

20. YÜZYILDA TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMİNDE ÇAĞDAŞ PEDAGOJİ AKIMLARI

ERSOY TAŞDEMİRCİ*

1. Türkiye’de Yirminci Yüzyıldan Önce Yetiştirme Sistemi

Yirminci yüzyılda Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminde çağdaş pedagoji akımları konusuna doğrudan doğruya girmeden önce Osmanlı İmparatorluğunda öğretmen yetiştirme sistemi hakkında kısa ve özlü bir bilgi verilecektir. Bilindiği gibi altı yüz yıl ayakta kalan ve üç tarihî çağı idrak eden bir devletin çeşitli devrelerden geçmesi gayet tabiidir. Bu devrelerde sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasal eğilimlerin (tandansların) değişmelere uğraması da normaldir. Fakat Osmanlı İmparatorluğunun bu kadar uzun süren tarihi içinde izlediği genel politikada sık sık değişiklikler olmamıştır. İmparatorluğun hayatında radikal değişiklikler, ancak on sekizinci yüzyıldan itibaren görülmeye başlamıştır. Bundan dolayı, Osmanlı Devletinin eğitim politikası, on sekizinci yüzyıldan önce ve sonra olmak üzere iki devrede incelenmektedir. On sekizinci yüzyıldan önce izlenen eğitim politikasına, “Geleneksel Osmanlı Eğitim Politikası”, on sekizinci yüzyıldan itibaren izlenen eğitim politikasına ise “Batı Tesirinde Osmanlı Eğitim Politikası” denmektedir. Teosantrik (din merkezli) nitelikli geleneksel eğitim politikasının hâkim olduğu dönemde Avrupa kültür ve medeniyetine karşı, belirli alanlarla ısınır ve selektif, âdetâ kapalı bir kültür politikası izlenmiştir. Osmanlı İmparatorluğunun Batıya yönelik tutum ve

* Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi öğretim üyesi.

davranışlarında radikal değişiklikler, Osmanlı ordularının Avrupa orduları karşısında yenilgiye uğramasının da tesiriyle ancak on sekizinci yüzyılın başlarında meydana gelmiştir.** Bu yüzyıldan itibaren başlanan eğitim politikasının şekillenmesinde rol oynayan hâkim faktörler, Batı kaynaklıdır. Önce askerî eğitim ve teşkilât alanında olmak üzere, Avrupa kültür ve medeniyetine açılmaya başlanmıştır. Yaklaşık bir yüzyıl sonra (on dokuzuncu yüzyılın başlarından itibaren) da sivil eğitim, devlet ve hükümet teşkilâtları alanlarında Avrupa kültür ve medeniyetine açılmıştır.

1.1. Geleneksel Osmanlı Eğitim Politikasında Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Burada Osmanlı Eğitim Politikasının tamamı hakkında değil, sadece öğretmen yetiştirme sistemi hakkında kısa ve özlü bir bilgi verilecektir. Bilindiği üzere din eğitiminin verildiği gelenekli ilköğretim kurumlarından olan sıbyan okullarının öğretmenleri, on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısına kadar medreselerde yetiştirilmiştir. Fatih Sultan Mehmet (1451-1481), sıbyan okullarında öğretmenlik yapacakların alelâde (sıradan) medrese mezunu olmalarını yeterli bulmamıştır. Eyüp ve Ayasofya Medreselerinde sıbyan okullarında öğretmenlik yapacaklar için öğretmenlik mesleğine uygun derslerin okutulmasını sağlamıştır. Bu dersleri almayanların sıbyan okullarında öğretmenlik yapmalarını yasaklamıştır. Fakat Fatih Sultan Mehmet devrinden sonra bu yasağa uyulmamıştır. Sıbyan okullarında öğretmenlik yapmak için medreseden icazetname almak yeterli bulunmuştur. Aslında sıbyan okulları çoğu zaman medrese mezunu öğretmenler bulamamışlardır. Bilhassa köylerde okuma yazma bilenler veya köy imamları bu okullarda öğretmenlik yapmışlardır. Hatta öyle zamanlar

** Osmanlı'daki malî, siyasî, idarî, askerî, terbiyevî, hukukî, kurum ve kuruluşlar ile edebî alanlardaki bu değişme, değiştirme eğilimini esas alarak XIX. ve XX. yüzyılları "Arayışlar Devri" olarak adlandırılan, Cumhuriyetin seksen yılını da bu kavramın içinde düşünen Prof. Dr. Sadık Tural'a hak vermemek elde değildir. bu anlayışa göre Batı Türklüğünde, a) Arayışlar Devri Eğitim Hayatı, b) Araştırma Devri Askerî Hayatı (1803-2003), c) Arayışlar Devri Edebiyat Hayatı (1803-2003), ç) Arayışlar Devri Hukukî Hayatı (1803-2003), d) Arayışlar Devri vb. gibi adlandırma ve sınıflandırmalar konuların analizini kolaylaştırabilecektir.

olmuştur ki, okuma yazması olmadığı hâlde, sadece Kur'an'ı ezbere okumasını bilenler de sıbyan okullarında öğretmenlik yapmışlardır.¹

Öğretim programlarında yer alan derslerin çoğunluğunu dinî bilimlerin teşkil ettiği gelenekli eğitim kurumlarından olan medreselerin öğretim elemanları (öğretmenleri), yine medreselerde yetiştirilmiştir. Bilindiği üzere, medreselerin esas öğretim üyesi müderrislerdir. Ders veren anlamına gelen müderrisin bugünkü karşılığı, profesördür. Müderris olarak yetiştirilecek mülâzım (aday), muid (asistan) sıfatı ve ünvanı ile bir müderris gözetiminde medreseye atanırdı. Müderrisin eğitim, öğretim ve yönetim (disiplin) konularında yardımcısı olan muidler atandıktan itibaren yedi yıl sonra rûs imtihanına (doktora imtihanı) girerler ve başarılanlara İstanbul Rûsü denilen diploma verilir. Bu şekilde müderrislik sınıfına dâhil olanlar derece derece yükselerek Sahn Medreseleri (lisans düzeyindeki medreseler) müderrisliğine kadar çıkarlardı. Gerçek anlamda Profesörlük, Sahn-ı Seman Medreselerine geçildiğinde kazanılırdı.²

1.2. Batı Tesirinde Osmanlı Eğitim Politikasında Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Bilindiği gibi Osmanlı devlet adamları, İmparatorluğun gerilemesinin ve Batı karşısında yenilgisinin sebeplerini, ordu teşkilâtının bozulmasında

¹Nafi Atuf: **Türkiye Maarif Tarihi-I**, İstanbul 1931, s. 7-9, 27-32; Ergin, Osman: **Türk Maarif Tarihi 1-2**, İstanbul 1977, s. 82-117; Akyüz, Yahya: **Türk Eğitim Tarihi**, Kültür Koleji yayını, İstanbul 1994, s. 76-78; Başgöz, İlhan-Wilson, E. Howard: **Türkiye Cumhuriyetinde Millî Eğitim ve Atatürk**, Ankara 1968. s.16; Sayılı, Aydın: **Ortaçağ İslam Dünyasında İlmî Çalışma Temposundaki Ağırlaşmanın Bazı Temel Sebepleri**, "Araştırma-I", A.Ü.DTCF., Ankara 1963, s. 47-65; Unat, Faik Reşit: **Türkiye Eğitiminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış**, MEB Yayını, Ankara 1964, s. 6-9; Koçer, Hasan Ali: **Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi**, MEB. Yayını, İstanbul 1974, s. 7-9;

²Uzunçarşılı, İsmail Hakkı: **Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilâtı**, TTK yayını, Ankara 1965, s. 9, 47-48, 56-57; **İslâm Ansiklopedisi "Mescid Maddesi"**, s. 62-64; Unat, Faik Reşit: **Türkiye Eğitiminin Gelişmesi...**, s. 3-6; Akyüz, Yahya: **Türk Eğitim Tarihi**, s. 54-71; Ergin, Osman: **Türk Maarif Tarihi 1-2**, s. 97-117; Sayılı, Aydın: **İslam Dünyasında İlmî Çalışma...**, s. 7-65; Adivar, Adnan: **Osmanlı Türklerinde İlim**, İstanbul 1982, s. 15-57, 71-72, 126; Koçer, Hasan Ali: **Türkiye'de modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi**, s. 9-15.

ve yetersizliğinde aramaktaydılar. Bundan dolayı da İmparatorluğun kurtarılması için önce ordunun modernleştirilmesi çalışmalarına girmişlerdir. Bu anlayış doğrultusundaki ıslahat çalışmaları aşağı yukarı bir asır devam etmiştir. Ancak on dokuzuncu asrın başlarına gelindiğinde Osmanlı devlet adamları, bu tek taraflı ıslahat hareketleriyle yani sadece ordunun ıslahı ile İmparatorluğun kurtarılamayacağını, devlet ve toplum hayatında, dolayısıyla sivil eğitim alanında da ıslahat yapmak gerektiğini anlamışlardır. Ayrıca kaliteli öğrenci hazırlayacak orta öğretim kurumları bulunmadığı için, ordunun modernleştirilmesi amacıyla, Batı tarzında kurulan askerî yüksek okullardan da beklenen verim elde edilemiyordu. Nihayet Sultan II. Mahmut zamanında (1808-1839) oluşturulan Meclis-Umur-ı Nafia (Faydalı İşler Meclisi) tarafından hazırlanan eğitimle ilgili raporda; ilk, orta ve yüksek öğretim kurumları arasındaki bağlantıdan; ülkenin ziraat, ticaret ve sanayi hayatının canlanması için verilen dini eğitimde günlük pratik hayat bilgisi verilmediğinden, dünyevî bilimler ve fenlerin de okutulması gerektiğinden, bu maksatla sıbyan okullarının ıslah edilmesinden ve sıbyan okullarının üstünde rüştiyelerin (orta deceli okullar) kurulmasından bahsedilmiştir.³

1.2.1. Darülmua'llimîn-i Rüşdî (Orta Öğretmen Okulu)

İşte askerî yüksek okullara öğrenci hazırlanması, Fransız devlet teşkilâtı örnek alınarak kurulan yeni devlet dairelerine memur yetiştirilmesi; ülkenin ziraat, ticaret ve sanayi hayatının canlanmasını sağlayacak modern bilimler ve fenlerin okutulması amacıyla 1839 yılından itibaren rüştiyeler (orta dereceli okullar) kurulmaya başlanmıştır. Rüştiyelerden beklenen verimin elde edilmesi ve rüştiyelerin yaygınlaştırılması için de medreseden

³Özalp, Reşat: *Millî Eğitim İle İlgili Mevzuat (1857-1923)*, MEB yayını, İstanbul 1982, s. 175-179; Akyüz, Yahya: *Türk Eğitim Tarihi*, s. 153-160; Kodaman, Bayram: *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, TTK yayını, Ankara 1991, s. 145-154; Öztürk, Cemil: *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*, TTK yayını, Ankara 1996, s. 4-7; Unat, Faik Reşit: *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesi...*, s. 30-32; Ergin, Osman: *Türk Maarif Tarihi 1-2*, s. 440-453, 571-587, 668-685; Koçer, Hasan Ali: *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, s. 22-56.

ayrı ve medresenin nüfuz alanı dışında 16 Mart 1848 tarihinde İstanbul'da bir Darümuallimîn (Erkek Öğretmen Okulu) kurulmuştur. İlk kurulduğunda gelenekli yöntemlerle öğretim yapan Darümuallimîn'in hayatında önemli değişiklikler, Ahmet Cevdet Paşa'nın müdürlüğü zamanında olmuştur. Ahmet Cevdet Paşa'nın hazırladığı Nizamname (Yönetmelik) ile okula sınavla öğrenci alınması, öğrenci sayısının yirmi ile sınırlanması, okulun öğrenim süresinin üç yıl olarak belirlenmesi, öğretim programına tabii ve sosyal bilimlerin yanında "Öğretim Metodu" dersinin konulması... gibi hususlar hükme bağlanmıştır. Medrese ve ilmiye sınıfının nüfuzundan uzak öğretmen kadrosunu yetiştirmek amacıyla kurulan bu okul, maalesef ilk zamanlarda, hem öğrenci, hem de öğretmen bakımından medreseye bağımlı kalmıştır. Zamanla rüştiye mezunları sayısının artmasıyla öğrenci bakımından medreseye bağımlı olmaktan kurtulan okulun öğretim hayatında, özellikle fen bilimlerinin okutulmasında subay öğretmenlerden istifade edilmekle beraber, Meşrutiyet dönemine kadar önemli bir yenilik yapılamamıştır. 1868 yılında Darümuallimîn-i Sıbyan'ın (Erkek İlköğretmen Okulu) kurulmasından sonra Darümuallimîn-i Rüşdi (Erkek Orta Öğretmen Okulu) adını alan okul, 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (Eğitim ve Öğretim Genel Yönetmeliği) ile, her derecedeki genel öğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmek için İstanbul'da kurulması öngörülen Büyük Darümuallimîn'in bünyesi içine alınmış, ancak bu proje 1874 yılında gerçekleşmiştir. Öğretmen okullarının hayatında en önemli gelişmeler 1909-1912 yılları arasında müdürlük yapan Mustafa Sâti Bey (1879-1969)'in zamanında gerçekleşmiştir. Öğretmen yetiştirmede nicelikten çok niteliğe önem veren Sâti Bey, ilk iş olarak öğrencileri bir sınavdan geçirerek 900 olan öğrenci sayısını 150'ye indirmiş; ehliyetsiz ve yeteneksiz öğretmenleri okuldan ayırmış; öğretim programlarına Elishleri, Beden Eğitimi ve Musiki gibi yeni dersler koymuş; Eğitim Bilimi ve Öğretim Metotları dersine daha çok yer ve önem vermiş; okula modern ders araç ve gereçlerini sokmuş; bir Uygulama Okulu kurmuş ve öğretmenler için hizmet içi eğitim kursları düzenlemiştir.⁴ Rüştiyelerin 1913 yılında ilkokullarla birleştirilmesi üzerine, Orta Öğretmen Okulu tarihe mal olmuştur.

