



**100. Yılına Girerken Türkiye’de Eğitim: Cumhuriyet Dönemi İnsan Yetiştirme
Anlayışı**

Education in Türkiye at the Turn of its Centennial: Human Upbringing in the Republican
Era

İsmail Güven

Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, İlköğretim Bölümü
Prof., Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Turkish and Social Sciences
Education/Social Studies Teaching, Ankara/Türkiye

E-posta: guveni@ankara.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-6873-9544

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makale / Research Article

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Kış-Aralık/ Winter-December

Geliş/Received: 12 Ekim/October 2022

Kabul/Accepted: 22 Aralık/December 2022

Yayın/Published: 31 Aralık/December 2022.

Atıf/Cite As

Güven, İsmail. “100. Yılına Girerken Türkiye’de Eğitim: Cumhuriyet Dönemi İnsan Yetiştirme Anlayışı”. *Demokrasi Platformu Dergisi*, (2022), 11/37: 49-175.

İntihal/Plagiarism

İntihal Taraması/Plagiarism Detection: Bu makale intihal taramasından geçirildi ve intihal tespit edilmemiştir.
/This paper was checked for plagiarism. No plagiarism detected.

Etik Beyan/Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur/It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited (İsmail Güven)

Finansal Destek / Grant Support: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmiştir. / The authors declared that this study has received no financial support.

Yazar Katkıları / Author Contributions: İsmail Güven % 100

Web: <https://www.demokrasiplatformu.com/dergi>

e-mail to: demokrasiplatformudergisi@gmail.com

Copyright © Published by Serkan Yorgancılar, Ankara-Türkiye.

Öz

Bu makalede Cumhuriyeti'mizin yüzüncü yılına girerken eğitim sistemimiz ve insan yetiştirme anlayışımızın nasıl değiştiği, başka bir deyişle 100 yılda eğitimde nereden nereye geldiğimiz tarihsel veri ve kaynaklara dayalı olarak incelenmiştir. Çalışmanın ilk bölümünde Türk eğitim düşüncesinin gelişimi ve eğitimin felsefi temelleri Erken Cumhuriyet dönemi bağlamında incelenmiştir. Bu bölümde, sırasıyla Tevhid-i Tedrisat, Karma eğitim, eğitimde laikleşme ve harf devriminin Türk toplumunun eğitimini nasıl biçimlendirdiği ortaya konmuştur. İkinci evrede ise farklı kademelerde eğitimsel gelişmeler verilmiştir. Makale bir bütün olarak Cumhuriyet döneminde yaratılan eğitim mucizesinin gelişimine ışık tutmaktadır.

Anahtar kelimeler: Türkiye, Cumhuriyet, Eğitim Tarihi, Eğitimin Temelleri, İnsan Yetiştirme

Abstract

The aim of this study is to examine how our education system and our understanding of raising people changed as we entered the centennial of our Republic, in other words, where we in education after 100 years based on historical data and resources. In the first part of the study, the development of Turkish educational thought and the philosophical foundations of education were examined in the context of the Early Republican period. In this section, it is revealed how the Unification of Education, Co-education, secularization in education and letter revolution shaped the education of Turkish society, respectively. In the second part, educational developments were given at different levels. All in all, the article sheds light on the development of education created in the Republican period

Keywords: Türkiye, Republic, History of Education, Fundamentals of Education, Human Upbringing



Giriş ¹

Cumhuriyetin ilanından bu yana, eğitime yaklaşımı başlıca dört evrede ele alınabilir. Birinci evre 1923-1946 yılları arasında Türkiye Cumhuriyeti’nin gereksinim duyduğu yönetici ve yürütücü kadroların yetiştirilmesini içerir. 1946-1960 arasındaki ikinci evre, çok partili demokratik rejimin geçiş ile birlikte eğitimsel dönüşümlerin yaşandığı dönemdir. Bu evrede yaşananlar eğitim sisteminde önemli etkiler bırakmıştır. Üçüncü evre ise, 1960 yılından planlı kalkınma devresine geçişin başladığı planlı yıllar olarak nitelendirilebilir. Dördüncü evre 1980 sonrası ise Liberalizm’in egemen olduğu dönem olarak ele alınabilir. Ancak burada bu ayırımdan çok tarihsel olarak doğrusal gelişim aşamaları ve kademelerdeki gelişmelere yer verilecektir. Cumhuriyet döneminde insan yetiştirme anlayışının gelişimini ele alan bu çalışmada ilk olarak Cumhuriyet dönemi eğitiminin düşünsel temelleri ele alınmıştır. Alt başlıklar olarak okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yükseköğretim kademelerindeki gelişmeler eleştirel olarak analiz edilmiştir. Ayrıca mesleki teknik öğretim din öğretimi konuları da bütünsel olarak ele alınmıştır.

Cumhuriyet Dönemi Eğitiminin Düşünsel Temelleri

İmparatorluğun son yıllarında eğitim-öğreniminde Batılılaşmaya büyük ölçüde yer verilirken yerleşik medrese anlayışı değişmemiş bununla birlikte yeni düzenlemelere gidilmiştir. Bu deneyimdeki başarısızlık, aydınları daha köklü düzenleme düşüncesine yöneltmişti. Soruna eğilenler gitgide çoğalırken eğitim birliğinin sağlanması da yavaş yavaş gündeme geldi. Cumhuriyet döneminde eğitimi tartışırken aslında Batılılaşma ve Batılı anlayışı ele alan düşünür ve eğitimcilerin katkıları oldukça önemlidir. Cumhuriyet eğitimi tartışılırken kısaca bu görüşlere göz atmak yerinde olacaktır.

Batılılaşma döneminin başlangıcı ele alınırken, 18. Yüzyıldan sonra Osmanlı Devleti’nde başlayan yenileşme veya batıyı tanıma hareketlerinin başlamasının nedenlerinin devletin duraklama ve gerilemesini önlemek olduğu vurgulanmıştır. Gerilemeyi devletin, çok ulusluluk, saltanat ve dinsel baskıcılık özelliklerine dayandırmışlardır (Güven, 2021). Bununla birlikte, yenilik ve değişim kavramı Osmanlı Devletine yine önemli bir yenilik getiren Osmanlı toplumu için ilk basım evini kuran İbrahim Müteferrika olmuştur. 18. Yüzyılın başlarında İbrahim

¹ Bu çalışmanın temel çerçevesi ve argümanları yazarın Türk Eğitim Tarihi kitabından yararlanılarak hazırlanmıştır. Sayısal ve yıllara göre veriler yenilenmiş ve kuramsal çerçeve yeniden oluşturulmuştur.

Müteferrika, Osmanlı toplumunda, toplumsal ve bilimsel gerilemelere dikkati çekmiş ve bu konuda on yedi eser yayınlamıştır. Bunlar içinde en tanınmışlarından birisi 1732 yılında yayımlanan “Usul-ül Hikem Fi- Nizam-ıl Ümem” “Halkların Yaşam Düzeninde Bilimsel Yöntem” adlı eserinde ilk kez “Nizam-ı Cedid” kavramını kullanmış ve Osmanlı toplumunda devletin modernleşmesi ve gelişmesine yönelik tavsiyeler vermiştir. Eserde özellikle vurgulanan Avrupa’daki farklı milletlerin ve toplumların devlet yönetimlerini ve ordularını yönetirken, “dini” değil , “aklı” referans aldıklarını böylece güçlü ve yenilmez ordular kurduklarını belirtmiştir (Müteferrika, 1995). Oysaki rasyonel anlayıştan çok mistik dahası da skolâstik anlayışla yetişmiş olan ve bu gelenekleri benimsemiş olan Osmanlı devlet adamları bu tür düşünceleri kavrayamamışlardır. Tıpkı yabancı uzmanların gelip mühendishaneyi kurması gibi. Bu nedenle aklı ve bilimi temel alan devlet ve yönetim anlayışı yöneticilerin kişisel çabalarıyla sınırlı kalmış, gelenekselleşmemiştir. Tanzimat dönemi sonrasında özellikle öğrenim görmek üzere yurt dışına gönderilen müslim ve Gayrimüslim aydınların Osmanlı Devleti’nde yeni eğitim anlayışının yerleşmesi için çabalarıyla sınırlı da olsa belli gelişmeler olmuştur (Bozkuş, 2020) Tanzimat döneminde bilim ve aklı ön plana alan düzenlemeler gündeme gelmişse de cılız sanayi, temelsiz üretim gibi olgular sanayi devriminin olumsuz etkilerinden sıyrılmak mümkün olmamıştır. Osmanlı Devleti bir “Batı sömürgesi” haline gelmiştir. Eğitimde de dinsel baskı ve cehalete dayalı anlayışlar uzun süre terkedilmemiştir. Bu da aslında sömürgecilerin çıkarlarıyla uyum göstermektedir (Güven, 2005). Buna tarihten ve günümüzden çok fazla örnek verilebilir.

Cumhuriyet döneminde eğitim ve insan yetiştirme anlayışının temelini dinsel örgütlenmenin yüz yıllar boyunca topluma sunduğu “ümme” anlayışından “vatandaş” anlayışına doğru geçiş oluşturur. Cumhuriyet döneminde toplumu birleştirici öge olarak “ulus” bilinci ön plana geçmiş, egemen güç olarak da “milletin egemenliği” vurgulanmıştır. Ülkenin ve toplumun siyasi, kültürel ve toplumsal olarak gereksinimlerini karşılamak üzere eğitim kurumlarına önemli görevler yüklenmiştir. Atatürk’ün vurguladığı ilkeler bu dönemde “ulusal bir eğitim sistemi” yaratmak biçiminde özetlenebilir. Atatürk Ulusal Kurtuluş Savaşı sırasında Ankara’da 1921 yılında toplanan Maarif Kongresinde bu görüşlerini şöyle dile getirmiştir: “Ulusal bir eğitim programı dersin boş inançlardan arınmış, doğu ve batının yabancı etkilerinden uzak, milli benliğimize uyan bir kültürü



anlıyorum”. Atatürk aslında bu sözleriyle Cumhuriyet dönemi sonrasında eğitim anlayışındaki değişimin gerekliliğini vurgulamıştır (MEB, 1993, Sarıhan, 1921).

Cumhuriyet döneminde modernizm ve pozitivistin eğitim yoluyla kitlelere tanıtılması ve görenekçi anlayışın yerine bilimsel anlayışa önem verilmiştir. Batılılaşma olarak adlandırılan bu dönüşümler batı dillerinin öğretilmesi ve alfabe değişimiyle birlikte batıdaki düşünce ve gelişmeleri toplumun izlemesi amaçlanmıştır. Genelde eğitim kurumları özelde ise okullar topluma yenilik getirme ve yenilikleri topluma yayma gibi iki önemli işlevi yerine getirmiştir. Bu işlevi yerine getirirken eğitim kurumu Cumhuriyet döneminden önce başlamış ancak kesintiye uğramış olan modernleşmeyi koruyacak ve geliştirilecek sosyal birim haline gelmiştir. Cumhuriyeti kuran kadrolar eğitimi toplumsal yapıda etkili biçimde yerleştirmeye çalışmışlardır (Unat, 1964, s. 1).

Kurtuluş savaşının kazanılmasından sonra, başta Atatürk olmak üzere Cumhuriyet’i kuran kadrolar çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmayı hedef olarak belirlemiş ve eğitimsel ve kültürel alanda önemli devrimler yapmışlardır. Milli Mücadele boyunca toplumu bir arada tutan ulusal bilinç ve beraberlik kavramı Cumhuriyet sonrasında eğitim düşüncesinin temelini oluşturmaya da yardım etmiştir. Çağdaş ve laik bir toplum oluşturmak için ulusal bir eğitim politikası geliştirme konusunda önemli adımlar atılmıştır. Cumhuriyet döneminin en önemli hedefi “üniter” bir ulusal devlet oluşturma ve yeni eğitim politikası oluşturmak olmuştur. Milli mücadele yıllarında yapılan birinci Maarif Kongresinde eğitim sisteminin oluşturulmasına yönelik çabalar “ulusal bir program oluşturmaya odaklanmıştır. Atatürk bizzat cepheden gelerek kongrenin açış konuşmasını yapmıştır. Kongrede ülkenin geri kalmasının nedenlerinden birisini eğitim sisteminin çağdaşlaşmamasına bağlamış ve yeni eğitim politikasının “ulusal” olması gerektiğini vurgulamıştır. Atatürk eğitim politikasının doğu ve batı etkisinden uzak ve kendimize özgü olacağını açıklamıştır. Cumhuriyetin eğitim politikasının ulusal egemenlik ve tam bağımsızlığı benimsemiş bireyleri yetiştirmeye odaklanması gerektiğini vurgulamıştır (MEB, 2016).

Cumhuriyet döneminin eğitim anlayışı aynı zamanda çağdaş ve laik özellikler taşıması için çaba gösterilmiştir. Atatürk batı uygarlığını çağdaş uygarlık olarak nitelemiş, bu uygarlığın temelinde yer alan akılcılık ve gerçekliğe dayalı bilimsel anlayışın eğitim sistemine egemen olması gerektiğini açıklamıştır. Bu amaca ulaşabilmek için eğitimin laik olması ve dinin baskısından kurtarılması gerekiyordu. Bu yüzden Cumhuriyet döneminde eğitimde laiklik çabalarının

ağırlık kazandığı söylenebilir. Laik ve ulusal eğitim politikası ile ümmet anlayışından “millet” anlayışına geçiş kolaylaşacaktı. Laiklik ve milliliğin yanı sıra seçkinli anlayıştan kitlesel eğitime geçiş için de halkçılık ve halkçı bir eğitim politikası güdülmüştür. İlk ve orta öğretim kurumlarının sayısı ve niteliği artırılarak, parasız eğitim olanağı köylere kadar yayılarak en azından yapılan yeni devrimler hakkında bilgi sahibi olacak kuşaklar yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Cumhuriyet dönemi eğitimi hem düzenleniş hem de uygulama bakımından bütünlük ve birlik kavramlarını ön plana almıştır. Cumhuriyet dönemi eğitim anlayışı önceki dönemlerden farklı olarak “savunma” amaçlı değil devletin gelişmesi ve ilerlemesini amaç edinmiştir. Cumhuriyet öncesinde eğitimle ilgili değişimlerin odak noktasını “askeri alanda ilerleme ve gelişme” oluşturduğu için eğitimsel dönüşümün özünü de “savunma” oluşturmuştur (Ergün, 2010, Güven, 2022). Bu durum kitlelerden çok yenilikçi bir bürokrasinin eğitimini beraberinde getirmiştir. Eğitim kurumlarının pratik amaçlara yönelmesi ve yeniliklerin uygulamaya dayalı gerçekleştirilmesi bilimsel eğitim düşüncesinin benimsenmesini geciktirmiştir.

Atatürk 1923 yılında TBMM’in açılışında yapmış olduğu konuşmada eğitim ve öğretimin yaşamda başarılı olmayı sağlayan, pratik ve kullanışlı bilgilerle yeni kuşakları eğitmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu görüşler dönemin milli eğitim politikasına şu sözlerle yansımıştır "Kültür politikamızın temel taşı cehaletin ortadan kaldırılmasıdır... Eğitimin her aşamasında güçlü bir şekilde Cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, devletçi ve laik yurttaşların yetiştirilmesi teşvik edilmelidir... Eğitimde izlenen yöntem. ...öğrenmeyi yurttaşların elinde maddi hayatta başarıyı garanti eden bir araç haline getirmektir... Eğitim yüksek, milli, vatansever, hurafelerden ve yabancı fikirlerden arınmış olmalıdır... Devrim'i ve Anavatan'ı savunmayı tüm gerekleriyle, gençliğin en yüksek görevi sayma inancıyla yetiştirileceklerdir. Bu görevi yerine getirmek için her şeyi feda etmeye hazır olmaları öğretilenektir." (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, 1961).

Cumhuriyet öncesinde başlayan yeniliklerin kişisel çabalara ve düzensiz yeniliklere bağlı olması kurumsallığın sisteme yerleşmesini engellemiştir. Eğitimsel yenilikler yapılırken var olan eski kurumlar ile yeni açılan kurumlar varlığını birlikte sürdürmüş bu da eğitimde ikiliğe yol açmıştır. Bir yandan laik diğer yandan dini eğitim veren kurumların çekişmesi nedeniyle eğitimle ilgili yeniliklerin alınması oldukça geç olmuştur. Bu durum eğitim yönetimini de etkilemiştir. Cumhuriyet döneminde henüz daha “Kurtuluş Savaşı’nın başında



“Eğitim Bakanlığının” kurulmasının gerekçesinin altında da bu olgu yatar. Cumhuriyet dönemi öncesinde eğitimde yeni düzenlemeler yapılmış ancak düşünsel temelleri ve felsefi temelleri geliştirilemediği için “geçici” ya da “kişiye bağlı” yenilikler olarak kalmıştır. Oysaki politik ve felsefi temelleri ayrıtlarıyla oluşturulmamış ve desteklenmemiş bir eğitim anlayışının değişimi getirmesi beklenemezdi. Devlet yapısının teokratik/meşruti özelliği de eğitimin “seçkinci” anlayışla organize edilmesini beraberinde getirmiştir. Yeni oluşturulan eğitim kurumlarının öğretim programlarına sürekli müdahale edilmiş, öğrencilerin politik olarak hareketliliği sınırlanmıştır. Bütün bu olgular Cumhuriyet dönemi kadrolarının eğitimin toplumu değiştirme ve yapılan devrimleri topluma yayma açısından etkisini görmesine yardımcı olmuştur. Bu nedenle Misak-ı Maarif kavramıyla eğitim ve öğretim politikasının ana hatları da belirlenmiştir. Misak-ı Maarif’te eğitim ve öğretimin hedeflerini belirleyen şu ilkelere yer verilmiştir: “İlköğretimi fiilen umumi hale getirmek herkese okuma yazma öğretmek vatandaşları milliyetçi halkçı ve Cumhuriyetçi yetiştirmektir”. Aynı Misak-ı Maarif’te eğitimin genel hedefi ise “Türk milletini medeniyet safında en ileriye götürmek ve yeni nesilleri Türk olmak haysiyetinin istilzam ettiği gayeye en kısa zamanda varmayı mümkün kılacak aşk irade ve kudretle yetiştirmek” olarak belirlenmiştir. Misak-ı Maarif’in amacı ulusun birlik ve beraberlik içinde aynı amaca yönelmesi ve eğitim ile toplum arasında bağlantının güçlendirilmesi olmuştur (Akgün 1992).

Cumhuriyet öncesi eğitim sisteminin izlediği, gerçekleştirilen tüm yenileşme hareketlerine rağmen İstanbul merkezli kalmış ve bugünkü anlamda merkezi bir teşkilatlanmaya gidilmemiştir. Eğitim sistemi yine de teşkilatlı olarak devlet aygıtı olarak kullanılmamıştır. Mustafa Kemal Atatürk tüm süreci görmüş ve bu nedenle toplumu çağdaş uygarlık düzeyine çıkartmanın tek yolunun eğitim olduğunu anlamıştır. Mustafa Kemal Atatürk, fikirlerini oluştururken, gerek dönemin Türk aydınlarından, gerek tarihten, Fransız Devriminden, aydınlanma felsefesinden oldukça etkilenmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin kurulmasında eğitimin rolünün daha iyi anlaşılabilmesi için Atatürk’ün hangi akımlardan etkilendiği, fikirlerini hangi düşüncelerin ışığında oluşturduğu ve kişiliğinin özelliklerine de yer verilmesi yerinde olacaktır. Çünkü yalnızca eğitim sistemi değil tüm devrim aslında aydınlanma felsefesinin ve aklın, biliminin üstünlüğünün kabul edilmesinin ürünü olmuştur. Bu anlamda, Atatürk’ün düşünce sisteminin oluşumunda, hem onun araştırmacı ve kararlı kişiliği, aydınlanma felsefesine verdiği önem, yaşadığı ve yetiştiği ortam, okudukları, etkilendiği yazarlar ve onların da savunduğu görüşler ve son olarak Atatürk’ün tüm bunları bünyesinde

eritip sentez yapma yeteneği etkili olmuştur. Karpat (1959) bu dönemi şöyle niteleR, "1923'ten sonra Cumhuriyet döneminin 3 temel ilkesi karşımıza çıkmaktaydı, milliyetçilik, laiklik ve halkçılık. Milliyetçilik rejimin temelini oluşturunuyordu Halkçılık ise milliyetçiliğin bir sonucuydu. Halkın tam egemenliğini ön plana getirmiştir." Ulusal bilinç kazandırmada önemli bir rol oynayacaktı. Örneğin, 1931 tarihli CHP programında halkçılığın sınıfsal savaştan uzak Türk toplumunun bütüncül bir şekilde oluşumuna hizmet edeceği vurgulanıyordu. 1925 sonrası gelişmeler, bu ideolojik çizgiler boyunca ilerledi. Yeni rejimin ortaya çıkarmak istediği, gelenekçi olmayan, akılcı ve din otoritesi yerine bilime bağlı olan bireyler yetiştirmekti (49-54). Cumhuriyet dönemini belirleyen temel ilkeler ve devrimler aynı zamanda çağdaş ve modern bir kuşak yaratmaya odaklanmıştır. Bu nedenle Cumhuriyet döneminin düşünsel ideali çağdaşlaşma (batılılaşma) ve modernleşme başlıkları altında özetlenebilir. Eğitim kurumlarının yeniden ve batılı normlarda düzenlenmesiyle batıyla kültürel ve uygarlık anlamında bütünleşilebileceği umulmuştur. Eğitim kurumları aracılığıyla çağdaş kültür ve evrensel değerleri yerel kültürle birleştirerek yeni bir ulus yaratılması hedeflenmiştir. Bu düşünce başka bir deyişle ulusal eğitim oluşturma düşüncesi erken dönem Cumhuriyet aydınlarının önceliğini oluşturmuştur. Başta Ziya Gökalp olmak üzere çok sayıda aydın ve doğal olarak döneme damgasını vuran Atatürk de bu düşünceleri uygulamaya geçirmek için büyük çaba göstermiştir. Cumhuriyet döneminin ideologu olarak kabul edilen Ziya Gökalp eğitimin hem kuramsal hem de uygulamada bireyleri hangi donanımla yetiştirmesi gerektiğini eserlerinde ayrıntılarıyla işlemiştir (Ünder, 1998).

Durkheim ve Pozitivizmin derin izlerini taşıyan görüşleri ilerleme ve gelişmeye odaklanmıştır. İlerleme ve gelişmenin sağlanması için toplumsal dayanışmanın sağlanması bunun da eğitim kurumları aracılığıyla yapılabileceğini öne sürmüştür. Gökalp, eğitimin bireyleri düşünsel olarak değiştireceğini ve yeni değerler yaratacağını bu nedenle her ulusa özgü değerlerin eğitimin kültürel temele dayanması gerektiğini savunmuştur. Okulun görevi mesleki ve teknik becerileri kazandırmak aynı zamanda ulusal bilinci desteklemek olmalıdır. Bu değerlerin ancak orta öğretim düzeyinde sağlanabileceğini belirtmiş bu nedenle eğitim sisteminin milli olma özelliğini her daim sürdürmesi gerektiğini açıklamıştır. Osmanlı devletindeki eğitimin kozmopolit olduğunu toplumu bütünleştirmekten çok ayrıştırdığını belirterek Cumhuriyet eğitiminin milli olması gerektiğini dile getirmiştir (Gökalp, 1972, Ergün, 1990). Eğitim ve öğretim



kurumlarının bir amaca yönelmesi gerektiğini öneren Gökalp’in bu düşünceleri daha sonra Tevhid-i Tedrisat için de esin kaynağı olacaktır. Yalnız eğitim sistemi değil aynı zamanda eğitim düşüncesi ve Atatürk’ün eğitim anlayışı da benzer görüşler çerçevesinde biçimlenmiştir. Yurt dışından gelen John Dewey, Kuhne, Omer Buyse gibi uzmanlar Türk eğitim sistemini ve politikalarını yönlendirmişlerdir. Bunların içinde en önemlisi John Dewey’in Türk eğitimi hakkında vermiş olduğu rapordur. John Dewey’le birlikte, Türk eğitim sistemine pragmatist eğitim anlayışı da girmiştir. Bu ise eğitim politikasının değişik yönlerini oluşturmada önemli bir adım da olmuştur. Gerçekçi planların yapılması ve ülkenin kendine özgü yönlerini geliştirmesinin yerinde olmasının gerektiğini vurgulamış, eğitimsel uygulamaların araştırmalara dayanması gerektiğini belirtmiştir. Köylerde ilk ve ortaokulların yoğunlaştırılmasını istemiş, köye yönelik okulların kurulmasını önermiştir. Köy enstitülerinin oluşturulmasına yönelik düşünceler böylece başka bir şekilde de ortaya atılmıştır. Latin harflerinin kabulü, mesleki okulların açılması ve öğretmenlerin sosyo-ekonomik yönden güçlendirilmesi de diğer önerileri arasındaydı. Eğitim politikasının eşrafın egemen olduğu idare meclisleri tarafından baltalanması, siyasi iktidarı bazı önlemler almaya zorlamış ve 1927 senesinde Eğitim Vergisi Kanunu çıkarılmıştır. Bununla beraber vergi miktarı yine il genel meclisi tarafından tayin edildiği için ekonomik olarak güçlü sınıflar eğitimi yavaşlatma, hatta durdurma politikasını sürdürmüşlerdir. Bu nedenle okul ve eğitim kitlelere yeterince ulaştırılamamıştır örneğin, 1934 sayımlarına göre, bütün Türk köylerinin ancak 5401’inde ilkokul vardı.

Cumhuriyet’in eğitimle modernleşme arasında kurduğu köprü bir yönüyle Pozitivist etkileri derinden etkilemiştir. Tanzimat döneminde başlayan pozitivizm ve tutarlı eğitim politikası uygulaması “eğitimdeki ikilikler” nedeniyle başarıya ulaşamamıştır. Eğitim sistemi yalnızca teknik olarak değil düşünsel olarak da köklü bir değişime uğramıştır. Tanzimat döneminden beri süregelen “dünyevi” ve “uhrevi” eğitim ikilemine çözüm bulabilmek için laik eğitim anlayışı ön plana çıkmıştır. Cumhuriyetin kuruluşundan hemen sonra Tevhid-i Tedrisat ile özellikle dini eğitim veren yabancı okullar da politik olarak denetim altına alınmıştır. Cumhuriyeti kuran kadrolar eğitimde laiklik olmadan toplumsal dönüşüm ve yeniliğin olamayacağını fark etmişlerdi. Eğitim anlayışının laikleştirilmesi bilim, sanat ve kültürel alana da etki etmiştir. Böylece hem ulusal hem de laik bir eğitim anlayışı ortaya konarak eğitim kurumlarında birliktelik yolunda önemli bir adım atılmıştır. Modern eğitimin ülkemizde yayılmasının ilk adımları olarak yorumlanabilecek bu gelişmelerde Atatürk’ün katkıları ve liderliği yol gösterici

olmuştur. Atatürk modern bir eğitim sisteminin batılılaşmanın ön koşulu olduğunu bildiği için öncelikle eğitim sistemini dönüştürmeye odaklanmıştır. Yeni kuşaklara ortak değerler ve kültürel birliktelik kazandırmanın tek yolunun eğitim kurumlarının ortak amaçta birleştirilmesinden geçtiğinden eğitim ve öğretim kurumları tek bir çatı altında toplamıştır (Bursalıoğlu, 1983). Eğitim kurumlarını güçlendirerek devletin güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Burada Tevhid-i Tedrisat'ın eğitim-öğretimi birleştirme işlevini başarıyla yerine getirmesi Atatürk'ün "iki parça halinde yaşayan uluslar, güçsüzdür, hastadır" sözünün yansıması olarak görülebilir. Eğitimde yapılan bu düzenlemeler ile ulusal birlik ve beraberliği sağlama yönünde önemli adımlar atılmıştır. Cumhuriyet dönemi eğitim politikası farklı eğitim anlayışını ortadan kaldırıp tek çatı altında toplayarak tek amaca hizmet eder duruma getirmekti. Cumhuriyet rejimi, yeni kuşaklara yeni değerler ve siyasal bilinç kazandırmanın tek yolunu, eğitim örgüt ve kurumlarının birleştirilmesinde bulmuştur. Tevhid-i Tedrisat Kanunu (3 Mart 1924) tüm bilim ve eğitim kurumlarını Eğitim Bakanlığına bağlayarak eğitimin tek elden yürütülmesini sağlamıştır. Böylece eğitim sisteminin yönünün bilimsel, çağdaş ve modernleşme olması yönünde önemli bir adım atılmıştır (Yücel, 1938, s. 22).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Uygulamaları

Tanzimat Dönemi'nde eğitimde ortaya çıkan değişimler toplumda dinsel ve laik eğitim kurumlarının eş zamanlı eğitimlerini sürdürmesine yol açmıştır. Devlet okulları dışında, kendi dillerinde eğitim yapan azınlık ve yabancı okulları da vardı. Bu eğitim kuruluşları farklı anlayışlarda eğitim programlarına dayalı farklı duygu ve düşünce, değişik kültür ve davranışa sahip insanlar yetiştirmiştir. Bu durum toplumda ulusal bilincin ve milli kültürün gelişmesini engellemiştir. Bu durum Cumhuriyet'in ilanından sonra da sürmüştür. Cumhuriyet kadroları bu durumu düzeltmek için 3 Mart 1924'de Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretimin Birleştirilmesi) nu çıkarmıştır (Bkz. BOA.3-27-1, Diyanet İşleri Reisliği). Eğitim ve öğretim birliğinin ülkenin yararına olacağını ilk sezen yine büyük önder Atatürk olmuştur. 1923 yılı başında İzmir'de yaptığı bir konuşmasında medreseleri eleştirerek eğitim kurumlarının dağınıklığından söz eden Atatürk "...Milletimizin irfan yuvaları bir olmalıdır. Bütün memleket evladı kadın ve erkek aynı surette oradan çıkmalıdır..." diyerek konuya dikkatleri çekmiştir. Sonuç olarak 3 Mart 1924'te Saruhan Milletvekili Vasıf Bey ve arkadaşları tarafından TBMM'de verilen "Tevhid-i Tedrisat Kanunu"na dair kanun teklifi yapılan görüşmeler sonunda kabul edilmiştir. Bu kanun ile azınlık ve yabancı okullar dahil bütün okullar Millî



Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır. Böylece eğitim kurumlarının bir çatı altında toplanması ve eğitimin millî bir nitelik kazanması yönünde önemli bir adım atılmıştır (Ünder, 1999). Daha sonra eğitimle ilgili yasal düzenlemelere devam edilmiştir. 2 Mart 1926'da Maarif Teşkilâtı kanunu ile ilk ve ortaöğretim programlarında yeniliğe gidilmiş, laik ve çağdaş eğitim programları oluşturulmuştur. Atatürk önderliğinde Türkiye'de eğitim hızla milli olma özelliğini kazanmaya başlamıştır. Eğitimin ülkenin ortak amaçlarına hizmet edebilmesi için 1930'lardan sonra kültür ve dil konusu da ele alınmıştır. Latin harflerine geçiş, dilin sadeleştirilmesi ve “Millet Mektepleri” gibi düzenlemelerle yapılan devrimler kültürel olarak da desteklenmiştir. Harf devrimi üzerinde biraz ileride durulacaktır. Eğitimle ilgili düzenlemeler ile yalnızca eğitim sisteminin değişimi değil toplumun da değişmesi hedeflenmiştir. Millet Mekteplerinde okuma-yazma etkinliklerinin yanı sıra, matematik, sağlık ve yurt bilgisi gibi dersler aracılığı ile modern bilimle ilgili gelişmeler ve vatandaşlık bilinci topluma kazandırılmaya çalışılmıştır. Aktif ve ulusal bilince sahip, ülke gerçeklerine yabancı olmayan bir ulus yetiştirmek için ‘Halk Okuma Odaları’ oluşturulmuş ve kitlelere okuma alışkanlığı kazandırılmaya çalışılmıştır. 1926’dan sonra kadın-erkek nüfusun eğitime eşit biçimde ulaşması için karma eğitim uygulaması ilk ve orta öğretim kurumlarına kadar yayılmıştır. Böylece nüfusun her kesiminin “karma eğitim” ile aynı okullarda ve aynı programlarda öğrenim görmelerinin yolu açılmıştır. Böylece yapılan diğer devrimlerin eğitim kurumları aracılığıyla kitlelere ve toplumun her kesimine yaygınlaştırılması amaçlanmıştır. Cumhuriyet kadroları toplumsal bütünleşmeyi sağlamak ve eğitim de eşitliği başarmak için kadın-erkek eğitiminin eşit düzeyde organize edilmesine yönelmişlerdir. Karma eğitim uygulamaları da bu politikanın bir parçası olarak algılanabilir. Kuramsal açıdan çok tartışılmamış olsa bile uygulamalar her vatandaşın toplumda eşit haklara sahip olmasının önemini ortaya koymuştur (Bilhan, 1984). Kadın eğitimi konusuna da önem verilmesi bu halkçılık anlayışının yansıması olarak kabul edilebilir. Cumhuriyet döneminde eğitimin milli olması ve kitlelerin eğitilmesi düşüncesi daha sonraki yıllarda yapılacak olan değişim ve dönüşümlere kaynak olmuştur. Devlet eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için eğitimin yasal dayanaklarını güçlendirmiş ve anayasada sosyal devlet ilkesi vurgulanmıştır. Yasal metinler aracılığıyla eğitimin devletin en önemli görevleri içinde sayılması da sosyal devlet anlayışıyla güçlendirilmiştir. Eğitim politikasını bir yandan milliyetçilik diğer yandan halkçılık belirlemiş demek yanlış olmaz. Cumhuriyet öncesinde farklı kesimlere verilen eğitimle ilgili ayrıcalıkların halka indirgenmesi toplumsal

bütünlüğe de hizmet etmiştir. Kozmopolit eğitimden milli eğitime geçiş, seçkin eğitimden kitlesel eğitime geçiş Cumhuriyet dönemi eğitiminin felsefi temellerinin oluşturulmasını kolaylaştırmıştır. Bu nedenle Cumhuriyetin ilk yıllarında milli eğitim ve halk eğitimi kavramları bir araya getirilmiştir (Bursalıoğlu, 1983, Güven, 2022).

Sosyal devlet ilkesinin uygulamaya konmasıyla birlikte devlet kurumları aynı zamanda eğitimi destekleme işlevini yerine getirmiştir. Eğitim kurumları aynı zamanda ekonomik kalkınmayı destekleyecek biçimde organize edilmiştir. Bağımsız bir ekonominin gelişmesi için devletin oluşturduğu kurumlar bürokrasi ve üst düzey personelin eğitildiği merkezler haline gelmiş, bu kurumlardan yetişenlerin ülke ekonomisine farklı yönlerde katkıda bulunması sağlanmıştır. Devlet kurumlarında yetişenler daha sonra üniversite ve diğer eğitim kurumlarında eğitimcilik yapmışlar ya da eğitim sisteminin organize edilmesine katkıda bulunmuşlardır. Devletçilik olarak özetlenebilecek bu uygulamalar eğitim kurumlarının programlarını da biçimlendirmiştir. Yeni kurulan eğitim kurumları devletin ihtiyaç duyduğu nitelikli elemanları yetiştirmeye yönelmiştir. Devletin oluşturduğu bütün kurumlar çevre kalkınması, halk eğitimi ve sanat eğitimi merkezleri olarak toplumun eğitimine katkıda bulunmuştur. Bu nedenle Atatürk ilkelerinden olan devletçiliğin eğitim politikası ve düşüncesinde belli belirsiz ortaya çıktığını vurgulamak doğru olacaktır (Dönmez, 2006, Bursalıoğlu, 2003).

Atatürk bütün bu değişimlere liderlik etmiş ve model olmuştur. Eğitim kurumlarında yeni kurulan Cumhuriyet değerlerini benimsemiş ve yapılan yenilikleri sürdürecektir nesiller yetiştirilmesini sık sık gündeme getirmiştir. Cumhuriyet döneminde yapılan devrimlerin ve ortaya konulan ilkelerin sürdürülmesi ve kuşaktan kuşağa aktarılmasında eğitim önemli bir araç olarak düşünülmüştür. Eğitim kurumları aracılığıyla genç kuşakların Cumhuriyetin hem koruyucusu hem de yayıcısı olması yönünde eğitilmesi belli ölçülerde başarılmıştır. Bu dönemde öğretmenler de Cumhuriyetin oluşturduğu değerlerin topluma yayılmasına büyük ölçüde hizmet etmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki eğitimlerine ve sosyal statülerinin yükseltilmesine önem verilmiştir. Dönemin Eğitim Bakanı Mustafa Necati'nin kişisel çabalarıyla öğretmenlik mesleğinin saygınlığı artırılmıştır (Güven, 2001). Osmanlı devletinin son yıllarında zorunlu olarak başlayan karma eğitim çabaları Cumhuriyet döneminde kurumsallaşmaya başlamıştır. Karma eğitim basitçe kadın-erkeklerin aynı sınıflarda eğitilmesinin



ötesinde bir anlam ifade etmektedir. Bu nedenle karma eğitim uygulamalarını tartışmak yerinde olacaktır.

Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Karma Eğitim Tartışmaları

Cumhuriyet döneminde yapılan devrimler arasında en önemlisi eğitim alanında olmuştur denilmesi abartı sayılmamalıdır. İlköğretimin kitlelere yayılması, başta musiki muallim mektebi olmak üzere öğretmen yetiştiren kurumların düzenlenmesi, üniversiter düzeyde kurumların sayılarının artırılması, ülke kaynaklarının verimli biçimde işlenmesini sağlayacak mesleki ve teknik eğitim kurumlarının politikasında değişiklik, istatistiklerin düzenli hale getirilmesi, kadın eğitime özel önem verilmesi gibi uygulamalar eğitim yoluyla modernleşmenin pratik araçları olarak belirmiştir. Ayrıca, eğitim ve öğretimin birleştirilmesi, laik eğitim ve karma eğitim uygulamaları da politik olarak bunları desteklemiştir. Cumhuriyet dönemindeki eğitimsel değişimin düşünsel temellerini incelemek yetiştirilmek istenen insan tipini anlamamıza yardım edecektir.

Osmanlı toplumunda gayrimüslimler karma eğitime oldukça erken dönemde ve resmi biçimde başlamışlardır (Bkz. BOA, HR.İM.139–62). Karma eğitim kavramı Osmanlı devletinde iki anlamda kullanılmıştır. Birincisi Müslim ve Gayrimüslim tebaanın aynı okullarda öğrenim görmesi (muhtelit eğitim) anlamına gelir. Kadın-erkek vatandaşların bir arada eğitilmesi anlamı ise oldukça geç gelişmiştir. Bu nedenle Osmanlıca kaynaklarda geçen muhtelit eğitim kavramı daha çok farklı milletlerin bir arada eğitilmesidir. Bu nedenle kavramı doğrudan ilk anlamıyla kullanan yazarlar karma eğitim çabalarını bu uygulamaya dayandırmaktadırlar. Oysaki günümüzde herkes eşit vatandaş olarak algılanmakta ve karma eğitim denildiğinde “kadın-erkek” öğrencilerin eğitim kurumlarında aynı sınıflarda, her alanda eşit biçimde eğitim görmesi ve eşit olanaklardan yararlanması akla gelmektedir. Karma eğitim kavramı aslında kadın ve erkeklerin eğitim olanaklarından eşit yararlanması ve ayırımın olmaması ilkesine dayanan bu uygulama birçok ulusal ve uluslararası sözleşmede yer bulmuş ve insan hakları hareketlerinin de başlangıç noktasını oluşturmuştur. Ancak, son yıllarda Türk toplumunda muhafazakâr liberal iktidarın açıktan yönlendirmeleri sarı sendikacılık yapan bir sendika aracılığıyla karma eğitim uygulamalarının tartışmaya açıldığı, dahası da toplumsal talep olduğu belirtilerek kadınların elinden bu olanak alınmaya çalışılmaktadır. Temel amacı Cumhuriyet ve modern eğitimin öngördüğü akıllı kullanma yerine dini referans aldığını savunan bu tarafgir sivil toplum kuruluşları batıda yapılmış temelsiz ve tek yönlü

çalışmaları dayanak göstererek karma eğitimi sorgular duruma getirmişlerdir. Liberal muhafazakâr anlayışın özgürlük yerine yalnızca muhafazakârlığı ön plana aldığı bu söylemde öğrenciler yalnızca bir cinsiyet olarak algılanmakta, toplumsal cinsiyet ve eşit eğitim alma hakkından uzak tutulmaya çalışılmaktadırlar. Karma eğitimin en büyük zararının dezavantajlı kesim olan kadınlara olacak etkisini ve eğitimsel yükünü düşünmeksizin günlük kararlarla eğitimi yönlendirmeye çalışılmaktadır. Karma eğitim cinsiyet rollerine indirgenemeyecek kadar önemli bir toplumsal sorundur. Kadın bedeni üzerinden geliştirilen erkek egemen söylem, öğretim kurumlarını da etkilemekte, Türk toplumunda her alanda olduğu gibi kadın eğitiminde elde edilen kazanımların yok edilmesine çalışılmaktadır.

Karma eğitime geçiş bütün dünyada benzer aşamalar izlemiştir. Kadının toplumun eşit bir üyesi olarak algılanmadığı dönemlerde, kadın eğitiminden söz etmek olası değildir. Çoğunlukla informal ve evde eğitim alan kadınların erkeklerle aynı haklara sahip olması için aydınlanma sonrasını beklemek gerekmiştir. Daha sonra insan hakları alanında ortaya çıkan gelişmeler ve insanı temel alan eğitimsel yaklaşımların benimsenmesiyle birlikte, 18. ve 19. yüzyılda karma eğitim uygulamalarına geçiş Ortadoğu ülkeleri dışında hızlanmıştır. Erkek egemen düşüncelerin önyargı ve temelsiz düşüncelerine dayanan ayrı eğitim vermeyi savunan görüşleri kadınların eğitim almasını dolayısıyla erkek egemenliğine karşı güç olmalarını engellemiştir. Görüşlerini temellendirirken, kadın ile erkeğin yaradılış açısından benzer olmadığını, kadın ile erkeğin beyninin farklı çalıştığını, yeteneklerinin farklı olduğunu ve bazı işleri kadınların yapmasının mümkün olmadığı savıyla bütünleştirmişler, bu nedenle kadın ve erkeklere farklı eğitim verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Öğrencilerin sosyalleşmesi, karşı cinsi tanınması ve kimlik geliştirmelerinin önemini vurgulayan araştırmalarla birlikte ortaya çıkan gelişmeler karma eğitimin bireylerin çok yönlü gelişimindeki verileri bu konuyu tartışmanın bile gereksiz olduğunu göstermektedir. Karma eğitime karşı gelmek yalnızca sınıfların ayrılması değil, sosyal ve kültürel açıdan da kadın ve erkeğe eğitimle kazandırılacak olan rol ve daha sonrasında ortaya çıkacak mesleki tercihlerde de farklılaşmalara yol açmaktadır (Mahoney, 2012, Miller and Poulson, 2007, Rosenberg 2004). Bütün bu olgular dikkate alındığında, Atatürk ve diğer kadroların toplumsal kalkınma için nüfusun bütününe yönelik eğitim çabalarına özel önem verdikleri görülecektir.

Türk toplumunda kadınların eğitimi uzun yıllar ihmal edilmiş ve kadınlar toplumsal, siyasal ve ekonomik yaşamdan uzak kalmıştır. Eğitim kurumlarında



kendilerine olanaklar sunulmamış, kaynaklar ayrılmamış, eğitim hizmetlerine ulaşmada kadınlara karşı ayırımcılık yapılmış ve erkeğe oranla daha dezavantajlı ve daha düşük toplumsal statüye sahip kadınların eğitimi XIX. yüzyılın sonlarına kadar ihmal edilmiştir. XIX. yüzyılda Osmanlı Devletinin batılılaşma çabaları batıyı görüp gelen devlet adamlarının çabasıyla kadınların da eğitim alması konusunda önemli girişimler başlamıştır. Osmanlı Devletinde karma eğitim uygulamaları yalnızca, Sıbyan Mekteplerinde yer almıştır. Kurulduğu andan itibaren kız ve erkek çocuklara temel İslami bilgileri ve Kuran-ı Kerim’i yüzünden okuma konusunda eğitim vermeyi amaçlayan bu kurumlara, 5-9 yaşındaki çocuklar devam etmiştir (Güven, 2001). Çocuk bir cinsiyet olarak algılanmadığı için bu kurumlardaki eğitimleri de sınırlanmamıştır. Bu nedenle günümüzde okul öncesine kadar çocuklar arasında cinsiyet ayırımına gitme ve karma eğitimi okul öncesi döneme kadar indirme çabalarını yalnızca muhafazakârlık ve modernizme karşı muhafazakârlığı referans almayla açıklayabiliriz. Osmanlı Devleti döneminde kadın eğitimi konusunda yapılan çalışmalar, kadın ve erkeklerin ilköğretim sonrasında da eğitim olanaklarından eşit yararlanmaları için düşünsel temeli oluşturmuştur. Kadınların kamusal yaşama girmelerinin önü açılmış (ilk olarak ebe mekteplerinde kadınlar okumuş ve kamusal yaşama girmişlerdir) kadın ve erkeğin benzer eğitim anlayıştan geçmesi düşüncesini de güçlendirmiştir. Bu amaçla kadın ve erkeklere özgü, ilk, orta ve yükseköğretim kurumları açılmış özellikle bazı alanlarda yetişmiş kadın öğreticilerin bulunmaması ya da kızlara yönelik okulların açılmasının yük olması gibi nedenlerle kadınlar ve erkeklerin aynı kurumlar içinde okumalarına izin verilmiştir. Ayrıca özellikle II. Meşrutiyet dönemi sonrasında aydınların kadın eğitime ilişkin görüşlerinin kamuoyunda yer alması, kadınların Sıbyan mektepleri dışında öğrenim görmesi, okul ve öğretmen yetersizliği gibi nedenler, karma eğitime geçişe temel oluşturmuştur. Önce aynı kurumlarda farklı sınıflarda öğrenim gören kadınlar daha sonra özellikle bazı öğretim üyelerinin çabalarıyla karma sınıflarda öğrenim görmüşlerdir. Böylece kendiliğinden karma eğitime geçilmiştir (Koçer, 1991, Dölen, 2008, Baskın, 2008).

Karma eğitime geçiş, özellikle yurt dışını görmüş ve dönmüş olan aydınların çabalarıyla hızlanmıştır. Örneğin, Berlin’de yükseköğrenim görmüş ve ülkemize dönmüş olan Ahmet Ağaoğlu ülkemizde de karma eğitime geçilmesi için gerekli girişimlerin yapılmasını önermiş ve doğrudan karma eğitimi savunmuştur. Aynı şekilde ünlü eğitimci Satı Bey de ilk ve orta öğretimde karma eğitime geçişin neden yapılmadığını sorgulamıştır. O dönem yükseköğrenim görmüş olan Mükerrerem

Belkis da kadın erkek eşitliği bağlamında karma eğitimi ele almış ve öğrencilerin cinsiyet ayrımı yapılmaksızın aynı bina ve sınıfta eğitilmelerini önermiştir. Önemli kadın aydınlarımızdan Halide Edip de karma eğitimi destekleyen yazılar yazmış, bu tür eğitim olanaklarıyla öğrencilerin öğrenimlerini daha ciddiye aldıklarını, daha iyi çalıştıklarını kız ve erkek arasında medeni bir iletişim tarzı yerleşeceğini belirtmiştir. Aynı dönemde Vedat Nedim (Tör) de karma eğitimin Batılı pedagoglar tarafından tartışıldığını ve öğrenciler üzerinde olumlu etki bıraktığını, karma eğitimin eğitimsel yararlarının olduğunu ileri sürerek, karma eğitimin sınırları canlı tutacağını, cinsler arasında bir rekabet olacağını belirtmiştir. Karma eğitimin yararlarını açıkladıktan sonra zararları olmayacağı konusunda örnekler vermiştir (Kamer, 2013).

Cumhuriyet'in kurulduğu yıllarda genel olarak okuryazarlığın ve kadınların eğitim düzeyinin daha da düşük olması Cumhuriyet kadrolarının kadın eğitime özel önem vermesine yol açmıştır. Kadın eğitime özel önem verilmiş ve karma eğitime geçilmiştir. Bununla birlikte toplumun belli kesimlerinde yerleşik olan tutuculuk ve muhafazakârlık karma eğitime karşı çıkan bir grubun da ortaya çıkmasına yol açmıştır. Cumhuriyet Döneminde de karma eğitime ilişkin tartışmalar hız kazanmıştır. Karma öğretime geçiş konusunda bilimsel görüşler ileri sürenler içinde M.Şekip Tunç özel bir yer tutmaktadır. Şekip Tunç, bilimsel anlamda karma eğitimi savunurken, bilimi öğrenirken kadın-erkek ayrımı yapılmasının doğru olmadığını ayrıca kız-erkek sınıflarının ayrılmasının kadın ve erkekler için ayrı bilim vermek anlamına geldiğini bunun da bilimin doğasına aykırı olduğunu belirtir. Yabancı dil öğretiminin de aynı olması gerektiğini belirten Şekip Tunç karma eğitimin felsefesini derslerin cinsiyete göre değil bireylerin ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenmesi gerektiği düşüncesi günümüzde karma eğitime karşı olanlara ders verir niteliktedir (M. Şekip, 1924, s. 277-278).

