde toplanmıştı²⁴⁴.

Gerek talimatnamede çizilen çerçeve ve gerekse tatbikattaki davranışlar gözönüne alındığında Darülfünun'a verilen tüzel kişiliğin sağladığı idarî serbestlik sınırlıdır.

Darülfünun ilmî muhtariyete haiz olmasına rağmen, bunu sağlayabilecek ilmî ve malî destekten yoksun bulunuyordu. Ayrıca bir ilim şubesinin genişliğini dikkate alarak bir çok derslere ayrılması, mevcut derslerin birleştirilme ve şubelere ayırımı, yeni derslerin konması veya ilga edilmesi, yeni şubelerin açılması fakülte meclislerinin kararı, Divan'ın tasvibi, Maarif Vekâleti'nin tasdiki ile ger-

²³⁷ V, 11. X. 1930.

²³⁸ C, 9. V. 1929.

²³⁹ C, 23. V. 1930.

²⁴⁰ İDFT, m. 14.

²⁴¹ C, 29. V. 1930; C, 20-28, 23, 24, 29. VI. 1930.

²⁴² İDFT, m. 15.

²⁴³ Ali Arslan "İlmi Yetersizlik", s. 168-171.

²⁴⁴ SP, 18. I. 1932.

çekleştirdi²⁴⁵. Bu da ilmî noktadan dahi muhtariyetin tatbik alanlarını çok daraltıyordu.

Hükûmet Darülfünun'a tüzel kişilik verirken, esbâb-ı mucibe-sinde belirtildiği gibi “*Darülfünun'un bir hükmi şahsiyet sıfatıyla haiz olacağı hukuk ve vezâifin tavzihini daha muvafık görmüş ve bu suretle Darülfünun şahsiyet-i hükmiyesinin hudut ve gayesi çizilmiştir. Kanunda tasrih edilen mevaddan gayri hususta şahsi hükmünün hukuku şamil olmayacaktır*” ve Maarif vekili Darülfünun'un reisi sıfatıyla “*Darülfünun'a umumi bir surette nezaret sıfatına haizdir*”²⁴⁶. Bu ifadelerden anlaşılacağı gibi, Darülfünun'un tüzel kişiliği şuurulu olarak çok sınırlı şekilde tanzim edilmiştir.

Darülfünun'a hükmî şahsiyet verilmesinin esas hedefi ise Darülfünun'a bağış ve teberruatın sağlanmasına hukukî zemin hazırlamaktı. Özellikle Mısırlı Prenses Fatma Hanımefendi'nin vakfiyesinde İstanbul Darülfünunu'na ayırdığı pay 1922'den beri alınmamakta idi. Bu tüzel kişilik statüsü Darülfünun'a verildiğinde artık her türlü bağışı Darülfünun alabilecekti²⁴⁷. Buradaki ana fikir, “*şahsiyet-i hükmiyeye haiz olan Darülfünun, kendisine bir takım menâbi-varidat(gelir kaynakları) bulabilir*”²⁴⁸ düşüncesiydi. Yoksa hükmî şahsiyet verilen Darülfünun'a yeni bir talimatname hazırlanırken eski Darülfünun-ı Osmanî Nizamnamesi aşağı-yukarı aynı muhteva ile kabul edilemez ve gerçekten tüzel kişiliği uygun bir talimatname hazırlanırdı.

D- Öğretim Üyelerinin Tayin ve Azli

Darülfünun'un öğretim kadrosu, müderris, muallim ve müderris muavinlerinden meydana gelirdi. Asistanlar da yardımcı öğretim elemanları olarak vazife yaparlardı²⁴⁹.

²⁴⁵ İDFT, m. 9.

²⁴⁶ 20. II. 1340 tarihli Maarif Encümeni Mazbatası için bakınız, Hirsch, a.g.e., I, s. 211-214.

²⁴⁷ Başvekalet tarafından hazırlanan I/358 numaralı DF'un hükmî şahsiyeti hakkındaki kanun layihasının esbâb-ı mucibe kısmı; Hirsch, a.g.e., s. 208.

²⁴⁸ İDF'nun Şahsiyet-i Hükmiyesi Hakkında 20. 2. 1340 tarihli Maarif Encümeni mazbatası; Hirsch, a.g.e., s. 211-212.

²⁴⁹ İDFT, m. 10.

Müdrerisler

İlmî şahsiyetini ispat eden önemli eserler meydana getiren ve Darülfünun muallimliğinde en az on yıl başarılı bir şekilde hizmette bulunanlarla²⁵⁰ fakülte reisinin teklifi, mensup olduğu şubenin, fakülte meclisinin ve Divan'ın uygun görmeleri²⁵¹, Maarif Vekâleti'nin tasvip ve Cumhurreisi'nin tasdiki ile tayin edilirdi.²⁵²

Ayrıca daha önce müdrerislik vasıflarına haiz olup da herhangi bir sebeple Darülfünun'dan ayrılmış olanlar da doğrudan doğruya müdrerisliğe tayin edilebilirdi²⁵³.

Darülfünun'a müdreris olarak girebilmek 1924 öncesinde, sadece Darülfünun'da görev yapan muallimlere hasredilmemiş ve daha çok kimsenin Darülfünun'a girebilmesi için imkân sağlanmıştı. Ancak 1924 tarihli talimatname ile müdreris olmanın şartı ilmî eser sahibi olmak ve on yıl muallimlik yapmaktı. Burada on yıl sadece Darülfünun'da muallimlik yapma şartı konması ve hiçbir istisnaya yer verilmemesi, gerek Türkiye'de Darülfünun dışında yetişen ve gerekse yurt dışında tahsil yaparak belli bir seviyeye gelen ilim adamlarına, o dönemde tek üniversite olan Darülfünun'u kapatmıştı. 1924 talimatnamesi ile müdreris adayının mensup olduğu şubenin müdrerislerinin ekseriyet-ârâsı (oy çokluğu) ile belirlenmesi de tekkelleşmeye yol açabilecek bir durumdu.

Muallimler

Bir muallime ihtiyaç duyduğunda fakülte meclisi bir aday tesbit eder, Divan tasvip, Maarif Vekâleti kabul ve Cumhurreisi tasdik ederdi²⁵⁴.

Fakülteler, bazı muallimlerin tayinleri gerçekleştirilirken özel şartlar da koyabilirlerdi. Mesela, Rasim Ali Bey birkaç yıl Emrâz-ı Dahiliye asistanlığı yaptıktan sonra Hayatî Kimya muallimliğine tayin edildiğinde, bu dersi okutamayacağı bilindiği için kendi maaşı

²⁵⁰ İDFT, m. 11.

²⁵¹ İDFT, m. 11.

²⁵² İDFT, m. 14.

²⁵³ İDFT, m. 48.

²⁵⁴ İDFT, m. 14.

ile Avrupa'ya giderek bu sahada ihtisas yapması tayinde şart olarak konmuş ve kendisine de şifahi olarak bu yolda tebligat yapılmıştı²⁵⁵.

Ayrıca Darülfünun'a muallim alınırken, Darülfünun dışında başarılı olanlarla²⁵⁶ Avrupa'da tahsillerini tamamlayarak başarılı olanlar da, Maarif Vekili'nin istediği üzerine muallimliğe tayin edildi²⁵⁷.

Müderris Muavinleri

Müderris muavinleri, Fakülte Meclisi'nce tespit edilen beş kişilik heyet tarafından²⁵⁸ fakülte tedrisatına uygun olarak sözlü, yazılı, nazari ve tatbiki olarak imtihan yapılırdı. Yazılıda başarılı olanlara kırk beş dakika aleni ders verilir ve Batı dillerinden birinden Türkçe'ye tercüme yaptırılırdı. Bir adayın kazanması imtihan heyetinin ittifakla veya ekseriyetle vereceği karara bağlı idi²⁵⁹.

Müderris muavinleri üç yıllığına tayin olunurlardı. Bu zaman zarfında tetkikat yapmak, bildikleri lisan ve lisanlardan başka, tetkiklerini genişletmede ihtiyaç duyacağı lisan öğrenmeleri şarttı. Bu şartlar yerine getirilirse göreve devam ettirilirdi, yoksa fakülte meclisleri tarafından ihraç edilirdi²⁶⁰. Şayet fakültede doktora usulü tatbik ediliyorsa, müderris muavini olabilmek için doktora imtihanında başarılı olmak gerekiyordu²⁶¹.

Müderris muavinleri için en büyük problem, ilmî heyetten sayılmalarına rağmen²⁶², Edebiyat Fakültesi hariç diğer fakülte meclislerine kabul edilmemeleri idi²⁶³.

²⁵⁵ V, 17. IV. 1931.

²⁵⁶ SP, 14. II. 1933; M, 25. X. 1930.

²⁵⁷ C, 29. V. 1930.

²⁵⁸ DF Müderris Muavinleri Talimatnamesi, (1931-33 TR. S.19-20), M. 4-5.

²⁵⁹ A.g.t., m. 7-9.

²⁶⁰ A.g.t., m. 10.

²⁶¹ A.g.t., Geçici madde.

²⁶² İDFT, m. 10.

²⁶³ C, 22. III. 1933.

Hocaların Görevden Alınması

Öğretim üyelerinden birinin görevden alınabilmesi; derslere ve Fakülte Meclisi'nin toplantılarına tekraren gelmeme, mesleğin şeref ve haysiyetine aykırı harekette bulunma ve ilmî ehliyetsizlik halinde, Fakülte Reisi'nin teklifi, Fakülte Meclisi ve Darülfünun Divanı'nın kararı ile gerçekleşirdi²⁶⁴.

Çok ender de olsa Darülfünun'da ilmî yetersizlik dolayısıyla ihraç edilme vuku bulmuştur. 1930-33 arasında ihraç edilen tek hoca muallim Rasim Ali'dir. Yazdığı Fizyoloji kitabını inceleyen Tıp Fakültesi Meclisi Rasim Ali'nin görevine son vermeyi kararlaştırmış ve Darülfünun Divanı da ihraç kararını ittifakla tasvip etmiştir²⁶⁵. Fakat Maarif Vekâleti Rasim Ali'nin tekrar göreve başlamasını istemiş, ama Tıp Fakültesi Meclisi bunu kabul etmemiştir²⁶⁶. Buna rağmen Şûrâ-yı Devlet de Rasim Ali'nin tekrar vazifeye dönmesi hususunda karar vermiş²⁶⁷ ve nihayet, orta mektep muallîğine tayin edilmiştir²⁶⁸.

Fen Fakültesi'nde de 1931'de müderris muavini Adem Nezihi, Müderris Huavs'ın dersine usulsüz olarak girmek ve müderrisin dershaneye gelmesinde uygunsuz sözler söylemesi yüzünden Fakülte Meclisi tarafından azledilmiştir²⁶⁹.

Öğretim üyelerinin seçiminde Fakülte Meclisleri söz sahibi iken, ilmi yetersizlik dolayısıyla öğretim üyelerini ihraçta Fakülte Meclisleri ve Divanı tek söz sahibidir.

E-Öğretim Üyelerinin Siyasetle Uğraşmaları

Darülfünunun özerk bir kurum olmasından dolayı öğretim üyeleri serbestçe siyasi partilere üye olabiliyor ve faaliyet gösterebiliyorlardı. Tek partinin olduğu dönemde Tarih Bölümü öğreti üyelerinden Müderris Şemseddin Bey gibi pek çoğu CHF'de aktif olarak

²⁶⁴ İDFT, m. 15.

²⁶⁵ V, 23. IV. 1931.

²⁶⁶ C, 21. IV. 1932.

²⁶⁷ C, 01. 01. 1933.

²⁶⁸ C, 16. 01. 1933.

²⁶⁹ C, 12. 01. 1931.

siyaset yapıyorlardı. Ancak, 1930 yılında SCF'nin kurulması ile bu konuda tartışmalar başlamıştı²⁷⁰. Atatürk'ün teşviki ile kurulan ve çok partili hayata geçişte önemli bir deneme olan SCF'na²⁷¹ Edebiyat Fakültesi'nden de bazı öğretim üyeleri katılmıştı. Edebiyat Fakültesi İctimaiyat Müderrisi İsmail Hakkı Baltacıoğlu SCF İstanbul Vilayet Ocak Reisliği'ni yürütmeye başlamıştı. Bu fakülteden diğer bir müderris Şekip Tunç ta bu partide faal üye olarak çalışmaları başlamıştı. Öğretim üyelerinin siyaset yapması konusunda Edebiyat Fakültesi, daimi müderrisler ile fakülte reisleri, divan azalar ve Darülfünun emininin siyasetle uğraşmama kararını almıştı. Bunun üzerine Müderris Şekip Tunç SCF üyeliğinden, Müderris İsmail Hakkı Baltacıoğlu da SCF İstanbul Ocak Reisliği'nden istifa etmişti. Ancak, İsmail Hakkı Bey, siyasi kanaatine uygun olduğunu belirterek SCF üyeliğinden ayrılmayı red etmişti. İsmail Hakkı Bey, öğretim üyelerinin siyasetle uğraşması gerektiği belirterek ilimsiz siyasetin olamayacağını vurgulamıştı. İktidardaki CHF Hükûmeti müderrislerin siyasetle uğraşmasının kanunlara aykırı olduğunu belirtmesine karşılık hiçbir öğretim üyesi hakkında beyan dışında bir takibat yapmamıştı²⁷².

F-Öğrencilerin Örgütlenmesi

II. Meşrutiyet'ten itibaren öğrencilerin kanunlara uymak şartıyla dernek kurmaları serbestti. İstanbul'daki bütün yüksek öğrenci derneklerinin katıldığı Millî Türk Talebe Birliği de kurulmuştu. Bu öğrenci cemiyetleri; öğrencileri ilgilendiren konulardan, Millî meselelere ve İnkılabların Türkiye'de yerleşmesi istikametinde pek çok faaliyete yer almışlardı²⁷³.

²⁷⁰ Ali Arslan, "İstanbul Darülfünunu'nda Öğretim Üyelerinin Siyasetle Uğraşmaları", **İ.Ü. İnkılap Tarihi Enstitüsü Yıllığı**, sayı: X(1999), İstanbul 2001, s. 56-70.

²⁷¹ Cezmi Eraslan "Türk Siyasi Hayatında Serbest Fırka Deneyimi Üzerine Düşünceler", **İlmi Araştırmalar**, sayı 9, İstanbul 2000, s. 77-96.

²⁷² Ali Arslan, "İstanbul Darülfünunu'nda Öğretim Üyelerinin Siyasetle Uğraşmaları", **İ.Ü. İnkılap Tarihi Enstitüsü Yıllığı**, sayı: X(1999), İstanbul 2001, s. 56-70.

²⁷³ Ali Arslan, **Darülfünun'dan Üniversiteye**; s.161-171.

II - ÜNİVERSİTE DÖNEMİ

A- DARÜLFÜNUN'DA ÖZERKLİĞİN KALDIRILMASI İLE İLGİLİ YAPILAN TARTIŞMALAR

1929 yılından itibaren İstanbul Darülfünunu'ndan beklenen verimin alınmadığı yolundaki tenkitler yoğunlaşmaya başlamıştır. Darülfünun'a yöneltilen suçlamaları şu başlıklar altında toplamak mümkündür:

- Darülfünun'un ilmî vazifelerini yapmaması.
- Darülfünun'dan bazı öğretim üyelerinin 1930'da Serbest Cumhuriyet Fırkası'nda görev almaları hatalı bulunurken, 1931'de yapılan seçimlerde CHP'yi desteklemediği için Darülfünun'un faaliyet göstermemesi.
- Yaşlı öğretim üyelerinin tekâmül(gelişmeler) için bir tıkaç olması.
- Darülfünun dışındaki bazı değerli ilim adamlarına Darülfünun'un kapalı tutulması.
- Hukuk Fakültesi'nin İslam hukuku mantığı ve an'aneleri ile hareket ettiği.
- İlahiyat Fakültesi'nin din an'anelerine bağlı cemiyetlerde görülebileceğinden kapatılması gerektiği.
- Darülfünun'un, devletçiliğe karşı ve "liberalizm ve hukûk-ı esasiye softalığı" dolayısıyla "mürteci" bir müessese olduğu.
- Darülfünun'unun inkılaplar karşısında vazifelerini yapmadığı iddiaları.

Darülfünun'a yöneltilen bu tenkitler karşısında Darülfünun öğretim üyelerinin tavrı, genel olarak, maarifin bütün olarak ele alınması gerektiği ve daha iyi bir başarı için Darülfünun'un bütün ihtiyaçlarının karşılanması istikametindedir. Darülfünun öğretim üyeleri, Darülfünun'a verilen imkânlar doğrultusunda Darülfünun'un başarılı olduğunu savunmakta, kurumda Darülfünun'un daha iyi bir

yapıya kavuşturulması için yapılacak ıslahatlara karşı çıkan her hangi bir kimse de bulunmamaktadır²⁷⁴.

Hükûmet tarafından Darülfünun'ı ıslah etmek üzere 1931 de İsviçre'den getirilen "Üniversite mütehasısı" Albert Malche da, İstanbul Darülfünunu'nu "zayıf bir randıman vermek üzere işleyen vâsi(geniş) bir teşekkül" olarak tarif etmiş²⁷⁵, randımanın arttırılabileceğine dikkat çekerek sarfedilen mesaiyi takdire şâyân bulmuş²⁷⁶ ve az zamanda ulaşılan seviyeden övgü ile bahsetmiştir²⁷⁷.

1930'dan sonra gittikçe güçlenen devletçi yaklaşımın iktisadi sahanın yanında üniversitede de hâkim olması gerektiği yönündeki düşüncelerin arttığı ve özellikle Kadrocu'ların bu fikri şiddetli bir şekilde savunduklarını görüyoruz. Siyasi olarak da devletçi olmanın zaruri olduğunu savunan²⁷⁸, demokrasiyi kapitalizmin "siyasi bir kılıfı" olarak vasıflandıran²⁷⁹ Kadrocular, o dönemde ekonomik görüş açısından liberal-demokrat bir çizgiyi savunan Darülfünun'ı kendi görüşlerini desteklemediği için şiddetle tenkit etmişlerdi²⁸⁰. Kadroculara göre, ilmin inkılabın emrinde olması gerekiyordu. Bu açıdan, özerklik olduğu sürece Darülfünun'a müdahale etmek mümkün değildi ve bu nedenle de özgürlükler kaldırılmıyordu²⁸¹.

Kadro hareketinin önde gelen yazarlarından Burhan Asaf, Darülfünun'un XIX. yüzyıl anlayışına göre liberal bir zihniyetin bir mahsulü olarak kurulduğunu, bu anlayışa göre, ilmin ilim için yapılır olması, ilme dışarıdan bir müdahale yapılmaması ve ilim ocağının özerk olması ve benzeri görüşlerin olduğunu açıklamakta ve fakat XX. asırda artık bu dönemin bittiğini ifade etmektedir. Burhan Asaf'a göre, liberal görüş hayattaki kredisini kaybetmiştir. Artık üniversitelerin ilmî mütalaalarını liberalizme isnat etmeleri "irtica"dan başka bir şey değildir. Liberalizmin iflasının resmen tes-cil edildiği ülkelerde üniversitelere müdahaleler normal karşılanmış-

²⁷⁴ Ali Arslan, **a.g.e.**, s.193-262.

²⁷⁵ Albert Malche, **İstanbul Üniversitesi Hakkında Rapor**, İstanbul 1939, s.21.

²⁷⁶ **SP.**, 20.V.1932; **C.**, 20.V.1932.

²⁷⁷ **C.**, 20.V.1932.

²⁷⁸ Naci Bostancı, **Kadrocular**, Ankara 1990, s.91.

²⁷⁹ Bostancı, **a.g.e.**, s.93.

²⁸⁰ **A.g.e.**, s.87-88.

²⁸¹ Ali Arslan, **a.g.e.**, s.250-251.

tır. Rusya, Almanya ve İtalya'da üniversitelerdeki liberal devirden kalan özerk yapılar artık ortadan kaldırılmıştır. Türkiye'de de hayatın akışına uygun ilmî faaliyetleri temsil edecek bir Darülfünun kurulmalıdır²⁸². Darülfünun liberalizm ve hukûk-ı esasiyenin softalığını yaptığı için, inkılabı temsil eden fikirlere günün birinde irticakâr kalmaları onların gerisinde bulunmaları mukadderdir. Alman ve Rus Darülfünunlarından sonra Oxford ve Sorbonne gibi müesseseler de ilim anlayışında yeni ölçüleri kabul etmek mecburiyetinde kalacaklardır. Türkiye'de de liberalizm Türk denizlerinde batmıştır. Liberalizmi savunduğu için gerici olan Darülfünun²⁸³ meselesini halletmek inkılabın elindedir²⁸⁴.

Kadro hareketinin liderlerinden Şevket Süreyya Aydemir'e göre, inkılap hamlelerine karşı resmi bir hissizlik gösteren Darülfünun²⁸⁵ mütaassıp bir devletçilik aleyhtarı olup, cemiyetin bir parçası olarak yeni gelişmeleri Darülfünun'da işleyeceği yerde inkılapçılık, devletçilik ve Millîyetçiliğe ilgisiz kalmıştır. Şevket Süreyya göre, Hukuk Fakültesi Müdürü Ahmet Ağaoğlu'nun ilim adamı edası altında ifade etmeğe çalıştığı liberal görüşler inkılap ideolojisinin ve iktisadi devletçilik aleyhindedir ve bu gerici fikirler Darülfünun öğretim üyeleri tarafından büyük bir heyecanla benimsenmektedir. Darülfünun liberalizme taraftar, devletçiliğe karşı bir müessesedir²⁸⁶.

Kadroculardan Tahir Hayrettin'e göre ise, Darülfünun inkılaplara katılmamış²⁸⁷, İsmail Hüsrev'e göre, bilerek veya bilmeyerek inkılaplar, yani devletçilik karşısında tarafsız kalarak irticayı desteklemiştir²⁸⁸.

²⁸² Burhan Asaf, "Üniversitenin Manası", **Kadro**, Sayı: 20, İstanbul Ağustos 1933, s. 24-28.

²⁸³ **HM**, 8.VIII.1933.

²⁸⁴ Burhan Asaf, "Arkada Kalan Darülfünun", **Kadro**, s. 8, İstanbul Eylül 1932, s. 47-48.

²⁸⁵ Şevket Süreyya "İnkılap Kürsüsünde İnkılap İlimleşmelidir", **Kadro**, Sayı: 28, İstanbul Nisan 1934, s.5.

²⁸⁶ Şevket Süreyya "Darülfünun'un İnkılap Hassasiyeti", **Kadro**, sayı 14, İstanbul Şubat 1933, s.5-11.

²⁸⁷ Tahir Hayrettin, "Türk İnkılabı Kürsüleşiyor", **Kadro**, Sayı, 18, İstanbul Haziran 1933, s.25.

²⁸⁸ İsmail Hüsrev, "Millî Kurtuluş Devletçiliği", **Kadro**, sayı 18, İstanbul Haziran 1933, s.25.

Kadrocuların özerklik karşıtlığı dışında bazı aydınların da Darülfünun özerkliğine karşı olduğunu görüyoruz: *Millîyet* gazetesi yazarlarından Ahmet Şükrü Esmer, Darülfünun'un muhtariyeti yanlış değerlendirdiğini ve gelişmelere ayak uyduramadığı kanaatindedir²⁸⁹. Darülfünun'un ve özellikle de Tıp Fakültesi'nin ıslahı ile ilgili şiddetli yazılarıyla tanınan ve reform sonrası üniversite kadrosuna giren Mazhar Osman'a göre, Darülfünun'un ıslahının uzun bir süredir gerçekleşmemesinin nedeni, Darülfünun'un dayandığı istiklal yani özerkliktir ve bu yüzden başka neden aranarak boşuna vakit geçirilmiştir²⁹⁰.

Darülfünun öğretim üyeleri ve Darülfünun'a verilen imkânlar ölçüsünde kurumun başarılı kabul edenler; Darülfünun'un özerkliğinin kaldırılması hususunda bir görüş taşımamakta, aksine ilmî bir müessesenin temel vasfı kabul etmektedirler. Kadrocuların çok şiddetli bir şekilde tenkit ettikleri ve “batan liberalizm gemisinden arta kalan kayığın son kaptanı” olarak vasıflandırdıkları Ahmet Ağaoğlu, üniversitenin hür olması gerektiğini savunuyor ve bir ülkede bütün kurumların gelişme derecesi ne ise Darülfünun'un seviyesinin de aynı olacağını vurgularak ve “bir memleketin umumi hayatı ne ise müesseseleri de odur” demektedir. Ağaoğlu'na göre ilmin gelişmesi için özerklik yanında ortaya konacak “ilmî tavır, ilmî ictihada(yorum) tahammül edecek ve ictihadı hazmedecek bir muhite” de ihtiyaç vardır. Problem hakikatte üniversitenin özerkliği ile ilgili değil bütün öğretim metod ve sistemi ile ilgilidir²⁹¹.

Darülfünun'un özerkliğini tabii bir ihtiyaç olarak değerlendiren Peyami Safa, Darülfünun'u bir bütün olarak kabul etmektedir. O'na göre öğrenciler Darülfünun'a gelmeden önce iyi yetişmeli, gençler için bir kültür muhiti oluşturmalı, Darülfünun'a gerekli bütçe verilmeli, her yönden iyi hocalar temin edilmeli, dış tesirlere karşı müstakil bir Darülfünun özerkliği sağlanmalı ve tam bir Darülfünun muhit ve hayatı oluşturulmalıydı²⁹².

Darülfünun'un ıslahı için rapor hazırlayan ve bu ıslahatın mü-

²⁸⁹ M. 25.V.1933.

²⁹⁰ V. 20.XI.1930; SP. 3.X.1931.

²⁹¹ C. 30.XII. 1931.

²⁹² SP. 26.IX.1931.

şavirliğini yapan Albert Malche, Darülfünun'un ilmî muhtariyet ve tüzel kişiliğe sahip olmasına rağmen; “tam bir istiklâle malik olduğunu söylemenin mümkün olmadığı” görülmektedir²⁹³. Malche, Darülfünun'un umumi ve dahili yönetimde hükûmet tarafından kontrol edilmesini ve hükûmete karşı özerkliğin gereksiz olduğunu söylemekle beraber Darülfünun emininin yani üniversite rektörünün öğretim üyeleri tarafından seçilmesini ve “yüksek öğretimin ancak kendi kendisinden mesul” olması gerektiği konusundaki kanaatini belirtmektedir²⁹⁴. İslahat Müşaviri Malche'ın üniversite için özerk bir yönetim mi, yoksa merkezi bir yönetim mi istediği ortaya çıkmakta ve kendi kendisiyle de çelişkiye düşmektedir.

O dönemin Maarif Vekili Reşit Galip ise, Darülfünun özerkliğini “yalnız mevki ve makam ihtirasları kaynaştıran menfi bir âmil” olarak değerlendirmiş. Eminlik, reislik, divan azalıkları gibi vazifelerin sadece bazı müderrisler arasında ihtiras ve haset doğuran birer mansıp ve makam halini almasından şikâyet etmiştir. Reşid Galip'e göre “inkılabın en hayati” müessesesi olacak üniversite yeniden yapılandırılacak, Darülfünunun cezri bir ıslahat ve anlayışla yeniden kurulacaktır²⁹⁵. Bu açıklamalardan hemen sonra üniversitenin idarî yapısı Reşid Galip ve hükûmetin isteği doğrultusunda devletçi ve merkezi bir yapıya dönüşmüştür.

B-DARÜLFÜNUNUN KAPATILMASI

Yeni bir atılım dönemi olan Cumhuriyet devrinde istenilen seviyeye gelemediğinin farkında olan Darülfünun Divanı 14.04.1929 tarihinde bir ıslahat projesi hazırlama kararı vermişti. Buradaki hedef laboratuvar, enstitü ve seminer çalışmalarına öncelik vererek Avrupa'daki gelişmiş üniversiteler seviyesine ulaşmak için hazırlanan taslağa Darülfünun Divanı'nda 16.12.1929 tarihinde son şekil verilmişti. Bu İslahat Projesi Darülfünun Emmini Müderris Neşet Ömer tarafından Maarif Vekaleti'ne bizzat takdim edilmişti. Ancak, Maarif Vekaleti Darülfünunun hazırladığı İslahat Projesi'ni yeterli

²⁹³ Malche, **a.g.e.**, s. 5. Darülfünun'un özerkliğinin mahiyeti için bakınız; A. Arslan, **Darülfünun'dan Üniversite'ye**, s. 100-105.

²⁹⁴ Malche, **a.g.e.**, s.24-25.

²⁹⁵ **HM.** 1.VIII.1933; C.1.VIII.1933.

bulmadığına Mayıs 1930'da açıklamıştı. Maarif Vekaleti, daha geniş bir tarzda bu konunun bir yıl sonra ele alınacağını bildirmişti²⁹⁶.

Yüksek öğretimle ilgili daha ciddi adımlar atmak isteyen ve Avrupa'daki üniversitelerle yarışacak bir kurum meydana getirmek isteyen CHF, 14 Mayıs 1931 tarihinde sona eren kongresinde hazırladığı programında “Darülfünunun ıslah ve tensik edilerek lazım olan dereceye yükseltilmesi”ni kararlaştırmıştı. Bu karar doğrultusunda harekete geçen CHF Hükûmeti, İsviçre Hükûmeti nezdinde girişimde bulunarak bir mütehassısın göndermesini istemiş ve Cenevre Üniversitesi Pedagoji Profesörü Albert Malche üniversite reformu için Türkiye'ye gelmişti. 1932 yılında Türkiye'ye gelen Malche 18.01.1932'de Başbakan İsmet İnönü ile görüşerek çalışmalarına başlamıştı. Malche, 29 05 1932'de raporunu tamamlayarak Hükûmete sunmuştu. Darülfünunu “zayıf bir radımanla çalışan vasi bir teşekkül” olarak tarif eden Malche, “Darülfünun için ne iyi ne de fena” denilebileceğini belirtmişti. Malche göre, “makineyi sadeleştirmek, mesaisini teksif etmek , bu makineyi işletenlere en mükemmel usulleri tatbik imkanları vermek suretiyle, müteaddit kayıpların önüne geçilmesi” şarttı. Malche'in raporunu inceleyen Hükûmet reform için harekete geçmişti²⁹⁷.

Malche'in raporunu değerlendiren Hükûmet Darülfünun'da yeni düzenlemeler yapılması gerektiğine kanaat getirmişti. Dürülfünun'un kapatılacağı yönündeki haberler de gündeme gelmeye başlamıştı. 8 Ekim 1332'de Darülfünunu ziyaret eden Maarif Vekili Reşit Galip bu haberleri tekdüz etmiş ve meselenin elbirliği ile mevcudu kuvvetlendirmek olduğunu, kapatılmanın “doğru olacağını zannemediğini” belirtmişti. O'na göre “Darülfünun'un memleket ve inkılap ihtiyaçlarına daha iyi hizmet edebilecek şekilde takviye” edilmesi gereklidir²⁹⁸.

Ancak, Hükûmet 15.V.1933 tarihli toplantısında Darülfünunun ilga edilerek yeni esaslar çerçevesinde yeni bir üniversitenin kurulmasını kararlaştırmıştı. Hükûmet “ yeni ve mükemmel esaslar üzerine kurulabilmesi için mevcut teşkilatın tamamen ilgası ve ondan

²⁹⁶ Ali Arslan, **Darülfünun'dan Üniversite'ye**, s. 263-270.

²⁹⁷ Ali Arslan, **Darülfünun'dan Üniversite'ye**, s.289-314.

²⁹⁸ **Cumhuriyet**, 9. X. 1932.

sonra yenisini memleket ihtiyaçlarına göre vücuda getirilmesi için” Maarif Vekaletine malî ve idarî salahiyet veren kanun teklifi 18 V.1933 tarihinde TBMM’ye sevk edilmişti. TBMM 31.V. 1933 tarihli oturumda bu kanunu kabul ederek Darülfünun ve buna bağlı olan bütün kurumlar lağv etmişti. Ancak, bu kanuna göre Darülfünun 31 Temmuz 1933’e kadar devam edecek ve 1 Ağustos’tan itibaren de Üniversite dönemi başlayacaktır²⁹⁹.

Üniversite döneminde fakülte, bölüm ve dersler itibariyle Darülfünun’dan farklı değildir. Yalnız, üniversite döneminde İlahiyat Fakültesi bir enstitüye dönüştürülmüş ve İnkılab Tarihi Enstitüsü kurularak mezun olmadan önce buradan sertifika alma şartı getirilmişti. 1933’te özerk yönetime son verilerek merkezden yönetim usulüne geçilmişti. Avrupaî tarzda kurulan Darülfünun’un gösterdiği gelişim, Üniversite döneminde artarak devam etmiş ve daha sonra kurulan bütün üniversitelere öncülük etmiştir³⁰⁰.

C- ÜNİVERSİTENİN YAPISI

Reform sonunda Fen Fakültesi’ne bağlı olan ve mühendis yetiştiren Elektro-Mekanik Mühendisliği Bölümü, Yüksek Mühendisliğe devredilirken, İlahiyat Fakültesi de kapatılmıştı. 1944’e kadar Türkiye’nin tek üniversitesi olarak kalacak İstanbul Üniversitesi, 1934’te Tıp, Edebiyat, Fen ve Hukuk Fakülteleri ile Dişçilik ve Eczacılık Okulları’ndan oluşan bir müessese idi. İdarî olarak da merkezden yönetim anlayışına göre düzenlenerek ilmî ve idarî özerkliğe son verilmişti. Devletçilik anlayışına uygun olarak, yönetim bakımından köklü değişiklikler yapılarak, İstanbul Üniversite’sinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından doğrudan idare edilmeye başlanmıştı.

A- (İstanbul) Üniversitenin Amacı

- 1-Bilgi sahasında araştırmalar yapmak,
- 2-Millî kültür ile bilgiyi genişletmeye ve yaymaya çalışmak,

²⁹⁹ Ali Arslan, **Darülfünun’dan Üniversiteye**, İstanbul 1995, s. 327 vd.

³⁰⁰ Ali Arslan, **Darülfünun’dan Üniversiteye**, İstanbul 1995, s. 483-510.

3-Devlet ve millete hizmet edecek “ergin ve olgun” insan yetiştirmektedir³⁰¹.

B- Üniversitenin Bağlı Olduğu Kurum

1934 düzenlemesi ile üniversite Maarif Vekâleti’ne bağlı bir müessese haline getirilmiştir. Yönetim anlayışı itibariyle yerinden yönetime, özerkliğe son verilerek merkezden yönetim ilkesi getirilmiştir. Üniversiteye sadece Maarif Vekili değil, diğer ilgili şahısların da müdahalesi söz konusudur. Meselâ 1938-39 öğretim yılının başlaması dolayısıyla Maarif Vakâleti Yüksek Tedrisat Umum Müdürü Cevad, yüksek mekteplerle beraber üniversitede de incelemelerde bulunmuştur³⁰².

C-Üniversite’nin İdaresi

1- Rektör

Üniversite, öğretim noktasından fakültelere göre ayrılık göstermekle beraber, yönetim olarak bir bütündür³⁰³. Rektör, Maarif Vekili’nin temsilcisi olarak üniversiteyi idare etmekle görevlidir ve üniversite ile ilgili bütün işlerde tek mesul makamıdır³⁰⁴.

Rektörün tayini, doğrudan Maarif Vekâleti’nin teklifi ile ortak kararnâme ve Reiscumhur’un onayı ile gerçekleşirdi³⁰⁵. Rektör, üniversite profesörlüğünden başka hiçbir işle uğraşmaz, ders saatlerinde ve mesai süresince üniversitede bulunmak mecburiyetindedir³⁰⁶. Rektör, görevinin başında bulunamayacağı iki haftalık süre için kendisi vekil bırakabilirdi. Fakat daha uzun zaman için rektör vekili Maarif Vekâleti’nin tasdiğiyle görev yapabilirdi³⁰⁷.

³⁰¹ İstanbul Üniversitesi Talimatnâmesi (İÜT), İstanbul 1934, m.1.

³⁰² C, 13 Eylül 1938.

³⁰³ İÜT, m.2.

³⁰⁴ İÜT, m. 3.

³⁰⁵ İÜT, m.4.

³⁰⁶ İÜT, m. 6

³⁰⁷ İÜT, m. 10.

Rektörün Vazifeleri:

- Üniversiteyi temsil etmek,
- Üniversite teşkilât ve tedrisatını yürütmek ve murakabe etmek,
- Üniversitenin bütün makam ve müesseselerle yazışmalarını gerçekleştirmek,
- Mali hususlarda ita amirliği yapmak.
- Üniversitede Maarif Vekili'nin başkanlık etmediği bütün toplantıların tabii reisliğini yapmak³⁰⁸.
- Her sömestir sonunda üniversite hakkında bir rapor hazırlayarak Maarif Vekâleti'ne göndermektir³⁰⁹.

Rektör istediği zaman herhangi bir fakültenin meclisine başkanlık edebilir, meclislerin ayrı ayrı veya bir arada toplanmalarını sağlayabilirdi³¹⁰.

Fakültelerin, Maarif Vekâleti veya diğer resmî kuruluşlarla yazışmaları rektörlük tarafından yapılırdı. Fakültelerin yabancı ilmî kuruluş ve şahıslarla yazışmaları ilmî işlerde rektörlüğün müsaadesi ile fakültelerce, diğer hususlarda ise rektörlükçe yapılırdı³¹¹. 1933 reformu ile Darülfünun özerk dönemindeki rektörün seçilmesi işleme son verilerek, rektörün doğrudan doğruya hükümet tarafından atanmasına başlanmış ve böylece 1919'dan itibaren yürürlükteki seçim usulüne son verilmiştir.

2. Umûmî Kâtip(Genel Sekreter)

Rektörlüğün teklifi ile Maarif Vekâleti'nce tayin olunurdu. Rektör Yardımcısı konumundaki umumî kâtip, üniversite merkez teşkilatına ait harcamaların tahakkuk amiri ve Üniversite Heyeti ile Arttırma, Eksiltme ve İhale Komisyonu'nun da tabii üyesi idi³¹².

³⁰⁸ İÜT, m. 5.

³⁰⁹ İÜT, m. 8.

³¹⁰ İÜT, m. 5.

³¹¹ İÜT, m. 7.

³¹² İÜT, m. 17-18.

Hesap işleri Maliye Vekâleti'ne bağlı bir müdürlük tarafından görülen üniversitede itâ amirinin rektör olmasına rağmen umumî kâtip tarafından “tetkik ve imza” edilmeden sarf evrakı rektöre götürülemezdi³¹³. Fakültelerde bulunan hesap memurlarının çalışmaları da umumî kâtip tarafından kontrol edilirdi³¹⁴.

3. Üniversite Heyeti (Üniversite Yönetim Kurulu)

Rektörün başkanlığında dekanlar ve umumi kâtipten oluşurdu. Normal şartlarda her çarşamba toplanırdı. Kararlarını çoğunluğa göre verir ve oylamalarda çekimser oy kullanılamazdı. Muhalif oy sahiplerinin de, bunun sebebini kararın altına yazmaları gerekirdi

Vazifeleri:

- Fakültelerin teşkilat ve tedrisatıyla ilgili hususları incelemek ve üniversitenin genel bir surette ilmî faaliyetlerini tanzim ve idare etmek,

- Fakülte, enstitü ve mekteplerin öğretim ve idare kadrolarında bulunan şahıslar hakkında gerektiğinde disiplin kararları almak ve memurlar kanununa göre ilk soruşturmayı yapmak,

- Talimatnameye göre talebelere disiplin cezaları vermek,

- Üniversite bütçesini hazırlamak,

- Üniversitenin gelişimi için inceleme ve tekliflerde bulunmaktır.

- Üniversite Heyeti'nin kararlarından Maarif Vekâleti'nden izin alınması gerekenler haricindekileri rektör doğrudan doğruya uygularlardı³¹⁵.

Üniversitede en yetkili yönetim organı olan Üniversite Heyeti'nin bütün üyeleri Maarif Vekâleti'nce doğrudan tayin edilen idarecilerden oluşmaktadır. Bu, merkezden yönetim anlayışının bir göstergesi olduğu gibi, rektörü tek başına değil, dekanlarla beraber hareket etmeye zorlayan bir uygulamadır. Böylece rektörün keyfi uygulamalarının önüne geçilmek istenmiştir.

³¹³ İÜT, m. 57-58.

³¹⁴ İÜT, m. 60.

³¹⁵ İÜT, m. 11-15.

4. İstişarî Komite(Danışma Komitesi)

Fakültelerde oluşturulan istişarî komiteler rektörün başkanlığında toplanırdı. Rektör lüzum gördükçe bir fakülteyi, bir kaçını veya tamamını toplantıya çağırıp istişare yapabiliirdi³¹⁶.

5. Fakültelerin İdaresi

a. Dekan

Rektörün nezareti altında fakülteyi idare ederdi. Dekan, rektör tarafından ilgili fakülte ordinaryüs profesörleri arasından seçilir ve bu seçimin Maarif Vekâleti'nce onaylanmasıyla atanırdı. Dekan üniversitedeki öğretim işinden başka hiçbir işle meşgul olamazdı. Yalnız Maarif Vekâleti'nin izni ile yüksek bir mektepte az sayıda bir ders için profesörlük yapabiliirdi. Dekanlar ders ve mesâî saatlerinde fakültelerinde bulunmak mecburiyetinde idiler. Dekan, fakültede bulunamayacağı zamanlarda, Rektör'ün uygun görmesi ile ordinaryüs veya profesörlerden birini vekil bırakırdı. Daha uzun süreler için Rektörün teklifi ve Maarif Vekâleti'nin tasdiki ile vekil bırakılırdı.

Görevleri:

- Fakülteyi temsil etmek,
- Fakülte ve bağlı kuruluşların teşkilat ve tedrisatını murakabe etmek,
- Mali hususlarda tahakkuk amirliği yapmak
- Fakültenin yazışmalarını gerçekleştirmek,
- Fakülte dahilinde Rektörün katılmadığı toplantılara başkanlık etmektir.

Dekan, ayrıca her sömestir sonunda fakülte ve bağlı kuruluşlar hakkında bir rapor ile öğretim üyelerinden her biri için çalışma tarzı ve derecesi hakkında ayrı bir rapor hazırlayarak rektörlüğe vermekle mükellefti.

Dekanlık kâtibi ile diğer memurlar Dekan'ın teklifi, Rektör'ün tasvibi ve Maarif Vekâleti'nin tasdiki ile tayin olunurdu³¹⁷.

³¹⁶ İÜT, m. 16.

³¹⁷ İÜT, m. 24.

Dekanlar da, Darülfünun dönemindeki güçlü konumlarını kaybetmiş ve sadece rektörün fakülteadaki temsilcisi durumuna gelmişlerdi. Dekanların, rektörlerin teklifi ile tayini ve rektöre karşı sorumlu olması, dekanı, özerk fakültenin güçlü yöneticisinden, rektörün yardımcısı ve destekçisi haline getirmişti.

b. Fakülte Meclisleri

Dekan'ın başkanlığında fakültenin ordinaryüs ve profesörlerinden meydana gelirdi. Sırayla iki doçent ve ihtiyaç halinde diğer bazı doçentler de katılabilirdi. Fakülte meclisleri her sömestir başında veya Dekan'ın ihtiyaç gördüğü zamanlarda toplanırdı. Ayrıca üyelerin mutlak çoğunluğu isterse meclis toplanabilirdi. Fakülte meclislerinde kararlar çoğunlukla verilirdi. Eşitlik halinde ise Dekan'ın bulunduğu taraf tercih edilirdi.

Görevleri:

- Hoca kadrosundaki eksiklikleri için aday göstermek, doçentlik imtihanlarını tertip ve icrasına nezaret etmek,
- Ders programlarını ve derslerin hocalara dağıtımını yapmak, mesai ve faaliyetleri düzenlemek,
- Fakültenin inkişâf ve tekâmülü için düşünülen tedbirleri üniversite heyeti'ne bildirmek,
- Fakülte ve bağlı kuruluşlar hakkında rapor ve mütalaalarını beyan etmek,
- Mezun olan talebelerden Avrupa'ya gönderilecek olanları seçmek,
- Fakülte neşriyatını tanzim etmek,
- İlmî toplantılara ve merasimlere iştirakleri inceleyerek üniversiteye teklif etmek,
- Fakülte ve bağlı kuruluşların bütçelerini hazırlamak,
- Havale olunan hususları müzâkere ederek oyunu bildirmek³¹⁸.

Darülfünun döneminde fakültenin en yetkili idari ve akademik bir organı olan Fakülte Meclisi, Üniversite'ye geçiş sonrasında idari görevlerine son verilmek üzere korunmuş, fazla etkili olmayan akademik ve danışma kurulu olarak varlığını sürdürmüştür.

³¹⁸ İÜT, m. 33-36.

c. İstişarî Komiteler

Her fakültede Dekan'a bağlı olarak; İdarî, Malî, Tedrisat, Programlar ve Neşriyat ile Talebe İşleri İstişare komiteleri vardı. Her komite iki ordinaryüs ve bir profesörden oluşurdu. Komiteler için, Dekan iki misli aday teklif eder ve Rektör de komite üyelerini seçerdi. Dekan da her komiteye bir doçenti kâtip seçerdi.

İstişarî komiteler Dekan'ın yardımcılardır. Dekan'ın havalesiyle, fakültede yapılacak işler hakkındaki teklifler hazırlardı ki bunlar yalnız istişarî mahiyette tekliflerdir³¹⁹.

D-Öğretim Üyelerinin Tayin ve Azli

Ordinaryüs Profesörler

Boş bulunan kadrolar için fakülte meclisleri iki üç aday gösterir, Üniversite Heyeti'nin her aday hakkındaki görüşlerini de alan Rektör, durumu Maarif Vekâleti'ne bildirirdi. Vekâlet de uygun gördüğü birini tayin eder veya yeni adayların tespitini isterdi³²⁰.

Profesörler

Profesör adayları da fakülte meclisleri tarafından seçilir, Üniversite Heyeti görüşlerini bildirir ve Maarif Vekâleti de birinin tayinini veya adayların belirlenmesini isteyebilirdi³²¹. Profesörlük şartlarını haiz doçent bulunduktan sonra üniversite dışından aday tespit edilemezdi. Bir doçentin profesör olabilmesi için, en az yedi sene doçentlik yapması ve dersleri, umumi çalışmaları, ilmî araştırmaları ve neşriyatıyla başarısını ispat etmesi gerekmektedir. Profesörlük şartlarına haiz olan bir doçente, eğer kadro yok ise profesörlük ünvanı verilir fakat bu profesör, doçentlik işlerini yapmaya devam ederdi³²².

³¹⁹ İÜT, m. 31-32.

³²⁰ İÜT, m. 38.

³²¹ İÜT, m. 38.

³²² İÜT, m. 39.

Doçentler

Doçentliğe talip olanları rektör, ilgili fakültenin dekanının şahsî görüşünü aldıktan sonra Maarif Vekâleti'ne bildirirdi. Vekâlet de uygun gördüğü şahısların imtihanlarının yapılmasını Üniversite'ye havale ederdi³²³. İmtihanalarda başarılı olanlar doçentliğe Maarif Vekâleti'nin tasdiki ile tayin olunurdu³²⁴.

Orta kudretten ileri bir başarı gösteremeyenler ve yedi sene zarfında profesörlük vasfı kazanamayan doçentler, Üniversite'den alınarak Maarif Vekâleti'ndeki diğer görevlere tayin edilirdi³²⁵.

Konferansçı Profesörler

Bunlar Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti azalarından olup, İstanbul Üniversitesi'nde tarih dersleri okutmakla görevlendirilmişlerdi ve bunlar, ordinaryüs profesörlerin sahip oldukları bütün haklara sahiplerdi³²⁶.

Hocaların Azli

Tayinlerde olduğu gibi görevden almada da asıl yetki Maarif Vekâleti'ne aitti. Öğretim üyeleri, dekanlar ve rektör tarafından mürakabe edilirdi. İhtar rektör tarafından, azil de dahil olmak üzere diğer cezalar Maarif Vekâleti tarafından verilirdi³²⁷.

Maarif Vekâleti uygun gördüğü anda istediği hocayı Maarif Vekâleti emrine alabilirdi. Mesela, 1934'de Hukuk Fakültesi Roma Hukuku Ordinaryüs Profesörü Mişon Ventora Maarif Vekâleti emrine alınarak yerine başka biri tayin edilmişti³²⁸.

Darülfünun döneminde hocaların görevden alınması, üniversite organlarına ait iken, üniversitede bu Maarif Vekâleti'ne bırakılmıştı.

³²³ İÜT, m. 42.

³²⁴ İÜT, m. 39

³²⁵ İÜT, muvakkat madde.

³²⁶ İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Nizamât Defteri, s. 41.

³²⁷ C, 7. XI. 1934.

³²⁸ İÜT, m. 16.

E- Öğrencilerin Örgütlenmesi

Öğrencilerin örgütlenmesine sınırlamalar getirilerek, sadece not bastırmak, öğrencilere yardımcı olmak, talebeleri birbirlerine sevdirmek ve bilgilerini arttırmak amacıyla dernek kurmalarına izni verilmiştir. Fakülte cemiyetleri birleşerek bir Üniversite Talebe Cemiyeti kurabileceklerdi.

Öğrenciler, dernek kurarken rektörden izin almaları şarttı. Öğrencilerin diğer yüksek okullarla beraber örgütlenmeleri yasaktı. Kurulacak öğrenci cemiyetlerinin bir makam veya müesseseye yazı ile müracaat edebilmeleri için üniversite yönetiminden izin almaları şarttı³²⁹.

Darülfünun'a göre öğrencilerin örgütlenmesi yönetimin kontrolünde olarak üniversite içine hasredilmiştir. Öğrencilerin bu kanuni haklarına rağmen 1939'a kadar örgütlenmelerine izin verilmemiştir.

SONUÇ

Kendi medeniyeti çerçevesinde kurumlarını yenileyen Osmanlı Devleti, bütün alanlarda yaptığı gibi eğitim-öğretimin sistemini de Avrupaî tarzda düzenleme yoluna gitmişti. Bu çerçevede 1845 yılında, Darülfünun'un adıyla bir üniversite kurulması kararlaştırılmıştı. Bu Darülfünun'da esas hedef meslekî eğitim değil; "ikmâl-i kemâlât-ı insâniye" yani mükemmel insan yetiştirmektir.

1863-65 arasındaki ilk teşebbüs sadece konferanslar tarzında halkı çeşitli ilmî konularda bilgilendirme ile sınırlı kalmıştı. 1870-73 arasındaki ikinci Darülfünun'da; fiili özerklik verilen yönetim, fakülte'deki dersler, öğrenci kayıt-kabul gibi bütün hususlar düşünülmemesine rağmen, tatbikatı tam olarak gerçekleştirilememiştir.

Darülfünunun üçüncü olarak kuruluş teşebbüsü 1874-78 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Darülfünun-ı Sultanî'de Doktora programı uygulanmasına ve "Lisaniye" unvanına ile mezuniyet usulü tatbikine başlanmıştır. Ancak bu kurum da devam etmede başarısız olmuştur.

³²⁹ İstanbul Üniversitesi Talebe Talimatnamesi, m. 30-31.

Kesintisiz bir şekilde öğretime devam eden Darülfünun 1900'de kurulmuş, başlangıçta talebe sayısı sınırlı ve yönetimi merkeziyetçi anlayışta olmuştur. Gittikçe gelişme ve yenileşme gösteren Darülfünun özellikle II. Meşrutiyet döneminde gerçek bir üniversiteye dönüşmeye başladı. Bu dönemde özerk yönetimin en önemli kademesini oluşturan Fakülte Meclislerinin kurulması sağlanmıştı. Ayrıca bu dönemde öğrencilerin serbestçe örgütlenmesi ve pratik çalışmaların yapılması bakımlarından ilerleme kaydetmiş, Alman ilim adamları ile de takviye edilmişti. Fakültelerin gerçek kimliklerini kazandığı bu dönemde ihtisaslaşma yönünde önemli gelişme sağlanarak bölüm ve kürsülerin oluşması yönünde ilerleme kat edilmişti. II. Meşrutiyet döneminde özellikle Edebiyat Fakültesi'nin çalışmaları sayesinde, 1919'da, Darülfünun ilmî özerkliğinin yanında fiili idarî özerkliğini de kazanmıştı. Buna ilaveten Osmanlı yönetimince 1922'deki bir kararname ile Darülfünuna resmen idarî özerklik de verilmişti.

İstanbul başta olmak üzere ülkenin bir çok yeri işgal edildiği bir sırada, Millî Mücadele'ye aktif olarak destek veren Darülfünun ve öğrencileri, çeşitli sıkıntılara maruz kalmıştı. Bu sıkıntılı dönemde işgal altında olmasına rağmen, büyük bir cesaret gösteren Edebiyat Fakültesi, Fakülte Meclisi kararı ile Mustafa Kemal Paşa'ya fahri müderrislik unvanı vermişti.

Cumhuriyete geçiş öncesinde Darülfünun önemli bir aşamalar kat ederek belli bir seviyeye ulaşmış bulunuyordu. Ancak, 22 yıllık bir dönemde, savaşlar göz önüne alındığında, ulaştığı seviye takdire şayan olmakla beraber yeterli değildi. Bunun farkında olan Cumhuriyet idaresi, Darülfünun'un o dönemdeki en öncelikli problemi olan bina ihtiyacını çözmek ve Darülfünunu aynı binada toplamak için, Darülfünun, Osmanlı Harbiye Nezareti binasına yerleştirilmişti. Daha rahat çalışması için, Osmanlı yönetiminin kararname ile verdiği idarî özerklik konusunu ele alan Cumhuriyet yönetimi, 1924 yılında TBMM'den kanun çıkararak Darülfünunu ve fakültelerini ilmî, idarî ve malî alanlarda özerk bir kurum haline getirmişti.

Bu doğrultuda bir talimatname hazırlayarak 1933'e kadar olan 1919 düzenlemesi ile aynı prensipleri içeren özerk bir yönetim sistemi kurmuştur. Darülfun'un bu özerk yapısı diğer yüksek öğretim

kurumlarını da etkilemiş ve 1928'de Yüksek Mühendis Mektebi'ne özerklik verildiği gibi, 1933'de kurulan Yüksek Ziraat Enstitüsü de özerk bir üniversite niteliğinde Darülfunun yönetimi esas alınarak kurulmuştur.

Darülfunun'dan ümit edilen verimin alınamaması üzerine, özellikle 1929 yılından itibaren Darülfunun'da ıslahat çalışmaları başlamış ve Darülfunun tarafından bu hususta bir proje hazırlanmıştı. Bunu yeterli görmeyen hükûmet, İsviçre'den Albert Malche'ı getirerek bir rapor hazırlatmış ve büyük ölçüde bu raporun doğrultusunda, Darülfunun'dan Üniversite'ye geçilmişti. Üniversite'ye geçişle birlikte ilmi ve idari özerkliğe son verilerek merkezi bir yönetim sistemi kurulmuş, rektör ve dekanlar Maarif Nezareti'nce tayin edilmeye başlanmış ve özerk yapının bir uzvu olan Divan kaldırılmıştır. Ancak fakülte bazında akademik konularda faaliyet göstermek üzere, Darülfunun'da olduğu gibi, fakülte meclisi uygulamasına devam edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin serbestçe dernek kurmalarına da son verilmiştir.

1934'de üniversitede kurulan merkezden yönetim anlayışı diğer müesseseleri de etkilemiştir. Özerk yönetim sisteminin uygulandığı Yüksek Mühendis Mektebi ile Ankara Yüksek Ziraat Enstitüsü'nde bu yapıya son verilerek merkezden yönetime geçilmiştir.

Üniversite'de merkezi yönetime geçiş, üniversite öğretim üyelerince kabul görmemiş ve 1938'de bizzat üniversite yönetimi özerklik konusunu gündeme getirmeye başlamıştır. Ancak Maarif Vekili Hasan Ali Yücel'in 1944'e kadar özerkliğe karşı olması dolayısıyla bu konuda ciddi bir çalışma ortaya çıkmamıştır. Fakat daha sonra çok partili sürecin başladığı 1945 yılında, özerklik konusunda somut adımlar atılmış ve 1946'da özellikle Prof. Sıddık Sami Onar'ın gayretleriyle yeniden özerk üniversite yönetimini kuran bir Üniversiteler Kanunu yürürlüğe girmiştir.

Esas itibariyle Darülfunun yönetim tarzına çok benzeyen 1946 düzenlemesi ile ilk defa birden çok üniversitenin bulunması dolayısıyla koordinasyon amacıyla yeni bir müessese olan Üniversitelerarası Kurul oluşturulmuştur. Darülfunun döneminde olduğu gibi Millî Eğitim Bakanı'na bağlı olan üniversitelerde üst kurul olan ve üniver-

site rektörleri ile dekanlarından ve senatoların seçeceği birer temsilciden oluşan Üniversitelerarası Kurul'un başkanı da Millî Eğitim Bakanı'dır. Bu kanunla üniversiteler özerklik kazanmış, öğretim üyeleri serbest çalışma ortamı bulmuş ve öğrenciler de özgürce dernekler kurmaya başlamışlardır. Bunu takiben diğer yüksek öğretim kurumlarının da özerkleştirilmesine yönelinmiştir.

EĞİTİM SİSTEMİNİN TEMELLERİ VE OLUŞUMU

*Prof. Dr. Orhan OĞUZ**

Sevgili Meslektaşlarım, Değerli Öğretim Üyeleri, Genç Arkadaşlarım, müstakbel Türkiye Cumhuriyetinin eğitime şekil verecek onu yüceltecek Öğretmen Adayları, Atatürk Eğitim Fakültemizin, Üniversitemizin Eğitim Fakültesinin ve Atatürk Araştırma Merkezi Başkanı Sayın Prof. Dr. Mehmet Saray.

Konumuz yüksek öğrenim ve onunla ilgili kurumlar. Hemen belirtmeliyim ki, üniversite hayatımıza yeterince faydalı olamayan YÖK sistemine karşı olmuştumdur. Zaten, arkadaşlarla yaptığımız bilimsel çalışmalarda YÖK'le ilgili görüşlerimizi tespit edip kaydedtik. Tarihin belgeleri arasına koyduk.

Biz üniversitelerin hepsinin otonom, özerk olmasından yanayız. Yani bütün Türkiye'deki üniversiteleri Ankara'da bir merkezden idare etmenin doğru olmadığını ve bunun başarılı olamayacağını savunuyoruz.

Türkiye'de yüksek öğretimde birçok gelişmelere tanık oldum. Osmanlı İmparatorluğu'ndan gelen Darulfünun'un son zamanlardaki durumlarını gören Atatürk, yeni bir yüksek öğretim sistemi oluşturmak için çalışmalar yapmış, yaptırmıştır. 1933'te Darulfünun'un ilgasını ve yerine İstanbul Üniversitesi'nin kurulmasını öngören mevzuatı hazırlatmıştır. Ondan sonra üniversiteler, 1933'den 1946'ya kadar bu yeni mevzuata göre yönetilmiş, öğretim kadroları çeşitli yerlerden toplanmış, belli düzeyde bilimsel çalışmaları olan insanlar

* Eski Milli Eğitim Bakanı

üniversite öğretim üyesi haline getirilmiş ve o kadroyla 1946 senesine kadar gelinmiştir. 1946 senesinde yeni bir üniversiteler yasası yapma ihtiyacı doğmuştur. Benim söylediğim özerk üniversitelerin oluşma ihtiyacı doğmuştur. Ve yeni bir yasa hazırlanmıştır. 4936 sayılı yasanın hazırlanması bu amaçla yapılmıştır. O yasa hazırlanırken Türkiye’de yüksek öğretimde birçok kurumlar vardı. Yüksek Mühendis Mektebi vardı, Osmanlı İmparatorluğu zamanında kurulmuştu. Mülkiye Mektebi vardı, yüksekokul olarak hizmet görüyor. Yüksek Ticaret Okulu vardı, Paris Yüksek Ticaret Okulu model açılmıştı.

1946’da bir rüzgar esmiş, bu adlarını saydığım dışarıda bırakılmış. Sadece İstanbul Üniversitesi’nin belli fakültelerine münhasır olmak üzere bir kanun çıkarılmıştı. Halbuki amaç, hepsini bir şemsiye altında toplayan ve onların özelliklerine göre eğitim vermelerini öngören bir mevzuatın yapılması idi. Bu okullardan sadece bir bölümü alınmış. Bunların öteki yüksek öğretim kurumları özelliklerine göre ayrı kanunlarla kurulması ve yönetilmesi gerekirdi. Bu tespite rağmen maalesef senelerce öteki yüksekokullar için hiçbir kanun çıkmamıştır. Çıkmayınca, sadece İstanbul Üniversitesi 4936 sayılı yasa ile yönetilmiştir. Sonradan açılan Ankara Üniversitesi bunun içerisine alınmış ondan sonra bakılmış görülmüş ki yüksekokullar yasası çıkmıyor Mülkiye Mektebi Ankara Üniversitesi ile bütünleşerek fakülte haline gelmiş. Yüksek Ziraat Enstitüsü aynı şekilde bir gayretle Ziraat Fakültesi haline dönüştürülmüş. 1944’de Yüksek Mühendis Okulu İstanbul Teknik Üniversitesi haline getirilmiş ve onun dışındakiler kalmış, gelişmemiş ve kendi meslektaşlarından kendi meslek grubundan da gelişmesi için bir gayret gösterilmemiş. Böyle merhalelerden geliyor.

Tabii bunlar öğretim ve eğitim hayatında çeşitli tartışmalara çeşitli fırtınaların kopmasına sebep olmuş. İşte o tarihlerde o fırtınalara kendini kaptıran yapraklar gibi uçuşan insanlar arasında bizler varız. Bizler o mücadelenin içerisinde yoğrulduk. Yüksek öğretimin mutlaka bir yasaya dayalı olarak kurulması gereği üzerinde durduk, mücadeleler yaptık. Sonunda işte 1982 senesine kadar. Evvela Türkiye’de üniversitelerin yanında evrensel statüye sahip olan akademiler sistemi doğdu. İktisadi Ticari İlimler Akademileri, Devlet

Mühendislik Mimarlık Akademileri, Güzel Sanatlar Akademisi gibi aynı düzeyde eğitim veren kurumlar böyle bir oluşum içerisinde gelişmelerini sağladı.

Ve tartışmalar tabiatıyla bitmediği için 1980 müdahalesinden sonra bütün hepsini bir şemsiye altında toplayan yüksek öğretim yasası YÖK çıktı. O bir aşama. Bütün yüksek öğretim kurumlarını aynı statü içerisinde öngören, eğitim elemanlarının yetişmesine aynı ölçüler içerisinde fırsat veren aynı usulleri uygulayan bir sistem oluştu ve ismi, yeri ne olursa olsun bütün yüksek öğretim kurumları bu kanun içerisinde yüksek öğretim yasası içerisinde bütünleşti.

Bu bir aşamaydı. Bu kaydedildi. Yeni üniversiteler oluştu ve çalışmalar başladı. Ama Türkiye büyüyor. Türkiye, Cumhuriyet'in kurulduğu yıllardaki Türkiye değil, yokluk Türkiye'si değil. Her geçen gün büyüyor, gelişiyor. Bunun öğretim hayatına da intikal etmesi gerekli ve birçok çalışmalar yapılmıştır. (Cumhuriyet öncesi sistem üzerindeki çalışmalar diğer bildirimlerde anlatılmıştır.) Cumhuriyet ilan edildikten sonraki çalışmalara baktığımızda o günkü fikriyatın ve çağdaş devlet kurma azmini göstermektedir.

Bu konuda geçmiş Eğitim Bakanları çeşitli çalışmalar yapmış. Her birini bugün için rahmetle anıyoruz. Her birinin katkısı var. Bazısının katkısı çok bazısının katkısı belki zayıf olabilir ama hepsi heyecanla bu amaç doğrultusunda çalışmışlar ve eğitim sisteminin bütünü üzerinde etkili olan kararlar almışlar, kurumlar kurmuşlar. Bu kurumlar zaman içerisinde gelişmiş, bazılarının zaman içerisindeki gelişmeleri başka nedenlerle eleştirilmiş, kapatılmış vs. Sonra bu yapılan çalışmalar arasında çok partili sistem Türkiye'ye gelmiş. Ondan sonra da TBMM'de yeni oluşumlara tanık olmuşuz.

İşte bu 1923'den 2005'e kadar olan Cumhuriyet hayatında biz de varız. Biz öğrenci olarak varız, öğretim üyesi olarak varız, eğitim bakanı olarak varız, akademi reisi olarak varız, rektör olarak varız. Hepsini yaşamışız, o gelişmeleri yaşamışız ve o gelişmelerden süzülerek gelmişiz. Marmara Üniversitesi'nde noktayı koymuşuz.

Şimdi noktayı koyduğumuz üniversitenin bilimsel çalışmalarına böylesi bir sempozyuma bugün de başkanlık etme imkanı ve fırsatını bulmuşuz. Bize bu imkanı, fırsatı veren değerli arkadaşlarımıza başta Sayın Prof. Dr. Ayla Oktay, Sayın Prof. Dr. Mehmet Saray

olmak üzere Cemil Öztürk'e hepsine teşekkür ediyorum. Yürekten teşekkür ediyorum. Bana da böyle bir imkan, fırsat verdiler.

Gönül istiyordu ki, bu tartışmalara ben de zaman zaman fırsat bulduğça katılayım ve eğitim hayatında bazı yaşadığım gelişmeleri genç kuşaklara intikal ettireyim. Ama kurduğum Anadolu Üniversitesi buna bir noktada imkan vermedi. Bugün Eskişehir'de kurmuş olduğumuz o üniversitenin kampüsünün bir bölümüne benim adımlı verecekleri için beni davet ettiler. Ben de öğleden sonra ayrılmak durumundayım.

Ama, Sayın Prof. Dr. Mehmet Saray'ın ifadesinden anladığıma göre burada yapılan konuşmaların hepsi, tebliğler, kitap haline gelecek, kaybolmaktan kurtulacak ve bizim elimize de geçecek ve onları inceleyeceğiz. İncelediğimiz zaman, görüşlere, muhtelif görüşlerin oluşmasına fırsat veren bir insan olarak onlardan istifade etmesini bilen bir insan olarak herhalde biz de bunları okudukça bugünleri anacağız ve katkıda bulunmaya çalışacağız.

Şimdi gençlere buradan Sayın Saray'ın ifade ettiği bir hususu ben de ifade etmek istiyorum. Yaşadığım bir husus.

Biz Atatürk'ü gören bir neslin sonlarıyız artık. Bizden sonra Atatürk'ü gören pek öğretim elemanlarına rastlamak zor olacak. O'nun döneminde yetişen insanlar ve hele O'nun yaptığı çalışmalara tanık olan insanlar olarak bir iki hususu gençlere belirtmek istiyorum.

Bakan olduğum zaman Eğitim Bakanı olduğum zaman 8. Millî Eğitim Şûrasını topladım. O tarihe kadar 6-7 sene Millî Eğitim Şûrası toplanmamış. Türk Millî Eğitimi Türkiye'deki bütün öğretim kurumlarının temsilcilerinin oluşturduğu bir şûrada genellikle sistem tartışılıyor. Ben geldiğim zaman şûra toplanmamış.

Ben şûrayı toplama kararı aldım. Bana yanımdaki arkadaşların bazıları sakın dediler şûrayı toplama, yer yerinden oynar sen burada oturamazsın bu bakanlıkta. Ben de dedim oturmayayım. Öğreneyim. Toplayalım, onların görüşlerini öğrenelim. Belki onların görüşlerini kabul edeceğiz, istifade edeceğiz, sistemi tadil edeceğiz ve memlekete yararlı bir sistem haline getireceğiz eğitim sistemini. Onun için toplayalım dedim topladık. Bütün Türkiye'yi taradık. Bütün

Türkiye’de her bölgede toplantılar yaptık öğretmenlerle, yöneticilerle ve 8. Şûra Kararlarını çıkardık.

8. Millî Eğitim Şûrası, şimdi eğitimci arkadaşlarım müstakbel eğitimciler bu kararların hepsi Millî Eğitimin arşivinde vardır, onları incelesinler. 1970 senesinde tesbit edip Türkiye’nin gelişmesi için eğitim sisteminin ne olmasını nasıl bir sistemin oluşmasını, yüksek öğretime geçişin nasıl olmasını hepsini tartıştık, karara bağladık. Bugün tartışılan konuların çoğu o tarihteki konular. Peki aradan 35 sene geçmiş. Ne oldu o 35 sene. Kayıp! Bugün 35 sene önceki meseleleri aşağı yukarı tartışıyoruz.

Diyoruz: Herkes kendi yetenekleri doğrultusunda yetiştirilsin. Taa ilk öğretimden hatta ilköğretim öncesinden çocuklar alınsın. Bugün 0-5 yaş arasında bile eğitimin verilmesi gereği üzerinde eğitimciler tartışıyor. Buradan başlasın yüksek öğretimin sonuna kadar herkes kendi yetenekleri doğrultusunda ezbercilikten uzak, araştırmacılığa önem veren, beraber çalışma ilkelerine uygun bir sistem içerisinde eğitimi yapalım dedik. Onu da tespit ettik. İnşallah onu da genç arkadaşlarımız inceledikleri zaman görecekler.

Şimdi bugün bu noktaya gelindi. Bugün Türkiye’de 77 üniversite oldu. 77 üniversitenin de az olduğu meydanda. Çok açılmasın! Olur mu? Çok açılmasın olur mu ? 500 tane üniversite var Japonya’da. Avuç içi kadar memleket.

Yeni üniversiteler açılacak. Üniversiteler açılmadan Türk toplumunun içerisine yayılmadan, toplumla bilimi kaynaştırmadan ülkenin gelişmesi, ekonomik gelişmesi, sosyal gelişmesi mümkün değil.

Ama sağlam açılacak. Öyle bir mühür-bir müdür sistemi ile açılmayacak. Bizim başladığımız zamanlarda aşağı yukarı öyleydi. Bir mühür-bir müdür tamam. Hiç öyle açılmayacak. Öğretim elemanları hazırlanacak, yetiştirilecek, hangi bölgelerde nerelerde açılacaksa oralarda önce lisans öncesi eğitim verilecek.

Belki merkezi imtihan sistemi kökünden kaldırılacak. Herkese fırsat verilecek. Önlisansla yapılan çalışmaların neticesinde lisans öğretimine giden kulvarlar açılacak ve oralarda yetişen çocuklar lisans öğrenimi görecek, yüksek lisans öğrenimi görecek. Bunun gibi çalışmaları eğitimciler yapacak.

Ben şimdi bugünkü kısa oturumda gördüm. Yetiştirdiğimiz öğrencilerimizin, katkıda bulunduğumuz öğretim elemanlarının bilgileri, bilgi seviyeleri, yetişme tarzları, onların eğitime yaptığı katkılar, yapacakları katkılara tanık olunca çok mutlu oldum doğrusu. Boynuz kulağı geçmiş. Onun için genç kuşaklara: iyi hocalarınız var, iyi eğitimciler var. Böylesi sempozyumlarda dikkatle izleyin, takip edin, okuyun, okumasını sevin.

Bakan olduğum zaman Atatürk'ün kütüphanesine girdim Çankaya'da. Çankaya Köşkünde bir bölgede gizli. Kasalar içerisinde kitapları ve bazı özel eşyaları var. Onları gördüm. Kitaplarını inceledim. Sayın Saray'ın da biraz evvel bahsettiği gibi kitapların her birinin kenarında kalemlerle kırmızı, siyah kalemlerle işaretler, tasvip ettiği noktalar, tasvip etmediği noktalar, endişe ettiği meseleler.

Hepsi böyle kaydedilerek okunmuş kitaplar. Binlerce kitap. Onun için böyle bir insan yetişmiş yüzyıllarda bir kere o da Türkiye'de biliyorsunuz.

O bakımdan okuyun, inceleyin, hocalarınızı dinleyin. Bu memleket sizin. Bu memleketi sizler şekillendireceksiniz. Sizler bizim geleceğimiz olacaksınız. Ümidimiz ve güvencemiz sizlersiniz. Bu sempozyumu yapanlara teşekkür ediyorum yeniden.

Lafı uzattım kusura bakmayın. Devre sonunda yapacağım konuşmalara mahsub edilmek üzere lafı uzattım. Şimdi konuşmacılara sırasıyla söz vereceğim.

YENİ ÜNİVERSİTE YASASINDA DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN HUSUSLAR

*Prof. Dr. Mehmet SARAY**

Bugün üniversitelerimiz tam anlamıyla tıkanmış durumdadır. Çağımızın ve ülkemizin ihtiyaçları doğrultusunda en kısa zamanda yeniden yapılandırılmaları gerekmektedir. Üniversitelerimize yeni bir vizyon, misyon ve dinamizm kazandıracak olan bu yeniden yapılanmayı derhal başlatmamız gerekiyor. Bu yeni oluşumda YÖK Başkanlığının ve üniversite rektörlerinin vazife ve yetkilerini suis-timal, baskı ve ilmî özerkliğe zarar vermeyecek bir şekilde yeniden düzenlemek gerekir.

YÖK Başkanının atanma şekli ile bilhassa rektörlerin atanma şekli değiştirilmelidir. Demokrat bir toplumda akademisyenlere rektörlerini seçme hakkı tanınmalıdır. Fakat rektör seçimlerine, herhangi bir akademik kaygısı olmayan profesörler iştirak etmelidir. Zira her rektör seçiminden önce Doktor, Yardımcı Doçent ve Doçent olan genç meslektaşlarımıza kadro vaadi ile baskı uygulanmakta, bu arkadaşlarımız da çaresizlikten rektörlerin isteklerine boyun eğmek durumunda kalmaktadırlar. Eğer bu şık kabul edilmez ise, rektör seçimi yapılmamalı üniversiteler mütevelli heyetleri tarafından idare edilmelidir. Bu ise son derece dikkatle organize edilmesi gereken bir konudur.

Hocaların akademik unvanları mutlaka ilmî jürilerin verdiği ka-

* **Yeditepe Üniversitesi Tarih Bölümü Öğretim Üyesi. Eski Atatürk Araştırma Merkezi Başkanı.**

rar doğrultusunda YÖK'te oluşturulacak bir tarafsız bilim adamları komisyonu tarafından verilmelidir. Bilim adamlarının politik görüşlerine göre unvan verilmesi veya engellenmesi derhal durdurulmalıdır.

Üniversitelerimizde akademik özgürlük tam bir şekilde uygulanmalıdır. Sol görüşlü dekan veya rektörler, sağ görüşlü hocaların yazdıklarına, vazife ve yetkilerini kötüye kullanarak müdahale etmektedirler. Aynı şekilde, seyrek de olsa, sağ görüşlü idareciler de sol görüşlü akademisyenlerin çalışmalarına müdahale etmektedirler. Öğretim üyesi ilmî kurallara göre araştırmasını yapıp ortaya koyduğu müddetçe, ister sağ ister sol görüşlü olsun, hocalara müdahale edilmemelidir. Araştırma ve akademik hayatımıza mutlaka tam bir özgürlük ve objektiflik hâkim olmalıdır.

Akademisyenlerin hayatı, onları incitmeyecek bir şekilde, tatlı bir disiplin altında olmalıdır. Temelli senatörlük gibi, temelli doçentlik veya profesörlük olmamalı. Hocalar, kendilerine verilen süre içinde belirli sayıda akademik araştırma yapmalı, yetiştirdiği öğrenciler de iş bulabilecek kalitede olmalıdır. Kısaca, yeterli ve kaliteli ilmî araştırma ortaya koymayan ve iyi öğrenci yetiştiremeyen hocaların akademik hayattan tasfiye edilmeleri gerekir.

Her bilim dalında eğitim ve öğretim mutlaka uygulamalı ve öğrencilerin ezbercilikten uzak bir şekilde yetişmeleri sağlanmalıdır.

Üniversitelerde yapılacak bu yeniden yapılanmaya paralel olarak, Millî Eğitim Bakanlığı'nda da bir reform yapılması zarureti vardır. Millî Eğitim'de her şeyden önce iyi öğretmen yetiştirme konusu derhal devreye sokulmalıdır. Yalnız bilgisiyile değil, sevgi ve şefkatiyle de öğrencilerini kucaklayan ve onlara iyi bir eğitim vererek kabiliyetlerine göre yüksek tahsile hazırlayan öğretmen nesline en kısa zamanda kavuşmalıyız. İlk ve orta öğretim birleştirilerek, önümüzdeki yıldan itibaren bu süre 11-12 yıla çıkarılmalıdır. Gençlerimiz mutlaka istedikleri ve kabiliyetlerinin olduğu bilim dallarında tahsil görmelidir. Gençlerimiz bu istekleri çerçevesinde üniversitede okumalıdır. Kısaca, eğitimde esas unsur olan iyi öğretmen ve iyi öğretim üyesi faktörlerini çok iyi tetkik edip, bu husustaki aksak ve eksiklikler en kısa zamanda giderilmelidir.

