

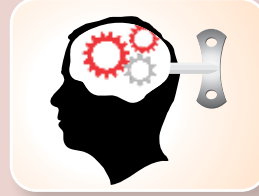
EĞİTİM BAKIŞ

EĞİTİM-ÖĞRETİM VE BİLİM ARAŞTIRMA DERGİSİ



Eğitimde Zihniyet Reformu İhtiyacı ve Müfredat Sorunumuz

Ahmet GÜNDOĞDU



Pedagoji ve İdeoloji Bağlamında Edebiyat Eğitimi

Doç. Dr. Hilmi UÇAN



Eğitim Reformundan Müfredat Reformuna

Ahmet ÖZER



Din Kültürü mü Verilmeli? Din Dersi mi?

Halil İbrahim KABAK



Eğitim Sistemindeki Vesayet

Yard. Doç. Dr. Zafer ÇELİK



Açık Müfredat: İdeolojik Eğitim

Hıdır Korkud YILDIRIM



Eğitim "Maarif" Olabilir mi?

D. Mehmet DOĞAN



Maarif Müfettişlerinin Öğretmen Yetiştirmede Oynayabilecekleri Roller

Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ



Müfredatın Değişim Tarihi

Doç. Dr. Güray KIRPIK



Türk Eğitim Sisteminin Çokkültürlülük Bağlamında Analizi ve Öneriler

Betül TONBULOĞLU,
Dolgun ASLAN, Hasan AYDIN



Milli Eğitim Programlarının Felsefi Temeli Olarak İdeolojiler

Doç. Dr. Burhan AKPINAR



EĞİTİM-BİR-SEN

Eğitim, İdeoloji, Değerler Ekseninde Müfredatlar

Türkiye'de eğitimde ideoloji, değerler eğitimi ve milli irade arasında dikkat çekici bir ilişki manzumesi vardır. Modern eğitimin başlamasının ardından eğitime, modernleşme doğrultusunda çıktı elde etme ödevi biçilmiştir. Öngörülen çerçevede bir gelişim sağlamak için düşünülen tedbirlerden birisi de eğitimde değerlerin, özellikle de dini değerlerin yer bulmasına imkân sağlamayan programların örülmesi şeklinde gelişmiştir. Milletin akıl bâlîğ olmadığı düşüncesinden hareketle, istenilen çizgiye çekilmek üzere millet, millete rağmen eğitim yoluyla belli kalıplara girmeye zorlanmıştır.

Modernitenin değerlerinin toplum katmanlarına yayılmasına yönelik beklentiyi karşılamak üzere zorunlu eğitim yoluyla bireylerin biçimlendirilmesi hedeflenmiştir. Ancak, millete rağmen millet için düşünülen bu ameliye milletin iradesinin belirleyici olduğu süreçlerde bekleneni karşılamaktan uzak kalmıştır. Cumhuriyet döneminde, milletin kayıtsız şart-sız egemen olduğuna ilişkin motto, bir ritüel olarak seçimlerin yapıldığı ancak milletin kendi içinden kendisini yönetmek üzere bir kadro oluşturamadığı biçimde hayatıyet bulmuştur. Milletin hâkimiyetinin sözde olduğu süreçte eğitim, ideolojik biçimlendirmenin bir vasıtası olarak işlev görmüştür. Bu sürecin başlarında dini eğitim veren müesseseler, yeni yönelişten payını alarak kapatılmışsa da İkinci Dünya Savaşı'nın ardından gelişen demokratikleşme yönelimine paralel olarak 1946'dan sonra kontrollü biçimde ve belli amaçları karşılamaya matuf olarak açılmıştır. Ama asıl büyük atılım, Cumhuriyet tarihinde ilk kez milletin belirleyici olduğu seçimlerle 1950'de işbaşına gelen Demokrat Parti iktidarıyla gerçekleşmiştir.

Cumhuriyet Türkiye'sinde eğitim hiçbir zaman ödevsiz bırakılmamıştır. Eğitimden beklenenlerin daha yumuşak gerçekleştirilmeye yönelmesi milli iradenin tecelli ettiği dönemlerde olmuştur. Bu dönemlerde gerek değerler eğitime, gerekse de dini eğitim veren müesseselerin faaliyetine müsaade edilmiştir. Türkiye'de eğitimde 1950'den sonra, 1973'ten sonra, 1983'ten sonra, 2002'den sonra 2007'den sonra yaşanan gelişmeler milli iradenin eğitim üzerindeki olumlu etkisini göstermektedir. Bununla birlikte, demokrasinin tüm kural ve kurullarıyla işleyemediği dönemlerle demokratik yaşamın asıya alındığı darbe dönemlerinde eğitimin üzerindeki yükün artırıldığı, eğitimden ideolojik beklentilerin yükseltildiği ve din eğitiminin örselendiği görülmektedir.

Eğitimde Ak Parti iktidarıyla birlikte 1950'deki Demokrat Parti dönemlerinin benzeri gelişmeler yaşanmıştır. Milli irade karşısında uzun süre direnen derin devletin direncinin kırılabilirdiği ölçüde milletin eğitimde beklediği gelişmeler yaşanmaya başlamıştır. Yükseköğretimde özellikle İmam-Hatipliler için düşünülmüş bulunan katsayı adaletsizliği kaldırılmış, İmam-Hatip ortaokulları açılmış, yükseköğretimde ve İmam-Hatip-lerde başörtüsü serbest bırakılmış, Kur'an-ı Kerim, Arapça, Hz. Muhammed'in Hayatı gibi dersler seçmeli olarak getirilmiştir. Bunlar önemli adımlardır. Müfredat ve ders kitapları üzerinde sistemli çalışma ise henüz olmamıştır.

Eğitime Bakış'ın bu sayısında, müfredatlar vasıtasıyla eğitimden beklenenleri sorgulamaya ve bu çerçeveden müfredatları değerlendirmeye yönelik değerli araştırmacı ve akademisyenlerin yazıları yer almaktadır.

Gelecek sayıda buluşmak ümidi ile...

aliyalcin@egitimbirsensin.org.tr

EĞİTİME BAKIŞ'ın bu sayısı 25 bin adet basılmıştır. Kurumlara ve eğitim çalışanlarına dağıtımı il ve ilçe teşkilatlarımız tarafından yapılmaktadır.

Eğitimde Zihniyet Reformu İhtiyacı ve Müfredat Sorunumuz <i>Ahmet GÜNDOĞDU / Genel Başkan</i>	1
Eğitim Reformundan Müfredat Reformuna <i>Ahmet ÖZER</i>	4
Eğitim Sistemindeki Vesayet <i>Yard. Doç. Dr. Zafer ÇELİK</i>	6
Eğitim "Maarif" Olabilir mi? <i>D. Mehmet DOĞAN</i>	11
Müfredatın Değişim Tarihi <i>Doç. Dr. Güray KIRPIK</i>	18
Milli Eğitim Programlarının Felsefi Temeli Olarak İdeolojiler <i>Doç. Dr. Burhan AKPINAR</i>	34
Pedagoji ve İdeoloji Bağlamında Edebiyat Eğitimi <i>Doç. Dr. Hilmi UÇAN</i>	40
Din Kültürü mü Verilmeli? Din Dersi mi? <i>Halil İbrahim KABAK</i>	47
Açık Müfredat: İdeolojik Eğitim <i>Hıdır Korkud YILDIRIM</i>	56
Maarif Müfettişlerinin Öğretmen Yetiştirmede Oynayabilecekleri Roller <i>Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ</i>	62
Türk Eğitim Sisteminin Çokkültürlülük Bağlamında Analizi ve Öneriler <i>Betül TONBULOĞLU, Dolgun ASLAN, Hasan AYDIN</i>	67



EĞİTİME BAKIŞ

Yıl: 10 • Sayı: 29 • Nisan-Mayıs-Haziran 2014



Eğitim-Bir-Sen'in 3 Aylık Ücretsiz Yayınıdır

Eğitim-Bir-Sen
Adına Sahibi
Ahmet GÜNDOĞDU
Genel Başkan

Genel Yayın Yönetmeni
(Sorumlu Müdür)
Ali YALÇIN
Genel Başkan Yardımcısı

Editör
Ali YALÇIN
Doç. Dr. Mustafa ORÇAN

Yayın Kurulu
Ahmet ÖZER
Esat TEKTAŞ
Murat BİLGİN
Teyfik YAĞCI
Ramazan ÇAKIRCI

Basın Danışmanı
Mahfuz YALÇINKAYA

Eğitimciler Birliği Sendikası Genel Merkezi
GMK Bulvarı Ş. Daniş Tunalıgil Sokak No: 3/13 Maltepe/ANKARA
Telefon: (0.312) 231 23 06 (pbx) • Faks: (0.312) 230 65 28
Bürocell: (0.533) 741 40 26
e-posta: egitimbirsensin@egitimbirsensin.org.tr
web: www.egitimbirsensin.org.tr

Grafik Tasarım & Baskı
Hermes Ofset Ltd. Şti.

Büyük Sanayi 1. Cadde No: 105 İskitler-ANKARA
Telefon: (0.312) 341 01 97 • Faks: (0.312) 341 01 98

Basım Tarihi: Nisan 2014

Eğitimde Zihniyet Reformu İhtiyacı ve Müfredat Sorunumuz

Ahmet GÜNDOĞDU
Eğitim-Bir-Sen ve Memur Sen Genel Başkanı

Bir ülkenin eğitim programları ya da müfredatı, o ülkenin sadece eğitime bakışını değil, aynı zamanda zihniyetini, nasıl bir birey ve toplum istediğinin yol haritasını da ortaya koyar. Eğitim programları, birey ve toplum için öncelikler ve değerler sistematiği teklif eder, bu teklifin hayat bulması için en etkili araçları ve yöntemleri belirler; gelecekte ülkenin yönetiminin devredileceği yeni nesillerin, okul ortamında ve öğretmen rehberliğinde sağlam, özgün kimlik ve kişilik inşa etmeleri için en uygun iklimin oluşumunu da içerir. Sonuçta varılacak yer, bireyin kendini gerçekleştirdiği, toplumun refah, huzur ve mutluluk içinde hayatını sürdürebildiği bir refah toplumunun oluşturulmasıdır.

Ne zaman ki toplum, refah, huzur ve mutluluk için gerekli olan koşullarını yitirmeye başlar, o zaman neden-sonuç ilişkilerinin çözümlenmesi ve çözüm arayışları için harekete geçilir. İşte bizde de askeri yenilgilerden sonra yüzyıllardır süregelen eğitim sistemine yön veren paradigmalarda değişim başlamıştır. Ve doğal olarak değişimin 18. yüzyılın son çeyreğinde, özellikle askeri okullarla başladığını görmekteyiz. Öncelikle askeri okullara yabancı subay öğretmenleri davet edilerek yeni dersler konulmuş ve ders içerikleri değiştirilmiştir. Bu değişim, 19. yüzyılda askeri okulların dışında kalan okulların eğitim ve müfredatına da yansımıştır. 1845 yılında Sultan Abdülmecit, eğitim alanındaki reformların sadece askeri okullarla sınırlı kalmamasını, diğer sivil okullara da genişletilip uygulanmasını belirten bir ferman yayınlamıştır.

Osmanlı tarihinde en önemli eğitim reformu, ilk, orta, lise ve değişik yükseköğretim bölümlerinin açıldığı, modern derslerin konularak, geniş müfredat değişimine gidildiği dönem II. Abdülhamit dönemidir.¹

Tarihsel süreçte eğitimde kırılmalar ve bunun sonucu olarak paradigma değişimi, Batı'da başlayan bilim ve sanayi devriminden sonra bütün dünyada yaşanmıştır. Bu kırılmaların ve paradigma değişikliğinin en önemlisi, Osmanlı'nın son dönemlerinde filizlenen ve daha sonra yeni kurulan devletle kendini iyice gösteren Batıcı, pozitivist ve materyalist paradigma olmuştur. Pozitivizm ve materyalizm; tarihi, kültürü, geleneği, dini dışlar, insanları kendi tarihine, toplumuna ve kültürüne yabancılaştırır, yüzü geçmişten ziyade geleceğe dönüktür ve bu yüzden evrimcidir.

Eğitimdeki paradigma değişikliği ile devletin pedagojik eğitimden ziyade topluma ideolojik eğitim anlayışını dayatması, Türkiye'nin kalkınmasına, refahına ve huzuruna engel olmuş; demokratik toplum hedefi ve üretim eksenli modernleşme sürekli geciktirilmiştir. Bu yüzden Türk toplumu çağdaşlaşmanın nimetlerini yaşamadan maalesef Batılılaşmanın külfetine katlanmak zorunda kalmış bir ülkedir.

1. Eğitim ve müfredat tarihimize bakıldığında, çok sayıda değişimin olduğunu görürüz. Osmanlı döneminde eğitim ve müfredat alanında yapılan köklü değişiklikler 1845, 1857, 1868-69, 1877, 1881, 1892, 1904, 1909, 1910, 1912, 1913, 1915 yıllarında gerçekleştirilirken; Cumhuriyet döneminde ise 1924-2014 yılına kadar yaklaşık doksan yıl içinde onu aşkın girişimin olduğu görülmektedir. Yıllara göre, 1924, 1927, 1938, 1949, 1956-57, 1970-72, 1982, 1991-92, 1997, 2006, 2012-13 tarihlerinde müfredat değişmiştir.

Eğitimde Dış Müdahaleler ve Vesayet Anlayışı

Modernleşmeyle birlikte ulus devletinin ortaya çıkması, formal eğitimin önemini artırmış ve kimlik inşasında vazgeçilmez bir araç olarak kendini göstermiştir. Fakat özellikle 19 ve 20. yüzyılla birlikte eğitimin fonksiyonunda çok önemli bir değişim meydana gelmiştir. Geleneksel dönemde eğitim daha çok insanların kendi dini, kültürü, ülkesi, çevresi ya da bölgesiyle sınırlıyken; modernleşme süreciyle birlikte ülke ve bölgeleri aşarak küresel bir olgu ve güç haline dönüşmüştür.

Dünyada egemen bir sistem ya da güçlü bir devlet olmanın yolu eğitimden geçmektedir. Bu nedenle bilgi güçtür; en güçlü olan ise bu kaynakları üreten, değerlendiren ve yönlendirenler olmuştur.

Küresel sistem, geliştirmiş olduğu bu eğitim sistemiyle bireyleri ve toplumları kendi ülkesine davet etmeden de, onları yerinde biçimleme imkânına sahip olmaktadır. Hâkim olan eğitim anlayışı ve eğitim sistemiyle yerel kimliklere karşı küresel kimlikler oluşuyor ve bunun sonucu olarak ülkeler kendi kültürüne, değerlerine ve vatandaşına hâkim olamayabiliyorlar. Bu bakımdan günümüzde eğitim sadece eğitim ve öğretimle ilişkili bir olgu değil, uzaktan politik ve kültürel yönlendirmelerin de en önemli araçlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Küresel iradeler bunun önemini bildiği için, gerekli gördüğünde başka ülkelerin eğitim sistemine, okullara, hatta müfredata müdahale etmektedirler. Bunun için yerel araçlar, kurum ve kuruluşlar bulur ve doğrudan olmasa da bunlar aracılığı ile müdahalelerini yapmaktan çekinmezler. Bu durum sadece günümüzle sınırlı değildir. Kendi eğitim tarihimize baktığımızda, bu işin çok gerilere gittiğine şahit oluyoruz ve ülkeler arasında bu alanda rekabetin ve gerektiğinde çatışmaların yaşandığını biliyoruz.

Bunun en tipik örneğini Osmanlı'da görmekteyiz. 1776 yılında, ilk deniz okulu olan Mühendishane-i Bahr-i Hümayun'da Hendesehane denilen bir birim açılmış ve bu birimde "tabyacılık" derslerini vermek üzere Fransa'dan iki eğitimci subay getirilmiştir. Ancak bundan rahatsız

olan Rusya ve Avusturya'nın baskısı üzerine Fransız subayları 1788'de okuldan ayrılmışlardır. Yeni kurulan devlette de benzer bir şekilde yabancı uzmanlara ve küresel sisteme başvurulmuş ve 1924 yılında ülkemize davet edilen eğitimde pragmatizmin öncülerinden John Dewey'in hazırladığı müfredat programı dikkate alınmış ve uygulamaya konulmuştur (Deweyci pedagoji dine ve geleneksel değerlere mesafeli bakmakta, yeni devletin eğitim politikaları ve dine karşı konumlanması tutumlarında önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir). İlk ve ortaokul programına müdahale edildikten sonra, bu kez 1933 yılında İsviçreli Profesör Albert Malche Türkiye'ye davet edilerek üniversitelerle ilgili rapor hazırlanmış ve üniversitelere müdahale edilmiştir. Bu müdahaleyle Darülfünun kapatılıp hocaların yarısından fazlası atıldıktan sonra İstanbul Üniversitesi olarak çalışmaya başlamıştır. Yakın dönemde bakıldığında, 28 Şubat 1997'de gerçekleştirilen postmodern darbe sürecinde eğitimde ve müfredatta müdahale edilmeyen alan bırakılmamıştır. Batı Çalışma Grubu (BÇG) adıyla Türkiye'de eğitimde vesayetçi gelenek zirve yapmış, ilkökul ve ortaokul birleştirilerek 8 yıl olmuş, Kur'an kursuna gitme yaşı yükseltilmiş, meslek okullarından mezun olanların üniversiteye girişi katsayı uygulamasıyla engellenmeye çalışılmış, birçok öğretmen ve öğretim üyesinin işine son verilmiş, birçoğu da cezalandırılmıştır. Demokratik ve pedagojik olmayan bütün bu girişimler 2002'den sonra değişse de, günümüzde din eğitimi derslerinin zorunlu olmaktan çıkarılması ya da eğitimin sadece karma şeklinde yapılması gibi farklı açılardan yaklaşımların hem kısmen yerel bazı kurum ve kuruluşlar tarafından hem de bölgesel (AB) aktörler tarafından dile getirildiğini görmekteyiz.

Türkiye'nin eğitim ve müfredat tarihi, toplumuzun temel değerlerine tezat teşkil eden uygulamalarla doludur. Sürekli olarak, toplumun kültürüne ve taleplerine rağmen, demokratik olmayan yollarla eğitim sistemine içerden ya da dışarıdan demokratik ve pedagojik olmayan müdahaleler yapılmış, vesayetçi anlayışın doğmasına ve varlığını sürdürmesine neden olmuştur. Bu yüzdendir ki, Türkiye'de değişimler ilk önce siyasetten, sonra eğitimden başlar. Siyaset ve eğitim her zaman iç

içe olmuştur. Çünkü bu iki tercih, ideolojik devlete ve topluma ulaşmada hem kalıcı hem de en kes-tirme araçlar olarak görülmüştür. Biz buna toplum mühendisliği diyoruz.

Günümüz Türkiye'sindeki eğitim sistemi ve politikasına baktığımızda, toplum mühendisliği-nin etkilerinin halen devam ettiğini görüyoruz. Toplum mühendisliği, özellikle müfredat ve ders kitaplarıyla yapılmaktadır. Son on yılda eğitimde önemli reformlar olsa da, halen değiştirilemeyen ve yılların birikmiş sorunlarını taşıyan unsurlar ve yapıların olduğunu da görmekteyiz. Birçok değiş-likliğe imza atılsa da, temel sıkıntılarımız devam etmektedir. En önemlisi, Milli Eğitim müfredatı ve ders kitaplarında demokratik olmayan, tota-liter dönemleri çağırıştıran, öğrencileri dünyaya ve dünyadaki değişimlere değil, ideolojiye göre yetiştiren yönlendirmelerin olmasıdır. Evet, eski-ye oranla ders kitaplarında bilgiden çok görseller var, teorik bilgiden çok reel hayattan örnekler var, gündelik hayatta kullanılmayan bilgilerin bir kısmı atıldı, eğlenerek öğretmek için yeni düzenlemeler var. İngilizcede konuşmaya ağırlık verilmesi isten-mektedir fakat tüm bu değişimlere rağmen değiş-meyen; demokratik toplum ve özgür birey yetiştir-me konusunda ciddi engellerin, ünitelerin ve uy-gulamaların da olduğunu görmekteyiz. Örneğin, Türkiye'de eğitimin, "Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında" ya-pılacağı ve bu "esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri"nin açılmayacağı gibi kişiselleştirilmiş eği-tim programlarını, ders kitaplarını, konu anlatımı, ders içerikleri ve uygulamalarını görmeye devam etmekteyiz. Sosyal bilgiler ve tarih gibi ders kitap-larında olduğu kadar, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde, fen bilgisinde, hatta Arapça ders kitapla-rında da görmekteyiz. Özel bir hafta nedeniyle bir konu o hafta içinde bütün derslerde anlatılmak-tadır. Aynı hafta içinde dersler değişse de, değiş-meyen konulardan artık vazgeçmeliyiz Bu tekra-rın hiçbir faydası olmadığı gibi zararı artmaktadır. Aynı konuyu farklı derslerde, hatta farklı sınıflarda tekrar tekrar anlatmak öğrencilerimizde ilgisizliğe ve usanmışlığa neden olmakta ve eğitimi meka-nik hale sokmaktadır. İlgili ders olsun olmasın bir

konunun en az üç derste işlenmesi demek, ulus-lararası sınavlara hazırlanan öğrencilerimizin üç farklı konudan mahrum kalması demektir. Ayrıca mevcut programlarda ve ders ünitelerinde Türki-ye tarihi genellikle yakın tarihle sınırlandırılmakta, Osmanlı dönemine gereğince yer verilmemekte-dir. Düşündürücü olan ise, yakın zamana kadar çıkan ÖSYM sorularında, Osmanlı'nın kazandığı değil, maalesef genellikle kaybettiği savaşlardan sorular sorulmaktaydı. Benzer bir şekilde, en yakın tarih de ihmal edilmekte ve ders kitaplarında yer almamaktadır. Örneğin, demokratik toplumun, refah toplumunun ve eğitimin bir engeli olarak 1960, 1971, 1980 ve 1997'de yaşanan darbelere neden müfredatımızda ve ders kitaplarında yer verilmez?

Kendi tarihine ve insanına yabancılaşmış eği-tim zihniyetine, ayrımcılığa, bu subjektif anlayışa artık geçit verilmemelidir. Demokratik kültür orta-mı içinde bilim öncelikli olarak bizim insanımıza, tarihimize, kültürümüze, insanlığa ve zamanımıza hitap etmeli ve hizmet etmelidir, sadece belli bir ideolojiye değil. Eğitim sistemi, kişiselleştirilmiş müfredattan ve ders kitaplarından arındırılmalı-dır.

Halen açık ve gizli müfredatla, kendine güven duyan, kendi başına karar veren, araştıran, sorgu-layan ve çözüm üreten nesiller yetiştirmek yerine, asker yetiştirir gibi yöntemle emir komuta zinciri ekseninde pasif konumda, otoriteye boyun eğen, özgürlükçü ve iradeli değil, güç karşısında yılgın nesiller yetiştirmektedir.

Biz, Eğitim-Bir-Sen olarak, demokratik ve pe-dagojik olmayan, baskıcı ve ideolojik bir dönem olarak heba ettiğimiz 20. yüzyıl Türkiye'sinde uygulanan müfredatla değil, öncelikle kendi değerlerinden, tarihinden, toplumundan ve zama-nından beslenen bir anlayışla uluslararası eğitim sistemiyle ve öğrencilerle rekabet edebilecek bir nesil yetiştirmek durumundayız. Eğer yeni bir yüz-yılda, yeni bir dönemde müfredatta yenileşme ya-pamayacaksa ne zaman yapacağız? Artık bu me-sele ertelenemez. Sendika olarak bunun takipçisi olacağız.

Eğitim Reformundan M¼fredat Reformuna

Ahmet ÖZER
Eğitim-Bir-Sen Genel Başkan Vekili

¼lkemizin dinamik nüfusu ve sahip olduğu öğrenci sayısı, planlı, programlı ve çağın ihtiyaçlarıyla uyumlu düzenlemeleri zorunlu kılmaktadır. 20 milyona yakın öğrenci yetiştirme işi rastlantılara bırakılamaz.

Eğitim sistemimizde son yıllarda büyük bir değişim ve dönüşüm yaşanmıştır. Hükümet, eğitimde, gerek altyapıda gerekse sistemin yapısında önemli değişikler yaparak büyük bir çaba göstermiştir. Eğitime ilişkin yapılan iyileştirmeler takdire şayandır. Son yıllarda bu alanda yapılan fiziki yatırımlarla gerçekleşen yüksek okullaşma oranına uyumlu olarak inşa edilen okul ve dersliklerle, bir yandan derslik başına düşen öğrenci sayısı azalmış, diğer yandan sisteme dahil edilen yeni öğretmenlerle, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (bazı bölgelerde hâlâ fazla olmasına rağmen) makul seviyelere indirilmiştir.

Eğitim alanında yapılan altyapı yatırımlarıyla fiziki kapasite rahatlatılırken; okul öncesi, ilk ve ortaöğretimde ulaşılabilirlik kolaylaşmış ve en yüksek okullaşma oranlarına ulaşılmıştır. Okul, derslik, öğretmen ve öğrenci sayısındaki artışla birlikte okullar çağın teknolojisi ile donatılmış, geniş bant internet sağlayıcıları ile tüm okullar internete kavuşturulmuştur. Fatih Projesi ile sınıflar akıllı tahtalarla, öğrencilere tablet bilgisayar verilerek etkili öğrenme altyapısı güçlendirilmiştir. Bu girişimler, eğitim ve öğretimde bölgeler arasında fırsat eşitliği imkânlarını artırmıştır.

4+4+4 kademeli eğitim sistemiyle, zorunluluk süresi 12 yıla çıkarılan, öğrenciye esnek geçiş hakkı ve yeteneklerine uygun ders seçme imkânı getiren düzenlemeyle katı, vesayetçi, ideolojik ve yönlendirmeci eğitim anlayışından, insan fitratına uygun öğrenci ve velisine seçme hakkı tanıyan öz-

gürlükçü bir yapıya geçilmiştir. Böylece, bir kademeden diğerine geçişte uygulanan tek tip, merkezi ve ezber bilgiyi ölçen test sınavları ile dünyada benzeri olmayan en pahalı geçiş sisteminden vazgeçme süreci başlatılmıştır. Bu bağlamda, öğrenci ve velisine sadece bir kademeden diğerine geçiş için OECD 2006 verilerine göre, 60 bin liraya mal olan dünyanın en pahalı geçiş sisteminde, dershanelerin dönüştürülmesi ve bu yeni sisteme entegre olamayanların kapatılacak olmasıyla, yeni bir döneme girilmiştir. Sadece öğrencilere test tekniğini, çoğu gereksiz ve gerçek hayatta karşılığı olmayan bilgileri ezberletmek adına ortaya çıkmış olan dershanelerin varlığına son verilmiş olmasını eğitim sisteminin dönüşümünün önündeki en büyük engelin kaldırılması olarak algılıyoruz. Bu doğrultuda başlatılan, okulu anlamlı ve öğretmeni etkili kılacak, ucuz ve daha kolay yeni geçiş arayışlarını teşvik ediyor ve destekliyoruz.

Öğrenci ve öğretmenlere getirilen kıyafet serbestliğini, insan tabiatına uygun ve çalışılabilir okul ortamlarının oluşturulması adına, önemli bir kazanım olarak görüyoruz.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın, okullarıyla birlikte etkili, verimli ve kalite odaklı bir yapıya bürünmesine vesile olacak yeniden yapılandırma çalışmaları kapsamında çift başlı, verimsiz, çağ dışı ve vesayet intibayı uyandıran denetim yapısının rehberlikçi, geliştirici maarif müfettişi uygulaması çalışmalarını umut verici gelişmeler olarak telakki etmeliyiz. Tüm bu yeniden yapılandırma çabaları, eğitim sistemimizi yeni bir mecraya getirmiş, rahatlatmış, çağın şartlarına uyumlu hale getirmiştir.

Yapılan bu iyileştirmelere karşın, MEB müfredatının bu yeni yapıya uyarlı hale getirilemediğini düşünüyor ve bugüne kadar yapılan yeniliklerde

inisiyatif alıcı, pedagojik ve kaliteli eğitimi destekleme politikamız gereği yeni müfredat geliştirme çabalarının da içinde olup üstümüze düşeni, Türkiye'nin en büyük sendikası ve misyonumuzun bir gereği olarak telakki etmekteyiz. Çünkü yapılan tüm yatırımların, dönüşümlerin başarıya ulaşması, doğru bir planlama ve çağın teknolojileri ile desteklenmiş müfredatlarla mümkündür. Öğrencilere dağıtılan tabletlerin ve sınıflardaki etkileşimli tahtaların öğrenci öğrenmelerini kalıcı, geliştirici ve değişimci bir işlev görmesi, buna uygun iyi planlanmış içeriklerle mümkündür. Bütün bunlar ise, içerik ve teknolojiyi aynı maharetle birleştirecek iyi yetişmiş öğretmenlerin becerileriyle amacına ulaşacaktır.

Bu noktada, Milli Eğitim Bakanlığı, program geliştirme sürecini Talim ve Terbiye Kurulu'nun tekelinden çıkararak adım atarak, mezkûr kurulun görev ve sorumluluklarını yeniden tanımlayan yasal düzenlemeyi geçen ay Meclis'ten çıkarmıştır.

Geldiğimiz bu noktadan hareketle, Milli Eğitim Bakanlığı eğitimde program geliştirme sürecini uzmanlık, katılım ve bilgi çağının enstrümanları ile desteklemelidir. Ülkemiz, gelinen noktada, gerek insan kaynakları gerekse kurum ve kuruluşları ile yaklaşık 20 milyonluk öğrenci kitlesini kendi değerleri ile donanmış, akademik becerileri gelişmiş nesilleri yetiştirecek müfredatları geliştirme yeteneğine sahiptir. Özellikle 4+4+4 düzenlemesi ile öğrencinin fitratına ve yeteneklerine uygun bir dizi yeni ders sisteme alınmıştır. Bu düzenleme ile getirilen Kur'an-ı Kerim, Peygamber Efendimizin Hayatı ve Temel Dini Bilgiler gibi derslerle din eğitimi, birtakım kişi ve kuruluşların tekelinden çıkarılarak devletin gözetiminde okul ortamına taşınmıştır. Bu düzenleme, kılık kıyafet gibi dışlayıcı ve dayatmacı uygulamalar terk edilerek, çocuklarımızı ek masrafa gerek duymadan güvenle gönderebileceğimiz ortamların oluşmasını sağlamıştır. Kur'an-ı Kerim, Peygamber Efendimizin Hayatı ve akademik becerileri geliştirmeye yönelik zekâ oyunları gibi derslerin müfredatlarının tablet ve akıllı tahtalarda işlenebilecek ve öğrenci öğrenmesini kolaylaştırıcı bir yapıya kavuşturulması bir zorunluluktur. Bu tür derslerin etkili olması, öğrencinin başka bir ek derse ihtiyaç duymadan okul ortamında öğrenebilmesi, teknoloji, müfredat ve öğretmen uyumuyla mümkündür.

Bakanlık, müfredat geliştirme sürecinde, zekâ oyunları dersini zekâ vakfı gibi kuruluşlarla, tarih derslerini Türk Tarih Kurumu ile, dil, edebiyat,

Türkçe gibi dersleri Türk Dil Kurumu ile, kültür sanat gibi dersleri Kültür Bakanlığı ve Atatürk Kültür Merkezi ile, cumhuriyet ve inkılap tarihi gibi dersleri Atatürk Araştırma Merkezi ile iş birliği içerisinde yapabilmelidir. Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 10. maddesi, bu iş birliğini zorunlu kıldığı halde eğitim müfredatlarının katılımdan uzak, dar kapsamlı birtakım komisyonlarca yürütülmesi amaca hizmet etmemektedir. Kur'an-ı Kerim, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Peygamber Efendimizin Hayatı gibi dersler, Diyanet İşleri Başkanlığı iş birliği ile geliştirilmelidir. Aynı şekilde, diğer derslerin müfredatlarına da, ilgi alanına göre, TÜBİTAK, Türkiye Bilimler Akademisi vb. kurumların uzmanlığı yansıtılmalıdır.

Bu derslerin müfredatlarını çağın şartlarına uygun hale getirme sürecinde, sivil toplum kuruluşları ve dolayısıyla eğitim sendikalarının katılımı mutlaka sağlanmalıdır. Biz, misyonumuz gereği bu katkıyı sunmaya hazırız. Eğitim-Bir-Sen olarak, eğitim müfredatını geleceğimiz olan çocuklarımızın pusulası; öğretmenlerimizin anayasası ve kılavuzu; 'Neyi, niçin, nereye' sorularının cevabını bulduğu bir kaynak olarak görmekteyiz. Bu kaynağın geliştirilmesinde her türlü vesayetten uzak katılımcı bir anlayışla, ortak akıldan yeterince yararlanılması gerekmektedir. Yukarıda bir kısmını saydığımız kurum ve kuruluşlar, kamu yönetiminin yeniden yapılandırılması sürecinde, gerek uzmanlık yetenekleri gerek karar alma süreçleri gerekse insan kaynakları yönünde çağın gereklerine uygun olarak yeniden yapılandırılmıştır. Bu yapılanma sonucu etkili hizmet üretir hale gelmiştir. Bakanlığın, hem kaynak israfından kaçınması hem de bu kurumların uzmanlık hizmetinde yararlanması açısından, bu kurumlardan ve sivil toplum kuruluşlarından yararlanması gerekmektedir. Eğitim programları, sadece birkaç kişi veya kurumun tekelinden kurtarılıp katılımcı, ortak akıl ürünü olmalıdır. Program geliştirmenin bir uzmanlık alanı olması gerçeği göz ardı edilmeden, günümüz teknolojiyle uyumlu, öğretmenin inisiyatifini kullanabileceği, ülkemiz insanının değerleri ile tutarlı ve onların beklentisini karşılayacak bir müfredat hazırlamak kaçınılmaz hale gelmiştir. Önümüzdeki süreçte, müfredat geliştirme konusuna daha fazla yoğunlaşılmalıdır.

Ülkemizin eğitim hizmet kolunda yetkili sendikası Eğitim-Bir-Sen olarak, bu konuda üzerimize düşeni yerine getireceğimizden kimsenin şüphesi olmasın.

Eğitim Sistemindeki Vesayet

Yard. Doç. Dr. Zafer ÇELİK
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü

Giriş

Eğitim, doğrudan nasıl bir toplum ve insan yetiştirmek istediğimizle ilişkilidir. Çocukların hangi bilgi ve değerler ekseninde yetişmesi gerektiğine verilen cevaplar, doğrudan nasıl bir gelecek ve toplum istendiği ile yakından ilişkilidir. Bundan dolayı, eğitim yolu ile hangi bilginin aktarıldığı, çocuğun hangi değer ve bilgi çerçevesinde eğitildiği önemli bir siyasal mücadele ve tartışma alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim, sistem ve yapı olarak farklı toplumlarda farklı biçimlere sahip olsa da, tüm toplumlarda sosyalleşme ve kültür aktarımı gibi benzer işlevler görmektedir (Ballantine ve Hammack, 2012). Tarihsel sürece bakıldığında, okulların kendilerine atfedilen bu işlevleri yerine getirdikleri görülmüştür. Modern kitle eğitimin doğuşu ve gelişimi ulus devletlerin, sanayileşme, Aydınlanma ve Fransız Devrimi gibi çok ciddi siyasal, ekonomik ve sosyal değişimlerin yaşandığı bir zaman diliminde gerçekleşmiştir. Disiplinli ve düzenli işgücü ile seküler ahlaki ilkelere bağlı ulus-devlete sadık vatandaşlar yetiştirmek için eğitim sistemi oldukça işlevsel bir araç olarak kullanılmıştır. Vatandaşların sahip olması gereken davranışlar, beceriler, bilgiler ve değerler okullar aracılığı ile sunulmuştur (Breuilly, 2001; Billig, 1997; Hobsbawm, 1995). Başka bir ifadeyle, ulus-devletler kendilerine ilişkin değerleri, davranışları ve mitleri; müfredat-ıçi ya da müfredat-sonrası olarak örtük ya da açık bir şekilde sunarak, bireyleri ve toplumları kendi ideolojik çerçevesinde yetiştirmişlerdir (Green, 1997). Bu anlamda, okullar, yeni nesillere toplumun ihtiyacı olan çeşitli bilgi ve becerileri kazandırarak, gerekli işgücünü hazırlama ile kültürel değerleri, normları, toplumsal gelenekleri ve sembolleri bir sonraki nesle aktarma rollerini üstlenmiştir (Mooney, 2013).

Eğitimin sahip olduğu işlevler dikkate alındığında, kimin bilgisinin öğretildiği, hangi kültürün aktarıldığı, çocukların hangi ilkeler ekseninde sosyalleştirildiği oldukça önemli bir husustur. Bu yazıda, Türkiye eğitim sisteminde, çocukların hangi kültür ekseninde sosyalleştirildiği ve kimin kültürünün aktarıldığı hususları tartışılacaktır. Bu çerçevede öncelikli olarak eğitimi düzenleyen temel yasal belgeler (Anayasa, eğitim kanunları, yönetmelikler ve yönergeler) de eğitimin amacı ve kapsamının nasıl tanımlandığı, eğitime nasıl bir rol ve işlev verildiği tartışılacaktır. Sonrasında, bahsedilen bu hususların, öğretim programı ve ders kitaplarına nasıl yansıdığı ele alınacaktır. Ardından, tüm bu eğitime ilişkin süreçlerin kimin bilgisini sunduğu hususu incelenecektir.

Hangi Kültür Aktarılmakta ve Bilgiler Öğretilmekte

Türkiye eğitim sisteminin temel amacının ne olduğu ve nasıl gerçekleştirileceği Anayasanın eğitimi düzenleyen 42. maddesinde açık bir şekilde tanımlanmıştır. Türkiye’de eğitimin, “Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında” yapılacağı ve bu “esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri”nin açılmayacağı belirtilmektedir. Dahası, “Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez.” (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982) hükmü Anayasa’da yer almaktadır.

Normlar hiyerarşisine göre en üstte yer alan Anayasa, eğitimin içeriğini, yapısını ve gerçekleştirme biçimini, doğrudan, belirli bir ideolojik amacı gerçekleştirme ve endoktrine etme olarak

tanımlamıştır. Anayasa'da ki bu hükümler, açık bir şekilde, eğitimin Atatürk ilke ve inkılaplarının ötesinde farklı değerlerle eğitim yapamayacağını belirtmiştir. Bu ise, farklılıklara izin vermeyen, tektipçi bir eğitim sisteminin zeminini oluşturmuştur. Anayasa'ya eğitimi gerçekleştirme biçimini sınırlaması doğrudan eğitim kanunlarına yansımıştır. Eğitim kanunlarında da Türkiye'de eğitimin, en temelde Atatürk ilke ve inkılaplarını merkeze alacak bir şekilde gerçekleştirileceği belirtilmiştir. Örneğin, Milli Eğitim Temel Kanununun amaçlarını tanımlayan ikinci maddesi şu şekildedir:

Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek. (Temel Eğitim Kanunu, 1973)

Kamu okullarının doğrudan devletin ideolojik amaçları ekseninde hareket etmesi, daha beklenen bir durumdur. Ancak özel okulların, eğitim süreçlerinde daha esnek olması, farklılıklara izin vermesi beklenmektedir. Hatta uluslararası sözleşmelerde, ailelerin farklı dini ve ahlaki ilkeler ekseninde çocuklarını yetiştirme ve bu anlamda eğitim alma özgürlüğü vurgulanmaktadır. Ancak, Türkiye'deki özel okulların işlev ve amaçları, kamu okullarından farklılaşmamaktadır. Dahası, özel okulların kamu okullarından farklı amaç ve ilkelere göre hareket etmeyeceği, 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanununda belirtilmektedir. Kanunun 6. maddesi, eğitim-öğretim ve yönetimin "Milli Eğitim Temel Kanununda ifade edilen genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak" yürütüleceğini ifade etmektedir.

Eğitimi düzenleyen yönetmeliklere bakıldığında, eğitimin temel amacı daha da baskın bir şekilde Atatürkçülüğün endoktrine etmesi ve benimsetmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Eğitimin amacı, doğrudan "Öğrencilere Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsetme" olarak tanımlanmıştır. İlköğretimin temel ilkesi ise "İlköğretim kurumlarının kuruluş ve işleyişi ile her türlü eğitim-öğretim programlarının hazırlanması ve uygulamasında Atatürk ilke ve inkılaplarına" uymak olarak belirlenmiştir. İlköğretim öğrencilerine yönelik, bu amaç ve he-

defler, 3-5,5 yaş çocuklarının eğitiminde de görülmektedir. Okul öncesi çocuklarının eğitiminde öncelikli hedef "çocukların, Atatürk, vatan, millet, bayrak..." ilkeleri ekseninde yetişmesini sağlamak olarak tanımlanmıştır.

Eğitim sisteminin kurucu belgelerinde yer alan bu tek yönlü ideolojik endoktrinasyonun sadece ders saatlerinde ya da ders kitapları ile sınırlı kalmaması gerektiği hususu 1982 tarihli **İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Atatürk İnkılâp ve İlkelerinin Öğretim Esasları Yönergesi'**nde vurgulanmaktadır. Bu yönergede;

Temel Eğitim II. Kademe Okulları ile Ortaöğretim Kurumlarında toplanacak Öğretmenler Kurullarında 2087 ve 2090 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi dersinin amaç ve açıklamalarının ışığı altında, bütün öğretmenlerin ders dışı eğitsel çalışmalarda ve rehberlik saatlerinde diğer etkinliklerin yanı sıra, Atatürkçülüğü bir davranış, olarak kazandırma yolunda yapılabilecek çalışmalar görüşülmelidir. Temel Eğitim I. Kademe Okullarında toplanacak Öğretmenler Kurullarında ise, mevcut programlardaki amaç ve açıklamalar göz önünde tutularak ders içi ve ders dışı çalışmalarda, öğrenci bilgi ve yaş seviyesine göre, Atatürk'ü bilinçli olarak sevdirmeye, O'nun eserlerine içtenlikle bağlama yol ve yöntemleri üzerinde de durulmalıdır. Bu genel toplantılarda kararlar alınırken Atatürk yılı dolayısıyla 1980-1981 öğretim yılında bu konuda yapılan etkinliklerin deneyiminden yararlanılmalıdır.

Halen, bu hususlar, her eğitim öğretim yılının başında yapılan öğretmenler kurulu toplantısında bir gündem maddesi olarak yer almaktadır. Örneğin, kurul toplantı gündemi incelenen üç okulun gündeminde "Atatürk ilke ve inkılapları, Atatürkçü düşüncenin tüm derslerde benimsenmesi, konuların ders defterine işlenmesi," (örn. **Değirmenayvalı Ahmet Bayram Ortaokulu, 2014**; Mustafa Kemal İlkokulu/Ortaokulu, 2013; Tevfik Emin Başarır İlkokulu, 2013) bir madde olarak yer almıştır.

Yönerge açık bir şekilde öğretmenlerin vazifelerinin sadece dersler ile sınırlı olmadığını, Atatürkçülüğün ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde ders dışı faaliyetler ile de benimsenmesi gerektiğini açık bir şekilde tanımlamıştır. Buna ilaveten, Yönerge, hangi derslerde Atatürkçülüğün nasıl işlenmesi gerektiğini de belirtmiştir. Tarih, sosyal bilgiler, Türkçe, edebiyat dersleri gibi derslerin, matematik, müzik ve beden eğitimi gibi derslere

göre ideolojik endoktrinasyon için daha uygun derslerdir. Bu derslerde, Atatürkçülük gibi hususların yer alması daha beklenen bir durumdur. Fakat, Atatürkçülük, beden eğitimi ve müzik gibi derslerde de aşılması gereken bir değer olarak sunulmuştur. Örneğin Yönergede, beden eğitimi dersinde yapılması gerekenler şu şekilde ifade edilmiştir:

Kapalı spor salonu olmayan okullarda, yağışlı günlerde sınıflarda yapılacak derslerde, Atatürk'ün ünlü sporcularla ilgili hatıraları, Atatürk'ün spor hakkındaki görüşleri, Atatürk adına düzenlenen yarışmalar ve bunların önemi, "Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı"nın anlamı, "Dağ Başını Duman Almış Marşı"nın "Gençlik Marşı" olarak kabul edilişi gibi konular üzerinde durulmalı ve öğrencilere bunlara benzer ödevler verilerek, teorik çalışmalarda Atatürk'ün "spor bir medeniyet unsudur", "Ben Sporcunun zeki, çevik ve aynı zamanda ahlaklısını severim" gibi özdeyişleri açıklanmalıdır.

İlginç olan husus, Atatürkçülüğün öğretimine yönelik diğer büyük kapsamlı bir değişiklik de 28 Şubat sonrasında 1998 yılında gerçekleşmiştir. Bu yılda, ilköğretim ve ortaöğretimde Atatürkçülüğün öğretime ilişkin kapsamlı bir düzenleme yapılmıştır. Bu düzenlemede;

"Atatürkçülükle İlgili Konular", büyük ölçüde derslerin alan bilgisi konuları ile kaynaştırılmaya çalışılmıştır. Bu yüzden açıklamalar kısmı dikkatle incelenmelidir. Ayrıca, "Atatürkçülükle İlgili Konular" yazılırken, davranışların arka arkaya sıralanması şeklinde metin oluşturma yoluna gidilmemelidir.

...

Ayrıca; Mesleki ve Teknik Öğretim Kurumlarında kutlanan milli bayramlar veya "Atatürk Haftası" etkinliklerinde; Atatürk'ün akla, bilime, tekniğe, teknolojiye, sanata ve sanatçıya verdiği önemle ilgili konular, bugüne kadar olduğu gibi bundan sonra da işlenmeye devam edilmelidir.

2004 yılında gerçekleştirilen müfredat reformlarında da benzer şekilde Atatürkçülük ile ilgili konuların üzerinde durulmuş, Atatürkçülükle İlgili Konuları Geliştirme ve İnceleme Özel İhtisas Komisyonu kurulmuştur. Bu komisyon ise, tüm derslerde Atatürkçülük ile ilgili öğretilen konuları ayrıca çalışmıştır. Müfredat reformu sonrasında Atatürkçülük öğretimi ile ilgili hususlar da önemli

ölçüde azalma olduğu eleştirileri yapılmıştır. 2007 yılında bu eleştiriler sonrasında "Atatürkçülük konularının mevzuata uygun olarak tekrar müfredata girmesi için" yeniden çalışmalar yapılması talimatı verilmiştir (Kotan, 2007).

Türkiye eğitim sisteminin amacı, yukarıda belirtilen hususlara göre tanımlandığından, bu hususların öğretim programları ve ders kitaplarına da yansımaları doğal olarak beklenmektedir. Ders kitaplarının oldukça sorunlu olduğu, insan hakları konusunda zayıf, demokratikleşme ve sivilleşme konusunda oldukça eksik, dışlayıcı, aşırı milliyetçi ve militarist öğeler taşıdığı konusunda eleştiriler yapılmıştır (Altınay, 2009; Bora, 2009). Ders kitaplarında militarist bir vurgu ile can verme, kan dökme ve savaşın kaçınılmaz bir olgu olarak sunulması şiddetin olumlandığı, yüceltildiği ve sıradanlaştırıldığı belirtilmiştir. Bunun sonucu, sivil değil, "militan" bir vatandaş yetiştirilmeye çalışıldığı ifade edilmiştir. Vatandaşlık anlayışı, Atatürkçülüğün merkezine alan, hak yerine vazife ve ödev vurguda bulunan, öteki ile sorunlu bir ilişki kuran ve sürekli bir tehdit ve tehlike anlayışını vurgulayan, sadece Türklük ve Türk etnisitesine vurguda bulunan bir çerçevede çizilmiştir (Altınay, 2009; Bora, 2009). Bahsedilen bu çalışma 2007-2008 eğitim öğretim yılında okullarda okutulan kitapları kullanmıştır. 2013-14 eğitim öğretim yılında okutulan kitaplara bakıldığında da benzer hususlar görülebilir. Örneğin ilköğretim 7. Sınıf fen ve teknoloji ders kitabında şu ifadeler yer almaktadır:

Sizce, organ bağışının toplumsal önemi nedir?

Yardımlaşma ve dayanışma, milletimizin toplumsal bağlarının güçlenmesini sağlar. Atatürk milli birliğe ve toplumsal dayanışmaya çok önem verirdi. "Türk milleti, milli birlik ve beraberlikle güçlükleri yenmesini bilmiştir." derken bu inancını dile getirmektedir (Komisyon, 2013, s. 57).

İlkokul birinci sınıf hayat bilgisi ders kitabında ise şu ifadeler yer almaktadır: "Atatürk Gençliğe Hitabe'de gençlere ne söylemiş olabilir?" diye bir balon içinde öğretmenin yönelttiği soru ve öğrencilerin cevabı ise "Atatürk, Türk milletine önderlik yaparak yurdumuzu düşmanlardan kurtarmış" cevabı verdiği görülmektedir (Dalkılıç ve Gölge, 2013, s. 46). Başka bir yerde "Türk milleti, Atatürk'ün önderliğinde cumhuriyet yönetimi ile birlikte birçok hak ve hürriyete kavuştu. Bu hak ve hürriyetlerin bazıları şunlardır: insanlar seyahat

hürriyetine kavuştu. İnsanlar haberleşme hürriyetine kavuştu... (Dalkılıç ve Gölge, 2013, s. 50)."

