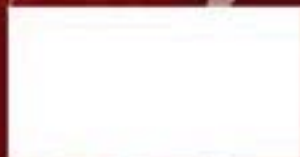




T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ





**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**“FİKİRLER” DERGİSİNDE YAYINLANAN ÇAĞDAŞ EĞİTİM
SİSTEMLERİ ÜZERİNE GÖRÜŞLER VE DÜŞÜNCELER (1929-1936)**

SEÇİL DEMİR

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “ ‘Fikirler’ Dergisinde Yayımlanan Çağdaş Eğitim Sistemleri Üzerine Görüşler ve Düşünceler (1929-1936)” adlı çalışmanın içerdiği fikri, izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve intihal içermediğini beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

28/06/2019

Seçil DEMİR



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI
ORJİNALLİK RAPORU

Tez Başlığı:

Tarih: 18/07/2019

**FIKİRLER DERGİSİNDE YAYINLANAN ÇAĞDAŞ EĞİTİM SİSTEMLERİ
ÜZERİNE GÖRÜŞLER VE DÜŞÜNCELER (1929-1936)**

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 97 sayfalık kısmına ilişkin, 18/07/2019 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı**) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 20'dir.**

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

- ☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- ☐ Kaynakça hariç,
- ☐ Alıntılar dâhil,
- ☐ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☒

- ☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- ☒ Kaynakça dâhil,
- ☒ Alıntılar dâhil.

EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu **İLK SAYFA Çıktısı.** ☒

EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☒

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Seçil Demir

Öğrenci No : 2014950033

Anabilim Dalı : İlköğretim

Programı : Sosyal Bilgiler

Statüsü : Yüksek Lisans ☒

Doktora ☐

ÖĞRENCİ

Seçil Demir

DANIŞMAN

Dr.Öğr.Üyesi Hasan Türker

TEŞEKKÜR

Çalışmam süresince bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Hasan TÜRKER'e, bu süreçte beni yalnız bırakmayan arkadaşlarım Kader KILIÇ ve Reyhan ALTINBAY'a, destekleriyle tüm zorlukları aşmamda bana yardımcı olan aileme en içten duygularıyla teşekkür ederim.



İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	v
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	6
1.2. Amaç ve Önem	7
1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	7
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Varsayımlar	8
1.6. Tanımlar	8
BÖLÜM II	
KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Cumhuriyetin İlk Yıllarında Eğitim Politikaları	9
2.1.1. Cumhuriyetin İlk Yıllarında Eğitim Hayatında Yapılan Yenilikler	9
2.1.1.1. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Uygulamaları	11
2.1.1.2. Harf Devrimi	13
2.1.1.3. İlk ve Ortaöğretimdeki Gelişmeler	15
2.1.1.4. Yükseköğretimdeki Gelişmeler	18
2.1.1.5. Yaygın Eğitimdeki Gelişmeler	20
2.2. Eğitim Hareketlerinin Dayandığı Felsefi Eğilimler	22
2.2.1. Atatürk'ün Eğitim Anlayışı	22
2.2.2. Cumhuriyetin İlk Yıllarında Eğitim Felsefeleri Tartışmaları	23
BÖLÜM III	
YÖNTEM	26
3.1. Araştırmanın Modeli	26
3.2. Araştırmanın Evreni	26
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	26
3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci	26
3.5. Verilerin Analizi	26
3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği	27
3.7. Araştırmacının Rolü	27
BÖLÜM IV	
BULGULAR	28
4.1. Fikirler Dergisine Göre Dünyadaki Eğitim Sistemlerindeki Gelişmeler	28
4.1.1. Almanya'da Eğitim Alanında Yaşanan Gelişmeler	28
4.1.1.1. Waldorf Mektebi	33
4.1.1.2. Odinvallt Yeni Mektebi	34
4.1.1.3. Neukölln Mektebi	35
4.1.1.4. Wyneken Mektebi	36
4.1.2. Amerika'da Eğitim Alanında Yaşanılan Gelişmeler	36
4.1.3. Sovyet Rusya'da Eğitim Alanında Yaşanılan Gelişmeler	41
4.1.4. İngiltere'de Yeni Sistemde Okullar	44
4.1.4.1. Malborough Mektebi	45
4.1.4.2. Bedales Mektebi	45
4.1.5. Diğer Batılı Ülkelerde Eğitim Alanında Yaşanılan Gelişmeler	46

4.1.5.1. Avusturya’da Eğitim Hayatında Yenilikler	46
4.1.5.2. Polonya’da Öğretmen Eğitimi.....	47
4.2. Eğitim Alanında Ortaya Çıkan Yeni Düşünce Akımları ve Fikirler Dergisi	
4.2.1. Batı’da Çağdaş Eğitimin Temelini Atan Düşünürler	48
4.2.1.1. Rousseau’nun Eğitim Anlayışı.....	48
4.2.1.2. Wilhelm Wundt’un Eğitim Anlayışı	51
4.2.1.3. Schiller’e Göre Bedii Terbiye	52
4.2.1.4. Hugo Gauding’in Eğitim Anlayışı	53
4.2.1.5. Friedrich Wilhelm Foerster’in Eğitim Anlayışı	54
4.2.1.6. Pestalozzi’nin Eğitim Anlayışı.....	56
4.2.1.7. Adolf Ferriere’in Eğitim Üzerine Düşünceleri	58
4.2.1.8. Bovet’in Eğitim Üzerine Düşünceleri.....	60
4.2.2. Batı’da Gelişen Yeni Eğitim Usulleri	63
4.2.2.1. Decroly Usulü	63
4.2.2.2. Dalton Usulü	66
4.2.2.3. Winnetka Usulü.....	67
4.2.2.4. Montessori Usulü	68
4.2.2.5. Terman Kollektiv Zeka Testleri.....	71
4.2.2.6. Mannheim Sistemi	72
4.2.2.7. R. Cousinet’in Grupla Serbest Çalışma Usulü.....	73
BÖLÜM V	
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	74
KAYNAKÇA.....	77
EK 1.....	86

ÖZET

“Fikirler” Dergisinde Yayınlanan Çağdaş Eğitim Sistemleri Üzerine Görüşler ve Düşünceler (1929-1936)

Demir, Seçil

İlköğretim Anabilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Hasan Türker

Eğitim ve öğrenme faaliyeti insanın varoluş amacını kavramasında çok önemli bir role sahiptir. Toplumların ve devletlerin varlıkları da ancak onları geleceğe taşıyabilecek eğitim sistemleri ile mümkündür. Bu bağlamda Osmanlı Devleti’nin geri kalma nedenleri arasında geleneksel eğitim sistemi görüldüğü için bu sahada yoğun bir yenileşme çabasına girilmiştir. Osmanlı Devleti’nde Tanzimat’tan itibaren eğitim alanında önemli reformlar gerçekleştirilmiştir. Ancak yapılan reformlar yeterli olmamıştır. Cumhuriyetin ilanının ardından önemli değişimler yaşanmıştır. Bu nokta da modern ulus devlet inşası amacıyla yürütülen dönüşüm hareketinin en önemli alanlarından birisi de eğitim hayatı olmuştur. Millilik ve laiklik ekseninde gerçekleşen bu dönüşüm sürecinde, modern bir toplumun, modern eğitim sistemleri ile inşa edilebileceğini düşünen cumhuriyet kadroları Batı’da eğitim alanında yaşanan gelişmeleri yakından takip etmişlerdir. Nitekim İzmir’de yayın hayatına atılan Fikirler dergisi bu bağlamda genç cumhuriyeti inşa sürecinde çağdaş eğitim sistemlerinin tanıtılmasında önemli bir rol üstlenmiştir. Dergide yayınlanan makaleler ve çeviri yazılar aracılığıyla dünyada uygulanmakta olan çağdaş eğitim sistemleri eğitim kadrolarına tanıtılmaya, gelişmelerden haberdar kılınmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada, Fikirler dergisinde yayınlanan çağdaş eğitim sistemleri üzerine yapılan değerlendirmeler incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fikirler Dergisi, Çağdaş Eğitim Sistemleri, Modernleşme

ABSTRACT

The Opinions and Thoughts on Contemporary Educational Systems Published in the Magazin “Fikirler” (1929-1936)

Demir, Seçil

Department of Primary Education

Assistant Professor Hasan Türker

Education and learning activities play a very important role in understanding the purpose of human existence. The existence of societies and states is only possible through the education systems that can carry them to the future. In this context, because of the traditional education system among the reasons of the Ottoman Empire's retreat, an intensive reforming effort has been made in this field. Since the Tanzimat period, important reforms were made in the field of education in the Ottoman Empire. However, the reforms were not sufficient. After the proclamation of the Republic, significant changes took place. At this point, education life has been one of the most important areas of the transformation movement carried out for modern nation-state construction. In this process of transformation, which took place on the axis of nationalism and secularism, republican cadres who thought that a modern society could be constructed with modern education systems followed the developments in the field of education in the West. The Fikirler magazine, which was put into publication in Izmir in this context, played a significant role in the introduction of modern education systems in the process of building the young republic. Modern education systems that are being applied in the world through articles published in the journal and translation articles have been introduced to the education staff and made aware of the developments. Evaluations on contemporary education systems published in the Fikirler magazine are examined in this study

Keywords: Fikirler Magazine, Modern Education Systems, Modernization

BÖLÜM I

GİRİŞ

Yazı, kağıt ve basım işlevinden oluşan üç temel icat ile gelişen ve günümüzde karmaşık bir endüstri haline gelen yayıncılığın tarihi eski çağlara kadar uzanmaktadır. İlk çağlarda yazma aslında bilginin yayılmasının bir aracı olarak değil, daha önce hafızaya işlenmiş olan dini formülleri düzeltmek ya da kanunları, soy bilimcileri ve diğer toplumsal öneme sahip konuları güvence altına almanın bir yolu olarak görülmüştü. Yayıncılık; ancak din adamlarının tekelinin, olasılıkla ticaretin yazım değerinin gelişmesiyle bağlantılı olarak kırılmasından sonra başlamıştır. Çeşitli türden yazılar, eski dünyanın büyük bir bölümünde ilanlar, yazışmalar, işlemler ve kayıtlar için kullanılmaya başlandı; ancak kitap üretimi, daha sonra Ortaçağ Avrupası'nda olduğu gibi, büyük ölçüde öğrenmenin dini merkezleriyle sınırlıydı. Avrupa'da Rönesans ve Reform sürecinde 1440-1450 yıllarında Johannes Gutenberg'in matbaayı icadıyla birlikte yayıncılık alanında dini tekel tamamen ortadan kalkıyordu (Streissguth, 1997, s. 17).

Matbaanın icadı yayıncılık alanında sürekli yayınların da gelişmesine imkan hazırladı. Matbaa, İncil vb. dini materyallerin yanı sıra broşür, yıllık ve bültenleri basmak için kullanılmaya başlandı. 1663'te, Alman teolog ve şair Johann Rist, *Aylık Tartışmaların Düzenlenmesi* adlı bir periyodik yayın oluşturdu. Periyodik yayıncılık dünyası, 18. yüzyılda okuryazarlık ve politik çıkarların artmasıyla önemli ölçüde artmaya başladı. 19. yüzyılın ikinci yarısında ise gazetecilik profesyonelleşti. Bu da gazetecilik eğitimi için gazetecilik ve meslek derneklerinin girişimlerinin ortaya çıkmasına yol açtı (İnuğur, 1993, s. 153).

Osmanlı Devleti'nde ilk basımevinin kurulmasına kadar geçen sürede, Avrupa'da Arap harfleri başta olmak üzere Arapça ve Türkçe çeşitli kitaplar basılmıştır. Aynı dönem içinde 1493 yılında İspanya'dan Osmanlı Devleti'ne göç eden Yahudiler kendi basımevlerini (II. Beyazıt döneminde) kurdular. Daha sonra bunu 1567'de Ermenilerin, 1610 yılında Maruni Arapların, 1627 yılında da Rumların kendi basımevlerini kurma girişimleri izledi. Osmanlı'da basın faaliyetleri ise Batı ile kurulan temasın yoğunlaşması ile gelişmeye devam etmiştir. Fransa'nın İstanbul büyükelçisi Verniac tarafından 1795'te yayınlanan Bülten Des Nouvelles, Osmanlı Devleti'nde yayınlanan ilk günlük gazete olarak kabul edilir. Bunu 1828'de Mısır'da yayınlanan "*Vakay-i Mısriye*" (Mısır İşleri) takip etmiştir. Ardından da 1831'de II. Mahmut'un girişimleriyle İstanbul'da ilk Türkçe gazete Takvim-i Vekayi yayın hayatına başlamıştır. Osmanlı Devleti'nin gazeteyle tanışmasından sonra ilk dergi

örneklerinin çıkması zaman almış, 1849'da tıp alanında yayım yapan Vaka-yı Tıbbiye Osmanlı Devleti'nde yayımlanan ilk dergi olmuştur. 1860'lı yıllar gazete ve dergilerin kamuoyunu oluşturduğu ve gerçek anlamda kamuoyunun görüldüğü yıllar olmuştur. Bu dönemden itibaren Osmanlı'da farklı konularda birçok dergi çıkmaya başlamıştır. Gazete ve dergilerin güçlü bir kamuoyu oluşturduğunu gören II. Abdülhamid gazete ve dergilere çeşitli sansürler uygulamıştır. Basında sıkı bir denetimin görülmesine karşın dergicilik başta edebiyat ve ziraat sektörleri olmak üzere önemli bir gelişme göstermiştir.

II. Meşrutiyet yıllarından sonraki süreçte dergicilik altın çağını yaşadı. Önceki döneme göre yaşanan görece özgürlük ortamı nedeniyle dergilerde birçok tartışmalar yaşandı ve bu da dergiciliğin gelişiminde önemli bir etken oldu. 1908'de, yayınlanmasına izin verilen 726 dergi ve gazeteden 109'u Yunanca idi. 1908'den 1914'e kadar 399 Arap gazetesi ve dergisi vardı. Dergiciliğin Anadolu'da yaygınlık kazanması II. Meşrutiyet Dönemi'nde gerçekleşti. İlk siyasal dergiler bu dönemde yayınlanmaya başlandı. Bu dönemde çıkarılan başlıca dergiler: Ulum-i İctimaiye ve İktisadiye Mecmuası, Sırat-ı Müstakim, Sebilürreşad, Felsefe Mecmuası, Türk Yurdu Mecmuası, İctihat Mecmuasıdır. Özellikle, II. Meşrutiyetten sonra başlayan fikir tartışmalarının yoğunluğuyla ilgili olarak Tunaya (2011) *"İkinci Meşrutiyet'in en ilginç yönü Osmanlı tarihinde ilk kez düşünen bir toplum manzarası göstermesidir"* demektedir (Aktaran Önür, 2014, s. 488).

Bu dönemde ortaya çıkan kısmi özgürlük ortamı ile birlikte zenginleşen basın hayatında birçok konu tartışılma imkanı bulur. Bu konuların başında eğitim hayatı gelmektedir. Bu ortamda kristalleşen İslamcılık, Türkçülük ve Batıcılık fikirleri ekseninde yayınlanan süreli yayınlarda her bir fikir, kendi açısından eğitime yönelik düşüncelerini ortaya koyar. Bu dönemde aşağıdaki gibi pek çok konu uzun uzadıya tartışılmıştır.

Medreselerin kapatılıp kapatılmayacağı, Latin harflerinin alınıp alınmayacağı, eğitimin hangi dille yapılacağı, ne tür okullarda hangi derslerin okutulacağı, kızların eğitiminin hangi seviyede olması gerektiği, kızlarla erkeklerin bir arada mı, yoksa ayrı okullarda mı okutulması gerektiği, eğitimle ilgili problemlerin çözümüne temel eğitimden mi, yükseköğretimden mi başlanmasının daha doğru olacağı, anaokullarının gerekli olup olmadığı, eğitim giderlerinin kim tarafından finanse edileceği, din eğitiminin olup olmayacağı veya nasıl olacağı, gayrimüslimlerin eğitiminin nasıl olacağı (Önür, 2014, s. 489).

Genel olarak II. Meşrutiyet dönemi eğitim düşünürlerinin fikirlerinde yeni eğitim modelinin, çocuk ve psikoloji temelli olması gerektiği düşüncesi ön plandadır. Bu dönemin önemli eğitim düşünürleri şunlardır: *"İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Sadrettin Celal Antel, Mustafa Şekip Tunç, Ziya Gökalp, Tefik Fikret, Satı Bey, Nafi Atuf (Kansu), Emrullah*

Efendi, Ethem Nejat, Kazım Nami Duru”. Bu süreçte yaşanan eğitim tartışmaları cumhuriyet dönemi için hazırlık olmuştur (Hesapçıoğlu, 2009, s. 122).

Milli mücadelenin kazanılması ve cumhuriyetin ilanından sonra her alanda olduğu gibi basın hayatında da yeni bir döneme girilir. Ulus devlet anlayışının inşa sürecine girilen bu yeni dönemde basın yaşamını etkileyen önemli gelişmeler de yaşanır. Cumhuriyetin ilanından sonra Şeyh Said isyanı patlak verdi. İsyanı bastırmak amacıyla TBMM, Takrir-i Sükûn Kanunu’nu kabul etti. Bu kanunla muhalif basın susturuldu, devrimlerin önündeki engeller ortadan kaldırıldı. Ulus devlet inşa süreci aslında aynı zamanda yeni bir kimlik oluşturma süreciydi. Kimlik kazandırmanın en önemli argümanları ise, dil ve tarih gibi kültürel unsurlardı. Bu unsurların yeniden kurgulanması ile ancak yeni bir kimlik ve yeni bir toplum yaratılabilirdi. Cumhuriyetin ilk yıllarında kültür politikalarının temelinde bu amaç yer almaktaydı. Kimlik kurgusunda ise şüphesiz eğitim faaliyetleri önemli bir işleve sahip olacaktı. Bu bağlamda eğitim politikaları da, sözü edilen çerçevede dizayn edilmeye çalışıldı.

Bu süreçte toplum üzerinde doğrudan etki bırakan bu dönüşüm hamlesinin toplumsal desteği kadar, atılacak olan adımların belirlenmesi konusunda süreli yayınların etkisi ve katkısı oldukça önemliydi. Bu bağlamda içine girilen yeni süreçte eğitim alanında yapılan devrimlerin halka anlatılması yanında cumhuriyet aydınlarının sözü edilen konudaki fikirlerini açıklayabilmeleri için gazete ve dergiler önemli bir rol oynayacaklardı. Bu süreçte, 1923’ten önce çıkan bazı dergiler yayın hayatına devam ederken, siyaset, mizah, düşün ve edebiyat dergilerinin yanı sıra eğitim alanında da dergiler de yayınlanmaya başlamıştır. Mustafa Necati’nin eğitim bakanlığı döneminde çıkarılan “*Terbiye*” dergisi dönemin eğitimsel gelişmelerini takip edip bunları öğretmenlere iletmeyi amaçlamıştı. 1933 yılında çıkarılan üniversite kanunuyla kadro dışı bırakılarak görevine son verilen İsmail Hakkı Baltacıoğlu, ölümüne kadar kesintili de olsa yayını sürdürülen Yeni Adam dergisini çıkartmaya başladı. Güngör’e göre (2008, s.62); Baltacıoğlu’nun “*Yeni Adam*” dergisinde “*Hayatım*” başlığı altında yayınladığı yazılar, bir bütün olarak, örneğin J. J. Rousseau’nun “*İtiraf*lar” adlı yapıtı ile kıyaslanabilir. Baltacıoğlu’na göre Yeni Adam’ın yayınlanma amacı; “*milli kimliğe sahip çıkmaktır, toplumu ulusu, devletinin kuralları ile bütünleşmiş, devrimleri benimsemiş ülke ve dünya sorunları karşısında duyarlı, yeni gelişmeler ve oluşumların bilincinde olan yepyeni bir adam*” yaratmaktır. Cumhuriyetin onuncu yılında II. Meşrutiyet döneminin önemli gazetecisi Hüseyin Cahit Yalçın tarafından “*Fikir Hareketleri*” dergisi yayın hayatına girmiştir. Bu dergi, dönemin şartlarıyla ters düşen bir özelliğe sahiptir.

Atatürk'ün 1930'larda devletin halkla bütünleşmesi, kaynaşması ve mevcut kopukluğun giderilmesi amacıyla başlattığı bu kültür mücadelesinin ana unsurlarından olan Halkevleri, kültürel hayatın bütün alanlarında olduğu gibi basın yayın şubelerinin çalışmaları ile de önemli bir boşluğu doldurmuştur. 1930'lu yıllardaki sosyal ve ekonomik gereksinimlerin bir neticesi olan Halkevleri, 1929 dünya ekonomik bunalımının olumsuz yansımaları içerisinde faaliyetlerine başlamıştır. Bir kültür taşıyıcısı olan Halkevlerinin temelinde, II. Meşrutiyet döneminde 1912 yılında kurulan Türk milliyetçiliğinin belki de ilk organik yapısı olan Türk Ocakları'nın tecrübesi ve birikimi bulunmaktadır. Halkevlerinin önemli faaliyet alanlarından birisi de basın yayın çalışmalarıydı. Ankara Halkevi'nin yayın organı olan Ülkü dergisi kültürel hayata hizmet etmek için yayınlanan süreli yayınların başında gelmektedir.

Bu çalışmanın konusu olan “*Fikirler*” dergisi, genç cumhuriyetin eğitim konusunda atacağı adımların tespit edilmesi konusunda fikirsel bağlamda destek olması için çıkartılan süreli yayınlar arasında bulunmaktadır. 19. yüzyılın ortalarından itibaren çok canlı bir kültür hayatına sahip olan ve bu süreçte çok sayıda süreli yayının çıktığı İzmir’de, 1927’den itibaren 23 yıl boyunca yayınlanan Fikirler dergisi, kültür, bilim ve sanat alanlarında sadece İzmir’de değil tüm Türkiye’de önemli bir boşluğu doldurmuştur. Derginin zengin içeriğinin ana kaynağı İzmir’in farklı kültürlerin harmanlanması ile oluşan geçmişiydi. Geçmişten beri yetiştirdiği güzide şahsiyetler, şairler ve ediplerle tanınmış bir şehir olan İzmir’in başlı başına bir edebiyatı, Türk edebiyatı âleminde önemli bir yeri vardı. İstanbul’dan sonra fikir, edebiyat ve sanatın merkezi durumundaki şehir İzmir’di. İzmir’in Yunan işgalinden kurtuluşundan sonra, yaralı şehir bir süre, harbin ve facianın etkisi altında sessiz ve hareketsiz kaldı. İzmir gibi birçok aydını bulunan büyük bir şehir daha fazla edebiyatsız kalamazdı. Bu sebeple Fikirler dergisi yayın hayatına başlamasıyla birlikte güçlü bir aydın zümresi tarafından desteklendi. Dergi, yalnız İzmir’in değil, Batı Anadolu’nun fikir, edebiyat ve sanat ihtiyacını da karşıladı (Genç, 2010, s. 112).

Açmış olduğu “*Özel Şark Mektebi İdadisi*” ile İzmir’in eğitim hayatına önemli katkılar sunan ve cumhuriyetin ilk yıllarında gerçekleştirdiği Eğitim Bakanlığı göreviyle Türkiye’de modern eğitimin temellerinin atılmasında en büyük role sahip olan isimlerden birisi olan Mustafa Necati’nin, desteği ve teşvikiyle İzmir Mıntıkası Maarif Eminliği’nce (müdürlüğü) Fikirler dergisinin Haziran 1927’de yayınlanmasına karar verilir. Derginin kurucuları İzmir’in eski maarif müdürlerinden Fuat ve Mithat beylerdir. Fikirler 1 Temmuz 1927-Haziran 1950 tarihleri arasında 370 sayı çıkmıştır. Dergi 30. sayıya kadar (1 Ocak 1929) eski harflerle, bu sayıdan itibaren yeni harflerle yayımlanmıştır. 1936’da çıkan 133.

sayıdan sonra dönemin İzmir Valisi Avni Doğan'ın teşviki ve desteğiyle İzmir Halkevi bünyesinde yayınlanmaya devam etmiştir. Dergi uzun süre yayımlandığından dolayı farklı yazar kadrosu dergide yazı ve makalelerini yayımlama imkânı bulmuştur (Özsarı, 2003, s. 409).

Fikirler, ilk sayısında maksadını ve mesleğini şu şekilde duyurmuştur;

Fikirler bugün İzmir'de huzuruza çıkıyor. Şekli, tarzı, tertibi, okuyacak güzel sınıfın arzu ve tasavvur edebileceği mükemmeliyete maalesef ve elbette haiz değildir. Fikirler, bu günkü şekliyle İzmir gençliğini ve güzidelerini tamamen tatmin edemez. Nitekim onu bu hale getirebilenleri bile kısmen memnun edebildi. Kısmen memnuniyet tabiri ile ifade etmek istediğimiz mana şudur; Fikirler, güzide ve münevver tabakaya malikiyet itibariyle memleketin en bahtiyar köşelerinden biri bulunan bir muhitteki boşluğu doldurmak yolunda yapılmış bir teşebbüs ve atılmış bir adımdır. İzmir ve Garbi (Batı) Anadolu, çok feyizli bir gençliği ve çok münevver bir kitleyi sinesinde taşıyor. Türk atisinin (geleceğinin) azimetini, fedakaratını, bariz bir şekilde hissettiren noktalardan biri şüphe yok ki muhitimizdir. Fikirler, bu zıktidar-ı muhitin, bu zinde varlığın ortasında iddialarla ortaya çıkamazdı. Hatta onun için isminin nihayetine (ler) edatını ilaveyi zaruri buldu. Her varlık muhitinde müspet menfi cüzi külli bir tesir yapar. Fikirler, nur için hayır için fazilet için doğdu. Onlar için ve ancak onlara istinat ederek yaşayacak. Şu hâlde tesiri menfi değil müspettir. Temenni ederim ki yapacağı bu tesir az değil büyük olsun. Fikirlerin ilk sayısı, gençliğe irfana hizmet etmek vazifesiyle mükellef bir heyet tarafından memleket gençliğine ve memleket irfanına yeni bir hizmet maksadıyla ortaya atıldı. Bu sayı böyle bir hizmet gayesinde birleşmiş bir tahrir ailesinin gönüllerinden belirmiş bir kancadır. Bu kancanın inkişafı ümidi, ilk mesaiyi doğurdu. Fikirler bir kaç kişilik bir heyetin değil doğrudan doğruya İzmir gençliğinin olacağı için, ati itibariyle büyük tekamüllere namzet olabilir (Türker, 2015, s. 225).

Fikirler'de 1936'dan sonra, bir yandan eski yazar kadrosunun yazıları yayımlanırken; öte yandan bu kadroya yeni ve genç isimler ilave edilmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında kültür, sanat ve bilim alanlarında fikir ve çalışmaları ile modern ulus devlet inşasına katkıda bulunan bu aydınlar, cumhuriyet değerlerine Fikirler dergisinde yazmış oldukları yazılar ile önemli bir düşünsel ve kültürel zenginlik sunmuşlardır. Bu aydınlar arasında eserleri Batı'daki kültür merkezlerince de takip edilen cumhuriyetin ilk ressamlarından olan Abidin Elderoğlu, Türk resminin düşünsel ve kuramsal kavramları üzerine yazdığı yazılar ile Fikirler dergisinde sanat sayfalarını renklendirmiştir. Milli edebiyatın doğuşuna hizmet eden ve Genç Kalemler dergisinde de yazıları yayınlanan Akil Koyuncu, eğitimini Amerika'da tamamlayan ve pedagoji alanında pek çok eseri Türkçeye kazandıran Vedide Baha Pars, dönemin önemli felsefecilerinden olan ve yazmış olduğu "*Düşünce Tarihi*", adlı kitabı ile dünyadaki fikirsel gelişmeleri Türk okuyuculara tanıma

fırsatı sunan Orhan Hançerlioğlu gibi isimler, yazılar yazmışlardır. Fikirler’de sürekli yazan yazar, şair ve araştırmacılardan bazılarını alfabetik olarak şöyle sıralayabiliriz:

Abidin Elderoğlu, Akil Koyuncu, Attila İlhan, Baha Arıkan, Berin Taşan, Cahit Irgat, Ceyhun Atuf Kansu, Edip Cansever, Fuat Edip Baksı, Fuat Muratoğlu, Gaye Nail Ozanoğlu, Hakkı Baha Pars, Halil Dumanoglu, Hüseyin Avni Ozan, İbrahim Zeki Burdurlu, Kemal Bekir Manav, Kemâl Dayan, Kemâl Göksel, Kemal Kâmil Aktaş, Mustafa Rahmi Balaban, Mahmu R. Gazimihal, Metin Eloğlu, Mustafa Şerif Onaran, Şinasi Özdenoğlu, Nahit Ulvi Akgün, Necati Cumalı, Oğuz Harzem, Orhan Hançerlioğlu, Samim Kocagöz, Suat Taşer, Şükran Kurdakul, Talip Apaydın, Vedide Baha Pars, Ziya Somar (Özsarı,2003, s.409).

Genel olarak bir kültür dergisi şeklinde yayınlanması planlanmasına rağmen, ilk yayınlarından itibaren İzmir eğitim kadrosunun da destekleri ile dünyada yaşanan pedagojik gelişmelere özel bir yer vererek, eğitim altyapısının yeniden dizayn edildiği cumhuriyete bu konuda fikrîsel bir destek sağlamıştır. Ülkede farklı eğitim yaklaşımlarının tartışıldığı bu süreçte, bu konuda yaşanan gelişmeleri kamuoyuna duyurarak Türk eğitim hayatının felsefî temellerinin atılmasında Fikirler dergisi bu yayınları ile önemli bir misyon üstlenmiştir (Türker, 2015, s.219).

Fikirler dergisinde özellikle 1936-1940 yılları arasında çoğunluğu felsefe grubu olmak üzere pek çok konuda yazı yayımlanmıştır. Dergide felsefe grubu yazılarının, özellikle de pedagoji yazılarının çok olması, dergi idarecilerinin genellikle eğitimcilerden oluşmasından kaynaklanmıştır. Ancak 1940’tan sonra Fikirler İzmir’de yaşayan edebiyat çevrelerinin yönetimine geçmiş, zamanla tamamen edebî bir kimliğe bürünmüştür. Halkevinden aldığı maddî güçle İzmirli bilim, kültür ve sanat adamları için bir okul görevi görmüş; Türk kültür hayatında bir dönem İzmir’i başarıyla temsil etmiştir. Fikirler, İzmir ve Ege bölgesinde yaşayan çok sayıda genç yeteneğin yetişmesine katkı sağlamak suretiyle kültür ve edebiyat dünyasına yeni isimler kazandırmış; aynı zamanda cumhuriyet dönemi edebî yönelimlerinin ortaya çıkmasında önemli bir rol oynamıştır (Özsarı, 2003, s. 409).

1.1. Problem Durumu

Bu çalışmada Fikirler dergisinin, Latin Alfabesine geçişten halkevleri bünyesine katılmasına kadar olan süreçte yer alan nüshaları (30. ve 133) incelendi ve 1929-1936 yılları arasında Fikirler dergisinde yayınlanan yazılarda eğitim sistemlerinin ele alınması temel problemi oluşturdu.

1.2. Amaç ve Önem

Bu çalışmada Fikirler dergisinde yayınlanan çağdaş eğitim sistemleri üzerine görüş ve düşüncelerin incelenmesi ve bunların İzmir eğitimine ve Türk eğitim sistemine katkılarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Tarihin başlangıcından beri eğitim faaliyetleri üzerinde durulmaktaydı. Geçmişte yapılan çalışmalar doğrultusunda günümüz sistemlerini anlayabilmek daha da kolaylaşmıştı. Osmanlı Devleti'nin yıkılmasıyla Mustafa Kemal Atatürk öncülüğünde Türkiye Cumhuriyeti kurulmuştu. Mustafa Kemal Atatürk de bir toplumu geliştirmenin başlıca yolunun eğitimden geçtiğini biliyordu. Bu maksatla cumhuriyet döneminde okullarda cumhuriyet rejiminin gerektirdiği ve yeni Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu nesiller yetiştirildi. Tevhid-i Tedrisat Kanunu kabul edildi ve eğitimin milli olması için önemli çalışmalar yapıldı. Eğitim laikleştirildi ve demokratikleştirildi.

Fikirler dergisi işte bu ortamda 1927 yılından itibaren İzmir kültür hayatında yerini almış bir dergiydi. Fikirler İzmir'de yayınlanan ilk dergi olma özelliğine de sahipti. Fikirler dergisinde pedagoji, sanat, psikoloji, felsefe, edebiyat, tarih ve dil alanında geniş bir okuyucu kitlesine hitap edebilecek nitelikteki yazılara yer verilmesi ve de genç okuyucuların kaleme aldığı şiirlerin de yayımlanması onun tutunmasını ve uzun yıllar yaşamasını sağlamıştı. Bu anlamda söz konusu derginin incelenmesi, günümüz eğitim sistemi açısından olumlu yönlerinin örnek alınması araştırmanın önemini oluşturmaktadır.

1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Fikirler dergisinde yer alan yeni düşünce akımları ve dünyadaki eğitim sistemlerindeki gelişmeler araştırmanın problemini oluşturur. Diğer taraftan alt problemler ise aşağıdaki gibidir:

- i. Fikirler dergisinde diğer ülkelerin eğitimiyle Türkiye'de verilen eğitimin karşılaştırılması yer almakta mıdır?
- ii. Fikirler dergisinde yayınlanan yazılar informal eğitime de katkı sağlamış mıdır?
- iii. Fikirler dergisinde yer verilen eğitim sistemlerinin günümüzde uygulanabilirliği nedir?

1.4. Sınırlılıklar

Fikirler dergisinde yer alan eğitim alanındaki düşüncelere kaynaklarda yeteri kadar yer verilmemesi bu araştırmanın sınırlılıklarını oluşturur.

1.5. Varsayımlar

1929-1936 yılları arasında yayınlanan Fikirler dergisindeki bilgilerin o dönemin eğitim öğretim hayatını tam anlamıyla yansıttığı ve nitelikli bir veri kaynağı olduğu düşünülmektedir. Veri toplama aracının tüm yetkileri kapsadığı ve o dönemin eğitim ve öğretim faaliyetlerini ortaya çıkaracak nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik yönde değişiklik meydana getirme süreci olarak tanımlanır.

Çağdaş eğitim sistemi: Çağdaş eğitim bireyin bedensel, bilişsel ve duyuşsal yapılarıyla bütün olarak ele alınıp her alanda dengeli bir şekilde eğitilmesidir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. CUMHURİYETİN İLK YILLARINDA EĞİTİM POLİTİKALARI

2.1.1. Cumhuriyetin İlk Yıllarında Eğitim Hayatında Yapılan Yenilikler

Temel eğitimin işlevi bireysel olarak sosyalleşme biçiminde kabul edilebilir. Bu bağlamda, eğitim faaliyetlerinin doğasında ikilik mevcuttur. Bunlardan birincisi, öncelikle, bireyleri toplumun normlarına ve değerlerine uydurmak için sosyalleştirir. Böylece temel sosyal tutarlılığı korumak amaçlanmaktadır. Devlet okullarının baskın kültürü yerleştirme aracı olduğu düşünüldüğünde eğitim aslında muhafazakar amaçlar gütmektedir. İkinci olarak eğitim; kabul edilen “doğruları” sorgulama ve sorgulama ruhu oluşturmaktır. İnsanların toplumdaki genel geçer egemen değerler ve normları sorgulama potansiyeli taşır. Diğer bir deyişle, eğitim geçmişin engelleri ve günümüzün kısıtlamalarına insan aklını serbest bırakma kapasitesine sahiptir. Bu bakımdan eğitim değişiklikleri ve gelişmeleri teşvik eder. Eğitim ve öğrenme faaliyeti insanın varoluş amacını kavramasında çok önemli bir role sahiptir (Ottoway, 1953, s. 9).

