

eğitim sosyolojisi

editör
m. Çağatay özdemir



Editör:

Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR

EĞİTİM SOSYOLOJİSİ

ISBN 978-605-364-669-3

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2014, Pegem Akademi

Bu kitabın basım, yayın ve satış hakları Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. Ltd. Şti.ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır. Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında yayınevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları satın almamasını diliyoruz.

I . Baskı: Ocak 2014, Ankara

Yayın-Proje Yönetmeni: Ayşegül Eroğlu

Türkçe Redaksiyon: Bahar Sarımeahmetoğlu

Dizgi-Grafik Tasarım: Cemal İnceoğlu

Kapak Tasarımı: Gürsel Avcı

Baskı: Ayrıntı Basım Yayın ve Matbaacılık Ltd. Sti
İvedik Organize Sanayi 28. Cadde 770. Sokak No: 105/A
Yenimahalle/ANKARA
(0312-394 55 90)

Yayıncı Sertifika No: 14749

Matbaa Sertifika No: 13987

İletişim

Karanfil 2 Sokak No: 45 Kızılay / ANKARA

Yayınevi 0312 430 67 50 - 430 67 51

Yayınevi Belgeç: 0312 435 44 60

Dağıtım: 0312 434 54 24 - 434 54 08

Dağıtım Belgeç: 0312 431 37 38

Hazırlık Kursları: 0312 419 05 60

E-ileti: pegem@pegem.net

ÖN SÖZ

Öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerinde uygulanan eğitim programlarının en eksik yönlerinden biri felsefe ve sosyoloji derslerinin göz ardı edilmesidir. Bazı ana bilim dallarında sosyoloji, felsefe ve eğitim sosyolojisi derslerinin bulunması bu eksikliği gidermemektedir. Felsefe, sosyoloji ve eğitim sosyolojisiyle tanışmadan mezun olan öğretmen adaylarının günümüz dünyasını ve çevrelerindeki eğitim sorunlarını ve süreçlerini algılamada sıkıntı çektikleri birçok meslektaşımız tarafından gözlenmektedir. Eğitim sosyolojisi dersinin eğitim fakültelerinin tüm bölümlerinde okutulmamasından dolayı uzun yıllardan beri eğitim sosyolojisi ders kitabı basımı içerik bakımından rutin hale gelmiş ve günümüzün eğitim sosyolojisi sorunları üst üste baskısı yapılan bazı ders kitaplarına yansımamıştır. Elinizdeki eğitim sosyolojisi ders kitabı bu eksikliği gidermek amacıyla hazırlandı ve öğrencilerimizin hizmetine sunuldu. Hiç şüphesiz kitabın daha sonraki baskılarında göze çarpan eksiklikler giderilecektir. Kitabın hazırlanmasına ünite yazarı olarak katkıda bulunan meslektaşlarıma ve kitabın düzenlemesinde emeği geçen Dr. Aslıhan Selcen Arslangilay'a teşekkür ederim.

Ocak 2014

Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

1. BÖLÜM: Toplum ve Eğitim İlişkisinin Bilimi: Eğitim Sosyolojisi

Doç. Dr. Kemal İNAL

Gazi Üniversitesi, İletişim Fakültesi

Murat KAYMAK

Felsefe Grubu Öğretmeni, Eğitim Bilimleri Uzmanı

2. BÖLÜM: Eğitim ve Toplum

Prof. Dr. Hikmet CELKAN

Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi

3. BÖLÜM: Sosyalleşme

Doç. Dr. Ali ESGİN

İnönü Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi

4. BÖLÜM: Toplumsal Bir Sistem Olarak Okul

Doç. Dr. Necati CEMALOĞLU

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi

5. BÖLÜM: Yabancılaşma ve Eğitim

Prof. Dr. Hüsniye CANBAY TATAR

İnönü Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi

Doç. Dr. Taner TATAR

İnönü Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi

6. BÖLÜM: Sosyal Tabakalaşma, Hareketlilik ve Eğitim

Prof. Dr. Hüsniye CANBAY TATAR

İnönü Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi

Doç. Dr. Taner TATAR

İnönü Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi

7. BÖLÜM: Göç ve Eğitim

Doç. Dr. Birsen ŞAHİN KÜTÜK

Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi

8. BÖLÜM: Medya ve Eğitim

Prof. Dr. Galip YÜKSEL

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi

9. BÖLÜM: Türkiye Cumhuriyeti'nde Eğitim Hareketleri

Dr. Ayhan URAL

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi

10. BÖLÜM: Küreselleşme ve Eğitim

Prof. Dr. Hüsniye CANBAY TATAR

İnönü Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi

Doç. Dr. Taner TATAR

İnönü Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi

11. BÖLÜM: Okul ve Şiddet

Doç. Dr. Soner ÖZDEMİR

Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

12. BÖLÜM: Yükseköğretim Sosyolojisi

Dr. A. Selcen BİNGÖL ARSLANGİLAY

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi

İÇİNDEKİLER

Ön Söz.....

1. ÜNİTE

TOPLUM VE EĞİTİM İLİŞKİSİNİN BİLİMİ: EĞİTİM SOSYOLOJİSİ

Eğitim Sosyolojisinin Konusu, Tanımı ve Kapsamı	2
Eğitim Sosyolojisinin Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi	9
Eğitim Sosyolojisinde Kuramsal Yaklaşımlar	12
İşlevselci Yaklaşım	13
Çatışmacı Yaklaşım	14
Yorumcu Yaklaşımlar	16
Sosyal Yapı, Okul ve Öğrenme	25
Öğrenme, Öğretmen ve Öğrenciliğin Değişen Doğası	27
Öğretmenin Sosyolog Rolü	29
Özet	31
Okuma Parçası.....	34
Kaynakça.....	36

2. ÜNİTE

EĞİTİM VE TOPLUM

Eğitimin Toplumsal Fonksiyonları.....	40
Toplumsal Değişme ve Eğitim	45
Okul ve Eğitim	52
Okulun Toplumsal Kökeni.....	53
Okulun Toplumsal Yapısı ve İşleyişi	56
Sınıfın Toplumsal Dinamiği ve Öğretmen.....	57
Okul-Toplum İlişkisi.....	60
Özet	61
Okuma Parçası.....	63
Kaynakça.....	66

3. ÜNİTE

SOSYALLEŞME

Sosyalleşme Süreci.....	69
Sosyalleşme Neden Önemlidir?	70
Sosyalleşme ve Çocuğun Toplumsal Hayata Hazırlanması	74
Kültürleme ve Toplumsal Çevrenin Etkisi	75
Toplumsal Değerlerin Aktarımı ve Toplumsal Aidiyet Duygusu	77
Sosyolojik Bağlam: Sosyalleşmeyle İlgili Teorik Yaklaşımlar	78
Sosyalleşme Etkenleri	84
İlk Sosyalleşme Alanı: Aile.....	85
Toplumsal Kurum ya da Birim Olarak Aile.....	85
Ailede Sosyalleşme ve Değişen Ailenin Durumu	87
Aile Eğitimi Çalışmaları	88
Ailenin Okul İçin Hazırlanması	89
Sosyalleşmenin Planlı Boyutu: Okul.....	90
Okul ve Sosyalleşme.....	90
Okul-Aile İş Birliği.....	91
Birlikte Sosyalleşelim: Akran Grubu ve Sosyalleşme	92
Akran Grubunda Sosyalleşme	94
Çağın Güçlü Sosyalleşme Etkeni: Kitle İletişim Araçları.....	95
Çağımızda Kitle İletişim Araçları ve Sosyalleşmeye Etkisi.....	95
Televizyon ve Sosyalleşme.....	96
İnternet ve Sosyalleşme Sürecine Etkileri	97
Toplumdan Soyutlanma ve Yeniden Sosyalleşme	98
Özet	99
Okuma Parçası 1	100
Okuma Parçası 2	102
Kaynakça.....	103

4. ÜNİTE**TOPLUMSAL BİR SİSTEM OLARAK OKUL**

Okulun Kültürel ve Toplumsal İklimi.....	106
Yöneticiler ve Öğretmenler	109
Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Rollerini.....	115
Öğretmenler, Aileler ve Öğrenciler.....	117
Okula Giriş ve Seçim.....	121
Okul Öncesine Giriş ve Seçme	122
İlkokul ve Ortaokula Giriş ve Seçme	123
Ortaöğretime Giriş ve Seçme.....	124
Anadolu Liselerine Giriş ve Seçme	125
Fen Liselerine Giriş ve Seçme.....	125
Sosyal Bilimler Liselerine Giriş ve Seçme	125
Anadolu Öğretmen Liselerine Giriş ve Seçme	126
Güzel Sanatlar ve Spor Liselerine Giriş ve Seçme	126
Anadolu İmam-Hatip Liselerine Giriş ve Seçme	127
Çeşitli Türde Mesleki ve Teknik Liselere Giriş ve Seçme.....	127
Yükseköğretime Giriş ve Seçme	127
Eleme ve Sıralama	129
Okuldaki Roller (Yönetici, Öğretmen ve Öğrencilerin Rollerini)	131
Gözetim ve Denetim	133
Mezuniyet ve Belgelendirme	134
Özet	135
Okuma Parçası.....	136
Kaynakça.....	137

5. ÜNİTE

YABANCILAŞMA VE EĞİTİM

Yabancılaşma.....	143
Anomi.....	147
Ötekileştirme ve Yabancılaşma.....	150
İletişim Araçları ve Yabancılaşma.....	151
Kültürel Yabancılaşma Araçları.....	153
Şehirleşme ve Yabancılaşma.....	155
Batılılaşma ve Yabancılaşma.....	159
Bir Sosyal Kurum Olarak Eğitim ve Yabancılaşma.....	160
Öğrencinin Yabancılaşması.....	166
Öğrencinin Öğrenciye Yabancılaşması.....	168
Öğrencinin Kuruma Yabancılaşması.....	169
Öğrencinin Ebeveyne Yabancılaşması.....	170
Öğretmenin Yabancılaşması.....	171
Velinin Yabancılaşması.....	173
Özet.....	176
Okuma Parçası.....	177
Kaynakça.....	178