⁴ Ergin, Osman: *Türk Maarif Tarihi 3-4*, İstanbul 1977, s. 1417, 1427-1432, 1444-1445, 1553-1566; Özalp, Reşat: *Millî Eğitim İle İlgili Mevzuat*, s. 105. 554-564;

1.2.2. Darülmualimîn-i Sıbyan (Erkek İlköğretmen Okulu)

Sultan II. Mahmut'un 1824 yılında yayımladığı bir fermanla İstanbul'daki çocukların ilköğretimden önce çıraklığa verilmemesini istemesine, 1847 tarihli Mekâtib-i Sıbyan Talimatnamesi (İlkokul Yönetmeliği) ile, sıbyan okullarının programında Kur'an, İlmihâl (Din Bilgisi), Ahlâk dersleri yanında Türkçe okuma ve yazma dersine geniş bir yer verilmesine; taş, tahta, kâğıt, hokka, mürekkep ve divit gibi araç ve gereçlerin okula girmesine; öğretim süresinin 4 yıl olarak belirlenmesine, devam mecburiyetinin getirilmesine, öğretim yöntem ve disipliniinde bazı yumuşatmaların yapılmasına rağmen, 1860'li yıllara kadar sıbyan okullarındaki öğretim kalitesinin yükseltilmesi konusunda olumlu bir gelişme kaydedilememiş ve sıbyan okulları, medreselerin nüfuzu altında kalmıştır. Tanzimatçılar, sıbyan okullarını ıslah etmeden; askerî yüksek okullara öğrenci hazırlamak ve yeni kurulan devlet dairelerine memurlar yetiştirmek için 1839 yılından itibaren kurulmaya başlayan rüştiyelerin ülkenin her tarafına yayılmasına büyük çabalar sarf etmişlerdir. Sıbyan okullarının ıslah edilmesi meselesi, 1857 yılında Maarif Nezareti'nin (Millî Eğitim Bakanlığı) kurulmasından sonra ele alınmış ve 1863 yılında İstanbul'daki 35 tane sıbyan okulunda "Usûl-i Cedid" (Yeni Metot) ile öğretim yapılmaya başlanmıştır. 1864 yılında kurulan Mekâtib-i Sıbyan-i Müslime Komisyonu (Müslüman Sıbyan Mektepleri Komisyonu), 1868 yılında sıbyan okulları için yeni bir Nizamname (Yönetmelik) hazırlamıştır. Bu yönetmelikle sıbyan okullarına İmlâ (Yazı), Malûmat-i Nafia (Faydalı Bilgiler), Coğrafya ve Aritmetik dersleri konulmuştur. Sultan Abdülaziz'in bu nizamnamenin

Unat, Faik Reşit: **Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesi...**, s. 34; Akyüz, Yahya: **Türk Eğitim Tarihi**, s. 153-163, 214-218, 241-246; Kodaman, Bayram: **Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi**, s. 145-154; Ergin, Osman: **Türk Maarif Tarihi 1-2**, s. 571-587, 668-685; Cemil, Öztürk: **Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası**, s. 4-7; Özcan, Abdülkadir: **Tanzimat Döneminde Öğretmen Yetiştirme Meselesi**, "150. Yılında Tanzimat", TTK yayını, Ankara 1992, s. 444-448, 451-456; Akyüz, Yahya: "Darülmualimîn'in İlk Nizamnamesi (1851), Önemi ve Ahmet Cevdet Paşa" **Millî Eğitim Dergisi**, Sayı 95, Mart 1990, s. 3-20; Koçer, Hasan Ali: **Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi**, s. 56-57, 78-79, 111-114, 146-153, 204-205.

hemen uygulanmasını istemesi üzerine, bu dersleri okutacak öğretmenlerin belirlenmesi için yapılan sınavda, sıbyan okulları öğretmenleri arasında söz konusu dersleri okutacak nitelikte öğretmenlerin bulunmadığı anlaşılmıştır. Bu sınavın sonucunu gözönünde bulunduran Maarif Nazırı (Millî Eğitim Bakanı) Safvet Paşa tarafından Sadaret Makamına (Başbakanlığa) yazılan yazıda; sıbyan okullarının genel eğitim içindeki yeri ve önemi üzerinde durulmuş, sıbyan okullarının ıslahının ancak “yeniden öğretmen yetiştirilmesi” ile mümkün olabileceği vurgulanmış ve bunun için İstanbul’da bir Darümuallimîn-i Sıbyan (İlköğretmen Okulu) kurulması teklif edilmiştir. Nihayet sıbyan okullarının ıslahı faaliyetleri çerçevesinde olmak üzere 15 Kasım 1868 tarihinde İstanbul’da bir Darümuallimîn-i Sıbyan kurulmuştur. 1869 tarihli Maarif i Umumiye Nizamnamesi ile Büyük Darümuallimîn müdürlüğünün yönetimi altına verilen İlköğretmen Okulu, 1875 yılından sonra taşraya yayılmıştır. Öğretim programında Öğretim Metodu yanında Tarih, Coğrafya, Türkçe, Hesap, Hendese, Yazı dersleri konulmasına ve 1883 yılında bir Uygulama Okulu kurulmasına rağmen, İlköğretmen Okulları; Meşrutiyet dönemine kadar medrese havasından kurtulamamışlar ve modern ders araç ve gereçlerini dahi kabul etmemişlerdir. Bu okullara modern ders araç ve gereçlerinin girmesi, öğretim programları ve metotlarının radikal bir şekilde değiştirilmesi, ancak 1909-1912 yılları arasında Sâti Bey’in müdürlüğü zamanında gerçekleşmiştir. İstanbul Öğretmen Okulu’nda yapılan bu değişiklikler, taşra öğretmen okullarında da uygulanmıştır. Birinci Dünya Savaşı yıllarında bir kısmı kapatılan İlköğretmen Okulları 46 adet olarak Cumhuriyete intikâl etmiştir.⁵

⁵ Unat, Faik Reşit: *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesi...*, s. 32-35; Kodaman, Bayram: *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, s. 145-154; Akyüz, Yahya: *Türk Eğitim Tarihi*, s. 153-163, 214-218, 241-246; Öztürk, Cemil: *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*, s. 7-9; Özcan, Abdülkadir: *Tanzimat Döneminde Öğretmen Yetiştirme Meselesi*, s. 448-456; Koçer, Hasan Ali: *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, s. 78-79, 111-114, 146-153, 204-205.

1.2.3. Darümuallimîn-i Aliye (Yüksek Öğretmen Okulu)

1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi; genel öğretim kurumlarına (rüştiye, idadî, sultanî) öğretmen yetiştirmek üzere İstanbul'da bir Büyük Darümuallimîn (Büyük Öğretmen Okulu) kurulmasını öngörmüştür. Nizamnamenin bu hükmü ancak 1874 yılında hayata geçirilmiştir. İptidaî, Rüştiye ve İdadî şubeleri bulunan bu öğretmen okulunun İptidaî şubesinin öğrenim süresi 2, Rüştiye ve İdadî Şubelerinin öğrenim süresi 3 yıldır. Yüksek kısmı teşkil eden İdadî şubesinin öğretim programında Müsellelat (Trigonometri), Kosmografya, Türkçe, Şiir ve İnşa (Nesir), Fransızca, Fizik, Kimya, Biyoloji, Cebir, Hendese, Arapça, Farsça ve Resim derslerine yer verilmiştir. Münif Paşa'nın Maarif Nazırlığı zamanında 1891 yılında yeni bir nizamname hazırlanmıştır. Bu nizamname ile okulun şubeleri İptidaîye, Rüştiye ve Âliye olarak belirlenmiş ve öğretim programına da Öğretim Metodu ve Pedagoji dersi konulmuştur.

Yüksek Öğretmen Okulunun hayatında radikal değişiklikler, 1909-1912 yılları arasında Sâti Bey'in müdürlüğü zamanında olmuştur. Öğretmen adaylarına genel eğitim ve öğretimin yanında meslekî eğitim ve öğretimin de verilmesini isteyen Sâti Bey'in zamanında okulun programına genel bilgi ve kültür dersleri yanında gerçek anlamda Müzik, Resim, Elisheri, Beden Eğitimi, Öğretmenlik Meslekî Formasyon dersleri konulmuştur. Okula modern ders araç ve gereçleri olan sıra, masa, kara tahta, silgi, tebeşir, harita, küre... girilmiş; okulda modern öğretim metotları olan gezi ve gözlem incelemeleri, lâboratuvar çalışmaları başlatılmış; okulda kütüphane, müze, uygulama okulu kurulmuştur. Ayrıca öğrencilikle ilgisi olmayanlar bir sınavla ayıklanmış, kalitesiz öğretmenlerin okulla ilişkisi kesilmiş, öğrenciler ve öğretmenlerin bilgi ve kültür düzeylerinin yükseltilmesi için "Darümuallimîn Konferansları" serisi başlatılmış, Tedrisat Mecmuası adlı dergi yayın hayatına sokulmuştur. Türk aydınları tarafından "Türk Frobel"i olarak adlandırılan Sâti Bey'in zamanında İstanbul Darümuallimîn'i Avrupa'nın sayılı öğretmen okulları arasına girmiştir. Sâti Bey'den sonra İstanbul Darülfünunu (İstanbul Üniversitesi)'na bağlanan Yüksek Öğretmen Okulu bu hâliyle Cumhuriyete intikal etmiştir.⁶

⁶ Unat, Faik Reşit: *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesi...*, s. 35-36; Özalp, Reşat:

1.2.4. Darülmualimat (Kız Öğretmen Okulu)

İslâm dini erkeklerin olduğu gibi kadınların da eğitimini istemektedir. Çünkü dinin esaslarının kadın ve erkek ayrımı yapılmadan herkese öğretilmesi mecburiyeti vardır. Bundan dolayı İslâm dininin esaslarının öğretildiği sıbyan okullarına erkek çocuklarla birlikte kız çocukları da devam etmişlerdir. Ayrıca kız ve erkek çocukları için ayrı ayrı sıbyan okulları da açılmıştır. İslâm kadınların – müslümanlık öncesinde olduğu gibi olduğu gibi – değersiz, ev içi sorumlusu olarak anlayışa karşı çıkan, ahlâkî sorunlar içinde ve fitneye yol açacak davranışlar içinde erkeğin yardımcısı olduğunu, hem hadis rêvileri, hem de hadisler bakımından ortaya koymuştur. Yanlış yorumlar ayrı bir konudur. Diğer taraftan şeriat, kızların “kaç göçü” gerektirecek bir yaş ve bünyeye erişinceye kadar erkek çocuklarla birarada, erkek öğretmen tarafından eğitimini hoş görmüştür. Fakat sıbyan okulundan sonra, sadece şartları uygun ailelerin kız çocukları evlerinde özel olarak eğitimlerini sürdürme imkânına sahiptirler. Bundan dolayı İslâm dünyasında kadın eğitimi, prensip olarak ilköğretimle sınırlı kalmıştır. Osmanlı İmparatorluğu’nda da on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısına kadar durum aynıdır. Ancak 1850’lerden sonra ülkenin kalkınması için erkeklerin eğitimi kadar kızların da eğitiminin gerekli olduğu basın yayın organlarında işlenmeye başlanmıştır. Bu yayınların etkileriyle 1859 yılında İstanbul’da ilk Kız Rüştîyesi açılmıştır. Hükûmet, gazetelere verdiği ilânlarla ülkenin kalkınması için kız çocuklarının da eğitiminin önemini vurgulayarak Kız Rüştîyelerine halkın ilgisini artırmaya çalışmıştır. 1871-1872 öğretim yılında İstanbul’da Kız Rüştîyelerinin sayısı 8’e yükselmiş olmakla beraber, bu okullardaki toplam kız öğrenci sayısı daima sınırlı kalmıştır. Kadın eğitimini engelleyen çok çeşitli sosyal, kültürel ve ekonomik nedenler olmakla beraber, en önemli neden, kız okullarında öğretmenlik yapacak kadın

Millî Eğitim İle İlgili Mevzuat, s. 554-564; Akyüz, Yahya: Türk Eğitim Tarihi, s. 153-163, 214-218, 241-246; Kodaman, Bayram: Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi, s. 145-154; Öztürk, Cemil: Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası, s. 20-30; Özcan, Abdülkadir: Tanzimat Döneminde Öğretmen Yetiştirme Meselesi, s. 451-456; Koçer, Hasan Ali: Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi, s. 111-114, 146-153, 204-205.