Eğitim beşikten mezara kadar süren bir süreç şeklinde tanımlandığında evrensel bir olguya vurgu yapılır. Toplamlar arası farklılıkları açıklayabilmek ise farklı toplumlarda eğitimin nasıl yapıldığına bakmayı gerektirir. Toplamların ilerlemesinde en önemli etkiye sahip araçlardan birisi de eğitimidir. İnsan doğası gereği hep araştıran sorgulayan, merak eden, düşünen ve öğrenen bir varlık olmuştur. İnsanın sahip olduğu merak duygusu bu bağlamda gelişmenin ve ilerlemenin itici gücü olmuştur. Günümüzde sahip olduğumuz teknolojik seviyenin temelinde de bu merak duygusu yatmaktadır. Bütün dünyada örnek olarak alınan Batı modernleşmesinin ana gücü, bireylerin serbest düşünebilme kabiliyetini kazanmalarıdır. Ortaçağ’da skolastik düşüncenin hakim olduğu Batı dünyasında özgür düşüncenin bir takım etmenlerle sınırlandırılmış olması gelişmenin önündeki en önemli engellerdi. Rönesans, reform, aydınlanma döneminde düşüncenin önündeki engellerin kaldırılması ile Batı dünyası her alanda önemli bir gelişme kaydetmiştir. Şüphesiz bu gelişmenin temelinde bireysel düşünme kabiliyetinin önünü açan formal ve informal eğitimde yaşanan değişimin de etkisi oldukça önemlidir. Batı’nın modernleşme sürecinde Batı’ya coğrafi olarak çok yakın bir mesafede bulunan ancak kültür ve medeniyet bağlamında oldukça farklı olan Osmanlı Devleti uzun süre Batı’da yaşanan gelişmelerden uzak kalmıştır. Osmanlı ordularının Batı devletleri karşısında aldığı yenilgiler, Osmanlı maliyesindeki bozulmalar, Osmanlı idarecilerini bir takım değişimlere ve reformlara

zorlamıştır. 17. yüzyıldan itibaren Batı ile gelişen ilişkiler, devletin gerilemesini durdurabilmek adına alınan önlemler bu bağlamda yapılan reformlar üzerinde etkili olmuştur. Öncelikle Batı tarzında askeri alanda yapılan reformlar, bütün alanlara sıçramış, eğitim alanında da yaşanan gelişmeler örnek alınarak değişimlere gidilmiş ve yeni kurumlar açılmıştır. Osmanlı eğitim reformlarının amacı, idari bir merkezileştirme aracı olarak eğitilmiş bürokratların sınıfını yükseltmek ve devlet otoritesinin meşrulaştırılması için nüfus arasında otoriter ve dini değerleri aşmak için bir tasarımdır (Somel, 2001, s. 2-5).

Tanzimat döneminde eğitim hayatında yoğun batılılaşma çabalarına rağmen en az başarı, ilköğretim alanında elde edilmiştir. Bunun en önemli nedeni, daha çok din adamlarının kontrolünde kalan ilköğretimde sadece yüzeysel değişimlere gidilmiş olmasıdır. Bu süreçte genel olarak eğitimin modernleştirilmesi bağlamında olumlu bir yaklaşım sergilenmişse de, modern eğitim verecek eğitim kadrosunun henüz hazır olmaması, istenilen sonucun alınmasına engel olmuştur (Berkes, 2003, s. 230).

19. yüzyıldan itibaren Batı ile olan ilişkiler yoğunlaştıkça Batı’da gelişen düşünceler Osmanlı aydınlarını da etkilemiştir. Modern ulus anlayışının gelişmesine katkı sağlayan bu düşünceler aydınların da fikir dünyalarını belirlemiştir. Aynı zamanda eğitim sisteminin modernleşmesine etki eden bu fikişel dönüşüm, modern Türk devletini ve eğitim sistemine yönelik reformları da büyük ölçüde etkilemiştir. II. Meşrutiyet dönemi reformları, cumhuriyet reformlarının hazırlık aşaması ve daha sonraki reformların çoğunun planlandığı ve sınırlı bir uygulamanın gerçekleştirildiği bir zaman olarak görülebilir. Bu sayede, her iki dönem de modern Türkiye’nin kuruluşuna katkıda bulunmuştur. Geç Osmanlı entelektüellerinin öncülük ettiği yenilikler, çoğu Avrupalı pozitivist ve materyalist filozoflarının çeşitli fikirlerine dayanıyordu. Amerikan pragmatizmi, cumhuriyetin kuruluşu sırasında ideolojik bir kaynak olarak eklenmiştir. II. Meşrutiyet dönemi eğitim reformlarının ideolojik kökenleri, Avrupalı filozofların Osmanlı entelektüelleri ve ideolojik çevreleri üzerinde etkili olmuştur. Geç dönem Osmanlı entelektüellerinin, Fransa’nın pozitivizmi, Alman materyalizmi ve Comte, Durkheim, Büchner ve Spencer’den büyük ölçüde etkilendikleri görülmüştür (Gündüz, 2009, s. 191).

Osmanlı’nın son döneminde Batılılaşma hareketlerinin de etkisiyle girişilen değişim ve dönüşüm hareketi devleti ayakta tutmak için yeterli olmamış, I. Dünya Savaşı’ndan sonra imzalanan Mondros Ateşkes Anlaşması ile Osmanlı Devleti fiili olarak son bulmuştur. Milli mücadelenin kazanılmasından sonra Osmanlı’nın küllerinden inşa edilen Yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nde, Osmanlı’nın son döneminde gelişen Pozitivist düşüncenin ve Türkçülüğün etki alanında yeni bir modern ulus devlet inşası için bir takım köklü inkılap

hareketlerine girişilmiştir. Modern devletin temel politikası çerçevesinde, girişilen bu dönüşüm hamlesinde eğitime ayrı bir önem verilmiştir.

2.1.1.1. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Uygulamaları

Modernleşme, insan düşüncesinin ve faaliyetinin tüm alanlarında değişiklikler içeren çok yönlü bir süreçtir. Modernleşmenin başlıca yönleri, sanayileşme, sekülerleşme, demokratikleşme, eğitimin yayılması ve medyanın katılımıdır. Cumhuriyetin kuruluş döneminde, Atatürk liderliğindeki yönetimler, sadece çocuklar, gençler ve sıradan yurttaşlar için eğitim olanakları sunmakla yetinmediler aynı zamanda ulusal bilinci uyandırmak ve güçlendirmek için de politikalar geliştirdiler. Çünkü bu kadrolar, modern bir ülke olma yolunda kapıyı açmak için eğitimi önemli bir anahtar olarak kabul ettiler. Genel olarak kuruluş dönemi eğitim politikası milliyetçilik, sekülerleşme, halkçılık ve pragmatizme dayanmaktadır (Kim, 2001, s. 97-98). Kuruluş sürecinde uygulanan sekülerleşme politikaları, sadece devletin hukuki ve siyasi niteliğini değiştirmekle kalmamış aynı zamanda şekillendirilmek istenen toplum ve makbul vatandaşlığın çerçevesini de eğitim sistemi yoluyla belirlemiştir (Aslan ve Alkış, 2015, s. 24).

Türk toplumu için değişen dünya koşullarında bağımsız bir devlet olmak için, kent sakinleri, köylüler, entelektüel, okur-yazar olmayanlar da dahil olmak üzere tüm parçalar ile radikal, sosyal değişim içeren değişim hareketiyle modern uygarlık seviyesi hedeflenmişti. Toplumsal dönüşümle birlikte oluşturulacak olan modern ulus kimliğinde eğitimin işlevi çok önemliydi (Akyüz, 1995, s. 20-22).

Osmanlı'dan devralınan eğitim sistemi cumhuriyet kadrolarının bu beklentilerini karşılayacak düzeyde değildi. Bu konudaki en önemli sorun, eğitim sistemindeki ikilikti. Osmanlının kuruluş döneminden itibaren varlığını devam ettiren mektep ve medrese tarzı geleneksel eğitim kurumları yanında Osmanlı yenileşme hareketleri çerçevesinde Batı tarzında açılan modern eğitim veren eğitim kurumları mevcuttu. Eğitim alanında bu ikilik, askeri okullar tarzında kurulan batı örneğinde eğitim kurumları iyice yerleştikten sonra, batı örneğinde sivil okulların kurulmasına ağırlık verilmesiyle daha da belirginleşti. Bir taraftan hukuk okulları batı tarzında hakimler yetiştiriyor, diğer taraftan da Mekteb-i Kuzâd ve medreseler fıkıha göre hükümler verecek kadılar yetiştiriyordu (Ergün, 1982, s. 88-92; Arı, 2002, s.183) .

Ayrı ayrı iki sistemde okumuş, hayat görüşleri farklı iki nesil arasında anlaşmazlık sebebiyle devlet işlerine kesin bir yön verilemiyordu. Bu yüzden eğitim problemleri de dahil olmak üzere hiçbir iş ciddi şekilde ele alınamıyordu. Hatta eğitimin amacı bile toplumun

çoğunluğu tarafından teşhis edilemiyordu. Çünkü bir topluluğu oluşturanlar zihniyet bakımından en azından ikiye ayrılıyordu: Halktan kopmuş mektepliler ve halkın içinde halktan kuvvet alan medreseliler. Her meselenin karşısına bu iki zihniyet çıkıyor, her iki taraf onu kendi açısından halletmek istiyor ve ona göre fikir söylüyordu. Onun için hiçbir işte esaslı karara varılamıyordu (Arı, 2002, s.184).

3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim merkezileştirilmiş, ülkedeki bütün okullar Maarif Nezareti'nin kontrolüne alınmış, Tanzimat'tan itibaren yaşanan bu ikiliğin ortadan kaldırılması için önemli bir adım atılmıştır. Kanunun ilgili maddeleri şu şekildedir;

2. Madde; Şer'iyeye ve Evkaf Bakanlığı veya özel vakıflar tarafından idare edilen bütün medreseler ve okullar Milli Eğitim Bakanlığına devredilmiş ve bağlanmıştır. 3. Madde; Şer'iyeye Evkaf Bakanlığı bütçesinde okullar ve medreseler için konulan ödenekler Milli Eğitim bütçesine aktarılacaktır. 4. Madde; Milli Eğitim Bakanlığı, dini bilgiler konusunda yüksek uzmanlar yetiştirmek üzere üniversitede bir İlahiyat Fakültesi kuracak ve [ayrıca] imamlık ve hatiplik gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesiyle görevli memurların yetişmesi içinde ayrı okullar açacaktır. 5. Madde; Bu kanunun yayımı tarihinden itibaren, genel eğitim ve öğretim hizmetleri vermekte olup, şimdiye kadar Milli Savunma Bakanlığına bağlı olan askeri rüştiyeler ve idadilerle, Sağlık Bakanlığına bağlı olan Yetim Evleri, bütçeleri ve öğretim kadroları ile birlikte Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Anılan rüştiye ve idadilerde bulunan öğretim kadrolarının nereye bağlı olacakları, gelecekte ait olacakları bakanlıklar arasında belirlenip düzenlenecek ve o zamana kadar orduya mensup olan öğretmenler bu statülerini koruyacaklardır (Arı, 2002, s.188).

Şer'iyeye ve Evkaf Vekaleti'ne bağlı olan medreseler, Kanunla Maarif Vekaleti'ne bağlandı. Toplumun dini inanç sahasındaki ihtiyaçlarını karşılamak ve donanımlı din adamı yetiştirmek üzere Darülfünun İlahiyat Fakültesi ve İmam-Hatip Mektepleri açılmasına karar verildi. Bu okulların açılması kararı, bir anlamda medreselerin kaldırılmasının habercisi olmuştur. Kanunun çıkmasından sonra Maarif Nazırı Vasıf Bey yayınladığı bir genelge ile medreselerin kapatılacağını duyurdu. Şer'iyeye ve Evkaf Vekâleti'nin kaldırılmasından sonra medreselerin de kapatılması eğitim faaliyetlerinin laiklik temeline oturtulması açısından önemli bir adım oldu. Bundan sonra gerçekleştirilecek olan devrimlerin de önünde engel olması olasılığı bulunan ulema sınıfının etki alanı daraltılmış oldu (Özdemir, 2013, s. 208).

Sıbyan okulları ve medreselerin kaldırılması kararı alındıktan sonra, benzer bir politikada ülkedeki yabancı okullara karşı uygulanmıştır. Henüz Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkmadan önce, Lozan Barış Antlaşması'ndan hemen sonra cumhuriyet idaresi, daha önceden planladığı yabancı okullar siyasetini hayata geçirmişti. Yeni yönetim Türkiye sınırları dahilinde hiçbir mezhebin ve dinin propagandasının yapılmasını istemiyordu.

Okullar bu yönlerden tarafsız olmalı ve milli hisleri, çağdaş düşünceleri güçlendirecek nitelikte olmalıydı. Bu nedenle, Türk okulları gibi azınlık okulları da Milli Eğitim Bakanlığına bağlandı. Azınlık okullarında Türkçe, coğrafya ve tarih gibi derslerin Türk öğretmenler tarafından okutulmasına karar verildi. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve uygulamaları ile, düşük olan, kız çocuklarının okula gitme oranı yükseldi. Erkek çocuklarla aynı eğitim kurumlarında ve eşit şartlarda eğitim alır hale geldiler. Kız çocukları, artık, en yüksek eğitim-öğretim kademesine kadar gelebilme imkanı kazandı. Eğitim programları milli ve laik esaslar çerçevesinde yeniden düzenlendi. Dinsel ve siyasi amaçlı eğitim yasaklandı (Arı, 2002, s.190-191).

2.1.1.2. Harf Devrimi

Ortak kültür ve resmi dil, modern devletin unsurları olarak hayati öneme sahipti. Bu unsurlar ulus devletlerin etkili ulusal kontrol sağlamalarına imkan tanır. Eğer devlet destekli modern bir toplum varsa, devlet tarafından oluşturulmuş ve devlet tanımlı bir resmi dil ve kültür de olmalıdır. Ulusların yapısı içinde ortak bir kültür ve dil oluşturulması aynı zamanda devletin ulusal yapısını güçlendirmek için gereklidir. Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte dil devrimi, milliyetçi programın önemli bir parçası haline getirilmişti. Amaç daha çok Türkçe ve daha az Arapça, Farsça ve İslami olan bir dil üretmektir. Dil devrimi hem sözlü hem de yazılı dili ciddi bir şekilde değiştirmeyi gerektirdi. Bu süreç, yeni bir alfabenin benimsenmesi ve kelime haznesinin saflaştırılmasını içeren iki temel strateji yoluyla gerçekleştirilmek istenmişti. Bu bağlamda Alfabe Reformu ulusal birliği kurmak için ortak bir dil oluşturmaya yönelik resmi bir adımdı (Akdoğan, 2010, s. 33-35).

Aslında Tanzimat'tan itibaren Türk düşünce hayatında alfabe değişikliği konusu tartışıla gelmişti. Bu süreçte Orhun ve Uygur alfabe kullanımından Ermeni harflerinin kullanımına kadar birçok farklı öneri getirilmişti. Bu süreçte Arap alfabesinin iyileştirilmesi konusunda ilk ciddi girişim, Münif Paşa tarafından başlatılmıştı. Münif Paşa, üyesi olduğu Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye'de 1862'de verdiği konferansta şu noktalara dikkat çekmişti;

Hareke kullanılmadığı için bir kelimenin çeşitli biçimlerde okunabildiğini, anlamları bilinmeyen bazı kelime ve özel isimlerin okunmasının mümkün olmadığını, dilimizdeki Arapça-Farsça kelimelerin terkiplerinin çokluğunun, okuma-yazmayı zorlaştırdığını, büyük harf olmadığı için özel isimlerin diğerlerinden ayırt edilmediğini, Avrupalıların ise yazılarında böyle zorluklar olmadığı için, 6-7 yaşından başlayarak her insanın okuyup yazabildiğini, bizde ise yazımızı öğrenmenin zorluğu yüzünden halkın fikren terbiyesinin mümkün olmadığı (Tansel, 1985, s.16).

II. Meşrutiyet döneminin ilk beş yılında (1908-1913), Arap alfabesinin zorluğu ve Latin alfabesinin Türkçe'nin fonetik yapısına uygunluğu konusunda tartışmalar ve fikirler

daha da genişlemiştir. Kılıçzade Hakkı ve arkadaşlarının çıkardığı Hürriyet-i Fikriye dergisinde, “*Latin Harfleri*” başlığı altında bütünüyle Latin harflerinin kabulünü destekleyip öneren bir seri makale yayınlanmıştır. Bu konuda en temel sorun, gerekli tüm uyarlamaları yapmadan kabul edilen Arap alfabesiydi. Arapça harf sistemini kullanarak bazı Türkçe kelimeleri ifade etmek mümkün değildi; Alfabenin, Türkçe’de bulunmayan Arapça ’ya özgü bazı nüansları vardı. Bu, insanların yazma yapmayı öğrenmeleri üzerinde bir etkiye sahipti. Çok düşük okur-yazarlık oranı, bu konunun sıkça tartışılmasındaki etkenlerden biriydi (Tongul, 2004, s. 107).

Osmanlı’nın son döneminde aydınları yeterince meşgul eden Arap alfabesinin yerine Latin alfabesinin kullanılması meselesi, cumhuriyetin ilanından sonra bu devrimin zeminini oluşturmuştu. Cumhuriyet döneminde ise alfabenin değiştirilmesine yönelik ilk öneri, 1923 yılında Türkiye İktisat Kongresi’nde Latin harflerinin kabulü yönünde verilmişti. Başta Azerbaycan olmak üzere Sovyetlerde yaşayan Türklerin Latin alfabesine geçişiyle Türk dünyasındaki alfabe birliğini tekrar sağlamak için Atatürk bu konuda gerekli adımları atmıştı. Atatürk ve arkadaşlarının üzerinde en çok düşündükleri meselelerin başında eğitimin yurt sathında yaygınlaştırılması ve okur-yazarlık oranının artırılması gelmekteydi. Bunun için kolay ve basit bir alfabeye ihtiyaç vardı. Modern eğitim ve öğretimi gerçekleştirmek okuma-yazmayı kolaylaştırmak ve yaymak, ancak harf değişikliği ile sağlanabilirdi. Atatürk, harf değişikliğini, Türk kültürünün millileşmesi ve gelişmesini amaçlayan girişimin büyük bir adımı, bir parçası olarak görüyordu. Cumhuriyet döneminin çağdaşlaşma, Batı uygarlığına ulaşma ülküsü, harfler sorununu zorunlu olarak gündeme getirmişti (Lewis, 1993, s. 276).

Nitekim 26 Şubat 1926’da Bakü’de toplanan Türkoloji Kongresi’nin gerçekleşmesinde Sovyet yönetimi etkin rol oynamıştır. Büyük ölçüde Türk halklarının temsilcilerinin katıldığı Türkoloji Kongresi’nde, Latin alfabesine geçiş konusunda bazı önemli kararlar alınmıştır. Türkiye’de Latin harflerinin tartışma konusu olmaya devam etmesinde Bakü’de toplanan Türkoloji Kongresi’nin de etkisi büyük olmuş, burada Latin alfabesinin kabul edilmesi, Türk kamuoyunda da Latin alfabesine daha olumlu bakılmasını sağlamıştır (Şentürk, 2012, s. 32).

Atatürk 1928 yılında, harf devrimini gerçekleştirmeye yönelik faaliyetlerini yoğunlaştırmıştır. 8 Ocak 1928’de hilafetin kaldırılmasında büyük bir rol oynamış olan Adalet Bakanı Mahmut Esat’ın Latin alfabesinin meziyetlerini öven konuşmasından iki hafta sonra da Milli Eğitim Bakanı Hamdullah Suphi’nin Latin alfabesinin kabulünün bir zorunluluk olduğunu belirttiği konuşması bu sürece ivme kazandırmıştır. 24 Mayıs’ta ilk

yasama faaliyeti olarak, Türkiye'nin diğer Müslüman ülkelerle birlikte kullanmış olduğu Arap rakamları yerine uluslararası rakamları kullanmasını öngören yasa çıkarılmıştır (Lewis, 1993, s.276). Harf devriminin hukuksal temeli olan 1353 sayılı "Türk Harflerinin Kabulü ve Tatbiki Hakkında Kanun" un 1 Kasım 1928'de Mecliste kabul edilmesinden sonra 3 Kasım'da Cumhurbaşkanı tarafından onaylanmış ve resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. 11 maddeden oluşan kanunun birinci maddesinde şu ifadeler yer almaktadır; *"Şimdiye kadar Türkçeyi yazmak için kullanılan Arap harfleri yerine Latin esasından alınan ve merbut cetvelde şekilleri gösterilen harfler (Türk harfleri) unvan ve hukuku ile kabul edilmiştir"* (Tongul, 2004, s. 125).

1 Kasım 1928'de, Latin asıllı yeni Türk alfabesinin bir kanunla kabul edilmesiyle, doğu kültürüyle olan bağlar kesilmiştir. Arap harfleriyle artık gazete, kitap dergi yayınlanmamıştır. Okuryazar kesim bir anda düzenini kökten değiştirmek zorunda kalmış ancak hiç kimseden ciddi bir tepki gelmemiştir. Bu durum ulusun önderine olan güveninin göstergesidir. Atatürk, yeni yazının güzel ve okunaklı olması için çalışmış, en iyi örnekleri kendisi el yazısıyla göstermiş, artık eski harfleri kullanmamıştır (Hatiboğlu, 1981, s. 25-26).

Harf devriminin amacı; yalnızca okuma ve yazmayı kolaylaştırmak değil, Türkçe sözün Türkçeliğini, yabancı sözün yabancılığını belli ederek özleştirme akımını hızlandırmaktır (Yücel, 1982, s. 35).

Yeni Latin alfabesi, Türkçe ünlüleri ve ünsüz harfleri Arap alfabesinden daha açık bir şekilde temsil etti. İstanbul'un eğitimli Türkçesi olarak tanımlanan standart Türkçe sesleri için bir sembol kullanılmıştır. Ulusal dil birliğini kurmayı amaçlayan Alfabe devrimi cumhuriyet döneminde kültürel birliğin sağlanmasının en önemli yoluydu. Alfabe Reformunun diğer bir yönü ise, yeni ile uyum sağlamak isteyen ulus devletin laikleşme tercihini ve Kemalist ideolojinin Batı'ya dönük yüzünü temsil etmekteydi.

2.1.1.3. İlk ve Ortaöğretimdeki Gelişmeler

Cumhuriyet'in Osmanlı'dan devraldığı eğitsel miras, uzun süren savaşlar ve buna eşlik eden sosyal ve ekonomik yıkım nedeniyle, oldukça elverişsizdir. Bu nedenle bu alanda köklü bir değişim ve kalkınma hareketi başlatılması zorunluydu. 1920'lerde, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun ilk yıllarında, eğitim reformları dört alanda gerçekleştirilmiştir: Eğitimin Birleştirilmesi; Eğitim Organizasyonu; Eğitim Kalitesinde Değişiklikler ve Eğitimin Genişletilmesi. Cumhuriyetin kuruluşundan sonra başlatılan sosyal değişim sürecinin amacı; sosyal yapıyı daha çağdaş bir yöne yönlendirmek, çağdaşlık bilincini artırmak, vatandaşlık anlayışları ve sosyal dokuyu eğitim yoluyla inşa etmektir. Yeni kurulan

Cumhuriyetin ilk yıllarında okuma yazma oranı %10'un altındaydı. Bu durum radikal politik, ekonomik dönüşümün benimsenmesi için eğitimin önemini ortaya çıkarmıştır (Koçer, 1975, s. 199).

Atatürk'e göre eğitimimizin ilkeleri şu noktalarda olmalıdır; *"1.Eğitim milli olmalıdır, 2.Eğitim bilimsel olmalıdır, 3.Eğitim laik olmalıdır, 4.Eğitim karma olmalıdır, 5.Eğitim uygulamalı olmalıdır"* (Dönmez, 2006, s. 93-94). Atatürk'ün belirlediği ilkelerle paralel olarak dönemin Eğitim Bakanı Vasıf Çınar 8 Eylül 1923 tarihli genelgesinde eğitim ve öğretimin temel amaçlarını şöyle özetlemiştir;

Eğitimin ulusal temellere ve Batı toplumlarının uygulamalarını esas alması, Eğitim örgütü okulların insan davranışları, sosyal düzen kuralları, hijyen, intizam vs. gibi konularda uygar ve örnek teşkil edecek bir yapıya kavuşturulması, Öğrencilerin fikren ve zihnen Cumhuriyet'e kendilerini adanması, Okulların vicdanen sorumlu ve bilinçli bireyler yetiştirmesi, Eğitim ve öğretimin pratik de uygulanabilir ve günlük yaşamda karşılığını bulabilir bir duruma getirilmesi, Okulların bilim ve okuma ihtiyacı yaratması, Okullarca millete sağlığın öneminin ve değerinin kavratılması, Fiziki kabiliyetlerle zihni muhakemelerin dengeli gelişiminin sağlanması, Çocuklara belli bir disiplin, tasarruf alışkanlıklarının kazandırılması (Önk, 2015, s. 513).

Atatürk, büyük zaferden hemen sonra, 1922'de yaptığı bir konuşmasında: *"Maarif programlarımızın, maarif siyasetimizin temel taşı cehlin izalesidir [cehaletin ortadan kaldırılması]. Bu izale edilmedikçe yerimizdeyiz. Yerinde duran şey geriye gidiyor demektir"* sözleri ile belirttiği gibi, önceliklerin başında cehaletin ortadan kaldırılması gelmekteydi. Bu amaçla ilkokuldaki eğitimin ana hedefi, çocukları milli hayata hazırlamak olarak belirlenmiş ve ilköğretim yaygınlaştırılarak parasız ve zorunlu hale getirilmiştir. 1924 Anayasası'nın 87. maddesine göre temel eğitim tüm vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olarak düzenlenmiştir. İlköğretim, Osmanlı son döneminde olduğu gibi, zorunlu olarak düzenlenir ve eğitimin farklı tür ve düzeyleri belirli bir süreç içinde parasız hale getirilirken, eğitim için gerekli kamusal kaynaklar ağırlıkla yerel yönetimler üzerinden karşılanmaya çalışılmıştır (Cicioğlu, 1985, s. 136).

Osmanlı döneminde Rüşdiye, İdadi ve Sultani gibi farklı isimlerdeki okullarda yapılan ortaöğretim, bu dönemde üçer yıllık ortaokul ve lise olarak iki devreye ayrıldı. Ortaokulların liseye, liselerin de yüksekokullara öğrenci hazırlayan kurumlar olarak ele alındığı bu dönemde ortaöğretim, mesleki bilgilerin de verilmesi gereken yerler olarak görüldü. Bu doğrultuda hazırlanan yeni programlarda, Cumhuriyet ideolojisinin yanı sıra, bazı mesleki bilgilere de yer verildi. Öğrencileri hayata hazırlayan dersler müfredata eklendi. Cumhuriyetin ilanından sonra kurulan yeni devletin toplumsal inşa sürecinde milli ve modern düşünce ve hayat tarzını yeni nesillere kazandırmak amacıyla Maarif Bakanlığı

hazırlanan yeni müfredatta tarih, coğrafya ve yurt bilgisi gibi derslere de yer verildi (Çelenk, 2000, s. 89).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında yaşanan gelişmelere göre sürekli güncellenen derslerin isimleri yanında bu derslerden beklenen amaçlarda güncellenmiştir. Derslerin amaçları somutlaştırılırken sayıları azaltılma yoluna gidilmiş, genel olarak hedefleri ise, öğrenciyi hayata hazırlamak şeklinde tespit edilmiştir. Bu bağlamda genel olarak tespit edilen ilkelere ön plana çıkan noktalar şunlardır;

Hayata, milli ekonomiye ilişkin konular batıdan alınacak eğitim bilimleri alanındaki ilkeler çerçevesinde öğrenciye aktarılacaktır. Derslerde faaliyetler kendi kendini idare etme veya demokratik eğitim gibi öğrencinin iş başarmasına önem veren ve kişisel beceriyi artırmayı amaçlayan hedeflere uygun yapılmasıdır (Cicioğlu, 1985, s.133-134).

Bu dönemde önem verilen bir diğer alan mesleki ve teknik eğitimidir. Bu konuda yabancı uzmanlar davet edilerek onların bilgi ve tecrübelerinden yararlanıldı. Bu uzmanlardan biri 1924'te Ankara'ya davet edilen John Dewey'dir. Dewey bir rapor hazırlayarak görüşlerini ortaya koydu. Dewey raporunda özetle, eğitim konusunda kararlar alacak kadronun yetiştirilmesi gerektiğini vurguladı. Dewey'i 1925'te Kuhne ve 1927'de Buyse takip etti. Bu kişiler de, Türk eğitimi üzerinde incelemeler yaparak, mesleki ve teknik eğitime ağırlık verilmesi yolundaki tavsiyelerini birer raporla bildirdiler. Bütün bu çalışmalar neticesinde, mesleki ve teknik eğitimde hareketlenme yaşandı. Bu çerçevede ilk adım olarak Ankara'da kızlar için 1934 yılında Kız Meslek Muallim Mektebi, 1936 yılında ise demircilik ve ağaç işleri için Erkek Teknik Öğretmen Okulu açıldı. Daha sonra ise diğer illerde de benzer okullar faaliyete geçti. 1938 yılına gelindiğinde bu Erkek, Kız Sanat ve Teknik, Sağlık, Ticaret, Tarım vb. mesleki okullarda okuyan öğrenci sayısı 9390'a ulaştı (Bal, 1991, s. 21-23; Sakaoğlu, 1992, s. 88).

Cumhuriyetin ilanından sonraki süreçte ilköğretimin ve ortaöğretimin yaygınlaştırılabilmesi ve ülkenin en ücra köşesine dahi eğitim hizmeti verilebilmesi için karşılaşılan maddi sıkıntılar yanında yeterli öğretmen sayısının bulunmayışı da oldukça önemli bir problem. Cumhuriyet ideolojisini benimsemiş yeterli miktarda öğretmen yetiştirilmesi için de bu süreçte önemli adımlar atılmıştır. 1926 yılında Maarif Teşkilatına Dair kanunla birlikte ilkokullar için öğretmen yetiştirmek amacıyla: İlk Muallim Mektebi ve Köy Muallim Mektebi olmak üzere iki Öğretmen Okulu açılmıştır. Daha çok kasabalarda ve kentlerdeki okullara öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan İlk Muallim mektepleri yanında, köylerde görev yapmak üzere öğretmen yetiştirmek amacıyla Köy Muallim mektepleri faaliyete geçmiştir. Özellikle Cumhuriyetin ilk yıllarında 14 milyonluk nüfusun yaklaşık

olarak % 75-80'inin köyde yaşadığı düşünülürse bu uygulamanın gerekçeleri daha kolay anlaşılabilir (Korkmaz ve diğerleri, 2013, s. 156).

1934 yılında İsmet İnönü, CHP kongresinde yaptığı konuşmasında milli eğitimin mevcut sorunlarını ve bu konuda gelinen seviyeyi şu şekilde özetlemiştir;

...İlk tahsil için 13.262 muallim çalışmaktadır. Bunların şehirlerde çalışanları 6624 ve köylerde çalışanları 6638 kişidir. Bugünkü vaziyet takribi şehirde ve köyde hocaların yarı yarıya ayrılması gibi bir manzara gösteriyor. Mektep şehirde 1143, köyde 5401'dir. 6544 mektep ediyor. Talebe şehirde 257.600, köyde 313.180, hepsi 570.780, ilk mekteplerde bulunan talebenin yekûnu olarak görülüyor (...) Şu halde beş yüz bin küsur ile ilk tahsil çağında bulunan çocuklardan ancak 1/3 mekteplerde bulunuyor demektir. Şehirlerde 257.000 çocuktan 1/5 olarak her sene 50.000 çocuk çıkması lazımdır. Köy mekteplerinde ise 313.000 çocuk bulunduğuna göre, üç sınıf olduğu için her sene bu miktarın 1/3'ü olan 100.000 talebenin mektebi bitirmesi lazımdır. Şu halde yekûn bu olduğuna göre her sene ilk tahsili bitirmiş olan çocuklar 150.000 olması gerekir. Hâlbuki rakamlara bakacak olursak çıkan talebenin yekûnu 150.000 yerine bunun yarısını görmekteyiz. Her sene köy, şehir, yatı mekteplerinden azami 75 bin talebe çıkmış bulunmaktadır... (Soydan, 2013, s. 65).

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren eğitim alanında gösterilen gayretler sonucunda %10 civarında olan okur-yazar oranı 1935'te %19'a, 1940'ta ise %22'ye çıkarılabildi. Bu dönemde, erkeklere nazaran kadınların okuryazarlık oranı oldukça düşüktür. 1935'te erkeklerdeki %23'lük oran, kadınlarda %8 civarındadır. Bu rakam 1950'lere gelindiğinde erkeklerde %55'e çıkarken kadınlarda %25'e ulaşmıştır ki, bu rakam kırsal kesimdeki kadınlarda daha düşüktür (Cicioğlu, 1985, s. 133-134).

2.1.1.4. Yükseköğretimdeki Gelişmeler

Cumhuriyetin devraldığı Yükseköğretim altyapısı kurulan yeni devletin hedeflerine ulaşması için nitelik ve nicelik yönleriyle yeterli durumda değildi. Osmanlı'dan devralınan mirasın önemli bir kısmını sayıları üç yüzden fazla olan ve uzun yıllardır ıslah çalışmalarından istenilen netice elde edilemeyen medreseler oluşturmaktaydı. Bu kurumların dışında, modern eğitim anlayışına göre faaliyet gösteren askeri akademiler, teknik okul mevcuttu. Öncelikle ilköğretim ve ortaöğretim alanlarında başlatılan değişim süreci 1930'ların başlarından itibaren yükseköğretimde de etkisini göstermiştir. Sosyal ve ekonomik alanda kilit rol oynayan yükseköğrenim kurumlarının modernizasyonu ile laik bir devletin geliştirilmesi amaçlandı. Türkiye'nin eğitim reformlarını gerçekleştirmek için az sayıda nitelikli uzman kadrosu olduğu için, yeni rejim Avrupa'da bu süreçte yaşanan gelişmeleri fırsata dönüştürmek istemiştir (Gürüz, 2001, s. 12-16).