Üniversitelerimiz, birer bilim merkezidir. Bilgi üretmekle mükelleftirler. İnsanlarımıza, ülkemize ışık tutacak, onları aydınlatacak ve yeni hamlelere sevk edecek olan kurumlar üniversitelerimizdir. Atatürk'ün "hayatta en hakiki mürşit ilimdir" sözünü hayata geçirecek olan üniversitelerimizdir.

AVRUPA BİRLİĞİNE GİRİŞ SÜRECİNDE TÜRK YÜKSEKÖĞRETİMİNİN KISACA DEĞERLENDİRİLMESİ

*Prof. Dr. Mehmet SAĞLAM**

Türk Yüksek Öğretim Sistemi, Yirminci Yüzyılın, yüksek öğretim isteyen gençlerinin bu talebine cevap veremedi. YÖK'ün kurulduğu 1932 yılında, çağ nüfusunun en çok %7'si yükseköğretim görebiliyordu. Bu oran AB ülkelerinden, aynı yıllardan en az %30'ın üstünde idi. Bugün de AB ülkeleri hedefi en az %50 bizde ise, Örgün Öğretimde %23'lere ancak ulaşılabildi.

– Türk Yüksek Öğretimi uzun yıllar ülkenin yalnız üç büyük şehrindeki üniversitelerde faaliyet gösterirdi, Anadolu ihmal edilmişti: 1982 sonrasında, ülkenin başka şehirlerine de Yükseköğretim Kurumları açıldı ve Akademik Personel ilk defa Anadolu'ya gitmeye başladı.

Bugün hemen her ilimizde en az bir Yüksek Öğretim Kurumu var, ama bu duruma büyük çabalarla gelinebildi. Ancak hala yeni Üniversitelerin onları daha cazip yapacak ve gelişmelerini hızlandıracak teşvik unsurlarının istenen düzeyde olduğu söylenemez.

– Geçmişin Üniversiteleri, kurumların topluma hesap verebilir olması gerçeğinden bir hayli uzaktılar. Kurumsal özerklik ve Akademik özgürlük zaman zaman sorumsuzluk olarak anlaşılıyor ve uygulanıyor, zaman zaman da siyasal otorite tarafından kesintiye

* Eski Millî Eğitim Bakanı.

uğrattılıyor ve kısıtlanıyordu. Bugün bile; topluma ve özerk bir başka kuruma, (YÖK gibi) hesap verebilirlik veya denetlenme düşüncesi tamamen kabullenilmiş görünmüyor.

Genelde Eğitime ve Özelde Yüksek Öğretime GSMH'dan ve Konsolide bütçeden ayrılan pay, bırakınız gelişmiş ülkeleri (AB ve ABD gibi) komşu ülkelere bile (İran-Suriye) daha az olageldi. Bugün bile bu oran gelişmiş Finlandiya'nın GSMH'dan eğitim ayırdığı %7, 5 ve Yunanistan'ın %3, 7'sine karşılık bizde %2, 2 gibi düşük düzeyde olmaya devam ediyor.

Öğretim üyesi yetiştirmede hep yaya kaldık. Kaliteli eğitim ve araştırmanın kaliteli öğretim üyesiyle olabileceği gerçeğine uygun davranılmadı. Bugün de, özellikle vakıf üniversitelerinin de cazibesıyla, hala öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı gelişmiş ülkelere oranla çok yüksek düzeyde seyretmektedir. Örgün eğitimde, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı 42, önlisans düzeyinde öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 56'dır.

Yüksek öğretimle ilgili kurullar ve kurumlar arasında bir yetki çatışması ve kargaşası geçmişte yaşandı. 1982 yılına kadar üniversiteler, üniversitelerden ayrı olarak akademik unvan kargaşası içinde idi. 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu bu kargaşaya büyük ölçüde son verdi.

Ancak, bugün de, yöneticilerle, kurullar arasında yetki dağılımında, kurullar aleyhine yöneticiler lehine bir durum var. Bu da, Akademik hayatın, bilim atmosferinin, olması gerektiği kadar elverişli bir ortama ulaşmasının engeller boyutlara varabiliyor. Kurullara daha fazla yetki veren düzenlemeler yararlı olabilir düşüncesindeyim.

Üniversitelerimizin yönetiminde; rektörlerin seçimle gelmesi üniversitelerdeki çalışma ve barış ortamını olumsuz etkilemektedir. Esasen dünyada uygulanan üniversite yönetim sistemleri ve özellikler, rektör, dekan ve bölüm başkanı gibi yöneticilerin göreve geliş biçimlerin incelenirse; bizde öteden beri kabul gördüğü anlaşılan "Yöneticiler seçimle gelirse üniversite daha demokratik olur, çalışma ortamında daha olumlu bir bilimsel atmosfer yaratılır." düşüncesinin, gerçeği tam anlamıyla yansıtmadığı ortaya çıkar.

İngiltere dışındaki çoğu Avrupa ülkelerinde uygulanan Üniversite Yönetim Anlayışında büyük ölçüde seçimler vardır. Ancak bu seçimler bugün profesör olan ve yarın rektörlüğe adaylığını koyan ve bütün öğretim üyelerini eşit oya sahip olduğu seçimler değildir. Kaldı ki, çeşitli şekillerdeki seçimlerle işbaşına gelen yöneticilerin bir çoğununda siyasi otorite veya devlet başkanınca, bazen de Millî Eğitim Bakanı tarafından atandığı bir gerçektir. Ancak bundan daha önemli bir gerçek ise; başta Amerika ve İngiltere, Kanada, Avustralya gibi bütün Anglosakson dünyasında, bölüm başkanından Rektöre kadar Üniversite Yöneticilerinin seçimle değil, atama ile işbaşına geldikleridir. Ayrıca; yapılan araştırmalar bu şekilde yönetilen üniversitelerin, yöneticileri seçimle işbaşına gelen üniversitelere oranla daha fazla kurumsal özerklik ve akademik özgürlük ortamında faaliyet göstekdiklerini ortaya koymaktadır. Kısaca seçim üniversitelere siyasetin fitnessini sokmuştur.

Bugün yapılması gerekenlerin;

- Millî Mütevelli Heyeti olarak tamamı tam zamanlı üyelerden oluşan bir YÖK (15 üye veya 24 üye olabilir),
- Liyakat esasına göre dört yıl süreli atanan yönetici (Rektör, Dekan vs.)
- Güçlü ilkeler ve bu ilkeleri saptayan ve uygulamasını denetleyen güçlü kurullar,
- İrade özgürlüğünü içeren kurumsal özerklik ve ifade özgürlüğünü içeren akademik özgürlükle donatılmış bir üniversite yönetim anlayışı,
- Yeterli sayıda ve kalitede öğretim üyesi yetirtişilmesine önem ve öncelik verilmesi,
- Yükseköğretimde talebi karşılayacak düzeyde yeni Üniversiteler kurulması,
- Mevcut üniversitelerin birden fazla kampüste eğitim yapan büyüklerinin, ayrı yeni üniversitelere dönüştürülmesiyle yeni kapasiteler yaratılması,
- Yükseköğretimin aksayan yönlerinin yeni yasal düzenlemelerle daha işler hale getirilmesi şeklinde bir yaklaşımın be-

nimsenmesiyle; bütün yükseköğretim Kurul ve Kurumlarını silbaştan yeniden yaratma gibi yaklaşımdan uzak durulması,

olduğu düşüncesindeyim.

Son olarak da, toplum ve devlet olarak, gerek GSMH'dan gerekse konsolide bütçeden, genelde eğitim ve özelde Yükseköğretime ayrılan kaynakların en az bugünkünün bir kat artırılması gerekmektedir ki bu rakam bile müzakere tarihi aldığımız Avrupa Birliği ülkeleri ortalamasının altında kalacaktır.

5.ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

ATATÜRK DÖNEMİNDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKALARI

*Necdet SAKAOĞLU**

Ulusal eğitimimizin 1920 –1946 döneminde, yönetenlerle eğitim ortamlarının, hedef birliği açısından birbirine en çok yaklaştığı bir süreç yaşanmıştı. Bundan dolayı, her hamle, o günkü koşullar kadar, geleceğin koşulları da öngörülerek gündeme alınabilmişti. Millî Mücadele sürecinde bile eğitimle ilgili oturumlara cepheden gelerek katılan Atatürk'ün bir amacı, o zamanki meslek adlarıyla “muallimleri”i öne çıkarmaktı. Millî Mücadele bitip Cumhuriyet ilan edildikten sonra, ordu kışlasına çekilirken, cehaletle savaş için muallimler ön safa geçmek durumundaydı. Bundan dolayı öğretmenliğe ve öğretmen yetiştirme politikasına önem verilmesi zorunluydu. Bu politika, Atatürk'ün cumhurbaşkanlığıyla (1923 –1938) sınırlı kalmayarak O'nun izinde, aynı politikayı ödün vermeden sürdürme mücadelesine öncülük eden Hasan Ali Yücel'in Maarif Vekilliğinde (1938–1946) de sürdürülmüştü.

Şu halde, Atatürk dönemi öğretmen yetiştirme politikası denilince, Millî Mücadele yıllarından çok partili yaşama geçişe değin, çeyrek yüzyıllık bir süreçten söz edilmiş olmaktadır. Bu sürecin, Tevhid-i Tedrisat (1924) ve Harf İnkılâbı (1928) atılımlarıyla başlayan ilk evresinde Atatürk, Millet Mekteplerinin Başmuallimi şanını alarak ulusça aydınlanma davasına öncülük etmeyi onurlu görev bil-

* Eski MEB Talim ve Terbiye Kurulu Üyesi. Araştırmacı-yazar.

mişti. Cumhurbaşkanı'dan en alt kadrodaki kamu görevlisine kadar tüm aylıklılara yüklenen bir görev de on yılda ulusun tamamını okur-yazar yapmaktı. Bu konu, yasal düzenlemeler ve hükümet kararlarıyla gündemin ilk sırasına alınmıştı. Kuşkusuz bu, yaşamsal bir politikanın gereği idi. İlk pedagoji profesörlerimizden Sadrettin Celâl Antel'in dönemi değerlendirirken belirttiği: “Kanaatimizce bir diğerinden bağımsız olarak, ayrı ayrı halledilecek eğitim sorunları yoktur. Belki memleketin siyasi ve iktisadi sistemine ve vaziyetine bağlı olarak hep birden halledilmesi gereken tek eğitim meselesi vardır.” (1) görüşü, söz konusu politikanın tanımıdır ve bu bakış, Türkiye’de sadece bir kez Türk eğitim politikasının ilkesi olabilmiştir.

Atatürk’ün ölümünden sonra daha sekiz yıl devam eden bu dönemin eğitim ve öğretmen yetiştirme politikalarında, çoğu öğretmen kökenli olmayan Maarif vekillerinin (2) davayı yürütecek öğretmenlerle içli dışlı çalışmaları, öğretmenliği Türkiye Cumhuriyeti’nin saygın ve en etkili mesleği konumuna getirmedeki hizmetleri ödeşilmezdir.

Ancak belirtmeli ki bunlar arasında, ilklerden Mustafa Necati’nin, Atatürk’ün ölümünden sonraki 8 yılda da Hasan-Ali Yücel’in konumları farklıdır. Bu ikisi, gelmiş geçmiş Millî Eğitim Bakanları arasında, öğretmen yetiştirme konusundaki çabalarıyla da öndedirler. Mustafa Necati, öğretmenlik mesleğinin tanımı, ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin statülerinin yasalarla belirlenmesindeki, Yücel de Köy Enstitüleri girişimiyle daima anılacaklardır.

M. Necati’nin ve Yücel’in bakanlıklarında, öğretmenlere verilen değere ilişkin anlatılan pek çok anekdot vardır. Söz gelişi, Mustafa Necati görevdeyken, yolu Ankara’ya düşen bir köy öğretmeni, Ulus’taki Maarif Vekâletine serbestçe girer; vekil beyle görüşmek istediğini söyler, kalem-i mahsus müdürü “bu önemli ziyaretçi”yi bekletmeden makama sokarmış. Makam denilen yalın döşenmiş odada, Mustafa Necati Bey, ahşap yazıhanesinin arkasından kalkar, Anadolu’nun kim bilir hangi ücra köşesinden gelen muallimi saygıyla karşılar; birlikte kahve içer eğitim, ulusal konular, köy sorunlarını konuşurlar; bakan, öğretmenin işleri için buyruklar verir; görüşme bitince de koluna girip koridorlarda içtenlikli konuşmalarla kapıya kadar uğurlarmış.

Atatürk dönemindeki okul, öğretmen ve öğrenci politikaları yasal, ve moral açılardan incelenirken o yılların koşulları göz ardı edilmemelidir. Ulusun savaş yorgunu, ilkel tarımla geçinmeye çalışan, sağlıksız ve yoksul bireyleri cephedeki savaş bitmiş olsa da ağır koşullar altında yaşama savaşımını sürdürmekteydiler. Kamunun sorunları çok gelir kaynakları kıttı. Buna karşın, daha Cumhuriyet ilan edilmeden 8 Nisan 1923'te, o günkü adıyla muallim mektepleri, gelirleri yetersiz özel idare bütçelerinden ayrıılıp genel bütçeye, yönetimleri de Maarif Vekâletine bağlanmıştı. (3) Bu, yeni devletin öğretmen yetiştirmeye vereceği önemin ilk işaretiydi

1923-1938 Döneminde Öğretmenlerle İlgili Yasal Düzenlemeler

Cumhuriyetin ilânından dört ay sonra, 3 Mart 1924'te yayınlanan 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu, yeni rejimin en köklü yeniliğini getirirken, öğretmenliğin de bir bakıma rejimin temel taşı olacağını gösteriyordu. Bu gelişmeden On gün sonra 13 Mart 1924'te kabul edilen 439 sayılı (Orta Tedrisat Muallimleri) Kanunu'nda, ilk kez öğretmenlik mesleğinin sınıfları, düzeyi ve kamu görevleri kapsamındaki konumu tanımlanmıştı . Artık “Muallimlik, devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslek” olmuştu.

Bu yasada Yüksek Tedrisat, Orta Tedrisat, İlk Tedrisat muallimleri olarak sınıflandırılan, bunların üstünde de Darülfünun müderrisleri (profesörleri) ile her düzeydeki öğretmenliğin – diğer ilgili yasalardaki genel nitelik ve koşullardan ayrıca - tabi olacakları koşullar da sıralanmıştı. Buna göre, 20 yaştan 45 yaşa kadar mesleğe alınacaklardan; yüksek ve orta öğretim düzeyindeki erkek – kadın öğretmen yetiştiren okulları bitirenlerin bir yıllık stajdan sonraki Türkçe, pedagoji, felsefe sınavlarını başarmaları durumunda “muallim muavini” atanacakları öngörülmüştü.

Yasa her ne kadar Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu adıyla çıkmış olsa da en çok gereksinim duyulan İlk Tedrisatta (ilkokul öğretimi) görevlendirilecek öğretmenlerle ilgili maddeleri de içermekteydi. Buna göre, muallim mektepleri mezunlarıyla ortaöğretimi tamamlayıp genel ve mesleki derslerden sınavları başararak diploma

alanlar ilkokul öğretmeni; yüksek okul mezunlarından başvuranlar da ilkokullara başmuallim atanacaklardı. Yasada muallim, muallim muavini, ilk tedrisat müfettişi ve uhdelerine başmuallimlik verilenlerin kadro-aylık dereceleri ve terfi düzenleri de belirlenmişti. Dikkati çeken gerçekse, daha cumhuriyetin ilk yılında, öğretmenliğin, sivil ve asker sınıfları arasında en çok önemsenen meslek sayılmasıydı. Bu politika sayesinde, öğretmenliğe yönelik doğal olarak ivme kazandı.

Atatürk dönemi öğretmenleri, yasal güvenceleri, aylık ve ücretleri, kültürleri, saygın konumlarıyla toplumun önde gelen, konumlarını korumada dikkatli bir zümre oluşturma şansını yakalamış bulunuyorlardı. Kaldı ki aralarında, ozan, ressam, yazar, etnograf, araştırmacı, tarihçi vb. olanlar çoktu. Anadolu'nun o günkü bakir topografyasında ilk inceleme ve derlemeleri tarih, folklor, arkeoloji araştırmalarını, halka dönük kültür çalışmalarını bunlar yapmışlardır. Öğretmenlerinin, asıl görevleri dışında bu tür çalışmalara yönelmelerinin bir nedeni de yasada “sınıf derslerini okutmanın yanında idari, resmi ve hususi hizmet-i ilmiye ve talimiyeden başka bir işle uğraşmalarının” yasaklanmış olmasıydı.

İki yıl sonra, Mustafa Necati Bey'in bakanlığı sırasında kabul edilen 22 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilâtına Dair Kanunun 7. Maddesinde farklı eğitim basamaklarında görev alacak öğretmenlerin yetiştirilmeleri yeni esaslara bağlandığından öğretmen okullarının da yeni programlara bağlanması doğaldı. Kimi değişikliklerle 1980'lere değin yürürlükte kalan bu yasanın 7. Maddesi, Yüksek ve Orta Muallim mekteplerinin açılmasını; Yüksek Muallim Mektebi'nden lise muallimlerinin, Orta Muallim mekteplerinden de orta mektep ve muallim mektebi muallimlerinin, ilk tedrisat müfettişleriyle tatbikat müdürlerinin öğrenim görmeleri öngörülmüştü. Türk eğitim ve kültür yaşamına katkıları tartışılmaz olan ve binlerce öğretmenin yetiştiği Gazi Orta Muallim Mektebi ve Eğitim Enstitüsü ile İstanbul ve Balıkesir Eğitim Enstitüleri, İstanbul ve Ankara Yüksek Muallim Mektepleri, bu yasa uyarınca açılmış okullardır.

Yasa bütün öğretmenlerin, bakanlığın göstereceği yerlerde 8 yıl zorunlu hizmet etmekle yükümlü kılmakta, ayrılanların tazminat ödemedikçe başka kamu görevlerine geçemeyecekleri koşulunu da

içermektedir. Yasanın 10. Maddesi, aylıklarla ilgili olup üç yılda bir terfi etmek ve üst derecelerde açık kadro bulunması koşuluyla öğretmenlerin, kamu görevlilerinin yükselebilecekleri en üst dereceye kadar yükselmeleri yolu açıktı. 1930'larda bir ilkokul öğretmeni 90 aslı aylığa kadar terfi edebilirdi ki bu genel müdür aylığına denkti. Ayrıca, mahrumiyet bölgelerinde görev yapan öğretmenlere ev kirası bedeli, müdür ve muavin tahsisatı ile ödüller -doğal ki cezalar da - belirlenmişti.

2 Mayıs 1926'da yürürlüğe giren 819 sayılı Muallim Mekteplerine Muavenet Kanunu ile Maarif Vekâleti'nin uygun göreceği yerlerde yeniden on muallim mektebi açması amacıyla beş yıl müddetince vilayet bütçelerinden yüzde on iştirak payı ayrılması koşulu getirilmişti. Bu ödenekler, mevcut fakat noksanlı muallim mekteplerinin geliştirilmesi, yapılarının onarılıp yenilenmesi için de harcanıyordu. Fakat çoğu vilayet bu yükümlülüğe uymadığından genel bütçeden vilayetlere ayrılan ödeneklerden kesinti yapılması cihetine gidilmekteydi.

Mustafa Necati Bey'in hazırladığı fakat onun vakitsiz ölümünden sonra yürürlüğe giren yabancı ülkelere gönderilecek öğrencilerle ilgili yasa sayesinde Avrupa ve Amerika'ya öğrenime giden yetenekli gençler, yurda dönünce güzel sanatlar, felsefe, çeviri, sanayi ve teknoloji alanlarında yeniliklere öncülük ettikleri gibi, birçoğu aynı zamanda öğretmenlik de yaparak ulusal eğitimin, okul etkinliklerinin gelişmesine katkılarda bulunacaklardı. (4)

1931'de öğretmenliği daha da cazip duruma getirmek amacıyla ilk ve orta öğretim öğretmenlerinden, benzerleri arasında özel değeri ve özgünlüğü olan yapıtlar meydana getirenlere, yapıtları bir bilim kurulunca incelenmek koşuluyla bir yıl kıdem verilmesi kabul edilmişti. Mesleğin çekiciliğini ve öğretmenlerin gönencini gözeten bir diğer gelişme 1934'tedir. O yıl, ortaokul ve liselerle dengi okullarda görevli branş öğretmenlerine ders ve etüt saati ücretleri konuldu . (5)

Bu çabaların gerekçesi, öğretmen açığını kapatmaktı ama, asıl kaynak olan öğretmen okullarının sayısı ve öğrenci kapasitesi, gereksinimi karşılamadığı gibi, ders programları da ağırdı. Mezunları

ise uzun bir zorunlu hizmet dönemi, çalışma disiplini ve denetim bekliyordu. Öğretmen yetiştirmek için yeni okullar inşası, öğretmen ve yönetici kadroları oluşturulması, yatılı öğrenci giderleri zaman ve para gerektirdiğinden 1934'te pratik çözüme başvuruldu. Bir yandan, okullarda yabancı uyruklu öğretmenlerle uzman ve ustaların; diğer yandan sınavlar açılarak “muallim muavini”, “muvakkat muallim”, “ücretli muallim” konumlarında görevlendirmelere gidildi. (6) Çünkü, ilk on yılda “her yaşta on beş milyon genç” yetmişmiş olsa da bunları aydınlatıp yetiştirecek öğretmen kadroları henüz kazanılamamıştı. “Okul çağındakiler için her şeyden evvel okul binası ile öğretmene ihtiyaç vardı. Bir yandan da türlü yollara başvurularak yeni okul binaları yaptırılıyordu. 1928- 1929'da 6599 okul varken 1937-1938'de ancak 7862'ye çıkartılabilmmişti. Öğretmen yetiştirilmesi için öğretmen okullarının sayısı arttırılmasına karşın, 1936-1937 ders yılında 14. 777 öğretmen ancak vardı. Kaba bir hesaplama her okula yaklaşık iki öğretmen!” düşüyordu. (7)

26 Kasım 1935 tarihli Arbeiter Woche'ta (Viyana) Türkiye'deki eğitim değerlendirilirken: “ulusal terbiyenin ana hatları, eski telakkileri, Avrupa düşmanlığını reddeden ilkelere oturtulmuştur. Öğretmen yetiştirilmesi ve programlar devletin kontrolü altındadır. Teknik ve ihtisas okullarındaki ecnebi uzmanlar hariç bütün öğretmen heyeti Türklerden mürekkeptir.” (8) Denilerek cumhuriyet öğretmenin, ulusalcı ve modern eğitime hizmet ettiği vurgulanmıştı. Gerçi, o yıllarda, öğretmen yetiştirme açısından köklü bir çözüm getirildiği söylenemezse de arı Türkçe çalışmalarının yoğunlaştığı o yıl, Maarif Vekâletinin adı “Kültür Bakanlığı” olurken merkez taşra örgütlerinin yerleşik adlarında da ilginç değişikliklere gidildi. Atatürk'ün başkanlığında sürdürülen dil çalışmalarında Türk eğitim dünyası muallim yerine “öğretmen”, mektep yerine “okul”, talebe yerine “öğrenci”, tedrisat yerine “öğretim”, terbiye” yerine “eğitim” sözcükleri 1935 yılında benimsendi.

Kararname ve Yönetmelikler

1925'te Bakanlar Kurulunun “İmtihanla muallim olmak isteyenlerin usul-i imtihanları hakkında bir kararname yayınlayarak (9) il-

kokul öğretmenliğinden veya muhtelif öğretim aşamalarını tamamlayanlardan, orta öğretim öğretmenliğine geçmek isteyenlere bir yol açtığı görülüyor. Bu kararnameye göre, ortaöğretim öğretmenliği için başvuranlarda, muallim mekteplerine giriş ve muallimliğe geçiş koşulları öncelikle aranıyordu. Bu koşulların başında, Türklük duygusu, karakter sağlamlığı geliyor; ruh ve beden sağlığı içinse sağlık kurulu raporu isteniyordu. 20 yaştan küçük, 45'ten büyük olunmaması, öğretmen kimliğiyle bağdaşmayacak bedensel bir özür, mahkumiyet durumu bulunmaması; tam devreli sultanî veya yedi yıllık idadi (lise); 4 veya 5 yıllık muallim mektebi şahadetnamesi ön koşullardandı. Bu koşullara uyanların başvuruları bakanlıkça incelendikten sonra, uygun görülenler iki aşamada Türkçe, tarih-coğrafya, malumat-ı vataniye, riyaziye, tabiiye, fizik-kimya, iktisadiyat derslerinden imtihana alınıyorlardı.

Talim ve Terbiye Dairesi'nde hazırlanıp kabul edilen müfredata göreyse, 3 sınıflı köy okullarında en az 2 muallim bulunması; kız öğrencilerin çok olduğu okullarda öğretmenlerden birinin kadın olması öngörülmüştü. (10) Bu tavsiyeye her yörede uymak olanaksızsa da karma eğitime geçiş sürecinde en az kadrolu okullarda bile kadın öğretmenlerin birer ikişer yer almaları amaçlanmaktaydı.

191 maddeyi içeren 1930 tarihli Muallim Mektebi Talimatnamesi, bu okulların yatılı ve gündüzlü öğrencilerinin ruhlarına meslek aşkı aşılanmış, görevlerinin kutsallığına inanmış olarak yetiştirmelerini hedef göstermekteydi. Talimatnamenin 62 maddesinde öğretmen okulları öğretmenlerine şu görevleri de hatırlatılmaktaydı: Buna göre “Muallim mektepleri muallimleri, mektepte yalnız ders vermekle değil, mektebin terbiyevî işlerini ifa etmekle de mükelleftiler. Bütün muallimler, talebenin ileride birer muallim olacaklarını daima göz önünde bulundurarak onlarda muallimlik mesleğine karşı hürmet ve muhabbet uyandıracaklar, talebenin ahlakî kusurlarını ve muzır itiyatlarını düzeltecekler; onları, vatanını milletini ve vazifesini seven sağlam seciyeli şahsiyetler olarak yetiştireceklerdi.

Öğretmen okullarındaki “terbiyevî faaliyetler” e ayrılan 132 ve izleyen maddelerde ise öğrencilerin kişisel gelişimleri için gerekli önlemlerin alınması; öğretmen adaylarının toplumsal yaşamın gerektirdiği dayanışmaya ve ortak çalışmalara, ülke ve vatandaşlar için

özveriye alıştırmaları uyarılmakta; okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden, öğretim işlerinin beklenen düzeyde yürütülmesi yanında, çevre konusunda yoğun bilgi edinimleri için çaba harcanması, öğretmen adaylarının, yetenek ve meziyetlerle donanmış insanlar olmalarının gözetilmesi isteniyordu. (11)

Maarif Vekâleti'nin 1931'de yayınladığı Eski Mektep Yerine Yeni Mektep adlı yapıtı çeviren M. Zekeriya, yazdığı önsözde: “Muallimin vazifesi yalnız çocukları okutmaktan ibaretti. Halbuki şimdi mektep, muhitine ve cemiyete hizmetle, muhitinin fikri, içtimai ve iktisadi bütün hayatıyla alakadar olmak ve içinde yaşadığı cemiyeti yükseltmekle mükelleftir” diyerek bir bakıma Maarif Vekâletinin öğretmenlerden beklentisini açıklamıştı. (12)

Diğer yandan, 1932 İlk Mektep Müfredatı'nın, öğretmenleri laik bir çizgide göreve yönlendirmek amacıyla hazırlandığı açıktı. Programda, gündelik yaşamı kolaylaştırıcı pratiklere, gözlem ve deneyimlere yoğunlukla yer verilmişken, inançlarla ilgili tek sözcük bulunmamaktaydı. Çocukların, Türk ulusunun güçlü bireyleri olarak yetiştirilmeleri, cumhuriyete bağlılıkları, Reisicumhur Atatürk'ün hizmetlerini öğrenerek ona hayranlık duymaları, öğretmenlerden beklenen görevlerdendi. (13)

1935'te yayınlanan bir talimatla da öğretmenlerin, görevli oldukları yöredeki taşınabilir tarihsel yapıtları toplamaları, dünyada ilk uygarlığı kurmuş, uygarlığın ilerlemesine önderlik etmiş Türk ulusunun, topraklarındaki uygarlıklara tanıklık eden anıtları korumak, bunları “acuna” (dünyaya) tanıtmakla görevli Türk Tarih Kurumu'na, öğretmenlerin de buldukları yerlerde tesadüf edecekleri ve öğrencilerine toplatacakları tarihsel yapıtları, okullarının bir köşesinde küçük birer müze halinde sergilemeleri istenmişti. (14)

1930'lu yıllarda, öğretmenlerin, okulda edindikleri formasyon ve bilgi birikimiyle yetinmeyerek kendilerini daha çok geliştirmeleri; toplumun aydınlatılmasına yönelik etkinliklerde bulunmaları için sık sık genelgeler, talimatnameler yayınlanmaktaydı. Örneğin bunlarda biri, “Muallimleri mütalaaya ve fikri seviyelerini yükseltmeye teşvik etmek” başlıklı bir muhtıra idi. Bu muhtırada önerilenler şunlardı: “terbiyevî ve tedrisî konferanslar vermek”, “Mektep hayatı-

la ilgili meseleleri münakaşa etmek”, “Terbiyevî ve tedrisî eserler, gazete ve dergiler okumak”, “Muallimler Birliği kütüphanelerinin tevsi”, “müfettişlerin köy muallimlerine kitap götürmeleri ve muallimleri şahsi kütüphane kurmaya teşvik etmeleri”, “vatanî ve ahlâkî piyesler oynanması” vs. (15)

1937’de yayınlanan, öğretmenlerin öğrencilerle münasebetleri içerikli bir talimatnamede ise sınıfta ders vermekle işin bitmeyeceği, öğretmenliğin aynı zamanda mürebbilik olduğu hatırlatılarak yapılacak işler sırlanmıştı. (16) Gerçi ne o yıllarda ne de daha sonra genelge yayınlamak, yönetmelik hazırlamakla, işlerin yolunda gitmesi sağlanamamışsa da cumhuriyetle birlikte, hem yeni rejime içten bağlı öğretmenler yetiştirmek hem de öğretmene önemli ek görevler yüklenmesi açısından bu yöntem gerekli görülmüştü.

Hükûmet Programlarındaki Öngörüler

Millî Mücadele evresinin Maarif vekillerinden Vehbi Bey, 20 Kasım 1921’deki tamiminde Anadolu’daki öğretmenlere genelgesinde: “20. Asırda hiçbir millet cahil yaşayamaz Milletimizin bu asra kadar cahil kalmasından siz muallimler manen ve maddeten mesul-sünüz! Muallimlik bir meslek-i mahsustur. Bu mesleğe ait malumatı öğrenmeniz lazımdır.” derken(17) yine Millî Mücadele dönemi Maarif vekillerinden İsmail Safa Beyse 8 Mart 1923 tarihli tamiminde, memleketin, darülmuallimin (öğretmen okulları) mıntakalarına ayrılacağını, buralarda tam devreli birer sultanî ile erkek ve kız muallim mektepleri açılacağını, bu okullarda yaz aylarında da köy imamlarının kurstan geçirilmelerinin düşünüldüğünü açıklamıştı. (18)

Cumhuriyetin ilanından önceki son TBMM Hükûmetinin (Maarif Vekili İsmail Safa Bey) programında, öğretmenlerin yetiştirilmesine de değinilerek: “Çocukların terbiye ve talimlerinin mekteplerde yapılacağı; mekteplerin asri gelişmelere erişebilmesi için de muallimlerin daha iyi yetişmelerinin sağlanacağı; her mıntakada iptidai (il) darülmualliminleri; idadilere muallim ve ehliyetli ilk tedrisat müfettişleri yetiştirmek için orta darülmuallimin ve darülmuallimat açılacağı; yüksek darülmualliminde okuyan gençlerin, ayrıca mesleki malumat almalarının ve tatbikat görmelerinin sağlanacağı; 1923 yılından itibaren memleketin muayyen noktalarında darülmual-

allimin ve darümuallimatlar açılacağı; muallimliğin bir meslek-i mahsus haline getirilmesi ve menşelerinin tevhide için de meclise önerge verildiği açıklanmıştı. (19)

1928’de İsmet İnönü Hükûmetinin (Maarif V. Mustafa Necati Bey) programında, Yeni Türk Harflerinin öğretilmesi için kursların açılacağı; belirli zamanlarda okullara gelmeye durumları elverişli olmayan vatandaşlar için gezici öğretmenler örgütü kurulacağı; Reisicumhur Atatürk’ün, Millet Mektepleri teşkilatının umumi reisliğini ve başmuallimliğini kabul ettiği açıklanmıştı. (20)

Bir hükûmet programında doğrudan öğretmen yetiştirilmesine yer verilmesiye 1937’dedir. Celal Bayar’ın başbakanlığındaki (Maarif Vekili Saffet Arıkan) bakanlar kurulunun programında: “İyi ve çok eğitmen, öğretmen yetiştirmeğe bilhassa kıymet vereceğiz. (. . .) Fena bir ilköğretim fena bir hayata başlayış demektir. (. . .) En kıymetli en iyi yetişmiş ve en kuvvetli elemanlarımızı bu işte ve bu iş için adam yetiştirmekte kullanacağız. İyi bir ilkokul öğretmenini en yüksek bir okul öğretmeninden mahiyet itibariyle daha az mühim bir vazife almış saymıyoruz ve kendilerinin hayatıyet ve refahıyla ve bu mühim vazifeyi başarış kabiliyetleriyle en yakından alakadar olmakta devam edeceğiz. (. . .) Mesleki tedrisatın vazifesi, kabiliyetleri yeni hayatın her sahası için yetiştirmektir. (. . .) Bütün hayat ve faaliyet sahaları için bol, ayrı ayrı, mesleki tedrisat, maarifimizin bel kemiği olacaktır.” (21) Bu çıkış, Köy Enstitüleri fikrine yönelişin başlangıcıdır.

Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri’nde

1938’de Newyork’da yayınlanan Herald Tribun’de “Atatürk büyük bir öğretmendir” denildikten sonra, Türkiye cumhurbaşkanının “Hükûmetin en önemli ve sonuç verici çalışmalarının eğitim işleri olduğunu” demeçlerinde vurguladığı açıklanmıştır. (22)

27 Ekim 1922’de Bursa’da öğretmenlere seslenirken: “...Bu dakikada karşınızda en samimi hissimi söyleyeyim: İsterdim ki çocuk olayım ve sizin nur saçan derslerinizde bulunayım, sizden feyz alayım, siz beni yetiştiresiniz! Bu arzumun yerine başka bir talepte bulunacağım: Bugünün evlatlarını yetiştiriniz; onları memlekete,

millete faydalı unsurlar yapınız.” (23)

Öğretmen yetiştirme ve eğitim konusuna en geniş yer verdiği 1 Mart 1923'teki TBMM'ni açış konuşmasında özetle noktalara değinmiştir: “Efendiler ! Maarif hırsusundaki bir senelik meselemiz dahi pek parlak değildir (. . .) Maarif Vekâletince geçen bir sene zarfında mütareke ve cidal (savaş) devrelerinin vilayet merkezlerinde kapalı bıraktığı darümualliminlerden 13'ü tekrar açılmıştır. (. . .) Bütün sene mekteplerdeki muallim boşluğunun doldurulmasına çalışılmıştır. (. . .) Maarif, cehalete karşı sarsılmaz bir istihkâm vücuda getirecektir. İlk ve orta tahsilin mümkün mertebe ıslahı için Anadolu 15 darümuallimin mıntakasına ayrılacaktır.” (24)

Ertesi yıl Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği) yasasının kabulünden iki gün önce- 1 Mart 1924'teki meclisi açış konuşmasında da eğitim-öğretim konularına ağırlık veren Atatürk, “Memlekete marif nurunun yayılması ve en derin köşelere kadar nüfuz etmesini” özellikle gözettiklerini, Türkiye'nin eğitim siyasetini her aşamasında tam bir açıklık ve kesinlikle belirtmek gerektiğini bildirmiştir. (25)

25 Temmuz 1924'te Muallimler Birliği Kongresinde Maarif Vekili Vasıf Çınar tarafından okunan söylevinde ise öğretmenlere, onlardan beklenenlerin yanında mesleğin onursal değerini duyumsatan şu veciz cümlelerle seslenmişti: “Muallimler! Yeni nesli cumhuriyetin fedakâr muallim ve mürebbileri sizler yetiştireceksiniz. Eserin kıymeti sizin maharetiniz ve fedakârlığınız derecesiyle mütenasip bulunacaktır. Cumhuriyet, fikren, ilmen, fennen, bedenlen kuvvetli ve yüksek seciyeli muhafızlar ister. Mümtaz vazifenizin ifasına âlî himmetlerle hasr-ı mevcudiyet edeceğinize asla şüphe etmem. (. . .) Arkadaşlar! Yeni Türkiye'nin birkaç seneye sığdırdığı askeri, siyasi, idari inkılâplar, sizin, muhterem muallimler sizin, içtimai ve fikri inkılâptaki muvaffakiyetinizle teyit olacaktır. Cumhuriyet sizden fikri hür vicdanı hür irfanı hür nesiller ister.” (26)

Bu mesajlar gösteriyor ki, cumhuriyeti kuranlar, onu yaşatacak nesilleri öğretmenlerin yetiştirebileceğine inandıklarından, öğretmenlik de öteki kamusal sınıf ve görevlerin önünde, saygın ve sorumluluğu ağır bir meslek konumu kazanmıştı.

1 Mart 1925'teki meclisi açış konuşmasında, bir kez daha “Ka-

dın ve erkek muallimlerimizin yeni nesli yetiştirmek için sarf ettikleri” özveriye değinen Atatürk, milletvekillerine, öğretmenlerin çabalarının sonucu olan olumlu gelişmeleri hatırlatmış; eğitim işleminde hayatın gerektirdiği uygulama programlarına da yer verecek bir sistem üzerinde çalışıldığını bildirmişti. (27)

Atatürk’ün doğrudan öğretmen yetiştirme konusundaki ilk önemli söylevi, ulusal eğitimin örgütlenmesinde, kurumsal yapılanmada ve programlarda köklü yeniliklerin gerçekleştirildiği 1926 yılındadır. O yıl, 1 Mart günü meclisi açış konuşmasında üzerinde durduğu konular özetle şunlar olmuştur: “Her şeyden önce ehliyetli ilköğretim öğretmenlerinin süratle yetiştirilmesi için az sayıda fakat öğretim kadrosu mükemmel, büyük kurumlar vücuda getirmek ve bu kurumlardan yeter sayıda öğretmen yetiştirmek hususundaki çalışmalar, meclisin kararlaştırdığı önlemler doğrultusunda devam etmektedir. Memlekette eğitim ve öğretim ilkelerini bilimsel ve bağımsız bir merkezden yönetmek ve yönlendirmek amacıyla tasarlanan Talim ve Terbiye Dairesi kurulmuştur. Maarif-i Umumiye Kanunu tasarısı da bu sene meclise sunulacaktır.” (28)

Maarif Teşkilâtına Dair Kanunun yürürlüğe girmesi, Talim ve Terbiye Dairesi’nin kuruluşu, karma eğitime geçilmesi, yeni orta, lise, öğretmen okullarının ve Gazi Orta Mektebi ve Eğitim Enstitüsünün açılması, yeni okul programlarının yürürlüğe konulması gibi köklü yeniliklerin 1926’da gerçekleştiği görülmektedir.

1 Mart 1928’de, yine meclisi açış söylevinde, eğitim alanında radikal önlemlerin alınabileceği bir düzeye gelindiğini vurgulayan Atatürk, yakın bir gelecekte, ilköğretimin zorunlu kılınacağını, memlekette eğitim birliğinin sağlanması yanında öğretimin en iyi araçlarla yoğunlaştırılıp kolaylaştırılacağını; Türk ulusunun, çocuklarını yüksek bir eğitim hatta uzmanlıkla yetiştirmek için sarf ettiği çaba ve emeğin değerini belirtmiştir. (29)

Atatürk’ün, 1929-1935 arasındaki söylev ve demeçlerinde eğitim ve öğretmen sorunlarından çok, kültür, dil ve tarih konularına eğildiği biliniyor. 1936 ve 1937’de ise yeniden, öğretmen yetiştirme sorununu da kapsayan eğitim konusuna ağırlık vermesi ilginçtir. 1 Kasım 1936’daki mesajı şudur: “İlköğretimin yayılması için basit ve

pratik önlemler almak yolundayız. İlköğretimde hedefimiz, bunun genel olmasını bir an önce gerçekleştirmektir. Bu sonuca varmak ancak, aralıksız bir iş olarak bu mevzuda ısrarlı olmamıza bağlıdır.” (30)

1 Kasım 1937’deki meclisi açış söylevindeki vurgulamaları, ulusal eğitimimiz açısından, o gün olduğu gibi bugün ve gelecekte de yaşamsaldır. Bu söylevinde, 1926’da öngörülen “az sayıda fakat öğretmen kadrosu mükemmel öğretmen okulları açılması” politikasıyla kısa zamanda sonuç alınamayacağı anlaşılması üzerine, ulusun tamamına gerekli eğitimi vermek ve beceriler kazandırmak için yeni bir politikaya yönelineceği üzerinde duran Atatürk, bir bakıma köy enstitüleri için start vermiştir. Milletvekillerine sesleniş aynen şöyledir: “Arkadaşlar! Büyük davamız, en medeni ve en müreffeh millet olarak varlığımızı yükseltmektir. Bu yalnız kurumlarında değil, düşüncelerinde de temelli bir inkılâp yapmış olan Türk milletinin dinamik idealidir. Bu ideali en kısa zamanda başarmak için fikir ve hareketi beraber yürütmek mecburiyetindeyiz. Bu teşebbüste başarı ancak türeli bir planla ve en rasyonel tarzda çalışmakla mümkün olabilir. Bu sebeple okuyup yazma bilmeyen tek vatandaş bırakmamak, memleketin büyük kalkınma savaşının ve yeni çatısının istediği teknik elemanları yetiştirmek, memleket davalarının ideolojisini anlayacak, anlatacak nesilden nesle yaşatacak fert ve kurumlar yaratmak ! İşte bu önemli umdeleri en kısa zamanda temin etmek Kültür Vekâletinin üzerine aldığı büyük ve ağır mecburiyetlerdir” (31)

Sonuç

Birçok alanda, özellikle de eğitimde, köklü açılım ve devrimlerin yaşandığı 1923-1946 döneminin, Atatürk’ün cumhurbaşkanlığında geçen 1938’e kadarki ilk evresinde başta Harf Devrimi olmak üzere, karma eğitim, yatılı eğitim, halk eğitimi, köylünün eğitimi, Millet Mektepleri uygulamaları, gerekli ve köklü yeniliklerdi kuşkusuz.

Bu evrede, 1931’de öğretmen okullarının programlarında değişikliklere gidilerek resim, iş bilgisi, biçki-dikiş vb dersler de konulmuştu. Öğretmen yetiştirme politikasının en önemli kuruluşu Anka-

ra Gazi Orta Muallim Mektebi olmuş; burada Halil Fikret Kanad'ın girişimiyle demokratik öğretmen-okul hayatı uygulanmıştı. Başarılı olmayan bir deneme ise 1930'lardaki Köy Muallim Mektepleri olmuştu. Bunlar, daha yüksek kültürlü ve teknik yetenekli öğretmenler yetiştirilinceye kadar, Sadrettin Celâl Antel'in tanımıyla köylerimize biraz hayat ve ruh götürecekler, köylerimizin tarımsal ve kültürel kalkınmasına ellerinden geldiği kadar yardımcı olacaklar; kendilerinden sonra geleceklere yol açacaklardı.” (32) Her gün öğleden önce 4 saat ders, öğleden sonra 2 saat uygulama olmak üzere, tarım, eliş, doğa gözlemleri, inceleme gezileri, sağlık bilgisi vb çalışmalara dayalı, biri Kayseri'de diğeri Denizli'de açılan bu kuruluşlar, dönemin koşullarına uygun eğitim yuvaları olabileceken, daha deneme aşamasında kapatılarak 1932-1933 yıllarında öğretmen okuluna dönüştürülmüştür. Maarif Vekili Dr. Reşit Galip, Atatürk'ün direktifiyle 1933'te, “Köy okutma davası” için bir komisyon oluşturmuş; bu komisyonda, binlerce köye birer okul yaptırılıp birer de öğretmen temininin ne kadar zor olduğu tartışılmıştı. (33)

Komisyonun hazırladığı rapora Atatürk'ün koyduğu not ilginçtir: “Köy hocalığı üniversite profesörlüğünden daha güç ve mühim bir iştir. Bu kadar ciddi bir mevzuu böyle hafif tedbirlerle halletmeye çalışmak yanlıştır!” Bakanlık 1936-1937'de konuyu yeniden gündemine aldığında bu kez Eskişehir Mahmudiye'de ve İzmir Kızılcıllu'da Eğitim Kursları açılmıştır. Bu yurtlara 3 yıllık köy okulu belgeli çocuklar alınarak önce ilkokulu tamamlamaları sağlanacak, ardından üç yıllık orta öğretim sürecinde de atölye derslerine ağırlık verilecekti. Avrupa ülkelerindeki “iş okulları”nı örnek alan ve “Köy Eğitim Yurdu” da denilen bu kursların programında köy hayatı için gerekli demircilik, kooperatifçilik, yapıcılık derslerine de yer verilmişti. Amaç “Millîyetçi, demokrat, idealist, köylüye bağlı, köye aşık, etkili, dürüst, çalışkan öğretmenler yetiştirmektir”. Ne var ki giderek sayıları artan örgün eğitim çağındaki kitlenin eğitimi ni omuzlayacak ve zorunlu ilköğretim uygulamasında görev alacak öğretmen kadrosunun kazanılması yolunda köklü bir adım atılmamıştı. Bu duraksama olasılıkla “köye uygun öğretmen yetiştirmede liberal model olan” geleneksel kent muallim mektepleriyle hedefe ulaşılmayacağı gerçeğinin görülmesinden kaynaklanıyordu. (34)

Sorun, Türkiye gerçekleri açısından, ne tür öğretmen yetiştirme kurumları oluşturulmalıydı? . . . İ. Hakkı Tonguç, canlandırılacak Köy’de, cumhuriyetin devraldığı Türkiye’nin genel köy ve ahali görüntülerini yansıttıktan sonra, “Cumhuriyet Döneminde Muallim (öğretmen) Yetiştirme Meselesi” başlığı altında, I. Dünya Savaşı’nın bitişinden başlayarak uzun bir değerlendirme yapmış; öğretmen yetiştirme konusuna neredeyse kitabının yarısını ayırmıştır. (35)

Ulusal eğitimimizi Köy Enstitüleri çözümüne götüren çığırın manevi önderi diyebileceğimiz Atatürk, Harf Devrimine, Gazi Eğitimin, Millet Mekteplerinin, Halkevlerinin kuruluşlarına öncülük ettiği gibi, eğer yaşasaydı Köy Enstitülerinin açılışına da kuşkusuz öncülük edecekti. Ölümünden 2 ay sonra Maarif vekilliğine atanan Hasan Ali Yücel, Köy Enstitülerini yaşama geçiren eğitim politikasını başarıyla yürüterek bir bakıma onun bir idealini gerçekleştirmişti.

- (1) Sadrettin Celâl Antel, **Maarifimiz ve Meseleleri**, 1939, s 8.
- (2) Dönemin Maarif Vekilleri şunlardır: Dr. Rıza Nur (4. 5. 1920), Hamdullah Suphi Bey (14. 12. 1920) Mehmed Vehbi Bey (20. 11. 1921) İsmail Safa Bey, (6. 11. 1922), Vasıf Çınar (6. 3. 1924), Şükrü Saracoğlu (22. 11. 1924), Hamdullah Suphi Bey (2. kez: 4. 3. 1925), Mustafa Necati Bey (20. 12. 1925), Başvekil İsmet Paşa (Vekil: 1. 1. 1929), Cemal Hüsnü Bey (10. 4. 1929), Esat Bey (27. 9. 1930), Dr. Reşit Galip (10. 11. 1932), Dr. Refik Bey (vekil: 14. 8. 1933) Yusuf Hikmet Bayur (27. 10. 1933), Abidin Özmen (9. 10. 1934), Saffet Arıkan (16. 6. 1935), Hasan Ali Yücel (Atatürk'ün ölümünden sonra: 28. 12. 1938-5. 8. 1946).
- (3) Muallim Mektepleri ile Sancak İdadilerinin İdare-i Hususiyeden Umumi Bütçeye alınması ve Maarif Vekâletine Raptına Dair Kanun. No 326, tarih, 8 Nisan 1339 (1923) (bkz. Hasan Ali Yücel, **Türkiye'de Orta Öğretim**, 1938, s. 227)
- (4) Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hk. Kanun, no. 1416, tarih 16 Nisan 1929 (bkz. Yücel, **Türkiye'de Orta Öğretim**, 1938, s. 344-346, Kansu Şarman, **Türk Prometeler**, 2005)
- (5) İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hk. Kanununun Tadili Hk. Kanun. No 1880, tarihi 3 Ağustos 1931; 1702 ve 1880 Sayılı Kanunların Tadiline Dair Kanun, No 2517, tarih 18 Haziran 1934 (bkz. Yücel, **a.g.e.**, s 326, 330, 331).
- (6) Kanun no 2557, Tarih, 12 Temmuz 1934, (Yücel, **a.g.e.**, s. 333).
- (7) Enver Ziya Karal, **Türkiye Cumhuriyeti Tarihi**, 1943, s. 156.
- (8) **Yabancı Gözüyle Cumhuriyet Türkiye'si**, 1938, s. 96-99.
- (9) Yücel, **a.g.e.**, s. 487.
- (10) **Köy Mektepleri İçin Müfredat Programı**, İstanbul, 1927, s. 5.
- (11) **Muallim Mektebi Talimatnamesi**, 10 II. Teşrin 1930, (Yücel, **a.g.e.**, s. 462-483).
- (12) **Evelyn Dewey, Eski Mektep Yerine Yeni Mektep**, (çev. M. Zekeriya). 1931, (önsözden).

- (13) **İlk Mektep Muallimlerinin Kitabı**, (Muallim Sesi Neşriyatından), 1932.
- (14) Yücel, **a.g.e.**, s. 391.
- (15) Yücel, **a.g.e.**, s. 367.
- (16) Yücel, **a.g.e.**, s. 399 vd.
- (17) İ.Hakkı Tonguç, **Eğitim Yolu İle Canlandırılacak Köy**, s. 264.
- (18) İ.Hakkı Tonguç, **a.g.e.**, s. 267.
- (19) MEB, **Hükûmet Programlarında Eğitim**, Ankara, 1993, s. 7.
- (20) MEB, **a.g.e.**, s. 10.
- (21) MEB, **a.g.e.**, s. 15.
- (22) **Yabancı Gözüyle Cumhuriyet Türkiye'si**, Ankara, 1938, s.26.
- (23) **Söylev ve Demeçler, II**, s. 42-46.
- (24) **Söylev ve Demeçler I**, s. 297-300.
- (25) **Söylev ve Demeçler I**, s. 329.
- (26) **Söylev ve Demeçler, II**, s. 172.
- (27) **Söylev ve Demeçler, I**, s. 341.
- (28) **Söylev ve Demeçler I**, s. 347-48.
- (29) **Söylev ve Demeçler I**, s. 358-59.
- (30) **Söylev ve Demeçler I**, s. 386.
- (31) **Söylev ve Demeçler I**, s. 401.
- (32) Cemal Kafadar, **Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma**, 1997, s. 161; S. C. Antel, **Maarifimiz ve Meseleleri**, 1939, s. 57.
- (33) Necdet Sakaoğlu, **Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi**, 2003, s. 217-18.
- (34) C. Kafadar, **a.g.e.**, s. 160, 282-83.
- (35) İ. H. Tonguç, **a.g.e.**, s. 256-442.

CUMHURİYET DÖNEMİNDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE MODEL ARAYIŞLARI*

*Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK***

1. GİRİŞ

Bu araştırmanın amacı, Cumhuriyet Dönemi'nde öğretmen yetiştirme alanında uygulamaya konan belli başlı modelleri saptamak ve bunların temel özelliklerini ortaya koymaktır. Bu yapılırken araştırmada şu üç soruya cevap aranacaktır: (1) Cumhuriyet'in ilânından beri öğretmen yetiştirmeyi şekillendiren belli başlı etkenler nelerdir? (2) 1923 – 1998 yıllarında bu alanda hangi modeller etkili olmuştur? (3) 1998'de başlatılan eğitim fakültelerindeki yeniden yapılanmanın gerekçeleri, nitelikleri ve sonuçları nelerdir? Araştırma, ilköğretim ve genel ortaöğretime öğretmen yetiştirme ile sınırlanmıştır.

Araştırmanın konusu, bugüne kadar gerek başka araştırmacı ve yazarlar, gerekse bu satırların yazarı³³⁰ tarafından farklı kesit ve

* Bu bildiri, araştırmacı tarafından Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi'nce düzenlenen V. Türk Kültürü Kongresi: Cumhuriyetten Günümüze Türk Kültürünün Dünü, Bugünü ve Geleceği (Ankara, 17-21 Aralık 2002) adlı bilimsel toplantıda sunulan “Cumhuriyet Döneminde İlk ve Genel Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma” adlı tebliğin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş metninden oluşmaktadır.

** **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.**

E-posta: cozturk@marmara.edu.tr

³³⁰ Yazarın öğretmen yetiştirme alanında yazılmış birçok makalesinin yanı sıra şu iki kitabı da bulunmaktadır: **Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası**, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1996; **Türkiye’de Düünden Bugüne**

boyutlarda birçok kez ele alınmış olmakla beraber, bugün hâlâ güncelliğini korumaktadır. Özellikle, eğitim fakültelerinde uygulamaya konan yeni modelin bugünkü sorunlarının tartışılması ve bunların çözümlerine yönelik öneriler geliştirilmesi, bu kurumların önümüzdeki yıllarda Türkiye’yi Bilgi Çağı’na taşıyacak öğretmenlerin yetiştiği birer kurum haline gelebilmeleri yönünden büyük önem taşımaktadır.

2. ÖĞRETMEN YETİŞTİRME MODELLERİNİN OLUŞUMUNDA ETKİLİ OLAN FAKTÖRLER

Cumhuriyet Dönemi’nde izlenen öğretmen yetiştirme politikalarını ve bunlara paralel olarak bu alanda uygulanan modelleri şekillendiren temel faktörler farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Burada, söz konusu politika ve modellerin oluşmasında etkili olan tarihî, fikrî, siyasî, sosyo – ekonomik vs. faktörlere ana hatlarıyla değinilecektir.

2.1. Eğitimdeki Gelişmişlik Düzeyi

Osmanlı İmparatorluğu’ndan geriye kalan eğitim mirası, Cumhuriyet Dönemi eğitim politikalarını ve bu bağlamda öğretmen yetiştirmek üzere geliştirilen modelleri biçimlendiren en önemli etkenlerden biri olmuştur. Öyle ki, Türkiye Cumhuriyeti, halefi olduğu Osmanlı’dan % 9 – 10 civarında bir okur – yazar nüfus devralmıştı.³³¹ Bunun yaklaşık yarısı gayrimüslim idi. 1935 yılı itibarıyla, Türkiye’deki yaklaşık 40 bin köyden 35 bininde okul yoktu.³³² Ortaöğretimde de okullaşma oranı çok düşüktü.³³³ Özetle, yeni

Öğretmen Yetiştiren Kurumlar, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul 2005.

³³¹ Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye’deki genel okur–yazarlık durumu hakkında geniş bilgi için bkz. **1925–1926 T. C. Devlet Salnamesi**, İstanbul 1926, s. 166’ya ek tablo; Faik Reşit Unat, “İlk, Orta ve Yüksek Tedrisatımızın On Sene-lik Bilançosu”, **Fikirler**, S. 100, 29 Teşrinievvel 1933, s. 3-36.

³³² İlköğretimin 1936’daki durumu hakkında Millî Eğitim Bakanı Saffet Arıkan’ın TBMM’de yapmış olduğu açıklamalar için bkz. **Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi** [TBMM ZC], 26. 5. 1936, s. 245.

³³³ 1920’li ve 30’lu yıllarda Türkiye’de ilk ve ortaöğretimde sağlanan okullaşma hakkında bak. Ayla Oktay – Cemil Öztürk, “Türkiye’de Kızların Eğitimi”, **Eği-**

Türk Devleti'ne, selefinden çok kötü bir eğitim mirası kalmıştı. Böyle bir nüfus yapısı ile ne yeni rejim oturtulabilir, ne de Osmanlı İmparatorluğu'nu yok olmanın eşiğine getiren sosyal, ekonomik, kültürel vs. alanlardaki geri kalmışlıktan kurtulmak mümkün olabilirdi.

Cumhuriyetin ilk yıllarındaki bu tablo, sonraki on yıllar boyunca da izlenen eğitim politikaları üzerinde en önemli belirleyici faktörlerden biri oldu. Öyle ki, yukarıda sözü edilen kötü tablonun ağır baskısı altında, 1930'larda, 1908 Jön Türk İhtilâli'nden sonra izlenen niteliğe öncelik veren eğitim politikalarından ödün verilerek, niceliğin ön plana çıktığı uygulamalara yer verilmeye başlandı. Belli dönemlerde etkisi artan bu politika değişikliği, öğretmen yetiştirme alanında, beraberinde geçici çözümler getiren bazı modeller olarak kendini gösterdi.

2.2. Sosyal ve Ekonomik Durum

Türkiye Cumhuriyeti sosyal ve ekonomik yönden de Osmanlı'dan tam bir enkaz devralmıştı. On yıllar boyu ardı arkası kesilmeden devam eden yıkıcı savaşlar, ülkenin üretken nüfusunu alıp götürmüştü. Yeni Türk Devleti'ne kalan nüfusun çoğunluğunu, çocuk ve veya yaşlı erkek nüfus ile kadınlar oluşturuyordu. Bunların hiç de küçümsenemeyecek bir bölümü de belli aralıklarla tüm ülkeyi kasıp kavuran salgın hastalıkların pençesine düşmüştü. Zira, halk, en temel temizlik, beslenme ve sağlık imkânlarından dahi yoksundu.

Ülkenin mali ve ekonomik durumu da iyi değildi. Osmanlı İmparatorluğu son yüz yılında her iki alanda da adeta bir yarı sömürge haline gelmişti. Lozan Barış Antlaşması ile tam bağımsızlığını geri alan Türkiye, gerçekleştirdiği kalkınma hamlelerine rağmen, bazı dönemler hariç, mali dengeleri kuramamıştı. Yaşanan mali güçlükler, her dönemde eğitim sisteminin gelişimini etkileyen bir faktör olacaktı.³³⁴

timde Nitelik Geliştirme / Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri, İstanbul 1991, s. 47-52.

³³⁴ Türkiye'nin 1923-1945 yılları arasındaki sosyal ve ekonomik görünümü ve bunun eğitim politikalarına yansımaları hakkında bkz. Feroz Ahmad, **Modern Türkiye'nin Oluşumu**, (Çev. : Yavuz Alogan), 3. Baskı, İstanbul 1995, s. 107-144.

Mali olanaksızlıkların eğitim sisteminin gelişimi üzerindeki olumsuz etkisi, Cumhuriyetin ilk yıllarında haklı olarak teşvik edilen, fakat sonraki devirlerde bir türlü kontrol altına alınamayan nüfus artışı yüzünden daha da arttı. Çünkü, Türkiye'nin mali kaynakları, hiçbir zaman, artan nüfusun dayattığı eğitimdeki nicel gelişimi finanse etmeye yetmedi.³³⁵ Bu nedenle, eğitim alanındaki sayısal gelişmeler, çoğu zaman nitelikten ödün verilerek gerçekleştirildi. Sanayileşmeye paralel olarak köylerden kentlere doğru yaşanan yoğun göç hareketi de, genel olarak eğitim, özelde de öğretmen yetiştirme üzerinde etkili oldu.

2.3. Eğitim Sisteminin Dayandığı Esaslar

Osmanlı İmparatorluğu, XVIII. Yüzyıl sonlarından itibaren, özellikle Tanzimat'tan sonra, yoğun bir modernleşme süreci yaşamıştır. Bu süreçte, geleneksel Osmanlı eğitim sisteminin yanı başında, yarı seküler, modern bir eğitim sistemi de ortaya çıkmıştı. Ülkedeki fikir akımlarından şu veya bu şekilde etkilenen modern eğitim kurumları, Cumhuriyet Dönemi eğitim sistemi için, uygun bir zemin oluşturmuştu. Bu arada, nicelik yönünden yetersizliği tartışmasız olan Osmanlı mirası, ülkede, modern eğitim düşüncesi ve pedagoji bilgisinin gelişiminde önemli bir rol oynamıştı.³³⁶

Bununla beraber, Osmanlı mirası ile Cumhuriyetin yolları, eğitimin temel ilkeleri ve/veya amaçları söz konusu olduğunda, birçok noktada birbirinden önemli ölçüde ayrılıyordu. Her şeyden önce, Osmanlı çok dinli ve çok uluslu bir imparatorluktu. Bu niteliğini son on yılda önemli ölçüde kaybetmiş olsa da, bu olgu, etkilerini, hemen her alanda son günlerine kadar göstermişti. Oysa Türkiye Cumhuriyeti, bir ulus devlet idi. Bu model, tek ulus ve tek dil esasına dayanıyordu. Laiklik, bu modeli tamamlayan bir başka ilkeydi. Böylece, Osmanlı'dan Cumhuriyete geçerken köklü bir ideolojik dönüşüm

³³⁵ Bkz. Yahya S. Tezel, *Cumhuriyet Döneminin İktisadi Tarihi*, 3. Baskı, İstanbul 1994.

³³⁶ Cemil Öztürk, "The Emergence of Modern Education in the Ottoman Empire (1776 – 1876)", *The Education in the Balkans: From the Enlightenment to the Founding of Nation States*, Balkan Society for Pedagogy and Education, Thessaloniki 2000, s. 89-108.

yaşanmıştı. Yeni ideoloji veya daha doğru bir ifadeyle- fikir sistemi Atatürkçülük olarak adlandırılıyordu. Mustafa Kemal Atatürk'ün fikirleri, bu sistemin en önemli referans noktaları arasındaydı. Onun fikirleri, 1923 – 1950 yıllarında –özellikle 1938'e kadarki dönemde- iktidardaki Cumhuriyet Halk Partisi [CHP] parti programlarının temel ilham kaynağı olacaktı.

1931 CHP Programı'nda yer alan aşağıdaki ifade, Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitimin temel ilkeleri yönünden Osmanlı'dan ayrıldığı ana noktaları işaret ediyordu.

*“Kuvvetli cumhuriyetçi, Millîyetçi ve laik vatandaş yetiştirmek tahsilin her derecesi için mecburî bir ihtimam noktasıdır. Türk milletine, Türkiye Cumhuriyeti'ne, Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne ve Türkiye Devleti'ne hürmet etmek ve ettirmek hassası bir vazife olacaktır.”*³³⁷

CHP'nin cumhuriyetçilik, Millîyetçilik, laiklik, halkçılık, devletçilik ve inkılapçılık ilkeleri, 1937'de yapılan anayasa değişikliğiyle, Türkiye Cumhuriyeti'nin temel ilkeleri haline geldikten sonra, ülkede izlenen eğitim politikalarının da en önemli belirleyicisi oldu. Nitekim, 1973 yılında kabul edilen Millî Eğitim Temel Kanunu da her türlü eğitim faaliyetinin bu ilkelere uygun olarak yürütülmesini öngördü.³³⁸ Bunun için her şeyden önce öğretmenlerin Atatürkçü düşüncüyü benimsemesi gerekiyordu. Mustafa Kemal Atatürk öğretmenlere, “. . . Cumhuriyeti biz kurduk. Onu yaşatacak olan . . . sizlersiniz!” diye seslenerek, onlara tarihi bir görev yüklemişti.

Cumhuriyetin ilk yıllarında şekillenen söz konusu temel ilkeler ve tarihi görev, elbette, daha sonraki on yıllarda izlenen eğitim ve öğretmen yetiştirme politikaları üzerinde belirleyici olmuştur. Fakat aynı zamanda, ülkenin değişen sosyal, ekonomik, kültürel, siyasî vs. koşulları, mevcut politika ve uygulamaların sorgulanmasını zarurî hale getirmiştir. Eğitim Şuraları, bu sorgulamanın yapıldığı, geleceğe dönük tavsiye kararlarının alındığı kurumsal bir zemin haline gelmiştir. Bu arada, farklı siyasî çizgilerdeki partilerin meydana ge-

³³⁷ Maarif Vekâleti, **Türkiye Cumhuriyeti Maarifi 1923 – 1943**, Ankara 1944, s. 10.

³³⁸ T. C. Millî Eğitim Bakanlığı, **2002 Yılı Başında Millî Eğitim**, yy. 2001, s. 31-43.

tirdiği hükûmetlerin programları da eğitim politikalarını etkilemiştir. ³³⁹ Nihayet Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne giriş sürecinde oluşturulan "Avrupa Birliği Müktesebatının Üstlenilmesine İlişkin Ulusal Program" da, son yıllarda, ülkedeki eğitim/öğretmen yetiştirme politikalarına yön veren partiler/hükûmetler üstü bir etken olmuştur.

Cumhuriyetin başından beri, her geçen gün artan bir biçimde, basın yayın ve/veya kamuoyu, ülkenin eğitim sisteminin şekillenmesinde etkili olan bir baskı unsuru haline gelmeye başlamıştır.

2.4. Çağdaş Gelişmeler

Hiç kuşkusuz, Atatürkçülük, anayasalar, hükûmet programları, millî eğitim şûralarının tavsiye kararları vs. Türkiye Cumhuriyeti'ndeki eğitim ve öğretim faaliyetlerini etkileyen en önemli faktörlerdir. Fakat, bunların yanı sıra, ortaya çıkan bazı güncel gelişmeler de bu alanı etkilemektedir. Örneğin, dünyada bilgi ve bilişim teknolojisindeki gelişmeler, iki kutuplu Soğuk Savaşın yerini küreselleşme olgusuna bırakması, kapalı ekonomilerden serbest piyasa ekonomisine geçilmesi, köylü toplumun yerini kentli toplumun alması vs. de eğitim politikalarını ve öğretmen yetiştirme üzerinde etkili olmaktadır.

Bu çalışmada, şimdiye değin sözü edilen faktörlerin, dünden bugüne Türkiye'deki öğretmen yetiştirme modellerini nasıl etkilediği tartışılacaktır.

3. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI BÜNYESİNDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME DÖNEMİ: 1923 – 1982

Türkiye'de Öğretmen yetiştiren kurumlar Cumhuriyetin kuruluşundan 1982 yılına kadar, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak faaliyet göstermiştir. Yarım yüzyılı aşkın bir zaman dilimini kapsayan bu dönemdeki öğretmen yetiştirme modelleri, bazı sert eleştirilere karşın, özellikle bu kurumlarda görev alan veya öğrenim gören kişiler tarafından çok başarılı bulunmakta, hatta bazen bunların yeniden canlandırılması özlemi dile getirilmektedir. Bu kısımda, bu modellerin belli başlı temel özellikleri ortaya konarak, gelişen ülke ve dün-

³³⁹ Bkz. T. C. Millî Eğitim Bakanlığı, **2002 Yılı**. . . , aynı yer.

ya koşulları içerisinde, bunların, Türkiye'nin Bilgi Çağı'nı yakalama mücadelesinde ne ölçüde etkili olabileceği tartışılacaktır.

3.1. İlköğretime Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyet Dönemi'nde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde ilköğretime öğretmen yetiştiren kurumlar şunlardır:

- *Şehir, kasaba ve köy öğretmeni yetiştiren kurumlar:*

- a) İlköğretmen okulları,
- b) İki yıllık eğitim enstitüleri.

- *Köy öğretmeni yetiştiren kurumlar:*

- a) Köy muallim mektepleri,
- b) Köy eğitim kursları,
- c) Köy öğretmen okulları,
- d) Köy enstitüleri.

- *Bazı Palyatif Çözüm Arayışları:*

- a) Mektupla eğitim,
- b) Hızlandırılmış eğitim,
- c) Diğer uygulamalar.

3.1.1. İlköğretmen Okulları Modeli

Cumhuriyet kurulduğu sırada, ülkede yaygın bir cehalet vardı. Yukarıda da değinildiği gibi, 1923 yılında 10, 5 milyon civarındaki nüfusun yaklaşık % 9, 5'i okuryazardı.³⁴⁰ Bunların da önemli bir kısmı gayrimüslimdi. Böyle bir demografik yapı ile ne cumhuriyet rejimi kök salabilir, ne de devletin beka, halkın refah sorunları halledilebilirdi. Bu manzara karşısında cumhuriyet hükûmetlerinin büyük bir okul yapma ve öğretmen yetiştirme seferberliğine gidecek, cehaleti ortadan kaldırma yoluna gideceği beklenirdi. Fakat o günlerde Türkiye, bu konuda, daha sonraki dönemlerde kolaylıkla

³⁴⁰ Devlet İstatistik Enstitüsü, *Millî Eğitimde 50 Yıl (1923–1973)*, Ankara 1973, s. VII.

ve sıklıkla alınan bir kararı alma mecburiyeti ile karşı karşıya idi: Nitelikten ödün vererek, eğitim sorununa nicel bir çözüm bulmak. Oysa Türkiye, öğretmen yetiştirme alanında bu yolu onlarca yıl önce denemişti. Şöyle ki, Sultan II. Abdülhamid, Tanzimat'ın sonlarında bir elin parmakları kadar olan öğretmen okullarının sayısını, 30'un üzerine çıkarmıştı. Fakat, bunlar bir öğretmen, bir mubassır ve on civarında öğrencisi olan birer “okul karikatürü” idi. Öğretmenlerin çoğu, gerekli meslekî formasyon ve genel kültürden yoksundu. Bu görünüm, 1908 Jön Türk İhtilâli'ne kadar sürmüştü. II. Meşrutiyetin başında, bu uygulamadan vazgeçilerek, niteliğin öne çıktığı uygulamalara gidilmişti. Nitelik geliştirme yolundaki ilk adım İstanbul Darulmuallimîni'nde atılmış, bu kurumdaki 800 civarındaki öğrenci, bir yeterlik sınavından geçirilerek, yetersiz bulunan 600 civarında öğrenci okuldan ihraç edilmişti. Bundan sonra okul, öğretim kadrosu güçlendirilip ve eğitim öğretim olanakları geliştirilerek, Batıdaki çağdaşlarının kalitesine kavuşturulmuştu. II. Meşrutiyet Devri'nde taşrada bulunan kız ve erkek öğretmen okulları da sayıca azaltılmış, ancak, açık kalanlar nitelik yönünden geliştirilmişti.³⁴¹

Türk Devrimi'nin mimarları, hem genel olarak eğitimde, hem de öğretmen yetiştirme alanında, daha önce sözünü ettiğimiz gibi, kritik bir karar vermek mecburiyetiyle karşı karşıya kalmışlardı. Onlar, 1920'li yıllarda tercihlerini, nicel bir çözüm yerine nitelik lehine kullanacaklardı. Nitekim 1923 – 1924 öğretim yılında “Bölge Öğretmen Okulları” projesinin temeli atıldı. Bu proje, Cumhuriyetin önde gelen Maarif Vekili Mustafa Necati Bey'in aldığı önlemlerle hayat buldu. Ne var ki, yapılan atılımlar, öğretmen okullarındaki öğrenci sayısını ikiye katladı ise de, ülkedeki yaygın cehaleti ortadan kaldırmaya yetmedi. 1930'ların ortalarına gelindiğinde, ülkedeki yaklaşık 40 bin köyden 35 bininde okul yoktu. Nüfusunun % 80'den fazlası köylerde yaşayan bir ülke için bu, dramatik bir tablo idi.³⁴²

Bu tablo, Cumhuriyet hükûmetlerini, daha sonra değineceğimiz,

³⁴¹ Osmanlı Dönemi'nde öğretmen yetiştirme ve öğretmen yetiştiren kurumların doğuşu ve gelişimi hakkında bkz. C. Öztürk, **Atatürk Devri...**, s. 1-36; a. yz. **Türkiye'de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar**, İstanbul 1998, s. 8-44, 147-167.

³⁴² **TBMM ZC**, 26. 5. 1936, s. 245; C. Öztürk, **Atatürk...**, s. 141-142.

nicelik ağırlıklı köy öğretmen kursları, köy enstitüleri gibi denemele-
re yöneltti. 1940 – 1946 yılları arasında öğretmen yetiştirme alanına
damgasını vuracak olan köy enstitüleri modeli, daha sonra sözü edi-
leceği gibi, çok partili sisteme geçişi izleyen yıllarda sert eleştirile-
re maruz kaldı. Bu eleştiriler, siyasî boyutta olanlar hariç, ağırlıklı
olarak, bu kurumlarda öğretmenlik için gerekli bilgi ve genel kültü-
rün verilmediği yönündeydi. Nitekim 1947 ve 1952 yıllarında, köy
enstitüleri programlarından teknik ve köy hayatına ilişkin konular
çıkartılacak ve buna karşın kültür derslerinin ağırlığı artırılacaktı.
Nihayet, 1954 yılında bu kurumlar bütünüyle ilköğretmen okulları-
na dönüştürülecekti.

Köy enstitülerinin kapatılmasıyla, Türkiye’de köyler için ayrı tip-
te öğretmen yetiştirme arayış ve denemeleri tamamıyla sona erecek
ve bundan böyle, köy, kasaba ve şehir okulları için tek tip öğretmen
yetiştirilecekti. Bu görev de 1970’lerin ortalarına kadar ilköğretmen
okulları tarafından yerine getirilecekti.

Esasen, Türkiye’de köy enstitüleri denemesinin bütün canlılık
ve etkililiği ile devam ettiği yıllarda, hükûmetler, ilköğretmen okul-
larını da geliştirmeye çalışmışlardı. Nitekim 1940 – 1941 öğretim
yılında 27 olan ilköğretmen okulları sayısı, on yıl sonra, 1950 – 1951
öğretim yılında 31’e çıkmıştı. Aynı dönemde, bu okullardaki öğret-
men sayısı yaklaşık % 300 oranında artmış, öğrenci sayısı da yak-
laşık % 100 artarak, 8. 176’dan 16. 306’ya yükselmişti. İlköğretmen
okullarındaki nicel gelişim, köy enstitülerinin kapatılmasından son-
ra da devam etmişti. Nitekim 1955 – 1956 öğretim yılında, 40 olan
okul sayısı, en az ön lisans seviyesinde öğretmen yetiştirilmesini
ve buna paralel olarak öğretmen yetiştiren kurumların birer yüksek
öğretim kurumu olmasını öngören Millî Eğitim Temel Kanunu’nun
yayınlanması arifesinde, 1972 – 1973 öğretim yılında, 89’a çıkmıştı.
Bu okullarda öğretmen adedi 749’dan 2. 758’e, öğrenci miktarı ise
15. 235’ten 58. 857’ye çıkmıştı.³⁴³

1950–1973 yılları arasında nicelik olarak bu denli hızla gelişen
ilköğretmen okulları, aynı dönemde, nitelik yönünden yetersiz ol-
dukları gerekçesiyle sık sık eleştirilmişti. Bu eleştiriler, 1959 yılında

³⁴³ C. Öztürk, **Türkiye’de...**, s. 98-99.

hazırlanan, Türkiye Eğitim Millî Komisyonu'nda yer alanlarla aşağı yukarı aynıydı. Söz konusu raporu hazırlayan komisyon üyelerine göre, ilköğretmen okulları bu sırada, “bina, tesisat, eşya, ders araç ve gereçleriyle öğretmen ve yönetim kadrosu, müfredat programı ve çalışmaları bakımından” yetersiz bir haldeydi.³⁴⁴ Son yıllarda, eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının niteliğini yetersiz bulan 1960'lı ve 1970'li yılların ilköğretmen okulları mezunları veya bazı bilim adamı ve yazarlar o günlerdeki öğretmen okullarını, özlemlili duyguların etkisiyle, övgü dolu sözlerle anıp, âdeta bugünkü öğretmen yetiştirme sistemine bir alternatif olarak gösterirler. Oysa o günlerde, büyük bir bölümü ilköğretmen okullarından mezun olan ilkokul öğretmenlerinin yarıdan fazlası, kendilerini bilgi ve beceri yönünden yetersiz buluyordu.³⁴⁵

Millî Eğitim Bakanlığı, 1970 – 1971 öğretim yılından itibaren, ilköğretmen okullarının öğretim süresinin, kademeli olarak, ilkokul üzerine yedi yıla, ortaokul üzerine dört yıla çıkarılmasını kararlaştırdı.³⁴⁶ Amaç, daha nitelikli sınıf öğretmenleri yetiştirmektir. Fakat bu hamle de niteliği arttırmak için yeterli görülmedi. Nitekim 1973 yılında çıkarılan Millî Eğitim Temel Kanunu ile tüm ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin en az ön lisans düzeyinde yüksek öğrenim görmeleri yasal hükme bağlandı. Bu yasal düzenleme uyarınca, 1974 – 1975 öğretim yılında, ilköğretmen okulları kapatıldı ve onların yerine iki yıllık eğitim enstitüleri kuruldu.³⁴⁷

3.1.2. “İki Yıllık Eğitim Enstitüleri” Modeli

Görüldüğü gibi, Millî Eğitim Temel Kanunu uyarınca, sınıf öğretmeni yetiştirmek üzere Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak açılan iki yıllık eğitim enstitüleri, Türkiye'de öğretmen yetiştirmede nitelik geliştirme arayışının ürünleriydi. 1974 – 1975 öğretim yılında hizmete giren bu kurumlar, lise ve öğretmen liselerine dayalı iki yıl

³⁴⁴ Geniş bilgi için bkz. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], **Türkiye Eğitim Millî Komisyonu Raporu**, İstanbul 1960, s. 74-77.