Bu ifadelerde birçok açıdan sorun içermektedir. Öncelikli olarak, 6 yaş çocuğunun, Gençliğe Hitabe, cumhuriyet yönetimi gibi kavramlar ile karşılaşması pedagojik açıdan hiç uygun değildir. İkinci olarak, 13 kelimelik cümlelerin 6 yaş çocuğunun anlama düzeyine uygun değildir. Dahası, bunun içinde çocuğun bilgi dünyası içinde çok da anlamlı olmayan kavramlar yer almaktadır. Üçüncü olarak, Atatürk sevgisi, konudan bağımsız ve alakasız bir şekilde aşılana çalışılmaktadır. Bu da öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. Özellikle fen ve teknoloji ders kitabı örneğinde görüldüğü üzere, Atatürk ile ilgili bir mesaj verilecekse konu ile en alakasız olduğu bir yerde verildiği görülmektedir. Dördüncü olarak, sadece Türk millet ifadesi kullanılarak, kapsayıcı bir Türkiye ifadesinden uzaktır. Beşinci olarak, seyahat ve haberleşme özgürlüğünün Atatürk ile geldiğini söylemek, geçmişe ve tarihe (özellikle Osmanlı İmparatorluğuna) yönelik doğrudan bir kötülleme, aşağılama ve önyargıyı göstermektedir. Dahası, bu ifade doğrudan yanlış bilgiler içermektedir.

Kimin Bilgisi Öğretilmekte

Yukarıda, Anayasa'dan başlayarak eğitim ile ilgili mevzuatta ve ders kitaplarında hangi kültürün aktarılması ve çocukların hangi ilkeler ekseninde sosyalleştirilmesi gerektiğine yönelik çerçeve sunuldu. Eğitim sisteminin kurucusu olan bu belgeler incelendiğinde, kurucu belgelerin askeri müdahalelerin sonrasında hazırlandığı görülmektedir. Daha somut ifade etmek gerekirse, Anayasa, 1982 yılında, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu 1961 ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ise 1973 askeri müdahalelerden hemen sonra hazırlanmıştır. Dahası, iki eğitim kanununda da 12 Eylül 1980 ve 28 Şubat 1997 askeri müdahalelerden sonra düzenlemeler yapılmıştır. Buna ilaveten, tüm öğretim ortamının Atatürkçülük ile çevrenmesi gerektiğini vurgulayan, düzenlemelerde bu iki askeri müdahaleden sonra gerçekleştirilmiştir. Askeri müdahalelerden sonraki dönemlerde seçilmişlerin eğitim sistemini düzenleyen kapsamlı düzenlemeleri olmamıştır. Hatta, hükümetlerin kanun yapma çalışmalarına ise, eğitimin siyasallaşacağı gerekçesi ile muhalefet partileri başta olmak üzere, birçok STK karşı çıkmıştır (Çelik, 2014; Gür, 2011).

Seçilmişlerin eğitim sistemindeki vesayeti aşmak ve toplumsal talepleri karşılamak üzere ger-

çekleştirdikleri en kapsamlı düzenleme kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile 2012 yılında yapılmıştır. Seçilmişler tarafından hazırlanan bu değişikliğe, Ana muhalefet partisi CHP başta olmak üzere, eğitim hakkını savunan birçok STK karşı çıkmıştır. Maalesef, bu karşı çıkışlar, AK Parti hükümetinin kanun tasarısını, daha özgürlükçü, demokratik ve sivil perspektiften ele almamışlardır. Eleştiriler, daha çok, önerilen düzenlemelerin eğitimi siyasallaştıracağı gerekçesi ile yapılmış, askeri müdahaleler ve yargı vesayetindeki kanunların değiştirilemeyeceğini vurgulamıştır. (Çelik, Boz, Gümüş ve Taştan, 2013).

Bu kanun ile birlikte, siviller ilk kez kapsamlı değişiklikler yaparak, eğitim sistemini toplumsal taleplere daha duyarlı hale getirmiştir. Buna ilaveten, 2012 yılından sonra eğitim sistemindeki vesayetçi etkiyi azaltmak ve demokratikleşmesini sağlamak üzere birçok adım atılmıştır. Bu adımlardan ilki, liselerde zorunlu ders kapsamında yer alan ve üniformalı askerler tarafından verilen Milli Güvenlik dersi 2012 yılında kaldırılmıştır. Ayrıca, otoriter dönemlerin ürünü olan ritüellerin azaltılması konusunda çeşitli adımlar atılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, 19 Mayıs, Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı törenlerinin sadece okullarda yapılmasını ve farklı etkinliklere yer verilmemesini kararlaştırılmıştır. Dahası, 30 Eylül 2013 tarihinde Başbakan Recep Tayyip Erdoğan tarafından açıklanan Demokratikleşme Paketi kapsamında ilköğretim okullarında her sabah okutulan öğrenci andı kaldırılmış, özel okullarda anadilde eğitim imkanı sunulmuş ve kamuda başörtüsü serbestisi getirilmiştir (Çelik ve Gür, 2013). Paketin açıklanmasından kısa bir süre sonra, öğrenci andı uygulamasına son verilmiş ve yapılan yönetmelik düzenlemesi ile başörtüsü ile çalışma serbestisi getirilmiştir. Toplumsal talepleri karşılamaya yönelik tüm bu iyileştirici düzenlemelere rağmen, eğitim sisteminde aktarılan bilgi, kültür ve değer, toplumsal talepleri yansıtmaktan uzak olduğu, askeri vesayetin izini taşıyan çerçevede bir insan yetiştirilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Sonuç

AK Parti iktidarları döneminde eğitim sisteminde son on yılda oldukça köklü reformlar yapılmıştır. Bu reformlar ile okulların beşeri ve fiziki kaynaklarında oldukça önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Okullaşma oranları tüm düzeylerde önemli oran-

larda gelişmiştir. Daha önemlisi, eğitime ayrılan kaynaklar oldukça büyümüş, eğitim Türkiye'nin en çok kaynak ayırdığı bir alan haline gelmiştir. Tüm bu reformlar ve göstergeler, eğitim sisteminde olumlu gelişmeler olduğunu göstermiştir. PISA ve TIMSS gibi uluslararası değerlendirme çalışmalarının sonuçlarına göre de Türkiye'deki öğrencilerin akademik başarısında son on yılda oldukça önemli gelişmeler görülmüştür. Daha önemlisi, en alt sosyoekonomik düzeydeki öğrenci başarılarında daha fazla bir iyileşme sağlanmıştır. Hatta, Türkiye'nin eğitimdeki kalitesindeki gelişimi, on yıl önce oldukça eleştirel değerlendirmelerde bulunan Dünya Bankası tarafından takdir edilmiştir (World Bank, 2013). Ancak, AK Parti, eğitim sisteminin demokratikleşmesi, sivilleşmesi ve toplumsal taleplere daha duyarlı olması konusunda, daha yavaş adımlar atmıştır.

Türkiye'de eğitim sisteminin kurucu unsurlarının toplumsal talepler ekseninde siyaset mekanizmasının olmadığı, asıl kurucu unsurların halen, asker ve yargı bürokrasisinin olduğu görülmektedir. AK Parti son yıllarda eğitim sisteminde attığı adımlarla, askeri müdahaleler döneminde kurulan eğitim sistemini restore etmeye çalışsa da halen kurucu belgeler olan, Anayasa, İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve Temel Eğitim Kanunundaki sorunlar var olmaya devam etmektedir. Tek tipçi, vesayetçi doğrudan askeri müdahale dönemlerinin insan anlayışını yetiştirmeye dayalı bir endoktrinasyon, eğitim sisteminde hakimiyetini sürdürmektedir. Son yıllarda sistemin demokratikleşmesi, toplumsal taleplere duyarlı hale gelmesi ve sivilleşmesi adına önemli düzenlemeler yapılmasına rağmen, halen ciddi eksikliklerin olduğu görülmektedir. Yeni Türkiye'nin eğitim sistemini kurmak için, hem temel kurucu belgelerin hem de müfredat ve ders kitaplarının toplumsal taleplere ve insan haklarına duyarlı, militarist ve aşırı milliyetçi öğelerden arınmış, dışlayıcı değil içermeci bir dil ile yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Bunun için, öncelikli olarak Anayasa başta olmak üzere eğitimi düzenleyen kanun, yönetmelik ve diğer alt mevzuatlarda hatta öğretim programı ve ders kitaplarının gözden geçirilerek, tek tipçi, farklılığa izin vermeyen, dayatmacı, insan haklarına aykırı, toplumsal talepleri karşılamayan hususların çıkarılması gerekmektedir. Buna ilaveten, tüm bu kurucu belgeler ile, bu topraklarda yaşayan herkesi birbirine bağlayan, farklılıklara saygı temelinde bir ortak tarih, kültür ve kimliği kurulması ve muhkemleştirilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>
- 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (1961). <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html>.
- Altınay, A. (2009). "Can veririm, kan dökerim": Ders kitaplarında militarizm. T. Gürel (Ed.) *Ders kitaplarında insan haklarınsan hakları II: Tarama sonuçları* içinde (ss. 143-165). İstanbul: İletişim.
- Ballantine, J.H. ve Hammack, F.M. (2012). *The sociology of education: A systematic analysis*. Boston: Pearson.
- Billig M. (1997) *Banal nationalism*. London: SAGE Publications.
- Bora, T. (2009). Ders kitaplarında milliyetçilik: "Siz bu ülkeyin ne yapmayı düşünüyorsunuz?". T. Gürel (Ed.) *Ders kitaplarında insan haklarınsan hakları II: Tarama sonuçları* içinde (ss.115-142). İstanbul: İletişim.
- Breuilly J. (2001). The state and nationalism. M. Goibernau and J. Hutchinson (ed.) *Understanding nationalism*, içinde (s. 32-52). Cambridge: Polity Press.
- Çelik, Z. (2014). Yeni Türkiye'nin eğitimi, eğitimin yeni Türkiye. *Yeni Türkiye*, 56, 653-657.
- Çelik Z. ve Gür, B.S. (2013). Turkey's education policy during the AK Party era (2002-2013). *Insight Turkey*, 15 (4), 151-176.
- Dalkılıç, H. Ve Gölge, N.(2013). *İlköğretim hayat bilgisi 1: ders ve öğrenci çalışma kitabı*. Ankara: MEB.
- Değirmenayvalı Ahmet Bayram Ortaokulu. (2014). 2013- 2014 Eğitim öğretim yılı Değirmenayvalı Ahmet Bayram Ortaokulu 13.02.1014 tarihli öğretmenler kurulu toplantısı. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/03/01/702631/icerikler/2donem-ogretmenler-kurul-toplantisi_1042810.html?CHK=5ee09a0b6a680e695f23979ebc8225c9
- Green, A. (1997). *Education, globalization and the nation state*. Michigan: St. Martin's Press.
- Gür, B.S. (2011). Önsöz. B.S. Gür (Ed.), *2000'li yıllar: Türkiye'de eğitim* içinde (s. 5-16). İstanbul: Meydan Yayınları.
- Hobsbawm E.J. (1995). *1780'dan günümüze milletler ve milliyetçilik*. İstanbul: Ayrıntı.
- İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında Atatürk inkılap ve ilkelerinin öğretim esasları yönergesi. (1982). *Tebliğler Dergisi*. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/38/13/965585/dosyalar/2012_11/30083503_2104_sayili_tebliğler_dergisi.pdf
- Komasyon. (2013). *İlköğretim fen ve teknoloji 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.
- Kotan, B. (2007, 1 Ağustos). Müfredatta Atatürkçülük yüzde 40 azalmış. *Radikal*. <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=228581>
- Mooney, L.A., Knox, D. ve Schacht, C. (2013). *Understanding social problems*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Mustafa Kemal ilkokulu/Ortaokulu (2013). 2013 2014 eğitim öğretim yılı Mustafa Kemal ilkokulu/Ortaokulu öğretmenler kurulu toplantı gündem. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/09/742295/dosyalar/2014_02/11071620_201320141senebagndem.retmenlerkurulu.pdf?CHK=e6a1abff2fb770b9bee1b7d293ecb816
- Tevfik Emin Başarır ilkokulu. (2013). 2013- 2014 eğitim öğretim yılı Tevfik Emin Başarır ilkokulu öğretmenler kurulu toplantı gündemi. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/17/04/887510/dosyalar/2013_09/11100402_201320141.dnemretmenlerkurulu.pdf
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982).http://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf
- World Bank. (2013). *Promoting excellence in Turkey's schools* (No. 77722). Washington, DC: The World Bank. Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/2013/03/18023851/promoting-excellence-turkeys-schools>

Eğitim “Maarif” Olabilir mi?

D. Mehmet DOĞAN

Türkiye Yazarlar Birliği Vakfı Başkanı

Önce kelimeler değiştirildi...

Düşünmek kavramlaştırmaktır. Kavramlaştırmak ise, birbiriyle ilişkili, birbiriyle yakın kelimelerle anlamlı bir çerçeve oluşturmakla mümkün olabilir. Bir kavram alanında yer alan kelimeler birbirini destekler, takviye eder, anlaşılır kılar. Bu yüzden kelime zayıfatı kavramlaştırmayı güçleştirir. Kelime değiştirmek, bir kelimenin yerine yeni bir kelime koymak düşünmeyi, kavramlaştırmayı kolaylaştırılmaz, aksine, karmaşaya yol açar, düşünme zaafı doğurur.

Dille, kelimelerle oynamak, Türkiye’de bir zamanlar olağan bir iş olarak görülmekle kalınmamış, gerekli bir şey olarak kabul edilmiştir. Yerleşik, yüzlerce yıl içinde anlamları teşekkül etmiş, kavram çerçeveleri oluşmuş kelimeler yerine anlam alanları belirsiz yeni kelimeler konularak dil öztürkçeleştirilmeye çalışılmıştır.

Dile müdahale anlama müdahaledir. Her kelime bir veya daha çok anlama işaret eder. İşaret ortadan kaldırılırsa, işaret edilen de ortadan kalkar. İşaret değiştirilirse, işaret edilen de değişir. Yeni işaret bizi her zaman işaret edilmek istenene götürmez/götürmeyebilir.

Bugün bu kabul edilemez durumun sıkıntılarını her alanda çekiyoruz. Fakat, en bariz olarak eğitim ve öğretim alanında hissediyoruz.

“Eğitim ve öğretim” dedik. Bu kelimelerin konuyu ne kadar anlattığını ölçecek durumda değiliz. Bugünün kelimeleri ile konuştuk. Bir zamanlar “maarif” vardı. İlgili bakanlık da bu isimle anılırdı. Sonra ne oldu da “maarif” “eğitim” oldu?

Şimdi “maarif”i kaç kişi anlar? Hatta “maarifçiler” bu kelimeyi bilir mi? Artık bilinmezler arasına katılan bu kelimenin anlamı üzerinde düşünmek zorundayız.

Maarif kelimesi dolaşımdayken, terbiye, tahsil, talim, tedris, tedrisat gibi kelimeler de kullanımdaydı. Bu kavramla ilgili artık eski sayılan, kullanımdan düşmeye başlayan kelimeler ne âlemde?

En önemlisi “eğitim” bunlardan hangisinin karşılığıdır? “Maarif”in olmadığı kesin! “Tahsil”in değil, o “öğretim”le karşılanıyor. Geriye kalan kelimelere bakalım. Ya “tedris”? bu kelime de “öğretim”le karşılanıyor, kelime kıtlığında! Ne güzel, iki farklı anlama tek kelime! Kelimeleri yok et, zihnini daralt!

Buna rağmen “terbiye” kelimesi unutulmadı, unutturulmadı. Onun yerine uydurulan kelime “eğitim”di. Sokakta “eğitim-li” fakat “terbiye-siz” çok sayıda insanın varlığı bu kelimeyi yaşıyor!

Şimdi maarif yerine de “eğitim” kullanılıyor! Çünkü “Maarif Vekaleti” oldu “Eğitim Bakanlığı” hem de “millî”! derin Türkçeden sığ öztürkçeye zorunlu “anayasal” geçiş!

Doğrusu “maarif”i ne “eğitim”, ne de “öğretim” karşılıyor.

Maarif esasen, “marifetler, bilgiler” demek. Anlam, tahsisî olarak kullanılırsa, “tahsille elde edilen bilgi” oluyor. Fakat maarif aynı zamanda kültür kelimesini karşılayan bir anlam taşır. Büyük Mevlâna’nın oğlu Sultan Veled’in şu mısraı, farklı bir anlamlandırma gerektiriyor:

“Dışı temiz içi paslı olanlara müreccaktır gibi bazı maarif söyler”

burada maarifin terbiyevî, eğitici şey anlamına kullanıldığını görüyoruz.

Türkiye “maarif”den “eğitim”e geçti. Fakat “Talim ve Terbiye Hey’eti” ne oldu? “Talim ve Terbiye Kurulu!”

İşte bir kelime daha: **Tâlim** (taalim)!

Esasına bakarsanız, "öğretim ve eğitim kurulu" denilmesi gerekiyor. Çünkü kelimeler arkaplandaki anlam zenginliği dikkate alınmadan böyle basitçe (ve hoyratça) değiştirilebilir.

"Talim" gerçekten zengin anlamlı bir kelime... Bir işi öğrenmek veya alışmak için yapılan çalışma, yani "meşk" demektir talim. Bunun yanında öğretme, belletme anlamı var. Yetiştirme, ders verme, tedris, öğretim anlamına da geliyor. Hat talebesinin öğrenmek maksadıyla yazdığı yazı da "talim".

Talimin eskiden halk arasında en yaygın anlamı, "askerî birliklere, harbde vazifelerini yerine getirebilmeleri için tâlimname maddelerinden kendilerine lüzumlu olan şeylerin kısmen nazârî, kısmen tatbikî sûrette öğretme", yani şimdiki tabirle "askerî eğitim"di.

Bütün bunlar kafa karıştırıcı!

Maarif'i kullanırsan, **ârif** de yaşar. **Marifet** de, **irfan** da! Yeni dilde "ârif" in karşılığı ne? Ülkede ârif kaldı mı?

Maarif gibi, "marifet" de unutuldu, marifet iltifata tâbi olduğundan, "iltifat" da kalmadı!

Talim "ilim"le aynı kökten! Ya eğitim? O da "eğmek" masdarından! Ağaç yaşken eğilir, insan çocukken eğilip bükülür! "Terbiye" kelimesinin "Rab"la ilişkisini bilen var mı peki?

İlimle aynı kökten "muallim"e hiç girmeyelim. "Öğretmen"leri üzmeylem! Fakat günümüzde öğretmenle eğitimcinin eş anlamlı olarak kullanıldığını, mürebbî karşılığı eğitimcinin anlamsızlaştığını unutmayalım.

Kelime çok, hepsini ele almaya bu yazı yetmez. Bir kelimedenden de söz etmeden geçemeyeceğiz: **Tedris**/tedrisat!

Ya o ne? "Ders"le aynı kökten. Ders verme, öğretme demek... Tedrisat ise öğretim!

Hepsi bir tarafa, "eğitim" bir tarafa! Bu kadar farklı anlam nasıl fukara bir kelimeye yüklenebilir? Yüklense de o kelime bunu taşıyabilir mi?

Geriye kaldı müfredat! Bu kelime "program"la birlikte kullanılarak bir süre yaşatıldı. Şimdi yerine galiba sadece "program" kullanılıyor. Yani müfredatsız program devrindeyiz!

Maarif reformu?

Türkiye, on iki yıllık istikrar döneminde birçok şeyi başardı, fakat "maarif reformu" yapamadı. Millî Eğitim'in gerçekten ıslaha, reforma ihtiyacı var. Bir

kaç bakan böyle iddialar ile geldi geçti, Bakanlığın kanununu değiştirdi, fakat, her hangi bir bakanlığın teşkilat kanunundan çok farklı bir metin ortaya konulamadı.

Maarifin müzmin meseleleri var...En başta ideoloji ile göbek bağı kesilememiş durumda. Türkiye'ye mahsus bir orta öğretim programı oluşturulamadı. Bu yüzden imam hatiplere talep yükseliyor/yükseltiliyor. Bu talebin imam hatip öğretimini güçlendirdiğini söylemek zor. Bu liseler de diğer liselerden farksız hâle geliyor. Buradaki asıl mesele, orta öğretim kurumlarımızın değer öğretimi konusunun dışında tutulması. Değerler, ideolojinin alanı içinde bırakılmış durumda. Türkiye bin yıllık bütünleştirici, yaşatıcı değerlerini öğretim sisteminin içine alamıyor. Bu olmayınca bazı, geçici tedbirler geliştirilmeye çalışılıyor.

Mektebin istiklâli!

Cumhuriyetin 90. yılında yine "istiklâl mücadelesi"nden bahsediliyor. Siyasî istiklâlin tam istiklâli sağlamadığı artık fark ediliyor olmalı.

"*Millîtimin istiklâlini kazandım, mektebimin istiklâlinden vaz geçtim*" diye öğrenmek sade bir vatan kaatiline yakışırdı."

Nureddin Topçu'nun dikkat çektiği konu önemli aslında. İktisadî-siyasî bağımsızlıkta ısrar edenler "eğitimde bağımsızlık" konusunu fazla önemsemediler. Bunun sebebi var tabii ki, Türkiye'nin kesin ve nihai batılılaştırılması projesi uygulanacaktı. Asıl proje medeniyet değiştirme eksenli idi. Yeni rejim "millî hâkimiyet" prensibini bayraklaştırmakla beraber, milleti dayanak yapacak durumu yoktu; çünkü milleti ayakta tutan değerler baştan aşağı yıkılacak, batıdan ithal değerlerle sistem yeniden kurulacaktı. Yeni millet/ulus, yeni ithal değerler!

Bunun için, yoğun bir propaganda ve öğretim faaliyetine ihtiyaç vardır. İşte Tevhid-i tedrisat (yani öğretim tekeli) bu şekilde doğmuştur.

Demokratik, çoğulcu öğretim terk edilerek, totaliter öğretime böylece geçilmiştir. Tevhid-i tedrisatı "tevhid-i neşriyat"ın, yani yayın tekelinin takip etmesi gerekiyordu. Cumhuriyet yönetimi, çok kısa zamanda bütün muhalif yayınları susturarak tam bir "yayın tekeli" kurmuştur.

Öğrenmek zekânın, yapmak ahlâkın işi

Diyebiliriz ki, 20. yüzyılımızda yalnız Nureddin Topçu, eğitimin, öğretimin, daha doğrusu

"maarif" in ruhunu içeriden biri olarak vukuf kavramış ve ona göre düşüncelerini derinlemesine ifade etmiştir.

Aklımdan hiç çıkarılmaması gereken bir sözü: *Öğrenmek zekânın, yapmak ahlâkın işidir...* Sistemin yalnız bu cümlede ifade edilen hükme göre tanzimi mümkündür.

"Millî eğitim" ismine bakmayın, esasında "öğretim" bakanlığıdır. Eski yeni, gerekli gereksiz bilgilerin genç beyinlere aktarıldığı devasa bir cihazdır. Bu aktarma işinin ne derecede başarılı olduğu ayrı bir mesele, fakat bu bilgilerin gençlerde tecessüs uyandırarak araştırmaya sevk etmesi haliyle pek karşılaşmıyoruz. Gençlerin ite kaka dahi olsa kitap okumaya, ufuklarını genişletmeye yönelik bir tutumlarının olmaması en güçlü delilimiz.

Her şeyi öğrenebiliriz. Burada iyi, kötü, doğru yanlış, faydalı faydasız ölçüleri olmayabilir. Kapasitemizin yettiği yere kadar öğrenebiliriz/ öğretebiliriz. Topçu, *"çocuğa herşeyi öğreten mektep onu ne kadar düşüncesiz yapabiliyor"* diyor.

Öğrendiklerimizi uygulamaya gelince bu noktada mutlaka bir ayırım yapma, bir ölçü getirme mecburiyeti vardır. Bilgi bize bu mecburiyeti öğretmez. Mesela, öğrendiklerimiz insanları en kolay nasıl öldürecekimize, yok edeceğimize ilgili olabilir. Mesela, atomu parçalama bilgisini öğrenir ve atom bombası yapabiliriz. Bu yüzbinlerce, milyonlarca insanı bir çırpıda yok edecek bir cihaz yapmak anlamına gelir. Bunu kullanmaya kalkıştığımızda, düşüncemizi harekete dönüştürdüğümüzde ne yapacağız?

İşte bu noktada "ahlâk" devreye girecektir. İyiyi, güzeli, doğruyu, olumluyu, insanlığın hayrına olanı yapmak bir seçme işidir. Bu seçim için millî eğitim müfredatı gençlerimize yeterince yardımcı oluyor mu?

Ahlâk hür beyinlerin işidir. Mektep hür olmayı, hür düşünmeyi öğretmelidir. Ancak hürriyet insanı sorumluluk sahibi yapar. Sorumluluk ahlâkın temel kavramlarından biridir.

Esil "eğitim" bilgi öğretme değil, **değer kazandırma**dır. Millî eğitim gençlerimize hangi değerleri kazandırıyor?

Nureddin Topçu, öğretim sistemi içinde değer kazandırıcı müfredatın nasıl bir değişim geçirdiğini şöyle özetliyor: *"...İnsanı düşündürecek felsefe kültürü okullarda şöyle bir inkılâp geçirdi. Önce metafiziğin Allah bahsi lise programlarından çıkarıldı, sonra Allah'a götürüyor diye ruh bahsi de atıldı. Daha sonra varlık üzerinde düşündüğü için bü-*

tün metafizik bahisleri lise felsefe programlarından çıkarıldı. İnsanı tanıtan ahlâk bahsi lise felsefe programlarının ufak bir köşesine sıkıştırıldı..."

Topçu, ömrünü milletinin memleketinin meselelerine hasretti. Mesleği "muallimlik"ti. Muallim kelimesinin çağrışım derinliği karşısında öğretmen "sözcüğü" ne kadar âcizdir!

Bir mürebbî olarak şöyle söylüyordu: *"Gencimizin ruhu sarsıntı halindedir. Gençler spor, siyaset ve kazançtan ibaret üçüzlü hayat maddeciliğine daha beşikten başlayarak meftun yetişmektedirler. Bu üçüzlü belâ onların ruhunda güneş ve tabiat, aşk ve miraç yaşatmıyarak, varlığını maddenin altında ezilmiş bir iskelet halinde beşikten mezara kadar takip ediyor ve bir çelenekle sarıp toprağa teslim ediyor."*

Türkiye'de eğitim-öğretim sistemi devasa bir cihaz. Bir öğretim cihazı, bir "test" cihazı... Öğretim var, eğitim yok!

Nureddin Topçu bu dünyadan ayrılalı, neredeyse 40 sene oluyor; fakat ortaya koyduğu fikirlerle, sürdürdüğü mücadele ve dâvasıyla yaşıyor. 20. Yüzyılın barbar pozitvizmine karşı "ahlâk nizamı" nı savundu. "İsyân ahlâkı" kavramı ile hem yerli hem evrensel bir düşünce ve hareket yolu açtı. Onun yüzüncü yaşında, Türkiye Yazarlar Birliği bir "ahlâk Şûrası" topladı. Aslında bu Millî Eğitim'in işi olmalıydı. Tek kanatlı, sadece öğretime dayanan Millî eğitim, işin değerler kısmını, terbiye kısmını, ahlâk yönünü bunca zaman ihmal etti. Her alanda yaygınlaşan ve eğitim sistemini çürüten yozlaşmalara karşı yeni arayışlar için bir başlangıç yapmak gerekiyor.

Değişime istikamet vermek

Elbette Türkiye'deki büyük değişimi görmemek mümkün değil, inkârı da haksızlık olur. 21. Yüzyılın başında gerçek bir zihniyet değişikliğine doğru evriliyoruz. Daha doğrusu bunun zemini oluşuyor. Bugünkü iktidar köklü bir zihni birikimin ürünü. Düşünce, edebiyat ve inanç... Bütün bunlar olmasa idi, Türkiye'nin hâkim zihin yapısı, ideolojisi, rejimi olduğu gibi sürerdi.

Cumhuriyet'in 90. Yılındayız ve 1920'lerin, 1930'ların, 1940'ların zihnine hapsolmayı reddediyoruz! Bu reddediş tavrı bugün Türkiye'yi yönetiyor. Siyaseti belirliyor, ekonomiyi yönlendiriyor, güçlü bir iktidar yapısı içinde yarının Türkiye'si için adımlar atılıyor.

Bunlar tamam, fakat Türkiye'nin 1920'lerde, 1930'larda veya 1940'lardan kalan yapıları bu dönemde de varlığını sürdürüyor.

Başbakan, haklı olarak sık sık gerçek bir siyasî muhalefet yokluğundan şikâyet ediyor. Mevcut siyasî partiler gerçek bir muhalefet ortaya koymuyorlar. Ancak hükümetin icraatını, her ne olursa olsun kötülemekle kendilerini isbat edeceklerini sanıyorlar. Kendilerine mahsus görüşleri, programları, geleceğe yönelik projeleri, en önemlisi ufukları yok.

Bir iktidar için en tehlikeli hal muhalefetsizliktir. Eleştiri yoksunluğudur. Muhalefetsizliğin güçlü düşünce ve kültür yapılarıyla, kurumlarıyla bertaraf edilmesi gerekir. Peki bunun zemini var mıdır?

Olduğunu söylemek güç! Eğer böyle bir zemin olsa idi, bundan ancak bugün Türkiye'yi yönetenler yararlanırdı.

Her şeye rağmen, doğru bildiğini söyleyenlerin olması ümidimiz. Mesela, YÖK'ün İlahiyat tedrisatından felsefe derslerini kaldırmasına karşı ortaya çıkan tepki sonucunda hatadan dönülmesi güzel bir örnek. Bu zemini kaybetmeden düşüncemizi kamuoyu ile paylaşmamız gerekiyor.

Türkiye'nin kültürel yapıları, hâlâ tek parti devrindeki çerçevelerini koruyarak varlığını sürdürüyor. Bir önceki bakan, bu zemini tahkim etmiş böylece düşüncesine hizmet etmiştir. Kültür hayatımızın resmîyet dışı alanlarda güçlendirilmesi ile ilgili bir çabaya, çalışmaya da şahit olamıyoruz.

Kur'an Kursu açmak, İmam Hatipleri, İlahiyatları çoğaltmak, yeni ve gösterişli camiler yapmak... Bütün bunlar elbette yeni yetişmekte olan nesiller için elverişli şartlar oluşturuyor. Türkiye'nin düşünce altyapısını değiştirici etkiler yapıyor. Fakat bunlarla iktifa edebilir miyiz? Bunlar zaten geciktirilmiş fakat olması gerekenlerdi.

Bu zemin üzerinde güçlü bir dil, edebiyat, düşünce oluşturarak medeniyetimizi ihya etmemiz mümkün müdür?

Zihin açıcı hamlelere ihtiyacımız var.

Kaybettiğimiz dilimizi kazanabileceğimiz, yaralanmış zihnimizi onarabileceğimiz, muhtevassızlıktan kurtulup öze yönelebileceğimiz çabalara muhtacız.

Bu kültür yapısıyla, bu "eğitim" sistemi ve haberleşme cihazıyla sonuca ulaşılabilir mi?

Ne okuyorsanız o sunuz!

Türkiye'de değişimin tek yönlü seyretmesi uzun vadede tesirleri görülecek bir durumdur. Ne okuyorsanız, ne dinliyor ve seyrediyorsanız,

"o"sunuz. Bugünün yöneticileri eskiden kendine mahsus eserler okuyan, düşünen ve mevcuda itirazla kendini gerçekleştiren kişilerdir. Şimdi böyle bir neslin yetişmesi, sürmesi mümkün mü?

Biz okurken, okutulana, eğitilirken eğitim sistemine muarızdık. Şimdi okutan biziz, eğiten biziz ve muhtevada bir değişiklik yok. Tam mânasıyla eski hamam eski tas. Eski muhteva veya muhtevassızlığın zebunu olduk.

Örnek: Bir ülkenin maarifte (eğitim kelimesi anlatmak istediğimize yetmez) esas yapacağı iş, dilini ve edebiyatını en iyi şekilde tedarik etmektir.

Çocuk dilini iyi öğrenmezse, dille ortaya konulan eserlerden, edebiyat ve düşünce kitaplarından lezzet almazsa, elbette gerçek okur olamaz. Bu yüzden Türkiye'de okur yazarlık onbindeler nisbetindedir.

Bugünkü Türkçe ve edebiyat ders kitapları malesef çocuklarımızı okur yapacak, edebî tad verecek nitelikte görünmüyor.

Başbakanımız sık sık şiirler okuyor. Mehmet Âkif'den, Necip Fazıl'dan, Yahya Kemal'den, Yunus Emre'den... Bu isimlere başka isimler de eklenebilir. Peki, bu büyük edebiyatçılarımız Millî Eğitim'in müfredatında yer bulabiliyor mu?

İnsana inanılmaz geliyor ama, bir dershane zincirinin sahibi ile sohbetimizde söyledikleri beni ürpertti: "Dershaneye öğretmen alıyoruz. Mehmet Âkif'i tanıyan, bir kaç mısra okuyabilen öğretmen bulamıyoruz."

Sekizinci sınıftan örnek verelim. Yani orta son- dan. Halen tedavülde olan bir Türkçe kitabında bakın hangi yazarlardan örnek alınmış:

Ahmet Ünver, R. Nuri Güntekin (2 parça), Atilla Dirim (Dede Korkut'la ilgili bir metin), Murat Çiftkaya-Senai Demirci, Naim Tiralı, Afet İnan, Ahmet Köklügiller, Suat İlhan, Halim Yağcıoğlu, Yurdakul Yurdakul, S. Kudret Aksal, Ayhan Atakol, Alp Akoğlu, Yaşar Kemal, Nurullah Ataç, Y. Kadri Karosmanoğlu, Mehmet Salihöğlü, Montaigne, Şevket Rado (2 metin), Gökhan Tok, Stephen Glenn, Can Dündar, İsmail Örgen, Buket Uzuner, Gülten Dayioğlu (ders kitaplarının vazgeçilmezi imiş bu isim), İpek Ongun, Turgut Tarhan.

Edebiyatımızın klasiği sayılabilecek isimlerden ikisi, Reşat Nuri ve Yakup Kadri dışında kimse yok listede. İyi kötü edebiyatçı bilinen yazarlar da var. Bir kısmı hayatta. Bir de meçhul şöhretler! Yahut da kitabı hazırlayanların eşi-dostu! Daha fenası: Bütün temel metinlere müdahale edilmesi. İsim aynı, fakat eser farklı!

Bu Türkçe kitabında, Dede Korkut'tan alınan bir metin değil, Dede Korkut esas alınarak yazılan bir metne yer verilmiş... Elbette onda da Dede Korkut'un dil teravetini, ifade inceliklerini hissetmek mümkün değil. Dil ve edebiyat derslerini hal-letmeden maarifi dönüştürmek imkânsız!

On yıl önce, on yıl sonra: *Ders kitapları bildiğiniz gibi!* Sözü ettiğimiz 7. Sınıf Türkçe kitabında en geniş yer bir edebiyatçıya, büyük bir yazara değil, Atatürk'e ayrılmıştır. (16 sayfa, bütün kitap 126 sayfa, yaklaşık 1/8) Bunun anlamı şudur: *İdeolojik vurgu, hatta baskı devam ediyor.*

Türkçe ve edebiyat kitaplarıyla şunu yapabilirsek, yetecek: Çocuklarımıza dil ve edebiyat zevki aşılacak... Bunu yaptığımızda onlar gerçek kitap okuru olacaklar. Bu başarılmadığı için, Türkiye'de kitap okurluğu binde bire bile ulaşamıyor.

Dil ve edebiyat zevki, güzel eserlerle, sağlam metinlerle verilir. Mevcut ders kitaplarında diline müdahale edilmemiş yazar yok neredeyse. Her müdahale, o metni yeniden yazmak gibidir. Hele de metne nüfuz edemeyen "komisyoner"lerin müdahalesi, eseri aslından öyle uzaklaştırmaktadır ki, çocuklarımızın bundan zevk alması mümkün değildir.

Bir okur-yazarlık araştırmasında üniversite hocalarının beşte birinin ders kitabı dışında kitap okumadığı ortaya çıkmıştı. Bunda bir hikmet olmalı deyip, son zamanlarda ortaokul Türkçe kitaplarını okumaya merak sardım!

Peşinen söyleyeceğim şu: *Bu kitaplarla doğru dürüst Türkçe öğretilmez, edebiyat sevdirelmez ve çocuklarımız okur-yazar yapılamaz!* Bu kitaplar eski dönemden kalmış kitaplar filan değil. 2011'de kabul edilmiş, 2013'te basılmış ve çocuklarımıza bedava dağıtılmış.

Millî Eğitim'in 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda "Pembe incili kaftan" hikâyesini görünce, çocuklarımız adına sevindim. Ömer Seyfeddin gibi önemli bir hikâyecimizin çok ünlü bir metni ile evlatlarımız küçük yaşlarda karşılaşacaklardı.

Metni okumaya başlayınca sevincim kursağımda kaldı! İkinci cümlede "ışın" kelimesi ile karşılaştım. Ömer Seyfeddin'in vefatından on küsur yıl sonra piyasaya sürülen bu kelimeyi nasıl kullanabileceğine bir mana veremedim. "Işın" kelimesi "ziya" yerine kullanılmıştı. Ziya "ışık"la veya "aydınlık"la karşılanabilirdi. "Işın"ın anlamı ise başkaydı ve Ömer Seyfeddin o anlamı kastetse idi büyük ihtimalle "şua" kelimesini kullanırdı. Bu ilk tökezleme üzerine, metnin iyi bir neşrini (Hulya Argunşah,

Dergâh yayınları) önüme alıp, hikâyeyi karşılaştırmaya başladım. "Lâzım", "gerekıyor" olmuş. Çocuklar "lâzım" kelimesini bilmiyor mu ki, daha başlangıçta yazarın diline müdahale ediliyor?

"Mukabele etmeğe kalkışacak", "karşılığını vermeye kalkacak" yapılmış. "Hacegândan" "hocalar" olmuş. Evet hacegân "hocalar" demek, fakat burada o anlamda değil, "devlet memurları" anlamında kullanılmıştır.

Buradan itibaren bir bölüm özetlenerek konulmuş. Fakat özet özü ifade etmekten uzak! Yazar burada dönemle, Bayezid ve Yavuz'la ilgili bilgiler vermekte, değerlendirme yapmaktadır. Sonra da elçi olarak seçilen Muhsin Çelebi'nin nitelikleri muhavere tarzında anlatılıyor. Şüphe yok ki, çocukların ilgisini çekecek karşılıklı konuşmalardır bunlar. Muhsin Çelebi karakterinin iyi anlaşılması için de gereklidir. Çünkü Muhsin Çelebi'nin insan anlayışı ortaya konuluyor. İnsan Allah'ın yeyüzündeki halifesidir, bu yüzden kimsenin önünde eğilmez!

"Sadrazam o akşam kethüdasını Muhsin Çelebi'nin Üsküdar'daki evine gönderdi. Devlete, millete dair bir maslahat için kendisiyle konuşacağını, yarın mutlaka tereddüt etmeyip gelmesini yazıyordu."

"Maslahat" olmuş "iş". Maslahat "iş" midir? Olabilir. Fakat burada "mesele", "konu" daha uygun düşer. En doğrusu çocuklara "maslahat" kelimesini öğretmektir!

"Yarın mutlaka düşünmeyip gelmesini istiyordu" Ömer Seyfeddin gibi usta bir yazarın böyle bir cümle kurması mümkün değil elbette. "Tereddüt etmeyip", "düşünmeyip" yapılabilir mi? Yaparsanız böyle olur!

"Tabii" doğal yapılmış. Hadi bunu geçelim. "Merde, namerde muhtaç olmayacak kadar bir serveti vardı" cümlesi ne yapılabilir? Asla tahmin edemezsiniz! "Namerde ve iki yüzlüye muhtaç olmayacak kadar serveti vardı." Bu durumda yazarın cümlesinde "iki yüzlü"ye karşılık gelebilecek kelime hangisi olabilir? Olsa olsa "mert"tir bu!

"Dindardı. Ama mutaassıp değildi." Nasıl değişikliğe uğratılmış bakın: "Dindardı ama taassup içinde değildi." Çocuklar "mutaassıp"ı anlamaz diye bu değişikliğin yapıldığı anlaşılıyor. Ya "taassup"u anlarlar mı?

Metne günümüze göre ilaveler de yapıyor: "Din, millet, padişah aşkını kalbinde duyanlardandı." Bu cümlede araya bir de "vatan" kelimesi eklenmiş!

Arada Muhsin Çelebi'nin karakterini, edebiyat alâkasını anlatan kısımlar atlanmış, yaşının kırkı geçtiği faslına gelinmiş. Dile müdahalenin yol açtığı saçmalığa bakınız: "Önünde açılan ikbâl yollarından hiç birine sapmamıştı." Burada "ikbâl" kelimesi açıklanacak. Bu yapılmak yerine yazara haksızlık yapılıyor! "Önünde açılan makam, mevki, parlak gelecek yollarından hiçbirine sapmamıştı." Yazar bilerek daha geniş anlamlı bir kelime kullanıyor: İkbâl. Kitabın yazarı olarak görünen "komisyon" bu kelimeye açıklamak yerine, yazarın cümlesini kafasına göre yazıyor!

Çocukların öğretimi için ehil bulunan komisyoncular (!) kendi cehaletlerini her fırsatta ortaya koyuyorlar. İşte bir örnek daha: "Yalnız muharebe zamanları Gureba Bölüklerine kumandanlık için meydana çıkardı." Cümlelerin aslı böyle:

"Yalnız savaş zamanı Gureba (garipler) Bölüklere kumandanlık için meydana çıkardı." Bu cümlede Gureba'yı parantez içinde (garipler) diyerek açıklamak mümkün mü? Burada "garipler" açıklaması değil, tarih bilgisi gerekir. Osmanlı ordusunda iki kapıkulu süvari bölüğü böyle adlandırılmış. Bu bölüklere Galata, İbrahim Paşa ve Edirne saraylarının acemileri ile kapıkulu askeri olmayanlardan harbde pek büyük yararlık ve fedakârlık gösterenler alınmış (Mithat Sertoğlu: *Resimli Osmanlı Tarihi Ansiklopedisi*). Bu açıklama, Muhsin Çelebi'nin neden bu bölüklerde harbe gittiğini anlatmıyor mu? Yoksa ne işi var kapıkulu askerinin içinde?

Sadece bir metindeki sakillikleri sayıp dökmek için bile yerimiz kifayetsiz. Ömer Seyfeddin, çocuklarımızın en çok okuduğu yazarlarımızdan birisidir. Bu yüzden, eserlerinin sayısız baskısı yapılmıştır. Bu sayısız baskı aynı zamanda, eserine sayısız müdahale yapıldığı anlamına da gelir. Çocuklar için kitap hazırlayan tüccar kafalar, bu hikâyeleri bir yerlerden bulur, tahkik etmeden alır, bir de kafasına göre değiştirir. *Pembe İncili Kaftan* hikâyesinde bu müdahalenin en fazla hissedildiği bölüm, Şah İsmail'in Muhsin Çelebi'nin konuşması sırasında kızarıp bozarması, enikonu sinirlenmesidir. Düşünelim ki, İran sarayındayız. Osmanlı elçisi Türkçe konuşuyor ve Şah da kızarıp bozuyor. Bunu tüccar kafa nasıl tefsir eder?

Asıl metindeki cümleye bakalım: "Muhsin Çelebi, kaba Türkçe nutkunu bağırarak, farisî bilmeyen Şah kızarıyor, sararıyor, morarıyor, elinde heyecandan açamadığı name tir tir titriyordu."

Bu cümledeki "farisî bilmeyen" ibaresi ekseriya "farsçadan başka bir dil bilmeyen"e çevrilmiştir!

7.sınıf kitabında öyle yapılmaktansa, ibare atılmış! Halbuki, Osmanlı-Safevî mücadelesinin esası, iki Türk hükümdarının hakimiyet çatışmasıdır. Şah İsmail İran tahtında oturmaktadır ama, Türkçe şiirler yazmakta ve farsça bilmemektedir! Ders kitabında bu cümledeki "name" de "mektup" yapılmıştır!

Ey çocuklara ders kitabı hazırlayan hocalar! Her "name" mektup değildir! 2. Bayezid'in İran şahına gönderdiği name, "name-i hümayun"dur. Yani, Osmanlı Padişahı'nın devlete tâbi olan beylere ve yabancı devlet başkanlarına gönderdiği tarzda bir metindir.

Ömer Seyfeddin'in eserlerini, temel metin sayıyorsak, üzerinde tasarrufta bulunmaya hakkımız yoktur. O metnin inceliklerini çocuklarımıza göstermek, bir dil ve edebiyat dersinin en önemli taraflarından biridir!

Bu ders kitabındaki hikâyeye artık "Pembe İncili Kaftan" demek mümkün değil, bu yeni metnin yazarı da Ömer Seyfeddin olamaz! Bu metin onun karikatürü!

Pembe İncili Kaftan, sanatkar elinden çıkmış zamanın çok kıymetli bir giysisi imiş. İran'a elçi olarak görevlendirilen Muhsin Çelebi, Şah'ın karşısında Osmanlı'yı temsil için bu çok pahalı elbiseyi varını yoğunu rehin vererek alabiliyor. Çünkü dîbası (ipeği) Hind'den harcı (altın, gümüş ve kıymetli taşlar) Venedik'ten getirilmiş. Elbise ipek ve üzerinde çok kıymetli taşlar var.

Millî Eğitim'in kitabındaki hikâyeye başlık aranırsa o şu olmalıdır: "Naylon İncili Kaftan!"

Bu günkü eğitim sistemine de yakışır bu "plastik" sıfatı!

Müfredata neden sıra gelmiyor?

Millî Eğitim, öncelikle "müfredat" demek. (Neyse ki bu kelimenin yerine bir şey uydurulamamış.) Bu anlamda Millî Eğitim'de değişen bir şey yok. Değişeceğine dair işaret de görülüyor henüz. Bu konuyla ilgili daha önce de Hem Millî Eğitim bürokrasisini, hem eğitim sendikalarını uyarmaya çalıştık.

Derin uyku hali devam ediyor. Her iki taraftan da ses seda yok.

Kimse rahatını kaçırmak istemiyor. Bürokrasi zaten rahatına düşkündür. Altın şiar: *Karışma, görüşme, çalışma!* Ya sendikalar? K. Kur'an ve Hz. Muhammed'in Hayatı gibi yeni seçmeli derslerin

konulması, 4+4+4 sisteminin getirilmesi, üniversiteye geçişte katsayı adaletsizliğine son verilmesi, Milli Güvenlik dersinin kaldırılması ve kadınların başörtüsüyle çalışma gibi eğitimde vesayet kaldırılması ve eğitimin demokratikleşmesi adına önemli işlerde aktif çalıştılar, fakat müfredat konusunda sendikaların daha fazla sorumluluk almaları gerekmektedir.

Öğretim sistemi değişmedikçe, öğretmen anlayışı değişmedikçe, müfredat aynı kaldıkça boşa gayerden başka ne yapılmış olur?

Malûm "and"ı büyük tantana ile kaldırdık. And sanıyorsunuz ki, müfredattan farklıdır veya müfredatın dışındadır? Müfredatta "and"ı yaya bırakan konular, metinler var. Zihniyet değişikliği bir "and" değişikliği ile sağlanamaz elbette.

Okullarda çocuklara ne okutuluyor? Bundan 10 yıl önce, 20 yıl önce, 80 yıl önce ne okutuluyorsa, onlar okutuluyor. Bir sürü örnek verilebilir.

Bir tanesi ile yetineceğim: 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, sayfa 36-40.

Yazarını söylemeyeceğim. Başlığı: "Devlet Kurucusu ve Devrimci Atatürk."

Dersimiz inkılap tarihi mi? Türkçe dersinde Türkçe öğretmek gerekmez mi? En güzel metinlerle, en usta yazarlarımızı çocuklarımızla tanıştırmak, onlara dil ve edebiyat zevki vermek bu dersin asıl işi değil mi?

Peki bu neyin nesi?

Bu ideolojik "eği-tim" faslı! Yani beyin yıkama faslı.

Çocukların beynini sahte bir Atatürk imajı ile tıka basa dolduracaksınız. Çocuklar her şeyi Atatürk'ten bekleyecekler. Sonra da sıkıştıklarında Anıtkabir'in merdivenlerini arşınlayacaklar. Birileri Anıtkabir'in kapısına o sayaçları boşuna mı koydu? "Gelin yavrularım! Bu kitaplar okutuldukça, bu müfredat devam ettikçe geleceğiniz yer burası!"

Müfredat değişmeyecekse, zihniyet değişmez. Türkiye'nin hızlı maddi değişimine siz mana kalmazsınız, birileri kendi istikametine çeker.

"Eski hamam eski tas da, bu değişik zihinli yöneticiler nasıl yetişti?" denilebilir.

O zaman sistem belli idi, sistemi yürütenler de. Bu bilinince, sisteme ve sistemi yürütenlere muhalefet zihinlerde farklılaşmaya yol açıyordu. Şimdi sistemi yürütenler değişti, fakat sistem olduğu gibi devam ediyor. Yani muhalefetin zemini kalmadı.

Âcil ihtiyaç maarif ıslahı ve eğitim reformu

Çocuklarımızı geleceğe hazırlamak için seferber olmalıyız. Müfredatın ideolojik muhtevasını değiştirmeyen hiç bir hamle sonuç vermez. Bunun için çok sayıda beyni seferber etmeli, yeni programlar yapmalıyız. İşe yarar ders kitapları hazırlanmalı, öncelikle öğretmenler yetiştirilmeli.

