



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ
DERGİSİ'NDEKİ EĞİTİMİN SOSYAL, TARİHİ VE FELSEFİ
TEMELLERİ İLE İLGİLİ MAKALELERİN İÇERİK ANALİZİ**

Selime Turğut

Yüksek Lisans Tezi

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİMİN SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MART, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Selime
Soyadı : TURĞUT
Bölümü : Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri
İmza :
Teslim tarihi : Mart, 2021

TEZİN

Türkçe Adı: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'ndeki Eğitimin Sosyal, Tarihi ve Felsefi Temelleri ile İlgili Makalelerin İçerik Analizi

İngilizce Adı: Content Analysis of Articles That Related to Social, Historical and Philosophical Foundations of Education in Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynaklar bölümünde belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Selime TURĖUT

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Selime TURĞUT tarafından hazırlanan “Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi’ndeki Eğitimin Sosyal, Tarihi ve Felsefi Temelleri ile İlgili Makalelerin İçerik Analizi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. M. Çağatay Özdemir

Gazi Üniversitesi – Eğitim Bilimleri A.B.D. (Emekli)

Başkan: Prof. Dr. Mustafa Güçlü

Erciyes Üniversitesi – Eğitim Bilimleri A.B.D.

Üye: Doç. Dr. Aslıhan Selcen Bingöl

Gazi Üniversitesi – Eğitim Bilimleri A.B.D.

Tez Savunma Tarihi:/...../..... Bu tezin

.....Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans/

Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel Gelişli

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tezi olarak hazırlanan bu çalışmada Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi İçerisinde Yer Alan Eğitimin Sosyal, Felsefî ve Tarihi Temelleri ile İlgili Makalelerin İçerik Analizi yapılmıştır. Analiz yapılırken kavram, problem ve konular temel alınarak yapılmıştır.

Tez yazım sürecinde benden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve bana daima inanan değerli hocam, sevgili danışmanım, sayın Prof. Dr. Çağatay Özdemir'e ve içerik analizinin nasıl hazırlanması gerektiği ile ilgili bilgiler verip, değerli zamanını ayıran, sayın Prof. Dr. Selahaddin Öğülmüş'e çok teşekkür ederim

Çalışma süreci boyunca desteklerini esirgemeyen sevgili aileme teşekkür ederim. Son olarak, yokluğunda dahi, var olduğu zamanlarda verdiği sevgi ve huzurla, motivasyonumu arttıran sevgili ve rahmetli ağabeyim Cihat Turğut'a teşekkür ederim

Selime TURĞUT

Mart, 2021

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ
DERGİSİ'NDEKİ EĞİTİMİN SOSYAL, TARİHİ VE FELSEFİ
TEMELLERİ İLE İLGİLİ MAKALELERİN İÇERİK ANALİZİ
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

Selime Turğut
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MART 2021

ÖZ

Bu çalışma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi içerisinde bulunan eğitimin sosyal, felsefi ve tarihi temelleri ile ilgili makalelerin içerik analizinin yapılmasını içermektedir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden, içerik analizi kullanılmıştır. Analiz yapılırken yazarların ele aldığı konu, kullandığı kavramlar ve problemler ele alınmıştır. Dergide eğitimin sosyal, felsefi ve tarihi temelleri ile ilgili toplamda 115 makale bulunmuştur. Bu makalelerden 82 tanesi eğitimin sosyal temelleri, 25 tanesi eğitimin felsefi temelleri ve 8 tanesi de eğitimin tarihi temelleri ile ilgilidir. Makalelerin tamamı Ankara Üniversitesi dergiler internet veri tabanından elde edilmiştir. İngilizce tercüme makaleler ve Osmanlı Türkçesi'nin Latin harflerine dönüştürüldüğü makaleler, araştırmanın kapsam dışı bırakılmıştır. Araştırma verileri, makalelerin okunması ile elde edilmiştir. Sonuç olarak, yazarlar dönem içerisindeki fikirlerini yansıtmış, oluşturdukları problem ve kullandıkları kavram ile öznel fikirlerinin yansıtması olarak görülmüştür. Makalelerin yazma ve yayınlanma sıklığının 2000'lere gelince azaldığını görülmüştür. Bunun nedeni, bu alanların YÖK tarafından 1997 yılında seçmeli ders ve lisansüstü programa dâhil edilmesi olarak görülmüştür.



Anahtar Kelimeler: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, eğitimin sosyal temelleri, eğitimin felsefî temelleri, eğitimin tarihi temelleri, içerik analizi.

Sayfa Âdeti: 151

Danışman: Prof. Dr. M. Çağatay Özdemir

**IS OF ARTICLES THAT RELATED TO SOCIAL, HISTORICAL AND
PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF EDUCATION IN ANKARA
UNIVERSITY FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES JOURNAL**

(Master Thesis)

Selime Turğut

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

March 2021

ABSTRACT

This study includes content analysis of articles on the social, philosophical and historical foundations of education in the Journal of the Faculty of Educational Sciences of Ankara University. Content analysis from qualitative research methods was used in the study. During the analysis, the topics covered by the authors, the concepts and problems they used were discussed. There are a total of 115 articles on the social, philosophical and historical foundations of education. Of these, 82 of them are related to the social foundations of education, 25 of them are related to the philosophical foundations of education, and 8 of them are related to the historical foundations of education. All articles were obtained from Ankara University journals internet database. Articles translated into English and articles in which Ottoman Turkish was converted into Latin letters were left out of the research. Research data was obtained by reading the articles. As a result, the authors reflected their ideas during the period, the problem they created and the concept they used were seen as reflecting their subjective ideas. The frequency of writing and publishing articles decreased by the 2000s. The reason for this was that these areas were included in the elective course and graduate program by YÖK in



Keywords: Ankara University, Journal of the Faculty of Educational Sciences, social foundations of education, philosophical foundations of education, historical foundations of education, contentanalysis.

PageNumber: 151

Supervisor: Prof. Dr. M. Çağatay Özdemir

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı	6
1.3.Araştırmanın Önemi	6
1.5. Varsayımlar	6
1.6. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları	7
1.7.Tanımlar.....	7
BÖLÜM II.....	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi	8
2.2.Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.....	10
2.3.Eğitimin Sosyal Temelleri.....	11
2.4.Eğitimin Felsefi Temelleri	13
2.5. Eğitimin Tarihi Temelleri.....	14
BÖLÜM III	15
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	15
BÖLÜM IV	17
YÖNTEM.....	17
4.1.Araştırmanın Modeli	17
4.1.Kuramsal Çerçeve	17
4.2.Kapsam ve Sınırlılıklar	18

4.3. Veri Toplama Tekniği.....	18
4.4. Verilerin Analizi	18
4.4.1. Eğitimin Sosyal Temelleri	18
4.4.2. Eğitimin Felsefi Temelleri.....	22
4.4.3. Eğitimin Tarihi Temelleri	24
BÖLÜM VI	25
BULGULAR VE YORUMLAR.....	25
5.1. Eğitimin Sosyal Temelleri ile İlgili Makalelerin Analizi	25
5.1.2. Atatürk, Cumhuriyet ve Eğitim	25
5.1.2. Atasözleri ve Eğitim.....	27
5.1.3. Eğitim Politikaları ve Çağdaşlaşma	30
5.1.4. Kırsalda Eğitim ve Sosyolojisi	39
5.1.5. Küreselleşme ve Eğitim	49
5.1.6. Medya ve Eğitim	52
5.1.7. Eğitim Sosyolojisi Paradigmaları.....	56
5.1.8. Toplumsal Cinsiyet, Kadın ve Eğitim	65
5.1.9. Yükseköğretim Sosyolojisi ve Eğitim.....	78
5.2. Eğitimin Felsefi Temelleri ile İlgili Makalelerin Analizi	91
5.2.1. Felsefi Kuramlar ve Eğitim	91
5.2.2. Türk – İslam Düşünürleri.....	95
5.2.3. Batı Düşünürleri	109
5.3. Eğitimin Tarihi Temelleri ile İlgili Makalelerin Analizi	117
5.3.1. Eğitim Tarihi.....	117
BÖLÜM VI	123
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	123
KAYNAKLAR.....	126

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımları ilgili bilgiler yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Eğitim, ilk insandan bu yana daima önemli bir olgu olarak kabul edilen bir kavram ve/veya problem olarak yerini almıştır. Eğitim üzerine yapılan tanımlar ve açıklamalar eğitimin içeriğini ve önemini belirtmeye yönelik olmuştur. Eğitim, genel olarak insanı yetiştirme, eğitme olarak ele alındığından dolayı insana yön veren ve tamamlamaya çalışan bu eylem; daima dikkat, istek ve merak gerektirmiştir (Redhouse, 2017, s.1147).

Osmanlı Devleti’nde eğitim kavramı yerine “terbiye” ve “maarif” kelimeleri kullanılmıştır. Terbiye kelimesi Arapça kökenli bir kelime olup “büyütme, yetiştirme, eğitme” anlamına gelmektedir. Maarif ise bilgi ve beceri anlamına gelmenin yanı sıra öğretim ve eğitim sistemi anlamına da gelmektedir.

Cumhuriyet’in kuruluş dönemine gelindiğinde dildeki sadeleşmenin de etkisi ile “eğitim” kelimesi kullanılmaya başlanmıştır. Eğitimin kelime kökü eski Türkçeye dayanmaktadır. “İgit-mek -igîd-mek” kelimelerinden türediği varsayılarak kelime anlamı, fizikî ve rûhî bakımdan istenilen yolda yetişmesini sağlamak maksadıyla gereken çalışmaları yaparak bir kimseye lüzumlu bilgi ve nitelikleri kazandırmak, terbiye etmek demektir. Kelimeler değişse de genel olarak muhtevasına bakıldığında eğitmekten kişinin ruhen ve bedenlen yetiştirilmesi gerektiği görülmektedir.

Bugünse eğitim için genel bir tanım kabul edilmektedir. Selahattin Ertürk'ün (1972) tanımına göre eğitim: “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak, istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir” (s.12). Buradan da anlaşılacağı üzere eğitim planlı ve sürece dayalı bir eylemdir.

Eğitim kavramı ve eğitimin gelişimi için çeşitli çabalar gösterilmiştir. Bunlar arasında en önemlilerinden biri olarak kabul edilebilecek olan süreli yayınlardır. Süreli yayınlar belirlenmiş zaman aralıklarında (günlük, haftalık, aylık, yıllık) çıkan birden fazla yazı ve yazarın bulunduğu yayın türüdür (TDK, 2020). Dergi, gazete gibi yayınlar süreli yayınların kapsamındadır. Süreli yayınlar ile her alandan insanların toplumların sorunları ile ilgili yazılar yazmış ve sorunlara çözümler aramışlardır. Bu çözüm ve önerilerden biri de eğitimidir. Ancak eğitim konusundaki araştırmalar genel olarak akademik dergicilik altında gerçekleşmiştir. Akademik alanda hazırlanan süreli yayınlar ile eğitime çeşitli bakış açıları eklenmiş, eğitim araştırmaları ile eğitimin temelleri ve konuları hakkındaki eksiklikler tamamlanmaya çalışılmıştır.

Dergi kelimesinin kökenine bakıldığında, eski Türkçedeki “termek” eyleminden “tergi” kelimesine doğru evrildiği düşünülmektedir. Kelime anlamı ise siyaset, edebiyat, teknik, ekonomi vb. konuları inceleyen ve belirli aralıklarla çıkan süreli yayın, bülten, mecmua demektir (Nişanyan, 2020).

Osmanlı Devleti'nde 1700'lü yılların başlarında matbaanın kurulması bir dönüm noktasıdır. Artık fikirler yazı ile kavuşmuş ve bunu çoğaltıp daha çok kişiye ulaştırma imkânı oluşmuştur. Matbaanın gelişimi ile süreli yayınları da ortaya çıkarmıştır. Süreli yayınların ortaya çıkışını etkileyen diğer etmen de Osmanlı Devleti'nin artık Tanzimat Dönemine girmiş olmasıdır. Bunun da etkisiyle beraber 1849 yılında Fransızca ve Türkçe olmak üzere iki ciltten oluşan Vakâyi-i Tıbbiye (Tıp Vakaları) Dergisi, Osmanlı Devleti'nin bilinen ilk dergisi olmuştur. 1849-1851 yılları arasında yayımlanan dergi, 28 sayıdan oluşmaktadır. Dergideki yazılar isimsiz olarak yayımlanmıştır.

Osmanlı Devleti'nin ilk bilimsel dergisi ise Mecmua-ı Fünûn olmuştur. Derginin çıkışını hazırlayan ortama bakıldığında: Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye, Encümen-i Daniş'in kendisinden bekleneni verememesinden dolayı kurulmuştur. Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye Nizamnamesi yayımlanmıştır. “Cemiyetin Maksadı” başlığı taşıyan üç maddelik birinci fasılda cemiyetin amacı ve çalışma alanı açık bir şekilde ortaya konmuştur:

1. Kitap telif ve tercümesi ve umuma ders itası verhasıl her türlü vesait-i mümkünine ile Memalik-i Mahsura-yı Şahane'de intişar-ı ulum ve fûnûna say ve ikdam edecektir.
2. Cemiyet, ulum ve maarife ve ticaret ve sanaiye dair Mecmua-yı Fûnun unvan ile beher mahibtidasında bir gazete-i şehriye çıkaracak ve işbu mecmua lâakal otuz iki sahifeden ibaret olarak azanın cümlesine meccanen bir nüshası ita olunacaktır.
3. Cemiyet dini meseleler ve gündelik politika konuları ile meşgul olmayacaktır (Dölen, 2009, s. 54).

Cemiyetin amaçlarında da görüldüğü üzere süreli bir yayın çıkarılması şart koşulmuştur. Dergiyi basmak için cemiyetin merkezinde bir matbaa kurulmuştur (Dölen, 2009, s. 59). Münif Efendi önderliğinde cemiyetin kuruluşundan bir yıl sonra Haziran 1862 (Muharrem 1279) tarihinde Mecmua-ı Fûnûn (Fen Dergisi) çıkmıştır. Mecmua-ı Fûnûn, bir bilim dergisidir. O dönemin dil kullanım özelliklerinden dolayı “bilim” yerine “fen” kelimesi kullanılmakta ve dergiye ismini veren “fûnûn” da “fen” kelimesini çoğulu olmaktadır. Derginin yazar kadrosu Avrupa’da eğitim görmüş aydın takımıdır (Binbaşlıoğlu, 2005, s. 138). Derginin içeriği fen, eğitim, felsefe, siyaset, tarih, sosyoloji ve bilim gibi konularından oluşmaktadır. Dergide ansiklopedik bilgiler yer almaktadır. Dergideki yayımlanan yazıların bir kısmı da çeviri ve derleme yazılardan oluşmaktadır. Derginin başyazarı Münif Efendi’dir. Haziran 1867 tarihine gelindiğinde maddi yetersizliklerden dolayı dergi kapanmıştır ve Cemiyet-i İlmiye-yi Osmaniye dağıtılmıştır (Dölen, 2009, s. 62).

Ocak 1866 (Şaban 1282) tarihinde Mecmua-i Maarif çıkmıştır. Haftada iki kez yayımlanan dört sayfalık bir mecmuadır. Eğitimle ilgili yazılar yayımlanmamıştır. Sadece “Mekteb-i Sultani”nin açılacağına dair bir haber yayımlamışlardır.

1878 ve 1879 yılları arasında yayımlanan Mecmua-ı Ulûm dergisi yayımlanmıştır. Ayda iki kez çıkan dergi, Mecmua-ı Fûnûn karakterindedir.

1879 yılında Mecmua-ı Ebuzziya dergisi yayımlanmaya başlamıştır. Daha çok edebiyat ve siyaset dergisi olmakla beraber, Namık Kemal’in Muallim Naci’nin, Cevdet Paşa’nın ve Abdülhakhamit’in yazıları da yayımlanmıştır.

Mecelle-i Muallim, II. Meşrutiyet Döneminde Maarif Nazırlığı yapan Emrullah Efendi’nin 1886’da Selanik Maarif Müdürü iken çıkardığı dergidir. Bu, dergi olmaktan ziyade iki cildi olan bir kitap gibidir. Eğitim ile ilgili birçok görüşünü bu dergide/kitapta açıklamıştır.

1887 yılında çıkan Şûle-i Maarif Dergisi, Ahmet Nuri ve Muhiddin adlı iki yazar tarafından Edirne’de çıkarılmaya başlanmıştır. Edirne Maarif Meclisi’nin izniyle çıkan dergi 80 sayfadan oluşmakta ve ilk ve orta dereceli çocukların eğitimine yardımcı olacak nitelikte hazırlanmıştır.

4 Mart 1891 tarihinde çıkmaya başlayan Servet-i Fünûn 1944 yılına kadar yayın hayatına devam etmiştir. Dergi, resimlidir. Ayrıca resimlerin altına Fransızca karşılıkları da yazılmıştır. Kültür, sanat ve edebiyat dergisidir.

Yayınlanan tüm bu dergilerdeki eğitim ile ilgili yazıların ne ve nasıl olduğuna dair İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun (1998) eleştirileri şu şekildedir:

1912’ye kadar Türkiye’de yaşayan pedagoji spekülasyonu incelenirse hiçbir ilmi temel üzerine kurulmadığı görülecektir. Meşrutiyet inkılabından önce bazı pedagoji makaleleri yayınlanmıştı. Meşrutiyet’ten sonra İstanbul Darülmuallimini başta, ülkenin her tarafında pedagoji konusuna ilişkin yazılar yazılmaya ve kitaplar basılmaya başlanmıştır. Fakat bütün bu yayınlar, belli başlı şu özellikleri taşıyordu: 1- Güdüsel eylemci bir yapıda olmak. 2- Dogmatik olmak. 3- Bütün reforma (iyileştirme) girişimlerini, kurulu okul üzerine yapmak. 4- Geleneksel psikoloji bilgilerinden esinlenmek. 5- Sosyolojik inceleme ve araştırmalara dayanmamak (s.222).

Akademik dergi anlayışında ilk çalışmalar I. Dünya Savaşı sırasında ortaya çıkmaya başlamıştır. Darülfünûn’un fakültelerindeki dergiler Ziya Gökalp’in öncülüğünde başlamıştır (Kazancıgil & Vergili, 2002). Bu dergide yayımlanan makalelerin büyük bir kısmı orijinal olmamakla birlikte, derginin yayımlanması üniversiteleşme yolunda önemli bir adım olmuştur. Darülfünûn’un fakülte dergileri 1916 yılı baharında ikişer aylık olarak yayımlanmaya başlamıştır. Ancak I. Dünya Savaşı sonlarında yayınları durdurulmuştur (Dölen & Craft, 2003, s. 31).

Darülfünûn Edebiyat Fakültesi Mecmuası, Mart 1916 yılında yayımlanmaya başlamış ve Mart 1917’de yayımlanan 7. sayısı ile yayımlanmasına son verilmiştir. Dergi 1922’de 8. sayısı ile yayın hayatına devam etmiştir.

Darülfünûn Tıp Fakültesi Mecmuası, Mart 1916’da yayımlanmış ve yayını kesintisiz olarak 1933’e kadar sürmüştür.

Darülfünûn Hukuk Fakültesi Mecmuası, Mart 1916 yılında yayımlanmaya başlamıştır ve 1917’de 10. sayısında yayın hayatına son verilmiştir. 1922’ye gelindiğinde 11. sayı ile yayın hayatına geri dönmüştür.

Darülfünûn Fünûn Fakültesi Mecmuası, Tabiyyat ve Riyâziyât olmak üzere iki kısım halinde Nisan 1916'da yayımlanmaya başlamış ve her iki kısım da Mart 1917'de yayımlanan 6. sayılardan sonra yayınlarına ara vermişlerdir. Bu dergi Eylül 1924'te Darülfünûn Fen Fakültesi Mecmuası adı altında tek olarak yayınına sürdürmeye başlamıştır.

1924'te kurulan İlâhiyat Fakültesi de Kasım 1925'ten itibaren Darülfünûn İlâhiyat Fakültesi Mecmuası'nı yayımlamaya başlamıştır.

I.Dünya Savaşı içinde toplam altı sayı olarak Halkalı Ziraat Mekteb-i Âlisi Mecmuası da yayımlanmıştır.

Darülfünûn dergilerinin yayınına Üniversite'ye geçişle birlikte 1933'te son verilmiştir ve bir süre sonra Tıp, Hukuk ve Fen Fakültesi mecmuaları farklı bir nitelikte yeniden yayımlanmaya başlamıştır. Örneğin, İstanbul Üniversitesi Fen Fakültesi Mecmuası A (Matematik), B (Tabii İlimler), ve C (Astronomi-Fizik-Kimya) serileri halinde yabancı dilde ve yalnız orijinal makalelerle 1936'da yayına başlamıştır (Dölen & Craft, 2003, s.31).

Bu dergilerin dışında Darülfünûn İctimaiyat Darülmesai (Sosyoloji Enstitüsü) tarafından Nisan-Eylül 1917 tarihleri arasında altı sayı olarak İctimaiyat Mecmuası çıkarılmıştır. İctimâiyyat Mecmuası'nın ardından zamanla fakültenin bölüm ve ihtisas alanlarının her biri bağımsız olarak şu dergilere kavuşmuştur: Türkiyat Mecmuası, Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, Tarih Dergisi, Tarih Enstitüsü Dergisi, Sosyoloji Dergisi, Felsefe Arkivi, Sanat Tarihi Yıllığı, Sosyal Antropoloji ve Etnoloji Bölümü Dergisi, Coğrafya Araştırmaları, Coğrafya Enstitüsü Dergisi, Coğrafya Bölümü Dergisi, Review of the Geographical Institute of the University of Istanbul, Güneydoğu Avrupa Araştırmaları Dergisi, Şarkiyat Mecmuası, İslâm Tetkikleri Dergisi, Kütüphanecilik Bölümü Dergisi, Anadolu Araştırmaları Dergisi, Dialogues Dergisi, Litera (Fransız Filolojisi Dergisi), Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi, İngiliz Filolojisi Dergisi, Dilbilim Dergisi, Bağlam Dergisi, Pedagoji Dergisi, Pedagoji ve Psikoloji Çalışmaları Dergisi, Tecrübî Psikoloji Araştırmaları Dergisi, Tecrübi Psikoloji Çalışmaları Dergisi (TDV İslam Ansiklopedisi, 2003, s. 402).

Üniversite Kanunu ile açılan Ankara Üniversitesi, Türkiye'nin ilk üniversitesi niteliğindedir. Yine Üniversiteler Kanunu'nun 4936 sayılı kanunun ikinci maddesine dayanarak 1964'te Eğitim Fakültesi kurulmuştur.

Eğitim Fakültesinin kurulması ile beraber öğretim üyelerinin eğitim ile ilgili araştırma, görüş ve eleştirilerini yayınlacağı bir dergi çıkarılmaya karar verilmiştir. 1968 yılında yayın hayatına başlayan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, halen

yayınlanmaya devam etmekte olan hakemli bir dergidir. Genelde yılda bir sayı olarak çıkan dergi, son yıllarda iki sayı olarak da çıkmıştır. Toplamda dergi, 50 cilt ve 75 sayıdan oluşmaktadır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu tezin amacı, 1968 yılından itibaren yayınlanan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'ndeki eğitimin sosyal, tarihi ve felsefî temelleri ile ilgili makalelerde ele alınan konu, kavram ve problemleri incelemektir.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Eğitimin sosyal temelleri ile ilgili makalelerde hangi konu, kavram ve problemler ele alınmıştır?
2. Eğitimin tarih temelleri ile ilgili makalelerde hangi konu, kavram ve problemler ele alınmıştır?
3. Eğitimin felsefî temelleri ile ilgili makalelerde hangi konu, kavram ve problemler ele alınmıştır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Eğitim bilimlerinin gelişimi eğitimin temelleri ile ilgili yapılan araştırmalar ile gerçekleşmektedir. Bu yüzden akademik düzeyde hazırlanan dergilerde yayınlanan eğitim makaleleri eğitim bilimleri için oldukça önemlidir. Dönemin kültürel, siyasi ve inanç algılarının yine eğitim araştırmaları yoluyla makalelere yansımış olması ya da olmaması incelenmesi bakımından da önemlidir.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'ne bakıldığında dergi ile ilgili hiçbir çalışma bulunmamıştır. 1968 yılından itibaren eğitimin sosyal, tarihi ve felsefî temelleri açısından içerik analizinin yapılması ile literatüre katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

1.5. Varsayımlar

Analizi yapılan makaleler, dönemi ve yazarın fikirlerini doğrudan yansıtmaktadır.

1.6. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Araştırmanın evreni Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi oluşturmaktadır. Örneklem ise 1968'den 2017 yılına kadar yayımlanan Türkçe telif olarak yazılmış, eğitimin sosyal, tarihi ve felsefi temelleri ile ilgili makalelerdir. Bu nedenle İngilizce yazılmış makaleler, Osmanlı Türkçesinin Latin harfleri ile yazılmış makaleler ve eğitimin sosyal, tarihi ve felsefi temelleri ile ilgili makaleler çıkarılmıştır.

1.7.Tanımlar

İçerik analizi: Araştırmacı tarafından tanımlanmış araştırma sorularına göre önemli kabul edilen metne odaklanarak anlam içeriklerini tarama ve arama stratejisidir (Früh, 2001, s. 119-132).

Dergi: Düzenli aralıklarla yayımlanan, farklı ilgi alanlarına ilişkin bir yada birden fazla haber, makale, deneme, inceleme, araştırma ve eleştiri yazıları ya da belirli konulara yönelik derlemeleri içeren süreli yayıma dergi denir (TDEA, 1994, s. 144).

Eğitim: “Çevre ayarlaması yoluyla kişinin davranışlarını istendik yönde değiştirme ve değerlendirme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 1991, s. 43).

Eğitim Sosyolojisi: Toplum ile eğitim arasındaki karşılıklı ilişkileri, bağlantı ve etkileşimleri inceleyen bilim dalıdır (Tezcan, 1988, s.3).

Eğitim Felsefesi: “Eğitim felsefesi, bir anlamda yöntem, program, ortam ve eğitim hedefleri ile ilgili sorulara cevap bulma girişimidir. Herhangi bir eğitim girişiminde bilgi doğası ve bunların eğitim için doğurguları tatmin edici bir eğitim uygulamasına girişmeden önce belirtilmesi gerekir. Gerçekten, belirli bir eğitim uygulamasının dayandığı kuramda ortak bir tutarlılık ögesi bulma yolundaki sürekli çabalar eğitim felsefi sistemlerinin doğuşuyla sonuçlanmıştır. Eğitim felsefesi bir anlamda, felsefenin eğitim uygulanmasıdır.” (Alkan, 1983, s. 4).

Eğitim Tarihi: Eğitim tarihi “her toplumun kendi eğitim faaliyetleri geçmişini ve tecrübelerini doğru olarak bilmesiyle bunlardan yararlanarak günümüzü daha sağlıklı değerlendirmesi ve geleceğe yönelik sağlam planlar yapması”dır (Ergün,2008, s. 321).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin kuruluşu ve eğitimin sosyal, felsefi ve tarihi temelleri ile ilgili ülkedeki gelişimi hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Cumhuriyet sonrası öğretmen yetiştirme kurumları olarak eğitim enstitüleri kurulmuştur. Öğretmenleri yetiştirmek, ülkemizdeki eğitimle ilgili sorunların araştırılması ve çözümlenmesi gibi nedenlerle Eğitim (Bilimleri) Fakültesi, Ankara Üniversitesi Senatosu'nun 31.03.1964 tarih ve 463/2718 sayılı kararı ile kurulmuş ve 1965-1966 öğretim yılında da öğretime başlamıştır. Okul açıldığında kurulan bölümler şu şekildedir.

- Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü
 - Eğitimin Psikolojik Temelleri Anabilim Dalı
 - Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı
 - Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı
- Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü
 - Program Geliştirme Anabilim Dalı
 - Eğitimin Tarihi ve Sosyal Temelleri Anabilim Dalı
 - Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
 - Eğitim Teknolojisi Anabilim Dalı
- Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü
 - Eğitim Yönetimi ve Teftişi Anabilim Dalı
 - Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı

Eğitim Hukuku Anabilim Dalı

Eğitim İstatistiği ve Araştırma Anabilim Dalı

- Halk Eğitimi Bölümü

Halk Eğitiminin Kuramsal Temelleri Anabilim Dalı

Halk Eğitimi Yöntem ve Teknikleri Anabilim Dalı

- Özel Eğitim Bölümü

Zihinsel Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı

İşitme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı

Uyumsuz Çocukların Eğitimi Anabilim Dalı

Fakülte yıllar içinde değişim geçirmiştir. Pedagojik formasyon vermek, öğretmenlere ve diğer kurum çalışanlarına hizmet içi eğitim vermek, üniversite çatısı altında araştırma yapmak ve uzman yetiştirmek için kurulan Eğitim Bilimleri Fakültesi, yıllar içerisinde geçirdiği değişimlerle kuruluş amacından uzaklaşmıştır (Koç, 2008, s. 29).

Kurucu heyet; Prof. Dr. Bedii Ziya Egemen, Prof. Dr. Bülent Nuri Esen, Prof. Dr. Mihri Mimioğlu, Prof. Dr. Hamide Topçuoğlu, Ord. Prof. Suut Kemal Yetkin'dir.

Fakültenin amaçları:

- Eğitim sorunlarının bilimsel açıdan çözümlenmesi, Türk Milli Eğitim Politikasını geliştirmek,
- Öğretmen okullarının pedagojik formasyon derslerine giren öğretmenleri yetiştirmek,
- Üniversiteden mezun olan öğrencilere, sonrasında öğretmen olmak isteyenlere pedagojik formasyon vermek,
- Mevcut öğretmen ve yöneticilerin gelişimi için hizmet içi eğitimler veren kişileri yetiştirmek,
- Eğitim bilimlerindeki çağdaş gelişmeleri takip edip geliştirecek uzmanlar yetiştirmektir (Kavcar, 1976, s. 9,10).

Yükseköğretim Genel Kurulu'nun 11.07.2007 tarihli kararı ile Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi "Eğitim Bilimleri Bölümü" ve bu bölümlerin anabilim dalları tekrar düzenlenmiştir (YÖK, 2007):

- Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü

Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

- Eğitim Programları Bölümü
 - Eğitimde Program Geliştirme Anabilim Dalı
 - Karşılaştırmalı Eğitim Anabilim Dalı
- Eğitimin Kültürel Temelleri Bölümü
 - Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
 - Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri
 - Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı
 - Eğitim Felsefesi Anabilim Dalı
- Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü
 - Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
 - Eğitim Ekonomisi Anabilim Dalı

Bugün ise Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, yukarıdaki bölümleri lisansüstü düzeyde okutmaktadır. Eğitim fakültesi olarak varlığını sürdürmektedir.

2.2. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1968 yılında “Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi” adıyla yayınlanmaya başlamıştır. Derginin ilk sayısının yayın komisyonunda, Prof. Dr. Hamide Topçuoğlu (Başkan), Prof. Dr. Yaşar Karayalçın, Doç. Dr. Ali Naim İnan, Doç. Dr. Recep Doksat, Asis. Mahmut Tezcan (Yayın Komisyonu Sekreteri) bulunmaktadır.

1982 yılına gelindiğinde dergi on beşinci cilt ve iki sayısını, bugünkü adı “Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi” olarak yayınlanmaya devam etmiştir. Bu sayıda yayın komisyonunda ise Prof. Dr. Yahya Akyüz (Başkan), Prof. Dr. Engin Geçtan, Doç. Dr. Cahit Kavcar, Doç. Dr. İbrahim Ethem Başaran, Doç. Dr. Mahmut Tezcan, Doç. Dr. Alişan Hızal (Yayın Komisyonu Sekreteri) bulunmaktadır.

1968 yılından 2018 yılına kadar dergi, 51 cilt, 78 sayı olarak yayınlanmıştır. Dergi eğitim bilimleri alanına katkı sağlamakta, tarihi deneyimler ışında güncel ve geleceğe yönelik eğitim uygulamaları yer alan ve tüm öğretmen, öğretmen adayı ve eğitim uzmanlarına kılavuzluk etmektedir.

Dergiye Ankara Üniversitesi'nden olduğu gibi, üniversite dışından yazarlar da katkı sağlamaktadır.

2.3.Eğitimin Sosyal Temelleri

Sosyolojinin alt dallarından biri olan eğitim sosyolojisini açıklayabilmek adına öncelikle tanımının yapılması gerekmektedir.

Sosyoloji bilim dalı, toplum ve toplum içerisinde yaşayan insanların birbirlerine karşı tavırları ile toplumsal ilişkinin düzen, yasa ve kökenlerinin beşerî yönden incelemektedir (Tezcan, 1988, s. 4). Eğitim de beşerî etkileşimin en büyük paydaşlarından biridir. Birçok farklı şekilde tanımlı yapılabilecek bu kavram en genel anlamda inşa hayatında aile yaşantısından itibaren, bireysel tutum, karakter, bilgi ve yeteneklerini geliştiren; topluma uyum sağlamasına katkıda bulunan etkileşimlerinin bütünü tanımlar. Fazlasıyla ortak çerçevesi bulunan bu kavramların özümsemesiyle ortaya çıkan Eğitim sosyolojisi, toplumun her bileşeninin eğitim faaliyetleriyle olan ilişki ve etkileşimlerini inceler. Ülkelerin gelişmişlik seviyelerinin ayrımında eğitim sosyolojisinin ortaya koyduğu veriler ve bu verilere göre alınan etkileşimler büyük önem taşımaktadır. Bu etkileşimler hem bireysel hem de toplumsal değişimlere yön vermektedir. Eğitim alanında toplumsal kaynakların ve kurumların işleyişinin ortaya konması eğitim sosyolojisinin geniş kapsamlı araştırma alanları içerisindedir.

Eğitim sosyolojisinin bahsedilen ilk eser, 1883 yılında LesterWard'ın yayınladığı “Dinamik Sosyoloji” yapıtıdır. Daha sonra John Dewey “Okul ve Toplum” eserinde eğitim sosyolojisi adına katkıda bulunmuş olsa da Eğitim sosyolojisinin kurucusu olarak Emile Drukheim ismine yer verilmektedir. Ayrıca 1920’de Eğitim Sosyolojisi Araştırmaları Ulusal Derneği’ni kuran, 1927’de “Eğitim Sosyolojisi Dergisi”ni yayınlayan George Payne da “kurucu” olarak gösterilmiş, ancak genel olarak kabul görmemiştir (Ergün, 1987, s. 8).

Eğitim sosyolojisinin tarihsel gelişiminde iki farklı yaklaşım ortaya çıkmaktadır. Amerika kıtasında W.R. Smith'in çalışmalarının merkeze alınması, çalışmaların eğitim ekseninde şekillenerek eğitsel sosyoloji kavramının ön plana çıkmasını sağlamıştır. Avrupa’da ise Durkheim’in önderliğinde merkezine sosyolojiyi alan eğitim sosyolojisi kavramı ön plandadır.

Ülkemizde eğitim sosyolojisi kavramı her iki kavramı içine alacak şekilde ifade edilmektedir. Eğitsel sosyoloji ve eğitim sosyolojisi kavramlarının konuyu irdeleme şekli farklı olsa da konu başlıklarının kesişiyor oluşu bu iki kavram arasındaki farkı eğitsel sosyolojinin kısıtlı, eğitim sosyolojisinin ise geniş bakış açısına rağmen yok olma seviyesine getirmiştir (Ergün, 1987, s.6).

Eğitim sosyolojisinde katkıda bulunan başlıca kişiler aşağıdaki gibidir:

Emile Durkheim, eğitim sosyolojisinde kurucu olarak anılmasının temel sebeplerinden ilki eğitime toplumsal bir bakış açısıyla yaklaşmasından kaynaklanır. Durkheim'a göre eğitim içinden çıktığı toplumun yapısını ve gerekliliklerini yansıtır. Eğitimin özellikle genç kuşak için toplumun genel düzenine uygun olacak bireyler yetiştirmesinde büyük rol oynayacağını ve bunun topluma uygun ahlaki normlara sahip bireylerin yetiştirmesiyle toplumsal devamlılığı sağlayacağını belirtir (Tezcan, 1988, s. 29).

Max Weber, eğitimin bireyleri ileride mesleki ve sosyal anlamda gelecekleri yere bir uzman olarak hazırlama işlevinin olduğunu savunarak toplumsal tabakalaşma konusunda öncü çalışmalar ortaya koymuştur.

Karl Mannheim, hem Weber hem de Durkheim'dan etkilenmiştir. Demokrasi ve toplumun bütünlüğü için bir gereklilik gördüğü dinamik eğitim sürecinin en önemli unsurunun okul olduğunu vurgulamıştır. Eğitimin rolünün insanların topluma uyumunu sağlamak olduğunu vurgulamıştır.

Sosyoloji kavramı Osmanlı döneminde bu topraklara giriş yapmıştır. Buna göre Türkiye eğitim sosyolojisinin kurucusu olarak kabul gören sosyolog Ziya Gökalp ülkenin geri kalma sebebini eğitim sistemi olarak görmüştür. Milli bir eğitim sistemi altında tüm eğitimi birleştirmek gerektiğini düşünmüştür. Durkheim'dan etkilenerek toplumsal değerlerin gelecek nesillere eğitim vasıtasıyla aktarılabilceğini vurgulamıştır. Eğitimin para kazandırmaktan ziyade toplumsal bilinç ve sosyalleştirme yönüne vurgu yapar.

Ziya Gökalp'ten sonra en önemli düşünür Sabahattin Bey olarak karşımıza çıkar. Ziya Gökalp'ten farklı olarak bireysel yaklaşım geleneğini esas alan Le Play'den etkilenmiştir. Buna göre bireysel anlamda kendine yetebilen ve geliştirebilen bir neslin yetiştirilmesi gerektiğine vurgu yapmış, toplumun geri kalma sebebi olarak bireyselliğe önem vermeyen bu sistemi göstermiştir. Bireyselci tutumu sebebiyle Batı'yı örnek almış ve buradaki merkezi yönetim sisteminin de Osmanlı'ya göre daha işlevsel olduğunu vurgulamıştır.

Kişilikli, üretici ve toplumsal kimlik sahibi yapan bir eğitim sisteminin varlığını isteyen İsmail Hakkı Baltacıoğlu, ulusal eğitim sistemi taraftarıdır. Okulun gerçek hayattan kesitler içermesi gerektiğini ve kişiyi yaşama da hazırlaması gerektiğini savunmuştur (Ergün, 1987, s.97).

Satı Bey, eğitimde temelin önemine vurgu yapmış, toplumunun ilerleyebilmesi için eğitimin vazgeçilmezliğini ortaya koymuştur. Eğitimi beden, zihin ve ahlak kavramları üzerinden birleştirmiştir.

Cumhuriyet döneminde ise Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin kuruluşu ile eğitim sosyolojisi dersi, yükseköğretime girmiştir. Bir lisans bölümü olarak "Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri" olarak yer almıştır. 1997'e gelindiğinde bölüm lisansüstü düzeye çekilmiştir. YÖK'ün 2018'deki düzenlemesi ile Eğitim Sosyolojisi dersi tüm öğretmen bölümleri lisans alanlarında yerini almıştır. Bu gelecek dönemde toplum ve eğitim ilişkisini kurabilen öğretmenlerin, toplumda ve toplumu geliştirmede ne kadar başarılı olacağını gösterecektir.

2.4.Eğitimin Felsefi Temelleri

Ülkelerin eğitim politikalarını düzenlerken göz önüne alması gereken noktalardan birisi de felsefedir. Felsefenin kökleri, yüzyıllar öncesinde bu topraklarda atılmıştır. Çoğu zaman kendisini din felsefesi olarak görülmektedir. Gazali ile beraber, dinde felsefe olağan karşılanmamaya başlamıştır. Bu durum Fatih Sultan Mehmet'in kurduğu külliyelerde azalsa da Osmanlı Devleti'nin sonlarına doğru taassubun esiri olmuştur felsefe. Tanzimat ile tekrar hareketlenmeler başlamıştır.

Meşrutiyet Döneminde felsefe, değerine kavuşmaya başlamıştır. Birçok aydın felsefenin önemine dair yazılar yazarken, yine felsefe ile ilgili dergiler çıkmaya başlamıştır. Felsefe derslerinin orta dereceli okullara girişi de bu dönemde görülmektedir (Çağatay, 1990, s.209).

Cumhuriyet ile beraber yeni bir sistem ve kültür oluşumuna geçilmiştir. Burada da felsefe Darülfünun'da Fen ve Edebiyat fakültesinde ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Genel olarak felsefe ile ilgili dersler tarihle alakalıdır. Öğrencilerin bilgi açısından tam donanımlı olmaları arzulanmıştır (Karakuş, 2015, s.182).

Eğitim felsefesi ile ilgili tam anlamıyla sistemi bir oluşum, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin kuruluşu ile gerçekleşmiştir. Ancak "Eğitimin Sosyal Temelleri"

bölümü gibi “Eğitimin Felsefi Temelleri” bölümü lisans bölümüyken, 1997’de lisansüstü düzeye çekilmiştir. YÖK’ün 2018’deki düzenlemesi ile Eğitim Sosyolojisi dersi tekrar tüm öğretmen bölümleri lisans alanlarında yerini almıştır. YÖK’ün 2018’deki düzenlemesi ile Eğitim Felsefesi dersi tüm öğretmen bölümleri lisans alanlarında yerini almıştır.

2.5. Eğitimin Tarihi Temelleri

Tarih, medeniyetleri, toplumları ve bireyleri etkileyen olayları belli bir zaman dilimi ile neden sonuç ilişkisinde inceler. Bu incelemeyi sistematik şekilde yapar ve olayların birbirleriyle olan bağlarını ortaya koyar. İnsanların yetiştirilmesinde en önemli rolü oynayan eğitim konusu da yine bu akademik disiplinin tanım alanındadır. Eğitim Tarihi, antik çağdan bu yana medeniyeti oluşturan kurum ve bireylerin toplumun devamını sağlayacak yeni bireylerinin hangi kriterlere göre, nasıl bir sistem ve uygulama içerisinde, neyi amaçlayarak yetiştirdiklerini inceler. Bu süreç içerisinde sonuçları ve değişimi de ortaya koyar.

Eğitimin tarihi temelleri, Türkiye’deki gelişimi, eğitimin sosyal ve felsefi temelleri ile aynı süreçler geçirmiştir. Eğitimin tarihi temelleri, çalışmaların öncellerini tanıma ve yine çalışmaların gelişimi açısından önemlidir. Yapılan çalışmalardan haberdar olmak, sonraki süreçlerde hem zaman açısından kazanım olacaktır hem de gelişimi olumlu olarak arttıracaktır.

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi ile ilgili hiçbir çalışma yapılmamıştır. Konuyla ilgili benzer çalışmalar aşağıdadır:

- Atatürk Dönemi eğitim dergilerindeki sosyal bilimlerle ilgili konuların incelenmesi (1923-1938)

Hazırlanan tezde, Atatürk Döneminde yayınlanan eğitim dergilerindeki sosyal bilimlerle ilgili makaleler incelenmiştir. Tarama yöntemi ile yapılan çalışmada veriler doküman incelenmesi yöntemiyle hazırlanmıştır. İncelenen 18 eğitim dergisinden elde edilen veriler nitel veri analizi programları yardımıyla konularına göre sınıflanmıştır. Sosyal Bilimleri oluşturan Tarih, Coğrafya, Psikoloji, Sosyoloji, Felsefe, Ekonomi, Siyaset Bilimi, Hukuk, Eğitim, Sanat Tarihi ve Sanat Eğitimiyle ilgili makaleler kendi içlerinde alt başlıklara ayrılmıştır. Bulgular kısmında ilk olarak çalışmada kullanılan dergilerin Sosyal Bilimlerle ilgili makale dağılımları verilmiştir. Ardından her bir bilim dalıyla ilgili makaleler tablolar halinde gösterilmiş ve makalelerin isimleri, yayımlandıkları dergiler, yayın yılları ve içerikleriyle ilgili bilgiler verilmiştir. Sonuç olarak incelenen 18 eğitim dergisinde yer alan 4223 makaleden 773'ünün Sosyal Bilimlerle ilgili olduğu görülmüştür. Bu makalelerde dikkat çeken en önemli nokta Sosyal Bilimler konularının eğitime verilen önemdir. İlâveten Sosyal Bilimlere yardımcı bilim dallarının da öneminin vurgulandığı anlaşılmaktadır.

- Milli eğitim dergisinde yayınlanan makalelerde öğretmenlerin mesleki gelişim ve öğrenme-öğretme sürecine ilişkin sorunları ve öneriler (1990-2016)

Bu çalışmada, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin sorunları, mesleki gelişimle ilgili sorunları ve ekonomik sorunlarıyla ilgili Milli Eğitim Dergisi'nde yayınlanan araştırmalara yönelik içerik analizi yapmak amacıyla yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında Milli Eğitim Dergisi'nde 1990-2016 yılları arasında yayınlanmış olan makaleler ele alınmıştır. Çalışmada toplanan veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yaşadığı sorunlar, "öğretmen, öğrenci ve veliler", "öğretim programı" ve "istenmeyen davranışlar" olarak üç kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler incelendiğinde en sık belirlenen kodun zaman yetersizliği olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaların üzerinde en fazla durduğu çözüm önerisi ise hizmet içi eğitim eksikliğine yönelik önerilerdir. Mesleki gelişimle ilgili sorunlar, "ilgili birimler", "öğretmenler", "öğreticiler" ve "zaman, mekân ve donanım" olarak dört kategoride ulaşılmıştır. Bu kategoriler incelendiğinde en sık belirlenen kodun Millî Eğitim Bakanlığı'ndan [MEB] kaynaklanan sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaların üzerinde en fazla durduğu çözüm önerisi ise MEB'den kaynaklanan sorunlara yönelik önerileridir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında eğitim dergilerinin içerik analizi olduğu görülmekle beraber Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi ile ilgili hiçbir çalışma olmadığı görülmektedir. Yapılmış olan bu çalışmadaki içerik analizi alandaki literatür eksikliğini gidereceği yönündedir. Araştırma, eğitim bilimleri alanına önemli bir katkı sağlayacaktır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, kurumsal çerçeve, kapsam ve sınırlılıklar, veri toplama tekniği ve verilerin analizi açıklanmıştır.

4.1.Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi, model olarak betimsel tarama modeli kullanılacaktır. İçerik analizi, “İçerik analizi, metinden çıkarılan geçerli yorumların bir dizi işlem sonucu ortaya konulduğu bir araştırma tekniğidir. Bu yorumlar, mesajın göndereni, mesajın kendisi ve mesajın alıcısı hakkındadır” (Weber, 1989, s. 5). Betimsel tarama araştırmaları ise olayların, nesnelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışmaktadır. Bu şekilde onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olmaktadır (Kaptan, 1998, s.151).

Çalışmada, 1968 yılından itibaren yayınlanan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi incelenmiştir. Öncelikle dergideki eğitimin sosyal, tarihi ve felsefi temelleri ile ilgili makaleler sınıflandırılmıştır. Daha sonra eğitimin sosyal, felsefi ve tarihi temellerindeki makaleler kendi aralarında alt başlıklara ayrılmıştır. Ayrılan makaleler konu, kavram ve problemler olarak içerik analizi yapılmıştır.

4.1.Kuramsal Çerçeve

Bu tez konusu ile Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi’nde yayımlanmış bulunan eğitimin sosyal, tarihi ve felsefi temelleri ile ilgili makalelerin içerik analizi

yapılarak, 1968'den 2017'e kadar eğitim bilimleri alanındaki bilimsel çalışmalar ortaya konulmuştur.

4.2.Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırmanın evreni Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi oluşturmaktadır. Örneklem ise 1968'den günümüze kadar yayınlanan Türkçe telif olarak yazılmış, eğitimin sosyal, tarihi ve felsefi temelleri ile ilgili makalelerdir. Bu nedenle İngilizce yazılmış makaleler ve eğitimin sosyal, tarihi ve felsefi temelleri ile ilgili makaleler çıkarılmıştır.

4.3.Verİ Toplama Tekniği

Araştırmada gerekli olan veriler derginin Türkçe telif olarak yazılmış tüm makaleleri içerik analizinden geçirilerek elde edilmiştir.

4.4.Verilerin Analizi

Araştırma kapsamına alınan 1968 ve 2017 yılları arasında çıkan derginin Türkçe telif olarak yazılmış ve eğitimin sosyal, tarihi ve felsefi temelleri ile ilgili makaleleri içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir.

İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açığa çıkaracak kavramlara ve bunlar arasındaki ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi sırası izlenmiştir. Buna göre verileri açıklayan temaların saptanması önemlidir.

Analizde kullanılacak makaleler aşağıda sıralanmıştır. Üç başlık olarak sınıflandırılmıştır makaleler: Eğitimin sosyal temelleri, eğitimin felsefi temelleri ve eğitimin tarihi temelleri. Çalışmada toplamda 115 makale analiz edilmiştir.

4.4.1.Eğitimin Sosyal Temelleri

Eğitimin sosyal temelleri ile ilgili başlıklar ve sınıflandırma konu içeriklerine göre belirlenmiştir. Eğitimin sosyal temelleri ile ilgili 82 makale analiz edilmiştir. Bunlar:

Atatürk, Cumhuriyet ve Eğitim başlığı ile ilgili Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi’nde dört makale çalışılmıştır:

1. 1981 yılında Mahmut Tezcan tarafından yazılan “Gençlik, Toplumsal Değişme ve Atatürk”,
2. 1981 yılında Cahit Kavcar tarafından yazılan “Atatürk’ün Kültürel Alanda Yaptığı Yenilikler”,
3. 1983 yılında Mahmut Tezcan tarafından yazılan “ Cumhuriyetin 60. Yılında Demokrasimiz, Eğitimimiz”,
4. 1989 yılında Ziya Bursalıoğlu tarafından yazılan “Atatürk ve Sonrası Eğitim” adlı makalelerdedir.

Atasözleri ve Eğitim başlığı ile ilgili Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi’nde yapılan analiz sonucunda iki makale tespit edilmiştir:

1. 2000 yılında Vefa Taşdelen tarafından yazılan “Türk Atasözlerinde Eğitim” ,
2. 2000 yılında Muhsin Yılmaz tarafından yazılan “Türkçe Atasözlerinde Eğitim Anlayışı” makaleleridir.

Eğitim Politikaları ve Çağdaşlaşma başlığı ile ilgili Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi’nde on dört makale çalışılmıştır. Bunlar:

1. 1971 yılında Nermin Erdentuğ tarafından yazılan “Modernleşme Çabalarında Dikkat Edilmesi Gereken Eğitime İlişkin Temel Hususlar”,
2. 1972 yılında Niyazi Karasar tarafından yazılan “Eğitim ve Politik Gelişme” ,
3. 1976 yılında Altan Eserpek tarafından yazılan “Sosyal Mobilite ve Eğitim”,
4. 1977 yılında Altan Eserpek tarafından yazılan “Eğitimin Sosyoekonomik Mobilitede Etkinliğini Sınırlandıran Faktörler”,
5. 1978 yılında Altan Eserpek tarafından yazılan “Eğitim ve Sosyal Değişme”,
6. 1981 yılında Adil Türkoğlu tarafından yazılan “Cehaletle Savaş”,
7. 1982 yılında Fatma Varış tarafından yazılan “Eğitimde Yenileşme Kavramı”,
8. 1982 yılında Fatma Varış tarafından yazılan “Bilimsel ve Teknolojik Gelişmede Eğitimin Rolü”,
9. 1983 yılında Mahmut Tezcan tarafından yazılan “Eğitimde Yabancılaşma”,
10. 1986 yılında İbrahim Ethem Başaran tarafından yazılan “Demokrat Öğrenci Nasıl Yetiştirilir?”,

11. 1987 yılında Mine Tan tarafından yazılan “Eğitsel Fırsat Eşitliği: Sosyolojik Bir Kavram Olarak Gelişimi”,
12. 1990 yılında Sabri Büyükdüvenci tarafından yazılan “Demokrasi, Eğitim ve Türkiye”
13. 1990 yılında Mehmet Gültekin tarafından yazılan “Eğitim ve Gelecek Zaman”,
14. 1999 yılında Hasan Hüseyin Aksoy tarafından yazılan “İşsizlik – Eğitim İlişkinine Genel Bir Bakış ve Gelecekte İzlenecek Politikalara İlişkin Görüşler” makaleleridir.

Kırsalda Eğitim ve Sosyolojisi başlığı ile ilgili Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi’nde altı makale yazılmıştır:

1. 1969’da Cevat Geray tarafından “Türkiye’de Köy Enstitüleri Hareketi ve Köy Kalkınması”,
2. 1972’de Nermin Erdentuğ tarafından “İlkel toplumlarda Eğitim”,
3. 1974’te Hasan Ali Koçer tarafından “Türkiye’de Köy Eğitimi ve Öğretimi”,
4. 1974’te Nermin Erdentuğ tarafından “Türk Köylerinde Öğretmen – İmam ve muhtar ilişkilerinin Eğitim Açısından Değerlendirilmesi”,
5. 1976’da Altan Eserpek tarafından “Türk Köyünde Formel Eğitime İlişkin Tutumlar”
6. 1977’de Nermin Erdentuğ tarafından “Türk Köyünde Eğitim ve Öğretmene Karşı Tutum ve Değerler” makaleleri çalışılmıştır.

Küreselleşme ve Eğitim başlığı ile ilgili Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi’nde yapılan analiz sonucunda altı makale tespit edilmiştir:

1. 1993 yılında Necmettin Teker tarafından yazılan “Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Boyutlar”
2. 1994 yılında İsmail Doğan tarafından yazılan “Bilgi Toplumu: Uzun İnce Bir Yol”
3. 1999 yılında İsmail Güven tarafından yazılan “Küreselleşme ve Eğitim Dizgelerine Yansıması”
4. 1999 yılında Gülcan Numanoglu tarafından yazılan “Bilgi Toplumu – Yeni Kimlikler – I Bilgi Toplumu ve Eğitime Yansımaları”
5. 1999 yılında Gülcan Numanoglu tarafından yazılan “Bilgi Toplumu – Eğitim – Yeni Kimlikler – II Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler”
6. 2004 yılında Refik Balay tarafından yazılan “Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim” makaleleridir.

Medya ve Eğitim başlığı ile ilgili Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'nde üç makale çalışılmıştır. Bunlar;

1. 1971 yılında Cevat Geray tarafından yazılan “Toplumsal ve Eğitsel Açından Türkiye’de Radyo ve Televizyon Yayınlarının Amaç, İlke ve Öncelikleri Üzerine bir Deneme”,
2. 1987 yılında Mustafa Özcan tarafından yazılan “Kitle haberleşme Vasıtaları ve Eğitim”
3. 1990 yılında Meral Tekin tarafından yazılan “ Üniversite Gençliğinin Radyo, Televizyon, Sinema ve Tiyatro İzleme Alışkanlıkları” adlı makalelerdir.

Eğitim Sosyolojisi Paradigmaları başlığı ile ilgili Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'nde altı makale çalışılmıştır. Bunlar;

1. 1990 yılında Mine Tan tarafından yazılan “Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: İşlevci Paradigma ve Çatışmacı Paradigma”,
2. 1991 yılında Kemal İnal tarafından yazılan “Durkheim’in Eğitim Anlayışı”,
3. 1992 yılında Kemal İnal tarafından yazılan “Bazı Paradigmalarda Eğitim ve Özgürlük Anlayışı”,
4. 1993 yılında Mine Tan tarafından yazılan “Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: Yorumcu Paradigma”,
5. 1994 yılında Kemal İnal tarafından yazılan “Sosyolojik Açından Yorumcu (Interpretative) Paradigma ve Eğitim Uygulaması”
6. 1994 yılında Kemal İnal tarafından yazılan “Eğitim Sosyolojisinde Yorumcu Paradigma’nın Eleştirisi” makaleleridir.

Toplumsal Cinsiyet, Kadın ve Eğitim başlığı ile ilgili Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'nde bu konu ile ilgili altı makale çalışılmıştır:

1. 1972 yılında Hasan Ali Koçer tarafından “Türkiye’de Kadın Eğitimi”,
2. 1975 yılında Fatma Varış tarafından “Türkiye’de Kadın Eğitimi: Durum Saptama”,
3. 1979 yılında E. Mine Tan tarafından “Çocuğun Cinsiyetine Göre Ailenin Başarıya Etkisi”,
4. 1994 yılında E. Mine Tan tarafından “Toplumsal Değişim ve Eğitim: Kadın bakış Açısından”,
5. 1998 yılında F. Gül Akbalık tarafından “İlkokul Öğrencilerinin Mesleklerin Cinsiyet Tipine İlişkin Kalıp Yargıları”

6. 2012 yılında Demet Çelik ve Meral Uysal tarafından “Köşe Yazılarının Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Eğitimi Açısından Değerlendirmesi” makaleleri yazılmıştır.

Yükseköğretim Sosyolojisi ve Eğitim ile başlığı ile ilgili Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi’nde bu konu ile ilgili yedi makale çalışılmıştır. Bunlar:

1. 1974 yılında Fatma Varış tarafından “Üniversitenin Değişen Fonksiyonu ve Birkaç Sorun”,
2. 1978 yılında Yahya Akyüz tarafından “Türkiye’de Öğretmenin “Öğretmen” ve Meslek İmajı”,
3. 1985 yılında Mahmut Tezcan tarafından “Eğitimcilerin Gençlere İlişkin Olumlu ve Olumsuz Tutumları”,
4. 2005 yılında Kürşad Yılmaz ve Ebru Oğuz tarafından “Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin fakülte Kültürüne İlişkin Algıları”,
5. 2008 yılında L. Işıl Ünal ve Seçkin Özsoy tarafından “Eğitim Bilimlerinin Türkiye’de Bir Geleceği Var mı?”,
6. 2008 yılında Mahmut Tezcan tarafından “Eğitim Sosyolojisinin Türkiye’deki Serüveni”
7. 2013 yılında Murat Özdemir ve Kemal Dil tarafından “Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları: Çankırı İli Örneği” makaleleri yazılmıştır.

4.4.2.Eğitimin Felsefi Temelleri

Eğitimin felsefi temelleri ile ilgili başlıklar üç kısımda incelenmiştir. Kuram, Batı düşünürleri ve Türk – İslam düşünürleri olarak içeriğine göre sıralanmıştır. Bu konu hakkında 25 makale çalışılmıştır.

Felsefi Kuramlar ve Eğitim başlığı ile ilgili, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi’nde sekiz makale çalışılmıştır. Makaleler:

1. 1983 yılında Sabri Büyükdüvenci tarafından yazılan “Varoluşçuluğun Eğitim Boyutuna Eleştirel Bir Yaklaşım”,
2. 1985 yılında Sabri Büyükdüvenci tarafından yazılan “Epistemoloji ve Eğitim”,
3. 1987 yılında Sabri Büyükdüvenci tarafından yazılan “Pragmatizm ve Eğitim”,
4. 1988 yılında Sabri Büyükdüvenci tarafından yazılan “İdealizm ve Eğitim”,
5. 1989 yılında Sabri Büyükdüvenci tarafından yazılan “Realizm ve Eğitim”,
6. 1993 yılında Mahmut Tezcan tarafından yazılan “Postmodernizm ve Eğitim”,

7. 1994 yılında Hasibe Çetin tarafından yazılan “Eğitimden İdealist Beklentiler, Pragmatist Yaklaşımlar”,
8. 2007 yılında Mehmet Arslan tarafından yazılan “Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar”dır.

