

EĞİTİM VE SİYASAL DEĞİŞME: TÜRK DEVRİMİ'NİN EĞİTİME YÜKLEDİĞİ ANLAM

Educational and Political Change: The Meaning Given by Turkish Revolution to Education

*Atakan Hatipoğlu**

Öz

Türk Devrimi'nin önderleri, yeni rejimin üstesinden gelmesi gereken büyük çaplı sosyo-politik değişimler için gereken en büyük dayanağın eğitim olduğunu düşünmekteydiler. Bu düşünceleri üç kaynaktan beslenmekteydi. Birincisi Türk Devrimi'nin düşünsel arka planını oluşturan akılcılıktı. İkincisi modernleşme için gereken endüstrileşme başta olmak üzere toplumsal değişme faktörlerinin eksikliğiydi. Üçüncüsü, Kemalistlerin Osmanlı eğitim reformlarının yarattığı insan kaynağının bir parçası olmalarıydı. Bu üç faktör, siyasal ve toplumsal değişimde eğitime gerçekte oynayabileceğinden daha büyük bir rolün atfedilmesine neden olmuştu.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Türk devrimi, Siyasal değişme, Aydınlanma, Modernleşme

Abstract

The leaders of the Turkish Revolution had been thinking education was the largest pillar for the new regime to overcome the major socio-political changes. Their thoughts were fed from three sources. The first one was rationality that constituted the intellectual background of the Turkish Revolution. The second is the lack of some social change factors especially industrialization necessary for modernization. The third was the fact that the Kemalists were a part of the human resources created by the Ottoman educational reforms. These three factors, attributed education to a larger role than it might actually play in political and social change.

Keywords: Education, Turkish revolution, Political change, Enlightenment, Modernization

* Yrd. Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü. atakanhatipoglu@gmail.com

Eğitimin siyasal işlevleri olduğu ve siyaset kurumu üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Ancak özellikle Aydınlanmacı rasyonalizmin etkisindeki siyasal akımların, eğitimin siyasal değişmeye ilişkin etkinliğini adeta tek yönlü bir belirleyicilik ilişkisi olarak düşünme eğilimi taşıdıkları söylenebilir. Buna göre bireyi değiştirerek toplumu değiştirmek mümkündür. Türk Devrimi'nin önderleri, Aydınlanmacı geleneğin mirasını sürdürdüler. Kemalistler, insanın ve toplumun değiştirilebilir olduğunu ve bunun başta gelen yolunun eğitim olduğunu düşünmekteydiler. Yeni toplumu inşa edebilmek için değişmeyi sağlayacak tüm faktörler arasında öncelikle eğitim yoluyla insan kaynağını dönüştürmenin gerektiğine inandılar. Eğitim alanında yapılan köklü değişikliklerin yanısıra, onun sonuçlarına bağlanan büyük umutların kaynağı da bu inanç olmuştu.

Eğitim, Toplumsal Süreklilik ve Değişme

Temel toplumsal kurumlardan biri olan eğitim, toplumsal sürekliliğin sağlanması için koşullarını yaratır. Bu nedenle eğitimin tarihinin toplumun tarihi ile koşut olduğu söylenebilir. Durkheim, eğitimi “yaşlıca kuşağın toplumsal hayat için henüz yetersiz bulunan kuşak üzerinde uyguladığı eylem” olarak tanımlanmaktadır (Bottomore; 1984: 278). Günümüzde eğitimi tanımlama çabalarında iki ana başlık göze çarpmaktadır. Birincisi eğitimin içeriği ile ilgili tanımları içermektedir. Buna göre eğitim; yeni kuşakların toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gereken bilgi ve beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etmek etkinliğidir. İkincisi eğitime süreç olarak bakan tanımları içermektedir. Buna göre ise eğitim; önceden saptanmış amaçlara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesidir (Sağ, 1991: 4).

Genel olarak eğitimin içerik tanımının modern toplum değerlerini esas alan bugüne ait bir tanım olduğu buna karşılık süreç tanımının ise eğitim olgusunun ne olduğunu tanımladığı söylenebilir. Toplam olarak bakıldığında, eğitim süreci toplumun genç üyelerinin var olan kültüre yetişkin üyelerce bilinçli, amaçlı ve düzenli biçimde hazırlanması süreci (Ozankaya, 1995: 47) olarak tanımlandığında sistemli bir etki sürecini işaret etmektedir. Tanımların gösterdiği üzere eğitim, birey yaşamının her anını kapsayan bir süreçtir. Çünkü mevcut toplumsal değerler, bilgi ve yeteneklerin içselleştirilmesi veya bireyin her an yaşamın getirdiği sorunlar karşısında sosyalleşme sürecini yaşamak zorunda oluşu tüm yaşamı kapsamaktadır. Dolayısıyla eğitimin toplumsal bir zorunluluk olması onun kurumsal bir içeriğe sahip olmasını zorunlu kılar denilebilir.

Kurumsal eğitimin tarihinin oldukça eskilere dayandığı söylenebilir. Sosyalleştirme faaliyetlerinin resmi bir kimliğe bürünmesi, kamusal bir görünüm kazanması uygarlığın doğuşu ile başlamaktadır. Bu aynı zamanda okul sisteminin köklerini işaret etmektedir. Eski Mısır, Babil, Suriye, İran, Hindistan ve Çin'in, İbranilerin, Yunan ve Romalıların da kendine özgü okulları vardır (Lundberg vd., 1970: 163). Fakat bu okulların çoğunlukta devletin yönetici ihtiyacını karşılamaya yönelik seçkin bir kitleyi eğiten saray okulları olduğu bilinmektedir. Her toplum kendi koşullarının gerektirdiği biçim ve içerikte eğitim yapar. Bir başka deyişle eğitim ve öğretimin temelini ekonomik, teknik, siyasal ve kültürel koşullar belirler. (Ergun,1995: 24). Bu nedenle eğitimin biçim ve içeriği hem tarihsel süreç içinde değişmiştir hem de toplumdan topluma değişkenlik gösterir. Toplumların eğitim kurumu ile kurduğu ilişki, eğitime duydukları ihtiyaç ile bağlantılıdır. Eğitimden beklenenler büyüdükçe eğitim kurumuna ve onun alt kurumlarına verilen değer artar. Modern toplumda ekonomik ve sosyal yaşamda eğitim görmeksizin icra edilebilecek meslek neredeyse kalmamıştır. Bilim ve teknolojinin gelişmesi sürekli yeni mesleklerin doğmasına neden olmaktadır. Uluslararası rekabet, her ülkede eğitilmiş insan kaynağının yaratıcı yeteneklerini geliştirme ihtiyacını dayatmaktadır. Bu koşullarda eğitim, insan ilişkilerinde kendisine yönelik yüksek beklentilere uygun bir merkezi konum kazanmıştır.

