

TÜRKİYE’DE CUMHURİYET DÖNEMİNDE EĞİTİM POLİTİKASI VE FELSEFESİ

Muhsin HESAPÇIOĞLU *

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de cumhuriyet döneminde eğitim politika ve felsefelerini çeşitli açılardan incelemektir. Cumhuriyet döneminde eğitim politika ve felsefelerinin oluşumu sosyo-psikolojik bileşenleriyle birlikte ele alınmış, sonuç olarak, Türk Eğitim Sisteminin felsefî ve politik karakteristikleri hakkında değerlendirmelere varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Cumhuriyet dönemi, eğitim politikası, eğitim felsefesi, okul anlayışları.

EDUCATIONAL POLICY AND PHILOSOPHY OF REPUBLICAN ERA IN TURKEY

SUMMARY

Purpose of this study is to analyse educational policies and philosophies in Turkish Republican Era. For this purpose, formation of education policies and philosophies have been handled with socio-psychological components. Consequently has been arrived at different evaluations related to philosophical and political characteristics of Turkish Education System.

Keywords: Republican era, educational policy, philosophy of education, school conceptions.

*Prof. Dr.; Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. mhesapcioglu@marmara.edu.tr

GİRİŞ

II. Meşrutiyet (1908 ve sonrası) dönemi eğitim düşünürlerinin görüşlerinde “yeni eğitim”in, psikoloji temelli, çocuk temelli olması gerektiği anlayışı hâkimdir. Bu dönemin önemli eğitim düşünürleri şunlardır: İ. H. Baltacıoğlu, S. C. Antel, M. Ş. Tunç, Z. Gökalp, T. Fikret, Satı bey, Nafi Atuf (Kansu), Emrullah Efendi, Ethem Nejat, Kazım Nami Duru. Bu dönemin eğitim tartışmaları cumhuriyet dönemi için hazırlık olmuştur.

II. Meşrutiyet döneminde “yeni eğitim” üzerine yapılan tartışmaların yanında, bir tartışma çizgisi de Satı Bey ile Ziya Gökalp arasında olan tartışmadır. Bu tartışma *Spensercilik* ile *Durkheimci* görüşün tartışmasıdır. Bu tartışma 2. Meşrutiyet’in sonu, Cumhuriyet’in başlangıcına doğru arkasına İttihat ve Terakki’nin desteğini olan Ziya Gökalp’in savunduğu Durkheimcilik lehine sonuçlanır.

Sonuçta, Millî Mücadele sonrasında:

- 23 Nisan 1920’de TBMM açılır.
- 2 Mayıs 1920’de Millî Eğitim Bakanlığı kurulur.
- 29 Ekim 1923’de Cumhuriyet ilân edilir

Yeni cumhuriyetin bir ulus devlet olarak şekillenmesinde ve oluşumunda, tüm benzer örneklerinde olduğu gibi, temel enstrüman eğitimidir. Bu çerçevede bu çalışmada önce yeni Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitim politikalarının oluşumunda:

- cumhuriyet dönemi eğitim politikalarına yön veren temel yasalar (1.1),
 - cumhuriyet dönemi müfredat programları ve eğitime yön veren temel dokümanlar (1.2),
 - cumhuriyet dönemi eğitim politikalarına temel oluşturan önemli toplantı ve şûrular (1.3),
 - cumhuriyetin ilk yıllarındaki reform hareketleri (1.4)
 - Cumhuriyet döneminde plânlama aşamasında kalkınma plânları (1.5)
 - cumhuriyet dönemi eğitim politikaları dönemleri (1.6),
- verilmiş ve ardından da cumhuriyet dönemi eğitim politikalarına temel olan felsefi eğilimler tartışılmıştır (2. – 5.).

1.1. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarına Yön Veren Temel Yasalar

- “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” /430/29.4. 1340 (1924).
- “Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun” /1353/3.11.1928.
- “Maarif Teşkilâtına Dair Kanun” /789/3.4.1926.
- “Maarif Vekaleti Merkez Teşkilâtı ve Vazifeleri Hakkında Kanun” /2287/22.6.1933.
- “İlkmektep Muallim ve Vazifeleri Hakkında Kanun” /842/2.6.1926.
- “Köy Eğitimcileri Kanunu” /3238/24.6.1937.

- “Köy Enstitüleri Kanunu” /3803/22.4.1940.
- “Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilât Kanunu” /4274/25.6.1942.
- “Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun” /5387/27.5.1949.
- “Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu” /439/7.4. 1340 (1924).
- “İstanbul Darülfünunu’nun İlgasına ve Maarif Vekaletince Yeni Bir Üniversite Kuruluşuna Dair Kanun” /2252/6.6.1933.
- “İlköğretim ve Eğitim Kanunu” /222/5.1.1961.
- “Millî Eğitim Temel Kanunu” /1739/14.6.1973.
- “İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu, Çıracılık ve Meslekî Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.3.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kâğıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun” /4306/18.8.1997
- “Yükseköğretim Kanunu” /2547/4.11.1981.

1.2. Cumhuriyet Dönemi Müfredat Programları ve Eğitime Yön Veren Temel Dokümanlar

(a) İlköğretim

- 1924 İlk Mektep Müfredat Programı.
- 1926 ilk Mektep Müfredat Programı.
- 1930 Köy Mektepleri Müfredat Programı.
- 1939/1940 Köy İlkokul Programı Projesi.
- 1948 İlkokul Programı.
- 1968 İlkokul Programı.
- 2005 İlköğretim Programı (A. TÜRKOĞLU / M. SARI, 2006, s. 328-366).

(b) Ortaöğretim

- 1924 Programı.
- 1931 Programı.
- 1934 Programı.
- 1938 Programı.
- 1949 Programı.
- 1952 Programı.
- 1956 Programı.
- 1970 Programı (H. DOĞAN, 1972, S. 24).
- IX. Şûra Programı (24 Haziran - 4 temmuz 1974).
- 1991-1992 Programı / Ders Geçme ve Kredi Düzeni.
- 1995-1996 Programı / Sınıf Geçme Düzeni.
- 2005-2006 Programı (M. HESAPÇIOĞLU 2008, S. 84-86).

O. Kafadar, cumhuriyet döneminde eğitim hareketleri içerisinde en çok dikkat çeken gelişmenin, ilköğretimdeki gelişmeler olduğunu belirtir. “Nasıl ki daha çok Tanzimat rüşdiyeler, II. Abdulhamid devri idadiler ve Meşrutiyet sultaniler devri olmuşsa, Cumhuriyet’in 1950’ye kadarki dönemine de <İlkokul Devri> denilebilir (O. KAFADAR 1997, S. 149).

- “İlkmektepler Talimatnamesi” /1929 [tıpkı basım: 1938, Devlet Basımevi, İstanbul 1938].

- “Lise ve Ortaokullar Yönetmeliği” (1976).
- “Maarif Misakı” ya da “Umumî Maarif ve Terbiye Programı” / 8.3.1923.