Türk – İslam Düşünürleri başlığı ile ilgili Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi’nde on bir makale çalışılmıştır. Bunlar:

1. 1982 yılında Yahya Akyüz tarafından yazılan “Farabi’nin Türk ve Dünya Eğitim Tarihindeki Yeri”
2. 1982 yılında Kamuran Çilenti Tarafından yazılan “Bilimin Gelişimi İçinde İbni Sina ve Eğitim Teknolojisi”
3. 1982 yılında Yahya Akyüz tarafından yazılan “İbni Sina’nın Türk ve Dünya Eğitim Tarihindeki Yeri”
4. 1981 yılında Mahmut Tezcan tarafından yazılan “İbni Haldun’un Eğitime İlişkin Görüşleri”
5. 1969 yılında Yahya Akyüz tarafından yazılan “Sadi’nin Eğitimsel Görüşleri”
6. 1998 yılında İsmail Güven tarafından yazılan “Ahmet Rıza’nın Kadın Eğitimine İlişkin Görüşleri”
7. 1972 yılında Cavit Kavcar tarafından yazılan “Tevfik Fikret’in Eğitimciliği ve Yeni Mektep”
8. 1987 yılında Cevat Alkan tarafından yazılan “Eğitimci Ziya Gökalp”
9. 1984 yılında Kemal Aytaç tarafından yazılan “İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu”
10. 2008 yılında Faruk Öztürk tarafından yazılan “İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun Eğitim Felsefesinde “İman” ve “Ahlak” kavramı”
11. 1987 yılında Mahmut Tezcan tarafından yazılan “Prof. Dr. Cavit Orhan Tütengil’in Eğitimci Kişiliği” makaleleridir.

Batı Düşünürleri ve Eğitim başlığı ile ilgili Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi’nde altı makale çalışılmıştır. Bunlar:

1. 1993 yılında Hasan Ünder tarafından yazılan “Platon’un Devlet’inde Eğitim ve İnsan Doğası”,
2. 1993 yılında Nesrin Kale tarafından yazılan “Aristoteles’te Liberal Eğitim”,
3. 2005 yılında Ahmet Yayla tarafından yazılan “Kant’ın Ahlak eğitimi Anlayışı”,

4. 1994 yılında Tanju Gürkan ve Gürcan Ültanır tarafından yazılan “Rudolf Steiner’in Eğitim Felsefesi ve Waldorf Okullarına Genel Bir Bakış,
5. 1995 yılında Serap Ayhan tarafından yazılan “Paulo Freire: Yaşamı, Eğitim Felsefesi ve Uygulaması Üzerine”
6. 1983’te E. Mine Tan tarafından yazılan “I. Illich ve Okulsuz Toplum” makaleleridir.

4.4.3.Eğitimin Tarihi Temelleri

Eğitimin Tarihi Temelleri ile ilgili analiz çalışması makalelerin içeriğine göre sıralanmıştır. Ayrı ayrı olarak sınıflandırmak yerine, içerik dönemi dikkate alınmıştır. Konu ile ilgili 8 makale yayımlanmıştır. Bunlar:

1. 1992 yılında İsmail Güven tarafından yazılan “Büyük Selçuklu Devleti’nde Eğitim ve Öğretime Genel Bir Bakış”,
2. 1998 yılında İsmail Güven tarafından yazılan “Türkiye Selçuklularında Medreseler”,
3. 1991 yılında İsmail Doğan tarafından yazılan “Tanzimat Döneminde Azınlıklar Eğitimi ve Bazı Tespitler”,
4. 2003 yılında Selçuk Uygun tarafından yazılan “Türkiye’de Düünden Bugüne Özel Okullara Bir Bakış (Gelişim ve Etkileri)”,
5. 2001 yılında İsmail Güven tarafından yazılan “Tanzimat’tan Cumhuriyete Kadın Eğitimi Düşüncesinin Gelişimi (Osmanlı Düşünürlerinin Kadın Eğitimine Bakışları)”,
6. 1999 yılında Kemal İnal tarafından yazılan “Osmanlı İmparatorluğu’ndan Günümüze Dinin Eğitim Üzerindeki Etkileri”,
7. 1969 yılında Hilmi Ziya Ülken tarafından yazılan “Eğitim Krizinin Kökleri ve Üniversiteler”,
8. 2008 yılında Yahya Akyüz tarafından yazılan “Türk Eğitim Tarihi’nin Eğitim Bilimleri İçindeki Yeri ve Eğitim Fakültelerinde Okutulma Gerekçeleri”,

BÖLÜM VI

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, temel problem cümlesine dayalı olarak belirlenen alt problemlerinin bulgularına ve bu bulgulara ilişkin analizlere sırayla yer verilmiştir.

5.1.Eğitimin Sosyal Temelleri ile İlgili Makalelerin Analizi

Eğitimin sosyal temelleri ile ilgili 82 makalenin içerik analizi yapılmıştır. Sınıflandırmalar makalelerin içeriğine göre gerçekleşmiştir. Konu başlıkları, “Atatürk, Cumhuriyet ve Eğitim”, “Atasözleri ve Eğitim”, “Eğitim Politikaları ve Çağdaşlaşma”, “Kırsalda Eğitim ve Sosyolojisi”, “Küreselleşme ve Eğitim”, “Medya ve Eğitim”, “Eğitim Sosyolojisi Paradigmaları”, “Toplumsal Cinsiyet, Kadın ve Eğitim”, “Yükseköğretim Sosyoloji ve Eğitim”dir.

5.1.2. Atatürk, Cumhuriyet ve Eğitim

Atatürk, Cumhuriyet ve Eğitim ile ilgili Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi’nde dört makale çalışılmıştır:

1. 1981 yılında Mahmut Tezcan tarafından yazılan “Gençlik, Toplumsal Değişme ve Atatürk”,
2. 1981 yılında Cahit Kavcar tarafından yazılan “Atatürk’ün Kültürel Alanda Yaptığı Yenilikler”,
3. 1983 yılında Mahmut Tezcan tarafından yazılan “ Cumhuriyetin 60. Yılında Demokrasimiz, Eğitimimiz”,
4. 1989 yılında Ziya Bursalıoğlu tarafından yazılan “Atatürk ve Sonrası Eğitim” adlı makalelerdedir.

Osmanlı Devleti'nin politik alanda başarısız olması ile yıllarca süren işgal ve savaştan sonra Atatürk ve arkadaşları Cumhuriyet'i 29 Ekim 1923'te ilan etmiştir. Türkiye Cumhuriyeti ile yeni rejim monarşinin değil halkın kendisinin varlığını ve geleceğini oluşturması fırsatını vermektedir. Bu şekilde halk, temsilcilerini seçme yoluyla kendi kendisini yönetecektir. Bu önemli değişim ile halka artık demokrasinin ve çağdaşlaşmanın öğretilme gayesi ortaya çıkmıştır. Tezcan(1981, s. 20) Atatürk'ün rejimin kökleşmesindeki gençlerin rolünü şu şekilde açıklamıştır:

Atatürk, Türkiye'de yeni rejimin kökleşmesini istemiş ve bu kökleşmede gencin birinci derecede rolü olduğunu vurgulamıştır. Gencin bu görevi yapabilmesi için ona belirli nitelikler kazandırılmasının önemine değinmiştir.

Cumhuriyetin ilanı ile toplumsal bir dönüşüm içerisine girilmiştir. Cumhuriyet dönemi devrimlerinin hukuk alanının yanındaki önemli bir diğer alan da eğitim olmuştur. Bu alandaki problemler, hukuk alanındaki problemlerden daha fazladır (Berkes, 2019, 532).Toplumsal hayata yeni bir düzen getirme isteğinden eğitime önemli bir rol biçilmiştir. Yeni oluşacak zihniyet dünyasının inşası ancak eğitim ile beraber olabilmektedir. Bunun için de eğitim ve eğitim kurumlarını yeniden düzenlemek gerekmektedir. Bu durumu Bursalıoğlu (1989, s. 520)şu şekilde belirtmiştir.

Eğitimin temel görevi, devletin varlığını sürdürmek ise, bu görevin sorumluluğu da önce devlet liderine düşmektedir. Demek ki, eğitimde çıkar yol devlet liderliğinin aynı kişi üzerinde birleşmesidir.

Tezcan(1983, s. 129) ise devlet liderinden ziyade eğitimde gençliğin önemine değinmiştir:

Demokrasi tarihi, işleyişi, insan hakları, siyasal sistemler, demokrasinin erdemleri yıllarca çocuğa öğretilir. Böylece bu konuda olumlu tutumlar geliştiren öğrenci, günlük yaşamında demokratik davranışlar uygular.

Kavcar (1990, s. 34) cumhuriyet eğitim sisteminin temellerinin toplum ihtiyaçları ile oluştuğunu bildirmiştir:

Cumhuriyet'le birlikte Türk ulusunun ve ülkenin temel ihtiyaçları göz önünde tutularak eğitim sistemi yeniden düzenlenmiştir. Bunun sonucu olarak, ilkokuldan üniversiteye kadar tüm eğitim-öğretim kurumları yeniden ele alınır.

Bursalıoğlu (1989, s. 520) ise Kavcar'ın aksine eğitim sistemi ile ortak değerlerin oluşabileceğini düşünmüştür. Yeni değerlerin ve ideolojinin oluşumunu şu şekilde aktarmıştır:

Eğitimimizdeki model farkı ve sorununa gelince, Atatürk yeni bir kuşağa ortak değerler ve politik bilinç kazandırmanın tek yolunu, eğitim örgütleri ve kurumaların birleştirilmesinde bulmuştur.

Tezcan (1989, s. 128)da Atatürk'ün oluşturduğu eğitim sisteminin milli olmasına dikkat çekmiştir:

Atatürk, eğitimin milli olmasını belirtmiş, eğitimi milli amaçlara ulaşmanın önemli bir aracı olarak görmüştür.

Dergi içerisinde Atatürk ve erken cumhuriyet dönemi ile ilgili görüşler pozitif yöndedir.

Atatürk'ün yaptığı devrimler olumlu olarak karşılanmıştır. Bursalıoğlu (1989, 519):

Toplumsal sorunların çözümüne liderin katkıda bulunduğu davranışları, etkili liderliği örnekler. Atatürk'ün karatahta önünde başöğretmenlik yapışı, etkili liderliğine en güzel örnektir” demiştir.

Kavcar(1990, s. 36, 37) ise Atatürk'ün yaptığı devrimlere karşı Osmanlı Devleti'ndeki uygulamaları eleştirmiş, erken cumhuriyet döneminde yapılan devrimlerin gerekliliği üzerinde durmuştur:

Osmanlıcaya ancak küçük bir azınlık, seçkin ve ayrıcalıklı bir azınlık kullanıyordu. Geniş yığınların, bir çeşit aydınlar şifresi denebilecek olan bu dille uzaktan yakından ilgisi yoktu. O halde herkesin anlayacağı açık seçik bir dil gerekiyordu. Dil gereksiz süslerden ve dolambaçlı anlatımdan kurtarılmalıydı. Açık seçik yazma, aynı zamanda açık seçik düşünme demekti. Yeni dil, Türk insanını akılcı düşünmeye, yalın ve özlü anlatıma yöneltiyordu. İşte gerek bilim ve kültür, gerek eğitim ve gerekse sanat ve hayatımız bakımından büyük önem taşıyan dil devriminin asıl değeri buradaydı. Bu, toplumun kendi benliğine, öz benliğine ve öz kültürüne dönüş eylemiydi ve Türk insanı bu dilde ulusal güvenliğini ve onurunu kazanıyordu.

Tezcan (1981, s.23, 24) Atatürk ve gençliğinden bahsederken şu ifadeleri kullanmıştır:

Atatürk, gelişme anlamındaki bir değişmeden yana idi. Gençliğe bu doğrultuda bir seri amaçlar sunmuştur. Onun birleştirici, barış ve kardeşliğe sürdürücü, sevgi, saygı ve güven gibi değerlere önem veren tutumu milliyetçi, demokratik, laik ilkelere bağlılığı, özgürlük ve özgür düşünceye ve bilime önem veren tutumu, insan haklarına saygılı oluşu ve bu nitelikleri genç kuşaklara kazandırmak isteği onun evrensel ve kalıcı nitelikleridir.

İşte, gençlik hakkındaki olumsuz yargıları silip, yeniden onlara ilişkin olumlu yargıları kitlelere benimsetmeliyiz. Şu, olumlu yargılar günümüz gençliğini kapsamalıdır: Gençler; samimi ve dürüstler, kararlı ve amaçlıdır, eşitlikçidirler, yurtseverdirler, uyanık ve bilgilidirler, yaratıcı, yapıcı, yenilikçi ve açık fikirli, açık sözlüdürler. Bu nitelikler, Atatürk'ün de gençlikte görmek istediği niteliklerdi.

5.1.2. Atasözleri ve Eğitim

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'nde yapılan analiz sonucunda “Atasözleri ve Eğitim” teması ile ilgili iki makale tespit edilmiştir.

1. 2000 yılında Vefa Taşdelen tarafından yazılan “Türk Atasözlerinde Eğitim” ,
2. 2000 yılında Muhsin Yılmaz tarafından yazılan “Türkçe Atasözlerinde Eğitim Anlayışı” makaleleridir.

Çalışılan iki makalede de benzer atasözleri benzer yorumlar ile kullanılmıştır. Yılmaz'ın çalışmasında atasözlerine küreselleşme kavramı doğrultusunda yaklaşılırken Taşdelen'in makalesinde söz ve dil varlığı ile atasözlerine değinilmiştir. Çalışılan her iki makalenin de

atasözlerinin özellikle milli kimliği yansıttığı üzerinde durulmuştur. Dergide 2000 yılı öncesinde ve sonrasında atasözleri ile ilgili çalışma yapılmamıştır.

Toplumların geçmişten günümüze edindikleri bilgi deneyimlerinin en önemli taşıyıcılarından biri dil olarak kabul edilmektedir. İnsanın olduğu yerde deneyim vardır ve her nerede insan topluluğu varsa orada bir kültürel olgudan bahsedilmesi mümkündür. Bakıldığında dil yaşamın her alanında yer almaktadır. Dilin her alana yayılması kendi çevresini ve yönünü oluşturur. Böylece ortaya çıkan yayılma ve yöne belirleme olgusu “değer” kavramını etkilemektedir. Değer kavramı estetik kaygı ile birleşince de ortaya atasözleri çıkar.

Atasözlerine bakıldığında karşımıza çıkan başlıca özellikler şu şekildedir:

- Atasözleri daima bir ders verme, yarar sağlama niteliğindedir.
- Anlam bakımından zengin ve dolgundur.
- Atasözleri toplum içerisinde doğar, gelişir ve kural halini alır. Anonimdir. Bundan dolayı da toplumun ortak malı olarak kabul edilir.
- Türk milletine ait değerleri ve ahlaki prensipleri bu tarihi sözlerde görmek mümkündür.

Taşdelen (2000, s. 121, 122) atasözlerini bir metin olarak görmekle beraber atasözlerinin kültür açısından önemine vurgu yapmaktadır. Ayrıca atasözlerini de milli felsefe olarak görmektedir. Bunları da şu şekilde ifade etmektedir:

Sahip oldukları ‘anlam’ ve ‘içerik’ onları bir ‘metin’ olarak görmemize imkân tanır.

Her kültür bir zihniyet yapısı üzerinde biçimlenir. Zihniyet, bu biçimlenişe eşlik eden ve ona yön veren bir projedir. Atasözleri, ürünü oldukları zihniyetin en öz ifadeleridir. Batı uygarlığında olduğu anlamda bir felsefe geleneğine sahip olmayışımız, düşünceden yoksun bir yaşam sürdüğümüz anlamına gelmez. Edebiyatın ve sanatın yanında, sözel kültürü oluşturan elemanlar da bir zihniyet ve düşünüş biçiminin ifadesi olarak ortaya çıkarlar. Atasözleri ‘halkın felsefesi’ ve milletin ‘öz fikirleri’dir. Bir milletin öz değerleri, en iyi halkın içinde yaşar, halkın yaşantısı içinde canlılığını korur. Çünkü bu insanlar, kendi ‘ruhlarını’ korurlar, kendilerini kendileri yapan değerleri bozacak cereyanlara kolay kolay kapılmazlar. Atasözleri de halka ait düşüncelerin, duyguların, deneyimlerin inançların ve değerlerin billurlaştığı sözlerdir. Onları öz değerlerimizin taşıyıcıları olarak görmek yerinde bir yaklaşım olacaktır.

Yılmaz (2000, s. 143) ise atasözlerini küreselleşme bağlamında ele almış ve bunu atasözleri ve eğitim olarak bağdaştırmıştır:

Son yıllarda, dünyanın en azından belirli bir kesimi arasında, önce ekonomik alandan başlayıp, sonra siyasal ve giderek kültürel alanlara da yayılan 'küreselleşme' olgusuna paralel olarak, uluslararası ve hatta kültürler arası etkileşimin arttığı ve hatta kültürlerin birbirleriyle benzeştiği söylemine karşın, ulusların ve kültürlerin kendilerine ait ulusal ya da kültürel özellikleri ve kimlikleri olduğu da en azından şu aşamada yadsınamaz bir olgu olsa gerektir. Örneğin, küreselleşmenin daha yoğun olarak yaşandığı Avrupa coğrafyası

ile sınırlı kalarak, Kuzey, Orta, Güney ayrımlarının yapılması, hedeflenen bireşimin (integration) henüz uzağında olunduğunun bir ifadesi olması yanında, bütünleşmeye karşın ulusların ya da ulusal kültürlerin kendi kimliklerini kültürel zenginlik, çoğulculuk adına korumaları gerektiği vurgusu da, yine işleyen süreçten, işletenlerin tam emin olamadıkları gibi bir sonucun çıkarılmasına izin verir niteliktedir. Ancak küreselleşerek ulusal kültürlerin birbirleriyle benzeşmesinin olabilirliği ya da sınırları gibi daha geniş kapsamlı tartışmalara girmeksizin, ulusların kendilerine ait, korunması ve yaşatılması gerektiği de söylenen kültürel kimliklerinin; aynı zamanda, o kültürün belirli sorunları ve/veya kavramları nasıl algıladığı ya da onlara nasıl yaklaştığına ilişkin ipuçlarının taşıyıcısı olduğu da söylenebilir. Bir başka anlatımla, her ne kadar kültürler arası etkileşim ve dolayısıyla bunun yarattığı benzeşme yadsınamaz olsa da, yine her bir ulusal kültürün, yaşamın belirli sorun alanlarına ilişkin yine kendine has belirli algılama biçimleri ya da değerlendirme çerçeveleri olduğu da doğrudur. Örneğin A ülkesi ile her ne kadar, diyelim B ülkesi, "kültürel anlaşmalar" yoluyla birbirlerine etkiye bulunsalar da yine de kendilerine ait, özgün, diyelim bir eğitim anlayışları vardır. İşte o yalnızca kendilerine ait olan özgün anlayışın en doğruya yakın biçimde dile geldiği zeminlerden birisi de o kültürde üretilmiş ve kullanılmakta olan atasözleri ile deyimlerin olduğu, çok iddialı bir belirleme olmasa gerektir. Atasözleri ve deyimlerde, ait oldukları kültürün yaşama ilişkin temel sorun alanlarına dair özgün anlayışlar gizil biçimde de olsa dile gelmiştir. Dolayısıyla o temel sorun alanlarından birisi olarak eğitim kavramı ya da sorunsalına ilişkin herhangi bir kültürün en katıksız, en özgün ifadesi de, yine atasözleri ve deyimlerinden çıkarsanabilir.

İki makaleye de bakıldığında eğitim alanında benzer atasözleri kullanılmıştır. Yine benzer yorumlar yapılmıştır. Taşdelen (2000, s. 125) "can çıkmayınca huy çıkmaz" atasözünü şu şekilde açıklamaktadır:

'Atasözlerindeki eğitim' bağlamında değerlendirilmesi gereken konulardan biri de, insan doğasıdır. İnsan doğası, atasözlerinin ısrarla üzerinde durduğu konulardan biridir. 'Can çıkmayınca huy çıkmaz', 'yedisinde neyse yetmişinde de o' gibi açısından değerlendirilmesi gerekir. İnsan doğasının değişmezliğine duyulan inanç güçlendikçe, eğitimin beyhudeliği de ortaya çıkar. Bu gibi atasözlerini, 'insan doğasının değişmezliği' şeklinde yorumlarsak, eğitim açısından bir çıkmazla karşılaşmamız kaçınılmaz olur. Eğer insanın huyu değişmeyecekse, iyi iyi, kötü kötü olarak kalacaksa, eğitimin ne gibi bir yararı olabilir? Eğitim, insanın iyi ya da kötü yönde değişebileceği hususu üzerinde gerekçelenir. Her eğitimcinin, kişinin iyi yönde değişebileceği ümidine sahip olması gerekir. Yazılan kitaplar, açılan okullar, tümüyle insanın iyi yönde değişebileceği ümidine dayalı ortaya çıkarlar.

Yılmaz (2000, s. 145)'da benzer şekilde "can çıkmayınca huy çıkmaz" atasözünü eğitime karşı bir söz olarak yorumlamıştır:

Bu arada "can çıkmayınca huy da çıkmaz" atasözü de yine aynı bağlamda değerlendirilip yorumlanabilir. Zira bu atasözü de, neredeyse, huy ya da karakterin, ne yapılsa yapılsın, yaşam sürecinde / içinde değişemeyeceğini / değiştirilemeyeceğini öne çıkarmaktadır. Asıl olanın, canla birlikte gelenin ya da canla birlikte olanın olduğunu söyler gibidir. "Can"ın ise TS'de, "insan ve hayvanlarda yaşamayı sağladığına ve ölümle vücuttan ayrılan madde dışı varlık," "yaşama," "güç, dirilik," "gönül" gibi anlamları sıralanmaktadır(TDK, 1983, ss.198-199). Bu anlamlar ise yine, insanın doğuştan ya da genetik yapısıyla getirdiği özelliklerini vurgulamakta ve eğitimin ya da eğitilebilirliğin uzağına düşmektedir. Dahası, "İnsanoğlu çiğ süt emmiştir" atasözü de, yukarıdaki sözlerde neredeyse eğitilemezliği ısrarla vurgulanan insan doğasının, niçin böyle olduğunu açıklar gibidir.

5.1.3. Eğitim Politikaları ve Çağdaşlaşma

Eğitim politikaları ve çağdaşlaşma konusunda Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'nde on dört makale yayımlanmıştır. Bunlar:

1. 1971 yılında Nermin Erdentuğ tarafından yazılan “Modernleşme Çabalarında Dikkat Edilmesi Gereken Eğitime İlişkin Temel Hususlar”,
2. 1972 yılında Niyazi Karasar tarafından yazılan “Eğitim ve Politik Gelişme”,
3. 1976 yılında Altan Eserpek tarafından yazılan “Sosyal Mobilité ve Eğitim”,
4. 1977 yılında Altan Eserpek tarafından yazılan “Eğitimin Sosyoekonomik Mobilitéde Etkinliğini Sınırlandıran Faktörler”,
5. 1978 yılında Altan Eserpek tarafından yazılan “Eğitim ve Sosyal Değişme”,
6. 1981 yılında Adil Türkoğlu tarafından yazılan “Cehaletle Savaş”,
7. 1982 yılında Fatma Varış tarafından yazılan “Eğitimde Yenileşme Kavramı”,
8. 1982 yılında Fatma Varış tarafından yazılan “Bilimsel ve Teknolojik Gelişimde Eğitimin Rolü”,
9. 1983 yılında Mahmut Tezcan tarafından yazılan “Eğitimde Yabancılaşma”,
10. 1986 yılında İbrahim Ethem Başaran tarafından yazılan “Demokrat Öğrenci Nasıl Yetiştirilir?”,
11. 1987 yılında Mine Tan tarafından yazılan “Eğitsel Fırsat Eşitliği: Sosyolojik Bir Kavram Olarak Gelişimi”,
12. 1990 yılında Sabri Büyükdüvenci tarafından yazılan “Demokrasi, Eğitim ve Türkiye”
13. 1990 yılında Mehmet Gültekin tarafından yazılan “Eğitim ve Gelecek Zaman”,
14. 1999 yılında Hasan Hüseyin Aksoy tarafından yazılan “İşsizlik – Eğitim İlişisine Genel Bir Bakış ve Gelecekte İzlenecek Politikalara İlişkin Görüşler” makaleleridir.

Kronolojik olarak sıralanan makalelerden öncelikle 1971 yılında Nermin Erdentuğ tarafından yazılan “Modernleşme Çabalarında Dikkat Edilmesi Gereken Eğitime İlişkin Temel Hususlar” makalesi analiz edilecektir. Köydeki eğitim faaliyetleri ile ilgili örgütlü ve program hazırlama konularına değinilmiştir. Eğitimle ilgili çalışmalarda dikkate alınması gereken önemli nokta kırsaldaki eğitimidir:

Kanımca, köye götürülen hizmetlerin (Eğitim, sağlık, tapu ve kadastro, tarım, veteriner v.s.) etkinlik ve verimlilik derecesini artırmak için alınacak tedbirler, saptanacak gelişme veya modernleş-me programı için alınacak tedbirler, gelişme veya modernleşme programının uygulanmasında ön ve ilk şartlardan biri olarak dikkate alınmalıdır (Erdentuğ, 1971, s.1).

Köydeki eğitim yenileşmelerinde köyün özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini savunmaktadır. Köydeki insanların düşünce, fikir, dini anlayış, kültürel değer yargıları gibi olguları tespit edilmelidir. Buna uygun olarak da bir sistem oluşturulmalıdır. Aksi takdirde köylü halk bunu reddedecek ve uygulanan sistem yüzeysel bir şekilde yayılacaktır. İçselleşme gerçekleşmediği için yapılacak çalışma zaman kaybından öteye gidememektedir. Bu durumda da iş kültürel antropolog ve etnologlara düşmektedir:

İşte sorun bu açıdan ele alındığında ve yüzlerce yapılmış kültürel antropolojik (Etnolojik) inceleme bulgularında dikkate alındığında görülmüştür ki, dünyanın her hangi bir yerinde köye, götürülen çeşitli kamu hizmetleri, mesleki deyimimizde "Yeni kültür unsurları"nın kabulü veya reddinde dikkate alınması gereken çeşitli faktörler vardır: Bunlar evvel emirde kültürel (ekonomik olanlar dâhil), sonra sosyal ve psikolojiktir. Söz konusu faktörler kısmen, köy kül-türünü paylaşan bütün köy topluluklarına özge, yani evrensel yapıda, kısmen de üzerinde çalışılan toplumun kendi kültürünün yapısına göre özellikler göstermektedir. İşte köy sorunlarının çözülmesinde bilinmeyen bir nokta ve bence en başta gelenlerden biri, hizmetlilerin üzerinde çalıştıkları toplumun bu çeşit kültürel ve bölgesel faktörler açısından tanımamış olmalarıdır, Burada, her şeyden evvel, etnolog veya kültürel antropologlarca bölgesel ve hatta küçük toplumlara özge olmak üzere kültürel araştırmaların yapılması gereği açıktır (Erdentuğ, 1971, s. 2).

Kırsalda yenileşme çalışmalarında bulunacak kişi ve/veya personeller, eğitilmiş olmalıdır. Bu eğitim, köydeki tüm fikir ve tavırlara hâkim olmayı içermektedir. Psikolojik ve sosyal açıdan eğitilen personeller, köylerdeki yenileşme hareketlerinde, çalışmalar daha başarılı olacaktır. Erdentuğ, kültür ve toplum ilişkisi hakkında bilgisizliği, başarısızlık nedeni olarak görmektedir:

Kısacası hizmetlilerin toplum-kültür ilişkisi açısından eğitilmiş olması gerekir. Böylelikle, böyle bir eğitimden geçmiş personel (her seviyede sağlık hizmetlisi, tarıma ve diğer teknik personel, toplum kalkınması uzmanı, din adamı, öğret-men vs.) bilecektir ki, memleket köylerimizden bazı toplumlar değişmeye istekli, müsait, açık ve diğer bazı toplumlar isteksizdirler. Veyahut istekli oldukları halde, yeniliğin yerleşmesinde başarısızdırlar. Ancak, teknik bilgilerinin yani sıra bu konuda eğitilecek bu personel, başarısızlığın nedenlerini teşhis ederken, aynı zamanda yeniliği kabul ettirme çabasına da girişmeyi "değişme"nin gereği olduğunu bilmelidirler. Çünkü bu birbirini tamamlayacak faaliyet, değişme sürecinin birbirine ilişkin kısımlarıdır ve birlikte dikkate alınmaları gerekir (Erdentuğ, 1971, s.3).

1972 yılında Niyazi Karasar tarafından yazılan "Eğitim ve Politik Gelişme" makalede politik gelişme ve eğitim ilişkisi çalışılmıştır. Politik gelişmişlik, milletlerin gelişmişlikleri ile alakalıdır (Duverger, 1963, s. 42). Bu yüzden rejim bunalımı yaşayan ülkelerin, kurumları da hastadır. Haliyle eğitim kurumları da bundan nasibini almaktadır:

Politik bakımdan az gelişmişlik bir "sonuç" olup, asıl önemli olan bu sonucu yaratan "nedenlerin" saptanabilmesidir. Bu "nedenler" ortaya çıkarılmadan politik gelişmeyi bilinçli olarak etkilemek mümkün değildir. Ancak, belli bir sonucu, olguyu, oluşturan pek çok etken faktör vardır. Bunların ayrı ayrı tanımlanması da oldukça güçtür (Karasar, 1972, s.63).

Eğitimin toplum açısından birçok yönü bulunmaktadır. Ekonomik açıdan eğitim, kişiye uygun ve kazanç getireceği bir meslek oluşturmalıdır. Sosyal açıdan ise toplum ve bireyin

bütünleşmesini amaçlar. Bu şekilde, toplumsallaşma sağlanmış olmaktadır. Politik yönüne bakıldığında da eğitimin amacı iyi vatandaşlar yetiştirmektir:

Eğitilmiş kişilerin, ekonominin gerektirdiği ve kendi ilgi ve yetenekleri ile bağdaşan, çeşitli mesleklerde çalışabilmek için uygun bilgi ve beceri ile donatılmış olmaları beklenir. Son yıllarda eğitimin her düzeyinde mesleki uğraşlara ağırlık verilmesi bu anlayışın en belirgin bir örneğidir.

Eğitimin sosyal yönü, sosyal bütünlüğün ve kaynaşmanın sağlanması ile ilgilidir. Çeşitli sosyal, ekonomik ve etnik sınıflardan gelen bireylerin aynı çatı altında ve "eşit" haklarla öğrenim görmeleri eğitimin bu amacını gerçekleştirmeye çalışan önemli bir uygulamadır.

Eğitimin politik yönü ise kısaca "iyi vatandaş yetiştirmektir" şeklinde ifade edilebilir (Karasar, 1972, s.64).

Ülkelerin yönetim şekilleri fark etmeksizin eğitim hepsi için önemlidir. Eğitim ile amaçladıkları bireyi ve toplumu oluşturmaktadırlar. Ancak demokratik ülkelerde, bireyin gelişimi ve baskılı rejime sahip ülkelerin bireyleri gelişimleri farklıdır. Baskı rejimindeki ülkelerde insanlar daha pasif olmakla beraber, kişiler verilen eğitimi sorgulamadan kabul edebilirler. Demokratik ülkelerde bu durum böylesine kolay değildir:

İster "demokratik", ister çeşitli "baskı rejimlerin ile yönetiliyor olsun, eğitim, ekonomik ve sosyal gelişme çabasında olan her toplum için büyük önem taşımaktadır. Rejimin şekli bunu etkilemez. Dünyada "eğitim" ve "ekonomik gelişme" bakımından (hiç değilse nicel olarak) benzer düzeylerde olan ve fakat rejim bakımından zıt kutuplarda bulunan pek çok ülke vardır. Şu kadarla ki, eğitim düzeyinin düşük olduğu toplumlarda baskı rejimleri daha kolay yerleşebilmektedir (Karasar, 1972, s.65).

1976 yılında Altan Eserpek tarafından yazılan “Sosyal Mobilité ve Eğitim” makalesi incelendiğinde mobilité kavramını incelemektir. Mobilité hareketlilik demektir. Makalede ise sosyal hareketlilik olarak ele alınmıştır. Sosyal mobilité ise toplumdaki bireylerin, ekonomik, değer ve benzeri şekilde hareketlerini ifade etmektedir. Yazar, ekonomik mobilité ile kişilerin eğitime ulaşımı arasında bağ kurmuştur. Ekonomik anlamda güçlü olan kişiler ile zayıf olan kişilerin, aldıkları eğitimin niteliği değişmektedir. Bu da eğitimin neoliberalleşmesine neden olmaktadır:

Her ne kadar ekonomik mobilité eğitim olanaklarından yararlanmanın, dolayısıyla sosyal mobilitenin ön koşulu gibi görünüyorsa da bu, radikal değişme dönemlerinde sınıf ve statü durumları arasındaki farklılığın belirginleşmesinin yarattığı geçici bir durum olarak kabul edilebilir (Eserpek, 1976, s. 394).

Demokratik toplumlarda ise yukarıdaki anlatının aksine kişinin sosyoekonomik statüsü alacağı eğitimi etkilememektedir. Eşit şartlar sunulmaktadır. Eşit şartlar ile yarışan ve eğitim gören kişilerin başarısı kendisine bırakılmaktadır bu şekilde:

Buna karşılık eğitimin demokratlaşması toplum yapısına da yansımaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği toplumsal eşitliği pekiştirmekte ve bireyin toplumdaki sosyoekonomik konumu, aile durumuna göre değil fakat kendi beceri ve yeteneklerine göre belirlenmektedir. Diğer bir deyişle toplumda verilmiş statü yerine kazanılmış statü egemen olmaktadır. Formel eğitim bireyin, ailesinin sosyoekonomik konumundan

bağımsız olarak, kendi yetenekleriyle toplumda üst düzeyde bir konuma ulaşmasında önemli rol oynamaktadır (Eserpek, 1976, s. 395).

Yazar bu defa Bernstein'in Dilsel Kodlar Teorisi'ne benzer bir iddia ortaya atmaktadır. Orta tabakadan gelen öğretmen, alt tabakanın öğrencileriyle yeterli iletişim kuramamaktadır. Bunun nedeni ise dildir. İletişim dilindeki bu güçlük nedeniyle alt tabaka öğrenciler başarısız olmaktadır:

Öğretmenlerin de çoğunun, ya orta tabaka kökenli olmaları ya da sonradan bu tabakaya yönelmeleri, alt tabakadan gelen öğrencilerle iletişim sağlamalarını güçleştirmektedir. Sonuç olarak alt tabakadan gelen çocuğun yetenekleri ne olursa olsun dilde karşılaştığı güçlükler onun başarı şansını azaltmaktadır (Eserpek, 1976, s. 396).

1977 yılında Altan Eserpek tarafından yazılan “Eğitimin Sosyoekonomik Mobilitede Etkinliğini Sınırlandıran Faktörler” makale, Eserpek'in “Sosyal mobilité ve Eğitim” adlı çalışmasının devamı şeklindedir. Yazar, daha önce çok defa değinilen eğitim ve toplum ilişkisine değinmektedir. Ancak bir önceki makalesinde, demokratik ülkelerdeki eşitlik ilkesi bu çalışmada değişmiş ve her toplumda eşitlik ilkesine tam uyumun sağlanamadığını ifade etmektedir:

Eğitim'i toplumdan ayrı bir kurum olarak görmek yanlıştır. Bir sosyal kurum olan eğitim, toplumun özelliklerini yansıtmakta, toplumu şekillendirdiği gibi toplum tarafından da şekillendirilmektedir. Eğitim ve toplum arasında bir etkileşme söz konusudur. Öte yandan hiç bir toplum eşitlik modeline tam bir uyum gösterememektedir. Diğer bir deyişle bütün toplumlar şu veya bu biçimde belirli ölçütlere göre farklılaşmakta ve toplumda saygınlıkları birbirine göre alt ve üst olan tabakalar oluşmaktadır. O halde, bütün toplumlar aralarındaki derece farklılıklarına rağmen, farklı sosyoekonomik tabakalara ayrılmaktadır. Tabakalaşmış bir toplumda ise, bütün bilinçli çabalara rağmen eğitim-de eşit sonuçlara ulaşmayı sağlayacak bir fırsat eşitliğinin gerçekleştirilmesi olası değildir. Böylece, farklılaşan bir toplumda, en azından eğitim alanında sunulan fırsatlardan eşit biçimde yararlanma olanaksızdır. Hatta yukarı doğru sosyoekonomik mobilitéde etkin bir faktör olan eğitim 4yı zamanda yeni bir tabakalaşma ölçütü olarak da belirlemektedir (Eserpek, 1977, s. 154).

Yazar, eğitimdeki eşitsizlikler ile ilgili batıdan örnek vermektedir. Batıda uygulanan zekâ testleri ile eğitimde eşitsizliği engellediğini ileri sürmektedir. Ancak zekâ testlerinin geçerlilik ve güvenilirlik ilkelerine ne kadar uyduğu tartışma konusudur. Ayrıca Gardner'ın ortaya attığı çoklu zekâ kuramına bakıldığında öğrenciye uygulanan zekâ testi tüm zeka çeşitlerini kapsamakta mıdır, sorusu akıllara gelmektedir. Tek tip zekânın ölçülmesi, eşitliği sağladığı düşünülse de birçok öğrenci için sorun olacağı kesindir:

Eğitimde fırsat ve şans eşitliğinin sağlanması yönünde çaba har-canmış ve harcanmakta olup sosyoekonomik koşullardaki eşitsizliğin eğitime yansması önlenmeye çalışılmaktadır. Batı toplumlarında ilkökul eğitiminden sonra zekâ testi uygulamaları yapılmakta ve çocuklar zekâ yaşlarına göre belirli okullara yönlendirilmektedirler. Bu yöntemle sosyoekonomik eşitsizliklerin, çocuğun zekâ ve yeteneğinin gerektirdiği eğitim düzeyine ulaşmasını olumsuz yönde etkilemesi önlemeye çalışılmakta ve çocuk yalnızca zekâsına göre yönlendirilmektedir (Eserpek, 1977, s. 161).

1978 yılında Altan Eserpek tarafından yazılan “Eğitim ve Sosyal Değişme” makalesinde tekrar tekrar anlatılan eğitimin toplumu değiştirme işlevi açıklanmaktadır. Toplumdaki değişimler eğitim sonucunda mı gerçekleşir yoksa toplumun değişiminin bir neticesi olarak eğitim değişir, bu sorulara yanıt vermeye çalışmıştır. Yazar ise bu durumu iki taraflı bir değişim olarak belirtmiştir:

Eğitimde başlatılan bir değişme sosyal yapının diğer parçalarını değişme yönünde etkilediği gibi kendisi de sürekli olarak diğer parçalarda meydana gelen değişmelerin etkisine açık bulunmaktadır (Eserpek, 1978, s. 125).

1981 yılında Adil Türkoğlu tarafından yazılan “Cehaletle Savaş” çalışmada, birçok ülkenin eğitim savaşını açıklamaktadır. Cehaletle savaşta en büyük silah eğitim olarak kabul edilmektedir. Eğitim formal ya da enformal şekilde olabilmektedir. Burada da ülkenin ekonomik yapısı ortaya çıkmaktadır. Ekonominin el verdiği şekilde en eğitim sunulabilmektedir:

Cehalete karşı verilen savaş, değişik biçimlerde olmaktadır. Bazı milli programlar, tüm yetişkinlere okuma - yazmayı öğretmeyi amaçlamaktadır. Bu programların gerçekleşmesi zordur. Diğer durumlarda çabalar özel gruplar için yapılmaktadır; fabrika işçileri, köylüler, ev kadınları, işsiz yetişkinler, askerler, tutuklular, şoförler, esnaf. Bu çabalarda ekonomik ve sosyal gelişmeyle bazen bağlantı kurulur, bazen kurulmaz. Ama günümüzde gelişme kavramı ve cehalet arasında net bir bağlantı kurulmaktadır. Uygulanan yöntem ve materyaller (öğreticiler dâhil) koşullara göre değişmektedir. Okuma - yazma kursları bazen çadırlarda, bazen kabanlarda, açık havada yapılmaktadır. Bazen bir kitap, bir kalem, iki öğrenciye de hizmet verilmektedir. Öğreticiler bazen ilkokul öğretmenleridir. Bazen gönüllülerdir. En uygunu bu göreve özel olarak hazırlananlardır (Türkoğlu, 1981, s. 197).

Dönem içerisinde okuma yazma oranının halen düşük olmasının nedenini nüfusun hızla artmasına bağlamaktadır. Hızla artan insan sayısına uygun bir sistem kurulamamıştır. Bu yüzden sistem yetersiz kaldıkça, okuma yazma bilmeyenlerin sayısı daha da artacaktır. Bugün bununla ilgili birçok çalışmalar yapılarak, mevcut oran minimize edilmeye çalışılmıştır:

Türkiye, 40 yıldır Cehaletle savaştığı halde okur - yazar olmayanların sayısının her yıl artmasının en önemli nedeni, hızlı nüfus artışıdır. 1927'de yaklaşık 13,5 milyon olan nüfus 1980'de üç katını aşarak 45 milyona çıkmıştır. Okuma - yazma programları nüfus artışına ayak uyduramamıştır (Türkoğlu, 1981, s. 203).

1982 yılında Fatma Varış tarafından yazılan “Eğitimde Yenileşme Kavramı” çalışmasında, eğitimde yapılan yenileşmelerin neden bir karşılık bulunamadığı sorusuna cevap aramaktadır. Daha önce bu konu ile ilgili neden çalışma yapılmadığını da sorgulamaktadır. Yenileşme sürecinin karmaşık ve araştırmalarının da kısır olduğunu iddia etmektedir. Ayrıca yeniliğe karşı durulma nedenlerinden biri olarak yenilikçi bir öğretmenin çağdaş tavırlarından dolayı, diğer öğretmenlerin mevkilerin sarsılacağını iddia etmektedir. Bunun sonucu olarak da çağdaş öğretmen, sistem dışına itilecektir:

Kuşkusuz, eğitimde yenileşme karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin özüne ilişkin araştırmalar pek azdır. Ayrıca, eğitimin sosyal, kültürel, ekonomik, politik yapılarına ilişkileri konuyu daha da kapsamlı hale getirmektedir. Aslında eğitim, bu karmaşık dokuyu etkiler; aynı zamanda bu dokunun bir doğurgusudur, bu boyutlardan soyutlanamaz. Bu karmaşıklığa ek olarak değişiklik ve yeniliğe karşı mukavemet faktörüne de değinmek gerekir (Varış, 1982, s. 57).

Yenileşme sadece ortaya bir teori atıp teoriye uygun çalışmak demek değildir. Özellikle eğitimde yenileşmeyi hedeflerken, sistemle beraber bu sistemin topluma nasıl adapte edilmesi gerektiği de düşünülmelidir. Bu konuda bilimsel çalışmalar yapılmalıdır. Yeniliğe karşı, neden direnç gösterilir, bu soru araştırılıp yenileşme sürecine geçilmelidir. Yapılan yenilik, sadece bir kesime değil, toplumun tamamına hitap etmelidir:

Oysa yenilikleri planlayanlarla yürütenlerin aşağıdaki hususlarda görüş birliğine varmaları gerekmektedir:

-Eğitim sistemleri yeniliğe açık olmalı ve bu planlanmalıdır.

-Yeniliklerin uygulamaya dönüşmesi ayrı bir bilimsel aşama olarak görülmelidir.

-Yenilikleri planlayan araştırmacılarla, yönetici ve öğretmenler arasında, yenilikler konusunda sürekli bir diyalog kurulmalıdır.

-Yenileşme sürecinde perspektif, toplumu tümüyle dikkate alacak ölçüde geniş tutulmalıdır.

-Yenileşmeyi tasarımılamak, uygulamak, değerlendirmek ve kaliteyi etkileyen süreçleri akılcı 'bir zemine oturtmak için optimum koşulları saptamak gerekmektedir (Varış, 1982, s. 58).

1982 yılında Fatma Varış tarafından yazılan “Bilimsel ve Teknolojik Gelişmede Eğitimin Rolü” makalesinde bilimsel ve teknolojik gelişmenin, eğitimin bir sonucu olduğu iddia edilir. Bilimsel ve teknolojik gelişim tavrı ve fikri, bireylere eğitimin henüz ilk kademelerinde verilmelidir. Bu şekilde hayatına adapte edebilir, bilim ve teknoloji gelişebilmektedir. Bilim ve teknolojiye yön verecek kurumlar ise üniversitelerdir. Ancak üniversitelerin de fikren ve siyaseten hür olması gerekmektedir:

Bilim ve teknoloji politikasının geliştirilmesi, en geniş ve derin anlamıyla bir eğitim sorunudur. Sağlam bir bilim - teknoloji politikası, en alt eğitim kademelerinden başlayarak, üniversite düzeyinde, özellikle, lisansüstü eğitim aşamasında, ülke ihtiyaçları ile bütünleşir.

Üniversite kuvvetli, geleneksel bağımsızlığı, akılcı değerleri ile ülkede, bilim ve teknoloji politikasına yön çecek yegâne kaynaktır. Bu konuda başka bir kaynak aramak boştur. Önemli olan, bu kaynağın en verimli biçimde çalışması için gerekli ortamın sağlanması, beyin gücünün korunması, geliştirilmesidir (Varış, 1982, s.89).

Yapılan çalışmada bilim insanı yetiştirmenin milli bir sorun olarak kabul edilmesi gerektiği görülmektedir. O dönem için bilimsel ve teknolojik çalışmalar, hükümetler için zaman kaybı görünmektedir. Ancak bilgi ve bilim çağında yaşanan bu dönemde, ülkelerin kalınması, teknolojik ve bilimsel gelişmelerle sağlanmaktadır:

Bu çalışma, ülkemizde bilim adamı yetiştirme politikasının, geniş bir Milli Bilim ve teknoloji politikası çerçevesinde ele alınması gereğini ortaya çıkarmış bulunmaktadır. Araştırma alanı ya da hizmetleri yalın olarak düşünüldüğü takdirde bilim-teknoloji-kalkınma ilişkisinin kurulması güçleşmekte, zaman kaybı olmaktadır (Varış, 1982, s.116).

1983 yılında Mahmut Tezcan tarafından yazılan “Eğitimde Yabancılaşma” makalesinde, yabancılaşma kavramı üzerine durmuştur. Yabancılaşma, “Özgün anlamı içinde, bir şeyi ya da kimseyi başka bir şeyden ya da kimseden uzaklaştıran, başka bir şeye ya da kimseye yabancı hale getiren eylem ya da gelişme” (Cevizci, 1999, s. 994) olarak tanımlanmaktadır. Tezcan eğitimdeki yabancılaşmaya öğretimin bireyselleştirilmesi ile çözüm getirmektedir:

Öğretim etkinliklerinin bireyselleştirilmesi ile öğrencinin okulu terk etmesinin temel nedenleri olan konuya ilgisizlik, uyur - gezer olma, disiplin suçları, uyarısı yetersizliği ve sıkıcılık ortadan kaldırılmış olmaktadır (Tezcan, 1983, s.249).

Tezcan daha batılı ülkelerdeki eğitimde yabancılaşma konusu üzerinde dururken, Türkiye’de de yabancılaşmanın başladığını vurgulamaktadır. Bugünse eğitimin, toplumsal yaşamda karşılığını bulamamaktan şikâyetçidir gençler. Mezun olduktan sonra işsizlik ve buhrandan dolayı, eğitime mesafeli bir bakış açısı gelişmiştir:

Açıklamalar daha çok sanayileşmiş ülkeler okullarına özgü bulgulardır. Şiddet, siyasal aktivite, suçluluk, hippilik, sanat eserlerini tahrip (Vandalism), düşük başarı, sınıfta kalma, devamsızlık, okul etkinliklerine az katılım, öğrenci ilgisizliği, okula düşmanlık gibi toplumsal ve eğitsel sorunlara yol açan yabancılaşma, 1968 yılından sonra ülkemiz gençliğinde ciddi boyutlara yarma aşamasına gelmiştir (Tezcan, 1983, s.251).

1986 yılında İbrahim Ethem Başaran tarafından yazılan “Demokrat Öğrenci Nasıl Yetiştirilir?” makale demokrasi kavramı açıklayarak başlamaktadır. Demokrasi, Yunanca demos, (insanlar), ve kratos, (yönetmek), sözcüklerinin birleşimi olan demokrasi ya da demokratia terimini ilk kullanan Yunanlılar olmuştur (Dahl, 2001, s.11). Demokrasinin tam tanımı yapılamamaktadır. Çünkü dinamik bir kavramdır. Başaran ise demokrasi kavramını “halkın kendi kendini, kendisi için yönetmesi” şeklinde tanımlamıştır. Eğitim sisteminin ise görevi demokratik nesiller yetiştirmektir. Ancak okullarda yeterli şekilde öğrencilerin kendini ifade edemediği görülmektedir. Bunun nedeni olarak da öğrencilere ifade fırsatının verilmemesi iddia edilmektedir:

İnsanda anlatan beceresi, ya anlatacak bir düşüncesi olmaması ya da anlatmaya ortam bulamaması yüzünden gelişmemektedir. Bunlardan birincisinin kitle düzeyinde değil, ancak bireysel düzeyde görülmesi söz konusudur. Ama anlatım becerisinin gelişmemesinin asıl nedeni öğrencilerin okullarında düşüncelerini anlatacak yeterli ortama sahip olamamalarıdır (Başaran, 1986, s. 113).

Başaran, eğitim sisteminin demokratik öğrenciler yetiştiremediğini iddia etmektedir. Toplumun otokratik ve ataerkil yapısı bunun başlıca nedenleridir. Yıllarca istibdat yönetimi altındaki kişilerin demokrasiye alışamaması da başka bir neden olarak kabul edilmektedir:

Eğitim sistemimiz genel olarak demokrat insanı yetiştirmeye elverişli değildir. Batı ülkeleri ile karşılaştırıldığında demokrat insan yetiştirmede çok gerilerde kaldıkları ortaya çıkmaktadır. Dış ülkelere gelen gözlemcilerin ve dış ülkeleri inceleme olanağı bulan eğitimcilerin yazdıkları bunu açıkça ortaya koymaktadır (Başaran, 1986, s. 116).

1987 yılında Mine Tan tarafından yazılan “Eğitsel Fırsat Eşitliği: Sosyolojik Bir Kavram Olarak Gelişimi” makalesine gelindiğinde, eğitimde fırsat eşitliği toplumun bir yansıması olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitimin toplumdaki çarpıkları iyileştirmesi, toplumun eğitimi inşa etmesinden dolayı fırsat eşitliği kısır döngüye girmiştir:

Eğitsel fırsat eşitliği ya da eğitimde fırsat eşitliği kavramı eğitim sosyolojisinin herhalde üzerinde en az görüş birliğine ulaşılmış, ama mutlaka en çok tartışılmış kavramlarından biridir. Kavramın uyandırdığı karmaşa, eğitimin içinde yer aldığı toplumun fırsat, ayrıcalık ve alışkanlık yapılarıyla kopmaz bir neden-sonuç ilişkisi içinde bulunmasıyla ilgili olsa gerekir. Çağdaş toplumda eğitsel fırsat eşitliğinin çeşitli göstergeleri bir yandan tüm bu yapıların kaçınılmaz sonuçları, öte yandan gene bu yapıların düzenlenmesinde vazgeçilmez araçlar olarak ortaya çıkmaktadır (Tan, 1987, s. 245).

Yazara göre eğitimde fırsat eşitliği, hiçbir zaman gerçekleşmemiştir. Çünkü bu eşitsizlik okul dışında üremekte ve okulda devam etmektedir. Bu da yukarıda bahsedilen kısır döngünün bir neticesidir:

Eğitsel fırsat eşitliğini savunanlar bile kavramın bugüne dek ortaya çıkan uygulamalarından memnun olmadıklarını açıkça belirtmektedirler. Sınıf toplumundaki eşitsizliklerden büyük bir kesiminin okulun dışındaki kaynaklardan üremekte oluşu eğitsel fırsatların eşitlenmesinde önemli mesafeler almış ülkelerde bile toplumsal eşitsizliklerin gücünü koruduğunu göstermiştir: Eğitimi sağlama konusunda getirilen eşitlik, eğitimin, sonuçlarını ya da yararlarına eşitlemeye yeterli olmamaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği kavramının evrimi böylece girdilerden çıktılara yönelen bir eşitlik anlayışı doğrultusundadır. Ne var ki, mevcut araştırmaların ışığında böylesi bir anlayışın da yakın gelecekte gerçekleşebileceğini düşünmek hayli güçtür (Tan, 1987, s. 258).

1990 yılında Sabri Büyükdüvenci tarafından yazılan “Demokrasi, Eğitim ve Türkiye” çalışması incelendiğinde demokrasinin önündeki en büyük engellerden biri kitle iletişim araçlarının manipülasyonu ve baskıcı rejimlerin varlığı olarak kabul edilmektedir. Kitle iletişim araçları, toplumu aydınlatmak yerine, belirli zümrenin çıkarlarını koruyup kitleyi aldatıyorsa demokrasi zarar görmekte demektir. Yine mevcut hükümetler, insanları cezalar ile korkutuyorsa, ifade özgürlüğü ortadan kalkmış demektir. Bu da demokrasinin yokluğu anlamına gelmektedir:

Özgürlüğü ve gelişmeyi sınırlandıran diğer etmenler arasında şunlar da sayılabilir: kitle iletişim araçları tam olarak işlemiyorsa, ceza korkusuyla vicdanlar susturulmuşsa, aldatıcı reklamlar bireyin çıkarlarının aksine tercihler yapmaya zorluyorsa, yönetim danışmadan kararlarını yürürlüğe okuyorsa, kaynakların kısıtlanmasıyla eğitim fırsatları ortadan kaldırılıyorsa ve benzeri daha birçok faktör devredevse bir sınırlılık söz konusu demektir (Büyükdüvenci, 1990, s. 585).

Demokratik ortamı eğitim etkilerken, eğitim de demokratik ortamdan etkilenmektedir. Bundan sonrasında ise baskıcı rejimlerde eğitim de baskıcı rejimin iktidarını devam ettirecek

şekilde sistemleşmektedir. Bunu aşmak için kitlelerin, demokrasi için istekli olmaları gerekmektedir. Ancak bu şekilde kısır döngü kırılabilir.

Eğitici bir demokrasi esasen demokrasiye ait olan değerleri kutsal sayar ve yüceleştirir; insana saygı, gerçeklik, özgürlük, vs. ve üyelerinin bu söz konusu değerleri içselleştirmesi için eğitim aracını kullanır. Diğer toplumların eğitimciliğinden farklılığı, eğitici demokrasinin bu değerlere ve amaçlara sıkı sıkıya bağlı olmasında yatmaktadır. Bir diğer farklılıkta amaçlara ulaşmada kullanılan araçlardan kaynaklanmaktadır. Demokratik değerlere içten bağlılık demokratik olmayan toplumlardakinin tam aksine özel bir yaşam düzenlemesi ve niteliğini de gerekli kılmaktadır. Demokrasiyi farklı kılan şey onun eğitimciliğini de farklı kalmaktadır. Kişilere, gerçekliğe ve özgürlüğe içten bağlılık, itici gücü dışarıdan, eğitimi kontrol eden merkezi bir bürokrasiden gelmeyen bir eğitim biçimini dile getirmektedir. İtici güç içten, bireylerin göstereceği çabadan gelmektedir; devlet ve kurumlarına kendi potansiyel güçlerini gerçekleştirmeleri için teşvik ve destek gören bireylerden gelmektedir. Bir anlamda eğitim, yalnızca ya da esas olarak kurumlar yolu ile değil, toplumun kendisinin eğitim girişiminin kaynağı olacağı yaygın bir ahlaksal tabandan gelmektedir (Büyükdüvenci, 1990, s. 599).

1990 yılında Mehmet Gültekin tarafından yazılan “Eğitim ve Gelecek Zaman”, makalesi incelendiğinde gelecekte öğrencilere kazandırılması gereken üç yeti ortaya çıkmaktadır: Öğrenme, ilişki kurma, seçme. Kavramlar teker teker ele alındığında ortaya eleştirel düşünme yetisi ortaya çıkmaktadır. 1990 yılında yazılan makalede, bugünkü bilgi kirliliği doğru bir şekilde öngörülmüştür. Doğru bilgiyi seçme ise eleştirel düşünme ile elde edilebilir. Burada diğer bilgiler ile ilişki kurup, doğru olanı seçebilecektir öğrenci:

Okullar şu üç şeyi öğrenciye kazandırmalıdır:

Öğrenme: Bilgi hızla artmaktadır ve yerli bilgi ile birlikte çoğu bilgiler hızla yitirilmektedir. Bugün gerçek olan bir bilgi yarın yanlış olabilmektedir. Bu nedenle yarının okulları yalnızca bilgi vermekle kalmamalı, onu kullanma yollarını da öğretmelidir. Birey öğrenmeyi öğrenerek, eski düşüncelerinin yerine yenilerini ne zaman ve nasıl koyacağını bilmelidir.

İlişki Kurma: Yaşam hızı arttıkça gerekli insan ilişkilerinin kurulması ve sürdürülmesi zorlaşmaktadır. Yaşam hızının ileride daha da hızlı artacağını düşünürsek bu daha da zorlaşacaktır. Yaşam hızı arttıkça güveni oluşturmak ve dostluğu geliştirmek için zaman kısalmaktadır. Birçok olayda ilişkiler kısa süreli olarak düşünülmektedir.

Seçme: Birey artan orandaki karmaşıklıkta kendi yolunu, yapacağı seçim ve tercihleri çizecektir. Eğer seçme işinde eğitim bireye yardımcı olmuyorsa; bireylerin geleceğe doğru yönelirken hata yapmaları mümkündür (Gültekin, 1990, s. 780).

1999 yılında Hasan Hüseyin Aksoy tarafından yazılan “İşsizlik – Eğitim İlişisine Genel Bir Bakış ve Gelecekte İzlenecek Politikalara İlişkin Görüşler” çalışmasında Türkiye Cumhuriyeti’nin en büyük gençlik sorunlarından biri olan işsizlik olgusu incelenmiştir. Yazarın ifadesine göre eğitim kurumları, işgücü piyasasındaki talebi karşılayamamaktadır. Bu yüzden yüksek eğitilmiş ve mesleki eğitim almış işsiz kişilerin sayısı artmaktadır. Bugün TÜİK’in belirttiği işsizlik oranı %12’dir. Gün geçtikçe de bu oran artmaktadır. Yazarın belirttiği üzere piyasanın istediği kalifiyeli kişinin eğitim kurumlarının yetiştirememesinin yanında, eğitim politikalarının işsizliği arttırdığını söylemek mümkündür. Üniversite

sayılarının artması ve üniversiteye girişin kolaylaşması ile üniversiteli işsiz sayısını her geçen gün daha da arttırmaktadır:

İşsiz nüfus içinde yer alan yüksek eğitilmiş ve meslek eğitimi almış olanların oranlarının yüksekliği, eğitimin getiri oranının yüksekliği ile ilgili görüşlerin kuşkuyla karşılanmasına yol açabilecektir. Bununla birlikte işgücü piyasasındaki işleyiş ve ekonomik gelişmelere karşı eğitim sisteminin gösterdiği tepkinin yavaşlığı ile işgücü piyasasındaki nitelik beklentileri; işgücüne sunulan yararlar ile eğitilmiş işgücünün beklentileri arasındaki farkın da böyle bir sonuçta katkısı olduğu düşünülebilir.” (Aksoy, 1999, s. 134, 135)

Meslek liselerindeki niteliğin artması ile sektörün ara eleman ihtiyacı karşılanabilir, bu şekilde bir nebze işsizlik azaltılabilir. Ancak yukarıda da değinildiği gibi, öğrencilerin kolaylıkla üniversitelere yerleşmesi, meslek liselerinin toplumdaki negatif algısından dolayı ara eleman yetiştirmemektedir:

Örgün meslek eğitimi yoluyla ara eleman yetiştirme ortaöğretim sonrasına kaydırılmaya devam edilmeli, eğitim kurumları belli bir kuruma özgü olabilecek sınırlı iş öğretimi değil genel mesleki beceriler kazandırmaya yönelmelidir (Aksoy, 1999, s. 138).

