

EĞİTİMDEN İDEALİST BEKLENTİLER PRAGMATİST YAKLAŞIMLAR

*Hasibe ÇETİN**

Bir ülkenin eğitim sistemi, o ülkenin genel yönetim sistemine göre biçimlenir. Genel yönetim sisteminin çizdiği çerçeve içinde eğitim sisteminin felsefesi ortaya çıkar. Bu felsefe, Eğitimden Beklenen Nedir? sorusuna cevap verir. Eğitim Sisteminin dayandığı felsefi temel "genel amaçlar" da somutlaşır. Genel amaçlar, Ne öğretilecek? sorusuna cevap verir. Buna dayalı olarak Nasıl Öğretilecek? sorusu ortaya çıkar ki, bu da eğitimin "yöntemi" ni belirler. O halde, bir eğitim sistemi kurulurken öncelikle onun felsefesi belirginleşir, buna dayalı olarak "genel amaçlar" belirlenir daha sonra da "yöntem" ortaya çıkar. Bir ülkedeki siyasi yetkililer olsun, eğitimciler olsun eğitim sisteminde herhangi bir yenileştirme, düzenleme çalışmasına girişirken, politikalar üretirken, öneriler ortaya koyarken, öncelikle eğitimde "Niçin?" ve "Ne Öğretilecek?" sorularının cevaplarını net olarak ortaya koymak ve buna dayalı olarak da "Nasıl Öğretilecek?" sorusunun cevabını bulmak zorundadırlar.

Yukarıda ana hatları çizilen sürece göre, kısaca, bir eğitim sisteminin içeriğini ve öğretim yöntemini belirleyen faktör onun dayandığı felsefedir. Bu noktada başlıca eğitim felsefelerini gözden geçirmekte yarar görülmektedir.

Eğitimin Felsefi Temelleri

Eğitim felsefesi akımları esasen genel Felsefe'nin çalışma alanlarına ve bu çalışma alanlarının temel varsayımlarına dayanır.

Tüm felsefe akımları temelde üç ana metafizik okula ayrılırlar (bunlar filozofların çalışma alanlarına göre alt dallara ayrılırlar). Eğitimle bağlantılı olarak metafizik alanları ve varsayımları şunlardır: 1) *İdealist Metafizik*: İdealist felsefeye göre gerçeklik doğada fiziksel değil, ruhsaldır.

* Araş. Gör. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, ESTT Anabilim Dalı.

Maddesel değil düşünseldir. İnsan maddeyi, doğayı inceleyerek değil, düşünerek ve ruhunu araştırarak gerçeğe ulaşır. Gerçek kişiye dıştan verilmez, onun içinden çıkartılmaya çalışılır. 2) *Realist Metafizik*: Realist felsefenin temel ilkesi gerçekliğin madde olduğudur. Maddi dünya gerçektir ve insan düşüncesinin dışında yer alır. İnsan madde'yi (dış dünyayı) gözleyerek gerçeğin bilgisine ulaşır. Realist metafizik iki gruba ayrılır: Birincisi, rasyonel realizmdir. Bu da kendi içinde klasik realizm ve dinsel realizm (Scholasticism) olarak ikiye ayrılır. Bunların her ikisi de, maddi dünyanın gerçek olduğu ve gözlenebildiği konusunda hemfikirdirler. Dinsel realizm (scholasticism)'in ayrıldığı nokta, maddi dünyanın bilgisinin kutsal kitap yoluyla insana tanrı tarafından gönderildiği ve insanın doğayı gözleyerek ve kutsal kitaptaki bilgileri öğrenerek gerçeğin bilgisine ulaşabileceğini varsaymasıdır. Rasyonel realizmin, diğer aşaması olan doğal (natural) ve bilimsel realizm Avrupada 15. ve 16. Yüzyıllarda bilimin yükselmesi sırasında ortaya çıkmıştır. Bu akıma göre, insan bilimsel yöntemlerle maddeyi inceleyerek gerçekliğe ulaşacaktır. Realist'e göre, İdealist'in tersine olarak, gerçek'in bilgisi kişinin içinden çıkartılmaz, ona dıştan verilir. 3) *Pragmatist Metafizik*: Amerikan felsefesi olarak bilinen Pragmatist Metafizik, Britanya empiricist (deneyci) geleneğinden doğmuştur. Pragmatist'e göre biz yalnızca duyularımız yoluyla aldıklarımızı bilebiliriz. Gerçeklik kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu, onun tarafından yaratılır. Kişiyi birşey öğretilmez, o çevresiyle etkileşimi sonucu kendi kendine öğrenir¹.

Felsefenin bilgi'yi konu alan dalı "epistemoloji"dir. Yukarıda açıklanan temel metafizik okulların epistemoloji'ye ilişkin varsayımları da şöyledir: 1) *İdealist Epistemoloji*: Bu alanı dört önemli filozofun görüşleri temsil eder. Platon ve Sokrates'e göre, gerçekliğin bilgisine ancak akıl yoluyla ulaşılır (duyu bilgisi güvenilmezdir). Hegel'e göre, dünya mantıklı bir sistemdir, bizim mantıklı düşüncemiz bu sisteme tekamül eder. Kant'a göre, duyular yolu ile dış dünyadan toplanan bilgi düşünce ile düzenlenir. 2) *Realist Epistemoloji*: Dünya bizim düşüncemiz yoluyla algıladığımız gibi değildir, nasılsa öyledir. Gerçek bilgi dış dünyaya olduğu gibi tekamül eden bilgidir. Kişi dış dünyayı objektif bir biçimde gözleyerek ve kendisinden öncekilerin tecrübe birikimlerini (kültür mirasını) alarak öğrenir. 3) *Pragmatist Epistemoloji*: Düşünce (kafa) pasif ve alıcı değil, aktif ve müdahalecidir. Dünya kafa'dan ayrı değildir. Bilinen dünya onu bilen düşünce tarafından biçimlenir. Bilgi, insan ve çevresi arasındaki etkileşim yoluyla oluşur. Pragmatist'e göre, bir fikir işliyorsa doğrudur².

Yukarıda açıklanan metafizik okulların Değerler (Values)'e ilişkin varsayımları da şöyledir: 1) *İdealist Değerler*: İdealistlere göre, değerler

1 George Kneller F., *Introduction to the Philosophy*, (Second Edition), New York: John Willy and Sons, Inc, 1971, s.7-15.

2 A.g.e., s. 23-26.

ve etikler cevherdir. İyi, doğru ve güzel anlayışları kuşaktan kuşağa ya da toplumdan topluma değişmez. Onlar insan yapısı değildirlerdir. Büyük evrensel doğanın, dolayısıyla evrensel insan doğasının birer parçasıdır. 2) *Realist Değerler*: Realistler bir takım temel değerlerin olduğu konusunda idealistler ile hemfikirdirler, fakat neden öyle olduğuna ilişkin görüşleri bakımından ayrılırlar. Klasik realistler, Aristo ile uyusurlar. Onlara göre, aklın evrenselliğine uygun olarak, evrensel bir moral kanun vardır, bu, akıllı varlıklar olan tüm insanlar tarafından paylaşılır. Scholasticler'e göre, tanrı tarafından belirlenmiş evrensel bir kanun vardır. Fakat insanlar günahkar olarak doğdukları için bunu kendiliğinden öğrenemezler, tanrının yardımına ihtiyaçları vardır. Bilimsel realistler ise, her türlü doğaüstü sansasyonu reddederler. İyi bizim çevremizde bulunur. İnsan doğası ve fiziksel doğa birbirine uyumludur, insan doğruyu akıl yürütme yoluyla öğrenir. 3) *Pragmatist Değerler*: Değerlerin göreliliği, Pragmatizmin temel ilkelerindedir. Pragmatist'e göre, tüm insanlık ve insanlar için geçerli herhangi bir evrensel değer yoktur. Kişiyi dışarıdan herhangi bir değer empoze edilemez. O çevresi ile etkileşimi sonucunda "işe yarar" değeri kendisi geliştirir³.