Cumhuriyet Dönemine geçişle birlikte, eğitim politikasının önceliklerinden birisi plan karma eğitime geçiş hızlanmıştır. Osmanlı döneminde açılan kız ve erkek okullarının yanı sıra, yükseköğretimde karma eğitime geçilmiş olması karma eğitime ivme kazandırmıştır. Eğitim Bakanı Vasıf Çınar döneminde bu tartışmalar hız kazanmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında kız ve erkeklere özgü okullarda ayrı ayrı eğitim verilmiştir. Tekirdağ'da İlkokulu bitiren kızların, kızlara yönelik ortaokullar olmadığı için erkek ortaokullarına devam etmelerine izin verilmiş, daha sonra aynı uygulama diğer kentlere de yayılmıştır. 1924 yılında hükümetin aldığı bir kararla ülke düzeyinde bütün illerde karma eğitime geçilmiştir. O



yıllarda tek ortaokulu bulunun küçük kentlerde kızlar erkeklere özgü ortaokulda öğrenim görmüyordu. 1927 yılında Ortaöğretim Genel Müdürü Cevat Dursunoğlu, hem somut gereksinimleri hem de eğitimsel gerekçeleri öne sürerek, Talim ve Terbiye Kurulu’ndan ortaokullarda karma eğitimin başlatılmasına karar verilmesini istedi ancak kurul bu kararı çıkarmadı. Dönemin Eğitim Bakanı Mustafa Necati birçok konuda olduğu gibi bu konuda da sorumluluğu üzerine alarak, 1927-1928 öğretim yılında ortaokullarda karma eğitimi başlatmıştır (Altunya, 2009). Karma eğitime geçişin sancılı olduğu bu dönemin önde gelen aydın eğitimcilerinden Dursunoğlu (1961), karma eğitime geçişte Mustafa Necati’nin çabalarının önemini vurgularken karma eğitime yönelik tepkilerin bu eğitime başlamayan yerlerden gelmiş olduğunu belirtmiştir. Karma eğitime geçişin liselerde uygulanması liseye devam eden kızların sayısında artışa yol açmıştır. Bu durum çağdaş dönemde Avrupa’daki birçok ülkeden ileridir. 1930 yılında alınan kararla liselerde de karma eğitime geçilmiştir (Maarif Vekâleti Mecmuası, 1930, s. 19). Bu uygulamalar daha sonra milli eğitimin temel ilkeleri arasına girmiş ve yasalaşmıştır. Bu tartışmalara yönelik başlıklara bakıldığında özellikle muhafazakârlığın arkasına sığınarak, öğrencilerin başarılarının karma olmayan sınıflarda arttığı söyleminin Cumhuriyet’in ilk yılından itibaren başlamış olması ve günümüzde de aynı biçimde devam etmesi, doksan yıldır bazı kesimlerin Cumhuriyetin ideal ve düşüncelerini benimsememiş olduğunun göstergesidir. 2014 yılında gerçekleştirilen adına Milli Eğitim Şurası denilen (ki aslında bir sendikanın toplantısı) 19. Milli Eğitim Şura’sında bir grup tarafından karma eğitime karşı görüşlerin öne sürülmesi bu geri kalmışlığın devamıdır.

Karma öğretim tartışmalarının yeniden başlamasında Türk toplumunun son yıllarda yaşadığı muhafazakârlığın yükselişinin ve liberal muhafazakârların geliştirdikleri söylemlerin önemli payı vardır. Bu kitleler, bir yandan darbe Anayasası denilen 1982 anayasasını eleştirmişler bir yandan da bu anayasada yer alan maddeleri kendi çıkarları için kullanmışlardır. Din öğretiminin zorunlu olması, karma eğitimin sorgulanmasında bu anayasada yer alan maddelerin de payı vardır. Bununla birlikte asıl üzerinde durulması gereken nokta karma eğitimin gerçekten kimin yararına olacağı? sorusuna cevap bulmak olmalıdır. Her koşulda batıyı “batıl” olarak nitelendiren ve batının ölçütlerinin alınamayacağını belirten muhafazakâr sendika ve çevreler, karma eğitime karşı gelirken batıyı referans almışlardır. Batıda ısmarlama yapılan ve bilimsel temeli zayıf olan bir iki çalışmayı batıda sanki karma eğitim çok yönlü tartışılıyormuş gibi göstererek ve kaynaklardaki verileri çarpıtarak sunmuş ve bilimsellikten uzak bir tutumla karma

eğitime karşı söylem geliştirmişlerdir (Güven, 2022). Bu durumun söyledikleri gibi olmadığı açıktır. Karma eğitimden çok genel eğitimin kalitesi düşmüş aynı şekilde 4+4+4 adı verilen düzenlemeyle zorunlu öğretimde geri gidiş başlamış ve Milli eğitimin kendi verilerine göre bu öğretimi en çok kızlar terk etmiştir. Bu anlamda UNESCO tarafından yapılan “Herkes için Eğitim 2015” hedeflerini yakalama konusunda Türkiye geri kalmış ve kızlarda okullaşma oranı erkeklere göre daha da azalmıştır. Karma eğitimi tartışmaya getirerek, kadına daha düşük statü atfeden ve eğitimi gereksiz gören anlayışlar Türk toplumunda dile getirilmiş ve “kadına biçilen” rol ile karma eğitim arasında tercih yapma arasında ikilem yaratılmıştır. Modern eğitim ve çağdaş değerlerin ulusumuza kazandırılması için karma eğitim anlayışına yönelik tehditlere bir bütün olarak karşı çıkarak bu tür temelsiz anlayışlara yer vermemek gerekliliği kendiliğinden ortaya çıkmalıdır. Karma eğitime karşı çıkmak ve bunu ortadan kaldırmak yerine, halkın çağdaş değerleri benimsemesi ve kadın-erkek ayırımı anlayışını değiştirecek çağdaş uygulamalara yer verilmesi gerekliliği açıktır. “Karma eğitime ”karşı olanların anlayışlarının değişmemesinin altında aslında kadını yok sayan ve meta yerine koyan ve ötekileştiren erkek egemen ve katı muhafazakâr toplumsal cinsiyetçilik ve sivil toplum örgütü olduğu bile sorgulanan bir kuruluş aracılığıyla siyasi dayatma yatmaktadır. Kadının özgürleşmesi ve toplumda eşit yer edinmesine karşı kültürel ve dinsel referans gizli ve açık biçimde kullanılarak siyasi bir karşı duruşun karma eğitime verdiği zarar açıktır.

Ulusal Eğitim Yoluyla Kültürel Dönüşüm

Cumhuriyet döneminde eğitim kurumları genç kuşakları yalnızca hayata ve mesleğe hazırlamakla kalmamış aynı zamanda yeni bir ulusal bilinç, kültür ve dünya görüşü de kazandırmayı hedeflemiştir. Bu nedenle Cumhuriyet döneminde eğitimle ilgili yeniliklerin aynı zamanda “kültürel dönüşüm”ün de itici gücü olduğu kabul edilmektedir. Atatürk ilkeleri ve devrimlerini de eğitimsel yeniliklerin diğer destekleyicileri olarak görmek mümkündür. Gençlere Cumhuriyet ve devrimlerin koruyuculuğu ve öğretmenlere yeni nesil yetiştirmek görevinin verilmesi gibi olgular dönemin eğitim düşüncesinin temelini oluşturmuştur denilebilir. Eğitim kurumları bir yandan toplumsal kalkınma değer yandan da genç nesillerin yeni ve çağdaş değerlerle donatılması görevini üstlenmiştir. Eğitim toplumsal modernleşmenin, ulusal birlik ve laik bir toplumsal yapının temeli olarak görülmüştür. Eğitim kurumları aracılığıyla hem siyasi bağımsızlığın hem de ekonomik gelişmenin sağlanması hedeflenmiştir. Eğitim



kurumları bireylerin mutluluğu ve mesleki beceriler kazanmalarını ön plana almıştır. Bu dönemde modernizmin temel ilkeleri eğitimin içeriğini, yapısını ve işlevlerini belirlemiştir. Ayrıca, akılcılık, pozitivizm, deneycilik gibi uygulamaların da eğitimin düşünsel yapısını etkilediği kabul edilmektedir (Bilhan, 1984). Cumhuriyet dönemi eğitim düşüncesini belirleyen ilk önemli olgu topluma demokrasi ve Cumhuriyetin kitlelere benimsetilmesi olmuştur. Eğitim kurumları aracılığı ile ulusal egemenlik ve devletin biçimi arasındaki ilişki genç kuşaklara sürekli aktarılmaya çalışılmıştır. Okullar ve öğretmenlerin öğrencilere özgür düşünce ve bu düşüncenin çoğulcu biçimde kullanılmasına yönelik organize edildiği bilinmektedir. Nitekim Atatürk’ün “Cumhuriyeti biz kurduk onu yaşatacak ve yükseltecek olan sizsiniz” sözü ile genç kuşakların yapılan devrime sahip çıkmasını istemesi ve bu görevi öğretmenlere vermesi de buna örnektir (Karal, 1981). Gençlerin yetiştirilmesi görevini öğretmenlere vererek, daha sonraki yıllarda öğretmen yetiştirme konusunu da vurgulamıştır.

Unutulmamalıdır ki Cumhuriyet döneminde eğitim sistemiyle bir yandan toplumsal bütünlük diğer yandan eğitimsel eşitlik sağlanması da önemli hale gelmiştir. Demokrasinin uygulama alanı olarak görülen eğitim kurumlarının kitlelere açılması ve seçkin eğitimden kitlesel eğitime geçilmesi de halkçılık düşüncesinin eğitime yansması olarak görülebilir. Yukarıda da belirtildiği gibi harf devrimi ve dilde sadeleşme gibi uygulamalar hem doğulu düşünce tarzından uzaklaşma hem de herkesin anlayacağı bir dilde eğitim olarak toplumsal ve siyasi yaşama etkili katılmasını amaçlamıştır. Seçkin bir sınıfın eğitilmesinden çok toplumun eğitilmesi düşüncesi Atatürk’e aittir ve daha sonraki yıllarda eğitimde fırsat eşitliği kavramının gelişmesine ve Türk eğitim sistemine girmesine önemli katkıları olacaktır. Atatürk kendini de halktan birisi olarak gördüğü için başöğretmen olarak Latin harflerinin kabulünden sonra kara tahta başına geçerek yeni harfleri topluma öğretmeye çalışmıştır. Öğretmenler özellikle iyi alışkanlıklar ve iyi vatandaşlık gibi değerleri öğrencilere kazandırmaya çalışmaktadır. Karma eğitim tabii ki ön planda. Okul harcamaları, her ilçede bir özel kurul tarafından yönetilmektedir. Türk köyleri yoksul ve birbirinden çok uzak olduğundan, her köyün ayrı bir okulu olması çoğu zaman imkansız olduğu için birleştirilmiş sınıf uygulamaları yaygınlaştırılmıştır. Ayrıca okullarda daha disiplinli eğitim verilmesi, okulun çevreyle etkileşimi için öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi de bu düzenlemelerin bir parçası sayılabilir. Eğitimde aktif öğretim anlayışını gerçekleştirmek için okul gezileri, gösteriler, tiyatro ve münazara çalışmaları gibi uygulamalara daha fazla yer verilmiştir. Eğitimde fırsat eşitliğinin

sağlanması için yoksul öğrencilere yardım edilmesi, yatılılık olanaklarının artırılması, köylere yönelik eğitim kurumlarının yaygınlaştırılması çabaları yoğunlaşmıştır. Yeni açılan okullar donanım, altyapı, kütüphane, okul müzeleri gibi birimleri bünyelerinde barındırmaya başlamıştır. Cumhuriyeti kuran kadrolar kozmopolit bir eğitim anlayışından çok “bütüncül” ve üniter bir eğitim politikası geliştirmeye çalışmışlardır. Toplumu oluşturan bütün unsurların belli amaçlar çerçevesinde bütünleşebilmesi için eğitim sistemi “milliyetçi” öğeler temel alarak organize edilmiştir. Ulusal bilinci geliştirmeyi hedefleyen bu ilke ile eğitim sisteminin ulusal başka bir deyişle “milli” nitelik kazanmasına yönelmiştir. Nitekim savunma ve eğitim bakanlıklarının önüne “milli” ibaresinin konulması eğitimin milli olmasına ilişkin düşüncelerin somutlaşmış hali olarak kabul edilebilir (Güven, 2000).

1931'te Halk Fırkası'nın üçüncü kongresi sekiz maddelik bir eğitim programı yayınlamıştır. Bu programında 1. Eğitim politikamızın temel taşı cehaletin ortadan kaldırılmasıdır. 2. Amacımız güçlü Cumhuriyetçi, vatansever ve değerli vatandaşlar yetiştirmektir. 3. Çocuklarımızın hem bedensel hem de zihinsel gelişimi şanlı tarihimizden ilham alacaktır. 4. Eğitim, vatandaşı hayatta maddi başarı için donatmalıdır. 5. Eğitim, her türlü hurafe ve yabancı düşünceden uzak, milliyetçi ve vatansever olmalıdır. 6. Öğrencinin sempatik bakımı, sıkı disiplin ve ahlaki öğretim ile birleştirilecektir. 7. Türk tarihine büyük önem verilecektir. 8. Her köyde, müfredatında hijyen ve uygun tarımsal ve teknik konuların öğretimini içeren bir ilkokul bulunacaktır (Konur ve Demirel, 2002). Eğitimle yapılan yeniliklerin bir diğer etkisi ırkçılık ve ötekileştirmekten çok ulusal bilincin gelişmesi ve eğitim kurumları aracılığı ile kitlelere benimsetilmesi olmuştur. Harf ve dil devrimini de bu bilincin geliştirilmesinin hızlandırıcıları olarak görmek mümkündür. Her ne kadar harf devrimine yönelik temelsiz eleştiriler olsa bile, bugün ulaşılan okuma-yazma, eğitilmiş nüfus vb. dikkate alındığında eğitim kurumları aracılığıyla en azından dil ve kültür birliğine ulaşıldığı gerçeğinin Atatürk ve Cumhuriyeti kuran kadroların ileri görüşlü olmasının bir sonucu olduğu kabul edilmelidir.

Alfabe Değişikliği Tartışmaları ve Türk Alfabesine Geçiş

Daha önce belirtildiği üzere Harf devrimi ya da daha genel ifadeyle alfabe değişimi Atatürk'ün ileri görüşlülüğünün bir ürünüdür. He ne kadar günümüzde Neo-Osmanlılar tarafından eleştirilerek temelsiz biçimde gündeme tekrar



getirilmiş olsa bile ülkemizin son yüzü yılda yakalamış olduğu okur/yazar oranı bu tartışmaların yersiz ve gereksiz olduğunu göstermektedir. Bu tartışmaların altında Cumhuriyet ve Atatürk Devrimlerine karşı oluş vardır aslında. Tartışma oldukça yüzeysel olarak Osmanlıca metinleri orijinalinden okumak ya da geçmişin bağlarından koparılacak biçiminde kamuoyunun önüne getirilmiştir. Bir başka görüş de Cumhuriyet döneminin kültürel açıdan toplumu bir gecede okumaz-yazmaz ²duruma getirdiği biçiminde temellendirilmiştir. Atatürk ilke ve devrimlerine karşı olanların geliştirdikleri bu söylemleri tarihsel temelde tartışmak ve yanlışları gidermek yerinde olacaktır. Aynı zamanda Cumhuriyet döneminin yetiştirmek istediği insan anlayışı konusu da bu bağlamda analiz edilebilir. Tarihsel olarak bakıldığında, Osmanlı Türkçesi, Eski Türkçe diye adlandırılan Osmanlıca doğal olarak gelişmiş bir dil değil tersine Osmanlı sarayında görev yapan “kalemiye” sınıfının geliştirdiği yapay bir yazı dilidir. Saraydaki yazışma ve kayıtları tutmak üzere geliştirilmiş, Türkçe, Arapça ve Farsça sözcükleri içeren ve Arap-Fars alfabesinin kullanılmasıyla ortaya çıkmış yapay bir dildir. Eski Türkçe olarak nitelendirilebilecek bu dil çoğunlukla Arapça ve Farsça ile Türkçe’nin gramer kuralları ve sözcüklerini içermektedir bu açıdan teknik olarak öğrenilmesi güçtür. Unutulmamalıdır ki Türkçe, Arapça ve Farsçanın dil aileleri ve yapıları farklıdır. Osmanlıca yazabilmek demek Arapça, Türkçe ve Farsçaya hakim olmak

² Bir gecede okumaz-yazmaz duruma getirildi ifadesi bir temelsiz bir slogandır. Bunun iki nedeni vardır. Birincisi eğitim bilimleri ve öğrenmeyle ilgilidir. Eğitim bilimleri ve öğrenme açısından bir birey fiziksel rahatsızlık geçirmediği sürece öğrenmiş olduğu bir beceriyi kolay kolay kaybetmez ya da unutmaz. Bu açıdan farklı alfabeyle geçmek bireylerin artık bildikleri alfabeyle okuyamaz olacakları anlamına gelmez. Okumaz-yazmaz duruma getirildi ifadesi bu nedenle temelsizdir. İkinci ise sosyo-kültürel gelişmişlik düzeyiyle ilgilidir. Bilindiği üzere Osmanlı toplumunda özellikle okuryazar adı verilen kesim aynı zamanda Latin harflerine yabancı dil derslerinden aşinaydı. Yani okur-yazar olanlar için yeni alfabeyle öğrenmek sorun değildi. Aksine hiç bilmeyenler için ise öğrenme hızı vb. daha da kolay olmuştur. İstatistikler bunu kanıtlamaktadır. Bunun yanı sıra devrimden belli süre sonra da gazete vb. iki alfabeyle yayımlanmaya devam etmiştir. Bir başka konu da kültürel bağın koparılması savıdır. Bu savı iddia edenler Çin ve Japonya’yı örnek vermektedirler. Bu sav da temelsizdir çünkü Çin ve Japonya’nın (Japon alfabesi de klasik Çince’den devşirilmiştir) alfabeleri de kendi içinde zamanla evrimleşmiştir. Japonya’da Hiragana ve katagana alfabelerinin temeli de fonetiktir. Meiji döneminde alfabe değiştirme girişimleri olduğu, sadece romaji (alfabe) ile yazılan gazeteler ve dergiler olduğu bilinmelidir Japonca ’da özellikle yeniliklerle birlikte üç farklı alfabe kullanılmaktadır. Ayrıca II. Dünya Savaşı sonrasında Latin alfabesine geçiş çabalarının olduğu bilinmektedir. (Japonya’da bir ulusal gazeteyi okuyabilmek için lise düzeyinde bir eğitime sahip olmak gerekir). Klasik Çince metinlerin halen daha uzmanlık gerektirdiği kabul edilmelidir. Ayrıca, Dilde sadeleşme çalışmalarının Tanzimat sonrasında başladığı, Cumhuriyet döneminde de Türk kültürü için önemli olan eserlerin büyük bölümünün harf devriminden sonra Latin harflerine çevrildiği bilinmektedir. Bilimsel olarak da Osmanlı toplumunda üretilen yeni eserlerin çoğunun çeviri olduğu ya da geçerliği olmayan bilgilerle dolu ve sayıca oldukça sınırlı ve çoğunun batıdan devşirme olduğu kabul edilmelidir. (Bu konuda önemli bir eser için bkz. Adnan Adıvar, Osmanlı Türklerinde İlim, Remzi Kitabevi Yayınları). Burada harf devrimine direnişin altında Cumhuriyet ve batılılaşma ile Atatürk devrimlerine karşıtlığın yattığı kabul edilmelidir.

demekti. Osmanlı Türkçesini (yani Eski Türkçe) okumak ayrı yazabilmek ayrı düzeyde bilgi ve beceri gerektirir. Osmanlı toplumunda eğitimin ve okuryazarlık oranının düşük kalmasının nedenlerinden birisi de halkın yalnızca “duru Türkçe” konuşması bu dile yabancı kalmasıdır. Nitekim harf devrimi öncesinde yapılan bir nüfus sayımında okuma yazma oranının³ sadece % 4 olduğu bilinmektedir (Güven, 2022, Ayrıca Bkz. MEB, 1967) Cumhuriyet döneminde yapılan devrimler ve yeniliklerin bir parçası olarak Harf devrimi yapılmıştır. Harf devrimi yalnızca, alfabenin değişmesi olarak değil Cumhuriyet döneminden önce başlayan çabaların ve batı uygarlığıyla bütünleşme çabalarının bir parçası olarak görülmelidir. Bu değişim kutsallık yüklenen “Arapça”ya olan bağımlılıktan kurtulmanın da bir yolu olmuştur. Toplum Arapça ile Kuran-ı Kerim’i özdeşleştirmiş ve Arapça’yı kutsal saymış ve bin yıl boyunca katı biçimde bu dile bağlanmıştır. Oysaki Arapça alfabenin Kuran-ı Kerim inmeden önce Araplar tarafından kullanıldığı, gelen vahiylerin sözlü olduğu ve ezberlendiği gerçeği çoğu kişi tarafından göz ardı edilmiştir. Yarı göçebe halinde yaşayan Türk toplulukları yaşadıkları kültürlerle komşu ama güçlü olan özellikle kadim kültürlerden etkilenmiş çoğunlukla onların kullandıkları yazıları kullanmışlardır. Türklerin geliştirmiş olduğu Kök-Türk ve Uygur alfabelerinin yanı sıra zaman zaman Çince yazdıkları da bilinmektedir. Arap kültürüyle karşılaşmalarından sonra İslamiyet’i kabul etmiş dolayısıyla, Arap alfabesi dönemin örgün öğretim kurumları olan medreselerde ve saray yazışmalarında kullanılmıştır. Arapça, Farsça ve Türkçe karışımının ortaya çıkmasına yol açmış bu durum halk ile okumuş kesim arasında uçuruma yol açmıştır. Tek neden bu olmamakla birlikte Arapçanın medreselerde bilim dili olmasının da Osmanlı toplumunda eğitimin kitlelere yayılmasında rolü olmuştur (Güven, 2022). Batıyı görüp dönen aydınlar Arapçanın alternatifi olabilecek alfabe ve yazı uygulamalarının olduğunu fark etmişlerdir. Batılılaşmayla birlikte ortaya çıkan batılı tarzda okullarda okutulan kitapların Avrupa’dan gelmesi ve Latin harfleriyle yazılmış olması Arapçanın öğretim dili olarak teknik açıdan zor olması, Türkçenin ses yapısına uymaması aydınları farklı alfabe türlerini kullanmaya itmiştir. Tanzimat’ın ilanından sonra okuma yazma yöntemleri ve harflerin yeniden gözden geçirilerek alfabenin değiştirilmesi konuları gündeme gelmiştir. Bu konuda ilk uyarıyı özellikle devlet yazışmalarında ağıdalı bir dil kullanılmasının

³ Her ne kadar bazı bilim insanları bu oranın daha yüksek olduğunu iddia ediyorsa da anlamlı olmadığı bilinmelidir. Erkeklerde okuma yazma oranının, eğitilmiş gayrimüslim tebaanın Türkiye’yi terk etmesinden sonra daha da düştüğü kabul edilmelidir.



zaman ve emek kaybına yol açtığını belirten Mustafa Reşit Paşa yapmıştır. Benzer bir uyarıyı da Tanzimat döneminin önde gelen aydınlarından Ahmet Cevdet Paşa'nın yaptığı da bilinmektedir (Bkz. Tezakir, s. 58). Eğitim konusundaki görüşleriyle tarihimize damga vurmuş Münif Paşa 1862 yılında Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye'de verdiği bir konferansta alfabenin değiştirilmesi konusuna da değinmiştir. Daha sonra dönemin aydınlarından Fethi Ali'de benzer görüşleri içeren bir rapor sunmuştur. Aynı dönemde aydınlar arasında Latin harflerinin okuma ve yazmayı kolaylaştırdığı konusunda tartışmaların olduğunu görmekteyiz (Tansel, 1985). Cemiyet-i İlmi Osmaniye'nin başka üyelerinden Ahunzade Fethi Ali Arap harflerinin zorluğu Arap harflerinin kullanılması için dini bir zorunluluk olmadığını belirterek, yeni bir yazı sistemine geçilmesini belirtmiştir. Bu görüşlere pek değer verilmemiştir. Harflerin sadeleştirilmesi ya da kolaylaştırılması Tanzimat sonrasında da çok tartışılmıştır.

1868'de Binbaşı Ömer Bey ile Menemenlizâde Tahir Bey adında iki subay, Lâtin harflerinin kabul edilmesini savunmuş, Mustafa Celâlettin Paşa oğluna yazdığı mektuplarda Lâtin harflerini kullanmıştır. Aynı şekilde 1869'da Terakki gazetesi yazarı Hayrettin Bey de, "Maârif-i Umûmiye" adlı makalesinde doğrudan doğruya Lâtin harflerinin alınmasını önermiş ve toplumun içinde bulunduğu cehaletten ve okuryazarlığın düşük olmasından böyle kurtulabileceğimizi belirtmiştir (Albayrak, 1989). Arap harflerinin değiştirilmesi konusunda 1869 yılında padişaha bir layiha sunulduğu ancak kabul görmediği arşiv belgelerinden anlaşılmaktadır (Bkz. BOA A.MKT.MHK 439-7, H-03-12-1285). Şinasi, Ali Suavi, Ebüzziya Tefvik vb. bu konuda görüş bildirmişlerdir. Bu dönem tartışmalarının temeli Arap harflerini kolaylaştırma çabaları oluştururken, 1878 yılından sonra görüşler Alfabeyi değiştirme yönünde yoğunlaşmıştır. Gelenekçi ve sentezci batılılaşma yanlıları Arap harflerinin iyileştirilmesini savunurken, batılılaşma yanlıları ise yeni Latin harflerine geçilmesini önermişlerdir. Aynı dönemde, Arapça yazım kurallarının değişmesi, Türkçe sözcüklerde ünlülerin yazılması yoluyla Arap alfabesinin Türkçe versiyonu biraz daha sadeleştirilmiş ve geliştirilmiştir. Mutlakîyet yıllarında ise bu tartışmalar pek yapılmamıştır (Canbolat, 1979, Tansel, 1985, Albayrak 1989). Arap alfabesinin iyileştirilmesi konusunda, 1862-1876 yılları arasında yapılan tartışmalar ve girişimler incelendiğinde, harflerin değiştirilmesini savunanlara göre, iyileştirme yanlılarının çoğunlukta olduğu görülmektedir (Tongul, 2004). Bu arada 1895 yılında Paris'te bulunan Ahmet Rıza önce Jön Türklerle birlikte çalışmış, cemiyetin yayın organı Meşveret'i Latin harfleriyle Fransızca ve Türkçe basmış ve dağıtmıştır. Latin harfleriyle basılması açısından bu

yayının önemi büyüktür. Bu tarihten sonra Latin harflerine geçilmesi tartışmaları daha da hız kazanmıştır (Bkz. BOA; Y..A...HUS. 351 - 61 H-23-11-1313).

II. Meşrutiyet'le birlikte alfabe ve harflerin değiştirilmesine yönelik tartışmalar tekrar başlamıştır. II. Meşrutiyet'in ilanından bir süre sonra harf ve yazım kurallarını düzeltmek ve düzenlemek için Maarif Nezareti (Eğitim Bakanlığı) tarafından komisyonlar oluşturulmuştur (Ergün, 2010, Buluç, 1981). İttihat ve Terakki'nin güçlenmesiyle birlikte, Enver Paşa Harbiye Nazırı olduktan sonra orduda yazı reformu çabalarına girişmiştir. Aynı dönemde tamamen Latin harflerine geçişi savunan Celal Nuri İleri, Abdullah Cevdet, gibi çok sayıda aydın vardır. Musullu Dr. Davut Bey adında bir milletvekili Latin harflerinin kabulü için Mebusan Meclisine bir tasarı sunmuştur. Aynı yıllarda Tiran'daki Arnavutlar da Latin harflerini kullanmak istemişler, Şeyhülislam'ın olumsuz yanıtı nedeniyle izin alamamışlardır (Bkz. BOA MF.MKT. 1177 - 7 H-04-01-1330, Tongul, 2004). Ayrıca arşiv belgelerinden anlaşıldığı kadarıyla Osmanlı Devletinde özellikle yabancı eşya, şehir sokak vb. isimlerin latin harfleriyle yazılmasına geçilmiştir. Nezaretler arasındaki yazışmalarda yabancı isimlerin Türkçe olarak yazılması yanlış anlaşılmaya ve muamelelerde gecikmeye sebep olduğundan, bu isimlerin Latin harfleri ile yazılması istenmiştir (BOA ML.EEM. 886 - 20R-16-11-1327, Ayrıca Bkz. BOA, DH.MB..HPS. 167 - 19 H-29-05-1340). Aynı dönemde Hüseyin Cahit'in Tanin gazetesine bu konuya ilişkin yazdığı yazı oldukça ilginçtir. Hüseyin Cahit, Osmanlı Devletinde kullanılmakta olan harflerin Türklük ve Müslümanlık ile ilgisi olmadığını, Türklerin kendi yazılarını bırakıp bunları sonradan kabul ettiğini, şimdiki Arap harflerinin Peygamber zamanında bile kullanılmadığını, Arnavutların Latin yazısını kullanmalarına izin verilmesi gerektiğini belirtir. Nitekim bu izin daha sonra verilmiştir (BOA, HR.SYS. 135 - 32 M-07-05-1910, Ayrıca Bkz. Canpolat 1979). II. Abdülhamit'in de bu tartışmalara olumlu baktığı fakat tepkilerden çekindiği için yeniliğe yanaşmadığı ileri sürülmektedir. Cumhuriyet'in ilanından sonra eğitimin kitlelere yayılması düşüncesinin hızlanması yazının değişimini de beraberinde getirmiştir. Milli Mücadele döneminde Ulu Önder Atatürk'ün farklı yerlerde yaptığı toplantılarda bu konuyu dile getirdiğini ve aydınlar ile yazarlardan görüşler aldığını bilmekteyiz. Özellikle Azerbaycan Hükümeti'nin Latin kökenli bir yazıyı 22 Temmuz 1922 tarihinde kabul etmesi üzerine, ülkede canlanıp yeniden ön plana geçmiştir. 9 Ağustos 1928'den itibaren, basın da desteği ile ülkede yeni Alfabenin benimsenmesi, öğrenilmesi ve yaygınlaştırılması amacıyla ciddi çabalar başlatılmıştır. Milli



Mücadele kazanıldıktan sonra, Şubat 1923'te toplanan İktisat Kongresi'nde işçi delegeleri temsilcileri İzmirli Nazmi ile iki arkadaşı Latin harflerinin kabulü ile ilgili iki önerge vermiş fakat başkan Kazım Karabekir bu önergeyi okumayarak reddetmişti. Daha sonra "Latin Harflerini Kabul Edemeyiz" başlığı altında demeç yayımlanmış konu tekrar alevlenmiştir (Albayrak, 1989) Bunun bir sonucu olarak, 1 Kasım 1928'de, Lâtin kökenli harfler, ""Türk Harflerinin Kabulü ve Tatbiki Hakkında Kanun " 3 Kasım 1928 günü Resmi Gazete 'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. 1353 sayılı "Türk Harflerinin Kabulü ve Tatbiki Hakkında Kanun", 11 maddeden oluşmaktadır. Kanundan sonra, devlet daireleri ve özel kurumlarda Türk harfleriyle yapılan yazışmaların kabul edileceği, eski harflerle yapılan yazışmaların 1 Ocak 1929'dan sonra kabul edilmeyeceği, basın yayın, ilan ve reklam gibi etkinliklerin 1 Aralık 1928 yılından itibaren, kitapların ise 1929 Ocak ayından itibaren yeni harflerle basılacağı gibi temel düzenlemeler yer almıştır. Harf Devriminin ilk yıllarında buna karşı çıkan ve bu devrimle batıyı yakalayamayacağımızı söyleyen dönemin önde gelen Tarihçilerinden Fuat Köprülü'nün uygulamalardan sonra bu konudaki görüşlerinin değişmiş olması bile Harf devriminin ne kadar etkili ve yerinde olduğunu gösterir.

Harf Devriminin ardından 24 Mayıs'ta 1288 sayılı kanunla Lâtin rakamları kabul edilmiştir. Aynı yılın başlarında Dr. Rıza Nur "Oğuznâme"yi İskenderiye'de Lâtin harflerine çevirerek bastırarak bu harflerle Türkçe'nin etkili biçimde yazılabileceğini kanıtlamıştır (Rıza Nur, 1928). 26 Haziran 1928 den itibaren Milliyet gazetesi ilk kez yeni Türk harflerini kullanmış ve bu harflerle ilk baskısını yapmıştır. Harf devriminden sonra halkın okur-yazarlık düzeyini artırmak ve bir an önce yeni alfabeyi yaygınlaştırmak için Millet Mektepleri Yönetmeliği 24 Kasım 1928'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Atatürk başöğretmen sıfatıyla yeni harflerin öğretilmesi ve yaygınlaştırılması için büyük çaba göstermiştir. 1928-1936 yılları arasında okuma-yazma seferberliğine büyük katkıları olan Millet Mekteplerinde devam eden kadın ve erkeklerin sayısı toplam 2 105 892'dir. Köy okulları ve dershanelerinden okur-yazar belgesi alan kişi sayısı ise 1.086.159'dur. Bu eğitim-öğretim açısından oldukça önemli bir gelişmedir. 1927 nüfus sayımında kadınlardaki okuryazarlık oranı %4 iken 1935 yılında bu oran %10,5, e erkeklerde ise %13 dolayında olan bu oran % 29'a yükselmiştir (Albayrak, 1989). Harf devriminin ülkenin genel kültür düzeyinin artmasına olduğu kadar, basın-yayın ve okuma düzeyine de önemli katkısı olduğu bilinmektedir. Harf devriminden sonra öğretmenler kurstan geçirilmiş ve yeni harfleri öğrenmeleri sağlanmıştır (Kılıç, 2017). Yeni Türk harflerini öğreten alfabe kitapları basılmıştır. 1935

sonrasında basılı ve yazılı eserler hızla artmış, öğretime olan talep artmıştır. Günümüzde nüfusumuzun %95'inden fazlası okur-yazardır. Bu 600 yılda sağlanamayan başarının harf devriminin yardımıyla 90 yılda nasıl kazanıldığının somut göstergesidir.

Cumhuriyet Döneminde Örgün Eğitimde Gelişmeler

Cumhuriyet döneminde örgün eğitim ele alınırken öncelikle okul öncesi kademe ele alınacaktır. Okul öncesi eğitim kademesindeki gelişmeler, Osmanlının son dönemine rastladığı için, Cumhuriyet Dönemi içinde tartışılacaktır.

Cumhuriyet Öncesinde Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitimin tarihi dünyada 1500'li yıllara kadar uzanmaktadır. Hayal etmesi zor ama çocuklar her zaman toplumun değerli üyeleri olarak görülmemişlerdir. Geçmişte çocukluk, ayrı bir gelişim aşaması olarak görülüyordu. Çocukluk merakı ve eğlenceli deneyimler için zaman yoktu. Çocuklar küçük yetişkinler olarak görülmüştür ve “geçimlerini sağlamaları” beklenmiştir. Beklenti, aile ticaretini öğrenmeleri ve aile soylarını devam ettirmeleriydi. Okula gitmek bir ayrıcalık olarak görülmüş ve sadece belirli bir sınıf, ırk ve statüdeki çocuklara örgün eğitim görme imkânı tanınmıştır. Bununla birlikte, genel olarak 19. Yüzyılın başlarında Froebel, Pestalozzi, Montessori ve misyonerlerin faaliyetleri model alınarak benzer kurumlar Avrupa ve ABD’de oluşturulmuştur. Başlangıçta, eğitim amaçlı “anaokulları” ile bakım sağlayan kreşler arasında bir ayırım yapılmamıştır. Sanayileşme, kadının iş yaşamına katılması, büyük şehirlere göç ve çekirdek ailenin ortaya çıkışı okul öncesi eğitime hız kazandırmıştır. II. Savaş'tan hemen sonra büyük gelişmelerin yaşandığı Doğu Avrupa sosyalist ülkeleri bu konuya hız vermişlerdir.

Osmanlı-Türk toplumunda XX. yüzyıla kadar, okul öncesi adıyla öğretim veren kurumlara rastlanmamaktadır. Geniş aile anlayışının yaygın olması, çocuğun ailenin ortak paydasını oluşturması gibi nedenler, erken çocukluk eğitiminin gelişmesini engellemiştir.

Okul öncesi eğitimin batıda ortaya çıkışını hızlandıran nedenlerin başında, sanayileşme ve hızlı şehirleşme ile birlikte kadının çalışma yaşamına girmesi gelmektedir. Anne ve babanın çalışmak zorunda kalması, çocuklarla ilgilenecek yeni kurumların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Oysaki Türk toplumunda 20. Yüzyılın başlarında henüz daha feodal düzen içinde geniş aileler içinde yaşamaları,



sanayileşmenin olmaması ve kadının kamusal yaşamda yer almaması gibi olgular erken çocukluk eğitime gerek duyulmasını gerektirmemiştir. Çünkü, özellikle geniş ailelerde anne-baba dışarıda çalışsa bile, okul çağına ulaşmış çocuklara bakacak aile büyükleri ya da akrabalar olmuştur. Ayrıca ilköğretimin bile zorunlu olmadığı bir toplumda okul öncesi eğitim lüks olarak algılanmıştır. Buna bir de anne ve babanın çocuğa yönelik psiko-sosyal yüklenimleri eklenince okul öncesi eğitimin gelişmesinin olmaması normal karşılanmıştır. Bunun yanı sıra, nüfusun kırsal kesimde yaşayan büyük bölümü böyle bir eğitim kademesinin farkında uzun süre olamamıştır. Avrupa’da sanayileşmenin ortaya çıkardığı sosyal olgular Osmanlı toplumunda yaşanmadığı için okul öncesi eğitim kurumları, Osmanlı toplumuna 20. Yüzyılın başlarında, özellikle misyonerlerin erken çocukluk eğitime yönelik uygulamalarına öykünme biçiminde yansımıştır.

Avrupa'dan gelmiş olan misyonerler ve Hristiyan cemaatin kadın üyeleri o dönemde Osmanlı toprakları içinde Selanik, İzmir, Beyrut gibi bölgelerinde ve il merkezlerinde anaokulları açmışlardır. Dönemin ruhuna uygun olarak bu okullar öncelikle Hristiyan tebaa tarafından yaygınlaşmıştır. Genellikle özel kurum ve okullara bağlı olarak 4-6 yaş arasındaki çocukların devam ettiği bu okulların öğretim süresi iki yıl olarak belirlenmiş, "Çocuk Bahçesi", "Kindergarten", "Valide Mektebi" adıyla eğitim sisteminde yer almıştır (bkz. BOA DH.ŞFR. 63 - 174 H-29-06-1334). II. Meşrutiyet’in ruhuna uygun olarak Osmanlı devlet adamları bu konuda eğitim almak isteyen 6 gayrimüslim vatandaşını 1911 yılında Avrupa’ya göndermiştir. Bunun nedeni Türk çocukların devam ettiği okul öncesi kurumlardaki eğitimcilerin yöntemlerinin zararlı olarak görülmesidir. Aynı şekilde Osmanlı devleti 1913 yılında okul öncesi eğitim ile ilgili kurumları açmaya başlamıştır. Okul öncesi kurumların işleyişini ve organizasyonunu kolaylaştırmak için, farklı Avrupa ülkelerinden yönetmelikler ve programlar getirtilmiştir (Bkz. BOA MF.İBT. 425-71 H-22-05/1331). Okullar yeni araç-gereçlerle donatılmıştır. II. Meşrutiyet döneminde ilk kez resmi olarak okul öncesi kurumlar Osmanlılar tarafından açılmış ve kısa zamanda farklı eyalet ve bölgeler bu gelişmeyi izlemişlerdir. Osmanlı toplumu okul öncesi eğitim kurumlarını İsviçre (muhtemelen Pestalozzie) ekolüne göre kurmuştur. Bununla birlikte, bu okullarda görev yapan öğretmenler geleneksel yöntemleri benimsedikleri için Avrupa’da terkedilmiş olan “eskimiş” yöntemleri kullandıkları için okullara karşı olumsuz tutum gelişmiştir. Devlet bunu zararlarını görünce anaokulu öğretmenlerini yetiştirmek için "Ana Muallime Mektebi" adlı bir okul oluşturulmuştur. Avrupa'dan okul öncesi daha doğru anaokulu konusunda yazılmış olan kitaplar

Türkçeye çevrilmiştir (Unat, 1927, s. 142, Ediz, 1951, s. 47). Osmanlı Devleti'nde okul öncesi kurumu olarak kurulmamakla beraber bu işlevini kısmen yerine getiren kurumlar vardı. Bunlar sıbyan mektepleri, darüleytamlar ve ıslahhanelerdi. Osmanlılarda ilköğretim kurumlarına sıbyan mektepleri, varlıklı kişilerce vakıf yoluyla kurulur, giderleri de vakıf tarafından karşılanırdı.

Sıbyan mektepleri 4-9 yaşındaki erkek ve kız çocukların karma olarak öğrenim gördüğü kurumlar olarak, okul öncesi kurumların işlevini yerine getirmiştir denilebilir. Bu kurumlarda zaman zaman belli düzeyde okuma-yazma bilen kadınların Tanzimat'dan sonra öğretmenlik yaptığı bilinmektedir. Bu kurumlar yalnızca Kur'an- Kerim'i yüzünden okumayı ve basit düzeyde 4 işlem becerilerini öğrencilere kazandırmayı hedefliyorlardı. Bazı aileler de çocuklarının okula gidip sosyalleşmesini daha doğrusu "oyalanmaları ve evden uzaklaşmalarını" sağlamak adına daha küçük yaştaki çocukları bu okullara göndermişlerdir. Sıbyan mektepleri ne ilkokul ne de okul öncesi kurumların işlevini başaramamıştır. Bu kuruma devam eden çocuklar zaman zaman hiç bir şey öğrenmeden mekanın bir kenarında oturabiliyorlardı. Bu anlamda, çocuk yuvası ve kreş işlevi gördükleri kabul edilmektedir. (Koçer, 1981, s. 22). Sıbyan mekteplerinin yanında genelde savaşlar nedeniyle öksüz ya da yetim kalmış çocukların bakımının yapıldığı Islahhane ve Darüleytamlar da küçük yaştaki çocukların eğitimiyle ilgilenmiştir (Maarif Vekilliği Dergisi, s. 81, Öz, 1983, s. 238).

6 Ekim 1913'de ilan edilen Tedrisat-ı İptidaiye Kanun ı Muvakkati (İlköğretim Geçici Kanunu) unda anaokulları sıbyan mekteplerinin içinde tanımlanmıştır. Bu kurumlar sıbyan sınıflarını "Çocukların yaşlarına uygun olarak faydalı oyunlar, geziler, el işleri, ilahiler, yurtseverlik şiirleri, tabiat bilgisine ilişkin konuşmalar ile onların ruhi ve bedeni gelişmelerine hizmet eden kurumlardır." Kanun 4-7 yaşındaki çocukların eğitimi için anaokullarının kurulmasını öngörmüştür. Kanunda daha sonra anaokulları için nizamname hazırlanması da maddeler arasına konmuştur (Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu, Koçak, 2001, s. 151). Daha sonra okulların sayısı özellikle büyük şehirlerde artmaya başlamıştır. Ancak bu artış bazı illerde bir kurum ile sınırlı olduğundan anlamı olmamıştır (Maarif Nezareti'nin Mekâtib-i İptidaiye Ders Nizamnamesi 1914). Ana Mektepleri Nizamnamesi 1915'de yayınlanmıştır (Bkz. BOA İ..MMS. 194 - 12 H-28-04-1333 (1915)). Okul öncesi eğitimin gelişimi Balkan savaşları yıllarındaki düzensizlikler ve sonrasındaki karışıklıklar nedeniyle oldukça sınırlı olmuştur. Cumhuriyet



döneminde de okul öncesi eğitim ikinci planda kalmıştır. Bu noktada Cumhuriyet döneminde okul öncesi eğitimdeki gelişmelere bakmakta yarar vardır.

Cumhuriyet Dönemi’nde Okul Öncesi Eğitimde Gelişmeler

Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte yeni bir döneme girilmiş, modernleşme ve çağdaşlaşma ana hedef olmuştur. Başta ulu önder Atatürk olmak üzere Cumhuriyeti kuran kadrolar, toplumsal değişme için eğitimin önemini sık sık vurgulamışlardır. Yeni oluşturulan kurumlarda görev yapacak olanların eğitimi ve toplumun eğitimi için ilköğretime oldukça fazla önem verilmiş, okul öncesi eğitim pek fazla varlık gösterememiştir. Devlet önceliği ve kaynakları ilköğretime yönlendirmiş, okul öncesi eğitim ise ailelerin ya da yerel yönetimlerin sorumluluğunda sürmüştür (Çetin ve Gülseren, 2003, s. 151). Kaynakları dağıtmadaki başarısızlık, 25 Ekim 1925 ve 29 Ocak 1930 tarihinde çıkarılan genelgelerle, ilköğretime daha fazla önem verilmesini beraberinde getirilmiş ve farklı illerde açılmış olan anaokulları kapatılmıştır. Genelgelerde bu konu şöyle dile getirilmiştir: “Maarif Vekâleti bütçesinden kaynak alan bağımsız ilkokullara bağlı anaokullarının kapatılması yolundaki tamimde ana mekteplerinin istisnai olarak bütçesi müsait vilayetlerde, fabrikalarda ve ziraatta çalışan ve çocuklarını çalıştığı saatlerde tevdi edecek kimsesi bulunmayan birçok anaların bulunduğu yerlerde ve yalnız bu esvabı mucibiyle açılabilceği, vekâlet, yapacağı teftişlerde bu gibi mekteplerde bulunan çocukların annelerinin çalışmayanlardan olduğunu görürse hiç mazeret ve müsamaha göstermeksizin kapatacaktır,” hükmünün bulunması nedeniyle İstanbul’da çalışan fakir kadınların çocuklarını bırakabilecekleri çocuk yuvaları açılmaya başlanmıştır. “Hayatını amelelikle, işçilikle kazanmak zorunda olan dul ve fakir kadınların 3- 7 yaş arasındaki çocuklarını sabahdan akşama kadar oyalamak, giydirmek, yedirip içirmek ve terbiye etmek için 1932 yılında İstanbul Belediyesi tarafından bir çocuk yuvası açılmıştır. İşe giden kadınların sabahları çocuklarını getirip bıraktıkları ve akşam işten döndükleri zaman aldıkları bu kurumun yemekli ve anaokulu niteliğinde olduğu ifade edilmektedir” (Akt. Oktay, 1998).

İlköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimine ilişkin ilk önemli çaba 1949 yılında düzenlenen 4. Milli Şurası’nda yankı bulmuştur. Bu Şura’da ailenin ve çocuk eğitimi konusunu içinde ailede demokratik eğitimin gerçekleşmesi için farklı yöntemlerden yararlanılması önerilmiştir. Ancak somut bir adım atılamamıştır. Bu konuda ilk somut öneri 1953’de düzenlenen 5. Milli Eğitim Şurası’nda dile getirilmiş ve okul öncesi kurumların oluşturulması için Milli Eğitim Bakanlığına

yetki verilmesi istenmiştir. Şura'da okul öncesi eğitimin özel kişiler ile yerel yönetimlerin elinde olduğu bunların gelişimine katkıda bulunulacağı gibi genel geçer ifadeler yer almıştır. Şuralar konuya dikkati çekmesi açısından önemlidir. Nitekim 6. ve 7. Milli Eğitim Şûralarında okul öncesi eğitim kavramının artık kabul edildiği ve örgün öğretimin parçası olarak isteğe bağlı olması tavsiye edilmiştir. 5 Ocak 1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 6. Maddesinde okul öncesi eğitimin niteliği .“Okul öncesi eğitim kurumlarının, isteğe bağlı İlköğretim kurumları arasına alındığı” biçiminde belirtilmiş ve 13. maddede mecburi eğitim yaşına gelmemiş çocukların eğitileceği, bu eğitimin gerçek, tüzel, belediye, özel idareler ve devlet tarafından açılabilmesi hükmü getirilmiştir. 1960'lı yıllardan sonra okul öncesi eğitim II. Kalkınma planında ciddi olarak yer almıştır. Bu planda okul öncesi eğitimin gelişimi için devletin çaba göstermesi belirtilerek, okul öncesi kurumların hedef kitlesinin yaş sınırı 3-6 olarak belirlenmiştir. Buna rağmen okul öncesi eğitimde önemli gelişme olmamıştır. Anne eğitiminden yoksun çocuklar kavramı kullanılarak, şehir ilkokullarının % 10'nunda anasınıflarının oluşturulması kaydı yer almıştır. Aynı dönemde ortaya çıkan kalkınma planlarına ilişkin programlarda da anaokullarının nerelerde kurulacağını uygunluğuna yönelik fizibilite çalışmalarının yapılması ve projeler hazırlanması maddeleri yer almıştır. Programlarda en önemli ve somut adım kız enstitülerinde okul öncesi programlarının geliştirilmesi için uygulama çocuk yuvalarının açılması konusu olmuştur (Güven, 2022).

