

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

74513

EĞİTİM VE SOSYAL DEĞİŞME
(TÜRKİYE ÖRNEĞİ)

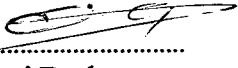
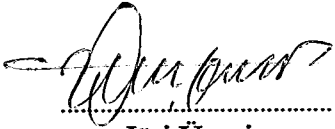
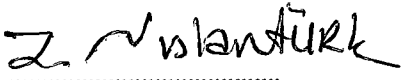
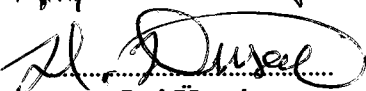
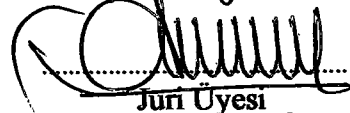
74513

DOKTORA TEZİ

Recep YILDIZ

Enstitü Anabilim Dalı : SOSYOLOJİ

Bu tez 11/2/1999 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği/Oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

		
Jüri Başkanı	Jüri Üyesi	Jüri Üyesi
Prof. Dr. Musa FAHRELEEN	Prof. Dr. Necmettin TOZLU	Doç. Dr. Zeli ARSLANTÜRK
		
Jüri Üyesi	Jüri Üyesi	
Doç. Dr. Hacı DURAN	Doç. Dr. Ali Rıza ABAY	

ÖNSÖZ

‘Eğitim ve Sosyal Değişme (Türkiye Örneği)’ adlı çalışmamız, sosyal değişme üzerinde yoğunlaşmakta ve sosyal değişmenin eğitim ile ilişkisini irdelemektedir. Bu nedenle çalışma boyunca sosyal değişme problematiği çerçevesine bağlı kalınmış ve öncelikle sosyal değişmenin eğitim ile etkileşimi dikkate alınarak Türkiye’nin değişim süreci üzerinde durulmuştur.

Araştırmamız sosyal değişmenin ve eğitimin ne olduğu, nasıl ilişkilendirildiği ve Türkiye’deki değişim sürecini amaçladığından, Cumhuriyet’in kuruluşuna kadar gelen değişme ve yeniliklere göz atarak Cumhuriyet ile birlikte nasıl bir değişim olduğu, sonra da nasıl devam edeceğine serüveni ile sınırlandırılmıştır (Eğitim faktörü ile). Böylece asıl olan imparatorluğun yıkılıp Cumhuriyet’in kuruluşu ile nelerin ne şekilde değiştiği ve bu değişimde eğitimin yeridir. Bu çerçevede değişimin ve sürekliliğin de eğitim ile ilişkisi incelenmiştir. Bu değişme geleneksel toplum yapısından modern topluma geçişi ifade edebileceği gibi, aynı zamanda, ümmetten millete geçişi de ifade etmektedir. Dolayısıyla çalışmamız eğitim-sosyal değişme etkileşimi çerçevesi içerisinde modernleşme, sanayileşme, teknoloji, ideoloji, kültür, Batılılaşma gibi kavramlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Böylelikle Lale Devri’nden başlanarak sosyal değişme bağlamında hem kültürel yapılanma hem eğitimin değişerek geçirdiği evreler belirlenmeye, dönemler arası farklılıklar ortaya konmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında yardımlarını esirgemeyen saygıdeğer hocalarıma, öncelikle tez danışmanım Doç. Dr. Ali Rıza ABAY’a (SAÜ Fen. Edb. Fak. Sosyoloji Bölümü Öğretim Üyesi), Prof. Dr. Musa TAŞDELEN’e (SAÜ Fen. Edb. Fak. Sosyoloji Bölümü Öğretim Üyesi), Prof. Dr. Sami ŞENER’e (SAÜ Fen. Edb. Fak. Sosyoloji Bölümü Öğretim Üyesi), Doç. Dr. Hacı DURAN’a (SAÜ Fen. Edb. Fak. Sosyoloji Bölümü Öğretim Üyesi), Yrd. Doç. Dr. M. Tayfun AMMAN’a (MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi), Arş. Gör. Hüsamettin İNAÇ’a (DPÜ Fen. Edb. Fak. Sosyoloji Bölümü Öğretim Elemanı), Arş. Gör. Adem KOÇ’a (DPÜ Fen. Edb. Fak. Türk Dili Bölümü Öğretim Elemanı) teşekkürlerimi borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	I
İÇİNDEKİLER.....	II
ÖZET.....	V
SUMMARY	VI
GİRİŞ.....	1
1. EĞİTİM VE SOSYAL DEĞİŞME.....	10
1. 1. Eğitimin Tanımı, Kapsamı ve Amaçları.....	10
1. 1. 1. Eğitimin Tanımı.....	10
1. 1. 2. Eğitimin Amaçları ve Fonksiyonları.....	15
1. 1. 3. Eğitim – Öğretim Programları.....	20
1. 2. Sosyal Değişme, Kapsamı ve İlgili Terimler.....	22
1. 2. 1. Sosyal Değişme	22
1. 2. 2. Sosyal Değişmenin Niteliği.....	24
1. 2. 3. Sosyal Değişme ile İlgili Terimler.....	28
1. 2. 3. 1. İlerleme.....	28
1. 2. 3. 2. Sosyal Gelişme.....	30
1. 2. 3. 3. Sosyal Bütünleşme.....	32
1. 2. 3. 4. Evrim.....	33
1. 2. 3. 5. Modernleşme, Kültürel Değişme.....	33
1. 2. 3. 6. Siyasi Değişme, Değiştirme ve Değişime Gösterilen Direnç.....	35
1. 2. 3. 7. Reform, Rönesans ve Moda.....	37
1. 2. 4. Sosyal Değişmenin Nedenleri.....	38
1. 2. 5. Neler Değişir? Değişmenin Hızı Nedir?.....	43
1. 2. 6. Sosyal Değişme Teorileri ve Modelleri.....	47
1. 2. 6. 1. Yaklaşım, Model ve Teori Kavramları.....	47
1. 2. 6. 2. Doğrusal ve Devri Sosyal Değişme Teorileri.....	49
1. 2. 6. 3. Büyük, Orta ve Küçük Boy Teoriler.....	51
1. 2. 6. 3. 1. Büyük Boy Teoriler.....	52
1. 2. 6. 3. 2. Orta Boy Teoriler.....	55

1. 2. 6. 3. 3. Küçük Boy Teoriler.....	60
1. 2. 7. Değişim ve Süreklilik.....	61
1. 3. Eğitim – Sosyal Değişme İlişkisi.....	66
1. 3. 1. Eğitimin Değiştirici Fonksiyonu.....	70
1. 3. 2. Değişmeler Karşısında Eğitim.....	73
1. 3. 3. Sosyal Değişme Çerçevesinde Radikal Eğitim Modelleri.....	76
 2. TÜRKİYE’DE DEĞİŞMEYE ETKİ EDEN ÜÇ TEMEL FAKTÖR: TEKNOLOJİ, İDEOLOJİ VE MODERNLEŞME.....	81
2. 1. Türkiye’de Teknoloji, Sanayileşme ve Eğitim İlişkisi	81
2. 2. İdeoloji, Politika ve Eğitim.....	90
2. 3. Batılılaşma ve Modernleşme Sürecinde Eğitimimiz.....	99
2. 4. Değişen Türkiye’de Kültür Politikalarının Eğitimimize Yansımaları.....	113
2. 5. Roman Örnekleriyle Sosyal Değişme	126
 3. DEĞİŞİM SÜRECİNDE EĞİTİMİN YENİDEN YAPILANMASI.....	131
3. 1. Cumhuriyet Dönemi Öncesinde Eğitim.....	131
3. 1. 1. Tanzimat Öncesi Yenilik ve Değişmeler (...- 1839).....	131
3. 1. 2. Tanzimat’ın Bariz Karakteri: İkilik. (1839-1876).....	136
3. 1. 3. II. Abdülhamid Dönemi Eğitim Sistemimiz (1876- 1908).....	144
3. 1. 4. II. Meşrutiyet’ten Cumhuriyet’e Eğitimde Strateji Sorunları (1908 - 1923).....	149
3. 2. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Sistemimiz.....	154
3. 2. 1. 1923- 1938 Dönemi.....	154
3. 2. 1. 1. Cumhuriyet’in İlanı ve Tevhid-i Tedrisatın Getirdikleri.....	154
3. 2. 1. 2. Yeni Eğitim Sisteminin Amaç ve İlkeleri.....	157
3. 2. 1. 3. Milliyetçi ve Laik Eğitim Sisteminin Teşekkülü.....	162
3. 2. 1. 4. İnkılaplar (Harf İnkılabı) ve Okuma Yazma Seferberliği.....	170
3. 2. 2. 1938- 1950 Dönemi.....	176
3. 2. 2. 1. Köy Enstitüleri.....	179
3. 2. 2. 2. Milliyetçilikten Hümanizme Geçiş ve Klasiklerin Tercümesi.....	185

3. 2. 3. 1950-1980 Dönemi.....	187
3. 2. 4. 1980 Sonrası Kısa Bir Değerlendirme.....	198
SONUÇ.....	202
KAYNAKLAR.....	209
ÖZGEÇMİŞ.....	219



ÖZET

‘Eğitim ve Sosyal Değişme (Türkiye Örneği)’ adlı çalışmamız, eğitim sosyal değişme etkileşimi üzerinde durmamızı ve bu nedenle de eğitim, sosyal değişme, sosyal gelişme, ihtilal, evrim vb. kavramların çözümlemelerine yer vermeyi gerektirmiştir. Karşılıklı etkileşim için ileri sürülen görüşlerde eğitimin, sosyal değişme etkisine vurgu yanında, daha çok, sosyal değişmeye bağlı olarak eğitimin şekillendiğine vurgu yapıldığı göze çarpmaktadır. Bu çerçevede araştırmamız hem değişmeler karşısında eğitim, hem de eğitimin değiştirici fonksiyonu üzerinde yoğunlaşmıştır.

Sosyal değişme ve eğitim ile teknoloji, ideoloji, modernleşme, kültür gibi kavramlar arasındaki üçlü ilişkinin ele alınması suretiyle, eğitimin bu konular çerçevesinde sosyal değişmeyi etkilemesi ve etkilenmesi problematiği çözümlenmeye çalışılmıştır. Bu alanda görülür ki, tekniğin alınması ve üretilmesinde, sanayileşmenin ve modernleşmenin neticeye ulaşmasında ve kültürün oluşabilmesi ve aktarılabilmesinde eğitim sorumluluk üstlenmektedir.

Askeri alanda mağlubiyetler, önce askeri alanlarda yenilik ve değişimleri gündeme getirmiştir. Güçlenen Batı karşısında kendisini değiştirmek ve yenilemek için çalışan Osmanlı Devleti Batıya yönelmiştir. Böylece başlayan Batılılaşma hareketleri Tanzimat’la kendisini ikilik olarak karakterize etmiştir. Meşrutiyetle birlikte arayışlar yoğunlaşmış ve bu fikirler Cumhuriyet Dönemi’nin inşasında temel oluşturmuştur.

Cumhuriyet Dönemi ise yeni bir devletin kuruluşunu ve ıslahattan inkılaplara geçişi ifade etmektedir. Sonrasında ise kuruluşun getirdiği problemler ile birlikte, yeni oluşumun benimsetilmesi çabaları göze çarpmaktadır. Bu haliyle çalışmamızın amacı Osmanlı’dan Türkiye Cumhuriyeti’ne geçişteki köklü değişimi ve sonrasındaki kültürel değişimi incelemektir. Bu ise konumuzun sınırını belirttiği gibi aynı zamanda kapsamını da oluşturmaktadır. Son olarak çalışmanın ortaya çıkmasında literatür tarama yöntemi kullanılmıştır.

SUMMARY

Our study which has the title of 'Education and Social Change (In the Example of Turkey)' required to focus on the affectuation between education and social change as well as concentrate an analizing of education, social change, social development, revolution, evolution, we regarded the education as not only with its changing character but only and mostly its relevent tendency to social change. In this framework, we delved into the changing functional of education and education in response to changings.

It was tried to display the influence of education as close relevent concepts of social change, technology, ideology, modernizationand culture and, in this respect, to solve the problematic of relationships between these subject matters in the light of affecting factors of social change. It is seen that the education carried vital importance and a pivot mission in receiving the innovative technical improvements, commensurating the industrialization and modernization attempts and in constituting and tronimitting the culture. Nevertheless, exploring and still existing arguments of cultural defering and tampoon institutions were constituted the concepts which were inferred from this chapter.

The persistent defeats in the field of military and collapse in military institutions brought the agenda some innovations and reforms. In other idiom, increasingly weakened Ottoman Empire forcet to change and refresh herself against the almighty and strong Europe. Thus, initial Westernization movements was characterized as dichotomy and dilemma under the mentality of Tanzimat period. The researches andtrials of modernization accelerated with the Constitutional Monarchy and these innovative opinions set out the standpoints in establishment of Republic.

Newly establish state meant the transformation from reforms to innovations in the period of Republic. At the and of these trials, it wes crystalized not the problems which brought with the establishment but the trials of adaption the mentality lying behind the newly established state. In this respect, the main aim of our study is to explore and examine the drastic changings in passing from the Empire to Republic and eventually cultural changings in Post-Republic Period. This line determines both limitations and the subject matter of our study. Lastly, the literature surveying method was used in bringing out of our study.

GİRİŞ

Bir devlet girdiği herhangi bir savaşta mağlup olabilir, toprak kaybedebilir. Fakat ya bir hücum ile ya da barış masasında kaybını tekrar geri alabilir. Ancak, sosyal ve kültürel yapıyı oluşturan unsurlar arasında milli varlığı ve bütünlüğü sağlayacak, milli kültürü nesilden nesile aktaracak ve devam ederken değişmeyi gerçekleştirecek, değişirken sürekliliği yaşatacak olan eğitim alanında bir kargaşa ve anarşiye mağlup olunursa, gelecek ve geleceğin insanları kaybedilmiş olacaktır. O nedenle değerlere bağlı, ancak ihtiyaç ve şartları göz önünde tutarak değişen bir eğitim, geleceğin teminatıdır.

Eğitim aslında bir süreçtir. Çünkü, eğitmek fiili, 'eğitileni' ve 'eğitene' gerekli kılar. Eğiten kişi, eğittiğini değiştiriyor demektir. Eğitilen ise, eğitenin öngördüğü şekilde değişiyor veya değişmesi isteniyor demektir. Böyle olunca değişen şeyin de, insanın davranışları olması kaçınılmazdır. Davranışların değişmesi ise eğitilenin, eğitimden geçmiş-geçmekte olduğunu ifade eder. Öyleyse eğitim belli bir döneme ait değil, hayatı kapsayan bir süreçtir. Ancak bu noktada şunu da belirtmek gerekir ki, o da, eğitim ile değişimin, aslında, eğitim ile değiştirme veya değiştirilme şeklinde ele alınabilecek olmasıdır. Bu da eğiten ve eğitilenin kimler olacağı, eğitenin hangi vasıflarda olacağı, hangi kriterlere göre değiştireceği, eğitilenin niçin eğitilme ihtiyacında olduğu hususunu gündeme getirecektir. O halde eğiten, değiştiren iken; eğitilen, değişen veya değişme süreci içinde olan diye ifade edilebilir.

Bu yaklaşımı topluma uyguladığımızda eğitimin farklı tanımları ile karşılaşmamız kaçınılmaz olmaktadır. Bu sebeple de psikolojik –ferdi temele alan- ve sosyolojik – toplumu temele alan-; statükoyu koruyan, değişimi ideoloji haline getiren gibi farklı eğitim yaklaşımları ortaya çıkmaktadır. Böylelikle de eğitimin amaçları, programları değişiklik göstermektedir.

Değişme ise kaçınılmaz olandır, diye değerlendirilmektedir. Madem ki her şey değişmeye mahkumdur, değişmeyen sadece değişmedir, o halde, örneğin, fikirler niçin üretilir? O fikirlerin değeri nedir? Niçin ortaya konmuştur? Çabalar boşuna mıdır? İşte böyle bir açıdan meseleye yaklaşıncı görülür ki, değişimin içinde bazı unsurların veya

şeylerin devamlı, sürekli olması lazım gelir. Dolayısıyla değişme kavramı sürekliliği de içinde barındırmaktadır.

Değişme kavramsal olandan çıkıp, sosyal alanda ele alınacak olursa, değişme neyin değişimidir? Biliyoruz ki sosyoloji, sosyal yapı ve sosyal değişmeyi inceleyen bir bilim dalıdır. O halde sosyal yapıdaki değişimleri, sosyal değişme olarak tanımlamak mümkündür. Fakat sosyal yapının değişmesi neyi ifade eder? Sosyal ilişkilerde görülen değişimleri ve sosyo-kültürel yapıdaki değişimleri sosyal değişme olarak ele alanlar ve tanımlayanlar çoğunluğu oluşturmaktadırlar.

Her toplum sağlıklı bir yapıya sahip olmak ister. İhtiyaçlara göre ve hiçbir zorlama olmadan değişebilen toplumlar için değişim, sağlıklı bir sosyal yapının var olduğuna delildir. Ayrıca, yabancı kültürlerden aktarılan her unsurun uyumunun tartışılması ve bünyeye uymayan unsurlara karşı direnilmesi, yine o toplumun sağlıklı bir yapıya sahip olduğuna işaret eder. Böyle bir toplum ise, sosyal gelişme yönünde ilk adımını atmış demektir.

Burada ifade edilmesi gereken bir husus da sosyal değişimin kendiliğindenliği (spontane) ile birilerince değiştirilmesi, yönlendirilmesi hususudur. Bazı sosyologlar değişimin, idareciler, elitler, bürokratlar vs. ile yönlendirilmesini, 'bir müdahale söz konusudur' şeklinde değerlendirdikleri için, 'sosyal değiştirme' olarak adlandırmaktadırlar. Ancak sosyal değiştirmenin menfi bir mana yüklenmesi, hemen ilk akla gelen gibi gözükmemektedir. Halbuki insanlar genellikle kendilerini yönlendirecek, sürükleyecek liderlere, gruplara ihtiyaç duyarlar. O halde ikna olma, benimseme, isteme yoluyla gerçekleşen sosyal değiştirme istenilen olabilir. En güzel aracı ise eğitimidir.

Bu sebeple de 'eğitim mi sosyal değişmeyi, sosyal değişme mi eğitimi etkiler?' sorusu sorulduğunda eğitimin, genellikle sosyal değişmeyi takip ettiği ifade edilmektedir. Eğitimin sosyal değişmeyi etkilemesinden çok, değişimin hızlı bir şekilde topluma ulaştırılması ve benimsetilmesi görevinin eğitime verilmesi üzerine fikirler ileri sürülmektedir. Bu sebeple de radikal eğitim teorileri ortaya çıkmış, okula, resmi

eğitime eleştirilerde bulunulmuştur. Örneğin, I. Illich için okul, devletin ve idarecilerin meşruiyetinin ve geleceğinin teminatı olarak teşkilatlandırılmış bir kurumdur. Dahası diğer kurumlara da böyle bir amaç için yataklık yapmaktadır. Bu sebeple de Illich, ‘Okulsuz Toplum’ istemektedir.

Demokratik ülkelerde şayet yönetici elitler bir değişimden yana iseler, toplum üyelerinin bunu benimsemesi veya kabul etmesi ile bu değişimin gerçekleşebilmesi mümkündür. Bazen ise kabul ettirilip, sonra da benimsetilmeye çalışılır. Hem kabul ettirme ve hem de benimsetebilme yolu olarak da, çok defa, eğitim sistemlerinden istifade etmek en uygun yol olarak grlmştur. O halde değişim ister yukarıdan aşağıya, ister aşağıdan yukarıya gerçekleşsin, önemli olan içinde yaşanılan toplumun sosyal yapısı ile kültürel yapısına uygunluğudur.

İşte bu noktada Türkiye’nin sosyal değişim sürecini özellikle Batı karşısındaki mağlubiyetlerimiz sebebi ile askeri okulların açıldığı, sonra da diğer sahalara da yansıdığı 18. yüzyıl ile başlatmayı uygun görmekteyiz. Çünkü toplumumuzda, özellikle Tanzimat dönemiyle birlikte, sivil ve askeri bürokrat elitler, yönetim biçimi de dahil olmak üzere yenileşmeden, sosyal değişmeden yana olmuşlar ve reformcu bir işlevi üstlenmişler, reformları da gerçekleştirmişlerdir. Bu noktada Ahmet Rıza’nın düşüncelerinin büyük bir kısmının hayata geçirildiğini söylemek yerinde olacaktır. Buna mukabil, Prens Sabahattin’in ‘teşebbüs-i şahsi’ şeklinde formüle ettiği düşüncesini de hatırlamak gereği vardır. Çünkü, O’na göre, şahısların çok iyi bir eğitimden geçirilip, memur yerine müteşebbis olarak yetiştirilmeleri ile toplumun ilerlemesi ve gelişmesi sağlanabilir. Yani değişim, uzvi, halkın kendisinden, ihtiyaçlarından ve kendiliğinden olmalıdır. Bu açıdan ele alındığında görülür ki, devlet eliyle ortaya konan değişim Batının üstünlüğünü kabul ettiğinden Batıya yönelik olmuştur. Toplumun büyük bir kesimi ise genellikle Doğucu-İslamcı anlayışını devam ettirmek istemiştir. Bu da değişmenin maddi kültür sahasında kalmayıp manevi kültür sahasına da sirayet ettiğini göstermektedir. En güzel örneğini de Batının tekniğini mi yoksa tekniğini alabilmek için Batının kurumlarını ve zihniyetini de mi almalıyız tartışmaları oluşturur. Yine bu manada ortaya çıkmış olan ve arayışların zenginliği olarak değerlendirebileceğimiz çeşitli fikir akımlarıdır. Trklk, Osmanlıcılık,

İslamcılık, Batıcılık...gibi. Bu tartışmalar ıslahatların yürürlüğe konması ile uygulama imkanı bulur. Dolayısıyla tartışma ve ıslahatlar eğitim sistemimizin şekillenmesine de tesir eder. Dini rengi ağır basan eğitim anlayışından bilimsel, pozitivist eğitim anlayışına doğru bir geçiş gözlenir.

Cumhuriyet Dönemine gelindiğinde ıslahatlar yerini inkılaplara bırakır. Atatürk'ün her türlü veya nereden gelirse gelsin emperyalizme karşı olması hatırlanmak kaydıyla, Batı medeniyetini aşmak –yakalamak değil- düşüncesi, Batının bizden üstün olan kısmına yönelmeyi devam ettirmeyi gerekli kılar. Bu amacın gerçekleşebilmesi için de bir dizi inkılaplar yapılır. Hedef, milli birlik ve bütünlüğün sağlanması, sosyal yapıda sosyal gelişme olarak gerçekleştirilmesidir. Efendi kılınan köylüye güvenilmektedir. Ancak zamanla bu düşünceler değişir, –örneğin Batı medeniyetini yakalamak şekline dönüşmüştür- ve hatta Atatürk'ün ölümünden sonra çağdaşlaşmak adına Batılılaşmak için çalışılır. Bu çabayı Attila İlhan çok veciz bir ifade ile (İlhan, 1982: 16.), evvela bizim yaptığımızın Batılılaşmak olmadığını; sonra, Batının bizim sandığımız Batı olmadığını; nihayet, Batının özenilecek bir yerde olmadığını dile getirir. Bu Batılılaşma anlayışı ile birlikte Atatürk'ün milliyetçilik düşüncesinin yerini neredeyse hümanizm alır. Böyle olunca da bir çok değişme halkın isteği doğrultusunda değil; halka rağmen yapılır. Dolayısıyla da kültürel yapımız, siyasetimizi belirleyen olmaktan çıkıp, takip edilen siyaset ile şekillendirilmeye çalışılan olarak karşımıza çıkar. Böylece sosyal gelişme uğruna kültüründen uzaklaşıp, Batılılaşmaya yönelir toplumun bünyesindeki değişme. Batı klasiklerinin tercümeleri ile de desteklenir. Bu dönemde köylü efendi olmaktan çıkıp, canlandırılacak köyün bir ferdi olarak görüldüğünden, köylünün çocuklarına 'iş içinde eğitim' sloganı ile okullar (Köy Enstitüleri) açılır. Zamanla da çeşitli –daha çok komünizm ile ilgili- eleştiriler ağırlık kazanır ve bu okullar kapatılır.

Takip eden yıllarda Türkiye çok partili hayata geçmiştir. Demiryolu, karayolu, elektrik, şeker üretimi vs. alanlarda atılımlar ve yatırımlar gerçekleştirilir. Ancak tam verim alındığı söylenemez. Paranın değeri düşer, borçlar büyür. İdeolojik çevrelerde yapılar tartışmalar gündeme yerleşir. 1970'li yıllara gelindiğinde ise, öğrenci, öğretmen hasılı toplumun büyük bir kesimi ideolojik bölünmenin içindedir. Artık siyasetin dinamik gücü, öğrencilerdir. Anarşi ülkeyi kaplamıştır. Ya sonuç: İki askeri darbe.

Manevi alanda meydana gelen ve genel olarak menfi yönde tezahür eden değişim sürecinin yanında maddi alandaki değişimi ilerleme olarak değerlendirebiliriz. Örneğin, sanayileşme sürecinde bir hayli mesafe alınmıştır. Hatta 1980’li yılların özellikle sonuna doğru halk arasında meşhur olan ‘bir toplu iğne bile yapamaz veya bulamaz iken, şimdi F-16 savaş uçağı satıyoruz.’ sözü, tarım toplumu olmaktan çıkıp, sanayi toplumu olmaya çalıştığımızı ve bunun kısmen başarıldığını ifade etmektedir.

İşte bu sosyal değişim sürecinde eğitim, sosyal değişimin nasıl ve nereye doğru olması gerektiğini belirleyen bir kurum olmaktan çok; yapılan yapısal ve kültürel değişimleri takip edendir. Hatta Tanzimat dönemi hatırlanacak olursa medreselerin kapatılması bir anda olmaz. Zira halkın tepki göstereceği düşünülür. Bu sebeple de hem medrese hem yeni açılan okullar yan yana bulunurlar. Halk medreselere rağbet ederken, devlet Batılılaşmadan yana olan olduğundan okulları da bizzat kendisi açar ve destekler. Bu ikilik her alanda kendini hissettirir ve geleneksel olan ile yenilikçi olan hep yan yana olur. II. Abdülhamid devrine gelindiğinde üç türlü okul sistemi göze çarpar. Modern eğitim sistemine bağlı okullar, azınlık ve misyoner okulları ve geleneksel okullar. Başlangıçta amaç, İslami unsurların öğretimi ile Osmanlıcılık siyasetinin güdülmesi iken, dönemin sonlarına doğru ‘Türkçülük’ okulların amaçları arasına girmeye başlar. Artık arayışlar hızlanır. Eğitimde strateji sorunları tartışılır. Ancak hala kozmopolit yapı ve de eğitim kendini göstermektedir. Burada Ziya Gökalp’in şu tesbitinin hatırlanması yerine olacaktır. (Gökalp, 1992: 172.) İstanbul’ da birisiyle sohbet ettiğinizde hangi bölgenin insanı olduğunu, hangi eğitimden geçtiğini on dakikada anlarsınız. O dönem İstanbul’ da üç ayrı kitap pazarı vardır. Sahaflar ki, medreselere yönelik Arapça, Farsça, dini bilgiler içeren kitaplar satar. Bir diğeri Bab-ı Ali Caddesidir ki Tanzimat Okullarına yönelik Arapça, Farsça yanında Batıdan bazı yazarların, felsefecilerin vs. getirilmiş eserlerinin tercümeleri satılır. Bir de Beyoğlu vardır ki, orada da yabancı ve azınlık okullarına yönelik Fransızca, İngilizce vs. eserler satılır. Kozmopolit bir İstanbul.

Bu kozmopolit yapı milliyetçilik ilkesi ile bir bütünleşmeye yöneldiğinde İmparatorluk yıkılmış, yerine Türkiye Cumhuriyeti kurulmuştur. İkiliklerin kaldırıldığı Tevhid-i

Tedrisat Kanunu ile şekillenmeye başlayan eğitim sistemimiz, Türk Devlet düşüncesi ile Milli devlet kültürü, Atatürk ilkeleri ve o dönemin tek partisi olan CHP'nin altı ok'u doğrultusunda eğitim ve öğretim verir. Harf inkılabı, dil ve tarih hareketleri de milli birliğini fikri temellerini oluşturması açısından önemli adımlardır. Bu ilkeler ve adımlar eğitime Türklük sevgisi ve milliyetçilik ile laik anlayış ve pozitif bilimcilik olarak yansır. Artık yetişecek insanlar, Osmanlı zamanındaki gibi dindar insan değil, vatansever, milliyetçi olacaktır. Bu insan modeli değişikliği ümmetten millete geçişin bir ifadesi olarak değerlendirilecektir.

Ancak bu milliyetçilik yerini, İnönü dönemi ile hümanizm ve katı bir laikliğe, 1950 sonrasında ise öğrenci ve toplumu etkisi altına alan sağcı-solcu kamplaşmaları ile anarşiye bırakacak ve 12 Eylül ihtilali ile son bulacaktır.

Bütün bu değişimleri bazı sosyologlar, modernleşme, sanayileşme, Batılılaşma kavramları çerçevesinde sosyal gelişme olarak yorumlamaktadırlar. Tanımlanmasında bizim de aynı kanaati taşıdığımız bazı sosyologlar için ise, sosyal gelişme manevi kültür unsurlarının maddi kültür unsurları ile bir bütün oluşturmasını şart koştuğundan, sosyal gelişme sağlanamamıştır. Zira toplumumuzda manevi kültür alanında gelişme görülememektedir. Hatta çöküş vardır.

Bu çalışma yapılırken bir açıdan, sosyal değişim ve ilgili terimler bağlamında eğitim ve eğitim teorilerinin incelenmesi; diğer açıdan da Türkiye'deki değişim sürecinin eğitim ile etkileşiminin irdelenmesi esas alınmıştır. Böylece eğitimin sosyal gelişmedeki payının ölçülmesi amacı gözetilmiştir.

Araştırmamız, giriş ve sonuç dışında üç ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, ilk olarak eğitimin tanımı, kapsamı, amaçları ve programları tahlil süzgecinden geçirilmiş, yaklaşımlar tartışılmış; daha sonra sosyal değişim ile ilgili sosyal gelişme, sosyal bütünleşme, evrim, ihtilal, inkılap, reform, rönesans, ekonomik büyüme ve gelişme, moda, modernleşme gibi terimler ele alınarak, sosyal değişimin nedenleri ve sosyal değişim teorileri incelenmiştir. Sosyal değişim teorileri çeşitli şekillerde tasnif edilebilmektedir. Ancak, burada Emre Kongar'ın 'Toplumsal Değişim' adlı eserindeki

tasnif baz alınmıştır. Son olarak da eğitim ve sosyal değişimin karşılıklı etkileşimleri ve radikal eğitim modelleri değerlendirilmiştir. Bu bölümde çeşitli sözlükler, W. E. Moore'un 'Social Change', M. F. Gezgin'in 'Genel Sosyoloji-Köy Sosyolojisi İlişkileri', Zeki Arslantürk'ün 'Sosyal Bilimler İçin Araştırma ve Metod Teknikleri', A. Rıza Abay'ın basılmamış doktora tezi 'Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sisteminin Sosyal Bütünleşmeye Etkileri', Davut Dursun'un 'Değişim ve Süreklilik' gibi eserlerden faydalanılmıştır.

Türkiye'de teknoloji, ideoloji, sanayileşme, modernleşme, Batılaşma, kültür politikaları zemininde, eğitim-sosyal değişim ilişkisine hasredilen ikinci bölümde çeşitli tahlillerde bulunulmuştur. Bu bölümde ideolojiden uzak olarak, modernleşmenin nasıl tanımlanabileceği, modern olmak için sanayileşme yolunda olan toplumların sanayileşmek için neler yapmaları gerektiği, günümüz sanayileşmiş toplumları olarak Batı akla geldiğine göre, modernleşme sanayileşmeyi, sanayileşme de Batılaşmayı gerekli kılmaz mı konusu ele alınmıştır. Bu minvalde de kültürel yapı mı politikayı, politika mı kültürü şekillendirmektedir, problemi irdelenmiştir. Ayrıca da roman örnekleri ile Türkiye'deki sosyal değişmeye renk katılmak istenilmiştir. Bu bölümde, Bernard Lewis'in 'Modern Türkiye'nin Doğuşu', Feroz Ahmad'ın 'Modern Türkiye'nin Oluşumu', Şerif Mardin'in 'Türk Modernleşmesi', İdris Küçükömer'in 'Düzenin Yabancılaşması', İsmail Tunalı'nın 'Denemeler', Mümtaz Turhan'ın 'Kültür Değişmeleri', Kürşat Bümin'in 'Okulumuz, Resmi İdeolojimiz ve Politikaya Övgü', Ahmet Mithad Efendi'nin 'Felatun Bey ve Rakım Efendi', Ahmet Haşim'in 'Müslüman Saati' gibi eser ve yazılardan istifade edilmiştir.

Son bölümde ise, ikinci bölümdeki sosyal değiştirme vasıtası olarak ele alınan eğitimin aksine, eğitim anlayışı ile eğitim sistemindeki değişmelere, reformlara ağırlık verilmiştir. İki altbölümden oluşmaktadır. Birinci altbölüm Cumhuriyet dönemi öncesi eğitim sisteminin sosyal değişim içindeki yeri, değişimin neden eğitimden ve askeri okullardan başladığı, nasıl bir hal alıp eğitim sisteminin şekillenmesinde ne tür fikri temellerin atıldığı, o günden Cumhuriyet'e nelerin değiştiği irdelenmiştir. İkinci altbölümde ise, Atatürk, İnönü, çok partili hayattan 1980 yılına kadar dönemlere ayrılarak incelenmiştir. Çünkü Atatürk Dönemi ıslahattan inkılaba geçiş ve

Cumhuriyet'in ilan edildiği dönemdir. Köklü bir değişimi ifade etmektedir. İnönü dönemi milliyetçilik anlayışının hümanizme dönüştüğü, klasiklerin tercümesinin bir yön değiştirme olarak değerlendirildiği ve üzerinde çok tartışılan köy enstitülerinin kurulduğu dönemdir. 1950-80 arası ise çok partili hayata geçiş ile birlikte DP'nin iktidara gelmesi, fikri ve dini yönden bir hürriyetin, toplumu yavaş yavaş ideolojik kamplaşmalara götürmeye başladığı dönemin başlangıcıdır. 1980 sonrası ise kısa ve genel bir değerlendirme şeklinde sunulmuştur. Bu üçüncü ve son bölümde ders kitapları içerikleri, özellikle Tanzimat'tan bu yana ve Tarih ile Din öğretimi dikkate alınarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Türk Tarih Tetkik Cemiyeti'nin hazırladığı 1930'lu yıllarda okutulmaya başlanan 'Tarih' kitabı (4 Cilt), Y. Y. Ü. Eğitim Fakültesi bünyesinde düzenlenen I. Ve II. Eğitim Felsefesi Kongresi Bildirileri, Nuri Doğan'ın 'Ders Kitapları ve Sosyalleşme (1876-1918)', Türker Alkan'ın 'Siyasal Bilinç ve Toplumsal Değişim', Salih Özbaran'ın hazırladığı 'Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları' gibi eserlerden yararlanılmıştır.

Çalışmamda olabildiğince sade bir dil kullanmaya çalışacağım. Çünkü dil, iletişimin temin edilmesinde, sosyal yapıya ait muhafazakar unsurların en muhafazakar olanıdır, inancındayız. Bu sebeple de “lisanın, tabii bir süreç içinde değişme ve gelişmesinin – evrimleşmesinin- ama, devrimlere maruz bırakılmamasının lüzumuna inanıyor; Cemil Meriç ile birlikte ‘kamusa uzanan el namusa uzanmıştır.’ diyoruz.” (Amman, 1995: 6-7.) ifadesi çerçevesinde ‘yaşayan Türkçe’ tercih edilmiştir.

Eğitimimizde bir değişme söz konusu olduğu halde eğitim yoluyla sosyal gelişmenin gerçekleşemediği iddiası, çalışmamızın temel iddiasını oluşturmaktadır. Bu temel iddia çerçevesinde, eğitim – sosyal değişme etkileşiminin karşılıklı olduğu, 1980'lere kadar Türkiye'de eğitimin, bir okuryazarlık ve kültürlülük olarak telakki edildiği, Türkiye'de de büyük değişimlerin, kitlelerin denetimi dışında olduğu ve eğitimin, bir 'sosyal değiştirme aracı' olarak görüldüğü varsayılmıştır. Yine bu bağlamda, Türkiye'de ilerlemenin, endüstrileşme olarak anlaşılmaktan çok, Batılaşmak olarak değerlendirildiği ve bu sebeple pozitivizmin, ilerlemenin bir ölçütü olarak alındığı varsayılmıştır. Dolayısıyla ortaya çıkan farklı anlayışların, iktidarlara bağlı olarak, ders kitaplarına yansdığı kabul edilmiştir.

Bu varsayımlar üzerinde yoğunlaşan araştırma, sıradan bir bakış ile yakalanamayacak olan sosyal realitenin çeşitli yönlerini, eğitim-sosyal değişme ilişkisi çerçevesinde görünebilir kılma gayreti ile yapılmıştır. Bu konu dahilinde, toplumumuzun mevcut problemleri tahlil edilmeye ve hatta karşılaşılması muhtemel problemlere de dikkatleri çekmeye, yeri geldikçe de uygun çözümler önerilmeye çalışılmıştır.



1. EĞİTİM VE SOSYAL DEĞİŞME

1. 1. Eğitimin Tanımı, Kapsamı ve Amaçları

1. 1. 1. Eğitimin Tanımı

Türkiye’de yeni üretilmiş olan ve 1940’lardan beri dilimize yerleşmiş olan ‘eğitim’ terimi, ‘eğmek’ mastarından ve ‘eğ’ emir kipinden türetilmiştir. “Eğitim, şekil, biçim verme, yön ve istikamet gösterme” demektir. (Sezgin, 1991: 6; Soykan, 1997: 1.) Ancak, “bizim kültürümüzde eğitimci, sadece eğen yani, diktatörce terbiye eden kişi değildir. İkna ederek öğreten kişidir.” (Abay, 1993: 7.) Türk Dil Kurumu ise eğitimi, “belli bir konuda... yetiştirme ve geliştirme, çocukların ve gençlerin toplum yaşayışlarında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışlarını elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme” (Türk Dil Kurumu, 1992: 435.) olarak tanımlamaktadır.

Eğitimle kastedilen mana, eğitim tarihimizde uzun zaman maarif ve terbiye kelimeleri ile ifade edilmiştir. Maarif kelimesi, marifet kelimesinin çoğulu iken; marifet ise, irfan kökünden gelmektedir. ‘İrfan’, Kamus-ı Türki’de “bilme, ilim, hüner, maharet, üstadlık, sanat, hüner ve sanatta yapılmış bir usul ve tertip, vasıta, tavassut olarak tanımlanırken; ‘marifet’ ise, “ulum ve fûnun tahsil ile iktisab olunan malumat” (Şemsettin Sami, 1978: 1373.) olarak tanımlanır.

Terbiye kelimesi ise ‘rabb’ kelimesinden türetilmiştir. ‘Rabb’ kelimesinin lugat manası da şöyledir: “Sahip, malik, seyyid... besleyen, yetiştiren.” (Tozlu, 1986: 3 ; Sezgin, 1991: 6.) Bu sebeple halk arasında öğretmenliğe (eğitimciliğe) ‘Tanrı mesleği’ denilmektedir. Bu bağlamda Osmanlı saraylarında çocuğun eğitimini üstlenmiş eğitimci erkeklere ‘mürebbi’, kadınlara da ‘mürebbiye’ denildiğini hatırlamak yerinde olacaktır. (Abay, 1993: 8.) O halde denilebilir ki canlılar içerisinde hayvanlar için de eğitimden söz edilebilirse de terim, daha çok insanlara özgü bir mana ifade etmektedir. Hatta daha çok da, çocuk eğitimi ile ilgili olarak kullanılmıştır. Dolayısıyla kavramın içinde çocuğun, büyütülmesi, yetiştirilmesi ve geliştirilmesi anlamları vardır. Eğitim

sürecinde, bir çocuğun eğilip bükülmesine delalet edercesine küçük yaşın önemi vurgulanmıştır. ‘Ağaç yaş iken eğilir’ atasözü bunun en güzel ifadesidir.

Her eğitimcinin üzerinde mutabık kalacağı belli bir eğitim tanımı vermek veya yeniden tanımlayabilmek mümkün değildir. Zira bu kavramın öğretim, öğrenme, başarı, amaç gibi birçok kavramla ilişkisi bulunmaktadır. Örneğin, eğitim ve öğretim farklı kavramlardır. Öğretim, eğitimin bir parçasıdır. Talim öğretimin, terbiye eğitimin karşılığıdır.

“Talim nasıl sorusunu sorar. Nasıl, betimlemeli bir sorudur. Bu sorunun cevabı ise tek olup, genelde tanım ve egzersizlere dayanmaktadır. Eğitim niçin sorusuna cevaplar bulmaya çalışır. Tek cevap yerine çok cevap ve yaklaşımlar üzerinde durur.” (Turgut, 1991: 15-16.) Bunun için düşünmeye, araştırmaya dayalı bir yöntem izler. Niçin sorusu felsefi bir sorudur, analitik bir yapısı vardır. Herkes talim yaptırabilir, belli reçeteleri sunabilir, ama herkes eğitimci olamaz. Eğitim için merak, sevgi ve özveri gerekmektedir. Öğretim, insanın kendisini gerçekleştirmesi için ihtiyaç duyduğu ve kendi kendisine edinemeyeceği temelleri oluşturmak anlamına gelir. Bu süreç içinde önceki kuşakların miras bıraktığı ya da çağdaşlar tarafından üretilen donatımdan faydalanılır.

Mümtaz Turhan, talim ve tahsil arasındaki nüansı örnek göstererek medeniyetleri, aralarındaki büyük farkları da göz önünde tutarak başlıca iki tipe ayırmaktadır. “1- İlmin az veya çok bir nüve halinde mevcut olmasına rağmen cemiyetin bütün ihtiyaçlarının, ampirik bilgi ve onun tatbikatı vasıtasile tatmin edilmesi esasına dayanan medeniyet tipi. 2- Diğeri de tamamilen ilme ve onun tatbikatına istinat eden medeniyet şekli.” (Turhan, 1964: 10.) O, Garp medeniyetini ikinci şekle, diğerlerini de birinci tipe dahil etmektedir. Ayrıca, bu birbirinden bütünüyle ayrı iki medeniyet şekline ait maarif sistemleri arasındaki esas farkları karakterize etmek üzere şu iki örneği vermektedir. “Çin tipi maarif sisteminde - cemiyette mevcut bütün san’at ve meslekler ampirik bilgiye dayandığı için - ağırlık noktası tahsilden ziyade terbiye cihetindedir. Garp medeniyetine ait maarif sistemlerinde ise ağırlık merkezi her nevi mesleki bilgiler ilme

istinat ettiğinden, terbiye ihmal olunmamakla beraber tahsil tarafındadır.” (Turhan, 1964: 15.)

Talim edilmiş zihin, özel bir beceriyi kazanmış zihindir, bu iş ise kısa ya da uzun süreli kurslarla yapılır. Bunun için yöntem olarak daha önceden belirlenmiş, programlanmış bilgiler aktarılıp, öğrenciler tarafından şu ya da bu yolla aynen öğrenilmeye çalışılır. Böyle bir öğrenme, “davranışlarda önemli bir değişiklik yapmadığı gibi bir dünya görüşü de kazandırmamaktadır.” (Turgut, 1991: 15.) Oysa eğitimi, öğrenme yoluyla yapılan değişmedir, diye tanımlayabiliriz. Çünkü, eğitimde bilimsel olarak zihin, işin içine girmekte olup, alanı daha geniş, amacı daha büyüktür. Bir çok bilgi ve anlamayı beraberinde getirir. Yalnız tasviri olmayıp, analitik bir özelliği vardır. Bu bakımdan akıl yürütme, neden ve sonuç ilişkileri, sorgulama ve araştırma eğitimde önemli rol oynamaktadır. Nihayet şöylece özetleyebiliriz: Eğitilmiş zihin, talim edilmiş zihinden farklıdır.

Eğitim ile ilgili olan diğer kavramlardan ikisi de, formal ya da informal yollarla bilginin aktarımı ve çocuğun, grubunun kültürünü edinme süreci olan sosyalizasyon ve öğrenmedir. Resmi eğitim, öncelikle toplumun ya da etkin gücün elinde tutanların devamını merkeze alan önemli yetenek ve değerlerin öğrenimini düzenlediğinden, genellikle eğitim, okullaşma ve resmi eğitim olarak anlaşılmaktadır. Buna bağlı olarak da eğitim, “hem grup üyesi hem de otonom kişi olarak kişinin rolünü etkili biçimde etkilemek için sabit süreçtir.” (Theodorson and Theodorson, 1979: 127.) şeklinde tarif edilebilmektedir. Oysa, eğitim sürecinin ana fonksiyonu, kültürel gelişimin temeli olan bilginin kuşaktan kuşağa aktarımıdır. Dahası, eğitim ile devredilen yaratıcı düşünmeyi ve hem kültürel değişimi hem de daha fazla yenilik için gereken aksiyonu teşviktir.

Sözlüklerin bu eğitim tanımından ve eğitimle ilgili yakın kavramların tanımlarından başka, hemen her eğitimcinin yaptığı tanımlar vardır ki bunlardan bir kaçına değinmek yerinde olacaktır.

Sözcük kullanmaya göre farklı ve hatta karşıt anlamlar kazanabilmektedir. “Elitistler için ‘eğitim’ davranış ve yetilerin ‘avam’ olandan ayrışmasını mümkün kılacak bir

damıtılmışlığın sembolüdür. Eğitimli insandan kastedilen, kitleye göre ‘seçkin’ olan insandır. Bir diğer görüş ise, bunun aksine, çoğunlukla büyük harfle yazdığı eğitime daha genel ve mutlak bir anlam atfeder. Eğitim, bilgi edinimi, ruh, beden ve hatta gerçek bir yurttaşlık bilinci formasyonu anlamına gelir. Son bir görüş ise ‘eğitim’i kültür aktarımının başlıca aracı olarak kavramlaştırır. Devletler ve UNESCO gibi uluslar arası örgütler ‘eğitim’ sözcüğüne bu son iki görüşe göre yaklaşmaktadırlar.” (Dollot, 1991: 53.)

“Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.” (Ertürk, 1986: 12.) Bu tanım kendi içinde şu soruları barındırmaktadır. Evvela bu ifade birilerinin bir başkaları üzerindeki etkileyici ve hatta etkilemesi gerektiği düşüncesini zımnen taşımaktadır. Böyle olunca kimler istendik davranışı tanımlamaktadır? Bu istendik davranışı niçin başkaları tanımlamamaktadır? Hatta belirleyiciler farklı olursa tanımlama da farklı mı olabilecektir? Tanımlayanların tanımlama hakları nereden gelmektedir? İstendik davranışların tayininde yanlışlık olamaz mı? O halde istendik davranışların çerçevesini kimler çizmelidirler? Dahası böyle bir çerçeve çizilmeli midir? Çizilmezse başıboş bir eğitim mi olur, özgür eğitim mi olur? Özgür bir eğitim olacaksa eğitilecek olan yani, henüz eğitilmemiş ama eğitilmeye amade olanlar, nelerin eğitimle kazanılması gereğini nereden bilebileceklerdir? İstendik davranışları belirleyen amaçları ile eğitilecek olanların tayin edebildikleri kadarıyla amaçları örtüşmekte midir? Bir başkaları istendik davranışların çerçevesini çizseydi, amaçlar yine aynı mı olurdu?...vs vs. Böyle bir tanım, bir bakıma, J.Locke’un ‘tabula rasa’ (zihin boş beyaz bir levha) (Gökberk, 1980: 334.) düşüncesini hatırlatmaktadır ki, insanın ilk andan başlayarak, boş zihnini istenilen davranışların kazandırılabilmesi için doldurmak istemenin bir ifadesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Böyle bir yaklaşım ise, çağdaş eğitim akımlarının üzerinde ısrarla durdukları, ‘insanda, doğuştan getirilen potansiyel bir güç mevcuttur.’ anlayışı ile örtüşmemektedir.

Başka bir eğitim tanımı ise Durkheim’in tanımıdır: “Tabiatın, sosyal müesseselerin ve diğer insanların bizim zekamız ve irademiz üzerinde icra etmeye muktedir oldukları tesirler”dir. Başka bir ifadeyle de “eğitim, yetişkin nesiller tarafından sosyal hayata henüz hazır olmayanlara tatbik edilen bir tesirdir”. (Kurtkan, 1977: 6-9.) Benzer bir

şekilde, Ziya Gökalp de, yaygın ve organize terbiye adlarını verdiği iki tarz ile eğitim tanımını vermektedir. O'na göre, “terbiye, bir cemiyette, yetişmiş neslin henüz yetişmeye başlayan nesle, fikirlerini ve hislerini vermesi demektir”. Bu ise Gökalp’e göre, iki surette cereyan eder. “Birinci tarz, yetişmiş neslin, kendisinin hiç haberi olmadan ... konuşmaları, fiilleri ve hareketleriyle canlı misaller teşkil ederek yeni nesillere tesir icra etmesidir. İkinci tarz, yetişmiş neslin vali, vasi, öğretmen, mürebbi adlarıyla resmi vaziyetler alarak, usul ve irade altında yeni nesle bir takım muayyen fikirleri ve hisleri telkine çalışmasıdır.” (Gökalp, 1992: 321.) Bu fikirlerden hareketle O, talim ve terbiye ayrımına ulaşır. Elde ettiği sonuç ise, ‘asri talim ve milli terbiye’dir ki, bu fikir aynı zamanda medeniyetin beynelmilel ve kültürün milli olması düşüncesiyle de ilişkilidir.

Bu tanımlarda da ‘tesir’ söz konusu olduğuna göre ve toplumdan tesirlenileceğine göre, bir bakıma topluma aykırılıktan değil; topluma uyumdan bahsediliyor demektir. Böyle olunca yeni nesiller, kendinden evvelki nesillere benzeyeceklerdir ki bu bir bakıma, eğitimin görevinin uyum sağlama ve dayanışmayı, toplu yaşamının gereklerini öğrenmeyi, benimsemeyi, normların aşılmasını içinde taşıması demektir. Fonksiyonel bir eğitim anlayışıdır demek mümkündür. Bu ise istendik davranış kazandırma tanımındaki bazı soruları beraberinde getireceği gibi; Peygamberleri, Newton’ları, dahileri ve hatta delileri nereye oturtabileceğimiz sorusunu da beraberinde getirir. Zira bu kişiler içinde bulundukları toplumda, o toplumun istediklerini benimseyen ve bütün sosyal vazifelerini ifa edenler değil; topluma reaksiyon gösteren ve hatta çok kere peşinden sürükleyenler değiller midir?

Daha başka tanımların da verilmesi mümkündür. Fakat asli konumuz eğitim tanımlarının tahlili değildir. Ancak, eğitim tanımlarında ortak olanları yakalamak uygun olacaktır.

Değişik amaçlar çerçevesinde yapılagelen çeşitli tanımların ortak olan bir yönü vardır ki, o da, eğitim sürecidir. Eğitmek eylemi, sürekli değiştirmek eylemidir. Eğitilen kimse, bir amaca doğru sürekli olarak değiştirilmeye çalışılır. Değişen nesne devamlı insandır (bizim ele aldığımız konuya göre). İnsanın özelde de öğrencinin değiştirmesi

istenilen ise, davranışlarıdır. Dolayısıyla, bir insanın özelde öğrencinin, bir duruma, bir olaya ya da çevresindeki herhangi bir karşısına yapacağı tepkiyi, bunlara ilişkin düşüncesini, tutumunu, duygusunu değiştirdiğimizde, o kişi değişmiş olur. Bir başka ifadeyle o kişi eğitim sürecinden geçmiş olur. O halde eğitimden söz edebilmek için bir eğiten yani değiştiren ve bir eğitilen yani değiştirilen veya değişmeye-değiştirilmeye hazır olan gereklidir.

Görüldüğü gibi eğitimin farklı tanımları yapılmıştır. Bu tanımları ferdi ve toplumu esas almalarına göre iki yaklaşım altında toplayabiliriz. Psikolojik ve sosyolojik yaklaşım.

Sosyolojik görüşe göre eğitim, yetişkinlerce gençler ve çocuklar üzerine uygulanması gereken bir eylemdir. Bu eylem, geçmişin ve ataların kalıtını onlara aktarmayı içerir. Yine bu eylem, gençlere ve çocuklara, hayatlarını sürdürecekleri topluma daha iyi uyabilmeleri için fikirler ve gelenekler vermeyi içerir. Psikolojik görüşe göre ise, eğitim, her bireydeki yetenekleri en yüksek derecede geliştirmelidir ve bu geliştirme, bireyin gelecekteki başarılarını sağlamalıdır. Sosyolojik görüşün eğitim anlayışı, insana ait her şeyin toplumdan geldiğini iddia etmekle ne kadar katı ise, insana ait her şeyin insanın kendinden, bireyden geldiğini iddia eden psikolojik görüşün eğitim anlayışı da o kadar katıdır. (Ergun, 1995: 37-49.) Ancak güçlü toplumların güçlü fertler tarafından oluşturulabileceği düşünülürse, ferdi farkların vurgulanması gereği ortaya çıkmaktadır. Çünkü, çocuğun bir bireyselliği, özerkliği vardır. Çocuk, diğer çocuklardan ve bizden, daha iyi veya daha kötü değil, sadece farklıdır. O halde, dengeli bir eğitim için, “öncelikle insan ruhunu doyuran ve arkasından da bedeni ve fiziki alemde karşı karşıya kalınan meseleler konusunda, insanları aydınlatmayı hedef alan bir istikamet takip edendir.” (Şener, 1991a: 113.) denilebilir. Dolayısıyla eğitim, ferdi topluma, toplumu da ferde heba etmemeli, maddi ve manevi bütünlüğü sağlamış olmalıdır.

1. 1. 2. Eğitimin Amaçları ve Fonksiyonları

Yapmış olduğumuz bir programın, oluşturduğumuz bir sistemin eğitim alanında nasıl bir sonuç vereceğini görmek için en az bir neslin yetişmesini beklememiz lazımdır.

Onun için her toplumda eğitim sisteminin sorumlulukları ağır, fonksiyonu önemli ve bu teşkilat için görev alanların sorumluluğu büyüktür.

Ülkenin kalkınmasında kaynak teşkil edecek ve diğer kurumların gelişmesi üzerine en çok müessir olacak bir teşkilat veya kurumu seçmek işin başıdır. “Maarif, görünüşte hiç istihsal faaliyetinde bulunmamasına rağmen, onun en mühim vasıtası olan ve cemiyette her sahanın, her teşkilatın, her müessesenin temelini teşkil eden insan unsurunu yetiştirmektedir.” (Turhan, 1964: 6.) diye tanımlanabildiğine göre, seçeceğimiz bu kurumun eğitim olmasında herkesin birleşebileceğini düşünüyoruz. Şüphesiz ki, böyle bir seçicilik ile diğer kurumların ihmal edileceği mânâsını çıkaramayız. Kısacası, her ne kadar eğitim sosyal yapının doğurduğu bir kurum, sosyal düzenin bir parçası ve bir sosyal sistem olarak değerlendirilse de, onun özellikleri, diğer sosyal kurum ve sistemlerden farklıdır. O insan unsuruna dayanmakla bütün şekillenmelerin odağındadır. Çünkü onun amacı insan yetiştirmektir.

Bütün toplumlarda insan yetiştirme ve anlayış düzenleri, belirli amaçlar etrafında odaklaşan çeşitli düşünce biçimlerinin bir yansıması olarak değerlendirilmektedir. Bu düşünce biçimlerini yönlendiren iki ana eğilimden söz edilebilir. “Birincisi, evrensel bir insan, toplum ve kültür modelinin tanımlanmasına hizmet eden ortak ve benzer niteliklerin oluşturduğu dünya görüşüdür. Eğitim amacı da buna göre şekillenmektedir. Diğeri de belli bir coğrafya, tarih ve kültür içerisinde yoğrulan insanların meydana getirdiği, bütünüyle yerli ve özel karakteristiklikleri ifade eden görüştür ki, eğitimin amacı, yerli değerlerin oluşturduğu bir insan modelinin ortaya konmasıdır.” (Akyüz, 1991: 1-2.) Kısaca, ferdin bir bütün olarak (bedeni, zihni- duygusal) gelişiminin temin edilmesi, toplumun yenileştirilmesi (milli- sosyal ve kültürel şahsiyet) ve insani değerlerin geliştirilmesidir. Fakat şu hususu da ilave etmek lazım gelir ki, evrensel insanı merkeze alan ülke hangi ülkedir, dahası böyle bir ülke var mıdır şeklindeki bir soruya cevap bulabilmek bir hayli sıkıntı doğuracaktır.

Eğitimin amaçlarının bireysel ve toplumsal yönden olmak üzere iki genel kategoride toplanabileceğini ifade etmiştik. Bu manada bireysel amaçlar kendini yetiştirmek, çevresine faydalı olmak, sürekli gelişme ve değişme arzusu, mutlu ve müreffeh yaşama

ideali gibi esas unsurları taşır. Toplumsal amaçlar ise fertleri sosyalleştirmek, iyi vatandaş yetiştirmek, üretici fertler yetiştirmek, toplumun bütünlüğünü sağlamak, milli kültüre sahip çıkmak ve geliştirmek, yenilikçi, gelişmeci zihniyete sahip fertler yetiştirmek gibi amaçları güder. Dolayısıyla denilebilir ki, bir bilgi manzumesi olarak toplumun sahip olduğu temel unsurların bir yandan kalıcı olmalarına gayret gösterirken, diğer yandan da onları müspet yönde değiştirmeye çalışan eğitimin genel amacı insan yetiştirmektir. Sosyal açıdan da, sosyal değişme ve kalkınmaya uygunluk ile toplumsal değişme ve gelişmeyi hızlandırmaktır.

Tarihe bakıldığında, eğitimin yüzyıllardan bu yana, hemen her zaman toplum için insan yetiştirmeyi amaçladığını söylemek hiç yanlış olmaz. Ancak nasıl bir toplum? Nasıl bir insan modeli? Tarih boyunca her toplum, kendi amaçları doğrultusunda bir ideal insan tipi belirlemiş ve eğitimi, bu insan modelini üretecek bir araç olarak kullanmayı amaçlamıştır. Belli istisnalar dışında, bu amacına ulaşan pek az toplum olmuştur. Kimi toplumlar tarih içinde iyi savaşçılar yetiştirmeyi hedeflemiş, kimi toplumlar iyi ve ülkesine bağlı yurttaşı ideal insan modeli olarak kabul etmiştir.

Konuya genellikle eğitimin amaçları nelerdir veya ne olmalıdır, şeklindeki sorularla cevap aranmaya başlanır. Önce bir takım rehber prensipler kabullenilir, sonra bunlara göre amaçlar formüle edilir. Mesela, 'eğitimin amacı, mükemmel insan yetiştirmektir' denilir. Ancak, bu tür genel ifadeler, öğretmenlerin durumu derinliğine kavramalarına engel teşkil etmeleri yanında, eğitimde gerçekleştirilecek hususların açık ve seçik olarak belirlenmesini önlemektedir. Örneğimizdeki, mükemmellikten kastedilen nedir? Kimine göre uysallık, kimine göre faaliyet, bir diğerine göre çalışkanlık kastediliyor olabilecektir. Dolayısıyla, genel, net ve anlaşılır olmayan ifadeler, çok kere amaçların neler olduğunun tam olarak tayin edilemediğinin ifadesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tekamülcü anlayışa bağlı bir çok felsefeci ve eğitimci de, eğitimin amaçlarının, ferdi güçleri inkişaf ettirmek, geliştirmek olduğunu ifade ederler. Böylece çocuk ve gençlerde eğitim yoluyla kritik düşünce, yaratıcılık gibi zihni güçlerin geliştirilmesini savunurlar. Onlara göre, fertler kültür ve bilgi yoluyla kendilerine mahsus bir dünya kurabilirler. Kendilerini, iç dünyalarını, hürriyetlerini böyle bir temele dayalı olarak

düşünüp manalandırabilirler. Bu tür insan, çevresine etki edebilir. Anlamalı değerlendirmeler yaparak, bağımsız iş yapabilme gücüne ulaşabilirler. Diğerleriyle ilişkiler kurabilir, bunları tenkit ve tahlil edebilir. Böyle bir insan, kendisine ve aynı zamanda milletine karşı sorumluluğunu bilen insandır. O halde önemli olan bu tür insanların yetiştirilmesidir. (Tozlu, 1997: 103-104.) Böyle bir anlayış ise, fertlerin dünya ölçüsündeki değerleri tanımasına ve kendi değerlerinin de dünya çapında geliştirmeye çalışmasına zemin hazırlayacaktır. Bu manada eğitim, ilerleme ve gelişmeyi sağlayan önemli bir süreç olacaktır.

Tek tip insan yetiştirmek de eğitimi ve öğretimi elinde bulunduranların amacı olabilir. Esasen, tek bir siyasi, dini ya da kültürel öğretiye bağlılık, eleştirisel düşünce hareketlerini önlediği için, tek tip insan yetiştirilmesini hızlandıracaktır. Öğretmenin eğitim hedeflerine aykırı görüş beyan edememesi müfredatın amaca uygun düzenlenmesi, öğrencinin zihinsel ve duygusal bir şartlanmaya sokulmasını kolaylaştıracaktır.

O halde, hayatı etkileyen, yararlı, hür düşünceli, eleştirici, sorumlu ve şahsiyet sahibi atom çağının gerektirdiği insanlar yetiştirilirken, bu kişiler bir yandan da, o ülkenin kültür, tarih ve değerleriyle donatılmış olmalıdırlar. Çünkü, idealsiz insan, geçmişi ve geleceği olmayan insandır. O, sorumsuz, günübürlük hazlarla yetinen, sadece kendini düşünen, egoist ve köksüzdür. “Bundan dolayı Russell’ın, ‘eğitimin iki amacı vardır: Bir taraftan zekayı geliştirmek, öte yandan yurttaş yetiştirmektir.’ derken kastettiği insan tipi, hakim insan tipidir.” (Tozlu, 1997: 106.) şeklindeki yaklaşım, aynı zamanda, egoist, idealsiz insanların azalmasına ve gitgide yerini tamamen düşünen, şahsiyet sahibi insanlara bırakmasını sağlamaya yöneliktir. Bu ise, ferdi ve toplumsal eğitim yaklaşımının bir ifadesidir.

Her memlekette, milli kültürün devamlılığının sağlanması, eğitimin sosyal gelişme ve ekonomik büyüme için bir vasıta olarak kullanılması eğitimin en önemli amaçlarından. Bunlara ilaveten milli kültür değerlerimizle sosyal gelişme ve ekonomik büyüme gayeleri arasındaki intibak potansiyeline göre çizilmiş bir eğitim stratejisi uygulamak (Bilgiseven, 1986: 1.) da eğitimin önemli amaçlarından biridir.

Böylece, sosyal, kültürel, ekonomik... açıdan milli kalkınmayı sağlamak, sosyal sınıflar arasındaki farkları azaltmak, sosyal bütünleşmeyi sağlayarak milli birliği güçlendirmek, eğitim yolu ile sosyal mobilitayı gerçekleştirmek de eğitimin amaçları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çağımız bilgi ve teknoloji çağıdır. Günümüz uzmanlık bilgisi, büyük bir ekonomik, hatta siyasi bir güçtür. Bundan dolayıdır ki, günümüz uzmanlık bilgisi, yeni bir insan tipini de beraberinde getirmiştir. Bu insan tipi, bir şeyi çok iyi bilen, bildiğini her an ve her yerde kullanan, fakat bunları karşısında ekonomik bakımdan rahat ve konforlu yaşamak isteyen bir tiptir. Eski dönemlerin fedakar entelektüel, sanatkar ve filozof tipi, bugün yerini rahatına düşkün bir uzmana bırakmıştır. Bunda da son dönem pedagojisine hakim olan bilgi ve iş diyalogunun etkili olduğu söylenebilir. Özellikle kabiliyetleri, bilgi ve iş aracılığıyla işlemeyi amaçlayan iş pedagojisi anlayışı, yanlışlığa düşmemek için sosyallik, millilik ve bütünlük gibi eğitim prensiplerini ön plana çıkararak, yeni bir "devlet vatandaşı" yetiştirmeyi hedefliyordu. (Akyüz, 1991: 283-284.) Fakat günümüz eğitiminde, hareketliliği ön plana alan ferdiyet, aktiflik, hissiyat gibi prensipler daha baskın gözükmemektedirler.

İnsan toplulukları içinde kültürün bir kuşaktan ötekine aktarılması eğitimin görevidir. İlk bakışta bu görev tutucu gibi görünür. Eğer eğitim yerleşmiş, tutunmuş ve oturmuş kurumları ve değerleri yeni kuşaklara aktaracaksa, yarına dönük değişimler, ülküler, nasıl olup da yeni kuşaklara aşılabilir? Bu önemli bir sorudur. Gerçekten de eğitim bu yüzden, çoğu toplumlarda tutucu bir görev yüklenir. Yerleşmiş değerlerin, donup taş haline gelmiş geleneklerin eğitimle değiştirilmesi zor olur. Ama kültür durağan değil, değişkendir. Toplumun ekonomik ve sosyal yapısındaki değişim ve insanoğlunun yarın umudu, gelecek için ülküleri ve düşleri, eğitimi tümünden tutucu bir sosyal kurum olmaktan kurtarır. Hatta bazen, "eğitim, tutucu değil, devirici ve başkaldırıcı olabilir böyle toplumlarda." (Başgöz, 1995: 1.) Tutucu görünen kültür aktarması, bu yüzden bazı toplumlarda devrimci umutlar ve değişiklik istekleri aktarmasına dönüşür. Böyle zamanlarda eğitim, tutunmuş ve yerleşmiş kültürü değil, yeni çiçeklenmekte olan kültürü öğretmeye ve yeni kuşaklara aktarmaya başlar.

Görüldüğü üzere eğitimin amaçları, bireysel özelliklerin gelişimi için ve toplumsal amaçlar çerçevesinde ele alınmakta, buna bağlı olarak da eğitimin görevleri belirlenebilmektedir. Bu manada ‘insan için eğitim’ ile ‘toplum için eğitim’i ayıran çizgi, “bireyin belli bir ülkenin yurttaşı, belli bir sosyal sınıfın temsilcisi, bir dinin müridi ya da bir ırkın ferdi olarak değil, varolan insan potansiyelini kullanarak, insan olmak için eğitilmesi” (Serter, 1997: 52.); insanlarla iyi iletişim kurabilecek, yeteneklerini insanlık kültürüne katkıda bulunmak için geliştirmeyi amaçlayacak, bir duygu ve düşünce zenginliğine ulaştırılmasıdır. Ancak, toplum için eğitimde belli bir düşünce kalıbının değişmezliğini kabul ederek, yeni düşüncelerin oluşumuna imkân tanımamak, beraberinde dogmatizmi getireceğinden, çok kere toplumun geri kalmasına yol açabilecektir. Fakat böyle bir menfi yaklaşıma gitmeden, eğitime toplumsal görevler yüklendiğinde görülür ki, toplumun ilerlemesi ve gelişmesine katkıda bulunacak en önemli bir kurum olarak karşımıza, yine eğitim çıkacaktır. O halde eğitime yüklenen veya yüklenmesi gereken görevler nelerdir?

Yüklenilmesi gerekli olan görevler, dünyada görülen değişimleri takip eder. Örneğin, bugün, dünyayı değiştiren üç büyük kuvvet, “İlim, teknik ve bunları ilerleten organizasyon.” dur. (Kaplan, 1992: 91-92.) Dolayısıyla yeni insan tipi, akıncı, ekinci, asker, mistik değil, bu üç kuvvete bağlı olarak, alim, teknisyen ve organizatördür, şeklinde belirlemek mümkündür. Bu sebeple de Türkiye’nin değişmesi ve gelişmesi de bol sayıda bu çeşit insanların yetiştirebilmesine bağlanabilir.

1. 1. 3. Eğitim-Öğretim Programları

İnsanlar gelişme esnasında içinde yaşadıkları kültürün bir kısmını gelişigüzel olarak öğrenmektedirler. Çocuğun içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması için çalışan okullar, bu işi eğitim yolu ile yaparken, bu eğitim sürecini tertipli ve düzenli olarak yapmak zorundadırlar. Çocuk, öğretmenin yol göstericiliği altında türlü bilgi disiplinlerini en ilgi çekici ve anlamlı bir yoldan öğrenirken, diğer taraftan da çevresinden pek çok şeyler öğrenmektedir. Zihinsel, duygusal ve toplumsal yönlerden gelişmesine yardım eden ve topyekün davranışlarını ayarlayan bu gibi öğrenim tecrübelerinin hepsi, eğitim programının kapsadığı kavramın içine girer.

Bir eğitim kurumunun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler, *eğitim programı*, bir kısım okullarda uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin amaçlar doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük programlar da *öğretim programı* olarak tanımlanmaktadır. Yine öğretim programlarında yer alan bilgi kategorileri, öğretim ilkelerini ve konuların alt kategorilerini öğrenci davranışına dönüştüren program ise, *ders programı* olarak ifade edilmektedir. (Varış, 1988: 16-17.) Dolayısıyla eğitim programları, eğitimin amaçları doğrultusunda yapılmaktadır. Hazırlanışında da, insan ve öğrenci tecrübelerine dayanan ve danışma hizmeti sağlayan öğretim, faaliyet ve rehberlik programlarından hareket edilmektedir.

Anlaşılabacağı üzere programların oluşturulmasından önce amaçlar belirlenir, sonra bunlara ulaşabilmek için vasıtalar düşünülür ve seçilir. Amaçlar, her şeyden önce eğitim anlayışına göre şekillendirilmektedir. Eğer temelde insan sosyo-politik bir yaklaşımla ele alınırsa, ideolojik açıklama ve tercihler eğitimin amaçlarını tayinde önemli bir rol oynayacak, programlarda da bu tür anlayışlar ağırlık kazanacaktır. Eğer eğitimin amaçları herhangi bir görüşten kaynaklanmıyorsa, o zaman da eklektik bir anlayış esas alınacak, günlük ihtiyaçları tatmin etme eğilimi programlarda ön plana geçecektir.

Teknolojik gelişmelere paralel olarak gelişen propaganda teknikleri, ‘insana nasıl düşünmesi gerektiğini değil, ne düşünmesi gerektiğini’ kabul ettirmeye çalışır. Bu yönüyle eğitim ve propaganda arasında fark vardır. Ancak çeşitli eğitim sistemleri propaganda tekniklerinden istifade etse de eğitimin belirgin özelliği olan müfredat programları, öğretim kadrolarını objektif olmaya zorlayan en önemli unsurdur.

Müfredat programları dışında milli hedef ve politikalar adına özel fikir ve kanaatlerin ortaya konulması veya çeşitli görüş doktrinlerin münazara ve münakaşası, bilimsel iddialarla dahi yapılsa, eğitimi kendiliğinden kontrolsüz olarak propagandaya dönüştürecektir. Ayrıca güncel dahi olsa çeşitli haber ve bilgilerin öğretim safhaları içerisinde topluluğa aksettirilmesi, grubun düşünce, davranış ve değişiklikleri doğuracağından, bu faaliyetler eğitim ve öğretim işlemi olmaktan çıkarak propaganda faaliyetlerine dönüşmüş olacaktır. (Ergene, 1993: 128-129.)

Bazen de okutulmak üzere ders kitaplarına yerleştirilen bazı konular, zamanla ya o konunun başka bir teori ve tez ile çürütülmesi ile ya da toplumsal normlara ters sonuçlar doğurması veya amaçlara ters düşmesi sebebi ile ya programlardan çıkartılır veya çürütücü tezlerine de yer verilir. Örneğin, Sigmund Freud, bütün davranışları şuurlu olayların açığa çıkması şeklinde ifade ederken, bu olayı cinsi duygulara bağlayarak, her türlü insan faaliyetlerini bu duygunun tatmini olarak açıklamaktadır. “‘İnsan cinsi isteklerini tatmin etmedikçe varlığını sürdüremez’ diyen Freud, Batı gençliği tarafından uzun süre ilgi görmüştür. Daha sonra tahribatın farkına varan Avrupa, eğitim programlarında Freud’u çürütücü açıklamalara yer vermek zorunda kalmıştır.” (İşçi, 1995: 286.)

Başka bir husus ise bir okul programının bir kerede hazırlanıp bitmiş olamayacağıdır. Yeni icatlar, yeni fikirler, yeni sistemler, yeni yaşama tarzları hayatımızı mütemadiyen değiştirmektedir. Yenilikleri, gelişmeleri ve hayati önemi olan her türlü oluşumu, kolayca programlara dahil etmek için onların elastiki bir şekilde teşkili önemli bir prensiptir. O halde, milletin tarihi ve kültürel değerlerini tanımak, sevmek, benimseyip yaşamak programların hazırlanışında dikkat edilecek hususlar olarak ortaya konulabilecektir.

1. 2. Sosyal Değişme, Kapsamı ve İlgili Terimler

1. 2. 1. Sosyal Değişme

Sosyoloji, ‘sosyal yapı ve sosyal değişmeyi inceleyen bir bilim dalıdır’ diye ifade edilmesine rağmen, değişme doktrinleri, değişmenin yönü, hızı, sebepleri ve hatta tanımında dahi bir uzlaşmaya varabilmiş değildir. Sonu gelmeyen tartışmalar ile bu konu ele alınagelmektedir. Bu sebeple sosyal değişme ile ilgili kavramsal içerik üzerine eğilmek faydalı olacaktır. Ancak şunu da hatırlatmak lazımgelir ki asli problemimiz sosyal değişme tanımlarının incelenmesi değildir.

Değişme bir halden başka bir hale geçiş ya da önceki durum veya davranıştan farklılaşma biçimi olarak tanımlanabilir ve genelde de böyle tanımlanmaktadır. Hiçbir

yönü ifade etmez. Olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilir. Tarih boyunca, toplumlar, kültürler, tabiat ve hatta insan değişmiştir. Herkesin malumu olan ‘değişmeyen sadece değişmedir’ ifadesi değişimin kaçınılmazlığını vurgulayan bir ifadedir. Yine Herakleitos’un, “panta rei” (herşey akar) ve “bir nehirde iki kez yıkanılmaz” (Gökberk, 1980: 25.) sözü meseleyi açıklar. Ancak bu değişme içinde sürekli olanlar veya olması gerekenler yok mudur? Bu konu ‘Değişim ve Süreklilik’ başlığı altında ele alınacaktır.

Sosyal değişme, sosyal ilişkilerin değişmesidir. Sosyal kurumların belirlediği sosyal ilişkilerden de sosyal yapı meydana geldiğine göre, sosyal değişme, aynı zamanda, sosyal yapının değişmesidir. Sosyal yapıdaki değişme ise toplumun büyüklüğünde, dengesinde, örgütlenme şeklinde, sosyal sistemlerin yapı ve fonksiyonlarında meydana gelen değişme olarak tanımlanmaktadır. (Kongar, 1972: 44.) Öyleyse sosyal değişme, hem sosyal davranıştaki değişikliği ve hem de – küçük gruplardaki değişimlerden çok- daha geniş sosyal sistemdeki değişimi ifade eder. Dolayısıyla sosyal kurumda, sosyal kurumlar arasında, sosyal bir örgütte, herhangi bir sosyal rol modelinde meydana gelen bir değişimdir. Bu bağlamda, sosyal değişme, dünyevi, dini ya da ekonomik hayatın sosyal ilişkiler modelindeki değişimleri içerir. Ayrıca, kültürel ve sosyal yapıyı belirleyen unsurun insanlar arası ilişkiler olduğu hatırlanacak olursa, sosyal değişme, sosyal, kültürel ve siyasi alanları kapsayan değişme olarak da değerlendirilebilir. İşte bu arada da “günlük hayat” kavramının içerdiği değişimleri de kapsadığını (Featherstone, 1992: 160.) belirtmek pek yanlış olmayacaktır. Zira, tecrübeleri, inançları, uygulamaları, maddi ve sıradan dünyevi işleri, metafiziki ve olağanüstü olmayan olayları gündelik hayatın belirleyici özelliği olarak vurgulayabiliriz.

Anlaşılabacağı üzere, sosyal değişme kavramında, sosyal yapının, sosyal yapıyı oluşturan sosyal ilişkiler ağının değişmesine ilave olarak, bunları belirleyen sosyal kurumların değişmesi de söz konusudur. Bu konuda birbirlerini etkilemesi kaçınılmaz olan, işlevsel (kültürel değişimler ki, çeşitli temel kurumların işlevlerini gerçekleştiren kişi ve organların davranışlarındaki değişimlerdir. Örneğin, çocuğun eğitiminde dayanın esas alınışı ile günümüz okullarının çoğunda olduğu gibi, çocuğun ödüllendirilmesi yoluyla eğitim gibi) ve yapısal (toplumsal değişimler ki, kişilerin konumlarında, sosyal sınıf ve

gruplardaki değişmelerdir. Örneğin, bürokrasinin gelişmesi, siyasi grupların sosyal iktidarlarındaki değişmeler, işgücü uzmanlaşmasının artışı gibi) ayrımı yapılabilir.(Tezcan, 1984: 4.) Ancak, bu ayrım yapaydır. Ayrıca, ifade etmek lazım gelir ki, “biz sosyal sistemi gerçek bir modele bağlar ve ‘kısmi ve küçük ölçekli’ değişimi sosyal yapının bir unsuru olarak kabul edersek, sosyal değişimi daha rahat ve geniş boyutlarıyla anlayabiliriz.” (Moore, 1963: 71.) Böyle bir yaklaşımın –işlevsel ve toplumsal değişim ayrımı ile kısmi ve küçük ölçekli değişim yaklaşımı- gerekçesi ise, sosyal olayların özüne yaklaşma çabasının meşru bir problem oluşu, analitik amaçlar için ileri sürülen faraziyelerin cevapsız bırakılamayacağı inancı ve dolayısıyla sosyal değişmenin daha açık bir şekilde ortaya konabilmesi gayretidir, denilebilir.

1. 2. 2. Sosyal Değişmenin Niteliği

Sosyal değişmenin niteliği ve ne biçimde gerçekleştiği konusunda, genellikle, kararlı bir süreklilik içinde mi, yoksa, zaman zaman girişilen büyük sıçramalarla mı?, kendiliğinden mi, yoksa, iç ve dış zorlamalarla mı? gerçekleştiği gibi sorular ya da ikilemler çerçevesinde tartışmalar yapılmaktadır. İleri sürülen görüşler, aslında, sosyal değişme teorilerinin ortaya çıkmasına da sebep olmuşlardır. Ancak teoriler, bir başlık halinde müstakil olarak ele alınacaktır. Dolayısıyla burada, sosyal değişmenin niteliğinin açıklanmasında gerekli olan görüşlere ve bu görüşlerin değerlendirilmesine yer verilecektir.

Bir kısım sosyologlar, sosyal değişmeyi, bir ‘süreç’ olarak ele almaktadırlar. Bu görüşe göre, değişme kelimesi, aslında, hiçbir istikameti ifade etmek üzere kullanılmasına imkan olmayan ve müspet veya menfi, iradi veya gayr-i iradi her türlü değişmeyi ifade eden nötr bir tabirdir. Dolayısıyla, “en küçük sosyal gruplardan bütün insanlığa kadar çeşitli zümrelerde, belirli bir zaman itibarı ile gözlenmesi ve tahlili mümkün olan farklılaşmadır.” (Gezgin, 1997: 108.) şeklinde tanımlanan sosyal değişme, “sosyal değişme vetiresi” (Bilgiseven, 1988: 220.) olarak da değerlendirilmektedir.

Sosyal değişmenin bir süreç olarak değerlendirildiği görüşleri iki başlık altında toplamak mümkündür: Toplumlara özel tarihsel süreçleriyle ele alan görüş ile belli bir

gayeye yönelik olarak tarihsellik sürecinde toplumların varlık kazandığını ileri süren görüş. İlk görüşe göre, toplumlarda her zaman ilerleme olmamıştır ama, her zaman hareket ve değişiklik olmuştur. Bu çerçevede sosyal değişmeyi, “bir toplumsal yapıdan başka bir toplumsal yapıya, bir yapılar sisteminden başka bir yapılar sistemine geçmektir.” (Ergun, 1995: 146.) şeklinde tanımlayan Ergun, bugün toplumu etkileyen toplumsal değişimleri, ekonomik gelişmenin, teknik ilerlemenin ve nüfus hareketlerinin sonuçları olarak görmektedir.