6. ÜNİTE**SOSYAL TABAKALAŞMA, HAREKETLİLİK VE EĞİTİM**

Sosyal Tabakalaşma.....	182
Sosyal Tabakalaşma Teorileri.....	188
Sosyal Çatışmacı Yaklaşım ve Tabakalaşma	189
İşlevselci Yaklaşım ve Tabakalaşma	191
Davis-Moore ve Tumin Yaklaşımlarının Karşılaştırmalı Açıklaması.....	192
Sembolik Etkileşimcilik ve Tabakalaşma	193
Sosyal Tabakalaşma Tipleri.....	194
Kölelik.....	194
Zümreler.....	197
Kast.....	198
Sınıf	200
Sosyal Tabakalaşma, Hareketlilik ve Eğitim	202
Sosyal Hareketlilik.....	203
Yatay ve Dikey Hareketlilik.....	204
Aşağı Doğru Hareketlilik	206
Yukarı Doğru Hareketlilik	207
Özet	211
Okuma Parçası.....	211
Kaynakça.....	213

7. ÜNİTE

GÖÇ VE EĞİTİM

Nüfus ve Yaş Dağılımındaki Değişimler	216
Göç	220
Okullaşma Krizi.....	232
Nüfus Değişimi ve Ekonomik Eğilimlerin Okullar Üzerindeki Etkileri.....	236
Nüfus Hareketi ve Büyük Kentlerdeki Okullar	238
Özet	241
Okuma Parçası	243
Kaynakça.....	246

8. ÜNİTE

MEDYA VE EĞİTİM

Gündelik Yaşamda Medyanın Etkisi.....	252
İnternet Kullanımı.....	259
Öğretmenler İçin İnternet.....	260
Öğrenciler İçin İnternet.....	261
Web'in Yeni Uygulamaları.....	262
Teknolojinin Bilinçli Kullanılması	263
Okullar ve Bir Meydan Okuyucu Olarak Sosyal Medya	268
Sosyal Ağlar.....	270
Sosyal Medya ve Gizli Müfredat.....	273
Değer Eğitimi ve Görsel Malzemelerin Çelişkisi	276
Özet	279
Okuma Parçası	281
Kaynakça.....	282

9. ÜNİTE

TÜRKİYE CUMHURİYETİ'NDE EĞİTİM HAREKETLERİ

Öğretimin Birleştirilmesi Yasası (Tevhid-i Tedrisat Kanunu)	286
Yabancı Uzman Raporları	287
Yazı Devrimi	289
Türk Ocakları (1912-1931)	292
Halkevleri (1932-1951).....	293
Üniversite	294
Köy Enstitüleri	298
Batı Klasiklerinin Türkçeye Çevrilmesi	300
Temel Eğitime İlişkin Program Çalışmaları	300
Eğitimde Liberal Dönüşüm	302
Özet	312
Okuma Parçası 1	313
Okuma Parçası 2.....	313
Kaynakça.....	315

10. ÜNİTE

KÜRESELLEŞME VE EĞİTİM

Küreselleşme	322
Küreselleşmenin Kavramlaştırılması: Üç Eğilim.....	323
Bir İdeoloji Olarak Küreselleşme	324
Küreselleşmenin Kültürel Başıboşluğu.....	328
Küreselleşme Karşısında Kültür Politikasının Esasları.....	335
Küreselleşme ve Eğitim.....	337
Küreselleşme ve Enformasyon Toplumu	338
Yereli Küreselle Taşımak ya da Milli Olanın Kürede Erimesi.....	342
Küreselleşme ve Eğitimin Ticarileşmesi.....	345
Sürekli ve Sanal Eğitim	347
Özet	350
Okuma Parçası.....	350
Kaynakça.....	351

11. ÜNİTE

OKUL VE ŞİDDET

Şiddetin Tanımı	354
Şiddet Türleri	355
Fiziksel Şiddet	356
Psikolojik-Duygusal şiddet	356
Sözel Şiddet	356
Cinsel Şiddet	356
Ekonomik Şiddet	357
Şiddete Yol Açan Nedenler (Risk Faktörleri)	357
Okulda Şiddet	358
Okulda Şiddete Neden Olan Faktörler	359
Bireysel Risk Faktörleri	359
Cinsiyet	361
Aile İle İlgili Risk Faktörleri	362
Öğrenilen Bir Davranış Olarak Şiddet: Model Alarak Öğrenme	364
Kuşak Çatışması	365
Şiddetin Panzehirlerinden Biri: Ebeveynler ve Çocuklar Arasında Sağlıklı İletişim	367
Arkan Grubuna Bağlı Risk Faktörleri	367
Çeteler ve Çeteleşme	369
Toplumsal / Çevresel Risk Faktörleri	369
Yoksulluk ve Şiddet	370
Göç, Düzensiz Kentleşme ve Şiddet	371
Engellenme Duygusu ve Şiddet	372
Alt Kültür ve Şiddet	372
Değer Yargıları ve Şiddet	374
Medya / Kitle İletişim Araçları İle İlgili Risk Faktörleri	375
Televizyon ve Şiddet	376
Bilgisayar ve İnternet	377
Okul İle İlgili Risk Faktörleri	378
Okulda Kurallar	379
Okul Politikaları	380
Okulda Disiplin ve Fiziksel Ceza Uygulamaları	381
Okulun Büyüklüğü ve Şiddet	382
Okulda Şiddetin Önlenmesinde Okul Yönetimi, Öğretmenler ve Rehber Öğretmenlerin Rolü	382
Özet	385
Okuma Parçası	386
Kaynakça	387

12. ÜNİTE

YÜKSEKÖĞRETİM SOSYOLOJİSİ

Alanın Tanımı ve Çalışılan Konular	391
Örgütler Olarak Üniversiteler	393
Yükseköğretimin Etkileri.....	395
Yükseköğretimin Bireysel Etkileri.....	395
Yükseköğretim Kurumlarının Yapısal Özelliklerinin Kişiliğe ve Eğitimsel Çıktılara Etkileri	396
Yükseköğretimin Toplumsal Etkileri	399
Yükseköğretimde Eşitsizlik Olgusu.....	402
Eşitsizlik Açısından Yükseköğretim Kurumları Dâhilinde Tabakalaşma	405
Türkiye’de Yükseköğretimde Eşitsizlik.....	408
Yükseköğretimde Cinsiyet Eşitsizliği ve Türkiye’deki Durum	412
Özet	414
Okuma Parçası.....	415
Kaynakça.....	418

9. ÜNİTE

TÜRKİYE CUMHURİYETİ'NDE EĞİTİM HAREKETLERİ

*Dr. Ayhan URAL**

Amaçlar

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan günümüze -1923/2013- kadarki süreçte gerçekleştirilen eğitim hareketlerini genel olarak özetleyebilecek,
- Eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi ve eğitim tarihi alanlarıyla ilişkilendirilerek sunulan bilgiler ile bugün karşılaşılan eğitim sorunlarının kökenine dair bir bakış açısına sahip olabilecek,
- Kuruluş döneminin sosyal, kültürel ve ekonomik koşullarını açıklayabilecek,
- Çağdaş ve demokratik eğitimin gücünü değerlendirebileceksiniz.

* Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi

Türkiye Cumhuriyeti kuruluş döneminin ağır koşullarını, çağdaş ve yeni eğitim uygulamalarıyla aşabilmiş olan **Ankara**'nın -dağlar arasında bir bataklık ve bataklığın içinde bir yığın kurbağanın başlarını havaya kaldırarak ötüp durduğu bir yer (Aktaran: Başgöz 1995:52)- emsalsiz başarısıdır. Emperyalizme direnişin eşsiz bir örneğini sergilenerek kurulan Türkiye Cumhuriyeti, aynı mücadeleyi eğitim alanında da sergileyerek özgün ve öncü modeller üretmiştir. Kodaman (1991) tarafından **okul devri** olarak betimlenen Cumhuriyet Dönemi eğitimi, Tanzimat öncesinin **medrese devri** ve Tanzimat sonrasının **mektep devrinden** önemli farklılıklar göstermektedir.

Öğretimin birleştirilmesi yasası, yabancı eğitim uzmanlarının davet edilmesi, yazı -alfabe- devrimi, Millet Mekteplerinin kurulması, Türk Ocakları, Halkevlerinin kurulması, üniversite reformu, Köy Enstitülerinin kurulması ve Batı klasiklerinin Türkçeye çevrilmesi ilgili dönemde öne çıkan eğitim hareketleridir.

Öğretimin Birleştirilmesi Yasası (Tevhid-i Tedrisat Kanunu)

Kuruluş dönemine ilişkin politikalar dikkatlice incelendiğinde, dönemin politikacılarının eğitimi politik bir araç olarak tanımlayıp kullandıkları görülmektedir. Cumhuriyet'in kuruluşunda eğitimin politik ve kültürel bir araç olarak benimsemiş olmasının (Kaya 2009: 87) somut bir örneği olarak 1921'de Ankara'da toplanan Maarif Kongresi gösterilebilir.

Bağımsızlık mücadelesinin sürdürüldüğü bir sırada toplanan kongreye katılarak bir konuşma yapan Cumhuriyet'in mimarı Mustafa Kemal, mücadelenin eşzamanlı olarak iki cephede de sürdürüldüğünü belirterek kurulacak devletin eğitim politikalarının da ipuçlarını vermiştir. Bu kongre aynı zamanda Anadolu eğitimini Ankara'ya bağlayabilmeyi amaçlaması (Ergün 1981) açısından da önem arz etmektedir.