5.1.4. Kırsalda Eğitim ve Sosyolojisi

Konu ile ilgili Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi’nde altı makale yayımlanmıştır.

1. 1969’da Cevat Geray tarafından “Türkiye’de Köy Enstitüleri Hareketi ve Köy Kalkınması”,
2. 1972’de Nermin Erdentuğ tarafından “İlkel toplumlarda Eğitim”, 1974’te Hasan Ali Koçer tarafından “Türkiye’de Köy Eğitimi ve Öğretimi”,
3. 1974’te Nermin Erdentuğ tarafından “Türk Köylerinde Öğretmen – İmam ve muhtar ilişkilerinin Eğitim Açısından Değerlendirilmesi”,
4. 1976’da Altan Eserpek tarafından “Türk Köyünde Formel Eğitime İlişkin Tutumlar”
5. 1977’de Nermin Erdentuğ tarafından “Türk Köyünde Eğitim ve Öğretmene Karşı Tutum ve Değerler” makaleleri çalışılmıştır.

Gelişmekte olan birçok ülkenin temel sorunu eğitim ve eğitimin kitlelere eşit iletimidir. Ülkeleri geliştiren mevcut bir takım kaynaklar ve kavramlar ileri sürülse de bunların tetikleyicisi ve taşıyıcısı olan insandır. Ülkelerin medeniyet kapitali olarak insanların, gelişimi ve üretimi devlet eliyle; eğitim yoluyla gerçekleşir. Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerin eğitim ile ilgili temel sorunu ise eğitimin kitlelere eşit şekilde ulaştırılmasıdır. Osmanlı Devleti’nden başlayan süreç, cumhuriyetin ilanı ile devam etmiş ve bugün halen sorun olmaktadır.

Osmanlı Devleti’nin çağdaşlarına ulaşmak için yaptığı birçok yeniliğin istenilene ulaşmada başarısız olmasıyla beraber yenileşme yönü eğitime dönmüştür. Bu şekilde kitlelerin

eğitimini düzelterek ve iyileştirerek modern bir devlet olmayı hedeflemiştir. Dönem içerisinde birçok düşünür eğitim hakkında önerilerde bulunmuştur. Kırsal için bir eğitim metodunu sistemli bir şekilde hazırlayan Ahmet Tevfik'tir. Tevfik'e göre, öğretmen okullarının köylerde ve köy yakınlarında kurulacak "çiftlik okulları" içinde açılmalıdır ve açılacak okulların uygulama okulları olmasını önermektedir. Bu şekilde "çiftçi öğretmen" ya da "öğretmen çiftçi" yetişecek ve kırsal kesimi bu alanda daha iyi eğitecektir. Bu konunun ilk savunucusu olduğu iddiası ile birlikte Ahmet Tevfik, dönem içerisinde herhangi bir üst kadrolarda yer almadan bunları dile getirmesi de oldukça önemlidir (Şahin, 1995, s. 45).

İkinci Meşrutiyet Döneminde dikkat çeken diğer düşünür ise dönemin eğitimcilerinden Satı Bey'dir. Satı Bey'e göre dönemin eğitim çabaları orta ve daha üst eğitim kademelerinde toplanmıştır. Ancak olması gereken ilköğretimin iyileştirilmesi ve kitlelere yayılmasıdır. Bu yayılımda da köy ve şehir okullarının ders saatleri farklı olabilir ya da yöresel olarak farklı ders programlarına sahip olabilirler (Ergün, 1987, s. 4).

Kırsaldaki eğitim iyileştirmeleri konusunda, fikirleriyle dikkat çeken bir diğer düşünür Ethem Nejat olmuştur. Ethem Nejat öğretmenlerin tarımsal faaliyetlerde öncü ve eğitici olması için de altı aydan başlayıp iki yıla kadar süren çeşitli zirai eğitimler alması gerektiğini savunmuştur. Macaristan, Romanya ve Avusturya'nın tarımda kısa zamanda çok mesafe kat etmelerinin sebebinin, bahsedilen ülkelerde öğretmen okullarından mezun olduktan sonra iki yıl daha ziraat öğretmen okuluna gitme mecburiyetlerinin olmasına bağlamaktadır (Nejat, 2001, s. 48).

Öğretmen yetiştiren Dâru muallîmlerin şehirden uzak, doğa ile iç içe olan bir alanda yer almasını ve ziraat derslerinin uygulamalı olarak okulun bahçesinde yapılması gerektiğini savunmaktadır. Dâru muallîmlerde laboratuvar, ziraat ve sanayi ile ilgili müzeler bulunmalı ve el işi dersi için gerekli atölyeler eksik olarak bulunmalıdır (Nejat, 2011, s. 6, 57).

Genel olarak Nejat'ın eğitim ile ilgili görüşleri, yıllar sonra Cumhuriyet'in kabulü ile beraber köy enstitülerinin köklerini oluşturduğu görülecektir. Bakıldığında bu proje, cumhuriyet sonrasında da köy öğretmen okulu taraftarlarının hiçbir tarafından aşılammıştır (Kirby, 1962, s. 60).

Cumhuriyet'in kabulü ile ülke çapında kitlelere eğitimin hızla yayılması için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Osmanlı Devleti'ndeki Türkçülük akımlarının neticesinde ortaya çıkan Türk Ocakları, Türk kültür ve medeniyetini geniş kitlelere ulaştırmak için özellikle 1925 sonrasında faaliyete geçmiştir. Daha sonra harf devrimi ile beraber yine kitlelere

okuma yazma öğretmek amacıyla 1928’de Millet Mektepleri açılmıştır (Sakaoğlu, 1993, s. 46). Burada eğitim sadece dört ay sürmektedir. Son olarak Cumhuriyet’in sosyal ve kültürel olarak kalkınması, cumhuriyet değerlerinin geniş kitlelere yayılması için 19 Şubat 1932’de Ankara başta olmak üzere birçok şehir merkezine Halkevleri açılmıştır (Kadıoğlu, 1991, s. 11, 15). Bu şekilde kentteki ve kırsaldaki halk arasındaki uçurumun yok edilmesi hedeflenmiştir. Ancak hedeflenen tam olarak gerçekleşmeyince 1935 yılında köy enstitülerinin hazırlıkları başlamıştır. 1937’de ise denemesi yapılmıştır. 1940’da da yasal olarak eğitime başlanmıştır. 27 Ocak 1954’te 6234 sayılı kanunla, “Köy Enstitüleri” bütünüyle öğretmen okullarına dönüştürülerek kapatılmışlardır (Sakaoğlu, 1993, s. 115). Aşağıdaki makalelerin analizinden de anlaşılacağı üzere bundan sonra kırsalda eğitim adına yapılan çalışmalar yüzeysel kalmıştır. Kırsala çoğu zaman gerekli önem verilmemiştir. Bugün bu ve benzeri sorunlar halen devam etmektedir.

Cevat Geray’ın 1969’da yazdığı “Türkiye’de Köy Enstitüleri Hareketi ve Köy Kalkınması” makalesine Cumhuriyet’in eğitim politikalarının kırsala taşınması için kurulan köy enstitülerinin tarihçesi ile başlamıştır. Makalede dikkat çeken nokta, mevcut ihtiyacın çok fazla olmasından dolayı öğretmen yetiştirmek için geniş bir eğitim eylemi olması gerektiğini ileri sürerek enstitülerin bu ihtiyacı karşıladığını savunur:

Eğitmen sistemi, ancak daha geniş bir eğitim hareketinin içinde geçici ve tamamlayıcı bir çözüm yolu idi. Gerçekte de öyle oldu: 1939’da toplanan Birinci Milli Eğitim Şurası’nda ilköğretmen okullarının görevini iyi yapacak öğretmenler yetiştirir duruma getirilmesi, köy çocuklarına bütün bu işleri yapabilecek kişiliği veren koşulları sağlayan Kızılçullu, Çifteler ve benzeri köy öğretmen okulları gibi kurumları artırılması kararlaştırıldı (Geray, 1969, s. 199).

Geray’a göre köy enstitülerinin kapatılmasında siyasi etkilerin olması kadar duygusal olduğunu da ileri sürmektedir. Türkoğlu (2019, s. 419) da enstitülerin kapatılmasında İkinci Eğitim Şurasında yer alan enstitüleri yakından tanımayan dinci ve mutaassıp kişilerin ileri sürdüğü iddialarının da etkili olduğunu öne sürer: Üretici eğitimden dolayı öğrencilerin ve toplumun milliyetçilik ve gelenekçilik yönünden eksik kaldığı ve II. Dünya Savaşı’nın neden olduğu buhranın nedeni olarak enstitülerin gösterilmesidir. Bir diğer neden olarak köylülerin okuyarak gözlerinin açılmasının doğru olup olmamasını iddia eden “gerici” zümre ve köylüleri sömüren ağalardır (Yalman, 1990, s. 25). Benzeri birçok iddialarla beraber enstitülerin kapanması Türk eğitim tarihinde bir devrim olmuştur:

Çok partili düzene geçerken özellikle köy okulu yapımında köylünün zorlanması birtakım politikacıların işine yaradı. 1949’da Köy Enstitülerinin programında önemli değişiklikler yapıldı. Sonra da 1952’de adları öğretmen okullarına çevrilmek yoluyla kapatıldılar.

Bu hareketin yansız ve bilimsel bir değerlendirilmesi henüz yapılmış değildir. Ortaya atılan olumlu ve olumsuz görüşler, daha çok duygusal ve siyasal plânda kalmaktadır.

Köy Enstitülerine karşı yönetilen en ilgi çekici eleştiri, siyasal çevrelerden gelmiş, tutucu çevreler de buna katılmıştır. Enstitülerin aşırı sol akımların güçlenmesine yol açtığı ileri sürülmüş, kız ve erkek öğrencilerin bir arada öğretim görmeleri yerilmiştir (Geray, 1969, s. 199, 200).

1972 yılında Nermin Erdentuğ tarafından yazılan “İlkel Toplumlarda Eğitim” başlıklı makalede girişte eğitimin toplumsallaşma işlevinden bahseder. Eğitim de daha önceden belirlenmiş bir kurumun ve/veya okulun yönetimi altında, toplumsallaşma ve bireyin kendini gerçekleştirme sürecidir (Fidan & Erden, 1987, s.11). Görüldüğü üzere eğitimin ve bireyin çevresinin toplumu şekillendirmedeki rolü asla yadsınamaz:

Birçok eğitimciler de kendi toplumumuzda eğitimin, okullaşmadan başka şeyleri kapsadığını bilirler: kişiler davranış kalıplarını, tekniklerini, tutum ve fikirlerini ve kendi değer sistemlerini birçok kaynaklardan kazanırlar; bunlar arasında okul, kolej ve üniversite küçük bir rol oynar. Diğer kaynaklar ise, aile, dostlar, meslek arkadaşları, çağ arkadaşları ve haberleşme araçlarıdır (Erdentuğ, 1972, s. 1).

Erdentuğ’un ilkel toplumun özelliklerini sıralarken akıllarda oluşan “ıssız bir ormanda yaşayan yerliler” algısından uzaklaşıp çağdaş bir ülkede eğitim ve diğer sosyal olanaklardan yoksun olan kişiler anlaşılmaktadır. “Bugün Türkiye’de ilkel topluluklar var mıdır” sorusuna da bir yanıt bahsedilen özellikler:

İlkel toplumlar: Okuma, yazmayı bilmezler (her ne kadar içlerinde yazıyı tanıyan çok küçük gruplar varsa da). Toplum örgütlenmesinin, klan, köy veya boy gibi küçük toplumsal gruplar üzerine kurulu olması, teknik gelişmenin çok aşağı seviyede bulunması, toplumsal ilişkilerin "akrabalık" ve yer (local) temellerine dayalı olması, ekonomik uzmanlaşma ve medeni toplumlarda görülen, toplumsal grupların birbiri ile kaynaşmış hâlinin bulunmamasıdır (Erdentuğ, 1972, s. 4).

Çalışmada çağdaş ve ilkel toplumların eğitim sistemlerindeki farkın eğitimin metodu, eğitimi veren kişi, eğitimin konusu ve eğitimin tam olarak kendisi olmaktadır. İlkel toplumlarda eğitim informal ve belirli bir planın dışında gerçekleştiği için metot ve kişi çoğu zaman değişmektedir. Bu da eğitim sistemini göreceli kılmaktadır:

Söz konusu her iki çeşit toplumlarda (çağdaş ve ilkel) eğitim sistemleri arasındaki fark, temel olarak dört açıdan saptanmıştır: 1) Metod, 2) Personel, 3) Konu, 4) Eğitim sürecinin temelini teşkil eden dürtüler ve tutumlar (Erdentuğ, 1972, s. 6).

Kültürleşme ilkel toplumlarda daha dar olduğundan tek tipleşirken, çağdaş toplumlarda ise çevre genişledikçe algı da genişlemektedir. Bunların yanında teknolojinin gelişimi ile kitle iletişim araçlarının etkisiyle küreselleşen dünyada kültür harmonisinden bahsedilebilir. Dışa kapalı “ilkel” toplumlarda ise kültürel değerlerin yayılımı daha hızlı olmakla beraber itaat de artmaktadır. Nihayetinde küçük topluluktan “aforoz” edilmek, kişi için baş edemeyeceği bir durum olabilir:

Kültürel değerleri öğrenme ve uyma işine gelince, ilkel toplumlar bu bakımdan bir özellik gösterir. Bu tür toplumlar kültür değerleri üzerinde, medeni toplumlara oranla, daha çok anlaşılmış ve toplanmış durumdadır. Örneğin, ilkelde herkes neyin doğru neyin yanlış olduğu hususunda genel bir fikir birliğine sahiptir. (Bu, herkes sosyal adetlere uyar

anlamını taşımaz.) Medeni toplumlarda ise, aile bireyleri arasında bile çeşitli faktörler nedeniyle görüş ve anlayış birliği yoktur (Erdentuğ, 1972, s. 8).

Çalışmaya genel olarak bakıldığında homojen yapıda olan ilkel toplumlarda eğitim daha durağan ve düz çizgidedir. Burada etkili olan bahsedilen toplumun dışı kapalı olmasıdır. Dışarı ile etkileşim gerçekleşmezse kültür ve değerler statik bir hal alır. Aynı şekilde eğitim, genel olarak düzensiz bir yapıdadır. Öğretilen bilgiler ise gündelik yaşamda kişiyi kurtaracak bilgiler olmaktadır. Modern toplumlarda ise bilgi toplumuna dönüşüm ile bilimsel bilgi daha çok tercih edilmekte ve öğretilmektedir.

1974 yılında Hasan Ali Koçer tarafından yazılan “Türkiye’de Köy Eğitimi ve Öğretimi” başlıklı makalede Türk köylüsünün bencil ve bireyci olduğunu ileri sürerken, Nermin Erdentuğ’un ilkel toplumunda yer yer barbar ve vahşi olabilecekken bazı durumlarda da medeni toplumlardan daha ileride olabilecekleri görülmektedir (Erdentuğ, 1972, s. 3):

Böyle olmakla beraber, Türk köylüsü – küçük ve perakende köylerden bahsediyorum – tamimiyle benci (egoiste) ve fertçi (individualiste) bir ahlâka sahip olmuştur. Muhabbet hudutları yavaş yavaş aile hududundan, sulbi evlâda kadar daralmış ve nihayet yalnız, baba ile çocuklarına özgülenmiştir. Baba ölünce kardeşlerin büyüğü veya edepsizi diğerlerinin hakkını yediği için açıkta kalanlar başını alarak bir su sızıntısı gördüğü her hangi bir yamaca yamanıvermiştir (Koçer, 1974, s. 90).

Yazar, Osmanlı Devleti’ndeki köydeki eğitim ile ilgili yapılan çalışma ve araştırmalardan bahsettikten sonra köy enstitülerinin kurulmadan hemen önce yapılan bir uygulamadan bahsetmektedir. Bu uygulamada da görüldüğü üzere kitlenin eğitimi oldukça zor durumdadır. Uygulamada bahsedilen kısa süreli eğitim ile mevcut durumun iyileştirilmesi amaçlanmıştır. Bir diğer yandan da dönem içerisindeki öğretmen ve eğitimci eksikliğinin bu şekilde kapatılmasının amaçlandığı görülmektedir:

Ankara köylerinden askerlik vazifelerini başarmış, okuma yazma bilen köylü gençleri toplanarak içlerinden bu işe müsait olanlar seçilip kursa gönderildiler. Kursta büyük başarı gösteren eğitimci namzetleri, 1935-1936 ders yılında stajyer olarak Ankara köylerine gönderildiler. Köyler 5-9 köylü birer bölgeye ayrılmak suretiyle 11 bölgeye bölündü ve her bölgenin başına bir eğitmen verildi

Bu tecrübenin eğitim ve öğretim bakımından iyi neticeler vermesi üzerine Bakanlık 11/6/1937 tarih ve 3238 sayılı kanunla eğitimci teşkilatının devamını ve yayılmasını sağladı (Koçer, 1974, s. 95, 96).

Koçer, makalede mevcut süreçte köyde eğitim verecek öğretmenlerin köylerle ve köy yaşamı ile ilgili bilgilere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Burada dikkat çeken nokta, köy enstitülerinin çeşitli nedenlerle kapatılmasına rağmen halen köyde eğitimin sorun olduğudur. Öyle ki öğretmenlerin tarım işlerini başarabiliyor olması ile ilgili sunulan kriterin, köylerde tarımla ilgili sorunların devam ettiğini göstermektedir. Bir bakıma köy enstitü sisteminin yetiştirdiği öğretmenlere ihtiyaç vardır:

... müstakbel köy öğretmeninin, eğitim, öğretim ve tarım işlerini başarabilecek kudrette bir “eğitmen olması” icap etmektedir (Koçer, 1974, s. 98).

Dönem içerisinde en çok konuşulan konu, toplumun din anlayışıdır. Köylerde enstitülerin sadece din karşıtı olduğuna dair iddialar yoktur, “Alevilik” ve “Sünnilik” ile ilgili ön yargılar da vardır (Kirby, 1962, s. 175, 176). Bu durumda köylüler enstitüleri daima bir tehlike olarak görmekte, dini olarak sağlam otorite kabul edilen imamlara ve şeyhlere güvenmektedir. Öyle ki Mahmut Makal’ın “Bizim Köy” adlı anı kitabında, bir şeyhin kerametli olarak görülmesinin tek nedenini soba yakarken cemaatten birinden kibrit istemesi ve o kişide de o an kibrit olmasıdır (Makal, 2016, s. 95, 96). Bunu mucizevi bir olay olarak kabul edilen halkı, devletin görevlendirdiği imam ile doğru din algısı yerleştirilmesi amaçlanmıştır:

Bütün bu faaliyetlerin başarılı olabilmesi için, köylüyü buna inandırmak gerekir. Burada köy ve din eğitimi kendiliğinden ortaya çıkar, köylü köye gelen bütün münevver kişileri dinler evet der ama yine de karar için imamı da dinler. Din eğitimi bu noktada kendisini görevli saymalı. Köye yönelen davranışlarla işbirliği yapmak için çalışmalı. Bu konuları müspet yönden aydınlatmak amacını gütmelidir ve öğretmenle iş birliği yapmalıdır (Koçer, 1974, s. 115).

Yazar yukarıda değinilen konulara binaen, köylünün algısı ve hayatının yeniden inşa edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Köylülerin yeniden inşası dönem içerisinde başarılı olmadığı, bugün mevcut yapıdan anlaşılmaktadır:

Köy eğitiminin amaçları köylüyü ekonomik, sosyal, kültürel ve mahalli kültür değerleri yönünden geliştirmek için sosyal, hayatı ve toplum olarak köylüye çeşitli konulardan yardımcı olmak, kültür yönünden köylüyü aydınlatmak, gelenek ve göreneklerinden gelişmeye zararlı olanların ortadan kaldırmak ve köylüyü münevver bir hale getirerek cehaletten kurtarmak gerekir (Koçer, 1974, s. 115).

Toplum refahı ve gelişimi için eğitim ne kadar önemli ise ekonominin gelişmişliği de o kadar önemlidir. Birbiri ile bağlantılı olan eğitim ve ekonomide, dikkat çeken nokta, eğitime yapılan yatırımlardır. Eğitim kalitesi arttıkça nitelikli bireyler yetişecek ve toplum bu şekilde gelişecektir. Gelişen toplumlarda da ekonomik olarak kalkınmalar başlayacaktır:

Günümüzde ise, köy kalkınmasında bütün hazırlıklar hükümetle birleşerek el ele verip birlik olarak çalışılır ve çaba gösterilirse, o zaman daha verimli bir köy kalkınması olabilir. Bunun yanında ekonomik yönden kalkınmayan bir toplum eğitim yönünden de kalkınamaz. Keza, eğitim yönünden kalkınmayan bir toplum, ekonomik yönden de kalkınamaz (Koçer, 1974, s. 116).

Son olarak Koçer, öğretmenlerin halktan kopuk olmaması onlarla iyi iletişim kurması gerekmektedir. Toplumun kabul etmeyeceği fikir ve davranışlara sahip öğretmenler bulundukları yerde gereken saygıyı görememekte ve fikirlerine değer verilmemektedir. Bu yüzden öğretmenler, daima toplumun normlarına uyarak fikirlerini yaymalıdır:

Öğretmen halkla iyi ilişkileri kurabilmiş, kendisini ve öğretmenlik fonksiyonunu kabul ettirmişse büyük bir ihtimalle köydeki öğretmenlik görevinde başarılı olma yoluna girmiş demektir. Bunun aksi varitse, yani öğretmen kendisini ve fonksiyonunu halka benimsetememiş ve halkla iyi ilişkiler kuramamışsa böyle bir öğretmenin köyün sosyal ve

ekonomik bakımından kalkınmasına etkili olabilen aydın bir lider olarak başarılı olması ihtimali oldukça güçtür (Koçer, 1974, s. 120).

1974 yılında Nermin Erdentuğ tarafından yazılan “Türk köylerinde Öğretmen – İmam ve Muhtar İlişkilerinin Eğitim Açısından Değerlendirilmesi” adlı makalede, bir önceki çalışmada da belirtildiği üzere köylünün hangi kuruma daha çok güvendiği ve hangilerinin bilgilerini değerli ve önemli bulduğu ile ilgili araştırılma yapılmıştır. On yıl önce yapılan araştırma ile karşılaştırma yapılması açısından yapılan çalışma oldukça önemlidir. Köylü halk için olguların değişimini gösteren bu çalışmada dikkat çeken nokta, halkın öğretmenleri güvenilecek son kişi olarak seçmesidir. Bu da yukarıda bahsedilenleri doğrular niteliktedir:

Şöyle ki, Ankara ili köylerinin büyük çoğunluğunda köyde öğretmen danışman olarak üçüncü sırayı almakta ve din hocası köy öğretmeninin önüne geçmektedir (Erdentuğ, 1974, s. 215).

1974 yılı itibariyle yapılan çalışma ile köyden kente göçlerin başladığı ve bunun nedenleri arasında konforlu yaşam ile beraber eğitim faktörü de ortaya çıkmıştır. Bakıldığında 1927 – 1950 yılları arasında iç göç çok fazla yaşanmamakla beraber, teknolojinin gelişimiyle kentlerin çekiciliğinin artması, kırsalda da itici güçlerin devreye girmesiyle 1950 sonrasında öncelikle kırdan kente ve sonraları da kentten kente göç hareketleri hızlanmaya başlamıştır. 1927 yılında %75,8 olan kır nüfusu, 1950’de %75 ve 2009 yılında %32, 2013 yılında ise %27 olmuştur (Dinler, 2008; TÜİK, 2014):

Burada dikkate değer bir özellik, yarıya yakın köylünün olanakları olduğu halde şehre göç etmek eğiliminde olmalarıdır; bu eğilimin kökeninde ise, şehir hayatına kavuşmak nedeni kadar, çocuklarına okuma olanakları sağlama düşüncesi saptanmıştır; bu ise köy için eğitim açısından çok yeni bir eğilimdir.

Dereköy’de yapılan çalışmada öğretmen, muhtar ve imam ilişkilerinin kuvvetlendiği görülmektedir. Bu da köylünün yıllardır görülen imam – öğretmen çatışmasına son verdiğini göstermektedir:

Ayrıca, burada köy imamının köy toplum hayatında gelişme yaratacak, fayda sağlayacak yenilikleri (genellikle tarım araç ve makinelerini) desteklediği ve yeniliğe karşı çıkmadığı görülmüştür. Hele, köy imamının köy öğretmeni ile hemen hemen her konuda anlaşması dikkate değer bir tutumdur (Erdentuğ, 1974, s. 217).

Oltan köyünde yapılan çalışmada ise henüz öğretmen, imam ve muhtar ilişkilerinin tam olarak gelişmediği görülmektedir. Yine daha önce bahsedildiği üzere, öğretmen ve köylü halk birbirinden kopuk olduğu için gerekli olan etkileşim sağlanamamıştır. Bu yüzden de köylü halkı, üç meslek grubu içerisinde öğretmenleri güven sıralamasında sonuncu sıraya koymuştur:

Köylüye göre, öğretmenlerin köylü ile anlaşma ve kaynaşması için zamana ihtiyaç vardır: öğretmenlerin sık sık yer değiştirmesi bunu engellemektedir. Bu köyde sekiz öğretmen kapalı bir gruba oluşturmaktadır: köylü ile kaynaşmaları yoktur; bu durum öğretmenlerin köylü ile işbirliği yapamamasının temel nedenidir.

Öğretmen-muhtar ilişkisi olumlu ve iyidir: muhtar vazifesini iyi anlamaktadır. Buna karşılık, toplum kalkınması açısından öğretmen-din adamları ilişkisi pek zayıftır.

Oltan köyünde, en çok sözü geçen kimse muhtar (% 41,4), sonra din adamı (% 11,7) gelmektedir: öğretmen üçüncü sırayı (% 5,4) almaktadır ve sonra çeşitli faktörler ve kimseler yer almaktadır (Erdentuğ, 1974, s. 219).

Karaköy’de yapılan araştırmada ise köylünün kadın öğretmeni kabul ettiği erkek öğretmeni ise reddettiği görülmektedir. Bunun nedeni olarak da erkek öğretmenin köylüden uzak kalışı ve onlara üstten bakışıdır. Eğitim sosyoloji dersleri ile bu tür sorunların ortadan kalkacağı açıkça görülmektedir:

Yapılan gözlemlerde, köylünün öğretmeni resmi vazifesi nedeni ile bir önder olarak görmelerine karşın, öğretmenin kendisini topluma lider olarak kabul ettiremediği ve toplumla ilişkisini kesmiş olduğu saptanmıştır. Öyle köy öğretmeni köylüyü, ders yılının başlaması neden ile üç yılda tek defa okulda toplamış; okul dışı eylem olarak, köylü sorunlarını görüşmek üzere köylü ile hiç görüşmemiştir. Burada kanımızca, öğretmenin toplumu tanımak çabasına girişmediği ve bu nedenle toplumu etkileyebilmek için gereken sosyokültürel, sosyal ve psikolojik yaklaşımlardan haberdar olmadığı açıktır. Kısacası öğretmenin formasyon (söz konusu alanlarda) noksanlığı, kendini topluma kabul ettirmeyi engellemekte ve bu nedenle kendisinden beklenen okul dışı hizmet ve etki sağlanamamaktadır (Erdentuğ, 1974, s. 223).

Karaköy’de de Oltan Köyü’nde çıkan benzer sonuç çıkmıştır. Köylüler öncelikle muhtara, sonra din adamına ve en son öğretmene güvenmektedir. Öğretmenin köylüden kopuk yaşaması, bu sonuçları getirmiştir:

Karaköylülerin tüm sorunlarında (kişisel, aile, köye ilişkin) evvela muhtara (% 42), sonra imama (% 30,4), en son öğretmene (% 13) ve nihayet köy yaşlılarına başvurmaları yukarıdaki bulguları bir kez daha desteklemektedir (Erdentuğ, 1974, s. 224).

Turunçlu Köyü’ne bakıldığında ise öğretmenin mevcut durum diğer köylere göre daha güven vericidir. Burada öğretmenler halk ile iyi iletişim kurarak, köylüleri geliştirmeye çalışmıştır. Burada da görüleceği üzere öğretmenlik sadece, çocuklara eğitim veren bir meslek değil, toplumu aydınlatan ve refah seviyesini yükselten kişidir:

Ayrıca, öğretmen görevinde muhtardan yardım görmektedir: köye yenilik getirenler arasında ikinciliği alan öğretmen (% 30,7), kooperatif kurma çalışmalarına başlamıştır. Öğretmenin köylüden bazı konularda (beslenme konusunda) güçlük gördüğü de bir gerçektir; köy çocuklarının alıştığı gerçek süt yerine süt tozu içmek istememeleri gibi. Genellikle, öğretmenlere göre, köylü okul ve çocukları ile ilgilidir ve okula devamsızlık yoktur. Turunçlu’da, köye yenilik getirenler arasında öğretmen (% 30, 7), imam (% 38,5) ile hemen hemen aynı sıradadır (Erdentuğ, 1974, s. 230).

İsahacı Köyü’nde yapılan araştırmada halkın bir kısmı Alevi bir diğer kısmının Sünni olduğu görülmüştür. Bu da mezheple beraber eğitime ve öğretmene bakış açısını değiştirirken din anlayışı ile din adamlarına olan itimadı da göreceli hale getirmektedir:

Gerçekten Alevi toplum öğretmen rolünü daha iyi kavramış ve inanmış görülmektedir: Alevilerin gösterdikleri bu ayrıcalık, alevi topluluğuna özgü, yenilik ve ilerlemeye karşı daha istekli ve hızlı uyum yapmalarını 'yansıtan bir tutumdur; bunu mezhebe dayalı bir grup davranışı ayrıcalığı olarak nitelendirmek gerekir (Erdentuğ, 1974, s. 233).

Ancak İshacı Köyü'nde de öğretmen yeterli ilişkiyi kuramamıştır. Bu da yine öğretmenlerin görev sınırının sadece okulda olduğu algısı oluşturulmasından kaynaklıdır. Daha önce üzerinde değinildiği gibi, öğretmen okulda görev yaptığı gibi, sosyal mühendis olarak toplum ile iç içe olmalı ve topluma çoğu zaman yön vermelidir:

Sonuç olarak, öğretmenin köy toplumunda liderlik görevini başaramadığı; çünkü etki alanının okul duvarını aşamadığı açıktır. Ayrıca, öğretmen imam ile de ilişki kuramamıştır. İshacı da imam, köy hocalarından yetişmiş ve köye bir ay için gelen bir din adamıdır ve yaşlıdır. İmam köyde iken, ne muhtarla ve ne de öğretmenle ilişkisi olmaz: imamın başka mezhepten oluşunun da buna neden olduğu söylenmelidir (Erdentuğ, 1974, s. 236).

1976 yılında Altan Eserpek tarafından yazılan “Türk Köyünde Formel Eğitime İlişkin Tutumlar” adlı makalede kırsaldaki toplumsal cinsiyet eşitsizliği oldukça dikkat çekmektedir. Bunun başlıca nedeni olarak eğitimsizlik olmakla beraber tarımdaki işçi istihdamında erkeklerin oynadığı rol ve ataerkil düzenin halen varlığını sürdürmesi kabul edilmektedir (FAO, 2016, s. 12):

Okulun kısa bir tarihi olmasına rağmen köylülerin büyük çoğunluğu erkek çocuklarını isteyerek okula göndermektedir. Tüysüz köyünde erkek çocuklara çok değer verilmekte ve onlardan hemen hemen 15 yaşına kadar ekonomik faaliyete katılmaları beklenmemektedir. Köylülerin erkek çocuklarla ilgili bu tutumu, okula devamı teşvik edici niteliktedir. Öte yandan bütün elverişsiz ulaşım koşullarına rağmen köy ekonomik bakımdan dış topluma bağımlıdır. Dış toplumla yoğun ilişki zorunluluğu nedeniyle okulda öğretilen bilgiler uygulama alanı bulmakta ve köylülerin çıkar ve günlük gereksinimlerine cevap vermektedir (Eserpek, 1976, s. 381).

Eserpek'in yaptığı araştırmada çocukların nüfusa geç kaydedilmeleri eğitim yaşamında bazı sorunlara neden olduğu görülmektedir. Çocuğun nüfusa kaydedilmesinin gecikmesinde annenin eğitim seviyesi oldukça önemlidir. Yapılan araştırmada eğitimsiz annelerin %28'i çocuklarını nüfusa kaydetmemiştir (Koç, 2004, s. 37). Yine eğitimsizliğin getirdiği bir sonuç olarak da “dini nikâh”, resmi nikâhın yerini almaktadır. Çocuk doğduktan çok sonra resmi nikâh gerçekleştiği için çocukların yaşları ile ilgili sıkıntı oluşmaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin belirgin bir şekilde yaşandığı yerlerde, kızlarının yaşındaki bu oynama eğitim hakkından yararlanamamasına neden olmaktadır:

Tüysüz köyünde çocukların doğumlarından birkaç yıl geçtikten sonra nüfusa kaydedilmeleri de kız çocukların okula gitmelerine ilişkin tutumları olumsuz yönde etkilemektedir. Çünkü nüfustaki yaşı 10 olan bir kız çocuğunun gerçek yaşı 12 veya 13 olabilir. Bu yaşlardaki fizyolojik gelişmeler ise onun köy geleneklerine göre erkeklerden uzaklaşmasını gerektirmektedir. Bu nedenle kız çocuğunun erkeklerle beraber ve erkek öğretmenin denetimi altında okula gitmesi köylülerce hoş karşılanmamaktadır (Eserpek, 1976, s. 383).

Sosyoekonomik olarak daha üst seviyede olan ailelerin, çocuklarının meslek seçiminde yaptıkları seçimler daha farklı olurken, sosyoekonomik olarak daha alt gruplarda olan aileler ise para kazanma odaklı mesleki tercihler yapmaktadır. Yapılan araştırmalarda yüksek gelirli aileler, çocuklarının meslek seçiminde çocuklarının ilgi ve yetenekleri doğrultusunda destek olurken, dar gelirli ailelerde ise kısa sürede kazanç getirecek, itibarlı ve günün modası olan meslek gruplarına yönlendirmektedir (Lafçi, 2018, s. 103).

Yatırımlarının karşılığını almak için aileler çocuklarının doktorluk, mühendislik, subaylık gibi saygınlığı yüksek mesleklere yönelmesini istemekte ve çocuklar için küçük memuriyetleri düşünmemektedir (Eserpek, 1976, s. 383).

Çalışmanın geneline bakıldığında formel eğitimin köy halkı için önemli ve değerli olduğu görülmektedir. Bu şekilde halk, çağdaş bir algıya sahip olarak çocuklarını da bu şekilde yetiştirmeyi öğrenmektedir.

1977 yılında Nermin Erdentuğ tarafından yazılan “Türk Köyünde Eğitim ve Öğretmene Karşı Tutum ve Değerler” adlı makalede, öncesinde bahsedilen diğer çalışmaların kapsayıcı araştırması olarak kabul edilebilir. Eğitim, istendik davranışları planlı bir şekilde gerçekleştirme süreci (Ertürk, 1979, s. 12) olarak tanımlandığında devletlerin toplumları çağdaş seviyeye çıkarmak için eğitimi yolunu tercih edebilecekleri görülmektedir:

Öte yandan, değişimin ikinci türü olan planlı veya güdümlü kültür değişmesi de kalkınan memleketlerin başvurduğu bir değişimdir buna kısaca planlı modernleşme deriz. Modernleşme temel olarak "bir zihniyet ve bir vaziyet alış"tır (Erdentuğ, 1977, s. 127).

Devletler eğitim politikalarını belirlerken bulunulan mevcut konum belirlemeli, kişileri araştırıp problemi tanımlamalıdır. Tanımlanan problem için yeni yollar bulup bunun üzerine çözüm gerçekleştirilmelidir. Tanımlanmadan bir problemin varlığından söz edilse de çözümünden bahsedilemez. Tanımlanmayan problemin çözümü geçici ve günü kurtarıcıdır. Erdentuğ da problemin tanımlanmasını savunmuş, hizmet yapılacak bölgelerin araştırılması gerektiğini savunmuştur:

“Kırsal bölge topluluklarına (köylere) götürülecek hizmetler (güdümlü kültür değişmesi eylemleri) de başarılı olmak için, hizmetin götürüldüğü toplumun her birinin ayrı ayrı ayrıntılı biçimde ve katılarak gözlem yaparak incelenmesi ve tanınması gerekir.” (Erdentuğ, 1977, s. 128)

Önceki araştırmalarda da görüldüğü üzere kadın öğretmenlerin, köy kadınları ile iletişim ve paylaşımı daha kolay bir şekilde gerçekleşmektedir. Bunun nedeni olarak yine toplumsal cinsiyet algısı kabul edilmektedir. Dindeki haremlik selamlık anlayışının da bu durumda etkili olabileceği görülmektedir. Kırsal alanlarda din adamına itimadın tam olması da yine

toplumun dini algısı ile alakalı olmaktadır. Din algısı nedeniyle kişiler bu tür konularda hassasiyet göstermektedir:

Kadın öğretmenlerin köy kadınları grubuna yaklaşabilmesi ve faydalı olmasını (ev kadınlığı konusunda), Türk geleneksel köylerine özgü olan "cins ayrımı" (sexual segregation) şartlamaktadır; bu durum, 1962'lerde Ankara tüm köyleri incelemesinin bir bulgusunun hala süregeldiğini göstermektedir (Erdentuğ, 1977, s. 131).

Köyde eğitimde bir diğer sorun ise öğretmenin köydeki insanlardan daha farklı mezhebe ve siyasi görüşe sahip olmasıdır. Bu nedenle köy halkı kişiyi benimsememektedir. Kendisine yakın hissetmemektedir. Bu da ortaya kopuk bir köy halkı ile köy öğretmeni ilişkisini ortaya çıkarır. Bunun sonucu olarak köydeki eğitim sadece okula gelen çocuklarla sınırlı kalmaktadır:

Öte yandan, öğretmenin ayrı bir mezhebe bağlı ve farklı bir siyasal eğilime sahip olması, onun okul içi başarısını değil, köy toplumu hayatını geliştirmedeki görevini kısıtlamaktadır (Erdentuğ, 1977, s. 132).

Son olarak Erdentuğ, konu boyunca tekrarlanan bir noktaya değinerek çalışmasını sonlandırmıştır. Bugünlerde de eğitim sosyolojisi derslerinin eksikliğinin ne gibi sonuçlara neden olduğu görüldükçe önemi anlaşılmıştır. Öğretmenin ve köyde görev alacak meslek grubunun toplum ile bağ kurabilmesi için toplumu tanınması ve tanımlaması gerekir. Bu da ancak sosyoloji ile gerçekleştirilebilmektedir:

Öte yandan, köylerimizde önemli ölçüde değişmeye karşın, köy öğretmeni ve din adamının formasyonunda davranış bilimleri (sosyokültürel antropoloji, sosyal psikoloji ve sosyoloji) açısından yetersizlik, köy toplumlarımızın sosyokültürel değişmesinde büyük ölçüde bir engel olarak halâ süregelmektedir. Burada, köy toplumlarımıza her tür hizmet götüren meslek mensuplarını yetiştiren meslek okullarında (başta öğretmen, imam hatip okulları olmak üzere, insan sağlığı, veteriner, alt yapı hizmetleri vs.) bu tür bilgilere yeterince ağırlık verilmesi aman gelmiştir ve hatta geç kalınmıştır da (Erdentuğ, 1977, s. 135).

5.1.5.Küreselleşme ve Eğitim

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'nde yapılan analiz sonucunda "Küreselleşme ve Eğitim" teması ile ilgili altı makale tespit edilmiştir.

1. 1993 yılında Necmettin Teker tarafından yazılan "Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Boyutlar"
2. 1994 yılında İsmail Doğan tarafından yazılan "Bilgi Toplumu: Uzun İnce Bir Yol"
3. 1999 yılında İsmail Güven tarafından yazılan "Küreselleşme ve Eğitim Dizgelerine Yansıması"
4. 1999 yılında Gülcan Numanoğlu tarafından yazılan "Bilgi Toplumu – Yeni Kimlikler – I Bilgi Toplumu ve Eğitime Yansımaları"

5. 1999 yılında Gülcan Numanoglu tarafından yazılan “Bilgi Toplumu – Eğitim – Yeni Kimlikler – II Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler”
6. 2004 yılında Refik Balay tarafından yazılan “Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim” makaleleridir.

Makalelerin yukarıda yapılan içerik analizleri de dikkate alındığında karşımıza çıkan sonuç, küreselleşme kavramı ile henüz karşılaşılmaya başlandığı ve küreselleşmeyi kabul etmenin yanında öz değer ve kültürden de vazgeçilmemesi savunulmuştur. Yeryüzünde oluşan yeni ve ortak değerlerin toplanarak yeniden yorumlanması üzerinde durulmuştur.

Bilişim ve teknoloji alanlarındaki değişimler ve gelişmeler neticesinde insanlar birbirine daha rahat ulaşabilmektedir. Bu şekilde bilgi, kültür, ekonomi vs. aktarımı daha hızlı ve rahat olmuştur. Dünya “küçük bir köy” haline gelmiştir. Burada karşımıza çıkan kavram ise globalleşme bir başka deyişle küreselleşmedir.

Küreselleşme, Fransızca kökenli “toptan, yuvarlak, küre, yeryüzü, dünya” anlamlarına gelen “globale” sözcüğünden türetilmiştir. Türkçede ise bu kavramı “küreselleşme” olarak kullanmaktayız (Doğan, 2012, s. 411). Geniş bir literatüre sahip olan küreselleşmenin ortak bir tanımı yapılamamaktadır. Zengingönül’e göre küreselleşme konusundaki tanımların ortak özelliği ‘ortak bir tanım üzerinde anlaşmaya varamamalarıdır (Zengingönül, 2004, s. 12). Küreselleşme tam olarak ifade edilemese de küreselleşmeyi ülkeler arasındaki “zihinsel” sınırların kaldırılması denebilir.

Küreselleşme ile “zihinsel” sınırların ortadan kalkması ile küresel iletişim artmış, kültürler ise giderek birbirine yaklaşmıştır. Burada da karşımıza küreselleşme kavramının ülke içerisindeki manevi kavramları etkilemesi çıkmaktadır. Küreselleşmenin kültürel boyutunu ele alındığı takdirde “dünya vatandaşı” kavramı ile karşılaşmaktadır. Dünya vatandaşı kavramı ile amaçlanan yeryüzündeki tüm insanların ortak değerler, kültür oluşturmak/yaratmaktır. Güven küreselleşme ve kültür ilişkisine şu şekilde değinmiştir:

Politika, ticaret, eğitim, bilim, tıp, eğlence, spor ve diğer alanlarda son yıllardaki gelişmeler, toplumların ilişkilerini ve etkileşimlerini oldukça arttırmıştır. Uluslararası işbirliği çalışmaları bazen kültürel emperyalizm olarak algılanmış, küreselleşme de bu boyuta getirilmiştir. Bu nedenle uluslararası düzeyde toplumların, diğer toplumların kültürleriyle iletişime geçebildikleri durumda, toplumlar arasında dengeli etkileşimler ortaya çıkabildiği varsayılmıştır (Güven, 1999, s. 146).

Güven ise insanların küreselleşmeden kaçamayacakları, mevcut yaşamın buna zorunlu tuttuğunu belirtmektedir. Dünya vatandaşı kaçınılmaz bir son olarak gösterilmektedir:

Geleceğin eğitilmiş insanı küresel bir dünyada yaşamaya hazır olmak zorundadır. Bu dünya aynı zamanda gelişmiş ülkelerinin her yönden egemen olduğu dünyadır. Fakat

eğitilmiş insanlar aynı zamanda git gide daha fazla kabile şekline dönüşen bir dünyada yaşamaktadırlar. Bu nedenle eğitilmiş insanlar birikimlerini yerel köklerinden, yerel kültürlerinden alıp buradan beslenmelidirler (Drucker'dan referans vermiş yazar. Bu kısım önemli burası alınmalıdır). Burada dünya vatandaşı olma zorunluluğu, bireyin sosyal, siyasal, ekonomik vb. anlamda yaşadığı dünya üzerinde kendine yer bulmaya çalışması ve eğitimin de burada bireye yardım etmesi gerekliliği anlamında alınmalıdır, çünkü burada şu soru akla gelebilir. Ben dünya vatandaşı olmak zorunda mıyım? Kuşkusuz bunun yanıtını vermek o kadar kolay değildir. Bununla birlikte istesek de istemesek de teknoloji, bilim, kitle iletişim araçlarının sayesinde zaten “dünya vatandaşı” olmuşuzdur. İnsanlar ıssız adada yaşamamaktadır (Güven, 1999, s. 149;150).

Balay ise küreselleşmenin kültürü olumlu yönde etkilemesine değinmiştir:

İnsanlığın ortak değerleri oluşmaya başlamış, insan ve onun eserleri, yani kültür ve uygarlık yeni baştan anlamlandırılmıştır. İnsan hakları, özgürlük, adalet ve eşitlik gibi kavramlar yaygınlaştıkça, insanlar yeni bir kişilik kazanmaya, kendine inanmaya ve güven duymaya başlamıştır (Balay, 2004, s. 64).

Ancak Balay küreselleşmenin kültür üzerindeki olumsuz etkilerinde ise olumlu durumun aslında sadece gelişmiş ülkeler için geçerli olduğunu belirtmiştir:

Küreselleşen dünyada güçlü devletlerle bütünleşmek zorunda kalan gecikmiş ulusal devletler ekonomik, siyasal ve kültürel açıdan büyük devletlerin açık etkisine maruz kalmıştır. Bunun sonucunda bir tür bağımlılık durumu oluşmuş, ulusal sınırlar yok sayılmış, milli egemenlik ve bağımsızlık gibi kavramların içi boşaltılmış, emperyalist amaçlar küreselleşme adı altında meşrulaştırılmaya çalışılmıştır (Balay, 2004, s. 65).

Yine Balay'a göre küreselleşme ulusları yakınlaştırıp sınırları ortadan kaldırırken aynı zamanda da milliyetçiliği de körüklemektedir. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi bu daha çok gelişmiş ülkelerin, gelişmekte olan ve gelişmemiş ülkeler üzerinde kuracağı kültür emperyalizmine karşı olan bir dirençtir:

Küreselleşme toplumları birbirinden farklı ve hatta zıt olan iki yöne doğru çekmeye başlamıştır. Birinci yönde toplumlar daha da yakınlaşıp bütünleşirken, öteki yönde ulusalcılık, etnik ulusalcılık ile parçalanma sürecine sokulmuştur. Birbirine zıt bu iki durum, üye ülkeler için bir yandan küreselleşme sürecinin dışında kalmamak, öte yandan ulusal bütünlüğü korumak gibi bir ikilem yaratmıştır (Balay, 2004, s. 65).

Kültür ve/veya değerlerin oluşumunda ve aktarılmasında önemli bir taşıyıcı görevi gören eğitim ve küreselleşmenin ilişkisi incelendiğinde; eğitime yapılan kamu desteğinin azalması sonucunda eğitim kurumlarının neoliberalleşmesi ve ticarileşmesi, bilgi mülkiyeti sonucunda oluşan bilgi ekonomisi için bilgiye sahip ve üreten gerekli eleman ihtiyacını karşılamak amacıyla yükseköğretimin yaygınlaşması (Lee, 2002, s. 158), mekândan bağımsız sanal eğitim ve diplomanın dışında kalan sürekli eğitim ile karşılaşılmaktadır (Tatar, 2016, s. 337).

Güven'in eğitim ve küreselleşmenin ilişkisine bakıldığında küreselleşmenin getirilerine karşı direnilmemesi ve bu getirilerin milli kimliği oluşturan öğeler ile harmanlanıp melez bir kültür yaratılması görülmektedir:

Ulusal eğitim sistemleri bir taraftan artan hızlı küreselleşme, bilgi patlaması, çok kültürlülükle uğraşmak durumundayken, diğer yandan da yöresel ve yeni ulusal değerleri koruma ikilemiyle karşı karşıya kalmışlardır. Bu nedenle yeni eğitim ve öğretim anlayışına önem vermek gerekmektedir. Artık herkes küresel düşünmek, kendilerine özgüllüklerini ve özlerini kaybetmeden geleneklerin ötesine koşmak durumundadır (Güven, 1999, s. 150).

Öğretmenlerin görevi, yaşadıkları ulusun ve toplumun kimliğini korumak ve aynı zamanda sözü edilen küresel dünyanın koşullarına bireyleri hazırlamaktır. Öğretmenler bu amaçla ilk önce kendilerini geliştirmelidirler.

Balay, küreselleşen dünyanın oluşturmak istediği birey profili için eğitim politikalarını kullanarak yeni ve komün bir yaşamın oluştuğunu belirtmiştir:

İnsanlar arasında yeni ve ortak yaşam biçimleri belirmeye başlamış, ortak eğitim politikaları yoluyla ülke vatandaşları arasında ortak kavrayış ve anlayışlar gelişmiştir (Balay, 2004, s. 65).

Küreselleşme ile bilgiye erişim kolaylaşmıştır. Yine eğitim diplomadan sıyrılmış, yaşam boyu süren bir boyuta evrilmiştir. Ancak Balay’a göre bu durum, eğitimi yayınlştırması gerekirken tam aksi yönde ilerlediğini belirtmiştir:

Dünyada eğitim sürecine katılan insanların sayısı giderek artmaktadır. Her kademedeki eğitim kurumları teknolojik imkânları kullanarak insanların bilgi ve beceri düzeylerini yükseltmektedir. Buna karşılık eğitimden yararlanmayanların sayısında bir azalma değil, artma olduğu ileri sürülmüştür (Balay, 2004, s. 65).

5.1.6. Medya ve Eğitim

Medya ve eğitim konusu ile ilgili Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi’nde üç makale yayımlanmıştır. Bunlar;

1. 1971 yılında Cevat Geray tarafından yazılan “Toplumsal ve Eğitsel Açidan Türkiye’de Radyo ve Televizyon Yayınlarının Amaç, İlke ve Öncelikleri Üzerine bir Deneme”,
2. 1987 yılında Mustafa Özcan tarafından yazılan “Kitle haberleşme Vasıtaları ve Eğitim”
3. 1990 yılında Meral Tekin tarafından yazılan “Üniversite Gençliğinin Radyo, Televizyon, Sinema ve Tiyatro İzleme Alışkanlıkları” adlı makalelerdir.

1971 yılında Cevat Geray tarafından yazılan “Toplumsal ve Eğitsel Açidan Türkiye’de Radyo ve Televizyon Yayınlarının Amaç, İlke ve Öncelikleri Üzerine bir Deneme” adlı makalede dikkat çeken nokta, henüz ülkenin yeni yeni televizyonlaşmaya başlaması ile yazılmasıdır. Türkiye’de televizyon yayın çalışmalarına 16 Temmuz 1952 tarihinde, İTÜ Elektrik Fakültesi Yüksek Frekans Tekniği Kürsüsünde başlamıştır (Özçağlayan, 2000, s.

41). 31 Ocak 1968 tarihinde TRT Ankara televizyonu deneme yayınlarına başlamıştır (Yengin 1994, s. 69). Makalenin yazılmış olduğu yıl, 1971'de TRT ve İTÜ arasında yapılan protokolle tüm televizyon yayıncılığı TRT'ye bırakılmıştır. Bu tarihle beraber televizyon yayıncılığı ile artık gelişme başlamıştır. Henüz bu tarihlerde kitle iletişim araçlarının eğitimdeki rolünün önemine değinmek ise sosyal olarak iyi bir analiz gerektirir:

Kütle iletişim araçlarının halk eğiliminde önemli rolü vardır. Özellikle radyo ve televizyon çok geniş dinleyici ve seyirci kütlelerine yönelen araçlar olarak her yaştan insanı etkileyebilmektedir. Bir yandan boş zamanların daha iyi değerlendirilmesine, öte yandan eğitim ve kültür düzeyinin gelişmesine yardım eden bu araçlar, "haber verme", "kamuoyunu oluşturma" ve "siyasal sürece katılma" açısından da kütlelerin aydınlanmasına hizmet etmektedirler. Bunun yanında, radyo ve televizyondan öğretimde doğrudan doğruya yararlanma olanağı da vardır (Geray, 1971, s. 33).

Geray'a göre geri kalmış ülkelerde eğitim önemli rol oynamaktadır. Daha önceden de belirtildiği gibi bireylerin toplumla sağlıklı işler kurabilmesi eğitim ile gerçekleşir. Yine doğru bir eğitim ile önce kişi sonrasında toplum kalkınmaktadır. Geri kalmış ülkelerde ise eğitimle bu gelişim hızlanmaktadır:

1. Çağdaş toplumu oluşturan en önemli etkenlerden biri ulusal kültürdür. Eğitim, bu kültürü kuşaktan kuşağa aktaracaktır. Fakat bu aktarmanın, kültürü geliştirerek yapılması gerekir. Böylece eğitim, toplumun dünyanın gidişine ayak uydurmasını sağlar.
2. Kişinin toplumdaki rolünü almasına, oynamasına yardımcı olmak, eğitimin ana görevlerinden biridir. Eğitim, her şeyden önce bireyi bu rolleri oynamaya, böylece toplumun yararına çalışmaya hazırlamak zorundadır.
3. Bireyi kamusal işlere, siyasal iktidarın kullanılmasına hazırlamak da eğitime düşen ana görevlerin başında gelir. Siyasal alanda karar alma sürecine tam olarak katılmak bireyin yurttaş olarak hem ödevi, hem de hakkıdır. Bireyin, bu görevi yerine getirmenin, bu hakkı kullanmanın bilincine varması, bunu engelleyen toplumsal çeliş-kilerin giderilmesi için uğraşma çabasına yöneltilmesi eğitimle sağlanabilir.
4. Eğitim geri kalmışlık kısır döngüsünü kırabilmek için gerekli koşulları yaratmakla da görevlidir. Ulusun kalkınması, ileriye gitmesi, toplumun yapı değiştirmesi, halkın bu konuda hazırlanması, bilinçlendirilmesi için elverişli ortamı yaratmak eğitimin ana amacıdır (Geray, 1971, s. 36, 37).

Geray'a göre kitle eğitiminde devletin resmi kanalının rolü oldukça önemlidir. Yapılan yayınlar ile eğitimdeki fırsat eşitsizliği minimize edilebilmektedir. Ayrıca geniş kitlelere ulaşım bakımından da önemlidir televizyonlar. Çalışmanın yapıldığı tarihlerde pek mümkün olmasa da bugün her evde bulunan televizyonlar ile kitleler çok daha rahat eğitilebilmektedir:

Eğitim olanaklarından yararlanamayan geniş halk kütlelerinin temel eğitim görmelerine yardımcı yayınlarıyla TRT Kurumu, Anayasanın öngördüğü eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin gerçekleşmesine geniş ölçüde katkıda bulunmak durumundadır. TRT Kurumu yayınlarıyla bir yandan yaygın eğitimin örgün eğitimi tamamlamasına çalışmak, bir yandan da eğitsel çabaların etkinliğini, yaygınlığını arttırmak sorumluluğunu yüklenmiş olmaktadır (Geray, 1971, s. 43).

Geray’ın kitle iletişimin eğitim için önemini bugün yaşanan salgından da anlayabiliriz. 2019 yılında Çin’de ortaya çıkıp tüm dünyaya yayılan Covid 19 virüsü salgını nedeniyle okullar kapanmış, eğitimler televizyon ve bilgisayar üzerinden gerçekleşmiştir. Kitle iletişim araçlarının eğitim için önemi salgın ve benzeri durumlarda daha da artmıştır. Ayrıca her ne kadar fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmak için kitle iletişim araçları ile verilen eğitim, günümüzde dahi eşitsizliği ortadan kaldırmamış, halen bu araçlara ulaşamayan birçok çocuk mevcuttur.

1987 yılında Mustafa Özcan tarafından yazılan “Kitle Haberleşme Vasıtaları ve Eğitim” adlı makalede, diğer yazarların aksine kitle iletişimde kullanılan tüm araçları ele almıştır. Diğer çalışmalarda ön planda olan iki araç vardır: Radyo ve televizyon. Bu çalışmada ise dergi, kitap, televizyon, radyo, afiş gibi araçlar da ele alınmıştır. Kitle iletişim araçlarının çokluğu ve her yerde, her an bulunabilmesi nedeniyle kişiler sürekli bu araçlara maruz kalmaktadır. Bu da sosyal organik çevrelerinin yanına yeni ve tanımadığı çevreyi de eklemektedir:

İnsanın şahsiyetinin şekillenmesinde, duygu ve düşüncelerinin oluşumunda, içinde yaşadığı çevrenin büyük önemi vardır. Çağımızda bu çevreyi oluşturan unsurların belli başlıları bu haberleşme vasıtalarıdır. Bu bakımdan kitle haberleşme vasıtası insan hayatını bütünüyle kavrayıcı bir yapıya sahiptir. İnsan hemen her yerde bu vasıtalarla karşı karşıyadır ve ister istemez onların etkisi altındadır (Özcan, 1987, s. 363).

Özcan’ın yaptığı çalışmada dikkat çeken noktalardan biri kitap okuma oranıdır. Yine kitap basım oranları da dikkat çekmektedir. Dönem için oldukça düşük olan bu oran günümüze gelince yılda ortalama 7,2 kitap okunmaktadır (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2011, s. 8). Görüldüğü üzere kitap okuma oranında büyük değişimler olmamıştır. Burada okullarda verilen eğitimle kitap okuma alışkanlığı kazandırma ile ilgili araştırmalar ve uygulamalar tekrar gözden geçirilmelidir:

Başka bir araştırmaya göre de ülkemizde okuma oranı on binde sekizdir.

Yayınlanan kitap sayısının ‘azlığı ve okuma oranındaki düşük-lük bu alanda henüz büyük hamlelere ihtiyacımız olduğunu göstermektedir (Özcan, 1987, s. 363).