İkinci görüşü ise şöylece özetlemek mümkündür: Değişme zaman içinde meydana gelmektedir. Bu sebeple değişme, toplum açısından ele alındığında, toplumların aynı zamanda ‘tarihsel bir varlık’ olduğunu da gösterir. “Tarihsellik ise bir yönü olan akışı gösterir.” (Tunalı, 1980: 84.) O halde, nötr bir kavram olan değişme, değişimin gerçekleşmesiyle, bir yöne doğru değişiyor demektir. (İşte bu noktada karşımıza ilerleme, gerileme, gelişme gibi kavramlar çıkmaktadır.) Bu düşüncelerden hareket eden ve toplumu tarihsel bir varlık olarak ele alan yaklaşım, toplumların ‘tarihsellik süreci’ içinde varlık kazandıklarını ve değiştiklerini ileri sürmektedir.

Toplumlar, tarihsellik içinde bir süreç oluştururlar, bu tarihsellik süreci içinde varlık kazanırlar, biçim elde ederler. Bu değişimler, yalnız toplumun maddi varlığında değil, toplumların iç-dünyasında, kültür dünyasında da aynen meydana gelir. Kültür dünyası da, böyle bir tarihselliğe ve onun alın yazısına boyun eğer. Toplumların maddi-ekonomik yaşamı, alış veriş biçimleri, mutfakları, boş zamanları geçirme biçimleri, kişilerin iş ve meslekleri, eğlenceleri, oyunları vs. yaşam biçimleri, duyuş biçimleri, giyim-kuşam biçimleri, saç tarama biçimleri, kullandıkları kokular, yürüme biçimleri, oturdukları ev biçimleri; okulların adları, kişilerin taşıdıkları ünvanları, konuştukları dil, okudukları edebiyat türleri; haz duydukları resim türleri değiştiği gibi, aynı zamanda onların düşünme kategorileri, düşün objeleri, konuları ve felsefeleri de değişir. Buna göre, tüm toplum, kültür varlığı ile böyle bir oluş, böyle bir değişim süreci içindedir. (Tunalı, 1980: 59-60.)

‘Bir yönü olan akış’ı ifade eden tarihsellik için, bu yön, belli bir gayeye doğru bir gidişi ifade etmektedir. bu tarihsellik sürecinde ve değişimde gayenin belirlenmesi, tarihsellik denilen bu ‘oluş’un kavranabilmesi için şarttır. Bu gaye ve oluşun kavranmasıyla da değişimin ilkesi veya yasası elde edilebilecektir ki, tarihin gayesinin ne olduğu sorusunu gündeme getirir ve burada düğümlenir. Örneğin, Marx’ın tarihsel materyalizminin, tarihsel süreci, ‘sınıf çatışmasının ortadan kalkacağı, özel mülkiyetin ortak mülkiyete dönüşeceği bir gayeye, ereğe yönelik bir etkinlik’ olarak anladığı

hepimizin malumudur. Böyle bir yaklaşım aynı zamanda, tarihi metoda dayalı bir determinizm ile sosyal değişimin açıklanabileceği düşüncesini de hatırlatmaktadır ki, ilk akla gelen İbn-i Haldun'dur.

İbn-i Haldun, tarihi metoda dayalı metodolojisinde, sosyal değişmeye gerekirci (determinist) bir açıdan bakmaktadır. Tarihi olayların gözlemlenmesinden sonra, varlığı kabul edilen olayların sebep-netice ilişkilerinin ortaya çıkardığı-çıkaracağı husus ise, cemiyetlerin veya medeniyetlerin hangi safhada bulunduklarının tespiti. Bu durumun tespitinde de sosyal değişme, 'ümran', 'asabiye' ve 'tavırlar nazariyesi' adını verdiği üç kavramla ilgili olarak determine ilişkilerine bağlanmıştır. Özetle ifade edebiliriz ki, İbn-i Haldun'un "ileri sürdüğü determinizm, maddi ve manevi faktörlerin hepsini kapsayan bir gerekirciliktir." (Erkal, 1991a: 205.)

Bu gerekçelerle birlikte İbn-i Haldun için, her medeniyet doğar, büyür ve ölür. Tek bir istikamette ve sonu gelmez bir ilerlemeyi de kabul etmemektedir. Bu düşünce ise, bize Sorokin'in 'hudutlar teorisi'ni hatırlatmaktadır. Hudutlar teorisi*, Sorokin'in sosyal değişme hakkındaki fikirlerinin esasını teşkil etmektedir. Bu teori ile O, bazı sosyal değişmelerin hiçbir zaman tekrarlanamayacağını ve tamamen 'tarihi' olduklarını kabul etmektedir. Teorinin aslı ise, mükerrer sosyal değişme ile ilgilidir. (Zimmerman, 1964: 27-28.) Böylelikle de değişimin niçin mevcut olduğunu değil, ne gibi bir değişimin olduğunu ve bunun bir zamandan diğer bir zamana nasıl farklar gösterdiğini açıklamaya çalışır.

'Sosyal değişme', 'sosyal gelişme' ve 'sosyal hareket' gibi kavramları çözümleme arayışına girdiğimizde, kendimizi tartışmalar içinde bulmaktayız. Aynı zamanda bu kavramların tanımı yapılırken, tarihi temeller ve verilerle desteklendiğini görmekteyiz. Fakat sosyal değişimin niteliği hususunda ileri sürülen görüşlere mukabil, farklı bir

* Fertlerin maksatlı karşılıklı münasebetleri şahsiyeti husule getirir. Kültür, bu manaların, değerlerin, fertler tarafından benimsenmiş normların ve bu karşılıklı münasebetlere yardım eden vasıtaların bütünüdür. Cemiyet ise karşılıklı münasebetlerde bulunan fertlerin bütünüdür. Bu üç proses daima hareket etmekte ve değişmektedir. Çünkü cemiyet daima istikrarsız bir muvazene halindedir. O surette ki bir şeyin hareketi başka her şeyin değişmesini zaruri kılar. Sorokin'e göre hiç bir şey, tek bir istikamette nihayetsiz olarak ilerleyemez. Zamanla bir unsuru bir istikamete iten kuvvetler kendi kendilerini işba haline getirirler ve zayıflatırlar ve muhalif kuvvetler gittikçe daha fazla inzibat altına girerek kudret cihazı olarak vaz ediyor. (Zimmerman, 1964: 27-28.)

görüş daha vardır ki, A. Touraine tarafından ileri sürülmüştür. Bu görüşe göre, sosyal değişme ve sosyal gelişme gibi kavramlar oldukça kapalı kavramlardır. Bu sebeple tanımları yapılırken, tarihin karanlıklarına dalmak oldukça anlamsızdır. Onun yerine sosyal gelişme ve değişmeyi toplumların ortak sosyal dinamiklerini öne çıkarmak suretiyle anlayabiliriz. Başka bir ifade ile, merkezi sosyal problemlerin etrafında örgütlenen ve toplumun kendi kendine gelişen tabii seyriyle kollektif aksiyon haline dönüşen salt sosyal hayat kısmını göz önüne almak suretiyle anlayabiliriz.

Sosyal dönüşüm, güncel siyasi fikir akımlarının etkisiyle asla tanımlanamaz. Örneğin Marxist anlayışta en önemli yere sahip olan ‘sosyal sınıf’ın izahında, toplumun üretim tarzına göre ‘sanayi toplumu’nun esas alınışının ne derece doğru olduğunun araştırılması lazım gelir. Ancak araştırmanın değerlendirilmesi ise, Marxist doktrine sınıksız bağlı sosyalist ülkelerle sosyalist olmayan ülkelerin mukayesesi ve muhafazakar kesimden gelen yoğun tepkiler bağlamında değerlendirilmelidir. Öyleyse sosyal değişme sadece sınırları önceden kabaca çizilen bir sosyal hayat şablonu değil, aynı zamanda toplumun kendi ürettiği kültürel değerlerin gidiş yönü, aktarımı ve bu değerlerin aktarımıyla doğan -olumlu ya da olumsuz- merkezi sosyal problemler bütünüdür. (Touraine, 1992: 125-127.)

Sosyal değişimin, toplumun içinden ya da dışından oluşumu ikileminde, Touraine, ‘sınırlı, önceden çizilmiş hayat şablonu değil, merkezi sosyal problemler bütünü’ şeklindeki ifadesiyle, değişimin kendiliğindenliği üzerinde durmaktadır, denilebilir. Bu açıdan M. Turhan’ın, serbest kültür değişmesi, mecburi kültür değişmesi ve iktibas şeklinde ileri sürdüğü görüşlerin ve A. Toynbee’nin ‘Herodian ve Zealot’* kavramlarına yüklediği mananın da, meseleye açıklık getireceğini belirtmek yararlı olacaktır. Fakat sosyal değişme için, belirli bir toplumda toplumun ‘içinden ya da dışından oluşum’ ayrımının yapılamayacağını bildiren sosyologlar da mevcuttur. Gerekçeleri ise, pratikte bunların sadece birisinin değişimi etkilediğinin ifade edilemeyeceğidir. Bu görüşte olan, fakat bugün için geri kalmış ülkelerdeki değişimlerin, büyük ölçüde bu gerekçeye uymadığını şerh düşen Bottmore, bu

* Sürekli değişme süreci içinde bulunan toplumlar Herodian; değişme gerçeği karşısında değişimi reddeden toplumlar Zealotist niteliktedir. Ayrıntılı bilgi için bakınız: (Toynbee, 1991: 168-176.)

toplumlarda değişimin dışarıdan kaynaklandığını ve çoğu kez işgalcilerle getirilen Batı teknolojisinin ürünü olduklarını ifade etmektedir. Dikkatleri çektiği asıl nokta ise, değişimleri getiren nüfus ile, diğer kesimin değişime etkisi açısından ilişkisidir. O'na göre, seçkinler, elitler ve aydınların sosyal değişme üzerindeki etkisi ve öncülükleri kaçınılmaz olarak karşımızda durmaktadır. (Bottomore, Tarihsiz: 315.)

Sosyal değişmenin ne şekilde gerçekleştiği hususunda bir farklı görüş de, M. Weber'e aittir. Sosyal değişmeyi karizmatik kişilerin varlığına bağlayarak, toplumsal ve kültürel yapı kavramlarından hareket eden Weber, "toplumsal değişmeyi kültür alanında meydana gelen inanç ve değer değişmelerinin toplumsal alandaki örgütler ve işleyişlerine bir tesir icra ederek sebep oldukları krizler" (Celkan, 1991: 91.) şeklinde açıklar. Buradan karizma kavramına varır. Karizmatik kişilerin her iki alan arasındaki denge ve uyumu sağladığına işaret eder. Böylece de bir bakıma toplumsal değişmeyi karizmatik kişilerin varlığı ile bağlantılandırır.

1. 2. 3. Sosyal Değişme ile İlgili Terimler

Sosyal değişme ile ilgili kısaca ele alacağımız terimler şunlardır: Sosyal ilerleme, sosyal gelişme, sosyal bütünleşme, evrim, modernleşme, kültürel değişme, siyasi değişme, değiştirme (sosyal planlama, ihtilal, inkılap), değişime gösterilen direnç, reform, rönesans, ve moda. Elbette ki statükoyu muhafaza, sabit olma ve süreklilik gibi başka kavramların da ele alınabilmesi mümkündür. Ancak değişimin neliğini ve nasıllığını ifade etmede yardımcı olacakları için bu terimler seçilmiştir. Ayrıca yeri geldikçe kısaca mukayese yapılacaktır.

1. 2. 3. 1. İlerleme

İlerleme, eşit olarak, toplumun tüm üyelerinde görülen girişimlerin somut sonucudur (Havighurst and Neugarten, 1957: 268.) ve bir değişimi ifade eder. Beğenilen, kabul edilen, istenilen yönde gerçekleşmiş bilinçli bir değişme hareketini ifade eder. Değer yargısı taşır, zira, beğenilen, istenilen yönün ne olduğu sorusuna seçilen amaçlara, benimsenen değerlere göre değişik cevaplar verilebilir. İlerleme kavramı değişmenin

yönüyle ilgili bir kavramdır. Doğada ve toplumda meydana gelen değişimler gerilemeye mi, bozulmaya mı veya gelişmeye mi yol açmaktadır? Değer yargısı taşıması sebebiyle, bazılarına göre ilerleme sayılabilecek bir değişim, bazılarınca çözülmeye giden bir değişim olabilecektir. Mesela bir düşünür için, mülkiyeti kamulaştırma, aksi görüşte olan bir kimseye göre de özel mülkiyet haklarının arttırılması ilerlemedir.

Bazı sosyal bilimciler tarafından, ilerleme düşüncesinin de bir değer olarak ele alındığı görülebilmektedir. “Batı uygarlığı değişebilme, ilerleyebilme gücüne dayanır; onun dışındakiler değişmeyi, olduğu yerde duruş ilkesine dayanır.” (Berkes, 1975: 193.) ifadesi, içinde yaşadığı zamanda dünyayı, Batı uygarlığı ve onun dışında kalan insanlık olarak ikiye ayırmak demektir. Böylelikle değişim ve ilerleme Batı uygarlığının itici gücü, gelenek ise diğer insanlığın temeli ve geri kalmasına sebep olarak ele alınır ve ilerleme yüksek bir değer olarak yerini alır. Ancak, ilerleme kavramı, 19. yy sonundan beri toplum bilimciler ve aydınlar tarafından ihmal edilmeye başlanmıştır. Çünkü, toplum bilimini ‘değerlerden arınmış’ bir bilim haline getirme çabaları içine girilmiştir. Ayrıca bu dönemde felsefi düşüncede de ‘ahlaki rölativizm’ gelişmektedir. Böyle olunca sosyoloğun değer yargılarından kurtulması gerektiği ve kurtulabileceği yolunda güçlü bir inanç hakim olmaya başlamıştır. Çünkü, 19. yy’da ilerlemeyi savunanları amaçlarının çoğuna varılmış, fakat bunlardan umulan tatmin sağlanamamıştır. Dolayısıyla toplumsal kötülükler devam ettikçe, sosyal ilerlemenin amaçları karmaşık bir görünüm taşımaya devam edecektir. (Bottomore, Tarihsiz: 319-320.)

Modern sosyoloji, sosyal ilerleme için, aslında, devamlı olan hiçbir istikamete sahip olmadığı görüşünü savunmaktadır. Çünkü, istikamet değişebilmektedir. Belirli faktörlerin zaman zaman zıt istikametlerde tesirli olmaları, farklı yönlerde ilerlemelerin peşpeşe gelmesine imkan verebilir. Bu durum, sosyal olayların çok sebepli olmasından doğmaktadır. (Kurtkan, 1980: 112-114.) Dolayısıyla sosyal ilerleme, sadece belirli bir süre için bir istikamete sahiptir. Ayrıca gerçek ilerleme, maddi ve manevi hedeflerin her ikisine birden ulaşmayı temin eden bir ilerlemedir.

1. 2. 3. 2. Sosyal Gelişme

Sosyal gelişme, “*bir cemiyetin maddi ve manevi kültür unsurlarının, elverişli özelliklerle birbirlerini o türlü tamamlamasıdır* ki, unsurlar arasındaki bu en uygun tertip, iktisadi refahın devamlı olarak artmasını, adil bölünmesini sadece bir hedef olarak benimsemekle kalmayıp, mana etrafında bütünleşmeye ulaştırıcı bir vasıta olarak kullanılmasını ifade eder.” (Kurtkan, 1980: 149.) Daha çok olumlu bir farklılaşmayı ortaya koyar. Özü gereği de yetkinleşmeyi bildirir. Sosyal gelişme teriminin unsurları, iktisadi refahın artışı ve adil bölünmesi, orta sınıflaşma, sosyal bütünleşme (fonksiyonel ve mana etrafında bütünleşme), beşeri kaynakların gelişmesi, fırsat eşitliği, rasyonel düşünme alışkanlığının kazanılması, maddi ve manevi tatminin dengelenmesi, fert ve toplum menfaatlerinin birbirlerine zıt olmadığına anlaşılması, toplumun asgari müştereklerde, tasada ve kıvançta birleşebilmesi olarak belirlenebilmektedir. (Erkal, 1991b: VII ; Kızılçelik, 1992: 374.) Böyle bir bütünlüğün topluma kazandırılmasının bir yolu da kültür politikalarının bu amaca yönelik olarak düzenlenmesidir. Ayrıca, sosyal gelişmenin gerçekleşebilmesi, fertlere insani, siyasi ve sosyal hakların tanınması ile mümkündür.

Sosyal gelişme kavramının tanımında da, farklı yaklaşımlar görmek mümkündür. Bütün tanımlamalarda ortak olan ise gelişmenin istenilen olduğudur. Ancak gelişimin nasıl olduğu konusu, çokça tartışılmıştır. Daha açık bir ifadeyle gelişmenin de ‘efradını cami’, ağyarını mani’ bir tanımı yapılamamıştır. Zira gelişme de görecelidir. Birilerine göre bir değişme, gelişmedir, müspet yöndedir; kimilerine göre aynı değişme gerileme veya menfi bir değişmedir. Ancak şöyle bir yaklaşım faydalı olacaktır, sanırım. Bir bebek için ‘gelişmesi nasıl?’ diye sorulduğunda ‘iyidir.’ cevabı alınıyorsa bu cevap şunları içinde bulunduruyor demektir. Evvela, fiziki yapı itibarıyla el, kol, ayak, kulak, kafa vs. uzuvları orantılı büyüyor demektir. Şayet uzuvlarından biri diğer uzuvlardan daha çabuk büyüyor veya daha geç büyüyorsa, bir aksaklık var demektir. Bu ise gelişmenin sağlanamadığını ifade eder. İkinci olarak, akıl, duygu, his gibi özellikleri de, fiziki yapısına ve yaşının gereğine uygun olarak belirmiyorsa, burada da bir problem var demektir ki, bu da gelişmenin sağlanamadığına işaret eder. O halde hem fiziki hem de ruhi yönden veya hem maddi hem manevi yönden, hep birlikte ve orantılı

olarak büyümesi, çocuğun gelişiminin iyi olduğuna delalet eder. Yani bütünün topyekün ve birlikte ilerlemesi manasını içermektedir ki, bu ise belli bir hedefe doğru veya istenilen bir hedefe doğru ilerlemek demektir.

Toplum söz konusu olduğunda, o tayin edilmiş olan veya belli olan hedefin ya da istenilen hedefin ne olduğu üzerinde her fert ve grup anlaşıyor olabilir. Zira, o noktanın iyi mi kötü mü olduğu meselesi gündeme gelir ki, bu da değer yargısının ortaya çıkışı demektir. Hatta bu noktada ideolojileri de hatırlamak gerekir. Dolayısıyla hedef üzerinde tam bir mutabakata varılamadığı sürece, gelişme, içinde değer yargısını taşıyacaktır. Ancak bu arada bir hususu belirtmekte fayda vardır. Sadece bir alandaki ilerleme ile değil, unsurların, uzuvların veya kurumların hep birlikte ilerlemesi ile ancak, gelişmenin sağlanılabileceğidir. O halde, sosyal gelişmeyi, bir toplumun, birden fazla yönde ve bütünleşmiş bir şekilde ilerlemesi veya toplumun bütününde meydana gelen ilerleme olarak tanımlayabiliriz.

Gelişme teorileri, incelendiğinde görülür ki gelişme, ilerleme ve evrim kavramları, 19.yy. düşünür ve sosyologlarının ve günümüz dünyasının üzerinde önemle durduğu sihirli kavramlardır. Batılı sosyologlar açısından ele alındığında görülür ki, batı gelişme çizgisi, bütün dünya tarihine yaygınlaştırılmak istenmektedir. (Sezer, 1988: 107.) Böylece Batı tarihinden çıkarılacak sonuçların, bütün dünya tarihine genelleştirilerek, diğer toplumların değerlendirilişinde de temel ölçünün Batı olarak kabul ettirilmesi çabası, bu düşünceye hakim durumdadır. Bu çabaya bağlı olarak, sosyoloji ile ilgili eserlerde, gelişme teriminin farklı biçimlerde tanımlandığını görürüz. Fakat, terim, daha çok, iki toplumu birbirinden ayırt etmek için, sanayileşmiş ve sanayileşmemiş toplumlar veya az gelişmiş, gelişmekte olan ve gelişmiş toplumlar olarak kategorilere bölmekte kullanılmıştır. Bu ayrımlar ise sanayileşmeyi veya modernleşmeyi belirtmek içindir. Dolayısıyla da, geleneksel, geçiş durumunda ve modern toplum diye üç aşamalı bir değişimi ifade eden tarihsel bir modele dayanmaktadır. Bu konudaki çalışmalar ise, özellikle, ekonomik büyümeye dönüktür.

Bu tür kategorik ayrımlar, modernleşme, çağdaşlaşma gibi kavramlara şüpheli bir bakışa yol açmış ve bu kavramlar “uluslararası sömürücülüğün kültürel serbest alanı”

(Kuuradı, 1993: 8.) olarak değerlendirilmiştir. Yine geleneksel toplumlardan modern toplumlara geçiş dūřuncesi ile modern sanayi toplumunun, gelişmenin son noktasına ulaştığı sonucunu doğurmuştur. Bu ise evrim, ilerleme, gelişme teorilerinin gūlklerle karşılaşması anlamına gelmiştir. Ve nihayet, insan toplumlarındaki bütün tarihsel değişimleri kapsamak üzere ‘sosyal değişme’ teriminin kullanılmasına geçilmiştir. (Bottomore, Tarihsiz: 321.)

Görüldüęü gibi sosyal değişme, nesnel ve nötr bir kavram olduğu için değer yargısı taşıyamaz. Buna mukabil, sosyal gelişme ve ilerleme değer yargısı taşıdıklarından, belli bir ölçüt ile belli bir hedefe doğru olan değişmeyi ve istenilen değişmenin müspet yönde bir değişme olmasını (ki bu da değer yüklüdür), dolayısıyla da, insanların müdahalesinin varlığını ifade ederler. Her ilerleme ve gelişme bir değişme iken; her değişme için ilerleme veya gelişme denilemez. Çünkü değişme, gerileme, bozulma, çözülme vs. şekillerde de gerçekleşebilir. Deęiřimin sürekli olarak, gelişme ve ilerleme olacağı şeklindeki görüş, “ilerlemeci materyalist görüşün bir mtearifesidir. İnsanlık tarihi değişimin, hem gelişme hem de gerileme ve bozulma hallerini birlikte yaşamakta olduğunu ortaya koymaktadır.” (Dursun, 1995: 16.) Buradan çıkan bir sonuç da, değişimi savunanlarca, değişimin bir ideoloji haline getirilmesi ya mevcut halden memnuniyetsizlikten ya da değişimin mutlaka daha iyiye gideceği dūřncesindendir ki, görüldüğü üzere bu ikinci gerekçe, terimlerin ilişkisi açısından yanlışlanmaktadır. Öyleyse değişme, sadece değişme olduğu için istenilecek bir řey değildir. Çünkü, gelişme, ilerleme ve değişmede önemli olan, toplumun sosyal çözülmeye değil, sosyal dayanışmaya, kaynaşmaya ve bütünleşmeye gtrebilmesidir.

1. 2. 3. 3. Sosyal Bütünleşme

“Bir cemiyette maddi ve manevi kültür unsurlarının bir araya gelerek bir mana ifade edecek ve işleyen bir bütün meydana getirecek tarzda birbirlerini tamamlamaları” (Kurtkan, 1980: 123 ; Abay, 1993: 40.) olarak tanımlanabilecek olan sosyal bütünleşmenin de, bir çok tanımı ile karşılaşılmaktadır. Ancak, hepsinde ortak olan ise şudur: Sosyal bütünleşme de bir değişme ifade eder. Değişmenin gerçek bir şekilde

bütünleşme olabilmesi için de, fonksiyonel bütünleşmenin eksikliğini tamamlamak için mana etrafında bütünleşmeye ihtiyaç vardır.

1. 2. 3. 4. Evrim

‘Sosyal değişme teorileri’ başlığı altında daha detaylı bir şekilde ele alınacak olan evrim terimi, genellikle tekamül sözcüğü ile karşılanmaktadır. Özellikle günümüzdeki ilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi ve yayılması neticesinde toplum hayatında ve ilişkilerinde meydana gelen değişimler birer tekamül örneğidirler. Mesela atlı, merkepli, öküzlü, kandilli... bir hayattan otomobilli, uçaklı, traktörlü, biçerdöverli, elektrikli, telefonlu, telgrafı, radyolu, televizyonlu, çamaşır makinalı, bulaşık makinalı, buzdolaplı, bilgisayarlı... bir hayata ulaşma bir tekamüldür. (Arvasi, 1976: 112 ; Gezin, 1997: 109 ; Çelikkaya, 1996, 125.) Bu örneğe dayanarak, sosyal evrimi şu şekilde tanımlamak mümkündür: “Toplumdaki teknolojinin, ilişkilerin, kurumların ve değerlerin (niceliksel birikimler sonucu) farklılaşıp, uzmanlaşıp örgütlenerek yavaş yavaş uzun devrede değişmesi ve büyümesidir.” (Tezcan, 1984: 9.)

Evrin, yavaş fakat köklü değişikliklerdir. Uzun zaman alan ve müşahhas olarak değerlendirilebilen bir değişimdir. Ancak her evrim bir değişimi ifade ettiği halde her değişim evrim değildir. Değişim gibi ileri veya geriye olabilmeyi değil; devamlı ileriye ve gelişmeye doğru bir yöne olduğunu içinde barındırır. Ayrıca yavaştır ve köklü değişikliklerdir. Bu sebeple sancısı da o derece yavaş ve hafiftir.

1. 2. 3. 5. Modernleşme, Kültürel Değişim

Modernleşmenin değişim ile ilişkisini dile getiren bazı sosyologlar, modernleşmeyi, iktisadi kalkınma kavramı ile ilişkilendirmektedirler. Örneğin, Apter, “kalkınma sosyal değişimin, modernleşme kalkınmanın, sanayileşme de modernleşmenin özel bir durumudur.” (Saribay, 1985: 13.) şeklindeki ifadesiyle iki terimi de sosyal değişim içerisinde ele alarak, bir sıralama yapmaktadır.

“*Modernleşme*” teriminin kendisi, doğrusal bir süreç izlenimi verir. Fakat düşünürler modern sözcüğünün farklı yüzyıllarda çok farklı anlamlarla kullanıldığını bildirmektedirler. Örneğin “Ranke devlet kurmayı, Burchardt da bireyciliği vurgulamıştı; ama ikisinin de endüstrileşme hakkında söylediği bir şey yoktu. Bu yokluk hiç şaşırtıcı sayılmaz; çünkü Ranke’nin Latin ve Töton Uluslar’ını (1828), Burchardt’ın da İtalya’da Rönesans Kültürü’nü (1860) yazdığı zamanlarda, Almanca konuşan dünyaya endüstri devrimi henüz girmemişti. Fakat, bu demektir ki, onların modernliği bizim modernliğimiz değildir.” (Burke, 1994: 134.)

Bunun sebebi modernliğin ölçütlerinin durmadan değişmesidir. Hatta bu sebeple Ortaçağ sonuyla endüstri devriminin başı arasındaki dönemi anlatmak için, kendi içinde çelişkili olan “erken modern” ve modern toplumun çözümlemesini yapmak isteyen bazıları da yalnızca “endüstri sonrası” ve “geç kapitalist” diye değil, aynı zamanda ‘postmodern’ olarak da isimlendirmektedirler. Modernleşme konusuna bir sonraki bölümde değinilecektir.

Beyin göçünün önlenmesi, eğitim görmüş, vatansever ve kabiliyetli insanların, kendi memleketlerinde çalışmaları sonucunu doğurur. Böyle bir durum, maddi kaynakların değer kazanıp, iş imkanlarının ve milli gelirin artacağı manasına gelebileceği için, aynı zamanda medeniyet unsurlarının zenginleşeceği manasına da gelir. Fakat, medeniyet unsurları zenginleşirken, manevi kültüre de önemli ilaveler yapılmış olunacaktır. Aslında kültürel değişmeyi tarihi bilgi ve fikirler, sanat, din ve ahlak öğretileri, vb. gibi kültürel olgulardaki değişimler için kullanmamızın gerektiği açıktır ve sosyal ve kültürel değişimler arasında, çoğu kez yakın bir bağlantı bulunmaktadır.

Kültürü oluşturan maddi ve manevi her unsurun arka planında onu meydana getiren inanç ve değerler sisteminin varlığını unutmamak gerektiğini hatırlatan Türkdoğan’a göre “...her sosyal değişme, yeniliğin bir toplumdan ötekine aktarılması süreci olması sebebiyle, yeniliği meydana getiren temeldeki zihniyet ve değerlerin de alıcı-toplumu etkilemesi anlamını taşır.” (Türkdoğan, 1988: 63.) Bu manada da sosyal değişmeyi gözlemede bir toplumun kültürel hayatına ait tüm verilerden; kılık-kıyafet, dil, gelenekler, kullanılan eşya ve mekanlar vb. yararlanmak mümkündür ve yararlanılması

lazım gelir. Kültürel değişmeye şimdilik bu kadar değineceğiz, çünkü, kültürel değişme ayrıca bir başlık halinde gelecek bölümde sunulacaktır.

1. 2. 3. 6. Siyasi Değişme, Değiştirme ve Değişime Gösterilen Direnç

Bir sosyal değişme biçimi de, *siyasi değişme* biçimidir. Siyasi değişme, siyasi iktidarın el değiştirmesi, siyasi sistem ve siyasi kültürün değişmesi gibi geniş bir alanı kapsar. Dolayısıyla ortaya çıktığı zemin toplumsal zemindir. Bu sebeple de tamamen bağımlı olmamakla birlikte sosyo-ekonomik değişme ile sıkı bir ilişki içindedir. Taşdelen, siyasi değişmeyi iki ana tür içinde ele almaktadır. Sadece iktidarı elinde bulunduran kişi ve kadroların değişimi ile mevcut siyasi kurum ve düzenin kısmen veya tamamen değişimi. Birincisi, mevcut siyasi kurallara göre –seçim gibi- olabileceği gibi, cebri bir şekilde –hükümet darbesi- de olabilir. İkincisi ise, ıslahat, ihtilal ve inkılap olarak kendisini ortaya koyar. (Taşdelen, 1997: 49-50.)

Değiştirme ise, toplum üzerinde hiçbir baskı olmadan, zamana ve şartlara göre toplumun kendiliğinden ve tabii seyrinde değişimi değil, bir müdahaleyi ifade eder. Toplumun bir kesiminin diğer bir kesimine veya sosyal bir grubun diğer sosyal gruba-gruplara etki ederek ve baskı yaparak, toplumu belirledikleri hedefe doğru götürmek istemelerinin bir ifadesidir. İşte bu noktada değişime, daha doğrusu değiştirilmeye karşı oluşan dirençten de söz etmek mümkün olmaktadır. Bu izaha dayanarak sosyal değiştirmeyi, toplumdaki spontane değişimin ya hızına, ya yönüne, ya da her ikisine birden müdahale edilmesidir, şeklinde tanımlayabiliriz. Dolayısıyla da değişme, aşağıdan yukarıya değişim; değiştirme ise, topluma kabul ettirilmek üzere, yukarıdan aşağıya değişim olarak iki çeşittir, denilebilir.

Değişme, toplumun iç dinamiklerinin etkisi ile görülen içsel (endogen) ve kendiliğinden (organik) sosyal değişme olabileceği gibi, ihtilaller, inkılaplar ve sosyal planlama gibi mekanik de olabilir ki, değiştirme olarak ifadesini bulmaktadır. Demokrasi açısından meseleye yaklaşıldığında, tepeden inme ve halka rağmen halkçı yaklaşımlarla demokrat olunmaz. (Erkal, 1991a: 230 ; Kurtkan, 1980: 138.) O halde,

hem istenilen olan, hem de demokrat olabilmenin yolu olan ve kendiliğindenliği ifade eden sosyal değişme, sosyal refahın sağlanabilmesinin de yoludur, diyebiliriz.

Amiran Kurtkan, değiştirmeyi sosyal planlama, ihtilal ve inkılap olarak üç başlıkta ele alır. Bu manada değerlendirilmeye tabi tutulduğunda sosyal planlamanın daha çok iktisadi gelişme, ihtilalin toplum nizamının değişimi ve inkılabın da yaşama biçimini dönüştürme olarak ele alınabilceğini ifade edebiliriz. Çünkü, *sosyal planlama*, Sosyal değişme bazı ülkelerde bazen kültürel gerileme halinde tezahür edebilir ve kontrolsüz bir şekilde ortaya çıktığında sosyal çözülmeye sürükleyebilir. İşte bu durumda sosyal değişmenin istenilen yön ve hızda olması için bir plan yapılmalıdır. İşte bu “sosyal değişmenin şu veya bu istikamette ve belirli bir hızla gerçekleşmesini temine yarayan teşebbüslere ‘sosyal plânlama’ denir ve bu türlü plânlama gayretleri iktisadî gelişme tasarılarının muvaffakiyetle tatbik edilebilmesinin en mühim şartını teşkil eder.” (Bilgiseven, 1988: 216.)

İhtilal: Bozulma, bozukluk, düzensizlik, karışıklık anlamlarına gelir. İhtilal başarılı olursa, istenilen değişime yönelik faaliyetler başlar. Sosyal kurumlar değişir (Devlet teşkilatı, hukuk sistemi gibi). Genellikle kanlı olur, şiddet içerir. Başarılı değilse, isyan olarak kalır. O halde ihtilal, bir toplumda nizamın, düzenin bozulması halinde, bu nizamı düzeltmek üzere yeniden bozarak, ihtiyaçlara –ve ihtilal yapanların isteklerine– uygun bir hale getirmekten ibaret sosyal değişme hareketidir, şeklinde tanımlanabilir. (Kurtkan, 1980: 138 ; Moore, 1963: 82, Arvasi, 1976: 13 ; Çelikkaya, 1996: 126 ; Kızılçelik, 1992: 214-215.)

İnkılap: Dönüşüm, bir halden başka bir hale kalb olmak anlamlarına gelen terim, tekamülün hızını az bularak, değişmeyi, gelişmeyi hızlandırmak için yapılan, sistemli, programlı ve radikal bir kadro hareketi olarak tanımlanabilir. Genelde de inkılapçı safhayı, reaksiyon safha takip eder. (Arvasi, 1976: 113 ; Kurtkan, 1980: 142.)

Değişime Gösterilen Direnç: Nasıl ki değişim kaçınılmazdır, değişime gösterilecek direnç de doğaldır ve hatta o da kaçınılmazdır. Denilebilir ki her yenilik hemen kabul edilmiyor, sosyal ve kültürel yapıya uygunluğuna göre seçiliyorsa o toplum sağlıklı bir

toplumdur. Ancak bu değişime kapalılık manasın da gelmez. Bir toplumda değişime karşı direnç hangi durumlarda daha fazla olur? Direncin sebepleri nelerdir? Direnç kendisini nasıl gösterir veya hissettirir?

İnsanlar, genellikle şu sebeplerle değişime karşı direnirler. “Yeniliğin yarattığı risk, alışkanlığın verdiği rahatlık, varolan koşullardan ve değerler sisteminden hoşnutluk, yenileşmenin getirdiği maliyet, eleştiri ve çatışmadan kaçınma kolaycılığı.” (Banger, 1995: 57.) şunu da ifade etmek lazım gelir ki, bir toplumda kurumsal alanların birbiriyle çok fazla iç içe girmiş olması, o toplumda değişime karşı direncin de fazla olacağına işaret eder. Kurumsal alanlar birbirlerinden özerk iseler değişime uyum sağlamaları kolaylaşacak ve değişime yumuşak olacaktır. Aksi halde değişim büyük sarsıntılarla gerçekteşecektir.

Değişime gösterilen direnç her zaman yüzünü göstermez. Ayrıca direncin arkasında birçok motivasyon vardır. Bu sebeple değişim isteyen ve uygulamaya yönelenler, insanların savunularından çok kaygılarıyla ilgilenmelidirler ve direnci yönetmelidirler. Yine herhangi bir değişim sürecine başlamak çok güçtür. İnsanlar bilinenin ötesinde yatan şeyden, bilinemeyenden korkar ve belirsizlikten nefret eder. Bulundukları yerin kötü olduğunu kabul etmekle beraber başka yerlerin daha da kötü olmasından korkarlar. Bu sebeple değişimi gerçekteşirmek isteyenlerin, dirençle uğraşırken kullanacakları teknikleri teşvik, bilgi, müdahale ve katılım olarak belirlenmelidir. (Hammer and Stanton, 1995: 85-86.)

1. 2. 3. 7. Reform, Rönesans ve Moda

Reform kavramı da değişmenin özel bir biçimidir. Çeşitli sebeplerle sosyal, siyasi, milli vs. ihtiyaçlara cevap veremeyecek duruma gelmiş kurumların, sosyal normların ve yapıların yeniden biçimlendirilmesi, yapı veya işleyişlerinde meydana getirilen planlı ve programlı bir yenileşme veya kurumları fonksiyonel hale getirme çabasıdır. (Arvasi, 1976: 114 ; Çelikkaya, 1996: 128.) O halde, reformun da, yukarıdan aşağı sosyal değişiklikler grubuna girdiğini söyleyebiliriz.

Rönesans: Aslına dönüş, yeniden uyanış, kendine dönme, kültürel ve ilmi uyanış manalarına gelen rönesans terimi de, değişimin özel bir şeklidir. Aynı zamanda kültür emperyalizmine maruz kalmış ülkelerin kültürel uyanış hareketidir de. (Arvasi, 1976: 114 ; Çelikkaya, 1996: 128-129.) Kültür emperyalizmine maruz kalan ülkelerde sosyal yapılar, kurumlar, değerler yabancı etkilerle bozulurlar. Kültür ikileşmeleri, değer çatışmaları toplumun huzurunu bozar ve sosyal kurumların fonksiyonlarını engellemeye başlar. Toplum yaşama şevkini kaybedebilir. Anomi ve yabancılaşma topluma yavaş yavaş hakim olmaya başlar. İşte bu durumda toplumun yeniden uyanışı ile yeniden kendini bulması rönesanstır. Aşağıdan yukarıya bir değişimi ifade eder.

Moda: Moda, Latince, oluşmayan sınır anlamındaki ‘modus’tan gelir. İngilizce karşılığı ‘fashion’dır ki adet, usul, biçim, şekil, tarz, usul; davranış, kibar sınıf hayatı, üst tabaka, yüksek zümre manalarını ihtiva etmektedir. Türkiye’de batılılaşma ile birlikte telaffuz edilmeye başlanmıştır. Toplum hayatında geçici yenilik olarak anlaşılmaktadır. Barbarosoğlu TDK Sözlüğünden istifade ederek modayı üç grupta değerlendirmektedir. “Değişiklik ihtiyacı ve süslenme özentisiyle toplum hayatına giren geçici yenilik..., belirli bir süre etkili olan toplumsal beğeni..., geçici olarak yeniliğe ve toplumsal beğeniye uygun olan...” (Barbarosoğlu, 1995: 26.) Kendiliğindenliği ile kendini ortaya koyan, modaya uyarak değişen toplumda moda, bütün fertlere sirayet eder. İnsanlar davranışlarında bir konformizm arar. Yazan, sosyologların ‘bir örneklilik eğilimi’ adını verdiklerini bildirerek, modaya uymamış olan fertlerin ona uymak zorunda kalıp, mağlup olmasına rağmen üzülmeyle memnuniyet duyduklarını belirtir. (Yazan, 1997: 32-33.) Ama her modanın bir ömrü vardır. Önceki modanın yerine gelmiştir ve kendisinin yerine biri gelecektir. Çünkü, çabuk ve hızlı değişirler. Sosyal ahlaka uygun olabilmesi için, içinde yaşanan toplumda ortaya çıkması tercih edilendir. Aşağıdan yukarıya sosyal değişimi ifade eder.

1. 2. 4. Sosyal Değişimin Nedenleri

Sosyal değişimin niçin olduğu, nedeninin veya nedenlerinin ne olduğu konusunda ileri sürülen görüşler, genellikle birbirlerine yakındır. Fakat değişim kavramından hareketle felsefi bir açıdan yaklaşılması, tek sebepli (monist) veya çok sebepli

(plüralist) izahlar yapılması, determinist veya iradeci bir anlayış ile meselenin ele alınışı, liderlik ve benzeri unsurların öne çıkarılması ile farklılık arz etmektedirler. Nedenlerden birini öne çıkararak farklılaşan ve nedenler arasında önem sırasına göre sıralama yapmalarına rağmen, her birini sosyal değişimin nedeni olarak gösteren farklı bakış açılarını dikkate alarak, sosyal değişimin nedenlerini şöylece ifade edebiliriz.

Felsefi boyutu ile değişimin ele alınışındaki temel çıkış noktası, 'oluş' problematiği iledir. İlk akla gelen ise, Herakleitos ile Parmenides arasındaki tartışmadır. Herakleitos'un, daha önce kısaca değindiğimiz üzere, her şeyin akar olduğunu ifade etmesi, alemi sürekli bir oluş ve akış olarak değerlendirmesindendir. Her şeyin bir oluş halinde olmasının nedeni ise, alemdeki zıtlıklar ve bu zıtlıkların birbirlerini takip etmesidir. Çünkü olgular, durmadan kendi zıtlarına dönerler. Sıcak soğuğa, soğuk sığağa; kuru yaşa, yaş kuruya. Parmenides'de ise, gerçek alem ve görünür alem ayrımı vardır. Gerçek alem, değişmeyen ve her zaman, kendi kendisiyle aynı olan alemdir. Çünkü bu alem, 'Bir'in kendisidir. 'Bir' ise, Tanrı ile bir ve aynıdır. Görünüş alemi ise, sürekli değişen ve akış içinde bulunan alemdir, eşyanın yanıltıcı bir çokluğa büründüğü alemdir. (Birand, 1987: 18-21.)

Dolayısıyla felsefi açıdan değişme, 'varoluş' ile ilgili olarak ele alınmaktadır. Platon'un idealar alemi ile gölgeler alemi ayrımı gibi ayrımların yapılması durumunda görünüş alemi, gerçek varlık alemi olarak görülmediğinden, değişirken; gerçek alem ise ya Tanrı, ya da mükemmel iyi varlık gibi değerlendirildiğinden değişmezdir. Bu ayrımların, fenomen-numen, görünüş-kendi başına varlık gibi düaliste ifade eden varlık sferleri ayrımları ile Kant'a, modern ontolojinin kurucusu N. Hartmann'a kadar uzanıp gelmektedir.

Sosyal alana yönelindiğinde ise, sosyal değişimin nedenlerini, değişmeye zemin hazırlayan, dönüşümü başlatan sosyal güçler olarak anlamak lazım gelir. Çünkü, örneğin, değişimi devam ettiren gibi bir ifade, sosyal değişimin nedenlerini açıklamaktan ziyade, her hangi bir nedenle başlayan değişime katkıları ifade eder. O halde, sosyal değişme için, sosyal değişimin yönüne ve hızına yapılan müdahaleler

sosyal değişimin nedeni veya nedenleri olarak değerlendirilmelidir. Bu açıdan, örneğin ihtilal, bir sosyal değişim nedeni olarak sayılabilir. Ancak, çalışmamızda, ihtilalin nedeni sorulduğunda alınacak cevaplarla - dini ve sosyal değerlerdeki değişim gibi-, sosyal değişimin nedeni veya nedenleri aranmalıdır, düşüncesinden hareket edilecektir. Çoğu sosyologların da meseleye böyle bir yaklaşım içinde olduklarını ifade edebiliriz. Böylece, tek bir faktör mü, yoksa, faktörler mi sosyal değişim nedenidir?, daha özele indirirsek tek sebepli ve çok sebepli izah ne demektir?, şeklindeki bir soru ile konuya girmek yerinde olacaktır.

Tek sebepli izah, sosyal değişimin nedenini tek bir sebebe bağlamaktır. Böyle bir metod takip edildiğinde, herhangi bir sosyal olayın etkenlerinin teşhisinden sonra, onların tasnif edilmesi, kalitatif bir analiz yapılması söz konusu değildir. Çok sebepli izahlarda ise, bir sosyal olayın etkenlerinin teşhisinden sonra, onların kalitatif bir analizinin yapılarak sınıflandırılması ve sebep durumundaki etkenlerin kuvvet derecelerinin tespit edilmesi söz konusudur. (Bilgiseven, 1994: 80.) Bu anlamda, Marx, sosyal değişimi sınıflar arası çatışmaya; sınıflar arası çatışmayı ise üretim ilişkilerine veya üretim araçlarına sahip olup-olmamaya bağladığından, sosyal değişimi iktisadi faktörle açıklayan tek sebepli izah edenlere örnektir. Böylelikle de, insan tabiatının bir yönünü abartarak ele almıştır, demek de mümkündür.

Çok sebepli izahlara en güzel örnek ise, Durkheim'dır. Çünkü, sosyal olayların sebebinin veya sebeplerinin, yine sosyal olaylar olduğunu ileri sürmektedir. Bu anlayışını 'intihar'lar hakkındaki araştırması ile uygulamaya koymuştur. İntiharı, şahsi, dini, lisanla ilgili, şehir hayatı, köy hayatı, medeni durum, cinsiyet, meslek, milliyet... gibi çeşitli sebeplerle ilişkilendirmiştir. Hatta bu sebeple O, "çok değişkenli analiz metodunu fiilen ilk defa tatbik eden" (Bilgiseven, 1994: 94.) olarak anılmaktadır. Türkiye'de de, çok sebepli izahlar ile sosyal değişimi açıklamaya çalışanlara örnek olarak A. K. Bilgiseven'i verebiliriz. O'na göre de, şu dört faktör, sosyal değişimin genel etmenleri olarak gösterilebilir. Fiziki çevre, biyolojik şartlar, teknolojik düzen ve kültürel nizam. (Bilgiseven, 1988: 216-219.) Bu genel etmenler de, kendi içinde birçok özel veya alt etmenlerden oluşmaktadır.

Sosyal değişmenin nedenleri ele alınırken, bir farklı ikilem de, sosyal değişmeye insanın etkisinin olup olmadığı problemi ile ortaya çıkmaktadır. Sosyal ve kültürel değişme süreçlerinde teknoloji, ekonomik sistem veya sınıf savaşımları gibi toplumsal veya kültürel olguları etkili sayarak insanın rolünün olmadığını iddia eden bazı bilim adamları vardır. Deterministler olarak adlandırılan bu kişiler, tarihin ve sosyal değişmenin, insan iradesinden bağımsız olarak, kör güçler tarafından yönlendirildiğini ileri sürmektedirler. Bir de iradeci olarak adlandırılanlar vardır ki değişimin evrensel özelliklerinin, insanın doğasında var olan evrensel niteliklerden kaynaklandığını savunurlar. Örneğin, “Wilbert E. Moore, insanı ‘sorun çözen bir varlık’ olarak görür. İnsan, sosyal kurumları ile kültürü arasında bir uyumsuzluk algıladığı zaman, yeni değerler, yeni kurallar/yasalar, yeni teknikler, yeni aletler veya yeni ilişki biçimleri ve kurumlar geliştirir.” (Ergil, 1994: 219.)

O halde biz de, sosyal değişmenin nedenleri veya etmenlerini şu şekilde ifade edebiliriz.

Önemli sosyal değişmeler, insanlığın ortak doğasının ürünü olarak görülmemektedir. Dolayısıyla daha çok, Napolyon, Einstein, Gandi, Atatürk, Lenin, Newton, Galileo, Hz. Musa, Hz. Muhammed gibi özgün insanların, ferdi çabalarının sonucu gerçekleşir, denilebilir. Bu anlayışa yakın olarak, çeşitli sebeplerle (sosyal kurumların fonksiyonlarını icra edememesi vs.), sosyal alanda ortaya çıkan krizlerin, bazen karizmatik liderlerle giderildiği, dünya tarihinde sıkça rastlanılan bir durumdur. Yani, sosyal değişmenin nedeni, *özgün insanların ferdi çabaları ve karizmatik liderler* olarak da ifade edilebilir.

Sıradan insanların çabaları da, toplumları etkileyebilir ve sosyal değişme nedeni olabilir. Örneğin, “Askerde foseptik çukuru açarak sağlıklı tuvaletler yapmayı öğrenen bir köy delikanlısının, bu uygulamayı teskere aldıktan sonra köyünde yaygınlaştırması, modernleşme doğrultusunda atılmış önemli bir adımdır.” (Ergil, 1994: 219.)

Ekonomik sistemindeki değişimler, sosyal değişmeyi de beraberinde getirebilir. Bir şehirde veya kasabada bir fabrika kurulması ile şehir veya kasaba halkının tamamının hayat tarzının, biçiminin değişmesine neden olacağı gibi.

Topluma sunulan ya da toplumda ortaya çıkan *yeni araçlar ve yeni üretim biçimleri*, sosyal değişme nedenlerindendir. Elektriğin, televizyonun, çamaşır makinesinin vs. köylerde, şehirlerde yaygınlaşması gibi. Ne kadar çok yaygınlaşırsa, sosyal değişmeye etkisi, o kadar çok olur. Bu örneklerle bağlantılı olarak, *insanların ihtiyaçlarının değişmesi* de sosyal değişme nedenlerindendir.

Sosyal değişme nedenlerinden ve hızlı değişimin göstergelerinden biri de *buluşlar ve bilgi birikimidir*. Buluşların bazıları her ne kadar rastlantısal olsa da, o zamana kadar gelen bilgi birikiminin bir sonucudurlar. Buluşlar ve bilgi birikimleri de sosyal yapıda ve maddi veya maddi olmayan unsurlarından bir veya birkaçında değişiklik meydana getirecektir.

Dini inançlarda ve sosyal değerlerdeki değişmenin, sosyal hayata yansıması da, sosyal değişmelerin nedenlerindendir. Weber'in 'Protestan ahlakını, kapitalizmin ruhu' olarak değerlendirmesi gibi ki, Kalvinizm, çalışmayı, serveti teşvik etmiştir. Böylece de Batıda, ekonomik gelişmenin, sosyal değişmenin nedeni olmuştur.

Önemli bir neden de *ideolojidir*. İdeoloji sahibi olmak, statükonun nasıl değiştirilmesi gerektiğine dair uyanık bir inanca sahip olmak demektir. Özgöl çıkarlarını çarpıtarak, toplumun ve hatta bütün insanlığın menfaati olarak sunan ideoloji, toplumun süregelen halinin değişmesi için yüklenilen idealleri içerir. (Lapierre, Tarihsiz : 16 ; Şeriati, 1986: 97.)

Ayrıca, toplumdaki *normların önemini yitirmesi*, kurumların fonksiyonlarını hakkıyla icra edememesi, etik alanda bozulma, toplumda var olan *kültürel değerlerle realite veya uygulamalar arasındaki farkın açılması* da sosyal değişmenin nedenlerindendir.

Bilgi ve eğitim, sosyal değişme nedenidir. Çalışmamız bunun araştırılması üzerinedir.

Siyasal alandaki değişmeler de sosyal değişme nedenidir. Çünkü, devlet yönetimi, hükümetlerin işlerliği, siyasal partilerde görülen değişmeler; yeni çıkan kanun ve yönetmelikler, insanlar arası ilişkileri, görevleri ve sorumlulukları etkilediğı oranda sosyal değişmeye yol açarlar.

Sanayileşmeyi hızlandıran, üretimi arttıran en önemli faktör olan *teknoloji*, sosyal değişmeyi de etkileyen en önemli faktörlerdendir. Otomobillerin günlük hayata girişı ile görülen değişiklikler, telekomünikasyon ağının beraberinde getirdiğı değişiklikler buna örnektirler ve bu örnekleri çoğaltmak mümkündür.

O halde, sosyal değişmeyi, tek sebepli (monist) bir şekilde açıklamak yerine, çok sebepli (plüralist) bir yaklaşım ile açıklamaya çalışmak daha geçerlidir, demek mümkündür. Ancak, herhangi bir meselenin, plüralist bir yaklaşımla dahi açıklanmış olması, o problemin yeterli bir şekilde çözümlendiğini de göstermez. Çünkü, sosyal değişme, karmaşıklıkları içinde barındıran bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca değişim, müdahaleli veya müdahalesiz olsun, bir süreci, bir oluşu ifade etmektedir. Bu sürecin anlaşılması gayretine girildiğinde, toplumdaki ilişkiler ağının bütününcü incelenmesi lazım gelmektedir. Bu da sosyal yapıyı oluşturan unsurların, her birinin birbirleri ile ilişkilerini, etkilerini veya etki görmelerini incelemeyi gerektirir. Böyle bir sonuç da bizi, sosyal değişmenin nedenlerinin kesin bir sınır ile veya isimlendirme ile ifade edilmesinin güç olduğu, kanaatine ulaştırmıştır. Belki, genel bir ifade ile, her sosyal olayın, sosyal olaylarla ortaya çıkan önemli şahsiyetlerin, sosyal değişmenin nedeni olabileceğini söylemek, belirli nedenler saymaktan daha isabetli olacaktır.

1. 2. 5. Neler Değişir?, Değişmenin Hızı Nedir?

Değişmeyi anlayabilmek için önce nelerin değiştiğini saptamak gerekir. Sosyal değişme, tanım kısmında ortaya konduğu şekliyle sosyal yapıda ve ilişkilerdeki değişme olarak özetlenebileceğine göre değiştiğı varsayılan yapıların belirlenmesini gerektirir. Daha sonra konuya göre, ele aldığımız toplumun veya insanlık tarihinin

değişme dönemlerini belirlemek gerekir. Son olarak da değişimin derecesinin belirlenmesine çalışılmalıdır. Bunun için de ölçüler ortaya konmalıdır. Şayet çerçeveyi bu şekilde kuramazsak neyin ne kadar değiştiğini söylemek mümkün olmayacaktır.

Toplumun yapısında meydana gelen değişme ile zaman kesitleri arasında yapılacak bir karşılaştırmanın nasıl olabileceğine, örnek verilen şu ön bilgileri sunmanın yararı vardır. Bakır eşyadan alüminyuma ve çelik mutfak eşyasına geçiş, haberleşmedeki ilerlemelerin mektubu ikinci plana itmesi, bakkalların ekonomik bakımdan marketler karşısında gerilemesi, bazı yörelerde düğün âdetlerindeki değişme, yabancı kelimelerin Türkçe'yi istila etmesi, bir at pazarı kurulan şehirlerde artık araba pazarlarının düzenlenmesi, fiziki çevrenin kirlenmesi, faydacı değerlerin büyük şekillerde ön plana çıkması, tarım alanlarının ve meraların bozulması, çarpık şehirleşme, kültürel kirlilik yaratan yabancılaşma örnekleri, artan gösteriş tüketimi, eğlence moda ve tüketim kalıplarındaki değişimler. (Erkal, 1991a: 200-202.)

Aşağıda belirtilen konular araştırmacıların üzerinde durdukları değişme konularından bazılarıdır: Nüfus artışıdaki değişimler, sosyal rol ve statülerdeki değişimler, ekonomik alandaki değişimler, üretim ilişkilerindeki değişimler, teknolojik değişimler, kitle iletişim araçlarındaki değişimler, sanat alanındaki değişimler, aile ve akrabalık ilişkilerinde değişimler, dinsel kurumların değişmesi, değerler, tutumlar, gelenek göreneklerin değişmesi, eğitim kurumundaki değişimler, yetiştirme ve eğitme teknikleri, kişilik değişimleri, çocuk yetiştirme yöntemlerinde değişimler, cinsel davranış, tutum ve değerlerinde değişme, dilde değişimler, eğlencenin değişmesi, yemek hazırlama biçimlerinin değişmesi vs.

Sosyal yapıdaki değişimler, köklü değişimler şeklinde de olabilir. Köklü kelimesi ile, genellikle toplumsal iktidar ve ödüllendirme sistemlerinin temel olarak yeniden yapılaşması anlaşılmaktadır. Öyleyse, toplumsal değişimde, liderlerin, seçkinlerin, aydınların hasılı yaratıcı ve başarılı şahsiyetlerin kitleleri yönlendirmesi önemi haizdir. Milyonlarca insanın sosyal değişimin temel kurallarına uymaktan başka bir şey yapmadıkları veya yapamadıkları da açıktır. Daha da önemlisi “lider kişilerin küçük bir kadro ile yaptıkları devrimler, zamanla o toplum içinde köklü değişikliklere neden

olmaktadır. ‘Fransız İhtilali, Rusya’daki Devrim gibi.” (Ergün, 1992: 236-237.) Bu ise daha çok, köklü değişimleri çoğunluğa karşı azınlığın başardığını ispatlar mahiyettedir. Daha da ilerisi, köklü değişimler için topluma itici güç değil; çekici güç gereklidir, anlayışını doğrular mahiyettedir. Başka bir deyişle de toplumun köklü değişimlerin başlatıcısı değil; isteyerek veya istemeyerek peşinden gidicisi durumunda olduğunun açık bir ifadesidir.

Bu izahlardan çıkarabileceğimiz önemli bir sonuç şudur: *Hangi unsurlar sosyal değişmeye sebep oluyorsa, sosyal değişme ile de o unsurlar değişmektedir. Hasılı değişen, sosyal ilişkiler ve sosyal ilişkiler ağının oluşturduğu bütün olarak tanımlanabilen sosyal yapıdır.*

Nelerin değiştiği yanında, değişimin hızı da sosyolojide önemli bir konudur. Ve ilk akla gelen Ogburn’un ‘kültürel boşluk’ tezidir. Değişimin hızı, her alanda paralel olmadığından da daima ilgi çeken bir sorun olmuştur W. F. Ogburn bu olguyu sistemli biçimde inceleyen ilk sosyolog olarak kabul edilir. Ogburn, toplumsal hayatın çeşitli kesimlerinde değişimin hızları arasındaki farklılıklarına dikkat çekmiştir. ‘Kültürel Gecikme’ veya ‘Kültür Boşluğu’ varsayımı da böylelikle ortaya konmuş ve “teknolojideki hızlı değişim ile aile, siyaset ve diğer alanlardaki kurumlardaki ve geleneksel inanç ve tutumlardaki (dinsel, ahlaki, vb) yavaş gerçekleşen değişim arasındaki uyumsuzluk” u (Bottomore, Tarihsiz: 330.) ifade etmek için kullanılmıştır. Temel düşünce ise maddi kültür unsurlarının manevi kültür unsurlarından daha hızlı değiştiği, manevi kültürün maddi kültüre uymaya çalıştığı, bunun zaman aldığı ve iki değişim arasındaki uyumsuzluk düşüncesidir. Bu hususta Bilgiseven güzel bir örnek vermektedir:

Köy cemaatinin kapanık ve statik bir bünyeye sahip olması köylünün maddi kültür değişimlerini daha kolaylıkla benimsemesine imkân verse dahi gayri maddî kültürü oluşturan muhafazaya temayül etmesine yol açar. Otobüs ve kamyon at’ın yerini kolaylıkla alabilir, fakat teknik bilgi ve hüner ananevî metod ve usullerin köy bünyesi içindeki yerini kolay kolay alamaz. Neticede köyün sosyal bünyesi maddî ve gayri maddî kültür değişimleri arasındaki farktan (kültürel gecikmeden) ileri gelen aksaklıklara maruz kalır. Mesela, traktör kolaylıkla benimsendiği halde, onun iktisadî bir şekilde kullanılması için şart olan rasyonel zihniyet benimsenmeyebilir. (Bilgiseven, 1988: 211.)

Yine her değişim, büyük coşkularla karşılanan, alkışlanan bir tarzda mı gerçekleşmektedir? sorusu, bazı değişikliklerin veya bazı unsurların değişmesinin kısa bir zamanda ve kolayca kabul edildiği, bazılarının da hemen kabul görmediği manasına gelir. Dolayısıyla denilebilir ki, her değişmenin bir maliyeti vardır. Değişmeler olumlu gelişmelere yol açacağı gibi, olumsuz, zararlı sonuçlar da verebilir. Buna bağlı olarak da değişimin hızı gündeme gelmektedir. Örneğin, otomobilin icadı bütün toplumlarda hızlı bir değişime neden olmuş, ulaşım, ticaret, sanayi gibi birçok alanda olumlu gelişmelere yol açmıştır. Fakat, bunların yanısıra trafik kazaları, hava kirliliği gibi olumsuz sonuçlara da neden olmuştur.

Buna karşılık değerler, normlar, inançlar alanındaki değişmelerin etkileri teknolojik değişmelerden daha farklı sonuçlara yol açabilmektedir. Örneğin, sosyal bütünleşmeyi zedeleyerek, ahlaki yapıyı bozarak, kaosa sebep vererek toplumların bunalımlarına yol açabilmekte ve hatta, İbn-i Haldun'da olduğu gibi, medeniyetlerin çöküşüne sebep olabilmektedir. Dolayısıyla, bu alanlardaki değişmeler daha güç kabul edilmektedir. Örneğin, bir milletin hayatında ve varlığında önemli yeri olan “din, dil, töre... gibi manevi değerlerle bayrak, tarihi anıtlar... gibi maddi değerleri kolayca değişime uğramazken; teknik sahasında her an her şey değişebilmektedir.” (Arvasi, 1976: 111.) Bu sebeple de, bu tür değişmelere karşı sosyal tepkilerin daha şiddetli olacaklarını belirtmek, ortaya atılan büyük bir iddia olmayacaktır.

İşte tepkilerin yatıştırılabilmesi ve değişmenin bunalımsız, buhransız olabilmesi için bazı çareler aranmıştır. Bu noktada Mübeccel Kıray ‘Tampon Kurum (Buffering institution)’ kavramını ileri sürer. “Değişmekte olan bir toplumda hem eski hem de yeni yapıya ait olmayan ve toplumsal yapının bütünlüğünü sağlayan kurumlar” (Kızılcılık, 1992: 408.) olarak tanımlanmaktadır. Kıray’a göre tampon kurumlar, sosyal değişmenin buhransız olmasını sağlarlar.

Manevi alanda değişme niçin daha ağırdır? Çünkü, manevî değerler toplum tarafından kabul görmüşler ve benimsenmişlerdir. Bunların her biri belli bir süreçten sonra birer değer hükmü ve norm halini alırlar. Dolayısıyla belli süreç gerekli ise ve toplum tarafından da kabul göreceksse bu, aynı zamanda, yeni bir farklı şeyin veya yeniliğin, o

topluma sunulması demektir. Ancak ondan sonra kabul edilebilen yanların sosyal hayatta hükmünü sürdüren mevcut değer hükümleri ile uyum göstermesi ile benimsenme mümkün olacaktır.

Bunlardan çıkan sonuçlar şöylece özetlenebilir. Maddi kültür unsurlarındaki değişme, manevi kültür alanındaki değişmelerden daha önce başlar ve daha hızlıdır; maddi olmayan kısımlar daha yavaştır ve geri kalır. Kültürün bir kısmında meydana gelen değişme diğer kısımları da etkiler, çünkü aralarında sıkı bir bağlılık vardır. Maddi kültür kısımlarında meydana gelen bir yenilik, ya hemen ya da kısa bir zamanda benimsenip kabul edilir ve süratle etrafa yayılırken; manevi kültür sahasında ise hemen benimsemeden bahsedilemez.

Yukarıda ifade edilenlere, bir yönüyle itiraz eden M. Turhan'ın itirazına, gerekçesi ile birlikte yer verilmesi, yeni bir bakış açısı kazandıracaktır, kanaatindeyim. Değişme halinde bulunan bir kültürün bazı kısımları değiştiği halde diğer kısımlar değişmeyebilir. Bu ise bir alandaki değişimin diğer alanı da etkisi altına alarak mutlaka değişmeye sürükleyeceği anlayışını çürütür mahiyettedir. Zira aralarında sıkı sıkıya bir bağlılıktan söz edilemez, düşüncesinden hareketle dile getirdiği şudur:

Maddi kültürde, teknikte beliren değişmelerin çoğu keşif ve icatlar, maddi olmayan kültürün esas unsurlarından sayılan insan bilgisinin, düşüncesinin, kültürün esas unsurlarından sayılan insan bilgisinin, düşüncesinin, muhayyilesinin bir eseridir. Aynı süratle bugünkü medeniyetin esas teşkil eden, endüstrinin, teknik inkişafın meydana gelmesine sebep olan ilim de, asırlar boyunca biriken insan tecrübesinin bir muhassalasından, yani devamlı bir ilerlemenin, inkıtasız bir gelişmenin sayısız yeniliklerin bir neticesinden başka nedir? Hakikatte endüstrideki inkılap, ilmi inkişafa takaddüm etmemiş, bilakis onun fikirlerde, görüşte ve zihniyette meydana getirdiği değişikliğin bir neticesi olmuştur. Ayrıca, bir cemiyette bazen yalnız maddi kültürün bazen de yalnız maddi olmayan kültürün değiştiği devirler vardır. (Turhan, 1994: 28-30.)

1. 2. 6. Sosyal Değişme Teorileri ve Modelleri

1. 2. 6. 1. Yaklaşım, Model ve Teori Kavramları

Herhangi bir konu veya problemi araştırmak istediğinizde, o problemle ilgili farklı teoriler var ise çok kere teori, model, yaklaşım gibi terimlerin kullanıldığını görürüz.

Genellikle de bu terimler birbiriyle karıştırılır. Bu sebeple öncelikle ve çok kısa bir biçimde, bu terimlerin ne manaya kullanılacağını belirtmek uygun olacaktır, kanaatindeyim.

Her teori ele aldığı konuyu açıklayabilecek modeller ortaya koyar. Bu modellerin her birinin ele alınan konuda kendine has bir yaklaşımı vardır. Bu yaklaşımlar ise, incelenen konuyu belli bir açıdan ele alıyor demektir. Belli açıdan ele alınması ise, araştırmacının veya inceleyicinin bazı sayıtlara sahip olduğunu gösterir.

Başka bir deyişle şöylece ifade edilebilir (evrim kavramı örneği ile): İnceleyeceği bir problemi veya meseleyi bazı sayıtlardan hareketle, belli bir açıdan ve evrimi temel alan bir yaklaşımla ele alarak bir model oluşturulursa buna evrimci model denir. Bu evrimci model de ortak bir veya birkaç niteliğe sahip diğer modeller (konuya yaklaşımı farklı) ile bir teori içinde yer alabilir. Bu teori ise, diğer modeller ile ortak olan özellikleri kapsayan bir teoridir ve buna uygun bir isim ile adlandırılırlar.

O halde yaklaşım, model ve teori kavramları ve aralarındaki ilişki nedir?

‘Yaklaşım’, incelenen konunun belli açıdan ele alınışını ifade eder. Örneğin, toplum, çatışan ögeler açısından ele alındığında çatışmacı yaklaşım; belli fonksiyonlara sahip ögeler açısından ele alındığında fonksiyonel yaklaşım adını alır. ‘Model’, “genellikle aralarındaki sistematik bağıntı sonucu bir bütün meydana getiren, çevreden soyutlanmış ögeler ya da kurallar bütünü”dür. (Kongar, 1972: 34.) Ya da araştırmacının şahsi damgasını taşıyan, “araştırmanın konusunu tayinden sonuçların sunulmasına kadar geçen faaliyetleri kapsayan süreç” (Arslantürk, 1995: 25.) olarak tanımlanabilir. Teori ise, “bir çok kanunun düzenli bir şekilde birleştirilmesi ile meydana gelen yeni bir hipotez ve açıklamadır. Deney metodu ile gerçek kanunlar elde edilir. Fakat zihnin birleştirme ihtiyacı ile bu kanunlar da gruplar halinde birleştirilerek daha genel ve geniş kanunlar kurmak istenilince teoriler meydana gelir.” (Arslantürk, 1995: 163.) O halde teori, doğrulanabilir, yanlışlanabilir. Ancak yanlışlanmadıkça doğru sayılır. Geneldir. Kanun haline gelemezler. Sonuç hep ihtimalidir ve bir çok hipotez içerir.

Yaklaşım, model ve teori kavramlarının birbirleriyle olan ilişkilerinden sonra, sosyal değişme teorilerinin incelenmesine geçebiliriz. Hemen belirtelim ki, değişmenin doğrusal, devri oluşu üzerine ortaya çıkan teoriler ile birlikte; bütün insanlık tarihini, toplumu, ferdi esas almalarına göre de tasnif edilen teoriler vardır.

1. 2. 6. 2. Doğrusal ve Devri Sosyal Değişme Teorileri

Sosyal değişim model ya da teorilerinin bir takım türleri vardır. Kimileri doğrusaldır, bunların bazıları çok çizgili doğrusal iken, bazıları da tek çizgili doğrusaldır. Kimileriye döngüseldir, -dönüşümcü, devri (cyclical)- dir.

Dönüşümcü kuramcılara göre, insanın ve toplumun mükemmelliğe doğru sürekli ilerleyişi diye bir olgu yoktur. Medeniyetler, kurulumlar, yükselirler ve yıkılırlar. Bu zaman zarfında kısa süreli ilerlemeler ve gerilemeler yaşarlar. İlerleme ile gerileme arasında gider gelirler. Sürekli olarak, cemiyetteki gelişme ve değişmeler devri bir süreç içinde gerçekleşmektedir. “Toplumlar, süperlikten çöküntüye, çöküntüden süperliğe salınıp dururlar.” (Duran, 1994: 182.) Yani, medeniyetler, toplumlar, lineer ve geri dönüşsüz bir eğri üzerinde değil, dairevi ve birbirini izleyen konjoktürel bir eğilim üzerinde hareket ederler.

Bu anlayışın en tanınmış ismi, Pitirim Sorokin’dir. Sorokin’e göre, medeniyetlerin, ‘duyusal ve düşünsel’ özellikleri vardır. Bunlardan bazen biri bazen diğeri ağır basar. Hangisi ağır basarsa, diğer yönde bir hareketlenme başlar. Zaman zaman “idealistik” karışımların yaşandığı dönemler de olmaktadır veya olacaktır. Bu durum, saat rakkasının, iki uç arasında gider gelirken, orta noktadan geçmesine benzer. Sorokin, rönesansın, böyle bir dönemin eseri olduğunu iddia eder.

O’nun ortaya koyduğu ‘sınırlı değişme teorisi’, hem devrî değişme özelliği gösterir, hem de ritmik bir nitelik taşır. Ritm, maddeci sınır ile maneviyatçı sınır arasında görülen değişme sürecine şekil verendir. Bu ritimler değişme süreci içinde değişmenin yönünü belirlerler. Kısa süreli ritimler olduğu gibi, uzun süreli ritmlere de rastlanabilir.

Ancak, süre olarak ritmlerin kısa ve uzun olması, değişme yönünü fazla etkilemez. Ritmler, zincir halkaları gibi birbirlerini izlerler. (Erkal, 1991a: 212 ; Ergil, 1994: 217.)

Sorokin'e ilave olarak, Pareto*, Toynbee** ve A. K. Bilgiseven*** gibi sosyologları da devri model içerisinde sayabiliriz.

İnsanın ve toplumun mükemmelliğe doğru sürekli, hiç geri dönmeden ilerleyişini dile getiren teoriler ise *doğrusal teoriler* olarak adlandırılmaktadır. Buna göre insanlık tarihi sürekli ileriye doğru ve bir evrim içindedir, düz bir çizgide olabileceği gibi çok çizgili doğrusallık şeklinde de olabilir. Ayrıca, mekanik dayanışmadan (bir başka deyişle, benzerlerin dayanışması) organik dayanışmaya (bir başka deyişle, birbirlerini bütünleyenlerin dayanışması) geçiş tezi ile Dukheim, *evrimci doğrusal bir değişme* izlenimi vermektedir. Bu düşüncesine ise işbölümü teorisi ile kavuşur. İşbölümü teorisini de sosyal farklılaşmaya bağlar. Zira O'na göre, işbölümünün artışı ve karmaşıklaşan toplum hayatı ile ihtisaslaşma artmış ve sosyal farklılaşma, değer hükümlerini de etkilemiştir. Ferdiyetçilik, resmi ilişkilerin artışı gelişmiş ve dayanışma şekilleri de değişmiştir. Mekanik dayanışmanın yerini dışa açık ve çok yönlü ilişkilere dayanan organik dayanışma almıştır. (Burke, 1994: 129 ; Erkal, 1991a: 211.)

L. H. Morgan'ın insan toplumlarını 'vahşi, barbar ve uygar' olarak sınıflaması ve her toplumun ve insanlığın bu aşamalardan geçtiğini ileri sürmesi, *düz çizgide evrimsel*

* Pareto'nun ünlü görüşü olan 'elitlerin dolaşımı ve devri' devrî modele bir örnektir. Sosyal düzeni yürütmek için idari iktidarı elinde bulunduran yönetici elit zümrenin yerini daha sonra başka bir elit zümre alır. Böylece, değişme devridir ve sosyal düzenin işlemlerini sağlar. (Erkal, 1991a: 211; Bottomore, Tarihsiz: 327.)

** Toynbee medeniyetlerin büyüyüp, güçlenip olgunlaştığını savunur. Medeniyetler ise bütünleşmiş toplumların bir sonucu olarak ortaya çıkarlar. Topluma dıştan gelen etkilere ve o içinde yaşanan toplumun yöneten ile yönetilenler arasındaki ilişkilere dikkatleri çekmektedir. O'na göre, olgunlaşma aşamasında toplumun örgütsel sistemi katılaşır. İşte böyle bir dönemde o topluma karşı herhangi bir meydan okuma olursa ve boyun eğilirse, toplum yok olur. Eğer karşı gelerek bir cevap verebilirse de güç ve dinamizm kazanarak bir medeniyetin doğuşuna zemin hazırlayabilir. Meydan okuma kitleler ile seçkinler arasındaki ideoloji farklılığından meydana gelir. Dolayısıyla, seçkinler, kitleler üzerindeki etkilerini kaybettikleri zaman toplum yok olur. (Bottomore, Tarihsiz: 328; Kongar, 1972: 61-65.)

*** Kurtkan da değişimin dalgalı bir görünüş arz ettiğini ve bu dalgalanmanın bir çok tarihi gerçeklerde gözlenebileceğini belirtir. O'na göre bu örneklerden biri şudur: "...insanların maddi menfaatler için hak elde etme imkanını veren 'cemiyet hayatı'na yönelmeleri ve manevi tatmin sağlayan 'cemaatvari hayat'a geri dönmeleri birbirini takip etmiştir." (Kurtkan, 1980: 107.)

teoriye bir örnektir. (Ergün, 1992: 241.) Burke ise toplumsal değişimin tek çizgili değil, *çok çizgili bir doğrusallık* izlediği görüşündedir. Bu düşüncesini, '*modernliğe giden birden fazla yol vardır*' tezi ile temellendirir. Bu yolların düz olması da gerekmez. 1789'dan sonra Fransa ve 1917'den sonra Rusya örnekleri buna en güzel örneklerdir. (Burke, 1994: 137.)

Marx, Batıdaki gelişmeyi ve modern kapitalizmin oluşumunu, gelişmesini inceler ve diyalektik ile açıklar. İnsanlık tarihi sırası ile ilkel toplum, köleci toplum, feodal toplum, kapitalist toplum, sosyalist ve nihayet komünist toplum şeklindeki kaçınılmaz gelişme aşamalarından geçecektir. Değişmede temel değişkenler, alt yapıyı oluşturan ekonomik ilişkiler ve maddi faktördür. Sosyal değişme de sınıflar arası çatışmalar ile ortaya çıkacak ve proletaryanın diktatörlüğü ile son bulacaktır. Tez, antitez ve sentez üçlüsü üzerine diyalektiğini kurmuş olan Marx'da değişme, bu diyalektik üzerinde ve doğrusal olarak ortaya çıkacaktır. Ancak, kabile-köleci-feodal-kapitalist-sosyalist şemanın, doğrusal olmadığını bildiren Peter Burke, gelişmenin tek doğrultulu mu, yoksa, çok doğrultulu mu olduğu konusunda, Marksistlerin de kendi aralarında anlaşamadıklarını ilave etmektedir. (Burke, 1994: 139; Bottomore, Tarihsiz: 325-326 ; Kongar, 1972: 107 ; Erkal, 1991a: 209.)

Dünya tarihini bürokrasi ve kapitalizm gibi daha karmaşık bir kişilik dışı (gayrişahsi) örgütlenme biçimlerine doğru giden tedrici, ama geri döndürülemez bir yönelim olarak gören Weber, toplumların kültürel değişimleri, doğrusal bir yönde gittikçe artan bir rasyonelliğe doğru yol almaktadır, düşüncesi ile de *doğrusal* sayılabilir. (Burke, 1994: 129 ; Kongar, 1972: 79-80.) Büyüden bilime, çoktanrılıktan tektanrılığa geçişler bunun örnekleridir. Ancak, karizma kavramı ile sosyal değişmeyi açıkladığından *döngüsel* sayılabilir.

1. 2. 6. 3. Büyük, Orta ve Küçük Boy Teoriler

Yukarıdaki doğrusal, devri değişimlerden başka, bir de, değişimde bütün insanlık tarihini, toplumu ve grubu ve ferdi temele alan, farklı yaklaşımlar sebebiyle tasnife tabi tutulan sosyal değişme teorilerinden söz edilebilmektedir. Bu teorileri Kongar, şu

başlıklar altında toplamaktadır: ‘Büyük Boy Kuramlar, Orta Boy Kuramlar, Küçük Boy Kuramlar’. Çalışmamızda da Kongar’ın bu tasnifi baz alınacaktır.

1. 2. 6. 3. 1. Büyük Boy Teoriler

Büyük boy teorilerin ortak niteliği toplumları bütün insanlık tarihi içinde ele almaları ve insanlığın doğuşundan bu güne kadar meydana gelen olayları açıklayabilecek modeller ortaya koymaya çalışmalarıdır. Bütün büyük boy kuramlar bir ölçüde tarihsel incelemeye başvurmuşlardır. Bu kuramlar için önemli olan insanlık tarihinin gelişme kanunlarının bulunmasıdır. Bu sebeple, büyük boy değişme modelleri, toplumsal yapı, kültürel yapı ve siyasal yapıyı kapsar. Doğrudan değişme üzerinde odaklaşırlar. Genelden özele yönelen metodolojik bir anlayış ile sosyal değişmeye yaklaşırlar. İnsanlık tarihini kapsayan büyük boy sosyal değişme teorileri, farklı yaklaşımları sebebi ile de evrimci, organizmacı ve diyalektik modeller olarak tasnif edilirler.

Evrimci model, büyük boy teoriler içinde yer alır. Çünkü, insanlık tarihini ele alıp, bu insanlık tarihini, kendi içinden meydana gelen birikimler sonunda ortaya çıkan bir gelişmenin bir sonucu olarak görürler. ‘Düzenli birikimsel değişim’ olarak ifade edilebilmektedir. İnsanlık tarihini, bazı evrimciler doğrusal, kesintisiz bir ilerleme süreci olarak algılamakla, bazıları ilerlemenin, sürekli değil, aralıklarla gerçekleştiğini savunurlar. Bazıları da kimi zaman geri adımların atıldığını dolayısıyla basamaklı bir ilerleme sürecinden geçildiğini düşünürler. Yine insanlık tarihi, vahşetten barbarlığa, barbarlıktan uygarlığa doğru veya bazılarınca da insanlığın doğuştan iyi olan doğasının, kötülüğe doğru tersine değiştiğini ‘evrildiğini’ iddia ederler. (Kongar, 1972: 38-39 ; Appelbaum, Tarihsiz: 14 ; Ergil, 1994: 216.) Dolayısıyla değer yargıları görülmektedir.

A.Comte’un insanlık tarihinin gelişme ve değişmesini belirtmek üzere “sosyal dinamik” olarak açıkladığı ‘3 Hal Kanunu’ndaki gelişme merhaleleri de evrimci modele bir örnektir. Statik sosyal, toplumdaki düzeni, değişmezliği, eş zamanda meydana gelen olayları incelerken; dinamik sosyal ise, ilerlemeyi, değişmeyi, evrimi konu alır... Comte’un pozitivizmi, dinamik sosyal’e veya değişmeye eğilmiş olsa da, bu pozitivist yaklaşımda, değişimin düzenden doğduğunu ve düzenli olarak bir

evrimleşme kavramının ortaya atıldığını da görmek mümkündür. Comte'a göre, toplumsal değişme, birbiri ardından gelen ve evrim şeklinde görülen üç aşamada ortaya çıkar. İyimser bir yaklaşımla insanlığın, evrim sonunda en iyiyi ve en doğruyu bulacağına inanır. Bu da insanlığın ve toplumların teolojik ve metafizik devrelerden geçerek pozitif devreye ulaşmasıylaadır. Bu ise ilerlemedir ve insanın entelektüel gelişmesinin ürünüdür. Zorunlu olarak birbirini takip edecek olan bu üç aşama arasında tam bir neden-sonuç ilişkisi vardır. Öyleyse, Comte'un toplumsal değişme görüşü, pozitivisttir, evrimcidir ve deterministtir, demek mümkündür. (Erkal, 1991a: 206 ; Kongar, 1972: 75-76 ; Bottomore, Tarihsiz: 324.)