Yukarıdaki teorik temellerin eğitim için doğurguları aşağıda özetlenmektedir.

İdealizm ve Eğitim

İdealist anlayışta, insan kişiliğinde ve tüm insanlarda ortak olarak bulunan değerlerin evrenselliğine inanılır. İdealistlere göre değerler ve etikler cevherdir. İyi, doğru ve güzel anlayışları kuşaktan kuşağa ya da toplumdan topluma değişmez. Onlar insan yapısı değildirlerdir, büyük evrensel doğanın birer parçasıdır. İdealistler'e göre, öğrencilerin ait oldukları büyük ruhsal bütünlükle uyumlarını sağlayabilmek için, onlara bu değerlerle birlikte yaşama ve onları sürdürebilme yolu öğretilmelidir⁴.

Bu çerçevede, İdealist eğitimin temel özellikleri şöyle belirlenebilir⁵:

Eğitimin amacı: Formal ve informal eğitim öncelikle karakterin oluşumunu amaçlar, daha sonra da insan yeteneğinin ve toplumsal iyinin geliştirilmesini amaçlar.

Öğrencinin konumu: Kişiliğini ve yeteneğini geliştirmede özgürdür.

3 A.g.e., s. 33-38.

4 A.g.e., s. 33.

5 Edward J. Power, *Philosophy of Education- Studies in Philosophies, Schooling, and Educational Policies*, U.S.A.: New Jersey, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliff, 1982, s.89.

Öğretmenin rolü: İnsanın geliştirilmesi sürecinde doğa ile birlik içindedir, başlıca sorumluluğu öğrenciler için eğitim çevresini yaratmaktadır.

Müfredat: Akli (rational) yeteneklerin geliştirilebilmesi için liberal eğitim: Bir yaşantıyı oluşturabilmek için uygulama yapılmasını sağlama.

Metod: Diyalektik metod tercih edilir, fakat öğrenme isteğini uyarabilmek için her metod kullanılabilir. Öğrenimde felsefi temelleri gözönüne alma eğilimi vardır.

Realizm ve Eğitim

İnsan aklının gücünü ve dış dünyanın gerçekliğine inanan, ve insan aklının dış dünyanın gerçekliğini kavrayabileceğini sonsuz güven duyan Realist eğitimin temel özellikleri şöyledir⁶:

Eğitimin amacı: Yaşamın düzenlenmesi ve toplumsal sorumluluk.

Öğrencinin konumu: Öğrenim açısından; güvenilen (kesinliği kanıtlanmış) bilgiye hakim olur. Disiplin açısından; öğrenmede iyi bir düzen esastır ve seçkin bir birey olmanın bütün dereceleri için zihinsel (mental) ve moral disiplin şarttır.

Öğretmenin rolü: Pedagojik tekniklerdeki becerisini kullanarak istenilen başarıyı elde etmede tam yetkilidir.

Müfredat: Geniş kapsamlı müfredat programı bütün yararlı bilgileri içerir. Realist bir müfredat programı hem liberal hem de pratik bilgileri barındırır.

Metod: Bütün öğrenim tecrübeye dayanır, bu nedenle hem doğrudan yaşanmış, hem de başkalarından alınmış tecrübeler öğrencilere sunulmalıdır. Sunma metodu olarak davranışçı realistlerce şartlandırma (conditioning) üzerinde durulmaktadır.

Pragmatizm ve Eğitim

İdealizm ve Realizm Avrupa kıtasında gelişmiş felsefi akımlardır. Pragmatizm ise 20. Yüzyıl başlarında A.B.D.'nde gelişmiş felsefi bir akımdır. Bu akımın eğitimdeki temsilcisi John Dewey'dir. Pragmatizmin temel varsayımı kişinin yalnızca duyuları yoluyla aldıklarını bilebileceği savıdır. Bu nedenle pragmatist eğitimin temeli kişisel tecrübeye dayanır. Bu akıma göre "eğitim tecrübeler içinde, tecrübeler tarafından ve tecrübeler için gelişir"⁷.

⁶ A.g.e., s. 106.

⁷ John Dewey, *Tecrübe ve Eğitim*, (Çev. Dr. Fatma Başaran-Dr. Fatma Varış), 1966, s.18.

Pragmatist eğitim anlayışının temel özellikleri şöyledir:⁸

Eğitimin amacı: Kişisel ve toplumsal yaşamdaki yenilikleri toplayabilmek için tecrübe sağlamak.

Öğrenci: Gelişme kapasitesine sahip olağanüstü bir organizmadır.

Müfredat: İçerik, değişimi sunan tecrübeyi testeder. Çocuk okula ilgileri ve ihtiyaçları ile gelir. Bunlar müfredat programını biçimlendirir.

Liberal eğitim: Liberal, pratik ya da mesleki eğitim arasında ayırım yapmaz.

Metod: Yaşarak öğrenme biçimindeki aktif metoda dayanır.

Öğretmenin rolü: Ağırlıklı olarak öğrencilerin ilgileri ve ihtiyaçları üzerinde durur, empoze etmekten kaçınarak öğrenme tecrübesini idare ve rehberlik eder.

Yukarıda açıklanan felsefe akımları dışında, Avrupa'da 20. Yüzyılın ortalarında bir başka felsefe akımı Existentializm (Varoluşçuluk)'da gelişmiştir. Ancak, bu akımın eğitim sistemleri üzerinde fazla etkisi olmamıştır.

Bu teorik temellere dayalı olarak eğitimciler tarafından değişik eğitim felsefeleri oluşturulmuştur. Başlıcaları şunlardır: Essentialism, Perennialism, Progressivism ve Reconstructionism.

Geleneksel idealist ve Realist felsefi temellere dayanan eğitim sistemleri ile Pragmatist felsefi temele dayanan eğitim sistemleri arasındaki temel farklılıklar şu noktalarda özetlenebilir: Geleneksel (idealist ve realist) okul sistemleri geleneksel ders konularına veya kültürel mirasın aktarılmasına dayanırlar. Geleneksel okulda eğitim-öğretim gelecekteki yaşama hazırlık süreci olarak kabul edilir. Pragmatist eğitim sisteminde ise, okul içerik olarak öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ile toplumun günlük problemlerini ele alır. Okul toplumsal yaşamı olduğu gibi yansıtır. Eğitim-öğretim gelecekteki yaşama hazırlık süreci değil, yaşamın kendisidir.

Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri

Makalenin başında, bir ülkedeki eğitim sisteminin yapısını, dolayısıyla felsefesini belirleyen etmenin o ülkenin genel yönetim yapısı olduğu belirtilmişti. O halde, Türk eğitim sisteminin felsefesini incelemeye önce, Türkiye Cumhuriyeti devletinin genel yönetim yapısı ve ideolojisinin temellerini gözden geçirmekte yarar görülmektedir.

⁸ Fower, a.g.e., s. 139.