1.3. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarına temel Oluşturan önemli Toplantı ve Şûralar

- Birinci Heyet-i İlmiye Toplantısı (15 Temmuz-15 Ağustos 1923),
- İkinci Heyet-i İlmiye Toplantısı (23 Nisan 1924),
- Üçüncü Heyet-i İlmiye Toplantısı (26 Aralık 1925),
- I. Millî Eğitim Şûrası (17-29 Temmuz 1939),
- II. Millî Eğitim Şûrası (15-21 Şubat 1943),
- III. Millî Eğitim Şûrası (2-10 Aralık 1946),
- IV. Millî Eğitim Şûrası (22-31 Ağustos 1949),
- V. Millî Eğitim Şûrası (5-14 Şubat 1953),
- VI. Millî Eğitim Şûrası (18-23 Mart 1957),
- VII. Millî Eğitim Şûrası (5-15 Şubat 1962),
- VIII. Millî Eğitim Şûrası (28 Eylül - 3 Ekim 1970),
- IX. Millî Eğitim Şûrası (24 Haziran - 4 Temmuz 1974),
- X. Millî Eğitim Şûrası (23-26 Haziran 1981),
- XI. Millî Eğitim Şûrası (8-11 Haziran 1982),
- XII. Millî Eğitim Şûrası (18-22 Temmuz 1988),
- XIII. Millî Eğitim Şûrası (15-19 Ocak 1990),
- XIV. Millî Eğitim Şûrası (27-29 Eylül 1993),
- XV. Millî Eğitim Şûrası (13-17 Mayıs 1996),
- XVI. Millî Eğitim Şûrası (12-26 Şubat 1999),
- XVII. Millî Eğitim Şûrası (13-17 Kasım 2006)

1.4. Cumhuriyetin İlk Yıllarındaki Reform Hareketleri

- 20 Ocak 1921 / Teşkilât-ı Esasiye.
- 29 Ekim 1923 / cumhuriyetin ilânı.
- Şer’iye Mahkemelerinin Kaldırılması / 8 Nisan 1924.
- 491 Sayılı Teşkilât-ı Esasiye Kanunu / 20 Nisan 1924.
- Şapka Giyilmesi Kanunu / 25 Kasım 1925.
- Tekke ve Zaviyelerle Türbelerin Kapatılması / 30 Kasım 1925.
- Avrupaî Takvim ve Saatin Kabulü / 26 Aralık 1925.
- Medeni Kanununun Kabulü / 12 Şubat 1926.
- Latin Rakamlarının Kabulü / 24 Mayıs 1928.
- Latin Alfabesinin Kabulü / 3 Kasım 1928.
- Millet Mektepleri / 1928.
- Halk okuma Odaları / 1930.
- Halk Evleri / 1932.
- Eğitim Kursları / 1936.
- Köy Enstitüleri / 1940 (O.KAFADAR 1997, S. 136-154).

1.5. Cumhuriyet Döneminde Plânlama Aşamasında Kalkınma Plânları

1963 yılından 2008 yılına kadar toplam 3 adet uzun vadeli (=stratejik) plân ve 9 adet beş yıllık kalkınma plâni hazırlandı ve bu plânlarla eğitim politikasına yön verildi.

1.6. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Dönemleri

Ali Güler, cumhuriyet devri eğitim politikasını dönemler halinde inceliyor. Ona göre bu dönemler şöyledir:

- Millîleştirme devri (29 Ekim 1923-1938).

Bu dönemde M.K. Atatürk'ün ve yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim programının esasları şöyledir:

- millî karakter motifi,
- bilim ve teknik motifi,
- ekonomi motifi,
- birlik ilkesi,
- bilgisizliği ortadan kaldırma ilkesi,
- millîlik ilkesi,
- modernleştirme ilkesi,
- bilimsellik ilkesi,
- işe dayalı eğitim ilkesi,
- disiplin ilkesi,
- karma eğitim ilkesi,
- laikleştirme ilkesi.

- Hümanistleştirme Devri (1938-1950).

- Amerikalaştırma Devri (1950-1960).

- Plânlştırma Devri (1960-1980).

- Neoliberalizm Devri (1980 ve sonrası) (A. GÜLER 2004, S. 78-115).

2. Batı Eğitim Sistemi'nin Gelişmesinde İki Model

Batıda, R. Descartes akılcılığı (rasyonalizmi) ve J. Locke'un deneyciliği (ampirizmi) iki yeni eğitim sisteminin hareket noktası olmuştur. Avrupa'da 15. ve 16. yüzyıllar ile birlikte Rönesans dönemi başlar ve bu dönemde, artık ortaçağ felsefesinin aksine, bilimin yöntemleri olarak *rasyonalizm* ve *ampirizm* gelişir. Rasyonalizm, gerçeğe akılla ulaşılabilceği inancını taşıırken, I. Newton (1642-1727) ve Francis Bacon (1561-1626) ile yeni bilgilere ulaşmada tümdengelim yöntemi yerine tümevarım/ampirizm yöntemi esas alınmıştır (Öz, Kayaalp ve Dergin, 2004).

Birincisi Fransız eğitimin ve öğretiminin esaslarını kurdu. Orada matematiksel düşünce bütün insan bilgisinin temelini teşkil ediyordu. Doğa bilimleri ile insan bilimlerinin (psikoloji, felsefe) gelişmesi ancak bu temele dayanarak mümkün görünüyordu. Fransa demokratik ilkelere ve uygulamalara bağlı olduğu halde ileri derecede merkezîyetçiliğe dayanan bir hükümet şekli geliştirmiştir. Hükümete ait diğer görevlerde olduğu gibi eğitim alanında da bütün gerçek yetki Paris'teki merkezî hükümetin elindedir ve ciddi önemli olan birçok hususlarda mahallî halka pek az iştirak hakkı tanınır. Ve merkezîleşme ilkesi Fransa'da pek eskidir.

Fransız eğitim sisteminde, çocuğa açık ve mantıkî bir şekilde nasıl düşünüleceği (=rasyonalizm), duygu ve düşüncelerini iyi bir şekilde nasıl anlatılacağı, kültürel mirasta güzelin nasıl takdir edilip değerlendirileceği öğretilir. Fransız ortaöğretimi nitelik yönünden esasında geneldir. [...]. Bu öğretim basamağında öğrencinin hüküm verme, değer takdiri ve zevk bakımından geliştirilmesine, açık ve mantıkî bir şekilde düşünmesine, güzel yazma ve konuşma kabiliyetinin artırılmasına çalışılır. [...]. Orta dereceli Fransız okulu, soyut fikirleri algılayabilen ve kullanan [=deduktif] bir erkek ya da kız yetiştirmeye çalışır (Cramer ve Browne, 1997).

Buna karşın İngiliz eğitim ve öğretimi tecrübe üzerine kuruluydu. Doğa bilimlerinin gelişmesi bu surette gösteriliyor oradan matematik ve soyut düşünceye geçiliyordu (Ülken, 1967). Gelişmekte olan, İngiltere'de, devlet ile mahallî gruplar arasında paylaşılan bir sorumluluk ve bütün ilgi grupları arasında işleyen bir ortaklık sistemi söz konusudur. İngiliz eğitiminin en önemli karakteristik yönü, çeşitlilik ve özgürlükten vazgeçmeksizin bütün sistemi basitleştirmesidir. Özellikle kuvvetli bir bireysel özgürlük geleneği, bırakınız yapınlar şeklinde bir ekonomi doktrini esastır (Cramer ve Browne, 1977).