Yine dönem içerisinde yapılan bir çalışmayı, Özcan paylaşmıştır. Bu çalışma otuz çocuk ile gerçekleşmiştir. Çocukların günlük gazete okuma alışkanlıklarına bakılmıştır. Ancak örneklem grubunun oldukça dar olması yazarın da ifade ettiği gibi araştırmanın geçerlilik ve güvenilirlik kriterlerini zorlamaktadır:

Çocukların yarısı her gün gazete okuduğunu, diğer yarısı ise ara sıra okuduğunu söylemiş, hiç okumam diyen olmamıştır. Ancak bu araştırma bir şehir merkezinde yapılmıştır ve Türkiye’ye genellemek mümkün değildir (Özcan, 1987, s. 265).

Bugün kitle iletişim araçlarının önemi daha da anlaşılmaktadır. Yaşanan süreçle alakalı olarak eğitim, kitle iletişim araçları üzerinden gerçekleşmektedir. Özcan ise 1987 yılında

bunları öngörmüştür. Kitle iletişim araçlarını ise eğitimin çağdaş ortakları olarak tanımlamıştır:

Günümüzde durum farklılaşmış, okul kadar güçlü yeni kurumlar toplum hayatına karışmıştır. Varlık sebepleri eğitim olmayan ancak eğitici fonksiyonlarını her an hissettiğimiz yaygın eğitim kurumlarının en önemlileri kitle haberleşme araçlarıdır. Bu yeni kurumlar bir bakıma okulun ve öğretmenin hâkimiyet sahasına müdahale etmiştir. Bunlara, "eğitim kurumlarımızın çağdaş ortakları" da diyebiliriz (Özcan, 1987, s. 268).

Genel olarak Özcan'ın çalışmasına bakıldığında bugün için önemi artan kitle iletişim araçlarını kendi dönemi içerisinde değerlendirmiş ve eğitimde önemli bir ortak olduğunu ileri sürmüştür. Bu ileriye gören çalışmada bulunan araştırma oranlarına bakıldığında da günümüzde çok fazla değişiklik gerçekleşmediği görülmektedir. Bunun için yetkili kurumların çalışmalar yapması gerektiği çok açıktır. Nihayetinde okuma oranı düşerken, kitle iletişim araçlarının eğitim yönünden kısır kalıp eğlence yönünden kullanımının artması insanları zihinsel olarak bu araçlara bağımlı hale getirir. Bu da çağdaş bir ülkenin vatandaşları için isteyeceği son şeydir.

Konu ile ilgili son çalışma 1990 yılında Meral Tekin tarafından yazılan "Üniversite Gençliğinin Radyo, Televizyon, Sinema ve Tiyatro İzleme Alışkanlıkları" adlı makale olmuştur. Çalışma, Ankara Üniversitesine bağlı beş fakültedeki öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Bu fakülteler, Eczacılık, Tıp, Diş Hekimliği, Siyasal ve Eğitim Bilimleri Fakültesidir. Araştırma sonucu elde edilen bulgulara bakıldığında öğrenciler için radyo çok önemli bir araç değildir. Tercih edilme sebebi, radyo dinlerken farklı etkinliklerde bulunabilmesidir:

Araştırma kapsamına giren üniversite gençlerinin büyük çoğunluğu radyo dinlemekle birlikte, günlük radyo dinleme süreleri dikkate alındığında, radyonun gençlerin yaşamında çok önemli yer tutmadığı görülmektedir. Radyo dinlemeyi etkileyen en önemli etmenler "diğer etkinlikleri sıkılmadan yapmaya olanak vermesi" ve "diğer etkinlikleri engellememesi" olarak ortaya çıkmıştır. Radyonun müzik ağırlıklı olarak dinlenildiği görülmektedir (Tekin, 1990, s. 369).

Araştırmada öğrencilerin radyoya göre televizyonu daha çok tercih ettiği görülmüştür. Bunun da nedeni ise göze hitap eden bir araç olması olarak belirlenmiştir. Pek tabii televizyon programlarının içeriği de seçimde oldukça önemlidir. Gençlerin haber ve bilgi içerikli programları tercih etmesi avantaj iken televizyonla geçirdikleri zamanın çok olması durumu dezavantaja çevirmiştir:

Televizyonun radyoya orada daha büyük bir çoğunluk tarafından izlenildiği, ortalama günlük izleme sürelerinin de oldukça fazla olduğu görülmektedir. Diğer etmenler yanında göze hitap etmenin çekiciliği televizyon izlemeyi artırmaktadır. Bu, televizyon hakkındaki genel yargılarla tutarlı görülmektedir. TV'de en çok ilgiyle izlenen programın "haberler ve haber programları olması" televizyonun bilgilendirme-haber verme ağırlıklı olarak izlenildiği konusunda olumlu bir durum ortaya koymakla birlikte, gençlerin

zamanlarının önemli bir kesimini televizyon izlemekle doldurmaları, kitle iletişiminin olumsuz yanları açısından konuya yaklaşıldığında (gerçeklerden uzaklaşma, pasifleşme gibi) olumsuz bir durum ortaya koymaktadır (Tekin, 1990, s. 370).

Çalışmada üniversitelilerin sinemayı televizyona göre daha az tercih etmelerine dair bir yorumlamada bulunulmamıştır. Bunun bir nedeni olarak sinema için ayrı vakit oluşturmak ve yine ayrı bütçe oluşturulması denebilir. Öğrenciler sinemayı, dinlenme aracı olarak görmektedir:

Gençlerin büyük çoğunluğu sinemaya gitmekte birlikte sinemaya gitme sıklığı çok olmaması bir kitle iletişim aracı olarak sinemanın televizyona oranla gençlerin yaşamında daha az yer tuttuğunu göstermektedir. Film izleme nedeni olarak "günlük sıkıntılardan uzaklaşmak, dinlenmek" seçeneğinde en büyük yoğunlaşmanın olması, kitle iletişiminin etkilerin olumsuz yaklaşanların görüşleri ile tutarlı görülmektedir. Film seçimini etkileyen bir etmen olarak "yönetmen" etmeninin genelde önemsiz algılanması, çağdaş sinemacılık yaklaşımı ile uyumsuzdur (Tekin, 1990, s. 370).

Araştırma bulgu sonuçlarında tiyatronun diğer araçlara göre daha az tercih edildiği görülmektedir. Tiyatro diğer araçlara göre daha entelektüel bir çaba olarak görülmektedir. Bu yüzden de öğrenciler tiyatro seyretme konusunda daha bilinçli bir tavırdadır:

Tiyatronun üniversite öğrencilerinin yaşamında yukarıdaki araçlara oranla çok daha az yer tuttuğu görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu tiyatroya gitmeme nedeni olarak "tiyatro alışkanlığı olmamasını göstermektedirler". Tiyatroya gitme nedenleri olarak "tiyatro sanatına duyulan yakınlık" ve "toplumsal sorunları daha iyi anlamak" seçeneklerinin yoğunluk kazanması, tiyatronun daha az bir kesimin yaşamında yer almakla birlikte, daha bilinçli olarak seyredildiğini göstermektedir (Tekin, 1990, s. 370).

Tekin'in araştırmasına genel olarak bakıldığında yazıldığı döneme kadar, konu ile ilgili bir çalışmanın olmaması oldukça önemlidir. Bu çalışma ile üniversite öğrencilerinin kitle iletişim araçlarından hangilerini ve ne için tercih ettikleri belirlenmiştir. Genel olarak ulaşımı daha kolay olan kitle iletişim araçları tercih edilmiştir. Ulaşımı daha zor olan ve ayrı bir bütçe gerektiren etkinlikler için ise daha az tercihte bulunulmuştur.

5.1.7.Eğitim Sosyolojisi Paradigmaları

Eğitim sosyolojisi paradigmaları ile ilgili Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'nde altı makale yayımlanmıştır. Bunlar;

1. 1990 yılında Mine Tan tarafından yazılan "Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: İşlevci Paradigma ve Çatışmacı Paradigma",
2. 1991 yılında Kemal İnal tarafından yazılan "Durkheim'in Eğitim Anlayışı",
3. 1992 yılında Kemal İnal tarafından yazılan "Bazı Paradigmalarda Eğitim ve Özgürlük Anlayışı",

4. 1993 yılında Mine Tan tarafından yazılan “Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: Yorumcu Paradigma”,
5. 1994 yılında Kemal İnal tarafından yazılan “Sosyolojik Açıdan Yorumcu (Interpretative) Paradigma ve Eğitim Uygulaması”
6. 1994 yılında Kemal İnal tarafından yazılan “Eğitim Sosyolojisinde Yorumcu Paradigma’nın Eleştirisi” makaleleridir.

Çalışmalara bakıldığında Kemal İnal’ın dört makale ile Mine Tan’ın iki makale ile literatüre katkısı olmuştur. Bu çalışmalar da dört yıl içerisinde gerçekleştirmiştir. Daha önceki ve daha sonraki yıllarda konu ile ilgili çalışmalara rastlanmamıştır.

1990 yılında Mine Tan tarafından yazılan “Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: İşlevci Paradigma ve Çatışmacı Paradigma” adlı makaleye bakıldığında eğitim sosyolojisi ile ilgili önemli çalışmalar 19. yüzyılda gerçekleştirmeye başlamıştır. 1950’lilere kadar eğitim sosyolojisi bağımsız bir alan olarak görülmemiştir. Bu da yukarıda bahsedilen çalışmaların neden kısıtlı kaldığını kısmen göstermektedir:

Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımların gelişmesi oldukça geç gerçekleşmiştir. 19. yüzyılın klasik sosyologları eğitim konusunda önemli katkılarda bulundular ama 1950’lere, hatta 60’ların başına kadar eğitim sosyolojisi bağımsız bir araştırma alanı olarak fazla bir varlık gösteremedi. 1970’lere kadar da hemen tümüyle tek bir yaklaşım biçiminin tekelinde kaldı (Tan, 1990, s. 557).

İşlevcilik denildiğinde ilk akla gelen Durkheim olmaktadır. İşlevcilik ekolü, insanı kusurlu ve içgüdüleri olmayan ya da içgüdüleriyle toplumda yer alamayan bir varlık olarak tanımlamaktadır (Richter, 2017, s. 111). Bu eksikliği gidermek için insanlar, kurumlar oluşturmuşlardır (Malinowski, 2019, s. 17). Kurumların görevi insanların ihtiyaçlarını gidermek, topluluk halinde yaşarken huzurlu ve refah yaşam için kurallar, talimatlar, davranış ve normlar oluşturmaktır. Tan da benzer ifadelerle işlevci paradigmaya giriş yapmıştır:

Durkheim gibi bazı İşlevciler organik bir yaklaşımla toplumu insan bedenine benzetirler. İnsan bedeninde nasıl belli organlar belli işleri görürler ve karşılıklı bağımlı olarak çalışırlarsa toplumun çeşitli kurumları (örneğin eğitim) da başka kurumlarla (örneğin ekonomi, aile, siyaset, din) öyle ilişkiler içindedirler (Tan, 1990, s. 559).

Tan’a göre işlevci paradigmada, yetenekli kişiler daha kolay üst basamaklara gelebilmektedir. Bu bir avantajdır. Ancak bakıldığında henüz keşfedilmemiş bir yeteneği olan çocuğu da sistemin dışına itmektedir. Onu başarısız kılmaktadır. Diğer avantajı ise eğitime ulaşma eşitsizliğini ortadan kaldırmaktadır. Halkın her kesiminden çocuklar, arzuladıkları eğitimi bu şekilde alabilmektedir:

İşlevci Paradigma çağdaş toplumda eğitimin daha önceki toplumlara kıyasla çok büyük önem kazanmasını iki temel işleviyle açıklar: Bir kez eğitim; yetenekli kişileri ayırıp seçmekte ve böylece en yetkin ve azimli olanların en yüksek konumlara gelmesini sağlamakta kullanılan etkin ve akılcı bir araç olmuştur. Başka deyişle okullar, kişinin statüsünü aile kökeninden ziyade çabayla yeteneğin belirlediği bir fırsat eşitliği toplumunun yaratılmasına yardımcı olurlar. İkincisi, Okullar ekonomik gelişme için giderek bilgiye daha bağımlı hale gelen bir toplumda yetişkin rollerinin gerçekleştirilmesi için gereken bilişsel beceri ve normları öğretirler (Tan, 1990, s. 560).

Tan, işlevci paradigmanın eleştirisini ise yukarıda da belirtildiği gibi okul başarısı ve meslek ile bağ kurulamadığı şeklinde yapmaktadır. Bu bahsi geçen temel varsayımların gerçekleşmediğini göstermektedir. Öyle ki kişi üst düzey bir meslekte çalışıyorsa daha fazla bilgi ve beceriye sahip olduğunu göstermemektedir. Bu meritokratik yaklaşım ise her zaman avantajlı bir seçenek olmamaktadır.

Çatışmacı paradigmaya gelindiğinde, toplumlardaki eşitsizlikler, kişilerin bireysel özellik ya da yeteneklerinden değil, toplumdaki sosyal konumlarından kaynaklanmaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere sorun tamamen toplumsal yapının sistemiyle alakalı ve ona aittir. Sistem değişmedikçe bireylerin refahı ertelenecektir.

1991 yılında Kemal İnal tarafından yazılan “Durkheim’in Eğitim Anlayışı” adlı makalede İnal, Durkheim’in eğitim ile ilgili görüşlerini bildirmiştir. Yukarıda da bahsedildiği gibi Durkheim denince paradigmalardan işlevcilik akla gelmektedir. Eğitimin işlevci yanına dikkat çeken Durkheim’e göre eğitim ile genç nesiller topluma adapte olur ve toplumun devamını sağlarlar:

Bir toplumsal kurum olarak eğitim, "toplumsallaşma" sürecini kullanarak bireylere toplumun bazı değer ve anlayışlarını yükler. Yapısal-işlevselci çerçeveden eğitimin yapması gereken şey, bireyleri toplum açısından toplumsallaştırmak, onları işlevsel kılmak ve topluma uyumlu bir duruma getirmektedir (İnal, 1991, s. 511).

İnal, Durkheim’in eğitiminde toplumsallaşma için eğitim değerler yarattığını savunmaktadır. Her toplum kendisi için ideal bir vatandaş tipi belirlemelidir. İnsanların, entelektüel olduğu kadar fiziksel ve ahlaki bakış açılarının da nasıl olması gerektiğine dair bir ideali olmalı toplumların. Ölçülü olarak tüm vatandaşlar için bu idealler aynı olmalıdır. Yalnızca kendi içlerinde bulundukları belirli çevrelerde farklılık göstermelidir (Durkheim, 2020, 53):

Toplumsallaşma aracılığıyla eğitim, bireyi norm ve değerlerle donatır. Bu süreç bireye, doyurucu bir yaşam sürebileceği bir çerçeve sağlar (İnal, 1991, s. 513).

Yazar, Durkheim’in eğitimin temelinde tek bir amaç olduğunu belirtmektedir. Bu amaç da insanların ortak bir örgütlenme ile yöntemsel toplumsallaşmasıdır. İnsanlar hangi sınıftan olursa olsunlar, otoriteye boyun eğmeye, bir ilkeye saygı göstermeye, ona kendini adamaya ve kendini feda etmeye rastgele meyilli değildir. Bireyler bunları toplum çağrıda bulunduğu vakit ve toplumun ona emrettiği şekilde elde etmeye çalışır. Bu da eğitim ile gerçekleşir. Bu

durum çoğunluğun, azınlığa fikirlerini ve kültürünü dikte etme hakkına sahip olması demek değildir. Öğretmen, bunları ortadan kaldırmak için kendi fikirlerini değil bitaraf olarak gerçekleri öğrencilere sunmalıdır (Durkheim, 2020, s. 55,65):

Durkheim, özel eğitim ya da yetiştirmenin tüm eğitim sürecini biçimlendiremeyeceğini öne sürmektedir. Tüm özel eğitimler, sadece tek bir temele yaslanırlar. O temelin de sınıflaşmayla ilişkisi çok yakındır. Her toplumsal sınıf gibi bir ulusun da ortak duygu ve düşünceleri esinlendiği bir eğitim düzeneği vardır, çünkü her toplumsal sınıf, eğitimi de gerektiren sınıf bilincinden dolayı somut bir ortak örgütlenmeye sahip olabilir (İnal, 1991, s. 514).

Yazar, ahlakın nesiller değişse de aynı kaldığını iddia etmiştir. Durkheim ise toplumların her nesille beraber yeniden doğduğunu belirtmiştir. Bu doğumla beraber toplumların ahlakları ve normları da değişebilir, değişkenlik gösterebilir. Ancak bu değişkenlik önceki toplumun değerlerinin üzerine eklenerek değişkenlik gösterebilmektedir. Kartopu gibi biriken ve büyüyen değerler ve önceki değerlerin korunması da eğitim yoluyla gerçekleşmektedir:

Ahlak, davranışın sürekliliğini, düzenliliğini içerir: Bugün ahlaksal olan yarın da ahlaksal olmalı. Ahlak keza kaçınılmaz biçimde yetke duygusu da içerir: Belirli biçimlerde davranmaya zorlarız. Ahlakın bu iki özelliği, düzenli davranış ve yetke, gerçekte tek bir şeyin görünümleridir: Disiplin (İnal, 1991, s. 515).

Son olarak İnal, Durkheim'in eğitim ve eğitim sosyolojisi ile ilgili görüşlerini özetlemiştir. Eğitim, toplumsallaşmada bir araçtır. Öyle ki hangi toplumdaysa ona göre şekillenmesi gereken bir araçtır. Her toplumun kendi özelliklerine, felsefesine, tarihine ve değerlerine uygun eğitim sistemleri oluşturması gerekir. Bunların uygulayıcıları olarak eğitimciler de öğrencilere bu olanaklardan yararlanabileceği şekilde bir eğitim ortamı yaratmalıdır. Bu şekilde kişiler, içerisinde yaşadıkları toplumla bir-hâl olurlar:

Durkheim, eğitimin bireysel olması fikrine de karşıdır. Eğitim bireysel olamaz, ancak toplumsal olabilir. Toplumsal değerleri ve ilkeleri paylaşma, toplumsal (kolektif) eğitimi gerektirir. Bilimle birlikte laik ahlaka ve entelektüel yetiştirmeye dayanmayan kişisel ve dinsel eğitim, önceleri toplumda hem toplumsal hem de bireysel düzeylerde çatışma ve kaoslara neden olmuştur. Bundan dolayı, toplumsal düzeni korumak ve toplumsal bütünleşmeyi sağlamak için eğitim, onun somut ve pratik biçimi olan okul, bireylere temel değerleri aşılmalıdır. Buna ek olarak okul, çocuğun ortak (komünal) bir yaşam sürebilmesi için de örgütlendirilmelidir. Okul, çocuğa ait olduğu grubun imajını vermelidir. Okul, birliği ve dayanışmayı sağlamandır. Zaman zaman kolektif ceza ve ödüllendirme yaptırımları bu amaç (dayanışma-bütünleşme) için kullanılabilir. Okulun müdürü okulu öyle bir biçimde düzenlemeli ki çocuk kendi sınıfının, bir bütünün (toplumun), parçası olduğunu anlayabilsin Bu gruplarla özdeşim süreciyle, çocuğun kendisini topluma bağlamam sağlar (İnal, 1991, s. 516).

1992 yılında Kemal İnal tarafından yazılan “Bazı Paradigmalarda Eğitim ve Özgürlük Anlayışı” makalede radikal ve özgürlükçü anlayışın eğitimi nasıl şekillendirdiğini açıklamak amaçlanmıştır. Anarşizm, Marksizm ve Freudcu Sol ve İşlevselci Paradigmalar araştırmanın ana konuları olmuştur. İnal, araştırmasına Marksizm ile başlamıştır. Yazara göre Marksizm toplumsal, kültürel, politik ve ekonomik yapıyı “devrim” ile komünizme dönüştürür. Burada

dikkat çeken kavram “devrim” olmaktadır. İnal’ın bu kavramı dünya üzerindeki sol akımın, düşüncelerini “devrim” kavramı ile açıklamasından etkilenecek kullanmış olabildiği düşünülmektedir:

Marksizm tüm toplumsal, politik, ekonomik ve kültürel yapıp "devrim" mekanizmasıyla Komünizme doğru dönüştürmeyi ana hedef olarak belirlemiş bir ideolojik, politik ve ekonomik sistemdir. Bu dönüştürmenin ana gerekçesi şu ana kadarki tüm sistemlerin emeğin sömürüsüne dayanarak insanları yabancılaştırmalarıdır (İnal, 1992, s. 796).

Politeknik okulları fikri, Sanayi Devrimi ile ortaya çıkmaya başlamıştır. Sanayi Devrimi’nden sonra topluma teknoloji ve sanayi yön vermeye başlamıştır. Yansıması okulların mesleki okullara dönüşmeye başlaması olmuştur. Politeknik eğitim, kişinin mesleki gelişiminin yanında, onun fiziksel, düşünsel ve sanatsal gelişimini de önemsemekte ve desteklemektedir:

Marksist bilinç sadece okulda örgün eğitim biçiminde değil fakat aynı zamanda pratik yaşam içinde yaygın eğitim ile olur. Okuldaki eğitimde teori ile pratik, zihinsel iş ile beden gücü bir arada kullanılacaktır. Üretim ya da iş okulu adı verilen kurumda, bireyler öğrenirlerken aynı zamanda üreteceklerdir de. Politeknik eğitime giden yol da buradan geçmektedir (İnal, 1992, s. 798).

Yazar daha sonra Freire’in “Bankacı Eğitim Modeli”ne değinmiştir. Bankacı Model, ezberci eğitim olarak tanımlamayı tam olarak dolduramamaktadır. Bu modelde bilgi yatırım olarak görülmektedir. Öğrenciler, bankacılar gibi çeşitli bilgileri alıp, gerektiği zaman harcamaktadırlar. Öğretmen bilgi otoritesidir, öğrenci ise bilgiye maruz kalmaktadır. Öğretmen sürecin öznesi, öğrenci ise objesidir. Buna karşılık Freire, “Problem Tanımlayıcı Eğitim Modeli”ni desteklemekte ve önermektedir. (Freire, 2016, s. 59):

Bankacı model, yaratıcılığı önler ve bilinci bastırırken, problem tanımlayıcı model, gerçekliği sürekli deşifre eder ve bilincin su yüzüne çıkması ve gerçekliğe eleştirel müdahalesi için çabalar. Problem tanımlayıcı eğitim modelinde bireyler, dünyayı durağan değil, süreç içinde dönüşen bir gerçeklik olarak kavrarlar. Düşünme ve edim, birlikte gerçekleştirilir. Oysa bankacı model gerçekliği mitleştirerek belirli olguları gizlemeye çalışır. Problem tanımlayıcı eğitim modeli ise mitleştirmeyi bozmaya çalışır. Bankacı model, diyalogu dışlarken diğer yaklaşım, algılamamanın olmazsa olmaz koşulu sayar. Bankacı model öğrencilere yardım edilecek nesneler olarak bakarken, problem tanımlayıcı eğitim, öğrencileri eleştirel düşünürler haline getirir. Bankacı model, hareketsizleştirir bir güç Olduğundan insanları tarihsel varlıklar olarak kabul etmez. Diğer ise insanın tarihselliğini başlangıç noktası olarak ele alır (İnal, 1992, s. 799).

Anarşizm başlığına gelindiğinde Proudhon’un hükümeteşizlik kavramını, anarşizm olarak tanımlamaktadır. Anarşi kelimesi, Latince anarchia, İngilizce anarchy kökünden gelmektedir. Kelime olarak, “başboş kalma, başta hükümet olmama, intizamsızlık yani karmakarışık bir hal, gerek uzvî olsun, gerek içtimai olsun, kargaşalık, tertipsizlik hali olarak” şeklinde tanımlanmaktadır (Çankı, 1954, s. 145):

Anarşizm sözcüğünü ilk kullanan Proudhon olmuştur. Kavramı "hükümsizlik" anlamında kullanmıştır. Otoriteye karşı olan Proudhon, sınıfsal çatışmanın baş sorumlusu olarak Devleti görmüştür (İnal, 1992, s. 803).

Aşağıda görüldüğü gibi yazar anarşizmi anlatırken, devlet kurumlarının insanları sınırlandırdığını iddia etmektedir. Anarşizmin kelime anlamı, hükümsizlik olarak kabul edildiğinde, devletin tüm kurumlarına karşı oldukları ortaya çıkar. Bu kurumların insan doğasını bozması iddiası önceki birçok düşünürle benzerlik gösterse de bu fikir anarşizmde daha radikal bir tavidir:

Kurumlara karşı çıkmanın önkoşulu, kurumların bireylere karşı zor kullanmasıdır. Çünkü zor kullanma insanın doğuştan getirdiği iyiliğini yozlaştırır. Çoğu anarşist, insanların doğuştan iyi olduğunu fakat baskı aygıtları sonucu bu iyiliğin yok olduğunu savunurlar. Eğer devlet ve baskı aygıtları ortadan kalkarsa, insanın işlediği suçlarda azalma olacaktır (İnal, 1992, s. 804).

Yazar, “Freud’cu Sol” başlığına gelindiğinde Freud’un “bilinçaltı” kavramını kullanmaktadır. “Bilinçaltı” kavramı bugün tartışmalı bir kavram haline gelmiştir. “Bilinçaltı” (İng. subconscious; Alm. dasunterbewusste) düşünenin bilgisi olmadan ortaya çıkan zihinsel süreçleri, bilincin altını ve dışını ifade etmektedir. “Bilinçdışı” ise (İng. unconscious; Alm. dasunbewusste) ise “bireyin zamanın belirli bir anında farkında olmadığı, herhangi bir zihin içeriği veya işlemi ile ilgili” olguyu ifade eder (Matsumoto, 2009, s. 525). Freudyen psikoloji söz edildiğinde doğru kavram “bilinçdışı” olmaktadır (Sevinç, 2019, s. 152):

Psikanalizin temellerini atan Freud, yoğun olarak ‘bilinçaltı’ ile ilgilenmiştir. Freud'un psikanalizim çerçevesindeki temel savı, insan davranışlarının çoğunun bilinçli davranışlardan oluşmadığıdır (İnal, 1992, s. 809).

Bu başlık altında yazar, referans cümleler kullanıp kendi fikirlerine yer vermediği için “İşlevselcilik” başlığına geçilmiştir. Daha önce belirtildiği gibi işlevselcilik, topluma uyum sağlayan bireyleri oluşturma kuramı olarak kabul edilir. Burada da yazarın önceki makalelerindeki bilgileri kısmen tekrarlanmıştır:

Hedeflenen, topluma uyumlu bireyler yetiştirmektir. Bireylerin yetiştirilmesi karmaşık bir süreç gerektirir. Ancak toplumsallaşma süreciyle artık eskisi gibi yalnızca bireylere beceri ve değerlerin iletimi söz konusu değildir (İnal, 1992, s. 814).

Genel olarak makaleye bakıldığında, yazar dönemi için oldukça önemli bir konuya değinmiştir. Kullandığı kaynaklar açısından da öncü olarak kabul edilebilir. Ancak yazarın diğer makalelerine de bakıldığında bazı yerlerde kendini tekrarladığı görülmektedir.

1993 yılında Mine Tan tarafından yazılan “Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: Yorumcu Paradigma” adlı makaleye bakıldığında yazarın daha önce yazdığı makalesinin (Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: İşlevci Paradigma ve Çatışmacı Paradigma)

devamı olduğu görülmektedir. Makalenin giriş kısmı diğer makale ile benzerlik içerisindedir. Yer yer aynı cümlelere rastlamak da mümkündür.

Yorumcu paradigma, bireylerin eylemleri ilişkilendirdikleri anlamları ortaya çıkarmak olarak tanımlanabilir. Yorumcu paradigmada, gözlemlenebileni ve ölçülebileni bilimin nesnesi olarak kabul ettirmek ve insani eylemlerin nedenlerini ve temel yapılarını gözlemleyerek analiz etmek vardır. Eylemlerin nedenlerini gözlemle gündeme geldiğinde, yorumcu paradigma, sosyal psikolojiye yaklaşmaktadır.

Özellikle P. Berger, T. Luckman, A. Dawe. ve A. Cicourel gibi yazarların etkisiyle eğitim sosyolojisi, etkileşim kuramı, görüngübilim ve etnometodolojiden esinlenen yeni arayışlara girmişti. Bu yaklaşımlar, aktörlerin eylemlerinde saklı anlamları ortaya çıkarmaya yöneliyor, çünkü "toplumsal gerçekliğin dokusunun sıradan insanların etkileşimlerinden oluştuğu" temeline dayanıyorlardı. Bu nedenle de dikkat odağına okul-içi yaşantıları yerleştirmişlerdi. Bu yönseme, insanların görüş ve etkinliklerini betimlemede etnografinin en uygun ve yaygın yöntemi olarak benimsenişinden de etkilenmişti. Böylece, eğitim sosyolojisinin temel varsayımları, odağı ve yöntemleri önemli değişmelere uğramış oluyordu (Tan, 1993, s. 68).

Yorumcu paradigma, pozitivist paradigma ile çatışma halindedir. Pozitivist paradigmaya göre metafiziğin hiçbir değeri yoktur. Bilimin konusu sadece duyu ve organlarla algılanan olmalıdır. Genel olarak gözlemlenebilen her şey pozitivist paradigmanın içerisindedir. Yorumcu paradigmanın beslendiği kaynak ise tinselliktir. Pozitivizme göre ise ilerlemenin tek aracı saf akıl değil ampirik bilim yöntemleri ile şekillenmiş olan akıldır. Bilim temelli, bilimsel yönelimli pozitivism, metafiziği tamamen reddetmekte, bir yandan da Avrupa'daki endüstrileşme ve kentleşmenin sonucu nedeniyle sosyal felsefeye geçmektedir (Cevizci, 2018, s. 901):

Antipozitivistlere göre, toplumda insanların kendi kurdukları düzenlerin ve ilişkilerin dışında, kendilerine dayatılan ve onları "kuklalaştıran" düzenler; yasalar, yapılar yoktur. Dolayısıyla toplumbilimin amacı, "doğa bilimin yöntemlerini kullanarak toplumsal gerçekliğin yasalarına varmak" olamaz. Toplumbilimin amacı, insanların karşılıklı etkileşimleriyle sürekli bozulup yapılan, yinelenen, değişen toplumsal gerçekliği somutluğu, benzemezliği, tekiliği içinde kavramaya çalışmaktır. Bunun için de öncelikle toplumsal olguların olabildiğince kapsamlı ve zengin bir dökümünü -betimlemesini- yapmak, sonra da bu dökümü değerlendirmek -yorumlamak- gerekir. Toplumbilimin bu gerçeklik bilgisine varışı, aktörlerin anlayış ve görüşlerine rağmen değil, ancak bu anlayış ve görüşlerin olabildiğine geniş, ayrıntılı ve tam olarak elde edilmesi sayesinde olacaktır.

Yalnız insana özgü bir nitelik olarak "bilinç" Yorumcu Sosyolojide merkez konumdadır. Yorumcular, toplumdaki kişilere şeylerin nasıl görüldüğüne, yani birey bilinçlerindeki yansımaları, başka deyişle toplumsal gerçekliğin öznel niteliğine odaklanırlar. Dolayısıyla belli bir toplumsal çevreyi, toplumun nesnel boyutunu vurgulayan yaklaşımlardan ayrılırlar. Durkheim'cıların öne sürdüğü katı, yapısal toplum imgesine de, Çatışmacı'ların maddeci görüşlerine de karşı çıkarlar. Bilimin kesin belirlenimciliğine karşılık hümanizmin akışkanlık ve anlamlılığını öne çıkarırlar (Tan, 1993, s. 71, 72).

Eğitim sosyolojisinin genel algısı üzerine duran yazar, eğitim sosyolojisinin sosyolojinin alt disiplini olarak görüldüğünü ve bu yüzden küçümsendiğini iddia etmektedir. Bakıldığında

bugün dahi eğitim biliminin bilim mi olduğu konusunda tartışmalar sürerken, o dönem için bu bakışın normal olabileceği düşünülmektedir. Ancak eğitim sosyolojisinin gün geçtikçe önemi artmaktadır. Bu şekilde toplum ve birey arasındaki bağ eğitimle kurulmaktadır. :

“Bir kez, Yorumcular kurumsal bağlantılardan kaynaklanan güçlüklerle karşı karşıyaydılar. Özellikle Yeni Eğitim Sosyolojisi, üniversitelerden değil, eğitim enstitülerindeki çalışmalardan kaynaklanıyordu. Yorumcu Paradigmanın temel ilgi konuları (derslik içi etkileşim, eğitim programları vb.) öğretmen yetiştirmeye yönelik eğitim enstitülerindeki öğrencilerin de hocaların da mesleki ilgilerine çok uygun düşüyordu. Eğitim sosyolojisinin, sosyolojinin alt disiplinleri arasındaki küçümsenmesine bir de eğitim enstitüleriyle öğretmen kolejlerinin akademik kurumlar arasındaki itibarsızlığı eklenmişti. Geleneksel eğitim sosyolojisi meşruiyet sorununa, toplumsal katılma gibi saygın bir alt-alana yönelme suretiyle çözümlenmişti. Giderek önem kazanan, ama hala marjinal nitelikteki fenomenolojik ve etnometodolojik yaklaşımlarla, hayli içe-kapanık bilgi sosyolojisine yönelik yeni kuşkuyla beraberinde getirdi.” (Tan, 1993, s. 82)

1994 yılında Kemal İnal tarafından yazılan “Sosyolojik Açıdan Yorumcu (Interpretative) Paradigma ve Eğitim Uygulaması” makale “İlkçağda Bilim anlayışı” ile başlamaktadır. Bu kısım konu dâhilinde olmadığı için analize dahil edilmemiştir. Yorumcu paradigmanın eğitim ile ilişkisi ile olan bölümler ile analize başlanmıştır. Yazarın bu makalesi diğer çalışmalarının devamıdır. Çalışmasının eğitim ile ilgili bölümünde direkt eğitimdeki uygulamalarına geçmiştir.

Yorumcu paradigmanın eğitim uygulamaları, Basil Bernstein toplumsal sınıf konuşma kodları ve denetimi kuramı ile başlamaktadır. Sonrasında Wilfred Martin, Okulda Müzakere Düzeni; Mark Novak, Özgür Okulda Yaşam ve Öğrenme; David Hargreaves, Kişilerarası İlişkiler ve Eğitim; R. Sharp ve A. Green İlerici İlköğretim Üzerine Bir Çalışma; D. H. Hargreaves, S. K. Hester ve F. J. Mellor, Sınıftaki Sapkın Davranışlar; Roy Nash, Öğretmenlerin Öğrencileri Kategorileştirmesi; R. Sharp Ve A. Green, Öğretmenlerin Öğrencilere İlişkin Görüşleri başlıkları ile devam etmektedir. Yazar burada kişilerin kuramını açıklamıştır.

Çalışmada dikkat çeken yazarın yorumcu paradigmaya olan eleştirisidir. Kişinin toplumla uymayan düşünce ve davranışlarının, onu toplumda var edemediğini belirtmektedir. Var olsa dahi var olarak kalmamaktadır:

Son olarak şunu söylemek gerekiyor: Yorumcu sosyolojilerin belirlediği gibi elbette toplumsal yaşam bir ölçüde bireylerin günlük yaşamda oluşturdukları anlamlı ve yönelimli ilişkilerinden oluşur. Bu etkileşimler, çeşitli nedenlerden dolayı her toplumda farklı biçimlerde gelişir. Bu nedenle bireysel ilişki, etkileşim ve eylemlerdeki değişiklik ve farklılıkları gözlemek olanaklıdır. Ancak etnometodologların kendi amaçlarına ters düşen bir vurguyla belirttikleri gibi tüm bu bireysel ilişki ve etkileşimlerin sonul amaç ya da hedefi bir düzen kurmaktır. Zihinde oluşturulan düzenlerin makro boyutları (ideolojik, tarihsel, siyasal, vd.) vardır. Bu yüzden bireysel etkileşimler, yaşamı kurar ve yeniden

üretirken yöneldiği makro süreçlere (sanayileşme, demokratikleşme, rasyonelleşme, vb.) tabi olur (İnal, 1994, s. 239, 240).

Son eleştirisi ise sınıf içindeki etkileşim sürecini izleyen ve tanımlayan gözlemci ile ilgilidir. Araştırma süreci boyunca elde edilen bilgiler ve bulgular, gözlemcinin algısı ve niyeti ile alakalı olabileceğini vurgulamıştır. Bu durumda da araştırmada büyük belirsizlik oluşmaktadır:

Son olarak, sınıf-içi etkileşim süreçlerini izleyen araştırmacı-gözlemcilerin araştırma ve konuyla ilgili konumu da eleştirilebilir. Etkileşim sürecinde oluşan tanım, algı, niyet ve amaçlar gerçekten aktörlere mi aittir yoksa bizzat gözlemci ya da araştırmacı bunları aktörlere mi atfetmektedir? Bu konuda bir belirsizlik vardır (İnal, 1994, s. 240).

1994 yılında Kemal İnal tarafından yazılan “Eğitim Sosyolojisinde Yorumcu Paradigma’nın Eleştirisi” bu makalede de yazar yine daha önceki çalışmalarının devamı olarak bir makale ortaya çıkarmıştır. Burada daha önce kuramsal olarak anlattığı paradigmların uygulama eleştirilerinde bulunmuştur. Burada en etkili isim olarak Bernstein’ı kabul etmektedir.

Kanımızca yorumcu paradigma çerçevesinde eğitsel süreci hem makro hem de mikro açıdan en kapsamlı biçimde değerlendirmeye çalışan Bernstein olmuştur. Simgesel Etkileşimcilik ile Yapısalcılığın sentezini yapmaya çalışan Bernstein’in kuramına göre okul, öğrencilere orta sınıf dilsel stiliyle kuşatılan ayrıntılandırılmış dilsel kodlar (=elaborated speech code) sunar. Orta sınıf değerleriyle öğrencileri toplumsallaştıran okul, özellikle işçi sınıfı çocuklarının kullandığı sınırlı konuşma kodu (restricted code of speech) na uygun bir zemin izin vermez. Bernstein’e göre öğrencinin toplumsal sınıf konumu, konuşma kodunun türünü belirler. İşçi sınıfından gelen çocuklar, okulda sınırlı değil ama ayrıntılı konuşma koduyla karşılaşınca "eğitilebilirlik sorunu"yla karşılaşır. Bernstein bu sorunun çözülmesi için öğretmenlerin beceri ve duyarlılıkları kadar okulların değerleri, toplumsal örgütlenmesi, maddi koşulları, denetim biçimleri ve pedagojisinin işçi sınıfı çocuklarının okula getirdikleri kültüre uyarlanması gerektiğini belirtir. Ona göre ayrıntılı kodların iletimini denetleyen okul bilgisi, müfredatı, pedagojisi ve değerlendirmesi de işçi sınıfı çocuklarının kültürüne göre yeniden düzenlenmelidir (İnal, 1994, s. 680).

Bernstein’in araştırması, toplumsal sınıfları dil kodlarına göre ayırmasıdır. Alt sınıf cümle kurarken daha dar, kısır anlamlardaki kelime kullanır. Kelime sayısı da genelde kısıtlıdır. Üst sınıf ise tam tersi, daha geniş anlamı ve çoklu kelime sayısından oluşan cümleler kurmaktadır. Bu da kişilerin algılarını değiştirmekle beraber sınıftaki öğretmenin hangi koda sahip olduğu öğrencinin başarısını etkilemektedir. Yazar, bu bölümde bu kurama dair eleştirilerde bulunmuştur:

Bernstein, toplumsal sınıf kavramını sadece meslek ve eğitime göre tanımlamaktadır ki bu eksik bir tanımdır. Toplumsal sınıf kavramının tanımlanmasında "üretim araçlarına sahiplik", "bölüşüm tarzı" gibi etkenler de dikkate alınmalıdır. İkinci olarak, Bernstein’in "okulun, işçi sınıfı değerlerine uyarlanması" gerektiği biçimdeki önerisi, mevcut sistem içinde olanaklı değildir. İdeolojik bir kamusal ya da özel aygıt olarak okul, egemen sistemin değerlerini yeniden üretmekle sorumludur. Üçüncü olarak, işçi sınıfı içinden gelen bazı çocuklar da orta ve üst sınıf çocukları gibi ayrıntılı konuşma kodunu kullanabilirler (İnal, 1994, s. 680).

Genel olarak, yorumcu paradigma ile ilgili eleştirisi ise, bilimsel yöntemlerden uzak oluşudur. Bu yüzden yazar, pozitivist anlayışa biraz daha yaklaşmaktadır. Bilgide göreceliliğin kutsanmasına karşı duruş da modernist bir tavra sahip olduğunu göstermektedir:

Ancak yorumcu eğitim: sosyolojilerinin göz ardı edilemeyecek eleştirilmesi gereken bazı yönleri daha vardır: Nicel yönlü araştırma tekniklerine uzak durması, gerçekliği ve güvenilirliği tartışılabilir araştırma yöntemleri kullanması, incelediği konuları tarihsel-toplumsal bağlamından koparması, bilgide göreceliliği kutsaması, müzakere sürecini çatışma olgusundan yalıtıp incelemesi, makro kuramlarda eleştirdiği model kurma ve tipleştirme geleneğinden kendini alamaması, toplumsal kurum ve süreçleri tümüyle bireysel etkileşimlere indirgemesi, günlük yaşamın dinamik gerçeğini kavramaya çalışırken toplumsal yapının önemini görmemesi, çok sınırlı araştırmalardan sonuçlara ulaşması, vbg (İnal, 1994, s. 687).

5.1.8. Toplumsal Cinsiyet, Kadın ve Eğitim

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'nde bu konu ile ilgili altı makale yayımlanmıştır:

1. 1972 yılında Hasan Ali Koçer tarafından “Türkiye’de Kadın Eğitimi”,
2. 1975 yılında Fatma Varış tarafından “Türkiye’de Kadın Eğitimi: Durum Saptama”,
3. 1979 yılında E. Mine Tan tarafından “Çocuğun Cinsiyetine Göre Ailenin Başarıya Etkisi”,
4. 1994 yılında E. Mine Tan tarafından “Toplumsal Değişim ve Eğitim: Kadın bakış Açısından”,
5. 1998 yılında F. Gül Akbalık tarafından “İlkokul Öğrencilerinin Mesleklerin Cinsiyet Tipine İlişkin Kalıp Yargıları”
6. 2012 yılında Demet Çelik ve Meral Uysal tarafından “Köşe Yazılarının Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Eğitimi Açısından Değerlendirmesi” makaleleri yazılmıştır.

Toplum var olabilmek adına sürekli olarak kendini (yeniden) var etmektedir. Bunu da kültür yoluyla yapmaktadır. Toplumların fikirselleşen yapılarının eyleme ve pratiğe dökülmesine kültür denilebilir. Kültür, 18. Yüzyılda kullanılmaya başlayan bir icattır; daha öncesinde “*kültürün kapsamaya çalıştığı karmaşık dünya görüşünü*” belirten bir anlayış yoktur. (Bauman 1987, s. 81) Latince *cultura*, *cultura* da *colere*’den gelmektedir. *Colere*, toprağı işlemek, emek vermek, ikamet etmek, yetiştirmek, korumak, ibadetle onurlandırmak gibi anlamlara gelmektedir. Zamanla bu anlamlar birbirinden ayrılmakla beraber etimolojik anlam akrabalıkları ise halen devam etmektedir (Dellaloğlu, 2020, s. 21). İnsan faaliyetlerinin en inceliklisine işaret eden kültür kelimesi, emek ve tarımdan (agriculture), gelişim

(cultivation) ve üründen (crops) alınmaktadır. Görüldüğü üzere kültür öncelikle materyalist bir süreç ile imgenlenmiş, daha sonra tinsel bir sürece geçiş yapmıştır (Eagleton, 2017, s. 9,10). İngilizcede *culture*, 1691’den itibaren anlamı değişime uğramaya başlamış ve “ruhun formasyonu” anlamında kullanılmaya başlanmıştır (Dellaloğlu, 2020, s. 21). “Ruhun formasyonu” olarak oluşan bu biçimlendirme ile toplumların fikri zeminleri oluşmuştur. Bu şekilde de insanlar “sürekli olarak” yeniden oluşturulma devriminin içerisinde kendisini bulmuştur. Tarih boyunca karşılaşılan kişi inşasında başrolü oynayan kadınlar ve erkekler olmuştur. Bunları toplum sürekli olarak (soyut ve somut) bir forma sokmaya çalışmıştır.

İnsan, biyolojik olarak iki cins olarak tanımlanmaktadır: Dişi ve eril(istisnai durumlar hariç). Toplumun algısı ve kültürü bu iki cinsi yeniden anlamlandırmakta ve tanımlamaktadır: Burada artık dişi ve eril kavramlarını kendini kadın-kadınlık ve erkek-erkeklik yerine bırakmaktadır. Kadın ve erkek kimlikleri “*edilgen*” bir inşa süreci halindedir. Toplumdan topluma erkeğe ve kadına atfedilen değerler değişmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi her toplumun tarihsel düşünce yapısı/algısı, dini, yaşadıkları farklıdır. Bu da kadın ve erkek kimliğini “*canlı*” ve “*değişen*” kavramlar yapmaktadır. Eski Orta Asya Türk Devletleri’nde kadınlar dini konu ve ayinlerde aktif olmakta, törenlere katılmakta ve bazen törenlere başkanlık etmiştir (Kurtoğlu, 2014, s. 20). Türklerin İslam’ı kabul etmesi ile beraber kadın dini ayinlerde ve ibadetlerde başkanlık/imamlık yapamamıştır, dini olarak yasaklanmıştır. Görüldüğü üzere cinsiyet üzerindeki anlam ve faaliyet alanı sürekli değişim halindedir. Yine Ortaçağ Avrupa’sında erkek çocuklar 13-14 yaşlarına geldiğinde savaşa gönderiliyor, 9 yaşında ise babaları ile beraber savaşa katılabiliyorlardı (Bumin, 2015, s. 22). Ancak bugün böyle bir şeyden bahsetmek imkânsızdır. Sadece erkek çocukları değil tüm çocuklar daha değerli ve “*kutsiyet atfedilen masum canlılar*” olarak kabul edilmektedir. Tarihi bu örneklerden de anlaşılacağı gibi toplumsal kabuller ya da inançlar yaşanan olaylar ile değişmektedir.

Toplum sürekli olarak değerler üretmektedir. Bunlar arasında önemli başlıklardan biri de toplumsal cinsiyettir. İngilizce cinsiyet “sex” ile tanımlanırken, toplumsal cinsiyet “gender” olarak ifade edilir. Toplumsal cinsiyet, biyolojinin sınıflandırdığı maddi bedenlere – dişi ve eril – manevi anlamlar – kadınsılık ve erkeklik – yükleyerek onları kültürel olarak tanımlar ve ayırır (Bingöl, 2014, s. 110). Bora ve Üstün (2005, s. 41)’e göre toplumsal cinsiyet, bireyin farklı biçimlerde dâhil olduğu karmaşık ilişkileri içerir ve bir yandan bireysel düzeyde kadınlık ve erkeklige, diğer yandan toplumsal düzeyde bir cinsiyet rejimine işaret etmektedir. Cinsiyetin bireysel özelliklerinin dışında sosyal yapılarla ve ilişkilerle bağıntılı

bir sübjektif boyutu olduğu düşüncesini de içerir. Dolayısıyla toplumsal cinsiyet aynı zamanda toplumların, kurumların ve tarihsel süreçlerin de bir özelliğidir (Connell, 1998, s. 190).

Bireyleri topluma hazırlayan kurumlar olarak okulların bu konudaki fikir taşıyıcılığı ise tartışılmaz boyuttadır. Feminist yeniden üretim teorisine göre, okul toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden üretmekte, bazen de sınırlandırmaktadır. Bu bakımdan okul hem sınıflandırılmış hem de sınırlandırılmış teoriler üzerinden bireyler üretmektedir (Salın, 2012, s. 17-18). Okullarda uygulanan eğitim programlarıdaki örtük olarak verilen ya da eğitimci rolündeki kişinin toplumsal cinsiyet hakkındaki kalıp yargıları eğitimde ve öğretimde tüm öğrencilere kadın ve erkeğin eşit olmadığına dair bilgiler verilebilmektedir. Öyle ki meslekler dahi cinsiyetlere ayrılmıştır: hemşireler kadın olur, doktorlar erkek gibi. Burada ise farklı bir sorun ortaya çıkmaktadır: Kadınların eğitim hakkı. Türkiye Cumhuriyeti Anayasa'nın 42. maddesinde ise *“Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Temel eğitimin ilk kademesi olan ilköğretim, öğrenim çağındaki kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve temel ve orta eğitim Devlet okullarında parasızdır.”* ibaresi yer almaktadır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre, genellik ve eşitlik ilkesi uyarınca *“Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz”* (Madde 4). Fırsat ve imkân eşitliği ilkesi uyarınca, *“Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır.”* (Madde 8) Karma eğitim ilkesi uyarınca, *“Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkân ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.”* (Madde 15). Bu ifadeler kanun önünde yer alırken yine pratikte uygulanamamıştır. Her ne kadar son zamanlarda kadın hareketleri ile toplumda kadın ve erkeğin eşit haklara sahip olduğuna dair görüşler ivme kazansa da yine bu çalışmalar da çoğu kez suiistimal edilip, kadının doğal hakkı istismar edilmiştir.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'nde bu konu ile ilgili altı makale çalışılmıştır.

Koçer'in 1972'de kaleme aldığı “Türkiye’de Kadın Eğitimi” makalesi, kadının algısına dünya tarihi ile yer vermiş ve bu şekilde başlamıştır. Birçok coğrafya ve kültürden örnek vermiştir. Daha sonra Türk-İslam anlayışında kadın algısına geçmiştir. Burada dikkat çeken nokta, Türklerin İslam kabulü öncesinde kadına değer ve önem veren bir millet olduğudur. Bunu da Halil Fikret Kanat'ın “Pedagoji Tarihi”, Rıza Nur'un “Türk Tarihi” ve Ziya Gökalp'in “Türk Medeniyeti Tarihi” kitaplarını referans alarak belirtmiştir:

Müslümanlıktan önceki çeşitli Türk devletlerinde kadın erkek eşitliği görülür. Dr. Halil Fikret Kanat Pedagoji Tarihi adlı eserinde Rıza Nur'un Türk Tarihi ve Ziya Gökalp'in Türk Medeniyeti Tarihi adlı eserlerini kaynak gösterip bize bu hususta geniş bilgi vererek şöyle der:

- 1- Bir emir, hakan emrediyor ki şeklinde başlarsa makbul sayılmazdı. Hakan ve hatun emrediyor ki diye başlarsa makbul olurdu.
- 2- Hakan yalnız başına yabancı devletlerin elçilerini kabul edemezdi. Elçiler hakan sağda, hatun solda olmak üzere ikisinin karşısına çıkarabilirdi. Bundan anlaşılıyor ki halka ait hizmetlerde kadının rolü hakan derecesinde büyüktü.
- 3- Aile içinde de velilik hakkı yalnız babaya değil, her ikisine de aitti. Türklerde harem, peçe ve yaşmak yoktu. Kadın her meclise girebilirdi.
- 4- Mesleki iş bölümü olmadığından, erkeklerin yaptığı bütün hizmetleri kadınlar da yaparlardı, hatta hükümlanlık komutanlıkta buraya giyerdi. Aile içinde evde düzeni sağlayan kadındı. Gerek aile hayatında gerek toplum hayatında kadının fikrinden istifade edilirdi (Koçer, 1972, s. 88).

Koçer, Türklerin İslamiyet'e geçişinden sonra kadına verilen değer ve önemin azalmasının İslam dini ile ilişkilendirmemiştir. Bunun nedenini Arap kültürüne bağlamıştır. Araplardaki kadın algısının Arap cahiliye algısından hallice olduğuna değinmektedir:

İslamiyet'in Arap tesirinin az olduğu Hindistan Orta Asya bölgelerinde Kadın Hükümdarları çok görmekte de izah edebiliyoruz."

İslam'da kadına önem verilmeyişte Arapların cahiliye devri ananelerinin mühim rolü olduğunu şu tarihi olaylar daha güzel aydınlatır.

Arap cahiliye devri ananelerinin hâkim olduğu Müslüman devletlerinde kadın bir hükümdar görülmediği halde Doç. Dr. Bahriye Üçok'un "İslam Devletlerinde Kadın Hükümdarlar" adlı eserinde belirtildiği gibi:

1. Delhi Müslüman Türk Devleti Sultan Raziyye Hatun
2. Müslüman Mısır tahtında Eyyubi soyundan Melik Salik'in eşi Şecerüd-Dür
3. İran'ın Kutluk Bölgesi'nde kurulmuş bulunan Kutluk Devleti'nde Türkan Hatun
4. Gene aynı devlette Türkan Hatun'un kızı Padişah Hatun
5. Fars'ta Salgurlu Devletinde Ebeş yahut Abış Hatun
6. Küçük Kuristan'da Hurşitoğulları Devletinde Devlet Hatun gibi kadın hükümdarlar çıkmıştır (Koçer, 1972, s. 89, 90).

Bundan sonra ise Koçer, İslam dininden bazı ayet ve hadislerle İslam dininin kadın eğitime verdiği değeri göstermektedir:

İslamiyet "kim ki 3 tane kız çocuğu yetiştirip güzel terbiye eder ve onlara iyilikte bulunursa onun için cennet vardır" şeklindeki hadisler kadını yüceltmıştır (Koçer, 1972, s. 90).

Koçer, hemen sonrasında ise İslam dininin kadına verdiği değer pek de yeterli olmadığını savunur. Özellikle İslam hukukunda kadın ve erkeğin şahitliğindeki (Bknz. Bakara Suresi, 282. Ayet) eşitsiz durum, toplumsal cinsiyet açısından ve dini anlayışın gelecek nesillere aktarılmasında sorun yaratacağını ileri sürmektedir. Bu durumu da yine bazı kişilerin suiistimal edeceğini de dile getirmiştir. Tüm bunlara rağmen İslam dini, yine de eski (Cahiliye) Arap anlayışına göre tamamen olmasa da kadına birçok hak verip ona önem atfetmiştir:

Kuran'da miras hukuku yönünden kadına erkeğe bugün anlattığınız manada eşitlik verilmemiştir. Miras meselelerinden ahlak telakkilerine ve sosyal anlayışa geçirilen bu durum kadını erkeğe nazaran ikinci plana atmıştır. Kadınların Peygamber zamanında İslam ordularıyla birlikte harp meydanlarına gidip cephe hizmetlerinde bulunmaları, dini meclislere devam etmeleri peygamber eşlerinden Ayşe'nin ve Hafza'nın ilimle meşgul olması, yine Peygamberin diğer eşi Hatice'nin bizzat şehirlerarası kervan işletecek kadar ekonomik hayatta erkekler gibi rol oynaması İslam dininde ilk hüküm kaynağı olan Kuran'ın getirdiği bu miras kaidesinin kadın aleyhine istismarını engelleyememiştir. Netice olarak İslam hukukçuları kadın haklarını Cahiliye devrine nazaran çok ıslah etmişse de erkekle eşit haklar vazedememiş, evli kadının mükedderatı ise kocasının ağzından çıkacak bir söze bağlı kalmıştır. İslamiyet'in çıkışından çok sonra bazı ulemaların fetvası ile kadın eve kapanmış çarşafa girmiş dünyayı ancak peçesi arkasından görebilmiştir. Bununla beraber "Kız çocuklarının harpler için gerekli olmadığı düşüncesi ile kız çocuklarını diri diri gömen kurak çöl kabileleri kadınlarının yaşadığı sefil hayata göz atıldığında, Hz. Muhammed'in getirdiklerinin fevkalade ileri olduğunu batılı yazarlarda kabul eder (Koçer, 1972, s. 90).

İkinci Meşrutiyet Dönemine gelince Türk ve Müslüman devleti olan Osmanlı Devleti'ndeki yanlış ve hatalı, daha çok Arap kültürü altında kalmış din algısını değiştirmek için bazı yazarların yaptığı çalışmaları örnek gösterir:

Namık Kemal, Şinasi, Ali Suavi gibi vatanperverler Kur'an'dan kadın hakları ile ilgili kısımları çıkarıp kadınların yararına yorumlar-da bulunmuşlardır (Koçer, 1972, s. 98).

1972 yılında yazılan makaleye bakıldığında bugün halen etkisi devam eden ve yer yer kırılmaların meydana geldiği kadın hakları ve eşitliği yine o dönemlerden bu yana pek değişim göstermemiştir;

Bugün hala birçok bölgelerimizde kadını çalıştırıp onun emeğini sömürerek yaşayan erkek olduğu gibi, onu tekrar peçe ardına atmaya çalışan zararlı cereyanları görmek mümkündür (Koçer, 1972, s. 118).

Peçe konusunda ise Aliyaİzzetbegoviç, Muhammed Peygamber döneminde kadınların peçe takmadığını aksine Abbasi Halifesi olan Harun er-Reşid'in üvey kız kardeşi Uleyya'nın bir moda uygulaması olarak peçeyi kullandığını ve İslam'la ilişkisinin olmadığını iddia eder (Begoviç, 2010, s. 40). Bu iddia da Koçer'in İslam geleneği dışında var saydığı peçenin bir moda geleneği olduğunu sağlamlaştırır.

Yazar, makalenin artık son kısımlarında kadın ve erkeğe verilen sadece eğitim hakkının eşitliği sağlamadığını aksine kadın ve erkek için ayrı olarak düzenlenmiş eğitim sistemlerinin ve okulların bahsi geçen eşitsizliği beslediğini savunur:

Eşit eğitimden maksat, kadın ve erkekler için aynı temel amaçlı eğitim verilmesidir. Tek başına eğitilme hakkı verilme, eğitim eşitliğinin sağlandığı anlamını tazammun etmez. Bunun gerçekleşebilmesi aynı temel amaçlarda birleşmeye bağlıdır. Demokratik bir eğitimde kadın ve erkekler için ayrı eğitim sistemleri kurulması, ayrı dünyalar hazırlanması ayırımın tam kendisidir (Koçer, 1972, s. 119).

Bu durumda kız ve erkek öğrenciler için ayrı ayrı eğitimler veren İmam Hatip Ortaokulları ve İmam Hatip Liseleri bu eşitsizliği besler mi? sorusu akıllara gelmektedir. Yine 2021 yılında açılması planlanan Kadın Üniversiteleri (2021 Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı s.

273) de kadın erkek eşitsizliğini besler mi ve toplumsal cinsiyet olgusunda olumsuz algılara neden olur mu gibi soruları akıllara getirir.

Yazar son olarak kız çocuklarının eğitiminin ne derece önemli olduğunu belirtmekle beraber kırsaldaki kız çocuklarının eğitime önemle vurgu yaparak sosyal devlet anlayışının bir getirisi olarak çocukların ailelerini burs ve yatılı okullar ile kız çocuklarını okula göndermeye teşvik edilmesi gerektiğini savunur.

Gerekli ekonomik tedbirleri alınarak, fakir ve köylü vatandaşlarımızın kızlarının yükseköğretime kadar ulaşabilmesi için burs, yatılılık gibi tedbirleri kız öğrenciler lehine genişletmek gerekir.

Kısaca kız çocuklarının okutulmasındaki faydalar çok açık ve ilerlemek için bundan vazgeçilemeyeceğine göre, kız çocuklarının okullaşma oranının yükseköğretime gittikçe düşüşün nedenleri psikolojik, sosyolojik, ekonomik yönlerden, bütün ön yargılardan uzak olarak ilmi bir sistem ve düşünce ile araştırılıp bulunmalı, ondan sonra bu sebepleri yok edici teşvik tedbirlerini almalıdır (Koçer, 1972, s. 123).