Türkiye cumhuriyeti devleti, Osmanlı İmparatorluğunun I. Dünya savaşından sonra imzalanan Mondros Mütarekesi neticesinde fiilen ortadan kalkmasıyla, Anadolu'da başlatılan bağımsızlık mücadelesi sonucunda 1923'de kurulmuştur. Genç Cumhuriyet, yıkıntıları üzerine kurulduğu imparatorluktan kendisini çok kesin çizgilerle ayırma ihtiyacı duymuştur. Cumhuriyet yöneticileri, Osmanlı İmparatorluğunun Batı'nın kültürel ve teknolojik gelişmesini izleyemediği için çöktüğünde, kendilerinin de aynı kaderi paylaşmamaları için Batı'nın gelişmişlik düzeyine ulaşmaları gerektiğine inanmışlardır. Bu amaçla, 1926-1934 yılları arasında gerçekleştirilen köklü devrimlerle, Batı'nın üst yapı kurumları alınarak eski doğulu ümmet topluluğunun yerine, Batı medeniyetinin bir parçası olacak olan modern bir devlet yaratılmaya çalışılmıştır. Gelişmiş Batı'nın kültürel yapısı ve kurumları, insanlığın ulaştığı evrensel değerler ve bulgular olarak kabul edilip, bu kültürel yapı ve kurumlar Türk devletine aynen aktarılarak, Türkiye'nin de Batı'nın gelişmişlik düzeyine yükseltilmesi amaçlanmıştır. Böylece Türk halkı yüzyıllardır kültürel dokusuna kök salmış olan Doğulu İslami üst yapı kurum ve kurallarının yerlerine, kendisinin oluşum sürecine katılmamış olduğu Batı kültürünün üst yapı kurum ve kuralları ile karşı karşıya kalmıştır: Padişahlık yerine Cumhuriyet, şeriat yerine Laiklik, ümmetçilik yerine Milliyetçilik, mecelle yerine Medeni Kanun.

Türk toplumunun, yeni kurum ve kurullarla düzenlenen devlet sistemine uyum sağlayabilmesi, bu yönde yetiştirilmesine bağlıdır. Bu nedenle Cumhuriyet'in kurucuları eğitime büyük önem vermişlerdir. Mustafa Kemal Atatürk bir konuşmasında, Cumhuriyet eğitiminin en önemli görevlerinden birisinin, "memleket davalarının ideolojisini anlayacak, anlatacak, nesilden nesile yaşatacak fert ve kurumları yaratmak" olduğunu belirtmiştir⁹.

Cumhuriyetin kurucuları amaçladıkları Doğu'dan Batı'ya kültür değişimini gerçekleştirecek temel araç olarak gördükleri eğitime büyük önem vermişler, 1924-1930 yılları arasında giriştikleri bir dizi önemli reform hareketi ile, eğitim sistemi yeni rejimin yapı ve ihtiyaçları doğrultusunda değiştirilmeye çalışılmıştır. Bu dönemde gerçekleştirilen, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun çıkartılması (1924), Karma eğitime geçilmesi (1927), Arap harflerinin bırakılıp Latin harflerinin kabul edilmesi (1928), dini derslerin müfredat programlarından çıkartılması (1926-1930) gibi bir dizi köklü reform hareketi ile, Doğulu İslami kültürün eğitim sistemi üzerindeki etkisi kırılarak Türk eğitim sistemi çağdaşlaştırılmaya (batılılaştırılmaya) çalışılmıştır.

Bu hukuksal çerçeve oluşturulduktan sonra, toplumun batılılaştırılması hedefine yönelik olarak ikinci ve daha önemli adımın atılması gerekirdi: Eğitim sisteminden uzaklaştırılan Doğulu İslami kültürün ve değer

⁹ *Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve Milli Eğitim Bakanlarının Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri I*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1946, s.40.

sisteminin yerine, Batılı kültürün düşünce ve değer sistemi yerleştirilmeli, müfredat programları buna, göre düzenlemeliydi. Fakat, bu adım atılamamıştır. Türk eğitim politikasını oluşturan çevrelerin bir türlü kurtulamadıkları Doğulu tutucu ve nakilci zihinsel yapı bu adımının atılmasına izin vermeyecektir.

Türk Devrimi ile, Türk toplumunun hiçbir biçimde katılmamış olduğu, Batı'da yüzyıllar süren entellektüel gelişme sürecinin ürünleri paylaşılmak istenmiştir. Bu entellektüel ürünü hakkıyla paylaşabilmek için, gelişmiş olduğu tarihsel süreci yeniden yaşamak mümkün olmadığına göre, onun gelişmiş olduğu süreci öğrenmek, kavramsal düzeyde analiz etmek, böylece onun gerektirdiği zihinsel yapıyı kazanmak ve geliştirmek gerekirdi. Bir başka deyişle, Cumhuriyet rejimi ile birlikte kabul edilmiş olan yeni üst yapı kurumları, Batı'da yüzyıllar süren bir toplumsal gelişme sürecinin olgunlaştırdığı düşünsel temellere dayanmaktadırlar. Türk Devrim Hareketi ile amaçlanan Doğu'dan Batı'da kültür değişimi, ancak, Batı kültürünün (dolayısıyla üst yapı kurumlarının) altında yatan bu düşünsel temellerin Türk halkına kazandırılması ile mümkün olabilirdi. Böylece Cumhuriyet eğitiminin temel hedefinin ve en önemli işleyişinin ne olması gerektiği açıktır: Cumhuriyetin temel ilkelerinin (bunların altlarında yatan düşünce ve değer sistemlerinin) öğretilmesi ve kavratılması, dolayısıyla Batılı kültür birikiminin aktarılması, Batılı moral ve estetik değer yargılarının kazandırılması ve batı düşüncesinin esasları olan bilimsel mantığın kavratılması. Milli kültür mirasının aktarılması. Hayatta ve iş yaşamında gerekli olacak teknik ve pratik bilgilerin verilmesi. Böyle bir eğitim ve okul sistemi ağırlıklı olarak bir değer kazandırma ve geçmiş (batılı) kültür mirasını aktarma süreci olacaktır. Cumhuriyet tarihi boyunca eğitime son derece idealist beklentilerle yaklaşan ve onu güçlü bir çağdaşlaşma ve batılılaşma aracı olarak gören yöneticilerin, eğitimcilerin ve aydınların beklentilerini karşılayacak eğitim sistemi, ancak yukardaki genel amaçlara göre kurulursa bu beklentilere cevap verebilirdi.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu tarihsel zaman dilimi, A.B.D.'nde John Dewey tarafından formüle edilen Pragmatist eğitim felsefesi (Experimentalism)'nin geliştiği ve eğitim anlayışlarında ön plana çıktığı bir döneme rastlar. Dewey, dönemin en ünlü eğitimcilerindendir. Eğitim sistemini çağdaşlaştırma hedefindeki genç Cumhuriyetin yöneticileri bu ünlü Amerikalı eğitimcinin görüşlerinden yararlanmayı düşünmüşlerdir. Bu amaçla, John Dewey, Türk eğitimi üzerine incelemelerde bulunup görüş bildirmesi için, Türkiye'ye davet edilmiştir. Dewey istenilen incelemeleri yaparak bir rapor vermiştir (1924). Ancak, henüz kuruluş aşamasında olan ve yokluklar, çalkantılar içinde bulunan bir devlette J. Dewey'in önerilerinin uygulamaya geçirilebilmesi mümkün değildir. John Dewey'den sonra, Türk eğitimi hakkında rapor vermeleri için Amerika'dan ve Avrupa'dan başka yabancı uzmanlar da Türkiye'ye davet edilmişlerdir (Kühne, Buyse, Parker ve diğerleri).