³⁴⁵ Yahya Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, Genişletilmiş 8. Baskı, İstanbul 2001, s. 346.

³⁴⁶ **Tebliğler Dergisi**, S. 1603, 20 Nisan 1970, s. 97.

³⁴⁷ **Tebliğler Dergisi**, S. 1840, 19 Mayıs 1975, s. 295; S. 1860, 17 Kasım 1975, s. 453.

sürelî ön lisans eğitimi veriyordu.³⁴⁸

1975 yılında, sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim enstitülerinin sayısı 33'tü. Resmî belgelerde “eğitim enstitüsü sınıf öğretmenliği bölümü” olarak adlandırılan bu kurumlarda, ihtiyaç halinde branş öğretmeni yetiştirilen bölümler de açılacaktı. Fakat, sonraki yıllarda, böyle bir uygulamaya gidilmemiş; sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim enstitüleri ile branş öğretmeni yetiştiren eğitim enstitülerini birbirinden ayırmak için, birincisine “iki yıllık eğitim enstitüsü”, ikincisine ise yalnız “eğitim enstitüsü” denmişti.³⁴⁹

İki yıllık eğitim enstitülerine 1975 yılından itibaren Üniversitelerarası Seçme Sınavı [ÜSS] sonuçlarına göre öğrenci alınmaya başlanmıştı. Eğitim yüksekokullarına dönüştürüldükleri 1982 yılında, bu kurumlarda toplam 10. 875 öğrenci öğrenim görüyordu. İlk günden itibaren, bu kurumları tercih eden öğrenciler, genellikle ÜSS'den en düşük puan alanlardı. 12 Eylül 1980 askerî müdahalesine kadar, iki yıllık eğitim enstitüleri – tıpkı üç yıllıklar gibi- öğrenci alımı, eğitim ve öğretim etkinlikleri ve öğrencilerin mezun edilme şekilleri gibi konularda, önemli ölçüde siyasallaşmışlardı. Pek çok kanlı eyleme sahne olan bu kurumlarda siyasî terör en ileri boyutlara ulaşmış; 1975 yılından itibaren öğrencilerin önemli bir bölümü “can güvenliği ve öğrenim özgürlüğü olmadığı” gerekçesiyle öğrenimlerine devam edememişti. Bu siyasallaşmada, söz konusu öğrencilerin ön kayıt sistemi ile alınması önemli rol oynamıştı. Bu kurumlardan bazıları, bu eylemler nedeniyle eğitim ve öğretime tamamen son vermiş, bazıları da sık sık faaliyetlerine ara vermek zorunda kalmıştı. Böylece, ülkenin içinde bulunduğu genel siyasî kamplaşmanın da etkisiyle, 1974 yılında ülkede daha nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirmek üzere açılan bu enstitüler, kendilerinden bekleneni verememişti.³⁵⁰ Bunda, söz konusu kurumların Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı oluşları yüzünden siyasî müdahalelere açık olması da önemli rol oynamıştı.

³⁴⁸ C. Öztürk, **Türkiye'de...**, s. 116-117.

³⁴⁹ Örneğin bkz. **Tebliğler Dergisi**, S. 1840, 19 Mayıs 1975, s. 295 vd. ; **a.g.e.**, S. 1833, 31 Mart 1975, s. 150.

³⁵⁰ Cemil Öztürk, “Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme”, **75 Yılda Eğitim**, (Ed. : Fatma Gök), İstanbul 1999, s. 291.

İçine düştükleri çıkmaz nedeniyle, 1980’de, iki yıllık eğitim enstitülerinin sayısı, 36’sı kapatılmak suretiyle, 13’e indirilmiş; 1981’de üçü, bir yıl sonra da biri yeniden faaliyete geçirilerek, bu sayı 17’ye çıkmıştı. İki yıllık eğitim enstitüleri 1982’de, eğitim yüksekokullarına dönüştürülerek, diğer öğretmen yetiştiren kurumlarla birlikte üniversitelere bağlanmıştı.

3.1.3. “Köy Muallim Mektepleri”nden “Köy Enstitüleri”ne Köyleri Eğitime Kavuşturma Mücadelesi

Türkiye’de köylü nüfus, yüzyıllar boyunca örgün eğitimden yoksun kalmıştı. Tanzimat’tan sonra *Darulmuallimîn* ve *Darulmuallimat* adı verilen kız ve erkek öğretmen okullarından mezun olan öğretmenler köylere gitmeye soğuk bakmıştı. Bu sorun, II. Meşrutiyetten beri, eğitim üzerine düşünen herkesi meşgul etmişti.³⁵¹ Köye öğretmen yetiştirme konusunda ilk somut adım, 1926 yılında Mustafa Necati Bey’in çabasıyla çıkarılan Maarif Teşkilâtına Dair Kanun³⁵² ile atılmıştı. Zira bu kanun öğretmen yetiştiren kurumları 1) *ilk muallim mektepleri* ve 2) *köy muallim mektepleri* olmak üzere ikiye ayırmıştı.

Maarif Vekili Mustafa Necati Bey yalnız bu yasal düzenlemeyle yetinmeyip, 1927 – 1928 öğretim yılında iki köy muallim mektebini hizmete sokmayı başarmıştı. İlkokul üzerine iki yıl öğretim süreli bu okullar,³⁵³ Türkiye’nin ilk özgün pedagojik deneyimi idi. Dünyadaki benzer uygulamalara göre daha modern ve başarılıydı. Fakat ülkenin o günkü ekonomik koşulları için maliyeti yüksek, köy öğretmeni ihtiyacını karşılama yönünden yetersizdi.³⁵⁴ Bu nedenle, 1929 Dünya Ekonomik Krizini izleyen yıllarda kapatıldı.

Köy muallim mekteplerinin kapatılmasından sonra, birkaç yıl köyleri okula kavuşturma yolunda somut bir adım atılmamıştı. Ancak, 1930’ların ortalarına doğru, gerek kamuoyu, gerekse yerli ve yabancı uzmanlar, Türkiye’nin köyleri cehaletten kurtarması gerektiğini ısrarla vurgulamaya başladı. Bu sırada, *köycülük* akımını des-

³⁵¹ Geniş bilgi için bkz. C. Öztürk, *Atatürk...*, s. 125 vd.

³⁵² *Resmî Cerîde*, s. 388, 3 Nisan 1926.

³⁵³ Bak. Cemil Öztürk, *Atatürk...*, s. 149-151.

³⁵⁴ Fay Kirby, *Türkiye’de Köy Enstitüleri*, Ankara 1962, s. 61-63.

tekleyen Saffet Arıkan'ın Millî Eğitim Bakanlığı'na İsmail Hakkı Tonguç'un da İlköğretim Genel Müdürlüğü görevlerine getirilmeleri, köyleri okula kavuşturma yolunda büyük bir çığır açtı.³⁵⁵ Saffet Arıkan, Mayıs 1936'da TBMM'de yaptığı bir konuşmada, köylerdeki cehaletin boyutunu bütün çıplaklığı ile ortaya koydu. 40 bin köyden 35 bininde okul yoktu. Mevcut ilköğretmen okullarından mezun olan öğretmenlerle bu köylerin okula kavuşturulması için yüz yıl beklemek gerekiyordu. Saffet Arıkan, Cumhuriyet Türkiye'sinin bu duruma göz yumamayacağını belirterek, sorunun çözümü için, *eğitmen kursları* modelini öneriyordu.³⁵⁶

Eğitmen kursları modeli, askerliğini erbaş olarak yapıp okuma – yazma öğrenmiş köy gençlerini sekiz aylık bir kurstan geçirip, 400'den aşağı küçük köylerde açılacak üç sınıflı okullarda istihdam etmeyi amaçlıyordu. Kurslar, Ziraat Bakanlığı ile işbirliği yapılarak açılmıştı. Çünkü bu kurslarda eğitmen adaylarına okuma – yazma, faize kadar basit hesap, Türk tarihi ve coğrafya ile ilgili temel bilgilerin yanı sıra köy hayatında köylüye lâzım olan temel bilgiler de öğretiliyordu.³⁵⁷ Fakat görüldüğü gibi bu eğitim, ilkokul öğrenimi dahi görmemiş kimseleri eğitici olarak istihdam etmek için çok yetersizdi. Dolayısıyla, eğitmen kursları nitelik yönünden eleştiriye son derece açıktı. Nitekim daha o günlerde İsmail Hakkı Baltacıoğlu tarafından sert bir biçimde eleştirilmişti. Bu sırada ülkenin kültür işlerinin yanı sıra eğitim hayatını da yürüten Kültür Bakanlığı, eğitmenlerin istihdam edileceği köy okullarında eğitimin niteliğini biraz olsun arttırmak için, her beş eğitmenli okul için, bir gezici “başöğretmen” atamayı kararlaştırmıştı. Bunların görevleri, her gün bir eğitmenli okula giderek, eğitmenlerin yetersiz kalabileceği konuları öğretmektir. Yöneltilen eleştirilere karşın, eğitmen kursları, köyleri yüzyılların karanlığından kurtarmak için bir ümit, eğitmenler de “köye ışık taşıyacak köylüler”³⁵⁸ olarak görülmüştü. Bu kurslarda, 1937 – 1946 yılları arasında 8 binin üzerinde eğitmen yetiştirilmiş

³⁵⁵ Cemil Öztürk, “Cumhuriyet...”, s. 297.

³⁵⁶ Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi [TBMM ZC], 26. 5. 1936, XI, 245.

³⁵⁷ TBMM ZC, 26. 5. 1936, XI, 245-246.

³⁵⁸ Ahmet Emin Yalman, “Köye Işık Taşıyacak Köylüler”, *Kültür Bakanlığı Dergisi*, S. 20-21, Ocak 1937, s. 140 vd.

ve bunlar, dağ yamaçlarında, derin vadilerde ve yüksek ovalarda bulunan az nüfuslu köylere on yıllar boyu eğitim götürmüştü. ³⁵⁹

Eğitmen kurslarının başarılı olması üzerine, 1937 yılından itibaren, bu kursların bulunduğu yerlerde *köy öğretmen okulları* açılmaya başlandı. Bu okullar, 1940 yılında açılacak *köy enstitülerinin* temelini oluşturacaktı. Roben J. Maaske 1955'te yayınlanan "*Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Hakkında Rapor*" adlı eserinde, bu tarihî süreklilik dolayısıyla, köy enstitülerinin kuruluşunu, köy öğretmen okullarının açılışına dayandırmıştı. ³⁶⁰

Türkiye Cumhuriyeti eğitim tarihinde hem genel eğitim, hem de öğretmen yetiştirme alanında en etkili olan, fakat aynı zamanda taraftarı ve aleyhtarı en fazla olan kurum *köy enstitüleri* olmuştur. Köy enstitüleri, 1936'dan sonraki eğitim kursları ve köy öğretmen okulları denemelerinin başarılı olmasından alınan cesaretle, 1940'ta açılmaya başlanmıştır. Bu okullarda verilen eğitimin temel özelliği, ilkokullarda verilecek teorik bilgilerin yanı sıra, mezunlarının görev alacağı köylerdeki sosyal, kültürel, iktisadî hayat ve sağlık gibi konuları da kapsamıydı. Çünkü tıpkı öğretmenler gibi, köy enstitülerinden mezun olanların görevi, köylülere hemen her alanda rehberlik yapmaktı. 1943'te, köy enstitülerine ebe ve sağlık memuru yetiştirme görevi de verilmişti. Ne var ki, II. Dünya Savaşı'nı izleyen yıllarda, köy enstitüleri şiddetli eleştirilere uğramaya başladı. Eleştirilerin bir bölümü, bu kurumlarda "komünist yetiştirildiği" yönündeydi. Bir bölümü ise, mezunların genel kültür ve öğretmenlik formasyonu bakımından yetersiz olduğu yolundaydı. Giderek, bu ikinci tür eleştiri öne çıktı. Nitekim 1947'den itibaren, köy enstitülerinin programında teknik dersler azalmaya, genel kültür dersleri ise ağırlık kazanmaya başladı. 1952'de ise, öğretmenin aynı zamanda ziraatçı olamayacağı ileri sürülerek, tarımla ilgili dersler de azaltıldı. Nihayet, 1954'te, köy enstitüleri ilköğretmen okullarına dönüştürüldü. 1940 – 1954 yılları arasında bu kurumlarda, 15 bin civarında öğretmen, 2 bin civarında da sağlıkçı yetiştirildi. ³⁶¹

³⁵⁹ C. Öztürk, *Atatürk...*, s. 144-149.

³⁶⁰ Roben J. Maaske, *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Hakkında Rapor*, Ankara 1955, s. 5.

³⁶¹ Köy enstitüleri hakkında bkz. C. Öztürk, *Türkiye'de...*, s. 77-86.

Şurası muhakkak ki, köy enstitüleri, Türkiye'nin en özgün ve başarılı pedagojik denemelerinden biridir. Bununla beraber çok hızlı bir biçimde sayıları artan bu kurumlarda, günün gelişmiş ülkelerindeki öğretmen eğitimi standartlarından çok, o günkü Türkiye koşullarında, köyleri okula ve öğretmene kavuşturma kaygısı ağır basmıştır. O nedenle, köy enstitüleri de, öğretmen yetiştirmede niceğin ağır bastığı bir model olarak öne çıkmaktadır.

3.1.4. İlköğretimde Öğretmen Açığını Kapatmaya Yönelik Bazı Geçici Çözüm Denemeleri

Türkiye Cumhuriyeti, 1930'ların ortalarından 1980'lere kadar, nitelikten oldukça fazla ödün vererek, ilköğretimi ülkenin her tarafına yaymayı amaçlamıştır. Ne var ki, öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olan öğretmenler ülkenin öğretmen ihtiyacını hiçbir zaman karşılayamamıştır. Bu yüzden de, söz konusu yıllar arasında, *A ve B kursları*, *pedagoji sınıfları*, *yedek subay öğretmenlik* ve *muvakkat öğretmenlik* gibi uygulamalara gidilmiştir. Bunlar iyi niyetli, nitelikten ödün verme pahasına, ülke çocuklarını okula ve öğretmene kavuşturma girişimleriydi. Uygulamadan faydalananların sayısı sınırlı olduğu için, bu yolla öğretmen olanların sisteme uyumu ve hizmet içi eğitimleri, kısmen mümkün olabilmisti.

Fakat 1970'li yıllardaki *mektupla eğitim* ve *hızlandırılmış program* uygulamaları, amaç, kapsam ve yöntem itibariyle, Türkiye öğretmen yetiştirme tarihine karanlık sayfalar olarak geçecek türdendir. 1974 yılında bütün lise mezunlarına yükseköğretimin kapılarını açmayı vaat eden dönemin hükûmeti (CHP – MSP Koalisyonu), “mektupla yükseköğretim” denen bir uygulamaya giderek, 46 bin lise mezununu öğretmen yetiştiren programlara almıştı. Ciddî herhangi bir meslekî formasyondan yoksun ve öğretmenlik uygulaması yapmadan öğretmen olarak atanan bu programların mezunları, 1970'lerin ortalarından itibaren, Türk eğitim sisteminde niteliğin düşmesine yol açan önemli faktörlerden birini oluşturacaktı.

Birkaç yıl sonra, 1978'de, zamanın iktidarı, eğitimin niteliğine ağır bir darbe indirecek olan “*hızlandırılmış program*”la öğretmen yetiştirme projesini uygulamaya koyacak ve bu yol, bir sonraki

hükûmet tarafından da sürdürülecekti. Bu proje kapsamında, binlerce lise mezununa iki aylık bir kurstan sonra iki yıllık eğitim enstitüsü diploması verilmişti. Bu kursların tek handikabı verilen eğitimin nicel ve nitel yönden yetersiz oluşu değildi. En az onun kadar önemli olan bir başka zaafı, kursiyerlerin tamamıyla iktidar parti/partilerinin siyasî görüşlerine göre belirlenmesiydi. Bir kısım kursiyerler, yine siyasî güçlerini kullanarak, bu iki aylık derslere dahi devam etmeden diploma almışlardı. Öğretmen yetiştiren kurumların, başında bir siyasî parti mensubu bakanın bulunduğu Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı oluşu, ülkenin siyasî kamplara ayrıldığı günlerde, bu kurumlarda böylesi bir siyasallaşmaya zemin hazırlıyordu. Talim Terbiye Kurulu arşivlerindeki kayıtlara göre, 1970'lerin ikinci yarısındaki söz konusu iki uygulama ile –ilk ve ortaöğretim için– 100 binin üzerinde öğretmen yetiştirilmişti. Bunlara ilişkin kayıtlar, 12 Eylül 1980 askerî müdahalesinden sonra incelenmiş, yolsuzluk yaparak mezun olanların diplomaları iptal edilmiş, yapılan seviye sınavlarında yetersiz bulunanlar ise, hizmet içi eğitim kurslarına alınmıştı. Böylece, hiçbir pedagojik temeli olmayan, siyasî kaygıların ağır bastığı bu iki uygulamanın Türk eğitim sistemindeki olası tahribatı, biraz olsun azaltılmıştı.³⁶² Bununla beraber, 1988 tarihli bir Millî Eğitim Bakanlığı yayınında dahi, “en kısa zamanda” bu öğretmenlerin pedagojik formasyon eğitimine tabi tutulmaları gerektiği kaydediliyordu.³⁶³

3.2. Genel Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyet Döneminde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde genel orta öğretime öğretmen yetiştiren kurumlar şu şekilde sınıflanabilir:

- *Ortaokullara öğretmen yetiştiren kurumlar:*
 - a) Musiki Muallim Mektebi,
 - b) Terbiye-i Bedeniye Mektebi/Kursu,
 - c) Eğitim enstitüleri.

³⁶² C. Öztürk, **Türkiye'de...**, s. 143-144; Y. Akyüz, **Türk...**, s. 352-353.

³⁶³ **Hizmetiçi Eğitim (1960-1987)**, Ankara 1988, s. 326.

- *Liselere öğretmen yetiştiren kurumlar:*

- a) Yüksek öğretmen okulları,

- Birinci Dönem (1923 – 1978): Klâsik yüksek öğretmen okulları
- İkinci Dönem (1978 – 1982): Son dönem yüksek öğretmen okulları

- b) Diğer kaynaklar.

Aşağıda, ortaöğretime öğretmen yetiştiren modeller hakkında genel bir değerlendirme yapılacaktır. Yalnız, burada, kısa bir süre faaliyet gösteren Musiki Muallim Mektebi ve Terbiye-i Bedeniye Mektebi/Kursu gibi kurumlara, araştırmayı kısa tutma kaygısıyla, ayrıca yer verilmeyecektir. Bu iki kurumun Türkiye öğretmen yetiştirme tarihindeki yeri ve önemi için tarafımdan yazılan konuyla ilgili iki kitaba bakılabilir.³⁶⁴ Burada, ağırlıklı olarak, Cumhuriyet Dönemi öğretmen yetiştirme tarihine damgasını vuran iki model, “üç yıllık” eğitim enstitülerine ve yüksek öğretmen okulları üzerinde durulacaktır.

3.2.1. “Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri”

Bilindiği gibi, 1973 Millî Eğitim Temel Kanunu’nu ile sekiz yıla çıkarılana değin, ilköğretimin süresi beş yıldır. Bu düzeydeki tek eğitim kurumu ilkokullardır. Bu tarihe kadar, ortaöğretim kademesinin süresi altı yıldır. Bu kademedeki, ortaokul ve lise olmak üzere, üçer yıl öğretim süreli, birbirini tamamlayan iki öğretim kurumu vardır. 1973 yasal düzenlemesiyle, ortaokullar ilköğretime dâhil edilerek, sekiz yıllık ilköğretim okulları oluşturulmuştur. Bazı ortaokullar, 1997 yılında kesintisiz zorunlu sekiz yıllık eğitime geçilene değin, bağımsız halde, ilköğretimin ikinci kademesi olarak eğitim vermeye devam etmiştir. Bu tarihte, yeniden yapılanmanın ruhuna uygun olarak, tüm ilkokullarla ortaokullar birleştirilip ilköğretim okullarına dönüştürülmüştür.

³⁶⁴ Bkz. C. Öztürk, *Atatürk Devri...*, s. 193-201, 222-224; a.g.e., *Türkiye’de...*, s. 180-186.

Cumhuriyetin ilânından 1973 yılına kadar ortaokullara, bu tarihten 1978 yılına kadar da, bu okullarla ilköğretim okulları ikinci kademesinin öğretmen ihtiyacını karşılayan temel kaynak, “üç yıllık eğitim enstitüleri” olmuştu. Bu kurumların ilki, Millî Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey’in gayretleri sonucu Ocak 1927’de Konya’da açılıp, bir sonraki öğretim yılı başında Başkent Ankara’ya taşınan Gazi Orta Muallim Mektebi idi. Birkaç yıl içinde, gerek eğitim ve öğretim, gerekse bina ve öğretim teknolojileri yönünden Türkiye’nin en çağdaş/ileri eğitim kurumu haline gelen okul; önce Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü, daha sonra da Gazi Eğitim Enstitüsü adını almıştı. 1941’de, bu kurum, ikişer yıllık Türkçe, Tarih – Coğrafya, Pedagoji ve Matematik Şubeleri ile üçer yıllık Fizikî ve Tabii Bilimler, Beden Terbiyesi, Resim – İş ve Müzik Şubeleri bulunuyordu.³⁶⁵

1940’ların başında, Gazi Eğitim Enstitüsü’nün ülkedeki tüm okulların öğretmen ihtiyacını karşılayamadığı görülmüş³⁶⁶ ve bunun üzerine, 1946 – 1947 öğretim yılında Balıkesir, İstanbul ve İzmir’deki ilköğretim okulları eğitim enstitülerine dönüştürülmüştü. Sonraki on yıllarda, artan öğretmen ihtiyacına paralel olarak, eğitim enstitülerinin sayısı da artmıştı. Nitekim kapatılmalarının arifesinde, 1977 – 1978 öğretim yılında, üç yıllık eğitim enstitüsü sayısı 18’i bulmuştu. Enstitü sayısındaki artışla birlikte, toplam öğrenci sayısı da, 1960’ta 2. 049 iken, 1977 – 1978 öğretim yılında 69. 313’e çıkmıştı.³⁶⁷ 1967 – 1968 öğretim yılında, gelişimini tamamlayabilen enstitülerde, Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe, İngilizce, Almanca, Fransızca, Beden Eğitimi, Resim – İş, Müzik, Tarım ve Eğitim olmak üzere 12 bölüm öğretmen yetiştiriyordu.³⁶⁸

1969 yılında, üç yıllık eğitim enstitülerindeki tüm bölümlerin öğretim süresi, üç yıla çıkmıştı. 1974’te, sınıf öğretmeni yetiştiren “iki yıllık eğitim enstitüleri”nin kurulması üzerine, ortaokullara branş öğretmeni yetiştiren enstitülere, “üç yıllık eğitim enstitüleri”

³⁶⁵ C. Öztürk, **Türkiye’de...**, s. 187-200.

³⁶⁶ Millî Eğitim Bakanlığı, **Eğitim Enstitüleri Kurulurken**, Ankara 1946, s. 5-11.

³⁶⁷ Sayısal gelişmeler için bkz. Millî Eğitim Bakanlığı, **Cumhuriyetin 50. Yılında Rakam ve Grafiklerle Millî Eğitimimiz**, İstanbul 1973, s. 239.

³⁶⁸ C. Öztürk, **Türkiye’de...**, s. 209-218.

denmişti. 1978 – 1979 öğretim yılından itibaren bu enstitüler, öğretim süreleri dört yıla çıkarılarak, yeni kurulan yüksek öğretmen okullarına dönüştürülmüştü.

Yukarıda belirtilen sayısal gelişmelere rağmen, üç yıllık eğitim enstitüleri, 1970’lerde, ülkenin ortaokul öğretmeni ihtiyacını karşılamaktan uzaktı. Bundan dolayı, bu yıllarda, tıpkı sınıf öğretmeni yetiştirme alanında olduğu gibi, aşağıda kısaca değinilecek olan, birtakım kolay, ucuz ve hızlı, fakat nitelikten yoksun uygulamalara başvurulmuştu.

Bununla beraber, üç yıllık eğitim enstitüleri, Cumhuriyet Dönemi boyunca, ortaokulların/ilköğretim okullarının ikinci kademesinin öğretmen ihtiyacının karşılanmasında önemli bir rol oynamıştı. Onların kapatılması, bu alanda büyük bir boşluk doğurmuş 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 kurumdan mezun olanlar, ortaokullara yada ilköğretim okullarının ikinci kademesine branş öğretmeni olarak atandıklarında, öğrencilerinin gelişim ve öğrenme özellikleriyle hazırbulunuşluk düzeylerine yabancı olduklarından, bildiklerini öğretmekte güçlük çekmiş ve beklenen düzeyde verimli olamamıştı. Aşağıda görüleceği gibi, üç yıllık eğitim enstitülerinin kapatılmasıyla ortaya çıkan boşluk, yirmi yıl sonra, 1998’de, eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasıyla doldurulabilecekti.

3.2.2. Klâsik Yüksek Öğretmen Okulları (1923 – 1978)

Yüksek öğretmen okulları, 1978 yılına kadar, Türkiye’nin aslı amacı lise öğretmeni yetiştirmek olan başlıca kurumlarıydı. Bu kurumların ilki, 1959 yılına kadar yalnız başına faaliyet gösteren İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu idi. Bu okul, Osmanlı Dönemi’ndeki Darulmuallimîn-i Âliye’nin devamıydı.

Bu bakımdan İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu, Türkiye öğretmeni yetiştirme tarihinde, etkileri bugüne kadar süren, köklü bir geleneği temsil ediyordu. Şöyle ki, İkinci Meşrutiyet Devri’nde Darulmuallimîn-i Âliye, ortaöğretime öğretmen yetiştirme yönün-

den, 1998 yılındaki yeniden yapılanmadan sonra ortaya çıkan eğitim fakülteleri modeli ile büyük bir benzerlik taşıyordu. Gerçekten de 1915 Darulmuallimîn ve Darulmuallimat Nizamnamesi'ne göre, Darulmuallimîn-i Âliye, İbtidâî, İhzârî ve Âlî olmak üzere, üç kısımdan ibaretti. Âlî Kısmı, sultanî, yani lise öğretmeni yetiştiriyordu. Bu kısmın alan dersleri, Darulfünun programlarındakilerin aynısı idi. Öğrenciler, bu dersleri Darulfünun'dan alıyordu. Son sınıf, "tatbikat devresi"ne ayrılmıştı. Bu devre, öğretmen adaylarına pedagojik formasyon kazandırmaya yönelikti. "Tatbikat devresi"nde eğitim, teorik ve uygulamalı olmak üzere, ikiye ayrılıyordu. Teorik kısımda, eğitim tarihi, okul örgütü ve programları, sultanî programları ve öğretim yöntemleri, disiplin, sınıf yönetimi gibi konulara yer veriliyordu. Uygulama ise, Maarif Nezareti'nin belirleyeceği bir okulda, eğitim sürecine fiilen katılmak suretiyle yapılıyordu.³⁶⁹ Görüldüğü gibi, bu model, gerçekten de, 1998'den sonraki eğitim fakülteleri modeli ile büyük bir benzerlik gösteriyordu. Kayda değer farkların başında, Darulmuallimîn-i Âliye öğrencilerinin yatılı olması geliyordu. İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu, aşağı yukarı, model olarak da Darulmuallimîn-i Âliye'nin devamı gibiydi. Yalnız, bu ikincide, pedagojik formasyon dersleri, okulda, bütün öğretim süresine yayılmış olarak veriliyordu.

Darulmuallimîn-i Âliye, 1924'te Yüksek Muallim Mektebi, 1930'lu yıllarda Yüksek Öğretmen Okulu adını alarak varlığını sürdürdü. Bu arada, okulun nicelik ve nitelik yönünden geliştirilmesi için, önemli adımlar atıldı. Bununla beraber, II. Dünya Savaşı'ndan sonra, tüm dünyada olduğu gibi, Türkiye'de de öğretmenlik mesleğinin statü kaybına uğramasına paralel olarak, okul fazla rağbet görmemeye başladı ve bu yüzden kapanma tehlikesiyle karşı karşıya geldi.

Millî Eğitim Bakanlığı, bu soruna çözüm bulmak için, 1959 yılında, yeni bir model geliştirdi. Buna göre, ilköğretmen okullarının ilk iki sınıfında yüksek başarı gösteren ve öğretmenler kurulu tarafından olumlu tutum ve davranış sahibi olduğu onaylanan öğrenciler, Yüksek Öğretmen Okulu hazırlık sınıfına alınacaktı. Hazır-

³⁶⁹ **Darulmuallimîn ve Darulmuallimât Nizamnâmesi**, İstanbul 1331. Ayrıca bak. C. Öztürk, **Atatürk Devri...**, s. 25-27.

lık sınıfını bitirip Devlet Lise İmtihanı'nı başaran öğrenciler okula kaydedilecekti. Bu model, aynı yıl açılan Ankara Yüksek Öğretmen Okulu'nda da hayata geçirildi. Bu uygulama çok başarılı oldu. Bunun üzerine, 1964 yılında, İzmir'de de bir Yüksek Öğretmen Okulu açıldı. Bu okullar, on yılı aşkın bir süre ülkenin lise öğretmeni ihtiyacının karşılanmasında önemli bir rol oynadı. Ne var ki, 1974 yılı yüksek öğretmen okullarının kaderinde bir dönüm noktası oldu. Çünkü bir taraftan ülkeyi kasıp kavurmaya başlayan, silâhlı saldırılara ve katliamlara dönüşen siyasî terör, yatılı olan bu okulları da etkisi altına alırken, diğer taraftan da, bu tarihte, ilköğretmen okullarının liseye dönüştürülmesi ve mezunlarına diledikleri yüksek öğretim programına devam etme hakkının verilmesi, yüksek öğretmen okullarının hazırlık sınıflarının ortadan kalkmasına ve nitelikli öğrenci kaynaklarının kurumlarına yol açtı. Gerek bu, gerekse başka sorunlar yüzünden bu kurumlar, giderek nitelik ve nicelik yönünden gerilemeye başladı. Nihayet, 1978 yılında kapatıldı. Onların yerini, öğretim süreleri dört yıla çıkarılan ve programları yenilenen üç yıllık eğitim enstitülerinden dönüşen yeni yüksek öğretmen okulları aldı.³⁷⁰

3.2.3. Son Dönem Yüksek Öğretmen Okulları (1978 – 1982)

Yukarıda da belirtildiği gibi, 1978 yılında, tarihî kökleri 1877'ye kadar inen yüksek öğretmen okulları kapatılmış; onların yerini, öğretim süreleri dört yıla çıkarılıp, programları yeniden düzenlenen üç yıllık eğitim enstitülerinden dönüşen yeni yüksek öğretmen okulları almıştı. Bu kurumlar, 1982 yılında, 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ile eğitim fakültelerine dönüştürüldü. Eğitim fakülteleri, uzun bir süre, eğitim ve öğretim faaliyetlerini bu kurumların teşkilât, program ve kadroları ile yürüttü. Böylece, son dönem yüksek öğretmen okulları, dolaylı bir şekilde de olsa, yaklaşık yirmi yıl süreyle, Türkiye'de öğretmen yetiştirme üzerinde etkili oldu. Bu kurumların en önemli özelliklerinden biri, Türkiye'nin kıt olanakları ve değişik alanlardaki öğretmen ihtiyaçları göz önünde bulundurarak, ana dal,

³⁷⁰ 1978 öncesi yüksek öğretmen okulları hakkında geniş bilgi için bkz. C. Öztürk, **Türkiye'de...**, s. 170-179.

yan dal uygulamasını getirmesiydi. Şöyle ki, ortaöğretime öğretmen yetiştiren alanlarda öğrenim gören her öğrencinin bir ana dalı, bir de yardımcı dalı vardı. Örneğin, tarih öğretmenliği öğrencilerinin yan dalı coğrafya, coğrafya öğrencilerinininki ise tarih idi. Böylece, bir öğretmenden iki ayrı alanda faydalanma yolu açılmıştı. Bu uygulama, yıllar sonra, 1998’de yeniden yapılanan eğitim fakültelerinde, aynı alanlar için yeniden getirildi. Son dönem yüksek öğretmen okulları, önemli ölçüde eğitim enstitülerinin etkisindeydi. Öğrenciler, giyim – kuşam, tutum ve davranış yönünden öğretmen olacaklarının bilincinde olarak hareket ediyordu. Bu etki, fakülteye dönüştükten sonra, giderek yok olacaktı.

3.2.4. Ortaöğretimde Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamında Bazı Geçici Çözümler (1923 – 1982)

Cumhuriyet Döneminde, ilköğretimde olduğu gibi ortaöğretimde de öğretmen ihtiyacının tamamı öğretmen yetiştiren kurumlarca karşılanamamıştır. Bundan dolayı, fen ve edebiyat fakülteleri ile güzel sanatlar akademisi gibi yüksek öğretim kurumlarından mezun olanlar, genellikle pedagojik formasyon alarak, bazen de almaksızın, ortaöğretim kurumlarına öğretmen olarak atanmıştır. Ayrıca 1970’lerin ikinci yarısında sınıf öğretmeni yetiştirmede olduğu gibi ortaokul öğretmeni yetiştirmede de “*hızlandırılmış program*” uygulamasına gidilmiştir. Bu uygulama ile üç yıllık eğitim enstitülerinde açılan üç aylık kursları bitirenler, ortaokullara branş öğretmeni olarak tayin edilmiştir.

3.3. Millî Eğitim Bakanlığı Bünyesinde Öğretmen Yetiştirme Üzerine Kısa Bir Değerlendirme

Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumların Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı olduğu 1923 – 1982 yılları arasındaki dönemde izlenen konuya ilişkin politikalar ile geliştirilen modeller şöyle değerlendirilebilir:

1. Bu yıllarda Türkiye’de, öğretmen yetiştirme alanında zengin bir birikim meydana gelmiştir. Bu dönemde politikalar ve kurumla-

rın gelişiminde, Osmanlı mirası ile Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim ilkeleri, sosyal, kültürel, siyasî ve ekonomik koşullar etkili olmuştur. Yüksek öğretmen okulları modeli, söz konusu tarihsel sürekliliğin, köy enstitüleri ise diğer faktörlerin etkisinin açık olarak gözlemlendiği somut bir örneklerdir.

2. Bu dönemde, özgün ve verimli öğretmen yetiştirme modelleri geliştirilmiştir. Köy enstitüleri başta olmak üzere, ilk öğretmen okulları, iki ve üç yıllık eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulları bu bağlamda değerlendirilebilir.

3. Maalesef, kimi zaman, bu başarılı model/uygulamalar, ağırlıklı olarak politik mülahazalarla sekteye uğratılmış veya tamamen sona erdirilmiştir. Örneğin, köy enstitüleri böyle bir yaklaşımın kurbanı olmuştur. Oysa bu kurumların siyasallaştığı yolundaki iddialar ilk kez 1944'te ortaya atılmış ve daha o tarihte zamanın hükûmeti, yaptırdığı soruşturmadan sonra gerekli önlemleri almıştır. Daha sonraki yıllarda da aynı şey yapılabilir ve böylece, köy enstitüleri, önemli ölçüde bir tarım ülkesi olma özelliği taşıyan ve nüfusunun % 80'inden fazlası hâlâ köylerde yaşayan Türkiye'de, yüklenmiş olduğu hayatî görevi sürdürebilirdi.

4. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen yetiştirilen yıllarda, ilgili kurumlar, sayısal olarak ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılayamamıştır. Bu yüzden de, gerek ilköğretimde, gerekse ortaöğretimde öğretmen ihtiyacını karşılamaya yönelik geçici, ucuz ve eğitimde niteliği azaltan uygulamalara gidilmiştir. Bunların en dramatik olanı, 1970'li yıllarda hayata geçirilmiştir. Hızlandırılmış programlarla iki, üç ayda sınıf ve branş öğretmenleri yetiştirilmesi, bu gibi uygulamaların yalnız ikisidir.

5. Millî Eğitim Bakanlığı'nın siyasî iktidarların müdahalesine en açık örgütlerden biri olması, 1970'li yıllarda, Bakanlığın büyük emeklerle meydana getirdiği ve zamanına göre oldukça başarılı olan öğretmen yetiştiren kurumların da siyasallaşmasına yol açmıştır. Bu olgu, özellikle 1974'ten sonra, öğretmen yetiştiren kurumların gerçek işlevlerini yerine getirememelerine neden olmuştur. Bu siyasallaşmaya paralel olarak, ülkeyi saran siyasî terörün bunlarda da etkisini göstermeye başlaması, söz konusu kurumlarda durumu

daha da ağırlaştırmıştır. Bu ortamda, kimi zaman, aşırı siyasî gruplar öğretmen yetiştiren kurumların faaliyetlerini de yönlendirmiştir. Örneğin, 1977'den sonra, bu kurumlara öğrenci alımında, bazı siyasî gruplar mutlak bir biçimde belirleyici olmuştur. Bazen, okullara bayrak çekilmesi ve İstiklâl Marşı'nın söylenmesi engellenmiş, buna karşın bir kısım öğrencilerin baskısı altında sosyalist enternasyonal söylenmiştir. Eğitim – öğretim ve sınavlar olması gerektiği şekilde yapılamamıştır. Bu arada, bazı kurumlar, terör yüzünden eğitim ve öğretime ara vermek zorunda kalmıştır. İstanbul Atatürk Eğitim Enstitüsü bunlardan biridir.

4. ÜNİVERSİTELERDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME DÖNEMİ: 1982 - 2005

Yüksek öğretmen okulları, 1982 yılında, tüm yüksek öğretim kurumlarının Yüksek Öğretim Kurulu'na [YÖK] bağlanmasını öngören 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu uyarınca, eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür. Aynı yasayla eğitim fakülteleri, üniversitelerin bünyesine alınmıştır. Bu yasal düzenleme sırasında “iki yıllık eğitim enstitüleri” de eğitim yüksek okullarına dönüştürülerek eğitim fakültelerine bağlanmıştır.

4.1. Yeniden Yapılanmadan Önce Eğitim Fakülteleri (1982 – 1998)

Faaliyete geçtikleri 1982 – 1983 öğretim yılında eğitim fakülteleri, aşağı yukarı yüksek öğretmen okullarının programlarını aynen uygulamıştır. Daha sonraki yıllarda, YÖK tarafından hazırlanan programlar yürürlüğe konmuştur. Ayrıca, her geçen gün artan bir biçimde, yüksek öğretmen okullarının teşkilât ve programından uzaklaşmıştır. 1982 – 1998 yılları arasındaki bu süreçte, eğitim fakülteleri, her geçen gün artan bir şekilde, öğretmen yetiştirme özelliğini kaybederek, fen, edebiyat ve fen – edebiyat fakültelerine benzeyip, alan araştırmaları ve eğitime yönelmeye başlamıştır. Bu uzaklaşma ana hatlarıyla şöyle gelişmiştir:

a) Her şeyden önce, yüksek öğretmen okullarından devralınan ve

ortaöğretimin öğretmen ihtiyacını karşılama yönünden daha işlevsel olan örgüt yapısı değiştirilmiştir. Her anabilim dalı ayrı birer bölüm haline getirilmiş, yan alanlar kaldırılmıştır. Böylece, bir öğretmenin bir başka alandaki öğretmen ihtiyacının karşılanmasına katkı yapma potansiyeli yok edilmiştir. Bu uygulama, önce 1990'ların başında sınıf öğretmenliği programlarında, daha sonra, 1998'deki yeniden yapılanma ile ilköğretime öğretmen yetiştiren programlarda geri getirilebilmiştir.

b) Her öğretmenlik programının ayrı bölümler haline getirilmesine paralel olarak, eğitim fakültelerinde, fen, edebiyat ve fen – edebiyat fakültesi vs. kökenli öğretim elemanlarının etkisiyle, “alan eğitimi”/özel öğretim yerine “alan”larda uzmanlaşma yükselen değer haline gelmiştir. Denebilir ki, 1990'ların ikinci yarısında, YÖK ile Dünya Bankası'nın işbirliği ile gerçekleştirilen Millî Eğitimi Geliştirme Projesi'nin başlamasına kadar, eğitim fakültelerinde, eğitim bilimleri bölümü dışındaki bölümlerde, eğitimle ilgili herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu gelişmenin iki önemli sonucu olmuştur: 1) Alan eğitimi üzerine çalışan öğretim elemanları yetişmemiş ve böylece, özel öğretim alanlarında uzmanlaşmaya gidilememiştir. 2) Birincisine paralel olarak, söz konusu alanlarda özel öğretime ilişkin bir literatür meydana gelmemiştir. Bu satırların yazarının, hem öğrenci hem de öğretim elemanı olarak 1982 – 1998 yılları arasına ait şahsî gözlemlerine göre, eğitim fakültelerinde özel öğretim dersleri, genellikle öğretim elemanları tarafından önemli bulunmayan ve angarya olarak görülen derslerdi. Bu derslerde öğretim elemanları öğretmenlik anılarını anlatıyor veya bazı derme çatma ders notlarını dikte ettiriyordu. Örneğin, yazar, yüksek öğretmen okulunda başlayıp eğitim fakültesinde devam ettiği kendi öğrencilik yıllarında, çok az özel öğretim dersi almış ve bunlarda, yalnızca ders notlarını dikte ettiren öğretim üyeleri, hiçbir uygulama yaptırmamıştı. Uygulama açısından bakıldığında, öteki pedagojik formasyon dersleri için de görünüm değişmiyordu. Bundan dolayı yazar, bir aylık staj dönemi hariç, hiçbir uygulama yapmadan mezun olmuştu. Öte yandan bu yıllarda, iyi takip edilmeyen stajlarda öğretmen adayları, yaygın bir biçimde, herhangi bir uygulama yapmadan yüksek notlar alabiliyordu.

c) Eğitim fakültelerinin oluşum sürecindeki bir başka sorun ise, yukarıda sözü edilen iki gelişmeyle ilişkili olarak, eğitim fakültelerinde “öğretmen okulu” ya da “öğretmen yetiştiren kurum” havasının giderek yok olmasıydı. Bu gelişme etkilerini, öğrencilerin giyim kuşamlarından öğretim üyesi – öğrenci ilişkilerine kadar hemen her alanda göstermişti. Bu değişim sürecinin sonunda, herhangi bir kampüste, öğretmen adaylarının tutum ve davranışları ile öteki fakülte ve yüksekokulların öğrencilerinininki arasında herhangi bir fark kalmamıştı. Bu tablo, kimilerine göre demokratik çağdaş bir toplumda olması gereken bir gelişme olarak nitelenirken, Türk millî eğitim sisteminde yer alan geniş bir kesim tarafından öğretmenlik mesleğinin niteliğini düşürecek bir bozulma olarak algılanacaktı.

Kısaca, yüksek öğretmen okullarından eğitim fakültelerine dönüşümü izleyen yıllardaki söz konusu gelişmelerin sonucunda, bu fakülteler, yukarıda da ifade edildiği gibi, her geçen gün artan bir şekilde, fen, edebiyat ve fen – edebiyat fakültelerine benzemeye başladı.³⁷¹ Öte yandan, fen – edebiyat fakültelerinde eğitim bilimleri bölümleri açılıp, öğrencilere pedagojik formasyon verilmeye başlanması, bu fakültelerin de eğitim fakültelerine benzemesine yol açtı. Böylece, üniversitelerin bünyesinde birbirleriyle aşağı yukarı aynı işleve sahip iki fakülte ortaya çıkmış oldu.

Bu sürecin eğitim fakültelerindeki olumsuz sonuçlarından biri de, ilköğretimin ikinci kademesine öğretmen yetiştirmenin ihmal edilişiydi. Aslında bu yoldaki ilk belirtiler son dönem yüksek öğretmen okullarında belirmeye başlamıştı. Çünkü bu okullardaki öğretim elemanları ve öğrencilere göre,³⁷² yüksek öğretmen okulları liseye öğretmen yetiştiren kurumlardı. Aynı anlayış, güçlenerek eğitim fakültelerinde de devam etmişti. Oysa bu fakültelerden mezun olanlar, ilköğretimin ikinci kademesine de öğretmen olarak atanıyordu. Bu çarpık uygulamanın olumsuz sonucu, bu kademedeki alan bilgisi iyi, fakat öğrencilerinin gelişim ve öğrenme özellikleriyle ilgili bilgi ve becerilerden yoksun öğretmenler yüzünden eğitim

³⁷¹ Cemil Öztürk, “Cumhuriyet...”, s. 303.

³⁷² Yazar, 1981 – 1982 öğretim yılında, Trabzon Fatih Yüksek Öğretmen Okulu’nda öğrenci iken, bu okuldaki öğretim elemanları ve öğrencilerde bu bakış açısını saptamıştı.

ve öğretimin niteliğinin düşmesiydi.³⁷³

Öte yandan eğitim fakülteleri, 1998 yılına kadar, nitelik yönünden olduğu kadar, nicelik yönünden de ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılamakta yetersiz kalmıştı. Öyle ki, özellikle ilköğretimde çığ gibi artan öğretmen açığı eğitim fakülteleri mezunlarıyla kapatılmadığı için, bu kademeye, başka fakültelerden mezun olanlar da öğretmen olarak atanmıştı. 1996 yılında, binlerce ziraat mühendisi, veteriner, maliyeci vs. hiçbir öğretmenlik eğitimi almadan ilköğretim okullarında sınıf öğretmeni olarak istihdam edilmiştir. Millî Eğitim Temel Kanunu'nun öğretmenlerin mutlaka pedagojik formasyon sahibi olmalarına ilişkin yasa hükmünü yerine getirmek için, bu gibi öğretmenlere müteakip yaz tatillerinde pedagojik formasyon kursları açılmıştı. Sonraki yıllarda, yine sınıf öğretmeni ihtiyacının karşılanabilmesi için, gerek eğitim fakültesi, gerekse başka fakültelerden mezun binlerce insana sınıf öğretmenliği sertifikası alma olanağı sağlanmış, öğretmenlik yolu açılmıştı.³⁷⁴ Bu uygulamalar, eğitim fakültelerinde ülke ihtiyaçlarına uygun sayıda öğretmen yetiştirme konusunda, YÖK ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında yeterli bir işbirliği ve eşgüdümün bulunmadığının da göstergesiydi.

4.2. Yeniden Yapılanmadan Sonra Eğitim Fakülteleri (1998 – 2005)

1990'ların ikinci yarısında, YÖK ile Dünya Bankası'nın işbirliği ile gerçekleştirilen Millî Eğitimi Geliştirme Projesi'nin olumlu sonuçlarından biri, yukarıda sözü edilen işbirliği ve eşgüdüm yetersizliğini ortadan kaldırmak amacıyla, Millî Eğitim Bakanlığı ve YÖK temsilcilerini aynı çatı altında toplayan Öğretmen Yetiştirme Millî Komitesi'nin kurulması olmuştur.³⁷⁵ Ne var ki bu Komite, kuruluşunu izleyen yıllarda bir, iki toplantının dışında herhangi bir faaliyet

³⁷³ Cemil Öztürk, "21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme", **21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi**, (Ed. : Orhan Oğuz, Ayla Oktay, Halis Ayhan), İstanbul 2001, s. 254-256.

³⁷⁴ C. Öztürk, "21. Yüzyılın...", s. 238 vd.

³⁷⁵ Öğretmen Yetiştirme Millî Komitesi'nin kuruluşu ve yapısı hakkında bkz. Yüksek Öğretim Kurumu, **Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi**, Ankara 1998, s. 26-28.

göstermediği için, öğretmen yetiştiren kurumların geliştirilmesine yönelik çalışmalarda stratejik kararları alma ve uygulama, kurumlar arasında işbirliği ve eşgüdümü sağlama yönünde kendisinden büyük beklentiler içinde olanları ciddî bir hayal kırıklığına uğratacaktır.

Millî Eğitimi Geliştirme Projesi ile üst sistemde bu yapısal düzenlemeye gidilirken, eğitim fakültelerinde de köklü bir yeniden yapılanma süreci başlatılmıştır. Bu yapılanmanın eğitim fakültelerinde meydana getirdiği radikal değişimin niteliği ve sonuçları aşağıda özetlenmiştir.

Yeniden yapılanma sürecinde eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştiren programlar yeniden düzenlenmiştir. Bu bağlamda, *orta-öğretim sosyal, fen ve matematik alanlara öğretmen yetiştiren programların, fen – edebiyat fakültelerinin ilgili programları ile birlikte yürütülmeye başlanmıştır*. Buna göre, eğitim fakültelerinin söz konusu programlarında öğrenim gören öğrencileri, 3, 5 yıl boyunca, alan derslerini fen – edebiyat fakültelerinden alacak, daha sonra eğitim fakültesinde 1, 5 yıllık tezsiz yüksek lisans programına devam ederek, öğretmenlik formasyonu edinecektir. Bu uygulama, bir yandan liseye öğretmen yetiştiren programları lisansüstü düzeye çıkarırken, diğer yandan da aynı üniversitede birbiriyle aşağı yukarı aynı işi yapan iki program bulunması durumuna son vermiştir. Bu hem öğretim üyesi, hem de maddî kaynakların daha verimli kullanılması için önemli bir adımdı. Nitekim mevcut kaynakları daha verimli kullanmak için, eğitim fakültelerinde alan üzerine uzmanlaşmış, ancak eğitime ilişkin araştırma yapmayan öğretim elemanları fen – edebiyat fakültelerine aktarıldı. Başlangıçta, her iki türdeki fakültelerde de ciddî bir muhalefete yol açan bu süreç, bir süre sonra –aşağıda özetle değinilecek- bazı sıkıntılara rağmen, olumlu sonuçlar vermeye başladı. Örneğin, böylece, fen – edebiyat fakültelerine aktarılan öğretim elemanları, uzmanlık alanlarında çalışma ve eğitim ve öğretim verme olanağı buldu. Buna paralel olarak, yeni gelişmekte olan fen – edebiyat fakülteleri, yeni gelen öğretim elemanlarıyla daha da güçlendi. Bazı üniversitelerde, eğitim fakültelerindeki doğrudan öğretmen eğitimi ile ilgili olmayan öğretim materyal ve teknolojileri de fen – edebiyat fakültelerine verildi. Bu da, bazı fen – edebiyat fakültelerinin nitelik yönünden gelişmesine katkıda bulundu.

Ne var ki eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasıyla ortaya çıkan yeni ortaöğretime öğretmen yetiştirme modeli, beraberinde bazı sorunlar da getirmiştir. Bunlardan en önemlisi, 3, 5 yıl boyunca fen – edebiyat fakültelerinde öğrenim gören eğitim fakültesi öğrencilerinin, bu süre boyunca kendilerini sahipsiz hissetmeleri, kurumsal aidiyet duygusundan yoksun olmalarıdır. Bir başka sorun, bazı fen - edebiyat fakültelerinin ilgili programlarının, öğretmenlik alan bilgisi için gerekli bütüncülüğten yoksun olmasıdır. Burada kısaca değinilen öğrenciler ve eğitim – öğretimle ilgili sorunlardan başka, öğretim üyeleri ile ilgili sorunlar da bulunmaktadır. Bunlardan biri, bazı fakültelerde aşırı personel yığılması yüzünden öğretim elemanlarının kimi özlük haklarını almakta mağduriyet yaşamasıdır.

Eğitim fakültelerindeki yeniden yapılanmanın yukarıda sözü edilen boyutuyla ilgili bir başka gelişme de *eğitim fakültelerinde kalan öğretim elemanlarına, bu düzenlemenin ruhuna uygun olarak, genel ve özel öğretim üzerine çalışma yükümlülüğü getirilmesidir*. Ülkedeki tüm eğitim fakültelerinde aynı düzeyde olmasa da, birçok eğitim fakültesinde bu konuda olumlu gelişmeler gözlenmiştir. Örneğin, daha önceki yıllarda, eğitim bilimleri bölümleri dışındaki birimlerde görevli öğretim üyeleri, eğitimle ilgili olarak yok denebilecek kadar az yayın yaparlarken, son yıllarda bu durum olumlu yönde değişmeye başlamıştır. Nitekim son yıllarda alan öğretimi/ özel öğretim alanlarında yayınlanan kitap, makale ve bildiri sayılarında, geçmiş yıllarla kıyaslanamayacak kadar ciddi bir artış meydana gelmiştir.

Eğitim fakültelerindeki yeniden yapılanmanın gerçekleştirdiği önemli gelişmelerden biri de, ülkede 1997’de zorunlu kesintisiz sekiz yıllık temel eğitime geçilmesine paralel olarak, *ilköğretime öğretmen yetiştiren programların yeniden düzenlenmesidir*. Şöyle ki, eğitim fakültelerinde, ilköğretim okullarının öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere, birer ilköğretim bölümü kurulmuştur. 1990’ların başında eğitim yüksekokullarının kapatılması üzerine bunlara bağlı programların eğitim fakültelerine bağlı birer akademik birime dönüştürülmesi suretiyle kurulan okulöncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümleri, ilköğretim bölümlerinin temelini meydana getirmiştir. Söz konusu bölümlerde okulöncesi öğretmeni, sınıf öğ-

retmeni, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve matematik öğretmeni yetiştiren anabilim dalları/programlar açılmıştır. Bu bölümde yer alabilecek Türkçe öğretmenliği programı ise, fakültedeki diğer Türk Dili derslerini de yürüteceği gerekçesiyle ayrı bölüm haline getirilmiştir. Eğitim fakültelerindeki ilköğretime ilişkin bu yeniden yapılanmanın en faydalı yanı, 1978 yılından beri ihmal edilen, ilköğretimin ikinci kademesine öğretmen yetiştirmenin yeniden başlatılmasıdır. Böylece, bu kademedeki, son yirmi yıldır yaşanan, yukarıda sözü edilen sorunların çözümüne giden yol açılmıştır.

Bu yıllarda Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında, eğitim fakültelerindeki yeniden yapılanmaya paralel olarak, *eğitim fakültelerinde özel öğretim dersleri veren/verecek öğretim elemanlarının eğitilmesi/yetiştirilmesine* yönelik önemli bir girişimde bulunulmuştur. Bu girişimin bir boyutu, mevcut öğretim elemanlarının hizmet içi seminerlere alınarak bu alanlarda eğitilmesini hedefliyordu. Bir diğer boyutu ve daha etkili olması muhtemel olanı ise, bu alanlara öğretim elemanı yetiştirmek için yurt dışına lisansüstü öğrenim görmek üzere öğrenci gönderilmesiydi. Yeniden yapılanmanın hayata geçtiği günlerde gönderilen öğrencilerin bir bölümü, öğrenimlerini tamamlayıp eğitim fakültelerine dönmüş, lisans ve lisansüstü eğitim ile bilimsel çakışmalara katkıda bulunmaya başlamıştır.

Yeniden yapılanmanın bir başka boyutu ise, *ortaöğretime öğretmen yetiştirenler hariç, eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının standart hale getirilmesi* olmuştur. Bu uygulama, yeniden yapılanmanın en fazla tepki çeken yönlerinden biridir. Çünkü birçok fakültede öğretim üyeleri, “bilen öğretir” yaklaşımından hareketle her geçen gün biraz daha fazla alan dersi konularak saat/kredi sayısı yönünden iyice ağırlaştırılan programlardan vazgeçmek istememiştir. Fakat zaman içinde, yeni programlar benimsenip uygulanmıştır. Bu boyuttaki düzenlemelere yönelik eleştirilerin bir kısmı, programlardaki bazı derslerinin kaldırılmasıyla ilgilidir. Örneğin, eğitim felsefesi, eğitim tarihi, eğitim sosyolojisi, eğitim sistemi gibi dersler kaldırılmış, bunlara ilişkin konular, öğretmenlik mesleğine giriş dersine sıkıştırılmıştır. Ne var ki uygulama sonuçları, kısa süre sonra, bu derslerin gerekli olduğunu açık bir biçimde göstermiştir.

Yeniden yapılanmayla gelen bir başka uygulama ise *diğer eğitim fakültelerinden farklı bir statüye sahip olan Ankara Üniversitesi*

Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin, işlev ve fonksiyon açısından birincilere dönüştürülmesidir. Bu uygulama da, eğitim bilimlerinin değişik alanlarına uzman yetiştiren spesifik programların kapatılmasına yol açtığı için ciddi eleştirilere uğramıştır. Uygulamaya konan proje, bu alanlara eleman yetiştirmeyi lisansüstü eğitim programlarına bırakarak, ortaya çıkan açığı kapatmayı amaçlamıştır. Bu uygulamanın bir başka gerekçesi ise, ülkede, bu programlardan mezun olanlara geniş bir istihdam alanı olmadığı için, bunların başka alanlara öğretmen olarak atanmasıydı ki, bu olgu, yeni yapılanmanın gerekçesini güçlendiren en önemli faktörlerden biriydi.

Yeniden yapılanma sürecinde sağlanan bir başka olumlu gelişme de, yine Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında, *eğitim fakültelerine öğretmen yetiştirmeye dönük yerli ve yabancı yayınlar ile öğretim materyal ve teknolojilerinin sağlanması* yolunda adımlar atılmasıdır. Bu suretle eğitim fakülteleri, uzun yıllar sonra, genel ve özel öğretim ile ilgili yerli ve yabancı yeni yayınlara kavuşmaya başlamıştır. Bununla beraber, bu olumlu atılımın arkası gelmemiştir. Söz konusu projenin sona ermesinden sonra, eğitim fakültelerine –döner sermaye gelirleriyle alınanlar hariç- kayda değer miktarda yayın ve teknoloji satın alınmamıştır.

Yeniden yapılanmanın öngördüğü bir başka boyut ise, *eğitim fakültelerinin akreditasyonudur.* Buna göre, eğitim fakültelerindeki eğitim ve öğretim süreci, girdisinden çıktısına kadar, tüm yönleriyle kredilendirilecek ve böylece, bu kurumların nitelik yönünden denetim ve standardizasyonu sağlanacaktı. Fakat bu boyut, bugüne değin, atılan ilk adımların arkası gelmediği için kâğıt üzerinde kalmıştır. Oysa eğitim fakültelerinde kalitede belli bir standardizasyonun sağlanması, böyle bir akreditasyon ile mümkün olabilir.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye Cumhuriyeti'nin öğretmen yetiştirme birikimi ve eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma hakkında buraya kadar söylenilenler şöyle özetlenebilir:

- Türkiye Cumhuriyeti öğretmen yetiştirme alanında zengin bir birikim ve tecrübeye sahiptir. 1998 yılında eğitim fakültelerinde gerçekleştirilen yeniden yapılanmayla ortaya konan sistemin, 1982'den

önceki bazı öğretmen yetiştiren kurumlardaki uygulamalara örneğin ortaöğretim sosyal, fen ve matematik alanlar öğretmenlikleri için getirilen düzenlemenin yüksek öğretmen okullarındaki, ilköğretim ikinci kademeye öğretmen yetiştiren yeni programların üç yıllık eğitim enstitülerindeki ilgili programlara- benzemesi, söz konusu birikimin ne denli güçlü olduğunun göstergesidir.

- Cumhuriyet Dönemi'nde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmen yetiştirme tarihi, sözü edilen olumlu tecrübelere rağmen, bazı olumsuz ve çarpık uygulamalara da sahne olmuştur. Bunların en çarpıcı örnekleri, 1970'li yıllarda, öğretmen yetiştiren kurumların siyasete alet edilmesi, bazı hızlı, fakat son derece nitelikten yoksun öğretmen yetiştirme programlarının açılmasıdır. Bu olgu, siyaseti etkiye son derece açık olan Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmen yetiştirmenin, üniversitelerde öğretmen yetiştirmeye iyi bir alternatif olmadığını göstermektedir.

- Öğretmen yetiştirmenin üniversitelere devredilmesi dünyada giderek daha fazla kabul gören ve hayata geçirilen bir eğilimdir. Bununla beraber, Türkiye'de bu süreç, oldukça sancılı olmuştur. Nitekim bu süreç, 1990'ların ortalarına gelindiğinde, eğitim fakültelerinin *fen – edebiyat fakülteleşmesi*yle sonuçlanmıştır. 1998'deki yeniden yapılanma, eğitim fakültelerini yeniden aslî görevine döndürmek amacıyla yapılmıştır. Bu konuda da kayda değer bir gelişme sağlanmıştır. İlköğretimin tüm branşlarında öğretmen yetiştirmeye yönelik programların açılması, önemli bir atılımdır. Böylece, 1978 – 1998 yılları arasındaki yirmi yıllık bir kayıptan sonra, bu kademede, hayati öneme sahip bir boşluk doldurulmuştur. Ortaöğretim sosyal, fen ve matematik alanlara öğretmen yetiştirmenin fen – edebiyat fakültesiyle işbölümü yapılarak yürütülmeye başlaması da –acil çözüm bekleyen bazı sorunlara rağmen- olumlu bir gelişmedir. İlköğretimdeki atılım, iki ve üç yıllık eğitim enstitüleri modeline, ortaöğretimdeki söz konusu atılım ise, Osmanlı'dan 1978'e kadar süren Darulmuallimîn-i Âliye, Yüksek Muallim Mektebi ve Yüksek Öğretmen Okulu çizgisine paralel bir gelişmedir. Ne var ki, bu olguya rağmen, eğitim fakültelerindeki yeniden yapılanmaya en fazla muhalefet edenler arasında yüksek öğretmen okullarından gelenlerin ve üstelik de bu geleneği hararetle savunanların da bulunması ilgi çekicidir.

- Yeniden yapılanma sürecinde eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştiren programlar arasında bir standardizasyona gidilmesi de olumlu gelişmelerden biridir. Bu, daha önce eğitim fakültelerinde görülen aslı işlevinden uzaklaşmanın yeniden yaşanmasını da önleyebilir.

- YÖK ile Dünya Bankası'nın birlikte yürüttüğü Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında, eğitim fakültelerinin nitelikli öğretim elemanı ihtiyacını karşılamak amacıyla yurt dışına yüksek lisans ve doktora öğrenimi için çok sayıda öğrenci gönderilmesi de, öğretmen yetiştirme alanında atılmış çok önemli ve olumlu bir adımdır. Bu şekilde yurt dışına gönderilerek, öğrenimini tamamlayıp, üniversitelerdeki görevlerine dönen bilim adamları, gelecekte Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve eğitiminin gelişimine önemli katkı sağlayacaklardır.

- Yeniden yapılanmadan sonra eğitim fakültelerinde, sözü edilen pek çok olumlu gelişmeye karşın, bazı eksikler de varlığını sürdürmektedir. Fakülte bazındaki bu eksikliklerin yanı sıra, ülkede, daha genel bir sorun, yeniden yapılanmanın ilke ve pratiğinin tüm eğitim fakültelerinde istenen düzeyde hayata geçirilmiş olmayışıdır. Nitekim birçok eğitim fakültesinde, yeniden yapılanma öncesi durum, birçok yönüyle aynı şekilde devam etmektedir.

Bütün bunlar ışığında, eğitim fakültelerindeki yeniden yapılanmanın nihaî amaçlarına ulaşarak, ülkede ilk ve ortaöğretime daha nitelikli öğretmenler yetiştirilebilmesi için aşağıdaki önerilerin göz önünde bulundurulması faydalı olabilir:

- Her şeyden önce, yeniden yapılanan eğitim fakültelerinin ülkenin öğretmen yetiştirme ihtiyacını karşılama görevini yerine getirebilirlik durumları üzerine nicel ve nitel araştırmalar yapılmalı; bu araştırmaların sonunda elde edilecek bulgular ışığında, mevcut sorunlara çözüm yolları geliştirilmelidir. Bu bağlamda, bilim adamları tarafından yapılacak çalışmaların yanında, yeniden yapılanma sürecinde gündeme gelen fakat tam olarak hayata geçirilemeyen “akreditasyon” projesinin yeniden gündeme alınması da son derece faydalı olabilir; böylece, yeniden yapılanma ilkelerinin bütün eğitim fakültelerinde uygulama alanına konup konmadığı da görülebilir.

- Eğitim fakültelerinde yeniden yapılanmayla ortaya çıkan yeni

sistemin geliştirilmesi için başlatılan çalışmalar sürdürülmelidir. Örneğin, 1996'da başlatılıp iki yıl devam eden Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamındaki öğretim elemanlarının özel öğretim alanlarında yetiştirilmelerine yönelik hizmet içi eğitim seminerlerinin benzerleri, belli aralıklarla ve sistematik olarak yapılmalıdır. Bu programlar, daha önce katılanların gelişmesini hızlandıracağı gibi, söz konusu dönemde böyle katılım olanağı bulamamış öğretim elemanlarının özel öğretim alanlarında yetişmeye başlamalarına önyak olabilir. Böyle bir uygulama, bugün pek çok eğitim fakültesinde varlığını sürdüren geleneksel/öğretmen merkezli özel öğretim derslerinin ortadan kalkmasına zemin hazırlayabilir.

- Yeniden yapılanmayla oluşan modelin uygulamadaki sorunları yapılacak nicel ve nitel araştırmalarla ortaya konmalı, saptanacak sorunlar için ivedi ve kalıcı çözümler geliştirilmelidir.

- Genelde öğretmen yetiştirmenin, özelde de eğitim fakültelerinin sağlıklı olarak gelişmelerini sürdürebilmeleri için, Öğretmen Yetiştirme Millî Komitesi'nin daha sistemli çalışması ve fonksiyonel hale getirilmesi gerekir. Böylece, öğretmen yetiştirme alanında, arz ve talebin baş aktörleri olan YÖK ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında, güçlü bir işbirliği ve koordinasyon sağlanabilir. Bu komite, eğitim fakültelerinin nicel ve nitel olarak, ülkenin ihtiyaç ve olanaklarına paralel bir biçimde gelişmelerine zemin hazırlayabilir.

- Öğretmen yetiştiren kurumlara, İkinci Meşrutiyet ve Atatürk devirlerinde hâkim olan bir bakış açısıyla, “*millî eğitimin erkân-ı harbiyelerini yetiştiren okullar*” olarak bakmak ve onlara, askerî okullara verilen önemi vermek gerekir. Çünkü öğretmen yetiştiren kurumlar Mustafa Kemal Atatürk'ün ifadesiyle, bir milletin iki ordusundan birini “*irfan ordusu*”nu yetiştirmektedir. Dolayısıyla, bu kurumlar, ülkenin sahip olduğu olanaklar ölçüsünde en iyi altyapıya sahip kılınmalıdır. Bugünkü tablo, bu açıdan fazla iç açıcı değildir. Örneğin, yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayan öğretim elemanları, geleneksel ve kalabalık sınıf ortamları, yetersiz öğretim teknolojisi vb. eğitim fakültelerinde niteliği düşüren faktörler olmaya devam etmektedir. Bu koşulların iyileştirilmesi, eğitim fakültelerinin Bilgi Toplumu için yeterli öğretmenleri yetiştirebilmelerini sağlayacaktır.

CUMHURİYETİN ÖZGÜN BİR ÖĞRETMEN YETİŞTİRME MODELİ: KÖY ENSTİTÜLERİ

*Pakize TÜRKOĞLU**

Sayın Konuklar,

Eğitim tarihimize baktığımızda ülkemizin zengin bir öğretmen yetiştirme birikimi olduğu görülür. Osmanlı döneminin fesli öğretmenleri, Cumhuriyetin genç Bakanı Mustafa Necati'nin ülkücü öğretmenleri, Hasan Ali Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç'un Köy Enstitülü öğretmenleri, Gazi Eğitimciler, Yüksek Öğretmenliler, Teknik öğretmenliler, Eğitim Enstitülüler vardı. Şimdi de Eğitim Fakülteli öğretmenler var.

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı geçmişteki öğretmen yetiştiren okullar, programları ve yetiştirdikleri elemanlar yoluyla dönemlerini etkileyen kurumlardı. Meslektaşlar, “Yüksek Öğretmenliyim”, “Gaziliyim”, “Köy Enstitülüyüm” derken okullarının sistem içindeki işleviyle bütünleşirdi.

Bunlar arasında Köy Enstitüleri, eğitime ve öğretmen yetiştirmeye getirdiği katkılarla bizde vedünyada “özgün” bir model olarak anılıyor. Özgün olmasının anlamı, kendi eğitimcilerimiz, öğretmenlerimiz, hatta öğrenciler ve halkın katkısıyla, kendi gerçeklerimiz ve gereksinimlerimiz doğrultusunda yaratılan özgün buluşların Eğitim Biliminin çağdaş ilkeleriyle çakışmasından kaynaklanıyor.

* Eğitimci - Yazar.

1936-1946 arasında hayata geçirilmiş olan bu uygulama, eğitim yoluyla kalkınmayı ve demokratlaşmayı desteklemenin örneğini vermiş, cumhuriyetin yeni insanını yetiştirme bağlamında öğretmen yetiştirmeye ve eğitim bilimine katkı olacak sağlam ipuçları getirmiştir. Bu nedenle Batıda da önemli kabul görüp, UNESCO tarafından gelişmekte olan ülkelere önerilmiş, sistemin ardındaki Eğitimci İsmail Hakkı Tonguç ve yönetimi İsviçre’de yayınlanan Dünya Pedagoji Ansiklopedisinde (LEXIKON DER PADAGOGIK) yer almıştır.³⁷⁶ Bu nedenle Dünya eğitimcisi J. Dewey, “Türkiye’nin Köy Enstitüleri hayalimdeki okullardır.” demiştir.³⁷⁷

Sizlere bu bildiride, köylere yarayışlı öğretmen vb. eleman yetiştirmek için başlatılan Köy Enstitüleri hareketinin getirdiği çağdaş ipuçlarını, öğretmen yetiştirmeye katkı açısından tanıtmaya çalışacağım. Ancak “yeni bir eğitim için öğretmen yetiştirme” amaçlandığından, konuyu izlenen yeni eğitim politikasının sarmalında sunacağım.

Atatürk’ün Eğitim Özlemi

Atatürk, savaştan sonra ekonomi ve eğitime yönelmişti. 1923’te İzmir’de toplanan İktisat Kongresinde, ekonomide sanayileşme ve teknolojiyi işaret edip, “**Türk Halkının eline silah kadar makine de yaraşır.**” diyerek, nasıl bir eğitim önerdiğini de vurgulamıştır.

³⁷⁸

“Toplumsal ilerlemenin güvence altına alınması için köyde kente kadın ve erkeğin aynı haklara ve görevlere sahip olacağı bir toplum ve aile yaşamını yeni düzenin önkoşulu olarak görmüş, modern eğitimin önüne set çeken tabuları yasalarla kaldırmış, kentli ve köylülerin, kız ve erkeklerin sadece okula gitmesi değil çağdaş gelişmelerin ve teknolojinin gereksinimi olan mesleklere yönelmesini, herkesin hak ettiği kültür ve eğitim düzeyine gelmesini istemiştir.”³⁷⁹

³⁷⁶ Mehmet Cimi, **Tonguç Baba**, Akyüz Yay, 1990 İstanbul, s. 281.

³⁷⁷ Fay Kirby, **Türkiye’de Köy Enstitüleri**, Güldiken Yay, 2000, 2. Basım Ank.

³⁷⁸ İ. Hakkı Tonguç, **Köyde Eğitim**, KEÇEV Yay., Ankara, 3. Basım.

³⁷⁹ Johannes Glasneck, **Kemal Atatürk ve Çağdaş Türkiye**, Onur Yay., 1976 Ankara.

Cumhuriyet eğitiminin yasal ve yönetsel dayanakları böyle-
sine sağlam atılmış, yeni bir eğitim sistemi için ünlü J. Dewey ve
başka yabancı eğitimci ülkemize çağrılmış, bizimkilerden dışarı
gönderilenler olmuştur.

Ancak Cumhuriyetin 10. Yıldönümü yapıldığında (1933), kent-
lerdeki birçok olumlu gelişmeye karşın eğitimde beklenen sonuç
alınmadığı, nüfusun %85'i olan köylüye eğitim hizmeti götürüle-
mediği, götürüldüğü yerde de sadece ABC öğrenmenin onların işine
yaramadığı anlaşılıyor. Bu sonuç karşısında Atatürk, eğitimde yeni
bir atılım için hükûmeti ve partiyi zorlarken, “yabancı uzmanları ve
yabancı örnekleri aradan çıkararak, kendi insan gücümüzle bağımsız-
lığımızı nasıl kazanmışsak, kendimize uygun eğitim düzenimizi
de kendi eğitimcilerimizle, kendi gerçeklerimize uygun çabalarla
yaratmalıyız.”³⁸⁰ diyor.

Bu amaçla son olarak Millî Eğitim Bakanlığı'na getirilen **Saffet Arıkan**, Parti programının onun özlemindeki eğitim atılımı için el-
verişli olduğunu biliyordu. Ancak düzenlemeyi yönlendirecek yetkin
bir eğitimci aramıştı. Alışılmış bürokratlardan olmayan Gazi Eğitim
yöneticisi **İsmail Hakkı Tonguç'u** İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne
getirerek O'na Atatürk'ün direktifini anlatıp parti programını eline
tutuşturuyor.

Tonguç'un ilköğretimle ilgili hazırladığı durum saptaması ve na-
sıl bir ilköğretim politikası gerektiğini içeren raporu, Bakan Arıkan,
Başbakan İsmet İnönü'ye, İnönü de Atatürk'e sunmuştur. “Muhtıra”
diye anılan bu raporda Köy Enstitüleri hareketini temellendirecek
ülke gerçekleri ve gereksinimleri yer alıyordu:

- O günlerde nüfusun yüzde seksenbeşi olan 40.000 köyün
sadece 5000'inde okul vardı. Köylerin büyük çoğunluğu, 400 ve
150'nin altında nüfusu olan kapalı yerleşim birimleriydi. İlköğreti-
min çözümü bu az nüfuslu küçük köylere ulaşabilmekle olasıydı.

- Sadece ABC öğrenmek ve bilgi ezberlemek köylünün işine
yaramıyordu. Onları içten canlandırıcı, üretim alışkanlıklarını de-
ğiştirici, hatta bilinçlendirici bir eğitim verilmesi için yeni bir dü-
zenleme gerekiyordu.

³⁸⁰ P. Türkoğlu, **Tonguç ve Enstitüleri**, İş Kültür Yay. İstanbul 2. Basım.

- Kentler için yetişen öğretmenlerin köylere gitmek istemediği, isteyerek gidenlerin de köy koşulları karşısında yıldıdığı, kaçmaya çalıştığı gözleniyordu. Öğretmen adayları köyden alınıp kendi köyüne atanmalıydı.