Böylece kökleri Tanzimata -Tanzimatçılara- kadar dayanan ancak on yıllar boyunca başarısız olan eğitimin devlet eliyle yürütülmesi ve laik bir nitelik kazanmasına yönelik çabalar (Kodaman 1991), öğretimin birleştirilmesi yasasıyla sonuçlandırılabilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş dönemindeki genel eğitim politikasını açıklar nitelikte olan ilgili yasayla eğitime bilimsel, ulusal ve laik (Aybars 2006) bir karakter kazandırılmıştır.

Öğretimin birleştirilmesine ilişkin yasanın çıkarılmasından aylar sonra toplanan ve Birinci Maarif Kongresinden önemli bir çalışma olan Birinci Heyet-i İlmiye (Sakaoğlu 1992) toplantısında eğitim işleri bütün yönleriyle ele alınarak mevcut sorunlara çözümler önerilmiştir. Türk eğitim tarihinde özel bir yeri olan Heyet-i İlmiyeler, kuruluş dönemi değişim ve dönüşüm sürecine önemli katkılar sağla-

mıştır. Üçüncü heyet-i ilmiye toplantısı sonrası çıkarılan Maarif Teşkilatı Kanunu'yla oluşturulan talim ve terbiye dairesi, Heyet-i İlmiyelerin eğitim sürecine etkisini göstermektedir.



Ankara Kız Lisesi (1933)

(Kaynak: http://www.tccb.gov.tr/sayfa/ata_ozel/fotograf/ Erişim: 20 Eylül 2013)

Türkiye Cumhuriyeti Devleti öğretimin birleştirilmesi yasasıyla sadece eğitim faaliyetlerini kontrolü altına almakla kalmayıp aynı zamanda eğitim politikalarında laik bir anlayışın egemen olmasının (Kodamanoğlu 1965) da yolunu açmayı başarmıştır. Akgün'e (1983) göre Öğretimin Birleştirilmesi Yasası'nın önemli bir başka yansıması da Latin harflerine dayalı yeni Türk alfabesinin kabulü için gerekli ortamı sağlamış olmasıdır.

Yabancı Uzman Raporları

Türkiye Cumhuriyeti'nin başlangıç yıllarında her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yeniden yapılanmaya gidilirken ulusal birikimden yararlanmanın yanında uluslararası deneyimlerden de yararlanma yoluna gidilmiştir.

Kuruluş döneminin politika üreticileri önemli bir uzak görüşlülükle kararlarına bilimsel dayanak oluşturmak amacıyla sıklıkla uzman görüşüne başvurmuşlardır. İlgili dönemde uygulanan eğitim politikaları ulusal ve uluslararası alanyazına dayandırmakla yetinilmemiş, alandaki yetkinlikleriyle saygınlık kazanmış uzmanlardan da yararlanılmıştır. Kuruluş koşullarının bütün zorluklarına rağmen Cumhuriyet'in eğitim sisteminin inşasında ülkeye davet edilerek uzmanlık alan-

larına göre çalışma yapması istenen uzmanların ortaya koymuş oldukları görüşlerden yararlanılmıştır. Bu durum, Cumhuriyet'in kuruluş aşamasında bilimin işe koşulmasına ilişkin küçük ancak önemli bir örnektir.

Cumhuriyet'in kuruluşuyla birlikte eğitime çağdaş bir nitelik kazandırılması amacıyla ülkedeki eğitim alanında yetkin insanlardan yararlanmanın yanında uluslararası düzeyde saygınlığı olan eğitim uzmanlarının görüşlerinden de yararlanma amacıyla (İnan 1983) birçok eğitim uzmanı davet edilmiştir. Farklı alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da yabancı uzmanlardan yararlanma geleneğine sahip (Unat 1964:135; Ergün 1981; Akkutay 1998; Akyüz 2012) bir toplumdan -Osmanlı Devleti- doğan Türkiye Cumhuriyeti bu köklü geleneği sürdürerek oluşturacağı eğitim sistemi için yabancı uzman görüşlerine başvurma gereksinimi duymuştur.

Cumhuriyet'in ilk yıllarından başlayıp 1940'lı yılların sonuna kadar olan dönemde ülkeye davet edilerek katkı istenen yabancı uzmanlar arasında Amerikalı eğitimci John Dewey, Alman eğitimci Alfred Kühne, Belçikalı eğitimci Omer Buyse gibi Amerika ve Avrupa'nın farklı ülkelerine mensup saygın eğitim bilimcilerin varlığı dikkat çekmektedir. Kirby (2010) Türkiye'ye gelen uzmanlar için parlak yıldızlar kümesi betimlemesi yapmıştır.

Cumhuriyet'in Kuruluş Dönemi'nde eğitim alanında yabancı uzmanlara yaptırılan çalışmalar arasında her ne kadar Türkiye'ye gelişi, rolü ve Türkiye'deki statüsü ile ilgili bir karışıklık yaşanmış (Ata 2001) olsa da John Dewey tarafından yapılan çalışma; yazarı, içeriği ve etkisi açısından haklı bir üne kavuşmuştur.

Dewey (1939), Türkiye Maarifi Hakkında Rapor adlı çalışmasında, yeni kurulan cumhuriyetin demokratik bir gelişim gösterebilmesi için eğitiminin de demokratik olmasını ve eğitim politikalarına ilişkin önceliğinin, eğitimin genel hedef ve amaçlarının belirlenmesi ve hedeflere uygun bir örgütsel yapının kurulmasına verilmesini önermiştir.

İlgili dönemde ülkeye davet edilen yabancı eğitimcilerin çalışmaları değerlendirilerek oluşturulacak eğitim sisteminin -felsefesinin- ulusal niteliğine gölge düşürülmemesine özen gösterilmiş ve eğitimin yabancılaştırılması kaygısı giderilmiştir (Koç, 1970: 82). Ancak bu özen, izleyen dönemde gösterilmemiş -gösterilememiş- ve ülkedeki eğitim anlayış ve uygulamalarında yabancılaştırma egemen olmuştur. 1950-1960 yılları arasındaki dönem içinde Türkiye'ye davet edilen ve görüşlerinden yararlanan eğitim uzmanlarının tamamına yakınının Amerikalılardan oluşması (Şahin, 1996: 79) bu durumu somutlayan önemli bir örnektir. İlgili dönemde ülkeye davet edilen eğitim uzmanlarının Amerika Birleşik Devletleri menşeli olması, Türkiye'nin bu ülkeyle olan ekonomik, askeri ve siyasi ilişkilerinin doğal bir yansıması olarak yorumlanmıştır (Kirby 2010; Kaya 2009).

Yazı Devrimi

Yeni Cumhuriyet’in karşılaştığı temel sorunlardan biri olan dil sorunu, Tanzimat’la başlayan yazı tartışmalarına kadar uzanan bir geçmişe sahiptir (Ergün 1981; Kılıç 2012). Cumhuriyet’in ilanıyla birlikte sürdürülen alfabe tartışmaları, eğitimin yaygınlaştırılmaması (Kılıç 2012) üzerinde yoğunlaşmıştır.



Atatürk Yeni Harfleri Öğretirken-Kayseri (1928)

(Kaynak: http://www.tccb.gov.tr/sayfa/ata_ozel/fotograf/ Erişim: 20 Eylül 2013)

1928’den 1938’e kadar devam eden ve Atatürk’ün en önemli kültür savaşlarından ve uzmanlık alanlarından biri (Ergün, 1981: 128) olan dil devriminde öncelik yazı devrimine -Türk dili ile ilgili sorunların bir kısmı yazıya bağlı olduğu için- verilmiştir.

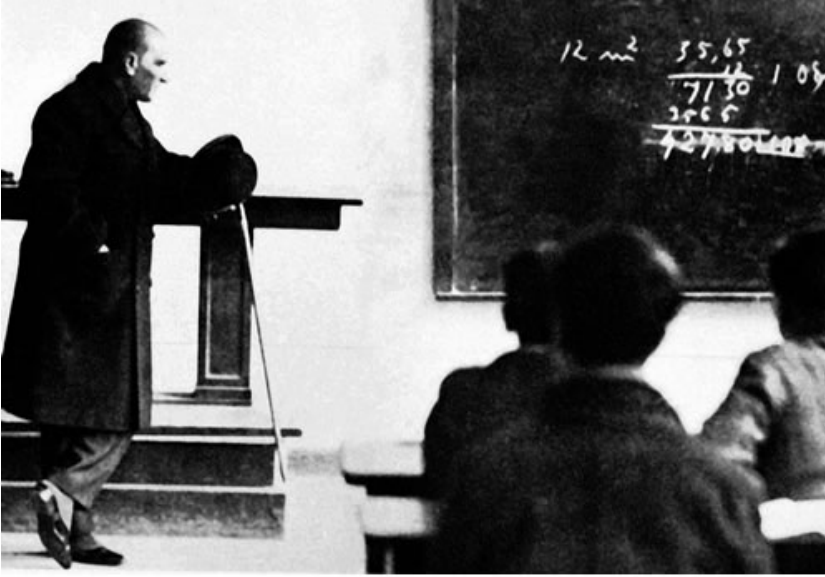
Cehaletle savaşı da kazanmak için başlatılan aydınlanma seferberliği içerisinde önemli bir yeri olan alfabe devrimi, gerçekleştirildiği 1928 yılına kadar bilimsel, toplumsal, tarihsel ve kültürel boyutlarıyla ele alınarak yeterince tartışılmıştır. Kılıç (2012), yazı devriminin Cumhuriyet Dönemi’nde ilk olarak Milli İktisat Kongresi’nde bir önergeyle gündeme getirilmesiyle başladığını; miladi takvim kullanımının kabulü, Türk diliyle Latin harflerinin uyumunun araştırılması amacıyla maarif vekâleti içerisinde bir dil heyetinin oluşturulması, Akşam Gazetesince yapılan ankete katılan aydınların olumsuz görüş bildirmeleri, Türkiye Muallimler

Birliğin yaptığı anketlerde öğretmenlerin büyük bir bölümünün karşı görüşte olması (Akyüz 1978), Bakü'de yapılan I. Uluslararası Türkoloji Kongresi'nde Latin harflerinin kabul edilmesi sonucunda Türkiye'de alfabe konusunda olumlu görüşlerin arttığını belirtmiştir.