öğretmenlerin bulunmamasıdır. Kız Rüştîyesi 1859 yılında açılmakla beraber, bunların yaygınlaştırılmaları 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile gerçekleşmiştir. Bu Nizamname ile ilköğretimin ikinci kademesi hâline getirilen rüştîyelerin kızlar ve erkekler, müslümanlar ve gayrimüslimler için ayrı ayrı kurulması öngörülmüştür. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, kız sıbyan okulları ve rüştîyelerine öğretmen yetiştirmek için de bir Darülmuallimat açılmasını hükme bağlamıştır. 1870 yılında açılan Darülmuallimat'ın Sıbyan Şubesinin öğrenim süresi 2, Rüştîye, Şubesinin öğrenim süresi 3 yıl olarak belirlenmiştir. Sıbyan Şubesi'nde Din Bilgisi, Türk Dil Bilgisi, Okuma, Yazma, Öğretim Metodu, Ahlâk, Hesap, Süslü Yazı, Resim, Musiki, Tarih, Coğrafya, Faydalı Bilgiler, Dikiş, Nakış...gibi dersler okutulurken; Rüştîye Şubesinde Din Bilgisi, Türkçe Dil Bilgisi, Öğretim Metodu, Okuma, Yazma, Süslü Yazı, Arapça, Hesap, Tarih, Coğrafya, Dikiş ve Nakış, Resim, Musiki, Ahlâk, Ev İdaresi ve Sağlık Bilgisi...gibi dersler okutulmuştur. II. Abdülhamit döneminde (1876-1909) Müzik dersi kaldırılmış yerine Makina dersi konulmuştur. Bir öğretmen okulu için çok gerekli olan Öğretim Metodu dersi de II. Meşrutiyet devrine kadar istikrarlı bir şekilde okutulamamıştır. 1880'li yıllardan itibaren hem okulun yönetiminde kadınların ağırlığı artmış, hem de kadın öğretmenlerin sayısı devamlı olarak artmıştır. Bu gelişmelere bağlı olarak okulun öğrenci sayısı da hızla artmıştır. Kız Öğretmen Okulundan mezun olanların sayısının artması ise ülkemizde kız okullarının sayısının artmasını sağlamıştır.⁷

İkinci Meşrutiyet devrine geldiğinde Türk kadını ülkenin sosyal, kültürel ve iktisadi hayatına fiilen girmeye başlamış, fakat bütün çabalara rağmen, Darülmuallimat beklenen gelişmeyi gösterememiştir. Hâlâ okula atanacak müdür ve öğretmenlerin yaşlı ve çirkin olmaları şartı aranıyor, okulun müdürü ve öğretmenleri okul binasının dışında ve aynı binada oturuyorlar, okulun iç işleriyle ilgilenemiyorlar, okula sadece ders için gelebiliyorlar, sınıfa giriş ve çıkışları da kadın refakatçılar nezaretinde

⁷ Özcan, Abdülkadir: *Tanzimat Döneminde Öğretmen Yetiştirme Meselesi*, s. 456-461; Öztürk, Cemil: *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*, s. 10-20; Akyüz, Yahya: *Türk Eğitim Tarihi*, s. 153-163, 214-218, 241-246; Koçer, Hasan Ali: *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, s. 146-153, 204-205.

oluyordu. Ayrıca okullarda verilen eğitimin seviyesi ve kalitesi oldukça düşüktü, okulda Pedagoji dersleri de okutulmuyordu. Bu durumu gören Sâti Bey ve Halide Edip Hanım, Kız Öğretmen Okulu'nun radikal bir reforma tabi tutulmasını istiyorlardı. Nihayet 1910-1911 öğretim yılından itibaren Darülmuallimat'ta reformlara başlanmıştır. İlk iş olarak gündüzlü olan okul yatılıya çevrilmiş, öğretim programına Medeni Bilgiler dersi konulmuş ve 1913-1914 öğretim yılında ise öğretmen adaylarının uygulamalı öğrenim görmeleri için Uygulama Okulu açılmıştır. 1914-1915 öğretim yılında hazırlanan programla Kız Öğretmen Okulu; Uygulama Okulu, İlköğretmen Okulu, Ana Öğretmen Okulu ve Ana Okulu olmak üzere dört kısma ayrılmıştır. Yeni düzenlemeye göre Darülmuallimat'ın (Kız İlköğretmen Okulunun) programında Kur'anıkerim, Din Bilgisi, Psikoloji, Ahlâk, Eğitim ve Öğretim Bilimi, Türkçe, Coğrafya, Kozmoğrafya, Tarih, Medenî ve Hukukî Bilgiler, Yabancı Dil, Muhasebe, Hesap, Hendese, Cebir, Fen Bilgisi, Sağlık Bilgisi, Dikiş ve Tamir, Hat, Resim, Müzik, Beden Eğitimi, Yemek Pişirme, İktisat ve Ev İdaresi, Ziraat Endüstrisi ve Bahçivanlık, Çamaşır Yıkama, Ütü ve Temizlik, Uygulama... gibi derslere yer verilirken; Ana Öğretmen Okulu programında Din Bilgisi, Psikoloji, Eğitim Bilimi, Frobel Öğretimi ve Elisheleri, Okuma ve Yazma, Fen Bilgisi, Sağlık Bilgisi, Hesap, Hendese, Müzik, Tarih, Coğrafya, Beden Eğitimi, Resim ve Uygulama gibi derslere yer verilmiştir. Öğretim programında bu derecede çeşitli derslerin yer almasının en önemli nedeni, Darülmuallimat'ın birden çok fonksiyonu yerine getirmek mecburiyetinde bulunmasıdır. Kız Öğretmen Okulu hem kız genel eğitim kurumlarına hem de kız meslekî eğitim kurumlarına öğretmen ve yönetici yetiştiriyordu. Ayrıca bu okulda kızlarımızın iyi bir öğretmen veya eğitimci olarak yetişmesine önem verildiği gibi iyi bir anne ve ev kadını olarak yetişmesine de önem verilmekteydi.⁸

⁸ Öztürk, Cemil: *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*, s. 16-20; Koçer, Hasan Ali: *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, s. 146-153, 174-175; Binbaşoğlu, Cavit: *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi*, MEB yayını, İstanbul 1995, s. 47- 61, 77-88.

1915 tarihli Nizamname, Kız İlköğretmen Okulunu Darülmuallimat-i Âliye adı altında yeniden teşkilâtlandırmıştır. Bu nizamname Kız Yüksek Öğretmen Okulu'nu İptidaî (İlk) kısmı, İhzarî (Hazırlık) kısmı ve Âli (Yüksek) kısmı olan bir yüksek öğretim kurumu hâline getirmiştir. Uygulama Okulu, Ana Okulu ve Ana Öğretmen Okulu da yeni teşkilât içinde yer almışlardır. Yüksek kısım öğretim bakımından İnas Darülfünunu'na (Kız Üniversitesi) bağlanmıştır. Bu haliyle Cumhuriyete intikal etmiştir.⁹

1.3.Devrin Çağdaş Pedagoji Akımları Açısından Değerlendirilmesi

Başta Fransız düşüncesi olmak üzere on sekizinci yüzyıl Aydınlanma Felsefesi ve Romantizmin tesiri altında bulunan Tanzimat dönemi (1839-1909) Türk aydınları, gelenekli eğitim kurumları olan sıbyan okullarını ve medreseleri bütün yönleriyle eleştirdikleri gibi, Tanzimat'ın getirdiği Batı tarzındaki mektepleri de özellikle öğretimin amacı, programı ve metodu bakımından eleştirmişlerdir. İbrahim Şinasi (1826-1872), Ziya Paşa (1829-1880), Namık Kemal (1840-1888), Ali Suavi (1839-1878), Münif Paşa (1830-1910), Mehmet Said Paşa (1838-1914) Ahmet Mithat Efendi (1844-1913)... gibi meslekten eğitimci olmayan edebiyatçı ve devlet adamlarından oluşan Tanzimat aydınları; okulların sadece memur yetiştirdiğini, çocukları hayata ve iş alanlarına hazırlamadığını, öğretimin program ve metotlarının çocukların istidat ve kabiliyetlerine, zihin gelişimlerine uygun olmadığını iddia etmişlerdir. Özellikle Aydınlanma Felsefesinin tesiriyle, ülkemizin içine düştüğü çöküntüden kurtulması için, halkın yaygın bir eğitim vasıtasıyla cehaletten kurtarılması gerektiğini savunmuşlardır. Bu aydınlardan Münif ve Said Paşalar, Alman eğitim ve kültürünün; Ahmet Mithat Efendi İsviçre eğitim ve kültürünün; diğerleri ise Fransız eğitim ve kültürünün tesiri altında kalmışlardır. Daha doğrusu bu aydınlar genellikle gezdikleri ve gördükleri

⁹ Koçer, Hasan Ali: *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, s. 204-205; Öztürk, Cemil: *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*, s. 10-34; Binbaşıoğlu, Cavit: *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi*, s. 77-88, 105-106; Özcan, Abdülkadir: *Tanzimat Döneminde Öğretmen Yetiştirme Meselesi*, s. 456-461.

ülkelerin tesiri altında kalmışlardır. Bundan dolayı bu tesirler, genellikle bilinçli ve sistemli bir inceleme ve araştırmanın ürünü olmaktan ziyade, gezip gördükleri ülkelere duydukları gıpta ve hayranlığın eseridir.

On sekizinci ve kısmen de on dokuzuncu yüzyılın sistemci Avrupa pedagoğlarının ve düşünürlerinin işlemiş oldukları konuları, parça parça ve sistemli bir şekilde işleyen Türk aydınlarının en çok üzerinde durdukları konular: eğitimin bir kamu hizmeti niteliğinde devlet görevi hâline gelmesi, eğitimin dünyevîleşmesi (Laiklik henüz bulanık), eğitimin bir toplum kalkınması vasıtası hâline gelmesi, eğitimde fırsat eşitliği ve eğitimin yaygınlaştırılması, kadınların eğitim imkânlarına kavuşturulması, eğitimin çocukların istidat ve kabiliyetlerine uygun olması, öğretim metotlarının çocukların zihni gelişim basamaklarına uygun olması, öğretmenin eğitim ve öğretimde yeri ve önemi, eğitim reformlarında rolü... olarak sıralanabilir. Öğretmen yetiştirme meselesi, müstakil bir sorun olarak incelenmediği gibi, öğretmen okulları da tam bir öğretmen yetiştirme kurumu yapısına erişememişlerdir. Çünkü pedagojik formasyon dersleri sistemli bir şekilde okutulamamış ve modern (o zamana göre modern, günümüzde klâsik) eğitim araç ve gereçleri öğretmen okullarına girememiştir. Fen bilimlerinin öğretimi bakımından medresenin nüfuzundan uzaklaşmakla beraber, sosyal bilimlerin öğretimi bakımından medresenin nüfuzundan kurtulamamışlardır.¹⁰

¹⁰ Tanpınar, Ahmet Hamdi: **19^{uncu} Asır Türk Edebiyatı Tarihi**, İstanbul 1982, s. 64-73, 129-158, 179-215, 230-248, 301-474; Akyüz, Yahya: **Türk Eğitim Tarihi**, s. 166-193, 225-228; Kuran, Ercüment: Fransız İnkılabının Türk Düşüncesine Etkisi (1792-1922), **ERDEM**, Atatürk Kültür Merkezi Dergisi, Cilt 9, Sayı 26, Ankara 1996, s. 737-742; Kafadar, Osman: **Türk Eğitim Sisteminde Batılılaşma**, Ankara 1997, s. 63-122, 164-186; Ülken, Hilmi Ziya: **Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi**, İstanbul 1979, s. 46-132; Binbaşıoğlu, Cavit: **Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi**, s. 51-76; Ergin, Osman: **Türk Maarif Tarihi 1-2**, s. 386-393; Duran, Recep; Mehmet Tahir Münif Paşa; Hayatı, Felsefesi, **ERDEM**, Atatürk Kültür Merkezi Dergisi, Cilt 2, Sayı 6, Ankara 1986, s. 801-850; Ergin, Osman: **Türk Maarif Tarihi 3-4**, s. 923-934; Koçer, Hasan Ali: **Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi**, s. 55-124, 140-153; Kodaman, Bayram: **Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi**, s. 82-166; İhsanoğlu, Ekmeleddin: **Tanzimat Öncesi ve Tanzimat Dönemi Osmanlı Bilim ve Eğitim Anlayışı**, **150. Yılında Tanzimat**, TTK yayını, Ankara 1992, s. 335-393; Aytaç, Kemal: **Avrupa Eğitim Tarihi**, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı

2. Yirminci Yüzyılda Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Çağdaş Pedagoji Akımları

Yirminci yüzyılda Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminde çağdaş pedagoji akımları meselesi, Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemleri olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir.