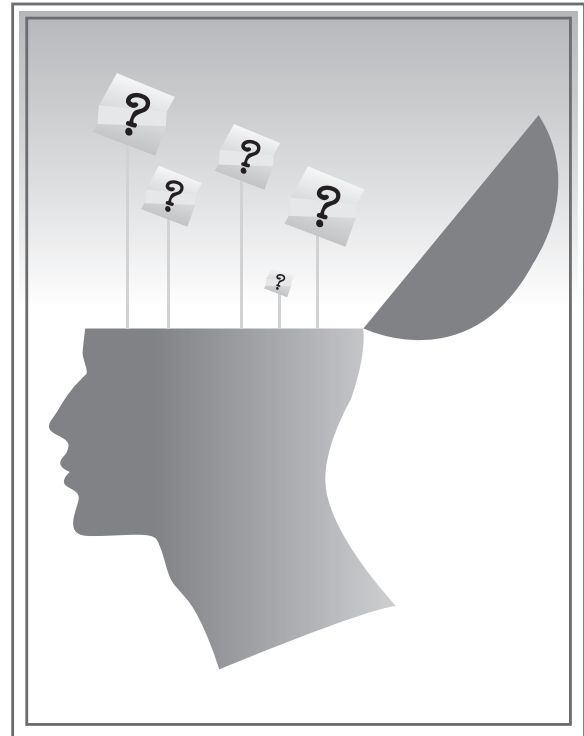
Milli Eğitim'in Talim ve Terbiye Kurulu eğer doğru yönlendirilebilirse, böyle bir gayeye hizmet edebilir. Fakat işe bakın ki, bu yılın başlarında (2014) Talim Terbiye ortadan kaldırılmak üzereydi. Sebep: İşleri zorlaştırıyormuş! Çift başlılık yaratıyormuş! Ama bunun çözümü ortadan kaldırmak değil, ekisklikleri tamalamak olmalıydı. Allah'tan Meclisten geçen son yasayla bundan vazgeçildi. Yoksa Talim Terbiye'nin yerine bir bürokratin aklı geçecek. Bu da asla doğru bir tercih olmayacaktı.

O totaliter tek parti döneminde bile Talim ve Terbiye kurulu var. Halbuki o zamanın yöneticilerinin istişareye filan ihtiyaçları yok. "Ben yaptım oldu" devri.

Şimdinin yöneticilerinin istişareye ihtiyacı var mı?

Yoksa, yapacak bir şey yok!

Bana sorarsanız, bugünkü yönetim Talim ve Terbiye Kurulu yoksa, öyle bir kurul oluşturmak zorunda. İşten anlayanları, danışılması gerekenleri bir araya getirerek meseleleri halletmek, doğru olan bu!



Müfredatın Değişim Tarihi

Doç. Dr. Güray KIRPIK

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Giriş

Osmanlı Devleti'nin yenileşme hareketleri içerisinde eğitimle ilgili temel yenilikler müfredat, dersler ve yeni okul türlerinin açılması şeklinde sıralanabilecek birtakım değişimler görülür. XVI.-XVII.yüzyıllarda medreselerin müfredatındaki değişiklikler, ders cetvellerindeki değişimler, XVIII. yüzyılın ikinci yarısında eğitim alanındaki yenilikler askeri alanda başlayarak, ilk mekteplere kadar yayıldı. Bu yenileşme hareketleri içinde zamanla tarım toplumundan, endüstri toplumuna geçişin geç kalınmış bir başlangıcı oldu.

XIX. yüzyılda Osmanlı'nın eğitim yeniliklerinin tarihini yazmış olan Mahmut Cevad "Toplumun genelinin eğitim bakımından yükseltilmesi her devlet ve hükümetin en önemli vazifelerinden" olduğunu belirtir.¹ Kısacası devlet adamları ve hükümetler herkesin eğitimi ile ilgilenmeyi XIX. yüzyıldan itibaren bir mesele olarak görmeye başlamışlardır.

XIX. yüzyılın başından itibaren eğitim kurumlarının müfredatında görülen yenileşmelerde geneli etkileyen değişimler olmakla birlikte, stratejik olmayan, gününbirlik değişim hamleleri sıklıkla görülmüştür. Cumhuriyet zamanında da program geliştirme çabalarının düzenli şekilde yürütülmediği, program geliştirme uzun yıllar uygulanmakta olan programlardan bazı konuların çıkarılması veya eklenmesi şeklinde anlaşılmıştır.

Osmanlı'dan Cumhuriyete kadar geçen buhranlı siyasi ve kültürel atmosfer içinde eğitimin beyin lobları sayılabilecek olan müfredatın geliştirilmesinde;

- Eğitim felsefesi ve sosyolojisinin topluma uygun verilerinin dikkate alınması

1. Mahmud Cevad, *Maarif-i Umûmiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı*, İstanbul, Matbaa-i Amire, 1338, s.106.

- Toplumun ihtiyaç ve özelliklerinin görülmesi,
- Zamanla değişen ihtiyaç ve beklentilerin asıl ihtiyaç ve beklentilerden farklı olarak dikkate alınması,
- Coğrafya ve geçim şartlarına göre (meslek ve iş kaygıları) eğitim takvimi ve müfredatın uygulanması

gibi felsefi ve pratik kaygılara öncelik verilmesi gerekmekte iken, bu maddelerin yer yer bazılarının ihmal edilmesi ile müfredat oluşturulması, uygulanması ve geliştirilmesinde müdahalelerin zamanında ve dengeli şekilde yapılamadığı görülür.

Osmanlı'dan Cumhuriyete Eğitimde İlk Yenilik ve Program Değişikliği Çabaları

Sultan Abdülmecit 1845'te eğitim alanındaki reformların sadece askerî okullarda olmaması gerektiğini belirten bir ferman yayınlamıştı. Şüphesiz dünya eğitim tarihinde görülmektedir ki, bütün teknik yeniliklerin ilk öğretilmeye başladığı kurumların başında askerî mektepler gelir. İkinci olarak tıp okulları ve üçüncü olarak da genel eğitim kurumları gelir. Sultan Abdülmecid'in fermanı bunu doğrulayan tespitleri de içerir. Nitekim onun bu emriyle *Meclis-i Maarif-i Muvakkat* ve *Meclis-i İmariye* adıyla bilinen eğitim kurulları oluşturulmuştur.² Bununla birlikte 1851-1856 yılları arasında eğitimde büyük bir durgunluk döneminin yaşandığı görülür. Oysa 1845-1851 yılları arası daha çok hamle yapılan bir dönemdir.³

Meclis-i Maarif-i Muvavakkat (Geçici Maarif Meclisi) zamanında (1845-1846) eğitimin 3 kademe-

2. Bayram Kodaman, *Abdülhamit Devri Eğitim Hareketleri*, TTK, Ankara, 1991, s.8-10.

3. Kodaman, *a.g.e.*, s.14.

den oluşması karara bağlanmıştı. Bunlar *İlk, orta ve yüksek* kademe idi. Resmi *ilk mektepler* ve geleneksel olarak eğitim yapan *sıbyan mektepleri* de bu eğitim döneminde devam etmekteydi. Ortaöğretim *"rüştüye"*ler, yükseköğretimi ise *"Dârülfünun"* karşılamaktaydı. Bu okullarda okutulacak *dersleri ve kitapları* belirleme işini bir uzmanlar kurulu olan *"Encümen-i Daniş"* yapmıştır.⁴ Fransız akademisinde esinlenerek açılan *Encümen-i Daniş'in* görevlerinin başında *temel bilimler ve teknik alanlarda bilim dallarının belirlenmesi, memlekete yayılması, okullar için gerekli ders kitaplarını telif ve tercüme etmek ve edebiyat ve tarih alanlarında yeni kitaplar yazmak gibi eğitimsel çalışmalar* bulunmaktaydı.⁵

1846'da *Daimi Meclis-i Maarif* kurulmuş, 1857'de bu meclisin adı *Meclis-i Maarif-i Umumiye* olmuştur.⁶ 17 Mart 1857 tarihinde alınan bir kararla nazırlıklar içinde *Maarif-i Umumiye Nezareti* oluşturulmuştur.

Sultan II. Abdülhamit'in en başarılı olduğu alan eğitim olmuştur. Eğitim kurumları bütün ülkeye yayılırken eğitimin kalitesi arttı ve programlar modern konuları kapsayacak şekilde yeniden gözden geçirilip yeni düzenlemelere gidildi. *Hukuk, güzel sanatlar, ticaret, mühendis, baytar, polis, gümrük okulları ve geliştirilmiş yeni bir top okulu* bulunmaktaydı.⁷ İkinci *"Meşrutiyetin ilk yıllarında Türk olmayan mebusların, patrikhanelerin, siyasi fırkaların, matbuatın ve nihayet yabancı hükümetlerin gösterdikleri zorluklar yüzünden hiçbir şey yapılamamış, maarif işlerinde Nisan 1909 tarihine kadar yedi maarif nazarı değişmiştir."*⁸ Ancak bu istikrarsız dönem Emrullah beyle kısmen istikrara kavuşmaya başlamış, 1918 yılına kadar süren II. Meşrutiyet, yenileşme açısından yoğun bir tartışma ve uygulama dönemi yaşanmıştır.

Dönemde yapılan tartışmalardan en çok dik-kati çeken *Sâtı Bey* maarif islahında ilkokullardan başlama fikrini savunurken, Emrullah Efendi üniversiteden başlama görüşünü ileri sürüyordu. Emrullah Efendi'nin bu görüşüne eğitim tarihinde *"Tuba Ağacı Nazariyesi"* denir.⁹ 1908 yılından önce bazı vilayetlerde özel ana mektepleri açılmıştı, ama bu tarihten itibaren yurdun her tarafında özellikle

de İstanbul'da özel ana mektepleri açılmaya başlanmıştır. Resmi olarak da ana mektepleri Balkan Savaşlarından sonra açılmaya başlanmıştır. Daha sonraları da *Sâtı Bey* İstanbul'da bir *Çocuk Yuvası* açmıştır.¹⁰

3 Mart 1924 tarihinde TBMM'de *Tevhid-i Tedrisat* yasası kabul edildi. Bu zamana kadar ayrı eğitim vermekte olan kız ve erkek mekteplerinin karma eğitime geçmesine müsaade edildi. 1924 yılında, *Tekirdağ'ında* Kız Lisesi bulunmaması dolayısıyla, kızların erkek lisesine kaydolmak istemeleri, Türk eğitiminde kızlarla erkeklerin beraber okumaları sorununu gündeme getirmiş, Bakanlık da 1924 Ağustosunda, ilkokul eğitiminin karma olmasını kızların erkek okullarına, erkeklerin de kız okullarına kaydolabilecekleri kararını *Tevhid-i Tedrisat'a* dayanarak almıştır.

*Üçüncü Heyet-i İlmiye*de yatisız ortaokullarda öğretimin karma olarak yapılması görüşülmüş ve kabul edilmişti. Bu şekilde Türkiye'deki orta-öğretim kademesindeki okullar karma olmaya başladılar(1926). Liselerde karma eğitime 1934-1935 öğretim yılından itibaren geçilmiştir. Tek lise olan yerleşim birimlerinde bulunan 19 lisede karma eğitime geçilmiştir.

Mektep ve Medrese Programlarında Değişmeler

Osmanlı medreseleri program açısından başlangıçtan gelen geleneği sürdürmüşlerdir. Bu şekilde medreselerde matematik, coğrafya ve tıp gibi bilimler okutuluyordu. Bazı medreselerde *Heyet (Astronomi), Hikmet (Fizik), Hesap ve Hende-se, Tıp, Hat Sanatı* dersleri verilmekte idi. Bu derslerde sınıf geçme esası değil ders ve kitap geçme esası uygulanmaktaydı. II. Meşrutiyet döneminde *Hoca Muhyiddin ve Eşrefefendizâde Şevketi* gibi düşünürlerin önerdikleri programlarda klasik medrese derslerinden çok yeni dersler yer almaktaydı.¹¹ Medreselerin büyük islahat programı olan *Dârü'l-Hilâfet-i Âliye* medreselerinin ders programları ise alabildiğine lise ders programlarına benzetilmişti.

II. Meşrutiyet hükümeti zamanında 26 Şubat 1909'da uygulamaya konulan *Medaris-i İlmiye Nizamnamesi'nin* en önemli özelliklerinden biri öğrenci yerleştirilmesini ayrıntılarıyla belirlemiş olmasıydı. Bu nizamnamede yıllık müfredatın öğretim süresi dokuz ay olarak belirlenmişti. Cuma

4. Koçer, a.g.e., s. 53

5. Bernard Lewis, *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, Çev.: M. Kıratlı, TTK, 1998, s.432

6. Hasan Ali Koçer, *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul 1992, s.88

7. Mustafa Ergün, *II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914)*, Ocak Yayınları, Ankara 1996, s.25-40.

8. Koçer, a.g.e., s.169

9. Koçer, a.g.e., s.170

10. Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, Kültür Koleji Yayınları, 5. Baskı, İstanbul 1994, s.231.

11. Ergün, a.g.e., s.329-330.

hariç her gün üç saat ders okutulacağı ve ders müfredatlarının 5 yıl içinde tam bir şekilde uygulanacağı öngörülmekteydi. II. Meşrutiyet döneminde medreselerin programlarına *Coğrafya, Cebir, Usul-i Tercüme, Hikmet-i Cedide, Belagat-ı Osmanî, Usul-i Sak, Mevalid, Kozmografya* gibi dersler ilave edilmiştir. Ancak öğretim elemanlarına yeterli maaş ve ders ücretlerinin verilememesi programın işlemesine engel olmuştur.

Osmanlı'da yenileşme hareketleri sırasında ilk müfredat değişiklikleri askerî okulda olmuştur. Bu anlamda Mühendishane-i Bahri-i Hümayun, ilk deniz okulu, 1776 yılında "*Hendesehane*" adlı bir kurumda 10 öğrenci ile açılmıştı. Kırım Savaşı dolayısıyla Avrupa'dan getirilen subayların da burada ders vermeleri sağlanmıştı. Fransız subaylar *Sonya, Monnier ve Lafitte Clavé* adlı mühendisler "tabyacılık" derslerine girmişlerdir. Fransız binbaşı *Truguet ve Tando* da mesleki dersler veriyorlardı.¹² Ancak bu Fransız subaylar Rusya ve Avusturya'nın baskısı üzerine 1788'de okuldan ayrılmışlardır.

Mühendishane-i Berri-i Hümayun adıyla bilinen Kara Mühendishanesi Okulu Sultan I. Mahmut zamanında, 1734'de "*Humbarahane ve Hendesehane*" adlı okullar açıldı¹³, okulun araç gereçleri Avrupa'dan getirildi, öğretmenleri atandı, öğrencileri seçildi. Ancak gene olumsuz tepkiler alınması üzerine o zaman için tatil edildi. Bu okul, Sultan III. Mustafa zamanında Sadrazam Mehmet Ragıp Paşa'nın gayretleriyle yeniden açıldı (1765). 1790 yılında İsveç ve Fransa'dan mühendis ve subaylar getirtilerek, bu okulun yeniden düzenleme ve inşaa çalışmalarına başlandı. 1792'de Humbarahane yaptırıldı. 1803'de kara subayları yetiştiren Mühendishane okulları birleştirildi ve dersler de bölümlerine göre farklı müfredat ile verilmeye başlandı.¹⁴ Bu meslek okullarında 1795-1845 arasında "*Başhocalık*" ve "*Ders Nazırı*" adı verilen görevler bulunmaktaydı. "*Ders nazırı*" olan ders fihristlerine göre gerekli izlemeleri yapar, sorunları tespit eder, öğretmen ve programla ilgili raporları toplar ve kendi hazırladığı raporla beraber eğitim faaliyetinin halini Maarif Meclisi'ne arzederdi. Bu sistemin otokontrolü için 50 yıl boyunca uygulanmış bir resmi prosedür idi. Öte yandan bu görevlilerin aynı dönemde ve hatta daha öncesinde de medreselerde görülen bir görevi uyguladıkları

görülmür. Çünkü Medreselerde "*reisü'l-müdderrislik*" baş hocalık iken "*ders nazırlığı*" da "*nazır-ı vakf*" adı verilen medrese işleyişinde sorumlu memurun görevi idi.

Tanzimat'ın ilan edilmesinden itibaren görülen her alanda ders verecek öğretmen, doktor ve mühendis getirilmesi çalışmalarının arttığı görülmür. Bu kapsamda 1839 yılında Süvari ve topçu birliklerindeki atların hastalıklarıyla ilgilenen bir uzman öğretmen olan Godlewesky Almanya'dan getirilmiştir. 1845 yılında Harbiye Mektebi programı ikiye ayrılarak "*Mekteb-i Ulûm-ı Harbiye*" ve "*Mekteb-i Fünun-ı İdadîye*" şeklinde iki kısımdan oluşan bölümler açıldı ve hazırlık okulu olarak askerî idadilerin açılmasına başlandı. Ertesi yıl da programlar uygulanmaya başlandı.¹⁵ Yeni konular derslerin birçoğu fen ve teknoloji ile ilgili idi. Bu dersler için Fransa ve Almanya'dan teknik öğretmenler getirildi.

Mösyö Mojino, *Hendese-i Resmiye, Menazır, Gölge, Sath-ı Rakım, Fenn-i Makine, İlm-i Hey'et, Taksim-i Arazi, ve Fenn-i Mimari Dersleri*.

Mösyö Manyan, *Topografya, Fenn-i Harb ve Seferiyye, Piyade Dahiliyye Kanunnamesi, Piyade Talimi*.

Mösyö Dubrovil, *Süvari Dahiliyye Kanunnamesi, Süvari Nazariyat ve Ameliyatı*.

Alman Malinofestke, *İstihkamat-ı Hafife ve Cesime, Hücum ve Müdafaa, Topçuluk Talimleri*.

Mösyö Kes, *Resim Dersleri* vermek üzere görevlendirilmişti. Bu öğretmenlerle bir başka önemli husus ise ders programının görev olmuştur.

Mösyö Dubroka *Baytarlık Sınıfı* dersleri (1848).

1869 Nizamnamesine göre rüştiyelerin ders programlarında *Mebadi-i Ulûm-ı Diniye, Lisan-ı Osmanî Kavaidi, İmlâ ve İnşaa, Tertib-i Cedit üzere Kavaid-i Arabiye ve Farisiye, Tersim-i Hudud, İlm-i Hesap, Defter Tutmak Usûlü, Mebadi-i Hendese, Tarih-i Umumi ve Tarih-i Osmanî, Coğrafya, Jimnastik, Lisan-ı Fransevî (İhtiyari)* dersleri bulunmaktaydı. Ortaokul düzeyinde sayılabilecek bu okulların dördüncü yılında *Seçmeli İkinci Yabancı Dil* bulunmaktaydı.

1871'den itibaren Okulda Fransızca eğitime büyük bir önem verilmeye başlandı. Avrupa'dan ve Lübnan'dan Fransızca öğretmenleri getirilmiştir. Askerî rüştiyeler ve idadiler 1877'de "*Mekâtib-i Askeriye Nezareti*" ne bağlanmıştır. Aynı yıl Fransa

12. Kemal Beydilli, *Türk Bilim ve Matbaacılık Tarihinde Mühendishane 1776-1826*, İstanbul 1995, s.124-125.

13. Osman Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, Eser Matbaası, C.1-5, İstanbul 1977, s.58-61.

14. Bkz. Ertuğrul, *Deniz Okulumuz 1776-1936*, İstanbul, 1937, s.34.

15. Mehmet Esat, *Mirat-ı Mühendishane-i Berri-i Hümayun*, İstanbul 1313, s.17.

ve Almanya'dan askerî okul programları getirilmiş, bu programlar "tercüme, tedkik ve muayene" uygulama safhasına geçilmiştir. 1888'de askerî uzman olarak Almanya'dan Von der Goltz getirilmiştir. Goltz Paşa "Mekâtib-i Askeriye Müfettiş-i Umumiliği" görevini yapmıştır. Goltz bir taraftan askerî okullarda okutulacak ders kitaplarını seçerken, askerî okullarda genel bir ıslahat yapmayı da planlamıştır. Gerçekten bu tarihten sonra askerî mesleki eğitimde yeni bir eğitim yaklaşımı ve yeni ders programları uygulamaya konulmuştur. Askerî okullar 1909 a kadar bu sistem üzere devam etmiştir. 31 Mart olayından sonra Hareket Ordusu, askerî okullarda reform yapılmasını teklif etmiş ve Askerî Şura da bu teklifi kabul ederek "Terbiye ve Tedrisat-ı Askeriye Müfettiş-i Umumiliği" kurulmuştur. Bunun anlamı "Genel Askerî Eğitim ve Öğretim Teftiş Kurumu"dur. Böylece askerî mesleki eğitimini Almanya örneğine göre yeniden düzenleme hareketi olmuştur.¹⁶ Osmanlı Devleti zamanında ilk Ziraat Mektebi 1846'da İstanbul Yeşilköy'de Ayamama Çiftliği'nde kurulan bir uygulamalı okul ile başlamıştır. 1881 yılında ikinci Ziraat Mektebi açılmıştır.¹⁷ 1884 yılından itibaren Osmanlı Devleti'nde Ziraat Okulu açma çabaları başlamış, 1894 yılına kadar 2 yeni Ziraat Mektebi ve 2 örnek çiftlik kuruldu. Bu çabalar, uygulamalı modern tarım mesleğini bilen mühendis yetiştirmenin ilk girişimi idi.¹⁸ İstanbul'da ve Bursa'da kurulan bu okullara bağlı olarak modern çiftlikler kuruldu ve uygulama safhasına geçme çalışmaları akademik, bilimsel tekniklerle yapılmaya başladı. 1888 yılında Konya, Adana, Sivas, İzmit, Halep, Manastır gibi vilayetlerde ziraat mektebi uygulama çiftlikleri kurulmuştu.¹⁹ Daha sonra bu uygulama arazilerinin ve okulların kapatılma çabaları da yer yer görüldü.²⁰ Nihayet 1904'ten 1908'e kadar dersler tamamen kuramsal düzeye indirildi. II. Abdülhamid döneminin bu girişimleri 1908'de tamamen teorik (kuramsal) eğitime çevrilerek, endüstrileşme yolunda ilerleme programına büyük bir darbe vuruldu.²¹ Ancak 1909'da yapılan hata-dan dönülmüşse de Ziraat Mektebi mezunlarının başka görevlere atanması ve bürokrasideki görev-

lerini tarım endüstrileşmesine teksif edememeleri gibi sorunların bu dönemde de görülmesi dikkat çekici eğitim-istihdam dengesi ile ilgili sorunlardır.

Mekteb-i İbtidailer

1892-1893 eğitim öğretim yılında Rüştüyelerle İdadiler birleştirilmiştir. Bu nedenle öğretim programları yenilenmiştir. Bu sırada yaşanan değişimle Fransızca dersi müstakil rüştüyelerden kaldırılmış yerine "Malumat-ı Ziraiye ve Sıhhiye" dersleri konulmuştur. Yeni programda Türkçe Dersinin saatinde artırma yoluna gidilmiş, Arapça yabancı dil olarak yer almıştır. *İlm-i Eşya* dersi ise ertesi yıl programdan çıkartılmıştır.²² İdadî programından *Mantık, İlm-i Mevalid, İlm-i Servet, Hikmet-i Tabiiye ve Kimya* dersleri çıkarılmış, yerine *Arapça, Farsça, İngilizce, Almanca, Jimnastik ve Müsellesat* dersleri programa girmiştir.

1884 tarihli *Suriye Maarif Salnamesi'ne göre şehirlerdeki ilkokul (İbtidai) düzeyindeki okullarda ilk 3 sınıfta okutulan dersler*.²³

Birinci yıl	İkinci yıl	Üçüncü yıl
Elifba dersleri	Akaid	Kur'an-ı Kerim
Kıraat	Kur'an-ı Kerim	Tecvid
Kitabet-i Kur'aniye	İlmihal	Vazife-i Etfal
	Hesap	Kısas-ı Enbiya
	İmla	Malumat-ı Diniye
	Kitabet (Yazı)	Kısa Kavaid
		Türkçe
		Kitabet (Yazı)

II. Meşrutiyet döneminde 2 dersaneli ve 2 öğretmenli müfredat ile 6 sınıflı ilkokul müfredatı uygulanmaktaydı. Bu programların her ikisinde de Ziraat dersleri mecburi arasında bulunmaktaydı. Osmanlı döneminden Cumhuriyet dönemine geçen, 1915 tarihli "Mekâtib-i İbtidaiye-i Umûmiye Talimatnamesi"nde 3 devreli ve 6 sınıflı ilkokullar için müfredat hazırlanmıştı.²⁴

16. Ergün, a.g.e., s.298.

17. Hasan Cicioğlu, *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim (Tarihî Gelişimi)*, Ankara 1982, s.283.

18. Donald Quatert, *Anadolu'da Osmanlı Reformu ve Tarım 1876-1908*, Çev. Nilay Özok Gündoğan, Azat Zana Gündoğan, İstanbul, 2008, s.119.

19. Quatert, a.g.e., s.108.

20. Quatert, a.g.e., s.105.

21. Quatert, a.g.e., s.104-105.

22. Kodaman, a.g.e., s.113.

23. Kodaman, a.g.e., s.87.

24. Cicioğlu, a.g.e., s.91.

1915 tarihli “Mekâtib-i İbtidaiye-yi Umûmiye Talimatnamesi”nde üç devreli ve altı sınıflı ilkokullar için hazırlanan müfredat şöyledir:

Öğleden Evvel Tedris Edilecek Dersler	Öğleden Sonra Tedris Edilecek Dersler
Kuran-ı Kerim	El İşleri
Malumat-ı Diniye	Ziraat
Müşahabat-ı Ahlâkiye	Kitabet (Yazı)
Türkçe, Kıraat, Sarf ve Nahiv	Resim
Tarih	Gına (Musiki)
Hendese ve Hesap	Terbiye-i Bedeniye
Eşya Dersleri	

Rüştiyeler

“Rüştiye” diye adlandırılan eğitim kurumu, Türk eğitim tarihinde önce ortaöğretim kademesinde ortaya çıkmış, bir süre lise olarak işlev gördükten sonra, öğretim seviyesi düşerek ilkokul ve ortaokul kademesine geçmiştir. Bir süre de “ikinci kademe ilköğretim okulu” denilebilecek bir düzeyde kaldıktan sonra, 1913 yılında ilkokulların içinde erimiştir.

1883-1884 yıllarında Rüştiye programlarında ıslahat çalışmalarına gidilmiştir.

1884 Rüştiye programı şu şekildedir.

Birinci yıl	İkinci yıl	Üçüncü yıl	Dördüncü yıl
Sarf-ı Arabi	Arapça	Gülistan	Risalet-i Erbaa
Talim-i Farisi	Kavaid-i Farisi	Hesap	Gülistan
Amal-ı Erbaa	Muhtasar Hesap	Coğrafya	Cebir
İmla	Avrupa coğrafyası	İmla ve İnşa	Coğrafya
İlmihal	Tercüme	Fezleke	Hendese
Ahlak	İnşa ve Kıraat	Fransızca	Usul-i Defter
Hatt-ı Sülüs	Rik'a ve Sülüs	Hatt-ı Rik'a	Kavaid-i Osmanî
			İnşa ve Hatt-ı Rik'a
			Fransızca
			Fezleke
			Tarih-i Osmani

İdadiler

“İdadi” genel olarak kendisinden üstün bulunan bir okula öğrenci hazırlayan okul demektir. Hazırlama okulları oldukları için idadilerin eğitim tarihindeki rolleri sürekli olarak değişmiştir. 1881 yılından itibaren il merkezlerinde yedi yıllık, ilçe merkezlerinde ise beş yıllık idadiler açılmıştır. İdadilerin ilk programı elde değildir. Ancak 1892'den itibaren 1912'ye kadar uygulanan program bilinmektedir. Bu programlarda da yer yer düzenlemeler olmuştur. Örneğin 1897 ve 1907'de rüşdiye ve idadilerin programlarındaki düzenlemeler bu nevidendir.²⁵ II. Abdülhamit döneminin eğitim yenilikleri sırasında en sık görülen hususlardan biri tarım toplumundan endüstri toplumuna geçme yolunda yenileşmenin ilk adımlarının müfredat ile atılmaya çalışılmış olmasıdır. Bu amaçla programa “Malumat-ı Ziraiye ve Sıhhiye” dersleri konulmuştur. Ayrıca Ziraat mektepleri ile çiftliklere uygulamada kullanılması için ithal tohum dağıtılmasına karar verilmişti.²⁶ Bu önemli dersler 1902 yılına kadar ders şeklinde devam etmiştir. 1902'den itibaren ise yedi yıllık idadiler genel, ziraat, ticaret ve sanayi meslek alanlarında 1 genel ve 3 meslek dalına yönelik olmak üzere 4 farklı

25. BOA, Fon Kodu: MF.MKT, Dosya No: 330, 938, 953, Gömlek No:65, 44, 80.

26. Quatert, a.g.e., s.165.

dal programı uygulamaya başlamıştır. Bunlardan genel sınıf 7 (meslek dersleri yok), *Ziraat sınıfı 6*, diğer iki meslek alanındaki sınıflar ise 8 yıllıktı. 1904 yılında ziraat şubeleri kaldırılmış, ziraat, ticaret ve sanatla ilgili konular derse tahvil edilmiştir.²⁷ Ancak her nedense öğretmen bulunamaması gerekçesiyle yeni programdan vazgeçilmiştir. İdadiler 1910-1913 eğitim öğretim yılında "*sultani*"ye, daha sonra da "*lise*"ye çevrilerek tarihe karıştılar.²⁸ Buna göre, idadinin rüştiye kısmının ilk 3 sınıfında meslek dersleri arasında 3'ncü sınıfta *Ziraat* dersi de bulunmaktaydı. 5 yıllık idadilerde 1910 tarihinde uygulanan programda *ziraat, sanayi ve ticaret* dersleri bulunmaktaydı. Çünkü bölümler kapatılmış, dersler ile boşluk doldurulmaya çalışılmıştır. Bu düzenlemenin mesleğe yönlendirme ve meslek kolları bakımından önemli sonuçları olmuştur. Böylece okullarda tek tip program uygulanmasına giden bir değişim yaşanmıştır.

1910'da 5 yıllık İdadi Müfredatı

Dersler	I.	II.	III.	IV.	V.
Kuran-ı Kerim ve Tecvid	3	2	1	-	-
Ulum-ı Diniye	2	2	2	1	1
Hesap	3	2	1	3	3
Hendese	-	1	2	3	3
İlm-i Eşya	3	3	-	-	-
Hikmet-i Tabiiye	-	-	1	2	2
Tarih-i Tabiat	-	-	2	2	1
Hıfzu's-Sıhha	-	-	-	-	1
Coğrafya	2	2	2	2	2
Tarih	2	2	2	2	2
Arabi	2	2	2	1	1
Türkçe	5	5	4	3	2
Fransızca	1	2	2	4	4
Malumat-ı Medeniye	1	1	-	-	-
Ahlak	-	-	1	1	-
Malumat-ı İktisadiye	-	-	-	-	1
Malumat-ı Kanuniye	-	-	-	-	1
Ziraat	-	-	1	-	-
Usul-i Defter	-	-	1	1	-
Evrak ve Muhaberat-ı Ticari	-	-	-	-	1
Yekûn	24	24	24	25	25
Arapça	2	2	2	2	2
Rumca	2	2	2	2	2
Bulgarca	2	2	2	2	2
Ermenice	2	2	2	2	2
Hatt (Rik'a, Sülüs)	1	1	1	1	1

Sultan Abdülaziz'in Fransa'yı ziyareti sırasında müşahade ettiği okullar örnek alınarak, 1 Eylül 1868 yılında "*Galatasaray Sultanisi*" açılmıştı. Fransız sistemini esas alan bu okulun eğitim öğretim süreleri de esas olarak 5 yıl olmuştur.²⁹ 3 yıllık hazırlık sınıfının da eklenmesiyle 8 yıllık bir okula dönüşmüştür.

27. Faik Reşit Unat, *Türkiye'de Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*, Ankara, 1964, s.46.

28. Kodaman, a.g.e., s.131.

29. Kodaman, a.g.e., s.134.

Sınıf-ı İbtidaiye Kısmı İlk 3 yıl Ders Programı

Türkçe Dersler	Fransızca Dersler
Kıraat ve Yazı	Fransızca
Kıraat ve İmlâ	Hesap
Muhtasar Sarf-ı Türki	Hüsn-i Hatt-ı Franseviye
Hatt-ı Rik'a	
Ulum-ı Diniye	

Taşrada Vilayet merkezlerindeki Sultanilerin dersleri

Birinci Sınıf	Sarf-i Arabi ve Türki, Fransızca, Hesap, Nahiv ve Hüsn-i Hat, Kur'ân ve İlmihal
İkinci Sınıf	Sarf ve Nahv-ı Arabi, Türkçe, Farsî, Fransızca, Hesap, Coğrafya, Hat, İngilizce
Üçüncü Sınıf	Nahv-ı Arabi, Mantık, Farsî, Fransızca, Hesap, Coğrafya, Hat, İngilizce, Tarih
Dördüncü Sınıf	Mantık, Fransızca, Cebir, Hukuk, Coğrafya, Edebiyat-ı Türkiye, İngilizce, Tarih, Tarih-i Tabiiye, Kimya, Hukuk
Beşinci Sınıf	Meanî, Beyan, Edebiyat, Hendese, İlmî Servet, Tarih, Tarih-i Tabiiye, Kimya, Hukuk
Altıncı Sınıf	Aruz ve Edebiyat, Hendese, Kimya, Fenn-i Defteri, Servet, Hukuk, Mekanik, Fenn-i Ziraat, Resim

Cumhuriyet Döneminde Program Değişimleri

Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren ilk 50 yılında program değişimlerinde önemli hamleler ve dönüm noktaları bulunmakla birlikte, program değişimlerinde düzenli bir değişim grafiğinin takip edilmediği bariz bir şekilde görülür. Cumhuriyet döneminin ilk yılında "Mektep Müfredatı" değişmemiş 1915 tarihli programın uygulamasına 1924 yılına kadar devam edilmiştir. 16 Temmuz 1921 yılında toplanan Maarif Kongresi'nde ilköğretim müfredatı üzerinde durulmuş ancak bir karara varılmamıştır.³⁰ 15 Temmuz-15 Ağustos 1923 tarihleri arasında Ankara'da "Birinci Heyet-i İlmiye" toplanmış, toplantı gündemine de ilköğretim programında yapılacak değişiklikler, ilköğretim müfredatı ve ilköğretim talimatnamesinin değiştirilmesi alınmıştır.³¹ 1924 yılında "İkinci Heyet-i İlmiye" toplantısı yapılmış, ilköğretim, ortaokul ve lisenin o zamana kadar sürdürülen statüleri değiştirilmiş, ders kitapları yazdırılmıştır.

İlkokul Programları

"İkinci Heyet-i İlmiye" tarafından Cumhuriyet döneminin ilk müfredatı hazırlanmıştır. Bu program ile devreler ortadan kaldırılmış, beş sınıf bir bütün olarak ele alınmıştır. Ayrıca ilköğretim süresi altı yıldan beş yıla indirilmiştir.

30. Cicioğlu, a.g.e., s.92.

31. Cicioğlu, a.g.e., s.93.

1924 tarihli Erkek İlk Mekteplerinin Haftalık Ders Cetveli³²

Dersler	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf
Alfabe	12	-	-	-	-
Kıraat	-	4	3	2	2
İmla	-	2	2	1	1
Tahrir	-	1	-	2	2
Sarf	-	-	-	1	1
Yazı, (Sülüs ve Rik'a)	-	2	1	1	1
Kuran-ı Kerim ve Din Dersleri	-	2	2	2	2
Hesap	2	3	3	3	2
Hendese	-	-	-	1	2
Tarih	-	-	1	2	2
Coğrafya	-	-	1	2	2
Tabiat Tetkiki, Ziraat, Hıfzussıhha	3	3	2	2	2
Müşahabat-ı Ahlâkiye, Malumat-ı Vataniye	1	1	1	1	1
Resim	2	2	2	2	2
El İşleri	2	2	2	2	-
Musiki	2	2	2	1	1
Terbiye-i Bedeniye	2	2	2	1	1

Ancak uygulama pek yapılamamış, bu programın yerine 1926 yılı müfredatı uygulamaya alınmıştır. Hazırlanan 1926 müfredatında John Dewey'in üzerinde durduğu "Hayat Bilgisi, Toplu Tedris ve İş Okulu" kavramlarına da yer verilmiş, 1925-1926 öğretim yılında bazı pilot okullarda denenmiş, 1927 yılında da uygulamaya konulmuştur.³³ Bu müfredatla ilk defa gündeme gelen "Toplu Tedris" uygulamasını öğretmek için Bakanlık öğretmenlere hizmetiçi kurs açmıştır.

1926 Programı Haftalık Ders Cetveli

Dersler	Birinci devre			İkinci devre	
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf
Türkçe Alfabe	10	-	-	-	-
Kıraat	-	4	4	3	3
İmlâ	-	2	2	1	1
Tahrir	-	2	2	2	2
Gramer	-	-	-	1	1
El yazısı	-	2	2	1	1
Hayat Bilgisi	4	4	4	-	-
Hesap, Hendese	4	4	5	5	5
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Tabiat Dersleri	-	-	-	2	2
Eşya Dersleri	-	-	-	-	2
Yurt Bilgisi	-	-	-	2	1
Resim, El işi	4	4	4	2	2
Musiki	2	2	1	1	1
Jimnastik	2	2	2	2	1
Toplam	26	26	26	26	26
Ev İdaresi	-	-	-	-	-

32. Cicioğlu, a.g.e., s.94.

33. Cicioğlu, a.g.e., s.95-96.

1935 yılında toplanan bir komisyon 1926 yılında uygulamasına başlanan "İlkmektepler Müfredatı"nda gerekli değişiklikleri yaparak, 1936 yılından itibaren "Yeni İlkokul Müfredatı"na yürürlüğe koymuştur. İlk defa Millî Eğitimin amaçlarına geniş kapsamlı olarak bu müfredatta yer verilmiştir.

1936 Programı Haftalık Ders Cetveli

Dersler	Birinci devre			İkinci devre	
	1. sınıf	2. sınıf	3.sınıf	4. sınıf	5.sınıf
Türkçe	10	7	7	6	6
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Yurt Bilgisi	-	-	-	2	1
Tabiat Bilgisi	-	-	-	3	3
Aile Bilgisi	-	-	-	2	2
Hayat Bilgisi	5	6	7	-	-
Hesap, Hendese	4	4	4	4	5
Resim-İş	4	4	4	2	2
Yazı	-	2	1	1	1
Müzik	1	1	1	1	1
Jimnastik	2	2	2	1	1
Yekün	26	26	26	26	26

1936 yılında Köy Okulları için ayrı bir program yapılmıştır. Bu programda, müfredatın yanında derslerin uygulanış biçimi de vurgulanmıştır: "1)Her gün derslerden 15 dakika önce temizlik yapılacaktır, 2)Her ders 40 dakikadır, Ziraat işleri 1 saattir, 3)Dersler arasında 15 dakika tenefüs yapılır, 4)Dersler mahalli şartlara ve mevsimlere göre öğleden önce veya güneş batmadan bitmek üzere öğleden sonra yapılır. Saatini başöğretmen müfettişle beraber tayin eder." gibi detaylı bilgilendirmeler de bulunmaktadır.³⁴

1936 programı ve köy okulları program projesi günün ihtiyaçlarına göre yeniden değiştirilmiştir. 1937-1938 Müfredatı ise bir yıl denendikten sonra, 1939 yılında 11 yıl uygulanacak olan müfredat hazırlanmış, bu müfredatta ders saati 34'ten 29'a indirilmiş, *Fen Bilgisi* dersi tekrar kaldırılarak Fizik, Kimya ve Tabiat Bilgisi şeklinde tekrar değiştirilmiştir. *Biyoloji, Hıfzussıhha ve Tabii İlimler* dersleri kaldırılmış, bu iki ders Tabiat Bilgisi dersi adı altında toplanmıştır. *Serbest Çalışmalar* dersi kaldırılmış, *Ev İdaresi* dersi sadece kızlara mahsus olmak üzere *Biçki Dikiş* dersi adını almıştır. Bu program 1949 yılına kadar değiştirilmeden devam etmiştir.

1948 tarihinde ilkokul için hazırlanan program, Cumhuriyet tarihinin en uzun yürürlükte kalan müfredatı özelliğini kazanmıştır. 1948 Programı şöyledir:

Dersler	Birinci devre			İkinci devre	
	1. sınıf	2. sınıf	3.sınıf	4. sınıf	5.sınıf
Hayat Bilgisi	5	6	7	-	-
Türkçe	10	7	7	6	6
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Yurttaşlık Bilgisi	-	-	-	2	1
Tabiat Bilgisi	-	-	-	3	3
Matematik	4	4	4	4	5
Aile Bilgisi	-	-	-	2	2
Resim-İş	4	4	4	2	2
Yazı	-	2	1	1	1
Müzik	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi	2	2	2	1	1
Toplam	26	26	26	26	26

34. Cicioğlu, a.g.e., s.98.

1948 köy ilköğretim programında *Müzik ve Beden Eğitimi* dersleri için başlı başına bir saat ayrılmamıştır. Bu dersler için derslerden önce 20 dakikalık bir zaman uygun görülmüştür. Köy okullarında haftada 26 saat ders yapılmaktadır. Bunların 6 saati Tarım-iş çalışmalarına 20 saati de diğer derslere ayrılmıştır.³⁵

1954 yılında Amerika'dan gelen 25 kişilik bir öğretmen grubu, 1948 programı üzerinde yurdun her yerinde çalışmalar yapmış, "*Köy Deneme Okulları Program Taslağı*" hazırlamışlardır. Bu taslak ise 1954-1955 yılında Bolu Deneme Okulu'nda uygulamaya konulmuştur. 1955 yılında da "*İstanbul, Şehir, Köy Deneme Okulları Müfredatı*" hazırlanmış, 1956-1957 öğretim yılında yürürlüğe konmuştur.³⁶

25-30 Nisan 1968 tarihleri arasında "*İlkokul Programı Değerlendirme Semineri*" 1962 programını incelemiş ve bazı değişiklikler yaparak, 1 Temmuz 1968 Müfredatını yürürlüğe koymuştur. 1968 programı normal, çift öğretim yapan ve birleştirilmiş sınıflarda faaliyette bulunan okullarda uygulanırken ortak bir anlayışa varmak, kullanılacak metotlarda görüş birliğine varmak, metot ve tekniklerle verimi artırmak hedefini amaçlamıştır.³⁷

Hala uygulamakta olduğumuz programın temelini teşkil eden 1968 Müfredatında 26 saatlik haftalık ders sayısı toplamı bir güne alınmıştır.

1968 yılında normal öğretim yapan ilkokulların haftalık ders programları şöyledir.

Dersler	Sınıf	Sınıf	Sınıf	Sınıf	Sınıf
	Dakika/Toplam	Dakika/Toplam	Dakika/Toplam	Dakika/Toplam	Dakika/Toplam
Hayat Bilgisi	200	240	240	-	-
Planlama	120	120	120	-	-
Değerlendirme	200	200	200	-	-
Eğitsel Çalışmalar	60	60	60	-	-
Sosyal Bilgiler	-	-	-	240	200
Planlama	-	-	-	50	50
Değerlendirme	-	-	-	80	80
Eğitsel Çalışmalar	-	-	-	60	60
Fen ve Tabiat Bilgisi	-	-	-	200	200
Planlama	-	-	-	70	70
Değerlendirme	-	-	-	120	120
Din Bilgisi	-	-	-	40	40
Türkçe (Yazı)	400	360	360	240	240
Matematik	200	200	200	160	200
Resim-İş	120	120	120	80	80
Müzik	40	40	40	40	40
Beden Eğitimi	80	80	80	40	40
Toplam	1420	1420	1420	1420	1420

Ortaokul Programları

Cumhuriyet dönemine kadar birçok değişikliğe uğrayan programlara bakıldığında 1922 yılı ortaokul programı³⁸ büyük oranda Osmanlıdakinin devamı özelliğindedir. Cumhuriyet'in ilanından sonra kabul edilen ilk ortaokul programı 1924 yılına aittir.

35. Cicioğlu, a.g.e., s.100-101.

36. Cicioğlu, a.g.e., s.101.

37. Cicioğlu, a.g.e., s.104.

38. Hasan Ali Yücel, *Türkiye'de Orta Öğretim*, Ankara 1994, s.164.

1924 yılına ait Ortaokul Programı³⁹

Dersler	1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Türkçe Edebiyat	7	7	5	5	4	4
Ecnebi Lisansı	5	5	5	5	5	5
Malumat-ı Vataniye	-	-	1	1	1	1
Din Dersleri	1	1	1	1	-	-
Tarih	2	2	2	2	2	2
Coğrafya	2	2	1	1	1	1
Hayvanat	1	1	-	-	-	-
Fizyoloji	-	-	-	-	2	2
Nebatat	-	-	1	1	-	-
Arziyat	-	-	-	-	1	1
Fizik	-	-	2	2	2	2
Kimya	-	-	1	1	2	2
Riyaziyat	5	5	4	4	4	4
Resim	1	1	1	1	1	1
Terbiye-i Bedeniye	1	1	1	1	1	1
Ev İdaresi	-	-	1	1	-	-
Çocuk Bakımı	-	-	-	-	1	1
Atölye	2	1	1	1	-	-
Labaratuvar	1	1	1	1	1	1
Yekün	28	28	28	28	28	28

1924 yılına ait yukarıdaki program 1927 yılında öğretmen ve müfettiş raporlarına dayanarak Tarih, Riyaziyat ve Coğrafya derslerinde değişiklikler yapılmış, Din Dersi de programdan çıkarılmıştır.⁴⁰ 1924 programı üç yıl uygulandıktan sonra, yapılan incelemeler sonucunda *Edebiyat Tarihi*, *Tarih*, *Coğrafya* ve *Riyaziye (Matematik)* programlarında değişiklik yapılmasına gidilmiştir. Daha önceki programlarda liselerin dördüncü sınıfında Edebiyat dersinde edebi bilgilere yer verilerek tarihe hiç yer verilmediğinden, 1927 programında 3 saatten 2'si edebi bilgilere, 1 saati de tarihe ayrılmıştır. Tarih dersi için de kitabın çok hacimli olduğu ve saatinin azlığı üzerinde durulmuştur. Edebiyat programında fen dersleri azaltılmış ve fen programlarında yoğunlaştırılmıştır. Askerî tedrisat dersi, 1927-1928 programında uygulanmıştır.

1931-1932 Ortamektepler müfredatında ve özel eğitim programlarında *Tarih ve Yurt Bilgisi* derslerine yeni bir bakış getirilmiştir. Bu dönemde "*Türk Tarihini Tetkik Cemiyeti*" tarafından basılan tarih ve coğrafya kitapları ortaokul ve liselerde okutulmaya başlanmıştır.⁴¹

39. Yücel, a.g.e., s.1661; Cicioğlu, a.g.e., s.172.

40. Yücel, a.g.e., s.167.

41. Büşra Ersanlı Behar, İktidar ve Tarih, İstanbul, 1996, s.108; Cicioğlu, a.g.e., s.180.

1937-1938 programı⁴² bir yıl sonra değiştirilmiştir. 1938'den 1949 yılına kadar değiştirilmeden devam eden program⁴³ şöyledir:

Dersler	1-2-3 Erkekler/1-2-3 Kızlar					
	Sınıf 1	Sınıf 2	Sınıf 3	Sınıf 1	Sınıf 2	Sınıf 3
Türkçe	6	4	4	5	4	4
Yazı	2	-	-			
Tarih	2	2	2			
Coğrafya	-	2	2			
Yurt Bilgisi	-	2	2			
Yabancı Dil	5	4	4			
Matematik	5	4	4			
Beden Eğitimi	1	1	1			
Resim	2	1	1	1	1	1
Müzik	1	1	1			
Fizik	-	3	3			
Kimya	-	-	-			
Tabiat Bilgisi	3	3	2			
Askerlik	-	2	2	-	1	1
Biçki Dikiş	-	-	-	2	1	1
Toplam	27	27	26	9	9	9

22-31 Ağustos 1949 yılında toplanan "Dördüncü Milli Eğitim Şurası" yeni hazırlanan müfredat programını incelemiş, yeni ortaokul programını ilköğretimle uyumlu bulmuş, *Tarih ve Tabiat* derslerinin müfredatlarının yeniden gözden geçirilmesine, imtihanların objektif yapılmasına karar verilmiştir. Bu programda haftalık ders saati 32 saate çıkarılmıştır.⁴⁴

1949 yılından 1970 yılına kadar da uygulanan program şöyledir:

Dersler	Sınıflar			
	1	2	3	Toplam
Türkçe	6	4	4	14
Tarih	2	2	2	6
Coğrafya	2	2	1	5
Yurttaşlık Bilgisi	1	1	1	3
Matematik	5	4	4	13
Fizik	-	3	3	6
Kimya	-	-	2	2
Tabiat bilgisi	3	3	2	8
Yabancı Dil	3	3	3	9
Beden Eğitimi	1	1	1	3
Resim	1	1	1	3
Müzik	1	1	1	3
Serbest Çalışmalar	3	3	3	9
İş Bilgisi	4	4	4	12
Toplam	32	32	32	96

1970'te toplanan "Yedinci millî Eğitim Şurası" Türk eğitim sisteminin yapısını büyük ölçüde değiştirmiştir. Ortaokulların müfredatı da yeni bir şekil almıştır.