Gerçek anlamda okul öncesi eğitim kavramı aslında 1973 tarih ve 1739 sayılı ilköğretim kanunundan sonra ele alınmıştır. 1974 düzenlenen 9. Milli Eğitim Şurasında, okul öncesi eğitimin amaç ve görevlerinin neler olduğu belirlenmiştir. “Milli Eğitim’in genel amaçlarına, temel ilkelerine uygun olarak, 1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, 2. Onları temel eğitime hazırlamak, 3. Şartları elverişsiz çevreden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak, 4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak şeklinde belirlenmiştir”. Aynı Şura'da okul öncesinin kurumsal yapısı da tartışılmış ve bağımsız ana okulları, ana sınıfları ve ilkokullara bağlı anasınıflarının nasıl oluşturulması gerektiği önerilmiştir. Okul öncesine yönelik bu gelişmeler uygulamaya da yansımış, 1977 yılında MEB'de İlköğretim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak bir “Okul Öncesi Şubesi” oluşturulmuştur. Okul öncesi şubesinin oluşturulması ile birlikte, okul öncesi eğitim daha planlı ve programlı hale gelmeye başlamıştır. MEB'in girişimleriyle



okul öncesi alana öğretmen yetiştirilmesi konusunda önemli adımlar atılmış, ilkokullara bağlı olarak ana sınıflarının açılmasına başlanmış 29 ilde pilot uygulama yapılmıştır. Bütün bu çabaları hızlandıran etkenlerden birisi de UNESCO gibi kuruluşların konuya dikkati çekmesi olmuştur. Örneğin UNESCO Türkiye Milli Komisyonu 1978 yılında Ankara’da bir “Okul Öncesi Eğitim Semineri” düzenlemiş ve okul öncesi eğitimin geliştirilmesi için politikacıları ve uygulamacıları bir araya getirmiştir. MEB bu konuda proje geliştirme çalışmaları yapmış ve Boğaziçi Üniversitesi ile bakanlık arasında “Okul Öncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimine İlişkin Araştırma Geliştirme Uygulama ve Eğitim Hizmetleri” başlıklı proje hazırlanmıştır. Proje kapsamında 28 ilde okul öncesi eğitime başlanması sağlanmış ve okul öncesinde görev yapacak öğretmenlere yönelik “Eğitici Eğitimi Semineri” düzenlenmiştir. Böylece okul öncesinde çalışacak eğitimcilerin de yetiştirilmesi gündeme gelmiştir. 1971 Yılı programında okul öncesi eğitim yer almamıştır. 1972 Yılı programı bir önceki yıl gelişmeleri ile birlikte İkinci Plan gerçekleştirmelerini de içine aldığından, okul öncesi eğitim konusunda şu değerlendirmeye yer verilmiştir: “Okul öncesi eğitim konusunda yeterli bir gelişme sağlanamamıştır. Konunun amaç, fonksiyon ve personel açısından yeniden ele alınması gereği ortaya çıkmaktadır.” Böylece boşa geçen bir plan dönemi belirtilmektedir “Üçüncü ve Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planlarında, okul öncesi eğitimin daha çok anne eğitiminden yoksun işçi çocuklarının yoğun olduğu yörelerde ve kırsal kesimde yaygınlaştırılması ve ülke ihtiyaçlarına uygun bir modelin geliştirilmesi yolunda çalışmalar yapılması gereği belirtilmiştir (Konaklı, 1992, s. 30-40, Öz, 1983, s. 244, 245). 1980’li yıllarda okul öncesi eğitimin Milli Eğitim Şuralarında ve kalkınma planlarında daha fazla yer aldığı görülecektir. Örneğin Haziran 1981’de gerçekleşen 10. Milli Eğitim Şurâsı Türk Milli Eğitimi’ni bütünlüğü olan bir program modeli şeklinde alt sistemler olarak ele almış ve anasınıfı programları, anasınıfının amaçları, anasınıfında muhteva ve faaliyet kategorileri ve uygulamaya dönük öneriler başlıkları altında konuyu daha önceki şurâlarda görülmediği şekliyle ayrıntılı olarak değerlendirmiştir. 1982 yılında Boğaziçi Üniversitesinde Çok Yönlü Okul Öncesi Eğitimi konulu projeye Uluslararası Kalkınma ve Araştırma Merkezinin mali destek sağlaması amacıyla Kanada ile işbirliği halinde proje geliştirilmiştir (Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi 30-18-1-2 457 -514, 1982). Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda okul öncesi eğitimin (5-6 yaş nüfusunun) okullaşma oranının % 10’a çıkarılması için kamu ve özel kuruluş olanaklarından azami derecede faydalanılacağı belirtilmektedir. Bu konu ile ilgili olarak Beşinci Beş Yıllık

Kalkınma Planı'nın son yılı olan 1989 yılı programında, "bu kademe okullaşma oranının 1987-88 öğretim yılı için öngörülen plan hedeflerinin gerisinde kaldığı" bildirilmektedir (Konaklı, 1992, s. 30-40, Öz, 1983, s. 244, 245). Temmuz 1988'deki 12. Milli Eğitim Şurası'nda Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği iki yıllık bir yüksek öğretim kademesi olarak belirlenmiş, lise mezunlarının okullarda kendilerine verilecek pedagojik formasyon sonrası öğretmen yardımcısı veya eğitici olarak görevlendirilmesi öngörülmüş, özellikle programların aile ortamından gelen yetersizlikleri giderecek şekilde Türkiye'nin şartlarına, sosyal ve kültürel yapısına ve diğer sistemlerine uygun olarak geliştirilmesi kararı alınmıştır.

1992 yılında Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Cumhuriyetten sonra okul öncesi eğitimiyle ilgili tüm gelişmelerin yanı sıra özellikle okul öncesi eğitimin planlı ve sistematik bir şekilde gerçekleşmesi gereği ortaya çıkmıştır. Özellikle de Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmasıyla birlikte okul öncesi eğitiminde kullanılacak planlar ile programlar üzerinde yoğunlukla çalışılmıştır. Bunun yansıması olarak 14. Milli Eğitim Şura'sında okul öncesi eğitimin ayrıntılarıyla ele alındığı görülecektir. 9 Eylül 1993 tarihinde gerçekleştirilen 14. Milli Eğitim Şurâsı, diğer şurâlardan farklı olarak iki temel gündem konusundan birini okul öncesi eğitime ayırmıştır. Okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitimin önemi, okul öncesi eğitimin tanımı ve kapsamı, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ile ilgili sorunlar için Okul Öncesi Eğitim Ana Komisyonu, Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Yaygınlaştırılması, Okul Öncesi Eğitim için Kaynak Temini ve Kullanımı, Okul Öncesi Eğitim Programları ve Eğitim Araçları, Okul Öncesi Eğitimde Koordinasyon ve İşbirliği, Okul Öncesi Eğitim Mevzuatı, Okul Öncesi Eğitim Alanına Öğretmen Yetiştirme ve istihdam, Okul Öncesi Eğitim Modelleri alt komisyonları oluşturularak çalışmalar yapılmış ve kararlar alınmıştır. Bu Şura'dan bugüne kadar da Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü Şurâda alınan kararları gerçekleştirme çabasıdadır.

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında okul öncesi eğitim konusuna İlköğretim başlığı altında yer verilmiş ve okula başlama yaşı olarak 72 ay sınırı konusunda görüş birliğine varılmıştır. Programda okul öncesine ilişkin alınması gerekli tedbirler üç maddede toplanmıştır (DPT, Kalkınma Planlar):

1. Okul öncesi eğitim kurumlarının geliştirilmesi hususunda şehirleşme ve sanayileşmenin yoğun olduğu yöreler ile gecekondu bölgelerinde başlatılan çalışmalara devam edilecektir.



2. İş kanununda belirlenen sayının üzerinde işçi çalıştıran kamu kuruluşları ve özel kuruluşların, çalışanların çocukları için kreş ve anaokulu açmaları sağlanacaktır.

3. Fiziki kapasite sağlandığı oranda 6 yaş için anasınıfı açılması uygulamasına devam edilecek ve bu sınıflarda eğitimin kalitesinin artırılmasına yönelik çalışmalar sürdürülecektir.

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı okul öncesi eğitim için %16 oranında okullaşma ön görmekte, yalnızca okul öncesi eğitim için değil, tüm eğitim-öğretim kademeleri için kalitenin yükseltilmesini ve her kademedeki eğitimin yaygınlaştırılmasına çalışarak fırsat eşitliğinin sağlanmasını, buna bağlı olarak okul öncesi eğitimin de tedricen yaygınlaştırılmasını hedeflemektedir. Bu planda ayrıca değişik kurumların farklı mevzuatla yürüttüğü okul öncesi eğitim sisteminde bütünlüğü sağlamak amacıyla, okul öncesi eğitim tasarısının hazırlanması kararlaştırılmıştır (Oktay, 1991, 289-298, Oktay 2000).

Okul Öncesi Eğitim kurumlarında 1994 yılından önce Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış herhangi bir program bulunmamaktaydı. Oysa eğitim programı çocuklara okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan bir öğrenme yaşantıları düzeneğidir ve erken yıllarda çocukların planlı ve programlı bir eğitim sürdürmeleri de esastır. Öğretmenler, o yıllarda eğitim yılı başında tebliğler dergisinde yayımlanan, yalnızca ünite başlıkları ile kutlanacak ya da anılacak özel günlerin listesi doğrultusunda yıllık, günlük ya da ünite planı hazırlamaktaydı. Ünite ve buna bağlı olarak konu öğretimini temel alan öğretmenlerce hazırlanmış hedef ve hedef davranışlar yalnızca çocuğun bilişsel gelişimi ile sınırlı kalmış, ayrıca ezbere dayalı olduğundan kalıcı olmayan bilgi birikimi sağlamaktan başka yarar getirmemiştir. Okul öncesi dönemde bedensel, psiko-motor, dil, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişmeler açısından hızlı bir gelişim ve değişim içinde olan okul öncesi çocuğuna konu merkezli hedef ve davranışlar yeterince katkı sağlamamıştır. Bu noktadan hareketle 1994 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, ilgili birimler ve üniversitelerden uzmanların katılımı ile ilk defa resmi bir “Okul Öncesi Eğitimi Programı” hazırlamıştır (Kandır, 2001). Daha sonraki yıllarda ise okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kademesi içine alınması konusunda çabalar gösterildiği bilinmektedir. Mayıs 1996’da 15. Milli Eğitim Şurâsı özellikle zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması konusunda diğer konular yanında yer vermiştir, okul öncesi eğitimin gelecek zaman içinde hiç değilse iki yılının zorunlu eğitim kapsamına alınması konusunda çok önemli bir karar

alınmıştır. Aynı şurada aile katılım programları, ana baba okullarının yaygınlaştırılması konusunda da kararlar alınmıştır.

Bütün bu çabalara rağmen okul öncesi eğitimdeki gelişmenin yeterince iyi artış göstermemesi 6 yaşın diğer gelişmiş ülkelerde olduğu gibi zorunlu eğitim kapsamına alınmasını gündeme getirmiştir. Ancak 6 yaş grubu için gereken anasınıfı alt yapısı fiziki mekân açısından yeterli değildir. Hatta yer yokluğundan dolayı çoğu ilköğretim okulu bünyesinde bulunan anasınıflarını ilköğretime devam eden çocuklara yer açabilmek için kapamaktadır. Genel Müdürlüklerin birleştirilme çalışmalarında gündeme gelen, Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğünün İlköğretim Genel Müdürlüğünün çatısı altında olması düşüncesi VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı hedeflerine ters düşmektedir. Çünkü bu plana göre 2003-2004 eğitim öğretim yılında ihtiyaç duyulan derslik sayısı 6.125'tir.

1990'lı yıllardan Türkiye'de okul öncesi eğitimde çocuklar yaş gruplarına göre gruplara ayrılmışlardır. Bunlar: 0-36 ay (0-3 yaş) kreş, 37-60 ay (4-5 yaş) anaokulu, 61-72 ay (6 yaş) anasınıfıdır. Okul öncesi eğitimin ülkemizde okullaşma oranı % 9,8'dir. Bu oran çok yetersiz olduğu gibi bu alanda gerekli fiziki, sosyal ortam standartları henüz geliştirilmeye muhtaçtır ve rehberlik, denetleme görevlerini yapacak yeterli sayıda personel yoktur. Ayrıca da okul öncesi kurumların teşkilat ve oluşumunda da dağınıklıklar giderilememiştir. Türkiye'de okul öncesi eğitim yapan kurumlar değişik yasa ve yönetmeliklerle resmi ve özel kuruluşlar tarafından değişik adlarla açılmaktadır. Bu kurumlar Milli Eğitim Bakanlığı ile Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumunun ilgili organlarıncı desteklenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olanlar, bağımsız anaokulları ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıfları, kız meslek liselerine bağlı olarak açılmış uygulama anaokulları ve de uygulama anasınıflarıdır. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı olanlar ise çocuk yuvaları, çocuk bakım evleri, çocuk kulüpleri adları ile açılmaktadırlar. Bunların yanı sıra değişik üniversitelere bağlı anaokulları, kreş ve okul öncesi eğitim merkezleri ile iş yerlerinin kendi çalışanları için açmış oldukları benzeri kurumlar da eklenebilir. Okul Öncesi eğitim kurumları bağımsız olarak kurulabileceği gibi, gerekli görülen yerlerdeki temel eğitim kurumlarının nerelerde ve hangi önceliklere göre açılacağı Milli Eğitim Bakanlığı'nca yönetmeliklerle düzenlenmiştir (Büyükkaragöz, 1996, s. 23).

Türkiye, okul öncesi eğitimde de gelişmiş ülkeler düzeyini yakalamak için 2007-2013 dönemini kapsayan Dokuzuncu Kalkınma Planı Stratejisi



oluşturulmuştur. Bu strateji çerçevesinde okul öncesi eğitimde izlenecek stratejilerde, okul öncesi eğitimde okullaşma oranında, Avrupa Birliği ve OECD ülkeleri başta olmak üzere gelişmiş ülkeler düzeyini yakalamak, okul öncesi eğitimi yurt genelinde fırsat ve olanak eşitliği sağlayacak şekilde geliştirerek yaygınlaştırmak vurgulanmıştır. Okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak ve niteliğini artırmak amacıyla değişik projeler yürütülmüştür. 9 ilde 61-72 ay grubu çocukların sınıf ve ev ortamında zihinsel gelişimlerinin desteklenmesi, ilköğretime hazırlanması ve okul aile işbirliğinin güçlendirilmesi amacıyla Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) ve Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü işbirliği Okul Öncesi Veli-Çocuk Eğitim Programı Projesi yürütülmüştür. Ayrıca, çocuk gelişimi konusunda anne ve babaları bilinçlendirmek için Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Projesi yürütülmüştür. Sosyo-ekonomik yetersizlikleri olan ailelerin yaşadığı bölgelerdeki çocukları desteklemek için Mobil Anaokulu Projesi geliştirilmiştir. “Sen de Oyun Oyna” Projesi ile de 2006-2007 eğitim öğretim yılında ihtiyaç sahibi okul öncesi eğitim kurumlarının oyuncak ve eğitici araç-gereç gereksinimlerinin karşılanması amaçlanmıştır. Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma ve Kalitesini Artırma Projesi de okul öncesi eğitime alternatif modeller oluşturarak, okullaşma oranlarını artırmak, okul öncesi eğitimin kalitesini arttırmak, Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemleri ve standartları ile uyum sağlama amacıyla hazırlanmış bir projedir. Okul öncesi eğitim geliştirmek amacıyla. “Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma ve Kalitesini Artırma” Projesi ile 2006-2007 öğretim yılında 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı geliştirilmiş ve programa uygun “Öğretmen Kılavuz Kitapları” hazırlanmış ve öğretmenlere gönderilmiştir. “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın” isimli yeni projenin hedefi, ilk projede belirlenen ilkeleri hayata geçirecek çalışmaların yapılması, pilot etkinliklerin uygulanması ve dönütlerin alınarak, sürdürülebilir olarak görülmesi halinde yaygınlaştırılmasını hedeflemiştir. Bunların yanı sıra, Yaz Okulları Projesi, Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) Ülke Programı: Program, Erken Çocukluk Bakımı ve Öğrenme, Bebek ve Çocuk Gelişimi ve Etkili Anne Babalık eğitimi de ele alınmıştır. Benim Ailem programı kapsamında 2984, Aile içi Temel Eğitim Programı kapsamında 1468 olmak üzere toplam 4452 aileye eğitim verilmiştir (Eurydice, 2008/09, s. 64-65).

4+4+4 Uygulaması ve Okul Öncesi Eğitim

Zorunlu ilköğretime başlama yaşının bir yıl erkene alınması, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitimin dışına çıkarılması çocuğun gelişim ve eğitimine ilişkin

olumsuz sonuçlarını kısa sürede ortaya çıkarmıştır. MEB'in 2010-2014 Stratejik Planı'nda hedef, "Okul öncesi eğitimde % 33 olan net okullaşma oranını dezavantajlı çocukları gözeterek plan dönemi sonuna kadar % 70'in üstüne çıkarmak" şeklinde belirlenmesine rağmen, okul öncesi eğitimde okullaşma oranı yüzde 10 gerilemiştir. 2011-2012 eğitim öğretim yılında, 5 yaş grubunda okul öncesi eğitimde okullaşma oranı % 65,69 iken, 2012-2013 eğitim öğretim yılında bu oran % 55,35'e düşmüştür. Okul öncesi eğitimde neredeyse asgari ücretin yarısına yaklaşan aylık okul ücretleri, yoksul halk çocuklarının okul öncesi eğitimden yararlanmalarını engellemektedir. Tüm çağdaş ülkelerde, çalışan sayısının fazla olduğu kurumlarda okul öncesi eğitim kurumları açılması zorunlu iken ülkemizde bunun esamisinin okunmaması okul öncesi eğitimin bir kenara itildiğinin en önemli göstergesidir (Eğitim İş Raporu, 2013). 2018 yılında kamuoyuyla paylaşılan 2023 Eğitim Vizyonu'nda erken çocukluk eğitiminin 5 yaşından itibaren zorunlu hale getirilmesi, ayrıca özel gereksinimli öğrenciler gibi dezavantajlı gruplar ve dar gelirli ailelerin çocuklarının bu eğitimden yararlanmasına yönelik tedbirlerden söz edilmektedir. Ancak bu konuda istenen başarıya ulaşıldığını söylemek güçtür.

Bu gelişmelere rağmen okul öncesi eğitimde hedeflere ulaşıldığı söylenemez. 2000'li yılların Türkiye'sinde 3 yaşındaki çocukların %5'i; 4 yaşındakilerin %16'sı ve 5 yaşındaki çocukların %58'i okul öncesi eğitime devam edebilmektedirler. Ayrıca 3 yaş altı çocukların bu eğitime ulaşma durumları konusunda yeterli veri bulunmamaktadır. Bu nedenle, 3-5 yaş arasındaki yaş nüfusunun okul öncesi eğitime erişim oranının yaklaşık olarak %30 olduğu söylenebilir. Bu oranlar OECD ülkeleri içinde en düşük oranlara karşılık gelmektedir. Okul öncesi eğitimin bir kademe olarak ciddiye alınmaması, uzun vadeli politikalar üretilmemesi ve okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması gibi uygulamalar bir türlü hayata geçirilememiştir. Bu da 3-5 yaş arası her 100 çocuktan sadece 30 çocuğun okul öncesi eğitime eriştiğini 70 çocuğun ise okul öncesi eğitimden uzak kaldığını ifade etmektedir. 2021-2022 eğitim öğretim yılı itibarıyla okul öncesi çağıdaki 5 yaş grubunda okullaşma oranını %78'den %85'e ulaşmıştır. 3-5 yaş grubunda okullaşma oranı da %45'ten %48'e yükselmiştir. Bu oran OECD ülkeleri arasında en düşük oranlardan biridir. Okul öncesi eğitimde okullaşmanın bu kadar düşük olmasının en önemli nedenlerine baktığımızda okul öncesi eğitime yönelik uzun vadeli politikaların geliştirilmemiş olması, okul öncesi eğitim kademesine yeterli bütçenin ayrılmamış olması, bağımsız bir birim olarak yapılandırılmamış olması, okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması ve ayrıca ücretli olmasıdır. Tüm



bunlar devletin çocuklara erişimini güçleştirmekle birlikte çocukların okul öncesi eğitime erişimini güçleştirmektedir.

Cumhuriyet Döneminde İlköğretimde Gelişmeler

İlköğretim toplumdaki bütün vatandaşların sahip olması gereken asgari ve ortak temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkların kazandırıldığı önemli bir kademedir. İlköğretim bireylere karşılaşılabilecek sorunları çözmede, toplum değerlerine uyum sağlamada ve toplumun kurallarını uygulamada temel becerilerle donatmayı hedefler. Bu bağlamda ilköğretim, kültürel sürekliliğin sağlanmasının, kararlı bir demokratik toplum yaratmada toplumun yaşam kalitesinin yükseltilmesinde, yaşam boyu sürecek öğrenmenin ve gelişimin temelini oluşturur. Hemen hemen her toplum ilköğretimi vatandaşlarının ulusal amaçlara uygun olarak bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal anlamda gelişmelerine ve yetişmelerine olanak sağlayan bir eğitim kademesi olarak özel önem verir. İlköğretim yurttaşlık bilinç ve anlayışının geliştirilmeye başlandığı ilk formal ortamdır.

Cumhuriyet döneminde ilköğretim en çok önem verilen kademelerden birisi olmuştur. İlköğretimin kitlelere yayılması çabaları II. Mahmud’un fermanıyla (1824 tarihli) belirlenmiş ilkeler yüzyıl boyunca çok fazla geliştirilememiştir. İlköğretim kademesi Cumhuriyet dönemine kadar geleneksel yapısını devam ettirmiştir. Türk eğitim sistemini bir bütün olarak düzenleyen bugünkü Millî Eğitim Temel Kanunu’na benzer ilk düzenleme, 1869 yılında çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (Eğitim-Öğretim Yönetmeliği) ile yapılmıştır. Bu yönetmeliklerde, İlköğretim zorunlu kılınmış ve süresi 4 yıl olarak belirlenmiştir. Bu nizamname ile kızların 6-10, erkeklerin 7-11 yaşları arasında mektebe devam etmeleri zorunlu kılınmıştır. 1869’dan itibaren geleneksel Sıbyan Mekteplerinin yanında iptidai mektep, usul-i cedide mektebi adıyla yeni okulların kurulmaya ve yeni öğretim yöntemlerinin yerleşmeye başladığı görülmüştür. Bu tarihten itibaren Sıbyan Mekteplerine Tarih, Coğrafya, Hesap gibi derslerin girmesinden sonra öğrenci sırası, kara tahta, tebeşir, harita, yerküresi, öğretmen kürsüsü gibi araç gereçlerin kullanımı da başlamıştır (BOA.Şuray-ı Devlet İ. MMS, 37/1541, 24 Mayıs 1869, (H. 07 Safer 1286, Ayrıca Bkz. Koçer, 1987, Ergin, 1977).

Tanzimat dönemi sonlarında çıkarılan 1876 tarihli Kanun-i Esasî’nin (Anayasa) 114. maddesinde, İlköğretimin zorunlu olduğu hükmü tekrarlanmıştır. Bu dönemde, okulların örgütsel yapısı bakımından önemli değişiklikler gerçekleştirilmiştir. İptidai ve Rüşdi adlarıyla mevcut olan okullar birleştirilerek

Mekâtib-i İptidaiye-i Umumiye adını almıştır. Meşrutiyet döneminde eğitim ve öğretim yöntemlerine ilişkin de önemli yenilik arayışları görülür. Daha önce öğretimde öğretmen, kitap, hafıza çok önemliken, eşyaya yönelen, gözleme ve öğrencinin kendisinin araştırıp bulmasına dayanan bir yönetime geçilmiştir. Meşrutiyet Döneminin İlköğretimin tarihi bakımından çok önemli bir kazanımı da bu dönemin sonlarına doğru geleneksel Sıbyan mekteplerinin kapanmasıdır. Yine bu dönemde ilk kez erkek okullarında kadın öğretmenlerin görev yapmalarına izin verilmiştir (Koçer, 1987). Cumhuriyet yıllarında da birçok maddesi yürürlükte kalmış olan Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati’de (İlköğretim Geçici Kanunu-1913) İlköğretimin zorunlu ve parasız olması (ilk kez bu yasada) öngörülmüş, zorunlu İlköğretim 6 yıla (2’şer yıl süreli 3 devreden oluşturularak) çıkarılmıştır.

Kurtuluş Savaşı Dönemi’nde (1919-1922) Ankara’da TBMM Hükümeti kurulmuş, Osmanlı Hükümetinin Eğitim Bakanlığı olan Maarif Nezareti’ne karşılık olarak da TBMM Hükümeti içinde Maarif Vekâleti oluşturulmuştur. TBMM Maarif Vekâleti 15 Temmuz 1921’de bir Maarif Kongresi toplamıştır. Türkiye eğitim sisteminin temelini oluşturan İlköğretimle ilgili temel anlayış 15 Temmuz 1921 yılında Ankara’da toplanan Maarif Kongresi’nde şekillenmiştir. Kongrede Mustafa Kemal Atatürk kurulacak Türkiye Cumhuriyeti Devletinin "milli maarifini" kurması gereği üzerinde durmuş ve öğretmenleri "gelecekteki kurtuluşumuzun saygıdeğer öncüleri" olarak nitelendirmiştir. Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşunun (29 Ekim 1923) hemen ardından, milli kültürü güçlendirmek ve milli birliği sağlamak amacıyla, eğitimde birliği öngören 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Eğitim Birliği Yasası) 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilmiştir. Bu Kanun ile Türkiye’deki tüm eğitim kurumları Maarif Vekâletine (Milli Eğitim Bakanlığına) bağlanmıştır.

Cumhuriyet döneminde ise ilköğretim özellikle kitlelerin bilinçlendirilmesi, yeni oluşan devlet yapısının topluma benimsetilmesi için en fazla önem verilen kademe haline gelmiştir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığının temel görevleri arasında ilköğretimi geliştirmek birinci sırada yer almıştır. Bunu hakkıyla yerine getirebilmek için yasal düzenlemelerin de yapılması gerekli görülmüş ve 1925 yılında “Milli Eğitime İlişkin Rapor” hazırlanmıştır. 1926 yılında da bu rapordan yararlanarak, Milli Eğitim ile ilgili etkinliklerin tümü “Maarif Teşkilatına Dair Kanun” yayımlanmıştır. Bu kanun en önemli özelliği ilköğretimin düzenlenmesini belli ilkelere bağlamasıydı. Bu kanunda, ilkokulların ne tür oluşturulacağı, bütçeleri ve nasıl açılabilceğine ilişkin ilkeler belirlenmiştir. Ayrıca, köy



okullarındaki düzenlemelerde de bu kanunda yer almıştır. Kısacası bu kanunla Cumhuriyet döneminde ilköğretim kurumsallaşma yolunda önemli gelişme göstermiştir. İlköğretimin gelişmesinde önemli noktalardan biri de Cumhuriyet’in kuruluşuyla birlikte oluşan Heyet-i İlmiye’lerdir. Cumhuriyet’in kuruluşundan daha üç buçuk ay önce Ankara’da toplanan I. Heyet-i İlmiye ilköğretim dahil tüm eğitim sistemi ile ilgili sorunlar üzerinde ilk ciddi tartışma ve çalışmaları başlatmıştır. Arkasından 1923 sonrası bu kararların büyük kısmı uygulanmaya konulmuştur. Cumhuriyetin ilânıyla beraber 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği Yasası) ile tüm öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplanmış ve okul programları üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır. 1924’de toplanan II. Heyet-i İlmiye’de ilköğretimin süresi üzerinde görüşmeler yapılmış ve altı yıldan beş yıla indirmiştir. Bu düzenleme neredeyse 1998 yılına kadar aynı biçimde gelmiştir. Çünkü 1973 tarihli 1739 sayılı “yasa”da ilköğretimin süresinin 8 yıl olacağı öngörülmüş olsa bile (İlköğretim 6 - 14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar, İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır) bu uygulamaya ancak 1998 yılında kitlesel olarak geçilebilmiştir. İlköğretim programları da bu toplantılarda ele alınmış ve değiştirilmiştir (Heyet-i İlmiye toplantıları için Bkz. Hakimiyet İlmiye. (1924). Birinci, İkinci Heyet-i İlmiye vd. ayrıca MEB, 1981 Türkiye’de İlköğretim).

1928 yılında Latin harfleri ile oluşturulan Türkçe Alfabe kabul edilmiş, aynı zamanda Atatürk’ün başöğretmen olarak görev aldığı "Millet Mektepleri" açılmış ve okuma-yazma seferberliği başlatılmıştır. Bu bağlamda, Cumhuriyet yönetiminin temel hedefi yeni harflerle halkın okur-yazarlık düzeyini yükseltmek ve yurttaşlık bilincini geliştirmek olmuştur. Bu seferberlik çerçevesinde, nüfusun büyük bölümünü oluşturan köy toplumu üzerinde özellikle durulmuş, köy okulları için eğitmen ve öğretmen yetiştirme ve görevlendirme konusu her zaman ön planda yer almıştır. Köye öğretmen yetiştirme uygulamaları içinde en ilgi çekici olanı 1940 yılında “Köy Enstitüleri’nin açılmasıdır. Köy enstitüleri ile köy okullarına öğretmen yetiştirme ve köy toplumunu aydınlatma amaçlanmıştır (Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi 30-18-1-2 / Kararlar Daire Başkanlığı (1928-30 18-1-2 90 23 3 Köy Enstitüleri kurulması. 05.03.1940) Cumhuriyetin başlangıç yıllarında, Cumhuriyetin gerektirdiği doğrultuda insan yetiştirme hedefi ön plana çıkmış, eğitimin bilime ve laik anlayışa dayanması temel alınmıştır. Bu bağlamda, ilköğretimin 5 yıl olması, karma eğitim yapılması ve 1924 Anayasası’nın 87. maddesinde belirtildiği gibi zorunlu ve devlet okullarında

parasız olması kabul edilmiştir. Zorunlu eğitim süresi 5 yıl olarak öngörülmesine karşın, 1939 yılına kadar köylerdeki eğitim 3 yıl olarak sürdürülmüştür. 1939 yılında toplanan I. Milli Eğitim Şurası'nda tüm köy okulları 5 yıla çıkarılmıştır. 1960'lı yılların başında, planlı kalkınma politikalarıyla yeni bir döneme giren Türkiye, 1961 yılında kabul ettiği Anayasa ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile ilköğretimin zorunlu ve devlet okullarında parasız olması hükmüne yer vermiş ve zorunlu eğitim süresini 5 yıl olarak belirlemiştir. 1973'de çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Türk eğitim sistemini bir bütünlük içinde düzenlemiştir. Yasaya göre, ilköğretimin süresi 7-14 yaşları arasındaki çocuklar için 8 yıl olarak düzenlenmiştir (MEB, Türkiye'de İlköğretim). Türkiye'de 8 yıllık temel eğitim ilk kez bu yasada yer almıştır. Ancak, bu hükmün uygulanması Yasa'nın geçici 2. maddesiyle ortaokulların yurt sathına yaygınlaşması koşuluna bağlanmıştır. 222 ve 1739 sayılı yasaların 1983 yılında 2917 sayılı ve 2842 sayılı yasa ile değiştirilmesi sonucunda zorunlu eğitim çağının başlangıcı 6 yaşına çekilmiştir. Türkiye'de ilköğretimle ilgili düzenlemeler ve uygulamalar gerekçesini Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'ndan alır. Türkiye'de ilköğretim, 1961 Anayasası'nın 50. maddesinde olduğu gibi 1982 yılında kabul edilen T.C. Anayasasının 42. maddesi gereğince, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. Türkiye'de halen yürürlükte olan ilköğretimle ilgili diğer yasal düzenlemeler şunlardır:

222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961), ilköğretimi düzenleyen temel yasadır. Yasada ilköğretimle ilgili genel hükümler, örgütlenme, ilköğretim görevlileri, okulların açılma, kapanma ve öğretime ara verme zamanları, kayıt ve kabul, okula devam, okulların arsa işleri, ilköğretimin gelir ve giderleri vb. konular yer almaktadır. Milli Eğitim Temel Kanunu 1973 tarih ve 1739 sayılı bu yasa Türk eğitim sistemini bir bütünlük içinde düzenleyen yasadır. Yasada, ilköğretimin zorunlu ve devlet okullarında ücretsiz olması, ilköğretimin amaç ve görevleri ve ilköğretim kurumlarına yer verilmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu Madde 22-24).

1970'li yıllardan sonra ilköğretimde özellikle bölgeler arasındaki eşitsizliğin arttığı, bu durumdan en fazla kız öğrencilerin olumsuz etkilendiği bilinmektedir. İlköğretimin niteliğinin istenen düzeye çıkmadığı, yatırımların var olan sorunları çözmekten uzak kaldığı görülmüştür. Okul sayıları ve öğretmen öğrenci oranlarının yetersiz kaldığı görülmüştür. 1970'li yıllarda özellikle öğretmen açığını gidermek için uzaktan öğretmen yetiştirme (mektupla eğitim) uygulaması



İlköğretimin niteliğinin düşmesine neden olmuştur. Hızlı nüfus artışı ile birlikte kalabalık sınıfların oranı artmış diplomasız olarak okulu terk edenlerin sayısı hızla artmıştır. İlköğretim düzeyinde kazandırılmak istenen yeterlikler ise ansiklopedik bilginin ötesine geçememiştir (Bilasa, 2013). 1980 sonrasında göç hareketlerinin hızlanması sonucunda öğretmen/öğrenci oranları hızla bozulmuştur. Ayrıca bölgelerarasındaki eşitsizlik gitgide büyümüştür. Bu eşitsizliğin çözülememesi ikili öğretim ve köylerde birleştirilmiş sınıf uygulamalarının devamına yol açmıştır. Öğretmenlerin bu konularda yeterli eğitim almamış olmaları da öğretimin niteliğini olumsuz yönde etkilemiştir. Yasada 8 yıl olarak belirlenmiş olmasına karşılık, zorunlu eğitim süresi 5 yıl olarak kalmıştır, sınıf tekrarı fazladır. Öğretmen yetiştirmede sorunların sürmesi nedeniyle, farklı alanlarda öğretim görmüş kişiler, nitelsiz öğretmenlik sertifikası programları ile ilköğretime öğretmen olarak atanmışlardır.

Zorunlu Eğitim Tartışmaları:

1970 yılında toplanan 8. Milli Eğitim Şurasında zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması üzerinde durulmuş ve bu konu tartışılmıştır. 1971-1972 öğretim yılında 16 yatılı bölge okulu ve 2 ilkokulda 8 yıllık zorunlu temel eğitim uygulamasına geçilmesi denenmiş daha sonra ülke çapına yayılması öngörülmüştür. Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma planında da 8 yıllık zorunlu öğretimin ülke çapında uygulanması ilkesi benimsenmiştir. Bununla birlikte gerek kaynak yetersizliği gerekse öğretim programlarının bütünleştirilememesi ve alt yapının yeterli olmaması ve hükümetlerin isteksiz davranması zorunlu öğretimin yaygınlaştırılmasını önlemiştir. Buna rağmen 1973-74 öğretim yılında 40 yatılı bölge okulunda daha sonra da 50 yatılı bölge okulunda deneme çalışmaları yapılmış ama MEB’in isteksizliği nedeniyle çok fazla yol alınamamıştır. 1980 yılında konu tekrar gündeme gelmiş ve var olan ilk ve orta okullar ile Yatılı İlköğretim Bölge okullarında ek yatırım gerektirmeyen ve fiziki kapasitesi yeterli olan yerlerde 8 yıllık zorunlu öğretim uygulamasına tekrar başlanmıştır. 1983 yılında temel eğitimi destekleme ve yaygınlaştırmaya dönük olarak MEB ve UNICEF işbirliği ile Hayata Dönük Temel Eğitim Projesi başlatılarak 8 yıllık zorunlu temel eğitim desteklenmiştir. 1983-1984 öğretim yılında 204 okulda daha 8 yıllık kesintisiz uygulamaya geçilmiştir. 1984 yılı itibarıyla 67 ilde 414 okul 8 yıllık öğretim uygulamasına geçebilmiştir. 1997 yılında ise 8 yıllık zorunlu temel eğitim yasalaştırılmıştır (Güven, 2022).

1997 yılında çıkarılan 4306 Sayılı Kanun, Türkiye’de zorunlu eğitimi 8 yıl olarak düzenleyen yasadır. Yasa ile 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nda değişiklik yapılarak, zorunlu eğitim (bu nedenle İlköğretimin) beş yıldan sekiz yıla çıkarılmış ve bunun hayata geçirilebilmesi için gerekli kaynaklar için ek fon (Eğitime Katkı Payı) oluşturulması sağlanmıştır. 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu (2007): Türkiye’de özel öğretim kurumlarının açılması ve işletilmesiyle ilgili konuları düzenleyen temel yasadır. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği: Gerekçesini birçok yasal düzenlemeden alan ve ilköğretim kurumlarının işleyişini düzenleyen yasal belgedir. 1997 yılında çıkarılan 4306 sayılı Yasa ile zorunlu eğitim 8 yıla çıkarılmış ve uygulama başlatılmıştır. Bu Yasa ile aynı zamanda, iki kademeli olan ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) 8 yıllık bütünlük içinde ele alınmıştır.

8 yıllık temel öğretimi yaygınlaştırmak amacıyla, Eğitimde Çağrı Yakalama 2000 projesi gibi önemli projeler yapılmıştır. Bu proje ilköğretimde okullaşmayı yüzde yüze çıkarmayı hedeflemiş, birleştirilmiş sınıf uygulamasına kademeli olarak son vermeyi amaçlamış, sınıf mevcutlarının azalmasını ve ikili öğretimden tekli öğretime geçişi öngörmüştür. Ayrıca İlköğretimde Bilgi Teknoloji Sınıfları projesi, YİBO destek Projesi, Haydi Kızlar Okula Kampanyası gibi projeler öngörülmüştür (MEB, 2000, s. 42). 4306 sayılı kanun ile Milli Eğitimde önemli değişiklikler olmuş ve ilköğretim kurumlarının 8 yıllık okullardan oluştuğu ve kesintisiz eğitim yapıldığı ve bitirenlere ilköğretim diploması verileceği hükme bağlanmıştır. Yine İlköğretim Kurumları Yönetmeliği yayınlanmış, MEB’e bağlı resmi ve özel ilköğretim kurumlarının kuruluş, görev ve işleyişlerine açıklık getirmiştir. Ayrıca bu uygulama ile 15 yaşından küçük çocukların iş yerlerinde çalıştırılmasının belli ölçüde önüne geçilmiştir. Bütün bunlara rağmen 2012 yılında iktidarın öğretimi geri götürerek 8 yıllık kesintili zorunlu öğretimi 4 yıllık kesintilere bölmesi geri kalmışlığın bir göstergesi olmuştur.

İlköğretimi Yaygınlaştırmaya Yönelik Uygulamalar

Yatılı İlköğretim Bölge Okulları (YİBO) ve Pansiyonlu İlköğretim Okulları (PİO)

İlköğretimi yaygınlaştırmaya yönelik uygulamaların başında yatılı okullar uygulaması gelmektedir. 1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim temel kanununda nüfusu az ve dağınık olan yerlerde, köyler gruplaştırılarak merkezi durumda olan köylerde temel eğitim bölge okulları ve bunlara bağlı pansiyonlar ve gruplaştırmının mümkün olmadığı yerlerde yatılı bölge okullarının kurulacağı



belirtilmiş ve YİBO ve PİO (Pansiyonlu İlköğretim Okulu) açılmasına devam edilmiştir. YİBO ve PİO’lar Okulu olmayan ve ilköğretim hizmetlerinin götürülemediği yerleşim yerlerinde bulunan zorunlu öğretim çağındaki çocukların parasız yatılı ve çevresindeki öğrencilerin gündüzlü olarak eğitim-öğretim gördükleri okullar olarak tanımlanmışlardır. Bu okullar öncelikle Doğu ve Güneydoğu illerinde kurulmuştur. Bu okullarda öğrenim gören çocukların yeme, içme, barınma ve öğrenim giderleri ile belli düzeyde harçlıkları ve öğretim araç-gereçlerinin tamamı MEB tarafından karşılanmıştır. 1997 sonrasında 8 yıllık temel öğretim uygulaması ile birlikte bu okulların yapımı hızlandırılmış ve aynı yıl İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde yapılan düzenlemeyle yönetim ve işleyiş bakımından ilköğretim okulu olarak kabul edilmişlerdir. Farklı yönetmeliği yoktur. 2006 yılında YİBO ve PİO’lardaki hizmetlerin aynı olması nedeniyle PİO’ların adları da YİBO olarak devam etmiştir (MEB, 2008). Sayısal olarak oldukça gelişen bu okullar ne yazık ki 2012 yılında 8 yıllık öğretimin bölünmesinden sonra köylerde birleşik sınıf olmaya mahkûm edilmişlerdir ve yavaş yavaş kapanmaktadırlar.

Taşınmalı İlköğretim Uygulaması:

Türkiye’nin nüfusunun dağınık olması yatılı okullar ve pansiyonlu okulların yanı sıra ilköğretimde okuyan çocukların bağımsız sınıflarda okuyabilmesi için taşınmalı ilköğretim uygulamasını ortaya çıkarmıştır. 1989-1990 öğretim yılından sonra öncelikle iki ilde başlayan uygulama zamanla yaygınlık kazanmıştır. 1994 yılında nüfusu az ve dağınık olan yerleşim birimlerinde yaşayan ilköğretim çağındaki öğrenciler yaşadıkları yerlere en yakın merkezdeki ilköğretim okullarına günü-birlik taşınarak öğretim hizmetinden yararlandırılmışlardır. Taşınmalı öğretimin nasıl gerçekleşeceği ve hangi koşullardaki öğrencilerin yararlanacağı da yönergeye bağlanmıştır. 2000’li yıllarda yönergenin yerini yönetmelik almış ve yönetmelikle, taşınmalı öğretimin gerçekleşmesi için yerleşim birimlerinde okul olmaması, doğal afet vb. nedenlerle okul binalarının kullanılamaması, öğrenci sayısının 10’dan az olması 4,5,6,7,8.sınıflar için yeterli derslik olmaması, öğrenci sayısının 60’dan az olması vb. esaslar belirlenmiştir. Buna rağmen yeterli öğrenci olduğu halde köylerdeki okullar kapatılmış ve taşınmalı öğretime geçilmiştir. Taşıma giderleri artmıştır. Bu uygulamayı düzenleyebilmek için 2007 yılında yeni bir düzenleme daha yapılmış, yeterli öğrencisi ve okulu bulunan yerleşim yerlerindeki okullar bakım ve onarıma alınmış ve bu yerleşim yerlerindeki öğrenciler taşıma kapsamına alınmamıştır (MEB, 2007/53 No’lu Genelge). Taşınmalı

öğretim başladığı günden itibaren çok büyük gelişme göstermiş, 2010 yılı itibarıyla 5765 merkezde 668.338 öğrenci taşınmıştır (Bkz, Bilasa, 2013). Bu uygulama da 2012 yılında çıkarılan yeni ilköğretim yasasıyla ilkokulların köylerde açılmasını geri getirerek gerilemeye ve ortadan kalkmaya başlamıştır.

İlköğretimde Kronik Sorun Birleştirilmiş Sınıflar:

Birleştirilmiş sınıf uygulaması dünyada birçok yerde vardır ülkemizde de Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren devam etmiştir. Ülkemizin yerleşim ve ekonomik koşulları nedeniyle tüm illerinde birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullar vardır. Ülkemizde yaklaşık 17 bin birleştirilmiş sınıflı okulun tek öğretmenli olarak öğretime devam ettiği bilinmektedir. Buradaki öğretmen sayısı yaklaşık 7500'dür. İstatistikler karşılaştırıldığında birleştirilmiş sınıflı okulların var olan ilköğretim okullarının yarısına yakını oluşturduğu görülür. Bu okullarda görev yapan öğretmen ve öğrenim gören öğrenci sayısı bağımsız sınıflardakilerin yaklaşık (% 10)'u kadardır. AB ülkelerinin hemen hepsinde, ABD'de, Japonya ve Kanada gibi pek çok ülkede de birleştirilmiş sınıf uygulaması vardır.

Özellikle mevcudu az olan sınıflara ayrı bir öğretmen verilmesinin güçlüğü birden fazla sınıfın birleştirilerek bir öğretmen tarafından grup halinde okutulmasını beraberinde getirmiştir. Bu durumdan en fazla etkilenenler ise köy okulları olmuştur. Köylerden kente hızlı göç nedeniyle köyler boşalmış ve öğrenci sayıları azalmaya başlamıştır. Dağlık ve ormanlık özelliği nedeniyle taşınmalı eğitim yapılamayan yerlerde yaşayan çocuklar için tek öğretim seçeneği olarak birleştirilmiş sınıflar ortaya çıkmıştır. Bu uygulamada öğretmenler ya da okul yöneticileri ilk üç sınıfı bir, 4. ve 5. Sınıfları da isteklerine göre gruplara ayırarak okutmaktadırlar. Bu uygulamanın ekonomik olarak değeri olmakla birlikte öğretimde niteliğin artırılmasına çok fazla katkıda bulunduğu söylenemez. 2000–2001 öğretim yılına kadar "Birleştirilmiş Sınıflar Programı" İlkokul (İlköğretim I. Kademe) programı içinde ayrı bir program olarak yer alırken 2000–2001 öğretim yılından itibaren değiştirilerek bağımsız sınıflarda uygulanan; "fen bilgisi", "sosyal bilgiler" ve "hayat bilgisi" programlarının birleştirilmiş sınıflarda da okutulması kararlaştırılmıştır (MEB, 2016). 2012-2013 eğitim öğretim yılında da ülkemizin birçok bölgesinde birleştirilmiş sınıf uygulaması yoğun bir şekilde devam etmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı bu uygulamayı değiştirmek yerine birleştirilmiş sınıflı eğitim şeklinin faydaları ile ilgili makaleler yayınlayarak kamuoyunu ikna etmeye çalışmıştır. Ülkemizin en büyük kenti olan İstanbul'daki okulların % 28,46'sı halen



birleştirilmiş sınıflı eğitim yapmaktadır (Eğitim İş Sendikası, 2013 Raporu). 2013 yılı itibarıyla 10 433 okulda birleştirilmiş sınıf uygulaması vardır ki bu genel olarak ilkokulların % 33'üne karşılık gelmektedir.

Serbest Kıyafet Uygulaması

27.11.2012 tarihinde hükûmet tarafından çıkarılan serbest kıyafet yönetmeliği ile okullarda güvenlik, disiplin ve motivasyon sorunları ortaya çıkmış, türban ilkokullara kadar girmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı hiçbir bilimsel araştırma yapmadan uygulamaya başladığı serbest kıyafet uygulamasının olumsuzluklarını görmezden gelmiştir. Yapılan bilimsel araştırmalar serbest kıyafet uygulamasının öğretmen, veli ve eğitim bilimciler tarafından benimsenmediği sonucunu ortaya koymuştur. Eğitim-İş'in, "Serbest Kıyafet Uygulamasına İlişkin Veli Görüşleri" başlıklı araştırması, velilerin büyük çoğunluğunun serbest kıyafet uygulamasına karşı olduğunu ortaya koydu. Araştırmaya katılan velilerin yüzde 85'i, tekrar forma uygulamasına geri dönülmesi gerektiğini belirtirken, yüzde 87,9'u, serbest kıyafet uygulaması ile maddi durumu iyi olmayan çocukların ve velilerin olumsuz etkilendikleri görüşünü dile getirdi. Serbest kıyafet uygulaması ile yoksul öğrencilerin açığa çıktığını düşünen velilerin oranı ise yüzde 88,4 oldu (Eğitim İş Raporu, 2013).

İlköğretim Programlarında Yönelimler

İlköğretimin tarihsel gelişimi bağlamında, ilköğretimin süresiyle de bağlantılı olarak, ilköğretim programlarında da değişiklikler olmuştur. Cumhuriyet döneminin ilk programı 1924 İlkokul Programıdır. O günden bu yana, kapsamlı olarak 8 program değişikliği gerçekleştirilmiştir. 1926 tarihli ilkokul programının en önemli özelliği ve yeniliği Toplu Tedris (toplu öğretim) uygulamasını getirmesidir. 1936 İlkokul programında eğitim ve öğretimle ilgili bu düşünceler taranmış çocuğun okula geldiği ilk günden başlamak üzere bütün okul hayatında göz önünde tutulması gereken ilkeler, maddeler hâlinde ve hiçbir yanlış anlama ve yoruma meydan vermeyecek biçimde tespit edilmiştir. Bu programda ulusal hayatın icap ettirdiği ilkelere özellikle yer verilmiştir. 1948 programı öncesinde Türkiye'de ilkokullarda iki tip program uygulaması bulunuyordu. Yukarıda açıklanan 1936 programı Şehir ilkokullarında, 1930 yılında çıkarılan "Köy Mektepler Müfredat Programı" ise köylerde uygulanıyordu (İlk mektep Müfredat Programı, 1930, s.3, Ergin, 1977, s.1785). Yeni İlkokul Müfredat Programı, 1937, s. 161-162) özellikle 1930 Köy Mektepleri Müfredat Programı ile köy şartlarına ve ihtiyaçlarına uygun ve köy çocuklarının çevrelerine daha etkin bir şekilde

uymalarını sağlayacak bir eğitim-öğretim uygulaması hedeflemekteydi. Köy ve şehir ilkokul programlarının birbirinden ayrı bir durumda bulunması, zorunlu olan ilköğretimin "eğitim-öğretim standartları bakımından birbirine denk olmadığı" yönünde toplumda yaygın bir düşünce gelişmesine neden olmuştu. Bunun üzerine Talim ve Terbiye Dairesi 1944'de tüm öğretmenlerce cevaplandırılmak üzere bir anket göndermiştir. 1962 yılında hazırlanan İlkokul Programının yurdun bütün okullarında uygulanmaya konulmadan önce, 5 yıl süreyle ve 250 ilkokulda denenmesi ve geliştirilmesi uygun görülmüştür. Böylece, yurdumuzun bölge özelliklerini dikkate almak ve bugünkü, şartları göz önünde bulundurmak suretiyle taslağın uygulanıp geliştirilmesine öncelik verilmiştir.