Hasan Ali Koçer'in "Türkiye’de Kadın Eğitimi” makalesi yazıldığı dönem açısından (1972) dönemin genel sorunlarını aydınlatmakla beraber bu konuda yapılması gerekenleri belirtmiştir. Bu açıdan bakılınca oldukça önemli olan makalede gösterilen sorunların bir kısmı halen devam etmektedir: kız çocuklarının okullaşma oranın hala 1970’li yıllardaki gibi olduğu hatta geçtiğimiz yıllara göre düşüş gösterdiğini Unesco İstatistik Enstitüsü’nün yaptığı çalışmada belirlenmiştir (worldbank.org, 2020).

Fatma Varış, 1975 yılında yazdığı "Türkiye’de Kadın Eğitimi: Durum Saptama” adeta Hasan Ali Koçer’in 1972’de yazdığı "Türkiye’de Kadın Eğitimi” makalesinin devamı niteliğindedir. Varış, bu makalede dönemin okullaşma oranlarını vererek bu çalışmayı hazırlamıştır. Makalesine ise Atatürk ‘ün yapmış ve başlatmış olduğu kadın hakları ve kadın-erkek eşitliği ile ilgili yapılan çalışmaları olumlu bulmasının yanında süre gelen zamanda ise aksaklıkların ve tam ivme kazanamamasını eleştirmektedir. Bu durumun düzeltilmesinin de ancak eğitim ile gerçekleşeceğini savunmaktadır:

Memleketimizde, Atatürk Devrimleri ile sağlanan kadın haklarının uygulamada gerçekleşmesi süreci gelişme temposu açısından olmasa da sağlam ve emin bir seyir izlemiştir. Kuşkusuz, kadınlarımızın toplum yaşayışında daha etkin rol oynamaları eğitim olanaklarını kullanmalarına bağlı olacaktır (Varış, 1975, s. 209).

Sonrasında ise Varış, Cumhuriyetin ilk yılları ile 1975 yıllarındaki okullaşma oranlarını kıyaslamaktadır. Ancak bunun yeterli olmadığını savunmaktadır. Yine dönemin istatistiki bilgilerini de makalesinde paylaşmıştır. Dikkat çeken istatistiki bilgiler:

1935-1970 yılları arasında memleketimizde kadın nüfusun okur-yazarlığındaki artışı göstermektedir. 35 yıl içinde bu oran % 8, 16’dan % 40’a çıkmıştır. Ancak bu artışa bakarak, bugün kadın nüfusun okur-yazarlık durumunun yeterli olduğunu söylemek güçtür. Bu konuda plânlı ve etkili bir çabanın gösterilmesi gerekmektedir. Sayfa 209

Nüfusu 200,000'nin üstünde olan illerde, kadın okur-yazar oranının ortalama % 65 olduğu, bazı illerde bu oranın % 10'nun altına düştüğü, kırsal yörelerde ise daha da azaldığı görülmektedir (Varış, 1975, s. 210).

Dönem içerisinde kadınların meslek seçiminde önemli bir konu dikkat çekmektedir: Mesleklerin cinsiyetleştirilmesi. Varış'ın çalışmasında eğitim sektöründe çalışan kadınlar, genel meslek sektöründe göre oldukça önemli bir yere sahiptir:

Eğitim-öğretim alanlarında çalışan kadın oranı tüm meslek nüfusunun 1 /3'ünden az fazladır. Yükseköğrenim kademesinde bu oran 1 /4'e düşmektedir (Varış, 1975, s. 211).

Son olarak Varış, ülkenin genel yapısının değişiminde kadının rolüne değinmiştir. Kadınların eğitimi üzerinde pek durmadığı görülmekle beraber kadına “memleket düzenleme” konusunda “annelik” görevini yüklemektedir:

Yurtta ve dünyada huzur, refah ve barışın sağlanmasında, kadının, eğitim yolu ile ortak bir görüş geliştirmesinin rolü olacaktır. Dünyamızı çeşitli zamanlarda ve yerlerde şiddet hareketlerinin sarstığı günümüzde, çocuklarımızın ve gençlerimizin bölünmelerini eğitim süreçleri yolu ile önlemek önemli bir sorundur. Zira eğitimin ana ereği, birleştirici ve bütünleyici olmaktır. Ancak eğitim kurumlarının aile ile özellikle anne ile işbirliği zorunluğu göz önünde bulundurulursa, bütün eğitim kuruluşlarımızın, özellikle kadın nüfusun bu konudaki rolü belirlenmiş olur. Bu nedenle tüm kadınlarımızı çocuklar ve gençler arasında sevgi ve saygı yaratma yolunda çaba sarf etmeye çağırıyorum. Memleketimizin geleceğinin teminatı, geniş ölçüde buna bağlıdır (Varış, 1975, s. 212).

Sonuç olarak makalede verilen bilgilerden anlaşılabacağı üzere kırsala eğitimin ulaşamaması ya da kırsaldaki okullaşma oranının düşük olması daima bir sorun olmuştur. Kadınların, eğitim sektörüne yönelmesi toplumun dayattığı bir mesleki anlayış olmakla beraber köklerinin o dönemde de var olduğu görülmektedir. Tüm bunların yanında kadınları, anne gibi koruyucu, kollayıcı ve sahiplenici özelliklerinden dolayı ülke sorunlarının çözülmesinde annelik içgüdülerinin kullanmasını ifade eder.

1979'da E. Mine Tan'ın yazdığı “Çocuğun Cinsiyetine Göre Ailenin Başarıya Etkisi” makalede dönemin ebeveyn ve çocuklarının cinsiyeti algısını anlatmaktadır. Makale içerisinde kuramsal bilgiler verildikten hemen sonra çocuğun başarısını etkileyen etmenler arasında gen havuzunun önemli rol oynadığını belirtmekle beraber çevresel faktörlerin de fazlasıyla etkili olduğunu iddia etmiştir:

Başarının kalıtımla olduğu kadar çevreyle de yakından bağlantılı olduğunu gösteren modern görüşler ailenin biyolojik bir belirleyici olmak özelliği yanında çevresel (ekolojik) belirleyiciliğinin vurgulanması gerektiğini ortaya koymuştur (Tan, 1979, s. 110).

Tan'ın çalışmasında en dikkat çekici kısımlardan biri ise Anadolu'daki kız çocuğu algısıdır. Bilimsel verilerden tamamen uzak, gelenek ve görenek çerçevesinde şekillenen bu algı, erkeğin var olmasını arzulayan bir yapıya dönüşmüştür. Bunun için çeşitli ritüellerle beraber, kız çocuklarının tüm hayatlarını etkileyecek olan isimlerine kadar uzanması oldukça endişe

vericidir. Bugün de benzer ritüel ve söylemlerin Anadolu’da devam ettiğini düşünürsek, endişelenmek konusunda bir kez daha düşünmek gerekir:

Çocuğun daha ana karnındayken hedefi olduğu bu bekleyiş ya da tercih onun cinsiyetini etkileyeceğine inanılan toplumsal inanç ve uygulamaların gelişmesine bile yol açmıştır. Erkek çocuk sahibi olabilmek için adak adama, kurban kesme, Arap’a satma", muska takma, evlendiği gün kadının kucağına erkek çocuk verilmesi, gelinin yatağında oğlan çocuk yuvarlanması, ağaca taş atılarak "kızı boşladım, oğlana başladım" denilmesi, son doğan kızın adının "Yeter", "Durdu", "Döndü", "Kafiye" konulması bunların örneklerindendir. Kadının oğlan doğuruncaya kadar doğum yapmak zorunda kalışı da yalnız kız çocuk doğurduğu takdirde kuma getirilmesine katlanması da kız çocuk doğurmanın yüklediği cezalandırmalardandır (Tan, 1979, s. 112).

Çalışmadaki bir diğer önemli nokta ise kız çocuklarının anaokulundan itibaren başarıyı, ebeveynlerinin ve çevresindeki insanların sevgisini kazanmak için istediğini görmektir. Erkek çocuklarına kıyasla, daha çok sevilmek için başarılı olmaya çalışan kız öğrenciler, ileri ki süreçlerde de bu tatminsiz ve doyumsuz sevgi ile bağımlı kişilikler haline gelmektedirler. Bu tedirgin ve kaygılı süreç ise çoğu zaman çocukların başarılarını da etkilemektedir:

Anaokulu ve ilkokullardaki kız çocukların başarıya yönelen uğraşlarının erkeklere kıyasla üstünlük yerine sevgi kazanmak güdüsüne dayandığı saptanmıştır. Akademik başarı duygusal güdülerle uzlaşabildiği süreçte kızların erkeklerden geri kalmadığı, bunda da özellikle ilk ve orta eğitim düzeylerinde başarının ana-babanın, arkadaş ve öğretmenlerin sevgi ve takdirini kazanmakla ödüllendirilmesinin etkisi olduğu saptanmıştır (Tan, 1979, s. 115).

Aile için vazgeçilecek ilk tercihin kız çocuğu olmasına dikkat çeken Tan, kırsal alanlarda da kız çocuklarının ve kadınların “ücretsiz işçi” konumunda olduğunu belirtiyor. Kız çocuğunun zaten erken evlendiği, bu yüzden okula göndermeyi tercih etmedikleri bilinmektedir (Yıldırım vd., 2018, s. 792). Ekonomik yetersizliklerden dolayı yine öncelikle kız çocukları gözden çıkarılmaktadır. Belki de en önemli nokta, kırsal alanda kadın rol-modellerin olmaması ve bu durumun ailede bir etki oluşturmamasıdır (Adıgüzel, 2013, s. 327):

Özellikle dar gelirli aileler açısından çocukların eğitim giderlerinin ağırlığı, eğitim tercihinin sürekli olarak erkek çocuklar yararına kullanılmasına yol açmaktadır. Kız çocuğun evdeki varlığının geçici görülmesine karşılık erkek çocuğun aile sorumluluğunun temel olduğu geleneksel toplumlarda bu tercih çocuğun kendi başarısı yanında ailenin kurtuluşuna da bir çözüm olarak görülmektedir. Kadının evlendirilmesinin kaçınılmazlığı ve evlendikten sonra tüm sorumluluğunun kocasına ve onun ailesine yönelik sayılması düşüncesi eğitimin maliyetini karşılamadaki kuşkuğu arttırıcı niteliktedir (Tan, 1979, s. 118).

Tan’a göre sosyal devlet anlayışına sahip gelişmekte olan bir ülkede kız çocuklarının önündeki engel bu kez kültür olmaktadır. Kadınlar ve kız çocukları kırsalda “ev işçisi” ya da ev işlerinden sorumlu olan kişi olarak görülmektedir. Bu da kız çocuklarının ve kadınların eğitiminin sonlandırılmasına neden olan başka engeldir:

Gelişmekte olan ülkelerde parasız ve zorunlu ilköğretimin benimsenmesinden ve kız çocukların okutulmasına karşı çıkan kültürel etmenlerin güçlerini yitirmesinden sonra da devamsızlık, ya da okuldan ayrılma gene ekonomik nedenlerle kız çocuklarda daha büyük bir sorun olarak belirmektedir. Özellikle kırsal bölgelerde istatistiklerin ücretsiz aile işçisi olarak sınıfladığı, her türlü el emeğini yerine getiren kişilerin çoğunluğu kadınlar ve ilkokul yaşındaki kızlardır (Tan, 1979, s. 118).

Makale genelinde dönemin toplumsal yargılarından bahseden Tan, kız çocuklarının okuyamamasında, ekonomik durumun, sosyal çevre ve kültürün önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çalışma içerisinde dönem algısını çokça vurgulamakla beraber yine bugün benzer algıların devam ediyor olması da dikkat çekicidir.

E. Mine Tan'ın 1994 yılında "Toplumsal Değişim ve Eğitim: Kadın Bakış Açısından" kaleme aldığı makale, bir önceki konuyla alakalı makalesinin devamı niteliğindedir. Bu makalede ise kadın eğitimini tarihsel bakış açısı ile beraber günün şartlarını sunarak değerlendirmektedir. Öncelikle eşitsizlik, kadın – erkek eşitsizliği politiktir ve siyasidir:

Eğitim ya da eğitim eşitsizliği sorunu da tıpkı hastalık, yoksulluk, işsizlik gibi bir sosyal siyaset konusu olur. Irk, din, etnik grup ve cinsiyet özellikleri nedeniyle toplumsal yoksunlukları bulunan grupların genel kalkınma sürecine yönelik programlarda, eğitim ağırlık kazanır (Tan, 1994, s. 85).

Cumhuriyet kuruluş yılları ve süre gelen makale yazım tarihine (1994) kadar kadınların okuma yazma oranları arasında ciddi fark görülmüştür. Bu da eğitim politikalarında kadınların okuryazarlığının artırılmasına yönelik çalışmaları göstermektedir. Bugüne gelindiğinde, TÜİK 6 Haziran 2020 verilerinde Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde, 1.738.389 kadının okuma yazma bilmediği görülmektedir. Araştırma kadın erkek toplamında 73.410.309 kişi arasında yapılmıştır. Oranlandığı zaman %1,2 gibi bir rakamla karşılaşılmalıdır:

1927 yılında altı ya da daha yukarı yaşlardaki kadınların arasında % 95,4 olan okuma yazma bilmeyenlerin oranı, son genel nüfus sayımında % 28,9'a düşmüş bulunmaktadır (DİE, 1990 Genel Nüfus Sayımı). Unesco istatistiklerine bakarak, kadın okuryazarlığı oranının (% 71), içinde bulunduğu Orta Doğu ve Kuzey Afrika bölgesi (% 46), ya da gelişmekte olan ülkeler (% 55) ortalamalarının çok üstüne çıktığı görülmektedir (Tan, 1994, s. 85).

Akademik kadrolarda yer alan kadın-erkek yerleşim oranının dönem içerisinde Almanya'nın ötesinde olduğu görülmektedir. Bugün bakıldığında da Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 2020 verilerine göre, Türkiye'de toplam öğretim elemanı içerisinde kadın öğretim elemanı oranı %45,13'tür. Bu oran Avrupa Komisyonu'nun She Figures 2018 raporuna göre Avrupa Birliği ülkelerindeki kadın öğretim elemanı oranından (%40,6) daha fazladır:

Toplam bilimsel kadroda kadın oranının Türkiye'de %32,2 Almanya'da %16,2 olduğu belirtilmiştir. Kadroların, Türkiye üniversitelerindeki sayısal oranı doçentlik düzeyinde Alman üniversitelerindekilerin iki, kadrosuz profesörlük düzeyinde ise sekiz katı olarak hesaplanmıştır (Tan, 1994, s. 85).

Tan makalesinin son kısmında ise farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Dikkat çeken taşralı kız çocuklarının eğitimden daha fazla yararlanmasının yanında başörtülü öğrencilerle ilgili açılamdır. Başörtüyü “siyasal bir simge” olarak kabul eden Tan yine tesettür anlayışının kadını görünmez kıldığını ifade etmektedir. Başörtü ile Kemalist eğitim sistemindeki farklılıklarını çoğaltması ve İslami yapıp reforme etmesi açısından kabul edilebilir bir olgu olarak görmektedir. İlerleyen süreç de Tan’ı pek haksız çıkarmamıştır. Başörtü ile beraber Kemalist sistem ve dindeki reformasyon anlayışı oldukça değişmiştir. Kıyafet reformu, III. Selim dönemi ile asker üniformalarının batılı üniformalara dönüşümü ile başlamıştır. Sonrasında ise II. Mahmut ile süreç devam etmiştir. Avrupa insanına görünüşün benzetilmesi Atatürk’le biten tarihi, 1830’larda başlamıştır denilebilir (Berkes, 2019, s. 195). Bir başka açıdan bakıldığında kıyafet devrimi ile Müslüman olmayan halkın giysilerinde kullanmak zorunda oldukları farklı renk, aksesuar gibi materyallerin kaldırılması ve Müslümanlar ile eşit bir hale gelmesi amaçlanmıştır (Berkes, 2019, s. 198). Bundan sonra Cumhuriyet’in kuruluşuyla beraber kadın ve erkek için şapka ve kıyafet kanunu artık uygar toplumlarla benzeşmenin son halidir.

Yükseköğretimde başörtüsü mevzu, 1967’de çıktığı kabul edilebilir. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencisi Hatice Babacan’ın başörtüsü sebebiyle öğretim üyelerinin tepkisini çeker, süreç içerisinde disiplin cezası alması ve sonunda okuldan ihraç edilmesi, üniversitelerde “türban meselesinin” başlangıcı olarak kabul edilmektedir (Aktay, 1999, 229). Bundan sonra da benzer birçok olay yaşanmaktadır. 1990’lara gelindiğinde, ülkede irticacı faaliyet tehlikesi artmış, siyasi partiler kapatılmaya başlanmıştır. Bu dönemde birçok ilahiyatçı ve düşünür İslam dini ve başörtüsü hakkında yorumlarda bulunup, itikat meselesi olarak görürken bazı kesimler de bunu milli bir kimlik olarak ele almışlardır. Dönem Tarihçilerinden M. Cemal Kuntay bu durumu, “Türk milletinin milli haysiyeti” ve “Türkçe’nin yeterlik ve kıfayet davası” olarak görmektedir (Kırca, 1998, s. 78). Öyle ki İstanbul Devlet Güvenlik Mahkemesi, 1987’de başörtüsü yasağını protesto etmek amacıyla yapılan bir eylem hakkındaki kararında “Türban Türk giysisi olarak görülemeyeceği, ayrıca türbanın inanç özgürlüğü ile ilişkili olduğu kabul edilemeyeceği” gerekçelerine yer vermiştir. Bu durum 6 ve 9 Şubat 2008 tarihlerinde üniversitelerde başörtüsüne serbestlik getireceği iddia edilen Anayasa değişikliği TBMM’de 518 milletvekilinin katıldığı oylamada 411 olumlu oyu ile kabul edilerek son bulmuştur (Saka & Altınöz, 2011, s. 14):

Yansımanın en görünür sonuçlarından biri taşra, kasaba ve gecekondu kökenli kızların eğitimden giderek daha fazla yararlanmasıdır. Bu yayılma Kemalist, laik, modernist merkezin dışındaki; geleneksel, İslamcı çevrelerin kızlarını da okula taşımıştır.

Başörtülerini birer simge gibi kullanarak yükseköğretime gelen bu kızlar tesettür aracılığıyla kadının görünmezliğine geri dönmekte ya da gene bu yoldan görünürlüklerini genişleterek birleştirmeye dayalı Kemalist sistem içinde farkçılığı çoğaltmakta, İslami toplumsal dokuyu yeniden kurgulamaktadırlar. Bu yöneliş Türkiye’de moderniteye geçişin anahtarı olarak kurgulanan eğitsel yapı ve normlara geleneksel ideolojiyi yeniden üretim işlevi yükleme çabasını işaretlemektedir (Tan, 1994, s. 95).

Tan’ın 1994’te ele aldığı makalede kadın okuryazarlığının gelişimini ele almasının yanında akademideki yerini de dikkatle incelemesi önemli bir noktadır. Sunulan veriler ile bugünkü verilerin karşılaştırılması kolaylıkla sağlanmaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi kadın okuryazarlığının artması gibi akademide görev alan kadın sayısının da arttığı görülmektedir. Bir başka nokta ise yazarın yükseköğretimde başörtüsü/turban konusu hakkındaki fikirleridir. Dönem içerisinde oluşan “irticanın her an gelecek olması” algısı bu fikirlerini desteklediğini görebiliriz. Tan’ın çalışması Türkiye’deki kadınların akademik olarak gelişimini net bir biçimde görülmesi açısından önemlidir.

F. Gül Akbalık tarafından 1998 yılında hazırlanan “İlkokul Öğrencilerinin Mesleklerin Cinsiyet Tipine İlişkin Kalıp Yargılar” makalesi ile ilkökul öğrencilerinin cinsiyetlere göre meslekler hakkında kalıp yargıların oluşup oluşmadığına dair bir çalışma sunar. Toplumsal cinsiyet kavramının çocuklar tarafından algılanması ve bunun gündelik yaşamda karşılığını bulmak açısından oldukça önemlidir. Araştırma ile 4 ve 5.sınıf öğrencilerinin benzer kalıp yargılara sahip olduğu saptanmıştır:

Bu çalışmada öğrencilerin tercih ettikleri mesleklerin cinsiyet tipine ilişkin yargılarına bakıldığında 4. ye 5. sınıfa giden öğrencilerin birbirlerine çok benzer şekilde, tercih ettikleri meslekleri yargıladıkları görülmüştür. Her iki grup da bu meslekleri, "tamamen kadınlara ya da tamamen erkeklere uygun" şeklinde değerlendirmemektedirler (Akbalık, 1998, s. 189).

Çalışmada, kız ve erkek öğrencilerin, mesleklerin kadına veya erkeğe uygunluğunu benzer kalıp yargılarıyla tercih etmeleri bir diğer önemli noktadır. Bu durumda cinsiyet fark etmeksizin çocukların cinsiyet algısı, toplumsal yargılarla “aynılaşarak” oluşmuştur:

Erkek öğrencilerin tercih ettikleri mesleklerin cinsiyet tipine ilişkin kalıp yargı puan ortalamaları kız öğrencilerden daha yüksek olmakla birlikte ilkökula giden kız ye erkek öğrencilerin tercih ettikleri mesleklerin MYÖ (Mesleki Yargı Ölçeği) puanları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Kız ye erkek öğrenciler tercih ettikleri farklı meslekleri benzer kalıp yargılara göre değerlendirmişlerdir (Akbalık, 1998, s. 190).

Çalışmanın genelinde de görüldüğü gibi örneklem gurubu evreni temsil etmekten uzaktadır. Yapılan çalışmada bir okul ve birbirine oldukça yakın yaşları (4 ve 5. sınıf) seçmeleri, örneklemi temsil ettiği evrenden uzaklaştırıyor ve araştırmanın evrene genellemesi gerçekleşmemektedir. Yeniden yapılacak çalışmalar ile bu sorunlar iyileştirilebilir ve araştırma sonucunda verilecek eğitimin içeriği de değiştirilebilir:

Bu araştırma alt sosyoekonomik çevrede bulunan tek bir okulda gerçekleştirildiğinden ve örnekleme alınan öğrencilerin yaş ranji dar olduğundan araştırmada elde edilen bulgular tüm öğrencilere genellenemez. Ancak bu bulgulara dayanarak bu konuda yapılacak ilk ve ortaöğretime devam eden öğrenci evrenini daha iyi temsil edebilecek, araştırmaların yapılmasına gerek vardır. Mesleki kalıp yargılar öğrencilerin tercihlerini kısıtlamalarına yol açabildiğinden her eğitim düzeyinde öğrencilerin bu kalıp yargılarını değiştirmelerine yardımcı olacak bilgi ve yaşantıların sağlanması yararlı olacaktır (Akbalık, 1998, s. 191).

Demet Çelik ve Meral Uysal tarafından 2012’de hazırlanan “Köşe Yazılarının Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi” makalede; Hürriyet, Radikal, Birgün ve Zaman gazeteleri evren ve konu başlıkları ile seçilen 1620 makale örneklem gurubunu oluşturmaktadır. Kamusal yaşamda kadın kategorisinde yapılan çalışmada dikkat çeken nokta, gazetelerin görüşlerine göre verilerin oranları artmakta ya da azalmaktadır:

Bu kategori, araştırma kapsamındaki dört gazeteden, en çok Birgün Gazetesinde; % 1,8 oranı ile yer bulurken, Hürriyet’te % 1,1 oranında, Radikal’de % 0,8 oranında yer almıştır. Diğer üç gazeteye göre kadının kamusal yaşamdaki konumu kategorisinin en az işlendiği gazete, % 0,6 oranı ile Zaman olmuştur. Kamusal alana ilişkin elde edilen veriler, erkeklerin bu alanda iktidar olarak görüldüğünü; kadınların ise daha geri plandaki özel alan olarak görülen ev ile özdeşleştirildiklerini göstermektedir (Çelik & Uysal, 2012, s. 292).

Zaman Gazetesi’nin diğer gazetelere nazaran bu başlığa daha az ya da hiç yer vermemesinin sebebi bilindiği üzere “muhafazakâr” ve “cemaatçi” kanadın görüşlerinin savunucusu olmasından dolayıdır. Zaman Gazetesi, 15 Temmuz 2016 tarihinde hain bir girişimde bulunup, “darbe kalkışması” ile ülkenin ve halkın beka güvenliğini sarsan grubun yayın organlarını temsil etmektedir. Yaşanan bu girişimin ardından, 27 Temmuz 2016 tarihli Resmî Gazete’de yayımlanan 668 Sayılı KHK ile gazete kapatılmıştır (Kaynak Ekle). Bu yüzden Zaman Gazetesi’nin tabi olduğu düşünce açısından kadın haklarını savunan ve onu koruyan bir konumda olmaması oldukça olağandır:

Kamusal yaşamda kadın kategorisinde, ‘siyasette kadın’ teması, Zaman Gazetesinde hiç yer almamış, diğer üç gazetede ise ortak vurgulanan tema olmuştur. Kadının kamusal alanda erkekler gibi var olması gerektiği mesajı Hürriyet ve Radikal Gazetesinin ortak yönünü oluşturmuştur.

“Zaman Gazetesinde siyasi yaşamda, iş yaşamında kadından söz edilmemiş, kadın özel alana uygun görülmüştür. İslami geleneklerde mecbur kalmadıkça kadının kamusal alanda bulunması, çalışması hoş karşılanmamaktadır ancak, kadın eğitim aldıysa ve çalışmak durumundaysa İslami yaşam tarzına uygun olmak koşuluyla, kamusal yaşamda bulunmasına izin verilmiştir. Gazetede kamusal yaşamda kadın teması, Şahin Alpay’ın köşesinde yer bulmuş o da cinsler arası eşitliğin, kadına tanınan hakların, diğer Müslüman ülkelerden daha ilerde olmasına rağmen, bu hakların uygulanmasında her türlü bağnazlıklar ve törelerin büyük engel oluşturduğunu ifade etmiştir (Çelik & Uysal, 2012, s. 293).

Kadın ve şiddet konusunda ise yine Zaman Gazetesi dikkat çekmektedir. Çünkü bu konu ile ilgili hiçbir haber paylaşılmamıştır. İslami referans olarak Kuran, ele alındığında bu durum normalleşmektedir: “Başkaldırmasından endişe ettiğiniz kadınlara öğüt verin, onları yataklarda yalnız bırakın ve onları dövün” (Nisa Suresi, 34. Ayet). Ayet temel nokta olarak

kabul edilirse gazetenin kadına şiddet konusunu haber yapmaması olağan karşılanmaktadır. Ancak Çelik ve Uysal bununla ilgili hiçbir yorum yapmamıştır. Hürriyet, Radikal ve Birgün’de yer alan haberleri analiz etmişlerdir:

Araştırma sonucundaki verilere göre kadın ve şiddet kategorisi Radikal’de % 1,5 Birgün Gazetesinde ise % 1,3 oranında yer bulmuştur. Hürriyette bu oran %1,2 olurken; Zaman’da konuya ait herhangi bir bulguya rastlanmaması dikkat çekici bulunmuştur (Çelik, Uysal, 2012, s. 293).

Medyada kadın başlığında ise Zaman Gazetesi diğer gazetelerin önüne geçtiği görülmüştür. Bu başlıkta Çelik ve Uysal, sadece Zaman Gazetesi’ni analiz etmiş diğer gazeteler ile ilgili çözümlemeye yapmamışlardır:

Zaman Gazetesi % 1,5 oranında konuya değinirken, Birgün Gazetesi % 0, 9 oranında, Radikalde % 0, 8 oranında, Hürriyet Gazetesi ise % 0, 3 oranında konuyu ele almıştır. Zamanda, gazetenin İslami çizgisi ve dünya görüşü ile uyumlu eleştiriler getirmiş olduğu görülmüştür. Gazetede türban takan kadının medyada yansıtılması eleştirilmiştir (Çelik, Uysal, 2012, s. 294).

Din ve kadın başlığında yine en çok makale ve yazı Zaman Gazetesi’nde yayımlanmıştır. Bunun nedeni olarak İslami kanatta kadının türban takmasının zorunluluğu yer almaktadır. Yine kadınların İslam’a uygun şekilde giyinmeleri telkin edilmektedir. Diğer gazetelerdeki duruş ise “laiklik” olgusu ile temellendiği belirtilmiştir:

Türban ve örtünme tüm gazetelerde köşe yazarlarının ağırlıklı olarak değindikleri konu olmuştur. İslamcılar, Kuran’a göre, başı örtmenin gerekliliğini savunurken, Kemalistler bunun Laikliği tehlikeye attığı fikri üzerinde birleşmiştir. Örneğin Hürriyet’te, Mehmet Ali Birand eğer türban takmak bir özgürlük olarak kabul edilecekse, türban takamamanın da başkaları için özgürlük olabileceğini ve türbanın; erkeklerin günah işlemek için kadını kontrol altında tutmanın, bir yolu olduğunu ifade etmiş, Birgün’den Günersel de bu fikri destekleyerek kadınları; başını örtme gibi yaptırımlara tabi tutmanın toplumsal cinsiyet eşitliğine uygun olmadığını, birtakım yaptırımların da erkelere neden uygulanmadığını sorgulamıştır (Çelik, Uysal, 2012, s. 295).

Kadın eğitimi başlığına gelindiğinde Çelik ve Uysal yaptıkları araştırma ile Zaman Gazetesinde, % 1, 9 oranında, Hürriyet Gazetesinde, % 1, 2 oranında, Birgün Gazetesinde % 1, 3 ve Radikal Gazetesinde de % 0, 4 oranında kadın eğitimi konusuna yer verdiklerini tespit etmişlerdir. Hürriyet, Radikal ve Birgün Gazetelerinde kadın eğitimi çağdaş yaşama ulaşmada temel taş olan kadının örgün eğitime katılımı ile ilgili yazılar ve makalelerin yer aldığı vurgulanmıştır. Buradan araştırmacıların bu gazeteleri, çağdaş problemler ile ele aldığı kabul edilebilir. Araştırmacılar, Zaman Gazetesi’nin ise tam tersi olarak kadınları sadece “iyi anne” ve “iyi eş” pozisyonunda değerlendirip bu konu üzerinden eğitimi savunduğu tespit etmişlerdir.

Hürriyet, Radikal ve Birgün eğitim; kadınların örgün eğitime katılmalarındaki sıkıntılar üzerinden işlenmiştir. Ağırlıklı olarak okullaşmadan, ilköğretim ve ortaöğretime ilişkin sayısal verilerden söz edilmiş ve kadınların eğitimsizliğinin getirdiği sorunlar kısmen ortaya konmuştur.

Zaman Gazetesinde dikkati çeken nokta ise diğer üç gazeteden farklı olarak, kadının annelik statüsünü vurgulanması ve annelik eğitimi üzerinde sıklıkla durulması olmuştur. Kadınların eş olarak nasıl davranması gerektiği, iyi bir annenin neler yapması gerektiği, ailenin devamı için kadına düşen görevlerin neler olduğu konularında İslam ahlakı ve yaşam kuralları temelinde verilen mesajlar Zaman Gazetesinin temel önermeleri olmuştur (Çelik & Uysal, 2012, s. 299).

Araştırmanın sonucuna bakıldığında Zaman Gazetesi, kadını ve kadın eğitimini dini çerçevede ele alıp muhafazakârlaştırırken, Hürriyet, Radikal ve Birgün Gazeteleri ise laiklik kavramı ile almışlardır. Çelik ve Uysal'ın yaptığı çalışma, gazetelerin kitleler ve kitlelerin dünya görüşünü yansıtmaları açısından önemli bir göstergedir.

5.1.9. Yükseköğretim Sosyolojisi ve Eğitim

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'nde bu konu ile ilgili yedi makale yayımlanmıştır. Bunlar

1. 1974 yılında Fatma Varış tarafından “Üniversitenin Değişen Fonksiyonu ve Birkaç Sorun”,
2. 1978 yılında Yahya Akyüz tarafından “Türkiye’de Öğretmenin “Öğretmen” ve Meslek İmaji”,
3. 1985 yılında Mahmut Tezcan tarafından “Eğitimcilerin Gençlere İlişkin Olumlu ve Olumsuz Tutumları”,
4. 2005 yılında Kürşad Yılmaz ve Ebru Oğuz tarafından “Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin fakülte Kültürüne İlişkin Algıları”,
5. 2008 yılında L. Işıl Ünal ve Seçkin Özsoy tarafından “Eğitim Bilimlerinin Türkiye’de Bir Geleceği Var mı?”,
6. 2008 yılında Mahmut Tezcan tarafından “Eğitim Sosyolojisinin Türkiye’deki Serüveni”
7. 2013 yılında Murat Özdemir ve Kemal Dil tarafından “Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları: Çankırı İli Örneği” makaleleri yazılmıştır.

Dewey (2015, s. 28) toplumu, ortaklık kavramı çerçevesinde ortak bir ruhla ortak bir hedefe doğru hareket etmesi ve çalışmasıyla bir arada bulunması ve birbirine tutunması olarak tanımlar. Toplum, ortak çaba ile ortak bir kader yaratma çabasıdır. Ortak çabanın ve ortak kaderin oluşumu için toplum bireylerinde ortak bir algının oluşması gerekmektedir. Bunu da devletler resmi kurumlar aracılığı ile gerçekleştirmektedir. Dikkat çeken en önemli nokta eğitim kurumları olmaktadır. Durkheim ise okulları, minyatür toplum olarak tanımlar. Ona göre bireyleri topluma hazırlayan kurumlar okullardır (2016, s. 72).

Değişimin her alana nüfuz ettiği çağda, sürekli devinim halindedir yaşam. Her toplumda, toplumsal değişmelere yön veren, değişmelerin aracı olan ve değişmenin koşulu olan toplumsal kurumlar vardır. Bu toplumsal kurumlar içerisinde eğitim, yapı ve işlevleriyle önemli bir etkiye sahiptir (Tezcan, 1995, s.38). Toplumsal yapıyı eğitim sistemleri etkilediği gibi, eğitim sistemi de toplumsal yapıdan etkilenir. Karşılıklı etkileşim içerisinde olan toplum ve eğitim, sürekli devinim halinde gelişir.

Sosyal açıdan toplumun yeniden üretim merkezi olarak kabul edilen kurumlardan biri okullardır. Okul kişiyi topluma hazırlarken, toplumu da yeniden biçimlendirme görevini üstlenir. Yükseköğretim kurumları da toplumu biçimlendirme görevini yerine getiren resmi örgütlerdir. Toplumsal değişimlerde rol almakta ve toplumsal değişimler sonucu kendisini yeniden üretmektedir. Yükseköğretim kurumlarına yüklenen “iş bulma kurumu” özelliği ile artan/azalan işsizlikle beraber artan/azalan gelir ve verimliliğin sonucu olarak sosyoekonomik ve sosyokültürel gelişme gerçekleşir. Yükseköğretime geçiş süreci, yükseköğretime katılan öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel yapısının incelenmesi, üniversitenin bulunduğu ilin göç alması ve vermesi, üniversitenin bulunduğu şehirlerde gelir kaynağı olması ve istihdam sağlaması, katılım sağlayanların etnisite olarak değişkenlik göstermesi, kurumların öğrenci seçiminde seçici olması gibi durumlar yükseköğretimin sosyoloji kısmını oluşturur. Son zamanlardaki akademisyen ve meslek olarak yükseköğretim konuları da bu alan içine girmeye başlamıştır (Özdemir, 2016, s. 392).

Burada üniversitenin işlevi ile ilgili sorular orta çıkmaktadır. Üniversite bilgiyi üreten ve işleten kurum mudur ya da üniversiteler diplomayla beraber “piyasa insanı” üreten bir kurum mudur? Üniversitenin işlevinin, ürettiği ve temsil ettiği bilgiyi Nalbantoğlu açıklamaktadır:

Bugün şöyle bir ikilemle karşı karşıyayız: Bilgiye-kör (bu bir bilmezlik sorunu değildir aslında) malumat uzmanlarının imalatını sürekli sermayeye dönüştüren uyanık üniversite a.ş. mi, yoksa dalgın Thales’lerin para etmez üretimlerini de özendirmeyi inatla sürdüren çağdaş üniversite mi? İşte önümüzde akademik varoluşumuzu belirleyecek olan önemli bir tercih (Nalbantoğlu, 2009, s. 55).

Dewey ise öğretmen okullarının kişilere kültür kazandırma düşüncesiyle öğretmen yetiştirme ihtiyacının birleşmesi ile ortaya çıktığını savunmaktadır (2015, s. 59). Bu fikirle beraber, eğitim fakültelerinde yetişen öğretmenlerin, eğitim yoluyla mevcut olan görüşleri, kültürü, geleneği ve göreneği yeni nesillere aktarılması planlanmıştır düşüncesi ortaya çıkmaktadır. Böylelikle kültürel iktidar ve okul/yükseköğretim ilişkisi dikkat çekerek, oluşturulmak istenen grup ve/veya gruplar eğitim-öğretim kurumları eliyle

gerçekleştirilmektedir. Baş aktör olarak öğretmenler ve uygulanan eğitim programlar kabul edilebilmektedir. Bu çerçevede yapılan araştırmalar analiz edilecektir.

1974 yılında Fatma Varış tarafından yazılan “Üniversitenin Değişen Fonksiyonu ve Birkaç Sorun” adlı makalesi ile dönem içerisinde yapılacak çalışmalara örnek teşkil etmesi için çalışmada üniversitenin tüm fonksiyonlarına yer vermeye çalışmıştır. Öncelikle kurumun neden önemli olduğunu belirtmekle beraber tüm üniversitelerin “neden ortak tutum” geliştiremediklerinin nedenini kurumun kendi doğasına bağlamıştır. Bilimin yurdu olarak kabul edilen üniversiteler, daima doğru ve objektif çalışmalar yapmalıdır. Yapılan her çalışmanın ele alınışı da farklılık göstermiştir. Bilimsel çalışmalarda “ortak ideoloji” ile ilerlenseydi, bilimsel açıdan yeni veriler elde edilemez, birbirini her koşulda destekleyen “bilimcik” insanların “bilimcik” çalışmalarının bulguları elde edilirdi. Burada “objektiflik” ve “doğruluk” kavramları konu içerisinde anlam olarak görece değişmediğini de belirtmek gerekir. Çünkü burada “objektiflik” ve “doğruluk” kavramları bilimsel çalışmaların temel ilkeleri olarak öne sürülmektedir:

Üniversiteyi tarih oluşturmaktadır. Bu kurumlara objektif, doğru ve sağlıklı çalışmalar yaptıkları için değer verilmiştir ve verilmektedir. Bu evrensel görünüme rağmen, genellikle, üniversite, kendi içinde bir etkileşim yaratamamış ve ortak bir tutum geliştirememiştir. Bu, kurumun kendi tabiatından oluşan bir durumdur (Varış, 1974, s. 345).

Daha sonrasında Varış’ın dikkat çektiği bir başka nokta, üniversitelerle beraber bilim anlayışının değişmesidir. Burada dikkat çeken nokta makalenin yazıldığı dönemde küreselleşme olgusu ile dünya henüz tanışmaya başlamıştır. Küreselleşmenin henüz başladığını makaledeki söylemlerden de anlamak mümkündür, bunu en çok da bilgi toplumu niteliğinde yapılan yorumlar göstermektedir. Çünkü bilgi toplumuna dönüşen endüstriyel toplum, artık daha çok bilgiye ihtiyaç duymaktadır:

Üniversitenin "Öğretim + araştırma" yapmak formülü altında belirlenen geleneksel fonksiyonu, bu gün daha ayrıntılı bir biçimde ortaya konmuş durumdadır. Zira günümüz koşulları, üniversitenin içyapısı ile nüfus artışı ve insan gücü ihtiyaçları arasında bir bağını kurmak zorundadır. Özellikle nüfus artışının baskısı ile insan gücü gereksiniminin dengelenmesi sağlanamadığı sürece üniversite yapısı sarsıntı geçirecektir. Fonksiyonel üniversite kavramı geniş ölçüde böyle bir dengelenmeye hizmet etmektedir. O halde, bu gün, zevk için bilim anlayışından, toplum hizmetinde zevkle çıkmak için bilim anlayışına bir geçiş söz konusudur (Varış, 1974, s. 346).

Varış’ın dönemin öğrenci hareketlerini desteklemediğini açıkça görülmektedir. Bilindiği üzere tüm dünyada 1968’den başlayıp 1971’e kadar süren gençlerin ve öğrencilerin mevcut koşulları reddetmesi ve bunun üzerine ayaklanmasıdır. Ancak 1968’de başlayan bu muhalif

düşüncenin kökü on yıl öncesine dayanmaktadır (Öztürk, 2017, s. 376). Öğrenci hareketlerinin temelinde, üniversitelerin öğrencilerin beklentilerini karşılamıyor oluşu yatmaktadır. Öğrenci sayısı artarken üniversitenin ders, yurt, laboratuvar gibi olanakları azalmıştır. Bununla beraber de üniversite sonrasın bekleyen işsizlik küresel çapta öğrencileri ayaklandırmıştır (Koca, 2018, s. 91). Türkiye’deki süreç ise daha uzun sürmekle beraber daha şiddetli seyretmiştir (Çubukçu, 2008, s. 62). Varış’ın şiddeti ve toplumsal kargaşayı desteklememesi oldukça olağan görülmektedir:

Üniversite öğrencisi, kamplara bölücü bir ideolojik yaklaşım ya da partizan tutum içinde değil, fakat öğrenimini vergi yoluyla destekleyen Türk halkına, Türk milletine alanında en büyük ve en yaratıcı yolda katkıda bulunmak üzere yetiştirilmeli ve bu yönde görev ve sorumluluk duygusu kazanmalıdır (Varış, 1974, s. 348).

Varış’ın üniversiteler hakkında dikkat çeken bir diğer görüşü ise üniversitelerin misyonları hakkındadır. Üniversiteler, toplumun istek ve arzusuna göre değil ihtiyaçlarına göre çalışmalar yapması gerektiğini ileri sürer. Burada Varış, toplumun ihtiyaçlarını karşılaması olarak ifade ettiği durum, üniversitelerin topluma bir bakıma rehberlik etmesidir. Bu da üniversitelerin toplumu şekillendirmedeki görevini açıkça göstermektedir:

Üniversite gerek eğitim sorunlarının çözümünde gerekse memleket kalkınmasında görevini, ciddi araştırmalara, sağlıklı analizlere dayanarak ve toplumun isteklerini yerine getirmekten çok, onun gerçekten ihtiyaç duyduğu şeyleri sağlayarak yerine getirmelidir (Varış, 1974, s. 349).

Diploma almanın dönem içerisindeki önemi, öğrencinin okuldan ayrılışından dolayı aldığı sertifika ve diplomanın “yatırım” olarak görülmektedir. Yine “öğrenciye yapılan yatırım” kavramı incelendiğinde, öğrencilerin bilgi ya da ideoloji açısından bir yatırım aracı olduğunu bilinçli ya da bilinçsiz olarak kelimelerin kullanımından anlaşılmaktadır. “Yatırım” kelimesini, öğrenciye verilen emek olarak da kabul edileceği göz önünde bulundurulmalıdır:

Lisans öncesi sertifika ya da diplomanın, bazı alanlarda kuşkusuz, önemli yararları vardır. Örneğin, üniversiteyi terk ya da başarısızlık dolayısıyla, ayrılmalarda, öğrenciye yapılan yatırım boşa gitmemektedir (Varış, 1974, s. 355).

Uzun yıllar uzaktan öğretim sağlama yöntemlerinin ardından Varış, İngiltere’de uygulanan bir sistemden bahsetmektedir: “Açık üniversitede öğretim”. 1970’li yıllardan sonra Türkiye’de farklı girişimlerle orta eğitim düzeyinde uzaktan eğitim çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmaların ardından kazanılan tecrübelerle sınırlı da olsa ilerleme kaydedilmiştir. 1980 sonrası bu uygulamalar Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi’nin de kurulmasıyla yükseköğretime taşınmıştır (Bozkurt, 2017, s. 86). Bu açıdan bakılınca Varış’ın yıl itibarıyla açıköğretim ile ilgili fikirleri, açıköğretim fakültelerinin kuruluşunda ve tanıtımında oldukça önemlidir:

Açık Üniversitede öğretim kredi ile değerlendirilmektedir. Bir kredilik kurs için, her biri 40-50 sahifelik 36 ünite ihtiva eden bir ders kitabı yazılmıştır. Çoğu zaman üniteler başka bir kitap ya da kitaplarla desteklenmektedir. Bu kitaplarda, radyo ve televizyon programlarında verilen derslere ilişkin açıklamalar, yorumlar, kendi kendini değerlendirme egzersizleri, ödevler, kompüterde işaretlenmiş çoktan seçmeli sorular yer almaktadır.

Öğrenci haftada 25 dakika televizyon, 25 dakika radyo dinlemektedir. Öğretim 36 hafta devam etmekte, öğrenci yazılı materyalleri incelemektedir. Bu süre içinde, isterse bir çalışma merkezine gidip öğretim üyeleri ve diğer öğrencilerle temas edebilmektedir. Teorik olarak amaç, öğrenciyi haftada 10 saat meşgul etmektir. Bunun 1 saati radyo ve televizyon 9 saati kitapların kullanılmasıyla ve diğer egzersizlerle geçmektedir (Varış, 1974, s. 357).

Varış'ın çalışmasında en dikkat çeken kısım ise üniversitelerdeki yabancı dil eğitimine karşı olmasıdır. Türkçe eğitim bili ile Türkçe bilim dilini amaçlamaktadır. Dönem içerisinde değerlendirildiği zaman gerek ülke gerek yeni yeni küreselleşen dünya için Türkçenin evrensel olarak bilim dili olması oldukça zordur. Nihayetinde bugün dahi Türkçe enflasyonu olarak nitelendirilecek bilimsel çalışmaların kısırlılığı ile söz konusudur. Bu yüzden Varış'ın fikri oldukça değerli olmakla beraber bugün için çok zordur:

Anayasamıza ters düşen "yabancı dille öğretim yapan" üniversite ve fakültelerin kurulması ve sayıca artması önlenmelidir. Türkçe'nin bilim dili olarak gelişmesini önleyen bu eğilim ve uygulamalar, uzun vadede en önemli kültür öğemiz olan Türkçe'nin kısırlaşmasına ve bir kültürel bağımlılığa yol açacaktır. Bu öneri, yabancı dil öğretimine önem verilmesi gereğini silmez. Üniversitemizde Türk bilim adamlarının Türk gençlerine başka dilde öğretim yapmaları şeklinde uygulanan bu ters tutuma son verilmelidir (Varış, 1974, s. 359).

Varış'ın genel olarak fikirlerine bakıldığında Avrupa'daki eğitim ve öğretim hareketlerinden etkilendiği görülmekle beraber Türkçe anadilinde eğitimi savunup, yabancı dildeki eğitime karşı olması dikkat çekicidir. Yine dönemin öğrenci hareketlerine karşı olması da eğitimin ideolojilerden arınması gerektiğini ileri sürüp, Türkçe eğitim dili ile bir nebze çelişmektedir. Nihayetinde anadildeki ısrarı da bir ideoloji ürünüdür. Bu yüzden yapılan çalışma dönem içerisindeki dinamikleri aktarmakla beraber, açıköğretim fakültelerinin kuruluşu ve diğer birçok eğitim ve öğretim faaliyeti açısından öncü olmuştur.

1978 yılında Yahya Akyüz'ün "Türkiye'de Öğretmenin "Öğretmen" ve Meslek İmajı" adlı makalesi öğretmenlere ve mesleklerine ideolojik, idealist, maddiyat ve mesleki tatmin açısından ele alınarak yazılmıştır. İlk olarak öğretmenleri "idealist" açıdan ele almıştır. Çalışmada öğretmenlerin idealist yaklaşımı bile beraber toplumun öğretmeni nasıl idealize ettiğine de yer vermiştir. Burada dikkat çeken nokta, toplumun öğretmene atfettiği aşırı manevi değer neticesinde öğretmenin maddi olarak değersizleşmesidir. Akyüz'ün bu tespiti bugün halen geçerliliğini korumaktadır. Türkiye'de mesleklerin saygınlıkları, yaptıkları hizmetlerinin yanında ekonomik ve sosyal statüleri ile doğru orantılıdır. Toplumda

benimsenen, o mesleğe sahip olmak istenen meslekler ekonomik olarak üst olmakla beraber toplum tarafından bu durum üst sınıf olarak kabul edilmektedir (Polat; Kaysılı; Aydın, 2015, 11). Bu da öğretmenlerin hem ekonomik olarak yetersizliklerle baş başa bırakmakla beraber hem de öğretmeni sosyal açıdan itibarsızlaştırmaktadır:

Ne var ki, öğretmen ve mesleğe idealizm açısından bakılması, öğretmeni yalnızca maddi çıkarlar peşinde koşmaktan kurtararak, mesleğin manevi zevklerine dikkati çekerek bazı yararlar sağlamışsa da iki önemli olumsuz sonuç da doğurmuştur: önce, öğretmenin “az”la yetinebileceği biçiminde toplumda sökülüp atılması çok güç bir kanının yerleşmesine neden olmuştur. Hatta yine bazı idealist görüşlü öğretmen ve kişiler, “öğretmen etrafını aydınlattıkça eriyen bir mumdur; mum dibine ışık vermez” gibi bir imaj geliştirip işleyerek öğretmenin “az”la yaşayabileceği şeklindeki kanının, yerleşmesine özellikle katkıda bulunmuşlardır. İdealist kalıp yargılar, ikinci olarak, öğretmene gerçekleri unutturarak, Kemal Tahir’in dediği gibi, onun “kasılmasına” yol açmış ve bazen acı gerçekler karşısında, kalan öğretmenin aşağılık kompleksine düşmesine neden olmuştur (Akyüz, 1978, s.116).

Öğretmenlik mesleğini ideolojik açıdan ele aldığında ise “proletarya” kavramı ile karşılaşmaktadır. Proletarya, Karl Marx’ın kapitalizm içerisinde kullandığı işçi sınıfı olarak tanımladığı kavramdır. Marx’ın proletaryası, insanın veya insan özünün varoluşunu, yani emek gücünün temel tanımlayıcı özelliğinin var edilmesi, kaybedilmesini ve nihayetinde yeniden kazanılmasını belirtmektedir (Marshall, 2005, 601). Bu durumda öğretmenlerin proletarya olarak tanımlanması, oldukça olağandır. Yine örnek verdiği kişilerin ideolojileri ile ön planda olan kişiler oldukları görülmektedir: Nazım Hikmet, Ethem Nejat. Bahsedilen iki isim de dönemlerinde “sosyalist” olarak tanımlanmaktadırlar. Öğretmenlerin ideolojik açıdan ele alınışında sosyalizm etkisinde olduğu görülmektedir:

Bazı öğretmenlerin kendilerine ve mesleğe sınıf açısından baktıkları ve sol ideoloji doğrultusunda sonuçlar çıkardıkları görülür. Bu görüşün öncülüğünü öğretmen Ethem Nejat yapmıştır denebilir. O, Darülmualiminli Gençlere başlıklı yazısında (1919) öğretmen okulu öğrencilerinin “proleter” kökenli ve gerçek “proleter” olduklarını söyler. 1919’da İstanbul’da çıkan Kurtuluş dergisinde de ilkökul öğretmenlerinin proleter olduklarını, bu yüzden ezildiklerini vurgulayan yazıları çıkmıştır. Yine öğretmen Nazım Hikmet’in benzer görüşleri vardır. Onun Bir Mektup başlıklı şiirinde, Kurtuluş Savaşımız sırasında okuldaki görevini, ateş hattında çarpışan bir askerin görevi ile karşılaştırıp bunu “haksız ve hazin bir iş bölümü” şeklinde gören ve mesleği bırakıp cephe koşan bir öğretmen konu edilmiştir.

Yukarıda adı geçen Kurtuluş dergisinin çıkışını okuyucularına duyuran ve o yılların en önemli öğretmen dergilerinden olan Tedrisat Mecmuası dergiyi öğretmenlere “ehemmiyetle” tavsiye etmekte ve şunları eklemektedir: “Sosyalizm ile meslek-i talim (öğretim mesleği, öğretmenlik) arasında ne kadar sıkı bir münasebet olduğunu söylemeğe hacet var mı ki? Muallimler her yerde ve bilhassa bizde çok çalışıp güç yaşayan halis proletaryadırlar.” 1920 yıllarının çok önemli ve geniş öğretmen kitlesine hitap eden tarafsız bir meslek dergisinde böyle bir görüş ifade edilmesi gerçekten ilginçtir (Akyüz, 1978, s.117).

Akyüz’ün öğretmenlerin maddi tatmini konusunda yorum yapmak yerine dönemin gazete ve dergilerinde direkt öğretmenlerin ağzından yazılan şikâyetlere yer vermiştir. Görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki itibarı, maddi koşullar ile temellenmiştir. Maddi sıkıntılar

içerisinde yer alan öğretmen, statü atlayamayıp saygınlığını kaybetmiştir. Bu durum Kapital adlı eserde, (göreceli olarak) en sıkıcı, en bayağı ve en çirkin işleri yapan, bir sözcük ile hayatta hoşla gitmeyen ve aşağılatıcı ne varsa sırtına yükleyen bu insanlar, diğer sınıflara zaman, huzur ve geleneksel karakter yüceliğini yaratırken, kendisini de bu “insan kapitalizmi” içerisinde alaşağı etmekte olduğu belirtilir (Marx, 2020, 625). Akyüz’ün öğretmenlerin yaşadığı sorunları bir bakıma “sosyalist” anlayış içerisinde ele aldığını da söylemek mümkündür:

Daha sonraki yıllarda ve bugün, öğretmenlerin pek çoğu için bu imaj değişmemiştir. Öğretmenler, gazetelerden şikâyet sütunlarına kadar yakınmalarını yansıtmaktadırlar. 1977’de bir öğretmen şunları yazıyordu: “Bu maaşla nasıl şık giyinelim? Bakkal, kasap bize küfür ederken, nasıl itibar sahibi olalım? Çoluğumuza, çocuğumuza et götüremiyoruz, süt götüremiyoruz. Bazen ekmek götüremiyoruz. Aç insan nasıl güler yüzle ders işler? Nasıl faydalı olur (Akyüz, 1978, s.118).

Çalışmasında Akyüz, öğretmenlik mesleği ile ilgili eleştirilerini belirtirken tarihten düşünürler üzerinden örnek vermektedir. Bu da Akyüz’ün “Türk Eğitim Tarihi”ne verdiği önemi göstermektedir. Çünkü bahsi geçen kişiler Türk eğitim tarihinde önemli roller oynamışlardır. Tarihi kişilerin fikirlerinin aydınlatması eşliğinde dönem sorunlarının bu ülkenin “yapı taşı” olduğu kabul edilmelidir. Dönemler, tarihler ve kişiler değişmesine rağmen öğretmenler, öğretmenlerin sorunu ve öğretmenlere bakış açısı değişmemektedir:

Öğretmen okumamakta, kendini yetiştirmemektedir: Cumhuriyet döneminde, öğretmen okulları ve başka eğitim kuruluşlarında önemli görevler, yapan İ. AleddinGövsâ, öğretmenleri, “başlarını hafif” olmakla nitelendirir. Ona göre, “görgü ve bilgi darlığı, çalışma ve okuma iştahsızlığı bu mesleği en verimsiz ve tatsız bir iş haline getiriyor. İçlerinde pek değerli ve çok çalışkan olanları da vardır. Ancak, bir defa okuldan çıktıktan sonra artık. Hiç okumaya lüzum görmeyenleri, hatta gazete bile okumayarak dünyada olup biten işlere karşı gözlerini yumup kulaklarına tıkayanları da çoktur.

Öğretmen, toplum ve ülke gerçeklerinin istediği şekilde yetişmemektedir. Bu görüşü ileri sürenlerden İ. H. Baltacıoğlu’na göre, öğretmen okulları “malumatı şişkin, ukala ve enayi muallimler yetiştirmekten uzaklaşmadıkça mahsulleri eksik kalacaktır.

Meslek, öğretmenin bazı davranışlarından zarar görmektedir: Bu eleştiride bulunanlardan Kazım Nami’ye göre, öğretmenler halka ve çocuklara “emirler vererek” iş görmeye kalkmakta, “tahakküm” göstermek istemektedirler. Fakat bir jandarma, bir belediye çavuşu vs. gibi yetkileri olmadığından, sözlerini geçiremeyince kendilerini hükümet dairesi adamlarından aşağı dereceye düşmüş görüyorlar. Öğretmenler bu “yanlış kafa”yı ve “memur zihniyetini” değiştirmelidirler. Çünkü öğretmenliğin bizde “kıymetsiz” görülmesinin sebeplerinden biri bu zihniyettir (Akyüz, 1978, s.119).

Akyüz, son olarak çalışmasında dönem içerisinde herkesin öğretmen olmaması gerektiğine dair açıklaması dikkat çekmektedir. Anlaşılacağı üzere Akyüz, herkesin öğretmen olamayacağını belirtmekte ve böyle kişilerin mesleğe zarar verdiğini söylemektedir. Bugün ise her üniversitenin neredeyse her alana “pedagojik formasyon” vererek bir “diploma enflasyonu” yarattığı ve öğretmenlik mesleğinin nitelik olarak dipleri görüp nicel olarak ise tepe noktaya vardığını kabul edebiliriz. Yine öğretmen alımlarında yapılan mülakatların

liyakat kriterinden ziyade “genetik yakınlık” ve “tanıdıklık” kriterlerinin oluşturulduğuna da şahit olunmaktadır. Bu yüzden Akyüz’ün bahsettiği sorun ve/veya durum halen geçerliliğini korumakta, nitelikli insanın öğretmene dönüşümü sorunlar arasında yerini sağlamlaştırmaktadır:

Öğretmenlik herkese açık bir meslektir: Gerçek öğretmenler; çeşitli nedenlerle mesleğe herkesin ve gelişigüzel kişilerin girmesini yıllar boyunca eleştirmişler, bunun zararlarını göstermişlerdir (Akyüz, 1978, s.120).

1985 yılında Mahmut Tezcan tarafından yazılan “Eğitimcilerin Gençlere ilişkin Olumlu ve Olumsuz Tutumları” makalesinde öğretmenleri kategorize etmiş, bu kategorilere göre öğrenci profillerinin oluştuğunu iddia etmiştir. Öğretmenler ile ilgili oluşturulan sınıflandırmada öğretmeni; otoriter, demokratik ve umursamaz üç başlık altında kategorize etmektedir. Çağdaş sınıf yönetimi kuramları içerisinde, bugün böyle bir sınıflandırma yer almamalıdır. Çünkü öğretmeni “umursamaz”, “otoriter” gibi sınıflandırmalar, öğretmenlik mesleğine olan saygıyı kaybettirecektir:

Öğretmenin gençlerle ilişkileri daha çok sınıf içerisinde söz ko-nusudur. Öğretmenin dersteki davranış biçimleri, genellikle üçe ayrılır:

1. Demokratik davranışlar
2. Otoriter davranışlar
3. Umursamaz davranışlar (Tezcan, 1985, s. 113).

Okulun bireye öğrettiği bir diğer konu ise kolektif yaşama uyum sağlamaktır. Durkheim, okulun psikolojik değil sosyolojik bir kurum olduğunu savunarak (Durkheim, 2015, s. 100, 101) Tezcan’ın fikrinin zeminini oluşturmaktadır. Okul, kişiyi toplumsallaştırırken, çağdaş birey haline getirir:

Okul, gelişmekte olan bireye, çalışma ve diğerleriyle birlikte yaşama alışkanlığını kazandırma konusunda sorumluluk sahibidir. Bu konuda en çok katkısı olan kişi, şüphesiz öğretmendir.