Türk eğitim sistemi hakkında rapor hazırlayan yabancı uzmanlar hazırladıkları raporlarda, doğal olarak, dönemin eğitim anlayışını biçimlendiren Pragmatizm'in varsayımlarına ve ilkelerine dayalı olarak görüş bildirmişler ve öneriler sunmuşlardır. Esasında, genç Cumhuriyetin eğitim ideolojisi ile Dewey'in pragmatist eğitim anlayışı taban tabana zıt özellikler taşımaktadırlar. Cumhuriyet eğitimi yeni bir toplum yaratmayı hedeflemektedir. Okul, pragmatist anlayışta olduğu gibi toplumu aynen yansıtmaz, öncü olmak zorundadır. Müfredat programları, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre oluşturulamaz, onlara evrensel değerleri kazandırmak ve Batılı kültür birikimini aktarmak zorundadır. Kısacası, pragmatist okul duruk, yerleşmiş ve gelişmiş bir toplumun okuludur, Cumhuriyet okulu ise kültür değişimini amaçlayan devrimci bir sistemin okuludur. Elbette, mesleki eğitimde ve teknik bilgilerin kazandırılması sürecinde pragmatist eğitim ilkelerinden kaçınmak mümkün değildir. Ancak, Cumhuriyet eğitiminin temel amacı ve en büyük işlevi batılı değer ve düşünce sisteminin kazandırılmasıdır. Bu nedenle, Cumhuriyet eğitiminin felsefi temeli İdealist ve Realist ilkelere dayanmak zorundadır. Amerikan pragmatizmine değil. Fakat, Türkiye'ye çok kısa süreler için gelip toplumun kültürel yapısını, ihtiyaçlarını ve hedeflerini iyice tanımadan rapor hazırlayan yabancı uzmanlar ne yazık ki bu gerçeği görememişlerdir.

Türk eğitim sistemi hakkında rapor hazırlayan yabancı uzmanlar, bir süre Türkiye'de yaşayıp, toplumu yakından tanıma fırsatını elde etmiş ve Cumhuriyet'in eğitimden beklentilerini ve hedeflerini öğrenme fırsatını bulabilmiş olsalardı, kuşkusuz, Türkiye Cumhuriyet'nin ihtiyacının çağdaş değil, çağdaşlaştırıcı (batılılaştırıcı) bir eğitim modeli olduğunu anlar, verdikleri raporlar da çok farklı olurdu. Bunun örnekleri de vardır: 1933 üniversite reformundan sonra, Türkiye'ye çoğunluğu Alman olmak üzere, bir çok yabancı bilim adamı gelmiştir. Türkiye'de bir süre yaşayıp, ülkenin şartlarını yakından tanıma fırsatı bulan bu Avrupalı bilim adamları, Türkiyede Batılı hümanizm ruhunun yaratılması ve Batı devlet yapısının ve toplumsal düzenin felsefi temellerini kavrayabilecek zihinsel yapıların oluşturulması yönünde, idealist ve Realist felsefi ilkelere uyan, bir takım önemli girişimlerde bulunmuşlardır. Örneğin; önce İstanbul, sonra da Ankara Hukuk Fakültelerinde görev yapan Prof. Ernst Hirsh, "modern hukukumuzu kavramak ve gereği gibi tatbik edebilmek için kanun kaidelerinden başka, bunlara hakim olan ruhu belirleyen yüce fikir adamlarının görüşlerini de benimsemek gerekmektedir" fikirden hareketle, Hukuk Felsefesi ve Hukuk Sosyolojisi derslerinin fakülte programlarında gereken içerikte yer alabilmeleri için büyük çaba harcamıştır¹⁰. 1935 yılında Ankara Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi Klasik Filoloji kürsüsüne gelen Profesör Dr. Georg Rohde, liselere Latince dersi konması gerektiği konu-

10 Ernst E. Hirsh, *Hatıralarım*, Ankara: Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Merkezi Yay., 1985, s.382-395.

sunda dönemin Milli Eğitim Bakanını ikna etmiş. Böylece bazı liselerin ders programlarına Latince dersler konulmuştur¹¹ (fakat bu uygulama fazla uzun sürmemiştir). Cumhuriyet tarihi boyunca, Milli Eğitim bakanlığına bağlı ilk ve orta dereceli okullarda Cumhuriyet'in Batılılaştırımcı özüne (anlam olarak) en çok yaklaşan girişimde bu olmuştur.

1930'larda Türk eğitim çevresinin de Cumhuriyetin Batılılaştırımcı hedefini Avrupa kökenli (İdealist ve Realist) felsefelerin etkisi altında değerlendirdikleri görülmektedir. Örneğin 1939 yılında toplanan Birinci Maarif Şurasında yapılan konuşmalar ve tartışmalar incelendiği zaman, konuşmacıların, Türk toplumunu Tanzimat döneminden itibaren etkilemeye başlamış olan Fransız kültür ve eğitim sisteminin (Realist felsefeye dayalıdır) etkisi altında oldukları, sık sık Fransız eğitim sisteminden örnekler verdikleri görülür. Lisenin genel kültür veren ve Hümanizm ruhunu aşıl原因 bir öğretim kademesi olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Şura'nın açış konuşmasını yapan maarif Vekili Hasan Ali Yücel, "Lise meselesine gelince; müsbet ilim zihniyetinin, milli kültürün ve milli kültür tevekkünü içinde hümanizm ruhunu hal ve istikbalini bu müesseseye tayin edecektir" demiştir¹². Konuşmacılardan Cevat Dursunoğlu Cumhuriyet'in Batılılaştırımcı özünün gereklerini dile getirmiştir¹³:

"Atatürk inkılabı, büyük bir tarih dönümü yapmıştır. Bu dönem de izaha hacet yok, İslam medeniyeti ve Şark medeniyeti adını verdiğimiz medeniyet zümresi içinden çıkarak, Garp medeniyeti zümresi içine girmiş olmamızdır. Bunun sebepleri ve tarihi zaruretleri hakkında bu kadar güzide bir heyet huzurunda söz söylemeyi fazla görüyorum. Atatürk nutuklarından birinde bu zümre değiştirmesine işaret ederek: "Avrupanın hududu, bizim Şarkımızdan başlar" demişti. Yani artık Garbe teveccüh etmiyoruz, Garp medeniyeti içindeyiz.

Böyle olunca istiyoruz ki bu yeni girdiğimiz medeniyet zümresi içinde tabii vaziyette kalmıyalım. Bunun inkişafında bizim de bir payımız olsun ve bu pay büyük olsun.

..... Bu kültürün ana kaynağının kadim hümanizm olduğunu hepimiz biliyoruz. Hümanizm fikrinin anlaşılması, yayılması, bu kültür içindeki milletlerin yürüdükleri yoldan olabilecektir. Bunun da vasıtası Latince ve Grekçe tedrisatıdır. Bu ana kaynağa ancak bu iki klasik ölü dilden gidilir. Ben burada bu davanın halini teklif

11 A.g.e., s. 401.

12 *Birinci Maarif Şurası*, (17-29 Temmuz 1939), Çalışma Programı, konuşmalar, Lahiyalar, T.C. Maarif Bakanlığı, s. 12.

13 A.g.e., s.393-394.

etmiyorum. Bu belki bir devlet meselesidir. Yalnız bunu hepimiz burada ifade edelim konuşalım. Devlet meselesi olduğu için hal tarafını Sayın Vekilimiz düşünürler. Bu mesele ile esaslı bir noktaya parmağımızı basmış olacağımızı sanıyorum ve yakından halini ümedediyorum.” (Şiddetli alkışlar).