Modern devletler eğitim politikaları yoluyla ihtiyaç duydukları yurttaşlık kültürüne sahip, medeni haklarını kullanma bilinci, özgür düşünce ve temel siyasal bilgilerle donanmış bireyleri yetiştirmekte eğitim kurumundan yararlanırlar. Siyasal düzene bağlı bireylerin yetiştirilmesi ve siyasal önderlerin yetiştirilmesi eğitim kurumunun modern siyasal işlevleri arasındadır (Kemerlioğlu vd.,1996: 84). Toplumsal uyum sağlamanın siyasal boyutu, siyasal sosyalleşme olarak tanımlanmaktadır. Eğitim siyasal sosyalleşmenin önemli araçlarından biridir. Genç kuşakları sosyalleştirmenin siyasal amacı, onların kabul edilmiş siyasal rejim ve ideolojilere uyumlu hale getirilmelerinin sağlanmasıdır. "Toplumsal örgütlenme ya da toplumsal düzenleme ilkelerinin izlenmesi ve gerçekleştirilmesi için, eğitim ve öğretim araç olma özelliğini hep taşımıştır ve taşımaktadır" (Ergun, 1995: 23). Demokratik ve katılımcı siyasal sistemlere sahip modern toplumlarda siyasal sosyalleşme, bireyin siyasal açıdan bir kişilik kazanma sürecidir. Siyasal açıdan sosyalleşen modern birey, siyasallaşmış ve yurttaşlaşmış hale gelir. Siyasallaşma ile yurttaşlık arasında da bir ilişki vardır. Çünkü yurttaş, modern devletin bir üyesi olarak, feodal ümmet bağlarının çözülmesi, cemaat ilişkilerinin yerini özgür bireysel ilişkilerin alması süreçleri ile bağlantılı olarak ortaya çıkabilir. Yurttaşlığın siyasallaşma ile bağlantısı, yurttaşlığın sivil, sosyal ve siyasal olmak üzere üç boyutunun varlığı

ile ilgilidir. Siyasal boyut, siyasal iktidarın kullanılmasına katılma hakkını içerir. Parlamento ve yerel yönetim meclisleri, yurttaşlığın siyasal boyutunu sembolize eden kurumlardır (Sarıbay, 1994: 106). Siyasallaşan birey, yurttaşlık kavramı doğrultusunda haklarını ve siyasal hareket sınırlarını giderek daha fazla kullanan bireydir. Dolayısıyla siyasallaşma süreci, bireylerin yurttaşlaşma süreci olarak da görülebilir. Siyasal katılımdan uzaklaştırılan bir toplumun, yurttaşlık süreçlerinden de uzaklaştırılmış olacağı söylenebilir. Günümüzde modern siyasal sistemlerin ihtiyaç duyduğu söz konusu yurttaşlaşmış insan kaynağını yetiştirme işlevini okullar üstlenmiş durumdadır.

Okul sisteminin yaygınlaşması Sanayi Devrimi sonrasında, temel olarak ekonomik ihtiyaçlardan kaynaklanmıştı. Yeni üretim biçiminin nitelikli işgücüne duyduğu ihtiyaç ve burjuva toplum düzeninin gereksindiği yeni sosyalleşme alanları eğitimi ve okul sistemini yaygınlaştırmış ve içeriğini değiştirmiştir. Toplumsal yaşamın karmaşıklaşması, işbölümü ve uzmanlaşmanın artmasıyla eğitim süreci formel bir nitelik almıştır. Böylece eğitim örgütlenmiş ve yaygın bir kurumsallık kazanmıştır. Modern toplumun ortaya çıkış süreci, toplumsal değişimin getirdiği ihtiyaçların, eğitimin gerek biçimi gerekse içeriği üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle toplumsal değişme, kurumsal eğitimin biçimi ve içeriğini dönüştürmektedir.

Maddi hayatın en yalın gerçeği değişme olgusudur. İnsanın kendisi de dâhil olmak üzere çevredeki her şey her an değişmektedir. Değişme, bir halden bir başka hale geçme olayıdır, farklılaşmayı ifade eder. Fakat değişme, ilerleme, mükemmelleşme ile aynı anlama gelmez. İlerleme değişimin içeriğine değil, yönüne ilişkin bir kavramdır. Öte yandan değişme her zaman gelişme ile aynı anlama da gelmeyebilir. Gelişme, değişimin niteliğini belirtmekte kullanılır. Öyleyse değişme bir farklılaşmadır, değişimin yönü ve niteliği aynı kavramlarla ifade edilmektedir denilebilir.

Siyasal değişme, toplumsal değişimin bir boyutudur. Toplumu değiştiren faktörler, siyasal değişmeye yol açarlar. Siyasal değişmelerin toplumsal değişme üzerindeki etkisi ise sınırlı kalabilir. Toplumsal değişme, toplumda yaşayan bireylerin değişmesinden farklı olarak, toplumun kültürünün, yapısının ve toplumsal davranışların farklılaşmasıdır (Özkalp, 1992: 185). Kültürel yapıların, toplumsal kurumların çeşitli faktörlerin (ekonomik, siyasi, teknik, bilimsel vs.) etkisiyle uğradıkları ve tedrici olarak bütün toplumu etkileyen farklılaşma süreci toplumsal değişmeyi meydana getirir. Toplumsal değişme, toplumsal yapıyı oluşturan unsurların değişmesi iken, siyasal değişme siyaset kurumunun kendi içindeki unsurların değişmesidir.

Bir toplumsal değişmenin hızı ve şiddeti, toplumsal ihtiyaçlar tarafından belirlenir. Herhangi bir değişme öğesi, toplumun genel çoğunluğunca ihtiyaç olarak hissedilmiyorsa köklü bir değişmenin başlaması çok zor olacaktır. Genel olarak toplumlar, her türlü değişmeye belli ölçüde direnç gösterirler demek mümkündür. Gelenek, görenek ve alışkanlıklar ve daha etkin bir öğe olarak din, toplumsal değişmeye, yeniliklere karşı şiddetli bir direnç gösterme eğilimindedirler. Çünkü değişme, toplumsal yapının unsurları arasında geçici bir dengesizlik durumudur ve toplumsal ihtiyaçlara bağlı olarak toplumun maddi ve manevi yapısında farklılaşmaya neden olur.

Modernleşme ile birlikte toplumsal değişmenin hem hızının arttığı, hem de etkilerinin yaygınlaştığı gözlenmektedir. Teknolojik gelişmeler ve iletişimin etkin bir yaygınlık kazanması sayesinde, belirli bir toplumsal yapının değişmesinin yüzyıllar aldığı dönemlerden bugün gelinen nokta, bireylerin değişimin hızı karşısında uyum sorunları yaşadıkları bir dönemin ortaya çıkması ile somutlaşmaktadır. Yaşanan maddi süreçler, günümüzde toplumsal değişmenin kaçınılmaz, doğal, sürekli ve gerekli olduğu yönünde dünya görüşleri alanına yansımaktadır. Bu nedenle 19. yy.'dan itibaren insanlığın yaşadığı büyük dönüşümü açıklamaya dönük kuramsal çabalar, gerek 19. yy.'ın ilerlemeci-evrimci değişme kuramları, gerekse 20. yy.'ın çatışmacı kuramlarının, sosyo-politik değişmenin tek nedene dayalı olarak anlaşılamayacağını vurguladıkları görülür. Çok nedenli değişme anlayışına göre, bir veya birkaç etkende gözlenen farklılaşma ve başkalaşmalar, sayısız toplumsal ilişkilerin ördüğü bütün içerisinde ve diyalektik bir zorunluluk sonucu, bağlı ve karşılıklı olduğu diğer toplumsal etkenleri de değişmeye zorlar ve yarattığı bu etkilerden kendilerinin de bir daha etkilenmesi sonucunu doğururlar (Sağ, 1991: 10).

Eğitimin Siyasal Değişmeye Etkisi

Eğitim ile toplumsal değişme arasındaki ilişkiye dair kuramsal tartışmalarda dört temel görüş bulunmaktadır. Birinci yaklaşım eğitimi toplumsal değişmeyi sağlayıcı en önemli kurumlardan biri olarak gören yeniden oluşumcu ve modernist kuramları kapsamaktadır. İkinci yaklaşım, eğitimin egemen sınıfların düzeni yeniden üretmek amacıyla kullandıkları bir araç olduğunu savunan çatışmacı kuramlarla savunulur. Buna göre eğitim sosyo-politik değişmede etkisiz bir unsurdur. Neo-Marksistlerin savunduğu üçüncü yaklaşıma göre eğitim kurumları egemen kültürü yeniden üretseler bile toplumsal değişmeye yol açabilecek bir görelî özerkliğe de sahiptirler. Son yaklaşım John Dewey tarafından savunulmuştur ve eğitimin değişmeye yol açabileceğini fakat yaratacağı etkinin diğer sosyo-ekonomik ve siyasal kurumlardaki değişmenin de

aynı yönde hareket ediyor olmasına bağlı olduğunu savunur (Eskicumalı, 2003: 16).