'Müdahalesiz Evrim' görüşü ile H. Spencer*, 'İşbölümü ile Farklılaşma' görüşü ile E. Durkheim**, bütün toplumların sırasıyla kavim, ümmet, millet devri olarak üç aşamadan geçtiğini kabul ettiği için Z. Gökalp evrimci modeller içinde yer alırlar.

Organizmacı model de büyük boy teoriler içinde yer alır. Bu yaklaşımda insanlık tarihi canlı organizmalara benzetilerek tarih doğan, büyüyen ve ölen toplumların tarihinden ibaret olarak değerlendirilir. Kültür organizmaları görüşü ile O. Spengler organizmacı model içinde yer alan düşünürlerdendir. O'na göre, kültür öncesi, kültürün ilk devreleri ve kültürün son devri olarak ortaya çıkan kültürler son devresindeki barbarlığın hakim olması ile ölürler. Kültürler birbiri ardınca devri bir şekilde ortaya çıkarlar ve

* Spencer'in evrimi, devamlı bir süreç, mükemmelleşmeye doğru bir gidiştir. O'nun için evrim, "hareketin dağılması ve maddenin tanımlanmasıyla beraber oluşur ve birbirini tutmayan biricinstenlikten (homojenlikten) birbirini tutan ayırcinstenliğe (heterojenliğe) giden bir değişme"dir. Ayrıca belirsizden belirliye giden bir gelişme, yalınlıktan karmaşıklığa, karışıklıktan düzene doğru bir ilerlemedir de. Bu evrim anlayışı farklılaşma ve tamamlama adlı iki mekanizmaya dayanır. İnsanlarda değişik görevler için çeşitli oranlar belirlemiştir, bu farklılaşmayı gösterir. Sonra her farklılaşma organlar arasında birbirini tamamlama olayının doğmasını gerektirir. Toplum da aynı kanuna tabidir. En ilkel olandan en modern olan millet biçimine yükselmiştir. (Kongar, 1972: 72-73 ; Türkoğlu, Tarihsiz: 41 ; Bottomore, Tarihsiz: 324.)

** Evrimci model içinde değerlendirebileceğimiz bir başka sosyolog ise Durkheim'dır. Çünkü mekanik dayanışmadan organik dayanışmaya doğru tedrici bir gidiş vardır. O'na göre insan kendisine benzeyen öteki kişilerle birleşerek sosyal varlık meydana getirir ve kendisi de bu sosyal varlığın bir parçası olur. Hem de ferdi kimlikleri ile değil; kolektif varlığın bir parçası olurlar. Bu durumda ortaya çıkan bağlılık, benzerlikten dolayı ortaya çıkan bir sempati bağlıdır. Birbirlerine benzeyen varlıkların dayanışması tam bir birleşme ve uyum şeklinde ortaya çıkar. Bu 'mekanik dayanışma'dır. Ancak sosyal işbölümü gelişip ihtisaslaşma ortaya çıkınca fertler arası farklılaşma çoğalır ve farklı bir dayanışma kendini hissettirir. Bu dayanışmanın nedeni, insanlar arasındaki benzerlik değil, farklılıktır. Böyle bir dayanışma ile kolektif şuur, ferdi şuuru bazı konularda serbest bırakır ve insanlar kendilerine özgü kişiliklerini devam ettirirler ve topluma bağlılık daha yüksek olur. Bu dayanışmaya da 'organik dayanışma' der. O halde, işbölümünün fonksiyonu toplumsal dayanışmayı korumaktır ve değişme mekanik dayanışmadan organik dayanışmaya doğru evrilerek varılmaktadır. (Kongar, 1972: 81-84.)

organizma nitelikleri taşır. Kültür öncesi aşamada insan göçebe, cesur, doğa ile savaşır haldedir. Tarımın gelişmesi ile köylü olur ve yerleşir... Kültür öncesi devirde, sınıflar, kültürler, devlet, siyaset yoktur. Yalnızca kan bağına dayanan kabileler vardır. Yavaş yavaş ortaya çıkan kültürün ilk devreleri derebeylik ve aristokratik devlet ile belirlenir. Bir kültürün ortaya çıkışı kentlerin belirmesi, asiller ve rahipler sınıfının doğması ile başlar. Devlet ve ulusal hükümet fikri geliştiği oranda kültür yaşanmaya başlamıştır. Aristokratlar ve rahipler yanında burjuva sınıfı gelişmeye başlar. Kent köye egemen olur. Kültürün son devri olan uygarlık aşamasında, artık kentleşmiş olan insanlar, şekilsiz kültürler haline gelirler. Devlet, ulus çözülmeye yüz tutar. Böylece kitlelerin egemenliği ortaya çıkar. Bu devredeki devrim ve anarşi havası diktatörlüğe yol açar. Nihayet barbarlık ortaya çıkar ve kültür ölür. (Kongar, 1972: 57-58.)

Tarihsel ve kültürel varlıklar görüşü ile N. J. Danilevsky*, kültürel kalıplar görüşü ile A. L. Kroeber**, medeniyetlerin doğup, büyüüp, gelişip, öleceğini ifade eden İbn-i Haldun organizmacı model içinde yer alırlar.

Büyük boy teoriler içinde yer alan modellerden biri de *diyalektik model*'dir. Diyalektik, en genel anlamıyla zıtların etkileşimi demek olduğuna göre, değişmeyi bu yaklaşımla değerlendiren modeli, insanlık tarihindeki her aşamanın, bir sonraki aşamanın tohumlarını taşıdığını ve bu yeni aşamanın eski aşamanın zıddı olduğu görüşünü savunan model olarak ele alabiliriz. Art arda gelen aşamaların birbirini izlemesi (Marx'da olduğu gibi) ile aşamaların belli bir sıra takip etmeden birbirlerinin yerini

* Organizmacı model içinde yer alan Danilevsky, medeniyetlerin doğma, gelişme ve ölmeleriyle ilgili kanunlar ileri sürmüştür. Kongar bu kanunlara şöylece sıralar: "1- Ortak bir dile ya da benzerlikleri açık olarak görülebilen diller grubuna sahip insanlar, ruhsal ya da zihinsel bakımdan tarihsel gelişime yetenekli iseler ve çocukluk devresini geçirmişlerse orijinal bir tarihsel-kültürel tip meydana getirirler. 2- Uygarlık doğup, gelişecekse insanların siyasal bağımsızlığa sahip olmaları gerekir. 3- Bir tarihsel-kültürel uygarlığın temel ilkeleri başka tip bir tarihsel-kültürel tipin insanlarına taşınamaz. Fakat her tip kendi uygarlığını az çok yabancı ya da çağdaş uygarlıkların etkisi altında yaratır. 4- Bir tarihsel-kültürel tipin uygarlığı ancak etnografik malzemesi farklı olduğu ve siyasal bağımsızlığa sahip olduğu zaman tam olgunluğa erişebilir. 5- Tarihsel-kültürel tiplerin gelişme devreleri, büyümeleri çok uzun süren fakat verimlilikleri çok kısa olan ve bir defa kaybolunca bir daha ortaya çıkmayan büyük uygarlıklara benzer." (Kongar, 1972: 55.)

** Organizmacı model içinde yer alan bir başka düşünür ise Kroeber'dir. O'na göre bir etkinlik başlar, gelişir, zirveye erişir, gerilemeye başlar ve orada donar. Ondan sonra tekrarlanarak, taklit edilerek ya da azalarak sonsuza kadar devam edebilir. Ancak, her yüksek değerli kültür kalıbı zirveye bir defa ulaşır. Bu noktadan sonra gelişmesine devam edecekse de bu gelişme başka yönlerde olur. (Kongar, 1972: 59-60.)

almaları (Sorokin’de olduğu gibi) şeklinde açıklamalar görülebilmektedir. Zıtların birbirine dönüşmesi düşüncesi ile Herakleitos diyalektik yaklaşımın ilk örneğini teşkil eder.

Diyalektik kavramı birkaç kural çerçevesinde açıklanmaktadır. Bu kuralları Kongar şöyle özetlemektedir: “1- Her şey her zaman değişir. 2- Değişme sırasında bütün varlık ve ögeler zıtlar da dahil olmak üzere birbirlerini etkiler. 3- Her şey kendi zıddını beraberinde getirir ve kendi zıddını yaratır. 4- Nicelik değişmesi, belli bir aşamadan sonra niteliğe dönüşür.” (Kongar, 1972: 100.) Ayrıca, gelişme, daha iyiye, daha mükemmele ve daha istikrarlı bir dengeye doğrudur. Bu sebeple de değer yargıları görülmektedir, evrimci modellerde olduğu gibi.

‘Üst Sistemler’ görüşü ile P. A. Sorokin* ve sınıfsız topluma ulaşıncaya kadar her çözümün (sentez) çatışmayı da beraberinde getirmesi, dolayısıyla karşı hareketi belirlemesi (tez-antitez) görüşü ile K. Marx diyalektik model içinde yer alırlar.

1. 2. 6. 3. 2. Orta Boy Teoriler

Odak noktaları, toplumun işleyiş ve değişme mekanizmasını bulabilmektir. Orta boy modeller genellikle, bütünleşme ve denge üzerine eğilirler. Bir yanıyla özelden genele, diğer yanıyla da genelden özele yönelen bir metodolojik anlayış ile sosyal değişmeye yaklaşmaktadırlar, denilebilir. Yapısal-fonksiyonalist ve çatışmacı modeller olarak tasnif edilmektedirler.

Yapısal-fonksiyonalist model, orta boy teoriler içinde yer alırlar. Mensupları bugünkü bilğimizle bütün insanlığı kapsayan değişme modellerine ulaşamayacağı inancı ile büyük boy teorilerin değişmeyi açıklamada başarısız olduğu düşüncesindedirler. Odak noktaları da içinde yaşadığımız toplumdur. Bu model evrimci modelden bazı kavramlar

* Sorokin’, olay ve olguları sosyo-kültürel sistem olarak niteler ve sosyal sistem, ve kültürel sistem ayrımı yapar. İki sistem arasında daimi bir etkileşim olduğunu bildirdiğinden diyalektik model içinde yer alır. “Sosyal sistem bütün üyelerinin birbirlerine, dışarıdaki kişilere ve dış dünyaya karşı olan davranışlarını ve rollerini zorunlu olarak belirleyen kurallara sahip, örgütlenmiş bir gruptur... Kültürel sistem ise, anlamlar, değerler ve kurallar bütünüdür.” (Kongar, 1972: 103.)

almışlarsa da iki önemli temel kavrama ulaşmışlardır. Yapılar, fonksiyonlar arası ilişki (yapılar fonksiyonları değil; fonksiyonlar yapıları oluşturur) ve bütün sosyal yapı ve birimler, sosyal sistem için fonksiyoneldir (fonksiyonel olma, bir ihtiyacı karşılama ve öteki paçalarla ahenkli bütünleşmedir). Bu sebeple de rol ve rolü yerine getiren aktör bu modelin ortaya koyduğu önemli iki kavramdır. O halde yapısal-fonksiyonalist yaklaşıma göre toplum, birbirlerine bağımlı olan ve her biri, meydana getirdiği bütünün (toplumun) daha iyi uyumunu sağlamak için (ihtiyaç karşılamak için) belli fonksiyona sahip öğelerden meydana gelir. Bu öğeler fonksiyonel bir bütünleşme içinde toplumu meydana getirir.

Yapısal-fonksiyonalist yaklaşımın toplum modelini yine Kongar, şöyle özetlemektedir: “1- Her toplum bir oranda bir öğeler kümesidir. 2- Her toplum bu öğenin iyi bir bütünleşmesine sahiptir. 3- Toplumdaki her öğe toplumun fonksiyonlarını yerine getirmesine katkılarda bulunur. 4- Her toplum üyelerinin fikir birliğine dayanır.” (Kongar, 1972: 40-41.) Buradan çıkan bir sonuç da her toplum içinde hayati fonksiyonları yerine getiren geleneklerin, maddi varlıkların, fikir ve inançların bir bütünün vazgeçilmez parçaları olduğudur.

Bazı sosyologlar, toplumu, bir sistem olarak anlamak ve tahlil etmek gereğine inanırlar. Her sistem, en az bir amacı gerçekleştirmek için birden fazla öğenin bir araya gelmesinden oluşan dinamik bir birliktir. Her toplum, bir sosyal sistemdir. Bütün sistemler gibi denge arayışı içindedir. Denge, sistemin öğeleri veya alt sistemleri arasında kurulan uyumlu ilişkinin sonucudur. Uyum, statik yani durağan bir kavram değildir. Uyum, sistemin içinden veya dışından gelen değişim isteklerine karşı, tek tek öğelerin veya sistemin bütününe göstereceği esneklikle sağlanır. Bu açıdan bakıldığında, *sistemler teorisi* olarak da isimlendirilebilir. Nitekim Doğu Ergil,

Sistemler kuramı, ‘açık’ (gözönünde duran ve işlevsel) bir kurumun, sırf idari ve/veya siyasal müdahale ile ortadan kaldırılamayacağını savunur. Bu iddia, büyük ölçüde doğrudur. Çünkü, kurumlar, görece süreklilik arzeden ve bir gereksinimi karşılamaya yönelik sosyal ilişkilerden oluşur. “Açıktaki” işlevlerinin yanında, pek çok kapalı işlevleri de vardır. Yok edilmek istenen eski bir kurumun kapalı işlevleri, yeni kurum veya kurumlar tarafından üstlenilmezse, pek çok sosyal gereksinim karşılanamaz. Bu nedenle, insanlar, ani ve kapsamlı değişimlere karşı direnç gösterirler. Bu direnç, sadece onların bildik bir dünyayı yitirme

korkularından kaynaklanmaz. Günlük hayatlarında gerekli olan pek çok (çoğu görülmeyen) gereksinimin karşılanmaması endişesinden de kaynaklanabilir. (Ergil, 1994: 218.)

diye ifade etmektedir. Fonksiyonalistlerin genel amaçlarını, “tarihin çeşitli ve değişen yapılarını tek bir çerçeve içine sokan tek bir değişim ve düzen kuramı ortaya koymak” olarak belirten A. D. Smith, fonksiyonalistlerin, Comte’daki sosyal statik ve sosyal dinamik ayrımını sürdürdüklerine işaret eder. Sosyal statik ‘yapı’ ve sosyal dinamik de ‘değişme’ olarak belirlediklerini ifade eder. (Smith, 1996: 22.)

Yapısal-fonksiyonalist model içinde değerlendirilen T. Parsons’un değişme modeli farklılaşma fikrine dayanır. O’na göre, bir toplum farklılaşma süreci içerisinde girdiğinde çeşitli fonksiyonlar kendi yapısal birimlerine sahip olurlar. Örneğin bir zamanlar aile içerisinde meydana getirilen imalat ve sosyalizasyon süreçleri şimdi artık fabrikalarda ve okullarda yerine getirilmektedir. Bu farklılaşma da aynı zamanda yeniden bir bütünleşme gerekliliğini ortaya koyar. Bu ise, köprü görevi gören kurumlar aracılığı ile çeşitli fonksiyonları yerine getiren toplumsal üniteler arasındaki ilişkileri düzenleyen bir normatif sistemin varlığını gerektirir. Parsons, sosyal değişmeyi bir denge içerisinde ve basitten karmaşığa doğru giden bir toplumun normal evrimi olarak gördüğünden fonksiyonların bölünmesi sonunda bütünleşme ihtiyacı ortaya çıkar. Bu ise aynı zamanda O’nun kişilik sistemleri ve sosyal sistemler kadar, kültürel sistemlere de önem verdiğini göstermektedir. (Kongar, 1972: 127-130 ; Ergün, 1992: 243.)

Parsons ile birlikte, R. K. Merton* ‘Anomi’, W. F. Ogburn** ‘Kültürel Boşluk’, Mübeccel Kıray*** ‘Tampon Kurumlar’ tezleri ile yapısal-fonksiyonalist modeller içinde yer alan sosyologlar olarak belirtilebilir.

* Merton da yapısal-fonksiyonalisttir. Ferdin çevresini ‘kültürel yapı’ (değer hükümlerini, yerleşmiş normları, örf ve âdetlerdir ve nasıl olması gerektiğini belirler) ve ‘sosyal yapı’ (fert ve sosyal grupların karşılıklı ilişkilerinin müesseseleştirildiği ve sosyal ilişkiler ile sosyal teşkilâtı kapsayan bir bütün, bir yapıdır) olarak ikiye ayırır. Şayet bu iki yapı arasında fark belirir ve bu şiddetli olursa ‘anomie’ olarak tanımlanır. Bir de ‘gizli’ ve ‘açık’ fonksiyon ayrımı yapar ki, iki yapı arasında bir kopukluk ortaya çıktığında bunu önleyen gizli fonksiyonlardır. Denetim mekanizmaları işlediği sürece iki yapı arasında kopma olmayacaktır ama sosyal sistem değişecektir. Ancak anomie devamlı olursa, kültürel ve sosyal yapının ortaklığı manasında kullandığı temel yapı değişmeye başlayacaktır. Bu ise örgütlenmiş normların değişmesi demektir. (Erkal, 1991a: 215 ; Kongar, 1972: 132-135.)

** Yapısal-fonksiyonalist model içinde yer aldığı ifade edilebilecek bir başka sosyolog ise Ogburn’dur. O’na göre, sosyal değişme, kültürel evrim sonunda ortaya çıkar. Sosyal ve kültürel yapı ayrımına varmadan değişen unsurların hız ve zaman itibarıyla aralarındaki farka ve tutarsızlığa dikkatleri çeker ve

Çatışma modelleri de orta boy teoriler içinde yer alırlar. Çatışma modeli, toplumu birbirleriyle çatışan ögelerden meydana gelmiş bir bütün olarak ele alan modeldir. Bu yaklaşıma göre, çatışma, toplum hayatının vazgeçilmez bir niteliğidir. Toplumu yenilemenin aracıdır. Her toplum için her an değişme de vardır. Toplumun her üyesi, diğer üyeler üzerinde zorlama etkisini her an sürdürür. Ayrıca toplum içindeki her unsur, toplumun değişmesi için katkıda bulunur. Fakat bu yaklaşım da, toplumun bir bütün olarak devam etmesinin mekanizmalarını araştıran bir yaklaşımdır. Bazı sosyologlar bu çatışmaların değişimde yapıcı, bazıları ise yıkıcı etkisi üzerinde durmuşlardır. (Kongar, 1972: 41 ve 152-153 ; Ergil 1994: 219.)

Bu çerçevede Marx'ın değerlendirilmesi bizi, şu sonuca götürür: Sosyal değişimin dinamiği çatışmadır, sınıflar arası çatışmadır. Yine çatışmalar sosyal değişmeyi yönetendir. Her çatışma bir sentez doğurur. Fakat bu sentez yine kendisine bir çatışacak sınıf ile karşı karşıya gelir. Değişmelerin en son amacı ise tekrar çatışmaya götürmeyecek olan nihai 'sentez' bir toplum yapısını kurabilmektir. Bu noktada Marx iyimserdir. Çünkü, bu senteze ulaşıp çatışmalar sona erdiğinde, eşitlikçi, ideal, değişme sıkıntısı yaşamayan ve mükemmel olan bir toplum modeli ortaya çıkacaktır. Bu ise O'na göre komünist toplumdur.

buna 'kültür boşluğu' adını verir. Kültürel evrimi açıklayan ögeler ise dört tanedir. İcat, Birikim, yayılma ve uyum sağlama. İcat, sadece mekanik değil aynı zamanda toplumsaldır. Birikim, kültürel tabana yapılan ilavelerin toplamıdır. Yayılma, bir icadın, ortaya çıktığı kaynaktan başka yerlere dağılması sürecidir. Uyum sağlama, tüm sosyal ve kültürel sistemin yeni icada göre kendisini yeniden düzenlemesidir." Kültürel sistemin bütün ögeleri birbiriyle ahenkli bir şekilde bütünleşmiştir. Çoğunluk içinde bir ahenk kurulmuştur. Ancak, yeni bir icat ortaya çıktığı zaman kültürel sistemin bazı ögeleri değişir. Öteki ögeler ise, bir süre sonra ancak bütün ögeleri kapsamadan, değişen ögelere uyum sağlar. Bu uyum farkı kısa sürede ve şiddetli olduğunda ortaya kültürel boşluk çıkar. (Kongar, 1972: 138-139 ; Gezgin, 1997: 128-129.)

*** Mübeccel Kıray'ın tampon kurum kavramını şöylece ifade edebiliriz. Sosyal yapının ögeleri değişir. Ögeleri birbirine bağlı olduğu için, değişme rasgele olmaz. Bazı ögelerinin değişmesi öteki ögeleri de etkiler. Hatta bir ögenin değişmesi bütün sosyal yapıyı değiştirir. Fakat, sosyal yapının bütün ögeleri aynı hız ve miktarda değişmediği için, arada boşluklar oluşur. Bazen değişen bir toplumda hem eski yapıya, hem de yeni yapıya ilişkin nitelikler bir arada görülebilir. Ancak, her iki temel yapıda da görünmeyen, fakat değişme oluşumu içerisinde beliren ve bütünleşmeyi sağlayan ise, tampon kurumlar ve ilişkilerdir. Değişimin bunalımsız olmasına hizmet eder. Dahası sosyal çözümü önleyicidir. Yani, bütünleşmeyi sağlayamayan fonksiyonlar yok olunca yerini tampon kurum doldurur. (Kongar, 1972: 142-143.)

O halde, Marxizm, en sonunda eşitlikçi vs. mükemmellikleri içinde bulunduran bir komünist topluma ulaşılacağına ifade edilmesi ile evrimci; bu sınıfsız topluma sınıf çatışmaları ile varılacağına belirtmeleri ile çatışmacı; toplum üyelerinin başkaldırmalarını ve böylece egemenlerin egemenliklerine son vermeyi istemekle iradeci, ancak ait oldukları sınıfın tayin ettiğinden farklı davranmalarının mümkün olmadığını belirtmekle de determinist bir anlayış sergilemektedir. Yine hem diyalektik anlayış hem de çatışmacı anlayış içinde yer almaktadırlar.

Görüldüğü gibi, çatışma modeli, yapısal-fonksiyonalist modelin veya toplumun ahenkli ve bütünleşmiş bir varlık olduğu görüşünün antitezi durumundadırlar. Ayrıca diyalektik model ile çatışmacı model arasında şöyle bir ilişki kurulabilir: Diyalektik model, büyük boy teorilerde, çatışmacı modelin temsilcisi iken; çatışmacı model ise orta boy teorilerde diyalektik modelin temsilcisi gibidirler. Dolayısıyla Marx'ın da, çatışma modelinin büyük boy teorilerdeki temsilcisi ve yapısal-fonksiyonalist modelin ileri sürdüğü görüşlerin antitezi olduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır. Marx'dan başka W. Pareto* 'Seçkinlerin Dolaşımı', R. Dahrendorf** 'Çatışma Grupları' görüşleri ile çatışmacı modeller içinde yer alan sosyologlar olarak gösterilebilir.

* Pareto, toplumu, elitler ve elit olmayanlar olarak iki kategoride inceler. Elitler de yönetici elit (governing elite) ve yönetici olmayan (non-governing elite) elitler olarak ikiye ayrılır. Dolayısıyla, "bir sınıftan öteki sınıfa doğru geçişin yarattığı nüfus karışımında, sadece seçkinler ve seçkin olmayan diye iki sınıf söz konusu olduğu zaman, Pareto buna, seçkinlerin dolaşımı" (Kongar, 1972: 155.) demektedir. Zamanla yönetici elitler, kendilerini ayakta tutan sürekli öğelerden kalıntıları (tortu) ideolojileri yitirirler. Bu nedenle halkı tatmin edemezler. Bu durum, elitlerin yerine geçeceklerin yani başka bir elit zümrenin tutkularını kamçılar, onlara ortam hazırlar. Halkın çıkarları, eşitlik gibi vaatlerle iktidar savaşımını kazanırlar. (Tezcan. 1984: 121-122.) Bu nedenle 'Tarih, Aristokrasinin mezarlığıdır.' ifadesinin kullanan Pareto'ya göre, her toplum sürekli olarak, 'elitlerin dolaşımı' süreci içinde bulunmaktadır.

** Çatışmacı modeli içinde yer alan bir başka sosyolog ise Dahrendorf'tur. O'na göre, toplum parçalardan meydana gelir. Ancak bu parçalar, yapısal-fonksiyonalistlerde olduğu gibi bütünleşme yolunda roller üstlenmiş aktörler değil; çatışma halindeki parçalardır. Toplumsal değişimin dinamiği de bu parçalar arasındaki çatışmada yatar. Çünkü her toplumda, parçalar arasında, sosyal ve kültürel hayatın neredeyse her safhasında bazılarının arzu edilmeyen değer ve davranış kalıplarının empoze edilmesi manasına gelen zorlamalar vardır. Böyle olunca da çatışma kaçınılmaz olur. Çatışma ise sosyal değişimin kaynağıdır. Zorlama ile çıkarlar devreye girerler ki, çıkarlar iki çeşittir. Gizli ve açık. Açık çıkarlar, gizli çıkarların şuurlu bir şekilde amaç halinde belirmesidir. Gizli çıkarlar ise ferdi, mensubu bulunduğu örgütün içindeki pozisyonu ne ise o pozisyonun gerektirdiği çıkarlardır. Örgütler ise hiyerarşik bir şekilde örgütlenmiş olduklarından yönetenler ile yönetilenler şeklinde ikiye ayrılırlar. Yönetenler iktidar durumunda iken; yönetilenler muhalefettedirler. Dolayısıyla yönetilenler ile yönetilenlerin çıkarları da farklıdır. İktidardakiler olumlu, muhalefettekiler olumsuz egemenlik rollerinin sahipleridir. Başka bir deyişle yöneticilerin çıkarları statükonun devamında aranırken; muhalefetin çıkarları değişimden yana olacaktır. Ne zaman ki iktidar veya muktedir olma yer değiştirirse, bu sosyal değişimdir. (Kongar, 1972: 158-159.)

1. 2. 6. 3. 3. Küçük Boy Teoriler

Grupsal ve bireysel model olarak ele alınan küçük boy teoriler, fert ve gruplar arası etkileşimi temele oturtmaktadırlar. Psikolojik ve sosyal psikolojik nitelik taşırlar. Özelden genele yönelen bir metodolojik anlayış ile sosyal değişmeye yanaşmaktadırlar.

Grupsal model, grup yoluyla fertte sağlanan değişme ve grubun değişmesi noktasında yoğunlaşmış modeldir. Dolayısıyla sosyal değişme aşağıdan yukarıyadır. Fert, grup, toplum çizgisini izler. Freud ve Simmel çatışmaların ferdi planda meydana geldiğini ifade ederler. Ancak, grup ilişkilerinde de çatışma yanında bütünleşme de vardır. (Kongar,1972: 171-172 ; Gezgin, 1997: 107.) Moreno, grupsal model içinde değerlendirilebilir. O, sosyometri anlayışıyla sosyal değişmeyi gruplar arası ilişkilerde inceler. Sosyal değişmenin denetleme manasında etkilenmesi gerektiğini ileri sürer. Etkileme ise daha iyiye doğru olabilmesi içindir. Bu ise ‘güdümlenme’yi, sosyal değişmeyi yönetmeyi beraberinde getirecektir. Böylelikle değer yargıları devreye girer. (Kongar, 1972: 176.)

Sosyal değişmenin, ferdin temel kişilik niteliklerine bağlı olarak açıklandığı model ise *bireysel model* olarak isimlendirilmiştir. Bu modelde ferdin toplumu, toplumun da ferdi karşılıklı etkilemesi söz konusudur. (Kongar, 1972: 177.) Yani sadece ferdin toplumu etkilemesi olarak anlaşılmamaktadır. Etkileşimden bahsedilir.

R. T. LaPiere ve Mc.Clelland* bireysel model içinde değerlendirilmektedirler. Richard T. LaPiere’e göre, değişme asosyaldır, sosyal hayatın değişmez bir kanunu değildir. Sosyal değişme, biyolojik bir organizma içindeki işleyiş kanunlarına karşı çıkan bir hücrenin, düzeni bozarak çoğalan bir şekilde bütün organizmayı etkilemesine benzer. Bir toplumdaki değişme bir organizma içindeki tümöre benzer. Zorunlu olarak

* Bu yaklaşımı benimseyenlerden Mc.Clelland’a göre medeniyet ekonomik gelişme, girişim gücü ve başarı gücüne bağlı olarak ortaya çıkabilir. Sosyal değişme de fertteki başarı güdüsünün gelişmesine bağlıdır. Zira, başarıma güdüsü güçlü bir şekilde gelişmişse o kişi, bu güdüye uygun davranışlarda bulunacaktır ki bu müteşebbis ruh kazanması demektir. Bu tür insanlar ile ekonomik gelişme sağlanabilecektir. Bu ise sosyal değişmeye yol açılmış olunacaktır. (Tezcan, 1984: 35.)

mahvolmayı gerektirmeyen, fakat hayatın normal örgütsel düzenini bozan bir tümör. Bu tümörden kasıt da icat veya keşif şeklinde ortaya çıkan yeniliktir. Yeniliği de topluma ya dahiler ya da toplum dışı olan sorumsuz, garip kişiler getirirler. Böyle bir yeniliğin ortaya çıkışı ile sosyal değişme gerçekleşmez. Yeniliği savunan ve uygulayanlar olmalıdır. Bunlar ise toplumdaki statü ve yerinden memnun olmayıp üst tabakalara çıkmak isteyen kişilerdir. Dolayısıyla denilebilir ki sosyal değişme toplumdaki memnuniyetsizlerden doğar. (Kongar, 1972: 179-182.)

1. 2. 7. Değişim ve Süreklilik

Bir toplumun sağlıklı bir toplum olduğu, her yeniliği hemen kabul etmesinde değil; ona göstereceği direnç ile de alakalıdır. Ancak yeniliğin gücü de, bu direnci kırmadaki başarısında aranmalıdır.

Değişme uğruna atılan her adım, eskiyi silip atmak olarak anlaşılmamalıdır. Beşir Ayvazoğlu'nun, Tanpınar'dan aktardığı ve D. Dursun ile Ü. Meriç Yazan'ın da belirttiği gibi, önemli olan, *'devam ederek değişmek ve değişime devam etmek'* veya *'değişim içinde süreklilik ya da süreklilik içinde değişim'*dir. (Ayvazoğlu, 1996: 223 ; Yazan, 1997: 123 ; Dursun, 1995: 14.) Zira değişme unsurundan yoksun olmak sıkıcıdır, ama, istikrar da değerlidir. Zaten hiç bir toplum, bütünüyle değişemediği gibi, bütünüyle de devam edemez. Bu manada Osmanlı Devleti'nden bu zamana kadar yaşayagelen kuruluşlar güzel birer örneklerdir. O halde denilmelidir ki, toplumda değişmesi gerekenler toplumun her şeyi değildir. Önemli olan değişmesi gerekenlerle sürdürülmesi gerekenlerin neler olduğunun bilinmesidir.

Aslında değişme anlayışları süreklilik anlayışlarını içerir. Süreklilik, eskiden salt 'süredurum (atalet)' diye olumsuz terimlerle betimlenirdi. Bu anlamda çocuk eğitimi, 'kültürel yeniden üretimi' sağlamak için zorunludur, ama etkin bir değiştirme aracı da olabilir. (Burke, 1994: 155-156.) Erkal'ın bildirdiğine göre, R. Aron, insanlık tarihini sadece gelişme ve değişmeden ibaret görmemektedir. Aynı zamanda muhafazakar bir karaktere de sahiptir. Gerçekleştirilen değişikliklerin kökleşmesi, yaşaması ve gelişmesi gerekir. Dolayısıyla sürekli değişikliği düzensizliğin, istikrarsızlığın adı

olarak ele almaktadır. (Erkal, 1984: 4.) Öyleyse, bütün mesele, değişimle süreklilik arasında, toplumun değerler ve inançlar dünyasına dayalı bir denge kurabilmektir. Daha veciz bir ifade ile, süreklilik içinde değişimin ilke olarak kabul edilmesi gerekir. Bu da *çokluk içinde birliği ve farklılıkta ahengi beraberinde getirecektir.*

Bu izahlardan şu sorular gündeme gelebilir, gelmelidir. Madem ki asıl olan, ‘hiçbir şeyin değişmemesi ve her şeyin sürekli olması’ ve ‘her şeyin sürekli olarak değişmesi’ değildir; o halde değişim ve süreklilik arasındaki denge nasıl sağlanabilir? Neler değişmeli ve neler sürekli olmalıdır?

Sosyal değişme, sosyal ve kültürel yapıda, sosyal ilişkilerde, sosyal kurumlarda ve toplumun bütünleşme, çatışma ve dengesinde meydana gelen değişmelerin toplamı olarak ifade edilebileceğine göre, düzen, denge, istikrar, süreklilik ile değişme gibi iki temel özelliğe de sahip demektir. Öyleyse, sosyal yapıda görülen denge ve süreklilik ne şekilde değerlendirilebilir?

Aslında sosyal yapı, mutlak olmayan eğreti bir denge veya hep relatif bir süreklilik arzeder. İşte sosyal değişme, bu mutlak olmayıp eğreti olan dengeyi bozarak, yeni bir eğreti denge kurandır. Yeni oluşan bu eğreti denge de bozulmak zorundadır. O halde denge neyin dengesidir? İlişkilerin dengesidir, ancak, eğreti bir denge. (Ergun, 1974: 143.) Bu açıdan eğitim, mevcut zamana kadar birikerek gelen sosyal mirası gelecek kuşaklara aktaracak olmakla, süreklilik için önemli bir etmen iken; aynı zamanda şu ana kadar ki bilgi artışı da, sosyal değişimin en önemli şartlarından biridir.

Sosyal değişmeler, çoğu zaman, sosyal gerginliklerle beraber geldiğine ve çatışmasız olmayacağına göre, değişimin olduğu yerlerde çatışmaların normal sayılması gerekmez mi? Yine, sosyal sistem veya denge, istikrarlı bir teşekkül şeklinde anlaşıldığına göre sosyal değişme istikrar için bir tehdit unsuru sayılamaz mı? Gezgin bu noktada “sosyal değişmeler ne kadar fazla olursa sistem (yapı) o ölçüde kapalılığını ve ayniyetini kaybeder.” (Gezgin, 1997: 113.) demektedir.

Her değişim, değişenin yerine yenisinin gelmesi veya değişenin farklılaşması ise, eski veya önceki halin değeri ne olacaktır? Örneğin düşünce tarihinde bir düşünürün ortaya koyduğu düşüncesinin yerini bir başkası alacak ve öncekilerin ömrü tamamlanacak ise o düşüncenin ortaya konmasının ne manası vardır? Bu çabalar boşuna mıdır? Elbette boşuna değildir ve en azından bir sonrakinin ortaya çıkışında bir basamak görevi gördüğü söylenebilir. Ama daha da önemlisi bir gelenek oluşturur ki bu bütün değişmeler içinde sürekli olanı ifade eder. Zaten sosyal ve kültürel tarih bize, değişmenin dışında kalan bir sürekliliğin bulunduğunu da ispat etmektedir. Ancak önemli olan ise, çağımıza kadar gelen ama bu değişmelerin dışında kalan şeyin ne olduğunu tayin etmektir.

Bu hususta İsmail Tunalı'nın felsefe tarihinden seçtiği örnek meseleyi özetler mahiyettedir:

İyonya, doğa felsefesi bir düşün biçimidir, sofistlik felsefe bir düşün biçimidir, Platon, Aristoteles metafizikleri bir düşün biçimidir, Rönesans doğa felsefesi bir düşün biçimidir, 17. Yüzyıl metafiziği bir düşün biçimidir. Kant kritisizmi ve Alman idealizmi bir düşün biçimidir, çağdaş pozitivist, felsefe ve çağdaş ontoloji bir düşün biçimidir. Düşün, felsefe dediğimiz varlık, bu birkaç genel çizgi içinde belirttiğimiz bu değişmeler içinden aşama aşama oluşarak günümüze kadar gelir... Aslında aralarında büyük bir organik bağlılığın, mantıksal bağlılığın ve hatta ontolojik bir bağlılığın bulunduğunu görürüz. Sözgeleşi, çağdaş bir felsefe olan ontoloji için, Platon ya da Aristoteles, çağdaş bir düşünür kadar günceldir ve değerlidir. Aynı şekilde çağdaş bir felsefe olan bilim felsefesi için de Demokritos, Galilei ve Newton böyle günceldir. (Tunalı, 1980: 62.)

Bu açıklamalardan sonra da, Platon örneği ile, değişmeyen şeyin ne olduğunu bildirir. O'na göre değişmeler içinde değişme dışı kalan 'idealist-düşün-mantığıdır' veya 'idealist düşünce geleneğidir' ve tarihsel bir misyona sahiptir. Fakat Platon sistemi değişmiştir. (Tunalı, 1980: 64.)

Bu anlatılanlardan sonra toplumdaki devamlılığın, sosyal geleneğin sosyalizasyon süreci aracılığıyla yani, yeni kuşaklara aktarılması yolu ile sağlanmakta olduğunu ifade edebiliriz. Ancak, yeni kuşaklar kendilerinden öncekilerin hayatını aynen tekrarlamamaktadırlar. Hatta çok kere genç kuşak ile bir önceki kuşak arasındaki çatışmalardan bahsedilmektedir. O halde sosyalizasyon hiçbir zaman tam bir sosyalizasyon olamamaktadır. Fakat her şeyin de yeniden inşa edilmediğini hesaba

kattığımızda da, sosyal hayatta, hem değişimin hem de sürekliliğin varlığını devam ettirdiğini söylemek gerekecektir.

Sosyalizasyon tam olarak gerçekleşmiyorsa ve büyük dönüşümlerden söz edilebiliyorsa, o halde kitle ile toplumun seçkinleri arasındaki ilişki nasıl kurulabilir?

Genellikle kitleler yaşadıkları gündelik hayatın dünyasını aşacak güçte değildir. Dolayısıyla iş, aile ve komşuluk ilişkilerinden oluşan bu hayatı onlar yönlendiremezler. Böyle olunca kendilerini ve değişmeyi yönetenleri de yönetemeyeceklerdir. Büyük değişimler, onların denetimi dışındadır. Bu da onları, kendilerini güçsüz ve amansız bırakan bir çağın insanları saymaya itebilmektedir. Fakat bazen de örflerindeki bağlılığın kuvvetlenmesine itmektedir. (Oktay, 1987: 31-32.) Bu manada Mardin, modern Türkiye'nin geçirdiği dönüşümü, kabaca 'küçük gelenek'i oluşturan öğelerin, daha fazla oranda 'büyük gelenek'e nüfuz etmesi şeklinde tanımlamaktadır. Ama yine de halkın örfünde ısrarlı olduğunu şu örnekle açıklar: "Antalya yakınlarındaki bir köyün sakinleri, köy dışından birinin köyden toprak satın amasına hiçbir itirazları olamayacağını, ancak öncelikle 'mahalli adetleri' öğrenmeleri şartıyla toprağı işlemelerine izin verebileceklerinin ısrarla dile getirmişlerdir." (Mardin, 1992: 187-188.)

Bu örnekten de anlaşılacağı üzere, değişim yanında sürekliliği de isteyenler ve daha çok da sosyal değerler çerçevesinde isteyenler göze ilişmektedir. Yani değişim, başlı başına bir değer haline gelirken, mevcut olanların bir direnci ve sürekli olma çabası da dikkat çekiyor. Fakat hangi sosyal unsurların korunarak ve belki de geliştirilerek gelecek kuşaklara aktarılacağı ve nelerin değiştirilip mazide bırakılacağı, hep bir problem olarak karşımıza çıkmıştır. Bu da nelerin sürekli, nelerin değişmesi gerektiğinin tayin edilmesini gerekli kılmıştır.

Günümüzde az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler, sanayileşmiş toplumlara ulaşmak için, gönüllü bir değişmeyi gerçekleştirebilmenin yollarını aramaktadırlar. Ancak böyle bir araştırmaya girildiğinde, geleneksel olarak nitelendirilen sosyal ve kültürel yapının geri kalmaya neden olup olmadığı, gelişmeyi engelleyip engellemediği soruları

tartışmalara sebep olmaktadır. Dolayısıyla sosyal değişmede bir kargaşa ortaya çıkabilmektedir. Bu gibi ülkelerde, “ekonomik ve askeri zorlamalar sosyal değişmeyi teşvik ederken, devletlerin bağımsızlıklarını koruyabilmeleri; dil, din, san’at gibi milli unsurların bozulmaması için gösterilen çabalar da sosyal ve kültürel değişmeye karşı çıkmaktadır.” (Ergün, 1992: 237.) O halde toplumun hangi unsurları değişip hangi unsurları değişmez ise bu tür problemler en aza indirgenebilecektir? Örneğin ‘değerlerimizi korumak lazımdır’ tezini ileri sürersek, değer kavramının tam kapsamını belirlememiz gerekecektir. Değerler genellikle, ‘yüksek ve vasıta değerler’ olarak ele alınmaktadır. Yüksek değerler sabit değer; vasıta değerler ise, yüksek değere bağlı olarak değişen değerlerdir. Yüksek ve vasıta değer şöyle tanımlanmaktadır?

Yüksek değerler, tarih boyunca insanlığın inanıp benimsediği, yüceltip kutsallaştırdığı din, hukuk, ahlâk ve aile kavramı (değişmez değişmemeli din-hukuk-aile etrafında oluşan milleti millet yapan, kimlik kazandıran değerler) etrafında oluşan değerler ile, bir milleti millet yapan ve tarih içinde ona kimlik kazandırmış olan topyekun kültürel değerlerdir. Vasıta değerler ise, yüksek değerleri elde etmek veya onları koruyabilmek için zaman ve zemine göre değişerek yerlerini, yeni değerlere bırakan iğreti değerlerdir. (Kaya, 1991: 2-3.)

İnsanın kendisine hedef seçmesinde ve bu hedefe ulaşabilmek için planlar yapmasında rol oynayan en önemli faktör değer duygusudur Bu iki değer, çok kere karıştırılır. Hele eğitim seviyesi düşük olan toplumlarda bunlar bazen yer değiştirebildiği gibi, vasıta değerlerin de yüksek değerler oldukları sanılır. Halbuki vasıta değerler, yüksek değerlere ulaşabilmek için değişirler, değişmelidir de. Çünkü, amaç değildirler. Yüksek değerlerde –bazı motiflerde değişme olsa bile özünde- değişme olmamalıdır. Şayet bu değerlerde de bir değişikliğe gidilirse insan fitratına uygun olmayacağından toplumu ve insanı krizlere, bunalımlara sürükleyecektir ve beklenen neticeye de ulaşamayacaktır.

‘Çağdaşlık’ ve ‘millilik’ kavramları değer ifade eden kavramlardır. Bu kavramlar değişme ve süreklilik ile ilişkili olarak da incelenebilir. Dolayısıyla değişim, çağdaşlık olarak; süreklilik, millilik olarak somutlaşmaktadır, denilebilir. Millilik, bir milletin öz-kültüründen, öz-duyusundan, öz-beğenisinden yani bu özgün değerlerin birikiminden oluşur. İşte bu değerler de o toplumu diğer toplumlardan ayırt edici bir özellik olarak süreklidir. (Tunalı, 1980: 92.) Ayrıca süreklilik veya millilik geçmişle de bağlantılıdır. Ayvazoğlu, Tanpınar’ın geçmiş ile ilgili olarak, Tanzimat sonrasını ‘ayaklarını basacak

zeminin kaybedilmesi' şeklinde değerlendirdiğini bildirdikten sonra, bu sebeplerle, gelişme ve değişmeden değil; sürekli bir parçalanıştan söz edilebileceğini vurgular. "Zira geçmiş, geleceğimizi idare eden bir birikim olmaktan çıkmıştır, zaman zaman hayatımızı süslemek için kullandığımız müzelik eşyalar derecesine indirilmiştir." (Ayvazoğlu, 1996: 232.)

Görüldüğü gibi, hem ideoloji haline getirilmiş değişim, hem de katı bir süreklilik, toplumların sosyo-kültürel dengesi için istenilen bir durum değildir. Önemli olan değişirken fertleri korumak, devam ettirmek; süreklilik içinde de değişebilmektir. O halde bu iki kavam, bir toplumda, birbirlerine baskı yapmayan, diğerini yok etmeye yönelmeyen, bir bütünün farklı yönleri olarak yerlerini almalıdırlar.

1. 3. Eğitim – Sosyal Değişme İlişkisi

Eğitim ve sosyal değişme kavramları arasındaki ilişkinin ne olduğu veya ne olması gerektiği konusu ele alınırken, daha çok, birbirlerini etkileme ve birbirlerinden etkilenilmesi üzerinde yoğunlaşılır. Bu manada eğitimin sosyal değişmedeki gücünün ne olduğu tartışılır. Eğitim ile sosyal hayat arasında ne tür bir ilişki vardır? Eğitim toplumu nasıl yansıtmakta, öğrenciye neleri iletmekte, neleri öğretmektedir? Sosyal hayatta değişimi meydana getirecek olan ve aynı zamanda değişimden etkilenecek olan insan olduğuna göre, insan nasıl eğitilmelidir? Gelecek için eğitim nasıl şekillenmelidir?

Çalışmamızın başlangıcındaki varsayımlarımızdan biri de eğitim-sosyal değişme etkileşiminin karşılıklı olduğu idi. Bu sebeple eğitim-sosyal değişme ilişkisi şeklindeki bu başlık, bir yönüyle eğitimin değiştirici fonksiyonu, diğer yönüyle de değişmeler karşısında eğitim şeklinde iki farklı etkiyi ifade etmek için, birbiriyle çelişen gibi görünen yaklaşımları ayrı başlıklar halinde dile getirecektir. Yani, eğitimin hem sosyal değişmeler ile şekillendiği görüşü, hem de sosyal değişmeyi etkilediği düşüncesi ele alınacaktır.

Toplumlar hızlı, şiddetli ve radikal değişme ve gelişmelere maruz kaldığında, genellikle eğitim sistemleri ılımlı bir yol takip ederler. Dengeden yana tavır koyarlar. Çünkü şeklindeki değişmeler, çatışmanın doğmasına sebep olabilirler. Bilimsel, iktisadi, teknolojik yeniliklerin ortaya çıkardığı belirsizlik veya geç intibak, ideolojik ve siyasi çekişmenin doğurduğu anlaşmazlık veya zıtlıklar, genellikle, eğitimin gücü ve bütünleştirici fonksiyonu aracılığı ile etkisiz hale getirilmektedir. Eğitim bunu yaparken, zıtlıklar arasında denge kurmak ister. Bu denge ise, daha çok, menfaat ve beklentileri arasındaki dengeyi kapsar. Bu dengenin birleşeceği değerleri Akyüz, şöyle belirler: Menfaat birliği, kültür ve ideal ortaklığı. Böylelikle eğitim, “bir yandan toplumun devamlılığını sağlayan temel değerleri muhafaza ederken, diğer yandan da sosyal değişmeyi destekler ve bunların arasında bir denge kurulmasına hizmet eder.” (Akyüz. 1991: 285-286.) Ancak eğitim, toplumu meydana getiren unsurları birbirine bağlamakla kalmaz, aynı zamanda olanlardan etkilendiği için kendisini şekillendirir. Toplum ise eğitimi, hem kendisini korumak ve devamlılığını sağlamak için, hem de kendi gelişimini gerçekleştirebilmek için bir araç olarak kullanır. O halde özetle eğitimin iki amacı vardır denilebilir. “Birincisi, toplumda istikrarı sağlamak ve statükoyu korumak; ikinci ise, toplumu geliştirmek ve sosyal değişimi sağlamak. (Havighurst and Neugarten, 1957: 266.) bu ise eğitimden bekleneni ifade ettiği gibi, eğitimin sosyal değişmeye etkisi olarak görülmektedir.

Diğer yandan, eğitim ve sosyal değişimin birbirlerini etkilemeleri noktasında, sosyal değişimin merkeze alınıp, eğitimin sosyal değişmeye göre şekillendiği görüşü yaygın kanaat olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Celkan, Weber’in, eğitimi, yalnız başına şekillendirici olmadığını, aksine ekonomik ve sosyal faktörlerle şekillendiğini; A. K. C. Ottaway’in de eğitimin sosyal değişimin arkasından gittiğini ifade ettiklerini belirtir. (Celkan, 1991: 92-93.)

Çağdaş eğitimde rasyonalizm, sekülerizm ve laiklik, temel niteliklerden sayılmaktadır. Örneğin, daha iyi bir kazanç, daha konforlu yaşama isteği, aile içinde iki eşin de çalışma isteğini doğurmaktadır. Çalışan kadının çevresinde oluşan bu hava, zaman zaman politik kararlarda kendisini hissettirmektedir. Zihniyetin değişmesine sebep olmaktadır. Dolayısıyla eğitim sosyal değişmeyi etkileyen bir unsur olarak

görülmektedir. Ancak şu soru sorulursa aynı sonuca ulaşılabilir mi? Daha iyi yaşama ve konforlu yaşama isteği o toplumun içinde bulunduğu şartlarla bağıntılı değil midir? Öyleyse eğitim ile sosyal değişim arasındaki ilişkiyi nerede aramak gerekir? Eğitim daha çok, devam edegelen değişim sürecindeki unsurları yayan, yayılmasını hızlandıran ve güçlendiren, eğitim öğretim faaliyetleri olarak değerlendirilmektedir. Fakat eğitim, sosyal değişimin temelini hazırlayabilir. Zira, istenilen değerleri toplum içinde yerleştirirken; hür ve kritik düşüncenin temellerini de atar. Bu ise gelecekteki sosyal değişimlerin yönlendirilmesini ve kabulünü sağlayacaktır.

Görünen odur ki, eğitim-öğretim faaliyetlerinin muhtevası genellikle, toplumları yöneten iktidarlar tarafından belirlenmektedir. Böyle olunca da devletler, ya resmi ve hatta zorunlu eğitim üzerinde çalışmalar yapmakta, ya da denetimi elinde bulundurmaktadırlar. Bu sebeple de okulların iç ve dış kuruluş sistemleri, ders programları, derslerin isimleri, muhtevaları, öğretmenlerin ve yöneticilerin yetiştirilmesi, merkezi hükümetler tarafından yapılmaktadır. Bu ise eğitimin, değiştirici unsur değil; değişikliklerin kabulü ve benimsenmesi için bir araç durumunda olduğunu ortaya koyar. Dolayısıyla da , büyük fikri, siyasi, ahlaki, kültürel ve ekonomik değişimlerin, eğitimi de etkilemiş olduğunu söylemek gerekecektir. Bu nedenle, her devrin yetiştirmek istediği insan tipi de değişmektedir. Eski Yunan Isparta'sındaki savaşçı insan tipi, ortaçağda yetiştirilmek istenen dindar ve kiliseye bağlı insan tipi, aydınlanmadan itibaren yetiştirilmek istenen pozitivist, rasyonel vs. insan tipi buna güzel birer örneklerdir. O halde denilebilir ki eğitim, devletlerin ekonomik, siyasal ve kültürel tercihlerinin bir aracı olarak kabul edilmekte ve iktidarların etkin bir silahı haline gelmektedir.

Sosyal değişim toplumun üst kademelerinden aşağıya doğru ise merkezi bir planlama ile daha etkili olabilir ve çabuk yaygınlaşabilir. Aşağıdan yukarıya doğru yapılan sosyal değişim ise “daha sağlam yerleşebilmekte, fakat daha çok süreye ve iyi örgütlenmiş eğitime ihtiyaç göstermektedir. Özellikle bu, eğitimin sorun çözmeye dayanmasını gerekli kılar.” (Başaran, 1978: 99.) Şayet değişim, yukarıdan aşağıya doğru ve iktidarı elinde bulunduranların baskı ve zorlamaları ile gerçekleşiyor ise, eğitim kurumlarının büyükçe bir bölümü ile halkın tercihleri arasında bir güvensizlik durumu ortaya çıkar.

Bunun sebebi de, okulun gösterdiği hedeflerin, halkın tamamı tarafından benimsenmeyişidir. Bazen ideolojik tartışmalara sahne olabilmektedir. Bunun sonucudur ki; ‘Maarif Davası’ adıyla yazılı basında yer almış tartışmaların hepsinde, yerli bir unsuru, milli bir zihniyeti, sahip olunan (yeterince sahip çıkılamayan) değerleri savunmanın, bir tür görev gibi algılandığını görürüz.” (Eroğlu, 1994: 180-182.)

Toplumsal değişimi durdurmak mümkün olamayacağına göre, eğitimin bu değişim içindeki etkisinin ne olduğu düşünüldüğünde, genellikle eğitime, değişimi takip ederek topluma anlatılması görevinin verildiğini görürüz. Sosyal düzenlemelerin biçimlendirilmesinde ya da en geniş anlamıyla sosyal yapının belirlenmesinde eğitim ve öğretim hep bir araç olgudur. Bu araçtan bir toplumda, hangi güçler yararlanır, niçin ve nasıl yararlanır? Örneğin, sömürgeciliğe dayanan bir toplum tipi, eğitimi, dolayısıyla öğrenciyi sömürünün bir aracı olarak kullanmıştır, kullanmaktadır. Fakat eğitimi, sömürücü olmayan bir toplum düşünölmeyecek midir? Amaç, böyle bir toplum değil midir? Plansız ve bireyci toplumlarda öğrenci araç değil, amaç olur ve öğrenci, kendini kurtaran ‘kaptan-öğrenci’dir, diğerleri ise zamanla topluma yabancılaşır. (Ergun, 1995: 118-119.)

Eğitim ve öğretimin bir araç olarak görölmesinden başka, eğitim ve öğretimin propaganda ile ilişkilendirildiğini görürüz. Bu manada, ‘Eğitimin kitleselleşmesiyle birlikte yaygınlığı artmış ama, genellikle kalitesi düşmüştür’ anlayışı ile çok kereler karşılaşmışızdır. Zira bu anlayışta olanlara göre, “hiç eğitim görmemiş, okur yazar dahi olmayan insanlar eğitimin tamamen dışında kalmakta iken, yine iyi eğitim görmüş düşünen ve araştırabilen insanlar da propagandadan etkilenmemektedirler. Ancak okur-yazar olmayı öğrenip, başka bir şey öğrenmemiş insanlar propagandanın hedef kitlesi haline gelmiştir.” (Serter, 1997: 38.) Böyle bir eğitimle propagandaya açık hale gelen kişileri George Gissing adlı romancının ‘çeyrek eğitim görmüş’ olarak nitelendirdiğini, Ahmet Oktay şöyle belirtir: “... okullarda sadece okuyup yazmayı öğrenen bu çeşit insanlar tirenler de otobüslerde, tramvaylarda meşgul olacak bir şey istemezler, bütün istedikleri şey ucuz kolay, hap gibi bilgiler, hikayeler, kısa sözler, biraz skandal, biraz şaka, biraz istatistik, biraz hokkabazlıktır.” (Oktay, 1987: 20.) Bu düşünce de bizi,

eğitimin, istenilen yönde değişimin gerçekleştirilebilmesinde bir araç konumunda olduğuna götürmektedir.

Türk fikir adamları da, bu genel kanaate uygun olarak, özellikle devletin ve iktidarların eğitim sahasında yaptığı çalışmalar ve girilen denemelerin verdiği sonuçlar karşısında, eğitimin tek başına veya en başat olarak sosyal değişimdeki rolünden ciddi olarak şüphe etmişlerdir. Buna bağlı olarak da eğitimin kendisinden değil, Türkiye’de uygulanan biçiminden yakınmışlar, Türkiye’nin gerçeklerine uygun bir eğitim anlayışı getirmeye gayret etmişlerdir.

1. 3. 1. Eğitimin Değiştirici Fonksiyonu

Bir sosyal kurum olarak eğitimin ve özelde de okulun sosyal yapıyı şekillendirme ve değiştirme gücü yok mudur? Eğitim yalnızca olan değişimleri topluma aktaran ve benimsetmeye çalışan mıdır? Sosyal değişmeyi takip eden midir? Okullarda verilen pratik bilgiler ve davranışlar şekilleri ile, o toplumun insanlarını belirli idealler etrafında toplanmaya ve milli birliği sağlamaya çalışması sosyal değişmeye etkisi olarak değerlendirilemez mi? Bu sadece sosyal değişmeyi destekleme, etkileme ve kontrol altında tutma gücü olarak mı anlaşılmalıdır? Neleri nasıl yaparsa eğitim, sosyal değişimde etkili bir faktör olarak yerini alır?

Şayet eğitim, insanlara yeni ihtiyaçlar gösterme ve insanlar arası ilişkiler kurmada etkili olma gücüne sahipse, sosyal değişmeyi sağlayabilmekte ve hatta hızlandırabilmektedir. Ancak, eğitimin de katkısı ile ortaya çıkan sosyal değişimin hızlanması, tekrar, çeşitli ihtiyaçları gündeme getirebileceği gibi, eğitim ihtiyacını da arttırır. Böylece, karşılıklı etkileşim içindedirler. Sosyal değişmeyi ve sosyal gelişmeyi sağlayabilmek için, eğitimin ve özelde okulun, işte bu maksatla teşkilatlanabilmesi ve programların iyi hazırlanması gerekir. Bu ise hem öğrencilerin sosyalleşmesi ve hem de sosyal gelişmenin ve toplum kalkınmasının gerçekleşebilmesi için, üzerine düşen görevlerin belirlenmesi ile ilgilidir. Ancak her toplum tipinin aynı olmadığı düşünülürse, eğitim, farklı toplum tiplerine göre farklı görev ve fonksiyonlar üstlenecektir. Nitekim, A. F. C. Wallace eğitimin, “...devrimci toplumlarda kültürel değişim ve yeni bir ideoloji ahlakı

kazandırma; tutucu toplumlarda liberal entelektüel bir öğretim verme; reaksiyoner toplumlarda ise geçmiş toplum düzenlerini ve ahlak sistemlerini aynen devam ettirme” (Ergün, 1992: 248.) fonksiyonlarını üstlendiğini ifade etmektedir.

Genel olarak toplum tiplerine bağlı olmaksızın, eğitimin iki fonksiyonundan bahsedilir. Eğitim hem toplumun kültürel değerlerini yeni nesillere aktararak toplumun bozulmadan sürekliliğini sağlamak; hem de toplumun geleceğini güven altına almak için eleştirici, üretici, yeni keşif ve buluşlar yaparak da toplumsal değişmeyi sağlamaya çalışan kuşaklar yetiştirmek. Bununla birlikte sosyal değişmelerin önemli faktörlerinden olan icatlar ve keşifler, uzun yıllardan beri biriken evrensel kültürün ve uygulanan eğitimin bir ürünü olduğu gibi, icat ve buluşların halk tarafından benimsenmesi de bir eğitim işidir. Yani eğitim hem sosyal değişmeye etkide bulunacak hem de yeni şartlara uyacak insan tipini yetiştirecektir.

Sosyal değişme, bir tekamül ve bir tabii oluşum şeklinde kendini gerçekleştiriyorsa, eğitimin büyük etkisinin olacağı muhakkaktır. Öncelikle eğitim, yeni bir insan ve toplum modeli oluşturmaya çalışacaktır. Çeşitli bilim dallarının ortaya koyacağı bilgi ile ütopyalar, idealler, sosyal felsefeler, antropolojik yorumlar ve pedagojik stiller yeni bir modelin oluşmasında fikri zemini oluşturacaklardır. (Akyüz, 1991: 279.) Eğitimci de bunları işleyerek kullanılabilecek hale getirecektir. Bu fikir zemininde hareket etmesi halinde (fakat uzun vadede) ise, idealize edilen bir insan ve toplum modeline doğru yönlendirmesi mümkün olabilecektir.

Bir sosyal sistemde veya toplumda, her zaman ve her şey, sistemin bütünlüğü içinde üzerine düşenleri yerine getiremediğinde ortaya yeni bir problem çıkar. İşte bu noktada problemin çözümü ile yeni bir yapı meydana gelir ki, bu, önceki yapıdan farklılaşmayı ifade eder. Bu ise bir değişimdir. Eğitim bu yeni problemin çözümünde etkili bir rol alır ve eski bilgileri tekrar gözden geçirir. Günün şartlarına göre ayıklama yapıldıktan sonra da yeniden yorumlanarak eğitim programlarına alınır. Burada dikkat edilen nokta ise, problemin çözümünde maddi ve manevi kültür unsurlarının çatışmaması ve engelleyici bir özellik taşımamasıdır. Öyleyse eğitim sosyal değişmeye etkide bulunurken daha çok, değişimin bunalımsız olabilmesine yardımcı olabilmektir.

Meseleye kültürel değişme açısından da bakılabilir. Eğitim doğrudan insanın zihnine hitap eder. İşlenen insan zihni de ayıklayıcı bir muhtevaya sahiptir. Bu sebeple özellikle kültürel değişmeyi, bir inkılabtan çok, bir içten içe oluş şeklinde düşünmek gerekir. Dolayısıyla içten içe mayalanarak gelen bu değişme, giderek bütün toplum katmanlarına yayılarak, eğitim aracılığıyla dengeli bir olgunlaşmanın da sebebi olabilecektir.

Erkal'ın 'tek eş ile evlilik' konusunda verdiği örnek meseleye açıklık kazandırmaktadır. "İkinci eş imam nikâhı ile alınır. Ancak, şehirleşme olayı ile kırsal bölgelerinin şehir niteliğini kazanması, köy-şehir ilişkilerinin gelişmesi, ulaştırma ve haberleşme ağının genişlemesi ile tek karıllığa doğru bir eğilim görülmektedir." O'na göre bu eğilimin sebebi, eğitim ve kültür seviyesinin yükselmesidir. (Erkal, 1991a: 335.)

Nasıl ki Pareto 'elitlerin dolaşımı' ile, Marx 'sınıflar arası çatışma' ile sosyal değişmeyi izah ediyorsa, bu yaklaşımlar aynı zamanda bir sosyal hareketliliği de içeren yaklaşımlar olarak görülebilir. Bu anlamda sosyal değişme, dinamik toplumların en belirgin özelliği iken; statik toplumların -örneğin kast sistemlerinin- en belirgin özelliği de, değişme karşısında gösterdikleri direnmedir. Dolayısıyla sosyal mobilité ile eğitim ilişkisi, aynı zamanda statü ve eğitim ilişkisi ile sosyal değişme ve eğitim ilişkisini de gündeme getirmektedir. Demokratik bir toplumda uygulanan eğitim, statü mensuplarının dikey şekilde hareketlenmesine yardımcı olduğu gibi, üst statü konumuna yükselen fertlerde de eğitime, özellikle de kaliteli eğitime olan talep daha da arttırmaktadır. Böyle bir "...eğitim, kabiliyetlerin ayıklanması ve bunların yerinde kullanılmasına yönelir. Kabiliyetlerin ayıklanması ise, bir yandan toplumun tabakalarında geçişleri temin ederken, diğer yandan da yeni tabakaların oluşmasına sebep olur." (Akyüz, 1991: 283.) Bu değişme yani hareketlilik, bir bakıma ve Pareto'dan hareketle, '*kabiliyetlerin sürekli dolaşımı*' olarak değerlendirilebilir. Ancak radikal eğitimciler bu görüşü eleştirmekte ve aksini iddia etmektedirler. Eleştirileri radikal eğitim teorileri ele alınırken belirtilecektir.

Toplumun topyekün eğitim bilincine sahip çıkması önemli bir yaklaşımdır. Ancak halkın kendi kendini eğitmesi, eğitimin kendi haline bırakılması ve zamanla başboş kalmasına sebep olabilecektir. Dolayısıyla düzenli eğitim ve öğrenim için bir usule ve bir sisteme ihtiyaç vardır. Sistem ise, kurumlaşmayı gerekli kılar. Usul de, sistemin işleyişi için vazgeçilemez değerdedir. Böylece kurumlaşan eğitim veya okul, elindeki bilgileri muhafaza yanında kullanılacak hale de getirir. Bu özelliği ile de gelişmelere açık bir yapı gösterir ki değiştirme ve geliştirme fonksiyonları üstlenmiş olur, geliştirdiği bilgileri toplumun emrine sunar. Bu ise eğitim ile toplumun işlenip yeniden kurulması demektir. (Eroğlu, 1994: 179-180 ; Akyüz, 1991: 157.)

Şu ana kadar ele alındığı şekliyle görülmektedir ki eğitim, sosyal değişmeye etki etmekle birlikte, değişimin tek sebebi de değildir. Hatta etkileme hususunu, 1995 yılında düzenlenen bir sempozyumda zamanın M. E. B. Müşaviri olan Yusuf Ekinci'nin de belirttiği gibi "Eğitimin her derde deva olduğunu savunanlar arasında Archimed'i hatırlatan bir tavırla 'Bana eğitimi verin dünyayı değiştireyim' diyenler de vardır... -Halbuki- eğitim, toplumu değiştiren faktörlerden sadece biridir, hatta en önemlisi olduğunu söylemek bile aşırı bir iddia olarak görülebilir." (Ekinci, 1996: 215.) şeklinde ele almak isabetli olacaktır. O halde, toplumdaki değişmelerden memnun olmayanlar, niçin bunların düzeltilmesini eğitimden beklemektedirler? Böyle bir soruya yine Ekinci'nin cevabı ilginçtir ve örneği Türkiye ile ilgilidir.

Her çareyi eğitimde arayan bir yaklaşım, gerçek problemleri gizleyerek bizi yanlış çözümlere götürür. Nitekim öyle de oluyor. İnsan hakları konusunda problem mi var? İnsan hakları dersleri koyalım! Çevreye ilişkin problemleri çözmek mi istiyoruz? Çevre dersi koyalım! Turizmi geliştirmek mi istiyoruz? Turizm dersi okutalım! İyi vatandaş mı yetiştirmek istiyoruz? Vatandaşlık bilgileri dersinin saatini arttıralım. Sanıyorum, daha doğrusu ümit ediyorum ki; bu yaklaşımın bir çıkmaz yol olduğu her geçen gün daha iyi anlaşılıyor. (Ekinci, 1996: 215.)

1. 3. 2. Değişmeler Karşısında Eğitim

Eğitim ile sosyal değişme arasındaki ilişkide, bazen eğitimin bazen de sosyal değişimin etkili olduğunu söyledik. Ancak, sosyal değişme konusunda, eğitimin bağımlı değişken olduğunu belirtmek kanaatimce doğru olacaktır. Eğer toplum planlı bir şekilde değişmek istiyorsa veya isteniliyorsa bu hedefe ulaşmak için eğitime de bazı

görevler verilebilmektedir. Ancak, toplum değişmek istemiyorsa veya değişmesi istenilmiyorsa bu taktirde, değişime direnme görevi verilebilir.

İnsanlar, herhangi bir olay karşısında ne tür bir tepki veya davranış sergilediğini düşündüğünde, 'keşke öyle değil de şu şekilde tepki gösterseydim' diyebilmektedirler. İşte bu ifade, geçmişte kalan o zaman ile bu zaman arasındaki değişime ve o kişinin eğitimden geçtiğine veya bir şeyler öğrendiğine işaret eder. Hem de değişmenin, geçen zaman göre daha iyiye olduğuna da delalet eder. Bu düşünceyi gündelik hayatta kullanageldiğimiz aletlere çevirdiğimizde, ilk andaki bilememekten veya güvenememekten kaynaklanan bir tedirginlik yaşarız. Ancak, zamanla faydasına inandıkça ve etrafta gördükçe benimser ve kullanmaya başlarız. Türkiye'de, ilk otomobil geldiğinde, toplumun arabaya bakışı ile şimdiki değerlendirişi farklıdır. İşte bu bir değişimdir. Aynı örneği çamaşır makinaları, televizyon vs. için de verebiliriz. Asıl mesele de burada ortaya çıkıyor. Çünkü, bu aygıtlar, insan davranışlarını etkilemektedir. Öyleyse, bu aygıtların insan davranışlarını etkilemesinde eğitimin payı nedir? Eğitim bu aygıtların üretiminde nasıl etkilidir? Buna bağlı olarak sosyal değişimdeki etkisi nedir? Yine bunlara bağlı olarak eğitim nasıl ve ne şekilde değişmektedir? Bu değişimler hiçbir problem doğurmuyor mu? Denilebilir ki, genellikle sosyal değişimler, kendileri ile beraber birçok problemler de getirirler. Problemlerin aşılabilmesinde eğitim, bir araç olarak değerlendirilebilir. Bu problemleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.

Uyum güçlükleri (toplumda görülen değişme olumlu da olsa uyum güçlüğü görülebilir, eğitimin planlanması ile çözülebilir.), sınıfların çatışması, milletlerin çatışması, köy boşalması, nesiller çatışması. (Arvasi, 1976: 114-115.) Bu çatışmalar, güçlü ve geliştirici bir yetişkin eğitimi yanında, yabancı etkilere karşı koruyan çocuk ve genç eğitimine ihtiyaç uyandırır. Bu da eğitimin amaçlarının, hedeflerinin ve programlarının yeniden düzenlenmesini gerektirebilir.

Ekonomik gelişmenin şu an ihtiyaç duyduğu ve gelecekte ihtiyaç duyacağı teknik elemanları, devlet ve özel işletmeler bürokrasisinin ihtiyaç duyacağı memurları okullar yetiştirmektedir. Okul, toplumun mesleki açıdan yapılanmasını belirleyen kurumlardan

biridir. Ancak toplumda görülen meslek farklılaşması eğitim sistemlerini de etkilemektedir. Okul veya eğitim sistemi, sosyal değişimin gerektirdiği yeni meslek yapısına uygun bilgileri toplayıp sistemleştirerek öğrencilere vermektedir. Verimliliği arttıracak yeniliklerin ortaya çıkışında rol almaktadır. Bu noktada potansiyel kabiliyetlerin keşfedilerek işlenmesine yardımcıdır. Sosyo-ekonomik yapıda ortaya çıkan farklı iş sahalarındaki iş fırsatlarının değişmesi karşısında, insanların veya çalışanların intibak kabiliyetlerini artırır. Günümüz Türkiye'sinde bilgisayarın her alanda kullanılabilmesi isteği karşısında, alet, ders, müfredat olarak, bilgisayarın okullarımıza ve eğitim sistemimize girmiş olması da buna bir örnektir. Böylece eğitim ve öğretim sosyal değişimi desteklemekte ve hızlandırmaktadır. (Ergün, 1992: 247-248 ; Kurtkan, 1977: 64.)

Toplumdaki teknolojik, ekonomik, ideolojik ve ahlaki değişimler karşısındaki, hasılı sosyal değişme karşısındaki tavrı hep destekleyici midir? İki yönlü tepki gösterebilir. Bu tepkileri, değişmelere uyum göstererek elemanlarını ve yapısını değiştirmesi ve muhafazakar tavrıyla kontrol mekanizması oluşturarak direnmesi şeklinde belirleyebiliriz. Ama genellikle eğitim sistemleri, iktidarı elinde bulunduranlarca sıkı bir denetime tabi tutulduğundan, kendisini denetim altında bulunduran siyasi, ekonomik, sosyal sisteme uymak mecburiyetinde kalmışlardır. Bu da eğitimin, sosyal değişmelerin veya değiştirmelerin ardından gittiğine delalet eder. Ayrıca, fertlerin, grupların ve toplumun, değişmelerin doğurduğu yeni durumlara intibak ettirilmesi aracıdır. Dolayısıyla sosyal değişimin gerektirdiği yeni insan tipinin doğmasında da bir araç durumundadır. Böylelikle siyasi açıdan değerlendirildiğinde, eğitim, yeni sistemin kabulünde ve meşruiyetinin tescilinde ve benimsenmesinde bir araç konumundadır. (Akyüz, 1991: 278 ; Ergun, 1995: 99; Celkan, 1991: 93.)

Sosyal değişme karşısında, eğitimin, muhafazakar bir tavır geliştirerek direnmesi yanında sosyal değişimin merkezinde bulunarak onu yönetmek ve tedbirler alarak muhtemel tahribatları önlemek de eğitimin fonksiyonlarından sayılmaktadır. Bu fonksiyonları ise sosyal bütünlüğün sağlanması veya devamının sağlanması olarak değerlendirebiliriz.

Her sosyal değişme sonrasında yeni bir dönem başlar. Ortaya çıkan yeni dönemin insan modelinde de değişmeler olur. Bu ise, yeni bir eğitim anlayışını da beraberinde getirecektir ve radikal değişiklikler yapacaktır. Böyle olunca, eskiye ait klasik ve alışlagelmiş eğitim anlayışı ve getirdiğı kalıplar terk edilecektir. Dolayısıyla eğitim sistemi de yeniden yapılandırılmak durumunda kalacaktır.

Türk eğitim sisteminde görülen değişmelerin tahlili noktasında ise, siyasi iktidarların bir gösteri alanından öteye geçemediğini belirten Macit, eğitimimizin ‘tarihsel kıstasların değişimi’ görevini üstlendiğini belirtir. O’na göre bu görev, belli bir plan dahilinde ve geniş bir sürece yayılarak, büyük ölçüde başarılmıştır.

Akrabalık ve kardeşlik ilişkilerini dostluk ve cinsel bağlarla; hukuka ve hakka dayalı toplum bilincini soyut sistemlerle; Allah’a iman ve tabiatı kutsallık için yorumlamayı, akıl ve bilim yoluyla denetlemekle; ...edep ve itidali istekleri kolaylaştırmakla; entelektüel çabayı, geçmişini eleştirmekle ve aşağılamakla, serveti paylaşım ve yardımlaşma aracı olmaktan çıkarıp zenginlerin arasında dönem bir meta haline getirmekle... (Macit, 1995: 75.)

değiştirildiğini ileri sürer. Bu ise, geleneksel toplumun çözülmesinin ve zihinsel kirlenmesinin belirtileridir.

1. 3. 3. Sosyal Değişme Çerçevesinde Radikal Eğitim Modelleri

Eğitim teorileri mevcut eğitim sistemlerini tahlil ve eleştirileri yanında ileri sürdükleri hedeflerle, amaçlarıyla ve kullandıkları yöntem ve teknikleri ile, fert ve toplum açısından yeni bir yaklaşım sergilemeleri ile bir anlam kazanırlar. İçinde bulunduğumuz yüzyılın bu manada en dikkat çekici eğitim yaklaşımı, okullara radikal eleştirilerde bulunan yaklaşımlardır. Radikal eğitim anlayışları, eğitimi ve toplumu ıslah etmeyi isteyen değil; radikal bir şekilde değiştirmek ve hatta okulsuz bir toplum oluşturmak isteyen anlayışlar olarak değerlendirilmelidirler. Bu yaklaşımlar, örneğin, yoksulluk, suç, kentlerin düzensizliği gibi arzu edilmeyen oluşumları önlemek değil; bunları ortaya çıkaran sosyal yapıyı destekleyen tutumları sorgulamaktadırlar.

Bu manada Illich’e göre, toplumda, ‘Toplumsal Refah Bürokratları’ adını verdiği kişilerce neyin değerli ve iyi olduğı belirlenmektedir. Buna bağlı olarak da birçok ülke

ekonomik kalkınma ve rekabet açısından tüketimde uçuşa geçmişlerken, çağdaş yoksulluk eşiğine gelmişlerdir. İnsanlar artık zengin düşünüp yoksul yaşamayı öğrenmişlerdir. Çünkü okul, okumayanlar için aşağılık duygusunu doğurmaktadır. Bu yaklaşımlar, aynı zamanda devlet denetimindeki okullarda eğitilen kişilerin öğrenmeye istekli ve bilgiyi ısrarla talep eden değil, öğrenmek zorunda olduklarını ifade ederler. Çünkü, öğretmen öğretir, öğrenciler öğrenirler. (Spring, 1997: 11; Illich, 1985: 18-20.)

Dolayısıyla da toplumsal hiyerarşide üst katmanlarda yer alamamanın yegane sebebi, öğrencilerin, öğretilenleri öğrenememesi yani kendi başarısızlıklarıdır. Zira öğrenciler, öğretilen şeylerin standartlığına inanmaktadırlar. Bu durum fertlerin sahip oldukları konumu gönül rızası ile benimsemelerini de zorunlu kılar. Bu ise 'öğrenme, öğretimin sonucudur' mantığının bir çıkarımıdır.

Radikal eğitim savunucuları, siyasal ve sosyal sistemin buyruklarına itaatkar bir şekilde boyun eğmeyecek bir eğitim sistemi ararlar. Bu sebeple de kitle eğitimine, zorunlu eğitime, hasılı okulun varlığına karşı çıkarlar. Onlara göre amacı, devletin ihtiyacı doğrultusunda vatandaş yetiştirmek olan resmi eğitim kurumları, sosyal sınıf farkını kapatacak yerde hızlandırmaktadır. Dolayısıyla okulları ideolojik denetim aracı olarak görürler ve okuldaki soyutlanmış toplum arzu ederler.

Radikal gelenek, devlet dahil, her türlü kurum ve kuralı ferdi hürriyete müdahale sayan bir yaklaşım içindedir. Çünkü okul, çocuklara gardiyanlık yapan bir kurum olarak değerlendirilir. Buna bağlı olarak da sosyal ve iktisadi yapının devamı için bilgiler öğrettiği gibi, itaat aşılabilir ve buna uygun roller dağıtır.

Onlara göre devlet okulları, reformlar yapabilir, gelişme gösterebilir. Fakat, temel yapısında değişikliğe kalkışmazlar. Dolayısıyla devlet okullarının reddi konusunda bütün radikal eğitim savunucuları mutabıktırlar. 18. yüzyıldaki William Godwin'den 20. yüzyıldaki Ivan Illich'e kadar bu reddin temelindeki düşünce, hakim sınıfın çıkarları adına toplumun ahlak ve inançlarının kullanılmasında bir araç oluşu veya eğitimin bir afyon olarak kullanılışıdır. (Baker, 1991: 64 ; Spring, 1997: 8.)

Radikal eğitim teorisyenlerince, okulun varlığı, toplumun, politik ve ekonomik ideolojiler tarafından kullanılmasına izin verir. Çünkü okul, toplumdaki hakim gücün ihtiyaçlarını karşılayacak bir karakterde şekillenmiştir. Dolayısıyla sosyalleştirme, devletin veya hakim gücün otoritesine boyun eğme manasına kullanılmıştır. Sosyalleşme kavramı, neredeyse toplum hayatından çıkarılıp sadece okul hayatının bir ürünü veya sonucu haline getirilmiştir. Okul, bunlarla birlikte, daha fazla okul eğitimi görmüş olanların, daha az eğitim görmüş olanlara oranla daha iyi ve daha kabiliyetli oldukları anlayışını yükleyendir.

Yine radikal eğitim savunucularınca okul, insanları yaşlarına göre kümelere ayırmaktadır ve bu kümelere ayırma işi, hiç sorgulanmamış olan üç varsayıma dayanır. 1- Çocuklar okula aittir, 2- Çocuklar okulda öğrenirler, 3- Çocuklara öğrenecekleri şeyler yalnızca okul ile verilebilir. Böylece insanların bazılarını çocuk diye ayrı bir kategori altında kümelendirmek, okul hocasına, otoritesine ve öğretilenlere boyun eğmeyi sağlamanın tek yoludur. Bununla ilgili olarak modern devletin gücünü de, zihne tahakküm etmenin önemini anlamış olmakla ilişkilendirirler. (Illich, 1985: 38-41 ; Spring, 1997: 26.)

Spring, Paulo Freire ve Tolstoy'u da, -radikal eğitimi savunanların bizzat kendilerinin- 'özgür eğitimciler' olarak isimlendirdiği eğitimciler içerisinde ele alır. Çünkü Tolstoy'un da, okulun müdahalesi olmadan, öğrencilerin öğrenmek istedikleri şeylerde özgür bırakılmalarını istediğini belirtir. O'na göre (Tolstoy'a göre) müzeler ve halk seminerleri, müdahalenin olmadığı okul örnekleridir. Ayrıca eğitim, bir insanın başka birini aynı kendisi gibi yapma çabası olarak yorumlanmıştır. Bu yaklaşımıyla da eğitim ile kültür arasında çok küçük bir fark olduğunu belirterek, eğitim yerine kültürü kullanmaktadır, ifadesini şöyle bulmaktadır: Eğitim, kısıtlama altındaki kültürdür; kültür ise özgürdür. Spring, Freire'i ise geleneksel eğitimin 'yığmacı eğitim yöntemi'ne dayandığını, bu yöntemin de özgürleştirici değil, itaatkarlığa katkıda bulunduğunu iddia etmesi sebebi ile özgür eğitimcilerden saymaktadır. Freire'a göre, böyle bir öğrenme sürecinde, öğrenci, bir özne değil, nesnedir. Öğretmen öznedir. Özne öğretmenler öğretir, nesne öğrencilere öğretilir. (Spring, 1997: 39-58.)