Özellikle Almanya’da bu dönemde başlayan Yahudi karşıtlığı nedeniyle Avrupa’dan göç etmek zorunda kalan Yahudi kökenli üniversite hocaları ve bilim insanlarının Türk yükseköğretim sisteminde görev alabilmeleri için gerekli adımlar atılmıştır. Batı Avrupa üniversitelerinde modellenen, tamamen modern bir yükseköğretim sistemi yaratma kavramı, 1932’de Türk hükümetinin talebi üzerine, İsviçreli eğitimci Albert Malche tarafından yazılan “*Rapport sur l’université d’Istanbul*”a dayanıyordu. Malche’nin tavsiyelerine dayanarak, 1933’te Darülfünun, hükümet kararı ile resmen kapatıldı. Bu karardan hemen sonra 18 Kasım 1933’te İstanbul Üniversitesi’nin 2263 sayılı yasayla onaylanmasının ardından, Almanya’daki Nazi zulmünden kaçan sığınmacı Yahudi kökenli Alman profesörler istihdam edildi. Bu yasaya göre:

1. Rektör, Milli Eğitim Bakanı’nın önerisi üzerine üçlü kararnameyle, 2. Dekanlar, rektörün önerisi ve Milli Eğitim Bakanı’nın kararıyla, 3. Profesörler ise Fakülte Kurulu’nun tespit ettiği 3 aday arasından Milli Eğitim Bakanı’nın kararıyla atanmaktaydı (Koçer, 1979, s. 20).

Atatürk üniversite reformunu tüm Türkiye’yi kapsayacak şekilde planlamıştır: Bunun için memleketi şimdilik üç büyük kültür bölgesi halinde mütalâa ederek; garp bölgesi için İstanbul Üniversitesinde başlanmış bulunan ıslahat programı daha radikal bir tarzda tatbik ederek cumhuriyete cidden modern bir üniversite kazandırmak; merkez bölgesi için Ankara Üniversitesi’ni az zamanda kurmak lâzımdır. Doğu bölgesi için Van Gölü sahillerinin en güzel bir yerinde, her şubeden ilkokullarıyla ve nihayet üniversitesiyle modern bir kültür şehri yaratmak yolunda, şimdiden fiiliyata geçilmelidir (Kayadibi, 2006, s. 11).

İstanbul üniversitenin kurulması ile gelen yenilikler ise şöyle sıralanabilir;

1. Atatürk devrimlerini benimseyen yeni kuşaklar yetiştirmek ve çağdaş uygarlık düzeyine yükseltmek için yüksek düzeyde insan gücü yetiştirmek. 2. Üniversiteyi köhne düşünce ve inançlardan ayırmak. 3. Darülfünuna göre daha etkin bir işleyiş ve bilimsel çalışma sağlamak, daha yeterli bir araştırma ve öğretim ortamı yaratmak, daha etkili bir denetleme getirmek (Koçer, 1979, s. 20).

Sığınmacı profesörlerin büyük çoğunluğu tıp, matematik ve doğa bilimlerindendi. 1933-1934 eğitim-öğretim yılından itibaren Almanya’nın sürgündeki profesörleri, on iki temel bilim enstitüsünün yöneticileri ve aynı zamanda İstanbul Tıp Fakültesindeki on yedi kliniğin altı yöneticisi olarak görev yapmıştı. İstanbul’daki bu gelişmelerin yanı sıra Ankara’da da yükseköğretim kurumları kurulmaya başlanmıştı. Cumhuriyetin ilanının hemen ardından başlatılan eğitim seferberliği ile yükseköğretim kurumları Anadolu’ya yayılmaya başlamış ve Ankara’da 1925’te Hukuk Mektebi, 1926 Gazi Eğitim Enstitüsü ve 1930’da Yüksek Tarım Kurumları açılmıştı. Mülteci akademisyenlerin birkaçı da Ankara’da istihdam edildi. Ankara’da göçmenlerin sanat fakültesi ve tıp enstitülerinin faaliyetlerinde bu bilim adamlarının büyük rolü oldu (Koçer, 1979, s. 20).

2.1.1.5. Yaygın Eğitimdeki Gelişmeler

Eğitim, kişinin yaşamının bir parçasıdır ve insanın yaşamı boyunca süren bir süreçtir. Yaygın eğitim gereksinimi, örgün eğitim sisteminin dünyamızın sosyo- ekonomik ve kültürel değişimlerinde çok yavaş adapte olmasından dolayı daha da önemli hale gelmektedir. Cumhuriyetin ilanından sonra Osmanlıdan devralınan toplumsal miras üzerine laik ve milli bir kimlik inşasında eğitime özellikle de yaygın eğitime önemli rol düşmekteydi. Örgün eğitim kurumları vasıtasıyla sadece bu kurumlarda eğitim alacak öğrencilere ulaşılabilirdi, toplumun sosyo kültürel dönüşümünde bu kurumlara ek olarak yeni projelere ihtiyaç duyulmuştu. Harf devrimi gibi toplumun tamamını etkileyen devrimlerin, toplumun bütün kesimine yaygınlaştırılabilmesi için eğitim faaliyetlerinin daha kapsayıcı bir şekilde planlanması gerekmektedir.

1928’de kabul edilen Latin alfabesini tanıtmak ve bu alfabede okur-yazarlık seviyesini arttırabilmek için açılan “Millet Mektepleri”, yaygın eğitim alanındaki çalışmaların ilk örneklerindendir. “*Millet Mektebi teşkilatına dair Talimatname*” nin 11 Kasım 1928’de Bakanlar Kurulu’nda kabul edilip yürürlüğe girmesiyle açılan millet mekteplerinin açılış talimatnamesinde bu kurumların amacı şu şekilde açıklanmıştır; “*...Türk Harflerinin kısa bir zamanda ve kolay bir suretle her ferde okuyup yazabilmek mahiyetinden, Türk Milletinin azami surette istifadesini temin etmek ve büyük halk kitlelerini süratle okuryazar hale getirmek*” (Sakaoğlu, 1992, s. 88).

Millet Mekteplerinin açılması ile birlikte ülke sathında okuma-yazma seferberliğine girilmiş, yeni harfler Türk toplumunun tamamına öğretilmek istenmiştir. 1928 yılında yayınlanan talimatnameye göre Millet Mekteplerinin müfredatı şu şekilde belirlendi;

Millet Mektepleri A ve B derslikleri olmak üzere iki derslane üzerine oluşturuldu. A dersliklerinde hiç okuma yazma bilmeyenlerin, B dersliklerinde Arap harfleri ile okuma yazma bilenlerin yeni harfleri öğrenmesi hedeflendi. Bu dersliklerin eğitim süresi A dersliklerinde dört, B dersliklerinde iki ay olarak belirlendi (Sakaoğlu, 1992, s. 89).

Millet Mekteplerine kayıt olmak zorunlu olup, kayıt yaptırmayanlara veya derslere devam etmeyenlere para cezası uygulanmaktaydı. Ülke genelinde genel bir yoklama yapılacak ve 16 yaşından 45 yaşına kadar kadın-erkek ayrımı yapılmaksızın herkesin Millet Mektebi diploması sahibi olma şartı aranacaktı. Devlet görevlerinde istihdam edilebilmek için millet mekteplerinden diploma alma şartı isteneceğinin açıklanması mevcut yönetimin bu konudaki kararlılığını ortaya koyması bakımından önemliydi (Akpınar ve Kanalga, 2014, s. 35).

Cumhuriyetin ilk yıllarında gerçekleştirilen en önemli yaygın eğitim hamlelerinden birisi de Halkevleri projesidir. Cumhuriyet ideolojisinin ve özellikle 1930’lu yıllardaki ekonomik ve toplumsal koşulların bir ürünü olan Halkevleri, kent sakinlerine yönelik reformlara destek olmak için bir aydınlanma projesi olarak modern Türkiye’nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk tarafından planlandı. Kuruluş sürecinde, İkinci Meşrutiyet dönemi deneyimi ve birikiminin, Türk Ocakları modelinin bu yeni organizasyonunda önemli bir payı olduğunu da unutmamak gerekir (Arıkan,1999, s. 267-270).

1912 yılında Türkiye’nin yakın tarihine önemli bir ışık olan Türk Ocakları inkılapların bekçiliği ve vatanın müdafaası konusunda Mukaddes Türklüğü ve onun şanını, şerefini temsil ettiği düşüncesiyle kulüpler açmak, okuma yazma kursları ve konferanslar düzenlemek, kitap ve broşürler yayınlamak, Türk folklorunu araştırıp yaygınlaştırarak konserler düzenlemek suretiyle bu hedeflerini gerçekleştirmek için önemli bir misyon üstlenmişti. Bu misyonunu Büyük zaferden sonra İzmir’de ilk sivil örgütlenme olan İzmir Türk Ocağının kuruluşunda görmek mümkündü (Güneş, 1998, s. 118-119). Cumhuriyetin ilanından sonra da bu misyonunu devam ettiren kurum 1927 yılından sonra CHP’nin kontrolüne geçmiş ve 1931 yılında kapatılmıştı. Türk Ocakları’nın tecrübesi üzerine inşa edilen Halk evleri ise, 1932’de açılmıştır. 17 Şubat 1932’de Adana, Ankara, Bolu, Bursa, Çanakkale, Denizli, Diyarbakır, Eskişehir, İstanbul, İzmir, Konya, Malatya ve Samsun’un içinde bulunduğu 17 ilde Halkevleri şubeleri açıldı. Ancak, sayı 478’e yükseldi. 1940’a doğru, köyler de projeye dahil edilerek alt branşlara Halkodaları açılmıştı (Arıkan, 1999, s. 267-270).

İnkılapların benimsetilmesi ve Türk toplumunun çağdaş uygarlık seviyesine ulaştırılabilmesi amacıyla kurulan halkevleri, yurt genelinde başlatılan yaygın bir eğitim modelidir. Atatürk ilkelerinden halkçılık prensibinin somutlaştırıldığı halkevlerinde milli kültürü inşa edecek faaliyetlerle toplumsal kalkınma desteklenmiştir. Halkevlerinin eğitim faaliyetleri içerisinde en göze çarpanı ise, açmış olduğu kurslar ve halk dershaneleri vasıtasıyla millet mekteplerinden sonra okuma yazma seferberliğinin lokomotifi olmasıdır. Halkevleri faaliyetlerine göre şu şubelerden oluşmuştur; “*Dil, Edebiyat, Tarih Şubesi, Güzel Sanatlar Şubesi, Temsil Şubesi, Spor Şubesi, İçtimai Yardım Şubesi, Halk Dershaneleri ve Kursları Şubesi, Kütüphane ve Neşriyat Şubesi, Köycüler Şubesi, Müze ve Sergi Şubesi*” (Gümüştalan, 2014, s. 150-152).

2.2. Eğitim Hareketlerinin Dayandığı Felsefi Eğilimler

2.2.1. Atatürk'ün Eğitim Anlayışı

Felsefenin etkisi, bilimin her alanında belirgindir. Bilimsel yöntemlerin tarihsel bir hesabı, hakim olanın analitik bir yaklaşım olduğunu gösterir. Sosyal diyalektik materyalizmin temelini oluşturan tez-antitez-sentezinin ontolojisi ve diyalektiği analitik felsefenin temelleri üzerine kuruludur. Eğitim kurumlarını ve süreçlerini anlamak için okul ve sınıf analizi etkileşimi (öğretmen ve öğrenci, öğrenci ve öğrenci, öğrenci ve öğrenci arasında) çok önemlidir. Eğitim, bu aktörlerin faaliyetlerinin toplamıdır. Birkaç sonuç, model ve hatta tipolojiler olabilir. Çatışma ve rahatsızlık içermeyen bireysel etkileşimler belirleyerek başarılmıştır. Eğitim genel olarak üzerinde etkisi olan tüm faaliyetleri kapsayan bir alan olarak tanımlanır. Bu etkileşimlerle ilgili bireyler ve süreçler arasındaki etkileşimler felsefe, diğer taraftan da el, kavram üretme aktivitesidir. İnsanın eylemleri, düşünceleriyle yönetilir ve kavramlar düşünceleri belirler. Kavramlar nesnel gerçekliğin zihinsel soyutlamalarıdır (Kucuk, 2015, s. 18-20).

Türk Milli Eğitim Sistemi ve ana figürleri temeli II. Meşrutiyet döneminde gelişen fikir hareketleri çerçevesinde atılmıştır. II. Meşrutiyet döneminde elde edilen tecrübeler, Türk sosyal, siyasi, kültür, bilim, sanat ve edebiyat dünyasına getirdikleriyle Osmanlı Devleti'nin en uzun on yılı olarak görülebilir. Zira dönemin sonunda devlet çökmüş, çok uluslu, çok kültürlü bir devlet yerine ulus-devlet esasına dayalı modern bir devlet inşası olmuştur. Bu dönemde, gazetelere ek olarak, ülkenin eğitim problemlerini kendisine konu edinen eğitim dergileri yayınlanmaya başlamış, yapılan yayınlarla problemlere dönük üretim, çözüm önerileri ile birlikte yeniden inşa edilmiştir. Bu süreçte ortaya çıkan en önemli sonuç ise, Cumhuriyet öncesi eğitim sisteminin yeterli olmadığıdır. Türk gençleri, onları dünyanın geri kalanına bağlayacak yeni bir sisteme ihtiyaç duyuyordu (Gündüz, 2009, s. 120- 122).

Sistem, akıl ve hümanizm üzerine kurulacaktı. Çağın en yaygın kavramları milliyetçilik ve sosyal adaletti. Ancak İslam ve disipline dayalı Osmanlı sistemi hala etkiliydi. Bilindiği gibi yeniden yapılandırmacılık ilkeleri Pragmatizme bağlıdır. Yeniden yapılandırmacılığın amacı, toplumu yeniden örgütlemek ve halka demokrasiyi dağıtmaktır. Bu da eğitim yoluyla mümkündür. Bu amaçla davranış bilimlerinin bulguları vazgeçilmezdir. Yeniden yapılandırmacılık, yeni cumhuriyetin ihtiyaçlarına cevap verebilir, eğitim birincil sosyal dönüşüm aracı olarak kullanılabilir. Yeniden yapılandırmacılığın dönüşüm aracı olarak kullanılması ise; Atatürk ve eğitim politikacıları tarafından savunulan İlerlemecilik yoluyla eğitim sisteminin ekonomik sistemdeki değişimlere sürekli uyulanması ile sağlanabilirdi (Kucuk, 2015, s. 18-20).

Atatürk'ün felsefesini öncelikle pragmatizm ile ilişkilendiren Kucuk'a (2015,s. 18-20) göre Atatürk'ün eğitim felsefesinin temel ilkeleri şunlardır;

1-Eğitim bilimsel olmalıdır. Teorik bilgi uygulama yoluyla desteklenmeli ve deneyim elde edilmelidir. Örneğin; tarih, deneyim için uygun olmayan bir alan nasıl öğretilmelidir? Öncelik, öğrencilerin anlayabileceği bir tarih bilinci yaratmaktır. Tarihin önemi ve işlevi bir öğrenci bu farkındalığı sağladıktan sonra tarihsel olaylar tanıtılır. Her tarihsel hesap kendi bağlamında analiz edilir. Birincil olarak okullar, öğretmenler bu işlevi yerine getirir. Zaman içerisinde öğrenciler bu analize dahil olurlar. İçinde ortaokullar, öğrenciler öğretmenlerinin gözetiminde geçmiş analiz etmeye hazır olmalıdır. Bu öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandırır.

2-Eğitimde kullanılan yöntem ve stratejiler fen ve teknoloji ile uyumlu olmalıdır. Tek başına teknoloji yeterli değildir. Öğretmenler, teknolojinin etkin kullanımını sağlamak için eğitilmelidir.

3-Öğrencilerin geliştirecekleri felsefi akımların tanıtılması, eleştirel düşünme becerilerini geliştirir. Bu durum kritik düşünce ve akıl yürütme yeteneğine sahip bir nesle yol açacaktır.

4-Eğitim konusu; öğrenci, öğrencilerin ilgisi, eğilimleri, becerileri ve ihtiyaçları olmalıdır.

5-Eğitim ulusal olmalıdır. Ulusal bilince sahip olmayan bireylerden milliyetlerini sevmesi beklenemez.

Bu ilkelerin temel amacı Türkiye'yi batı medeniyeti seviyesine ulaştırmaktır. Bu çerçevede eğitimin modernleştirilmesi için Batı felsefi hareketleriyle çözümler sunuldu: tam bağımsızlık, bir ulusal devlet ve modernleşme, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş felsefesini oluşturdu. Modernleşme ise, yaşam boyu süren bir mücadeledir, Kurtuluş Savaşı'nı takip eden süreçteki ifadesinde de açıkça görülüyor. Onun, "Büyük mücadele sadece Başlangıçtır! Cehalet ortadan kaldırılmalıdır. Kurtuluş için başka bir yol yoktur "sözü realizmi ifade eder (Gündüz, 2009, s. 120- 122).

2.2.2. Cumhuriyetin İlk Yıllarında Eğitim Felsefeleri Tartışmaları

Osmanlı yenileşme hareketlerinin en önemli hedeflerinden birisi, merkezi otoriteyi güçlendirmektir. Eğitim, bu amacı gerçekleştirmek için kullanılan temel araçlardan biriydi. Bu süreçte Batı ile geliştirilen ilişkiler çerçevesinde Osmanlı Devleti içindeki eğitimin modernleştirilmesi hareketi de yeni bir felsefe kazanmıştı. Eğitim felsefesi süreç olarak ele

alındığında “*eğitimi engelleyen sorunlar kadar, eğitime yön veren kavramları, düşünceleri ve ilkeleri açıklama etkinliği*” olarak görülebilir. Türk Milli Eğitim Sisteminin temelinde olan eğitim anlayışları ve ona yön veren aydınlar genel olarak II. Meşrutiyet döneminde yetişmiştir. Bu dönemde Ziya Gökalp’in fikirleri birçok aydın üzerinde etkili olmuştur. Gökalp; eğitimi psikolojik olmaktan çok sosyolojik bir süreç olarak değerlendirmiştir. Ona göre; birey sosyal ve doğal bir çevre içinde yetiştirilmelidir. Sosyal çevre kültürel eğitimle, doğal çevre de bilim ve teknoloji eğitimi ile kazanılır. Ulusal eğitim ya da Halkçılık olarak isimlendirilen bu anlayış Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları üzerinde derinden etkiye bulunmuştur (Kocabaş, 2008, s. 203).

Ziya Gökalp sosyolojisi ülkemizde yaygın hale gelmiştir. Bu durumun nedeni Ziya Gökalp’in evrimci bir yaklaşımla analiz ettiği Türk toplumunun sosyal yapısını inceleyerek geliştirdiği kültür-medeniyet ikilisini, Türkçülük akımı ve Türkçülük akımının doğal sonucu sayılan milliyetçilik düşüncesi ile zamanının siyasi akımlarını sentezleyerek birleştirmeye çalıştığı Türkçü, İslamcı, Batıcı formülünde aranmalıdır. Ziya Gökalp, sosyolojik olarak, E. Durkheim mektebinin bizdeki temsilcisi olarak bilinmektedir. Fransız sosyolog E. Durkheim, sosyal olayların anlatımını başka sosyal olaylarla yapar, bu olayların kaynağına toplumsal bilinç ya da toplumsal vicdan denilen kavramı koyar. Öte yandan, toplumların ilkel zamanlarında din hayatı ile, ilgili kural ve ritüellerin, sosyal hayatın tüm alanlarında hakim olduğunu, zamanla artan işbölümü sonucu, diğer bilim dallarının dinden ayrılarak tekil hale geldiğini ve sosyal hayatın diğer denge unsurlarını temsil ettiğini söyler (Hesapçıoğlu, 2009, s. 129).

Ülkemizde Ziya Gökalp’in bu sosyolojik görüşü yanında Yeniden Kurmacılık akımı etkisini göstermişti. Yeniden Kurmacılık akımının dayandığı temel felsefe pragmatizm olup John Dewey, Isaac Bergson, Theodore Brameld bu akımın temsilcilerindendi. Bu felsefenin amacı toplumu yeniden düzenlemek, toplumda gerçek demokrasiyi yerleştirmektir. Bu akıma göre, eğitimin temel amacı, yeni bir toplumsal düzen yaratmaktır. Düzeni sağlamaktan sorumlu olan kurum ise okullardır ve bunun için davranış bilimlerinden yararlanmalıydı (Fidan, 1987, s. 133).

Okulların işlevi, toplumları yeni bir düzene kavuşturmak için reform yapmaktır ve öğrenciler bu amaç için bir araçtır. Buna göre, eğitim sadece değişim için değil aynı zamanda denge için de bir araçtır. Değişim süreklidir ve bu da sürekli bir yeniden yapılanma gerektirir. Yeniden yapılanmadaki başarısızlık, mutluluğun, küresel uygarlığın ve barışın artmasında başarısızlığa yol açar (Kucuk, 2015, s. 18-20).

Yeniden Kurmacı görüşün Türk eğitim sisteminde etkili olmasını sağlayan isimlerin başında John Dewey gelmektedir. Dewey, Türk eğitim sistemi hakkında incelemeler yapmak üzere 1924 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye'ye davet edildi. İstanbul ve Ankara'da yaklaşık iki ay kalan Dewey, Türk eğitim sistemi hakkında iki rapor hazırladı. Bu raporlardan ilki, eğitimin genel sorunlarından ziyade bütçeye bazı ödeneklerin acil olarak eklenmesiyle ilgiliydi. İkinci rapor ise, kurulması gereken sisteme dair önerileri içeriyordu. Her iki rapor da Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlandı. Dewey raporlarında genel olarak, öğretmenlerin sosyal imkanlarının iyileştirilmesi üzerinde durdu. Türk eğitim sisteminin şekillenmesinde Cumhuriyetten günümüze John Dewey'in hazırladığı raporlar ve yaptığı çalışmaların etkili olduğu söylenebilir. Dewey'in raporuna göre de, Türk eğitim sisteminin genel amaçlarında pragmatik felsefenin eğitime yansımaları olan kısmen ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesinin izlerini taşımakta ise de, uygulamada bilgi aktarmaya dayalı, öğretmen merkezli geleneksel eğitimin egemen olduğu söylenebilir (Durmuşçelebi, ve Bilgili, 2014, s. 616).

Emin Erişilgil ve Avni Başman gibi öncü eğitimcilerin katkılarıyla önce yalnız ilköğretim programlarında, sonra ortaokullarda "yeni eğitim" in felsefesinin tesirlerini aksettirdi. Bu düşünürler J. Dewey'in düşüncelerini eğitimde uygulamaya çalıştılar ve bu esaslara göre 1926 ilköğretim programını hazırladılar (Hesapçıoğlu, 2009, s. 129).

Mustafa Necati, dört yıllık kısa bakanlık döneminde Atatürk'ün ve kurduğu yeni Cumhuriyet'in kuruluş felsefesine uygun olarak eğitimin çağdaş ve bilimsel temeller üzerinde kurulmasını sağlamak için yabancı uzmanlardan, özellikle J. Dewey'in görüşlerini uygulamaya geçirmek için büyük bir çaba göstermiştir. Dewey ve Mustafa Necati'nin okul ve eğitim anlayışları benzerdi. Dewey, Amerikan felsefesi olan Pierce ve James tarafından geliştirilen pragmatizmin gelişmesi için önemli katkılar sağlamıştır. Eski Yunan'da eylem, hareket tarzı anlamına gelen *pragma* düşüncenin anlamı olarak kabul edildi. Dewey'e göre gerçek bilgi çevremizdeki problematik bir durumdan ortaya çıkar. Bu nedenle yaşamsal bir anlamı da vardır. Darwin, C. Hegel, J. Piaget, J.J. Roesseau, Pestalozzi, Froebelk, Montessori gibi isimlerin etkisinde kalan Dewey bu bilim adamları ve filozofların görüşlerini adeta sentezlemiştir (Kocabaş, 2008, s. 210).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, araştırmanın evreni, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve veri analizlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Yapılan araştırmada 1929-1936 yılları arasında yayınlanan Fikirler dergisi ve ilgili literatür taranarak doküman incelemesi yapılmıştır.

Araştırmada aşağıdaki gibi bir sıra izlenmiştir;

1. Fikirler dergisine İzmir Milli kütüphaneden ulaşılmış, derginin görselleri alınmıştır
2. Alınan görüntülerin özgünlüğü kontrol edilmiştir
3. Fikirler dergisi incelenmiş ve eğitim boyutunu kapsayan bölümler seçilmiştir
4. Toplanan veriler analiz edilmiştir.

3.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini Fikirler dergisinin Latin Alfabesine geçişten İzmir Halkevi bünyesine katılmasına kadar olan süreçte yer alan nüshaları (30-133. sayıları) ve literatür incelemeleri oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Bu durum araştırma hakkında geniş bir zaman dilimine dayalı analizi olanaklı kılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 189).

3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci

Bu çalışmanın tasarım, geliştirme ve uygulama süreci 24 aylık bir süreyi kapsar. Bu sürenin 12 ayı Fikirler dergisinin incelenmesi, 12 ayı ise araştırma konusuyla ilişkili kaynakların incelenmesi ve elde edilen verilerin değerlendirilip tez yazım şablonuna uygun olarak yazılmasıdır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. 1929-1936 yılları arasında Fikirler dergisinde yayınlanan yazılar analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır.

3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırma alan yazınında belirtilen geçerlilik ve güvenirlik ölçütlerine göre inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık, teyit edilebilirlik ölçütleri dikkat edilerek tamamlanmıştır. Dergi içindeki metinlerin düzenli olması ve konunun uzmanı kişiler tarafından yazılması nitel araştırmanın geçerliliğini ve güvenirliğini arttırmıştır.

3.7. Araştırmacının Rolü

Araştırma nitel bir çalışma olduğu için araştırmacı veri toplama, verilerin analiz edilmesi ve değerlendirilmesi kısmında objektif bakış açısına sahip olup bu süreçte aktif bir şekilde yer almıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Fikirler Dergisine Göre Dünyadaki Eğitim Sistemlerindeki Gelişmeler

4.1.1. Almanya’da Eğitim Alanında Yaşanan Gelişmeler

Almanya Orta Avrupa’da yer alan ve tarih boyunca ülkenin gelişimini şekillendiren çok çeşitli fikir ve çok renkli tarihi zenginliğe sahip bir ülkedir. Bu özelliklere sahip olan Alman halkı için en önemli değer bilgi ve eğitimidir. Ortaçağ’da Hristiyanlığın Avrupa’ya ve Avrupa’nın kuzeyine doğru genişlemesiyle orantılı bir şekilde Kilise’nin bu dinin etki alanını genişletmek için açtığı okullar sayesinde, eğitim sistemi her çağda kendini yenileyerek sürekli bir dönüşüm geçirmiştir. İnsanlık ve değerlerinin önemi arttıkça disiplinler kendi yaratıcılıklarını geliştirdikçe Almanya’da mesleki ve genel eğitim veren okullarda *Geç Ortaçağ Reformasyon* sürecinde tamamen temelden bir değişim ve dönüşüm hareketi başlatılmıştır. Buradaki ana etken ise Reformasyon döneminde şehirleşmenin gelişimine orantılı ve paralel bir şekilde eğitim kademesinin her safhasında Avrupa devletlerinin genelinde hem kendi dillerini ortografik olarak öğretmek hem de okuma ve yazmayı artırmak için kesin kurallar koyarak şekillendirmeleridir. 18. yüzyıla gelindiğinde aydınlanma hareketleri de olgunlaşmış, pedagoji özelden ve öznelden genele doğru yönünü çizirken, yığınların eğitilmesi ve kapitalizmin hızla gelişmesiyle beraber, kendi ihtiyaçları da çeşitlenmiştir. İşte bu şehirleşme çerçevesinde artan nüfus ve iş bölümünün gereksinimlerini gidermek ihtiyacı hisseden Alman Devleti, eğitim hizmetini devletin ana ve temel vazifesi görerek kendi üzerine almıştır (Lamberti, 2004, s. 1-11).

Kentlerde, serbest, devlet okulları işçi sınıfının çocuklarını eğitirken, bazı ücretler talep eden devlet okulları, orta sınıf ailelerin çocuklarını çekti ve daha sıkı bir müfredat uyguladı. Kadınlar, düşük sayılarla 1800’lerin sonlarında öğretmenlik mesleğine girdiler. Alman imparatorluğu döneminde, eğitim sistemi sürekli gelişti. Daha detaylı bir yapı ile daha merkezi hale geldi. Gimnasyum, Real gimnasium, Realschule ve Oberrealschule olmak üzere dört farklı türde okul, her biri belirli bir amaç için planlanmış ve çocukların toplumu üretken ve sorumlu üyeler haline getirmeye yardımcı olacak şekilde tasarlanmıştır. Çalışmalar klasik dillerden, modern dillerden ya da matematik ve fen bilimlerinden farklıydı. 1800 yılında ilan edilen, “Neohumanistische/Eğitim Reformları” genişleyerek toplumun önce elit kademelerinde, daha sonraki süreçlerde ise tamamı tarafından benimsenerek özümsemiştir. Yine bu 1750’li yıllardan beri kendini reforme eden eğitim sistemi Almanya

Weimer Cumhuriyeti'nin kuruluş yılları olan 1920'lere kadar süregelmiştir (Lamberti, 2004, s. 1-11).

18. yüzyıldan itibaren Almanya'nın her alanda göstermiş olduğu başarı Osmanlı yönetimlerinin de dikkatini çekmiş, doğal olarak Almanya'nın kat ettiği bu ilerlemenin arkasındaki itici güç olan eğitim sistemi de ilgi uyandırmıştır. 1878'den sonra başlayan siyasi ve askeri alandaki yakınlaşmanın etkisiyle de Osmanlı yenileşme hareketleri kapsamında gerçekleştirilen eğitim reformlarında Alman uzmanlar kullanılmıştır. Bu ilgi, Cumhuriyet döneminde de devam etmiştir. 1918 yılında 20 kadar öğretmen Alman eğitim sistemini incelemek, görgü ve becerilerini artırmak amacıyla Almanya'ya gönderilmişti. Bunlardan birisi de Cumhuriyet dönemi eğitim tarihinde önemli bir yer tutan Köy Enstitüleri uygulamasının kuramcısı ve yöneticisi olan İsmail Hakkı Tonguç'tu. Tonguç, 1929'da eğitim alanında incelemelerde bulunmak amacıyla resmi görevli olarak İtalya, İsviçre, Almanya, Fransa, İngiltere, Avusturya'ya gönderildi. Tonguç, 1933'de Almanya'da eğitim bilimci Kerschensteiner'in kuramlarını inceledi ve eserlerini Türkçeye çevirdi. 1934'de Almanya Maarifi adlı kitabını yayınladı (Kaymak, 2008, s. 239-244).

Türkiye'de eğitim altyapısının yeniden yapılandırıldığı bu yeni dönemde Batı ülkelerinde eğitim hayatında yaşanan gelişmeleri Türk kamuoyuna tanıtarak Cumhuriyetin eğitim hamlesine önemli bir katkı sunan Fikirler dergisinde de Alman eğitim sistemi ele alınmış ve Alman eğitim sistemi hakkında yazılar yayınlanmıştır. Alman eğitim sisteminin gösterdiği başarı ve elde ettiği sonuçlara Fikirler dergisinde ilk dikkat çeken isim pedagoji alanında yazılar yazan Münir Raşit olmuştur. Münir Raşit, Alman Mektepçiliği başlığı altında yayınladığı yazısında Prusya'nın eğitim siyasetinin son 70 yıllık tarihçesini inceleyerek Almanya'nın eğitim alanında gösterdiği başarının arka planında yer alan eğitim ıslahatları ve bu konu ile ilgili çıkartılmış kanunları irdlemiştir. İncelemeye konu olan noktalar, bizzat yazarın bu ülkede yapmış olduğu tetkikler sonucu ulaştığı kanaatler ve bu konu üzerinde yazılmış kitaplar ve istatistiksel bilgilerdir. Yazar, öncelikle Almanya'da yeni mektep düşüncesinin ortaya çıktığı dönemde Alman kamuoyunun bu konuya yaklaşımını ortaya koymuştur. Münir Raşit'e göre Almanya'da eğitim alanında ilk ciddi değişim hareketi 1870'li yıllarda Bismark ile başlamıştır. Bismark, Alman eğitim sistemini özgürlükçü ve liberal bir sistemin üzerine oturtmaya çalışmıştır. Bu süreçten sonra ortaya atılan yeni fikirlerle Alman eğitim sistemi bu başarıyı göstermiştir (Raşit, 1933, s. 12-13).

Alman eğitim sistemini ele alan bir başka kişi ülkenin birçok değişik bölgesinde köy öğretmenliği, pedagoji, Türkçe, felsefe, meslek dersleri, yurttaşlık bilgisi öğretmenliği yapmış olan ve hem yurt içinde hem de yurt dışında pek çok bilimsel toplantılara katılmış

olan Eyüp Hamdi'dir (Şahbaz ve Şahbaz, 2011, s. 808). Eyüp Hamdi, kaleme aldığı “Hamburg’da Mektep Hareketleri” isimli yazıda Alman eğitim sisteminin gelişiminde etkili olan dikkat çekici noktalar üzerinde durmuştur. Hamburg’ta faaliyet gösteren okullarda verilen artistik terbiye yöntemleriyle öğrencilerin eğitim hayatlarındaki olumlu gelişmeler yazıda ön plana çıkartılmıştır (Hamdi, 1930a, s. 12).

Yazara göre Hamburg’taki okullarda görev yapan öğretmenler bir psikolog gibi öğrencilerin psikolojik gelişimlerini de yakından takip ederek *synadol plan* ismini verdikleri bir program oluşturmuşlardır. Bu program çerçevesinde yapılan çalışmalar neticesinde *Arbeirschule* ismini verdikleri meslek okulları doğmuştur. Güney ve Orta Almanya’da ise, Hamburg okullarından farklı olarak öğrencilerin artistik yeteneklerini önceden oluşturulmuş plan ve program çerçevesinde değil, daha çok doğaçlama bir şekilde ortaya çıkartılmaya ve geliştirilmeye çalışılmıştır. Alman eğitim sisteminde öğrencilerin yeteneklerinin gelişimlerdeki en önemli unsurlardan birisi, öğrencilere tanınan özgürlüklerdir. Öğrencilerin yaratıcılık yönleri serbest bırakılarak bu yönde bir gelişimin önü açılmıştır (Hamdi, 1930a, s. 12).

Eyüp Hamdi Fikirler dergisinde kaleme aldığı yazısında, I. Dünya Savaşı sonrası Almanya’ında yaşanan ekonomik sıkıntılara rağmen eğitim hayatında görülen ilerleme ve başarının nedenlerini de sorgulamıştır. Eyüp Hamdi’ye göre, paranın kıymetinin kalmadığı bu dönemde öğretmenler muhtariyetlerini tamamen iyi niyetli bir şekilde kullanmışlardı. Frist Von Borstel’in de yol göstericiliğiyle okullar, sadece idari hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlayan araç olmaktan çıkarak, dönemin sosyal ve iktisadi ihtiyaçlarını karşılayacak bir niteliğe bürünmüşlerdi. Okullarda başarının arkasındaki en önemli etkenlerden birisi de, öğretmenler arasındaki zümre çalışmalarının verimliliği idi. Almanya’da zümre faaliyetlerinin genel özelliği ise idari zorunluklar nedeniyle değil, tamamen gönüllülük esasından işlerin yürütülmesiydi. Almanya’da yaşanan bu gelişmeler eski eğitim anlayışına sahip bazı öğretmen ve velilerce eleştirilmişti. Çünkü eski eğitimde yetişmiş olanlar sıkı bir disipline tabi tutulmuşlardı. Bu sebeple bazıları eğitimde ön plana çıkan özgürlüğün amacını kavrayamamış bazıları ise, eski alışkanlıklarını bırakamamışlardı. Bundan dolayı, bu eski anlayıştaki öğretmenlerin bir kısmı, yeni anlayışın uygulanmasında başarılı olamamışlardı. Bu nedenle bir devrim planlandığı zaman devrimi hayata geçirecek gençlerin bu konuda hevesli olması son derece önemliydi (Hamdi, 1930a, s.12).