1968 programı oldukça uzun bir deneme devresinden ve bu devrin sonunda yapılan değerlendirmelerden sonra 1968-1969 öğretim yılında uygulamaya konmuştur. Bu programın geçmiş programlardan farkı VII. Millî Eğitim Şûrasında saptanan "Türk Millî Eğitiminin Hedefleri" yanında ilköğretimin hedeflerine ve ilkokulun eğitim-öğretim ilkelerine ayrı ayrı yer vermesidir. Ayrıca "Programın Uygulanması ile İlgili Esaslara", Metot ve Teknikler" derslerinin özel hedeflerine ve derslerin birçoğunun sınıf hedeflerine yer vermiş olması programda amaçlar hiyerarşisine önem verildiğini göstermektedir. 1968 programının getirdiği diğer bir yenilik ise, daha önceki programlarda 1. 2. ve 3. sınıflar için sağlanmış olan toplulaştırma (toplu dersler) anlayışının, ilkokulun 4. ve 5. sınıfına da uygulanmasıdır. Bu anlayıştan hareketle 1948 programında tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgileri dersleri "Sosyal Bilgiler", Tabiat Bilgisi" ve "Tarım dersleri", "Fen ve Tabiat Bilgileri" başlığı altında toplanmıştır (Bu dersin adı daha sonra Fen Bilgisi olarak değiştirilmiştir). Görüldüğü üzere 1968 yılından sonra hazırlanmış öğretim programları sürekli geliştirilmiş ve uygulamaya dayalı olarak ortaya çıkan sorunlara çözüm bulunmaya çalışılmıştır (MEB, 1968, s. 16). Bilindiği üzere 1973 tarihi 1739 sayılı Milli Eğitim Temel kanununda ilköğretimin 8 yıla çıkarılarak, ilköğretim okuluna yönelik düzenleme getirmesiyle birlikte öğretim programlarında yeniden düzenlemeler yapılmak istenmiş ancak çabalar dönemin politik istikrarsızlığına kurban gitmiştir. 1980 askeri darbesinden sonra Türk toplumunda liberalizmin egemen olmasıyla birlikte eğitimde de standart ve programlı çabaları dikkate almaya yönelme başlamıştır. Program geliştirme modellerine dayalı olarak yeni uygulamalara gidilmiş, davranışçı ekole göre ilköğretim programları hazırlanmaya başlamıştır. Bu dönem hazırlanan programlarda 8 yıllık bir bütünlük aranmıştır. Bu amaçla geliştirilen Fen Bilgisi,



Hayat Bilgisi-Sosyal Bilgiler ve Yabancı dil programları buna örnek verilebilir. Bloom’un taksonomisine dayalı olarak davranışsal hedeflerin hiyerarşik olarak oluşturulması öngörülmüştür (Çelenk vd., 2000). İlköğretim programlarının 8 yıllık bir bütün halinde hazırlanmasında 1997 yılında ilköğretimin 8 yıllık zorunlu kademe olarak kabul edilmesinin etkisi oldukça büyük olmuştur. Ne yazık ki bu çağdaş uygulama daha sonra terkedilmiştir. Ülkemizde iktidar değişimleri öğretim programlarının değişimini de etkilemiştir. 2000’li yıllardan sonra ilköğretim programlarında neo-liberal etkiler hissedilmeye başlanmıştır. 2005-2006 öğretim yılından itibaren ilköğretim programlarında değişim başlamıştır. Daha önce davranışçı ekole göre hazırlanan programlarda felsefi değişikliğe gidilmiş ve yapılandırmacı anlayışa göre yeni programlar hazırlanmıştır. İlköğretimi 8 yıllık bütünlük içinde ele alan programların hazırlanmasına Avrupa Konseyi de destek olmuştur. Öğretim programlarını hazırlayanlar 2000 yılında Avrupa Konseyi ile Türkiye arasında imzalanan “Temel Eğitime Destek Projesi” bağlamında çalışmalarını sürdürmüşler ve (Hayat bilgisi 1-3, Sosyal bilgiler 4-5, Fen ve Teknoloji 4-5, Matematik 1-5, Türkçe 1-5) programları hazırlamış ve kısa süre pilot uygulamasını yapmışlar ancak sonuçlarını almadan 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya başlamışlardır. Bu programlar daha sonraki yıllarda revize edilmiştir. Programda yapılandırmacı anlayışa uygun olarak geliştirilen kazanım ve etkinliklere yer verilmiş böylece öğrenci merkezli eğitimin başarılması umulmuştur (MEB, 2005: 7-8). Yeni hazırlanan programlar kamu oyuyla da paylaşılmış bazı olumsuz durumlar basına yansımıştır. Programların uygulanması konusunda alt yapının yetersiz olduğu, öğretmenlerin bilgilendirilmediği, okulların programın felsefesini kavrayamadığı, öğretmen ve öğrencilere yeni yük getireceği gibi sorunlar olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, programların ABD vb. ülkelerden devşirildiği de gelen eleştiriler arasındadır (Güven ve İşcan, 2008).

Basının ve medyanın etkisi ile 2005 yılından itibaren uygulanan programlara oldukça büyük anlamlar yüklenmiş ancak etkisinin sınırlı olduğu ortaya çıkmıştır. Programın öğrencilerin öğrenmesini daha kalıcı hale getireceği, yaratıcılıklarını artıracığı öngörülmüş ancak uygulamada tam tersi sorunlar yaşanmıştır. Öğrenme-öğretme süreçlerindeki yetersizliklerden dolayı öğretmenler yetersizlik hissetmiş, yeni ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilmedikleri için sıkıntı çekmişlerdir. Öğrencilerin sınav baskısından kurtulacağı dile getirilmiş buna karşılık programın hedeflerine ulaşamadığı gibi yeni anlayışa göre hazırlanan sınavlara karşılık bulabilmek için öğrenciler daha erken yaşlardan itibaren dersanelere gitmeye başlamışlardır. Bu durum ölçme ve değerlendirme ile ilgili

olarak da belirsizlik yaratmaktadır (Gözütok vd. 2005, s. 14-41). Programın uygulamasında ise proje ve performans ödevleri bir ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak kullanılmaktadır. Öğrenci velilerinin ödevlerin hazırlanması konusunda öğrencilerden daha fazla çaba sarf ettiği artık gazetelerin okur köşelerine yansıyan bir gerçek durumundadır. Genellikle eğitilmiş ve Sosyo-ekonomik açıdan iyi durumda olan ailelerin ödevler konusunda çocuklarına (öğrencilere) yardımcı olabildiği ancak bu konuda ailelerinin desteğini alamayan öğrencilerin başarısız sayıldığı görülmektedir. Özellikle bilgisayarın (internetin) ödevler konusunda yaygın olarak kullanılması ekonomik sıkıntılar içinde olan veya kırsal alanda yaşayan öğrencilerin bilgiye ulaşmasını olanaksız hale getirmekte ve başarılarını düşürmektedir. İnternet kafelerin camlarına asılan 'performans ve proje ödevleri hazırlanır' yazıları bu durumu en iyi şekilde anlatmaktadır.

İlköğretimde okullaşma oranlarının % 100'e yaklaştırılması konusunda son on yılda iyi bir mesafe kat edilmiş fakat henüz bu amaca ulaşamamıştır. 2008–2009 itibariyle ilköğretimde okullaşma oranı % 96.49 olarak belirlenmiştir (MEB, 2009a). "Haydi Kızlar Okula" gibi kampanyalarla kızların okullaşma oranlarının artırılmasında iyileştirmeler gerçekleştirilmiştir. Ne var ki, eğitim kalitesinde yaşanan hem bölgeler arası hem de okullar arası eşitsizlikler devam etmektedir. İkili öğretim yapan okullar ve birleştirilmiş sınıflara katılım devam etmektedir. Türkiye'de ortalama sınıf mevcudu, OECD ülkeleri ortalamasına kıyasla hala yüksektir. 2007 itibariyle, Türkiye'de ilköğretim düzeyinde kamu okullarında ortalama sınıf mevcutları 27 iken, OECD ortalaması 21,4'tür (OECD, 2009).

İlköğretimde devam sorunu kronik hale gelmiştir. Devlet okullarında zorunlu ve parasız olan eğitim kavramı kağıt üzerinde kalmış, çağ nüfusunun tamamı okur-yazar hale getirilemediği gibi eğitimsel kayıplar da artmıştır. Örneğin Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2008 verilerine göre 6 yaş ve üstü Türkiye nüfusunun % 7,5'i okuma yazma bilmemektedir. Kadınlarda ise bu oran daha yüksektir. Alınan önlemlerle okur-yazarlık artmıştır. 2009 yılında ilköğretimde okullaşma oranının 96,49 olduğu kayıtlara düşmüştür. Ancak 2012 yılında çıkarılan 4+4+4 başlığı ile ilgili yapılan düzenleme ile İlköğretim düzeyinde ve genel olarak eğitim sisteminde önemli değişiklikler olmuştur. 8 yıllık kesintisiz zorunlu öğretim 4+4 şeklinde düzenlenerek İmam-hatip ortaokullarının kurulmasının yolu tekrar açılmış ve bütünlük bozulmuştur. Buna bir de açık ortaokul kavramı eklenmiş ve kırsal kesim ile kızların eğitiminde büyük sorunlar



çıkıştır. Söz konusu kanun teklifinin her ne kadar zorunlu eğitimi 4+4+4 şeklinde kademeli olarak 12 yıla çıkaracağı iddia edilse de uygulamada zorunlu eğitimin kendi içinde bölümlere ayrılarak kademelendirilmesi ile özellikle kız çocukları açısından, örgün eğitimin fiilen 4 yıla indiği birçok uzman tarafından vurgulanmıştır.

Bu yasayla öğrencilerin okula başlama yaşı da 5’e indirgenmiştir. Araştırma yapılmadan alınmış olan bu kararlar 60-66 aylık çocuklar ile 72-83 aylık çocukların aynı sınıfta öğrenim görmelerinin yolu açılmıştır. Ancak öğretmenler ve alt yapı yetersiz olduğu için başarı sağlanamamış daha sonra bu okullara öğrencileri gönderme tercihi ailelere bırakılmıştır. Öğrenci sayısı hızla artmış ve sınıf mevcutları kalabalıklaşmıştır. Bir yandan okula erken yaşta başlamanın getirdiği davranışsal ve psikolojik sorunlar diğer yandan okulların fiziki alt yapılarının yetersizliği sorunu daha karmaşık hale getirmiştir. İlkokul 1. sınıfa 5 yaşında başlayan öğrencilere yönelik öğretim programları zamanında geliştirilememiş, 12 haftalık Uyum Programı adı verilen niteliksiz bir program uygulanmaya başlamıştır. Birbirinden farklı gelişim düzeylerinde olan çocuklar aynı anda, aynı sınıfta ve tek bir program ile eğitime başlamışlardır. Nitekim alınan sonuçlar hiç de olumlu olmamıştır (Eğitim İş Raporu, 2013). Son yıllarda sayısal olarak göstergelerde önemli gelişmeler olmakla birlikte, niteliğin gitgide gere kaldığı kabul edilmelidir. Var olan eşitsizlikler giderilememiştir. Dijital dönüşüm sağlanamadığı için Pandemi’de çok sayıda çocuk eğitim olanaklarına ulaşamamıştır. Uzaktan öğretim uygulamaları ortaöğretime kadar inmiş bu ise dezavantajlı kesimlerin fırsatlardan yararlanmasını daha da zorlaştırmıştır. İlköğretim düzeyinde eğitimi muhafazakarlaştırma ve dinselleştirme çabaları hızla sürmektedir. İlköğretime ayrılan bütçe sürekli azalmıştır. Örneğin 2000’li yılların başında eğitime ayrılan bütçe % 17,18 iken, 2021 yılı itibarıyla bu oran yüzde 7,69’a gerilemiştir. Okul binalarının alt yapı yetersizliği sürmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği giderilemediği gibi taşınalı eğitim, ikili eğitim gibi uygulamalar sürmektedir. Özel okulların eğitim sistemindeki payları gitgide artmaktadır. Özel okulların sistemdeki payı 2021 yılı itibarıyla %19’a yükselmiştir. Mesleki ve Teknik öğretimden mezun olanların büyük bir bölümü kötü ve yetersiz eğitim almaktadır. Açık lise uygulamasıyla, 2021 yılı itibarıyla Lise son sınıfta öğrenim gören resmi okullardaki öğrencilerin %40’ından fazlası örgün öğretimden ayrılmıştır. Üniversite sınavına hazırlanmak için Temel eğitim lisesi adıyla açılan dersane nitelikli okullara devam etmektedirler.

Cumhuriyet Döneminde Ortaöğretimde Gelişmeler

Türkiye’de ortaöğretim denildiğinde günümüzde ortaokula dayalı en az dört yıllık öğretim veren kurumlar yani Liseler akla gelmektedir. 2012 yılında farklı isimlerle adlandırılan bu kurumlar günümüzde akademik olanlar “Anadolu lisesi” mesleki olanlar ise "mesleki ve mesleki-teknik liseler" olarak sistemde yerini almıştır. Bunlara ek olarak meslek lisesi sayılmakla birlikte “din liseleri” olan imam-hatip liseleri de sistemde üçüncü bir alternatif olarak yer almaktadır. Orta öğretim kurumları olan liselerin hepsinin temel amacı, yükseköğretime, hayata ve iş alanına hazırlamak olarak ortak paydada birleştirilmiştir. Orta öğretim kurumları Osmanlı devletinde ilk kez askeri okullarda başlamış daha sonra 1868’de Galatasaray Lisesi’ne verilen “Sultani” adıyla isimlendirilmişlerdir. Ancak, ortaöğretim sisteminin oluşumu Cumhuriyet döneminde gerçekleşmiştir. Osmanlı Döneminden Cumhuriyet’e kalan ortaöğretim kurumları oldukça farklıdır. Osmanlı Devleti’nde medreselerin orta kısımları Tanzimat döneminde açılmış olan İdadi ve Sultanilerin yanı sıra azınlıklar ve yabancıların kurmuş olduğu yabancı dilde eğitim yapan kolejleri görmekteyiz (Koçer, 1989). Orta öğretim düzeyinde bu kurumların programlarına bakıldığında birbiriyle tutarlı olmayan hatta birbirine kapalı dikey programlar biçiminde örgütlenmiş oldukları görülür (Dönmez, 2005). Bu kurumların eğitimsel nitelikleri ve süreleri konusunda tam bir bilgiye sahip değiliz. Osmanlı Döneminde 1869 tarihli Nizamname İdadi ve Sultanileri orta öğretim kurumu olarak nitelendirmiştir (bkz. 1869 tarihli Nizamname). II. Meşrutiyet sonrasında ise medreselerin orta kısımlarının, İdadiler, Sultaniler ve öğretmen okullarının orta öğretim düzeyindeki kurumlar olarak algılandığı söylenebilir (Sakaoğlu, 2005, Koçer, 1987). Bunların yanı sıra yerel yönetimlerin oluşturdukları meslek okulları da orta öğretim kurumları içinde sayılabilir. Bununla birlikte orta öğretim kurumları denildiğinde akla Sultani ve İdadiler gelmekteydi.

Cumhuriyetin kurulmasından hemen sonra 3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası) ile ülkedeki tüm eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı’nın gözetim ve denetimi altına alınmıştır. Tevhid-i Tedrisat ile mahalle mektepleri ve medreseler kapatılmış ve Tanzimat’tan sonra açılmış olan batılı tarzdaki okullar korunmaya çalışılmış, yabancı okullar Milli Eğitim Bakanlığının gözetimi ve denetimine alınmıştır. Osmanlı döneminden kalan rüşdiye ve idadiler 3 yıllık ortaokul olarak ortaöğretimin ilk kademesi olarak tanımlanmış, Sultaniler ise Lise adıyla üç yıllık eğitim veren ortaöğretim ikinci



kademe kurumlarına dönüştürülmüşlerdir. Cumhuriyet’in ilk yıllarında ortaya çıkan eğitim ve öğretimle ilgili sorunları çözebilmek ve eğitime yön verebilmek amacıyla toplanan Heyet-i İlmiye denilen kurullar da ortaöğretim ile ilgili önemli kararlar almışlardır. Bu kararların çoğu da uygulamaya geçmiştir. 15 Temmuz 1923 de toplanan I. Heyeti İlmiye erken Cumhuriyet döneminin en olumlu toplantılarından biri olmuş ve daha sonra gelenekselleşecek olan Milli Eğitim Şuralarına da kaynaklık etmiştir. Lise kavramı Birinci Heyet-i İlmiye’ toplantısında alınmıştır. Bu toplantıda liselerin iki devreli olması planlanmıştır. 1924 yılında toplanan İkinci Heyet-i İlmiye toplantılarında Lise’nin ortaokulu da kapsar biçimde 6 yıl olması planlanmış ve ders kitapları ile öğretim programları ele alınmıştır. II. Heyet-i İlmiye orta öğretimde kız ve erkek liselerinin eşit düzeyde eğitim vermesini, sürelerin eşit hale getirilmesi ile programlarının aynı olmasını da önermiştir. Ayrıca ortaokullar “orta mektep” olarak isimlendirilmişlerdir. Heyet-i İlmiyeler orta öğretimi düzenleme ve geliştirme bakımından oldukça önemli rol oynamışlardır. 1926 yılında Maarif Vekili Mustafa Necati başkanlığında III. Heyet-i İlmiye ’ye de liselerin sayıca çoğaltılmasını önermiştir. Burada alınan en önemli kararlardan birisi öğretmen okullarının yaygınlaştırılması ve ortaokul düzeyinde karma eğitime geçilmesidir. Bu kararlar 22 Mart 1926 tarihinde çıkarılan 789 sayılı yasa ile (Maarif Teşkilatına Dair Kanun) tescillenmiş ortaöğretim okullarının süresi üç yıl olarak belirlenmiştir. Yine bu yasayla daha önce yerel yönetimlerce yürütülen mesleki ve teknik öğretim kurumları MEB bünyesine alınmıştır. 1952 yılında ortaöğretim okullarının süresi dört yıla çıkarılmış, daha sonra 1955 yılında tekrar üç yıla indirilmiştir.

Genel orta öğretim kurumları Cumhuriyet döneminde genel olarak öğrencisini yükseköğretime hazırlayan okullar adı altında tanımlanmışlardır. En son 1973 tarih 1739 sayılı yasayla, bütün öğrencilere orta öğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle değişik program ve okullarla ilgili istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yüksek öğretime ve hem mesleğe hem de hayata hazırlayan öğretim kademesi olarak ele alınmıştır. Orta öğretim bütün ülkelerde eğitimin en önemli kademelerinden birini oluşturmaktadır. Bu öğretimden geçen bireyler ya daha üst bir eğitime devam etmekte ya da hayata atılmaktadırlar. Bu nedenle bu kademenin oluşturulması bütün toplumlarda önemli bir sorun olmuştur. Bu kademe devletin kuruluş temelleri, ideolojisi, politikası ve yaşam anlayışı ile sahip olunan olanaklar, devlet geleneği gibi öğelerin yanı sıra, öğretmenlerin, yöneticilerin ve politikacıların da özel ilgisini çekmiştir.

Cumhuriyet döneminde kırsal kesim ve özellikle köyler, şehirlerde önemli gelişmeler olduğu halde uzunca bir süre bu gelişmelerden uzak ve hareketsiz kalmışlardır. Kırsal kesimin eğitime ilişkin tutumlarını etkileyen önemli öğeler, köylülerin eğitimin gücüne inanmamaları, eğitimin gücünü kavramamaları ve yeterince güdülenmemeleridir. Bu olayı tek yönlü olarak yorumlamak olası değildir. Eğitime yapılan yatırımlarla eğitimsel gelişmeler artmasına rağmen bölgeler arası eşitsizlikler de giderilememiştir. Özellikle yükseköğretime geçişte sorunlar gitgide artmıştır. Eğitimsel olanakların artması ülkenin insan gücü gereksinimleri ile de paralellik göstermemiştir. Mesleki ve teknik öğretimdeki gelişme ve okullaşma oranı ise düşük düzeyde kalmıştır (Sylizowicz, 1973, s.334).

Cumhuriyet devrinde orta öğretim kurumları genel olarak Osmanlı döneminden gelen yapılarını korumuş, fakat açılan bazı mesleki okullar mesleğe yöneltici nitelik de kazanamamışlardır. Orta öğretim kurumlarında okulu terk etme ya da üst bir kademeye devam edememe sorunu ise orta öğretimin bu işlevini gerçekleştirmesini engellemiştir. Bu durum bireyin hem daha ileri öğretim yapma olanağı bulamamasından, hem de daha ileri öğretim yapmayı istememesinden ileri gelmekteydi. Zira Türkiye’de ilk ve orta öğretim, sayı ve kalite açısından yetersizlikleri nedeniyle vatandaşın ekonomik gücüne kazandırdığı bilgi ve beceriden çok verdiği diplomaya tanınan hukuki garantilerle etkili olabilmektedir. Diplomanın sağladığı haklar da genel olarak devlet kapılarında iş görmekte fakat devlet kapısında hizmet bulabilmek ise oldukça ileri diplomalar gerektirmektedir. Bu macera ise, toplumda maddi ve manevi bir yılgınlık doğurduğundan isteksizlikler artmaktadır. Bununla beraber, 1960’larda özellikle köylerde, başta tarım olmak üzere geçim olanaklarının yükünden kurtulmak hesabı içinde, parasız yatılı okullara rağbet edildiği de bir gerçektir (Kodaman, 1964, s. 48-49).

Türkiye’nin orta öğretimi düzenleme ve yönlendirme biçimi ile ilgili tecrübeleri, toplum olarak bu konuda sürekli bir arayış içinde olduğunu göstermektedir. Büyük siyasi ve sosyal değişimler geçiren ve geçirmekte olan bir toplumda bu arayışı bir ölçüde doğal karşılamak gerekir. Arayış sadece orta öğretimde kurumlaşma sorunu çerçevesinde kalmayıp çağdaş ihtiyaçların anlaşılması, bu ihtiyaçları karşılayacak bir kurumlaşma biçiminin benimsenmesi ve orta öğretim kurumlarının bir sistem bütünlüğü içinde yönlendirilmesi, yönetilmesi ve geliştirilmesi sorunlarını da içine almaktadır. Ülkemizde orta öğretimde model arayışı ile ilgili gelişmeler, okul türleri ve bunların birbirleriyle olan ilişkileri açısından ele alınabileceği gibi, öğretim programları ve bunların



özellikleri açısından çeşitlendiğini söylemek olasıdır. 1953-1954 öğretim yılında ortaokul düzeyinde başlayan daha sonraki yıllarda çok amaçlı okul denemeleri orta öğretimde model arayışına tipik örneklerdir. Planlı kalkınma dönemine geçtikten sonra Kalkınma Planlarında da orta öğretim düzeyinde model arayışlarıyla ilgili birtakım önerilere rastlanmaktadır. Fakat kurumsal bakımdan arayışlar uzun süre devam etmiş, henüz bir istikrara kavuşmamıştır. Sekizinci Milli Eğitim Şurasında önerilen yeniliklerden biri de değişik program anlayışına uygun olarak organize edilecek liselerde öğrencilerin “kol” yerine programlara ayrılması düşüncesi idi (Oğuzkan, 1981, s. 37). Siyasal yetersizlikler ve bilimsel anlayışın yetersiz olması orta öğretimin gelişmesi konusunda pek de fazla bir şey getirmemiştir. Görüldüğü gibi 1950 sonrasında orta öğretimin yapısı değiştirilerek içerik de kontrol edilmiştir. Çok amaçlı okullar fırsat eşitliği ve ayrıcalığı bir dereceye kadar önleyebilir diye düşünülebilirdi. Eğitimde işe yarar bilgilerin verilmeye çalışılması önemlidir fakat ilginç olan nokta doğruluk ve reform gibi önerilerin bilimsel olmaktan çok politik kararlar sonucu ortaya çıkmalarıdır.

Genel orta öğretim kurumları 1950 sonrasında kaynak dağılımındaki dengesizlik nedeniyle nitelikçe gerilemiştir. Örneğin, öğrenci sayılarındaki sayısal artış %84’e çıkarken, yatırımlar %35 düzeyinde kalmıştır. Bunun sonucunda eğitimsel standartlar düşmüştür. Öğretmenlerin sayısı da yetersiz kalmış sınıf mevcutları hızla artmıştır. 1950 ve 1960 dönemleri arasında yükseköğretim oranlarında bir artışın olduğu dönem olarak da karşımıza çıkmaktaydı. Daha önce de belirtildiği gibi, bu dönemin bir başka özelliği eğitimde ABD ile yakınlaşmalardı. Amerikan eğitimsel görüşleri mevcut Avrupalı birikimin yerini almıştır. Amerikalı birçok eğitimci, yardımcı ve danışman olarak getirilmiştir. Ford ve Rockefeller Vakfı gibi yardım kuruluşları Avrupalı anlayışta yetişmiş olan eğitimci ve yöneticilerin görüşlerine karşıt uygulamaları gerçekleştirmiş ve aynı zamanda ülkeye yeni bir eğitim felsefesinin girmesi de söz konusu olmuştur. Bu yeni felsefe pragmatik ve liberal öğeleri içinde taşıyordu. Eğitim sistemi aydın yetiştirmenin yanı sıra demokratik düzende yaşayacak ortalama genel kültürle yetişmiş bireyleri de yetiştirmek istemiştir. Sonuç olarak okullarda çalışanlar arasında bile yeni bir kuşak yaratılmıştır (Güven, 2022).

1950 sonrasında orta öğretimin düzenlenmesi ve yapısallaştırılmasında dikkati çeken diğer bir öge de bu kurumlara yüklenen işlevlerin değişmesi ve bu nedenle de yapısal olarak farklı yaklaşımların ürünleri olmalarıdır. Yukarıda da belirtildiği gibi, orta öğretim kurumları ve özellikle lise, Cumhuriyetin ilk

yıllarından itibaren aydın ve seçkin kesimi yetiştiren bir kurum olarak nitelendirilmiştir. Fakat dış etkiler ve sosyo-ekonomik koşulların değişmesi bu kuruma bakış açısını da etkilemiştir. Toplumsal refah, devlet anlayışının değişmesi, alt kademedeki eğitim olanaklarının artırılması, köyden kente göç olgusu, devletin daha fazla kişiye eğitim verme anlayışı gibi olgular, orta öğretim kurumlarının düzenlenme tarzını da değiştirmişti. Bu kurumlar artık seçkin yetiştirmekten çok demokrasi için gerekli olan kitlesel eğitim vermeye yönelik düzenlenmişlerdir. Günümüzde de bu olgu sürmektedir.

Kitle eğitimine geçiş Atatürk döneminde oldukça yükselmiş olan eğitimin niteliğinin de düşmesine yol açmıştır. Örneğin, 1950’li yıllarda okulları ziyaret eden bir ABD’li eğitimci ilkokullardaki sınıfların kalabalık olduğundan söz ediyordu ve bunun eğitimin genel niteliğini etkilediğini öne sürüyordu. Aynı dönemde, okulların süresi kısaltılmış fakat öğretmenlerin ders yükleri aşırı derecede yükselmeye başlamıştır. Binaların fiziki olanakları da bu artışı kaldırmak için yeterli değildi. Buna bir de öğretmenlerin ücretlerinin düşüklüğü eklenince nitelik daha da düşmüştür (Güven. 2002). Ayrıca öğretmenlerin akademik olarak niteliklerinin düşmesi de orta öğretimi olumsuz etkilemiştir (MEB, 1961). Sorunlara çözüm bulunmak istenmiş ancak hep geçici çözüm önerileri getirilmiştir. Kalabalık sınıf sorununu çözebilmek için okul sayısı artırılmak istenmiş ancak öğretmeni, ders araç-gereci, binası yeterince sağlanamadan orta dereceli okulların açılmasını onaylamıştır. Ortaokul sayısı 364’den 433’e, 60 olan lise sayısı 63’e çıkmıştır. Böylece ortaokullarda okul sayısında %18’lik, liselerde %5’lik bir artış sağlanabilmiştir. Buna karşılık, öğretmen başına düşen öğrenci sayısında azalma olmamıştır. Yeni öğrenci sayısındaki artışa paralel olarak öğretmen yetiştirilmemiş ve böylece de sınıflar kalabalıklaşmış, eğitim olumsuz yönde etkilenmiştir.

Bu dönemde Türkiye’ye gelen uzmanlardan J.Rufi 1950’de orta öğretim kurumlarının öncelikle demokratik bir toplumun orta öğretim kurumları olmalarını sağlayacak şekilde planlanması gerektiğini belirtmiştir. 1950 sonrasındaki orta öğretim kademesinde önemli değişiklik yapılmış, 1952-1953 öğretim yılından itibaren liselerin öğretim süresi 4 yıla çıkarılmıştır. Böylece 4. Milli Eğitim Şura’sında alınmış olan bu karar uygulamaya konulmuştur. Fakat uzun bir süre geçmeden bu karardan vazgeçilmiştir. Dönemin Milli Eğitim Bakanı bu icraatını şöyle değerlendirmekteydi, “dördüncü maarif şurası liselerimizi 12 seneye çıkarmıştır. Bunu yaparken bir takım faydalar mülahaza etmiştir. Liseden sonra başka tahsil yapmayacak olan gençleri, 11. Sınıftan başlayarak lise mezunu



yapmak, üniversiteye devam edecek gençler için 12. Sınıfı bir olgunluk sınıfı haline getirmek, dersleri mahdut hale getirmek, bu arada bilhassa lisana ehemmiyet vermek bu sınıfın adına da olgunluk sınıfı adını vermektir...” (TBMM, Zabıt Ceridesi, 1953, s.970). Bu aslında siyasal bir karardı. Liselerin 4 yıla çıkarılmasıyla birlikte, öğretim programlarında da bazı değişiklikler yapılmak istenmiş bütün değişiklikler yüzeysel kalmıştır. Daha önceki programlarla karşılaştırıldığı zaman bazı derslerin adlarında bazı derslerin de haftalık sürelerinde bazı değişikliklerin olduğu görülmüştür. Liselerin 4 yıla çıkarılması kararının üzerinden çok fazla geçmeden gerekçe olarak, bunun aile ve öğrencilere yük getirdiği gösterilmiş ve karardan vazgeçilmiştir (Başar, 1988).

1950 sonrasında ortaöğretimde hem yapısal hem de felsefi açıdan değişim olmuştur. Kıta Avrupa’sı geleneği yerine Anglo-Sakson orta öğretim geleneğine doğru yönelme başlamıştır. Ortaöğretimde coğrafya, yaşayan diller ve Türk edebiyatına daha fazla saat ayıran Latince ile klasik dillere ise ayrılan zamanı kısıtlayan reformlar yapılmıştır. Eğitimde, genel kültür ve işe yararlılık gibi öğeler ön plana çıkmıştır. Tarih ve coğrafya derslerine ulusal bir içerik kazandırılmıştır. Bununla birlikte yükseköğretime geçiş isteği engellenememiştir. Böylece orta öğretimin yalnız bir kesimiyle değil, giderek bütünüyle yükseköğretim kurumlarına öğrenci hazırlama rolü ağırlık kazanmıştır (MEB, 1971, s. X, Oğuzkan, 1981, s.19). Aslında milli eğitimle ilgili olarak çıkarılmış olan yasalarda da bu bir anlamda tescil edilmiştir.

Atatürk ve İnönü dönemlerinde Türkiye’ye çağrılan uzmanların çoğunluğu Avrupa kökenliken (John Dewey’in dışında) bu dönemde daha çok ABD’den uzman getirilmiştir. Böylece Türk eğitim sistemini, daha çok ABD eğitim anlayış ve modeline göre biçimlendirilmeye başlamıştır. Bu durum, eğitim sisteminde kıta Avrupa etkisinin azalması ve Anglo-Sakson güçlenmesi anlamına gelmektedir. Daha sonraki yıllarda programlarda genel kültür alanlarına yoğun bir yönelme söz konusuydu. Bu anlayış programların organizasyonunda da kendini belli etmekteydi. 1955-1956 yılında yeni bir anlayışın ürünü olarak, Anadolu liseleri adı altında yabancı dilde eğitim (İngilizce) verecek okullar açılmıştır. Birçok dersin ağırlıklı olarak İngilizce verilmesi planlanmıştır. Aslında bu Türkiye için çok önemli bir yenilikti. Amaç birkaç dil bilen öğrenciler yetiştirmektir (ODTÜ gibi kurumlara hazırlık) bu okullara olan ilgi artınca sayıları daha sonra artmaya başlamıştır (Eren, 1963, s. 193-194).

II. Dünya savaşı sonrasında Türk-Amerikan ilişkilerinin gelişmesiyle birlikte ülkemize gelen devlet ve özel sektör (Rockefeller ve Ford Vakfı) destekleri ve yabancı sermayenin ülkemize girmesi yabancı dil bilen elemanlara olan ihtiyacı artırmıştır. ABD'nin baskın olması nedeniyle özellikle İngilizce yabancı dilini bilen öğrencilerin yetiştirilmesi için yeni arayışlara gidilmiştir. Bu düzenlemede özellikle ABD'nin etkisi olduğu kabul edilmelidir hatta bu etki farklı ortaöğretim anlayışlarında da kendini göstermiştir. Örneğin, Orta öğretim basamağında genel eğitim veren programlar ile meslek ve sanat öğreten programları aynı çatı altında birleştirmeyi öngören ve ABD'de uygulanan çok amaçlı okul (comprehensive school) modelinden de esinlenerek, 1953-1959 yılları arasında ortaokul düzeyinde yeniden bir deneme yapılmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi 1955 yılında matematik ve fen derslerini, İngilizce öğretmek üzere birkaç ilde (Eskişehir, İstanbul, İzmir, Konya) kolej adı verilen ve öğrencilerini sınavla kabul eden kolejler açılmıştı. Gördükleri rağbet üzerine bu okulların sayıları ve kapasiteleri artırılmış olan bu okullar bugün Anadolu Lisesi olarak öğretime devam etmektedir. Ayrıca Fen bilimlerinde yetenekli öğrencileri yetiştirmek üzere 1965 yılında Ankara Fen Lisesi açılmıştır. Böylece öğrencilerini sınav yoluyla seçen farklı nitelikte birtakım resmi orta öğretim kurumları ortaya çıkmıştır (Oğuzkan, 1981, s. 16). Bütün bu gelişmelerin bilimsel bir temele dayandığını söyleyebilmek oldukça güçtür. Eğitim Milli Komisyonu 1960' ta bu kurumlara ilişkin olarak hazırladığı raporda; yabancı dille öğretim yapan resmi kolejlerin başarı dereceleri tespit edilinceye kadar, yeni kolejlerin açılmamasını önermiştir (MEB, 1960, s. 51) Her ne amaçla açılmış olursa olsun bu kurumlar ABD geleneğinin orta öğretimdeki temsilcileri sistemdeki yeri ve işleyişi açısından ayrıcalıklı sınıfın ve kitlelerin amaçlarına hizmet etmeye başlamıştır. Bu uygulamalar aslında 1950 sonrasında ABD ile Rusya arasında başlayan soğuk savaş döneminde bilimsel alandaki rekabetin orta öğretime kadar inmesinin bir sonucudur. Progressivizm olarak nitelendirilebilecek bu değişimler ile orta öğretimde programların yenilenmesi, işlevsel ve deneysel kapsamalar ile donatılması ve böylece istihdamı kolay insan gücü yetiştirilmesi hedeflenmesine rağmen orta öğretim kurumlarımız tek amaçlı ve tek programlı yapısını korumuştur. Hâlbuki bizzat Atatürk, genç beyinlerin paslandırıcı, uyuşturucu ve hayali fazlalıklar ile doldurulmasından dikkatle kaçınmamız gerektiğini öğütlemişti (Bursalıoğlu, 1987, s. 156).

Genel olarak orta öğretim programlarının ve uygulamaların toplumun o günkü ihtiyaçları ile geniş öğrenci kitlesinin ihtiyaçlarına gereği gibi cevap



veremediği, bu ihtiyaçların gerisinde kaldığı çoğu kez dile getirilmiştir. Doğan (1972) bilim ve teknolojiadaki ilerlemeleri, toplumun sosyal yapısındaki gelişmelere, aile ve iş hayatındaki değişikliklere değinerek, ülkemizde orta öğretim programlarının bugünkü şekli almasında rol oynayan öğenin toplum ihtiyaçları ile zamanımızdaki toplum ihtiyaçları arasına büyük farklar olduğunu belirtir (83-86). Bütün bu sosyal değişimlere karşılık, Türkiye’de orta öğretim kurumlarının orta öğretim programlarında sınırlı değişikliklerle yetinilmiş, bu programlar geleneksel yapılarını korumuşlardır (Oğuzkan, 1981, s. 137). Ayrıca orta öğretim kurumlarının farklı bakanlıklara bağlı olarak açılması dolayısıyla bir dağınıklığın olması da farklı bir sorun yaratmıştır. Orta dereceli resmi okulların büyük çoğunluğu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olmakla birlikte, özellikle eğitimle hizmetin birbirinden ayrılmasının sakıncalı olacağının düşünüldüğü alanlarda bazı meslek ve sanat okulları diğer bakanlıklara bağlı olarak açılırken azınlıklara ait okullar ile özel okullar da sistemde eğitim vermeye devam etmişlerdir (TBMM, Zabıt Ceridesi, 1958, s. 12-13, Cicilioğlu, 1985).

1960 dan sonra askeri darbenin etkisiyle kurulan hükümetlerin eğitim konusunda çok genel hükümleri ortaya koydukları görülmüştür. Eğitim anlayışı klasik seçkin yetiştiren ve aynı zamanda muhafazakâr milliyetçilik çizgisinde sürdürülmüştür. 1960’lı yıllarda öğretim programlarında değişiklikler olmuş, felsefe ve Milli güvenlik gibi derslere öğretim programlarında verilmiştir. Milli güvenlik dersi temelde askerlikle ilgili bir ders olduğu için, bu dersin programlara 1960 sonrasında yönetimde söz sahibi olan askerlerin etkisiyle girmiş olduğu söylenebilir. Aslında bu dersin, soğuk savaş döneminde sosyal bilimlerin geliştirilmesinin de ulusal güvenlikle ilgili olduğunu belirten Amerikan progressivizm hareketinde bağlantısının aranması doğru olacaktır.

Kalkınma planlarında ortaöğretim konusuna özel önem verilmiştir. Uzun dönemli planlarda ilköğretimin %100’e kadar çıkarılması hedeflenmiş ancak buna günümüzde dahi ulaşılmamıştır. 1960 sonrasında eğitim sistemi, kurulan koalisyon hükümetlerinin istikrarsızlığını aynen yaşamıştır.

Orta öğretim kurumlarıyla ilgili olarak 1960’lı yıllarda yeni arayışlar ortaya çıkmıştır. Şûralarda alınan kararlarla yapısal değişikliklere gidilmesi önerilmiştir. Örneğin Yedinci Milli Eğitim Şurası önerilerine de uyularak, bazı istisnalar dışında, orta öğretimin ilk evresi olarak kabul edilen ortaokullarda mesleki eğitim programlarının sonlandırılması ve akademik okullara dönüştürülmesi kararlaştırılmıştır. Sekizinci Milli Eğitim Şura’sında da mesleki ve teknik öğretime

yönelik biçimsel değişimler tartışılmış, erkek sanat enstitülerinin 3 yıllık endüstri meslek liseleri ise 4 yıllık teknik lise olarak adlandırılması, kız sanat enstitülerinin ise kız meslek lisesi olarak anılması önerilmiştir. Buna ek olarak MEB'e bağlı yeni tür meslek okulları açılmıştır (Oğuzkan, 1981, s. 15). Bütün bunlar, orta öğretimin yükseköğretime hazırlama ve bilgi yığına işlevinden sıyrılmasına olanak vermemiştir. Milli Eğitim Şuraları da sistemde var olan tıkanıklığı gidermeye çözüm bulamamışlardır. Zaten daha sonra ortaya çıkan politik istikrarsızlıklar da buna olanak vermemiştir.

8. Milli Eğitim Şurasında Orta öğretimin ikinci kademesinin tanımı ve amaçları ise şöyle belirlenmişti, "Ortaokula dayalı genel olarak 14-17 yaş grubundaki öğrencilere verilen genel, mesleki ve teknik eğitiminin tümünü kapsar. Bu ilkelere göre ikinci devre orta öğretimin üç temel görevi vardır,

Yükseköğretime hazırlamak

Hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlamak

Hayata veya iş alanlarına hazırlamak (8. M.E. Şurası)

Genel liselerin rolü uzun süre devlet hizmetleri için memur yetiştirmek, aydın kadrolar oluşturmak, yükseköğretime hazırlamak ve genel kültür vermek biçiminde somutlaşmıştır. Devlet kadroları, sayıları büyük bir hızla artan lise mezunlarının ancak bir kısmına istihdam olanağı verebilmiş, eskiden lise mezunlarının yaptığı devlet hizmetlerini giderek yükseköğretim kurumları mezunları tarafından üstlenilmiştir. Aydın kadrolar yetiştirmek ise sayıları çoğalan üniversiteler ile diğer yükseköğretim kurumlarının görevi haline gelmiştir. Bu durum liselerin yükseköğretime hazırlayan kurumlara dönüşmesine neden olmuştur. MEB'in bir raporunda orta öğretimin yaşadığı sorunlar yerine öğretimin her açıdan düzeltilmesi ve niteliğinin yükseltilmesinin istenmesi bu konudaki çaresizliği göstermektedir: "Programları ve yöntemleri yeniden gözden geçirilerek, özellikle öğrencilerin karakter eğitimine, kişilik kazanmasına ilişkin önlemlerin alınmasına dikkat edilmeli, gençlerin yeteneklerine uygun düşecek güzel sanatlar ve teknik ve el becerileri konusunda çalışmalarına olanak verilmelidir" (MEB, 1960, s. 49-51)

Cumhuriyet döneminde eğitimi düzenleyici en önemli atılım 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu olmuştur. Kanun ile ortaokulun ilköğretimin ikinci kademesi sayılması, orta öğretimde hem mesleğe hem



yükseköğretime bir yönüyle de hayata ve iş alanlarına hazırlayan programlara yer verilmesi, ders geçme ve kredi sisteminin uygulanması, bakanlık merkez ve taşra örgütlerinin yeni okul sistemi bütünlüğüyle bağdaşacak tarzda yeniden ele alınması gibi ögelere yer verilmiştir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Çok amaçlı okulların kurulması görüşü Milli Eğitim Temel Kanununda da belirtilmiştir. Orta öğretimin yeniden örgütlenmesi görüşmelerinde orta öğretimi bir bütün olarak ele alma şeklinde kabul edilmiştir. Milli Eğitim Temel Kanununda, çok amaçlı liselerin ilk olarak nüfusu az ve dağınık olan yerlerde kurulması öngörülmüştür. Böylece değişik türde orta öğretim kurumlarının açılmasına olanak bulunmayan küçük yerleşim merkezlerinde bu kurumların oluşturulmasıyla tasarruf sağlanacağı düşünülmüştür. Kanunun gerekçesinde, ayrıca bu tür bir okulun fırsat ve olanak eşitliği ve sosyal adalet ilkelerine uygun düştüğü de belirtilmiştir. Bu tür okulların bir üstünlüğü de değişik ilgi, istidat ve yeteneklere daha iyi cevap vermesi, değişik programlar arasında yatak ve dikey geçişlere kolaylık sağlayarak yöneltmeyi daha sağlıklı hale getirmesidir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Milli Eğitim Temel Kanunu ile ilköğretimin 8 yıla çıkarılması öngörülmüş bu kanun ancak 1981 yılında uygulamaya konabilmiştir. Başlangıçta 5+3+3 olarak oluşturulan, Türk Milli Eğitim sistemi, 1739 sayılı temel eğitim yasasıyla, 8+3 yıllık ilk eğitim ve üç yıllık orta eğitim halinde düzenlenince, önceleri liseye bağlı veya bağımsız olarak kurulan ortaokullar zamanla ilköğretime bağlanmıştır.

1973 yılında kabul edilen bir kanunla, orta öğretim yeni bir görünüme bürünmüştür. Bu yasayla, orta öğretimin milli eğitim sistemi içinde genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsayan bir eğitim basamağı olduğu resmen kabul edilmiştir (md.26). Aynı yasa, orta öğretimin değişik programlar uygulayan liselerden oluştuğunu belirtmekte, gerektiğinde “genel, mesleki ve teknik öğretim programlarını bir yönetim altında toplayan çok programlı liseler” kurulmasını beraberinde getirmiştir (md.29). 1973 tarih 1739 sayılı kanunla da yasal hale getirilen bu ilkeler orta öğretim de olmak üzere birçok kademede düzeltme öngörmüştür. Bu yasayla Türk milli eğitim sisteminin yapısı şöyle belirlenmiştir “Türk vatandaşlarının örgün ve yaygın eğitim kurumlarında ilgi, yetenek ve becerileri ölçüsünde toplumun ihtiyaçlarına göre yetiştirilmelerini, olanak ve fırsat eşitliği içinde, daha üst öğrenim basamaklarına geçebilmelerini sağlayacak şekilde kurulacak, bunun için de her derece ve türdeki okullar kendi içinde, kendi içlerinde ve bunlarla yayın eğitim kurumları arasında yatay ve dikey geçişe olanak verecek, birbirlerini tamamlayacak bir sistem bütünlüğü içinde

düzenlenecektir hükmünü getirmiştir (Resmi Gazete, 1973 Tarih 1739 Sayılı Kanun).

İstikrarsızlığın kısa bir dönemde sık sık değişen kararlar haline dönüşmesi oldukça dikkat çekmiştir. Buna örnek, geleneksel şekliyle kız veya erkek okulu olarak sürdürülen bazı okulların karma hale getirilmesi ile ilgili olarak yakın yıllarda karşılaşılan durumdur. Örneğin 1978-1979 öğretim yılı başında Milli Eğitim Bakanlığınca alınan bir kararla değişik illerde sadece kız öğrenci alan bazı resmi liselere erkek öğrenci de kabul etme ilkesi uygulandı. Fakat yeni bir iktidar işbaşına gelince, bu okullarda karma eğitime son verildi. Bu tür istikrarsızlıkları önleyebilecek etkin mekanizmalardan birinin Talim ve Terbiye Dairesi ve Milli Eğitim Şura'ları olduğu düşünülebilir. Ancak her iki kuruluş da böyle bir rolü çoğu zaman yerine getirmemiştir (Oğuzkan, 1981, s. 254). 1961-1981 arasında yürürlüğe konan ve Milli eğitimin değişik birimleri, görevleri ve hizmetleriyle ilgili 218 ayrı yönetmelik bulunduğunu hatırlamak yeterlidir. Son eklentiler ve yenilikler dışında 1980 li yılların sonuna doğru eğitimimizi ilgilendiren 2548 sayfayı kapsadığını belirtmekte yarar vardır. Örneğin Temel eğitimin, ilkokul+ortaokul, (5+3) olarak 8 yıla çıkartılması, 1970'li yıllardan beri %3'e bile ulaştırılamamıştır (Sakaoğlu,1992,s.128–129). Bunun yanı sıra farklı nitelikteki eğitim kurumlarının bütünleştirilmeleri de sağlanamamıştır.

Milli eğitim sistemimizde genel ve mesleki teknik öğretim kurumları arasında gelenekselleşen katı ayırım uzun yıllar devam etmiştir. Genel eğitimle mesleki ve teknik eğitim arasındaki bu ayırımın temelinde genel kültürle pratik uğraşmayı, kuramla uygulamayı kesin çizgilerle ayıran, genel eğitimi, mesleki eğitimden üstün gören anlayışların olmasıdır. Bu anlayış eğitimin küçük bir sınıfın yararlandığı bir hizmet olma niteliğinden uzaklaşarak yaygınlaştığı ve teknolojinin hayatın her yönüne girerek pratik uğraşılara yepyeni bir içerik kazandırdığı günümüzde eskisi kadar geçerli olmaktan çıkmıştır (Oğuzkan, 1981, s. 138). Bu konu bir sonraki bölümde daha ayrıntılı olarak ele alınacaktır. “1970'li yıllarda gelişmiş ülkelerde, ortaöğretimin, genel, teknik ve mesleki olmak üzere, üç temel okul türü üzerine yapılandırılması, gözlenen bir eğilimdir. Bu dönemde, Türkiye’de de bu yapının oluşturulmaya çalışılması, önemli bir gelişme olarak kabul edilebilir. Buna uygun olarak, ortaöğretimin yeniden yapılandırılması konusunda en ciddî adım, III. Beş Yıllık Kalkınma Planında (1973–1977) atılmıştır. Bu plan dönemi sonuna kadar, endüstri meslek liselerinden donanımı iyi olanların



teknik liselere, diğerlerinin ise, endüstri pratik sanat okullarına dönüştürülmesi öngörülmüştür” (Dönmez, 2005).

Genel ortaöğretimdeki temel gelişmelerden birisi yabancı dil ağırlıklı liselerin kurulmaya başlanmasıyla ortaya çıkmıştır. II. Dünya Savaşı sonrası uluslararası ilişkilerin gelişmesi, kitle iletişim araçlarının gelişmesi ve bilgi alış verişinin önem kazanması vb. nedenlerle yabancı dile olan gereksinim çok artmış ve 1955 yılından itibaren Kolej olarak adlandırılan ve bazı derslerin yabancı dilde okutulduğu liseler kurulmuştur. Bu liseler Temmuz 1975’ten itibaren “Anadolu Lisesi” olarak adlandırılmıştır. Bu okullar yabancı dilin ağırlıklı olduğu ve giriş sınavıyla öğrenci alan okullardır. Bu okulların mezunlarının üniversite giriş sınavlarında diğer liselerin mezunlarına göre daha başarılı olmaları ve bir yabancı dil öğrenmeleri nedeniyle bu okulların giriş sınavlarında büyük bir rekabet yaşanmaktadır. 1980’lerden itibaren mesleki ve teknik eğitimde de bu tür okullar açılmaya başlanmıştır.

1973 yılına kadar genel eğitim veren ortaöğretim okulları (Liseler) yükseköğretime hazırlama işlevini üstlenmişken, mesleki ve teknik okullar (pratik sanat okulları, sanat enstitüleri, tekniker okulları, yapı enstitüleri, kız enstitüleri, ticaret okulları vb. gibi isimlendirilmişlerdir) doğrudan mesleğe hazırlama işlevini üstlenmişlerdir. Ayrıca bu okullar lise statüsünde olmadıkları için mezunlarının yükseköğretime girişleri de mümkün değildi. 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile mesleki ve teknik okullara da lise statüsü kazandırılmıştır. Böylece, tüm ortaöğretim okulları mezunları, yükseköğretime geçiş hakkını elde etmişlerdir. Yapısal dağınıklığın yanı sıra orta öğretim ders kitaplarının niteliği de her zaman sorun olmuştur. Örneğin 1976-1977 ders yılında tek ders kitabına dönüşün ilk uygulaması olarak ısmarlama yöntemi ile yazdırılan Türk dili, edebiyat, tarih vb. mantık, sosyoloji, vb. ders kitapları öğretmenler arasında sert tepkilere yol açmış, ilgili kişiler bir takım kuruluşlar bu uygulamayı ve ortaya konulan eserleri şiddetle yeren yayınlarda bulunmuşlardı (TDK, 1976 s. 10, 26, 94).

1980’li yıllardan sonra ortaöğretim kurumları için belirsizlikler ve anlamsız yeniliklerin deneme alanı olduğunu söylemek yanlış olmaz. Askeri darbe ürünü olan 1982 Anayasasının 14. maddesi din kültürü ve ahlak öğretimini ilk ve orta öğretimde zorunlu hale getirmiş ve bu dersler Din kültürü ve Ahlak bilgisi adı altında ortaokullarda (Haftada) her sınıfta 2, liselerde her sınıfta 1 saat olarak okutulmaya başlamıştır (Bkz. 1982 Anayasası). Öğretim programlarında da

değişikliklere gidilmiştir. Öğretim programları yeniden gözden geçirilmiş ve düzenlenmiştir. Ancak içeriklerinin çok fazla değiştiği söylenemez. Bunun yanı sıra yapısal değişikliklere de gidilmiştir. 1974 yılında uygulanan ancak sonuçları alınmadan sona erdirilen, “ders geçme ve kredi sistemi” 1992-93 öğretim yılında tekrar uygulamaya konmuştur. Alt yapısı hazırlanmadan uygulamaya konan bu değişim iki yıl sonra terkedilmiş yerine 1995-1996 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere “Sınıf Geçme-Alan Sistemi” getirilmiştir. Bu yıllarda orta öğretim sisteminde tutarsızlıklar birbirini izlemiştir. Yabancı dil öğretiminde kademeli sisteme geçilmiş ancak olumsuzluklardan dolayı iki yıl sonra terkedilmiştir.