Eğitimin, modern toplumda okul sistemi doğrultusunda gözlenen yaygınlaşması, onun açık ve gizli işlevlerini de oldukça ayrıntılı hale getirmiştir. Günümüzde eğitimin siyasal değişmeye yönelik açık işlevleri arasında, toplumun genç kuşaklarına kùltürün aktarılması, demokratik katılımı teşvik etme, bireylerin rasyonel ve bağımsız düşünme yeteneğini geliştirme, yenilikçi bireyler yetiştirme ve topluma yararlı, iyi yurttaşlar yetiştirme başta gelmektedir. Eğitimin siyasal değişmeyle bağlantılı gizli işlevleri arasında ise, siyasal ve toplumsal bütünlüşmeyi sağlama ile toplumsal denetimi kurup sürdürmeye katkıda bulunma dikkati çekmektedir (Kemerlioğlu vd.,1996: 8-13).

Modern toplumlarda kapitalist sisteme egemen olan rasyonel değerler eğitim kurumu içinde yeniden üretilmektedir. Dolayısıyla modern toplumda eğitimin siyasal açıdan iki farklı boyutu belirli hale gelmiştir. Eğitimin *siyasal işlevlerinin birinci boyutu*, geleneksel değerlerin aktarımı yoluyla, statükoyu koruyan muhafazakâr yönüdür. Bu açıdan eğitim bir toplumsal kontrol aracıdır. Sosyal sürekliliğin sağlanması için değerlendirilen önemli kurumların içinde eğitimin özgün bir yeri olduğu söylenebilir. Fakat sosyal sürekliliğin hangi değerlerin aktarımı yoluyla süreceğine, yani eğitimin içeriğine karar verenler toplumsal kontrolün de sahipleri olmak durumundadırlar.

Kurumsal eğitim, amaçsız bir faaliyet değildir. Tarih boyunca bütün devletler, eğitim kurumlarını devletin ve devleti yöneten kişi ya da grupların iktidarlarını sürdürmeleri amacına uygun olarak değerlendirmişlerdir. Ancak eğitim aynı zamanda birbirleriyle çatışan siyasal güçlerin kendi amaçlarına uygun bir şekilde kullanmak için aralarında sürdürdükleri rekabetin bir nesnesidir. Toplumdaki siyasal güç dengesinin değişmesinin bir sonucu olarak, eğitim sistemi bazen toplumu siyasal değişmeye zorlayacak kimselerin yetiştiği bir zemin haline dönüşür. Osmanlı devletinin modern eğitim veren kurumlarından yetişen insan kaynağının daha sonraları siyasal sistemin değiştirilmesine önderlik etmesi ya da batılı ÷lkelerin sömürgesi olan ÷lkelerde bağımsızlık hareketlerini modern batılı kurumlarda eğitim görmüş kimselerin başlatması bu olgunun örnekleridir. Bu açıdan eğitimin değişme açısından birbiriyle çelişen iki fonksiyonu aynı anda üstlendiği söylenebilir. Eğitimi toplumsal değişmeyi sağlayıcı en önemli kurumlardan biri olarak gören yeniden oluşumcu ve modernist kuramlar kadar, eğitimi egemen sınıfın iktidarını yeniden üretmek yoluyla korumasına yarayan bir kurum olarak niteleyen çatışmacı

kuramlar da olgunun bir yönünü abartarak diğer yönünü küçümseme eğilimi taşımaktadırlar.

Eğitimin *siyasal işlevlerinin ikinci boyutu*, değişime katkısı içerir. Modern toplumda eğitim, bireylere rasyonel düşünmeyi, bilimsel yöntemi, eleştirel değerlendirme yeteneğini ve değişimin kaçınılmazlığı bilgisini aktararak, toplumsal değişme ihtiyacına olumlu cevap veren bireyler yetiştirebilir. Geniş anlamda alındığında, ilk ve ortaokulların toplumsal mirasın değer ve hünerlerinin iletilmesiyle ilgilendikleri söylenebilir. Bilimsel araştırma faaliyetleriyle fakülte ve fakülte sonrası uzmanlık okulları ise muhtemelen büyük ölçüde yenilikler. Buluşlar ve icatlar peşinde koşarlar (Lundberg vd.,1970: 165). Şüphesiz ki, eğitim düzeyinin yükselmesiyle değişime ilişkin tavrın olumlu hale geleceği iddiası pek çok değişken tarafından sınırlandırılmıştır. Ama en genel anlamda eğitim düzeyi ile değişime açık olma ilişkisinin varlığından bahsetmek mümkündür.

Eğitimin siyasal mücadelenin nesnesi olması, siyasal güçlerin uzlaşma noktalarının yetersizliği ve/veya toplumdaki güçlerinin dengeli olması durumunda ağır tahribatlara yol açabilir. Osmanlı toplum yapısının 19. yüzyıl ortalarından 20. yüzyıl başlarına kadar manzarası bunun klasik örneğini gösterir. Müslüman Türk toplumu içinde bir tarafta medrese eğitimliler, diğer tarafta geleneksel toplumun usta-çırak ilişkisi içinde temel eğitimlerini almış olanlar ve bir diğer tarafta batı tipi modern okullardan mezun olmuş olanlar arasında ortak noktaların az, çelişmelerin fazla olması sonucu ortaya adeta iki ayrı toplum çıkmıştı. Farklı dünya görüşleri doğrultusunda farklı toplumsal amaçlara ulaşmak için yetiştirilmiş kuşakların kendi aralarında şiddetli çatışmalara girmesine kadar gidecek bir kültürel yarılma yaşanmıştı.

Eğitimin siyasal değişmeye katkısı, toplumsal yapının ihtiyaçlarından bağımsız görülmemelidir. Örneğin sanayileşmeyle birlikte gelen piyasa için üretim, artan işbölümü, nitelikli işgücü ihtiyacı, uzmanlık bilgisine duyulan ihtiyaç ve rasyonel tüketiciye olan talep, hem toplumsal değişime hem bağlı olarak ortaya çıkan sonuçlar olmuş, hem de yeni değişimleri hızlandırmışlardır. Böylece modern toplumda değişmeye direnmenin yerini değişmeyi kontrol edebilme- yönlendirebilme talebi almaya başlamıştır Bu talebi karşılayacak en önemli araçlardan biri eğitim olarak görülmektedir.