I. Maarif Şurasına katılan diğer konuşmacılar da, lisenin Batı kültürünün özünü oluşturan hümanist kültürü kazandırması gerektiği görüşüne katılmışlar, fakat lise müfredat programlarının buna göre düzenlenmesinin uzun vadede gerçekleştirilebilecek bir hedef olduğu görüşü üzerinde birleşmişlerdir¹⁴. Böylece, bir ideal olarak ele alınan bu hedef, Şura kararlarına dahil edilmeden, bir yana bırakılmıştır.

Türk eğitim çevresi, Cumhuriyetin Batılılaşmacı hedefine uygun düşen bir eğitim modelinin, ancak Batılı düşünce ve değer sistemini (hümanist kültürü) kazandırabilecek nitelikte müfredat programlarının hazırlanması ile gerçekleştirilebileceğinin farkında olmakla birlikte, o dönemde çoğunluğu öğretmenlikten ve başka mesleklerden gelen politikacı-lardan oluşan eğitim çevresi, böyle bir modeli sistemleştirebilecek entellektüel donanımdan ve teknik bilgiden yoksundur. Türk eğitim sisteminin modernleştirilmesi konusunda yardımları istenen ve çoğunluğu A.B.D.'nden gelen yabancı uzmanlar ise, Cumhuriyetin Batılılaşmacı amacını anlayamamışlar, hazırladıkları raporlarda önerilerini, Pragmatist felsefeye dayalı olarak, öğretim yöntemi üzerinde yoğunlaştırmışlardır. Arayış içerisinde bulunan Türk eğitim çevresi, bu raporlardan yararlanmaya çalışırken, Pragmatist eğitim felsefesinin etkisi altına girecektir.

1943'de toplanan II. Maarif Şurası'nın gündemini "Milli Kültür'ün genç kuşaklara kazandırılması" oluşturmuştur. Şura'nın temel konularını, Ana dili öğretimi, Ahlak eğitimi ve Tarih öğretimi oluşturmuştur. Sunulan raporlarda Milli kültürün aktarılması sürecinin pragmatist eğitim ilkelerine göre sistemleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. En etkili öğretim ilkeleri olarak "tecrübe" ve "örnek olma" (yaparak-yaşayarak öğrenme) ilkeleri kabul edilmiştir. Ahlak eğitimi konusu görüşülürken, Cumhuriyetin Batılılaşmacı hedefine uygun olarak, "Türk halkının ahlaki değer yargılarının değiştirilmesi ve Batılı hümanist değerlerin kazandırılması gereği" gibi konular üzerinde hiç durulmamış, bunun yerine Ahlak eğitimi tamamen toplumun mevcut değer yargılarına ve günlük yaşamın gereklerine göre biçimlendirilmek istenmiştir. Toplumun günlük yaşantısında geçerli olan ahlaki değer yargılarının, çocuğa uygun ortam sağlanarak ve örnek oluşturularak kazandırılacağı üzerinde durulmuştur.¹⁵

14 A.ğ.e., s. 394-410.

15 İkinci Maarif Şurası, (15-21 Şubat 1943), Çalışma Programı, Raporlar, Konuşmalar. T.C. Maarif Valiliği, s. 104-198.

1946'da toplanan III. Milli Eğitim Şurasının gündemini "Mesleki ve Teknik Eğitim" oluşturmuştur. Doğal olarak, tüm raporlar pragmatist eğitim ilkelerinin ışığı altında hazırlanmıştır¹⁶.

1946'da Yönetim'in Demokrasi'ye (çok partili rejime) geçmeye karar vermesinden sonra, 1949'da toplanan IV. Milli Eğitim Şurasında gündem maddelerinden birisini de "Eğitim ve öğretimde dayanan demokratik esasların gözden geçirilmesi" oluşturmuştur. Bu gündem maddesine ilişkin olarak hazırlanmış olan rapor incelendiği zaman, artık Türk eğitim çevresinin yalnız teknik ve pratik bilgilerin kazandırılması sürecinde değil, değer kazandırma sürecinde de tam anlamıyla Pragmatizmin etkisi altında girdiği görülmektedir. Demokratik eğitim ilkelerine ilişkin olarak sunulan Rapor'da savunulan "demokratik değerleri kazandırmak, okulda, evde ve çevrede uygun ortamı yaratmakla mümkündür" biçiminde özetlenebilecek yaklaşım, kimi eksikliklerine dikkat çekilmekle birlikte hemen tüm konuşmacılar tarafından genel kabul görmüştür. Yalnız bir konuşmacı, S. Sinanoğlu, Rapor da tespit ettiği demokratik değerleri kazandırma açısından beklenti-yaklaşım çelişmesine dikkat çekmiş ve itirazda bulunmuştur. Sinanoğlu, şunları dile getirmiştir¹⁷:

"... Raporun başında demokrasi mefhumunun gençlere formüllerle aşılamayacağı söyleniyor. Bundan daha büyük bir hakikat ifade edilemez. Fakat şunu söylemeliyim ki, raporun bütünü dinledikten sonra komisyonun gösterdiği yol beni şahsen hayal sukutuna uğratmıştır. Komisyon formülle demokrasi olmaz derken, eğitim ve öğretimi demokratik esaslara dayandırmak için bize şöyle bir çare göstermiştir: "Talebeye demokrasi mefhumunu formülle aşılama kalkışmayalım, ona bu demokrasi havasını teneffüs ettirelim".

Bu havanın önceden yaratılmış olması icâbedeceğine göre, bu mefhumu çocuğa okula gitmeden aşıyalım. Demokratik terbiyeyi aile terbiyesi ile beraber alsın. Şu halde demokratik terbiyeyi vermek vazifesi okuldan çok aileye düşüyor. Bu sefer mesele mahiyet değiştirmeden zemin değiştiriyor. Demokrasi mefhumunu aile muhitinde çocuğa nasıl aşılayacağız? Komisyonun fikrince ve ana babaı tenvir edici mecmualar faydalı olabilir, sonra aile içine girmek, onların itimadını kazanmak onlarla dertleşmekte iyi neticeler verebilir. Demek oluyor ki biz aileleri, demokrasiyi anladığımız kadar ve dilimiz döndüğü kadar yarım yamalak bir şekilde tenvir etmeye çalışacağız, ana baba bizim söylemek istediğimizi yarım

16 *Üçüncü Milli Eğitim Şurası*, (2-10 Aralık 1946), Çalışma Programı, Komisyon Raporları, Konuşmalar, T.C. Milli-Eğitim Bakanlığı.

17 *Dördüncü Milli Eğitim Şurası*, (22-31 Ağustos 1949), Çalışma Programı, Komisyon Raporları, Konuşmalar, TC. Milli Eğitim Bakanlığı, s. 92-94.