2.1. II. Meşrutiyet Dönemi Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Çağdaş Pedagoji Akımları

II. Meşrutiyet döneminde Türkiye’de çağdaş eğitim akımlarının ilk ve önemli temsilcisi meslekten pedagog olmamakla beraber, yetenekli bir öğretmen olan şair ve edebiyatçı Tevfik Fikret’tir. Galatasaray Lisesi mezunu olan Tevfik Fikret (1867-1914); Yüksek Ticaret Mektebi, Robert Koleji, Darülfünun (Üniversite) ve Darümuallimîn’de Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği, Galatasaray Lisesinde müdürlük yapmıştır. Tevfik Fikret, Robert Koleji’nde öğretmenlik yaptığı sırada Amerikalıların uyguladıkları “iş eğitimi” ve “hayata göre eğitim” prensiplerinin hâkim olduğu eğitim anlayışı ve uygulamalarını yakından tanımıştır. Bunlardan etkilenecek Türkiye’nin sosyal ve ekonomik kalkınması için “Yeni Mektep” adında bir proje geliştirmiştir. Eğitimi amaç olarak değil, araç olarak gören Tevfik Fikret’in geliştirdiği “Yeni Mektep” modeli, sadece zihni gelişimi esas alan tek yanlı entelektüalist eğitim yerine, zihnin, ahlâkın ve bedeninin bir uyum içinde gelişmesini esas alan çok yönlü karakter eğitimini gerçekleştirmeyi hedef olarak seçmiştir. Çocuğun bireyselliğini ve hür faaliyetini esas alan “Yeni Mektep”; iş eğitimi karakter eğitimi için bir vasıta olarak görmesiyle, Alman eğitimci Georg Kerschensteiner’e (1854-1932) yaklaşmaktadır. Demircilik, marangozluk, duvarcılık... gibi el işlerine

yayını, İstanbul 1992, s. 163-214; Akın, Adem: Münif Efendi’nin “Ehemiyyet-i Terbiye-i Sibyan” Adlı Makalesi Hakkında Bir Çalışma, ERDEM, Atatürk Kültür Merkezi Dergisi, Cilt 5, Sayı 14, Ankara 1989, s. 517-547; Berkes, Niyazi: Türkiye’de Çağdaşlaşma, İstanbul 1978, s. 225-329, 361-375; Doğan, İsmail: Eğitimci Ali Suavi ve Galatasaray Lisesindeki Uygulamaları, Tanzimatın 150. Yıldönümü Sempozyumu (31 Ekim - 3 Kasım 1989), TTK yayını, Ankara 1994, s. 515-538.

önem verilen Yeni Mektep'te; yararlı yararlısız, zararlı zararlısız demeden her türlü bilgiyi öğrenmiş "bilgi hamalı insan" yerine, eli ve zihniyle iş yapan "iş adamı insan" ülkemizin sosyal ve ekonomik kalkınmasında aktif görev alacaktır.¹¹

Yeni Mektep modeli uygulama imkânı bulmamakla beraber, Tevfik Fikret öğretmen olarak çalıştığı okullarda öğretmen yetiştirme hizmetlerine, çağdaş eğitim akımları doğrultusunda katkılarda bulunmuştur.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemine çağdaş eğitim akımlarının girmesinin öncüsü, hiç şüphesiz Mustafa Sâtu Bey'dir. Eğitim alanında Sosyal Pedagojiden ziyade, Psikolojik Pedagojiden giren Mustafa Sâtu Bey (1879-1968); eğitimi ruhî ve ferdî bir olay olarak görmekle beraber, entelektüalist eğitimcilerin düşmüş olduğu tek yanlılığa da düşmemiştir. Eğitimi, çağdaş pedagoglar gibi zihin eğitimi, beden eğitimi ve ahlâk eğitimi olmak üzere üç boyutlu olarak düşünmüştür. Bireysel faaliyeti esas ve istidat ve yetenekleri geliştirmeyi hedef alan bir "eğitim sistemi" geliştirmek isteyen Mustafa Sâtu Bey eğitimde reforma yüksek öğretimden değil, ilköğretimden başlamak gerektiğini savunmuştur.¹²

¹¹ Akyüz, Yahya: *Türk Eğitim Tarihi*, s. 265; Ülken, Hilmi Ziya: *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*, s. 143-156, 211-225, 251-252, 351-378, 431-443; Berkes, Niyazi: *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, s. 375-380; Binbaşoğlu, Cavit: *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi*, s. 107, 117-119; Kafadar, Osman: *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılaşma*, s. 186-189; Ergin, Osman: *Türk Maarif Tarihi 1-2*, s. 783-785; Ergün, Mustafa: *II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri*, Ankara 1996, s. 121-124; Aytaç, Kemal: *Çağdaş Eğitim Akımları*, AÜ DTCF yayını, Ankara 1976, s. 81-111; Kavcar, Cahit: *Tevfik Fikret'in Eğitimciliği ve Yeni Mektep*, A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 5, Sayı 3-4, Ankara 1972, s. 111-136.

¹² Ülken, Hilmi Ziya: *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*, s. 174-188; Berkes, Niyazi: *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, s. 442-454; Koçer, Hasan Ali: *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, s. 174-175; Akyüz, Yahya: *Türk Eğitim Tarihi*, s. 262-265; Ergün, Mustafa: *II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri*, s.124-136; Nafi, Atuf: *Türkiye Maarif Tarihi-II*, İstanbul 1932, s. 26-37. Bu "mektep modeli arayışları" ifrat ve tefritleri de bünyesinde taşır. Fikirlerin taraftarları arasındaki örtülü veya açık tartışmalar bu araştırmanın sınırlarını aşar; ancak, kendisi de bir eğitimci-edebiyatçı olan Ömer Seyfettin'in "Açık Hava Mektebi" adlı hikâyesi bu tür tartışmaların bir bakıma karikatürize edilmiş değerlendirilmesidir.

Tevfik Fikret'in aksine realist görüşleriyle tanınan Sâti Bey, 1909 yılında İlk Öğretmen Okulu, Orta Öğretmen Okulu ve Yüksek Öğretmen Okulu'nu bünyesinde toplayan İstanbul Öğretmen Okulu Müdürlüğüne getirilmiştir. Öğretmen yetiştirmede nicelikten ziyade niteliğe önem veren Sâti Bey'e göre öğretmenlik, bir eğitimcilik işi; eğitimcilik ise bir beceri ve sanat işidir. Diğer sanatlar gibi bu sanatın da kendine özgü yöntemleri ve kuralları vardır. Bunun için öğretmen adaylarına, genel bilgi ve kültür derslerinin yanında pedagojik formasyon dersleri de okutulmalıdır. Bu görüşten hareket eden Sâti Bey, öğretmen okullarının öğretim programlarına Fenn-i Terbiye ve Usul-i Tedris (Eğitim Bilimleri ve Öğretim Metodu), El İşleri, Musiki, Beden Eğitimi derslerini ilâve ettirmiştir. Öğretmen adaylarının uygulamalı eğitim görmelerini sağlamak için Tatbikat Mektebi ve Mektep Müzesi kurdu ve okula modern ders araç ve gereçlerini koydurmuştur. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi için, "Darülmualimîn Konferansları" uygulamasını başlatmıştır. Mustafa Sâti Bey, Uygulama Okulunun kurulmasını ve modern ders araç ve gereçlerinin konulmasını; öğretimin etkili ve öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamak ve öğrencilerde müşahede, mukayese, muhakeme ve keşif yeteneklerini geliştirmek suretiyle; onları yapıcı ve yaratıcı insanlar olarak yetiştirmek maksadıyla yaptığını söylemektedir. El İşleri dersinin konulmasını ise zihin çalışması arasında münasebet ve irtibat kurmak, iktisadî gelişmeyi kolaylaştırmak ve hızlandırmak arzusu ile yaptığını açıklamaktadır. Bu düzenlemelerde Almanya ve Amerika okullarının örnek alındığını da vurgulamaktadır.¹³

Anglo-Sakson eğitim anlayışını Türkiye'ye getiren üçüncü şahıs, Prens Sabahaddin'dir. Prens Sabahaddin (1876-1948), sosyoloji anlayışı bakımından Fransız tesiri altındayken, pedagoji anlayışı bakımından İngiliz tesiri altındadır. Bilindiği gibi Ziya Gökalp (1876-1924), Dürkheim

¹³ Binbaşoğlu, Cavit: *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi*, s. 77-88, 104-105; Koçer, Hasan Âli: *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, s. 174-175; Nafi, Atuf: *Türkiye Maarif Tarihi-II*, s. 26-37; Akyüz, Yahya: *Türk Eğitim Tarihi*, s. 241-246, 262-265; Ergün, Mustafa: *II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri*, s. 124-136; Ülken, Hilmi Ziya: *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*, s. 174-188; Berkes, Niyazi: *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, s. 442-454.

Sosyolojisini Türkiye'ye getirirken; Prens Sabahaddin, Le Play Sosyolojisini Türkiye'ye getirmiştir. Türkiye'nin sorunlarını, Le Play Sosyolojisi (Uygulamalı Sosyoloji)'nin ışığı altında inceleyen Prens Sabahaddin, Türkiye'nin kurtuluşunun ancak cemaat tipi toplum yapısından cemiyet tipi toplum yapısına geçmekle mümkün olacağını iddia etmektedir. Bu geçişi sağlayacak en etkili vasıta ise eğitimidir. Bu da atıl terbiye (pasif eğitim) anlayışından kurtulup faal terbiye (aktif eğitim) anlayışına geçmekle olacaktır. Bu aktif eğitim için de İngiliz eğitim sistemini örnek almıştır. Fransız okulları ile İngiliz okullarını mukayese eden Prens Sabahaddin, İngiliz okullarının gençlere genel bilgi ve kültür verme bakımından Fransız okullarına nazaran daha zayıf oldukları hâlde, hür bir ortam içinde gençlerin ferdi kabiliyet ve şahsî teşebbüs girişimlerini; hayatın değişen şartlarına uygun olarak geliştirmek suretiyle; onları aktif bir şahsiyet sahibi olarak yetiştirme konusunda Fransız okullarından daha başarılı olduklarını söyleyerek Türkiye için İngiliz okul teşkilâtının örnek alınmasını tavsiye etmiştir.¹⁴

II. Meşrutiyet dönemi eğitimcilerinden olan Emrullah Efendi (1858-1914) ise, öğretmen yetiştirme konusunda doğrudan doğruya etkili olmakla beraber, Onun Maarif Nazırlığı (Millî Eğitim Bakanlığı) zamanında ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretim alanlarında önemli düzenlemeler yapılmıştır. Fransız aydınlanması ve eğitim anlayışı tesirinde olan Emrullah Efendi; eğitimin bir kamu hizmeti niteliğinde devlet görevi hâline gelmesi, zorunlu ve parasız ilköğretimin hayata geçirilmesi, lise teşkilâtının kurulması ve Darülfünun'a üniversiter bir hüviyet kazandırılması konularında önemli hizmetleri olmuştur. Eğitim reformlarına yüksek öğretimden başlamak gerektiğini savunmakla beraber, ilk ve orta öğretimi de ihmal etmemiştir. Hatta Onun eğitim reformlarına önce yüksek öğretimden başlamak düşüncesinin altında, önce eğitim reformlarının aktif unsurları olan

¹⁴ Freyer, Hans: *İçtimai Nazariyeler Tarihi*, AÜ DTCF yayını, Ankara 1968, s. 261-272; Prens, Sabahattin: *Türkiye Nasıl Kurtarılabilir?*, İstanbul 1965, s. 32-63; Ergün, Mustafa: *II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri*, s. 112-118; Koçer, Hasan Ali: *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, s. 182-186; Akyüz, Yahya: *Türk Eğitim Tarihi*, s. 273-274; Ülken, Hilmi Ziya: *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*, s. 326-335; Kafadar, Osman: *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*, s. 196-203.

öğretmenlerin yetiştirilmesi, sonra okulların öğretim programları ve metotlarının ıslah edilmesi düşüncesi yatmaktadır.¹⁵

II. Meşrutiyet döneminin ünlü bir eğitimcisi de Ziya Gökalp'tir. Dürkheim Sosyolojisini Türkiye'ye getiren Gökalp (1876-1924), aynı zamanda Dürkheim'ın Pedagoji anlayışını da Türkiye'ye getirerek benimsemesini sağlamıştır. Dürkheim'ın "kollektif şuur" kavramından hareketle millî bir eğitim fikrine ulaşan Ziya Gökalp için eğitim, millî kültürü (hars) fertlerde "ruhî melekeler", hâline getirmek; öğretim ise medeniyeti fertlerde "ruhî itiyatlar" hâline getirmektir. Ona göre Eğitim, kollektif vicdanın eseri olan harsa dayandığı için millî, öğretim ise ferdî aklın eseri olan medeniyete dayandığı için beynelmileldir. Bundan dolayı Gökalp'ın Pedagoji Sistemifin ana sorunu, fert ve toplum, okul ve toplum ilişkileridir. Ona göre her tür ve derece okullarda millî kültür ve medeniyet birlikte okutulmalıdır. Bundan dolayı bütün okulların öğretim programları, millî eğitim ve çağdaş öğretim bakımından yeniden düzenlenmelidir. Gökalp millî kültür ve çağdaş medeniyeti öğretmek için Sâti Bey'in Darülmualimîn'de uyguladığı yeni öğretmen yetiştirme sistemini, yani Terbiye Fenni ve Öğretim Metodunu yetersiz bularak millî kültüre sahip ahlâklı ve idealist öğretmenlerin yetiştirilmesini ister. Gökalp, toplumdaki tabakalaşmanın tabîî ölçüleri aşarak, birbirleriyle ilişkileri zayıf "zümre"lere dönüştüğünü doğru tespit etmiştir. XX. yüzyılın ilk çeyreğinde toplumumuzu öncelikle idealist öğretmenler aracılığıyla bütünleştirmek gereğini savunanda Diyarbakırlı Gökalp'tir. Öğretmenin dilini, tarihini ve toplumunu iyi tanınmasını, bunun için de, sosyal bilimler öğretmenlerinin kendi özel alanları ile ilgili derslerin yanında Felsefe ve Sosyoloji derslerini; fen bilimleri öğretmenlerinin ise, Felsefe dersini de okumaları gerektiğini savunmuştur. Ona göre çağdaşlaşmak, hazır bilim ve teknolojiyi aktarmakla değil, yaratıcı bilim ve bilimlik zihniyete sahip insanlar yetiştirmekle mümkündür. Bundan dolayı okullarda hazır bilimlik bilgiyi ezberletmeyi amaçlayan pasif metotlar

¹⁵ Nafi, Atuf: **Türkiye Maarif Tarihi-II**, s. 38-55, 63-67; Ülken, Hilmi Ziya: **Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi**, s. 188-195; Nafi, Atuf: **Türkiye Maarif Tarihi-I**, s. 141-143; Ergün, Mustafa: **II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri**, s. 42-67; Akyüz, Yahya: **Türk Eğitim Tarihi**, s. 262; Koçer, Hasan Ali: **Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi**, s. 170-173.

değil, öğrencileri bilimin metodunu kullanmaya ve bilim keşifleri yapmaya alıştıracak, aktif metotlar kullanılmalıdır.¹⁶ Ziya Gökalp, İstanbul Edebiyat Fakültesi'nde Sosyoloji Kürsüsünü kurup ve ilgili dersleri okutmak suretiyle öğretmen yetiştirme sistemine katkıda bulunmuştur.