Sonuç olarak eğitim ve siyasal değişme arasındaki ilişki tek yönlü değil, karşılıklı bir etkileşim görünümündedir. Belirli koşulların ürünü olarak ortaya çıkan değişme, yeni değerler ve ihtiyaçlar yaratmakta, bu değerleri genç

kuşaklara benimsetmek, topluma yaymak ve ihtiyacı karşılamak görevini eğitim üstlenmektedir. Buna karşılık eğitim kurumu da belirli bir düzeyden sonra bireyleri toplumu değiştirme ya da ihtiyaçlara uygun değişmeleri talep etme kapasitesiyle donatmaktadır. Bu durumda eğitimin tüm diğer faktörler sabit olduğu halde kendi başına değişmeyi başlatabilecek güçte olmadığını, ancak başlamış bir değişmeyi yayan, hızlandıran ve güçlendiren (Sağ, 1991: 15) bir öğe olduğunu belirtmek mümkündür. Modern toplumlarda eğitimden beklenen işlevlerin en önemlilerinden biri toplumsal bütünleşmeye katkı yapmasıdır. Eğitimin bir taraftan toplumsal uyum ve barışın sağlanmasına hizmet ederken diğer taraftan gelişme ve ilerlemeyi sağlayacak yaratıcı ve üretken insan kaynağını ortaya çıkartabilmesi için ulusal, demokratik ve laik nitelikler taşımasına bağlıdır (Ozankaya, 1991: 408). Bu durum eğitimin toplumsal değişme açısından iki yönlü bir karakter taşımasını beraberinde getirir. Eğitim bir taraftan toplumsal istikrarı sağlarken diğer taraftan akılcı düşünüş biçimlerini bireylere aktararak toplumsal değişmenin önünü açar. Dolayısıyla eğitim kurumu, hem tutucu hem değiştirici işlevleri barındırır diyebiliriz.

Türk Devrimi'nde Eğitime Verilen Önemin Üç Kaynağı

Türk Devrimi, hiç şüphesiz büyük bir siyasal değişme olayıdır. Devrimin amaçlarında başarıya ulaşması, aynı amaçlara yönelmiş ekonomik, toplumsal, siyasal ve kültürel uygulamaları içeren bir programın hayata geçirilmesini gerektirmekteydi. Buna karşılık devrimin önderleri, diğer etmenleri ihmal etmemekle birlikte, amaçlarına eğitim kurumundaki değişiklikler yoluyla ulaşabilecekleri düşüncesine belirleyici bir öncelik tanımış görünmekteydiler. Bir başka deyişle Türk devrimi, Türk toplumunun ve siyasal sisteminin değişmesi açısından eğitime birincil bir önem atfetmiştir.

Eğitim alanına verilen önemi bizzat Atatürk'ün sözlerinden ve pratiklerden izlemek mümkündür. Atatürk'ün en fazla mesai harcadığı konuların başında milli eğitim ile ilgili konular gelmiştir. Kurtuluş Savaşı'nın en kritik dönemeçlerinden birinin yaşandığı sıralarda, 15 Temmuz 1921'de Ankara'da Maarif kongresi toplandığı görülür Kurtuluş Savaşı yıllarında eğitim kurultayı düzenlenmiş olması ilerde yapılacak işlerde eğitime nasıl bir rol yükleneceğinin ilk işaretlerini vermekteydi. Kısa bir süre sonra, 25 Ağustos 1924'te Ankara'da bu kez Muallimler Birliği Genel Kongresi toplanacaktır.

Mustafa Kemal 27 Ekim 1922'de Bursa'da öğretmenlere hitaben, yeni rejimin siyasal hedeflerine uygun olarak nasıl bir eğitim desteği istediğini ortaya koyduğu bir konuşma yapmıştır. Buna göre eğitim programı toplumsal yaşamın

gereksinimlerine uyacak ve çağın gereklerine uygun olacaktır. Kazanılan askeri zaferin gerçekte öğretmenler tarafından kazanılacak gerçek zafer için zemin hazırlamaktan ibaret olduğunu söylemiştir. Rejimin önderleri öğretmenlerin yeni nesli yaratırken karşılaşacakları engelleri kaldırmakla görevlidirler. Mustafa Kemal'e göre bir milletin millet yapan, ilerleten ve yükselten kuvvetlerin başında fikir kuvvetleri gelmektedir. Fikren marazlı toplumlar mantıksız, anlamsız ve safsatalarla dolu fikirlere sahip toplumlardır. İşte öğretmenlerin okul sayesinde yapacakları hizmet, aklı ve bilimi esas alan fikirleri topluma benimsetmek olacaktır. Bu nedenle, kazanılan askeri savaş, eğer eğitim kurumu sayesinde aklı ve bilimi rehber almış bir toplumun ortaya çıkması ile amaçlarına ulaşamazsa, hiçbir değer taşımayacaktır. Mustafa Kemal, bu bakış açısının sonucu olarak en önemli görevlerinin eğitim işleri olduğunu ve bu işte başarılı olmanın milletin kurtuluşunun yolu olduğunu belirtmişti (Atatürk, 2004: 43-46).

Atatürk'ün çeşitli zamanlarda devrimin başında olmak dışında hangi icrai konuma en büyük değeri atfettiği sorusunu cevabı bizatihi kendisi tarafından milli eğitim bakanlığı olarak belirtilmiştir. Gazetecilerin "İşte memleketi kurtardınız. Şimdi ne yapmak istersiniz?" sorusuna "Maarif Vekili olmak ve millî irfanı yükseltmeğe çalışmak en büyük emelimdir." diye cevap vermesi ya da Afet İnan'a "eğer Cumhurreisi olmasam, Maarif Vekili olmak isterim" demesinde bu örnekler görülmektedir (atam.gov.tr). Eğitimden beklenen büyük toplumsal dönüşüm görevinin bir sonucu olarak Atatürk, Cumhurbaşkanlığı dönemi boyunca çok fazla sayıda okul ziyareti yapan bir lider olarak belirir. Öğretmen ve öğrencileri sık sık denetlemiş ve onlardan beklentilerinin ne ölçüde büyük olduğunu sıklıkla vurgulamıştır. Harf devrimi sürecinde memnuniyetle üstlendiği "başöğretmen" sıfatı da öğretmenlerin sosyo-politik değişimde oynayacağını düşündüğü role ilişkin bir veri olarak düşünülmelidir.

Eğitimin Türk toplumunun sorunlarını çözmekte adeta sihirli bir değnek vazifesi göreceğine olan inanç, fikirleriyle Türk devrimini etkilemiş düşünürlerden Ziya Gökalp'te de görülür. Gökalp, Türkiye'nin en büyük hastalığının eğitim sistemindeki dağınıklık olduğunu düşünmekteydi (Topses, 2011: 11). Benzer bir şekilde, Türkiye'de sosyolojinin kurucularından Prens Sabahattin de Türkiye'nin kurtuluşunu sağlayacak olan, her şeyi devletten beklemeyen, inisiyatif sahibi, batı tipi girişimci bireyin ancak eğitim yoluyla yaratılabileceğini savunmuştu. Bu düşünürlerin eğitim sorunlarına ve sorunların çözümünde eğitime atfettikleri önem, yaşadıkları çağın ruhunu yansıtmaları bakımından önem taşımaktadır.

Atatürk'ün şahsında yeni rejimin siyasal ve toplumsal değişmede eğitimin belirleyici bir rol oynamasını beklediği anlaşılmaktadır. Türk Devrimi önderlerinin toplumsal değişmede eğitime tanıdığı birincil rolün düşünsel, siyasal ve toplumsal olmak üzere üç kaynağı olduğu söylenebilir. Bu üç kaynağın ilki düşünsel düzlemde Aydınlanma Çağı'nın akılcılık (rasyonalizm) felsefesinin etkisidir. Türk devriminin önder kadrolarının içinde yetiştiği düşünsel iklim, Aydınlanma Çağı'nın akılcı düşüncesi ile yakından bağlantılıdır. İkincisi, siyasal düzlemde köklü devrimci siyasal değişikliklere önderlik etmenin getirdiği büyük toplumsal dönüşümün yeni bir insan kaynağı yaratmayı öncelikli ve acil görev haline getirmiş olmasıdır. Üçüncü olarak toplumsal düzlemde Osmanlı eğitim reformları geleneğinin etkisi gösterilebilir. Kemalistler, bu eğitim reformlarının içinden yetişmiş ve kişisel tecrübeleri düzlemde eğitimin dönüştürücü etkisini yaşamış bir toplum kesimin mensuptular.