2000 li yıllara öğretim yılına kadar en az üç yıl süreli olan okullar 2005-2006 öğretim yılından itibaren Avrupa birliğine entegre olma kaygısıyla en az 4 yıl eğitim veren okullara dönüştürülmüştür. Ortaöğretimle ilgili gelişmelerden birisi de Ocak 2006 öncesinde uygulanan programlar bakımından Milli Eğitim Bakanlığı denetiminde olup, diğer bakanlıklara bağlı olan bazı mesleki okulların MEB’e devredilmesi olmuştur. Böylece bu kademede yer alan askeri okullar ve polis kolejleri dışındaki tüm okullar MEB’e bağlanmıştır. Üç yıl olan lise eğitimi dört yıla çıkarılmış, ayrıca lise birinci sınıfta meslek liseleri ile genel liselerin ders programları ortak hale getirilmiştir. Genel liselerin birinci sınıfında verilen derslerin yanı sıra meslek tanıtımı, yönlendirme ve ortak beceriler ile bilgisayar dersleri de lise 1 ders çizelgesine eklenmiştir. Lise 1’i bitiren öğrenciye, meslek lisesinden genel liseye, genel liseden meslek lisesine geçiş hakkı tanınmıştır. Ancak Lise 1. sınıfta verilecek mesleki eğitim söylendiği gibi olmamıştır.

MEB’e Bağlı Orta Öğretim Kurumlarında Yer Alan Akademik Lise Türleri

Okul türleri	Hazırlık Sınıfı	Süresi(Yıl)
Anadolu Lisesi		4
Fen Lisesi		4
Sosyal Bilimler Lisesi	1	4
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi**	-	4
Spor Lisesi**	-	4

*Bu okullarla ilgili ayrıntılı bilgi için bakınız <http://oogm.meb.gov.tr/>

**2009–2010 öğretim yılından geçerli olmak üzere Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi ve Spor Lisesi “Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi” adı altında birleştirilmişlerdir.

2012 yılında yapılan 4+4+4 düzenlemesi ile “zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması” ve orta öğretimin zorunlu öğretim kademesi olması planlanmıştır. 9.



sınıflara seçmeli din derslerinin getirilmesi, yükseköğretime giriş sınavlarında ilk kez bu yıl Din Kültürü dersinden de soru sorulması, gelecek yıllarda lise dönemine yönelik düzenlemelerden bazılarıdır. Son dönemde Mili Eğitim Bakanlığı ortaöğretimdeki okul türlerini azaltarak çözüm adına sorunları öteleme yöntemini uygulamak istemektedir. 4+4+4 yasasıyla Açık Lise koşullarının örgün eğitimle aynı haklar içerecek biçime dönüştürülmesi önümüzdeki süreçte birçok lisenin kapanmasıyla sonuçlanacaktır. İmam hatip liselerinin müfredatının, Anadolu liselerinin müfredatı ile eşitlenerek, üniversiteyi hedefleyen ancak herhangi bir Anadolu lisesine giremeyen bir öğrencinin zorunlu olarak imam hatip liselerine yönlendirilmesinin yolu açılacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın sorgulamayan itaatkar nesiller yetiştirme politikası YGS ve LYS deki başarı oranlarıyla da kendisini göstermiştir. 2012 LYS’de sıfır çeken öğrenci sayısı bir önceki yıla göre yüzde 69 oranında artmış ve 189 bin 410’a çıkmıştır. [L4]Güvenilirliği konusunda şüphe ile yaklaşılr hale gelen sınav sistemi bugün bir kez daha göstermiştir ki; eğitsel anlamda öğrencilerimizin kazanımları her geçen gün azalmakta, bu da öğrencilerin üniversiteye girişte başarısızlıklar yaşamalarına yol açmaktadır. Orta öğretim iflas etmiş, dersane sayısı yüzde 100 artmış, devlet liseleri sadece diploma alınan kurumlar haline getirilmiştir. Yine okullarımızda resim, müzik gibi sanat derslerinin haftalık ders saatleri içindeki oranı yüzde 15’ten 5’e düşürülmüştür. Genel anlamda sanata değer vermeyen ve sanatı eğitimden dışlayan bir anlayış egemendir. Sanat eğitimini almayarak estetik değerlerden uzak yetişen öğrencilerimiz, sanatın kazandırdığı olgunluk ve incelikten, ruhsal terbiyeden yeterince yararlanamamaktadır. Bu durum ise okullarda şiddet ortamının doğmasına zemin hazırlamaktadır (Eğitim İş Raporu, 2013).

2013-2014 eğitim ve öğretim yılında 10’uncu sınıflarından başlamak ve kademeli olarak uygulanmak üzere liselerde okulların (Genel Lise, Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ile Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi) haftalık ders çizelgeleri hazırlanmıştır. Okulların özelliklerine göre farklılaşan ders türleri ve her okulda okutulan ortak seçmeli dersler “Seçmeli ve Diğer Seçmeli Dersler” adı altında düzenlenmiştir. Dil ve Anlatım, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Din, Ahlak ve Değerler, Yabancı Diller ve Edebiyatı, Spor ve Sosyal Etkinlik, Güzel Sanatlar ile Bilişim isimleri altında gruplandırılarak sınıflar bazında gösterilmiştir. Ayrıca Osmanlıca tüm ortaöğretim kurumlarında okutulacak seçmeli dersler arasına eklenmiştir. 2013 yılında yapılan düzenlemeyle Ortaöğretim (lise eğitimi) Liseye geçiş, 8. sınıf yani ortaokul 4. sınıf sonunda yapılacak TEOG daha sonra adı (LGS) ile belirlenmiştir. Bu sınav, ortaokulda

görülen derslerden oluşmaktadır. 2010 yılında düz lise olarak bilinen genel liseler Anadolu lisesine dönüştürülmüştür. Genel lise tarihe karışmıştır. Artık meslek ve Anadolu liseleri olmak üzere iki tip lise var gibi görünmekte ancak din liseleri (İmam-hatip) varlığını üçünü bir tür olarak sürdürmektedir. 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren üniversiteye geçiş sınav sistemi de değiştirilmiştir. Yükseköğretime Giriş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS)'den oluşan iki aşamalı bir sınav sistemi değiştirilmiş Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) adını almıştır. Üniversiteye geçiş için öngörülen yeni sınav anlayışıyla soru sayıları, oturumlar ve öğrencilerin başvurdukları alanlar yanı branşlara göre soruları çözmeleri uygulamasına gidilmiştir. İki basamaklı olan bu sınavda birinci basamakta alınması beklenen baraj puan uygulamasına 2022 yılı itibarıyla son verilmiştir. Yükseköğretime geçiş sınavlarındaki düzensizlik ve tutarsızlıklar sürmektedir Medyaya yansıyan haberler bu sınavlarda öğrencilerin ülke ortalamasının oldukça düşük olduğunu belirtmekte bu da ortaöğretim düzeyinde eğitimin kalitesinin her yıl geriye gittiğini göstermektedir.

Uluslararası Gelişmeler ve Ortaöğretim

Türkiye'nin Avrupa Birliğine üye olma çabaları eğitimsel açıdan önemli değişimleri beraberinde getirmiştir. Avrupa Birliği üyeleri arasındaki en önemli işbirliği konularından biri de eğitimidir. Birlik çevresindeki eğitim alanındaki işbirliği 1971 yılında üye ülkelerin eğitim bakanlarının ilk toplantısı ile başlamıştır. 1974'de üye ülkelerin devlet ve hükümet başkanları, Birliğin sosyal ve insancıl açıdan da gelişmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu amaçla, 1974'de Avrupa Komisyonunca ilk öneri paketi hazırlanmıştır. Buna göre, bir yandan üye ülkelerin geleneklerine önem vermek gerekirken, diğer yandan, millî eğitim yapıları ile öğretim yöntemlerinin standartlaştırılması zorunludur. Hatta, bazı alanlarda Avrupa düzeyinde iş birliğinin yararlı olacağı savunulmuştur. Bu amaçla AB düzeyinde çeşitli projeler geliştirilerek uygulamaya konulmuştur. Türkiye'nin de katılımının sağlandığı bazı projeler şunlardır:

Leonardo Da Vinci: Programının temel amacı, meslekî eğitimle ilgili farklı kuruluşları içeren uluslararası ortakların projelerini destekleyerek, üye ülkelerin bu alandaki politika ve reform şeklindeki faaliyetlerine katkıda bulunmaktır. Avrupa Birliği Konseyi'nin 26 Nisan 1999 tarihli kararı ile Birliğin 2000-2006 yıllarını kapsayan programın ikinci safhasına Türkiye'nin de katılmasına imkân sağlanmıştır (Duman,2001a).



Socrates: Eğitim alanında, ulusal sınırlar arasında bir Avrupa boyutu yaratmak amacıyla, 1995 -1999 döneminde uygulanan bir programdır. Socrates, değişik ülkelerdeki eğitim yöntem ve yaklaşımlarından yararlanılması fırsatı yaratan bir programdır. Programın en önemli özelliği hareketlilik ve karşılıklı değişimdir. Ortak ders programı hazırlama, okul projeleri geliştirme, öğretmenler ve üniversite personeli arası ziyaretler, uzaktan öğrenme modellerinin kullanımı, eğitim yöneticileri arasında bilişim ağının kurulması, başlıca çalışma alanlarıdır (Duman,2001b)

Mesleki ve Teknik Öğretim

Mesleki ve teknik öğretim okulları, öğrencileri genel ortaöğretimin amaçları ile birlikte onları iş ve meslek alanlarına işgücü olarak yetiştiren ve yükseköğretime hazırlayan ortaöğretim okullarıdır. Gelişmiş ülkelerde mesleki öğretimin gelişmesine ilişkin olguları T.Powderly (1889)’da özellikle sanayi devriminin getirdiği gelişmelere yer verdiği “Grand Master Workman, Knights of Labor” Thirty Years of Labors” başlıklı çalışmasında şu şekilde betimliyor: “...köydeki demirci dükkânı kapatılmıştı, yol kenarındaki ayakkabı tamircisinin dükkânına kilit vurulmuştu, terzi tezgâhını toplamıştı, elle çalışan bu kişiler büyük fabrikaların kurulmuş olduğu şehirlere gitmişlerdi. Fabrikadaki büyük kapılar sabah erkenden açılıyor ve işçiler girdikten sonra gacırtı ile kapanıyor, iş bitince akşam tekrar açılıyordu. İşçiler sessizce ve düşünceli bir şekilde eve dönüyorlardı. Artık kendilerine ait ne bir işyerleri ne de anahtarları vardı... Her şey patronlara aitti. Hepsi bir şekilde bu yola girmişlerdi. Endüstri ve fabrikanın büyük dişlileri ve çarkları arasında birbirlerini görüp, iş hakkındaki doğru ve yanlışları tartışıyorlardı...” (Akt. Bowles and Gintis,1979,s.57). Gerçekte endüstri devrimiyle paralel olarak mesleki okulların açılmış olduğu Türkiye’de Sanayi devrimi yapılmadığı için bu tür bir gelişme uzun yıllar gerçekleşemedi. Bölgesel ve yerel esnaf ve zanaatkar oluşumlarının katı yapısı, mektepli ve alaylı kavramını getirdi. Mektepliler de küçük sanayi işletmelerinin gerek duyduğu bilgi ve beceriyle donatılmamışlardı. Bu ise onların motivasyonunu düşürdüğü gibi, işverenleri de bu eğitimle yetişmiş kişileri istihdam etmede isteksiz hale getirmişti.

Aslında Türkiye’de Mesleki ve Teknik öğretimin uzun bir geçmişi vardır. Günümüzde faaliyet gösteren meslek okullarının bir kısmı 19. yüzyılda kurulmuştur. Bu okulların amaçlarında ve programlarında bazen ülkenin endüstriyel ve ekonomik kalkınmasına göre değişiklikler yapılmıştır. Türk toplumunda, geleneksel olarak devlet memurluğunun (beyaz yaka işler) yüksek

prestije sahip olduğu ve geleneksel eğitim dizgesi içinde her türlü girişim etkinliklerinin aşağılandığı öne sürölmektedir. Belli bir toplumsal yapı içinde belirtilen insan ilişki kalıpları, değeri ve mevcut kurumları girişimci davranışa önem vermemekte, yenilik yaratma yerine yönetme olan bürokrasinin prestiji yüksek iken iş adamlığının prestiji ise düşük olmaktadır (Şaylan, 1986, s. 112). Kuşkusuz bu öğeler Türk toplumunun kendi içi dinamikleri ve değışimlerine bağılı olarak da değışmektedir. Cumhuriyet döneminde Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları öğrencilerini belli bir mesleki veya teknik alanda iş hayatına hazırlamayı amaçlamıştır. Ayrıca mesleki ve teknik öğretim kurumlarına devam edenler yüksek öğretim kurumlarına da devam edebilmektedirler. Türkiye’de oldukça yaygın bir mesleki ve teknik öğretim anlayışı yıllar içinde genişlemiştir. Bu kurumların hemen hepsi devlete aittir (Büyük bir kısmı MEB’na bağılıdır) Bunun yanı sıra diğeri bakanlıklara bağılı olanlar da vardır (Cicilioğlu, 1985, s. 239).

Cumhuriyet döneminde benimsenen mesleki öğretim modelinde okullar uzun süre ilkokula dayalı olarak açılmış, III. Milli Eğitim Şura’sı kararı ile ortaokul tek tip haline getirilmiş, liseler ise, ticaret, imam-hatip, tarım, sağlık gibi alanlara ayrılmıştır. Fakat her alanı ayrı ayrı organize etme anlayışı oldukça pahalı olduğundan, kitlelere ulaşılamamıştır. Meslekler tanımlanamamış, eğitim-belge bağlantısı kurulamamış, istihdam koşulları işverenlerin takdirine bırakılmış, bu durumda işverenler genellikle az becerikli ve ucuz işgücü gerektiren sanayi dallarını seçmek zorunda kalmışlardır. Meslek eğitim toplumunda çekicilik kazanmamıştır. Okul sanayi işbirliği anlayışı ve uygulamaları hayata geçirilememiştir. Yapılan yatırımlar da yetersiz kalmış, donanımlar da çağın gerisinde kalmıştır. Meslek eğitim geliştirilemediği için, öğrencileri ortaokul ve lise kademesinde ilgi ve yeteneklerine göre yetiştirebilecek değışik programlar ve yöneltme düzeninden oluşmuş ortaöğretim bütünleşmesi dikkate alınmamıştır (Baloğlu, 1990). 19. yüzyıl içinde meslek eğitimi alanında atılan adımlar daha çok, ihtiyaç duyulan alanlarda (ziraat, telgraf, denizcilik vb.) memur yetiştirmeye dönüktü. Gerçek anlamda hayata hazırlayan okullar 1860’lı yıllardan itibaren (önce İstanbul’da, Niş’te, sonra 1868’de İzmir, Bursa, Kastamonu’da) Mithat Paşa tarafından “ıslahhane” adı altında açılmıştır. Ülkeyi kalkındıracak insan gücünü yetiştirmek değil öksüz, kimsesiz çocukları bir meslek sahibi yapma gibi vicdani gerekçe ile açılmıştır. Bu okullara alınacak öğrencilerin, “babası anası olmayıp öksüz ve yetim bulunmak” koşuluna uyması beklemektedir (BOA. MF.MKT 12/59, 13 Temmuz, 1873 (H.17 Cemaziyelevvel 1290) BOA., İ.MVL. 584/26270-4 (Gurre-i



Receb 1284/29 Ekim 1867 Islah-ı Sanayi Komisyonu’nun 1868 yılında hazırladığı nizamname Ayrıca Bkz. Koç,).

Cumhuriyetin ilk yıllarında meslek ve halk eğitimi vermek üzere çok değişik eğitim merkezleri açılmıştır. Bunların birçoğu işlerliklerini II. Dünya Savaşı sonuna kadar korumuş, bu tarihte kapatılmıştır. Bu okulların ilki eğitimlerini gece veren Çıraklık Okullarıdır. Çalışan çocukların çokluğu ve eğitimden yoksun olmaları Cumhuriyetin ilanından hemen sonra böyle bir tedbiri zorunlu kılmıştır. 1926 Borçlar Yasası ile çıraklar bu yasa ile işçi değil öğrenci statüsünde değerlendirilmeye başlanmıştır. Çırakların işçi niteliklerinden mahrum bırakması aynı zamanda aynı işi yaptıkları diğer işçilerin sahip olduğu birçok haktan da yoksun kalmışlardır. Ancak yasa çırakların gece ve hafta tatillerinde çalıştırılmalarını yasaklayarak çırakların çalıştırılmasına ilk yasal kısıtlamalar getirilmiştir (Ceylan, 1992). Ayrıca okulların bütün işlemleri MEB’e bırakılmıştır (Bkz. Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi 20- 119- 4 07.04.1929).

1934 yılı Cumhuriyet dönemi mesleki eğitim politikaları açısından bir dönüm noktası olmuştur. 1934 yılına kadar mesleki okulların giderlerini özel kurumlar karşılamış bu tarihten sonra ise üretim içinde yer alan okul modeli benimsenmiştir. Böylelikle Milli Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları için ödenek ayırmamış sanat okullarının atölyesi sipariş üzerine dışarıya iş yapmaya başlamıştır. Cumhuriyet Türkiye’sinde 1933 yılında Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü kurulmuş, müdürlüğüne de Türkiye’de mesleki eğitimin gelişmesine önemli katkıda bulunan Rüştü Uzel atanmıştır (Bkz. Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi 30- 11-1-0 / 11.07.1933N). Cumhuriyetin başında 9 olan bu alandaki meslek okullarının sayısı 1950’li yılların başında 400’e ulaşmıştır. II. Dünya Savaşı’nın mesleki eğitimdeki etkileri savaş başlamadan kendisini göstermiş dünya kapitalizminin içinde bulunduğu ekonomik kriz Türkiye’de ilk meyvesini 1940 Milli Koruma Yasası ile vermiştir. Yasa çırakları koruyan ve sağlık koşullarını güvence altına alan tüm düzenlemeleri kaldırmıştır. II. Dünya Savaşı’nın etkileri sadece yaşanan krize karşı tedbir politikaları ile sınırlı kalmamış, bütün bir çalışma yaşamını değiştirmiştir. Bu dönemde ilk olarak göze çarpan hızlı bir sanayileşmedir. Sanayileşmenin artması, bilimsel ve teknolojik çalışmaların kurumsal boyuta taşınması uluslararası yatırımların ve sermayenin uluslararası işbirliğinin güçlenmesi, bu nedenle küreselleşme kavramının ortaya çıkması bütün dünyada işgücü niteliğinin değişmesini zorunlu kılmıştır. Türkiye’de de durum aynıydı. Hızlı sanayileşme ile birlikte köyden kente hızlı bir göç dalgası başlamış sanayi ve

hizmetler sektöründe göç ile birlikte gereksinimin üstünde işgücü ortaya çıkmıştır. İşsizliğin yayılması özellikle emekçi sınıflarda çocuklarının daha kolay ve hızlı bir şekilde meslek edinecekleri meslek okullarına yönelmesine yol açmıştır. Türkiye'nin meslek eğitiminde Amerikan etkisine geçişi bütün bu değişimlerin sonucunda ortaya çıkmıştır. Amerika kökenli programların Türkiye'ye ilk girişi II. Dünya Savaşından kısa bir süre sonradır. İlk değişimler köy ve meslek okulları üzerinde gerçekleştirilmiştir (Gül, 2009).

1940 yılından sonra hızlı bir gelişim gösteren meslekî ve teknik öğretim 7. Milli Eğitim Şura'sında ağırlıklı olarak yer almıştır. Bu Şurada mesleki ve teknik öğretimin her kademedeki amaçları ayrı ayrı belirlenmiştir. Bazıları şöyledir,

a) yapıcı ve yaratıcı bir muhakeme yeteneğine sahip, atılgı, işini ve mesleğini seven bununla iftihar edip, iş ahlakını benimseyen, mesleği ile ilgili alet-edevatı iyi kullanarak, iş idaresine vakıf, göreve sorumluluk duygusu gelişmiş elemanlar yetiştirmek,

b) endüstri, bayındırlık ve diğer iş alanlarının gereksinimi olan değişik sanat dallarında beceriler isteyen işlere kolayca adapte olacak hale getirmek,

c) ayrıca bu okullara devam eden üstün yetenekli gençleri branşları ile ilgili yüksek öğretime hazırlamak,

Bu amaçlar bugün bile geçerlidir. Mesleki ve teknik öğretimdeki birçok okul bu amaçları yerine getirmeye çalışmaktadır. Fakat getirememektedir. Bu amaçların gerçekleşmesinde mesleki ve teknik öğretim kurumlarının dağınıklığı ve değişikliği de rol oynamaktaydı. Yukarıda da belirtildiği gibi bu kurumların sayıları ve değişikliği oldukça fazlaydı.

Köy Enstitüleri girişimi dışında, 1940-1945 yılları arasındaki mesleki eğitimde daha önceki dönemlere göre önemli gelişmeler olmuştur. Örneğin 1940-1941 yılında öğrencisi sayısı 4575 iken, 1945-1946 yıllarında bu sayı 20 846'ya çıkmıştır. Birinci beş yıllık plan uygulanmasından doğan kalifiye işçi gereksinimine cevap veren bu gelişim, gelecek yıllar için de önemli bir adım olmuştur. Savaş yıllarında İdeolojide de özellikle milliyetçilik, halkçılık ve laiklik ilkeleri, sınıf kavgasına ve din fanatizmine karşı şiddetle uygulanmışlardır (Timur, 1994. S. 213).

Türk toplumunda yönetici sınıf içerisindeki kâtiplik, memurluk gibi meslekler uzun yıllar hem üst hem de alt tabakaların benimsediği bir değer halini



almıştır. Memurluğun rahatlığı ve güvenliği kitleleri uzun süre bu mesleklere karşı cezbetmiştir. Mesleki eğitim geleneği eski olmasına rağmen uzun süre bu okullar yetimhane ve yoksul çocuklara özgü kurumlar olarak karşımıza çıkmıştır. Bu durum, Cumhuriyet döneminde de devam etmiştir. Ülkemizde özellikle kırsal kesimdeki çocuklar ilkokul üstü öğrenime devam edemedikleri zaman bu kurumlara yönelmişlerdir. Ailenin geliri düşük ise bu kurumlar o ailelerce tercih edilmekteydi. Yüksek gelirli ailelerin çocuklarına daha fazla eğitim verme olanakları olduğundan bunu genel öğretim lehine kullanmaktadırlar. Anababaların mesleksel statüleriyle çocuğa verilen eğitim arasındaki ilişkinin varlığı kabul edilmek durumundadır. Alt sınıfların kısa yoldan, kısa zamanda hayata atılmak ve bir meslek sahibi olma kaygısı onları daha çok bu okullara yöneltmektedir. Gerçekten sanat enstitüleri, öğretmen okulları, tarım, ticaret, imam-hatip, ebe okulları, astsubay okulları vs. gibi meslek okullarına devam eden öğrenciler genellikle çiftçi, işçi ve dar gelirli vatandaş çocuklarıydı (Tezcan, 1985, s. 146). Aslında bu okullara alt sınıfların devam etmeleri, diğer ülkelerde de Türkiye’yle çok benzerlik göstermektedir (Ayrıntılı karşılaştırmalar için, Bak. Bowles and Gintis, 1979).

Mesleki okulları bitirenlerin daha yüksek öğrenim yapabilme olanaklarının bulunmaması ya da çok sınırlı oluşu, ülkemizde bu okullara rağbeti azaltmıştır. Bu okullar daha fazla yükselmeye olanak vermediği, dikey hareketliliği sağlamayan birer çıkmaz durumunda oldukları için bu kurumlara olan talep uzun süre düşük olmuştur. Bu konudaki istatistikler bize bunu açıkça göstermektedir, Örneğin 1955-1968 yılları arasında genel ortaokullara devam eden öğrenci sayısının oranı, orta öğretimin birinci devresine devam eden öğrenci sayısı % 82’ye yükselmiştir. Aynı devre içinde meslek okulları bünyesinde ve diğer bakanlıklarda bulunan ortaokullara devam öğrenci oranı sürekli bir biçimde azalmış % 23,7 den % 3,3’e düşmüştür. Yine, 13 yıl içinde ortaöğretimin 2. devresinde bulunan öğrencilerden liseye devam edenlerin oranı % 54,0’ dan % 61’4’e yükselirken meslek okullarında bu sayı % 46 dan % 38,6’ya düşmüştür (DPT, 1976, s. 546)

Bu sorunu çözebilmek için planlı dönemin mesleki ve teknik eğitime önem veren ve politika ve önlemlere daha fazla yer ayırdığını görmekteyiz. Nüfus artışına dayalı bir mesleki öğretim planlaması yapılmamış olduğundan Türkiye’nin niteliksiz eleman birikimi yıllar geçtikçe daha da artmış, bunlar ise yükseköğretim kapılarına yığılmalarına yol açmıştır. Meslek okullarından mezun olanların çoğunlukla yükseköğretime devam etmede başarı yüzdelerinin düşük

oluşu da bu okullara olan talebi azaltmaya ilişkin başka bir öge olmuştur. Meslek Lisesi Mezunlarının piyasada meslekleriyle ilgili bir iş bulamaması da çekiciliği azaltan bir etmen olmuştur. Örneğin yurt ölçüsünde bir örnekleme, ticaret lisesi mezunlarının öğretim ve istihdamları ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada mezunların çoğunun memurluk ve yan alanı memurluk olan işler yaptığını belirtmişlerdir. Mezunların yetiştikleri meslek branşları ile ilk işlerinin ilgi derecesi belirlendiğinde %38'lik ilk işlerinin az ilgili ya da ilgisiz olduğunu belirtmişlerdir. Mezunların ikinci işlerdeki en yüksek frekans yine memur olmaları yönündeydi. Aynı dönemde mesleki okullarda okuyanların işlevsel bir eğitim alamadıkları da açıktı. Bu okullara esasen yoksul çevrelerden gelen öğrenciler, mezuniyetlerinden sonra özel olarak çalışabilecekleri alanlardan yoksundurlar. Bazı alanlarda, özellikle kızlar için açılan teknik okullarındaki öğretim, ortalama Türk ailesi için lüks bir eğitim olmuştur. Buna çiçek bölümü örnek gösterilebilir. Çünkü 1950 yılına kadar Ankara'da suni çiçek yapıp satan bir tek dükkân bile açılmamıştı (Tezcan, 1985, s. 151).

Bütün gelişmiş ülkelerde mesleki öğretim orta öğretim düzeyinde daha çok sanayi ve hizmet sektörü için eleman yetiştirirken, ülkemizde halen daha genel liseler gibi genel kültür veren bir kurum olarak yüksek öğretime eleman yetiştirme gibi bir temele dayandırmaktaydı. Kuşkusuz uygulamaya önem verilecek denmesi de pek fazla işe yaramamıştı, çünkü endüstri sektörü de buradan yetişenleri talep etmiştir. Daha sonra uygulanan OSANOR projesi de bir süre sonra ortadan kalkıyordu. Bu da mesleki öğretime bakış açısını ortaya koymaktadır. Zaten mesleki ve teknik öğretimin ideolojisinin mevcut toplumsal yapıya göre ayrıntılı olarak geliştirilmesi pek de mümkün olmamıştır. Çünkü Türkiye'de eğitimin ideolojisi uzun yıllar "aydın" ya da bürokrat kesimce oluşturulmuştu. Oysaki bu tür bir eğitim ancak mesleki eğitimin içinden gelen kişilerce geliştirilebilirdi (Rüştü Uzel gibi). 1950 sonrası gelişmelerde ise ABD ve diğer ülkelerle olan ilişkilerin artması özellikle yabancı firmaların Türkiye'de yatırım yapması, yabancı uzmanların bu tür eğitimin ekonomideki getirilerine işaret etmeleri ile olumlu ve önemli gelişmeler olmuş yavaş yavaş orta burjuva sınıfı oluşturulmuştur. Özellikle ticaret ve hizmet sektöründeki gelişmelerle birlikte orta öğretimde ticaret okulları yüksek öğretimde ise, ekonomi alanındaki kurumların nitelik ve nicelik olarak artış gösterdikleri de bir gerçektir (Güven, 1992). 1950-1980 arasında en hızlı gelişme, oransal olarak İmam-Hatip Okullarında gözlenmiştir. 1938'de bu tür bir okul



bulunmuyordu. 1977-1978 öğretim yılında mesleki ve teknik öğrenim gören öğrencilerin %28,7 si din eğitimi görüyordu (Adem, 1981,s. 100, 103)

Ortaöğretimde genel-mesleki öğretim ayırımı hiçbir zaman önlenmemiştir. Mesleki öğretim kademesindeki öğrencilerin sayıları hemen her zaman çok düşük kalmıştır. Planlı dönemde en önemli hedeflerden biri mesleki ve teknik eğitimi geliştirmektir fakat geleneksel ve kültürel öğelerden dolayı, bu okullarda istenen başarıyı sağlamak pek de kolay değildi. Bütün bunların yanı sıra mezunların iş bulamaması, birçok mezunun yüksek öğretime devam etmesi gibi zorunlulukları da peşinden getirmiştir (DPT,1967 s. 178-79).1974-1975 öğretim yılından itibaren orta dereceli bütün mesleki ve teknik okullar, meslek lisesi adını almıştır. Bütün bunlara ek olarak Mesleki ve Teknik okulların amaç ve görevlerine uygun her meslek dalının özel amaçları ve bu amaçları gerçekleştirebilecek derslerin türleri ve hedefleri, konuları ile uygulamada göz önünde bulundurulacak esaslar programlarla saptanır diye hüküm de getirilmiştir (MEB, 1975, Mesleki ve Teknik Öğretim Kurumları Yönetmeliği). Ayrıca 1975–1976 öğretim yılından itibaren 9. Milli Eğitim Şurası kararları doğrultusunda çevre istek ve ihtiyaçları göz önüne alınarak üretime yönelik yeni okul ve mesleki bölümler ile, programlarının düzenlenmesi ve sanayi ile birliği de ortaya konmuştur. Yerel düzeyde bazı endüstri meslek liselerinde okul ve sanayi arasında ortak sorunları çözümlemeye yönelik işbirliği çalışmaları düzenlenmiştir. 1978 yılında ise bu çalışmaları daha sağlam temellere oturtarak genişletmek ve sürekliliği sağlamak üzere dört endüstri meslek lisesinde Okul Sanayi Ortaklaşa (OSANOR) Eğitim projesi başlatılmıştır (Oğuzkan, 1981, s. 133).

Kalkınma planları Mesleki ve Teknik Öğretim anlayışının Türkiye’deki görünümünü çok iyi bir şekilde özetlemektedir. Mesleki ve Teknik öğretimin bazı alanları ise tam tersine oldukça büyük bir gelişme ve ilerleme göstermiştir. Örneğin 1973 yılında ortaokul ve lise düzeyinde öğretim yapan okullardan oluşan örgün mesleki ve teknik orta öğretim de öğrenci artışı 1978 ile karşılaştırıldığında % 201. düzeyindeydi ancak bu artışta İmam Hatiplerin çok önemli bir payı olduğu da gerçektir. Çünkü 1973–1974’ de İmam-Hatip okullarında okuyan öğrenci sayısı 10 bin dolayındayken, 1977-1978’de % 904,5’ lik bir artışla 108 345’e yükselmiştir. Mesleki öğretim içinde yer alıp da uzun yıllar üzerinde en fazla tartışılan kurum aslında din eğitimi olmuştur. Bu öğretim hemen hemen her hükümet ve iktidarın önüne konan temel sorunlardan biri olmuştur. İktidarlar önce bu kurumu büyütmiş beslemiş daha sonra da ortadan kaldırmaya çalışmışlardır. Bu nedenle

çalışmanın bu bölümünde mesleki öğretimin bir alt basamağı gibi görünen fakat kendine özgü yönleri olan din öğretimi ve düzenlenişi ele alınacaktır.

Cumhuriyet döneminde, mesleki ve teknik öğretim kurumları önemli değişikliklere uğramıştır. En önemli değişikliklerden biri, bazı istisnalar dışında mesleki ve teknik öğretim kurumlarının orta kısımlarının kaldırılması veya genel ortaokula dönüştürülmesidir. Başka bir önemli değişiklik de bu okulların ikinci devrelerinin sürelerinin giderek uzatılmasıdır. 1980'li yıllarda endüstri meslek liselerinde 40'a yakın meslek alanına öğrenci yetiştiren program bulunmaktadır (Oğuzkan, 1981, s. 36). Bugünkü mesleki eğitimin esasları bir takım değişikliklerle de olsa halen geçerliliğini koruyan Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu (1986) ile belirlenmiştir. 2001'de adı Mesleki Eğitim Kanunu olmuştur ve birkaç maddesi değişen yasaya göre 14 yaşını doldurmuş, 19 yaşından gün almamış ve ilköğretim mezunu çocuklar sağlık koşulları da yapacakları işe elverişli ise çıraklığa başvurabilirler. Yasanın diğer maddeleri de incelendiğinde çırakların işyerinde çalışan işçilerle aynı-hatta bazı durumlarda daha kötü- çalışma şartlarına sahip olmalarına rağmen sadece öğrenci niteliği verildiği, işçi niteliklerinin kazandırılmadığı görülmüştür. Sadece çıraklık eğitim merkezleri için değil bütün meslek okulları öğrencileri için durum aynıdır. Örneğin çırak işçiler diğer işçiler gibi yılda bir ay ücretli izin alırlar. Ders saatlerini saymazsak çalışma süreleri diğer işçilerle eşittir. Ancak ne çıraklar, ne de stajyer öğrenciler işyerindeki personelden sayılırlar. Aldıkları ücret asgari ücretin üçte birine eşittir. Bunların yanında sosyal ve siyasal her türlü haktan yoksundurlar. Herhangi bir iş kazasına karşı sigortaları yoktur. Ancak isterlerse velileri öğrencilerini sigortalayabilir. Devletin kendi kurumları bile çırakların ne sıfatla anılacağı konusunda henüz mutabık olmuş değiller. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı üretimin içinde yer alamamalarından dolayı çırakları işçi statüsünde değerlendirirken, Milli Eğitim Bakanlığı öğrenci olarak tanımlamıştır.

Çıraklık ve Mesleki Eğitim Yasası ile birlikte Türkiye'de ilk defa okul-sanayi, eğitim-istihdam işbirliği hedef alınarak kurulan bir kurum yapılandırıldı. Kısa adı METARGEM olan Mesleki ve Teknik Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Merkezi'nin asıl görevi sanayinin nitelikli işgücü konusundaki gereksinimlerini belirlemektir. METARGEM ile birlikte eğitim artık sanayinin hizmetindedir. Mesleki eğitim üzerinde oynanan oyunlar süreci 1984'te başlatılan, sonra ardı arkası gelmeyen projelerle devam eder. Bu projelerin ilki Endüstriyel Eğitim Projesi'dir. Yeni teknolojilerin hayata geçmesi ile birlikte artan endüstrileşme düzeyine Türkiye'nin



erişebilmesi için Dünya Bankası ile başlatılmış olan proje 30 Meslek Yüksek Okulu’nda uygulamaya konmuştur. Yeni getirilen ancak henüz uygulamaya geçmemiş olan işe alınacak kişilerde herhangi bir meslek belgesinin aranması (mesleki ve teknik öğretim diploması, sertifika, kalfalık ve ustalık belgesi gibi) şartı okul-işletme ilişkilendirilmesini daha da kuvvetlendirecek bir uygulamadır. Bu uygulamanın hayata geçmesiyle işgücü niteliğinin ve verimliliğinin artacağına emin olan devletin ve sermayenin kurumları altyapı çalışmalarına başladılar. AB ve ABD destekli bu projelerin bir kısmı mesleki ve teknik öğretmenlerini, bir kısmı ise öğrencilerini hedef almıştır. “Yeni sistemin ana hedefinin işletmeler” olduğunu söylemekte sermaye tereddüt bile etmemiştir.

Öğretmen kalitesini yükseltmek amacıyla başlatılan başlıca iki proje 1993 tarihli Milli Eğitimi Geliştirme projesi (MEGP) ile 1997 tarihli Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM)’dir. Meslek öğretmenlerinin niteliklerini arttırarak mesleki eğitimin kalitesini yükseltmek, böylelikle üretimde verimliliği arttıracak yüksek nitelikli elemanları istihdam edebilmek projenin temel amacıdır. 1993 tarihli bir başka proje olan Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi (METGE) özelleşmiş bir çalışmadır. Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü’nün girişimiyle başlayan proje kadının çalışma ortamına hazırlanmasını amaçlamaktadır. Projeyi yürüten temel kurumlar yine okullar ve işletmelerdir (METGE, 2000).

Bugüne kadar ortaya atılmış projelerin sonuncusu en ileri düzeyden işgücü sömürsünü karşımıza çıkarıyor. Milli Eğitim Bakanı’nın “Artık Endüstri Meslek Liseleri’ni organize sanayi bölgelerinin içine yapacağımız bir dönem başlamıştır. Mesleki eğitimin atölye ve pratik kısmı Fabrikasında yapılacaktır.” Sözleriyle özetlenen Mesleki ve Teknik Eğitim Bölgeleri Projesi (METEB) işletmelere değişik kolaylıklar getirmektedir. METEB’in temel öğelerinden biri sınavsız geçiştir. Buna göre meslek liselerinden mezun olan öğrenciler ya kendi eğitim bölgeleriyle ilişkilendirilmiş meslek yüksek okullarına, ya da dışarıdaki bir meslek yüksek okuluna sınavsız olarak kayıt yaptırabilirler. 200’ün üzerinde çalışanı olan işletmeler herhangi bir kamu desteği olmaksızın eğitim merkezi kurabilirler. Ancak eğitim bölgesi içindeki her kurum bir meslek yüksek okulu ile işbirliği halinde olmalıdır. METEB’lerin ilk örneği 2004 yılında AB ve değişik kurum ve kuruluşların desteği ile kuruldu (TİSK, 2004).

Bütün bu projelerin amacı yalnızca nitelikli eleman sayısını ve işgücünü arttırmak değildir. Mesleki eğitimin gelişimi Türkiye kapitalizmi için çok daha

fazla şey ifade etmektedir. İşletmelerin işgücünden tasarruf edebilmek için yeni teknolojilerden azami ölçüde yararlanarak, uluslararası pazarda yerlerini alabilmelerini ve bu nedenle hem uluslararası hem de yerel pazarlarda rekabetin güçlenmesinin sağlanması ancak mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesi ile olasıdır. Ancak ne büyük çelişkidir ki, meslek lisesi mezunlarının ancak % 3,5'i bir iş bulup istihdam edilebilmektedir.

Ortaöğretimin aynı zamanda öğrenciyi hayata da hazırlaması gerektiği düşüncesi 1960 ihtilalinden sonra orta okul düzeyinde, 1970 muhtırasından sonra lise düzeyinde okullaşmanın amaçları arasında yer almıştır. “Sanayinin gerektirdiği nitelikli ara insan gücünü yetiştirmek” ise ancak 1980 sonrası ortaöğretim reformu içinde gündeme gelebilmiştir. Mesleki teknik eğitime ağırlık verme bakımından son on yılda ciddi bir gelişmenin sağlanabildiğini söylemek güçtür. 1999’da yapılan 16. Milli Eğitim Şurasında konu masaya yatırılmış, komisyonlarda sorunun çözümüne kaynaklık edebilecek son derece önemli öneriler geliştirilmiştir. 2001 yılında çıkarılan 4702 sayılı Milli Eğitim Yasasında mesleki teknik eğitim ile ilgili değişiklik yapılmasına ilişkin kanun, önerilerin dikkate alındığı, mesleki teknik eğitim reformunun kapıda olduğu izlenimi vermiş, kamuoyunda ilgi ve heyecan uyandırmıştır. Yasa ile genel lise mezunlarına mesleki eğitim yolu ile yüksek öğretim kolaylığı, Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı içinde ve taşra örgütlerinde “Mesleki Eğitim Kurulları” oluşturulması, 20’nin üzerinde işçi çalıştıran işyerlerinde %5 oranında mesleki eğitim yaptırılması zorunluluğu, iş yerlerinin yalnızca mesleki eğitim görenleri istihdam etmesi, mesleki eğitimin denetimine ilgili sektörlerin de katılması gibi pek çok önemli düzenleme getirilmiştir. Fakat yasa ile ilgili çıkarılması gereken yönetmelikler gereği gibi çıkarılamamış, mesleki eğitim kurulları işlevsel hale getirilememiş, mesleklerin standartları belirlenememiş, gerekli programlar geliştirilememiştir. Eğitim kurumu-iş yeri bağlantısı kurulamamış, iş yaşamı belgeye bağlanamamıştır. İlköğretim sonrası seçenekler artırılamayınca ilköğretim boyutunda da öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre mesleğe yönlendirilmeleri mümkün olmamakta, bunun için gerekli araçlar bir türlü sağlıklı oluşturulamamaktadır.

1997 yılında çıkarılan 4306 sayılı kanun ile zorunlu ilköğretim 5 yıldan 8 yıla çıkarılmıştır. 8 yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasının başlangıç yılı olan 1997–1998 öğretim yılında %85,1 olan ilköğretimdeki okullaşma oranı 2000-2001 öğretim yılında %99,4 olmuştur. Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim çalışmalarında



alınan mesafe, elde edilen başarı ve oluşturulan sağlam temel, ortaöğretim sisteminin yeniden yapılandırılması için uygun bir zemin oluşturmıştır. Bu amaçla 2547 sayılı Yüksek Öğrenim Kanunu, 3308 sayılı Meslekî Eğitim Kanunu, 4306 sayılı Sekiz Yıllık Eğitim Kanunu ve 3797 sayılı MEB Teşkilat Kanununda değişiklik yapan çerçeve niteliğindeki 4702 sayılı Kanun yürürlüğe konulmuştur. Diğer ülkelerle rekabet edebilme ve AB ülkeleri arasında mal ve hizmetlerin serbest dolaşımında, ülkemiz insan gücünün değerini koruyabilmek, ekonomik alanda üretimi artırmak, sadece alan ve kullanan değil, üreten ve satan ülke olabilmek amacıyla, 4702 sayılı kanun doğrultusunda ortaöğretim sistemi, meslekî ve teknik eğitim ağırlıklı olarak yeniden yapılandırılmaktadır. 3308 sayılı Kanun gereğince işyerlerinde uygulamalı eğitim gören öğrencilere işveren tarafından asgari ücretin en az % 30’u oranında ücret verilmekte olup Milli Eğitim Bakanlığınca da sigortaları ödenmektedir. 2009-2010 öğretim yılından geçerli olmak üzere 70’ten fazla olan okul türü 15’e indirilerek, özellikle mesleki ortaöğretimde okul değişikliği azaltılmış, program değişikliği temele alınarak ortaöğretimdeki okullar yeniden yapılandırılmıştır. Bu yeni yapılandırmaya göre mesleki eğitimdeki okul türleri şu şekilde oluşturulmuştur:

Örgün Meslekî ve Teknik Eğitim Okulları

Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi

- Anadolu Meslek Programı (AMP)
- Anadolu Teknik Programı (ATP)
- Ustalık Programı (MEMP)

Çok Programlı Anadolu Lisesi

- Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi
- Anadolu Lisesi
- Anadolu İmam-Hatip Lisesi
- Ustalık Programı (MEMP)

Meslekî Eğitim Merkezleri

- Ustalık Programı (MEMP)

Güzel Sanatlar Liseleri- Spor Liseleri

Anadolu Meslek Programında, bir mesleğe yönelik bilgi ve becerilerin yanında genel bilgi dersleri yer almaktadır.

- Anadolu Teknik Programında ise bir mesleğe yönelik bilgi ve becerilerin yanında matematik, fizik, kimya ve biyoloji dersleri 4 yıl boyunca ağırlıklı olarak verilmektedir.

- Her iki programda da 10.sınıfta mesleki alan eğitimi, 11.ve12. sınıfta meslek alanına bağlı olarak da dil eğitimi de verilmektedir.

- Anadolu Meslek Programlarına sınavsız geçiş ve mahalli yerleştirme ile kayıt yapılır. Anadolu Teknik Programına merkezi sınav ile yerleştirme yapılır.

Çok programlı Anadolu liseleri; genel ve mesleki ve teknik öğretim programlarını bir yönetim altında uygulayan ortaöğretim kurumlarıdır.

Mesleki eğitim merkezleri, kalfalık ve ustalık eğitimi ile mesleki ve teknik kurs programlarının uygulandığı eğitim kurumlarıdır.

Mesleki eğitim programlarına sınavsız geçiş ve mahalli yerleştirme ile kayıt yapılır.

- Mesleki eğitim programlarında 9.sınıftan itibaren alan ve dal seçimi yapılır. Eğitime başlanabilmesi için eğitim görülecek alan ve dala uygun işyeri ve usta öğretici olması şartı aranır. Bir veya iki gün teorik eğitim, dört veya beş gün işyerinde mesleki eğitim verilir.

Din Öğretimi Alanında Gelişmeler

Din, değişik düşüncelerdeki insanları ortak bir eylem içinde birleştirme ve ortak eylemlere sürüklemekte en etkili araçlardan birisi olmuştur. Bütün dinler, siyasi iktidarlar ile ilişkiler kurmuş, siyasi iktidarı etkilemiş ve siyasi hayat içinde de yer almıştır. Dinsel duyguların ise çoğunlukla karşıt devrimci akımlardan çıkarı olanlara, halkı peşlerine takabilmek için istismar edilmeye en açık duygular olduğu da kabul edilmektedir. Din, hem kişinin inancına ve kendi kontrolüne girmeyen güçlerle ilişki kurma işlevini yürütmekte ve hem de bir toplumsal kurum olarak işe koşulmaktadır (Keyder, 1986, s. 132). Dinin toplum içindeki işlevi kişinin etrafındaki dünyayı anlamasına yarayan bir model temin etmesinde ve toplum ilişkilerinin pekiştiren yönler vermesinde belirir. Türk eğitim sisteminde eğitim-öğretim süreci, öğrenciye bağımsız düşünme, soru sorma, araştırma ve kendi kendine öğrenme becerileri ile demokratik tutum ve davranışlar



kazandırmamakta, öğrencinin kendi yetenekleri doğrultusunda gelişmesine olanak verememektedir. Böylelikle dinsel eğitimdeki gelişmeler öğretim birliğini tehdit eder duruma gelmiştir (Gök, 1996, s. 462). Türk toplumunda din hiçbir zaman yeri doldurulamayan bir olgu olmuştur. İdeolojik olarak Türkiye halen hareketlidir. Batılı bir toplum yaratmayı amaç edinen Atatürk İlkelerinin geniş bir temele yayılması, okullarda çok yönlü bir şekilde öğretilmesi ve yapılanlar Batılı - Avrupalı bir devleti oluşturmada istenen başarıyı getirememiştir. Bunun eldeki eski ve değişmeyen malzemeyle yapılması ve üstten başlayarak uygulamaya konması pek de bir şey ifade etmiyordu. Bernard Lewis’in (1961) işaret ettiği gibi "Türk kültür ve yaşamının daha derininde yer alan İslami kökler halen daha yaşamaktaydı ve Türkiye’deki temel Müslüman-Türk kimliği değişime uğratılmamıştı" (s.417-418). Ülkede değişik zamanlarda kurulmuş ve iktidar olmuş partilerin hemen hepsi modern bir demokratik, anayasal ve Cumhuriyetin oluşturulmasına adanmışlardı.

Cumhuriyet Türkiye’sinde Atatürk devrimleri din ile sık sık çatışır gibi görünmüştür. Cumhuriyet devrimi temelde yerleşik ve geleneksel değerlerin değişmesini ön plana almış ancak fakat bu, tam olarak başırlanamamıştır. Cumhuriyetin ideolojisi olarak Kemalizm, egemen bir ideoloji olarak İslami alandaki çok boyutluluğunun yerini alamamıştır (Tapper, 1992 s. 6). Buna rağmen 1950 ve sonrasında siyasi iktidarı alıp onu bağımlı hale getiren yeni güçlerin siyasi amaçları için dini kullandıkları da bir gerçektir. Bu yıllardan sonra laiklikten önemli ölçüde ödün verilmeye başlanmıştır. Nitekim 1960’lı yıllardan sonra Türkiye’deki din akımları ve dinsel ideoloji, egemen kapitalizm ideolojisine karşı çıkan düşünce akımlarını hedef alan bir görünüm çizmiştir. Buna ilişkin olarak gelişen sol akımlara karşı İslam dini çıkarılmış, İslamiyet ile karşıt akımlar komünizmle nitelendirilerek karşı karşıya getirilmiştir (Yavuz, 1969, s. 126-128). İslamiyet diğer dinlerden farklı olarak öteki dünya ile ilgili konular dışında kendine özgü bir yaşayış ve siyasal sistem düzeni de kurmuştur. Dinsel duygular çoğu kez karşıt olan gruplarca istismar edilmişlerdir (Özek, 1968, s. 27-28). Bu Türkiye için de geçerlidir.