yamalak anlayacak ve o yarım yamalak bilgisini gene yarım yamalak çocuklarına aktaracak. Bana öyle geliyor ki bu çıkar bir yol değildir. Bence gençlerde demokrasi mefhumunu uyandırmak istiyorsak, bu işi ailelere bırakmaktansa okullara tevdi etmek çok daha yerinde olacaktır. Demokratik terbiyenin merkezleri okullar olacak, talebe bu terbiyeyi benimseyecek, benimserken halk arasına yaya-
 cak; okullardan çıkanlar yarın ana baba olacak ve bu suretle bu mefhum aile arasına kendiliğinden ve esaslı bir şekilde girmiş olacak. Komisyonun okullarda eğitimi ve öğretimi demokratik esaslara dayandırmak için ileri sürdüğü bazı fikirler vardır. Fakat bunlar maddi, teknik diyebileceğimiz bazı teferruattan ibarettir. Kooperatiflerin kurulması, şahsi münasebetlerin düzenlenmesi, kendi kendini yönetim meselesi v.s. Bütün bunlar başka bir teşkilatta belki çok faydalı olabilir, ama tahmin etmiyorum ki okullarda faydalı olabilir. Gerçi bütün bu teknik tedbirler belki demokratik terbiyeyi almış bir cemiyette o cemiyetin demokratik ihtiyaçlarını karşılamak için faydalı birer teklif olabilir. Fakat bunlar demokrasi mefhumu telkin edici tedbirler değildir. Onun için ben gene rapordan ilham alarak, şöyle düşünüyorum: Demokratik terbiye formüllerle verilemez, maddi bir takım tedbirlerle de verilmez. Şu halde ailelerin içine girip bunlarla sıkı bir irtibat temin etmeye çalışmaktansa, kendi yarım yamalak fikirlerimizi ortaya atmaktansa, okulda talebeyi ilgilendirmeyecek bir takım tedbirlere başvurmaktansa, demokrasi mefhumunu bizzat yaratmış olan büyük müelliflerin, büyük fikir adamlarının eserlerini okutalım. Demokratik esaslar komisyonu lise, ortaokul, ilkokul müfredat programları ile meşgul olan komisyonlarla çok sıkı irtibat temin etmeliydi (...) Yoksa raporda gösterilen ve teferruata taallük eden bu tedbirlerle demokratik terbiye sahasında fazla yol almayacağımıza kaniyim. Avrupa'da eğitim ve öğretim, demokratik esaslara dayanır fakat bu okul teşkilatında alınan birtakım tedbirlerle değil, iki ana yoldan temin edilir: 1- Siyaset okula sokulmaz, yani okul günün ihtiraslarından uzak tutulur. 2- Kültür dersleri dediğimiz dersler o şekilde tertip edilir ki demokrasi mefhumu (hiçbir telkine lüzum kalmadan) talebinin zihninde kendiliğinden doğar”.

Ne var ki Sinanoğlu'nun bu Realist yaklaşımı Türk eğitim çevresinde herhangi bir yankı bulamayacaktır.

1950'den sonra Türkiye'nin siyasi ve ekonomik açıdan A.B.D.'ne yönelmesi, böylece bu ülke ile kültürel ilişkilerin artması sonucunda, genelde uzmanlık eğitimlerini A.B.D.'nde gören eğitim bilimciler ile, bunların A.B.D.'den aktardıkları bilgilerle yetişen eğitimciler de Pragmatizmin etkisi altına gireceklerdir. Doğulu nakilcilik geleneğinin etkisini taşıyan bu eğitimciler, Türkiye'nin toplumsal şartlarını, sorunlarını, he-

deflerini inceleyerek bunlara uygun bir eğitim teorisi geliştirmek yerine, Amerikan pragmatist felsefesinin eğitim ilkelerini kendilerine rehber edinecek, yıllarca tüm eğitim sorunlarına çözüm diye bunları sunacaklardır.

1946'da, Doğu kültüründen gelen halkın (ve genç kuşağın) zihinsel yapısı Batılı düşünce ve değer sistemine göre oluşturulamadan (okullarda doğulu düşünce ve değer sistemi dışlanmış fakat, yeri batılı düşünce ve değer sistemi ile doldurulamadığı için halkın tek dayanağı olarak yaşama-ya devam etmiştir). Batı'nın bir başka üst yapı kurumu olan Demokrasi'ye (çok partili rejim'e) geçilmiştir. Bu gelimeden sonra, oy toplayıp seçim kazanmak isteyen politikacılar, (kendilerinin de içinden geldikleri) Doğulu geleneksel değerleri paylaşan halkın sempatisini kazanabilmek için, onların düşünce ve değer sistemlerini yüceltmeye ve politikalarına temel almaya başlayacaklardır. "Okulda, bireye kendi değer sistemi dışında hiç bir değer empoze etmeme, yalnızca teknik ve pratik bilgileri verme" biçiminde yorumlanan pragmatist eğitim, onların popülist ve tutucu siyasi anlayışlarına da uygun düşecektir.

Böylece, hem bireyden hareket eden "çağdaş" eğitimciler, hem de popülist ve tutucu politikacılar, aynı ortak noktada buluşarak aynı söylemde birleşeceklerdir: "Eğitim, çocuğun, ilgi ihtiyaç ve yeteneklerine göre biçimlendirilmelidir. Ona hiçbir değer empoze edilmeye kalkışılmamalıdır". Artık eğitim reformlarından anlaşılan, bu ilkeye uygun olarak biçimlendirilecek eğitim kurumlarının sayılarının artırılması ve araç-çerçelerin modernleştirilmesi olacaktır.

Eğitim'e yaklaşımlarında siyasi yöneticilerin ve eğitimcilerin paylaştıkları ortak pragmatist tutum kendini en açık biçimde 1950'den sonra toplanan Milli Eğitim Şuralarının gündem konularında göstermektedir. Milli Eğitim sistemimizin sorunlarını saptamak ve çözüm yollarına ilişkin tavsiye kararları almak amacıyla yönelik olarak, Milli Eğitim Bakanlığı yetkilileri, eğitimciler ve her düzeydeki eğitim-öğretim kurumlarının temsilcilerinin katılımlarıyla belli aralıklarla toplanan Milli Eğitim Şuraları, eğitim sistemimize ilişkin sorunların ele alınıp tartışıldığı en geniş platformdur. 1953'de toplanan V. Milli Eğitim Şurasından, 1993'de toplanan XIV. Milli Eğitim Şurasına değin toplam on şura toplanmıştır. Bu şuraların gündem maddeleri incelendiğinde, T.C. Eğitim Sistemi'nin temelini oluşturması gereken, Eğitim'in evrensel (batılı) değer sistemini kazandırma, genel kültür verme ve (Batılı düşünce sistemine uygun) entellektüel formasyon oluşturma boyutunun (veya işlevinin) gündem maddesi olarak hiç ele alınmadığı, incelenmediği görülmektedir. Kısacası, "Cumhuriyet'in Batılılaştırımacı hedefi unutulmuştur". O şuranın tamamında da eğitim, "öğrencileri ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre hayata, iş alanlarına veya daha üst öğrenime hazırlayan" bir süreç olarak ele alınmış, eğitim sisteminin bu amaca uygun olarak daha verimli hale getirilebilmesi için tavsiye kararları alınmış ve sistem modelleri oluşturulmuştur. Türk Eği-

tim Sistemini biçimlendirici nitelikteki politikalara bu kararlar ile yön verilmeye çalışılmıştır.

Türk Eğitim Sistemi

Türk Milli Eğitiminin, genel felsefesine dayalı olması gereken "Genel Amaçlar" 1739 sayılı ve 14.6.1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu ile şöyle belirlenmiştir (16.6.1983 tarih ve 2842 sayılı kanunla kısmen değiştirilmiş şekliyle):

MADDE 2- Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini:

1- Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2 - Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3- İlgi istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek bilgi, beceri, davranış ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kişiliklerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Kanun'da öngörülen, "demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devletinde yaşamının gereği olarak bunları davranış haline getirmiş, bilimsel düşünce gücüne ve geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı seçkin bir ortağı yapacak nitelikte bireyler yetiştirmek" amacı, Cumhuriyet'in idealist beklentilerine uygun düşmektedir. Fakat, tüm bu davranış özelliklerinin geleneksel milli kültüre (gerçete Doğulu kültür) uymak ve onu benimsemekle geliştirilebileceği biçimindeki beklentiler ise, Cumhuriyet'in hedeflediği

Doğu'dan Batı'ya kültür değişimine zıt düşmektedir. Çünkü öngörülen "demokratik, laik ve sosyal hukuk devletinin niteliklerini benimsemiş, insan haklarına saygılı, bilimsel düşünce gücüne sahip" olma niteliklerinin düşünsel temelleri Batı kültüründe bulunmaktadır. Doğulu islami kültür ise, "otoriter, islami yaşam biçimine bağlı, günlük yaşamı dini kurallara göre düzenlemek isteyen, ümmetçi ve dogmatik bir düşünce ve değer sistemi"ne göre kurulmuştur. Bir toplumun Doğulu değer sistemine saygı duyulup, genç kuşaklara bu değer sistemi benimsetilmeye çalışılırken, aynı toplumun, bunlara dayanarak Batılı üst yapı kurumlarının fikri temellerini benimsemesini beklemek en hafif deyimıyla, büyük bir çelişki olarak görülmektedir.