Dürkheim'ın Sosyal Pedagoji anlayışından hareket etmekle beraber, J.J.Rousseau'nun medeniyet hakkındaki olumsuz görüşlerinden de etkilenerek Fransızların medeniyetçi görüşlerinden uzaklaşarak Almanların ve İngilizlerin kültürcü görüşlerine yaklaşan Gökalp, Türk eğitim ve kültür hayatını Atatürk'ten sonra, en çok etkileyen ikinci önemli şahsiyet konumuna yükselmiştir.

2.2.Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Çağdaş Pedagoji Akımları

Eğitimi bir toplum kalkınması vasıtası olarak gören Yüce Önder Atatürk, eğitim ve öğretimin en önemli unsuru olarak öğretmeni görmüştür. Bundan dolayı Türk toplumunun kalkınmasında öğretmenlere aktif görevler vermiştir. Bu düşünceler ışığında oluşturulmaya çalışılan öğretmen yetiştirme politikasının ana eğilimleri şunlardır:

2.2.1.İlköğretmen Okullarının Maarif Vekâletine Bağlanması:

Osmanlı İmparatorluğu'nda okullar genellikle eğitim ve öğretim bakımından merkeze bağlı olmakla beraber, malî yönden mahallî idareye bağlıdır. Bu durum, farklı nitelikte öğretmen yetişmesine yol açtığı gibi eğitim, öğretim ve yönetimde ikiliğe de yol açmıştır. Buna son vermek için 8 Nisan 1923 tarih ve 326 sayılı kanunla, kız ve erkek ilköğretmen okulları Maarif Vekâleti (Millî Eğitim Bakanlığı) bütçesine bağlanmıştır.

¹⁶ Freyer, Hans: *İctimai Nazariyeler Tarihi*, s. 363-386; Berkes, Niyazi: *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, s. 381-462; Ülken, Hilmi Ziya: *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*, s. 297-326; Nafi, Atuf: *Türkiye Maarif Tarihi-II*, s. 87-104; Kafadar, Osman: *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*, s. 123-136, 222-239; Akyüz, Yahya: *Türk Eğitim Tarihi*, s. 269-272; Ergün, Mustafa: *II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri*, s. 136-140; Koçer, Hasan Ali: *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, s. 176-180.

2.2.2. İlköğretmen Okullarının Belirli Bölgelerde Toplanması:

Cumhuriyetin başında öğretmen okullarının karşılaştığı ikinci önemli problem, öğrenci ve öğretmen yetersizliğidir. Öğretmen okulları, öğrenci ve öğretmen bakımından takviye etmek ve tam kapasite ile çalışmalarını sağlamak amacıyla on beş bölgede toplanmıştır.

2.2.3 Öğretmen Okullarının Programlarının Yeni Devletin Dayandığı Esaslar Doğrultusunda Değiştirilmesi:

3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu doğrultusunda olmak üzere lâik, millî ve çağdaş eğitimin öğretmen okullarında da yerleştirilmesi için, 23 Nisan 1924 tarihinde toplanan İkinci Heyet-i İlmiye (İkinci Bilim Kurulu) toplantısında öğretmen okullarının müfredat programlarında radikal değişiklikler yapılmıştır. Öğretmen okullarının süresi 4 yıldan 5 yıla çıkarılmış, kız ve erkek öğretmen okullarının programları aynı düzeye getirilmiştir. İstiklâl savaşı ve cumhuriyet ile ilgili konular, okul programlarına konulmuş, edebiyat ve sosyal bilimlerin saatleri azaltılırken, fen bilimleri saatleri artırılmıştır. Edebiyat dersinde divan edebiyatı ile ilgili konular azaltılırken yeni edebiyat ile ilgili konular artırılmış, ayrıca batı edebiyatı ile ilgili konulara da yer verilmiştir. Türk tarihi ve dilinin öğretilmesine büyük bir önem verilmiştir.

2.2.4 Öğretmenliğin Bir Meslek Hâline Getirilmesi:

Cumhuriyetin başında öğretmenliğin karşılaştığı en önemli problemlerden biri de öğretmenlerin çok çeşitli kaynaklardan gelmeleridir. Öğretmen okulları ihtiyacı karşılayamadıkları için, çok çeşitli tür ve derecede okullardan mezun olanlar öğretmen olarak atanmışlardır. Bu da belirli bir öğrenimi gören her insanın öğretmenlik yapabileceği şekilde yanlış bir kanaatin yerleşmesine yol açmıştır. Bu yanlış kanaatin önüne geçilmesi için, 1924 tarih ve 439 sayılı kanunla, öğretmenler çalıştıkları okulların tür ve derecelerine göre sınıflara ayrılmış; öğretmenlik, özel uzmanlığı gerektiren müstakil bir meslek olarak kabul edilmiştir.

Öğretmenlerin mesleklerinde ilerlemeleri belirli esaslara bağlanmıştır.

2.2.5. Köy ve Şehir İçin Ayrı Okul ve Ayrı Öğretmen Tipinin Geliştirilmesi:

Türkiye’de köy ve şehir için ayrı okul tipinin geliştirilmesi ve bu okullar için ayrı öğretmen tipinin yetiştirilmesi fikrinin başlangıcı İkinci Meşrutiyet dönemine kadar gitmektedir. Bu fikrin kaynağı, Osmanlı Devleti’nin Avrupa ile kontakt noktalarını teşkil eden Trakya ve Balkanlardaki Öğretmen Okulları ve bu okullarda çalışan öğretmen ve müdürlerdir. Meselâ ilk defa 1912 yılında Üsküp Darülmuallimîni’nin çıkardığı “Yeni Mektep” adlı dergide Ahmet Tevfik adında bir öğretmen; İkinci Abdülhamit döneminde Selanik Darülmuallimîn’i ve İkinci Meşrutiyet döneminde İstanbul Darülmuallimîn’i müdürlüğü yapan İsmail Mahir Efendi, Kastamonu mebusu olarak girdiği Osmanlı Meclis-i Mebusan’ında 1914 yılında yaptığı bir konuşmada; II. Meşrutiyet döneminde Manastır Darülmuallimîn’i Müdürü Ethem Nejat; Üsküp Darülmuallimîn’i Rüştüyesi Müdürü Sabri Cemil ve pedagoji öğretmeni Mustafa Şekip, Edirne Darülmuallimîn’i Müdürü Nafi Atuf, yine Mehmet Şemsettin (Günaltay), Hurafattan Hakikata adlı eserinde, Sivas Öğretmen Okulu pedagoji öğretmeni A.Fuat Gündüzalp 1924 yılında yayımladığı Talim ve Terbiye Teşkilâtında Buhran adlı kitabında köy ve şehir için ayrı okul geliştirilmesini ve ayrı öğretmen tiplerinin yetiştirilmesini savunmuşlardır.¹⁷

Atatürk; daha millî mücadele bütün hızıyla devam ederken yeni Türk Devleti’nin gelecekte izleyeceği eğitim politikasının genel esaslarına ilişkin önemli mesajlar vermiş ve savaş zaferle sonuçlanır sonuçlanmaz, önce Türk eğitimcilerinin yeni eğitim politikası hakkındaki görüşlerine başvurul-

¹⁷ Akyüz, Yahya: **Türk Eğitim Tarihi**, s. 257-260; Türkoğlu, Pakize: **Tonguç ve Enstitüleri**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul 1997, s. 25-54; Gedikoğlu, Şevket: **Köy Enstitüleri**, Ankara 1971. s. 11-27; Binbaşoğlu, Cavit: **Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi**, s. 88-90, 101-103, 119-120, 335-336; Kirby, Fay: **Türkiye’de Köy Enstitüleri**, İmece Yayınları, Ankara 1961, s. 11-49; Ergün, Mustafa: **II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri**, s. 83-87, 89-107, 118-121 143-148; Başgöz, İhan-Wilson, E. Howard: **Türkiye Cumhuriyetinde Millî Eğitim ve Atatürk**, 119-176, 189-205.

muş, sonra da ülkemize bir çok yabancı uzman davet edilerek Türk eğitimi hakkında raporlar alınmıştır. İşte cumhuriyet döneminde Türkiye'ye davet edilen ilk eğitimci Amerikalı John Dewey'dir. 1924 yılında Türk eğitimi üzerinde inceleme yapmak üzere davet edilen John Dewey (1859-1952), nüfusunun %80'ini köylünün teşkil ettiği bir ülkede, köy eğitiminin köyün iktisadî hayatı ile birleştirilmesini ve köye ayrı bir öğretmen tipinin yetiştirilmesini tavsiye etmiştir. Böylece nüfusunun %80'inin köylü olduğu ve okuma yazma bilenlerin oranının ancak %10 civarında bulunduğu ve II. Meşrutiyet'in başından beri köy eğitiminin tartışıldığı Türkiye'de yeni şartlar ve gelişmeler ilköğretim problemini, daha cumhuriyetin başından itibaren bir köy eğitimi problemi hâline getirmiş ve ilköğretimi, öğretmen yetiştirmeyle birlikte ele almak gerektiğini ortaya koymuştur.

Cumhuriyetin başında Türkiye'ye davet edilen yabancı uzman sadece John Dewey'den ibaret değildir. 1925 yılında Alfred Kühne, 1926 yılında G.Stiehler ve Frey, 1927 yılında Omar Buyse, Ernst Egli ve Dr.Oldenburger, 1928 yılında Adolphe Ferriere, 1932 yılında Albert Malche, 1934 yılında Berly Parker ile Walker D.Hines, Brehon Somervell, O.F.Gardner, Edwin Walter Kremmerer, C.R.Whittlesey, W.L.Wright, Brongt Watsted, Goldtwaitte H.Dorr, H.Alexandre Smith, Vaso Trivanovith'den oluşan Amerikan Heyeti... gibi yabancı uzmanlar da davet edilerek Türk eğitimi hakkında raporlar alınmıştır. Başta John Dewey olmak üzere yabancı uzmanların tavsiyelerinin uygulanması için Maarif Vekili Mustafa Necati Bey büyük çaba harcamıştır. Bu yabancı uzmanların hemen hemen hepsinin raporunda ortak olan husus; yabancı uzman ve eğitimci daveti, çağdaş eğitim akımları ve batı ülkelerinin eğitim sistemlerini konu alan telif ve tercüme eserlerin yayınlanarak öğretmenler tarafından okunmasının sağlanmasıdır. Gerçekten de Maarif Vekili Mustafa Necati zamanında yayınlanmaya başlayan çağdaş eğitim akımları ve batı ülkelerinin eğitim sistemlerine ilişkin makale ve kitaplar, devamlı olarak artmıştır. Bu tip kitap ve makaleler özellikle 1920'li ve 1930'lu yıllarda yoğunluk kazanmıştır. Nitekim Maarif Vekâleti tarafından 1925-1940 yılları arasında yayınlanan Maarif Vekâleti Mecmuası ve Terbiye Mecmuasında çağdaş eğitim akımları ve yabancı ülkelerde eğitim sistemlerini konu alan çok sayıda makale ve raporlar yayınlanmıştır. Meselâ Maarif Vekâleti Mecmuası'nda:

Almanya, Fransa, İngiltere, Rusya, İtalya, Bulgaristan, Danimarka, Çekoslovakya, Japonya, Estonya, Ermenistan... gibi ülkelerin eğitim sistemleri hakkında makaleler ve raporlar yayınlanmıştır. Ayrıca Almanya, Bulgaristan, Amerika, Fransa, Meksika... gibi ülkelerin eğitim sistemlerini konu alan müstakil kitaplar yayınlanmıştır. Yine çağdaş eğitim akımlarından John Dewey'nin İş Okulu, Adolphe Ferriere'in Faal Mektebi, Ovide Decroly'nin Ermitage Okulu, J.J.Rousseau'nun Emile'i Booker Washington'un İş Terbiyesi, George Kerschensteiner'in İş Okulu, Maria Montessori'nin Çocuk Evleri, Carleton Washburne'ün Winnetka Plâni, Frobel'in Oyun ve Oyuncakları, Albert Malche'in Yeni Terbiyesi, Helen Parkhurst'un Dalton Plâni, W.H.Kilpatrick'in Proje Metodu... gibi çağdaş eğitim akımlarını konu alan çok sayıda eser tercüme ve telif edilmiştir. Bu tercüme ve telif faaliyetlerini yürütenlerin başında: İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Sadrettin Celal Antel, Ali Haydar Taner, Mustafa Rahmi Balaban, Kâzım Nami Duru, İbrahim Alaeddin Gövsa, Hıfzırrahman Raşit Öymen, İsmail Hakkı Tonguç, Halil Fikret Kanad, Nafi Atuf Kansu, Selim Sırrı Tarcan, Emin Soysal, M.Rauf İnan, Ahmet Hasıp Aytuna, Kemal Kaya, Cemil Sena, Fuat Gündüzalp... gibi öğretmen ve eğitimciler gelmektedir.