42. MEB, *Ortaöğretim Programındaki Yönelmeler*, (1924-1970), İstanbul 1972, s.113.

43. MEB, *Ortaöğretim Programındaki Yönelmeler*, (1924-1970), İstanbul 1972, s.114.

44. Cicioğlu, a.g.e., s.184.

1970 yılında Yedinci Millî Eğitim Şurası'nda belirlenen Ortaokul programı

	DERSLER	SINIFLAR		
		1	2	3
Mecburi dersler	Türkçe	6	4	4
	Sosyal Bilgiler	4	4	4
	Fen Bilgisi	4	4	4
	Matematik	4	4	4
	Yabancı Dil	3	3	3
	Beden Eğitimi	2	2	2
	Müzik	1	1	1
	Resim-İş	2	2	1
İhtiyari ders	Din Bilgileri	1	1	-
Toplam		27	25	24
Seçmeli dersler	1. Grup Ticaret İşleri veya Tarım İşleri veya Teknoloji Kızlar İçin Ev İşleri	2	2	2
	2. Grup Müzik Çalışmaları, Resim Çalışması	1	1	1
	3. Grup Laboratuvar, Kitaplık Çalışması	-	2	3

Lise Programları

Cumhuriyet döneminin ilk lise programı, 1924 programıdır. Bu programda Tarih dersleri üzerinde durulmuş, Tarih ders programından saltanatla ilgili kısımlar çıkartılmış, Kurtuluş Savaşı'nın tarihi, Türkiye Devleti'nin kuruluşu, Sevr ve Lozan anlaşmaları, Cumhuriyetin İlanı, Hilafetin Kaldırılması gibi konular eklenmiştir. Edebiyat Şubesine "Türk Medeniyeti Tarihi" dersi konmuş, her iki şubeye de Sosyoloji dersi eklenmiştir.⁴⁵

1924 yılında kabul edilen Cumhuriyetin ilk lise müfredatı⁴⁶ şöyledir

Dersler	4. sene	5. sene	6. sene	
			Fen	Edebiyat
Türkçe ve Edebiyat	3	3	2	5
Ecnebi Lisanı	5	5	5	5
Tarih	2	2	2	4
Coğrafya	1	1	1	1
Tabiiyat	3	-	-	İki saat "Hayvanat" bir saat "Nebatat"
Arziyat	-	2	-	Yarım saat "Nebatat" bir buçuk saat "Arziyat"
Fizik	2	2	2	-
Cebir	3	2	1	-
Hendese ve Resm-i Hattî	4	3	4	-
Laboratuvar	2	1	3	2
Arabi	2	2	-	4
Farisi	1	1	-	2
Felsefe	-	2	2	4
İçtimaiyat	-	-	2	2
Mekanik (Mihanik)	-	-	2	-
Kozmografya	-	-	2	1
Müsellesat (Geometri)	-	2	-	-
Kimya	2	2	2	-
Yekün	30	30	30	30

45. Cicioğlu, a.g.e., s.197.

46. Yücel, a.g.e., s.171.

1926 yılında “Erkek Lise Sınıflarıyla Erkek Muallim Mekteplerinin Son İki Sınıflarında İcra Olunacak Askerî ve Tedrisat Talimleri Hakkında Talimatname” göndermiş ve uygulanmasını istemiştir.⁴⁷ Askerî Tedrisat dersi, 1927 programında gösterilmediği halde 1927-1928 programında uygulanmıştır. 1928 yılında Lâtin esaslı Türk alfabesinin kabul edilmesi ile, 1929-1930 öğretim yılında lise müfredatından *Arapça ve Farsça* dersleri kaldırılmıştır. Bu derslerin yerine ikinci bir yabancı dil konulması düşünülmüş, ancak tam olarak bir yabancı dilin bile öğretilmediği ve öğretilmeyeceği endişesiyle 1932-1933 öğretim yılında *Yabancı Dil* programdan çıkarılmıştır. Lâtin alfabesi ile en çok *Türkçe* dersi üzerinde durulmuş ve yeni bir program hazırlanmıştır. *Türkçe* dersindeki bu değişiklikler, *kıraat, gramer, tahrir, edebiyat* tarihi ve edebi tetkikler olarak dönemlere ayrılmıştır.

1927 müfredatı şöyledir.⁴⁸

Dersler	1.sınıf	2.sınıf	3. sınıf		Yekün
			Fen	Edebiyat	
Türkçe ve Edebiyat	3	3	3	5	11
Tarih	2	2	2	3	7
Coğrafya	2	2	1	1	5
Nebati ve Hayvanatî Fizyoloji	3	-	-	-	3
Arziyat	-	2	-	-	2
Fizik	2	2	2	1	7
Kimya	2	2	2	-	6
Hendese ve Resm-i Hattî	3	2	2	-	7
Cebir	3	2	2	1	8
Nazari hesap	-	-	1	-	1
Müsellesat	-	-	1	-	1
Mekanik (Mihanik)	-	-	2	-	2
Kozmografya	-	-	2	1	3
Felsefe ve İçtimaiyat	-	2	3	6	8
Arabi	2	2	-	4	8
Farisi	1	1	-	2	4
Ecnebi lisanı	5	5	5	5	15
Jimnastik	2	2	1	1	5
Labaratuvar	3	3	2	2	8
Yekün	32	32	32	32	

1928 yılında Latin esaslı Türk alfabesinin kabul edilmesi ile, 1929-1930 öğretim yılında lise müfredatından *Arapça ve Farsça* dersleri kaldırılmıştır. Bu derslerin yerine ikinci bir yabancı dil konulması düşünülmüş, ancak tam olarak bir yabancı dilin bile öğretilmediği ve öğretilmeyeceği endişesiyle 1932-1933 öğretim yılında *Yabancı Dil* programdan çıkarılmıştır. Latin alfabesi ile en çok *Türkçe* dersi üzerinde durulmuş ve yeni bir program hazırlanmıştır. *Türkçe* dersindeki bu değişiklikler, *kıraat, gramer, tahrir, edebiyat* tarihi ve edebi tetkikler olarak dönemlere ayrılmıştır. 1931 programında bazı dersler bir ders adı altında birleştirilmiş *Nebati ve Hayvani Fizyoloji ile Arziyat* dersleri “*Tabiiyat*” dersi altına; *Müsellesat, Cebir, Hendese, Nazari Hesap, Mihanik ve Kozmoğrafya* dersleri ise “*Riyaziye*” adı altına toplanmıştır. Askerî tedrisat ve yabancı dil gene programda yer almıştır. Bu program 1934 yılına kadar uygulanmıştır. 1934 lise programında önemli değişiklikler görülmektedir. Bu müfredat, daha önce parça parça çıkmış olan müfredatı birleştirici niteliktedir. 1937 yılında programdaki *Fizik, Cebir ve Kimya* dersleri üzerinde değişiklik yapılması söz konusudur. Ayrıca kız öğrencilere de bir saatlik *Askerlik* dersi konmuştur.⁴⁹

47. Maarif Vekaleti, *Tebliğler Mecmuası* 10.11.1923, Sayı, 10 İstanbul 1927, s.6-10.

48. Yücel, a.g.e., s.174; Cicioğlu, a.g.e., s.198.

49. Cicioğlu, a.g.e., s.203.

1949'a kadar devam eden program şöyledir.

Dersler	Sınıf 1	Sınıf 2	Sınıf 3	
			Fen	Edebiyat
Edebiyat	3	3	2	5
Filozofi ve Sosyoloji	-	-	3	7
Psikoloji	-	2	-	-
Tarih	2	2	1	3
Coğrafya	2	2	3	1
Matematik	5	4	8	2
Tabii ilimler	3	2	1	1
Fizik	2	2	2	1
Fizik Labaratuvarı	1	1	1	½
Kimya	2	2	2	1
Kimya Labaratuvarı	1	1	1	½
Yabancı dil	5	5	3	5
Jimnastik	1	1	1	1
Askerlik	2	2	2	2
Askerlik (Kızlara 1 saat)	1	1	1	1
Labaratuvar (Kızlara)	1	1	1	1
Yekün	29	29	30	30

1947'de lise müfredatında bazı liselerde Latince adında yeni bir kol açılmış ve kısa bir süre sonra kapatılmıştır. 1949 yılında toplanan "Dördüncü Millî Eğitim Şurası"nda orta dereceli okulların müfredatı üzerinde durulmuş, programların fonksiyonel ve yetersiz olduğu Millî Eğitim Bakanı tarafından ifade edilmiştir. Liselerin dört yıla çıkarılması ve sınıf mevcutlarının 35-40 kişilik olmasına karar verilmiştir. 1949 yılında karar verilen liselerin dört yıla çıkarılması fikri, ancak 1952 yılında uygulamaya konulabilmiştir. 1952-1955 yılında uygulanan bu programda şubelerin ayrımı dördüncü sınıfta yapılmıştır. 1952 programında Edebiyat dersi "Türk Dili ve Edebiyatı", Filozofi ve Sosyoloji dersi "Felsefe" adını almıştır. Ayrıca programa Sanat Tarihi, Yetiştirme Kursları ve Seminer Çalışmaları da eklenmiştir.⁵⁰

Liselerin öğretim yıllarının dört yıldan üç yıla indirilmesiyle hazırlanan 1956 programında Fen ve Edebiyat şubelerinin ayrımı, tekrar son sınıfa (3. sınıfa) alınmıştır. Seçmeli iki Yabancı Dil konmuş, öğrenciden Yabancı Dil, Resim veya Müzik dersinden birini seçmesi istenmiştir.

1956 yılı Lise Programı şöyledir⁵¹

Dersler	Sınıf 1	Sınıf 2	Sınıf 3	
			Fen	Edebiyat
Türk Dili ve Edebiyatı	5	4	3	6
Psikoloji	-	2	-	-
Felsefe, Mantık, Sosyoloji	-	2	3	6
Tarih	2	2	2	2
Coğrafya	2	2	1	2
Matematik	5	5	7	2
Tabiat Bilgisi	3	2	1	-
Fizik	3	3	3	2
Kimya	3	3	3	2
Yabancı Dil	5	5	5	5
Beden Eğitimi	1	1	1	1
Askerlik	1	1	1	1
Resim, Müzik veya İkinci Yabancı Dil (Seçmeli)	2	2	2	2
Yekün	32	32	32	32

50. Cicioğlu, a.g.e., s.206.

51. Cicioğlu, a.g.e., s.207.

1956 programına 1957 yılında yapılan eklemeler ile "Sanat Tarihi" ayrı bir ders olarak ele alınmış, "Askerlik" dersinin adı "Millî Savunma" olarak değiştirilmiş ve "Din Dersi" seçmeli olarak konulmuştur. Bu program 1957-1974 yılları arasında genel hatları ile devam eden bu programa 1974 yılında toplanan "Dokuzuncu Millî Eğitim Şurası" eklemeler yapmıştır. Buna göre bir yenilik olarak programa ortak ve haftalık ders saatlerine "Seçmeli Dersler" ile "Rehberlik ve Eğitsel Çalışmalar" dersi eklenmiştir. 1974'ten 2014'e kadar görülen 1982, 1991-92, 1997, 2006, 2012-13 müfredat yeniliklerinde de görüldüğü üzere, son 40 yıl içinde müfredat en az 6 yıl en fazla 10 yılda bir olmak üzere önemli değişimler yaşamıştır. Ülke genelinde yaşanan siyasi ve sosyal değişiklikler müfredata da yansımıştır. Eğitimde yenileşmelerin hem hukuki hem de pratik bir zemine dayandığı hususu, bu değişim tabloları ve tabloların siyasi, sosyal zemini göz önünde bulundurulduğunda daha açık şekilde anlaşılmaktadır.

Sonuç

Osmanlı Devleti'nde Tanzimat döneminden 1924'e kadar geçen zaman diliminde *ilk, orta ve üst* dereceli okullarda yenileşme çabaları sırasında 1845, 1857, 1868-69, 1877, 1881, 1892, 1904, 1909, 1910, 1912, 1913, 1915 yıllarında programların yapısında köklü ve kritik değişiklikler yapılmıştır. Yukarıda verilen bilgilerden de anlaşılacağı üzere Osmanlı Devleti'nde ders programları yaklaşık 10 yılda bir köklü değişiklik yaşamıştır. Devletin son yıllarında karşılaştığı büyük çaptaki iç ve dış olaylar sırasında eğitim programlarındaki yenilik ve değişim sayısının sıklaştığı görülmüştür. 1897, 1907 yıllarında gerçekleştirilen yenilikler kısmî değişimlerdir ve eğitim sisteminin yapılan köklü reforma uyumu sağlaması için yapılan ta'dilat niteliğindedir. 1908'den sonra, II. Meşrutiyet'in ilk yıllarında, hemen her yıl köklü program reformları yaşanmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti döneminde 1924 yılından itibaren 2014'e kadar geçen zaman zarfında önemli yeniliklerin yaşandığı müfredat değişimlerinin 1924, 1927, 1938, 1949, 1956-57, 1970-72, 1982, 1991-92, 1997, 2006, 2012-13 yıllarında gerçekleştiği söylenebilir. Bu programlar arasında en kısa süreni 1924 programıdır. Sonrasında yapılan genel mahiyetteki yenileşmeler arasında 5-6 yıldan daha az süre bulunmamaktadır. Cumhuriyet döneminde müfredat yeniliklerinin ortalama 8-10 yılda bir yapılan değişimler olduğu görülmek-

tedir. Müfredattaki yenileşmelerin Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler için "doğal" ve "ortalama" zaman aralıklarında gerçekleşmekle birlikte bazı köklü değişikliklerin ülkenin yaşadığı sıradışı, olağanüstü hallerde ortaya çıkmasından kaynaklanan tartışma eksikliği, doğal olmayan ve ortalama temsil etmeyen eğilimlere saptığı görülmüştür. Bu türden sosyo-siyasal bir ortamda yapılan müfredat cetvellerinin genel karakteri içinde "değişim gerekçelerini daha baştan kendi bünyesinde barındırması" tabii olmuştur.

Kaynakça

- Bayram Kodaman, *Abdülhamit Devri Eğitim Hareketleri*, TTK, Ankara, 1991.
- Bernard Lewis, *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, Çev.: M. Kırıatlı, TTK, Ankara 1998.
- BOA, Fon Kodu: MF.MKT, Dosya No: 330, 938, 953, Gömlek No:65, 44, 80.
- Büşra Eranlı Behar, *İktidar ve Tarih*, İstanbul, 1996.
- Donald Quatert, *Anadolu'da Osmanlı Reformu ve Tarım 1876-1908*, Çev. Nilay Özok Gündoğan, Azat Zana Gündoğan, İstanbul, 2008.
- Ertuğrul, *Deniz Okulumuz 1776-1936*, İstanbul, 1937.
- Faik Reşit Unat, *Türkiye'de Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*, Ankara, 1964.
- Hasan Ali Koçer, *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul 1992.
- Hasan Ali Yücel, *Türkiye'de Orta Öğretim*, Ankara 1994.
- Hasan Cicioğlu, *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim (Tarihi Gelişimi)*, Ankara 1982.
- Kemal Beydilli, *Türk Bilim ve Matbaacılık Tarihinde Mühendishane 1776-1826*, İstanbul 1995.
- Maarif Vekaleti, *Tebliğler Mecmuası 10.11.1923*, Sayı, 10 İstanbul 1927.
- Mahmud Cevad, *Maarif-i Umûmiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı*, İstanbul, Matbaa-i Amire, 1338.
- MEB, *Ortaöğretim Programındaki Yönelmeler*, (1924-1970), İstanbul 1972.
- MEB, *Ortaöğretim Programındaki Yönelmeler*, (1924-1970), İstanbul 1972.
- Mehmet Esat, *Mirat-ı Mühendishane-i Berri-i Hümayun*, İstanbul 1313.
- Mustafa Ergün, *II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914)*, Ocak Yayınları, Ankara 1996.
- Osman Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, Eser Matbaası, C.1-5, İstanbul 1977.
- Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, Kültür Koleji Yayınları, 5. Baskı, İstanbul 1994.

Milli Eğitim Programlarının Felsefi Temeli Olarak İdeolojiler

Doç. Dr. Burhan AKPINAR

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi / Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı

Giriş

Türk Eğitim Sistemi (TES)'nde, her tür ve kademede formel eğitim, gelişmiş ülke örneklerinde olduğu gibi öğretim programı aracılığıyla sürdürülür. Bu, pedagojik bir gerekliliktir. Çünkü öğretim programı, eğitim sisteminin yasaları (Gözütok ve diğerleri, 2005) hükmünde olup, sisteminin öngörülerini sınıfta öğrenci davranışlarına dönüştürmede kritik role sahiptir. Öğretim programı, "öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere yönelik planlı, programlı ve destekli etkinliklerin tümüdür" (Demirel, 2004; Varış, 1996) şeklinde tanımlanabilir.

20. Yüzyıla kadar öğretim programı, belirli kitaplar ve konu listesi mahiyetinde olup, 'ders listesi' anlamında 'müfredat' olarak adlandırılmaktaydı (Büyükkaragöz, 1997; Hesapçıoğlu, 1994). Çünkü bu dönemlerde eğitimin temel amacı 'aydınlatma' olduğundan, 'konuyu bilmek' yeterli görülme-tiydi. Ancak Pragmatizmin etkisiyle eğitimin ekonomik boyutu ön plana çıkınca, bunun yerini, 'iş-gücü ve görevli yetiştirme' amacı almıştır. Böylece bireyi yetiştirmek için müfredat yeterli görülme-meye başlanmış ve okul sistemi, 'program' kavramı ile tanışmıştır. Bu süreçte, Babbitt'in 1918'de kaleme aldığı "The Curriculum" kitabı, milat kabul edilmektedir (Smith, 2000). Müfredatın eğitim programına dönüşümü, eğitimde İdealizmden Pragmatizme geçiş süreci olarak görülebilir. Bu çalışmada, müfredat-program, tartışmalarına girmeden, eğitimde, "öğrenme-öğretme kılavuzu" (Ertürk, 1998) anlamında 'öğretim programı' kavramı kullanılmıştır.

TES'in, program kavramı ile tanışması, 1950'lere rastlar. Ancak ideolojik anlamda Batı orjinli eğitimle tanışma, Osmanlı'nın son dönemine; bunun uygulanması ise erken Cumhuriyet dönemine rastlar. Nitekim Cumhuriyetin hemen başında, Pragmatizmin kurucusu J. Dewey, Türkiye'ye da-

vet edilerek çeşitli raporlar hazırlanmış ve eğitim sistemi, bazı istisnalar dışında bu minvalde düzenlenmiştir. Böylece, son dönem Osmanlı aydınlarının çoğunun zihnine yerleşmiş olan, pozitivist, materyalist ve pragmatik ideolojiler ile Darwinist fikirler, TES'in bünyesine girerek, programların ana omurgasını teşkil edecek şekilde, Devletin resmi ideolojisi olarak tahkim edilmiştir.

Ancak Cumhuriyetle birlikte Pragmatizm ve onun eğitimdeki uzantısı olan İlerlemeciliğe göre düzenlenen öğretim programları; sınıflarda Esasici şekilde uygulanmıştır. Kültürel başka nedenleri olsa da, bunun anlamı, Cumhuriyet dönemi otoritelerinin, Batı'dan fikir ve felsefe ithalatını işine geldiği şekliyle gerçekleştirmiş olduğudur. Nitekim eğitimin Pragmatizme göre tesis edildiği bu dönemde, programlar ile öğretimde, Pragmatizmin bireysel farklılıklara duyarlılığı ile öğrenci merkezli eğitim ilkeleri görmezden gelinmiştir. Benzer şekilde, İlerlemeci felsefenin gereği olarak (Çelikkaya, 1999; Fidan, 1996) birey, toplum, piyasa gerçeklerinden ziyade, eğitimde Devlete görevli yetiştirmek misyonu ön plana çıkartılmıştır. Çünkü bu dönemde eğitimin temel misyonu, Devlet ideolojisinin kitlelere benimsetilmesidir. Bu anlamda Cumhuriyet, ideolojisini geniş kitlelere yaymak için eğitimi ziyadesiyle önemsemiş ve kullanmıştır (Kafadar, 2003, Akt: Gündüz, 2010: 58). İlerlemeci felsefenin öğretim programlarına yansımaları, "dünyevileşme" ile sınırlı kalmış; toplum ve piyasa adeta unutulmuştur. Oysa Durkheim ve Dewey gibi birçok sosyal bilimci, eğitimi, toplumun bir fonksiyonu olarak görmüştür (Ergün, 1987: 14). Dewey'den irsiyet alan bu dönem eğitiminin, birey ve toplumu bu şekilde göz ardı etmesi önemli bir çelişkidir.

Diğer bir çelişki de, ideolojik olarak baştan-ayağa Batı tandanslı olan erken Cumhuriyet dönemi öğretim programlarının 'milli' olarak vasıflandı-

rılmasıdır. Nitekim bu 'milli' programların içeriğini teşkil eden bilgiler neredeyse bütünüyle pozitivizm, materyalizm ve Darwin'den mülhemdir. Üstelik bu bilgiler, "...bazen taklit, bazen tercüme bazen de bilinçsiz ya da aşırma halini alacak bir zihniyet, aktarmacılığıdır" (Gündüz, 2010: 50). Burada kastedilen 'milli' vasfı, milletin dil, tarih, din ve kültürüne dayalı olmaktan ziyade, "var olan değil, 'yaratılan' bir kültür olup, dinsel rengi azaltılmış, etnik rengi çoğaltılmış laik, milli kültürdür" (Ünder, 2008: 235). Topçu (1998), burada sözü geçen "milli" vasfını, "Fransa'dan bir renk, Almanya'dan bir usul ve ABD'den bir başka düşünce" şeklinde ifade etmiştir. Bu adı 'milli' ancak ideolojik olarak gayri-millî olan öğretim programlarını sınıflarda uygulama sorumluluğu da, bir tür ideolojik rejim militanı" olan öğretmenlere (Alkan, 2005 Akt: Gündüz, 2010, 57) yüklenmiştir.

Materyalist ve pozitivist ideolojiye dayalı bu programların "eğitim ordusu" tarafından uygulanması, hedeflendiği üzere bizi maddi sahada muasır medeniyetler seviyesine çıkaramadığı gibi, "milli şahsiyet ve kimliğin gelişmesinde göz ardı edilemeyecek zihni sarsıntılara sebep olmuştur" (TDV, 1996: 40). Topçu (1998: 75), bu sarsıntıların yetişen kuşaklar üzerindeki etkisini şu şekilde ifade etmektedir:

Gencimizin inançları, ıstırabı yoktur; pozitivisttir, tecrübeye dayanır. Hayat tecrübesi onu nerede yaşatıyorsa, orada neşelenmek emelindedir. İstirabın zehir olduğu, nesillere öğretilmiştir. Hepsisi de Amerikan terbiyesinden nasiplidirler. Gülmek, eğlenmek için yaşamaktadırlar. Gençler, spor, siyaset ve kazançtan ibaret üçüzlü hayat maddeciliğine daha beşikten meftun yetişmektedirler.

Öğretim Programlarında İdeolojinin Yeri

Etimolojik olarak bünyesinde 'fikir' ve 'düşünce' köklerini barındıran ideoloji, "düşüncebilim" veya "fikirbilim" olarak ifade edilebilir. Kavram olarak ideoloji, politik, hukuksal, bilimsel, felsefi, dinsel, ahlâki, estetik düşünceler bütünü olarak tanımlanmaktadır. İdeoloji tekil olarak, "düşünce formu" veya "bilinç biçimi" çoğul olarak (ideolojiler) da belirli bir anlamda bir araya toplanmış ve çeşitli toplumsal grupların kendilerini ifade etmek için oluşturdukları fikirler/değerler kümesini dile getirir ki buna "politik ideolojiler" de denilebilir (TDK Sözlüğü, 2014; wikipedia.org; www.uludagsozluk.com). Bu yazıda ideolojiler kavramı, pedagojik ekseninde ele alınmış ve öğretim programlarına (müfredatlara) yön verip besleyen "fikirler bütünü" anlamında kullanılmıştır. Dolayısıyla Batı'nın pedagojik ideolojisi dendiğinde, ağırlıklı olarak

Avrupa ve ABD toplumlarının politik, hukuksal, bilimsel, felsefi, dinsel, ahlâki, estetik düşünceleri bağlamında filizlenip, palazlanan fikirler bütünü aklı gelmelidir.

Her ne kadar tersi dillendirilse de, eğitim çoğu zaman ideolojiktir. Çünkü eğitim, hemen her siyasal iktidarın egemen ideolojisini /ideolojilerini yeniden üretmede kullandığı temel araçlardan birisidir (İnal, 2008: 105). Erken Cumhuriyet döneminde eğitime "sihirli bir önem" (Gündüz, 2010) atfedilmesinin nedeni budur. Benzer şekilde, öğretim programları da felsefi ve düşünsel dayanaklardan ayrı düşünülemez (Ertürk, 1998). Çünkü öğretim programları, hedef kitleye (bireye) ilişkin olarak her zaman belirli amaçlara yöneliktir. Bireye (İnsana) yönelik amaç takdir etme girişimi, ağırlıklı olarak ideolojik ve felsefidir. Çünkü insana dair farklı kabuller söz konusudur. Temelde insanın varoluşu ile zihni yapısına ilişkin bu farklı kabuller, kabaca, materyalist ve materyalist olmayan şekilde iki başlıkta ele alınabilir. Bundan başka, program teorisinin ikinci temel dayanağı olan 'bilgi' de nötr bir kavram değildir. Bilgi kavramına yönelik de farklı kabullenmeler vardır ki, bunlar epistemolojinin konusudur. Bilgiye yönelik ideolojik ayrımlar, bilginin doğası, kaynağı, sınırları, önemi vb. boyutlarına ilişkindir. Bu durumda farklı bilgi ideolojisinden söz edilebilir. Bu farklılık, programa, "programın amacı olarak bilgi" veya "program hedeflerine ulaştıracak araç olarak bilgi" şeklinde yansiyabilir.

Programının teorik temellerinden olan 'insan' ve 'bilgi'nin ideolojik özelliğinden dolayı, öğretim programları ideolojiktir, denilebilir. "Eğitimde ideoloji olmaz" söyleminin kendisi de aslında bir ideoloji olup, her zaman ve şartta doğru değildir. Çünkü çoğu zaman bu söylemden zımnen kastedilen anlam, "politikacılar eğitime karışmasın!" şeklindedir. Bunun altındaki diğer zımnî anlam ise, "eğitim kararlarını bürokratik kademeler almalıdır" biçimindedir. Ancak demokratik toplumlarda bu iki söylem de doğru değildir. Çünkü demokrasilerde eğitim de dâhil, tüm nihai kararları politikacılar alır ve bunun sorumluluğunu da üstlenirler. İdeoloji ve eğitim konusunda doğru olan şudur: Eğitimsel fikirler bütünü anlamında pedagojik ideolojiler, eğitim sisteminin tesis edilmesine yol gösterir ve öğretim programlarına vizyon sağlar. Program literatüründe bu vizyon, "uzak hedef" olarak adlandırılır (Sönmez, 1985). Uzak hedefin anlamı, program tasarımında devlet ideolojisi ile toplumsal gerçeklerin dikkate alınmasıdır. Nitekim hiçbir eğitim sistemi ve programı, bunları yok sayamaz. Ancak yakın tarihimizde, öğretim programları ihdas etmede toplumu (geniş halk kitlelerini) yok saymanın örneklerine rastlamak müm-

kündür. Aslında bu yok sayma da, "Halka rağmen, halk için" şeklindeki ideolojinin yansımasıdır. Halkı ıslah etmeye dayalı bu ideoloji, erken Cumhuriyet dönemi aydınlarının kafasındaki, üstün bir ırk yaratmak ülküsüyle, bireyi, onu kültürel anlamda var eden toplumdan izole olarak ele alıp, zihinsel olarak yeniden üretmek üzerine kurulan ve bu anlamda Evrim Teorisini çağrıştıran bir düşüncedir. Oysaki birey, zihinsel anlamda toplumsal bir varlıktır. Şuur (Bilinç) verili olsa da, algı ve öğrenmede uyarıcılara anlam veren, toplum tarafından bireyin zihnine kültürel olarak kazınan şablon ve kavramlardır. Diğer bir açıdan, kültürel (zihinsel) varoluşta "Ben'in (Bireyin) varlığı, "Sen" e (topluma) bağlıdır (Büyükdüvenci, 2001). Sen'in (toplumun, kültürün) Ben'e yüklemeleri olmazsa, Ben, uyarıcılara anlam veremez. Bu durumda, "zihin inşa yolu" olan eğitim ve bu yolun temel aracı hükmündeki öğretim programlarının, toplumu ve onun fikirler bütünü (ideolojilerini) dikkate alması, toplumsal bir varlık olan bireyin fitratı gereğidir. Dolayısıyla ideolojilerden kaçmak yerine, toplumu oluşturan tüm kesimlerce benimsenen ideolojilerin (bu yazı özelinde insan, bilgi ve eğitime dair fikir ve felsefelerin), eğitime ve programlara dâhil edilmesi daha makuldür. Aksi halde, ütopyası, gayesi, hedefi ve hevesi olmayan öğretim programları, eğitim sistemini mekanikleştirerek, öğretmenleri teknisyenlere (operatörlere), öğrencileri ise işgücüne veya daha kötüsü, üretim sisteminin parçalarına dönüştürme riski vardır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, öğretim programlarına hayatiyet kazandıracak olan ideolojilerin, evrensel boyutları olsa da, ağırlıklı olarak mensubu bulunduğumuz medeniyet ile milli kültürden referans almasıdır.

Türk Milli Eğitim Programlarının İdeolojisi

Türkiye'de mevcut öğretim programlarının felsefi dayanakları ve ideolojisini anlamak için, bununla ilgili tarihi sürece, özellikle de Osmanlı'nın son dönemine göz atmakta yarar vardır. Çünkü Cumhuriyet dönemi eğitiminin düşünsel altyapısını hazırlamada son dönem Osmanlı aydınlarının rolü belirleyici olmuştur. 17. Yüzyıla kadar Osmanlı, eğitimde (fikir, felsefe ve model bakımından) kendine yeten bir sisteme sahipti (TDV, 1996; Akyüz, 1999). Ancak gerilemenin başladığı bu tarihten sonra, Batı'dan (Avrupa) eğitim fikir, felsefe ve modelleri ithal edilmeye başlanmıştır. Böylece Osmanlı'da, biri Batı tarzı ve diğeri geleneksel olmak üzere iki türlü eğitim fikri ve okul sistemi beraberce (rekabet ederek) var olmuştur. Bunlardan Batı tarzı okulları besleyen fikir ve felsefeler, daha sonra Cumhuriyet dönemi eğitiminin temel ideolojilerini oluşturacaktı. Bu ideolojiler, Avrupa

kaynaklı laik, rasyonel düşünme, materyalist ve pozitivist felsefe idi (Gündüz, 2010, 21). Bunlara Darwin'in evrim teorisi ile milliyetçilik fikri de eklenebilir.

Böylece son dönem Osmanlı elitinin (en azından çoğunun) rüyası olan, eğitimi Batı ideolojisine göre tesis etmek, Cumhuriyeti kuranlara nasip olmuştur. Osmanlı'nın son dönemlerinde pedagojik ideolojiler, ağırlıklı olarak Avrupa'dan ithal edilmekteydi. Cumhuriyet döneminde, buna ABD'de de eklenmiştir ki, bu durum, zaman içerisinde pedagojik hegemonyaya dönüşmüştür. Cumhuriyetin başında Avrupa ve ABD'ne eğitim için gönderilenler, önce hayranlık, takdir ve nihayet teslim oldukları bu pedagojik ideolojilerin, sınıf ve amfilerde dağıtımını üstlenmişlerdir. Modernleşme ülküsüyle gerçekleştirilen pedagojik ithalatın diğer ayağını da, ülkemize davet edilen Batılı felsefeci ve pedagoğların hazırlamış oldukları raporlar ile bunların tavsiyeleri oluşturmaktaydı. Bu süreç, daha sonra hazır öğretim programları alıp, uygulamak şeklinde sürmüştür. Üstelik bunun maliyeti de, alınan krediler marifetiyle halkın sırtına yüklenmiştir. Bir anlamda, zihnimizi Batı ideolojisiyle inşa etmeleri için, yine onlara para ödemişiz. Bu süreçte yöneticiler kadar, eğitim için Avrupa ve ABD giden ve döndüğünde Batı ideolojilerinin dağıtımını bilim zanneden akademisyenlerin de payı ve sorumluluğu büyüktür. Tabi ki, bu süreci eleştirmekle yetinip, yerli (milli) ideolojiler üretme veya kadim ideolojilerimizi çağa uyarlama konusunda adım atmamanın mütefekkirleri de unutmamak lazımdır.

Öğretim programlarındaki sözü edilen Batı ideolojilerinin etkisi, tek parti döneminde katmerleşerek 1950'lere değin sürmüştür. Bu tarihten sonra, Menderes Hükümetlerinin çabalarıyla, eğitimde materyalist ve pozitivist ağırlığın seyreltilerek, "manevi değerler vurgulanmış" (Karakök, 2011) ve programlara din dersleri eklenmiştir. Bu süreçte, demokratikleşme yolunda atılan adımlara paralel olarak, eğitimde toplumsal taleplerin dikkate alınmasının rolü büyüktür. Daha sonra, iki kez (1960 ve 1980) sert bir şekilde kesintiye uğrayan bu süreç, 1980'lerden sonra Özal Döneminde tekrar gündeme gelmiştir. Bunda, dinî referansları reddeden cumhuriyetçilik, inkılâpçılık ve laiklik gibi geleneksel ilkelerin daha farklı yorumlanmasını sağlayan Özalizmin etkisi büyüktür (Ataman, 2014). Tabi ki, aynı dönemde, devlet politikası olarak benimsenen serbest piyasa ekonomisi ile liberalleşmenin payını da unutmamak gerekir. Bu dönemde önü açılmaya başlanan demokrasinin gereği olarak, toplumsal talepler (milli hassasiyetler, düşünceler), birçok kısıtlamanın devam etmesine rağmen, öğretim programlarına daha fazla yansıtılmaya

başlanmıştır. Bu süreç, eğitim ve programlara, materyalist ve pozitivist ideolojiler yanında (bunlara fazlaca dokunmadan), milli ve manevi konu ve içeriklerin eklenmesi çabası olarak görülebilir.

Eğitim sistemi ve öğretim programlarının ideolojisi konusunda 2000'li yıllar, en dikkat çekici dönemdir. Bu dönemin hemen başında, Devlet, neredeyse bütün kurumlarıyla ve medya desteğini de arkasına alarak, eğitimi yeniden erken Cumhuriyet dönemi ideolojisine göre dizayn etmeye girişmiştir. Bu girişimden amaç, askeri müdahalelerden arta kalan zamanlarda, sivillerin programlara eklediği milli ve manevi içerikli ders ve konuları programlardan çıkarmaktı. Ancak milli ve manevi dinamikleri hayatlarında yaşatan halkın ekseriyeti, adını bilmese de, kuvvetle sezip, hissettiği bu materyalist ve pozitivist girişimi desteklemiyordu.

2002'den sonra Türkiye'de yeni bir dönemin başlamasıyla, birçok sahada olduğu gibi eğitimde de köklü değişimlere gidilmiştir. Eğitimdeki bu değişim, 2004 yılında gerçekleştirilen reformu netice vermiştir. Çeşitli iç ve dış dinamikler tarafından tetiklenen bu reform, MEB tarafından "paradigma değişimi" olarak ifade edilmiştir. Öncelikle ilköğretim programlarına yönelik olan bu reform, zamanla ortaöğretimi de kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Reformla, Esasiciliğe dayalı, öğretmen ve konu merkezli, Newton ve davranışçı psikolojiyi önceleyen önceki programların yerini, İlerlemeci ve yapılandırmacılığa dayalı, öğrenci merkezli, kuantum paradigması ve bilişsel psikolojiden referans alan programlar almıştır. Bu programlarda, Çoklu Zeka Kuramı (ÇZK) ve İşbirlikli Öğrenme gibi çağdaş diye nitelenen birçok yaklaşıma da atıfta bulunulmuştur. Bugün ilk, orta ve lisede cari olan bu öğretim programları, mevcut haliyle, çağdaş dünyadaki örneklerine oldukça benzemektedir.

Mevcut öğretim programları, dayandığı ideolojiler bağlamında ele alındığında, özellikle içerik bakımından öncekilerden daha 'milli' kabul edilebilir. Ancak buradaki 'milli' kavramı, program içeriğini teşkil eden bilgilerden ziyade, milletin ekseriyeti tarafından benimsenen milli ve manevi değerler anlamındadır. Bu programlarda, Darwinizm, materyalizm ve pozitivism etkilerinin seyreltilmesi çabaları da bu çerçevede değerlendirilebilir. Bu noktada, 2012-2013 Döneminde uygulanmaya başlanan 4+4+4 Eğitim Sistemi ile programlara eklenen seçmeli dersler, programların sosyal (toplumsal) temelini genişleten önemli bir adım olarak görülebilir. Ancak bu adımlar, programların bütünü göz önüne alındığında, oldukça sınırlıdır denilebilir. Buna rağmen, bazı kesimler tarafından bu adımlar sert şekilde eleştiriye tabi tutulmaktadır. Şaşırtıcı olan, bu eleştirilerin bir kısmının, "milli"lik

adına yapılıyor olmasıdır. Bilimsel bakış açısından ziyade, çoğunlukla politik zeminde süregelen bu eleştiriler şu şekilde özetlenebilir: "Programlar, cumhuriyetimizin kuruluş felsefesine uygun değildir" (Merter, 2005:430), "Tanrının okula ve sınıflara geri dönüşü" (Tural, 2008: 58), "Yeni programda ulusal içerikli hiçbir ünite adına rastlanamamıştır program küreselleşmenin ihtiyaçlarına cevap vermektedir" (Canerik, 2005:366-367). Burada dikkat çekici olan, bu eleştirileri dillendiren kesimin, sözü geçen önceki programların, gerçekte neyi başardığı konusunda sessiz kalmalarıdır. Nitekim önceki programlarla gelinen nokta konusunda da literatürde epeyce malumat vardır. Bunlardan birkaçına aşağıda yer verilmiştir: "1980'li yıllardan bu yana, eğitim sisteminin 'çöktüğünü' açıklamayan Milli Eğitim Bakanı yok gibidir" (Özden, 1999), "Bu günün okulu etkisizdir" (Çağlar, 2001: 80), "Bugünkü müfredat düşünmeyi engellemektedir" (Özden, 1999: 23), " Bugünkü eğitim, "anaokulundan başlayarak çocukları soru bidonu haline getiriyor" (Göka, 2006: 63), "Türkiye'de devlet okulları, diploma ve sertifika vermektedir" (Erdoğan, 2006: 164). Bunlara ilave olarak Ortaylı (Akt: Tozlu, 2005), TES için, "son yüz elli yıldır sadece teknisyen yetiştiren, ama aydın yetiştiremeyen ve daha beteri, kendisini toplum mühendisliğine aday zanneden yazıp-okumuşlar yetiştiren bir mekanizmadan ibaret" değerlendirmesi yaparken; Oğuz (2001) ise, problemi, Pozitivist geleneğe havale etmektedir.

Kaldı ki, belirli kesimlerden yükselen aksi yöndeki itirazlara rağmen, mevcut öğretim programlarının, dayandığı temel fikir, felsefe ve ideolojiler bakımından yeterince "milli" (yerli) olduğunu söylemek hayli güçtür. Bu yönde atılmış olumlu adımlara rağmen programlarda, materyalizm, pozitivism ve Darwinizmden yoğun izler bulmak hala mümkündür. Bu programlara dayanak olarak kabul edilen "çağdaş" yaklaşımlar da, aslında sanıldığı kadar masum değildir. Füzün (2014) bu durumu şu şekilde dile getirmektedir:

Türkiye'de tek partili rejimden çok partili sisteme geçilmesinden sonra birçok hükümet işbasına gelse de, eğitime yüklenen ideolojik misyonun ve eğitim sisteminin üzerinde inşa edildiği kutsal değerlerin, inanç ve düşünce sistemlerinin, kısacası resmi ideolojinin pek değişmediği/değiştirilemediği görülür.

Türkiye'nin son yıllarda soyunduğu (veya zamanın Türkiye'nin sırtına yüklediği) misyon itibarıyla, ideolojik olarak Batı'yı yansıtan veya izler taşıyan öğretim programları ile "milli" zihinler inşa edilemez. Kaldı ki, "milli dış politika", "milli otomobil, savaş uçağı, tank", vb. hedeflere odaklanılmış bir ortamda, eğitimin ideolojiler olarak "gayr-ı mil-

li" olması sürdürülebilir değildir. Fakat topyekûn eğitimde ve öğretim programlarında, bu felsefi ve ideolojik değişim ve dönüşümü tek başına siyasi iktidarlardan veya ilgili Bakanlıktan beklemek gerçekçi değildir. "Öze doğru" bu dönüşümde, politika üreticisi ve uygulayıcılarına gerekli malzemeyi temin etmede bilim adamları, akademisyenler, yazarlar ve düşünürlere de önemli sorumluluklar düşmektedir. Dolayısıyla üniversiteler başta olmak üzere, eğitimle ilgili resmi, sivil tüm kurum ve kuruluşlar, vakıflar, medya beraberce, bütün boyutlarıyla milli bir eğitimin tesisi için gerekli fikir, felsefe, ideoloji ve kavramları üretmek üzere harekete geçmelidir. Millettin ruhunu yapan, "millet maarifi" tesis etmede, İslam'ın ve Kuran'ın felsefesini yapmakla (Topçu, 1998: 13) işe başlanabilir.

Sonuç

Milli eğitim programlarının felsefi temeli olarak ideolojiler konusunun işlendiği bu yazıda, literatür taramasına dayalı olarak birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. Önemli oranda yorum ve değerlendirme içeren bu sonuçlar, aşağıda özetlenmiştir:

Türkiye, eğitime ilişkin olarak, fikir, felsefe, model, gibi konularda ciddi bir deneyime sahiptir. Müfredatlar, bugünkü öğretim programlarının, tarihteki öncülleri olarak kabul edildiğinde, bu deneyim öğretim programlarına da teşmil edilebilir. Nitekim 17. Yüzyıla kadar, Osmanlı, hemen her boyutuyla kendisine yeterli bir eğitim sistemine sahipti. İdeolojisini mensubu olduğu medeniyet ve yaşadığı kültürel kodlardan alan bu eğitim, toplumsal yapı ve taleplere uygun olarak, bireyi aydınlatma misyonuna sahipti. Nihai amacı "İnsan-ı Kamil" yetiştirmek olan eğitimin temel referans kaynakları Kur'an ve Sünnettir. Dolayısıyla program içeriğinin birinci kaynağı, Vehbi ve nakli ilimler kategorisinde yer alan Kur'an ve Sünnetten mülhemdir. Program içeriğinin ikinci kaynağı ise, kesbi ilimlerdir. Bu iki kaynaktan müteşekkil kitaplar ise, hedefe giderken izlenen yol olarak, programı teşkil etmekteydi. Bu programların öğretim şekli, sözü geçen kitapları okutmak biçiminde cereyan etmekteydi.

Ancak 17. Yüzyıldan sonra diğer sahalarda olduğu gibi, eğitimde de Batı etkisiyle ciddi değişimler yaşanmaya başlanmıştır. Son dönem Osmanlı elitlerinin zihniyet değişimine dayalı olarak gerçekleşen bu değişimler, ağırlıklı olarak Batı'dan pedagojik fikir, felsefe ve ideolojiler ithal etmek şeklinde cereyan etmiştir. Yaklaşık iki asır süren bu süreç, erken Cumhuriyet döneminde zirve yapmıştır. Osmanlı döneminde ağırlıklı olarak Avrupa'dan yapılan pedagojik ithalata, bu dönemde ABD ile kısmen de olsa Rusya da eklenmiştir. Böylece, zih-

ni ve ideolojik zemini son dönem Osmanlı elitleri tarafından izhar edilen pedagojik değişim ikmal edilmiştir.

Dayanakları anlamında Batı referanslı olan Cumhuriyet dönemi eğitim sistemi ve öğretim programlarının ideolojik temelleri, materyalizm, pozitivism, pragmatizm ve Darwinizm olarak özetlenebilir. Üstelik baştan-ayağa Batı orjinli olan bu eğitim ve programlar, ironik bir şekilde "milli" olarak vasıflandırılmıştır. Oysaki bu eğitim ve programlarda, milletin mensup olduğu medeniyet ve kültürel kodlardan eser yoktu. Sözü geçen bu "milli" programların, uygulamada pozitivist birey davranışlarına dönüştürülme sorumluluğu ise, "eğitim ordusu" olarak nitelenen öğretmenlere verilmiştir. Sınıftaki öğretim ise, istisnalar hariç tutulursa, genelde Devletin olumladığı bilgileri dikte etmeye dayanmaktaydı. Böylece, eğitim sürecinden geçen her yurttaş, Cumhuriyet idealleri (bir anlamda ideolojileri) ile boyanarak, modernleşecekti. Bu eğitimin etkisini kırarak veya zayıflatacak diğer davranış oluşturma müesseseleri (aile, dini kesim ve kurumlar, medya, sosyal çevre vb.) ağır bir baskı altına alınarak, resmi okul programlarına paralel mesajlar vermeleri hususunda sürekli taciz edilmiştir. Tabi ki nüfuz edilebildiği oranda. Darülfünunun, "inkılaplara karşı olumsuz tutum takınması" (Yılmaz, 2001) gerekçeyle kapatılması buna tipik bir örnektir. Resmi ideolojinin tahakkümünü gösteren diğer bir örnek de, Özal'dan aktarılan "Türkiye, dünyada en fazla müfettişe sahip ülkedir" (Ataman, 2014) ifadesidir. Nitekim eğitimde amaç ve denetim birliği sağlamak üzere çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu da, bu cümleden sayılabilir.

Cumhuriyet döneminde 1950, 1980 ve 2000'li yıllarda, ideolojik anlamda gayrı-millî olan eğitim ve öğretim programlarına, milletin talep ve beklentilerini dâhil etme girişimleri önemlidir. Bu girişimler, öğretim programlarındaki materyalist ve pozitivist ağırlığın kısmi de olsa seyreltilme çabaları şeklindedir. Bu çabalar, özgün ve millî pedagojik felsefe ve ideolojiler üretmekten ziyade, programlara millî ve manevî içerikler veya bu meyanda dersler ilave etmek şeklinde cereyan etmiştir. Ancak bunlardan ilk iki girişim, daha sonra kesintiye uğramıştır. Rövanş alma şeklindeki bu süreç, 2000'li yılların başlarında tekrarlanarak, inisiyatif, büyük oranda seçilmiş sivillerin eline geçmiştir. Bu inisiyatif, çeşitli iç ve dış dinamiklerin desteğiyle, 2004 yılında geniş çaplı bir program reformunu netice vermiştir. Felsefi ve ideolojik anlamda radikal sayılabilecek olan bu reform, MEB tarafından 'paradigma değişimi' olarak nitelendirilmiştir. Reformla, önceleri Esasiciliğe dayalı, davranışçı psikolojiden referans alan, Newton ve nes-

nel bilgi anlayışını önceleyen, öğretmen ve konu merkezli programların yerini, ilerlemeci ve Yapılandırmacıya dayalı, bilişsel psikolojiden referans alan, kuantum ve öznel bilgi anlayışını önceleyen, öğrenci odaklı programlar almıştır. Bu programlar da ÇZK ve İşbirlikli Öğrenme gibi 'çağdaş' olarak nitelenen yaklaşımlara da vurgu yapılmaktadır. Öncekilerden daha fazla çağdaş dünya örneklerine benzeyen bu programlar, gerçekten de paradigma değişimi sayılabilir. Ancak bu programlar, bu yazının konusunu teşkil eden ideolojiler bağlamında analiz edildiğinde, yaklaşık iki asırlık dönünün hala devam ettiği söylenebilir. Çünkü 2004 yılı reformuyla vücut bulan günümüzdeki ilk, orta ve lise öğretim programlarının felsefi dayanakları da, öncekiler gibi neredeyse tamamen Batı orjinlidir. Değişen, sadece bu dayanakların isimleridir. Nitekim bu programlarda, atılan olumlu adımlara rağmen, hala pozitivism ve materyalizmin hegemonyası sürmektedir. Bu programlar, referans aldığı felsefe ve ideolojiler bağlamında, aksi yöndeki eleştirilere rağmen, yerli ve milli olmaktan uzaktır. Bu dönemde, birçok sahada önemli oranda başarılan "milli" politikalar, aynı oranda eğitime yansıtılmamıştır. Bunun birçok muhtemel sebebi olsa da, bu konularda yeterli malzeme ve donanımlı uzman eksikliği en önemlisidir. Buna, halkın eğitim konusunda farkına varmasa da seslendirdiği pragmatik talepleri de eklenebilir. 2012-2013 Yılında uygulanmaya başlanan 4+4+4 Eğitim Sistemi uygulaması, programlara ilave edilen seçmeli dersler anlamında umut vermektedir. Bu uygulama, programlardaki pozitivist ve materyalist etkileri seyrelterek, madde-mana dengesini sağlama bakımından önemli bir adım olarak görülebilir. Ancak, çağa uygun, küresel gelişmeleri yadsımayan, amaç ve içerik bakımından madde-mana ve yerli-yabancı dengesini gözetecek, felsefi ve ideolojik olarak milletin değerlerini yansıtan milli bir eğitim ve öğretim programları ihdas etme işi, tek başına politikacılara bırakılmaz. Bu, haksızlık olur. Bu konuda politikacılara gerekli malzemeyi temin etmede akademisyenler, yazarlar, düşünürler, kanaat önderleri, öğretmenler başta olmak üzere ilgili her kesim ve kişiye önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu noktada siyasi erkin yapacağı, bu çalışmalarını başlatmak ve koordine etmektir. İşe, milli bir pedagojiye zemin teşkil etmek üzere yerli fikir, felsefe, kuram ve kavramlar ile bilgiler üretmekle başlanabilir. İslam Ansiklopedisi için yürütülen çalışmalar buna örnek gösterilebilir. Bu yolda, bize ilham verip, yol gösterecek zengin tarihi birikimimiz en büyük şansımız olup, çağda damgasını vurmakta hevesli dinamik bir toplumun varlığı ise, itici gücümüzdür.