- Bölgesel ve sınıfsal farklılar, köy-kent yapılanması, fırsat ve olanak eşitsizliğini körüklemekteydi. Bunları azaltmak için bölgelerde ciddi önlemler almak gerekiyordu vb.³⁸¹

Deneyleme Aşaması ve Yasal Dayanaklar

Yeni bir eğitim için yola çıkanların elinde hazır bir reçete yoktu. Ancak İsmail Hakkı Tonguç, dünya eğitim tarihinin, Petsolozi'den bu yana gelmiş geçmiş eğitimcileri, ülkemize çağrılan ünlü eğitimcilerin verdiği raporları iyi incelemiş, ülke eğitimi için düşünmüş, kitap ve inceleme yazıları yazmış, Alman Eğitimci Kerschensteiner'den çeviriler yapmış, Almanya'da öğrenim görmüş yetkin bir eğitimci-dir. Son olarak Avrupa ülkelerinde yeniden incelemeler yaparak işe başlıyor. Gerek hükümete sunulan raporu hazırlarken gerek uygulamaya başlarken aşağıdaki soruların yanıtlarını çok iyi araştırıyor.

- Kim eğitilecek? Fırsat ve olanak eşitliği nasıl yaratılacak? (Nicelik sorunu)
- Nasıl eğitilecek? (Eğitimin niteliği nasıl olacak?)
- Kim eğitecek? (Yeni öğretmenleri nasıl yetiştirmeli)
- Ekonomik gider nasıl karşılanacak? (Eğitimin ekonomik sorunu)

İşe eleman yetiştirmekten başlanarak, önce denemeye girişiliyor. Çalışmalar, eski sistemi bozmadan, eski sistemle işbirliği yapmadan ama kendi kültür ve eğitim birikimimizden de yararlanarak, eğitimin biliminin olanakları iyi kullanılarak ayrıca deneniyor. Bunun için, Tonguç seçtiği gönüllü çalışma arkadaşlarını, “adama iş bulmak değil, işe eleman bulmak mantığı ile arayıp buluyor. Onlardan da kendi yardımcı ve öğretmenlerini aynı yöntemle seçmelerini istiyor.

³⁸¹ İ. Hakkı Tonguç, **İlköğretim Kavramı**, Piramit Yay., Ankara, İkinci Bas.

Önce küçük köylerde açılacak üç yıllık okullar için 8 ayda eğitimci yetiştirme denemesine başlandı. Adaylar, askerliğini çavuş olarak yapmış genç köylüler arasından seçildi. Bunu Atatürk önermişti. Eğitimci beklenenin üstünde başarı gösterince 1936'da Köy Eğitimci Yasası çıkarıldı. 1937'de köylerden seçilen ilkokulu bitirmiş yetenekli öğrenciler için aynı yerlerde Deneme Köy Öğretmen Okulları açıldı. Dört öğretmen okulundan da iyi sonuç alınınca ne yapılacağı anlaşıldı.

İsmet İnönü, 1939'da bakan olan **Hasan Ali Yücel**'den, köyde eğitim atılımının sürmesini istemişti. Yetkin bir kültür ve eğitim adamı olan Yücel, deneme dönemine kendi de katkıda bulunarak, 1940'da 3803 sayılı Köy Enstitüleri Yasasının çıkmasını sağladı, işin başındaki eğitimci Tonguç'u yetkilerle donatarak çalışmalara hız verdi. "Köyde yararlı öğretmeni vb. eleman yetiştirmeyi amaçlayan" bu yasanın ve 1942'de çıkarılan 4274 sayılı "Köy Okulları ve Köy Enstitüleri Teşkilat Yasası"nın hayata geçirilmesiyle köyde eğitime, öğretmen yetiştirme ve istihdamına önemli bir açılım getirildi.

Fırsat Eşitliği ve Öğretmen Yetiştirme İçin Bölgesel Örgütlenme

• Fırsat ve olanak eşitliği yaratarak kısa sürede herkesin devlet güvencesinde ilköğretimden geçmesi gerekiyordu.

• 22 bölgede açılan Köy Enstitüleri ile eğitim hizmetini halkın ayağına götürmek amaçlandı. Her enstitü kendi bölgesinin öğretmeni yetiştiriyor, alanına giren köylerin ilköğretiminden sorumlu ve yetkili sayılıyordu.

• Bu örgütlenme ile bölgesel özellikler dikkate alınarak, Doğu-Batı, kız-erkek arasındaki eğitim açısından olan farklılıklar en aza iniyordu.

- Eğitim seçkinli olmayıp herkesi kapsayacaktı.
- Yetişkin eğitimi de okul ve öğretmen yoluna verilecekti.
- Sistemin okulları yaz kış açık tutularak verim artırılacaktı.
- Zorunlu eğitimin aksamaması için yasa ve yönetmeliklerde

zorunluluk yaptırımları yer alıyordu. Herkesin çocuğunu okula göndermesi ve devam zorunluluğu kesinlikle izlenecek, ödün verilmeyecekti. Sadece öğretmenler değil köylerde muhtarlar, ilçelerde kaymakamlar, illerde valiler de ilköğretim işini destekleyip izleyeceklerdi.

- 1955'e kadar herkesin zorunlu ilköğretimden geçmesi 15 yıllık plana bağlanmıştı.

- Yatılı-yatısız ve mesleğe yönelik 3 yıllık köy bölge okulları yoluyla da 1959'da köylerde sekiz yıllık eğitim tamamlanmış olacaktı. Kentlerde de ortaokullar vardı.

- Böylece devlet, toplumda ekonomik yönden azaltamadığı farklılıkları çocuklar için eğitimde yaratacağı fırsat ve olanak eşitliği yoluyla azaltarak halkı destekleyecek, bu yolla ekonominin nitelikli insan gücünü de hazırlamış olacaktı.

- Her enstitünün öğretmen adaylarını kendi bölge köylerinden alması ve enstitüyü bitirince kendi köylerine verilmesi öğretmenlerin köyde daha güvencede görev yapmalarını etkileyecek, özellikle köy kızlarını öğretmen olmaya özendirilecekti. 20 yıl zorunlu hizmet vereceklerdi. Mesleki yükselmeleri ve kendi çocuklarının eğitim güvencesine alınıyordu.

Yeni Eğitimin Niteliği (Nasıl eğitilecek?)

Köy enstitüleri, nicelik yönüyle nasıl tüm ülkeyi kapsayan bir planlama yapmışsa toplumun beklentileri ve bireyin gereksinimleri yönünde niteliği yüksek bir eğitim için de kendini donatmıştı.

- Köylüye sadece ABC öğretmek değil bununla birlikte onların üretim alışkanlıklarını değiştirecek, yaşamlarını iyileştirecek çok yönlü bir eğitim düzenlemesi amaçlanmıştı.

- Bunun için kültür dersleri yanında, modern **tarım ve teknik** ders ve çalışmalarına da yer vermek gerekiyordu. Ülkemizde ilk kez genel eğitim içinde modern tarım ve teknik eğitime yeterince yer veriliyordu. Çağın ve ekonominin gereksinimi olan nitelikli yeni insanı hazırlamaya yönelik, ülkenin kalkınmasını ve demokratlaşmasını destekleyici etkilerden biri bu yolla yaratılacaktı.

- İsmail Hakkı Tonguç “aydınlanma eğitimi”nin **refah getirici**

olması görüşündeydi.

Tüketici değil üretici, yaratıcı, eli kolu kafası birlikte çalışan yeni insan yetiştirilmesine, yeteneklerin son sınırına kadar ortaya çıkmasına ortam hazırlayan bir uygulama gerekliydi.

Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Sorunu (Kim eğitecek?)

- Yukarıda sözü edilen nicelik ve nitelikte bir eğitimi köylere götürecek öğretmenler, öncelikle kendileri böyle bir eğitimden geçirilerek yeni eğitimin amacına vardırııcı bir donanım kazanmışlardı.

- Yasanın öğretmen yetiştirmeye getirdiği en önemli yeniliklerde biri adayların köyden alınıp kendi köyüne verilmesidir. 22 yerde açılan her enstitü bölgelerinin öğretmenini yetiştirmek, istihdamına yardımcı olmak ve bölgesine giren köylerde ilköğretimde yüzde yüz başarı sağlanmasından sorumlu ve yetkiliydi.

- Her köye öğretmen verilinceye kadar küçük köyler için öğretmen yetiştirme sürecekti. Eğitim kursları Köy Enstitülerine bağlanmıştı.

- Köy Enstitülerinin iki kapılı bir yapıları okullar değil, tarıma elverişli 600 dönümden az olmayan geniş topraklar üstünde çeşitli birimlerden oluşmasının bir nedeni, köyde eğitimin gereksinimi olan ortamı yaratarak, öğretmen adaylarını bu ortam içinde yetiştirmek içindi. Bu nitelikleriyle enstitüler alanlarının modern kültür ve eğitim merkezleri konumundaydı.

- Enstitülere erkek kadar kız öğrenci de alınmasına özen gösteriliyordu, ancak ilkokulu bitirmiş köy kızları az olduğundan ilk yıllarda gelen kızların sayısı azdı.

- Beş yıl süreli olan enstitülerde öğretmen adayları devamlı, yattılı ve karma okutuluyor, enstitüyü bitirince 20 yıl hizmet verme zorunluluğu için yüklenme senedi imzalanıyordu. Böylece öğretmen yetiştirmeye ayrılmış olan ödenek sadece bu hizmeti verecek olanlara harcanıyordu.

- Her öğretmen kendi köyüne ya da yakın köye atanması yanında yer değiştirme kendi isteği ile yapılıyordu. Bunlar çok azdı.

- Her köy okulunun yanında ya da bitişiğinde öğretmen lojmanı,

işliği, uygulama bahçesi, ilgili araçları, avadanlıkları, hayvanları ve uygulama bahçesi vardı.

Öğretmenler köylere gönderilirken donatım bedeli, 50 kitaplı kitaplık, vb. gereksinimleri karşılanıyordu.

Atandıkları yerdeki sorunları için bitirdikleri enstitüden her çeşit desteği alabilirlerdi.

Her adayın atanacağı yeri önceden bilmesi öğretmenler için önemli bir güvenceydi. Enstitüde, il ve ilçelerde ve Bakanlıktan atamaların yıllara göre düzenlenmiş planları olurdu.

Millî Eğitim Müdürleri Enstitüye gelerek o yıl ya da gelecek yıl atanacak adaylara okullarının yapımı gibi konularda bilgi verir onlarla tanışırđı.

Bakanlıkla sağlıklı bir eşgüdüm ve enstitüler arası iletişim ve işbirliği vardı.

İllerde valiler, ilçelerde kaymakamlar, köylerde muhtarlar da eğitim seferberliğini destekleyici dayanışma içindeydi. Valiler, “benim ilimde okulsuz köy kalmayacak”, kaymakamlar, “benim ilçemde devamsız çocuk olmayacak” diye muhtarları sıkıştıırıyordu.

Cumhurbaşkanı İsmet İnönü sık sık enstitüleri denetliyor, ilköğretim seferberliği için radyoda demeç veriyor, çocukların okula devamı için halkı uyarıyordu.

Köy okulları da enstitüler gibi yaz kış ve günün her saatinde açık tutulacağı için okul müdürleri enstitü çıkışlılardan oluyordu.

Öğretim Programları (Çok yönlülük ilkesi)

Köylere götürülecek programın Köy Enstitülerinde öğretmen adayları yetiştirilirken geliştirilmiş olması, sistemi başarıya ulaştırıran etkenlerden biridir.

Beş yıllık enstitü programının ilk üç yılında **çok yönlü genel eğitim** veriliyor, üçüncü yılın sonunda öğretmen olamayacaklar ya da olmak istemeyenler sağlıkçı ve ebeliğe ya da tarım-teknik ustalığına ayrılarak öğretmen olacaklar 4. ve 5. sınıflarda doğrudan mesleğe hazırlanıyordu.

44 ders saati olan haftalık programın yarısı orta öğretim ve öte-

ki öğretmen okullarındaki **kültür** derslerine (22), dörtte biri **teknik** dersler ve çalışmalara (11), dörtte biri de **tarım** dersi ve çalışmalarına (11) ayrılıyordu. Tarım ve tekniğin öğretmen yetiştirme programında bu kapsamda yer alması ülke eğitimi ve genel eğitim yönünden çok önemli bir yenilikti. Ülkenin bayındırlaşması, uygarlaşması böyle bir eğitime bağlıydı.

Kız ve erkek öğrencilere daha birinci sınıfta ortak **motorculuk** dersi ve motor makine kullanma zorunluluğu vardı. (Köy Enstitüleri Öğretim Programı 1943 Ank.)

Başta **bisiklet**, **motosiklet** gibi kimi gerekli araçların kullanmasını, onarımını öğrenmiştik. Bunlar iş içinde kullanılıyordu. Bundan amaç eli kolu kafası birlikte çalışan öğretmenler yetiştirerek ülkeye girmekte olan teknolojinin, modern tarımının alt bilgi ve kültürünün, alt alışkanlıklarının tüm genel eğitimde yaygınlaşmasını sağlamaktı.

İsmail Hakkı Tonguç'un:

“Motoru, makineyi köy okullarının oyuncağı yapacak kadar Köy Enstitülerinde teknik eğitime yer verilecek” demesi bundandı. O dönemde köylerde gereksinim duyulan demircilik, yapıcılık gibi meslekler bu nedenle öğretmen adaylarına öğretiliyordu. Bunlar iş içinde öğretilirken binalar yükseliyor, ağaçlar büyüyordu. Ünlü klasik pedagogların buna akli yatmamış, “amele mi yetiştireceğiz öğretmen mi?” demişlerdi.

Günümüzde motorize bir toplum olmaya özenirken, eğitimimize teknoloji girmediğinden, kullandığımız araçların yabancı olduğu için durmadan trafik kazaları, şofben zehirlenmesi vb. olaylar yaşanıyor. Motora, direksiyona, bilgisayara uzanan ellerin böylesi bir alt kültürü, bilgi, beceri, hız ve kıvraklık alışkanlığı almış olması gerekirdi.

Geçen yıllarda Doğu Anadolu'nun bir köy okulunda soba yakarken ölen öğrenci ve öğretmenin dramı günümüzde öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerinin ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın sorunu olmalıdır. Orada kendisine soru yöneltilen bir öğretmen, “ders mi yapayım, çocuklara soba yakmayı mı öğreteyim, üstelik soba yakmayı ben de bilmiyorum” dedi. Oysa Köy Enstitüsü ilkelerine göre,

eğer o bölgede soba yakma zorunluluğu varsa, okulda soba yakma işinden öğretmen ve öğrenci sorumluyorsa soba yakmak bir derstir. Burada Tonguç'un şu görüşünü dikkatinize sunmak istiyorum:

“Eğitim toplum hayatından kopuk olursa, yani hayatın kendisi değil de bazı pedagogların ileri sürdüğü gibi sadece hayata hazırlık olarak programlanırsa günün birinde kendi yaşamsal durumunu anlamaktan aciz kalır. (. . .) Hayatın kendisi ise en başta iştir.”

- Büyük yeniliklerden biri de **güzel sanatların** her alanını eğitimde kullanmak ilkesiydi. Her öğrenci bir müzik aleti çalmak zorundaydı, folklor oynamak, tiyatro yapmak, ders sayısının ötesinde günlük yaşamın olmazsa olmaz etkinlikleriydi. Cumhuriyet döneminin ilk açık hava Tiyatrosu, Hasanoğlan Köy Enstitüsünde yapılmıştı.

- Programdaki başka önemli bir yenilik de köylü öğrencilerin geldikleri ortam dikkate alınarak, eğitimin temel aracı olan dil gelişimini, **Türkçe okuma-yazma ve yazdırmayı** etkileyecek bir düzenlemeye yer verilmesiydi. Kuruluş döneminde bile barakalardan birinin kitaplık yapılması, **zorunlu kitap okuma saatleri** koyularak okuma alışkanlığı kazandırılması nasıl bir öğretmen yetiştirilmek istendiğini ve köylerde nasıl bir eğitim götürüleceğini gösteriyordu. Enstitülü öğretmenlerin çok okuyanlar ve yazarlar olmasında, her birinin evinde kitaplıkları bulunmasında hatta yetiştirdikleri öğrencilere de okuma alışkanlığı kazandırmış olmalarında bu tutumun etkileri vardır.

- Bu konuda başka bir duyarlılık da Doğu Anadolu'nun hem geri kalmış bölge olması hem de anadili Türkçe olmayan çocukların durumu dikkate alınarak oradaki okullara öğretmen verilmemesi doğrudan öğretmen atanması ve coğrafi konumundan dolayı da daha çok yatılı bölge okulu açılması önlemi getirilmiş olmasındı.

- **Beden Eğitimi, Spor ve Sportif Oyunlar** da programda önemle yer alıyordu. Her enstitüde yeterli spor tesisleri, araçları vardı. Masa tenisi masalarını öğrenciler kendileri yapardı. Hasanoğlan Köy Enstitüsü'nda çok sayıda kayak vardı, futbol sahası yapılmıştı.

Program ve ders konuları arasında bölgesel özellikler, bölgesel sorunlar dikkate alınıyor, çevrenin sağlam kültür öğeleri enstitüde

kullanılıp güzelleştirilerek evrensel kültürle buluşması sağlanıyordu.

- Programdaki derslerin ve etkinliklerin birinin ötekinden daha önemsiz sayılmaması öğrencileri çok yönlü geliştiriyor, yeteneklerini ortaya çıkarıyordu. Bu çok yönlü zengin eğitim ortamında değişen öğrenciler çevreyi değiştirici, yaşamı iyileştirici öğretmenler olarak yetişiyordu. Böyle bir uygulama aslında günümüzde durmadan yazılıp çizilen ama pek de anlaşılmayan “Çoklu zeka” yaklaşımının ortamını hazırlamıştı.

- Köy enstitülerinde çevrecilik bir yaşam biçimiymi. Çevreyi temiz tutmaktan başlayarak, güzelleştirmek, ağaçlandırmak, ormanlaştırmak vazgeçilmez günlük işlerdi. Köy öğretmenlerinin köylerde yaptıkları ilk işler arasında da çamurlu yolların düzeltilmesi, kaldırım yapılması, ağaç dikilmesi, köy ormanı kurulması, bataklık kurutulması gibi çalışmalar vardı. Bunlar ister istemez kendiliğinden bir çevre bilinci yaratıyordu.

- Öğretmen okullarında “Meslek Dersleri” adıyla okutulan dersler, Köy enstitülerinde “Öğretmenlik Bilgisi Dersleri” adını almıştı. Köylere yönelik amaç 4. ve 5. sınıflarda okutulan bu derslerde de kendini gösteriyordu. Köy Sosyolojisi, İş Eğitim Tarihi, İş Ruhbilimi, Özel ve Genel Öğretim Yöntemleri, Çocuk Ruhbilimi vb.

Yöntem Olarak İş Eğitimi

İş eğitimi, sadece bir dersin, bir etkinliğin adı değil sistemin belkemiği idi. Tonguç bu konuyu şöyle açıklıyor:

“Enstitülerde tarım ve teknik çalışmalarına, işlik çalışmalarına yer verilirken, kültür derslerinin eski ezberci yöntemle okutulamayacağı doğaldı. Doğanın içinde, tarla ve bahçelerin arasında açılan bir kurumda Biyoloji ve Tabiat derslerinin kara tahta başında anlatılması artık gülünç olacaktı. Tıpkı bunun gibi ekilip biçilen çadır yaşamından başlayarak, yeni yapılar kurulan, hayvan beslenen bir kurumda kimya, matematik ve geometri derslerini bu alanlarla bağlantı yaratmadan okutmaya kalkışmak büsbütün gülünç olurdu. Onun için bütün derslerin metotlarının kökten değiştirilmesi, derslerin iş içinde iş vasıtasıyla öğretilmesi gerekiyordu.” Yukarıda da değinildiği gibi “**gerçek hayatın işleri içinde eğitim**” ilkesi böyle ortaya çıkmıştı.

- İş eğitimi yöntemi, o güne kadar “öğrenci merkezli eğitim”, “öğretmen merkezli eğitim” tartışmasını gerilerde bırakan yeni bir durum yaratmıştı. Enstitülerde öğretmenle öğrenci iş içinde birlikte çalışıp etkinleşirken, öğretmenlerin sınıf yönetmesi, öğrenci susturması gibi görevlerine gerek kalmadan iş kendi disiplinini ve motivasyonunu yaratarak, yüzde yüz katılım ve etkinleşme ile “tam öğrenme” verimi sağlanıyordu.

- Başka okullar eğitim aracı sıkıntısı yaşarken, enstitülerde ve köy okullarında gerçek hayatın işleri içinde eğitim yaparken, iş araçlarının eğitim aracı konumuna geçmesi eğitim ve öğrenme ortamına büyük bir zenginlik katıyordu. Tonguç’a göre hayatın işleri sadece ameli değildi. Okumak, şarkı söylemek, mandolin çalmak, şiir yazmak da bir işti.

- Kuşkusuz daha da önemli bir yenilik gerçek işler içinde yapılan eğitimin **üretimle** sonuçlanmasıydı. Öğretimin amacı sadece üretmek olmasa da köylüye modern üretim alışkanlığı kazandırmak amaçlardan biriydi. Böylesine örgütlenmiş bir ortamda, gerçek araç gereçlerle yapılan ve üretimle sonuçlanan etkin bir eğitimin öğrencide yaratacağı öğrenme veriminin ve mutluluğunun yerini başka bir etkinin yaratabilmesi kolay değildir. Öğrenmede önemli olan öğrencinin etkinleşmesi, yaratmasıdır çünkü. Yapılan üretimin eğitimin giderine büyük katkı sağlaması da önemli bir kazanımdı.

Başka eğitimcilerde yalnızca el becerileri kazandıran ya da yalnızca amaç olan iş, Tonguç’un uygulamasında “yöntem” durumuna geçerek, eğitime ekonomi ve üretimden başka pedagojik, psikolojik, sosyal ve kültürel zenginlikler de katıyordu. İş eğitimi yönteminin yarattığı öğrenci dayanışması ve emeği ile pedagojiden ödün vermeden, ama onu fildişi kulesinden indirip iş içine sokarak, kısa sürede bozkırların ortasında uygar ve zengin bir eğitim ortamı böyle yaratılmıştır. Her enstitü bu yöntemle kendi kuruluşunu yaparak bir kültür merkezi durumuna gelirken çevresini de etkilemiş iyileştirmiştir.

Bu ortamda yetişen öğretmenler köy okullarını da aynı yöntemle kurup işletmişler, köylü öğrencilerin çok yönlü yetişmelerine ortam hazırlamışlar, elde edilen ürünler de okulun ve öğretmenin gereksinimine katkı olmuştur. Öğrencilerin ve yetişkinlerin okul yoluyla modern tarım bilgi ve alışkanlıkları kazanmaları köylerin iyileşmesi, halkın bilinçlenmesi yönünde etkiler yaratmaktaydı.

Öğrencilerin Yönetime Katılması

Enstitüde kalitenin yükselmesi, kurumun iyi işlemesi için öğrenciler bir yandan işleri paylaşıırken bir yandan da yönetime katılıyorlar, doğrudan yetki ve sorumluluk alıyorlardı. Öğrencinin yönetime katılması atanmış yöneticilerin işini azaltmaz, işlerin daha iyi yürümesini, niteliğin yükselmesini sağlardı.

Ancak öğrencilerin yönetime katılması günümüzde kimi eğitim kurumlarında olduğu gibi sadece öğrenci haklarını aramak ya da temsil etmek anlamında değil, doğrudan eğitim ortamının iyileşmesine katkı içindi. Haklar zaten herkesin gözünün önündeydi. 1968’de Avrupa’yı kasıp kavuran ve başka ülkeleri de etkileyen öğrenci eylemlerinde yönetime katılma isteği başta geliyordu. Bu olayın enstitülerden 25 yıl sonrasına rastlanmasına dikkatinizi çekmek isterim.³⁸²

Her şeyin öğrenci-öğretmen ve yönetici ortak çabasıyla yürütüldüğü bu ortamda herkesin katıldığı **eleştiri toplantıları** bir yandan günlük işlerin daha iyi yürütülmesini sağlıyor, eğitimin niteliğini yükseltiyor, demokratlaşmaya yol açıyordu. Öğrencilerin birbirlerini, öğretmenlerini, yöneticileri açıkça eleştirebilmesi olağandı. Elbette onlar da öğrencileri eleştirirlerdi. Kişisel amaç olmadığından kimse kimseye kırılmaz, teşekkür bile edilirdi. Eğer öğrencilerin işlere ve yönetime katılması, eleştiri günleri olmasaydı. II. Dünya Savaşı’nın da gölgelediği o kıtlık yıllarında, o düzeyde bir eğitim sağlanamazdı.

Yeni Bir Ölçme-Değerlendirme ve Seçme Yöntemi

Öğretmen yetiştirirken geliştirilen yeni eğitim, bir yandan da öğrenciler için yaşamsal önemde olan “ölçme-değerlendirme ve seçme” tekniklerinde de kendi yöntemini bulmuş, sınavları eleyici olmaktan çıkarak, elemeyen, çok yönlü gelişimi değerlendiren, öğrenciyi yönelten teknikler geliştirilmiştir. O sistemde öğretmenle öğrenci arasında not tartışması olmaz, bu durum çalışkanlık yaratırdı. Ancak zayıf durumdaki öğrencilerin yetişmesine yardımcı olunur, bilen bilmeyene öğretmesine başvurulurdu.

³⁸² İ. H. Tonguç, **İlköğretim Kavramı**, KEÇEK Yay., Ankara 2004, 2. Baskı.

Yüksek öğretim için yapılan iki aşamalı seçmede, öğrencinin ortaöğretimdeki 5 yıllık birikimi, bir alanda sivrilmesi, çalışkanlığı, bakanlık sınavı ve her enstitünün mezun ettiği öğrenci sayısına uygun **bölgesel kontenjanla** öğrenci seçme, elit bir yüksek öğrenim gençliği yaratıyordu. Kalanların işleri hazır olduğu için kimse yüksek öğrenime gitmediği için üzülmüyordu.

Yüksek Köy Enstitüsü

Hasanoğlan Köy Enstitüsü içinde açılmış olan Yüksek Köy Enstitüsü Tüm Köy enstitülerinin merkezi, kalbi demektir. Bu kurum bir yandan kesim müfettişi, eğitim danışmanı, eğitim araştırmacısı, Köy Enstitülerine ve Köy Bölge okullarına yönetici ve öğretmen yetiştiriyor, bir yandan da enstitüler arasında program ve örgütsel eşgüdüm sağlıyordu. Ankara Üniversitesi fakülte ve yüksekokullarının seçkin bilim adamları, kültür ve eğitim adamları bu yüksek okulun öğretmenleriydi. Burayı bitirenler arasından her yıl öğretim üyeleri kurulunca seçilen asistanlar bu yüksek okulun gelecekteki öğretim elemanı olacaklardı. Sistemin ilkten yükseğe kadar kendi elemanlarını kendi içinde yetiştirmesi elemanların eğitimle, köyden eğitim konusuyla yakınlığını pekiştiriyordu. Son olarak Yüksek Köy Enstitüsünde toplanan tüm enstitülerden öğretmen, öğrenci ve yönetici temsilcilerinden ve bakanlıktan gelen bir kişiden oluşan bir ortak yönetim kurulu oluşmuştu.

Öğretmenlik ve Yöneticilik Stajı

Köy enstitülerinde mandolin çalma gibi kimi becerileri bilen bilmeyene öğretmesi yöntemi vardı. Bunun gibi günlük yaşamda, işlerde alınan nöbetçilik ve yöneticilik görevleri de öğrencilerde öğretmenliğe yatkınlık kazandırıyordu. Her enstitünün içinde öğrencilerin staj yapacağı uygulama okulu vardı. Bahçesi, işliği ve sınıflarıyla köy okullarının bir örneği olarak yapılan uygulama okulları, köy okullarının laboratuvarı konumundaydı. Öğretmen adayları son sınıfa geldiklerinde bu okulda yeterince uygulama olanağı buluyordu.

Öğretmen adaylarının ikinci staj alanı uygulama köyleriydi. Bir

öğretmen bir grup aday öğrenciyi alarak bölge köy okullarına bir aylık staja götürür, ancak bir okulda çok sayıda öğrenci staj yapmazdı. Öğretmen, adayları köylere dağıtır, onları denetlerdi.

Yüksek Köy Enstitüsü öğrencileri ise birinci yıl enstitülerde birer buçuk ay öğretmenlik stajı, ikinci yıl bölgelerinde yöneticilik ve müfettişlik stajı, üçüncü yıl bakanlıktan ilköğretim şube müdürü yanında eğitim yöneticiliği stajı yaparlardı. Adaylar, bir buçuk ay süren bu stajlarda doğrudan görev alırlar, kendilerine yolluk ve aylıklar da verilirdi.

Denetleme Konusu

Denetlemeye de yeni bir anlayış getirilmişti. Enstitüler, yöneticilerini ve denetçilerini kendi içinde yetiştirme yoluna gitmiştir. Özellikle Yüksek Köy Enstitüsü çıkışlı kesim müfettişleri, gezici başöğretmenler vb. elemanlar sadece teftiş değil gittikleri yerlerde öğretmenlere rehberlik hizmeti vermekle de yükümlüydüler. Böylece öğretmenler denetçiden korkma yerine sık sık gelmelerini istiyorlar, onları bekliyorlar, hatta kimi zaman enstitüye mektup ya da haber göndererek sorunlarını dile getirip kendisine yardım götürecek bir müfettiş ya da uzman istiyorlardı.

Ekonomik Sorun

Cumhuriyetin üstünden 10 yıl geçmesine karşın çoğunluğa ulaşamamanın bir nedeni olarak ekonomik giderle başatmanın zorluğu olmuştur. Batı toplumları örnek alınarak yapılan eğitime kaynak bulunamıyordu. Enstitülerde öncelikle yapılanlardan biri ekonomik davranmak israfı önlemektir. İkincisi de eğitimi kendi giderinden sorumlu tutarak ekonomi yaratarak giderine katkıda bulunmaktı. İş eğitimi yöntemi ve öğretimin gerçek işler içinde yapılmasından ortaya çıkan ürünlerin eğitime katkı sağlaması, ekonomisinde büyük bir rahatlama yaratıyordu. Böyle olması her enstitünün kendi bünyesinde ekonomik yönden özgür davranmasını da sağlıyordu.

Ayrıca halkımız nasıl kendi camisini yapıyorsa, imece yoluyla kendi okullarının yapımına da katılmaları yasa da yer almıştı. Köylerde okulun üretim alanlarından elde edilen ürünlerin öğretmen ay-

lığına ve okulun giderine katkı olması özgün bir buluştu.

İsmail Hakkı Tonguç'a göre eğitim uygar bir ortamda yapılmalıydı. Uygar olmayan ortamda yapılanlar eğitimsel etki yapmaz, insanı değiştirip geliştiremezdi. Köy enstitülerinde devletten gelen parayla yetinmeyerek, eğitimin kendi gücüyle uygar ortamını yaratması yolu tutulmuş, bunda başarı sağlamıştır. Eğitimin bu yöntemle niteliği ve ederi yüksek zengin eğitim kurumları olmuşlar, öğrenciler kendi yarattıkları zengin bir ortamında yetişmişler. Bu yol köy okullarında da izlenmiştir. Değilse II. Dünya Savaşı'nın kıtlık yıllarında böyle bir eğitim yaratılamazdı.

Sayın Konuklar!

Köy enstitülerinin öğretmen yetiştirmedeki başarısında ve öğretmenlerin köylerdeki başarısında devlet desteğinin yanlarında olduğunu bilmeleri ve bu desteği görmelerinin önemli etken olduğu bir gerçektir. Dönemin tek partisi CHP'nin eğitim politikası böyle bir uygulamaya elvermişti. Çağımızdaki hızlı gidiş, dev teknolojik atılımlar, gelişmiş ülkelerde bile kaygı verici kültür ve eğitim sorunları yaratıyor. Geçmişin ünlü eğitimcileri ve getirdikleri sistemler artık günümüz için çözüm olmakta zorlanmaktadır. Ama Türkiye'nin Köy Enstitüleri ve hareketin mimarı İ. Hakkı Tonguç'un eğitime ve öğretmen yetiştirmeye getirdiği katkılar bizde ve batıda 21. yüzyılda da gündemdedir. Çünkü bu hareket çakılı bir sistem değil, ülkenin gerçekleri ve çağdaş gereksinimlerine göre, eğitim biliminin bulguları doğru kullanılarak, deneyleme yoluyla yapılmış bir düzenlemedir.

Kendi eğitimcilerimiz, öğretmenlerimiz ve öğrencilerce, Atatürk'ün eğitim görüşlerinden süzülen bu özgün uygulamadan bir zamanlar politik nedenle cayılmış olsa da, köyde eğitimden yola çıkılsa da ilk, orta ve yükseköğretim bağlamında her zaman kullanılacak çağcıl ipuçları vermiştir. Günümüzün değişen koşullarında eğitimde ve öğretmen yetiştirmede bu ipuçlarından yararlanmak her zaman olasıdır.

Bu konularda yetkili ve sorumlu konumda olan Eğitim Fakültelerinde Köy Enstitülerinin araştırma konusu edilmesi, hatta ders

konusu olarak incelenmesi, eğitim bilimleri bakış açısıyla saptanan sonuçların eğitimimizi düze çıkarmada ve öğretmen yetiştirmede kullanılması yararlı olur. Saygılarımla.³⁸³

³⁸³ P. Türkoğlu, “Eğitimin Güncel Sorunları ve Köy Enstitüleinin Getirdiği İpuçları”, “Yeniden İmece Dergisi”, İzmir, Sayı 7, s. 30.

GÜNÜMÜZ TÜRKİYE'SİNDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME: MEVCUT DURUM VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

*Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN**

Eğitim sisteminin geliştirilmesinde, eğitimin temel taşı olan öğretmenlerin yetiştirilmesi en önemli konulardan biridir. Öğretmenlik mesleğinde bugüne kadar olumlu kabul edilecek gelişmeler gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin eğitim düzeyi Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana sürekli olarak gelişmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen ihtiyacı askerliğini çavuş olarak yapanlardan karşılanırken, bugün ilköğretim okullarında öğretmenlik yapabilmek için dört yıl süren yüksek eğitim almak ortaöğretim kurumlarında öğretmen olabilmek için de yüksek lisans yapmış olmak gerekmektedir. Son on yıl öncesine kadar öğretmen yetiştiren fakülteler, öğrencilerin üniversite tercihlerinde sıralama olarak sonlarda tercih edilirken, son yıllarda bu fakülteler eskiye oranla daha çok öğrenci tarafından tercih edilmesi nedeniyle zor kazanılan fakülteler arasına girmiştir. Eğitim Fakülteleri, artık ÖSS'de ilk yüzde 10'lara giren öğrencilerin öğrenim gördükleri yerler olmaktadır.

Bu çalışmanın ilk kısmı ülkemizde öğretmen yetiştirmenin bugünkü mevcut durumu ile ilgilidir. Bu konuda, öğretmen yetiştirmenin tarihçesine girmeden 1997 yılındaki eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve sonrasındaki durum incelenecektir. 4 Kasım 1997'de YÖK eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırmaya gitmiştir. Bu sisteme göre ilköğretim okullarına öğretmen yetiştirmek için eğitim fakültelerinde ilköğretim bölümleri kurulmuştur.

* İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi.
Eski MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı.

İlköğretim bölümünün altında, anaokulu öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalları yer almaktadır. Türkçe öğretmeni yetiştiren Türkçe Eğitimi Bölümleri ise ilköğretim bölümünün çatısı altında değil bağımsız bir bölümdür, çünkü eğitim fakültelerinde temel dersler arasında olan Türk Dili 1 ve Türk Dili 2 dersleri de bu bölümler tarafından verilmektedir. Liselere öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim gören öğrenciler ise 3, 5 yıl Fen-Edebiyat fakültelerinin ilgili alan derslerini alacaklar, ardından 1, 5 yıl da eğitim fakültelerinde öğretmenlik formasyonu almak için Tezsiz Yüksek Lisans öğrenimine devam edeceklerdir. Tezsiz yüksek lisans öğrenimini vermek üzere ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi ve ortaöğretim fen ve matematik alanlar eğitimi bölümleri kurulmuştur. Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştiren programları ile Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında uygulanan programlar birbirlerinin paraleli halinde düzenlenmiştir. Öğretmenlik formasyonuna verilen önem artmış, bu bağlamda formasyon derslerinin sayısı arttırılmıştır. Ayrıca formasyon dersleri, öğretmen adaylarının, kağıt üzerinden, yetişmelerini sağlamak yerine alana dönük staj niteliği taşıyabilmeleri amacıyla, bu derslerin büyük bir kısmına uygulama saatleri de eklenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin modern çağın gelişmelerinden en üst düzeyde faydalanabilmeleri için öğretmen yetiştiren programlara bilgisayar dersi zorunlu tutulmuştur.

Yeni yapılanmanın en faydalı yönlerinden birisi öğretmenlik uygulamasına verilen önemin artmış olmasıdır. Eski programlara göre öğretmenlik uygulaması dersi sadece son sınıfta verilmekteyken, yeni yapılanma ile öğretmenler birinci sınıftaki gözlem çalışmaları da dahil olmak üzere üç yarıyıl okullarda staj yapmaktadırlar.

Ancak yeni programda öğretmenlerin yetiştirilmesine baktığımızda çok önemli bir eksiklik göze çarpmaktadır. Tarihinde bir çok farklı eğitim kurumu ve öğretmen yetiştirme politikası olan bu milletin, günümüzde öğretmen yetiştiren programlarında zorunlu dersler arasında "Türk Eğitim Tarihi" dersi yer almamaktadır. Tarihten ders almayan milletler için, tarih tekerrürden ibarettir. Tarihteki yanlışların tekrar edilmemesi için eğitimcilerin geçmişin doğruları ve yanlışlarını derinlemesine inceleyerek bunlardan gerekli dersleri

çıkarmaları gerekmektedir. Sadece Türk eğitim tarihi dersi değil, eğitim sosyolojisi ve eğitim felsefesi dersleri de zorunlu ders olmaktan çıkarılmıştır. Bu dersler öğretmen adaylarına sistem boyutunda düşünme yetisi kazandıran derslerdir. Bu derslerin kaldırılması ile öğretmenler yaptıkları işe sadece yaptıkları boyuttan bakmaya mahkum edilmiş, bütüncül bir yaklaşımla sistemi görme ve irdeleme yetisi kazanmalarının önüne geçilmiştir. Öğretmen adeta mekanikleştirilmiştir. Bunun için de Türk Eğitim tarihi, eğitim sosyolojisi ve eğitim felsefesi dersleri öğretmen yetiştiren programlarda zorunlu ders olarak okutulmalıdır.³⁸⁴

Bizim tarihimizde yüz akımız olan bir öğretmen yetiştirme modelimiz vardır: Köy Enstitüleri. 1940 yılında açılan bu kurumlarda sadece öğretmen değil, köyün diğer ihtiyaçlarını da karşılayabilecek; tarım, sağlık gibi konulardaki gelişmelerde köy halkına önder olacak ve bu sayede köyün sosyo-ekonomik kalkınmasına önderlik edecek aydınlar yetiştirilmekteydi. Günümüzdeki öğretmen yetiştirme programlarının dayanacağı temel felsefe, köy enstitülerinin felsefesi olmalıdır. Öğretmenler sadece sınıfa girip dersini anlatacak bilgi aktarıcılar olmamalıdır. Öğretmenler içinde buldukları toplumun kalkınmasına önderlik edecek kişilerdir. Öğretmenlerin toplumdaki saygınlıklarını tekrar kazanmaları için onlara köy enstitülerinin yüklediği vizyonu tekrar kazandırmak gerekmektedir.

Öğretmen adayları sadece ilgili bilim alanlarındaki temel bilgilerle donatılmakla yetinmemeli, aynı zamanda hızla gelişmekte olan bilgisayar teknolojisini de çok iyi kullanmayı bilmelidirler. Günümüzde bilgiye ulaşmanın çok çeşitli ve kolay yolları vardır. Ancak bu geniş bilgi bombardımanı yeni bir sorunu getirmiştir: doğru bilgiyi alıp kullanmak. Öğrencilerin doğru-yanlış her türlü bilgiye

³⁸⁴ 5-11 Mart 2006 tarihleri arasında 7 gün süreli “Eğitim Fakülteleri Program Geliştirme Çalıştayı” düzenlenerek yeni öğretmen yetiştirme program tasarımları hazırlanmıştır. Sunulan görüşler, “Eğitim Fakültelerini Geliştirme Komisyonu” tarafından değerlendirilerek Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarında değişikliklere gidilmiş; ve bu değişiklikler için 21 Temmuz 2006 tarihli YÖK Genel Kurulunda uygulama için olur alınmıştır. Bu bağlamda, eğitim fakültelerinde genel kültür dersleri olarak, Bilim Tarihi, Türk Eğitim Tarihi, Felsefeye Giriş gibi dersler konulmuştur. Programın esnek yapısı nedeniyle, fakülteler, farklı genel kültür dersleri de okutabilecekler ve bu dersleri zaman içinde değiştirilebileceklerdir.

ulaştığı günümüzde, öğrencilerine doğru bilgiyi alıp işleme yolunda rehberlik edecek öğretmenlerin de bilgiye ulaşma kaynaklarını çok iyi kullanmayı bilmesi gerekmektedir. Bilgisayara dayalı teknoloji, gündelik hayatımızın önemli bir parçası haline gelmektedir. Yetişen kuşağın aşinalık düzeyinde bile olsa bilgisayar konusundaki bilgi eksikliği, hayatın her alanında etkili yaşayabilmesini dezavantajlı hale sokmaktadır. Bu nedenle, eğitim fakültelerinde yetişen öğretmen adayları, bilgisayar ve uygulamaları konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahip olabilmelidir. Bu bağlamda, eğitim fakültelerinde bilgisayar dersinin zorunlu olması faydalı bir uygulamadır, ancak bu dersin işlenişinin güncel gelişmeler takip edilerek sürekli revize edilmesi gerekmektedir.

Bilgi çağına girerken, daha çok bilgi aktarmaya dayalı klasik öğretim anlayışı, yerini bilgiye ulaşma ve elde etme yolları, eleştirel düşünme ve bilgisayar aşinalığı gibi temel becerilerin kazandırılmasına bırakmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen yetiştiren kurumların, daha çok kuramsal temellerin aktarılmasına dayalı eğitim yerine, pratik becerilerin kazandırılmasına dayalı öğretime yer vermesi daha işlevsel olacaktır. Örneğin, müzelerin eğitimde kullanılma yolları, kütüphanelerden faydalanma yolları ve medya eğitimi gibi konulara yer verilmelidir. Günlük hayatımızın önemli parçası haline gelen bir diğer olgu da medyadır. Nitekim medya, sunduğu çok yönlü bilgilerle çocuğun eğitim sürecine dâhil olmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler, okul dışı bir ortamda sistematize olmamış bir bilgi yığını ile karşı karşıya kalmaktadır. Öğrencilerin medya yoluyla sunulan bu bilgilere karşı duyarlı olabilmelerini ve bu bilgilerden negatif yönde etkilenmeden faydalanabilmelerini sağlamak amacıyla, eğitim fakültelerinin programlarında “*medya eğitimi*” konularına da yer verilmelidir.³⁸⁵

Ülkemizde bütün eğitim fakültelerinin şartları aynı değildir. Bu da olanakları fazla olan üniversitelerden mezun olan öğretmenlerle daha kısıtlı olanakları olan üniversitelerden mezun öğretmenler

³⁸⁵ Yeni ilköğretim ders programı kapsamında 2006 Eylül ayında ilköğretim ikinci kademe sınıflarına “medya okur yazarlığı” isimli bir seçmeli ders konmuştur. Okullarımızda böyle bir dersin varlığı da üniversitelerimizde bu bağlamda eğitim verilmesinin gerekliliğini arttırmıştır.

arasında çalışma hayatına başladıklarında farklılıklara sebep olmaktadır. Bu açığın kapatılması için tüm eğitim fakültelerinin internet üzerinden takip edebilecekleri bir bilgi ağı oluşturmak faydalı olacaktır. Bu bilgi ağı online kütüphane hizmetlerini, internet üzerinden yayınlanacak panel, söyleşi vb. çalışmalarını ve en önemlisi de öğretmen adaylarının bilgi alış verişini içerebilecektir.

Eğitim Fakülteleri arasında yeterli bir ilişkinin ve işbirliğinin olduğunu söylemek güçtür. Araştırma ve geliştirme etkinliklerinde fakülteler arası ilişkiler kurulmalıdır. Ancak asıl ilişki, öğrencilerin değişik fakültelerden dersler alabilmelerini sağlayacak şekilde olmalıdır. Bu tür bir ilişki fakülteler arasında olduğu gibi, öğretim üyeleri ve öğrenciler arasında da kuvvetli bir etkileşime yol açacaktır.

Bir öğretmen yetiştiren fakültenin, mezunlarını sunacağı ilk ve orta dereceli okulları tanımadan onlar için verimli eleman yetiştirebilmesi zordur. Bu nedenle, ilk ve orta dereceli okullarla bu okullara öğretmen yetiştiren fakülteler arasında kuvvetli bir etkileşim mekanizması kurulmalıdır. Bu açıdan, eğitimin ve özellikle öğretmenliğin gelişmesi için iki kurumun da birbirlerine katkı sağlayacak ilişkileri geliştirmeleri son derece önemlidir.

Bilgilerin hızlı değiştiği bir çağdayız. Üniversite sıralarında dört yıl boyunca kazandırılan bilgiler kısa zamanda geçersiz olabiliyor. Bu açıdan, öğretmenliği yeni bilgilerle donatmak için öğretmenlerin hizmet içi eğitimden geçirilmesine sürekli olarak önem verilmelidir. Öğretmenlik için gerekli olan niteliklerin genelde olduğu gibi eğitim fakülteleri tarafından uzun vadede verilmesi beklenmemeli, bu nitelikleri zamanında kazandırma konusunda hizmet içi eğitim kurumu daha işler hale getirilmelidir. Öğretmenlerin yetiştirilmesi sadece üniversite eğitimleri ile sınırlı tutulmamalıdır. Yaşam boyu eğitim öğretmen eğitiminin de vazgeçilmez parçası haline gelmelidir. Öğretmen eğitimi için yapılacak çalışmalarda hizmet içi eğitime daha fazla önem verilmelidir. Çünkü sisteme her yıl dâhil olan az sayıda öğretmene göre mevcut öğretmenlerin sistem üzerindeki etkisi mukayese edilemeyecek oranda büyüktür. Bu nedenle öğretmen yetiştirme konusunda hedef ve öncelikli kitle var olan öğretmenler olmalıdır. Var olan öğretmenlerin eğitimi de hizmet içi eğitim programları yoluyla olabilir. Hizmet içi eğitim çalışmaları sadece Millî

Eğitim Bakanlığı'nın merkez örgütünün yaptığı bir iş olarak görülmemelidir. Üniversiteler de öğretmenlere hizmet içi eğitim vermede daha aktif ve kurumsal olmalıdırlar. Üniversitenin görevi öğretmen adaylarını lisans düzeyinde mezun ettikten sonra bitmemektedir. Üniversiteler sadece panel ya da konferans gibi çalışmalarla öğretmenlere hizmet içi eğitim sunmakla sınırlı kalmamalı; gerektiğinde ve ihtiyaç olduğunda bir öğretmenin kendini geliştirebilmesi için uygun alt yapı sistemini kurarak yaşam boyu öğrenme ve gelişme sürecine destek olmalıdırlar. Örneğin üniversiteler öğretmenlere yönelik, kendi bünyelerinde düzenli kurslar organize edebilirler. Kurslar vb. çalışmalar öğretmenler için özendirici olmalıdır. Mesela bir öğretmen böyle bir kursa katılabilmek için mesai saatleri içinde derslerini ayarlamak gibi sıkıntılarla karşı karşıya kalmamalıdır. Üniversiteler bu tür çalışmalarını öğretmenlerin mesai saatlerine uyacak şekilde düzenlerlerse katılım ve verimlilik oranları da daha yüksek olacaktır.

Günümüzde öğretmenlerin görevlerinde büyük değişiklikler olmuştur. Türkiye bilgi toplumu olma yolundaki çalışmalarına hızla devam etmektedir ve bu konuda en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Bilgi toplumları demokrasiyi temel alan sosyal yapılardır. Bilgi toplumunun temelini oluşturacak nesilleri yetiştirecek öğretmenler, bağınazlıktan uzak, öğrencilerine düşünce özgürlüğü aşılayabilen hoşgörü anlayışını sağlam bilimsel temellerle pekiştirmiş kişiler olmalıdırlar. Öğretmen yetiştirmede hiç vazgeçilmeyecek esas, hür ve bilimsel düşünceli aydın yetiştirmektir. Öğretmen yetiştirme programları da bu felsefeyi temel alarak şekillenmelidir. Günümüz bilgi toplumlarında öğrenciler eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde daha aktif olacaktır. Eğitim ortamı ise daha özgür olacaktır. Amaç, hayatla iç içe olan ve yaşam boyu devam edecek bir öğrenme süreci oluşturmaktır. Öğretmen yetiştirme programlarını şekillendirirken öğretmenlerin bu yeni yaklaşımdaki rolleri mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Bu süreçte öğretmen daha çok öğrenme ortamını düzenleme ve öğrenciye danışmanlık etme rollerini üstlenecektir. Eğitim öğretim faaliyetlerinde asıl olan vizyondur. Yeni eğitim öğretim yaklaşımlarının özgürleşerek öğrenmeye dayanan vizyonu öğretmenlerce benimsendikten sonra; her türlü kitaplar gibi yazılı kaynaklar, hatta programlar bile öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi

özümseyip, eski öğrenmeleri ile yapılandırmaları sürecinde birer araç olarak kalacaktır. Bunun için öğrenme süreçlerini ve sınıf içi faaliyetleri bu araçlarla sınırlamayan; özgür öğrenme sürecinde, temel vizyonu benimseyen ve öğrencilerine de benimsetme çabasında olan öğretmenler yetiştirilmelidir. Modern dünyaya ayak uydurma yolundaki çalışmalarına hızla devam eden ülkemizde, tüm yazılı materyallerin, programların vb. destek kaynakların, eğitimde birer amaç ya da eğitimin temel odak noktası olmadığını bilen, sınıf içi çalışmalarının odağına öğrencisini, kendini ve özgür bir öğrenme sürecini koyan öğretmenler yetiştirmeye ihtiyacımız vardır.

6. ÖZEL KONULAR

CUMHURİYET DÖNEMİNDE DİN EĞİTİMİ

*Prof. Dr. Halis AYHAN**

Eğitim-öğretimin başarısı için yapılacak eğitim-öğretim faaliyetlerinin birey ve toplumun ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilmesi şarttır. Bu da eğitim-öğretimde gerçeklik hükümleriyle değer hükümlerinin birlikte verilmesine bağlıdır. Bu hükümlerden biri diğerine feda edilemez. Bu nedenle gerek gerçeklik hükümlerinin gerekse değer hükümlerinin zamanında, doğru ve yeterli bir şekilde bireye kazandırılması gerekmektedir.

Eğitim tarihimize baktığımızda; çok yönlü bir ilim ve fikir adamı olan Katip Çelebi (1609-1659), Mizanu'l Hak fi İhtiyâri'l-Ehak adlı eserinde, “Sonra gelenler “Bu dersler (Haşiye-i Tecrid ve Şerh-i Mevakıf) felsefiyattır” diyerek kaldırıp (onların yerine) “Hidâye” ve “Ekmel” dersleri okumayı makul gördüler. Yalnız, bunlarla yetinme makul bir şey olmadığı için ne felsefiyat kaldı, ne Hidâye, ne de Ekmel.”³⁸⁶ diyerek, Osmanlı eğitiminde değerler adına tabii bilimlerin dışlanması sonucu yaşanan sorunlara dikkat çekmiştir.

Değerler eğitimi yapabilmek adına tabii bilimlerin dışlanması ne kadar sakıncalı ise; sadece tabii bilimlere yönelip değerler alanını boş bırakmak da o derece sakıncalıdır. Değerler eğitiminin önemli bir kısmını ise dinler oluşturmaktadır.

* **Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölüm Başkanı.**

³⁸⁶ Katip Çelebi, **Mizanu'l Hak fi İhtiyâri'l-Ehak** (İslâm'da Tenkid ve Tartışma Usûlü), (sad. Mustafa Kara), İstanbul 1981, s. 32-33.

Günümüz insanı pek çok alanda güçlü donanımlara sahip olmasına rağmen, kendisini evren içinde eksik, yetersiz ve çaresiz hissetmesi nedeniyle, bunalıma düşmeden manevi tatmine kavuşmak ve varoluşuna yaşama sevinci katan yüksek anlamlar kazandırmak arayışındadır. “Voltaire’den Marks’a değin tüm Aydınlanma düşünürleri, dinin fetişizmden ve animistik boş inançlardan ibaret olduğuna, dolayısıyla da 20. yüzyılda ortadan kaybolacağına inanıyorlar ve bilimin insanoglunu uğraştıran tüm sorunların üstesinden gelebileceğini düşünüyorlardı. Ancak tüm bu düşüncelerin boşa çıktığı insanlığın dinsel canlanmanın, dine dönüşün her gün bir yenisi ile evrensel bir olgu olarak karşılaştığı ileri sürülmektedir.”³⁸⁷

Bir ruhanî liderin ifadesiyle; “Günümüz insanı son derece belirgin bir inanma ihtiyacı içindedir. Hatta bu ihtiyaç, mensubu bulunduğumuz tek Tanrılı semavî, kitabî dinlerin tebliğ edildiği dönemlerde olduğundan şimdilerde daha güçlü ve verimlidir. Bunu öğrencilerimin, dindaşlarımın ve yüz yüze geldiğim insanların yönelttiği sorulardan anlıyorum.”³⁸⁸

Bu durum değerler eğitimine önem verilmesini gerektirmektedir. Bu alanda eğitimden beklenen faydaları görebilmek için genel öğretimin içinde, ondan ayrı ve onun dışında olmayarak, nitelik ve nicelik bakımından din eğitimi ve öğretimi yapmak gerekecektir.

Ülkemizde din eğitim ve öğretiminin tarihine geçmeden son olarak dünyada din eğitimi denince akla gelen üç tip öğrenme biçimine değinmek istiyorum: Dini öğrenme, din hakkında öğrenme ve dinden öğrenme.

Dini öğrenme, tek bir dinin, din eğitimi programı olarak, dine inanan biri tarafından öğretildiği durumdur. Din hakkında öğrenme, dindaş öğretmenlerce değil, dindaş olmayan öğretmenler tarafından yapılan dolayısıyla dinî olandan farklı bir bakış açısının kullanıldığı din eğitimidir. Dinden öğrenme de ise; tipik olarak öğrenci ile dinî içerik arasındaki mesafe tam manasıyla korunur. Dinin içyapısı ye-

³⁸⁷ **Megatrends 2000** (Değişen Dünyada 1990’ların On Yedi Hedefi), (çev. Erdal Güven), İst. 1990, s. 267.

³⁸⁸ **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar**, (İshak Haleva’nın Konuşması) Ankara 2003, s. 7

rine öğrencinin hayatı, dünyası eğitim programını şekillendirir.³⁸⁹ Ülkemizdeki din eğitim ve öğretimine baktığımızda, bizde ‘dinden öğrenme’nin olmadığını görmekteyiz. Oysa temel amacı çocuğun eğitimine katkıda bulunmak olan bu yaklaşım, dünyanın dört bir yanında profesyonel din eğitimcilerinden artan bir ilgi ve destek görmektedir.

Ülkemizde Din Eğitimi ve Öğretimi Alanındaki Gelişmeler

Ülkemizde din eğitim ve öğretimindeki gelişmeler, tarihî gelişimine göre, 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile 14 Haziran 1973 ve 1983 tarihli değişiklikle yürürlükte olan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 32. maddesi ve Anayasa’nın 24. maddesindeki hukukî temellere dayanmaktadır. 1924’ten beri din öğretimi örgün öğretimin içinde isteğe bağlı olarak yapıldığı gibi, hiç okutulmadığı yıllar da olmuştur. Dolayısıyla ülkemizde din eğitim ve öğretimi alanında olumlu ve olumsuz pek çok tecrübe birikimi oluşmuştur.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Uygulaması

TBMM’nin açılmasından üç gün sonra Mustafa Kemal Paşa başkanlığında yapılan meclis oturumunda³⁹⁰, daha sonra iki dönem (4.12.1920-20.11.1921/4.3.1925-19.12.1925) Milli Eğitim Bakanlığı yapmış bulunan Hamdullah Suphi Tanrıöver din eğitiminin kaçınılmazlığıyla ilgili olarak şunları söylemiştir: “Her millet dinî bir terbiye alır. Bizim çocuklarımız da dinî terbiye alacaklardır. Bu esas umumi ve mutlaktır.” Bu terbiyenin örgün eğitim kurumlarında verilmesi gerekeceğini ise Atatürk, 02.02.1923’de İzmir’de halka hitaben yaptığı konuşmada; açıkça belirtilmiştir: “Bizde ruhbanlık yoktur, hepimiz müsaviyiz ve dinimizin ahkâmını mütesaviyen öğrenmeye mecburuz. Her fert dinini, diyanetini, imanını öğrenmek

³⁸⁹ Ayrıntılı bilgi için Bkz. John M. Hull, “Demokratik Çoğulcu Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Değerlendirmeler”, **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar**, s. 44-45.

³⁹⁰ Bkz. **TBMM Zabıt Ceridesi**, Devre I, c. I (26.4.1336), s. 71-78.

için bir yere muhtaçtır. Orası da mekteptir”³⁹¹

Bu görüş ve düşünceler doğrultusunda, 03 Mart 1924 tarihinde çıkarılan 430 sayılı kanun, eğitimin temel kanunu olarak kabul edilmiş, daha sonra çıkarılan bütün kanunlara esas teşkil etmiştir. 1982’de yürürlüğe giren Anayasa’nın 174. maddesiyle de, “Anayasa-ya aykırı olduğu şeklinde anlaşılabilir ve yorumlanamaz” ifadesiyle sayılan sekiz kanundan biri olarak koruma altına alınmıştır.

03 Mart 1340 (1924) tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu şöyledir:

Madde 1. Türkiye dahilindeki bütün müessesat-ı ilmiye ve tedri- siye (ilim ve eğitim müesseseleri) Maarif Vekaletine merbuttur (bağ- lıdır).

Madde 2. Şer’iye ve Evkaf Vekaleti veyahut hususi vakıflar tarafından idare olunan bilcümle medrese ve mektepler Maarif Vekaleti’ne devir ve raptedilmistir (bağlanmıştır).

Madde 3. Şeri’ye ve Evkaf Vekaleti bütçesinde mekatip (mektep- ler) ve medreseye tahsis olunan mebalîğ (paralar) maarif bütçesine nakledilecektir.

Madde 4. Maarif Vekaleti yüksek diniyat mütehasısları (din uz- manları) yetiştirmek üzere Darülfünun’da bir İlahiyat Fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hidemat-ı diniyenin (din hizmetlerinin) ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektep- ler küşad edecektir (açacaktır).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve uygulaması hakkında İsmet İnönü’nün 1341 senesinde (1925 Mayıs ayının ilk haftası) Muallim- ler Birliği toplantısında yaptığı konuşma, kanunun hükümetçe nasıl anlaşıldığını göstermektedir:

“Biz Tevhid-i Tedrisat ile yapılan, daha yapılacak olan işlerin

³⁹¹ H.N.Uluğ, **Üç Büyük Devrim**, 1973, s.12-13; Ayrıca Bkz. M.K. Atatürk, **Söy- lev**, Ankara, 1982, C. II, s. 98; Halis Ayhan, “Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi- ne Genel Bakış”, **A. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 1999, s.244; Halis Ayhan, “Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi- ne Genel Bir Bakış: Atatürk’ün İslam Dini ve Din Eğitimi Hakkındaki Görüşleri”, **M. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 18 (2000), s. 15.

memleketin bütün hayatında; fikrî, sınaî, fennî hayatlarda olduğu kadar, içtimaî hayatta da başlıca esas olduğuna kaniiz.

Yaptığımız işi dine münafî (aykırı) görmek, yapılan işi görmektir. Biz şu kanaatteyiz ki, azimle, muvaffakiyetle tuttuğumuz yolda yürüyelim. On sene sonra bütün dünya ve şimdi bize muarız olanlar (karşı çıkanlar), yahut tuttuğumuz yoldan din namına endişe edenler göreceklendir ki Müslümanlığın asıl temiz, en saf, en hakiki şekli bizde tecelli eylemiştir.”³⁹²

04 Kasım 1950 tarihli ve Türkiye'nin de onayladığı “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi”ne göre, herkes düşünce, vicdan ve din özgürlüğüne sahiptir. Sözleşmenin, 1 numaralı ek Protokolü'nün 2. maddesine göre ise, “Devlet, eğitim ve öğretim alanında yükleneceği görevlerin yerine getirilmesinde, ana ve babanın bu eğitim ve öğretimi kendi dinî ve felsefî inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterir.”

Türkiye bu protokolü onaylarken, söz konusu madde ile ilgili olarak 03 Mart 1924 tarihli “Tevhid-i Tedrisat (Eğitim Birliği) Kanunu” hükümlerinin saklı tutulacağı yolunda bir çekince koymuştur. Bu çekincenin amacı yalnızca, bazı Batılı ülkelerde olduğu gibi, lâik eğitim yanında özel kuruluşlarca dinsel eğitime dayalı ikili bir sistemin kurulmasını önlemektir.³⁹³ Böylece, ülkemizde anne babaların isteklerine uygun din eğitim ve öğretiminin ancak devlet eliyle yapılacağı, bu uluslararası sözleşme sebebiyle bir kere daha teyit edilmiştir.

Din Eğitiminin Tekrar Başlaması ve Gelişmesi

1946'dan sonra din öğretimi alanında arayışlar yeniden başlamış, yaklaşık 16 yıllık bir uygulamadan sonra genel öğretim içinde din öğretimine 1949 yılında yeniden yer verilmiştir.

³⁹² **Maarif Vekaleti Mecmuası**, Kasım 1926, sayı 5, s.76; Hasan Ali Yücel, **Türkiye'de Orta Öğretim**, Ank. 1994, s. 24; Osman Ergin, **Türkiye Maarif Tarihi**, c. V, İst. 1977, s. 1742.

³⁹³ Münici Kapani, **İnsan Haklarının Uluslararası Boyutları**, Ankara 1991, s. 137'den aktaran Emine Akyüz, **Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması**, Ankara 2000, s. 372.

15 Ocak 1949'da Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak 10 aylık öğretim süresi olan İmam-Hatip Kursları açılmıştır. Meslekî din eğitimi veren, ülkenin ihtiyacı olan imam ve hatip yetiştirmeyi amaçlayan kursların, dernek ve vakıflara, Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı olarak açılması düşünülmüş, fakat bu arayışlar kabul edilmeyerek ancak yaklaşık üç yıl süren arayışlar sonucunda bu kursların da Bakanlığa bağlı olarak açılması kararlaştırılmıştır. Gerek Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun ilgili maddesi, gerekse 1949 sonrası arayışlar İmam Hatip Liselerinin medreselerin uzantısı olmadığını açıkça göstermektedir. 1951 yılından itibaren İmam-Hatip Okulları açılmış, 1973 yılında ise İmam-Hatip Lisesine dönüştürülmüştür.

1949 yılında ilkokullara din dersleri konulmuştur. İsteğe bağlı olarak konulan din derslerinin ilk yıldaki uygulamasını zamanın bakanı şöyle yazıyor: “Çocuğun din dersine girmesini istemeyen ana baba okula bu yolda bir mektup yazmalıydı. Hatırlarım, neticede bana yalnız Ankara Üniversitesi profesörlerinden birinin Türkiye ölçüsünde bir tek mektubunu getirmişlerdi. Biz hususiyle Alevî köylerinde din derslerinin zorlanmamasını tavsiye etmiştik. Oysa bütün Aleviler çocuklarını din dersine gönderdiler. Sivas'ta bir kısım Ermeniler de çocuklarını bu derslere göndermek istediler, memnurlukla kabul ettik.”³⁹⁴ Program dışı olarak konulan din dersleri 04 Kasım 1950'de program içine alındı.³⁹⁵ Dersin müfredat programı 1968 yılında diğer bütün derslerle birlikte yeniden ele alındı. Bu dersleri sınıf öğretmenleri okuttuğu için 1953 yılında, ilk öğretmen okullarının 9. ve 10. sınıflarına haftada birer saat zorunlu din dersleri konuldu. İcra Vekilleri Heyeti'nin 13.8.1956 tarihli kararıyla, orta ve dengi okullara isteğe bağlı olarak birer saat din dersleri konuldu.

Din öğretimindeki bu uygulama 1967 yılına kadar böyle devam etti. 1967 yılında halktan gelen binlerce dilekçe, özellikle 200 dolayında milletvekilinin yazılı isteği, bakanlıkça dikkate alınarak, Talim Terbiye Kurulu'nun kararıyla (21.9.1967 tarihli) bütün lise ve dengi okulların 1. ve 2. sınıflarına da isteğe bağlı olarak birer saat din dersleri konulmuştur.

³⁹⁴ Tahsin Banguoğlu, **Kendimize Geleceğimiz**, İst. 1984, s. 100.

³⁹⁵ İsmet Parmaksızoğlu, **Türkiye'de Din Eğitimi**, Ank. 1966, s. 29.

1980 öncesi din öğretimindeki önemli gelişmelerden biri Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 32. maddesinin kabulüdür. Bu maddeye göre: “İmam-hatip liseleri, imamlık, hatiplik ve Ku’ran kursu öğreticiliği gibi dinî hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere, Millî Eğitim Bakanlığı’na açılan orta öğretim sistemi içinde, hem mesleğe, hem yüksek öğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır.” Kanun 31 Mayıs 1973 tarihinde Millet Meclisi Genel Kurulu’nda kabul edilmiş ve Cumhuriyet Senatosu’na gönderilmiştir. Başbakan Naim Talu (15 Nisan 1973 - 26 Ocak 1974) Milli Eğitim Bakanı Orhan Dengiz’dir. (13.12.1983 tarihinde yapılan değişiklikte de bu madde olduğu gibi korunmuştur.)³⁹⁶

1980 öncesi genel öğretimdeki din öğretimindeki en son gelişme; 23.09.1976 tarihinde, Bakanlık kararıyla Din Bilgisi derslerinin, temel eğitim ikinci kademesinin (ortaokul) üçüncü sınıfı ile lise ve dengi bütün okulların üçüncü sınıfına da konulmuş olmasıdır.

“Son otuz yıl içinde genel öğretim içinde, din öğretimindeki bu gelişme, yalnız siyasi tutumun bir görünümü değil, hem halkımızın, hem de yönetici kadroların artık din eğitimi ve öğretimini benimsemiş, hiç değilse olumlu karşılamaya başlamış bulunmalarının bir ifadesi olarak görülmektedir.”³⁹⁷

1980 Sonrası Din Öğretimindeki Gelişmeler

Değişen ve gelişen dünya şartları her alandaki toplumsal ihtiyaç ve istekleri de değiştirmiştir. Ülkemizdeki din eğitimi ve öğretimi uygulamalarının ne kadar başarılı olduğu, okullarda din öğretimine taraftar olanlar ve karşı çıkanlarca devamlı tartışma konusu olagelmıştır. Okullarda yaptırılan din eğitimi ve öğretimine zaman zaman laiklik adına karşı çıkılarak bu derslerin okul programlarından çıkarılması yönünde fikirler ileri sürülmüştür. Bu tartışmalar yoğun bir şekilde 12 Eylül 1980’den sonra tekrar başlamış ve Anayasa’nın

³⁹⁶ Reşat Özalp ve Aydoğan Ataunal, **Türk Millî Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı**, İst. 1977, s. 682-705.

³⁹⁷ MEB, **Din Eğitimi Çalışma Grubu Raporu**, Ank. 1981, s. 47.

kabul edildiği, 18.10.1982 tarihine kadar devam etmiştir.³⁹⁸

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın “Din Vicdan Hürriyeti” başlıklı 24. maddesi 4. fıkrasında din eğitim ve öğretimi şöyle belirtilmiştir. “Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanunî temsilcisinin talebine bağlıdır.” Anayasa'nın bu maddesiyle din eğitim ve öğretimi konusu hukukî düzenleme açısından en yüksek bir temele dayandırılmıştır. Anayasa'nın bu maddesiyle üç temel ilke getirilmiş ve bu ilkeleri anlatan üç cümleye yer verilmiştir:

1) Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi devletin gözetimi ve denetimi altında yapılacaktır.

2) Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve orta öğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alacaktır.

3) Din kültürü ve ahlâk öğretimi dışındaki din eğitimi ve öğretimi isteğe bağlı olacaktır.

Anayasa'nın getirdiği bu ilkelerden bir ve ikincisi 1982'den itibaren uygulanmaktadır. Ancak üçüncü sırada ifade edilen isteğe bağlı din eğitimi ve öğretimi okullarımızda uygulamaya konulmadığı gibi, okulların dışında da devletin gözetim ve denetimi altında her yaştaki insanımız için, din eğitiminin nasıl yapılacağı belirlenmemiştir.

SONUÇ

Ülkemizde din eğitiminde yaşanan olumlu ve olumsuz tecrübelerin ışığında fert ve toplum ihtiyacı görülerek Anayasa ile Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi zorunlu dersler arasına alınmıştır. Örgün eğitim kurumlarında din eğitim ve öğretimi ile din bilgileri yanında müspet ilimlerle de mücehhez ehliyetli din görevlisi yetiştirilmesi arayışı, devletin orta ve yüksek öğretim kurumlarında ve devlet

³⁹⁸ Bkz. Halis Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi*, İstanbul 1999, s. 246–295.

eliyle yapılması şeklinde karara bağlanmıştır. Bu uygulama aslında doğru, başarılı ve yerinde bir uygulama olup, özellikle din görevlisi yetiştirmek konusunda yalnız ülkemize mahsus, olumlu anlamda bütün ülkeler için örnek bir uygulamadır. Ancak nitelik ve nicelik bakımından bu uygulamaların geliştirilerek devam etmesinde bazı kırılmalar olmuştur.

Din eğitim ve öğretimi ile din görevlisi yetiştirilmesi konusunda ülkemizde karşılaşılan en büyük zorluklar, uygulama yanlışlıkları ve yetersizlikleri, lâik öğretim anlayışı ile din eğitiminin, özellikle din görevlisi yetiştirilmesinin devlet okullarında nasıl olabileceği konusunda yaşanmıştır ve yaşanmaktadır.

Orta ve yüksek öğretimde din görevlisi, din dersi öğretmeni ve din alimleri yetiştirirken, laik öğretim esasına göre eğitim yapan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak açılan İmam-Hatip Liseleri ve üniversitelere bağlı olarak açılan İlâhiyat Fakülteleri'nin yapacağı din eğitimi ve öğretiminin nazarî ve amelî bakımdan incelikleri ve özellikleri önemle dikkate alınarak, lâik genel öğretim anlayışına ters düşmeden, din eğitiminin fert, toplum, millet ve devlet ilişkileri, ihtiyaçları ve beklentileri açısından doğru çözümlere kavuşturulması öncelikli meselelerimizdendir.

Halkın her konuyu öğrenmede olduğu gibi, dinini öğrenmek için ilk, orta ve yüksek öğretim kurumlarına olan güveni artarak devam etmeli, böylece bu kurumların dışında kalan müfredat ve öğretim metotları bakımından yetersiz olan ortamlarda taassuba, yanlışa ve hurafelere yol açan sağlıksız bir din eğitimine maruz kalmaları önlenmelidir.

Din eğitiminin doğru ve yeterli olarak yapılması fertlerin ruh sağlığının korunup geliştirilmesi ve millî birlik ve bütünlüğümüzün korunması açısından ne kadar önemliyse, sağlıksız ve yetersiz din eğitimi de o kadar tehlikelidir. Din eğitimi hiç yapmamak veya yalnız bireylerin ve ailelerin isteklerine bırakmak, bir anlamda dikkate almamak ve ihmal etmek ise mümkün değildir. İki ihtimal vardır: Ya doğru ve yeterli din eğitimi yapabiliriz veyahut sağlıksız, yanlış ve yetersiz din eğitimine ortam hazırlarız. Bu nedenle sağlıksız, yetersiz ve geleneksel din eğitimi sonucu ortaya çıkan birtakım

bireysel ve toplumsal davranış bozukluklarına karşı devletin örgün din eğitimini ve kurumlarını geliştirmeye çalışması gerekir.

CUMHURİYET DÖNEMİNDE ÖZEL EĞİTİM

*Prof. Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU**

Özel eğitim, bireylerin çoğunluktan farklı olarak belirli bazı bedensel, zihinsel ve sosyal özellikler göstermesinden dolayı onlar için tasarlanmış eğitimidir. Özel eğitime ihtiyaç duyanlar aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir, (Özyürek, 1983, s. 16 ve Şahin, 2003, s. 561)

1. Bedensel özellikleri bakımından
 - A. Görme engelliler
 - B. İşitme engelliler
 - C. Bedensel engelliler
 - D. Süreğen hastalığı olanlar
2. Zihinsel özellikleri bakımından
 - A. Zeka engelliler
 - B. Özel öğrenme güçlüğü çekenler
 - C. Üstün zekalılar ve özel yetenekliler
3. Sosyal ve davranışsal özellikleri bakımından
 - A. Korunmaya muhtaç çocuklar
 - B. Suçlu çocuklar
4. İletişim özelliklerine göre

* Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi.

A. Konuşma bozukluğu olanlar

Ülkemizde yaklaşık 8. 5 milyon insan yukarıdaki özür gruplarından en az birine dahil edilebilir. Bu da genel nüfusun yaklaşık %12'sinin özel eğitime ihtiyacı olduğunu göstermektedir. (II. Özür-lüler Şurası, 2005, s. 70)

Cumhuriyet döneminde özel eğitimle ilgili gelişmeler şu şekildedir.

Cumhuriyetin kuruluşundan önce Ankara Hükûmeti korunmaya muhtaç çocuklar hakkında önemli girişimlerde bulunmuştur. Osmanlı İmparatorluğunun son yıllarında kurulan ve korunmaya muhtaç çocuklar için büyük hizmetler yapan Darüleytamlar hakkında bir yönetmelik çıkarılmış ve bu kurumun yönetimi belirli kurallara bağlanmıştır. (Çağlar, 1982, s. 1)

Ulusal Kurtuluş Savaşı'nın çok can kaybına mal olması birçok kimsesiz ve yoksul çocukların korunmasını gerektirdi. Bu nedenle Himaye-i Etfal Cemiyeti adı altında 10 Haziran 1921'de Çocuk Esirgeme Kurumu kurulmuştur, (Çağlar, 1982, s. 1).

Cumhuriyetin ilk yıllarında 1921'de İzmir'de bir dernek tarafından "Sağır-Dilsizler ve Körler Okulu" kurulmuştur. Bu okul 1942 yılında Sağlık Bakanlığı'na devredilmiştir, (Şahin, 2003, s. 58).

1923 yılında Türkiye Cumhuriyeti adına Atatürk tarafından onaylanan Cenevre Bildirisi özel eğitim konusunda bir ilerleme olarak görülmektedir. (Şahin, 2003, s. 58)

Ülkemizdeki zeka engelli çocukların özel eğitimleri çok geç başlamıştır. Ekim 1952 tarihinde Gazi Eğitim Enstitüsü'nde Özel Eğitim Bölümü açılmıştır. Bölümde Üstün ve Geri Zekalı çocukların eğitimi konusunda bir uzmanlık bölümü bulunmaktaydı. (Çağlar, 1974, s. 106)

1965 yılında özel eğitim alanında öğretmen yetiştirmek amacı ile Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, Özel Eğitim Bölümü açılmış bu iki bölüm daha sonra kapatılmıştır.

1950 yılında görme engellilerin topluma katılımını sağlamak amacı ile Altı Nokta Körler Eğitim ve Kalkındırma Derneği kurul-

muştur. (Şahin, 2003, s. 59)

1955 yılında özel eğitime muhtaç çocukları incelemek amacı ile bugünkü adı ile İlk Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) kurulmuştur. (Şahin, 2003, s. 59)

1963-64 öğretim yılında Ankara ve İstanbul'da üstün yetenekli bir öğrenci grubu özel sınıflarda yetiştirilmiştir, ancak bu uygulamaya 1968 yılında son verilmiştir.