Cumhuriyet dönemiyle birlikte, Modernleşme ve laiklik ideolojileri İslami yaşamın diğer alanlarındaki etkisini azaltılmak istenmiş ancak Çok partili yaşama geçiş ile beraber din tekrar politik alana geçmiştir. Bütün partiler istisnasız dini kullanmaya başlamıştır. Dine dayalı ideolojiler İslami yaşamın diğer alanlarındaki etkisini azaltmaya yönelmiş, fakat öte yandan İslama karşıt ve muhafazakâr bir

ideolojiye dönüştürmüştür (Tapper, 1991, s. 12). CHP çok partili hayata geçişten sonra 1946 seçimlerinde iktidarını korumakla beraber geniş bir halk tepkisiyle de karşılaşmıştır. Parti, bu tepkiyi dinsel tutuma bağlamıştır. Bu yorum, CHP iktidarını bazı yeni tutumlara itmiştir. 1945 kurultayında altı okun anlamını yeniden gözden geçirmiştir. Dinde reform fikri üzerinde durulmakta, Diyanet İşleri Teşkilatının devlet kuruluşu içinden çıkartılmasından, dine önem verilerek devrimci bir yapıya sokulması çabaları gösterilmiştir. Nitekim 1947 CHP kurultayında bir grup gençliğe dini bilgi verilmesi için okullara din dersleri konulması öngörülmüş, seçim endişesiyle 1 Şubat 1949'da ilkokullara din dersi konmuş, 1949 Ocak ayında ise İmam-Hatip-Kursları açılmış, 7 Ocak 1949'da İlahiyat Fakültesi açılmıştır (Bkz. Başbakanlık Cumhuriyet Arşive Kararlar Daire Başkanlığı 119 - 35 - 4 05.05.1949-00.00.0000 30-18-1-2 / Özek, 1968, s.164-165). 1960'ta Milli Eğitim komisyonu İlahiyat Fakültesinin işlevini şöyle açıklamıştır. "İslam ve diğer dinleri inceleyip halka tanıtmak, dinin temellerini tam anlamıyla bilen aydın din adamı yetiştirmek" (Eren, 1963, s. 202). Benzer kurumların Yüksek İslam Enstitüsü adıyla açıldığı görülmüştür (Daha sonra sayıları arttırılacak olan İmam-Hatip liselerine öğretmen yetiştirmeye hazırlık!). Din, Türk toplumunda az gelişmiş bölgelerde egemen sosyal ve ekonomik grupların çıkarlarını korumaya daha gelişmiş bölgelerde ise hızlı gelişmelerden olumsuz olarak etkilenmiş olanlara karşı bir güç olarak kullanılmak gibi iki role sahip olmuştur (Tapper, 1991, s.9). Bu nedenle özellikle çok partili yaşama geçtikten sonra temel ideolojik araç olarak kullanılmaya başlamıştır. Nitekim din eğitime yönelik çabalar 1950'den sonra hız kazanmıştır. DP yönetimi iktidara gelişinden 6 ay sonra Kasım 1950'de din derslerini normal bir program içine almış (Bkz. Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi Kararlar Daire Başkanlığı (1928- 04.11.1950), ama çocuğun bu dersi izlemesi kararını yine ebeveyn bırakmıştır. Kuşkusuz bu laik kanattan gelecek tepkiye göre ayarlanmıştı. Laikliğin farklı yorumlanmasıyla başlayan bu olgu başka şeyleri de beraberinde getirmiştir. 1950 tarihinde ana programın içine alınmıştır. Ayrıca çocuklarına din dersinin verilmesini istemeyen velilerin bu isteklerini yazılı olarak okul idarelerine bildirmeleri durumunda çocuklarının din dersinde muaf tutulması uygulaması başlamıştır (Başar, 1985, s. 537).

1956-1957 öğretim yılında da ortaokul ve dengi okulların 1. ve 2. sınıflarına seçmeli din dersleri konmuştur (lise ve dengi okullara seçmeli din dersi konması 1967-68 öğretim yılına rastlar). 1930'larda herhangi yasal bir önleme başvurulmaksızın öğrenci kayıtlarının giderek düşmesi sonucu kendiliğinden



kapanan İmam-Hatip okulları, aynı biçimde yasal bir düzenlemeye gerek duyulmadan, 1951 ve sonraki yıllarda yeniden açılmaya başlamıştır. İlk olarak İstanbul, İzmir, Konya başta olmak üzere 7 il merkezinde açılan bu kurumlar için İlim Yayma Cemiyetleri aracılığı ile geniş yardım ve katılım kampanyaları gerçekleştirilmiştir. İki devreli (Ortaokul-lise) meslek okulu konumundaki bu kurumların birinci devreleri 4, ikinci devreleri 3 yıldır (Güven, 2022). DP iktidarı, dinsel kurumları yöresel tarikatlar kadar inerek kendi çıkarı için kullanmış, yığınlarla bağlantılarını bu yolla pekiştirmeye başlamıştır. Bunu başarmıştır da. Kırsal kesim ve onu yöneten kadrolar açısından dini kurumlar ne kadar önemli ise, belli bir grup eşraf vb. orta sınıf açısından da şoven duyguların geliştirilmesi o kadar önemli olmuştur (Çavdar, 1992, s. 2060). Milliyetçiliğin ekonomik darboğazlar döneminde ön plana çıkması gibi dini ideoloji de paralel kullanılmış toplumsal yığınları harekete geçirme anlayışı din yoluyla gerçekleştirilmek istenmiştir.

1959’da gerek ortaöğretim kurumlarına, gerekse diğer ortaokullara din dersleri öğretmenleri yetiştirmek için İstanbul’da ilk Yüksek İslam Enstitüsü açılmıştır. 4 yıllık olan bu kurumların diğerleri, Konya, Kayseri, İzmir ve Erzurum gibi bölgesel merkezlerde (bazıları muhafazakârlığıyla ünlü olan merkezler) yüksek din eğitimi ve öğretimi için elverişli kentlerde kurulmuştur. Buradan mezun olanlar, Diyanet İşleri Başkanlığı’nın müftülük ve vaizlik hizmetlerine atanmaktaydılar (Sakaoğlu, 1992, s. 116). Bu olgu daha sonraki yıllarda daha da kökleşmiş, 1990 sonrasında toplumsal bölünme ve çatışmalara kadar götürmüştür. Eğitimde çözülemeyen sorunlara bir yenisi daha eklenmiştir. 1990 sonrası yıllarda yükseköğretimde bu tür kurumların sayısının 15 olduğu bilinmektedir. Şenel (1997), bu kurumları eğitim sistemimize yerleştirilmiş “Truva atları” olarak adlandırmakta, din öğretimi veren bu yüksekokulların ya da fakültelerin, eğitim sisteminde artık kendilerinden beklenenleri yerine getiremediklerini ve din öğretimi veren bu kurumlarda çalışanların, akademik unvan ve araştırmalarla toplumda söz sahibi olmalarıyla, mevcut düzeni meşrulaştırmaya yardımcı olduklarını belirtmektedir.

Maddi açıdan henüz daha güçlenmemiş olan İslamcı cemaatler ve tarikatların, bu dönemde henüz daha toplumdaki etkileri doğrudan ortaya çıkmadığından ya da çekingen olduklarından dolayı eğitim kurumları açamadıkları anlaşılmaktadır ancak 1980 sonrasında yavaş yavaş tarikatlar ve cemaatlerce desteklenen okullar milli eğitim sistemi içinde yer almaya

başlamışlardır. Yükselen İslamcı orta ve üst burjuva sınıf kendilerine yukarıdan dayatılan şablonu beğenmedikleri için kendi ideolojisini bu kurumlar aracılığıyla aktarmışlardır. Zaten mevcut sistem içinde bunu yapmaları mümkün olamayacaktı, çünkü bakanlığın hazırlamış olduğu şekil ve özün içeriğine bağlı olmak durumundaydılar. Çok partili yaşama geçildikten sonra pek çok politikacı siyasal varlıklarının devamını sağa ve sola ve dinsel çevrelere ve ödün vermekte bulmuşlar ve ülkenin temel sorunlarına yaklaşmamışlardır. Bu uygulamaya karşı silahlı kuvvetler ve bir dereceye kadar da üniversitelerden uyarılar gelmiş bu durum ise toplumda ayrılıkları daha fazla körüklemiştir. Politikacılar ve aydınlarımız, Türk halkına en kötü siyasal davranış örnekleri vermiştir. Karpat'ın (1959) da belirttiği gibi siyasal özgürlükler ve genel olarak topluma olumlu yararlar sağlaması gereken çok partili demokrasi, Türkiye'de kültür ve eğitim alanındaki gelişmeler üzerinde olumsuz etkilerde bulunmuştur.

Din öğretiminin önde gelen kurumlarından İmam-Hatip Liseleri zaman içinde öğretim programlarını genel liselere benzetmişler bir mesleki öğretim kurumu olmaktan çıkarak, genel eğitim veren dini liselere dönüşmüştür. İmam-Hatip liselerinin laik eğitim düzenini ortadan kaldırdığı iddiaları, bu yüzden ortaya atılmaktadır. Bazıları İmam-Hatip'lerin aydın din adamı yetiştirdiğini, halkın geniş katılımı ve talebi yanında başka türlü dikey ilerleme olanağı bulamayan gençlerin bu okullar aracılığı ile hareketliliğin sağlandığını ileri sürmektedir. Her haliyle İmam-Hatip Liseleri, Türkiye'de aktüel siyasi tartışmaların önemli bir noktasını oluşturmaktadır. İmam-Hatip liseleri sorunu devletin bütün eğitim kurumları bu arada din eğitimi üzerindeki tekelinden de kaynaklanmaktadır. Din eğitimi sorununa, başka hiçbir ülkede görülmeyen, böyle bir çözüm getirilmiştir. İmam-Hatip okulları diğer meslek okullarına göre daha hızlı bir gelişme göstermiştir. Ortaöğretimde klasik orta ve liselerden sonra en büyük öğrenci kitlesine İmam-Hatip okullarının sahip olduğu bilinmektedir. Türkiye'de din eğitiminin hızla gelişmesine iki önemli öge neden olmuştur, halkın bu eğitimi gereksinme olarak politikacılara duyurması, muhafazakâr politikacıların da oy için kullanması ve diğer okulların kapasitesinin sınırlanmasıdır. Gerçekte birçok öğrenci diğer okullara giremedikleri için İmam-Hatip okullarına gitmektedirler. Ayrıca İmam-Hatip okulları diğer okulların sağlayamadığı olanakları (parasız yatılı vb.) sağlamaktadır. Diğer okullara devam edemeyen öğrenciler için en avantajlı kurumlar haline gelmişlerdir. Çoğu kez amaç, din adamı olmaktan çok, öğrenim olanağına bir şekilde sahip olmak olarak ortaya çıkmıştır (Güven, 2000).



1980 sonrasında din eğitiminde en önemli değişiklik, üniversiteler kanunundaki değişimle birlikte yükseköğretim düzeyinde din öğretimi veren kurumların da değişime uğramasıdır. 41 sayılı “Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname”nin kabulü ile İstanbul, Konya, Kayseri, İzmir, Bursa, Samsun, Yüksek İslâm Enstitüleri İlâhiyat Fakültesi haline dönüştürülmüş ve üniversitelere bağlanmışlardır. Ayrıca, Anayasa’nın 24. maddesi ile Din Bilgisi ve Ahlak dersi “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” adıyla birleştirilerek tek ders halinde bütün ilk ve orta öğretim kurumlarında okutulması mecburi hale getirildi. Bu dersin ilkokul 4. ve 5. ortaokul 1. 2. ve 3. sınıflarda haftada 2’şer saat, lise 1. 2. ve 3. sınıflarında ise 1’er saat okutulması kabul edilmiştir. Anayasa değişikliği ile birlikte Din Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün adı, 179 sayılı kanun hükmünde kararnamenin 4. maddesi ile “Din Öğretimi Genel Müdürlüğü” şeklinde değiştirildi. 1982 Anayasasının kabulünden sonra 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 31. maddesi “Lise ve dengi okulları bitirenler, yükseköğretim kurumlarına girmek için aday olmağa hak kazanır ...” şeklinde düzenlendi ve bununla birlikte bütün meslekî ve teknik lise mezunları ile birlikte İmam-Hatip Lisesi mezunları da 1983 yılından itibaren istisnasız bütün üniversitelere ve onlara bağlı yüksekokullara girebilme hakkına sahip oldular. 1985 yılında ilk Anadolu İmam-Hatip Lisesi İstanbul/Kartal’da Almanca eğitim yaptırmak üzere açıldı. 12. Milli Eğitim Şurasında “İmam Hatip Liselerinin, imamlık, hatiplik ve Kur’an Kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi ile ilgili elemanları yetiştirmek üzere ortaöğretim sistemi içinde, hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayıcı programları uygulayan öğretim kurumları olarak tanımlanması dile getirilmiştir: “DKAB ders programlarının yeniden gözden geçirilmesi, Anayasanın öngördüğü çerçeve içinde din eğitimi ve öğretimine ağırlık verilmesi” maddeleri yer aldı. 1989’da Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı’nın kararı ile Marmara Üniversitesi (İstanbul), Dokuz Eylül Üniversitesi (İzmir), Ankara Üniversitesi (Ankara), Uludağ Üniversitesi (Bursa) İlâhiyat Fakülteleri Dekanlıklarına bağlı olarak 2 yıllık İlâhiyat Meslek Yüksek Okulları açılması kabul edildi.

1998 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 174 sayılı kararı ile İmam-Hatip Lisesi, Hazırlık sınıfı (1) + 3 = 4 yıllık bir lise olarak yeniden düzenlenmiştir. Türk eğitim sisteminde ilgili ilgisiz herkesin üzerinde en fazla tartıştığı konu bu karar olmuştur. Türkiye’de din öğretimini bitirmeye yönelik olduğu iddia edilen bu karar politize edilerek her fırsatta değiştirilmesi için çabalar gösterilmektedir. 9 ayrı üniversiteye bağlı İlâhiyat Fakültelerinde 4 yıllık

“İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği Bölümü” açılmış ve fiilen öğretime başlamıştır. İlâhiyat Fakültelerinin program ve öğretim süresi yeniden düzenlendi. 2007 (9 Ekim) Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) Türkiye’de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Dersi’nin insan hakları sözleşmesinin “eğitimde ailenin dini ve felsefi inancına saygı gösterir” ilkesine uygun olmadığına karar vermiştir ancak MEB bunu dikkate almadan yüzeysel bir gerekçe yazarak tavrını sürdürmüştür (Güven, 2008).

Din Öğretiminin Yeniden Uyandırılması: 4+4+4 Düzenlemesi:

2012-2013 yılında uygulanmaya başlayan eğitimde 4+4+4 düzenlemesi din öğretimi lehine sonuçlar ortaya çıkarmıştır. En belirgin sonuçlardan birisi, okul dönüşümleri sonrasında ilkokul ortaokul ayrışmasının ardından yeniden açılan imam hatip ortaokulları ve imam hatip liselerinin sayısındaki belirgin artıştır. 2011-2012 eğitim öğretim yılında 537 olan İmam Hatip Lisesi sayısı, bir yıl gibi kısa bir süre içinde de 708’e ulaşmıştır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de 730 bağımsız imam hatip ortaokulu bulunuyorken, 369 imam hatip ortaokulu İmam hatip liseleri bünyesinde açılmıştır. MEB verilerine göre Türkiye’de toplam imam hatip ortaokulu sayısı 1.099’dur. Bu okullar son yıllarda iktidarın da desteği ile çok büyük gelişme göstermiştir. Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün verilerine göre, 2020-21 öğretim yılında okul sayısı 4413’e derslik sayısı ise öğrenci sayısı 514 bine, öğretmen sayısı ise 32 bine çıkmıştır. Bu okulların tamamında tam gün eğitim yapılmaktadır. Ayrıca, yaklaşık 80 bin öğrenci de Açık İmam-Hatip okullarında öğrenim görmektedir.

Söz konusu yasayla, yeniden ortaokul olarak düzenlenen ikinci 4 yıllık eğitimle mesleki yönlendirmeyi erken yaşa çekme gerekçe olarak sunulmuştu. Fakat bu yılki uygulamadan da anlaşıldığı gibi hükümetin amacı mesleki yönlendirme değil bütün okulları imam hatip okullarına dönüştürmektir. Bu okullarda okuyan öğrenci sayısı ise hükümetin yürüttüğü kampanyalarla oldukça artmıştır. Derslik ve öğretmen ihtiyacının hat safhaya ulaştığı ülkemizde imam hatiplerin gerek öğretmen kadrosu gerekse derslik sayısı bakımından avantajlı olması dikkat çekicidir (Eğitim İŞ Raporu, 2013). Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı 21.07.2012 tarihinde İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde yaptığı değişiklik sonucunda, ilkokuldan sonra hafızlık eğitimine devam eden öğrenciler için bir yıl devamsızlık hakkı tanıyarak, eğitimde fırsat eşitliği ilkesini çiğnemiştir. Eğitimde 4+4+4 dayatması ile dini eğitim kurumları olarak bilinen imam hatip okulları



sistemde tekrar güç kazanmaya başlamıştır. İmam hatip ortaokullarındaki sayısal artış sadece okul sayısı ile sınırlı kalmamış keza liseler de MEB yönetici kadroları vb. tarafından özel olarak desteklenerek ve ayırım yapılarak kapasite olarak artırılmıştır. Buna bir de MEB’in liseye geçiş sınavlarında başarısız olan öğrencilere seçenek olarak İmam-hatip okullarını sunması eklendiğinde din öğretiminin aldığı boyut daha net görülebilir.

Cumhuriyet Döneminde Yüksek Öğretimde Gelişmeler

Türkiye’nin yükseköğretim tarihi 11. yüzyılda Bağdat’ta Selçuklular tarafından kurulan Nizamiye Medresesine kadar uzanmaktadır. Medreseler Osmanlı İmparatorluğu’nda eğitim alanında önemli kurumlardan biri olmuş ve imparatorluğun yıkılışına kadar varlıklarını sürdürmüşlerdir. Birçok bakımdan ortaçağ üniversitesi özelliği taşıyan medreselerde dini içerikli dersler yanında felsefe, matematik, astronomi ve tıp ile ilgili dersler de okutulmaktaydı. Bu kurumlarda eğitim bilginin üretilmesi ve yayılmasından çok, var olan bilginin öğrenilmesi ve yorumlanması ile sınırlıydı. Medrese bir kurum olarak Osmanlı İmparatorluğunun yükselme dönemlerinde önemli bir yere sahip olmuştur. Ancak, entelektüel gelişmeyi uyarma kapasitesindeki yetersizlik ve değişime direnme eğilimleri ile daha sonraki dönemlerde imparatorluğun modernleştirilmesi girişimlerinde çoğu zaman engelleyici bir kuruma dönüşmüştür. Osmanlı İmparatorluğu çağdaş anlamda yükseköğretim kurumlarını askeri alanlardaki bazı yenilgilerden sonra askeri okullar açarak başlatmıştır. Bu okullardan ilki 1773’te açılan Mühendishane-i Bahri-i Hümayun’dur. Bu okul üç yıl süreli idi. Bu okulun açılışı eğitim bakımından bir yenileşme döneminin başlangıcı olarak kabul edilmektedir. İkincisi, 1795’te açılan Mühendishane-i Berri-i Hümayun’dur. Bu iki kurum geleneksel medrese eğitiminden ilk sapmayı temsil etmektedir ve bugünkü İstanbul Teknik Üniversitesi’nin temelini oluşturmuşlardır. Bu iki okulu 1827’de Tıbbiye’nin ve 1833’de Harbiye’nin kurulması izlemiştir. 19. yüzyılın sonlarına doğru ve 20. yüzyılın başlarında bir çok bakanlığa bağlı değişik devlet yükseköğretim kurumları kurulmuştur.

19. yüzyılın ikinci yarısında girişilen bir-iki darülfünun (fenlerin evi) deneyimi başarılı olmamış, ancak 1900’de açılan darülfünun kalıcı olabilmıştır. Batılı anlamda, daha çok da Avrupa etkisinde Darülfünun olarak adlandırılan bir üniversite kurma kararı 1836 yılında verilmiştir. Hazırlık süreci on yedi yıl sürmüştür. Özellikle de medrese hocalarının tepkisiyle oluşan toplumsal direnç

nedeniyle, 1900 yılında Dar'ul-Fünuni Osmani adıyla öğretime başlayabilmiştir. Türk toplumunda gerçek üniversitenin açılış tarihi 1900'dür (Bkz. BOA MB.İ... 2-33 H-12-02-1264 (19 Ocak 1848). BOA İ..DUİT H115 - 29 -16-04-1318.) Tarihini eskiye götüren üniversiteler medreseyle özdeşim kurmaktadır. 1912 yılında öğretim kadrosuna Alman profesörler katılmış ve 1915'te modern akademik araştırma döneminin başlangıcını oluşturacak araştırma enstitüleri kurulmuştur. 1919 yılında Darülfünun'a bilimsel özerklik verilmiştir. Bu tarihten sonra darülfünun giderek gelişmiş ve 1919'da özerk hale gelmiştir. 1924'te Cumhuriyet yönetimi özerk darülfünunu tüzel kişilikle güçlendirmiştir, ancak darülfünun kendisinden beklenen görevleri yerine getirememiştir. Darülfünun özerkliği, fildişi kulesine çekilmek ve denetimsizlik olarak algılamıştır. 1923 yılında Cumhuriyetin ilan edilmesiyle birlikte medreseler ve diğer dini okullar kapatılırken, Darülfünun 1924 yılında tüzel kişiliğe kavuşturularak korunmuştur. Bu kurumun yeni Cumhuriyetin devrimlerine destek vermesi ve yeni anlayışın gerektirdiği insan gücünü yetiştirmesi beklenmiştir. İlk Cumhuriyet hükümeti bir dizi düzenlemeyle Darülfünun'u daha etkin bir eğitim kurumu haline getirmeye çalışmıştır. Bu düzenlemeler arasında kurumun bina sayısının artırılması, yeni fakültelerin kurulması, öğretim üyelerinin terfi edilmeleri ve maaşlarının iyileştirilmesi ve belki de hepsinden önemlisi 1 Nisan 1924 tarihli bir kanunla kuruma "şahsiyet-i hükmiye vermek suretiyle katma bir bütçe ile idaresinin sağlanarak kurumun özerkliğinin idari ve mali bakımdan da tamamlaması" sayılabilir. Bütün bu düzenlemeler 21 Nisan 1924 tarihli bir talimatnamede sıralanmış ve Bakanlar Kurulu'nca onaylanmıştır (Unat, 1964, s. 57).

Darülfünun'un kaderini belirleyecek olan gelişmeler ise 1924 yılından sonra yaşanmıştır. Mustafa Kemal'in de şahsen müdahale etme gereğini duyduğu olaylardan biri 1924 yılında olmuştur. Darülfünun'da öğrenim gören bir grup öğrencinin okul bahçesinde fotoğraf çektiirmesi ve okul hocalarının bazılarının resim çektiirmenin günah olduğunu söyleyerek bu öğrencileri cezalandırmalarıyla başlayan olaylar, Mustafa Kemal'in asıl cezalandırılması gerekenlerin hocalar olduğunu söylemesiyle doruğa tırmanmıştır. İstanbul savcılığı devreye girerek üniversite hocalarını mahkemeye vereceğini bildirir. Bunun üzerine Eğitim Bakanlığı da devreye girmiş fakat üniversite içinden bir grup hocanın olayı üniversite içinde çözeceklerini bildirmesiyle bu dosya kapanmıştır (Widman, 2000).



Üniversitenin özerk statüsünü gölgeleyen bu müdahale üniversiteyi kamuoyunun gündemine getirmekle kalmamış, üniversitenin kendi içinde de önemli tartışmalara yol açmıştır. Bu tartışmalar bazen üniversite öğretim üyelerinin birbirlerinin çalışmalarını yanlışlıklarla dolu olduğunu iddia etmelerine kadar varmıştır. Bu tür olaylar TBMM’de büyük yankı uyandırmıştır. Bardağı taşıran son damla ise 1930’lu yılların başında hükümetin kültür politikası çerçevesinde yürütülen dil ve tarih hareketlerine üniversitenin yeterli desteği vermemesiyle yaşanır. Yeterli destek bir yana bu konuda ciddi eleştiriler ileri süren bazı üniversite mensupları hükümetin üniversiteye top yekun el atmasına zemin hazırlamıştır (Tunaya, 1989). Darülfünunun devrimler konusundaki vurdumduymazlığı, darülfünunun tümüyle yeniden ele alınması gereksinimini ortaya çıkarınca, 1932 yılında İsviçre’den getirilen A. Malche’nin darülfünun hakkındaki raporu temel alınmış, 1933 yılında darülfünun kapatılmış yerine İstanbul Üniversitesi kurulmuştur (Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi Kararlar Daire Başkanlığı 242-129 34 - 16 - 7 30-18-1-2 / 13.03.1933=). İstanbul Üniversitesi bilimsel özerkliğe sahipti ancak yönetsel açıdan Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Bu durum, üniversite reformu başarıya ulaşınca kadar yetkilerin geçici olarak merkezde toplanmasını sağlamakla açıklanabilir. 1946’da üniversite özerkliğinin geri verilmesi bunun göstergesidir (Güler, 1994).

1933 Üniversite Reformu’nun arkasında yatan gerekçelerden en önemlisi hiç şüphesiz yerleştirilmeye çalışılan siyasi anlayışın kültürel ve eğitimle ilgili politikalarının kurumsallaştırılması yönünde Darülfünun’un gösterdiği kayıtsız tutumdur (Taşdemirci, 1992). Bu kayıtsızlığı 1.8.1933 tarihinde dönemin Eğitim Bakanı Dr. Reşit Galip İstanbul Üniversitesi’nin açılışında yaptığı konuşmada şu şekilde eleştirmektedir: “İstanbul Darülfünunu en sonunda sustu, kendi kabuğuna çekildi ve adeta bir ortaçağ yalıtılmışlığıyla dış dünyadan tamamen koptu” (Widmann, 2000, s. 77). Henüz başlamış olan reform hareketini meşrulaştırmayı amaçlayan bu konuşma aslında reformun etkenleri ve nedenleri konusunda önemli mesajlar içermektedir. Dört aylık çalışması sırasında Fakülteleri, klinikleri ziyaret eden, laboratuvarları, seminerleri ve kütüphaneleri gören, politikacılarla, profesörlerle, idari memurlarla ve öğrencilerle konuşan Malche, sonunda istenen raporu hazırlayarak Eğitim Bakanlığı’na sunmuştur (Malche, 1930).

Malche’in “hükümetin Darülfünunla işbirliği içinde bir reform yapmasının çekinilecek bir şey olmadığını” söyleyerek Bakanlığa destek verdiği raporunda eleştirileri şu noktalarda özetlenebilir:

Her şeyden önce Türkçe bilimsel yayınlar eksiktir.

Darülfünun 'un fakülteleri arasında bilimsel çalışma ortaklığını sağlayacak bağlantı yoktur.

Ders metodu, hiçbir şey vaat etmeyecek şekilde eskimiştir. Dersin, ansiklopedik kitap bilgisi şeklinde verilmesi (bunun ezberlenmesinin beklenmesi) sakıncalıdır ve gerçek bilimsel çalışmaya yönelmeyi etkilemektedir.

Öğrenci öğretici arasındaki ilişki dersane içinde bitmekte, dışarıda öğrenciler yol gösterici olmadan ve kendi başına kalmaktadır.

Basit bir tercümenin bir tez olarak kabul edilmesi, kişisel araştırma ve telif eserlerinin değerlerini hiçe indirmiştir.

Öğretim üyelerinin çoğunluğu, dışarıdaki iş ve ilişkilerinin çokluğu yüzünden Darülfünundaki görevlerini ikinci derecede sayacak kadar kurum ile bağlarını azaltmışlardır.

Darülfünun öğretimi, memleketin hayatı ve çalışmaları ile bağlantıyı kaybetmiş, teorik bir içine kapanma halinde kalmıştır.

Türk öğrencilerin yabancı dil bilgisi yetersizdir. Galatasaray Lisesi'nden, Alman ve İngiliz okullarından mezun olanlar azınlıkta bulunmaktadır.

Geleceğin Türk profesörlerinin İstanbul Üniversitesi'nde yetişmesi henüz mümkün değildir. Bu yöndeki eğitim mutlaka yurtdışında yapılmalıdır.

İstanbul'un Asya yakasında Haydarpaşa'daki Tıp Fakültesi'nin konumu elverişsizdir, çünkü eski İstanbul'daki hastanelerin durumu nedeniyle, gerçek tıp yaşamı diğer yakada sürmektedir.

Değişik dersler hiçbir fayda sağlamayacak şekilde paralel olarak yürütülmektedir, örneğin Hukuk Fakültesi'ndeki, Mülkiye ve Yüksek Ticaret Okulu'ndaki dersler gibi.

Albert Malche gözlemlerini şöyle tamamlıyor: "Bunlar İstanbul Darülfünun'unun ilerlemesine ve gelişmesine, kendi kendini ıslah etmesine engel olan birçok sebep arasında hemen akla gelenlerdir" (Widman, 2000, s. 78). Daha sonra Darülfünun lağvedilmiş ve İstanbul Üniversitesi kurulmuştur (Bkz. Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi Kararlar Daire Başkanlığı (1928-) 36 - 36 - 1 15.05.1933-00.00.0000). Reformdan ilk etkilenen kesim Darülfünun'da çalışanlar



olmuştur. Bu kurumun kadrosundaki 155 kişinin 59’u yeni kadroya alınmış, 96’sı kadro dışı bırakılmıştır (Korkut, 1983, s.316).

Reform kapsamında gerçekleşen en büyük gelişme yurtdışından, özellikle Almanya’dan bir grup profesör ve uzmanın Türkiye’ye getirilmesi olmuştur. Hemen hemen tamamı İstanbul Üniversitesi’nde görev yapmaya başlayan Alman akademisyenlerin hiçbiri Türkçe bilmediğinden dersler Almanca yapılmış, bir çevirmen aracılığıyla eşzamanlı Türkçeye çevrilmiştir. Almanya’da gün geçtikçe daha da güçlenen Nasyonal Sosyalizm kısa sürede Yahudi karşıtlığını genel bir politika haline getirmiş ve Yahudi nüfusun yaşam alanını daraltmıştır. Sonuçta Türkiye’ye gelen Yahudi öğretim üyelerinin büyük bir kısmı ülkelere geri dönememişler, bazıları Türkiye’de kalmayı seçmek bazıları da Türkiye üzerinden Amerika’ya veya diğer ülkelere gitmek zorunda kalmışlardır. Yurtdışından gelen profesör ve uzmanlar dil problemi yüzünden üniversite hayatına hemen katkıda bulunamamış olmalarına rağmen, ilerleyen süreçte Batılı anlamda üniversite geleneğinin yerleştirilmesi ve öğretim elemanı gereksinimin giderilmesinde çok önemli bir rol oynamışlardır. Bu profesör ve uzmanlar müzikten edebiyata, felsefeden jeolojiye, tıptan mikro kimyaya hatta kütüphaneciliğe kadar bir çok alanın bilimsel temellerini atmışlardır (Güven, 2016, Müller, 1998, s. 294-305). Reform konusundaki çalışmalar özellikle eski kuşak üniversite öğretim üyelerinin tepkisini çektiyse de, bu tepki rejim karşıtlığı olarak algılandığından geniş bir kabul görmemiştir. Nitekim tepkilerini farklı zeminlerde ortaya koyan eğitimci İsmail Hakkı Baltacıoğlu gibi üniversite mensupları yeni kurulan İstanbul Üniversitesi’nin öğretim kadrosuna dahil edilmemiştir (Başgöz, 1995, s. 84, Widmann, 2000, s. 85). Darülfünun’un kadrosundaki 155 kişiden sadece 59’u 6 Haziran 1933 tarihinde kurulan İstanbul Üniversitesi kadrosuna alınmıştır. Nazilerden kaçan pek çok Yahudi profesörün gelmesiyle İstanbul Üniversitesi ve Ankara’daki diğer yükseköğretim kurumları (Y.Ziraat Enstitüsü, Hukuk Fakültesi) eğitim-öğretim ve araştırmada önemli merkezler haline gelmiştir (Taşdemirci, 1992). Bu anlamda, “Alman hocaların gelişinin, üniversite açısından basit bir dış yardım olarak” değerlendirilmemesi gerektiği söylenebilir (Ortaylı, 1982, s. 29). Reform kapsamında gerçekleştirilen değişikliklerden bir tanesi de üniversitede görev yapan yönetici ve öğretim üyelerinin unvanlarında olmuştur. “Fakülte”, “Dekan” ve “Rektör” gibi günümüzde kullanılan kavramlar bu çerçevede ilk kez kullanılmaya başlanmıştır. Emin yerine rektör, fakülte reisi yerine dekan, müderrislere profesör, muallimlere doçent, muallim muavinlerine asistan denilmesi bu dönemde başlamıştır (Widmann, 2000, s. 85). Türkiye’nin

yükseköğretim tarihinde dönüm noktası sayılabilecek olaylardan biri belki de en önemlisi 1933 yılında gerçekleştirilen “Üniversite Reformu” ya da o zamanki adıyla Darülfünun Reformu’dur. Gerçekleştiği dönemde ve daha sonra ciddi tartışmalara yol açmış olan 1933 Üniversite Reformunun, getirdiği üniversite modeliyle Türk üniversitesini dünyanın birçok gelişmiş ülkesindeki üniversitelerle aynı düzeye taşıdığı iddia edilmektedir. 1946 yılında üniversitelerin kuruluşu ve organizasyonu üniversite kanunu adını taşıyan ilk yasanın ortaya çıkmasıyla kontrol altına alınmak istenmiştir. Yasada Üniversiteler, “bilim ve yönetim özerkliğine, tüzelkişiliğe sahiptirler” denilerek, üniversiteye özerklik verilmesinin yanında, tek üniversiteli sistemden çok üniversiteli sisteme geçilmesinin yolu açılmıştır. 1946 tarihli 4936 sayılı yasa, 1944’te kurulan İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi’yle birlikte Ankara Üniversitesi’nin kuruluşunun dayanağı haline gelmiştir.

1950 Sonrasında Yüksek Öğretimde Gelişmeler

Türkiye’de üniversitelerin kuruluş tarihçesi (modern anlamda) pek eskiye gitmese de, Avrupa’da kurulan ilk üniversitelerle medreseler arasında ortak olan “din”^{*} temeli, her iki kurumun da tarihini eskiye götürmektedir. Kuşkusuz, medreseler kendilerini geliştiremedikleri için, modern anlamda üniversite anlayışına geçememişlerdir. Osmanlı döneminde, Batılı anlamda üniversite, Darülfünun ile girmiştir. Cumhuriyet döneminde üzerinde en fazla konuşulan ve tartışılan bir kurum üniversite olmuştur. İktidar ve bilim ilişkisi her fırsatta üniversiteler üzerine yönlendirilmiştir. Üniversitelerin açılması işini bizzat siyasi irade yapmıştır. Üniversiteler ise kendilerine özgü yapılarını geliştirmeye çalışarak, yüklediklerini yerine getirmeye çalışmışlardır. Toplumdaki gelişmelere paralel olarak üniversitenin rolü de değişime uğramıştır. Özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında üniversitelere bakış açısı da değişmiştir. Üniversiteler artık sadece araştırma yapan kurum olmayacaktı. Yeni bilgiyi üreten ve toplumun değişmesine katkıda bulunacak kurumlar olacaktı. Üniversitenin işlevinin değişmesi, üniversitede sunulan eğitimin niteliğini de değiştirecekti. Üniversiteler gerek toplumsal, gerek politik ve gerekse ekonomik yaşamı çok yönlü olarak değiştirebilecek birikimi üretme ve bireyleri yetiştirme bakımından toplumda önemli görevleri üstlenmişlerdir. Yeni meslekler için bireyler yetiştirme,

^{*} Bu konuda ayrıntı ve geniş açıklamalar için bak Makdisi, G. Rise of Colleges 1988, Oxford University Press.



kalkınmaya katkıda bulunma gibi olgular da eklenince üniversitelerin önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktaydı. Durum böyle olunca, üniversitelerin ideolojik ve düşünsel tartışmalardan uzak kalması da düşünülemezdi. Kendi dinamiklerini kullanarak üniversite, nesnel eleştiri ve bilgi üretme yoluyla topluma ve siyasi yaşama da katkıda bulunarak, toplumdaki etkinliğini devam ettiriyordu. Bu olgular siyasi otoriteyi ister istemez üniversiteyle iletişime itiyordu.

Önce 1933’te daha sonra üniversite 1946’da tekrar reforma tabi tutulmuş, üniversiteler kanunu ile üniversitelere tam özerklik verilmişti. Bu tarihte İstanbul ve Ankara Üniversitelerinin kuruluş yasaları tamamlanmıştı. Üniversite geleneği, pozitivizm ve milliyetçilik geleneğinin bir uzantısı olarak Türk aydınlarının yoğun çabalarıyla da şekillenmiştir. Türk milliyetçiliğinin önde gelen isimlerinden olan Ziya Gökalp’in ideolojik düşüncesine paralel olarak, Atatürk ve CHP üniversiteler aracılığı ile istedikleri modern toplumu deyim yerinde ise aydınları yetiştirebileceğini düşünüyorlardı, çünkü Gökalp, lise ve yükseköğretimle yönetici aydın sınıfın yetiştirileceğini öne sürüyordu. 1950 yılından sonra Türk toplumundaki politik ve sosyal değişimler üniversitelere olan talebi artırmaya başlamıştır. 1950’den sonra üniversiteye artan talep ile bu konudaki sorunların ortaya çıkması ile yeni üniversitelerin açılması ve gece öğretimi yapılması gibi uygulamalara geçilmesinin hükümetlerce ele alınıp planlandığı görülecekti. Gece üniversitesi düşüncesi üniversitelerin olanaklarının yeterli olmaması, hazır olmamaları gibi nedenlerle istenen başarıya ulaşmaktan uzak kalacaktı. Daha sonraki yıllarda öğrencilerin şiddet hareketleri politik arenaya askerlerin çıkmalarına neden olmuştur. Türk-Eğitim sisteminde yükseköğretim özellikle 1950’den itibaren politik ve ideolojik çatışmaların merkezinde yer almaktaydı. Bunu birçok araştırmacı ayrıntılı bir şekilde ele almıştır. Bazı yazarlar, bunun nedenini sosyo-ekonomik eşitsizliklere bağlarlarken, bazıları yöneticilerin yetersizliğine bazıları da geleneksel kontrolün bozulmasına ve sosyal patlamalarla birlikte özellikle şehirlerde artan fakirlik vb. olgulara bağlıyorlardı (Karpas. 1981,Keyder,1989). Örneğin DP iktidarının eğitim politikasının en önemli sonucu sayısal düşüş değil, ajitasyonları 1960 devrimine yol açan, üniversite öğrencilerini de içeren entelektüel yabancılaşmaya girmesi bize bu konuda önemli ipuçları vermektedir. Burada II. Dünya savaşıdan sonra yüksek öğretimde meydana gelen değişiklikleri de gözden geçirmek gerekir. Türkiye’de yüksek öğretimde önemli değişiklikler 1946 üniversite reformuyla gerçekleşmiştir.

1946 reform kanunu, üniversitelerde öğretim kadar araştırmaya da önem vermesi nedeniyle, programları klasik ve ansiklopedik bilgi yığını olmaktan çıkararak, içeriğin araştırma bulgularına dayanan öğretimin araştırma ile desteklenmesi ve yurt sorunlarına dönük olması gibi ilkeler getirmesi yönlerinden ele alınabilirdi (Kısakürek, 1976, s. 22). Bu yıllarda üniversiteler çoğunlukla üst sosyo-ekonomik sınıflardan gelen kesimlere hitap etmiştir. Sayılarının ve kontenjanlarının az olması bu olguyu daha da kısıtlamaktaydı. Bilindiği gibi üniversiteler devlet eliyle organize edilmişlerdi. Bu ise Türkiye'de üniversiteleri kendi iç dinamiklerinden çok, dış etkilere ve müdahalelere açık hale getirmiştir. Tıpkı 1933, 1946, 1971, ve 1981'de hazırlanan yasa tasarıları buna örnektir. Dışarıdan özellikle siyasi otoritelerden gelen bu güdümlü değişiklikler, üniversitelerin yapısal açıdan da değişmelerine yol açmıştır. Buna özellikle belli dönemlerdeki politik ve toplumsal gelişmelerin etkisi de katılabilir. II. Dünya Savaşı sonrasında dünyada dengelerin değişmesi, yüksek öğretime olan talebin artmaya başlaması, liberalizmin ortaya çıkardığı popülist yaklaşımlar buna örnek verilebilir. Ayrıca, savaş sonrası oluşan dengelerde yeni ülkelerin ve yeni düzenin kurulması gibi olgulardan ortaya çıkan yeni anlayışlar üniversitelere bakış açısını bir şekilde etkilemiştir. II. Dünya Savaşı sonrasında, Türkiye'nin Batı dünyasında yer alması, çok partili demokratik hayata geçiş gündeme gelince, özerk üniversite eğitimi savunulmaya başladı. 13 Haziran 1946 tarihli 4936 sayılı yasa ile, İstanbul Üniversitesi, 1944'te Teknik Üniversite adını alan Yüksek Mühendis okulu, Ankara'daki fakülteleri bünyesinde taşıyan Ankara Üniversitesi özerklik elde etti (Saqeb, 1983 s. 158-157).

Özerklik konusuna üniversitelerimiz açısından bakıldığında bu sorunun Cumhuriyet döneminden bu yana farklı algılandığı ortaya çıkacaktır. 1946'ya kadar olan dönemde üniversiteler tamamen devletin denetimi altında olmuşlardır. Daha sonra kendi sınırları içinde özerkliğe kavuşabilmişlerdir. Yükseköğretim geleneksel yapısı içinde içine kapalı olarak işleyişine uzun süre devam etmiştir. Üniversiteler bilgi üretme işlevini toplumsal yaşam ve ekonomik-kültürel olgulardan bağımsız olarak yerine getirmişlerdi. Üniversitelerin bu yapısı, yeni gelişmelere cevap vermeyi zorlaştırmıştır. II. Dünya Savaşı sonrasında toplumun refah düzeyindeki genel artışa paralel olarak, hızlı nüfus artışı ve artan kentleşme ile birlikte üniversiteye girmek isteyen lise mezunlarının sayısında da artış olmuştur. Daha önce de denildiği gibi, orta öğretim nitelik olarak artık seçkin eğitiminden yapısal olarak kitle eğitimine doğru değişmek durumunda kalmıştı.



Bu durum yeni üniversitelerin açılmasını da beraberinde getirmiştir. Fakat 1950 sonrasında DP iktidarı döneminde eski üniversitelerdeki eğitim öğretim sistemine gösterilen tepki ile sosyo-ekonomik değişimlerin gerektirdiği yeni koşullar, özellikle kurulacak üniversiteler için oluşturulması düşünülen sistemin belirlenmesi konusunda önemli bir etken olmuştur. Ekonomide devletçilikten serbest piyasa ekonomisine geçiş gibi öğeler üniversiteye yönelik beklentileri de etkilemiştir (Meray, 1971, s. 31).

1946 yılındaki üniversite yasasıyla üniversitelerden bazı yetkilerin alınmasından sonra üniversitenin bir çok işi akademisyenlere kalmış ve üniversiteler Almanya'da olduğu gibi içinde kürsüleri olan fakültelere dönüşmüştür. Bu ise üst basamaklarda olanlara müthiş güç vermeye başladı ve bu kişiler de kürsülerde tek hakim olmaya başlamıştır. Kürsü profesörüne verilen ayrıcalıklar kişisel ilişkilerin üniversitede hemen her alanda ön plana çıkmasına neden olmuştur. Oluşturulmuş olan yönetim ve denetim mekanizması ortaya çıkan istisnaları önlemekte yetersiz kalmıştır. Çünkü yetki ve sorumluluk bizzat fakültelere verilmişti, bunun sonucunda üniversite çok ciddi etik, disiplin sorunları yaşamış ve uzmanlık alanları açısından öğrenci dağılımındaki dengesizlik gibi durumlarla karşı karşıya kalmıştır. Buna en önemli örnek öğrenci kontenjanlarındaki artışlar verilebilir. Bazı bilim alanlarda yığılmalar ortaya çıkarken, bazıları ise kısır kalmıştır. Tıpkı bütün Ortadoğu ülkelerinde olduğu gibi tabii bilimler buna hiçbir şekilde cevap verememiştir. Bunun iki temel nedeni vardı, birincisi tabii bilimler için laboratuvar vb. koşulların sınırlayıcı olması, ikincisi ise sosyal bilimlerin saygınlığının yüksek olmasıydı (Sylizowicz, 1973, s. 337-338). Halkın üniversite eğitimine olan talep de sürekli artmış, üniversitelere olan talep baskısı üniversiteleri yeniden yapılanmaya itmiş daha çok kişiye öğretim verebilmek için alt yapısı hazırlanmadan yeni üniversiteler açılmaya başlanacaktı. Bu bir bütün olarak, toplumun değişimiyle yakından ilişkiliydi. Alt kademelerde okullaşma oranlarının artmasının oluşturduğu akış yükseköğretime talep artışı şeklinde yansımış ve kapasite sorunları ortaya çıkmıştır. 1946 yılında kurulan Ankara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi gibi kuruluşunun 15. Yılında kapasite yönünden doygun hale gelmiş, 1950'lerden sonra diğer üniversiteler gelişmiştir. Üniversite sayısı belli bir tempo farkı ile artış göstermesine rağmen üniversite kapısında yığılmalar gittikçe artmıştır.

Üniversitelerin diğer devlet kurumlarına benzemeyen bir yapıda oluşları, yönetimlerinin ayrı bir birikim ve uzmanlığa gereksinim göstermesi görüşünden

hareketle, tüzel kişiliği olan bir yönetimi ve bütçeye sahip olmaları öngörülmüştür. 1950 genel seçimlerinden sonra bazı üniversite öğretim elemanlarının söz ve davranışlarıyla belirli bir siyasi partiyi destekler nitelikte hareket etmeleri hem üniversitelerin yönetimlerini güç durumda bırakmış, hem de hükümet çevrelerinde huzursuzluk yaratmıştı. Dönemin iktidarı muhalefeti vurmak için ellerindeki her kozu kullanıyorlardı. Bunlardan biri de üniversitelerdi. Çünkü hükümet üniversiteleri de muhalif kanat olarak ele alıyordu. Bu durum eğitim kurumlarını da etkiliyordu. Üniversiteye karşı önemli yaptırımlardan biri de profesörlerin partilerde fiilen görev almamaları hakkındaki kanun tasarısıydı. Buradaki amaç çok açıktı. Bilindiği gibi üniversite çevreleri aslında muhalefete yakınlık duyuyordu. İktidar, muhalefeti bu destekten yoksun bırakmak için üniversite profesörlerinin siyasetle uğraşmasını yasaklayan bir tasarıyı hazırladı ve 21 Temmuz 1953 de kanunlaşmasını sağladı (Eroğul, 1970, s. 89). Siyasi ideolojinin üniversiteye olan etkilerinin değişim ve üniversitenin yasal temellerini etkilemiş, bununla da yetinilmemiş dönemin iktidarı Anayasayı çiğneyerek karşı çıkarak ve yargı bağımsızlığı, üniversite özerkliği, basın özgürlüğünü göz ardı etmiş, bu da yetmiyormuş gibi gazetecileri hapse atmış, profesörleri üniversiten uzaklaştırmışlardı. Üniversite öğretim üyelerinin siyasi etkinliklerin dışında tutulabilmelerini sağlayabilmek amacıyla 1953 tarihinde 6185 sayılı üniversiteler kanunun 46. Maddesi değiştirilmiş: " üniversite öğretimi mesleğinden kalmasına yer bırakmayacak kadar şeref haysiyet kırıcı bir suç işleyenlerle, siyasi teşekküllerde fiili vazife alanlar... bu gibilerin akademik unvanlarını taşıyıp taşıyamamaları üniversite senatolarınca ayrıca karar altına alınır..." ifadesiyle üniversiteler gözdağı verilmiştir (Akt. Başar, 1988, s. 575). Bu dönemin bir başka gelişmesi de üniversite sayısının artırılması çabalarıdır. Dönemin iktidarı Avrupa yerine ABD ile daha yakın ilişkiler kurmuş ve yeni üniversite geleneğini ABD'den örnek alarak oluşturmuştur.

ABD ile yakınlaşmalar Türk toplumunda üniversite geleneğinin değişmesini de beraberinde getirmiştir. Daha önce Alman ve Fransız ekolü diyebileceğimiz araştırmayı ön plana alan, katı hiyerarşiye dayalı akademik yapının olduğu Kıta Avrupa'sı geleneği yerine Anglo-Sakson üniversite geleneği benimsenmiştir. Yeni üniversiteler bu geleneğe göre oluşturulmaya başlamış ve yurdun farklı yerlerinde kurulmuştur. "Landgrand" adı verilen ABD geleneğinde ise üniversite toplumdan bağımsız değil, toplumla iç içe yaşaması ve toplumun sorunlarına karşılık vermesi biçiminde özetlenmiştir. Bu anlayışla Erzurum'da Atatürk Üniversitesi, daha sonra



Ankara’da yabancı dilde (İngilizce) eğitim veren bir üniversite ODTÜ kurulmuştur. Bu kurumların açılmasında ABD ve İngiltere’nin rolü büyüktür. Bu ülkeler sadece maddi yardım yapmakla kalmamışlar aynı zamanda yeni bir tür üniversite anlayışının da Türk toplumuna girmesini sağlamışlardır. Uluslararası çerçeveler bağlamında Türkiye de yüksek öğretim önemli ikili-üçlü yardımları almaya başlamış, Fransa, Ankara Üniversitesine laboratuvar dahil olmak üzere yardım etmiş, British Council dil öğretimi için destek vermiş, Almanlar Ankara Üniversitesindeki yöneticilik eğitim projelerini desteklemişlerdi. Atatürk Üniversitesi, Nebraska Üniversitesinden, ODTÜ de ABD yardım kuruluşlardan yardım almıştır (Sağeb, 1983, s. 197). Bu yeni durumlar, yüksek öğretimin gelişimine önemli katkıda bulunmuşlardır. Böylece yüksek öğretim dışarıdan gelen yardımlar ve önerilerle yeni bir anlayışla organize edilmiştir.