Kaynaklar

- Akyüz, Y. (1999). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Ataman, M. (2014). *Türk Siyaset Tarihi*. Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. <http://lms.atauni.edu.tr>.
- Büyükdüvenci, S. (2001). *Varoluşçuluk ve Eğitim*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program Geliştirme-Kaynak ve Metinler*. Konya: Kuzucular Ofset.
- Canerik, H. (2005). Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretimi, *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Erciyes Üniversitesi Kayseri.
- Çağlar, A. (2001). 21. Yüzyılda Okulun Değişen Rolü ve Yeni Eğitime İlişkin İyimsen Bazı Öngörüler, içinde *21 Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* (Ed. Orhan Oğuz, Ayla Oktay ve Halis Ayhan). İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- Çelikkaya, H. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Eğitim ve Eğitimcilik)*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme-Öğretim Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdoğan, I. (2006). Yaşam Boyu Öğrenme ve Medya: Mitler ve Gerçekler, içinde *Yaşam Boyu Öğrenme* (Ed. Fevziye Sayılan ve Ahmet Yıldız). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ergün, M. (1987). *Eğitim ve Toplum*. Malatya: İnönü Üniversitesi Basımevi.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkim Yayınları
- Füzün, H. (2014). Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi. <http://www.haksozhaber.net/akhisarda-milli-egitim-ideolojisi-seminer-16-Mart-2014>.
- Göka, E. (2006). Türk Tipi Öğrenme, içinde *Yaşam Boyu Öğrenme* (Ed. Fevziye Sayılan ve Ahmet Yıldız). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gözütok, D., Akgün, E. Ö., Karacaoğlu, C. Ö. (2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından değerlendirilmesi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu* (17-40). Erciyes Üniversitesi, 14-16 Kasım Kayseri
- Gündüz, M. (2010). Osmanlı Mirası Cumhuriyet'in İnşası. Ankara: Lotus Yayınları.
- Hesapçoğlu, M. (1994). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım
- İnal, K. (2008). *Eğitim ve İdeoloji*. İstanbul: Kalkedon Yayınları
- Karakök, T. (2011). Menderes Dönemi'nde (1950-1960) Türkiye'de eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, Cilt 1, sayı 2: 89-97.
- Kurul, T. N. (2008). Türkiye'de Eğitim Politikalarının Dönüşümü (s. 49-58). *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı*, 1-3 Mart, 2008, Ankara.
- Merter, F. (2005). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi Programının Eğitim Sosyolojisi Bakış Açısından Olumlu ve Olumsuz Eleştirisi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu* (430-439), Erciyes Üniversitesi, 14-16 Kasım, Kayseri.
- Oğuz, O. (2001). Yükseköğretim üzerine Bazı Tespitler ve Yeniden Yapılma Önerileri. İçinde *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* (Ed: O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan). İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm, Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Smith, M. K. (2000). Curriculum theory and practice. *The encyclopedia of informal education*. www.infed.org/biblio/b-curric.htm. Erişim tarihi: 27.10.2008.
- Sönmez, V. (1985). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Öğretmen Yayınları.
- TDV (1996). Türk Diyanet Vakfı. *Türk Eğitim Sistemi Alternatif Perspektif*. Ankara: TDV Yayınları.
- Topçu, N. (1998). *Bütün Eserleri. Türkiye'nin Maarif Davası*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Tozlu, N. (2005). Necmettin Tozlu ile Eğitim Meselelerimiz Üzerine (Mülakat). *Muhafazakar Düşünce*, Yıl:2-Sayı 6: 141-149.
- Ünder, H. (2008). Eğitimimizin Bazı Yönleri Üstüne Düşünceler. *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı*, 1-3 Mart, 2008, Ankara.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme-Teori, Teknikler*. Ankara: Alkim Yayınları.
- Yılmaz, M. S. (2001). Darülfünun Reformu- Darülfünun'dan İstanbul Üniversitesine Geçiş Süreci (1863-1933)" *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:9, No:1, (Mart 2001), s.245-260.
- www.tdk.gov.tr/index.php?option (Erişim tarihi: 3.04. 2014).
- <http://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0deoloji> (Erişim tarihi: 3.04. 2014).
- <http://www.uludagsozluk.com/k/ideoloji/> (Erişim tarihi: 3.04. 2014).

Pedagoji ve İdeoloji Bağlamında Edebiyat Eğitimi

Doç. Dr. Hilmi UÇAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Toplumsal yaşamın değişiminde dilin ve edebiyatın büyük bir işlevi vardır. İnsan dil ile değiştirilir, uygarlıklar dil ile dönüştürülür. Dilin bu gücü bilindiği için her alanda eğitimde, hukukta, ekonomide, pazarlamada, medyada bu güçten yararlanılmış ve toplum bu güçle yönlendirilmiştir. Tanzimat ve Cumhuriyet dönemlerinde yaşadığımız değişim ve dönüşümlere bakılınca hemen görülecektir ki bu değişimin öncüleri edebiyat dünyasının insanlarıdır. Düşünceler, kurgu düzeyinde sanata dönüşerek, edebiyat olarak ders kitaplarına girmiş, çoğu zaman sloganlar ve özdeyişlerle insanlar eğitilmiş, yönlendirilmiş, genç nesle yeni bir dünya sunulmuştur.

Programsız, hedefsiz, belli kazanımları gözetmeyen bir eğitim düşünülemez. Böyle olunca hedefin doğru olması sonucun sağlıklı olması zorunludur. Öğrenciye düşünme yöntemini öğreten, eleştirel bir duruş, bir tutum öneren, hedefleri belli bir program, geleceği daha iyi kurabilir.

Biz bu yazıda dil/ideoloji, ideoloji/pedagoji arasındaki ilişkiye; bugüne kadar önerilen müfredat programlarına, 1929 ve 2005 yılında yürürlüğe giren ve şu anda uygulanan müfredat programının temel özelliklerine değineceğiz. Yer yer olması/olmaması gereken noktalara da dikkat çekmeye çalışacağız.

Anahtar Sözcükler: Edebiyat Eğitimi, Müfredat Programları, ideoloji, Eleştiri

Giriş

F.de Saussure'ün dil (langue) tanımından hareket edildiğinde, hemen söyleyebiliriz ki dilde toplumun ideolojik yansımaları vardır: İnanmayan

bir insandan bile 'Allah korusun; Allahaismarladık, Allah belanı versin vb. sözleri duyabiliriz. Ezan, namaz, Kur'an, cami, Türk, Türkiye, Osmanlı, Kâbe, Filistin vb sözcükler toplumun belli bir kültürel ortamda oluşturduğu, yerleştirdiği sözcük ve kavramlardır. Birey bu dil hazinesinden malzeme alır, bu malzemeleri kişisel bir söylem olarak ortaya koyar. Buna da 'söz' (parole) denir.

Bu bağlamda baktığımızda hiçbir dil, ideolojiden bağımsız düşünülemez: Her dilde bir ideoloji vardır. İdeoloji yanlı bilgi demektir ve zaman içinde yanlışlanabilir. Kapitalist, faşist, sosyalist ideolojiler, bireysel kuramlar genel geçer bir kural gibi sunulamaz. Genel geçer olmadığı da zaman içinde görülür. İnsanlar, yöneticiler, aydınlar bir ideolojiyi değiştirmeye veya yerleştirmeye çalışırlar. Bu değiştirim ve yerleştirme çalışmasına pedagoji diyebilirsek hiçbir pedagoji de ideolojik içerikten uzak değildir. Her ideoloji bir anlamlandırma stratejisinden hareket ederek insanı, dünyayı, ahireti, ekonomiyi, estetiği, dili ve edebiyatı tanımlar, anlamlandırır. Cemil Meriç'in her türlü '...izm, idraklerimize giydirilmiş deli gömlekleri' olarak görmesinin nedeni budur. Önemli olan nokta, ideoloji ile pedagoji arasındaki bağlantının dayatmalardan uzak ve sağlıklı bir şekilde kurulabilmesidir.

Dil de pedagoji de bir iktidar aracıdır. Dünyanın anlamlandırılması dil ile yapılır. Aslında anlam demek, dil demektir. "Dilimim sınırları, dünyanın sınırlarını imler"¹ diyen L. Wittgenstein da bu olguyu vurgulamak ister. Sözcüklerle, göstergelerle düşündüğümüze göre bilmediğimiz, anlamını kavramadığımız sözcük ve göstergelerle anlamlı bir dünya sunamayız. Düşünme edimi, felsefe

1. L.WITTGENSTEIN, *Tractatus*, YKY, İstanbul, 2002, s.131.

dilsel bir edimdir. Felsefe bir bakıma bir dil eleştirisidir. Bireysel, Toplumsal olaylar dil ile açıklanır. Amerika Irak'ı, Rusya Kırım'ı işgal etmişse bu işgal-ler dil ile açıklanır, dil ile 'meşrulaştırılır'. Pedagojik çalışmalar da böyledir: Belli bir insan tipi hedeflenir, bu hedefe uygun bir insan yetiştirilmeye çalışılır. Dil ile, dilden oluşan pedagojik bir etkinlikle hakikat paradoksa da dönüştürülebilir, bir hakikat hakkında kişi şüpheye düşürülebilir.

Hiçbir pedagoji, ideolojiden uzak değildir. Dilin, güzel, etkili bir dilden oluşan ideolojinin –bu ideoloji yanlış da olabilir- muhatabını aciz bırakan bir gücü vardır. Dilde Yaratıcı'nın azametini görmemek mümkün değildir: Dil inandırır, kandırır, yanlış doğru, doğruyu yanlış gösterebilir. Dili kullanarak birçok yanlışlıklar dayatılabilir. Reklam dili bunun en güzel örneklerinin sergilendiği bir alandır. Yazınsal dil de bir üst dildir, insanı aciz bırakır, hayrete düşürür. Bir hayret içinde bir yanlış da sunulabilir. Öyleyse düşünmek, sağlıklı bir anlama ulaşmak, sağlıklı öneriler getirebilmek için dili iyi gözlemek gerekir:

“Dilin ancak düşünülerek tespit edilebilecek bazı incelik ve sırları, akılla idrak edilebilecek nokteleri ve özel anlamları vardır ve bunları ancak yaptıkları incelemeler sonucu dilin bu tür özelliklerini keşfetmiş ve dil ile aralarına gerilmiş olan perdeleri kaldırmış olan kişiler bilebilir. Sözün sözden üstün olmasını gerektiren, erişilmesini güçleştirip onu i'câz (âciz bırakma) noktasına taşıyan ve beşer gücünün sınırları dışına çıkararak sebep işte budur”².

Bu bağlamda sağlıklı bir eğitim, sağlıklı bir pedagoji, dayatan değil, doğruyu arayan, doğru anlamı bulmanın ölçütlerini veren bir bakış açısına, bir duruşa sahip olmalıdır. Toplum mühendislikleriyle oluşturulan bir müfredat programı, ve bu programlarla yetiştirilen insanlar, insanlığın varmak istediği noktaya ulaşmakta zorlanacaklardır; tarih içinde sık sık özur dileyceklerdir. İnsanların, toplumların değer yargıları, önemsedikleri düşünceler hesaba katılmazsa, toplumsal davranışlara sağlıklı bir açıklama getirilemez.

Bugünden geçmişe baktığımızda eğitim bağlamında yaptığımız birçok yanlış gösterilebilir. Osmanlı'nın son dönemlerinde, Cumhuriyet döneminde edebiyatımıza, edebiyatçılarımıza panoramik bir bakışla bile bunu görebiliriz: 'Örümcek yosun, mucize, füsun' istemeyen; Kâbe'yi Arap'a

2. A.EL-CÜRCÂNİ, *Delâilü'l İcâz (Sözdizimi ve Anlambilim)*, Litera Yay. İstanbul, 2008, s.28.

veren, Çankaya'yı yeterli gören, yaratma sıfatını Allah'tan alıp insana veren birçok şair örneği verilebilir.

Edebiyatımız bu anlamda hastalıktır. Günümüz eğitim sistemi içinde yetişenlerin siyah/beyaz renkleri yoktur: Daha çok gri bir ton kişisel ve toplumsal davranışlara egemendir. Doğru ve yanlış, helal ve haram, sevap ve günah üzerinde ortak bir anlayışla verilen bir eğitim sisteminden söz edilemez. Daha çok batılı, en iyimser söylemlerle, postmodern bir tutumla her türlü olasılığa açık bir davranış ve yaşam biçimi önerilmektedir. Başka bir deyişle 'tarafsızlık', 'nesnellik' kavramları her türlü yanlışla da açık olarak işlenmektedir.

Düşünerek, yaşanarak ulaşılan bir hakikatin dış dünyada bir göndergesi olmayabilir. Ya da insanların gerçek diye sarıldıkları, önerdikleri düşünceler kendi çıkarlarını korumak için, kendi hazlarını tatmin etmek için ileri sürdükleri düşünceler olabilir. Bilimsel diye dayatılanlar, gelip geçici kişisel tespitler, istekler, zorbalıklar da olabilir. Hiçbir ideoloji yanlışlanamaz değildir. Toplumsal olay ve olgular klasik fizik yasalarıyla açıklanamaz. İdeoloji, tek bir pencereden bakarak üretilen bir çözüm önerisidir. Sonuç olarak bu öneri yanlış da olabilir doğru da. “Kendi kendini mutlak ve tam bir bilgi sayacak bir bilim, dogmacılıktır”³. Her ideoloji bir dildir. Başka bir deyişle “ideoloji, gerçekliğin üzerine geçirilmiş bir tel kafestir”⁴

Edebiyat ve İdeoloji

Realist ve Naturalist akımın bağlıları edebiyatı laboratuvara sokmak istediler: Yaşam içinde gördüklerini olduğu gibi anlatmanın peşine düştüler. Emile Zola meyhaneyi gördükten sonra *Meyhane* romanını, madencileri gördükten sonra *Germinal*'i yazmak istedi; G.Flaubert, arseniğin ne olduğunu, ne tür bir etki gösterdiğini öğrendikten sonra Emma Bovary'ye arsenik içirmeyi düşündü. Bu tutum, edebiyattaki olguculuk (pozitivizm) idi. Bunun yanında dili, yazıyı, metni, söylem biçimlerini incelemeyi bir uğraş alanı durumuna getiren R.Barthes da bir 'ak yazı'dan söz eder. Bu tamlamadan kast ettiği de propaganda yapmayan bir dil ile üretilmiş bir söylem, bir yazıdır. Yeni Romancı-lardan bazıları da böyle bir dil kurmayı denerler: A.R.Grillet, *Kıskançlık* adlı romanında bir tek me-

3. MERLEAU PONTY, *Algılanan Dünya* (Çev.Ö.Aygün), Metis, İstanbul, 2005, s.16.

4. PRICOEUR, *İlimler ve İdeolojiler* içinde (Çev.F.Arslan), Umran Yay. Ankara, Tarih (?), s.120.

caz, bir tek imge kullanmadan bir roman yazmaya çalışır.

Doğrusu böyle bir çabanın sonuçta başarılı olabileceğini düşünmüyorum. Çünkü edebiyat ve yazınsal dil, dilin yabancılaştırılmasıdır; yazınsal dil, bir üst-dildir. Ölüme ölüm demez, *sessiz gemi* der, musalla taşına da *taht* der. Edebiyatı edebiyat yapan da bu yabancılaştırmadır⁵. Gündelik dil ile ortaya konulan bir yazınsal söylemde bile düz bir söylemin dışına çıkan söyleyişler, bir ahenk, bir müziksellik vardır. Sanatçının kişisel duyarlılığının, dünya görüşünün, ideolojik duruşunun, dönemin zihniyetinin izleri metin içinde gözlenebilir.

Özellikle çözümlenme dönemlerinde propaganda ya yönelen yazınsal ürünlerdeki ideolojiyi çok açık bir şekilde gözlemek mümkündür. Siparişlerle ortaya konulan yazınsal ürünlerden çoğu zaman yazarın kendisi de rahatsız olur. Bu yeni yapılanma döneminde sanatçının kendi esinleri ve düşüncelerinden çok, dönemin düşünce dünyasını onaylamaya çalışan bir yazı tavrı gözlenir. Sözgelimi, Reşat Nuri Güntekin çağrılır, kendisinden “yobazlığı eleştiren bir roman yazması” istenir. Reşat Nuri bu emrin gereği olarak *Yeşil Gece* romanını yazar.⁶

Bu devirle ilgili Reşat Nuri Güntekin’in söyledikleri de ilginçtir. Yeni bir neslin doğuşu, “haritayı, pusulayı şaşkırtan bir müesseseler kırımı ve bir müessese değerler değişimi devresine rastlar. Her şey yıkıntı ve çöküntü hâlinde yerde yatıyor, moral, sosyal, estetik vesair değerler bir yana, ayakta durabilmek için ayağınızı dayamanız lazım gelen en sabit, maddî, zarurî temeller; vezin, kâfiye, dil, dilin kelimeleri, hatta yazı, yazının harfleri yerde serili yatıyor. Halk yeniden alfabe heceleme öğrenecek de edebiyat okuyacak. (...) Bu neslin yardımcısı, yol göstericisi yoktu. Bir siyasi ve sosyal inkılap rejiminin edebiyat ve sanata da uzayan dirijizmi? Ancak her yerde devletin sanattan ne isteyebileceği malum... mümkün olsa da keşke gölge etmese..”⁷. Reşat Nuri ‘keşke’ diyerek böyle bir tutumu onaylamaz. Ne var ki *Çalılıkusu* baskılarında da ideolojik tutumlarla değişiklikler yapar. *Çalılıkusu* savaş yıllarında yazılan ve sevilen bir romandır; bugün de okunmakta, dizileri yapılmaktadır. *Çalılıkusu*’nun ilk baskısı Osmanlıca olarak *Vakit*

gazetesinde parça parça yayınlanır. 1928 harf devriminden 11 yıl sonra yapılan *Çalılıkusu* baskısı da değişikliklerle yayınlanır.

Batı karşısında yenilmenin verdiği aşağılık duygusu ile geçmişte ne varsa reddetmenin peşine düşen aydınımız, Batı’nın bozulmuş bir Hıristiyanlığa yönelttiği eleştirinin aynısını kendi dinine yöneltir. Batı’da aydınlanma felsefesiyle birlikte bütün dünyayı saran ulusalcılık akımının etkisiyle İslam coğrafyasının belli bölgelerini reddetmeye kalkar. Kemalettin Kamu, “Ka’be Arap’ın olsun/ Çankaya bize yeter” der. Aka Gündüz ise “Varsın! Teksin! Yaratansın” diyerek yaratılışını şu dizelerle Atatürk’e bağlar: “Beni sen yaratmadın, balçıktan kerpiçten! / Beni benden yarattın, kendini bana kattın Atam,/Atam/ Atatürk! En büyüksün, en büyük!”

‘Galatasaray Lisesi Türkçe Muallimi Halit Fahri’nin yazdığı, ‘Maarif Bakanlığı’nın bastığı *Edebî Kıraat Nümuneleri* adlı bir okul kitabında Reşat Nuri Güntekin’in yazdığı bir öykü var: Yağmur⁸. Bu öyküde Sitare adlı bir ‘muallime’ var. Bu muallime öğrencilerini gezmeye götürür. Mevsim bahardır. “Muallime ve 40 öğrencisi farkından olmadan bir hayli” yol giderler. “Şiddetli bir yağmura” yakalanırlar. Bir çatının altına sığınır. Fakat öğrencilerden Cemil ve Cemile adlı beş yaşlarında olan ikiz kardeşler kayıptır. Muallime, yol kenarında bir çukurda çocukları bulur; “çaylak, tavuk kapar gibi çocukları” yakalar, çatının altına getirir. Muallime hemen paltosunu yırtar, çocukları bu iki parçaya sarar. Bu arada “saçı başı” açılmıştır. Kurtulurlar. Ama Sitare de zatürre’ye yakalanır. Ertesi gün gazetelerde bir haber çıkar:

“Ana sınıfı muallimelerinden Sitare Hanım’ın bir mektep tenezzühü esnasında tesettür kaidei celilesine muhalif olarak başını açtığı ve yalnız bununla da iktifa etmeyerek açık saçık bir halde dolaştığı, evbaşan (ayaktakımı) güruhundan bir kimseyi refakatine aldığı görülmektedir. Maarif Nezareti celilesine ihbar edilmiş ve Sitare Hanım’ın Maarifte istihdam edilmemek üzere azil ve ihracı Nezareti Celileden Maarif müdüriyetine iş’ar edilmiştir”⁹.

Bu öykü okunduktan sonra bir açıklama yapılıyor ve etkinlik olarak bir yazı ödevi veriliyor: “Reşat Nuri Beyin yukarıda okuduğunuz hikâyesi, bir zamanlar batıl itikatlar altında bulunan memleketin

5. Bu konuda bkz. H.Üçan, *Edebiyat Bilimi ve Eleştiri*, Hece Yay. Ankara, 2003, s.55-70.

6. B.Emil, *Reşat Nuri Güntekin’in Romanlarında Şahıslar Dünyası I*, İstanbul Üniv. Yay. İstanbul, 1984, s.313. Bu konuda ayrıca bkz. N.Ahmet Özalp, “Edebiyatta Dirijizm: Çalılıkusu Operasyonu”, *Kaşgar Dergisi*, İstanbul, 1999.

7. *Edebiyatçılarımız Konuşuyor* (Haz.Y.Nabi), Varlık Yay. İstanbul, 1976. s.29.

8. H.FAHRİ, *Edebî Kıraat Nümuneleri*, Maarif Vekaleti, Devlet Matbaası, İstanbul, 1929, s.104-110.

9. H.FAHRİ; agy. s.109.

mazideki hayatından canlı ve hazin bir lāvha açıyor. Mevzu baştanbaşa ibret verici bir hususiyete maliktir. Hamdolsun sevgili cumhuriyet devrimizde artık böyle yanlış hareketler, maskaralıklar olamaz ve hiçbir fert, sadece vazifesini yapmış olduğu için cezaya düçar edilemez. (...) Bir muallimenin hayatı pahasına fedakârlığı mükâfat yerine mücazat ile karşılanıyor. Aynı fikir etrafında diğer vak'alar tasavvur etmek te kabildir. Bir vak'a da siz düşünün ve vazife olarak yazın"¹⁰.

Bir öyküyü okunur kılan iki ana öge vardır: Gerçeklik, gerçeğe benzerlik ve atmosfer. Öyküde böyle bir cezanın olabileceğine okuyucu inanmıyor: Öykünün inandırıcı bir dili yok; gerçeğe benzer bir atmosferi de yakalayamamış, sadece sınıf içinde pedagojiye ideoloji sokulmuş. Ama bu kitabın yayımlanmasından 70 sene sonra öykülerde değil, yaşamın içinde tesettürleri nedeniyle sokağa konulan insanların olduğu tarihin kaydettiği gerçekler arasında yerini aldı. Eğitim içinde bu tür tutumların örnekleri çoğaltılabilir.

Şunu unutmamak gerek ki her yazınsal ürünün perde arkasında düşünsel bir dünya vardır ve her toplumsal değişim dil ile yazınsal ürünlerle kendine bir alan açar. Hiçbir anlatı sadece bir hikâyeye, sadece bir aşk hikâyesi değildir. Özellikle Cumhuriyet dönemi edebiyatının başlangıç dönemleri ideolojiktir ve güdümlüdür. Toplumların değişim ve dönüşümünde edebiyatın büyük bir işlevi vardır. Bu romanlarla, yazınsal ürünlerle toplum şekillendirilmeye çalışılır; müfredat programlarında yazınsal ürünlere bu nedenle yer verilir.

Müfredat Programları

Cumhuriyet döneminde ilk müfredat programı **1924 Müfredat Programı**'dır. Bu programı hazırlayanlar Mehmed Fuad Köprülü, Ali Canip Yöntem ve Süleyman Şevket'tir. İlke olarak şu söylenir: Edebiyat eğitiminde "Arap ve Acem edebiyatlarının yanında bazı Garp (mesela Fransız) edebiyatlarının tekamül-i tarihiyesi hakkında umumî malumat vermeli ve başlıca edebî nev'ilerin muhtelif edebiyatlardaki tecelliyâtını göstererek az çok mukayese kabiliyeti uyandırmalıdır"¹¹.

Bu programda Yazılı Anlatım dersi yoktur. Batı edebiyatı zamandizinsel bir çizgi içinde, panoramik bir şekilde verilmek istenir. Yakından bakıl-

dığında bu programın edebiyat tarihi ağırlıklı bir program olduğu hemen görülür. 1957 yılına kadar bu program üzerinde, farklı tarihlerde (1927, 1929, 1934, 1938, 1942, 1949, 1952, 1954, 1957) değişiklikler yapılmıştır.

1929 Müfredat Programı İhsan Sungu, Ali Canip Yöntem, Hasan Ali Yücel ve Reşat Nuri Güntekin tarafından hazırlanan bir programdır. Türkçe dersi, edebiyat dersi ayrımı yapılmaz, bütün dersler Türkçe dersi olarak kabul edilir. Bu program, harf devriminin doğal bir sonucudur: "Harf inkılabının tabii bir neticesi olarak Arapça ve Acemce derslerinin lağvedilmiş bulunması Türkçe ve Edebiyat programlarının daha esaslı bir surette tadil ve tashihini icap"¹² etmiştir. Bu programda belirlenen ilkelerin çoğu daha sonra hazırlanan programlarda yer almıştır. 1929 Programı'nda da 2005 Programı'nda da hedefler belirlenir. Birincisinde *usuller* tavsiye edilirken, ikincisinde *etkinlikler* önerilir, *kazanımlar* öne çıkarılır.

1929 programında şöyle bir hedef gösterilmiştir: "Muhtelif mevzular üzerinde söz söylemek üzere eline geçen maddeleri tasnif ve tertip edebilmek." Tasnif ve tertip, bir sentez ve analiz yeteneğini gerektirir. Öğrencinin böyle bir yetenek kazanması, empati yapabilmesi son derece önemlidir. Öğrenci kendisine sunulan hazır bilginin dışında, kendi başına bir metni çözümleme, yerdeşlikleri saptama, bir sonuca gitme becerisi kazanmalıdır. Bu beceri ona güven kazandırmanın yanında, yaşam içinde kendi başına ayakta durma direncini de kazandıracaktır.

Bu programın getirdiği bir başka yenilik yazı etkinliğinin öne çıkarılmasıdır. Öğrenciden yazı yazması istenir. "Kendisini alakadar eden edebî, ilmî, ticarî bir mevzu üzerine tetkik ve tettebbuda bulunarak okuyanlara alaka verecek bir şekilde yazmak" hedef olarak belirlenmiştir. Bu etkinlik, Batı'da edebiyat sınıfında *dissertation* denilen çalışmadır. Yukarıda Halit Fahri'nin bir kitabından buna bir örnek verdik. Yazıya biçim olarak da özen gösterilmesi bu programın bir başka hedefidir; "okunaklı ve pişkin bir yazı"¹³ söz edilir. Öğrencinin, "başlıca büyük muharrirleri tanınması ve hayatları ve başlıca eserleri hakkında bilgisi" olması; bunun ötesinde "ehemmiyetlerini muhafaza etmiş

10. H.FAHRİ, agy. s.110.

11. M.F.KÖPRÜLÜ-A.C.YÖNTEM-S.ŞEVKET, **Liselerin İkinci Devre Müfredat Programı**, Maarif Vekaleti, Matbaa-i Amire, İstanbul, 1340 (1924), s.(?).

12. İ.SUNGU-A.CANIP-H.ALI-R.NURİ, **Orta Mektep ve Liselerin Türkçe Müfredat Programı**, Maarif Vekâleti, Yeni Gün, Ankara, 1929, s.4.

13. İ.SUNGU-A.CANIP-H.ALI-R.NURİ, agy. s.9.

olmalarının sebebini bilmesi"¹⁴ istenir. Ahlaki gaye de hedefler arasında yer alır.

Programda edebiyatın bir sanat dalı olarak dikkate alınması vurgulanır ve eleştirel bir bakış önerilir: Bu dersler, "bir ilim olarak değil, bir sanat olarak tedris edilmeli ve nazari olmaktan ziyade amelî bir mahiyeti haiz olmalıdır"¹⁵. Bir diğer maddede de "tenkidî tavır"dan söz edilir: "Talebe, parçanın fikirleri üzerinde düşünmeli ve o parçaya karşı tenkidî bir tavır almalıdır"¹⁶. Bu tutum günümüzde eleştirel okumanın karşılığıdır.

1929 Müfredat Programı'nda Edebiyat/yaşam ilişkisi şu cümle ile açıklanır: "Edebiyat evvel emirde 'hayat'ın ilhamı ve tefsiridir. (...) Lisan muallimi talebesini mütalaaya sevk ederken o yolda rehberlik etmelidir ki talebe bu geniş hayatta bizzat kendi hayatlarının tahayyül edilmiş olduğunu görsünler"¹⁷.

Bu programda eleştirilebilecek bir "gaye" de şudur: "Edebiyatın tetkiki talebede (ister muharrir ister edebî eserlerin kahramanlarına karşı olsun) bir hayranlık uyandırmalıdır"¹⁸. Günümüzde yazarın ölümünden, yazarı kutsallaştırmamaktan, dile, söyleme yönelmekten söz edilir. İdeolojik bir edebiyat tarihi kitabında yüceltilen kişilerin verdiği ürünlerde yazınsal bir değer de olmayabilir; ideolojik bir öngörü dayatılıyor da olabilir.

Metin seçimi ile ilgili ölçütler de programda yer verilen bir başka maddedir. "Derste tetkik ettirilecek eserlerin "talebenin zevk seviyesinden biraz yüksek"¹⁹ olması gereği vurgulanıyor. Bu ölçütün de doğru bir ölçüt olduğu söylenebilir.

Bir başka önemli hedef ise şu cümlelerle dile getiriliyor: "Muallimin vazifesi, talebede meknuz ve fakat gayri mütebariz alakaları keşfetmek ve onların daha zengin ve daha ince edebî eserlerden zevk almaları için kendilerine rehberlik etmektir"²⁰. Böyle bir hedef bugün sıkça yinelenen yapılandırıcı eğitimi, öğrencinin biricikliği kavramını hatırlatıyor.

Öğretmenden Batı edebiyatına, "ecnebî eserlere daha fazla yer vermesi, sınıf içine kitap getirmesi isteniyor: "Gerek milli gerek ecnebî yeni eserlere daha fazla yer verilmeli"²¹ deniliyor.

14. İ.SUNGU-A.CANİP-H.ALİ-R.NURİ, agy. s.10.

15. İ.SUNGU-A.CANİP-H.ALİ-R.NURİ, agy. s.12

16. İ.SUNGU-A.CANİP-H.ALİ-R.NURİ, agy. s.20

17. İ. SUNGU-A.CANİP-HASAN ALİ-REŞAT NURİ, agy. s.25.

18. İ. SUNGU-A.CANİP-HASAN ALİ-REŞAT NURİ, agy. s.25.

19. İ. SUNGU-A.CANİP-HASAN ALİ-REŞAT NURİ, agy. s.27.

20. İ. SUNGU-A.CANİP-HASAN ALİ-REŞAT NURİ, agy. s.27.

21. İ. SUNGU-A.CANİP-HASAN ALİ-REŞAT NURİ, agy. s.28.

İkinci Devre Programı'nda (9.10.11.sınıflar) da öğretmenden "okuma zevkini inkişaf ettirmesi" isteniyor ve metin seçimi konusunda bir özgürlük veriliyor: "Edebiyat muallimi yalnız ders kitaplarıyla iktifa etmeyerek hariçten muhtelif tipte roman, küçük hikâye tiyatrosu, tenkit, hitabet ve sair nevilere ait eserler okutmalı ve talebeyi birinci derecede matlup olan şahsî mesaiye sevk ederek bunlara dair dissertation (mütalaaname), compte-rendu (icmal) ler yaptırmalıdır. Bir muallimin muvaffakiyeti, talebesinde uyandırdığı okuma zevki ve tetkik merakı ile ölçülür"²².

Her program değişir, gelişir. 1929 Programı üzerinde eleştiriler yapılır, bu program da değiştirilir, dönüştürülür. Günümüzde uygulamada olan 2005 müfredat Programı'na kadar çok büyük değişiklikler yoktur. 1957 yılında hazırlanan Müfredat Programı geçmişteki deneyimlerin toplamı gibidir ve 1976 yılı hariç, ders adlarının değişmesi dışında 1991 yılına kadar, yaklaşık 33 yıl yürürlükte kalmıştır.

1929 ve 2005 Müfredat Programları iki ana programdır. 2005 yılında ortaöğretim 4 yıla çıkarılmış ve yeni bir müfredat programı hazırlanmıştır. Bu programda iki dersin okutulması öngörülmüştür: Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım Dersi.

2005 Müfredat Programı'nın en gelişmiş program olduğunu söyleyebiliriz.

2005 Müfredat Programı

2005 Müfredat Programı, yürürlüğe girdikten sonra uygulamacıların, akademisyenlerin katıldığı farklı zeminlerde tartışmaya açıldı; eksikleri giderilmeye, fazlalıkları kaldırılmaya çalışıldı. Bu program şimdiye kadar hazırlanan programların en gelişmiş olanı ve en sağlıklı olanı olduğu hakkında genel bir uzlaşma var. Bakış açısı, eleştiriye açık duruşu, öğretmene hedef ve kazanımları dikkate almak şartıyla esnek bir tutum olanağı vermesi programın üstünlükleri arasında sayılabilir.

Batı karşısında duyulan geri kalmışlık duygusu nedeniyle fen bilimlerin öncelik kazandığı, sosyal bilimlerin ve sanatın ise kenarda tutulduğu uzun yıllardan sonra bu programda edebiyatın "insana özgü vazgeçilmez bir ihtiyaç"²³ olduğu vurgulanmaktadır. Programın bakış açısı şu cümle ile vurgulanmaktadır: "Edebiyat eğitimi; estetik zevkin gelişmesi, kültürel değerleri somut olarak ifadesi

22. İ. SUNGU-A.CANİP-HASAN ALİ-REŞAT NURİ, agy. s.29.

23. KOMİSYON, **Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**, MEB, Ankara, 2005, s.7.

ve yorumlanması, sürdürülen hayatın farklı bir dikkat ve duyarlılıkla dile getirilmesi bakımlarından son derece önemlidir”²⁴.

Edebiyat dersleri uzun yıllar edebiyat tarihi olarak algılanmış, edebiyatın bir sanat dalı olduğu, bir sanat eğitimi olarak edebiyata bakılması gerektiği gerçeği göz ardı edilmiştir. Bu programda “Edebiyat derslerinde öğrencilere sanata özgü yaşantıların özellikleri hissettirilmelidir”²⁵ sözü programın temel bakış açısını vurgulayan önemli bir hedeftir. Bir ürünü yazınsal kılan ögenin ne olduğu hissedilebiliyorsa estetik bir duyarlılık kazanılmaya başlanmış demektir. Sanat hayranlık verir, hayrette bırakır. Bu hayret ve hayranlığı sağlayan ögeyi görebilmek bu duyarlılığı kazanmanın belirtisidir. Herkes bir manzara, bir nehir, bir ağaç resmi yapabilir. Ama bir sanatçı çıkar öyle bir manzara, bir tablo yapar ki insan gidip orada nefes almak, oturmak, serinlemek ister. Yazınsal metnin ilk amacı estetik bir haz uyandırmaktır. “Bilimde bir kesinlik vardır; bilimsel araştırmalarda kesin, nesnel bir sonuca ulaşılmaya çalışılır. Yazınsal metinlerde ise amaç, bilimsel bir nesnelliğe ulaşmak değildir. Yazınsal metnin peşinde olduğu nesne ‘güzellik’tir”²⁶; güzelliği hissettirebilmektir. Merhamet duygusu insani bir duygudur. ‘Merhametli olmak gerekir’, ‘empati yapmak gerekir’ diyebiliriz ve merhametin sözlüklerdeki anlamlarını çok güzel aktarabiliriz. Ama bu bilgi ‘merhamet’ kavramını tanımak anlamına gelmez. Merhamet öyle betimlenmelidir ki dinleyen/okuyan başkalarına merhamet etme gereğini yüreğinde hissetmelidir. Dostoyevski’nin atını öldüresiye döven arabacısının merhametsizliğini okuyan okuyucu/öğrenci merhametin, merhametsizliğin ne olduğunu hissedebilir. *Çok Sesli Bir Ölüm*’ü okuyan/izleyen yoksulluğu, çaresizliği, hastalığı anlayabilir, hissedebilir.

24. KOMİSYON, agy. s.7.

25. KOMİSYON, agy. s.7.

26. UÇAN,H., “Edebiyat Eğitimi, estetik Bir Hazzın Edinimi, Okumanın Alışkanlığa Dönüştürülmesi ve Yazınsal Kuramlar”, **Milli Eğitim Dergisi**, Kış 2006, Sayı:169, s.25.

Dilbilimsel ve göstergebilimsel çözümlenmeler bir söylemi, bir metni çözümlerken o metnin bir yapıya sahip olduğunu, kendi içinde bir işleyişin olduğunu, anlamın, metni oluşturan öğeler arasındaki ilişkilerden doğduğunu söyler. Bu programda “metnin, birçok ögenin kaynaşması sonucu ortaya çıkan organik bir birlik”²⁷, bir yapı olduğunun kabul edilmesi programın dilbilimsel, göstergebilimsel verilerin dikkate alındığını göstermesi açısından önemlidir. Bu çerçevede öğrencilerin “metinleri önce yapı bakımından çözümlenmeleri (...) sonra da yorumlamaları”²⁸ istenmiştir. Doğrusu da budur.

“Edebî metnin; gücünü tarihî ve kültürel olandan alan (...) bir sanat eseri olduğu gerçeği her zaman göz önünde bulundurulmuştur” şeklindeki genelleme ise kırılğan bir genellemedir. Bu tespitte ve ön kabule hemen şöyle

bir eleştiri getirilebilir: yazınsal ürün tarihle açıklanamaz, gücü tarihe, coğrafyaya, ırka ve zamana indirgenemez. Yazınsal metinde tarih vardır, ama yazınsal metin tarihsel verilerle açıklanamaz; başka bir deyişle tarih, yazınsal metinlerden öğrenilemez. Yazınsal metinlerde tarih, bir arka plan fonudur. Ahmet Haşim’i tarihe indirgeyemeyiz: Onun şiirinde tarihsel izler, yaşamından sahneler yoktur, sembollerle, imgelerle şiirini yazar. Kemal Tahir’de yanlış tarihsel bilgiler vardır. Kendisi de tarih yazdığını iddia etmez.

Bu tür bir anlayış ve genelleme, Batı’da H. Taine’in anlayışdır ve yoğun eleştiriler almış ve terkedilmiştir. Fransızlar ya da Ruslar iyi roman yazar, başkaları yazamaz diyemeyiz. Şu coğrafyadan, şu yüzyıllarda iyi romancı, güçlü şair çıkar gibi genellemeler yapamayız.

Sonuç

Edebiyat eğitimi ile ilgilenen uygulamacıların şu gerçeği unutmamaları gerekir: Edebiyat tarihinin dönemlerini öğrenmek, yazarın doğum, ölüm tarihini ezberlemek öğrenciyi bu çerçevede hazır-

27. KOMİSYON, agy. s. 8.

28. KOMİSYON, agy. s. 9.



lanın testlerde başarılı kılabilir. Ama bu bilgi onun kişilik gelişimine, "olma"sına pek fazla katkıda bulunmayacaktır. A.Mithat Efendi'nin neler yaptığının, neler düşündüğünün öğrenilmesi okuyucuya yeni bir ufuk açabilir ancak. Ahmet Mithat Efendi modernizmi tartışan bir edebiyatçıdır. 150 yıl önce 'Medeniyeti, mürüvveti giyininip kuşanmada aramamalıdır' diyen bir romancımızdır. Onun romanlarının adlarını ezberlemek "oldurmaz", *Felâ-tun Bey ile Rakım Efendi*'yi okumak, söylediklerini tartışmak "olmak" eylemine katkıda bulunabilir. "Bilgilendirme (information) öğretimin değil, haber vermenin alanına girer ve öğrenme ediminin en pasif düzeyidir"²⁹.

Hangi alanda olursa olsun, 'malumatfűrüş-lük'un, bilgiçlik taslamanın, biliyor görünmenin insana sağlayacağı bir katkı yoktur. Kaynağı ister sınıftaki öğretici olsun ister ders kitabı olsun "kuktan dolma bilgi ya da deneyim, saf bilgi, sözdizimsiz küçük bir sözlüğe benzer. Bir sözcük yığını-nı ezberlemek de bir dili bilmek demek değildir. (...) Sözdizimsiz bir sözlükten, karman-çorman bir dilin aktarımından başka bir şey olmayan her öğretim biçiminden"³⁰ kurtulmak gerekir.

Keşfedilerek, düşünülerek öğrenilen bir gerçek, hissedilen bir gerçeklik kolayca unutulmaz, kalıcıdır. Her gün kullandığımız ama anlamlarını düşünmediğimiz birçok sözcük ve kavram vardır. Anlamları bilinen, anlamları hissedilen sözcüklerle çok daha güçlü, çok daha sağlıklı bir iletişim sağlanabilir. 'Su gibi aziz ol' gibi bir deyimini, 'lüffen' sözcüğünü günlük dilde sıkça kullanmamıza rağmen ne anlama geldikleri üzerinde fazla düşünmeyiz. Sözcüklerin duygusal boyutunu görmeyiz. Bu tür deyim ve sözcüklerin ne anlama geldiğini kavramak, bunların üzerinde düşünmek, anlamlarını hissetmek dil bilincimize farklı bir duyarlık kazandıracaktır.

Edebiyat eğitimi bir sanat eğitimidir. Kolay konuşabiliriz, kolay yazabiliriz. Zor olan hissetmektir, hissettiğini, inandığını yaşamaktır. Eksikliğimiz duyarlıktadır. Eğitimin hedefi rasyonel, pozitivist bir düşünce sistemini dayatmak değildir. Müfredat programları insanın varoluş nedenini, yaşamı anlamlandırabilmenin yöntemini göstermelidir. Sadece başarıya, sadece ekonomik kaygılara kilitlenmiş bir eğitim anlayışı insanımıza ve toplumumuza huzur getirmekte yetersiz kalacaktır.

29. O.REBOUL, *Qu'est-ce qu'Apprendre (Education et Formation)*, PUF, Paris, 1999, s.19.

30. O.REBOUL'dan aktaran H.Uçan, *Dilbilim, Edebiyat Eğitimi ve Göstergibilim* (2.Baskı), Hece Yay. Ankara, 2014, s.97.

2005 Müfredat Programında şöyle bir hedef var: "Uygulanamayan ve kullanılmayan bilgileri tekrar eden değil, bilgilerini yaşama tarzıyla birleştiren, kendi kimliğinin farkına varmış ve evrensel açıktır"³¹ kişiler yetiştirmek. Bu hedef cümlesi, önemli bir cümledir; ne var ki içeriğinin doldurulması gerekir. Bizim bütün sorunlarımız böyle bir hedefin içeriğinin doldurulmamasında yatıyor. Başka bir deyişle sözcük ve kavramların içeriği ortak bir bilgi, ortak bir duygu ile doldurulmuş değildir. Entelijansiyamız kimlik üzerinde bile uzlaşmış, anlaşmış değildir. Kendi dışımızdaki uygarlıkları güldüren biçimsel tartışmalarla zaman kaybediyoruz.

İnsanımız ve bütün kurumlarımız gibi eğitim sistemimiz de bir uygarlık kaosu yaşamaktadır. Batı bizim özgün yanımızı merak eder; taklit bizi çürütür, bizim dışımızdakileri de güldürür. Eğitim ve öğretimimiz sloganlarla yönetilmemelidir. Gerçek kuramsal gerek uygulamalarda karşılaştığımız sorunlar üzerinde sağlıklı düşünmeyi, dayatmalardan uzak sağlıklı bir şekilde tartışabilmeyi, eleştirel bir bakışı öğretmelidir; doğruyu ve gerçeği gördüğü zaman teslim olan, düşünce namusuna sahip kişiler yetiştirmeyi hedeflemelidir.

Kaynakça

- A.Kahir El Cürcanî, *Delâil'ül İ'caz (Sözdizimi ve Anlambilim)*, Litera Yay. İstanbul, 2008.
- Emil, B. *Reşat Nuri Güntekin'in Romanlarında Şahıslar Dünyası I*, İstanbul Üniv. Yay. 1984.
- H.Fahri, *Edebî Kıraat Numuneleri*, Maarif Vekaleti, Devlet Matbaası, İstanbul, 1929.
- Sungu İ.-A.Canip-H.Ali ve R.Nuri, *Orta Mektep Ve Liselerin Türkçe Müfredat Programı*, Maarif Vekaleti, Yeni Gün, Ankara, 1929.
- Komasyon, *Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu*, Meb, Ankara, 2005.
- Köprülü, M.Fuat -A.C.Yöntem ve S.Şevket, *Liselerin İkinci Devre Müfredat Programı*, Maarif Vekaleti, Matbaa-I Amire, İstanbul, 1340 (1924).
- Nabi, Y. (Haz.) *Edebiyatçılarımız Konuşuyor*, Varlık Yay. İstanbul, 1976.
- Özalp, A. "Edebiyatta Dirijizm: Çalıkuşu Operasyonu", *Kaşgar Dergisi*, İstanbul, Temmuz 1999.
- Ponty, M. *Algılanan Dünya* (Çev.Ö.Aygün), Metis Yay. İstanbul, 2005.
- Reboul, O. *Qu'est-Ce Qu'apprendre (Education Et Formation)*, Puf, Paris, 1999.
- Ricoeur, P. *İlimler Ve İdeolojiler* (Çev.F.Arslan), Umran Yay. Ankara, Tarih (?).
- Uçan, H. *Edebiyat Bilimi ve Eleştiri*, Hece Yay. Ankara, 2003.
- Uçan, H. *Dilbilim, Göstergibilim ve Edebiyat Eğitimi* (2.Baskı) Hece Yay. Ankara, 2014.
- Uçan, H. "Edebiyat Eğitimi, Estetik Bir Hazzın Edinimi, Okumanın Alışkanlığa Dönüştürülmesi Ve Yazınsal Kuramlar", *Millî Eğitim Dergisi* içinde, Kış 2006, Sayı:169.
- Wittgenstein, L. *Tractatus*, Yky, İstanbul, 2002, S.131.
31. KOMİSYON, agy. s.8.

Din Kültürü mü Verilmeli? Din Dersi mi?

Ortaokul ve Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları ve Müfredatı Üzerine Değerlendirme

Halil İbrahim KABAK

Şuurlu Öğretmenler Derneği (Öğ-Der) Kayseri Şubesi Başkanı

Ülkemizde her dönemde din eğitimi, tartışma konusu olmuştur. “Şeflik dönemi” olarak zihinlerde yerini alan yıllarda şehirlerde, ilçelerde, köylerde hoca bulma sıkıntısı had safhaya ulaşınca “memlekette hiç olmazsa cenazeler ortada kalmasın” diye sadece din görevlisi olacaklarla sınırlı bir şekilde dini eğitim verilmek üzere az sayıda İmam Hatip Okulunun açılmasına müsaade edilmesine şükredilmiştir. Hâlbuki din, toplumun inanan tüm fertlerini ilgilendirir ve her ferdin inandığı dinin ilke ve prensiplerini öğrenmeye ve bilmeye hakkı vardır. Bu, aynı zamanda fitri bir ihtiyaçtır. Özellikle İslam’da din adamlığı diye bir zümrenin olmayışı her mümine dinini öğrenme konusunda önemli sorumluluk yükler. Fakat o dönemin kendine has otoriter yapısı itibarıyla tüm topluma hitap edecek bir din eğitimi ihtiyacını açıkça ifade etmeye kimse cesaret edememişti. Ancak bu şuura sahip olan milletimizin İmam Hatip Okullarına göstermiş olduğu büyük teveccüh neticesinde yetmişli yıllardaki MSP-CHP koalisyon hükümetleri döneminden itibaren bu okulların sayısı üç yüzü aşmıştı. Hükümetin kararıyla bu okulların adı İmam Hatip Okulundan İmam Hatip Lisesine çevrilerek üniversiteye girişte önüne konulan engellerin de kaldırılmasıyla öğrenci sayıları adeta bir patlama yapmıştı.

Buna rağmen din tahsilinin sadece din görevlisi olacaklar için verilmesi gerektiğini savunan anlayış mevcudiyetini uzun yıllar devam ettirmiştir. Bu zihniyet sahipleri bu manzara karşısında önlem alma ihtiyacı hissederek Türkiye’deki cami sayısının dökümünü çıkartıp “şu kadar cami var, şu kadar görevliye ihtiyaç var, mevcut İmam Hatip Liseleri bunun çok üzerinde öğrenci kapasitesine sahip o halde İmam Hatiplerinin sayısı azaltılmalı” görüşünü ileri sürmüşler, birtakım etkin kuruluşlar vasıtasıyla raporlar hazırlamışlar ve yayınlamış-

lardı. Bundaki asıl maksatları ise din eğitimi almış insanların sayısını en aza indirmektir. Bunlar din görevlileri dışındaki Müslümanların dini eğitime olan ihtiyaçlarını hiç müzakere konusu bile etmek istememiştir.