Yazı devrimine ilişkin biri on beş yıllık uzun süreli ve diğeri beş yıllık kısa süreli uygulama önerilerine karşısında Mustafa Kemal'in "...ya üç ayda olur ya hiç olmaz." (Atay 1998) şeklindeki kararlığı ve özel ilgisi devrimin amacına ulaşmasında belirleyici olmuştur. Bütün bu çalışmaların ve kararlılığın sonucu olarak 1928'de gerçekleştirilen yazı devriminin benimsenmesine ilişkin plânlı ve etkili bir çalışma yapılması da devrimin benimsenmesi sürecini hızlandırmıştır. Öte yandan, amacı *bütün çocukların okula gittiği, bütün köylerinde okul ve öğretmen bulunan bir ülke* olan (Sakaoğlu 1992:49) ve alfabe devrimi ve millet mekteplerinin ilk sonuçlarını göremeden ölen Mustafa Necati'nin bu konudaki katkısı da göz ardı edilmemelidir.

1928'deki yazı devriminden kısa bir süre sonra yeni harflerle okuma yazma öğretmek amacıyla geçmişte halk eğitim kurumu olarak hizmet eden halk mektepleri, halk dershaneleri ve gece kursları Millet Mekteplerine dönüştürülmüştür. Mustafa Kemal, millet mekteplerinin genel başkanlığı ve başöğretmenliğini üstlenerek yeni harflerin öğretilmesi amacıyla birçok şehirde düzenlenen kurslarda bulunarak dersler vermiş ve denetlemeler yapmıştır (İnan 1991).



İzmir Erkek Lisesi (1931)

(Kaynak: http://www.tccb.gov.tr/sayfa/ata_ozel/fotograf/ Erişim: 20 Eylül 2013)

Kuruluşlarıyla birlikte millet mekteplerinde ülkedeki ilk ve en büyük okuma yazma seferberliği başlatılmış ve kısa bir sürede ülke nüfusunun dörtte birine okuma yazma öğretme başarısına (Kodamanoğlu 1965) ulaşılmıştır. Böylece harf devrimi okur yazarlığı bir ayrıcalık olmaktan çıkarıp köylü kentli herkesin okuma yazma öğrenmesine, uyanmasına olanak sağlamıştır (Sakaoğlu 1992: 45).

Kasım 1928'de gerçekleştirilen harf devriminden sonra yeni harflerle okuma yazma öğretmek amacıyla halk mektepleri, halk dershaneleri ve gece kursları Millet Mekteplerine dönüştürülmüş, ilk ve en büyük okuma yazma seferberliği başlatılmıştır. Başlatılan bu seferberlikle eğitim, Türkiye'de ilk ve son kez olarak ülke gündeminin başında yer alabilmiştir (Sakaoğlu, 1992: 46). Bu seferberliğe bütün öğretmenler ve aydınlar dayanışma içinde destek vermişlerdir. Millet Mekteplerinin amacı; Türk halkını okuryazar hâle getirmek, ona yaşam ve geçimini sağlayacak temel bilgi ve becerileri kazandırmak olmuştur. İlk olarak 1927'de halk dershaneleri olarak açılan bu okullar, 1928-35 yılları arası Millet Mektepleri, 1936-50 yılları arasında da Ulus Okulları adıyla çalışmalarını sürdürmüş, başlangıç yıllarındaki yazı devriminin yarattığı iklimdeki etkinlikleri gittikçe azalmış, ruhu gittikçe sönmüş (Ergün 1981) bir kuruma dönüşmüştür.

Türk Ocakları (1912-1931)

Türk Ocakları, Osmanlı Devleti'nin son döneminde devlet bütünlüğünü tehdit eden ayrılıkçı hareketlere karşı Osmanlıcılık ve İslamcılık akımlarıyla başarısız olan, Türkçülük hareketiyle başarıya düşüncesinin sonucu olarak Türk milliyetçiliği hareketini oluşturmak ve yön vermek (Akçura 1981; Sarımay 1994; Karaer 1992; Tunaya 1998; Darendelioglu 1967; Georgeon 2006; Üstel 2004) çalışmaları sürecinde 1912 yılında İstanbul'da kurulmuş bir dernektir. Bu genel amaçla faaliyetlerini sürdüren dernek sonraki dönemde Türkiye Cumhuriyeti'nin bir ulus devlet olarak kurulması ve Türk devriminin gerçekleştirilmesi ve yaşatılması sürecinde de etkinliğini sürdürmüştür.



Atatürk Türk Ocaklarında

Georgeon (2006), Türk Ocaklarının Cumhuriyet'in başlangıç yıllarında çok sayıda şube açmasının gerekçelerini, ocak ülküsünün Anadolu'ya önceden yayılmış olması, Mustafa Kemal'in ocaklara sahip çıkması, savunduğu ilkelerin Türkiye Büyük Millet Meclisinin etkinliğini oluşturan temel değerlerle uyumlu olması ve üyelerinin millî mücadelede etkin bir şekilde rol almaları olarak belirtmiştir. Türk Ocaklarına ilişkin bu olumlu toplumsal algı 1920'li yılların sonuna doğru olumsuz bir yönde değişerek ocakların 1931 yılında kapanmalarına yol açmıştır. Türk Ocaklarının Cumhuriyet Dönemi'ndeki faaliyetleri Sakaoğlu (1992) ve Akyüz (2012) tarafından bir halk eğitimi hareketi olarak ifade edilmektedir. Türk Ocaklarının kapatılması kararı, tüm güçlerin tek elde toplanması siyasetinin bir gereği olarak değerlendirilmesine rağmen bunun dışındaki gerekçelerle de ilişkilendirilebilir. Yetkin (1983:63), Serarslan (1995:148) ve Üstel (2004:374) Türk Ocaklarının kapatılmasında öne çıkan sebepleri; ocağın Serbest Cumhuriyet Fırkası ile

gerçekleştirilmeye çalışılan çok partili hayata geçiş denemesindeki tutumu, ilgili dönemde parti ile devletin bütünleştirilmesi sürecine girilmesi, Sovyetler Birliği’nin, ocakların Sovyetler Birliği bünyesindeki Türklerle olan ilgisinden duyduğu rahatsızlığı Türk devletine iletmesi ile ocakların siyasi bir güç kimliğine bürünmesiyle faşizme yönelme kaygısı olarak belirtmişlerdir. Türk Ocaklarının kapatılmasında bu ve benzeri sebeplerin yanında Mustafa Kemal’in yurt gezileri sırasında ocaklarla temasının da etkili olduğu -Mustafa Kemal Aydın’da Ocaklılarla yaptığı sohbette, vasıtasızlıktan köylere gidemeyip, halk ile temas edemediklerini ifade eden ocaklıya verdiği ünlü yanıt (Milliyet 1931)- gösterilebilir.

Halkevleri (1932-1951)

Genç Türkiye Cumhuriyeti, bir yandan gerçekleştirdiği devrimi etkili kılmak ve yaşatabilmek diğer yandan da uluslaşma sürecini tamamlayabilmek için örgün eğitimden yararlandığı gibi etkili bir yaygın eğitim aracından da yararlanmak istemiştir. Bu amaçla Cumhuriyet’in kuruluş yıllarında Türk Ocaklarına yüklenen bu işlev, 1932 yılında kurulan Halkevlerine yüklenmiştir. Bu yüzden Halkevleri, Türk Ocaklarının devamı (Kaya 2009:88) olarak da gösterilmektedir. Halk eğitimi tarihinde önemli bir kilometre taşı olarak kabul edilen Türk Ocaklarının son dönemlerinde gerçekleştirilen etkinlikler Üstel’e (2004) göre Halkevlerinin açılma düşüncesinin gelişmesinde önemli bir yere sahiptir.

Başgöz (1995) ise Halkevlerinin, cehalet ve dogmatik düşünceye karşı mücadelenin simgesi olarak nitelendirilen millet mekteplerinin etkinliğinin zayıflamasının sonucu doğduğunu ifade etmektedir. Halkevleri, dilin ve yazının yabancı öğelerden arındırılması, ulusal benliğin kazanılması için tarihin yeniden yazılması, ulusal bilincin gelişmesi için spor ve güzel sanatların yaygınlaştırılması, sosyal ve kültürel dayanışmanın desteklenmesi, yeni kabul edilen alfabenin öğretilmesi, kitap okuma alışkanlığı kazandırılması ve köylüye hizmet götürülmesi gibi birçok dalda Cumhuriyet aydınlanmasını desteleyecek etkinlikler üstlenmiştir (Ergün 1981; Çeçen 1990; Zeyrek 2007).

Bir ideolojik seferberlik deneyimi (Şimşek 2002; Yeşilkaya 2003) ve bir kültürel kalkınma modeli (Toksoy 2007) olarak da tanımlanan Halkevleri, kapatıldıkları 1951 yılına kadar farklı alanlardaki toplumsal gereksinimleri karşılayacak değişik etkinlikler yapmıştır.

Türk Devriminin özgün örgütlerinden biri olan Halkevleri ilginçtir ki kuruluşları sürecinde Aydın Halkevi Başkanı olarak görev alan ve açılış töreninde “... ulusal amaçları kökleştirecek, sosyal ve ulusal dayanışmayı destekleyecek olan bu kurum, halkın içten desteğine gereksinim duyan halkevleri bugün gerçekliğe kavuşturmaktadır.” (Çeçen 1990) şeklinde bir konuşma yapan Adnan Menderes’in başkanlığındaki hükümetin bir icraatı olarak kapatılmıştır.