1957 yılında çıkarılan 6660 sayılı yasa ile güzel sanatlarda yaratıcı ve üstün yetenekli çocukların devlet eli ile yurt dışı eğitiminden yararlanmaları sağlanmıştır.

1961 anayasasında ilk kez özel eğitim ile ilgili hükümler konulmuş ve ilk defa özel eğitim yönetmeliği çıkarılmıştır.

1962 yılında çıkarılan 222 sayılı ilköğretim kanununda “Mecburi ilköğretim çağında buldukları halde zihnen, bedenen, ruhen ve sosyal yönden özürü olan çocukların özel eğitim ve öğretim görmesi sağlanır” hükmü konularak engelli bireylerin özel eğitim görmesi yasaya girmiştir.

1971 yılında çıkarılan 1475 sayılı iş kanununda işverenlerin 50 ve daha fazla işçi çalıştıranlarına %3 oranında engelli birey çalıştırma zorunluluğu getirilmiştir. (Kepenekçi, 2000, s. 88)

1973'de yürürlüğe giren 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda da özel eğitimle ilgili maddeler bulunmaktadır.

Özel Eğitim ve Rehberlik Daire Başkanlığı konumunda olan ilgili daire artan ihtiyacı karşılamak üzere 30 Nisan 1992'de Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü haline dönüştürülmüştür.

1997'de 571-573 sayılı Kanun Hükmünde kararname ile T. C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı kurulmuştur. Bu başkanlık özürlülerle / engellilerle ilgili çalışmaların eşgüdümü için kurulmuş bir kuruluştur. (Şirin ve Sayita, 2000, s. 251)

Kabul tarihi 1. 7. 2005 olan 5378 sayılı “Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanunla” özürlülerin sağlık, eğitim, rehabilitasyon, istihdam, bakım ve sosyal güvenliğine ilişkin sorunların çözümü için yasal düzenleme yapılmıştır.

Ülkemizdeki özel eğitim hizmetleri okullarda kaynaştırma uygulamaları ile veya engel grupları için açılmış özel eğitim okullarında yürütülmektedir.

Engelliler için açılan okullar ve onlara sağlanan imkanlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir: (Kargın, 2003, s. 1)

Okul / Kurum Adı	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-2000	2000-2001
İşitme Engelliler İlköğretim Okulları	41	45	48	47	48	47
İşitme Engelliler Çok Programlı Liseleri	3	6	8	8	8	8
Görme Engelliler İlköğretim Okulları	9	9	10	11	11	14
Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları	2	2	2	2	2	2
Ortopedik Engelliler Meslek Liseleri	2	2	2	2	2	2
İlköğretim Okulları ve Mesleki Eğitim Merkezleri	32	34	40	40	42	48
Eğitim Uygulama Okulları ve İş Eğitim Merkezleri	39	44	54	55	62	69
Yetişkin zihinsel Engelliler İş Eğitim Merkezleri	3	3	3	3	2	2
Hastane İlköğretim Okulları	24	24	26	26	27	30
Bilim ve Sanat Merkezleri	2	2	4	4	5	9
Özel Eğitim Sınıfları	748		713	697	639	614
Kaynaştırma Eğitimi					5638	6849
Okul Rehberlik Servisleri	1038	1692	2033	2861	4697	5009
Rehberlik ve Araştırma Merkezleri	96	96	100	100	105	111
Toplam	2039	1959	3043	3856	11288	12184

1983'de Anadolu Üniversitesinde Özel Eğitim Öğretmenliği Programı açılmış, 1990'da da aynı üniversitede Özel Eğitim bölümü kurulmuştur. (Cavkaytar ve Diken, 2005, s. 19) Halen mevcut özel eğitim programları aşağıdadır.

Özel Eğitim Programlarının Bulunduğu Üniversiteler

Zihin Engelliler Öğretmenliği	<ol style="list-style-type: none"> 1. Marmara Üniversitesi 2. Ankara Üniversitesi 3. Gazi Üniversitesi 4. Anadolu Üniversitesi 5. Selçuk Üniversitesi 6. Ondokuz Mayıs Üniversitesi 7. Karadeniz Üniversitesi 8. Abant İzzet Bayral Üniversitesi 9. Abant İzzet Baysal Üniversitesi (İ. Ö.) 10. Sakarya Üniversitesi
İşitme Engelliler Öğretmenliği	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anadolu Üniversitesi 2. Ondokuz Mayıs üniversitesi 3. Karadeni Teknik Üniversitesi
Görme Engelliler Öğretmenliği	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gazi Üniversitesi
Üstün Zekalılar Öğretmenliği	<ol style="list-style-type: none"> 1. İstanbul Üniversitesi

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi 2005-2006 öğretim yılında Görme Engelliler Öğretmenliği bir, İşitme Engelliler Öğretmenliği üç, Zihinsel Engelliler Öğretmenliği on ve Üstün Zekalılar Öğretmenliği bir olmak üzere üniversitelerimizde özel eğitim öğretmenliği ile ilgili programlar açılmıştır ve bu bölümlerde eğitim devam etmektedir.

2000'li yıllarda ülkemizde özel eğitim alanında büyük bir gelişme görülmektedir. Ancak özel eğitim öğretmenlerine olan talep giderek artmakta ve bu ihtiyacın yukarıdaki programlarla yakın vadede karşılanması mümkün görünmemektedir. Yeni lisans programlarının açılması ve alanda öğretim elemanı yetiştirilmesi önemli bir ihtiyaçtır.

KAYNAKÇA

Çavkaytar, Atilla - Diken, H. İbrahim, **Özel Eğitime Giriş**, Kök Yayıncılık, Ankara, 2005.

Çağlar, Doğan, “Atatürk ve Cumhuriyet Devrinde Korunmaya Muhtaç Çocuklara Sağlanan Bakım ve Öğretim Olanakları”, **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 1982 Cilt 15, Sayı: 2 Ankara.

Çağlar, Doğan, **Geri Zekalı Çocuklar ve Eğitimi**, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını, Ankara, 1974.

II. Özürlüler Şurası, Taslak Raporları ve Kararları 30 Mayıs, 2 Haziran 2005, Başbakanlık Öz. İd. Bşk., Ankara.

Kargın, Tevhide, “Cumhuriyetin 80. Yılında Özel Eğitim”, **Millî Eğitim Dergisi**, Sayı 160, Güz 2003.

Kepenekci-Karaman, Yasemin, “Özürlü Çocukların Hakları”, **I. İstanbul Çocuk Kurultayı Bildiriler Kitabı**, (Ed. Şirin, R. M. ve Sayita, S. U.), İstanbul Çocuk Vakfı Yayınları, 2000.

Özyürek, M., “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar ve Eğitimleri”, **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt 16, s. 1, 1983.

Şahin, Sema, “Özel Eğitimin Tarihçesi”, **Özel Eğitime Giriş** (Ed. Ayşegül Ataman) Ankara, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2003.

Şirin, R. M. ve Sayita, S. V. (Ed.) **I. İstanbul Çocuk Kurultayı, İstanbul Çocuk Raporu**, İstanbul Çocukları Vakfı Yayını, 2000.

TÜRK EĞİTİM TARİHİ İÇERİSİNDE PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK YAKLAŞIMI

*Prof. Dr. Betül AYDIN**

Yüzyılımızın en dikkat çeken meslek alanlarından biri olan Psikolojik Danışma ve Rehberlik, sistemli ve profesyonel bir yardım süreci ve hizmet alanıdır. Doğumdan ölüme kadar insan faktörüyle ilgilenen psikolojik danışma alanı, bireye bir yandan sorularını çözmesinde rehberlik ederken, bir yandan da kendini tanıması ve gerçekleştirmesi konusunda destek sağlar. Doğumdan ölüme kadar geniş bir yelpazede insanı ele alan Psikolojik Danışma ve Rehberlik, bireysel ve grup uygulamalarıyla okul ortamlarında kişisel, mesleki, ve eğitsel rehberlik alanlarında hizmet vermektedir. Günümüzde daha çok okul ortamındaki hizmetleriyle ön plana çıkan psikolojik danışma ve rehberlik yaklaşımı, öğrencinin okulda başarılı, akademik gelişim açısından potansiyellerini kullanabilen, bireysel olarak kendine yeterli, toplumsal ilişkiler bağlamında istenilen düzeyde ve eğitsel açıdan sorumluluklarına sahip bireyler olarak yetişmelerine yardım eder. Bu konudaki hizmetlerini kişisel, eğitsel ve mesleki gelişim alanlarında, grupla veya bireysel olarak sunan psikolojik danışma yaklaşımı tüm bu alanlarda profesyonel bakış açısına sahip meslek elemanları yetiştirmektedir.

Bu nedenle de Psikolojik Danışma ve Rehberlik uygulamaları bir hizmetler grubudur ve profesyonel bilgi, beceri ve ehliyet gerektirmektedir. Üstelik Psikolojik Danışma ve Rehberlik, sadece okul ortamlarıyla sınırlanamayacak kadar geniş bir alana hitap eden bir

* **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Başkanı.**

bilim dalıdır. Sağlık kurumlarında, sosyal yardım kurumlarında ve endüstride de uygulama alanlarına sahiptir. Psikolojik Danışma ve Rehberlik, okul öncesinden, hatta doğumdan başlayarak, yaşlılığa kadar insana hizmet eden özel ve uzmanlık gerektiren değerli bir bilim dalıdır.

Hızla değişen dünyada meydana gelen bilimsel ve teknolojik gelişmeler, toplumsal yaşamı daha da karmaşık ve içinden çıkılmaz bir hale getirmektedir. Bilim ve teknoloji çağındaki hızlı değişikliklerin bireye yansımaları sonucunda, insana bakış açısı, kişiler arası ilişkiler ve hatta değerler değişmekte, yeni nesille birlikte, yeni toplumsal ilişki kalıpları gelişmektedir.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik, yetişen neslin hızla değişen dünyaya ayak uydurması, kişiliğini geliştirerek Türkiye'nin yarınlarında var olacak kimliğini bulması, her türlü kriz ve travma durumuyla başa çıkacak yeterliğe ve güce sahip olması, bugüne ve gelecekteki topluma uyum sağlaması gibi çok önemli gelişimsel konularda üzerine büyük sorumluluklar almış bir bilim dalıdır.

Özellikle rehberlik sözü daha 1938'lerde okul müfredat programlarımızda geçmiş olmakla beraber, daha çok 1950'lerden sonra sıkça konuşulup tartışılmaya başlanmıştır. 1970'den bu yana da rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin "uzman" kişilerce yürütülen ayrı bir "yardım" ve "ihtisas" faaliyeti olarak okul eğitim programlarımızda yer almış olduğu görülmektedir.

Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberliğin gelişim sürecini irdeleyebilmek için öncelikle Türklerde ruh sağlığına verilen önemin tarihsel kökenlerini değerlendirmek gerekir.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmeti, sistemli bir alan olarak ilk kez Amerika Birleşik Devletleri'nde başlamış bir harekettir. İngiltere, Fransa ve İskandinav ülkelerinde olduğu gibi, Türkiye'de de psikolojik danışmanlık, Amerikan toplumundan alınarak başlamış, kendi toplumumuzun bünyesine ihtiyaçlarına uyarlanarak kullanılmaya çalışılmıştır. Gerçekte Müslüman-Türk kültürü, psikolojik yardım hizmetleri anlayışına ve uygulamasına yabancı bir kültür değildir. Türklerde insana ve ruh sağlığına verilen önemin kökenlerinin, 707 yılına kadar dayandığı görülmektedir. 707 yılında, hastanelerde

akıl hastaları için ayrı bir bölümün açılmasına karar verilmesi, aynı çağda Avrupa’da akıl hastalarına yapılan zulmün yanında önemli bir reform olarak kabul edilebilir. Üstelik bundan yaklaşık doksan sene sonra 792’de, akıl hastaları için ilk kez bağımsız, ayrı bir hastanenin açılmasına karar verilmiştir. Ruhsal sıkıntıların psikolojik yollarla tedavisi yaklaşımı, Türk toplumunda çok eskilerden beri anlaşılmış ve çeşitli uygulamalarla hayat bulmuştur. Aslında Anadolu topraklarında akıl hastalarının özel mekanlarda tedavi edilmesi fikri Bergama uygarlığından beri vardır.

980-1037 yılları arasında ise İbn-i Sina’nın, akıl hastalıklarını ilk kez beyindeki bozukluklarla ilişkilendirdiğini görüyoruz. İbn-i Sina’nın akıl sağlığına önem veren bir toplum içinde yetişmiş olması, bu konuda içinde bulunduğu çağa göre önemli bir bağlantıyı keşfetmesine sebep olmuştur. İbn-i Sina’ya göre ruh, madde değil moral bir cevherdir. Bedeni madde olarak algılayan İbn-i Sina bedeninin varoluşunu sağlayan gücün ruh olduğunu ve onu canlı kıldığını öne sürer. Günümüz modern tıbbının beden-ruh harmonisine dikkat çeken yaklaşımının, İbn-i Sina’nın o yıllardaki felsefesinde var olduğunu görmekteyiz. Aynı şekilde, 1205’de Kayseri’de, 1217’de Sivas’ta, 1228’de Divriği’de, 1272’de Kastamonu’da, 1308’de Amasya’da bağımsız ruh sağlığı hastaneleri açılmış, Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde akıl hastalarına aynı nezaket ve anlayış içerisinde yaklaşılmaya devam edilmiştir. Selçuklu döneminde rastladığımız hastane köy yaklaşımı da oldukça ilginç bir yaklaşımdır. Rehabilitasyon temelli böylesi bir yaklaşımında, içinde bulunduğu çağa göre oldukça ileri bir yaklaşım olduğu söylenebilir. 50 bin yıldan beri var olduğu bilinen müzikle tedavi yöntemi ise, Osmanlılar döneminde ruh sağlığına hizmet eden bir yaklaşım olarak göze çarpmakta ve bir çeşit terapi vazifesi görmektedir. 1470 yılında kurulan Fatih Külliyesi’nde yer alan bimarhanede ise akıl hastalarının devrin en ileri metot ve teknikleriyle tedavi edildikleri görülmektedir. Burada görev alacak olan personelin vasıflarının en ince ayrıntılarına kadar belirlendiği külliyyede, haftanın belli günlerinde hastalara konserler verilir, bazı, musiki makamlarının bazı tip akıl hastalıklarına daha iyi geldiği düşünülerek o makamlarla tedavi edilmelerine özen gösterilirdi. Yıldırım Beyazıt’ın Edirne’de yaptırdığı Beyazıt Külliyesi’nin göz ve akıl

hastalıkları kısımları da, dünya çapında üne sahip ihtisas merkezleri olmuştur. Bu külliyyede hastalara çiçek ekimi, bakımı gibi çeşitli rehabilite teknikleri uygulanarak zihinlerini problemlerinden uzaklaştırmaları sağlanır, hastanenin on kişilik musiki heyeti, hastalara düzenli olarak konserler verirdi. Hastaların gerekli ilaçları hiçbir ücret ödmeden temin edebildikleri de çeşitli kaynaklarda mevcuttur.

Osmanlı döneminin bir diğer önemli uygulaması ise, II. Murat tarafından Edirne’de kurulan Enderun sistemi idi. Psikolojik danışmanlığın önemli konularından biri olan üstün nitelikli çocukların yetiştirilmesi ve eğitimleriyle ilgili, tarihteki en etkileyici örneklerden biri olan Enderun, Osmanlı saray görevlilerini ve dolayısıyla devlet adamlarını yetiştiren bir sistemdi. . Fatih Sultan Mehmet’in Topkapı Sarayı’nı yaptırmıştıktan sonra devşirme mektebi olmaktan çıkarak devletin idaresi için gerekli mülki ve idarî kadronun eğitilmesine ve yetişmesine yöneldi. Sistemli bir yapılanmanın göze çarptığı okulda görev yapan öğretmenler arasında devrin en ünlü bilim adamlarının yer aldığı görülmektedir. Ayrıca haftada bir gün Enderun mektebine gelen devrin ünlü sanatçıları da okulda ders işlemekle görevlendirilirdi. Bu görevlendirmede okuldaki öğrencilerin işin ustaları tarafından eğitilmelerinin yanı sıra, o ustaların üstün şahsiyet ve kimliklerini model almalarının da hedeflendiği açıkça görülmektedir. O dönem için Enderun’a girebilmek, girebilmeyi başaranlar için bir şeref ve imtiyaz özelliği taşımaktaydı. Okula giriş konusunun da şansa bırakılmadığı, o döneme göre son derece planlı bir seçim sisteminin var olduğu görülmektedir. Okula kabul edilen öğrencilerin çeşitli konularda yeterli ve yetenekli olmaları beklenmekte ve bunun için de özel bir zeka ölçümü yöntemi kullanılmaktaydı. Zekâ testi uygulamasının dünyadaki ilk örneklerinden bir tanesi, Osmanlılar’ın Enderun’a öğrenci seçimlerinde uyguladıkları sınamalar olmuştur. Enderun Mektebi’nde eğitim gören öğrencilerin, günümüzde sıklıkla tartışılan bireyin yetenekleri doğrultusunda eğitim görmesi kavramına uygun olarak, zekâ tespiti sonunda belirlenen yeteneklerine göre eğitim almasına dikkat edilmekteydi. Ayrıca okul içinde öğrenci kendi arzusu dahilinde, ata binmek, iyi silah kullanmak gibi yetenek alanlarına uygun olarak eğitim alabilmekte, eğer ilgi alanı şiir ve edebiyatsa o alana yönelmesine izin verilmekte, güzel yazı,

hat, mimari gibi alanlara ilgi duyuyorsa bu alanlara bir uzman olarak yetiştirilmekte, matematik, tıp gibi bilimlere ilgi duyuyorsa bu ilgi-si tespit edilerek bu alanlarda yetiştirilmekteydi. Günümüz eğitsel ve mesleki rehberlik alanlarının temel hedefleri çerisinde yer alan öğrencinin ilgi ve yeteneklerinin keşfedilerek uygun meslek alanlarına yönlendirilmesi tartışmasının Osmanlı döneminde başarıyla uygulanmış olması dikkat çekicidir. Üstelik o dönemde yetişen ve isimleri günümüze kadar ulaşan alanının ustaları dikkate alınırsa, bu uygulamanın ne kadar başarıya ulaştığı da açıkça anlaşılacaktır. Enderun sistemi, 1908 yılında İkinci Meşrutiyetin ilanını takip eden günlerde tamamen feshedildi.

Cumhuriyet dönemi, her alanda önemli değişim ve ilerlemele-rin gerçekleştirildiği gelişimci yapısını, ruh sağlığıyla ilgili geliş-melere de yansıtmıştır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında genç Türkiye Cumhuriyeti'nin çağdaş ölkü ve ihtiyaçlarına uygun vatandaşlar ye-tiştirmek için, ölkü eğitim sistemine büyük ağırlık verilmiştir. Genç-lerin böyle bir eğitim sisteminde iyi birer birey ve vatandaş olarak yetişmeleri, demokratik eğitim sisteminin temel amacıdır. Bu dönem içerisinde de bireysel eğitim anlayışına önem verildiğini, öğrencile-rin bireysel ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına uygun olarak yetiştirmele-rinin gerekliliğine dair vurgulamaların yapıldığını, dönemin kaynak-ları içerisinde sıklıkla görüyoruz. 1915'de Binet-Simon zeka testi, İbrahim Alaaddin Gövsa tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, ardından 1950 öncesi yıllarda İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Pedagoji Enstitüsü ile Psikoloji Bölümü'nde ve Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Psikoloji-Pedagoji Bölümü'nde yapı-lan bazı test çalışmaları ve yayınlar gerçekleştirilmiştir. İstanbul'da Refia Semin, Stanford-Binet zeka testinin Türkçe'ye kazandırılma-sıyla uğraşmış, Ankara'da sosyal psikolojinin önemli isimlerinden Muzaffer Şerif Başoğlu, 1945 yılında Stanford-Binet'yi Türkçe'ye kazandırarak yayınlamıştır. 1939 yılında hazırlanan müfredat prog-ramında, öğretmenlerin öğrencilere kılavuzluk yapması gerektiğinden bahsediliyor olması, psikolojik yardım anlayışının okul ortamına yansıyan ilk önemli göstergeleri arasında sayılabilir (Tan, 1986). Özellikle 1950'lerde öğretmenler arasında yaygın olan "aktif metot" olarak isimlendirilmiş bir metot uygulanmaya başlamıştır. Bireysel eğitim ve yaparak öğrenme konusuna ağırlık veren metot, öğrenci-

lerin birey olarak ayrıntılı incelemelerden geçirilmeleri gerektiğini ve ancak bu yolla kişisel yeteneklerine en uygun eğitim ve meslek alanlarına yöneltilebileceklerini savunmaktaydı. Bu hareketin başlaması, yavaş yavaş dikkatleri bu hizmetleri disiplinli ve sistemli bir yaklaşımla sunacak olan psikolojik hizmetlere ve bir meslek alanı olarak da rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarına çekmeye başlamıştır. Aynı yıllarda İstanbul Üniversitesi de bazı test çalışmaları üzerinde çalışmalar sürdürmüştür. Türk eğitim sistemi içerisinde psikolojik yardım hizmetleri, öğrencilere yapılacak psikolojik yardım faaliyetleri yoluyla başlamış bulunmaktadır.

Bugün ki anlamda rehberlik kavramı, Türk eğitimine 1950'lerin ilk yıllarında girmeye başlamıştır. 1951-1956 yılları arasında Marshall yardımı kapsamında Türkiye'ye gelen Amerikalı araştırmacılar bireysel farklara dikkat çeken konferanslar vermiş, Türk eğitim sistemi üzerinde yaptıkları incelemelerle rehberlik ve eğitimde psikolojik hizmetler konusuna eğilmişlerdir. Amerikalı eğitim uzmanlarından Tomkins, eğitim yönetimine ilişkin önerilerde bulunmuş, Mills, Beals, Kvaraceus, bireysel farklara vurgu yapmışlardır (Tan, 1986). Bu dönem içerisinde gerçekleştirilen çalışmalar arasında seçilen pilot bölgelerde rehberlik kurullarının oluşturulması, rehberlik ve danışma faaliyetleri için planlar yapması, raporlar hazırlaması, seminer ve konferanslar düzenlenmesi önemli adımlar olmuştur. Bu dönem içerisinde öğrencilerin sahip oldukları yeteneklerinin ve ilgilerinin tespit edilmesinin bilimsel zemine dayalı yöntemlerle ve objektif olarak yapılmasına önem verilmeye başlanmıştır. Eğitimin bilimsel bir zemine oturması gerektiği düşüncesi eğitim reformlarının en temel niteliklerinden birisi olmuştur. Gerçekleştirilen çalışmaların yüzeysel bilgiler olarak kalmamasına ve günlük yaşantıyla ilişkilendirilmesine de ayrıca önem verilmiştir.

Bütün bu çalışmalar devam ederken bir yandan da yurt dışındaki gelişmelerden haberdar olabilmek ve oradaki bilgileri ülkemize taşımak amacıyla, yurt dışına uzmanlar ve öğrenciler gönderilmeye başlanmıştır. Amerika başta olmak üzere bir yandan ülkemize uzmanlar gelmeye devam ederken bir yandan da ülkemizden öğrenciler yurt dışına gönderilmiş ve bütün bu çabalar psikolojik yardım hizmetleri kavramının eğitim sistemimiz içerisinde yer almasına zemin hazır-

lamıştır.

Bu çalışmaların en önemli sonuçlarından bir tanesi, 1953 yılında, Talim Terbiye Dairesine bağlı olarak Test ve Araştırma Bürosu açılmasıdır. Bu büro tarafından pek çok önemli testin adaptasyonu yapılmıştır. Thurstone Zihin Kabiliyetleri Testi, Otis Zihin Kabiliyetleri Testi, Farklı Kabiliyetler Testi (DAT) ve ACE Genel Kabiliyet Testi bunların arasında yer almaktadır. Bu testler, 1953 ve sonrası yıllarda, bazı okullara öğrenci seçimi, devlet yarışma sınavları ve bazı okulların rehberlik programlarında kullanılmıştır. Diğer yandan, Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu'nda açılmış olan Psikoteknik Laboratuvarı da önemli gelişmelerden bir tanesidir. Laboratuvar, reaksiyon zamanı, dikkat, el ve parmak manipülasyon ustalıkları ve diğer mekanik kabiliyetleri ölçmek gibi çeşitli faaliyet alanlarında hizmet vermiştir. (Tan, 1986). Bu laboratuvarın kuruluşunu da mesleki rehberlik açısından önemli bir adım olarak ele alabiliriz. Laboratuvarında sınamalardan geçen öğrenciler hem bilimsel yöntemler yoluyla kendilerini kabiliyetlerini tanıma imkanı buluyor/ hem de ilgili kuruluşların öğrenci ve eleman seçimlerine yardımcı oluyordu.

1954-1955 yılları arasında Otto Maisen tarafından rehberliği engelleyen faktörler hakkında yaz kursları düzenlenmiş, “Eğitim Sistemimizde Rehberliği engelleyen faktörler” temalı Kandilli Semineri yapılmıştır (Tan, 1986).

1950-56 yıllarını kapsayan dönem ise, Rehberlik ve Psikolojik Danışma çalışmaları yönünden Türk eğitim sisteminde çok hareketli ve önemli bir dönem olarak göze çarpmaktadır. 1953 yılında yurt dışında (ABD) uzmanlık derecesi alan çeşitli isimler yurda dönerek ülkemizdeki çalışmalarına başlamışlardır. Bu isimlerden ilki Hasan Tan'dır.

Aynı yıllarda özel eğitim konusu da ele alınmaya çalışılmış ve bu konuda da önemli adımlar atılmıştır. Bu amaçla 1952-53 ders yılında Gazi Eğitim Enstitüsünde özel eğitime muhtaç çocukların eğitimi konusunda personel yetiştirmek üzere “Özel Eğitim Bölümü”nün açılmıştır.

1953-54 ders yılında aynı üniversitede “Rehberlik” ve “Rehberlik Teknikleri” dersleri resmen okutulmaya başlanmıştır. Ardından

“Okullarda Rehberlik” ve “Rehberlik Programında Gözetilecek Hususlar” gibi bazı dersler eklenmiş, 1967 yılında lisans üstü akademik programlar açılmıştır. 1955’den itibaren, 6 ilde kurulan Rehberlik Araştırma Merkezlerinin sayısı artarak devam etmiştir. 1968’de Rehberlik Araştırma Merkezleri yönetmeliği ile merkezlerin çalışmaları organize bir şekilde sokulmuştur. Bu merkezlerde yaşanan en büyük sıkıntı rehberlik, psikolojik danışma ve psikolojik testler konularında uzman elemanların olmamasından doğan sorunlardır. Bu merkezlere genellikle ilkokul öğretmenleri, ilköğretim müfettişleri ve özel eğitim mezunları alınmıştır.

Üniversitelerde gerçekleştirilen gelişmelere göz attığımızda ise, 1960 yılında ODTÜ Psikoloji bölümünün derslerine ‘Danışma Psikolojisi’ dersinin eklenmesi ve ardından psikoloji laboratuvarının kurulması önemli gelişmeler arasında sayılabilir. İstanbul Üniversitesi’nde, pedagoji enstitüsü programına, rehberlik, danışma, psikolojik testler gibi dersler eklenmiştir. 1967’de Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bölümü, Rehberlik ve Danışma konusunda lisans üstü seviyede öğrenci yetiştirmeye başlamıştır. 1974’de ise bağımsız bir bölüm haline gelmiştir. 1982 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim kanunu ile rehberlik alanında personel yetiştirmek için, birçok üniversitede lisans programları başlatılmış yüksek lisans ve doktora programları genişletilmiştir.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında oluşturulan en önemli mesleki kuruluş ise Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneğidir. Rehberlik ve Araştırma merkezleri ise, okullarda görev yapan psikolojik danışmanların çalışmalarına destek sağlamak, psikolojik danışma ve rehberlik alanında organize hizmetler sağlayabilmek ve eğitim kurumlarına destek olabilmek amacıyla oluşturulmuştur. Ayrıca özel eğitime muhtaç bireylerin saptanması ve ihtiyaçlarına uygun danışma ve desteklerin sağlanması amacıyla da çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmektedir.

Cumhuriyetten beri sarf edilen tüm çabalara rağmen, henüz rehber öğretmenlerin sayı olarak istenilen düzeyde olduğunu söylemek zordur. 2000 yılında Rehberlik Araştırma Merkezleri ve rehber öğretmen sayısı, tabloda görülmektedir.

İLLER	RAM Sayısı	Görevli Rehber Öğretmen Sayısı
Ankara	10	81
İstanbul	10	83
İzmir	4	38
Konya	3	26
Antalya, İçel, Tekirdağ, Manisa (2'şer)	8	45
Diğer iller (1'er)	73	
Toplam	108	696

Kaynak: MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Halen ülke genelinde 127 Rehberlik ve Araştırma Merkezinde 809 rehber öğretmen görev yapmaktadır. Okul ortamlarında hizmet veren psikolojik danışmanlar eğitsel, mesleki ve bireysel rehberlik alanında çalışmalar sürdürmekte ve bu çalışmalarını Rehberlik ve Araştırma Merkezleriyle işbirliği içinde sürdürmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nda Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmetlerinde genel duruma bakacak olursak, ilköğretimde çalışan rehber öğretmen (psikolojik danışman) sayısı 3725, ortaöğretimde çalışan rehber öğretmen sayısı 3157'dir. Bir rehber öğretmene 2 bin 512 öğrenci düşmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın verilerine göre 11 bin psikolojik danışmana ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak bu rakamın 45 bin üstünde olduğuna değinen kaynaklar bulunmaktadır.

Günümüzde Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanının en önemli problemlerinden bir tanesi, yeterli sayıda Psikolojik Danışma ve Rehberlik uzmanının olmayışıdır. Açığı gidermek için, eğitim bilimleri fakülteleri ile eğitim fakültelerinin eğitim programları ve öğretim, ölçme ve değerlendirme, eğitim yönetimi-ekonomisi ve planlaması ve halk eğitimi bölümlerinden mezun, hâlen sınıf öğretmeni olarak görev yapan yaklaşık 600 öğretmen, 2000 yılında rehber öğretmen olarak görevlendirilmiş, öğretim yılı içerisinde başarılı bulunanların yıl sonunda hizmet içi eğitime alınarak branşlarının rehber öğretmen olarak değiştirilmesi öngörülmüştür. Psikolojik danışmanların niteliklerinin artırılması ve donanımlarının kuvvetlendirilmesi çabaları

devam ederken, bir yandan da rehber öğretmen açığına çare olarak düşünülen branş dışı atamalarla, alan dışı formasyonlara sahip pek çok öğretmen çeşitli kurumlara rehber olarak atanmıştır.

Maalesef alandaki eleman açığı Psikolojik Danışma ve Rehberlik mesleğinin tek problemi değildir. Mezunların eğitim kurumları dışında istihdam edilmeleri sorunu, alan dışı atamalar ve bunların getirdiği ek problemler, PDR programlarında ülke genelinde paralellik ve akreditasyon sağlanması, özlük hakları ve unvan sorunu, çalışma standartlarının oluşturulması, psikolojik danışmanların nicelik ve niteliklerinin yükseltilmesi, hâlâ çözülmeyi bekleyen problem alanları arasındadır.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri, çağdaş eğitim yaklaşımlarının can damarını oluşturan “bireysel eğitim” felsefesinin ana çatısını oluşturmaktadır. Bireylerin ihtiyaç duydukları alanlarda yardım ve destek görerek eğitim hayatlarına devam edebilmeleri, ilgi, yetenek, yeterlilik ve potansiyellerinin farkında olarak eğitsel, mesleki ve bireysel açıdan desteklenmeleri, kendilerini tanımaları ve gerçekleştirmeleri ancak etkili ve organize bir psikolojik danışmanlık yaklaşımıyla mümkün olabilir. Böylesi bir yaklaşımla yetişen bireylerin toplumsal hayata katılımlarının pozitif avantajları düşünülürse, rehberlik hizmetlerinin ülke geleceği içinde anlamlı bir süreç olma özelliği taşıdığı açıkça görülebilir.

KAYNAKÇA

TAN, H., **Psikolojik Yardım İlişkileri: Sanışma ve Psikoterapi**, Millî Eğitim Basımevi, 1986, İstanbul.

PRESSEY, S. L. - ROBINSON, F. P., **Psikoloji ve Yeni Eğitim I.**, Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları, Öğretmen Kitapları dizisi: 164, 1989, İstanbul.

PRESSEY, S. L. - ROBINSON, F. P., **Psikoloji ve Yeni Eğitim II.**, Millî, Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları. Öğretmen Kitapları Dizisi: 164, 1989, İstanbul.

KEPÇEOĞLU, M., **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, Geliştirilmiş 12. Baskı, Alkım Yayınevi, 1999, İstanbul.

KUZGUN, Y., **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**, ÖSYM Yayınları, Beşinci Baskı, 1997, Ankara.

AKYÜZ, Y., **Türk Eğitim Tarihi** (Başlangıçtan 1999'a), Alfa Yayınları, 7. Baskı, 1999, İstanbul.

TÜRKİYE'DE YETİŞKİN EĞİTİMİ

*Prof. Dr. Sefer ADA**

Türkiye'de yetişkin eğitimin tarihsel gelişiminin anlatmadan önce kavram kargaşasına yol açmamak için yaygın eğitimin örgün eğitimden farklı olduğunu belirtmek amacıyla bu konuyla ilgili bazı kavramları açıklamakta fayda vardır:

Halk Eğitimi: Okul dışında veya yanında yapılan eğitim öğretim çalışmasıdır.

Amaç: Bireylerin sosyal kültürel ilerlemelerine yardım etmektir.

Hedef Kitle: Örgün eğitim sistemlerine hiç girememiş ya da herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden çıkan kişilerdir.

Program: Bireylerin ilgi, yetenek, istek ve ihtiyaçlarına dayalı etkinliklerdir.

Süre: Yaşam boyu eğitim(Duman 2000: 33).

Yetişkin kimdir? Kendisini yetişkin olarak algılayan, başkalarının da önce yetişkin olarak gördüğü kimsedir.

DÜNYADA YETİŞKİN EĞİTİM PROGRAMLARI

Dünyada ilk yetişkin eğitim programları dini amaçlı olarak açılmıştır. Örneğin İngiltere'de 1600 yılında İncil'i öğretmek amacıyla Pazar Okulları, Norveç'te 1739 da dinsel amaçlı okuma-yazma prog-

* Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü.

ramları açılmıştır. Bunu endüstriye yönelik çeşitli eğitim programları izledi. Örneğin İngiltere’de 1823’de mekanik endüstri kavramını, 1854 de işçi kolejleri 1905 de işçi eğitim birlikleri, Avusturya’da 1848 de işçi eğitim dernekleri yetişkin eğitimi olarak adlandırılan programlar düzenlediler.

Daha sonra açılan yetişkin Eğitim programları ise; ulusal birliği kurmaya ve vatandaş olmanın gerekliliğine yönelik nitelikteydi. Örneğin, İngiltere’de 1919 ‘da hazırlanan “Yetişkin Eğitim Komisyon Raporun”da vatandaş olmanın önkoşulu olarak yaşam boyu eğitim, 1921 de Japonya’da Ulusal Yetişkin Eğitim Enstitüsü, 1868 den II. Dünya Savaşına kadar imparatorluğa bağlı ulus yaratmak amacıyla çeşitli programlar düzenlenmiştir. (Duman 2000, 132-133).

TÜRKİYE’DE YETİŞKİN EĞİTİMİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Türklerin Müslüman olmasından sonra Selçuklular tarafından 1040’ta Nişaburda açılan ilk örgün eğitim kurumu olan medreseden önce, eski Türklerdeki eğitim, bilenlerin bildiklerini bilmeyenlere aktarma şeklinde idi. (Okçabol 2005: 23). Her türlü iş ve meslek alanında yüz yıllardır var olan usta-çırak ilişkisi ile ahi örgütleri ve gediklerde (Loncalarda) görülen, hem din hem de meslek eğitimi etkinlikleriyle (Çağatay 1989: İkinci, 1990’dan aktaran Okçabal, 2005: s. 29). Cami, dergah tekke ve zaviyelerde görülen dinsel içerikli eğitsel etkinlikler birer yetişkin eğitimi uygulaması niteliğindedir. İslam Öğretim Derneğinin (Cemiyeti Tedrisiye-i İslamiye), çalışan kesime okuma-yazma, aritmetik ve İslam dinini öğretmek amacıyla 1865’te açtığı çırak okulu ise bugünkü anlamda bir yetişkin eğitim uygulamasıdır. Ayrıca II. Meşrutiyet döneminde yetişkinler okuma-yazma öğretmek amacıyla, gece kursları ve 1914’te İstanbul Vilayet Meclisi kararıyla iki tane çıraklık okulu açılmış, bu okullar bazı yıllar kapanmasına rağmen 1928’e kadar devam etmiştir. 1900’lerin başlarında Beşiktaş İlimiye Cemiyeti, Encümeni Danış; Öğretmenler Derneği, 1911’de Türk Ocakları, 1918 de kurulan Anadolu Musiki Cemiyeti ve benzeri kuruluşlar yetişkinlerin eğitimiyle ilgili çeşitli faaliyetlerde bulunmuşlardır. (Okçabol 2005: s. 29-30).

CUMHURİYET DÖNEMİNDE YETİŞKİN EĞİTİMİ

Cumhuriyet döneminde ilk Halk Eğitim çalışmaları Atatürk'le başlar. Birinci Eğitim Kongresi'ni 16 Temmuz 1921'de, Ankara'da topladığı zaman, ülke işgal altındaydı. Yunanlılar, Ankara'yı almak için Bursa, Uşak üzerinden saldırıya geçmişlerdir. Atatürk Kongre öncesi gecenin önemli bölümünü çeşitli cephelerden gelen raporları inceleyerek, geri kalan bir bölümünü ise kongre için yapılacak çalışmalara ayırmıştır. Kongrede alınan kararların Halk Eğitimi için yüksek düzeyli programlar yerine halkın daha çok ihtiyaç duyduğu okuma-yazma, aritmetik, din dersi yanında Millî müze, ulusal büyük sözlük, ulusal müzik, millî dil ve edebiyat gibi, yetişkin eğitimine yönelik programlar içerecek nitelikteydi. (Duman 2000: s. 148)

Millî Eğitim Bakanı İsmail Safa, 1923 yılında valilere gönderdiği 7971-3655 sayılı genelgesiyle; Halk ile okullar ve öğretmenler arasında yakın ilişkinin kurulması, Eğitimin her yaştaki halkın ihtiyacı durumuna getirilmesi, Toplumsal, Ekonomi ve Millî Sorunlar konusunda öğretmenlerle halkın ortak kurullar oluşturma, yerel yayınlara önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu konudaki çalışmaların “on gün içinde bakanlığa bildirilmesi istenmiş, tatmin edici cevap gelmeyince ikinci bir genelge göndererek bu defa yirmibeş gün içinde bilgi göndermelerini istemiştir.

Narman Kaymakamı Ülkü, Bakanlığın genelgesinin belirsiz, genel ve hayali olduğunun izlenecek yolun, uygulama biçimlerinin gösterilmediğini, her şeyin yerel görevlilere bırakıldığını, bunun için önce bir planın hazırlanması ve ondan sonra uygulamaya konulması gerektiği ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Halk Aydınlatma Genel Müdürlüğü'nün kurulmasını önermiştir. (Geray 2002: s. 170)

HALK EĞİTİMİYLE İLGİLİ OLARAK YAPILAN BAZI ÇALIŞMALAR

1. EĞİTİM ÖRGÜTÜNE İLİŞKİN YASA

1926 tarih ve 788 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'nın kuruluşuna ilişkin yasada İlköğretim çağını geçirmiş, hiç öğrenim görmemiş olanları işe alan kuruluşların bunlara öğretim de vermek zorunda olduklarını öngörmüştür.

2. HALK EĞİTİM ŞUBESİ

1926 yılında MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü'nde Talim ve Terbiye Dairesine bağlı olarak HALK TERBİYESİ ŞUBESİ kurulmuştur. Bu şube daha sonra kapatılmış ve 1952 de Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak yeniden açılmıştır. Daha sonra İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlanmış ve 1960'dan sonrada Genel Müdürlük konumuna getirilmiştir.

3. HALK DERSANELERİ

1927 yılında halk derslikleri, halk konferansları için bir yönetmelik çıkarılmıştır. Bu yönetmelikte; hiç okula gitmemiş, okulu yarıda bırakmış, istediği öğrenim aşamasına erişmemiş olanlara temel yurttaşlık bilgisi; millî kültürün benimsenmesi ve yaygınlaştırılması konularında bilgi verilmiştir. 1927-1928 öğretim yılında 3304 halk dersliği açılmış ve 64-302 vatandaş bu programlardan yararlanmıştı.

4. MİLLET MEKTEPLERİ (Kabul: 01 Kasım 1928)

1 Ocak 1929'da yeni yazının tümüyle uygulanmasına geçilmiştir. 1928 yılında eski harf sisteminden Latin kökenli 29 harften oluşan yeni sisteme geçildi. Hem okur-yazar olmayanlara, hemde okur-yazarlığı yeni sisteme göre ilerletmek isteyenler için Atatürk'ün önderliğinde Millet Mektepleri açıldı. Çıkarılan yönetmelikle köy-

lerde 12-45 yaşlarında, şehirlerde 16-45 yaşlarında tüm yurttaşların (kadın-erkek) okuma-yazma belgesi alması şart koşulmuştur.

İki tür okul vardı;

1. Gezici Millet Mektepleri (okulu olmayan yerler için)
2. Sabit Millet Mektepleri

İki tür derslik vardı:

1. “A” derslikleri
2. “B” derslikleri

“A” dersliğinde yeni harflerle okuma-yazma öğretiliyordu.

“B” dersliğinde ise okuma-yazma, hesap sağlık bilgileri, yurttaşlık eğitimi veriliyorken; kurs süresi “4” ay idi. Haftalık “6” saat ders yapılıyordu. Bayanlar için çoğunlukla öğleden sonra, baylar içinde genellikle akşam programlar, uygulanıyordu. A dersliklerinde 1928’den 1965’e kadar iki milyona yakın kişi okur-yazar duruma getirilmiştir. (Geray 2000: s. 171).

Millet Mekteplerinin öneminin anlamak için şu rakamları ifade etmekte yarar vardır. 1927 yılında ülkemizin nüfusu 13. 562. 000 idi. 1928-1929 öğretim yılında öğrenci sayısı (resmî ve özel ilkokullarda) 469. 000 idi. Aynı dönem Millet Mekteplerine devam edenlerin sayısı 597. 000 idi. Millet Mekteplerine devam edenler örgün ilköğretime devam edenlerin %27 den daha fazla idi. Millet Mekteplerinin en verimli çalıştığı dönem 1928-1935 yılları arasındadır. Bu dönemde 1. 354. 255 kişi Millet Mekteplerine devam etmiştir.

Millet Mekteplerinin açtığı kursları başarı ile tamamlayanlara Anayasa metni hediye ediliyordu. Bu iyi yurttaş olmaya verilen önemi göstermektedir. (Duman 2000: s.152)

5. HALK OKUMA ODALARI

1930 yılında Millet Mekteplerine devam edenlerin öğrendiklerini unutmamaları ve okuma alışkanlıkları kazanmaları amacıyla Halk Okuma Odaları açılmıştır. İlk başlangıçta yalnız Millet Mekteplerine gidenlere açık olan bu odalar daha sonra tüm vatandaşlara kapıla-

rını açmıştır. 1936'da Okuma Oda sayısı 500'e ulaşmış, 1949'da 60'a düşmüştür. 1953'den sonra bu odaları yeniden canlandırma çalışmalarının gidilmişse de istenilen başarı gösterilememiştir.

Bu arada okuma alışkanlığını sürdürmek amacıyla gezici kütüphaneler oluşturulmuş ve katır sırtında dağ köylerine kitaplar dağıtılmış bunlar bir süre sonra yenileriyle değiştirmek üzere toplanmışlardır.

Gezici kitaplık düşüncesi 1924 yılında Türkiye için hazırladığı raporlarla John Dewey tarafından önerilmiştir. Dewey, 1924 yılında "Türkiye Maarifi Hakkında Hazırladığı Raporda" her mektep, faal bir kütüphane merkezi olmalı, her binanın inşasından evvel plan yapılırken kütüphane salonu düşünülmelidir. Kütüphaneye alınacak kitaplar yalnız talebelerin değil, mektebin bulunduğu muhitteki halkın da ihtiyacına cevap verecek şekilde düzenlenmelidir. Halkın kütüphaneye gelip kitap okumak alışkanlığını kazanıncaya kadar, başlangıçta kitapları onların evine kadar göndererek okuma alışkanlığı kazanmaları sağlanmalıdır. Dewey öğretmen okullarının programına kütüphanecilik ile ilgili bir dersin konulması gerektiğini de ifade etmiştir. (Dewey 1989: s 11) Bu düşünce 1939 yılında hayata geçirilmiştir. 1940-1950 yıllar arasında Köy Enstitülerinin olduğu bölgelerde okuyanlara özel çantalarda kitap dağıtılmıştır.

6. HALK EVLERİ

19 şubat 1932'de resmen kurularak 14 il'de Halk Evleri açıldı. Halk Evleri; 1. Dil ve Edebiyat, 2. Tarih, 3. Müzecilik, 4. Güzel Sanatlar, 5. Tiyatro, 6. Sosyal Yardım, 7. Halk Dershaneleri ve Kurslar, 8. Kitaplık, 9. Yayın olmak üzere köy kalkınması için toplam dokuz alanda etkinlikte bulunuyorlardı. (Duman 2000: s. 154) Halk Evleri 1951 yılında 5830 sayılı yasa ile kapatılarak malları hazineye devredilmiştir. 1960'dan sonra yeniden açılmış, 1980'de kapatılmış, daha sonra yeniden mahkeme kararı ile açılmasına rağmen istenilen başarıyı gösterememiştir.

7. KÖY EĞİTİM KURSLARI VE KÖY ENSTİTÜLERİ

1936'da öğretmen ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla askerde çavuş olanlar, altı aylık bir kurstan sonra köy okullarında ilk 3 sınıfa öğretmen olarak görevlendirilmişlerdir. Bunlar her ayın son haftasında okulda karşılaştıkları sorunların tartışıldığı toplantıya katılarak verimli çalışmanın yollarını öğreniyorlardı. John Dewey 1924 yılında hazırladığı “Türk Maarifi Hakkında Rapor”da köy mekteplerine bilhassa Türk temeli olan çiftçilerin ihtiyaçlarına tekabül edecek mekteplere muallim yetiştirmek için muhtelif tipte muallim mekteplerine ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

Mekteplerde, köylülerin ve çiftçilerin alaka ve ihtiyaçlarına hususi bir ehemmiyet verilmeden tahsilin umumi ve mecburi kılınması içtimai zararlar verecek ve fevkalade bir tehlike teşkil edecektir. Köylülerin ve çiftçilerin ihtiyaçları ayrıca düşünülmeden vücuda getirilerek bir maarif sistemi nazari ve skolastik olur. Şeklinde görümlerini ifade etmiştir. (Dewey 1989: s.21)

J. Dewey'in köy gerçeğini göz önünde bulundurmak şartı ile açılmasını önerdiği öğretmen okulları, Köy Enstitüleri adıyla deneme mahiyetinde 1937 yılında Kızılcıllu da açıldı. 17 Nisan 1940 tarihinde çıkarılan yasa ile Köy Enstitüleri resmen kuruldu. Uygulamaya ve kırsal kesimin ihtiyaçlarına yönelik öğretmen ve sağlık memuru yetiştiren Köy Enstitülerinde, 1947 ve 1949 yılında iki defa program değişikliğine gidildi. 1948 yılında Yüksek Köy Enstitüleri kapatıldı. Toplumdaki bazı siyasal gruplar bu okullara karşı olumsuz kampanyalar başlattılar. Önce köy öğretmenlerine verilen teknik malzeme ve toprak geri alındı. Sonra 1950-1951 öğretim yılında Enstitülerin karma sisteme son verildi. 1954 yılında Köy Enstitüleri resmen kapatılarak ilköğretim okullarına dönüştürüldü. Köy Enstitüleri kapatılınca kadar 17. 341 öğretmen, 1. 348 sağlık memuru mezun verdi. Köy Enstitülerinde çok programlı bir öğretim yapıyordu; Örneğin eğitimci kursu, ilköğretmen yetiştirme programı, sağlık kolu yüksek köy enstitüsü, uygulama okulu, çocuk yuvası gibi değişik programlar uygulayan bir sistemdi. (Türkoğlu 2004: s. 409)

8. EĞİTİM ŞURALARINDA HALK EĞİTİMİ

Çeşitli eğitim şuralarında halk eğitimiyle ilgili olarak alınan bazı kararlar şunlardır:

4. Millî Eğitim Şurası (22-31 Ağustos 1949) Demokrasi eğitimi ve halkın okul dışında eğitilmesinin gerekliliği kararlaştırılmıştır.

6. Millî Eğitim Şurası (19-23 Mart 1957) Halk eğitimin amacı, ilke, örgüt ve çalışacak personelin yetiştirilmesi üzerinde durulmuş.

7. Millî Eğitim Şurası (5-15 Şubat 1962). Halk eğitimin önemi araçları ve kamu alanlarının tanımlanmasında öneriler geliştirilmiştir.

10. Millî Eğitim Şurası (23-26 Haziran 1981) Halk eğitimin örgün eğitimi tamamlayan bir sistem olması gerektiği üzerinde durulmuştur.

11. Millî Eğitim Şurası (8-11 Haziran 1982) Halk eğitim merkezlerinde görevlendirilecek personelin sayısı nitelik ve branşlar konusunda öneriler geliştirilmiş

12. Millî Eğitim Şurası (18-22 Temmuz 1988) alınan bazı kararlar şunlardır:

a. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarının gece, hafta sonu ve yaz tatillerinde her türlü olanakları ile eğitim ve öğretim hizmetlerine açık tutulması,

b. Yaygın eğitim gereksinme duyuları öğretmenlerin yetiştirilmesi için yeni programlarının açılması,

c. Halk Eğitim Merkezindeki araç, gereç ve donanım gereksinimlerinin çağdaş teknolojiye uygun olarak yenilenmesi ve geliştirilmesi,

d. Kırsal kesim ve göçer ailelerin eğitimi için özel olarak yaygın eğitim programlarının hazırlanması gerektiği kararlaştırılmıştır.

13. Millî Eğitim Şurası (15-19 Ocak 1990) alınan kararlar:

a. Bireylerin kendi kendilerine öğrenmelerini özendirici çevre düzenlemelerinin yapılması,

b. Kaynakların verimliliğini artırmak amacıyla eğitim için ilgili kurum ve kuruluşları olanaklarından ortaklaşa yararlanmayı sağlayacak düzenlemelerin yapılması,

c. Yaygın eğitimi her yönü ile düzenleyen bir Genel Yaygın Eğitim Kanunu çıkarılması,

d. Yaygın eğitim için bir teftiş ve değerlendirme sisteminin kurulması,

e. Kalkınmada öncelikli bölgelerin yaygın eğitim gereksinmelerinin karşılanmasına öncelik verilmesi,

f. Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'nün bağlı kuruluş haline getirilmesi,

g. Meslek standartlarının belirlenmesi,

h. İşgücü gereksinimlerinin bilimsel bir biçimde belirlenmesi,

j. Yaygın eğitime ayrılan kaynakların artırılması ve bu kaynakların etkin kullanımının sağlanması,

k. Küçük yerleşim birimlerinde eğitim odalarının yaptırılması,

l. Halk Eğitim Merkezlerinde görev alacak personelin niteliklerinin yükseltilmesi,

m. . Kadrosuz usta öğretici olarak yaygın eğitim kurumlarında görev yapan personele ödenen ücretin günün şartlarına uygun hale getirilmesi,

n. Yaygın eğitimde sözleşmeli personel çalıştırılmasına olanak sağlanması,

o. Halk Eğitim Başkanlıklarında yaygın eğitim alanında yetiştirilmiş uzman personelin arasından seçilmesi.

15. Millî Eğitim Şurası (13-17 Mayıs 1996) alınan bazı kararlar,

1. Yaygın eğitim kurumlarının fiziki yapıları yeterli hale getirilmeli,

2. Yaygın eğitim kurumlarında özel eğitime gereksinmesi olanlara da daha nitelikli eğitim verecek biçimde geliştirilmesi,

3. Yaygın eğitim kurumlarında görev alacak eğiticilerden yetiş-

kin eğitim alanında öğretmenlik formasyonu alma koşulu aranmalı,

4. Yaygın eğitim daha fazla katılımın sağlanabilmesi için, yaygın eğitimi kurumlarında kreş, ana okulu ana sınıfı açılmasına önem verilmeli. (Celep 2003: s. 98-100)

HALK EĞİTİMİYLE UĞRAŞAN KURUM VE KURULUŞLAR

1. Gönüllü Kuruluşlar

Bugün sayılarının kesin olarak belli olmamakla birlikte yüzlerce gönüllü kuruluş yetişkin eğitimi alanında faaliyet göstermektedirler. Örneğin; Yardım Severler Derneği, Sendikalar, Yeşilay, Kızılay, Çağdaş Eğitim Vakfı, Tema Vakfı vs.

2. Yerel Yönetimler

İl özel yönetimleri, Belediyeler, Köy yönetimleri ve çeşitli yerel yönetimler, mesleki genel kültür ve okuma yazma ile ilgili bir çok program düzenlemektedirler. Örneğin, 2005 yılında Bağcılar Belediyesi düzenlediği kursla 13 bin kadını okur-yazar durumuna getirilmiştir.

3. Millî Eğitim Bakanlığı Dışında Kalan Bakanlıklar

Hemen hemen tüm bakanlıklar doğrudan ya da dolaylı olarak yetişkin eğitimi konusunda çeşitli programlar hazırlamakta ve uygulamaktadırlar.

Bu bakanlıklar içinde yetişkin eğitimi konusunda en kapsamlı çalışma yapan Millî Savunma Bakanlığı'dır. Özellikle okuma-yazma konusunda yapılan çalışmalar bir çok bakanlığa örnek oluşturacak niteliktedir. Türk Silahlı Kuvvetleri 1959'da 16 "Er Okuma-Yazma Okulu" başlattı. 291 sayılı yasaya göre bu okullar 15 yıl için açılmışlardır. 1975'de bu sürenin dolmasıyla kapatıldı. 1959-1975 yılları arasında bu okullarda 532. 266 er eğitim görmüştür. Bu okullar

kapatıldıktan sonra da, Türk Silahlı Kuvvetleri'nde okuma-yazma bilmeyen erler için okuma-yazma öğretme programları uygulanmıştır. Silahlı Kuvvetler bünyesinde okuma-yazmanın dışında mesleğe yönelik bir çok programlar başarı ile uygulanmıştır. (Geray 2002: s. 175).

4. Diğer Kurum ve Kuruluşlar

Üniversiteler bu kuruluşların başında gelir. Örneğin Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE), MÜSEM vb.

5. Millî Eğitim Bakanlığı

1926 yılında Halk Terbiye şubesi açılmış, halk eğitimiyle ilgili yabancı uzmanlar davet edilerek raporlar hazırlanmış. Örneğin 1951 yılında Dickerman'ın hazırladığı rapor sonucu, 1952 yılında Halk Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuş. Bu Genel Müdürlük 1964 yılında köy işleri Bakanlığına bağlanmış, 1967'de yeniden MEB'liğine bağlanmış. 1978 yılında yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü bu konudaki çalışmaları toplamıştır. 1983 yılında Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü yeniden örgütlenmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılan yetişkin eğitim çalışma birimleri:

A) Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü:

Bu genel müdürlük çalışmalarını Halk Eğitim Başkanlığı, Halk Eğitimi Merkezleri, Eğitim Odaları, Çıraklık Eğitim Merkezleri ve Yaygın Eğitim Enstitüsü yoluyla yapmaktadır.

1. Halk Eğitim Başkanlığı: Millî Eğitim Müdürlüğü, örgün eğitimde olduğu gibi ildeki yaygın eğitim kurumlarının da yönetim ve denetim üst organıdır. Bünyesinde yaygın eğitim faaliyetlerinin yürütülmesini sağlamak üzere Halk Eğitimi Başkanlığı bölümü bulunmaktadır. Halk Eğitim Başkanı, İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı statüsündedir.

2. Halk Eğitim Merkezleri: İllerin merkez ve diğer ilçe merkezlerinde Bakanlıkça açılan yaygın eğitim kurumlarıdır. Kuruluşları 1950'li yıllarda başlamıştır. 1990 yılı sonu itibariyle 713 şehir ve kasabada 719 Halk Eğitimi Merkezi bulunmaktadır. Bu merkezler sadece kendi binaları içerisinde değil, şehir ve kasabalarda bulabildikleri her uygun yerde kendilerine bağlı kurslar açarak yetişkinin yakınına gitmeye ve hizmet alanlarını genişletmeye çalışmaktadırlar. Bu merkezler çeşitli konularda kurslar düzenlemektedirler. Bunlar genellikle, mesleki ve genel bilgi kursları ve sosyal ve kültürel kurslar başlığı altında toplanabilir. Bugün bu kuruluşların sayısı 922'dir.

3. Eğitim Odaları: Köy, kasaba ve Halk Eğitimi Merkezi bulunmayan diğer yerleşim birimlerinde açılan yaygın eğitim kurumlarıdır. Eğitim odaları, yörenin ihtiyaçlarını karşılamak üzere o yöre halkının isteği ve başvurusu alan çalışmalarından sorumlu halk eğitim merkez müdür yardımcısının yerinde yapacağı araştırma ve inceleme sonunda hazırlayacağı rapora göre, Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğünün önerisi üzerine, köy tüzel kişiliğine belediyeye, hazineye, özel idareye, vakıflara, tarım kredi kooperatifi ya da benzeri kurumlara ait binalarda Valilikçe açılır. Eğitim odalarında yaygın eğitimin genel amaç ve fonksiyonları doğrultusunda ve merkezce yürütülen eğitim faaliyetlerinin imkanlar ölçüsünde uygulanması dikkate alınır.

4. Çıraklık Eğitim Merkezleri: Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu'na göre (3308 sayılı) çıraklık eğitim uygulamaları 58 meslek dalında sürdürülmektedir. Eğitim programı bulunmayan meslek dalları için yeni programların hazırlanması ve uygulamadaki programların da değişen şartlara uyarlanması için çalışılmaktadır. Çıraklık Dönemi eğitimi Programları çeşitli temel bilgi derslerini de içermektedir. Bu merkezlerde kaftalık ve ustalık dönemi kursları da yar almaktadır. Toplumun ihtiyaçları ve teknolojinin gelişmesi ile ortaya çıkan yeni dallarda da ilave kurslar açılmaktadır.

5. Yaygın Eğitim Enstitüsü: Enstitü 1979 yılı başlarında kurulmuştur. Enstitü Yaygın eğitim alanında resmî, özel ve gönüllü kuruluşlarla koordinasyon içinde, kuruluş amaçlarına uygun çalışmalar yapan bilimsel bir araştırma kurumudur. Yaygın eğitimle ilgili planlama, programlama ve organizasyon çalışmaları ve yaygın eğitim alanlarında yayınlar yapılmaktadır.

B) Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü:

Bu genel müdürlüğe Mesleki Eğitim Merkezi, Endüstri Pratik Sanat Okulları ve Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezleri bağlıdır.

Mesleki Eğitim Merkezleri Türk ve Alman Hükümetlerinin teknik işbirliği çerçevesinde, okul ve işletmelerde meslek eğitimi uygulamalarını geliştirmek amacıyla açılmıştır.

Endüstri Pratik Sanat Okulları, en az ilkokul mezunlarını kabul eden bu okulların amacı, gençlerin bir meslek sahibi olmalarını yada mesleklerinde ilerlemelerini sağlamaktır. 30 değişik meslek alanında programlar uygulamaktadır.

C) Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü:

Pratik Kız Sanat Okulları ve Olgunlaşma Enstitüleri bu genel müdürlüğe bağlıdır. Pratik Kız Sanat Okulları'na girmek için katılanlardan herhangi bir diploma istenmemektedir. Bu okullar bir yandan katılanları meslek sahibi yapmayı diğer yandan onların çeşitli alanlarda bilgi ve becerilerini artırmayı, hatta ihtiyaç varsa, okuma-yazma öğretmeyi amaçlamaktadır.

Kız Teknik Öğretim Olgunlaşma Enstitüleri: Kız Meslek Lisele-ri ya da Pratik Kız Sanat Okullarını bitiren öğrencilerin ilgi duydukları bir sanat dalı üzerinde gelişmelerini ve bir meslek sahibi olmalarını amaçlayan bu kurumlar iki yıl sürelidir. 21 ayrı dalda program uygulamaktadır.

D) Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü:

Bu kuruluş çeşitli alanlarda kurslar yoluyla hem ülkenin ara in-

san gücünü yetiştirmeyi hem de yetişkinleri bir iş sahibi yapmayı amaçlamaktadır. Kurslar, muhasebe, bilgisayar, turizm-otelcilik ve diğer alanlarda açılmaktadır.

E) Akşam Ortaokulları ve Liseleri:

Bu okullar Orta Öğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlıdır. Bir meslekte çalışmasına rağmen bir üste terfi etmek isteyen işçi ve memurlar ya da geçmişte bu düzeylerde eğitim alamayan kişiler bu okullara devam edebilmektedir. Ancak adı geçen okullarda ilgili uygulamalarda zaman zaman aksaklıklar olmakta veya uygulamalar kaldırılmaktadır. (Kurt 2000: s. 49-52).

F) Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezleri:

24 Mart 1987 tarih ve 19410 Sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan "Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezleri Yönetmeliği" esaslarına göre etkinliklerini sürdüren bir kuruluştur. Bu merkezler endüstriyel alanlarda, kurslarla, en az ilkokul mezunu gençlere meslek kazandırmak, mesleğinde gelişmek isteyenlerin, mevcut mesleki bilgi ve becerilerini yeni teknolojilere uyumlu olarak geliştirmek amacıyla faaliyet gösteren yaygın teknik eğitim merkezleridir. Bu merkezlerin sayısı 1989-1990 öğretim yılında 12'ye yükselmiştir(Arslanoğlu, 1997. Aktaran: Kurt İhsan).

Halk Eğitimin Yasal Temelleri

İlk halk eğitim kanunu olarak nitelendirilecek, 1928 yılında çıkarılan 1353 sayılı "Türk Harflerinin Kabulü ve Tatbiki Hakkında Kanun" dur. Bu yasa onbir maddeden oluşmaktadır. Bazı maddeler:

Madde 3-Devlet dairelerin her birinde Türk Harflerinin Devletmuamalatına tatbiki tarih 1929 kanunusanisinin birinci gününü geçemez. Şu kadarki evrakı tahkikiye ve fezlekelerinin ve ilamların ve matbu muamelat cetvel ve defterlerinin 1929 haziranı iptisadına kadar eski usulde yazılması caizdir. Verilecek tapu kayıtları ve senetleri ve nüfus ve evlenme cüzdanları ve kayıtları ve askeri hüviyet

ve terhis cüzdanları 1929 haziranı iptidasından Türk Harfler ile yazılacaktır.

Madde 4-Halk tarafından vaki müracaatlardan eski Arap harfleri ile yazılı olanların kabulü 1929 haziranının birinci gününe kadar caizdir. 1928 senesi kanunuevvelinin iptidasından itibaren Türkçe hususi veya resmî; levha, tabela, ilan, reklam ve sinema yazıları ile kezalik Türkçe hususi, resmî bilcümle mevkut, gayri mevkut gazete, risale ve mecmuaların Türk harfleri ile basılması ve yazılması mecburidir.

Bu kanunun gereği olarak açılan millet mektepleri için 1928 de çıkarılan 7284 sayılı millet mektepleri talimatnamesinin de teşkilat yapısı şu şekilde belirlenmiştir.

Madde 2-Millet Mektebi teşkilatı iki türlüdür.

A) Tahsil çağını geçirmiş olup ne eski Arap ve ne de Türk harflerini bilmeyen vatandaşların Türk harfleri ile okuyup yazmağı öğrenmelerine mahsus olmak üzere dört aylık bir devreyi ihtiva eder.

B) Eski Arap harfleri ile okuyup yazan ancak Türk harflerini bilmeyen vatandaşların Türk harfleri ile okuyup yazmayı öğrenmelerine mahsus olmak üzere iki aylık bir devreyi muhtevidir.

Madde 3-Her Türk vatandaşı, kadın ve erkek bu teşkilatın azasıdır.

Madde 4-Bu teşkilatın reisi umumiliğini ve “Millet Mektebi” nin Baş muallimliğini Reisicumhur Gazi Mustafa Kemal Hz. kabul buyurmuşlardır.

1961 yılında çıkarılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu 13. maddesinde 222 2. paragrafında “tamamlayıcı sınıflarda ve kurslarda ilköğretim çağı dışına çıkmış olup da üst dereceli öğrenim kurumlarına gidememiş olan yurttaşlardan genel bilgilerini artırmak ve kendilerini daha iyi bir iş ve öğrenim unsuru olarak yükselmeleri amacıyla öğretim yapılır. Bu kurslar, gerçek ve tüzel kişilerle, belediyeler, özel idareler ve Devlet tarafından açılabilir.” İfadesiyle örgün eğitimden yeterince yararlanamayan ve örgün eğitim çağı dışına çıkmış olan bireylere halk eğitimi yoluyla yükseltimci eğitim verilerek, eğitimde eşitlik ilkesinin gerçekleştirilmesi amaç edinilmiştir.

Özellikle ilkökul diploması vermeye yönelik kurslar ile üst öğretim kurumlarına hazırlık kursları bu amacı gerçekleştirmeye dayalıdır.

1973 tarihte 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 40. maddesinde yaygın eğitimin özel amaçların, “millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş veya herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedan çıkmış vatandaşlara örgün eğitimin yanında veya dışında okuma-yazma öğretmek, mesleki bilgi ve beceri kazandırmak sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlemek, ekonominin gereksinme duyduğu işgücünü yetiştirmek” olarak ifade edilmektedir. Ayrıca, yaygın eğitimin alt amaçlarına yer verilmektedir.

Yine aynı kanununun 41. maddesinde “Yaygın eğitim, örgün eğitim ile birbirini tamamlayacak, gereğinde aynı nitelikleri kazandırabilecek ve birbirinin her türlü olanaklarından yararlanacak biçimde bir bütünlük içinde düzenlenir” denilerek, yaygın eğitimin örgün eğitimin tamamlayıcısı olduğu ve bunun için yaygın eğitim etkinliklerinde, örgün eğitim kurumlarının olanaklarından yararlanılmasının gereği vurgulanmaktadır. Ayrıca, 42. maddede “Genel, mesleki ve teknik eğitim alanında görev alan resmî, özel ve gönüllü kuruluşların çalışmaları arasındaki eşgüdüm Millî Eğitim Bakanlığınca sağlanır. Mesleki ve teknik yaygın eğitim etkinliklerini yürüten Bakanlıklar ile özerk eğitim kurumları, resmî ve özel işletmeler arasında Millî Eğitim Bakanlığınca sağlanacak eşgüdüm ve işbirliğinin ilkeleri kanunla düzenlenir.” ifadesiyle yaygın eğitim etkinliklerinde esas görev ile Bakanlıklar ve diğer kuruluşların yaygın eğitim etkinliklerinin eşgüdümünü sağlama Millî Eğitim Bakanlığı’na verilmiştir.

Ayrıca 1982 anayasasının 42. maddesinde, “Kimse eğitim ve öğretim hakkında yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla saptanır ve düzenlenir. Eğitim ve Öğretim, Atatürk İlkeleri ve eğitim ilkelerine göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu ilkelere aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz...Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim ve öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili etkinlikler yürütülür. Bu etkinlikler her ne suretle olursa olsun engellenemez”. Denilerek halkın örgün ve yaygın eğitimden yeterince yararlanması güvence altına alınmıştır.

Türkiye’de yetişkinlerde okuma-yazma konularında çıkartılan en kapsamlı yasa 16. 06. 1983 tarih ve 2841 sayılı Zorunlu İlköğretim Çağı Dışında Kalmış Okuma-Yazma Bilmeyen Vatandaşların Okur-Yazar Duruma Getirilmesi veya Bunlara İlkokul Düzeyinde Eğitim-Öğretim Yaptırılması Hakkında Kanun:

8 maddeden oluşan bu kanunun 8. maddesindeki teşvik ve ilgili hükümler aşağıdadır:

Okuma ve yazmaya teşvik etme

Madde 8-Vatandaşları okuma-yazma öğrenmeye veya ilkokul düzeyinde öğrenim yapmaya teşvik etmek üzere; okuma-yazma öğrenme veya ilkokul düzeyindeki kurslara devam edenlere, okuma-yazma bilmeyen vatandaşlar arasında, aşağıdaki imkan ve kolaylıklar sağlanır.

a) Zorunlu ilköğretim çağındaki öğrencilere tanınan imkanlardan yararlanmaları için bu Kanunda geçen kurslara katılanlara, kurs süresince öğrenci kimlik belgesi verilir.

b) Bu kanunda geçen kurslara katılan ve başarı gösteren muhtaç kişilerin yükseköğrenim yapan çocuklarına kredi vermede öncelik tanınır.

c) Okuma-yazma öğrenme veya ilkokul düzeyindeki kurslara devam eden annelerin çocuklarına, çalıştıkları kurum ve kuruluşların kreş ve anaokullarına alınmada öncelik tanınır.

d) Okuma-yazma bilenlerin işe alınmalarında okuma-yazma bilmeyenlere göre öncelik tanınır.

e) Okuma-yazma öğrenme kurslarında başarılı olanlara kooperatif veya banka kredileri ile tohumluk ve gübre tahsisinde bir defaya mahsus olmak üzere öncelik verilir.

f) Kamu kurum ve kuruluşları ile özel kurum ve kuruluşlarda ve her türlü işyerinde çalışanlardan, okuma-yazma öğrenme kurslarına devam edenlere, bir defaya mahsus olmak üzere 60 saat; ilkokul düzeyinde kurslara devam edenlere bir defaya mahsus olmak üzere 100 saat; ücretli izin verilir. İzinler işyerlerinin çalışmalarını aksatmayacak şekilde düzenlenir. Bunların dışında yetişkinlerin eğitim-

lerine yönelik bir çok yönetmelik tüzük ve yönerge vardır

YAYGIN EĞİTİM ALANINDAKİ GELİŞMELER

Toplumsal ve teknolojik yapıda meydana gelen hızlı değişimler, eğitimde asıl olanın, okul eğitimi (örgün eğitim) olduğu anlayışı önemini yetirmiştir. İnsanlar ister örgün eğitimin herhangi bir basamağına devam etsin ya da bu programlardan birinden mezun olsun veya olmasın yaşamını sürdürebilmek için ömür boyu kendisini geliştirmek zorundadır. Aşağıdaki rakamlardan da anlaşıldığı gibi çeşitli yaygın eğitim kurumunda devam eden yurttaşların sayısı her geçen gün artmaktadır. 2003 yılı rakamlarına göre çeşitli yaygın eğitim kurumlarının sayısı 8 sekiz milyona yakındır. Bu kurumlarda üç milyona yakın yetişkin 5 bin öğretmen ya da öğreticilerinin denetiminde yeni davranış ya da yaşantı oluşturmaktadır.

Yaygın Eğitim Kurumları (2003 Yılı)

Kurum/ Merkez Türü	Kurum Sayısı	Kursiyer Sayısı	Öğretmen Sayısı
Pratik Kız Sanat Okulu	342	110. 489	193
Olgunlaşma Enstitüsü	12	1. 495	259
Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezi	12	22	*
Mesleki Eğitim Merkezi	14	72	*
Halk Eğitim Merkezi	922	995. 347	5. 558
Mesleki Eğitim Merkezi (Ç. Ve Y. E. GN. Md.)	292	279. 853	4. 604
Özel Eğitim	262	9. 234	1. 672
Eğitim Ve Uygulama Okulu	94	4. 949	1. 326
Mesleki Eğitim Merkezi	52	1. 506	176
İş Eğitim Merkezi	98	1. 372	48
Bilim ve Sanat Merkezi	18	1. 407	122
Özel Öğretim	6. 099	1. 437. 925	39. 099
Özel Kurslar	3. 531	769. 252	15. 369
Özel Dersaneler	2. 568	668. 673	23. 730
Mesleki Kursları (3308 sayılı yasaya göre)	**	44. 954	**
Genel Toplam	7. 955	2. 879. 391	51. 385
(*)Bağlı Buldukları Meslek Lisesinde gösterilmiştir. (**)Mesleki ve Teknik Okullar ile Yaygın Eğitim Kurumlarınca açıldığından kurum ve öğretmen sayısı verilmiştir.			

Kaynak: Millî Eğitim Sayısal veriler 2003-2004, MEB, Ankara, 2004, s. 206.

2003 yılı rakamlarına göre 6. 099 kurum ve 1. 437. 925 öğrenci sayısı ile özel öğretim kurumları (özel kurslar, özel dersaneler) birinci sırada gelmektedir.

Yaygın eğitim alanında faaliyet gösteren ve bu amaçla tüm ülke genelinde 922 merkezde örgütlenen Halk Eğitim merkezleri örgün eğitimin yanında ve dışında önemli bir fonksiyonun yerine getirmektedir. **On beş Avrupa Birliği ülkesinde eğitimle ilgili bakanlık birimlerine bakıldığında Türkiye ile birlikte yalnız yedi ülkede Halk Eğitimle ilgili bağımsız birim vardır.** Diğer ülkelerde adı halk eğitimi olmasa da yetişkin eğitimiyle uğraşan birimler mevcuttur. (Gülcan 2005: s. 256)

Aşağıdaki rakamlardan da anlaşılacağı gibi, Halk Eğitim merkezlerinin yetişkin eğitim alanında önemli bir fonksiyonu yerine getirmektedir.

Halk Eğitim Merkezlerince Açılan Kurslar ve Kursiyer Sayısı (2003)

Kurs Türü	Açılan Kurs Sayısı	Katılan Kursiyer Sayısı		
		Toplam	Erkek	Kadın
Meslek Kursları	11. 123	510. 128	198. 655	311. 473
Sosyal Kültürel Kurslar	4. 717	312. 572	141. 173	171. 399
Okuma Yazma Kursları	2. 295	172. 647	67. 583	105. 064
Toplam	18. 135	995. 347	407. 411	587. 936

Kaynak: Millî Eğitim Sayısal Veriler, 2003-2004, MEB, Ankara, 2604.

UZAKTAN ÖĞRETİM

Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak, ilk ve orta öğretim kurumlarında eğitimi desteklemek amacıyla uzaktan eğitim hizmetleri verilmektedir.

Açık İlköğretim Okulu: 8 yıllık eğitimden sonra başlamıştır. Buraya devam edenler ilk beş yıldan mezun olup 6, 7, 8 sınıfa devam edemeyenler yararlanıyor.

Açık Öğretim Lisesi: 8 yıllık eğitimi tamamlayanlara bu olanak sağlanmakta.

Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu: Hem uzaktan eğitim hem de yüz yüze eğitim programları uygulanmakta. Mesleki bilgi ve beceri kazanmayı hedeflemektedir.

Açık İlköğretim Okulu İle Açık Öğretim Lisesi Öğrenci ve Öğretmen Sayıları (2003-2004 Öğretim Yılı)

Eğitim Kademesi	Toplam Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı
	Toplam	Erkek	Kız	
Açık İlköğretim Okulu	308. 184	170. 930	137. 254	25
Açık Öğretim Lisesi	894. 544	584. 596	309. 948	35
Genel Orta Öğretim	752. 350	493. 589	258. 761	
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	142. 194	91. 007	51. 187	
Endüstri Meslek Lisesi	69. 749	65. 408	4. 341	
Kız Meslek Lisesi	29. 575	349	29. 226	
Ticaret Meslek Lisesi	30. 279	17. 969	12. 310	
İmam Hatip Lisesi	12. 591	7. 281	5. 310	
Toplam	1.202.728	755. 526	447.202	

Kaynak: Millî Eğitim Sayısal Veriler, 2003-2004, MEB, Ankara, 2004, s. 60.

Zaman ve olanağı olmadığı için örgün eğitim kurumlarına gidemeyen vatandaşlar eğitim ihtiyaçlarının açık öğretim kurumları aracılığı ile tamamlamaktadırlar. Bu kurumlara olan talepte her geçen gün giderek artmaktadır. Örneğin 2000-2001 öğretim yılında bu kurumlardaki öğrenci sayısı 715. 510 iken, aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi 2003-2004 öğretim yılında öğrenci sayısı 1.202.728'e yükselmiştir.