Bu dönemde de yükseköğretime olan başvuru Atatürk dönemiyle karşılaştırıldığında 4 kat daha artmıştı. İlk beş yıllık plandan sonraki döneme kadar, kurumların kapasitesi 2 katına çıkmıştır. Sosyal bilimler alanları oldukça rağbet görüyordu. Modernleşme politikalarıyla ve şehir merkezli yaşam tarzına olan etkileri bunda oldukça fazlaydı (Sağeb, 1983, s. 153) Bütün bunlar üniversitelerin kendilerine özgü değişimleri kendi iç dinamikleriyle gerçekleştirmesini sağlandığı söylenemez. Yeni kurulan üniversitenin özerk bir kurum olması umulmaktaydı. İstanbul ve Ankara’ya ek olarak aynı statüde yeni bir üniversite kurulması amaçlanmaktaydı. Eski statüde ısrar edilmekle beraber, 1950 sonrasında mevcut sisteme özellikle öğretim metotlarına ve çoğunlukla mezunlar arasında görülen dogmatik ve sosyal değişimler ve bu arada artan uluslararası ilişkiler, şehirleşme ve sanayileşme ve ülkede diğer öğelerin değişmesi, teknik eğilimli, pratik yetenekli, teoriden çok sorunlara eğilen iyi İngilizce bilen elemanların yetiştirilmesi zorunluluğu ortaya çıkarmıştır (Okyar, 1970, s. 51-52). Bu çalışmaların temeli kuşkusuz daha öncelere dayanıyordu. Üstelik değişim ve gelişmeler yine siyasi otoritenin inisiyatifinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirmiştir. Atatürk’ün bizzat kendisi konuşmasında temel arzusunun doğuda Van ve Erzurum’da üniversitelerin açılması olduğunu belirtmişti.¹³ Mayıs 1957 tarih ve 6990 sayılı kanunla Atatürk Üniversitesi kurulmuştur, Atatürk’ün isteği yaklaşık 20 yıl sonra gerçekleşmiştir ancak Celal Bayar ABD ziyareti sırasında ABD standartlarına dayanan yeni üniversite oluşturulması için hükümet yardımını bizzat istemiştir. Üniversitenin Doğu Anadolu’nun sosyo-kültürel, ekonomik ve teknik bakımlardan kalkınmasında rol oynayacağı, hem araştırma yapması hem de uygulamaya ilişkin sorunları çözmesi

kuruluş kanununda yer almıştır. Atatürk üniversitesinden sonra geleneksel kalıplardan farklılaşan üniversiteler sayıca artmaya başlamıştır. Bu üniversitelere eleman sağlamak için atama ve yükseltme mevcut standartlar düşürülmüştür. Bütün çabalara rağmen akademisyenleri gerek Atatürk Üniversitesi, gerek KTÜ gibi üniversitelere çekmek mümkün olmuyordu. Öğretim üyesi yetiştirebilmek için yurt dışına da elemanlar gönderilmiştir (Geri gelenler tam bir hayal kırıklığı içine düşeceklerdi. Çünkü laboratuvarın olmadığı yerde kendilerinden mucizeler beklenecekti. Tıpkı günümüzde olduğu gibi) (Sylizowicz, 1973, s.377-78). Bu sorunlara bir de üniversitenin yönetim sorunu eklenince yeni üniversiteler deyim yerindeyse zavallı durumuna düşüyordu.

Atatürk Üniversitesinde hemen hiçbir zaman dinamik ve güçlü bir liderlik oluşturulamadı. Bu üniversitede 1957'den 1970'e kadar 11 kişinin rektörlük yapması oldukça düşündürücüdür. Milli Eğitim Bakanlığı ise üniversitenin rolünün belirlenmesinde sorumluluk almamış ne sistematik bir liderlik ne de sürekli liderliğin oluşmasını sağlamamıştır. Kurulacak olan yeni üniversitelerde bölümlerin hem kendi aralarında hem de diğer üniversitelerle sıkı bir işbirliğine girmeleri ve hükümetçe alınacak kalkınma önlemlerini dikkate alarak çalışmalara yön vermesi umulmuştur. Atatürk Üniversitesi Amerikan yardım ve desteğine rağmen kendine özgü bir gelenek ve yer edinemezken, bunun tersine ODTÜ güçlü bir liderlik ve modern bir yönetim anlayışıyla hızlı bir gelişim göstermiştir (Okyar, 1970). ODTÜ kendine özgü yasal düzenlemelere sahip olma ayrıcalığına dayalı olarak 27 Mayıs 1959 tarihinde kurulmuştur. Anglo-Sakson üniversite geleneğine göre oluşturulmuş bir kurum olarak ODTÜ diğer kurumlardan ve dışarıdan gelen eleştirilere de karşı koymak zorundaydı. Geleneksel üniversitelerden farklı olarak açılan yeni üniversitelerin de kendilerine özgü problemleri vardı. Öyle ki, bu kurumları birdenbire oluşturmak pek de kolay olmamıştır. Bu kurumların oluşturulması düşüncesi önceki dönemlere dayanıyordu denilebilir.

ODTÜ ve Atatürk Üniversitesi gibi kurumların açılmasıyla üniversitelere iki yönde yenilik getirildiği söylenebilir. Bunlardan biri toplumun gelişmesiyle beliren gereksinimlere önem verilmesi, ikincisi ise, Avrupa üniversite geleneğinden çok ABD geleneğinin benimsenmesine dayalı olarak bölüm sistemi, genç öğretim üyelerinin ders verebilmesi piyasa ve bölge koşullarının ve kalkınma gereklerinin göz önünde bulundurulmasına olanak verilmesidir. Görüldüğü üzere üniversite artık, sadece bir araştırma kurumu olarak görülüyor, ekonomik kalkınmaya yardımcı olma, uygulamaya dönük araştırma yapma, bölgesel kaynakları



kullanma gibi daha çok çevreye dönük bakış açısı egemen olmaya başlıyordu. Anglo-Sakson üniversite geleneği adı verilen bu anlayışta “araştırma”, “öğretim” ve “hizmet” özellikle topluma hizmet anlayışı ile belli bir temele oturtulmuş olacaktı (Meray, 1971, s. 32). Bunun sonucunda ABD ve İngiliz karışımı üniversite anlayışı ile Kıta Avrupası üniversite geleneğinden, Anglo-Sakson modeline geçilmiştir. 1959 yılında üniversiteler dışında bir başka yükseköğretim içinde “akademiler” adıyla yeni bir oluşum başlamıştır. İstanbul, İzmir, Ankara, Eskişehir’de kurulan İktisadi Ticari İlimler Yüksekokulları akademilere dönüştürülmüştür. 1979 yılında çıkarılan 2237 Sayılı kanun ile Özel Yüksek Okullar Akademilere dönüşmüş, fakülte bölüm açma yetkileri de verilerek üniversiteyle eşit statüye kavuşmuşlardı (Oğuz, 1983, s. 344). Yükseköğretimde böyle ikinci bir yönetim modelinin ortaya konmasının nedeni, bu kuruluşların üniversitelerden ayrı bir kurumsal kademe olması değil üniversitenin özerkliğinden rahatsız olan iktidarın ikinci bir yönetim ve üniversite modeli yaratma çabasıdır.

27 Mayıs 1960’a gelindiğinde ise üniversite özerkliği konusunda önemli gelişmeler oldu. Milli Birlik Komitesince kabul edilen 115 sayılı yasayla Milli Eğitim Bakanı’na öğretim üyelerini bakanlık emrine alma tanınan yetkisini kaldırdı. 1961 anayasasında 120. madde ile üniversitelere tam özerklik verilmiştir (Bkz.1961. Anayasası). Güvenç (1970) üniversite özerkliğine ilişkin yazısında, özerklik ilkesi ya da kavramı, yönetim sorumluluğunun kurullarca seçilen bölüm başkanlarından ziyade, bu kurullarda olması gerekliliğini, ayrıca idari işlerde ahenkli bir hava sağlamak için eşitlerin işbirliği tercih edilmesi gerektiğini, son olarak da üniversite yönetimin tüzük ve yönetmeliklerle çözülebilecek kurumsal bir sorun değil, devletin politik sistemine, tarihi ve sosyal aşamalarına dayanan ortak bir sorun olduğu gerçeğini (s. 66) vurgulamıştır. Kuşkusuz bu ideal bir özerklik anlayışıydı. 1960 yılından başlayarak üniversitelerle ilgili yasaların değişmesi hep askeri darbeleri beklemiştir. Daha önce kurulması kararlaştırılmış olan on üniversitenin yasal olarak kurulması ve bütün üniversitelerin aynı yasa ile yönetilmesi 1973’de yürürlüğe giren yeni üniversite yasasıyla gerçekleştirilmiştir. Anadolu’nun değişik bölgelerinde yeni üniversitelerin kurulması nüfusun, yerleşim merkezlerine göre dağılımının yeni oluşan örüntüsüne uymaktaydı (Özbay,1990, s.123). Bu bize üniversitelerin önemli bir çelişkisini de göstermektedir. Kuşkusuz bu karşı koymanın üniversitenin kendi iç dinamiklerinin bir sonucu olduğu yorumuna gidilebilir. Fakat bütün bunlara

rağmen dışarıdan gelen baskıları önlemek özellikle geleneği oluşmamış üniversiteler için oldukça güç olacaktı.

1960 -1973 Arası Gelişmeler: Özerk Üniversite Kavramı

1960 yılından sonra üniversiteler oldukça sıkıntılı duruma düşmüştür. Her ne kadar Anayasa'da özerklik verilmişse de üniversiteler ve iktidarlar bu özerkliği kendi açılarından yorumlamışlardır. Hükümetler özerkliği kaldırmayı bir silah olarak kullanmış keza üniversiteler de bu kavramın arkasına sığınmışlardır. Ancak 1960 Anayasasında getirilen özerklik dikkate alınmamış üniversitelere siyasi müdahaleler başlamıştır. Üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları "siyasi olgularla ilişkilendirilip yaftalanarak" görevlerinden uzaklaştırılmışlardır. 114 sayılı kanun ile 147 öğretim üyesi ve yardımcısı ideolojik nedenlerle görevlerinden uzaklaştırılmışlardır. Bu karar eğitim tarihimizde "147'ler olayı" olarak da anılmaktadır. Ancak daha sonra kamuoyunun tepkisi nedeniyle yeni bir yasal düzenleme yapılmış bu öğretim üyelerinden bazıları görevlerine geri dönmüştür. Aslında bu müdahalelerin en acımasız 1402 sayılı yasa ile 1982 yılında YÖK ve Askeri darbecilerin ortaklaşa yaptığı görevden uzaklaştırmalarda yaşanmıştır. 1960'da üniversiteleri rahatlatan bir karar alınmış Milli Eğitim Bakanının üniversitelerin başı olduğu hükmü yasayla kaldırılmıştır. Üniversitelerde senato ve yönetim kurulları dolayısıyla dekan ve rektörler daha da güçlendirilmiştir. Akademik açıdan kürsülerin yetkileri daraltılmış, asistan ve öğrencilerin kurullara katılmaları sağlanmıştır (Hatipoğlu, 2000, s. 225).

Daha önce söylendiği üzere 1961 Anayasasında ilk kez üniversitelerle ilgili bir madde yer almıştır. "*Madde 120- Üniversiteler, ancak Devlet eliyle ve kanunla kurulur. Üniversiteler, bilimsel ve idari özerkliğe sahip kamu tüzel kişileridir. Üniversiteler, kendileri tarafından seçilen yetkili öğretim üyelerinden kurulu organları eliyle yönetilir ve denetlenir, özel kanuna göre kurulmuş Devlet Üniversiteleri hakkındaki hükümler saklıdır*". 1961 Anayasası bu açıdan üniversitelere idari ve bilimsel özerklik vermiştir. Soysal (1986) bu olguları şöyle açıklıyor, "... ilk bakışta üniversiteler için Anayasa'ya konmuş bu maddeler bir tepki Anayasasının tipik özellikleri olarak ortaya çıkmakta ve geçmişteki tutumların tekrarlanmasını önlemek amacıyla konmuş hükümlerdi ve 1960'tan önceki geçmişin belirli olaylarına bağlanabilecek kadar açık bir tepki niteliği taşımaktaydı. Bunlar tamamen korunma amacıyla ortaya konmuşlardı"



Üniversite'nin üretim ve ekonomiye katkı yaparak, toplumsal yaşamda yerini alması istenmiş ve “girişimci üniversite” kavramı bir şekilde tartışmalara bu adla olmasa bile girmiştir. Bunu 1960 sonrasında hazırlanan raporlar ve belgelerde de görmek olasıdır. Eğitim Milli Komisyonu, Üniversite konusunu incelerken, üniversitenin görevlerini şöyle belirlemişti: “Üniversitelerin başta gelen görevi, değişik ortaöğretim kurumlarından gelen gençleri seçtikleri uzmanlık alanında çağdaş bilimin gereklerine göre yetiştirmektir. Türk üniversiteleri dışa yönelerek halkın gerek teknik, gerek kültür alanlarında aydınlanmasını sağlamalıdır. Türkiye’de de Batı’da olduğu gibi, daha büyük bir öğrenci kütlesinin üniversite eğitimi görmesi iyi karşılanmalı fakat üniversitelerimiz de kendi öğretim standartlarını korumalıdır”. Yeni üniversiteler açılması konusunda da komisyon şunları getiriyordu, “değişik imkansızlıklar karşısında mevcut üniversitelerin güçlendirilmesi ve genişletilmesi yoluna gidilmelidir. Bir yandan da oldukça uzun dönemli planlar ve programlar hazırlanıp, gereksinmelere göre uygun merkezler seçildikten ve yeter derece ve seviyede öğretim üyesi sağlandıktan sonra açılmaları düşünülmelidir (MEB, 1960, s. 61-62). Buna rağmen, Üniversiteler istenen düzeye ulaşamamışlardır. Yatırımların eksikliği, koordine edilememeleri gibi sorunlara bir de mali yetersizlikler eklenince üniversitelerin istenen şekilde ilerlemesi pek kolay olmamıştır (Saqeb, 1983, s. 167- 169). Üniversitelerin klasik yapıları içinde bu değişikliklere kayıtsız kalmaları doğal olarak onların eleştirilmesini de beraberinde getiriyordu. Bu değişiklik anlayışını tesadüf olmaktan çok, değişen koşullar ve üniversiteye bakış açısının değişmesi olarak görmek yerinde olacaktır.

Ancak 1968 öğrenci olaylarından sonra Türkiye’de üniversite özerkliği sorgulanmaya başlamıştır. Özerklikle politik etkinliklerin bilimle ya da bilimsellikte bağdaştırılıp bağdaştırılamayacağı tartışmaları önemli yer tutmuş daha sonra bunlara sınırlamalar getirilmiştir (Kısakürek,1976). 1946 yılında kabul edilmiş olan özerklik ilkesi ters yönde işlemiş ve üniversitelere politik oyunlar sokmuştur. 1946-1971 döneminde sınırsız bir özgürlüğe sahip olmuş ve hükümet politikalarını kontrol etmekte en önemli baskı grupları görevi gören üniversitelerde bilimsel ve eğitimsel hizmetler, çoğu kez politik ve ideolojik etkinliklere feda edilmiştir. 1968 öğrenci hareketlerinin başlamasından kısa bir süre önce üniversite özerkliği önemli ölçüde istismar edilmiştir. Böylece hem öğretim kadrosu hem de öğrenciler, üniversite özerkliğini kötüye kullanarak üniversiteleri karmaşa ortamına getirerek, 1972’nin ilkbaharında özerkliği ortadan kaldıracak nitelikteki hükümlerle dolu bir üniversite kanunu tasarısı hazırlayan politikacılarla

birlikte yapılmıştır. Bir zamanlar, iktidarlar devirecek kadar etkili bir politik güç olan üniversite suçunu kabul ediyor ve politikacıların sert hükümlerini yumuşatmaya çalışmıştı (TBMM, Tutanak Dergisi, 1972). Hem 1968 öğrenci olayları hem de 1970 sonrasında üniversitelerde ortaya çıkacak karmaşaların nedenleri aslında iktidarlarca biliniyordu fakat önlemek için çok fazla da somut şeyler yapılamamıştır. Öğrenci olaylarına temel neden olarak, öğrencilerin mevcut eğitim olanakları ve sisteminden rahatsız olmaları gösterilmiştir.

Gerek üniversite eğitiminde beklentilerine cevap bulamamaları, gerek öğretimdeki öğrenci iletişimsizliği, artan ekonomik sorunlar, aynı şekilde yüksek öğretim de yüksek mezuniyet sonrası işsizlik yetersiz koşullar vb. olanaklarının olmaması, fırsat eşitsizliği, gelecek kaygısı gibi olguların birleşmesiyle öğrenciler politik olarak aktif hale gelmiş ve 1968 olayları deyim yerinde ise *patlak vermiştir*. Buna ek olarak dönemin siyasi partileri arasındaki politik çatışması da artan bir şekilde devam etmiş, daha sonraki hükümet ve iktidarlara da yansımıştır. Hükümetin baskıcı tavırları karşılıkları iyice artıyordu. Ankara ve İstanbul Üniversitesi öğrencilerinin üniversitelerdeki gelişme ve olumsuzluklar üzerindeki etkileri oldukça fazla olmuştur (Sylizowicz, 1973, s. 339). Türk toplumundaki dengelerin değişmesi, ekonomik ve sosyal yaşamdaki değişiklikler yükseköğretimin yapısını bir şekilde biçimlendirmeye götürmüştür.

1971 Askeri Muhtırasından sonra kurulan hükümet, eğitim sisteminde kökten reform yapılacağını belirtmiştir. Eğitimle ilgili reformlar konusunda özel yüksekokulların üniversite ve akademilere bağlanması ve imam-hatip okullarının orta öğretime dayandırılması ile ilgili kararlar alınması, vb. hükümet programında yer almıştır (Hük. Progr. 1971). Görüldüğü gibi 1968 çalkantılı dönemden sonra, 12 Mart 1971'e gelindiğinde üniversiteler hem yasal hem de ideolojik birçok sorunla karşı karşıya kalmıştı. Bunların çözülmesi eğitim sisteminde köklü değişiklikleri gerektiriyordu. 12 Mart sonrasında eğitim reformu çabalarına girilmesine çalışıldıysa da politik ortam buna olanak vermemiştir. 1472 sayılı yasayla özel yüksekokulların kapatılması kararlaştırılmış ancak 1972 yılında yasada yapılan bir değişiklikle bu okullara öğrenci alınmaya devam edilmiş ve özel yüksek Devlet Mühendislik ve Mimarlık Akademilerine bağlanmıştır. Türk eğitim sisteminde özel üniversite geleneğinin temsilcisi olarak açılan Akademilerin gerekçesinde bu kurumların il merkezlerinde veya ilçelerinde Devlet Yüksekokulu veya üniversitesi bulunmayan illere fırsat sağlama ilkesi vurgulanmıştır (TBMM Tutanak Dergisi, 1971, s. 284-285).



1973 Sonrası: YÖK’ün Kamuoyu Önüne Çıkarılması

1961 Anayasası, özellikle Batı Avrupa’da “sosyal devlet” anlayışının güç kazandığı bir dönemde yapılmıştır. Üniversite özerkliğini güvence altına alma bakımından en yerinde hükümler koyan 1961 Anayasası olmuştur. Anayasada 1971 değişikliği ve 1982 Anayasası, üniversite özerkliğini giderek daraltmış ve hatta yok etmişlerdir. 12 Mart 1971’de anayasada ve diğer yasalarda değişiklik yapılmış, aynı zamanda yeni yasalar çıkarılmıştır. Üniversite bu anlayıştan büyük pay almış, anayasadaki üniversite maddesi askerlerin görüşleri doğrultusunda değiştirilmiş ve özerklik korunmuştur (Hatipoğlu, 2000, s. 265). Giderek şiddetini artıran öğrenci olayları 1961 Anayasası’nın üniversitelere tanıdığı özerklik ve bilim özgürlüğünün üniversiteler tarafından kötüye kullanıldığı biçiminde bir anlayış meydana getirmiştir.

Unutulmamalıdır ki, 1970’li yıllardan sonra ülkede ortaya çıkmış olan düzensizlik ve çatışmalar, hiçbir hükümetin sağlıklı olarak çalışmasına izin vermemiştir. Hükümetlerin sık sık değişmesi, eğitim sisteminin de yazboz tahtasına dönmesine yol açmıştır. Bu olay, eğitime ilişkin ideoloji ve söylemi de bir şekilde farklılaştırmıştır. Eğitim sistemi, hükümetlere göre daha kalıcı olan bürokratlar tarafından yönlendirilmeye çalışılmıştır. Fakat bunlar da istenen başarıyı sağlayamamıştır. 1971 yılında 1488 sayılı yasa ile yapılan anayasal değişiklikler ile Bakanlar Kurulu’na gerektiğinde üniversite yönetimine el koyma yetkisi tanınmıştır. Üniversite binalarında ve eklerinde suçların ve suçluların kovuşturulmasının özerkliğe zarar vermeyeceği vurgulanarak özerkliğin sınırları daraltılmıştır. Öğrenim ve öğretimin kalkınma planı ilkelerine göre yürütüleceği ilk kez anayasal düzeyde hükme bağlanmıştır. 120. maddenin ilk biçiminde üniversitelerin bilimsel ve yönetsel özerkliğe sahip oldukları belirtilmişken, 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu bu durumun tersine görünüm çizmiştir. Bu düzenlemeler yükseköğretim sorunlarına bir çözüm getirme konusunda yetersiz kalmış, Anadolu’da yükseköğretim kuruluşlarının oluşturulması ise gerçekleştirilememiştir. Çok pahalı yatırımlar gerektirdiğinden toplumsal talebi karşılayacak düzeyde kapasite yaratılamıyor, bu da iktidarları yeni çözümler aramaya itiyordu. Bu arayışlardan birisi ön lisans öğretimi, diğeri ise Yay-Kur (uzaktan eğitim) denemesiydi (Güven, 2022).

1750 sayılı Üniversiteler kanun tasarısı aslında 1982’de çıkacak olan YÖK yasasının ön versiyonu olarak kabul edilebilir (TBMM, Tutanak Dergisi, 1972, s. 579). Bu Kanun tasarısı Milli Eğitim Bakanlığı ve Üniversite temsilcilerinin ağırlıklı

olduğu grup tarafından hazırlanmış ve bu anlamda ağırlıklı olarak hükümetin görüşlerini yansıtıyordu. Bu tasarının hazırlanmasına gerekçe ise üniversitelerin yönetsel olarak düzenlenen kanunların yirmi beş yıllık bir süreden beri yürürlükte olması, aradan geçen zamanda ulusal ve evrensel zamanlarda sosyo-ekonomik bilimsel koşulların hızla değişmesi olarak gösterilmiştir (Batıdaki birçok üniversitenin kuruluş kanun ve gerekçeleri mütevellî heyet, öğrenci kabulü vb yüzyıllardır değişmemiştir) (Üniv.Kan.Tas.1971,s.10). Bu kanunla üniversitelerin öğretimin diğer kademelerini bile doğru dürüst yürütemeyen Milli Eğitim Bakanlığına bir şekilde bağlanması istenmiştir.

1750 sayılı üniversiteler kanunun getirdikleri yenilikleri şöyle sıralamak olasıdır,

-Yüksek öğretimin bütünlüğü ve ortaöğretimle ilgisi,

-Yüksek öğretimin toplum ihtiyaçlarına yönelmesi,

-Yüksek öğretimde fırsat ve imkan eşitliği,

-Kaynakların etkin biçimde kullanılması,

-Yüksek öğretimin planlanması ve örgütlenmesi

-Öğretim ve öğrenim özgürlüklerinin güvenlik altına alınması (Ünv. Kan. Tas., 1971).

Bu temel ilkelere bağlı olarak 1750 sayılı kanunun getirdikleri yenilikler şöyle özetlenebilir, Yüksek öğretim bütünleştirilmeye çalışılmış, bilim, teknoloji ve kalkınma hedeflerine uygun hale getirilme yönünde çabalar gösterilmiş, yüksek öğretime yön vermek amacıyla YÖK'ün yaratılması, öğretim ve programlarla ilgili kararların fakülte kurulları kapsamına alınması, tam gün çalışma ilkesinin getirilmesi, üniversiteye girişin insan gücü planlanması, üniversitelerin kapasiteleri ve öğrencilerin yetenekleri dikkate alınarak öğretimin temel bilimler, lisans, yüksek lisans uzmanlık ve doktora düzeylerine ayrılması, öğretim sürelerinin sınırlandırılması, üniversitelerin güvenliği açısından hükümetin üniversite yönetimine el koyabilmesi ve üniversiteleri dışarıdan denetlemeyi sağlayacak olan Üniversite Denetleme Kurulu'nun oluşturulması öngörülmüştür (Kısakürek, 1976, s. 34). Bu yeniliklere karşın üniversitelerde tüm bu düzenlemelerin tam olarak uygulamaya geçtiği de söylenemez. Genel bir değerlendirme yapıldığında yeni üniversitelerin açılış nedenleri şu noktalar etrafında toplanabilir,



- 1- Eski üniversitelerin tutumuna tepki,
2. Modernleşme eğilimleri ve teknolojik gelişmeler, endüstri ve ticaretin gerektirdiği şartlar,
3. Ülkenin geri kalmış bölgelerini sosyal ekonomik ve kültürel yönden değiştirmek,
4. Eski üniversitelerdeki öğretim elemanı ve öğrenci yığılmasını önlemek (Okyar, 1970, s. 53).

Yükseköğretimde bir başka gelişme 1739 sayılı yasayla İlk öğretmen okullarının öğretmen yetiştiren kurumlar olarak sona erdirilmesi ve öğretmenlik mesleği için iki yıllık da olsa üniversiter eğitimin öngörülmesiydi. Politik nedenlerden çok yasal bir zorunlulukla gerçekleşmiştir. Çünkü Milli Eğitim Temel Kanunu bütün öğretmenlerin yüksek öğretimden geçmelerini öngörmekteydi. Bakanlık, bu yasal zorunluluğu gerçekleştirmek için 1974 yılından itibaren iki yıllık eğitim enstitülerini kurmaya başlamıştı. Fakat bu okullara öğrenci alımında ideolojik ve politik görüşler etkili olmuştur (Milliyet 21 Ekim, 1976, s.1). 1973-1981 yılları arasının ilk göze çarpan niteliği plansız, programsız ve hazırlıksız bir şekilde üniversitelerin ve diğer yükseköğretim kurumlarının açılmış olmasıdır. Bu dönem içinde üç büyük şehir dışında 10 yeni üniversite açılmıştır. Bu bağlamda artmakta olan üniversite bunlara başvuran öğrenci sayıları karşısında, 1974’te ÜSYM kurularak üniversitelere merkezi sınavla öğrenci alınmasına başlanmıştır (TÜSIAD, 1994, S.156). Görüldüğü üzere yeni üniversitelerin kurulmasında Türk toplumundaki demografik baskıların önemli etkileri olmuştur. Üniversitelerin geliştirilmesine bilimsel gelişmeden çok siyasi çatışmaların etkisi de yoğun olmuştur. Bu da üniversitelerin bu gelişim ya da yapılanma sürecinde yer almasını güçleştirmiş, böylece yukarıdan gelen düzenlemeler üniversitelerin tepki ve direnciyle karşılaşmışlardır. Bu düzenlemelerin en kapsamlısı 1980 askeri darbesinden sonra çıkarılan 2547 sayılı yükseköğretim kanunudur (Hatiboğlu, 1995, s. 265-264).

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ve YÖK

27 Mayıs 1960 hareketi, Türkiye’de sosyal devlet düşüncesine kapı açtığı halde, 12 Eylül 1980 askeri darbesi, o dönemde tüm dünyada güç kazanan neo-liberal dalganın bizi esir almasına zemin hazırlamıştır. 1970’li yıllar, neo-liberal ya da yeni muhafazakar akımın egemenliğini pekiştirmeye başladığı yıllardır. Neo-liberal politikalar temel hak ve özgürlüklerin sınırlandırılması sürecini de birlikte

getirmişlerdir. Monetarizm özünde sosyal devlet düşmanlığı barındırmaktadır. 12 Eylül kısaca, demokrasi ile sosyal devlet arasındaki uzlaşının çökmesi olarak değerlendirilebilir. 1970’li yılların sonlarında ülkedeki anarşik olayların iyice artması 1971’de olduğu gibi gözleri yine üniversitelere çevirmiştir. Günden güne artan şiddet olayları üniversitelere de sıçrayınca sorunun kaynağı olarak özerk üniversiteler görülmeye başlanmıştır. Tarih bir kez daha tekrarlanacak ve 12 Eylül yönetiminin düzeltim gündeminin baş köşesine “üniversite” oturacaktır (Akın, 1997, s. 60-61).

1981 yılında yükseköğretim alanındaki görünüm sayısal olarak aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1750 sayılı yasaya bağlı 19 üniversite,

1184 ve 1418 sayılı yasalara bağlı 13 Devlet Mühendislik ve Mimarlık Akademisi,

7334 sayılı yasaya bağlı 6 İktisadi ve Ticaret İlimleri Akademisi,

1172 sayılı yasayla yönetilen 1 Devlet Güzel Sanatlar Akademisi,

MEB’na bağlı iki yıllık meslek yüksek okulları, üç yıllık eğitim enstitüleri ve dört yıllık spor akademisinden oluşan 108 yükseköğretim kurumu,

Diğer bakanlıklara bağlı 19 meslek yüksek okulu.

1982 yılında üniversite öğretim üyelerinin % 30.8’i Ankara’daki, % 29.7’si İstanbul’daki ve % 26.5’i İzmir’deki üniversitelerde olmak üzere toplam % 87’si üç büyük şehrimizde bulunmaktaydı. Yükseköğretim alanındaki bu dağınık tablo, dönemin yönetimi tarafından yükseköğretimi tek çatı altında toplamanın ve üniversitelerin özerkliklerinin sorgulamanın gerekçesi yapılmıştır. Sonuç ise kaçınılmaz olarak, özerkliğin YÖK adı verilen bir kurumla yok edilmesi olmuştur. 1980 darbesinin arkasından hazırlanacak yeni üniversite yasası ile ilgili en kuvvetli tepki Üniversitelerarası Kuruldan gelmiştir. Bu yasa, Silahlı Kuvvetler ve Emniyet Teşkilatına bağlı olan eğitim kurumları dışındaki bütün yükseköğretim kurumlarını ve üst kuruluşları tek bir çatı altında toplamayı amaçlamıştır (m.2). Daha önce var olan üniversite-akademi-yüksekokul ayrımı ortadan kaldırılarak bütün yükseköğretim kurumları 2547 sayılı yasaya bağlanmıştır (m.3/c). Yasanın kuşkusuz en önemli yeniliği, ilk kez 1750 sayılı yasanın ön gördüğü ancak 1975’te Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilen YÖK’ün tekrar canlandırılmasıdır. Yasa YÖK’ü çok geniş yetkilerle donatmıştır. En önemli yeniliklerinden birisi de



üniversite yönetim özerkliğinin ortadan kaldırılmasıdır. Daha önce fakültelerin bile özerkliği ve tüzel kişiliği varken yeni yasa özerklik konusunda oldukça katı davranmıştır. Üniversitelerin “bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip” oldukları belirtilmiş (m.3/d), genel anlamda özerklik ise yalnızca YÖK’e layık görülmüştür (m.6/a). Ancak uygulamada özerkliği kurum olarak YÖK değil, YÖK başkanı kullanmaktadır. Üniversite özerkliğinin yok edilmesi sonucu, daha önce seçimle göreve gelen bütün akademik yöneticilerin şimdi atamayla belirlenmesidir. Rektör Cumhurbaşkanı tarafından, dekan YÖK tarafından, enstitü ve yüksekokul müdürleri ise rektör tarafından atanmaktadır. 1981’den önce kurulların kullandığı yetkiler, yeni yasayla tek kişilik organlara kaydırılmıştır. Yeni yasa yükseköğretimi planlama görevini YÖK’e vermiştir.

2547 sayılı yasayla birlikte yükseköğretimi planlama görevi yeniden YÖK’e verilmiştir (m.12/b). 2547 sayılı yasa, yükseköğretimin amacını (m.4), ilkeleri (m.5) ve yükseköğretim kurumlarının görevlerini (m.12) ayrıntılı olarak belirlemiştir. “Yardımcı doçentlik” aşaması oluşturularak yardımcı doçentler de öğretim üyelerinden sayılmıştır (m.23). Doçentlik ve profesör tezleri ile profesör olmak için gereken ikinci yabancı dil koşulu kaldırılmıştır (m.24-26). Öğretim üyelerinin haftalık ders yükü asgari 6 saatten 10 saate çıkarılmıştır. Asistanlık kaldırılarak yerine “araştırma görevliliği” getirilmiştir (m.33). Bununla birlikte, araştırma görevlilerinin görevleri de tıpkı öğretim üyelerinin görevleri gibi belirsiz ve yuvarlak ifadelerden oluştuğu için, sistemde sürekli çatışmaların ortaya çıkması kaçınılmaz olmuş, öğretim üye ve elemanları yöneticilere bağımlı hale getirilmiştir. Özellikle rektörlere verilen yetkilerin çok fazla olması, rektörlüğün atama/seçim ikilemi arasında oluşan bir makam olması, yüksek öğretim kurumlarının her açıdan yıpranmasına yol açmıştır.

2547 sayılı yasanın en önemli yönlerinden birisi de Tüm yükseköğretim kurumlarında Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk Dili, Yabancı Dil zorunlu ders haline getirilmesi, Beden Eğitim veya Güzel Sanat dallarından birinin de zorunlu ders olarak konulmasıdır. Özellikle askerlerin etkisiyle konan bu dersler günümüze kadar varlığını sorgulanmadan devam ettirmiştir. Bu derslerin lise düzeyinde ele alınması ve içlerinin boşaltılması üzerinde önemle durulan noktalardan birisidir. Yükseköğretimin harca bağlı olduğu belirtilmiş (m.43), “ücretler” 1975’te Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edildiği halde yeni yasada “harç ve ücretler”, üniversitelerin gelir kaynağı sayılmıştır (m.55/c). “Öğrenci katkısını ödemeyenlerin kayıtları yapılmaz ve yenilenmez” denilmiştir (m.46). Eski

yasada fakülteler tarafından yürütülen lisans üstü eğitim-öğretim ve araştırma görevi yeni yasayla enstitülere bırakılmıştır (m.3/f). Fakültelerin kürsüleri kaldırılmış, bölüm sayısı azaltılmış, anabilim dalları oluşturulmuştur.

2547 sayılı yasa, yükseköğretimi planlama, denetleme ve yönlendirme görevlerini YÖK'e vermiştir. YÖK ayrıca, yasada öngörülen görevleri yerine getirmekte yetersizliği görülen ya da yasada belirtilen yükseköğretimin amaç ve ilkelerine aykırı harekette bulunan öğretim elemanlarının üniversiteyle ilişkisini kesebilecektir. "Yasada öngörülen görevleri yerine getirmekte yetersizlik" son derece esnek bir ölçüttür. Öğretim elemanlarının üniversiteden atılma korkusu duymadan serbestçe araştırma yapabilmeleri, üniversitelerin bilimsel özerkliğe sahip olmasıyla olasıdır. YÖK'ün getirdiği sistem bilimsel özerkliği kağıt üzerinde bırakmıştır (Akın, 1997, s. 84). Yükseköğretim Yasasının bazı maddelerinin iptali için Anayasa Mahkemesi'ne dava açılması anayasaya eklenen geçici 15. maddeyle önleildiği için dava açılmamakta ve güvensizlik 1981'den beri sürmektedir. Ayrıca, 1961 anayasasıyla üniversitelere verilen Anayasa Mahkemesi'nde dava açma yetkisi 1982 anayasası ve 1981 YÖK'üyle kaldırılmıştır. Bu da üniversiteler için saygınlık azaltıcı bir yitimdir (Hatipoğlu, 2000, s. 350).

Öğretim üyelerinin Kamu Kuruluşları ve vakıflarda görevlendirmelerini düzenleyen 38. Madde uygulamada iktidara ve bazı çıkar gruplarına yakın kesimlerce yasanın ruhuna uygun olmayacak şekilde "arpalık" olarak kullanılmıştır. Kimi kişiler üniversitedeki ünvanını basamak olarak kullanarak sürekli aynı anda 2-4 ayrı yerden maaş ve ücret-huzur hakkı-alacak şekilde kullanmış üniversitedeki asli görevini hiç yapmamış, ya da aksatmıştır. Öğretim üyeleri arasında ücret dengesizliği artırıcı şekilde ve sürekli kullanılmamalıdır (Doğan, 1996). Türk yükseköğretiminin tüm inışli çıkışlı tarihsel gelişimine rağmen bugünkü sayısal veriler gelişimin büyüklüğünü göstermektedir. Ama niteliksel olarak incelemenin ayrıca yapılmasında yarar vardır. 1974'te 9 üniversite varken, bu sayı 1982'de 19 üniversite, 20 akademi ve spor akademisi olarak kaydedilmiştir. Günümüzde bu sayı 75 vakıf ve 129 devlet üniversitesi olmak üzere 204'e ulaşmıştır.

2000'li Yıllardan Tartışmalar ve Yüksek Öğretimin Geleceği

Yükseköğretimle ilgili güncel tartışmalar genel olarak üç temel boyutta ele alınabilir. Birinci boyut yükseköğretim talebinin karşılanması ve yükseköğretime giriş ile ilgili konulardır. İkinci boyut, yükseköğretimin yönetimi ve kalitesinin



artırılması ile ilgili konulardır. Üçüncü boyut Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının Avrupa Yükseköğretim Alanına hazırlık çalışmalarına ilişkin konulardır. Yükseköğretime yönelik talep nüfus artışı ve ekonomik gelişmelere paralel olarak artış gösterirken, yükseköğretimde kapasite yaratılması aynı ölçüde gerçekleştirilememiştir. Bu nedenle de üniversite önünde sürekli bir yığılma söz konusu olmaktadır. Bu yığılma yükseköğretime yönelik bir rekabetin oluşmasına yol açmaktadır. Bu durum hem siyasal partiler ve hükümetler hem de yükseköğretim kurumları üzerinde bir baskı oluşturmaktadır. Bu talebi karşılamaya yönelik çabalar yeni programlar açarak ya da yeni yükseköğretim kurumları kurularak sürdürülmeye çalışılmaktadır. Bütün bunların ötesinde en önemli gelişme, yükseköğretimin yönetsel boyutunda içinin boşaltılması ve siyasi oluşumların uzantısı gibi çalıştırılmasıdır. Türkiye’de özellikle yükseköğretimin sorunlarına gerçekçi yaklaşmak yerine slogan ve belirsiz ifadelerle çözüm bulunmaya çalışılmaktadır. Bu tartışmalara ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarının dünyadaki önemli üniversiteler arasına neden giremediği tartışması damgasını vurmuştur. Yükseköğretimin şirketleşmesine yönelik bu söylemler yükseköğretim kurulu yöneticilerince de benimsenmiştir. Kurulların üniversite ve Türkiye gerçekleri yerine, popülist söylemlerle hareket etmesi ülkemizde yükseköğretimin uzun süre yerinde sayacağı gerçeğini değiştirmemektedir. Alt yapıyı ve insan kaynağını geliştirici önlemler yerine tabela üniversitesi açılması da bu nitelik tartışmalarına nasıl yaklaşmamız gerektiği konusunda soru işaretleri ortaya çıkarmıştır. Özellikle akademik atama ve yükseltmelerdeki subjektif anlayışlar akademisyenleri ve dolayısıyla kamu vicdanını yaralamaktadır. Atama ve yükseltmelerdeki standartların sürekli değişmesi ve alttan gelenlerin sürekli aleyhine işlemesi yüksek öğretim kurumlarında iç çatışmalara yol açan önemli gelişmelerdir. Yöneticilere verilmiş olan aşırı yetkiler de alt kadroların istismar edilmesine yol açmaktadır. Bunlarla ilgili mahkeme kararları konusunda onlarca tez yapılabilir.

Popülist söylemlerle bağlantılı olarak ortaya çıkan sorunlardan birisi de yükseköğretime giriştir. Yükseköğretime yönelik talebin yüksek ve arzın sınırlı kalması nedeniyle, sistem temel olarak ülke çapında merkezi olarak uygulanan sınavlarla seçme ve yerleştirme yapmayı gerektirmektedir. Öğrencilerin mezun oldukları okul türleri tercih edilebilecekleri alanlar üzerinde sınırlayıcı olmaktadır. Tercih edilen program türüne göre farklı okul mezunlarına (genel ya da mesleki eğitim) farklı katsayılar uygulanmaktadır. Özellikle mesleki-teknik ortaöğretim öğrencileri kendi alanları dışında tercihte bulunmaları durumunda dezavantajlı

duruma düşmektedirler. Şu andaki mevcut uygulama mesleki-teknik ortaöğretim mezunlarını katsayı uygulaması nedeniyle daha çok kendi alanlarındaki mesleki programları tercih etmeye zorlamaktadır. Farklı katsayı uygulaması yoluyla öğrencilerin mezun oldukları alanlarda eğitim almaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu uygulamadan kaynaklanan sorunlar ile ilgili tartışmalar 10 yıldan daha uzun süredir kamuoyunun gündem konularından birisi olmayı sürdürmüştür. Yükseköğretim Kurulu Ocak 2009'da aldığı bir kararla 2010 yılından geçerli olmak üzere yükseköğretime giriş sisteminde önemli değişiklikler yapmıştır. Alınan bu kararla söz konusu sorunların giderilmesi amaçlanmıştır. Bu yeni sistemle ortaöğretimden yükseköğretime geçişte iki aşamalı sınav yapılması öngörülmüş ama sistem de sorgulanır hale gelmiştir. Yükseköğretime Giriş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) 2021 yılında Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) olarak değiştirilmiştir. Ayrıca sınavlarda baraj puan oturum sayısı ve soru sayıları sürekli değiştirilmiştir. Bütün bunlara rağmen yükseköğretime geçiş sınavlarında öğrencilerin ortalama puanları ve net sayıları düşmektedir.

Yüksek Öğretimde Kaliteyi Geliştirme Çabaları: Neo-liberal Bir Uygulama

Yükseköğretim Kurulu'nun yükseköğretimin geliştirilmesine ve sorunlarının aşılmasına yönelik çabaları söz konusudur. Bu çerçevede, Şubat 2007'de Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi başlıklı rapor önemli bir aşama olarak kabul edilebilir. Bu raporda yer alan stratejik öneriler genel olarak üç ana boyutta ele alınabilir (YÖK, 2007). Bunlar:

- Yükseköğretim talebinin karşılanması ve yükseköğretime giriş
- Yükseköğretimin yönetimi ve kalitesinin artırılması
- Yükseköğretim kurumlarının Avrupa Yükseköğretim Alanına hazırlık çalışmaları

Raporda yükseköğretim talebinin karşılanması ve yükseköğretime girişi düzenlemeye yönelik getirilen öneriler,

- Erken yaşta yönlendirmeye yönelik öneriler,
- Yükseköğretim kontenjanının arttırılmasına yönelik öneriler
- Mesleki eğitimin özendirici hale getirilmesi
- Yükseköğretime seçme ve yerleştirme sisteminin yeniden düzenlenmesi, olarak sıralanabilir.



Bu önerilerin uygulamaya dönüştürülmesi ile, ortaöğretimde, okuldaki eğitimin öne çıkması ve bu nedenle ortaöğretimde niteliğin artmasının yanı sıra ön lisans ve lisans programlarına, ilgili programın gerektirdiği nitelikte adayların yerleşmesi ve böylelikle yükseköğretimde niteliğin artması öngörülmektedir. Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanarak 20 Eylül 2005 tarihinde yürürlüğe giren Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği ile başlatılan süreçle ulusal boyutta yükseköğretim kurumlarının kalite düzeylerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi konusunda önemli adımlar atılmıştır. Üniversitelerarası Kurul’un seçtiği 9 kişilik Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) göreve başlamıştır. 2006’da YÖDEK tarafından “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi” (<http://www.yodek.org.tr/?page=download>) hazırlanmıştır. Üniversitelerdeki eğitim, öğretim, araştırma etkinlikleri idari hizmetleri değerlendirmek ve kurumları akredite etmek için 2016 yılında Yüksek Öğretim Kalite Kurulu YÖKAK oluşturulmuştur.

Bu rehber dünyadaki ve özellikle Bologna sürecinde Avrupa boyutundaki gelişmeler göz önüne alınarak hazırlanmış, bu kapsamda yükseköğretim üst kurulları ile yükseköğretim kurumlarının yükümlülükleri, iç ve dış değerlendirme ilke ve ölçütleri ve süreçle ilgili ayrıntılar belirlenmiştir. Bu altyapı hazırlıkları yükseköğretim kurumlarının değerlendirme ve kalite geliştirme çabalarını daha sistemli ve izlenebilir hale getirebilir. Yükseköğretimle ilgili temel değişimlerden birisi yükseköğretim kurumlarının Avrupa Yüksek Öğretim Alanına uyarlanma yönündeki çalışmalarıdır. Yükseköğretim Kurulu, Bologna süreci ve Lizbon hedefleri kapsamında, yükseköğretim alanında ulusal nitelikler çerçevesi ile ilgili çalışmaları başlatmıştır. Bu çerçevede hazırlanan "Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlikler Çerçevesi" Taslak Raporu paydaşların tartışılmasına açılmıştır. Bu kapsamda, program bazında niteliklerin tanımlanması ve öğrenme ürünlerinin kalite güvencesi altına alınması çalışmaları sürdürülmektedir. Bu kapsamda üniversiteler programlarını Avrupa Kredi Transfer Sistemine (AKTS) uyarlama, Diploma Eki verme, öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğini sürdürme yönünde değişik çalışmalar yapmaktadırlar (YÖK, 2006).

Yükseköğretimle ilgili önemli gelişmelerden birisi de hem yukarıda sözü edilen yönetmelik hem de 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu gereği yükseköğretim kurumlarının stratejik planlamaya geçmeleri olmuştur.

Yükseköğretim kurumları bu kapsamda değişik çalışmalar sürdürmektedirler. Yükseköğretimle ilgili yeni gelişmelerden birisi de Şubat 2009'da yayımlanan Yükseköğretim Kurumları Arasında Öğrenci ve Öğretim Üyesi Değişim Programına İlişkin Yönetmelik ile getirilen Farabi Değişim Programıdır. Bu yönetmelik üniversite ve yüksek teknoloji enstitüleri bünyesinde ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim-öğretim yapan yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim üyesi değişimini öngörmekte ve esaslarını düzenlemektedir. Bu program ile gelecek yıllarda yurt içi yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim üyesi değişiminin artması beklenebilir.

Vakıf Üniversitesi ya da Özel Yükseköğretim:

Türkiye’de özel ya da tüzel kişiler kâr amaçlı üniversite kuramamaktadır. Özel yükseköğretim kurumları (üniversite ve meslek yüksekokulları) yalnızca belirli koşulların yerine getirilmesiyle vakıflar tarafından kurulabilmektedir. Vakıflara bağlı özel yükseköğretim kurumları kurulmasına ilişkin yasal çerçeve Anayasa (1982), Yükseköğretim Kanunu ve Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği ile belirlenmiştir. Anayasanın 130. maddesi üniversitelerin yasayla kurulmasını, kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile vakıflar tarafından, devletin gözetim ve denetimine tabi yükseköğretim kurumları kurulabileceğini hükme bağlamaktadır. Aynı madde vakıflar tarafından kurulan yükseköğretim kurumlarının mali ve yönetsel konular dışındaki akademik çalışmaları, öğretim elemanlarının sağlanması ve güvenlik yönlerinden, devlet eliyle kurulan yükseköğretim kurumları için Anayasada belirtilen hükümlere tabidir. Özel üniversiteler hak ve yetkiler bakımından devlet üniversiteleri ile aynı hak ve yetkilere sahiptir. Benzer biçimde, akademik yönden de devlet yükseköğretim kurumlarıyla aynı akademik standartlar, kural ve ilkelere tabidirler. Bu çerçevede eğitim ve öğretim ve sınavlar, derece ve diploma verme vb. akademik konuları devlet üniversitelerinin de tabi olduğu yasal mevzuat çerçevesinde kendi yönetmelikleriyle belirlemektedirler. Özel yükseköğretim kurumlarının finansmanı temel olarak kurucu vakfın gelirleri ve öğrencilerden sağlanan öğrenim ücretlerinden oluşmaktadır. Belli koşulları yerine getirmeleri ve talep etmeleri durumunda genel bütçeden de pay alabilmektedirler. Vakıflar tarafından kurulmuş yükseköğretim kurumlarının giderlerine katkıda bulunmak amacıyla, bütçede yer alan ödenekle sınırlı olmak üzere, ilgili vakıf yükseköğretim kurumunun başvurusu, Yükseköğretim Kurulu’nun görüşü ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın teklifi üzerine Maliye Bakanlığınca devlet yardımı yapılır. Yapılacak



devlet yardım, devlet yükseköğretim kurumlarına o yıl ayrılan toplam bütçe ödeneklerinin örgün öğrenci sayısına bölünmesiyle elde edilen tutarın, ilgili vakıf yükseköğretim kurumunda okuyan örgün öğrenci sayısı ile çarpılması sonucu bulunulacak miktarın %30’unu geçemez. En az iki yıl eğitim-öğretim yapmış olan vakıf üniversiteleri devlet yardımı almak amacı ile Yükseköğretim Kurulu’na başvurabilirler. Vakıf yükseköğretim kurumlarına devlet yardımının yapılabilmesi için bu kurumların, en az iki eğitim-öğretim yılını tamamlamış olması, öğrencilerin en az %15’ine eğitim-öğretim giderlerini karşılayacak düzeyde tam burs vermesi gibi bazı ek koşullar bulunmaktadır⁴.

Ayrıca vakıflarca kurulacak özel yükseköğretim kurumları 2547 sayılı Kanun’un 56. maddesinde yer alan mali kolaylıklardan, muafiyetlerden ve istisnalardan aynen yararlanmaktadırlar. Bu kurumlar emlak vergisinden muaftırlar. 2022 yılı itibarıyla 75 vakıf üniversitesi ve yedi vakıf meslek yüksekokulu bulunmaktadır. Bu üniversitelerin büyük çoğunluğu son 10 yıl içinde kurulmuştur. Bunların ilki olan Bilkent Üniversitesi 1984 yılında kurulmuştur. Değişik vakıflara bağlı özel üniversite kurma çalışmaları sürmektedir. Yükseköğretim kurumları içinde öğrenci sayısı bakımından payı % 12 civarındadır. Üniversite sayısını artarken nitelik sorunu ortaya çıkmıştır. Ülkemizin çeşitli illerinde açılan üniversiteler öğretim görevlisinden, fiziksel altyapıdan yoksun bir şekilde eğitim yapmaya çalışmaktadır. Hocası olmayan üniversiteler ortaya çıkmıştır. Sayısal artış ve kontrol edilmeyen yükseköğretim kurumları hem kalite bakımından düşmüş hem de öğrenci sayısı azalmaya başlamıştır. Ayrıca Yüksek öğretimin artık diplomalarının sorunlu olması ve evrensel boyutta yeterliklerinin sorgulanması sonucunda bazı programların öğrenci alamamasına neden olmuştur. Öğrenci alan bazı programlar kapatılma aşamasına gelmiştir. Bazı programlarda ise öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı 5’den aza inmiştir.