Deduktif bir yöntem kullanan Fransız eğitim sistemine karşı, *İngiliz sistemi* induktif bir yöntem kullanmaktadır. *Fransız okulu* bundan dolayı merkezîyetçidir. Çünkü akıl sistemine göre bütün öğretim ve eğitim rasyonel bir tarzda düzenlenmeli ve aynı tipte olmalıdır. *İngiliz okulu* ise deneyciliğinden dolayı *dezentralize* (=adem-i merkezîyetçî)dir. Bölge ve zaman şartlarına göre türlü şekiller almıştır.

Böylece modern çağda iki ayrı felsefe iki ayrı eğitim sistemi meydana gelmiştir. Aşağıdaki tabloda, epistemolojik, problem çözme yaklaşımları ve yönetim felsefeleri açısından bu eğitim sistemleri sınıflandırılmaktadır:

Tablo 1: Fransız ve İngiliz Eğitim Sistemlerinin Sınıflandırılması

	Fransız sistemi	İngiliz sistemi
Epistemolojik Açısından (=Doğru Bilginin Kaynağı) Eğitim Sistemleri	Rasyonalizm/akılcılık	Ampirizm/deneycilik
Problem Çözme Yaklaşımları Açısından Eğitim Sistemleri	Dedüktif/tümdengelim yöntemi	İndüktif/tümevarım yöntemi
Yönetim Felsefeleri Açısından Eğitim Sistemleri	Merkezî sistem	Ademî merkezî sistem

Doğru bilginin kriteri birey tabanlıdır denildiğinde, *psikolojizm* akımına, doğru bilginin kriteri toplum tabanlıdır denildiğinde *sosyolojizm* akımına ulaşılır. Bu iki kavramda şöyle açıklayabiliriz:

Psikolojizm: Burada psikoloji, felsefenin, bilgi teorisinin temeli olarak görülür. Felsefî problemler psikolojinin problemlerine indirgenir. Psikolojizm, doğru bilginin kriteri olarak bireyi kabul eder. Psikolojizmde birey bir taraftan her hususun ölçütüdür, böylece alemler, bu arada mantığı meydana getirir, bir taraftan da alemin bir parçası olarak belli bir düşünce mekanizmasına sahiptir ve buna göre düşünür. Yani birey, aynı zamanda bir olgunun hem yaradanı, hem de yarattığıdır (Bolay, 1990).

Sosyolojizm: Sosyolojinin, psikolojiye müracaat etmeden sosyal olayları açıklamaya yeterli olduğunu ya da felsefî ve ahlakî sorunları çözmeye kabiliyetli yegane bilim olduğunu iddia eden doktrindir. Bu doktrin toplumu doğru bilginin kriteri olarak kabul eder. Sosyolojizm, insanda organik hayatı aşan akıl, bilim, san'at, ahlâk ve din gibi çeşitli duygu ve unsurların toplumdan geldiğini iddia ederek her olguyu toplumdan çıkarır ve toplumu her olgunun temeli yapar (Bolay, 1990).

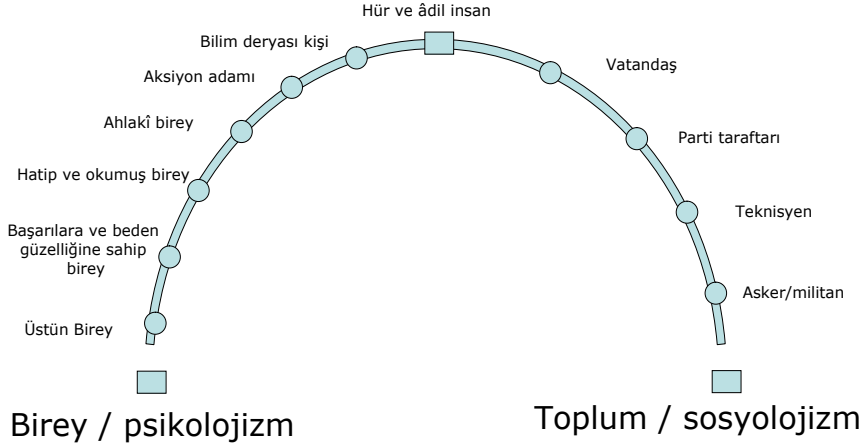
Olaya eğitim felsefesi açısından bakıldığında, psikolojizm'in ve sosyolojizm'in eğitim tanımları ve anlayışlarının farklı olduğu ortaya çıkar. Bu olgu eğitim literatüründe, pedagoji aşırı şekilleriyle ya hümanisttir/bireycidir ya da realisttir/sosyaldır, şeklinde ifade edilmektedir (Leif ve Rustin, 1980 s. 108; Öymen, 1979; Tunç, 1950).

Bireyi/çocuğu dikkate alan *psikolojizmin* eğitim tanımı şöyledir: "Eğitim, kişinin toplumsal yeteneklerinin ve optimum kişisel gelişmesinin sağlanması için, seçkin ve kontrollü bir çevreyi ve okul etkinliklerini içine alan sosyal bir süreçtir (Varış, 1985, s. 42).

Toplumu dikkate alan *sosyolojizmin* eğitim tanımı da şöyledir: Sosyolojik tanımlar, çocuğu/bireyi toplumun bir parçası olarak görür ve eğitimi bir toplumsallaştırma

süreci olarak ele alırlar. Yani, eğitim, yetişkin nesiller tarafından sosyal hayata henüz hazır olmayanlara uygulanan her türlü tesirlerdir [E. Durkheim] (Eskicumalı, 2002, s. 5).

Eğitimde psikolojizm ve eğitimde sosyolojizm'in bu eğitim tanımlarına bağlı olarak eğitim sisteminin ürünleri olarak vurguladıklarını yine bir süreç üzerinde gösterebiliriz.



Şekil 1: Doğru Bilginin Kriterine Göre Eğitim Felsefeleri ve Onların Türevleri

Eğitimde psikolojizm ve eğitimde sosyolojizm ikilemi eğitim literatüründe sosyolojik çatışkı (=antinomie sociologique) olarak adlandırılır. Eğer extreme/uç halinde eğitime temel olarak *birey/çocuk* dikkate alındığında; karşımıza “üstün birey”, “başarılar ve beden güzelliğine sahip birey”, “hatip ve okumuş birey”, “ahlakî birey”, “aksiyon adamı”, “bilim deryası kişi” şeklinde hedefler çıkar. Eğer extrem/uç halinde eğitime temel olarak toplum dikkate alındığında; karşımıza “asker/militan”, “teknisyen”, “parti taraftarı” ve “vatandaş” şeklinde hedefler çıkar.