Bu açıklamalar çerçevesinde radikal eğitim taraftarlarınca ‘sosyal değişme’, hakim sınıfın değerleri reddedilmedikçe, baskıcı bir grubun yerini yine baskıcı başka bir grubun veya bir kişinin alması anlamına gelecektir. Hakim sınıfın değerlerinin reddedilmemesi için de, okul, fevkalade önemi haizdir. Okulun reddi hakim sınıfın değerlerinin reddi olacaktır. Çünkü okul eğitimi, Illich’in ifadesi ile, ferdi tamamen kurumların eline itmektedir, otoritesine teslim etmektedir. Ve hatta okul, kurumlaşmanın, tartışılmayan bu yaşantının meşru gösterilmesinde gizli müfredatı ile yataklık etmektedir. (Illich, 1985: 1-6.)

Devletin resmi okulları, geleneksel okullar veya okullar ile radikal eğitim yaklaşımları arasındaki gerçek anlaşmazlık, sosyal değişimin doğası ile ilgilidir. Bu manada iki farklı model ortaya çıkmaktadır. Zorunlu veya resmi okulların ortaya koyduğu model ile radikal eğitim mensuplarınca ortaya konan model. Zorunlu veya resmi okulların ortaya koyduğu model, daha düzenlidir. Daha yüksek verimlilik aracılığıyla sosyal ilerleme arayan, teknolojik ve rasyonalist bir yönelime sahiptir. Ekonomik üretkenliğin artması ve toplumsal istikrarla ilgilenir. Bu sebeple toplum, verimlilik için, ‘insani kaynaklar’ haline gelirler. Çocuk ise, üzerinde çalışılacak ve toplumun iyiliği için biçimlendirilecek bir nesne olarak değerlendirilir. Bu, yirminci yüzyılda ideolojik sınırlar taşıma eğilimi taşıyan modeldir; liberal, faşist ve komünist ülkeler tarafından aynı şekilde benimsenmiştir.

Radikal eğitim taraftarlarınca ortaya konan modelde ise, düzen ve verimlilik ile değil, ferdi hürriyet ve özerkliğin artması ile ilgilenilir. Dolayısıyla toplumsal değişimin hedefi, artan bireysel katılım ve toplumsal sistemin denetlenmesidir. Bu model, modern toplumsal kurumların gücünü, halkın, bu kurumların otoritesini ve meşruiyetini kabul etme gönüllülüğüne dayandırır. Bu bağlamda halkın, özgürlüğü sınırlayan toplumsal otoriteyi neden kabul etmeye istekli oldukları sorgulanır. Öncelikle çocuğun zihnine yüklenen idealler, inançlar ve ideolojiler ile fertlerin kendi ihtiyaç ve arzuları ile hiçbir ilgisi olmasa da, bazı faydalar için çalışmanın görevi olduğuna inanılmasıdır. Dolayısıyla da radikal eğitimi savunanlarca eğitim sistemleri, içinde bulundukları toplumları tam olarak yansıtmazlar. Ancak, eğitimin amaçları ve yöntemleri, o toplumda iktidarda bulunanların amaçlarını ve çıkarlarını yansıtır. Böylece “özgürlükçü

modelin hedefi, otoriteye boyun eğmeyi istemeyen ve kendilerine maksimum bireysel denetim ve özgürlük sağlayan toplumsal bir örgütlenme talep eden, otoriter olmayan bireyleri teşvik eden ve destekleyen bir eğitim yöntemidir.” (Spring, 1997: 110.)

Özellikle 19. ve 20. yüzyıllardaki eğitim, -okul ve öğretmenleri ile- yoksulluğun, suçun, kent düzensizliğinin vs ortadan kaldırılması aracı olarak görülüyordu. (Spring, 1997: 111.) Bu ise aynı zamanda, problemin ferdin kendisinde olduğunun ve dolayısıyla da sosyal sistemin değişmesi gerekmediğinin söylenmesi demektir. O halde, radikal eğitim taraftarlarınca ekonomik, siyasi ve sosyal değişimin zorunlu bir parçası da eğitim kurumlarının değişmesidir veya Illich’te olduğu gibi okulun kurum olarak ortadan kaldırılmasıdır. Çünkü okul, toplum içinde merkezi denetime sahip araçlardan birisidir.

İleri sürülen eleştirilerin büyük bir kısmında haklı görünen radikal model, yalnız eleştirileriyle yetiniyor gibidir. Çünkü, ‘okulun kurum olarak ortadan kaldırılması ve öğrenim ağları, müzelerin ve halk seminerleri ile müdahalesiz bir eğitimin gerçekleştirmek istenışı’ bir alternatif olarak çok isabetli görünmemektedir. Türkiye için ileri sürülen birçok farklı teklifler mevcuttur. Ancak sistem kurabilme açısından en önemli teklif İ.H. Baltacıoğlu’nun eğitim sistemi (İctimai Mektep*) dir. İctimai Mektep’in ana ilkelerini Baltacıoğlu, “kişilik, çevre, çalışma, verem ve başlatma ilkeleri” olarak belirlemiştir. Günümüzde ileri sürülen iki farklı teklif, her ne kadar Baltacıoğlu gibi sistem kurabilmiş değillerse de, önemi haizdir. Birincisi N. Toku’nun ileri sürdüğü sivil, spontane bir eğitim sistemi teklifi veya denemesidir ki temel düşünce, ‘asgari devletçi sivil toplum felsefesi’ olarak ifade edilmektedir. Diğeri ise N. Serter’in insan merkezli eğitim sistemi şeklinde ele aldığı denemedir ki ferdi özelliklerin gelişmesini ele alan, psikolojik yönü ağır basan, içinde hümanist özellikleri barındıran bir öneridir. Doğal eğitim teklif ettiği söylenebilir. **

* Bkz. BALTACIOĞLU, İ. Hakkı, İctimai Mektep, Ankara, 1942; TOZLU, Necmettin, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu’nun Eğitim Sistemi Üzerine Bir Araştırma, MEB. Yay., İstanbul, 1989.

** Bkz. TOKU, Neşet, “Türkiye İçin Alternatif Bir Model: Sivil Eğitim”, Türkiye II. Eğitim Felsefesi Kongresi, Y.Y.Ü. Eğitim Fak. Yay., Van, 1997; SERTER, Nur, 21.Yüzyıla doğru İnsan Merkezli Eğitim, Sarmal Yay., İstanbul, 1997.

2. TÜRKİYE'DE DEĞİŞMEYE ETKİ EDEN ÜÇ TEMEL FAKTÖR: TEKNOLOJİ, İDEOLOJİ VE MODERNLEŞME

2. 1. Türkiye'de Teknoloji, Sanayileşme ve Eğitim İlişkisi

Sanayileşme kavram olarak, yalnızca ekonomik bir olguyu ifade etmez. Ayrıca, çok çeşitli sosyal, siyasi, kültürel nitelikleri de ifade eden karmaşık bir süreci tanımlar. Çünkü dünya nüfusunun önemli bir kısmının hayat standardının değişmesinde, yükselmesinde rol oynamış, sosyal yapıyı ve sosyal ilişkileri dönüştürmüş, sosyal gelişme için temel bir unsur olarak yerini almıştır.

Tarım ve el zanaatlarına dayalı bir ekonomiden, sanayinin ve fabrika üretiminin hakim olduğu, üretimin büyük ölçekli sanayi birimlerinde yapıldığı yeni bir ekonomik örgütlenme biçimine geçişi sağlamıştır. Bu manada sanayileşme, temel bir hedef olarak gerçekleştirilmek istenmiştir. Kalkınma yolunda ilerleme düşüncesinin benimsenmesi de bu hedefe ulaşmada destek olmuştur. Ancak, birinci bölümde ele alındığı üzere, sosyal ilerleme ve gelişme anlayışlarında meydana gelen değişimler sebebi ile sanayileşme de, teknolojik gelişme temeli ile tanımlanmaya başlanmıştır. Böylelikle sanayileşmiş ve sanayileşmekte olan gibi değerlendirmeler yapılır olmuştur.

Endüstri devrimini hazırlayan faktörler, sermaye birikimindeki artış, uluslararası ticaret hacmindeki artış, endüstriyel teknolojinin gelişmesi, iktisat zihniyetindeki değişiklik (Torun, 1994: 34.) şeklinde ifade edilse de, yalnızca bu faktörlerin ele alınması, iktisadi açıdan ele almak olarak değerlendirilmelidir. Halbuki bu faktörlere, ilmi, felsefi, teknik, dini, milli faktörleri de ilave etmek lazım gelir. Örneğin, 1490-1520 yılları arası teknik yapıdaki değişme, pusulanın keşfi, Portekiz, İspanya, Fransa vb. Avrupa ülkelerinin buluşları ve toprak kazanmaları (kollonializm) ile Asya, Afrika, Amerika kıtalarının değerli madenlerinin Avrupa'ya akması sonucunda ticaret merkezi olan Akdeniz'in yerini Atlas Okyanusu'nun alması. Rönesans ve Reform hareketleri ile sistemdeki ideolojik yapının değişmesi ve buna bağlı olarak tabiata dönüşü ifade eden yenileşme akımlarında edebi ve felsefi anlamda bir yeniden şekillenme olması. Kopernik (1473-1543), Galilei (1564-1642), Pascal (1623-1662) gibi düşünür ve bilim adamlarının

yanısıra, M. Luther (1483-1576)'in, Hristiyan dünyasında Katoliklik ve Ortodoksluk yanında üçüncü büyük ayrılık olan Protestanlığı ortaya koyacak olan süreci başlatması ve Almanya'yı aşması –örneğin, İsviçre'de Zwingli ve özellikle de Calvin ile başlı başına bir mezhep olması -. İşte bu ve bunun gibi faktörler ile 16. ve 17. yüzyılların bir ticari çağ olması yanında sınai çağ olarak tasvir edildiğini ifade edebiliriz.

Bazı araştırmacılar da bu faktörleri göz önünde bulundurarak, sanayileşmenin ilmi zihniyetle meydana gelen değişimler sonucu ve 1570- 1660 yılları arasında başladığı kanaatindedirler. Bu kanaatler, “Avrupalıları 17.yüzyıl ortalarında sanayileşmeye daha yakın bir hale getiren asıl güç, onların maddi sahalardaki gelişmeleri değildi. İnsan zihniyetini kantitatif değerlere ve kantitatif düşünme metodlarına ilmi bilginin temeli olarak doğrulanabilir delillere ve daha geniş bir matematiğe kendini vermesi sonucunda bu ilerleme elde edilmiştir.” (Neff, 1980: 93.) şeklindeki bir değerlendirme ile özetlenebilir. Dolayısıyla sanayi inkılabının, bir düşünce inkılabı ile birleşmiş olduğunu ileri sürmek hiç de reddedilmeyecek bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır.

İşte bu faktörlerin etkisiyle gerçekleşen endüstri devrimi ile sınai üretim başlamış ve hız kazanmıştır. Sosyal yapıda ve ilişkilerde köklü değişimlere yol açmıştır. Verimlilik ilkesi de gitgide önemini hissettirmiştir. Bu verimliliğin ve değişimin sosyal hayata, sosyal ilişkilere yansiyabilmesi de yüksek bilgiyi ve eğitimi gerekli kılmıştır. İşte bu gerekçe ile, böyle bir eğitimden geçen fertlerin ve dolayısıyla toplumun bilgileri, değerleri, inançları, sanatı, kendini algılama biçimleri ve yaşam tarzları değişir. Öyleyse ‘sanayi, ortak davranış ve düşünce biçimlerine yol açar’ (Ergil, 1994: 221-226.) demek mümkündür. Yüksek bilginin elde edilebilmesi de bilimde sağlanan gelişmelere bağlıdır. Gelişen bilim ise teknolojiye kaynaklık eder.

Teknoloji, sosyal olayların bir başka yönünü oluşturan insanın tabiatla olan ilişkilerinden, insanların tabiata hakim olmak isteyişlerinden doğmuştur. İşte bu sebeple de bir çok sosyal bilimci tarafından teknoloji, sosyal değişimin temel etkeni sayılmıştır. Hatta insanlığın evrimi teknoloji ile açıklanmaya çalışılmıştır. Gerçekten, teknoloji sosyal değişimin en önemli etkenlerinden biridir. Ancak doğrudan ve tek başına sosyal, sosyo-kültürel değişmeye yol açmaz. Ayrıca, teknolojinin kültürle de

bağlantısı vardır. Teknik belirli bir kültürün ürünüdür. Fakat sadece o kültüre ait değildir. Diğer toplumlar, yeni bir tekniğin ortaya çıkışına ve teknolojinin ilerlemesine sebep olabilecekken, aynı zamanda teknolojiyi dışarıdan alabilecektir. Burada önemli olan nokta, teknolojinin amaç olmayıp; toplumun ve insanlığın daha ileri ve gelişmiş bir seviyeye ulaşması için sadece bir basamak, araç olduğuna olan inançtır. (Erkal, 1984: 84–85.) Dolayısıyla, istenilen teknolojinin, toplumdaki manevi kültürün rehberliğinde yetişip, olgunlaşmasıdır, değer hükümleriyle uyum sağlamasıdır.

Teknoloji bir amaç değil araç olduğuna göre, bu araç bizi nereye götürmelidir? İnsanlığın, toplumların daha iyiye, daha güzele götürülmesi esas olduğuna göre, sadece maddi alanda çok ileri gidilmiş olması, diğer alanın buna yetişememesi daha güzele götürür mü? “19. yüzyıl kendisini ‘teknik yüzyılı’ olarak gururla takdim ve tavsif ederken” (Gezgin, 1997: 118.) teknik gelişmelere damgasını vurmakla bunu hak ediyordu. Bu hızlı değişim bir övünç kaynağı idi. Ancak bu övünme, toplumlar arasında teknolojik üstünlüğü de barındırmaktadır. Bu sebeple ‘niçin insanlık 19. yüzyıldan bu yana bir çok savaşı ve hatta birkaç kez ‘dünya savaşı’na şahit oldu ve olmaktadır.’ sorusu çerçevesinde, teknolojik üstünlüğün insanlık adına, iyi için mi kullanıldığı ile bu üstünlüğün diğer teknolojik açıdan etkisiz toplumlar üzerinde tahakküm kurabilmek için mi kullanıldığı bir tartışma konusu olarak karşımıza çıkar. Ayrıca insanların teknolojinin arkasından sürüklenmesinden bahsetmek doğru olacaktır. Fakat şu da bir gerçektir ki, teknoloji bu duruma yine onu üretenlerce getirilmektedir. O halde, nasıl oluyor da sosyal değişimin müsbet yönde olmasına etki ediyor? Sosyal gelişmenin en önemli bir göstergesi oluyor?...soruları yerini alacaktır.

Bu tür soruları daha da uzatmak mümkündür. Ancak bu soruların hepsine birden şöyle bir yaklaşımla cevap verilebilir. Savaşlar oluyorsa bunun sorumlusu veya suçlusu teknoloji mi, yoksa onu (teknolojiyi) ‘haklının kuvvetli değil de kuvvetlinin haklı olması’ mantığı ile kullanan mı? Bir toplum içinde düşünüldüğünde, teknolojiyi yakalamak için toplumun manevi değerlerini önemsemeyen ve hatta teknolojiyi yakalamada değerleri mani olarak gören anlayış mı, maddi ve manevi kültür sahasının uyumuna inandığı halde başaramayanlar mı; yoksa bizzat teknolojinin kendisi mi

anomiden, kültürel boşluğun oluşumundan sorumlu? Bütün bu ‘acaba’ların cevapları insandadır. Zira teknolojiyi hem üreten hem de kullanan yine insandır.

Teknoloji ve sanayileşmenin başlattığı değişimi, toplumda, fertlerde ve her noktada görebilmekteyiz. İdeolojilerin ve sistemlerin ortaya çıkışında, sosyal ilişkiler ağında vs. 18. yüzyılda Avrupa’da toplum bütününde, sosyal kurumlarda ve fertler de başlayan bu değişimler 20. yüzyılda da evrensellik kazanmış ve sanayileşmeyle birlikte daha değişik boyutlarda da olsa bütün toplumlarda görülmeye başlanmıştır.

Sanayileşme, eğitimi de etkilemiş ve vasıf kazanmış işgücüne olan ihtiyacı arttırmıştır. Böylelikle de ‘kitle eğitimi’nin yaygınlaşmasına sebep olmuştur. Hatta eğitimi yönlendiren en önemli unsurlardan biri sanayinin ihtiyaçları olmuştur, denilebilir. Tarım toplumundan sanayi toplumuna geçiş ile birlikte de ırgatlar, fabrikaya kayan insan gücü olmak durumunda kalmışlardır. Ancak daha evvel belli bir zaman sınırlaması ile muhatap olmayan bu ırgatlar, sanayi işçisi kimliğine kavuştuklarında belirli ve uzun bir çalışma zamanı ile karşı karşıya gelmişlerdir. Yani, sanayileşmeyle birlikte, zamanı verimli kullanmayı öğrenmeye, hiyerarşiyi kabullenmeye, ihtisaslaşmaya, kaliteli ve seri mal üretecek şekilde disipline edilmeye ve puanlama usulü ile üretime alıştırılmaya mecbur bırakılmışlardır.

Bununla paralel olarak da sanayileşme ile birlikte başlayan kitle eğitimi, “disiplin, itaat, otoriteye boyun eğme, zamanı dikkatle kullanma, mesleki okullar aracılığıyla ihtisaslaşma çizgisine sadık kalacak eğitim ve öğretim modelleri” (Serter, 1997: 215.) oluşturmaya başlamıştır. Artık eğitim sanayinin ihtiyaçları ile şekillenmektedir ve maddi üretim insanlığın huzuru için en önemli bir araçtır. Dolayısıyla eğitim de bu anlayıştan etkilenmektedir. Artık, eğitimde felsefe ve teolojiye olan ilgi azalmaktadır. Soyut düşünce yerini somut verilerin değerlendirilmesiyle ulaşılabilecek maddi hedeflere terk etmektedir.

Sanayileşme ile birlikte eğitim bu şekilde düzenlenince, toplum içinde kişinin yerinin, statüsünün ne olacağı, sosyal tabakalaşmada yerinin ne olacağı gibi hususlara da çare bulunması lüzumu hasıl olmuştur. Hatta sanayileşmeye bağlı olarak şekillenen

eğitimden geçenler ile böyle bir eğitime tabi olmayanlar arasında, böyle bir eğitimden geçip en iyi derece ile bitirenler ile daha düşük seviyede bitirenler arasında farklar oluşmaya başlamıştır. Meritokrasi esasına dayanan bir eğitim getirilmeye çalışıldığından, yukarıyı doğru dikey hareketlilik de, eğitim ve öğretim ile mümkün olabilecektir. Ayrıca da yüksek ücret ile düşük ücret ayırımında da eğitim ölçü olacaktır. İnsanların kendilerini ispatlamasında da eğitim bir araç olarak yerini alacaktır. Bu ise eğitim ve sosyal değişme açısından, sanayileşmenin önemini vurgulayarak, gündemi oluşturan konulardan biri olarak karşımıza çıkacaktır.

Eğitim, sanayileşmeyle bağlantılı bir şekilde mesleklere eleman yetiştirme görevini de üstlenince, teknik ve mesleki okullar açılmaya başlanmıştır. Günümüzde bu okullar özellikle gelişmiş ülkelerde, çocuklar için mesleki eğitim, örgün eğitim içine alınarak verilmektedir. Bizim ülkemizde de mesleki ve teknik eğitimdeki gelişmeleri bu açıdan ele almak gereğini vurgulayan Abay, eğitimin iki özelliği üzerinde durur. “Birisi yatırım, diğeri de tüketim özelliğidir. Ekonomik yatırımların karlı olanı kısa sürede dönüşü olan yatırımlardır. Eğitim ise dönüşü en uzun olan yatırımlardandır. Eğitimin tüketim özelliği ise eğitim süresince yapılan masraflardır. Yani eğitim, pahalı ve masraflı bir ekonomik faaliyettir.” (Abay, 1998: 32.)

Türk eğitiminin pahalı bir iş olarak değerlendirilmesi, kalkınma programına ve hedeflerine uygun olup olmaması ile ilintilidir. Cumhuriyet dönemi Türk eğitimcileri, eğitimin ve bürokrasinin gücüne son derecede inanmışlar ve müfredat programlarına, müfettişlere, okul kitaplarına, imtihanlara sarılmışlardır. Dolayısıyla da eğitim, “ulusal kalkınmayla ilgisi olmayan kendi dünyasında bir okuryazarlık, okutulanı belleme ya da kültürlülük işi olarak kaldı. Bu şekilde düşünülünce eğitim, pahalı kalkınma ve savunma masrafları altına giren geri kalmış, fakir bir ulusun kaldıramayacağı kadar pahalı bir iş olur.” (Berkes, 1975: 129.)

Türkiye’de eğitim pahalı bir iş olmuştur. Çünkü, toplumumuz, Cumhuriyet öncesinde de görüldüğü gibi, ya sadece okur-yazar ya da memur olabilmek endişesini taşımıştır. Memur olmak istemişlerdir, zira –kanaatimce- bunun en önemli sebebi, güvencede olmak ve rahat yaşamaktır. Güvencede olmak isterler, çünkü devletin memuru

olacaklardır. Devlet ise ‘Allah devlete ve millete zeval vermesin’ duasından da anlaşılacağı gibi, en kutsal ve ekonomik açıdan en zengin ve güvenilir olandır. Ayrıca işe bir kere girildi mi, işi ömür boyu garantidedir. Böylece en kuvvetli olanın korumasında olmak demektir. Rahat yaşamak ise şu anlayıştan kaynaklanır daha çok. Devletin onayladığı bir eğitimden geçerek mezun olan bir kişi memur olduğunda, halkın genelinin yaptığı gibi tarlada, bağda, bahçede vs çalışmak zorunda olmayacaktır. Bir binanın içinde çalışacak, kışın üşümeyecek, yazın terlemeyecektir. Yine diğerleri gibi topraklı, çamurlu elbiseler giymeyecek, temiz ve ütülü elbiseler giyecektir.

Bu düşünceler içinde ve sosyal değişme çerçevesinde, eğitimin, göçü de hızlandırdığını belirtebiliriz. Türkiye’de eğitim için özellikle köyden kente göç artmıştır. Önceleri baba mesleğini devam ettirmek esas iken, yeni sistemde, eğitimle yeni mesleklerin seçimine yönelinmiştir. Zaten bunun yolu da açılmış durumdadır. İşçilerin ve köylülerin çocukları diğer mesleklere geçebilme, maaşlı bir işte çalışabilme imkanlarını daha çok yakalar olmuşlardır. Bu örnekler çoğaltılabilir. Burada vurgulanması gereken ise herhangi bir sahaya yönelik eğitim kurumu açılacaksa, ihtiyaca binaen açılması gereği ve dolayısıyla okulun, memur yetiştiren okullar ve müstakbel işsizler ordusu yetiştiren kurumlar olmaktan çıkarılması gereğidir. Yani, sanayileşmeyle ilgili olarak eğitimden beklenenler, sadece işçi yetiştirmesi değil, yüksek seviyedeki iş gücüdür de. Bu anlamda yüksek eğitim ile ilerleme arasında farz olunan bağlantı, ülkenin kaynaklarından ilerleme için istifade edilmesinin, ancak yüksek seviyedeki iş gücüyle mümkün olduğu inancının bir neticesidir. Gelişme bağlamında yüksek eğitime katılımın ülke gelişimine katkıları oldukça büyüktür. Bu katkının dünya çapında kalite ve etkinliği tartışma götürmemekle beraber, nicelik ve sayı açısından yeterlilik arz etmemektedir. Ancak milli gelişmeye yapılacak potansiyel katkılar açısından bu güç, kesinlikle ihmal edilmemelidir. (Sharom and Sharon, 1989:7)

Bu önerilerle ilgili olarak bazı ülkeleride, meslek öğrenimine ağırlık verilmiş ve meslek öğreniminin daha küçük yaşlarda olması gerektiği düşüncesi ile de, zorunlu eğitim yaşı yükseltilmiş ve bu dönem içinde çocuklara bir meslek kazandırılmak istenmiştir. Ancak, bir çok ülkede çeşitli sebeplerle küçük yaşta çalışma hayatına atılanların oranı da oldukça yüksektir. Bunun bir sebebi de günümüz dünyasında, hem yerel hem de

uluslararası piyasalardaki rekabet ve buna bağılı olarak ucuz emeğin önemidir. Yani çocuklar bu duruma itilmişlerdir, denilebilir. Halbuki Cumhuriyet öncesinde ‘ahilik’ önemli bir görevi yerine getirmektedir. Üyelerini gündüzleri ustalarının nezaretinde ve işbaşında eğitmektedir. Akşamları ise zaviyede insana ve esnafa gerekli olan bir eğitimden geçirilmektedir. Öyleyse günümüz için nasıl bir tedbir alınmalıdır? “Şimdi bütün dünyada bu arada ülkemizde de öyle bir sistem bulmalıyız ki küçük çocuklar, eğitim yaşında gerekli eğitimi alsınlar, hem küçük yaşta bir meslek öğrenmeye başlasınlar, hem de ezilmesinler ve sömürölmesinler. Bulacağımız bu sistem geniş bir perspektifte endüstrinin kalitesini de gösterecektir.” (Abay, 1998: 32-34.)

20.yüzyıl başlarına gelindiğinde, Anadolu’da ticaret ve zanaatla uğraşanlar ile devrin öncüleri arasında sosyo-kültürel farklılaşma vardır. Modern eğitim sadece kıyı bölgelerindedir ve şehir sektörünü kapsamaktadır. Böyle olunca ekonomik açıdan da aralarında fark vardır. İşte bu dönemde Türk aydınları eğitimleri açısından burjuva-kapitalist değer ve normların etkisi altında endüstrileşmeye yönelmişlerdir. Onlara göre bu durum ancak, eldeki tüm kaynakları teknik ve endüstrinin gelişimine yatırmakla mümkündür. Bunun için de ticaret ve endüstri burjuvazisini oluşturmak istemektedirler. Buna ulaşabilmenin en önemli adımı ise, yoğun devlet müdahaleleridir. (Steinhaus, 1995: 192.) Çünkü, o zamana kadar devam etmiş olan İslami devlet nosyonu, Mustafa Kemal ve taraftarlarınca statükonun devamı ve Türkiye’nin geriliğinin sürmesi olarak görölmektedir. (Ahmad, 1995: 80.) Bu sebeple, Türkiye’nin modern bir ulus devlete dönüştürölmesi istenilmektedir. Ama böyle bir devlet olabilmek için neler yapılmalıydı, devletin özellikleri ne olmalıydı? İleri sürölün düşünce ise, toplumun ve devletin modern bir sanayileşmiş ekonomi yaratmak için bilime ve modern eğitime önem veren, laik ve akılcı bir ulus olmak zorunda olduğudur.

İşte böyle bir devlet ve ulusa kavuşulabilmesi için, Cumhuriyet’in kuruluşunda büyük etkilerde bulunmuş olan ve sosyal hayatın tümüyle değişmesine ve modernleşmesine önem veren aydınlar, her vesileyle batı teknolojisinin üstünlüğünü vurgulamışlardır. Örneğin Şinasi’ye göre, ‘yeni medeniyet’ Avrupa’nın mucizesidir ve esası, akıl ve kanundur. Gaye, insan ve insanlıktır. İşte bu gayenin yani insanlığın yolunu, Batı’nın

ürettiği teknik açacaktır. Öyleyse Türkiye'nin de eğitim sistemi pozitivist düşünce ve onun ilkelerinden olan akıl ve kanun üzerinde bina edilmelidir. (Macit, 1995: 72.)

Cumhuriyet'ten sonra da, Osmanlıdan kalan müessese ve anlayışlar, devletin içinden çıkarılmaya başlanır. İlerlemenin somut göstergesi olarak da binalar ve fabrikalar dikilmeye başlanır. Artık hedef, ilerlemektir. Hatta aydınlarda ve yönetici kadrolar da 'ilerleme için ilerleme' düsturuna dayanan anlayış hakimdir. Yolu da sanayileşmedir. Ve bu bağlamda da süreç hızlandırılmak istenir. Ancak, sanayileşme ile birlikte teknik eleman ihtiyacı doğmuştur. Böylece teknik sahadaki okullar önem derecesine göre en ön sırada yer almaya başlamıştır. Sanayi kuruluşları da bundan uzak kalmayarak teknik eğitimi desteklemek yanında, bünyelerinde teknik eğitim birimleri açmışlardır.

Atalay, sanayi üzerine yaptığı çalışmasında Kırıkkale'de ilk gelişen eğitim kurumlarının teknik okullar olduğunu, daha sonra da fabrikalar kurulduğunu, verilen mezunların silah sanayiinde önemli katkılarının bulunduğunu bildirmiştir. Atalay'ın belirttiğine göre, hocalar, fabrikalardaki teknik elemanlardır ve atölyeler ise fabrikalardır. Daha sonra MKE Kurumu Genel Müdürlüğüne bağlı, Mühimmat Fabrikası bünyesinde çalışan düzenli bir okula dönüşmüştür. Kentte açılan ilk lise seviyesinde okul 'iş okulu'dur. 1953'de açılmış ve şu anda Endüstri Meslek Lisesi olarak devam etmektedir. Teknik Okul, İş Okulunun devamı olarak kurulan diğer bir okuldur. (Atalay, 1989: 143-144.)

Bu dönemlerde sanat okulları, gelişmiş bir sanayi hayatının hasretini çektiğini ileri sürer. Çünkü, memleket sanayii, sanat okullarının bilgi ve emeğini kullanacak düzeye gelememiştir. Bir çoğu kendi alanlarında çalışacak imkanı bulamadığından, mezunlarına iş bulmak büyük sorun olmuştur. Mezunlar ise çareyi memur olmakta bulmuşlar ve hatta bu sebeple devlet kapılarında uzun kuyruklar oluşturmuşlardır. 1940'lı yılların özellikle ikinci yarısından itibaren devlet eliyle kurulan sanayi alanlarında sanat okulu mezunları kıymete binmeye başlamıştır. Hele 1950'den sonra kendi işlerinde, devlet dairelerindeki maaşlarından daha çok kazanır olmuşlardır. (Başgöz, 1995: 214.) Çünkü, 1950'lerden sonra başlayan sanayi hamlesiyle gözlerin yeni ufuklara çevrilmesine sebep olmuştur. Türkiye, yükselen fabrika bacalarına umut

bağlar olmuştur. Böylelikle genç insanların nitelikli sanayi işçisine dönüşümüne gayret edilmiştir. Bunun sonucu ise eğitim sisteminin yeniden sanayileşme çerçevesinde yapılandırılmasıdır.

Bütün bu arayışlar içindeki Türkiye’de 1950’lerden sonra her seviyedeki teknik okulların sayısında artış görülmüştür. “Mesela; orta dereceli teknik okulların sayısı 1961-1962 yıllarında 664 , 1964-1965 ders yılında 777 iken, 1979-80 yıllarında 1719’dur. Bu sayı özel ve resmi okulları içine almaktadır.” (Atalay, 1989: 49.) Böylece teknik eğitimin önemi artmıştır. Hatta köylerde bile eğitime katılma oranı yükselmiştir. Bu arada sadece teknik eğitim gelişmemiş, aynı zamanda resmi eğitim de gelişmiştir. Sebebi ise, daha çok, ücretli bir iş bulabilmenin ve kurabilmenin bir resmi eğitim gerektirmesidir.

Fakat, teknik ve resmi eğitimde görülen bu gelişmelere rağmen, iş hayatındaki prensiplerin uygulanması yönünde istenilen türde fertlerin yetiştirilemediğini görürüz. İş hayatında takip edilecek prensiplerin ve aldığı eğitimin mütevazı iş adamının yetişmesine vesile olması gerekirken, aksine “tek bir vurgunla zenginleşmeye çalışan ticari avantürüreyi yaratmıştır.” (Mardin, 1992: 341-342.) Bu süreç halen devam etmektedir. Böyle olunca, ekonomik sistemin, gücünü çıkarıcı ve doyumsuz insandan aldığını (Serter, 1997: 141) ifade etmek mümkün gözükmemektedir. Buna uygun olarak, eğitim de, bazen çeşitli kılıflar içinde, bencil insan tipinin üretilmesine mani olamaz. Bu durumda da eğitim, ekonomik sisteme taze kan sağlayan, tüketici toplumu oluşturmaktadır. Tüketici toplum ise, liberal ekonomiyi yaşatmak zorundadır. Türk eğitim sistemi de, bu bağlamda idealist insan üretiminde pek başarılı olamamıştır. Dolayısıyla artık idealist yetiştirilememektedir. İnsanların gönül ve fikirlerinde ideal yeşermemekte, yaşamamaktadır. Devir, ideoloji devridir artık. Sistem gerçekte vatanını değil, sadece kendini seven, milletine değil yalnızca kendine hizmet eden insan üretmeye başlamıştır.

Hem ortaöğretim hem de yükseköğretim alanlarında yapılanlar ile hedeflenen değişime, ekonomik ve sosyal kalkınma hedefine uygun sonuçların alındığı da söylenemez. Örneğin, yükseköğretim araştırma, buluş gibi endüstriyel bir uygarlıkta zorunlu olarak

gerekli olan fonksiyonlarını yerine getirememiştir. İlk ve ortaöğretim de hedeflediği şekliyle toplumu okur-yazar kılamamıştır. Çünkü “ekonomik kalkınma şaşılığı ortalığı kaplamıştır.” (Berkes, 1975: 129.) Dolayısıyla sonuç yine ders vermek, ders bellemek, imtihan geçmek ve eskisi gibi memurlar aramaktır. İşte bu ortamda da ilerlemek isteği, endüstrileşmek olarak anlaşılabileceği yerde, batılılaşmak olarak anlaşılmış ve endüstrileşmenin sadece uygarlık tarafına bakılmıştır. Eğitimi de yansıyan bu batılılaşma düzeni endüstrileşmeyi engelleyici bir tutum sergilemiştir.

2. 2. İdeoloji, Politika ve Eğitim

Sanayi devriminde görüldüğü gibi her köklü değişim bir anda ortaya çıkıyor değildir. Her ne kadar sosyal yapı tümüyle değiştirilmek istense de bir önceki dönemin emarelerini taşır. Önceki dönemin bazı kurumları çeşitli şekillerde devam eder. Ancak, üzerinde durmak istediğimiz husus bu değildir. Bütün köklü değişimleri hazırlayan faktörler ele alındığında görülür ki, değişim yapmak için çaba gösterenler, değiştirmek istedikleri dönemin içinde ve o dönemin şartlarında ortaya çıkmışlardır. Bunu yeni bir devlet kurma açısından değerlendirdiğimizde, yeni devlet kurulmazdan evvel çeşitli platformlarda kurulacak yeni devletin – sistemin, düzenin- özelliklerinin ne olacağı konusunda tartışmaların yapıldığı görülür. Bu sıkı tartışmalar bir başarı ile sonuçlanırsa, bu tartışma dönemi, bir geçiş dönemi olarak yerini alır. Sıkıntılı bir dönemdir bu dönem. Bizdeki Tanzimat ve Meşrutiyet dönemi böyle bir döneme örnekler.

İşte böyle bir dönemin başlangıcı aynı zamanda bir değişimin başlangıcıdır. Ne zaman ki bu değişim süreci, bir şekilde yeni bir yapılanmaya adım atarsa ve bu açıdan hakim konuma ulaşırsa, bundan sonra yapılacak olan yeni sistemin nasıl kurulacağının kararlaştırılmasıdır. Aynı zamanda değiştirdikleri dönemin özelliklerini taşımayan veya şikayet edilen hususları üzerinde bulundurmayan yeni bir yapılanmaya gidişin ilk aşamasıdır. Bunu devlet veya bir medeniyet olarak düşünürsek, bu yeni dönemin başları kuruluş dönemi olarak adlandırılır.

Böyle bir kuruluş aşamasını ideoloji ile ilişkilendirdiğimizde, her ideolojik dönemi, kendinden bir sonraki döneme göre kuruluş dönemi; kendinden bir önceki döneme göre de değişme dönemi olarak belirtebiliriz. Buna bağlı olarak da her ideolojik dönemin tepki biçimlenmesi aşamasının, bir önceki dönemin kurumsallaşma aşaması ile; kurumsallaşma aşamasının da bir sonraki dönemin tepki biçimlenmesi aşaması ile çakıştığını (Kongar, 1995: 395.) ifade etmek mümkündür. O halde, her yeni dönem, kendi içinde çeşitli ideolojik unsurlar barındırır, denilebilir. Fakat bu ideolojik unsurlar nelerdir ve hangi temele oturmalıdır? Yahut belli bir temele oturmazsa ne olur?

Kongar bu ideolojik unsurlardan özellikle üç tanesinin maddi temele dayanması gereğini vurgular. Bu unsurlar, beklentiler, toplum modelleri ve eğitimidir. Şayet maddi temele dayanmazlarsa bunalımlara sebep olabileceklerdir. Çünkü, beklentiler maddi temele dayanmadığında, insanların ideolojiye olan güvenleri sarsılacak ve yeni ideolojiler ortaya çıkmaya başlayacaktır. Eğitim –hem sosyalleştirmeye hem teknolojiye yönelik-, maddi temele dayanmadığında ise fertlerin ‘olmayan bir topluma göre yetiştirilmeleri yanında, yetiştirilen fertlerin toplumda var olan teknolojiyi kullanamamaları sonucunu doğuracaktır. Toplum modelleri maddi temele dayanmadığında ise, sadece zihinde yaşayan toplum modelleri olarak kalmaya mahkum kalacaklardır. (Kongar, 1995: 384-388.) Bütün bunlar ise toplumda çelişkilerin doğmasına yol açar. Bu da istenilen bir durum değildir. İstenilen ise, insanlığın kemale ermesi, tekamülüdür. Ancak bu tekamülün en önemli şartı, yaratıcı zekaların ortaya çıkabilmeleridir. İdeolojiler ise, bu yaratıcı zekaların ortaya çıkışında engel teşkil edicidirler. Zira yaratma gücünü dümura uğratırlar. Tam bu noktada hepimizin malumu olduğu üzere, Turgut Özal’ın ‘düşünce, din ve vicdan, teşebbüs özgürlüğü’ tezini de belirtmek, Türkiye için yerinde bir tesbit olarak değerlendirilebilir.

Üretici zekaların ortaya çıkışında önemli bir konuma sahip olan eğitim, daha bir çok olumlu gelişmelere yardımcı olması yanında, ideolojilerin aktarılması yolunda da kullanılabilmektedir. Bu doğrultuda, yetmişli yılların başında, ‘İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları’ adlı eseriyle marksist düşünceye önemli katkılarda bulunmuş olan Louis Althusser, eğitimi de, devletin dini, hukuki, siyasal, sendika, haberleşme ve kültürel aygıtları gibi bir ideolojik aygıt olarak saymıştır. (Althusser, 1991: 33-34.) Bu

çerçeve, ideolojik mücadelelerde hedef alınan fert, grup ve toplumların, belirgin hatlarla birbirinden ayrılması çok zor olduğundan, bazı fert ve grupların öncelikle baskı altına alındığını söyleyebiliriz. Bu etkide önceliği eğitim kurumları ve bu kurumlardaki “yönetici, öğretmen ve öğrencilerin aldığını, psikolojik tehdide diğer kesimlerden daha fazla muhatap olduğu”nu (Ergene, 1993: 120.) belirtmek yanlış olmayacaktır. Halbuki, eğitimin olumlu gelişmelere yardımcı olabilmesi için ideolojilerden arındırılması şarttır.

Bugün Türkiye’de en önemli bakanlıklardan biri olarak ‘Eğitim Bakanlığı’nı görebiliriz. Her gelen iktidar ve politik görüş, kendi görüşünü eğitim kurumlarında uygulamak isterse, işte bugün eğitim sistemimizde yaşanan karmaşa yaşanır. Hatta M. Nazif Ülgen, eğitimin içinde bulunduğu çıkmazların en önemli ve ilk sebebi olarak “gelen iktidarların bu politikaları ideolojileri doğrultusunda değiştirmeleri, gelen iktidarların oyuncağı olan eğitim sistemi ve öğretmenler”i görmektedir. (Ülgen, 1992: 140.) Halbuki, Bilgiseven, Tozlu, Ülgen gibi bir çok eğitimci, eğitimle politikacıların bir işi olmaması gereğini her fırsatta dile getirmektedirler. Teklif ettikleri de şu ortak noktada birleşmektedir. Eğitimin milli bir politikası tespit edilmeli. Milli savunma gibi, değişmeyen her gelen yeni iktidarın isteği doğrultusunda değişmeye uğramayan milli bir eğitim politikası oluşturulmalı ve her iktidar bu politikanın uygulanarak daha iyiye gitmesinde yarış içinde olmalı.

Devlet, toplumu örgütleyen, kurumlarını düzenleyen bir kavram olarak karşımıza çıkar daha çok. Sistemini kurabilmek ve işletebilmek için de toplumda ortaya çıkan sorunlar hakkında bilgi edinmek ister. Ama bununla birlikte herhangi bir ideoloji, ya devlet ile karşı karşıya gelmemek için tedbirler alır ya da devletin bizzat ideolojisi halini almak isteyebilir. Böylelikle de kendi çıkarlarını korumak ve hükmünü sürdürebilmek maksadıyla, kendi çıkarlarını o toplumun veya insanlığın çıkarlarıymış gibi göstermeye çalışır. Bunu en güzel bir şekilde uygulayacağı yer olarak da eğitim, okulu, okul programlarını seçer. Hatta bu sebeple bazı ekonomik, siyasi sistemler* kendi çıkarlarını koruyabilmek için bir ideoloji oluşturabilirler, buna uygun sloganlar üretebilirler.

* Doğan Ergun, Kapitalizmi böyle değerlendirir. “Devlet kapitalizminin gelişmesi için sanat okulları gerekiyorsa, açılır... ihtiyaç fazlasının da elenmesi gerekir... Bütün öğrencileri başarıya götürmek... devlet kapitalizminin amaçları arasında değildir.” (Ergun, 1995: 98.)

Slogan. Eğitim ve ideoloji ile de ilgili olan bir terim. Sloganlar ile eğitilmiş bir insan, sağlıklı düşünüp, meseleleri tahlil etmede, orijinal fikirler üretmede başarılı olamayacaktır. Ayrıca insanlar ve hatta “sloganı düşünüp yayanlar, açılışına katılıp alkışlayanlar, söylevler verenler, herkes sloganın yalan olduğunu bilmektedir. İnsanların asıl dertleri kendi kişisel hesaplarıdır. Ama slogan hala vardır ve hala alkışlanmaktadır. Sloganın ifade ettiği ideoloji hala bütün kurumlar için onları kuran ve programlayan tek ideolojidir.” (Bumin, 1998: 22.) Slogan var oldukça peşin hükümler de var olacaktır. Peşin hükümlerden kurtulmanın ve belli bir ideolojiye sıkı sıkıya bağlanmanın önüne geçilmesinin yolu ise muhakemeye, kendisinin ve içinde yaşadığı toplumun çıkarlarının ne olduğunu bilmeye, ülkesini uluslararası arenada savunabilecek şekilde siyasi ve ekonomik anlayışa sahip olmasıdır. Bütün bunlar ise iyi bir milli eğitim ve öğretimi gerekli kılar.

Ancak bazen eğitime yüklenen görev, mevcut sosyal ve siyasi sisteme itaat eden fertler yetiştirmektir. Ülkesine ürettikleri ile hizmet etmesinden daha çok, tabi olan olarak hizmet etmesi beklenir. İşte bu durumda ideolojik baskıdan söz edilebilir. Böyle bir durumda eğitim, üretim, tüketim, haberleşme, ulaşım, eğlence vs. kitleselleştirilerek toplumun standartlaşmasına yardımcı olurlar. Yani “benzer bilgilerle donatılan, benzer yöntemlerle çalışan ve benzer zevkleri edinen insanlar, benzer dünya görüşleri ve yaşam tarzları geliştirirler.” (Ergil, 1994: 226.) düşüncesinden hareketle eğitime yüklenilir. Bütün bunlar da toplumdaki yönetim biçimini gündeme getirir. Her yönetim biçiminin de, devlet ile toplum ilişkisi farklı olduğu gibi, eğitime yaklaşımı da farklıdır.

Örneğin, totaliter ülkelerde devlet topluma kulaklarını kapamıştır. Fabrikalardan okula kadar bütün kurumlar, burada da vardır, ancak diğer ülkelerden farklı olarak. Ayrıca, “bu kurumları kurmak ve programlamak yetkisi topluma hiçbir biçimde hesap vermek durumunda olmayan politik iktidara aittir. İşte fabrika çalış! İşte televizyon seyret! İşte sendika eğlen! İşte okul oku!” (Bumin: 1998: 20.) Örneğin uzun yıllar SSCB’de, eğitime yapılan yatırım, ekonomik, politik ve ideolojik temellere dayanmıştır. (Altbach and Kelly, 1991: 20.) Diğer rejimlerde de, eğitimin bu tarzda şekillendirildiği veya şekillendirilmek istendiği genel bir kanaattir. Bu da devletin bir ideolojisinin varlığına

bizi götürmektedir. Ayrıca insanların da kendi adına ve kendi iyiliğini düşünme, kendisini şekillendirme yetkisini, devlet aracılığıyla resmi bir ideolojiye ya da oluşumunda söz sahibi olmadığı bir inanç sistemine devrettiklerini de ortaya koyar. Ancak bu konu ile ilgili olarak Dursun, Mahir Kaynak'ın, 'devletin halkı değil; halkın devleti olması gerekir.' sözünü de aktararak, devletin ideolojisiz olması gerektiğine dikkatleri çeker. (Dursun, 1995: 23.)

Türkiye'nin değişim süreci ele alındığında da görünen odur ki, Karlofça anlaşması ile değişim sürecine giren Osmanlı siyasi, askeri ve sosyal yapısı, ilk yenilikleri eğitim alanında uygulamaya başlamıştır. Özellikle Tanzimat'a gelince batılılaşma, çağdaşlaşma, pozitivism kendini iyiden iyiye hissettirmiştir. Fakat insanlarımızın, aydınlarımızın o zamanki düşünce yapılarının ne olduğu, buna karşı gösterdikleri tavrın ne olduğu, bu yaklaşımların Tanzimat sonrasında bizi nasıl etkilediği, eğitim felsefemize nasıl etki edip, nasıl bir insan tipinin yetiştirilmesini teklif ettiği, Tanzimat öncesinde bizde olanların ne olduğu ve değiştirilmek istenenin ne olduğu, bunun da eğitimimize ve eğitim-öğretim programlarına nasıl yansıtıldığı konularının ele alınması, bize değişimin nereye doğru ve nasıl olduğu hususunda bilgi verecektir. Aynı zamanda böyle bir yaklaşım, dönemin eğitim anlayışları ve tartışmaları üzerine eğilmemizi gerekli kılacaktır. Bu da o dönemde ortaya çıkan fikir hareketleri ile ideolojik yaklaşımların incelenmesi anlamına da gelmektedir.

Osmanlı aydını, içinde bulunulan dönemin zorlukları karşısında 'memleket nasıl kurtarılabilir?' diye kendisine sık sık sorar ve çıkar yollar arar. Böylece çeşitli fikirler ortaya atılır. Batıcılık, Türkçülük ve İslamcılık adı verilen fikir akımları işte böylece doğar. Türkiye Cumhuriyeti'nin özellikle ilk on yılında eğitime yön veren kadro da bu dönemde, özellikle de II. Meşrutiyet devrinde yetişir.

II. Meşrutiyet yıllarında, eğitim anlayışları ve önerilen yaklaşımlar konusunda yapılan tartışmalar, Batılı iki görüşün, Türkiye üzerinde yansımalarından ibarettir denilebilir. "Ziya Gökalp'ın Durkheimcılığı ile Mustafa Satı'nın Spencerciliğidir." (Ergun, 1995: 59.) Eğitimde bireyci görüşü Satı Bey, Prens Sabahattin ve Abdullah Cevdet temsil etmektedir. Prens Sabahattin, 'adem-i merkeziyet ve teşebbüs-i şahsi' görüşü ile memur

yetiştiren bir eğitimin yerine müteteşebbis insan tipi yetiştiren bir eğitim ister. Cevdet de bu düşünceye paralel olarak okulun, çocuklara kendi kendilerine hayatlarını kazanmak kudretini veremediğini ve mutlu toplumların ancak, girişken fertlerden meydana gelebileceğini işler. Satı Bey ise Meşrutiyet döneminde Batı pedagojisinin temellerine dayanan ilmi karakterdeki yeni eğitim anlayışının Türkiye’de yerleşmesinde büyük rolü olan eğitimcilerin başında gelir. O, çeşitli mecmualarda, ‘Tuba Ağacı Nazriyesi’ ile ün bulmuş olan Emrullah Efendi, ‘Asri Talim ve Milli Terbiye’ tezini savunan Ziya Gökalp, ‘İctimai Mektep’ anlayışı ile eğitim tarihimizde yerini alan İsmail Hakkı Baltacıoğlu ile seviyeli tartışmalara girişmiştir. Ana tezi ise eğitimde reforma ilkokullardan başlanmasıdır. Zira eğitimimizin ve kalkınmamızın temeli ilköğretimdir. (Başğöz, 1995: 40-41; Akyüz, 1991: 131 ; Kafadar, 1997: 189.)

O dönemde Batıda hakim olan düşünce akımı pozitivistizmdir. Türkiye de bundan etkilenmiş ve pozitivistizm ilerlemenin bir ölçütü olarak alınmıştır. Ölçüt olarak pozitivistizmin görülmesi ise Batının ilerlemiş olması ve bu ilerlemenin ölçütü olarak Batının da pozitivistizmi görmesidir. Böylece Batıdan alınan pozitivistizm bu topluma ve geleceğine (gençliğine) en iyi şekilde öğretilmeliydi. Bunun en iyi ve sağlam yolu da eğitim, okul vasıtasıyla insanlara ulaştırılmasıydı. İşte bu düşüncelerle Tanzimat sonrası egemen yönetici azınlık, ilk öncelikle eğitim kurumları olan okullarda, pozitivist ideolojiyi yaymaya başlarlar. Bu durum günümüzde de devam etmektedir. Örneğin, “Meşrutiyet dönemlerinde önceleri materyalist, naturalist ve sosyalist eğitimin tesiriyle pozitivist ve utilitarist görüşler ağırlık kazanmıştır.” (Şener, Tarihsiz: 177.), “Eğitim kurumlarımızın en tepesinde olan üniversitelerimizin amacı da bilgi üretmek ve geliştirmek değil, bilim tek kurtarıcı olarak gören pozitivist dünya görüşlü insanlar yetiştirmektir.” (Çüçen, 1997: 73.) şeklinde değerlendirmeler ile sıklıkla karşılaşmaktadır. Bu ifadeler eğitimin, ülkemizde toplumun bilgi ve değer kaynaklarından uzak bir ortamda şekillendiğini de belirtirler. Buna mukabil, Türkiye’de bir çok sosyolog, eğitimci, düşünür ve aydının, eğitimi, toplumun değerleri ve bilgi kaynakları üzerinde gelişmesi gereken bir olay olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır.

Fakat bu yaklaşımlar, eğitimimiz üzerinde bazı düşünce ve akımların etkili olduğunu da ortaya koymaktadır. Öyleyse, eğitimimiz yanında toplumumuzu da etkileyen akımların en önemlilerini şöylece sıralamak mümkündür. “Alman filozof I. Kant (1724-1804)’ın kritik düşüncesinin eseri olan Romantizm, Auguste Comte (1798-1857)’un eseri olan Pozitivizm, C. Darwin (1809-1903)’e maledilen Evrimcilik (Evolutionisme), Marksizm (1818-1883), Amerika’da devlet felsefesi şeklini alan W. James (1842-1910)’ın temsil ettiği Pragmatizm, S. Freud (1856-1939)’un eseri olan Psikanaliz, Emile Durkheim’le zirveye ulaşan tümevarımcılık ve M. Werthheimer’in (1880-1934) kurduğu Gestalt Ekolü. (İşçi, 1995: 283.) Bu akımlarla ilgili olarak da, Tanzimat’tan bu yana eğitim sistemimizde uygulanmaya çalışılan programlarının diğer ülkelerdeki eğitim sistemlerinin hangilerinden etkilendiğini belirtmek yerinde olacaktır. Tanzimat ve II. Meşrutiyet arasında Türk eğitim programları ve anlayışları, Fransız eğitim sisteminin etkisi altındadır. Birinci Dünya Savaşında, Türkiye ile Almanya arasındaki ilişkiler sonucu, Alman eğitim sistemi ülkemizde etki alanı bulmaya başlar. İkinci Dünya Savaşından beri savunulan eğitim anlayışı ve öğretim programları Amerikan eğitim sisteminin damgasını taşımaktadır. (Ergun, 1995: 61-63.)

Bu akımların ve yaklaşımların, değişim süreci içinde halkı, toplumu ne şekilde etkilediği de önemli bir husustur. Cumhuriyetin kuruluşunda yönetici kadro, bütünleşmiş bir toplum hedeflemektedir. Cumhuriyet, savaş sonrasında kurtuluşu gerçekleştirir. Fakat ideolojik olarak halkla ters düşer. Çünkü, imparatorluk geleneğinde olanların karşıtından yola çıkılır ve gerçekleştirilir. Eski yazıya karşı yeni yazı, fese karşı şapka... vb. Dolayısıyla, Cumhuriyet ideolojisi ile İslam arasında daima bir uzaklık kalmıştır. (Oktay, 1987: 70.) Yeni kurulan rejim, Batı uygarlığını hedefleyip yönünü batıya çevirdiğinden, İslam ve İslam’a bağlı geleneği özümseyememiştir. Yansızlığını da sağlayamamıştır. Halkın çoğunluğu ve dini çevreler bu gidişata muhalefet etmişlerdir. Muhalefetin kökeninde dini kaygılar yanında, değişmiş olan sosyal yapının uyandırdığı korku ve tedirginliğin de payı vardır.

Tanzimat’a kadar Osmanlı kültür ve eğitimi, İslami inançlar ve gelenekçi görüşler ile şekillenirken, Tanzimat’tan sonra ise, İslamcı / Doğucu ve Batıcı, iki temel düşünce akımının geliştiğini görürüz. Türkçülük akımı da göz ardı edilmemelidir. Bazen bu

ikilik, kültür, eğitim, sanat, siyaset hayatında ‘sağ’ ve ‘sol’ adı ile bir ideoloji haline gelmiştir. Bu ikilik ise bir Türk kültür ve eğitim geleneği oluşturamamış, Türk insanını kimlik arayışına itmiştir. Hatta bu ikilik çeşitli tedbirlere rağmen, Cumhuriyet döneminde de devam etmiştir. Örneğin, “bazen Batı taklidi Anadolu Liselerine ağırlık verilmiş, ... bazen de Doğu’ya ağırlık verilmiş, İmam Hatip Liseleri açılmış, programları ona göre düzenlenmiştir.” (Turgut, 1991: 136.)

1950-1960 dönemine kadar, geniş halk kesimleri, ekonomik ve kültürel beklentilerine cevap aramaya çalışırlar. Çok partili siyasi hayata geçilince, tek parti yönetiminin yasal ve ideolojik düzenlemelerine uygun olarak yapılmakta olan eğitim ve öğretimde, içerik olarak değişiklik yapmayı üstlenebilecek eğitimci ve bürokratlar çıkmıştır. Ancak, Türk toplumundaki sosyal değişme, genelde toplum, özelde de öğrenciler üzerinde önemli etkilerde bulunmuştur. Örneğin ideolojik gruplaşmalar başlamış ve bu öğrencilere de sıçramıştır. Şehirleşme, cemaat anlayışını bir ölçüde yıktıysa da, yerine bir şey koyamadığından, şehre okumak için gelen genç, bir grubun üyesi olma ihtiyacı hissetmiştir. Bu ihtiyacını da ideolojik grupların içine girerek telafi etmeye çalışmıştır. Böylece öğrencilerin siyasetin dinamik gücü haline gelmişlerdir.

Ülgen, bu ideolojik çatışmaların yoğun olduğu dönemi, Turgut Özal’ın şöyle değerlendirdiğini bildirmektedir. “1950’li yıllardan 1980’e kadar geçen dönemin amacı da, gerekçesi de çok yanlış ve tahrip edici uygulamalar getirmiştir. Özellikle yetmişli yıllarda, ideolojik mücadele ve kamplaşmalar ve militan yandaşlar edinme hesapları yüzünden, başarısını ispat etmiş okulların kapatılması veya yozlaştırılması gibi hazin uygulamalar yaşandı. Hala bunu telafi için uğraşıyoruz.” (Ülgen, 1992: 164.)

Ele alınan konulara ilave olarak, fikir hareketleri ve ideolojik yaklaşımları topluma ve özelde öğrencilere etkileri bakımından, tarihi açıdan öncelikleri içinde ve sadece bir kaçını ele alarak, kısaca belirleyebiliriz. Kısa ve bazıları olarak sınırlandırmamızın nedeni bir sonraki bölümde eğitim sistemimizi incelerken ele alacak olmamızdandır.

Şeyh Said ayaklanmasının patlak vermesi üzerine, 4 Mart 1925’te ‘Tahrir-i Sükun Kanunu’ çıkarılır. Böylece İslami mahiyetteki Sebilürreşad, Marksist Aydınlik ve

Anadolu Milliyetçisi, Anadolu Mecmuası faaliyetlerine son verir. CHP, 1931 Mayıs'ında ve üçüncü büyük kongresinde 'Altı Ok'u temel ilkeler olarak belirler. İnkılapları halka yaymak ve 'Altı Ok'u benimsemiş gençlik yetiştirmek maksadıyla, 1932 yılında 'Halk Evleri' kurulur. Şevket Süreyya (Aydemir) ve arkadaşları 1932 yılında Kadro dergisini yayımlamaya başlarlar. Kadrocular Türkiye'nin sınıfsız bir toplum olmasını istediklerinden, demokrasiyi değil, devletçiliği savunurlar. Çünkü devletçilik, sınıf çatışmasını ortadan kaldıracaktır. Atatürk, ideolojisini beğenmediğinden 1935'te dergiyi kapattırır. Hüseyin Cahit Yalçın, 'Fikir Hareketleri' ve İsmail Hakkı Baltacıoğlu, 'Yeni Adam' dergilerinde liberalizmi savunurlar.

Atatürk'ün 1938 Kasım'ında vefatından sonra, İslamcı, Türkçü, hümanist, sosyalist gazete ve dergiler yayımlanmaya başlanır. Örneğin, Nurettin Topçu'nun, 1939'dan 1979'a kadar aralıklarla yayımladığı 'Hareket' dergisi, 'Müslüman Anadolu Sosyalizmi'ni savunur. Necip Fazıl Kısakürek'te 1943 ile 1971 yılları arasında 'Büyük Doğu' dergisini çıkararak İslami bir gelişmeyi önceler. 1941 yılında Pertev Naili Boratav'ın 'Yurt' ve 'Dünya'sı, 1930'lu yıllardan beri çıkarılan Orhan Burian'ın 'Yücel'i ve Yaşar Nabi (Nayır)'nin 'Varlık'ına katılır. Sol eğilimlidirler. 1949 yılında 'Türk Ocakları' yeniden faaliyete geçer. 1954'te de 'Türk Yurdu' yayıma başlar. Eşref Edip, 1948'de 'Sebilürreşad'ı tekrar yayıma sokar.... ordu, 1960 mayıs'ında yönetime el koyar.

Doğan Avcıoğlu'nun başyazarlığını yaptığı (1961'den 1967'ye kadar), 'Yön' dergisi, 1961 yılında Mehmet Ali Aybar'ın öncülüğünde kurulan, 'Türkiye İşçi Partisi' de 'Türk Solu' dergisini çıkarmaya başlar. 1960'lı yıllarda "ilim yayma cemiyeti" ve benzeri dini dernekler faaliyetlerini yoğunlaştırırlar. 1970 yılında İstanbul'da 'Aydınlar Ocağı' kurulur. Ocağın ilk başkanı İbrahim Kafesoğlu'dur. (Kuran, 1997: 277-286.)

Ülkücü öğrenci ve gençler ile solcu öğrenci ve gençler arasında kanlı çatışmalar başlar. Bu çatışmalar 1979 yılında iç çatışmaya dönüşür. Anarşi, 1980 Eylül'ünde T. S. K.'nin müdahalesi ile önlenir.

Hasılı denilebilir ki, Türkiye’de eğitim, ideolojik bir aygıt olarak ideolojilerin aktarılması yolunda kullanılabilmiştir. En çok etkilenen de yine eğitim camiasının yönetici, öğretmen ve öğrencileri olmuştur. Öyleyse, eğitimin sosyal gelişmeye yardımcı olabilmesi için ideolojilerden arındırılması lazım gelir. Bu ise milli bir eğitim politikasının belirlenmesi ile mümkündür.

2. 3. Batılılaşma ve Modernleşme Sürecinde Eğitimimiz

Modern kelimesi, eski latince ‘hemen şimdi’ manasına gelen ‘modo’ dan türetilen ‘modernus’ kelimesinden alınmış olup, yaşadığımız zamana ait, uygun demektir. Bu manada modern toplum, günümüzdeki toplumdur. Eski zamanların toplum tipinden günümüz toplum tipine doğru bir değişme ise modernleşmedir. (Kongar, 1972: 193-194.) Bu aynı zamanda salt değişim ya da olaylar silsilesi değildir. Geleneksel değerlerden kurtulmayı da amaçladığından modernleşme, değişimin özel bir biçimidir. Dolayısıyla modernleşme bir değişimi ifade ettiği halde, her değişme modernleşme değildir. Çünkü modernizm “akılcı, bilimsel, teknolojik ve idari etkinliğin ürünlerinin yaygınlaştırılmasını... nesneleri yönetmekle yetinmeyip insanları da yönetmeyi” (Macit, 1995: 66.) ifade eder. Bu anlayış ile modernlik fikri, modernleşmeye dönüşür. Modernleşme de bir süreç olduğundan, bilim ve teknoloji ile nesneleri yönetmek yanında eğitim ile de insanlar yönetmeyi içermektedir. Bu sebeple de, modernleşme, ideoloji ile de ilişkilendirilebilir.

Madem ki modo, hemen şimdi manasına gelmekte ve modern toplum da günümüz toplumdur, o halde, günümüzün bazı toplumları, niçin modern sayılmamakta, bu toplumlar niçin modernleşmek istemektedir? Çünkü, birçok sosyal bilimci, modern toplumu belirlemede, sanayileşme düzeyini ölçüt olarak ele almaktadırlar. Öyleyse, günümüz toplumu olmak, modern toplum olmak için yeterli değildir. Sanayileşmemiş toplumlar, modern toplum sayılmayacaktır. Modern toplum olmak için sanayileşmek zorunda olan toplumlar ise, sanayileşme olgusunu nasıl gerçekleştireceklerdir? Günümüz sanayileşmiş toplumları olarak Batı akla geldiğine göre, sanayileşme modernleşmeyi, modernleşme de Batılılaşmayı gerekli kılmaz mı?

İşte bu noktada modernleşmeyi bir şablon olarak görenler mevcuttur. Batılı sanayi demokrasilerini, gelişme sürecini dünyada ilk tamamlayan ve izlenilen tarihsel yolun sonuna ilk varan olarak değerlendirmektedirler. Böylece modernliği, “gelişmiş Batılı ülkelerin sergiledikleri yapısal özelliklere verilen ad” (Ergil, 1994: 226.) olarak tanımlamaktadırlar. O halde, modernleşme bir süreç ise ve Batı tarihsel yolun sonuna ulaştığı için modern ise, Batı için, ulaşılabilecek en son merhaleye gelmiştir demek mümkün olmaktadır. Batı bu tarihsel yolun sonuna ilk varan olduğuna göre, diğer toplumlar da bu sona ulaştıklarında, tarihin sonu, son mu bulacak? Ya da tarihin sonu daha ne kadar sürecek ve sonra ne olacak? Tarihin sonu nasıl son bulacak? Ayrıca, Batı tarihsel yolun sonuna vardıysa, kainatın varoluş veya yaratılış gayesi, modern toplum olmak mı? Hedef bu ise, Batı –modern- toplumlar, değişme sürecini tamamlamış olmaz mı? Günümüzdeki ‘bundan sonra ne olacak?’ tartışmalarını –Fukayama’nın, Huntington’ın tezleri gibi- nereye oturtabiliriz? vs. anlaşılabileceği üzere bu tür yaklaşımlar, modernleşmenin değer yargılarından, ideolojiden uzak olmadığına delil olarak gösterilebilir. Dolayısıyla Batılılaşma, modernleşme bir ideoloji halini almış durumdadır, denilebilir.

Bu yaklaşıma benzer bir yaklaşım da, modernleşmeyi, kapitalistleşme süreci ile ilişkilendirmektedir. Yani, modernleşme, kapitalist olmadıkları halde, kapitalistleşme sürecine kendi kendisine geçemeyen Batı dışı toplumların değişim süreçlerini açıklamak için kullanılmaktadır. Ancak, Lerner ve Bendix gibi yazarlarca da sanayileşmeyi müteakip, Batı medeniyeti ülkelerinde görülen, sosyal ve siyasi süreçleri kapsayan bir süreç olarak görülmektedir. (Barbarosoğlu, 1995: 16.) dolayısıyla modernleşme kavramının, Batı kökenli kurumların ve yaşama biçiminin kabul edilmesi manasına alınması, azgelişmiş toplumların gelişmiş Batı toplumlarını yakalamaları ve o hayat tarzını benimsemesi olarak anlatılması, bazı ülkelerin entellektüellerinin tepkisini çekmiştir. Değer yüklü olarak değerlendirilmiştir. Buna mukabil de, “Modernizasyonsuz Gelişme” (Berger ve Berger, 1985: 193.) şeklinde ifadesini bulan yeni bir kavram ortaya atmışlardır. Bu kavram ekonomik büyüme ve nimetlerin daha sağlıklı ve adil bir biçimde dağılımını ifade etmektedir. Hedeflenen ise, her ülkenin, gelişme ve modernizasyonunu, akılcı oluşturulmuş kontrol süzgecinden geçirmektir.

Madem ki modern toplum günümüz sanayileşmiş toplumunu belirtmektedir, (bugün modern toplumun ölçütü veya belirgin vasfı sadece sanayileşme değildir.) o halde, günümüz öncesi toplumlar da modern toplum değildir. Aradaki ayırt edici ölçü ise, bu anlayışa göre, sanayileşmiş olmaktır. Bu ise aynı zamanda, günümüz öncesi toplumdan günümüz toplumuna bir değişmeyi ve değişmenin hangi unsurlarda, noktalarda olduğunu ifade edecektir. Eski toplum tipi ile günümüz toplum tipini ayırt eden, ayırt etmesi gereken ölçütün aynı zamanda evrensel olması da modernleşme açısından şarttır. Yine mademki Batı, izlenen tarihsel yolun sonuna geldi, öyleyse ölçüt, aynı zamanda, tekrarlanmayan, devamlı artarak gelen olmalıdır. İşte bu noktada böyle bir ölçütü ifade etmek üzere Kongar, ‘teknoloji’yi ileri sürmektedir. (Kongar, 1972: 194.) Çünkü teknoloji, birikimin sonucu, ilerlemenin ölçütüdür. Toplumdaki belirtisi ise sanayileşmedir, sanayileşme düzeyidir.

Bu anlayış ile şu sonuçlara ulaşmak mümkün gözükmektedir. Günümüzde en ileri teknolojiye sahip olan ve en ileri düzeyde sanayileşmiş olan toplumlar modern toplumlardır. Modernleşme ise, geçmişteki sanayileşmemiş toplum tipinden günümüz ileri düzeyde sanayileşmiş topluma doğru bir gidiş, bir değişim sürecidir. Dolayısıyla modernleşme, geleneksel tarım toplumundan, kentsel sanayi toplumuna geçişi de kapsamaktadır. Ayrıca modernleşme ile, toplumun yönetim biçiminde, sosyal kurumlarında (aile yapısında, dini inançlarında, eğitiminde vs.) köklü değişimlere neden olması da kaçınılmazdır.

Birçok sosyalbilimci ise, modernleşme yanında gelişme kavramını da birlikte düşünmektedirler. Böylece büyümeye işaret için kullanılmaktadır. İki arasındaki genel farklılığı da, gelişmenin ekonomik büyümeyi; modernleşmenin de ekonomik gelişme ile ortaya çıkan çeşitli sosyal ve kültürel süreçleri ifade etmesi olarak belirlemektedirler. (Berger ve Berger, 1985: 16-17.) Bazı toplumların modern ve gelişmiş olanlardan daha geride bulunma damgasını taşımalarını da bu görüşe dayandırmaktadırlar. Bu anlamda ekonomik büyüme ile ekonomik gelişme arasındaki farkı da belirlemekte yarar vardır. Enis Öksüz’ün “Sosyal Gelişme ve Sanayileşen Türkiye İlişkileri” adlı doçentlik tezi, s.10’dan istifade edilerek ifade edildiği üzere, ekonomik büyüme, gözlemi, ölçülmesi ve tanımlanması mümkün olan ekonomik

ilerlemeyi; ekonomik gelişme ise, sanayileşmiş ve sanayileşmemiş toplumlar arasındaki farkları ifade eden ve büyümeye imkan veren tedrici bir ilerlemedir. (Abay, 1993: 33.)

Birçok sosyalbilimci ise modernleşmenin, hem çağdaşlaşmadan ayrı ve daha geniş olduğunu, hem de toplumlar arası mukayese aracı olduğunu ileri sürerler. Moore, böyle düşünenlerdendir. O'na göre, modernleşme, modern öncesi, gelenekçi toplum iken Batı dünyasının, siyaseten istikrarlı milletleri, ekonomik açıdan müreffeh 'ileri' toplumları karakterize eden sosyal örgüte ve teknoloji tiplerine dönüşmesi olarak tanımlanabilir. Bu sebeple de ileri ve düzenini oturtmuş toplumlarla henüz bu düzeni kuramayan topluluklar arası bir mukayesedir. Ancak bu süreçte, medeniyetlerin bir nevi mukayesesi olan bu sürecin bir üstünlük mücadelesine dönüşümüne sebep olmada sıkıntılar mevcuttur. Bu noktada problem komplekstir ve tüm yerler ve zamanlar için tek bir çözüm yolu yoktur. Nihai amaç, hayat şartlarının yerel dönüşümü ve sosyal olarak örgütlenmesidir. Modernleşme aslında çok da çağdaş bir fenomen değildir. Bu sebeple modernleşmeyi meşrulaştırma ve yönlendirme açısından bir misyon yüklenen eğitim, ilk önce bir sosyal kurum olarak aileyi etkileyecek ve bu etkileşim gittikçe gelişen bir dalga şeklinde sosyal grubu, çevreyi ve tüm toplumu içine alacaktır. Öyleyse demokratik rejimlerde eğitim, özellikle politik doktrinerleştirmeyi ve her türlü empoze hareketine karşı kullanılmalıdır. (Moore, 1963: 90-92).

Modernleşmenin çağdaş bir fenomen olarak ele alınamayacağı fikri, bizi, çağdaşlaşma ile modernleşme arasındaki farkın ne olduğuna götürmektedir. Ancak konumuz bu iki kavram arasındaki fark olmadığından tanım ile yetineceğiz. Erkal, çağdaşlaşmanın yaşanan çağa göre itibari olduğu ve çağdaş olup olmamada değişmez sabit ölçülerin bulunmadığı üzerinde durur. (Erkal, 1984: 8.) İhsan Turgut ise, çağdaş kavramını muasır (contemporary) kavramının karşılığı olarak verir. Dolayısıyla aynı zamanda yapılan ya da bulunan manasına alır. Her çağda görülebilen değişik, yeni ve kalıcı olanı ise, modern kavramı ile karşılar. (Turgut, 1991: 93.) Öyleyse, çağdaş olduğu halde modern olmayan, çağa ait olmadığı halde modern olan şeylerin varlığından söz etmek mümkün görünmektedir.

Yukarıda tahlil etmeye çalıştığımız modernleşme kavramının açıklık kazanabilmesi için, modern insan tipi ile modern toplum özelliklerini de belirlemek gerekmektedir. Modern insan tipinin, yukarıdaki ifadelerle dayanarak, şu özellikleri ihtiva ettiğini belirleyebiliriz. Geçmişe değil geleceğe dönük olmak, geleneğe karşı olmak veya geleneksel olanı önemsememek, insanın kendi kaderini yine kendisinin çizdiğine ve kontrol ettiğine inanmak, aklına ve akla güvenmek, devlet faaliyetlerine karşı olumlu bir tavır takınmak, ana, baba vs otoriteden kurtulmuş olmak, her türlü yeniliğe açık olmak, akrabalarla ilişkilerin zayıf olması, aktif olmak, vatanseverlik, kent hayatına yönelme, vatandaşlık faaliyetlerine her fırsatta katılmak, sahip olunan ile yetinmemek, geleceğe umutla bakmak, geleceğin hazırlanmasında etkin olmak veya etkin olmayı istemek.

Modern toplumun özelliklerini ise şöylece sıralamak mümkündür. En ileri teknolojiye sahip, sanayileşmiş, kentleşmiş, kitle iletişiminin, eğitimin her kademedede yaygın olduğu, özellikle eğitime bağlı olarak da yatay ve dikey sosyal hareketliliğin olduğu, kitlelerin yönetime katıldığı, yönetimde görevlerin fonksiyonel olarak farklılaştığı, kurumsallaşmanın arttığı, demokrasi ve laikliğin kabul edildiği, yaygınlaştığı bir toplum.

İşte böyle bir insan tipi ve toplum tipi tayin edilen modernleşme, ekonomik, siyasi, kültürel ve dini alandaki sosyal örgütlenmenin yapısındaki değişimde kendini nasıl göstereceği ise, nelerin ne şekilde değişeceğini ortaya koyar.

Kongar, modernleşmeyi ele alanlardan biri olarak ele aldığı Eisenstadt'ın bu sorulara cevap niteliğinde olan şu değerlendirmelerini aktarır. Eisenstadt'a göre, bir toplumda ekonomik alanda modernleşme var ise orada ikincil ve üçüncül etkinlikler, birincil etkinliklerin önüne geçmiştir. Bu hususta verdiği örnek ise endüstri ve ticaret ile hizmetlerin, tarım ve maden çıkarmanın önüne geçmesidir. Siyasi alanda modernleşme varsa, toplumun siyasi rejimi demokratiktir, dolayısıyla, siyasi gücün kapsamı genişler ve potansiyel güç zamanla bütün vatandaşlarını kapsamına alır. Kültürel alanda modernleşmiş bir toplumda görülen ise, değerlerde farklılaşma, din, felsefe ve bilimin ayrılması ve laik eğitimidir. (Kongar, 1995: 230-231.) Kültür ile modernleşmenin bu

etkileşimi aynı zamanda, kültürel yayılma (difüzyon) ve kültürleşme (akkültürasyon) kavramlarını da gündeme getirir.

Dini açıdan modernleşme ise, akılcılık çerçevesinde, toplumun davranış ve fikir temelindeki Tanrı'nın yerine bilimi koyacaktır. Bu tür bir yaklaşımla ortaya çıkan değişme "...alışıla gelmiş, sıkı kurallar koyan davranışlardan isteğe bağlı davranışlara; geleneğin kurumlaşmasından değişimin kurumlaşmasına; nispeten farklılaşmış kurumlar karmaşasından daha yüksek derecede kurumsal farklılaşmaya ve uzmanlaşmaya doğru bir yöneliş" (Sarıbay, 1985: 32-33.) şeklinde gerçekleşecektir. Dolayısıyla dini inanç ve yaşayışlara dünyevi bir hüviyet verecektir. Böyle olunca da dini inanç ve yaşayış özel hayata çekilmiş olacaktır. Dinden bağımsız bir kültür üretme ve pozitivizm hakim olacaktır. Din ilahi kaynaktan değil, dünyevi olandan ortaya çıkan ve beslenen bir görünüm alacaktır.

O halde denilebilir ki ister yapısal ister sosyo-kültürel, ister dini açıdan modernleşme sürecine girerse bir toplum, sosyal, ekonomik, siyasi, kültürel, ideolojik çerçevede bir geçişi ifade edeceğinden reaksiyonlar, çatışmalar o toplumda kendisini gösterecektir. Eski ve yeninin bir arada ama çatışma halinde olduğu bir dönem yaşanacaktır.

Bu durumda aydınların veya değişimcilerin yeni düzeni, değerler sistemini toplumuna kabul ettirebilmesi için iki seçeneği olacaktır. Birincisi, ikna etme veya benimsemelerini sağlama, ikincisi ise zorla benimsetme. Dolayısıyla geleneksel toplumun değerler sistemine sahip kesimlerin de yeni düzen karşısında seçenekleri olacaktır. Benimseme ve reddetme. Benimsetme ve reddetme bazı olumsuz sonuçlar doğuracaktır. En azından rejime muhalefet artacak veya ideolojiler doğacaktır. O halde modernleşme, istenilmemeli midir?

Bu noktada moderncilik ve modernlik ayrımına müracaat etmek faydalı olacaktır. Moderncilik, gelenekleri yok eden, modernlik ise gelenekleri yeniden yorumlayan bir anlayış olarak değerlendirilir. (Sezen, 1997: 273.) Dolayısıyla, moderncilikte daha çok, iktidarın dönüştürücü gücünden bahsedilebilecek iken, modernlikte ise kendi kimliği ile inşa edilmiş olmaktan ve yerlilikten söz edilebilecektir.

İş ‘yerliliğe’ ve ‘modernizme karşı bir karşı kültürel geleneğe’ gelince de, akademik ve entelektüel hayatta postmodernizm gündeme gelir. 1960’lı yıllarda baskın bir anlayışa dönüşmüş ve yerel ve popüler kültürleri, küçük gelenekleri, modernin evrensel nitelikli tansiyonu tarafından dışlanan ‘öteki’ni olumlu değerlendirme üzerine kurulan posmodernizmi doğurmuştur. Tabii ki günlük hayatın sosyolojisi, postmodernizmin etkisine indirgenemez. Ancak postmodernizmi, 1960’lardan beri gelişen güçlü dürtünün kurduğu, kültürel alanı dönüştüren eğilimler olarak görmekteyiz. (Featherstone, 1992: 159-160.) Detay sayılarak göz ardı edilen hayatın farklı ve özel boyutunu ön plana çıkartmıştır. Böylece pratik bilginin subjektifliğini, heterojenliğin zaferini ve sistemin yenilgisini getiren ve süreçtir.

Modernizmin temelinde, her alanda tam bir tek-biçimcilik savunulmaktadır. Dolayısıyla bir toplum şayet gelişip modern toplum olacaksa, bu tek olan biçime uymak zorundadır, anlayışını içinde barındırmaktadır. İşte bu düşünce yapısını eğitime yönlendirdiğimizde şu manzara ile karşılaşırız. Herkes aynı eğitimden geçmeli veya geçirilmelidir. Fakat, herkes aynı şeyleri eşit derecede anlayabilir mi? diye düşünülmemiştir. “Bugünün kitabı ve geveze eğitim anlayışı için, asıl önemli olan şeyin anlamaktan çok, öğrenmek olup olmadığı, yani zekanın yerini hafızanın alıp almadığı pekala sorulabilir.” (Guenon, 1991: 90-91.) Yine eğitimde kullanılmasını istedikleri eğitim-öğretim metodlarının, herkese -fark gözetilmeden- uygulanabilir mi olduğu hesaba katılmamıştır. Böyle olunca nitelik değil, niceliğin ve ansiklopedik ve şu ana kadar birikmiş bilgilerin ön plana çıktığı bir anlayış sergilenmiştir. Dolayısıyla modernizm eğitim sahasında düşündüren değil, modern diye gösterileni ezberleten bir metod takip etmiştir. Herkesin birbirine göre farklılıkları olduğu anlayışı üzerine programlarını geliştirmiş değildir.

Türkiye için 19. yüzyıl önemlidir, çünkü yeni bir tarihsel sürece girilmiştir. Bu tarihsel süreç ise Osmanlı toplumunun belirlediği bir süreç değil, Batının belirlediği bir tarihsel süreçtir. Ancak burada vurgulamak istediğimiz şudur: Bu süreç, bir modernleşme süreci olarak mı karşımıza çıkmaktadır? Avrupa’da modernleşmeyi başlatan Rönesans ve Aydınlanma felsefesinin, -bizim için ve bizim yeniden kendimize gelmemiz, kendi

kendimize doğruyu bulma çabamız olarak- bir karşılığı mıdır? Hayır, bizdeki karşılığı kültürümüzle birlikte yeniden dirilmek değil, batılaşmadır. Dolayısıyla modernleşme, geleneksel toplumdan modern topluma bir geçiş olarak ele alınmıştır. Ancak Türk modernleşmesi değil modernleştirilmesi anlayışı ile hareket edilmiştir. “Türk modernleştirilmesi, modernliğin niteliklerini toplumsal ve kurumsal alanda Batı’nın gelmiş olduğu düzeye çıkarmayı amaçlamıştır.” (Sezer, 1988: 39.) Bu amaç için ilk zamanlarda gelişmenin tarım alanında olacağı ileri sürülmüş, fakat bir zaman sonra bu düşünceyi ileri sürenler azalmıştır. Çünkü, Türk modernleşmesinde, ‘sanayi alanında kalkınma’ üzerinde yoğunlaşmıştır. Böyle olunca da “sosyal ve politik alanda da modernleşmenin n koşulu sayılan demokrasi, laiklik ve serbest pazar ekonomisi gibi alanlarda da yeniliklere açılmıştır. Ancak Türkiye, gelinen nokta itibariyle halen Batı tarafından kabul gören modern bir ülke olmaktan uzaktır.” (Karakaş, Tarihsiz: 9.)