HALK EĞİTİMİYLE İLGİLİ SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

1. Hızlı nüfus artışıyla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı'nın yükü her geçen gün giderek artmaktadır. Bu gün yalnız örgün eğitimdeki öğrenci sayısı 16 milyon, öğretmen sayısı 700 bine yaklaşmaktadır. Bun hem yönetim hem de kaynak kullanımını bakımından bir takım soruların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Sorunun çözümü ya yetişkin eğitimiyle ilgili bir bakanlığın kurulması yada Devlet Bakanlarından birinin yetişkin eğitimiyle ilgili görevlendirilmesinde yarar umulmaktadır.

2. Bugün yetişkin eğitimiyle ilgili kurum ve kuruluşlarda çalışanların hemen hemen tümü mezun oldukları okullarda yetişkin eğitimiyle ilgili hiçbir programdan geçmemişlerdir. Halbuki yetişkin eğitimcisininin ayrı bir formasyondan geçmesi gerekir. Bunun için yetişkin eğitimcisi yetiştiren bölümlerin açılması ve buna ek olarak bazı programlara yetişkin eğitimi ile ilgili derslerin konulmasında yarar olacaktır. Örneğin 1997-1998'de kapatılan Eğitim Fakülteleri bünyesindeki lisans diploması veren Halk Eğitimi bölümlerinin yeniden açılması ve Eğitim Fakültelerinde çeşitli programlara zorunlu Halk Eğitimi, yetişkinler psikolojisi gibi derslerin konulmasında fayda olacaktır.

3. Yetişkin eğitimi alanında faaliyet gösteren 922 Halk Eğitim Merkez Müdürlerinin ait binalar uygulanan programlarla ilgili etkinliklere cevap verecek nitelikte olmaktan çok uzaktır. Yetişkinlerin özellikleri ve uygulanan programların ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte hizmet ve eğitim binalarının yapılması gerekir.

4. Yetişkinler için ya Japonya da olduğu gibi "Açık Yetişkinlerin Üniversitesi"nin açılması ya da mevcut üniversitelerde yetişkinler için ihtiyaca göre kontenjanların açılması planlanabilir.

5. Örgün eğitimde okullaşma ve zorunlu ilköğretimi tamamlayanların oranı tüm çabalara rağmen gelişmiş ülkelerin düzeyine ulaşamamıştır. 1923'den zamanımıza kadar örgün eğitimde alanında meydana gelen gelişmeler oldukça fazla olmasına rağmen artan

nüfusun ihtiyacını tam olarak karşıladığını söylemek mümkün değildir. Örneğin 1923'den 2004'e kadar; okulöncesi eğitimde kurum sayısı 170, öğrenci sayısı 60, öğretmen sayısı ise 140 kat artmıştır. Yüksek öğretim de ise kurum 76, öğrenci 667, öğretmen ise 250 kat artmıştır.

Özellikle ilköğretim alanında okullaşma oranının Avrupa Birliği ülkelerinin düzeylerine çıkarmak ve mevcut okuma-yazma bilmeyenlerin sayısını en kısa zamanda sıfırlamak için çalışmaların zaman yetirilmeden başlaması gerekir. Toplumsal ve ekonomik gelişmenin önünde bir engel oluşturan eğitim alanındaki sorunların çözümü için yalnız Millî Eğitim Bakanlığı'nın değil, tüm kurum ve kuruluşların işbirliği içinde çalışması gerekir.

KAYNAKÇA

- Duman, Ahmet, **Yetişkinlerin Eğitimi**, Ankara, Ütopya, 2000.
- Okçabol, Rıfat, **Türkiye'de Eğitim Sistemi**, Ankara, Ütopya, 2005-12-18.
- Geray, Cevat, **Halk Eğitimi**, Ankara, İmaj Yayınları, 2002.
- Dewey, John, **Türk Maarifi Hakkında Rapor**, Ankara, İmaj Yayınları, 2002.
- Celep, Cevat, **Halk Eğitimi**, Ankara, Anı, 2003.
- Kurt, İhsan, **Yetişkin Eğitimi**, Ankara, Nobel, 2000.
- Millî Eğitim ve Sayısal Veriler**, 2003-2004. Ankara, MEB, 2004.
- Gülcan, Murat Gürkan, **AB ve Eğitim Süreci**, Ankara, Anı, 2005.
- Türkoğlu, Pakize, **Tonguç ve Enstitüleri**, İstanbul, İş Bankası Yayınları, 2004.

7. ÖZEL ALANLAR ÖĞRETİM

CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİM POLİTİKALARI VE TARİH ÖĞRETİMİ

*Prof. Dr. Mustafa SAFRAN**

Millî eğitim sistemimizin esasları, cumhuriyetin ilk yıllarında tespit edilmiştir. O zaman çıkarılan kanunlar, zaman içerisinde belirlenen ihtiyacı karşılamak üzere hazırlanmış olan yenileriyle birlikte, eğitimimize yön vermeye günümüze kadar devam etmiştir. Bu günkü eğitim Sistemimiz; demokratik, çağdaş, bilimsel, laik ve karma bir eğitim özelliği taşımaktadır. Bu doğrultuda Türk Eğitim Sistemi, Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak, Millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek, hızlandırmak ve Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı yapmayı amaçlamaktadır. Bu kısa açıklama doğrultusunda Türk eğitim sisteminin ilkelere aşağıdaki gibi sıralayabiliriz;

- Eğitim millî olacaktır,
- Eğitim cumhuriyetçi olacaktır,
- Eğitim laiklik esasına dayanacaktır,
- Eğitim bilimsel temellere bağlı olacaktır,
- Eğitimde eşitlik olacaktır,
- Eğitim çağdaş olacaktır.

* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretim Üyesi.

Bu ilkelerin belirlenmesinde ve genel olarak Türk eğitim sisteminin düzenlenmesinde etkili olan unsurları da şu şekilde sıralayabiliriz:

- T. C. Anayasası,
- Eğitim ve Öğretimi Düzenleyen Yasalar,
- Kalkınma Planları,
- Millî Eğitim Şuraları,
- Hükûmet Programlarıdır.

Yapmış olduğumuz bu girişten sonra cumhuriyet dönemi eğitim politikaları ve bu kapsam içerisinde tarih öğretiminden bahsetmeden Cumhuriyet öncesinden bahsetmek yerinde olacaktır. Bu sayede konumuzla ilgili genel bilgiler edinme ve geçmiş ile günümüz arasında bir mukayese yapma imkânı da doğacaktır.

Osmanlı devleti özellikle son yüzyılında yapmış olduğu ıslahat hareketleriyle büyük değişimler yaşamıştır. Bu değişikliklerin büyük bir kısmı askerî alanda olurken aynı zamanda da eğitim alanında olmuştur. Birçok eğitim-öğretim kurumunun açıldığı, yurt dışına çok sayıda öğrencinin gönderildiği bu dönemlerde devlet kendini yenilemek, belki yenilemekten öteye yıkılışını geciktirmeye çalışmaktadır. Yaşamak için her yola başvuracak ne gerekiyorsa onu yapmaya çalışacaktır. Çünkü bu son çırpınışlardır. Eğitim alanında Sultan II. Abdülhamit'in çok sayıda okul açması, ilköğretimi yaygınlaştırmaya çalışması ve yurtdışına çok sayıda öğrencinin gönderilmesi bunun içindir.

Genel anlamda cumhuriyet öncesi dönemlerde eğitim faaliyetlerinin yanı sıra özelde de “tarih öğretimi” hakkında şunları söyleyebiliriz:

Osmanlı Devletinde tarih yazımı özellikle Osmanlı tarihi, İslam tarihi bölümlerinden oluşmuştur. Kısmen Selçuklu tarihinden bahsedilse de daha fazla geriye gidilmemiştir.³⁹⁹ Bir nevi tarih devlet için yazılmıştır. Hele hele tarihin öğretim noktasında yapılan çalışmalar

³⁹⁹ Cengiz Orhonlu, “Atatürk ve Tarih Görüşü”, **Türk Kültürü**, Ankara 1967, sayı 61, s. 27.

araştırmacılar tarafından tam anlamıyla ortaya konulmamıştır. Ama özellikle Tanzimat döneminde Abdurrahman Şeref Bey, Mekatibi Aliye’de okutulmak üzere 1895’te yayınladığı “Tarih-i Devleti Osmaniye” adlı kitabının giriş kısmında tarihin çeşitlerinden “hikmet-i tarih” tabir ettiği pragmatik yani faydacı tarihten bahseder. Ayrıca okullarda tarihin nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin görüşlerini de belirtir. Ama verilmeye çalışılan, tarihte usul ve tarih öğretimi konuları oldukça kısadır.⁴⁰⁰

II. Meşrutiyet’in ilanı ile Osmanlı Devleti yeni bir döneme girmiş dolayısıyla eğitim politikalarında ve özelde de tarih öğretimi alanında bazı gelişmeler meydana gelmiştir.

II. Meşrutiyet dönemi eğitim faaliyetlerinden bahsedildiği vakit Satı Bey ve çalışmalarından da bahsedilmesi yerinde olacaktır. Çünkü Satı Bey, bu dönemde Darul-muallimin Müdürlüğüne getirtilerek burada birçok reform yapması sağlanmıştır. Darul-mualliminde ilk iş olarak eğitimci kadrosunu değiştirmiş, yeni oluşturduğu kadro ile eğitim faaliyetlerine başlamıştır. En göze çarpan faaliyetler arasında Darul-muallimin bünyesinde oluşturduğu tatbikat mektebidir. Tatbikat mektebi yani uygulama okulu öğretmen adaylarının daha iyi yetişmeleri için kurulmuş, birçok dersin uygulaması burada yapılarak öğretmen adaylarının gözlemlemesi sağlanmıştır.⁴⁰¹ Bu okulda uygulanan derslerde buluş yöntemi uygulanmıştır. Satı Bey, bütün derslerde klasik anlatım yönteminin terk edilerek buluş yönteminin, o dönemki tabirle “tekşif usulü”nün yerleşmesine gayret göstermiştir. “Usul-ü Takrir ve Usul-ü Tekşif” adlı makalesinde her iki yöntemi karşılaştırmış ve bu yöntemler hakkında geniş bilgiler sunmuştur.⁴⁰²

Darul-muallimin adına çıkarmış olduğu “Tedrisat Mecmuası” tarih öğretimi açısından da çok dikkate değerdir. Çünkü bu mec-

⁴⁰⁰ Yusuf Akçura, “Tarih Yazmak ve Tarih Okutmak Usullerine Dair”, **I. Türk Tarih Kongresi T. C. Maarif Vekaleti Konferanslar Müzakere Zabıtları**, Ankara, s. 577.

⁴⁰¹ Satı Bey, “Darul-Muallimine Mülhak Numune ve Tatbikat Mektebi İbtidâisi”, **Tedrisat Mecmuası**, İstanbul 1913, sayı 14.

⁴⁰² Satı Bey, “Usul-ü Takrir Usul-ü Tekşif”, **Tedrisat Mecmuası**, İstanbul 1912, sayı 8.

muada tarih öğretiminin yöntem ve amaçlarına ilişkin makaleler ve tatbikat mektebinde uygulanarak mecmuaya alınmış örnek tarih dersleri yer almaktadır. Bu ders örnekleri çoğunlukla Satı Bey, İhsan Sungu, Ali Reşat Bey, İhsan Şerif tarafından verilmiştir.

Mecmuada tarih öğretimine ilişkin yer alan ilk makale Satı Bey'indir. Satı Bey mecmuanın 8. sayısında “Tarih Tedrisatının Usul-ı Esasiyesi” yani Tarih Öğretiminin Temel Yöntemleri adıyla bir makale yayınlamıştır. Bu makalede tarih öğretiminin öneminden, geçmişteki ve şuan ki durumundan, nasıl öğretilmesi gerektiğinden bahseder. Genel olarak ifade edecek olursak o dönemin tarih öğretimi hakkında en ciddi bilgi sağlayan kaynak bu makaledir.⁴⁰³

Tedrisat Mecmuasında yer alan makalelerden biride Ali Reşat Bey'in makalesidir. Ali Reşat Bey'de Darul-muallimin müdürlüğü yapmış ve Tedrisat Mecmuasında yazılarını yayınlamıştır. Bu yazılardan en önemlisi hiç şüphesiz tarih öğretimine ilişkin yazdığı “Mekteplerde Tarih Dersi” adlı makaledir. Bu makale ile okullarda okutulan tarih derslerini ve tarih dersinin amacını, faydalarını, öğretim yöntemlerini ortaya koymaya çalışmıştır.⁴⁰⁴

Yine mecmuada yayınlanan ama Cumhuriyetin ilk yıllarına denk gelen tarih öğretimi ile ilgili bir diğer yazıda Ali Fahrettin Alper'in “İlk Mekteplerde Tarih Tedrisatı” adlı yazısıdır. Bir araştırma niteliği taşıyan bu çalışma ile o dönemde yapılan tarih öğretiminin ne düzeyde olduğunu göstermesi açısından dikkate değerdir. Aynı zamanda ilk olması dolayısıyla da önemlidir.⁴⁰⁵

1924–1929 yılları arasında çeşitli dergilerde tarih öğretimine ilişkin beş altı makale yayınlanmıştır.⁴⁰⁶ Bu makalelerden İhsan Sungu tarafından yazılan “Tarih Tedrisatı Hakkında” adlı makale ile Nurullah Ata'nın Fransızcadan tercüme ettiği “Tarih Tedrisatının Vazifesi” isimli makaleleri önemlidir. Her iki makalede Terbiye

⁴⁰³ Satı Bey, “Tarih Tedrisatının Usul-ı Esasiyesi”, **Tedrisat Mecmuası**, İstanbul 1912, sayı 8.

⁴⁰⁴ Ali Reşat Bey, “Mekteplerde Tarih Dersi”, **Tedrisat Mecmuası**, İstanbul 1913, sayı 20.

⁴⁰⁵ Ali fahreddin Alper, “İlk Mekteplerde Tarih Tedrisatı”, **Tedrisat Mecmuası**, İstanbul, sayı 67.

⁴⁰⁶ Akçura, *a.g.m.*, s. 581

Mecmuası'nın 1927 yılı 8. sayısında çıkmıştır.

Ayrıca Hasan Ali'nin ve Ağaoğlu Tezer Hanımın liselerde okutulmak üzere 1929'da yayınladıkları mantık kitaplarında da tarih öğretimine dair üçer beşer sayfalık yazılar yer almaktadır.⁴⁰⁷

İşte buraya kadar anlatmaya çalıştığımız konu cumhuriyet öncesinde ve cumhuriyetin ilk yıllarında tarih öğretimine ilişkin yazım faaliyetleridir. Bundan sonra bahsedeceğimiz konu ise Atatürk'ün önderlik ettiği eğitim faaliyetleri ve onun tarihe ve tarih öğretimine verdiği öneme dair olacaktır.

Cumhuriyetimizin kuruluşuyla başlatılan eğitim hamlesi ülkenin çağdaşlaşmasında önemli bir etken olmuştur. Günümüzde yaşanan hızlı gelişmenin en önemli itici güçlerinden birisi de şüphesiz eğitimidir. Hem toplumsal hem de bireysel yaşamda önemli rol oynayan eğitime, cumhuriyet dönemi içerisinde talep artmıştır. Artan eğitim talebine paralel olarak okul, ders araç-gereci ve öğretmen sayılarında da büyük artışlar gerçekleştirilmiştir.

Cumhuriyet dönemi eğitim politika ve stratejileri; Atatürk ilkelerine bağlı, millî, demokratik, laik ve çağdaş eğitim-öğretim esaslarına dayanmaktadır. Oluşturulan politika ve stratejiler ışığında çağımızın seçkin, saygın ve katılımcı birer ortağı olacak bireyleri yetiştirebilmek için; eğitimin tüm alanlarındaki gelişmeleri takip etmek ve uluslararası standartları yakalamış olmak bir gerekliliktir.

Genel anlamda Cumhuriyet dönemi eğitim politikasını belirleyen biraz önce yukarda da belirttiğimiz gibi en önemli unsurlardan biride hükûmet programlarıdır. Dolayısıyla cumhuriyet dönemi eğitim politikası hakkında en ciddi bilgiyi bahsettiğimiz hükûmet programlarından elde edebiliriz. Burada sadece ilk dört program hakkında önemli noktalarla ilgili bilgi vermekle yetineceğiz. Bunlar 1. İcra Vekilleri Heyeti, 5. İcra Vekilleri Heyeti, 5. İsmet İnönü Hükûmeti ve Fethi Okyar Hükûmetidir. Eğitime ilişkin ele alınan noktaları özetle şu şekilde sıralayabiliriz:

- Eğitim işleri dinî ve Millî bir hale getirilecektir.
- Eğitimi, memleket çocuklarını muvaffak kılacak, üretici bir fikir ve şuur uyandıracak yüksek bir seviyeye ulaştırmak.

⁴⁰⁷ Akçura, *a.g.m.*, s. 582.

- Milletimizin mizacına, coğrafi ve iklim şartlarına, tarihi ve sosyal yapısına uygun ilmî ders kitapları hazırlanacaktır.
- Millî ruhu geliştirecek tarihî, edebî ve sosyal eserler uzmanlara yazdırılacak
 - Eski eserlerimiz tescil ve muhafaza edilecek
 - Eğitim siyasetimiz ilmî esaslara dayandırılacaktır.
 - Eğitimin amaçlarından birincisi çocukların eğitimi ve öğretimi, ikincisi halkın eğitimi ve amaçları, üçüncüsü ise seçkin insanların yetiştirilmesidir.
 - Eğitimin her kademesine aynı önem verilecektir.
 - Memleketin birçok bölgesine okullar açılacak ve bu okullar gerektiği gibi donatılacaktır.
 - Eğitimde fırsat eşitliği sağlanacaktır.
 - İlköğretimin mecburiyeti genelleştirilecektir.
 - Kadınların eğitimine de erkeklerin eğitimi kadar önem verilecektir. Bunun için kız liseleri açılacaktır.
 - Eğitim siyasetimize mesleki eğitime devam edilerek az masrafla çok netice elde ederek ahlak ve intizama önem vererek yeni bir kuvvetle devam edeceğiz.
 - Eğitim programlarında istikrar sağlanacaktır.⁴⁰⁸

Görüldüğü gibi Cumhuriyet dönemi maarifi, Tanzimat'ın getirdiği mektepten okula geçiş olarak kendini gösterir. Tabiidir ki bu geçişin başlangıcını 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde bulmak mümkündür. Ama gerçek anlamda batı tipi eğitim kurumlarının ortaya çıkışı Cumhuriyet döneminde olmuştur.⁴⁰⁹ Çünkü Cumhuriyetin eğitim anlayışı Cumhuriyet rejiminin temel ilkeleri ile doğrudan ilişkilidir.⁴¹⁰ Aynı zamanda Atatürk'ün bu dönemde tarih ilmine ve tarih öğretimine vermiş olduğu önem Cumhuriyeti ve yeni kurulmuş olan devletimizi sağlam temeller üzerine oturtmak içindir. Bu noktanın önemine binaen konuyu azda olsa genel hatlarıyla açmamız gerekmektedir.

⁴⁰⁸ Hükûmet Programlarında Eğitim, **16. Millî Eğitim Şurası**, Ankara 1998.

⁴⁰⁹ Osman Kafadar, **Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma**, Ankara 1997, s. 147.

⁴¹⁰ Yahya Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, Ankara, 1989, s. 365.

Öncelikle şunu belirtelim ki Cumhuriyetin ilk yıllarında Atatürk'ün tarihle bu denli ilgilenmesi, yaşamı boyuca yapılan tarih çalışmalarının tamamına bizzat katılması birçok kişi tarafından eleştirilmiştir. Tarihle ilgilenmesi yerine başka işler yapması gerektiğini dahi düşünenler çıkmıştır. ⁴¹¹ Gayet net bir şekilde şunu ifade edebiliriz ki bu şekilde düşünenler, siyasi arenada da tarihin nedenli önemli bir ilim olduğu, Atatürk'ün tarih anlayışını ve yine Atatürk'ün tarih ilmi ile gerçekleştirmek istediği düşüncelerini anlayamamışlardır.

Atatürk'ün tarih çalışmalarının en önemli gayesini burada bir ölçüde açıklamaya çalışacağız. Dolayısıyla Atatürk'ün bu faaliyetlerini o dönemde anlayamayanların anlamadıkları noktaları da açıklığa kavuşturmuş olacağız.

Osmanlı Devleti, I. Dünya Savaşı'ndan yenik ayrılırken varlığını yok sayan “Mondros Ateşkesini” imzalamak zorunda kalmıştır. Mondros Ateşkesine bir başka ifadeyle Paris Konferansına kadar olan süre içerisinde devletlerarası savaş hukukuna göre, savaşta galip olan devlet galibiyetinden dolayı ele geçirdiği topraklara fetih hakkı olarak sahip olabiliyordu. Fakat 1918'lere gelindiğinde fetih hakkını savunan devletler kendilerini güçsüz hissetmeye başladılar. Yani bir zaman gelirden bizim topraklarımızda fetih hakkı olarak başkalarına geçer düşüncesine kapıldılar. Zaten o dönemde tarihte Wilson İlkeleri olarak yerini alacak olan Amerika Birleşik Devletleri Başkanı Wilson'un hazırlamış olduğu 14 maddelik program gündeme gelmiştir. Wilson İlkeleri Milliyet unsuruna saygı gösterilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bu sebeple dünya haritası artık fetih hakkına göre değil de Milliyet esasına göre çizilecekti. Hatta, Wilson İlkeleri içinde Türklere ait özel bir madde de yer almaktaydı. Bu maddeye göre Nüfus bakımından çoğunlukta bulunduğumuz bölgelerde bir Türk Devletinin devamına izin veriliyordu. ⁴¹²

20. yüzyılın ilk çeyreğinde meydana gelen bu tarihî gelişmeler, fetih hakkı düşüncesini ortadan kaldırmıştır. Aynı zamanda bu durum, kısa bir süre sonra başlayacak olan Türk İstiklal Savaşının

⁴¹¹ Enver Ziya Karal, “Tanzimattan bu güne Tarihçiliğimiz”, **Felsefe Kurumu Seminerleri**, Ankara 1977, s. 256.

⁴¹² Karal, **a.g.e.**, s. 256.

önemli bir özelliğini de ortaya koyacaktır. Bu özellik şudur: Türklerin buldukları bölgelerde çoğunlukta olduklarını ispat etmektir. Genel bir ifade ile “Misak-ı Millîyi” kabul ettirmektir. Bundan dolayıdır ki İstiklal Savaşımız için kurulan cemiyetler, “Müdafaa-i Hukuk-u Millîye” adıyla anılmışlardır. İşte bu cemiyetlerde çalışmalarının büyük çoğunluğunu Misak-ı Millî sınırlarını korumak, Türklerin yaşadıkları bölgelerde çoğunlukta olduklarını ispat etmek teşkil etmiştir. Fakat bu ispat bizim yakın tarihçiliğimiz için çokta kolay olmamıştır. Çünkü tarihte “Şark Meselesi” olarak adlandırılan Türkleri Anadolu’dan atma ideali 1095’te Papa II. Urban’ın Haçlı Seferleri’ni tahrik etmesiyle başlamıştır. Aynı düşünce içerisinde I. Dünya Savaşı’nın sonunda Türk topraklarını paylaşma çabaları devam etmiştir. Fakat burada dikkat çekmemiz gereken nokta; topraklarımızdan pay isteyen devletlerin tamamı bu durumu tarihi gerekçelere dayandırmalarıdır. Mesela Yunanistan birçok uygarlık delilleri ileri sürmüş, İtalya, Eski Roma İmparatorluğu’nun halefi olarak hak iddia etmiş, Fransızlar ise Haçlı Seferleri’nden sonra güneyde bir Frenk Devleti’nin kurulmasını bahane etmişlerdir.⁴¹³

Görüldüğü gibi haksız hükümlerle tarihin saptırılıp tahrip edilmesi suretiyle Türk vatani paylaşılmak istenmiştir. Buraya kadar yapmış olduğumuz açıklamalarla tarih ilminin bir devletin bekası için ne derece gerekli olduğu ortaya konulmuştur. İşte bu sebeptendir ki Atatürk’te bu haksız hükümleri ve iftiraları ortadan kaldırmak için tarih çalışmalarını başlatmış ve bizzat iştirak etmiştir. Burada sadece tarih ilminin gerekliliğinin bir boyutuna değindik. Konuyu biraz daha genişleterek tarih öğretimi hakkında da bilgi vermemiz yerinde olacaktır.

Tarih öğretiminin temel amacı, bir milletin üyesi olarak bireyde yurttaşlık becerilerinin ve değerlerinin geliştirilmesi, evrensel boyutta barışın ve milletlerarası dayanışmanın oluşturulmasıdır.⁴¹⁴ Aynı zamanda tarihi hakikati ortaya koymaktır. Ne pahasına olursa olsun hakikat ortaya çıkarılmalıdır ve hakikat asla deforme edilmemelidir. Hiçbir zaman bir yalana hürmet edilmez. Ama hakikatin kendi ihti-

⁴¹³ Karal, a.g.e., 256.

⁴¹⁴ Fersun Paykoç, “Tarih Öğretiminde Duyuşsal Alanın Rolü”, **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**, İzmir 1998, s. 341.

yacımıza göre kendi görüşümüz açısından ifade edilmesi son derece tabiidir. Her millet bunu bu tarzda yapmaktadır. İngiltere’de tarih Anglosantriktir, Fransa’da Frankosantriktir, Türkiye’de de Türkosantrik olacaktır. Ancak, Millî tarih genel tarihte işgal ettiği yere ilmi bir sağlamlıkla oturtulmadıktan sonra, gerçek bir değere kavuşamaz⁴¹⁵.

Tarihin bir diğer amacı ise öğrencilere yüksek insan değerlerini benimsetmektir⁴¹⁶. İnsanlar fikirleri öğrendikleri gibi değerleri de öğrenir ve paylaşırlar.⁴¹⁷ Değerlerin öğretimi ise duyuşsal hedefler içerisinde gerçekleştirilmektedir.⁴¹⁸ Değerler, bağlı oldukları kültürlere göre değişir. Hatta ait oldukları kültürlerin içinde dahi ayrılık gösterebilirler. Farklı iki toplum aynı değere sahip olabilir ama o değere verdikleri önem derecesi değişiklik gösterir. Bu değişiklikler tesadüfi değildir. Toplumların tarihlerinde yaşadıkları önemli hadiseler taşıdıkları değerleri ortaya çıkartmıştır. Durmaksızın savaşa maruz kalmış veya vatani işgal edilmek istenmiş toplumlarda, şüphesiz, vatan sevgisi, birlik ve beraberlik, kahramanlık, cesaret vs. değerlerin en yüce değerler olarak ön plana çıkartılması ve eğitimin öncelikle kazandırmak isteyeceği değerler olması pek tabiidir.⁴¹⁹ Bu noktada Millî değerlerin kazandırılmasında tarih özel ve geniş bir yere sahiptir. Tarih öğretimi genç nesillerin Millî ruh yapılarını meydana getirmekte, onlara kendi geçmişlerinin bütün kültür ve değerlerini kazandırmaktadır; mensup oldukları milletin medeniyet alanındaki rolünü ve payını belirtmektedir⁴²⁰ Burada şunu önemle belirtmek gerekir ki millî değer ve duyguların kazandırılması ve eğitimi başka, toplumlar arasında düşmanlığı ortaya çıkararak, gerginliği artırmak başka şeydir. Her devletin kendi vatandaşlarına Millî değerlerini, şeref ve gurur duygularını aşılması başlıca vazifelerindedir. Bu sebeple her millet kendi tarihinin şerefli ve zor devirlerini

⁴¹⁵ Ekrem Üçyiğit, “Okullarımızda Tarih Öğretimi”, **Felsefe Kurumu Seminerleri**, Ankara 1977, s. 307.

⁴¹⁶ Mete Tunçay, “İlk ve Orta Öğretimde Tarih”, **Felsefe Kurumu Seminerleri**, Ankara 1977, s. 284.

⁴¹⁷ Cavit Ünal, **Genel Tutumlar veya Değerlerin Psikolojisi**, Ankara 1981, s. 2.

⁴¹⁸ Fersun Paykoç, **Tarih Öğretimi**, Eskişehir 1991, s. 134; Hasan Bacanlı, **Duyuşsal Davranış Eğitimi**, Ankara 1999, s. 7.

⁴¹⁹ Reboul Oliver, **Değerlerimiz evrensel midir?**, 1995 s. 36.

⁴²⁰ Mustafa safran, “Tarih Öğretiminin Eğitsel Amaçları”, **Bellekten**, sayı 220.

yeni nesillere hatırlatmakta ve öğretmekte haklıdır. ⁴²¹ Tarih Öğretiminin Millî bir doğrultuda öğretilmesi tabii bir durumdur. Ama bu yol tarihi hakikati feda veya değişik biçimlere sokma yollarına asla saptırılmamalıdır. Hakikat olanca mahiyetiyle ortaya konmalı; Millî tarih açısından değerlendirilmesi, işte bu hakikat üzerinden gelişmelidir. Vatan ve millet sevgisi hümanist duygular düşüncelerle paralel olarak gelişmelidir. İşte bu yolla, dünyadaki milletler arası çatışmalarda, fikren ve ruhen, işbirliğine ve ruh birliğine hazır kuşakların yetiştirilmesine tarih öğretimi bütün öteki derslerin üstünde tam bir görev alacak durumdadır. ⁴²²

Tarih öğretimi hakkında bu genel bilgilerden sonra Atatürk'ün bu konu üzerinde yapmış olduğu çalışmaları ve konuya ilişkin sözlerine dikkat çekmek gerekmektedir. Çünkü Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarında en önemli etken Atatürk'ün talimat ve direktifleridir.

Atatürk'ün tarih hakkındaki görüşlerini şu sözleriyle fark edebiliriz:

“Tarih ne güzel aynadır. İnsanlar, özellikle ahlakla gelişmemiş kavimler, en büyük kutsal kavramlar karşısında bile hasis duygulara tabi olmaktan nefislerini men edemiyor. Tarihin sinesine geçen büyük hadiselerde bu hadiseler içinde uygulayıcı ve etkili olanların hâl hareket ve muameleleri onların ahlak seviyelerini ne açık gösterir.” (1915)

“Tarih: Bir milletin kanını, hakkını, varlığını hiç bir zaman inkar edemez.”(1919)

“Tarih yapan akıl, mantık, muhakeme değil, belki bunlardan çok hissiyattır.” 15. 03. 1923, Adana'da Halkla Konuşma.

“Efendiler, tarih, milletlerin yükselme ve gerileme sebeplerini ararken bir çok siyasî, askerî, sosyal sebepler bulmakta ve saymaktadır...” 17. 11. 1923, İzmir İktisat Kongresi'ni Açış Söylevi.

“Tarih yazmak, tarih yapmak kadar mühimdir. Yazan yapana

⁴²¹ Hilmi Ziya Ülken, UNESCO ve Tarih Öğretimi, **Yeni Öğretmen Dergisi**, Sayı 19, s. 11.

⁴²² Üçyiğit, *a.g.m.*, s. 274.

sadık kalmazsa, değişmeyen hakikat insanı şaşırtacak bir nitelik alır.” (1931)

“Bir eser meydana getirerek, ertesi gün pişman olmaktansa, hiçbir eser meydana getirememek güçsüzlüğünü itiraf etmek daha iyidir.” (1931)

“Tarih; hayal mahsulü olamaz. Tarih yazarken gerçek olayları bulmaya çalışmalıyız. Eğer bunları bulamazsak meçhuliyeti ve bu noktadan cehlimizi itiraf etmekten çekinmeyelim.” 10 Kasım 1935, *Ulus*⁴²³.

Görüldüğü gibi Atatürk için tarih ilmi vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Millî ve çağdaş olma yolunda ilerlemeye çalışan bir devletin tarihe önem vermesi elbette gayet normal bir hadisedir. Bu doğrultuda Atatürk iki büyük hedef gerçekleştirmiştir. Bunlar Türk Tarih Kurumu ile Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinin kurulmasıdır. . Türk Tarih Kurumu’nun yapmış olduğu kongrelere bizzat katılmış olan Atatürk, Türk tarihinin yeniden ele alınması noktasında büyük gayretler göstermiştir.

KAYNAKÇA

AKÇURA, Yusuf, “Tarih Yazmak ve Tarih Okutmak Usullerine Dair” **I. Türk Tarih Kongresi T. C. Maarif Vekaleti Konferanslar Müzakere Zabıtları**, Ankara, s. 577.

AKYÜZ, Yahya, **Türk Eğitim Tarihi**, Ankara 1989.

Ali Reşat Bey, “Mekteplerde Tarih Dersi”, **Tedrisat Mecmuası**, İstanbul 1913, sayı 20.

ALPER, Ali Fahreddin, “İlk Mekteplerde Tarih Tedrisatı” **Tedrisat Mecmuası**, İstanbul, sayı 67

BACANLI, Hasan, **Duyuşsal Davranış Eğitimi**, Ankara 1999.

DUMOULIN, Daniel, **Atatürk’ten Düşünceler**, Ankara.

Hükûmet Programlarında Eğitim, **16. Millî Eğitim Şurası**,

⁴²³ Dumoulin, a. g. e. s. 150.

Ankara 1998.

KAFADAR, Osman, **Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma**, Ankara 1997.

KARAL, Enver Ziya, “Tanzimat’tan Bu Güne Tarihçiliğimiz”, **Felsefe Kurumu Seminerleri**, Ankara 1977.

ORHONLU, Cengiz, “Atatürk ve Tarih Görüşü”, **Türk Kültürü**, Ankara 1967 sayı 61, s. 27.

PAYKOÇ, Fersun, “Tarih Öğretiminde Duyuşsal Alanın Rolü”, **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**, İzmir 1998.

PAYKOÇ, Fersun, **Tarih Öğretimi**, Eskişehir 1991.

REBOUL, Oliver, “Değerlerimiz evrensel midir?”, **Eğitim Yönetimi Dergisi**, 1995 Sayı 2.

SAFRAN, Mustafa, “Tarih Öğretiminin Eğitsel Amaçları”, **Belleten**, sayı 220.

Satı Bey, “Daru’l-Muallimine Mülhak Numune ve Tatbikat Mektebi İbtidâîsi”, **Tedrisat Mecmuası**, İstanbul 1913.

Satı Bey, “Tarih Tedrisatının Usul-ı Esasiyesi”, **Tedrisat Mecmuası**, İstanbul 1912.

Satı Bey, “Usul-ü Takrir Usul-ü Tekşif”, **Tedrisat Mecmuası**, İstanbul 1912.

TUNÇAY, Mete, “İlk ve Orta Öğretimde Tarih”, **Felsefe Kurumu Seminerleri**, Ankara 1977.

ÜÇYİĞİT, Ekrem, “Okullarımızda Tarih Öğretimi”, **Felsefe Kurumu Seminerleri**, Ankara 1977.

ÜLKEN, Hilmi Ziya, “UNESCO ve Tarih Öğretimi”, **Yeni Öğretmen Dergisi**, 1956, sayı 19.

ÜNAL, Cavit, **Genel Tutumlar veya Değerlerin Psikolojisi**, Ankara 1981.

MATEMATİK ÖĞRETİMİNİN YENİ YÜZÜ

*Prof. Dr. Murat ALTUN**

Özet

Bu çalışmada matematik öğretimi ile ilgili çağdaş öğrenme kuramlarından yapısalcı öğrenme ve gerçekçi matematik eğitimi tanıtılmış, bunların benzerlikleri farklılıkları ve uygulanabilirlik düzeyleri üzerinde durulmuştur. Günümüzde matematik öğretiminin hedefinin, sürecin kazanımı ve matematiksel düzenliliğin anlaşılması olduğu dikkate alınarak, öğrenme ortamında ve öğretim etkinliklerinde bulunması gereken 4 temel özellik belirlenmiştir. Bu özellikler, yapısalcı öğrenmeye yer verme, öğrencinin zihinsel faaliyetlerini kendisinin düzenlemesi, öğretimi bir bağlam içinde ele alma ve problem çözme yeteneklerini geliştirme olup bunların nasıl sağlanabileceği tartışılmıştır.

Anahtar kavramlar: Matematik öğretimi, Yapısalcı öğrenme, Gerçekçi matematik öğretimi, Matematiksel düzenlilik

Abstract

In this study, constructive learning and realistic mathematics education from which are contemporary learning theories are introduced, and differences and applicability levels of them are stressed. By taking into consideration that the aim of mathematics education is acquisition of process and understanding of mathematical regularity,

* Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Öğretim Üyesi.

4 basic characteristics which should be included in learning environment and teaching activity are established. These characteristics are giving a place for constructivist learning, student's organizing their own mental abilities, treating the teaching in a context and Developing problem solving abilities are discussed.

Key words: Mathematics instruction, Constructivism, Realistic Mathematics education, Mathematical disposition

Matematik en sade şekliyle “yaşamın bir soyutlanmış biçimi” olarak tanımlanır. Bu tanımın içinde saklı ağırlığından ötürü, öğretimi daima önemsenmiş, bilimsel ve teknik alanlardaki gelişmeler, onun iyi öğrenilmesine, aksi durumlar öğrenilememesine bağlanmıştır. Bu anlayış matematik öğretimi meselesini, tüm öğretim meseleleri içinde önemli olanlarından biri haline getirmiştir.

Matematik Öğretiminin Toplumsal Gereklilikleri

Toplumsal açıdan matematiği, dolayısıyla onun öğretimini önemli kılan hususlar üç madde halinde sıralanabilir.

Bunların birincisi, *matematiğin yaşamın soyutlanmış bir biçimi olması*⁴²⁴ ve dolayısıyla, matematik bilmenin çevreye müdahale etmede insana bir güç kazandırmasıdır. İnsan yaşamak, yaşamayı garanti ettikten sonra da kaliteli yaşamak istiyor. (Skemp, 1986) Yaşamayı garanti etmenin yolu çevresel olaylarla (felaketlerle) başa çıkmak, yaşam kalitesini yükseltmenin yolu da çevresel olaylara, doğal kuvvetlere yön vermek, onlardan yararlanmak suretiyle olmaktadır. Soyutlanmış model üzerinde çalışmak tüm bu olaylara tek elden müdahale etmeyi kolaylaştırmaktadır.

⁴²⁴ Her matematik kavram (sayı, şekil, fonksiyon v. s.) yaşanan çevreden bir kesitin soyutlanmış biçimidir.

- Her biri x kg gelen 5 çuvalın ağırlığı?
- Her biri x lira olan 5 deftere ödenecek para miktarı?
- Dakikada x m yol alan bir karıncanın 5 dakikada aldığı yol?

sorularının her biri ayrı yaşam kesitleri ile ilgilidir. Bunların her birine uygun eşitlik $y=5x$ olup, bu eşitlik, olayların soyutlanmış bir modelidir. $y=5x$ bu şekilde soyutlandırdıktan sonra varlığı, soyutlandığı olaylara bağlı kalmaz ve birçok başka olay içinde bir matematik model oluşturur. Örneğin bu model, “Biri $x m^2$ büyüklüğündeki 5 halı ile serilebilecek alan?”, “Saatte $x m^3$ su boşaltan 5 çeşmenin boşattığı su miktarı?” için de geçerlidir (Altun, 2005).

* Matematiği önemli kılan ikinci husus *doğal varlıkların ve olayların kararlı davranması* ve bu davranışların matematiksel bağıntılara uygun olmasıdır.

Canlı yapılanmasında gözlenen altın oranın

$$1 + \frac{1}{1 + \frac{1}{1 + \frac{1}{\dots}}}$$

... şeklindeki sonsuz basit kesrin değerine (1. 618. .) denk gelmesi, ay çiçeğindeki tohum sarmallarının logaritmik eğriler olması, gök cisimlerinin eliptik yörüngeler çizmesi, top mermilerinin parabolik yollar izlemesi, ışığın geliş açısına eşit bir açıyla yansması v. s. gibi bilimsel gelişmelere kaynaklık edecek temel yapıların bilinmesi ihtiyacı matematiği önemli kılmaktadır.

* Üçüncüsü, yukarıdaki iki nedene bağlı olmakla birlikte belki de en önemlisi, matematikle, özellikle problem çözmeyle uğraşmanın insanın düşünme, tartışma ve muhakeme etme yeteneklerini geliştirmesidir

Çağımız toplumlarının bireyleri bilgi ve kültürden paylarını almak için geçmişe göre daha istekli ve ısrarlıdır. Özellikle demokratik toplumların bireyleri geleceklerini kendi iradeleri ile oluşturmak istemektedirler. Bu da kaliteli yaşama isteğinin bir sonucudur. Üçüncü nedeni önemli kılan husus bu toplumsal taleptir.

Bu yönleriyle matematik toplumun ihtiyaçlarını karşılamakta ve onu güven altına almaktadır.

Matematik Öğretiminin Birey İçin Gereklilikleri

Birey matematiği günlük yaşamında, hayatındaki zaman akışını planlamaktan başlayarak, günlük alışverişlerde, tahmin yürütmede, iş tasarımıyla yoğun şekilde kullanır. Ne var ki bu bilgi ve beceriler bu denli kapsamlı okul öğrenmelerini gerektirecek kadar zor ve zaman alıcı değildir. Okullarda matematiğe geniş yer ayrılmasının nedeni çocuk ve yetişkinin bir birey olarak matematiği niçin ve nasıl öğrendiğine yani matematik öğrenmenin felsefi temellerine bakılarak açıklanabilir.

Yetişkinler, matematiğe dayalı bir meslek edinme veya geçimini kurarken matematikten yararlanma gibi uzun vadedeki faydalarını dikkate alarak matematik öğrenmeye motive olabilirler. Matematiğe yatkın olan kişiler ise hiçbir pratik yarar beklentisi içinde olmadan “*doğruyu bilme ve anlama*” merakının bir sonucu olarak matematik öğrenir ve yaparlar. Matematikçilerin matematiği öğrenme biçimi (matematik yapmaları) bu duruma örneklik eder. Matematiğin bir bilim alanı olarak gelişmesi, çoğunlukla bu tür duyarlılığın sonucunda olmaktadır.

Çocuklar, yetişkinler gibi uzun vadeli yararları dikkate alarak matematik öğrenmeye motive olamazlar. Onlar fiziksel gelişmelerinin gereği, oyun oynamaktan ve sportif etkinliklerden, *zihinsel gelişimlerinin gereği olarak da problemler, olaylar ve meseleler üzerinde düşünmekten* hoşlanırlar, hoşlandıkları için yapar, yaptıkları için gelişirler (Skemp, 1986). Onun içindir ki, çocuklar matematik bilgiyi kendileri oluşturduklarında ondan büyük zevk alırlar. Doğrudan kendilerine söylenen formül ve bilgiden hoşlanmazlar. Onların zihinsel gelişimlerini tamamlamaları ve kavramları oluşturabilmeleri için sınıf içinde veya dışında uygun öğrenme ortamları ile karşılaştırılmaları gerekir.

Matematik Öğretiminde Gelişmeler

Hiçbir yöntem olmadan da insan bir yere kadar matematik öğrenebilmektedir. İlkel toplumların matematik bilgisi böyle oluşmuştur. Öğretimi düzenlemenin amacı matematikten beklentilerin azami ölçüde gerçekleşmesidir.

Bilginin ne olduğu ve öğrenmenin zihinde nasıl oluştuğu hu-

susundaki kuramsal gelişmeler, insanın ve toplumun değişen ihtiyaçları, matematik eğitiminde sürekli bir devinime yol açmıştır. Bu devinime bağlı olarak zaman zaman konuların uygun bulunduğu sınıf seviyesinin değişmesi, bazı konuların eklenmesi, çıkarılması, azaltılması, çoğaltılması, zaman zaman da öğrenme ortamının yeniden düzenlenmesi ve öğretim biçiminin değişmesi şeklinde gözlenmektedir.

Son on yıllar matematiğin öğretim şeklinin çok tartışıldığı yıl olmuştur. Okullardaki matematik öğretiminin gerçek hayat ile uyumsuz olması, öğrencilerin okulda alınan bilgi ve becerileri gerçek hayatta kullanmada problemleri çözmede yetersiz kalmaları problemler üzerinde düşünmek ve çözüm stratejileri üretmek yerine, işlemlerle çabucak sonuca gitmeye davranmaları (Verschaffel, 1999) bu konuda alan araştırmalarının yoğunlaşmasına yol açmıştır.

Araştırmalar, ayrıca gerekli ön bilgi ve becerileri almış olmalarına rağmen öğrencilerin orta güçlükteki sıra dışı problemleri çözmede bile zorlandığını işaret etmiştir (Fitzpatrick, 1994; Marrschael, 1988; Schonfeld, 1985, Selden ve diğerleri, 2000, Akt: Nancarrow, 2004). Bilgi ile uygulama arasındaki bağlantısızlığı gösteren bu durumun yanı sıra, matematikte iyi olanların bile matematiğe ve matematik öğrenmeye karşı olumsuz tutum geliştirdikleri gözlenmiştir (Verschaffel, 1999). TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) raporları, program geliştirmeye meşgul olan eğitimcilerin ve araştırmacıların, öğrencilerin başarısını destekleyecek uygulama ve değerlendirmeleri, o alanda gelişmiş ülke programlarını inceleyerek ve karşılaştırmalar yaparak yakalamaya çalıştıklarını belirtmiştir (Nancarrow, 2004). Matematik programlarını yeniden düzenleyen ve problem çözmede açık uçlu tartışmaları, strateji eğitimini önemseyen Singapur'un TIMSS tarafından yapılan karşılaştırmalarda yüksek ortalamalar elde etmesi (Cai, 2003; Kaur, 2001) dikkatleri bu ülkedeki uygulamalara, özellikle rutin olamayan problemlerin çözümlerinde yer alan strateji eğitimine çekmiştir (Cai, 2003). Öğrenme sürecinin ve bu süreçte yer alan stratejilerin önemli olması matematik kavramının değişmesine yol açmıştır.

Matematik günümüzde eskisi gibi, öğrenilmesi gerekli soyut kavramların ve yöntemlerin bir koleksiyonu olarak algılanmıyor.

Matematik artık ve *realitenin modellenmesini* temel alan, problem çözüme, anlamlandırma süreci ile oluşan bilgi ve öğrenme süreci içinde gelişen beceriler olarak algılanıyor. Bu görüşe uygun olarak matematik öğrenmenin hedefi de izole edilmiş matematik kavram ve becerileri öğrenmekten ziyade, çevredeki *matematiksels uyumun (olayların davranışındaki matematiksels prensiplerin)* fark edilmesi oldu (De Corte, 2004). Bruner'e göre çocuk hem bir öğrenci hem bir bilgi kuramcısı olarak göz önüne alınmalıdır. Öğretmenin görevi onun sezgisel olarak sistematik bilgiyi edinmesi için ortam hazırlamak ve onu takip etmektir (Nelissen ve Tomic, 1998).

Matematiğin hedeflerindeki bu değişiklik, öğrenme ortamlarının da değişmesine yol açtı. Öğrenciler, matematik bilginin pasif alıcıları olmaktan çıkıp, realitenin modellenmesindeki etkinliklere aktif katılan bireylere, sınıflar disiplin altında ders dinleyen topluluklar olmaktan çıkıp, etkileşim içinde tartışan, anlamlandıran ve sonuç çıkaran ekiplere dönüştü.

Kavram Edinme

Bir matematik kavramının zihinde oluşumu, o kavramın öğretilmesi amacı ile hazırlanan şemalar, tablolar, grafikler ve yönlendirilmiş etkinliklere bağlı olarak, öğrencinin o kavramla ilgili bir anlam oluşturması şeklinde olur. Öğretmenin hazırladığı bu somut materyallere sayı doğrusu, çarpma cetveli, cebirsel ifadeler gibi birçok başka materyal dahil edilebilir ve bunlar kavramın *dış temsili*, öğrencinin zihninde kavramla ilgili oluşan anlama iç temsil denilecek olursa öğrenme dış temsile bağlı olarak *iç temsilin* oluşması şeklinde algılanabilir.

Öğretimde dış temsiller, çocuklar için, yetişkinler tarafından hazırlanır. İç temsiller, dış temsil amacıyla hazırlanan bu materyallerle ve sınıf içindeki sosyal etkileşim sonucunda, çocuğun kendisi tarafından oluşturulur. Dış temsiller yetişkin gözüyle hazırlandığından çocuk için anlamlı olmayabilir ve bu durumda çocuğun iç temsilleri doğru oluşturması zor veya yetersiz olabilir.

Bu açıklamalar matematik yapmanın ya da öğrenmenin doğrudan bir bilgi transferi olmadığını, çocuklara kendi anlamlı yapılarını oluşturması için fırsatlar verilmesi gerektiğini ortaya koyuyor.

Günümüzdeki matematik eğitimi Sosyal Yapılandırmacı kuram ve Gerçekçi Matematik Eğitimi kuramından çok etkilenmiştir. Her iki kuram, bu tür bir matematik yapmayı (anlamli matematik yapılar oluşturma) esas almaktadır. Aşağıda bu kuramlar özet olarak tanıtılmaktadır.

Yapısalcı Öğrenme

Yapısalcılık (constructivism) bilginin nasıl oluştuğu, insanın bilgiyi nasıl elde ettiği ile ilgili bir kuramdır, bir öğretim kuramı değildir. Yapısalcılığın konusu, bilginin doğası ve öğrenmenin oluş şeklidir. Yapısalcı öğrenmeyi savunan kuramcılar, insanların mantıksal bir yapıyı öğrendikten sonra bir diğerini öğrenebildiğini savunmaktadır. Birey yeni bir şeyi öğrenme deneyimlerini var olan eski bilişsel yapıları ile ilişkilendirmekte ve zihindeki mevcut şemaları değişikliğe uğratmaktadır.

Yapılandırmacı görüşe göre, bilgi birey tarafından oluşturulduğu, bireyin kendi algılamasına göre yapılandırıldığı için gerçekte örtüşmeyebilir. Yani herkesin bir konuya ilişkin bilgisi aynı olmaz ve farklılıklar gösterebilir (Nelissen ve Tomic, 1998).

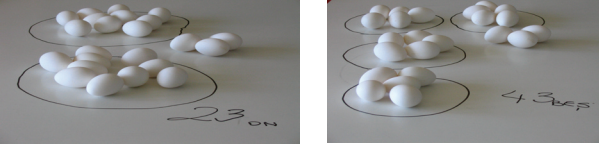
Başlıca yapılandırmacı yaklaşımlar sosyal yapılandırmacılık ve radikal yapılandırmacılıktır. Her bir tür yapılandırmacı yaklaşımın ortak paydası, bilgiyi insanın oluşturduğu ve oluşturulan bu bilginin kültürden, değer yargılarından etkilendiğidir.

Piaget bilginin zihinde oluşturulmasını, *özümseme*, *uyma* ve *denge* kavramları ile açıklamaktadır. Piaget, bireyin yeni öğrendiği bilgiyi zihnindeki şemalara uyarladığını (özümseme), uyarlayamıyorsa zihnindeki şemaları yenileyip geliştirdiğini (uyma) belirtmiştir.

Bilişsel yapılandırmacı yaklaşımda, referans noktası, kişinin o ana kadar sahip olduğu bilgiler ve bu bilgilerin tümünün oluşturduğu bilişsel yapıdır. Bu bilişsel yapı dengededir. Yeni bir durumla karşılaşıncı bu denge bozulur. Yeni öğrenmelerle yani özümleme ve uyma süreçleri ile denge yeniden oluşur. Bu süreçte kavramların anlamlarında bazı daralma ve genişlemeler olur.

Örneğin, onluk sayı sistemini tanıyan öğrenci, sayı sistemi kav-

ramını onluk sistemle özdeş düşünür ve ona mecbur olduğumuzu sanır ve bu konudaki zihinsel faaliyetleri (durumu) dengededir. Sayı sistemleri ile ilgili çalışmalar sırasında, örneğin şekildeki 10'arlı gruplamak



yerine, 5'erli gruplarsak da bir sayı sistemi kurulacağını fark eder ve sayı sistemi ile ilgili bilişsel dengesi bozulur. Yeni sayı sistemlerinin olabileceğini sezinler. Sayı sistemlerinin temelini, herhangi bir sayıyı temel alan gruplama eylemine dayandığını ve bundan ötürü hatta bunların sayısının çok fazla olduğunu fark eder. Burada onluk sayı sistemi ile ilgili bir genişleme söz konusudur. Bu kavramlarla ilgili yeni bir denge oluşur. Öğrenme dengenin bozulması ve yeniden kurulması ve her yeni kuruluşta bilişsel yapının zenginleşmesi şeklinde sürüp gider.

Gerçekçi Matematik Eğitimi

Gerçekçi Matematik Eğitimi'nin (Realistic Mathematics Education - RME) kurucusu Hollandalı matematik eğitimcisi Hans Freudenthal'dır. Freudenthal matematik öğrenmeyi bir anlamlandırma süreci olarak tanıtmış ve düşüncesini “*çocuk için matematik anlamlandırma ile başlar ve gerçek matematik yapmak için her yeni safhada anlamlandırmanın esas alınması gerekir*” (Nelissen ve Tomic, 1998) şeklinde ifade etmiştir. *Matematik bir insan aktivitesidir, keşfedilmez icat edilir.* İnsan çevresindeki olayları kontrol altında tutmak için onları sayar, ölçer, sınıflar, sıralar. Örneğin boyutları a ve b olan dikdörtgenin çevresi $C=2a+2b$ ile temsil ediyoruz. Bu bir ölçme eylemidir ve kendi icat ettiğimiz bir şeydir.

Freudenthal tarihte matematiğin gerçek hayat problemleri ile başladığını, gerçek hayatın matematikleştirildiğini daha sonra formal sisteme geçildiğini ileri sürerek, önce formal matematik bilgiyi verip arkasından uygulamaya geçme şeklindeki öğrenmenin anti-didaktik olduğunu belirtmiştir. Bu durumun öğrencilerin matematiği bir in-

san aktivitesi olarak anlamaktan yoksun bıraktığını ileri sürmüştür. Geleneksel öğretime bir meydan okuma olarak ortaya çıkmış olan bu yaklaşıma göre, matematik öğretimi gerçek hayat problemleri ile başlamalıdır ve matematik yapma gereksinimi öğretimin ana ilkesi olmalıdır (Gravemeijer, 1990).

Freudenthal, gerçek modelden matematik kavrama ulaşma şeklinde işleyen bu sürece *matematikleştirme* adını vermiştir. Freudenthal, öğretimde matematikleştirmenin anahtar süreç olmasını önermiş ve bunu iki temel nedene dayandırmıştır.

Bunlardan birincisi, *matematikleştirme sadece matematikçilerin işi değildir, her insanın işidir*. Öğrencilerin günlük hayattaki durumlara matematiksel yaklaşımla yaklaşmalarını sağlar.

Matematikleştirmeyi matematik eğitiminin merkezi yapmanın ikinci nedeni *yeniden keşfetme fikri* ile ilgilidir. Matematikte son basamak formal bilgiye ulaşmadır. Bu son nokta öğrettiğimiz matematiğin ilk noktası olmamalıdır. Öğrencinin çalışabileceği, denemeler yapabileceği bir ortamın hazırlanması gerekir ve öğrenme şekli sürecin matematikçi tarafından keşfi şeklinde olmalıdır. Matematikleştirme olarak açıklanan bu süreçte, öğrenci matematik bilgiye kendisi ulaşmaktadır.

Matematikleştirme (mathematizing) yatay ve dikey olmak üzere iki başlık altında ele alınabilir. Yatay matematikleştirme yaşamsal bir olaydan sembollere geçişi, dikey matematikleştirme ise sembollerle çalışma ve kavramlar arasında ilişkiler kurma suretiyle formüllere ulaşma şeklindeki daha yüksek düzeyli matematiğe ulaşmadır. Her iki matematikleştirme türü matematik öğretiminin her seviyesinde vardır. RME'nin öğretim yöntemlerinin temel dayanağı yatay ve dikey matematikleştirmedir (Hauvel-Panhuizen, 1996).

Matematikleştirmenin bu iki şeklinin tanıtımından sonra RME'nin anahtar ilkeleri şöyle özetlenebilir.

Birincisi didaktik fenomenoloji (olay bilim) ile ilgilidir. Didaktik fenomenoloji matematik kavramların analizini yapmak suretiyle onun nasıl oluştuğunu açıklayabilmektedir. *Çevre problemleri uyarıcı olmakta ve kavram sürecin yeniden keşfi ile kazanılmaktadır*. Didaktik fenomenolojiye göre matematik konular işlenirken iki nokta önemlidir. Bunlardan birincisi, öğretim için tasarlanmış

konuların uygulamaları, ikincisi bu uygulamaların matematikleştirmeye uygunluğunun göz önüne alınmasıdır. Eğer biz matematiğin, tarihsel olarak pratik problemlerin çözümlerinden elde edildiğini (geliştiğini) anlarsak, günümüzdeki uygulamalardan da bu yaklaşımla matematik üretilebileceğini umabiliriz. Sonra bize düşen iş genelleştirilebilecek durumlar için özel problem durumlar bulmak ve yine dikey matematikleştirmeyi sağlayacak öğrenme ortamları yaratmaktır (Gravemeijer, 1994).

İkincisi yönlendirilmiş keşfetme ile süreci yeniden keşfetme yani matematikleştirmeyi gerçekleştirir. Bu ilke çerçevesinde öğrencilere, matematiğin *icat edilmesine* benzer bir yöntemi ya da çalışmayı denemeleri için *fırsat* verilmelidir. Bunun için matematik tarihi esin kaynağı olarak kullanılabilir. Yönlendirilmiş keşif ilkesi informal çözümlerden yola çıkılarak uygulanabilir. Öğrencilerin informal bilgi ve stratejileri, formal stratejilere giden bir yol olarak ele alınabilir. Bu ilkenin iyi kullanımı için, ileri düzeyde ulaşacak şekilde çevresel problemlerin bulunmasına ihtiyaç vardır.

Üçüncü ilke informal matematik bilgi ile formal matematik bilgi arasında köprü rolü üstlenerek kendi kendine gelişen modellere yer vermektir. RME’de modeller öğrenciler tarafından geliştirilir. Bunun anlamı öğrencilerin problem çözme için model geliştirmeleridir. Kendi geliştirdikleri modeller öğrenci için anlamlıdır. Genelleştirilip formalize edildiğinde matematiksel düşünmeye uygun bir model ortaya çıkar (Gravemeijer, 1990).

Gerçekçi yaklaşım matematiği bir insan aktivitesi olarak tanımladığı için, matematik yapmak bir problemle başa çıkma uğraşı içinde oluşmaktadır ve problemi çözme, RME için bir anlamda bilgi üretmenin bir yoludur. Bu yönüyle RME deki etkinlikler, Bloom taksonomisinde yer alan bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez şeklindeki bilişsel basamakların üçüncüsünden başlamakta sonra kavrama ve en nihayet bilgiye ulaşılmaktadır. Dikey matematikleştirme sonrasında sıra, seviyesi yüksek davranışlar (formal bilgiler) elde etmek üzere bilgi, kavrama, uygulama. . . şeklinde devam etmektedir.

Yapısalcı Öğrenme ve Gerçekçi Öğrenme Arasındaki Farklılıklar ve Benzerlikler

Yapısalcı öğrenme bir bilgi kuramıdır, gerçekçi öğrenme bir matematik öğrenme kuramıdır ve dolayısıyla temel hedefleri farklıdır. Yapısalcı öğrenmenin en belirgin özelliği öğrencilerin dış temsilleri yorumlama farklılığını önemsemesidir. Sosyal yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin iç temsillerini oluştururken, yetişkinler tarafından geliştirilen materyal ve açıklamaları temel almaktan ziyade, öğrencilerin kendilerinin oluşturmasını önemser. Bu durum sosyal yapılandırmada öğrencilerin her şeyi kendilerinin icat edeceği anlamına gelmez. Öğrencinin her şeyi icat edeceği fikri daha ziyade radikal yapılandırmacılığın felsefesidir (Nelissen ve Tomic, 1998).

Bunun yanı sıra gerçekçi yaklaşım matematik eğitiminde; (1) öğretim için uygun yapılar arama, (2) kavram oluşturma sürecini beslemek için öğrenme yolları bulma, (3) farklı öğrenme yolları arasındaki ilişkileri inceleme, (4) öğretmen yardımını ve materyalleri geliştirme ve (5) matematik eğitimindeki değişik alternatifleri deneme v. s. gibi temel işlemlere yöneliktir.

Bu iki kuramın hedefleri farklı olmasına rağmen öğretim için ele alındıklarında benzerlik gösterirler. Benzer yanları, her ikisinde de;

- Öğrenme için informal bilgi ve becerilerin, deneyimlerin önemli olması,
- Öğretim yapılan ortamın önemli olması,
- Öğretimde motivasyonun önemli olması,
- Grupta tartışmanın ve anlamlandırmanın önemli olmasıdır.

Bu ortak yanlar öğretimin düzenlenmesinde her iki kuramdan aynı anda yararlanma imkânı verir.

Öğretimin Düzenlenmesi

Öğretim yapılan çocuklar değişik yaş ve olgunlukta olabilirler ve muhtemelen her birinin deneyimleri farklıdır. Onların matematik bilgi üretirken bilim adamı gibi davranmayacakları açıktır. Bu ba-

kimden kuramsal öngörülerin amaçlarına ulaşabilmesi için her konu veya öğrenme alanı için aşağıdaki dört ana bileşen üzerinde çalışılması gerekir.

(1) Öğretimin hedeflerinin belirlenmesi.

(2) Hedeflerin kazandırılma biçiminin (öğrenme süreçlerinin) belirlenmesi.

(3) Öğrenme ortamının (etkinlikler, yöntemler, öğretimin nerede yapılacağı, materyaller v. s.) belirlenmesi.

(4) Öğretimin sonuçlarının değerlendirilmesi.

Araştırmalar matematikte nihai hedefin matematiksel düzenliliğin (olayların davranış kurallarının matematiksel düzeninin) anlaşılması olduğunda hem fikirdirler (De Corte, 2004). Öğrencilerin *matematiksel düzeni* anlamadaki başarıları, aşağıda sıralanan yeteneklerinin geliştirilmesine bağlıdır.

- Konuya ilişkin özel alan bilgisi (temel kavramlar, semboller ve kurallar v. s.),
- Problem çözme stratejileri bilgisi,
- Zihinsel davranışları düzenleme becerileri (Self regulation),
- Matematik öğrenme ve problem çözümeyle ilgili olarak kendine güven ve olumlu tutum.

Bunlardan birincisinin anlamı açıktır. Özel alan bilgisinin problem çözme başarısı ile korelasyonu 0, 68 olarak hesaplanmıştır (Nancarrow, 2004). Bu ilişki katsayısı bu bilgilerin önemli olduğunun bir işaretçisidir.

Problem çözme stratejileri bilgisi öğrencilerin bir problemi doğru çözmelerini garanti etmez fakat doğru ve sistematik girişimde bulunmayı sağlar ve doğru çözüme olasılığını yükseltir. Strateji bilgisi olanlar öğrenme etkinliklerine istek ve heyecanla katılırlar.

Altun (2005) tarafından Tezsiz Yüksek Lisans (TYL) programında okuyan fizik-kimya alanından 31 öğrenciyle Problem Çözme Stratejileri üzerine yapılan deneysel bir araştırmada, yöneltilen “Bu dersin, gelecek yıl, TYL programında okuyacak olan, sizin du-

rumunuzdaki öğrenciler için açılmasını önerir misiniz?” sorusuna tümüyle evet cevabı verdiler ve gerekçe olarak dersin “farklı bakış açısı kazandırmasını, doğru düşünmeyi öğretmesini, ezbercilikten uzaklaştırmasını, tek çözüme odaklanmaktan kurtarmasını, kendine güven ve karar verme gücünü geliştirmesini, karmaşık olayların özündeki düzeni göstermesini...” belirttiler. Bu ifadeler süreç odaklı öğrenmenin ve kendini düzenleme becerilerinin bir başka ifadesidir. Bu durum günümüzdeki matematik öğretimi atmosferinin sınıfa yerleşmesi için problem çözme çalışmalarının doğal bir katkısı olacağını düşündürmektedir.

Zihinsel davranışları düzenleme becerisi bireyin bir problem üzerinde çalışırken ne düşündüğünün ve neden öyle düşündüğünün farkına varmayı garanti eder. Bu beceriyi geliştiren bireyler bir yöneme takılıp kalmaz, düşüncelerini tartar, değerlendirir, ve değiştirebilir. Bu becerisi gelişenler, bir anlamda kendi iradeleriyle hareket ederler ve, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alırlar.

Kendine güven, burada matematik öğrenme ve problemlerle uğraşma ile ilgili olarak, kendi hakkındaki düşüncelerinin bir sonucudur. Öğrencinin kendi yeteneklerini değerlendirmede, matematiksel işlemlerle uğraşmaya isteklilikte ve nihai hedef olan matematiksel düzenliliğin farkına varmada kendine güvenmenin etkisi büyüktür. Öğrencinin ayrıca matematiğin ve problem çözmenin ne olduğu hakkındaki inançları, öğrenme ortamı hakkındaki kanaatleri de onun öğrenmelerini etkiler. Matematik öğrenirken sürecin mi sonucun mu önemli olduğu, neyin önemseneceği bakımından öğrenciye yön verir. Bunun en tipik örneği, bazı öğrencilerin ezbere öğrenmekten rahatsız olmalarında gözlenir. Sınıftaki öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkileri, öğretmenin sınıfı çalıştırma şekilleri de öğrencilerin öğrenmeyle ilgili davranışlarını etkiler. Öğrenciler öğretmenin neye önem verdiği ile yakından ilgilenirler. Geleneksel sistemde iyi ders anlatan öğretmenler bilmeden ve farkına varamadan kötü sonuçların ortaya çıkmasına sebep olurlar. Bu durum *iyi ders anlatma hastalığı* olarak bilinmektedir (De Corte, 2004). Çünkü onların oluşturduğu sınıf atmosferi, çıkarılması gereken bağıntıları ve problemlerin çözümlerini öğrencilerin bulması yerine, anlamasına dönüktür. Bu durum matematikte iyi olanları bile “iyiliğin ölçüsü

matematiği anlamadır” şeklinde bir yanlış yargıya sahip olmalarına yol açar. Bu ise onların matematiksel düzenliliğin farkına varmalarının önüne geçer. Bu bakımdan öğretmenler, öğrencilerin gerek kendileri gerekse öğrenme ortamı ve matematik hakkındaki inançlarında kendi paylarının olduğunu göz ardı etmemelidirler.

Burada “bu yeteneklerin geliştirilmesi için ne tür öğrenme ortamları uygundur? sorusu öne çıkıyor. Son yıllardaki gelişmeler ve matematiğin nihai hedefinin matematiksel düzenliliğin anlaşılması, öğretimin sonuca değil sürece odaklandığını gösteriyor. Sürecin kazanımında en etkin faktör, kendi zihinsel faaliyetlerini düzenlemedir (De Corte, 2004). Zihinsel faaliyetlerini düzenleyen öğrenci amaçlarını oluşturur ve öncelik sırasına koyar, zamanı iyi kullanır, ne yaptığının farkındadır ve doğru çalıştığından emin olur, sonuca varmaya isteklidir. Burada ortaya çıkan önemli soru ne tür etkinlikler ve ne tür öğrenme ortamları, öğrencilerin kendi zihinsel davranışlarını düzenleme becerilerini geliştirir? sorusudur. Bu tür bir öğrenme sürecinin doğası bağlam içinde öğrenme ve işbirlikli öğrenmeyi düşündürmektedir.

Bağlam içinde öğrenme: Seksenli yıllardan sonraki çalışmalarda, öğrenmede öğrenme ortamının fiziksel, kültürel ve sosyal şartlarını önemli olduğu ve yapısalcı öğrenmenin ancak öğretimin böyle bir bağlam içinde yürütülmesi halinde gerçekleşeceği üzerinde durulmuştur (De Corte, 2004). Bu yaklaşım gerçekçi matematik eğitiminin doğasında vardır. Öğretimin bir bağlam içinde ele alınması, konunun o matematiği gerektirecek bir ortamda ele alınmasını ifade eder. Kültürel ve sosyal hayat, fiziki çevre, tarih ve coğrafya, halk edebiyatı bu tür bağlamların oluşturulmasında önemli veri kaynaklarıdır. Çağımızda öğrenci böyle bir bağlamda matematik yapan toplumun (grubun) eylem üstlenen bir üyesidir.

İşbirlikli Öğrenme: Konunun bağlam içinde ele alınması sosyal etkileşimi ve görevin paylaşımını doğal olarak ortaya çıkarmaktadır. Yani etkili öğrenme bireyin tek başına yürütebileceği bir etkinlik olmaktan çıkıyor, dağıtılmış görevler, çevredeki araç-gerecin, kültürel varlıkların işe katıldığı bir eylem olarak görünüyor. Bur durum işbirlikli öğrenmenin matematik öğretiminin doğasına uygun olduğunu işaret etmektedir. İşbirlikli öğrenmenin yürütüldüğü grupla-

rın en etkili şekilde çalışabilmesi için ne şekilde oluşturulması, (*kaç kişiden oluşacağı, düzeylerinin homojen veya heterojen oluşu v. s.)* gerektiği hala tartışma konusudur.

Sonuç

Bu açıklamalar matematik eğitiminde dört temel kavramı öne çıkarıyor. Yapısalcılık, kendini düzenleme becerileri, bağlam içinde öğrenme ve işbirlikli öğrenme. Bunlara gerekli emek verildiğinde diğer ayrıntının kendiliğinden oluşacağı ve sürecin kazanımı, matematiksel düzenliliğin fakedilmesi hedefine ulaşılacağı anlaşılmaktadır. Bunun ile ilgili olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir.

(1) Öğrenme ortamı tüm öğrencileri yapısalcı öğrenme kuramına uygun öğrenebilmeleri, yani bilgiyi kendilerinin oluşturabilmelerine fırsat verecek, onları cesaretlendirecek ve destekleyecek şekilde tasarlanmalı ve hazırlanmalıdır. Bu ortamda öğretmen veya başka öğretilere düşen iş, keşfetme çalışmaları ve öğretmenin verdiği açıklamalar açıklamalar arasında tam bir denge kurmak, öğretim ve rehberlik yaparken öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalıdır.

(2) Öğrenme ortamı öğrencilerin kendi zihinsel faaliyetlerini düzenleme becerilerini beslemelidir. Öğrenme ortamı öğrencilerin önceki öğrencilik yaşamlarında edindikleri geleneksel öğretim merkezli öğrenmenin oluşturduğu kanaatin değişmesine, kendi öğrenmelerinin kendi zihinsel müdahaleleri ile şekillenmesinin sonucunda oluşması gerektiğine vesile olmalıdır.

(3) Öğrenmenin bir bağlam içinde olması ve işbirlikli öğrenmeye yer vermesi için, öğrenme etkinlikleri, öğrenciler için anlamı olacak şekilde geçmiş tecrübelerle ve gerçek hayattan kesitlerle ilişkilendirilerek oluşturulmalı, bir anlamda matematik bilgi onların içine emdirilmelidir. Öğrencilerin informal bilgilerini kullanabilmeleri, tecrübelerinden yararlanmaları, özgün girişimlerini ve problem çözme stratejilerini kullanabilmelerine imkan verilmelidir.

(4) Öğrenmenin sürdürüldüğü ortamın atmosferi, öğrencilerin düşüncelerini açık seçik ortaya koymalarına, problem çözme strate-

jileri üzerinde tartışma yapabilmelerine ve kendi stratejilerini geliştirmelerine imkân vermeli ve onu desteklemelidir.

Tanımlanan öğrenme ortamlarını tehdit eden unsurların başında merkezi sınavlar gelmektedir. Bu sınavların ürünü ölçen sorulara fazla, süreci ölçen sorulara daha az yer vermesi, süreç yerine sonucu öne çıkarmaktadır. Bunun yanı sıra bu anlamda öğretim tasarlamak, tasarlanan öğretimi gerçekleştirmek için öğretmenin iyi yetişmiş olması gerekir. Öğretmen eğitimi veren lisans ve yüksek lisans programlarının bu açıdan desteklenmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Altun, M., **Matematik Öğretimi**. Aktüel Yayınları, 2005 Bursa.
- Cai, J., Singaporean students mathematical thinking in problem solving and problem posing: an exploratory study. **International Journal of Mathematical Education in Science and Technology**. 2003, 34(5), 719-737.
- De Hoyos, M. , Gray, E. , Simpson, A., (2002, July), Students assumptions during problem solving. Paper presented at the **2nd International Conference on the Teaching of Mathematics**. Crete, Greece.
- De Corte, E. (2004), Mainstreams and perspectives in research on learning (Mathematics) From Instruction. **Applied psychology**, (53)2, 279-310.
- Gravemeijer, K. , Hauvel M. V. & Streefland, L. (1990), **Context free productions test and geometry in realistic mathematics education**. the Netherlands: State University of Utrecht.
- Kaur, B. (2001, October). Singapore's school mathematics curriculum for the 21th century. Paper presented at the meeting of Qualifications and Curriculum Authority on the Reasoning Explanation and Proof in School Mathematics and Their Place in the Intended Curriculum, Cambridge, UK.
- Nancarrow, M. (2004). Exploration of metacognition and nonroutine problem based mathematics instruction on undergraduate student problem solving success. Unpublished doctoral dissertation, The Florida State University, Florida.
- Pape, Stephen J. , Wang, C. (2003). Middle school children's strategic behavior: Classification and relation to academic achievement and mathematical problem solving. **Instructional science**. 31, 419-449.
- Santos-Trigo, M. (1998). Instructional qualities of a successful mathematical problem solving class. **International Journal of Mathematical Education in Science and Technology**. 29(5),

631-646.

- Skemp, R. E. (1986). **The Psychology of Learning Mathematics**. UK: Penguin Books.
- Tomic, W. , Nelissen j. (1998). Representations in mathematics education. Hearken. ERIC Document Reproduction Service No. ED 428950.
- Verschaffel, L. , De Corte, E. , Lasure, s. , Vaerenbergh, Bogaerts, H. & Ratinckx, E. (1999). Learning to solve mathematical application problems: a desing experiment with fifth graders. **Mathematical Thinking and Learning**, 1(3), 195-229.

CUMHURİYET DÖNEMİNDE FEN EĞİTİMİ

*Prof. Dr. Fatma ŞAHİN**

Cumhuriyet'in kurulmasından bugüne kadar fen eğitimindeki gelişmeleri inceleyebilmemiz için aşağıda belirtilen konuları göz önünde bulundurmamız gerekmektedir.

1. Türkiye'de bilimle ilgili neler yapılmış?
2. Eğitim programlarında fen nasıl yer almış ve nasıl gelişmiş?

TÜRKİYE'DE BİLİMLE İLGİLİ NELER YAPILMIŞ? 1933 ÖNCESİ

Cumhuriyetin ilk on yılında bilim alanında önemli bir gelişme sağlanamamıştır. En büyük bilimsel kurum Darülfünun düzeyindeydi. Öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu araştırma yapma imkanına sahip değildi. Darülfünun'un yayınladığı bilimsel dergi haricinde bilimsel yayın yoktu. Bu dergide sadece ders kitaplarındaki bilgiyi aktaran didaktik makaleler yayınlanmaktaydı. Bu yıllarda Türkiye'den yurt dışına gidip doktora yapıp dönenler de araştırma yapacak imkanlar bulamamışlardı. Araştırmalar ancak birinci dünya savaşından sonra Türkiye'ye gelen yabancı profesörlerle başlamıştır.

BİRİNCİ ATILIM DÖNEMİ 1933 REFORMLARI

Bu dönemde Almanya'da doktorasını yapan bilim adamlarının

* Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi.

Türkiye'ye dönmesiyle araştırmalar gelişmeye başlamıştır. 1924'de İstanbul darülfünun İstanbul Üniversitesi olarak yeniden şekillenmiştir. 1933'de Alman bilim adamlarının ülkelerindeki baskılardan kurtulmak için Almanya dışında iş aramaları Türkiye için iyi bir rastlantı olmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı ile üniversite ve enstitü yetkilileri yabancı öğretim üyelerinin rahat çalışabilmeleri için ellerinden geleni yapmışlardır. 1946'da Ankara Üniversitesi kuruldu. Burada fen ve tıp fakültesi açıldı. 1950'li yıllarda İstanbul Üniversitesi batının muhatap kabul edilen öğretim ve araştırma kurumu haline gelmiştir. Bu dönemde yabancı bilim adamlarından yeterince faydalanılmadığı belirtilmiştir. Bunu sebebi olarak da bilimsel araştırma alanında yeterli bir kültür birikimimizin olmaması gösterilmektedir.