Eğitimde bireyi dikkate alan düşünürlerin başında J.J. Rousseau ve ardılları gelir. Eğitimde toplumu dikkate alan düşünürlerin başında E. Durkheim ve ardılları gelir, ülkemizde özellikle Z. Gökalp'ı gösterebiliriz.

Eğitimde psikolojizm ve eğitimde sosyolojizm, belirtildiği gibi, bir *antinomie sociologique*dir. Yani, bunlardan ne birisi ne diğeri tek başlarına yeterli ve geçerlidirler. Antinomilerde her iki taraf da aynı anda geçerlidir. Yani, biz eğitim etkinliklerimizde ne sadece bireyi, ne de sadece toplumu dikkate alabiliriz. Eğitim etkinliklerinde “birey” ve “toplum” aynı anda beraberce vardır. Bu, “birey” ve “toplum” kutuplarını aşma anlamına gelir. Bu aşma, “hür ve âdil insan yetiştirme” ideali ile gerçekleştirilebilir. Yani: biz eğitim etkinliklerimizde sadece bireyi değil ve sadece toplumu değil, ikisini de birleştiren “hür ve âdil insan hedefi”ni dikkate almalıyız. Buradan giderek eğitimi yeniden tanımlayabiliriz:

eğitim olayı, insanın bir özgürleşme sürecidir. Eğitim, öğreten ve öğrenen arasında gerçekleşir. Bu ilişkinin özünü sevgi ve sorumluluk oluşturur. Bu ilişkide eğitim, öğrenenin değer ve moral dünyasını inşa eder. Eğitim yoluyla, öğrenen çocuk kendi kendini belirler, birey olma yetisini kazanır, bir ahlakî ve moral yapı oluşturur. Fakat bu ahlâksal ve moral yapı tarafsız (nötr) değildir. *Çocuğun/öğrenenin kendini belirler duruma gelmesi demek, ergin olması demektir: kendisine, etrafındaki insanlara ve içinde yaşadığı evrene karşı sorumluluklar duyması demektir. Eğitim böylece, erginliğin, henüz ergin olmayan birine aktarılmasıdır* (Hesapçioğlu, 2004, s. 2).

3. Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Felsefeleri

Türkiye Tanzimat’tan sonra batılılaşma teşebbüslerine giriştiği zaman karşısında tek örnek Fransız eğitim sistemi idi. Devlet tarafından açılan ilk yüksek okullar Fransız okullarının yöntem ve programlarını taklit etti. Cumhuriyet kurulduktan sonra 1920’li yıllarla 1930’lu yılların hemen başlarında Türk eğitimi Emin Erişilgil ve Avni Başman gibi önderler yardımıyla önce yalnız ilköğretim programlarında, sonra orta okullarda “yeni eğitim”in felsefesinin tesirlerini aksettirdi. Bu düşünürler J. Dewey’in düşüncelerini eğitimde uygulamaya çalıştılar ve bu esaslara göre 1926 ilköğretim programını hazırladılar. Bu programın imzasız olan önsözü onlarındır (Ülken, 1967).

20. yüzyılın başında 1900-1930 yılları arasında Kıta Avrupası’nda ve ABD’de “yeni eğitim” diye bir eğitim hareketi oldu. Bu hareket içinde mevcut eğitim kurumlarına ve okullara ağır eleştiriler yöneltilmeye başlandı. Bu eleştiriler özellikle çocuk gelişimi psikolojisinin bulgularından yararlanıyordu. Mevcut okullara, ki bu okullar ‘eski okullar’ olarak karakterize ediliyordu, yöneltilen eleştirilerin ana hatları şöyleydi: ders saatlerini yapay bir biçimde parçalanması, birlikte yapılan öğretimin tekdüzeliği, sert bir takım programların aynen ve harfiyen uygulanması ve bunlara uyulması, sınav rezaleti, bu okulların öğrencileri hayata hazırlayamamaları, hayattan kopuklukları, okullardaki verbalizm ve kitaba bağlılık. “*An’anevi okul*” diye adlandırılan mevcut okulların bu dezavantajlarını ve yetersizliklerini gidermek için özellikle çocuğu merkez alan ‘yeni eğitim programları’ geliştirilmeye çalışıldı. Bu programların uygulanacağı okula da ‘*faal okul*’, ‘*yeni okul*’, eğitime de ‘*yeni eğitim*’ adları verilmiştir (Medici, 1972, s. 7-9). Bu hareketin Fransa’daki adı “*education nouvelle*”, İtalya’daki adı “*attivismo*”, anglo-amerikan bölgelerindeki adı “*progressive education*”, “*new education fellowship*” ve Almanya’daki adı “*reform paedagogik*”dir.

“Eski mektep esas olan çocuğu unutmuş, onu bilginin esiri yapmıştı. Yeni cereyan ise işe çocuğu başlangıç noktası almakla başlar ve müfredatı çocuğu kavrama yeteneğine, psikolojik gelişimine göre düzenlemeyi önerir. Bu hareket mekteplerin geleceğini deneysel psikolojiye intikal ettiren bir cereyanın kaynağını oluşturur ki, karakteri itibariyle iradeci bir anlayışa aittir” (Hesapçioğlu, 1998).

Bu “yeni eğitim” hareketinin kendi içinde birçok uygulaması vardır ve hepsinin ortak karakteristik özelliği bireyselci bir eğitim/okul anlayışı sergilemeleridir, ampirist/pragmatik bir düşünsel temel göstermeleridir. 1926 yılında Emin Erişilgil ve Avni Başman’ın hazırladıkları İlköğretim Programı’nın “yeni eğitim”, yani ampirizm/pragmatizm karakterine rağmen, orta ve yüksek öğretimde Fransız etkisi devam etmiştir.

1933'te üniversite yeni alınan profesörlerin tesiri ile bir süre Alman disiplin sistemini/ yöntemini kabul etti, fakat 1940'da tekrar Fransız sistemine dönüldü (Ülken, 1967).

1920'lerde ilköğretim alanında geçici bir "yeni eğitim"/deneycilik/pragmatizm etkisi dışında Türk Eğitim Sistemi tüm cumhuriyet tarihi boyunca Ziya Gökalp'in savunduğu *sosyolojizm* kökenli Durkheimci bir eğitim sistemi olmuştur.

Z. Gökalp'in sosyolojisinin memleketimizde yaygın ve hâkim duruma geçmesinin asıl sebebinin onun evrimci bir görüşle analize tâbi tuttuğu Türk toplumunun sosyal yapısını nazarı itibari olarak geliştirdiği kültür-medeniyet düalizmi, Türkçülük cereyanı ve onun tabii neticesi sayılan milliyetçilik mefkuresi ile zamanının siyasi cereyanlarını sentezci bir zihniyetle uzlaştırmaya çalışan "Türkçü-İslamcı-Batıcı" formülünde aramak gerekir. Z. Gökalp, sosyolojik olarak, E. Durkheim mektebinin bizdeki temsilcisi olarak bilinir. Fransız sosyologu E. Durkheim, sosyal olayların izahını yine başka sosyal olaylarla yapar, bu olayların kaynağına "kollektif şuur" ya da "toplumsal vicdan" denilen kavramı koyar. Öte yandan, toplumların ilkel zamanlarında din hayatı ile, ilgili usul ve ayinlerin, sosyal hayatın bütün alanlarında hâkim olduğunu, zamanla artan bir işbölümü neticesi, diğer ilim dallarının dinden ayrılarak müstakil hale geldiğini ve sosyal hayatın diğer denge unsurlarını teşkil ettiklerini söyler (Celkan, 2006).