Bu çeviri faaliyetlerinde Fransızca başta olmak üzere Avrupa ve Amerika kaynaklı çağdaş eğitim akımları hakkında çok sayıda kitap yayınladığı halde, Sovyet Rusya kaynaklı "Üretim Okulu" ve "Kolektif Eğitimi" hakkında hemen hemen hiç kitap yayınlanmadığı görülmektedir. Ancak Sovyet Rusya'da eğitim sistemi hakkında Maarif Vekâleti Mecmuası'nda dikkati çekecek ölçüde makale ve rapor yayınlanmıştır. Yalnız burada önemli bir hususu da vurgulamak lâzımdır. O da, yabancı ülkelerin (Batı ülkelerinin) eğitim sistemleri ve çağdaş eğitim akımları ile ilgili yayınlanan kitaplar ve mecmualar, ister Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmış, isterse başka kuruluşlarca yayınlanmış olsun, Millî Eğitim Bakanlığı'nın özellikle öğretmen okulları ve liselerin kütüphanelerine bunlardan birer tane göndermesidir. Bu uygulama, 1950'li yıllara kadar kesintisiz devam etmiştir.¹⁸

¹⁸ Atatürk'ün **Söylev ve Demeçleri-II**, Atatürk Araştırma Merkezi yayını, Ankara 1989. s. 19-21; Dewey, John: **Türkiye Maarifi Hakkında Rapor**, MEB yayını,

Daha önce Maarif Vekili Mustafa Necati Bey'in (20.12.1925-01.01.1929), yabancı uzmanların tavsiyelerini uygulamaya özen gösterdiğinden bahsedilmiştir. Nitekim, John Dewey'nin tavsiyelerinden hareket edilerek hazırlanan 1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilâtına Dair Kanun; ilkokulları, köy ilkokulları ve şehir ilkokulları; öğretmen okullarını: Şehir Öğretmen Okulları ve Köy Öğretmen Okulları olarak ikiye ayırmıştır. Köy okullarına öğretmen yetiştirmek için de Kayseri ve Denizli'de olmak üzere iki tane Köy Muallim Mektebi açılmıştır. Ancak, Mustafa Necati Bey'in 1929 yılında beklenmedik ölümü bu teşebbüsün gelişmesine imkân vermemiştir. Köy eğitiminin yeniden ele alınması, Dr. Reşit Galip Bey'in Maarif Vekilliği zamanında (19.09.1932-13.08.1933) olmuştur. Reşit Galip Bey zamanında köyün sosyal, ekonomik, sağlık ve

İstanbul 1952, s. 20-26; Buyse, Omar: **Teknik Öğretim Hakkında Rapor**, Maarif Vekâleti yayını, İstanbul 1939; **İtalya'da Orta Dereceli ve Umumi ve Meslekî Tedrisat**, Maarif Matbaası, İstanbul 1941 s. 4- 36; Yücel, Hasan Âli: **Fransa'da Kültür İşleri**, Devlet Basım Evi, İstanbul 1936; Reşat Şemsettin-İsmail Hakkı: **Almanya Maarifi**, Maarif Vekâleti yayını, Devlet Matbaası, İstanbul 1934; **Kültür Bakanlığı Dergisi**, Sayı: 20-1, Sonkânun 1937, s. 198-288; Ali Haydar: **Bulgaristan Maarifi**, Maarif Vekâleti yayını, Devlet Matbaası, İstanbul 1931; Parker, Beryl: **Türkiye'de İlk Tahsil Hakkında Rapor**, Maarif Vekâleti yayını, Devlet Basım Evi, İstanbul 1939; Ferriere, Adolph: **Faal Mektep Usûlü**, Birinci Cilt, İkdâm Kitap Matbaası, İstanbul 1929; Kerschenshteiner, Georg: **Vatandaşlık Terbiyesi**, Kanaat Kütüphanesi, İstanbul 1931; Aytuna, Hasip Ahmet: **Proje Usûlü ve Platon Plan**, Aydınlık Basım Evi, İstanbul 1937; Malche, Albert: **Yeni Terbiyenin Prensipleri**, Arkadaş Matbaası, İstanbul 1939; Washburne, C.W.: **Terbiyede İleri Adımlar**, Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi, İstanbul 1930; Kaya, Kemal: **Yabancı Memleketlerde Terbiye ve Tedris Denemeleri-I**, Maarif Vekâleti yayını, Devlet Basım Evi, İstanbul 1939; Rousseau, J.J.: **Emile Yahut Terbiye**, Meşher Matbaası, İzmir 1931; İsmail Hakkı: **J.J. Rousseau Terbiye Felsefesi**, Cumhuriyet Matbaası, İstanbul 1925; James, William: **Terbiye Mubâhaseleri**, Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi, İstanbul 1931; Nusret Kemal: **Meksika'da Köycülük**, Çankaya Matbaası, Ankara 1934; İsmail Hakkı: **İş ve Meslek Terbiyesi**, Kitap Yazarlar Kooperatifi yayını, Ankara 1933; Kerschenshteiner, Georg: **Mürebbinin Ruhü ve Muallim Yetiştirme Meselesi**, Köy Hocası Matbaası, Ankara 1931; Dewey John: **Mektep ve Cemiyet**, Devlet Matbaası, İstanbul 1930; Aytuna, Ahmet Hasip: **Platon Plan**, İnkılâp Kitap Evi, İstanbul 1938; Washington, T. Booker: **İş Terbiyesi**, Muallim Ahmet Halit Kitap Evi, İstanbul 1937; Ferriere, Adolph: **Faal Mektepte Çocuğun Hürriyeti**, Sinan Matbaası, İstanbul 1932; Ferriere, Adolph: **Üç Büyük Terbiyeci**, Kanaat Kütüphanesi, İstanbul 1932.

kültürel sorunları ile ilgili kitaplar ve yazılar yayınlanmıştır. Reşit Galip Bey'in Maarif Vekilliği görevinin kısa sürmesi, köyün eğitim meselelerine el atmaya fırsat vermemiştir.

Köy eğitiminin tekrar ele alınması, 1934 yılında Başbakan İsmet İnönü'nün yukarıda bahsedilen Amerikan Heyeti'nin raporundan etkilenecek köy eğitimi problemlerine bir an önce çözüm getirilmesi direktifini vermesiyle olmuştur. Bu alanda yapılan çalışmalar, Maarif Vekili Saffet Arıkan zamanında (10.06.1935-28.12.1938) Atatürk'ün emriyle daha da hızlanmıştır. Atatürk, Saffet Arıkan'ın dikkatini Türk ordusuna çekmiştir. Başarılı bir eğitim ocağı olma niteliğini devamlı koruyan Türk ordu teşkilâtı, 1928 yılında harf inkılabından 1935 yılına kadar geçen kısa sürede okuma-yazma problemini %90 oranında çözmüştür. Askere giden Türk gençlerine okuma-yazma öğretilerek köylerine geri gönderiliyorlardı. Orduda okuma-yazma öğrenen bu gençler, köylerine döndüklerinde çocuklara ve gençlere okuma-yazma öğretiyorlardı. İşte Türk yöneticileri bu olguyu tespit etmişlerdir. Üç yıllık köy okullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla girilen Eğitim Denemesi bu müşahedelerden kaynaklanmıştır. Askerliğini çavuş ve onbaşı olarak yapan zeki Türk gençleri, toplanarak sekiz ay süren ve iş eğitimi esas alan bir öğretime tabi tutularak başarılı olanlar üç yıllık köy okullarına "eğitmen" olarak atanmışlardır. Maarif Vekili Saffet Arıkan, İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç ve Eğitim Kursu Müdürü Emin Soysal yönetiminde, ilki 1936 yılında Eskişehir-Çifteler Mahmudiye Devlet Üretim Çiftliğinde açılan Eğitim Kurslarından başarılı sonuçlar alınması üzerine, beş yıllık köy okullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla da ilk önce 1937 yılında Eskişehir-Çifteler Köy Öğretmen Okulu ile İzmir-Kızılçullu Köy Öğretmen Okulu açılmıştır.¹⁹

¹⁹ Dewey, John: **Türkiye Maarifi Hakkında Rapor**, s. 19-26; Kirby, Fay: **Türkiye'de Köy Enstitüleri**, s. 16-28, 33-50; Gedikoğlu, Şevket: **Köy Enstitüleri**, s. 28-31; Başgöz, İlhan - Wilson, E. Howard: **Türkiye Cumhuriyetinde Millî Eğitim ve Atatürk**, s. 47-49; Dr. Reşit Galip: **Köy Muallimleri ile Sağlık Konuşmaları**, Maarif Vekâleti yayını, Devlet Matbaası, İstanbul 1933; Soysal, Emin: **Köy Enstitülerinin Tarihçesi ve Kızılçullu Köy Enstitüsü**, Yeni Basım Evi, Bursa 1943, s. 3-67; Soysal, Emin: **Kızılçullu Köy Enstitüsü Sistemi**, Marifet Basım Evi, İzmir 1940, s. 3-85.

Gerek Eğitim Kurşları gerekse Köy Öğretmen Okulları teşebbüsleri 1938 yılında Millî Eğitim Bakanlığına getirilen Hasan-Âli Yücel zamanında hem geliştirilmiş, hem de yaygınlaştırılmıştır. 1940 yılında Köy Enstitüleri adı altında teşkilâtlandırılan Köy Öğretmen Okullarının kurulması ve geliştirilmesinde: Saffet Arıkan, Hasan-Âli Yücel, İsmayıl Hakkı Tonguç, Emin Soysal'ın aktif hizmetlerini inkâr etmek mümkün değildir. Fakat Köy Enstitülerinin fikrî temelini oluşturan köye ayrı okul ve ayrı öğretmen tipinin geliştirilmesi konusunda daha önce bahsedilen eğitimciler yanında İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu ve Halil Fikret Kanad'ın da hizmetlerini ve katkılarını vurgulamak kadırşinaslık olur. Okul ile toplum arasındaki ilişkileri "İçtimaî Mektep" modeli ile kurmaya çalışan İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu gerçek anlamda ekonomik değer taşıyan bir "Üretici İş Okulu"nu hedef almıştı. Baltacıoğlu'nun "İçtimaî Mektebi"nin sosyalist sistemin Üretim Okulu ile hiç bir ilişkisi yoktur. Çünkü Baltacıoğlu "İş Eğitimi"ni Marksist Teori ile değil, "Çocuktan Hareket" akımı ile telif etmiştir. Baltacıoğlu için "nihaî amaç" üretim değil, "şahsiyet"tir. Hatta O geliştirdiği eğitim sistemine "Şahsiyet Pedagojisi" adını vermiştir. İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Eğitim Felsefesi konulu lisans tezini hazırladığım 1972-1973 yıllarında evine yaptığım bir ziyaret esnasında Baltacıoğlu'na Köy Enstitüleri ile ilgisini sorduğumda: "Köy Enstitüleri, İçtimaî Mektebin eksik uygulamasıdır." şeklinde cevap aldım. Nitekim Fay Firby Türkiye'de Köy Enstitüleri adlı kitabında Baltacıoğlu'nun Köy Enstitüleri fikrinin gelişmesindeki rolünü açıklamıştır. Halil Fikret Kanad da Vakit (Kurun) gazetesinde 24-27 Mart 1935 tarihlerinde yayınlanan "Yarının Muallimleri Nasıl Yetiştirilmelidir?" başlıklı makalesinde Türk vatanının gelişmesinin toplumun %80'ini teşkil eden köylünün kalkınması ile mümkün olacağını savunmuştur. Bu kalkınma hareketinin iki safhada gerçekleşeceğini söyleyen Kanad, birinci safhada Türk İnkılâbının dayandığı prensipleri geniş halk kitlesine yaymak ve onları sevdirmek; ikinci safhada bu sevdirilen prensipler dâhilinde çalışmak gerektiğini söylemiştir.