Bilimsel araştırma Fransa'da Descartes'le, İngiltere'de Newton'la, Almanya'da Leibniz'le başlarken, Türkiye'de bilimsel araştırma Cumhuriyet'ten sonraya kalmıştır.

İKİNCİ ATILIM DÖNEMİ VE TÜBİTAK

1953'de ABD Cumhurbaşkanı Eisenhower 'barış için atom' projesiyle bütün dünyada atom enerjisiyle ilgili çalışmalarını destekleyeceklerini açıkladı. Bu programa 40 kadar Türk bilim adamı katılmıştır. Bu bilim adamları 3 sene ABD'de araştırmalar yapmışlardır. Bunlar ikinci kuşak bilim adamlarıdır. Onlar bu fırsatı iyi değerlendirdiler ve önce ABD'de sonra Türkiye'de verimli araştırmalar yaptılar. Böylece İstanbul Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Çekmece nükleer enerji enstitüsü gibi kuruluşlarda araştırmalarla durgunluk aşıldı. Bilimsel alt yapı bakımından en önemli gelişme TÜBİTAK'ın kurulması oldu.

Türkiye'de bilimin ilerleyebilmesi için kurulan her üniversitede bir fen-edebiyat fakültesi olması temel ilke haline geldi. Fen fakültelerinin araştırmaları ve yayınları fen eğitiminin alan bilgisi kısmında önemli kaynaklar oldu. Yine üniversitelerin fen bilimleri ve sağlık bilimleri enstitüleri bilimin gelişmesine önemli katkılar sağladı. Son yıllarda kurulan ileri teknoloji araştırma merkezleri de bilim ve teknolojinin bütünleştirilmesinde önemli roller oynamışlardır.

DÜNYA'DA BİLİM VE FEN EĞİTİMİ HANGİ OLAYLARLA ÖNEM KAZANMIŞTIR?

ABD'de 1950'li yılların sonu ve 1960'ların başlarındaki fen programlarını geliştirmeye yönelik eğitim reformlarının temelinde rekabet ettiği ülkelerin eğitim sistemleriyle elde ettikleri başarılar gelmektedir. Eski Sovyetler Birliğinin uzay aracını uzaya fırlatması ABD'de eğitim reformlarını başlatan etken olmuştur.

ABD'nin geri kaldığının iddia edilmesi ABD'de eğitim reformlarının gerekçesi olmuştur. Reform çalışmalarının bir başka gerekçesi de sanayileşmiş ülkelerin uluslararası sınavlardaki başarı düzeyleri, nüfusun eğitim düzeylerini tamamlama ve okullaşma oranları gibi eğitim göstergeleri ile kıyaslanmasıdır. Ülkeler arasında eğitim sistemlerine ilişkin olarak gerçekleştirilen karşılaştırmalı değerlendirmelerin araçlarından biri de uluslararası sınavlarıdır.

Dünyada bir çok kurum çok sayıda ülkenin katılımıyla çeşitli alanlarda başarı belirleme çalışmaları yapmakta ve ülkeler arasındaki farklılıkları çözümleyen sonuçları yayınlanmaktadır. Toplumsal ve demokratik gelişmeler Kopenhag Kriterleriyle değerlendirilirken, eğitim alanındaki gelişmelerde Avrupa birliği ve OECD Ülkelerinin buldukları düzey ve kalite önemli bir ölçüttür.

EĞİTİM PROGRAMLARINDA FEN NASIL YER ALMIŞ VE NASIL GELİŞMİŞTİR?

Cumhuriyetin ilk yıllarında Atatürk, Fen eğitimi sorunlarını şu şekilde belirtmiştir.

1. Toplumumuzda yaygın olarak bilgisizlik hakimdir.
2. Kullanılan eğitim yöntemleri uygun değildir.
3. Aileler eğitilmelidir.
4. Eğitimimiz bilimsel değildir.

Atatürk bu soruna çözüm bulabilmek için 1924'de John Dewey'e Türk eğitim sorunları ve çözümleri konusunda 2 ay inceleme yaptırmıştır. John Dewey'in önderliğini yaptığı proje temelli eğitim hala ülkemizde yeterince uygulanamamaktadır. Halbuki Atatürk proje ve

problem tabanlı eğitimin önemini 1924’de görmüş ve John Dewey’i ülkemize davet etmiştir.

Fen eğitimi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında okutulan temel derslerden biridir.

İlköğretim birinci kademesinde sınıf öğretmenleri tarafından, ikinci kademesinde branş öğretmenleri tarafından okutulmaktadır. İlköğretim sonrasında fizik, kimya ve biyoloji dallarına ayrılarak bağımsız dersler olarak okutulmaktadır.

Cumhuriyet döneminde ilk olarak 1926’da iki ayrı ders halinde ‘**Tabiat Dersleri**’ ve **Eşya Dersleri** olarak okutulmuştur.

1936 ve 1948 ilkokul programlarında **Tabiat Bilgisi**,

1968 programında **Fen ve Tabiat Bilgisi** adını alan ders,

1992 programında **Fen Bilgisi**,

2004 programında **Fen ve Teknoloji** adını almıştır.

Dersin adlarına baktığımızda da fen derslerindeki gelişimi görmekteyiz. Fen, cumhuriyet’in ilk yıllarında doğa olaylarını ve tarım bilgisini içerirken, daha sonraki yıllarda teknolojiyi, toplumu ve çevreyi içine alamaya başlamıştır.

Cumhuriyetin ilk yılları yetişmiş öğretmen yoktu. 1930’larda eğitim uygulaması başlatılmıştır. 1940’larda Köy Enstitüleri kurulmuştur. 1973’de Millî eğitim temel kanunu ile eğitim sistemli olarak ele alınmıştır. Bu kanunla öğretmenlere yükseköğrenim görme zorunluluğu getirildi. İlkokullarda görev yapacak öğretmenler için 2 yıllık eğitim enstitüleri açıldı. Daha sonra 4 yıllık yüksek öğretmen okulları ve eğitim fakülteleri kuruldu. Önceleri ilköğretim fen bilgisi derslerine eğitim fakültelerin fizik, kimya, biyoloji bölümlerinden mezun olan ortaöğretim öğretmenleri vermekteydi. Eğitim fakültelerinin ilköğretim bölümlerinin yeniden yapılandırılmasından sonra fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalları kuruldu. Günümüzde fen bilgisi dersi; fen bilgisi öğretmenliği, fizik, kimya, biyoloji öğretmenliği ve eğitim enstitüsü fen bölümlerinden mezun öğretmenler tarafından okutulmaktadır.

İLKÖĞRETİM PROGRAMLARI VE FEN EĞİTİMİ

• 1926 PROGRAMI

Programda öğrencilerin gözlem ve deneye yöneltilmesi,
Öğrencilerin kişisel ilgisinin dikkate alınması,
Çevre şartlarına göre öğretim yapılması hedeflenmiştir.

• 1936 PROGRAMI

Bu programda bilimsizliğin giderilmesi
Bilimsel zihniyetli yurttaşlar yetiştirmek
Pratik bilgi ve becerilerin geliştirilmesi programın temel hedefi olmuştur.

• 1948 PROGRAMI

Bu programın en önemli yeniliği, öğrencilere küçük tecrübeler yaşama fırsatı verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Fen derslerinin verimli geçebilmesi ders ve laboratuvarlarda gerekli olan malzemelerin yeterli olmasına bağlıdır. Bu ihtiyaç gözönünde bulundurularak, 1961’de Fen bilgisi dersinin gelişimine katkıda bulunmak için Ders araçları yapım merkezi kurulmuştur.

• 1968 PROGRAMI

1968’de ilkokul programı hazırlanmış ve uygulamaya konmuştur. Bu programda bölgelere göre değişiklik yapma esnekliği tanınmıştır. İlk fen programı da 1968 ‘de yapılmıştır.

• 1968 Programını Hedefleri

Problem çözme ve bilimsel düşünme,
Problem çözmede deney ve gözlemden yararlanma,
Küme çalışmalarına yer verilmesi

1973’de Millî eğitim temel kanunu ile eğitim sistemli olarak ele alınmış ve fen programında değişiklikler yapılmıştır. Programda buluş ve laboratuvar çalışmalarının gerekliliği vurgulanmıştır.

Eğitim teknolojilerinin kullanılması amaçlanmıştır.

1997'de zorunlu eğitim 8 yıla çıkarıldı.

1998-1999'da ilköğretim okullarında yer alan dersler ve içerikleri yeniden düzenlendi.

1999-2000 yılında yapılan kapsamlı bir hizmet içi eğitimde öğretmenlere aktif öğretimde kullanabilecekleri ders materyalleri üniversite öğretim elemanları tarafından tanıtılıp, birlikte uygulamalar yapıldı.

• 2001 FEN PROGRAMI

1999 yılında Türkiye fen ve matematikte pisa ve timms değerlendirme sistemine dahil olmuştur.

Bu sınav sonuçları,

üniversitelerde yapılan araştırma sonuçları,

Eğitimin sekiz yıla çıkmasıyla ilköğretimde fenin yeniden yapılandırılması gerekmektedir. 2001'de fen programında değişiklikler yapılmıştır.

Bu değişikliklerden en önemlileri;

Program aktif öğrenmeye göre hazırlanmıştır.

Deneyler kapalı uçlu olmaktan çıkarılmış, açık uçlu hale dönüştürülmeye çalışılmıştır.

Zorunlu eğitim sekiz yıla çıkarıldığından, fende yer alan genel bilgileri artık sekiz yıla yayılabileceğinden ünite sayısı azaltılmıştır. Ünite dağılımı 4, 5, 6, 7 de dörder ünite 8'de 5 ünite yer almıştır.

Ancak bu programda öğretmenler ve öğrenciler bir çok sıkıntılar yaşamıştır. Bu sıkıntılar şöyle özetlenebilir:

1. 2001 programı Bu programda kullanılmak üzere hazırlanan ders kitaplarında deneylerin sonuçlarını bulmak ve yorumlamak öğrenciye bırakılmıştır.

2. Deneylerde kullanılacak malzemeler verilmiş, ancak hangi maddeden ne kadar kullanılacağı belirtilmemiştir. Bu yaklaşım öğrencilerin keşfetmesine izin vermesine rağmen,

Öğretmen kitabı olmadığı için konuya hâkim olamayan ve eksik

bilgisi olan öğretmenlere destek sağlanamadığından beklenen verim alınamamıştır.

4. Okulların laboratuvar ve malzeme yetersizliği

5. Sınıfların kalabalık olması

2004-2005’de yeni ilköğretim programı hazırlandı.

2001 programındaki eksikleri gidermek ve oluşturmacı yaklaşıma göre 2004 fen programı yapılmış ve 2005’de uygulamaya konulmuştur. 2004 programı öğretmen, öğrenci ve ders kitabı olmak üzere 3 farklı materyali içermektedir.

Bu program;

1. Öğrencinin bilgiyi kendi bulmasına dayanan Problem çözme ve Proje üretmeye dayalı aktivite temelli

2. Alternatif ölçme değerlendirme

3. Çoklu zeka göz önüne alınarak hazırlanmış bir program olmuştur.

Programlardaki konu dağılımına bakıldığında bütün programlarda aynı konu başlıkları içerilmektedir. Bu konular bazen 4 ünite içinde bazen 7 ünite içinde yer almaktadır.

1990’dan sonra Fen Eğitimindeki Gelişmeler

1. Üniversitelerde Yapılan Çalışmalar

1990’lı yıllarda ülkemizde de bazı öğretim üyeleri bu yeni öğretim yöntem ve teknikler ile ilgili çalışmalar yapmaya başlamışlar ancak bu yöntem ve tekniklerin okullarda uygulanması bir kaç özel okul haricinde gerçekleşmemiştir.

2. MEB ve UNİCEF Katkılı Çalışmalar

1991-1996 yılları arasında Unicef ve Millî Eğitim Bakanlığı işbirliği ile ilköğretimi iyileştirmek için yeni yöntem ve tekniklerin yer aldığı öğretmen ve öğrenci ders kitapları hazırlanmıştır.

Çeşitli illerde düzenlenen seminerlerle bu yöntem ve teknikler öğretmenlere ve müfettişlere tanıtılmıştır.

3. Dünya Bankası Desteğiyle Temel Eğitim Projesi

Eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla ihtiyaç duyulan ilave kaynakların sağlanmasına ilişkin düzenlemeler yapılmasını sağlamıştır.

İlk ve ortaöğretimde kaliteyi artırarak öğrenci başarısını OECD ülkeleri ortalamasına yaklaştırmak

4. Fen Eğitimi Sempozyumları

1992 yılında Türkiye’de Hacettepe Üniversitesi ve Almanya’dan Heilderberg Üniversitesi ile ortak ilk fen eğitimi sempozyumu yapılmıştır. Bu sempozyum fen eğitimi açısından ilk önemli adımlardan biri olmuştur.

1994 yılında Buca Eğitim Fakültesi tarafından 2. Fen Öğretimi Sempozyumu yapılmış Bu sempozyuma İzmir’deki öğretmenlerde büyük ilgi göstermiştir. Daha sonra fen eğitimi sempozyumu iki sene arayla düzenli olarak yapılmaya devam etmektedir.

5. 1990’da Dünya Bankası ve MEB işbirliği ile yapılan eğitim fakültelerinin program çalışmaları

Eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır. Bu program çerçevesinde bir grup araştırma görevlisi fen eğitimi alanında master ve doktora programına gönderilmiştir.

Bu gelişmeler sonucunda bazı **özel okullar yeni öğretim ve tekniklerini okullarında uygulamaya başlamışlardır**. Ancak devlet okullarında bir kaç istekli öğretmen haricindekiler bu yöntemleri uygulanmaya direnç göstermekteydiler. Bazılarına göre fen eğitimi tahta, tebeşir ve laboratuardaki birkaç gösteri deneyinden ibaretti.

FEN EĞİTİMİNİN ULUSLARARASI DEĞİRLENDİRİLMESİ

Uluslararası Karşılaştırmanın Gerekliliği

Günümüzde bir ülkenin planlamaya aldığı tüm alanlarda içsel bir değerlendirme yanında uluslararası karşılaştırmaya dayalı bir değerlendirmeye gitmesi de zorunlu görülmektedir.

Gerek 2001-2005 dönemini kapsayan sekizinci beş yıllık kalkınma planı gerekse Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanan eğitim

sisteminde durum saptama ve değerlendirmede ulusal ve uluslararası değerlendirme önemli bir yer tutmaktadır.

PISA SONUÇLARI

PISA (Uluslararası Öğrenci başarısını belirleme programı) OECD ülkesi 15 yaş grubu öğrencilerin zorunlu eğitim sonucunda, günümüz bilgi toplumunda karşılaşılabilecekleri durumlar karşısında ne ölçüde hazırlıklı yetiştirildiklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

Ölçülmeye çalışılan nitelik, öğrencilerin okulda müfredat kapsamında ele alınan konuları ne dereceye kadar öğrendikleri değil, gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumlarda sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanabilme yeteneği, öğrencilerin bilgilerini analiz edebilme, akıl yürütme ve okulda öğrendikleri fen ve matematik kavramlarını kullanarak etkin bir iletişim kurma becerisine sahip olup olmadıklarıdır.

Üçer yıllık üç dönem halinde fen bilimleri, matematik, okuma olmak üzere üç alanda yapılmıştır.

Birinci dönem 1997-2000 yılını kapsamaktadır. Matematik, fen ve okuma alanlarını içeren testler verilmiş ancak ağırlıklı alanı okuma olmuştur.

İkinci dönem 2000-2003 yıllarını kapsamaktadır. Bu dönemde ağırlıklı alan matematik olup, fen, okuma ve problem çözme bilgi ve becerileri ölçülmüştür.

2004-2006 döneminde ağırlıklı alan fen bilimleri olacaktır.

2003 PISA sonuçlarını değerlendiren Millî Eğitim Bakanlığı şöyle bir açıklama yapmıştır. Türk eğitim sistemi ne yazık ki dünyadaki bilimsel ve ekonomik gerçeklere duyarlı bir yapı taşımamaktadır.

PISA sonuçlarıyla eğitim sistemimizin zayıf noktaları ortaya çıkmıştır.

Olasılık, değişim ve ilişkiler, örüntü ve metinler arası ilişki kurma gibi boyutlar mevcut programda yer almamaktadır. Ayrıca problem çözme becerisi de müfredatımızda gereken şekilde yer bulamamaktadır.

Türkiye'nin 2003 Sonuçları

40 ülke arasında;

Matematik'de 34,

Okuma'da 33,

Fen'de 35,

Problem çözme'de 36. sıradayız.

Bakanlık bu sorunu gidermek için bir çok yenilik geliştirmektedir. Bunlardan biri de müfredat çalışmalarıdır. Bu yenilikleri yaparken farklı ülkelerin eğitim sistemlerini incelemeyi, uluslararası çalışmaları dikkate almayı ve küresel rekabete uyumlu olmayı çok önemsiyoruz.

PISA çalışmalarında başarılı olmuş olan ülkelerin ortak özelliklerinin uygun müfredat değişikliklerini tamamlamış olmalarıdır.

1999 TIMMS SONUÇLARI

Bu sınav ülkemizde 2204 okulun 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Aynı sınav 38 ülkede de uygulanmıştır. 38 ülke arasında Türkiye, Fen'de 33. olmuştur. Fen'de İran, Ürdün ve Endonezya'dan sonra gelmektedir.

Bu sınavdaki başarısızlığın sebepleri Şöyle Özetlenmiş

1. Öğrenci merkezli eğitimin olmaması.
2. Öğrencilere verilmeye çalışılan kavramların çok fazla olması, kavramların seçilmemesi.
3. Yeni öğretim yöntemlerinin kullanılmaması.

4. Sınıfların kalabalık olması.
5. Çoktan seçmeli sınav sisteminin problem çözme becerisini yok etmesi.
6. Günlük olaylarla ilişki kurulmaması.

LGS Sonuçları

Ülkemizde uygulanan LGS sınav sonuçlarına bakıldığında da sonuç pek parlak değil. Aşağıda 2003 ve 2004 LGS ve ÖSS sonuçları görülmektedir.

FEN SONUÇLARI

LGS		ÖSS	
2003	2004	2003	2004
3, 63	4, 7	5, 55	4, 8

LGS: Toplam 25 soru

ÖSS: Toplam 45 soru

Dünya İle Bütünleşebilmek İçin Nasıl Bir Fen Eğitimi Olmalı?

- Araştırmaya dayalı fen programları,
- Dünya ile bütünleşmiş fen programları, ancak Ülke gerçekleri gözönünde bulundurularak yapılmalı,
- Bireysel özelliklerin gözönüne alınması,
- Uluslararası öğretilirmeye uyumlu değerlendirme araçları kullanma,
- Teknolojik gelişmelere uyumlu,
- Problem çözüp proje üreten, öğrenciler yetiştirilmelidir.

KAYNAKÇA

Arslan, M, **Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri.**

[http://: www. Geocities. com/psikolojiarsivi/ilkogretim_programlari. html.](http://www.Geocities.com/psikolojiarsivi/ilkogretim_programlari.html) 12/6/2005

Dölen, E, **Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Kimya.**

[http://: www. akmb. gov. tr.](http://www.akmb.gov.tr) 11. 1. 2005

Eşme, İ, **Yüksek Öğretmen Okulları.**

[http://: www. maltepe. edu. tr/akademik/fakulteler/egitim/isaesmekitap. asp](http://www.maltepe.edu.tr/akademik/fakulteler/egitim/isaesmekitap.asp)

İnönü, E, Cumhuriyet döneminde Bilim tarihinin Önemi ve Anlamı. [http://: www. uninersite-toplum. org/text. php3?id=219](http://www.uninersite-toplum.org/text.php3?id=219)

Kahya, E, Cumhuriyet Döneminde Bilim Tarihi ve Gelişmesi.

[http://: www. akmb. gov. tr.](http://www.akmb.gov.tr) 11. 10. 2005

OECD PISA 2003 veri tabanı.

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ

*Yrd. Doç Dr. Latif BEYRELİ**

GİRİŞ

Dil ve edebiyat eğitiminin Cumhuriyet dönemini içine alan 82 yıllık geçmişi, kimi zaman sancılı, tartışmalı dönemlere de tanıklık etmiş uzun bir gelişme sürecini kapsamaktadır. Ayrıca özellikle dil eğitiminin ilköğretimden başlayarak orta ve yüksek öğretimi de içine alan geniş kapsamı, hatta kısmen okul öncesi eğitimini de ilgilendiren yapısı dolayısıyla, burada sınırlı bir şekilde incelenecektir. Zira yüz yıla yakın bir zaman dilimini kapsayan ve bu kapsam genişliği dolayısıyla, diğer bazı dersler ve disiplinlerle de ilgisi bulunan edebiyat ve özellikle dil eğitiminin serüvenini bütünüyle ele almak bu bildirinin sınırlarını aşacağından, burada lise programlarından hareketle Türk Dili ve Edebiyatı eğitiminin tarihçesine değinilecektir.

Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre, Eğitim, öğretim ve yönetim çalışmalarına ait mevzuata dayalı her türlü iş ve işlemlerin hedefi, Türk millî eğitiminin amaçlarında belirlenen insan tipinin yetiştirilmesidir (Araz, 1998: 42). “İyi” insan yetiştirme temeline dayalı eğitim, bir sorun olarak geçmişten günümüze hemen hemen bütün toplumların vazgeçilmez ilgi alanlarından biri olmuştur. Milletlerin, kültürel değerlerini sonraki kuşaklara aktarabilmek, onları gelecek ölçütlere göre iyi bir vatandaş, iyi bir insan olarak yetiştirmek için uyguladıkları etkinliklerin bütününe genel olarak eğitim adı verilmektedir. Toplumlar kendilerini ayakta tutacak birtakım değerleri eğitim yoluyla yeni kuşaklara aktararak bir anlamda ken-

* Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi.

di geleceklerini emniyet altına almakta ve böylece sürekliliklerini sağlayabilmektedir. Bu yüzden temel eğitim, bütün toplumlarda zorunlu bir katılımı ifade etmektedir. O halde toplumların devamlılığını sağlayacak değerler üretmek, mevcut değerlerin yok olmasını önlemek, insanların ve toplumların yaşama biçimlerini bu değerlerle bağdaştırmak da eğitimle mümkün olabilmektedir (Balcı, 2002: 1; Yetiş, 1997: 13). Bu durumda, dar anlamda toplumsal, geniş anlamda evrensel değerlerin üretilmesi, korunması ve sonraki kuşaklara aktarılması gibi bir dizi etkinliğin odağında yer alan eğitim, aynı zamanda toplumsal reflekslerin oluşmasına da yardımcı olmaktadır ve böylece “topluluk”tan “toplum”a geçişte önemli bir rol üstlenmektedir. Edebiyat aynı zamanda güzel sanatların bir dalıdır ve bu yönüyle de Moran’a göre (1988), insanlarda iyi duygular uyandırarak onları eğiterek birbirine yaklaştırmaktadır.

Millî eğitim sistemimizde, eğitim ve öğretimle ilgili her türlü faaliyetin hedefi, Türk millî eğitiminin amaçlarında belirlenen insan tipinin yetiştirilmesine yöneliktir (Araz, 1998: 42). Bireyleri belirli normlara göre yetiştirme, aile içinde başlayıp, daha sonra okul hayatında örgün ve sistemli bir biçimde devam eden sürekli bir yapı arz etmektedir.

Temel insan haklarından birini oluşturan eğitim dile dayanan bir etkinlik alanıdır. Dil ve edebiyatın toplumsal işlevlerinden birinin, kültür taşıyıcılık olduğunu düşündüğümüzde, bu alanın eğitimi daha da önem kazanmaktadır.

Dil ve edebiyat öğretiminin, öğrencileri zengin bir duygu ve düşünce evrenine taşımak, bu evreni anlama ve anlatma becerileriyle geliştirmek gibi temel işlevleri vardır. Yazınsal metinlerin zengin imgesel ve düşünsel potansiyeli ile yüzyüze gelen öğrenciler, duygu ve düşünce eğitiminden geçirilirken dilin zengin anlatım olanaklarını da tanırlar, kavrarlar (Sever, 1991: 371). Öte yandan özellikle edebiyatın, ulusal kültürün oluşumuna katkısı, güzel sanatların bir dalı olması yanında, onu eğitim ve öğretim konusu durumuna da getirmiştir. Kavcar’a göre (1982: 2), edebiyat ve eğitim, insanla ve insan topluluklarıyla ilgilenip uğraşma bakımından, birbirini tamamlayan, birbiriyle yakından ilişkisi olan iki alandır. Çünkü edebiyatın da eğitimin de konusu insandır. Edebiyat ve eğitimin ortak işlevinden hareketle bu ikilinin arasına “dil” kavramını da katabiliriz. Zira edebiyatın gerek bir sanat gerekse eğitim konusu olması, hatta varlık

sebebi doğal olarak dilin kendisidir. Dilin iletişim işlevi, aynı zamanda temel dil becerileri olan konuşma, dinleme, yazma ve okuma vasıtasıyla gerçekleşir. Edebiyat ürünlerini anlamak, bu becerileri kazanmayı gerektirir (Sezer, 1991: 10). Dil ve edebiyat öğretiminin, öğrencileri zengin bir duygu ve düşünce evrenine taşımak, bu evreni anlama ve anlatma becerileriyle geliştirmek gibi temel işlevleri vardır. Yazınsal metinlerin zengin imgesel ve düşünsel potansiyeli ile yüzyüze gelen öğrenciler, duygu ve düşünce eğitiminden geçirilirken dilin zengin anlatım olanaklarını da tanır, kavrarlar.

Dilin yukarıdaki dört temel işlevi yanında düşünce becerisi ile de yakın bir bağlantısı vardır. Üretime dönük olması bakımından konuşma ve yazmayı, evreni anlama bakımından da dinleme ve okumayı kapsayan bu beşinci işlev, dil eğitiminin içeriği ve etkisi hakkında da ipuçları vermektedir. Bilindiği gibi dil, yazılı ve sözlü olarak iki faaliyet çevresinde varlık bulmakta ve konuşma, yazma, okuma, dinleme gibi dört temel düzeyde kullanılmaktadır. Bu dört düzey aynı zamanda dil becerileri olarak da adlandırılmaktadır. Düşünme de esas olarak dille ilgili bir beceridir. Bundan dolayı dili, düşünmeyi de kapsayacak biçimde beş ögeli bir beceriler kümesi olarak ele almak yanlış olmayacaktır (Beyreli vd. , 2005: v).

Sağlam bir dil eğitimi, diğer alanlarda da başarıyı beraberinde getirmektedir. Dilin doğru ve etkili kullanımı, iletişimin sağlıklı yürümesini sağlamak; bu da eğitim öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencinin sürece daha etkili katılmasına yardımcı olmaktadır. Ele alınan, anlatılan konu ne olursa olsun anlatma ve anlama dil aracılığıyla gerçekleşeceğinden, dile yani iletişim kanalına hâkimiyet, eğitim sürecini daha sağlıklı kılacaktır. Bu anlamda “dil”, Türkçe ve Edebiyat derslerinde hem nesne hem araç, diğer derslerde ise araç durumundadır.

Dil ve edebiyat eğitimi, uzun bir süreç içinde, aynı zamanda 1920-1923 “Hazırlık Dönemi” ve 1924-1928 “Eğitimi İnkılapları Dönemi”nde (Ergün, 1997) temelleri atılarak önemli reformlarla gelişip bugünkü halini almıştır.

İnsanımıza kazandırılmak istenen dil ve edebiyat kültürü, okul türlerine göre düzenlenmiş programlara bağlı olarak geliştirilmektedir. Temel eğitimde pratik amaçlı bir çalışma, orta öğretimde kültür dilinin kazandırılmasına yönelik çabalar, yüksek öğretimde ihtisas alanına yönelik dil ve edebiyat eğitiminin yapılageldiği bilinmekte-

dir (Kaya, 1996: 23).

Lise Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi, Cumhuriyet'in başından itibaren günümüze kadar yirmiye yakın müfredat programı çerçevesinde gerçekleştirilmiş, ancak bu programların büyük bir bölümü esas olarak küçük farklılıklarla birbirinin devamı niteliğinde olmuştur.

Millî, laik ve çağdaş temellere oturan Cumhuriyet dönemi eğitim politikası, *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*, *Maarif Kongreleri* ve özellikle de *Heyet-i İlmiyelerle* bilimselleştirilip yeni devletin resmî politikası haline getirilir. Genç Cumhuriyetin ülkü ve hedefleri bu anlamda bütün eğitim programlarına yansımıştır (Işıksalan, 2000).

PROGRAMLARA GÖRE TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ

Temeli dile dayanan eğitim hakkı, en önemli insan haklarından biridir. Var olan düzene uygun insanların nasıl yetiştirileceğini belirleyen politikalar olan eğitim politikalarının ise bir “siyasal tercih”le oluşturulduğu bir gerçekliktir (Yağcı, 1998: 25). Ancak Cumhuriyet dönemi öğretim programlarına baktığımızda, siyasal tercihlerin kimi zaman eğitsel kaygıların biraz ötesine geçtiğini görmek mümkündür. Aşağıda görüleceği üzere, sık sık (kimi zaman iktidardaki hükümetlerin ömründen daha az süreyle) değiştirilen eğitim programlarıyla her şeyden önce “millî” bir eğitim çizgisini yakalamak, sürdürmek zorlaşmaktadır.

Bu bölümde, Cumhuriyet dönemi dil ve edebiyat eğitiminin geçirdiği evreler, öğretim programları çerçevesinde, tarihsel bir akış içinde genel özellikleri ile tanıtılacaktır.⁴²⁵

16-21 Temmuz 1921 tarihinde toplanan I. Maarif Kongresi Millî Mücadele döneminin yoğun gündemi içinde gerçekleşmiş ve Anka-

⁴²⁵ Edebiyat dersi öğretim programları üzerinde tanıtma, olumlu ya da olumsuz eleştiri amaçlı birçok çalışma vardır. Burada bu çalışmaların, ulaşılabildiği ölçüde önemlilerinden yararlanılmış ve akışı bozmamak amacıyla yararlanılan kaynaklar toplu olarak verilmiştir. Programlarla ilgili olarak sıklıkla şu kaynaklardan yararlanılmıştır: Akbaba, 2004; Aydın, 1989; Duru, 1942; Erişen, 1977; Gencan, 1970; Göğüs, 1970; Göğüs, 1983; Göğüs, 1987; Işıksalan, 2000; Karakuş, 2000; Kuzugüdenli, 1981; Miyasoğlu, 1985; Yöntem, 1927; Yücel, 1929; Yücel, 1994; Yüksel, 1964; (Cumhuriyet öncesi programların eleştirisi için bak: Şevket 1922)

ra Hükûmetinin eğitim konusundaki görüşlerini öğretmenlere aktarma vesilesi olmuştur.

Bundan sonra 15 Temmuz 1923'te toplanan I. Heyet-i İlmiye, eğitimin kurumsal boyutu üzerinde durmuş, genç Cumhuriyet'in temel dayanaklarına ulusal bakışların tartışıldığı bir toplantı olarak tarihe geçmiştir.

Programlar üzerinde kararlar, esas olarak 23 Nisan 1924'te toplanan II. Heyet-i İlmiye'de alınmıştır. Bu kurul, Türk eğitim sistemini yeni devlet düzenine uydurmak, eğitim binasını yeniden kurmak amacıyla toplanmıştır, zira Tevhid-i Tedrisat Yasası, Bakanlığın elindeki okulların sayısını artırmış, medreseler ve diğer dinî okullar kapatılmış, bütün okullarda laik bir eğitim zihniyeti yerleştirilmeye çalışılıyordu. Bu yüzden İkinci Heyet'de yeni eğitim sistemini kurmaya yönelmeden çok, okulların dereceleri, ders kitapları, müfredat programları vb konular üzerinde durulmuştur. Zamanın Millî Eğitim Bakanı Vasıf Çınar başkanlığında toplanan Kurul, o zamana kadarki program çalışmalarını değerlendirerek bir program hazırlamıştır. Bu program Cumhuriyet döneminin ilk müfredat programıdır. Ayrıca bu toplantıda alınan kararla, zorunlu ilköğretim süresi 6 yıldan 5 yıla indirilmiş, liselerin öğretim süresi 3'er yıllık iki döneme ayrılmış ve lise II. devrenin son sınıfında fen ve edebiyat şubeleri oluşturulması yönündeki Bakanlık kararları uygun bulunmuştur.⁴²⁶

Bu programda, lise 1. sınıflar için şekil ve tür bilgisi esas alınmış, 2. ve 3. sınıflarda edebiyat tarihine ağırlık verilmiştir. Edebiyat bilgileri ve edebiyat tarihi temelli olan, ayrıca okutulacak yazar ve eser adlarına yer verilmeyen bu programın en büyük eksiği, dil ve kompozisyon konularına gereken önemi göstermemesidir. Program ayrıca, bazı çevrelerce Fransız eğitim sisteminin etkisinde kaldığı, öğretmenlerin görüşlerinin programlara yansıtılmadığı ve içeriğe yönelik değişikliklerin gerçekçilikten uzak ve konuları bakımından ağır olduğu için eleştirilmiştir. Yine bu ilk programda, Cumhuriyet öncesi programlarda olduğu gibi Batı edebiyatına yer verilmiş, hatta bu amaçla Reşat Nuri Güntekin'e 3 ciltlik *Fransız Edebiyatı Antolojisi* adlı bir kitap çevirtilmişti. Bakanlık bununla da yetinmeyip "Cihan Edebiyatından Numuneler" adı altında Batı klasiklerinden

⁴²⁶ Gerek birinci gerekse ikinci Heyet-i İlmiye toplantısında ders kitapları yazdırılması konusunda kararlar alınmasına (Bayrakçı, 2005: 3) rağmen, bu kararlar tam anlamıyla hayata geçirilememiştir.

30 kadar kitap çevirtmiştir. Ancak bu kaynakların dağıtımını sağlıklı yapılamadığından, program işlevsiz kalmış; liselerde, klasik olarak edebiyat tarihi ve edebiyat bilgileri aktarmadan öteye gidilememiştir.

1924 programı 3 yıl uygulandıktan sonra geçen zaman içinde öğretmen ve müfettiş raporları doğrultusunda bazı değişiklikler yapma ihtiyacı doğmuş ve 1927 yılında “Orta Mektep ve Lise Müfredatına Zeyl” adlı yeni bir program yayımlanmıştır. Adından da anlaşılacağı gibi bu bir ek programdır ve bununla sistematik edebiyat tarihi temeline dayalı eğitimden vazgeçilmiştir. Programın açıklamalarından anlaşıldığı kadarıyla, daha önce ağırlıkta olan *Edebiyat Tarihi* dersi, ders saati ve içerik bakımından azaltılmıştır. Ayrıca bu dönemde ders kitabı olabilecek bir eser henüz bulunmamaktadır, mevcut kitaplar ise sadece edebiyat tarihlerinden ibarettir. Bu dönemde okuma dersi için kitaplar hazırlanamadığı için program tam olarak uygulanamamıştır. 1924 programı okuma ağırlıklı iken, bu yeni programın okumanın yanında yazmaya da ağırlık vermesi, 1924 programına göre bir yenilik olarak düşünülebilir, ancak bu program da yeterli kaynak kitap desteği sağlayamadığından uygulamada başarılı olmamıştır. Bu yıllarda öğrencilerin ellerinde yalnızca edebiyat tarihi kitapları bulunduğu için, dersler fiilen edebiyat tarihi çerçevesinde yürütülmüştür.

1928 yılı, Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi için bir dönüm noktası olmuş, o zamana kadar Arap harfli metinler üzerinden yapılan dil ve edebiyat eğitimine son verilerek Latin harfleriyle eğitime başlanmıştır. Liselerden *Arapça* ve *Farsça* dersleri kaldırılıp, yerlerine ikinci bir Batı dili konmuştur. Ancak, Hasan Ali Yücel’in ifadesiyle, bir ecnebî dilini dahi talebeye öğretmek güçlüğünde bulunan Vekâlet, nihayet 1932-1933 ders yılı başından itibaren bu ikinci dili programdan çıkarmıştır.

1929 yılında dersin programı âdeta bir “inkılap” derecesinde değiştirilmiştir (Yücel, 1929: 2), bundan önceki programlarda *Türkçe* ve *Edebiyat* biçiminde yer alan ders adları, dil ve edebiyatın aynı şey olduğu düşüncesiyle birleştirilerek *Türkçe* adı altında ele alınmıştır. 1924 programının küçük değişikliklerle yeniden düzenlenmiş biçimi olan 1929 programına göre 6. sınıftaki *Türkçe* dersi ile 9. sınıftaki *Edebiyat* dersi arasında kapsam bakımından pek bir fark yoktur, bu yüzden farklı adlandırmanın da bir anlamı olmayacaktır. Bu programda Divan Edebiyatı konuları iyice azaltılarak yerine Batı

edebiyatı konuları artırılmıştır. 1929 programının daha önceki programlardan en büyük farkı, ilk defa dersin ilke ve esaslarının açıklanmış ve amaçlarının belirtilmiş olmasıdır. Yine bu programla ilk defa öğretim yöntemleri üzerinde durulmuş ve hatta yöntem birliği sağlamak amacıyla 1931'de Ankara'da *Edebiyat Muallimleri Kongresi* düzenlenmiştir. 1927 programı gibi bunun da amaçladığı öğrenci tipi, araştıran, tartışan, senteze varabilen öğrenci tipidir. Fransız ve Amerikan eğitimcilerinin görüşleri 1929 programında kendini hissettirmektedir. Buna göre edebiyat eğitiminin kültürel, mesleki, millî, toplumsal ve ahlaki amaçları belirlenmiştir.

1929 programı zamanına göre ileri bir anlayışla hazırlanmış ve kendinden sonraki programlara ışık tutmuştur. 1930'da çıkarılan program kılavuzu ise Türkçe müfredatının mantık ve psikolojik temelleri üzerinde bilgi vermiştir.

Okuma becerisine özel bir önem veren 1929 programı, kitap desteği olmadığından gereği gibi uygulanamamıştır.

1934 yılında müfredat yeniden değişmiş ve daha önce *Türkçe* adıyla birleştirilen dersin adı, yeniden *Türkçe ve Edebiyat* olarak ikiye ayrılmıştır. Ancak bu değişiklikte birlikte dersin amaç ve içeriğine dokunulmamıştır. Bu programın en büyük özelliği, lise I. ve II. kısımdan gramer konularının kaldırılmış olmasıdır.⁴²⁷

1957 programı belki de uygulama süresinin uzunluğundan, en çok eleştirilen programların başında gelmektedir. Programa yönelik eleştiriler genellikle son dönem yani 1950 ve sonrası Türk edebiyatına yer vermemesi, çok uzun süre uygulamada kaldığı için, eskimesi ve çağın ihtiyaçlarına cevap vermekten uzak kalması konularında yoğunlaşmıştır. Program ayrıca, dil bilgisi konularına yeteri kadar önem vermediği için eksik olarak değerlendirilmiştir.

1971 yılında toplanan 8. *Millî Eğitim Şurası'nda* lise 1. sınıflar için bir program taslağı hazırlanmış, söz konusu program 5 Nisan 1971 gün ve 1651 sayılı Tebliğler Dergisi'nde duyurulmuş ancak uygulama imkânı bulamamıştır.

⁴²⁷ 1935 yılında bütün okullardan kaldırılan dil bilgisi dersleri, Göğüş'e göre 1940'ta Tahsin Banguoğlu tarafından yazılan gramer kitabıyla tekrar başlamıştır (Göğüş, 1987: 18). Ancak Gencan (1970: 4, 8), dil bilgisi eğitiminin tam olarak tekrar başlamasını 1950'lerden sonraya getirmektedir. Gerçekte 1940'ta dil bilgisi dersleri yalnızca orta okullara geri dönmüştür. Liselere dil bilgisi derslerinin dönüşü 1949 yılında gerçekleşmiştir (Göğüş, 1970: 151).

4 Ekim 1976 tarihli *Tebliğler Dergisi'nde* yayımlanan yeni bir programla birlikte ders kitapları da değişmiş, Edebiyat eğitiminde daha çok “millî kimlik” kazandırma kaygısı ön plana çıkarılmıştır.

Programda *Türk Edebiyatı, Dil Bilgisi ve Kompozisyon* ayrı birer ders olarak konmuş. Programın genel açıklamalarına ilaveten her ders için ayrı ayrı açıklamalar yapılmış, hedeflere ulaştıracak olan metotlar ayrıntısıyla belirtilmiştir. Bu programın diğerlerinden farklı bir yönü de ders kitaplarına alınacak metinlerden bazılarının adlarının verilmiş olmasıdır. Önceki programlarda (Batı edebiyatı, bir müfredat konusu olarak 1911 İdadi programlarında da yer almaktaydı.) Batı Edebiyatı adıyla anılan konu, Dünya Edebiyatı olarak değiştirilmiş ve kapsamı genişletilmiştir. Bu bölümde Dış Türkler Edebiyatı adlı yeni bir bölüm de eklenmiştir. Programın bir başka özelliği, dil bilgisini ayrı bir ders konusu yaparak, *Türk Dili* adıyla ayrı bir ders ihdas edilmiştir.

Bu program 1 yıl uygulanabilmiş, ertesi yıl tekrar 1957 programına dönmüştür.

Yukarıda 1957 programının en fazla eleştirilen programların başında geldiği ifade edilmişti. 1976 programı da uygulandığı dönemde ve sonrasında yoğun eleştiriler almış ve eleştiriler daha çok 1957 programı ile karşılaştırılması ekseninde yoğunlaşmıştır.

1987-1988 öğretim yılında lise 3. sınıflardaki şube adları değiştirilmiş, Fen şubesi aynen kalırken, Edebiyat şubesinin adı, “Sosyal Bilimler ve Edebiyat” olarak değiştirilmiştir. Bu uygulama kapsamında, bunlara ilaveten bir de Matematik şubesi açılmıştır.

20 Kasım 1991 tarihinde yeni bir program yürürlüğe girmiş ve 1957 programı böylece 33 yıldan sonra uygulamadan kaldırılmıştır.

Bu yeni program, diğerlerinden farklı olarak “yıl” yerine “dönem” kavramını esas almış, ilkin 4 döneme ayrılan edebiyat dersi, sonradan 6 döneme çıkartılmıştır. Bu dönemde yazılan ders kitaplarının içeriklerinde de bir yoğunlaşma görülmektedir. Böylece, daha önce 6 dönemde yetiştirilemeyen konular, 4 döneme sığdırıldığından program uygulanamaz hale gelmiştir. Uygulama zorluğunu bir örnekle somutlaştırmak gerekirse, 1957 programında 67 edebiyatçının adı geçerken, 1991 programında 152 şair ve yazar adı geçmektedir. Programın ilk 5 yılında dönem sayısının azaldığı dikkate alınırsa, böyle yoğun bir programın uygulanması zaten fiilen mümkün gö-

rünmemektedir.

1991 programı da, “uygulanabilirlik” vasfının olmaması yüzünden kısa ömürlü programlar arasında yerini almıştır.

Bir yıl sonra 1992’de program yeniden düzenlenmiş. 1991 programında ayrı ayrı ele alınan ders adları (*Edebiyat, Türk Dili ve Kompozisyon*) yeniden birleştirilmiştir. 1991-1992 programı çağın gerektirdiği, tutarlı ilkeler ortaya koymuştur. Ancak konuların özel amaçları yoktur ve öğrenciye hangi davranışların kazandırılacağı belirtilmemiştir. Amaçlar, çağdaş program geliştirme ilkelerine göre gözlenebilir, ölçülebilir öğrenci davranışı açısından ifade edilmemiş; daha öncekiler gibi öğretmen merkezli olup çok genel ifadelerle geçiştirilmiştir.

1995 yılında yapılan bir düzenlemeyle 1991 programıyla başlatılan “dönem” uygulamasına son verilmiş, tekrar sınıf sistemine dönülmüştür. Ancak burada şunu da kaydetmek gerekir ki, “dönem” anlayışından “sınıf anlayışına geçiş yine sancılı olmuş, 1995 düzenlemesi böyle bir dönüşümü kaldıramamıştır.

Son birkaç yıldır gerek ilköğretim *Türkçe* gerekse ortaöğretim *Edebiyat* grubu derslerinin programlarına yönelik tartışma ve çalışmaların sonunda yeni bir program 2004-2005 öğretim yılından itibaren uygulamaya konmuştur.

Bu programda ders, *Türk Edebiyatı* ile *Dil ve Anlatım* olmak üzere ikiye ayrılmış, ayrıca süper lise uygulamasına son verilmiş ve anadolu liselerindeki (birkaç lise hariç) hazırlık sınıfları kaldırılarak bütün liselerin öğretim süresi 4 yıla çıkarılmıştır.

Bu program kendinden önceki programlardan büyük farklılıklar arz etmektedir. Çağdaş eğitim anlayışıyla kaleme alınmış, öğrenci merkezli, tam öğrenme, oluşturmacı yaklaşım ve çoklu zekâ kuram ve yaklaşımları dikkate alınarak biçimlendirilmiştir.

Bir programın eğitsel özellikleri ve gerçekçiliği daha çok uygulama sonuçlarıyla ortaya çıkacaktır. Bu anlamda 2005 programı da ancak uygulama sonuçları alındığında tam olarak değerlendirilebilecektir. Bakanlıkça bu konuyla ilgili olarak liselerden programın uygulamasına ilişkin görüşler toplanmaya başlanmıştır. Programın uygulayıcılarının görüşleri değerlendirilerek muhtemelen yeni düzenlemelerle daha sağlıklı işleyen bir dil ve edebiyat programı ortaya çıkacaktır.

Bakanlık programla ilgili olarak öğretmenlere yönelik bilgilendirme seminerleri düzenlemektedir. Ancak mevcut durum hakkında bir gözlemi burada paylaşmak yerinde olacaktır: İstanbul'da görev yapan 50 Edebiyat öğretmeni ile yapılan görüşmelerden toplanan verilere göre, programın işleyişi ve mantığı hakkında yapılan seminerler yeterli düzeyde olmamıştır. Örneğin dönem başında yapılan zümre toplantılarında bile yıl içinde yapılacak sınavların biçimi ve içeriği hakkında ciddi sıkıntılar yaşanmıştır. Sorun yaşanan bir başka konu da yeni programı destekleyen bir ders kitabı bulunmamasıdır. Görüşülen öğretmenlerin tamamına yakını, yeni programa uygun olarak yayımlanan ders kitaplarını (bu tanıma uyan ve bilinen iki ders kitabı vardır.) eskilerinden çok da farklı bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

Unutmamak gerekir ki, müfredat programları ait olduğu dersin içerik ve uygulama esaslarını belirleyen çerçeve metinlerdir. Doğal olarak program, uygulamada tek başına belirleyici olmakta fakat yetersiz kalmaktadır. Ders araç gereçleri ve öğretmenlerin bilgilendirilmesiyle sağlıklı bir uygulama zemini oluşturulabilir. Hele bir program bir öncekine göre eğitim anlayışı bakımından farklılıklar gösteriyorsa özellikle öğretmenlerin bu konularda bilgilendirilmesi şarttır. Ayrıca program, ruhuna uygun ders kitapları ve yardımcı materyallerle desteklendiğinde daha işlevsel hale gelecektir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, 1924 programıyla başlayan ve 2005 yılına kadar birçok değişiklik ve düzenlemelerle meydana getirilmiş programlar doğrultusunda yürütülen dil ve edebiyat eğitiminin sancılı bir süreç yaşadığını söylemek abartı olmayacaktır. Zira 1940'lardan itibaren dil ve edebiyat eğitimi üzerine yapılan araştırmalar, dersin, öğrenciye dil bilincini yeterince kazandıramadığı, edebiyatı gerektiği ölçüde sevdiremediği ve okuma-yazma becerilerini istenen düzeyde geliştiremediğini ortaya koymuştur. Oysa dilinin sınırlarını zorlayan, kendini rahatlıkla ifade edebilen, ifade edileni tam olarak anlayan, Türk ve Dünya Edebiyatının örneklerinde ifadesini bulan millî ve evrensel değerlere sahip kuşaklara her zaman olduğu gibi bundan sonra da ihtiyacımız vardır. Bu nedenle daha iyi bir dil ve edebiyat eğitimi, ruhen daha sağlıklı, birbirini daha iyi anlayan, birbiriyle daha iyi anlaşan, sahip olduğu millî kimlikle insanlığın ortak birikimine kat-

kıda bulunabilecek kuşakların yetişmesi anlamına gelecektir.

Dil ve edebiyat eğitiminin sağlıklı bir analizini yapmak için programlar dışında başka etkenlerin de değerlendirmeye alınması gerekmektedir. Bu bağlamda hemen akla gelen bir başka sorun, son yıllarda ortaya çıkan ÖSS soru profili ile program konularının örtüşüp örtüşmemesi konusudur.

2000 yılında 350 lise öğrencisi ve 25 edebiyat öğretmeni üzerinde yapılan bir alan araştırmasında, “Okuduğunuz şiir, roman, hikâye gibi kitapların, sizin dünya görüşünüzü, davranışlarınızı olumlu yönde etkiler mi?” sorusuna olumlu cevap veren öğrencilerin oranı % 91. 70; “Sınav sistemi, edebiyat dersine ilgiyi önemli oranda azaltmıştır.” görüşünde olan öğrenciler ise % 62. 57 oranında çıkmıştır (Kırımlı, 2002: 202, 203). Bu sonuçlar aynı zamanda, sağlıklı bir dil ve edebiyat eğitiminin yalnızca programlarla sağlanamayacağını da göstermesi bakımından önemlidir.

Konunun çözümü elbette birkaç maddelik öneriyle çözümlenebilecek basitlikte değildir; ancak aşağıdaki başlıklar altında yapılacak iyileştirme çalışmaları, daha işlevsel bir dil ve edebiyat eğitimi- ne zemin hazırlayacaktır:

1. Öğrenci merkezli eğitim anlayışının gündeme girdiği son yıllarda, öğretmenin rolü eskiye göre azalmamış, sadece konumu değişmiştir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme ve mevcut öğretmenleri hizmetiçi eğitimden geçirme konuları üzerinde önemle durulmalıdır.

2. Ders içerikleri ve ağırlıkları öğrencinin ilgi ve beklentileri de dikkate alınarak düzenlenmelidir.

3. Her ne kadar ders kitapları dil ve edebiyat eğitiminde tek kaynak değilse de, uygulamada ders kitapları temel alınmakta ve çeşitli nedenlerle kitap dışına çıkılamamaktadır. Öğretim programlarının, uygulayıcılara yansıyan yüzü genellikle ders kitaplarıdır. Özellikle bir öncekine göre keskin çizgilerle değişim arz eden son programın başarıyla uygulanması, aynı doğrultuda hazırlanmış ders kitaplarıyla mümkün olacaktır. O halde ders kitapları yeniden ele alınarak ilköğretim *Türkçe* kitaplarındaki yeni model, lise *Edebiyat* dersleri için de bir an önce gerçekleştirilmelidir.

4. *Türk Edebiyatı* ile *Dil ve Anlatım* derslerine ait programlar, uzmanlardan ve özellikle uygulayıcılardan alınan geri bildirimler ile

gözden geçirilip geliştirilmelidir.

5. Bilgi çağını yaşadığımız günümüzde, teknolojiden mümkün olduğu derecede yararlanılmalıdır. Örneğin her ders için internet üzerinden öğretmenlerin, uzmanların ve ilgililerin eşzamanlı katılabilecekleri bir “forum” ya da “haber grubu” oluşturulmalı ve burada, uygulamada ortaya çıkabilecek sorunlar tartışılmalıdır. Bu, aynı zamanda öğretmenler için internet tabanlı, yaygın bir hizmet içi eğitim fırsatı olarak da değerlendirilmelidir. Okullardaki bilgisayar ve genişbant internet bağlantısı, böyle bir proje için altyapı oluşturabilecek bir düzeydedir.

6. Öğretim programları her ne kadar Bakanlığın ilgili birimlerinden hazırlanıp biçimlendiriliyorsa da, bunların sağlıklı işleyebilmeleri nihayetinde bir uzlaşma zeminine bağlıdır. Gerek program hazırlığı, gerekse programın geliştirilmesi ve uygulanması aşamalarında konuyla ilgili başka “paydaş”ların da (örneğin üniversiteler, öğretmenler, ÖSYM) görüşü alınmalıdır.

MUSTAFA KEMAL ATATÜRK'ÜN EĞİTİM HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ*

En önemli ve verimli görevlerimiz, eğitim ve öğretim işleridir. Eğitim ve öğretim işlerinde kesinlikle başarı sağlamak gerekir. Bir milletin gerçek kurtuluşu ancak bu yolla olur.

1922, Atatürk'ün Maarife Ait Direktifleri, Sayfa:10.

Eğitim ve öğretimde hızla yüksek bir düzeye çıkacak bir milletin, yaşam mücadelesinde maddî, manevî bütün kuvvetlerinin artacağı kesindir. Eğitim ve öğretim faaliyetimiz ilk öğretimin fiilen genel ve zorunlu olmasını, memlekette eğitim birliğini, orta öğretimin iyi araçlarla artırılmasını ve kolaylaştırılmasını, meslek öğretiminin ilk ve orta derecesinden en yüksek derecesine kadar memlekette sağlanmasını, yüksek öğretimin de sayıda olduğu kadar değerinde de bu yüzyılın gereksinimlerine yeterliğini hedef tutmuştur.

1928, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt I, Sayfa: 345.

Eğitim ve öğretim, millet olmanın, bayındır bir vatan kurmanın temel şartıdır. Dünyanın, olacağına akıl erdiremediği büyük ve millî bir mücadeleyi başarmış olan Türkiye, olmaz gibi görünen bu önemli ve çok büyük savaşı da başarıyla sonuçlandıracaktır. Bunda hiç kimsenin şüphesi olmasın.

1922, S. Edip Balkır, Eski Bir Öğretmenin Anıları, Sayfa: 99.

Memlekette eğitim ve öğretim ışığının yayılmasına ve en derin köşelere kadar işlemesine özellikle gözlerimizi çeviriyoruz.

1924, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt I, Sayfa: 316.

* Bu bölüm Prof. Dr. Utkan Kocatürk'ün hazırladığı Atatürk'ün Fikir ve Düşünceleri adlı eserinden alınmıştır.

Pratik ve kapsamlı bir eğitim ve öğretim için, vatan sınırlarının önemli merkezlerinde modern kitaplıklar, bitkileri ve hayvanları içeren bahçeler, konservatuvarlar, sanat okulları, müzeler ve güzel sanatlarla ilgili sergiler kurulması gerektiği gibi, özellikle şimdiki yönetsel yapıya oranla kaza merkezlerine kadar bütün memleketin basımevleriyle donatılması gerekmektedir. Bütün bu güzel şeylerin bir an içinde oluşturulması imkansız olmakla beraber, mümkün olduğu kadar az zaman içinde bu sonuçların elde edilmesi önemle dileğe değerdir.

1923, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt I , Sayfa: 288.

Türkiye'nin eğitim ve öğretim siyasetini her derecesinde tam bir açıklık ve hiçbir tereddüde yer vermeyen kesinlikle ifade etmek ve uygulamak gerekir. Bu siyaset her anlamıyla millî bir nitelikte gösterilebilir.

1924, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt I, Sayfa: 317.

Eğitimdir ki, bir milleti özgür, bağımsız, şanlı, yüksek bir toplum halinde yaşatır veya bir milleti kölelik ve yoksulluğa terk eder. Eğitim kelimesi yalnız olarak kullanıldığı zaman herkes kendince istediği bir anlama geçer. Ayrıntılarına girilirse eğitimin hedefleri, amaçları çeşitlenir. Meselâ dinî eğitim, millî eğitim, uluslararası eğitim...Bütün bu eğitimlerin hedef ve amaçları başka başkadır. Ben burada yalnız yeni Türk Cumhuriyeti'nin yeni kuşağa vereceği eğitimin, millî eğitim olduğunu kesinlikle ifade ettikten sonra diğerleri üzerinde durmayacağım. Yalnız işaret etmek istediğim anlamı kısa bir örnek ile açıklayacağım: Yeryüzünde üçyüz milyonu geçen İslâm vardır. Bunlar ana, baba, hoca eğitimiyle, eğitim ve ahlâk almaktadırlar. Fakat acınarak söylüyorum, gerçek olay şudur ki, bütün bu milyonlarca insan kitleleri şunun veya bunun tutsaklık ve horgörü zincirleri altındadır. Aldıkları manevî eğitim ve ahlâk, onlara bu tutsaklık zincirlerini kırabilecek insanlık niteliğini verememiştir, veremiyor. çünkü eğitimlerinin hedefi millî değildir. Millî eğitimin ne demek olduğunu bilmekte artık hiçbir şekilde karışıklık kalmamalıdır: Bir de millî eğitim esas olduktan sonra onun dilini, yöntemini, araçlarını da millî yapmak zorunluğa tartışmadan uzaktır.

Millî eğitim ile geliştirmek ve yükseltmek istenilen genç beyinleri, bir taraftan da paslandırıcı, uyuşturucu, hayalî fazlalıklarla doldurmaktan dikkatle kaçınmak gerekir.

1925, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt II, Sayfa: 198.

Büyük millet, dünya uygarlık ailesinde saygın yer sahibi olmaya layık Türk milleti, evlâtlarına vereceği eğitimi okul ve medrese adında birbirinden büsbütün başka iki cins kuruma bölmeye bugünkü günde katlanabilir miydi? Eğitim ve öğretimde birlik olmadıkça aynı fikirde, aynı düşünüş biçiminde bireylerden oluşmuş bir millet yapmaya imkan aramak boş şeylerle uğraşmak olmaz mıydı?

1925, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt II, Sayfa: 210.

Milletin halk oyunda belirlenen eğitim ve öğretimin birleştirilmesi kuralının zaman kaybetmeksizin uygulanması gereğini görüyoruz. Bu yolda gecikmenin zararları ve bu yolda çok isteğin ciddi ve verimli sonuçları hızlı kararınızı belirleme nedeni olmalıdır.

1924, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt I, Sayfa: 317.

Memlekette eğitim ve öğretim esaslarını bilimsel ve bağımsız bir merkezden yönetme amacıyla düşünülen “Talim ve Terbiye Dairesi” kurulmuş ve genel olarak öğretimin programları ve kitapları üzerinde ciddi kararlar alınmıştır.

1926, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt I, Sayfa: 334.

Eğitim ve öğretimin önemini açıklamak fazla bir şey olur. Bu memlekette eskiden beri bir bilgisizlik devam ediyor. Eski yönetimler, bu bilgisizliği sürdürmeyi kendi devamları için bir gerek gibi düşünüyorlardı. Bu memlekette bilgisizliği hızla ortadan kaldırmak gerekir. Başka kurtuluş yolu yoktur.

**1923, Gazi ve İnkılâp, Mahmut Soydan, Milliyet Gazetesi,
03.12.1929.**

Gözlerimizi kapayıp yalnız yaşadığımızı var sayamayız. Memleketimizi bir çember içine alıp dünya ile ilgisiz yaşayamayız. Tam tersine ileri, uygar bir millet olarak uygarlık alanının üzerinde yaşayacağız; bu yaşam, ancak bilim ve teknikle olur. Bilim ve teknik nerede ise oradan alacağız ve her millet bireyinin kafasına koyacağız. Bilim ve teknik için sınır ve şart yoktur. Hiçbir mantıklı kanıtı dayanmayan birtakım geleneklerin, inançların korunmasında direnen milletlerin ilerlemesi çok güç olur; belki de hiç olmaz. İlerlemede, sınırlama ve şartları aşamayan milletler yaşamı, mantıklı ve pratik göremez; yaşam felsefesini geniş gören milletlerin egemenliği ve tutsaklığı altına girmeye mahkumdur. Bütün bu gerçeklerin milletçe iyi anlaşılması ve iyi sindirilebilmesi için, her şeyden evvel bilgisizliği ortadan kaldırmak gerekir. Bu sebeple eğitim ve öğretim programımızın, eğitim ve öğretim siyasetimizin temel taşı, bilgisizliğin giderilmesidir. Bu giderilmedikçe yerimizdeyiz. Yerinde duran bir şey ise, geriye gidiyor demektir. Bir taraftan genel olan bilgisizliği gidermeye çalışmakla beraber, diğer taraftan toplum yaşamında kendisi pratik, etkin ve verimli bireyler yetiştirmek gerekir. Bu da ilk ve orta öğretimin pratik bir şekilde olmasıyla mümkündür. Ancak bu sayede toplumlar iş adamlarına, sanatkârlarına sahip olur. Şüphesiz ki millî dehamızı geliştirecek, duygularımızı layık olduğu dereceye erdirmek için yüksek meslek erbabını da yetiştireceğiz. Çocuklarımızı da aynı öğretim derecelerinden geçirerek yetiştireceğiz.

1922, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt II, Sayfa: 44-45.

Memleketteki bilgisizliği kesinlikle gidermelidir. Bunu yapmak zorundayız. Hepimizin esenliği için bunu yapacağız. Yazık ki, memlekette bilenler azınlığı oluşturuyor. Hepimizin kişisel mutluluğu, çoğunluğun yaşam ve mutluluğuyla mümkündür. Eğer çoğunluk, yani memleket ve millet mutlu ve bayındır olmazsa beş-on kişinin mutluluğundan ne çıkar? Bir memleketteki azınlık, eğer çıkarını çoğunluğun bilgisizliğinde ararsa genel felâket kaçınılmazdır.

**1923, Gazi ve İnkılâp, Mahmut Soydan, Milliyet Gazetesi,
09.01.1930.**

Büyük Türk milletinin, evlâtlarını yüksek bir eğitim ve uzmanlıkla yetiştirmek için harcadığı çaba ve emekler az değildir. Özel ve genel yönetimlerden millî eğitime ayrılan araçlar, çeşitli bakanlıklardan orta ve yüksek öğretime harcanan gayretler ve nihayet malî gücü olan ailelerin, genel ve özel yönetimlerin Avrupa'da öğretim için harcadıkları çabalar, eğer memlekette resmen sorumlu olan güçlü ilgililerin izlemesi ve gözetimi altında birleştirilirse, alacağımız sonuçların çok daha fazla ve geçireceğimiz gelişme zamanının çok daha kısa olacağı kuşkusuzdur.

1928, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt I, Sayfa: 345.

Millet okulları normal öğretim dışında kadın ve erkek yüz binlerce vatandaşın aydınlanmasına hizmet etti. Bu okulların daha fazla bir çaba ve istekle devam ettirilmesi gerekir.

1929, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt I, Sayfa: 347.

Bir milleti, düştüğü herhangi bir felâketten kurtarmakta, bir milleti doğru yola yöneltmekte devlet adamlarının taşıdığı büyük önem, inkar edilemez. Hatta diyebiliriz ki, bugünü görmek, milleti yönetenlerin doğruluğu ve namusu, vatanseverce millî gayreti ve özellikle kişisel çıkarlarından uzaklaşmaları sayesinde mümkün olmuştur. Fakat, bugün eriştiğimiz nokta, gerçek kurtuluş noktası değildir. Bu fikrimi açıklayayım: Bir milletin felâkete uğraması demek, o milletin hasta, hastalıklı olması demektir. Bu sebeple kurtuluş, toplumdaki hastalığı belirlemek ve tedavi etmekle elde edilir. Hastalığın tedavisi bilimsel ve bilgiye dayalı bir tarzda olursa iyileşir; yoksa tersine hastalık devam edip gider ve tedavisi imkansız bir hale gelir. Bir toplumun hastalığı ne olabilir? Milleti millet yapan, ilerletip yükselten kuvvetler vardır: Fikir kuvvetleri ve sosyal kuvvetler... Fikirler anlamsız, mantıksız, boş sözlerle dolu olursa, o fikirler hastalıklıdır. Aynı şekilde sosyal yaşam akıl ve mantıktan uzak, faydasız ve zararlı birtakım inançlar ve geleneklerle dolu olursa felce uğrar. Evvelâ işe fikrî ve sosyal kuvvetlerin kaynaklarını arıtmadan başlamak gerekir. Memleketi, milleti kurtarmak isteyenler için, vatanseverlik, temiz yüreklilik, özveri gerekli olan özelliklerdendir. Fakat, bir toplumdaki hastalığı görmek, onu tedavi etmek, toplumu

yüzyılın gereklerine göre ilerletebilmek için, bu özelliklerin yanında bilim ve teknik gerekir. Bilim ve teknikle ilgili girişimlerin etkinlik merkezi ise okuldur. Bu sebeple okul gerekir. Okul adını hep beraber hürmetle, saygıyla analım! Okul genç beyinlere, insanlığa saygıyı, millet ve memlekete sevgiyi, şerefi, bağımsızlığı öğretir. Bağımsızlık tehlikeye düştüğü zaman onu kurtarmak için izlenmesi uygun olan en doğru yolu belletir. Memleket ve milleti kurtarmaya çalışanların, aynı zamanda mesleklerinde birer namuslu uzman ve birer çalışkan bilgin olmaları gerekir. Bunu temin eden okuldur. Ancak bu şekilde her türlü girişimin mantıklı sonuçlara erişmesi mümkün olur.

1922, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt II, Sayfa: 42-43.

Milletimizin siyasal, toplumsal hayatında, milletimizin fikrî eğitiminde rehberimiz bilim ve teknik olacaktır. Okul sayesinde, okulun vereceği bilim ve teknik sayesinde ki Türk milleti, Türk sanatı, Türk ekonomisi, Türk şiir ve edebiyatı bütün güzelliğiyle gelişir.

1922, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt II, Sayfa: 43.

Bu memleketin asıl sahibi ve toplumumuzun esas unsuru köylüdür. İşte bu köylüdür ki, bugüne kadar bilgi ışığından mahrum bırakılmıştır. Bundan ötürü, bizim izleyeceğimiz eğitim siyasetinin temeli, evvela mevcut bilgisizliği ortadan kaldırmaktır. Ayrıntılara girmekten kaçınarak bu fikrimi bir kaç kelime ile açıklamak için diyebilirim ki, genel olarak bütün köylüye okumak, yazmak ve vatanını, milletini, dinini, dünyasını tanıtacak kadar coğrafî, tarihî, dinî ve ahlâkî bilgi vermek ve dört işlemi öğretmek, öğretim ve eğitim programımızın ilk hedefidir. Bu hedefe erişmek, millî eğitim tarihimizde kutsal bir aşama olacaktır.

1922, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt I, Sayfa: 223-224.

1932 yılında hükümet tarafından İsviçre'den davet edilen Prof. Malche'in İstanbul Darülfünunu ile ilgili raporunu okuduktan sonra yazdığı notlardan:

... Bu adam, yüksek millî bir bilim kurumuna değiniyor ve bütün ifadeleri yalnız bu değinmesini açıklamaya çalışır niteliktedir. Yoksa kurumun maddî hiç ve özellikle manevî daha hiç beğeneni olamadığını söylemekten çekinmiyor. Profesörü bu ifadeyle bilgisizlikle suçlayacak değiliz; tersine takdir ederiz. Takdir ederiz; çünkü, bu adam bütün inceliğini kullanarak diyor ki: Ben sizi anlamadım ki, ben sizi anlamıyorum ki, ne yapmak istediğiniz hakkında, sizinle, Türklükle orantılı yüksek üniversiteyi nasıl kurmak istediğinizde belli bir fikrim yoktur. *

**Prof, Malche, üniversite reformu ile ilgili raporunu yazmadan önce, İstanbul Darülfünunu öğretim üyelerine -yapılmasını düşündükleri konularla ilgili olarak- anket şeklinde yazılı sorular sormuştu; bu sorulara verilen cevapların kendisini tatmin etmediği anlaşıyor.*

... Okuduğumuz rapor bir bakıma göre, sanki Türkiye’de bir yüksek öğretim kurumu kurmak için öğütleri kapsıyor; halbuki gerçekte, bütün Türkiye’de bir kültür programının ne olmasına, nasıl olmasına işarettir. O halde bizim için, İstanbul Darülfünunu’nu ne yapalım diye bir sorun yoktur. Bizim için, bütün Türkiye’de nasıl bir kültür planı yapalım? Sorun budur. İşte biz, yalnız ve yalnız bu çetin sorun karşısındayız ve onu kesinlikle çözümlenmek zorunluğundayız. Bu sorun açık şekilde çözümlenmedikçe İstanbul Darülfünunu’nun düzeltilmesinden söz etmek ayıptır, gereksizdir, anlamsızdır. Şimdi bu son ve önemli sorun ile uğraşan ve onu sonuçlandırma zorunluğunda bulunan Türkiye Cumhuriyeti Hükûmeti, bütün uygar alemdeki fikrî, bilimsel okul faaliyetleri hakkında en son ve yeni uzmanlıklardan yararlanma gereğine inanıyorsa ve bunu yüksek çağdaş ilerlemelere karşı bir zorunluluk halinde düşünüyorsa -ki bence öyledir- o halde bu rapor sahibi olan profesörü, fakat yalnız bunu değil, Almanya’nın, İngiltere’nin, Amerika’nın bilim alanında yüksekliği tanınmış profesörlerini Türkiye Cumhuriyeti’nin yönetim merkezi olan Ankara’ya davet etmek ve onları orada toplamak için, hiçbir özveriden çekinmez. Esas görüşler, Ankaralı olsun; davet olunan bilginler, bu yüksek millî görüş noktasını kesinlikle pekiştireceklerdir. İşte ondan sonra, yukarıda söz konusu ettiğimiz kültür programı belirlenmiş olacaktır. Ondan sonra Darülfünun yahut Türk Üniversitesi dediğimiz zaman, hemen Türk ilkokulları karşımıza

çıkacak! Şüphesiz Türk ilkokulları, Türk orta ve lise okulları Türk yüksek topluluğu için, Türk yüksek topluluğunun istediği nitelikte öğrenci yani muhatap, zekâ, bilim, teknik, özetle insanlık yeteneği yetiştirdikten sonradır ki, Türkiye'nin şurasında burasında ve her yerinde üniversite enstitülerinden söz edilebilir.

**1932, Atatürk'ün Üniversite Reformu İle İlgili Notları,
Sayfa: 8-10.**

Üniversitenin varlığına ve gelişmesine ve yüksek bir üniversitenin milletin genel eğitiminde, uygar gelişiminde sahip olduğu kesin etkilere özellikle dikkatinizi çekerim.

1924, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt I, Sayfa: 317.

Üniversite kurmaya verdiğimiz önemi söylemek isterim. Yarım önlemlerin kısır olduğuna şüphe yoktur. Bütün işlerimizde olduğu gibi eğitim ve öğretimde ve kurulan Üniversite*'de de köklü önlemlerle yürümek kesin kararımızdır. * *İstanbul Darülfünunu'nun kapatılmasından sonra kurulan İstanbul Üniversitesi.*

1933, Cumhuriyet Gazetesi, 02.09.1933.

İstanbul Darülfünununun kapatılmasından sonra 18 Kasım 1933 günü İstanbul Üniversitesi'nin öğretime açılması nedeniyle kendisine gönderilen saygı ve bağlılık telgrafına cevabı:

İstanbul Üniversitesi'nin açılmasından çok sevinç duydum. Bu yüksek bilim ocağında, kıymetli profesörlerin elinde Türk çocuğunun eşsiz zeka ve eşsiz yeteneğinin çok büyük gelişmelere erişeceğine inanıyorum.

1933, Milliyet Gazetesi, 21. 11. 1933.

Memleketi, şimdilik üç büyük kültür bölgesi halinde düşünerek; batı bölgesi için, İstanbul Üniversitesi'nde başlanmış olan düzenleme programını daha köklü bir şekilde uygulayarak Cumhuriyete cidden modern bir üniversite kazandırmak; merkez bölgesi için, Ankara Üniversitesi'ni az zamanda kurmak gerekir. Ve doğu bölgesi için Van Gölü kıyılarının en güzel bir yerinde, her şubeden ilkokullarıyla ve nihayet üniversitesiyle modern bir kültür şehri yaratmak

yolunda, şimdiden işe başlanılmalıdır. Bu hayırlı girişimin, doğu il-
lerimiz gençliğine kazandıracığı verim, Cumhuriyet Hükûmeti için
ne mutlu bir eser olacaktır.

1937, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt I, Sayfa: 386.

Yüksek öğretim gençlerini, istediğimiz ve gereksinim duyduğumuz gibi millî bilinçli ve modern kültürlü yetiştirmek için İstanbul Üniversitesi'nin gelişmesi, Ankara Üniversitesi'nin tamamlanması ve Doğu Üniversitesi'nin yapılan incelemelerle belirlenmiş olan esaslar içinde, Van Gölü yöresinde kurulması çalışmalarına hızla ve önemle devam edilmektedir.

1938, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt I, Sayfa: 394.

Memleketimizi, toplumumuzu gerçek hedefe, mutluluğa erdirmek için iki orduya gerek vardır: Biri vatanın yaşamını kurtaran asker ordusu, diğeri milletin geleceğini yoğuran kültür ordusu. Bu iki ordunun her ikisi de değerlidir, yücedir, verimlidir, saygıdeğerdir. Fakat bu iki ordudan hangisi daha değerlidir, hangisi diğere üstün tutulur? Şüphesiz böyle bir tercih yapılamaz; bu iki ordunun ikisi de çok önemlidir. Yalnız siz, kültür ordusu mensupları, sizlere bağlı olduğunuz ordunun değer ve kutsallığını anlatmak için şunu söyleyeyim ki, sizler ölen ve öldüren birinci orduya niçin öldürüp niçin öldüğünü öğreten bir ordunun bireylerisiniz.

1923, Cumhurbaşkanı, Başbakanlar ve Millî Eğitim Bakanlarının Millî Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri Cilt I, Sayfa: 17.

Bir millet kültür ordusuna sahip olmadıkça, savaş meydanlarında ne kadar parlak zaferler elde ederse etsin o zaferlerin sürekli sonuçlar vermesi, ancak kültür ordusunun varlığına bağlıdır. Bu İkinci ordu olmadan, birinci ordunun verimli sonuçları kaybolur.

1923, Cumhurbaşkanı, Başbakanlar ve Millî Eğitim Bakanlarının Millî Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri Cilt I, Sayfa: 17.

İzmir’de öğretmenlere karşı yaptığı konuşmadan:

Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir. Öğretmeden, eğiticiden mahrum bir millet, henüz millet adını almak yeteneğini kazanmamıştır. Ona alelade bir kitle denir; millet denemez. Bir kitle, millet olabilmek için, kesinlikle eğiticilere, öğretmenlere muhtaçtır. Onlardır ki, bir toplumu gerçek millet haline koyarlar. Bizim milletimiz elbette dünyanın takdirlerine hak kazanmış bir toplumdur. Fakat onu layık olduğu şeref derecesine eriştirecek sizlersiniz. Millet, memleket, Cumhuriyet sizden yüksek hizmet beklemektedir.

**1925, Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve Millî Eğitim Bakanlarının Millî Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri
Cilt I, Sayfa: 25.**

Memleketin gereksinim duyduğu öğretmen sayısı düşünülürse, bunun daha yüz katına çıkması gerekir. Sayı eksikliği, yetişen öğretmenlerimizin değer ve erdemdeki yüksekliğiyle ancak karşılanabilir.

1924, Büyük Tarih Trabzon’da, Sayfa: 10.

Cenab-ı Hakk’a binlerce gönül borcu ve teşekkür olsun ki, düşman karşısındaki aziz ordular için harcadığımız bütün emekler mutlu sonuçlarını verdi. Artık bundan sonra aynı kuvvet, aynı çalışma, aynı çabayla kültür ordusu için çalışacak ve birincide olduğu gibi bu ikinci ordudan da emeklerimizin, çalışmalarımızın, çabalarımızın mutlu ve zafere erişmiş sonuçlarını aynı parlaklık ve aynı verimlilikle elde edeceğiz.