Toplumun çok yoğun bir şekilde duymuş olduğu bu fitri ihtiyaç artık göz ardı edilemez hale gelmiş ve bunun farkına varmış olmalı ki, bu toplumsal talep karşılanmış gibi gözüksün ama kendi istedikleri evsafıta, kırılıp budanmış, içi boş bir müfredatla ve kontrollü bir şekilde verilsin diye 82 Anayasasıyla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi adıyla bir ders ilk ve orta öğretimde mecburi hale getirilmiştir. Din eğitiminin devlet okullarında verilmesine soğuk bakan kesimler buna pek sıcak bakmamışlarsa da biraz, askeri idarenin laikliğe daima sadık kalacağı için, kendilerince olumsuz manada bir din eğitimi verilmesine müsaade etmeyeceğine güven, biraz da darbe yönetimine karşı ses çıkartmaya cesaret bulunamaması sebebiyle pek tepki vermediler. Din eğitiminin devlet okullarında verilmesini şiddetle arzulayan inançlı kesimin önemli kısmı ise her zaman olduğu gibi “bardağın dolu tarafına bakmak lazım, buna da şükür” diye kendisine bir yol tutturmuş, konuyu ciddi manada tartışmaya lüzum görmemiştir. Hatta “Din dersini mecburi yaptı, kimsenin cesaret edemediği bir işi başardı” diye darbenin lideri olan Kenan Paşa’ya hürmet edip takdir edenler dahi olmuştu.

Askeri vesayet dönemi sonrası yapılan birtakım düzenlemeler de konuya soğuk bakanlar tarafından zaman zaman yargıya taşınmak suretiyle tartışılmış, ama devlet okullarında din eğitimi verilmesini arzu edenler, yine aynı düşünce ve gerekçelerle tabiri caizse Din Kültürü dersi müfredatının muhtevasının budanmışlığını, eksiklik ve yetersizliklerini, yanlışlarını hep teğet geçmiş olanla yetinmeye bakmıştır.

Aslına "bardağın dolu kısmına bakmak lazım" düşüncesinin çok ciddi manada sorgulanması gerekmektedir. Çünkü bu zihniyet her dönemde toplumumuzu statükoya karşı teslimiyetçiliğe götürmekte, bardağın boş olan tarafının nasıl dolması gerektiği kaygısını ortadan kaldırmaktadır. Bu sayede de bardak bir türlü dolamamakta hatta çoğu kez eksilmektedir. Biz burada tamamen iyi niyetli olarak ve ilmi sınırlar içerisinde boş olan tarafın doldurulması arzusuyla bazı değerlendirmeler yapmaya çalışacağız.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders müfredatında en son yapılan düzenlemelerden sonra hazırlanan ve halen Milli Eğitim Bakanlığının internet sitesinde yayımlanan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzunda¹ Dersin Öğretim Programı giriş kısmındaki ifadeler bu programın İslam âlimlerimizin asırlardan beri büyük bir titizlik ile ortaya koymuş oldukları İslami eserler, birikimler esas alınarak değil, konjonktüre uygun olarak hazırlandığını en başından ifade etmiş olmaktadır. Bu girişten bazı ifadeleri aynen aktarıyorum.

"İlköğretim programlarının yenilenmesi çalışmalarlarıyla beraber "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı" yeniden geliştirilmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin içeriğinin belirlenmesinde "dinin temel bilgi kaynakları dikkate alınarak İslam'ın kök değerleri çerçevesinde "mezhepler üstü (herhangi bir mezhebi esas almayan, mezhebî tartışmalara girmeyen) ve dinler açılımlı" anlayış olarak ifade edilebilecek bir yaklaşım benimsenmiştir..."²

Programın Uygulanmasına İlişkin İlke ve Açıklamalar kısmında ise şu ifadeler yer almakta: *"Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Anayasamız ile Millî Eğitim Temel Kanunu hükümlerine uygun olarak hazırlanmıştır. Programın uygulanmasında Devletimizin laiklik ilkesi daima göz önünde bulundurulacak ve bu ilke titizlikle korunacaktır. Hiçbir şekilde vicdan ve düşünce özgürlüğü zedelenmeyecektir. Öğrenciler dinî uygulamalara zorlanmayacaktır."³*

Programın Temel Yaklaşımı konusunda ise ders müfredatının hazırlanışındaki yaklaşım şu şekilde ifade edilmektedir: *"İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı geliştirilirken gerek İslam dini gerekse diğer dinler hakkında bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgi ön planda tutulmuş, dinin asıl kaynaklarında yer almayan bilgilerden uzak*

durulmuştur. İslam diniyle ilgili bilgilerde; Kur'an ve sünnet merkezli, birleştirici ve herhangi bir mezhebi esas almayan bir yaklaşım benimsenerek İslam diniyle ilintili dinsel oluşumları kuşatacak kök değerler öne çıkarılmıştır. İnanç, ibadet ve ahlak alanlarıyla ilgili bu değerlerin, Kur'an ve sünnete dayanan ortak paydalar olmasına özen gösterilmiştir. Amaç, bireylerin, dinî, kültürel ve ahlaki değerler hakkında doğru bilgilenmelerini sağlamaktır. Bu yaklaşıma uygun olan bütün dinî ve ahlaki değerler, öğretime konu edilmiş, ancak Programın doktrin (belirli bir mezhebe dayalı) merkezli bir öğretime dönüşmemesine özen gösterilmiştir."⁴

Şimdi bu kılavuzda belirtilen birtakım amaç, ilke ve yaklaşımlara bir göz attığımızda şu hususlar göze çarpmaktadır. Bu ders çocuklara yeterli düzeyde din eğitimi verme amacını gütmemekte, daha çok din olayı hakkında genel kültür verecek bir ders anlamı taşımaktadır. Bu dersin müfredatında gelenekten kaçma arayışı ya da kopma ve reformist, bazı konularda telifçi (tüm mezheplerden bazı hususları alıp yeni ve farklı bir mezhep oluşturma) anlayış hâkimdir. Bundan dolayı da hangi disipline göre verildiği belirsiz nezuher bir müfredat ortaya konmuştur. Din eğitiminin devlet okullarında verilmesine olumlu bakmayan bazı kesimlerin itiraz ve eleştirilerinin etkisi altındadır. Resmi ideoloji dini birtakım argümanlar kullanılarak benimsetilmeye çalışılıyor. Dinlerarası diyalog projesi çerçevesinde konuların işlenmesi esas alınmıştır. Bu sebeple Hak ve batıl birbirine karıştırılıyor, hatta Hak ve batıl eşit görülüyor. Netice itibarıyla din eğitimi müfredatlarında bile batıyı memnun etme ve eleştirilerini çekmeme çabası var.

Bunun haricinde İçişleri Bakanlığının yayımladığı bir genelgeyle okulları dini kavramlar konusunda uyarıp, kırk beş kelimenin kullanılması yasaklamasıyla din dili de zayıflatılmış oluyor. Yasaklanan kelimelere baktığımızda ise hemen hepsinin önemli Kur'ani kavramlar olduğunu müşahede etmekteyiz. Yasaklanan bu kelimeler ise şu şekilde sıralanıyor: Batı, bel'am, beyt'ül mal, biat, cemaat, cihad, dar'ül erkam, dar'ül harp, dar'ül İslam, emir (lider anlamında) emir'ül müminin, fetva, firavun, halife, hicret, hilafet'ül müminin, Hizbullah, hizbuşeytan, imam, imamet, infak, kâfir, karun, kışla, laikler, laikçiler, Medine dönemi, medrese, Mekke dönemi, mele, mücahid, mümin, münafık, müstaz'af, müstekbir, seyda, şehadet, şehit, şeriat, şeyh, şeyh'ül İslam, şirk, şura, tağut, tebliğ, tekke ve tevhid. Bakanlık ayrıca, bir süre önce anlamı

1. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>

2. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu (ANKARA – 2010) S. 2

3. a.g.k. s. 8

4. a.g.k. s. 10

üzerinde tartışmaların yaşandığı “ılımlı İslam” da dâhil olmak üzere birçok kavramın tanımını yaparken, bunlardan bazılarının hiç kullanılmamasını, bazılarının ise dikkatli kullanılması isteniyor.⁵

Söz konusu bu kılavuzda belirtilen amaç, ilke ve yaklaşımların ders kitaplarına yansımada ise bu sorunlara ilaveten daha başka sorunlarında eklenmiş olduğu gözlerden kaçmıyor. Bu tespitleri de şu şekilde sıralamak mümkündür: Kullanılan görsellerde tesettürlü hanım vurgusu yok, Hıristiyan kültürü empoze ediliyor, salâvat şuuru yok, yanlış veya eksik bilgiler var, sünnet şuuru yok, ayetlere sansür uygulanarak adeta makaslanmış, bazı modernist ve reformistlerin kabul etmedikleri konular sansürlenmiştir. Ayrıca yasaklı kelimeler konusunda gerçekten bazı kelimelerin Din Kültürü ders kitaplarında hiç kullanılmadığı, bazılarının anlamı Türkçeleştirilerek kullanıldığı, bazılarının ise alternatifi olmadığı için kullanılmak zorunda kalınarak çok önemli iki bakanlık arasında bir tezat meydana geldiği dikkatlerden kaçmamaktadır.

Bu saydığımız hususları müşahhaslaştırarak teker teker ele alıp örneklendirelim.

1. Din Dersi Değil, Din Kültürü Dersi olması:

Ülkemizde kâmil manada bir din eğitimi verilmeyişinin altındaki temel sebep en başta bu dersin adının konmasında yatmaktadır. Dersin adının bu şekilde olması topluma yeterli düzeyde din eğitimi verme amacının güdülmediği daha çok din olayı hakkında genel kültür verilmek istendiğini göstermektedir. Hâlbuki din eğitimi denilince din kültürü anlayışından uzak, toplumun din eğitimi ihtiyacını karşılama, dini konusunda gerekli, bundanmamış yeterli bilgiye sahip olma maksadına yönelik din bilgisi anlayışı ile dersin amacı ve müfredatı hazırlanmalıdır.

2. Din Eğitiminin Sadece Din Kültürü Kitaplarına Hapsedilmesi:

Din Kültürü Dersi din derslerine dönüştürülse bile din eğitimi sadece bir dersin içerisine hapsedilerek tam manasıyla verilemez. Allah'ın, kullarına ve Peygamberinin ümmetine verdiği mesajlar ve öğütlerin her dersin konusuna uygun olarak verilmesi gerekir. Hayat Bilgisi dersine bakıyorsunuz içerisinde hayatı bahşeden Allah'tan bahsetmiyor, yaratıcının dikkate alınmadığı bir hayat anlatılıyor. Matematik dersinde İslam'ın şiddetle yasakladığı faizin hesabını yaptırıyor. Fen dersinde Evrim teorisini anlatıyor. Ayrıca fen ve teknolojide, tıpta, bilimde bu kadar ilerlemeye rağmen üzerinden yüz yıldan fazla bir zaman geçtiği halde ispat edilememiş bir iddia bilimsel bir teori nasıl olur? Böyle bir saçmalığı bilgi

5. <http://arsiv.sabah.com.tr/2005/01/13/gnd106.html>

diye anlatır, yaratana anlatmazsanız o yavrularımız yaratana nasıl tanır? Verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile diğer dersler arasında da çelişkilerin olmaması gerekir.

Sekizinci sınıf Türkçe Ders kitabının ilk konusu “Meraklı Pandora ve Konuşan Sandık” Bu parçada anlatılan olay ise bir Yunan mitolojisi... Epimetheus ile karısı Pandora'nın hikâyesi anlatılmakta... “Günlerden bir gün Pandorayla Epimetheus yine sevinç içerisinde dans edip oyun oynarken Haber Tanrısı Hermes'i gördüler. Hermes tanrıların, özellikle de Tanrılar Tanrısı Zeus'un habercisiydi....”⁶ diye devam ediyor. Şu ifadelere bakınız! Hepsî şirk (Allah'a ortaklar koşma) ve hepsi küfür (inkârcılık). Olay bununla bitmiyor. Aynı ders kitabının tamamlayıcısı ve devamı olan çalışma kitabının 15. sayfasında bu metnin analizini yapmak üzere öğrencilere yöneltilen sorular da tam bir facia... deniliyor ki;

“Hermes'in yerinde olsaydınız Pandora ve Epimetheus'a karşı tepkiniz ne olurdu?”

“Tanrılar Tanrısı Zeus'un yerinde olsaydınız Pandora'yu sandığı açtığı için cezalandırır mıydınız? Nasıl bir ceza verirdiniz?”

Din Kültürü dersinde Tevhit inancını anlatmaya çalıştığınız gencin zihnine Türkçe dersinde “Tanrılar” şeklinde çoğul ilah kavramı sokarak, Kendisini (hâşâ) bir tanrı yerine koydurarak tevhit akidesini yıkıp şirke götürüyorsunuz. Din Kültürü dersinde tevazuu, alçak gönüllülüğü, diğerkâmlığı, öğrettiğiniz genci; Türkçe dersinde kendisini (hâşâ) bir tanrı yerine koydurarak kibir, büyükleme, kendini beğenmişlik, enaniyet, sahibi yapıyorsunuz. Bir derste affetmenin, bağışlamanın erdemini anlattığınız gence, diğer derste kendisini bir tanrı yerine koydurup birisine ceza vermesini isteyerek şiddete teşvik etmiş olmuyor musunuz? Kendisini, çapkınlığa sembol olmuş olan, ölümlü ölümsüz herkese âşık olabilen (hâşâ) bir tanrı yerine koydurulan bu gençte ar, hayâ, namus duygusu ne hale gelir?

İngilizce veya diğer yabancı dil derslerinde kendi inanç, kültür ve medeniyetimize ait metinler İngilizceye veya diğer dillere çevrilip okutulsa fena mı olur? Ama bizdeki dil eğitiminde dil ile beraber o milletlerin kültürü veriliyor. Milli Eğitim Bakanlığının yayını olan 8. sınıf İngilizce Ders kitabında 10. Ünite sayfa 117'deki okuma parçasında geçen “Spot On” isimli hikâyede bakın Batı kültürü nasıl dayatılıyor? (Parçanın tercümesi aşağıdaki gibidir).

“Sinderella üniversiteye başlar ve hoş geldin partisine davet edilir. Partide Steven adında bir oğlanla

6. Şahin Derya; İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 8, Ada Matbaacılık Yayincılık; Ankara 2013, S. 10

tanışır. Steven Sinderella'yı dansa davet eder. Hava almak için dışarı çıktıklarında Sindirella ertesi günkü sınavını hatırlayıp koşarak ayrılır.

Sinderella çok güzel ve masum olduğu için Steven ona âşık olur. Steven Sinderella'ya çıkma teklif eder Sinderella kabul eder ve bir süre böyle devam eder. Steven Sinderella'yı evliliğe ikna etmeye çalışır ama Sinderella üniversiteyi bitirmeye daha ilgilidir.

Ayrıca Steven Sinderella'nın evde durması ve çocuklarla ilgilenmesini istemektedir ama Sinderella kariyer yapmak istemektedir.

Sindirella danışmana gider ve danışman ona "Sen zeki bir kız olduğun için doğru kararı verirsin. Evleneceğin adamın mı kariyerin mi daha önemli olduğuna karar vermelisin." der. Sindirella kariyerin daha önemli olduğuna karar verir ve bundan sonra mutluca yaşar."

Bu şekildeki bir eğitim yapısıyla ancak bir derste verdiğiniz, (şayet verebiliyorsanız) kazandırdığınız ilim, irfan, edep ve ahlak ilkelerini diğeriyle bozarsınız. Sonuçta din eğitimi vermiş olmaz, veriyormuş gibi yapmış olursunuz.

3. Ders Saati Sayısının Az Olması: İlkokul 4. sınıftan ortaokul 8. sınıfa kadar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin haftalık ders saati sayısı iki, liselerde ise sadece bir ders saatidir. Üniversite eğitiminde ise İlahiyat fakülteleri dışında hiçbir fakülte ve yüksek okulda din eğitimi verilmemektedir. İlk ve ortaokullarda din eğitimi için ayrılan süre zaten yetersizken, liselerde bir saate düşen bir ders, her şeyden önce öğrenciler tarafından ciddiye alınmayan önemsiz bir ders konumuna itilmiş olmaktadır. Bu derslerin liselerde önemsiz olarak algılanması ve ciddiye alınmamasının bir başka nedeni de Üniversite sınavlarında sadece birkaç sorudan ibaret bir yer tutmuş olmasıdır. Bunları göz ardı etsek bile bir saatlik bir derste ne kadar bilgi verileceği, daha doğrusu verilemeyeceği her akıl ve izan sahibinin idrak edeceği bir gerçektir.

Ortaokullarda 2013-2014 yılı itibariyle uygulanmaya başlanan yeni Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş sisteminde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi soru sayısının diğer tüm derslerle eşitlenmiş olması müspet manada çok önemli bir gelişme olmuştur. Bu sınavların ilkinde sorulara baktığımızda ise yirmi sorudan sadece dört tanesi bilgi ölçmeye yönelik diğer on altı tanesi ise okuduğunu anlama, genel kültür ve mantık sorularıydı. Ancak Din Kültürü dersinin artık ciddiye alınması gereken bir ders haline getirilmesinden son derece rahatsız olan kimi çevreler, özellikle din kültürü sorularının çok zor olduğu iddiasıyla bir takım tepkiler ortaya koyup şamatalar, gürül-

tüler çıkardılar. Ümit ediyorum onların bu gürültü patırtıları bu konuda geri adım atılmasına yol açmaz ve inşallah üniversite sınavlarında da aynı denge getirilir.

4. Müfredatta Gelenekten Kaçma Arayışı: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun hem giriş kısmında hem de programın temel yaklaşımı konusundaki açıklamalarda hiçbir mezhebin esas alınmayacağı belirtilmiş olması, aynı zamanda bunun hem ortaokulların hem de liselerin ders kitaplarına yansıtılmış olması, gelenekten kaçma hatta kopma arayışını çok açık bir şekilde göstermektedir. Bunun neticesinde bazı konularda reformist, bazı konularda telfikçi (tüm mezheplerden bazı hususları birleştirip yeni ve farklı bir mezhep oluşturma) anlayış hâkim olmuş, hangi disipline göre verildiği belirsiz nezhur bir müfredat ortaya konmuştur. Bahsettiğimiz bu hususların ders kitaplarındaki örneklerini sıralayacak olursak konuyu daha somut ifade etmiş oluruz.

MEB ve özel yayınevleri tarafından bastırılmış olan ders kitaplarından 9. sınıf Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi kitabında "Gerekli durumlarda boy abdesti almayan bir Müslüman namaz kılamaz, Kâbe'yi tavaf edemez"⁷ denilmiştir. Bu konu aynı şekilde altıncı sınıfların ders kitabında da hemen hemen aynı cümlelerle ifade edilmiştir.⁸ Böylece zımnen; "Cünüp iken ve adetli iken Kur'an okunur" iddiasında bulunan reformist düşüncedeki insanların görüşüne destek verilmiş olmaktadır. Hâlbuki güvenilir fıkıh kaynaklarımızın tümünde "adetli ve lohusa iken, cünüp iken Kur'an okunamaz, Camilere girilemez ve tilavet secdesi yapılamaz, üzerinde ayet yazılı bir levha tutulamaz"⁹ şeklinde sıralanmaktadır.

Yine 6. sınıflarda Namaz İbadeti Ünitesinde Cuma namazı anlatılırken Cuma namazının bir kimseye farz olması için o kimsenin aşağıdaki koşulları taşıması gerekir: "Akıllı ve ergenlik çağına ulaşmış olmak, Hür olmak, Yolcu olmamak, Hasta olmamak ve özürlü bulunmamak"¹⁰ denilmekte kadınlara cumanın farz olmadığı belirtilmemektedir. Acaba sehven mi yazılmadı diye iyi niyetle değerlendirmeye çalışalım ama hemen yanı başındaki

7. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 9. Sınıf Devlet Kitapları Ankara 2013, s. 29

8. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 6. Sınıf Devlet Kitapları Ankara 2013 s. 34

9. Bkz. El-İhtiyâr Li ta'lîli'l-Muhtâr; El-Mavsîlî, Çağrı yay. İst. 1984, S.13; Bilmen Ömer Nasuhi, Büyük İslam İlmihali, Bilmen Yayınevi İst. S. 95; Türkiye Diyanet Vakfı İslam İlmihali; DİVANTAŞ neşriyat, İst. C. 1, s. 205

10. Demirtaş Kenan, Özdemir Murat; İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi 6. Sınıf ders Kitabı; İlke Basın Yayımları Dağıtım, Ankara 2013; s. 52

Cuma Namazının kimlere farz olduğu bilgisi verilmekte ve burada da Cuma'nın farziyet şartlarından birinin de "erkek olmak" olduğunun belirtilmemesi, Bakanlığın yayını olan kitapta da aynı ifadelerin kullanılmış olması buna mani olmaktadır. Benzer misalleri daha da çoğaltmamız mümkündür. Ancak durumun ortaya çıkması için bu kadarı kâfidir sanırım.

5. Din Eğitimine Olumlu Bakmayan Bazı Kesimlerin İtiraz ve Eleştirilerinin Etkisi Altında Hazırlanmış: Özellikle ilkökul dördüncü sınıf ve ortaokul din kültürü kitaplarındaki görsellere şöyle bir göz attığınızda kullanılan resimlerde tesettürlü hanım vurgusu hemen hemen yok gibidir. Konular arısına serpiştirilen resimlere baktığımızda başörtüsü olgusu sadece birkaç yerde o da yaşlı teyze tiplerinde olduğunu görüyoruz. Yani, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde Müslüman'ın illa başörtülü olması gerekmez mesajı verilmektedir.

Yapmış olduğumuz bu değerlendirmedeki dile getirmiş olduğumuz tüm diğer eksik ve yanlışlıkların temel nedenlerine bakılırsa, aslında bunların sehven yapılan, gözden kaçarak meydana gelmiş ufak tefek yanlışlar olmadığı, bahsi geçen bu etkin kesimin baskı ya da etkisiyle yapılmak zorunluluğu hissedilen meseleler olduğu fikrini uyandırmaktadır.

6. Bazı Modernistlerin Kabul Etmedikleri Konular Sansürlenmiş: Akılcılık öne çıkartılarak yeni bir mutezili yaklaşım oluşturuluyor, yedinci sınıflardaki Melek ve Ahiret İnancı Ünitesinde; 10. sınıfların Allah İnancı Ünitesinde, Kabir hayatı Ru'yetu'llah, Şefa'at vb. gibi Ehl-i Sünnet tarafından kabul edilen, Kuran ve Sünnette de dayanağı bulunan, ama bazılarını Mutezile'nin, bazılarını da reformistlerin kabul etmedikleri konulara yer verilmemiştir.

7. sınıfların ikinci ünitesinde ve 10. sınıfların İbadetler Ünitesinde Oruç çeşitleri verilirken sahih Fıkıh ve İlmihal kitaplarının tümünde izah edilen keffaret orucundan ve orucunu bilerek, kasten bozanlara keffaret gerektiğinden hiç söz edilmemiştir.

Yine yukarıda gelenekten kopma hususunda değindiğimiz Cuma namazının farz olmasının şartlarından "erkek olmak" şartının belirtilmekten özellikle kaçınılmış olması bu mevzua da örnek teşkil etmektedir.

7. Eksik ve Yanlış Bilgiler Var: 6. ve 9. sınıfların İbadetlerimiz ünitelerinde Bakanlık yayını olan kitaplarda da özel kuruluşların bastığı kitaplarda da gusül-boy abdestini gerektiren özel durumlar; "cünüplük ile kadınlarda âdet ve lohusalık hâlinin son bulmasıdır." şeklinde açıklanıyor. Cinsel ilişki,

ihtilam olmak yok... Acaba bunlar, adaba aykırı olur, ayıp olur diye mi yazmaktan kaçınılıyor desek? 6. sınıfların Fen ve Teknoloji ders kitaplarına bakıyorsunuz erkek ve kadının üreme (cinsel) organlarının resimleri konulmuş, "vajina", "penis" gibi organlar tanıtılarak üreme anlatılıyor.¹¹ Şimdi sor-mak lazım fen dersinde hem de kadın ve erkeğin cinsel organlarının resimlerini göstererek konu anlatımı ayıp olmuyor, adaba aykırı olmuyor da dini bir vecibe anlatılırken mi adaba aykırılık meydana geliyor?

4. sınıflarda ve diğer sınıflarda bazı ünite sonlarında verilen kısa surelerin meallerinde Besme-lenin anlamı hala "Esirgeyen ve bağışlayan Allah'ın adıyla" şeklinde verilmektedir. Hâlbuki "esirgeyen" kelimesi "Rahman'ı" "bağışlayan" kelimesi de "Rahim'i" karşılayan kelimeler değildir.

Ayrıca, Hz. Muhammed'in Doğduğu Çevreyi Tanıyalım ve diğer ünite de "Kur'an-ı Kerim'in Hz. Muhammed'e İndirilişi" başlıkları altında; sadece Arap Yarımadasındaki sapkınlıklardan söz edilip dünyanın diğer coğrafyalarındaki sapkınlıklardan hiç bahsedilmemiş olması, haktan sapmanın sadece Arabistan'da olduğu başka yerlerde bir sapkınlığın olmadığı gibi bir izlenim uyandırmaktadır.

7. sınıflardaki din yorumlarının anlatımında Fikhi yorumların içerisinde Caferilik, Ehlisünnetin bir mezhebi gibi anlatılmıştır. Buradaki sorun Caferiliğin anlatılması değildir, farklı kategorideki bir din anlayışı olarak kurucusu, doğuşu, görüşleri anlatılmıyordu.

10. sınıf ders kitabının 96. sayfasındaki etkinlikte "Vergilendirilmiş kazanç kutsalıdır"¹² deniyor. Bu ne kadar yanlış bir ifadedir. Faizden, kumardan ve fuhuştan vergi alınmakla, bunlardan elde edilen kazançlar nasıl kutsal olabilir? Vergisi alınan haram kazancın helale dönüşmenin de ötesine geçip kutsal olacağına hangi ayet ve hadisten delil vardır?

8. ve 10. sınıfların birinci ünitesinde Kader ve Kaza anlatılıyor, bu kapsamda Kur'an'da Sünnettullah kavramıyla ifade edilen evrendeki fiziksel, biyolojik ve toplumsal yasalardan bahsediliyor. Fiziksel ve biyolojik yasalarda bilgiler veriliyor, konular örneklerle açıklanıyor. Ancak toplumsal yasalar adeta üstünkörü geçiliyor. "Toplumsal yasalar insan yaşamıyla ilgili konulmuş ölçülerdir. Bu ölçülerin genel hatları Allah tarafından belirlenmiştir"¹³

11. Fen Ve Teknoloji ders Kitabı, Devlet Kitapları, Ankara, 2013; S. 25

12. KABAKÇI Adil; Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi 10. Sınıf Ders Kitabı Tutku Yayıncılık Ankara 2011, S. 96

13. İlke Basım Yayım Dağıtım; Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi 8. Sınıf ders Kitabı; S. 18

şeklinde bir bilgi verilmiş, fakat örnekler tatmin edici değildir ve konunun doğru anlaşılması için yeterli şekilde verilmemiştir. Allah'ın toplumların, huzur, barış, adalet ve dayanışma içersinde yaşamaları için koyduğu bu yasalara riayet etmemenin huzuru, barışı, adalet ve dayanışmayı nasıl yok ettiğini ve onları nasıl felakete sürüklediğini açıklamamanın kime ne zararı olur. Tam aksine toplum hayatı için son derece önemli bir konuda bilinç artar.

Bu toplumsal kanunlar; Faizin yasaklanması, zina ve eşcinselliğin, hırsızlığın, her türlü cinayetin vb. yasaklanması, zekâtın ve adil olmanın, adaletten ayrılmamanın emredilmesi vs. Allah'ın toplumların düzeni, huzuru ve saadeti için koymuş olduğu toplumsal yasalar değil midir?

Taassup (bağnazlık), *"Bir görüşe, bir inanca körü körüne aşırı derecede bağlanıp ondan başkasını kabul etmemek taassuptur"*¹⁴ diye tarif ediliyor. Bu tarife göre üstadlarımızın "İcmali iman" diye belirttikleri inanma tarzı bağnazlık oluyor. Yani bir Müslüman İman esaslarının detaylarını bilmesede büyüklerimizin en saf, berrak ve tertemiz imana "kocakarı imanı" diye örnek verdikleri *"Ben cahilim aklım fazla ermez, ama onun emrine kurban olurum, ne dediyse canımı veririm."* diye topluca İslam'ın her emrine teslim olup başka bir inançlara da hiç itibar etmeyen Müslüman taassupçu olarak nitelenmiş oluyor. Hâlbuki Kuran'da; *"Onlara: "Allah'ın indirdiğine uyun."* dendiği vakit de: *"Yok, atalarımızı neyin üzerinde bulduysak ona uyarız."* dediler. *"Ya ataları bir şeye akıl erdiremez ve doğruyu seçemez idiyse de mi onlara uyacaklar?"*¹⁵ buyrularak Hak kendilerine apaçık belli olmasına rağmen yanlışta diretme ve inad etme tenkit edilmektedir. Merhum, Elmalılı Muhammed Hamdi Yazır bu ayet ve devamındaki ayeti tefsir ederken; *"Gerçeğin ve iyinin ölçüsü Allah'ın buyruğu ve delile dayalı bilgi olduğundan geçmişi sırf kendi geçmişi diye taklit etmek taassuptur"*¹⁶ demiştir. Asabiyet kavramının geçtiği hadislerde kabile taassubu reddedilmiştir.¹⁷

Hem Bakanlığın yayınlarında hem de özel yayınevlerinin hazırladığı 7. sınıf ders kitaplarında işlenen Tasavvufi yorumlar konusu anlatılırken Alevilik, Bektaşilikle birlikte tasavvufi bir yorum

olarak sunulmuştur.¹⁸ Alevilik ile Bektaşilik ayrı ayrı konular olarak ele alınması gerekir.

İlkokul 4.sınıftan lise 12. sınıfa kadar Kur'an-ı Kerim ve onun muhtevasından bahseden ünitelerde özellikle ahkâm ayetlerinden kesinlikle bahsedilmemiştir. Kur'an-ı Kerim'in belli başlı konuları anlatılırken iman esasları (itikad), ibadetler ve ahlak ile ilgili ayetleri söyleyeceksiniz Kuran'ın çok önemli bir kısmını teşkil eden ahkâm ve muamele (hukuk) konularını görmezden geleceksiniz. Bu tutumlar zülfü yâre dokunma endişesinden kaynaklanıyorsa neden sansürleniyor?

8. Sünnet Şuuru Yok: Ne liselerin ders kitaplarında ne de ortaokul kitaplarında sünnetin hayata geçirilmesi, tatbiki ve önemi konusunda bir başlık ve anlatım bulunmamaktadır. Bununla beraber sünnet konusunda yanlış ve eksik bir algıya sebep olacak tarzda aşağıda bahsedeceğimiz konuların doğru bir şekilde düzeltilmesi gerekmektedir.

Tüm yayınlarda 4. sınıfların Temiz Olalım ünitesi işlenirken Dinimize göre nelerin necaset sayılacağına hiç değinilmediği gibi İstinca ve İstibra gibi temel temizlik kavramlarından bahsedilmemesi çok büyük bir eksikliktir. Ayrıca ağız temizliği konusunda Misvaktan hiç bahsedilmemiş olması bazı sünnetlerin güncelliğini yitirdiği düşüncesinden kaynaklanıyor gibi gözüküyor. Temizlik alışkanlığının kazanılacağı çağda hem sünnetin hayatta uygulanışı açısından hem de temizliğin önemini kavraması açısından bu bilgileri vermemek ciddi bir eksikliktir.

Tüm yayınlarda 5. sınıfların 4. ünitesinde İslam Dininin Temel Kaynağı Kur'an¹⁹ denilmekte hâlbuki İslam'ın temel kaynağı Kur'an ve sünnettir. Gerçi ileriki sınıfların bazı konuları arasında sünnetin ikinci kaynak olduğu belirtilmiş, ancak bu hususta ilk bilgi 5. sınıflarda verilmesi sebebiyle, başlangıçta İslam'ın temel kaynağı Kuran'dır diye bir bilgi verip sonra ikinci bir kaynak var, o da sünnettir denirse çocukların zihninde bir tezat oluşmasına sebep olabilir.

Yine tüm yayınlarda 7. sınıfların 3. ünitesinde, Hz. Muhammed'in Peygamberlik Yönü ana başlığı altında Hz. Muhammed insanlık için bir uyarıcıdır alt başlığıyla "tebliğ" vazifesine vurgu yapılmış, "Hz. Muhammed Kur'an'ı açıklayıcıdır" alt başlığı

18. GENÇ, Nazım; İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7. Sınıf ders Kitabı; Netbil Basım ve Yayıncılık, İst. 2013 s. 93; Komisyon, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7.sınıf ders kitabı; Devlet Kitapları Ankara; 2013, s. 91; DEMİRTAŞ, Kenan; Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12. sınıf ders kitabı, Özgün Matbaacılık Ankara 2013, s. 79.

19. KANİ, İbrahim; İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5. sınıf ders kitabı; Ada Yayıncılık, s. 86

14. a.g.e, S. 96

15. Bakara Suresi, 170.

16. YAZIR, Elmalılı Muhammed Hamdi, Hak Dini Kur'an Dili, İst. 1935, C. I, s. 585-587

17. Bkz. Müsned, II, 306, 488; Müslim, "İmâre", 57; Nesâî, "Tahrîm", 18

ile "tebyin" vazifesine vurgu yapılmış, "Hz. Muhammed güzel ahlakın tamamlayıcısıdır" alt başlığı ile de "üsve-i hasene" yönü belirtilmiş ama sünnetin teşri'deki yerine hiç değinilmemiştir.

Yine Bakanlık yayını olan 11. sınıf ders kitabının 83. sayfasındaki hadis-i şerif "Nikâh sünnetimdir..." şeklinde verilir, devamı verilmemiştir. Devamında ise Efendimiz (s.a.v) çok önemli bir vurgu yapmaktadır. "Kim sünnetimden yüz çevirirse benden değildir." bu çok önemli vurguyu kırpma Allah resulünün lisanından sünnetin önemini belirtilmesini saklamak sünnet şuurunun olmadığını somut bir şekilde gösteren bir durumdur.

9. Ayetler ve Hadislere Bazen Yanlış Manalar Verilmiş, Bazen Kırpılmış: Birkaç örneği şu şekilde sıralayalım. 5. sınıflarda "Niçin ibadet edilir?" konusu anlatılırken Zâriyât Suresi 56. ayet örnek olarak zikredilmiş, ancak "Ben, ... İnsanları ancak bana kulluk etsinler diye yarattım."²⁰ Şeklinde verilmiş ve "Cinleri" ifadesi kesilerek verilmiş. Cinlerin de mükellef varlıklardan olduğunu gizleme ihtiyacı neden duyuluyor acaba?

6. sınıfların birinci ünitesinde; İlahi kitaplar konusu²¹ anlatılırken Maide Suresinin 44. Ayetinin baş tarafının meali "Biz, içinde doğruya rehberlik ve nur olduğu halde Tevrat'ı indirdik..." şeklinde verilmiş ama ayetin sonundaki "...Kendilerini (Allah'a) vermiş peygamberler onunla Yahudilere hükmederlerdi. Allah'ın kitabını korumaları kendilerinden istendiği için Rablerine teslim olmuş zahidler ve bilginler de (onunla hükmederlerdi). Hepsini ona (hak olduğuna) şahitlerdi. Şu halde (Ey Yahudiler ve hâkimler) insanlardan korkmayın, benden korkun, ayetlerimi az bir paraya satmayın. Kim Allah'ın indirdiğiyle hükmetmezse, işte onlar kâfirlerin ta kendileridir." kısmı verilmemiştir. Konuyla ilgili olmasına rağmen bu kısmın verilmemiş olması bazı endişelerden kaynaklanıyor olmalı.

Bakanlık yayını olan 9. sınıf ders kitabında Hadis-i Şerif; "Eğer müminlere zor gelmeyeceğini bilseydim, onlara her namaz için dişlerini fırçalamalarını emrederdim."²² şeklinde verilmiştir.²³ Hadisin metnine baktığımızda "sivak" ifadesi kullanılmaktadır. Bunun özel anlamı misvak kullanarak diş temizliğidir.

Yine yukarıda da temas ettiğimiz Bakanlık yayını olan 11. sınıf ders kitabının 83. Sayfasındaki hadis-i şerif "Nikâh sünnetimdir..." şeklinde veril-

20. a.g.e; s. 33

21. İlke Basın Yayın; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6. sınıf ders kitabı; s. 23

22. Müslim, Taharet, 42.

23. Devlet Kitapları; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9. sınıf ders kitabı s.29

miş, devamı verilmemiştir. Acaba oradaki bu çok önemli vurguyu kırpma neden ihtiyaç duyulmuştur?

10. Dinler Arası Diyalog Dayatılıyor: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun giriş kısmında da belirtildiği gibi; hem 8. sınıfların son ünitesi hem de 12. sınıfların 7. ünitesi tamamen bu amaca hizmete ayrılmış. Sadece İslam ile görünürde paralel olan konular verilmiş, mesela; Yahudilikteki On Emir maddeler halinde sıralanmış ama bu günkü Yahudilerin bunları nasıl anladığı ve anlamlandırdığından hiç söz edilmemiştir.

6. sınıfların Peygamberlere ve İlahi Kitaplara inanç ünitesinde Tevrat, İncil ve Zebur'un bugün asıllarının kaybolduğundan şu andaki mevcutların tahrif edilmiş olduklarından hiç söz etmeden bunlar, önce ilahi kitap kategorisine sokulup ondan sonra şu açıklamanın getirilmiş olması çok enteresandır. "İlahî kitaplar, ahlaklı ve erdemli yaşamının ilkelerini öğretir. Bu sayede vahye inananlar; hak, adalet, iyilik, yardımlaşma ve doğruluk gibi değerlerin güzel olduğunun farkına varmışlardır. Haksızlık, cehalet ve ikiyüzlülük gibi davranışların da kötü olduğunu anlamışlardır."²⁴

Din Kültürü kitabı böyle diyor. Bakalım Rabbimizin Kitabı Ehl-i Kitabın Tevrat ve İncil'i tahrif ettiklerini nasıl haber veriyor görelim.

a) Yahudilerin Tevrat'ı Tahrif Ettiklerini Belirten Ayetler: "Şimdi bunların, size hemen inanacaklarını ümit mi ediyorsunuz? Halbuki bunlardan bir grup vardı ki, Allah'ın kelâmını iştirilerdi de sonra ona akılları yattığı halde bile bile onu tahrif ederlerdi."²⁵

"Artık o kimselerin vay haline ki, kendi elleriyle kitap yazarlar da sonra biraz para almak için "Bu Allah katındandır." derler. Artık vay o elleriyle yazdıkları yüzünden onlara, vay o kazandıkları ve bal yüzünden onlara!."²⁶

"Allah'ın indirdiği kitaptan bir şeyi gizleyip de bununla biraz para alanlar gerçekten karınları dolusu ateşten başka birşey yemezler. Kıyamet günü Allah onlara ne söz söyler, ne de kendilerini temize çıkarır. Onlara sadece acı veren bir azab vardır."²⁷

"Ey Ehli Kitap! İbrahim hakkında niçin tartışıyorsunuz? Oysa Tevrat da, İncil de ondan sonra indirilmiştir. Siz hiç düşünmüyor musunuz?"²⁸

24. Devlet Kitapları; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6. sınıf ders kitabı s.22

25. Bakara Suresi; 75

26. Bakara Suresi; 79

27. Bakara Suresi; 174

28. Al-i İmran Suresi; 65

"Ey Ehl-i Kitap! Niçin hakkı batıla karıştırıyor ve bile bile gerçeği gizliyorsunuz?"²⁹

"Kitap ehlinden öyle bir güruh da vardır ki, siz onu kitaptan sanasınız diye, dillerini kitaba doğru eğip bükerek. Halbuki o, kitaptan değildir. "Bu, Allah katındandır." derler; oysa o, Allah katından değildir. Allah'a karşı, kendileri bilip dururken, yalan söylerler."³⁰

"Tevrat indirilmeden önce, İsrail (Yakub)in kendisine haram kıldığı dışında, yiyeceklerin hepsi İsrailoğullarına helal idi. De ki: "Eğer doğrulardan iseniz, haydi Tevrat'ı getirip okuyun"³¹

"Yahudilerden bir kısmı, (Allah'ın kitabındaki) kelimeleri esas mânâsından kaydırıp; dillerini eğerek ve dine saldıracak, "Sözünü işittik, emirlerine isyan ettik, dinle, dinlemez/dinlenilmez olası ve râinâ (bizi gözet)" diyorlar. Halbuki onlar, "İşittik ve itaat ettik; dinle ve bize de bak" deselerdi bu, kendileri için daha hayırlı ve daha doğru olurdu. Fakat Allah, küfürleri yüzünden kendilerini lanetlemiştir. Artık onlar, pek azı müstesna, iman etmezler."³²

"Sözlerini bozdukları için onları lanetledik ve kalblerini katılaştırdık. Kelimeleri yerlerinden değiştiriyorlar. Uyarıldıkları şeyden pay almayı unuttular. İçlerinden pek azı hariç, daima onlardan hainlik görürsün. Yine de onları affet, aldırma. Çünkü Allah güzel davrananları sever."³³

"İçinde Allah'ın hükmü bulunan Tevrat yanlarında dururken seni nasıl hakem yapıyorlar da ondan sonra da dönüyorlar? Onlar inanıcı değillerdir."³⁴

b) Hıristiyan'ların İncil'i Tahrif Ettiklerini Belirten Ayetler; Yukarıda meallerini zikrettiğimiz Al-i İmran Sûresi 65, 78. ayetler Hıristiyanları da içine alan "Ehl-i Kitap" ifadesiyle Allah'ın kelamının değiştirildiğini zikrettiği için bu ayetler İncil'in de tahrifata uğramış olduğunu haber vermiş olmaktadır. Bunun yanı sıra; "Allah şöyle diyecektir: "Ey Meryemoğlu İsa! Sana ve annene olan nimetimi hatırla! Hani seni Rûhu'l-Kudüs (Cebrâil) ile desteklemiştin. Beşikteyken ve kemale ermişken insanlarla konuşuyordun. Sana yazıyı, hikmeti, Tevrat'ı ve İncil'i öğretmiştim. İznimle çamurdan kuş şeklinde bir şey yapmış ve ona üflemiştin, o da iznimle kuş olmuştu. Anadan doğma kör olanı ve alaca hastalığına yakalanmış kimseyi iznimle iyileştirmiştin. Ölülerini iznimle (hayata) çıkarmıştın. İsrailoğulları'na ayetlerle geldiğin ve onlardan inkâr edenlerin: "Bu ancak

29. Al-i İmran Suresi; 65

30. Al-i İmran Suresi; 78

31. Al-i İmran Suresi; 93

32. Nisa Sûresi, 46

33. Maide Sûresi, 13

34. Maide Sûresi, 43

apaçık bir sihirdir" dedikleri zaman seni, onlardan korumuştum."³⁵ ayetinde bu gerçek açıkça ifade edilmiştir.

Ayrıca Ehl-i Kitabın sapkınlıklarını anlatan sayısı yüzleri geçen ayetler vardır. Elbette Müslümanların diğer dinleri de tanımalarına kimsenin karşı çıkması mümkün değildir. Ancak Kur'an'ın dolayısıyla İslam'ın bu hususta neler belirttiğine bakılmaksızın tek taraflı verilen bilgiler sadece onlara sempatican kazandırmaya hizmet eder.³⁶

11. Hakk'a Batıl Karıştırılmıştır: "Günaydın, merhaba, iyi sabahlar" gibi ifadeler Selama alternatif gösterilmekte. Misal olarak; şöyle bir ifade kullanılmakta, Sabah kalktığımızda anne babamıza, okula geldiğimizde öğretmenlerimize, arkadaşlarımıza "Günaydın!" deriz.

Ders Din Kültürü, konu; Nevruz... Nevruzun İslam kültürü ile ne alakası var? Nevruz, Türklerin İslamiyet'i kabulünden önceki inançlarının ve Mecusilik dininin kültürüdür. 5. sınıfların 5. ünitesinde Nevruz Milli bayram olarak verilmiş.

"Cahiliye döneminde (Nevruz ve Mihrican adında) oyun oynayıp (eğlendikleri) iki bayram günü vardı Peygamber (S.A.V) Medine'ye geldiğinde onların iki bayramı olduğunu öğrenince sahabele-re; "Allah, sizin için o iki günü, daha hayırlı iki günle, Kurban ve Ramazan bayramlarıyla değiştirmiştir"³⁷ buyurmuştur. Türklerde ise, İslamiyet'le şereflendikten sonra, bu hadis-i şerif'in hükmüne uyarak bunun yerine dini bayramlar konulmuş ve kutlanmıştır. İslam'ın ortadan kaldırdığı batıl bayramlar DKAB müfredatıyla cazipleştirilerek yeniden hortlatılıyor.

Son ünite de "Türklerin İslam Medeniyetine Katkıları" diye bir başlık var. Hâlbuki Rabbimiz; "Bugün dininizi kemale erdirdim, size nimetimi tamamladım. Size din olarak İslâm'ı beğendim."³⁸ buyurmaktadır. O İslamiyet'te neyi eksik bırakmış ki Türkler katkılarıyla onu tamamlamışlar! Böyle demek yerine Türklerin İslam Medeniyetine Hizmetleri denmesi daha yerinde ve isabetli olurdu.

12. Batı Kültürü Empoze Ediliyor: Tüm yayınların her sınıf için hazırlanmış olduğu özellikle görsel

35. Maide; 110

36. Bu konulara dair müfredatın değişik kademelerindeki verilen bilgilere baktığımda; henüz ülkemizde Dinlerarası Diyalog gündem oluşturacak halde değilken İlahiyat Fakültesinde öğrencilik yıllarımızda Erciyes Üniversitesinde günlerce süren konferanslar dizisinde dinlediğimiz Amerikan asıllı bir Katolik rahip olan aynı zamanda Vatikan'ın Dinler Arası Diyalog Konsül'ünün bölüm başkanı olan Prof. Dr. Thomas Michel'in yaklaşımlarından farklı pek bir şey göremiyorum.

37. Nesâi, İydeyn, 1. hadis; Ebu Davud, Salat, 245

38. Maide Suresi; 3

materyaller bilinçaltına Batı kültürünü İslam kültürüyle sentezliyor. Hele bakanlık yayını olan 10. sınıf ders kitabının 90. sayfasında bir resim var ki, adaleti temsil eden terazi, terazinin üzerinde haç ve haçın üzerinde "adalet" yazmakta... Bazı şuurlu mesajların görsellerle yoğun bir şekilde verildiği günümüzde farkına varılmadan konulmuş bir resimdir diye düşünmek istiyorum. Ancak açıkça verilen bazı mesajlara ne diyelim? Hele bir özel yayınevinin 5. sınıflar için hazırladığı bir kitap var ki, bu kitaptaki Hz. Muhammed ve Aile Hayatı ünitesindeki görselleri incelemelerini tüm okuyucularımızdan özellikle istirham ediyorum. Tam bir facia... Konu Hz. Muhammed (s.a.v)'in aile hayatı ama kullanılan görsellerin bir kısmı gül, çiçek vs. ama geri kalan görsellerde bizim ülkemizden, ne başka bir Müslüman memleketten seçilmediği kanaati oluşturan, Batı kültürünü yansıtan aile fotoğrafları konulmuştur.³⁹ Adeta, Hz. Muhammed (s.a.v)'in bize tavsiye ettiği aile modelinin Batı tipi aile modeli olduğu dikte edilmiştir.

13. Salâvat Şuuru Yok: Kitaplarda Hz. Muhammed'i ünitelerinde dipnotta; (S.A.V) "Sallallahu aleyhi ve sellem" diye okunur. "Allah'ın selamı ve esenlik ona olsun." anlamındadır şeklinde kısa bir açıklamanın dışında bir bilgi yer almamakta bunun dışında nerede Efendimiz (S.A.V)'in mübarek ismi zikredilse hep "Hz. Muhammed" şeklinde ifade edilmektedir. Hele, Sahabe-i Kiram efendilerimize de "Radıyallahu anh" ifadesi kullanılmaktan özellikle kaçınılmış, mesela; bazı sahabelerin isimlerinden bahsedilirken "sahabeden Enes, Abdullah İbni Mesud..." şeklinde ifade edilmiştir. Hâlbuki ayeti kerimede; "*Gerçekten Allah ve melekleri Peygambere salât ederler. Ey iman edenler! Siz de ona teslimiyetle salât ve selâm edin*"⁴⁰ buyrulmaktadır.

14. Dini Argümanlar Kullanılarak Resmi İdeoloji Benimselmeye Çalışılıyor: Ortaokul 5. sınıftan lise 12. sınıfa kadar tüm sınıfların konuları içerisinde mutlaka din ve laiklik konusuyla alakalı bir ünite yerleştirilmiş ve bu ünitelerde özellikle İslam'ın devlet boyutunun olmadığı, olmaması gerektiği ve olamayacağı süreklilik arz edecek şekilde ince ince hep işlenmiştir. Bu yapılırken de bazı ayetler zorlama yorumlarla delil getirilmeye çalışılmıştır. Özellikle de "*Dinde zorlama yoktur.*"⁴¹ ayeti kerimesi çokça kullanılmıştır.

7. sınıfların son ünitesinde "*laiklik, din ve vicdan özgürlüğünün garantisidir*" diye bir başlık var

39. Ada Yayıncılık Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi 5. Sınıf ders Kitabı; S, 63, 64, 65, 70, 71, 72, 76, 77

40. Ahzab Suresi; 56

41. Bakara Suresi, 256

ki öğrencilerimiz "*Hocam Cuma namazına gitmek istiyoruz, ne yapmamız gerekir?*" diye sordukça ve bu zamana kadar inanç özgürlüğü bağlamında getirilen kısıtlamaların gerekçesi olarak laikliğin gösterildiğini gördükçe başlığın inandırıcılıktan uzaklığı ortaya çıkmış oluyor.