Türk Eğitim sisteminde, "Genel Amaçlar"a dayalı olarak belirlenmesi gereken ilk ve ortaokullarda (ilköğretim kademesi) okutulacak dersler ile, 1991-92 öğretim yılında geçilen Kredili Sistem'e göre, tüm ortaöğretim kurumlarında okutulması öngörülen ortak dersler Tablo 1, 2 ve 3'de görülmektedir.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk ve orta dereceli okullarda uygulanan ders programları incelendiği zaman, Cumhuriyet'in Batılılaştırırmacı hedefinin, ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na yansımış şekliyle, "demokratik, laik ve sosyal hukuk devletinin gereği olarak bunları davranış haline getirmiş bireyler yetiştirmek" amacını bu programlara hemen hemen hiç yansımamış olduğu görülmektedir.

Tablo 1: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 21.4.1986 Tarih ve 91 Sayılı Kararı ile Kabul Edilen ve 8.9.1986 Tarih ve 2216 Sayılı Tebliğler Dergisinde Yayınlanan İlkokul Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi

Dersler	Sınıflar				
	I	II	III	IV	V
Türkçe	10	10	10	6	6
Matematik	5	5	5	4	4
Hayat Bilgisi	5	5	5	-	-
Fen Bilgisi	-	-	-	4	4
Sosyal Bilgiler	-	-	-	3	3
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-	-	-	2	2
Resim İş	1	1	1	2	2
Müzik	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi	3	3	3	3	3
TOPLAM	25	25	25	25	25

Tablo 2: Ortaokul Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi

Dersler	Sınıflar		
	VI	VII	VIII
1. Türkçe	6	6	6
2. Matematik	4	4	4
3. Fen Bilgisi	2	2	-
4. Milli Tarih	2	2	-
6. Vatandaşlık Bilgileri	-	-	2
7. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	-	-	2
8. Yabancı Dil	3	3	3
9. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2	2	2
10. Resim İş	1	1	1
11. Müzik	1	1	1
12. Beden Eğitimi	2	2	2
13. Seçmeli Dersler	4	4	4
TOPLAM	31	31	31

Tablo 3: Ders Geçme ve Kredi Sistemine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Alınacak Ortak Dersler Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi

Dersin Adı			
Türk Dili ve Edebiyatı	1	4	
	2	4	11
	3	3	
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	2	
	2	2	6
	3	2	
Felsefe	1	2	
	2	2	4
Tarih	1	3	
	2	3	6
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	1	2	
	2	2	4
Coğrafya	1	2	
	2	2	4
Matematik	1	4	
	2	4	8
Fen Bilimleri	1	4	
	2	4	8
Yabancı Dil	1	4	
	2	4	8
Beden Eğitimi	1	2	
	2	2	4
Milli Güvenlik Bilgisi	1	2	2

İlk ve Orta dereceli okullarda "Din Kültürü" dersi 1981 Anayasası ile zorunlu tutulmuş, programlar hazırlanırken bu derse mevcut "Ahlak Bilgisi" dersi de eklenmiştir. Böylece, Cumhuriyet'in kuruluş felsefesine ve laik sisteme aykırı bir biçimde, resmi olarak Ahlaki değer yargıları Din'e (uygulamada İslam Dini) dayandırılmıştır. Ortaokul'da Kültür dersleri, 1988'de yürürlüğe giren programla, tüm Batılı bilgi parçalarından ayıklanmaya çalışılarak, "Millileştirilmiştir".

Cumhuriyet ile birlikte kabul edilmiş olan Batılı üst yapı kurumlarının düşünsel temellerinin kazandırılabilmesi en etkili ve en önemli kurum Ortaöğretim (Lise) kurumudur. 1991-92 öğretim yılından itibaren ortaöğretim kurumlarında Ders Geçme ve Kredi Sistemi uygulamaya başlanmıştır. Tamamen Pragmatist anlayışa uygun olan ve düşünsel temelleri 1953'den sonra toplanan Milli Eğitim Şuralarında geliştirilmiş olan bu sisteme göre; öğrenciler tüm ortaöğretim programının yaklaşık 1/3'ünü oluşturan Temel Bilgi ve Kültür derslerini ortak ve zorunlu dersler olarak aldıktan sonra, geriye kalan 2/3'lük kısmı (temel disiplinlere hazırlayıcı nitelikteki bilgi dersleri) "ilgi, istek ve yetenekleri" doğrultusunda seçecekleri Branj'a göre alacaklardır. Bu sistemde, herşeyden önce, Batılı düşünce ve değer sisteminin kazandırılabilmesi ortak kültür Derslerinin sayıları çok kısıtlanmıştır. Ayrıca bu kısıtlı sayıdaki kültür derslerinin içerikleri de, Batılı Bilgi ve kültür birikimini aktaracak özelliklerden hemen hemen soyutlanarak, Türk ve İslam Medeniyetleri çerçevesinde "Millileştirilmiştir."¹⁸

Bu gelişmelerle, Türk eğitim sisteminde, Cumhuriyet Felsefesinin Evrensel ve Batılılaştırmacı özü büyük oranda kaybedilerek, eğitim dar bir "milliyetçi (geleneksel kültürel değerleri benimsemiş) ve çalışkan vatandaş yetiştirmek" kalıbına sıkıştırılmıştır. Türk eğitim politikasını oluşturan siyasi yetkililerin hemen tüm kültür derslerini Batılı niteliklerinden soyutlayarak "Doğululaştırma" ve "Millileştirme" eğilimlerini, pragmatizm'i benimsemiş "çağdaş" eğitimciler de "okullarda gereksiz ve çok fazla bilgi öğretiliyor" biçimindeki eleştirileriyle "meşrulaştırmışlardır". Ayrıca, Ortaöğretimi, Cumhuriyet ile birlikte kabul edilmiş olan Batılı kurum ve kuralların düşünsel temellerini kazandırma ve buna uygun düşünce ve değer sistemini yaratma işlevinden büyük oranda soyutlayan Ders Geçme ve Kredi sisteminin, "Çağdaş" eğitimcilerin Pragmatist önerilerine göre oluşturulmuş bir sistem olması dikkat çekicidir.