Arkadaşlar! Asker ordusuyla kültür ordusu arasındaki benzeyiş ve uygunluğu belirtmiş olmak için şunu da ilave etmeliyim: Değerli bir eserde ordunun ruhu, subay ve komuta kuruludur, deniliyor. Gerçekten böyledir. Bir ordunun değeri subay ve komuta kurulunun değeri ile ölçülür. Siz öğretmen hanımlar ve öğretmen beyler, sizler de kültür ordusunun subaylar ve komuta kurulusunuz. Sizin ordunuzun değeri de sizlerin değerinizle ölçülecektir. Bağımsızlık mücadelesinde, üç, dört yıldır, düşmanı topraklarımızda mahvetmek için yaptığımız savaşta ordunun ruhu olan subaylar ve komuta kurulu

ve yüksek rütbeli askerler değerlerinin yüksekliğini nasıl göstermiş ve kanıtlamışsa, bundan sonra yapacağımız aydınlanma ve devrim mücadelesinin, milletimize bir karanlık gibi çöken genel bilgisizliği yenme ve ortadan kaldırma savaşında da kültür ordusunun ruhu olan siz öğretmen hanımlar ve öğretmen beylerin aynı yeteneği göstereceğinize inanıyorum. Hepinizi bu güvenle selamlarım, saygıdeğer arkadaşlar!

1923, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt II, Sayfa: 164-165.

Büyük ve soylu milletimizin insan gücü üstündeki savaşım ve özverileri ile kazanılan zaferler, pek parlak olmakla beraber bizi henüz gerçek mutluluk ve kurtuluşa erdirmemiştir. Bu zaferlerin değerli sonuçlarını tam olarak toplamak, birçok kan ve can karşılığında elde ettiğimiz millî bağımsızlık ve egemenliğimizi her türlü saldırıdan korumak için aynı emek, aynı kararlı davranış ve özverili duyguyla daha çok, pek çok çalışmaya gerek vardır. Memleketi bilim, kültür, ekonomi ve bayındırlık alanında da yükseltmek, milletimizin her hususta pek verimli olan yeteneklerini geliştirmek, gelecek kuşaklara sağlam, değişmez ve olumlu bir karakter vermek gerekir. Bu kutsal amaçları elde etmek için savaşan aydın kuvvetlerin arasında öğretmenler, en önemli ve özen gerektiren yeri almaktadırlar.

1923, Atatürk'ün Tamim, Telgraf ve Beyannameleri, Sayfa: 487.

Kadın ve erkek öğretmenlerimizin yeni kuşağı yetiştirmek için harcadıkları özverili çalışma ile beraber toplumumuz içinde yeni düşünüş biçimini ve uygar yaşamı aşılama ve yayma için yaptıkları iyi etkiler, bu seçkin kurulların yüksek görevlerini ne kadar kavramış olduklarını göstermektedir.

1925, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt I, Sayfa: 328.

Daha şimdiden, kadın ve erkek cumhuriyet öğretmenlerinin, eğitim ve öğretim kurullarının yetiştirmekte oldukları öğrenci ile beraber, gerçek bir kültür ordusu manzarası gösterdiğine bizzat tanık oldum. Bu aydın kurulların, buldukları ortamlarda, öğretim çevrelerindeki öğrenciden başka doğrudan doğruya halk üzerindeki çok verimli etkilerini büyük memnurlukla anarım. Bu husus aynı

zamanda cumhuriyetsever ve ilerlemeye istekli halkımızın okula, aydınlanmaya olan özlemini ve bilgisizlik ve bağınazlığa olan düşmanlığının şiddetini de ifade eden en kuvvetli kanıttır.

1924, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt I, Sayfa: 322.

Bir köy okulunu ziyaretinde, ders vermekte olan genç bir öğretmenin sınıfına girdiği zaman, öğretmenin, yerini kendisine bırakması üzerine söyledikleri:

-Hayır, yerinize oturunuz ve dersinize devam edinîz! Eğer izin verirsiniz, biz de sizden yararlanmak isteriz. Sınıfa girdiği zaman cumhurbaşkanı bile, öğretmenden sonra gelir.

Atatürk'ten Bilinmeyen Hatıralar, Nakleden: Eski Bir Atatürkçü (Münir Hayri Egeli), Sayfa: 40.

Öğretmenlere söylemiştir:

Ordularımızın kazandığı zafer, sizin ve sizin ordularınızın zaferi için yalnız zemin hazırladı. Gerçek zaferi siz kazanacak ve sürdüreceksiniz ve kesinlikle başaracaksınız! Ben ve sarsılmaz imanla bütün arkadaşlarım, sizi izleyeceğiz. Ve sizin karşılaştığınız engelleri kıracağız.

1922, Atatürk'ün Maarife Ait Direktifleri, Sayfa: 10.

Okullarda öğretim görevini ve güvenilir ellere teslimini, memleket evladının, o görevi kendine hem bir meslek, hem bir ülkü sayacak üstün ve saygıdeğer öğretmenler tarafından yetiştirilmesini temin için öğretmenlik, diğer serbest ve yüksek meslekler gibi, aşama aşama ilerlemeye ve herhalde refah teminine elverişli bir meslek haline konulmalıdır. Dünyanın her tarafında öğretmenler, toplumun en özverili ve saygıdeğer unsurlarıdır.

1923, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt I, Sayfa: 289.

Öğretmenler, her fırsattan yararlanarak halka koşmalı, halk ile beraber olmalı ve halk, öğretmenin çocuğa yalnız alfabe okutur bir varlıktan ibaret olmayacağını anlamalıdır.

1927, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt II, Sayfa:46.

Yeni kuşak, en büyük cumhuriyetçilik dersini bugünkü öğretmenler topluluğundan ve onların yetiştirecekleri öğretmenlerden alacaktır!

1924, Büyük Tarih Trabzon'da, Sayfa: 11.

Yeni Türkiye'nin birkaç yıla sığdırdığı askerî, siyasî, idarî devrimler çok büyük, çok önemlidir. Bu devrimler, sayın öğretmenler, sizin toplumsal ve fikrî devrimdeki başarılarınızla desteklenecektir. Hiçbir zaman hatırınızdan çıkmasın ki, Cumhuriyet sizden "fikrî özgür, vicdanı özgür, sezişi özgür" kuşaklar ister!

1924, Cumhurbaşkanı, Başbakanlar ve Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri, Sayfa: 20.

Öğretmenler! Yeni kuşağı, cumhuriyetin özverili öğretmen ve eğitimcileri, sizler yetiştireceksiniz. Ve yeni kuşak, sizin eseriniz olacaktır. Eserin değeri, sizin beceriniz ve özveriniz derecesiyle orantılı bulunacaktır. Cumhuriyet fikir, bilim, teknik ve beden yönünden kuvvetli ve yüksek karakterli koruyucular ister! Yeni kuşağı, bu özellik ve yetenekte yetiştirmek sizin elinizdedir.

1924, Cumhurbaşkanı, Başbakanlar ve Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri, Sayfa: 19.

Öğretmenlerle yaptığı bir toplantı sırasında söylemiştir:

Bu dakika karşınızda duyduğum en samimî duyguyu izninizle söyleyeyim: İsterdim ki çocuk olayım ve sizin bilgi saçan öğretim alanınızda bulunayım, sizden yararlanayım, siz beni yetiştiresiniz! O zaman milletim için, daha yararlı olurum; fakat ne yazık ki, yerine getirilmesi imkansız bir arzu karşısında bulunuyoruz. Bu arzunun yerine başka bir istekte bulunacağım: Bugünün evlatlarını yetiştiriniz! Onları memlekete, millete yararlı unsurlar yapınız! Bunu sizden istiyorum ve rica ediyorum.

1922, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri Cilt:II, Sayfa: 42.

İsterim ki, daima idealimi gençlere aşılaysınız ve daima korumak hususunda çalışsınız.

Şemsettin Günaltay, 1951 Olağanüstü Türk Dil Kurultayı, Sayfa: 32.

İlköğretimde hedefimiz, bunun genel olmasını bir an evvel gerçekleştirmektir. Bu sonuca varmak, ancak, arasız önlem almakla ve onu yöntemli uygulamakla mümkün olabilir. Milletın başlıca bir işi olarak, bu konuda ısrar etmeyi gerekli görüyorum. Sanat ve teknik okullarına rağbet artmıştır. Bunu sevinçle söylerken, her türlü özendirmeyi artırmak gerektiğini de ilâve etmek isterim.

1936, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri Cilt:I, Sayfa: 372.

İlköğretimin yayılması için, sade ve pratik önlemler almak yolundayız. İlköğretimde amacımız, bunun genel olmasını bir an önce gerçekleştirmektir. Bu sonuca varmak, ancak kesintisiz önlem almakla ve onu düzenli uygulamakla mümkün olabilir. Milletın başlıca bir işi olarak, bu konuda ısrar etmeyi gerekli görüyorum.

1936, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri Cilt:I, Sayfa: 372.

Eğitim ve öğretimde uygulanacak yol, bilgiyi insan için fazla bir süs, bir zorbalık aracı yahut uygar bir zevkten ziyade, maddî hayatta başarılı olmayı temin eden pratik ve kullanılması mümkün bir donanım haline getirmektir. Milli Eğitim Bakanlığı bu esasa önem vermelidir.

1923, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri Cilt:I, Sayfa: 288.

İlk ve ortaöğretim kesinlikle insanlığın ve uygarlığın gerektirdiği bilimi ve tekniği versin, fakat o kadar pratik bir şekilde versin ki, çocuk okuldan çıktığı zaman aç kalmaya mahkum olmadığına emin olsun.

Gazinin Nutuklarından Alınmış Vecizeler, Muhit Mecmuası., Sene: 3, No: 132, 1931, Sayfa: 9.

Eğitim ve öğretimin amacı, yalnız hükûmete memur yetiştirmek değil, daha ziyade memlekete ahlâklı, karakterli, cumhuriyetçi, devrimci, olumlu, atılgan, başladığı işleri başarabilecek yetenekte, doğru düşünüşlü, iradeli, hayatta tesadüf edeceği engelleri yenmeye kudretli, karakter sahibi genç yetiştirmektir. Bunun için de öğretim programlarını ve sistemlerini ona göre düzenlemelidir.

Kılıç Ali, Atatürk'ün Hususiyetleri, 1955 Sayfa: 62.

Bir taraftan bilgisizliği ortadan kaldırmaya, bir taraftan da memleket evlâdını sosyal ve ekonomik hayatta fiilen etkili ve verimli kılabilmek için gerekli olan ilkel bilgiyi pratik bir şekilde vermek, eğitim ve öğretim yöntemimizin esasını oluşturmalıdır.

1922, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt:I, Sayfa: 224.

Hayatın her çalışma evresinde olduğu gibi, özellikle öğretim hayatında gerekli düzen, başarının esasıdır. Müdürler ve eğitim kurumları düzeni temine ve öğrenci düzene uymaya mecburdur.

1925, Atatürk'ün Maarife Ait Direktifleri, Sayfa: 24.

Öğrenci, hangi yaşta ve sınıfta olursa olsun, onlara geleceğin büyükleri gözüyle bakacak ve öyle davranacaksın!

1930, Afetinan, Mustafa Kemal Atatürk'ten Yazdıklarım, Sayfa:7.

Bir çocuğun, normal öğrenim derecelerinden geçerek yetişmiş olması şarttır.

Afetinan, Kemal Atatürk'ü Anarken, 1956, Sayfa: 84.

Herhalde, kadınlarımızı da erkekler gibi aynı öğrenim derecesinden geçirmelidir. Onlara, erkeklere öğrettiğimiz şeylerden başka, kadınlık görevlerini de öğretmeye mecburuz.

1923, Gazi ve İnkılâp, Mahmut Soydan, Milliyet Gazetesi, 03.12.1929.

Erkek ve kız çocuklarımızın, aynı şekilde bütün öğrenim aşamalarındaki öğretim ve eğitimlerinin pratik olması önemlidir. Memleket çocukları, her öğrenim aşamasında ekonomik yaşamda verimli, etkili ve başarılı olacak şekilde donatılmalıdır.

1924, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri Cilt:II, Sayfa: 173.

Sanat ve teknik okullarına istek artmıştır. Bunu sevinçle söylerken, her türlü özendirmeyi artırmak gerektiğini de ilâve etmek isterim.

1936, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri Cilt:I, Sayfa: 372.

Bizim milletimiz, derin bir geçmişe sahiptir. Milletimizin meydana getirdiği eserlerin seyrini düşünelim. Bu düşünce bizi, elbette altı yedi yüzyıllık Osmanlı Türklüğünden, çok yüzyıllık Selçuk Türklerine ve ondan evvel bu dönemlerin her birine denk olan büyük Türk dönemlerine kavuşturur. Bütün bu dönemlere dikkat edinîz: Türk kendi ruhunu, benliğini, yaşamını unutmuş; nereden geldiği belirsiz birtakım başkanların bilinçsiz aracı olmak durumuna düşmüştür. Türk milleti kendi benliğini, kendi beynini, kendi ruhunu unuttur gibi olmuş ve varlığıyla herhangi bir amaca, sonucu hor görülüş, tutsaklık olan, karşılık beklemeksizin köle olmaya giden değersiz bir hedefe sürüklenmiştir. Millet, maalesef bu dalgınlık halini çok devam ettirdi, bu yüzden her türlü yoksulluklara ve mahkumiyetlere uğramaktan kendinî kurtaramadı. Bütün bu uymaları, aldığı millî olmayan eğitimin gerekleri olduğunu fark etmeksizin sağlam bir eğitimin eseri olduğu inancıyla uyguluyordu. Eğitimin esası, eğitimin hedef ve niteliği ne büyüktür. Bu konuda yön yanlış ise ve koskoca bir millet güvendiği ve itimat ettiği kitaplardan, kutsal kitaplardan örnekler göstererek rehber olduklarını iddia edenlerin sözlerine inanarak yürürlerse ve bu yürüyüş yönü kendilerini yıkıma ve çöküşe götürürse suç, bu yönü izleyen temiz, iyi huylu, özverili, rehberlerine inanan zavallı halktan ziyade, rehberlere ait değil midir?

1924, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri Cilt:II, Sayfa: 196.

Her Maarif Nazırı'nın, Vekili'nin birer programı vardı. Memleketin eğitim ve öğretiminde çeşitli programların uygulanması yüzünden, öğretim berbat bir hale gelmiştir.

**1923, Gazi ve İnkılâp, Mahmut Soydan, Milliyet Gazetesi,
02.12.1929.**

15 Ocak 1923 günü Eskişehir'de;

Efendiler! Bu yolculuğum sırasında görüştüğüm yirmi otuz yıllık bir maarif müdürü, memleketimizin çeşitli yerlerini dolaşmış, kendisinin açıklamalarına göre birbirine ters birçok programlar almış, uygulamış ve uygulattırmıştır. çünkü hükûmet başına gelen her nazır, kendine göre bir program yapıyor, onu duyuruyor, uygulama gereklerine çalışıyor. Bir süre sonra başka bir nazır geliyor, onu beğenmiyor; başka bir program uygulatıyordu. Bütün bu uygulama ve programlar ne veriyordu: Çok bilmiş, çok öğrenmiş birtakım insanlar... Amma neyi bilmiş efendiler, birtakım kuramları bilmiş... Fakat neyi bilmemiş efendiler, kendinî bilmemiş, yaşamını, gereksinimini bilmemiş.. Yaşamak için gerekli olan her şeyi bilmemiş ve aç kalmıştır! İşte bu öğrenim şeklinin uğursuz sonucu olarak denilebilir ki memlekette aydın olmak demek, okumuş olmak demek, çok bilmiş olmak demektir. Yoksulluğa ve fakirliğe düşmek demektir.

**1923, Gazi ve İnkılâp, Mahmut Soydan, Milliyet Gazetesi,
09.1.1930.**

KAYNAKÇA

16. **Millî Eğitim Şurası**, “Hükümet Programlarında Eğitim”, Ankara, 1998.
- 1925–1926 T.C. Devlet Salnamesi**, İstanbul 1926, s. 166.
- 2001 Yılı Başında Millî Eğitim**, MEB yay., Ankara, 2000.
- 2002 Yılı Başında Millî Eğitim**, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2001.
- 2006 Mali Yılı Bütçe Tasarısına İlişkin Rapor**, MEB, Ankara, Kasım 2005.
- AHMAD Feroz, **Modern Türkiye'nin Oluşumu**, (Çev.:Yavuz Alogan), 3. Baskı, İstanbul, 1995.
- AKBABA, Toper, “Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Sayı 5, 2004, s.54-55.
- AKÇURA, Yusuf, “Tarih Yazmak ve Tarih Okutmak Usullerine Dair” **I. Türk Tarih Kongresi T. C. Maarif Vekaleti Konferanslar Müzakere Zabıtları**, Ankara.
- AKKUTAY, Ülker, **Türkiye’de Çıracılık Eğitimi**, Ankara, 1991.
- AKYÜZ, Kenan, **Encümen-i Dâniş**, Ankara 1975.
- AKYÜZ, Yahya **Türk Eğitim Tarihi**, Genişletilmiş 8. Baskı, İstanbul 2001.
- AKYÜZ, Yahya, “17. Yüzyıldan Günümüze Türk Eğitiminde Başlıca Düzenleme ve Geliştirme Çabaları (Genel Özellikler ve Doğrultular)”, **Millî Eğitim Dergisi**, s.144 1999. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/144/akyuz.htm>
- AKYÜZ, Yahya, “Atatürk ve Eğitim”, **Atatürkçü Düşünce El Kitabı**, Ankara 1998.
- AKYÜZ, Yahya, **Başlangıçtan 2001’e Türk Eğitim Tarihi**, Alfa Yayınları, İstanbul, 2001.
- AKYÜZ, Yahya, **Türk Eğitim Tarihi**, Ankara, 1989.
- AKYÜZ, Yahya, **Türk Eğitim Tarihi**, İstanbul, 1999.
- AKYÜZ, Yahya, **Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1848-1940)**, Ankara, 1978.
- Ali Fahreddin Alper, “İlk Mekteplerde Tarih Tedrisatı”, **Tedrisat Mecmuası**, İstanbul, Sayı 67.
- Ali Reşat Bey, “Mekteplerde Tarih Dersi”, **Tedrisat Mecmuası**, İstanbul, 1913, Sayı 20.
- ALKAN, Cevat - DOĞAN , H. - SEZGIN, İ., **Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları**, Ankara, 1996.
- Altun, M., **Matematik Öğretimi**, Aktüel Yayınları, Bursa, 2005.
- ANTEL,Sadrettin Celal, **Maarifimiz ve Meseleleri**, 1939.
- AR, Erdem, “İlköğretimimizin Gelişimi ve Bugün Gelinek Nokta.” **Üniversite ve Toplum**, 5, 2005, <http://www.universite-toplum.org/content.php3?id=20>
- ARAZ, Rıfat, “Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Müfredat Programına Ait

- Problemler ve Çözüm Yolları”, **Millî Eğitim**, Sayı: 138 (Nisan, Mayıs, Haziran 1998), s. 42-48.
- Arif Hikmet, **Bursa Seyahati**, Mekatibi İbtidaiye Muallimleri Cemiyeti Neşriyatı, İstanbul, 1339.
- ARSLAN, Ali, “Cumhuriyet Dönemi İstanbul Darülfünunu’na Öğretim Üyesi Olmanın Şartları ve İlmî Yetersizlik Dolayısıyla Görevden Alınma”, **Tarih Enstitüsü Dergisi**, Sayı 14, İstanbul 1994, s. 161-171.
- ARSLAN, Ali, “İstanbul Darülfünunu’nda Öğretim Üyelerinin Siyasetle Uğraşmaları”, **İ.Ü. İnkılap Tarihi Enstitüsü Yıllığı**, sayı: X(1999), İstanbul, 2001, s. 56-70.
- ARSLAN, Ali, “Türkiye’de Üniversitenin Kuruluşu ve Yönetimindeki Değişiklikler (1869-1946)”, **Yeni Türkiye**, Sayı 23-24, Ankara 1999, s. 412-13.
- ARSLAN, Ali, **Darülfünun’dan Üniversiteye**, İstanbul, 1995.
- ARSLAN, Ali, **Kısırdöngü/Türkiye’de Siyaset ve Üniversite**, Truva Yayınları, 2005.
- ARSLAN, Ali, **Osmanlı Darülfünunu**, s. 297-305.
- ARSLAN, M, **Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri**. [www. Geocities. com/psikolojiarsivi/ilkogretim_programlari. html](http://www.Geocities.com/psikolojiarsivi/ilkogretim_programlari.html). 12/06/2005
- ARSLAN, M., “Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri.” **Millî Eğitim Dergisi**, s. 146, 2000. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/aslan.htm>.
- ASAF, Burhan, “Arkada Kalan Darülfünun”, **Kadro**, s. 8, İstanbul Eylül 1932, s. 47-48.
- ASAF, Burhan, “Üniversitenin Manası”, **Kadro**, Sayı: 20, İstanbul Ağustos 1933, s. 24-28.
- ATABAŞ, Hasan, “Öncelik Eğitilmiş İnsanda”, **Yeşilay**, sayı: 802, Eylül 2000, s.8.
- Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası**, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 1996.
- Atatürk Konferansları 1973-1974**, XVII. Dizi, Sayı 6, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 1991.
- ATATÜRK, M. Kemal, **Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri I (1906-1938)**, Ankara, 1997.
- ATATÜRK, M. Kemal, **Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri II (1906-1938)**, Ankara, 1997.
- ATATÜRK, M. Kemal, **Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri, I. Cilt**. Ankara 1961.
- ATATÜRK, M. Kemal, **Eskişehir-İzmit Konuşmaları (1923)**, Kaynak Yayınları, İstanbul, 1993.
- ATATÜRK, M. Kemal, **Nutuk II. Cilt**, İstanbul, 1962, 5. Baskı.

- ATATÜRK, M. Kemal, **Söylev II**, Türk Dil Kurumu, Ankara, 1981.
- Atatürk'ün Millî Eğitimimizle İlgili Düşünce ve Buyrukları**, Türk Dil Kurumu Yayınları, 1970.
- ATAÜNAL, A - ÖZALP, R., **Türk Millî Eğitim Sistemini Düzenleme Teşkilatı**, 1977.
- ATEŞ, Toktamış, **Türk Devrim Tarihi**, İstanbul, 2000.
- AYDIN, Ergin, "Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Liselerde Amaca Hizmet Edebiliyor mu?", **Millî Eğitim**, Sayı: 82 (Şubat 1989), s. 62-64.
- AYTAÇ, Kemal, **Eğitim Politikası üzerine Konuşmalar**, Ank.Üni.yay., Ankara, 1984.
- BACANLI, Hasan, **Duyuşsal Davranış Eğitimi**, Ankara, 1999.
- BALCI, Veysel, **Liselerde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Değerlendirilmesi**, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans tezi, Eskişehir, 2002.
- BALTACIOĞLU, İsmail Hakkı, **Hayatım**, İstanbul 1998.
- BARAN, Tülay Alim, **Vasıf Çınar ve İzmir'e Doğru Gazetesi Yazıları**, İstanbul, 2001.
- BAŞGÖZ, İlhan, **Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk, Pan Yayıncılık, Ankara, 2005.**
- BAŞGÖZ, İlhan - WILSON, Howard E., **Türkiye Cumhuriyeti'nde Eğitim ve Atatürk**, Ankara 1968, s. 54.
- BAYRAKÇI, Mustafa, "Ders Kitapları Konusu ve İlköğretimde Ücretsiz Ders Kitabı Dağıtım Projesi", **Millî Eğitim**, Sayı: 165 (Kış 2005), Alındığı yer ve tarih: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/165/bayrakci> (12. 04. 2006).
- Belgelerle Türk Tarihi (Dün-Bugün-Yarın)**, Sayı 35, 1970.
- BERKES, Niyazi, **Türkiye'de Çağdaşlaşma**, İstanbul, 1979.
- BEYRELİ, Latif - ÇETİNDAG-Zerrin - CELEPOĞLU Ayşegül, **Yazılı ve Sözlü Anlatım**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2005.
- BİNGÖL, Vasfi, **Atatürk'ün Millî Eğitimimizle İlgili Düşünce ve Buyrukları**, Ankara, 1970.
- BOSTANCI, Naci, **Kadrocular**, Ankara 1990.
- BUDAK, Ş, "Atatürk'ün Eğitim Felsefesi ve Geliştirdiği Eğitim Sisteminin Değiştirilmesi." **Millî Eğitim Dergisi**, 160 (Güz), 2003, s. 21-43.
- BURSALIOĞLU, Ziya, "Atatürk Döneminde Eğitim Felsefesi ve Yenileşmesi", **Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu**, Ankara, 1981. s 11, 12.
- CAI, J., Singaporean students mathematical thinking in problem solving and problem posing: an exploratory study. **International Journal of Mathematical Education in Science and Technology**. 2003, 34(5), 719-737.
- CAVKAYTAR, Atilla - DİKEN, H. İbrahim, **Özel Eğitime Giriş**, Kök Yayıncılık, Ankara, 2005.
- CELEP, Cevat, **Halk Eğitimi**, Ankara, Anı, 2003.

- Cengiz ORHONLU, “Atatürk ve Tarih Görüşü”, **Türk Kültürü**, Ankara 1967, sayı 61, s. 27.
- CIMI, Mehmet, **Tonguç Baba**, Akyüz Yay, İstanbul, 1990.
- CICIOĞLU, Hasan, **Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim (Tarihi Gelişimi)**, Ankara,1985.
- COLEMAN, James S., **Education and Political Development**, Princeton University Press, 1968.
- CORD, Argon, **Orta Öğretimi Geliştirmeye Yönelik Fizibilite Çalışması: Sektörel durum Analizi**, H.Ü. Mühendislik Fakültesi Vakfı, Ankara, 1997.
- Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve Millî Eğitim Bakanlarının Millî Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri**, I.cilt, Ankara 1946.
- Cumhuriyet Döneminde Eğitim II**, MEB Yayınları, Ankara, 1999b.
- Cumhuriyet Gazetesi**, 09.10. 1932.
- Cumhuriyet Gazetesi**, 19.02. 1926.
- Cumhuriyetin 50. Yılında Rakam ve Grafiklerle Millî Eğitimimiz**, Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul, 1973.
- ÇAĞLAR, Behçet Kemal, **Atatürk’ün Söylevleri**, Ankara, 1968.
- ÇAĞLAR, Doğan, “Atatürk ve Cumhuriyet Devrinde Korunmaya Muhtaç Çocuklara Sağlanan Bakım ve Öğretim Olanakları”, **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt 15, Sayı: 2, Ankara, 1982.
- ÇAĞLAR, Doğan, **Geri Zekalı Çocuklar ve Eğitimi**, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını, Ankara, 1974.
- ÇELENK S. - Tertemiz N. -Kalaycı N. - Tazebay, A. (Edit), **İlköğretim Programları ve Gelişmeler: Program Geliştirme İlke ve Teknikleri Açısından Değerlendirilmesi**, Nobel Yayın, Ankara 2000.
- ÇETİN, K. - GÜLSEREN, H.Ö., “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Stratejileri”, **Millî Eğitim Dergisi**, 160 (Güz), 2003, s. 1-20.
- ÇOBAN, A., “Atatürkçü Düşüncede Eğitim Sistemi ve Boyutları”, **Millî Eğitim Dergisi**, 149, 2001, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/149/coban.htm>.
- Darulmuallimîn ve Darulmuallimât Nizamnâmesi**, İstanbul 1331.
- Darülfünun Edebiyat Fakültesi Zabıt Hülasaları**, C.II, XII. 1931, s. 37.
- DE CORTE, E. (2004), Mainstreams and perspectives in research on learning (Mathematics) From Instruction. **Applied psychology**, (53)2, 279-310.
- DE HOYOS, M. - GRAY, E. - SIMPSON, A., (2002, July), Students assumptions during problem solving. Paper presented at the **2nd International Conference on the Teaching of Mathematics**. Crete, Greece.
- Devlet Planlama Teşkilatı Kalkınma Planları**, Başbakanlık Basımevi, Ankara.
- DEWEY, Evelyn, **Eski Mektep Yerine Yeni Mektep**, (çev. M. Zekeriya). 1931.
- DEWEY, John, **Türk Maarifi Hakkında Rapor**, Ankara, İmaj Yayınları, 2002.

- DF Edebiyat Fakültesi Meclis Zabıt Hulasaları (1919-33)**, s.51.
- DF İnzibat-ı Dahiliye Talimatnâmesi, (1931-33 TR, s. 13-18.)**, m. 9.
- DF Müderris Muavinleri Talimatnamesi, (1931-33 TR. S.19-20)**, M. 4-5.
- DİLÂÇAR, A., “Gramer: Tanımı, Adı, Kapsamı, Türleri, Yöntemi, Eğitimdeki Yeri ve Tarihçesi”, **Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten** , Ankara, 1971.
- DOĞAN, Hıfzı, “Mesleki ve Teknik Eğitimin İlkeleri ve Gelişmesi”, **Mesleki ve Teknik Eğitim Sempozyumu**, Ankara, 1983, s. 5.
- DÖLEN, E, **Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Kimya**. [http://: www. akmb. gov. tr](http://www.akmb.gov.tr). 11. 1. 2005
- DUMAN, Ahmet, **Yetişkinlerin Eğitimi**, Ankara, Ütopya, 2000.
- DUMAN, Tayyip, “Mesleki ve Teknik Eğitimin Gelişimi”, **Türkler Dergisi**, Cilt, 6, s.61-71.
- DUMOULIN, Danel, **Atatürk’ten Düşünceler**, Ankara.
- DURU, Kâzım Nami, “Dilimizin Öğretimi”, **Yeni Kültür**, Sayı: 64 (Nisan 1942), s. 65-69.
- DURUHAN, K., **Çağdaş Türk Eğitiminde Bireycilik ve Toplumculuk**, (Basılmamış Doktora Tezi), Malatya 1998.
- Düster**, Üçüncü Tertip, Cilt 5, İstanbul 1931, s 667, 668, 669.
- Eğitim Enstitüleri Kurulurken**, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara 1946.
- Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi**, Yüksek Öğretim Kurumu, Ankara, 1998.
- ERASLAN, Cezmi, “Türk Siyasi Hayatında Serbest Fırka Deneyimi Üzerine Düşünceler”, **İlmi Araştırmalar**, sayı 9, İstanbul 2000, s. 77-96.
- ERGİN, Osman, **Türk Maarif Tarihi**, Cilt: 1-2, Eser Matbaası, İstanbul 1977.
- ERGİN, Osman **Türkiye Maarif Tarihi**, Cilt 5, İstanbul, 1943.
- ERGÜN, M. (2005a). “Atatürk Devri Türk Eğitimi”. [http: //www.egitim.aku.edu. tr/atal. htm](http://www.egitim.aku.edu.tr/atal.htm)
- ERGÜN, M. (2005b). “Cumhuriyet Eğitiminin Genel Değerlendirilmesi”, [http: //www.egitim.aku.edu. tr/ergun4. htm](http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun4.htm)
- ERGÜN, Mustafa, **Atatürk Devri Türk Eğitimi**, 1997. [http:// www.egitim.aku.edu. tr/ata2. htm](http://www.egitim.aku.edu.tr/ata2.htm) (05. 2. 2005).
- ERGÜN, Mustafa, **Atatürk Devri Türk Eğitimi**, DTCF yay, Ankara, 1982.
- ERİŞEN, Satı, “Son Türk Dili ve Edebiyatı Programı Üzerine”, **Türk Dili**, Sayı 305, Şubat 1977, s. 159-164.
- EŞME, İ, **Yüksek Öğretmen Okulları**. [http://:www. maltepe. edu. tr/akademik/ fakulteler/ egitim/ isaesmekitap. asp](http://www.maltepe.edu.tr/akademik/fakulteler/egitim/isaesmekitap. asp)
- FER, S., “Genel ve Mesleki Orta Öğretim Programlarına İlişkin Eğilimler ve Bir Model Önerisi”, **IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Erzurum, 27-30 Eylül 2000.

- FER, S., “OECD Eğitim Göstergelerinin Gelecekteki Türkiye Eğitim Politikalarına Yansımaları”, **Eğitim Yönetimi Dergisi**, 6 (21), 97-109, 2000.
- FER, S., **Eğitim ve Öğretim Programları**. Project on Sector Dialog for Vocational Training (Mesleki Eğitimde Sektör Diyaloğu Projesi), Türk Alman Hükümetleri Ortaklığı. Devlet Planlama Teşkilatı- GTZ Alman Teknik İşbirliği Kuruluşu, Proje no: 95.3531.1-0/2.00, Ankara 2000.
- FEYZİOĞLU, Turhan, “Eğitimin Laikleştirilmesi ve Eğitim Birliği”, **Atatürk Yolu**, Ankara 1987, s 204-205,
- FIDAN, N. - ERDEN, M., **Eğitime Giriş**, Alkım Yayınevi, Ankara, 1998.
- GENCAN, Tahir Nejat, “Dilbilgisi”, **Türk Dili**, Sayı: 229 Ekim 1970, s. 4-8.
- GENCER, Ali İhsan - ARSLAN, Ali, **Edebiyat Fakültesi Tarihçesi ve Edebiyat Fakültesi Meclis Zabıtları**, İ. Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul 2005, s. 54.
- GERAY, Cevat, **Halk Eğitimi**, Ankara, İmaj Yayınları, 2002.
- GLASNECK, Johannes, **Kemal Atatürk ve Çağdaş Türkiye**, Onur Yay., Ankara, 1976.
- GÖĞÜŞ, Beşir, “Anadili Eğitim Programlarının Niteliği”, **Türk Dili - Dil Öğretimi Özel Sayısı**, Sayı:379-380, (Temmuz-Ağustos 1983), s. 40-48.
- GÖĞÜŞ, Beşir, “Anadili Olarak Türkçenin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış”, **Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten 1970**, Ankara, 1971, s. 123-154.
- GÖĞÜŞ, Beşir, “Ediskun’un «Türk Dilbilgisi» Kitabı ve Dilbilgisi Öğretimine Bakış”, **Öğretmen Dünyası**, Sayı: 93 (Eylül 1987), s. 17-19.
- GÖKBİLGİN, T., **Millî Mücadele Başlarken**, Ankara, 1959.
- GÖZÜTOK, D., “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları”, **Millî Eğitim Dergisi**, 160 (Güz), 2003, s. 44-64.
- GRAVEMEIJER, K. -HAUVEL M. V. & STREEFLAND, L. (1990), **Context free productions test and geometry in realistic mathematics education**. the Netherlands: State University of Utrecht.
- GÜLCAN, Gürkan Murat, **AB ve Eğitim Süreci**, Anı, Ankara, 2005.
- Hakimiyet-i Millîye Gazetesi**, “Maarif Vekilimiz Vasıf Bey’in Beyanatı”, 13.03.1924.
- Hakimiyet-i Millîye Gazetesi**, 01.09.1924.
- Hakimiyet-i Millîye Gazetesi**, 02.03.1923, (TBMM Reisi Mustafa Kemal Paşa’nın 4. Millî Yıl Nutkundan)
- Hakimiyet-i Millîye Gazetesi**, 02.11.1924.
- Hakimiyet-i Millîye Gazetesi**, 05.11.1924.
- Hakimiyet-i Millîye Gazetesi**, 20.02.1932.
- Hakimiyet-i Millîye Gazetesi**, Ecnebi Mektepleri, 05/02/1924.
- Hakimiyet-i Millîye Gazetesi**, Maarif Kongresi, 17.07.1921.
- Hakimiyet-i Millîye**, 26 Şubat 1924.

- HESAPÇIOĞLU, M. / AKDAĞ, B. (2004), “Eğitimin Felsefî Temelleri”, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, (Editörler: Musa Gürsel ve Muhsin Hesapçioğlu), 1. Baskı, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları, s.223-266.
- HIRSCH, Ernest, **Dünya Üniversiteleri ve Türkiye’de Üniversitelerin Gelişmesi, I**, İstanbul 1950.
- HONER, S.M. / HUNT, T.C. / OKHOLM, D.L., **Felsefeye Çağrı**, İmge Yayınları, Ankara, 2003.
- Hükûmet Programlarında Eğitim**, MEB, Ankara, 1993.
- Hürriyet-i Fikriye Gazetesi**, Mart-Nisan 1330 sayıları.
- II. Özürlüler Şurası, Taslak Raporları ve Kararları 30 Mayıs, 2 Haziran 2005**, Başbakanlık Öz. İd. Bşk., Ankara.
- İŞIKSALAN, Nilay, “Cumhuriyet Dönemi Lise Müfredat Programlarında Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Amaçları”, **Millî Eğitim**, Sayı: 131, (Temmuz, Ağustos, Eylül 1996), s. 55-59.
- İŞIKSALAN, Nilay, “Cumhuriyet Dönemi Türk Dili ve Edebiyat Öğretimi”, **Tömer Dil Dergisi**, Sayı:97, (Kasım 2000), s. 12-37.
- İHSANOĞLU, Ekmeleddin, “Darülfünun Tarihçesine Giriş”, **Belleten**, nr.210, Ankara 1990, s.701-702.
- İlk Mektep Muallimlerinin Kitabı**, (Muallim Sesi Neşriyatından), 1932.
- İlk Okul Programı**, Maarif Basımevi, İstanbul, 1936.
- İlk Okul Programı**, Maarif Basımevi, İstanbul, 1948.
- İlkokul Programı Taslağı**, Millî Eğitim Basımevi, 1968.
- İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı**, MEB Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara, 2005d.
- İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1, 2, ve 3. Sınıflar)**, MEB Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, 2005e.
- İNAN, Rauf, “Atatürk’ün Eğitimci Kişiliği”, **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**, İstanbul, 1983.
- İNÖNÜ, E, **Cumhuriyet döneminde Bilim tarihinin Önemi ve Anlamı**, [http://: www.uninersite-toplum.org/text.php3?id=219](http://www.uninersite-toplum.org/text.php3?id=219)
- İsmail Hüsrev, “Millî Kurtuluş Devletçiliği”, **Kadro**, sayı 18, İstanbul Haziran 1933, s.25.
- İstanbul Darülfünunu’nun 1929-1930 Talebe Rehberi (1929-1930)**, İstanbul 1930.
- İstanbul Üniversitesi Talimatnâmesi (İÜT)**, İstanbul 1934, m.1.
- KAFADAR, Osman, **Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma**, Ankara, 1997.
- KAHYA, E, **Cumhuriyet Döneminde Bilim Tarihi ve Gelişmesi**. <http://: www.akmb.gov.tr.11.10.2005>
- KANSU, Mazhar Müfit, **Erzurumdan Ölümüne Kadar Atatürk’le Beraber**, I.

- Cilt, Ankara 1966.
- KARAKUŞ, İdris, “Liselerimizde Dil ve Edebiyat Dersleri ve Eğitim-Öğretim Programları”, **Bilge**, Sayı:13, (Yaz 1997), s. 85-89.
- KARAKUŞ, İdris, **Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi (Öğretmen El Kitabı)**, Sistem Ofset Yayınları, Ankara, 2000.
- KARAL, Enver Ziya, “Tanzimattan Bugüne Tarihçiliğimiz”, **Felsefe Kurumu Seminerleri**. Ankara, 1977.
- KARAL, Enver Ziya, **Türkiye Cumhuriyeti Tarihi**, 1943.
- KARGIN, Tevhide, “Cumhuriyetin 80. Yılında Özel Eğitim”, **Millî Eğitim Dergisi**, Sayı 160, Güz 2003.
- KAUR, B. (2001, October). Singapore’s school mathematics curriculum for the 21th century. Paper presented at the meeting of Qualifications and Curriculum Authority on the Reasoning Explanation and Proof in School Mathematics and Their Place in the Intended Curriculum, Cambridge, UK.
- KAVCAR, Cahit, “Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Üzerine”, **Millî Eğitim**, Sayı:59, (Ekim-Kasım-Aralık 1982), s. 33-35.
- KAYA, Turhan, “Türk Dili ve Edebiyatı Eğitiminde Metin Seçimi”, **Türk Edebiyatı**, Sayı 277, (Kasım 1996), s. 23-25.
- KAYA, Y. Kemal, **İnsan Yetiştirme Düzenimize Teni Bir Bakış**, Ankara, 1989.
- KAYA, Y.K., **İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika/Eğitim/Kalkınma**, Erk Basımevi, Ankara, 1981.
- KAYAOĞLU, Taceddin, **Türkiye’de Tercüme Müesseseleri**, İstanbul, 1998.
- KAZAMIAS, Andreas M., **Education And The Quest For Modernity in Turkey**, United States of America, 1969.
- KEPÇEOĞLU, M., **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, Geliştirilmiş 12. Baskı, Alkım Yayınevi, 1999, İstanbul.
- KEPENEKCI-KARAMAN, Yasemin, “Özürü Çocukların Hakları”, **I. İstanbul Çocuk Kurultayı Bildiriler Kitabı**, (Ed. Şirin, R. M. ve Sayita, S. U.), İstanbul Çocuk Vakfı Yayınları, 2000.
- KIRBY, Fay, **Türkiye’de Köy Enstitüleri**, Ankara 1962.
- KIRBY, Fay, **Türkiye’de Köy Enstitüleri**, Güldiken Yay, 2. Basım Ankara, 2000.
- KIRIMLI, Bilal, “Liselerde Edebiyat Eğitimi ve ÖSS”, **Türk Dili**, Sayı: 603 (Mart 2002), s. 200-207.
- KOCATÜRK, Utkan, **Atatürk’ün Fikir ve Düşünceleri**, ATAM, Ankara.
- KOÇER, H.E., **Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)**, MEB Yayınları, İstanbul, 1992.
- KOÇER, Hasan Ali, **Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)**, İstanbul 1970.
- KOÇER, Hasan Ali, **Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu**, Ankara, 1987.

- KODAMANOĞLU, M.N., **Türkiye’de Eğitim: 1923-1960**, Siyasal Bilgiler Fakültesi Maliye Enstitüsü, Ankara, 1963.
- Köy Mektepleri İçin Müfredat Programı**, İstanbul, 1927, s. 5.
- KURT, İhsan, **Yetişkin Eğitimi**, Ankara, Nobel, 2000.
- KUZGUN, Y., **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**, ÖSYM Yayınları, Beşinci Baskı, Ankara, 1997.
- KUZUGÜDENLİ, M., “Türkçe ve Yazın Eğitimi”, **Öğretmen Dünyası**, Sayı: 21, (Eylül 1981), s. 28-29.
- LEIF, J. / RUSTIN, G., **Pedagoji Doktorları Açısından Genel Pedagoji**, Millî Eğitim Basımevi, Ankara 1974.
- LEVENT, Ağâh Sırrı, **Türk Dilinde Gelişme ve Sadeleşme Evreleri**, Ankara, 1972.
- Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (MUN)**, (Düstur, I. Tertip, cilt II, s. 184-219), m.108, 109, 111, 113.
- MAASKE, Roben J., **Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Hakkında Rapor**, Ankara, 1955.
- Mahmut Cevat, **Maarif-i Umumiye Nezareti’nin Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı**, İstanbul.
- MALCHE, Albert, **İstanbul Üniversitesi Hakkında Rapor**, İstanbul 1939.
- MEB İstatistik Verileri**, Ankara 2005.
- MEB Müfredat Geliştirme Süreci**, MEB, 2005a. <http://programlar.meb.gov.tr/index/baskan.htm> 15.05.2005.
- MECHIN, Benoist, **Mustafa Kemal - Bir İmparatorluğun Ölümü**, (Türkçesi Zeki Çelikkol), Ankara 1999.
- Millî Eğitim Hareketleri 1927-1966**, Ankara, 1967.
- Millî Eğitim İstatistikleri**, MEB, Ankara, 2005.
- Millî Eğitim ve Sayısal Veriler, 2003-2004**, MEB, Ankara, 2004.
- Millî Eğitimde 50 Yıl (1923–1973)**, Devlet İstatistik Enstitüsü, Ankara, 1973, s. VII.
- Millî Eğitimi Geliştirme Projesi**, MEB, 2005b, <http://earged.meb.gov.tr/mlo/ana.htm>
- Millî Eğitimle İlgili Kanunlar**, Millî Eğitim Vekaleti, I. Cilt, Ankara, 1953, s. 647-648.
- Millîyet gazetesi**, 14. 07. 1930.
- MİYASOĞLU, Mustafa, “Ders Programlarında Dil ve Edebiyat Eğitimi”, **Boğaziçi**, Sayı:40, (Ekim 1985), s. 19-20.
- MORAN, Berna, **Edebiyat Kuramları ve Eleştiri**, 6. Baskı, Cem Yayınevi, İstanbul 1988.
- Muallim Mektebi Talimatnamesi**, 10 II. Teşrin 1930, (Yücel, a.g.e., s. 462-483).

NANCARROW, M. (2004). Exploration of metacognition and nonroutine problem based mathematics instruction on undergraduate student problem solving success. Unpublished doctoral dissertation, The Florida State University, Florida.

OECD PISA 2003 Veri Tabanı.

OKÇABOL, R., **Türkiye Eğitim Sistemi**, Ütopya yayınevi, Ankara, 2005.

OKTAY, Ayla – Öztürk, Cemil, “Türkiye’de Kızların Eğitimi”, **Eğitimde Nitelik Geliştirme / Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri**, İstanbul 1991, s. 47-52.

OKTAY, Ayla, “Okul Öncesi Eğitim ve Sorunları”, Derleyen: Nizamettin Koç, **Okul Öncesi Eğitime Toplu Bir Bakış**, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 1983.

OKTAY, Ayla, “Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü”, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı: 7, İstanbul 1983.

OKTAY, Ayla, **Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem**, Epsilon Yayınları, İstanbul, 1999.

OLGUN, Kenan, “II. Meşrutiyet Dönemi Osmanlı Basınında bir Eğitim Kurumu olarak Darülfünun (1908-1912)”, **Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları**, Sayı 2, İstanbul 2002, s. 191.

OLIVER, Reboul, **Değerlerimiz evrensel midir?**, 1995.

ORAKÇI, Adem, “Ayrıcalıklı Bir Meslek Öğretmenlik”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim**, sayı: 69, Kasım 2005, s. 25.

ORHONLU, Cengiz, “Atatürk ve Tarih Görüşü”, **Türk Kültürü**, Ankara, 1967, Sayı 61, s. 27.

ÖKÇÜN, Gündüz, **Türkiye İktisat Kongresi, İzmir-1923 Haberler, Belgeler, Yorumlar**, Ankara, 1981.

ÖYMEN, Hıfzırahman Raşit, “Mustafa Kemal’in Eğitimle İlişkileri ve Türk Eğitimine Katkıları”, **Atatürk Konferansları 1973-1974**, Ankara, 1972.

ÖZAKMAN, T., **Şu Çılgın Türkler**, Bilgi Yayınevi, Ankara, 2005.

ÖZTÜRK, “Cemil, “21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme”, **21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi**, (Ed.:Orhan Oğuz, Ayla Oktay, Halis Ayhan), İstanbul 2001, s. 254-256.

ÖZTÜRK, Cemil “Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme”, **75 Yılda Eğitim**, (Ed.:Fatma Gök), İstanbul 1999, s. 291.

ÖZTÜRK, Cemil, **Dünden Bugüne Türkiye’de Öğretmen Yekıştiren Kurumlar**, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1998.

ÖZTÜRK, Cemil, “The Emergence of Modern Education in the Ottoman Empire (1776–1876)”, **The Education in the Balkans: From the Enlightenment to the Founding of Nation States**, Balkan Society for Pedagogy and Education, Thessaloniki 2000, s. 89-108.

- ÖZYÜREK, M., “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar ve Eğitimleri”, **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt 16, s. 1, 1983.
- PAPE, Stephen J. - WANG, C. (2003). Middle school children’s strategic behavior: Classification and relation to academic achievement and mathematical problem solving. **Instructional science**. 31, 419-449.
- PAYKOÇ, Fersun, **Tarih Öğretiminde Duyuşsal Alanın Rolü**, Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları, İzmir 1998.
- PAYKOÇ, Fersun, “Tarih Öğretiminde Duyuşsal Alanın Rolü”, **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**, İzmir, 1998.
- PAYKOÇ, Fersun, **Tarih Öğretimi**, Eskişehir, 1991.
- PRESSEY, S. L. - ROBINSON, F. P., **Psikoloji ve Yeni Eğitim I.**, Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları, Öğretmen Kitapları dizisi: 164, 1989, İstanbul.
- Program Hazırlama ve Geliştirme Kılavuzu**, MEB TTKB, Ankara 1996b.
- REBOUL, Oliver, “Değerlerimiz evrensel midir?”, **Eğitim Yönetimi Dergisi**, 1995, Sayı 2.
- Resmî Cerîde**, s. 388, 3 Nisan 1926.
- SAFRAN, Mustafa, “Tarih Öğretiminin Eğitsel Amaçları”, **Bellekten**, sayı 220, Ankara.
- SAKAOĞLU, Necdet, **Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi**, İstanbul 1992.
- SAKAOĞLU, Necdet, **Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi**, 2003.
- SANTOS-TRIGO, M. (1998). Instructional qualities of a successful mathematical problem solving class. **International Journal of Mathematical Education in Science and Technology**. 29(5), 631-646.
- Satı Bey, “Daru’l-Muallimine Mülhak Numune ve Tatbikat Mektebi İbtidâisi”, **Tedrisat Mecmuası**, İstanbul, 1913, sayı 14.
- Satı Bey, “Tarih Tedrisatının Usul-ı Esasiyesi”, **Tedrisat Mecmuası**, İstanbul, 1912, sayı 8.
- Satı Bey, “Usul-ü Takrir Usul-ü Tekşif”, **Tedrisat Mecmuası**, İstanbul, 1912, sayı 8.
- SEVER, Sedat, “Dil ve Edebiyat Öğretiminde Yarıtıcılık”, **Eğitimde Yeni Arayışlar 1. Sempozyumu - Eğitimde Nitelik Geliştirme**, 13-14 Nisan 1991, s. 371-374.
- SEVER, Sedat, “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi”, **Millî Eğitim**, Sayı: 69, (Temmuz, Ağustos, Eylül 1986), s. 28-33.
- SILER, A., **Türk Yüksek Öğretiminde Darülfünun (1863-1933)**, E.Ü.S.B.E. Basılmamış Doktora Tezi, Ankara 1992.
- SKEMP, R. E. (1986). **The Psychology of Learning Mathematics**. UK: Penguin Books.
- Son Posta Gazetesi (SP)**, 20. 05. 1932.
- SPULER, Bertold, “Tanzimat ve Atatürk Devirlerinde Türk Öğretim Sistemleri

- ve Mukayeseleri”, **Atatürk Devrimleri I.Milletlerarası Sempozyumu Bildirileri**, İstanbul, 1975, s 436-437.
- SUNGU, İhsan, “Tevhid-i Tedrisat”, **Belleten Dergisi**, II/7-8 (1938), s. 423.
- Süleyman Şevket, “Türkçe-Edebiyat Programı Hakkında”, **Muallimler Mecmuası**, Sayı:1(22 Eylül 1922), s. 1-4.
- ŞAHİN, Sema, “Özel Eğitimin Tarihçesi”, **Özel Eğitime Giriş** (Ed. Ayşegül Ataman) Ankara, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2003.
- ŞARMAN, Kansu, **Türk Prometeler**, 2005.
- Şevket Süreyya “Darülfunun’un İnkılap Hassasiyeti”, **Kadro**, sayı 14, İstanbul Şubat 1933, s.5-11.
- Şevket Süreyya, “İnkılap Kürsüsünde İnkılap İlimleşmelidir”, **Kadro**, Sayı: 28, İstanbul Nisan 1934, s.5.
- ŞIRIN, R. M. ve SAYITA, S. V. (Ed.) **I. İstanbul Çocuk Kurultayı, İstanbul Çocuk Raporu**, İstanbul Çocukları Vakfı Yayını, 2000.
- Tahir Hayrettin, “Türk İnkılabı Kürsüleşiyor”, **Kadro**, Sayı, 18, İstanbul Haziran 1933, s.25.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: The Board of Education**, MEB TTKB, Ankara, 1999e.
- TAN, H., **Psikolojik Yardım İlişkileri: Sanışma ve Psikoterapi**, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1986.
- TBMM Zabıt Ceridesi (ZC)**, cilt VIII, s. 1093-1106, m.1.
- Tebliğler Dergisi**, S. 1603, 20 Nisan 1970, s. 97.
- Tebliğler Dergisi**, S. 1840, 19 Mayıs 1975, s. 295; S. 1860, 17 Kasım 1975, s. 453.
- TEKİŞİK, Hüseyin Hüsnü, **Yeni İlkokul Programı Uygulama Rehberi**, Rehber Yayınevi, Ankara, 1969.
- TEZEL, Yahya S., **Cumhuriyet Döneminin İktisadi Tarihi**, 3. Baskı, İstanbul 1994.
- TIMUR, Hafız, “Üniversite Muhtariyeti”, **Dünya Üniversiteleri ve Türkiye’de Üniversitelerin Gelişmesi**, İstanbul, 1950, s. 167.
- TOMIC, W. - NELISSEN j. (1998). Representations in mathematics education. Hearken. ERIC Document Reproduction Service No. ED 428950.
- TONGUÇ, İ. Hakkı, **İlköğretim Kavramı**, KEÇEK Yay., Ankara, 2004.
- TONGUÇ, İ. Hakkı, **İlköğretim Kavramı**, Piramit Yay., Ankara.
- TONGUÇ, İ. Hakkı, **Köyde Eğitim**, KEÇEV Yay., 3. Basım, Ankara.
- TONGUÇ, İ.Hakkı, **Eğitim Yolu İle Canlandırılacak Köy**, s. 264.
- TRASK, Roger R., **The United States Response to Turkish Nationalism and Reform 1914-1935**, Minneapolis, 1971.
- TUNÇAY, Mete, “İlk ve Orta Öğretimde Tarih”, **Felsefe Kurumu Seminerleri**, Ankara, 1977.

- TURAN, Şerafettin, **Atatürk'ün Düşünce Yapısını Etkileyen Olaylar, Düşünürler, Kitaplar**, Ankara, 1999.
- TÜRER, A., “Osmanlı Devletinden Türkiye Cumhuriyetine İlköğretim Düşüncesi”, **Eğitimde yansımalar IV, Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim: 1. Ulusal Sempozyumu**, Ankara, 27-28 Kasım 1998.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi** [TBMM ZC], 26. 5. 1936, s. 245.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi**, 4.devir, 2.toplantı. c.XV. s.466-467.
- Türkiye Cumhuriyeti Maarifi 1923–1943**, Maarif Vekâleti, Ankara, 1944, s. 10.
- Türkiye Eğitim Millî Komisyonu Raporu**, Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul, 1960.
- Türkiye’de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 2005.
- TÜRKOĞLU, Pakize, “Eğitimin Güncel Sorunları ve Köy Enstitüleinin Getirdiği İpuçları”, **Yeniden İmece Dergisi**, İzmir, Sayı 7, s. 30.
- TÜRKOĞLU, Pakize, **Tonguç ve Enstitüleri**, İstanbul, İş Bankası Yayınları, 2004.
- Tüsiad Raporu**, “Doğru Başlangıç Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim”, Haz:Sevda Bekman-Can Fuat Gürselel, 2005.
- UNAT, F.R., **Türk Eğitim Sisteminin Gelişmesine Genel Bir Bakış**, Ankara 1964.
- UNAT, Faik Reşit, “İlk, Orta ve Yüksek Tedrisatımızın On Senelik Bilançosu”, **Fikirler**, 29 Teşrinievvel 1933, s. 3-36.
- URAL, M., “Ülkemizde Okul Öncesi Eğitimin Yeri ve Önemi”, **IV. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**, Ya-Pa Yayınları, İstanbul 1986.
- ÜÇYİĞİT, Ekrem, “Okullarımızda Tarih Öğretimi”, **Felsefe Kurumu Seminerleri**, Ankara, 1977.
- ÜLKEN, H.Z., **Eğitim Felsefesi**, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul 1967.
- ÜLKEN, Hilmi Ziya, “UNESCO ve Tarih Öğretimi”, **Yeni Öğretmen Dergisi**, 1956, Sayı 19.
- ÜLKÜTAŞIR, M.Şakir, **Cumhuriyetin 50. Yılında Atatürk ve Harf Devrimi**, Ankara, 1973.
- ÜNAL, Cavit, **Genel Tutumlar veya Değerlerin Psikolojisi**, Ankara, 1981.
- ÜNALAN - GEDİK, **T.C. Anayasalarında Eğitim**, H.Ü., 2005www.acilveilkyardim.com/egitim/anayasalardaegitim.htm#top,
- Vakit Gazetesi (V)**, 2.VI. 1920.
- VARIŞ, F., **Eğitimde Program Geliştirme: Teoriler-Teknikler**, Alkım Yayıncılık, Ankara, 1996.

- Vatan Gazetesi**, Ahmet Şükrü, “Maarif Siyasetimizin Hedefleri ve Vazifeleri (Vasıf Bey ile mülakat)”, 05.04.1924
- Vatan Gazetesi**, Maarif Vekili Vasıf Bey Şehrimizde, 10/05/1924.
- VERSHAFFEL, L. - DE CORTE, E. , Lasure, s. , Vaerenbergh, Bogaerts, H. & Ratinckx, E. (1999). Learning to solve mathematical application problems: a desing experiment with fifth graders. **Mathematical Thinking and Learning**, 1(3), 195-229.
- WIDMANN, Horst, **Atatürk Üniversite Reformu**, (Çev. Aykut Kanacıgil-Serpil Bozkurt), İstanbul, 1981, s. 25-26.
- Yabancı Gözüyle Cumhuriyet Türkiye**, Ankara, 1938.
- YAĞCI, Ömür (1998), “2000’ler Türkiye’sinde Türkçe ve Edebiyat Eğitiminin Önemi”, **Türk Dili Dergisi**, Sayı 65 (1998), s. 25-31.
- YALMAN, Ahmet Emin, “Köye Işık Taşıyacak Köylüler”, **Kültür Bakanlığı Dergisi**, 20-21, Ocak 1937, s. 140.
- Yeni programların geliştirilmesi**, MEB, 2005c, <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen>
- YETİŞ, Kâzım, “Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Eğitim ve Öğretimdeki Yeri ve Önemi”, **Türk Edebiyatı**, Sayı: 288, (Ekim 1997), s. 13-15.
- Yusuf AKÇURA, “Tarih Yazmak ve Tarih Okutmak Usullerine Dair”, **I. Türk Tarih Kongresi T.C. Maarif Vekaleti Konferanslar Müzakere Zabıtları**, Ankara, s. 577.
- YÜCEL, Hasan Ali, **Türkiye’de Orta Öğretim**, İstanbul, 1938.
- YÜKSEL, S., “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları”, **Millî Eğitim Dergisi**, 159, 2003. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/syuksel.htm>

DİZİN

A

- Abdullah Aker 203
Abdurrahman Şeref Bey 415
Abdülkadir Bey 220
Adana 162, 422
Adem Nezihi 249
Adolphe Ferriere 50
Ahmet Ağaoğlu 253, 254
Ahmet Şükrü Esmer 254
Ahmet Vefik Paşa 222
Albert Malche 28, 252, 255, 256, 267
Alfred Kühne 199
Alevî 366
Ali Fahrettin Alper 416
Ali Muzaffer Bey 242
Ali Paşa 225
Ali Reşat Bey 416, 423, 469
Alman 28, 63, 75, 120, 152, 253, 266, 338, 401, 444, 474
Almanya 229, 253, 338, 443, 444, 450
Amasya 379
Amerika 28, 34, 129, 281, 287, 378, 382, 419
Amerikan 28, 29, 30, 61, 62, 129, 378, 461
Amerikan Koleji 61
Anadolu 26, 27, 55, 89, 138, 150, 155, 162, 180, 186, 187, 188, 189, 190, 193, 272, 279, 284, 286, 291, 293, 343, 344, 375, 379, 390, 420, 471
Anadolu Musiki Cemiyeti 390
Anayasa 363, 364, 367, 368, 393
Ankara 25, 26, 27, 30, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 49, 50, 53, 55, 58, 59, 60, 63, 66, 77, 94, 114, 115, 130, 137, 152, 153, 154, 156, 157, 159, 160, 162, 164, 167, 190, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 200, 209, 210, 218, 220, 222, 223, 226, 227, 228, 232, 252, 267, 269, 270, 284, 286, 296, 299, 301, 305, 307, 312, 314, 316, 318, 321, 327, 331, 336, 338, 347, 348, 362, 364, 365, 366, 372, 373, 375, 376, 381, 385, 387, 391, 408, 409, 411, 414, 415, 418, 421, 423, 424, 425, 444, 459, 461, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 483
Ankara Atatürk Lisesi 167
Ankara Kız Lisesi 167
Ankara Üniversitesi 152, 223, 270, 330, 348, 366, 372, 375, 381, 444
Antalya 26, 385
Anzavur 27
Arabistan 25
Arap 34, 63, 403, 461
Arif Efendi 220
Arif Hikmet Bey 220
Avni Başman 75
Avrupa 27, 34, 62, 79, 89, 91, 145, 149, 204, 223, 225, 227, 248, 255, 256, 262, 281, 282, 287, 288, 296, 306, 338, 347, 365, 379, 408, 411, 445
Avrupa Birliği 91, 145, 204, 282, 306, 408, 411
Avustralya 281
Avusturya 390
Ayasofya Camii 221
Aydın Demiryolları 26
Ayla OKTAY 79
Azerbaycan 56, 63

- B**
- Balıkesir 286, 318
 Balkan Savaşı 25
 Baltalimanı 237
 Basın Müzesi 221
 Behçet Bey 242
 Behçet Kemal Çağlar 39, 42
 Bergama 379
 Beşiktaş Belediyesi 90
 Beşiktaş İlimiye Cemiyeti 390
 Beyazıt 86, 379
 Beyazıt Külliyesi 379
 Bolu 129
 Bosna 193
 Bulgar 120
 Burhan Asaf 252, 253
 Bursa 26, 35, 46, 57, 62, 89, 156, 162,
 193, 196, 292, 391, 441, 469,
 470
- C-Ç**
- Celal Bayar 50, 292
 Cemal Hüsnü Bey 242, 298
 Cemil Öztürk 272, 302, 304, 311, 312,
 313, 326, 327
 Cumhuriyet Halk Partisi 30, 305
 Çağdaş Eğitim Vakfı 398
 Çamlıca 162
 Çekmece nükleer enerji enstitüsü 444
 Çemberlitaş 221
 Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Mü-
 dürlüğü 87, 200, 397, 399
 Çocuk Esirgeme Kurumu 85, 90, 372
- D**
- Darüleytam 80
 Darülfünun 45, 57, 66, 67, 219, 220,
- 221, 222, 223, 224, 225, 226,
 227, 228, 229, 230, 231, 232,
 233, 234, 235, 236, 237, 238,
 239, 240, 242, 243, 244, 245,
 246, 247, 248, 249, 250, 251,
 252, 253, 254, 255, 256, 257,
 259, 262, 264, 265, 266, 267,
 285, 364, 443, 470, 473, 476,
 479, 480, 481
- Demokrat Parti 33
 Denizli 296
 Derviş Paşa 222
 Descartes 72, 444
 Dewey 28, 75, 120, 199, 298, 336,
 337, 394, 395, 411, 445, 446
 Dickerman 399
 Divriği 379
 Diyarbakır 193
 Doğru Yol Partisi 84
 Dolmabahçe Sarayı 65
 Dr. Kuhne 28
 Durkheim 75, 76
 Dünya 26, 30, 32, 67, 76, 91, 138,
 194, 195, 210, 229, 233, 234,
 243, 297, 312, 314, 320, 325,
 327, 333, 336, 347, 350, 390,
 419, 420, 449, 450, 453, 462,
 465, 475, 481
 Dünya Bankası 76, 138, 210, 325,
 327, 333, 449, 450
 Düyun-u Umumiye 26, 27, 34
- E**
- Edhem Paşa 222
 Edirne 162, 195, 379, 380
 Edwin Walter 28
 Eisenhower 444
 Emin Erişilgil 75
 Emin Muammer Reşit Bey 242
 Emin Neş'et Ömer Bey 239

Emin Paşa 220
 Emrullah Efendi 71, 227, 228
 Encümen-i Dâniş 220, 222, 469
 Enderun 192, 380, 381
 Erenköy 162
 Ermeni 366
 Erzurum 153, 162, 193, 474
 Esat Efendi 220
 Eskişehir 45, 46, 272, 296, 421, 424,
 471, 480
 Ethem Nejat 71
 Etibank 30

F

Fatih Bey 239
 Fatih Külliyesi 379
 Fatih Sultan Mehmet 27, 380
 Fethi Okyar 417
 Florida Üniversitesi 129
 Fransa 61, 378, 421, 444
 Fransız 27, 29, 56, 61, 62, 63, 72, 73,
 74, 75, 76, 120, 161, 223, 225,
 243, 460, 461
 Frenk Devleti 420
 Fuat Köprülü 242
 Fuat Paşa 222

G

Galatasaray Lisesi 166, 167
 Galatasaray Sultanisi 158
 Gaspere Fossati 221
 Gülhane Parkı 63
 Gümüşhane 89

H

Habeşistan 26
 Hacettepe Üniversitesi 384, 444, 450
 Haçlı Seferleri 420
 Halil Fikret Kanad 296
 HALK EVLERİ 394

HALK OKUMA ODALARI 393
 Haluk Yavuzer 87
 Hans Freudenthal 432
 Hasan Ali Yücel 33, 60, 267, 283,
 297, 298, 335, 339, 353, 365,
 461
 Hasanoğlu 344, 348
 Hasan Reşat Bey 238
 Hasan Tan 383
 Haymana 156
 Herald Tribune 292
 Hıristiyan 29, 61, 62
 Hilafet Ordusu 27
 Himaye-i Etfal Cemiyeti 372
 Hollanda 432
 Huavs 249
 Hüsnü Hamit Bey 239

I-İ

I. Dünya Savaşı 194, 229, 297, 419,
 420
 II. Abdülhamid 57, 226, 227, 308
 II. Dünya Savaşı 314, 320, 347, 350
 II. Meşrutiyet 57, 71, 72, 227, 228,
 229, 233, 250, 266, 308, 390,
 415, 479
 II. Murat 380
 IMF 34
 İbn-i Sina 379
 İbrahim Alaaddin Gövsa 381
 İçel 385
 İhsan Sungu 58, 416
 İhsan Şerif 416
 İlköğretim Genel Müdürlüğü 85, 130,
 313, 337, 392
 İngiliz 26, 27, 29, 62, 63, 72, 73, 74
 İngiliz Kız Ortaokulu 62
 İngiltere 281, 378, 389, 390, 421, 444
 İran 34, 280, 452
 İskandinav 378
 İskenderiye 63
 İskodra 193

- İslam 57, 227, 251, 364, 390, 414
İsmail Hakkı Baltacıoğlu 43, 71, 229, 250, 313
İsmail Hakkı Tonguç 31, 32, 33, 313, 335, 336, 337, 338, 340, 343, 350
İsmail Hüsrev 253, 476
İsmail Mahir Efendi 32
İsmail Safa 291, 298, 391
İsmet İnönü 32, 33, 256, 292, 337, 339, 342, 364, 417
İsmet Paşa 30, 33, 59, 298
İstanbul 26, 27, 39, 40, 43, 45, 46, 55, 57, 58, 60, 62, 67, 68, 77, 80, 82, 86, 87, 88, 89, 90, 94, 114, 129, 130, 147, 152, 153, 156, 158, 162, 166, 167, 192, 196, 219, 220, 223, 225, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 243, 246, 250, 251, 252, 253, 257, 258, 264, 265, 266, 269, 270, 286, 298, 302, 303, 304, 308, 310, 311, 318, 319, 320, 324, 327, 336, 337, 353, 361, 368, 373, 375, 376, 377, 381, 382, 384, 385, 387, 389, 390, 413, 415, 416, 423, 424, 444, 464, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 483
İstanbul Büyükşehir Belediyesi 89
İstanbul Rıhtımlar İdaresi 26
İstanbul Teknik Okulu 167
İstanbul Üniversitesi 67, 87, 90, 219, 233, 252, 257, 258, 264, 265, 269, 270, 353, 375, 381, 382, 384, 444, 476, 478
İstanbul Vilayet Meclisi 390
İstiklal Savaşı 115, 419, 420
İsviçre 28, 252, 256, 267, 336
İtalya 253, 420
İtalyan 29, 63, 120, 221
İtilaf Devletleri 232
İzmir 29, 33, 45, 58, 63, 156, 162, 193, 197, 198, 232, 296, 318, 321, 336, 351, 363, 372, 385, 420, 422, 424, 450, 471, 479, 480, 482
İzmir İktisat Kongresi 33, 63, 197, 422
İzmir Kız Öğretmen Okulu 45
- J**
Japonya 30, 273, 390, 410
J. Lock 72
John Dewey 28, 199, 394, 395, 445, 446
- K**
Kabataş 162
Kanada 281
Kandilli 162, 383
Kastamonu 162, 193, 379
Kate Wofford 129
Katip Çelebi 361
Kayseri 156, 162, 296, 379
Kâzım Esat Bey 242
Kazım Nami Duru 71
Keçecizade Mehmed Fuad Efendi 220
Kerschensteiner 338
Kırım 56
Kızılay 398
Kızılçullu 296, 395
Konya 48, 57, 77, 89, 162, 318, 385, 475
Kopenhag 445
Köy Enstitüleri 31, 33, 75, 113, 284, 292, 297, 312, 335, 336, 337, 339, 343, 350, 355, 395, 446, 477

Kuhne 28

Kurtuluş Savaşı 25, 27, 34, 55, 115,
116, 156, 193, 195, 207, 372

Küçükçekmece Belediyesi 88

Kütahya 47, 157

L

Latin 62, 63, 123, 392, 461

Leibniz 444

M

Maarif Kongresi 42, 53, 57, 115, 156,
207, 459, 475

Macar 63

Mahmudiye 296

Malatya 77, 89, 473

Marks 362

Mr. Brown 41

Mustafa Şekip Tunç 71

Muvakkat Maarif Meclisi 219, 220

Muzaffer Şerif Başoğlu 381

MÜSEM 399

N

Nafı Atuf 71

Naim Talu 367

Nakiyüddin Yücekök 40

Narman 391

Neşet Ömer 255

Newton 444

Newyork 292

Norveç 389

Nuri Paşa Konağı 223

Nurullah Ata 416

nutuk 229

Nutuk 58, 155, 471

O-Ö

ODTÜ 384

OECD 138, 153, 445, 450, 451, 454,
474, 478

Oğuzname 63

Omar Buyse 28, 199

Orhan Dengiz 367

Osmanlı 26, 32, 34, 45, 53, 55, 56,
57, 59, 62, 66, 67, 86, 115, 116,
119, 154, 155, 157, 158, 161,
162, 192, 195, 219, 221, 222,
223, 224, 225, 228, 231, 232,
233, 265, 266, 269, 270, 299,
302, 303, 304, 305, 308, 319,
323, 332, 335, 361, 372, 379,
380, 381, 414, 415, 419, 470,
479, 480, 481

Osmanlı Ana Mektebi 86

Otto Maisen 383

Oxford 253

Öğretmenler Derneği 390

P

Papa II. Urban 420

Paris Konferansı 231

Peyami Safa 254

Piaget 146, 431

Prenses Fatma Hanımefendi 246

R

Rasim Ali 237, 238, 247, 249

Recai Efendi 220

Refia Semir 381

Refik Bey 245, 298

Reşat Şemsettin Sirer 33

- Reşit Galip 67, 68, 255, 256, 296, 298
- Rıza Nur 63, 298
- Roben J. Maaske 314
- Robert Kolej 62
- Roma İmparatorluğu 420
- Rumeli 162
- Rus 120, 253
- Rusya 27, 253
- Rüştü Uzel 31
- S-Ş**
- Sadrettin Celâl Antel 71, 284, 296, 298
- Saffet Arıkan 292, 298, 302, 313, 337
- Safvet Paşa 225
- Said Muhib Efendi 220
- Sakarya Savaşı 195
- Samsun 40, 43, 155, 193
- Satı Bey 71, 415, 416, 424, 480
- Sava Paşa 225
- Selanik Askeri Rüştiyesi 40
- Selçuklu 379, 414
- Selim Sabit Efendi 222
- Serbest Cumhuriyet Fırkası 251
- Server Kâmil Bey 238
- Sıddık Sami Onar 267
- Singapur 429
- Sivas 41, 155, 156, 162, 193, 366, 379
- Sivas Kongresi 41, 155
- Sorbonne 253
- Sovyet 63
- Sovyetler Birliği 445
- St.Paul Cheri Fransız Kız Okulu 62
- Suriye 280
- Sümerbank 30, 202
- Süreyya Ali Bey 242
- Şemseddin Bey 249
- Şemsi Efendi İlkokulu 40
- Şevket Süreyya Aydemir 253
- T**
- Tahir Hayrettin 253, 481
- Tahsin Banguoğlu 168, 366, 462
- Tanzimat 46, 57, 75, 192, 219, 304, 308, 312, 415, 418, 424, 480
- TBMM 26, 55, 58, 59, 60, 63, 65, 66, 68, 72, 95, 115, 156, 164, 196, 197, 198, 233, 235, 257, 266, 271, 291, 293, 302, 308, 313, 363, 475, 481
- Tekirdağ 385
- Tema 398
- Terbiye Mecmuası 416
- Tevfik Fikret 71
- Tevhid-i Tedrisat 45, 58, 59, 95, 116, 159, 160, 283, 285, 293, 363, 364, 365, 366, 458, 459, 480
- TODAİE 399
- Tokat 26
- Topkapı Sarayı 380
- Trablus Savaşı 25
- Trabzon 162, 193, 326
- TRT 91
- TÜBİTAK 444
- Türk 27, 29, 30, 31, 37, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 48, 49, 53, 54, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 75, 77, 80, 81, 91, 94, 96, 103, 107, 114, 116, 133, 152, 155, 156, 160, 161, 163, 164, 170, 173, 180, 181, 182, 183, 190, 192, 193, 194, 196, 201, 220, 222, 228, 250, 253, 264, 272, 273, 279, 284, 286, 288, 290, 292, 294, 295, 298, 299, 301, 303, 305, 308, 310, 313, 315, 316, 326, 327, 330, 336, 354, 355, 367, 378, 379, 382, 383, 384, 387, 390, 395, 398, 399, 401, 402, 403, 411, 413, 414, 415,

- 418, 419, 420, 423, 424, 444,
445, 451, 455, 456, 458, 459,
460, 462, 463, 464, 465, 466,
469, 470, 471, 472, 473, 474,
475, 476, 477, 478, 479, 480,
481, 482, 483
- Türkistan 56
- Türkiye 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37,
38, 39, 40, 42, 44, 45, 46, 47,
48, 50, 55, 56, 58, 59, 60, 61,
62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 75,
80, 84, 85, 86, 87, 88, 94, 95,
113, 114, 115, 118, 119, 129,
134, 138, 152, 153, 154, 159,
160, 163, 165, 166, 170, 190,
191, 192, 193, 194, 195, 197,
198, 199, 201, 205, 208, 219,
220, 223, 226, 227, 228, 229,
230, 231, 232, 233, 234, 236,
243, 244, 247, 250, 253, 256,
257, 269, 270, 271, 272, 273,
274, 284, 288, 292, 293, 297,
298, 301, 302, 303, 304, 305,
306, 307, 308, 309, 310, 311,
312, 313, 314, 315, 316, 317,
318, 319, 320, 321, 322, 323,
327, 331, 332, 333, 336, 350,
358, 364, 365, 366, 368, 372,
378, 381, 382, 389, 394, 399,
405, 408, 411, 421, 443, 444,
448, 450, 452, 454, 469, 470,
471, 472, 473, 474, 475, 477,
478, 479, 481, 482, 483
- Türk Ocakları 390
- Türk Silahlı Kuvvetleri 398, 399
- Türk Tarih Kurumu 290, 301, 423,
470
- Tüsiad 89, 94, 482
- Tütün Rejisi 26
- U**
- UNICEF 88
- Uşak 391
- V**
- Vasıf Bey 59, 61, 475, 482
- Vasıf Çınar 45, 160, 293, 298, 459,
471
- Vatan ve Hürriyet Cemiyeti 40
- Vehbi Bey 291, 298
- Victor Duruy 223
- Voltaire 362
- W**
- Wilson 194, 195, 419
- Y**
- Ya-Pa 94, 482
- Yardım Severler Derneği 398
- Yemen 25, 398
- Yeşilay 218, 398, 470
- Yıldırım Beyazıt 379
- Yunan 25, 120, 232
- Yunan Savaşı 25
- Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğü
392
- Yüksek Öğretim Kurumu 279, 327,
474
- Z**
- Zapyon Mektebi 62
- Zeynep Hanım Konağı 233
- Ziya Bey 239
- Ziya Gökalp 28, 71, 72, 75, 229