Ona göre Almanya’da eğitimin en önemli unsurları öğretmenlerdi. Buradan hareketle Eyüp Hamdi, derginin aynı sayısında “Almanya’da Muallimler Nasıl Yetiştirilir” isimli bir yazı kaleme almıştır. Yazar, söz konusu yazısında Almanya’da öğretmen yetiştirme

sistemini irdlemiştir. Almanya'nın öğretmen yetiştiren okullarının tarihsel gelişimini 1800'lü yıllardan itibaren ele alan yazıda, bu kurumların hedefinin, ilköğretim seviyesinde, öğretim yoluyla bilgi kazandırılması ve didaktik yöntemlerin uygulanmasının olduğu ifade edilmiştir. Söz konusu yazıda öğretmen yetiştiren bu kurumların pozitif yönleri şu şekilde maddeleştirilmiştir;

1. Millete pek sıkı bağlarla bağlanmıştı. Milletin bağrından alınan unsurlar usul-ü dairesinde yetiştirildikten sonra yine milletin bağrına atılıyordu. Alman muallim ilhamlarını milletin hakiki ihtiyaçlarından almakta idi. Muallimin milli iştiyakları kalbinde kuvvetle duyuyor, tettebbu (inceleme) ve fedakarlıkla ilmi ihtiyaç ve iştiyaklarını hafifletmeye çalışıyordu.

2. Mesleki gayesine iyi intibak edebilmişti. Ekseriyetle yalnız yazıp okumasını belletecek muallimler yetiştirilmekteydi.

3. Muallimler katı metodik ihtiyatlar öğreniyorlardı. İlk mektep hocaları usülcülükte tali mektep hocalarını geçmişlerdi.

Bu okulların olumsuz yönleri ise şunlardı;

1. Günden güne artan ihtiyaçların önünü almak emeliyle programlar mesleki ve malumatla lüzumundan fazla yüklendi. Bu hal keyfiyet itibariyle Alman muallimliğinin zayıflamasına neden oldu.

2. Muallim namzetleri henüz 17 ve 18'li yaşlarda tedris hayatına atılıyorlardı. 16 ve 17 yaşlardaki talebeleri okutmak ve terbiye etmekle mükellef tutuluyorlardı. Bu vaziyette terbiye ve inzibat işlerinin ne halde olduğu tasavvur edilsin.

3. Bu mekteplerin en kuvvetli mahsuru ise, bu mektebi seçenler kendilerine meslek intihap (seçme) etmiş kabul ediliyordu. Ona diğer meslek yolları tamamen kapanıyordu. Bir müddet sonra muallimliğe istidatı (yetenek) olmadığını anlasa bile meselenin tehiri (erteleme) bulunmamaktaydı (Hamdi, 1930b, s. 11).

I. Dünya Savaşı'ndan sonraki dönemde ise, yaşanan gelişmeler çerçevesinde Almanya'daki düşünce hayatında öğretmen yetiştirme yöntemlerine yönelik tartışmalar da başlamıştır. Bu tartışmalar ekseninde öğretmenlik mesleğinin genel eğitim anlayışı çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiği anlayışı ön plana çıkmıştır. Öğretmenliğin akademik bir eğitimle kazandırılması gerektiği düşüncesi savaş sonrası dönemin ağır ekonomik şartlarına rağmen kabul görmüştür. Çünkü artık Almanya'daki öğretmenlerden sadece ders vermeleri beklenmiyor aynı zamanda milli terbiye ve şuuru yükseltmeleri de bekleniyordu. Eyüp Hamdi'ye göre, bu süreçte Almanya'da öğretmenlerin hangi tür yükseköğretim kurumunda eğitim göreceği konusunda farklı fikirler ortaya çıkmıştır. Bu konu hakkında Almanya'da bazı çevreler öğretmenlerin mevcut üniversitelerde eğitim görmelerini savunmuşlar ve bu yönde bir takım girişimlerde bulunmuşlardır (Hamdi, 1930b, s. 11).

Ancak bazı çevreler ise bu duruma karşı çıkmışlardır. Çünkü mevcut üniversitelerde eğitim teorikti ve süresi ise 3 yıldan fazla idi. Aynı zamanda öğretmenler için gerekli olan

müzik ve resim gibi dersler bu üniversitelerin programında yer almamaktaydı. Üniversitelere devam eden öğretmen adayları müzik ve resim gibi alanlarda üniversitelerin plastik sanatlar bölümlerine devam etmek durumunda kalıyorlardı. Bu bağlamda öğretmen adayları akademik anlamda yeterlilik kazansalar da pedagojik yönlerden eksik kalıyorlardı. Bu sebeplerle Almanya’da Batı Prusya tarafında öğretmenler için özel pedagoji akademileri kurulmuştu. Bu çerçevede akademide okutulan dersler ise şunlardı; “*felsefe, terbiye tarihi, pedagoji, mektep teşkilatı, metodoloji, antropoloji, sıhhat dersleri, tarih, din, lisan ve Alman edebiyatı*” (Hamdi, 1930b, s. 11).

Pedagoji enstitüleri üniversitelere nispeten zamanı daha iyi kullanmaktadır. Profesörler amaç, yöntem ve programlarda anlaşılarak bir bütün halinde belirli ilkeler çerçevesinde çalışmaktaydılar. Sanatsal ve teknik unsurlar ve derslerin yöntemleri akademi programında bağımsız bir mevkie sahip ahenkli bir şekilde birleştirilmiştir. Bu kurumların eleştirilen yönleri ise, oldukça masraflı olmalarıdır. Ancak üniversitelerin yanlarında açılmaları durumunda ise, üniversitelerin altyapılarından yararlanarak bu masrafların düşürülmesi de mümkündür. Bu enstitülere girebilmek için “*Namzetlerinin tali ya da o derece mekteplerden mezun olmaları lazımdır.*” Eyüp Hamdi’ye göre Almanlar yıkılan bir devleti tekrar canlandırmanın yolunun öğretmenlerin yetiştirilmesinden geçtiğini anlamışlar ve bu yönde önemli adımlar atmışlardı (Hamdi, 1930b, s. 12).

Eyüp Hamdi’nin “Zümre Sistemi” başlıklı başka bir yazısında ise Alman eğitim hayatında kullanılmaya başlayan zümre yöntemini detaylı bir şekilde incelediği görülmektedir. Ona göre “*Gemeinschaftschule*” yani zümre sistemi Alman eğitim sisteminde yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştı. Terbiye esaslarına yön veren Vinnetka, Mann, Dalton gibi isimler, öğrencileri değerlendirirken sadece onların dış dünya ile olan ilişkilerini göz önüne almışlardı. Zümre ve camiaları birbirine bağlayan ilişkiler ise ihmal edilmişti. Zümre sisteminin doğuşunun altında yatan neden ise, dış dünya ile ilgili olan ilgiden daha çok toplumsal ilişkilerdi. Almanya’da eski mekteplerde bu sebeple zümre sistemi henüz gelişmediğinden toplumsal münasebetler de zayıf kalmıştı. Okullardaki toplumsal ilişkiler özgürlük içerisinde değil daha çok kurallar ve baskılar ekseninde gelişmişti. Alman pedagoji sahasında çalışan Dr. Lietsz, C. Redi Vinnetka gibi isimler zümre sisteminin esaslarını belirlemişlerdi. Bu esaslar şunlardı;

Hür bir zümrede her fert bütün insani kudretlerini kullanabilir. Böyle bir zümrede fert zümreye, zümre de ferde geniş mikyasta (ölçüde) tesir yapabilir. Zümre sistemi tatbik edilen mekteplerde talebe, mektep, muallim ve aile çok samimi bir işbirliği gelişir. Mektebi zümreler çocuklara azami hürriyet hayatını yaşatmalıdır. Çünkü çocuklar ferdiyetten şahsiyete doğru ancak hür

terbiye sayesinde tekamül edebilir. Muallim çocuğa, hususiyetlerine (özeliklerine) mutabık (uygun) azami teamülleri kolaylaştıracak en tabii imkan ve şeraiti temin etmekle mükelleftir (Hamdi, 1929a, s. 6).

Yazara göre bu sistemde sınıflar mevcut değildir. Çünkü sınıflar katılmış bazı sabit kalıp değerlerden başka bir şey değildir. Bu nedenle sınıflarda kabiliyetlerin de gelişmesi mümkün değildir. Çağdaş ve demokratik toplumlarda ise, bireyler, yetenek ve düşünceleriyle orantılı bir rol oynamakla mükelleftirler. Aynı toplumsal hayatta olduğu gibi öğrenciler de kendi yetenek ve isteklerine göre istediği zümreyi tercih edebilmektedir. Zümrelerin en büyük yararı ise, öğrenciler arasındaki dayanışma duygusunu güçlendirmesidir. Bu bağlamda zümreler dayanışma duygusunu pekiştirmek için birçok olanağa sahiptir. Bu olanaklar, sene başı, sene ortası, sene sonu, bayram günlerindeki müsamereler, toplantılar, kutlamalardır. Zümre sisteminde en önemli rol öğretmenlere düşmektedir. Öğretmen, sistemin yöntemlerine vakıf olmalı, öğrencilerin ihtiyaç, ilgi ve eğilimlerini bilmelidir (Hamdi, 1929a, s. 6).

4.1.1.1. Waldorf Mektebi

Alman eğitim sistemine ilgi gösteren bir başka isim Asım İsmet olmuştur. Asım İsmet, Fikirler'de Almanya'da yeni mektepler isimli bir yazı kaleme almış ve Almanya'da faaliyete başlayan yeni okul sistemleri hakkında bilgiler vermiştir. Asım İsmet'in yazısında belirttiğine göre bu okullardan birisi 1919'da (Waldorf Astoria) Sigara fabrikası müdürü tarafından fabrikada çalışan işçilerin çocuklarına eğitim vermek üzere açılmıştır. Bu okulda Rudolf Steiner'in eğitim üzerine ortaya koyduğu fikirler uygulanmıştır.

Rudolf Steiner, eğitimin önemli elemanlarını sorumluluk bilinci, doğruluk ve hayal gücü olarak görmektedir. Çocuğu akıl, kalp ve ruh unsurlarının bütünü olarak ele alarak çocuğun eğitimi esnasında bunların beslenmesine dikkat çekmektedir. İşte Waldorf eğitimi de söz konusu unsurları tatmin etmeyi amaçlayan içeriklerden oluşmaktadır. Bu eğitimde çocuk bütün yönleriyle eğitilmeli ve sağlıklı, duygusal bir gelişim sağlanmalıdır (Akdağ, 2006, s. 11-12).

Asım İsmet yazısında Steiner'in eğitim anlayışı üzerinde de durmuş, onun yaklaşımını şu sözlerle anlatmıştır;

Steiner insanda başka başka kabiliyetlerin varlığına inanıyordu. Bu kabiliyetler çocukta gizlidir ve ancak 7 yaşından sonra ortaya çıkabilirdi. Hassasiyet ise, ancak buluş devrinde ortaya çıkabilir. Şahsiyet bunlardan sonra yavaş yavaş tekâmül (gelişmek) ederdi. Çocuk konuşmayı öğrendiği zaman hakikatlerle yüzleşmeye muhtaçtır. Bilhassa kendisine çocuk lisaniyle (dil) değil büyüklerin kendi lisaniyle hitap edilmelidir. Binaenaleyh çocuğa muhtelif lisanlarla hitap etmek onun dimağını (beyin) karmakarışık eder. Bilhassa bu

zamanda çocuk yalnızca misallerle kendi terbiyesini temin edecektir (İsmet, 1932, s. 11-12).

Asım İsmet'in belirttiğine göre Steiner, çocuğun gelişimini çeşitli evrelerde değerlendirmektedir. 7 yaşından buluş dönemine kadar olan süreçte öğretici, çocuğun 5 duyu organına değil ruhuna hitap edebilir. Bu devirde çocuk soyut düşünme kapasitesine henüz ulaşmamıştır. Semboller ile ona hayatın kanunları anlatılabilir. Bu dönemde çocuk kainatın bir uzvu olduğunu anlamalıdır. Buluş döneminden sonra ise, çocuğun muhakemesini ve zekasına başvurulmalıdır. Asım İsmet'in anlattıklarına göre, Waldorf okulunda Steiner'in bu görüşleri uygulamaya dönüştürülmüştür. İlk üç sınıfta oyun, eğitimin temelini teşkil etmekteydi. Çocuk bu sınıflarda tasvir ve resim yapıyordu. Bu yolla resimlerden başlanılarak zihni şekillere gidilmekteydi. İlk okuma çalışmalarına resimlerle donatılmış kitaplarla başlanılmaktaydı. İkinci senesinde resimler çocuğu hayvanlar alemi ile tanıştırmaktaydı. Bu okulda dil eğitimi ise, Steiner'in ortaya koyduğu ilkeler çerçevesinde çocuğun doğru bir şekilde konuşabilmesi için öğretmenler çocuğa bir sonraki gün kendisine aktaracağı hikayeler okurlardı. Şiirler ise, edebi ve kafiye bakımından güçlü olanlar arasından seçilirdi (İsmet, 1932, s. 11-12).

4.1.1.2. Odinvalt Yeni Mektebi

Almanya'da eğitim hayatında yaşanan canlanma ile birlikte yeni gelişen felsefi akımların da etkisi ile birçok okul modeli de belirmeye başlamıştır. Jean Jack Rousseau Enstitüsü profesörlerinden Adolf Ferrier'in Avrupa'da ve sair yerlerde yeni mektep adı altında tanınmış kurumlardan en çok beğendiği Odinvalt Mektebi, Almanya'da Heilderberg şehri ile Francort arasında Rhin şehri civarında bahçeler içerisinde muntazam yapılmış evlerden oluşmuş bir okuldu (Kanad, 1948, s. 230). Bir kampus şeklinde inşa edilen okulun her binasına Goethe, Pestalozzi, Eflatun-Platon gibi düşünürlerin isimleri verilmişti. Bu isimler mektep için birer semboldür. Buradaki amaç, çocukları yüksek meziyetlere sahip büyük insan olarak yetiştirmektir. Okul, eğitim sistemine kazandırdığı yeni yöntemler itibarıyla Fikirler dergisinin de dikkatini çekmiş, derginin yazarlarından Servet, Odinvalt yeni mektebi isimli yazısı ile okulda verilen eğitim sistemleri hakkında bilgiler paylaşmıştır (Servet, 1930a, s. 15-16).

Çok erken yaşlardan alınan çocuklara mükemmel bir eğitim veren Odinvalt okulunda eğitim 17-18 yaşlarına kadar sürüyordu. Öğretmenlerin aile reisi ismiyle gruplar oluşturduğu okulda her grup, istek ve şikayetlerini aile reisine bildiriyor, aile reisi öğrencilerden gelen şikayetleri ciddiyle değerlendiriyor ve duruma göre müdür ile birlikte gerekli önlemleri hemen alıyordu. Bazı zamanlarda aile reisleri ile birlikte okul gezintileri

düzenleniyordu. Bu gezintilerde öğretmenler öğrencilerin, inceleme yeteneklerini geliştirmeye gayret ediyorlardı. Gezintilerde, okul bünyesinde oluşturulan koleksiyonlar için gerekli materyaller de toplanıyordu. Geziler esnasında öğrencilerde görülen eksiklikler öğretmenler tarafından not ediliyor, sonra da samimi ortamlarda giderilmeye çalışılıyordu. Böylece çocukların maddi ve manevi ihtiyaçlarını anlamanın onların maddi ve manevi durumlarını bilmenin, çocuk eğitimi için aile reisliği bünyesinde yapılan çalışmaların önemi ortaya çıkarılıyordu (Servet, 1930a, s. 15-16).

Odinvalt okulu müşterek çalışan bir cemaat ruhunu öğrencilere o derece iyi aşılarmıştır ki, okulun ekseri işlerini öğrenciler bizzat kendileri görmekteydiler. Okul dahilinde bütün temizlikle öğrenciler meşgul oluyordu. Okul haricinde yine öğrencilerin gayreti ile bir çiftlik kurulmuştu. Bu okulun her ferdi, sorumluluk duygusuna ve serbestliğe alıştırmıştı. Her ferde, şahsi menfaatlerini, umumun menfaatlerine feda etme düşüncesi kazandırılıyordu. Okulda hiç bir öğrencinin bireysel ayrıcalığı yoktu. Disiplin ve hukuk ile ilgili işlerin tamamı okulda oluşturulan birliklerin kontrolündeydi. Okulda eğitim sistemine gelince sınıf sistemi yerine kur sistemi uygulanmaktaydı. Eğitimin iş prensiplerine yaklaştırılması ise, okulun ana gayesi idi (Servet, 1930a, s. 15-16).

4.1.1.3. Neukölln Mektebi

Almanya’da vermiş olduğu başarılı eğitimle ön plana çıkan okullardan birisi de Neukölln okuluydu. Okul gerek sağlık gerekse de eğitim yönünden bütün ihtiyaçları karşılayacak şekilde havadar bir noktaya inşa edilmişti. Mükemmel bir şekilde düzenlenmiş olan okul, hamam, kütüphane, laboratuvar, atölyeler, oyun bahçesi, müze ve konferans salonu gibi sosyal ve kültürel ihtiyaçları karşılayacak bütün donanımlara sahipti. Okulun müdürü ise, tanınmış pedagoğlardan olan Frits Karsen’di (Hamdi, 1931a, s. 12-13).

Fikirler dergisinde Eyüp Hamdi’nin kaleme aldığı okulu tanıtıcı yazıya göre, okulda öğrencilere bölümler ayrılmıştı. Her çalışma yerinde uzman öğretmenler bulunmaktaydı. Zümrelerin talep edecekleri ihtiyaçlara zamanında cevap verebilmek için öğretmenler okulda sürekli bulunuyordu. Zümreler belirli zamanlarda toplanırlar, yapacakları işleri tespit ederler, yapılanları konuşurlardı. Eğitimde genel olarak proje usulü ve toplu eğitim sistemi uygulanmaktaydı. Bireysel ve zümrevi girişimlere önemli miktarda serbestiyet tanınmaktaydı. Okul her yönden olduğu gibi fiziksel nitelikleri bakımından da mükemmel durumdaydı. Öğrenciden beklenen ezbercilik ya da kopyacılık değil yaratıcı düşünceler ortaya koymasıydı. Okul, öğrenci velileriyle de işbirliği kuruyordu. Bütün bu yönleri ile okul, modern bir eğitim yuvası görünümündeydi (Hamdi, 1931a, s. 12-13).

4.1.1.4. Wyneken Mektebi

Almanya'nın yetiştirdiği ünlü eğitimcilerden olan Wyneken, üniversite eğitimini aldıktan sonra çeşitli okullarda çalışmış, bu çalışmalar esnasında kazandığı tecrübelerini farklı dergilerde yazarak ortaya koyduğu fikirlerle Alman düşünce hayatında kısa zamanda önemli bir yer edinmişti. Daha çok teorik çalışmaları ile dikkat çeken Wyneken'e göre, eğitimin iki safhası bulunmaktaydı. Bunlar; *“Birincisi zihnin içtimai zihniyet ile doldurulması ki bu bilhassa tedrisatın işidir. İkincisi iradenin içtimai irade istikametine tevezzuudurki buda bilhassa terbiyenin işidir”* Aile içinde verilen eğitime ikincil bir önem atfeden Wyneken, ailenin bu konuda tali bir görev üstlendiğini, hatta bazen aile içinde verilen eğitimin zararlı yönlerinin de ortaya çıkabileceğini belirtmişti. Gençlerin özellikle maddi menfaatlerin arkasından koşmakla manevi kültürden uzak kalabildiklerini iddia eden Wyneken, gençliğin bu durumda şüursuzluğa doğru gittiğinin de altını çizmiştir (Fikirler, c.3, 1930, s. 15-17).

Teorik düşüncelerini uygulamaya geçirmek isteyen Wyneken, Almanya'da Wyneken mektebi adlı bir okul açmıştır. İlk ve orta kısımlardan oluşan okul Odinvalt okulu gibi tek binadan oluşmaktaydı. Kızların ve erkeklerin yatakhaneleri birbirinden ayrıydı. Okulda büyük çocukların her birine bir oda, küçük çocuklarda ise, 3-4 kişiye bir oda düşmekteydi. Çocuklar odalarında boş vakitlerini kitap okuyarak geçirebildikleri gibi, okulda ayrıca tesis edilen okuma salonunda bulunan çok sayıdaki kitap ve mecmuayı okuma imkanı bulmaktaydı. Wyneken okulunda, aynı Odinvalt okulunda olduğu gibi aile grupları oluşturulmuştu. Ancak bu gruplara arkadaş ismi verilmişti. Öğrenciler bu gruplarda çok değişik aktiviteleri birlikte yürütebiliyorlardı. Ayrıca öğrenciler okulun idaresine aktif olarak katılabiliyorlardı. Okulda oluşturulan çok farklı meclislerde yer alan öğrencilerin bizzat yönetime katılma imkanları vardı. Aynı zamanda bu meclisler disiplin işlerini de yürütüyorlardı. Sınıflarda bir çok farklı dersi takip etmek zorunda olan öğrenciler, bu derslerden muvaffak olduklarında bir üst sınıfa geçme hakkı kazanıyorlardı (Fikirler, c.3, 1930, s. 15-17).

4.1.2. Amerika'da Eğitim Alanında Yaşanılan Gelişmeler

Amerika Birleşik Devletleri anayasası, eğitimi ulusal hükümetin özel bir sorumluluğu olarak görmez. Çoğu eyalet geleneksel olarak yerel yönetimlere eğitim konusunda doğrudan sorumluluk vermiştir. 1820'lerde Philadelphia ve diğer şehirlerde, işçi örgütleri, üyelerinin ekonomik durumlarını yükseltmek amacıyla kampanya yürütmüşlerdi. 19. yüzyılda, eğitim, kadınlar için evlenene kadar ya da bir meslek edinene ya da başka bir iş

bulmaya başlayana kadar geçici bir işti. Massachusetts'teki Horace Mann, eğitim reformunun 19. yüzyılda önemli bir savunucusuydu. Eğitim Bakanı olarak Mann, profesyonel öğretmenler ve zorunlu okul devam yasalarını hazırlamak için eyalet çapında bir sistem başlattı. 1900'e kadar, 34 eyalette okula devam zorunluluğu öngören yasalar vardı. Zorunlu eğitim, daha fazla ulusal birliği sağlamaya ve göçmenlere Amerikan değerlerini öğretmeye yönelikti. Sanayileşme nedeniyle bir endüstri ekonomisi de tarımsal ekonomiden çok daha fazla okuma, yazma ve matematik becerilerini gerektirdiği için ortaya çıkmıştı. Çocuğun tam potansiyeline ulaşması için eğitilmesi ve demokratik bir topluma aktif olarak teşvik edilmesi ve katılımının sağlanması, ilerici bir eğitim düşüncesi, 1800'lerin sonlarında başladı ve 1930'larda yaygınlaştı. John Dewey bu hareketin kurucusu oldu (Jeynes, 2007, s. 20-25).

Amerikan toplumunun biçimlenmesinde önemli katkılar sunan Dewey, Cumhuriyetin ilk yıllarında ülkemize davet edilmişti. Dewey, Türk eğitim sistemi ile ilgili yaptığı incelemeleri raporlaştırarak yetkililere vermiş, Türk eğitim sisteminin yapılanmasına da katkı sağlamıştı. Dolayısı ile Amerika ile eğitim alanında kurulan bu işbirliği, Türkiye'de Amerikan eğitim sistemine olan ilginin artmasına neden olmuştur. Fikirler dergisinde de Amerikan eğitim sistemine yönelik yazı ve makaleler yayınlanmıştır (Jeynes, 2007, s. 20-25).

Yurt dışında eğitim alanında yaşanan gelişmeleri yakından takip ettiği anlaşılan derginin, eğitimci yazarlarından olan Eyüp Hamdi, “Amerika’da Terbiye” isimli yazısında John Dewey’in eğitim yöntemlerine yaklaşımı ile ilgili bilgiler vermiştir. Yazıda, Dewey’in eğitim sahasında ortaya koyduğu fikirlerle, eğitim alanında önemli bir devrimi gerçekleştirdiği görüşüne yer verilmiştir. Eğitimi beşikten mezara kadar prensibiyle ele alan Dewey’e göre eğitim ile elde edilen kazanımlar davranışa dönüşmediği zaman bir önem arz etmemektedir. Newyork şehrinde Dewey’in terbiye metodunu uygulayan bir okulda yaşanan gelişmelerin üzerinde de durulduğu yazıda bu okulda düzenlenen geziler vasıtasıyla öğrencilere kazandırılan edinimler anlatılır. Bu gezilerden birisi de vapur seyahatidir. Öğrenciler bu seyahatte deniz yolculuğu ile ilgili bütün ayrıntıları öğrenme fırsatı yakalarlar. Gezi sonrası ise öğrenciler elde ettikleri kazanımları karşılaştırırlar (Hamdi, 1929b, s. 4).

Eyüp Hamdi’nin Amerika gezisindeki izlenimlerini anlattığı yazısına göre, Newyork’taki bu okulda bütün faaliyetler öğrenciye karakter kazandırma üzerine inşa edilmişti. Okulda yapılacak olan projeler ise, zümreler tarafından tespit edilip öğretmen tarafından uygulanmaktaydı. Her sınıfın bir sınıf öğretmeni bulunuyordu. Bunlar ise, sınıfların lideri konumundaydılar. Okulda ise ceza yöntemlerine fazla müracaat

edilmemekte, disiplin işleri öğrencilerin kontrolüne verilmekteydi. Disiplinsiz davranışları okulda oluşan gruplar kendi içlerinde çözmekteydi (Hamdi, 1929b, s. 4).

Dinamik bir toplumsal yapıya sahip olan Amerika’da eğitim sistemleri de yeniliklere açıktı. Bu bağlamda buradaki gelişmeler Türk eğitimcilerin de dikkatini çekiyordu. Gazi Terbiye Enstitüsü hocalarından Muzaffer Şerif’in, Amerika’nın eğitim hayatına yön veren önemli isimlerden olan Charles H. Judd tarafından yazılan “‘Amerika’da Terbiye İlminin İnkişafı” adlı makalesinin çevirisinin bir seri halinde Fikirler dergisinde yayınlandığı görülmektedir. Makalede öncelikle Amerika’daki öğretmen okullarının tarihsel gelişimi üzerinde duruluyordu. Buna göre ülkede öğretmen yetiştiren kurumların gelişimi yükseköğretimin gelişimi ile paralel bir şekilde gerçekleşmişti. Aslında öğretmen okullarının yükseköğretim kurumlarına dönüştürmesine koloniler döneminde başlanmıştı. 1930’lara gelindiğinde artık bu okulların tamamı yükseköğretim kurumu statüsündeydi. Bunun yanında Amerikan üniversiteleri de ayrı bir şekilde pedagoji şubeleri açma yoluna gitmekteydiler. Bunun nedeni ise, ortaokullara öğretmen yetiştirmek olduğu kadar pedagojik alanda akademik çalışmalara fırsat sunmaktır. Newyork şehrinde eğitim veren Kolombiya Üniversitesi şehirde bulunan iki öğretmen okulunu bünyesine alarak akademik misyon kazandırmıştı. Bu okulda görev yapan hocalardan olan Nicolas Buttler, bu okulun ana hedefinin Amerikan eğitim sistemine yeni metotlar kazandırmak olduğunu açıklamıştı. Bu okul daha sonra Eğitim Bakanlığı’nın eğitim tetkikleri konusunda merkezi durumuna gelmiştir (Judd, 1933, s. 10-11).

Columbia Üniversitesindeki bu gelişmelerden sonra Chicago Üniversitesinde John Dewey öncülüğünde reform hareketi başlatılmıştı. Üniversiteden bağımsız bir şekilde tecrübe okulu açan Dewey, bu okulda elde ettiği verileri, eğitimin metodolojik gelişmelerine katkı sunacak olan çalışmalarında kullanmıştır. Chicago Üniversitesi de Columbia Üniversitesi gibi Amerika’da eğitim sahasında yeni fikirler çıkararak devrim yapma düşüncesindeydi. Buradan hareketle öğretmen okullarının akademik düzeyde ele alınmasına ve bu alanda çalışmalara hız vermişti. Bu üniversiteler dışında da öğretmen okullarından yeni fikirler ortaya çıkaracak eğitimciler de bulunmaktaydı. Osurego’da Dr. Sheldon, Pastalozzi’nin fikirlerini Amerikan eğitim sisteminde uygulamak için pek çok çalışma yapmıştır. Jena’da Rein’den ders almış olan Charles ve Frank Mc Mury Herbartçıların esaslarını Amerika’ya getirmişler, bunlar eğitimde uygulanan yöntemlerin bilimsel yollarla analizinden çok eğitim yöntemlerinin gelişmesine hizmet etmişlerdi. Ders tekniklerinin geliştirilmesi hususunda Akademi bünyesindeki pedagoji bölümlerinin öğretmen okullarına göre daha büyük tecrübeleri bulunmaktaydı (Judd, 1933, s. 10-11).

Muzaffer Şerif tarafından çevrilen Judd'un makalesine göre bu süreçte Amerika'da üniversitelerde pedagoji bölümlerinin açılması oldukça yaygınlaşmıştı. Bu alanda ilginin artmasıyla G. Stanley Hall, Jahn Hopkins Üniversitesinde bir psikiyatri laboratuvarı açmıştı. Hall, aynı zamanda Libzig'de ünlü psikiyatrist Wundt'tan da dersler almıştı. Yapmış olduğu bu araştırmaları ile Hall, Amerika'da çocuk psikiyatrisi alanında çalışmaların da en önemli ismi haline gelmişti. Çocuk araştırmaları tüm Amerika'da psikiyatristler arasında ilgi odağı haline dönüşmüştü. Hall'ın çalışmalarının en büyük etkisi ise, eğitim sahasında hissedilmeye başlamıştı. Psikiyatri alanının önemli ismi Wundt'un aksine Hall, psikiyatridi eğitim alanında önemli bir unsur haline getirmeyi başarmıştı. Hall, araştırmalarında genel olarak anket yöntemine büyük önem veriyordu. Yardımcıları ve rehber öğreticilerin gözlemleri ile oluşturulan anket verileriyle araştırma merkezinde önemli bir veri merkezi oluşturmuştu (Judd, 1934a, s. 8-9).

Judd'a göre Hall'ın eğitim hayatına en büyük katkısı Mürahiklik'e dair olan eseridir. 1888 yılında yine Wundt'un öğrencisi olan J. Mckeen Cattell, Pensilvanya'da bir psikiyatri laboratuvarı açmıştı. Bu laboratuvarıda eğitimin bilimsel yöntemlerle incelenmesini sağlayacak birçok uygulama gerçekleştirmişti. Cattell daha sonra Columbia Üniversitesi'nde çalışmalarına devam etmiş eğitim sahasında kullanılmak üzere bir istatistik yöntem geliştirmişti. 1897 yılında ise, yine eğitim sahasında araştırmalar yapan M. Rice bazı uygulamalı okullar üzerinde çalışmalar yaparak bu okullarda test yönteminin geliştirilmesi için çaba harcamıştı. Onun bu çalışmaları psikolojik testlerin ve buna bağlı olarak uygulamalı istatistiğin gelişmesine zemin hazırlamıştı. I. Dünya savaşı test tekniğinin gelişmesine imkan oluşturmuş hatta Amerikan ordusuna alınan askerlerin bile kabiliyetleri test tekniğiyle tespit edilmeye çalışılmıştı. Savaşın sonra ise, testler sanayi ve ticaret gibi insan zekasının faaliyetlerine dayanan sahalarda kullanılmaya başlanmıştı. Test tekniği bu şekilde gelişirken Thorndike'nin çalışmaları ile istatistik yöntemleri de gelişmişti. Leonard P. Ayrest ise, istatistiksel yöntemleri daha da ileri götürmüştü. Ayrest, yazmış olduğu "*Tembel*" isimli kitabında geleneksel okul programları ile çocuğun ihtiyaçları arasındaki ahenksizliği ve bu programların verimsizliğini oraya koymuştu. Yapılan testler vasıtasıyla bu düzensizlik tespit edilerek yeni intibak programları açılmıştı. Amerika'da 1910'lu yıllardan itibaren ise, istatistik yöntemlerinin eğitim problemlerine uygulanması neticesinde bir akım oluşmuştu. Bu akım çerçevesinde istatistiksel yöntemler de eğitim sahasında yaygın bir şekilde kullanılmaya başlamıştı (Judd, 1934a, s. 8-9).

Yaşanan bu gelişmeler okulların incelenmesi fikrini ortaya çıkarmıştı. Bunun sonucunda da Newyok okulları hakkında bir rapor hazırlanmıştı. Harward Üniversitesi

profesörlerinden olan Paul Hanus tarafından idare edilen New York okullarındaki uygulamaların kıyaslamasını yapmak için o zaman mevcut olan bütün yöntemlerden yararlanılmıştı. Bundaki amaç ise, şehirdeki okulların başarı seviyelerinin ölçülmesiydi. Bu tarihten itibaren, okul incelemeleri yöntemi hızla gelişmişti. Yapılan bu tetkikler okulun birçok yönünü içine almaktaydı. Okul mimarisi, okul bütçesi, okul müfredatı gibi alanlarda spesifik olarak da yapılan incelemeler neticesinde belli normlar ortaya çıkmıştı. Bu normlar çerçevesinde okulların başarı düzeyleri tespit edilebilmekteydi. Bu tetkikler bir taraftan devam ederken, öğrencilerin öğrenme kapasitelerini ölçmek için laboratuvar incelemeleri de geliştirilmişti. Bu incelemelerde Leibzig’de geliştirilmiş olan uygulamalı psikiyatri yöntemlerinden de yararlanılmıştı. Bu çalışmalar esnasında Cattell, okuma eyleminin ayrı ayrı kelimelerden oluşmadığını, kelime hatta bazı durumlarda küçük cümlelerden oluştuğunu ortaya koymuştu. Raymont Dodge okuma eylemi çalışmaları esnasında bazı psikolojik etmenlerinde harekete geçtiğini ortaya çıkardı. Bu şekilde geliştirilen psikiyatri laboratuvarı teknikleri Amerika’da kısa sürede benimsendi ve çoğu okullarda uygulanma imkanı buldu (Judd,1934b, s. 16-17).

Amerikalı eğitimci Judd’un Fikirler dergisindeki yazısında da belirttiği üzere Amerika’da laboratuvar tekniklerinin uygulanması hayli zahmetli ve uzun süreler almasına rağmen yapılan çalışmaların eğitim sahasındaki sonuçları oldukça verimli olmuştu. Judd’a göre, eğitim sahasında yapılan bu incelemeler sayesinde bazı yenilikler de ortaya çıkmıştı. Bu yenilikçi fikirler ise, her zaman herkesi memnun etmemişti. Ancak bu fikirler sayesinde Amerikan eğitim sistemi anılan yıllarda iyi bir seviye yakalamıştı (Judd, 1934b, s. 216-217).