Türk Modernleşmesi ve Aydınlanmacılık

Toplumdaki farklı çıkarlar doğrultusunda eğitim kurumuna yüklenen farklı işlev ve görevler en genel anlamını eğitim felsefelerinde bulmaktadır. Gerek örgün gerekse yaygın boyutlarıyla eğitim insan hayatının önemli bir kısmında etkili olmaktadır. Bu etki eğitim kurumunun işleyiş düzenini belirleyen siyasal güçler tarafından belirli bir eğitim felsefesi temelinde oluşturulur. Belli bir toplumda eğitimden geçmiş her insan, o toplumun hâkim siyasal güçler dengesinin, toplumun önüne koydukları genel amaçlara uygun bir eğitim felsefesi uyarınca eğitilmiştir. Dolayısıyla bir toplumun yapısını anlamak için o toplumun eğitim felsefesini çözümlmek bize yardımcı olacağı gibi toplumun yapısal analizinden hareketle o toplumun nasıl bir eğitim felsefesine sahip olduğunu anlamak da mümkündür.

Eğitim felsefesinde önemli bir yer işgal eden başlıca sorunlardan biri eğitimin amacının ne olması gerektiğiyle ilgilidir. Eğitim sonucunda iyi bireyler mi yoksa iyi yurttaşlar mı yetiştirmek gerektiği sorusu, meseleyi bireysel yarar ya da toplumsal yarar açısından ele alanların farklı cevaplar verdiği bir sorudur. Bu soruya verilecek farklı cevaplar, eğitim uygulamasının, müfredatların ve öğrenci-öğretmen-idare ilişkilerinin yapısını önemli ölçüde değişikliğe uğratar. Çünkü "iyi birey" yetiştirmeye yönelik bir felsefi tercih, kaçınılmaz olarak eleştirel düşünme yeteneğini geliştirecektir. Bu da bireysel özgürleşme ile birlikte bireyin toplum karşısında daha mesafeli tutumlar alabilmesine olanak sağlayacak bir sonuca ulaşmak demektir. Ters durumda, topluma daha uyumlu, toplumsal değerleri daha çok içselleştirmiş, ancak yaratıcı ve eleştirel yetenekleri daha az gelişmiş bireylerin yetiştirilmesi sonucuna varılacaktır.

Aydınlanma Çağı, akla güvenin eğitim konusundaki görüşleri belirlemesini sağlamıştı. Locke'un tabular rasa olarak akıl görüşü, insanın eğitim yoluyla istenen biçimi alabilecek bir varlık olduğu düşüncesini beslemişti. Bir taraftan eğitim akla uygun esaslarla yürütülmeliydi diğer taraftan insan biçimlendirilebilir bir varlıktı. Eğitim bunu sağlayacaktı. Kant'ın deyişyle "aklını kullanmaya cesaret edebilecek" olan insan, akla uygun biçimde düzenlenmiş eğitim kurumlarının eseri olacaktı. Eğitim doğaya yani akla uygun olmalıydı. Eğitimin amacı insanın doğal yeteneklerini geliştirmesini sağlamaktı (Locke, 2004: 23). Benzer bir biçimde Rousseau da, Emile'de eğitimin şiddetten arındırılmış biçimde ve doğaya uygunluk ilkesi doğrultusunda yapılmasını salık vermişti (Rousseau, 1945).

Aydınlanmacı eğitim anlayışı, eğitim yoluyla insanın biçimlendirilmesine büyük değer atfetmiştir. Bu nedenle Locke, Kant ve Rousseau gibi ismi Aydınlanma ile özdeşleşmiş düşünürler pedagoji ve eğitim sorunları üzerine eserler yazmışlardır. Ortaçağ skolastiğinin düşünsel etkilerinden kurtularak, aklını özgürleştirmiş bireylerin nasıl bir eğitim süreci ile ortaya çıkacağı sorunu bu dönemin pek çok düşünürünü meşgul etmişti. Bir başka deyişle, toplumsal değişmede eğitime atfedilen önemin tarihsel ve düşünsel kaynağı Aydınlanma düşüncesidir. Çünkü akla duyulan güven, akli melekelerin doğuştan verili olarak gelmediği, eğitim yoluyla geliştirilebileceği düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Bu durumda, akıl yoluyla düzenlenecek bütün toplumsal kurumlar, Tanrıdan ya da başka bir akıl dışı kaynaktan verili olarak gelmediğine göre, tasarlanabilir ve inşa edilebilir nitelik taşıyacaklardır. Bu tasarıma uygun olarak yeni insanın yaratılması mümkündür ve bu da eğitimin işidir. Aydınlanmacılara göre insan aklının kullanılmasının önündeki başlıca engel, hurafeler ve boş inançlarla zihnin köreltilmiş olmasıdır. Bu engeller laikleşmiş bir eğitim sistemi yoluyla aşılabilir.

Türk Devrimi felsefi düzlemde Aydınlanmacı geleneğin mirasını sahiplenmektedir (Akşin, 1997: 12). Devrimin önder kadrosunun entelektüel gelişiminde Fransız Ansiklopedistleri ve materyalist düşünürler büyük etki sahibidir. Rousseau'nun görüşleri ile 1789 Fransız Devrimi'nin eseri olan Yurttaş ve İnsan Hakları Bildirisi'nin 4. ve 5. maddelerindeki tanımlar, devrimin önemli belgelerine aynen girmiştir. 1924 Anayasası'nın 68. maddesi ile Mustafa Kemal tarafından yazılmış olan ve ortaokullarda ders kitabı olarak okutulan 1930 tarihli Medeni Bilgiler kitabının bazı bölümleri bunlar arasındadır. Nitekim Cumhuriyet'in ilanını izleyen ilk yıllarda Aydınlanma Çağı'nın önemli düşünürlerinin eserleri Türkçeye çevirilmiş ve bastırılmıştır. Osmanlı düşünce geleneği içinde bütün Meşrutiyet kuşakları gibi Mustafa Kemal'i de etkilemiş

olan başlıca isimler arasında Namık Kemal, Mehmet Emin (Yurdakul) ve Tefvik Fikret öne çıkar. Namık Kemal, vatan ve özgürlük fikrini, Mehmet Emin Osmanlılık yerine Türklüğü ve Tefvik Fikret ise zorbalığa karşı direniş ve insanlığı yüceltme ruhunu genç Meşrutiyet kuşaklarına aşılamiştir. (Turan, 2006: 7). Buradan hareketle, Türk devriminin eğitime siyasal değişmede tanıdığı belirleyici önemin düşünsel kaynağının, özgür akla verilen önemden dolayı, Aydınlanmacı rasyonalizm olduğu söylenebilir.

Modernleşmenin İnsan Kaynağı İhtiyacı ve Eğitim

Genel olarak modernleşme kavramı Batı Avrupa ülkelerinin sosyo-ekonomik ve siyasal modele doğru bir değişim sürecini ifade etmek için kullanılır (Kongar, 1985: 227). Modernleşmeci yaklaşım Batı toplum formunun evrensel bir geçerliliğe sahip olduğu ön kabulüne dayanır. Sosyolojide modernleşme kuramı olarak bilinen yaklaşımın önde gelen temsilcileri S. Eisenstadt, M. Levy, D. Lerner ve N. Smelser'dir. Gelişmekte olan ülkelerde siyasal literatürde Batılılaşma olarak ifade edilen modernleşme objektif olarak teknoloji ölçütüne dayanır. Teknoloji üretebilen ve bunu sosyo-ekonomik yaşama endüstrileşme olarak yansıtabilen toplumlar modernleşmiş ya da modernleşmektedirler.