Okulun işlevi, bireyleri içinde yaşadıkları kültüre uyum göstermelerini sağlamaktır. Okuldaki eğitim programı çocuğun özelliklerini dikkate alarak hazırlandığı, öğretim programı zenginleştirildiği ve grup tartışmalarına yer verildiği takdirde, bu uyum ve çaba, olumlu yönde desteklenebilir (Tezcan, 1985, s. 117).

Tezcan’ın makalesi genel olarak sınıf yönetiminde öğretmenin nasıl olması gerektiği ile ilgili olmasına rağmen öğretmeni öğrenciyi sosyalleştiren, topluma hazırlayan rehber olarak kabul ettiği görülmektedir. Tezcan’ın görüşlerine benzer, çağdaş eğitim sosyolojisi kuramlarında kabul edilen fikirler mevcuttur.

2005 yılında Kürşad Yılmaz ve Ebru Oğuz tarafından yazılan “Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Fakülte Kültürüne İlişkin Algıları” adlı makalede, eğitim fakültesi öğrencilerine yapılan araştırmanın bulguları sonucunda fakülte kültürünün oluşmadığını

oluşanın da aktarılamadığı ortaya çıkmıştır. Öncelikle yazar 1980’lerden itibaren kültür kavramına daha çok bağlanıldığı ve bu konuda araştırma yapıldığını belirtmektedir. Burada dikkat çeken nokta, o yıllarda küreselleşmenin de henüz ortaya çıkmaya başladığı görülmektedir. Küreselleşme ile kültürel aktarım hızlanmakla beraber, yeni bir olguyu da beraberinde getirmektedir: “kültürel emperyalizm”. Bu nedenle ülkelerin bunu engellemek için kültürel araştırmalarda bulunması oldukça olağandır:

Özellikle 1980’lerin başından itibaren kültür ve bununla ilgili diğer kavramlara olan ilginin arttığı görülmektedir (Yılmaz & Oğuz, 2005, s. 107).

Çalışmada dikkat çeken bir diğer nokta da kültürün taşıyıcılığı ve etkileşim halinde olduğu ilkeleridir. Yazar, örgütleri ve kurumları bulunduğu çevre ve yerin kültüründen ayırmamakla beraber, örgütü oluşturan kişilerin kültürlerini örgütlere getirdiğine dikkat çekmiştir. Yine örgüte gelen kişi, örgüt içerisinde var olan kültürden de etkilenir. Burada karşılıklı etkileşim söz konusudur:

Ayrıca örgütleri içinde bulundukları toplumun kültüründen bağımsız olarak düşünmek çok zordur. Çünkü bir toplumun sahip olduğu kültürel özellikler ve değerler, örgüt, yönetim ve yönetici kavramlarının algılanışını olduğu kadar yönetim biçimini, yönetim süreç ve uygulamalarını da etkilemektedir. Örgütü oluşturan insanlar, sahip oldukları kültürü o örgüte getirmektedirler. Dolayısı ile örgütler, hem içinde bulundukları toplumun kültüründen etkilenmekte hem de kendi içindeki bireyler aracılığı ile toplumun kültürünü etkilemektedir (Yılmaz & Oğuz, 2005, s. 107).

Yapılan çalışmanın sonucunda kültür aktarımının önceki öğrenci grupları tarafından gerçekleştirilmediğine varılmaktadır. Burada dikkat çeken nokta, yükseköğretim kültürünün tam olarak oluşmadığı ve bunun nedeninin çoğu zaman yöneticilerle alakalı olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak bu durum sadece yönetici sorun değil, öğrencileri aktifleşmeme sorunu olarak da kabul edilmelidir. Nihayetinde eğitim kurumlarının baş aktörleri öğrencilerdir:

Sonuç olarak öğrenciler, fakültenin geçmişine ilişkin anılar, öyküler ve olayların, eski öğrenciler tarafından yenilere aktarılmadığını, fakültenin fiziki mekânlarının diğer fakültelere göre farklı ve özgün olmadığını, fakültede uygulamalar açısından bölümler arasında yüksek uyum olmadığını, farklı sınıflardaki öğrencileri arasındaki iletişimin güçlü olmadığını, fakültenin yöneticilerinin sorunların giderilmesinde başarılı olmadığını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin eksik gördükleri noktaların yöneticiler tarafından giderilmesi ya da bunları gidermeye yönelik çalışmalar yapmaları gerekmektedir. Öğrencilere fakültenin geçmişi ile ilgili bilgilerin verildiği toplantılar düzenlenebilir, fakültenin fiziki mekânlarının daha ilgi çekici ve hoş olması sağlanabilir, yapılan uygulamalarda bölümler arasında bir örneklik sağlanması için bölüm yöneticileri ve memurları bilgilendirilebilir, farklı sınıflardaki öğrencilerin iletişiminin artırılması için etkinlikler düzenlenebilir. Ayrıca en önemlisi, yöneticilerin sorunları çözmek için daha çok çalışması gerekmektedir (Yılmaz & Oğuz, 2005, s. 111).

2008 yılında Işıl Ünal ve Seçkin Özsoy tarafından yazılan “Eğitim Bilimlerinin Türkiye’de Bir Geleceği Var mı?” adlı makalede, Türkiye’deki eğitim bilimleri algısından bahsetmekle beraber eğitim bilimcilerin kolektif bir yapıda olmadığına dair eleştirileri bulunmaktadır:

Bu makalede savunulmaya çalışılan temel tez, eğer eğitim bilimlerinin Türkiye'de bir geleceği olacaksa, bunun, tek tek eğitim bilimcilerin kolektif bir özne olarak eğitim bilimciler topluluğunun eseri olacağı yönündedir (Ünal & Özsoy, 2008, s. 117).

Yazarların çalışmasında dikkat çeken bir diğer nokta eğitim bilimleri konusunda ülkede tam bir uzlaşının olmamasıdır. Bu konuda tam bir tanımlamanın olmamasından dolayı ortak bir yapıya ulaşamaması, eğitim bilimlerini arka planda bırakmaktadır. Bugünlerde de benzer sorunlar halen devam etmektedir. Bu konuda yapılan bir çalışma ya da sivil toplum kuruluşları da bulunmamaktadır:

Eğitim bilimleri'nin "pedagoji"den, her ikisinin "didaktik"ten farkı konusunda yaygın bir kafa karışıklığının bulunduğunu öne sürmek bir abartı sayılmamalıdır. Eğitim bilimciler arasında disiplinin ismi üzerinde dahi bir uzlaşma sağlanamadığı gözlenmektedir. Disiplinin isminin tekil mi ("eğitim bilimi"), yoksa çoğul mu ("eğitim bilimleri") kullanılacağı noktasında yaşama ikirciklenme bu belirsizliğin en önemli göstergesidir (Ünal & Özsoy, 2008, s. 118).

Çalışmada, Eğitim bilimlerinin sadece yöntembilimi açısından ele alındığı ve bilgi felsefesi ile ilgilenmemesini eleştirilmektedir. Bilimsel metotları tam olarak karşılamadığı için de eğitim bilimlerinin, bilim olarak tanımlanması bu yüzden zorlaşmaktadır. Yine temel sebep olarak bu alandaki bilim insanlarının kolektif bir yapı oluşturamaması ve birlikte hareket edememesidir:

Eğitim bilimciler, bir yandan bilim dallarının üniversiter yapı içinde bir şekilde varlık bulmasını yeterli görürken, öte yandan "bilim üzerine tartışma"yı "metodoloji üzerine tartışma" ile sınırlı tutmaktadırlar. Oysa bir disiplinin neyi nasıl yaptığıyla (epistemolojik ve metodolojik sorun) ilgili tartışma, onun "ne" olduğu ve "niçin" var olduğu (ontolojik sorun) sorusu yanıtlanmadan anlam taşımaz. Aslında, her bilim insanının, bilimsel faaliyetlerini gerçekleştirirken ya da belli bir konu üzerinde düşünce üretirken, aynı zamanda yaptığı işi ya da ele aldığı konuyu düşünme biçimi üzerinde de düşünmesi kaçınılmazdır. Bir bilim dalım geleceği de, bilim atıkları kadar, bu tartışmalarla biçimlenir (Ünal & Özsoy, 2008, s. 118).

Eğitim bilimlerinde bir diğer problem ise diğer bilimler arasında farkın açıklanamamasıdır. İç içe geçmiş olan bu bilimler, eğitim bilimlerini baskılamış ayrı bir bilim olmaktan çıkarmıştır. Türkiye'deki eğitim bilimleri anlayışı ise yöntemin olmasıdır. Sadece yöntemi olması, eğitim bilimlerini bilim yapmamaktadır:

...eğitimsel gerçeklikleri anlamaya yönelik diğer sosyal bilimlerle (sosyolojiyle, psikolojiyle, iktisatla vb.) eğitim bilimleri arasındaki farkı açıklamak mümkün olamamakta, yani eğitim bilimleri adında bir bilim dalına niçin ihtiyaç duyulduğu veya ihtiyaç duyulup duyulmadığı soruları yanıtsız kalmaktadır. Aynı durumla ilgili olarak ikinci bir sorun ise, eğitim bilimlerinin, varlık nedeni, bilimi bilim yapan her ne ise onun eğitime uygulanmasıyla açıklanmaktadır. Sözgelimi bilimi bilim yapan temel özelliğin "yöntem" olduğu öne sürülerek, "bilimsel yöntem"in eğitim alanına uygulanması eğitim bilimleri olarak tanımlanmaktadır (Ünal & Özsoy, 2008, s. 119).

Yazar yine eğitim bilimlerinin diğer bilimlerden ayrı olarak kabul edilmediğini savunmaktadır. Bu hatalı kabul, eğitim bilimlerini tek başına bir bilim alanı olmaktan çıkarmakta, alt disiplin olarak yerini almaktadır:

Eğitim bilimleri ile ilgili disiplinlerarasılık tezini savunanlarca "eğitim bilimleri", ya eğitim üzerinde çalışan farklı disiplinlerden bilim insanlarının bir arada bulunduğu bir "kurumsal birlik" olarak, ya da aynı zamanda bu kurumda oluşan "ortak kültür" olarak kabul edilmiş olmaktadır.

Açıkça görüldüğü gibi böyle bir durumda, eğitimle ilgilenen, eğitime ilişkin bilgi üreten sosyal bilimcilerden söz edilebilir, fakat eğitim bilimcilerden söz edilemez. Eğitime ilişkin sosyolojik yaklaşımdan, psikolojik yaklaşımdan, vb. söz edilebilir, fakat eğitim bilimsel yaklaşımdan söz edilemez. Oluşturulan bilimsel bilgi birikimi, eğitime ilişkin üretilen bilgilerin toplamı olur, ama hiçbir zaman eğitime ilişkin bütünlüklü bir bilgi birikimi niteliği taşımaz (Ünal & Özsoy, 2008, s. 122).

Yazar son olarak eğitim bilimlerinin, bilim olarak kabul edilebilmesi için ortak bir değere, inanca ve norma sahip olması gerektiğini savunmakla beraber mevcut durumun bu ihtiyaçları karşılamadığını tekrar belirtmektedir. Eğitim bilimleri, daimî olarak ülkeler için sorun olan bir alandır. Bunun nedeni de bireyi, toplumsallaştıran bir araç olarak kabul edilmesi ve bireyi şekillendirmesidir. Böylesine önemli görevler atfedilen eğitime, nasıl ve ne gibi soruları ile eğitim biliminin biçimlenmesi gerekir. Bu da mevcut eğitim bilimleri insanların kolektif bir şekilde hareket edip, kurumsallaşması ile gerçekleşmelidir. Aksi takdirde eğitim bilimleri asla gereken önemine kavuşamayacak ve ideolojinin aygıtı olarak yerini almaya devam edecektir:

Özerk bir disiplin olmanın yolunun akademik topluluk oluşturabilmekten geçtiğini öne süren Kuhn (1995), bilimsel bilginin ancak bir topluluğun ortak ürünü olabileceğini vurgular. Bu, akademik topluluğun varlığının bir bilimi bilim yapan temel özelliklerden biri olduğunu ifade etmektedir. Bir bilim dalının diğerlerinden farkını ortaya koyabilmesi için, bir dalda çalışan bilim insanlarının diğerlerinden farklı birtakım özelliklere (ortak değerlere, inançlara, normlara vb.) sahip olması gereğine işaret eden bu ifade, eğitim bilimciler açısından yaşamsal bir önem taşımaktadır (Ünal & Özsoy, 2008, s. 128).

2008 yılında Mahmut Tezcan tarafından yazılan “Eğitim Sosyolojisinin Türkiye’deki Serüveni” makalede, yazar giriş kısmında A.Giddens’ten yaptığı alıntılarla sosyolojiyi tanımlamakta ve işlevini açıklamaktadır. Yine sosyolojinin neden gerekli olduğunu referans cümleleri ile anlatmaktadır.

Küreselleşmenin tam anlamıyla hissedildiği yıllarda yazılan makalede, yeni dünya düzeninin tamamen rasyonel olduğunu ileri sürmektedir yazar. Bu da kişiyi toplumsal yaşamdan soyutlayarak bireyselleşmeye itmektedir. 1784-86 yıllarında Zimmermann, insanların ara sıra inzivaya çekilmesinin, zihne ve kalbe iyi geldiğini; ancak toplumdan tamamen uzaklaşmak zihnen ve kalben zararlı olacağını iddia etmiştir. Bugün ise sürekli insanların kendi ile baş başa kalması telkin edilmektedir. Bu da insan doğasında olan toplumsallaşması kırıp içişi edilmiş bir yapı oluşturmaktadır. Birbirinden bihaber insanlar, daha rekabetçi ve acımasız olmaktadır:

21. yüzyılda yeni dünya düzeninin üç temel kavrama dayalı olduğu görülmektedir: Kentleşme, küreselleşme ve bireyselleşme. Küreselleşme sonucu dünya toplumuna doğru

yol alan çağımızda insan ilişkileri, dostluk ve iyi niyete dayalı olmaktan çok, yarışmaya dayalı bir ilişki olma özelliği kazanmaktadır. Bu doğrultuda düşünenler, bu felsefeyi benimseyenler, gerek bireysel, gerekse toplumsal ölçekte gelişip zenginleşmekte, dışlayanlar ise yoksulluk ve iç savaş gibi sorunların üstesinden gelmeye çalışmaktadırlar. Yeni dünya düzeniyle hedeflenen sosyal devlet olma araçlarının azaltılması, yarısı aç, diğer yarısı da tok dünyanın dengesizliğini artıracaktır. Dengenin sağlanması, sosyal devlet anlayışının güçlendirilmesine bağlıdır. Küreselleşme felsefeyi, sosyal devlet, eşitlik, adalet, dayanışma gibi temel toplumsal kavramların da farklı biçimde algılanmasına yol açmaktadır (Tezcan, 2008, s.166).

Yazarın önemle değindiği bir diğer konu ise örgün eğitim dışındaki gençlerle ve kırsaldaki okullar ile ilgili araştırmaların sayısının az olduğudur. Bugün de araştırmacılar tamamen eğitim teknolojilerine yüzünü çevirmiş, kırsalda henüz birincil ihtiyaçlarını karşılayamayan okullar tamamen göz ardı edilmiştir.

Örgün eğitim dışındaki gençlerle ilgili çalışmalar da ulaşım bakımından zorlaşmaktadır. Bununla beraber 21. Yüzyılın en önemli olayı olarak kabul edilen yönetim karşıtı olayların başlaması ve 2011 yılında Suriye'ye sığraması ve olaylar neticesinde Türkiye'ye yönelen Suriyeli göçü ile bu konudaki araştırmalar tamamen zorlaşmaktadır. Nihayetinde örgün eğitimin dışında kalan kamp-dışı birçok Suriyeli ve Türk vatandaşına ulaşım güçleşmektedir:

Okuyan gençlik üzerinde (Özellikle üniversite gençliği) araştırmalar daha çoktur. Oysaki okul dışı gençlik, çalışan gençlik, köy gençliği üzerinde araştırma çok azdır. Öğretmenlerin rol, konum ve sorunlarına yönelik sınırlı sayıda araştırmalar da vardır (Tezcan, 2008, s.168).

Yazarın eğitim sosyoloji dersi hakkında alanında ihtisaslaşmış hocalar yerine farklı alandan hocaların girmesini eleştirmiştir. 2018 yılında YÖK'ün aldığı karar ile eğitim programlarında pek yer almayan veya seçmeli ders olarak çok az bir programda yer alan "Eğitim Sosyolojisi", "Türk Eğitim Tarihi", "Eğitim Felsefesi" dersleri, bütün lisans programlarında ortak meslek dersleri olarak yer almaya başlamıştır (YÖK, 2018, s. 17).

Tezcan'ın 2008 yılında bahsettiği önemli bir sorunu ortaya çıkarmıştır, eğitim sosyolojisi derslerinin kaldırılması ve YÖK'ün eleştirileri çok geç de olsa anlayıp yanlışından dönmesi olmuştur. Şimdilerde öğretmenlik alan derslerinden biri olan eğitim sosyolojisi dersini veren hocaların sayısının azlığı ve/veya yokluğu sorun olmaktadır. Bu da plansız ve programsız, günü kurtarmak için yapılan reformların acı sonucudur:

Türkiye'de üniversitelerin sayısının artmasıyla kuşkusuz eğitim sosyolojisinin gelişmesi de söz konusu olacaktır. Fakat şimdiye değin bu alanda uzmanlaşmış yeterli eleman olmadığı için eğitim yönetimi, eğitim tarihi vs. gibi dallarda çalışan personelden eğitim sosyolojisi öğretiminde yararlanılmıştır. Sosyoloji ya da eğitim bilimlerinden lisanslı kişilerin bu alana yönlendirilmesi ve her iki alanda da yeterli bilgiye sahip kılınması gerektiği, hızla değişen toplumumuz bakımından belirgin olarak ortaya çıkmıştır.

Son zamanlarda (1995’li yıllar) Eğitim Fakültelerinin YÖK tarafından düzenlenen yeni programlarında "Eğitim Sosyolojisi" dersi yer almamıştır. Zorunlu ders olarak pek çok eğitim bilimlerinin programlardan kaldırılması eğitim çevrelerinde tepki ile karşılanmıştır. Getirilmek istenen öğretmen modelinin toplum sorunlarından habersiz kupkuru bir teknisyen olarak öngörülmesi tüm eğitimcilerimiz tarafından eleştirilmiştir (Tezcan, 2008, s.168, 169).

Tezcan, eğitim sosyolojisi derslerinin kaldırılması ile ilgili önemli noktalara değinmektedir. Eğitim sosyolojisi olmadan yetiştirilen her öğretmen, toplumdan kopuk sadece bilgileri aktaran bir teknisyen modeline dönüşmüştür:

Acaba genelde eğitim bilimleri ve özel olarak da eğitim sosyolojisi öğretmenlik derslerinden daha kuramsal olduğu için mi kaldırıldı? Öğretmen, çocuklara okuma yazmayı öğretsin (Teknisyenlik görevi) toplum sorunlarına karışmasın mı denerek kaldırıldı? Bu tahminlerin doğruluk derecesini bilmiyoruz. Ama toplumunu tanımayan, ondan kopuk bir öğretmeni de düşünemiyoruz (Tezcan, 2008, s.169).

Bugün eğitim sosyolojisi dersinin tekrar öğretmenlik alan dersleri arasında olması büyük hatadan dönüldüğünü göstermektedir. Şimdi ise daha büyük sorun olarak bu dersleri verecek liyakat sahibi öğretim üyelerinin azlığıdır. Bu durumdan dolayı da derslere alan dışından hocalar girilerek, ders heba edilmektedir. Bu da dersin zorunlu olmasının bir anlamı kalmadığını göstermektedir. Tüm bu sorunların düzeltilmesi ile beraber eğitim sosyolojisi, öğretmenlerin ülke adına bilinç seviyesini yükseltecek ve bu şekilde öğrenciler yetiştirecektir.

Konu ile ilgili son çalışma 2013 yılında Murat Özdemir ve Kemal Dil tarafından yazılan “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları: Çankırı İli Örneği” makaledir. Araştırma verileri, orijinal adı Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS) olan Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ) ile toplanmıştır (Özdemir & Dil, 2013, s. 223). Çalışmada amaçlanan devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları; cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, sendika üyeliği, mezun olunan fakülte ve mesleki kıdem değişkenlerinde nasıl bir dağılım göstermekte oldukları ve öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları, anılan bu değişkenler bakımından fark gösterip gösterilmediğinin belirlenmesidir (Özdemir & Dil, 2013, s. 222).

Araştırmada dikkat çeken, genç öğretmenlerin çok kültürlülük kavramına daha hoşgörülü olmasıdır. Bunun nedeni olarak küreselleşme ve öğrenci değişim programları gösterilmiştir. Bunun dışında dünyanın daha demokratik tutumları desteklediği de göz ardı edilmemelidir.

Görece genç öğretmenlerin çok kültürlülük olgusuna daha hoşgörülü oldukları söylenebilir. Bunun muhtemel nedenlerinden biri, yeni yetişen kuşakların küreselleşmenin etkilerini daha fazla hissediyor olmaları olabilir. Küreselleşme sürecinde ülkeler arasındaki diyalog ortamının geliştiği söylenebilir. Örneğin son yıllarda Türkiye’nin de dâhil olduğu öğrenci değişim programları sayesinde, öğrenciler eğitimlerinin bir bölümünü yurt dışında alabilmekte; böylece farklı millet ve kültürden

insanlarla bir arada olabilme fırsatı yakalayabilmektedirler. Ayrıca bilişim teknolojilerindeki hızlı gelişme süreci, yeni yetişen kuşaklara başka kültürden insanları daha yakından tanıma olanağı sağlamaktadır (Özdemir & Dil, 2013, s. 228).

Araştırmacılar çalışmanın son kısmında çok kültürlülük kavramının ileriki dönemlerde daha da önemli bir noktaya taşınacağını ileri sürerek öğretimin birçok kademesine yerleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bugün ise küreselleşmenin de verdiği “dünya vatandaşlığı” anlayışı ile tek tip kültür algısı oluşmaktadır. Buna karşın devletlerin mikro olarak kültürlerine sahip çıkmaya da çalışmaları da görülmektedir. İki durumun daha sağlıklı olarak ele alınabilmesi için çok kültürlülük kavramına karşı daha sahiplenici ve bu kavramı yaygınlaştırıcı rollerde olmalıyız:

Çok kültürlülük olgusunun ve buna bağlı olarak çok kültürlü eğitim girişiminin önümüzdeki yıllarda etkisinin giderek artabileceği varsayımından hareket ederek, farklı öğretim kademelerinde çok kültürlü eğitimi merkeze alan çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Muhtemel çok kültürlü eğitim araştırmalarında yönetici, öğrenci ve veli gibi farklı grupların da görüş ve tutumlarının saptanması önerilebilir (Özdemir & Dil, 2013, s. 229).

5.2.Eğitimin Felsefi Temelleri ile İlgili Makalelerin Analizi

Bu başlıkta eğitimin felsefi temelleri olarak belirlenen makalelerin analizi yapılacaktır. Alt başlıklar olarak, “Felsefi Kuramlar ve Eğitim”, “Türk – İslam Düşünürleri” “Batı Düşünürleri ve Eğitim”. Toplamda 25 makalenin içerik analizi yapılmıştır.

5.2.1.Felsefi Kuramlar ve Eğitim

Felsefi kuramlar ve eğitim ile ilgili, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi’nde sekiz makale yayımlanmıştır. Bu makalelerden beşini Sabri Büyükdüvenci’nin çalışması dikkat çekicidir. Makaleler:

1. 1983 yılında Sabri Büyükdüvenci tarafından yazılan “Varoluşçuluğun Eğitim Boyutuna Eleştirel Bir Yaklaşım”,
2. 1985 yılında Sabri Büyükdüvenci tarafından yazılan “Epistemoloji ve Eğitim”,
3. 1987 yılında Sabri Büyükdüvenci tarafından yazılan “Pragmatizm ve Eğitim”,
4. 1988 yılında Sabri Büyükdüvenci tarafından yazılan “İdealizm ve Eğitim”,
5. 1989 yılında Sabri Büyükdüvenci tarafından yazılan “Realizm ve Eğitim”,
6. 1993 yılında Mahmut Tezcan tarafından yazılan “Postmodernizm ve Eğitim”,
7. 1994 yılında Hasibe Çetin tarafından yazılan “Eğitimden İdealist Beklentiler, Pragmatist Yaklaşımlar”,

8. 2007 yılında Mehmet Arslan tarafından yazılan “Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar”dır.

İlk olarak 1983 yılında Sabri Büyükdüvenci tarafından yazılan “Varoluşçuluğun Eğitim Boyutuna Eleştirel Bir Yaklaşım” makalesi incelenmiştir. Varoluşçuluk, buhran dönemi felsefecilerinin ortaya attığı bir akımdır. Varoluşçulukta insan, tüm varlıklardan önce var olmuştur. İnsanda varoluş ise varlıktan önce gelir. Yani önce insan var olur, sonra kendi özünü ve iradesini yaratmaktadır (Ergün, 2011, s.52) Varoluşçuluk sistemli bir felsefi akım değildir. Haliyle tam bir eğitim hareketi oluşturması mümkün değildir (Uludağ, 2019, s. 130). Varoluşçular, insanın toplum için değil, kendisini gerçekleştirmesi için eğitilmesini savunmaktadırlar:

Varoluşçulukta eğitim; insanın, yaşamını oluşturan yaşantılar yoluyla, çirkini gizlemeyip, güzeli abartmadan fakat dürüstçe, başarısızlığı, mücadeleyi, karmaşıklığı, acı veren şokları karşılayan, böylelikle bireyin, bunları yaşamın bir parçası olarak öğrenmesini sağlayan ve bireyi ruhsal olarak, başarıyı olduğu kadar felaketi de karşılamaya hazırlayan bir etkinliktir (Büyükdüvenci, 1983, s. 403).

Varoluşçuların, eğitim anlayışındaki bireyin toplum için değil, kendi için eğitilmesi anlayışı birey ve toplum için birtakım sorunlar teşkil etmektedir. Çünkü birey ve toplum sürekli etkileşim halindedir. Birbiri ile etkileşimi ya da uyumu kopardığınızda bireyde yabancılaşma başlayacaktır:

Varoluşçuluğun eğitime ilişkin mesajından, bireyin her şeyin üstünde olduğu anlaşılmaktadır. Oysaki insana yönelik tek yönlü yaklaşımların her zaman olumlu sonuçlara yol açmadığı eğitim ve felsefe tarihinde görülmüştür. Bireysel ve toplumsal boyutlarıyla insan yaşayan bir gerçeklik olarak eğitimin konusu olmak durumundadır. İnsanın bireysel varlığı nasıl bir gerçeklik ise içinde yaşadığı toplum da bir gerçekliktir (Büyükdüvenci, 1983, s. 410).

1985 yılında Sabri Büyükdüvenci tarafından yazılan “Epistemoloji ve Eğitim” makalede bilgi felsefesi ve eğitim ilişkisi açıklanmıştır. Epistemoloji, bilginin doğasını ve bilginin doğruluk problemi ile ilgilenen felsefi akımdır. Eğitim ile ilişkisi bilginin gelişiminin eğitim yoluyla gerçekleşmedir. Öğrenme ile ilişkisi ise bilmeye dayanmaktadır:

Bir şeyi öğrenmenin bir şeyi bilmeyi dile getirdiğini varsaymak mümkün görülmektedir. Örneğin, bir öğrenci Londra'nın İngiltere'nin başkenti olduğunu öğrenirse normal olarak Londra'nın İngiltere'nin başkenti olduğunu "bildiğini" söylemimiz gerekir. Ancak bu tür örnekleri genelleştirmeyi; yani ne zaman 'X' adlı bir kişi 'Q' adlı bir şeyi öğrenirse, bu öğrendiği 'Q'yu bildiğini söyleyemeyiz (Büyükdüvenci, 1985, s. 132).

Eğitim ve bilme ile ilgili bir diğer ilişki ise birbirine bağlı olmadığı görülmektedir. Bilmenin var olmadığı durumlarda öğrenme gerçekleşebilmektedir. Ancak anlamak, bilmeye dâhildir:

Eğitim, kapsamı bakımından inancı aşmaktadır, bilme bakımından karakterize edilebilecek her şeyi (beceriler, teknikler, vb.) ilgi alanına almaktadır. Kuşkusuz; eğitimin kapsamının bilme ile aynı olduğu düşünülmemelidir; gerçekte, onu aşmaktadır; bilmenin uygulanamadığı durumlarda öğrenme ve öğretme kavramları uygulanabilmektedir.

Öğrenme ve öğretmenin, inanma veya bilme gibi karşılıkları yoktur; örneğin, çocuk dakik olmayı öğrenebilir veya bu ona öğretilebilir. Ancak dakik olmaya inandığı veya dakik olmayı bildiği söylenemez. Zorunlu olarak yeni bir şeye inanmamaktadır. Bir hareket kalıbı kazanmaktadır (Büyükdüvenci, 1985, s. 136).

1987 yılında Sabri Büyükdüvenci tarafından yazılan “Pragmatizm ve Eğitim” makalesinde, pragmatizmin özünü faydacılık oluşturduğu belirtilmektedir. Pragmatizm, pratik kökünden gelen, eylemin sonucunda fayda oluşacağına inanılan düşünceyi temsil etmektedir (James, 1959, s. 11). Pragmatizmde her şeyin ölçüsü insan olarak belirlenir (Tozlu, 1997, s. 57). Hümanist bir görüş açısına sahip olan pragmatizm, eylem sonucuna göre değişen göreceli bir bilgi kuramı vardır:

Pragmatizm, ampiriktir. Genel bir hakikat kuramı olarak; fikirlerin ancak yaşantımızın diğer yanlarıyla tatmin edici ilişkiler kurmamıza yardımcı oldukları ölçüde doğru olduğu (görüşünü benimsemektedir (Büyükdüvenci, 1987, s. 325).

Pragmatik eğitim anlayışında, öğretmen öğrencinin rehberi şeklinde yer almaktadır. Eğitim, çocukta bulunan yetileri ve içgüdüleri geliştirmelidir. Bu yüzden eğitim sistemi çocuğun kendini gerçekleştirme temel alınarak oluşturulmalıdır:

Pragmatist eğitim anlamında 'içgüdüler' ön plandadır. Öğretmen ve ders kitapları merkezli eğitim anlayışının aksine 'öğretme' olayının içsel bir süreç olduğu ve bunun temelinde de çocuğun içgüdülerinin bulunduğu ileri sürülmektedir. Bu süreçte öğretmenin görevi söz konusu içgüdüleri etkilemek ve gelişme yollarını açmak olmaktadır. Eğitimin amacı da çocuğun yeteneklerini bütün olarak geliştirmek olarak formüle edilmektedir. Bu nedenle, çocuğun gerçekleştirmeye yöneldiği amaç ve ilgileri belirlemek ve söz konusu amaçlara ulaşmada gerekli olan araçları bulmak önem taşımaktadır. Sonuçlara ulaşmada öğrencide inisiyatif geliştirmekte bu süreçte izlenecek yöntemi oluşturmaktadır. Bu demektir ki, çocuk, onu başarıya götürecektir araştırma yöntemleriyle donanmak durumundadır (Büyükdüvenci, 1987, s. 338, 339).

1988 yılında Sabri Büyükdüvenci tarafından yazılan “İdealizm ve Eğitim” makalesinde, idealizm ve eğitim ilişkisi kurulmuştur. Bilindiği üzere idealizmin kurucusu olarak Platon kabul edilmektedir. Gerçek dünya idealar evrenidir. Yaşanılan dünya ise onun gölgesi ya da kopyasıdır. Buradan da anlaşılacağı üzere bilgi kuramında, insanın var olmadan önce zihninde bulunan yetenekleri var olduktan sonra tekrar ortaya çıkarmaktır (Aytaç, 2012, s. 35):

Tüm bu söylenenleri toparlarsak şunu söyleyebiliriz; ilk önce eğitim, insanın kaynağı olarak zihni ve kendi kendine etkin bir gerçekliği ifade etmektedir. Dinsel bir ifadeyle bu mutlak gerçekliğe 'Tanrı' denmektedir. 'Tanrı' kavramı, mutlak bir akıl, tam ve kendi kendine hareket eden anlamındadır. Zaman O'nda bir parça olarak mevcuttur ancak o zamanda değildir. Zaman içinde ortaya çıkan enerjinin ve hareketin yeterli bir izahı ebedi, hür bir varlıktır. Burada söz konusu edilen 'Tanrı' kavramı ne bir aşkın düalizm ne de içkin bir Panteizmdir. Fakat idealist bir Tanrıcılıktır. Tanrı, tüm gerçekliğin bilinçli birliğidir. Biz, O'nun bilincinin içerikleriyiz ve yalnızca 'biz değil fakat yukarıdaki gök aşağıdaki yer, yerin altındaki sular, bildiğimiz her şey O'nun bilincinin içeriğinin bir parçasıdır (Büyükdüvenci, 1988, s. 356).

İdealist eğitim felsefesinde, öğretmenin görevi, öğrencinin zihinsel gelişimine yardımcı olmaktır. Zihni geliştirici ve bağımsız çalışmalar için öğrenciyi teşvik etmelidir. Bunun için de liberal eğitim gereklidir:

Eğitim ve demokrasi daha nihai insani amaçlara ulaşmanın kurumsal araçları olarak algılanmaktadır. Bunlar birbirini tamamlayan araçlardır; demokratik olmayan bir toplumda liberal eğitimin gerçekleşmesi imkânsız görülmektedir. Hiçbir toplum liberal eğitim olmaksızın demokratik bir toplum olmayı ya da demokratik bir toplum olarak kalmayı bekleyemez (Büyükdüvenci, 1988, s. 364).

1989 yılında Sabri Büyükdüvenci tarafından yazılan “Realizm ve Eğitim” makalesi felsefi akımları incelediği dizinin üçüncüsüdür. Realizmde, evrende var olan madde ve olguları gerçeğin kendisi olarak ele almaktadır. İdealizmdeki düalist yapı burada kırılmıştır:

Felsefede "realizm" kelimesi daha teknik bir anlamda kullanılmaktadır. Felsefi anlamda realizm, duyularımıza çarpan objelerin gerçek olduğu fikridir. Objeler, bilinmelerinden, algılanmalarından bağımsız olarak vardır (Büyükdüvenci, 1989, s. 136).

Eğitim felsefesi olarak realizmde öğretmen, öğretimi şekillendiren kişidir. Tüm inisiyatif öğretmendedir. Öğrencilere ne öğretileceğini öğretmen belirler. Çoğu zaman öğrencilerin öğrenmek istedikleri gereksiz bilgiler olmaktadır. Öğretmen öğrenciye karşı nesnel olmalıdır, nesneler dünyasının bir parçasıdır. Okul, aklın gelişimi desteklemelidir:

Akıl, kendi dünyasını oluşturma yerine dünyadan bilgi almaktadır. Bilginin bu öğelerin öğrenmek öğrencinin sorumluluğudur. Dünyaya ne yapılabileceğine karar vermeden önce, uzmanların dünyaya ilişkin söylediklerini öğrenmesi söz konusudur. Dünyanın gerçek bilgisini öğrenciye kazandırmak görevi de öğretmenindir. Öğretmen, istediği şeyi öğrenmesi konusunda öğrenciyi serbest bırakmak durumunda değildir. Çünkü öğrencinin öğrenmek istediği şey çoğunlukla öğrenmesi gereken şeyden daha az önemli olmaktadır (Büyükdüvenci, 1989, s. 143).

1993 yılında Mahmut Tezcan tarafından yazılan “Postmodernizm ve Eğitim” çalışmasında modernite ve modernizmin kırılmasının sonucu olarak Postmodernizm kabul edilmektedir. Postmodernizm, modernizmin akılcılığına bir reddiye olarak doğmuştur. Postmodernizmde bilgi, genel geçer, evren ve yansız olmak zorunda değildir:

İngiltere'deki sanayi devrimi, Fransa'daki siyasal devrim ve bilimsel ussallığın laikleştirici etkisinin öncülük ettiği dönem olarak "Modernite" ve on dokuzuncu yüzyılın sonlarına doğru toplumsal bilimlerde bir paradigma değişimini ifade eden "Modernizm" artık aşılmıştır. Postmodernizm denen yeni bir çağ bazı ülkelerde başlamıştır. Artık yaygın ideolojileri kıran modernizm ve modernite, giderek köktenci bir yeniden yapılanmaya uğramaktadır (Tezcan, 1993, s. 39).

Postmodernizmde eğitim, modernizmin kırılmalarından ve sınırlarından kurtulmasıdır. Öğretmenin sarsılmaz otorite olarak kabulü, yerini öğrenciye rehberlik eden öğretmen anlayışına bırakmıştır. Öğrenciler, eskiye göre daha çok seçme hakkına sahiptir:

Postmodern çağdaki eğitim, bir önceki dönem olan sanayi toplumlarından oldukça farklıdır. Örneğin sanayi toplumunda çocuklar kendilerine gösterilen yerlerde oturmuş, sert adımlarla yürümeyi öğrenmiş, ders saatleri zillerle başlayıp bitmiştir. Bireycilikten uzak, sert ve 'katı gruplandırma sistemleri, notlarla değerlendirme, öğretmenin otoriter tutumu sanayi dönemi eğitiminde en belirgin özelliklerdi. Kuşkusuz bunların ağırlığı, toplu& tiplerine göre değişiyordu. Nitekim, gelişmekte olan, modernleşen ülkelerde bu özellikler çok belirgindi (Tezcan, 1993, s. 40).

1994 yılında Hasibe Çetin tarafından yazılan “Eğitimden İdealist Beklentiler, Pragmatist Yaklaşımlar” makalesi incelendiğinde Türkiye Cumhuriyeti’nin pragmatizm eğitim felsefesine bakışını ele aldığı görülmektedir. Eğitim politikalarında genel sorun olan, batıdan alınan sistemin birebir Türk eğitim sistemine yerleştirilmesidir. Toplumun yapısına uygun bir sisteme dönüşse başarılı olacak sistemler bu şekilde başarısız olmuştur:

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 Batılılaştırma 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 (Çetin, 1994, s. 676, 677).

2007 yılında Mehmet Arslan tarafından yazılan “Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar” çalışmasında dikkat çeken yapılandırmacı yaklaşımın neden tercih edildiğine dair noktalardır. Öğrenme öğrencinin sorumluluğunda olan yapılandırmacı felsefede, öğretmen yine rehber görevindedir. Türkiye Cumhuriyeti’nde ise 2005-2006 yılında geçilen bu sistemin uygulayıcısı olan öğretmenlerin, yapılandırmacı eğitim felsefesi hakkında gerekli eğitimi alması gerekmektedir:

2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretimde yeni bir program uygulamasına geçilmiş ve bu programlardaki temel yaklaşımın yapılandırmacı bir yaklaşım olduğu açıkça vurgulanan ülkemizde müfettişlerin, okul idarecilerinin ve her şeyden önemlisi öğretmenlerimizin yapılandırmacı öğretme-öğrenme yaklaşımı konusunda eğitilmeleri kaçınılmaz görünmektedir. Zira, programın başarısı uygulayıcıların becerisine bağlı bulunmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarının da buna bağlı olarak gözden geçirilmesi, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretim konusunda yeterli olacak biçimde yetiştirilmeleri gerekmektedir (Arslan, 2007, s. 58).

5.2.2.Türk – İslam Düşünürleri

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi’nde Türk – İslam Düşünürleri ile ilgili on bir makale çalışılmıştır. Analiz yapılırken düşünürlerin yaşadığı dönemlerin sıralaması dikkate alınmıştır. Bunlar:

1. 1982 yılında Yahya Akyüz tarafından yazılan “Farabi’nin Türk ve Dünya Eğitim Tarihindeki Yeri”
2. 1982 yılında Kamuran Çilenti Tarafından yazılan “Bilimin Gelişimi İçinde İbni Sina ve Eğitim Teknolojisi”
3. 1982 yılında Yahya Akyüz tarafından yazılan “İbni Sina’nın Türk ve Dünya Eğitim Tarihindeki Yeri”
4. 1981 yılında Mahmut Tezcan tarafından yazılan “İbni Haldun’un Eğitime İlişkin Görüşleri”
5. 1969 yılında Yahya Akyüz tarafından yazılan “Sadi’nin Eğitimsel Görüşleri”
6. 1998 yılında İsmail Güven tarafından yazılan “Ahmet Rıza’nın Kadın Eğitimine İlişkin Görüşleri”
7. 1972 yılında Cavit Kavcar tarafından yazılan “Tevfik Fikret’in Eğitimciliği ve Yeni Mektep”
8. 1987 yılında Cevat Alkan tarafından yazılan “Eğitimci Ziya Gökalp”
9. 1984 yılında Kemal Aytaç tarafından yazılan “İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu”
10. 2008 yılında Faruk Öztürk tarafından yazılan “İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun Eğitim Felsefesinde “İman” ve “Ahlak” kavramı”
11. 1987 yılında Mahmut Tezcan tarafından yazılan “Prof. Dr. Cavit Orhan Tütengil’in eğitimci Kişiliği” makaleleridir.

Eğitim açısından sürekli gelişim ve değişim halinde olan bir ülkedir Türkiye Cumhuriyeti. Kurulduğu zamandan beri, eğitimle ilgili farklı çalışmalar yapılmış, ancak bir türlü tam olarak toplum ve eğitim sistemini bir noktada birleştirememiş ve geliştirememiştir. Burada toplumu tanıma, kültürünü bilme sorunlarını ele alırken eksik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Türkiye Cumhuriyeti, Türk ve dini olarak İslam’ı kabul eden vatandaşlardan oluşmaktadır. Eğitim sistemleri oluşturulurken Türk ve İslam kimliği başat faktör olmalıdır. Nihayetinde, bunları göz ardı eden eğitim sistemleri toplumun dışladığı ve kabul etmeye direndiği sistemler olacaktır. Bu çalışmada da Türk-Müslüman kimlikleri ile eğitim felsefesine katkıda bulunan düşünürlerle ilgili analizler yapılacaktır. Yapılan analizlerde, yıl sıralaması değil, düşünürlerin yaşadıkları dönemlerin sıralaması dikkate alınmıştır. Bu şekilde birbirlerine olan etkileri de daha net olarak görülecektir.

Öncelikle yaşadığı dönem açısından Farabi ele alınmıştır. Bu konu ile ilgili dergide 1982 yılında Yahya Akyüz tarafından yazılan “Farabi’nin Türk ve Dünya Eğitim Tarihindeki Yeri” makale mevcuttur. Makale incelendiğinde ilk olarak göze çarpan Farabi’nin

Aristoteles'ten etkilenmesi ve oluşturduğu eklektik felsefi sistemden dolayı kendisine "Muallim-i Sani" denmesidir. Kelime olarak, "İkinci Öğretmen" demektir. "İlk Öğretmen" olarak Aristoteles kabul edilmektedir. Farabi, Aristoteles'in mantığı üzerine çalışmıştır. Yunan felsefesini ve mantığını iyi kavramış ve dönemine yansıtmıştır. Oluşturduğu bu eklektik sistem, bugün için de felsefi alt yapımız için oldukça önemlidir:

Felsefe ve çeşidi bilimlerdeki bilgisinin ve görüşlerinin derinliği nedeniyle Aristo'dan sonra kendisine Muallim-i Sani (ikinci öğretmen) denen Farabi (870-950), Türk milletinin yetiştirdiği ve insanlığın kendisiyle övündüğü nadir dehalardan biridir. Yüce fikir hayatının yanında o, hükümdarlara boyun eğmeyen, paraya önem vermeyen, dindar, ahlâklı, insancıl bir hayat sürmüştür (Akyüz, 1982, s. 81).

Türk eğitim tarihinde eğitimle alakalı görüşler sunan ilk kişi olarak Farabi'yi kabul etmiştir Akyüz. Bu iddiasını Türk Eğitim Tarihi kitabında da sürdürmekte, "eğitim bilimi" ilgili ilk kez doğrudan fikirler sunan kişi Farabi'dir demektir (Akyüz, 2015, 24). Türk eğitim tarihinde oldukça önemli yere sahip olan Farabi'yi "Pedagoji Tarihi" kitabında yer vermediği için Halil Fikret Kanat'ı eleştirmektedir. Batıdaki düşünürleri de etkileyen Farabi, İbni Sina gibi Türk düşünürlerine yer verilmemesi, büyük bir hata olarak kabul edilmektedir:

Türk eğitim tarihinde ilk kez doğrudan eğitime ilişkin görüşler ileri sürdüğü bilinen düşünür Farabi'dir. Fakat onun eğitim görüşleri sistemli olarak incelenmediğinden birçok yazar onu bir eğitimci olarak değil sadece bir filozof ve düşünür olarak görür. Örneğin, iki ciltlik Pedagoji Tarihi adlı kitabında önemli sayılmayacak birçok Batılı eğitimciye de yer veren H. Fikret Kanat, Farabi'yi, İbni Sina'yı kitabına almamıştır. Böylesine önemli ve eski Türk eğitim düşünürlerinin öğretmen yetiştiren kurumlarımızda yıllarca okutulan bir kitapta yer almaması büyük bir eksiklik ve yanlışlık sayılmalıdır. Oysa bunlar, yüzyıllar sonra Batıda ortaya çıkan Rousseau vs. gibi eğitimcilere ilham vermiştir (Akyüz, 1982, s. 82).

Farabi'de üç tür eğitici vardır. Aile reisi, ailedeki bireyleri eğitmekle yükümlüdür. Öğretmen ise çocuk ve gençleri daha sistemli bir şekilde eğitmektedir. Hükümdar da halkı eğitir. Hükümdar bu yüzden eğitimciye kişilikleri üzerinde barındırmalıdır. Farabi'ye göre teorik bilgi olmadan, evrenin amacını, kaynağını ve anlamını bilmeden hükümdar, insan için yasa yapamaz (Cevizci, 2018, s. 247). Platon'un Devlet'indeki "filozof hükümdar" burada kendini "eğitici hükümdar"a dönüştürmektedir:

Hükümdar ve devlet yönetimi ile eğitim arasındaki Hükümdar (devlet başkanı) da temelde iyi bir öğretmen gibi "orta bir yol" izlemelidir. Yalnız, onun milletini eğitmesi çok daha zordur ve kısmen eğitim ve öğretimden kaynaklanan becerilere ve özelliklere ihtiyaç gösterir.

O, El Medinetü-1 Fâzıla (Erdemli Kent) başlıklı eserinde bir devlet başkanında doğuştan şu yetenek ve özelliklerin hepsi değilse de çoğunun bulunmasını gerekli görür:

1. Vücudu tam, organları sağlam olmalıdır.
2. Kavrayışı yüksek olmalıdır.
3. Hafızası güçlü olmalıdır.
4. Uyanık ve zeki olmalıdır.
5. Güzel konuşma sanatını bilmelidir.

6. Öğretme ve öğrenmeyi sevmeli, kendini bu uğraşıya kaptırmalı, her şeyi kolayca öğretmesini bilmelidir.
7. Yeme ve içmeye, kadınlara düşkün olmamalı, oyundan sakınmalıdır.
8. Doğrultuk ve doğruları sevmeli, yalandan ve yalancılardan nefret etmelidir.
9. Ulu olmalı, yüce ve asil şeyleri sevmek altın, gümüş ve çeşitli dünya mallarına göz dikmemelidir.
10. Adâleti, adil olanları sevmeli, istibdat, zulüm ve zalimlerden nefret etmelidir.
11. Mutedil huylu olmalı, kendisinden adalet istenince inatçı olmamak, kötülük yapmada istenince buna şiddetle karşı koymalıdır.
12. Azimli, iradeli olmalıdır (Akyüz, 1982, s. 83, 84).

Farabi'nin eğitim görüşünde dikkat çeken bir diğer konu, öğretim yöntemidir. Öğretim basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru ilerlemelidir. Bugünkü öğretim metodu yüz yıllar öncesinde Farabi'nin bulmuş olması Türk eğitim tarihi açısından değerli bir bilgidir. Ancak bunu pek bilmemekle beraber, Farabi'ye gereken değer verilmemiştir. Yıllar sonra batılı düşünürler bu metodu “yeniden” keşfedince, metot onlara mal olmuştur:

O, öğretimde yöntem konusunda, kolaydan zora gidilmesini istemiş, böylece çok değerli bir ilke ortaya atmıştır. Ona göre en kolay, sayılar ve hacimler incelenebilir. Başka deyişle, öğretimde önce aritmetik, sonra geometri işlenmelidir. Sonra da kendilerinden ayrılmaz biçimde sayı ve hacimlere sahip öteki şeylerin öğretimine geçilmelidir. Bunlar da gök cisimleri, müzik, ağırlıklar ve mekaniktir.

Ancak yüzyıllar sonra, 1637'de Descartes'ın Metot Hakkında başlıklı kitabında “kolaydan zora gidilmesi” biçiminde bir ilke ortaya atılacak, bilim dünyası bunu daha çok onun buluşu olarak değerlendirecektir (Akyüz, 1982, s. 85).

Akyüz'ün, “Farabi'nin Türk ve Dünya Eğitim Tarihindeki Yeri” adlı makalesinde görüldüğü üzere Farabi gerek Türk dünyasında gerek tüm dünyada birçok ilke imza atmıştır. Ancak bu ilkeler daha sonradan batılı düşünürler tarafından “yeniden” keşfedilmiş, Farabi unutulmuştur. Burada görüldüğü üzere bizlerin Türk düşünürlerine gereken önemi vermemiz, onların yaptıkları keşiflerden bihaber olmamız hem kendi bilim dünyamız için eksiklik hem de evrensel bilim dünyası için bir kayıptır.

1982 yılında Kamuran Çilenti Tarafından yazılan “Bilimin Gelişimi İçinde İbni Sina ve Eğitim Teknolojisi” makalede İbni Sina'nın eğitimde kullandığı materyaller ve eğitim teknoloji hakkında bilgiler vermektedir. İbni Sina, Ortaçağ Hristiyan dünyasında Avicenna ismi ile anılan bir düşünürdür. Farabi gibi, felsefenin devleri olan Platon ve Aristoteles'ten etkilenmiştir. İnsanın zihinsel olarak iki boyutu olduğunu ileri sürmektedir. Bunlar teorik boyut ve pratik boyuttur. İbni Sina, insan zihninin boş bir levha olduğunu iddia etmektedir (Cevizci, 2018, s. 249). Tüm bu bilgiler ışığında Çilenti, İbni Sina'nın bilimsel bilgisini şu şekilde ifade etmektedir:

İbni Sina gerek fen bilimleri gerekse tıp alanındaki çalışmalarında, kitap okumaktan çok deney ve gözlemlerden yararlandığını söyler. Ona göre deney, bilginin işlenmiş gerçek verilerini sağlayan en güvenli yoldur; duyu organlarıyla elde edilen deney ve gözlem sonuçları, aklın ilkeleri ve mantığın yöntemleriyle yoğurularak bilimsel bilgi haline gelir (Çilenti, 1982, s. 15).

Çilenti, deneyin öğretim teknik ve yöntemlerindeki önemini vurgulamıştır. Yine daha önceki makalede gördüğümüz gibi batılı düşünürlerin “yeniden” keşfettiği bir teknik olan deney yöntemi, yüz yıllar öncesinde İbni Sina tarafından öğretim metodu olarak önerilmiştir. Çalışma, İbniSina’nın öğretim metodu olarak deneysel yöntemi kullanması ile sınırlı kalmıştır:

Günümüzdeki eğitim teknolojisinde deney, önemli bir öğretim tekniğidir. Deneyi öğrenci yapıyorsa, bütün duyu organlarını kullanarak yapacak, yaparak öğrenme düzeyinde bir yaşantı kazanacaktır. Fakat deneyi başkası yapıyorsa, öğrenci mümkün olan duyu organlarını kullanarak yalnızca gözlem yoluyla bilgi edinecek; yani yaparak öğrenme sırasında edindiğinden daha soyut düzeyde bir yaşantı kazanacaktır. Bu, açıklamadan da anlaşıldığı gibi, İbni Sina, Comenius'tan altı asır önce gelmesine rağmen deney yoluyla bilgi edinme tekniğini önermiş ve kendisi de bu yoldan bilgi üretmiştir (Çilenti, 1982, s. 17).

Aynı tarihlerde İbni Sina hakkında bir çalışma daha yapılmıştır. Bu, 1982 yılında Yahya Akyüz tarafından yazılan “İbni Sina’nın Türk ve Dünya Eğitim Tarihindeki Yeri” makalesidir. Akyüz, bu makalesinde de Halil Fikret Kanat’ı eleştirmektedir. Yahya Akyüz, bu çalışmasında önemli bir iddiada bulunmaktadır. İbni Sina’yı “yeni eğitim” akımının önceli olarak kabul etmektedir:

Büyük Türk filozofu, ahlâkçısı ve hekimi İbni Sina (980 - 1037) gerek Türk gerek dünya düşünce, tıp ve eğitim tarihinde çok önemli bir yer tutar. Fakat o Türkiye’de pek az tanındığı gibi, eğitim görüşleri üzerinde ise hiç durulmamaktadır. Örneğin, iki ciltlik Pedagoji Tarihi adlı kitabında H. Fikret Kanat ona hiç yer vermez... Oysa onun, tıp alanında olduğu kadar eğitime ilişkin bazı görüşleriyle de Batıyı etkilediği ve asırlar sonra "yeni eğitim" akımını başlatan ve geliştiren eğitimcilere ilham verdiği düşünülebilir. Bu görüş, ilk kez tarafımızdan ve bu yazımızda bir varsayım olarak ileri sürülmektedir ve geçerliliği gerek bu yazımızda, gerek daha sonraki çalışmalarımızda araştırılacaktır (Akyüz, 1982, s. 1).

Akyüz, bu konuyu Rousseau’nun görüşleri ile bağdaştırmaktadır. Rousseau’ya göre Avrupa birkaç asır önce vahşileşmiştir. Dönemdeki milletler, cehaletten daha aşağıdadır. Gerçek bilimden uzaklaşmış ve ucubeleşmiş bir hakikat yerini almıştır. Bu durum bir ihtilalle düzeleceğini düşünür. Beklenen ihtilali de “düşman” olarak varsaydıkları Müslümanlar gerçekleştirmiştir (Rousseau, 1989, s. 13):

İlmi Sina, ölümünden yüz yıl geçince Avrupa’da eserlerinin Latince çevirileri ile tanınmakta ve üniversitelerde okunmaktadır. Bu 500 yıl kadar sürecektir. J.J. Rousseau başta olmak üzere "yeni eğitim" ellerin onu okudukları, ondan yararlandıkları düşünülemez mi? üstelik Rousseau, Orta Çağda Müslümanların eski Yunan bilimini o zaman "karanlıklar içindeki" Avrupa’ya aktarma gibi bir rol oynadıklarını söyler (İlimler ve Sanatlar Hakkında Nutuk). Bu da onun Orta Çağdaki Müslüman bilim adamlarını ve onlardan biri olan İbni Sina’yı okumuş, incelemiş olabileceğini akla getiriyor (Akyüz, 1982, s. 1).

Akyüz’ün iddia ettiği gibi İbni Sina, “yeni eğitim” akımlarda öncül sayılabilir. Çünkü çocuk eğitimindeki görüşleri, çağının çok ilerisindedir. Ayrıca çocukların psikolojik gelişimini önemseydiği yine metinden görülmektedir:

Çocuğun ilk eğitimi ahlâk eğitimidir. Bu, çocuğu kötü iş ve arkadaşlardan uzaklaştırıp iyi arkadaşlarla oynamasını sağlamak, onu iyi davranışlara teşvik ile olur. Çocuğa fazla baskı yapmamalı, onun hatalarını uygun biçimde düzeltmeli, gerekirse azarlamalıdır; dayak en son çaredir. Onun yanlışlarını düzeltmede araçlar ve öğütçülerden yararlanmalıdır. Çocuk suç işlerle cezalandırmakta acele edilmemelidir. Çocuğa yapılacak baskılar onun kızgın, hüznü, korkak, tembel ya da her şeye kayıtsız bir kişilik kazanmasına sebep olur (Akyüz, 1982, s. 8).

Yazar, Türk düşünürlere gereken önemin verilmediğini belirtmektedir. Türk düşünürlerini birçok şekilde tanıtılmasını tavsiye etmektedir. Özellikle eğitim ile ilgili düşüncelerine daha da önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bugün ise kısmen de olsa bu düşünürlere gereken değer verilmeye çalışılmaktadır. Ancak eğitim ile ilgili görüşleri hala kısır ve bakirdir:

Ne yazık ki bugün, Türk Tarihinin birçok büyük adamları gibi İbni Sina da Türk öğrencileri, gençliği ve toplumunca hemen hiç bilinmiyor. Ne yapmalı? Eğitim programlarımız bu düşünürlerle geniş yer vermek, onlar ders kitaplarında okutulmalı, başka kültürel etkinliklerle de onları topluma tanıtmalıyız. Ayrıca İbni Sina'yı tüm yönleriyle tanıtırken onun eğitim görüşlerine ve eğitim bitimine katkılarına da gerek Türk eğitim tarihi gerek dünya eğitim tarihi içinde layık olduğu yüce mevkii vermemiz gerekir (Akyüz, 1982, s. 11).

1981 yılında Mahmut Tezcan tarafından yazılan “İbni Haldun’un Eğitime İlişkin Görüşleri” adlı makale incelendiğinde ilk dikkat çeken, sosyoloji biliminin öncülerinden kabul edilmesidir. İbni Haldun birçok alan ile ilgilenmiştir. Tarih, ekonomi ve sosyoloji alanlarında özgün çalışmalarda bulunmuştur. Mukaddime ise en popüler eseridir. Bu çalışmada da yazar, Mukaddime eserindeki eğitimle ilgili görüşleri sunmuştur:

Mukaddime’nin eğitime yönelik bölümlerinin gözden geçirdiğimizde Z. Haldun'un eğitim bilimine ilişkin ilgi duyduğu konular daha çok, genel eğitim, öğretim yöntemleri, çocuk eğitiminde belirgin ilkeler, öğretmenlerin nitelikleri, öğrenme, din eğitimi, bilimlerin sınıflandırılması gibi konulardır (Tezcan, 1981, s. 205).

İbni Haldun’un eserlerinde iki kavram çıkmaktadır ortaya: Bedevi ve Hadari (İbni Haldun, 2004, s. 103, 106). Bedevi, kırsalda yaşayan, Hadari ise şehirli demektir. Bedevi ve Hadari, iki ayrı sosyal yaşamı simgelemektedir. Bu yüzden de bu iki sosyal yaşamda farklılık gösteren topluluğun eğitimi de farklı olması gerektiğini savunmaktadır:

Onun zamanında da yerleşim birimlerin göre eğitimsel farklılaşma söz konusu idi. Nitekim kentlilerin göçebelere oranla sorunları karşısında daha kavrayışlı olmalarını onların eğitilmiş olmalarına bağlar. Yukardaki ifadeden de anlaşılacağı gibi kentlilerin eğitimden yararlanma açısından daha şanslı oldukları belirtilmektedir (Tezcan, 1981, s. 206).