Özellikle istatistiksel yöntemlerin eğitim sahasında uygulanması ile eğitimdeki aksamalar hemen tespit edilebilmekteydi. 1904 yılında Newyork okullarının başında bulunan Maxvel, hazırlamış olduğu şehrin bir yıllık raporu ile bazı okullardaki başarısızlıkların tespit edilmesini sağlamıştı. Bu rapor sayesinde eğitimde geri kalma nedenleri hemen tespit edilmiş ve gerekli önlemler alınmıştı. Maxvel’in ortaya çıkarmış olduğu neticeler, başka şehirlerdeki okulların durumunun anlaşılmasına da imkan tanımıştı. Bu durum Amerika’da istatistiksel yöntemlerin eğitim sahasında ne kadar verimli kullanılabileceğini ortaya çıkarmıştı (Judd, 1934c, s.13-14).

Fikirler dergisinde Amerikan eğitim sistemi ile alakalı olarak derginin eğitimci yazar kadrosundan olan A. Kemal, William I. Thomas’ın “Amerika’da Çocuk” isimli kitabından alıntı yaptığı yazısında Amerikan okullarında verilen karakter eğitimi üzerinde durduğu görülmüyordu. A. Kemal’e göre, Amerika’da karakter eğitiminin geçmişi oldukça yeniydi. Amerika’da bir nesil evvele kadar çocukların karakter gelişiminde öncelikli olarak ailelerin

daha sonra ise dini kurumların rolü oldukça önemliydi. Dini kurumların bu konu üzerinde etkisini yitirmeye başlamasıyla karakter eğitimi okullar vermeye başlamıştı. Amerika’da bazı okullarda karakter eğitimi direkt olarak öğretme yöntemleriyle verilmekteydi. Yani doğruluk, mesuliyet, minnettarlık, vatanseverlik gibi karakterler kitaplardan aktararak kazandırılmaktaydı. Bu konuda okutulan en yaygın eser W.J. Hutchins’in “Ahlak Düsturu” isimli kitabıydı. Bu eserde nefis kontrolü ön plana çıkartılmıştı. Kitapta nefis kontrolünün yolları için şu örnelemeye yer veriliyordu;

Dilimi tutacağım ve kaba sözler sarf etmeyeceğim, Hiddetimi kontrol edeceğim halk ve hadiseler beni izaç (bunalttığı) ettiği zaman hiddetlenmeyeceğim, Düşüncelerimi kontrol edeceğim ve hiç bir zaman saçma bir arzu için iyi bir maksadı feda etmeyeceğim, Hareketlerimi iyi bir şekilde idare edeceğim, Bir başkasının karakteri ile alay etmeyeceğim ve ona tecavüzde bulunmayacağım (Kemal, 1935, s. 6-7).

Yazara göre Amerikan okullarında karakter eğitimi diğer derslerin içeriklerinde de verilebilmekteydi. Mesela matematik dersinde dersin amaçları şu şekilde anlatılmaktaydı;

Çocukta nefisine itimat, beceriklilik sebat, doğruluk, namuskarlık ve bir işi tam bir şekilde yapma hislerini geliştirmek, Bütçenin, vergilerin ve masrafların medeni ve içtimai (toplumsal) zaviyelerden (açılardan) daha canlı ve hakiki bir surette anlatılması, Bu mevzuu gerek diğer fenlerde keşif ve icatlarda elzem olan yardımı, vuzuh (açık), sarahat(açık) ve sıhhat miyarlarını(ölçülerini) temin etmesi (Kemal, 1935, s. 6-7).

Okullardaki bütün bu faaliyetlerde, gerek okul dahilinde ve gerekse okul haricinde kendisine özgü teşkilatlar ile bu eğitim verilmekteydi. Okullarda karakter eğitiminin ikinci metodu ise, proje uygulamalarıydı. Bu metotta öğrenciler belirli hedefler ve görevler çerçevesinde gruplandırılıyorlar ve grup şeklinde bazı işlerin yapılmasına karar veriyorlardı. Burada ahlaki düsturlardaki ana amaç, bu düsturları hayatın işleyişinde de uygulamaktı. Öğrenciler bu tür uygulamalarda bu düsturları davranışlarına yansıtıyorlarsa başarı elde edilmiş oluyordu (Kemal, 1935, s. 6-7).

4.1.3. Sovyet Rusya’da Eğitim Alanında Yaşanılan Gelişmeler

20. yüzyılın başlarında, Rus İmparatorluğu bazı açılardan eğitsel olarak geri kalmıştı. 1897 nüfus sayımına göre, dokuz yaşın üzerindeki nüfusun sadece yüzde 24’ü okuryazardı. 1914’e kadar bu oran kabaca yüzde 40’a yükseldi. Bu oran 8 ila 12 yaş arasındaki çocukların sadece yarısının okula gittiğini yansıtıyordu. İlkokullar, zemstvo (yerel hükümet kurumları), Ortodoks kilisesi veya devlet ve ortaöğretim okulları tarafından esas olarak Eğitim Bakanlığı tarafından sürdürülmüştü.

1905 Devrimi'nden sonra, Duma (parlamento) zorunlu ilkokul eğitimini kabul ettirmek için önemli çabalar sarf etti. Okul öncesi eğitimin yanı sıra, yetişkin eğitimi, okullarda devlet eğitiminin otoriter karakterine karşı olan, aydınların inisiyatifine bırakılmıştı. 1917 Ekim Devrimi'nden sonra Bolşevik Parti, eğitimin radikal bir dönüşümünü kararlaştırdı. Karl Marx'ın ilkeleri tarafından yönlendirilen ve Batı'daki ilerici eğitimin ve Rusya'nın kendisinin hareketinden etkilenen parti ve onun eğitim liderleri olan Nadezhda K. Krupskaya ve Anatoly V. Lunacharsky, devrimci tedbirleri gerçekleştirmeye çalıştılar. 1918'de Sovyet hükümeti, öğrencilerin öz-yönetimi, sınavların kaldırılması ve üretken emeğin getirilmesi yönünde karar aldı. 1919'da, proleter kökenli yeni bir aydın grubunun gelişmesi için yüksek kurumlarda ve üniversitelerde özel işçi fakülteleri yaratıldı (Hikmet, 1932, s. 6-7).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında her alanda yeniden bir yapılanmaya gidildiği için dünyadaki gelişmeler de yakından takip edilmekteydi. Doğal olarak erken cumhuriyet döneminde siyasi ilişkilerin de kuvvetli seyrettiği bir dönemde aynı şekilde yeniden yapılanma sürecindeki Sovyetlerdeki gelişmeler de yakından izleniyordu. Bu bağlamda Çarlık döneminden başlayarak Sovyet eğitim sisteminin geçirdiği evreler ve gelişmeler Fikirler dergisinde ele alınmıştır. Rus modernleşmesinin temellerinin atıldığı Petro dönemi ve bu dönemde batılılaşma yönünde özellikle sosyal alanda atılan adımlar Fikirler dergisinde yayınlanan makalelerde Türk okuyuculara aktarılmıştı (Rahmi, 1930a, s. 9-10).

Mustafa Rahmi bir seri halinde yayınlanan yazılarında Rusya'daki modernleşme hamlesinin arka planındaki eğitime dönük gelişmeleri ön plana çıkarmaya çalışmıştır. Mustafa Rahmi'ye göre eğitimin modernleştirilmesi çabaları karşısında Rusya'da kilisenin başını çektiği geleneksel yapılar bu girişimlerin önünde engel olmaya çalışmışlardı. Bütün bu engellere rağmen Petro Avrupa devletlerinden getirdiği öğretici kadrolarla oluşturduğu modern anlayışa sahip okullarla Rusya'nın modernleştirilmesinin altyapısını oluşturmuştu. Bu dönemde kurulan matbaa ile Batı'daki kitaplar Rusça'ya çevrilerek düşünce hayatına kazandırılmıştı. Bu süreçte Rusya'daki ekonomik gelişmelerin de arka planında eğitim hayatında yaşanan gelişmelerin önemli etkisi olmuştu. Rusya, Batı ile olan ilişkileri sağlayabilmek için özellikle ekonomi alanında nitelikli eleman ihtiyacını giderebilmek için ticaret kolejleri açmıştı (Rahmi, 1930b, s. 7).

Ahmet Hikmet'in kaleme aldığı "Sovyet İttihadında Terbiye ve Umumi Maarif Meselesi" başlıklı yazıda, Sovyetlerde yeni ideolojinin, kendi fikri temelleri üzerinde, eğitim sistemini nasıl inşa etmeye çalıştığı örneklerle açıklanıyordu. Ahmet Hikmet'e göre, Sovyet hükümetlerinin nihai gayesi olan Sosyalizm, geniş siyasi ve kültürel programlardan

sonra, gençliğin ortak bir ruhla ve birlikte hareket edebilmesiyle yerleşebilmişti. Sovyetlerde ilk eğitim faaliyetleri halka ve çocuklara basit bir tarzda rejimin prensiplerini aşıl原因an siyasi aynı zamanda genel pedagojik ilkelerle uyumlu bir şekilde yürütölmekteydi. Okul çağına ulaşan 3- 8 yaşları arasındaki çocuklar kreş adı verilen okullara alınıyorlardı. Beslenme ve bakımları bu okullarda yapılan çocuklara iyi bir eğitim veriliyordu. Genel eğitim kurumları arasında fiziksel ve zihinsel yönlerden geri kalmış çocuklar için de bağımsız okullar açılmaktaydı (Hikmet, 1932, s. 6-7).

Ahmet Hikmet'e göre Sovyet eğitim sisteminin en zayıf taraflarından birisi çocuğun eğitim hayatında ailenin rolünün zayıflamış olmasıdır. 20. yüzyılda sanayi toplumuna dönüşüm ile birlikte bu zayıflama bütün sanayi toplumlarında görölmüş olsa da Sovyetlerde bu durum daha açık bir şekilde görölmektedir. Bu nedenle Sovyetlerde ailenin rolünü de üstlenmeye çalışan eğitim sistemi, öğrencilerin sosyal hayatın içinde kalmalarını sağlayacak yöntemleri de geliştirmeliydi (Hikmet, 1932, s. 6-7).

Sovyet döneminde, yeni ideolojik yönelimler doğal olarak Rusya'da eğitim hayatını da derinden etkilemiştir. Fikirler dergisinde Servet isimli yazarın "Rusya'daki İş Mektepleri" başlıklı yazısında komünist ideoloji ile şekillenmiş yeni eğitim hamlelerini irdelediği görölmektedir. Yazara göre, Sovyet Cumhuriyeti, devrimden sonra sosyal farklılıkların okul hayatına tesir etmesini engellemek amacıyla yeni bir eğitim sistemi oluşturmuştur. Bu eğitim sistemi ile eski aristokratik karakter yok edilmeye çalışılmıştır. Batı demokrasilerinde bir kusur olarak kabul edilebilen proletarya arasındaki zekaları burjuvazi yönüne çekme siyaseti doğal olarak yeni sistemde amaçlanamazdı. Bu amaçla Sovyet yönetimi bütün ülkedeki çocuklara uygulanmak üzere 8 ile 17 yaşları arasındakilerin devam mecburiyeti olduğu tek mektep sistemini hayata geçirmişti. Bu okulların şartları ise şu şekildeydi;

Tek iş mektebi ücretsiz ve şartsız olarak herkes için mecburidir. Tek iş mektebinde kız ve erkek çocuklar müstereken okutulur. Tek iş mektebi çocuklara gerek şahsi hayatlarında gerekse de cemiyet hayatında lazım olacak en mühim malumatı verir. Her iş mektebinde bir mektep şurası teşkil edilir (Servet, 1930b, s. 5-6).

Tek iş okullarında iş, eğitimin en önemli unsuruydu. Diğer bilgiler ancak işe bağlantılı bir şekilde anlatılıyordu. İş doğrudan doğruya ilgi merkezini teşkil etmekteydi. Bilgiler bu merkez etrafında toplanmalıydı. Diğer taraftan mahalli ihtiyaçlara göre her iş mektebinin ziraat ve bahçivanlık işlerini gerçekleştirebilmek için arazisi ve sosyal hayatın ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte atölyeleri mevcuttu. Öğrenciler okullarda ikinci devreye geçtiklerinde ise civardaki fabrikalarda ya da devlet çiftliklerinde teorik bilgilerini

uygulamaya dönüştürme fırsatı yakalıyorlardı. Çocuklar bu sayede ileride cemiyet hayatı içinde alacağı yeri de kazanmış olacaklardı. İş okullarının amacı hem çocuğa bir meslek kazandırmak hem de üretime katkı sağlamaktı (Servet, 1930b, s. 5-6).

Sovyetlerin ilk döneminde Rusya’da eğitim hayatındaki gelişmeler, Ahmet Hikmet tarafından Leningrad’taki Pedagoji Sergisi isimli yazıda değerlendirilmiştir. Sovyetlerdeki özerk ve yarı özerk cumhuriyetlerle Türkiye ve Batılı ülkelerin de katılımıyla açılan sergiye katılan Ahmet Hikmet, yazısında Rusya’da gördüklerini şu şekilde yansıtmıştır;

Beş senelik kalkınma planı tamamlandıktan sonra ülkenin manzarası nasıl olacak? Halk, fabrika, elektrik işleri, iş resimleri, mektep musiki kısmı, mektep planları ve resimleri, muallim birliklerinin gelişimini gösteren grafikler yer almaktadır. Rusya’da çocuk gazete ve dergilerinde de bizzat çocuklar görev almaktadır. Onların yapmış olduğu çalışmalar sergide gösterime açılmıştır (Hikmet, 1931a, s. 11).

Sergide Sovyet ideolojisinin temellerini teşkil eden ateizm konusuna da yer verilmişti. Bu bölümde dünyanın yaratılışı ile ilgili din ve batıl inançlardaki görüşler hafife alınarak aktarılmıştı. Çocukların resimlerinde kilise mensuplarının, çarın, aristokratların ve Batılı kapitalistlerin ise, aynı çerçevede yer alması, Sovyet eğitim sisteminde dinin ve kilisenin itibarsızlaştırılmasına yönelik çalışmaların boyutlarının anlaşılması bakımından önemlidir. Sergide aynı zamanda Rusya’da iş mekteplerinin nitel gelişimlerinin anlaşılabilmesi için azami gayret sarf edilmişti. Mektep ve ziraat işleri salonunda Rusya bitki örtüsünden örnekler, bu okullarda üretimi yapılan meyve ve sebzelerden numuneler gösterilmekte idi. Çalışmaları anlatan resimlerden anlaşıldığı kadarıyla bu okullardaki öğrenciler üretimin her aşamasına katılmakta ve çalışmalarının neticelerini bizzat görmekteydiler (Hikmet, 1931b, s. 9-10).

4.1.4. İngiltere’de Yeni Sistemde Okullar

İngiliz İmparatorluğu, 19. yüzyılda, sanayi devriminin etkisiyle ekonominin gereksinim duyduğu insan gücünü yetiştirebilmek için eğitim hamlesi başlattı. Bununla temel beceriler olan okuma, yazma ve aritmetik bilgisine sahip yöneticiler ve memurlar yetiştirmek amaçlanmıştı. 1811-1814 yılları arasında İncil’in talimatlarının temel alındığı okullar düzenlenmişti. Endüstrileşme devletin çocukların eğitime olan ilgisinin artmasına neden oldu. 1876’da Sandon Yasası ile ebeveynler, 5 ila 13 yaş arasındaki çocukların okula gitmelerini sağlamakla yükümlü kılındılar. 1891’de kurulan Özgür Eğitim Yasası’nın ilanı ile ilkokul eğitimi özgürleşti. Özellikle I. Dünya Savaşı’ndan sonraki dönemde İngiltere’de modern eğitim kurumları boy göstermeye başladı.

4.1.4.1. Malbought Mektebi

Uygulamış olduğu eğitim yöntem ve tekniklerinin farklılığı nedeniyle Fikirler dergisinde bir yazı ile tanıtılan Malbought okulu, 19. yüzyılın ortalarında kurulmuştu. Londra Maarif Meclisi tarafından yönetilen okul, resmi ve parasız bir eğitim vermekte olup, üç katlı bir binadan oluşmaktaydı. 3-4 yaşlarındaki çocukların eğitimi için hazırlanmış, çocuklar için dizayn edilmiş bölümde çocuklar, Montessori usulü ile eğitim görmekteydiler. Bu çocuklar 5 yaşından sonra bireysel olarak okuma-yazmaya geçtikten sonra basit matematik işlemlerini çözmeyi öğreniyorlardı. Bireysel gelişmeye son derece önem verilen okulda, Dalton planını takip eden diğer okullarda olduğu gibi, 30-40 kişilik sınıflarda bireysel gelişimi artırıcı eğitsel faaliyetlerde bulunuyorlardı. Hemen her çocuk kendi başına bir şey yapmakla meşgul oluyordu (Fikirler, c.3, 1931, s. 10-11).

Yazıda, okuma-yazma aktiviteleri için hazırlanmış eğitim malzemeleri üzerinde de durulmaktaydı. Bu faaliyetler için duvara monte edilmiş, alfabe oyun serisi önemli bir işlev görmekteydi. Bu malzeme ile gerçekleştirilen aktiviteler detaylı bir şekilde anlatılmıştı. Eğitim faaliyetlerinin yaklaşık bir buçuk saati bireysel gelişime ayrılmıştı. Günün diğer zamanları ise, zümre faaliyetleri, sanatsal aktiviteler, beden eğitimi çalışmaları ile geçmekteydi (Fikirler, c.3, 1931, s. 10-11).

4.1.4.2. Bedales Mektebi

İsviçreli pedagoji profesörü Ferrier'in Avrupa'da açılan yeni eğitim veren okullar arasında en iyilerinden birisi olarak gösterdiği İngiltere'deki Bedales Okulu, Londra'nın güneyinde yer almaktadır. Fikirler dergisinde tanıtılan okul, İngiliz proje sistemi ile yönetilmekteydi. Okulda birçok farklı disiplinlerden gruplar oluşturulmuştu. Bu gruplar arasında kimya, fizik, biyoloji laboratuvarları grubu, klasik edebiyat grubu, meteorolojik istasyon grubu, müsamere ve konser grubu, kütüphane ve müze grubu, münazara grupları gibi çeşitli gruplar oluşturulmuştu. Bu gruplarda yer alan öğrenciler grubun temel faaliyetleri ile ilgili her türlü bilgi ve donanımına zaman içinde sahip olmaktaydı. Okulun yöneticisi olan Bedales, okul adına bir posta teşkilatı oluşturarak okul ile ilgili görüş ve talepleri toplamaktaydı. Okula gelen görüş ve istekleri içeren mektuplar ise içinde öğrencilerinde yer aldığı bir heyet tarafından okunmakta ve cevaplanmaktaydı. Talepler doğrultusunda hareket edebilmek okulla ilgili faaliyetleri yönlendirebilmek için yine öğrencilerin de içinde yer aldığı bir okul parlamentosu oluşturulmuştu (Servet, 1930c, s. 10-12).

Okulun diğer bir özelliği ise, okul yönetiminin muhafazakâr olmayıp yenilikçi bir anlayışa sahip olmasıydı. Bu sebeple okulla ilgili konularda alınan kararlar hızlı bir şekilde

uygulanabilmektedir. Miss Parkhurst'un usul ve yöntemlerini uygulayan okul öğretmenleri işleyişle alakalı herhangi bir aksama anında hemen müdahale edebilmektedir (Servet, 1930c, s. 10-12).

4.1.5. Diğer Batılı Ülkelerde Eğitim Alanında Yaşanılan Gelişmeler

4.1.5.1. Avusturya'da Eğitim Hayatında Yenilikler

Avusturya'da eğitim hayatına dönük yenileşme hareketleri imparatorluk döneminde başlamıştı. 1869 tarihinde çıkartılan kanunla eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması için bir takım adımlar atılmıştı. Bu kanunla okullarda dini serbestiyetin sağlanması amacıyla önlemler alınmış, mecburi eğitim yönünde de bazı girişimlerde bulunulmuştu. Bu süreçte genel olarak eğitim sisteminde öğretmenin kesin kontrolü söz konusuydu. Disiplinin sağlanması konusunda öğretmen tam yetkiliydi. Bu nedenle eğitim sisteminde savaş sonrası dönemde yapılacak reformlar karşısında ciddi bir öğretmen engeliyle karşılaşmıştı. Avusturya'da bu alanda yapılacak olan ıslahat girişimlerine öncelikle öğretmenlerin eğitiminden başlanılmalıydı. Zaten az sayıdaki öğretmen kadrosu yanında mevcut olan öğretmenlerin nitelik bakımından istenilen seviyede olmayışı bunu zorunlu hale getirmişti. Ruh, kalp ve beceri yönüyle yepyeni bir eğitim kadrosuna ihtiyaç duyulmaktaydı (Hamdi, 1930c, s. 12-14).

Avusturya'da savaş sonrası dönemde eğitim alanında yapılan yenilikler Fikirler dergisinin de ilgisini çekmiştir. Çünkü Türkiye ile Avusturya arasında benzerlikler bulunmaktaydı. Her iki ülke de imparatorluk mirası üzerine kurulmuştu. Dolayısı ile bu ülkede atılacak olan adımlar da dikkatle takip edilmiştir. Eyüp Hamdi'nin kaleme aldığı "Avusturya'da Mektep İnkılabı" isimli yazı dizisinde bu ülkenin savaş sonrası dönemde geçirdiği aşamalar Türk okuyucularla paylaşılmıştır. Eyüp Hamdi'nin yazısına göre, değişimin temelleri öğretmen eğitiminden başlamıştı. Bu bağlamda öğretmenlerin niteliksel olarak gelişimini sağlamak amacıyla eğitimdeki son gelişmelerin anlatıldığı kurslar düzenlenmişti. Viyana'daki Pedagoji Enstitüsü dünyada yaşanan son gelişmeleri öğretmenlere ulaştırıyordu. Bu çalışmalar esnasında en önemli rolü öğretmenler birliği oynamıştı. Çıkartılan kanunlar ile eğitimde toplu amaçlar tespit edilmiş bu amaçlar uygulamaya konulmuştu (Hamdi, 1930c, s. 12-14).

Yayınlanan yeni kanunlarla öğrencilere azami özgürlük tanınmıştı ve öğrencilerin öğrenmeleri kendilerine bırakılmıştı. Bu sistemde aktif olan sadece hafıza değil bütün duyu organlarıydı. Öğretmen merkezli eğitim yerine öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının ön plana çıktığı bu sistemde öğrencilerin temel fonksiyonu rehberlik göreviydi. Çocuklar

tamamen faal ve yaratıcıdırlar. 1928 yılında yayınlanan bir kanunla ilkokullarda öğrencilerin kapasitesi göz önüne alınacak bir sistem oluşturulmuştu. Bu sisteme göre, ilköğretimde kapasiteye göre kategorik bir düzenleme yapılmıştı. İlköğretimin ücretsiz olduğu Avusturya’da orta öğretim ücretliydi. Herhangi bir meslek dalında çalışıp da eğitim çağında olan 17 yaşından büyük olan gençler, gece eğitiminden faydalanabilmekteydi. Toplu eğitim ve tek mektep sisteminde amaç demokratik bir eğitim sisteminin oluşturulması isteği idi. Demokratik ülkelerde çocuklar kendileri ile ilgili kanunların oluşturulmasına fikir sunabilmekteydiler. Avusturya’da da durum böyleydi. Bu durumda disiplin kendiliğinden sağlanmaktaydı (Hamdi, 1930c, s. 12-14).

4.1.5.2. Polonya’da Öğretmen Eğitimi

Birçok ülkede olduğu gibi öğretmen yetiştirme programı Polonya’da da eğitim sisteminin en önemli aygıtı şeklinde düşünülmüyordu. Eğitimin modernleştirilmesinin en önemli adımı olarak modern öğretmen tipolojisinin yaratılması görülmüştü. Bu bağlamda aynı süreci yaşayan Türkiye Cumhuriyeti’nde de eğitim sisteminin lokomotifleri olarak düşünülen öğretmenlerin çağdaş ve demokratik temelde yetiştirilebilmesi için Batı’daki örnekler takip edilmiştir. Avrupa’da bu alanda gelişmeleri yakından takip eden Eyüp Hamdi, Polonya’daki eğitim hamlesini Fikirler dergisinde yazmış olduğu “Polonya’da Muallimler Nasıl Yetiştirilir” başlıklı çeviri yazısı ile Türk eğitimcilerle buluşturmuştu. Dr. Micheal Friendler tarafından kaleme alınan ve Polonya’da öğretmen yetiştirme sisteminin irdelendiği yazı Eyüp Hamdi’nin çevirisi ile yayınlanmıştı (Hamdi, 1930d, s. 13-16).

Yazının başında öncelikle Polonya’da öğretmen yetiştirmenin ana esasları üzerinde duruluyordu. Bu esaslar şunlardı;

Muallime içinde çalkandığı içtimai (sosyal) muhitin (çevrenin) takamül (gelişim) seniyelerini (özelliklerini) müstakilen (bağımsız bir şekilde) kavrayabilecek derecede hayati bir hads, fiili iştiraklerde bulunabilecek bir iktidar edindirmek, Ona teşebbüs, ibda (yaratma), tedris (eğitim) ve terbiye işlerinde ihtiyaçlara uygun yeni usuller bulabilecek yaratıcı bir iktidar edindirmek, ihtiyaç ve imkanların hususiyetlerine (özelliklerine) göre kendi kendine tedrisat (eğitim) programı çizebilmek mesleki istidatı (yetenek) ve selahiyeti kabilinde içtimai (sosyal) işler görebilmek, ahlaki, içtimai ve bedii (sanatsal) müsait seviye edindirmek (Hamdi, 1930d, s. 13-16).

Makaleye göre Polonya’da gittikçe gelişen eğitim çalışmaları diğer Batı ülkeleri ile eş güdümlü bir şekilde gerçekleştirilmekteydi. Öğretmenlerin şahsiyeti meselesi eğitim hayatında en öncelikli konu olarak görülmekteydi. Özellikle işgaller döneminde geri kalmış olan Polonya eğitim sistemini ayağa kaldırabilmek için bağımsızlıktan sonraki dönemde sistemli bir çalışma programı hazırlanmıştı. 1919’dan itibaren Polonya genelinde modern

tekniklerle eğitim vermeye başlayan öğretmen okulları açılmaya başlamış, kısa sürede bu okulların sayısında önemli bir oranda artış gözlenmişti. Ancak bu okullarda verilen eğitim zaman içinde yeterli görülmemeye başlanıldığında yerlerini Pedagoji enstitüleri almıştı. 1928 yılında kurulmaya başlanan Pedagoji enstitülerine ise, zeki ve başarılı öğrenciler kayıt yaptırabilmekteydiler. Bu okullarda şu dersler verilmekteydi;

1. Pedagoji, Ruhیات, İctimaiyat ve felsefe
2. Tatbikat mekteplerinde ders tatbikatı
3. Meslek ve sanat tedrisatı
4. İlk mektep programları ile tesalüp eden malumat yurt bilgisi, ana lisan, Polonya tarihi, umumi tarih, coğrafya, ecnebi lisanı bunlardan başka her talebe kendine bir meslek dersi seçmeye mecbur tutulmaktadır (Hamdi, 1930d, s. 13-16).

Sınavlar ise bu okullarda kısmen öğrenim esnasında kısmen de öğrenim bitiminde yapılmaktaydı. Kazananlar öğretmenlik diplomasını almaya hak kazanmaktaydı. Öğretmenlerin mesleki eğitimlerini devam ettirebilmeleri için kendilerine pedagoji sahasında çok sayıda yayın sunulmaktaydı. Bu yayınlar yoluyla eğitim sahasında yaşanan gelişmelerden öğretmenlerin haberdar olmaları sağlanmaktaydı. Polonya'da öğretmen yetiştirme sistemi genel olarak Batı Avrupa'daki sistemler örnek alınarak gerçekleştirilmekteydi (Hamdi, 1930d, s. 13-16).

4.2. Eğitim Alanında Ortaya Çıkan Yeni Düşünce Akımları ve Fikirler Dergisi

4.2.1. Batı'da Çağdaş Eğitimin Temelini Atan Düşünürler

4.2.1.1. Rousseau'nun Eğitim Anlayışı

Aydınlanma dönemi düşünürlerinden olan Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), sanatta ve edebiyatta romantik hareketin öncüsü olmuştur. Aynı zamanda eğitime yönelik geliştirmiş olduğu fikirleri ile çağdaş eğitimin temellerinin oluşmasında büyük katkı sağlamıştır. Rousseau, eğitim konusundaki fikirleri çoğunlukla Emile adlı eserinde açıklamaktadır. Onun, Emile adlı romanı, Platon'un Cumhuriyeti'nden sonra eğitim konusundaki en önemli kitaplar arasında yerini almıştır. Rousseau, Emile'de eğitim hakkında doğal ya da olumsuz aşama, sosyal ya da ahlaki aşama ve sivil ya da politik aşamadan oluşan üç ayaklı bir tartışma sunmuştur. Temel düşüncesi, eğitimin mümkün olduğunca otonom keşif süreci ve çocuğun doğal kapasitesinin gelişimi ile uyumlu bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğidir. Bu, öğretmenin önceden belirlenmiş bir müfredata göre bilgi ve becerileri aktaran bir otorite figürü olduğu bir eğitim modelinin tersidir. Rousseau'nun yaklaşımı, kitabın başında savunduğu doğal iyilik tezine dayanmaktadır. Eğitim programı, çocuğun doğal iyiliğinin çeşitli aşamalardan korunmasını ve geliştirilmesini ve aynı zamanda çocuğun otoriter iradesinden izole edilmesini içerir. İyi dengelenmiş, özgür düşünen bir çocuk

yetiştirmek için ifadeden ziyade ifadenin önemini vurgulayan yeni bir eğitim teorisidir. Küçük çocuk fiziksel zararlardan korunmak zorunda olsa da, Rousseau bedensel güçlerinin kullanılmasına alışmaya isteklidir. Bu nedenle o, çocuğun sınırlandırılmasından veya kısıtlanmasından çok, mümkün olduğunca serbest bırakılmasını tavsiye etmiştir (Akçetin ve Yaldir, 2016, s. 62-65).

Rousseau, söz konusu romanında ideal toplum için uygun gençlerin eğitimini temele koymaktadır. Çocuk ailesinden ve okuldan alınır, toplumdan izole edilir ve doğa harikası ve doğa güzellikleri ile onu temasa getiren bir öğretmenine eline bırakılır. Romanında, doğaya göre eğitim geniş bir şekilde anlatılmıştır. Rousseau, doğal eğitime olan inancını aktarırken, çocuğun eğitiminin doğaya uygun olması gerektiğini, yani, onun ihtiyaçlarına, güçlerine, yeteneklerine, ilgi alanlarına ve görünümüne uyması gerektiğini kesin bir biçimde savunmuştur. Rousseau'nun doğa eksenli eğitim görüşü, Platon, Aristoteles, Descartes, Voltaire, Schopenhauer gibi düşünürlerin o ana kadar ısrarla savundukları müfredat merkezli eğitim kavramından uzaklaşma anlamına geliyordu (Rousseau, 2000, s. 60-61).

Fikirler dergisinde de Rousseau'nun pedagoji sahasına kazandırdığı yeni yaklaşım üzerinde durulmuştur. İsmail Hakkı, “Rousseau ve İlmi Bir Pedagoçya Hamlesi” isimli yazısında Rousseau'nun Batı düşünce hayatına ve bu çerçevede pedagoji sahasına sağladığı kazanımları aktarmış, yazıda özellikle Rousseau'nun doğa merkezli eğitim yaklaşımına vurgu yapılmıştır. Rousseau'ya göre eğitim, keyifli, rasyonel, ahenkli bir şekilde dengeli, kullanışlı ve dolayısıyla doğal bir yaşam için bir gelişim sürecidir. O, insanlığın tek bir doğası olmadığını ancak birkaç tanesinin bulunduğunu keşfetmişti. Ona göre insan, aslında doğanın saf hali altında yaşamış, ancak kontrolü dışındaki gelişmelerle değiştirilerek farklı bir kimlik kazanmıştır. İnsan doğası, insan sosyalleştikçe değişime uğramıştır. Sanat ve bilimlerin yaratılması, insanı saflıktan uzaklaştırmış, egoistleşmesine neden olmuştur. İnsanın egoist doğası, orijinal insan doğasının sadeliğini yeniden kazanmasını engellemiştir. İsmail Hakkı, yazısında Rousseau'nun eğitim faaliyetlerinde önceliği çocuğu tanıma girişimine vermesinin çağdaş eğitimde yeni bir çıkış açtığını iddia etmiştir (Hakkı, 1930a, s. 2-3).

Fikirler dergisinde İsmail Hakkı'nın “Rousseau'nun Tesirini Nasıl Tetkik Etmelidir” başlığıyla yayınlanan yazıda, Rousseau başta olmak üzere, döneminde yaşamış aydınların geleneksel düşünce tarzına karşı verdikleri mücadeleden bahsedilmiştir. Yazıya göre Rousseau, Batı düşünce hayatına o döneme kadar hakim olan yaklaşımların tersine her şeyin felsefesini yaparak hayatın manasını anlamaya çalışmış, ruhlarla zekalar, yaşayışla anlayış arasındaki tezatları gidererek ruh buhranını gidermiştir (Hakkı, 1930b, s. 1-2).

İsmail Hakkı, Fikirler dergisinde Rousseau'nun çağdaş eğitime katkılarını değerlendirdiği “Rousseau ve Pedagoğya'da Hürriyet Hamlesi” adlı yazısında Rousseau'nun, eğitim yaklaşımında çocuğun yaratıcı özelliklerinin ortaya çıkarılmasındaki öneminden söz etmiştir. İsmail Hakkı, Rousseau'nun eğitim ilkelerini şu sözlerle aktarmıştır;

Rousseau'nun eserinde hürriyetten kuvvetli daha ne vardır? Tabiata hürmet, bu tabiatın serbestçe inkişafını (gelişim) istemek, bu inkişafın engellerini ortadan kaldırmak, tabiatın iyiliğine kani (inanmak) olmak, tabiatı bozmamayı terbiye hususunda en büyük ve en müspet bir iş bilmek ve bunun mantıki bir neticesi olarak ilk terbiyeden müspet müdahaleleri kaldırmak, menfi terbiyeyi kabul etmek... (Hakkı, 1930c, s. 1-3).