Sonuç

Cumhuriyet rejimi Osmanlı’dan çok düşük düzeyde okuma yazma oranı, yetersiz ve sınırlı eğitim kurumlarını devralmıştı. Bu ilerlemeleri sağlayabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı yeniden organize edilmişti. 1924’de eğitim sistemi mali ve yönetsel açıdan ulema, vakıflar gibi kurumlardan alınıp merkezi otoriteye bağlanmıştı. Eğitimin yönetsel alanında da değişiklikler uzun süre devam etmiştir. Üst derecede bir merkezi eğitim yönetimi ortaya çıkmıştı. Özel ve devlet okulları

⁴ Ayrıntılar için bakınız YÖK, Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği, Madde 30.

dahil olmak üzere bütün politikaları bakanlıkça organize edilmekteydi. Milli Eğitim Bakanlığı, eğitimsel etkinliklerin, plan, program ve yürütülmesi gibi bütün aşamalarını kendi elinde toplamıştır. Böylece eğitim sistemimiz merkezileşmeye başlamıştır. Türkiye’de merkezin ağırlığının sistem üzerindeki etkisi halen devam etmektedir.

Türkiye’de eski ve köklü bir tarihe ve medeniyete rağmen vatandaşlık eğitimi uzun süre ihmal edilmiştir. Okul sistemi bireylere politik olarak organize bir toplumda yaşamaya ilişkin sorumluluk kazandırmada yetersiz kalmıştır. Cumhuriyet devlet okullarının yanı sıra Osmanlı döneminde kurulmuş olan özel yabancı okullar da eğitim vermeye devam etmişlerdir. Aynı şekilde öğrencilere eleştirel bir bilinç kazandırma sağlanamamış, otoriter yapıya karşı öğrencilerin yetiştirilmesi önemsenmemiştir. Bu nedenle Cumhuriyet kadroları önceliği yeni bir eğitim sistemini oluşturmaya vermişlerdir. Türk eğitim felsefesi, Kemalizm ile belli bir değer anlayışına kavuşmuştur. Ancak Kemalist felsefe bazı grup ve kurumlar tarafından iyi anlaşılmamış veya anlaşılmak istenmemiştir. Birbirine tamamen aykırı akımların bile, aynı felsefeye bürünerek eylemde bulunabilmeleri bunu kanıtlamaktadır. Diğer yandan bazı Batılılar, Kemalizm’in Türk eğitimine yaptığı katkıları ve sisteme getirilerini ülkedeki diğer grup ve kurumlardan daha iyi görmüş ve gösterebilmişlerdir.

Milli Eğitim politikamızı da oluşturan boyutlardan birisi doğrudan doğruya Anayasamızın laiklik ilkesine dayandırılmaya çalışılmıştır. Tevhid-i Tedrisat ile belli düzeyde laik eğitim de başarılabilmıştır. 1924’den önce eğitim sisteminin organizasyonunda farklılıklar olmasına karşın modern bir eğitim sisteminin oluşturulması bu tarihten sonraya rastlar. Bu dönemden sonra ilkokullar 5 yıla indirilmiştir. Orta öğretim 3 yılı ortaokul, 3 yılı da lise olmak üzere iki kademeye ayrılmıştır. Bu dönemde Mesleki ve Teknik eğitime de özel önem verilmiş toplum kalkınmasını destekleyici okullar oluşturulması hedeflenmiştir. Kadın eğitime önem verilmiş, karma eğitim önce 1923-1924’te üniversiter düzeyde başlamış 1930’lu yıllara gelindiğinde orta öğretim ve diğer kademelere yayılmıştır. Ancak bu gelişmeler ülkemizde kadın eğitiminin gerçekleştirilmesini ya da Batı standartlarına çıkmasını sağlayamamıştır. Eğitim sisteminin laikleşmesi konusunda önemli adımlar atılmıştır. Türkiye’de özellikle meslek okulları yıllar yılı geri kalmıştır. Birçok öğrenci mesleki okulları bu okulların statüsünün toplumda küçük görülmesi gibi nedenlerle uzun süre tercih etmemiştir. Az gelişmiş ülkelere özgü bu yönelim daha sonraki kuşakları da etkilemiştir. 1950



öncesinde sanayileşmedeki önemli atılımlar eğitimde de önemli gelişmeleri sağlamıştır. Ekonominin gereksinim duyduğu kadrolar devletin kurduğu eğitim kurumlarında yetiştirilmiştir. Bireyin okur-yazar olmasının, üretimde verimliliğin kalkınmanın anahtarı olduğu varsayımından hareket edilerek kitle eğitimine özel önem verilmiştir. Eğitim Bursları, Millet Mektepleri, Köy Enstitüleri gibi uygulamalar bu politikanın ürünüdür. Yükseköğretimde ise daha çok seçkin bir yetiştirmek amaçlanmıştır. Böylece kısa zamanda bir yönetici kadro bir ölçüde de teknik kadro oluşturulması amaçlanmıştır.

II. Dünya savaşının sona ermesi ile beraber çok partili yaşama geçilmiş, ABD yönelimli eğitim politikaları benimsenmiştir. Lise, yükseköğretime geçişte bir araç olmaya devam ederken, eğitimsel fırsat eşitliği açısından sunulanlar ise köy ve şehir hayatı arasındaki fark giderilememiştir. Atatürk’ün 1924’lerde açmış olduğu pencere bir süre sonra özellikle fırsat eşitliği bakımından yeniden kapanmıştır. 1950 sonrasında çok partili yaşama geçilmesi, eğitimsel çerçeveyi de yoğun olarak etkilemiştir. Kırsal kesim ve sıradan halk da eğitimi politikacılar aracılığıyla yönlendirmeye başlamış, muhafazakar çevrelerin baskısıyla dünyaya örnek olan köy enstitüleri kapatılmış ve din okulları yeniden açılmış, paralel olarak öğretmenlik saygınlığını yitirmeye başlamıştır. Programların ve ders kitaplarının hazırlanmasında, başlangıçta atılan ve dönemlerin mecburiyetlerinde, rejimlerinden kaynaklanan yanlışlıklar da ısrarla korunmuştur. Siyasi tarihle desteklenmiş, sosyal, ekonomik, kültürel ve çevresel tarih örgüleri yerine, 1930’lardan beri üstün ırk, uygarlığın atası, ırk tezleri öne çıkmış, bu yaklaşım 1950’den sonra da sürmüştür.

Bölgesel dengesizlikler kır-kent ve kadın erkek eşitsizliğini de beraberinde getirmiş, ortaöğretimde fırsatlardan yararlanma açısından ülkenin Batı kesimi ve kentsel bölgeler ile eğitim ve gelir düzeyi yüksek aileler arasındaki makas açılmıştır. Lise Cumhuriyetin başlarında olduğu gibi küçük ve seçkin bir azınlığın okulu olmaktan çıkmış kitle eğitime yönelmiştir. Öğrenci kompozisyonu değişmiştir. Daha sonraki yıllarda lise mezunlarındaki artış arz-talep dengesini bozmuş sorunlar karmaşıklaşmış, yüksek öğretime yönelik baskı artınca merkezi sınav sistemi uygulanmıştır. Eğitimde fırsat eşitliği Türkiye’nin en önemli sorunlarından birisi olmuştur. Bireylerin yetenekleri ölçüsünde eğitim almaları Anayasadaki hükümlere rağmen sağlanamamış, bölgeler arasındaki eşitsizlik oranı yıllarca gitgide büyümüştür. Yapılan yatırımlar hemen hemen her dönemde beklentilerin çok gerisinde kalmıştır. Alt sosyo ekonomik sınıflardan gelen

bireylerin daha iyi bir eğitim alması uzun yıllar sağlanamamıştır. Batı ile karşılaştırıldığında, üniversite eğitiminin parasız olması olumlu bir nokta olarak görülebilir. Fakat üniversitelerin sayılarının ve kontenjanlarının uzun yıllar sınırlı kalması, daha sonra ise aradıkları standartların yüksek olması, alt sosyo ekonomik sınıflardan ve kırsal kesimlerden gelen bireyleri olumsuz yönde etkilemiştir. Bölgeler arası eğitimin koordinasyonunda, Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgeleri ortalamanın hemen hemen her dönem çok gerisinde kalmışlardır. Din ve geleneksel yaşam tarzının hakim olduğu bölgelerdeki sorunların çözilememesi, kadın nüfusun eğitim olanaklarından yararlanmasını uzun süre olumsuz yönde etkilemiştir. Nüfus artışı konusunda önlem alınamaması, planların ve yapılan yatırımların nüfus artışının getirdiklerini önlemede yetersiz kalışları, eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen önemli bir neden olmuştur. Kuşkusuz, sağlanan olanaklar, eğitimin ürününün eşitlenmesi konusunda çok fazla da bir şey getirmiyordu. Orta öğretimde 1950 sonrasında, kitlelere yayılmaya çalışılıp, sayıca ilerlemeler ve artışlar sağlanmasına rağmen, bölgeler arası eşitsizlik nitelik boyutunda uzun yıllar devam etmiştir. Aynı şekilde üniversite mezunları da, toplumda istedikleri seviyeye gelmekten uzak kalmışlardır. Temel eğitimi her yurttaşın ayağına kadar göstermede fırsat eşitliği, temel eğitimin denk bir şekilde verilmesi de sağlanamamıştır. Yurttaşların içinde bulunduğu dengesizlik ortadan kaldırılamamıştır. Fırsatların liyakata göre dağıtılması, çoğu zaman bir mit olarak kalmıştır. Kayırma ve sosyal sınıf farkı gibi olgular alınan diplomaların değerini de düşürmüştür.

Günümüzde toplumların eğitim düzeyi eğitime verdikleri önemin yanı sıra, gelişmişlikleri ve demokratik yaşamın gelişmişliğinin bir göstergesi olarak algılanmaktadır. Demokrasilerde, toplum eğitim sistemini ve anlayışını hem etkiler hem de belirli ölçülerde belirler. Toplumda var olan dinamik ve etkileşim eğitim sisteminin ve eğitim programlarının temel belirleyicisidir. Demokrasinin olmadığı toplumlarda ise, yönetimi ellerinde bulunduran güçler, egemenlerini koruyacak ve devamını sağlayacak araçların başında eğitimi görürler. Eğitim sistemini de kendi çıkarlarına hizmet edecek biçimde hazırlarlar. Bilgi ve iletişim çağında, eğitime gerekli önemi vermeyen ve göz ardı eden toplumlar, süreç içinde egemen kültürlerin etkisi altında egemen sınıfla birlikte yok olurlar. Bilgi çağının gerektirdiği "toplumsal dönüşümü" gerçekleştirmek ve sürekliliğini sağlamak, çağdaş standartlara uygun olarak eğitilmiş insan gücüyle olanaklıdır. Bu nedenle ülkeler, toplumsal değişimde görev üstlenecek, değişimi kavrayan, üretken,



yaratıcı, sorumluluk alabilen, bilgisini kullanan ve zenginleşen insanı yaratmak için eğitim sistemlerini, hem gelişmelere ayak uyduracak hem de gelişmeyi sağlayacak, kendini yineleyerek üreten bir yapıya kavuşturmak için çaba harcamaktadırlar. Gelişmiş toplumlar, eğitimin evrensel boyutunu göz ardı etmeden, sistemin gerçek yaşamla uyum içinde yerelleşmesini ve toplumsal gelişmeye öncülük etmesini sağlamışlardır. Eğitim "yerelleşme" ile demokrasinin temel koşulu olan katılım ve çoğulculuk olgularına kavuşurken, yerel toplumsal ve evrensel gereksinimlere uygun programlarla toplumsal gelişmenin itici güçleri haline gelmiştir.

Cumhuriyet döneminden önce eğitim sisteminde başlayan sorunlar, 2000'li yıllarda ülkemiz eğitim sistemini daha da karmaşık hale getirmiştir. Eğitim sistemindeki sorunların karmaşıklaşmasına, sosyo-kültürel, yönetsel, ekonomik ve politik gelişmeler yol açmıştır. Cumhuriyet döneminde bazı yıllar hariç, eğitim sisteminde yaşanan açmazlar uygulanan yanlış eğitim politikalarının ürünüdür. Eğitim sisteminde her şeyin merkezden kontrol edilmesi, ülke gerçekleri ve sorunlarına kapalı, ülke gereksinimlerinden uzak bir işleyiş hakimdir. Cumhuriyetin neredeyse kuruluşundan beri, okullar eğitim değil diploma veren kurumlar haline getirilmiştir. Okullarda ne öğrenildiğinden çok yalnızca sayılara bağlanan sınav vb. düzenlemelere önem verildiği görülmüştür. Hızlı nüfus artışı ve iç göç gibi olgular, eğitim sorunlarını daha da içinden çıkılmaz hale getirmiştir. Bu durum kalabalık sınıflar ve bu nedenle eğitimin hem niteliğinde düşüşe hem de hizmetin aksamasına yol açmıştır. Mesleki eğitim sorunu yalnızca din öğretimi veren kurumlara indirgenmiş, mezunlar işsizlik sorunlarıyla boğuşmaktadırlar. Eğitim sistemi, yaşamın farklı alanlarıyla bilgi, deneyim ve gereksinme etkileşimine açık olmayan, kendi dışındaki alanlara kapalı bir işleyiş içindedir. İşleyiş, kendi kendini yenileyen-dönüştüren değil, yineleyen plan ve programların oluşmasını, bürokratik yapının güçlenmesini doğurmuştur.

Kişilik gelişiminin büyük ölçüde tamamlandığı bu dönemi çocuklarımız, sokakta ya da evde kendi haline terk edilmiş olarak geçirmektedirler. Son yıllarda büyük kent belediyeleri, kamu kuruluşları ve özel sektörün yuva ya da anaokulu, MEB'in okul öncesi eğitimde önemli gelişme sağlamalarına karşın, hem çağ nüfusuna hem de gelişmiş ülkelerdeki düzeye bakıldığında çok yetersiz olduğu görülmektedir. Ülkemizde eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi okul öncesi eğitime de yeterince önem verilmemektedir. Var olanlar da birkaç büyük kentte yoğunlaşmıştır. Tüm çabalara karşın bu alanda okullaşma oranı halen daha çok

düşük düzeydedir. Bu okullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, diğer okullara göre iyi gözükse de öğretmen adı altında niteliksiz birçok kişinin görevlendirilmesi, başta psikolojik olmak üzere birçok sorunu da beraberinde getirmektedir.

İlköğretim, ilkokulun yanında ortaokulu da son yıllarda kapsamına alarak üç aşamalı ve 4+4+4 yıllık zorunlu eğitime kağıt üzerinde kalmıştır. İlkokullarda yüzde yüzlere varan okullaşma oranı, son yıllarda kapalı okullar vb. nedenlerden dolayı gerilemiştir. Özellikle kızların zorunlu eğitime devamları ikinci kademede oldukça sıkıntılıdır. 2. kademede okullaşma oranı ise resmi rakamlara göre oldukça geridir. Yani zorunlu ilköğretimde okullaşma oranı AB ülkelerinden düşüktür. Bugün girilmeye çalışılan Avrupa Birliği ülkelerinde bu oran % 80'in üzerindedir (Almanya%99, Fransa 99, İngiltere 98, Hollanda 99). Ayrıca aşamalı ve birbirinin devamı olmayan birçok ders ve konular çocuğa sürekli tekrarlatılarak zaman kaybına neden olunmaktadır. Okulların bütünleştirilmesinin sağlanması gerekmektedir.

Son yıllarda hızlı nüfus hareketleri ve göç alan büyük kentlerimizde önlem alınmadığından, okullaşma oranında düşüşler başlamıştır. İstanbul, Ankara, İzmir ve benzeri göç alan büyük illerde eğitim yatırımlarına yönelmenin yanında, kent kültürüne uyumda büyük zorluk yaşayan ilköğretim çağındaki çocuklarımıza yönelik özel eğitim programları geliştirilerek hızla devreye sokulması başılamamıştır. Daha ilköğretimin başında sınavlarla üniversiteye yönlendirilen çocuklarımız, bunun olumsuz etkilerini ömür boyu yaşamaktadır.

Sanayinin itici gücü olması gereken mesleki ve teknik okullarımız, yeni teknolojileri, sanayide kullandıktan yıllar sonra görmektedirler. Yani okullar, ekonomik ve toplumsal gelişmenin gerisindedir. Eğitim sistemimizdeki açmazların odaklaştığı ve bir türlü çözilemeyen eğitim aşaması ortaöğretimdir, öğrencinin, yaşamı için yol ayrımını oluşturmaktadır. Bu yol ayrımında öğrencinin beklentisine yanıt vermek şöyle dursun, çocuğu tüm sorunlarıyla birlikte, yaşam mücadelesinin içine atmaktadır. Türkiye'de işgücünün sektörel dağılımı bilinmesine karşın, buna uygun eğitim yapılanmasına gidilmediğinden, hem israfa hem de gençlerimizin yaşam mücadelesinde başarısızlıklarına neden olunmaktadır. Tarım alanında çalışan nüfusun azalmasına, sanayi ve hizmet sektöründe büyük artışlara karşın, okullarımızda bu gelişmeye uygun örgütlenme gerçekleştirilememiştir. Batı toplumu, öğrencilerini daha ilköğretim yıllarında mesleğe



hazırlayacak şekilde eğitim sistemini yapılandırmışken, ülkemizde çocuk daha ilköğretimde yükseköğretime yönlendirilir. Bu anlayış, liselerimizi tek hedefli hale getirmiştir. Ortaöğretimde, yaşamın gerekleri, öğrencinin beceri ve yetenekleri dikkate alınmamaktadır. Bu durum üniversite önündeki yığılmaları ve vasıfsız bir yığın işgücünün sokağa atılmasını doğurmaktadır.

Üniversiteye koşullandırarak iş-mesleğe yatay geçiş olanağı bulunmayan öğrencilerimizle birlikte yakınları da büyük üzüntü duymaktadır. Bu duruma çare bulmak, işe ve mesleğe yatay geçişleri sağlayacak programlar yerine, sadece eşitsizliği körükleyen okul türleri çoğaltılmıştır. Bu durum sisteme güvensizliği ve okullardan kaçışı doğurmuştur. Hiçbir ülkede örneği görülmeeyen dershaneler ticari açıdan bir sektör durumuna gelmiştir. Bu kurumlarda çocuğun eksiklerinin tamamlanmasından çok ağırlıklı olarak test tekniği ve alışkanlığı verilmektedir. Özel okulların sistem içindeki oranı düşük olmakla birlikte on yıllarda yapılan teşvikler nedeniyle bu okullara yönelmeleri artmıştır.

Cumhuriyet döneminde yükseköğretim sosyo-ekonomik ve kültürel değişimin odağını oluşturmuştur. Üniversiteler iktidarlarla güç mücadelesi yaşamış, her siyasi değişimde üniversitelere müdahale edilmiştir. 1933’de başlayan bu müdahaleler 1982’de YÖK yasasıyla en uç noktasına ulaşmıştır. Ancak batıdaki gibi köklü ve başarılı üniversite geleneği oluşturulamamıştır. Üniversite geleneği ise Kıta Avrupası ve Anglo-Sakson üniversite anlayışına göre oluşturulmuştur. Son yıllarda Anglo-Sakson üniversite geleneği ülkemize hakim olmuştur. Bu gelenekler üniversitelerin içinden değil dışından gelen müdahalelerle değiştirilmiştir. Örneğin 1933 ve 1946 yılında parlamento ve hükümet değişimi gerçekleştirirken 1960 ve 1982’de askeri darbeciler ve onların güdümündekiler üniversitelere müdahale etmişlerdir. Üniversite özerkliği çok az zaman sağlanabilmiştir. 1933 ve 1946 yılında yapılan değişikliklerle üniversitelerde yöneticiler ve bireysel açıdan akademisyenler ön plandayken, 1946 ve 1982 sonrasında kurulların ön plana çıktığı görülmüştür. Kuşkusuz tepki yasası olarak sunulan 1982 tarihli YÖK yasası da sürekli delinmiştir. 2547 ise katı hiyerarşik bir yapıyı ön görmüştür. Demokratik yönetimden atama sistemine geri dönmüştür. Özerklik gerçekte üniversite tarafından değil YÖK tarafından kullanılmaktadır. Tek adam yönetimleri yeğlenmiştir. Denetime bunun yansıması daha da ağır olmaktadır. YÖK Başkanının ya da Rektörün atama ve disiplin soruşturmalarıyla ilgili geniş yetkileri oldukça artmıştır. Ayrıca son yıllarda idari açıdan Rektörlerin ataması da tek elden yapılmaktadır. Bu durum üniversitelerde çatışmalara yol açmıştır. Üniversiteler

dolayısıyla yükseköğretim kurumları fakülte, yüksekokul ve açık öğretim ve lisanüstü düzeyde enstitüler olarak adlandırılmakta ancak aralarındaki eşgüdüm halen sağlanamamıştır. Eşgüdüm oluşturmak amacıyla kurulan YÖK’de bunu başaramamıştır. Yalnızca idari vb. kararlarla yükseköğretim kurumlarını “yüksek lise”ye dönüştürmüştür. Akademik açıdan eğitim gücüne olan inanç azalmış gençlerimiz bilgidен, öğrenmeden çok diplomaya yönelmeye başlamıştır. Sistem, kendini soktuğu bunalımdan, zorunlu olarak açık öğretim yoluyla kurtulma yolunu seçmiştir. Öğrencilerin politik olarak hareketsiz hale gelmesine yönelik disiplin kuralları baskıcı hale gelmiş, gençlerimizin eğitim ve ülke sorunlarıyla ilgilenmeleri yadırganmış ya da engellenmiştir. Her şehre bir üniversite sloganı ile açılan üniversitelerde eğitimin kalitesi yükseltilememiştir. Üniversite öğretim elemanları araştırma, yükselme ve öğretim üçgeni arasına sıkıştırılmışlardır. Kurumsal üniversite sayısı oldukça düşük kalmış, bütçe vb. destek yetersizlikleri öğretim elemanlarının yalnız başlarına araştırma ve bilimsel faaliyetler yapmasına yol açmıştır. Üniversitelerimizde, öğretim elemanı yetersiz kalmış özellikle köklü üniversitelerde öğretim üyesi sayısı artarken araştırma görevlisi sayısı azalmıştır. [L5]Yükseköğretim dışında eğitimin yapısında da önemli değişiklikler olmuş bunlar da istikrarsızlığa yol açmıştır.

2000’li yıllardan sonra uygulanmaya 4+4+4 kesintili öğretim dayatması sonrasında hem nicelik hem de nitelikçe gerilemeler hız kazanmıştır. Okullarda yaşanan ve giderek derinleşen sorunlara neden olmuştur. Kalabalık sınıflar, okulların alt yapı yetersizlikleri, fiziki donanım eksiklikleri, aşırı politize olmuş öğretmenlerin verdiği eğitim sorunlara yol açmıştır. Eğitim sisteminde yıllardır çözüm bekleyen sorunlardan ayrı ve bağımsız değerlendirmek mümkün değildir. 4+4+4 uygulaması aynı zamanda eğitim sisteminde laik-çağdaş çatışmasını beraberinde getirmiştir. Okullar belli bir inancın ya da mezhebin kuşatmasıyla karşı karşıya kalmıştır. Din okullarına büyük teşvikler verilmiş, genel öğretim veren kurumlar ihmal edilmiştir. Kamu kaynakları, özel okulları destek adı altında düşüncesizce harcanmaktadır. Öğrenciler öğrenme yerine test odaklı başarıyı hedef aldıklarından Açık Liselere yönelerek örgün öğretimin dışına çıkmışlardır. Liseye geçiş sistemi nedeniyle istemediği halde meslek lisesi ya da imam hatip lisesine otomatik kaydı yapılan öğrenciler ikilemlerle karşı karşıya kalmışlardır. Örgün eğitim kağıt üzerinde 12 yıla çıkmıştır. Taşınalı öğretim gibi uygulamalar zorunlu öğretimi olumsuz yönde etkilemiştir. Ülke eğitimi ne yazık ki Atatürk



dönemi hariç niteliksel açıdan sürekli geri gitmiştir. Okullaşma oranları bunun açık örneğidir.

Türkiye’de Son 10 Yılda Okullaşma Oranları

Kademeler	2011-2012 %	2019-2020 %	2020-2021 %
Okul öncesi	65,69	70,39	56,89
İlköğretim (ortaokul dahil)	98,67	95,90	88,85
Ortaokul		85,01	87,93
Ortaöğretim	67,37	85,01	87,93
Yükseköğretim (Açıköğretim Dahil)	35,51	43,37	44,41

Kaynak: Milli Eğitim İstatistiklerinden Derlenmiştir.

Kaynaklar

- Adem, M (1981).“ Cumhuriyet Dönemi Eğitiminde Sayısal Gelişmeler”, *Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu İçinde*, Ankara. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Akgün, S. (1992). Toplumsal Bilinçlenmede Öğrenim Birliği. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 16(27), 173-188.
- Akın, F. (1997). *1933’den Bu Yana Üniversite Düzenleri*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Albayrak, M. (1989) Yeni Türk Harflerinin Kabulü Öncesinde Halk Eğitimi ve Yazı Değişimi Konusunda Türk Kamuoyunda Bazı Tartışmalar ve Millet Mekteplerinin Açılması 1862 1928. *Atatürk Yolu Dergisi*, 1 (04).
- Altunya, N. (2009). Milli Eğitimde Mustafa Necati Dönemi. *İstanbul: Başarı Yayıncılık*.
- Atatürk, K. (1961). *Atatürk’ün söylev ve demeçleri*. Türk Tarih Kurumu Basımevi. Ankara,
- Baloğlu, Z. (1990). *Türkiye’de Eğitim*, İstanbul, Tüsiad Yayınları.
- Baskın, B. (2008). II. Meşrutiyet’te Kadın Eğitimine Yönelik Bir Girişim: İnas Darülfünunu. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, (38).
- Başar, E. (1988). *Cumhuriyet Dönemi Milli Eğitim Bakanları İcraatlarının Değerlendirilmesi (1920–1960)*, (A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamaşı Doktaro Tezi) Ankara.
- Bilasa, P. (2013). *Türkiye’de İlköğretimin Tarihi Gelişimi*, PEGEMA Yayınları, Ankara.

- Bilhan, S. (1984). Atatürk'ün Eğitim Felsefesi. *Eğitim ve Bilim*, 9(52).
- Bozkuş, Y. D. (2020). Osmanlı İmparatorluğunda Ermeniler: Osmanlı Türkçesi İle Eserler Yazan Ermeni Entelektüeller (1800-1923). *Erdem*, (79), 97-128.
- Bowles, S. Gintis.H (1979). *Schooling in Capitalist America*,.NewYork, Routledge and Kegan Paul.
- Buluç, S. (1991). Osmanlılar Devrinde Alfabe Tartışmaları. Harf Devriminin 50. Yılı Sempozyumu.
- Bursalıoğlu, Z. (1983). Atatürk'ün Bilimsel Liderliği. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 16(1), 481-487.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. (1996).“Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve Uygulanmakta Olan Programla İlgili Sorunlar” *Milli Eğitim Dergisi*, Ankara, s: 23
- Canpolat, M. (1991). Arap Yazılı Türk Alfabesinin Gelişimi. Harf Devriminin 50. Yılı Sempozyumu.
- Cicilioğlu, H. (1985).*Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Orta Öğretim*, Ankara, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fak. Yayınları.
- Çelenk, S., Tertemiz, N., Kalaycı N (2000). *İlköğretim Programları ve Gelişmeler (Program Geliştirme İlke ve Teknikleri Açısından Değerlendirmesi)*, Tazebay, A (Edit), Nobel Yayın-Dağıtım, Ankara: 2000.
- Çetin, K., Gülseren,Ö. (2003).“Cumhuriyet Dönemi Eğitim Stratejileri” *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 151, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/151/gulseren-cetin.htm>
- Demirel, Y. & Konur, O. Z. (Eds.). (2002). *CHP grup toplantısı tutanakları, 1923-İstanbul Bilgi Üniversitesi*.
- DPT. Kalkınma Planlarının Tamamı İncelenmiştir.
- Doğan, H. (1977). *Ülkemizde Endüstrileşme ve Teknik Eğitim*, Ankara, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Dölen, E. (2008). II. Meşrutiyet Döneminde Darülfünun. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, 10(1), 1-46.



- Dönmez, C. (2006). Atatürk'ün Eğitim ile İlgili Görüş ve Uygulamalarına Toplu Bir Bakış. *Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 91-109.
- Duman, T. (2001a). *Avrupa Birliği Eğitim Programları “Sokrates Programı”*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 149
- Duman, T. (2001b). *Avrupa Birliği Eğitim Programları “Leonardo daVinci”*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 150
- Ediz, B (1951). *Milli Eğitim Düsturu, Tüzükleri*, Güven Matbaası, İstanbul
- Eğitim İş Sendikası, 2013 Yılı Raporu, www.egitimis.org.tr/.../2012-2013 (30, 12, 2013 tarihinde alınmıştır).
- Eren, N. (1961). *Turkey: Problems, Policies, Parties*. *Foreign Aff.*, 40, 95.
- Ergin, O. (1977). *Türk Maarif Tarihi* (5.cilt). İstanbul : Eser Matbaası
- Ergün, M. (1990). *Türk Eğitiminin Batılılaşmasını Belirleyen Dinamikler Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları*, Ankara,
- Ergün, M. (2010). Türk eğitim devrimi: temel ilkeler ve gelişim süreci. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu Bildirileri Kitabı*, ATAM, Ankara, 35-53.
- Ergün, M. (2010). Türk eğitim devrimi: temel ilkeler ve gelişim süreci. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu Bildirileri Kitabı*, ATAM, Ankara, 35-53.
- Eroğul, C. (1970). *DP İdeolojisi ve Tarihi*, Ankara, Sevinç Matbaası.
- Eurydice, European Commission *Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi* 2008/09,
- Gözütok, D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoglu, Ö.C. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına öğretmenlerin hazırlanması. 14-16 Kasım 2005 *Eğitimde Yansımalar:VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyum*.
- Gül, P. (2009)., *Ahilikten Meslek Yüksek Okullarına Türkiye’de Mesleki Eğitimin Gelişimi* – Ürün İnternet Gazatesi, <http://www.urundergisi.com/makaleler.php?ID=1635> 12.9. 2009 tarihinde alınmıştır.
- Güler, A. (1994). *Türkiye’de Üniversite Reformları*, Adım Yayıncılık.
- Güven, İ. (2000). *Türkiye’de Devlet, Eğitim ve İdeoloji*, Ankara, Siyasal Kitapevi.
- Güven, İ. (2001). Mustafa Necati’nin Türk eğitiminin gelişimine katkıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 149.

- Güven, İ. (2001). Tanzimattan Cumhuriyete Kadın Eğitimi Düşüncesinin Gelişimi (Osmanlı Düşünürlerinin Kadın Eğitimine Bakışları). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 34(1), 61-70.
- Güven, İ. (2005). *Osmanlı Eğitiminin Batılılaşma Evreleri*, Ankara, Naturel Yayınları.
- Güven, İ. (2015). 1933 Üniversite Reformu Sonrasında Üniversitedeki Öğretim Anlayışına Alman Bilim İnsanlarının Katkıları, İkinci Vatan ve Ankara Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Editör:Kasım Karakütük, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 576, ISBN:978-605-136-269-4, Türkçe(Bilimsel Kitap), (Yayın No: 3146597)
- Güven, İ. (2021). *Tanzimat Bürokratlarının Eğitimsel Dönüşüme Etkileri*, (Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilimdalı= Basılmamış Doktora Tezi, Ankara, 2021,
- Güven, İ. (2022) *Türk Eğitim Tarihi, 8. Baskı*, PEGEMA Yayınları, Ankara.
- Güven, İ., & İşcan, D.C. (2006). Yeni ilköğretim programlarının basına yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 95-123.
- Güvenç, B. (1970). “ Türkiye’de Üniversite ve Devlet İlişkileri” H.Ü. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, Cilt 2, Sayı:2, ss. 57-70. Ankara.
- Hatipoğlu, M. T. (1995). Yükseköğretim Mevzuatı, Selvi Yayınevi.
- Hatipoğlu, M. T.(2000). *Türkiye Üniversite Tarihi, 2. Baskı*, Selvi Yayınevi, Ankara.
- Kamer, S. T. (2013). *Türk eğitim sisteminde karma eğitime ilişkin fikirler, tartışmalar ve uygulamalar (1908-1950)* (Doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Kültürel Temelleri Ana Bilim Dalı Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Bilim Dalı).
- Karal, E. Z. (1981). Atatürk ilkelerinin biçimlendirdiği eğitim. *Atatürk ve Eğitim*.
- Karpat, K. H. (1959). *Turkey’s Politics: the Transtion to a Multiparty System*, Princeton, Princeton University Press
- Keyder, Ç. (1989). *Türkiye’de devlet ve sınıflar*. İletişim Yayınları.
- Kılıç, F. (2017). Yeni Türk Alfabesinin Yaygın Eğitim Yoluyla Öğretilmesi. *Atatürk Yolu Dergisi*, 16(61).
- Kısakürek, M. A. (1976). *Üniversitelerimizde Yenileşme “Programlar ve Öğretim Açısından”*, Ankara, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.



- Koç, B. (2007). Osmanlı Islahhanelerinin İşlevlerine İlişkin Bazı Görüşler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 113-127.
- Koç, B. (2007). Osmanlı Islahhanelerinin İşlevlerine İlişkin Bazı Görüşler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 113-127.
- Koç, B. (2010)., "Osmanlı Devleti’nde Islahhane ve Sanayi Mekteplerinin Kuruluş Sürecine Dair Bazı Gözlemler." *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi* 7.2, 2010
- Koç, B. (2010)., "Osmanlı Devleti’nde Islahhane ve Sanayi Mekteplerinin Kuruluş Sürecine Dair Bazı Gözlemler." *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi* 7.2, 2010
- Koçak, N. (2001).“Erken Çocukluk Döneminde Eğitim ve Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:151,<http://yayim.meb.gov.tr/yayimler/151/kocak.htm>
- Koçer, H. A. (1987). Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu, Ankara, Rüzgarlı Matbaası.
- Koçer, H. A. (1991). *Türkiye’de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi:(1773-1923)*. MEB.
- Kodaman, B. (1988). *Abdulhamid Devri Eğitim Sistemi*, Ankara, TTK Yayınları.
- Konaklı, N. (1992).“Kalkınma Planları ve Yıllık Programlarda Okul Öncesi Eğitim” *Ya-Pa 8. Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırılması Seminer Kitabı*, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, s:35-40
- Lewis. B. (1961). *Emergency of Modern Turkey*, London, Oxford University Press.
- M. Şekip “Müşterek Tahsil”, *Milli Mecmua*, 24 Temmuz 1340 (1924), no.18, s. 277-278
- Mahony, P. (2012). *Schools for the boys?: Co-education reassessed* (Vol. 72). Routledge.
- Malche, A. (1939). *İstanbul Üniversitesi hakkında rapor*.
- MEB (2016). *Birleştirilmiş Sınıflar Rehberi*, MEB Yayınları, Ankara.
- MEB, (2008). *İlköğretim Genel Müdürlüğü “Yatılı ilköğretim bölge okullarının tarihçesi”*
- MEB. (2008). *İlköğretim Genel Müdürlüğü. YİBO Yönetici Kılavuzu Kitabı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1967). *Milli Eğitim Hareketleri 1927-1966*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü.
- MEB, (1993). Atatürk’ün I. maarif kongresi açış konuşması. *Milli Eğitim Dergisi*, Türkiye Cumhuriyetinin, 70. Yılı Özel Sayısı

- MEB. (1983). *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları No:91.
- MEB. (1975). IX. Milli Eğitim Şurası Okul öncesi Eğitim Komisyon Raporu. İstanbul: M.E.B Yayınları
- MEB. (1971). *Üniversiteler Kanun Tasarısı*, İzmir
- MEB. (1968). *Yüksek Danışma Kurulu Toplantıları*, Ankara, MEB. Basımevi.
- MEB, (2000). *2001 Yılı Başında Milli Eğitim*, Ankara, Milli Eğitim Basımevi
- MEB, Bakanlığı, (1921). Birinci maarif kongresi. *Şubat*, 2, 2016.
- MEB. (1940). *Maarif Vekilliği Dergisi*. 1940, sayı 22, sayfa, 81.
- Meray, S. (1971). "Üniversite Kavramları ve Modelleri" *SBF Dergisi*, Cilt XXVI, No: 1, Mart. Ankara.
- Merkezi Dergisi*, 17, S.453-457
- METGE Projesi, (2000). *Çerçeve Öğretim Programları*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Miller-Bernal, L., & Poulson, S. L. (Eds.). (2007). *Challenged by coeducation: Women's Colleges since the 1960s*. Vanderbilt University Press.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, R.Gazete : Tarih : 24/6/1973 Sayı : 14574
- Muhtelit Tedrisat. *Maarif Vekâleti Mecmuası* (1930). Sayı 19. Devlet Matbaası. s.87-93
- Müteferrika, İ. (1995). *İbrahim Müteferrika ve Usulü'l-Hikem ve Nizâmî'l-Ümem*, (haz. Adil Şen, Ankara)
- OECD. (2009). *Education at a glance 2009*. Paris: OECD.
- Oğuz, O. (1983). "Akademiler" *Cumhuriyet Döneminde Eğitim İçinde* ss. 339-357, İstanbul, MEB. Basımevi.
- Oğuzkan, F. (1981). *Türkiye'de Ortaöğretim*. Boğaziçi Yayınları, İstanbul.
- Oktay, A. (1991). "Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi", 2. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi* (Yayına Hazırlayan: Bekir Onur), Ankara, 1991. s. 289-298
- Oktay, A. (1998). "Türkiye'de Öğretmen Eğitimi" *Milli Eğitim Dergisi*, , sayı: 137
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul öncesi Dönem* (2.Baskı). İstanbul:EpsilonYayıncılık



- Ortaylı, İ. (1982). “Dünden Bugüne Üniversiteler,” *Gelenekten Geleceğe*. İstanbul: Hil Yayın, 23-31.
- Ortaylı, İ. (1985), “Batılılaşma” *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türkiye Ansiklopedisi*, İstanbul, İletişim Yayınları.
- Ortaylı, İ. (1999), *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*, İstanbul, İletişim Yayınları.
- Öz, F. (1983). *Okul öncesi Eğitim, Cumhuriyet Döneminde Eğitim Kitabı İçinde*, İstanbul.
- Özbay, F. (1990). “Üniversite Çevresi” *Yüksek Öğretimde Sorunlar ve Çözümler*, Üniversite Öğretim Üyeleri Derneği Yayınları, I, İstanbul, Cem Yayınevi.
- Özek, Ç. (1968). *100 Soruda Türkiye’de Gerici Akımlar*, Gerçek Yayınları İstanbul.
- Öztürk, C. (1995). “Türkiye’de Meslekî ve Teknik Eğitimin Doğuşu I: Islahhâneler”, *Hakkı Dursun Yıldız Armağanı*, İstanbul, 1995, s.430-432
- Öztürk, C. (1995). “Türkiye’de Meslekî ve Teknik Eğitimin Doğuşu I: Islahhâneler”, *Hakkı Dursun Yıldız Armağanı*, İstanbul, 1995, s.430-432
- Resmi Gazete, (1924). *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*.
- Resmi Gazete, 1973 Tarih 1739 Sayılı Kanun
- Rıza Nur, *Oughouz-Namé: Epopée Turque*, Alexandrie 1928.
- Rosenberg, R. (2004). Seven. The Battle over Coeducation Renewed. In *Changing the Subject* (pp. 268-310). Columbia University Press.
- Sakaoğlu N (2005). *Osmalı’dan Günümüze Eğitim Tarihi*, Bilgi Üniv.Yayınları, İstanbul.
- Sakaoğlu, N. (1992). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi*, İstanbul, İletişim Yayınları.
- Saqeb, G. (1983). *Modernization of Muslim Education*, Lahore.
- Sarıhan, Z. (1921). *Maarif Kongresi. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları*, 4715.
- Soysal, M. (1986). *100 Soruda Anayasanın Anlamı*, İstanbul, Gerçek Yayınları.
- Szyliowicz, J. S. (1973). *Education and Modernization in the Middle East*. Ithaca ve Londra: Cornell University Press.
- Tapper, R. (1991). *Islam in Modern Turkey*, London, IB Tauris and Co LTD.
- Taşdemirci, E. (1992). *Belgelerle 1933 Üniversite Reformunda Yabancı Bilim Adamları*.Özel Yayın.

TBMM, Zabıt Ceridesi, 1953. Ankara.

Tekeli, İ., İlkin, S. (1993), *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*, Ankara, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu TTK Yayınları.

Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara Üniversitesi,

Timur, T. (1994). *Türk Devrimi ve Sonrası*, Ankara, İmge Kitabevi.

Timur, T. (2000). *Toplumsal Değişme ve Üniversiteler*, Ankara, İmge Kitabevi.

Tongul, N. (2004). Türk harf inkılabı. *Atatürk Yolu Dergisi*, Ankara Üniversitesi, İnkılap Tarihi Enstitüsü, 9(33).

Unat, F. R. (1964). *Türkiye Eğitim Sistemin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*, Milli Eğitim Basımevi. Ankara.

Unat, F. R. (1964). *Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış*, MEB, Yayınları, Ankara.

Unat, F.R.(1927). *Maarif Düsturu*, İstanbul,

Ünder, H. (1998). "*Kemalizm ışığında Atatürk Döneminde (1923-1938) Eğitsel Değerler*" Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ünder, H. (1999). Tevhid-i tedrisat: gerekçe ve uygulama. *Öğretim Birliğinin, 75. Yılı, Eğitim Bilimlerinin Dünyü, Bugünü ve Yarını Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, ss. 79-94.

Üniv.Kan.Tas.1971

Widmann, H. (2000). *Atatürk ve Üniversite Reformu* (Çev.) A. Kazancıgil ve S. Bozkurt. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Yavuz, F (1969). *Din Eğitimi ve Toplumumuz*, Ankara, Sevinç Matbaası.

Yücel, H. A. (1938). *Türkiye'de Orta Öğretim*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

YÖK (2007). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi: Higher Education Strategy of Turkey* /Yükseköğretim Kurulu. -YÖK,Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği,

Arşiv Belgeleri



- BOA A.MKT.MHK 439 - 7H-03-12-1285, Kullanılan haruf-ı Arabiye'nin tebdili hakkında bazı istida ve imtiyazı havi layihanın melfufatıyla iade olunması.
- BOA DH.ŞFR. 63 - 174 H-29-06-1334 İdaresindeki hayır müesseseleri için iane toplamak üzere Almanya ve İsviçre'ye gitmiş olan Çocuk Bahçesi Mektebi muallimesi ve İsviçre tebeasından Madmazel Tezer Dreyfüs'ün Yafa'ya avdetinde mahzur olup olmadığının bildirilmesine dair, Emniyet-i Umumiye Müdüriyeti'nden Kudüs Mutasarrıflığı'na çekilen telgraf.
- BOA DİYANET İŞLERİ REİSLİĞİ Tevhid-i Tedrisat Kanununa göre okullarda uygulanacak esaslar. 3 - 27 -1 23.03.1924-
- BOA. MF.MKT 12/59, 13 Temmuz, 1873 (H.17 Cemaziyelevvel 1290) Memalik-i Şahane dahilindeki ıslahhanelerin durumunun değerlendirilebilmesi için tüm ıslahhanelerden gönderilecek numune mamulat ve öğrenci isimlerini havi defterlerin Sanayi Mektebi'nde bir mahalde muhafaza edilerek, bunların geldiği mekteb ve yıllara göre fişlenmesi ve üzerlerinde yapılacak mülahazatların Maarif'e bildirilmesi istenmiştir.
- BOA GENEL 14- 119 – 13 Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal'in memlekette yeni harflerin tatbiki hakkındaki müşahedeleri. 25.09.1928-00.00.0000
- BOA HR.SYS. 1721 - 4 M-26-03-1851 Varna'da keşfedilen Yunan ve Latin harfleri hakkında Yunan konsolosunun görüşleri.
- BOA İ..DUİT H115 - 29 -16-04-1318 Teşkil, küşad; Cülus-i hümayun; Maarif Nezaret; Darülfünun
- BOA MB.İ... 2 - 33 H-12-02-1264 (19 Ocak 1848).Darülfünun için münasib bir bina satın alınması.
- BOA MF.İBT. 425 - 71 H-22-05-1331 Macaristan'ın ana mektepleri, ibtidaileri, darülmualimin ve darülmualimatlarına dair hazırlanan rapor.
- BOA MF.MKT. 1164 57 H-24-11-1328 (1910) Selanik'te Kindergarden tarzında çocuk bahçeleri adıyla mektepler tesisi hususunda, ilgili kanunun tasdikinden sonra, gerekenin yapılacağı. BOA İ..MMS. 194 - 12 H-28-04-1333 (1915). Ana mektepleri için Maarif Nezaretince hazırlanan nizamname layihasının uygulamaya konması. (1333R-14)
- BOA MF.MKT. 1177 - 7 H-04-01-1330 Arnavudluk'ta tesis edilecek ibtidai mektebine mahsus kitapların basımı için Latin harfleri satın alınması.

Matbaa-i Amire'de Dahiliye Nezareti adına bastırılan defter ve evrak faturalarının mükerrer ödemeyi engellemek için birleştirilmesi.

BOA.Şuray-1 Devlet İ. MMS, 37/1541, 24 Mayıs 1869, (H. 07 Safer 1286).Maarif-i Umumiye Nizamnamesi

BOA ML.EEM. 886 - 20R-16-11-1327 Nezaretler arasındaki yazışmalarda yabancı isimlerin Türkçe olarak yazılması yanlış anlaşılmaya ve muamelelerde gecikmeye sebep olduğundan, bu isimlerin Latin harfleri ile yazılması. (İstanbul)

BOA YB.(21) Gürcistan Hükümeti tarafından tasdik edilen ?Yeni Türk Alfabesi Dostları Cemiyeti?nin tüzüğü. (Yeni Tarih Arşivi; no:600-1-205; Rusça) M-14-01-1925

BOA, DH.MB..HPS. 167 - 19 H-29-05-1340 Ecnebi isimleri ile ecnebi eşya, şehir ve sokak isimlerinin Osmanlıca yerine Latin harfleriyle yazılması.

BOA, Gnl. 180-9-0-0 / GENEL Maarif Vekaleti müfettişlerinin Konya Kız Muallimler Mektebi'ndeki kongresi. 09.05.1925

BOA, HR.İM.139 – 62, İstanbul'daki İtalyan Ali Ticaret Mektebi'nde kız-erkek beraber karma eğitim yapılmasının Türk maarifi açısından bir sakınca teşkil etmediğinin İtalyan Sefareti'ne işarı. (Osm.-Fr.) M-18-04-1925

BOA, HR.SYS. 135 - 32 M-07-05-1910 Arnavutluk yazısında kullanılacak alfabe meselesi.

BOA; Y..A...HUS. 351 - 61 H-23-11-1313 Ahmed Rıza'nın Paris'te neşrettiği Meşveret Gazetesi'nin Türkçe matbu nüshalarının intişarının men edildiği.

Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi 30-18-1-2 457 514 6
11.08.1982 Boğaziçi Üniversitesinde Çok Yönlü Okul Öncesi Eğitimi konulu projeye Uluslararası Kalkınma ve Araştırma Merkezinin mali destek sağlaması amacıyla yapılacak düzenlemenin Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti adına imzalanmasında Umut Arık'ın yetkili kılınması.

Devlet Arşivleri Başkanlığı BAŞBAKANLIK ÖZEL KALEM MÜDÜRLÜĞÜ 30-1-0-0 / 18 - 106 - 26 22.07.1954-00.00.0000 İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi genç öğretim üyeleri imzasıyla gönderilen ve bazı komünist ve ırkçı hocaları ihbar eden bir mektup. (Önemli bir belge 147'lere hazırlık)



Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi KARARLAR DAİRE BAŞKANLIĞI
(1928-) 36 - 36 - 1 15.05.1933-00.00.0000 İstanbul Darülfünunu'nun
kaldırılması ile yerine yeni esaslar dahilinde bir üniversite kurulması
hakkında kanun tasarısı.

Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi ,30-18-1-2 ,41 82, 16 12.11.1933
İstanbul Darülfünunu'nun kaldırılması ve Maarif Vekaleti'nce yeni
bir Üniversite kurulmasına dair, 2252 sayılı Kanun'un tadiline dair
kanunlayıhası.

Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi 30-10-0-0 / MUAMELAT GENEL
MÜDÜRLÜĞÜ 20 - 119 - 4 07.04.1929-00.00.0000 Sanat okullarının Milli
Eğitim Bakanlığı'na devri ve okulların masraflarına, vilayetlerin de
katılmasına dair kanun teklifinin Meclise sunulduğu.

Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi BAKANLIKLARARASI TAYİN
DAİRE BAŞKANLIĞI 30-11-1-0 / 11.07.1933-00.00.0000 İlköğretim ve Mesleki
ve Teknik Öğretim Gn.Md.lüklerine Reşat ile Rüştü'nün tayinleri.

Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi KARARLAR DAİRE BAŞKANLIĞI
(1928- 04.11.1950-00.00.0000 124 - 81 - 15 , 30-18-1-2 /) Okullarda okutulacak
din dersleri.

Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi KARARLAR DAİRE BAŞKANLIĞI
242-129 34 - 16 - 7 30-18-1-2 / 13.03.1933-00.00.0000 (1928-) İstanbul
Üniversitesi'nin Umumi ıslahat işlerinde çalıştırılmak üzere bir yıl müddetle
getirilecek olan Albert Malche'ye ait sözleşmenin tasdiki.

Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi YASSI ADA MAHKEMESİ
KARARLARI 412 - 1242 - 200.00.1960-00.00.1961 Koordinasyon Vekaleti:
Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan kanun tasarıları ve gerekçeleri

Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi KARARLAR DAİRE BAŞKANLIĞI
119 - 35 - 4 05.05.1949-00.00.0000 30-18-1-2 / (1928-) Ankara Üniversitesi
kuruluş kadrolarına ait 5239 sayılı Kanun'a ek ve İlahiyat Fakültesi kadroları
hakkında kanun tasarısı.

Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi 30-18-1-2 / Kararlar Daire
Başkanlığı (1928- 30 18-1-2 90 23 3 Köy Enstitüleri kurulması. 05.03.1940