Köylüyü kıvıldatmak, yükseltmek ve Türk köyünü imar, ıslah etmek, yapılacak işlerin ana çizgisini teşkil edecektir. Bu da köyün ve köylünün ihtiyaçlarına uygun bir okul kurmak ve köylünün kalkınmasında aktif görev alacak öğretmenleri yetiştirmekle gerçekleşecektir. Ayrıca Halil Fikret

Kanad, Türkiye'nin Pedagoji alanında doktora yapan ilk eğitimcisidir. 1917 yılında Leipzig Üniversitesinde sunduğu doktora tezinin konusu da J.H.Pestalozzi'dir Yine 1926 yılından itibaren Gazi Eğitim Enstitüsü'nde Pedagoji Tarihini hem ders olarak okutmuş, hem de kitap hâlinde yayınlamıştır. Köy Enstitülerinin esas kurucusu olan İsmail Hakkı Tonguç ise Kastamonu Öğretmen Okulu'ndan mezun olduktan sonra Almanya'da "Resim ve İş" eğitimi görmüş, Gazi Eğitim Enstitüsü'nde Resim ve İş Derslerini okutmuş, 1930'lu yıllardan itibaren çağdaş eğitim akımları hakkında kitaplar ve yazılar yazmış ve çeviriler yapmıştır. Nitekim daha Köy Öğretmen Okulları kurulmadan, daha doğrusu İlk Öğretim Genel Müdürü olmadan önce El İşleri Rehberi; Mürebbinin Ruhü (G. Kerschens-teiner'den çeviri); Resim, El İşleri ve Sanat Terbiyesi; İş ve Meslek Terbiyesi, Almanya Maarifi, yayınlanmış telif ve tercüme kitaplarıdır. Halil Fikret Kanad gibi İsmail Hakkı Tonguç'un da ilham kaynağı sosyalist sistemin geliştirdiği Üretim Okulu değil, İş Eğitimi ve İş Okulu'dur. Daha doğrusu, J.H.Pestalozzi ve Kerschens-teiner'dir. Sonuç olarak Köy Enstitüleri mucize olmadığı gibi yabancı bir ülkenin eğitim kurumunun taklidi de değildir. Bu kurumların fikrî temelleri, Osmanlı Devleti'nin Avrupa ile temas noktalarını teşkil eden Selanik, Manastır, Üsküp, Edirne... gibi kültür merkezlerinde bulunan Öğretmen Okullarında atılmış, Atatürk'ün "köylü milletin efendisidir" parolasından hız almış, çağdaş Türkiye'nin merkezinde bulunan Gazi Eğitim Enstitüsü'nde ve Türk eğitimcilerinin dimağında gelişmiş ve müessesleşmiştir. Bu müesseselerin fikrî temelinde on dokuzuncu yüzyıl ve yirminci yüzyılın başlarında Avrupa ve Amerika'da gelişen çağdaş eğitim akımları ile Türk köyü ve köylüsünün içinde bulunduğu sosyal ve ekonomik şartların zorlamaları yatmaktadır.²⁰

²⁰ Baltacıoğlu, İsmail Hakkı: **İçtimai Mektep**, Maarif Vekâleti yayını, Maarif Matbaası, Ankara 1942, s. 2-62, 219-296; Taşdemirci, Ersoy: Dr. Halil Fikret Kanad'ın Türk Eğitimine Hizmetleri, **Türkiye Cumhuriyeti Devletinin Kuruluş ve Gelişmesine Hizmeti Geçen Türk Dünyası Aydınları Sempozyumu Bildirileri**, (23-26 Mayıs 1996), Kayseri 1996, s. 561-566; Kanat, Halil Fikret: **Milliyet İdeali ve Top Yekun Milli Terbiye**, Çankaya Matbaası, Ankara 1942, s. 158-170; Binbaşıoğlu, Cavit: **Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi**, s. 91-100, 154-158; Halil Fikret: Pestalozzis Stellung zum Öffentlichen Schulwesen (bis zum Jahre 1809), zur Erlangung der Doktorwurde der hohen Philoshischen Fakultät der Universität Leipzig 1917; **Kültür**

17 Nisan 1940 tarih ve 3803 sayılı Köy Enstitüleri Teşkilâtı hakkında kanun çıkmadan önce sadece dört adet kurulan Köy Enstitüleri, bu kanunun çıkmasından sonra hızla yurdun her bölgesine dengeli bir şekilde yaygınlaştırılmıştır. Bütün Köy Enstitüleri ve kuruluş yılları aşağıda sıralanmıştır.

1. İzmir/Kızıtlıçullu Köy Enstitüsü (1937/1940)
2. Eskişehir/Çifteler Köy Enstitüsü (1937/1940)
3. Edirne/Keprtepe Köy Enstitüsü (1938/1940)
4. Kastamonu/Gölköy Köy Enstitüsü (1939/1940)
5. Antalya/Aksu Köy Enstitüsü (1940)
6. Isparta/Gönen Köy Enstitüsü (1940)
7. Adapazarı/Arifiye Köy Enstitüsü (1940)
8. Kayseri/Pazarören Köy Enstitüsü (1940)
9. Malatya/Akçadağ Köy Enstitüsü (1940)
10. Adana/Düziçi Köy Enstitüsü (1940)
11. Samsun/Ladik Köy Enstitüsü (1940)
12. Trabzon/Beşikdüzü Köy Enstitüsü (1940)
13. Balıkesir/Savaştepe Köy Enstitüsü (1940)
14. Kars/Cilavuz Köy Enstitüsü (1940)
15. Ankara/Hasanoğlan Köy Enstitüsü (1941)
16. Sivas/Pamukpınar Köy Enstitüsü (1942)
17. Konya/İvriz Köy Enstitüsü (1942)
18. Erzurum/Pulur Köy Enstitüsü (1943)
19. Diyarbakır/Dicle Köy Enstitüsü (1944)
20. Aydın/Ortaklar Köy Enstitüsü (1944)
21. Van/Erciş Köy Enstitüsü (1948).²¹

Bakanlığı Dergisi, Sayı: 20-21, Sonkânun 1937, s. 198-241; Kirby, Fay: **Türkiye’de Köy Enstitüleri**, s. 13-135; Akyüz, Yahya: **Türk Eğitim Tarihi**, s. 257-260; Aytaç, Kemal: **Çağdaş Eğitim Akımları**, s.17-111.

²¹ Sakaoğlu, Necdet: **Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi**, İletişim Yayınları, İstanbul 1993, s.92-93.

Başlangıçta hazır bir öğretim programı bulunmayan Köy Enstitülerinin programları Eğitim Kursları denemesinden ilham alınarak Kızılçullu Köy Öğretmen Okulu ve Çifteler Köy Öğretmen Okulu'nda geliştirilmiştir. Diğer Köy Enstitülerinin programlarına ise, Kızılçullu Köy Enstitüsü ile Çifteler Köy Enstitüsü ilham kaynağı olmuştur . Köy Enstitüleri için standart program 1943 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmıştır. Bu programda Kültür Dersleri, Ziraat Dersleri ve Uygulamaları, Teknik Dersler ve Uygulamaları olmak üzere üç grup ders yer almıştır. Öğretim programındaki derslerin %50'sini Kültür Dersleri, %25'ini Ziraat Dersleri ve Uygulamaları, %25'ini de Teknik Dersler ve Uygulamaları oluşturmaktaydı. 1947 yılına kadar uygulanan bu programda 1947 yılında radikal değişiklikler yapılmıştır. II. Dünya Savaşı sonrasında oluşan yeni siyasal ve sosyal şartların tesiriyle, Köy Enstitülerinin sosyalist sistemin geliştirdiği Üretim Okulu örnek alınarak kuruldukları iddia edilmeye başlanmıştır. Aslında Türkiye'de Köy Enstitülerinin; dikkatle incelenirse “İş Eğitimi Akımı”nın “Marksist Teori ile telif edilmesiyle ortaya çıkan ve 1917 yılından itibaren Sovyet Rusya'da ve 1945 yılından itibaren de Doğu Bloku ülkelerinde uygulanan “Üretim Okulu Modeli”, ilişkisinin olmadığı söylenebilir. Her şeyden önce, Marksizm köylü sınıf üzerine değil, işçi sınıfı üzerine oturur. Yine Sovyet Rusya'da geliştirilen Üretim Okulu tarımsal işi ve küçük el sanatlarını değil, endüstriyel işi ve fabrikasyon üretimini esas almıştır. Buna karşılık Köy Enstitüleri, cumhuriyetin başında nüfusunun %80'ini köylünün teşkil ettiği ve okuma yazma bilenlerin oranının ancak %10 civarında olduğu Türkiye'de, köy eğitimi problemini çözmek ve köyün top yekün kalkınmasını gerçekleştirmek amacıyla kurulmuştur. Köy Enstitüleri tarımsal işi ve köylerde geçerli olan küçük el sanatlarının öğretimini esas almıştır. Maalesef Türkiye'de bazı yazarlar, sadece “Üretim” faktörünü, bazı yazarlar da cumhuriyetin başında Sovyet Rusya'nın eğitim ve kültür hayatına dair yayınları gerekçe olarak göstererek Köy Enstitülerinin kurulmasında “Üretim Okulu Modeli”nin örnek alındığını iddia etmişlerdir. Bu yazarlardan birinci grup, Üretim Okulundaki “Üretim” ile Köy Enstitülerindeki “Üretim” arasındaki nitelik farkını ve iki kuruma hâkim olan ideolojik farkı dikkate almazken; ikinci grup da Sovyet Rusya'nın eğitim ve kültür hayatına dair yayınları ayrıntılı bir tahlile tâbi

tutmamıştır. Her şeyden önce o dönemde Sovyet Rusya’da tarımsal kalkınma değil, endüstriyel kalkınma ön plandadır. Sovyet Rusya’da köy ve şehir için ayrı okul kurma ve ayrı öğretmen yetiştirme sistemi mevcut değildir. Aslında Köy Enstitüleri ne Doğu Blokunda uygulanan “Üretim Okulu”nun ne de Batı Blokunda uygulanan “İş Okulu”nun kopyasıdır. Batıda gelişen çağdaş eğitim akımlarından mühlhem olmakla beraber, Türkiye’nin özel şartlarında Türk eğitimcileri tarafından geliştirilen ve uygulanan bir üçüncü modeldir. Bu modele bir isim vermek gerekirse en uygun isim, “Üretici İş Okulu” modelidir.²²

2.3.Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Amerika’ya Yönelme ve Tek Tip Öğretmen Yetiştirme Sistemine Geçiş

Bu dönemde de Atatürk dönemi gibi yabancı uzmanların daveti ile başlanmıştır. Demokrat Parti Hükûmeti, özellikle Köy Eğitimi, Köy Enstitüleri, Öğretmen Yetiştirme ve Halk Eğitimi alanlarında radikal değişiklikler yapmak istiyordu. Atatürk döneminde uzmanların çoğu Avrupa’dan davet edilirken, bu dönemde Amerika Birleşik Devletlerinden davet edilmiştir. Türk Hükûmeti, Amerikan Hükûmetinden kendi alanlarında uluslar arası üne sahip uzmanları istemiştir. Amerikan Hükûmeti köy eğitiminde Florida Üniversitesi köy eğitimi uzmanı Prof. Kate Wofford’u, öğretmen yetiştirmede Boston Üniversitesi psikoloğu William Kvaraceus’u, halk eğitiminde Boston Üniversitesi halk eğitimi uzmanı Prof. Watson Dickerman’ı göndermiştir. Bu uzmanlar, hem kendi

²² Soysal, Emin: **Köy Enstitülerinin Tarihçesi ve Kızılçullu Köy Enstitüsü**, s. 5-71; Soysal, Emin: **Kızılçullu Köy Enstitüsü Sistemi**, s. 3-85; Gedikoğlu, Şevket: **Köy Enstitüleri**, s. 11-216; Aytaç, Kemal: “Çağdaş Eğitim Akımları”, s. 81-130; **Kültür Bakanlığı Dergisi**, Sayı: 20-21, Sonkânun 1937, s. 198-241; Aytaç, Kemal: **Avrupa Eğitimi Tarihi**, s. 254-304; Aytaç, Kemal: **Politeknik Eğitim Reformları**, AÜ DTCF yayını, Ankara 1971, s. 6-12, 21-59; Reşat Şemsettin- İsmayıl Hakkı: **Almanya Maarifi**, Maarif Vekâleti yayını, Devlet Matbaası, İstanbul 1934; Yücel, Hasan- Âli: **Fransa’da Kültür İşleri**, s. 245-246; Hıfzı Veldet: **Sovyet Rusya’da Yüksek Tahsil ve İlim Hayatı Hakkında Rapor**, Maarif Vekâleti Arşivinde 18.03.1938 tarih ve 42014/12 sayıda kayıtlı yazı ekinde. Taşdemirci, Ersoy: **Hasan- Âli Yücel’in Türk Millî Eğitimine Hizmetleri**, “100. Doğum Yıldönümünde Hasan- Âli Yücel”, Atatürk Kültür Merkezi yayını, Ankara 1998, s. 34-74.