Kapatılmalarında Halkevlerinin Cumhuriyet Halk Partisinin siyasal bir aracı haline getirildikleri gerekçesinin (Kaya 2009) öne çıkarıldığı görülmektedir. Oysa Halkevleri, aydınlanma sürecinde bütüncül bir rol oynayarak köylü-şehirli ve halk-aydın birliğini sağlamada (Ergün 1981; Kaya 2009) önemli katkılar ortaya koymuşlardır.

Üniversite

Çağdaş Türkiye'nin yaratılmasında önemli bir yeri olacağına inanılan üniversiteye, kuruluş yıllarında *kendi değişim sürecini gerçekleştirebileceği* düşüncesiyle herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Öyle ki bu tutum, dönemin kuramcı, uygulayıcı ve yöneticileri arasında derin görüş ayrılığına neden olmuştur (Ural 2008). Başgöz (1995) bu konuya ilişkin tartışmadaki tarafları, reformcular ve özerklikten yana olanlar şeklinde tanımlayarak süreci aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

Reformculara göre Darülfünun da tıpkı öteki Osmanlı kurumları gibi geçmişin kötü bir mirasıdır ve kendi hâline bırakılmamalıdır. Kendi hâline bırakılması, geri kalmışlığını ve tembelliğini sürdürmesi anlamına gelecektir. Özerklik adına Darülfünuna karışmamak, gerçekte, üniversiteye hâkim olan bilgisizliğe, çeşitli menfaatlerle birbirine sarılmış profesör kliklerine ve tembelliğe karışmamak demektir. Türkiye Cumhuriyeti buna göz yumacak durumda değildir.

Özerklikten yana olan ikinci grup ise üniversiteye karşımanın şiddetle karşısındadır ve üniversite gelişmesini ve ilerlemesini yine üniversiteden beklenmeli görüşündedir. Onlara göre üniversite demek özerklik demektir ve politikacıların düzeltmek amacıyla üniversiteye yapacağı her karışma, durumu daha da olumsuz hâle getirmekten başka bir sonuç vermeyecektir.



Ankara Hukuk Mektebi (1925)

Cumhuriyet'in ilk on yılında bu görüşlerden ikincisi hâkim olmuş ve üniversite, Osmanlı'dan taşıdığı yapı, kültür ve işleyişiyle yaşamını sürdürmüştür. Hatta bu tartışmaların sürdüğü dönemde çıkarılan 493 sayılı yasayla -1924- Darülfünununun adı İstanbul Darülfünunu olarak değiştirilmiş ve ona bilimsel, yönetsel ve mali özerklik sağlanmıştır (Timur, 2000: 229). Ne zaman ki Cumhuriyet'in değişim ve dönüşüm ülkü ve eylemlerine katkı vermediği görüşü genel kabul görmüş ve üniversitenin saygınlığına uygun bir gelişim göstermediğine inanılmış, işte o zaman İstanbul Darülfünununun kapatılması ve yeni üniversitenin kurulması gündeme gelmiştir.



İstanbul Üniversitesi

Bilimsel ve yönetsel özerkliğe sahip olmasına rağmen toplumsal yaşamda gerçekleşen sosyal, ekonomik ve kültürel olayların dışında kaldığı (Akyüz, 2012: 326; Korkut, 1984; 12) eleştirilerine maruz kalan İstanbul Darülfünunu kapatılarak yerine İstanbul Üniversitesi kurulmuştur. Özellikle üniversitenin Atatürk'ün hiçbir zaferle kıyaslanamayacağını belirttiği alfabe devrimine karşıtlığı *dağ gibi yerinden sarsılmaz olmasına* (Topuz 2004) rağmen, özerkliğinin korunması konusunda gösterilen hassasiyet, üniversite tarihi açısından önemli bir örnek olarak değerlendirilebilir (Ural 2008).

1932 yılında Cenevre Üniversitesi pedagoji profesörlerinden Albert Malche, İstanbul Darülfünununun mevcut durumu hakkında gereksinim duyulan çalışmayı yapmak üzere Türkiye'ye davet edilmiştir. Aynı yıl içerisinde çalışmalarını tamamlayan Malche (1939) aşağıda özetlenen raporunda üniversitenin mevcut durumunu betimleyerek bazı önerilerde bulunmuştur.

Sorunlar:

- Üniversitede yeterli düzeyde bilimsel çalışma yapılmaması
- Üniversitenin gereksinim duyduğu öğretim elemanı sorunu (öğretim elemanı yetiştirilememesi)
- Derste aktarılanların ansiklopedik bilgi düzeyinde olması
- Türkçe kaynak olmayışı
- Tekrarlanan bilgiler
- Tercümelemin tez olarak kabul edilmesi
- Kütüphanelerin yetersizliği
- Bilgilerin ezberletilmesi
- Araştırmalara olanak sağlanmaması
- Laboratuvarların yetersizliği

Öneriler:

- Bilimler durağan kabul edilmemelidir.
- Geleneksel aktarma yöntemlerinden vazgeçilmelidir.
- Üniversiteni bilimsel düşünceyi yaratmakla yükümlü olduğu unutulmalıdır.
- Bireysel araştırma yoluyla bilgiler öğrenilmelidir.
- Temel ve orta öğretimden kaynaklı öğrenci yetersizlikleri giderilmelidir.

Türkiye’de üniversitenin kuruluş yıllarında görev yapan çok sayıda yabancı öğretim üyesinden biri olan Hicks (2008), Türk üniversitesinin kuruluşunda ege-men olan ilkeyi: “...Kurulacak üniversite; meslek yüksekokulu olmayıp Batı Avrupa Üniversitelerinin ayarında, gerçeği araştıran ve derinleştiren, bilgiyi toplayan, dü-zenleyen, çoğaltan ve yayan bir bilimsel örgüt olacaktır.” şeklinde açıklamıştır.

1933 yılında eşzamanlı olarak kurulan iki farklı üniversite ile Cumhuriyet’in özgün üniversite serüveni başlatılmıştır. Bu kurumlar, 2252 sayılı yasayla kurulan İstanbul Üniversitesi ve 2291 sayılı yasayla kurulan Yüksek Ziraat Enstitüsüdür. İs-tanbul Darülfünunu deneyimi, dönemin aydın ve politikacılarını eşzamanlı olarak kurulacak farklı iki üniversite modelini gözlemlene arayışına itmiştir. Bu arayışın sonucu olarak yönetsel özerkliğe sahip olmayan İstanbul Üniversitesi ve yönetsel özerliğe sahip olan Yüksek Ziraat Enstitüsü doğal süreçleri içerisinde gözlemlene-rek, ideal olan model denenerek belirlenmiş olacaktır.

Hirsch (2008: 293), yaygın şekilde üniversite reformu olarak adlandırılan 1933 yılındaki girişimin aslında bir reform olmaktan çok, Yeni Cumhuriyet’in kendisin-den beklediği ve talep ettiği ödevleri yerine getirecek durumda olmayan bir yükseko-kulun kapatılıp yerine baştan bir üniversite -İstanbul Üniversitesi- kurulması olarak

tanımlamaktadır. Yeni üniversite bünyesindeki farklı fakülte ve enstitülerin arasında Türk İnkılap Enstitüsünün de açılmış olması, üniversitenin Türk devrim ideolojisini geliştirme hedefini somutlayan önemli bir göstergedir (Ergün, 1981: 144).

1946 yılına gelindiğinde özerk üniversite modeli üzerinde uzlaşarak 4936 sayılı Üniversiteler Yasası çıkarılmıştır. İlgili yasa, Türkiye üniversite tarihi açısından üniversiteyi bilimsel, yönetsel ve mali özerkliğe kavuşturan önemli bir nitelik taşımaktadır. Hirsch (2008: 263) üniversiteye sağlanan bu kapsamlı özerkliğin bir tesadüf olmadığını, aksine son derece bilinçli ve ön şartlarıyla etkileri etraflıca düşünülmüş bir önlem olduğunu ve Malche Raporundaki Batı Avrupa üniversitesi temelinde dile getirilen üniversite tipine bağlılığın açık bir katını olduğunu belirtmiştir. Bu uygulama, 1933 yılında yabancı uzmanların da katkılarıyla başlatılmış olan reformun onaylanması anlamına gelmektedir.

Toplumsal değişim ve dönüşüm sürecinde önemli bir yer tutan üniversite sonraki dönemde de ülkenin gündeminde kalarak sık sık müdahale edilen bir alan olmuştur. 1950-1960 yılları arasındaki dönem siyasal iktidarın üniversiteleri kayıtsız koşulsuz kendilerini destekler çizgide görmek arzusunun bir sonucu olarak baskıladığı bir dönem olmuştur -Dönemin başbakanınca öğretim elemanlarına yönelik sarf edilen *kara cüppeliler* sözü süreci anlayabilmek açısından yeterlidir.- (Kongar 1984: 27).

1961, 1973 ve 1981 yıllarında üniversiteyi özgürleştirmek ve özerklik sağlamak amacıyla yapıldığı iddia edilen yasal düzenlemelerin tamamı üniversitenin mevcut özgürlük ve özerkliğinin ortadan kalkmasına yol açmıştır. Örneğin Kongar (1984: 10), kuruluşundan itibaren topluma öncülük görevini yerine getirme işlevi sorgulanan üniversitenin bu görevi yerine getirmede en etkin noktaya ulaştığı dönemin 1960'lı yıllar dönemi olduğu görüşündedir. Ancak 1960'lı yılların başlarında, aralarında Ali Fuat Başgil, Fuat Sezgin, Sabahattin Eyüpoğlu, Nusret Hızır, Tarık Zafer Tunaya ve Mina Urgan gibi isimlerin de olduğu 147 öğretim elemanının dayanaksız ve gülünç gerekçelerle yeniden öğretim üyeliğine alınmamak üzere görevlerinden uzaklaştırılmaları (TBMM 2013a) da bu dönemde gerçekleştirilmiştir.