İbni Haldun, döneminin öğretmen maaşlarını eleştirmektedir. Öğretmene verilen maaşın az olduğunu iddia etmektedir. Aynı şekilde Tezcan, makaleyi yazdığı 1981 yılında da öğretmen maaşlarının yetersiz olduğunu söylemektedir. Bugün ise öğretmen maaşı yine yetersiz kalmaktadır:

İbni Haldun öğretmenlerin ücretlerinin kendi yaşadığı zamanda yetersiz olduğunu savunmuştur. Öğretmenlerin ücret sorunu bugün bile güncelliğini korumaktadır (Tezcan, 1981, s. 206).

Tezcan, İbni Haldun'un döneminde idealize edilen öğrenciyi eleştirmektedir. İbni Haldun da bu durumdan rahatsız olmaktadır. Dönemin eğitimi öğrenciyi pasif ve sessiz bir kişi haline getirmektedir. Oysaki her dönem cesur ve atılgan kişilere ihtiyaç vardır:

Haldun yukardaki görüşleriyle, günümüzde "Hanım evladı" dediğimiz eğitilmiş, sessiz, sakın kişileri anlamaktadır. Eğitilmiş olmak, bir yerde insanları edilgen duruma getirmektedir.

Bu gözlem doğrudur. Fakat İ. Haldun'un zamanına göre düşünecek olursak, daha girişken, cesaretli, cesur kişilere de gereksinim vardı. İşte eğitilmiş kişiler bu niteliklerden yoksun olmaktadır (Tezcan, 1981, s. 208).

İbni Haldun'un dönem içerisinde eğitimde vurguladığı bir diğer önemli nokta ise çocuklara öğretimde sıranın belirlenmesidir. Burada yine Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı ile karşılaştırmak mümkündür. Kurama göre çocuklar, 11-12 yaşına kadar soyut olanı algılayamamaktadır. İbni Haldun da din eğitimin son aşamada verilmesini tavsiye etmektedir:

İ. Haldun, öğretimde bir sıra takip edilmesini ister. Önce dil, sonra aritmetik ve daha sonra da din eğitimi verilmesi gerektiğini söyler (Mukaddime III, 1970, s. 158 - 159). Bu görüş de bugünkü temel eğitim programlarına uygundur. İ. Haldun, din eğitimi en son aşamaya koymuştur. Çünkü başlangıç bilgileri öğrenildikten sonra Kuran'ın öğrenilmesinin kolaylaşacağına inanır. Oysaki ona göre çocuklara önce Kur'an okutmak hata. Çünkü onlar anlamadıkları şeyi önceden öğrenemezler (Tezcan, 1981, s. 209).

Son olarak Tezcan, Haldun'a gereken önemin verilmediğini düşünmektedir. Kendi döneminde ileri sürdüğü teoriler ve fikirler birçok kuramın temelini oluşturmuştur. Yine birçok fikri bugünlerde de güncelliğini korumaktadır. Yine insanı kişilik olarak çevrenin ve eğitimin şekillendirdiğini ileri sürmesi dönem için oldukça önemlidir:

İbni Haldun çok yönlü bir düşünürdür. Toplumun her yönü hakkında gözlemlerde bulunmuş, düşüncelerini söylemiştir. Eğitim ve öğretim konusunda ise aslında kuramsal düşünceler geliştirmiş değildir ve genel bir kuramı yoktur. Fakat değindiği hususlar ve gözlemler, zamanı/la göre çok ileri sayılabilir ve daha sonra geliştirilen kuramlara, ışık tutmuş olabilir. Özellikle çocuğun kişiliğine kalıtımın değil, eğitim ve toplumun törelerini, çevrenin yön vereceğini belirtmesi dikkati çekicidir. Ayrıca eğitimi bir 'toplumsal olgu olarak ele alışı' da ilginç yanlarından birisidir. Öğretimde ileri sürdüğü ilkelerin çoğu bugün de geçerlidir. Akılcılığı ve deneyime önem verışı de onun diğer nitelikleri arasındadır. Bütün bu yönleriyle İbni Haldun, eğitim sosyolojisine belirli katkıları olan bir düşünürdür (Tezcan, 1981, s. 219).

1969 yılında Yahya Akyüz tarafından yazılan "Sadi'nin Eğitimsel Görüşleri" makale incelendiğinde, Sadi'nin Gülistan kitabındaki görüşlerin incelendiği görülmektedir. Bazı kısımlarda Aristoteles'in düşüncelerini bazı kısımlarda da Platon'un düşüncelerini kabul ettiği için Akyüz, Sadi'nin çelişkiye düştüğünü iddia eder:

O, çocuk eğitimi konusunda hem Aristotelisyen, hem Plâtonisyen görüşler ileri sürer; bu nedenle bazen çelişkilere düştüğü olur. Ağaç nasıl fidanken eğiliyorsa insan da ancak çocukken terbiye edilebilir derken Sadi kısmen Eflatun gibi düşünmektedir. Çünkü bu sonuncuya göre insan “eğitilebilir” bir varlıktır. Yine Sadi’nin güllerle beraber bir müddet kaldığı için onların güzel kokusunu alan kil hikayesi kişiliğin kazanılmasında “çevre”nin ve eğitimin önemini belirtmesi bakımından çok ilginçtir. Ama onda ağır basan görüş Aristocu görüştür: Gerçekten Sadi eserlerinde genellikle biyolojizm ve nativizm (doğuşçuluk) prensiplerine dayanan bir “insan tabiatı” fikrini işler. Böylece ona göre, “iyi tabiat yaradılıştan gelir, sonradan kazanılmaz (Akyüz, 1969, s. 76).

Sadi’nin çocuk eğitimi ile ilgili dikkat çeken bir diğer konu öğretmenlerdir. Çocukların “iyi” öğretmenlere teslim edilmesi gerektiğini düşünmektedir. Başlangıçta öğretmen, çocuğa iyi ve hoşgörülü yaklaşmalıdır. Bu durum çocuğun okula alışma süreci boyunca devam etmektedir. Çocuk okula alıştıktan sonra öğretmen sert olmalı ve gerekirse “dayak atma”sı gerektiğini savunur. Çağdaş eğitim anlayışında böyle bir şeye asla yer yoktur. Dayak pedagojisi, çağdışı bir uygulamadır:

Nihayet Sadi’nin çocuk eğitiminde uygulanacak metot ve öğretmenin davranışları konusunda da fikirleri vardır: Çocuk kötü bir öğretmene verilmemelidir. Sadi’nin kötü öğretmenlerden, sözleri ve davranışları birbirini tutmayan öğretmeni kastettiğini sanıyoruz. Okula yeni başlayan çocuğun gözünü korkutmamak için öğretmenin onu "aferin!", "ne güzel!" gibi sözlerle okşaması gerekir. Fakat çocuk okula ve öğretmene alıştıktan sonra ona karşı fazla yumuşak davranmak doğru değildir, çünkü nazlı yetiştirilen çocuk büyüyünce sıkıntı çekeceği gibi disiplin altına alınmayan çocuk da terbiye edilemez: Sadi’ye göre, öğretmenin cevrine tahammül ve ona mutlak saygı iyi bir terbiye için şarttır. Bugün öğretmenlerden tokat yemeyen çocuk yarın "felek"ten tokat yiyecektir. Bu nedenle, "öğretmem cefası babanın şefkatinden daha iyidir". Hatta hükümdar çocuklarının halk çocuklarından daha iyi yetişmeleri için öğretmen onlara daha çok dayak atmalıdır (Akyüz, 1969, s. 79).

Sadi’nin eğitimle ilgili görüşleri bir sisteme oturtulmamıştır. Bu yüzden de sık sık çelişkiye düşmektedir. Çoğu zamanda eğitim adına önerdiği konular, çağın dışında kalmıştır. Akyüz’e göre dayak pedagojisi, Sadi’nin etkisi ile günümüze kadar eğitimde yer edinmiştir:

Çocuk terbiyesi ile ilgili görüşleri de bizde derin ve sürekli izler bırakmıştır denebilir. Örneğin, bir terbiye vasıtası olarak dayanın eski eğitim sistemimizde çok revaç bulmasında, dayakta adeta terbiye edici bir özellik gören Sadi’nin şüphesiz payı vardır (Akyüz, 1969, s. 81).

1998 yılında İsmail Güven tarafından yazılan “Ahmet Rıza’nın Kadın Eğitimine İlişkin Görüşleri” makalesi incelendiğinde ilk karşılaşılan, kadınların tarih boyunca maruz kaldıkları eşitsizliklerdir. Türklerin İslamiyet’e geçişi ile beraber kadınlara verilen değer in düştüğünü iddia etmiştir. Bunun nedeni olarak da Türklerin kendi kültürlerinden uzaklaşıp Arap kültürünü benimsemesi gösterilmiştir:

Eski Türklerde kadın ve erkek arasında tam bir eşitlik vardı. Şölenlerde, kurultaylarda, tapınma ve törenlerde, savaş ve barış kurullarında hatun ile hakan aynı anda yer almaktaydı. Göçlerden ve Anadolu’ya yerleştikten sonra, İslamiyet’i kabul ve Araplarla karşılaşılma gibi olgularla, Türklerin yeni bir kültürü benimsemeleri, kadının kamu alanındaki yerini yetirmesine neden olmasının yanı sıra, aile yapısının içinde de bağımsızlığını yitirmesine neden olmuştur (Güven, 1998, s. 148).

Uzun yıllar bu kültür tahakkümü altında kalan kadınlar, Osmanlı Devleti'nde yenileşme çabaları ile yeniden toplumda olması gereken statü için kazanımlar elde etmeye başlamışlardır. Başlangıçta erkek aydınlardan gelen talepler doğrultusunda bunlar gerçekleşmiştir. Sonrasında ise kadın hareketlerine, kadınlar öncülük etmeye başlamıştır (Akşit, 2015, s. 112). Bu dönemdeki aydınlardan A. Rıza'nın görüşlerine önem vermiş ve onun görüşlerine yer vermiştir yazar araştırmasında.

Yazarın iddiasına göre A. Rıza'nın eğitim sistemindeki çarpıklıkların ve dengesizliklerin kadın ve genel eğitimde en büyük sorun olması, Türkiye Cumhuriyeti'ne kadar devam etmiştir. Yine kadın eğitiminde en büyük engel olarak dinin ve geleneklerin görülmesi, yukarıda bahsedilen Araplaşmış Türk kültürüne dair bir emaredir. Mutaassıp çevreler, kadınların en güvende olacağı en doğru yerin ev olduğunu düşünmektedir. Eve hapsolan kadınlık bu şekilde gelişmemiştir. Cumhuriyet ile kadın olması gereken yere ve verilmesi gereken değere kavuşmuştur:

Erkek egemen toplum yapısının yanı sıra eğitim hizmetinin dağıtılmasındaki dengesizlik ve çarpıklıklara işaret eden A. Rıza, kızların eğitiminin geri kalmasını okulların ve eğitim sisteminin öğelerinin tam olarak düzenlenmemiş olmasına bağlamaktadır. Bu durum Cumhuriyet Türkiye'sine de miras kalmıştır. Kadınların eğitilmesi uzun süre istenen düzeye çeşitli nedenlerden dolayı (din, gelenek vb.) çıkamamıştır (Güven, 1998, s. 152).

A. Rıza'ya göre kadının geri kalmasının nedeni, İslam dininin yanlış algılanmasıdır. Rıza'nın İslam'da kadına verilen değeri ve kadın eğitimini hadisler ile açıklamaya çalışmıştır. İslam'ın birincil kaynağı Kuran'a bakıldığında Bakara Suresi, 241. ayette “(Kocası tarafından) Boşanan (kadın)ların maruf (meşru) bir tarzda yararlanma (ve geçim pay)ları vardır. Bu, sakıncılar üzerinde bir hak (borç) tır” ifadesi ile bugünkü medeni kanunda geçen (Türk Medeni Kanunu, 175. Madde) kadınların nafaka alma hakkına tekabül etmektedir. Yine kadınların miras hakkı da Nisa Suresi 7. ayette “Anne ve baba ile akrabaların bıraktıklarından erkekler için bir pay vardır; anne ve baba ile akrabanın bıraktıklarından kadınlar için de bir pay vardır. Bunun azından ve çoğundan farz kılınmış bir pay vardır.” şeklinde belirtilmiştir. Son olarak Nisa süresi 32. ayette “Allah'ın kendisiyle kiminizi kiminize göre üstün kıldığı şeyi (malı) temenni etmeyin. Erkeklere kazandıklarından pay (olduğu gibi), kadınlara da kazandıklarından pay vardır. Allah'tan onun fazlını (ihsanını) isteyin. Gerçekten, Allah her şeyi bilendir.” Şeklindeki ifadedden anlaşılacağı üzere İslam dinine göre kadın ve erkek eşittir. Birbirlerine hiçbir şekilde üstünlükleri yoktur:

A. Rıza; kadının Osmanlı toplumunda geri-kalış nedenlerini İslam dinin yanlış yorumlanmasına bağlamaktadır. Bu konuda "İslam'ın ilk dönemlerinde kadınlar

toplumdaki genel işlere katılır ve ilerlemelerde erkeklerle beraber olurdu. Eski Türklerde kadın erkekle yönetim işlerini paylaşmaktaydı. İslamı kabul ettikten sonra, dinin yayılması, ailenin gelişmesine kadınların katkıları olmuştur. Peygamber hanımları aktardıkları hadislerle birçok dini sorunun çözülmesine yardımcı olmuştur. İslam'ın ilk dönemlerinde fıkıh derslerin giren, fetva veren, dinin yayılmasına hizmet eden nice Ayşe'ler (peygamberin karısı örnek veriliyor) gelmiştir..." diyerek, İslam'ın ilk dönemlerinde kadınların eğitim işleriyle ilgilendiklerini, daha sonra daha sonraki gelişmeler nedeniyle toplumda kadının statüsünün düşmesine ve kadına verilen değerin azalmasına dikkati çeken A. Rıza, kadın-erkek tarafından işlerin paylaşımı ve savaş da dâhil olmak üzere kadın-erkek eşitliğinin yanlış yorumlandığını eklemektedir (Güven, 1998, s. 154).

Kadının eğitim açısından yoksun bırakılmasının bir diğer nedeni olarak görücü usulü evlilikler olduğu iddia edilmektedir. Görücü usulü evliliklerin yanında çocuk evliliklerinin de bu konuda bir neden olarak kabul etmek gerekmektedir. Kadına atfedilen görev, anne ve iyi bir eş olmak. Kadının toplumdaki yeri bu şekilde konumlanmışken, ona iyi bir formal eğitim vermek oldukça güçleşmektedir:

Kadın erkek eşitsizliğinin ortaya çıkmasında ekonomik olguların önemli rol oynadığı bilinmektedir. Günümüz modern toplumlarında bile görülen bu olguya işaretlerle A. Rıza toplumsal çözülmenin Osmanlı devletinde kadının statüsünü geri bıraktığını kabul etmekteydi. Ona göre, Osmanlı toplumunda ortaya çıkan görücü usulü evlenmeler ve parasal evliliklerin de kadın ve erkek arasındaki ilişkilerin bozulmasına ve kadının eğitimsel açıdan geri kalmasına yol açmıştır. Toplumdaki bu dengenin bozulmasının kadının geri kalmasında önemli rolü vardır (Güven, 1998, s. 157).

Güven'e göre kadınların kolektif ve sistemli bir şekilde hareket etmemesi de kadınların geri kalmasına neden olmuştur. Ancak kadın hareketlerinin sistemli bir yapıya ulaşamamasının önündeki en büyük engeller, eğitimsizlik ve bilinçsizliktir. Kadına bu bilinç yerleştirilemeden, kadından toplumsal hareket adına bir şey beklenemez. Yine Cumhuriyet döneminde kadınlara sunulan hak ve özgürlüklerin değerinin bilinmemesi bu bilinç ile alakalıdır. Kadınların bu bilince sahip olabilmesi için mevcut hallerinden rahatsız ve şikâyetçi olmaları gerekmektedir. Ancak kadınlarda buna benzer bir istek ve arzu görülememiştir. Cumhuriyet döneminde yapılan kadınlarla ilgili reform ve inkılaplar da bu şekilde yine kadınlar tarafından değersizleştirilmiştir:

Kadınların eğitilmemesi, kadın kuruluşlarının oluşturulamaması, kadınların aydınlatılmaması gibi olgular kadının geri kalmasına ve topluma katılmasını güçleştirmiştir. Oysaki batıda 1970'li yıllardaki kadın hareketlerinde başrolü kadın dernekleri ve kadın kuruluşları oynamıştı. Kadının bu anlamda kurumsallaşması Osmanlı toplumlarında gerçekleşmemiş, Cumhuriyet Türkiye'sinde ise bu haklar kadınlara hazır olarak sunulmuştur. Bunun değeri birtakım çevrelerce bilinmediğinden ve bir takım sosyoekonomik sorunlar nedeniyle anlaşılamamış, kadınlar Cumhuriyet Türkiye'sinde de geri kalmışlardır (Güven, 1998, s. 158).

1972 yılında Cavit Kavcar tarafından yazılan "Tevfik Fikret'in Eğitimciliği ve Yeni Mektep" makalesine gelindiğinde, Tevfik Fikret'in öğretmenlik yaptığı dönemde öğretmen

maaşlarında yapılan kesinti üzerine Tefvik'in istifa etmesi dikkat çeker. Yüzyıllar geçse, ülkenin yönetim şekli değişse de öğretmene ve eğitime verilen “değer/sizlik” halen mevcudiyetini korumaktadır. Bu değersizliğe karşı bir reddiye olarak Tefvik Fikret'in hayatını anlamak eğitim tarihi ve felsefesi için oldukça önemlidir:

1894'te, Mektebi Sultanideki bir Türkçe öğretmenliği yarışmasını kazanarak, 1888'de birincilikle bitirdiği bu okula öğretmen olur. Orada, devrinin kusurlarından uzak, bedence ve ruhça sağlıklı, sağlam gençler yetiştirme çabasına girer. Fakat bir yıl sonra Hükümet, o yılki bütçe açığını kapatmak için memur maaşlarından kesinti yapmaya (% 10) kalkınca Fikret de, memur ve öğretmen maaşlarından kesinti yapılarak bütçe açığı kapatmak işlemini hiç doğru bulmaz ve bunu protesto için, "mantıksız bir hükümete hizmet edemeyeceğini" bildirip istifa eder (Kavcar, 1972, s. 111).

Tefvik Fikret'in eğitim görüşünde Robert Koleji'nde çalışması oldukça etkili olmuştur. Burada gördüğü eğitim ve öğretim teknikleri üzerine “Yeni Mektep” projesini oluşturmuştur. Yeni Mektep, döneminde oldukça popüler olan Fransız usulü eğitimden oldukça uzaktır. Boğaziçi'nde bir araziye kurulacak okul, ormanda şirket-okul tipini oluşturacaktır. Okulun eğitim dili İngilizce ve Türkçe olacaktır. Dönemin aile yapısına ve vatandaş tipinden uzak bir karakter yetiştireceği için okul, öğrencilerin eğitimleri sona erene kadar ailelerinden uzak kalmasını zorunlu kılmaktadır. Öğrenciler mutlu yaşamayı öğrenecek ve pratiğe geçirecektir. Okul öğrencileri, kimseye muhtaç olmadan yaşayabilecek şekilde yetiştireceğinden ekonomi, ticaret ve ziraata özel bir yer tutmaktadır (Ergün, 1996, s.171, 172):

Anglosakson eğitim ve öğretim usulünü Fikret, ilkin Robert Kolej'de görür ve tanır. Buradaki on beş yıla yakın öğretmenliği sırasında o, Amerikalıların kuramsal olmaktan çok pratik olan, hayat ve iş adamı yetiştiren öğretim ve eğitim usullerini yakından incelemek ve tanımak fırsatını elde eder. Bu eğitim ve öğretim şeklinin sürekli ve verimli uygulamalarını çok beğenir ve bu-nu, o zamana kadar bizde uygulanıp taklit edilen Fransız usulünden üstün bulur, ona tercih eder (Kavcar, 1972, s. 113).

Kavcar, çalışması boyunca Tefvik Fikret'in Yeni Mektep'i açıklamıştır. Yine yukarıda da görüleceği üzere Fikret'in “günün adamı” olmamasından dolayı yaşadığı sorunlar ele alınmıştır. Öğrencilerinin Fikret'e verdiği değer anlatılmıştır. Bu kısımlar analizi yapılacak bölümler olmadığı için, geçilmiştir.

1987 yılında Cevat Alkan tarafından yazılan “Eğitimci Ziya Gökalp” makale, uzun bir girişle Ziya Gökalp'in yaşamını açıklamaktadır. Öncelikle Alkan, Ziya Gökalp'in bilim anlayışını ve bilim insanı olarak Gökalp'i tanıtmıştır. Gökalp birçok yönden batılı filozoflara benzetilir:

Gökalp'in bilim adamı olarak özelliği eğitim ve öğretime önem vermesidir. Bu bağlamda yakınları onu, temel amacı kitleleri eğitmek, kuramda ve uygulamada ulusal yenilenme için uğraş vermek olan on dokuzuncu yüzyıl filozoflarına benzetirler. Gerçekten de o, şiir

ve masallarıyla, bilinçli bir ulus halinde birbirleriyle bütünleşmek isteyen kitlelere, ulus sevgisi ve milliyetçilik idealini aşlamak isteyen bir eğitimci düşünürdür. Kişiliğini kanıtlayan yapıtlarıyla eğitimin sosyal ve kültürel temelleri üzerinde fikir ve görüşler ortaya koyan eğitimci düşünür (Alkan, 1987, s. 237).

Gökalp'in eğitim anlayışında ön planda olan düşünce toplumu oluşturmada en önemli görev eğitime düşmektedir. Öğretim, kültür ve ulusa dayalı benlik oluşturma işine yaramaktadır (Gökalp, 2019, s. 139). Buradan da anlaşılacağı üzere ideal toplumun kültürü ve medeniyeti, eğitim yoluyla gerçekleşecektir:

Gökalp'e göre, toplumda mevcut entelektüel karışıklık ve değerler sirtüşmesinin kaynağı eğitimidir. Kendisinin misyonu da vatandaşlarını batı uygarlığından esinlenmiş fakat kendine özgü bir kültüre dayalı ulusçuluk anlayışı doğrultusunda eğitmektir. Ona göre, ulusal kültür sentezi oluşturmada temel sorumluluk eğitimidir. Esasen ülkede görülen buhranın kaynağı eğitim ile kültür arasındaki kopukluğa dayanmaktadır. Bu nedenle eğitimi bir yönden çağdaş uygarlıkla, diğer yönden de ulusal kültürle uyumlu ve tutarlı hale getirmek gerekir (Alkan, 1987, s. 238).

Gökalp'in eğitimde bulunması gereken özelliklerde en dikkat çekici nokta, Türklüğe atfedilen değerdir. Bu yüzden de eğitim Türk kültürüne uygun olmalıdır. Diğerkâm ve Türklük bilincinde bireyleri yetiştirmek, eğitimin hedefi olmalıdır. Eğitimin gayesi, millet olmakla beraber, milletin aktif ve canlı unsuru da bireydir. Bu yüzden eğitim hem milleti hem de bireyi beslemelidir (Gökalp, 2019, s. 157):

Eğitim bir kültürlenme ve kültürlenme süreci olduğundan ve kültür de ulusal bir nitelik taşıdığından eğitim ulusal olmalıdır. Türk çocuğunun temel eğitimi Türk kültürüne uygun olmalıdır. Türk eğitiminin temel amacı ulusal türde idealistler geliştirme olmalıdır. Özverili, yurdunu seven, bencil olmayan, ulusuna önderlik edebilecek insanlar yetiştirmeye özel bir özen gösterilmelidir (Alkan, 1987, s. 239).

Emrullah Efendi'nin Tuba Ağacı Nazariyesi, Gökalp'in benimsediği eğitim teorisidir. Tuba Ağacı Nazariyesinde, cennette var olduğu düşünülen ters dönmüş ağaç betimlemesinden esinlenerek eğitimdeki reformların ve çalışmaların, üniversitelerden başlanması gerektiği savunulur. Bu duruma karşı çıkan Satı Bey de tam tersini, eğitim reformlarının ilkokullardan başlaması gerektiğini ortaya atar. Satı Bey'i yine bu fikirlerinden dolayı Muallim Mecmuası'nda tenkit etmektedir (Gökalp, 2019, s. 194, 205):

Bu nedenle Gökalpçi eğitim anlayışında, aydınların eğitimi özel bir önem taşımaktadır ve eğitim reformlarında öncelik aydın yetiştirme okullara verilecek olursa toplum sağlam temeller üzerine oturtulabilir görüşü benimsenmektedir. Bu görüş, Türk folklorundaki "Tuba Ağacı" kavramına dayanmaktadır; Gökalp bu konuda Emrullah Efendi ile aynı görüştedir ve Üniversiteyi milli eğitimin kuruluşunda öncü olarak görmektedir (Alkan, 1987, s. 239).

Tevfik Fikret'te görülen Fransız ve İslam eğitim modellerine Gökalp de karşıdır. Fikret Anglosakson eğitimi savunurken Gökalp ise tamamen Türk kültürü ve medeniyetine uygun bir eğitimi tasavvur etmektedir. Gökalp'in bu görüşleri Cumhuriyet kurulduğunda

oluşturulan eğitim sisteminde etkisi görülecektir. Batılılaşma, laiklik ve tam bağımsızlık onun eğitim tasavvurunda en belirgin olarak görülen kavramlar olmaktadır:

Gökalp; eğitimi "Bireyin ulusal kültüre göre Yetiştirilmesi" olarak tanımlarken, "Fransız 'Uygarlığı eğitimi', ve 'İslam Uygarlığı eğitimi' olarak ifade edilen mevcut eğitim sistemine karşı çıkmaktadır. Buna karşın o, 'Kültür Eğitimi' olarak ulusal eğitimi önermektedir. Kültür oluşturma anlamında bir toplumda çağdaş eğitimin varlığı o toplumda çağdaş bir kültürün varlığı ile olasılık kazanabilir. Bunun dışında, çağdaş eğitimi dışardan ithal etmek mümkün değildir (Alkan, 1987, s. 240).

1984 yılında Kemal Aytaç tarafından yazılan "İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu" makalede yazar öncelikle Baltacıoğlu'nun yaşamını anlatmıştır. Baltacıoğlu'na göre eğitim ailede başlamaktadır. Öğretmen ise bu eğitimi sağlamlaştırır. Eğitimdeki noksanlıkların, ülkenin ideasına zarar verdiğini iddia etmektedir (Ergün, 1996, s. 113). Eğitim Ziya Gökalp'te olduğu gibi toplumsal bir yapıya dönüşmektedir

İçtimai mektebi, felsefi temelini, şahsiyet pedagojisi teşkil eder. Şahsiyet pedagojisi görüşünde Baltacıoğlu, eğitimi bir teori olarak değil, bir olgu olarak ele alarak hareket eder. Bu olguya psikolojik ve sosyolojik verilere dayandırarak temellendirir. Böylece de, eğitimin sosyal bir olgu olduğu sonucuna ulaşır. İ.H. Baltacıoğlu'na göre eğitim, sosyal gerçekliğe bağlı, sosyal bir zorunluluktur (Aytaç, 1984, s. 243).

2008 yılında Faruk Öztürk tarafından yazılan "İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Eğitim Felsefesinde "İman" ve "Ahlak" kavramı" makalede yazar, Baltacıoğlu'nu bir filozof olarak nitelendirmektedir. Baltacıoğlu'nun eğitimle ilgili görüşlerine bakıldığında fikirleri ile dönemi içerisinde eğitimi ve eğitim algısını onarmaya çalışmıştır. Önceki çalışmada da görüldüğü üzere eğitimdeki eksikliğin ülkenin geleceğini yok edeceğini iddia edecek kadar eğitime önem veren bir düşünürdür:

İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu çok sayıda eser, makale konferanslarıyla eğitimimizin yenileşmesi yönünde olağanüstü gayretlerde bulunmuş, düşünen yaratan, eğitim üstüne kafa yoran nadir eğitimcilerimizdendir. Eğitim tarihimizde kendisine "eğitim filozofu" unvanını hak ettirecek birçok düşünce ve çalışmalar ortaya koymuştur. Eğitim ve toplumsal sorunlar üzerine kritikler, değerlendirmeler ve bunlara dayalı önemli çıkarımlarda bulunabilen bir eğitimcidir (Öztürk, 2008, s. 230).

Baltacıoğlu'nun eğitimdeki en önemli olgusu imandır. Bir inanç sistemi gibi, kesin ve sistemli olarak eğitim anlayışını savunmaktadır. İnançlı eylemin, kişiyi mutlak başarıya götüreceğine inanır. Eğitim sadece okuldaki formal anlamıyla bir eğitim değildir. Eğitim toplumsal yaşamın her alanına serpiştirilmiş bir sistemdir. Bahsi geçen iman/inanç eksikliğinin neticesi olarak uyuşukluk, hareketsizlik ve hatta işsizliktir:

Baltacıoğlu'nun düşüncesinde "maarif" olgusu, bir inanç, bir itikat gibi güçlü ve aynı zamanda bir düşünce pratiğidir. Çünkü inanmak yapmayı gerektirir. Onun yaklaşımına göre eylem, imanın tamamlayıcı tek bileşenidir. Ona göre "maarif", sıradan bir eğitim-öğretim olayı ya da sıradan bir "kanı" bir "görüş" değil, bunu kalbinde, beyninde hissederek, bir "iman" derecesinde üzerinde durulması gereken bir kavramdır. Baltacıoğlu'nun eğitim felsefesinde "iman" kelimesine yüklenen birinci anlam budur.

Çünkü “maarif” salt okuma-yazma sorunu değil, tersine yaşama, dünyaya, mücadele kararlılığı ile sarılma anlamına gelen bir iman, bir itikat sorunudur (Öztürk, 2008, s. 231).

Baltacıoğlu’na göre batılıların, Türklerden daha ileride olmasının sebebi iyi bir eğitim sistemine sahip olmaları değildir. Aksine dünyaya ve dünyadaki varlıklara olan bağlılıklarıdır. İslam dinine mensup Türklerde ise dünyaya ve dünyadaki varlıklara karşı mesafeli bir duruş vardır. Bu mensup olunan dinin felsefesi ile alakalı bir durumdur. Bu şekilde dünyaya karşı inancı ve hırslı olmayan kişi, pek tabii olarak eğitimde ve diğer alanlarda başarısız olacak ve pasif, uyuşuk bir hayat yaşayacaktır. Dünyaya karşı arzulu olan kişiler ise çocuklarını hayata hazırlamak için çaba göstereceklerdir:

Baltacıoğlu’na göre Avrupalıların ya da içimizde yaşayan azınlıkların düşünce olarak bizden daha güçlü olmaları, daha sağlam olmaları, okullarında bizden daha iyi eğitim sağladıkları için değil, bireysel ve toplumsal olarak hayata bizden daha çok yakın olduklarından, eşyaya ve olaylara daha yakın ve daha güçlü bir gözle baktıkları, inceledikleri içindir. Kısaca “iman” sahibi oldukları içindir (Öztürk, 2008, s. 232).

Baltacıoğlu’nun genel olarak fikirlerine bakıldığında faydacı görüşlerle karşılaşmak mümkündür. Dinsel anlamdan uzaklaşarak “iman” kavramını eğitim sistemine uyarlamıştır. Müslüman toplumların, atıl yaşamlarının eğitimi etkilediğini iddia etmiştir. Bugün de geçerliliğini koruyan bu düşünceler, dönemi için de oldukça önemlidir.

1987 yılında Mahmut Tezcan tarafından yazılan “Prof. Dr. Cavit Orhan Tütengil’in Eğitimci Kişiliği” makalesi incelendiğinde eğitim açısından Tütengi’in Durkheim’den etkilendiği görülmektedir. Eğitim sosyal yapıya bağlı olarak şekillenmektedir. Bu yüzden eğitim, çocuğun topluma ve çevreye uyma süreci olmaktadır. Bu yüzden okulda verimi azaltan noktalardan bahsederken ilk olarak okul çevresini ele almaktadır:

Tütengil, okullarımızda verimi azaltan nedenleri şu noktalarda toplar:

a) Okullarımız bir öğretim ve eğitim çevresi olmaktan uzaktır (ders araçları yetersizliği, elverişsiz binalar; kalabalık sınıflar, yaşamın geri-sinde kalmış bir öğretim ve eğitim anlayışı).

b) Okul aile iş birliğinin yetersizliği.

c) Öğrencilerin Okulu bir yük olarak görmeleri.

d) Yozlaşmış değerlere yönelme (Paraya önem, ülküsüzlük, adam sendecilik, günü gün etmek vs.) Bu çıkmazlardan kurtulmak için ona, göre planlı ve gerçekçi çalışmalar gerekir. İlk adım olarak eldeki olanaklara ve normal yetiştirme koşullarına göre öğrenci sayılarının sınırlandırılması gerekir. Orta öğretimden itibaren bütün öğretim basamaklarına geçerek öğrenci alınmalıdır (Tezcan, 1987, s. 292).

Üniversite ilgili yorumları da dikkat çekicidir. Üniversitelerdeki yığılmaları engellemek için liseye girişte sınavların olması gerektiğini söylemiştir. Bugün ise liseye geçişte sınav vardır. Ancak üniversitedeki yığılma ve işsizlik de devam etmektedir:

Üniversiteye girişin bir sorun olduğu ülkemizde yığılmaların azaltılmasına değinerek, liseye girişin sınavlı olmasını; lise ve dengi okulları bitirenlerin bir olgunluk sınavından geçmelerini, liseler arası dengesizlikleri önleyici tam örgütlü il ya da bölge liseleri oluşturmayı, yükseköğrenimi özenilir hale getiren her türlü yan hakları (Yedek subay olma, indirimli yolculuk ve eğlence gibi) kazanılmış saymak geleneğini ortadan kaldırmak gereklidir önerilerinde bulunmuştur (Tezcan, 1987, s. 296).

5.2.3.Batı Düşünürleri

Konu ile ilgili Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'nde altı makale yayımlanmıştır. Analiz yapılırken makaleye konu olan kişiler yaşadıkları dönemin tarihleri baz alınarak sıralanmıştır. Bunlar:

1. 1993 yılında Hasan Ünder tarafından yazılan “Platon’un Devlet’inde Eğitim ve İnsan Doğası”,
2. 1993 yılında Nesrin Kale tarafından yazılan “Aristoteles’te Liberal Eğitim”,
3. 2005 yılında Ahmet Yayla tarafından yazılan “Kant’ın Ahlak eğitimi Anlayışı”,
4. 1994 yılında Tanju Gürkan ve Gürcan Ültanır tarafından yazılan “Rudolf Steiner’in Eğitim Felsefesi ve Waldorf Okullarına Genel Bir Bakış,
5. 1995 yılında Serap Ayhan tarafından yazılan “Paulo Freire: Yaşamı, Eğitim Felsefesi ve Uygulaması Üzerine”
6. 1983’te E. Mine Tan tarafından yazılan “I. Illich ve Okulsuz Toplum” makaleleridir.

1993 yılında Hasan Ünder tarafından yazılan “Platon’un Devlet’inde Eğitim ve İnsan Doğası” adlı makale, Platon’un Devlet kitabındaki idealize ettiği devleti sansür ve baskı gibi gayriinsani tutumların eleştirisi ile başlamaktadır. Murdosh’a (2008, s. 9,10) göre Platon sanatçıya karşı sansürcüdür. Bir neden olarak Platon’un güzellik tanımlarında sanatı çıkarması ve sanatçıları ahlaksızlıkla suçlaması kabul edilebilir (Yıldız, 2017, s. 200). Platon’un sanattaki sansür ile güzeli sanattan ayırmayı amaçlamıştır:

Platon'un ideal devletinde öngörülen sansür uygulamaları hemen herkesin akıllarına durgunluk verecek, "bu kadar da olmaz" dedirtecek denli sıkıdır. Bu devlet eğer gerçekleşseydi, hiç kimse sansür kurulu üyesi olmak istemezdi. Çünkü o devlette en çok iş onlara düşecekti. Toplumda olabilecek her şeyi, ama her şeyi gözden geçirmek savsaklayamayacakları bir görevleridir. Bütün şiirler okunacak, bütün oyunlar, bütün ritimler, bütün makamlar, bütün davranışlar denetlenenektir. Çünkü toplumun kaderi, sağlığı onların ellerindedir. Eğer onlar görevlerini aksatır ya da canla başla çalışmazsa bu, toplumun, adaletin ve değerli yaşamın sonu olacaktır. Böyle bir devlette yaşamak, çağdaş demokrasilerin sıradan bir yurttaşının bakış açısından bakıldığında, karabasandan farksızdır (Ünder, 1993, s. 186).

Platon’un Devlet’inde ahlak reformcusu güçlü olmalıdır. Yani filozofun bir ahlak reformcusu olarak başarılı olabilmesi için mutlak erkeye sahip olmalıdır: Filozofun yönetici, kral olması gerekmektedir (Cevizci, 2018, s. 82). Filozoflar dışında bu görevi yapabilecek

kimse yoktur, çünkü filozof imtiyazlı bir bakış açısına sahip olmaktadır. Tek başına insanlar hakikatin bilgisine, phronesise, sahip olmamaktadır. Hatta bilgisizlik içinde sorunlarla karşılaştığında bunu ancak filozof kral çözümleyebileceği inancına sahiptir (Cevizci, 2018, s. 83). Platon insanlar ve filozoflar hakkında çizdiği çizgide katı bir hale bürünüyor. Yine Platon’a göre insanla ve diğer varlıklar hakkında da bölünmüş çizgi analojisi ile açıklık getir. Bölünmüş çizgi analojisi, dikey bir çizginin önce ikiye sonra ikiye bölünen alanların da tekrar ikiye bölünmesi ile en yüksekte olanın en gerçek ve en değerli olduğunu göstermektedir (Bozkurt, 2019, s. 295). İlk bölünmede üstte mağara alegorisinden esinle mağaranın dışını, idealar yani gerçekler dünyası yer alırken, alt bölümde ise mağara içi, duyu yoluyla algılanan fenomenler yer alır (Dağtaşoğlu, 2013, s. 112). Bu gerçekliğin kati bilgisi olarak yer alır. Platon her fikrinde oldukça katı ve ısrarcıdır:

Platon, bir yandan bireyin içinde yetişeceği toplumsal, siyasal ve düşünsel çevre üzerinde obsesyon derecesine varan sıkı bir kontrol önerirken, öte yandan insan doğasının doğuştan belirlendiğini, “iyi”, “kötü”, “bozuk” ya da “altın”, “gümüş” ve “demir” ya da “tunç” yaratılışlılar olduğunu öne sürer. Biliriz ki, doğa, insan gücünün durduğu noktada başlar. Doğa gereği olan, bir şey karşısında insanın yapacağı bir şey yoktur. İnsan doğayı değiştirmeye kalkmamalıdır; çünkü değiştiremez, doğa karşısında acizdir (Ünder, 1993, s. 185).

Yazar Platon’un eğitim ile kişilerin değişimine yaptığı vurguda insan doğasının yeniden düzelebileceğini iddia eder. Platon’un epistemolojisi, sağlam bilgi hiçbir zaman çürük ve sorunlu bir temel üzerinden kurulamayacağı ile ilgilidir. İyi, doğru yaşamın kesin ölçüsü ve tek ereğidir Platon’a göre (Gökberk, 2014, s. 57). Bu yüzden Platon, “mağara alegorisi”ndeki gibi insanların gölgeyi hakikat olarak kabul etmeyip zincirlerini kırarak gerçek dünya ile karşılaşmasını arzulamaktadır. Zincirin kırılması ise eğitim ile gerçekleşir. Ünder, bu konuda ise Platon’un katı eğitimini eleştirerek mağara alegorisinden uzaklaşmış, kişinin içindeki mutlak iyi kavramının dışına çıkmış ve bu nedenle de tam olarak bahsi geçen eğitim konusunda insan doğasının değişiminin eğitimle alakalı olduğu şeklinde eleştiri getirmiştir:

Çizdiği eğitim programının ve öngördüğü aşırı kontrolün gerekçesi hep aynıdır: İnsan davranışı kötü etkilerinden korumak. Önerdiği eğitim uygulaması ise bütün bu kötülüklerin önünü alacaktır. Eğitimin bu derece vurgulanması karşısında insan ister istemez insan doğasının eğitimle yaratılabilen bir şey olduğunu düşünür. Çünkü dışsal koşulların düzenlenmesi insanın içsel kuruluşunu değiştirmeyecekse yasaklamalar, sansürler, sürgünler boşuna değil midir?

Vurgulara bağlı olarak, eğitimi, bazen insan doğasını, oluşturmayı; bazen de verilmiş bir insan doğasını keşfetmeyi, onun ne tür bir doğa olduğunu anlamayı sağlayan bir süreç olarak görürüz. (Ünder, 1993, s. 186, 187).

Ünder, Platon’un eğitim anlayışının insan doğasını ortaya çıkarmak olduğunu belirtmiştir. Platon ise eğitimi, insanın ruhunda bir öğrenme gücü ve bu işi gerçekleştiren bir örgen olduğunu örgenin tüm geçici şeylere sırtını dönüp, varlığın en ışıklı yönüne dönüp mutlak

iyi yönüne çevrilmesinin şaşmaz yolu olarak tanımlar. Eğitim kişiyi yalnızca iyi yöne çevirmektedir (Platon, ,2018, s. 236):

“İnsan doğasının zaten verilmiş olduğu varsayıldığına göre, eğitimin ve eğitimcilerin yapacakları işler, her bir bireyin doğasının ne olduğunu, onun neyden yapıldığını bulmak ve onu, hamuruna göre bir işe yerleştirmekten ibarettir.” (Ünder, 1993, s. 190)

Platon, doğru bilginin temelini zihinde var olduğunu ve bunların bilince çıkarmanın mümkün olduğunu ileri sürmektedir (Gutek, 2014, 18). Ancak Ünder, insan doğasının farklılığından ve eğitimle çıkan sonucun farklı olacağından bahsetmiştir. Platon ise eğitimle sadece “iyi”yi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır:

Aynı yetenekler, eğilim ve yatkınlıklar planlanmış, özel bir program uygulanmadan da pekâlâ anlaşılabilir ya da test edilebilir. Örneğin, çocuklar doğumlarından itibaren gözlenerek haklarında raporlar tutulabilir. "Falanca çocuk filanca durumlarda ve ortamlarda büyüdü ve şunları şunları yapıyor demek ki ruhunda şöyle şöyle bir eğilim var" denebilir. Çünkü mademki eğitim sadece ölçmektedir ve doğaları farklı olan insanlar aynı koşullarda farklı farklı davranacaklardır, o halde eğitsel koşulları düzenlemenin, programa beden eğitimi, müzik, matematik, diyalektika koymanın, bireyin çevresel koşullarının katı bir biçimde denetlenen, sansür ve sürgün uygulamanın gereği yoktur (Ünder, 1993, s. 194).

Yazarın Platon’un Devlet’indeki eğitim algısının mevcut olan devletin kalkınması ve devamı için başat faktör olduğunu belirtmektedir. Platon’un Devlet’inde hükümdar zaten filozoftur. Halkın da bu filozu anlayabilmesi için mevcut eğitime tabii olması gerekmektedir. Yine halkın erdemli ve refah bir yaşam sürebilmesi için de eğitim gereklidir. Bugün çağdaş eğitim teorilerinde de benzer fikirlere rastlamak mümkündür. Devletlerin devamı ve halkın refahı için eğitim en önemli devlet aygıtıdır. Platon’un Devlet’inde olduğu gibi hükümetler, arzuladığı vatandaş prototipini okullarda verilen formal eğitim ile gerçekleştirmektedir (Foucault, 2014, 501, s651):

Bu devletin yaşatılması söz konusu olduğunda vurgu hep eğitimin gücü üstündedir. Eğitim her şeyin başıdır. Ayrıca eğitim sadece bir seçme ve yerleştirme olarak görülmez; daha çok ve en başta, devlet için, erdemli yaşam için gerekli insan malzemesini üreten bir etkinlik olarak görülür. Bunun doğru olduğunu kanıtlamak için Platon'un taklidin etkileri; eğitim programında yer alan derslerin öğrencilere kazandıracağı düşünüldüğü şeyler ve sansür konusunda söylediklerine bakmak yeterlidir (Ünder, 1993, s. 195).

1993 yılında Nesrin Kale tarafından yazılan “Aristoteles’te Liberal Eğitim” makalesi de Ünder’in çalışmasının kronolojik olarak devamı niteliğindedir. Aristoteles’in Liberal kavramı ve liberal eğitim ile ilgili düşünceleri paylaşılmaktadır çalışmada. Aristoteles’te liberal eğitim ile kişinin aklının mükemmelleştirilmesi amaçlanmıştır. Yazar, benzer düşüncelerin daha önceki düşünürlerde de görmek mümkün olduğunu savunmaktadır. Platon’da da insanın içindeki iyiyi keşfedip onu ideal birey yapmak amaçlanmıştır:

Öte yandan olması gereken liberal eğitim modelimizle Aristoteles’in özgür eğitim tanımı arasında çok önemli ortak paydalar bulduğumuz için liberal eğitim kavramının

terminolojik kaynağını, Aristoteles'ten başlatmak (düşüncemizin orijinine Aristo'nunkini koymak) yanlış olmasa gerek.

Aslında özgür insan -bireysellik- imajı Aristoteles'ten önce insanı her şeyin ölçüsü olarak kabul eden, onun akıl ve erdemlerinin tüm bilgilenimlerinde temel olduğunu ileri süren (Sofistler, Sokrates, Platon gibi) filozoflarla ortaya çıkmıştır denebilir (Kale, 1993, s. 269).

Aristoteles'in eğitim anlayışında kişi aklının mükemmelleşmesi söz konusu ise bunun da yolu ruhsal ve zihinsel aktivitelerden geçer. İnsanlar da hayvanlar gibi bir takım iştah ve fiziksel ihtiyaçları olan canlılardır. İnsanları hayvanlardan ayıran sahip olduğu akıl ve zihinle düşünebilme yetisidir. Doğru bir şekilde eğitilen insan zihni, etiksel ve siyasal davranışları yönlendirebilir ve kontrol edebilir (Gutek, 2014, s. 38). Eudaimonia'ya (mutluluğa) ulaşmak için eğitim bir araçtır. Ergenlik öncesinde eğitimin işlevi, değer ve moral alışkanlıkları bir davranış olarak kişiye yerleştirmektir:

Aristoteles'in özgür insana yakıştırdığı liberal konular mekanik olmayan yani rutin aktivitelerden ziyade ruhsal ve zihinsel faaliyetleri ve daha çok da iyi bir yaşam sürmek için 'yüksek yeteneklerle' donanmış yaşantıları; deneyimleri gerektirmektedir, çünkü filozof para kazanmak, maddi fayda sağlamak amacıyla yapılan (illiberal) işlerin insan zihnini sınırlandırıp, zihnin iyi yaşamın önemini ve başka önemli değerleri keşfetmesine engel olacağını ve bu nedenle de ruhu aşağılaştıracağını ileri sürüyor. Oysa liberal konuların en önemli özelliği kendi içlerinde değerli olmaları ve bu değerden dolayı amaçlanılabildiği, Aristo'ya göre "özgür insanın bir şeyi kendisi ya da arkadaşları için ya da o şeyin iç değerinden ötürü yapması uygundur, fakat aynı eylemi başkalarının hesabına onları hoşnut etmek için yapan bir kimsenin çoğu kez kölenin işini yaptığı kabul edilir (Kale, 1993, s. 271).

Yazarın Aristoteles'in herhangi bir durum veya eylemden dolayı maddi bir yarar beklememesi ile ilgili açıklaması aşağıda Kant'ın ödev ahlakı ile benzerlik göstermektedir. Aristoteles'te daima görülen erdemli ve etiksel yaşam bu algı ile kendini gerçekleştirir. Bu şekilde daha akılsal tercihler yapılabilir:

Aristoteles her konuda, bilgiden, nesneden mutlaka bir maddi yarar beklemenin 'üstün zihniyetli ve özgür doğumlu' insanları küçülteceğini ileri sürmekle birlikte bunlardan beklenebilecek faydanın olsa olsa kişiyi öze; özsel değerlere; bilgilere ulaştırmak olabileceğini savunur; "...Çizim ve resim bilgisi, salt özel alışverişlerde yanlış yapmaktan kaçınalım yahut eşya alıp-satarken aldanmayalım diye faydalı değildir, daha çok özellikle bize herhangi bir maddi nesnedeki gözlemlemeyi öğrettiği için yararlıdır (Kale, 1993, s. 273).

2005 yılında Ahmet Yayla tarafından yazılan "Kant'ın Ahlak Eğitimi Anlayışı" adlı makalede Kant'ın hedonist ahlak anlayışının tersine çevirilişini gözlemlemek mümkündür. Kant'ın felsefeye kattığı bu değer daima tartışılmıştır (Duran, 2017, s. 58). Kant, Aydınlanmanın örnek filozofu olarak kabul edilmektedir. Yayla da bunu ifade etmiştir:

"Kant, kendi dönemine kadar ulaşan ve o güne kadar etik tarihine egemen olan 'Mutlulukçu Etik' anlayışlarını tersine çevirerek etikte yeni bir dönemin başlatıcısı konumunda olan önemli bir filozoftur." (Yayla, 2005, s. 75)

Yazar, Kant'ın Rousseau'dan etkilendiğini ileri sürmektedir. Rousseau, natüralist bir düşündürdür. İnsan doğasını ve doğanın hemhal oluşunun mutlak iyi olarak tarif eder. Ona göre kişi çevre ve toplum nedeniyle insanların doğası bozulmakta karakteri değişmektedir. Kant'ta ise ahlakla ilgili düşünceler netleştikçe bu fikirlerden uzaklaşmaktadır. Kant'a göre insan içgüdülerinin zayıf ve ideal insana ulaşmada yetersiz olduğunu iddia eder:

Kant'ın eğitime ilişkin düşüncelerinde Rousseau'nun etkisinde kaldığı ve ona büyük bir hayranlık duyduğu açıkça görülmektedir (Yayla, 2005, s. 77).

Aristoteles'te de insanın hayvandan ayıran düşünme yetisi olarak kabul edilmişti. İnsanın iyi bir eğitimle hayvandan ayrıldığını belirtmiştir. Benzer olarak Kant da insanın eğitime muhtaç tek varlık olduğunu ileri sürer:

Eğitime ihtiyaç duyan yegâne varlık insandır. Eğitimle biz, kültürle birlikte yetiştirmeyi disiplini ve öğretimi anlamamız gerekir. Buna göre insan bebek, çocuk ve yetişkin süreçlerinden geçer (Yayla, 2005, s. 78).

Eğitim, insan için en zor ve en büyük olgudur. Kişiler sadece bulundukları zaman için değil gelecek nesiller için de eğitilir. İnsanlık fikrine ve tüm gereklerine bu şekilde hizmet eder (Aytaç, 2012, s. 232). Eğitim insandaki yabani ve vahşi tavırları körelttiğini ileri süren Kant bunun tersinde ise insanların yabani ve vahşi bir hayvana dönüşeceğini iddia eder:

Kant, insanın genç yaşlarda başıboş bırakılması ve hiçbir müdahalede bulunulmaması halinde yaşamının sonuna kadar vahşiliğe, ilkelliğe ait birtakım alışkanlıkları devam ettireceğine inanır (Yayla, 2005, s. 80).

Makale genelinde yazar kendi düşüncelerine yer vermek yerine Kant'ın fikirlerini açıklamaya çalışmıştır. Kant'ın da eğitim ile ilgili genel görüşünü açıklamıştır. Bu nedenle çalışma Kant'ın eğitimle ilgili görüşlerini açıklaması bakımından oldukça önemlidir.

1994 yılında Tanju Gürkan ve Gürkan Ültanır tarafından yazılan "Rudolf Steiner'in Eğitim felsefesi ve Waldorf Okullarına Genel Bakış" adlı makalede eğitimin şekillenmesi antroposofi kavramı etrafında gerçekleştiği belirtilmiştir. Antroposofi kavramını ortaya atan kişi Rudolf Stiner'dır. Ruhani bir bilim olarak tanımlanır. Kavramın tanımına bakıldığında, "anthropos" (insan) ve "sophia" (bilgi/hikmet) kelimelerinin birleşiminden oluşmaktadır (Özdoğan, 2020, s. 668). Bu öğretiye göre bilgeliğin ve evrene karşı doğru anlayış insandadır. İnsanın tinsel âlemle ilişki kurabilmesine antroposofi denmektedir. Antroposofizm, saf düşünce ile kavranabilen ve tüm insanlarda gizli olarak bulunan bilgi yetileri ile ortaya çıkabilen tinsel bir dünyanın var olduğu düşüncesine dayanır (Cevizci, 1999, s. 63):

Waldorf okulları, Alman ve Avusturya toplumlarının düşünce hayatına 20. yüzyılın ilk yarısından itibaren yoğun etki eden bir sistem getirmiştir. Bu sistem Antroposofi akımıyla desteklenmiş; bu öğretim kurumlarında yapılan eğitimin amaçları, öğretim süreçleri ve

tüm yapılanmalar Antroposofi kavramı altında geliştirilmiştir. Antroposofi'nin kurucusu Rudolf Steiner'dir (Gürkan & Ültanır, 1994, s. 509).

Yazar, Waldorf Okullarındaki eğitimin içe kapanık bir halde olduğunu belirtmektedir. Steiner'in hayatına bakıldığında ezoterizm ve okültizm ile ilgili bir kişilik olduğu görülür (Boydaş & Duydu, 2020, s. 385). Ezoterizm ve okültizmin doğası gereği gizlilik ve içe kapanıklık söz konusudur. Bu da Waldorf Okullarının eğitimi ve eğitimcilerini dışarıya karşı sınırlı paylaşıma zorlamaktadır:

Waldorf eğitim sistemiyle ilgili suskunluğun gerçek nedeni şüphesiz bu açıklamalarda yer almamaktadır. Bu neden daha eskiye gidilerek dille ilgili engellerin iki yönünden birinde aranmalıdır: Birinci nedene göre, uygulamadan uzak ve bilimsel diyaloglarda derinleşmiş eğitim bilimciler ne uygulamalarda ne de uygulayıcılarda bir çözüm bulduklarını belirten yazılı belgelerden söz ederler; Waldorf okulu öğretmenleri arasında kendilerine özgü bir eğitim dili oluşmuş ve kendi dışlarındaki kimselerin anlayamayacağı biçimde bir düşünce şekli gelişmiştir. Ama bu suskunluğun ve çekingenliğin gerçek nedeni, doğrudan iletişim zorluklarından kaynaklanmamaktadır. Aslında Waldorf eğitim sistemi ile sistemin dâhil olduğu diğer dallar arasında ilişki kurulmasından çekinilmektedir. Rudolf Steiner'in Antroposofi kavramındaki bilgi ve yükseköğretimle ilgili düşüncesi bilinmektedir (Gürkan & Ültanır, 1994, s. 511).

Yazarın dikkat çeken bir diğer görüşü ise eğitimde yenilikleri eğitim bakanlığı yapsa da uygulayıcı olarak öğretmenlerin yenilikleri gerçekleştirmede başrol oynadığına dair düşüncesidir. Nihayetinde teorik olarak hazırlanan programların sağlıklı bir şekilde öğrencilere iletimini uygulayıcı olarak öğretmen sağlamaktadır. Öyle ki iyi bir eğitim sistemi kötü bir öğretmenin elinde zayıf olabilirken, kötü bir eğitim sistemi ise iyi bir öğretmenin elinde ihya olabilir:

Reformların ancak Eğitim Bakanlığına yapılması gereği daima dile getirilir. Ama gerçekte olay şöyledir: Eğitim bakanlığının reform yapma eğilimi vardır. Yeniliklerin gerçekleştirilmesi ancak -devlet okulunda veya özel okulda çalışan- öğretmenin kendi inisiyatifi ile ilgili hür bir ortam bulduğu yerde etkin bir biçimde oluşabilir. Empoze edilen reformlar, günün şartları içerisinde kurumaya mahkûmdur (bir model ancak öğretmen inisiyatifi ile dolu hür bir ortamda oluşabilir). Bu inisiyatifin olmadığı yerde yeni bir reform arayışı başlar (Gürkan & Ültanır, 1994, s. 513).

Yazar genel olarak çalışmasında Waldorf Okullarını detaylandırmıştır. Yine yukarıdaki çalışmada olduğu gibi kendi düşüncelerine pek yer vermemiştir. Rudolf Steiner'in mistik tavrı bir eğitim algısı oluşturmuş bu da bir okula dönüşmüştür. Bununla beraber, başta tercih edilmeyen okul, son zamanlarda popülerleşmeye başlamıştır.

1995 yılında Serap Ayhan tarafından yazılan “Paulo Freire: Yaşamı, Eğitim Felsefesi ve Uygulaması Üzerine” adlı çalışmada, Paulo Freire'siz bir eğitim söyleşi düşünülmemeyeceğini ileri sürmektedir. Ayhan'a göre eğitime dair her konuşmada, satır aralarında da olsa Freire ile ilgili bir noktaya değinilmektedir. Bu da Freire'in eğitim olgusu için oldukça önemli bir kişilik olduğunu göstermektedir:

Ünlü Brezilyalı eğitimci Paulo Freire'in, son 30-35 yıl içinde, yetişkin eğitimi alanında dünya çapında önemli bir isim olduğunda kuşku yok. Yetişkin eğitimi yazınında, Freire'in eğitim düşüncesine ve adı ile anılan yöntemine ayrı bir başlık altında ya da tüm metnin satır aralarında olsun yapılan bir gönderme, yorum ya da ondan getirilen bir katkı ile karşılaşmamak olanaksız (Ayhan, 1995, s. 193).

Yazar, Freire'in eğitim anlayışını anlamak için öncelikle insanı anlamak gerektiğini belirtir. Bakıldığında Freire, toplumsal hayatın amacı dünyanın insanileştirilmesi olduğunu iddia etmektedir. İnsan olmak seçimler yapabilmek ve kendi yaşamını belirlemeyi gerektirir. Özgür olmak ise kim olduğunu, toplumsal çevre tarafından nasıl şekillendiğini bilmektir. Pedagojik açıdan ise bu bilmenin gelişiminin insanın kendi hayatındaki aşamaların farkına varmasını sağlamaktır:

Freire'in önerdiği eğitim süreci; her şeyden önce onun, "insan" ve "bilme sürecinde insan etkinliğinin rolü" konusundaki varsayımlarını biçimlendiren bilgi kuramından kaynaklanır (Ayhan, 1995, s. 198).