İsmail Hakkı “Rousseau ve Eşya İle Terbiye” isimli bir başka yazısında ise, Rousseau'nun materyal ve malzeme kullanarak eğitimde elde ettiği sonuçlar üzerinde durmuştur. Ona göre Rousseau'nun metodu, öğrenciyi teşvik etmek için çok önemliydi, çünkü küçük çocuklar materyalleri oynayarak ve deneyler yaparak etkili bir şekilde öğrenebilmekteydiler. İsmail Hakkı'ya göre;

Rousseau'nun nazarında eşyanın tesiri sadece fiziki değil belki bedii (sanatsal) ve ahlaki bir mahiyet kazanmıştır. Çocuğu ihsasi (özel) bir muhit içinde bırakmak, çocuğun bütün hassalarını (yetenek) işletmek; fikirler, hayaller; kelimeler yerine hep hakikati koymak, çocuğa manevi içtimai amirlerden evvel fiziki kuvvetleri duyurmaktır. Rousseau'nun eşya ile dersi bir anda büyük ilgi görmüştür. İngilizlerin “Nature Study” dedikleri hayat dersleri Rousseau'nun eşya ile ders yönteminden esinlenmiştir (Hakkı, 1930d, s. 1-3).

O'na göre, Rousseau'nun eşya dediği şey aslında taş parçasını, insan iskeletini ya da bunların hayallerini veya resimlerini kastetmiyordu. Doğrudan doğruya dünyada mevcut olan dağları, denizleri, ormanları ya da marangozhaneyi kastediyordu. Rousseau'nun eşya dediği şey aslında bu dünyanın kendisiydi. Onun eşya ile terbiye fikrinden kasıt, gerçekte doğa ile terbiyeydi. Rousseau'nun doğa ile terbiye düşüncesinde işaret ettiği yer köydü. Çünkü köyler, harici fikirlerden, düşünce ve inançlardan uzak olan mekanlardı. Çocuklar buralarda hayvanlarla, bitkilerle ve fiziksel olaylarla ve hepsinin güçleriyle temasa geçmelidir. Rousseau çocuğa bu mekanlarda terbiye verilmesini önererek, toplumun tesirlerinden uzak bir şekilde terbiye kazandırarak hürriyet ve zorunlu fikirlerini kazandırmayı amaçlıyordu. Buradaki amaç, tomurcuklanan faaliyetleri ve çocuğun doğasının ilgi alanlarını teşvik etmek ve ona toplumun geleneksel alışkanlıklarını ve fikirlerini vermemektir. Hem eğitim hem de dini öğretilerle pekiştirilen hakim insan doğası anlayışı, Rousseau'nunkine tamamen karşıydı. Din eğitiminin yanı sıra eğitimin amacı genel olarak, orijinal doğayı yok etmek ve insanın yönetimi altında şekillendirmek yerine onu değiştirmektir. Bu amaçla insan doğasının ortaya çıkması için dış tesirlerden uzak doğal ortamlarda kendi doğasına uygun bir şekilde verilecek eğitim önem kazanmıştır. Netice'de

İngiltere’de ve Avrupa’nın diğer şehirlerinde doğanın içinde açılan yeni mektepler bu amaçla eğitim vermeye başlamışlardı (Hakkı, 1930d, s. 1-3).

Rousseau’nun eğitim anlayışında el sanatları gibi çocuğu hayata hazırlayacak olan el becerilerinin geliştirilmesi de önemli yer tutar. Rousseau, genç Emile karakterini kullanarak ideal ve eğitsel sanat ve el sanatları derslerine ilişkin vizyonunu göstermek istemiştir. Bir sınıfta eziyetten ziyade çıraklıkta problem çözme yoluyla öğrenmenin değerini fark edilmesi açısından önemlidir. Rousseau, zanaat uygulayan bireylerin en mutlu insanlar olduğunu düşünmüş bu nedenle Emile’in odun sanatını öğrenmesini istemiştir. Rousseau, ruh ve fiziksel beden arasında uyum olması gerektiğini düşündüğünden dolayı, fiziksel ve ruhsal dünya arasındaki dengeyi sağlamak için teorik çalışmaların yanı sıra fiziksel eğitimin ve kullanılan el sanatları faaliyetlerinin önemini vurgulamıştır (Hakkı, 1930e, s. 1-3).

Fikirler dergisinde Rousseau’nun eğitim sürecinde el sanatlarının öğretilmesine yönelik düşüncelerine de yer verilmişti. İsmail Hakkı tarafından Rousseau ve El İşi isimli makalede, eğitim sürecinde çocukların el yeteneklerinin geliştirilmesinin birçok açıdan gerekliliği üzerinde durulmuştu. İsmail Hakkı’ya göre Rousseau’nun el işi eğitimine önem vermesinin nedeni, zanaatın insanın özgürleşmesine sağladığı katkıydı. O, çocukların zanaat öğrenerek hurafelerden kurtulabileceklerini düşünüyordu. Böylece işi ve işçiyi hakir gören bir anlayıştan da çocuklar uzaklaştırılmış olacaktı (Hakkı, 1930e, s. 1-3).

4.2.1.2. Wilhelm Wundt’un Eğitim Anlayışı

İnsan aklını ve davranışını incelemek için ilk psikoloji laboratuvarını kurarak bilimsel yöntemler geliştiren Wilhelm Wundt, psikolojiyi felsefe ve biyoloji karışımından kurtararak yeni bir çalışma alanına dönüştürmüştür. Bu nedenle sık sık “deneysel psikolojinin babası” olarak anılır. Deneysel psikoloji, zihni ampirik deneylerle incelemeyi amaçlayan psikolojinin dalıdır. Wundt, bilincin deney yoluyla incelenebileceğini belirtmiş, bilinç ve diğer zihinsel etkenlerin psikolojide çalışma konusu olması gerektiğini vurgulamıştır (Zangwill, 2009, s. 18-19).

Psikolojinin bir disiplin haline dönüşmesinde büyük emeği olan Wilhelm Wundt’un çalışmaları da Fikirler dergisinde ele alınmıştır. Derginin yazarlarından Eyüp Hamdi, “Wilhelm Wundt” başlıklı makalesinde Wundt’un çalışmalarının pedagoji sahasına olan etkileri açıklamıştır. Wilhelm Wundt’un hayatı ve çalışmaları hakkında kısa bir bilgilendirmeden sonra, onun uygulamalı pedagojiye katkıları şu şekilde açıklanmıştır;

Wilhelm Wundt’un tecrübi (denenmiş) ruhiyatından tecrübi pedagoji doğmuştur. Onun için bugünün terbiye ilmi Wilhelm Wundt’a çok şey

borçludur. Wilhelm Wundt terbiyede yalnızca ahlaki gayeleri telkin etmemiş, gayelerin tahakkukuna yarayan vasıtaları da işaret etmiştir. Wilhelm Wundt, insanlığı benimseten milli vicdanı ısıtmak için dogmatik olmayan ahlaki ve mantıki bir dini eğitimin gerekliliğini de savunmuştur (Hamdi, 1930e, s. 22-23).

Wilhelm Wundt’a göre pedagoji, psikolojinin uygulama kısımlarını oluşturmaktadır. Eyüp Hamdi bu iki disiplin arasındaki ilişkiyi şu şekilde sınıflandırmıştır;

1. Uygulamalı derslerde belirli bir amaca ulaşabilmek için ders programlarının psikolojik yaklaşımlarla desteklenmesi
2. Uygulamalı ve teorik derslerde öğrencilerin yaş, cinsiyet kabiliyetlerinin tespiti ve buna göre programların terkihi
3. Teorik derslerde çocukların istençli gelişimlerinin tespitidir (Hamdi, 1930e, s. 22-23).

4.2.1.3. Schiller’e Göre Bedii Terbiye

Schiller’in “İnsanın Estetik Eğitime İlişkin Mektuplar” isimli kitabı, belki de en iyi bilinen teorik eseridir. Fransız Devrimi’nin teşhisini kapsayan eseri aydınlanma eleştirisi, insan psikolojisinin bir analizi, sanatın psikolojik ve politik öneminin bir değerlendirmesi ve insanların tam potansiyellerine ulaşmalarına izin vermek için tasarlanmış yeni, ideal bir hükümet şekli görüntüsünü yansıtır. Estetik Mektuplar modern insan durumunun neredeyse ümitsiz bir analiziyle başlar. Yakın tarihte, insanların ahlaki karakteri gelişmezse, en idealist devrimin bile başarısız olacağını bir kısır döngü şeklinde, devlet olmadan ahlak olamayacağını, ahlak olmadan da devlet olamayacağını öne sürmüştür. Schiller, zarif estetik duyguları olan, akıllı ve ahlaklı toplum modelini, modern insanın içinde bulunduğu her yönüyle yabancılaşmış ilişkiler yumağından oluşan toplumdan çıkıp kurtulmak için bir perspektif olarak sunar. Megill’in tanımıyla; “*Modern insan kendisinden kopmuştur; çünkü insan doğasının birliği, kültürün ilerlemesiyle ortadan kalkmıştır. Kısacası, Schiller artık kültürel yorumcuların klişesi haline gelmiş olan modern yabancılaşma fikrini ilk kez dile getiren teorisyenlerden biridir*”. Schiller bu yabancılaşmanın tedavisinin sanatta olduğunu ileri sürer. Alman Romantikleri modern dünyanın, Schiller’in dikkat çektiği düşünsel ve yaratıcı parçalanmasının sanat sayesinde giderilebileceğini savunmuşlardır (Megill, 2012, s. 47-53).

Sanatı, bireyleri saf doğanın veya saf aklın sınırlamaları ve aşırılıklarından kurtarabilecek bir eğitim aracı olarak gören ve estetik deneyim sayesinde, insanların duyu ve

akıl, doğa ve akıl arasındaki iç düşmanlığı uzlaştıracaklarını iddia eden Schiller, insani hissiyatı akıllandırmak için öncelikle estetik yönünün güçlendirilmesi gerektiği üzerinde durmaktaydı. Schiller'in düşünceleri Fikirler dergisinde Eyüp Hamdi'nin kaleme aldığı "Schiller'e Göre Bedii Terbiye" başlıklı bir yazıyla okuyucuya şu şekilde aktarıldığı görülmektedir;

Estetik terbiye insanı tamamıyla gözetir, ahlaki ve fikri terbiyeyi bir birinden ayırmaz. Estetik terbiye, insanları hissiyatın esaretinden, ahlaki kanunların baskılarından kurtararak ferdin kendisiyle ilgili hayati kararlarını doğrudan doğruya akli yollarla almasına katkı sağlar. Estetik halden, ahlaki hale geçmek, fiziki halden estetik hale geçmek daha kolaydır (Hamdi, 1930f, s. 11-14).

Eyüp Hamdi'ye göre Schiller, ferdin olgunlaşması için üç önemli aşamanın bulunduğunu belirtmiştir. Bunlardan birincisinde fert, fiziki halinde sadece doğal kuvvetlere tabidir. Estetik halinde bu kuvvetlerden kurtulur, ahlaki halinde ise, onlara hakim olur. Bu aşamalardan ikincisinde ise, estetik terbiye yalnız fiziki halden ahlaki hale geçişi kolaylaştırmakla kalmaz, doğrudan doğruya ahlaka da katkı sağlar. Kendi irademizle olan insani bir faaliyet hür akli kurallarımız tarafından tayin edilmek şartıyla ahlaki olabilir. Hürriyet ve ahlakın, karşılaşacakları itibarileri yenecek kadar güçlü olmaları lazımdır. Makaleye göre, Schiller'in ortaya koyduğu üçüncü aşama ise, estetik terbiyenin tatbik imkanlarının sorgulanması safhasıdır (Hamdi, 1930f, s. 11-14).

4.2.1.4. Hugo Gaudig'in Eğitim Anlayışı

Alman eğitimci Hugo Gaudig, iş okulu alanında yaptığı çalışmalarla ön plana çıkmıştır. Gaudig'e göre, iş okulu, herhangi bir faaliyetin ifadesi ve öğrencinin öğrenme sırasındaki eylemi anlamına gelmekteydi. Ona göre eğitimin amacı, bağımsız düşünme zihinlerinin geliştirilmesidir. Temel didaktik ilke, öğrencilerin bağımsız eylem ve etkinlikleri, bir hedefi bağımsız olarak belirleme yeteneği olarak, eylemin araçlarını ve hızını seçmeyi, belirli bir durumdaki eylemi planlamayı, eylemlerini kontrol etmeyi, düzeltmeyi, birinin sonuçlarını deneyimlemeyi anlamaktır. Hugo Gaudig, okuldaki en kapsamlı konseptin kültür olduğunu iddia etmiştir. Bu, kişilik temel alınarak inşa edilmelidir. Özgür zihinsel eylem, öğrencinin kendini geliştirmesi, yetenekleri, seçtiği yolu ve serbestçe seçtiği hedefleri nedeniyle yer alan bağımsız bir aktivitedir (Carlsburg, 2016, s. 8-10).

Gaudig'e göre, pedagojinin en başta gelen prensibi kişiliktir. Kişilik prensibinde gerek bireysel gerekse de sosyal pedagojinin taraflılığa kaçan mahsurları yoktur. Çünkü kişilik boş

bir kutu değildir. Onun öğrenim, eğitim, iş, meslek ve oyun gibi, muhtelif kültür ve hayat konuları ile doldurmak lazımdır (Kanad, 1948, s. 341).

Hugo Gaudig'in eğitim yaklaşımını Fikirler dergisinde kaleme aldığı "Hugo Gaudig" başlıklı yazısıyla Eyüp Hamdi tanıtmıştır. Eyüp Hamdi yazısında, Gaudig'in eğitim görüşlerini milli vahdet, serbest faaliyet ve kudretli şahsiyet objeler etrafında toplamıştır. Gaudig, şahsiyet pedagojisinin en hararetli savunucusudur. Şahsiyet, serbest hayatla elde edilebilecek bir nimettir. Gaudig'e göre, eğitimin gayesi girişimci şahsiyetler yetiştirmektir. Bu tür eğitim verildiği takdirde çocuklar, toplumun gelişmesi yönünde bir eğitim almış olacaklardır. Çocuk şahsiyetini, mekteple olgunlaşmasına yararlı terbiyevi bir hayat yaşayarak idrak edecektir. Mektep bir kurum değil çocuğun serbest hayat ve faaliyetlerine müsait neşeli hayat yuvasıdır (Hamdi, 1931b, s. 3-4).

İş okulu konusunda ortaya attığı fikirlerle ön plana çıkan Gaudig'in, düşüncelerini Eyüp Hamdi şu başlıklar altında toplamıştır;

1. İş (ders) mevzuu muayyen olmalı
2. İş planı tespit edilmiş olmalı
3. İş başında bir kaç adım atılmış olmalı
4. İşin neticesi alınarak değerlendirilmeli (Hamdi, 1931b, s. 3-4).

4.2.1.5. Friedrich Wilhelm Foerster'in Eğitim Anlayışı

Friedrich Wilhelm Foerster (1869-1966), Nazizm'e muhalefetiyle tanınan bir Alman akademisyendi. Foerster eğitimci, pasifist ve filozoftu. Çalışmaları öncelikle eğitimin, cinsiyet bilimin, siyasetin ve uluslararası hukukun etkisiyle etğin gelişimini ele almıştı. Almanya'da, 'devrimci ve gerici'yi birleştiren Katolik bir pedagoji profesörü olan Friedrich Wilhelm Foerster, kesinlikle eğitim literatürünün en belirgin ve en çok okunan yazarıydı. O tavsiye kılavuzları, duygu ve arzuların kapsamlı bir şekilde bastırılmasının öğretilmesine odaklanan katı bir ahlaki felsefeyle, çocukların özyönetimi ve öz kontrolü çağrısını birleştirdi. Aynı zamanda, onun çalışması, zamanın reform pedagojisinin bu kadar kuvvetli bir şekilde yayıldığı "çocuktan başlamak" için ortak bir iddiayı yansıtıyordu. Foerster'a göre ahlâk öğretmeninin, öz kontrolün geliştirilmesinde yardımcı olabilecek unsurları belirlemek için çocuğun karakterini gözlemlemesi gerekmekeydi. Foerster için çocuğun özgürlüğü, çocukların bedeni arzularını ve duygularını katı bir şekilde kontrol etmenin yolunu bulması anlamına geliyordu (Frewert ve diğerleri, 2014, s. 24).

Servet isimli yazar Fikirler dergisinin Foerster'in hayatı ve eğitim yönelik çalışmaları ve fikirlerinin değerlendirildiği bir yazı yazmıştır. Yazarın "Friedrich Wilhelm Foerster" isimli yazısında öncelikle Foerster'in hayatı hakkında kısa bir bilgi verilmiştir. Foerster, Almanya'da doğmuş, babasının isteğiyle dini eğitim veren bir okula yazdırılmamıştır. Berlin'de orta eğitimini tamamladıktan sonra yükseköğretimi yine Berlin'de almış, felsefe, sosyoloji ve iktisat alanlarında doktora yapmıştır. Amerika seyahatinden sonra İsviçre'ye dönen Foerster burada pedagoji sahasında dersler vermiştir. Foerster'e göre eğitimin en önemli unsurlarından birisi olan öğretmenin yeterliliği açısından üç önemli unsur bulunmaktadır. Bunlar şöyle açıklanmaktadır;

- 1- Öğretmen pedagoji bilgisine sahip olup, bu bilgiyi çalışma hayatı boyunca uyulmalıdır
- 2- Öğretmen sadece idealist değil aynı zamanda realist olmalıdır
- 3- Öğretmen kendi eğitimini de ihmal etmemeli, meslek hayatı boyunca kendisini yenileyebilmelidir (Servet, 1931, s. 12-15).

Foerster eğitimde tümevarım metodu benimsemiştir. Ona göre eğitim genel kurallar ve kanunlar halinde değil, çocukların anlayabileceği tecrübeler şeklinde verilmelidir. Bir çok derste görülen tecrübelerden elde edilecek malumatta, ahlakın gelişmesi açısından da yararlanma imkanı bulunmaktadır. Foerster pedagoji yaklaşımında çocuğun ahlaki gelişimine de büyük bir önem vermiştir. Bu bağlamda Foerster'e göre iyi bir karakter eğitimi için şunlar gereklidir;

Alman terbiyesinde otorite, Amerikan terbiyesinde ise serbestiyet bulunmaktadır. Her iki eğitim sisteminin de noksan ve bitaraf (tarafsız) yönleri bulunmaktadır. Her terbiye sistemi, otorite ve serbestiyet arasında bir ahenk oluşturmalıdır. Halbuki otorite şahsı ihmal etmektedir. Serbesti taraftarları ise, kuvvetli ve canlı bir şahsiyetin ancak mektep terbiyesi ve inzibatı ile, mefkurevi (ideal)şeklini alabileceğini ve ekspansiyon (genişleme) prensibinin organizasyon prensibi ile tamamlanması gerektiğini ihmal etmektedirler. Terbiye yalnız mürebbinin (eğitimci) çocuğa tatbik etmesi değil aynı zamanda çocuğun mürebbiye (eğitimci) tatbik etmesidir (Servet, 1931, s. 12-15).

Foerster'in eğitim yaklaşımında disiplin sadece eğitimin bir vasıtası şeklinde değerlendirilmemektedir. Böyle bir disiplinin karakter eğitime faydalı olmayacağını düşünmektedir. Okullarda uyulacak disiplinin öğrencinin nefsine hakim olabileceği seviyede bir karakter sağlaması da gerekmektedir (Servet, 1931, s. 12-15).

4.2.1.6. Pestalozzi'nin Eğitim Anlayışı

Modern eğitim, İsviçreli sosyal reformcu ve eğitimci Johann Heinrich Pestalozzi, (1746-1827)'nin fikirleriyle başlamıştır. O, 19. yüzyılda Avrupa'da yapılan büyük eğitim reformlarının öncüsü olmuştur. Pestalozzi, her insanın öğrenebilme yeteneğine ve her bireyin eğitim hakkı olduğuna inanıyordu. Bu hakkı uygulamaya koymanın toplumun görevi olduğuna inanıyordu. Onun inançları eğitimin demokratikleşmesine neden oldu. Pestalozzi özellikle fakirlerin durumu hakkında endişeliydi.

Onlara bağımsız olmalarını ve kendi yaşamlarını iyileştirmelerini sağlayacak bir eğitim vermek istedi. Pestalozzi, eğitimin baş, kalp ve el güçlerini geliştirmesi gerektiğine inanıyordu. Bunun neyin doğru neyin yanlış olduğunu bilen ve bu bilgiye göre hareket edebilen bireyler yaratmaya yardımcı olacağına inanıyordu. Böylece her bireyin iyiliği artabilir ve her birey sorumlu bir vatandaş olabilirdi. Bu şekilde her bireyi güçlendirmenin ve desteklemenin, toplumu iyileştirmenin ve dünyaya barış ve güvenlik getirmenin tek yolu olduğuna inandı (Özdemir, 2018, s. 62). Amacı, insana mutluluğu getirmenin pratik bir yolunu sağlayacak olan eğitim teorisi idi. Pestalozzi, öğretmeyi kendi başına çalışmaya değer bir konu olarak gördü ve bu nedenle pedagojinin babası olarak bilinmektedir. Politika ve diğer tanınmış bilgi alanlarıyla birlikte eğitimin ayrı bir bilgi dalı olmasını sağladı. Rousseau'dan büyük ölçüde etkilenmiş olan Pestalozzi, Rousseau'nun naturalist teorisini uygulamak için bir çiftlik satın alarak "Neuhof" adını verdiği bir okul öncesi eğitim kurumu açtı. Pestalozzi'ye göre ideal eğitim duyuların geliştirilmesi demektir. O, çocukların duyularının eğitilmesi ile kendi doğal potansiyellerini gerçekleştireceklerini savundu. Bu anlamda özellikle duyu eğitimine odaklanarak uygulamalarını gerçekleştirdi (Toran, 2012, s. 9).

Pedagoji tarihi açısından son derece önemli bir isim olan Pestalozzi, Fikirler dergisinde Servet tarafından "Pestalozzi" başlıklı bir yazıyla Fikirler dergisi okuyucularına tanıtılmıştır. Yazıda verilen bilgilere göre Pestalozzi, küçük yaşta babasını kaybettiğinden kardeşleri ve annesi ile birlikte yaşamış, annesinin onun ve kardeşlerinin eğitimi üzerinde büyük bir rolü olmuştur. Onun annesinden almış olduğu eğitim, eğitim anlayışının gelişmesinde ve yaşam felsefesinin oluşmasında büyük etki etmiştir. Bu bağlamda Pestalozzi'ye göre aile, devlet hayatında en önemli eğitim yuvasıdır. Çocuklar ilk eğitimlerini aldıkları aile ortamında yardımlaşma, fedakârlık, dayanışma gibi bazı temel karakter özellikleri içselleştirmektedirler (Servet, 1930d, s. 23).

Yazıda, Pestalozzi'nin eğitim hayatı anlatılırken, Avrupa'da eğitim hayatında yaşanan dönüşümün kritik özellikleri de vurgulanmıştır. Çünkü Pestalozzi'nin eğitim aldığı yıllar aydınlanma düşüncesinin tartışıldığı, aynı zamanda bu düşünce çerçevesinde başta eğitim hayatı olmak üzere sosyal hayatı şekillendiren bütün bileşenlerin yeni felsefik görüşler ekseninde değiştiği yıllardı. Pestalozzi'nin eğitim aldığı okullar, daha çok aydınlanmacı düşüncelerden etkilenmiş çevrelerce açılmış, bu sebeple skolastik düşüncenin etkisinden de uzak bir eğitim müfredatına sahipti. Bu bağlamda Pestalozzi'nin skolastik düşünceden uzak bir eğitim alması onun eğitim anlayışının reformist ve modernist ilkeler çerçevesinde oluşmasında en önemli etkenlerdendi (Servet, 1930d, s. 24).

Fikirler dergisinde yayınlanan bu yazıya göre, Pestalozzi'nin eğitim anlayışının gelişmesinde okul yıllarında eserleri ile tanıştığı Rousseau'nun etkisi oldukça fazladır. Rousseau'nun doğa merkezli eğitim anlayışını hayata geçirebilmek için Pestalozzi, İsviçre'de "Neuhof" ismini verdiği bir okul öncesi eğitim kurumu açmıştır. Bu okulda çevredeki fakir çocuklara sanat ve ziraat öğretmek amacıyla eğitime başlamıştır. Çocuklara kendine yeterlilik kazanmalarına yardımcı olmak için dokuma gibi pratik becerileri öğretmeye odaklanmıştır. Pestalozzi, bu okulda vermiş olduğu eğitimin zamanla teorik çerçevesini oluşturarak, eğitim, ziraat ve sanatın birbirini destekleyecek nitelikte yürütülebileceğini anlattığı eserini kaleme almıştır. Ancak Pestalozzi'nin okul denemesi, yapılan yardımların kesilmesi ve iş öğrenen çocukların okulu terk etmesiyle istenilen sonucu vermemiştir. Pestalozzi bundan sonraki süreçte bir süre kendisini teorik çalışmalara adanmış, eğitim ile ilgili çok sayıda eser kaleme almıştır (Servet, 1930d, s. 24).

Dergi yazarlarından Ali Rıza, yayınladığı "Pestalozzinin Esasları" isimli makalesiyle, Pestalozzi'nin pedagoji hakkındaki yaklaşımlarını açıklamıştır. Bu bağlamda onun pedagojiye getirdiği yenilikler şu şekilde maddeleştirilmiştir;

- 1-Fikri yalnız oluşturmak değil aynı zamanda güçlendirmek
- 2-Eğitimi dil eğitimi üzerine inşa etmek
- 3-İş üzerine tesis ettiği terbiye usulü ile kendini idare ettirici fikirler vermek
- 4-Eğitim ve mütalaanın mekanizmalarını basitleştirmek
- 5-Bilgiye sadece belli bir zümrenin değil herkesin ulaşmasını sağlamak (Rıza, 1929, s. 9).

Çocukların eğitiminin çok küçük yaştan itibaren başlaması gerektiğini düşünen Pestalozzi, eğitimin evde başlaması gerektiğini, bu bağlamda annelere büyük iş düşüğünü

vurgulamıştır. Annelerin çocuklarına vereceği eğitime rehberlik etmek amacıyla yazdığı kitabında, çok basit yöntemlerle çocuğun zihinsel ve fiziksel gelişimini sağlayabilecek bir takım yöntemleri anlatmıştır. Bu yöntemlerin başında onun çok önem verdiği dil eğitimi de bulunmaktaydı. Çünkü küçük yaştaki çocuklar, etraflarında bulunan nesnelerin isimlerini öğrenerek, onların fikri gelişmelerine katkı sağlayacağını düşünmekteydi. O dönemde hakim olan, ezber sistemine ve sıkı disipline karşı çıkmış, sevgiye dayalı bir şekilde çocuğun dünyasını anlamaya yönelik bir eğitim sistemi inşa etmeye çalışmıştır. Eğitimin somut deneyime dayanması gerektiğine olan inancı, doğa bilimlerinin gençlere öğretilmesinde bitki ve mineral örnekleri gibi dokunsal nesnelerin kullanımında öncü olmasına yol açtı. Pestalozzi'nin yazılarının çoğu, eğitimin entelektüel olduğu kadar ahlaki olması gerektiği düşüncesini taşımaktadır (Rıza, 1929, s. 9).

Pestalozzi'nin eğitim teorileri, 19. yüzyılda eğitim teorisinin gelişiminin çoğunu tetikledi. Yverdon'daki okulu, devlete yönelik halk eğitimi için bir model oluşturmuştu. E.Hamdi Akman'ın Pestalozzi ve Halk Eğitimi adlı yazısında, Pestalozzi'nin halk eğitimi konusunda uyguladığı, yaklaşımın “*dıştan içe doğru*” değil “*içten dışa doğru*” geliştiği vurgulanmıştır (Akman, 1932, s. 5-6).

4.2.1.7. Adolf Ferriere'in Eğitim Üzerine Düşünceleri

1897 yılında İsviçre'de doğan Adolf Ferriere, eğitim hayatını bu ülkede geçirdikten sonra, Almanya'da eğitimci olarak çeşitli okullarda görev yapmıştır. 1921 yılında kurulan “Milletlerarası Yeni Okullar” bürosunun kurulmasında rol almıştır. Ferrier, yazılarında ve konferanslarında sürekli aktif (yeni) okul fikrini savunmuş, fikir ve ahlak eğitiminde aktifliğin kurtarıcı olacağını belirtmişti. 19. yüzyılın sonlarında ortaya çıkan aktif okul yaklaşımı iki savaş arası dönemde Avrupa'da ve dünyada oldukça yaygınlık kazanmıştı. Aktif eğitim çerçevesinde uygulamalar, öğrencilere problem çözme, yaratıcı çalışma, eleştirel düşünme, projeler vb. aktif olmaları konusunda talimat vermeyi amaçlamıştı. Ferriere de aktif okul yaklaşımının en önemli temsilcilerindendi (Kanad, 1948, s. 241).

Adolf Ferriere çocuğun bilimsel anlayışına ve eğitim mantığının tersine çevrilmesine dayanan derin eğitim reformları istedi. Okulun, ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına saygı göstererek ve tecrübe, etkinlik ve işbirliği yoluyla öğrenmesine izin vererek çocuğun uyum sağlaması gerektiğini savundu. Ferriere, sadece bilimin her çocuğun bireysel yeteneklerini ölçebildiğini dile getirmişti (Kanad, 1948, s. 241).

Adolf Ferriere İzmir Maarif Müdürlüğü'nün daveti üzerine 10 Ekim 1928'de ülkemize gelerek İzmir, Aydın, Manisa, Balıkesir ve İstanbul gibi kentlerimizde öğrencilere ve

öğretmenlere; Yeni Mektep, Mekteplerde İnzibat, Tedrisatta Alaka Merkezi, Seciye ve Neticeleri, Kızların Terbiyesi, Muhtelit (karma) Terbiye vb. başlıklı bir dizi konferanslar vermiştir (Türker, 2015, s. 226-227).

Ferrier'in İzmir'de verdiği konferanslar, Fikirler dergisinde bir seri şeklinde Mustafa Rahmi imzasıyla yayınlanmıştır. Ferriere, İzmir Erkek Muallim Mektebinde öğrencilere verdiği konferansta “Seciye ve Neticeleri” üzerinde durmuş ve genç öğretmen adaylarına, şu tavsiyelerde bulunmuştur;

Terbiyecinin işi mermer ile değil ruh iledir. Terbiyeci çocuğun karakterini, bir mermerde olduğu gibi istediği şekli veremez ve vermemelidir. Ona büyüme yolunda olan bir nebat gibi muamele etmelidir. Bununla birlikte biz terbiyecilere memur olduğumuz çocukları tanımaklığımız lazımdır. Çocuğun hislerini ve zekasını ve azm-ı iradesini, kuvvetini, nasılsa öylece keşfedebilmekliğimiz icap eder. İrade ve zekası bize zayıf görünen çocuk karşısında haksızlıktır. Bizim vazifemiz, onun mahiyet ve tabiatını keşfetmek ve yükselmesine yardım etmektir (Rahmi, 1929a, s. 1-4).

Konferansta çocukların hepsinin aynı mizacı özellikleri taşımadıklarını belirten Ferriere, çocukların sahip oldukları tip ve özellikleri şu şekilde sıralar;

Bazıları iptidai (ilkel) tiptir ve hep öyle kalacaklardır. Bunlar ecdadımız olan ilk insanlara benzerler. İlk insanların hasseleri (özellikleri) keskin ve elleri maharetlidir. Mücazat (cezalandırılma) korkusu ve mükafat ümidi ile harekete gelirler. Nizam ve kanun tesirinden kolayca sıvışırlar. Üzerlerinde kontrol yok ise, vazifeyi yapmamak için bunu fırsat bilirler. Bunların etrafına başka tip çocuklardan kontrolcü ve şef dikmek lazımdır. Şeflerine ve kendilerini idare edenlere memnuniyetleri varsa bunlar, pek fedakar amale olabilirler. Taklitçi tiplere çocuklar arasında da rast geliriz. Bu tiptekiler bir yerlere mensubiyetle müftehirdirler (iftihar ederler). Bunlarda şeref hissi yüksek bir mevkedir. Kendi zümrelerinden biri tahkir edilmiş olsa, bunu şahıslarına yapılmış bir tahkir (küçük görme) addederler. Memnuniyetle taklit ettikleri için mektepler nazarında bunlar, iyi talebelerdir. Garbde (Batı'da) iyi talebe fena talebe deyince birinciden taklitçi tip ikinciden de nizama riayet etmek istemeyen havası (gelişmişlik) tip anlaşılır. Fakat fertçi tipler de ekseriya fena talebeden sayılır. Bunun içindir ki, birçok büyük insanların tercümei halleri, onları fena mektepliler arasında gösteriyor. Bu iki nevi çocuğu ayırmayı bilmeli ve fertçilere kendi fikirlerine göre iş yapmak imkanını vererek bazı mesuliyetler yükletmelidir (Rahmi, 1929a, s. 1-4).

Ferriere'in İzmir Kız Muallim Mektebi'nde verdiği “Kızların Terbiyesi” konulu konferans, M. Rahmi'nin kaleme aldığı yazıyla okuyucuya aktarılmıştır. Konferansında kızların ve kadınların toplumsal hayatta üstlendiği rollerin değişmeye başladığını belirten Ferriere, toplumun temeli olan ailede kadınların hakettiği konumu almaya başladıklarını ifade etmiştir. Kadınların iş hayatına girmeleri ile ilgili olarak da, Ferriere, kadınların fabrika ve benzeri zor ortamlarda çalışmalarının onların ailedeki annelik rolünü zayıflatabileceğini,

kadınlar için en uygun mesleklerin öğretmenlik ya da hayır işlerinin takibi gibi işler olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda kız çocuklarının eğitiminin çok önemli hale geldiğini açıklayan Ferriere, karma eğitim ile alakalı düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir; (Rahmi, 1929b, s. 2-5).

Bütün sınıflarda karma eğitim sisteminin uygulanmasının yolunu tutmuş bir memlekette sınıfta iki cinsin beraber olmaması, mühim ahenksizliğe neden olur. Ayrı ayrı terbiye edilmiş kızlar ve erkekler, bilahare hayatta iyi ve tabi arkadaşlık edemezler. Bunun içindir ki karma eğitime tıpkı bir evdeki kız ve oğlan kardeşler gibi en küçük yaştan başlamak lazımdır. Bununla beraber muhtelit (karma) terbiye usulünde muallim gözlerini dört açmalıdır. Çünkü sınıfı bulandırabilecek bazı çocuklar bulunabilir. Bunlar ekseriya cümlei asabiyesi bozuk çocuklardır. Bunlardaki muvanesizliğin (eşitsizlik) sebebini aranılmak icap eder. Eğer muallim teşhis edememişse doktora müracaat icap eder. Bazen sebep irsi olabilir, o zaman iyi etmesi pek güçtür (Rahmi, 1929b, s. 2-5).

Ferriere İzmir’de verdiği konferanslarından birini tamamen karma eğitime ayırmıştır. Karma eğitim konusunda dünyada yaşanan gelişmelerden elde edilen olumlu ve olumsuz sonuçlardan geniş bir şekilde bahsettiği konferansında değişen dünya koşullarında kız ve erkeklerin karma eğitim görmelerinin zorunlu hale geldiğini, karma eğitimde üzerinde durulması gereken noktalardan birinin de cinsel eğitim olduğunu açıklamıştır (Rahmi, 1929c, s. 6-10).