Sözün neticesinde altını çizerek şunları ifade etmeliyiz. Din eğitimi toplumun yaşlısından gence, doktorundan avukatına, mühendisine, ilahiyatçısına varıncaya kadar her ferdin ihtiyacıdır. Bunun eğitimini vermek devletin temel vazifelerinden bir tanesidir. Din eğitimi, din eğitimi gibi vermek gereklidir. Dinini kâmil manada öğrenen kimseden hiç kimseye zarar gelmez, ama dinini yarım yamalak öğrenenler ister istemez büyük yanlışlara düşebilir. Din eğitiminin doğru ve kâmil bir şekilde verildiği günlere ulaştırmasını rabbimizden diliyorum.

Kaynakça

- Ahmed b. Hanbel, Müsned, Çağrı yayınları İstanbul, 1982.
 Bilmen Ömer Nasuhi, Büyük İslam İlmihali, Bilmen Yayınevi İst. Tarihsiz
 Demirtaş Kenan, Özdemir Murat, Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi 6. Sınıf ders Kitabı; İlke Basın Yayım Dağıtım, Ankara, 2013
 Demirtaş Kenan, Özdemir Murat, Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi 8. Sınıf ders Kitabı; İlke Basın Yayım Dağıtım, Ankara, 2013
 DEMİRTAŞ Kenan, Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi 12. Sınıf ders Kitabı, Özgün Matbaacılık Ankara, 2013
 Ebû Davûd; Sünen, Çağrı Yayınları İst. 1982
 El-Mavsîlî, El-İhtiyâr Li ta'îlî'l-Muhtâr; Çağrı yay. İst. 1984
 GENÇ Nazım, İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi 7. Sınıf ders Kitabı; Netbil Basım ve Yayıncılık, İst. 2013
 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu (ANKARA, 2010)
 KABAKÇI Adil, Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi 10. Sınıf Ders Kitabı Tutku Yayıncılık Ankara, 2011
 KANİ İbrahim, İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi 5. Sınıf ders Kitabı; Ada Yayıncılık Ankara, 2013
 Komisyon, İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 6. Sınıf Devlet Kitapları Ankara, 2013
 Komisyon, İlköğretim Fen Ve Teknoloji ders Kitabı, Devlet Kitapları, Ankara, 2013; S. 25
 Komisyon, İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 7. Sınıf; Devlet Kitapları Ankara, 2013
 Komisyon, Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 9. Sınıf Devlet Kitapları Ankara, 2013
 Kuran-ı Kerim Ve Açıklamalı Meali, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 2010
 Müslim; Sahih, Çağrı Yayınları, İst. 1982
 Nesâî; Sünen, Çağrı Yayınları İst. 1982
 Şahin Derya, İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 8, Ada Matbaacılık Yayıncılık; Ankara, 2013
 Türkiye Diyanet Vakfı, İslam İlmihali; DİVANTAŞ neşriyat, İst.

İNTERNET KAYNAKLARI

<http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>

<http://arsiv.sabah.com.tr/2005/01/13/gnd106.html>

Açık Müfredat: İdeolojik Eğitim

Hıdır Korkud YILDIRIM
Yazar

Eğitim ve İdeoloji

Topluma yeni katılan bir bireyin gelecekte ortaya koyacağı kişi/vatandaş profiliyle ilgili, bireyin içinde bulunduğu ailenin, sosyal çevrenin ve devletin tasarımları vardır. Bütün toplumlarda, öncelikle bireyin, zorunlu/zorunsuz/örgün/yaygın; herhangi bir tercihle ve herhangi bir biçimde, özel olarak ait olduğu toplumun diğer toplumlardan farklılık belirten birikimini, genel olarak insanlığın o çağda, o vasatta eriştiği ve sahip olduğu birikimi edinmesi hedeflenir. Pek çok toplum, bu husustaki yükümlülüğünü, gelişmişliği nispetinde çeşitlendirerek ve toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda kademelenendirerek gerçekleştirdiği eğitim organizasyonu ile yerine getirir. Bununla birlikte toplumun ve erk olarak devlet örgütlenmesinin gerçekleştirdiği eğitim organizasyonuna çocuklarını teslim etmek istemeyen ve bu süreci kendileri işletmek isteyen ya da eğitime hepten karşı çıkan küçük gruplar ve aileler de görülmektedir. Devletin, cemaatin ya da ailenin işlettiği eğitim süreciyle birlikte topluma katılan bireyin insanlaşması/sosyalleşmesi sağlandığı gibi, edindiği müktesebatla orantılı olarak toplumsal statüsü de belirlenmiş olmaktadır.

Devlet tarafından gerçekleştirilen eğitim organizasyonunda, herkesçe kabul gören somut verilerin aktarılmasına ilişkin herhangi bir tartışma yaşanmazken devletin, ailenin ve sosyal çevrenin kabullerinin aktarılmasında genellikle sorun ve tartışma çıkmaktadır. Devletin, ailenin ve çevrenin kabullerinin birbiriyle örtüştüğü toplumlarda eğitim sürecinin gerçekleştirilmesinde tabii ki bu bir sorun ortaya çıkmamaktadır. Sorun daha çok, devlet örgütlenmesinin küçük bir azınlık tarafından toplumun büyük çoğunluğunun düşünsel durumunun dışında bir anlayışa yaslanarak gerçekleştirildiği toplumlarda ya da bir kişinin veya küçük bir azınlığın darbe yoluyla yönetimi ele geçirdiği veya demokratik usullerle gelip diktatöryal bir evrilmeye uğrayarak devlet mekanizmasının toplumun genel kabullerinin dışında bir anlayış tarafından yönetildiği toplumlarda yaşanmaktadır. Çünkü bu nevi gelişmelerin yaşandığı toplumlarda eğitim, devletin veya yönetsel kadronun ideolojisinin o toplumu oluşturan bireylere kabul ettirilmesinin aracı olarak kullanılmaktadır. Eğitim organizasyonu ile birey, devlet tarafından ailenin ve toplumun genelinin kabullerinin hilafına bir biçimlendirilme tabi tutulmaktadır.



Cumhuriyet ve İdeolojik/Zorunlu Eğitim

Türkiye Cumhuriyeti devletinin kuruluş aşamasında bir Milli Mücadele gerçekleştirilmiştir. İşgal altındaki vatan topraklarının kurtarılmasına ilişkin verilen savaş sırasında savaşın yükünü canıyla, malıyla, dua ve niyazıyla omuzlayan herkes, farklılıklarını değil benzerliklerini öne alarak ve gelecek planlarını mütalaa ederek değil fiili durumun sıkıntılarından kurtulmaya yoğunlaşarak mücadele vermiştir. İşgalcilerin kimisiyle muahedeyle, kimisiyle müzakereyle, kimisiyle de mücadeleyle vatan toprakları işgalden kurtarıldıktan sonra kurulan devlet, ideolojik bakımdan o günün toplumun kabulleneceği bir ideolojiye sahip olarak kurulmamıştır. Dini duyguların donattığı bir mücadele azmiyle verilen savaşın ertesinde kurulan devlet, dine, dindarlara ve dini değerlere karşı bir ideolojiyle kurulmuştur. 1923'ten 1946/1950'ye kadar da millet adeta reşit olarak kabul edilmeyerek, millet hâkimiyetine dayanan ve milletin bu hâkimiyetini seçtiği milletvekilleri aracılığıyla kullandığı yönetim şekli olan 'cumhuriyet'te, bu tarifi uygulananı olan demokratik işleyiş gerçekleştirilmemiş ve milletin bir etkisinin bulunmadığı adı cumhuriyet olan bir rejim işletilmiştir. Bu dönemde millet, milletvekili seçmemiştir; millet, milletvekili sayısınca sunulan milletvekili adaylarını onaylamıştır. Milletin belirleyiciliğinin olmadığı bir yönetim, milleti millete rağmen dönüştürmek üzere çalışmalara başlamış, giyim-kuşam, düşünme, inanma, ibadet gibi konularda millet, devlet gücünün zorlamasıyla operasyona tabi tutulmuştur. Milletin bin yıllık birikimi tarumar edilmiş, bin yıllık inancı ayaklar altına alınmıştır. Bin yıllık tarih tahrif edilmiş; bin yıllık dil, dedeyle torunu anlaşılamayacak şekilde tahrif edilmiştir¹. Bu operasyonlara karşı çıkanlar, direnç gösterenler, ibret-i âlem de dikkate alınarak şiddetle cezalandırılmıştır.

Devlet, devraldığı vatandaşını dönüştürmek için zecrî tedbirlerle mücadele verirken gelecek nesilleri baştan biçimlendirmeye dönük bir hazırlığın da içine girmiştir. Bu hususta zorunlu eğiti-

1. "Konfüçyüs'a (MÖ. 551-479) sordular: 'Bir ülkeyi yönetmeye çağırılısanız, ilk ne yapardınız, nereden başladınız?' Konfüçyüs dedi ki 'İlk dilden başladım.' Sonra, dinleyenlerin şaşkın bakışları arasında sözlerine şöyle devam etti: 'Çünkü dil kusurlu olursa, sözcükler düşünceyi iyi anlatmaz. Düşünce iyi anlatılmazsa, yapılması gereken şeyler doğru yapılamaz, görevler gereği gibi yapılmazsa, töre ve kültür bozulur. Töre ve kültür bozulursa, adalet yanlış yola sapar. Adalet yoldan çıkarsa, şaşkınlık içine düşen halk, ne yapacağını, işin nereye varacağını bilmez. İşte bunun içindir ki, hiçbir şey dil kadar önemli değildir.'" [Anlatılanların mefhum-ı muhalifini sağlamak için de dilden başlamak ve dili bozmak gerekir]

mi, (zorunlu eğitim, Batılılaşma süreciyle paralel olarak II. Mahmud döneminde başlamıştır) –ve zorunlu eğitimin hızlandırılmış ve yoğunlaştırılmış haliyle zorunlu askerliği- kendi ideolojisini, bu ideolojiyi paylaşmayan ailelerin çocuklarına kabul ettirmenin, hatta dayatmanın bir imkânı olarak ele almıştır.

Zorunlu eğitimin parasız olması, eğitimin ücretsizliği karşılığında ideolojik yüklemeye açık ve razı olma, şeklinde algılanmaya uygun bir yaklaşımdır. Zorunlu eğitimin başından itibaren resmi müfredat, müfredatı örülen dersin işleniş esnasında ideolojik yüklemenin dozunu belirleyen eklentilerle amelîyesini icra etmektedir. Devletin bir ideolojisi vardır ve bu ideoloji çerçevesinde şekillenmiş bir vatandaş profili arzu etmektedir. Zorunlu eğitimden geçirilen birey, devletçe yüceltilen kişileri, devletin ütülediği biçimde kırışksız/kusursuz/tapılası bilmeli; tarihi, devletin kimi görüntüleri öne alarak kimi görüntüleri geri plana iterek kurguladığı biçimde yasalarla ve yasaklarla tahkim edilmiş resmi çerçevede bilmeli ve kabul lenmeli; din duygusunu, devletin öncelendiği ve dayattığı laiklik ilkesi çerçevesinde dinin devlete karışmadığı lakin devletin dine bal gibi karıştığı bir vasatta, dinin hayata yön veren kısmını yok sayan, temel vakte bağlı ibadetlerini değersizleştirilen, haram helal kavramlarını sadece ibareden ibaret bırakan biçimde algılamalı; dini, kişilere bir kulüp üyeliği mesabesinde aidiyet belirtme ve çok sıkıyıldığında ve ruhi bunalıma düşüldüğünde psikolojik sığınma ihtiyacı olarak kullanılmak üzere başvurulacak bir imkân mesabesinde yaşamalır.

Osmanlı Devleti'nin yönünü Batı'ya çevirenler, Batılılaşma ile birlikte dinden, açık ifadeyle İslamiyet'ten uzaklaşmayı, dini değerleri hayattan uzaklaştırmayı, bu değerleri sahipleneni ve dini yaşamaya çalışanları toplumdaki dışlamayı ilke edinmiş buna uygun bir toplum yapısını oluşturmaya çabalamışlardır. Cumhuriyet'ten sonra ise, Osmanlı toplumundan ve değerlerinden kurtuluş savaşı başlatılmış, bu uğurda çok daha sert tedbirler alınmıştır. İslami yaşam tarzı, toplum yapısı, bakış açısı devlet gücüyle dışlandıktan sonra topluma bunun yerine bir inanç sistemi sunulması gerekiyordu; önceleri medeni dünyanın dini olarak dünya işlerine karışmama şeklinde biçimlendirilmiş Hristiyanlık düşünülmüşse de bunun kabul ettirilmesinin güçlüğü ve zahmeti dikkate alınarak İslam dinini terk etmemekte ısrar edenler için sınırlarını, ölçüsünü devletin belirlediği bir

dini yaşam imkânı sunulmuş, dini bir hassasiyeti olmayanlar için de önceleri Kemalizm, daha sonra da Atatürkçülük bir iman unsuru olarak sunulmuş, eğitim yoluyla da kitleler bu inanca iman etmeye zorlanmıştır. Eğitim yoluyla hedeflenen Kemalist/ Atatürkçü 'kesin inançlılar' yetiştirme ameliyesi sırasında imalat hatası olarak istenen kıvama getirilemeyenlerle daha sonra çeşitli vesilelerle süreci sorgulayarak koro içerisinde aykırı sesler çıkaranlar, küfre/karanlığa/yobazlığa düşmüş örümcek kafalılar olarak yaftalanmıştır.

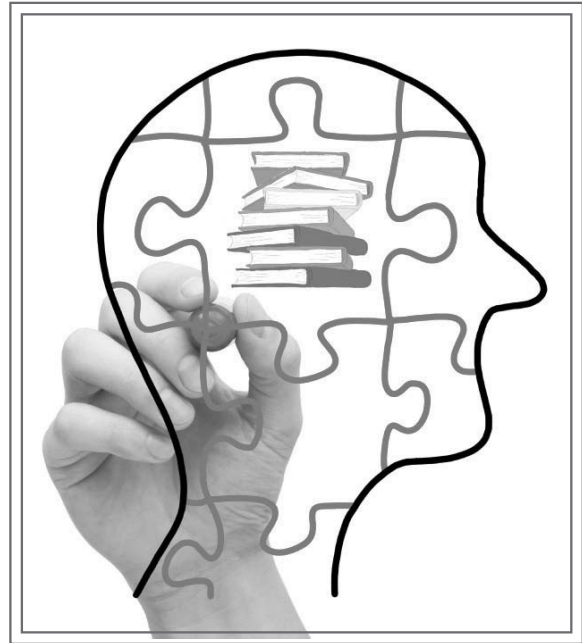
Eğitim Organizasyonundan Anayasal/Yasal Beklentiler

Türkiye'de, devlet okullarında verilen eğitimin yegâne gayesi nesilleri devletin ideolojisi bağlamında, Atatürkçü, laik bireyler olarak yetiştirerek biçimlendirmektir. Bu husus, 1982 Anayasası'nın **Eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi** başlıklı 42. maddesinde şöyle ifade edilmektedir: "MADDE 42- Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz. (...)"

Devletin eğitim faaliyetindeki denetim ve gözetim ısrarcılığı ve eğitim işine sıkı sıkı sarılmasındaki gaye, 1739 Sayılı **Milli Eğitim Temel Kanunu**'nun 1. maddesinde, **Türk Milli Eğitiminin Amaçları** belirtilirken "Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı: Türk Milletinin milli, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;" şeklinde ifade edilmektedir.

Bu hususta, 1739 Sayılı **Milli Eğitim Temel Kanunu**'nun 10. maddesinde ise **Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği** başlığı altında, "Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk

milliyetçiliği temel olarak alınır. Milli ahlâk ve milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir." denilmekte, 11. maddesinde **Demokrasi Eğitimi** başlığı altında, "Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasî ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasî olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez." denilmektedir.



2547 sayılı **Yükseköğretim Kanunu**'nun 4. maddesinde de **Amaç** başlığı altında "Yükseköğretimin amacı: a) Öğrencilerini; (1) ATATÜRK İnkılâpları ve ilkeleri doğrultusunda ATATÜRK milliyetçiliğine bağlı, (2) Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini taşıyan, Türk olmanın şeref ve mutluluğunu duyan, (3) Toplum yararını kişisel çıkarının üstünde tutan, aile, ülke ve millet sevgisi ile dolu, (4) Türkiye Cumhuriyeti Devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren, (...) vatandaşlar olarak yetiştirmek", şeklinde ifade edilirken **Ana İlkeler** başlıklı 5. maddesinde, "a) Öğrencilere, ATATÜRK inkılâpları ve ilkeleri doğrultusunda ATATÜRK milliyetçiliğine bağlı hizmet bilincinin kazandırılması sağlanır. (...)" denilmektedir.

Anayasa'da, Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ve Yükseköğretim Kanunu'nda devletin organize ettiği eğitimin bir tek gayeye matuf olduğu açıkça görülmektedir. O da bireyleri Atatürkçü, laik, pozitivist bireyler olarak yetiştirmektir. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi üniversitede bile zorunlu derstir. Bu husus, Yükseköğretim Kanunu'nun 5. maddesinde şöyle ifade edilmektedir: "1-) Yükseköğretim kurumlarında, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk dili, yabancı dil zorunlu derslerdendir. Ayrıca, zorunlu olmamak koşuluyla beden eğitimi veya güzel sanat dallarındaki derslerden birisi okutulur. Bütün bu dersler en az iki yıl olarak programlanır ve uygulanır." Buna göre, kişi üniversite öğrenimini hangi alanda yaparsa yapsın, mutlaka zorunlu ders olarak Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersini görmektedir.

Milli bayramlar da gerek okullarda, gerek resmi kurumlarda ideolojik biçimlendirme hususundaki heyecanı yıla yayılmış biçimde periyodik olarak artırarak tazelemek amacıyla yönelik olarak düşünülmüştür. Bu bayramlar hep İnkılap Tarihi ile bağlantılıdır. 23 Nisan, 19 Mayıs, 30 Ağustos, 29 Ekim, 10 Kasım tarihleri ideolojik tazelenmenin gerçekleştirildiği, yıla yayılmış önemli imkânlar olarak değerlendirilmektedir. Buna rağmen milli bayramların, gerçekleştirilen etkinliklerde devletin ideolojik örgüsü doğrultusunda milletin inancına, tarihine, kültürüne, atalarına hakarete varan tarzlerde bulunulması nedeniyle milletin bütünü kucaklayamadığı, antidemokratik gölge ve darbe dönemleri dışında katılımın önemli ölçüde resmi görev ve zorunluluk dolayısıyla sağlandığı devlet organizasyonu olmanın ötesine geçemediği görülmektedir.

Öğretim Programlarında Atatürkçülük

Okullarda anayasal ve yasal çerçevenin öngördüğü ideolojik yükleme, derslerde işlenecek Atatürkçülük konuları başlığı altında Atatürk'ün hangi derste hangi konu ve hangi vesilelerle ilişkilendirileceği ve Atatürk'ün o derste hangi üstün nitelikleriyle ele alınacağı tarif edilmektedir. 2104 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan **İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Atatürk İnkılap ve İlkelerinin Öğretim Esasları Yönergesinde** "bütün öğretmenlerimizin Milli Eğitim Temel Kanunu ve genel programlarda yer alan amaçlar doğrultusunda hareket ederek, öğrencilerini Atatürk İnkılapları ve ilkelerine bağlı yurttaşlar olarak yetiştirmeleri görev-

lerinin gereğidir. Bu durumda ise, okullarımızdaki her türlü branş öğretmeni ile sınıf öğretmenlerinin derslerinde yeri geldikçe bu konuya önemle eğilmeleri ve programlara uygun biçimde etkinlik göstermeleri zorunlu bulunmaktadır." denilmektedir. Buradan net biçimde anlaşılacağı üzere öğretmenlerin başta gelen görevi öğrencilerini Atatürk İnkılapları ve ilkelerine bağlı yurttaşlar olarak yetiştirmeleridir. Bu hususta ihtiyari bir durum söz konusu değildir, öğretmenler öğrencilerini Atatürkçü yetiştirmek zorundadırlar. Fransız İhtilal'nin ardından öğretmenlerin 'kurucu' vasfıyla yeni bir ulus inşa etmekle görevlendirilmelerine benzer bir şekilde Mustafa Kemal Atatürk de "Öğretmenler, yeni nesil sizlerin eseri olacaktır" diyerek öğretmenleri yeni bir nesil, dolayısıyla yeni bir ulus inşasıyla görevlendirmiştir.

Öğretmenlere bu konuda yardımcı olmak ve bu hususta isteksizlik gösteren gösterebilecek öğretmenlere alan bırakmamak için ders kitaplarına Atatürkçülük konuları yerleştirilmiştir.

Derslerde Atatürkçülük konularının işlenişine ilgili, 2566 sayılı Tebliğler Dergisi'nde ders ders hedefler belirtilmiştir. Mesela Türkçe dersinde 1. sınıftan 5. sınıfa kadar, "Atatürk'ün hayatına ilgi duyuş, Atatürk'le ilgili anıları dinlemekten zevk alış, Atatürk'ün kişiliğini ve özelliklerini tanımaya ilgi duyuş, Atatürk'ün hayatıyla ilgili olaylar ve olgular bilgisi, Türk milletinin Atatürk'ün önderliğinde birçok hak ve hürriyetlere kavuştuğunu fark edebilme, Atatürk'ün karşılaştığı güçlükler karşısında yılmadığını kavrayabilme, Vatandaşlık görevlerini kavrayabilme, Dayanışmanın toplum hayatındaki önemini kavrayabilme, Türk kadınının toplumdaki yerini fark edebilme, diğer din, örf ve adetlere hoşgörülü olmanın önemini fark edebilme, Atatürk'ün milli tarihimize önem verdiğini kavrayabilme, Atatürk'ün güzel sanatlara önem verdiğini fark edebilme, Atatürk'ün Türk dili ve edebiyatına önem verdiğini fark edebilme, Milli kültürün korunmasında dilin önemini kavrayabilme, Atatürk'ün Türk tiyatrosuna ve sahne oyunlarına verdiği önemi fark edebilme, vatandaşlık görevlerini fark edebilme, insanın yalnız kendisi için değil, kendisinden sonra gelecekler için de çalışmasının önemli olduğunu fark edebilme, Atatürk'ün akılcılık ve bilime verdiği önemi fark edebilme, Atatürk'ün "Yurtta sulh cihanda sulh" prensibini açıklayabilme Atatürk'ün milli eğitim konusundaki düşüncelerini kavrayabilme, Atatürk ilkelerine sahip çıkmanın ve devamlılığını sağlamanın önemini kavrayabilme, Askerlik görevine ilgi duyuş,

Basının önemini fark edebilme, Kamuoyu ve basın ilişkisini kavrayabilme, Türkiye'nin dünya üzerindeki yerinin önemini kavrayabilme, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin temel amaç ve görevlerini fark edebilme." hedeflenmektedir.

4 ve 5. sınıflarda Matematik dersinde, "Atatürk'ün ölçülerle ilgili getirdiği yeniliklerin tarihlerini içeren problemler çözebilme, Atatürk'ün matematik alanında yaptığı çalışmaları kavrayabilme" hedeflenmektedir. Fen ve Teknoloji dersinde ise 4 ve 5. sınıflarda "Atatürk'ün akılcılığa ve bilime verdiği önemi kavrayabilme" hedeflenmektedir.

Atatürkçülük konularıyla ilgili olarak, beden eğitimi, müzik, resim gibi derslerde de nasıl bir çalışma gerçekleştirileceği belirtilmiştir. Mesela, "Beden Eğitimi derslerinde; millî bayramlar, yerel kurtuluş günleri; Atatürk Haftası ve "Belirli Gün ve Haftalar"dan seçilerek olan günlerde, Atatürk'ün bu günlerin anlam ve önemini vurgulayan sözleriyle, spora ve sporculara verdiği önemi belirten özdeyişlerine yer verilmelidir. Ayrıca çeşitli dramatizasyon etkinlikleri ve şarkılı oyunlar düzenlenmeli, sınıflar ya da okullar arası bayrak yarışı, Atatürk koşusu, Atatürk spor karşılaşmaları yaptırılmalıdır." denilmek suretiyle bir hedef ortaya konulmaktadır.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında Atatürkçülükle İlgili Konular Tablosu'nda konular ve açıklamalar şu şekilde belirtilmiştir:

1. Atatürk'ün din ve vicdan hürriyetine verdiği önem (AÇIKLAMA: Atatürk'ün din ve vicdan hürriyetine verdiği önem, sözlerinden örnekler verilerek açıklanacak; din ve vicdan hürriyetinin cumhuriyet yönetimiyle güvence altına alındığı belirtilecektir....)
2. Atatürk'ün düşünce hürriyetine verdiği önem (AÇIKLAMA: Atatürk'ün düşünce hürriyetine verdiği önem, onun sözlerinden örneklerle açıklanacak, düşünce hürriyetinin cumhuriyet yönetimiyle güvence altına alındığı belirtilecektir..)
3. Diğer din, örf ve âdetlere hoşgörülü olma (AÇIKLAMA: İnsanların din ve inanç hürriyetine sahip olduğu; diğer din, örf ve âdetlere hoşgörü göstermek gerektiği; bu tür davranışların insanları birbirine yaklaştırıp dünya barışına katkıda bulunabileceği belirtilerek Atatürk'ün diğer din, örf ve âdetlere hoşgörü gösterdiği sözlerinden örneklerle açıklanacaktır.)

4. Atatürk'ün kişiliği ve özellikleri (AÇIKLAMA: Atatürk'ün vatan savunmasına verdiği önem açıklanacak; Atatürk'ün vatan savunmasında kendini feda etmekten kaçınmadığına örnekler verilecektir. Ayrıca Atatürk'ün Türk milletinin kalkınması için nasıl çalıştığı açıklanacaktır.)
5. Askerlik görevi (AÇIKLAMA: Askerliğin bir vatandaşlık görevi olduğu belirtilecek; askerlik görevinin önemi açıklanacak; Atatürk'ün askerliğin kutsallığı ile ilgili sözlerinden örnekler verilecek; vatan savunmasının kutsal olduğu inancının Kurtuluş Savaşı'nın kazanılmasında nasıl etkili olduğu açıklanacaktır.)
6. Vatanın bütünlüğü ve milletin bağımsızlığı için dayanışmanın önemi (AÇIKLAMA: Vatanın bütünlüğü ve milletin bağımsızlığı için dayanışmanın önemi ve dayanışma olmadığı zaman ortaya çıkabilecek durumlar açıklanacak; ... Atatürk'ün konuyla ilgili sözlerinden örnekler verilecektir)
7. Laiklik ilkesinin esasları (AÇIKLAMA: Laiklik ilkesinin din ve devlet işlerinin birbirinden ayrı olarak yürütülmesi olduğu; laiklik ilkesi gereğince devlet yönetiminde din kuralları yerine millet egemenliğinin esas alındığı; ... belirtilecek Atatürk'ün din ve vicdan hürriyeti, dinî istismar ve taassup konularındaki görüşlerinden örnekler verilecektir.)
8. Türkiye'ye yönelik iç ve dış tehdit konusundaki sorumluluklar (AÇIKLAMA: Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını Türk devletine bağlayan etkenler ve Türk kültürüne niçin bağlı olduğumuz ... açıklanacaktır.)
9. Atatürk'ün insan sevgisi ve evrensellik konularındaki görüşleri (AÇIKLAMA: Atatürk'ün insan sevgisine verdiği önem, Atatürk'ün insanların kin ve nefretten uzaklaşacak şekilde eğitilmelerini istediği, Atatürk'ün barışa verdiği önemin temelinde insan sevgisinin yer aldığı açıklanarak Atatürk'ün insan sevgisi ile ilgili görüşlerinden örnekler verilecektir.)
10. Atatürk'ün İslam dini hakkındaki görüşleri (AÇIKLAMA: Atatürk'ün İslam dini hakkındaki görüşleri açıklanarak İslam dini hakkındaki görüşlerini belirten sözlerinden örnekler verilecektir.)
11. Laiklik ilkesini kavrayabilme (AÇIKLAMA: Laikliğin din ve devlet işlerinin birbirinden ayrı yürütülmesi olduğu açıklanacak; laiklik ilkesi-

nin devlet yönetiminde aklın ve bilimin esas alınmasını öngördüğü belirtilecek; laiklik ilkesinin devlet yönetiminde millî egemenliğin esas alınmasını, her alanda akla ve bilime önem verilmesini öngördüğü açıklanacaktır. ... Atatürk'ün dinin istismarı ve taassup konularındaki sözlerinden örnekler verilecektir. Atatürk'ün İslam dini hakkındaki görüşlerini belirten sözlerinden örnekler verilecek; din ve vicdan hürriyeti Atatürk'ün sözlerinden örneklerle açıklanacaktır. ...)

12. Atatürk'ün vatan ve millet sevgisi (AÇIKLAMA: Atatürk'ün vatan ve millet sevgisi onun vatan savunması için yaptığı çalışmalardan örnek verilerek açıklanacaktır. Atatürk'e Sakarya Zaferi'nden sonra TBMM tarafından neden gazilik unvanı verildiği açıklanacak, Atatürk'ün vatan ve millet sevgisi ile ilgili sözlerinden örnekler verilecektir.)

13. Laiklik ilkesi (AÇIKLAMA: Atatürk'ün dinin istismarı ve taassup konularındaki sözlerinden örnekler verilecektir. Ayrıca Atatürk'ün İslam dini hakkındaki görüşlerini belirten sözlerinden örnekler verilecektir.)

Atatürkçülük konularının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde de Atatürkçülük süzgecinden geçirilmiş bir din algısını yerleştirmeye matuf olarak yoğun bir mesai içerisinde bulunduğu görülmektedir. Herkesçe bilinen bir bilgidir ki, aslında Mustafa Kemal Atatürk dindar bir kimse değildir. Türkiye Cumhuriyeti tarihinde müspet ve -başını belaya sokmayı göze alarak- menfi, üzerinde en çok eser yazılan kişi Atatürk'tür. Bu eserlerden hiçbirinde, Atatürk'ün bir rekât namaz kıldığına, bir gün oruç tuttuğuna, bir defa hacca gittiğine, bir kuruşluk zekât verdiğine, hatta aşk ile bir kez kelime-i şahadet getirdiğine ilişkin bir bilgi bulunmamaktadır. Bunun yanında Atatürk'ün İslamiyet'in helal-haram ölçülerini dikkate almadığı, bilhassa yasaklarından içtinap etmediği hususunda pek çok örnek olay aktarılmaktadır. Atatürk'ün İslamiyet ile ilgili sözlerinden, kaynağını Kur'an-ı Kerim ve sünnet-i seniyyeden alan bir din anlayışı yerine, pozitivizmin elverdiği, aklın mantığın sınırlarıyla sınırlanmış bir din anlayışına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Cumhuriyet'in ilanını müteakip gerçekleştirilen bütün atılımlarda ve bugün bazı çevrelerce 'devrim yasası' olarak kutsanan adımlarda hep Kur'an ve sünnete dayalı İslamiyet anlayışı etkisizleştirilmeye çalışılmıştır. Yeni anlayışa uygun pozisyon alan, bu anlayışa uygun eylem

ve söylem tutturan dindarlar ve din adamları taltif edilmiş², Kur'an ve sünnete dayalı İslamiyet'te ısrarcı olanlar, Mehmet Akif Ersoy gibi, Said-i Nursi gibiler ayıklanmıştır.

20. yüzyılın şartları ve bakış açısıyla, insan akılla kurgulanmış bir vizyonun 21. yüzyılda Türkiye'yi taşıyamayacağı açıktır. İnsanları buna göre biçimlendirmek de akıl karı değildir. Dışarıdan bakınca, Azerbaycan'ın 'dünyanın en güçlü ordularından birine sahibiz' diye kabarıp Ermenistan'ın işgal ettiği topraklarını kurtaramaması ne kadar trajikse, toprağı bol ve verimli olsun Türkmenistan Devlet Başkanı Sapar Murat Türkmenbaşı'nın -Niyazov olan soyadını değiştirip Atatürk soyadını alacaktı Türkiye razı olmayınca Türkmenbaşı'da karar kıldı- ocak ayına kendi adını, nisan ayına ise annesinin adını vermesi, Ruhname adlı bir kitap yazarak bir din kitabı gibi okunmasını buyurması ne kadar acıipse, Kuzey Kore Demokratik Halk Cumhuriyeti'nin babası ve dedesi de cumhurbaşkanı olan Cumhurbaşkanı Kim Yong Un'un tüm Kuzey Koreli erkeklerin saçlarını kendi saç traş stiline kestirmelerini emretmesi ne kadar komikse, insanları belli kalıplara girmeye zorlayarak eğitmek de o kadar trajik, o kadar acı, o kadar komiktir.

Türkiye'nin normalleştirilmesi sürecinde eğitimin de normalleştirilmesine yönelik pek çok güzel adım atıldığı yeni süreçte, Türk eğitim sisteminin ideolojik yüklemle yükümlülüğünden de kurtarılmasına yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir.

2. Bu hususta Celal Bayar'ın anılarında aktardığı şu anekdot dikkat çekicidir: "Cumhuriyet'in ilanının onuncu yılı töreninde bulunmak üzere meşhur Karahan'ın başkanlığında, içlerinde General Voronşilof da olduğu halde kadınlı, erkekli kalabalık bir Sovyet heyeti Ankara'ya gelmişti. O mutlu günün şerefine Ankara Palas salonlarında tertiplenen baloda Sovyet misafirlerimiz de bulunuyordu. Rahmetli Atatürk dansını bitirdikten sonra, bana kendisini takip etmeğlimi söyledi. Sovyet heyetinin bulunduğu yere doğru ilerledi, kendileri ile görüşmeye başladı. Herkes ayakta idi. Atatürk'ün tam yanında bulunuyordum. Baktım sağ tarafımda bir zat belirirdi. Bu, Müderris Müftü Hacı Hüsnü Efendi idi. Başında fesi ve sarık yoktu, başı açık, saçları muntazam surette taranmıştı. Geniş ve uzun sakalı kısalmış, hatta ucunda biraz sivrilik göze çarpıyordu. Siyah cübbe yerine üzerinde tam takım vardı. Frakin sağ tarafında yeşil kordeleli istiklal madalyası şerefli mevkii almıştı. Hafif surette Atatürk'ün koluna dokundum. Yerimi saygı ile Hacı Hüsnü Efendi'ye bıraktım. Atatürk bu hali görünce hemen mevzuu değiştirdi, Sovyet dostlarımıza dedi ki: 'Bakınız bu zat hocadır, milletvekildir. Siz ihtilalinizde ruhanilerinizi kestiniz. Bizde ise bu hale geldi.' Benim bu muhterem zatın Nazillideki hali gözümün önünde canlandı. İçimden kendi kendime dedim: "Nereden nereye gelmişiz" Celal Bayar, Ben de Yazdım, C.7, s.2230-31. [İsparta eski Müftüsü Hüseyin Hüsnü Efendi, TBMM'nin I, II, III, IV, V, VI. dönemlerinde milletvekili seçilmiştir.]

Maarif Müfettişlerinin Öğretmen Yetiştirmede Oynayabilecekleri Roller

Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi / Eğitim-Bir-Sen Elazığ 2. Nolu Şube Başkanı

Her sistem, kendi girdi, işleme süreci ve elde ettiği ürün hakkında çeşitli yollarla geribildirim alarak, değerlendirme yapma ihtiyacı duyar. Geribildirim sayesinde girdi, süreç ve üründe yapılan doğru ya da eksiklikler hakkında sistem kendi doğrularını ya da eksikliklerini değerlendirme olanağı bulur. Yapılan değerlendirme, güçlü yönlerin daha da güçlendirilmesi ve eksiklik ya da hataların giderilmesi doğrultusunda yapılacakların neler olabileceğine ışık tutar. Milli Eğitim Bakanlığı, 2012-2013 eğitim öğretim yılı itibarı ile 75.324 bağlı resmi ve özel okulda; toplam 25.305.960 öğrenci ve bunların eğitim öğretimi ile görevli 944.000 öğretmen (<http://sgb.meb.gov.tr/>) ile çok büyük bir sistem meydana getirmektedir. Kocaman olarak betimlenebilecek bu sistemde geribildirim ve buna bağlı olarak değerlendirme sürecinin önemi oldukça büyüktür. Geribildirim, sistemin kendi varlığını devam ettirebilmesi açısından sistemin önemli bir ögesini oluşturur. Geribildirim yolu ile sistem, aldığı girdinin, işleme sürecinin ve elde edilen ürünün nitelikleri hakkında kendi kendisini bilgilendirir. Bu bilgilendirme sonucunda neyi doğru ya da yanlış yaptığını gözden geçirerek değerlendirme yapar. Bu değerlendirme sonucunda eylemlerinde yenilikler oluşturur.

Geribildirim ve değerlendirme yapacak birim olarak karşımıza denetim birimi çıkmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığında denetim birimleri ikiye ayrılır. Bakanlık merkez örgütünde Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, il düzeyinde ise Maarif Müfettişleri Başkanlığı denetim işlevini yerine getirmektedir. Rehberlik ve Denetim Başkanlığının görevlerinden bazıları şunlardır: Bakanlığın görev alanına giren konularda Bakanlık personeline, okul ve kurumlara, gerçek ve tüzel kişilere rehberlik etmek. Sunulan hizmetlerin denetimini ilgili birimlerle iş-

birliği içinde yapmak, süreç ve sonuçlarını mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans ölçütlerine ve kalite standartlarına göre analiz etmek, karşılaştırmak ve ölçmek, kanıtlara dayalı olarak değerlendirmek, elde edilen sonuçları rapor hâline getirerek ilgili birimlere ve kişilere iletmek. Eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla, Bakanlığın görev ve yetkileri çerçevesinde denetim, inceleme ve soruşturmalar yapmak.

İl düzeyinde oluşturulan Maarif Müfettişleri Başkanlığı il milli eğitim müdürlüğüne bağlı olarak çalışmalarını sürdürür. Bu birimin başlıca görevleri; ildeki her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini yürütmektir (Resmi Gazete, 2011).

652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede değişiklik yapan 1.3.2014 tarih ve 6528 sayılı kanun yayınlanan kadar Bakanlık merkez teşkilatında yer alan Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile il düzeyindeki İl Eğitim Denetmenleri Başkanlığının birleştirilerek rehberlik ve denetimde tek çatı oluşturulacağı beklentisi hâkimdi. Fakat ilgili kanun, özellikle il eğitim denetmenlerinin bu beklentisini boşa çıkardı. Bu kanun, İl Eğitim Denetmenleri kavramı yerine Maarif Müfettişleri kavramını getirdi. Maarif Müfettişleri Başkanlıklarını eskiden olduğu gibi il milli eğitim müdürlüklerine bağladı.

Kontrol Yerine Rehberlik

En genel anlamıyla denetim, kurum hizmetlerinin, programlarının, planlarının yerine getirilişini ve niteliğini değerlendirme süreci olarak

tanımlanabilir. Bu değerlendirme, denetmenler tarafından yapılır. Denetim denetmenler tarafından bireysel veya grup olarak işin yapıldığı andaki (gerçek zamanlı) ziyaretleri kapsar (Wilcox, 2000). Bu yönü ile denetim, bir kontrol mekanizması konumundadır. Hataların önceden saptanması ve büyümeden ortadan kaldırılması için büyük faydalar sağlar. Ancak, denetim sadece kontrol amacıyla gerçekleştirilen eylemler bütünü değildir. Denetim süreci bireyler ve gruplarla çalışmayı içerir. Eğitimde denetimin gerekliliğini vurgulayan bir başka önemli unsur da günümüzde denetimin kontrol etmekten öte geliştirme odaklı bir işlev içinde görülmesidir (Aydın, 2005: 4).

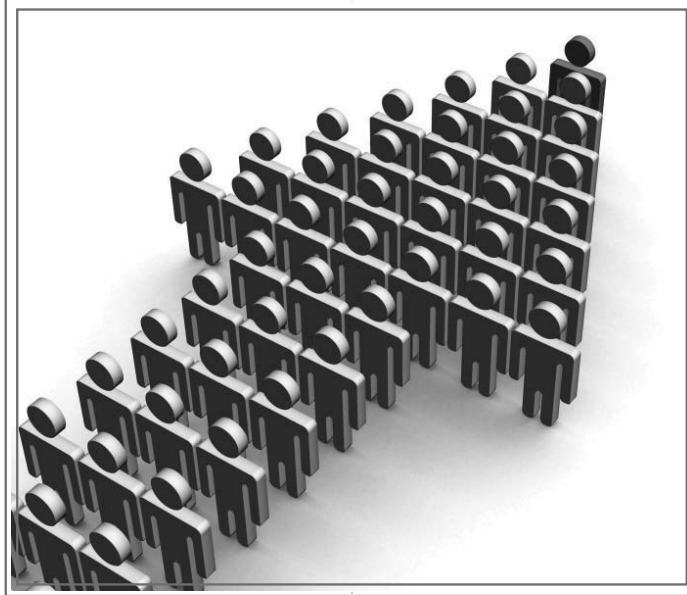
Sistemin kendi varlığını sürdürmeye kararlı olması, denetim alt sistemini zorunlu kılar (Aydın, 1993: 1). Denetim, tü-rüne bakılmaksızın her faaliyetin içinde ve yanında yer alır ve özellikle insan unsurunun ağır bastığı sosyal faaliyetlerde "olmazsa olmaz" düzeyinde denetim ihtiyacı duyulur (Cengiz, 1992: 7). Geçmiş dönemlerde, özellikle yirminci yüzyıla kadar, denetim faaliyeti çalışanların yakından kontrol edilmesi anlayışı üzerine edilmiştir. Günümüzde ise amirinin çalışanı yakından kontrol etmesinden ziyade çalışanın kendi davranışlarını kontrol etmesi (otokontrol) esası benimsenmektedir. Çalışan kendi davranışlarını kontrol ederken amiri ya da bu amaçla tayin ettiği müfettiş / denetmen çalışanın kendisini geliştirmesi amacıyla ona rehberlik yapma rolünü üstlenmektedir.

Sistem kendisine geribildirim verirken ve değerlendirme yaparken, sadece kurumsal amaçların gerçekleşmesi (verimlilik) açısından hareket etmez. Aynı zamandan çalışanların ihtiyaçları, istekleri ve beklentileri doğrultusunda (etkililik) da bazı adımlar atar. Bu bağlamda milli eğitim sisteminde, öğrencilerin akademik başarısını artırmak ve diğer eğitimsel amaçların gerçekleşmesi ile birlikte öğretmenlerin ve diğer çalışanların ihtiyaçları, istek-

leri ve beklentileri de dikkate alınmalıdır. Maarif müfettişleri ve bakanlık denetçilerinin, rehberlik ve denetim etkinliklerini gerçekleştirirken kontrol odaklı bir denetim anlayışı yerine, öğretmenlere rehberlik ederek onların kendilerini geliştirmelerine yol göstermeleri, günümüz denetim anlayışına daha uygun düşmektedir.

Rehberlik anlayışı ile yapılan denetim ve değerlendirme süreci öğretmenlerin okul kültürüne uyum sağlamalarına yardımcı olacaktır. Bir kurumun kültürü, kuruma yeni katılanlara değişik yollarla aktarılır. Bunun için kurumsal hikâyeler, kahramanlar, misyon ifadeleri, eğitim programları, semboller vb. kullanılabilir. Bunların yanında, kurumla ilgili bazı dokümanlar, rol modeli üyeler, özellikle de kıdemli üyeler, örgütsel sosyalleşmede önemli rol oynar (Şişman, 2007: 153). Bu bağlamda, Bakanlık ve maarif müfettişleri milli eğitim sistemine yeni katılan öğretmenlerin, maarif sınıfının inançlarını, değerlerini, normlarını öğrenme ve içselleştirmede etkili kişiler olma imkânına sahiptirler.

Denetim, okullardaki çalışanların niteliklerini yükseltme, verimliliklerini ve gelişmelere uyum sağlama kapasitele-rini arttırma, iletişim becerilerini güçlendirme ve çevrenin değerler sistemine saygılı olma işlevlerini yerine getirebilmesine yardımcı olabilecek etkili bir araç olarak işlev görebilir (Demirtaş, 2010). Denetim sürecinde öğretmenlerin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri belirlenir, geliştirilecek yönlerle ilgili olarak okula rehberlik yapılır ve çözüm önerileri geliştirilir. Öğretmene yardım amacı ile geçici bir süre rehberliğe, cesaretlendirilmeye ve yardıma ihtiyaç duyan öğretmenlere gerekli destek sağalanır (Zeigel, 1992). Bazı öğretmenler işlerinde tamamen başarısız olmakta, bazıları ise yeteneklerinin tamamını kullanamamaktadır. Pek çoğu deneyimsiz olan bu tür öğretmenler danışmaya ve rehberliğe ihtiyaç duyarlar. Etkili bir denetim, öğretmenin gelişim evrelerine cevap vermesi için gerekli gö-



rılmektedir (Glickman, 1990). Bu yönde yapılan denetime göre, düşünce ve güdülenmede birbirlerine benzemeyen öğretmenlere homojen bir topluluk gibi davranılmasını engelleyerek, her öğretmene yönelik yapılan denetimin, o öğretmenin ihtiyaç, istek ve beklentileri doğrultusunda bireyselleştirilmesine imkân sağlayarak, öğretmenlerin işlerine daha uyumlu kılar, daha anlayışlı ve daha bağlı olmalarını sağlamayı hedefler.

Rehberlik yapma doğrultusunda müfettişlerin görevi, öğretmenlerin sadece kusur ve eksikliklerini bulup kendilerine bildirmek olmayıp, eksiklikleri düzeltmek için çaba içine girmek, onlara yeni öğretim yöntem ve tekniklerini tanıtmak ve uygulamalarına rehberlik etmektir. Bu açıdan müfettişler, sadece tenkit etmez ve kusur bulma peşinde koşmazlar. Bunun yerine, yanlışlıkları düzeltmenin yollarını arar ve öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmalar yapmanın yollarını ararlar. Denetim yolu ile eğitim ve öğretimi geliştirme amacıyla öğretmenlerin öğretimsel davranışlarını geliştirmeyi amaç edinen müfettiş, çalışmalarından yararlanılacak bir rehber ve yol gösterici rol modeli kişidir.

Gelişimsel Denetim

Öğretmenlere rehberlik yapacak müfettişlerin öğretmenlerin gelişim düzeyleri ve gelişim ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olmalarına ihtiyaç duyulmuş ve bu doğrultuda gelişimsel denetim yaklaşımı geliştirilmiştir. Carl Glickman tarafından 1980'li yılların başında ortaya atılan gelişimsel denetim türünün uygulanmaması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Glickman, müfettişin denetlediği öğretmenin zihinsel, kavramsal, benlik (ego) ve ahlaki gelişim düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmadan bu öğretmene yönelik bir denetim yaklaşımı ortaya koyamayacağını iddia etmektedir. Müfettişin öğretmenlerin bu gelişim alanlarındaki ihtiyaçlarına ve buldukları düzeye en uygun olan denetim yaklaşımını seçmesi ve uygulaması gerekmektedir.

Gelişimsel denetim yaklaşımı, öğretmenlerin yetişkin bireyler oldukları varsayımına dayanmaktadır. Tıpkı sınıf öğretmenlerinin çocuk psikolojisinde uzman olmaları gerektiği gibi, müfettişin de yetişkin gelişimi psikolojisinde uzmanlığa sahip olması beklenir. Bütün öğretmenlerin aynı gelişim aşamalarında olmasını beklemeyen müfettiş, öğretmenleri sınıf öğretimi konusunda teşhis eder ve onların daha yüksek düşünme becerilerini ge-

liştirmeyi amaç edinir. Gelişimsel denetimin nihai amacı, öğretmenler için kendi gelişim sorumluluklarının başlangıcını oluşturmaktır (İlğan, 2008).

Gelişimsel denetimin üç temel aşamasından bahsedilebilir. Bunlar: 1) Öğretmenin içinde bulunduğu gelişim düzeyinin tespit edilerek, bu düzeye en uygun olan denetim yaklaşımının belirlenmesi, 2) Seçilen denetim yaklaşımının, öğretmenin değişen ihtiyaçlarına ve gelişim düzeyindeki ilerlemeye bağlı olarak esneklik içinde uygulamaya konması ve 3) Bu uygulamanın öğretmen üzerinde meydana getirdiği etkinin değerlendirilmesidir (Karakuş, 2010).

Gelişimsel denetimde müfettiş, öğretmenleri denetlerken onların gelişim düzeylerine uygun olarak, üç temel yaklaşımdan birini kullanabilir (Karakuş, 2010; Aydın, 2005):

1) Yönlendirici olmayan denetim: Bu yaklaşım, bireyin bilgiyi en iyi şekilde, takip edeceği yolu bizzat kendisinin tercih etmesiyle elde edebileceği varsayımına dayanmaktadır. Bu yaklaşımda müfettişi, denetim sürecinde sözünü kesmeden öğretmeni aktif olarak dinler, problemleri açıklığa kavuşturacak sorular yöneltir, öğretmeni bu yolda cesaretlendirir ve öğretmenin fikirlerini aldıktan sonra kendisinin konuyla ilgili görüşlerini bildirir. Öğretmenlik hizmetini yeterli olgunluk ve yetkililik düzeyinde yerine getiren öğretmenlere yönlendirici olmayan denetimin uygulanması gerekli görülmektedir. Her yönü ile yeterli olana öğretmenlerin denetiminde bundan farklı bir yaklaşımın uygulanması, denetimin geliştirici rolüne aykırı düşer. Bazı öğretmenlerin en az müfettişler kadar gelişmişlik düzeyinde olmaları gerçeği, yönlendirici olmayan denetimi zorunlu kılmaktadır.

2) İşbirlikçi denetim: Bilginin en iyi şekilde, karşılıklı etkileşim ve deneyim sonucunda elde edilebileceği varsayımına dayanmaktadır. Bu yaklaşımda denetçi, problemin nasıl çözülebileceği konusunda öğretmenle müzakere etmeye başlar öğretmenle tartışarak problemin çabucak çözülmesi için onu tahrik eder ve problemin çözümü için neler yapılması gerektiğini bizzat kendisi yaparak öğretmene gösterir. Gelişmişlikleri orta düzeyde olan öğretmenlere bu yaklaşımın uygulanması tavsiye edilmektedir.