Atatürk'ün şu sözü çok önemlidir: "Fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller" olma. Fakat cumhuriyet modernleşmesi içinde okullarda sınıflara inildiğinde bu söz uygulama alanı bulamamıştır. *Cumhuriyet modernleşmesinin eğitim felsefesi ana blok olarak toplumcudur/ Durkheimcidir*. Bireyden çok toplum ön plândadır. Burada bu ülkenin zor şartlar altında kurulmuş olmasının önemi büyüktür. Türk modernleşmesinde "Kantçı anlamda bir özerk özne yaratılmak istendi, ama devlet egemen model her türlü muhtemel gelişmenin önünü kesti. Bunu, [...], bir modernite paradoksu olarak görüyorum (Kahraman, 18 Mart 2007).

"Modernizmin iki temel sacayağı olan <rasyonelleşme> ve <özneleşme> koşullarından sadece rasyonelleşmeyi eksen alan bir modernleşme çabası, Türk modernleşmesinde, alternatif rasyonelitelere zemin hazırlayacak ve meşruluk kazandıracak bir özneleşmenin ortaya çıkmamasına neden olmuştur" (Çetin, 2003, s. 253-254).

"Türk modernleşmesi, bireysel özgürlüklerin yerine bireyin devletin aracı kılınması, soyut ve heterojen toplumsal yapıyı değil, organizmik, korporatist ve homojen bir toplumsal yapıyı öngörmesi, gönüllü birliktelik ve işbirliğine değil, zorunlu görevlere ve işbölümüne dayanması açılarından kapalı topluma yönelmiş bir modernleşme projesini ifade eder" (Çetin, 2003, s. 261).

Türk Eğitim Sistemi'nde öğrencilerimiz ve öğretmenlerimizin:

- (1) kendi yargılarına güvenmesine,
- (2) kendi duygularına güvenmesine ve onu çözümlemesine,
- (3) kendilerinin farklı soru sorup bunları yanıtlamasına,
- (4) kendi kendileri olmalarına, kendi gelişim hızlarında büyümelerine,
- (5) kendi tutkularının peşinde koşmalarına,
- (6) otantik varolma biçimlerine, yani özgün bir birey olmalarına izin verilmemektedir,
- (7) öğrenci ve öğretmenlerimizin varoluş kaygı, korku ve suçluluk duyguları pekiştirilerek içsel özgürlükleri ellerinden alınmaktadır.

Böylece eğitim sistemi kendi üyelerine çoğu zaman çok tehlikeli bir tutum olan gelişmemiş birey muamelesi yapmaktadır (Sungur, 2001). Bugünkü haliyle eğitim, bireyi özgürleştirmeye götürmekten uzaktır. Bugün okullarımızda öğrenciler üzerinde katı bir uyum, itaat, katılık hâkimdir. Kişisel duygular, özgür seçim, eşsiz olma gibi özelliklerin sınıfta yeri yoktur (Sungur, 2001).

1940'lı yıllarda kısa süren bir Köy Enstitüleri uygulaması vardır. Fakat bu uygulama, belirtildiği gibi, kısa sürmüştür ve bu kısa sürüşünden dolayı genel felsefeyi etkilememiştir. 27 Aralık 1947 tarihinde ABD ile eğitimde bir işbirliği anlaşması imzalanır. Bu tarihten sonra 1950'li yıllarla birlikte eğitim sistemimizin felsefesinde/paradigmasında *yüzeyde bir kırılma* görülür. Bir çok eğitimcimiz yetiştirilmek ya da yüksek lisans, doktora öğrenimi için ABD'ye gönderilmeye başlanır. Bu eğitimcilerimiz yurda geri döndüklerinde *amerikan davranışçılığını* eğitim sistemimize önerirler ve yerleştirirler. Eğitim sistemimiz o tarihten bu yana ABD etkisine girer. Aslında bu *davranışçılık/behaviorizm* paradigması, pragmatist bir felsefe gibi gözükse de toplum kökenli bir sistemdir, Durkheim geleneği içindedir: birey, öğrenci edilegendir. Eğitim sistemimizdeki bu ABD etkisi ve davranışçılık 2000'li yıllara kadar artarak sürer. Söz gelimi Millî Eğitim sistemimizdeki Dünya Bankası kökenli projeleri hatırlayalım.

12 Eylül 1980 sonrası çıkarılan 2547 sayılı Yüksek Öğretim Yasası, 1950'li yıllar ile başlayan eğitimde Amerikan etkisini yüksek öğretim alanı için kıta Avrupası/Fransız etkisinden Amerikan etkisine geçiş ile perçinleştirir.

90'lı yılların sonuna gelindiğinde Millî Eğitim sistemimizde ikinci bir kırılma daha gündeme gelir. Bu kırılmanın esas adımı da Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan ve 2004-2005 eğitim öğretim yılında pilot okullarda uygulamaya konulan ilköğretim 1-5. sınıflar için olan programdır. Programın felsefesini *oluşturmacılık/constructivizm* oluşturmaktadır. Böylece toplum kökenli bir Durkheimci eğitimin felsefesinden *birey tabanlı bir eğitim felsefesine geçilmeye* çalışılmaktadır. *Oluşturmacılık, postmodernizmin bilgi teorisidir*, kendi içinde radikal oluşturmacılık, sosyal oluşturmacılık ve genetik oluşturmacılık olarak türlere ayrılır.

Oluşturmacılığın öğrenmeye ve öğrenenin merkeze alınmasına ilişkin olumlu sonuçları olmasına rağmen, *“eğitim” kavramının kökten çözülmesi konusunda ve öğrenenin narsist boyuta kadar gidebileceği konusunda olumsuz sonuçları vardır.*

4. Toplumun Kuruluşuna İlişkin Teoriler

Bugün siyaset ve toplum kuramında toplumun kuruluşuna ilişkin birbirinden oldukça farklı ve birbirine karşıt iki görüş vardır. Bunlardan birincisi atomcu görüş/sosyal sözleşme görüşü, diğeri de organik görüş/toplumun organizmacı teorisidir.