Ferriere, İsveç, Finlandiya gibi Kuzey Avrupa ülkeleri ile İspanya, İtalya gibi ülkelerde de karma eğitim sisteminin uygulandığını söylemiştir. Bu sisteme bazı ülkelerden itirazlar gelmiştir. Amerika’da Stanley-Hal’in kızların olduğu sınıflarda derslerin seviyesinin düştüğü, İngiltere’de Roddi tarafından ise, kızların zor derslere erkekler kadar ihtiyacının olmadığı gibi gerekçeler öne sürülmüştür. Ferriere, karma eğitim sistemine yapılan itirazları kabul etmeyerek bu itirazların geleneksel okullar için yapılmasını dile getirmiştir. Ferriere, karma eğitim sistemi için kız ve erkekleri aynı rejime tabi tutmak anlamına gelmediğini, kızların kendi içlerinde dahi birbirinden farklı tiplerin olduğunu, yapılması gereken şeyin kadın-erkek arasında hukuksal olarak eşitliği sağlamaktan geçtiğini vurgulamıştır (Türker, 2015, s. 235).

4.2.1.8. Bovet’in Eğitim Üzerine Düşünceleri

1878’de İsviçre’nin Grandchamp kentinde doğan Pierre Bovet, Neuchâtel ve Cenevre’de okumuş, 1902’de doktor unvanını almıştır. 1920 yılında Cenevre Üniversitesi Sanat Fakültesi’nde eğitim bilimleri ve deneysel pedagoji profesörü olmuştur. Bovet’in deneysel psikoloji alanında ön plana çıkmasının sebebi, Enstitü’nün programına gözlem ve sınıflarda yapılacak olan psikoteknik ölçüm uygulamalarını getirmiş olmasıdır.

1 Nisan 1930 tarihinde İzmir Maarif Eminliği tarafından Pierre Bovet, İzmir'e konferans için davet edilmiştir. Türkiye'nin muhtelif şehirlerinde düzenlenen konferanslarda Bovet, Türkiye'de de okullarda uygulanmak istenen aktif öğrenme konusunda bilgiler aktararak, okulun ve öğrencinin nasıl aktif olacağını, mevcut geleneksel eğitim sistemleri ile karşılaştırarak açıklamıştır. Türkiye'de 15 gün kalan Bovet, bu süreçte İzmir, İstanbul, Aydın ve Denizli'de konferanslar vermiştir. Bu konferanslarda, eğitimde verimlilik, ahlak eğitimi, etkin okul, geleneksel eğitim yaklaşımı, geleneksel ve modern eğitim yaklaşımları arasındaki farklar, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve öğretmen öğrenci ilişkileri, bireye ve ülkeye yapılan yatırım arasındaki ilişki gibi birçok konuyu ele almış, aynı zamanda çeşitli okullara giderek gözlemlerde bulunmuştur. Bovet'in Türkiye'de yapmış olduğu faaliyetler ve verdiği konferanslar, eğitim konusuna hassasiyetle yaklaşan Fikirler dergisinde yer bulmuştur (Günay, 2016, s. 161).

Bovet'in, İzmir'de düzenlediği ilk konferansta yapmış olduğu konuşma Fikirler dergisinde “Çocukları Nasıl Tarassut Etmeli” başlığıyla Mustafa Rahmi'nin çevirisiyle okuyucuya aktarılmıştır. Bovet, çocukların doğum aşamasından itibaren önce ana ve babaları tarafından okula başladıktan sonra öğretmenleri tarafından takip edilmelerinin ve gösterdikleri gelişimlerin kaydedilmesinin öneminden bahsetmiştir. Çocukları gözlemlemenin gerekliliğini şu sözlerle açıklamıştır; “*Çocukları tarassut(gözlemleme) bize yalnız zekaları hakkında değil, maddi mevcudiyet safhaları hakkında da malumat verir. Folklor sayesinde ilk insanlar hakkında ne mühim şeyler elde edildiyse, tarassut dahi çocuklar hakkında öyle mühim şeyler vermeye müsaittir*” (Rahmi, 1930c, s. 4-7).

Bovet, ikinci gün İzmir Kız Lisesi ve İzmir Erkek Lisesi'ni ziyaret etmiş ve okulların durumunu çok beğenmiştir. Erkek Muallim Mektebi'nde Randıman başlıklı ikinci konferansını vermiştir. Bu konferansında eğitimin uzun soluklu ve emek yoğun bir faaliyet olduğunu belirten Bovet, bu faaliyetlerden istenilen neticenin alınabilmesi için verimliliğin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bovet'e göre, verimlilik konusu, gerçekten ciddi bir şekilde ele alınması gereken önemli bir konudur. Yaşamlarını eğitime adayan öğretmenlerin çalışmalarındaki verimlilik düzeyi bilinmek durumundadır. Bu konu son yıllara kadar ihmal edilmiş bir konudur. Geleneksel eğitimde verimlilik üzerinde durulmadan sürekli olarak daha fazla öğretmek için çalışılmaktadır. Okullarda verimliliğin incelenmesi okuma, yazma, matematik, yabancı dil gibi derslerden öğrencileri sınava alma ve öğrencilerin yeterlilikle ilgili olarak ne yapabildiğini ölçme yoluyla iki şekilde yapılabilir. Bovet, verimliliğin ölçülmesinin iki yolla yapıldığını, bu yollardan birincisinin çocukların ne bildiğini yoklamak için yapılan malumat imtihanı olduğunu, ikincisinin ise, çocukların ne yapabildiğinin

ölçülmesi olduğunu ifade etmiştir. Bovet, mektep verimliliğini, belirleme usulü hakkında şunları açıklamıştır; “*Her derste bir seviye tespit ederek sınıfta ne kadar çocuğun bu seviyeye çıkabileceğini tayin etmek. Bu babda çok şayan-ı dikkat mukayeseler yapabilirsiniz. Eski harflerle sınıfın ne kadarı okuyabiliyordu. Yeni harflerle ne kadarını okuyabiliyor*” (Rahmi, 1930d, s. 3-7).

Bovet İzmir konferanslarında cinsel eğitim üzerine de bir konferans vermiştir. Fikirler dergisinde Mustafa Rahmi’nin “Cinsi Terbiye” başlığıyla sunulan yazısında Bovet’in bu konudaki konuşması aktarılmıştır. Bovet’e göre, cinsel eğitim öncelikle aileler tarafından verilerek çocuk okula hazırlanmalı, sonra da bu görev okulda öğretmenler tarafından yerine getirilmelidir. Bovet, cinsel bilgilendirme hakkında şunları söylemiştir;

Hayatın menşesine ve kadın erkek cinslerinin ayrı olduğuna dair malumat çocuğa bu nevi sualler sorduğu zaman verilir. Benim bildiğim memleketlerde çocuklar nasıl dünyaya geldiklerini annelerine beş altı yaşlarında sorarlar. Bu ilk malumat aileleri tarafından verilecektir. Bu meseleler çocuğun zihnini çok işgal eder. Çocukların sormuş olduğu soruları ebeveynin susturması hatadır. Bu suallerine doğru ve açık cevap verilmelidir. Eğer bu suallere ebeveyn sahih (gerçek) cevap vermezlerse çocukların itimadını kaybetme tehlikesi yaşarlar. O zaman ebeveynin söylemediğini daha yaşlı çocuklar söylerler. Çocuklar yedi yaşında mektebe başladıklarında bu malumatı almış olmalıdırlar. Mektepte bu tarz sualler nebatat ve hayvanatın çoğalması açıklanarak verilebilir (Rahmi, 1930e, s. 3-10).

Bovet, Aydın’da verdiği konferansında ise, eğitimin amaçları üzerinde durmuştur. Fikirler dergisinde “Terbiyenin Gayesi” ismiyle yayınlanan yazıda Bovet’in Aydın konuşması aktarılmıştır. Aydın’daki konuşmasında bireyin eğitiminin ön plana alınması gerektiğini belirten Bovet, öğretmenlerin eğitimine ve okul ile aile arasındaki ilişkiye de ayrıca önem verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Geleneksel eğitim ve çağdaş eğitim arasındaki farka dikkat çeken Bovet, bireyin eğitime neden öncelik verilmesi gerektiğini şu sözlerle ifade etmiştir;

Eğitimin amacına yönelik iki ayrı görüş vardır: Birinci görüşe göre, eğitim bireyi her yönüyle, hem ruhsal olarak hem de bedensel olarak geliştirmektir. Fakat bu herkes için ideal bir eğitim amacı olarak görülmemektedir. İkinci görüşe göre, eğitimin bireyi toplum için hazırlaması gerekliliğinden söz edilmektedir. Bu görüşe göre birey toplumdaki işlevini eğitim aracıyla öğrenebilecektir. Eğitimin bu iki amacı değişik dönemlerde öne sürülmüştür. Birbirine iki zıt görüş gibi görünmekte olan bu amaçların orta noktalarından hareketle doğruyu bulmak en iyi olanıdır. Gerçekte birey eğitilmekle toplum da eğitilmiş olur. Bu nedenle bireyin eğitime önem ve öncelik verilmelidir (Şahin, 2005, s. 212).

Bovet'e göre hayatın amacı, sadece yaşamak için yaşamaya çalışmak olmamalı, yaşama anlam katan başka şeyler olmalıydı. Bazılarına göre yaşamın güzelliği bilimde saklı, bazılarına göre sanatta saklı, bazılarına göre ise yaşama anlam veren şeyin insani ilişkilerde olması söz konusuydu. Bu üç ögede yaşamın amaçları gizliydi ve tarih bunun örneklerini göstermekteydi (Şahin, 2005, s. 212).

4.2.2. Batı'da Gelişen Yeni Eğitim Usulleri

4.2.2.1. Decroly Usulü

1878 yılında Belçika'da dünyaya gelen Decroly, ilk ve orta eğitimini tamamladıktan sonra tıp eğitimi almıştır. Meslek hayatına Brüksel Polikliniğinde nöroloji bölümünde asistan olarak başlayan Decroly kısa bir süre sonra konuşma-kusurlu çocuklar bölümünden sorumlu olmuştur. Şehirlerin yoksulluğu ile karşı karşıya olan Decroly, küçük hastalarının çektiği insani, sosyal ve eğitimsel zorlukları keşfetme imkanı yakalamıştır. Bu sebeple Decroly, pedagoji sahasında öncelikle normal olmayan çocukların psikolojisine uygun bir eğitim anlayışı geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Brüksel'de çocuklara mahsus bir enstitü kurmuş, bir taraftan onların tedavileri ile uğraşırken bir taraftan da onların eğitimleriyle ilgilenmiştir. Decroly, enstitüdeki faaliyetlerini, dönemin önde gelen pedagoglarından almış olduğu fikirler çerçevesinde yürütmüştür. Geliştirmiş olduğu pedagojik yöntemlerle normal olmayan çocukların normal çocuklar gibi gelişim göstermesinde önemli ilerlemeler sağlamıştır. Decroly, daha sonra normal öğrenciler için de bir okul açarak geliştirdiği pedagojik yaklaşımları burada uygulayarak başarı elde etmiştir (Dubreucq, 1993, s. 1-2).

Teknoloji ve bilginin evrimi, yeni entelektüel yaklaşımların ortaya çıkmasını teşvik etti ve eğitimi modern bilimin gereksinimlerine uyarlamak önem kazandı. Çağdaşı Léon Brunschwig gibi, Decroly de klasik beşeri bilimlerin tekelleşmiş konumunu eleştirmiş gelişen bilim ve teknoloji bağlamında yeniliklere her zaman açık olmuştur. Ondan önceki ve sonraki birçok kişi gibi Decroly kendisini platonik bir eğitim eksikliğinin ihmali ile sınırlayabilirdi. Ancak bir eylem adamı olarak Decroly, işçi sınıfının devlet eğitimi içindeki yerini sağlamaya çalıştı. Decroly, gerçeklere dayanarak radikal bir şekilde yeni uygulamaları benimsemiştir (Dubreucq, 1993, s. 1-2).

Fikirler dergisinde de Decroly'nin pedagoji sahasında elde ettiği başarılar ve onun geliştirdiği yöntemler yer bulmuştur. Seri halinde yayınlanan yazılarla Decroly'nin çalışmaları okuyucuya aktarılmıştır. Mustafa Rahmi tarafından kaleme alınan "Decroly Mektebinin İlk Devresinde Hesap ve Ölçüler" isimli yazı serisinde Decroly mektebinde matematik dersinde uygulanan yöntemler hakkında bilgi verilir. Decroly mektebinde okulun

ilk devresinde çocuklar henüz 8-10 yaşları aralığında iken, tabiatta bulunan canlı ve cansız varlıkların yardımı ile kıyaslamalar yoluyla ölçü ve hesap konusunda temel bilgilerini kazanırlar. Dergide bu yaklaşım şu şekilde aktarılmıştır;

Bu usulde hesap toplu plan içerisindedir. Başlangıç aşamasını müşahedeler (gözlem) teşkil (oluşturur) eder. Bu sistemde malum ölçülerle ifade edilebilen ölçüler vardır. Daha müşahade (gözlem) esnasında zihni veya tahriri (yazılı) bir şekilde halledebilecek bir takım meseleler ortaya çıkar. Müşahade (gözlem) zümre ya da ferd tarafından yapıldığına göre, bu hesap mesaisi, ya zümre tarafından veyahut tek bir çocuk tarafından yapılır. İlk iki sene 8-10 yaş arası mevzular genelde toplulaştırılmış mevzular olur (Rahmi, 1932a, s. 11-13).

Decroly mektebinde eğitim yaklaşımları içinde gözlem metodu ön plana çıkmaktadır. Decroly'e göre, okulun ilk devresinde çocuklar çoğu bilgiyi gözlem yoluyla öğrenmektedir. Bilinçli olsun ya da olmasın somut ifade, gözlem çabasına eşlik eder. Zevk ya da itme, korku ya da arzu, hareketlere ya da taklitlere dönüştürülür. Gözlemlemek sadece görmek değildir. Gözlemlemek bir şeyin çeşitli yön ve safhaları arasındaki farklılığı ve münasebeti bulmak, dış dünya ile düşünce arasında bir bağ oluşturmaktır. Decroly'e göre, canlı bir ortamda basit ve orijinal bir doğal ortam varsa doğal olayları, hayvanları, bitkileri ve çeşitli insan faaliyetlerini gözlemlerken bile, sorunların ortaya çıkması, işlerin nasıl yürüdüğüne araştırılması ve zihinsel ya da yazılı olarak cevapların bulunması gibi tükenmez bir veri kaynağı oluşturur. Gözlemlemenin sonuç verebilmesi için, mukayese ve ölçüye de önem verilmesi gerekmektedir. Aslında ölçü ve hesap ta tamamen gözlemleme bağlıdır. Çocuk gözlemleyerek zihninde tasarladığı objelerle daha önce zihninde var olan objeler ile kıyaslama yaparak somut nesnelerden soyut kavramlara ulaşmayı kavrayacaktır. Kendileri için başlangıçta sezgisel olan, zamanla daha rasyonel hale gelme eğiliminde olacak bir mantık oluşmaya başlayacaktır. Bu yöntemde asıl amaç gereksiz bilgi ve objelerle çocuğun zihnini meşgul etmek değil, neticeyi daha gerçekçi ortaya koyan, ölçü yardımıyla mantıki neticeyi elde etmesini sağlamaktır. Decroly'e göre, öğrencilerin basit günlük aktiviteler yardımıyla hesap ve ölçü ile ilgili temel pratikleri elde edebilmesi mümkündür. Bu aktiviteler şunlardır;

Hayvanlara gıda tevzii (dağıtım), bu gıdanın vezni (içeriği) ve hesabının tutulması, gıda iktarının kontrolü ve satın alınması, bir gazetenin iktisadi surette idaresi, mektep lokantası için erzak satın alma, bu erzakın günlük, haftalık ve aylık istihlakı, elişleri için malzeme satın alma, bir hayır için toplanan paranın kontrolü, bir tiyatrunun mali cihetinin tanzimi, küçük bir gezintinin veya seyahatin iktisadi bir surette ihzarı (Rahmi, 1932b, s. 10-12).

Decroly'e göre, ilk aritmetik öğretimi yapılırken, karşılaştırma rolünün her zaman avantajlarından yararlanmak için çaba gösterilmelidir. Yani, mevcut olan yeni nesneler ile

tanıdık, bilinen nesneler arasındaki ilişkileri vurgulamak ve çocuğu kimliğe, benzerliğe veya farklılığa dikkat etmek ve daha kesin bir şekilde yapmak için teşvik etmelidir. Karşılaştırma, daha sonra sayısal işlemlere yol açan sürekli ve süreksiz miktarlar üzerine yapılan alıştırmalarla yakından ilişkilidir. Ancak, gözden kaçırılmaması gereken amaç, işlevsel olsa da ikincil bir amaç olan operasyonel bir sürecin kazanılması değil, daha kesin sonuçlara ulaşılmasını sağlayan ölçüm yöntemleriyle desteklenen mantıksal yargının geliştirilmesidir. Bu geçişleri nitel gösterimlerden nicel ölçüme teşvik etmek için Decroly, algılamalar ile ilgili bilinen terimleri kullanır: *Çok, biraz, daha az, çok, çok, biraz*. Ardışık yaklaşımlarla çocuklar uzay ve zamanın bölümlerini doğrulamak için gittikçe daha başarılı bir şekilde öğrenirler. Sayma tekerlemelerini kullanarak rastgele numaralandırmaya başlayarak kesin içeriği ifade etmek için sayıları kullanmaya başlarlar. Grup tarafından kararlaştırılan el sıkışmaları, kanat açıklıkları, insanların boyları gibi doğal standartları kullanarak bir alan ölçümüne ulaşırlar. Basit bir şekilde numaralandırışı olan ilk sayımlardan sonra, daha karmaşık işlemler ortaya çıkar. Bu nedenle, üç adım artı bir adım gibi farklı ölçü birimlerine başvurmak gerekir. Doğal nesnelerin şemaları yapılarak geometrik şekiller elde edilir. Alanın özelliklerini uzunluk, genişlik, artan veya azalan açılara göre sınıflandırma yoluyla öğrenirler. Hacimlerin ve ağırlıkların değerlendirilmesi deneyden elde edilir. Bu şekilde temel ölçüm araçlarının yapılmasıyla desteklenen sayısız olasılık ortaya çıkmaya devam eder. Geleneksel ölçüm birimlerine geçiş yine karşılaştırma yoluyla öğrenilebilir. Pazarda, çiftlikte veya fırında keşfedilebilir. Pratik matematik etkinlikleri de genel tanıtımı olan değerler ile gerçekleştirilmektedir. *İyi, daha iyi, daha kötü, en kötüsü, büyük* gibi karşılaştırmalı terimlerin geliştirilmesine dayanmaktadır (Rahmi, 1932b, s. 10-12).

Decroly, Brüksel’de açmış olduğu Emtinaj okulunda eğitim konusunda da önemli mesafeler kat etmişti. Çocukların farklı yöntemlerle ilgisini çekmek ve onları tatmin etmek için, avlanma, el sanatları, mekanik faaliyetler ve kurumsal oyunlar, yaratıcı faaliyetler açısından büyük bir eğitim avantajı sağlamıştır. Fikirler dergisinde Ahmet Hikmet’in yazdığı “Dökreli’nin Terbiye Oyunları” isimli yazıda Decroly’un eğitimde oyun yöntemi geniş bir şekilde anlatılmıştır. Ahmet Hikmet’e göre, Decroly, yapmış olduğu oyun faaliyetlerinin üç önemli faydasının olduğunu açıklamıştır. Bunlardan birincisi, oynanan oyunlarla çocukların vakitlerini verimli bir şekilde geçirmeleri sağlanmaktadır. Özellikle, engelli öğrencilerin oyun yoluyla dikkatlerinin gelişmesi, çocuğun ruhi iktidarının ve kabiliyetlerinin gelişmesi sağlanmaktadır. İkinci faydası ise, çocukların sahiplik ve aidiyet duygularını güçlendirmesidir. Üçüncü faydası ise, çocukların kabiliyetlerinin ölçülmesine imkan tanınması açısından oyunla eğitim son derece gereklidir (Hikmet, 1930a, s. 24-26).

Ülkemiz eğitim tarihinde Decroly sistemi, ilkokul öğretmeni yetiştirmek üzere kurulan Köy Enstitülerine benzemektedir. Köy Enstitülerinde de Decroly sisteminde olduğu gibi kitap ve deftere dayalı öğretim yerine “iş için, iş içinde eğitim ilkesi” uygulanmaktaydı. Burada, öğretmen yetiştirme amacı vardı. Eğitim tarihinde eğitimi okula sıkıştırıp hayattan koparmayan bu deneyimin varlığı, okulu hayatın bir parçası olarak gören ve amacı çocukları hayata hazırlamak olan Decroly sisteminin de ülkemizde uygulanabilirliğine dair umut vermektedir (Bayoğlu, 2017, s.154).

4.2.2.2. Dalton Usulü

Dalton usulü, 1908'de ABD'de Helen Parkhurst tarafından öne sürülen eğitim yöntemidir. Zamanın okul sisteminin olumsuzluklarını gidermek amacıyla Parkhurst, her bireyin kendi kendine yönlendirilen çalışma planlarına göre çalışabilmesi için öğrencilerin yetenek ve ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde konuları ve çalışma yerlerini özelleştiren Dalton Laboratuvar Planını savunmuştu. Parkhurst, eğitim aşamasında sınıf sistemini ortadan kaldırarak, Rousseau, Spencer ve Montessori gibi serbest çalışma ve kendi kendine gelişmeyi esas almıştı. Bu plana dayanarak 1919 yılında Parkhurst, Massachusetts eyaletindeki Dalton kasabasında küçük bir okul açtı. Dalton Okulu, entelektüel ilgiyi artırma ve her çocuğa hevesli, sorgulayıcı bir zihin sağlama hedefi nedeniyle ilk olarak Çocuk Üniversite Okulu olarak adlandırıldı. 1922'de New York'taki Central Park yakınlarındaki bir yerleşim alanına taşındıktan sonra, Dalton Okulu, bebeklikten lise seviyesine kadar uzanan entegre eğitim programını tamamladıktan sonra dünyanın bir çok yerinde uygulanmaya başlamıştı (Kanad, 1948, s. 288). Dalton Laboratuvar Planı yaklaşımı, çocukların hayata hazırlanmasını temel alarak ve eğitimin en ekonomik şekilde kullanılmasına imkan sağlayan bir eğitim uygulaması olup ülkemizde de uygulanabilirliğinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür (Bayoğlu, 2017, s.154).

Dalton usulü, iki ilke içermektedir. Bunlardan birincisi, özgürlük ilkesi, bireyin çıkarlarıyla başlayarak bağımsızlığı ve yaratıcılığı teşvik edilmesini içermektedir. Farklı öğrencilerin hepsinde farklı düşünme ve görevleri yerine getirme yöntemleri vardır. Öğrenmeye ve bireysel öğrencinin işleyişe ayak uydurabilmek için yeterli zaman sağlamak, öğrencilerin motivasyonlarını ve öğrenme yaklaşımlarını ve sebat etme becerilerini beslemektedir. İkincisi, işbirliği ilkesidir. Çocukların çeşitli insanlarla alışveriş yaparak sosyal becerilere ve işbirliğine hakim olmalarını sağlar. Farklı öğrencilerin hepsinde farklı düşünme ve görevleri yerine getirme yöntemleri vardır. Okulları bir sosyal laboratuvar olarak gören Pakhurst'a göre, okulda yalnız sosyal hayat ve sosyal ilgiler hakim olmalıydı (Kanad, 1948, s. 290).

Fikirler dergisinde Ahmet Hikmet'in kaleme aldığı “Yeni Mektep Sistemleri- Dalton Sistemi” isimli yazıda Batı’da gelişen diğer eğitim sistemleri ile birlikte Dalton sistemi de tanıtmıştır. Ahmet Hikmet’e göre, Dalton sisteminin esas fikri, çocuklara elde edecekleri malumatı, bizzat kazanma fırsatını vererek ve çocuk faaliyetlerini bireyselleştirerek sağlanmasıdır. Bu sistemde öğrenciler her ders için ayrı ayrı tahsis edilmiş sınıflarda eğitim almaktadır. Her ders için özel olarak hazırlanmış sınıflarda o derslerle alakalı çocuğun ilgisini çekecek her türlü materyal bulunmaktadır. Mesela tarih dersliğinde o günkü dersle alakalı harita, ve diğer görsel malzeme önceden hazırlanmıştır. Her ders için sınıfları dolaşan öğrenciler, derslerden istifade sürelerini yine kendileri belirlerler. Yazar, Dalton sistemini şu şekilde değerlendirmektedir;

Dalton sistemi faidelidir. Çünkü tedrisatı ferdileştiriyor, tahsili her talebenin zihni kuvvetine göre ayar ediyor. Hali hazırdaki mekteplerimiz bu hususta umumiyetle yeknesak (uyumlu) bir manzara arz ediyor. Çok defa muallimin ilmi, şahsiyeti çocuğun inkişaf (gelişme) yolunu kapıyor, ilerlemesine mani oluyor. Halbuki lazım olan çocuğun ferdiyetinin terakki(ilerleme) etmesidir. Çocuğa rehberlik etmek, onu hatalı ve beyhude tecrübelerden uzaklaştırmak demektir. Çocuğu ferdi ibda (yenilik yapma) ve keşiflere sevkederken aynı zamanda bu ruhu beslemek de lazımdır (Hikmet, 1930b, s. 11-13).

Dalton sisteminde okulun öğretim araçları, kitapları ve sınıfları çok olmalıydı. Çocuk serbest bir şekilde çalışmaya başladığında işleyeceği konuya ait her kitaba ve araca kolaylıkla ulaşabilmeliydi. Bu planı uygulayan öğretmenler iyi bir eğitim görmüş, mesleki bilgileri sağlam, her çeşit eserleri okumuş, pratik ve kültürlü olmalıydı. Öğretmenler konuların tümüne hâkim olmalı, öğrenciler herhangi bir zorluk altında kaldığı zaman yardım edecek yetenekte bulunmalıydı (Kanad, 1948, s. 297).

4.2.2.3. Winnetka Usulü

Winnetka usulü, John Dewey'in Şikago Üniversitesi Laboratuvar Okulu'ndaki çalışmaları sonucunda ortaya çıkmıştır. Dewey'in çalışması, öğretmenlere sınıflarında yenilikçi pedagoji denemeleri için ilham vermişti. Bu çalışmalardan etkilenen Washburne öncülüğünde 1919 yılında geliştirilen bireyselleştirilmiş yetersiz öğrenimde yaygın olarak taklit edilen Winnetka usulü, eğitimde tek tip sınıflandırma sistemine karşı verilen tepki neticesinde gelişmiştir. Müfredat iki bölüm halinde düzenlenmiştir. Sınıf çalışması olan ortak gereklilikler, her çocuğun bireysel olarak öğrenmesi gereken kategorilere ayrılmıştır. Eğitim planında, sanat, edebiyat, müzik takdir, el sanatları, drama ve fiziksel aktiviteleri içeren yaratıcı aktiviteler önemli yer tutmaktadır (Saettler, 1990, s. 65).

Winnetka usulünden önce, ilkokullardaki en yaygın uygulamalar okuma yazma, heceleme ve aritmetik beceriler öğretilerek çocukların entelektüel gelişimi sağlanmaya çalışılmıştır. 1900'lerin başlarında, entelektüel, yanı sıra duygusal, sosyal ve fiziksel de dahil olmak üzere çocuğun çok yönlü gelişimine daha fazla vurgu yapılmıştır. Winnetka usulü çocuğu fiziksel, duygusal, sosyal ve entelektüel eğitim ile birlikte bir bütün halinde geliştirmeyi amaçlamıştı (Saettler, 1990, s. 65).

Ferrierre'nin Amerika'da ses getiren Winnetka eğitim yaklaşımı ile ilgili yazmış olduğu makale M. Baha tarafından tercüme edilerek Fikirler dergisinde yayınlanmıştır. Ferrierre'e göre, Winnetka usulü öğrencilerin bireysel gelişimine önem vermektedir. Her öğrenci bireysel gelişimini tamamlamadan bir üst kategoriye geçememektedir. Bütün çocukların aynı bilgiyi öğrenmeleri aynı beceriyi kazanmaları istenirse, bunun için gerekli zamanın ayrılması gerekmektedir. Winnetka usulünde, tartışmalar, ortak projeler, temsiller, müzik, rekabete dayalı oyunlar ve yarışmalar oldukça önemli yer tutar. Bu tür sosyal faaliyetlerden her çocuğun elde edeceği kazanımlar farklıdır. Winnetka okulunda her öğrenci için bireysel gelişim raporları hazırlanmaktadır. Bu raporlardan öğrencilerin bireysel gelişimleri kolaylıkla takip edilebilmektedir. Bu raporlar, Amerikan eğitim sisteminde uygulanan raporlama sistemleri içerisinde en mükemmel olanlarıdır. Birçok okul bu rapor sistemini örnek almaktadır (Ferriere, 1934, s. 15-17).

Winnetka planının Dalton planından bir kısım farklılıkları bulunmaktadır. Winnetka planında Dalton planından farklı olarak, sabah vaktinin yarısı ile öğleden sonra kalan zamanın yarısında çocuklar için müşterek ve yaratıcı faaliyetler düzenlenmektedir. Winnetka planı, zaman ünitelerine göre hareket etmek yerine çalışma ünitelerinden oluşan program vücuda getirmekle işe başlar. Bu program öğrencilerin kendi kendilerini yönlendirecek biçimde hazırlanmış okul kitapları çerçevesinde yürütülür. Winnetka planı, bilimsel gelişmelere göre hareket eder. Sürekli eğitim çıktıları bir bilim heyeti tarafından kontrol edilmektedir. Bu okulun diğer okullardan ve Dalton planından bir farkı da öğrencilere tanınan serbestiyetin çok geniş olmasıdır. Winnetka planı eğitimde kullanılan malzeme ve yöntemleri yeniden inşa eden bir kurumdur (Ferriere, 1934, s. 15-17).

4.2.2.4. Montessori Usulü

Okul çağına henüz gelmemiş çocukların yetiştirilmesi işi ile Fröbel uğraşmış ve çocuk bahçelerini kurmuştu. II. yüzyılın başlarında böyle bir teşebbüs, Roma'da Maria Montessori tarafından gerçekleştirilmiştir. Roma'da akıl hastalıkları üzerine eğitim gören Montessori, bir süre üniversite hastanesinde zihinsel engelliler üzerine çalışmıştır.

Montessori, eğitim konusundaki ilk çalışmalarını zihinsel engelli çocuklara yönelik yapmıştır. Bu amaçla Maria Montessori, zihinsel engelli çocuklara yönelik Roma'nın düşük gelirli bir bölgesinde Çocuklar Evi'ni açtığında, eşsiz felsefesi, dünya çapındaki eğitimcilerin ilgisini çekti. Montessori, bu çocukların bilimsel olarak gözlemlenmesiyle, malzemelere derin bir konsantrasyonla cevap verdiklerini, fark etmiştir. Montessori, bu değişikliği ortamdaki tüm çocuklar üzerinde gözlemlemeye çalışarak çocukların gerçek, normal doğasını keşfetmek istemiştir. Çocukların eşyalara göstermiş olduğu reaksiyonlar, Montessori usulü diye tanınacak olan yaklaşımının başlangıç noktası olmuştur. Bu yaklaşımın esası çocukların kendi kendilerini eğitmesine ve geliştirmesine imkan tanımadır. Burada dikkat edilecek nokta ise, çocuğun yaradılışı ve ihtiyaçlarını tam olarak anlayabilmek için onu sistemli bir inceleme ve gözlem altında tutmaktır. Montessori eğitimi, çocukta bilginin susuzluğunu telkin etmek, düzen duygusu geliştirmek, işlevsel yaratıcılığı beslemek, özgüvenini artırmak ve en önemlisi bağımsızlık duygusu kazandırmayı amaçlar (Kanad, 1948, s. 273-276).

Montessori, eğitim biçimi olarak çocukları bütüncül bir şekilde desteklemektedir. Bu eğitim ise "holistik" olarak isimlendirilmektedir ve ruhsal karakterlidir. Hayal gücü, akıl, saygı, farkındalık, yaratıcılık gibi insan nitelikleri ön plandadır. Bu programda tüm çocuklar hayatın her alanında tüm potansiyellerine ulaşırken yardımcı olmak ilk amaçları arasında yer almaktadır (Akdağ, 2006, s. 6).

Montessori'nin önce zihinsel engelli öğrencilerle başlatıp daha sonra normal öğrenciler üzerine de uyguladığı metot, döneminde gelişen çağdaş eğitim kuramlarını yakından takip eden Fikirler dergisinde de yer bulmuştur. Ahmet Hikmet'in yazmış olduğu, "Madam Montessori'ye Göre Terbiyede Hissi Devirler" başlıklı yazıda Montessori'nin çocukların psikolojik gelişim evrelerini nasıl ele aldığı değerlendirilmiştir. Yazara göre, Montessori, çocukların duygusal gelişiminde 3 ve 7 yaş arasında ki evreye çok büyük önem vermektedir. Bu evrede çocukların duygu hisleri gelişmeye başlamaktadır. Çocukların konuşma kabiliyetini tamamen elde ettiği bu evrede çocuklar birden fazla lisan öğrenme kapasitesine sahiptirler (Hikmet, 1930c, s. 5-7).

Montessori, çocuğun ahlaki gelişimin psikolojik gelişim evreleri ile yakından ilişkili olduğunu açıklamıştır. Montessori'ye göre, karakter, öğrenme veya taklit yoluyla öğretililecek bir bilgi maddesi değildir. Yaşam boyunca kişisel egzersiz ve kişisel deneyim yoluyla elde edilen bir gelişmedir. Montessori psikolojik gelişim evrelerinde çocuğun dışardan gelen telkinlere karşı reaksiyonunu üç aşamada değerlendirmektedir. Bu aşamalar şu şekildedir;

Birinci intizamsızlık (düzensizlik) devresinde çocuk sanki sağır ve yabancı imiş gibi her nevi emre itaat etmez.

İkinci devrede itaat etmek ister, emirden anlayan bir tavra maliktir (sahip) ve bu talebe cevap vermek ister. Fakat ya buna muktedir olamaz, yahutta daima itaate muktedir olamaz. Çocuk henüz başta itaatin verdiği muvaffakiyeti tatmamıştır.

Üçüncü devrede çocuk bu işi süratle anladığı gibi, muhtelif(çeşitli) temrinlerle (tekrar) tekamül (gelişme) de ettirir. Mütevellit (kaynaklanan) bir neşe ve heyecan gösterir (Hikmet,1930c, s.5-7).

Montessori'nin eğitim malzemesinin niteliği çocuğun psikolojik gelişim evreleri ile yakından ilgilidir. Kullanılan bu malzemeler birbirinden farklıdır ve her birinin çocuğa kazandıracağı farklı kazanımlar bulunmaktadır. Her çocuğun gelişimleri farklı olduğunda farklı gelişim düzeylerine sahip çocuklar aynı eğitim ortamlarında bulunmaya mecbur bırakılmazlar. Montessori eğitiminin temel özelliklerinden birisi de çocukların oynayacakları malzemeleri kendilerinin seçmeleridir. Çocuklar bu malzemenin henüz ne işe yarayacağını bilmedikleri halde doğaları gereği, malzeme seçiminde çoğu zaman yanılığa düşmezler (Hikmet, 1930c, s. 5-7).