3) Yönlendirici denetim: Bilginin en iyi şekilde, belli bir standartlar setine itaat etmekle elde edilebileceği varsayımına dayanmaktadır. Bu yaklaşımda denetçi, problemin çözümü için öğretmenin neler yapması gerektiğini belirleyerek onun

davranışlarını yönlendirmekte, öğretmenin uygulamalarını okuldaki diğer öğretmenlerin uygulamalarıyla ortak bir standarda kavuşturması için yapması gerekenleri açıklamakta ve bu yolda ona gerekli olan desteği sağlamaktadır. Göreve yeni başlayan ya da gelişmişlik düzeyleri düşük olan öğretmenlere bu denetim yaklaşımının uygulanması beklenir. Yönlendirici denetim yolu ile bu öğretmenlerin gelişimlerinin sağlanması amaçlanır.

Müfettişin öğretmene hangi denetim yaklaşımını uygulayacağına karar verebilmesi için öncelikle öğretmenin gelişim düzeyleri hakkında doğru bilgiye sahip olmasına ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin özelliklerine uygun olmayan denetim yaklaşımlarının öğretmenleri geliştirmekten daha çok onların gelişimine olumsuz etki yapması söz konusu olabilir.

Hizmet İçi Eğitim Olarak Denetim

Öğretmenlik mesleği hizmet öncesinde nitelikli bir eğitim almayı gerektirmektedir. Öğretmenliğe hazırlayan bu eğitim, mesleği uzun süre yürütmeye yetersiz kalmaktadır. Bilim, teknik, çevre ve toplumda meydana gelen hızlı değişimler hizmet öncesinde alınan eğitimin yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi için öğretmenin hizmet içerisinde sürekli olarak eğitilmesine gereksinim duyulmaktadır. Gereksinim duyulan bu eğitim öğretmene işinin dışında ya da işbaşında verilebilir.

Öğretmeni işinin dışında eğitime seçeneği başarılı bir şekilde uygulanabilir. Ancak bu seçenek hem öğretmen hem de eğitim örgütü açısından oldukça masraflı ve zahmetli bir yöntemdir. Öğretmeni işinin başında eğitime seçeneği ise ilk seçeneğe göre daha kolay ve daha masrafsız görünmektedir. Öğretmeni okulundan ve öğrencilerinden ayırmadan belli bir eğitim sürecinden geçirmek, kaynakların gereksiz yere harcanmasını önler. Bununla birlikte öğretmenin evinden, ailesinden ve çevresinden ayrılmak zorunda kalması, onun bu eğitim sürecine katılım yönündeki istekliliğini arttırabilir.

Ders saatleri dışında ya da okulun kapalı olduğu Eylül ayının ilk iki haftası ve Haziran ayının son iki haftasında öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim kursları ya da seminerleri düzenlenmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenin sınıfının başında olduğu ve eğitim öğretim etkinliklerine devam ettiği dönemlerde de bir eğitim sürecinden geçmesi

olanaklıdır. Bunu yapmanın yollarından biri, denetim yolu ile öğretmeni hizmet içerisinde eğitmektir. Bu rolü oynayabilmeleri açısından müfettişlerin nitelikleri büyük önem taşımaktadır. Aydın (1993: 178), müfettişin oynaması gereken ya da oynaması önerilen liderlik davranışının gerektirdiği yeterliğe önem vermekte, bu yeterlik konusunu, bir eğitim liderliği eğitimi sorunu olarak ele almaktadır. Bu bağlamda, müfettişlerin gerekli yeterliği kazanabilmeleri için eğitimin toplumsal, felsefi ve psikolojik temelleri, eğitim yönetimi, denetimi, planlaması, ekonomisi, grup dinamiği ve liderlik kuramları konularının ağırlık taşıdığı bir hizmet öncesi eğitim almaları gerektiğini savunmaktadır. Aydın'ın sözünü ettiği bu yeterlikler müfettişlere gereksinim duydukları kavramsal, insansal ve teknik becerileri kazandırılabilir. Müfettişin sahip olduğu bilgi ve becerilerin zaman içinde yetersiz duruma düşmesi söz konusu olduğundan, müfettişlerin de sürekli bir hizmet içi eğitim almaları söz konusudur.

Eğitim liderliği yapma yeterliklerine sahip olan müfettişler öğretmenler ile etkili işbirliği yaparak öğretmenin geliştirilmesi gereken yönlerini birlikte belirleyebilir. Bu yöntemle kendisi ile ilgili karar alma sürecine katılan öğretmenin de eksikliklerini giderme yönünde istekli olması beklenir. Müfettiş - öğretmen işbirliği aracılığıyla öğretmenlerin; danışmanlık sistemi, çalışma grupları, akran değerlendirmesi, aksiyon araştırması, örnek olay incelemesi ve öğretmen liderliği gibi etkinliklere katılması sağlanabilir. Bu yaklaşım, denetimi öğretmenlerin hizmet içinde eğitmenin bir aracı olarak ele alır ve öğretmenlerin gereksinim duydukları bilgi ve becerileri kendilerine kazandırmayı amaçlar. Böylece, denetim programı hizmet içi eğitim anlayışı ile hazırlanır ve denetimin eğitim liderliği rolü oynamasına olanak sağlar.

Öğretmenlerin kendilerini mesleki yönden geliştirmeleri teşvik edici bir denetim sürecinde uyulması gereken esasların öğretmenle birlikte belirlenmesi, öğretmenlerin bulunacak çözüm yollarını benimsemelerine yardımcı olur. Böylece denetim, öğretmenin işbaşıda yetişmesine yardımcı olmakla birlikte öğretmeni geliştirmenin maliyetini de düşürür. Bu amaçla, müfettişlerin öğretmenle karşılıklı güvene ve saygıya dayalı bir ilişki tesis etmesine gereksinim duyulur. Bu ilişki, öğretmenlerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk almalarına yardımcı olur. Böylece, gereksinim duyduğu öğrenmeleri gerçekleştiren öğretmenlerin formal hizmet içi eğitim programlarına katılmala-

rına gerek kalmaz. Bunun sonucunda eğitim sisteminin maliyetleri azalır, öğretmenler de yaptıkları işten daha çok doyum elde ederler.

Sonuç

Milli Eğitim Bakanlığı, bünyesinde barındırdığı okul, öğretmen ve öğrenci sayısı bakımından oldukça fazlasıyla büyük bir sistemdir. Bu sistemin sağlıklı bir şekilde işleyişini sürdürebilmesi için denetim süreci etkili bir rol oynamaktadır. Denetimin etkililiğinin artırılması, sistem açısından önemli bir unsurdur. Denetimi yapmakta olan Bakanlık denetçileri ve maarif müfettişlerinin sistemin verimliliği ve öğretmenlerin ihtiyaç, istek ve beklentileri doğrultusunda denetim sürecini kontrol etmekten çok rehberlik ve yol göstericilik ilkeleri doğrultusunda yapmaları beklenmektedir. Bunun sonucunda, öğretmenlerin iş doyumlarının artması, örgütsel ve meslekî bağlılıklarının artması mümkün olacaktır. İş doyumunu ve bağlılığı yüksek öğretmenler, daha etkili ve verimli çalışmalar yaparak kendileri ve okul sistemleri açısından daha etkili ve verimli olabileceklerdir.

Denetim, öğretmenleri geliştirme amacıyla yapılmalıdır. Bu doğrultudaki bir denetim her öğretmeni, kişisel gelişimi doğrultusunda denetlemeyi gerektirir. Bunun için, müfettişin denetimini yapacağı öğretmenin çok yönlü gelişimini bilmesine ihtiyaç duyulur. Öğretmen zihinsel, kavramsal, benlik ve ahlaki gelişim yönünden yüksek düzeyde ise yönlendirici olmayan denetim; orta düzeyde ise işbirlikli denetim; düşük düzeyde ise yönlendirici denetim yaklaşımı uygulanır. Yönlendirici olmayan denetimi uygulayan müfettiş, öğretmene belli öğretim strateji, yöntem ve teknikleri önermez; öğretim işini nasıl gerçekleştireceği yönünde telkinde bulunmaz. Bunun yerine öğretmene yaptığı uygulamaların daha etkili olabileceği konusunda sorular sorar, bu konuda onun açıklayıcı düşünceleri dinler, gerekli görürse ilave sorular sorar. Öğretmenin sözünü kesmez, anlattıklarını can kulağı ile dinler. Bu öğretmenlerden elde ettiği deneyimleri diğer öğretmenlerle paylaşır. Böylece öğretmenlerin birbirlerinin deneyimlerinden yararlanmalarına imkân verir.

Müfettiş, işbirlikli denetim uyguladığı öğretmenin karşılaştığı problemlere ilişkin muhtemel hal çarelerini keşfetmeye yönelik ifadeler kullanarak bir tartışma başlatır. Öğretmeni kendi problemlerini zamanında çözmesi için kışkırtıcı ve aceleci davranır. Benzer durumlarda nasıl davranması ge-

rektiği konusunda sınıfta örnek öğretim etkinlikleri yapar. Böylece, öğretmene kendi problemleri ile başa çıkabileceği konusunda anlamlı mesajlar verir.

Yönlendirici denetim anlayışı uygulayan müfettiş, bir öğretmenin kendi problemlerini açıklaması ve performansını iyileştirmesi için tam olarak nasıl davranması gerektiğini basit ve ayrıntılı olarak belirler. Öğretmene davranışlarının diğer öğretmenlerle uyumlu hale gelmesi için neler yapması gerektiğini açıklar. Olumlu öğretmen davranışlarını pekiştirerek bu tür davranışları göstermesi konusunda onu teşvik eder.

Böylece denetim, öğretmeni hizmet içerisinde geliştirmenin en önemli aracı haline gelmiş olur. Öğretmenin okulundan ve sınıfından koparmadan geliştirme yolu diğer bütün yollardan daha elverişli ve ekonomiktir. Öğretmeni hizmet içerisinde yetiştirme, hem devletin mali kaynaklarının boşuna harcanmasını önler hem de öğretmenin ailesinden, öğrencilerinden ve çevresinden ayrılmamasının önüne geçer. Bu doğrultuda müfettişlerin de devamlı olarak kendilerini geliştirmeleri zorunlu olmaktadır. Bu geliştirmenin en iyi yolu da maarif müfettişlerinin ve Bakanlık denetçilerinin eğitim yönetimi ve denetimi alanında lisansüstü eğitim yapmalarından geçer. Yüksek lisansını ve doktorasını yapan müfettişlerin yapmayanlara göre daha etkili olduklarına yönelik bireysel deneyimlerimiz bu konuda haklı olduğumuz mesajını bize vermektedir.

Kaynaklar

- Aydın, M., (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cengiz, C. (1992). *Milli Eğitim Bakanlığı bakanlık müfettişlerinin yetiştirilmesi*, Ankara: MEB Basımevi.
- Demirtaş, Z. (2010). Öğretmeni hizmet içinde yetiştirmenin bir aracı olarak denetim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 41-52. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>.
- Glickman, C. D., (1990). *Supervision of instruction: A developmental approach*, Massachusetts: Allyn and Brown.
- İlğan, A. (2008). Klinik denetimden gelişimsel ve yansıtıcı denetime geçiş. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 263-282.
- Karakuş, M. (2010). Çağdaş denetim yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 181-200.
- Resmi Gazete, 14 Eylül, 2011, 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Wilcox, B. (2000). *Making school inspection visits more effective*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120289e.pdf> (Erişim: 05.02.2008).
- Zeigel, W H (1927). The helping teacher service, *Peabody Journal of Education*, Volume: 5, Issue: 2: 109-112.

Türk Eğitim Sisteminin Çokkültürlülük Bağlamında Analizi ve Öneriler

Betül TONBULOĞLU, Dolgun ASLAN, Hasan AYDIN
Yıldız Teknik Üniversitesi / Eğitim Programı ve Öğretim

Özet

Çokkültürlülük, yalnızca bazı özel düzenlemelerden yararlanan birkaç tarihsel topluluğun değil, kökeni ne olursa olsun bütün bireylerin kültürel olarak tanınması projesidir. Çokkültürlüğün Türk kültüründe önemli bir değer olarak var olduğu ve gerek dinsel kaynaklar, gerekse milli kültür kaynakları dikkate alındığında çokkültürlülüğün Türk kültürünün genlerinde bulunduğu söylenebilir. Osmanlı İmparatorluğu, farklı toplulukları birleştirerek birbiriyle uyumlu tek bir vücut haline getirmeyi başarmıştır. Çokkültürlülüğün eğitim boyutunu ifade eden çokkültürlü eğitim ise, tüm öğrencilerin din, dil, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, ekonomik düzey gibi farklılıklarına bakılmadan, eğitimden eşit bir şekilde faydalanmalarını sağlayacak bir eğitim reformudur. Çokkültürlü eğitim, şu anda ABD, Kanada, Almanya, Rusya gibi gelişmiş pek çok ülkede uygulanmaktadır. Ulus devlet mantığıyla kurulan Türkiye’de ise son zamanlarda çokkültürlü eğitim tartışmaları gündeme gelmeye başlasa da çokkültürlülüğün, anadilde eğitim ve iki dilli eğitim gibi düşüncelerin pek kabul gördüğü söylenemez. Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlülük kavramlarının içeriği ve anlamı yaygın olarak bilinmemekte, dolayısıyla bu konuda bir bilgi eksikliği ve hizmet içi/ hizmet öncesi eğitim ihtiyacı dile getirilmemektedir. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim alanlarında öğretmenlerin ve toplumun doğru şekilde bilinçlendirilmesi, okullarda kültürel çeşitliliğin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yeni metodolojiler, müfredat, ve modellerin uygulanması, demokratik yurttaşlık ve insan haklarıyla ilgili derslerin Türk eğitim sisteminde zorunlu olması gerekmektedir. Türkiye’de çokkültürlü ve çok dilli eğitim bir yandan kendilerinden farklı geçmişleri olan öğrencilere hoşgörü gösterilmesini desteklerken öte yandan her öğrencinin kültürel mirasının korunmasına odaklanmalıdır. Çokkül-

türlü eğitime uygun bir zeminin hazırlanarak sağlıklı bir işleyiş planının oluşturulması, yöneticilerin istikrarlı bir şekilde bu süreci yönetecek mekanizmaları kurmaları son derece önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlülük, çoğulculuk, çokkültürlü eğitim, Türkiye

Giriş

İnsanlık sürekli iki karşıt süreçle mücadele etmiştir; bu süreçlerden biri birleşmeyi teşvik etmeyi amaçlarken, diğersinin amacı farklılıkları korumak ve yeniden kurmak olmuştur (Claude Levi- Strauss, 1976). Türkiye de birçok karmaşık süreçten geçmiş, birçok problemle karşılaşmış ve bu iki karşıt eğilimi de tarihinde taşımıştır. Çokkültürlüğün Türk kültüründe önemli bir değer olarak var olduğu ve gerek dinsel kaynaklar, gerekse milli kültür kaynakları dikkate alındığında çokkültürlülüğün Türk kültürünün genlerinde bulunduğu söylenebilir. Çokkültürlü yapının bulunduğu toplumlarda ise demokrasi bilincine sahip olma, farklılıkları hoş görme ve hoşgörü kültürüne uygun davranma gibi özelliklere sahip olunmasının önemi açıktır. Doytcheva (2009), çokkültürlülüğün kavramsal belirsizliklerini gidermek için, “çoğulculuk” kavramını yardıma çağırır. Kültürleri ayrı varlıklar olarak kabul ve teşvik eden uygulamaları çoğulculuk olarak tanımlar. Çokkültürlülük, çoğulculuktan bireysel olma özelliği ile ayrılır. Çokkültürlülük, yalnızca bazı özel düzenlemelerden yararlanan birkaç tarihsel topluluğun değil, kökeni ne olursa olsun bütün bireylerin kültürel olarak eşit bir şekilde tanınması projesidir. Kültürel çoğulculuğun tarihsel örneklerinde topluluklar genellikle ayrılmış iken, çokkültürlülük bireyin kendini gerçekleştirme arayışına bir cevaptır (Doytcheva, 2009). Yunus Emre, “Yetmiş iki millete bir gözle bakmayan, halka müderris olsa da Hakk’a asidir” sözüyle tüm insanlığa

karşı sevgi ve hoşgörü ile bakılması gerektiğini vurgular. Benzer bir anlayışı Mevlâna Celaleddin-i Rumi'de görmek mümkündür. Mevlâna "Gel, gel, ne olursan ol yine de gel. İster kâfir, ister mecusî, ister puta tapan ol yine gel. Bizim dergâhımız, ümitsizlik dergâhı değildir. Yüz kere tövbeni bozmuş olsan da yine gel..." sözleriyle tüm insanlığı kucaklayıcı bir dünya görüşü geliştirmiştir.

Çokkültürlülüğün eğitim boyutunu ifade eden çokkültürlü eğitim ise, tüm öğrencilerin din, dil, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, ekonomik düzey gibi farklılıklarına bakılmadan, eğitimden eşit bir şekilde faydalanmalarını sağlayacak bir eğitim reformudur (Banks, 1993). Gay (1994)'e göre çokkültürlü eğitim, etnik ve kültürel farklılıklara yaşam ve meşruiyet sağlayan, öğrencileri başarıya götürmek için eşit akademik olanak sunmayı amaçlayan bir eğitim felsefesine dayalıdır. Çokkültürlü eğitim, öğretimin merkezine kültürel çeşitliliği koyar ve öğrencilere, kendilerini anlatmanın ve çevresinde var olan çeşitliliği kabul etmenin önemli olduğunu öğretir (Aydın, 2013). Çokkültürlü eğitimin temel hedefleri ise öğrencilere etnik, kültürel ve dilsel alternatifler sağlamak (Banks, 2013), bütün öğrencilere kendi toplumlarında, yaygın kültür içinde ve diğer etnik kültürler arasında geçerli bilgi, beceri ve yaklaşımları kazandırmak (Banks, 2006b), bazı etnik grupların kendi ırklarından, fiziksel ve kültürel özelliklerinden dolayı tecrübe edindikleri ayrışma ve acıyı azaltmaktır (Banks, 2013). Arslan (2007) da eğitimin amacının aynı özellikleri taşıyan tek tip bireyler yetiştirmek ve onları eşitlemek olmadığını belirtmiştir.

Türk eğitim sisteminin çokkültürlülük bağlamında doğru şekilde değerlendirilebilmesi için Osmanlı İmparatorluğu'ndaki çokkültürlü yapıyı incelemekte yarar vardır. Hafıdh (2010) Osmanlı İmparatorluğundaki çokkültürlü yapıya yönelik olarak "Osmanlı arşivleri 400 yıla yayılan çokkültürlü bir toplumun kusursuz bir kaydı. Osmanlı toplumu 80'den fazla etnisiteyi, dini ve tarikatı barındırıyordu. Bunun getirdiği sosyal ve yasal düzen sadece Müslümanların çoğunluğu oluşturduğu bölgelerle sınırlı değildi. Romanya, Bulgaristan ve eski Yugoslavya gibi Müslüman olmayan modern ülkelerdeki mahkemeler bugüne kadar arazi anlaşmazlıklarında Osmanlı arşivlerine başvuruyorlardı" şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Karpaz ve Yıldırım (2012) Osmanlı Devletinin, pre-modern (çağdaşlık öncesi) demokratik ve laik olmayan bir yönetim biçimiyle, bir arada huzurla nasıl yaşanabileceğinin bir örneğini gösterdiğini ve Osmanlı İmparatorluğu bünyesindeki çeşitli etnik gruplar arasında büyük farklılıklar olmasına rağmen, Osmanlıların

barış içinde bir arada yaşama ortak arzusu ile farklı toplulukları birleştirerek birbiriyle uyumlu tek bir vücut haline getirdiğini vurgulamışlardır. Kymlicka (1998) da Osmanlı imparatorluğunun, tarihte hiçbir imparatorlukta olmadığı biçimde farklılıkları esas alarak yönetildiğini, bu çok dinli - polietnik yapının çok düzenli biçimde işlediğini, Müslüman, Hıristiyan ve Yahudilerin yan yana ibadet edip, ekonomik faaliyetlerde bulunarak kültürlerini zenginleştirebildiklerini belirtmiştir.

Osmanlı Devleti'nin dağılmasıyla kurulan Türkiye Cumhuriyeti ise, toplumu bir arada tutabilmek ve devletin bölünme tehlikesi geçirmeden devamını sağlayabilmek için ulus devlet mantığıyla kurulmuştur. KONDA'nın (2006) yaptığı bir araştırmaya göre Türkiye'deki yetişkinlerin etnik kimlik dağılımı, %78.1 Türk, %13.4 Kürt, %1.5 "Laz" ve "Türkmen" gibi yerel kimlikler, %0.1 Asya Türkü, %0.3 Kafkas kökenli, %0.2 Balkan kökenli, %0.4 göçmen, %0.9 Müslüman Türk, %0.2 Alevi, %0.3 "Türkiyeliyim, dünyalıyım" vs. olarak genel tanımlayan, %0.7 Arap, %0.1 gayrimüslim, %0.03 Roman, %0.05 diğer ülkelerden ve %3.8 TC vatandaşı şeklindedir (Milliyet Gazetesi, 2007). Birçok etnik grubu bünyesinde barındıran Türkiye'nin, ulus-devlet yapısı gereği tek bir etnik gruptan oluşuyor gibi kabul edilmesi ve uygulamaların bu doğrultuda olması, birçok problemin yaşanmasına neden olmaktadır. Diğer birçok ulus-devlet oluşturma örneğinde olduğu gibi, modern Türkiye Cumhuriyeti tarihi, bir yönüyle aynılaştırma tarihidir ve bundan ötürü Türkiye'de bir fenomen olarak çokkültürlülük, siyasi elitler tarafından şimdiye kadar pek de kabul görmüş bir düşünce değildir (Kaya ve Aydın, 2013).

Ancak son zamanlarda olumlu bir gelişme olarak çokkültürlü eğitim tartışmaları gündeme gelmeye başlamıştır. Türkiye'nin, son yıllarda AB üyelik süreci için yaptığı bir takım reformlar, bunun haricinde hükümet tarafından farklı isimler verilerek yürütülen Demokratik Açılım projesi, TRT6'nın açılması, Yaşayan Diller ve Lehçeler seçmeli dersinin getirilmesi gibi adımlar, devletin çokkültürlülük politikasının olumlu yönde değişmeye başlamasının sinyalleri olarak algılanabilir. Polat (2009), 2004-2005 öğretim yılında uygulamaya konulan öğretim programlarına bakıldığında kimi zaman doğrudan, kimi zaman ise örtük olarak çokkültürlü eğitime en çok ağırlık veren programın hayat bilgisi dersi öğretim programı olduğunu belirterek bu dersin öğretim programında çokkültürlü eğitimi gerçekleştirecek kazanımların çokça bulunduğunu vurgulamıştır. 2005-2006 öğretim yılında

uygulamaya konulan öğretim programlarına bakıldığında ise bu programların, daha önceki programlara göre çokkültürlü eğitimin dönüşümsel yaklaşım anlayışına uygun şekilde düzenlendiğini, yani çokkültürlü bakış açısının programa entegre edildiğini ve programın yapısında değişiklik yapıldığını belirtmiştir. Yazıcı ve diğerleri (2009), yeni öğretim programı uygulamalarında öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşıma uygun ve bireysel farklılıklara yönelik bir öğrenme desteği vermelerinin beklendiğini, bu nedenle öğretmenlerin farklılık ve çokkültürlülük bilinci ve eğitimi konusunda bilgilendirilme ihtiyacında olduklarını belirtmiştir.

Türkiye'deki Dil Eğitimi Politikaları

Bir ülkedeki eğitim sisteminin ve toplum yapısının anlaşılabilmesi için o ülkenin geçmişinden yardım alınmalıdır. Türk eğitim sisteminin anlaşılabilmesi için de Osmanlı'daki eğitim yapısını incelemekte yarar vardır. Özkan (2010), Osmanlı eğitim geleneğinde, okullarda genel olarak çok dilli eğitimin yapıldığını belirtmiştir. Osmanlı eğitim sisteminde çok dilli eğitim, medreselerin kurulması ile başlamış; bu medreselerde Arapça ve Farsça eğitim verilirken, medreselerin bulunduğu bölgede konuşulan dil müfredata eklenmiş ve çok dilli bir eğitim verilmiştir (Kaya ve Aydın, 2013). Osmanlı'daki bir eğitim kurumunda hem bölgesel dilde, hem devletin resmi dilinde, hem de ihtiyaca göre farklı dillerde eğitim verilmiş ve çok dilli eğitim modeli benimsenmiştir. İstanbul'un fethinden sonra Fatih Sultan Mehmet, bütün Latin cemaatlerini dinlerinde ve dillerinde serbest bırakmıştır (Miroğlu, 1989).

Ancak ulus devlet anlayışına göre şekillenen Türkiye'de anadilde eğitim, iki dilli eğitim gibi çokkültürlülüğün önemli gördüğü anlayışla öğretim sürecinin yapılandırıldığı söylenemez. 1982 Anayasasının 42. Maddesine göre Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulmamakta ve öğretilmemekte, eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tâbi olacağı esaslar kanunla düzenlenmektedir. 4+4+4 eğitim sistemiyle yerel dil ve lehçelerin seçmeli ders olarak okutulmasına imkân sağlanarak bu ders haftada 2 saat verilmiş, bu kapsamda yeterli öğrencinin tercih etmesi halinde Kürtçe gibi yerel diller seçmeli ders olarak okutulmuştur (Dinçer, 2012). Demokratikleşme paketi ile de özel okullarda farklı dil ve lehçelerde eğitimin önü açılmış, bu dillerin hangileri olacağını bakanlar kurulunca tespit edilmesine ve bu tür kurumların açılmasını ve denetimini Mil-

li Eğitim Bakanlığının yönetmelikle düzenlemesine, belli derslerin de Türkçe okutulmasına karar verilmiştir. Tüm bu yapılanlar, çokkültürlü ve çok dilli eğitim ve demokratik bir toplum yapısına sahip olma yolunda atılan olumlu adımlardır. Bu adımlar neticesinde Türkiye'de farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilere, sahip oldukları farklılıklara göre eğitim imkânı verilerek çokkültürlülük yapısının göz önünde bulundurulduğu sonucuna ulaşılabilir. Fakat atılan bu adımların yeterli olduğu söylenemez.

May (2005), anadilde eğitim hakkının uluslararası sözleşme ile güvence altına alınan bir hak olduğuna vurgu yapar. Bu açıdan insanların günlük yaşamın her alanında anadilini kullanabilme haklarının, en temel hak olarak görülmesi gerektiği söylenebilir. Smith (2003) de anadilde eğitim hakkının dil hakları konusundaki temel metinleri vurgulayarak Dil Hakları Evrensel Bildirgesi, Avrupa Bölgesel Diller ve Azınlık Dillerini Koruma Antlaşması, Ulusal Azınlıkların Korunmasına İlişkin Çerçeve ve Sözleşmesi ve Medeni ve Siyasi Haklar Uluslararası Sözleşmesi gibi farklı antlaşma ve sözleşmelerle anadilde eğitim hakkının yasal teminat altına alınmaya çalışıldığına değinmiştir. Ergil (1995), çokkültürlülük noktasında yapılması gerekenin, bir toplumdaki tüm (kültür) dillerin(in) gelişmesine olanak sağlanması; resmi dilin, diğer dillerin referans çerçevelerinin katkısıyla bilim ve sanat dili olarak daha da zenginleşmesine özen gösterilmesi olduğunu ifade ederek çokkültürlülüğün fırsata dönüştürülmesi gerektiğini belirtmiştir.

Türkiye'de Dinsel Yapı ve Din Eğitimi Politikaları

İmamoğlu'na (2012) göre din, toplumu huzur, barış ve adalet içinde bir arada tutabilecek en sağlam alternatiftir. Çünkü o, ne milliyet, ırk, renk, kültür, dil gibi doğal özelliklerin; ne de bilgi, kabiliyet gibi hususların sosyal statü veya üstünlük aracı haline getirilmesini kabul eder. Ayrıca İmamoğlu (2012), dinin toplumu bir arada tutmada milliyet, çıkar ve ideolojik bağlardan daha güçlü olduğunun görüldüğünü ve bugün Avrupa ülkelerinin bir arada durabilmesinde dini aidiyetlerin önemli bir fonksiyon icra ettiğini belirterek, bunun dinin temelinde evrensel, bütün farklılıkları kuşatan değerlere sahip olmasından kaynaklandığını vurgular.

KONDA'nın (2006) yapmış olduğu bir araştırmada; Türkiye'de halkın yüzde 99'unun Müslüman olduğu; mezheplere göre bakıldığında ise toplumun yüzde 82'sinin Sünni-Hanefi, 9.06'sının Sünni-Şafii, 5.73'ünün ise Alevi-Şii olduğu görül-

müştür. Bunun dışında farklı dinsel azınlıklar da mevcuttur.

Tablo 1.

ABD Dışişleri Bakanlığı'nın her yıl açıkladığı Uluslararası Din Özgürlüğü Raporu; 2012

Türkiye'de Dinsel Azınlıklar	
Dinsel azınlıklar	Nüfusu
Ermeni Ortodoks	60.000
Katolikler	25.000
Yahudi	22.000
Süryani	20.000
Rus Ortodoks	15.000
Bahai	10.000
Yezidi	5.000
Yehova şahitleri	5.000
Protestan	7.000
Keldani	3.000
Rum	2.500
Toplam	174.500

1982 yılında kabul edilen Anayasa'nın 24. Maddesine göre uygulamada ağırlıklı olarak Sünni-İslam inancını öğreten 'Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi' dersi zorunlu olup, bu dersten sadece Hristiyan ve Musevi çocuklar, ailelerinin bu yönde dilekçe vermeleri ve inançlarını belgelemeleri halinde muaf tutulmaktadır. Anayasanın farklı maddelerinde din ve vicdan özgürlüğü ile ilgili olarak "Herkes, vicdan, dini inanç ve kanaat hürriyetine sahiptir. 14 üncü madde hükümlerine aykırı olmamak şartıyla ibadet, dini ayin ve törenler serbesttir. Kimse, ibadete, dini ayin ve törenlere katılmaya, dini inanç ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamaz; dini inanç ve kanaatlerinden dolayı kınanamaz ve suçlanamaz. Din ve ahlak eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır" şeklinde hükümlere yer verilmiştir.

Öte yandan, imar kanununda yapılan bir değişiklikle, yerel makamlara inşaat izni verme yetkisi tanınırken "cami" ibareleri "ibadet yeri" ile değiştirilmiştir. Bu değişiklik fiilen gayrimüslimlere ibadethane inşa etme hakkı tanımaktadır. Türkiye'de özellikle son yıllarda birçok alanda olduğu gibi din alanında da çokkültürlü yapının gözetilerek değişikliğe gidildiği ve boyutta iyi niyetin gösterildiği söylenebilir. Esen (2013), 2005-2007 dönemin-

de Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığı öncülüğünde, Türkiye Ermenileri ve Ermenistan ile ilişkilerin geliştirilmesine yönelik bir adım olarak, Van İlinde bulunan Akdamar Kilisesi 1.5 milyon dolar harcanarak restore edildiğini belirtir.

Türkiye'de Vatandaşlık Algısı

Aybay (2008)'a göre vatandaşlık kavramı, en basit ifadeyle, bireyin belirli bir devletle arasındaki karşılıklı hak, görev ve yükümlülük ilişkilerini belirleyen hukuksal bir bağ olarak tanımlanabilir. 1924 Anayasası, "dil, din, ırk farkı olmaksızın tüm vatandaşların eşit olacakları" hükmünü taşımıştır. 1945'e kadar yürürlükte kalan ilk haliyle 88. Maddede "Türkiye ahalisine din ve ırk farkı olmaksızın vatandaşlık itibarıyla Türk ıtlak olunur" denmiştir. Yani burada, 1961 ve 1982 Anayasalarından farklı olarak "bu kimseler Türk'tür" denmemiş, Türk şeklinde bir adlandırmanın uygun kabul edildiği belirtilmiştir. Ayrıca maddede geçen "vatandaşlık" kelimesi ile de bu kişilere Türk denilmesinin vatandaşlık ilişkisi ile sınırlı olduğuna işaret edilmiştir. 1961 Anayasası'nın 54. Maddesinde ve 1982 Anayasanın 66. maddesinde vatandaşlık konusu oldukça ayrıntılı düzenlenmiş, Türk Devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkesin Türk olduğu belirtilmiştir (Aybay, 2008). Türkiye'de vatandaşlık algısına ilişkin olarak T.C. Başbakanı Recep Tayyip Erdoğan, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığının tüm vatandaşların ortak paydası olduğunu vurgulamış, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığını bir üst kimlik; Türk, Kürt, Laz, Çerkez gibi kimlikleri de alt kimlikler olarak tanımlamıştır.

KONDA'nın (2006) yaptığı bir çalışmada Türkiye Vatandaşı olmak için şart olan şeyleri halkın % 82'si Türkiye'yi sevmek, % 63,80'i etnik kökene bakmaksızın Türkiyeliyim demek, % 54,31'i Müslüman olmak, % 45,64'ü ise etnik köken olarak Türk olmak şeklinde belirtmiştir. Bu sonuçtan hareketle, ülkemiz insanının Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığı için kökenden daha çok duygu ve inancı öne çıkardığı söylenebilir. Bu açıdan vatandaşlık algısının hiçbir etnik unsuru dışında bırakmadan ve ötekileştirmeden herkesi kapsayacak şekilde ortaya konması, bireylerin daha huzurlu bir şekilde toplumsal barış içinde yaşamalarına imkân verebilecektir.

Diğer Ülkelerdeki Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları ve Türkiye İçin Öneriler

Küreselleşen dünyamızda neredeyse tüm uluslar, çokkültürlü ve kültürel bakımdan heterojen bir yapıya sahiptir. Günümüz dünyasında 184 devle-

tin tahminen 600 yaşayan dil grubu ve 5000 etnik kimlikten oluştuğu tespit edilmiştir (Kymlicka, 1998). Çokkültürlü eğitim, ABD, Kanada, Almanya, Rusya gibi gelişmiş pek çok ülkede uygulanmaktadır ve uygulanma şekillerinin incelenmesinin, Türkiye için sunulacak önerilerin daha sağlam bir zemine oturmasına yardım edeceği düşünülmektedir.

Pekin Üniversitesi Çokkültürlü Eğitim Araştırma Merkezi'nin (2010) raporuna göre, Çin'de çokkültürlü eğitim, öğrencilerin kendi kültürlerini ve öteki kültürleri anlamasını, kabul etmesini ve onlara saygı duymasını sağlamak; eğitim sürecinde ırk, etnik köken, sınıf, cinsiyet ve dine dayalı ayırım ve önyargıları ortadan kaldırmak şeklinde gerçekleşir. Ülkede çok sayıda etnik grup bulunmakta ve yaklaşık 140 farklı dil konuşulmaktadır (Aydın, 2013). Rusya'da 1992 Eğitim Kanununda çıkarılan yasayla her bireye kendi ana dilinde eğitim alma ve sahip olduğu yerel kültürünü öğrenme hakkı verilmiştir (Dneprov, 1998). Mitchell ve Salsbury (1996) de Rus okullarında öğrencilerin, sahip oldukları etnik yapılarına uygun dillerle öğrenimlerini sürdürebilme imkânının yasal olarak Rusya vatandaşlarına verildiğini belirtmiştir. Bu yasal düzenlemeyle tüm Rus vatandaşları, kendi ana dillerini çocuklarına öğretebileceklerdir. ABD'de 1964 Yurttaşlık Hakları Kanunu ile iki dilli eğitim bir yurttaşlık hakkı olarak tanınmış ve bu kanunla ülke çapında iki dilli eğitimin önü açılmıştır (Manzanares, 1988). Bu açıdan ABD'de belirtilen yasayla bireylerin hem ana dillerinde hem de içinde buldukları sistemin dilinde eğitim alabilmelerine fırsat verilmektedir. Kanada toplumu "çokkültürlü mozaik" olarak tanımlanan bir ülkedir (Dora, 2005). Kanada'da bütün kültürler devlet tarafından muhafaza ve himaye edilmekte; devlet çokkültürlülük politikasında kültürler arasında etkileşim talep etmektedir. Kanada'da eğitim, resmi dil olan İngilizce ve Fransızcanın dışında farklı etnik dillerde de yapılmaktadır. Aydın (2013), Romanya Eğitim Yasası'na göre ana dilde eğitimin Romanya'da kamu eğitiminin tüm aşamalarında serbest olduğunu, milli azınlıkların anadillerinde bütün seviyelerde eğitimlerini alabildiğini, aynı zamanda talebe göre istenilen tipte eğitimin verildiğini belirtmiştir. Almanya ise 1999 yılında yaptığı değişiklik ile vatandaşlık kavramını, "Cermen ırkından olan anne ve babadan doğmuş olma" anlayışından özgürleştirmiş; siyasal yurttaşlık kavramına dayalı olarak tüm vatandaşlara "Almanlarla eşit vatandaşlık hakkı" tanınmıştır (Duruğönül, 2012).

Türkiye'de kendilerini Türk ırkından saymayan diğer alt kimliklerin ve azınlıkların kendilerini öte-

kileştirilmiş hissederek yabancılaştırmaları, aidiyet duygularının gelişmemesi gibi durumların gözlenebileceği söylenebilir. Bu açıdan Türkiye'de tüm azınlıkların kendilerinden bir parça bulabilecekleri, ortak payda olarak görebilecekleri ve olumlu bağımlılık duygusunun gelişimine fırsat verilebilecek bir üst-kimlik ve vatandaşlık tanımlamasına gidilmelidir. Kongar (2013)'ın da belirttiği gibi, farklılıkları zenginleştirerek bütünlüğü koruma yoluna gidilmeli; bireysel özgürlüklerin güvence altına alınıp yayılması ve toplumun etkileşiminin güçlendirilerek kültürel farklılıkların ve siyasal bütünlüğün korunması tek çıkar yol olarak görülmelidir. Böyle bir düzenlemeyle birlikte her bireyin kendisini devlet yanında daha değerli hissederek toplumsal dayanışma noktasında daha güçlü duyarlılıklar göstereceği söylenebilir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Gutmann (1996), her bireyin cinsiyeti, ırkı ve etnik kimliğine bakılmaksızın birey olarak eşsiz kimliğe sahip olduğunu ve saygı beklediğini belirtmiştir. Bu ise çokkültürlü eğitim ile mümkündür. Çokkültürlü eğitim sistemini oluşturacak akademik altyapının kurulmasında okul öncesinden itibaren öğretim programlarını tasarlayabilecek eğitimcilerin yetiştirilmesi önemli rol oynamaktadır (Aydın, 2012). Cırık (2008) çokkültürlü eğitim etkinliklerine okul öncesi dönemden başlayarak tüm eğitim kademlerinde yer verilmesinin, bireylerin bütünsel anlamda gelişimlerine destek sağlanabileceğini vurgular. Bu açıdan ana dili öğrenme hakkının yaşamın tüm boyutlarında bir hak olarak görülüp bu haktan azınlık bireylerinin en iyi şekilde yararlanmalarına imkan verilmelidir. Güven (2005) çokkültürlü eğitim programlarının ABD, Kanada, Avustralya, Almanya, İngiltere gibi çok uluslu ve çokkültürlü ülkelerde okul öncesi sınıflardan başlayarak uygulamaya konulduğunu belirtir.

Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlülük kavramlarının içeriği ve anlamı yaygın olarak bilinmemekte, dolayısıyla bu konuda bir bilgi eksikliği ve hizmet içi/ hizmet öncesi eğitim ihtiyacı dile getirilmemektedir. Türkiye'de çokkültürlü ve çok dilli eğitim bir yandan kendilerinden farklı geçmişleri olan öğrencilere hoşgörü gösterilmesini desteklerken öte yandan her öğrencinin kültürel mirasının korunmasına odaklanmalıdır. Bunun başarıyla gerçekleştirilmesi için, demokratik yurttaşlık ve insan haklarıyla ilgili derslerin Türk eğitim sisteminde zorunlu olması gerekmektedir (Aydın, 2013). Okullarda kültürel çeşitliliğin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yeni metodolojiler, müfredat, ve modeller uygulanmalıdır (Hossain & Aydın,

2011). Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim alanlarında öğretmenlerin ve toplumun doğru şekilde bilinçlendirilmesi, günümüz Türkiye'si için artık bir gereklilik olan çokkültürlü eğitime uygun bir zeminin hazırlanarak sağlıklı bir işleyiş planının oluşturulması, yöneticilerin istikrarlı bir şekilde bu süreci yönetecek mekanizmaları kurmaları son derece önemlidir. Çok uluslu yapıya sahip toplumların bu durumu birer zenginlik olarak algıladıkları ve çokkültürlülüğü birer fırsat olarak gördükleri göz önünde bulundurulduğunda Türkiye'de de benzer bir anlayışla okul öncesi eğitimden başlayarak çokkültürlü bir yapı içinde kültürel zenginliğin yaşanmasına imkân verilebilecek bir oluşuma gidilmesi; saygı ve hoşgörü çerçevesinde farklılıkların bir arada yaşayabileceği bir yapılanmanın oluşturulması gerekmektedir. Böylece Türkiye'deki tüm etnik kökenden ve kültürden olan kişilere eğitim yoluyla hitap edilebilir ve hiçbir topluluk asimile olmadan, baskın olan toplumun kültürünün yanı sıra kendi kültürünü de yaşatarak daha insanca yaşamaya devam edebilir. Aydın'ın (2012) da belirttiği üzere ülkemizde herkesin kültürünü, dilini, anlayışını ve yaşam biçimini göz önünde bulunduran ve eşitlik anlayışıyla fırsatlar sunarak eğitim hizmetleri sağlayan bir sistemin var olması gerekmektedir. Ancak o zaman bireyler ortak değerleri öğrenerek, ırk ve etnik ilişkiler üzerindeki önyargılarını ortadan kaldıracaktır (Gay, 1994).

Türkiye'de çokkültürlü anlayışın tam anlamıyla yerleşmesi için şu önerilerde bulunulabilir:

- Olumlu bir çokkültürlü sınıf ve okul ortamı oluşturularak, öğretme ve öğrenme süreçlerindeki sınırlar yumuşatılmalı, öğretmen ve öğrenciler birbirlerinden bir şeyler öğrenebilmelidir.
- Çocukların farklı yaşantılarını sınıfa getirmelerine izin verilmelidir.
- Öğrencilerin, kendilerinininkinden farklı olan kültürlerle ilgilenmeleri teşvik edilmelidir.
- İnfomal programdaki çokkültürlülüğe özel bir vurgu yapılmalı, daha iyi bir formal program yapılması sağlanmalıdır.
- İnsan yaşamıyla ilgili çoğu şey, çokkültürlü ve evrensel eğitimin karışımı olarak verilmelidir.
- Hoşgörü, saygı, sevgi, kardeşlik gibi toplumsal bütünleşmeyi sağlayabilecek kavramlar toplumun genel algısında önemli bir yere sahip olacak şekilde oluşumlara gidilmelidir.
- Ders kitapları, çeşitli uzman grupları tarafından ekip çalışmasıyla incelenmelidir. İçerik hoşgörü kültürüne göre düzenlenmelidir.

Kaynakça

- Arslan, M. (2007). *Öğretim İlkeleri ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aybay, R. (2008). *Vatandaşlık Hukuku, İstanbul*; İstanbul. Bilgi Üniversitesi Yayınları,
- Aydın, H. (2012). Multicultural education curriculum development in turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3 (3), 277-286. Doi:10.5901/mjss.2012.v3n3p277
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3. doi:10.2307/1167339
- Banks, J. A. (2006b). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching. (5th Edition)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş*. (H. Aydın, Çev.) İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 34, 27-40.
- Diñçer, Ö. (2012). *12 Yıl Zorunlu Eğitim, Sorular – Cevaplar*. Erişim: http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf
- Dneprov, E. D. (1998). *Sovremennaya shkolnaya reforma v Rossii* [Modern school reform in Russia]. Moscow: Nanka.
- Dora, E. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Süryaniler ve Çokkültürlülük, "Avrupa Birliği, Türkiye ve Asuri-Süryani Göçü" adlı sempozyumda yapılan konuşma metni" İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Doytcheva, M., & Akıncılar-Onmuş, T. (2009). *Çokkültürlülük*. İletişim.
- Durugönül, E. (2012). Çokkültürlülüğü Yeniden Tanımlamak: Almanya Örneği, *Contemporary Online Language Education Journal*, 2(2), 17-28.
- Ergil, D. (1995). *Çokkültürlülük ve Çokdillilik*. Ankara: Siyasal Bilgiler Fak.
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education*. Urban Monograph No. R188062012, OakBrook, Illinois, North Central Regional Educational Laboratory.
- Gutmann, A. (1996). *Justice Across the Spheres. Pluralism, Justice and Equality*, Ed: David Miller ve Michael Walzer, UK: Oxford University Press, p. 99-119.
- Güven, E. D. (2005). Eğitim Üzerine Yenilenen Eleştiriler, *Alternatif Öneriler. Pivotka*, 4(17).
- Hossain, M. M. & Aydın, H. (2011). A Web 2.0-Based Collaborative Model for Multicultural Education. *Multicultural Education and Technology Journal*, 5(2), s. 116-128.
- İmamoğlu, Y. (2012). Tarih Boyunca "Bir Arada Yaşam" Sorunu ve Çözümler. *İslami Yorum Dergisi*, 9.
- Karpat, K. & Yıldırım, Y. (2012). *Osmanlı Hoşgörüsü, Osmanlıda Hoşgörü ve Kültürel Dini Birliktelik*. (Y. Usta, Çev.) İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kaya, İ. & Aydın, H. (2013). *Türkiye'de anadilde eğitim sorunu: Zorluklar, deneyimler ve iki dilli eğitim modeli önerileri*. İstanbul: UKAM Yayınları.
- Kongar, E. (2013). *Küreselleşme, Mikro Milliyetçilik, Çok kültürlülük, Anayasal Vatandaşlık*. Erişim: 12 Haziran 2013, http://www.kongar.org/makaleler/mak_kum.php adresinden alınmıştır.
- Kymlicka, W. (1998). "Çokkültürlü Yurttaşlık". *Azınlık Haklarının Liberal Teorisi*. Çev. Abdullah Yılmaz, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, s. 157.
- Manzanares, S. G. (1988). The Bilingual Education Act: Twenty Years Later. *New Focus*, 6, p. 1-10.
- May, S. (2005). Language rights: Moving the debate forward. *Journal of Sociolinguistics*, 9(3), 319 – 347.
- Milliyet Gazetesi. (2007). *55 Milyon Kişi Etnik Olarak Türk*. Erişim: <http://www.milliyet.com.tr/---milyon-kisi-etnik-olarak-turk/guncel/haberdetayarsiiv/22.03.2007/250844/default.htm>
- Miroğlu, İ. (1989). *Fetret Fevriinden II. Bayezid'e Kadar Osmanlı Siyasi Tarihi, Doğuştan Günümüze Büyük İslam Tarihi*. İstanbul: Çağ Yayınları.
- Mitchell, B. M. & Salsbury, R. E. (1996). *Multicultural education, An international guide to research, policies and programs*. Westport: Greenwood Press.
- Özkan, S. H. (2010). Osmanlı Devletinde Yabancı Dil Eğitimi. *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 5(3), p. 1783-1800.
- Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 154 – 164.
- Smith, R. (2003). Mother tongue education and the law: A legal review of bilingualism with reference to Scottish Gaelic. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(2), 129-145.
- Yazıcı, S., Başol, G. & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlilik ve Geçerlilik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37. 229-242.



Geniş Tabanlı Eğitim Sistemi

Bir gün ormandaki hayvanlar bir araya gelerek okul açmaya karar verirler. Bir tavşan, bir kuş, bir sincap, bir balık ve yılanbalığı yönetim kurulunu oluşturdu. Tavşan, müfredatta 'koşmanın' bulunmasını istedi. Kuş, 'uçmanın' dâhil olmasını, balık, 'yüzmenin' dâhil olmasını ve sincap da 'ağaca tırmanmanın' mutlaka zorunlu dersler arasında olması gerektiğini söyledi. Bütün bunları bir araya getirip, bir müfredat programı yaptılar. Ve bütün hayvanların bu dersleri görmesini istediler.

Tavşan, koşu dersinde A alıyor olmasına rağmen, ağaç tırmanmak onun için çok ciddi bir sorundu. Sürekli kafa üstü düşüyordu. Bir süre sonra beyni hasar gördü ve artık eskisi gibi koşmadı. Artık koşuda A almak yerine, C alıyordu. Ve tabii, ağaç tırmanmada ise her zaman zayıf alıyordu. Kuş, uçmada çok başarılıydı, ama sıra toprak kazmaya geldiğinde, o kadar başarılı değildi. Sürekli gagasını ve kanatlarını kırıyordu. Bir süre sonra, toprak kazma notu hâlâ F olmasına rağmen, uçuş notu C'ye düşmüştü. O da ağaca tırmanmakta çok zorlanıyordu. Sonuçta, sınıf birincisi olan hayvan her şeyi yarım yapabilen, geri zekâlı yılanbalığı oldu.

Ancak eğitimciler çok mutluydu çünkü herkes bütün dersleri görüyordu. Ve buna "geniş tabanlı eğitim sistemi" dediler. Buna gülüyoruz ama gerçek bu. Sen de bunu yaşadın. Biz aslında herkesi başka biri yapmaya çalışıyoruz. O yüzden de insanların kendi olma potansiyellerini yok ediyoruz.

* Osho'nun Sezgi isimli kitabından alıntıdır.



MÜFREDAT