(a)Atomcu Görüş/Sosyal Sözleşme Görüşü

Bu görüşe göre toplum sanal bir bedendir, kendisini inşa eden kendisine özgü bireylerden oluşmuştur. Burada toplum bireysel olarak vatandaşların toplamıdır. Bu görüş, bireylerin sürekli gelişen potansiyellerinin olabildiğince az engellenmesi gerektiğini imâ eder. Toplum vatandaşların ihtiyaçlarını karşılamalı ve en iyi yönlerini geliştirmeleri için onları cesaretlendirmelidir. Böylece, sosyal ve siyasal güç merkezîyetçi değil, dağıtık olmalıdır. Atomcu görüş çoğulcudur. Her toplumun bir yapısı vardır ve atomcu bakış açısına göre bu yapı gruplar ve kurumlar açısından ibarettir. Bir başka deyişle, plüralizm/çoğulculuk, bu bağlamda, toplum ve insan özgürlüğüne atomcu bakışın doğal işbirlikçisidir. Soyutlanmış bireyler kitlesi olmaktan uzak atomcu toplum, gerçekte kadınları, erkekleri birbirine bağlayan, toplulukların ve grupların oluşturduğu bir ağlar sistemidir.

(b)Organik Görüş/Toplumun Organizmacı Teorisi

Bu görüş toplumu biyolojik bir sistem, bireysel organizma gibi aynı türden birlik gösteren ve gelişme, olgunlaşma ve çöküntü kanunlarına benzer kanunlara tâbi olan, yapısında ve işlerinde bireysel organizmaya benzer daha büyük bir organizmayı kasteder. Toplumu böylece bir organizma olarak değerlendirmek onu insanlarla kurumlar arasında sabit ilişkiler bütünü olarak görmek demektir. Bir başka deyişle, her yeni yurttaşın ve kurumun sosyal bütünlük içinde kendisine yüklenen belli bir görevi ve sorumluluğu vardır ve bu topluluğun yaşamına ve amacına katkıda bulunma zorunluluğundadır. Organik toplumun tüm yapısını hiyerarşi şekillendirir, bireyler arasında fazla değişkenliğe izin vermez.

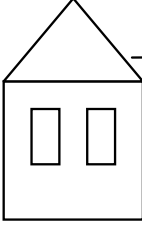
Her iki görüş için sonuç:

Atomcu görüşün savunucuları, kendi toplum tiplerinin insanı özgürleştirdiğini, feodal yapının içinden çekip çıkardığını ve onların tüm potansiyellerini geliştirmelerine izin verdiğini iddia ederler. Buna karşın organik bakışın savı ise, çok fazla özgürlüğe sahip olmanın karşısındadır ve bireylerin ideal bir hayatı ancak toplumda elde ettikleri konumlar ve sahip oldukları âmir değerler bütünüyle yönlendirebilecekleri biçimindedir. Bir bakıma sorun insanın ne kadar özgürlük istediği ya da özgürlüğe ihtiyacı olduğunun yanı sıra bu özgürlüğün ne şekilde tanımlanacağı alanına odaklanmalıdır.

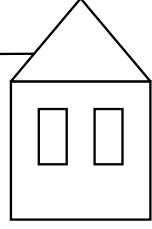
Atomcu görüş temelde J.J. Rousseau ile temsil edilirken, organizmacı görüş E. Durkheim ile temsil edilir. Atomcu/sosyal sözleşmesi görüş demokrasi ile buluşurken, organik görüş cumhuriyet ile buluşur.

Her iki toplum kuruluşu görüşünün kurum, buradan giderek okul anlayışı farklıdır. Atomcu görüşte sosyal ve siyasî kurumlar [kiliseler, okullar, meslek grupları, şirketler, mahkemeler, meclisler] tüm insanlığın yararı için vardır. Organizmacı görüşte sosyal ve siyasî kurumlar, sosyal bütünlük içinde kendilerine yüklenen belli bir görevi ve sorumluluğu yerine getirirler. Böylece her iki toplum kuruluş modelinin okul anlayışları da farklıdır. Bu durum bir şekil ile aşağıdaki gibi gösterilebilir:

Cumhuriyetin Okul Anlayışı



Demokrasinin Okul Anlayışı



“Cumhuriyette toplum, birinci görevi yalnız başına kendi tabî ışıkları ile her konuda yargıda bulunma gücüne sahip yurttaşlar yetiştirmek olan okula benzemelidir. Demokraside ise okulun kendisi topluma benzemelidir. Okulun ilk görevi onda iş pazarına adapte olmuş üreticiler yetiştirmektir. Bu durumda onda <hayata açık bir okul> veya <seçime, isteğe bağlı bir eğitim> talepleri ortaya çıkacaktır. Cumhuriyette okul duvarlar ve özel yönetmelikler arkasında kapalı bir yer olmak durumundadır. Çünkü bunlar olmazsa okul, onu her biri farklı yöne çeken sosyal, politik, ekonomik veya dinsel kuvvetler karşısında bağımsızlığını (yani laikliğini) kaybedecektir. Birisi insanı ortamından bağımsız kılmaya, diğeri ise onunla bütünleşmeye çalışan iki okul aynı okul değildir. Böylece, cumhuriyetçi okulun şöhretini aydın işsizler teşkil edecek, buna karşılık demokratik okul rekabet gücüne sahip bir aptallar topluluğu yetiştirecektir. [...].

Cumhuriyet okulu sever (ve onu yüceltir). Demokrasi ise okuldan korkar (ve onu ihmal eder). Ama her ikisinin en çok sevdikleri veya korktukları şey okulda felsefedir. Bir cumhuriyeti demokrasiden ayırmanın en emin yolu, üniversiteye girişten önce felsefenin lisede öğretilip öğretilmediğine bakmaktır”. “Cumhuriyetçi protokolde üniversite rektörlerine ve akademi üyelerine tahsis edilen yer, demokratik seremonilerde kardinal ve erklere verilen yerin aynıdır”. Cumhuriyeti yöneten, evrensel kavramdır, demokrasiyi yöneten siyasal kavram”. “Ulusun üstünde insanlık vardır, toplumun üstünde Tanrı”. Demokrasi “Tanrı’ya güveniyoruz” [in God we trust] der, cumhuriyet ise “Tanrı’nın altında tek ulus” [one nation under God]. Nasıl ki her iki toplum kuruluş görüşü kendi başlarına çözümsüz ve yetersiz ise, aynı şekilde günümüzün okulu da demokratik cumhuriyetin okuludur (Debray 1999, s. 243-267).

Ülkemizin eğitim/okul anlayışındaki vurgu, cumhuriyet üzerinedir. Okul esas olarak bugün anladığımız biçim, yapı ve görünümüyle aydınlanma çağının çocuğudur. Fakat bu husus onun eski çağlarda olmadığı anlamına gelmez. Biz okulun ilksel/özel biçimlerini antik Yunan’da *Sokrates*’in *schola*’sında, *Platon*’un *akademos*’unda ve *Aristoteles*’in *Lyceion*’unda görüyoruz. Böyle bir okulun eğitim anlayışı da *Platon*’da yeşerir.