Eisenstadt, modernleşmenin getirdiğı değişmeleri saptarken ekonomik alanda endüstri, ticaret ve hizmetlerin tarımsal sektörün önüne geçmesini vurgular. Siyasal alanda siyasal güç merkezi otoritenin elinde yoğunlaşırken, potansiyel güç toplama doğru yayılmakta ve siyasal rejim halka dayanmaktadır. Kültürel alanda laik bir kültürünün oluştuğı görülür (Kongar, 1985: 231). Modern toplum endüstrileşmeye bağılı olarak sosyal yapısının karmaşıklaşmış, ikincil ilişkilerin önde olduğu, kentleşme düzeyi yoğun, genellikle demokratik yollarla yönetilen açık bir toplum görünümü sergiler. Modern toplum geleneksel ilişkilerin çözüldüğü ve karar süreçlerinde akılcılığın (rasyonalite) öne çıktığı toplumdur (Yücekök, 1984: 22). Düşünsel düzlemde modern toplumlar Aydınlanma Çağı'nın akılcı mirasını sahiplenmişlerdir.

1920 Türk Devrimi'ne kadar Türk modernleşmesinin iktisadi yönüyle sömürgeleşme süreci, kültürel/ideolojik yönüyle ise "devlet nasıl kurtarılabilir?" sorusu etrafında bağımsızlık ve egemenlik arayışı süreci olduğu görülmektedir. Cumhuriyet'le başlayan süreçte ise emperyalist etkilerden uzaklaşmış ve modern bir toplum olmaya dönük devrimci değişiklikler yapılmıştır. Türk Devrimi'nin izlediğı özgün modernleşme yolu sosyoloji literatüründe Kemalist model olarak ifade edilmektedir (Tatlidil, 1998; 1). Bu modelin özgün tarafı altı okta ifadesini bulan ve toplumsal kalkınmanın ve modernleşme sürecinin hangi

sınırlar içerisinde, hangi kalıplar ve davranışlarla örgütlenerek yürütüleceğini belirlemesidir (Yücekök, 1984: 8). Kemalist modernleşme hareketinin özgün ve karakteristik özelliklerine bakılacak olursa Batı ülkelerinin emperyalist etkilerinden tam bağımsızlık, karma ekonomi modeliyle sanayileşme ve laik-ulusal kültür öğelerinin topluma yoğun bir eğitim faaliyeti eşliğinde mal edilmesi çabası görülür.

Geleneksel Osmanlı sisteminin halkın siyasete katılımına gereksinimi olmadığı bilinir. Osmanlı'da iktidarın kaynağı Allah'tır ve yöneticilerin yönetme meşruiyet buradan gelmekteydi. Sistemin toplumsal görünümüne bakıldığında yönetenler ile yönetilenlerin arasında büyük bir kopukluk olduğu görülür. Daha önce de belirttiğimiz gibi yönetenlerin ve adaylarının eğitimi ile yönetilenlerin eğitimi tamamen farklılaşmış durumdaydı. Reayadan ülke sorunlarıyla ilgilenmesi, tavır alması ve ülke yönetiminde söz sahibi olması istenmemekteydi. Cumhuriyet'in dayandığı felsefe bunun tam tersidir. 1921 Halkçılık Beyannamesinde ve halkçılık ilkesinde görüldüğü üzere Cumhuriyet, Osmanlı'dan farklı bir egemenlik kuramına dayanmaktadır. Bizzat Atatürk'ün ifadesiyle Cumhuriyet Devrimi 1789 Fransız İhtilali'nin yansıması olarak görülür. Dolayısıyla devrimci kadroların dünya görüşleri toplumsal değişimde bireyin iradesine yer ve imkân tanıyan ve toplumsal ilerlemeye inanan görüşler temelinde inşa edilmiştir.

Egemenliğin kaynağını millet olarak açıklayan Türk Devrimi bu anlamda ideolojik-felsefi kaynaklarını Aydınlanma Çağı düşünürlerinde, milliyetçilik ideolojisi ve Fransız Devrimi'nde bulmuştur. Cumhuriyet Devrimi'nin siyasal felsefesi halkın kendisini yönetmesi esasına dayanır. Bu ise modernleşme sürecinin objektif ölçütlerinden biri olarak gösterilen katılımı gerektirir. O halde yüzlerce yıllık geleneksel düzenin yerine, bu düzenle taban tabana zıt bir düzen getiren Cumhuriyet Devrimi'nin yaşayabilmesi kendisine gerekli olan kaynağını yaratmasına bağlı olmuştur. Bu nedenle Cumhuriyet eğitiminin temel felsefi ilkeleri, 18. Yüzyıl aydınlanma felsefesinin ve Fransız İhtilali'nin getirdiği pozitivist anlayışın ürünüdür (Sarıhan, 1999: 114). Bu nedenle Cumhuriyet'in özellikle ilk dönemleri eğitim yoluyla yeni insan tipini yaratma çabasıyla karakterize olmaktadır.

Yeni rejimin hızlı insan kaynaklarını yetiştirmesi gerekiyordu fakat bunun alt yapısı hazır değildi. Bu nedenle eğitim alanında hem yasal düzenlemeler ve eğitimin genel ilkeleri oluşturuldu hem de halkın eğitimi için somut adımlar atılmaya başlandı. Nitekim dünyaca ünlü eğitimci J. Dewey'in Cumhuriyet'in ilanından kısa bir süre sonra 1924'te Türkiye'ye çağrıldığını

görmekteyiz. 1924 Anayasasının 87. Maddesi “Kadın erkek bütün Türkler ilköğretimden geçmek ödevindedirler. İlköğretim devlet okullarında parasızdır” şeklinde düzenlenmiştir. Bu süreçte eğitimin niteliğini belirlemeye yönelik amaçlarla atılan ilk adım 3 Mart 1924’te eğitimin birleştirilmesi (Tevhid-i Tedrisat) yasasının kabulü olmuştur.

Yasal planda bunu izleye ikinci atılım 1 Kasım 1928’de yeni harflerin kabulü olmuştur. Böylece geleneksel toplumun kültüründen köklü bir kopuşun önemli dönemeçlerinden biri geçilmiştir. Yeni rejim, yeni bir felsefeyi, yeni bir ulusal kültürü ön görüyordu. Buna bağlı olarak da yeni insan tipini oluşturmak için eski toplumla arasına devrimci kopuş yaratmıştır. Yasal düzenlemeler alanında devrimci yapılanmanın izlerini Türk Dil Kurumu (TDK) ile Türk Tarih Kurumu (TTK)’nun kuruluşunda ve dilde özleştirme çabalarında takip etmek mümkündür. 1927’den itibaren tüm okullarda karma eğitime başlanmıştır. Bu da çağdaş değerlerin topluma mal edilmesi çabalarının uzantısıdır.

Cumhuriyet’in izleyeceği eğitim politikaları ve genel ilkelerin belirlenmesi sürecinde bir yandan da somut uygulamalar sürmekteydi. Olabildiğince hızlı bir biçimde toplumun ve genç kuşakların eğitilmesi gerekiyordu. 1927 nüfus sayımı sonuçlarına göre Türkiye’nin nüfusu 13,6 milyondur ve okur-yazarlık oranı %10,6 düzeyindeydi. 1923–1924 yılında okula gitme çağındaki çocukların ancak beşte biri öğrenim görüyordu 1928’deki harf devrimi, yaygın eğitimi başlatmak için bir itici güç olmuş ve 1929’dan itibaren “millet mektepleri” açılmaya başlamıştı. Bu mekteplerde 15–45 yaş arası tüm yurttaşlar zorunlu olarak okuma-yazma öğrenmişlerdir. Mezunların bir süre sonra okuma-yazmayı unutmamaları için haftalık “halk gazeteleri” Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmakta ve bu kursların öğrencilerine ücretsiz verilmekteydi (Yamaner, 1995: 120).