Osmanlının kurtuluşunu, Batıya dönük devrimler yapmakta bulanların oluşturdukları cephe, devletin gücünü elinde tutan bürokrat ve aydınlardan oluşan ‘devletçi-seçkinci’ cephedir. Devrim zerine yoğunlaşmalarının temelinde de bu elinde tuttukları g gelir. Ancak bu görüş ile onlar devletçi olmak zorundadırlar ve halktan kopukturlar. Ancak halkı kurtaracak olanların da kendileri olduğuna inanırlar. Bu sebeple de elitist bir yaklaşıma içindedirler, merkeziyetidirler ve baskıcıdırlar. (Kongar, 1972: 358.) Bu devletçi seçkinlerin veya bürokratların, bu düşüncelere ulaşmasındaki bir başka neden de Cumhuriyetin ilk dönemlerinde güçlü bir girişimci sınıfın bulunmayışıdır. Ayrıca modernleşme savunucusu olan Batılı eğitim görmüş kişilerin bürokrat olmaları gibi etkenler ile, bürokrasi çekici bir durumdadır. Dolayısıyla da ilim ve fenne dayanarak toplumu modernleştirebilecek yegane g, milliyetçi aydınlar ve askerler (asker ve sivil bürokrasi)dir, görüşündedirler.

Bu görüşler ışığında, Türk devrimi, millileşme sürecinin başlangıcını oluşturmuş ve “savaş sonrası kurulan yeni rejimle de modern ve ulusal bir devletin olması için gerekli kurumlar, kavramlar ve değerler sistemi geliştirilmiş, geleneksel toplumunkiler tasfiyeye yönelinmiştir.” (Saribay, 1985: 66.) Böylece Cumhuriyet sonrası dönem, modernleşme yolundaki kararı ve medeniyet değişikliğini, dahası Batı medeniyetine girişi ifade eden bir dönem olarak karşımıza çıkar. Modernleşme düşüncesinin aynı

zamanda özünü oluşturan bu tavır da gerçekten, bir çoğunun CHF'nda da önemli görev aldığı modern askeri-sivil bürokratik elitler tarafından geliştirilir. Bu süreçte tutumları ise bürokratik bir yapı içerisinde rasyonel ve pozitivist bir nitelik tarafından belirlenmektedir.

Bu süreç içerisinde eğitime bakıldığında ilk göze çarpan medreselerin itibarını kaybetmeye başlamasıdır. Medresenin itibar kaybı, devlet için ifa ettiği fonksiyon ile bağlantılıdır. Osmanlı devleti İslami esaslara dayanan bir devlettir. Devlet için gerekli olan memur, muallim, müderris, müftü, hakim vs devlet görevlilerinin eğitim ve yetiştirilmesinde medreseler bu dini esasları esas aldığından baştacı edilmiştir. Yönetim, hukuk, ekonomi vs alanlarda İslami esaslara göre yetiştirdiği fertler, sistemle çelişmek bir yana sistemin merkezinde bulunurlar. Çünkü, medresenin ürettiği ve aktardığı zihniyet ve kültür, sistemin arzu ve hedefleriyle çelişmemektedir. Hatta devlet ve sistem için medrese gereklidir.

Ama ne zaman ki Osmanlı Devleti, Batı karşısında savaşlarda yenilmeye başlar, sebebi araştırılır. Sebep, Batının, savaş aletleri ve teknikte Osmanlı Devleti'nden ileri seviyede olduğudur. Bu düşünce ile birlikte, gerilemeye bir dur deyip, Osmanlıdan ileri durumda olan Batının ulaştığı seviyeye ulaşmak ve geçmek için, Batıdaki bu tekniğin Osmanlı Devletine getirilmesinin yolları düşünülür. Çare ise, yetişmiş, Batıda eğitim görmüş kişilerdir. Bu sebeple öğrenciler gönderilir. Ancak bu zaman içinde medrese itibarını yine korumaktadır. Ama ne zaman ki bu atılan adımlar, Osmanlı devlet yönetimi ve sisteminde fikrî, siyâsî, sosyal ve kültürel değişikliklere yol açar, işte o zaman medreseler itibarını kaybetmeye başlar. Dolayısıyla denilebilir ki, itibarını kaybetmesinin asıl nedeni, devletin yönetim ve sisteminin değişmeye başlaması ile batılaşma ve sekülerleşme yolunda atılan adımlardır. Zira, geri kaldığımız nokta teknik ve askeri sahadadır. Bu ihtiyacın giderilmesinin çaresi de medresede değil, yeni teknik ve askeri okulların açılmasındadır. Elbette bunun yanında disiplinsizlik, intizâmsızlık, su-i istimâl, adam kayırma, rüşvet, iltimas v.s. gibi medrese sistemi içinde baş gösteren olumsuzluklar da itibar kaybetmesinde ve hatta çöküşünde önemli etkenlerdendir.

İtibarını yönetimin gözünde kaybetmeye başlayan medrese ile ilgili olarak ‘niçin ıslah edilmeye çalışılmadı da yerine yeni okullar açılmaya başlandı’ sorusu ise modernleşmeyle bağlantılıdır. Çünkü, bizdeki modernleşme, yukarıda da ifade edildi gibi, köklü sistem değişikliği ile gerçekleştirilmek istenmiştir. Halbuki Batı üniversitelerini düşünürsek, geçmişleri yüzyıllara dayanır. O halde, onların modernleşmesi, geleneğe karşı gelerek, reddederek gerçekleşmiş değildir. Oysa, Osmanlı modernleşmesi, geleneğe karşı başlar. Geleneksel kurumlar, modernleşmenin karşısında görülür. (Sarıkaya, 1997: 198-200.) İşte bu sebeple ıslahına yönelik çalışmalar yerine, yeni okulların açılmasına yönelinmiştir.

Fakat, özellikle Tanzimat’tan beri gelen bu faaliyet, çeşitli çevrelerin muhalefetine yol açmıştır. İşte bu muhalefetin sebebi daha çok, batılılaşma hareketi ile ve eğitim aracılığıyla fertlerde yapılması düşünülen değişikliktir. Bir bakıma batılılaşma kimliğinedir. Çünkü fikri tartışmalarda ve mülahazalarda bir kimlik bunalımı ve arayışı kendisini iyiden iyiye hissettirmektedir. Çatışmayı diyalektik bir metod ile işleyen Çüçen, tezi ve antitezi, egemen yönetici ve kendini aydın tanıtan sınıfın isteği doğrultusunda halka verilmeye çalışılan Batı kimliği ile yeni kimliğin karşısındaki Türk ve İslamlık kimliği olarak belirler. Sentez ise Ziya Gökalp’in, ‘Türkleşme, İslamlaşmak ve Muasırlaşmak’ görüşüdür. (Çüçen, 1997: 68.)

Kimlik çatışmasına yol açan, giderek yoğunlaşan bu tartışmalar içinde ve Tanzimat ile birlikte yeni okullarda açılmaya başlanır. Yeni açılan bu okullarda, medreselerin dini eğitiminden geçmiş öğrencilerin aksine, Batıcı, reformcu talebeler yetiştirilir. Avrupa’ya eğitim için gönderilir. Ancak, Batıcı-reformcu kadro Avrupa’da okuduğu için memleketin gerçeklerini iyi tanımamaktadırlar. Hatta bu kişiler, Paris’i, Sivas’tan iyi bilen olarak örneklendirilmektedir. Avrupa eğitimi görmüş kişiler, Batı’da kurulan üst yapı kurumlarını kopya ederek, Türkiye’nin sorunlarını çözmeye girişmişlerdir. (Başgöz, 1995: 64-65.) Batı’daki kurumların sosyal yapıya sıkı sıkıya bağlı olduğu ve bu yapı içinde yavaş yavaş geliştiği reformcu aydınlarımızın pek dikkatini çekmemiştir.

Mehmet Akif, tartışmalar içinde şiiri ile devlet tarafından kurulan ve desteklenen okullara oklarını yöneltir. Bu okulların kurulma amaçlarına uygun olarak kendilerinden beklenileni veremediğini şu satırlarında dile getirir:

İyi ammâ, a beyim, şöyle bakınsak, bir çok,
Bir alay mekteb-i âlî denilen yerler var;
Sorunuz bunlara millet ne verir? Milyonlar.
Şu ne? Mülkiye. Bu? Tıbbîye. Bu? Bahriye. O ne?
O mu? Baytar. Bu? Ziraat. Şu? Mühendishâne.
Çok güzel, hiçbirisi hakkında sözüm yok, yalnız,
Ne yetiştirdi ki şunlar acaba? Anlatınız!
İşimiz düştü mü tersaneye, yahut denize,
Mutlaka âdetimizdir, koşarız, İngiliz'e.
Bir yıkık köprü için Belçika'dan kalfa gelir;
Hekimin hâzıkı bilmem nereden celbedilir.
Meselâ bütçe hesâbâtını yoktur çıkaran...
Hadi maliyyeye gelsin bakalım Mösyö Loran.
Hani tezgâhlarınız nerede? Sanayi nerde?
Ya Brüksel'de, ya Berlin'de, ya Mançester'de! (Ersoy, 1993: 354-355.)

Bu çatışmaların yoğun olduğu dönemde kamuoyunda ulemâ ve medreseler aleyhine menfî propagandalar gittikçe yayılır. Ulemâ, özellikle, ülkenin gelişmesini önlemekle, modernleşme ve yenileşmeye karşı çıkmakla ve böylece millet ve devlete zarar vermekle suçlanır. Ulemânın, yeni şartlara ayak uyduramayacağı, modern eğitim ve öğretimi sürdürecektir kabiliyete sahip olmadıkları iddia edilir. Batıcılar eleştirilerinde bir adım daha ileri gidip medrese kurumunun kökten lağvedilmesini teklif ederler.

Bunun üzerine 1913 yılında Bayezid medresesi müderrisleri 200 müderrisi temsilen kamuoyuna bir açıklama yaparlar. Bütün suçlamaları red ederler. Ülke için endişelendiklerinden, en çok kendilerinin reform istediklerini hatta bizzat ulemâ ve müderrislerin ıslâh taslakları ve programları hazırladıklarını ifade ederler. Ancak, ıslâhı uygulama karar ve yetkisi kendilerinde değildir, bunu da ilave ederler. Dolayısıyla da

sorumluluğun yetkililerde olduğunu bildirirler. (Sarıkaya, 1997: 142.) Tartışmalar 3 Mart 1924 tarihli ve 430 sayılı kânûnla "Tevhid-i Tedrîsat"ın ilânına kadar hararetli bir şekilde devam eder. Bu kanunla bütün medreseler Maârif Nezâreti'ne bağlanır. Daha sonra da Vasîf Çınar'ın Bakanlığı döneminde, bu kanuna istinaden bütün medreseler kapatılır. (Sarıkaya, 1997: 189-190.)

Tanzimat, tamamen Batı'ya ve onların menfaatlerine hizmet eden azınlıklara, çok yönlü imkânlar ve üstün bir sosyal statü getirirken (Şener, 1991b: 111.), değişen şartlara uyulması gereğini anlayan Türk yazarları, yeni insan tipleri üretirler. Kaplan'ın verdiği örnek, "Namık Kemal nesli ile başlayan ve tesirleri 27 Mayıs'a kadar gelen 'ihtilâlcî insan tipi'dir." (Kaplan, 1992: 30.) İşte bu ihtilâlcî insan tipi yukarıda sözünü ettiğimiz bürokrat aydınları da kapsayan bir tiptir ki, "Kendi reform fikirlerinin halkın gerçek isteklerine uyup uymadığına bakmamışlar, emirler ve kanunlarla değişmeleri yukarıdan zorlayabilmişlerdir." (Başgöz, 1995: 61.) Halkın canını seve seve verdiği ve dış saldırganlara karşı kazanılan bir savaştan doğmuş olan Cumhuriyet ile birlikte işte bu bürokrat aydınlar, reformlara girerken, halkın neler istediğine kulak vermezler.

Bu sebeple eğitimde yenileşmeye, sistemin yeniden düzenlenmesi ile başlanır. Çalışmalar, okul sistemi, öğretim programları, öğretmen yetiştirme, bakanlık teşkilatının düzenlenmesi gibi boyutları kapsar. "Atatürk de, eğitimde yenileşmeyi ulusal birliğin ve laik toplumun temeli olarak görmüştür. Sadece politik bağımsızlığı değil, ekonomik gelişmeyi de, bu yenileşmeye dayalı düşünmüştür. O'na göre modernleşmenin en etkili aracı eğitimidir." (Bursalıoğlu, 1981: 11.)

Bu dönemde modernleşme adına hareket eden Türk seçkinleri, Avrupa'da eğitilip geri döndüklerinde sosyal düzeni, İslam'ın siyaset, hukuk ve eğitim kurumlarından ayırmaya çalışırlar. Aslında amaçları İslam'ı tamamen bir kenara itmek değil, demokrasi ile uyumlu hale getirmektir. Bu sekülerleşme ise, "siyasi hükümrânlıkla dayatılmıştır, ithal edilerek." (Sezen, 1997: 299.) Ama sonuçta dini tahsil yapanların kalitesi düşer ve dini eğitim kurumları geleneksel değerlerden ayrıldığı için de yeni gelen anlayış ahlaki ve ruhi problemlerin doğmasına sebep olur.

Sekülerleşme ve modernleşme çabaları içerisinde eğitim görmüş kadınların da rol alması beklenir. Bu sebeple 1908'den sonra kadınların da eğitim görebilmeleri için eğitim ve iş imkanları, sınırlılıkları ile beraber hazırlanır. Atatürk, evlat edindiği kızları bu doğrultuda yetiştirir. "...bunların biri yeni kurulan Ankara Üniversitesi'nde tarih profesörü olurken, öteki pilot olarak eğitildi." (Ahmad, 1995: 126.) 1926 yılında, Medeni Kanun'la birlikte , kadın hakları hususundaki ilkeler kanun halini alır. Harp Okulları hariç, diğer okullar kadınlara da kapılarını açar. Fakülteler kız öğrenci kabulüne başlarlar. (Başgöz, 1995: 104-105.) Kadınlar eğlence yerlerinde de görülmeye başlanır.

Bunların her biri yeni alınmış kararlar olarak karşımıza çıkar. O halde yeni ile eskinin mücadelesi ve hatta batılılaşma tartışmaları nedendir? Aslında yeni, eskiyi tarihi sürecin başından beri beğenmemiştir. Yeninin devraldığı dünya henüz sıfır çizgisindedir, bundan sonrası kendisine aittir. Dolayısıyla bundan sonrasında yapılacak her şey yeninin eseri olacaktır. Bu ise onun kendini ispatlaması manasını taşıyacaktır. Öncesi onu ilgilendirmez. Zaten o (eski) eskidir. Ama bu yeninin eskiden kendisini nasıl koparacağı sorusunu da beraber getirir ki, yeniye göre, yeniye eskiden koparmak için yapılacak ilk iş, yeniye yeni bir terminoloji vermektir. Böylelikle de yeni eskiyi, eskimiş görmenin ilk zaferini kazanacaktır. Zaten ondan sonrası da kolaydır. Ancak birisinin çıkıp bu yeni yeninin de, bir gün gelip eski olarak tarihte yerini alabileceği ihtimalini hatırlatmak gerekir. Dolayısıyla yeni ile eskinin birbirini takip eden ve bütünleyen olduklarının hatırlatılması gerekir. Şayet bunlar hatırlatılmaz ve hatırlatılsa bile uygulanmazsa toplumda kaos, anomi yerleşip devam edecektir. (Ergun, 1981: 5-8.)

Daha sonra bu reformlar ile Batılılaşmak istendiği halde, başarıya ulaşamadığını gören bazı kişiler -ki bunlara genelde hümanistler denilmektedir- bu başarısızlığın sebebini bulmaya çalışırlar. Sebep, Batı medeniyetin temelini teşkil eden, eski Yunan ve Latin kaynaklarına inilmeyişi olarak gösterilir. Dolayısıyla da Batının yakaladığı rönesansı yakalayabilmek için Yunanca ve Latince öğrenmenin gereği üzerinde durulur. Çünkü Batı hedefine böylelikle ulaşmıştır, bizde aynı aşamalardan geçerek onların ulaştığı hedefe ulaşabiliriz, düşüncesi içindedirler. Bu sebeple modernleşme adına Batılılaşmayı teklif etmektedirler.

Yeni okullardan mezun olanları Turhan, ‘eline bir diploma alanlar, bu ülkede her sahada uzman ve her alanda fikir ileri sürmeye mezun olduklarını düşünmekle’ (Turhan, 1961: 108.) nitelendirir. Bu demektir ki, bilimsel uzmanlığa dayanan bir zihniyet teşekkül edememiştir. Böylece çok yüksek miktarda harcamalar yapıldığı halde müspet sonuçlar elde edilememiş, eğitim, eğitim teşkilatını maişet kapısı olarak gören memur insanları ortaya çıkarmıştır.

Bu dönemi ve sonrasını, kendisinin de içinden geçtiği dönemi hatırlatarak değerlendiren Attila İlhan, çağdaşlaşma sorununun, kendisine, çağdaş yöntemlerle ulusal uygarlık bileşimi yapmak diye değil, batılı kapitalist ülkelere benzemek diye anlatıldığını belirtir. Bu sebeple de geçmişine burun kıvrıldığını, geçmişinde olanı küçümsediğini anlatır. Bunun sorumlusu olarak da Atatürk sonrasında ortaya çıkmış olan ve çağdaşlaşmayı, batılılaşma yapanlar olarak takdim eder. Bu olanlar yüzünden de Batı üzerine bir eser hazırlar ve gördüklerini, elde ettiği sonuçları, giriş bölümünde de belirttiğimiz gibi, şu veciz ifadesiyle özetler: “Oysa bir kere yaptığımız batılılaşmak değildi, ikicisi batı bizim sandığımız gibi değildi, üçüncüsü batını ulaştığı yer özenilecek bir yer değildi.” (İlhan, 1982: 12-16.)

Berkes ise, pantolon, fes, sakal, bıyık gibi şekli değişiklikleri örnek vererek, değişimin, Avrupa Uygarlığına, onun biçimine, yöntemlerine ve prensiplerine imrenme ve dış görünüşte değişme olarak gerçekleştiğini ifade eder. (Berkes, 1975: 190.) Böylece de Tanzimat’tan beri savunulan Batıcılığa karşı çıkarak, Türkiye’nin en baş sorununun Batılılaşmak değil, Batılılaşmamak olduğunu ileri sürer. Ayrıca yeni aydın ile Osmanlı aydınının, meseleleri hemen çözebilmeye yönelik formüller peşinde olmaları (Ayvazoğlu, 1996: 238.) sebebi ile eğitim gören insanlarımızın ve aydınlarımızın zihniyetlerinde bir değişiklik olmadığını da ileri sürmek yanlış olmayacaktır.

Görüldüğü gibi Türkiye’de modernleşme, Batılılaşma olarak anlaşılmış ve bu sebeple Batıya öğrenciler gönderilerek, batıcı, reformcu talebeler yetiştirilmek istenmiştir. Bu çerçevede geleneksel okullara mukabil yeni okullar açılmış ve bu okullar rasyonel, bilimsel, pozitivist, batıcı, reformist fertler yetiştirmeyi hedeflemiştir. Bu ise milli birlik

ürünler düzenidir. Turhan ise bu tanımları kuşatan bir tanım vermektedir. “Kültür, bir cemiyetin sahip olduğu maddi ve manevi kıymetlerden teşekkül eden öyle bir bütündür ki, cemiyet içinde mevcut her nevi bilgiyi, alakaları, itiyatları, kıymet ölçülerini, umumi atitüd, görüş ve zihniyet ile her nevi davranış şekillerini içine alır. Bütün bunlar birlikte, o cemiyet mensuplarının ekserisinde müşterek olan ve onu diğer cemiyetlerden ayırt eden hususi bir hayat tarzı temin eder.” (Turhan,1994: 45.)

Kültür bu şekilde tanımlanabildiğine göre, kültürel değişimin de, bir toplumun maddi ve manevi medeniyetini bir tipten başka bir tipe dönüştüren, değiştiren bir süreç olarak tanımlanabilmesi mümkündür. Yani, bir toplumu diğer toplumlardan ayırt eden, kendine özel hayat tarzında –bilgi, alaka, kıymet ölçüleri, alışkanlıklar, zihniyet, siyasi yapı, idari kurumları, eğitim sistemi, kanunlar, tüketim vs.- meydana gelen değişimleri ifade eder, denilebilir. İşte bu sebeple de sosyal değişmeyi, kültürel değişmeden ayırt edebilmenin güç olduğu ifade edilmelidir.

Ancak, kültürel değişimin, sosyal değişmeden ayırt edilebilmesinin mümkün olduğunu ileri süren sosyal bilimciler mevcuttur. İşte bu görüşteki sosyalbilimciler, kültürel modellerin, henüz yerleşen sosyal değişimin basit bir yansımasından ibaret olmadığını, dahası hem kültürel modellerin sosyal değişimi şekillendirdiğini ve hem de onun ürünü olduklarını ileri sürerler. Bu anlayış, özellikle, İslam ülkeleri başta olmak üzere, gelişimini henüz tamamlayamamış ülkelerde, kültürel değişimleri ön plana çıkaran ve bu yöndeki adımları cesaretlendiren bir argümandır. Kültürel dünyada kişi, sosyal yapıyla birlikte paralel olarak kaçınılmaz bir değişim yaşayan bir unsurdur. Oysa sosyo-kültürel sistemler değişime karşı direnç gösterebilir. İslam’ın temel kanunları ve hukuk sistemi bu duruma en güzel örnek teşkil ederler. Bu kanunlar eskiye dayandığı ve dolayısıyla değişmez bir kaynağa dayalı olduğu için değişmesi bile teklif edilemez. Aynı zamanda bu mesajlar insanlığa iletilecek son ve nihai bilgiler bütünüdürler. (Tibi, 1987: 57-59.)

Bazı sosyal bilimcilere göre de, toplum, toplum üyelerinin karşılıklı etkileşimlerinin kalıplaşmış sistemidir. Dolayısıyla sosyal değişme bu kalıplardaki değişmedir. Kültür ise, karşılıklı etkilerin ürünleri, sembolleri, değerleri, kurallarıdır. Dolayısıyla kültürel

değişme, toplum kurallarındaki, inanç sistemlerindeki, sembolik sistemlerdeki, değerlerdeki değişmedir ve birbirini takip eden safhalardan [Örneğin, Murdock'a göre bu safhalar yenilik, seçici ayıklama, toplumsal kabullenme, bütünleşme ve kültürleşme olmak üzere beşe ayrılır. (Gezgin, 1997: 123-125.)] oluşan bir süreçtir.

Bu tür ayrımlarda sınırlandırma yapıldığını ifade edebiliriz. Çünkü, sosyal değişimin muhtevasının daraltılmasına yol açabilecek şekilde, kültür kavramının, manevi unsurların hakim olduğu bir tarzda belirlendiğini söyleyebiliriz. Fakat böyle bir daraltma ile iki kavramı ayırt etme çabasında bazı güçlükler doğabilecektir. Örneğin, aile yapısının çekirdek aileye yönelmesini bir sosyal değişme, aile içi geleneklerin değişmesini de kültür değişmesi olarak ele alalım. Karşımıza çıkacak olan, çekirdek aileye yönelme ile geleneklerin değişmesinin birbirinden ayırt edilemeyeceğidir. (Gezgin, 1997: 124.) çünkü, birbirlerini etkileyeceklerdir. Öyleyse, kültür ve kültürel değişme ile ilgileniliyorsa ve kültür de sosyal şartların önemli bir parçasını teşkil ediyorsa, sosyal değişme ile doğrudan ilgilenilmesi lazım gelir. Hatta, “kültürden ayrı olarak, fakirlik, manevi düzensizlik, sağlığın kötü organizesi ve kişinin toplumda tutum ve davranışını etkileyecek herşey bu anlayışa dahil edilmelidir. (Stanford, 1966: 226.)

Madem ki sosyal değişme ile kültürel değişimin ayırt edilmesi tamamen mümkün değildir veya güçtür ve kültürel değişmeyi ele almak sosyal değişmeyi de ele alıyor olmak demektir, en önemlisi de sosyal değişme kaçınılmazdır, o halde, kültürel değişme de kaçınılmazdır, sonucuna gidilebilmektedir. Fakat, hemen, şu hususu da belirtmek lazım gelir ki, kültürel değişme çeşitli şekillerde gerçekleşmektedir. Buna da ‘kültürel değişme kalıpları’ denilmektedir. Bilinen kültürel değişme kalıpları ise, yayılma (kültür unsurlarının bir cemiyetten diğerine geçişi), iktibas (kültür unsurlarının bir cemiyetten diğerine geçişi durumunda eğer alıcı cemiyet söz konusu ise kültür iktibas denilmektedir) ve taklid olarak ifade edilegelmektedir.

Hangi kalıpta gerçekleşirse gerçekleşsin, kültürel değişimin kaçınılmaz oluşu bazı çıkarımları beraberinde getirir. Şöyle ki; kültür devamlı değişecekse, kültürün gelecekte nasıl şekilleneceği endişesine yol açacaktır. Bu da insanları septik (şüpheli) bir düşünceye sevkedecektir. Kalıcı olarak tutunulacak bir dal bulamayacak olan insanlar

pesimist (kötümser) bir düşünceye sahip olacaktırlar. Dolayısıyla, toplumda sürekli değişimden taraf olanlar ile bu pesimist ve sepiik düşünceli geleneği savunan insanlar karşı karşıya gelecek ve birbirlerinden rahatsız olacaktırlar. Böyle bir yaklaşım zamanla “ilericiler ve gericiiler şeklinde topluma yayılmaya başlayacaktır.” (Tunalı, 1980: 65.) Geleneğe bağlı olanlar bu düşünceden vazgeçmedikçe; değişimi ideoloji haline getirenler de, geleneği engel olarak gören, modern toplum olabilme yolunda geleneklerinden kurtulmayı şart gören yaklaşımlardan vazgeçmedikçe, birbirlerini ideolojik olarak itham etmeleri de sürecektir.

Öyleyse, kültürün değişme ilkesinden hareketle, her yeniliğe kapıları açmak da bu anlayışa getirilen eleştirileri şiddetle reddetmek de istenilmeyen bir tutum olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü her yeniliğe kapı açan tutum iki sonuca götürür: “gelişmiş kùltürlere teslimiyeti getirdiğinden, temel kurumların etkilerinin kaybolması ve toplumun kimlik bunalımına girmesiyle sonuçlanır.” (Bıçak, 1995: 13.) Katı bir gelenek savucusu olmak ise değişime karşı olmayı, dünya toplumlarının gerisinde kalmayı, dünyayı yorumlayamamayı doğurur. O halde en sağlıklı tavır, ne sadece geçmişte yaşamak, geçmişe bütünüyle bağlanmaktır, ne de bütünüyle geçmişten kaçmaktır. Yapılması en uygun olan ise, toplumun kendi iç dinamikleri ile kültürel unsurların ihtiyaca binaen değişmesidir. Yeni konulan kültürel unsurlar zamanla yerine oturdukça eski unsurlar yok olurlar. Ancak bazen, iki unsur bir arada yaşamak durumunda kalırlar ki, bu kutuplaşmaya götüreren bir sebeptir. O halde dikkat edilmesi gereken bir husus da, yeni kültür tamamen yerini almadan eski unsurların atılmamasıdır. Zaten kültür, hem sürekliliği, hem de değişimi içinde barındırmaktadır, barındırmalıdır da.

Kùltür, hem sürekli hem değişen olduğuna veya olması gerektiğine göre, sosyal değişme teorilerinde olduğu gibi, doğrusal ve devri bir kültürel değişme teorisinden bahsedilebilir mi? Kültürel değişme belli bir hedefe doğru zamanla yaklaşan mıdır, yoksa zaman zaman en iyi noktayı yakalayıp sonra tekrar gerileyen midir? Hasılı kùltürde mükemmellikten söz edilebilir mi? Toplumdan topluma veya dinler arasında veyahut da ideolojiler arasında kültürel açıdan devamlı bir görecelikten mi söz edilebilir?

Kültür varlığı, sürekli değişendir. Ancak sürekli mükemmelliğe doğru bir gelişme gösteren değildir. Sadece değişir. O halde kültürel değişmeyi incelerken dikkat edilecek husus nedir? Yapılması gereken şey, bu değişimin ideal-düşünsel nedenlerini değil, olgusal nedenlerini araştırıp bulmaktır. Kültüre böyle bir yaklaşım, gerçekçi, bilimsel bir yaklaşım olur. (Tunalı, 1980: 86-87.) Böyle bir yaklaşım kültür değişmelerini açıklamada ‘tümel’, ‘genel geçer’ neden ve kanun aranmasını reddeder. Zira metafizikle ilişkisinin kurulması manasına gelecektir. Dil, sanat, görenekler, örf ve hatta düşünce vs. kültürel bir görünüm olarak değerlendirildiğine göre, bu fenomenleri dolayısıyla da kültürü etkileyen ve de oluşmasına sebep olan nedir, denildiğinde cevap ne olmalıdır? Her toplum kendi örfüne göre kültürel hayatını şekillendirir denilse, örfü ne belirlemiştir, sorusuna cevap bulmak gerekecektir. Hasılı içinde yaşanılan coğrafyanın, toplumun kabul ettiği ve yaşadığı dinin vs. elbette etkisi olacaktır. Dünya tarihi göz önünde bulundurulduğunda, bütün toplumların üzerinde mutabık olduğu bir mükemmel kültürden söz edilememesinde, toplumların bu farklı inanç ve içinde bulundukları şartlarının tesiri vardır, denilebilir. Ancak hemen şunu da belirtelim ki, ilahi veya beşeri her din, mükemmel bir fert ve toplum tipini insanlara sunmuşlardır.

Mükemmel kültürden söz edilememesi, ‘kültür bütün olarak toplumu yöneten olmalıdır’, düşüncesine yol açmaktadır. Böyle bir düşünce ise, ‘bir toplumun kültürü, devlet politikaları ile mi belirlenmeli; yoksa, devlet politikaları, toplumun kültürü ile mi şekillenmeli’ problemini gündeme getirecektir. Aslında politikalar, kültür içinden veya kültürel sürece bağlı olarak üretilir veya üretilmelidir. Aksi olursa, yani, kültür sürecini politika belirlerse, politika başat durumda olacaktır. Kültür politikayı değil, politika kültürü yönetecek, yönlendirecektir. Dolayısıyla politik değişimler ile kültür de, takip edilen politikaya uygun bir şekilde değişecek veya değiştirilecektir. Her politika kendi kültürünü oluşturacaktır. Bu yaklaşım da, toplumu ideolojik çatışmalara sürükleyen bir yaklaşım olabilecek ve toplumda anominin doğuşuna, sosyal çözülmeye zemin hazırlayabilecektir.

Bu manada “Özellikle XX. yüzyıl başlarında politik devrimlerle başlatılan bu düşünüş ve eylem, Türkiye’ye de girmiştir ve bunun pratiğini yapmaktadır. Atatürk devrimleri

teoride yeni bir kültür yaratma ereğini amaçlamıştır.” (Tunalı, 1980: 103.) Ancak Atatürk her türlü emperyalizme karşı olmuştur. Fakat daha sonraları, Batı toplumuna yani, modern dünyaya yetişmek için kültürel yapının Batıya, Batı kültürüne entegre edilmesi hedeflenmiştir. Aslında bu 19.yüzyıldan beri sürüp gelen genel bir düşünce olarak karşımıza çıkmaktadır. “Ne zaman bir değişim ve dönüşümden bahsedilmişse, yapılan değişim, dünya çapında Batılı değer sistemlerinin çıkarları ve istekleri doğrultusunda bu coğrafyanın; etnik, dini, kültürel, siyasi ve sosyal olarak yeniden tanzim edilmesidir.” (Tan, tarihsiz: 111.)

Bu düşünce çerçevesinde kültürün kendiliğinden ve tabii seyri içinde veya toplumun istek ve ihtiyaçlarına göre mi değiştiği; yoksa, bürokratlar, elitler eliyle, toplum adına ve toplumu daha iyiye götürmek adına mı değiştiği veya değiştirildiği konusu karşımıza çıkar. İşte bu noktada da Mümtaz Turhan’ın “Kültür Değişmeleri” adlı eserindeki kültürel değişimler sınıflaması ve tanımlarının çalışmamızda yeni bir ufuk kazandırdığını ifade etmemiz lazım gelmektedir. Çünkü O, kültürü, serbest ve mecburi kültür değişimleri çerçevesinde ele almaktadır.

Serbest kültür değişmesinde bir toplum veya grup, kendi kültürüne yabancı bir kültüre sahip bir toplum veya grup ile karşılaşmalıdır. Temasa geçmelidir. Bu temasta hiçbir şekilde, ne harici ne de dahili bir tazyik –iki taraftan da- olmamalıdır. İşte bu şartlar altında, bu toplum veya grubun birisinin, diğerinden birkaç kültür unsurunu veya bir kısmını alarak benimsemesi ile meydana gelen değişim, serbest kültür değişmesidir. Yeni bir unsur kabul edilip fonksiyonlarını yerine getirmeye başlamadan, eski kültür unsuruna veya unsurlarına dokunulmamaktadır, atılmamaktadır.

Mecburi kültür değişmesi ise, hem empoze etmeyi hem de güdümlü olmayı içermektedir. O halde, mecburi kültür değişmesinde neler olmaktadır? Yine birbirlerinden farklı kültürlere sahip toplum veya grup olmalıdır. Bunlardan biri, kendi kültürünün tamamını veya belirli bazı unsurlarını kabul etmesi için diğerine tazyikte bulunmalıdır. Bazen de bir toplumun idarecileri veya iktidar sahipleri, kendi toplumunun kültürüne yabancı bir kültürü veya belirli bazı unsurlarını çoğunluğun muhalefetine rağmen, kendi toplumuna kabul ettirmeye çalışır. Sonuçta ortaya çıkan

değişme, mecburi (güdümlü) kültür değişmesidir. Bir özellik daha vardır. Empoze eden grup, nasıl empoze edeceği kültür unsurlarını seçiyorsa, tahrip etmek istediği unsurları da seçer. Yani faal ve maksatlı bir müdahale, zorla kabul ettirme, yerli kültürün bazı şekillerini veya tamamını reddetme söz konusudur. (Turhan, 1994: 48 ve 104-107.)

Kurtkan da buna benzer bir ayrım yapmaktadır. Mekanik değişme ve uzvi değişme. Mekanik değişmede, kendiliğinden inkişaf eden bir değişme değildir ve inkişafın rahatlığına da sahip değildir. Bir millete aşılacak istenen yabancı kültürün unsurları, tıpkı bir makinenin ani olarak yaptığı mamüller gibi mekanik tarzda meydana getirilmek istenir. Dolayısıyla zorlama vardır, kendiliğinden gerçekleşen bir değişme değildir, zoraki değiştirmedir. Zorlama veya baskı ortadan kalkınca yeni unsurların altına itilmiş olan eski kültür unsurları yeniden meydana çıkar. Bu sebeple mekanik değişimin derecesi fazla olsa da köklü bir değişme değildir.

Kültürün değişiminde ikinci tip, ‘uzvi değişme’dir. Kültür tıpkı bir uzviyetin yavaş yavaş büyüüp serpilmesi gibi, kendiliğinden, sınırlı bir derecede ve sosyal yapıya uygun büyümelerle gelişir. Zorlama yoktur. Kültüre ilaveler yapılırsa, yeni unsurlar temel kültürü aslından koparmaz. Kültür kökünü devam ettirir. (Kurtkan, 1980: 92.)

Yukarıda kısaca ifade edilen mecburi veya mekanik, serbest veya uzvi kültür değişmesi açısından tarihimize baktığımızda, Tanzimat döneminin önemi ortaya çıkar. Tanzimat dönemi, tenkit ettiği Lale devri ile benzerlikler içerir. Ancak bu sefer Batılı bir görünüm ile. Çünkü –örneğin- baloların düzenlendiği dönemdir. Şu farkla ki, lale bahçeleri yerine saraylar, elçilik binaları balolar için mekan seçilmektedir. Batı ile bu etkileşim mimaride müzikte, tiyatrodan da kendini gösterir. Örneğin, iç döşemelerin yerini koltuklar almaya başlar, sandalye, masa, konsol gibi aksesuarlar bu dönemde hayatın içine girmeye başlar. Müzik alanında piyano ile tanışılır. Batıya kapıları tamamen açan Tanzimatla birlikte tiyatro da bu kapıdan içeri girer. Gedikpaşa’da bir tiyatro açılır. Şinasi’nin ‘Şair Evlenmesi’ de ilk tiyatro eseri olarak kabul edilmektedir. Böylece Batılı tarzı tiyatro edebiyatı yayılmaya başlar. II. Abdülhamid zamanına gelindiğinde de bu değişim devam etmektedir. Hatta, II. Abdülhamid’in bile, alaturka müziği güzel bulması yanında gam veren; alafranga müziği ise değişik ve neş’e veren

olarak değerlendirmesini hatırlamakta fayda vardır. II. Meşrutiyet'e gelindiğinde ise, değişim hızını arttırarak hissettirmektedir. Örneğin, Mehmed Akif gibi İslami ve milli düşüncelerden hareket edenler, Türk musıkisinden yanadırlar. Fakat Akif, kızlarına piyano dersi aldırmaktadır. Dönemin en önemli tiyatro olayı ise, İstanbul Belediyesi Yenişehir Tiyatrolarının temelini teşkil eden Darülbedayi'nin kurulmasıdır. 1919'dan 1923'e kadar üç tiyatro mevsiminde, 13 yerli, 23 tercüme, 16 uyarlama olmak üzere 52 oyun sahneye konur. Bu zamanda yerleşme eğiliminden sözedilebilir. Fakat artık Osmanlı hayat tarzı değişmiştir. Batılaşmak adına yüzeysel değişiklikler yapılır. Artık taklit hakimdir. Dolayısıyla, 'kültür verici kimlik', kültür alıcı kimlik'e bürünmüştür. (Ayvazoğlu, 1996: 37-58 ; Oktay, 1987: 71 ; Barborosoğlu, 1995: 112.)

1924-1930 yılları arasındaki altı tiyatro mevsiminde ise, sahnelenen toplam oyun 124'tür ve 27'si yerli, 29'u uyarlama, 77'si tercümedir. Atatürk, Türk sanat musıkisini sevmekte ve dinlemektedir. Bunun yanında devletin kapıları Tanzimat'tan bu yana gelen süreç içinde, Batı müziğine de açıktır. Hatta Cumhuriyet tarihinin belli bir döneminde, Türk musıkisinin devlet radyolarında yasaklanması, kültür politikalarının rengini vermesi açısından önemli bir örnek teşkil etmektedir. Kültürel değişme ile ilgili görülen bir karar da Ankara'nın başkent oluşudur. Çünkü, Cumhuriyet'in kurulmasından sonra, İstanbul ticaret alanında önderliğini devam ettirirken, Ankara başkenttir ve Cumhuriyet'in, Batıya dayanan, kültürel ve entelektüel merkezi olarak gelişir. Fakat toplumu büyük çapta etkilemez. Hatta yönetenler ile yönetilenler arasında uçurum oluşur. Yöneticiler farklı giyinip, halkın anlayamadığı dille konuşmaktadırlar. Bu farklılaşma 1930'lar boyunca sürer ve Atatürk'ün ölümüyle daha da artar. (Ahmad, 1995: 133 ; Ayvazoğlu, 1996: 60-61.)

1939-1945 arasında oran, yerli oyunların aleyhine büyük ölçüde değişmiştir. Yerli oyun sayısı 28, uyarlama 3, yabancı oyun sayısı 94' tür. Yabancı oyunların büyük oranı da Yunan tragedyalarıdır. Yani 'Milli Şef' döneminde uygulanan kültür politikasıyla yerli ve yabancı oyunların sayıları arasında sıkı bir ilişki vardır. Köy enstitülerinde bile köylü çocuklara Yunan tragedyaları oynatılması konunun önemini göstermektedir. Çok partili döneme geçilince, zaman zaman yerli oyun sayısında artış görülse de hiçbir zaman asıl manada Türk tiyatrosu kimliğine kavuşamayacaktır. (Ayvazoğlu, 1996: 66.)

müzik açısından da devletin bütün imkanlarının Batı müziğine açık olduğunu görürüz. Fakat Batı müziği toplum içinde bir türlü yer edinememiştir. Hatta 1970’li yıllardan itibaren arabesk müziğinin halk arasında hızlı yayılması sonucunu doğurmuştur, denilebilir. Türkiye’de artık iki farklı kültür vardır. Batılılaşmış, laik kültür ile halk kitlelerinin İslam’la birlikte anılan yerli kültürü. Çok partili dönemin başlaması ile yerli kültürün yolunun açılacağı düşünülmüştür. Ancak böyle olmayınca ve hükümet iktidardan uzaklaşınca da, İslami düşüncenin yeniden yaygınlaşmasının başlangıcını belirlemiştir.

Değişimin niçin böyle olduğu hususu Türkiye’nin içine girdiği Batılılaşma çabasında görülebilir. Bu çaba da bazı düşünürlerce, “Cumhuriyetin kültür politikası, yerel kültürel kökleri arama çabasının üstüne bindirilmiş kararsız (şaşkın) bir Batı kültürü hayranlığından oluşmaktaydı.” (Mardin, 1992: 277.) şeklinde değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, bir çok düşünür ve sosyal bilimcinin batılılaşmayı, bir kültür devrimi olarak ele aldıklarını görürüz. Küçükömer de bunlardan biridir, “...Batı toplumuna girme, ‘Civil Toplum’ yaratma çabaları, kökü dışarda, yani batı kapitalizminde olan ve mevcut yerli üretim düzeninden kopuk ya da onunla bir türlü tamamlanamayan sözde bir ‘kültür devrimi’ olarak gözükmemektedir.” (Küçükömer, 1994: 83.) Yine aynı satırlarda bu ‘sözde kültür değişimi’ ifadesini niçin kullandığını da, halkın büyük bir bölümünün kabul etmemesine bağlar. Hatta O’na göre, mevcut üretim güçleri sahiplerinin de büyük bir bölümü, üst kültür devrimi hareketini (anayasasından sanatına kadar) kabul etmemiştir. Dahası hem üretim gücü sahipleri hem de halk kabul etmeyerek tepki de göstermişlerdir. Bu ise giderek halkın tepki gösteren kesiminin, sanayi ve teknoloji alanındaki kaçınılmaz değişikliklerin kabulünü bile maceracılık olarak telakki etmesine yol açmıştır.

Bu manada resmi nikah- dini nikah, divan edebiyatı- halk edebiyatı, resmi hukuk- halk hukuku vs. ayrımların Türkiye’de yer aldığını düşünecek olursak, bunun sebebini de bulmak lazım gelecektir. Aslında hukuk devrimi ile aynı zamanda kültür devrimi amaçlanmıştır. Kültür değiştirmek aynı zamanda değerleri değiştirmek olduğuna göre, hayatın gayesini de bu değerler belirlediğine göre, kültür değiştirmek, hayatın gayesini ve anlamını değiştirmek gibidir. “Din değiştirmek bir fert için ne ise, bir devrim de bir

toplum için odur, hayatın gayesini ve anlamını değiştirmektir.” (Sezen, 1997: 239.) İşte bu sebeple hukuk devrimi ile getirilenlerin bir çoğu, toplum tarafından itiraz ile karşılaşmıştır. Ayrıca evlenme, doğum vs. ile ilgili işlemlerin Avrupa'dan aynen alınması, insanların bu yasaları benimsemelerini zorlaştıran bir sebeptir. Çünkü Avrupa Müslüman değildir ve yıllarca bu sebeple aralarında savaşlar yapılmıştır. Bunun sonucu ise, halk ve hükümet arasında sıkı bir bağlantının kurulamayışıdır. Dolayısıyla halkın "...resmi olmayan nikah biçimini 'kendi nikahımız, dini nikah'; medeni nikahı ise 'devlet nikahı' diye adlandırmaları, sadece psikolojik bir olay olarak yorumlanmamalıdır.” (Steinhaus, 1995: 117-118.)

Görüldüğü üzere, kültür devrimi ifadesini, bir toplumun kültürel kimliğinin değişmesi olarak anlayabiliriz. Bazı Türk devrimcilerine göre, "kültür ihtilali, teknik ve sınai gelişmeyi başlatabilmek ve yürütebilmek için gerekli olan kültürel şuurun değişmesidir. Fakat şuur değişmesi sırf tekniğe ve sanayiye yönelik değildir. Buraya varabilmek için, devrimciye göre geçmiş ile ilişkinin bile kesilmesi gerekir. Nitekim Türk devrimlerinde bu yapılmıştır.” (Sezen, 1997: 257-258.) Bazılarına göre ise, Türk kültür devriminin getirdikleri Batının değerleri değil, insanlığın malı olmuş değerlerdir. Bu açıklamalardan sonra II. Mahmut döneminden itibaren, II. Abdülhamid Dönemi hariç (çünkü, devlet, Batıdan bazı unsurları aktararak sosyal ve kültürel yapıyı değiştirmek için öncülük yapan değildir.) her dönemi mekanik veya mecburi kültür değişmesi olarak değerlendirebiliriz. Zira değişmeler devlet eliyledir.

Türkiye'nin değişim süreci böyle ele alınınca, serbest veya uzvi kültürel değişmelerin tercih edilir olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. İstenilen odur ki, değişmeler uzvi olarak aşağıdan yukarı doğru gerçekteşsin, devletten halka zorlamalarla değil. Fakat, kültürel değişmede kendiliğindenliğin -daha istenilir, daha az problemsiz ve daha kalıcı olması sebebiyle- nasıl olacağı hususu önemli bir sorudur. Ayrıca hangi şekilde olursa olsun, kültürel değişmenin toplumda kabul görmesini sağlamanın en kestirme yolu nedir? Kültürel unsurların devamını sağlamanın veya ihtiyaçlara göre yeniden şekillendirilmesi için veya iktibas edilecek unsurların neler olduğunun tayin edilebilmesi için en akılcı yol nedir? Bu ve buna benzer sorular bizi eğitim ile kültür arasındaki ilişkiye götürmektedir.

İyi bir eğitim politikası, maddi kültürü zenginleştirdiği gibi manevi kültür unsurlarının da gelişmesine yardımcı olur. Kurtkan, tabii kaynakların en kıymetlisi olarak üstün zekayı gösterir. Bu zekanın işlenmesi ise eğitim ile olur. Eğitimle işlenen üstün zekalara da 'beşeri kapital' denildiğini bildirir. Maddi ve manevi kültür unsurlarının gelişmesinde, bu beşeri kapitali, fiziki kapitalden (makine, alet vs) daha kıymetli görür. (Kurtkan, 1980: 90.) İşte bu çerçevede eğitim ile kültür arasındaki ilişkiyi ele alan bir araştırmacı, eğitimin amacının kültürü aktarmak olduğunu, toplumun ideallerinin gerçekleşebilmesinde eğitimin katkılarının olacağını, eğitimin kültürel yapıyı şekillendiren faktörlerden biri olması yanında toplumun kültürel yapısına göre şekillendiğini, hem sosyal hem de kültürel bütünlüğün sağlanabilmesi için eğitime ihtiyaç olduğunu kabul ederek yola çıkar. Daha da önemlisi Ogburn'un kültürel boşluk olarak isimlendirdiği boşluğun veya mesafenin doldurulmasında eğitimin önemli bir payının olacağını bilir. Yine kültürel gecikme ile ortaya çıkabilecek problemlere yol açmadan değişimin gerçekleşebilmesi için bir vasıta olabileceğini bilir.

Bir ferdin, içinde yaşadığı toplumda ve sosyal süreç içinde kazandığı davranış biçimlerinin tümü, hayat tarzı olarak kültür, ferdin topluma katılımıyla sürekliliğini kazanır. Ferdin süreç içinde topluma katılımı sosyalizasyon olarak tanımlandığına göre, sosyalizasyon ile eğitim arasında sıkı bir ilişki vardır. Sosyalizasyon küçük yaşlarda başladığına göre, aileden sonra topluma katılımı sağlayacak en önemli kurum ise okuldur.

Birçok çocuğun aynı yaştaki gruplarla ilk kez yüz yüze gelmeleri okul öncesi dönemde ya da oyun grubunda mümkün olmaktadır. Bundan önce, çocukların sosyal deneyimleri aile ortamları çevresinde gelişmekte ve yetişkinlerle etkileşim aile üyeleriyle sınırlı kalmaktadır. Bununla birlikte, okul öncesi ya da oyun gruplarına katılım çocuğun sosyal tecrübelerinde köklü bir değişim getirmekte ve bu durumdaki çocuklardan sosyal etkileşime girmeleri ve sosyalleşme sürecinde ilk ciddi adımları atmaları beklenir. Çünkü, "Okul bir talep alanıdır, bu hem sosyal, hem de entelektüel boyutta olabilir. Bu süreç çocuk sadece sınıfta değil, oyun ortamında da sosyal roller

üstlenmeye ve sosyal bir bütünlük fikriyle hareket etmeye başlar.” (Donaldson and Grieve, 1972: 9.)

Genelde bir çocuğun ilk yaşadığı önemli problem, farklı değerler veren veya birinin çocuğa yerleştirmek istediğini ötekini yıkmaya ve yerine kendisinin belirlediği şeyleri veya değerleri yerleştirmeye çalışan farklı iki eğitim görmekle başlar. Bu daha çok kendisini aile ve okul eğitimlerindeki ikilik olarak algılanmaktadır. Örneğin, Türkiye’de aile daha çok ahlaki ve dini niteliktedir. Okula gelindiğinde bu nitelik yerini bilimsel, laik bir havaya doğru değişir. “Mahalle veya muhit diyeceğimiz etkiler ise, kâh dinî ve geleneksel, kâh modernist veya züppe türünden bilgi ve davranışlar olarak kendisini gösterir. Birbirine zıt çeşitli fikir ve kanaatleri bu sosyal çevrede bulmak mümkündür.” (Doğru, 1991: 25.) Yani, aile ve okul eğitiminin farklı değerler ve farklı dünyalar empoze etmesi; geleneksel kabul edilen İslâm düşüncesine sahip ailelerin çocuklarında daha çok problem çıkarmaktadır. Bir de okul ile çevre de devreye girdiğinde iş daha da karmaşık hal almaktadır.

Aslında, Cumhuriyet’in kuruluşuyla eğitim sistemimiz, üniter bir sistem halinde yapılandırılır. Çünkü, Cumhuriyetin kuruluşundan beri her alanda olduğu gibi, kültür ve eğitim tarihimizde de hedeflenen, yine eğitim yolu ile Atatürkçü çizgide (ilkeleri çerçevesinde) milli bütünleşmedir. (Varış, 1981: 22.) Buna bağlı olarak lise ve üniversitenin amacı, daha çok, Cumhuriyet’in yönetici seçkinler tabakasına eleman devşirmek olarak düzenlenir. Böyle olunca, bu okullara giden köylü, esnaf ve zanaatkar çocukları, sahip oldukları kültürel unsurları kaybetmeye başlarlar. Bunların yerine ‘her Türk insanında bulunması gereken’ olarak belirlenen unsurlar konulur. (Mardin, 1992: 276.) Bu unsurların başında da milliyetçilik, bilimsellik ve laiklik gelir.

Daha sonra bu milliyetçilik yerini hümanizme, giderek artan bir Batılılaşmaya terketmeye başlar. 1940 yılında köy enstitüleri kurulur. Latin harflerinin alınmasından sonra bu enstitüler, kültür devriminin hümanist çizgide devamının sağlanmasında bir tedbir olarak da görülebilir. Zamanla da yabancı dil ile eğitim teşvik edilir. Bu ise bizi, kültürün aktarılmasında, eğitimin yabancı dil ile yapılmasının tehlikeli sonuçlar doğurup doğurmayacağına götürmektedir. Ulaştığımız sonuç ise, yabancı dil ile

eğitimin Batılılaşma ile bağlantılı olduğudur. Şöyle ki, dil, kültürün aktarılmasında önemli bir unsur veya kolaylaştırıcı bir unsurdur. “Dil, kültür ile eğitimin ortak aracıdır.” (Abay, 1993: 30.) Bugün kütüphanelerde yabancı yazarların kitaplarının listesini tutmaya kalksak çok uzun bir liste ile karşılaşırız. Ayrıca halk arasında da yaygın olduğu şekliyle ‘bir lisan bir insan, iki lisan iki insan’ deyimini de yabancı dil bilmenin elzem olduğunu vurgulamaktadır. Bu inancın yaygın olması, aslında Farsça, Arapça, Hinduca gibi dillerin bilinmesi ile ilgili değil, İngilizce, Fransızca, Almanca gibi dillerin bilinmesi ile ilgilidir. Bu da bize, yaklaşık iki yüzyıllık kültür ve eğitim tarihimizin, Batıya dönüklüğünün bin sonucu olarak yansımaktadır.

İşte Batılılaşmaya yönelik olan bu politikaların, sosyal hayatımıza, simgelere, kültüre ve eğitime yansımalarını örnekleriyle görmek mümkündür. Cumhuriyet dönemi ile ortaya çıkan yeni Türk sanatçılarının kendilerini Batılı diye tanıtmalarından, mahalle kızlarının çeviri romanlar okuyup yerli sinemalar seyretmemeleri ile böbürlenmelerinden, İngiliz şiiri, Fransız resmi ve Rus müziği dinleyenlerden, kafeterya, restaurant gibi reklam tablolarından ve daha önemlisi bu insanlarca bu uygulamaların Türkiye’deki herhangi bir problemten daha önemli görülmesinden dem vurulabilir. O halde, Türkiye’nin değişim sürecinde kültürden beslenen politikalar yerine, politika ve kanunlarla değiştirilmeye çalışılan kültürden bahsedilebilir. Bunun önemli bir ayağını da okullarda verilen eğitim oluşturur.

Lisede Sophokles okuduk, klasik Türk sanat musikisine sövmeyi, divan şiirini hor görmeyi, buna karşılık devletin yayınladığı kötü çekilmiş batı klasiklerine körü körüne hayranlık göstermeyi öğrendik. Sanki Sinan Leonardo’dan önemsiz, Mevlana Dante’den küçük, İtri ise Bach’ın eline su dökemezdi. Aslında kültür emperyalizminin ilmeğini kendi elimizle boynumuza geçiriyorduk. (İlhan, 1982: 16.)

Öyleyse, Türkiye’nin henüz son şeklini almış bir toplum olmadığını, tam tersine sürekli değişim içinde bulunan, değişmesi istenen bir halktan oluştuğunu, bu değişimin yaklaşık on yılda bir yer yer devrimci müdahalelerle hedefe doğru ilerletilmeye çalışıldığını söyleyebiliriz.

2. 5. Roman Örnekleriyle Sosyal Değişme

Osmanlı'nın son dönemlerinin ve Cumhuriyet'in özellikle 1950 yıllarına kadar geçen zamanda kaleme alınan bir çok romanın, sosyal ve siyasal değişimin doğurduğu problemleri ele aldığını belirtmek mümkündür.

Türk toplumunun Doğu ile Batı'yı bir arada yaşama olgusu, bilindiği gibi bir kültür ikiliği ile sonuçlanır. 1950'lere kadar ki Türk romancıları, Ahmet Midhat, Recaizade Ekrem, Hüseyin Rahmi, Halide Edip, Peyami Safa, Yakup Kadri, A. Hamdi Tanpınar vs. Türkiye'deki toplumsal gerçekliği belirleyen Batılılaşma sorununa eğilirler. Böylece kaygılarını dile getirmeye, Batılılaşmadan ne anladıklarını belirtmeye ya da Doğu ile Batı değerleri arasında bir bileşim kurmaya çalışırlar.

Ahmet Mithat Efendi'nin Tanzimat batılılaşmasının çıkardığı alafranga tipini ilk kez ele alan '*Felatun Bey ile Râkım Efendi*' adlı romanı 1876' da yayımlanmış. Romanda iki tip ve iki farklı zihniyet karşılaştırılır. Felatun Bey yanlış batılaşmayı temsil eden alafranga tiptir ve kimlik bunalımı yaşamaktadır. Rakım efendi ise, Doğu ile Batı'ya ait değerleri şahsında birleştirmiş kimlik sahibidir. Bu sebeple de Felatun, alafrangalığı ifade için 'Bey' iken; Rakım, geleneksel saygınlığı ifade için 'Efendi'dir. İkisi arasındaki fark, -her ikisi de Hariciye kaleminde memur olmalarına rağmen, aynı derecede eğitim görmüş olmalarına rağmen, aynı eğitimi almış değiller- bilgi birikimleri doğrultusunda tercih ettikleri hayat tarzında kendini gösterir.

Felatun Bey, tembeldir, kaleme haftada üç saat uğramaktadır. Mirasyedi tavrındadır. Yeni çıkan kitaplar alınır, ciltlenir, kitaplıkta yerine konur ve bir daha hep orada kalır. Okumuş görünür. Batılılaşma adı altında sunulmuş her yeniliği hayatına aktarandır. Beyoğlu'nun eğlence çevrelerinin ve Batılılaşmanın yönlendirdiği kişidir. Ancak kaybetmeye mahkûmdur.

Rakım Efendi ise, fakir bir ailenin çocuğudur ve yetim kalmıştır. Arapça, Farsça ve Fransızca bilir. Mantık, hadis tefsir, felsefe, kimya, astronomi, coğrafya, tarih, hukuk ve devletler hukuku okumuştur. Doğu-Batı kültürüne vakıf. Gece gündüz çalışır, hesabı

iyi tutar. Çizilen portre, kültürel birikim açısından idealdir ve arzulanan insan tipidir. Tam bir Osmanlı efendisidir. Batı ile Doğu'nun sentezi bir insandır. Çünkü, Batıdan almıştır bazı özellikleri. Mesela; "Cariyesi Canan'a 700 franga bir piyano alır ve esmer bir madam olan Bayan Yozefino'yu piyano hocası olarak tutar." (Ahmet Midhat, 1997: 38.) Ama burada Rakım efendinin bir zaafı ortaya çıkar. Zira, Yozefino ile ilişki içindedir. Bu ise gençlik arzusu sonucudur ve bu aşk toplumdan gizli tutulur. Kısacası, bu romanda doğulu, batılı mukayesesı yapılır. Mesela; doğulu, güneşin doğuşunu seyretmek isterken, batılı güneşin doğuşunu seyredemez. Çünkü onu yataktayken yakalar.

Recaizade Ekrem'in '*Araba Sevdası*' adlı romanındaki alafranga tip ise Bihruz Bey'dir ve Felatun Bey ile aynı özelliklere sahiptir neredeyse. O da müsriftir, nihayet arabasını bile satar. Milli kültürden uzaktır. Recaizade'nin betimlemeleri, o zamanın belirli çevrelerin eğlenceli hayatlarını, kadın-erek giyimlerini, Ramazan gecelerini vb. hususiyetlerini ortaya koyar.

Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın '*Şıpsevdı*'si alafranga tip işler. Ancak O'nun alafranga tipi Meftun Bey, Felatun ve Bihruz Bey gibi zengin değildir. Züğürttür. Ancak Kasım Efendi'nin kızı Edibe ile evlenmek ister. Zira Beyoğlu aleminde bir yer edinebilecek yeni fikirlerin yayıcısı, modacısı olacaktır. Ve evlenir. Roman böylece devam eder. Romanların çoğunda da ortak olan batı hayranlığı ile geleneklere bağlılığın mukayese edilmesidir.

Tanzimat sonrası Türkiye'si bir çok badirelerden geçer. Buna bağlı olarak romanlardaki insan tiplemesi de değişir. "Halide Edib ile Reşat Nuri'nin yarattıkları 'Modern Türk kızı tipi'ni hatırlayalım. Önce romanlarda hayalleri görünen bu tipler, daha sonra hayatta yaşamaya başlamışlardır. Bugün Türkiye'de binlerce '*Çalılıkuşu*' vardır." (Kaplan, 1992: 31.)

Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun '*Kiralık Konak*' adlı romanı ise üç ayrı kuşağın ele alınarak bir zümrenin çöküşünü anlatır. "İlk kuşak Abdülhamid devri ricalinden emekli nazır Naim Efendi; ikinci kuşak Naim Efendinin kızı Sakine'nin kocası ve alafranga

hayatı tercih eden Servet Bey; üçüncü kuşak ise, Servet Beyin kızı Seniha, oğlu Cemil, Faik ve Hakkı Celis ile anlatılır. Tanzimat Seniha ve Faik Bey gibi örnekler bırakıp gitmiştir.” (Naci, 1990: 52-58.) Servet Bey, alafranga bir tip iken; Seniha, değerlere karşı çıkan ama yenilgiyle karşılaşan bir tiptir. Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Türkiye'nin Tanzimattan milli edebiyat dönemine kadar geçirdiği dönemleri yaşamış, gözlemiş, işlemiş ve yorumlarını sonuçlarına yansıtmıştır. “...romanlarında, ‘İstanbul - Anadolu çelişkisi’, ‘halk - aydın kopukluğu’, ‘toplumsal yozlaşmaların etkisiyle bireylin içine düştüğü çıkmazlar’ konu olarak işlenmiştir.” (Lee, 1997: 43.)

Romanlar bir devrin düşünüşünü sergilemektedirler. Peyami Safa, Doğu-Batı çatışmasını romanlarında ele alır, sosyal değişme üzerine ipuçlarını gözler önüne serer. Ahmet Hamdi Tanpınar'da Huzur'da ve Saatleri Ayarlama Enstitüsü'nde toplumsal değişmeyi inceler.

Saatleri Ayarlama Enstitüsü’nde, VI. Bölümdeki kıraathane örneği ile, günlük hayatın altında yatan ikiye bölünmüşlük, ikilik işlenir. Kahvehane sahibi, yarı yerli yarı Batılı görünüşüyle garip bir adamdır. Kendisine mahsus eski ile yeni arasında bir dil, hemen hemen o kadar yapmacık bir kıyafet ve başta Frenk taklidi sivri bir sakalla, bir çehre uydurmuştur. Entelektüellerin bulunduğu bir kahvehane gibidir. Felsefe, tarih, bilim, Aristo mantığı, Bergson felsefesi, alelade dedikodu, çıplak hikayeler, korkunç veya meraklı macera, günlük siyasi olaylar vs. konuşulur, tartışılır. Ama hiçbirisi tam olarak bitirilmeden ve çoğu yarıda kesilerek. Romanın en önemli kahramanlarından biri olan Halit Ayarcı bu kahvehaneye gelen insanları hep bir çeşit aralıkta yaşıyorlarmış gibi düşünmektedir. Onlar kapının dışında kalanlar olarak da değerlendirilir. Muasır zamana girememiş olmanın şaşkınlığı içinde yarı ciddi yarı şaka, tembel bir hayat yaşadıklarını, maziyle alakalarının olmadığını ifade eder. Öyle bir mazi falanla pek alakası olmasa gerek!” (Tanpınar, 1992: 107-111.) İrdal’a göre Halit Ayarcı, bu insanlar hakkında en doğru sözü söylemiştir.

Tanzimat’tan sonra geçmişin hayatımızda işgal ettiği yeri, çarpıcı bir şekilde anlatan Tanpınar, ‘Saatleri Ayarlama Enstitüsü’ neyi anlatmak istemektedir? Ayvazoğlu, romanın bir değerlendirmesini yapar: Tanpınar, “ayaklarını basacak sağlam zemini

kaybeden insanların, ağır geçmiş yükünü taşıyamayacaklarını ve bu yüzden bir gelişme ve değişmeden değil, ancak sürekli bir parçalanıştan söz edilebileceğini vurgulamak istemektedir... Tanpınar'ın, son bir buçuk asır içinde, yenilik ve gelişme diye takdim edilen şeylerin hepsini, aslında inkırazın değişik tezahürleri olarak değerlendirdiği kanaatindeyim.” (Ayvazoğlu, 1992: 344-346 -Töre, Sayı: 169-170, 1985'den naklen.-)

Ahmet Haşim de 'Müslüman Saati' başlıklı yazısında ortaya çıkan değişimi ele almış ve insanların günlük hayatlarındaki değişimi dile getirmiştir. Hem yazının ruhuna dokunmamak, hem de ele aldığımız konunun önemli bir kısmını ifade etmesi açısından yazının büyük bir kısmını buraya alacağız.

İstanbul'u yenileştiren ve yerlisini şaşırtan istilâların en gizlisi ve en tesirlisi, yabancı saatlerin hayatımıza girişi oldu. “Saat”den kastımız, zamanı ölçen âlet değil, fakat bizzat zamandır. Eskiden kendimize göre yaşayışımız, düşüncümüz, giyinişimiz ve kendimize göre, dinden, ırktan ve an'aneden hayat alan bir zevkimiz olduğu gibi, bu hayat üslûbuna göre de “saat”lerimiz ve “gün”lerimiz vardı. Müslüman gününün başlangıcını şafağın parıltıları ve sonunu akşamın ışıkları tayin ederdi... Yabancı saati alışkanlığından evvel bu iklimde, iki ucu gecelerin karalığıyla simsiyah olan ve sırtı, çeşitli vakitlerin kırmızı, sarı ve lacivert ateşleriyle yol yol boyalı, büyük bir canavar halinde, bir gece yarısından diğer gece yarısına kadar uzanan, yirmi dört saatlik “gün” tanınmazdı. Işıқта başlayıp ışıқта biten, on iki saatlik, kısa, hafif, yaşanması kolay bir günümüz vardı. Müslüman'ın mes'ut olduğu günler, işte bu günlerdi; şerefli günlerin vak'alarını bu saatlerle ölçtüler. Gerçi, astronomi hesaplarına göre bu “saat” iptidai ve hatalı bir saatti. Fakat bu saat, hâtıraların kutsî saatiydi... Giden saatler babalarımızın öldüğü, annelerimizin evlendiği, bizim doğduğumuz, kervanların hareket ettiği ve orduların düşman şehirlerine girdiği saatlerdi... Yeni “ölçü” bir zelzele gibi, zaman manzaralarını etrafımızda altüst ederek, eski “gün”ün bütün sedlerini harap etti ve geceyi gündüze katarak saadeti az, meşakkati çok, uzun, bulanık renkte bir yeni “gün” meydana getirdi. Bu Müslüman'ın eski mes'ut gün değil, sarhoşları, evsizleri, hırsızları ve katilleri çok ve yeraltında mümkün olduğu kadar çok çalıştırılacak köleleri sayısız olan büyük medeniyetlerin, acı ve sonu gelmez günüydü. Unutulan eski saatler içinde eksikliği en çok hasretle hatırlanan saat, akşamın on ikisidir. Artık “on iki”, solgun yeşil sema altında, ilk yıldız karşı müezzinin Müslümanlara hitap ettiği, sokakların lacivert bir sisle kapandığı, ışıkların yandığı, sinilerin kurulduğu ve yarasaların mahzenlerden çıkıp uçtuğu o tesirli ve titrek saat değildir... Başka memleketlerde fecri yalnız kırdan şehre sebze ve meyve getirenlerin ahmak gözleriyle ıstırap çekenlerin şişkin kapaklar içinden bakan kırmızı ve perişan gözleri tanır. Bu zavallılar için fecrin parıltıları, yeniden boyuna geçirilecek olan hayat ipinin kanlı ilmeğini aydınlatan bir ışıktır. Halbuki fecir saati, Müslüman için rüyasız bir uykunun sonu ve yıkanma, ibadet, neş'e ve ümidin başlangıcıdır. Müslüman'ın yüzü, kuş sesleri ve çiçek kokuları gibi fecrin en güzel tecellilerindendir. Kubbe ve minareleri o alaca saatte görmemiş olan gözler, taş a en ilâhi mânâyı veren o akılları hayrette bırakan mimariyi anlamış değillerdir. Esmer camiler, fecirden itibaren semavi bir altın ve semavi bir çini ile kaplanır ve İslam ustalarının tamamlanmamış eserleri o saatte tamamlanır. Bütün

mâbedler içinde güneşten ilk ışık alan camidir. Bakır oklu minareler, güneşi en evvel görmek için havalarda yükselir. Şimdi heyhat, eski “saat”le beraber akşam da fecir de bitti. Ve bir çoklarımızı güneş, yeni ve acayip bir uykunun ateşlerinden, eller kilitli, ağız çarpılmış, bacaklar bozuk çarşaflara donanmış, kıvranırken buluyor. Artık geç uyanıyoruz. Artık fecri sadece kümeslerimizdeki dargın ve mağrur horozlara bıraktık. (Haşim, 1981: 102-104.)



3. DEĞİŞİM SÜRECİNDE EĞİTİMİN YENİDEN YAPILANMASI

3. 1. Cumhuriyet Dönemi Öncesinde Eğitim

3. 1. 1. Tanzimat Öncesi Yenilik ve Değişmeler (...-1839)

Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan itibaren, tabiat ilimleri, coğrafya, matematik, tıp, kozmoloji vs. ilimler yanında dini ilimleri de kapsayan, dolayısıyla din ile özdeşleştirilen ilim ve alim kavramlarının önemli, yüksek ve saygın bir konumda oldukları görülür. İlim yapmak ve alim olmak teşvik edilir. Alimlerin kalemlerinden damlayan mürekkep, şehit kanıyla ilişkilendirilir. Cami ve saray eğitimi önem kazanır. Çünkü, İslam dini yaradana kulluk yanında, ferdi hayatı ve sosyal düzeni belirli kurallara bağlamaktadır. Yönetimin nasıl olması gerektiğinden, aile hayatının tanzimine kadar bütün alanlarda, temel ilkeleri belirlemekte, yasaklar koymakta ve akil-baliğ olan her insanı da bunlarla sorumlu saymaktadır. Ayrıca alim yetiştirmek, halife ve devlet adamlarının çocuklarını gelecek için hazırlamak, Müslümanlığın ulaştığı yerlere yönetici ve alim gönderebilmek, Kur'an'ı ve İslam'ı anlatabilmek devletin asli görevleri içinde yer almaktadır. Böyle olunca da, hayatın her alanına dönük olan ciddi ve sürekli bir eğitim, elbette ki önemli sayılacaktır. Bunun karşılığını da İbn-i Sina'dan, Farabi'den, İbn-i Haldun'dan, Biruni'den başlayan, Ali Kuşçu'ya, Naima'ya, Molla Fenari'ye uzanan bir çizgide, alimler ordusu olarak alacaktır.

Görüldüğü gibi, Osmanlı eğitim sisteminde, tabiat ilimlerine dayalı bilgiler yanında, dini ve geleneğe dayalı bilgiler vermek de, ilahi bilgiye ulaşmak ve ulaştırmak da esastır. Böylece hedeflenen de Allah'a, Peygambere inanan ve Allah'a, Peygamber'e, Ulü'l Emr'e itaat eden insanlar yanında, alim insanlar yetiştirmektir. Bu tür bir eğitim ise mekteplerde, tekkelerde ve medreselerde verilmektedir.

Mektepler, mahalle mektepleri veya Mekteb-i Sıbyan olark adlandırılmaktadır ve köyde, kasabada, şehirde mevcuttur. Camilerin veya mescidlerin yanında veya yakınlarında eğitim veren bu mektepler, bir hoca nezaretinde, Kur'an-ı Kerim okumanın öğretildiği, ibadet şekillerinin ve muhteviyatının anlatıldığı yerlerdir. Beş,

altı yaşlarındaki kız ve erkek çocuklar –ki sâbi denmektedir- ailelerince bu mekteplere verilmektedir. Medreseye gidebilmek için bu mekteplerden geçmek gerekmektedir.

Tekkeler ise büyük ticaret merkezi haline gelmiş yerleşim bölgelerinde, dini eğitim yanında, dil, sanat, edebiyat, sosyal bilgiler, sağlık, iş ahlakı gibi bilgilerin verildiği yerlerdir. Toplumun her ferdinin, zenaatine göre ve gelenek olduğu üzere bir tekkeye yöneldiğini belirtebiliriz. Böylece insanlar disiplinli bir şekilde bir kültür ortamında yetişme imkanına kavuşabilmektedir. Bu bağlamda, daha önce ifade edildiği üzere, ‘ahilik’ teşkilatını da hatırlamakta yarar vardır. Şunu da ifade etmek lazım gelir ki, bu büyük yerleşim bölgelerindeki tekkeler, daha küçük yerleşim bölgelerinde ve köylerde zaviye adıyla adlandırılmıştır.

Nişabur hakimi Emir Nasır bin Sebüktekin’in, 1000’e doğru, ilk İslam medresesini kurduğu, ancak, asıl gelişiminin Büyük Selçuklular döneminde, Vezir Nizamülmülk’ün (? – 1092) öncülüğünde (İlkinin Nizamiye Medresesi adıyla 1065’te ve Bağdat’ta) öğretime başladığı-açıldığı medreseler ise (Sakaoğlu, 1991: 16.), üçüncü ve en büyük eğitim merkezidirler. Karatay, Çifte Minareli, İzzettin Keykavus, Gök Medrese gibi 1150’li yıllardan sonra açılmaya başlayan Anadolu medreseleri giderek, Darü’l Kur’an, Darü’l Hadis, Darü’l Tıp gibi ihtisas kurumları olarak örgütlenmişlerdir.

Bu ilk kuruluş yıllarından sonra eğitim kadroları açısından, fıkıh, kelam gibi ilimlerin okutulması yanında, felsefe, astronomi, tıp gibi bilimlerin de okutulması açısından medreseler övünç kaynağıdır. Örneğin, matematik alanında Kadızade-i Rumi, Uluğ Bey, Ali Kuşçu, hekimlik alanında Hacı Paşa, ilk mantık kitabının yazarı Molla Fenari bu dönemin bilginleri olarak ilk akla gelenlerdir. Fatih zamanı ise, medreselerin daha da önem kazandığı ve yerleştiği dönemdir. Örneğin, İstanbul’un fethinden sonra, felsefenin, tabiat bilimlerinin, sanatın hakim olduğu bir kültür ve eğitim ortamı tasarladığı için bazı filozof ve sanatçıları İstanbul’a çağırdığı, kütüphanesine Grek ve Latince kitapları topladığı, Fatih Camii’nin çevresinde Medrese-i Semaniye (Sekizli Medrese) adıyla yaptırdığı medrese hepimizin malumudur. Medreseler için nakli ve akli bilimlerde yetkin olan hocalar görev yapmaktadır. Bu yerleşmiş olan medrese eğitimi, Fatih Sultan Mehmed’in oğlu II. Bayezid (1481-1512) ile devam etmiş ve

Kanuni Sultan Süleyman'ın (1520-1566) yaptırdığı Süleymaniye Camii ve medreseleri ile doruk noktaya ulaşmıştır. Akli ve nakli bilimler yine yanyanadır ve başarılıdır. İlmiye sınıfı işte bu medreselerden mezun olanlardan oluşmaktadır. Medreselerin bir özelliği de vakıflara bağlı, dayalı olmasıdır.

Halkın itibarını kazanmış olan bu medreseler zamanla bozulmaya yüz tutar. Örneğin, bazı ulema çocuklarını kayırmalar başlar, icazet verilir, müderris edilirler. Dini ilimlerin ağırlık kazanarak programların değiştiği görülür. Avrupa'nın reform, rönesans ile kendini gösteren arayışları, giderek 18. yy. aydınlanmasına yaklaştıkça, Osmanlı Devleti'nin en önemli kurumlarından olan medrese, duraklama ve zamanla gerileme dönemine girer. Kendi içinde yenilenemez, olumlu değişimleri yaşayamaz. 17.yy.'da Koçi Bey bu durumdan sorumlu tuttuğu bazı müderrisleri; "bilim yolundakiler büsbütün kimlik değiştirmişlerdir. Eğitim kanunları sanki yürürlükte değildir... Eskiden bilim kadrolarında tek cahil yoktu. Oysa günümüzde bilgin kim, cahil kim bilinmiyor" (Sakaoğlu, 1991: 41.) şeklinde eleştirmektedir. Matbaanın gelişi, kuruluşu da bir çok tartışmalara sebep olmuştur. İşte böyle bir ortamı, medrese kurumunu ve milleti, Mehmed Akif şu mısralarla tasvir etmekte ve uyarmaktadır:

Yıllarca, asırlarca süren uykudan uyan artık,
Silkin de: Muhitindeki zulmetleri yak, yık!
Bir baksana: Gökler uyanık, yerler uyanıktır;
Dünya uyanıkken uyumak maskaralıktır!

....

Ey millet, uyan! Cehline kurban gidiyorsun!
İslam'ı da 'batsın!' diye tutmuş, yediyorsun! (Akif, 1993: 194.)

Şiirden de anlaşılacağı üzere, 18.yy'a gelindiğinde, Avrupa/Batı karşısında ardarda gelen yenilgilerle, Osmanlının dünya üzerindeki gücü zayıflamış ve Batı, gücü eline geçirmiştir. Bu gücün el değiştirmesi bazı değişmelerin de başlangıcını oluşturur. Bu değişimin yönü de, Damat İbrahim Paşa'nın temsil ettiği Batılılaşma olarak belirir. Böylece Batı ile ilk temaslar başlamış olur. Bu temaslarla ortaya çıkan değişimin ise iki özelliği vardır, denilebilir. Batıyı tanıyarak, Batıdaki gibi yaşamaya özenmek. Yani,

“Nedim’in şiirlerinde anlattığı biçimde yaşamak”. (Küçükömer, 1994: 47.) Bu yönüyle dönemin ismi, Lale Devri (1718-1730) olarak tarihteki yerini almıştır. Diğerleri ise, Osmanlı sanayisinin Batıdaki gibi bir gelişme gösteremeyişi ve masrafçı-müsrif bir hayata yönelen değişme sebebi ile İstanbul halkına, esnafına, yeniçeri ocağına ve değerlere ters düşmesidir. Zaten, bu değişim rüzgarı Batıdan mülhem ve aktarma olduğu için de tepkiler artmıştır. Sonuç ise Laleli hayata son veren, fakat, sanayileşme hareketine de ket vuran ‘Patrona Halil İsyanı’dır.

İsyan ile sona eren Lale Devri için çeşitli değerlendirmeler yapılır. Kanaatimizce, bu devri, sosyal ve siyasi yapıda bir değişikliğe yol açmayan ancak, sosyal değişim sürecinin başlangıcı (Ayvazoğlu, 1996: 19.) ve serbest kültür değişmesi (Turhan, 1994: 125.) olarak değerlendirmek isabetli olacaktır. Çünkü, Batının Osmanlıdan daha ileriye nasıl ulaştığının sebepleri araştırılmak için ilk sefirlerin gönderildiği ve hem de diğer devletlerin temsilcilerinin memleketimize geldiği bir dönemdir. Karşılıklı hediyeleşmeler ile, resim, ziynet eşyası yoluyla Batıya ait bazı unsurların memleketimize girdiği görülür. Ayrıca, her ne kadar bir çok yenilik ‘gavur icadı’ olarak görülse de, halkın çoğunluğunun Batılılaşmaya olan direnişi zayıftır. Bunun sebebi ise yenilik getirme gayretlerinin, Batıya karşı alınan yenilgiler sebebi ile oluşudur. Bunun göstergesi de ilk değişimlerin askerlik alanında ve eğitimde oluşudur.

Değişmelerin planlı ve şuurlu olması sebebi ile serbest kültür değişmeleriyle mecburi değişmeler arasında bir intikal devresi (Turhan, 1994: 142.) olarak değerlendirilen III. Selim Devrinde (1789- 1807) ise, değişmelerin devam ettiği ve hatta daha geniş alana yayıldığı görülür. Planlıdır, çünkü, III. Selim devlet adamlarının görüşünü alır ve görülür ki ıslahat istenilmektedir. Bir farkla ki bazılarınca Kanuni zamanındaki kanunlara geri dönülmesi, bazılarınca da Avrupa ordularının tabi olduğu fen, usul ve kanunlara göre yapılması teklif edilmiştir. İkincilerin bir özelliği de şudur. Yeniçerilerin ıslahından ümidi kesmiş olmak. Böylece yeni bir ordu kurulması. III. Selim ikinciye tercih eder. Bu istek ve karar uyarınca da, Batılılaşma çabalarının ilk eğitim kurumları olarak, Mühendishane-i Berr-i Hümayun (1771) ve Mühendishane-i Bahr-i Hümayun (1774) açılır. Türkçe, Arapça, Fransızca, hesap, hendese, coğrafya, müsellesat, cebir, harp tarihi, topografya, mekanik, istihkam gibi dersler okutulur.