1973 yılında çıkarılan 1750 sayılı Üniversiteler Yasası'nda; katılım genişletilmesi, öğretim üyelerinin yaş sınırının düzenlenmesi, tamgün çalışma anlayışının benimsenmesi, öğretim üyelerinin bilimsel denetime -özdenetime- tabi tutulması, profesörlüğe ve doçentliğe yükseltimede alenilik sağlanması gibi yeniliklere yer verilmesine rağmen bazı yönleriyle de eleştiriler -üniversitenin görevleri sıralamasında öğretim ilk sıraya yazılması, ulusal değerlere yönelim, disiplin cezalarının sertleştirilmesi, denetleme kurulunun Anayasa Mahkemesince iptali sonrası gerekli yasal düzenlemeler yapılamaması- almıştır (Hatipoğlu 2000: 270).

1981 yılına gelindiğinde, yükseköğrenimin ulusal düzeyde sevk ve idaresinin merkezîyetçi bir anlayışla yürütülmesi amacıyla 2547 sayılı yasayla Yükseköğretim Kurulu -YÖK- kurulmuştur. YÖK, kurulduğu dönemde olduğu gibi daha sonraki dönemlerde de ülke gündemini sürekli işgal ederek yoğun tartışmalara neden olmuştur. Kurulun yetkileri, üniversitelerin özerkliğini ortadan kaldırarak özgürlük alanlarını daraltmıştır. Kongar'a (1984: 14) göre üniversite, kendine yönelen bu tehdit karşısında yeterince direnç gösteremeyerek tepeden inme bir düzenlemeyle yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalmıştır.

Köy Enstitüleri

Cumhuriyet'in başlangıç dönemindeki eğitim politikalarını, köy ve şehrin ayrı ayrı düşünüldüğü, ortak, sosyal ve ekonomik alanın içinde birlikte ele alınmayan bir yaklaşımın parçası olduğunu iddia eden Buğra (2008: 123), ilgili dönemdeki eğitimin köylünün ihtiyaçlarına göre biçimlendirildiğini -bir fırsat eşitliği veya günümüzün deyişiyle sosyal içerme vurgusuyla değil- ifade etmektedir. İlgili dönemdeki nüfus yapısı incelendiğinde nüfusun %80'i köyde, %20'lik kısmı ise şehirde yaşadığı (İnan 1983) görülmektedir. Bu gerçekten hareketle Köy Enstitüleri uygulaması, devlet kaynaklarının ciddi bir öğretim seferberliğine yetmeyeceği (Buğra 2008) fikrine bağlanabilir.



Köy enstitülerine ilişkin sağlıklı bir değerlendirme yapabilmek için enstitülerin ülküsünü ve kurucularını yeterince anlamak gerekmektedir. Süreçte etkin rol alan politikacı ve bürokratlara -özellikle Hasan Ali Yücel ve İ. Hakkı Tonguç- toplumsal aydınlanma mücadelesine adanmışlıklarına nazire edercesine her türlü kötü muamele -haksızlık ve psikolojik şiddet- yapılabilmektedir.

Bayır (1971) bizzat içerisinde yer aldığı köy enstitülerine ilişkin yaşam öyküsünü anlatırken Tonguç ve Yücel'in onurlu mücadelesine özel olarak dikkat çekmiştir.

Hayatta Ben En Çok Babamı Sevdim adlı şiir (Yücel 2008), Türkiye'nin çağdaşlaşma mücadelesinin temel politik araçlarından biri olan Köy Enstitülerinin mimarlarını anlamak için önemli bir ipucu özelliği göstermektedir.

Devrimci bir atılım olarak nitelendirilen Köy Enstitüleri (Türkoğlu, 2012: 633) uygulamasının toplumsal kazanımları beraberinde birtakım bedellerin ödenmesine de yol açmıştır.



Köy Enstitüleri programları incelendiğinde uygulamanın eğitim sistemine önemli bir katkısı, kullanılan öğretim ilke ve yöntemlerindeki yenilikler olduğu görülebilir. Bilimsel bir anlayışla üretilen eğitim programları, çoğunlukla doğal ortamlarda yaparak yaşayarak gerçekleştirilen etkinliklerle desteklenmiş ve mezunların yeterliklerinin en üst düzeye çıkarılması amaçlanmıştı. Ancak enstitülerle özdeşleşen bu yönelim -Sovyetler Birliği'nden kopya edilen iş içinde eğitim ilkesi-, komünizm tehdidi (Kaya 2009:309) olarak kabul edilerek enstitülerin kapatılması sürecinde kamuoyu desteği sağlayacak önemli bir kanıt olarak kullanılmıştır.

Özgün bir eğitim ve kalkınma örneği olarak içeride ve dışarıda yankı bulan enstitü sisteminin dayandığı sağlam temeller, kullandığı yöntem ve ulaştığı verim incelendiğinde felsefesi, itici gücü ve önceliklerinin ulusal kurtuluş savaşı birikimi ve Atatürk'ün devrim felsefesiyle çakıştığı görülür (Türkoğlu, 2009: 15). Kazamias (1966: 115) da Cumhuriyet'in ilk dönemindeki eğitimi, Atatürkçülük ideolojisini besleyen ulusal bir araç olarak tanımlamaktadır. Kurulan devletin dayandırıldığı ulus fikrinin Atatürk ve arkadaşlarınca merkezden yön verilerek en küçük köye kadar ulaşacak bir eğitim ağıyla bütün toplum kesimlerine benimsetilmesi amaçlanmıştır (Heper, 2011: 138). Türk köylüsünün buna hazır olduğuna ilişkin bir saptama yapmak için Kirby (2010)'nin Kızılçullu Köy Enstitüsü çevresinde yaşa-

yan köylüler hakkındaki görüşüyle Ran (2001)'nın Türk köylüsü hakkındaki "**Topraktan öğrenip kitapsız bilendir.**" düşüncesinin örtüşmesini ifade etmek yeterli olacaktır.

Kısa bir yaşam süresi bulan Köy Enstitüleri uygulaması haklı bir uluslararası üne kavuşmuştur. Türkoğlu (2009: 17), Avrupalı eğitimcilerin Köy Enstitüleri başarısından övgüyle söz ettiklerini, Tonguç ve Enstitülerin İsviçre'de yayımlanan Pedagoji Ansiklopedisinde yer aldığını, UNESCO'nun uygulamayı, gelişmekte olan ülkelere önerdiğini belirtmiştir. Kirby (2010) ise Dewey'in 1940'lı yıllarda yaptığı bir konuşmaya atıf yaparak Türkiye'de kurulan Köy Enstitüleri için hayalindeki okullar dediğini belirtmiştir. Koç (2012), Köy Enstitülerinde yetişen öğretmenlerin sınıf mücadelesindeki yerlerine dikkat çekerek Türkiye'deki öğretmen hareketlerinin genel olarak diğer ülkelerdekilerden daha radikal bir çizgide gelişmesinin önemli nedenlerden birini, Köy Enstitülerinin demokratik örgüt kültürüne bağlamaktadır.

Batı Klasiklerinin Türkçeye Çevrilmesi

Hasan Âli Yücel, Eğitim Bakanlığı döneminde -1940'lı yılların başlarında- hümanizmayı ve çok yönlü bir eğitimi ülkede yerleştirmek amacıyla tercüme bürosunu kurmuş ve klasik Batı eğitiminin temel kaynaklarının Türkiye'de de okunması sürecini başlatmıştır. Ancak toplumsal değişim sürecinde önemli bir işlev üstlenen tercüme bürosunun ömrü kısa sürmüş ve 1950'li yıllarda neredeyse hiç çalıştırılmayarak 1966 yılında tamamen kapatılmıştır (Sakaoğlu 1992: 106).

Hirsch (2008: 89), dünya edebiyatından yapılan çevirilere ilişkin yaptığı değerlendirmede dönemin Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in bu seriye yazdığı ön söze -...*Hümanizmin ruhunu anlamak ve duyabilmek için ilk aşama, insan varlığını en somut biçimde ifade eden sanat eserlerini kendine mal etmekle başlar, sanat alanları içinde edebiyat, insan varlığını ifade biçimlerinin en somut unsurlarını ihtiva etmektedir.*- atıfta bulunarak Almanya'daki etkinliğinden dört yüz yıl sonra Melanchton'un ruhu yeniden canlandırdığını belirtmiştir.

Temel Eğitime İlişkin Program Çalışmaları

Türkiye Cumhuriyeti başlangıçtan günümüze temel eğitimi kamusal bir üretim olarak benimsemiştir. Örgün temel eğitim programlarıyla bütün yurttaşlara kazandırılacak temel yeterlikler, değişik zaman aralıklarında ele alınarak sürekli yenilenmeye çalışılmıştır. Eğitim hareketleri açısından belirleyici bir özellik gösteren eğitimdeki program çalışmalarında 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1997 ve 2005 yıllarında yapılan düzenlemeler öne çıkmıştır. Aşağıda bu çalışmalara ilişkin kısa bilgiler verilmiştir.

Cumhuriyet'e geçişin gerektirdiği niteliklere uygun olarak hazırlanan 1924 ilköğretim programıyla iki devre ve altı yıl süreli olan ilkokul beş yıla indirilerek devreler ortadan kaldırılmış ve beş sınıflı bir bütüne dönüştürülmüştür (Ergün 1981; Binbaşıoğlu 2009). Program genel olarak okutulacak derslerin sıralanarak süre ve seviyelerinin belirtildiği bir cetvel görünümündedir. Programın temel amacı yaşamla okul arasındaki ilişkiyi öne çıkararak öğretimin uygulamalı ve işe yarar bir hâle getirilmesini sağlayabilmektir.

1926 programıyla ilk defa denenen toplu öğretim ilkesi, yeni programın gerektirdiği niteliklere sahip olmayan öğretmenler tarafından yeterince etkin uygulanamamış (Ergün 1981; Binbaşıoğlu 2009) ve Latin alfabesinin kabulüyle sorun daha da karmaşık bir hâl almıştır (Cicioğlu 1985).