Köy Enstitüleri uygulamasıyla birlikte öğretmen, modern değerleri ve devrimin etkilerini köye taşıyacak bir ajan olarak değerlendirilmek istenmiştir. Bu amaçla Köy Enstitüleri Dewey’in pragmatist, beceriyi ve işlevselliği öne çıkaran eğitim anlayışının yansıması olarak oluşturulmuşlardır. Sistem, 1936–1946 yılları arasında uygulanmış, daha sonra tedricen tasfiye edilmiştir. Köy Enstitülerinin kaynağında 1936’da deneme niteliğinde açılan eğitim kursları bulunmaktadır. 1937’de ilk köy öğretmen okulu açılmış ve 1940’ta gerekli yasa çıkartılarak köy öğretmeni yetiştirme faaliyeti sistemli biçimde başlatılmıştır. 1942’ye gelindiğinde ilk mezunlar köylerde çalışmaya başlamışlardır.

Türk Devrimi’nin eğitimden beklentilerinin büyüklüğü ve eğitime siyasal değişimde tanıdığı birincil önem, yeni rejimin önündeki toplumsal engellerin

büyüklüğü ile yakından ilişkiliydi. Erken Cumhuriyet döneminde Türkiye'nin kısa sürede endüstrileşmek yoluyla modernleştirilmesinin ekonomik ve toplumsal koşulları yoktu. Bu nedenle modernleşme yönündeki değişme, devrimin önderlerine eğitim kurumunun normalde oynayabileceğinden daha büyük bir değiştirici rolü yüklemelerine neden oldu.

Türk Devrimi'nin Osmanlı Eğitim Mirası

Kemalistlerin eğitim yoluyla siyasal değişmeye attıkları önemin üçüncü nedeni, Osmanlı eğitim reformlarının yarattığı insan kaynağına mensup olmaları ile bağlantılıdır. Osmanlı eğitim reformları, 19. yy.'ın ikinci yarısından itibaren Meşrutiyet devrimlerinin ve özgürlük hareketlerinin dayandığı modernleşmeci insan kaynağını yaratmıştır.

Batı'da 16. yüzyıldan itibaren merkantilizmin ekonomiye egemen olması, kapitalist ekonominin toplumsal sisteme damgasını vurmaya başladığı anlamına geliyordu. 18. yy.'da buharlı makinenin bulunması ve sanayi devrimi ile birlikte kapitalizmin etkileri batının dışına da taşmış ve dünyayı etkilemiştir. Osmanlı toplumu, coğrafi yakınlığının etkisiyle Batı'daki değişme ve gelişmelerden ilk ve en derinden etkilenen toplumların başında gelmiştir.

Özellikle Viyana yenilgisinden sonra gelen ekonomik zayıflıklar ve borç yükü Osmanlı devletini zor durumda bırakmıştır. Devlet yöneticilerinin Batı'nın karşısında kaybettikleri üstünlüğü yeniden kurma arayışları genel olarak bahsedilen süreçten itibaren başlamakta ve modernleşme sürecini nitilemektedir. 18.yy.'ın sonlarında açık bir faaliyet halini alan modernleşme çabaları öncelikle askeri yenileşme çabaları olarak başlamasına rağmen, kısa sürede eğitimsel alana da yönelmiştir. III. Selim ile başlayan ve II. Mahmut ile devam eden modernizasyon hareketleri, askeri yenilgilerin sonucu olarak öncelikle askeriyeden başlamıştır. Modern bir ordunun inşa edilmesi ile bu ordunun ihtiyaç duyacağı insan kaynağının yetiştirilmesi ilk reformların konusunu oluşturmuştur. İlk açılan ve Batı tipi eğitim veren mühendishane ve tıbbiye gibi okullar da esas olarak askeri ihtiyaçlara cevap vermeye yönelik olmuştur.

19. yüzyıl Osmanlı reform sürecinin şüphesiz en radikal ismi II. Mahmut'tur. En köklü ve en cesaret gerektiren değişmeler bu padişahın döneminde yapılmıştır. II. Mahmut döneminde reformlar, devletin yapısal dönüşümünü hedefleyen bir özellik kazanmıştır. Yeni bakanlık ve müdürlüklerin kurulması, bürokraside yetkileri paylaşırma, devlet görevliliğine yapılacak

atamalar da objektif ölçüler getirme, nüfus sayımı yapma gibi yeniliklerin yanı sıra 1820'de Askeri Tıp Okulu ve 1834'te Harp Okulu kurarak batılı standartlarda eğitimin de önü bu dönemde açılmıştır. 1827'den itibaren Avrupa'ya öğrenci gönderilmesi, reformların insan kaynağını dönüştürmeye yöneldiğinin göstergesiydi.

Laik eğitim veren okulların II. Mahmut döneminde kurulduğu görülür. Bunlar sırasıyla matematik, Osmanlı tarihi, coğrafya ve din bilgisi öğreten iptidaiye; Türkçe, Arapça ve Acemce, matematik, geometri, tarih, coğrafya din dersleri veren Rüşdiye ve son olarak doğu dilleri, Fransızca, İktisat, cebir, matematik, muhasebe, fizik, kimya felsefe, tarih, coğrafya ve el işleri öğreten idadiler olarak sıralanır (Mantran, 1995: 85). Rüşdiye'ler 1840'lerden itibaren açıldılar. Amaçları ilkokullardan daha ileri düzeyde eğitim yapmak ve öğrencileri yüksekokullara hazırlamaktı. İlk üniversite (darülfünun) Tanzimat döneminde açıldı. Osmanlı'da ilk kez II. Mahmut döneminde 1824'te bir milli eğitim bakanı atandı ve eğitmen bir devlet görevi olduğu kabul edildi (Kaya, 1980: 80). Bütün bunlardan reformcu bir padişah olarak II. Mahmut'un eğitim yoluyla insan kaynağının değişmesine, Osmanlı Devleti'nin kurtuluşu açısından büyük ve belirleyici bir önem atfettiği anlaşılmaktadır.

Reformların niteliği bakımından eğitime giderek daha fazla önem atfetme ve bu alanda yatırımlar yapma eğilimi, II. Abdülhamit döneminde karakteristik hale gelmiştir. Batılı ülkelerle gelişen ilişkilerin yanısıra içeride de modern eğitim sistemiyle yetişenlerin sayısının artmasından dolayı Batılı eğitim sisteminin yaygınlaştırılması bir mecburiyet olarak algılanmaya başlamıştır. Abdülhamit bu açıdan II. Mahmut'un eğitim reformları mirasını sahiplenmiştir. Toplam olarak bakıldığında 19. Yüzyıldaki modernleşme reformlarının giderek daha belirgin ölçüde eğitim merkezli hale geldiği görülmektedir (Topses, 2011: V). Osmanlı devleti, başlangıçta askeri reformlarla başlamış olduğu modernleşme hareketinde umutlarını giderek daha fazla ölçüde eğitime bağlama eğilimi göstermiştir.