Platon’da eğitim önce eleştirel bir unsur içerir. Topluma bir uyumun değil, aksine günlük yaşam pratiklerimizin kordonundan bir kopmayı belirtir. Böylece, bu eğitim

gerçeği eleştirel olarak değerlendirilmekle eşyaların yeni görüşünü sağlar. Platon'da bu düşünce onun meşhur “mağara benzetmesi” ile açıklanır. Bu benzetme'de insanlar, aksine inansalar da, zincire vurulmuş olarak bir mağarada yaşarlar. Şimdi bu insanlar arkadaki duvarda, mağaranın girişinde yanan ateşin ışığında nesnelere gölgesini görürler. Bu gölgeler; mağara insanı için dünyanın soyutlanması olduğu kadar aynı zamanda kendisine yansıtıkları şekliyle sorgulanmadan, eleştirmeden bilgi ve eylemlerine aktardığı gerçek dünyadır. Bu “mağara benzetmesi”ndeki eğitim düşüncesi antik yunan paideia eğitim düşüncesi'nin temelidir ve varoluşun temel çizgisini belirtir: bir yanda günlük yapıp etme, ön-yargı, düşünce, kör düşünce yani doxa, diğer yanda gerçek varoluş, gerçek, ide, yani aletheia. Bu doğru ve gerçek dünyayı görebilmek için insan, hem entelektüel hem de ahlâki bir çaba, bir özgürleşim, bir kendini kurtarma edimi ortaya koyması şarttır. Eğitim paideia'da, insanın bizzat kendi idesine göre biçimlendirilmesidir, orada eğitim bir refakat etmedir, öğretim düşünmenin bir mümkün kılınmasıdır, ki bu süreçte eşyalar, özler ve birlikte yaşanan insanlar kendi varlıklarında varoluşlarında tanınır ve değerlendirilir. Böylece önemli olan, görüş ve tanıyış üzerinden, takdir etmeye/ölçü koymaya, sahiplik/tasarrufta bulunmayı değil, serbest bırakma anlamına gelen paideia'ye ulaşmaktır. Böylece, eğitim için uğraşmayan okul, canavar katili gerçekleştiriyor demektir.

J.A.Comenius okulları “officina hominum” olarak adlandırdı, içinde herkese bütünü temelden itibaren öğretilmek zorunda olduğu, insanlar için bir insan atölyesi: “ubi Omnes Omni, Omnio doceantur” [=Okul öğrencilerin eğitiminden dolayı vardır]. Öğrencilerin bilgisi ve becerisi o şekilde geliştirilsin ki, onlar eşyalar, canlılar ve kendileri için sorumluluk alabilsinler. Eğer onlar [öğrenciler] sakatlanmış olsunlar istenmiyorsa, onların iyileştirilmesi daima göz önünde tutulmalıdır. Okulun daima ikili bir görevi vardır: o bir yandan olduğu gibi olan/mevcut olan topluma hazırlamalıdır ve diğer yandan da gelecek kuşağa dünyayı yeniden yapılandırma/dünyanın şeklini değiştirme imkânını da vermelidir [von Hentig]. Hiç kimse okulu bu iki görev arasındaki bu gerginlikten kurtaramaz ve işte bu antinomi [çözumsuz çelişki]den onun başarı fırsatı/şansı doğar. “Officina hominum” [J.A. Comenius] olarak okul bir öğrenim yeri, bir yaşam yeri, bir deneyim yeri'dir. Okulda sadece öğrenim gerçekleşmemekte, orada mümkün olduğunca çok deneyim gerçekleşmelidir. Öğrenciler ve öğretmenler okulda geçirdikleri zamanı anlam dolu yaşanmış olarak geçirmelidirler. Bir pedagojik topluluk olan okulda yaşam, öğrenme ve çalışma bir bütün oluştururlar. Okul sadece çalışma için mevcut değildir. O kendisine verilen diğer amaçlar dışında primer olarak yetişen gencin/çocuğun bağımsızlığına ve ergin olmasında hizmet eder. Burada insanın kendi kendisine serbest bırakılması–gerçekten toplumsal ihtiyaçtan bağımsız olarak-söz konusudur. Okul köken olarak Atina'nın arenasının kenarında üzerlerinde dinlenen, derin derin düşünülen ve teemmüle erilen banklarda olduğu gibi bir s'chole, bir boş zaman, bir sessizlik, bir derin düşüncelere dalmışlıktır. Boş zaman [s'chole] ve schola [okul] boş zaman ve tembellek değil, aksine içsel/tinsel aktivitedir.

Böyle bir okulun antropolojik insan figürü homo educandus [=eğitilmek zorunda olan insan] [I.Kant], homo educabilis [=eğitilebilen insan] [J.F.Herbert] ve homo educatus [=daima eğitilmiş/eğitilen insan] [P.Petersen]'dur. Böyle bir okul demokratik cumhuriyetin okuludur.

5. Türk Eğitim Sistemi ve Demokrasi

Ülkemizde okul kültürünü, okul yönetimini, okulu, sınıfı ve eğitimi demokratikleştirme denemeleri daha cumhuriyetin ilk yıllarından beri söz konusu olmuştur. Cumhuriyet döneminde demokratik eğitimle ilgili ilk hareket, cumhuriyetin ilânının hemen ardından 29.12.1923 tarihinde Liseler Yönetmeliği'nin 18. maddesinin değiştirilmesi ile olmuş ve bu konuda Bakanlıkça bir genelge yayımlanmıştır. Bu genelge ile “dünün kör ve itaat isteyen, çocuğu ve genci edilgin bir durumda bırakan okul eğitiminin, artık yerini, genci özgür ve sorumlu bir ulus bireyi olmaya” bırakması istenmiştir. Bu kararın alınmasında 8 Mart 1923'te yayımlanan “Maarif Misakı”nın rolü olduğu söylenebilir. Cumhuriyet eğitim tarihi içinde daha sonra çıkarılmış bir sıra dökümanda da benzer ifadeler ve demokratik eğitim yönetimi ifadelerine rastlanır (Binbaşoğlu 1999, s. 6-12; Binbaşoğlu 2005, s. 580-594).

Tüm bu gayretlere rağmen götürü bir değerlendirme – özellikle sınıf ortamına inildiğinde, yani öğretmen-öğrenci ilişkisinin geçerli olduğu temel boyutta – çok başarılı olunamamıştır: “Türkiye’de öncelikle, güce dayalı kamusal ilişkilerde söylemin demokratikleştirilmesine gerek vardır. Sürekli ötekileştirici ve dışlayıcı bir söylem biçiminin ve korku kültürünün egemen olduğu politik ve sosyal bağlamda demokratik değer ve ilkelerin yaşama geçirilmesi mümkün değildir” (Şişman, 2006, s. 303-304).

Türkiye eğer AB seviyesinde bir gelişmişliği – ki bu da eğitimin geliştirilmesiyle olur – yakalama iddiasında samîmi ise ve dünya çapında Nobel ödüllü bilim insanları, yazarlar ve sanatkarlar yetişmesini gerçekten istiyorsa, fobilerini terk edip genç dimağların serbest düşünce ve yaratıcılığını iğdiş etmeyi bırakmalı ve artık iyice sırttan “düşünce özürü” bireyler yetiştirme politikasına son vermelidir. Zira bilimin ve ülkelerin önünü açan hür düşünce ve hayâl gücüdür ve bunları canlı tutan da özgürlük ve merak hissidir. New York Times gazetesi yazarı T. Friedman, Amerikan mucizesi arkasındaki sırrı şöyle açıklar: “Amerika var olmuş en büyük yenilik makinesidir ve hiçbir zaman kopya edilemeyecektir. Çünkü bu, çok sayıda faktörün çarpımından elde edilir: en yüksek düzeyde düşünce özgürlüğü, bağımsız düşünceye verilen önem, sürekli yeni beyin göçü ve gözünü kırpmadan risk alma kültürü” (Çengel 2006, s. 207-208).