İlkokulun hedefleri başlığı altında ulusal eğitim ilkelerine yer verilen 1936 programının temel felsefesi, cumhuriyet rejiminin yeni kuşaklara benimsetilmesidir (Gözütok 2003; Binbaşıoğlu 1999).

1939 yılında toplanan ilk millî eğitim şurasında alınan kararlar sonucu uygulamaya konulan köy okulları program projesiyle köylerdeki eğitimin kalitesinin artırılması ve köy ile kent çocuklarının eşit hâle getirilmesi hedeflenmiştir (Cicioğlu 1985; Binbaşıoğlu 2009).

Eğitim ve öğretim ilkelerinin yeniden düzenlenmesiyle millî eğitimin amaçlarının bireysel, toplumsal, insan ilişkileri ve ekonomik yaşam boyutlarında toplandığı 1948 ilköğretim programı 20 yıllık bir süreyle uygulanmış olmasıyla da temel eğitim sistemi içerisinde önemli üne sahiptir (Cicioğlu 1985; Gözütok 2003; Binbaşıoğlu 2009).

Millî eğitimin ve ilkokulun hedeflerine birlikte yer verilen 1968 programı, 1948 programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunların etkili bir şekilde ve uzun dönemli olarak çözümlenmesi sonucu üretilmiştir. Program, öğretmenler arasında uygulama birliği sağlayacak bir anlayışla hazırlanmış ve toplu öğretim ilkesinin 4. ve 5. sınıfları da kapsayacak şekilde hazırlanmıştır (Cicioğlu 1985; Arslan 2000; Gözütok 2003; Binbaşıoğlu, 2009).

1997 yılında temel eğitimin süresinde yapılan değişiklikle birlikte program yenilemeleri de gündeme gelmiş ve ilköğretim programına 8 yıllık bütüncül bir temel eğitimle bireye kazandırılacak nitelikleri kapsayacak yeni ders ve konular eklenmiştir.

2005 yılına gelindiğinde ise ilköğretim programında köklü bir değişime gidilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği program etkinlik temelli bir anlayışa dönüştürülmüştür.

2012 yılında temel eğitim süresinin 12 yıla çıkarılmasıyla birlikte mevcut bütüncül yapısı 4' er yıllık 3 parçaya bölünmüştür. Böylece yeniden ilkökul, ortaokul ve lise uygulamasına dönülmüş ve öğretim programları da değiştirilmiştir.

Eğitimde Liberal Dönüşüm

Yarışmacı Eğitim Anlayışı, Dershaneler ve Sınavlar

Türkiye Cumhuriyeti başlangıçtan günümüze devletin sosyal niteliğini anayasal güvence altına alarak kendini sosyal hukuk devleti olarak tanımlar. Sosyal devletin niteliklerinden biri olarak parasız ve kitlesele eğitim, devletin görevi olarak tanımlanır. Geçerli yasal metinlerde, diğer temel insan haklarında olduğu gibi eğitim hakkının kullanımına ilişkin çeşitli düzenlemelere yer verilmiştir. Bu düzenlemelerin genel amacı, her yurttaşın eğitim hakkını kullanmasında fırsat ve olanak eşitliği sağlayabilmektir. Genel bir toplumsal mutluluk üretmek iddiasındaki devlet, yurttaşlarının eğitim gereksinimini devlet okulları aracılığıyla karşılama politikasını benimsemiştir. Ancak 1960'lı yıllardan sonra başlayan ve 1980'li yıllarda yaygınlaşan bir uygulama olarak özel sektörün de devletin eğitim sunumu sürecinde yer almaya başladığı gözlenmektedir.

1980'li yıllar Türkiye'de siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel alanda köklü değişim ve dönüşümlerin yaşandığı bir dönem olarak değerlendirilir. Dönemin en belirgin özelliği, 24 Ocak 1980'de alınan ekonomik kararlar ve hemen sonrasında 12 Eylül 1980 askerî müdahalesinin gerçekleştirilmiş olmasıdır. Her iki olayın toplumsal yaşama olan etkisi ilgili dönemle sınırlı kalmayıp günümüze kadar sürmüştür. Genel olarak değerlendirildiğinde 24 Ocak 1980 ekonomik kararları ile Türkiye'de ulus devletin düzenleyici rolü ortadan kaldırılmış, ekonomi politikaları liberal bir anlayışa evrilererek özelleştirmeye geçilmiş ve mali denetim küresel örgütlere -güçlere- terk edilmiştir (Başkaya 1994; Boratav 1985; Boratav 1982; Cem 1995; DPT 1991; Kepenek 1987; Kongar 1995).

Ekonomik alandaki bu köklü değişim, Mumcu'nun (1987) her şeyin tümüyle değiştiği bir dönem olarak nitelediği 12 Eylül 1980 askerî darbesiyle birleşince ülkeyi ekonomik darboğazdan çıkarma amacının ötesine geçerek mevcut sosyal devlet anlayış ve uygulamalarını sonlandırmıştır. Oysa Türkiye Cumhuriyeti Devleti kuruluşuyla birlikte bütün yurttaşların temel eğitim hakkından yararlanmalarını benimseyen eşitlikçi bir tutum sergilemiştir. 1924 Anayasası'nda temel eğitime ilişkin ifadelerde, *zorunluluk* ve *parasızlık* kavramlarına yer verilerek devletin sosyal niteliği öne çıkarılmıştır. 1961 Anayasası'nda bu vurgu daha belirgin olarak yapılmış ve devlete yurttaşların eğitim haklarını kullanabilmeleri için gerekli koşulları sağlama görevi verilmiştir. Ancak 1982 Anayasası ile bu durum

örtülü bir şekilde devletin görevi olmaktan çıkarılarak keyfiyete bağlanmıştır. Eğitim hakkına ilişkin 1961 Anayasası'ndaki **devlet ...hazırlar** şeklindeki ifade, 1982 Anayasası'nda **devlet ...hazırlamaya çalışır** şeklinde değişikliğe uğratılmıştır. İlgili madde metninde yapılan küçük bir sözcük değişikliği veya eklentisi, eğitim politikalarının üretilmesi ve uygulamalarından köklü bir dönüşüme yol açmıştır. Mevcut anayasanın değişik maddelerinde temel insan hakları, uluslararası metinlere uygun olarak tanımlanmış ve güvence altına alınmıştır. Ancak aynı anayasada yer alan "...Devlet, sosyal ve ekonomik alanlarda anayasa ile belirlenen görevlerini, ekonomik istikrarın korunmasını gözeterek, mali **kaynaklarının yeterliği ölçüsünde yerine getirir.** -madde: 65-" ifadesi, temel hakların kullanımını siyasal iktidarların yorum ve uygulamasına bırakılarak güvencesizleştirilmiştir.

Eğitim hakkının da aralarında bulunduğu temel insan hakları, insan olarak doğmakla kazanılan haklardır. Eğitim hakkı; Anayasa'da "**Kimse eğitim ve öğretim haklarından yoksun bırakılamaz.** -madde: 42-" şeklinde tanımlanarak Türkiye'nin de taraf olduğu uluslararası sözleşmelerdeki biçimiyle güvence altına alınmıştır. Türkiye, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Uluslararası Sözleşme, Avrupa Sosyal Haklar Sözleşmesi ve Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi gibi uluslararası metinleri imzalayan bir devlettir. Eğitim hakkı; İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde (UN 2013) *...herkesin, insan şahsiyetinin tam gelişmesini ve insan haklarıyla ana hürriyetlerine saygının kuvvetlenmesini hedef alan ve ...hiç olmazsa ilk ve temel safhalarında parasız olan eğitim hakkına sahip olduğu* şeklinde ifade edilmiştir.

Türkiye'de 1980'li yıllarda başlayan ve sonraki dönemde de hızla yükselen liberal politikalara yönelim sosyal devlet anlayış ve uygulamalarının da hızla terk edilmesine yol açmıştır. Uygulamalar, temel eğitimin eşitlikçi ve ayrımcılık içermeyen niteliğinin bozulmasına yol açmıştır. Bu durum özellikle alt toplumsal sınıfların karşılaştığı eşitsizlikleri daha da derinleştirmiştir. 1980 sonrası dönem eğitimin alabildiğince araçsallaştırıldığı bir dönem olmuştur. Uygulanan eğitim politikaları, temel eğitimi eşitlikçi niteliğinden uzaklaştırarak seçkin bir anlayışla üst toplumsal sınıflara avantaj sağlayacak şekilde dönüştürülmüştür. Eğitime yüklenen temel işlevlerden biri olan sosyal hareketlilik sağlama, ortadan kaldırılmıştır. Uygulanan eğitim politikalarıyla toplumsal sınıflar arasındaki eşitsizlikler daha da derinleştirilmiştir. Alt toplumsal sınıflardaki yurttaşların ya temel eğitim sürecinden çıkarılmaları ya da endüstrinin ucuz iş gücü gereksinimine uygun olarak yetişmeleri için bilime ve evrensel hukuka aykırı olarak temel eğitim süreci içerisine yerleştirilmiş mesleki eğitime yönlendirilmeleri yaygınlaştırılmıştır.

1997 yılında eğitimde eşitsizlik ve ayrımcılığı önleme adına önemli bir adım atılmıştır. 1970’li yıllarda kararlaştırılmasına rağmen uygulanması 1990’lı yılların sonlarında başarılabilen temel eğitimin kesintisiz olarak 8 yıla çıkarılmasıyla bütün yurttaşlara bilimsel ve laik bir temel eğitim alma olanağı sağlanmış; temel eğitim eşitlikçi ve ayrımcılık içermeyen bir yasal güvenceye kavuşturulmuştur (Ural 2013). Ancak bu uygulamadan 2012 yılında vazgeçilmiş ve temel eğitim 12 yıla çıkarılarak her biri 4’ er yıllık bir süreyi kapsayan ilkökul, ortaokul ve lise şeklinde yeniden yapılandırılmıştır.