Sonuç

Eğitimin toplumsal işlevinin, toplumsallaştırma gibi bireylerin yaşamının merkezi bir konumunu işgal ettiği bilinmektedir. Bu nedenle ortalama bir yaklaşımla her türlü toplumsal sorunun çözüm yerinin eğitim olduğu düşüncesi yaygın bir önyargıdır. Oysa eğitim ve toplumsal sistem arasındaki ilişkiler sanıldığından daha karmaşıktır ve pek çok değişken tarafından etkilenir. Bu nedenle eğitimden olağanüstü ve kalıcı toplumsal-siyasal başarılar beklemek

gerçekçi değildir. Cumhuriyet kurulduktan sonra acil sorun bağımsızlığı elden bırakmadan hızlı bir kalkınmayı sağlamaktı. Yeni rejim, eskisinden tamamen farklı bir felsefi temele dayanmaktaydı ve yeni bir insan tipine ihtiyaç duyuyordu. Bu nedenle hem ekonomik hem de toplumsal ihtiyaçların aciliyeti Aydınlanmacı-rasyonalist dünya görüşünün de desteğiyle eğitime olağanüstü beklentilerle yaklaşılmasına neden olmuş görünmektedir.

Sözkonusu bakış açısı üç kaynaktan beslenmiş görünmektedir. Aydınlanmacı rasyonalizmin zihinsel düzeyde Meşrutiyet sonrası kuşakları belirlemesi bu kaynakların ilkidir. Yeni insanın ortaya çıkması için tek yapılması gerekenin zihinlerin hurafelerden, akli kullanmanın önündeki tüm diğer engellerden kurtarılması gerektiği düşüncesi büyük bir iyimserlik kaynağı olarak işlev görmüştür. İkinci kaynak devrimin toplumsal hedeflerinin büyük olmasına karşılık toplumu değiştirmekte kullanılacak diğer etkenlerin yetersizliğidir. Endüstrileşme için gereken sermayenin olmadığı, modern düşüncelerle yetişmiş insan kaynağının kıt olduğu ve siyasal sistemin de yeniden inşa edilmesinin gerektiği koşullarda, bir değiştirici etmen olarak eğitimden işlevsel genişleme beklenmiştir. Bir başka deyişle eğitimin değişmede oynayabileceği rol, bilinçli bir biçimde abartılmak zorunda kalmıştır. Üçüncü olarak, Türk Devrimi'nin önder kadrosunun Osmanlı toplum yapısında bir kültürel yarılma ortaya çıkaran modern eğitim veren kurumlardan yetişmiş olması gelmektedir. Özellikle İkinci Meşrutiyet'in ilanından sonra patlak veren 31 Mart isyanında görüldüğü üzere, geleneksel kurumlardan yetişmiş insanlarla modern eğitim veren kurumlardan yetişmiş insanlar arasında iç çatışmalara varan bir rekabet yaşanmaya başlanmıştı. İşte Kurtuluş Savaşı'nı örgütlemeyi ve ardından Türk Devrimi'ni başaran kadrolar bu saflaşmadaki modern eğitim veren kurumların ürünüdür. Bizatihi kendileri bir Osmanlı eğitim reformları sürecinin ürünleri olmalarından dolayı, eğitimle yaratılacak siyasal değişmeye büyük önem atfetmiş oldukları söylenebilir.

Kurtuluş Savaşı'nın önderliğini yapan Kemalist kadrolar on yıllar süren Batılılaşma sürecinin getirdiği laik eğitim veren okullardan yetişmiş, bilimsel dünya görüşüne benimsemiş modern kişilerdi. Bunların önderliğinde zafere ulaşan Kurtuluş Savaşı sonunda kurulan Cumhuriyet, modern eğitim anlayışını sonuna kadar ve kararlılıkla uyguladı. Ancak feodal toplum yapısı gerek ekonomik gerekse sosyo-kültürel düzeyde tümüyle ortadan kaldırılamadı. Cumhuriyet rejiminin feodalizmle mücadelenin insan kaynağını yaratabilmek için kurduğu Köy Enstitüleri projesi kuruluş amacı bakımından son derece sınırlı başarılar kazanabildi. Köy Enstitüleri pratiğinin gösterdiği gibi Cumhuriyet'in eğitim anlayışının ve uygulamalarının sınırlarını da sınıfsal güç dengeleri

belirlemiştir. Türk Devriminin nder kadrosu, eğitim ile siyasal değişme arasındaki ilişkiye tek taraflı bir belirleyicilik atfetmiştir. Erken Cumhuriyet'in ortaya koyduğu tecrübe, siyasal değişme ile ilgili olarak adeta her şeyin başı eğitim diye özetlenebilecek olumlu önyargı ve beklentilerden hareketle, eğitimin diğer toplumsal değişme faktörlerinden daha etkin olabileceği düşüncesinin yanlışlığını ortaya koymuştur.

Kaynakça

AKŐIN, S., 1997, *Türkiye'nin önünde üç Model*, İstanbul: Telos.

ATATÜRK, M. K., 2004, *Atatürk'n Bütün Eserleri*, c. 14, İstanbul: Kaynak.

BOTTOMORE, T. B., 1984, *Toplumbilim*, İstanbul: Beta.

ERGUN, D. 1995, *Sosyoloji ve Eğitim*, Ankara: İlke.

ESKİCUMALI, A., 2003, "Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye'nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü, 1923-1946" *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, cilt 19(2), ss.15-29, İstanbul.

KAYA, Y. K., 1981, *İnsan Yetiştirme Dzenimiz*, Ankara: Erk Basımevi.

KEMERLİĞLU, E., KIZILÇELİK, S., GÜNDÜZ, M., 1996, *Eğitim Sosyolojisi*, İzmir, Saray Kitabevleri.

KONGAR, E., 1985, *Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği*. İstanbul: Remzi.

LUNDBERG, G. A., SCHRAG C. C., LARSEN, O. N., 1970, *Sosyoloji*. c.2, Ankara: Ayyıldız Matbaası.

LOCKE, J., 2004, *Eğitim zerine Düşünceler*, (Çev.) H. Zengin, İstanbul: Morpa.

MANTRAN, R. (Ed.), 1995, *Osmanlı İmparatorluğu Tarihi*. c.2, (Çev.) S. Tanilli, İstanbul: Cem.

OZANKAYA, ., 1995, *Temel Toplumbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Cem.

ÖZKALP, E., 1992, *Sosyoloji*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yay.

ROUSSEAU, J. J., 1945, *Emile Yahut Terbiyeye Dair*. (Çev.) H. Z. lken, A. R. lgener, S. Güzey, İstanbul: Ahmet Sait Matbaası.

SAC, V., 1991, "Toplumsal Değişme ve Eğitim", *C.Ü. Fen-Ed. Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 14, Sivas.

SARIBAY, A. Y., 1994, *Siyasal Sosyoloji*. İstanbul: Gündoğan.

SARIHAN, Z., 1999, "Cumhuriyet'in Eğitim Mirası ve Halkçı Eğitim", *Devrimci Cumhuriyet'in Eğitim Politikaları* (iç.), İstanbul: Kaynak.

TATLIDİL, E., 1998, "Atatürk'ün Ve Cumhuriyetçi Elitin Anadolu Gerçeği Ve Eğitim Anlayışı", *Dezhungen Turkei und Europa, Deutsch-Turkisches Symposium; 4-6, Institut Für Soziologie Der Universitat Hannover und Deutsch-Turkische Vereinigung*

TURAN, Ş., 2006, *Atatürk'ün Düşünce Yapısını Etkileyen Olaylar, Düşünürler, Kitaplar*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

TOPSES, M. D. 2011, *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Nobel.

YAMANER, Ş., 1999, *Atatürkçü Düşüncede Ulusal Eğitim*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm.

YÜCEKÖK, A., 1984, *100 Soruda Türk Devrim Tarihi*. İstanbul: Gerçek.

<http://www.atam.gov.tr/dergi/sayi-03/ataturkun-egitim-konusunda-gorusleri-ve-misak-i-maarif>