Avrupa'dan gelen kumaşların sınıflandırılıp, Tıbbiye'ye ve orduya elbiselik kumaş yapacak fabrikaların kurulduğu II. Mahmut Dönemi (1808-1839), yeni teşebbüslerin yoğunlaştığı yıllardır. Yükseköğretimde, Batı tarzında yeni okulların kurulması faaliyetine önem verilir, ilk defa Batıya öğrenci gönderilir. 1829'da Kıyafet Kanunu yayınlanarak, kılık kıyafetlerin yarı Avrupalı görünüşe döndürülmesi bizzat Padişah'ın kıyafet değiştirmesi, halkın başındaki sarığı çıkartıp fes giymesini mecbur tutması göze çarpan en önemli değişikliktir. Ayrıca ilköğretim de mecburleştirilir (Kafadar, 1993: 67-75 ; Barborosoğlu, 1995: 110.) Bu mecburiyet ve değişme arzusunun toplumdan gelen değil, üst tabakanın, belli bir zümrenin gerçekleştirmek istediği gözönünde bulundurulduğunda, “zamanımıza kadar sürüp gelen mecburi veya güdümlü değişmelerin başlangıcı” (Turhan, 1994: 145.) şeklinde değerlendirmenin isabetli olduğunu ifade edebiliriz.

Bu bağlamda değişme ordudan başlamasına rağmen, halkın, esnafın, ulemanın ve yeniçerilerin hep birlikte karşı çıkışlarını nasıl değerlendirebiliriz? Yeniçeri, zaten, ordudaki yapısal ve fonksiyonel değişime karşı çıkacaktır. Esnaf da istemez, zira, yeniçerilere mal satmaktadır. Ulema istemez, çünkü, değişmeler ile ortaya çıkacak olan yeni durum ile onların bilgi alanları tam örtüşmeyebilecek ve hatta bazen çelişebilecektir. Halk ise ‘gavur icadı’ anlayışı ile her değişime ve unsuruna, doğru veya yanlış dini ve geleneksel gerekçelerle karşı çıkmaktadır. Ama yine de hem yeniçeriler, hem esnaf ve hem de ulema reformların, değişikliklerin idaresinde önemli mevkilerde bırakılmışlar ve onlarda kabul etmişlerdir. Bırakılmışlardır, çünkü, onların mevcut yerlerinden ayrılması ile, belki de, yeni bir seçkinler sınıfı oluşabilecek, bu da Padişah'ın hiç teşvik etmeyeceği köklü sosyal değişmelere sebep olup, yol açabilecektir. (Bagader, 1991: 6 ; Küçükömer, 1994: 53-54.) Bu sebeple değişimler halka, esnafa, ilmiyeye ve yeniçerilere rağmen gerçekleştirilmiştir; İmparatorluk takatsiz düştüğü için, bu değişiklik ve tedbirler, palyatif tedbirler olarak kalmış ve kalıcı bir çare olamamıştır, denilebilir. Fakat, Tanzimat'la hızlanan ve Cumhuriyet'e varan değişmelere zemin hazırladığı da bir gerçektir.

Osmanlı İmparatorluğu'nun 19. yüzyılda yaşadığı batılılaşma süreci, toplumun yapısında önemli değişiklikler meydana getirir ve bu değişikliklerin oluşumunda önemli işlevler yüklenen eğitim kurumlarının yeniden yapılanmalarına yol açar. Eğitim kurumlarının bu yeniden yapılanmasının sonuçlarını dört maddede özetlemek mümkündür.

* Yönetimin, askeri sınıf üyelerinden ücretli bürokratlara geçmesi mânâsını da içeren Yeniçeriliğin kaldırılması, kurumsal yapının değişmesini de getirir. Ayrıca, 1826 yılında vakıf gelirleri merkezileştirilir, ilmiye sınıfının kaynakları denetim altına alınır. Yeniçeriler'e destek olmuş ilmiye sınıfının bu kaybı tüm yüzyıl boyunca sürer.

* 1838 yılındaki Osmanlı-İngiliz Ticaret Anlaşması ile İngiliz tüccarlar Osmanlı tüccarlarının sahip olduğu hakların tümüne sahip olurlar. Bu anlaşmanın daha sonra diğer ülkelere de uygulanmaya başlamasıyla Osmanlı ticareti dışa açık hale gelir. Böylece üretimin ve ticaretin yapısında önemli değişiklikler meydana gelir. Örneğin, kurulan fabrikalarla işçi sınıfı oluşmaya başlar. Bu ise Osmanlı eğitimi için yeni talepler demektir.

* Posta, telgraf sisteminin gelişmesi devletin denetiminde gerçekleşirken demiryolları ve limanlar büyük ölçüde yabancı sermaye eliyle gerçekleştirilir. Bu yapı Osmanlı İmparatorluğu'nu, yeni teknolojileri üretebilir bir eğitim sistemini yeniden düzenleme durumunda bırakır.

* Bireyin toplumdaki yeri ve siyasal otoritenin meşruiyeti hakkındaki siyasal ideolojiler değişmeye başlar. Bu sebeple siyasal otoritenin dayandırıldığı ideolojiyi, eğitimin, yeniden üretmesi beklenir. (Tekeli ve İlkin, 1993: 55-60.)

3. 1. 2. Tanzimat'ın Bariz Karakteri: İkilik. (1839-1876)

Gülhane'de Reşit Paşa tarafından okunan Hatt-ı Hümayun (3 Kasım 1839), Tanzimat devrini açar. Bu hümayun ile Padişah, tebaasına bazı haklar vererek, kendi rızası ile yetkilerinin bir kısmından feragat ettiğini ve buna bağlı kalacağını bir yeminle taahhüt ettiğini ilan etmiştir. Bu sebeple de bir ıslahat programı olarak takdim edilmiştir. Ancak, Turhan bunun bir ıslahat olmaktan çok "Osmanlı İmparatorluğu'nun esas teşkilatını, amme hukukunu değiştirmek isteyen bir Charter" (Turhan, 1994: 154.) olarak değerlendirmektedir.

Tanzimat Devri'nde bir çok değişimler görünse de en önemlisi, eğitim alanındadır. Askeri mekteplerin tekemmülü, mülkiye rüştiyelerinin tesisi, Darülmârifin, Paris'te Mekteb-i Osmani; kız rüştiyeleri, iptidai mektepler, Mahrec-i Aklam, Mahrec-i Mekatib-i Askeriye, ilk idadiler, ilk liseler, askeri rüştiyeler, Ziraat Mektebi, Darülmuaallimin, Orman ve Maadin Mektebi, Mekteb-i Mülkiye, Telgraf Metebi, Mekteb-i Sanayi, Lisan Mektebi, Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye, Eczacı Mektebi, Kaptan ve Çarkçı Mektebi, Darülmuaallimat, Kız Sanayi Mektepleri, Darülfunun-u Sultani, Müze Mektebi, Menşe-i Kitab-ı Askeri, Menşe-i Muallimin" (Turhan, 1994: 159-160.) gibi birçok yeni okullar açılır. Eğitim anlayışlarında, programların uygulanışında çeşitli fikirler kendini hissettirir. Eğitimin yaygınlaşması istenir. Böylece mektebin sadece İstanbul için gerekli olmadığı, ülkenin her çocuğu, genci için lazım olduğu ileri sürülerek, şehirde ve giderek taşrada okullar açılmaya başlanır. Usul-ü atika denilen eğitim metodu yerine usul-ü cedide metodları benimsenir. Nihayet 1869'da Maarif-i Umumiye Nizamnamesi yayınlanır.

Maarifteki bölünmeler Tanzimat'la birlikte görülür. Yani, okullarda bir taraftan 'Gülistan', Arapça dersleri, din ilimleri okutulurken, diğer taraftan fizik, kimya, yurt bilgisi okutulur. Edebiyatta bir taraftan gazel ve kadiseler eski manzumlarıyla işlenirken, diğer taraftan duyulmamış alafranga şiirler yazılır. (Ülken, 1976: 212.) Bu durum ikiliğin bariz örneklerindendir ve özellikle Tanzimat'ın, iki önemli siması Ali ve Fuat Paşalar zamanında başlar. Eski ve yeni, aynı devirde, karşı karşıyadırlar. Bu alaturka-alafranga ikiliği, başlıca yeni kurulan ilim ve eğitim kurumları ile eskileri arasında açıkça görülür. Yenilik teşebbüsü devletten geldiği için, yeni ilim ve eğitim kurumlarını da devlet açar.

II. Mahmut döneminde açılan tıbbiye, 1841 yılında akademi statüsü kazanır. Okulun durumunu bazı yazar ve düşünürler, Batıya açılan kapıdan, materyalizm ve Fransız pozitivistlerini hazırlayan bazı filozofların eser ve fikirlerinin girmesi ve ayrıca laikliğin ilk adımları olarak yorumlarlar. Gerekçeleri ise, Mac Farlane'in 1847 yılında bu okulu ziyaret ettiğini, burada tamamen materyalist bir eğitim yapıldığını, Fransız devrimini hazırlayan materyalist filozofların hemen tüm kitaplarının burada

okunduğunu, hatta materyalizm kitaplarını toplayan bir kolleksiyon olarak görmenin uygun olacağını ifade ettiğini bildirmesidir. (Korlaelçi, 1986: 198 ; Kaya, 1977: 73-74 ; Doğan, 1991: 143-144.)

1845'in Mart ayında Sultan Abdülmecid, Meclis-i Vala'yı ziyaret edip, eğitimde yeni düzenlemeleri planlamak üzere geçici komisyon kurulmasını ister. Yedi kişiden oluşan bir eğitim meclisi kurulur ve meclis raporunu 1846 yılında sunar. Bu rapora dayanarak alınan eğitim tedbirleri çok etkilidir. Herkesin kimseye muhtaç olmayacak kadar okur-yazar olması için öğrenim görmesi, toplum fertlerinin bilim ve fen ile görgü ve erdem kazanarak kişiliğini geliştirmesi istenir. İlk adam olarak da yeni rüşdiyelerin kurulması teklif edilir. Böylece 1847'de rüşdiyeler kurulur. Ancak nitelik ve nicelik olarak yetersiz kalınır. Ayrıca raporda, gerek Sultan, gerekse meclisi, eğitimde dinin önderliğine önem verdiklerini göstermekte dikkatli davranırlar. (Lewis, 1991: 113-114.) Fakat uygulamalar, ulemanın ve onların beslediği dinî bilgiler haricinde, öğretmen ve ders programlarıyla, yeni okulların kurulmasına yöneliktir. Böylece laik bir eğitim sistemine yol hazırlanmış olunur. Aynı bir Maarif Nezareti'nin kurulması ise ulemanın, eğitim alanındaki yetkisinden uzaklaştırılması olarak değerlendirilebilir.

1860'lara gelindiğinde Ali ve Fuat Paşalar iktidara tamamen hakim olduklarında, Fransız Eğitim Bakanı Jean Victor Duruy, Osmanlıları eğitim alanındaki yeni gelişmeler konusunda bilgi sahibi kılmak için İstanbul'a gelir. Karışık mezhepleri bir çatıda barındıran ortaokullar, laik bir üniversite, yeni mesleki teknik okullar ve bir kamu kitaplığı düzeni kurulması konusunda rapor hazırlar. (Shaw and Shaw, 1983: 143.) Bu rapor, 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin temelini oluşturur.

Dönemin en önemli eğitim kurumu, yabancı misyonlar tarafından açılan (Lewis, 1991: 121-122.) Protestan Amerikan Robert Koleji'dir ki, Amerikan misyonunun düşünür, yazar ve siyaset adamlarının sahip olmakla övündükleri bir eğitim-öğretim kurumudur. Kolej, İmparatorluğun, sosyal, idari ve ekonomik yönden tam bir kaosa sürüklendiği bir dönemde açılır (1863). Kolejin nerede kurulacağı meselesinde ise, şimdiki Boğaziçi Üniversitesi'nin bulunduğu yer tayin edilir. Bu arsa A. Vefik Paşa'nındır Önceleri satmamış olsa da daha sonra satmıştır. Kendisi misyonerlere isteyerek yardım ettiği için

de II. Abdülhamid'in emriyle, Paşa öldüğü zaman bir Hristiyan kabristanı olan Kayalar Kabristanı'na gömülür. (Tozlu, 1991: 159-170.) Kolejin resmi açılış töreni ise 1869'dur ve Amerikan Bayrağını taşıma hakkı da verilir. Bu okulun amacını Washburn'un Ermeniler'e yaptığı toplantıda ifade ettiğini görürüz. 'Bu kolejin kuruluşu sadece bir hususu gerçekleştirmek içindir. O da Türk halkına Hristiyan eğitimi vermektir. Bu sebeple de öğretim dili İngilizce'dir. (Tozlu, 1991: 203. 207.) Kurucuları önce İmparatorluğun insan ve cemiyet anlayışını, bu cemiyetin dayandığı temelleri iyi anlamışlardır. Nasıl ki Hristiyanlardan toplanan çocuklar İmparatorlukta İslamlaştırılıp önemli devlet hizmetlerinde kullanılmışlarsa, aynı ideali benimseyen Hristiyan misyonerler, koleji kurduktan sonra ilk etapta Hristiyan gençler yetiştirerek ülkelerine birer devlet adamı olarak hediye etmişlerdir.

1864 yılında açılan ilk kız sanat mektebi, giyim-kuşamın Avrupaileşmesinde Avrupa modalarının yakından takip edilmesinde önemli rol oynar. Ordunun dikim ihtiyacını karşılamak üzere, öksüz kızlar için açılmış olan "İslahane"nin eğitime başlaması, kız teknik eğitimin başlangıcı sayılmaktadır. 1890 yılına kadar üç kız sanayi mektebi açılır. Bu okullarda sabahları genel bilgiler, öğleden sonra eliş, piyano, müzik gibi dersler gösterilir. (Barborosoğlu, 1995: 142.)

1867'de Galatasaray Sultanisi kurulur. Bu lise Tanzimat'ın Osmanlılık ideolojisinin pratikteki bir yansıması olarak 'milletlerarası' eşitliğin uygulandığı yer olacaktır. Değişik milletlerden gelen öğrenciler burada kaynaşp Osmanlı bütünlüğünün ideolojisini üreteceklerdir. Fakat böyle olmaz. (Tekeli ve İlkin, 1993: 64-65.) Hatta, Galatasaray Sultanisi'nin açılışı, bu dönemdeki batılılaşmanın en önemli adımı sayılacaktır. Okulda, eğitim-öğretim esas itibariyle Fransızca olacak, fakat bazı dersler Türkçe verilecektir. Mektebin müdürü ve hocaları Fransız olacağı gibi, ders nazırı da Müdür-i Sani ünvanıyla yine Fransız olacaktır. Yani, Türk ve Müslüman hocaların istenilen vasıflarda talebe yetiştirmesi mümkün görülmemektedir. (Doğan, 1991: 156-158.) Galatasaray Lisesi, bir Batı dilinden orta derecede bir eğitim sağlama konusunda, bir Müslüman hükümet tarafından yapılmış ilk ciddi teşebbüstür. Bir diğer özelliği de, Müslüman ve Hristiyan öğrencilerin yanyana öğrenim görmesine, dinî ayrılığın kaldırılmasına doğru bir adım olmasıdır. Bu okulun mezunları, Osmanlı

İmparatorluğu'nun ve Türkiye Cumhuriyeti'nin siyaset ve idaresinde hakim bir rol oynar duruma gelirler.

Galatasaray Sultanisi'ne varlıklı ve soylu aile çocukları devam edebilmektedir. Bu sebeple yoksulların da okuyabileceği alternatif bir okul açılması düşünülür. Hem de Tanzimat'ın özüne ve reformlara dönük olması istenir. Bu açılan okulun adı Darüşşafaka'dır ve bir özelliği de sadece Müslüman çocukların okula alınmasıdır. Bu sebeple de Cemiyet-i Tedris-i İslamiye, 1872'de öğretime açılan okul binası için 35 bin altın yardım etmiştir. (Sakaoğlu, 1991: 90.) Fen ağırlıklı, telgraf derslerinin verildiği, bilim, siyaset, kültür alanında önemli insanların yetiştiği okul, 1903'te Maarif Nezareti'ne bağlanır.

Dönemin önemli bir eğitim kurumu da Darü'l Fünun'dur. İlk kez 1863'de açılan Darü'l Fünun, binası yanınca 1865'de kapanır. 1870'de yeniden açılır. Üzerinde bir çok tartışmalar yapılır ve 1871 sonlarına doğru tekrar kapanır. Ancak, 1874 yılında, tekrar tartışmalara yol açmaması için, Hristiyanların idaresinde bulunan ve daha önce açılmış olan Galatasaray Lisesi bünyesinde yeniden açılır. Adı da Darü'l-Fünun-i Osmani'dir artık. Programlarda Türk Edebiyatı, Osmanlı Tarihi, Türk Tarihi gibi dersler yer almaz. (Doğan, 1991: 150-151.)

Sosyal değişme noktasında bir tanımlama yapmaya gayret edecek olursak, Tanzimat, kendisini şöyle ortaya koyacaktır. Sosyal yapısı, Avrupa'da olduğu gibi feodal bir yapıdır, denilemez. Teokratik bir yapısı da var denilemez. Ama, iyi veya kötü, İslam medeniyeti dairesindeki sosyo-politik bir yapının, Batılı örneklerle göre değiştirilmesidir, denilebilir.

Tanzimat aslında bir geçiş devridir. Her geçiş devrinin neredeyse ortak özelliği de buhranlı olmasıdır. Tanzimat da böyledir. Devlet kendi yaptığı reformların tabii sonuçlarından ilk önce kendisi rahatsız olmuş ve bu reformları durdurabilme çareleri arayarak kendisiyle çelişir bir duruma düşmüştür. Zira, eşitlik ve hürriyet getirmek iddiasında bulunan Tanzimat ile birlikte hem Müslüman hem de Hristiyan unsurlar bağımsızlık istemeye başladılar. Hürriyet adına bunu kabul etmek, İmparatorluğu

parçalamak demek iken, kabul etmemek savunduğu davadan vazgeçmesi demek olacaktır. Bu da bunalıma yol açması demektir ve öyle de olmuştur.

Açılan Robert Koleji, bu bunalım içinde azınlıkların ve yabancıların, eşitlik ve hürriyet istemelerinin bir sonucu olarak doğmuştur demek mümkündür. Ancak, misyoner faaliyetlere girişmiş olmaları, bu faaliyetlerin önüne geçilememiş olması, artık, Batının içimize girmeye başlaması yanında Osmanlının da etkisinin azaldığını, siyasi gücün azaldığını da ifade eder. Tedbir olarak ileri sürülen ve uygulamaya konulmak istenen ise, Osmanlılık ülküsünün güdülmesidir ki, azınlıklara eşit haklar verilmesi manasını da taşır. Eğitim politikası da bu yaklaşıma uygun olarak, Osmanlılık ilkesine dayanır ve bir dizi okul açılır. Hedef, müslim ve gayri müslim her uyruğun burada aydınlanarak, Osmanlılık şuuruna ermesi ve asrileşmesidir. İşte bu sebeple, Galatasaray Sultanisi'nin açıldığını görürüz. Ancak okul, soylu ve zengin aile çocuklarına yöneliktir. Böyle olunca, hem müslümanların hem yoksulların okuyabilmesine yönelik olarak Darüşşafaka'nın açılışı, denetim, kontrol, tedbir noktasında Osmanlının yetersiz kalışının delili sayılabilir. Yani yapılabilen, alternatif okulların açılabilmesidir.

Ayrıca bu yabancı ve azınlık okullar, pozitivistimin, laikliğin, materyalizm gibi çeşitli fikirlerin, Avrupa hayat tarzının ve eğlencesinin ülkeye girişi olarak değerlendirilebilir. Yine Osmanlının çare arayışlarında, kendi içinde dahi bir bütünlük ve uzlaşmanın bulunmadığı görülmektedir. Özellikle uygulamalarda görülen hep ikiliktir. Bu ikilik Tanzimat'ın ana karakterini ortaya koyar. Dolayısıyla bu devir, eski ile yeniye karşı karşıya koyan ikilik devridir. Batıcılar-Doğucular, Terakkiciler-Muhafazakârlar gibi. Bunlara Abdülaziz'in son zamanlarında 'Türkçülük de eklenir. Ülken'e göre Türkçülüğün bu zamandan sonra ortaya çıkışı, Türklüğün unutulmuş olmasından değil, İmparatorluğu kuran Türk milletinin siyasi birliği bozma korkusundandır. (Ülken, 1992: 76.) Osmanlıcılar ise iki kısımdır. Birinciler, siyasi birliği İslam'a sarılarak sağlayabiliriz, inancındadırlar. Ali Paşa, Fuat Paşa ve Cevdet Paşa gibi. İkinciler ise, yine bu esaslardan ayrılmadan Batı'nın hürriyet ve meşrutiyet fikirlerinin uygulamak isteyen Yeni Osmanlılardır.

Tanzimat'ın karakterini ikilik, rengini ise pozitivism belirler demek, hiç de abartılı bir ifade olmaz. Bu her kurum için geçerlidir. Dolayısıyla eğitime de yansımış ve eğitimin amacı pozitivist insan yetiştirmek olmuştur. O halde denilebilir ki, denmelidir ki 'pozitivist insan' nedir, hangi özellikleri üzerinde bulundurur?

Pozitivist insan ise, objektivist, naturalist ve fizikalisttir. Bilimsel yöntemi de hakikat için tek vasıta kabul eder. Pozitivist insan, gözlem ve deneyi, bilimin tek yöntemi gören insan, her türlü bilgide indirgemeci ve seçicidir. Pozitivist insan, epistemolojik metod olarak monist olduğundan dolayı bilgi alanının sekülerizasyonunu veya arılaştırılmasını isteyerek nötr değerindeki bilginin peşinden koşar... Eski eğitimin dinle olan ilişkisi Tanzimat'la birlikte Batıdan alınan bir bilim ideolojisi olan pozitivism, eğitimde seküler bir anlayış getirerek dini bilgiler ve bilimsel bilgi ayırımına gidilerek, laik düşünce yapısına sahip insan tipi yetiştirilmiştir. (Çüçen, 1997: 72.)

Yani Tanzimat'ın rengini belirleyen pozitivismdir ve Batı eğitim sisteminden etkilenildiğinin de ifadesidir. Hatta "pozitivizmin etkisiyle materyalizm, ilerlemecilik ve evrimcilik düşünce hayatımızı etkiler." (Çüçen, 1997: 65.) Açılan yeni okullarda, fen bilimlerine dönük yeni bir anlayış, yerini almaya başlar. Din eğitimi, fen bilimlerini öğrenme çabaları içinde sönükleşmeye başlar. Ancak etkisini de kaybetmez.

Yeni açılan rüşdiye ve idadilerde okutulan fen dersleri ile birlikte akaid, fıkıh, kelam ana kavramlarının öğretildiği din bilgisi dersleri, çocukların kafasında hiçbir senteze ulaşmayacak olan ikiliğin devamına sebep olacaktır. Fakat, yeni okullarda din bilgisi derslerinin, Türkçe yazılmış kitaplardan takip edilmesi gerektiğinden, medresenin arapça öğretimi sebebiyle halka yayılamayan bilgileri, memleket düzeyine dağılma imkânı bulur. İslam mantığı ve hukuk bilgisi Türkçeleşir ve sistemli olması sebebi ile de batılı fikirlerin karşısında tutunur, hâttâ üstün bir rol da oynar. Bu sessiz reaksiyon, ilk eserini Gelenbevi'nin Bürhan'ı ve onun Abdünnafi Efendi tarafından yapılan çevirileri ile verir. (Ülken, 1992: 71.)

Anlaşılabacağı üzere Tanzimat döneminde millî bir eğitim politikasına rastlamak zordur. Tanzimat'ın Batı'ya yönelmiş olmasıyla maarif daha da çeşitlenir ve içinden çıkılmaz bir hal alır. Doğu-İslam medeniyeti ile Batı medeniyetinin temsilcileri yanyana gider, bir türlü millî kültüre dayalı bir millî eğitim teşekkül ettirilemez. Böylece medreseden ve mektepten çıkanlar, hayat anlayışları ve eğitimleri birbirine uymayan iki kuşak,

İmparatorluğun yenilik yılları boyunca yanyana, ama, birbirine düşman veya rakip olarak yaşarlar.

İki farklı anlayış çerçevesinde yapılan eğitim, fertlerin ahlakına da tesir eder. “Türkiye’de vatan için, en zararlı adamlar, medrese yahut okuldan pay alanlardır. Meşrutiyetin ilanından beri gördüğümüz bir çok vakıalar, bu paradoksal hakikati doğrulamaktadır. Bu vakılardan çıkan netice şudur: Türkiye’de medrese ve okul, terbiye ettiği fertlerin ahlâk ve karakterini bozuyor.” (Gökalp, 1992: 171.) şeklindeki değerlendirme, birbirleri arasındaki çekişme sebebi ile tesirin, menfi sonuçlar doğurduğunu, dile getirmektedir. Batılı tarzda bir eğitim için gayret gösterenler, yarı şarklı, fakat görünüşte daha çok Avrupalıdır. İstanbul’un daha çok Galata ve Beyoğlu semtlerinde yaşarlar. Avrupa’dan ülkemize gelen “mamul eşyaların satıldığı mağazaları, terzileri, kahve ve lokantaları, otelleri, eğlence yerleri, cambazhaneleri, ziyaretçi tiyatro, grupları, konserleriyle küçük mikyasta bir Avrupa hayatının çekici, canlı bir örneğini vermektedir. Boğaziçi’nde, yazın ve kışın balolar verilmektedir.” (Turhan, 1994: 161-162.)

Buna mukabil, medrese eğitiminden geçenler veya medrese eğitiminden yana olanlar ise, Avrupalı görünüme, tiyatrolara, eğlence yerlerine, konserlere, hem gelenek hem dini kaygılarla muhalefet etmekte, camileri, evleri, mevlevihaneleri, geleneksel görünümü tercih etmektedirler. Bu iki farklı kesim, birbirlerini çeşitli şekillerde itham etmektedirler. Bu ise, husumeti ve ahlaki bozulmayı beraberinde getirmektedir.

Köklü bir değişim için bir geçiş dönemi sayılan ve bunalımlı olan bu dönem, İdeolojya Örgüsü’nde şöyle tanımlanır: “Tanzimat; öteden beri eksikimiz olan saf büyük tefekkür adamları yerine, sığ ve basit politika kuklalarının Batıyı, radyodan duyduğu sesleri taklit eden bir (Eskimo) çapında anlamaya davranıp, ruhu ve maddesi inmeli Türk’e, deri üstü bir kopya planında kurtuluş aramaları hengamesi.” (Kısakürek, 1976: 69.)

Türkiye’nin anlaşılabilmesi için, bu derece önemli ipuçlarını içinde bulunduran işte böyle bir dönem, ‘Kanun-i Esasi’nin 1876’da ilan edilmesiyle kapanacak ve yerini I. Meşrutiyet alacaktır. Yani, Tanzimat’ın başlattığı hareketlerden olan kanunlaştırma

hareketi, Yeni Osmanlılar'ın fikir ve mücadeleleriyle gelişerek, nihayet Kanun-i Esasi ile amacına ulaşmış olacaktır. Fakat aynı dönemde, Sadrazam Rüşdi Paşa, halk temsilciliğine dayanan bir rejime geçişi, toplumun yeterli olgunluğa ulaşmadığı gerekçesi ile Kanun-i Esasi'ye karşı gelir. 19 Mart 1877 tarihinde Meclis-i Mebusan açılır. Üzerinden bir yıl geçmeden de '93 Harbi' denilen Osmanlı-Rus Savaşı'nın doğurduğu problemler arasında ve 13 Şubat 1878 tarihinde kapatılır, Kanun-i Esasi askıya alınır. 1908'de ilan edilecek olan II. Meşrutiyet'e kadar, otuz yıl sürecek olan II. Abdülhamid devri başlar.

3. 1. 3. II. Abdülhamid Dönemi Eğitim Sistemimiz (1876-1908)

Bu dönem kendisini, her türlü sınırlandırmalar, fikir hareketini durdurmaya yönelik çabalar, maddi manevi tazyikler ile, kısacası, istibdat yönetimi şeklinde ortaya koymuş ise de, toplumun fikir ve hayatında meydana gelen değişimler önemi haizdir. İstibdata karşı koymak ve yıkmak maksadıyla bir çok cemiyetlerin kurulduğu bir dönemdir. En önemli ve meşhur olanı da "İttihat ve Terakki" cemiyetidir. Bu cemiyet önce Tıbbiye talebeleri tarafından kurulur. Sonunda da bu idareyi devirmeyi başaran bir cemiyet olarak, Türk Tarihinde yerini alır.

Dış unsurlara karşı tedbirler alınmış olmasına rağmen, Süleyman Paşa da, Harbiye talebelerinin, batı fikirleri ile ilgisini kurar. Dünya edebiyatından seçme parçalar adı altında mektebin içine mutedil bir liberalizm örneklerini sokmaya muvaffak olur. Yine Sultan Abdülhamid idaresine karşı tenkitte bulunmak, bu vaziyete bir an evvel son vermek için, ordu zabitleri arasında birlikler oluşturmak ve Kanuni Esasi'nin yeniden ilanına müsait zemin hazırlamak maksadıyla, 1902-1903 yıllarında İhtilalci Askerler Cemiyeti kurulur. Komite, en önce, hürriyet fikirlerini taşıyan eserleri tedarik ederek, talebe arasında okunmasına gizli gizli çalışır.

1907 yılındaki iktidar Tıbbiyelilerin mücadele azmini iyi bildiği için bu öğrenciler için itiyatlı bir disiplin uygular. Buna mukabil bazı öğrenciler de okul içinde hürriyet faaliyetinin sönmemesine çalışır. Bu ruh hali 1 Mayıs 1907'de, Tıbbiye'de yeni bir öğrenci hareketinin ve cemiyetinin gizlice doğmasına sebep olur. Hedef ise, Jön

Türkler'in bütün neşriyatını elde ederek memleket gençlerine okutmaktır. (Taylak, 1969: 32-49.) İşte böyle bir devir, “Türkiye'ye pozitivist felsefenin, sosyolojik federalizmin ve konfederalizmin yanı sıra biyolojik ve ontolojik materyalizm ile yine biyolojik ve sosyolojik Darwinizm'in de girdiği bir devirdir. Bütün bu "izm"ler özellikle askeri mekteplerde, tıbbiye de ve mülkiyede öğrencilere benimsetilmeye çalışılmıştır.” (Toku, 1996: 65-66.) Dolayısıyla, siyasal kaygılarla okulların sıkı denetime tabi tutulduğu, mekteplilerin de siyasete ve ideolojilere ilgi duymaya başladığı bir dönemdir de.

Bu dönem, aynı zamanda, kültür değişimleri alanındaki mücadelenin maddi sahadan manevi sahaya kaydığı bir dönemdir. Bu dönemde Batılılaşma devletin resmi bir uğraşısı olmaktan çıkıp, toplumun uğraşısı haline gelir. Bazı maddi kültürel unsurlar hariç, Batıdan yapılan iktibaslar, daha çok yerli ve yabancı şahıslar tarafından aktarılmaktadır. Bu sebeple de Turhan, “... mecburi kültür değişimlerinin bu devirde tekrar bir nevi serbest değişmeye inkılap ettiği görülmektedir.” (Turhan, 1994: 170.) demektedir. Batılılaşmanın devlet eliyle desteklenmemesine ve II. Abdülhamid'in bütün muhafazakarlığına rağmen, Batılılaşmanın topluma intikal etmesi sebebiyle önceki devirlerden ayrılır. İlk zamanlarda toplumun bütününe mal olmayan Batılılaşmanın beraberinde getirdiği sosyal değişim, kendini önce büyük şehirlerde hissettirmektedir. Şehirler kozmopolitleşmiştir. Fakat, yavaş yavaş büyük şehirlerden taşmaya da başlamıştır. Toplum artık, maddi sahaya yönelik yararını gördüğü değişim ve aletlere direnç göstermemektedir. Batının ilim ve teknik itibarıyla üstün olduğu bütün toplum fertlerince kabul görmüştür. Ulema dahi, batı medeniyetinin maddi olan tarafının alınması yolunda fikir beyan eder olmuşlardır. Reform yapma ihtiyacı devrin aydın ve devlet adamlarında bir fikir olarak yerleşmiştir. Böylece yeni insan tipleri ortaya çıkmıştır.

Toplumun geleneksel ve dini değerlerle örülü kültürel yapısına rağmen, bu yeni insan tipinde, aydınında, inkarcı, pozitivist, materyalist yaklaşım belirginleşir. İlk örneklerinden biri de Beşir Fuad'dır. İşte bu geleneklere kayıtsız kalan, toplumun değerleriyle uyum sağlamadığından inkar eden yabancılaşmış aydınlar için Ahmed Mithat Efendi 'Dekadan' tabirini kullanır. Bu dekadancılar, Recaizade Mahmud Ekrem'in

edebiyat görüşünün esas alındığı ve Ahmed İhsan'ın çıkardığı Servet-i Fünun Mecmuası'nda toplanarak 1896-1901 yılları arasında faaliyet gösteren 'Edebiyat-ı Cedide' ismi ile anılırlar. (Kafadar, 1997: 117.) Bununla birlikte bütün sansürlere rağmen birçok gazete ve mecmualar çıkarılır ve Batı ile teması gerçekleştirirler. Böylece halk bu gazete ve mecmualarla Batıyı tanırlar ve giderek dünyevileşirler. Elbette ki, halkı Batıya yöneltmede azınlık ve yabancıların yetkilerini de gözardı etmemek lazım gelir. Hatta yabancı ve azınlık okulları, II. Abdülhamid tahta çıktığı zaman mevcut olan üç tür okuldan birisidir. Diğer iki okul tipi ise, Maarif Nezareti'ne bağlı modern eğitim sistemine göre kurulmuş okullar ve Şeyhülislam'la bağlı geleneksel öğretim kurumları olan medrese ve sıbyan mektepleridir.

II. Abdülhamid, aslında eğitimin İslami olması görüşünde ısrarlıdır. Bunun sebebi ise, gayr-i müslim cemiyetlerin, yurdun her bir yanına okul, hastane gibi din ve kültür emperyalizmini yayacak müesseseleri açmış olmalarıdır. Bunlar Türk-Islam kültürü için büyük tehlike olarak değerlendirilmektedir. Bu sebeple Müslüman okullar her yönden takviye edilir. Yüksekokul ders programlarında İslam Akaidi ve yabancı dil derslerine ağırlık verilir. 1904 yılında Maarif Nazırı Haşim Paşa, eğitimin bozukluğunun kaynağının öğretmenler olduğunu, dindar ve iyi ahlâklı öğretmenlerin seçilmesi lazım geldiğini ifade eder. Bunun üzerine Padişah, dindar ilim adamlarını yüksek okullara müdür tayin eder. Başarılı olan talebelere madalyonlar takar. (Eraslan, 1992: 40-43.) Bu uygulamalara dayanarak II. Abdülhamid döneminde, merkeziyetçi bir siyasetin takip edildiği ileri sürülebilir. Çeşitli eğitim müesseseleri arasında denge güdülmesi - yeni mekteplere devletçe yardım, eğitim giderleri için vergi yoluyla kaynak temini, mektep yapma, öğretmen yetiştirip devletçe tayini, Daru'l-Fünun'un açılması vs.- aynı zamanda eğitim alanında şuurlanmanın belirtilerini taşır.

Ayrıca, yabancı ve azınlık okullar denetim altına alınır. Bu okullara Türk öğretmenler tayin edilir. Galatasaray okulu, daha Türkleşmiş bir nitelik kazanır. Latince, ders programından çıkarılır. Öğretmenleri arasında Türk bilim ve edebiyat önderlerinin bazıları bulunur. (Lewis, 1991: 180-181; Kodaman, 1980: 17-18.) Bu ise önemli bir karar ve uygulamadır.

Böylece eğitim politikası dönemin başlangıcında, amaç itibariyle, ilköğretimin 'İslamcılık'; ortaöğretimin ise 'Osmanlıcılık' olarak yürütülür. Devrin sonlarına doğru da 'Türkçülük' okulların amaçları arasına girmeye başlar.

İşte böyle bir değişim süreci içinde 'padişah' ve 'besmele' sembolik bir özelliğe sahiptir. Bir çok okulda, yatılı öğrenim gören öğrencilerce yemekten sonra -toplu halde- 'Padişahım çok yaşa' duası yaptırılır. Çünkü, Müslümanlar her işe besmele ile başlar, 'Emir'el-Mü'minin'e de dua eder, düşüncesi eskiden beri gelen bir uygulamadır. II. Abdülhamid döneminde de devam eder. Nuri Doğan, 1876-1918 tarihleri arasında okutulmuş olan ders kitaplarını ve konularını ele aldığı 'Ders Kitapları ve Sosyalleşme' adlı eserinde incelediği 34 kitabın 15'inde besmelenin yer aldığını, 19 kitapta rastlanmadığını, önsözünde padişahın övüldüğü kitap sayısının 12, padişahı hiç söz edilmeyen kitap sayısının ise 22 olduğunu bildirmektedir. Bunu da siyasi iktidar, kitapların basımında siyasi iktidarın böyle bir övgü için baskı yapmadığı, yazarların kendi gelenek ve alışkanlıkları ile izah edilebileceği, ders kitapları homojen bir yapı arzemediği için de gelenekselcilerle yenilikçilerin varlıklarını yanyana sürdükleri sonucunu çıkarmaktadır. (Doğan, 1994: 24-28)

İnceleme, bir çok konu gibi, yönetim şekilleri açısından da bir çok ders kitabını ele almış. Abdülhamid dönemi ders kitaplarında yönetim şekillerine yönelik pek fazla bilgi verilmediği, buna mukabil 1908'den sonra ders kitaplarında yönetim şekillerinin yoğun bir biçimde ele alındığı sonucunu çıkarmıştır. Ancak, birkaç kitapta II. Abdülhamid şahsında mutlakiyetin şiddetle eleştirildiğini bildirmektedir. Örneğin, 1305 (1889) tarihli ve Ali Tevfik tarafından hazırlanmış 'Yeni Coğrafya' adlı ders kitabında mutlakiyet, meşrutiyet ve cumhuriyet hakkında bilgi verilirken mukayeseli verildiğini, çocukların meşrutiyet ve cumhuriyetin üstün olduğu sonucuna ulaşmaları için zemin hazırlandığına işaret etmektedir.

II. Abdülhamid dönemi ders kitaplarında fertlerde gerçekleştirilmesi istenen veya istenmeyen davranışların da şu şekilde yer aldığını bildirmektedir: Doğru olmak ki iki şartı vardır: Biri yalandan diğeri hileden uzak durmaktır. İsyankar olmamak, itaatkar olmaktır ki Allah'a, Peygamber'e, Padişah'a itaatten başka çocuğun büyüklerine (anne-

baba-öğretmen) itaattir. Fakire yardım edip, cimrilikten sakınmaktır ki, dünya malı dünyada kalacaktır. Kişi eğer malından ahirette de faydalanmak istiyorsa, cimrilikten vazgeçip hayır ve hasenatta bulunmalıdır. İyilik yapıp, kötülükten sakınmak; dostluk hukukuna riayet ile kanaatkarlık ve şükür, kendi rızkını kendisinin kazanıp başkasının malını gasp etmemek, temizliğe dikkat etmek, bilgili olmak ve cehaletten kaçınmak, çalışmak ve tembellik etmemek, helal yoldan para kazanmak, tutumlu olmak, affetmek; hayvanları sevmek; misafirperverlik ağlamamak (ağlayıp, sızlama işi yaramaz çocukların işidir); hırslı olmamak ki birçok kötülüğün sebebidir; akrabayı sevmek, cihat ki, askeri mekteplerde daha çok işlenmektedir. Mücahit olmak iyidir, çünkü, peygamberlerin derecesine en yakın kimselerdir. (Doğan, 1994: 49-68.)

Dönemin önemli bir özelliği de, Padişaha karşı gelerek 1890'lı yılların başlarında, Meşrutiyet'i tekrar getirmek isteyen bir grup aydının, Avrupa'ya kaçışıdır. Önde gelen simaları ise, farklı fikri grupların önderleri durumunda olan, Ahmed Rıza, Mehmed Murad, Prens Sabahaddin'dir.

1889'da Tıbbiyeli öğrenciler arasında kurulan 'İttihad-ı Osmani' adlı gizli cemiyetin mensuplarının çoğunun Avrupa'ya kaçması ile, onun liderliğinde, Paris'te, 'İttihad ve Terakki' ismiyle faaliyet gösteren, 'Türkçülük' fikrinin gelişmesinde rolü olan grubun önderi Ahmed Rıza'dır. İkinci topluluk Mehmed Murad etrafında toplanan gruptur. Mehmed Murad, İslami görüşleri ile Ahmed Rıza ile anlaşamaz. Meşrutiyet döneminin üç cereyanından biri olan 'İslamcılık' akımının oluşumunda önemli rol oynar. Üçüncü grup ise, 'Adem-i Merkeziyet ve Teşebbüs-i Şahsi Cemiyeti'dir ki liderliğini yapan Prens Sabahaddin'dir. Ahmed Rıza Comte'a dayanan pozitivist fikirleri savunurken, Prens Sabahaddin, Comte sosyolojisinin rakibi olan Le Play ekolünün fikirlerini savunur. Ahmed Rıza ve grubu Türkçülüğü hedeflerken, Prens Sabahaddin Osmanlılığı siyasi program olarak dile getirir. Jön Türklerin bu hareketi, Meşrutiyet dönemindeki İslamcılık - Türkçülük ve Osmanlıcılık fikirlerinin kaynağı olmaları yanında, Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen inkılapların muhtevalarında etkili olan batıcılığın da kaynağı durumundadır.

3. 1. 4. II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Eğitimde Strateji Sorunları (1908-1923)

Bu devir arayışların zenginliği ile kendini gösterir. Sosyal hayatın şekillenmesi hususundaki bu arayış ve eğilimlerin, neredeyse her birinin bir fikir halini alarak, tartışmalar içindeki yerini almış olmaları bu devrin en bariz bir karakteridir. Fikri tartışmalar yüksek ve sağlıklı bir düzeyde gerçekleşir. Eğitim sahasında da böyledir. Emrullah Bey, Ziya Gökalp, P. Sabahaddin, M. Satı vs. eğitimci ve sosyal bilimcilerin birbirleriyle yaptıkları tartışmalar, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunda önemli bir zemin oluşturmuştur. Bu devrin maarif sahasında yapılan değişikliklerin en mühimleri, yeni açılmış olan muhtelif yüksek meslek mekteplerinden, mevcutların bilhassa muallim mekteplerinin ıslahından başka, ilk tedrisat kanunuyla kızların orta, lise ve yüksek tahsile iştirak ettirilmesidir.

Bundan evvelki devirlerde kadınlar ancak ebe, hastabakıcı ve daha sonra da muallim olabilmektedirler. Bu devirde ise memuriyet hayatına atılmış, Umumi Harp esnasında askere giden erkeklerin yerlerini almaya başlamışlardır. Böylece memur olan kadınların peçeleri kalkmış, çarşafı elbiseye yakın bir şekil almıştır. Bu hareket, maarif sahasında başlayıp içtimai hayata akseden yeniklerin şüphesiz en mühimidir. (Turhan, 1994: 174.)

Türk siyasal hayatındaki ilk ciddi rejim değişikliği, II. Meşrutiyet'le ortaya çıkar. Çünkü, mutlakiyet idaresi, yerini meşruti yönetime bırakır ve Padişah yetkilerini başkalarıyla paylaşmak zorunda kalır. Bu rejim değişikliği, bir meşruiyet problemini de beraberinde getirir. Rejim değişikliği deneyimi geçiren toplumlarda, yeni bir meşruiyetin yaratılması süreci ile karşı karşıya geliriz...-Bu dönemlerde- bir ideoloji oluşturma aracı olarak okul büyük önem kazanır. Ders kitapları, eğitim yöntemleri, öğretmenin tutumları siyasal iktidar tarafından büyük bir ilgiyle izlenir ve yönlendirilir. (Alkan, 1989: 93.) Bu manada 1911 (1327) tarihli 'Maarif-i Umûmiye Nezareti Teşkilâtı Hakkında Nizamname' nin, İttihad ve Terakki iktidarının ilk yıllarında yayınlanmasını buna delil olarak gösterebiliriz. Zira böylelikle hem okullar denetim altında tutulabilecek hem de yönlendirilebilecektir.

Denetimi elinde bulundurmak ve yönlendirebilmek için İttihad ve Terakki yönetiminin, öncelikle eski rejimi ve onun sembolü haline gelmiş olan bazı hususlara el atar. Nuri Doğan'ın yaptığı incelemeye dönersek, bu dönemde, II. Abdülhamid'i övücü, yüceltici ifadelerin ders kitaplarından çıkarıldığını görürüz. Yerine, bir taraftan yeni rejimi (meşrutiyet) öven, yücelten ifadeler yerleştirilmiş, bir taraftan da II. Abdülhamid ve yönetim şeklini şiddetle eleştirilmiştir. Yeni rejim meşruiyet problemiyle yüz yüzedir. Bu bakımdan İttihad ve Terakki yönetimi, mutlakıyet yöneticilerine göre kendi ideolojilerini anlatmaya daha çok ihtiyaç duymaktadırlar. Ulaşabilecekleri en kolay kitle öğrenciler, en güçlü araç da ders kitaplarıdır.

1909-1918 arasında okullarda okutulmuş 35 ders kitabından yalnızca Kıraat (1911) ve İslam Tarihi (1914) kitaplarında "besmele"ye yer verilmiş, buna karşılık hiçbir ders kitabında dersin padişahını öven bir ifadeye tesadüf edilmemiştir. Dolayısıyla muhtemeldir ki, ders kitabı yazan yazarlara, kitaplarında 'besmele' bulundurmalarının ve 'devrim padişahını övmelerinin' ruhsat almalarına engel olabileceği hissedilmiştir.

Bu bağlamda II. Meşrutiyet döneminde Cumhuriyet'in en gelişmiş ileri bir yönetim şekli olduğu ders kitaplarında yer almaya başlar. Ancak tedbir de elden bırakılmayarak, saltanata sıkı sıkıya bağlı olanların ürkütülmemesi için, hanedana eskiden kalmış bir minnet borcunun varlığına da işaret edilir. Osmanlılık düşüncesi, Balkan Savaşlarının hezimetle sonuçlanmasına kadar, ders kitaplarındaki varlığını sürdürür. Balkan bozgunundan sonra ise, yerini Türkçülük ideolojisine bırakır. Nuri Doğan, Ali Seyyidi'nin, Musahebat-ı Ahlakiye adlı ders kitabının 70. sayfasından yaptığı alıntı ile de (Hangi Türk'tür gerdanına urgan, kement vurdurur? Hangi Türk'tür mescidine canlı kule kurdurur) her fırsatta Türk'lüğün vurgulandığını ifade eder. (Doğan, 1994: 70-92.)

II. Abdülhamid döneminde Avrupa'nın tekniği, ilmi alınmalı; örfü, adeti, giyimi alınmamalı tezi işlenirken; II. Meşrutiyet dönemi seçici olmayıp, yalnızca Avrupa'nın üstünlüğü ve medeniliğinin büyüklüğünü anlatmaktadır. Bu anlayış çerçevesinde II. Meşrutiyet dönemi ders kitaplarında fertlerde genelleştirilmesi istenen veya istenmeyen davranışlar, II. Abdülhamid Dönemi'nden ayrılmaya başlar. Hayatı sevmek; namusluluk ile eş tutulan doğruluk ve yalandan uzak olmak; itaatkar olmak önce

kanunlara ve meşrutiyetperver olmak kaydıyla padişaha; isyankâr olmamak; iyilik yapmak; fakirlere yardım etmek; mertlik; sadelik; kanaatkarlık; şükretmek; çalışmak; tembellik etmemek; temizlik; vergi vermek; askerlik; ahlâklı olmak; zevkû sefaya dalmamak; kötülerle arkadaşlık yapmamak; hırsızlık yapmamak; kumar oynamamak; tütün ve içki içmemek; kavga etmemek; obur olmamak; başkalarına zarar vermemek, hayvanlara zarar vermemek. (Doğan, 1994: 124-162.)

Bu dönemde eğitime ferdi kabiliyetleri arttırarak teşebbüs ruhunu kazandırmak ve kültürü aktarmak görevini yükleyen iki farklı anlayışın mücadelesi görülür. Avrupa’da bulunduğu yıllarda ‘Science Sociale’ okulunun görüşlerini benimseyen Prens Sabahaddin (1878-1948), eğitim ve öğretim sorunlarına özellikle eğilen bir düşünürdür. Sabahaddin, E. Demolins’in toplum tipi ayrımlarına dayanarak, bireyci toplumların, kamucu toplumlardan her yönden daha üstün oldukları inancındadır. (Sencer, 1970: 68-69.) Gelenekçi-liberal cephe olarak değerlendirilen ve devletçi-seçkincilerin merkeziyetçiliğine karşı, adem-i merkeziyetçilik (yerinden yönetim) ilkesini savunan bu düşüncenin özelliği, İslam dinini ve Osmanlı geleneğini bayrak edinmesi olarak belirlenmektedir. (Kongar, 1995: 358.) Bu düşüncüyü ortaya atan Prens’e göre eğitimin amacı da, çocuklara girişkenlik yeteneğini aşılama olmalıdır. Bu manada, Prens Sabahaddin, yönetimi bir merkezde toplamak amacı taşıyan Tanzimat’ın memur tipini ortaya çıkardığını ileri sürmektedir. Bu ise devlete bağlılığı getirmektedir.

Durkheim Okulu’nun bir sözcüsü olan Ziya Gökalp, bu görüşe karşıt bir görüş ileri sürer. Tezi, milli terbiye’dir ve ilk, orta tahsil, ülkeye iyi vatandaş yetiştirmek üzere planlanır, ilmi bilgiler daha sonra verilir. (Güngör, 1990b: 122.) Dolayısıyla eğitim sorununun ağırlık merkezi ‘kültür’ kavramıdır. Kültür, izafi bir kavramdır ve toplumdan topluma değişir. Eğitim ise bu kültürün çocuklara aşılmasıdır, aktarılmasıdır. Her milletin özel bir kültürü olduğu için de eğitim millidir. Ferdin bilim ve tekniğe uyması ise öğretimdir ve millilik özelliği taşımaz. Kısaca, *asri talim, milli terbiye* olarak özetlenebilir.

Aslında her cemiyet, milli eğitim yoluyla, kendi dünya görüşüne uygun nesiller yetiştirmeye çalışır. Meşrutiyet devrinde de böyle bir ideoloji kavgası söz konusudur.

Bazıları, eğitimin bir psikolojik hadiseden ibaret olduğunu, bu yüzden dünyanın her yerinde, aynı esaslara bağlı bir eğitim sistemi bulunması ve muhtevasının da objektif bilgilerden ibaret olması gerektiğini söyleyen liberal bir istikamet tayin ederler. Fakat bu fikir, Ziya Gökalp karşısında mücadeleyi kaybeder.

Eski kurumlara dokunmamakla birlikte, her alanda Batının model alındığı yeni kurumlara yer veren Tanzimat ve sonrasında, gerek batı kültürünü imparatorluğa aktarmak ve gerekse eğitim ve öğretimde devrim yapmak amacıyla yeni okulların açılmasına girişilir. Bu ise pedagojik sorunlar doğurur. Ayrıca, ülke içinde yaşanan hızlı politizasyon sürecinden yüksek öğretimdeki öğrenciler öncelikle etkilenirler ve öğrenci hareketleri siyasal hayatın bir parçası haline gelir. Çözüm bekleyen bu sorunların tartışılması da, II. Meşrutiyet yıllarına rastlar. Bu dönemin eğitiminde strateji sorunlarını şöylece özetleyebiliriz.

Birinci strateji sorunu, maarif sisteminin 1869'da kurulan yapısının, nasıl yeniden düzenleneceği sorunudur. Topyekün bir düzenlemeye mi gidilecektir, yoksa her kurum ayrı ayrı mı ıslah edilecektir? Pratikteki uygulama kısmî düzenlemeler olmuştur. İkinci strateji sorunu, reformların, eğitim sisteminin hangi kademesinden başlatılacağıdır. Maarif Nazırı Emrullah Bey, 'Tuba Ağacı' görüşüyle ıslahata 'tedrisat-ı iptidaiyeden değil, tedrisat-ı aliyeden' başlanmasını ileri sürer. O'nun ileri sürdüğü yenileşmenin Üniversiteden başlaması görüşü, II. Meşrutiyet dönemi tartışmalarının çıkış noktası sayılabilir. O sırada Daru'l-Muallimin Müdürü olan Satı Bey ise tam aksini savunur. O'na göre, ilkokulu, ortaokulu, lisesi yeterli olmayan bir memlekette Daru'l-Fünun da olamaz. Pratikte gerçekleşen ise, her iki uçtan da başlamak olmuştur. Üçüncü strateji sorunu, eğitim birleştirilmeli mi, yoksa, değişik kurumlar elinde farklılaştırılmalı mı? sorunudur. İttihad ve Terakki 'Türkçülük' çizgisine kaydıkaç birleştirici eğilim artmıştır. (Ergin, 1940: 1056-1068 ; Sakaoğlu, 1991: 126-130.)

II. Meşrutiyet dönemi eğitimle ilgili bir sorun da, öğrencinin nasıl bir fert olarak yetiştirileceğidir. İki eğilim karışmıştır denilebilir. Birincisi, Satı Bey'dir ki, olabildiği kadar lâik, ahlakî ve ferdî bir terbiyenin uygulamaya konulmasını ve buna önem verilmesini, programlara, el işleri, beden eğitimi, müzik gibi derslerin eklenmesini ister.

(Tekeli ve İlkin, 1993: 85.) Diğeri ise, Ziya Gökalp'tir ki, daha önce ifade edildiği üzere, çocuğun toplum için yetiştirilmesini, toplum içinde erimesini, toplumun amaçlarına göre formasyon kazanmasını ister. 'Türkleşmek-Islâmlaşmak-Muasırlaşmak' ideolojik çerçevesini bu alana da uygular. Talim ve terbiyeyi ayırır. Talim, fennî bilgilerin öğretilmesidir ve asrîdir, lâmillîdir. Terbiye ise millîdir, harsa ve millî vicdana dayanır.

Ele alacağımız son bir sorun ise, öğretmenin yetiştirilmesi, kimlerin öğretmen olması gerektiği sorunudur. Bu dönemde farklı bir terbiye anlayışı ile profesyonel öğretmen tipi gelişir. Fakat bu öğretmen tipinin toplumda dikkat uyandırmasının farklı bir yönü vardır ki, önemi haizdir. Birincisi, 1908 devriminin özgürleştirdiği tiplerden oluşan öğretmenlerdir. Bunların çoğunu ordu yetiştirmiştir. Devrimin arkasından birçok subay, eğitim, edebiyat hâttâ düşün, felsefe alanına geçmiştir. İkincisi ise, toplumun içinde bilinen öğretmenin gelenek ve alışkanlıkların son güçlü bekçisi olan hoca karşısına çıkmasıdır. (Berkes, 1978: 445-446.) Tanzimat'tan beri gelen bu zıt anlayışlar, II. Meşrutiyet ile birlikte karşı karşıya gelerek tartışma imkanı bulmuşlardır, demiştik. Ancak bu diyalektik bir yöntemle senteze ulaşmaktan çok, birinin diğerine galibiyeti şeklinde sonuçlanmıştır. Daha da önemlisi, halk ile aydının arasını açmıştır. Halk aydını kendisinden görmezken; aydın da halkı çok cahil görmüştür.

Bunun yanı sıra siyasi ve ideolojik kamplaşmalar görülmüş ve bu üniversiteye de sıçramıştır. Öğrenci dernekleri, ideolojileri yansıtan balolar, toplantılar, gösteriler düzenlenmiştir. Örneğin, "Mühendis Mekteb-i Alisi'ne ilk müdür olarak atanan Refik Bey, Liberal düşüncelere açıktır. Müdürlüğü sırasında ilk 'Talebe Cemiyeti' kurulur. Çok sayıda öğrenci gazetesi çıkarılır. Talebe Cemiyeti'nin gördüğü işlerden biri de, öğrencilerin doğru ya da yanlış siyasal toplumsallaşmasını sağlamak ve öğrencileri 'dans kursları' ve benzeri sosyal olaylar düzenleyerek yeni bir hayat biçimine hazırlamaktadır." (Tekeli ve İlkin, 1993: 90-91.) Fakat Meşrutiyet, sadece siyasette ağırlığını ortaya koyan olmakla, bir siyasî doktrin aşılama gayreti ile açıklanamaz. Örneğin basında "Batıda, Rousseau'dan başlayarak Durkheim'a kadar pek çok düşünürün fikirleri Türk aydınları arasında tartışmalara konu olur. Batı eğitimi paralelinde Türk okulları ıslah edilmeye başlanır." (Güngör, 1990b: 121.) Eğitim

alanındaki tartışmalar basın hayatını ve birçok kurumu, bir hayli meşgul eder durumdadır. Dönemi Necip Fazıl şöyle değerlendirmektedir:

Meşrutiyet, artık içimize, elinde bir de 'Hasta Adam' kırbağı, 'Duyun-u Umumiye'leri, (kapitülasyon)ları, (Bonker)leri, mektepleri ve kavaslarıyla giren Avrupalı karşısında duyduğumuz, fakat bir türlü ferdî ve içtimâî illiyetlerine ulaştıramadığımız akılsız bir hıncın intikamını basit idare şekillerinde aramasından ibaret, cüce bir aksülâmel... (Kısakürek, 1976: 69.)

Batı ile ilk temaslar ile başlayan, Batılılaşmanın resmi tescili ile devam eden, ikilikleri içinde barındıran, arayışların zenginliği içinde seviyeli tartışmalar ve ıslahatlar yapılan bu geçiş ve değişim süreci, nihayet inkılabı geçiş ile köklü bir dönüşüm gerçekleştirecek olan Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna zemin hazırlamıştır.

3. 2. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Sistemimiz

3. 2. 1. 1923-1938 Dönemi

3. 2. 1. 1. Cumhuriyet'in İlanı ve Tevhid-i Tedrisat'ın Getirdikleri

Büyük ve görkemli bir geçmişe sahip olan Osmanlı Devleti, Mondros (1918) ve Sevr (1920) Antlaşmalarını imzalamakla, bir bakıma, yıkılışını da onaylamış olur. Fakat bununla birlikte, ülkeyi işgal eden yabancı güçlere, bağımsızlığını korumak için ne lazım gelirse yapılacağını bildirmek demek olan İstiklal Savaşı'nı da, Anadolu'da başlatır. Milli Mücadele yılları (1918-1923) olarak isimlendirilen bu dönem, Kuvay-ı Milliye ruhunun köylere kadar yayıldığı, işgallere karşı örgütlenildiği dönemdir. Ve Osmanlı eğitim sisteminde yetişen muallimlerin payı, fevkalade önemli bir yer tutar.

Siyasi ve askeri alanda, yönetici kadro ve halk, bir bütün halinde, işgalcilere karşı cephede savaşa girer. Bu mücadele, hem işgalci devletleri ve 'küffarı' vatanımızdan defetmek ve hem de sultanın ve halifenin iktidarı için yapılır. Zira o dönemde, halk nazarında, Osmanlı yönetimi için, anayasal bir monarşiden başka bir alternatif düşünülmemektedir. Bu düşüncenin arkasında ise beş yüz yıllık gelenek yatmaktadır. Bu geleneğe göre de Halife'nin manevi güçleri vardır ve devletin başı olarak yönetimde

kalmalıdır. Böylece de İslam yasaları ve ilkeleri ihlal edilemeyecektir. Ancak savaşın her şeyden önce gelmesi, daha sonra meydana gelecek olan, sultan-halife sorununun tartışmaya açılmamasına veya ertelenmesine sebep olur. Yani, savaş sebebi ile içe dönük inkılaplar gündemde değildir.

Savaş kazanılıp düşmanlar yurttan atıldıklarında, rejim sorunu ile yüzyüze kalınır. Halifelik ile saltanatın kaldırılması ve Cumhuriyet'in kuruluşuna doğru fikirler belirginleşmeye başlar. Beş yüz yıllık geleneği savunanlar ile bazı subayların belirginleşen bu görüşe muhalefet ettikleri görülür. Rejim konusundaki bu bölünmede, liberal ve modernist olan bir çok general, "mutlak monarşiyi, Mustafa Kemal'in kişisel yönetimi altında bir mutlak Cumhuriyet kurmak için devirmedik." (Ahmad, 1995: 82.) görüşüyle muhalefet etmekte iken, halk dini ve geleneksel kaygılarla muhalefet etmektedir. Bu çeşitli tartışma ve düşünceler, yeni bir devletin kurulması ile noktalınır: *TÜRKİYE CUMHURİYETİ DEVLETİ*. Artık imparatorluk yıkılmıştır.

1918-1923 yılları arasında, devletin ve milletin, var olma veya yok olma problemi içerisinde eğitimi öne alması beklenemezdi. Buna rağmen, 23 Nisan 1920'de TBMM açılmış ve 6 Mayıs 1920'de, TBMM'de, Rıza Nur Maarif Vekilliğine seçilmiştir. Rıza Nur da, üç gün sonra okunacak olan hükümet programına yetiştirmek üzere, yeni hükümetin eğitim stratejisini, amaç ve ilkelerini belirler. Dini ve milli, işe dönük, üretkenliği aşılayan eğitim, milli yapıya, kültüre ve coğrafyaya uygun ders kitapları, çağdaş ve bilimsel imkanlara kavuşmuş okullar, milli duyguların geliştirilmesi, Doğu ve Batı bilim ve fen kaynaklarının Türkçe'ye çevrilmesi hedeflenmektedir. 16-21 Temmuz 1921 tarihleri arasında da Maarif Kongresi toplanır. Bu kongrede Atatürk, milli bir eğitim programının hazırlanmasının, programlardan ve kitaplardan hurafe ve yabancı fikirlerin atılıp, tarihimize uyumlu bir muhtevaya büründürülmesinin, eski usulün bırakılıp yeni bir maarif yolunun çizilmesinin gereğini vurgular. (Sakaoğlu, 1992: 13-16.) Bir yandan düşman devletlerle yapılan mücadele ve bir yandan içe dönük olarak başlayan bu gayretler, 29 Ekim 1923'te Cumhuriyet'in ilan edilmesiyle yeni bir oluşumu hazırlar.

Eğitim açısından dönemin en önemli hususiyetlerinden biri, her türlü ikilik ve ayrılığın ortadan kaldırılması ve ülke birliğinin sağlanması anlamına gelen, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun (3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı yasa) çıkarılmasıdır. Böylelikle, Türk devlet düşüncesi doğrultusunda, Osmanlı devrinden ve medreselerden kalma zihniyete ve her türlü yabancı ideolojiye karşı, Türk milletinin birliğinin sağlanmasına yönelir. Harf inkılabı, dil ve tarih hareketleri, bu birliğin fikri temellerini oluşturmada, milli ve laik eğitime geçişte önemli adımlar olarak yerini alacaktır.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun yürürlüğe girmesiyle birlikte, İmparatorluk'tan kalan okulların bazıları farklı adlarla korunurken (Rüşdiye-i İdadi yerine orta mektep, sultani yerine lise, iptidai yerine ilk mektep) ; Rıza Nur'un 1920'de hazırlattığı eğitim stratejisi ve yeni devletin öncelikleri göz önünde bulundurularak, programlar değiştirilir, yeni ders kitapları yazdırılır, sosyoloji dersi konur, yeni okullar açılır. Artık eğitim kurumlaşmaya, eğitim esaslarının büyük bölümü oluşmaya başlar. 1924 yılı içinde, İstanbul Darü'l-fünun'una tüzel kişilik verilir, ilköğretim zorunlu ve parasız eğitime başlar. 1925'te ise, Ankara Hukuk Mektebi açılır, Musiki Muallim Mektebi kurulması karara bağlanır. Osmanlının üç önemli eğitim kurumundan biri olan tekke ve zaviyeler kapatılır ve tarikatlar kaldırılır. Batılı takvim ve saat kabul edilir. 1 Kasım 1928 tarihinde Latin Alfabesinin kabulüne kadar geçen zaman içerisinde de şu değişiklikler gerçekleştirilir. İstanbul Belediye Konservatuarı'nda (Darü'l Elhan) alaturka musiki eğitiminin kaldırılması, eğitimin parasız oluşunun her kademeye uygulanışı, laiklik ilkesi ile Anayasa'nın kabulü, Anayasa'dan dine ait maddelerin çıkarılışı. (Katoğlu, 1992: 394-396.) Bu kararlar ile, maarif örgütü yenilenerek, öğretimde birlik ilkesi çerçevesinde ortak programlar uygulanmaya başlanır. Ümmet eğitimi yerine milli eğitime, laik eğitime geçilir. Din eğitimi, 'okuldan çok aileyi ilgilendirir' düşüncesinden hareketle okul programlarındaki yeri, önceleri asgariye indirilir, belli bir süre sonra (1930) ortaöğretimden kaldırılır. Karma eğitime geçilerek kız ve erkekler için eğitimde eşitlik imkanı tanınır.

Bu kararların alınması ve uygulanması, akılcı, deneyci ve pozitivist bir tutum içinde olan ve Cumhuriyet'in kurucusu olan Atatürk'ün emir ve direktifleri ile olur. Buna bağlı olarak da dogmacılık ve metafizik düşüncelere yer yoktur. Artık eğitimde, pozitivist ve

pragmatist felsefeler etkilidir. Bu vesileyle, 1925-30 yılları arasında, Amerikalı J. Dewey'in pragmatist eğitim anlayışının Türkiye'de yavaş yavaş etki alanı bulmaya başladığının hatırlanması yerinde olacaktır. “Bu etki 1926 ilköğretim programını hazırlayanlar arasında bulunan Emin Erişirgil (1891-1965) ve Avni Başman (1887-1965) aracılığıyla kısmen gerçekleşme olanağı bulur.” (Ülken, 1967: 90-91.) Böylece eğitimin yaşanan gerçekliğe uygun biçimde değişmesini öneren, iş eğitiminin ekonomik süreçlere uygunluğunu ve üretkenliğini savunan (Topses, 1982: 66-67.) ve pragmatizmin eğitime uygulaması demek olan progressivizm, eğitimin rengini belirler.

Atatürk'ün milliyetçilik ve Batı uygarlığını aşma düşüncesi ise, eğitime, ‘Türklük sevgisi-milliyetçilik’ ile ‘laik anlayış ve pozitif ilimcilik’ olarak yansır. (Yiğit, 1992: 11-12.) Bu yöneliş de, eğitim felsefesi olarak, yine pragmatizmi beraberinde getirir. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kültür ve eğitim politikasını belirleyen bu iki temel – milliyetçilik ve batıcılık- görüş, çıkarılan kanunların, kalkınma planlarının, eğitim şuralarının, hükümet programlarının da temelini oluşturur. Bu iki görüşün paralel gitmesinde, “Rıza Nur'un Maarif Vekili, Ziya Gökalp'in Telif ve Tercüme Dairesi Başkanı olmalarının da önemli bir etken olduğunu” (Abay, 1993: 195.) belirtebiliriz.

3. 2. 1. 2. Yeni Eğitim Sisteminin Amaç ve İlkeleri

Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim, Gökalpçi düşüncenin etkisi altında şekillenmeye başlayan yeni toplum ve devlet düzeni için bir araçtır. Bu aracın amacı, *milli devlet anlayışının kurulmasına yardımcı olmak ve yerleştirmektir*. Payına düşen en önemli görev de, ümmetten millete geçişin planlanması ve milli kültür ekseninde etrafında milletleşme sürecinin hızlandırılmasıdır. Hareket noktası ise, milli kültür kavramının tanımının yapılması ve kaynaklarının tespitidir. Bu gerekçe ile yapılan da, kültürün Asyatik yapısına, dil ve tarih tezlerine yönelmektir ki, aynı zamanda yeni bir kimlik arayışı içine girildiğinin ifadesi olarak değerlendirilmesine imkan verir. Dil, tarih ve dinde yapılacak girişimlerin taşıyıcısı yine eğitim olacaktır.

Ancak, Cumhuriyetçiler belli bir noktadan sonra, Gökalp'ten ayrılırlar. “Gökalp'teki üçleme: İslamlaşma, Türkleşme ve Batılılaşma tezi artık yerini laikleşme, Batılılaşma

ve Türkleşme sloganlarına terk ediyordu. Milletleşme sürecinde izlenen milli eğitim politikası temelde bir kimlik arayışı biçiminde tezahür ediyordu.” (Türkdoğan, 1995: 60-61.) Ziya Gökalp’in üçlemesinin bu şekilde değişmesinin sebebi, Cumhuriyeti kuran bürokrat seçkinlerin geleneksel eğitim ile ilgili görüşlerinden çıkarılabilir. Onlara göre, Türk Milleti’nin geri kalışının en önemli sebeplerinden biri, dine dayalı geleneksel eğitimidir. Çünkü, geleneksel eğitim, millî değildir ve daha önemlisi, millî tarih, millî sanat, kısaca topyekün bir millî kültürün gelişmesine de uygun değildir. Sonuç, millî benlik duygusunun zayıflamasıdır. Ayrıca, geleneksel eğitim yöntemleri, bilgileri ezbere dayalı olarak verdiğinden hurafat dolu, yaratıcılığı, yapıcılığı engelleyen bir nitelik taşır. Yönü bu dünyaya değil, ahirete dönük olan geleneksel eğitim, bilimsel zihniyete kapalıdır. Bu sebeple de çağın ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek durumda değildir. Çare ise, çocukların ve gençlerin eğitiminde bütün yabancı unsurlarla mücadeledir. Atatürk’ün şu ifadesi meseleye açıklık getirecektir.

... Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin tarihi tedenniyatında en mühim bir amil olduğu kanaatındayım. Onun için bir millî terbiye programından behsederken, eski devrin hurafatından ve evsafi fitriyemizle hiç de münasebeti olmayan yabancı fikirlerden, şarktan ve garptan gelebilen bilcümle tesirlerden tamamen uzak, seciyei milliye ve tarihiyemizle mütenasip bir kültür kastediyorum. Çünkü dehayı millimizin inkışâfı tamı, ancak böyle bir kültür ile temin olunabilir. (AKDITYK, 1989: 19-20.)

Cumhuriyet’in kuruluşundan günümüze kadar, Atatürk’ün eğitim politikalarını belirleyici görüşleri, Anayasaların eğitim politikalarını belirleyici direktifleri, eğitim politikalarını belirleyen yasalar (Tevhid-i Tedrisat gibi), kalkınma ve eğitim şuraları, eğitim politikalarını belirleyen kaynaklar olarak karşımıza çıkar. Atatürk’ün eğitim ve öğretimden beklediği, birkaç seneye sığan askeri, siyasi, idari inkılabın sosyal ve fikri inkılap ile başarılı olabilmesi için, fikren, ilmen, fennen, bedenen kuvvetli, yüksek seciyeli muhafız yetiştirilmesidir. Bu beklentisi aynı zamanda, eğitime verdiği önemin bir sebebini teşkil eder. Bir de eğitimin, kalkınma ve istiklalin kurtulmasındaki rolü (Aytaç, 1984: 10.) sebebi ile önem verir.

Uzunçarşılı’nın, Belleten’in 10. cilt ve 352-353 sayfasında, tarih yazan heyetin toplantılarına Atatürk’ün başkanlık ettiğini, son müsveddeleri gözden geçirdiğini ve

sonra imzaladığını bildirdiği, liselerde okutulmak üzere hazırlanan Tarih IV kitabında, Cumhuriyet eğitiminin amaçları beş maddede özetlenmektedir.

- * Milliyetçi, halkçı, inkılâpçı, laik cumhuriyet vatandaşları yetiştirmek;
- * İlk tahsili fiilen genelleştirerek, dağda yalnız yaşayan küçük çobana kadar bütün vatandaşlara okuma-yazma öğretmek;
- * Yeni nesilleri bütün tahsil derecelerinde genellikle pratik ve özellikle iktisadi hayatta işe yarayacak bilgilerle donatmak;
- * Cemiyet hayatında, dünya veya ahiret cezaları korkusundan doğan ahlâk yerine 'hürriyet' ve 'nizam' ın uzlaştırılmasına dayanan ahlâkı hakim kılmak;
- * Bu dört ana esasa dayanan Cumhuriyet eğitiminin genel amacı, Türk Milleti'ni medeniyet safında en ileri götürmek ve yeni nesilleri Türk olmak haysiyetine ulaşmayı sağlayacak aşk, irade ve kudretle yetiştirmektir. (TTTC, 1934: 265-266.)

Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının ve amaçlarının belirlenmesinde etkili olan bir kaynak da Anayasalardır ki, 14.6.1973 tarihinde kabul edilen, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun çıkarılışına kadar, milli eğitimin yasal dayanağı doğrudan Anayasadır. (Abay, 1993: 79.) 491 sayılı, 20 Nisan 1924 tarihli Anayasa'nın (Teşkilat-ı Esasiye Kanunu) 80. ve 87. maddeleri eğitim ile ilgili maddelerdir. Hükümetin denetimi ve gözetimi altında ve kanuni çerçevede her türlü öğrenimin serbest olduğu vurgulanan 80. maddeyi, "İptidai tahsil bütün Türkler için mecburi, Devlet mekteplerinde meccanidir" (Tanör ve Beygo, 1966: 55.) şeklindeki 87. madde tamamlamaktadır. Anayasanın güvencesi altında bulunan, inkılap kanunlarından biri olan, üç koldan yürütülen eğitimi bir bakanlık altında toplayan Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1973'e kadar, eğitimin ve hatta anayasa ve yasaların hazırlanmasında hep etkili ve belirleyici olmuştur. Ancak, Milli Eğitim Temel Kanunu ile milli eğitim politikaları sistemli bir halde ifade edilmiş ve somutlaştırılmıştır. İşte bu kanun ile Cumhuriyet eğitiminin genel ve özel amaçları da belirlenmiştir. 18. Haziran 1983 tarih ve 2842 sayılı kanunla da amaç ve ilkelerinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu amaçlar, Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde (1983'te yapılan değişikliği ile birlikte) şöylece gösterilmiştir.

Türk Milli Eğitimi'nin genel amacı, Türk Milleti'nin bütün fertlerini,

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milleti'nin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

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

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

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, kültürel ve sosyal kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milleti'ni çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır. (Başaran, 1993: 36.)

Özel amaçların ise, genel amaç ve temel ilkelere uygun olarak tespit edilmesi istenir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin 1924, 1961 ve 1982 anayasalarında ifadesini bulan ve kimileri doğrudan, kimileri de dolaylı olarak eğitimi ilgilendiren ilkeler, yine Milli Eğitim Temel Kanunu'nda, Genel İlkeler başlığı altında ve ondört maddede yer almaktadır. 18 Haziran 1983'te yapılan bazı değişikliklerle şu şekilde maddelendirilmektedir. Genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, yöneltme, eğitim hakkı, fırsat ve imkan eşitliği, süreklilik, Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, planlılık, karma eğitim, okul ile ailenin iş birliği, her yerde eğitim. (Başaran, 1993: 37-39.)

1973 Milli Eğitim Temel Kanunu ile sistemli hale getirilen ve milli eğitim politikasının belirleyicisi olan bu temel ilke ve amaçlar, öğretim birliğinin, kadınların yerinin ve yetişmiş elemana duyulan ihtiyacın önemli bir problem olarak görüldüğünü de ortaya koyar. Kadınların yeri ise ayrı bir önem kazanır. Kız enstitüleri kurulur ve bu okullardan mezun olanların bazıları, inkılaplar çerçevesinde Avrupa'ya tahsile gider, bir kısmı bir yuva kurar, bir kısmı ise hayata atılarak memlekete faydalı birer eleman

halini almaya başlarlar. Ayrıca moda kendini hissettirmeye başlar. Örneğin, Bursa'nın ilk Türk şapkacısı, Bursa'daki Kız Enstitüsü'nden mezun olan Mediha Hanım'dır. Evinin bir kısmını atölye haline getirmiştir ve oldukça fazla sipariş almaktadır. Mediha Hanım'ın çalışma masasının önünde, Paris'in en son şapka modelleri mecmuası devamlı durur. Az çok lisan bildiği için modayı günü gününe takip etmekte ve teknik usullerle çalışmaktadır." (Barborosoğlu, 1995: 145-146.) Böylelikle Cumhuriyet dönemi, kadın kıyafetine sınıf atlayıcı bir muhteva verir. Çünkü moda kıyafet inkılabıyla özdeşleştirilmiştir. Kız Enstitüleri 'devrim kadını' yetiştiren kuruluşlardır.

Bu dönemde devrim kadının yetiştirmeyi amaçlayan millî eğitim, öz olarak, Türk Milleti'nin güçlü ve refah içinde olmasını, kişilerin mutlu olmasını; Atatürkçülüğün bir bütün olarak anlaşılmasını; Türk Devleti'nin millî davasının ve ideolojisinin anlaşılmasını, nesilden nesile aktarılmasını kapsayan bir sistem olarak karşımıza çıkar. Bu sebeple, Kurtuluş Savaşı yıllarında bir yandan askeri alanda yoğun çabalar harcanırken, diğer yandan da çağdaş eğitim sistemleri üzerine araştırmalara girilir. Böylece güçlü bir Türkiye için, her alanda değişim kaçınılmaz bir hal alır. Fakat, değişimleri gerçekleştirebilmek, uygulayabilmek için yetişmiş insana ihtiyaç vardır. Görülür ki devletin yıllardır içinde bulunduğu savaşlar, aydın ve devlet kadrolarında memur kıtlığına sebep olmuştur. Dolayısıyla gerekli olan memur ve aydınların eksikliği, eğitime yönelmeyi gerekli kılar. (Turhan, 1964: 19.) Var olan aydınların bir kısmı ise, Batı karşısında duydukları eziklik içindedirler. Zira onlara göre sosyal hayat Batıdakinden geri, ekonomi güçsüzdür. Hirsh, 'Anılarım' adlı eserinde bu kişilerin ve o zamanın bir portresini vermektedir.

Bizler için, büyük bir büro binasının açık duran giriş kapısı önünde mangalda kahve pişiren, bir "tepsi"ye dizdiği fincanlarla kahveyi tek tek büro odalarına taşıyan bir "kahveci", ya da sırtındaki yükün altına iki büklüm yürüyen bir hamal ya da kapalı çarşı çevresindeki dar sokaklarda anıran bir eşek, Doğuya has tipik görüntülerdi ve bu nedenle de fotoğraflarını çekiyorduk. Oysa, Kemalist zihniyetli, Türk aydınları, tüm bu görüntülerde, ülkelerinin sosyal geriliğini ve ekonomik yoksulluğunun yansımasını gördüklerini sanıyorlar ve bu nedenle eski İstanbul semtindeki şartları da gözden kaçırıyorlardı. (Hirsh, 1997: 294-295.)

Dönemin yetişmiş insana ihtiyacı ortadır. O halde, Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki Türk siyasi ve entellektüel insan tipinin özelliği nedir? Geçmiş devirlerden nasıl bir değişim

gösterir? Osmanlı insan tipinin güven dolu, Tanzimat insan tipinin özgüvenini yitirmiş ve Batıyla Doğu arasında bocalamakta olan, Cumhuriyet dönemi insan tipini ise, yeniden doğuşun sorunlarıyla karşı karşıya olan ve kendisini yenilemenin heyecanını taşıyan (Bilhan,1991: 68.) şeklinde belirleyebiliriz.

Türkiye Cumhuriyeti'nin bu insan modeli konusunda yaptığı tercih, eğitimin temel ilkelerinde de kendini açıkça gösterir. Osmanlı Devletindeki gibi dindar insan yetiştirmeyi amaçlayan eğitim, yerini vatansever, milliyetçi bir eğitime terk etmiştir. Eğitimin insan modeli konusundaki bu tercih değişikliği, aslında ümmetten, millete geçişin bir ifadesi olarak değerlendirilmelidir. Ancak, dindar alt yapıya sahip bulunan bir topluma bunun kolayca benimsetilmesinde bazı güçlükler ile karşılaşmıştır. Bu sebeple de her kurum bir okul, her kurumlaşmış kişi de bir öğretmen, toplum da sürekli eğitimden geçirilmesi gereken bir öğrenci topluluğu olarak görülür.