Türk eğitim politikasını oluşturan siyasi yetkililerin ve bu politikaların oluşturulması sürecine önerileriyle katkıda bulunan eğitimcilerin, Cumhuriyetin hedefi olan ve kendilerinin de paylaştıkları "demokratik ve laik hukuk düzenini benimsemiş, çağdaş uygarlık düzeyini yakalamış,

18 Bkz. *Ders Geçme ve Kredi Uygulamasına İlişkin Program Klavuzu*, Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1992, s.17-101.

kültürlü bilgili ve yurtsever nesil” yaratma ideal’i ile uyuşmayan bu pragmatist tutumlarından, Cumhuriyet felsefesi’nin temeli olan Laik ve Evrensel (Batılı) değerlerin okul dışında kazanılabileceğini varsaydıkları anlaşılmaktadır. Fakat, Türk toplumunun içinde bulunduğu kendine özgü durumu görememişlerdir. İlgileri, inançları, gelenekleri, sorunları Batı (Avrupa-A.B.D.)’nin içinde bulunduğu durumdan çok farklı olan Türk Devleti, eğitim sistemini oluştururken, Batı’da 20. Yüzyılın moda akımı olan “Pragmatizm”i aynı şekilde taklide yönelmemeliydi. Batı’da bireyin düşünsel, moral ve estetik biçimlenmesi okul dışında, ailede, toplumsal ilişkilerde oluşabilir. “Kurulu bir düzen” vardır. Okul’un görevi, bu kurulu düzeni değiştirmek değil, ona “uyum”dur. Oysa, Türkiye 1923’de köklü bir devrim geçirmiştir. Eğitime toplumu değiştirme görevi verilmiştir. “Öğrenci okula tam bir birey olarak gelir, onun kararlarına ve seçimine saygı duyulmalı, eğitim tamamen onun ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre biçimlenmelidir” şeklindeki pragmatik yaklaşım, aslında (farkında olarak veya olmadan), “çocuğun aileden aldığı geleneksel değerlere saygılı olunmalı, okul yalnızca onun, işine yarayacak teknik bilgileri vermekle yetinmelidir” biçimindeki tutucu görüşü savunmaktır ki, bu Cumhuriyetin kuruluş felsefesi ile taban tabana zıt bir tutuma girmek demektir. Böyle bir anlayışa göre oluşturulan eğitim sisteminde, ailelerinden ve çevrelerinden aldıkları geleneksel değer kalıntılarıyla yetinmek zorunda kalarak yetişen bireylerin, Cumhuriyet ile birlikte kabul edilmiş olan Batılı kurum ve kuralların gerektirdiği değer ve düşünce sistemini kazanabilmeleri, ve/veya bu sistemi entellektüel düzeyde temellendirip savunabilmeleri çok zordur.

Sonuç

Bir eğitim sistemi kurulurken, öncelikle onun felsefesi belirginleşir, buna dayalı olarak “genel amaçlar” belirlenir, daha sonra da “yöntem” ortaya çıkar. Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitim felsefesinin kökenlerini onun kuruluş sürecinde ve hedeflerinde aramak gerekmektedir. 1923’de kurulan Türkiye Cumhuriyeti, Batı’nın gelişmişlik düzeyine ulaşabilmek için, Batı’nın kurum ve kurallarını kabul ederek “Batılaştırma”yı hedeflemiştir. Batılı kurum ve kuralların altlarında yatan, Batı’da yüzyılların birikimiyle oluşmuş, düşünce ve değer sistemini Türk halkına (genç kuşaklara) kazandırabilecek en etkili ve en önemli kurum olarak da “eğitim” görülmüştür. Bu beklenti, doğal olarak, Cumhuriyet’in eğitim felsefesini İdealist ve özellikle de Realist ilkelere dayandırmaktadır. Bu ilkelere dayalı olarak, T.C. Eğitim Sistemi’nin “genel amaçlar”ı ve “yöntem”i belirlenmeliydi. Fakat, Türk eğitim politikasını oluşturan çevrelerin bir türlü kurtulamadıkları nakilci ve tutucu zihinsel yapı, böyle bir sistemin oluşturulmasını engellemiştir. Tutucu politikacılar ile, A.B.D. kökenli Pragmatizmi aynen nakletmeye çalışan eğitimciler, Cumhuriyet’in Batılaştırma hedefinin gerçek anlamını bir türlü anlayamamışlar, bu hedefe hep şekilci ve yüzeysel yaklaşmışlardır. Siyasi çevre, “genel amaçlar” ve

ders programları”nı “Millileştirmek”le, “çağdaş” eğitimciler de öğretim programlarının içeriklerini boşaltarak Pragmatizme uygun hale getirmekle uğraşmışlar, böylece her iki kesim de Cumhuriyet’in kuruluş felsefesinden uzaklaşmışlardır.

Sonuç olarak, Cumhuriyet’in özellikle ilk kuruluş yıllarında siyasi çevrelerde çok yoğun olan ve Cumhuriyet aydınlarının da her zaman en önemli hedeflerinin dayanağını oluşturan eğitimden “idealist beklentiler”. “Pragmatist yaklaşımlar” altında kaybolmuş gerçekleşmeden kalmıştır.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Altıncı Maarif Şurası* (18-23 Mart 1957). Çalışma Programı, Komisyon Raporları, Konuşmalar. T.C. Maarif Vekaleti. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1991.
- Altınkaynak, Ekrem.** *Bütün Cepheleri İle Yedinci Milli Eğitim Şurası* (5-15 Şubat 1962), Ankara: Can Reklam Neşriyatı, 1963.
- Beşinci Maarif Şurası* (5-14 Şubat 1953). Çalışma Esasları, Komisyon Raporları, Konuşmalar.
- Birinci Maarif Şurası* (17-29 Temmuz 1939). Çalışma Programı, Konuşmaları, Lahikalar, T.C. Maarif Vekilliği.
- Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve Milli Eğitim Bakanlarının Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri I.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1946.
- Ders Geçme ve Kredi Uygulamasına İlişkin Program Klavuzu* T.C. Milli Eğitim Bakanlığı-Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1992.
- Dewey, John.** *Tecrübe ve Eğitim* (Çev. Dr. Fatma Başaran, Dr. Fatma Varış), 1966.
- Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası* (24 Haziran-4 Temmuz 1974). Öneriler, Raporlar, Esaslar, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1975.
- Dördüncü Milli Eğitim Şurası* (22-31 Ağustos 1949). Çalışma Programı, Komisyon Raporları, Konuşmalar. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Hirsh, Ernst E.** *Hatıralarım*. Ankara: Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Merkezi Yay., 1985.
- İkinci Maarif Şurası* (15-21 Şubat 1943)., Çalışma Programı, Kararlar, Konuşmalar. T.C. Maarif Vekilliği.
- İlkokul Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1989.
- Kneller, F. George.** *Introduction to the Philosophy* (Second-Education). New York: John Willey and Sons Inc, 1971.
- Onbirinci Milli Eğitim Şurası* (8-11 Haziran 1982). Öneriler. Konuşmalar, Kararlar. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1982.
- Öndördüncü Milli Eğitim Şurası* (27-29 Eylül 1993). Raporlar, görüşmeler, Kararlar, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1993.

- Onikinci Milli Eğitim Şurası* (18-22 Temmuz 1988). Raporlar, Görüşmeler, Kararlar. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1989.
- Onuncu Milli Eğitim Şurası* (23-26 Haziran 1981). Öneriler, Konuşmalar, Kararlar. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1981.
- Onikinci Milli Eğitim Şurası* (15-19 Ocak 1990). Raporlar, Görüşmeler, Kararlar, Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 1990.
- Ortaokul Programı*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1988.
- Power, Edward J.** *Philosophy of Education-Studies in Philosophies Schooling, and Educational Policies*. U.S.A. New Jersey: Prentice-Hall, Inc, 1982.
- Sekizinci Milli Eğitim Şurası* (28 Eylül-3 Ekim 1970). Esaslar Raporlar, Konuşmalar, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Sinanoğlu Suat.** *Türk Hümanizmi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yay., 1988.
- Üçüncü Milli Eğitim Şurası* (2-10 Aralık 1946). Çalışma Programı, Komisyon Raporları, Konuşmalar. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.