Fikirler dergisi yazarlarından Ahmet Hikmet “Montesori Usulü Nedir” başlıklı bir başka yazısında, Montessori'nin Roma'da açtığı okul ve uygulamaları hakkında bilgi vermeye devam eder. Bu bağlamda Montessori'nin bu okulda verdiği eğitimde başlıca iki esas uygulanmaktadır. Bunlardan birincisi hürriyet içinde sağlanan disiplindir. Bu okullarda çocuklar serbestçe hareket ederler, yapmak istediklerini seçerler ve öğretmenin herhangi bir müdahalesi bulunmadan istedikleri kadar yapmaya devam ederler. İkincisi ise, kendi kendine terbiye yahut çocuğun kendi kendini geliştirmesidir. Bu sayede çocuk kendi disiplinini de sağlayacaktır. Bu durum, bazı eleştirmenler tarafından bunun mümkün olmayacağı yönünde eleştirilmektedir. Ancak bu eleştirmenlerin savunduğu klasik yaklaşımların da çocuğu geliştirmedeği açıktır. Montessori eğitiminde çocuğun özgür bırakılması onun her şeyi yapabileceği anlamına gelmemektedir. Çünkü burada sağlanan özgürlükler, başka çocukların özgürlüklerine kastetme sınırı ile sınırlandırılmıştır (Hikmet, 1930d, s. 5-7).

Eğitimin ikinci esası olan kendi kendini eğitim metodunda öğrenciler kendilerine öğretmenleri ile birlikte rehberlik yaparlar. Montessori usulünde izin verilen fiziksel özgürlük, hüküm süren içsel zihin ve ruh özgürlüğünün yalnızca dış işaretidir. Montessori yönteminin önemli özelliklerinden biri de çocuğu öğretmene muhtaç olmaktan kurtarmasıdır. Başka bir deyişle, verilen özgürlük, kişisel eğitimi mümkün kılar. Öğrenme materyalleri kendi kendini açıklar ve problem çözme ve pratik becerileri öğretir. Öğretmenler, çocukların

cevapları kendilerinin bulmasına teşvik etmek için eğitilmiştir. Aktif kişisel yönelimli öğrenme dönemleri, işbirlikli öğrenme oturumları ve akranlar tarafından gerçekleştirilen öğrenme oturumları ile dengelenir (Hikmet, 1930d, s. 5-7).

Türkiye'nin okul öncesi eğitim sistemi ile Montessori sistemine bakıldığında, Türkiye'nin okul öncesi eğitim sistemi, genel okul sisteminin bir parçasıdır. Montessori sisteminin uygulandığı okul öncesi eğitim kurumları ise çocukların yaşam boyunca yararlanabileceği özgürlük ve bağımsızlık değerlerini kazandırmaya yönelik kurumlardır. Bu sebeple Montessori sisteminin uygulandığı kurumlar okul adıyla değil çocuklar evi olarak adlandırılır. Türkiye'nin okul öncesi eğitim sisteminin farkı ise çocukları ilköğretime ve hayata hazırlamaktadır. Türkiye'de Montessori organizasyonu tarafından tanınan herhangi bir Montessori Okulu bulunmamaktadır.

4.2.2.5. Terman Kollektiv Zeka Testleri

Lewis Terman geliştirmiş olduğu zeka testleri ile tanınmış bir psikologdur. Terman, doktora çalışmasında, üstün yetenekli öğrencileri bilişsel engelli olanlardan ayırmak için kullanılabilecek zihinsel testlere odaklanmış, Stanford-Binet zeka testi versiyonunu geliştirmiştir. Geliştirmiş olduğu bu testlerle, karmaşık bilişsel yetenekleri ölçmek amacıyla, yaratıcılık, matematiksel yetenek, bellek, motor beceriler, mantık ve dil ustalığı ölçütleri tespit etmiştir. Araştırması, bugüne kadar yapılmış en uzun süreli kullanılan çalışmadır. Yapmış olduğu araştırmalarla zekanın yaşam başarısını, sağlığı nasıl etkilediğinin anlaşılmasına önemli katkılar sağlamıştır. Terman, zekayı soyut düşünme yeteneği olarak tanımlamıştır. Yani, zeki bir insan, somut olmayan bir olgu için semboller kullanabilir (Valencia ve Suzuki, 2001, s. 15).

Terman tarafından geliştirilen ve Amerika'da popüler olan zeka testleri, Fikirler dergisinde Ali Kemal'in "Terman Kollektiv Zeka Testleri" çevirisi ile okuyucuya tanıtılmıştır. Yazıda, Amerika'da orta öğretimde yaklaşık 40 bin öğrenci üzerinde denenen bu testler, 13 test grubundan ve 886 sorudan oluşmaktaydı. Daha sonraki denemelerde soru sayısı 370'e indirilmişti. Testlerde öğrencinin başarısı, hızından daha ziyade öğrencinin anlama kapasitesine bağlıdır. Öğrencilerin bu testlere tabi tutulmasında bir sınav özeni gösterilmelidir. Bu testler yoluyla öğrencilerin zeka seviyeleri tespit edilerek, normalin altında kalan öğrenciler için takviye çareler düşünülmelidir. Amerikan zihinsel test hareketinin diğer liderlerinin görüşleri ile uyumlu olan Terman, zihinsel yeteneklerinin ölçülmesi ile entelektüel yetenekli çocukların tespitine inanıyordu. Bu testler yoluyla tespit

edilen zeka kapasitelerine göre eğitim programlamaları yapmak verimliliği de artıracabilecekti (Kemal, 1930, s. 18-22).

4.2.2.6. Mannheim Sistemi

Almanya’da Mannheim şehrinde 19. yüzyılın son çeyreğinde okullara devam konusunda yaşanan sıkıntı üzerine Anton Sckinger isimli bir eğitimci, şehirde yaşanan bu problemle ilgili bir araştırma yapmış, araştırmanın sonucunu makale şeklinde yayınlamış, eğitim faaliyetlerinin geneline ışık tutabilecek prensipler ortaya koymuştur. “Mannheim Sistemi” olarak anılacak olan bu prensipler Fikirler dergisinde de yayınlanmıştır. Dergi yazarlarından Servet’in “Mannheim Terbiye Sistemi” ismiyle yayınlanan yazıda, Sckinger’in eğitim sisteminde gördüğü aksaklıkları ve bu aksaklıklara sunduğu çözüm önerilerini değerlendirmiştir. Bu değerlendirmelere göre, Sckinger’in aksaklıklarla ilgili tespitleri şunlardır;

1. Okullarda verilen bilgiler öğrencilerin kapasitelerinin üzerindedir. Hatta normalin üstünde olan öğrencilerin bile kapasitelerini aşan bilgi yüklemesine gidilmektedir
2. Alt seviyedeki sınıflarda öğrenci sayılarının çok fazla olması öğrencilerle yeterince ilgilenilmesinin önüne geçmektedir
3. Devamsızlık gösteren öğrencilere karşı okul yönetimleri gerekli önlemleri almamaktadırlar
4. Kabiliyetleri çok farklı olan öğrencilerin aynı sınıflara devama zorlanmaktadır.

Servet’e göre yazmış olduğu makalesinde Sckinger, bütün öğrencilere aynı bilgiyi değil, onlara lazım olacakların öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin tekrar aynı bilgiyi almaya zorlanmalarını da eleştiren Sckinger, onlara farklı metotlarla yaklaşılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Sckinger’in, eğitim yaklaşımının esası, her öğrencinin kabiliyetine göre ayrılmış sınıflarda eğitim görmesidir. Özellikle kapasite olarak düşük olan öğrencilerin bu konuda deneyimi ve yeterliliği olan öğretmenlerin eşlik edeceği ilerleme sınıflarında ders görmelerinin daha faydalı olacağını dile getirmiştir. Sckinger’in bu önerilerinden sonra Mannheim’de öğrencilerin seviyelerine göre muhtelif yıllarda eğitim verecek olan ilerleme sınıfları düzenlenmiştir. Sckinger’in eğitim yaklaşımının temeli, düşük kapasitedeki öğrencilerin ilerleme sınıfı olarak isimlendirildiği özel sınıflarda özel müfredata tabi tutulmasıdır (Servet, 1930f, s. 20-23).

4.2.2.7. R. Cousinet'in Grupla Serbest Çalışma Usulü

Fransız eğitimci Roger Cousinet eğitimde grup çalışmasının önemini ortaya koymuştur. Cousinet'in yaklaşımına göre, grup çalışmasında çocuklar, öğretmen tarafından önerilenler arasından tercih ettikleri aktivite türünü seçebilir ve kendilerini gruplar halinde organize edebilirler. Fikirler dergisinde Mustafa Rahmi tarafından kaleme alınan “Cousinet'in Grupla Serbest Çalışma Usulü” isimli yazıda bu yöntem hakkında bilgi verilmiştir. Mustafa Rahmi bu usulü kendi kendilerini müştereken geliştirecek usul olarak tanıtmıştır. Cousinet'in grupla çalışma yaklaşımı, bir sınıf ya da okuldaki aynı kabiliyetlere sahip olan çocukların ayrı ayrı çalışmalarına değil de birlikte grup halinde çalışmalarına imkan hazırlanmasını vurgular. Bu yaklaşıma göre, oluşturulan gruplar kendilerine teklif edilen konular arasından birini seçerler, gruplar seçtikleri konular üzerinde öğretmenin müdahalesi olmaksızın çalışırlar (Rahmi, 1930g, s. 10-15).

Öğrenciler grup halinde seçtikleri bir konuyu üzerlerine aldıklarında, iş bölümü yaparlar, çeşitli kaynaklara başvurarak birer eser hazırlarlar, bu eserlerini çeşitli resim ve modellerle zenginleştirip sınıf arkadaşlarına anlatırlardı. Konu sınıf içerisinde tartışmalar şeklinde değerlendirilirdi, öğretmen gerektiği zaman sorulara yanıtlar verirdi. Bu yaklaşım Amerika'da anlaşılan anlamda tamamen proje yöntemidir (Binbaşıoğlu, 2013, s. 35).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Osmanlı Devleti'nin geri kalmasından itibaren devleti eski günlerine döndürmek için yapılan ıslahat hareketlerinin içinde eğitim hayatı önemli bir yer tutmaktaydı. Osmanlı Devleti'nin çöküş sürecine girmesiyle birlikte devletin gerilemesi ve dağılmasını önlemek amacıyla, özellikle 18. yüzyılda Lale Devri'nden itibaren Batılı eğitim kurumları örnek alınarak eğitim alanında birtakım yenilikler yapıldı. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerine gelindiğinde yenilik hareketlerine girişilmesi özellikle de eğitim alanına yoğunlaşılmasının sebebi, eğitimin devletlerin geleceği için son derece önemli olmasıydı. Osmanlı Devleti'nin geri kalması nedenleri arasında geleneksel eğitim sisteminde yaşanan zayıf noktaların görülmesi, Batı'da bu alanda yaşanan gelişmelerin takip edilmesine sebep olmuştu. Bu bağlamda Cumhuriyet'in ilanına kadar gelen süreçte, Batı eğitim sistemleri örnek alınarak, modern eğitim kurumları açılmıştı. Bu çalışmalar ve sonucunda açılan bu okullar, Osmanlı Devleti'nin yıkılışına engel olamamışsa da modern Cumhuriyet'i inşa edecek kurucu kadroların yetişmesine imkan hazırlamıştır.

Osmanlı'da açılan modern okullarda eğitim almış ya da Batı'da gelişen pozitivist akımlardan etkilenen Batıcı aydınların öncülüğünü yaptıkları batıcılık düşüncesi yanında, bu süreçte gelişen Türkçülük fikri, Cumhuriyet'in temel felsefesi olmuştu. Mustafa Kemal Atatürk önderliğinde kazanılan Kurtuluş Savaşı'nın ardından, inşa edilen Cumhuriyet'in eğitim altyapısı da millilik ve laiklik üzerine kurulmuştu. Devrimlerin hedefi ise, modern devletin kurulmasını sağlamaktı. Batı'dan farklı olarak modernleşme ile aydınlanmanın aynı anlama gelecek şekilde kullanılması laiklik, özgürlük, ulusallık, bireycilik ve bilimi modernleşmenin temel öğeleri haline getirmiştir. Eğitim de modernleşmenin bu ana ilkelerinin yakalanması ile bireylerin ideolojik biçimlenişi adına işlevsel bir boyut kazanmıştı ve bu boyut temel meseleler arasında yer alarak yeni devletin misyon ve vizyon tanımlamalarında mihenk noktası haline gelmişti.

Dolayısıyla devletin kuruluş felsefesinin rasyonalizm olması sebebiyle devletin temellerini oluşturacak olan genç nesillerin akli ön plana çıkaran bir eğitim anlayışı ile yetiştirilmeleri gerekiyordu. Cumhuriyet idaresi, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da köklü bir değişime gitmiş, eğitim sistemini yeniden yapılandırabilmek için, bu alanda birikime sahip önemli isimler ülkeye davet edilerek görüşlerine yer verilmişti. 1924 yılında çağrılan ilk yabancı uzman, Amerikalı John Dewey'dir. Colombia Üniversitesi öğretim üyelerinden olan ve iki ay ülkemizde kalan Amerikalı uzman iki rapor hazırlamıştır.

J.Dewey'in görüşleri sonraki süreçte Köy Enstitülerinin açılmasına temel oluşturdu. J. Dewey'in, Darwin, C.Hegel, J. Piaget, J.J.Rousseau, Pestalozzi, Montessori gibi bilim adamlarının görüşlerini sentezleyerek oluşturduğu pragmatizm düşüncesi Türk eğitim sisteminin temel taşı olmuştur. 1925 yılında Bakanlık, mesleki ve teknik öğretimle ilgili görüş almak üzere Alman eğitimci ünlü G. Kerschensteiner'i davet etmişti. Daha sonra bu isimleri, Erey, G. Stiehler ve Ernest Egli, Bay ve Bayan Ruatelet, Omer Buyse, Adolphe Ferrière ve Albert Malche vd. takip etmiştir. Bu uzmanlar aracılığıyla modern eğitim sistemleri takip edilmeye çalışılmıştı. J.J. Rousseau başta olmak üzere dönemin aydınları geleneksel düşünce tarzına karşı mücadele verdi. Batı'da çağdaş eğitimin temelini atan düşünürler, düşünceleri ile toplumun demokratikleşmesine neden olmuştur.

Adolphe Ferriere'in konferanslarının ana konusunun "Yeni Mektep" ve "Yeni Terbiye" olduğu görüldü. Savunduğu Yeni Mektep uygulaması fikri ileriki yıllarda Türkiye'de gerçekleştirilen Köy Enstitüleri projesini çağrıştırmaktaydı. Avrupa'da daha çok özel okullarda uygulanan Yeni Mektep sistemi yaparak, yaşayarak öğrenmeyi sağladı. Böylece öğrenci derslerde daha aktif hale gelirken, öğretmenin rehber rolünü üstlenmesi Türkiye'nin 2005'ten itibaren hayata geçirdiği yapılandırmacı modeli anımsattı.

Maarif Vekili Mustafa Necati döneminde yayınlanmaya başlayan çağdaş eğitim akımları ve batı ülkelerinin eğitim sistemlerini konu alan yayınların devamlı olarak arttığı görüldü. Çağdaş eğitim akımlarından Adolpe Ferriere'in Faal Mektebi, Decroly'nin Ermitage Okulu, J.J.Rousseau'nun Emile'i, Helen Parkhurst'un Dalton Planı, George Kerschensteiner'in İş Okulu, Maria Montessori'nin Çocuk Evleri, Carleton Washburne'nin Winnetka Planı, Albert Malche'nin Yeni Terbiyesi, W.H.Kilpatrick'in Proje Metodu gibi çağdaş eğitim akımlarını konu alan bir çok eser tercüme ve telif edilmişti. Bu tercüme ve telif faaliyetlerini yürütenler arasında, Halil Fikret Kanad, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Sadrettin Celal Antel, Mustafa Rahmi Balaban, İsmail Hakkı Tonguç gibi eğitimciler gelmekteydi.

Modernleşme yolunda devlet halk bütünleşmesini gösteren en güzel örneklerden birisi de ülkenin modernleşme hareketine destek olan sivil toplum çalışmalarıydı. Bu bütünleşmenin en somut örneklerinden birisi de Fikirler dergisinin yayın hayatına başladığı 1927'den itibaren 23 yıl boyunca, kültür, bilim ve sanat alanlarında sadece İzmir'in değil tüm Türkiye'nin modernleşmesine yaptığı katkılardı.

Henüz kuruluş aşamasında eğitimin modernleştirilmesi için bir arayış içinde olan genç Cumhuriyet'e ve eğitim kadrolarına, Batı'da gelişen çağdaş eğitim sistemlerini

tanıtarak çok önemli bir boşluğu dolduran, Fikirler dergisi ve yazar kadrosu, Avrupa’da ve Amerika’da popüler hale gelmiş eğitim çalışmalarını ve sistemlerini detaylı bir şekilde Türk okuyucusuna tanıtarak modernleşme yolunda üzerine düşen görevi yerine getirmişti. Bu dönemde Batı modernizasyonunun, toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte rasyonel değerler üzerine inşa edilmiş bir eğitim anlayışı ile sağlandığını fark eden Türk aydınları, Batı’da geliştirilen eğitim sistemlerini yakından takip etmişlerdi.

Nitekim bu süreç Batı eğitim sistemleri açısından da bir geçiş dönemi olarak nitelendirilebilir. Çünkü gerek Amerika’da gerekse de Avrupa’da bu süreçte, birçok yeni eğitim modeli ve sistemi ortaya çıkmıştı. Bu süreci yakından takip eden Cumhuriyetin Türk aydınları uygulanan bu sistemleri, sonuçları itibarıyla araştırarak Türk eğitim sisteminin yapılandırılmasını sağlayacak önemli bilgileri Fikirler dergisi aracılığıyla hem okuyuculara hem de dönemin eğitim altyapısını oluşturan yöneticilere sunmuşlardı.

Bu çalışmada, Cumhuriyet döneminde çıkarılan henüz araştırılmamış diğer eğitim çalışmaları ile ilgili dergiler incelenerek gelecek kuşaklar tarafından anlaşılmasına ve öğrenilmesine katkı sağlanabilir. Eğitim dergileri içerisindeki konular günümüz eğitim anlayışı ve uygulamalarıyla kıyaslanarak yeni çalışmalara ışık tutabilir. Bu dönemde ileri sürülen çözüm önerileri belirlenerek, günümüze katkı sağlayacak bakış açıları çıkarılması mümkündür. Türk Eğitim sisteminin şekillenmesinde rol alan ve fakat henüz araştırılmamış eğitimciler çalışma konusu yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akçetin, N. Ç., & Yaldir, H. (2016). The naturalistic view of education and republicanism: Jean-Jacques Rousseau. E. Atasoy, R. Efe, & I. Jazdzewska içinde, *Current Advances in Education*. Sofia: 60-75.
- Akdağ, B. (2006). Alternatif eğitim modelleri. *Alternatif Eğitim Modelleri, Zil ve Teneffüs Dergisi*(6), 34-44.
- Akdoğan, N. S. (2010). The alphabet reform and its implementation on the way towards becoming a modern nation-state. *TODADE's Review of Public Administration*, 4(2), 33-59.
- Akman, E. H. (1932). Pestalozzi ve halk eğitimi. *Fikirler Dergisi*, 6(132), 5-6.
- Akpınar, D., & Kanalgı, R. (2014). Kayseri Millet Mektepleri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 31-44.
- Akyüz, Y. (1995). Atatürk ve eğitim. *Atatürkçü Düşünce El Kitabı*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Arı, A. (2002). Tevhid-i tedrisat ve laik eğitim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 181-192.
- Arıkan, Z. (1999). Halkevlerinin kuruluşu ve tarihsel işlevi. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü. Atatürk Yolu* , 6(23), 261-281.
- Aslan, S. ve Alkış, M. (2015). Osmanlı'dan Cumhuriyete geçişte Türkiye'nin modernleşme süreci: Laikleşme ve ulusal kimlik inşası. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 6(1), 24.
- Bal, H. (1991). *1924 Raporunun Türk Eğitimine Etkisi ve J. Dewey'in Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Kor Yayınları.
- Bayoğlu, T. (2017). Erken Çocukluk Eğitimi-Büyük Düşünceler/Fikirler, Modeller ve Yaklaşımlar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(46), 151-156.
- Berkes, N. (2003). *Türkiye'de çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Binbaşıoğlu, C. (2013). Öğretimde proje yöntemi ve Türkiye’de proje yöntemine yönelik düşünceler ve uygulamaları. *Yeniden İMECE*(38), 35.
- Carlsburg, G. B. V. (2016). Theoretical Aspects of Teacher Training. *Social Education / Social Partnership and Inovations*, 44(3), 6-23.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyeti’nde ilk ve ortaöğretim (Tarihi Gelişimi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınevi.
- Dönmez, C. (2006). Atatürk’ün eğitim ile ilgili görüş ve uygulamalarına toplu bir bakış. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 7(1), 91,109.
- Dubreucq, F. (1993). Jean-Ovide Decroly(1871-1932). *UNESCO Uluslararası Eğitim Bürosu*, 23(1/2), 249-75.
- Durmuşçelebi, M. ve Bilgili, A. (2014). Yeni (12 yıllık) eğitim sistemi, karşılaşılan sorunlar ve dünyadaki uygulamalardan bazılarının incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 9(2). 603-621.
- Ergün, M. (1982). *Atatürk devri Türk eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Ferriere, A. (1934). Winnetka usulü. *Fikirler Dergisi*, 5(105), 15-17.
- Fidan, N. (1987). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: REPA Yayınları.
- Frewert, U., Eitler, P., & Olsen, S. (2014). *Learning How to Feel*. London: Oxford.
- Genç, H. H. (2010). 1929 İzmir’in sosyo ekonomik ve kültürel yapısı. (*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*). Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü:İzmir.
- Gümüşalan, N. (2014). Maraş halkevi ve faaliyetleri. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi* 10(19), 147-171.
- Günay, L. K. (2016). Jean Jacques Rousseau Enstitüsü’nün psikoloji ve pedagoji tarihimizdeki yeri. *Dört Öge*(9), 157-168.

- Gündüz, M. (2009). 100. yılında II. Meşrutiyet'in entellektüel mirası. *Milli Eğitim*(184), 120-140.
- Gündüz, M. (2009). Sociocultural origins of Turkish educational reforms and ideological origins of late Ottoman Intellectuals (1908–1930). *History of Education*, 38(2), 191-216.
- Güneş, G. (1998). Türk devrimi ve İzmir Türk ocağı. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 3(8), 118-119
- Güngör, M. (2008). Çağının önünde koşan bir adam; İsmail Hakkı Baltacıoğlu. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 54-64.
- Gürüz, K. (2001). *Dünyada ve Türkiye’de yükseköğretim tarihçe ve bugünkü sevk ve idare sistemleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Hakkı, İ. (1930a). Rousseau ve ilmi bir pedagoğya hamlesi. *Fikirler Dergisi*, 3(52), 2-3.
- Hakkı, İ. (1930b). Rousseau’nun tesiri nasıl tetkik etmelidir? *Fikirler Dergisi*, 3(53), 1-2.
- Hakkı, İ. (1930c). Rousseau ve pedagoğyada hürriyet hamlesi. *Fikirler Dergisi*, 3(54), 1-3.
- Hakkı, İ. (1930d). Rousseau ve eşya ile terbiye. *Fikirler Dergisi*, 3(55), 1-2.
- Hakkı, İ. (1930e). Rousseau ve elişi. *Fikirler Dergisi*, 3(57), 1-3.
- Hamdi, E. (1929a). Zümre sistemi. *Fikirler Dergisi*, 2(46), 6-9.
- Hamdi, E. (1929b). Amerika’da terbiye 1. *Fikirler Dergisi*, 2(45), 4-5.
- Hamdi, E. (1930a). Hamburg’da mektep hareketleri. *Fikirler Dergisi*, 3(49), 12-14.
- Hamdi, E. (1930b). Almanyada muallimler nasıl yetiştirilir. *Fikirler Dergisi*, 2(48), 10-13.
- Hamdi, E. (1930c). Avusturya’da mektep inkılabı. *Fikirler Dergisi*, 3(63), 11-14.
- Hamdi, E. (1930d). Polonya’da muallimler nasıl yetiştirilir? *Fikirler Dergisi*, 3(51), 13-16.
- Hamdi, E. (1930e). Wilhelm Wundt. *Fikirler Dergisi*, 5(61), 22-23.
- Hamdi, E. (1930f). Schiller’e göre bedii terbiye. *Fikirler Dergisi*, 5(60), 11-14.

- Hamdi, E. (1931a). Neuköln yeni mektebi. *Fikirler Dergisi*, 4(74).12-13.
- Hamdi, E. (1931b). Hugo Gaudig. *Fikirler Dergisi*, 3(65), 3-4.
- Hatiboğlu, V. (1981). *Ölümsüz Atatürk ve dil devrimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye Cumhuriyeti dönemi eğitim politikası ve felsefesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(29), 121-138.
- Hikmet, A. (1930a). (Döktroli)nin terbiyevi oyunları. *Fikirler Dergisi*, 3(54), 24-26.
- Hikmet, A. (1930b). Yeni mektep sistemleri- 2- Dalton sistemi. *Fikirler Dergisi*, 3(52), 11-13.
- Hikmet, A. (1930c). Madam (Montes Sori)ye göre terbiyede hissi devirler. *Fikirler Dergisi*, 2(47), 5-7.
- Hikmet, A. (1930d). Montessori usulü nedir?. *Fikirler Dergisi*, 3(53), 12-13.
- Hikmet, A. (1932). Sovyet ittiheadında terbiye ve umumi maarif meselesi. *Fikirler Dergisi*, 4(81), 6-8.
- Hikmet, A. (1931a). Leningrad Pedagoji Sergisi. *Fikirler Dergisi*, 3(67). 8-12.
- Hikmet, A. (1931b). Leningrad Pedagoji Sergisi. *Fikirler Dergisi*, 3(68). 9-12.
- İnuğur, M. N. (1993). *Basın ve yayın tarihi*. İstanbul: Der Yayınları.
- İsmet, A. (1932). Almanya’da yeni mektepler. *Fikirler Dergisi*, 4(78).11-12
- Jeynes, W. (2007). *American Educational History: School, Society, and the Common Good*. London.
- Judd, C. H. (1933). Amerika Birleşik Devletlerinde terbiye ilminin inkişafı. *Fikirler Dergisi*, 5(99).10-11.
- Judd, C.H. (1934a). Birleşik Amerika Devletlerinde terbiye ilminin inkişafı. *Fikirler Dergisi*, 5(101).8-9.
- Judd, C.H. (1934b). Birleşik Amerika Devletlerinde terbiye ilminin inkişafı. *Fikirler Dergisi*, 5(104).16-17.

- Judd, C.H. (1934c). Birleşik Amerika Devletlerinde terbiye ilminin inkişafı. *Fikirler Dergisi*, 5(109).13-14.
- Kanad, F. (1948). *Pedagoji tarihi* (Cilt 2.). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Kayadibi, F. (2006). Atatürk döneminde eğitim ve bilim alanında gelişmeler. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*(13), 1-21.
- Kaymak, A. (2008). Hollanda mektupları, İsmail Hakkı Tonguç ve köy enstitüleri. *Kebikeç*(25), 239-247.
- Kemal, A. (1930). Terman kolektif zeka testleri. *Fikirler Dergisi*, 3(53), 18-22.
- Kemal, A. (1935). Amerika okullarında karakter terbiyesi. *Fikirler Dergisi*, 6(129).6-7.
- Kim, D. S. (2001). Modernization and educational reform in Atatürk's period. *Modernization and Educational Reform in Atatürk's Period*, 4(2), 97-110.
- Kocabaş, A. (2008). Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri, Dewey, Mustafa Necati ve İsmail Hakkı Tonguç. *Toplum ve Demokrasi*, 2(3), 203-212.
- Koçer, H. A. (1975). *Türkiye'de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi (1773 – 1923)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Koçer, H. A. (1979). Türk üniversitelerinde örgütsel gelişme. *Üniversite Yönetiminin Uluslararası Sorunları Sempozyumu (19-21 Mart)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Korkmaz, F., Bağçeci, B., Meşe, N. N., & Ünsal, S. (2013). Türkiye'nin öğretmen yetiştirme problemi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*(1), 155-167.
- Kucuk, D. (2015). Impacts of Philosophical Currents on Turkish Education System. *International Journal of Educational Research and Technology*, 6(4), 18-23.
- Lamberti, M. (2004). *The Politics of Education: Teachers and School Reform in Weimar Germany*. New York.
- Lewis, B. (1993). *Modern Türkiye'nin doğuşu*. (M. Kırıtlı, Çev.) Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Malborought Mektebi. (1931). *Fikirler Dergisi*, 3(66). 10-11.

Megill, A. (2012). *Aşırılığın peygamberleri; Nietzsche, Heidegger, Foucault, Derrida*. (T. Birkan, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.

Ottaway, A. K. (1953). *Education and society*. London: Routledge.

Önk, M. (2015). Atatürk dönemi eğitim sistemi gelişmelerine bir bakış. *International Journal of Social Science*(37), 511-530.

Önür, H. (2014). Son dönem Osmanlı aydınında eğitim tartışmaları. *The Journal of Academic Social Science Studies*(30), 488-507.

Özdemir, E. (2013). Islah çalışmalarından ilgasına medreselere islamcı bir bakış; Sebülürreşad'da Tevhid-i Tedrisad Kanunu ve uygulamaları. *Turkish Studies*, 8(2), 201-215.

Özsarı, M. (2003). Ege Bölgesi Ege Bölümü Halkevleri ve yayın çalışmaları. *Atatürk Yolu Dergisi, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Dergisi*(23), 401-415.

Rahmi, M. (1929a). Profesör Ferriere'nin İzmir konferansları seciye ve neticeleri. *Fikirler Dergisi*, 2(36), 1-4.

Rahmi, M. (1929b). Profesör Ferriere'nin İzmir konferansları kızların terbiyesi. *Fikirler Dergisi*, 2(35), 2-5.

Rahmi, M. (1930a). Rusya Garp Medeniyetine Nasıl Girdi? *Fikirler Dergisi*, 3(51), 9-12.

Rahmi, M. (1930b). Petro Rusyayı Nasıl Avrupalılaştırdı? Maarif ve Fikir Hayatı. *Fikirler Dergisi*, 3(62), 6-10.

Rahmi, M. (1930c). Çocukları nasıl tarassut etmeli?. *Fikirler Dergisi*, 3(52), 4-7.

Rahmi, M. (1930d). Profesör Bovet'in İzmir konferansları-2: Randıman. *Fikirler Dergisi*, 3(53), 3-7.

Rahmi, M. (1930e). Profesör Bovet'in İzmir konferansları-4: Cinsi Terbiye. *Fikirler Dergisi*, 3(55), 3-10.

- Rahmi, M. (1930f). Profesör Bovet'in Aydın konferansı: Terbiyenin Gayesi. *Fikirler Dergisi*, 3(57), 4-10.
- Rahmi, M. (1930g). R. Cousinet'in grupla serbest çalışma usulü. *Fikirler Dergisi*, 3(59), 10-15.
- Rahmi, M. (1932a). Dekroly mektebinin ilk devresinde hesap ve ölçüler. *Fikirler Dergisi*, 4(86), 11-13.
- Rahmi, M. (1932b). Dekroly mektebinin ilk devresinde hesap ve ölçüler-2-". *Fikirler Dergisi*, 4(87), 10-12.
- Raşıit, M. (1933). Alman mektepçiliği. *Fikirler Dergisi*, 5(99), 12-13.
- Rıza, A. (1929). Pestalozzinin esasları. *Fikirler Dergisi*, 2(40), 9.
- Rousseau, J. (2000). *Emile ya da çocuk eğitimi üzerine*. Edirne: Yabil Yayınevi.
- Saettler, P. (1990). *The evolution of American educational technology*. Connecticut. 65
- Sakaoğlu, N. (1992). *Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Servet. (1930a). Odinvallt yeni mektebi. *Fikirler Dergisi*, 3(52), 15-16.
- Servet. (1930b). Rusya'da Tek-iş mektepleri. *Fikirler Dergisi*, 3(58), 5-6.
- Servet. (1930c). Bedales mektebi. *Fikirler Dergisi*, 3(53), 8-11.
- Servet. (1930d). Pestalozzi. *Fikirler Dergisi*, 3(51), 23-28.
- Servet. (1930f). Mannheim terbiye sistemi. *Fikirler Dergisi*, 3(54), 20-23.
- Servet. (1931). Friedrich Wilhelm Foerster. *Fikirler Dergisi*, 3(71), 12-15.
- Somel, S. A. (2001). *The modernization of public education in the Ottoman Empire 1839-1908*. Boston: Brill.
- Soydan, T. (2013). Osmanlı'dan Cumhuriyet Dönemine Türkiye'de Temel Eğitimin Gelişmesi ve Finansmanı Sorunu. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 53-71.
- Streissguth, T. (1997). *Communications: Sending the Message*. Oliver Press.

- Şahbaz, N. K., & Şahbaz, B. B. (2011). Eyüp Hamdi Akman'ın Usul-i Tedris'i ve eserin Türkçe eğitim açısından önemi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*,6(4), 805-820.
- Şahin, M. (2005). Pierre Bovet'in Ege konferansları ve Türk eğitimine ilişkin düşünceleri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, XXI(61). 203-217.
- Şentürk, A. (2012).Harf inkılabının yapılışı ve uygulanışında basının rolü. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*(26), 27-44.
- Tansel, F. A. (1985). Arap harflerinin ıslahı ve değiştirilmesi hakkında ilk teşebbüsler. *Belgelerle Türk Tarih Dergisi, Dün-Bugün Yarın*, 9-10.
- Tongul, N. (2004). Türk harf inkılabı. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*(33-34), 103-130.
- Toran, M. (2012). Okul öncesi eğitime giriş. M. Toran, & N. Avcı içinde, *Çocukluğun ve Erken Çocukluk Eğitiminin Tarihi ve Kuramsal Temelleri* (s. 1-19). Ankara: Eğiten Kitap.
- Tunaya, T. Z. (2011). *Türkiye’de siyasal partiler İkinci Meşrutiyet Dönemi* (Cilt 3). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Türker, H. (2015). Cenevre Jean Jacques Rousseau Enstitüsü pedagoglarından Adolphe Ferriere'in İzmir konferansları (1928). *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 15(31), 223-244.
- Valencia, R. R., & Suzuki, L. A. (2001). *Intelligence testing and minority students: foundations, performance factors and assessment issues*. London.
- Wyneken Mektebi. (1930). *Fikirler Dergisi*, 3(61). 15-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yücel, T. (1982). *Dil devrimi ve sonuçları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Zangwill, O. L. (2009). *Modern psikolojinin gelişimi*. (Y. Özakpınar, Çev.) İstanbul: Ötüken.



EKLER

EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Seçil DEMİR		
E-postası	secildemir3535@gmail.com		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı			
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2009-2013
Tez Başlığı	FİKİRLER DERGİSİNDE YAYINLANAN ÇAĞDAŞ EĞİTİM SİSTEMLERİ ÜZERİNE GÖRÜŞLER VE DÜŞÜNCELER (1929-1936)		
Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Hasan TÜRKER		