3. 2. 1. 3. Milliyetçi ve Laik Eğitim Sisteminin Teşekkülü

Cumhuriyet'in ve Atatürk'ün getirdiği modelin dayandığı iki temel husus vardır. Birincisi, yeni Türk Devleti'ni kuran Kuvay-ı Milliye ruhunun bir ifadesi olan milliyetçilik; ikincisi ise, inkılapların modernleşme ve Batıcılık anlayışlarından kaynaklanan laikliktir. Atatürk, siyasi fikirlerinde Genç Türklerin, özellikle de milliyetçi, pozitivist ve Batıcı kanadın bir varisidir. Bu fikirlerle girdiği Milli Mücadele yıllarından ölümüne kadar, medenileşmek, asrileşmek üzerinde ısrarla dururken, hedefini de “muasır medeniyete iktisab ile onun seviyesinin üstüne çıkmak” (Çaycı, 1988: 1105.) olarak belirler. Türk Milleti'nin asrileşmesini de iktisaden kalkınmakta ve bu kalkınmayı sağlayacak gücü de milli eğitimin gelişmesinde görür. Milli eğitimin kaynağını ise, Türk Milleti'nin kuvvetli seciyesi şahsiyetli milliyetçiliği olarak belirler.

1923'ten itibaren gerçekleştirilen inkılaplar, Batı ile ilk temasların başladığı 18. yy. başlarından bu yana devamedegelen ve Tanzimat'la kendini iyiden iyiye ortaya koyan Batılılaşma hareketlerinin tamamlanmasını ifade etmektedir. İnkılaplar, var olmak yanında medenileşme endişesi ile radikal özellik taşımaktadır. Radikal özelliği sebebi ile de, Batı medeniyetine entegre oluşun temelleri atılmış, sonrasında da siyasi,

kültürel, sosyal, hukuki boyutlarıyla atılan adımlarla tamamlanmıştır. İnkılapların dayandığı temel esaslar, 1931 yılında, altı ok şeklinde ifade edilerek, CHP programına alınmıştır. Nihayet 5 Şubat 1937’de *CHP’nin altı ok’u*, Anayasa’ya konulmuştur. Bilindiği gibi bu ilkeler, Cumhuriyetçilik, Devletçilik, Halkçılık, İnkılapçılık, Milliyetçilik ve Laiklikdir. Laiklik ve milliyetçilik inkılaplar için fikri bir çerçeve kuracak mahiyeti taşıırken, diğer dört ilke siyasi yapının dinamiğini teşkil etmektedir.

İlkelerin bütününde ‘birlik, eşitlik, otorite’ temalarının çıkartılması mümkündür. Bu temalar ise milliyetçiliğin hakimiyetin millette olacağı inancının bir ifadesidir. (Yiğit, 1992: 29.) Laiklik ve inkılapçılık çerçevesinde Batıcılık gündeme getirilirken; milliyetçilik ve milliyetçilik fikrinin bir neticesi olan halkçılık, milliyetçiliğin sosyal ve politik bakımdan gerekli şartıdır, gerekçesidir. Aslında laiklik ve milliyetçilik, 1923 sonrası Türk sosyal yapısında en köklü değişimlerdenidir. Çünkü, bu iki ilke birbirlerini tamamlamışlar ve laikleşme süreci, milliyetçiliğe uygun olarak ümmetten millete geçişi hızlandırmıştır. Milli kültür ve onun siyasi organizasyonu olan devlet, milliyetçiliğin kaynağını oluştururken; laiklik ve ilave olarak pozitivist düşünce ise, Batılılaşmanın kaynağını oluşturmuştur.

Anayasaya dahil edilen altı ok veya Atatürk ilkeleri, hem mahiyetleri hem de getirdiği model itibariyle, Türk toplumunun ve devletin geleceğini belirleyen unsurlar olarak yerini alınca, eğitimin hedefleri de bu ilkelerden bağımsız olamayacaktır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve ders programlarının, milli kültür ve şuura dayandırılması bunun sonucudur. Artık, özellikle ilköğretim için hayat bilgisi, yurttaşlık, tarih, coğrafya, Türkçe dersleri önemli bir konumdadır. Yeni kuşaklara okullarda verilecek ruh, Türkiye Cumhuriyeti’nin benimsediği ilkeler doğrultusunda oluşturulmaktadır. Bu ilkeler aynı zamanda topluma aşılacak istenen ideolojik modelin de unsurlarını ve toplumu Batı modeline uygun bir biçimde şekillendirmek için teorik güdümleri oluşturmaktadır. Altı ok artık, eğitim felsefesinin temel taşıdır. (Kongar, 1995: 399 ; Topses, 1982: 207.) Örneğin, inkılapçılık ilkesi, bu ilkeler doğrultusunda hem sistemin hem de toplumun ve fertlerin yenilenmesini esas alır ve ilkelerin destekleyicisidir. İnkılapçılık ilkesi ile Türk toplumu “maddi ve manevi öğeleriyle bir tipten başka bir tipe dönüştürülmeye çalışılmıştır.” (Tezcan, 1981: 37.) Yani, inkılapçılık ile bir kültür

değişmesi olgusu başlatılmıştır. Bu amaçla yeni kültür unsurlarının üretilmesi, bazılarının Batıdan alınması ve toplumca kabullenilmesi hedeflenmiştir. Böyle bir amacın temel ilke olarak konması sebebi ile, inkılapçılık, yarını ve geleceği de, inkılabın sürekliliğini de içinde barındırmaktadır.

İnkılapçılık, bir kültür değişmesi olgusu başlattığından, halka sirayet etmeyi de içinde barındırır ki, eğitim açısından, kitle eğitime ve eğitimde imkan ve fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için çareler aranmasına yol açmıştır. Bu manada Atatürkçülüğün öngördüğü Cumhuriyet eğitimi, yaygın, demokratik ve halkçı bir eğitimidir. Böylece halk, Doğulu düşüncelerden arındırılabilir. İşte bu gerekçe ile dönemin öğretmenleri, “Kemalist felsefenin meçhul askerleri” (Bursalıoğlu, 1981: 15.) olarak değerlendirilecektir. İşte bu görüşleri içinde barındıran halkçılık, eğitimin örgüt modelini oluştururken; milliyetçilik, ahlak ve kültür; laiklik ise felsefi temelini oluşturmaktadır.

Kültür ve ahlak temeline oturan milliyetçiliğin kaynağı devlet olduğu için, bu ilke aynı zamanda Cumhuriyetçilik, Halkçılık, Devletçilik, ve İnkılapçılık gibi devletin temel umdelerini de içerir. Böylelikle eğitim ve öğretim faaliyetlerinin de bu ilkeye göre şekillendirilmesi ve yapılandırılması da kaçınılmazdır. İşte bu sebeple, birinci vazifesi, Türk istiklalini ve Cumhuriyeti’ni ilelebed muhafaza ve müdafaa edecek olan gençliğin eğitiminin, milliyetçilik ilkesine bağlı olması gerekir. Yine, milli ahlakın ailede, okulda, atölyede vs. her yerde devamlı olarak yaşatılabilmesi için eğitimin milli nitelikte olması lazım gelir. Dolayısıyla, kültürlü insanlar yetiştirmeyi amaçlayan Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitim sistemi, dil, usul ve vasıtalar ile milli karakterle milli terbiyeye dayanmalıdır. Yine, halkla beraber halk için çalışma, milli eğitimin gözeticeği esaslardan birdir ve böylece halkçılık ilkesinin öngördüğü eşitlik manasını da kapsayacaktır.

Atatürk, Türk toplumunu milliyetçi ve muasır medeniyet seviyesini aşacak bir şekilde tanzim ederken, bu yeni kültürel yapı ve siyasi sistemi hem oluşturacak hem de koruyup geliştirecek insan unsurunu, milli eğitim yoluyla yetiştirmeyi hedefler. 1923’te, hukuki anlamda, milli temele dayalı olarak kurulan Türkiye Cumhuriyeti

Devleti'nin yeni rejimi ile birlikte, sosyal sistemde de değişiklikler olur. Tutunmak ve kökleşmek için de yeni nesillere ihtiyaç duyulur, gençler ön plandadır. Bu da yeni rejimin yeni bir milli kimlik anlayışının varlığına delalet eder. Yeni rejimin getirdiği milli kimlik anlayışı ile, yeni bir sosyal, kültürel ve sosyo-ekonomik yapılanma gerçekleştirilir. Bu yapılanma ile ilk göze çarpan, kendinden önceki sistemle bir hesaplaşmaya girişmesidir. Hesaplaşmanın en sağlam yolu ise, yine eğitim ve eğitim ile yetiştirilecek milliyetperver yeni nesiller olarak görülür. Böyle bir neslin yetiştirilmesi için de, ilk yapılacak olanlardan biri, eğitim programlarında değişiklik yapmaktır, hem de köklü olarak. Bu tarz bir düşüncenin en belirgin şekilde ifade edilmesi, 1924 Ağustos'unda Vasfi Bey'in, Milli Eğitim Bakanı olarak açıkladığı eğitim politikası iledir.

Artık millet, bütün varlığıyla, Mustafa Kemal'in gösterdiği hedefe yürüyecektir. Türk Milleti artık eski hurafe, gelenek ve batıl inançlardan kurtulmuştur. Öğretmenlerin rehberliğinde yeni bir insan, ruh ve fikirle medeniyet zümresine katılacaktır. Onun için Türk eğitimi ilkokuldan üniversiteye kadar disiplin hükümlerinden ders kitaplarına kadar tamamen değişecektir. Ders kitapları yeni zihniyete, Cumhuriyet prensiplerine göre yeniden yazdırılacaktır. (Ergün, 1982: 35.)

Bunun üzerine bilimsel ve çağdaş ilkelere dayanılarak, fen bilimleri ile ilgili ders ve programlar hazırlanır. Tarih derslerine de ayrı bir önem verilir. 1924'de ders programları değiştirilince, tarih dersi programlarından saltanatla ilgili kısımlar çıkarılır. Kurtuluş Savaşı Tarihi, Türkiye Devleti'nin Kuruluşu, Sevr ve Lozan Anlaşmaları, Cumhuriyetin İlanı, Hilafetin Kaldırılması gibi konular eklenir. Okul kitaplarının revizyonu "...tarih program ve kitaplarının, siyasal ve askeri konulardan çatılmış yapısı, siyasi tarihle desteklenmiş, sosyal, ekonomik, kültürel ve çevresel tarih örgüleri yerine, rejimi benimsetmeye yönelik yapısı ve anlayışı" (Sakaoğlu, 1992: 106.) ile sürdürülür. Böylece, "yeni rejim kendi oluşum sürecini öğretebilme ve benimsetebilme yolunda yeni ideolojinin ders olarak okutulmasının ilk örneğini de vermiş olur." (Aslan, 1991: 177.) Bu manada ortaokul ve liselerde Yurt Bilgisi Derslerine de önem verilir. Bu dersle ilgili okutulan ders kitaplarının "...birinci cildi, Afet İnan'ın kâleminden çıkmakla beraber, tamamen Atatürk'ün fikir ve telkinlerinden mülhem olarak yazılır. İkinci cildin yazarı Kütahya Mebusu Recep Peker'dir." (Alkan, 1989: 180-182.) Böylece yeni rejim bir yandan bilimsel olana dolayısıyla pozitivizme yönelirken, bir yandan da

hem meşruiyetini sağlamanın yolunu eğitimde görür, hem de milliyetçilik ilkesi ile Türk tarihini temel alır.

Cumhuriyetin kuruluş yıllarında, yeni bir Türkiye kurmak arzusu ile yola çıkılınca, Türk Tarihi içine Anadolu Selçuklularından önceki kavimler dahil edilir. Devletin resmi doktrini haline gelmiş olan bu tarih görüşünün, bir takım pratik ve geçici endişelerden doğduğu söylenebilir. Buna göre, “Türk Hükümeti, Türkleri Anadolu dışına, Ortaasya'ya atmak isteyen Batıya karşı bu toprakların ezelden beri Türklerin olduğunu, daha evvel Hitit, Sümer vs. atalarımız tarafından iskân edildiğini, Türklerin de eski tarihinin olduğunu göstermek ister.” (Güngör, 1979: 8.) Böylece siyasi iktidarlar ders kitapları aracılığıyla ideolojisini geniş kitlelere ulaştırma imkanı bulur. İşte bu gerekçe ile, 12 Nisan 1931'de 'Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti' kurulur. Bu dernek, Türk Milleti'nin kökleri, Türklerin uygarlığa hizmetleri gibi konular üzerinde çalışmaya başlar. Türk ırkının, uygarlığın ve insanlığın beşiği olan Orta Asya'da meskun iken, oradan çeşitli bölgelere göç etmiş beyaz ve ari insanlar olduğu, dünya üzerindeki bütün uygarlıkların Türkler tarafından etkilenip geliştirildiği sonucuna varılır. Ayrıca, Anadolu uygarlığının kurucuları olan Etilerin ve Sümerlerin, Türklerin atası oldukları, Türkçenin de bütün dillerin ana kaynağı olduğu tezi hararetle savunulur. Kongrede, okullar için bu zihniyete göre tarih kitapları yazılması kararlaştırılır ve yazılır. (Ergün, 1982: 125-127.) Hazırlanan kitap dört cilttir ve kitaplarda, Türklerin de derin mazisi olduğu vurgulanır.

Hacıeminoğlu, böyle bir tarih öğretiminin, objektif olarak yapılmadığını iddia eder. O'na göre, Türklerin müslüman olmadan önceki tarihleri masal ve efsaneye kaçan bir hava içinde okutulurken, muhteşem bir cihan imparatorluğu ve zengin bir kültür vücuda getiren Selçuk ve Osmanogullarının, şan, şeref ve zaferlerle dolu tarihleri ihmal edilmiş veya haksız yere kötülenmiştir. Bu tutum, yetişen nesillerin gerçeğe tekabül eden bir tarih şuuru kazanmasını önlemiştir. (Hacıeminoğlu, 1977: 19.)

Eğitimin felsefi temeline oturtulan laiklik ise, inkılapların ikinci safhasını oluşturur. Bilindiği üzere, 1924 Anayasası'nda “Türkiye Devleti'nin dini, din-i İslam'dır.” Hükmü yer alır. İnkılapların kültürel alandaki nihai hedefi, bir yönüyle, topluma ve

devlete yüzyıllardır hakim olan din eksenindeki hayatı dünyevileştirmektir. Bu sebeple, 10 Nisan 1928 tarihli, Anayasa değişikliği ile 2. madde tamamen Anayasa'dan çıkarılır. Bu ikinci safhada gerçekleştirilen inkılaplar (harf inkılabının hariç tutulması uygun olur), 1923-28 arasındaki ilk safhada gerçekleştirilen değişikliklerin tamamlayıcısıdır ve kökleştirici reformlardır.

1924 yılında Şer'iye nezaretinin ve Şer'i mahkemelerin kapatılır. Ufak değişikliklerle Türkiye'de uygulanabilecek alan İsviçre Medeni Kanunu'nu kabul edilir. Bu değişikliklerin etkileri Anayasa'da da görülür. Cumhurbaşkanı ve mebuslar için hazırlanmış olan Kur'an'a el basarak yeni etme usulü kaldırılır. İslam dininin devlet dini olduğu Anayasa'dan çıkarılır. Şeriat yasalarının yürürlükten kaldırılır. Böylece Cumhuriyetin laik karakteri açık olarak ortaya konulur. "Hukukun Batılılaştırılması ve laikleştirilmesi, Türkiye'nin Avrupa toplumuna yapı bakımından yaklaştırılması alanında atılan önemli adımlardır." (Steinhaus, 1995: 115-116.) Türkiye'de medreselerin kapatılması, okullardan din derslerinin çıkarılması, kızları ve erkekleri bir arada okutma, toplumda kadına erkekle eşit yer verme, fesin ve Arap alfabesinin değiştirilmesi bu laiklik programını tamamlar.

Eğitimde laiklik ilkesi, devlet hayatının, fikir hayatının ve ekonomik hayatın faaliyetlerini dini kurallardan ayıracak bir eğitim sistemini öngörür. Atatürk "Efendiler, Ey Millet! İyi biliniz ki, Türkiye Cumhuriyeti şeyhler, dervişler, müridler, mensuplar memleketi olamaz. En doğru, en hakiki tarikat, tarikat-ı medeniyedir. Medeniyetin emir ve talep ettiğini yapmak insan olmak için kâfidir." (AKDITYK, 1989: 245.) sözü ile artık eğitim, bilimsellik, pozitivizm ve pragmatizm anlayışıyla şekillenecektir. Metafizik ve din ağırlıklı düzenlenmeyecek, tamamen dünyevî gereklere göre yeniden düzenlenecektir. Ayrıca bu muhtevadan kurtarılması yanında idaresinden de kurtarılacaktır. Böylece dünyevileşmesi yanında devletin idaresine ve kontrolüne verilecektir. Bu anlayış 1924'de uygulamaya konur ve hala devam etmektedir.

Eğitimin laikleştirilmesinin bir sonucu olarak medreseler, fakülte adına alırlar. Böylece İslam'dan kaynaklanan medrese ruhu kökünden silinip atılacak ve yerine Batı Avrupa geleneğinde bir üniversitenin merkezini oluşturacağı bilim özgürlüğü getirilecektir.

Örneğin, Ankara’da bir hukuk fakültesi kurulması istenir. Bu hususun görüldüğü sırada bir milletvekili İstanbul Hukuk Fakültesindeki müfredat programının benimsenmesini, aynı derslerin okutulmasını teklif ettiğinde, ‘Yalnız, Ankara Ruhuyla’ diye hatırlatılmış olması laikliğin önemsenme derecesini ifade eder. (Hirsh, 1997: 277.) Ayrıca bu hatırlatma, okulların, hakim olan ruhtan arındırılmasının, ancak bu yolla mümkün olduğuna beslenen inancın bir ifadesidir. Hatta bu sebeple yabancı profesörler bile çağrılır.

1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile medreseler kaldırılınca, bakanlık tarafından, 26 adet İmam-Hatip Okulu, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (1924) açılır. Fakat bu dini eğitim, Cumhuriyet’in laiklik politikası karşısında bir gelişme gösteremez. Memlekette devletten ayrı büyük bir din örgütü ve onun mali kaynakları olmadığı için, 1930-31 yıllarında İmam ve Hatip Okullarının tümü kapanır. 1934 yılında yapılan üniversite reformu ile de İlahiyat Fakültesi kapatılır. (Başgöz, 1995: 79 ; Berkes, 1978: 524.) Böylece, 1920 ve 1930’larda, CHP hükümeti İslam’ı, devletin işi olmaktan çıkarmış ve sosyal fonksiyonları azaltmaya çalışmıştır. Bunun için de Türklerin İslami kimliğini laik ve milli bir hüviyete bürüyecek kültürel politikalar takip etmiştir.

Resmî okullardaki lâik eğitim, Türkiye'deki bütün yabancı okullara da uygulanır, din propagandası yapmayı sürdüren birkaç yabancı okul kapatılır, devlet hiçbir din eğitimine izin vermez. Türklerin ilim ve fen yolunda adımlar atma zamanı gelmiştir. Bu adımlar şunlardır:

- * Din vicdan işidir ve ferdî ilgilendirir. Devlet ve sosyal hayattan çekilmelidir.
- * Geçmişteki kötülüklerin, hep din adamlarının, din namına yaptıkları hareketlerden ileri geldiği anlatılmalıdır.
- * Padişahların idaresi Türk milletini geri bırakmıştır. Halbuki Türk milletinin karakterinde Cumhuriyet vardır.
- * Eğitim mutlaka lâik olmalı, dini unsurlardan arınmalıdır. (Güngör, 1979: 5-6.)

Yeni bir kültür ve yeni bir insan ortaya çıkarabilmek amaçlandığı için, normlara dayanan geleneksel sosyal yapıdan kurtulunması gerekmektedir. İstenilen ise

bireyselleşmeye dayalı, modern bir sosyal yapıya kavuşabilmektir. Böyle bir anlayış ile de, laiklik ve sekülerizm bütün gücüyle yerini almaya başlar.

Bu süreç ile birlikte, Türk toplumunda Tanzimat'tan beri gelen halk-müessese, halk-aydın ikiliği artar, halkın laiklikle arasındaki bağlar büsbütün kapanır. Tanzimat döneminde aydınlar, halk ile aynı secdeye baş koymaktadırlar. Ancak Cumhuriyet döneminin başlangıcında, aydın ve yarı aydın dinden kopmaya başlar. "Çünkü din resmiliğini kaybetmiş, laiklik resmiliği kazanmıştı. Aydınlar arasında dinden görünmek ayıp sayılır olmuştu. Bunun arkasından laik değil, bayağı materyalist bir nesil yetişti. Halk ile aydın arasındaki ayrılık derinleşti." (Sezen, 1997: 305.) Halbuki laiklik, dine karşı olmak demek değildir. Fakat bizde böyle anlaşılmamıştır. Eskiden dinsizlere yapılagelen sosyal ve kanuni baskı kalkmıştır. Fakat buna mukabil, dindar zümreler huzursuzluklarını dile getirir duruma düşmüşlerdir.

Diğer taraftan da laiklik, devlet idaresi için bahis konusu olduğu halde fertlere de tatbik edilmiştir. Bu yüzden, Cumhuriyet nesli, çoğu milliyetçi olduğu halde, dine karşı soğuk ve ürkek bir tavır almıştır. Bu devir aydınından çoğunun iman yönü, mânevî dünyası zayıf ve eksiktir. Bunları bir kısmı geri kalışımızın sebebini Müslüman oluşumuza bağlayacak kadar ileri giderken, bazıları da Batılılaşmak için Hıristiyanlığın kabulünü bile teklif etmiştir. Neticede de yurdumuzda birbirine yan bakan, güvenmeyen, saygı duymayan iki ayrı zümre meydana gelmiştir: a) Dine, millî geleneklere, millî zevke yabancılaşmış aydınlar. b) Dinine, geleneklerine millî zevklerine bağlı halk. Laikliğin böyle yanlış anlaşılmasının bir büyük zararı daha olmuştur. Bu yüzden Türkiye'de iki yüzlü siyaset ve devlet adamları yetişmiştir. Bunlar halkın karşısına çıkınca daima 'Allah, Peygamber' lafı etmişler aydın çevrelerde konuşurken de hep 'Atatürk ilkeleri, devrimler, laiklik' gibi mefhumlardan söz açmışlardır. Yani hem halkımızı, hem de aydınları bir çeşit 'mavi boncuk'la aldatmağa devam edegelmişlerdir. (Hacıeminoğlu, 1977: 21-22.)

Oysa, Kurtuluş Savaşı tevhitçi bir anlayışla kazanılmıştır. Cumhuriyet de aynı anlayışla ilan edilir. Bize lazım olan, tevhidin kurulabilmesidir. Çünkü, eğitim politikamızda din,

dil, kültür, ilim ve fikir anlayışların tevhitçi bir anlayışla işlenirse milletimizin bekası sağlanabilir. (Abay, 1993: 205-206 ve 209.)

3. 2. 1. 4. İnkılaplar (Harf İnkılabı) ve Okuma Yazma Seferberliği

Bir önceki başlıkta, inkılapları, 1928 yılında, Anayasa’da yapılan değişikliği baz alarak, 1928 öncesi ve sonrası şeklinde iki safhada ele almıştık. Bu bağlamda saltanatın kaldırılması (1922) ve Cumhuriyetin ilanı (1923), hilafetin kaldırılması (1924), öğretim birliğinin sağlanması (1924), şapka ve kıyafet değişikliği (1925), tekke ve zaviyelerle, türbelerin kapatılması (1925), uluslararası takvim ve saatin kabulü (1926), Medeni kanunun kabulü (1928) inkılapların birinci safhasını oluştururlar. İkinci safhasında gerçekleştirilen inkılaplar ise, latin rakamlarının kabulü (1928), latin alfabesine geçilmesi (1928), Avrupai ölçü sistemlerinin kabulü (1931), soyadı kanunu (1934), bazı lakap ve ünvanların kaldırılması (1934), kadınlara seçme ve seçilme hakkının verilmesi (1934), hafta sonu tatilinin cuma gününden pazar gününe alınması (1935).

‘Atatürk İnkılapları’ olarak bilinen bu inkılaplar, temelde, daha önceki dönemlerin reformları gibi, terakki kavramı ile bütünleşen medenileşme idealine ulaşabilmek için yapılmıştır, denilebilir. bu tutum, Jön Türkler’in milliyetçi, pozitivist ve Batıcı kanadının fikirleri ile, Ziya Gökalp’in kültür-medeniyet ayrımına dayanan muasırlaşmak görüşünden mülhemdir ve hatta farklı da değildir. Denilebilir ki inkılaplar esas itibarıyla, “Türkçülerin milliyet fikri merkezinde ortaya attıkları görüşlerinin, Batıcıların programları doğrultusunda gerçekleştirilmesinden pek öteye gidemez.” (Kafadar, 1997: 141.) Yapılanlar, Batı medeniyetinin müessesese, değer ve zihniyetinin kabulüne yöneliktir. Bu sebeple de serbest değil, mecburi kültür değişimleri içinde yer alır.

Lewis ve Toynbee bu hususa işaret etmektedirler. Lewis’e göre, şapka giyilmesinin inkılap ile mecburi hale getirilişi, aynı zamanda bir milletin, bir medeniyetten başka bir medeniyete zorla geçirilmesidir. Bu sebeple de, ‘dramatik değişiklikler’in ilki olarak ele alınır. (Lewis, 1991: 266.) Toynbee ise inkılapları da göz önünde bulundurarak, Cumhuriyet döneminin, Herodian bir yapıya sahip olduğunu vurgular. Çünkü,

tehlikeden korunmak için en etkin yol olarak, Batının sırrının keşfedilmeye çalışılıp; geleneksel olanla değil, Batının bilim ve tekniği ile devletin kurulması hedeflenmiştir. Abdülhamid engelini üstün bir kuvvet gösterisi ile aşarak yapılan devrim, bütün alanlarda yapıldığından, Türk halkının toplumsal deney ve tecrübelerini tepeden tırnağa değişimini ifade etmektedir. Anayasanın değişmesi, Halifeliğin kaldırılması, tekkelerin, medreselerin kapatılması, Arap harflerinin Latin alfabesiyle değiştirilmesi buna örnek olarak verilmektedir. En cüretkar ve en önemli değişikliği ise Türk halkının özüne yeni bir sosyal ideal yerleştirmesi olarak görür. O'na göre, artık Türk insanı, eskisi gibi çiftçi, savaşı değil, ticaret ve endüstri ile uğraşacak, gerektiğinde hasımları Yunanlılara, Ermenilere Yahudilere karşı koydukları gibi, Batılılara da karşı koyabileceklerini ispat edeceklerdir. (Toynbee, 1991: 173-176.)

İnkılaplar, sosyo-politik ve kültürel sebeplere dayanmıştır. Bu sebeple kültürel alandaki bu radikal değişimler, halka zorla kabul ettirilmek istenmiştir. Ayrıca inkılaplar, geçmişe kapanan ve Batıya açılan kapılar olarak tarihteki yerini almışlardır.

Bu inkılapların hedefi, yeni rejimi oturtmaktır. Fakat bu sebeple eskiden kalanlar üzerinde de yeni bir değerlendirme ve medrese, tekke divan edebiyatı, klasik musiki, alfabe vb. unsurların kaldırılmasını da ihtiva eder. Asıl olan ise inkılapların toplumda yerleşmesidir. Yerleşmesi için de toplumun içinden okumuş insanlara, ihtiyaç vardır. Hatta ilk otuz yılda, inkılapların yerleşmesinde “orta memur tabakasının kaymakamıyla hocası ile, mühendisiyle, hakimiyle en çok yardım etmiş olduğunu apaçık bir şekilde görürüz.” (Mardin, 1992: 341.) Bundan sonrasında ise inkılapları koruma çabaları ve sloganı ile karşılaşırız. Ancak hemen akla gelmektedir ki, koruma çabası nedendir? Madem ki inkılaplar korunmalıdır, o halde kime karşı korunmalıdır? İşte bu noktada Küçükömer’in cevabı meseleye açıklık getirmektedir. “Devrimleri koruma sloganının ortaya çıkışı, devrimci bürokratların yalnızlık korkusu sebebiyledir.” (Küçükömer, 1994: 88.) Ve bürokratik yalnızlık, eşraftan değil, halktan kopukluktur ve Cumhuriyet’te de devam etmiştir. Böyle bir anlayış, aynı zamanda, inkılapların halk tarafından veya bazı gruplarca benimsenmediğine işaret etmektedir.

İnkılapların amaçları karşısında fes, sarık, İslami saat ayarları gibi bazı geçmişî hatırlatan unsurlar, pratik için bir engel olarak görülür. Hatta, "...tarih boyunca toplumda kazanmış olduğu psikolojik önem açısından da doğrudan doğruya politik ideolojik bir engeldi." (Steinhaus, 1995: 114.) şeklinde değerlendirmelere rastlanır. Dolayısıyla, bu gibi unsurları kaldırmak, yine bu unsurları toplumda koruyan ve egemenliği altında bulunduran din adamlarından kurtulmak gerekmektedir, düşüncesiyle, 1924'de eğitim sistemi devlet kontrolüne alınır. Daha sonra da tekkeler, zaviyeler kapatılır. Tarikatlar yasaklanır. 1925'de, sosyal ve dini farklılıkların ortaya çıkmaması için, Türk erkeklerinin fes giymesi yasaklanıp şapka giymesi istenir. Türk devletini dininin İslam olduğu şeklindeki cümle anayasadan çıkartılır. (Ahmad, 1995: 117 ; Hirsh, 1997: 293.) Bu tür kararların halk arasındaki durumunu ise Hirsh şöylece değerlendirmektedir: "Ama buna rağmen, bizim de tanık olduğumuz gibi, Türk halkının dini olarak kaldı. Şapka kanunu, erkelerin kafalarına sarık, kalpak takmamalını sağlamıştı sadece, bunların yerine gene de -şehirleri de bile- şapka değil de genellikle kasket giyilir olmuştu. Namaz kılarken kasketin siperini enseye kakıveriyorlardı." (Hirsh, 1997: 293.)

Bu alınan kararlar hep Türkiye'nin çağdaş bir uygarlığa girebilmesini sağlayabilmek içindir. Fakat halkın köyde yaşamakta olup, tarım alanlarında, bunun büyük kısmı da çok ilkel tarım şartlarında çalışmaktadır. Gelenekler içinde yaşayan ve çoğu okuma yazma bilmeyen bir toplum vardır. İşte bu sebeple "geri kalmış bir toplumun şehirlerde yaşayan bir azınlığın kılık-kıyafet, sakal-bıyık devrimleri ile çağdaş uygarlığa girmiş bir toplum haline geldiğini kabul etmek mümkün müdür?" (Berkes, 1975: 114.) gibi bir hayli eleştirel yaklaşımlarla karşılaşırız. Eleştirilerin çoğu, çağdaş uygarlığa girebilmenin yolunun bu olmadığı, asıl değişimin teknikte, ilimde, sanayileşmekte olduğu noktasında birleşmektedir.

1 Ocak 1926'da Hristiyan takvimi ve uluslar arası saatin kullanımı getirilmiştir. Ancak, tatil ve bayram günlerini düzenine dokunulmamıştır. Ta ki 1935'e kadar. 1935'te ise 'Cuma' günü resmi tatil günü olmaktan çıkarılmış, yerine 'Pazar' günü resmi tatil günü olarak belirlenmiştir. (Bu arada Cuma gününün, 1924 tarihli Hafta Sonu Kanunu ile on binin üstünde nüfus yaşayan yerlerde kanuni hafta sonu tatili olarak ilan edildiğini

belirtmekte fayda vardır.) Resmi tatilin pazara alınması, laik bir devlette resmi dinleme günlerini dinle hiçbir ilişkisinin olamayacağı gerekçesiyle açıklanır. Şehirlerde yaşayan nüfus için özellikle de memurlar, büroda çalışanlar, işçiler, esnaf ve tacirler için bir hayli zahmetli bir yeniden uyum anlamına gelmişti. Köylüleri için, pek bir şey değişmedi, onlar için hafta sonu tatili diye bir kavram yoktu. (Hirsh, 1997: 297.) şeklinde değerlendirilebilecek olan hafta sonu tatilinin değişmesi, diğer inkılaplar gibi, Batı medeniyetine uyum çabalarını ve düzenlemenin laik özelliğini vurgulamaktadır.

İnkıpların ikinci safhasının en önemli ve eğitimi derinden etkileyen inkılap, *Harf İnkılabı*'dır. Yeni alfabe, altı hafta içinde yeni alfabe tamamlanır. Batılı sayılar Arapça sayıların yerini alır. Mustafa Kemal bunu sunmaya hazırdır. 9 Ağustos 1928'de bir Cumhurbaşkanı, yeni bir rolde -baş öğretmenlikte- görünür. Büyük Millet Meclisi'nde, 3 Kasım 1928'de yeni Türkçe yazı diye sunulan Latin yazısını yerleştirmeyi esas alır ve hemen takibeden günlerde Arap-İslâm harflerinin kaldırılmasına dair kanun yürürlüğe konulur. (Ahmad, 1995: 118.)

Aslında "...siyasal, iktisadi ve sosyal alanlarda "müspet ve tecrübevi ilim" esasını hakim kılmak olarak beliren Kemalist laiklik, tüm bu yenilikleri, pekiştirilmesi açısından harf inkılâbına da yönelir." (Köker, 1990: 89.) denilebilir. Hedeflenen ise milli devlet birliğinin ve milli devlet kültürünün oluşturulabilmesidir. Dolayısıyla genç kuşaklar, İmparatorluğun politik-kültürel geleneklerinden uzaklaştırılmış olacak ve yeni bir kimliğe kavuşulabilecektir. Dolayısıyla, harf inkılabını, 'gemileri yakmak' (Ayvazoğlu, 1996: 143.) olarak değerlendirilmeye müsaittir. Yeni alfabenin kabul edilmesi için daha önce kullanılan alfabenin, Arap alfabesinin zor öğrenildiği, imla problemleri vb. gerekçelerin ileri sürülmesi, meselenin açıklanmasında yeterli değildir, yeterle görülmemiştir de. O halde asıl hedef nedir? Lewis bunu şöyle ifade eder: "Yeni yazı öğrenip eskisini unutmak sureti ile, geçmiş gömülüp unutulabilecek ve Latin harfleri ile Türkiye'de ifade edilen fikirlere açık, yeni bir kuşak yetiştirilecektir." (Lewis, 1991: 428.) Dolayısıyla böyle bir kuşağın yetişmesi için engelleyici bütün unsurların ortadan kaldırılması gerekir. Alfabe dahil olmak üzere, Osmanlıdan kalan miras da bu engellerden biri olarak görülmektedir.

Alfabe değişikliği ile yasaklanan Arap harflerine karşılık olarak alınan Latin harflerine Türk harfleri denilmiştir. Bu yaklaşımı N. Fazıl şu gerekçe ile eleştirmektedir: “Kavim üstü küllî bir şümulle bütün mü'min beşeriyete atfedilip edilemeyeceği bir ilim meselesi olan harflere 'Arap harfi' ismini vermek mümkün oluyor da, doğrudan doğruya ve münhasıran Lâtinlerin malı olduğu ilmen sabit harflere nasıl 'Türk harfleri' denilebiliyor?” (Kısakürek, 1976: 323.)

İnkılapçılar ise, bütün medeniyetlerin Orta Asya Türk kaynaklı olduğu inancındadırlar. Buna bağlı olarak, bütün dillerin de Türk kökünden geldiğini savunurlar. Bunun sonucunda da Arapça, Farsça kökenli Türk kelimeleri atılmaya başlanır. Fransızca, İngilizce, Almanca ve arkaik Türkçe'den kelimeler yavaş yavaş ve ufak değişmelerle Türkçe'ye aktarılmaya başlanır, kelimelerin adaptasyonuna çalışılır. Daha sonraları bu adaptasyon çalışmaları, uydurma kelimeler ile devam eder. Kainat yerine evren veya acun, tabii yerine doğal, hatırlamak yerine anımsamak, giyecek yerine giysi, bütün yerine tüm, mecburi yerine zorunlu gibi. Ayrıca bu konu ile ilgili olarak, tez konumuzla ilgili bir örnek meseleye açıklık kazandıracaktır. Tadil, tağyir, tahrif, tahvil, kalb, tebeddül, tebadül, tagayyür, tahavvül, istihale, inkılap mefhumlarını sadece değiştirme ve değişme kelimesi ile ifade etmek imkansızdır. “İşte dil inkılabı bu zihniyetle Türkçe'mizi kısır, fakir ve geri bir dil haline getirmiştir. Dil Kurumu bu mücadelenin yuvası olmuştur.” (Turan, 1978: 253.) Ancak, bu ifadelerle dilin değişmez olduğunu iddia ediyor da değiliz. Zira dil, durağan ve değişmez değildir. Kendini yenilemektedir. Ahmet Haşim'in 'dil ağacının yaprakları kelimelerdir.' benzetmesi meselenin çözümünde yardımcı olacaktır.

İnkılapçıların bu düşüncelerine temel ise, güdülen kültür politikasıdır. Bu politikanın içine Batıya verilen ağırlık da katıldığında, ortaya çıkan sonuç harf inkılabıdır. Arzu edilen ise, modern ve milliyetçi bir Türkiye, bilimdeki gelişmeleri yakalayabilen bir Türkiye'dir. İnkılapçılar bu harf inkılabıyla, Türkiye'de birdenbire büyük bir ilim ve sanat hareketi beklemektedirler. Çünkü, en geç beş-on yıl içinde bütün vatandaşlar okuma-yazma öğrenecekler ve hedefe doğru topyekün gidilecektir. (Güngör, 1979: 8.) Cemil Meriç ise, böyle bir çıkış noktası ile gerçekleştirilen alfabe değişikliğini, “1929'da okuma-yazma bilenler, 1930'da analfabet durumuna düştüler.” (Meriç, 1992:

140.) şeklinde eleştirerek, sıfırdan başlamanın güçlüğüne dikkat çekmiştir. Böylelikle ortaya çıkan yeni durum, okuma-yazma seferberliğini gündeme getirmiştir.

Beckford, modern çağın özelliklerini beş başlık altında toplar. Uluslar arası sistemle bütünleşme; ulaşım, iletişim ve kitlesel medyanın gelişimi; şehirleşme; okuma ve eğitimin yaygınlaşması; kitlerin politik toplumla bütünleşmesi. (Beckford, 1996: 89.) Bu düşünce ile hareket eden inkılapçılar, modernleşme ve Batılılaşma teşebbüsleri içinde geri kalmışlığın sebebini araştırırlar. Yine bu uğurda gösterilen teşebbüslere rağmen, umulan neticelerin hemen alınamayışının sebebini ve sorumlusunu ararlar. Sebep, Türkiye'deki okur-yazarların azlığı ve milletin cehaleti olarak belirlenir. Çünkü Batı ileridir ve yüzde yüze yakın okur-yazar bir Batı olarak değerlendirilir. Böylece, okur-yazar nispeti Batı Avrupa memleketlerine yaklaştığı taktirde, Türkiye'de inkılabın muvaffak olacağı ve istenilen medeniyet seviyesinin yakalanacağına inanılır.

Eğitim seferberliği gündeme gelir, ancak seferberliği yönetecek ve üstlenecek kadroların bulunmayışı, eğitim sistemimizde boşluklar doğurur. Ayrıca hedeflenen insan, sadece okumayı bilen ve birkaç mektup yazabilen insan da değildir. Bu sebeple uygarlığın gereklerini anlayarak, inkılapları uygulayabilecek ve bilimsel çalışmalara zemin hazırlayabilecek bir eğitim seferberliği düşünülür. Bu manada ortaya çıkan öğretmen sorununa bir çare olması açısından da, elit bir kadronun yetiştirilmesi gayretine gidilir. Yetiştirilecek olan bu elit zümre aracılığıyla, aynı zamanda, reformları yapacak idealist bir kurucu kadro da yetiştirilmiş olunacaktır. Fakat, gayri resmi ideoloji, halk aydınlarının çoğu arasında etkinliğini sürdürmekte olduğundan, bazı problemler ortaya çıkar. Ayrıca getirilen sistem, öğretmen merkezli ve ezber yöntemi olduğundan, başarılı da olamaz. Medreseler bu dönemde büyük eleştirilere sahne olurken, yapılan iş başka bir kurguda medreselere dönüşür. Sistem yine öğretmen merkezlidir, yöntem yine ezberdir.

İnkılapçıların yaklaşımına bir eleştiri de Osman Turan'dan gelir. O'na göre, okur-yazar oranını yükseltmekle medeniyet seviyesine erişilmez, istenilen kalkınma sağlanamaz, çünkü, okuma-yazma oranı bir neticedir. Dolayısıyla medeniyet hamlesi inkişaf etmedikçe, kalkınma gerçekleşmedikçe okur-yazar oranının yükselmesi de beklenemez.

“Nitekim, Avrupa'da tahsilin bu kadar yaygın bir hale gelmesini, ancak ilmi keşiflerin çok ilerlediği, büyük sanayinin kurulduğu ve nihayet iktisadi ve medeni imkanların çok yükseldiği, XIX'ncu asrın sonlarına doğru olduğunu düşünmek lazım gelir.” (Turan, 1978: 200-201.) Fakat biz, “ilmi, şuurlu bir şekilde hedef olarak almadığımız için, maarifin gayesi de sadece okur yazar yetiştirmekten ibaret olmuştur.” (Turhan, 1961: 104-105.) Bu sebeple de Newton’lar, Farabi’ler vs yetiştirilememiştir. Belki nicelik olarak başarılar elde edildiyse bile, kalite olarak pek başarılı olunduğu iddia edilemez. Hatta okuma-yazma ve buna bağlı olarak gelişme sorunlarının da çözümlenmiş olduğunu söylemek mümkün değildir. Günümüzde dahi, okuma-yazma bilmeyenlerin varlığı buna bir örnektir.

3. 2. 2. 1938-1950 Dönemi

II. Dünya Savaşı, Atatürk dönemindeki milliyetçilik yerine hümanizm, laikliğin çok katı uygulanışı, Köy Enstitüleri, Klasiklerin tercümelemleri, fikri arenada ideolojik bölünmeler bu dönemin rengini verir.

1939’dan sonra kalkınmaya yönelik eğitime önem verilir. Bu kalkınma eğitimi, özellikle köylerde başlatılır. Genel eğitim kurumları da yaygınlaştırılır. Hümanist ve laik eğitim ile köy enstitüleri dönemin en belirleyici unsurudur. Eğitim, özellikle şu üç alanda yoğunlaştırılır:

* Köy eğitimi: Bu çalışmalar, köyün eğitim, sağlık, tarım, el sanatları ile toplumsal, ekonomik ve kültürel sorunları çözmeye ve köyü kalkındırmaya yöneliktir. Sonuç, Köy Enstitüleri’nin kurulmasıdır.

* Teknik eğitim: Sanat Enstitüleri ile gerçekleştirilmeye çalışılır. Teknik eğitimin amacı, millileştirilen yabancı sermaye kuruluşları ile 1930’lardan sonra başlayan milli sanayileşmenin ihtiyaç duyduğu insan gücü ihtiyacını yetiştirmek, karşılamaktır. Ancak, enstitüyü bitirenlerin iş bulabilme sorunu ile karşılaştıkları bir dönemdir.

* Halk eğitimi: Köyde, köy okulları ile köylünün ihtiyaç duyduğu veya duyabileceği tarım alanındaki konulardan sanata kadar kurslar düzenlenir. Şehirlerde ise, Halk Evleri ile el sanatları, kültürel konular, edebiyat, müzik, resim, heykel, tiyatro vs. kursları düzenlenir. (Başaran, 1978: 149-150.)

İnönü döneminin en önemli özelliğini eğitim ve kültür politikasında görmek mümkündür. Bu özellik hümanizm ve lâikliğin, hakim kılınması çabasıdır. “Atatürk döneminin milliyetçiliği, hümanist kültüre doğru, Batıcılığı ise Avrupalılaşmak ütopyasına kanalize edilir. Bunun için toplumun İslâmî esaslardan büsbütün tecrid olunmasına çalışılır.” (Yiğit, 1992: 93.) Laikleştirmenin başarılı, kalıcı ve etkili olabilmesi için, eğitime büyük önem verilir. Nitekim İnönü öğretmenlere 'Sizin vereceğiniz terbiye dini' değil millî, beynelmilel değil millîdir. Millî terbiye istiyoruz... Kafaları mazinin derin çemberi içinde kilitlenen milletlerin vay haline' (Yiğit, 1992: 50.) diyerek kararlılığını ifade eder. Laik ilkelere göre düzenlenen eğitim hayatında karma eğitim esas alınır; okul programları değiştirilir; 1939'da toplanan ilk Maarif Şurası, tek kitap usulünü kabul eder.

“Pozitivizm ise yerini materyalizm ve maddeciliğe terk eder. Millî Eğitim Bakanlığı Eski Yunan ve Latin kültürü ile materyalist dünya görüşüne kapı açan tercüme faaliyetlerine girer.” (Hacıeminoğlu, 1977: 26.) Ancak, bu memleket İstiklal Savaşı'ndan bu yana milli bir devlet kurulması çabaları içindedir. Yedi düvel'e karşı bir savaş sonunda ortaya çıkan bu devlette, hümanizmin tutunabilmesi ve eğitimin hedefleri arasına girebilmesi mümkün görünmemektedir. Fakat böyle bir girişim, fikir hürriyeti, hem de kayıtsız bir fikir hürriyeti doğurur. Ancak bu hürriyet sosyal yapımıza uygun bir felsefi akım ve düşünce ile de desteklenemez. Ayrıca Hümanizm hareketinin millî kültür faaliyetlerini zayıflatması, ancak bu anlayışın da millî kültürün yerine geçme imkânsızlığı, kültür hayatında bir boşluk oluşmasına sebep olur. (Kurtkan, 1977: 223-224.) Bu boşluk giderek yerini ideolojik hareketlere bırakır. Yani olan, ortalığı boş bulan bir çok ve çeşit çeşit ideolojilerin türemesi veya alanı savaş alanına çevirmesidir. Bu daha sonraki yıllarda kendisini öğrencilerin ideolojik kavgalara girmesi ile daha da belirginleşecektir.

İdeolojilerin kendilerini hissettirdiği bu dönemde, özellikle İkinci Dünya Savaşı ile birlikte demokrasi, faşizm, komünizm, ırkçılık, kapitalizm, milliyetçilik gibi kavramlar insanlar arasında bir güç ve kamplaşma sebebidir. (Güngör, 1990: 132-133.) Artık bu kavramlar arada sırada kitaplarda rastlanan soyut mefhumlar olmaktan çıkmıştır. Özellikle İstanbul ve Ankara'da üniversite gençleri dünya meselelerini değerlendirme çabası içine girerler. Çünkü, hem savaşı ve hem de Türkiye'nin konumunu ve içinde bulunduğu meseleleri anlamak istemektedirler. Bu tartışmalar, çeşitli tavırlardan birini veya öbürünü tutan grupların meydana gelişine sebep olur. Dünyadaki gelişmelere paralel olarak Türkiye'de marksizm ve sosyalizm de gelişme imkânı bulur. Fakat bunların belirleyici özelliği de ateizmdir. “müslümanlara ve hâttâ dinin iç yapısına hükümet eliyle müdahale edilir. İnönü iktidarının temel felsefesi İslâm'a ve İslâm'la yoğrulmuş olan yerli kültüre karşı olmaktır.” (Kahraman, 1991: 155-156.)

Bu dönemde, Cumhuriyet ile birlikte halkın aydına olan güven yitirişi, daha da artar. Batı kültürünün hızla artan tesiri ile halk ile aydın arasında zaten var olan kültürel gedik daha da büyür. “...ferdin ve toplumun ihtiyaçlarını bağlaştıracı moral değerlerin büsbütün unutulduğunu ifade edebiliriz.” (Bilgiseven, 1986: 51.) Güdülen kültür ve eğitim politikası, aileyi etkisiz bir güç görüp, ona karşı cephe alıcı bir yaklaşımla kendi doğrularını verme yoluna girer. Okulun temsil ettiği felsefe ailelere genelde terstir. “Okul, batının çağdaş düşünce ve hayatını benimser ve ona göre bir anlayışı yaygınlaştırmaya çalışırken; aile de dini, geleneksel ve muhafazakar bir yaşayış felsefesini yaşatmaya çalışmıştır.” (Şener, 1991b: 176.) Bu dönemde aile, toplum ile okul arasında bir çatışma vardır. Arvası bu konuyu şöyle dile getirir:

Talebeliğimi düşündüm. Gerçekten de 'iyi hocalarımız' vardı. Bunlar bize, doğru dürüst bir şeyler vermek için çırpınırdı. Ama esefle itiraf edeyim ki, bunların sayısı çok azdı. Şimdi düşünüyorum da o zamanki hocalarımızın büyük çoğunluğu ilim adamından çok birer 'propagandist'e benziyorlardı... Bize öğrettikleri ile bizim aile ve cemiyetimizden aldıklarımız arasında büyük uçurum, hâttâ zıddiyet vardı... Akşam eve döndüğümüzde, durumu, ailelerimize anlatırdık. Onların bize tavsiyesi şu olurdu: 'Aman yavrum! Biliyoruz, her şeyi biliyoruz. Yalnız sizden istediğimiz şu, sakın düşüncenizi ve renginizi belli etmeyiniz; sanki onlara inanıyormuş gibi davranıp vaziyeti idare ediniz. (Arvası, 1990: 257-259.)

1946 yılından itibaren, demokratikleşme sürecinin başlaması ile beraber, eğitim için öngörülen ilke ve hedeflerde de bir değişme olur. Nitekim 15 Şubat 1943'de toplanan

İkinci Millî Eğitim Şûrası, özellikle ahlâkî eğitimi tartışırken, 22 Ağustos 1949'da toplanan Dördüncü Millî Eğitim Şûrası, demokratik eğitim konusunu ele alır.

3. 2. 2. 1. Köy Enstitüleri

Cumhuriyetin kuruluşunda tarım ile gelişme gayretleri içinde köye büyük önem verildiğinden, 'köylü milletin efendisi'dir. Zaten nüfusun çoğunluğu da köylerde yaşamaktadır. Ama modernleşme ve batılılaşma çabaları ile köylü efendiliğini kaybetmeye başlar. Zira köylü modern değildir, geleneksellikten modernliğe doğru geçmek durumundadır. Dolayısıyla da cahil sayılır. Böylece yerini, canlandırılacak köy anlayışına bırakmıştır. Köylünün modernleşmesi, batılılaşması için de eğitilmesi lazımdır. Köylünün merkezlere toplanması mümkün olmadığına göre, köylüye eğitim götürülmelidir. Bunun bir gerekçesi de kalkınmanın köyden başlaması lazım geldiği görüşüdür. Sonuç, Köy Enstitüleri'dir.

Köy Enstitüleri, köy sorunlarının çözümlenmesinde iki safhada ele alınabilir. Önce öğretmen kursları açılır, sonra da Köy Enstitüleri. İlki 1937 yılında ve köy kalkınması için öğretmen kursları açılır. Öğretmenler, orduda hizmetleri ile çavuşluğa ve onbaşılığa yükselmiş olan ve böylece askerliğini başarı ile bitirmiş, 22 yaşın üzerinde bulunan köy delikanlılarından seçilir. Öğretmen adayları her sabah gruplar halinde işyerlerine dağılıp, tohum ekmek, hızar biçmek, hayvan yetiştirmek gibi işleri ile uğraşırlar. Öğretmeni bulunan 8-10 köy bir gölge sayılarak, başına öğretmen kurslarına katılan öğretmenlerden biri müfettiş olarak verilir. İlk öğretmen kursları beş ay sürer. (Türkdoğan, Tarihsiz: 247-248.)

Köy Enstitüleri, 17 Nisan 1940 yılında, 3803 sayılı 'Köy Enstitüleri ve Köye Lüzumlu Sanat Erbabı Yetiştirme Kanunu' ile kurulur. Cumhuriyet ideolojisini pekiştirmeyi ve yaygınlaştırmayı amaç edinen yurttaşlık eğitiminin yanısıra, köylüyü, kırsal alandaki insanı eğitmeyi, onu üretici kılmayı temel yaklaşım olarak seçer. Pragmatist, ekonomik üretime uygun bir eğitim anlayışıdır bu. Özellikle köyün ve köylünün kalkınması, giderek köylünün temel ziraat bilgileriyle donatılmasını, tarım alanında eğitilmiş insan gücünün seferber edilmesini amaç edinir.

Köy Enstitüleri, Türkiye'de köy kalkınması problemine sosyolojik bir yaklaşımın ürünüdür. Asıl amaç entellektüeller yetiştirmek değil; fakat köylü gençleri, köy kalkınmasının lideri olarak yetiştirmektir. Böylece, Köy Enstitüleri hareketinin altında yatan temel fikir, bütün ülkede bir değişme hareketi başlatmaktır ve aslında şehir köy zıtlaşmasının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Zira köylü ikiyüz yıldan beri devleti sırtında taşıyandır ve şehirde yaşayanlar memleketin ekonomik hayatı ile neredeyse bağını kaybetmiş durumdadır. İşte bu sebeple de köylü cahil de olsa, Köy Enstitülerine sadece köylü çocuklar alınacaktır. Şehir merkezlerinden uzakta kurulacaktır. Zamanla ortaya çıkan eleştirilerin bir kısmı da bu belirtilen noktalaradır. Değişmenin mahiyeti ise, Köy Enstitülerinin mimarı olan Tonguç tarafından, yıllar sonra; "öğretmen, devrimin bütün dinamizmasını yükleniyor, sarıklı köy hocasının yerini almaya çalışıyordu." (Yiğit, 1992: 82.) şeklinde ifade edilir. Köylü, bu düşünceyi sezmiştir. Çocuğunu okula gönderme konusunda istekli değildir, çünkü okul yeni bir harcama kapısıdır. Şüpheleri vardır, çünkü çocuk din eğitimi görmelidir.

Köy Enstitülerinde uygulanan yöntem, 'iş içinde, iş aracılığıyla, iş için eğitim' (Tanilli, 1992: 53.) sözüyle sloganlaşır. Çünkü araştırmanın, gözlem ve deneyin, iş ve üretimin, giderek yaratıcılığın olmadığı yerde, eğitimin bireysel fonksiyonlarının yerine getirilemeyeceğine inanılmaktadır. Bu ise, Üretim Okulu Akımını ve özellikle de Politeknik eğitimi hatırlatır. İş bir eğitim metodu değil, bir amaç olarak değerlendirildiğinden, maddi üretim ile eğitim birleştirilir. Bu da ideolojik bir tavır olarak karşımıza çıkar.

Bu anlamda okutulan bazı kitaplar, Ekmek ve Şarap, Ana, Şahika Reaya ve Köylü, Uyandırılmış Toprak, Sarı Esirler, Gölgeleler Ordusu, Minka Abla, Sünger Avcısı, Sosyalizm, İnsanlığın Kurtuluşu, Sosyalizm ve Sosyal Mücadeleler Umumi Tarihi. (Makal, 1979: 22.) olarak belirtilebilir ki, eğitim bakanlığı müfettişlerince, 'komünizmi telkin eden kitaplardır' denilerek toplatılmışlardır.

Karakaş, Fındıkoğlu'nun Köy Enstitülerini üç döneme ayırdığını bildirir. Birinci dönem, israf ve heyecan yılları olarak 1940-1946 yılları arası. Eğitim, siyaset, toplum

problemleriyle ilgilenilir. İkinci dönem, heyecanların akli bir düzene sokulduğu, sadece pedagojik amaçlarla yönlendirildiği 1946-1950 yılları arası. Üçüncü dönem ise, 1950-1955 yılları arasını kapsar. Bu dönem, köy-şehir ayrılığının sona erdiği ve nihayet kapandığı dönemdir. (Karakaş, 1995: 54.)

Türk aydınlarının Köy Enstitülerine bakışları ve bu kurumları değerlendirmeleri en menfi noktalardan en iyimser ve müsbet doruklara kadar geniş bir yelpaze oluşturur. Devrimci Populizmin, Türkiye'ye özgü ideolojisinin biricik gerçek uygulaması diyenlerden, II. Dünya Savaşı öncesi Rusya'daki Komünistlere benzer kuruluşlar diyenlere, Tek-Parti diktasının temelleştirilmesi için düşünülmüş harika bir model tanımını getirenlere, kadar öylesine çok yaklaşım vardır. Bu yaklaşımlardan bazıları şunlardır.

Hüseyin Akyüz, köy enstitülerini, Marx'ın politeknik eğitiminin en geniş anlamda uygulanmaya çalışılması ile suçlarken; Remzi Oğuz Arık, komünistlerin enstitüye el atması olarak değerlendirir ve "... cemiyetin saadetini kurtarmak amacıyla kurduğumuz bu enstitülerde o zaman selam değişir, tempo olur. Köy çocuğuna neşe vermek için Meksika şapkalı, omuzu gitarlı bir garip tip yaratılır ve bu tiplerin anlayıp hazmedemeyeceği Yunan klasiklerini temaşaya sevk edilir." (Arık, 1969: 181.) şeklinde eleştirisini ve muhalefetini ortaya koyar.

Enstitülerde öğretim kadrolarının zayıf olması sebebiyle, idare ve disiplin bozuklukları kendini gösterir. Enstitülerde komünist propagandası yapıldığına dair Prof. Dr. Kenan Öner'in araştırmaları mevcuttur. İşte bu çalışmaya dayanarak o günlerde, konu, meclise getirilir. Hatta bir dava olarak (Öner-Yücel Davası) basında yer alır ki, ahlaki ve dini değerlerle çatışma, bu davanın temelini oluşturur.

Köy Enstitüleri kurulmasından itibaren, bu kurumları hem desteklemek hem de karşı çıkmak, siyasal ihtirası olanlar için bir merdiven görevi görür. Önce bu saldırı noktalarını, Y. Kemal Kaya'nın tespitleri yardımıyla gözden geçirelim.

Sağ ve muhafazakar kesimin eleştirileri şöylece özetlenebilir:

* 'Köy Enstitüleri Komünist Ocaklarıdır.' İleri sürülen görüşler, enstitülerin komünistliğine delil olarak gösterilir.

- Enstitülerin Kuruluş Yerleri. Köy Enstitüleri komünist karakterini gizleyebilmek ve köy çocuklarına rahatça komünizmi aşılayabilmek için kırsal alanlarda kurulmuştur. Böylece köy çocuklarının, şehirle ilişkisi kesilmiş olduğundan onlara komünizmi empoze etmek daha kolay olacaktır.

- Köy Enstitülerinde Karma Eğitim. Köy Enstitülerinde, kız ve erkek köy çocuklarının bir arada öğretim görmesi.

- Köy Enstitülerinde Komünist Propagandası. Köy Enstitüsü muarızları; öğretmenlerin, öğrenciler arasında komünist propagandası yaptığı ve öğrencileri komünist yayınları okumaya zorladıkları yolunda geniş çapta iddialar ileriye sürmüşlerdir. Aşağıdaki olaylar; bu iddiaların doğruluğu için gösterilen delillerden bazılarıdır.

- I. Rus klasikleri ve fakirlik hakkında yazılmış romanlarla dolu kütüphaneler.
- II. Şayet Allah ve Devlet olmasaydı, insanlık daha mutlu olurdu sloganının yaygınlığı.
- III. Kızıl renkli binalar.
- IV. Sovyetlerden kopya edilen iş içinde eğitim ilkesi.
- V. Öğrencileri Komünist yayınları okumaya zorlamaların yaygınlığı. Bu konuyla ilişkili olarak, enstitülerde idarecilik yapan bir çok zatın şikayetleri söz konusudur.

Sol çevrelerin eleştirileri ve gerekçeleri ise şöylece özetlenebilir:

* 'Köy Enstitüleri Amerika'nın etkisiyle kurulmuştur.' Akşam gazetesi yazarlarından İlhami Soysal, Köy Enstitülerinin kurulması hakkındaki düşünceleri ilginçtir.

- Bazı Türk eğitimciler, köy eğitimi konusunda yetişmek üzere, 1932-1933 yıllarında, Amerika Birleşik Devletlerine gönderilirler.

- Köy Enstitülerini kurma hazırlıkları, 1936 yılında, bu eğitimciler Amerika'dan döndükten sonra başlar.
- İlk Köy Enstitüsü olan Kızılçullu Köy Enstitüsünün, bina ve arazisi daha önce burada faaliyet gösteren bir Amerikan Koleji'ne aittir ve Amerikalılar tarafından çok ucuz bir fiatla Millî Eğitim Bakanlığına devredilmiştir.
- Köy Enstitüleri konusunda ilk bilimsel araştırma, bir Amerikalı olan Fay Kirby tarafından yapılmıştır.

* 'Köy Enstitüleri Faşist bir buluştur.' Solcu aydınların bu gerekçe ile enstitülere saldırıları, hemen kuruluş yıllarında başlar. Günümüze kadar sürdürülen bu eleştiriler şöyle özetlenebilir:

- Köy enstitülerine; sistemin, toprağın statüsünde ve üretim tekniklerinde yapılacak köklü reformlardan sonra geçilmeliydi.
- Öğretmenlere, maaşlarına ek olarak, toprak, tarım araçları ve ev vermek, eninde sonunda öğretmenlerin toprak mülkiyetine bağlanmasına sebep olur. Bu da öğretmenlerin burjuva sınıfına katılmaları demektir.
- Sosyalist bir düzen kurulmadan, kırsal bölgelerin ekonomik ve sosyal yapısına eğitim yoluyla etki edileceğini ummak yanlıştır.
- Köy çocukları ağır baskılar altında merhametsizce sömürülmüşlerdir. Boş arazilere kurulan enstitülerde; binalar öğrenciler tarafından yapılmış ve her işte bir amele gibi kullanılmışlardır.
- Köy enstitüleri; hem sosyalizmi, hem de köylüleri istismar eden faşist kurumlardır. (Kaya, 1977: 307-313.)

Solcu aydınlar tarafından ileri sürülen yukarıdaki eleştiriler, sağcı ve muhafazakar gruplar kadar, bazı solcuların da köy enstitülerinden memnun olmadığını ortaya koymaktadır. Solcular için, eğitim yoluyla sağlanacak kırsal kalkınma, köylerde, öğretmenlerin önderliğinde bir orta sınıf yaratacaktır ve bu sınıf toprak ve diğer üretim araçlarının mülkiyetine dayanacaktır. Yani, adını açıkça söylememekle birlikte, köy enstitüleri, kafalarda biçimlenen komünist ihtilali için tehlikeli görülmektedir.

1946'da girilen çok partili rejimde, Köy Enstitüleri, önce pasif planda ve dolaylı olarak CHP iktidarı aleyhine tartışmalara konu olur. Enstitüler, 'kanunla yasaklanmış ideolojik bir örgüt, ahlâk kurallarına ve geleneklere aykırı davranışların merkezi' olmakla suçlandırılır. Bunun üzerine bakanlıktan ayrılan Hasan Ali Yücel'in yerine, Millî Eğitimin başına getirilen ve CHP'de sağ kanadın adamı olan Reşat Şemsettin Sirer'in bakanlığı sırasında, Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü 1947'de kapatılır. Öğrencileri de Ankara'daki yüksekokullara aktarılır. Köy Enstitülerinin yönetimi ve öğretim üyeleri değiştirilirken, kuruluşlarında baş rolü oynamış İsmail Hakkı Tonguç da görevinden alınır. 1954 yılında da, 6234 sayılı kanunla, Köy Enstitülerinin adı 'İlköğretmen Okulu' olarak değiştirilir. (Tanilli, 1992: 67-68 ; Yalman, 1990: 203.)

Kapatıldıkları günlerde Köy Enstitülerinin dışında ve mahiyet itibariyle onlardan tamamen ayrı, hâttâ eğitim-öğretim prensipleri bakımından zıt, yeni bir enstitü çeşidi daha görüyoruz ki, o da 1945 yılında Sirer tarafından kanunlaşması için teşebbüse geçilen, 1946'da bakan olduktan sonra da kuruluşu gerçekleştirilen Eğitim Enstitüleri'dir. Eğitim Enstitüleri gerek, ortaokul isteyen kasabaların ihtiyacını karşılamak gerekse ilk ve ortaokul için lüzûmlu öğretmeni yetiştirmek gayesiyle kurulur ve ilk hamlede 3 tane birden açılır. (Koçer, 1967: 137.)

O halde şöyle bir tespit ile konuyu bağlayabiliriz: Önce askeri hizmette başarı göstermiş çavuşların, 6-8 ay kursa tabi tutulup, eğitmen adıyla yetiştirildikleri eğitmen kursları (11. 6. 1937 tarih ve 3238 sayılı kanun) olarak başlayan bu girişim, köy öğretmen okullarına (7. 7. 1939 tarih ve 3704 sayılı kanun), oradan da köy enstitülerine (17. 4. 1940 tarih ve 3803 sayılı Kanun) geçilmesi ile devam eder. Yüksek köy enstitüleri kurulur (1942-43) ve kapatılır (1947-48). Yüksek köy enstitülerinin kapatılmasından bir yıl önce eğitim enstitüleri açılır (1946). Nihayet 27. 1. 1954 tarih ve 6234 sayılı kanun ile de köy enstitülerinin adı ilk öğretmen okulu olarak değiştirilir veya, kanunun birinci maddesindeki ifadesiyle, 'Köy enstitüleri ile ilköğretmen okulları, ilköğretmen okulları adı altında birleştirilir. Ayrıca köy enstitüleri hakkında savunan ve eleştiren farklı görüşler vardır. İdeolojik değerlendirmeler görülmektedir. Köy enstitüleri hareketi, ideolojik bir yapı oluşturarak Türkiye'nin sosyal, siyasi ve ekonomik yapısını, demokratik, hukuka dayalı, laik ve milliyetçi yapıdan, sosyalist,

komünist sisteme değiştirmek istediğinden, çabaları, ideolojik yapılanma üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ortam içinde de ömürleri uzun olmamıştır.

3. 2. 2. 2. Milliyetçilikten Hümanizme Geçiş ve Klasiklerin Tercümesi

Klasiklerin tercümesi meselesi birdenbire bu dönemde ortaya çıkmış değildir, bir geçmişi vardır. Ancak, meselenin ilk ortaya konuş maksadı farklıdır. Çıkış noktası, 'Fransa'da, 17. yüzyıldan itibaren ve özellikle edebiyat tarihinde görülen klasizm, romantizm, realizm dönemleri olduğuna göre, bizde niye böyle dönemler yok' sorusuna aranan cevaplardır. "Ahmet Mithat Efendi 24 Ağustos 1897'de Tercüman-ı Hakikat'te yayınladığı 'ikram-ı aklam' başlıklı makalesinde biz henüz klasikler devrine giremediğimizi yazıverir." (Ayvazoğlu, 1996: 78-79.) Böylece tarihimizin ilk klasik tartışması çeşitli tepki yazılarıyla da başlamış olur. Daha sonra da, Ziya Gökalp tarafından 'Telif ve Tercüme Encümeni' vasıtasıyla gerçekleştirmek üzere planlanır. Doğu ve Batının temel eserleri Türkçe'ye kazandırılarak, devlet tarafından basılıp, geniş okuyucu kitlelerine yayılması hedeflenir. Fakat, Ziya Gökalp'in görüşleri Yunan-Latin Hümanizmasından hayli farklıdır

Atatürk'ün ölümünden sonra ortaya çıkmaya başlayan Türk hümanistine göre, devrimlerimize en çok yaraşan ruh, hümanizm ve Yunan klasiklerinin gençlerimize iletilmesidir. Dolayısıyla eğitim-öğretim usulleri değiştirilmelidir. Yunanca ve Latince dersleri konmalıdır. Eğitime Yunan dili ve edebiyatı ile başlanması gereklidir. Artık Türk hümanizmine göre, ilerlemek için ilham kaynağı Yunan, Roma ve Batı'dır. "Formül şöyledir: Yunan-Latin = Hümanizm = Aydınlanma = Laiklik = İlerleme... Atatürk devrimleri bu yolu açmıştır." (Sezen, 1997: 199-200.) Bu anlayış ile 1923-1938 arasında hakim olan milli tarih ve milli kültüre dayalı, asyatik kökenli Kemalist ideoloji, bu dönemde, kültürde hümanizm anlayışına dönüşmeye başlar. Greko-Latin kaynaklara müracaat edilmesi öngörülür ve uygulanmaya başlanır. Bu aynı zamanda eğitimin yön değiştirmesidir ki, Türkdoğan için bu yön değiştirme, bir sapmadır. Çünkü, "bizi batıya değil, Batının da köklerini teşkil eden bir paganizma kültürüne götürüyordu." (Türkdoğan, 1995: 62.)

Bu dönemdeki tercüme faaliyetleri sistemli bir çeviriciliktir ve okullarda, öğrencilerin bu çevirileri okuması istenir. Çeviriler Batıdandır. Zaten anlayışa göre, ancak, Platon'dan Bergson'a kadar okunmakla Avrupa medeniyetine katılınabilir. (Akdeniz, 1990: 154.) Hasan Ali Yücel, Millî Eğitim Bakanı iken, Batı kültürünün, özellikle edebiyat klasiklerin dilimize çevrilmesine hız verilir. Hatta, Millî Eğitim Bakanlığı'nda, sırf tercümeyle yönelik bir Tercüme bürosu da kurulur. Öğretmenler abone olur, öğrenciler teşvik edilir. Tercümelerden bazıları (örneğin Hamlet, Shakespeare) liselerde yardımcı kitap olarak okutulur. Programlarda Batı ve Yunan tarihi ve coğrafyasına, Türk tarihi ve coğrafyası düzeyinde önem ve yer verilir.

'Tarihin kökü, Greko-Latin kültür ve medeniyetidir' anlayışı, iktidarın, iktidarı devretmesine kadar sürer. (Arvasi, 1982: 124.) 1950 yılından sonra da, Türk ve İslâm klasiklerinden de (İbn-i Sina'dan, Farabi'den, Gazzali'den, Muhyiddin-i Arabi'den, Mevlana Celaleddin-i Rumi'den, İbn-i Haldun'dan vs tercümeler) birkaçı basılır. "Klasikler hareketi Türkiye'ye Batı kültürünü yerleştirme yolunda Atatürk inkılapları kadar radikal bir tavrın eseridir." (Güngör, 1979: 11.) Çünkü, 1923-1938 döneminde Batılılaşma ile milliyetçilik ayrı değil, içiçedir. Sebebi de, Türklerin Batı medeniyeti içinde bağımsız bir kimlik taşıması anlayışıdır. Ancak, özellikle 1938-1946 döneminin hümanizm anlayışı, daha önceki milliyetçilik anlayışının yerini alır. Bunun yayılabilmesi için de, devletin kültür ve eğitim müesseseleri desteklenir.

Örneğin, kültür alanında hümanistleştirmenin hakim olduğu dönemde CHP, 'Halkevleri Çalışma Talimatnamesi' hazırlar. Talimatname'de Halkevleri şubelerinin bütün çalışmalarında, parti programının gözönünde tutulması, bunların her vesile ile yayılması ve kökleştirilmesi esastır, kararı alınır. Yönetici olacaklarda ise, Halk Fırkasına mensubiyet veya devlet memuru olma şartı aranır. (Yiğit, 1992: 71-72.) Böylece idari mekanizmanın, düzenlenecek faaliyetleri belirlenen kültür politikasına göre organize etmesi sağlanabilecektir. Bu manada ona yüklenen görev ise, mevcut hümanist kültürü halka yaymaktır. Fakat bu nasıl gerçekleştirilecektir? Halk ile temas

Halkevleri*nde nasıl sağlanacaktır? Bunun çaresi okuma salonları ve bu salonlarda bulundurulacak olan kitaplar ve dergilerdir. Yine müsamereler ve piyes temsilleri düzenlenecektir. Memurlara yönelik düzenlenecek olan balo vb. eğlenceler de bu temasın sağlanmasında önemli adım olacaktır.

3. 2. 3. 1950-1980 Dönemi

DP iktidara geldiğinde endüstrileşme ve karayolları yapımına öncelik verilir. Fakat paranın değerinde bir düşme görülür. Basın aktif olarak ortaya çıkar. Fikri platformda ve ideolojik çerçevede tartışmalar gündemi oluşturmaya başlar. 1970'li yıllara gelindiğinde de öğrencilerin, öğretmenlerin ve toplumun bütün katmanlarını kaplar ve anarşi ülkede yaralar açar.

DP iktidarındaki atılımlar önemi haizdir. Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin, (1929 yılında patlayan dünya ekonomik buhranının etkileri de hesaba katılarak) dünya devletleri arasında yerini almak çabasını dönemler arasında mukayese etmek yerinde olacaktır. 1929-39 yılları (10 yıl) arası üretim ve hizmetlerdeki atılımlar ile 1939-1950 (10 yıl) arası ve 1950- 60 (10 yıl) arası yapılan atılımlar arasındaki oranı ve değişimi ortaya koyduğumuzda, hizmet alanında şu tablo ile karşılaşıyoruz:

1929 yılında *demiryolu* 5.144 km'dir ve 1939 yılında 7.324 km'ye ulaşır. Değişim oranı % 42'dir. 1950'ye gelindiğinde 7.671 km'dir. Değişme oranı % 4,7'dir. 1960'a gelindiğinde ise, 7.895 km'ye ulaşır ki, değişme oranı % 2,9'dur. *Karayolu* 1930'da 29.636 km iken 1940'da 41.600 km'ye ulaşır. Değişim oranı % 41'dir. 1950'ye 47.100 km ile girilir ve değişim oranı % 13'dür. 1950-60 arası ise, 61.500 km'ye ulaşmıştır ki, değişme oranı % 31'dir.

* Cumhuriyet inkılapçılarının kültür politikası içinde, halkçılık kavramının büyük bir yer tuttuğunu belirtmiştik. Şunu da ilave etmek lazım gelir ki, takip edilen bir politika, milliyetçi ve cumhuriyetçi bir politika ise zaten halkçıdır da. "Cumhuriyetten önce başlayan milliyetçilik cereyanı, sanat ve edebiyatta 'Halka doğru' prensibine de uygun olarak ağırlığını koyar ve Cumhuriyet döneminde de devam eder. Bu halkçılık hareketinin öncülüğünü, aslında İmparatorluk devrinde kurulmuş olan Türk Ocakları yapmaktadır. Cumhuriyetçiler, inkılapçı partiyi tek merkez olarak gördüklerinden başka merkezlere müsaade edilmez. Bu gerekçe ile Türk Ocaklarını da feshederler ve yeni bir kültür politikası uygulamaya girişirler. Onlara göre de bu yeni kültür politikası halkçıdır. İşte 'Halkevleri' de buradan doğar." (Güngör, 1979: 9.)

Üretim alanında örnek olarak seçtiğimiz elektrik ve şeker üretiminde ise değişim oranları şu şekildedir:

1930 yılında 106 milyon k.watt olan *elektrik* üretimi, 1939'da 353 milyon k.watt'a çıkmıştır ki, neredeyse 3,5 katıdır. Değişme oranı % 233'tür. 1950'ye gelindiğinde 790 milyon k.watt'a ulaşmış olan elektrik üretiminin değişme yüzdesi % 124'dür. 1950-60 arası ise üretim 2.815 milyon k.watt'a çıkmıştır ki, değişme oranı % 256'dır. *Şeker* üretimine gelince, 1929-39 yılları arasında 8.000 tondan 95.000 tona çıkmıştır ve değişim oranı % 1.088'dir. 1950'ye gelindiğinde şeker üretimi, 153.000 tona çıkmıştır. Değişim oranı % 61'dir. 1950- 60 arası ise, 153.000 tondan 618.000 tona çıkmıştır ki, değişim oranı % 400'dür. (Steinhaus, 1995: 125-130 ve 166-171.)

Bu değişim oranları göstermektedir ki, 1929 buhranına rağmen, 1929-1939 yılları arası 10 yıllık dönemde, üretim ve hizmet alanındaki atılımlarda büyük başarılar elde edilirken, 1950'ye gelinceye kadar aynı hızla devam edilememiştir. Bunda II. Dünya Savaşı'nın da büyük etkisi olduğunu vurgulamak lazım gelmektedir. Atatürk dönemine ulaşılamasa da 1950-1960 arasında da yatırımlarda artışlar, başarılar görülmektedir. Fakat, yatırımlar büyük olmasına rağmen, paranın değerinin düşmesi ve borçlar hesaba katıldığında, yatırımların tam olarak verimli olamadığını ileri sürebiliriz. Veya ekonomik fayda açısından verimin düşük olduğunu ifade edebiliriz. Aslında bu atılımlar Türkiye'nin sanayi, üretim, yatırım alanında gelişmeye doğru yol aldığını gösteren deliller olsa da, sosyal gelişme açısından mesele ele alındığında eksik olduğu belirtilmelidir. Zira, sosyal gelişme aynı zamanda, birinci bölümde kavramsal içeriğini belirlediğimiz üzere, manevi kültür sahasını ve sosyal bütünleşmeyi de içine almaktadır. Bu sebeple öğrencilerin, basının ve giderek toplumun ideolojik bölünmelere girmeleri buna örnek teşkil etmektedir.

Bu dönemin bir özelliği de, kültürel Batılılaşma politikasının demogojik içeriğe bürünmesi ve İslamcı ile Milliyetçi kanadın yakınlaşmasıdır. Hatırlanacağı üzere, II. meşrutiyet dönemi arayışlarının zenginliği içinde, Türk İslam düşüncelerinin Batı karşısındaki belirgin özelliği, batı aleyhine duyulan histir. Buna rağmen, batı teknolojisi

kabul edilip, batı kültürü kabul edilmez. Sonraki 30 yılda ise Türkiye batı ittifakı bir kuruluş olan NATO içinde yer alır. Hükümetleri önderliğinde batılılaşma sürecinden geçirilir. 1950’lerde meseleler hakkında vurgular değişir. Artık II. Meşrutiyet döneminde olduğu gibi kültürel değişimler karşısında İslamcı düşünürler, İslami cevaplar üretmekten çok, masonluk, siyonizm, komünizm, misyonerlik üzerine yoğunlaşmıştır. Bunların hep birlikte din ve millet aleyhine entrikalar çevirdiği teorileri üretilmiştir. (Sitembölükbaşı, 1995: 162.) Hatta basının aktif olarak ortaya çıkışı ile çeşitli fikirler geliştirilir. Bu manada üstü kapalı olarak laiklik ve inkılapların tenkitlerine de rastlanır. Ancak dönemin bir özelliği olarak bu tür yayınlar, daha çok, demagoji içeriklidir, bilgilendirmekten çok hislendirmeye yöneliktirler. Toplumda bu muhalefetin desteklenir olmasını ise kültürel batılılaşma politikasına bağlamak mümkündür. Bu noktada bir özellik daha gözlenir ki, o da, II. Meşrutiyet döneminde birbirlerine ihtiyatla yaklaşan İslamcılar ile milliyetçiler, artık birbirleri hakkındaki şüphelerini dile getirmez olurlar. (Sitembölükbaşı, 1995: 184–186.) Bunun sebebini Cumhuriyeti rejiminin, devletin bütün eğitim kanalları ile milliyetçiliği halka yayma politikasının, dindar kesimler de dahil, büyük bir kitle tarafından benimsenmiş olması şeklinde ifade edebiliriz.

Bu dönemin bir başka özelliği de, inkılaplar devrinde gençler arasında mevcut olan monolitik bünyenin, büyük ölçüde parçalandığının görülmesidir. (Güngör, 1990b: 135.) buna bağlı olarak da ideolojik bölünmelerin başlaması ve anarşiye varıncaya kadar çatışmalara sahne olmasıdır. Çatışmaların da eğitime, ciddiyetsizlik ve kalite düşüklüğü olarak yansımalarıdır.

Cumhuriyetin kurulduğu yıllarda, iş sahalarının çeşitli ve geniş olmaması sebebiyle eğitim planlı bir şekilde yürütülmektedir. Ama bu dönemle birlikte hem sanayi, ticaret gelişmiş, hem de nüfus artmış ve ihtiyaçlar çoğalmıştır. Bu ise eğitimin daha da dikkatli bir şekilde ve gelişmelere uygun olarak planlanmasını gerekli kılmıştır. Fakat Türk milli eğitiminin hem kalite hem de milli kültür bakımından iyiye doğru gittiği söylenemez. Çünkü “Bu devirde de maziye karşı tavır, milli kütür aleyhtarlığı ile hümanist ve maddeci dünya görüşü, ilmi düşünceye aykırı öğretim usulleri devam ederken, bir de ciddiyetsizlik, laubalilik, seviye ve kalite düşüklüğü ortaya çıkar.”

(Hacieminoğlu, 1977: 27.) Hatta ideolojik bölünmelere doğru gittikçe öğretmene, okula ve bilgiye saygı azalır. Bir de tayinlerin politik eğilimlerle gerçekleştirilmesi öğretmenleri de devlete karşı cephe almaya, dernekler kurmaya itmiştir. Sonuç ise okulun diploma dağıtan bir kurum olarak yerini almasıdır.