uzmanlık alanları ile ilgili kurumlarda araştırma ve incelemeler yaparak Türk Hükûmetine raporlar vermişler, hem de öğretmenlerin yerleştirilmesine ilişkin eğitim ve öğretim faaliyetlerine öğretim elemanı olarak katılmışlardır. Bu uzmanlardan Kate Wofford'un daveti üzerine 25 kişilik bir Türk öğretmen grubu, Amerika'da köy eğitim sistemini görmek ve Florida Üniversitesinde bazı seminer faaliyetlerine katılmak üzere 10 ay süren bir araştırma gezisine gönderildiler. Bu grup Amerika'da köy eğitimi ve öğretmen yetiştirme konularında inceleme ve araştırma yaptılar. Yurda döndüklerinde kendilerine Köy Enstitüsü müdürlüğü, Millî Eğitim müdürlüğü ve Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilâtında sorumlu dairelerin yöneticiliği ve bakanlık müfettişliği görevleri verilmiştir.²³ İlk gelen bu Amerikan uzmanların dışında Ford Vakfı Eğitim Müşaviri Philip H.Coombs, Louis Smith, F.Champion Ward'dan oluşan bir heyet de Türkiye'de öğretmen yetiştirme konusu üzerinde inceleme yaparak hazırladıkları raporu Millî Eğitim Bakanlığı'na vermişlerdir. Bunlar raporlarında Türk eğitiminin sistem özelliğinden mahrum olduğunu, öğretmen yetiştirme kurumlarına bir dağınıklığın hâkim olduğunu ileri sürerek, kurumlar arası işbirliği ve koordinasyonu sağlayacak bir Millî Eğitim Komisyonu'nun kurulmasını tavsiye etmişlerdir. Ford Vakfı uzmanlarından sonra Türkiye'de Öğretmen yetiştirme meselesi üzerinde inceleme yapan diğer bir yabancı uzman Amerikan Oregon Öğretmen Koleji Rektörü Ord. Prof Dr. Roben J.Maaske'dir. Maaske, şehir ilkokullarına öğretmen yetiştiren İlköğretmen Okulları ile köy okullarına öğretmen yetiştiren Köy Enstitüleri'nin öğretim programlarının birleştirilmesini ve öğretim sürelerinin uzatılmasını tavsiye etmiştir. Konu, 5-14 Şubat 1953 tarihleri arasında toplanan Beşinci Millî Eğitim Şurasında görüşülerek İlköğretmen Okulları ile Köy Enstitüleri, "İlköğretmen Okulları" adı altında birleştirilmiş ve öğrenim süresi de beş yıldan altı yıla

²³ Taşdemirci, Ersoy: **Cumhuriyet Dönemi Türk Millî Eğitim Politikasının Ana Devrelerinin Üzerine Tahlilî ve Mukayeseli Bir Araştırma**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yayınlanmamış doktora tezi, Temmuz 1984, s. 538-562; Wofford, V. Kate: **Türkiye Köy İlkokulları Hakkında Rapor**, Millî Eğitim Bakanlığı yayını, Ankara 1952; Dickerman, Watson: **Türkiye'de Halk Eğitimi Hakkında Rapor**, Millî Eğitim Bakanlığı yayını, Ankara 1956.

çkarılmıştır. 1954 yılında çıkarılan bir kanunla da Köy Enstitüleri ile İlköğretmen Okulları tamamen birleştirildiler. Bu birleştirmede sadece Amerika'dan gelen uzmanların tesirleri değil, II. Dünya savaşından sonra Avrupa'da öğrencilere sosyal ve ekonomik kökenlerine göre muamele yapan okul kuruluş sistemlerinin çöküşü ve eğitimde demokratlaşma hareketlerinin de etkileri vardır. Ayrıca Türk Hükümeti de köy ve şehir arasındaki farklılıkların aşırı ölçüde ön plâna çıkarılmasının, toplumsal yapıyı tahrip etmesinden endişe etmekteydi.²⁴

Amerika'ya yönelik, pedagojik formasyon programlarında da değişikliğe yol açmıştır. Avrupa kaynaklı pedagojik formasyon programında: Pedagoji, Pedagoji Tarihi, Psikoloji, Sosyoloji, Öğretim Metodu ve Uygulama dersleri yer almaktaydı. Amerika'ya yönelme ile birlikte pedagojik formasyon programından Pedagoji Tarihi ve Sosyoloji dersleri kaldırılmış, olanların yerine Amerika'da yeni gelişmekte olan Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitimde Teşkilât ve İdare dersleri konulmuştur. Öğretmenlik mesleğine ilişkin batı kaynaklı çeviri kitaplarda da pedagojik formasyon programında yapılan değişikliklere paralel değişiklikler olmuştur. Bilindiği gibi özellikle 1920'li ve 1930'lu yıllarda köy eğitimi ve köy öğretmeni ile ilgili kitaplar yayınlanmış, başta İş Okulu akımı olmak üzere çağdaş eğitim akımlarına mensup pedagoğların kitapları ve çağdaş eğitim akımlarını tanıtan kitaplar Türkçe'ye çevrilerek yayınlanmıştır. 1940'lı yıllarda bu tür yayınlar azalarak devam etmekle beraber, batı klâsiklerinin Türkçe'ye çevrilerek yayınlandıkları görülmektedir. 1950'li yıllardan itibaren ise "Öğretmen Meslek Kitapları" serisi adı altında Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitimde Teşkilât ve İdare, Genel Psikoloji, Genel Pedagoji, Çocuk ve Gençlik Psikolojisi, Özel Öğretim Yöntemleri, Genel Öğretim Yöntemleri... gibi alanlara ilişkin kitaplar telif ve tercüme edilerek yayınlanmaya başlanmıştır.²⁵

²⁴ Coombs, H.Philip- Smith, Louis- Ward, F. Champion: **Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Hakkında Rapor**, Millî Eğitim Bakanlığı yayını, Ankara 1957, s. 3-13; Maaske, J. Roben: **Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Hakkında Rapor**, Millî Eğitim Bakanlığı yayını, Ankara 1955, s. 44-62; Hesapçıoğlu, Muhsin: **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, İstanbul 1988, s. 252-256.

²⁵ Binbaşoğlu, Cavit: **Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi**, s. 310-342; Tuncer, Ferit Ragıp: **Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları Kataloğu**, Millî Eğitim Bakanlığı yayını, İstanbul 1977, s. 79-122, 320-331.

2.4. Öğretmen Yetiştirmede Yeni Model Arayışları

1950'li yıllarda Demokrat Parti Hükümeti'nin öğretmen yetiştirme sistemi, bazı küçük değişikliklerle birlikte 1974 yılına kadar devam etmiştir. II. Dünya Savaşında Avrupa'da okul kuruluş sistemlerini demokratlaştırmaya yönelik reform hareketleri ve Türkiye'de yeni gelişmelerin tesiriyle çıkan 1973 tarih ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu; Türkiye'de zorunlu öğretimin süresinin 8 yıla çıkarılması yolunu açmış, her tür ve derecede okul öğretmenlerinin en az yüksek okul mezunu olma şartını, getirmiş, bütün orta dereceli genel, meslekî ve teknik okulları "Lise" adı altında toplamış ve hepsine de Üniversiteye giriş yolunu açmıştır. 1974 yılında İlköğretmen Okulları da "Öğretmen Lisesi" adını almış, modern fen ve matematik programlarını uygulayan genel lise hâlini almış ve öğretmenlik formasyonu programı derslerinin bir kısmı kaldırılarak yerlerine felsefe grubu dersler konulmuştur. İlkokullara öğretmen yetiştirmek için de altı yıllık orta öğretimin üzerine iki yıl öğrenim süreli Eğitim Enstitüleri açılmıştır. 1739 sayılı kanunla ilköğretimin ikinci kademesi hâline gelen orta okullara öğretmen yetiştirmek için 1946 yılından itibaren açılmaya başlanan üç yıllık Eğitim Enstitülerinin sayısı artmıştır. Gerek iki yıllık gerekse üç yıllık Eğitim Enstitülerinde öğretmenlik formasyonu programı olarak 1953 yılında Amerikan kaynaklı olarak geliştirilen program uygulanmaya devam edilmiştir.²⁶

Türkiye 'de öğretmen yetiştirme sisteminde radikal denilebilecek ölçüde değişiklikler, 1981 tarih ve 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ile yapılmıştır. Bilindiği gibi bu kanun, Türkiye'de üniversite sistemini Kıta Avrupası Üniversite modelinden ayırarak Anglo-Sakson Üniversitesi modeline göre kurmuştur. Bu kanunla bütün yüksek öğretim kurumları Üniversite çatısı altında toplanmıştır. Bu çerçevede, o zamana kadar Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan öğretmen yetiştirme kurumları Üniversiteye bağlanmıştır. Eğitim Enstitüsü adını taşıyan bütün öğretmen yetiştirme kurumları, Eğitim Fakültesi adını almıştır. Öğretmenlik formasyon programı olarak da, Eğitim Enstitülerinden alınan program bazı küçük değişikliklerle

²⁶ Binbaşıoğlu, Cavit: *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi*, s. 342-358; Tuncer, Ferit Ragıp: *Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları Kataloğu*, s. 122-216.

uygulanmaya devam edilmiştir. Yüksek Öğretim Kurulu ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında öğretmen yetiştirme konusunda yeterli işbirliği ve koordinasyonun kurulamaması, son yıllarda özellikle ilköğretim kurumlarında sınıf öğretmeni sıkıntısını yaratmış, 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu ilköğretimin uygulamaya konulması, sınıf öğretmeni sıkıntısını had safhaya çıkarmıştır. Ayrıca Fen-Edebiyat Fakülteleri ile Eğitim Fakültelerinin aynı bölümleri bulunmasına ve aynı tür eğitim-öğretim yapmalarına rağmen, öğretmen atamalarında Millî Eğitim Bakanlığı'nın Eğitim Fakültesi mezunlarına öncelik vermesi, Millî Eğitim Bakanlığı ile Yüksek Öğretim Kurulu arasında gerginliklere ve kamuoyunda tartışmalara yol açmıştır. Nihayet özellikle sınıf öğretmeni ihtiyacını karşılamak, branş öğretmenlerinin niteliğini yükseltmek ve Fen-Edebiyat Fakültesi ile Eğitim Fakültesi ikilemini çözmek için, 1996 yılından itibaren Yüksek Öğretim Kurulu ile Millî Eğitim Bakanlığı yoğun bir ortak çalışma başlatmıştır. Bu ortak çalışmalar neticesinde; Eğitim Fakültelerinin ilköğretim kurumlarına branş ve sınıf öğretmeni yetiştirmeye; Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat Fakültelerinin ise lise ve dengi okulların genel bilgi ve kültür derslerine branş öğretmeni yetiştirmeye yönlendirildikleri anlaşılmaktadır.²⁷

Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, İngiltere ve Fransa... gibi gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerinde yapılan son düzenlemeler ile öğretmen yetiştirme sisteminde yapılan yeni düzenlemeler mukayese edildiklerinde, Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminde yapılan son düzenlemelerin çağdaş eğilimler taşıdıkları görülür. Her şeyden önce 1970'li, 1980'li ve 1990'lı yıllar Batıda eğitimde kaliteden ziyade, kaliteye, dolayısıyla öğretmen yetiştirmede de kaliteye daha çok önem verilen yıllar olmuştur. Bu kaliteyi arttırmaya yönelik tedbirler çerçevesinde olmak üzere, Batıda da öğretmen yetiştirme kurumları üniversite çatısı altında toplanmıştır. Yine öğrenciler, öğretmen yetiştirme kurumlarına girerken sıkı bir seçme ve elemeye tâbi tutuldukları gibi; öğretmen adayları göreve atanırlarken de sıkı bir seçme ve elemeye tâbi tutulmaktadırlar. Öğretmen yetiştirme programları, kaliteli bir lisans eğitimi üzerine

²⁷ Akyüz, Yahya: **Türk Eğitim Tarihi**, s. 316-322; Hesapçıoğlu, Muhsin: **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, s. 257-258; Binbaşoğlu, Cavit: **Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi**, s. 425-464.

oturtulmuş yüksek seviyeli bir teorik ve uygulamalı meslekî formasyon eğitimi ile tamamlanmaktadır. Ayrıca öğretmen adayları, tatminkâr burs ve kredilerle de desteklenmektedir.²⁸

Türkiye’de YÖK bünyesinde toplanan öğretmen yetiştiren kurumların, bu yerinde karardan sonraki durumun değerlendirilmesi yönünde, “Neye ihtiyacımız var?”; “Hangi nitelikli öğretmeni nerede ve nasıl yetiştiriyoruz?”; “İhtiyacını duyduğumuz öğretmeni yetiştirip, atamasını yapabiliyor muyuz?”; “Özellikle ilköğretim okulları için yaptığımız atamaların değerlendirilmelerini gerçekleştiriyor muyuz?”; “Hizmet içi eğitim faaliyetini sonuç alıcı ve sonuçları ölçülebilir bir anlayışla genişletebilir miyiz?” sorularına cevap arayan, her beş yılda bir “Öğretmenimiz ve Eğitimimiz” konulu ulusal sorun toplantısı yapılması gereğine inanıyorum.

Sonuç olarak; Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminde yapılan düzenlemelerin, Batıda öğretmen yetiştirme sistemlerinde yapılan düzenlemelerle paralellik gösterdikleri söylenebilir.

²⁸ Günçer, Barbaros: Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi, “**Çağdaş Eğitim**” Dergisi, Yıl: 23, Sayı: 241, Mart 1998, s. 19-21; Öz, Feyzi: Öğretmen Yetiştirmede Karşılaşılan Güçlükler, “**Çağdaş Eğitim**” Dergisi, Yıl: 23, Sayı: 241, Mart 1998, s. 41-44; Ataman, Ayşegül: Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılmaları, “**Eğitim Yönetimi**” Dergisi, Yıl: 4, Sayı: 15, Yaz 1998, s. 263-270; Kırbıyık, Halil: Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması Üzerine, “**Eğitim Yönetimi**” Dergisi, Yıl: 4, Sayı: 15, Yaz 1998, s. 271-273; Aydın, Ayhan: Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması ve Öğretmen Yetiştirilmesi Sorunu, “**Eğitim Yönetimi**” Dergisi, Yıl: 4, Sayı: 15, Yaz 1998, s. 275-286; YÖK: **Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi**, Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı yayını, Ankara 1998, s. 14-62; YÖK: **Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları**, Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı yayını, Ankara 1998, s. 3-170.