Ayhan'ın değindiği bir diğer konu ise Freire'in eğitim teorisinin praksiye dayalı bir sistem olduğudur. Mevcut yıkıcı düzen eğitim yoluyla düzelmelidir. Bu da ancak praxis yoluyla yapılabilir: değiştirmek amacıyla dünya üzerine düşünmek ve eyleme geçmek (Freire, 2016, s. 35). Bu şekilde mutlak teori ve uygulamada oldukça kesin bir duruşa sahip olduğunu göstermektedir:

Freire için eğitim, insanların dünyayı nesneleştirmelerine, onu eleştirel biçimde anlamalarına ve onu değiştirmek için eylemde bulunmalarına yardım etmelidir. Freire'in eğitim kuramı bu yüzden, açıkça, praxise dayalı bilgi kuramım somutlaştırma girişimi olmaktadır. Bu girişimi onun aynı zamanda, eğitim uygulamalarında biçim ve içeriğin birliğini sağlama yönünde gösterdiği açık ve bilinçli bir teorik duruşu ifade etmektedir (Ayhan, 1995, s. 199).

Freire'nin betimlediği eğitim kuramı çağdaş eğitim kuramlarına benzerlik göstermektedir. Öğretmen merkezli eğitimden uzaktır. Öğrenciler edilgen rolden çıkıp, etkin role girmiştir. Ayhan'ın da belirttiği üzer bu şekilde kişilerin eleştirel yetisine sahip olup mevcut dünya düzenini değiştirilmesi eğitimde amaçtır:

Bu uygulamaları Freire, eğitime "sorun tanımlama" yaklaşımı olarak adlandırır ve bu yaklaşımı, eleştirel düşünmeyi önlemek ve statükoyu sürdürmek için tasarlanmış bir eğitimin "bankam yaklaşımı"nın karşısına koyar. Çünkü "bankacı" yaklaşımda öğretmen hazır bilgi parçalarını ya da paketlerini öğrenciye yatırmakta (depozit olarak koymakta) ve öğrenciler bunları bellek ve tekrar etmek zorunda olmaktadır. Öğrenciler edilgen hale sokulduğu ve dünyayı sorgulamaktan çok ona uyum yapmaya teşvik edildiği için, bu süreç bir "ehlileştirme" sürecidir ve egemenlik içinde yürütülen bir alıştırmadır. Buna karşıt olarak Freire, öğretmenin ve öğrenenlerin (öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğrencinin) bilme eylemini birlikte üstlendikleri "sorun tanımlayıcı" dünyadaki sorunları birlikte araştırdıkları bir "diyalog" sürecini önermektedir. Bu yaklaşım, derslikte yetkencilik ortadan kaldıracak; özün dışında olmaya ve kuru akılcılığa son verecek; toplumla ilgili eleştirel düşünmeyi özendirecektir (Ayhan, 1995, s. 200).

Ayhan çalışmasında Freire'in hayatı ve düşünce yapısını eğitim anlayışı ile harmanlayarak aktarmaya çalışmıştır. Genel olarak çalışmada yazar kendi düşüncesine çok yer vermemekle

beraber Freire hakkındaki söylemleri, dönem açısından oldukça önemlidir. Dönüşümün başladığı dünyada Freire'nin fikirlerini açıklamak, analiz etmek değerli bir çalışma olmaktadır. Ayhan'ın çalışması dönem açısından incelendiğinde Türk kaynaklarında makale olarak Freire'i ele alan ilk çalışmadır. Öncül olan bu çalışma sonrasında birçokları için aydınlatıcı bir kılavuz niteliğindedir.

1983 yılında E. Mine Tan tarafından yazılan "I. Illich ve Okulsuz Toplum" adlı çalışmada öncelikle Illich'in hayatı kısa bir şekilde anlatılmıştır. Tan'ın çalışması, Türk eğitim bilimleri akademisinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Alanda Ivan Illich ve Okulsuz Toplum'u ile ilgili ilk çalışmadır. Bu şekilde kendinden sonraki çalışmalara öncülük etmiştir.

Çalışmada öncelikle Illich'in eğitim ile ilgili görüşleri belirtilmiştir. Bu görüşler Illich'in çizgisinden çıkmadan, Tan'ın yorumlaması olmadan açıklanmıştır. Çalışmanın genel olarak Illich'in fikirlerinin anlatımı olarak kabul edilmekle beraber, dönem açısından Illich'in ve fikirlerinin tanıtılması açısından önemlidir. Çünkü belirtilen tarih (1983), öğrenci ve gençlik hareketlerinin tekrar kaynamaya başladığı dönemdir. Sistem eleştirisi olarak kabul edilen "Okulsuz Toplum" eseri, günün şartları da ele alındığında fikişel açıdan besler niteliktedir:

Illich'in değerlerin kurumsallaşması diye tanımladığı bu süreç ona göre evrensel gerilemenin ve çağdaş yoksulluğun üç boyutunu oluşturan fiziksel çöküntünün, toplumsal kutuplaşmanın ve ruhsal yetersizliğin başlıca nedenidir (Tan, 1983, s. 46).

Yazar, Illich'in zorunlu eğitim neden karşı olduğunu açıklamıştır. Zorunlu eğitim ile fırsat eşitliğine ket vurulmaktadır. Eğitimin negatif getirisi olarak eşitsizlik artmaktadır. Liberalleşen eğitim ile toplumsal hiyerarşi yeniden üretilmektedir. Bu da ekonomideki insan gücü ve uzmanlıkla ekonomik hiyerarşiye uyum kazandırmaktadır. Eğitim sistemlerinin tüm bu özellikleri ile bireyler modern ulus devletlere sadık vatandaşlar ve disiplinli çalışanlar haline gelmektedir (Rutz ve Balkan, 2015, s. 83):

Illich'in değerlerin kurumsallaşması diye tanımladığı süreç ona göre evrensel gerilemenin ve çağdaş yoksulluğun üç boyutunu oluşturan fiziksel çöküntünün, toplumsal kutuplaşmanın ve ruhsal yetersizliğin başlıca nedenidir.

Zorunlu okullaşma toplumu kutuplara ayırdığı gibi dünya toplumlarını da uluslararası bir kast sistemine göre derecelendirir. Ülkeler, eğitsel soyluluğu yurttaşları ortalama okullaşma yıllarıyla belirlenen kastlar gibi sıralanırlar. Böylesi bir sıralama adam başına kaba ulusal ürünle yakından ilişkili ve çok daha acı vericidir (Tan, 1983, s. 48).

Illich'in öğretmenlerin ve okulların kutsallaşması ve hiyerarşi oluşturmaları ile ilgili fikirleri Foucault ile benzer tayırdadır. Foucault ise bir görüş olarak, uygulanan eğitimde, bizzat pedagojik faaliyetler uygulanırken bilgi edinilir ve son olarak karşılıklı ve hiyerarşik bir gözlem oluşmakta olduğunu iddia eder. Bahsedilen kurumlaşma ve gözlem ile hastanelerin, tımarhanelerin, hapishanelerin ve eğitim kurumlarının içeriğinin ve modellerinin birbirine

benzediği ortaya çıkmaktadır (Foucault, 2019, s. 257, 263). Burada ise kurumların yöneticileri kutsallaştırılmakta ya da otorite olmaktadır:

Illich, eğitsel araştırmalar çocukların öğrendikleri şeylerin çoğunun öğretmenden değil de yaşatlarından, rastlantılardan, çizgi romanlardan, okul yaşantısından kaynaklandığını göstermektedir. Bütün bunlara karşın öğretmenler kendilerine kutsal bir önem ve yetki sağlama başarmışlardır. Çünkü okul öğrencilerinin tüm enerji ve zamanları üzerinde hak iddia eder. Bu sayede öğretmen muhafız, ahlakçı ve terapist olarak üçlü rol ve yetki sahibi olur (Tan, 1983, s. 50).

5.3.Eğitimin Tarihi Temelleri ile İlgili Makalelerin Analizi

Bu bölümde, eğitimin tarihi temelleri ile ilgili olarak belirlenen makalelerin içerik analizi yapılmıştır. Analiz yapılırken, Osmanlı Türkçesinin direkt çevirisi olup, makale yazarlarının hiçbir görüş belirtmediği makaleler analiz edilmemiştir. Bu başlıkla ilgili toplam 8 makale bulunmaktadır.

5.3.1. Eğitim Tarihi

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'nde eğitim tarihi ile ilgili yazılan sekiz makale bulunmaktadır. Osmanlı Devleti dönemindeki belgelerin latinize edilmesi konuya dâhil edilmemiştir. Bu makalelerin içerisinde sadece metinlerin Latin harfleri ile yazılması ve yazarın herhangi bir görüşü olmadığı için analizi yapılamayacaktır. Analizi yapılacak makalelerin sıralamasında, makale içeriğinin dönem tarihleri dikkat alınmıştır. Bu makaleler:

1. 1992 yılında İsmail Güven tarafından yazılan “Büyük Selçuklu Devleti’nde Eğitim ve Öğretime Genel Bir Bakış”,
2. 1998 yılında İsmail Güven tarafından yazılan “Türkiye Selçuklularında Medreseler”,
3. 1991 yılında İsmail Doğan tarafından yazılan “Tanzimat Döneminde Azınlıklar Eğitimi ve Bazı Tespitler”,
4. 2003 yılında Selçuk Uygun tarafından yazılan “Türkiye’de Düünden Bugüne Özel Okullara Bir Bakış (Gelişim ve Etkileri)”,
5. 2001 yılında İsmail Güven tarafından yazılan “Tanzimat’tan Cumhuriyete Kadın Eğitimi Düşüncesinin Gelişimi (Osmanlı Düşünürlerinin Kadın Eğitimine Bakışları)”,
6. 1999 yılında Kemal İnal tarafından yazılan “Osmanlı İmparatorluğu’ndan Günümüze Dinin Eğitim Üzerindeki Etkileri”,
7. 1969 yılında Hilmi Ziya Ülken tarafından yazılan “Eğitim Krizinin Kökleri ve Üniversiteler”,
8. 2008 yılında Yahya Akyüz tarafından yazılan “Türk Eğitim Tarihi’nin Eğitim Bilimleri İçindeki Yeri ve Eğitim Fakültelerinde Okutulma Gerekçeleri”,

İlk olarak 1992 yılında İsmail Güven tarafından yazılan “Büyük Selçuklu Devleti’nde Eğitim ve Öğretime Genel Bir Bakış” makalesinin analizi yapılacaktır. Makalede en dikkat çeken

nokta devlet yöneticileri ve eğitim ilişkisidir. Yazar göre eğitimin ve bilimin gelişimi için bilime ve eğitime önem veren yöneticilerin olması gerekmektedir. İktidar tarafından desteklenmeyen eğitim ve bilim gelişmemektedir. Bunu daha önceki makalelerde değinildiği üzere, baskıcı rejimlerde bilim gelişemez, eğitim de mevcut ideolojiye uygun pasif ve korkan insanlar yaratmaktadır. Henüz bilimin ve eğitimin öneminin tam kavranmadığı dönemlerde Selçuklu devlet adamları bunların değerini ve önemini anlamış buna göre hareket etmiştir:

Bir devlette bir eğitim kurumunun, ya da bir eğitim faaliyetinin başarıya ulaşması, hatta başlayabilmesi için en önemli koşul, o devlette yönetimi elde bulunduran kişilerin bunu benimsemesidir. Eğer yöneticiler bunu benimsemiş ve kabul etmişlerse kurumlar daha kolay yerleşip ve daha çabuk ilerleyebilir. Selçuklularda devlet adamları, yöneticiler bunun gerekliliğini anlayıp, destek verdikleri için eğitim, kısa sürede gelişmiş, günümüz bazı bilimlerin bile temeli atılmıştır (Güven, 1992, s. 834).

Yazar, Nizamülmülk tarafından Bağdat Nizamiye Medresesi, modern üniversitelerin temelini atıldığı kurumlar olduğunu iddia etmektedir. Bunun nedeni de medresedeki kampüs modelidir. Ayrıca sosyal devlet anlayışını da görmek mümkündür. Öğrencilere, barınma ve kütüphane gibi hizmetler sunarak öğrenciler medreselere teşvik edilmiştir. Burada yine devletin eğitime atfettiği önem görülmektedir:

Bağdat Nizamiye medreseleri özellikle gerek bina ve gerek kuruluş bakımından günümüz modern üniversite kampüs fikrinin uygulamaya geçirilmiş bir özellik taşıyan ilk medrese ya da öğretim kurumu, olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenciler; medresede öğretim yanında, yeme-içme, yatma, sosyal faaliyetler, kütüphane gibi hizmetleri de almaktaydılar. Görülüyor ki kampüs fikri olarak ilk Selçuklularda ele alınmış, bir anlamda medeni üniversitenin ilk temelleri atılmıştır denilebilir. Devrim Orta çağ Olduğunu dikkate alınırsa, bu düşüncenin o zamana göre ne kadar önemli ve ileri bir düşünce olduğunu kolayca söylenebilir (Güven, 1992, s. 836).

Yazarın çalışmasına bakıldığında, öğrencilere burs da verilmektedir. Yine öğrencileri eğitime teşvik ettikleri görülmektedir. Ayrıca bir diğer nokta ise bu şekilde eğitimde fırsat eşitliği de doğmaktadır. Ekonomik gücü düşük olan ailelerin çocukları da bu şekilde eğitim görebilmiştir. Ayrıca bu kampüs tarzı medreselerin ileriki dönemlerde Osmanlı Devleti eğitim kurumlarını da etkilediğini iddia etmiştir:

Sonuç olarak şunu diyebiliriz: Selçuklu döneminde binlerce cami, yüzlerce medrese ve eğitim kurumu yapılmış; devlet ve yöneticiler bilime ve bilim adamlarına çok önem vermişlerdir. Medreseler o günkü yapılarıyla orijinal birer kurum olarak gelişmişler, daha sonra gelen Osmanlı Devleti'ni de etkilemişlerdir. Ülkenin dört bir yanından öğrenciler, parasız ve maaşlı olarak bu medreselerde okumuşlar, bilim hayatına çok değerli katkılarda bulunmuşlardır. Ülkenin resmi dili Arapça olmuş, dini eğitim ağır basmıştır. Bunların yanı sıra Farsça da ikinci dil olarak bilim ve edebiyatta kullanılmıştır (Güven, 1992, s. 848).

1998 yılında İsmail Güven tarafından yazılan “Türkiye Selçuklularında Medreseler” makalesinde Bağdat Nizamiye Medresesi’nin cami olmadığını ifade edilmiştir. Bunun nedeni olarak camilerdeki gelişigüzel eğitime karşılık bu medresede sistemli ve planlanmış bir eğitimden bahsedilmektedir. Bu da dönem için yeni ve önemli bir hareket olmaktadır:

Müslümanlar Nizamiye medreselerini birçok açıdan yeni olarak düşünmekteydiler. Bununla beraber Bağdat Nizamiye medresesinin mimari yapısının en yazından elimizde olan bir taslağı bu medresenin cami olmadığını göstermektedir. Camilerde öğretmenler birbirinden bağımsız olarak bilgi ve becerilerine göre ders verirken, medreselerde farklı konularda okutulan derslerle ilgili bir öğretim programı olduğu görülür (Güven, 1998, s. 129).

Doğan da İsmail Güven gibi Selçuklu hükümdarlarının bilime ve eğitime önem verdiklerini iddia etmiştir. Bunu da devlet adamlarının yaptırdığı çalışmalarda görmek mümkündür. Hükümdarların dönemlerini ve Selçuklu tarihini yazdırması oldukça dikkat çekicidir:

Bütün Türk hükümdarları gibi, tarih sevgisi taşıyan Selçuklu sultanları bilimin gelişmesini teşvik etmişlerdir. Selçukluların kökeninden söz eden Melikname, İbni Hassul'un tarihi, Risale-i Melikşahiye adlı önemli eserler, Sultan Sencer adına Ali Kaani tarafından yazılan Mefahir-ül Etrak gibi eserler Selçuklu çağıının ürünleridir. Fakat Moğol istilası sırasında bunların çoğu kaybolmuştur (Güven, 1998, s. 131).

Doğan, İsmail Güven'in aksine Selçukluların Türkçeyi ihmal etmediklerini ileri sürmüştür. Güven devletin resmi Arapça olarak iddia ederken, Doğan Türkçe'nin gündelik ve diğer alanlarda kullanıldığını belirtmiştir. Arapça sadece bilimdeki terimlerde kullanılmıştır:

II. Kılıçarslan döneminde yapılmaya başlanan ilk Anadolu Medreseleri siyasi istikrarın oluşturulması ile kültür hareketlerine girişmişler, ülkede bilimsel havanın canlanmasına yardımcı olmuşlardır. Her ne kadar bu dönemde bilimsel eserler ve kitap dili Arapça olsa bile, Türk dili de ihmal edilmemiş, Türkçe eserler de verilmiştir. Medreselerde Türkçe'nin öğretim amaçlı kullanıldığını gösteren önemli bilgiler mevcuttur. Çok sayıda bilimsel eserin Arapça yazılmış olması anlatı dilinin Arapça olduğuna ilişkin yeterli kanıt değildir. Nasıl her millet diğerlerinden fen terimlerini almaktan çekinmemişse Türklerde de böyle hareket etmişlerdir. Nasıl batıda her millet bilim adamları kendi dilleriyle anlattıktan halde Latince yazmışlarsa, Türk bilim adamları da Arapça yazmışlardır (Güven, 1998, s. 143, 144).

1991 yılında İsmail Doğan tarafından yazılan “Tanzimat Döneminde Azınlıklar Eğitimi ve Bazı Tespitler” makalesinde Ali Suavi'nin dönem içerisindeki düşünceleri açıklanmaktadır. Makalede, azınlık okullarının, milli iklimi bozacak eylemlerde bulunduğu belirtilmiştir. Bu okullarda azınlıkların kendi milletleri ve kültürleri yüceltilmiştir. Hatta Balkanlardaki ayrılımların nedeni olarak da azınlıkların eğitimindeki devlet kontrolsüzlüğü ileri sürülmüştür:

Tanzimat döneminde azınlıkların Hristiyan ve Ermeni topluluklarının şahsında eğitim ve öğretim haklarının kullanılması vesilesiyle eğitimci Ali Suavi'nin yaptığı tespitlerle gerçekte gündeme getirilenlerin dönemin azınlıklar eğitiminin de temel karakteristikleri olduğu söylenebilir. Azınlıkların bu dönemde yoğun siyasal ilişkilerle birlikte özellikle eğitim ve kültür merkezlerinde bazı olumsuz oluşumlara sözgelimi Balkanlardaki kopma ve isyanlara destek ve güç verecek etkinliklere yönelmeleri kendilerine tanınan serbestiden ne denli yararlandıklarını göstermektedir (Doğan, 1991, s. 470).

2003 yılında Selçuk Uygun tarafından yazılan “Türkiye’de Düünden Bugüne Özel Okullara Bir Bakış (Gelişim ve Etkileri)” makalesinde, devlet adamlarının yabancı ve azınlık okullarının verdiği tahribatın farkında olduğu belirtilmiştir. Bunun için gerekli adımlar atılmış olsa da uygulamada başarılı olamamıştır. Bu yüzden yabancı ve azınlık okulların kendi içerisinde “zararlı” gelişimlerine devam etmiştir:

Devlet, yabancı okulların olumsuz etkilerinin farkındadır. Ancak hükümetler, bu okulların zararlı etkilerini önleme konusunda güçsüz kalmıştır. Bu okulların nasıl kurulup, eğitim-öğretim vereceği ve öğretmenlerinin atanması ve ders programlarının içeriği konusunda devletin denetim ve gözetiminde olması gerektiği, daha önce de ifade edildiği gibi, 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde belirlenmiştir. Ancak bu hükümler, çoğu zaman, yazılmış olmaktan öteye geçmemiş ve yabancılara ait özel okullar, devlet denetiminin dışında kalmıştır (Uygun, 2003, s. 111).

2001 yılında İsmail Güven tarafından yazılan “Tanzimat’tan Cumhuriyete Kadın Eğitimi Düşüncesinin Gelişimi (Osmanlı Düşünürlerinin Kadın Eğitime Bakışları)” makalesi

incelendiğinde yine eski Türklerin kadınlara değer verdiği ve İslamiyet'e geçişle bu durumun son bulduğu belirtilmiştir. Daha önceden de belirtildiği gibi İslamiyet bu değeri yok etmemiştir. Bu değeri sonlandıran Araplardaki kadın algısının Türkler üzerinde egemen olmasıdır:

Eski Türklerde kadın ve erkek arasında tam bir eşitlik söz konusu iken, İslamiyet'le tanışıp, Arap kültürü ile tanışma ve güçler gibi nedenler, kadının Türk toplumundaki statüsünü kaybetmesine yol açmıştır (Güven, 2001, s. 62).

Osmanlı Devleti'nde kadın eğitimi dönemin aydınlarının çabası üzerine hareketlenmiştir. Ancak halkta benzer bir reaksiyon alınamamıştır. Halk genel eğitimden de tam olarak yararlanamamaktadır. Yine halkın bu tür durumlara tepki göstermemesinin nedeni olarak din eksenli kadercî anlayış olduğu söylenebilmektedir:

Osmanlı Devleti'nde her zaman olduğu gibi bazı yeniliklerin ya yenilikçi bir devlet adamı ya da bir düşünürün etkisiyle gerçekleştiği görülür. Kuşkusuz sıradan halkın kadın eğitimi için çok fazla birşey yapabileceği düşünülemezdi. Çünkü toplum zaten genel eğitimden de çok yararlanamıyordu. Toplumun genel eğitime olan bakış açısının kadercî ve umursamaz oluşu kadın eğitime ilişkin düşüncelerin de gerilemesine yol açmıştı (Güven, 2001, s. 63).

Kadın eğitiminin gelişiminde en önemli faktörün ekonomik gerekçeler olduğu belirtilmiştir. Kadın işgücünün ucuz olması, kadınların eğitilmesini kolaylaştırmıştır. Toplumsal faydanın neticesi olarak kısmen de olsa kadınların eğitimi konusunda adımlar atılmıştır:

Kadın eğitimi konusunda en önemli gelişmelerin ekonomik kaygılarla onaya çıktığı da kabul edilmelidir. Kadının ekonomik yaşama girmesi, ekonomik dengelerin bozulması kadınların eğitim almalarını ve kadın eğitimi düşüncesinin gelişmesini kolaylaştırmıştır. Düz mantıkla, üretim aşamasında daha verimli ve daha nitelikli elemanların yetiştirilmesi de kadın eğitimi düşüncesini biçimlendirmiştir. Çünkü kadın işgücüne gereksinim duyulması hem de kadın işgücünün ucuzluğu kadınların eğitilmesi konusunu gündeme getirmiştir (Güven, 2001, s. 66).

1999 yılında Kemal İnal tarafından yazılan "Osmanlı İmparatorluğu'ndan Günümüze Dinin Eğitim Üzerindeki Etkileri" çalışması incelendiğinde İslam dininin eğitime önem verdiği belirtilmiştir. İslam'da sadece tanrıya kulluk değil, toplumsal yaşamda da uyum içinde yaşamak önemlidir. Sık sık cemaat kavramı ile toplu ibadetlerin edilmesi bunun bariz örneğidir. Yine Kuran'da geçen ilimle ilgili ayetlerde buna örnekler:

İslam dininin eğitime gereksinim duymasının (Kur'an'da eğitimle ilgili birçok cümle vardır) ardında yatan neden, bu dinin bireye salt Tanrı'ya kulluk önermemesi ve fakat kişinin yaşamıyla birlikte toplum düzenini de belli kurallara bağlamak istemesidir. Kuran'ın, yönetimden ticarete ve aile hukukuna değin her alanda birçok hükümler içermesi, yasaklar koyması, ibadeti ayrıntılandırması, ruhbanlığın yasaklanması nedeniyle de herkesin Tanrı önünde doğrudan sorumlu sayılması; yaşamın her alanına dönük ciddi ve sürekli bir eğitimi gerektirmekteydi (İnal, 1999, s. 166).

Medreselerin çöküşü hakkında ise medreselerdeki eğitim sisteminin toplumun ihtiyaçlarını karşılamaması gösterilmiştir. Medrese, halka uzaklaşmıştır. Yine çağ dışı metot ve dersleri ile bu uzaklaşma hızlanmıştır. Yozlaşmış olan medreselerin başındaki din adamlarının da ayrıca incelenmesi gerekmektedir:

Medreselerin çöküş sürecine girmesine ilişkin olarak ilk elde birkaç neden sayılabilir. Bu nedenler, medreselerin giderek halka yabancılaşması, toplumsal gerçeklerin gerisinde kalması, yozlaşmaya başlaması, dinsel dogmaların "mutlak doğru" olarak dikkate alınması, felsefenin kapı dışarı edilmesi, vb. gibi daha çok medreselerin kendileriyle ilgili nedenlerdir (İnal, 1999, s. 172).

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde, eğitimin laiklik ilkesi etrafında şekillendirildiği görülmektedir. Ayrıca halkın din algısını iyileştirmek için de yine eğitim yolu seçilmiştir. Doğru yetiştirilmiş din adamları insanları aydınlatacak ve dini cahilliğin altında ezilmeyeceklerdir:

Cumhuriyet kadrolarının dine ilişkin olarak pozitivist düşünceler çerçevesinde eğitime yönelik uygulamaları hep belli gerekçelere dayandırılmıştır. Örneğin, 1927'de ilk, orta ve liselerden din derslerinin kaldırılmasının gerekçesi, Türkiye'de salt Müslümanların yaşamadığı, başka dinlerden insanların da bulunduğuydı. İlahiyat Fakültesi ile İmam-Hatip okullarının kurulmasının gerekçesi, Kemalizm'in yeni din anlayışını hurafeler içinde yüzen halka anlatacak ve benimsettirecek olan din adamları yetiştirmektir (İnal, 1999, s. 186).

1969 yılında Hilmi Ziya Ülken tarafından yazılan “Eğitim Krizinin Kökleri ve Üniversiteler” adlı makalesi Osmanlı Devleti'nin üniversite algısı ile başlamıştı. Dönem içerisinde açılan üniversitenin kısa sürede kapatılmasının nedeni olarak halkın muhafazakâr düşüncesi bulunmaktadır. Bunun getirisi olarak yeterli hoca yetişememekte, üniversiteye de öğrenci bulunamamaktadır. Haliyle Emrullah Efendi'nin ortaya attığı Tuba Ağacı Nazariyesi, gerçeklikten kopuktur:

1845'da Reşit Paşa teşebbüsü ile açılan ve devam edemeyen (1861) de kapanan ikinci defa 1869'da açılarak ancak iki yıl yaşayabilen ilk üniversitelerin ömürsüzlüğü taassup zihniyeti yanında yeteri kadar hoca ve öğrenci bulamamaktan ileri geldiği (bu Darülfünunlara medreseden "Talebe-i ulüm" alınıyordu ki, bunların yeni ilimleri takip edemeyecekleri meydanda!) göz önüne alınacak olursa, Emrullah Efendi'nin fikri ne kadar doğru olursa olsun fiilen üniversiteye öğrenci yetiştirecek öğretim kurumlarından başlamanın neden zaruri olduğu anlaşılır (Ülken, 1969, s. 2).

Üniversitelerin artması ile beraber kalite probleminin ortaya çıktığı görülmektedir. Üniversite, ortalama bir öğrencinin de gelişimini sağlamalıdır. Bu yüzden öğrencileri, kendileri için doğru olacak alanlara yönleltmek gerekmektedir. Bu şekilde de işsizlik sorunu bir nebze azalacaktır:

Bu artış yükseköğretimin farklılaşma ve çeşitlenmesine sebep olsa bile, bundan dolayı üniversite seviyesinin alçalması icap etmez. Öte yandan, öğrencileri en parlak bir gelecek vadeden mesleklerle doğru sevk etmeksuretiyle, "diplomalı işsizler sınıfı" yaratmaktan kaçınmak doğru olur. Japonya gibi memleketlerde bu durum son derece önem kazanmaktadır. Orada mühendis ve ilim adamının kıtlığına rağmen öğrencilerin %70'i edebiyat ve insan ilimleri dallarına devam ediyorlar. Bu durum kısmen Japon üniversitelerinin bu ilimler için iyi hazırlanmış olmalarından ve bunlarda çok pahalı öğretim araçlarına ihtiyaç olmamasından ileri gelmektedir. Fakat güçlükler ne olursa olsun, bu durum bütün memleketlerde istidatların seçkinleşmiş ve tam bir titizlikle yöneltilmiş olmasını gerektirir; üniversitenin amacı dar bir okumuşlar ve seçkinler zümresi yetiştirmek değil, ortalama insanın imkânlarını en yüksek derecede geliştirmek olduğu ve bir toplumda sabit miktardaki en değerli istidatlar hiçbir siyasetle değişmeyecek bir nispet gösterdiği kabul edildiği zaman dahi, bu istidatların yine de keşfedilmeleri gerekir (Ülken, 1969, s. 6, 7).

2008 yılında Yahya Akyüz tarafından yazılan “Türk Eğitim Tarihi'nin Eğitim Bilimleri İçindeki Yeri ve Eğitim Fakültelerinde Okutulma Gerekçeleri” makalesinde, Türk Eğitim Tarihi dersinin önemi üzerinde durulmuştur. Makalede en dikkat çeken nokta, hiçbir gerekçe gösterilmeden Türk Eğitim Tarihi dersinin kaldırılmış olmasıdır. Ders kaldırılırken de hiçbir uzman görüşü alınmamıştır:

Türk Eğitim Tarihi başlıklı bir ders Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde ve genellikle Eğitim Fakültelerinde zorunlu bir ders olarak okutulmaktayken, 4 Kasım 1997 tarihli "yeni yapılanma" ile programlardan tümüyle çıkartılmış. Yalnızca Psikolojik Danışma ve Rehberlik programları içinde kalmıştır. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) hiçbir gerekçe

göstermeden, bu dersin öğretim üyelerine hiç danışmadan bu yola gitmiştir (Akyüz, 2008, s. 9).

2006 ve 2007 yıllarındaki YÖK düzenlemesinde, Türk Eğitim Tarihi dersi, bazı bölümler için seçmeli ders olarak yer almıştır. Ancak Akyüz'ün de belirttiği gibi Türk Eğitim Tarihi dersi, öğrencinin sadece genel kültürünü geliştirecek bir ders değildir. Türk eğitim tarihinden bihaber öğretmenler geçmiş ile karşılaştırma imkânına erişemezler. Yine “yeni” diye yaptıkları birçok şeyin daha önceden gerçekleştiğini bilemezler. Bu da kuramın gelişimine ket vurmaktadır. Eğitimin sadece bugün var olan bir kavram olmadığını, gelişerek devam eden bir serüvene sahip olduğunu bilinci, yine yapılacak çalışmalarda önemli adımlar atılmasını sağlamaktadır:

Sonuç olarak diyebiliriz ki, YÖK, 2006 ve 2007 düzenlemeleri ile Türk eğitim tarihinin önemini fark edip onun programlara girmesi konusunda önemli adımlar atmıştır. Ancak bu yeterli olmadığı gibi, Türk eğitim tarihini genel kültür dersi olarak nitelendirmesi ve onu "öğretmen adaylarının entelektüel becerilerini artırmaya yönelik" dersler arasında görmesi kanımızca doğru değildir. Bize göre, Türk eğitim tarihi, hangi alanda ve düzeyde olursa olsun her öğretmen adayı için en önemli meslek derslerinden biridir ve tüm programlarda zorunlu olarak okutulmalıdır (Akyüz, 2008, s. 12, 13).

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

İçerik analizi yapılan 115 makale, 1968 – 2018 arasında yazılmıştır. Eğitimin sosyal, tarihi ve felsefi temelleri ile ilgili ilk makale 1969 yılında çıkarken, son makale 2013 yılında çıkmıştır. Yıllardan da görüleceği üzere, son dönemlerde eğitimin sosyal, tarihi ve felsefi temelleri ile ilgili makalelerin yazılmamıştır.

Eğitimin sosyal temelleri hakkında ilk 1969 yılında makale yayımlanmıştır. En son 2013 yılında yazılmıştır. Yoğun yazıldığı yıllara bakılınca YÖK'ün 1997 yılındaki kararından önceki yıllara tekabül etmektedir. Bu nedenle eğitimin sosyal temelleri, öğrencilerin gözünden düşen bir bölüm ve ders olmuştur. Alanda yetiştirilen öğrenci sayısı da azalmıştır.

Bunun dışında ülkemizde eğitim sosyolojisinin ne kadar önemli olduğuna dair bir algının oluşmamasıdır. Analizlerde de görüldüğü üzere, eğitim sosyolojisinden bihaber öğretmenler atandıkları yerde toplumu anlayamamaktadır ya da toplum tarafından kabul görmemektedir. Toplum ile çoğu zaman bağ kuramayan öğretmenler, eğitimi sadece öğrencilere okuma – yazma öğretme ve gerekli bilgileri verme olarak görmüşlerdir. Öğretmenin, eğitim sisteminin taşıyıcısı ve şekillendiricisidir. Burada öğretmene toplum mühendisliği kavramı atfedilebilir. Analizi yapılan makalelerde de görüldüğü üzere, eğitimin genel işlevi bireyi toplumsallaştırmaktır. Bu nedenle toplumdan ve toplumun yapısından uzak ve bihaber olan öğretmen bunu ne kadar başaracaktır sorusu akıllara gelmektedir.

Eğitim sosyolojisi oluşturulacak eğitim sistemi için de oldukça önemlidir. Toplumun yapısı, dinamikleri, kültürü ve değerleri araştırılmadan, çözülmeden bir eğitim felsefesi oluşturulamaz. Analizi yapılan makalelerde de görüldüğü üzere, batı menşeli eğitim felsefeleri, eğitim sistemimizi oluştururken birtakım sorunlar yaşanmıştır. Bunun nedeni

olarak, batının felsefesi Türk toplumuna uygun değildir. Toplum bu sistemi kabul etmemiş ve sistem dışında bırakmıştır. Bu yüzden eğitim sistemi oluşturulurken, topluma dair araştırmalar yapıp çağdaş sistemler oluşturulmalıdır. Öğretmen yetiştirmede de eğitim sosyoloji hakkında genel kültürün ötesinde bir bilinç oluşturulmalıdır. Bu şekilde öğretmenler çok daha ileri ve çağdaş bireyler oluşturacaktır. Aksi takdirde, toplumdan kopuk, sadece okula gidip gelen öğretmenler Cumhuriyet'in ülküsünü gerçekleştiremeyecektir. Son zamanlarda bu anlaşılmış olacak ki, eğitim sosyolojisi dersleri tekrar öğretmenlik meslek bilgisi dersleri arasına girmiştir.

Eğitimin felsefi temelleri hakkında ilk makale 1972 yılında yazılmıştır. Son makale ise 2008 yılında yazılmıştır. Eğitimin sosyal temelleri gibi en yoğun yazıldığı yıllar 1980'li yıllar olmaktadır. Eğitimin felsefi temellerinde de YÖK'ün 1997 yılındaki kararının etkisi görülmektedir. Yakın tarihlere yaklaşıncı çok az sayıda makale ile karşılaşmaktadır. Bunun nedeni olarak, bölümün ve dersin alınan kararla öğrenciler için önemini yitirmesi olmuş olmakla beraber, bölümde çok az sayıda öğrencinin yetişmiş olmasıdır.

Felsefenin ülkemizdeki tarihi geçmişi incelenince daima üvey evlat ve hatta tehlikeli, zararlı bir yapı muamelesi gördüğü görülmektedir. İnanç ve dinle beraber anılmıştır daima. Bu nedenle de genel itibarıyla uzak durulmuştur. Ancak eğitim felsefesi, daha önce de belirtildiği gibi, eğitim sistemi oluşturulurken oldukça önemlidir. Toplumun yapısına uymayan bir felsefeye sahip sistemler, hiçbir zaman başarılı olamamıştır. Eğitimdeki bilginin elde edilmesi ve bilginin kökleri de yine eğitim felsefesinin alanıdır. Bu yüzden öğretmen adaylarına bu dersin ve bölümün önemi benimsetilmeli ve buna uygun öğretmenler, eğitim uzmanları yetiştirilmelidir.

Eğitimin tarihi temelleri hakkında ilk makale 1969 yılında yazılmıştır. Son makale ise 2008 yılında yazılmıştır. Yine diğer bölümlerde olduğu gibi bu bölümün gelişmesinde engel olan durum YÖK'ün 1997 yılında aldığı karardır. Bu yüzden günümüze yaklaştıkça makalelerin sayısı azalmaktadır.

“İnsanlık tarihi, bir eğitim tarihidir” algısı ile, geçmişten günümüze kadar insan öğretimi ile ilgili yapılan tüm çalışmalar, geçmişi aydınlattığı gibi geleceğe de ışık tutmuştur. Eğitim tarihini bilmek gelecekte yapılacak çalışmaları belirlerken yine bu çalışmalara hız kazandırmaktadır. Eğitim tarihimizdeki gelişmelere incelenip bugün yapılacak çalışmaların hangisinin yapıp hangisinin yapılmayacağı hakkında bilgi sahibi olabiliriz. Yine yapılacak çalışmada, daha önce çalışılmış olup olmadığı da oldukça önemlidir. Nihayetinde “uzayı

yeniden keşfetme”nin anlamı yoktur. Yine yapılan çalışmalar incelenip, başarısız olan çalışmalardan ders çıkarılıp, yapılacak olan çalışmalar bu duruma göre düzeltilebilir. Başarılı olan çalışmalar ise geliştirilebilir.

Eğitim sistemi oluşturulurken eğitim tarihi önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü sadece güncel ve çağdaş yaklaşımlar, sistemi oluştururken kısır bırakmaktadır. Bu yüzden onları tarihi bir süreç içerisinde ele almak gerekir.

Eğitim tarihi, öğretmenlerin de tarihidir. Bu yüzden öğretmenler tarihteki gelişimlerini öğrenmek, bilmek için eğitim tarihine hâkim olmalıdırlar. Bu şekilde, öğretmenlik mesleğinin gelişimi de sağlanabilmektedir. Çünkü eğitim tarihi konusunda bilgisiz öğretmen MEB’in politikalarını bütünsel bir bilinç ile ele alamaz. Bu yüzden eğitim tarihi öğretimi, eğitimciler için oldukça önemlidir.

Genel olarak bakıldığında geçmişte eğitimin sosyal, felsefi ve tarihi temelleri ile ilgili makaleler son dönemlerde artık yazılmamaktadır. Dergi içerisinde yazarlar, bilimsel yayın hazırlarken de kendi düşüncelerini ortaya koymuştur. Dönemlerini yansıtmıştır. Bu yüzden akademik dergicilik oldukça önemlidir.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi’nde son yıllarda eğitimin sosyal, felsefi ve tarihi temelleri ile ilgili makale yayımlanmamaktadır. Bu yüzden derginin bu konular ile ilgili makaleler yayımlayıp yetiyecek öğrenciler ve uzmanlar için ek kaynak olmalıdır. Daha önce eğitimin sosyal, felsefi ve tarihi temelleri ile ilgili yayın yapan hocaların tekrar bu konularda yayın yapması desteklenmelidir.

KAYNAKLAR

- Akbalık, F.G., (1998). İlkokul öğrencilerinin mesleklerin cinsiyet tipine ilişkin kalıp yargıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1),183-192.
- Aksoy, H. H. (1999). İşsizlik – eğitim ilişkisine genel bir bakış ve gelecekte izlenecek politikalara ilişkin görüşler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1), 129-138.
- Aksu, B., Üstün, İ. (2005). *Sıcak aile ortamı, demokratikleşme sürecinde kadın ve erkekler*. İstanbul: Tesev.
- Akşit, E. E. (2015). *Kızların sessizliği; kız enstitülerinin uzun tarihi*. İstanbul: İletişim
- Aktay, Y. (1999). *Türk dinin sosyolojik imkanı*. İstanbul: İletişim.
- Akyüz, Y. (1969). Sadi'nin eğitimsel görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1), 73-82.
- Akyüz, Y. (1978). Türkiye’de öğretmenin “öğretmen” ve meslek imajı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11(1), 115-121.
- Akyüz, Y. (1982). Farabi’nin Türk ve dünya eğitim tarihindeki yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 81-88.
- Akyüz, Y. (1982). İbni Sina’nın Türk ve dünya eğitim tarihindeki yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-13.
- Akyüz, Y. (2008). Türk eğitim tarihi’nin eğitim bilimleri içindeki yeri ve eğitim fakültelerinde okutulma gerekçeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(Özel sayı), 7-22.
- Aldırmaz, Y. (2020). *Türkiye’de akademide cinsiyet eşitsizliği raporu*.(PDF) [Türkiye’de Akademide Cinsiyet Eşit\(siz\)liği Raporu: 2020 Gender \(In\)equality Report at the Academy in Turkey: 2020 \(researchgate.net\)](#) sayfasından erişilmiştir.

- Alkan, C. (1983). *Eğitim felsefesi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Alkan, C. (1987). Eğitimci Ziya Gökalp. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1), 232-244.
- Arge Enstitüsü (2011). *Dünü bugünü yarınlarıyla başörtüsü meselesi*. http://www.ceidizleme.org/ekutuphaneresim/dosya/929_1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Ayhan, S. (1995). Paulo Freire: yaşamı, eğitim felsefesi ve uygulaması üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2), 193-205.
- Aytaç, K. (1984). İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17(1), 237-248.
- Aytaç, K. (2012). *Avrupa eğitim tarihi, Antik Çağdan 19. Yüzyılın Sonlarına Kadar*. Ankara: Phoenix.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1998). *“Hayatım”*, İstanbul: Dünya.
- Başaran, İ. E. (1986). Demokrat öğrenci nasıl yetiştirilir? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19(1), 111-116.
- Bauman, Z. (2014). *Yasa koyucular ile yorumcular*. İstanbul: Metis.
- Berkes, N. (2019). *Türkiye’de çağdaşlaşmak*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *“Türk eğitim düşüncesi tarihi”*, Ankara: Anı.
- Bingöl, O. (2014). Toplumsal cinsiyet ve Türkiye’de kadınlık. *Kahramanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(3), 108-114.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 85-124.
- Bumin, K. (2015). *Batıda devlet ve çocuk*. İstanbul: Yol.
- Bursalıoğlu, Z. (1989). Atatürk ve sonrası eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), 311-315.

- Büyükdüvenci, S. (1983). Varoluşçuluğun eğitim boyutuna eleştirel bir yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 401-411.
- Büyükdüvenci, S. (1985). Epistemoloji ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 18(1), 129-138.
- Büyükdüvenci, S. (1987). Pragmatizm ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1), 323-339.
- Büyükdüvenci, S. (1988). İdealizm ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1) 343-365.
- Büyükdüvenci, S. (1989). Realizm ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 135-149.
- Büyükdüvenci, S. (1990). Demokrasi, eğitim ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 583-597.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- Cevizci, A. (2018). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Say.
- Çankı, M. N. (1954). *Büyük felsefe lügatı I. Cilt*. İstanbul: Cumhuriyet.
- Çelik, D., & Uysal, M. (2012). Köşe yazarlarının toplumsal cinsiyet ve kadın eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 285-306.
- Çetin, H. (1994). Eğitimden idealist beklentiler pragmatist yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 660-678.
- Çilenti, K. (1982). Bilimin gelişimi içinde İbni Sina ve eğitim teknolojisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 14-17.
- Çubukçu, A. (1993). *Bizim 68*. İstanbul: Evrensel Basım.
- Dahl, R. (2001). *Siyaset bilimine giriş* (B. Kadioğlu, Çev.). Ankara: Yetkin.
- Dellaloğlu, B. F. (2020). *Poetik ve Politik Bir Kültürel Çalışmalar Ansiklopedisi*. İstanbul: Timaş.
- Demir, G. T. (2016). *Atatürk dönemi eğitim dergilerindeki sosyal bilimlerle ilgili konuların incelenmesi (1923-1938)*. Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

- Dewey, J. (2015). *Okul ve Toplum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dinler, Z. (2008). *Tarım ekonomisi*. Bursa: Ekin.
- Doğan, İ. (1991). Tanzimat döneminde azınlıklar eğitimi ve bazı tespitler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 461-471.
- Doğan, İ. (1994). Bilgi toplumu: uzun ince bir yol. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1), 97-111.
- Dölen, E. (2009). “Türkiye üniversite tarihi 1 – osmanlı döneminde darülfünun”, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Dölen, E., CRAFT, M (2003). “Darülfünun'dan günümüze üniversite yayıncılığı ve yaşamı”, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Durkheim, E. (2020). *Eğitim ve Sosyoloji* (P. Ergenekon, Çev.). İstanbul: Pinhan.
- Duverger, M. (1963). *Siyasi rejimler* (Y. Gürbüz, Çev.). İstanbul: Remzi.
- Eagleton, T. (2016). *Kültür yorumları*. İstanbul: Ayrıntı.
- Eğitim (t.y.). Kubbealtı Lugatı içinde. <http://lugatim.com/s/e%C4%9Fitim> sayfasından erişilmiştir.
- Erdentuğ, N. (1971). Modernleşme çabalarında dikkat edilmesi gereken eğitime ilişkin temel hususlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-4.
- Erdentuğ, N. (1974). Türk köylerinde öğretmen – imam ve muhtar ilişkilerinin eğitim açısından değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(1), 211-236.
- Erdentuğ, N. (1977). Türk köyünde eğitim ve öğretmene karşı tutum ve değerler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 10(1), 127-135.
- Ergün, M. (1987). Satı bey hayatı ve Türk eğitimine hizmetleri. *İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 4- 19.
- Ergün, M. (1996). *II. Meşrutiyet devrinde eğitim hareketleri*. Ankara: Ocak.
- Ergün, M. (2008). Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12), 321-348.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe.

- Eserpek, A. (1978). Eğitim ve sosyal değişme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11(1), 123-141.
- Eserpek, A. (1976). Sosyal mobilite ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 9(1), 389-401.
- Eserpek, A. (1976). Türk köyünde formel eğitime ilişkin tutumlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 9(1), 377-388.
- Eserpek, A. (1977). Eğitimin sosyoekonomik mobilitede etkinliğini sınırlandıran faktörler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 10(1), 153-167.
- Fidan, N., ERDEN M. (1991). *Eğitime giriş*. Ankara: Feryal.
- Filiz, T. (2018). *Milli eğitim dergisinde yayınlanan makalelerde öğretmenlerin mesleki gelişim ve öğrenme-öğretme sürecine ilişkin sorunları ve öneriler (1990-2016)*. Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.
- Foucault, M. (2006). *Deliliğin tarihi*. Ankara: İmge.
- Foucault, M. (2019). *Hapishanenin doğuşu*. Ankara: İmge.
- Freire, P. (2016). *Ezilenlerin pedagojisi*. İstanbul: Ayrıntı.
- Früh, W. (2001). *Inharfsanalysetheorieundpraxis 5., überarbeiteteauflage*. Konstanz: UVK.
- Gediklioğlu, Ş. (1991). *Türkiye’de yaygın eğitimden çağdaş eğitime*. Ankara: Kadioğlu.
- Geray, C. (1969). Türkiye’de köy enstitüleri hareketi ve köy kalkınması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1), 197-207.
- Geray, C. (1971). Toplumsal ve eğitsel açıdan Türkiye’de radyo ve televizyon yayınlarının amaç, ilke ve öncelikleri üzerine bir deneme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(1), 33-63.
- Gökalp, Z. (2019). *İslam mecmuası ve muallim mecmuası yazıları*. İstanbul: Ötüken.
- Gökberk, M. (2014). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Remzi.
- Gönenç, A. (2007). “Türkiye’de dergiciliğin tarihsel gelişimi”, İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi, 29(2), 63-78.
- Gültekin, M. (1990). Eğitim ve gelecek zaman. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 775-782.

- Gürkan, T., & Ültanır, G. (1994). Rudolf Steiner'in eğitim felsefesi ve Waldorf okullarına genel bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 509-528.
- Güven, İ. (1992). Büyük Selçuklu devletinde eğitim ve öğretime genel bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 833-848.
- Güven, İ. (1998). Ahmet Rıza'nın kadın eğitimine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 147-161.
- Güven, İ. (1998). Türkiye Selçukluları'nda medreseler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 125-146.
- Güven, İ. (1999). Küreselleşme ve eğitim dizgesine yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 145-159.
- Güven, İ. (2001). Tanzimattan cumhuriyete kadın eğitimi düşüncesinin gelişimi (Osmanlı düşünürlerinin kadın eğitimine bakışları). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 61-70.
- Haldun, i. *Mukaddime 1* (S. Uludağ, Çev.). İstanbul: Dergah.
- İnal, K. (1991). Durkheim'in eğitim anlayışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 511-518.
- İnal, K. (1992). Bazı paradigmalarda eğitim ve özgürlük ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 795-820.
- İnal, K. (1994). Eğitim sosyolojisinde yorumcu paradigmanın eleştirisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 679-690.
- İnal, K. (1994). Sosyolojik açıdan yorumcu (interpretative) paradigma ve eğitime uygulanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1), 211-242.
- İnal, K. (1999). Osmanlı imparatorluğu'ndan günümüze dinin eğitim üzerindeki etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 163-193.
- İzzetbegoviç, A. (2010). *Yeniden Doğunun Sorunları*. İstanbul: Fide.
- James, W. (1959). *Pragmatism and four essays from the meaning of truth*. New York: Meridian.

- Kale, N. (1993). Aristoteles'te liberal eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(1), 269-274.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tek Işık Web Ofset.
- Karasar, N. (1972). Eğitim ve politik gelişme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(3), 63-69.
- Kavcar, C. (1972). Tevfik Fikret'in eğitimciliği ve "yeni mektep". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(3), 11-136.
- Kavcar, C. (1981). Atatürk'ün kültürel alanda yaptığı yenilikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 14(1), 31-39
- Kazancıgil, A., VERGİLİ, A. (2002), "İstanbul darülfünunu edebiyat fakültesi mecmuası (inceleme ve dizin)", *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 27-74.
- Kırca, A. (1998). *Ali Kırca ile siyaset meydanı: Türkçe ibadet*. İstanbul: Sabah.
- Kirby, F. (1962). *Türkiye'de köy enstitüleri*. Ankara: İmare.
- Koca, M. (2018). Öğrenci olayları ve üniversitede politik şiddet. *Birey ve Toplum Dergisi*, 8(15), 87-109.
- Koç, İ. (2004). Türkiye'de çocukların nüfusa kayıt olmamasını etkileyen değişkenler ve nüfusa kayıtlı olmaya geçiş süreci. *Nüfusbilim Dergisi*, (26), 35-44.
- Koçer, H. A. (1972). Türkiye'de kadın eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1), 81-124.
- Koçer, H. A. (1974). Türkiye'de köy eğitimi ve öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(1), 89-129.
- Kurtoğlu, Y. (2014). *Eski orta Asya Türk devletlerinde aile*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Lafçi, K. T. (2018). Gençlerin meslek seçiminde karşılaştıkları güçlükler üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Sosyoloji ve Ekonomi Dergisi*, 97-120.
- Maarif (t.y.). Türk Dil Kurumu içinde.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b3e13f2496666.29497252 sayfasından erişilmiştir.
- Makal, M. (2016). *Bizim Köy*. İstanbul: Literatür.
- Malinowski, B. (2019). *Yabani toplumda suç ve gelenek* (Ş. Yeğin, Çev.). İstanbul: İthaki.

- Marshall, G. (2005). *Sosyoloji sözlüğü* (O. Akınhay& D. Kömürcü, Çev.) (İkinci Baskı). Ankara: Bilim ve Sanat.
- Marx, K. (Nisan 2020). *Kapital I. Cilt*. İstanbul: Yordam Kitap.
- Murdoch, I. (2008). *Ateş ve güneş platon sanatçıları niçin dışladı*. İstanbul: Ayrıntı.
- Nalbantoğlu, H. Ü. (2009). *Arayışlar: bilim, kültür, üniversite*. İstanbul: İletişim.
- Nejat, E. (2001). *Türklük Nedir ve Terbiye Yolları*. İstanbul: Kızılelma.
- Nişanyan Sözlük (2018). *Türkçe Sözlük*. <https://www.nisanyansozluk.com/?k=dergi> sayfasından erişilmiştir.
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu – eğitim – yeni kimlikler – II bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 342-350.
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu – yeni kimlikler – I bilgi toplumu ve eğitime yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 331-339.
- Özcan, M. (1987). Kitle haberleşme vasıtaları ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1) 361-373.
- Özçağlayan, M. (2000). Türkiye’de televizyon yayıncılığı gelişimi. *Selçuk İletişim Dergisi*, 1(2), 41-52
- Özdemir, M. Ç. (2016). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, M., & Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 215-232.
- Öztürk, E. (2017). Türkiye ve Fransa’da 1968: Fransa’daki mayıs ayaklanmasını başlatan öğrenci hareketinden farklı yönleriyle Türkiye’de sosyalist öğrenci hareketi. *Uludağ Üniversitesi Fen – Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 371-416
- Öztürk, F. (2008). İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun eğitim felsefesinde “iman” ve “ahlak” kavramı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 223-239.
- Platon (2018). *Devlet* (S. Eyüboğlu & M. A. Cimcaz, Çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür.

- Polat, Ü., & Kaysılı, A., & Aydın, Ş. (2015). Öğretmen adaylarının eğitimsel, toplumsal ve siyasal beklentileri üzerine bir araştırma. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 4(2), 1-14.
- Raewyn, C. (1998). *Toplumsal cinsiyet ve iktidar: toplum, kişi ve cinsel politika* (C. Soydemir, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Redhouse (2017). *Türkçe/Osmanlıca – İngilizce Sözlük*. İstanbul: SEV.
- Richter, R. (2017). *Sosyolojik paradigmlar: klasik ve modern sosyolojik anlayışına giriş* (N. Doğan, Çev.) (Üçüncü Baskı). İstanbul: Küre.
- Rousseau, J. J. (1989). *İlimler ve sanatlar hakkında nutuk* (S. Eyüboğlu, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Rutz, H. J., Balkan, M. E. (2015). *Sınıfın yeniden üretimi: eğitim, neoliberalizm, ve İstanbul'da yeni orta sınıfın yükselişi*. İstanbul: H2O
- Sakaoğlu, N. (1993). *Cumhuriyet dönemi eğitimi tarihi*. İstanbul: Cep Üniversitesi İletişim.
- Salın, F. (2012). *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim*. Ankara: Dipnot.
- Sevinç, K. (2019). Freudyen psikolojide bilinçaltı ve bilinçdışı kavramları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar. *Kilitbahir Dergisi*, (15), 125-158.
- Sönmez, V. (1987). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Anı.
- Spring, J. (2019). *Özgür eğitim* (A. Ekmekçi, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Şahin, M. (1995). Türkiye’de köye öğretmen yetiştirme model önerileri, uygulamaları ve değerlendirmeler. *Çağdaş Türkiye Araştırmaları Dergisi*, 2(4-5), 45-61.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı (2011). *Türkiye okuma kültürü haritası*. [okuma-kulturu-arastirmasi.pdf \(okuyayplatformu.com\)](https://okuma-kulturu-arastirmasi.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Tan, E. M. (1979). Çocuğun cinsiyetine göre ailenin başarıya etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12(1), 107-125.
- Tan, E. M. (1983). I. Illich ve okulsuz toplum. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), 45-59.
- Tan, M. (1987). Eğitsel fırsat eşitliği (sosyolojik bir kavram olarak gelişimi). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1) 245-259.

- Tan, M. (1990). Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: işlevci paradigma ve çatışmacı paradigma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 557-571.
- Tan, M. (1993). Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: yorumcu paradigma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(1), 65-89.
- Tan, M. (1994). Toplumsal değişim ve eğitim: kadın bakış açısından. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1), 83-96.
- Taşdelen, V. (2000). Türk atasözlerinde eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1), 121-135.
- TDEA, (1976). İstanbul: Dergah.
- Teker, N. (1993). Bilgi toplumu ve eğitimde yeni boyutlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(1), 101-106.
- Tekin, M. (1990). Üniversite gençliğinin radyo, televizyon, sinema ve tiyatro izleme alışkanlıkları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(1), 354-370.
- Terbiye (t.y.). Türk Dil Kurumu içinde.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=310034 sayfasından erişilmiştir.
- Tezcan, M. (1981). Gençlik, toplumsal değişme ve Atatürk. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 14(1), 17- 24.
- Tezcan, M. (1981). İbni Haldun'un eğitime ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 14(1), 205-212.
- Tezcan, M. (1983). Cumhuriyetin 60. yılında demokrasimiz, eğitimimiz. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 125-131.
- Tezcan, M. (1983). Eğitimde yabancılaşma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 245-254.
- Tezcan, M. (1985). Eğitimcilerin gençlere ilişkin olumlu ve olumsuz tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 18(1), 113-119.
- Tezcan, M. (1987). Prof. Dr. Cavit Orhan Tütengil'in eğitimci kişiliği. "iman" ve "ahlak" kavramı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1), 289-304.

- Tezcan, M. (1988). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Olguç.
- Tezcan, M. (1993). Postmodernizm ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(1), 39-50.
- Tezcan, M. (2008). Eğitim sosyolojisinin Türkiye’deki serüveni. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(Özel sayı), 161-173.
- TÜİK (2014). *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi*. TÜİK Kurumsal (tuik.gov.tr) sayfasından erişilmiştir.
- TÜİK (2020). *Cinsiyetlere göre gençlerin okuyazarlık oranı*. <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33731> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu (2020), *Güncel Türkçe Sözlük*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts 20 Aralık 2018’de sayfasından erişilmiştir.
- Türkoğlu, A. (1981). Cehaletle savaş. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 14(1), 189-204.
- Türkoğlu, P. (2019). *Tonguç ve enstitüleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Uluslararası Milletler Gıda ve Tarım Örgütü (2016). *Tarımsal ve kırsal ulusal cinsiyet profili Türkiye: ülke toplumsal cinsiyet değerlendirmesi*. Tarımsal ve kırsal geçimin ulusal cinsiyet profili. Türkiye (fao.org) sayfasından erişilmiştir.
- Uygun, S. (2003). Türkiye’de dünden bugüne özel okullara bir bakış (gelişim ve etkileri). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 107-120.
- Ülken, H. Z. (1969). Eğitim krizinin kökleri ve üniversiteler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-22.
- Ünal, L. I., & Özsoy, S. (2008). Eğitim bilimlerinin Türkiye’de bir geleceği var mı? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(Özel sayı), 1-5.
- Ünder, H. (1993). Platon’un devletinde eğitim ve insan doğası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-201.
- Varış, F. (1974). Üniversitenin değişen fonksiyonu ve birkaç sorun. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(1), 345-360.

- Varış, F. (1975). Türkiye’de kadın eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 8(1), 209-212.
- Varış, F. (1982). Bilimsel ve teknolojik gelişmede eğitimin rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 89-116.
- Varış, F. (1982). Eğitimde yenileşme kavramı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 56-60.
- Weber, R. P. (1989). *Basic contentanalysis*. London: Sage
- Yalman, A. E. (1990). *Yarının Türkiye’si’ne Seyahat*. İstanbul: Cem.
- Yayla, A. (2005). Kant’ın ahlak eğitimi anlayışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 73-86.
- Yengin, H. (1994). *Ekranın Büyüsü*. İstanbul: Der.
- Yıldırım, M. C., & Beltekin, N., & Oral, T. T. (2018). Kızların okula erişim ve devam oranlarının artırılması: ikna süreci. *Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 783-804.
- Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2005). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38(1), 101-122.
- Yılmaz, M. (2000). Türkçe atasözlerinde eğitim anlayışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1), 137-145.
- YÖK (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları – sunuş önsöz uygulama yönergesi*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf sayfasından erişilmiştir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..