1946'dan itibaren çok partili hayata geçişle birlikte farklı görüşlerin ortaya çıkması, 1950 sonrasında gençliği ve özellikle öğrenci gençliği, dersler ve bilimsel faaliyetlerden çok, sosyal hayatın içine iter. Erkeklerle kızları bir araya getiren ve eğlenme sebebi olan çay ve balolar üniversitelerde her zaman boy göstermeye başlar. Zamanla bu tür eğlenceler belli bir ideolojik anlam kazanmaya başlayınca karşı ideolojik görüşler arasında kavgalara sebep olur. Bu manada özellikle 1960 sonrasında, inkılâp devrindeki monolitik bünyenin büyük ölçüde parçalandığı görülür.

Anarşi olaylarının odak noktasının daha çok yüksek öğretim kurumlarında görülmesi, lider ve militanların üniversite gençliği arasından çıkması eğitim ve öğretim konusuna da eğilmeyi gerekli kılmıştır. 27 Mayıs ile birlikte bütün Türk gençlerinin ideolojik saplantılara girmemesi, sapanların doğru yola çekilmesi eğitimin hedefleri arasında bir daha kuvvetle vurgulanır. Bunun yolu da eğitimin her kademesinde Atatürkçülük ülküsü Türk Milliyetçiliğinin temel ilkeleri, Türk devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olduğunun tam olarak benimsetilmesidir.

Dönemin bir özelliği ise, öğrenci ve öğretmenlerin siyaset çemberine girmeleri ve çeşitli dernekler kurmalarıdır. Çok partili politik hayata geçiş ile birlikte üniversite özerkliği de kabul edilir. 1945 yılında MTTB (Milli Türk Talebe Birliği) yeniden açılır –on yıl önce pasifleştirilmiştir- yüksek öğretim öğrencilerini temsil etmeye başlar. 1946'da da yine üniversite öğrencilerini temsil etmek üzere, TMTF (Türkiye Millî Talebe Federasyonu) ikinci bir öğrenci teşkilatı olarak faaliyete başlar. Bu iki farklı teşkilat aynı zamanda üniversite öğrencilerinin bölünmeye başladığının da bir işaretidir. Bu iki örgütün kurulduğu yıllar, partilerin gençler arasında kendilerine destek aradıkları zamana da denk geliverince ortaya çıkan sonuç şudur: 'Siyasetin dinamik gücü, öğrenciler.'

İşte bu dönemde örgütleri vasıtasıyla öğrenciler, basın toplantıları, konferanslar, mitingler, yayınlar, başbakan ve hükümet yetkililerine delege göndermeye başlarlar. Dolayısıyla da siyasete yavaş yavaş girmeye başlamışlardır. Farklı siyasi kaynaklardan beslendikleri için de bu iki örgüt, birbirlerine zıt bildirdikleriyle yine birbirlerine saldırmaya başlarlar. Öğrencilerin politik faaliyetleri, 1960 yılına doğru iyice yoğunlaşır. Hatta 1960 yılında parti teşkilatları, büroları taşlanır. Olanlar da öğrencilerin siyasi faaliyetleri olarak değerlendirilir ve kardeş kavgasına son vermek amacıyla 27 Mayıs 1960'da ihtilal gelir. İhtilal sonrasında 1972'ye kadar geçen zaman içindeki öğrenci hareketlerini Y. Kemal Kaya üç döneme ayırarak ele alır. Bu üç dönemin ağırlık noktasını ülke sorunları ve bu sorunlara çözüm bulma çabaları oluşturur. O'na göre Kıbrıs sorunu dolayısıyla başlayan Amerikan emperyalizmine karşı hareketleri (1960-66), üniversite sorunlarıyla ilgili hareketler (1968-69) ve ideolojik eylemler (1970-72) izler. (Kaya, 1977: 340-345.)

1975'ten itibaren de toplumun huzurunu tamamen kaçırarak bir seviyeye ulaşan öğrenci olayları neredeyse öğretimin durmasına sebep olmuştur. Zira öğrenciler artık kitap, kalem, cetvel yerine silah, sopa taşır olmuştur. Aslında bir çok öğrenci tasvip etmese de sağ ve sol grupların çatışmaları sebebiyle, özellikle üniversiteler polis karakolu veya asker kışlası görünümündedirler.

1950'lerde ortaya çıkan Öğretmen Dernekleri, öğretmenlerin de siyasi ve ideolojik bölünmelere gitmesinin ilk işaretini verir. Bu dernekler, İstanbul Muallimler Cemiyeti, İstanbul Öğretmenler Derneği, daha sonra da Türkiye Muallimler Birliği ve Türkiye Öğretmenler Dernekleri Federasyonu'dur. İstanbul Öğretmenler Derneği, İstanbul Muallimler Cemiyeti ve Türkiye Muallimler Birliği aslında, görüşleri itibarıyla birbirlerinden keskin bir şekilde ayrılmazlar, ortak noktaları çoktur. Fakat dernekçilere göre Türkiye Muallimler Birliği grubu, biraz fazlaca muhafazakâr-tutucu, devrimciliğe karşı soğuktur. İstanbul Muallimler Cemiyeti ve Türkiye Muallimler Birliği'ne göre de Öğretmen Dernekleri yeterince ağır başlı değildir. Çok geçmeden bu dernekler siyasetin içine girmeye başlarlar. Sola kaymaya başlayan Öğretmen Dernekleri sendikalaşırlar ve Türkiye Öğretmen Sendikaları (TÖS) olarak değiştirilir. Zamanla siyasete fazlaca müdahale edilmeye başlanınca, TÖS kapatılır. Fakat zaman

kaybedilmeden TÖBDER kurulur ve öğretmenler siyasete devam ederler. İstanbul Muallimler Cemiyeti ve Türkiye Muallimler Birliği ise kendi haline terkedilmektedir. Böyle olunca da TÖBDER'in karşısına çıkmak üzere ÜLKÜBİR kurulur. Türkiye Muallimler Birliği Yönetim kurulu üyesi ve aynı zamanda İstanbul Öğretmenler Derneğine üye olan Sabri Akdeniz, o dönemde varlığını pek hissettirememiş olan Milliyetçi Öğretmenler Derneği ve Mefkûreci Öğretmenler Derneği'nden de söz eder. Bu iki öğretmen kuruluşunun MSP yanlısı görüldüğünü bildirir. Nihayet bu dernekler 12 Eylül ile birlikte kapanırlar. (Akdeniz, 1982: 352-354.)

Türk Eğitim Sistemi'nin açmazlarından biri olarak karşımıza çıkan bu siyasi eğilimler eğitimimizin milli bir politika ile belirlenmesine mani olmuştur. Her gelen iktidar ve siyasi görüş hemen eğitime el atmış ve kendi görüşü istikametinde yönlendirmeye çalışmıştır. Bunun sonucu ise, öğretmenlerin tayinleridir. Halbuki, bağımsız bir sosyal, siyasî ve iktisadî sistemde bu tür problemlerin bir çoğu kendiliğinden çözülmüş olacaktır.

Dönemin başka bir özelliği de, resmi tarihçiliğe dokunulmadığı halde, 'Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana geçen zaman, CHP iktidarının kötülükleri ile doludur' anlayışının yayılmasına imkan verilmesidir. Bunu da çok seslilik adına yaptığı halde, düşünen, muhakeme eden değil, inatlaşan, ideolojik düşünen insanların ortaya çıkışına sebep olmasıdır. Presentizm (Bugüncülük) kavramının, tarihi bugün için yazmak, geçmişe ve geleceğe endeksli yazmamak, bugünün tarihini yazmak olarak ortaya çıkışından söz etmektedir Orhan Koloğlu. (Koloğlu, 1998: 95-101) Bunu da bugünün politikalarına gerekçe ve haklılık kazandırmak için yazmak olarak yorumlamaktadır. Bu çerçevede, Cumhuriyetin devrimleri savunmak gerekçesi ile de kendisine destek olacak, unsurları seçip, diğerlerini dışarıda bıraktığını, özellikle 19 Mayıs 1919 yılından başlatma boyutunun eklendiğini bildirmektedir. Bu sebeple de toplumda mevcut olan 1919 öncesi unsurları hesaba katmayan tarih tezlerinin geleceğe yönelik bir katkıda bulunamayacağını iddia etmektedir.

Resmi tarih anlayışına karşı ileri sürülen bir tezlerden bahsetmek mümkündür. Resmi tarih tezi, kendini devam ettirmek isterken, resmi tarihe karşı ileri sürülen tezler,

dogmatik kalıpları yıkmak adına çıkmış olmasına rağmen, kendi görüşlerinin de resmi tarih halini almasını istemektedirler. Fakat başarılı olamamışlardır. Anlaşıyor ki, resmi tarih ile resmi tarihe karşı ileri sürülen tezlerin tarihi yorumlamaları farklılık arz etmektedir. Örneğin, Kurtuluş Savaşı, Resmi tarih yorumunda, liderlik motifine ağırlık verilerek, milliyetçilik unsuru öne çıkarılarak verilir. Dolayısıyla Türk Tarihi âdeta bir Türkiye Cumhuriyeti Tarihi'ne indirgenir. İslâm faktörüne sönük bir motif olarak yer verir. Sol muhalefetin veya tanımı kolaylaştırmak için Marksist diyebileceğimiz kesimin Kurtuluş Savaşı yorumlamasında, direniş ve isyan motifleri öne çıkarılır. İslâm faktörüne hurafe düzeyinde yer verilir. Kurtuluş Savaşı, İslâmcı muhalefet veya düşünürlerin yorumlarına göre ise, savaş temelde İslami bir endişeden kaynaklanır. Dolayısıyla, Müslüman Türk halkının, işgalci Batılılara karşı İslam ve Mukaddes Vatan için bir savaşıdır. (Kahraman, 1991: 42-43.)

O halde bu alanda ve resmi tarih çerçevesinde, şu ana kadar yapılanlar ve okullarda öğretilenler nelerdir? 1929 yılında kabul edilen İlkemektepler Talimatnamesi ile Türkçe, tarih, coğrafya, yurt bilgisi derslerinde çocuklara, milliyet ve vatan sevgisi, terbiyesi verilmek istenir. 1936 programı, bütün uygarlıkları Türklüğe ve Türklere bağlar. Bununla birlikte de CHP programlarına da sadık kalarak, '6 Ok'a bağlı vatandaş yetiştirmeyi hedefler. 1948 programı ile de ilk insanlar, Türk uygarlığı ve yayılması, Türklerin müslüman olmaları, Osmanlı, Avrupa ve Cumhuriyet tarihi okutulması öngörülür. 1962'ye gelindiğinde 'Toplum ve Ülke İncelemeleri' adlı ders ile coğrafya, tarih, yurttaşlık dersleri birleştirilir. İyi vatandaş olmaları yanında anlayış kazandırma da hedefler arasındadır. 1968 programı ile de 'Sosyal Bilgiler' adı altında ilköğretim ve ortaokullarda birleştirilen dersler, günlük olayların değerlendirilmesinde geçmişin yardımcı olması yanında geleceğe de ışık tutması hedeflenir. (Sakaoğlu, 1998: 145-147.)

1970'den sonrasında 'Millî Eğitim nasıl olmalı?' sorusu, bir kez daha gündeme gelir. '2. MC. Hükümeti' diye bilinen AP-MSP-MHP Koalisyon Hükümeti, okullarda okutulan ders kitaplarının yeniden yazılması mevzuunu ele alır. Yeniden yazılır ve 1976-1977 öğretim yılında devreye sokulur. Fakat 1978 yılındaki seçimde iktidar olan CHP kitapların okutulmasına son verir.

1960 ve 1970'li yıllarda liselerde okutulan ders kitaplarında Osmanlı Padişahları'na, menfi bir şekilde yaklaşılır. 1976-1977 öğretim yılında okutulmaya başlanan lise tarih kitaplarında bu anlayış yumuşatılır, padişahlar ve icraatları daha olumlu bir tavırda ele alınır. 1976'ya kadar Emin Oktay'ın, 1976'dan itibaren 1978-79 öğretim yılına kadar, Yılmaz Öztuna'nın hazırladıkları tarih kitapları okutulur.

* “IV. Murad devlet yönetimini ele alınca korkunç zalim bir hükümdar kesildi.” (Oktay, 1974: 22.) “Kanuni ile II. Mahmut arasında gelen padişahların en büyüğü, 17. asır Türk tarihinin çok seçkin bir simasıdır. Dahi olarak doğmuş, hadiselerle olgunlaşmış büyük bestekârdır.” (Öztuna, 1976: 121.)

* “IV. Murad'ın yerine geçen kardeşi Deli İbrahim zamanında memleket yönetimi çok bozuldu....Ali Paşa da böyle deli idi. Padişahın memleketi batıracağını ileri sürerek, Deli İbrahim'i tahttan indirmek üzere harekete geçti...Deli İbrahim bunu haber alınca karısına göz koyduğu İbşir Paşa'yı Vardar'ın üzerine gönderdi.” (Oktay, 1974: 140-146.) “IV. Murad'ın yerine kardeşi İbrahim Han (1640-1648) geçti. Saltanatın ilk yarısı ağabeyinin devrinin devamı gibidir. İkinci yarısında huzur bozulur ve anarşi başlar.” (Öztuna, 1976: 123.)

* “II. Abdülhamid'in istibdat yönetimi 33 yıl sürdü. II. Abdülhamid'in yönetimi Avrupalıların da hoşuna gitmiyordu. Hattâ ona Kızıl Sultan adını vermişlerdi... II. Abdülhamid aslında vesveseli ve korkak bir padişahı.” (Oktay, 1974: 273 ve 275.) “II. Abdülhamid'in Ermeniler'e sert tedbirler almaya mecbur olması neticesinde Avrupa'da kendisine 'Kızıl Sultan' ünvanı verilmiş, bu ünvan sonra Türkiye'de padişahın muhaliflerince de -zamanımıza kadar- kullanılmıştır... II. Abdülhamid'in cenaze merasimi muhteşem oldu. Cenazesine artık kendisini takdir etmeye ve anlamaya başlayan İttihadçı liderler katıldığı gibi, halk harbin en acı günlerinde, devrin huzur, refah ve sulh içinde yaşadığı eski hükümdarın arkasından samimi gözyaşları döktü.” (Öztuna, 1976: 190 ve 208.)

Bu şekilde farklı olan tarih anlayışları, uzun zamandan beri ülkeyi birleştiremediği gibi, belirli bir değer birlikteliğine de kavuşturamamıştır. Bu fikrî ayrılık şüphesiz zaman zaman ülkenin düşmanlarınca kullanılmış ve milletin içerisinden zor çıkabildiği kaoslara sürüklenmiştir. Bu anlayış aydınının birbirine düşman oluşunu, aydın-devlet ikilemini doğurmuş, devlet-halk bütünleşmesini sağlayamamıştır.

Cumhuriyet Dönemi tarih öğretimindeki uygulamaların, iki temel paradigmasının varlığına işaret edilebilir. Birincisi, Osmanlı ile özdeşleşmektir ki, Cumhuriyet düzeninin mantığına terstir. İkincisi ise, Türk insanının benliği şişirilmektedir ve bu yanıltıcıdır. Zira, hayali bir altın çağda yaşatmak, gerçek dışı bir alemde yaşatmaktır. (Akşin, 1998: 73.) Bu manada Nuri Bilgin'in de ifade ettiği gibi (Bilgin, 1998: 125.), Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana, hem yeni kimlik arayışı ve bu çerçevede modernleşme çabaları, hem de milliyetçiliğin bağdaştırılması çabaları göz önünde tutulursa ortaya çıkacak olan şey, bir çelişki olacaktır.

O halde yapılması gereken nedir? Tarih kitaplarının kapsamını genişletmek, söylem ya da üslup değiştirmektir. Tunçay'ın teklif ettiği gibi okutulacak tarih dersi, coğrafi açıdan Türklerin, Türkiye'nin tarihi değil, *karşılaştırmalı evrensel tarih* olmalıdır. Zaman açısından, Türk Kurtuluş Savaşı, Birinci Dünya Savaşı ile sınırlandırılmayıp, *zamanımıza kadar getirilmelidir*. Kavramsal açıdan ise, rakam, isim, kazanılan veya yitirilen toprakların öne çıktığı siyasi tarih değil; kültürüyle, ekonomisiyle, sosyal yapısıyla ve değişimiyle yani, *topyekün bir tarih anlayışı* benimsenmelidir. (Tunçay, 1998: 57.)

Dönemin diğer bir önemli özelliği de, din olgusunun ağırlığını hissettirdiği bir eğitime yönelme olması, İmam Hatip Liseleri'nin halk arasında rağbet görmeye başlamasıdır. Ancak, seçkinler halkın dayandığı dinin niteliklerini beğenmemektedirler. Zaten halk da bunun farkındadır. Dini laikleştirme, sosyal hayatı sekülerleştirme teşebbüsleri, halk katında tepkilere sebep olur, sonrasında da dinin tekrar canlanmasına doğru yol alınır. Halk ile aydının arasındaki uyumsuzluk da buradan kaynaklanmaktadır. “Çünkü halk görüyordu ki, - yakın geçmişte - Türkçe ezan dinleyen aydınlar, yine namaza yaklaşmamışlardı.” (Sezen, 1997: 257-258.)

2 Aralık 1947 tarihli CHP kurultayında, Hamdullah Suphi Tanrıöver, orduda tabur ve alay imamların var olduğunu, fakat, din adamı yetiştiren kurumdan yoksun olunduğu için, ortada ne kalmışsa onlardan tedarik edildiğini bildirir. Konuşmasında 'arasıra bir dostun, bir akrabanın ölümü dolayısıyla cenaze merasimine iştirak ediyorum, din sahasında perişanlığımız, ölülerimizi kaldırırken bile göze çarpıyor' diyerek önemini vurgular. Kurultayın sonunda din eğitimi hususunda bir kanun teklifi sunulur. Bunun üzerine, 1948 yılında, on ay süreli İmam Hatip Kursları açılır. 1949'da Ankara İlahiyat Fakültesi öğrenime başlar. Yine 1949'da ilkokulların 4. ve 5. sınıflarına seçmeli din dersleri konulur. 1951-1952 öğretim yılında, yedi yıllık İmam Hatip Okulları açılır. 1960'da sayıları 19 olan İmam-Hatip Okulları, 1970'de 72'ye ulaşır. Din Bilgisi dersleri ise, 1956'da ortaokullara, 1967'de ise liselere seçmeli ders olarak konulur. 1975'te ise bütün ilk ve orta dereceli okullarda Ahlak Dersi adını alır. Ayrıca çocukların dini ders almasını isteyen velilerin çok yüksek oranda (%98) olduğu dikkate alınarak, dersi almak için dilekçe şartı kaldırılır. Diğer dersler gibi, din derslerinden geçebilmek için geçme notu alınması şartı getirilir. İHL'ni bitirince daha yüksek bir okul okuyabilmeleri ve Diyanet İşleri Başkanlığı'nın müftü ve vaiz ihtiyacını karşılamaları için 10.6.1959'da ilk Yüksek İslam Enstitüsü açılır. (Sitembölükbaşı, 1995: 95-96 ; Albayrak, 1980: 263.)

Din derslerinin okullara konmasından sonra özellikle kırsal kesimlerde okullara kayıt yapan öğrenci sayısında ani bir artış görülür. Böyle bir eğitime izin verilisinde iki sebep üzerinde durulur. Birincisi, eğitimi medreseden yetişmiş ulema ve şeyhlere terketmeyip, devlet eliyle vermek, laik devlete muhalif insanların yetişmesini engellemektir. Böylece din dersleri, Cumhuriyet'in laiklik ideolojisine uygun bir şekilde verilecektir. İkinci sebep ise, DP muhafazakar müslümanlar gözünde sempati toplayacaktır. (Siteminbölükbaşı, 1995: 77-79.) Fakat bu dönemde zamanla halk, bazı şüpheler içine düşer. Köylülerin çoğunun dini derslerden memnun olmadığı gözlenir. Gerekçe de, okul öğretmenlerinin dini konuda yeterli olmadığı, öğretmenlerin Kur'an hakkında hiçbir şey bilmedikleri, abdest ve namazın öğretilmediğidir.

Dönemin bir özelliği de, 1972 yılında 'Milli Eğitim Reformu Stratejisi' belirlenmesi ve 1973 yılında 1739 sayılı 'Milli Eğitim Temel Kanunu'nun çıkarılmasıdır ki, Yeni Eğitim Sisteminin Amaç ve İlkeleri başlığında ele alınmıştır.

Ele alacağımız son bir özellik ise, eğitimin ilk on yılda orta öğretime ve sonrasında üniversiteye yönelmiş olmasıdır. Oysa, 1923-1938 yılları arasında ilköğretime ve okuma-yazmaya, dolayısıyla eğitimin tabana yayılmasına yöneliktir. İnönü döneminde hümanizm ile laiklik ve pozitivizm başat fikirdirler. Yeni bir insan, yeni bir hayat anlayışı hakimdir ve köye yönelinmiştir. 1950-60 arasında ise, diploma dağıtan kalitesiz bir ortaöğretime, 1960'dan sonra da yüksek öğretime yönelmiştir. İdeolojik çatışmalar sebebi ile eğitim asli görevi olan bilimsel araştırmalar ile şekillenememiştir. Bu gerekçeleri aynı zamanda, sosyal bütünleşmenin ve sosyal gelişmenin gerçekleştirilebilmesinde 'mani unsurlar' olarak değerlendirebiliriz.

Aslında eğitim, herhangi bir modern toplumun politik ve ideolojik farklarının, en hassas ve sağlam göstergesidir. Bu farklar, eğitimin ve gelişiminin finanse edilmesi, kontrolü, denetimi, öğretilenlerin içeriği gibi kriterler ile ortaya çıkarılır. Topluma sunulan eğitim imkanlarının yapısı, toplumda yer alan ve inkar edilemeyen sosyal eşitsizliğin ve kültürel çeşitliliğin hem yansıması, hem de sosyal belirleyicisidir. Birçok toplumda eğitim ve sosyal yapı arasındaki bu bağlar açık değildir. Türkiye'de 1970'li yıllarda bu bağlar çok açıktır. Toplumsal yapıyı kökünde sarsan şiddet olayları ülkeyi iç savaşa götürmüş ve eğitim alanında bir çıkmaza girilmiştir. Burada sosyal yapı ve eğitim arasındaki ilişki ve etkileşim karşılıklıdır. Zira şurası oldukça kesin ve geneldir ki; sosyal eşitsizlikler ve ideolojik kutuplaşmalar eğitim sisteminin yapılanmasını, fonksiyonunu, misyonunu köklü bir değişime uğratar. (Williamson, 1986: 141-142.)

Ancak şurası da vardır ki, 1950'den sonra Türkiye'de eğitim denince akla gelen resmi okullarda yapılan tahsilin tesiri, basın hayatı ve dernek kurma vs. faaliyetlere geniş çapta hürriyet verilince ikinci plana düşmüştür. Türkiye'de gençlerin çoğu bilgi ve görgülerini okulda ve hatta ailede değil, çok defa okul ve ailenin zıddı olan yerlerden almaktadırlar. İdeolojik çatışmaların temelinde de bunlar vardır zaten. Artık sinemalar, tiyatrolar, gazeteler ideolojilerin yayılmasında önemli bir vasıtadırlar. Hayata atılmak

ve geçimini sağlamak için okumak ikinci plana düşmüştür. Öğrenciler sokaklara dökülecek kadar işi ileriye götürmüşlerdir. Halbuki,

Fikir münakaşası fikir sahibi kimseler arasında olur, ideolojik kanatlar arasında münakaşa bahis konusu değildir, onlar sadece kavga veya harp ederler. İşte bu yüzden Türkiye'de demokratik sosyalizm yerine marksizm, modernleşme yerine züppelik ve dejenerasyon, dilde gelişme yerine uydurmacılık veya ırkçılık, muhafazakârlık yerine devekuşu politikası, iktisadi kalkınma yerine kapalı ekonomi hasreti, geniş perspektifli ve ağır başlı bir dış politika yerine, ya korkaklık ya kabadayılık gösterileri hakimdir. (Güngör, 1990c: 251-252.)

İşte bu ideolojik çatışmaların öğretim kurumlarına sıçramış olması ve hatta lider ve militanların özellikle üniversite öğrencileri arasından çıkması, bütün bunların da siyasi buhrana sebep olması ülkemizi ve insanımızı olumsuz yönde etkilemiştir. ***Ya sonuç: İki askeri darbe.***

3. 2. 4. 1980 Sonrası Kısa Bir Değerlendirme

1980 sonrası eğitim politika ve uygulamalarında, 12 Eylül İhtilali'nin tesirleri görülür. Türk eğitiminin temeli olan *Atatürk İlke ve İnkılapları*, ağırlıklı olarak vurgulanır. Türk Dili ve Atatürk İlke ve İnkılapları dersleri, üniversitelerde de zorunlu hale getirilir. Ekonomi ve insan gücü ilişkisine, mesleki ve teknik eğitime öncelik verilir. Din dersleri, ilk ve ortaöğretimde zorunlu dersler arasına alınır. Türk-İslam sentezi etkileri, eğitim ve kültür alanında kendini hissettirir. Öğretmene önem verilir. Ancak, statüleri, hem maddi ve hem de manevi alanda istenilen düzeye ulaştırılamaz. Okullaşmaya önem verilerek, bir çok okul açılır. Fakat, yine kalabalık sınıflar, ezber yöntemi devam eder, nitelik açısından istenilen başarı sağlanamaz. Eğitim daha çok toplum kalkınması için vurgulanır. 6 Kasım 1981 tarih ve 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanun'u kabul edilir. Yeni üniversiteler açılır. "Dürüst birey, iyi vatandaş, kalifiye işgücü yetiştirmek hedeflenir." (Bucak, 1993: 497.) 24 Kasım, 'Öğretmenler Günü' olarak ilan edilir.

Ortaya çıkan 'terör' sebebiyle şehit edilen öğretmenler, yakılan-yıkılan okullar, öğretmen eksikliği, araç-gereç eksikliği devam eder. 1997 yılında ilköğretim, zorunlu-kesintisiz 8 yıl'a çıkarılır. Bilgisayar hayatın içine girer, eğitim ve öğretimde de önemli bir ihtiyaç olarak yerini alır. Telekomünikasyon ağı, eğitime açılan yeni bir kapıdır.

Köklü sayılabilecek dönüşümlerin yaşandığı 1980 sonrası sosyal hayatı, siyaseti ve ekonomisi, eğitime de yansır.

İşte bu gerekçelerle, çalışmamızda, yalnızca, kısa ve genel bir değerlendirme ile yetinilmesi ve bu dönemin apayrı bir çalışma ile takdim edilmesi uygun görülmüştür. Bu sebeple birkaç noktaya ve ders kitaplarındaki genel temalara temas edilip, çalışmamız sonuçlandırılacaktır.

Ders kitapları ve programlarında en önemli değişim 12 Eylül'den sonra görülür. Özellikle de İnkılap Tarihi ders muhteviyatında. Programlar, Cumhuriyetin tarihi gelişimi ile ilgili açıklamaların yanı sıra, daha çok güncel kaygıların ağırlığını taşıyan bir Atatürkçülük çerçevesi üzerine oturtulur. Zaten 12 Eylül'e gelişin en önemli sebebi, askeri idare tarafından, Atatürkçülüğün yeterince bilinmemesine bağlanır. Dolayısıyla Atatürkçülük, yeniden ve daha kuvvetli bir biçimde, bütün öğretim kademelerinde zorunlu hale getirilir. Ayrıca İnkılap Tarihi Dersleri dışındaki diğer derslerde de, Atatürkçülük ders kitaplarına ve programlara yerleştirilir. Maksat, tekrar 1980 öncesi öğrenci çatışmalarını önlemek, bir daha anarşist gençlik görmemek ve öğrencileri Atatürkçülük çizgisinde eğitmektir. Dahası toplumun Atatürkçü çizgide bütünleşmesini sağlamaktır.

Kitaplar yeniden hazırlanır. Daha önceleri tarih dersleri içerisinde verilen Türkiye Cumhuriyeti ve İnkılaplarına dair bilgiler, ayrı bir ders olarak okutulmaya başlanır. Böylece 'Türkiye Cumhuriyeti ve İnkılâp Tarihi adı altında, okutulması kararlaştırılan derslerin verilmesine, 1981-1982 öğretim yılından itibaren başlanır. (Aslan, 1991: 179 ; Ateş ve Diğerleri, 1990: 213.) ANAP iktidarı, diğer hükümetlerden farklı olarak, Türkçe'den beden eğitimine, resimden Arapça'ya kadar bütün derslerde Atatürk İlke ve İnkılâplarının işlenmesi kararını alır. Örneğin, İmam-Hatip Lisesi Üçüncü Sınıf Arapça kitabında; Atatürk'ün Hayatı, Fikir Hayatı, Atatürk'le İlgili Anılar, Atatürk İlkeleri, Laiklik, Atatürk ve İslâm Dini gibi konular yer almaktadır.

1987 tarihinde Milli Eğitim Basımevi'nde basılan 'Ortaokul İçin Vatandaşlık Bilgileri' kitabında din kuralları, laiklik ilkesine aykırı olarak toplum yaşamını düzenleyen

kurallar içinde sayılmakta, insanoğlunun, evrenin ve evrendeki bir varlığın kendiliğinden olamayacağına; evreni yaratan ve yöneten üstün bir yaratıcının varlığına inandığı anlatılmaktadır. Bir dine inanan ve onun icaplarını yerine getiren kişinin, kalbini kötülüklerden, kin ve nefretten arındıracağı, sevgi, iyilik gibi güzel duygularla dolduracağı işlenmektedir. Yüreği, 'Allah ve insan sevgisiyle dolu bir Yunus Emre'den ahlâka ve hukuka aykırı bir davranışın beklenemeyeceği vurgulanarak, öğrencilerin ve her ferdin imanlı olması istenilmektedir.

Ancak, bu kitap üzerine bir çalışma yapmış olan Recep Nas, bir noktayı da ilginç ve çelişir görmektedir. “İlginçtir, kitapta dinsel kurallar hep övülürken, 'İslami aile tipi' eleştirilmekte; bu aile tipinde kadın-erkek eşitliğinin olmadığı, erkeğin dört kadınla evlenebildiği ve tek yönlü kararlar eşini boşayabildiği belirtilmektedir. Evlenme, boşanma ve miras kurallarının 'dini esaslar'a göre yürütülmesi olumsuz bir olgu olarak vurgulanmaktadır.” (Nas, 1991: 221.)

1980’li yıllarla birlikte, “kültür hümanistleri ve salt batıcılar-devrimciler”in Batıdan ithal edilen Fundamentalizm kavramıyla karşıladıkları bir oluşum göze çarpar. *İslam’ın yükselişi*. Aslında, Türkdogan’ın da belirttiği gibi fundamentalizm kavramı, sekülerist yapıya bir tepki kavramıdır. O halde, Türk Eğitim Sisteminde, İslami değere ve inanç sistemlerine yönelik yeni bir değişimler gözardı edilemez. Ayrıca dini değerlerin, grup sadakatini ve bütünleşmeyi sağlamada, kitlelerde bir ahlaki değerler birliği kazandırmada etkinliği inkar edilemez. Günümüz ahlakî bunalımların ortaya çıkışında, dini değerlerin eğitimden tecrid edilmesi de önemli etkenlerden biridir.

Eskiden beri devam eden ve özellikle çok partili hayata geçiş ile birlikte daha da artan, eğitimde niceliğe önem vermek, diplomasız ve kalitesiz işsizler ordusu doğurmaktadır. Kalite yerine kantite anlayışının egemen hale geldiği böyle bir eğitimin sonucu da, devlet kapılarında iş bekleyen işsizlerdir. “... bu da başka bir tür enerji israfına yol açmakta, zaten fakir olan bu devlet kalkınma için sarf edeceği kaynaklarını, enerjilerini, “memur maaşı”na dönüştürmektedir.” (Hocaoğlu, 1997: 139.) Zaten Cumhuriyet’in ilk yıllarından beri, bu problem, eğitimin önemli bir problem olarak devam edegelmektedir. Bu ve buna benzer bir çok eğitim problemlerinin, ülkemizde, hala

öz lemediği bir gerçektir. Oysa, eğitim hem kalkınmanın itici gücü ve hem de gelişmişlik göstergesidir. O halde sosyal gelişmenin gerçekleşebilmesi için, Mehmet Aydın'ın dediği gibi,

Asri eğitim anlayışımız sadece efektif tarihle diyalogu reddetmekle kalmadı, özeleştiriye de asla sıcak bakmadı. Medrese nizamının kötü huylarını sürdürerek kendisinin mürşid, öğrettiğinin de yegane hikmet olduğunda ısrar etti. Oradaki akıl da köktenci idi, buradaki akıl da. O aklın hiç değilse ciddi bir kimlik problemi yoktu. Buradakinin bir de kendisini bulup bir güven içinde “ben'im” diyemeyişi vardı. Aslında bu kapanma tehlikesini çok önceden görenler yok değildi. Ziya Gökalp çok önceden üç temel alanlı açık ve diyalojik eğitim modelini öngörürken şöyle diyordu: Terbiye davamızın yegane gayesi ‘*Muasır Müslüman T rk  yetiştirmek*’dir. Bu formül, derin bir ihtiyaı görmek ve o ihtiyaı gidermek bakımından, hala geçerliliğini koruyan bir formüldür. (Aydın, 1997: 170-171).



SONUÇ

Türkiye köklü değişimleri yaşamış bir ülkedir. Lale devrinden başlayarak Tanzimat'a kadar geline sürede Batı karşısındaki geri kalmışlığın sebebi bulunmuştur. Tekniği alınarak, yine, Batı ile güç ölçülebilecek bir konuma kavuşmak istenmektedir. Çare, o tekniğin, memlekete getirilmesidir. Bu sebeple de IV. Murat, Batıya öğrenci gönderecektir. Zamanla bu değişme isteği, kültürel sahaya da kayarak alanı genişletmeye yönelecektir. Tanzimat'a gelindiğinde, geri kalmışlığın sorumlusu her ne kadar inancımız değilse de, dini eğitimi merkeze alan medreseler başta olmak üzere eğitim kurumlarıdır. Böylece değişimin odak noktasında yine eğitim vardır. Artık hem fen bilimlerinin öğretildiği, hem de dini bilgilerin verildiği eğitim kurumları yanyana yaşamaktadır.

Abdülhamid dönemi, her ne kadar denge gütse de, İslami eğitimden yanadır. Ders kitaplarının çoğunda besmele ve padişaha övgü vardır. Fakat, batı müziğinin neş'e veren, klasik Türk musıkısının ise hüznün, gam veren olarak değerlendirilmesi, Batının bazı kültürel unsurlarının saraya da girdiğini ifade etmesi açısından önemi haizdir.

II. Meşrutiyet dönemi ise, Cumhuriyetin temellerinin atıldığı fikirlerin, yüksek seviyede tartışıldığı dönem olarak kendini gösterir. Örneğin, eğitimde reforma ilkokuldan mı (Satı Bey), yoksa üniversiteden mi (Emrullah Efendi) başlanmalıdır, tartışması; eğitim ferdi kabiliyetleri mi geliştirmeli (Prens Sabahaddin), yoksa topluma uyumlu insanlar mı yetiştirmelidir (Ziya Gökalp), tartışması gibi. Bu dönemde artık, padişaha övgü yoktur. İdare şekilleri ders kitaplarında yer almaya başlar ve Cumhuriyetin en iyi idare şekli olduğu bildirilir.

Nihayet Türkiye Cumhuriyeti kurulmuştur ve eğitim tek çatı altında toplanır. Cumhuriyetin kuruluşu ile rejimin meşruiyeti gündeme gelir. Eğitime müracaat edilir, yeni dersler ve yeni ders programları hazırlanır. İlk zamanlarda programlarda Kurtuluş Savaşı üzerinde yoğunlaşılır. Daha sonraları ise, eğitim sistemimizde, inkılaplar, bilimsellik, pragmatizmin eğitime uygulanmış hali olan progressivizm, pozitivizm, laiklik ve milliyetçilik hakim durumdadır.

İnönü dönemi ise Atatürkçü çizgiden sapma gösterir. Hümanizm eğitimde kendini gösterir ve tercüme edilen klasikler, ders kitaplarına yardımcı ders kitapları olarak takdim edilir. Çok partili hayata geçişle birlikte, eğitimde de değişimler gözlenmekteyse de başarılı bir eğitimden bahsedilemez. Sadece toplumun dini isteklerini karşılamak üzere İmam Hatip Okulları açılmaya başlanır. Basın hayatı hürriyet içinde her türlü fikirlerin tartışılmasına zemin hazırlar. Aslında daha önce yönetici elitlerin pozitivist, rasyonalist, pragmatist düşünceleri ile değişmeden bahsedilebilirken, özellikle 1960 sonrasında basın, siyaset ve ideolojik çatışmalar, tarihsel ve sosyal değişimin taşıyıcıları durumuna gelmeye başlarlar. Özellikle de 1970'lerden sonra, öğrenci ve öğretmenler ideolojik kamplaşmaların içinde yer almaya başlarlar ve terör Türkiye'yi sarar. 12 Eylül ile, Atatürkçülük bir kez daha, üzerinde önemle durulan bir konumdadır. Atatürkçülük, bütün ders kitaplarında, Atatürkçü çizgide bütünleşme sağlanabilmesi için yer almaktadır.

Tanzimat ile II. Meşrutiyet yılları arasında eğitim öğretim uygulamaları Fransız eğitim sisteminin etkisinde iken, I. Dünya Savaşı yıllarında Alman eğitim sistemi etki alanı bulur. Çünkü savaşta Almanlar ile ilişkiler sıkıdır. Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde Pragmatizm ve milliyetçilik ile diğer ilkeler eğitime egemendir. II. Dünya Savaşı ile birlikte, Amerikan eğitim sisteminin etkileri görülmeye başlanır. Bu etki hala devam etmektedir.

Çalışmamızın temel iddiası ve varsayımları dikkate alındığında ulaşılan sonuçları şöylece ifade edebiliriz: Özellikle Tanzimat'tan bu yana maddi alanda bir hayli mesafenin katedildiğini ifade edebiliriz. Bu süreç içinde eğitimimizin, özellikle teknik ve sanayi alanında bir hayli katkıları göze ilişmektedir. Örneğin, ilk defa Mühendishane-i Berr-i Hümayun ve Mühendishane-i Bahr-i Hümayun adıyla 1770'li yıllarda açılmış olan askeri okullara, Tanzimat ile birlikte Ziraat Mektebi, Telgraf Mektebi, Eczacı Mektebi, Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye gibi okulların açılışı eklenmeye başlanmıştır. Demir yollarının yapımı, elektrik üretimi, iplik üretimi gibi üretim ve hizmet alanındaki yatırımların boy gösterdiği Cumhuriyetin ilk yıllarından, DP zamanındaki, ülkenin şantiye haline dönüşmesine kadar bir hayli mesafe katetmiştir.

Gerekli işgücünü karşılayabilmek için de, araştırmamız içinde Endüstri Meslek Lisleri, Teknik Liseler ve bu alan ile ilgili fakültelerin açıldığı görülmektedir.

Ancak, maddi sahada görülen bu değişim, ilerleme olarak adlandırılabilirken, aynı şey manevi saha veya sosyo-kültürel yapı için söylenememektedir. Zira, lale bahçeleri ile başlayan, 'ikilikler' ile devam eden süreçte, toplumumuzun ayırt edici özelliği halinde yer etmiş olan ahlaki yapısında bir bozulmaya, çözülmeye doğru gittiği söylenebilir. Çünkü, sosyal bir kurum olan eğitim kurumu üzerinde etkili olan görüşlerin modernleşmek, batılılaşmak adına, geleneksel olanı muhafaza eden bir yaklaşımı sergilemediklerini ifade edebiliriz. Hatta bu yaklaşımı, ideolojik çekişmelerin bir göstergesi olarak değerlendirebiliriz. Böyle bir çekişme, kendisini, daha sonraları çok açık bir şekilde eğitimimizde hissettirecektir. 1970'li yıllarda okutulan ve iki farklı yaklaşım sergileyen tarih ders kitapları bu hususta güzel bir örnek teşkil etmektedir. Dahası, "Türküm, doğruyum, çalışkanım, küçüklerimi korumak, büyüklerimi saymak.." şeklinde ifadesini bulan and, yemin ile yetişmiş olan insanlarımız arasında, bu and'a rağmen, gayr-i ahlaki davranışlar sergileyen kişilerin varlığı, eğitimimizdeki eksikğin ne olduğunu sormamıza yol açmaktadır.

Araştırmamızda, eğitim ile sosyal değişim kavramları arasındaki ilişkinin ne olduğu, nasıl olması gerektiği incelenirken, üzerinde en çok yoğunlaşılan hususun, bu iki kavramın birbirlerini etkileme ve etkilenmesi olduğu görülmüştür. Konu, daha çok, eğitimin üstlendiği veya eğitime verilen görev ve amaçlarıyla işlenmektedir. Bu manada eğitimin amacı da, bir yönüyle toplumda istikrarı, sosyal değişmeyi, sosyal gelişmeyi sağlamak; bir yönüyle de toplumdaki teknolojik, ekonomik, ideolojik, ahlaki değişimler karşısında, ya bu değişimleri desteklemek ve benimsetmek, toplumun yeni duruma intibakını sağlamak ya da muhafazakar tavrıyla kontrol mekanizması oluşturmaktır. Bu yaklaşımla ilişkili olarak araştırmamızda görülmüştür ki Tanzimat döneminde açılan yeni okullar, devlet eliyledir. Halk ise ilk zamanlarda bu okullara rağbet etmemektedirler. Onlar yine çocuklarını mahalle mekteplerine göndermektedirler. Hatta bir çok yeniliği şüphe ile karşılamışlardır. Dolayısıyla halk, değişimin öncüsü değildir. Özellikle yurt dışında (Batıda) öğrenim görmüş veya Batıyı tanımış olanların değişimde öncülük ettiklerini görmekteyiz ki bunlar daha çok elit,

seçkin, aydın kişilerden oluşmaktadır. Örneğin, Meşrutiyet döneminde, eğitim üzerinde strateji belirlemek üzere yapılan tartışmalar, Emrullah Efendi, Satı Bey, Z. Gökalp, P. Sabahaddin vs gibi bürokrat, aydın ve hatta aristokrat kişiler tarafından yapılmıştır. Gökalp'in görüşleri ise, Cumhuriyet'in kuruluşunda fikri temeli oluşturmuştur.

Halk ise, bu oluşum içinde, değişime-oluşuma yön veren değil, tabi olan konumdadır. Buna en güzel örnek ise, -araştırmamız içinde ayrıca ele aldığımız- takvim ve saatlerin değiştirilmesi, hafta sonu tatillerinin değiştirilmesi, şapkanın getirilip fesin çıkarılması gibi kanunların çıkarılmasıdır. Bu tür kanunların çıkarılışı ise, halkın yoğun talepleri ile değildir. Dolayısıyla bu kanunların çıkarılışı aynı zamanda, sosyal değişme yanında sosyal değiştirmeden de söz edilmesine imkan tanımaktadır. Yine, ilk zamanlarda halka, bu değişimleri uymalarının gerekliliğini vurgulamak yanında, benimsetilmesinin de yolunu açmaktadır. Böylelikle eğitim önemini ortaya koymaktadır. Zira, okullar vasıtasıyla, yeni nesillere, bu değişikliklerin aktarılması, benimsetilmesi mümkün olacaktır. Bu açıdan da eğitimimizin, bir 'sosyal değiştirme' aracı olarak görev üstlendiğini belirtebiliriz.

Esasen, eğitim ve kültür düzeyinin yükselmesi ile sosyal ve kültürel değişme, bir inkılaptan çok bir içten oluşumu getirir. Dolayısıyla değişme, zamanla bütün toplum katmanlarına yayılıp, dengeli bir olgunlaşmanın, nihayet sosyal gelişmenin sebebi olabilecektir. Aksi halde, sosyal değişmeden değil, sosyal değiştirmeden bahsedilebilir. Türkiye'nin değişim sürecinde de ıslahatlardan inkılaplara geçiş gözlenmektedir. Bu bağlamda ve bir de siyasi açıdan değerlendirildiğinde, Osmanlı Devleti'nin yıkılıp, yerine Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluşunda eğitime yüklenen görevi şöylece özetleyebiliriz: Kuruluş aşamasında yeni sistemin kabulünde ve meşruiyetinin tescilinde; inkılapların yürürlüğe konuluşundan sonra ise, inkılapların ve rejimin benimsenmesinde bir aracı olmak. Hasılı, sosyal değişme sürecinde konuya, sosyal bilimlerin öngördüğü biçimde yavaş yavaş ve uzvi nitelikte değil de, hızlandırılmış bir şekilde **değiştirme yolu ile değişme** anlayışı içinde yaklaşıldığını görmekteyiz.

Bu bağlamda, Cumhuriyetin ilk dönemlerinde halkın büyük çoğunluğunun temel eğitim görmesi için alınan tedbirlerden biri olarak yapılan harf inkılabı ile, okuma-yazma

seferberliği gündeme gelmiştir. Ancak, bu seferberliği üstlenecek kadroların bulunamadığı gör÷lür. Ayrıca, getirilen sistem yine eskisi gibi, öğretmen merkezli ve ezber yönteminin uygulandığı bir sistemdir. Böyle olunca orta ve yükseköğretimin yaptığı, ders vermek, ders ezberletmek, sınavları geçmek ve böylece memur olmak isteyenlere zemin hazırlamak olarak kalmıştır. Üniversiteler, araştırma, icad gibi endüstriyel fonksiyonları yerine getirememiştir. Sanayie eleman yetiştirmek üzere açılan mesleki ve teknik okullarda ise, iş dünyası ile bütünleşilemediğinden istenilen kalifiye eleman yetiştirilememiş, dolayısıyla da milli kalkınma hedefine uygun sonuçlar alınamamıştır. Halbuki, ‘şu kadar okul açılmıştır, şu kadar öğrenci ve öğretmenimiz vardır..’ gibi nicelik ifadeleri övünç kaynağı olmuştur. Övünç kaynağı olmasının bir gerekçesi ise, okur-yazar oranının, Batı Avrupa ÷lkelerindeki okur-yazar oranına ulaşılmasıyla İnkılabın başarılı olabileceğı inancıdır. Halbuki böyle bir okuma-yazma seferberliği, Farabi’leri, Konevi’leri, Pascal’ları yetiştirmeye yetmemiştir. Sadece, belli bir tahsilden geçenleri, tahsil görmemişler karşısında kültürlü kılmakla sınırlı kalmıştır.

Çalışmamız bittiğinde ulaşılan sonuçlardan biri de şudur: Türkiye ilerlemek istemektedir, çünkü geri kalmıştır. Geri kalışı ise, Batıya göredir ve Batı ilerlemiştir. Batının ileri olmasının göstergesi ise, sanayileşme sürecinde ulaştığı noktadır. Böylelikle de ‘gelişmiş’ olarak nitelendirilmektedir. Türkiye de gelişmek istemektedir. Bunun yolu ise, Batı gibi, sanayi alanında hızla ilerlemektir. Hem de böylece modern toplum olunacaktır. Batı moderndir, çünkü, temelinde pozitivizm vardır. O halde Türkiye de pozitivizmi temele oturtmalıdır. Bu ise, aynı zamanda, laikliğin kabulünü şart koşmaktadır.

Böyle bir çıkarım kendisini önce eğitim sisteminde gösterir. Araştırmamızda eğitim sistemimizin bilimsellik, yani, pozitivizm ile laiklik ilkelerine göre şekillendiğı görünmektedir. Bu sebeple de pozitivizmin eğitime uygulanışı olan progressivizm, eğitimimize hakim durumdadır. Din merkezli eğitim sistemi, yerini, bu ilkelere terketmiş, eğitim politikaları da bu ilkelere göre şekillenmiştir. Cumhuriyet’in kuruluşundan Atatürk’ün ölümüne kadar geçen dönemde, eğitim politikaları belirlenirken, milliyetçilik ve Batıcılık paralelizmi esas alınmış iken, 1939-1946 yılları arası Batıcılık ön plana çıkmıştır. 1950’lerden sonra ise, milliyetçilik ağır basıyor gibi

görünmesine rağmen, Batıcılığın etkisi hiçbir zaman hafiflememiştir. Bu bağlamda farklı anlayışlar da, farklı dönemlerde okutulmuş olan ders kitaplarında –özellikle din öğretimi ve tarih ders kitaplarında- kendini göstermiştir. Bu da aynı zamanda, farklı ideolojik yaklaşımların, zaman zaman eğitimimiz üzerinde etkili olabildiklerini göstermektedir.

Bu sonuçlar çerçevesinde *önerilerimizi* şöylece özetlemek mümkündür:

* Öncelikle Tanzimat’tan beri devamedegelen Batıcı-Laik, Doğucu-İslamcı karşıtlığı hala gerginliğini sürdürmektedir. İki farklı cephe, iki farklı düşünce ve iki farklı tavır karşı karşıya, bir çatışma içinde. Ve hala sürüyor günümüz Türkiye’sinde. Bir taraf değişmek, ilerlemek, gelişmek ve modernleşmek uğruna savunurken batılılaşmayı; öteki taraf dinine, örfüne, milli değerlerine sınıksız sarılarak geleneği, muhafazakarlığı savunmakta. Türkiye, Mevlana’nın sözüyle karşılaştırıldığında, olduğu gibi görünemeyen, gerçekten ne ise o olduğunu ortaya koyamayan; ancak, görünmek istediği gibi de olamayandır. Aydınlar bir zamanlar neredeyse utanır durumdadır. Cemil Meriç’in ‘hazinelere gübre ile kamufle eden bir entelijansiya’ olarak değerlendirdiği bu aydınlar, geleneğin, geleneksel eğitim yöntemi ve unsurlarının sosyal gelişmemizi ve modernleşmemizi, batılılaşmamızı hep engel olarak görmekte ve değişim ideolojisi halini almaktadır. Halbuki, hiçbir toplum bütünüyle değişemediği gibi, bütünüyle de devam edemez, edememektedir. O halde, *değişirken istikrarı ve sürekliliği sağlamak ve süreklilik içinde değişmek esas alınmalıdır.*

* Eğitimimizin en önemli eksiği felsefedir; göstergesi de, öğrencilere sadece cevapların öğretilmesidir. Cevaplar ise okul biter bitmez, hatta, tatile girer girmez unutulmaktadır. Öyleyse *cevap değil, sorular öğretilmelidir.* Böyle olunca cevaplar değişse bile soruları bilen birisi yeniden cevapları kendisi arayacaktır. Bu da devamlı düşünmek ve üretmek demektir. O halde neyi, niçin öğreteceğimizi, neden bunları öğretip de diğerlerini öğretmeyeceğimizi bilmemiz gerekmektedir. Çok öğrenci öğrendiği bilgileri nerede kullanacağını bile bilmeden, sadece geçer not alıp diplomaya kavuşmak ve hayata bir an önce atılmak istemektedir. Ne öğrendiği, ne öğrencinin ne de öğretmenin umrunda, ne de velisinin. Öğretmen için geçim kapısı iken, diğerleri için hayata

atılınca memur olup rahat etmek (kalorifer kışın yanmaktadır), alacağı diploma ile mümkün olduğunca çok para kazanmak. O halde sosyal değişimin, sosyal gelişme şeklinde gerçekleşebilmesi için, *eğitimimizin bir felsefesi olmalıdır. Çerçevesi de iktidarlara göre değişmeyecek milli bir eğitim politikası ile çizilmelidir.*

* Eğitim politikaları belirlenirken, bir taraftan çağımızın gerçekleri gözönünde bulundurulmalı, bir taraftan da kendi öz değerlerimiz ihmal edilmeksizin eğitim politikalarımıza yansıtılmalıdır. Yani eğitim politikaları belirlenirken, Abay'ın ifadesiyle *'tevhit' anlayışı esas alınmalıdır.*

* Özellikle ortaöğretimde ve yükseköğretimde iyi bir işgücü planlaması yapılmalıdır. Ülkenin ihtiyaç duyduğu kalifiye ara insan gücü, mesleki ve teknik eğitim ile paralel hale getirilmelidir. Böylece Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu *üretken, verimli ve düşünen kalifiye elemanlar yetiştirmek için kantiteye değil, kaliteye önem veren politikalar üretilmelidir.*

* Cumhuriyet'in kuruluşundan bu tarafa, zaman zaman toplumsal ahengin bozulmasına sebep olan *laiklik, tevhid-i tedrisat gibi tartışmalara, kesin bir tanım getirilerek, son verilmelidir.*

* Genellikle eğitim, içinde bulunduğu toplumun yönetici elitlerinin belirlediği hedefe varmada bir aracı durumundadır. Ancak, demokratik ülkelerde *yönetici elitler, tayin edilen hedefe doğru gidilebilmesinde, toplum üyelerinin onayını almak durumundadırlar.* İşte o zaman eğitim, değişerek istikrarı sağlayan ve sosyal gelişmeye hizmet eden bir araç olacaktır.

KAYNAKLAR

- ABAY, A. Rıza, "Endüsrileşmede Kalite Boyutu ve Çocuk İş Gücü", *Kalite*, Sayı 24, sh. 31-35, Kalder Yayını, İstanbul, 1998.
- _____, Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sistemimizin Sosyal Bütünleşmeye Etkileri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 1993.
- AHMAD, Feroz, Modern Türkiye'nin Oluşumu, Çev. Yavuz Alogan, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1995.
- AHMET Midhat Efendi, Felatun Bey ile Rakım Efendi, Hazılayan: Tacettin Şimşek, Akçağ Yayınları, Ankara, 1997.
- AKDENİZ, Sabri, Eğitim Sosyolojisi, Yazarın Kendi Yayını, İstanbul, 1990.
- _____, Toplumumuz ve Eğitimimiz, İktisadi Yayın ve Danışma Ltd. Şti., İstanbul, 1982.
- AKDTYK, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt 1-3, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1989.
- AKŞİN, Sina, "Tarih Öğretimimizde Temel Paradigma Sorunu", *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*, İzmir, 67-75, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 1998.
- AKYÜZ, Hüseyin, Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma, M. E. B. Yayınları, No: 2320, İstanbul, 1991.
- ALBAYRAK, Sadık, Türkiye'de Din Kavgası, Medrese Yayınevi, İstanbul, 1980.
- ALKAN, Türker, Siyasal Bilim ve Toplumsal Değişim, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1989.
- ALTBACH, Philip G., Gail P. KELLY, Sömürgecilik ve Eğitim, Çev. İbrahim Kalın, İnsan Yayınları, İstanbul, 1991.
- ALTHUSSER, Louis, İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları, Çev. Yusuf Alp/ Mahmut Özışık, İletişim Yayınları, İstanbul, 1991.
- AMMAN, M. Tayfun, Sosyal Tabakalaşma ve Günümüz Fransız Sosyolojisinin Yaklaşımları, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 1995.
- APPELBAUM, Richard P., Toplumsal Değişim Kuramları, Türk İş Bankası Yayınları, No: 284, Ankara, Tarih yok.
- ARIK, Oğuz, İdeal ve İdeoloji, M. E. Basımevi, İstanbul, 1969.
- ARSLAN, Erdal, Türkiye'nin Ders Kitapları, Hazırlayanlar: Şeyda Ozil, Nilüfer Tapan, Cem Yayınevi, İstanbul, 1991.
- ARSLANTÜRK, Zeki, Sosyal Bilimler İçin Araştırma Metod ve Teknikleri, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, No: 103, İstanbul, 1995.

- ARVASI, S. Ahmet, Hasbihal, Burak Yayınları, İstanbul, 1990.
- _____ Türk İslam Ülküsü, Ocak Yayınları, Ankara, 1982.
- _____ Eğitim Sosyolojisi, Yazarın Kendi Yayını, İstanbul, 1976.
- ATALAY, Beşir, Sanayilişme ve Sosyal değişme (Kırıkkale Araştırması), DPT Yayınları, Ankara, 1989.
- ATEŞ, Bünyamin ve Diğerleri, Yakın Tarih Ansiklopedisi, Cilt 6, Yeni Asya Yayınları, İstanbul, 1990.
- AYDIN, S. Aydın, "Diyalojik Eğitim: İslami Bir Perspektif", *Türkiye II. Eğitim Felsefesi Kongresi*, Van, 165-171, YYÜ Eğitim Fakültesi Yayınları, No:3, Van, 1997.
- AYTAÇ, Kemal, Gazi Mustafa Kemal Atatürk, Eğitim Politikaları Üzerine Konuşmalar, Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları, Ankara, 1984.
- AYVAZOĞLU, Beşir, Geleneğin Direnişi, Ötüken Neşriyat, İstanbul, 1996.
- BAGADER, Ebubekir, Modern Çağda Ulema, Çev. Osman Bayraktar, İz Yayıncılık, İstanbul, 1991.
- BAKER, Catherine, Zorunlu Eğitime Hayır, Çev. Ayşegül Sönmezay, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1991.
- BANGER, Gürcan, Siyasetin Mimarisi, Ant Yayıncılık, İstanbul, 1995.
- BARBAROSOĞLU, Fatma K., Modernleşme Sürecinde Moda ve Zihniyet, İz Yayıncılık, İstanbul, 1995.
- BAŞARAN, İbrahim E., Eğitime Giriş, Bımaş Matbacılık, Ankara, 1978.
- Türkiye'nin Eğitim Sistemi, Gül Dağıtım, Ankara, 1983.
- BAŞGÖZ, İhsan, Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk, Kültür Bakanlığı Yayınları, No: 1754, Ankara, 1995.
- BECKFORD, James A., New Religious Movements and Rapid Social Change, Sage Publications, Unesco, 1996.
- BERGER, Peter L., Birigitte BERGER, Modernleşme ve Bilinç, Çev. Cevedet Cerit, Pınar Yayınları, İstanbul, 1985.
- BERKES, Niyazi, Türkiye'de Çağdaşma, Doğu-Batı Yayınları, İstanbul, 1978.
- _____ Türk Düşününde Batı Sorunu, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1975.
- BIÇAK, Ayhan, "Zihniyetin Yenilenmesi Sorunu", *Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi*, Van, 9-21, YYÜ Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 2, Van, 1995.
- BİLGİN, Nuri, "Kimlik Arayışı Olarak Resmi Tarih", *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*, İzmir, 115-131, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 1998.
- BİLGİSEVEN, Amiran K., Sosyal İlimler Metodolojisi, Filiz Kitabevi, İstanbul, 1994.
- _____ Köy Sosyolojisi, Filiz Kitabevi, İstanbul, 1988.

- _____ Milli Eğitim Stratejimiz Nasıl Olmalıdır?, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları, Sayı No: 17, İstanbul, 1986.
- BİLHAN, Saffet, Eğitim Felsefesi, Cilt 1, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara, 1991.
- BİRAND, Kamıran, İlkçağ Felsefe Tarihi, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, No: 180, Ankara, 1987.
- BOTTOMORE, Tom B., Toplumbilim, Çev. Ünsal Oskay, Der Yayınları, İstanbul, Tarih yok.
- BUCAK, Esergül B., Türkiye’de Eğitim Politikaları ve Siyasi Parti Ödülleri, Adım Yayıncılık, Ankara, 1993.
- BURKE, Peter, Tarih ve Toplumsal Kuram, Çev. Mete Tunçay, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 1994.
- BURSALIOĞLU, Ziya, “Atatürk Döneminde Eğitim Felsefesi ve Yenileşmesi”, *Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu*, Ankara, 11-13, AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1981.
- BÜMİN, Kürşat, Okulumuz, Resmi İdeolojimiz ve Politikaya Övgü, Yol Yayınları, İstanbul, 1998.
- CELKAN, H. Yıldırım, Eğitim Sosyolojisi, Atatürk Üniversitesi Yayınları, No: 64, Erzurum, 1991.
- ÇAYCI, Abdurrahman, “Atatürk’ün Uygarlık Anlayışı”, Belleten, Cilt: 3, Sayı: 204, Ankara, 1988.
- ÇELİKKAYA, Hasan, Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, 1996.
- ÇÜÇEN, A. Kadir, “Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Eğitim ve İnsan Anlayışlarının Felsefi Temelleri”, *Türkiye II. Eğitim Felsefesi Kongresi*, Van, 61-73, YYÜ Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 3, Van, 1997.
- DOĞAN, Kuddusi, Tanzimat’ın Kiblesi, Ölçü Yayınları, İstanbul, 1991.
- DOĞAN, Nuri, Ders Kitapları ve Sosyalleşme (1876-1918), Bağlam Yayınları, İstanbul, 1994.
- DOĞRU, Adil, Değişen Toplumun Bunalımı, Timaş Yayınları, İstanbul, 1991.
- DOLLOT, Louis, Kitle Kültürü ve Bireysel Kültür, Çev. Özlem Nudralı, İletişim Yayınları, İstanbul, 1991.
- DONALDSON, Margaret, Robert GRİVE, Early Childhood Development and Education, Basil Blackwell, 1972.
- DURAN, Bünyamin, İslam Topluluklarında Sosyo-Ekonomik Değişmeye Yönelik Tezler, Osmanlı Araştırmaları Vakfı Yayınları, İstanbul, 1994.
- DURSUN, Davut, Değişim ve Süreklilik, İklim Yayınları, İstanbul, 1995.
- EKİNCİ, Hasan, “Milli Bütünlük Açısından Günümüz Eğitim Anlayışına Genel Bir Bakış”, *Tartışılan Değerler Açısından Türkiye*, Ankara, 215-216, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 1996.

- ERARSLAN, Cezmi, II. Abdülhamid ve Dönemi Sempozyum Bildirileri, Yayına Hazırlayan: Coşkun Yılmaz, Seha Neşriyat, İstanbul, 1992.
- ERGENE, H. Halil, Neden Hedef Türkiye, Kitap Yayın Dağıtım, Ankara, 1993.
- ERGİL, Doğu, Toplum ve İnsan, Turhan Kitabevi Yayınları, Ankara, 1994.
- ERGİN, Osman, Türkiye Maarif Tarihi, Cilt 2, V Yayınları, İstanbul, 1940.
- ERGÜN, Doğan, Sosyoloji ve Eğitim, İlke Yayınevi, Ankara, 1995.
- _____ 100 Soruda Sosyolojide El Kitabı, Gerçek Yayınevi, İstanbul, 1974.
- ERGÜN, Recep O., “Açılış Konuşması”, *Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu*, Ankara, 5-8, AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1981.
- ERGÜN, Mustafa, Eğitim ve Toplum, Ocak Yayınları, Ankara, 1992.
- _____ Atatürk Devri Türk Eğitimi, Ankara, 1982.
- ERKAL, Mustafa, Sosyoloji, Der Yayıncılık, İstanbul, 1991a.
- _____ “Açılış Konuşması”, *Sosyal Değişme ve Dini Hayat*, İslami Araştırmalar Vakfı Yayınları, İstanbul, 1991b.
- _____ Sosyal Meselelerimiz ve Sosyal Değişme, Mayaş Yayınları, Ankara, 1984.
- EROĞLU, Ebubekir, Sabit ve Değişken, İz Yayıncılık, İstanbul, 1994.
- ERSOY, M. Akif, Safahat, Hazırlayan M. Ertuğrul Düzdağ, MÜ İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, No: 18, İstanbul, 1983.
- ERTÜRK, Selahattin, Eğitimde Program Geliştirme, Yelkentepe Yayınları, Ankara, 1986.
- FEATHERSTONE, Mike, Cultural Theory and Cultural Change, Edited by M. Featherstone, Sage Publication, London, 1992.
- GEZGİN, Mehmet F., Sosyal Yapı Açısından Genel Sosyoloji Köy Sosyolojisi İlişkileri, İstanbul Üniversitesi, Yayın No: 3925, İstanbul, 1997.
- GÖKALP, Ziya, Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri, Hazırlayan: Rıza Kardağ, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, No: 2029, İstanbul, 1992.
- GÖKBERK, Macit, Felsefe Tarihi, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1980.
- GUENON, Rene, Modern Dünyanın Bunalımı, Çev. Nabi Avcı, Ağaç Yayıncılık, İstanbul, 1991.
- GÜNGÖR, Erol, Kültür Değişmesi ve Milliyetçilik, Ötüken Neşriyat, İstanbul, 1990a.
- _____ Dünden Bugünden Tarih-Kültür-Milliyetçilik, Ötüken Neşriyat, İstanbul, 1990b.
- _____ Türk Kültürü ve Milliyetçilik, Ötüken Neşriyat, İstanbul, 1990 c.
- _____ “Cumhuriyet Devrinde Türkiye’nin Kültür Politikası”, *Türk Milli Eğitiminin Dümü, Bugünü ve Geleceği*, Ankara, 3-15, Ülkü Bir Yayınları, No: 3, Ankara, 1979.

- HACIEMİNOĞLU, Necmettin, Milliyetçi Eğitim Sistemi, Töre-Devlet Yayınları, Ankara, 1977.
- HAMMER, Michael,; Steven A. STANTON, Değişim Mühendisliği Devrimi, Çev. Sinem Gül, Sabah Kitapları, 1995.
- HAŞİM, Ahmet, Bize Göre Gurebâhâne-i Laklakan Fankfurt Seyehatnamesi, Hazırlayan: Mehmet Kaplan, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1981.
- HAVIGHURST, Robert J.; Bernice L. NEUGARTEN, Society and Education, Allyn and Bacon, Inc., Bostan, 1957.
- HİRSİ, Ernest E. Anılarım, Çev. Fatma Suphi, Tübitak Yayınları, Ankara, 1997.
- HOCAOĞLU, Durmuş, "Türkiye'nin 'Çağdaşlaşma' Sürecinde 'Sosyal Faz Değiştirme'nin Zarurî Bir Şartı ve Rüknu Olarak, Eğitim Sistemimizin 'Instauration'u", *Türkiye II. Eğitim Felsefesi Kongresi*, Van, 125-140, YYÜ Eğitim Fakültesi Yayınları, No:3, Van, 1997.
- ILLICH, Ivan, Okulsuz Toplum, Çev. T. Bedirhan Üstün, Birey ve Toplum Yayınları, Ankara, 1985.
- İLHAN, Attila, Hangi Batı, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1982.
- İŞÇİ, Metin, Kültür Sömürgeciliği ve Eğitim, Turan Yayıncılık, İstanbul, 1995.
- KAFADAR, Osman, Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma, Vadi Yayınları, Ankara, 1997.
- KAHRAMAN, Kemal, Türkiye'nin Boyun Ağrıları, İz Yayıncılık, İstanbul, 1991.
- KAPLAN, Mehmet, Büyük Türkiye Rüyası, Dergah Yayınları, İstanbul, 1992.
- KARAKAŞ, Mehmet, "Batı Gelişme Modeli ve Batı Dışı Toplum Olmanın Ötekiliği", Yayına Hazır makale.
- , "Köy Enstitüleri Üzerine Genel Bir Değerlendirme", *Nihal Atsız ve Nejdî Sançar Armağanı*, Batay Basımevi, Afyon, 1995.
- KATOĞLU, Murat, Türkiye Tarihi, Cilt 4, Yayın Yönetmeni: Sina AKŞİN, Cem Yayınevi, İstanbul, 1992.
- KAYA, Mahmut, "Değişen Toplum ve Değişmeyen Değerler", *Sosyal Değişme ve Dini Hayat*, Yayına Hazırlayanlar: Sami Şener-İsmail Kurt, İslam Araştırmalar Vakfı Yayınları, İstanbul, 1991.
- KAYA, Y. Kemal, İnsan Yetiştirme Düzenimiz, Nüve Matbaası, Ankara, 1977.
- KISAKÜREK, Necip F., İdeolocya Örgüsü, Büyük Doğu Yayınları, İstanbul, 1976.
- KIZILÇELİK, Sezgin; Yaşar ERTEM, Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü, Yazarın Kendi Yayını, Konya, 1992.
- KOÇER, H. Ali, Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Problemi, Yargıçoğlu Matbaası, Ankara, 1967.
- KODAMAN, Bayram, Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi, Ötüken Yayıncılık, İstanbul, 1980.

- KOLOĞLU, Orhan, "Tarih Öğretiminde Bugüncülük/Presentizm, Yanılsamalar ve Sonuçları", *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*, İzmir, 95-105, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 1998.
- KONGAR, Emre, Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1995.
- _____ Toplumsal Değişme, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1972.
- KORLAELÇİ, Murtaza, Pozitivizmin Türkiye'ye Girişi, İnsan Yayınları, İstanbul, 1986.
- KÖKER, Levent, Modernleşme, Kemalizm ve İdeoloji, İletişim Yayınları, İstanbul, 1990.
- KUÇURADI, Ioanna, The Idea of Development Between Its Past and Its Future, Ankara, 1993.
- KURAN, Ercüment, Türk Çağdaşlaşması, Derleyen: Mehmet Erdoğan, Akçağ Yayınları, Ankara, 1997.
- KURTKAN, Amiran, Sosyoloji, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1980.
- _____ Sosyolojik Açıdan Eğitim Yoluyla Kalkınmanın Esasları, İstanbul Üniversitesi Yayınları, No: 2262, İstanbul, 1977.
- KÜÇÜKÖMER, İdris, Düzenin Yabancılaşması, Bağlam Yayınları, İstanbul, 1994.
- LAPIERRE, Jean W., İdeoloji Nedir?, Tercüme, Fahrettin ARSLAN, Umran Yayınları, Ankara, Tarih yok.
- LEE, Nan A., Peyami Safa'nın Eserlerinde Doğu-Batı Meselesi, Ötüken Neşriyat, İstanbul, 1997.
- LEWIS, Bernard, Modern Türkiye'nin Doğuşu, Çev. Metin Kırıatlı, Türk Tarih Kurumu Yayını, No: 8, Ankara, 1991.
- LUNDBERG, George A. ve Diğerleri, Sosyoloji, Çev. Özer Özankaya, Ülker Gürkan, Türk Siyasi İlimler Derneği Yayını, No: 20, Ankara, 1970.
- MACİT, Nadim, "Tarihsel Kıstasların Değişimi ve Zihinsel Kirlenme Bağlamında Eğitimimiz", *Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi*, Van, 65-83, YYÜ Eğitim Fakültesi Yayınları, No:2, Van, 1995.
- MAKAL, Mahmut, Köy Enstitüleri ve Ötesi, Çağdaş Yayıncılık, İstanbul, 1979.
- MARDİN, Şerif, Türk Modernleşmesi, İletişim Yayınları, İstanbul, 1992.
- MERİÇ, Cemil, Jurnal, Cilt 1, Hazırlayan: Mahmut Ali Meriç, İletişim Yayınları, İstanbul, 1992.
- MOORE, Wilbert E., Social Change, Prentice-Hall.Inc., New Jersey, 1963.
- NACI, Fethi, 100 Soruda Türkiye'de Roman ve Toplumsal Değişme, Gerçek Yayınevi, İstanbul, 1990.
- NAS, Recep, "Ortaokullar İçin Vatandaşlık Bilgileri", *Türkiye'nin Ders Kitapları*, Hazırlayanlar: Şeyda Özil, Nilüfer Tapan, Cem Yayınevi, İstanbul, 1991.

- NEFF, John, Sanayileşmenin Kültür Temelleri, Çev. Erol Güngör, Kalem Yayınları, İstanbul, 1980.
- OKTAY, Ahmet, Toplumsal Değişme ve Basın, Bilim/Felsefe/Sanat Yayınları, İstanbul, 1987.
- OKTAY, Emin, Tarih Lise 3, Atlas Yayınları, İstanbul, 1974.
- ÖZDEMİR, Hikmet, Türkiye Tarihi, Cilt 4, Yayın Yönetmeni: Sina Akşin, Cem Yayınları, İstanbul, 1992.
- ÖZTUNA, Yılmaz, Lise 3 Tarih, M.E.B. Yayınları, İstanbul, 1976.
- SAKAOĞLU, Necdet, "İlkokul Tarih Programları ve Ders Kitapları", *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*, İzmir, 143-153, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 1998.
- _____, Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi, İletişim Yayınları, İstanbul, 1992.
- _____, Osmanlı Eğitim Tarihi, İletişim Yayınları, İstanbul, 1991.
- SARIBAY, Ali Y., Türkiye'de Modernleşme Din ve Parti Politikası-MSP Örnek Olayı, Alan Yayıncılık, İstanbul, 1985.
- SARIKAYA, Yaşar, Medreseler ve Modernleşme, İz Yayıncılık, İstanbul, 1997.
- SENCER, Muzaffer, "Sosyolojik Açıdan Türkiye'de İlköğretim", *Sosyoloji*, Sayı No: 21-22, Sayfa No: 53-103, İstanbul Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1970.
- SERTER, Nur, 21. Yüzyıla Doğru İnsan Merkezli Eğitim, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1997.
- SEZEN, Yümnü, Hümanizm ve Atatürk Devrimleri, Ayışığı Kitapları, İstanbul, 1997.
- SEZER, Baykan, Türk Sosyolojisinin Ana Sorunları, Sümer Kitabevi, İstanbul, 1988.
- SEZGİN, Osman, Üçüncü Neslin Eğitimi, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, No: 69, Ankara, 1991.
- SHAROM, Ahmat, Siddique SHARON, Muslim Society, Higher Education and Development in Southeast Asia, 1989.
- SHAW, J. Stanfor, E. Kural SHAW, Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye, Cilt-2, e Yayınları, İstanbul, 1983.
- SİTEMBÖLÜKBAŞI, Şaban, Türkiye'de İslam'ın Yeniden İnkısaflı (1950-1960), Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, No: 121, Ankara, 1995.
- SMITH, Anthony D., Toplumsal Değişme Anlayışı, Çev. Ülgen Oskay, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, No: 45, İzmir, 1988.
- SOYKAN, Ömer N., "Eğip Bükmeyen Bir Eğitim Nasıl Olanaklıdır?" *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi*, Van, Sayfa 1, Y.Y.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No:3, Van, 1997.
- STANFORD, Nevitt, Self and Society, Atherton Press, Newyork, 1966.
- SPRING, Joel, Özgür Eğitim, Çev. Ayşen Ekmekçi, Ayrıntı Yayınları, 1991.

- STEINHAUS, Kurt, Atatürk Devrimi Sosyolojisi, Çev. M. Aktaş, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1995.
- ŞEMSETTİN SAMİ, Kamus-ı Türkî, İstanbul, 1992.
- ŞENER, Sami, Türkiye’de Gençlik Olayı, Timaş Yayınları, İstanbul, 1991a.
- “Sosyal Değişmenin Dini Hayata Etkisi”, *Sosyal Değişme ve Dini Hayat*, Yayına Hazırlayanlar: Sami Şener-İsmail Kurt, İslami Araştırmalar Vakfı Yayınları, İstanbul, 1991b.
- Türkiye ve Değişim, Pendik Belediyesi Kültür Yayınları, No: 2, İstanbul, Tarih yok.
- ŞERİATİ, Ali, Kültür ve İdeoloji, Çev. Orhan Bekin, Bir Yayıncılık, İstanbul, 1986.
- TAN, Altan, Türkiye ve Değişim, Editör: Yalçın Akdoğan, Pendik Belediyesi Kültür Müdürlüğü Yayınları, No: 2, İstanbul, Tarih yok.
- TANİLLİ, Server, Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?, Say Yayınları, İstanbul, 1992.
- TANÖR, Bülent, Taner BEYGO, Türk Anayasaları ve Anayasa Mahkemesi Kararları, Tipo Neşriyat, İstanbul, 1966.
- TANPINAR, Ahmet H., Saatleri Ayarlama Enstitüsü, Dergah Yayınları, İstanbul, 1992.
- TAŞDELEN, H. Musa, Siyaset Sosyolojisi, Kocav Yayınları, İstanbul, 1997.
- TAYLAK, Muammer, Öğrenci Hareketleri, Başnur Matbaası, Ankara, 1969.
- TEKELİ, İlhan, Selim İLKİN, Osmanlı İmparatorluğu’nda Eğitim ve Bilgi Üretim Oluşumu ve Dönüşümü, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Sayı 154, Ankara, 1993.
- TEZCAN, Mahmut, Sosyal ve Kültürel Değişme, AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 129, Ankara, 1984.
- “Sosyoloji Açısından Atatürk”, *Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu*, Ankara, 36-38, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara, 1981.
- THEODORSON, George A., Achilles G. THEODORSON, A Modern Dictionary of Sociology, Barnes & Noble Books, New York, 1979.
- TİBİ, Bassam, Islam and the Cultural Accommodation of Social Change, Westview Press, San Francisco, 1987.
- TOKU, Neşet, “Türkiye İçin Alternatif Bir Model: Sivil Eğitim”, *Türkiye II. Eğitim Felsefesi Kongresi*, Van, 26-35, YYÜ Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 3, Van, 1997.
- Türkiye’de Anti-Materyalist Felsefe, Beyan Yayınları, İstanbul, 1996.
- TOPSES, Gürsen, Eğitim Felsefesi Temel Sorunları, Dayanışma Yayınları, Ankara, 1982.
- TORUN, İshak, Max Weber’de İktisadi Gelişme Düşüncesi ve Türk Aydınına Etkileri, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1994.

- TOURAINE, Alain, Cultural Theory and Cultural Change, Edited by M. Featherstone, Sage Publication, London, 1992.
- TOYNBEE, Arnold, Medeniyet Yargılanıyor, Çev. Ufuk Uyan, Ağaç Yayıncılık, İstanbul, 1991.
- TOZLU, Necmettin, Eğitim Felsefesi, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, No: 2823, İstanbul, 1997.
- _____ Kültür ve Eğitim Tarihimizde Yabancı Okullar, Akçağ Yayınları, Ankara, 1991.
- _____ Eğitime Giriş, Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Edebiyat Bölümleri Ders Notları, Erzurum, 1986.
- TTTC, Tarih, Cilt:4, Devlet Matbaası, İstanbul, 1934.
- TUNALI, İsmail, Denemeler, İktisadi Yayınlar, İstanbul, 1980.
- TUNÇAY, Mete, "Tarih Öğretiminin İyileştirilmesine Yönelik Düşünceler", *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*, İzmir, 55-59, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 1998.
- TURAN, Osman, Türkiye'de Manevi Buhran, Nakışlar Yayınevi, İstanbul, 1978.
- TURGUT, İhsan, "Eğitim Sistemimizde Eksik Olan Şey: Felsefe", *Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi*, Van, Sayfa 5, Y. Y. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No:2, Van, 1995.
- _____ Eğitim Üzerine Felsefi Bir Deneme, Yazarın Kendi Yayını, İzmir, 1991.
- TURHAN, Mümtaz, Kültür Değişimleri, Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, No: 16, İstanbul, 1994.
- _____ Maarifimizin Ana Davaları ve Bazı Hal Çareleri, Bedir Yayınları, İstanbul, 1964.
- _____ Garplılaşmanın Neresindeyiz?, Bedir Yayınevi, İstanbul, 1961.
- TÜRK DİL KURUMU, Türkçe Sözlük, İstanbul, 1992.
- TÜRKDOĞAN, Orhan, Niçin Milletleşme, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, İstanbul, 1995.
- _____ Değişme Kültür ve Sosyal Çözüm, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları, İstanbul, 1988.
- _____ Türkiye'nin Sanayileşmesi, Töre Devlet Yayınları, Ankara, 1981.
- _____ Köy Sosyolojisinin Temel Sorunları, Dede Korkut Yayınları, Yeri yok, Tarih yok.
- ÜLGEN, M. Nazif, Eğitimde Yeni Arayışlar, Sun Yayıncılık, İstanbul, 1992.
- ÜLKEN, H. Ziya, Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi, Ülken Yayınları, İstanbul, 1992.
- _____ Millet ve Tarih Şuuru, Dergah Yayınları, İstanbul, 1976.
- _____ Eğitim Felsefesi, MEB Yayınları, İstanbul, 1967.

VARIŞ, Fatma, Eğitimde Program Geliştirme, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 157, Ankara, 1988.

——— “Eğitim Yolu ile Atatürkçü Çizgide Milli Bütünleşme”, *Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu*, Ankara, 20-23, AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1981.

WILLIAMSON, Bill, Education and Social Change In Egypt and Turkey, Macmillan Press, 1986.

YAZAN, Ümit M., Türkiye Kanatlarınızın Altında, İz Yayıncılık, İstanbul, 1997.

YİĞİT, A. Ata, İnönü Dönemi Eğitim ve Kültür Politikası, Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 1992.

ZIMMERMAN, Carle C., Yeni Sosyoloji Dersleri, Çev. Amiran Kurtkan, İstanbul Üniversitesi Yayınları, No: 1102, İstanbul, 1964.



ÖZGEÇMİŞ

Recep YILDIZ, 29.10.1965 tarihinde Söğütyolu'nda doğdu. İlk ve orta öğrenimini Yalova'da tamamladı. 1985 yılında Erzurum Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü'ne kaydoldu. 1989 yılında mezun oldu. Akabinde askerlik görevini tamamladıktan sonra Yalova Telekom Müdürlüğü'nde göreve başladı. 1992 yılında da Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne Araştırma Görevlisi olarak atandı. Halen Dumlupınar Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü'nde aynı göreve devam eden Recep YILDIZ, evli ve iki çocuk babasıdır.