“Merak, kendi kendine öğrenme, deneysellik, keşif ve sorgulama, modern eğitimin ayar damgası olmalıdır. Bu tür bir eğitim yaratıcılığı artırır. [...]. Rekabete dayalı dünyada pozisyonumuzu korumak için yenilikçilik ve yaratıcılık şart” (Rowe 2007, s. 162-168).

6. Sonuç

Özetle Türk eğitim sistemi:

- epistemolojik açıdan (= bilginin kaynağı) *rasyonalist bir felsefeye*,
- problem çözüme yaklaşımları bakımından *dedüktif/ tümdengelimci bir*

felsefeye,

- yönetim anlayışları açısından *merkezi yönetimli bir felsefeye,*
- doğru bilginin kriteri açısından *toplum merkezli (Durkheimci) bir felsefeye sahiptir.*

Yani:

Eğitim, bireyin anlam arayışı yolunda beyninin, yüreğinin ve elinin özgürleştirilmesidir. Çünkü eğitim, bir sınır koyma uğraşısı değil, ufukları genişletme çalışması olmalıdır. İnsanoğluna yakışır bir eğitim, korkudan bağımsız bir eğitimidir. Korku dolu birey, özgür düşünme gücünü yitirir. Birey özgürlüğünü yitirince de yeteneklerini yitirir.

Eğitimin kendisi çağdaş bir *la Contrat Social*'dir. Bu *la Contrat Social*'da eğitim, bireyin dünyadaki kendi heykelini yapması, kendini yaratmasına, kendi mitolojisine uygun kendi yaşam haritalarını kendisinin çizmesine izin veren ortamlar oluşturmazdır.

KAYNAKLAR

- Binbaşıoğlu, C. (1999). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Bilimleri Tarihi*, (Öğretmen Hüseyin Hüsni Tekişik Eğitim Araştırma-Geliştirme Merkezi Yayını), Ankara.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi*, Anı, Ankara.
- Bolay, S. H. (1990). *Felsefi Doktrinler Sözlüğü*, Akçağ, Ankara.
- Celkan, H.Y., (2006) “*Bir Düşünür ve Eğitimci Olarak Ziya Gökalp*”. Gazi Üniversitesi (Ed.), Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu: 16-17 Mart 2006, (Gazi Üniversitesi rektörlüğü Yayını), Ankara, s. 53-69.
- Cramer, J.F. ve Browne, G.S.(1977). *Çağdaş Eğitim*, (Devlet Kitapları), İstanbul.
- Çengel, Y.A., (2006). “*AB Sürecinde Eğitimin Modern Dünya Standartlarına Çıkarılması*”. Türk Eğitim Sen (Ed.), *Türk Eğitim Sisteminde yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu: 4-5 Kasım 2006*, Ankara, s. 195-217.
- Çetin, H., (2003). *Modernleşme Ve Türkiye’de Modernleşme Krizleri*, Siyasal, Ankara.
- Debray, R. (1999). “*Cumhuriyetçi Misiniz, Demokrat mı?*”. A. ARSLAN, *İslam, Demokrasi ve Türkiye*, Vadi, İstanbul, s. 243-267.
- Doğan, H. (1972), *Orta Öğretim Programındaki Yönelmeler (1924-1970)*. İstanbul: ME Basımevi.
- Duruhan, K. (1998). *Çağdaş Türk Eğitiminde Bireycilik ve Toplumculuk*, (Basılmamış Doktora Tezi), Malatya.
- Eskicumalı, A. (2002). “*Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği*”. Y. ÖZDEN (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Pegem, Ankara, s. 1-31.
- Güler, A. (2004), *Türk Eğitim Politikasının Tarihsel Süreci*. Ankara: Yeryüzü.
- Hesapçıoğlu, M., *Öğretim İlke Ve Yöntemleri*, Beta , İstanbul 1998.
- Hesapçıoğlu, M. (2004) “*Eğitim Nedir?*”. Cumhuriyet, 30 Nisan, s. 2.
- Hesapçıoğlu, M. ve Akdağ, B. (2005). “*Eğitimin Felsefi Temelleri*”. M. Gürsel ve M. Hesapçıoğlu (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Eğitim Kitabevi, Konya, s. 179-212.
- Hesapçıoğlu, M., “*Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Eğitim Plânlaması Çalışmaları: Bir*

Değerlendirme". M. Hesapçioğlu / A. Durmuş (Ed.) (2006), *Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi*. Ankara: Nobel, (S. 107-124).

Hesapçioğlu, M. (2008), *Öğretim İlke ve Yöntemleri. Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Nobel.

Honer, S.M., Hunt, T.C. ve Okholm, D.L. (2003). *Felsefeye Çağrı*, İmge Yayınları, Ankara.

Kafadar, O. (1977), *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*. Ankara: Vadi.

Kahraman, H.B. (2007). "Vicdanla Akıl Arasında Türkiye". *Radikal* 2, 18 Mart, , s. 3.

Leif, J. Ve Rustin, G. (1974) *Pedagoji Doktrinleri Açısından Genel Pedagoji*, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.

Medici, A. (1972). *Yeni Eğitim*, Varlık, İstanbul.

Öymen, H.R. (1979). *Eğitime Giriş I*, (ME Basımevi), Ankara.

Öz, M., Kayaalp, S. ve Derçin, A. (2004). *Liseler İçin Felsefe Tarihi Ders Kitabı*, (Devlet Kitapları), İstanbul.

Rowe, A.J. (2007). *Yaratıcı Zekâ*, Prestij, İstanbul.

Sungur, N. (2001). *Yaratıcı Okul, Düşünen Sınıflar*, Evrim, İstanbul.

Şişman, M. (2006). "Eğitimde Demokrasi ve Sosyal Adalet: Türkiye Eğitim Sistemi'nin Değişmeyen Miti" Eğitim Bir Sen (Ed.), *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu: 4-5 Kasım 2006. Bildiriler Kitabı*, Ankara, s. 291-305.

Tekışık, H.H. / Karabıyık, E.Ü. (Ed.) (1986), *Millî Eğitimle İlgili Kanunlar*. Ankara: Üner Yayınları.

Tunç, M.Ş. (1950). *Psikoloji Dersleri. (Terbiye Bakımından)*, (İÜ Edebiyat Fakültesi Yayını), İstanbul.

Türkoğlu, A. / Sarı, M. (2006), "Cumhuriyetten Günümüze Program Geliştirme Çalışmaları". M. Hesapçioğlu / A. Durmuş (Ed.) (2006), *Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi*. Ankara: Nobel.

Ülken, H.Z. (1967). *Eğitim Felsefesi*, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

Varış, F. (1985). *Eğitim Bilimine Giriş*, (AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını), Ankara.