Türkiye’de 1980’li yıllardan sonra hızla benimsetilen *yarışmacı eğitim anlayışı* (Ural 2004), aynı zamanda bütün toplum kesimlerinin sorgulamasından da uzak tutulabilmiştir. Eğitimin amaçları akademik başarıya indirgenmiş ve böylece yarışma özendirilmiştir. Bu dönemde eğitimde sürecin bütünüyle değerlendirilmesi yerine sadece öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için kullanılan sınavlar, tür ve sayı olarak kontrol edilemez bir artış göstermiş ve doğal olarak kazananı az kaybedeni çok bir kısır döngüye dönüşmüştür. Bu kısır döngünün doğal sonucu olarak önde olma ve kazanma duygusu öğrenciyi -aileleri- okul dışı destek arayışına yöneltmiş ve dershanecilik olgusu -destekleyen sosyal ve ekonomik politikalarla- devasa bir sektör hâline gelmiştir.

Dershane kavramı, son 30 yıldır Türkiye eğitim sisteminde yaygın olarak kullanılan bir kavram olmuştur. Dershane, genel olarak okulda verilen -alınan- eğitimin okul dışında desteklendiği yer olarak tanımlanabilir. Bu tanımlama dershaneyi içerisinde yapılan eylem üzerinden açıklar. Ancak dershane eylemleri, ekonomik bir faaliyet olarak da değerlendirilebilir. Bu değerlendirmenin sonucu olarak dershane bir işletmecilik faaliyeti olarak ticari nitelik kazanır (Ural 2012). Ticari kazancın tarifinin yapıldığı *gelir vergisi* (GİB 2013a) ve *katma değer vergisi* (GİB 2013b) kanunları, dershanelerin ticari faaliyet yaptığını ve bu faaliyetlerden elde edilen kazancın da ticari kazanç olarak vergilendirileceğini hükme bağlamıştır. Dershane işletmeleri, diğer alanlarda olduğu gibi toplumdaki ekonomik yaşamı düzenleyen yasalara uygun olarak kurulur ve işletilirler. Dahası, dershaneler bir şirket olarak kurulur. Dershane kavramı, toplumsal yaşamı düzenleyen farklı yasal metinlerde tanımlanmış bir kavramdır. Örneğin, dershane işletmeciliğini düzenleyen yönetmelikte *dershane*; 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun genel ve özel amaçlarıyla temel ilkelere uygun olarak öğrencileri:

- başarılı olmak istedikleri derslerde yetiştirmek ve bilgi düzeylerini yükseltmek,
- bir üst okulun giriş sınavlarına hazırlamak,

- kamu veya özel kuruluşlarca yapılacak olan sınavlara hazırlamak, belli alanlarda ilerlemek amacıyla; araştırma ve inceleme yapmaya, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda uzmanlaşmaya teşvik etmek için gerekli çalışmaları yapan özel öğretim kurumu olarak tanımlanmıştır (MEB 2005).

Özel öğretim kurumları yönetmeliğinde (MEB 2008) de benzer bir yaklaşımla dersane, öğrenci ve mezunları bir üst okula veya yükseköğretime giriş sınavlarına hazırlamak, istedikleri derslerde yetiştirmek ve bilgi, beceri, yetenek ve deneyimlerine katkıda bulunmak, düzeylerini yükseltmek amacıyla faaliyet gösteren özel öğretim kurumları şeklinde tanımlanmıştır. İlgili tanımlamalarda kullanılan içerik, *genel okul* kavramının açıklanmasında kullanılan içerikle tamamen örtüşmektedir. Dersane olarak tanımlanan örgüt, okulun dışında herhangi yeni bir kurum veya eylemi tanımlayacak farklı bir özellik göstermemektedir. Genel olarak temel eğitim ve orta öğretim kurumlarının amaçları içerisinde yer alan amaç ve eylemler olduğu gibi dersane kavramının tanımlanmasında kullanılmıştır. Bu durum, dershanecilik olarak ifade edilen faaliyetin, okulda yapılandırılmayan, ticari olarak devlet okulunun dışında ve bir işletmecilik eylemi olarak yapıldığını açık bir şekilde göstermektedir. Bu anlayışla üretilen ilgili yasal düzenlemeler, Türkiye'de dershanecilik adı altında yeni bir ticari faaliyet alanının doğmasına ve büyümesine olanak sağlamıştır. Başlangıçta sınırlı bir kitlenin istemini karşılayacak az sayıda olan dershaneler günümüzde sayıları hızla artmış, kitlesel istemleri karşılayacak büyüklükte işletmelere dönüşmüşlerdir. Bu gerçeklik, temelde 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarındaki değişimden kaynaklanmıştır. İlgili dönemden sonra uygulanan eğitim politikalarının dayandırıldığı felsefe, Cumhuriyet'in başlangıcından beri egemen olan anlayıştan büyük ölçüde uzaklaştırılmış ve eğitim hakkının kullanımına ilişkin ihlaller artmıştır. Böylece eğitimde fırsat eşitliğini gerçekleştirme iddiasıyla kabul alanı yaratma çabasındaki dersane işletmeciliği, gerçekte devlet okullarını etkisizleştirerek eğitimi bir kamu hizmeti olmaktan çıkarmaya zorlamıştır. Piyasadan aldıkları payı artırma çabasındaki dersane işletmeleri, devlet okulunu tehdit eden düzeyde eylemlere girişmişlerdir.

Türkiye'de dersane işletmeciliği, özellikle 1980 sonrası dönemde uygulanan eğitim politikalarının bir sonucu olarak kitlesel bir görünüm almıştır. Devletin sunduğu eğitim hizmetinin niteliğindeki düşüş, dersane işletmeciliğinin ortaya çıkmasına yol açan temel neden olarak gösterilebilir. Dershaneler, özellikle **yarışmacı eğitim anlayışının** genel kabul görmesine koşut olarak çoğalmıştır. Türkiye'deki dersane işletmeciliğini doğuran nedenler ilgili araştırmalardan (Akyüz 2012; ATO 2004; TED 2005; TED 2010; YÖK 2007) özetlenerek aşağıda sunulmuştur.

- Okullaşma düzeyinin yetersizliği
- Öğretmen niteliği ve sayısının yetersizliği
- İkili öğretim -aynı okulda bir günde iki grubun öğrenim görmesi-
- Derslik başına öğrenci sayısının yüksekliği
- Araç gereç ve donanım yetersizliği
- Öğretim programların güncellenmemesi
- Öğretmen dağılımındaki eşitsizlik
- Okullara girişte bitirilen okuldaki -sınıftaki- başarının değerlendirilmeyişi
- Akademik başarının tek ölçüt olarak kabul edilmesi
- Okulların ayrıştırılması
- Yarışma sınavıyla öğrenci kabul eden okulların -okul türlerinin- sınırlı kontenjanları
- Okullardaki başarı değerlendirmeleriyle okul giriş sınavlarının farklılaşması
- Okul giriş sınavlarının çoğaltılması
- Toplumda karşılığını bulan dersanelere ilişkin olumlu kanı

Bu unsurların her birine ilişkin geniş çözümlenmeler yapılabilir. Ancak burada yapılan bazı genel açıklamalarla Türkiye'deki dersane işletmeciliği doğuran koşulların, eğitim politika ve uygulamalarıyla ilişkisini belirtmekle yetinilmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan itibaren genel olarak eğitimi bir kamu hizmeti olarak algılayıp, fırsat ve olanak eşitliğini gözeterek sunmayı benimsemiştir. Ancak bazı istisnai durumlar gereği özel eğitim kurumlarının varlığı da benimsenmiştir. Türkiye'de dershanecilik, 1965 yılında çıkarılan 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Yasası ile yasal bir statü kazanmıştır. İlgili yasada özel öğretim kurumları; özel okullar, özel kurslar, motorlu taşıt sürücü kursları, öğrenci etüt eğitim merkezleri ve özel dersaneler olarak belirtilmiştir. 1965 yılında yapılan yasal düzenlemenin fırsat eşitliğini zedeleyecek sonuçlar yaratacağı tartışmaları uzun yıllar sürerek 1980'li yıllarda dersanelerin *gerçekleşmeyen kapatılma kararının* alınmasında etkili olmuştur. Ancak 1984 yılında bu kapatma kararını ortadan kaldıran yeni bir yasal düzenlemeye gidilerek dersane işletmeciliği ekonomik bir faaliyet alanı olarak Türkiye'nin sosyal yaşamına sokulmuştur. Dersanelerin kapatılması karardan vazgeçilmesine, hazinenin dersane işletmelerinin yaratacağı gelirden mahrum kalmamasının (TBMM 1984) gerekçe olarak gösterilmesi oldukça manidardır.

Türkiye eğitim sistemi 1980'lerden sonra *yarışmacı eğitim anlayışını* benimseyerek sınav odaklı bir görünüm kazanmıştır. Eğitimdeki genel bir kabul gören bu yarışma olgusu, ağırlıklı olarak okullaşma oranlarındaki yetersizlikten kaynaklanmıştır. Okullardaki kontenjanların sınırlılığı, öğrenciler arasında bir seçme yapmayı zorunlu hâle getirmiştir. Seçmeye bağlı olarak çoğalan eleyici merkezi sınavlar, öğrencileri okul dışında ek ders almaya zorlamıştır. Böyle bir talebin karşılanmasına dönük olarak oluşan dersane işletmeciliği eğitimin piyasa ilişkileri içine çekilmesine neden olmuştur. Dershane işletmeciliğini ekonomik bir faaliyet alanı olarak değerlendirmek, haklı olarak dershanelerin çoğaltılmasını özendircektir. Bundan dolayı dershane işletmelerinin açılması sürecinde ülke ekonomisine yapacakları katkı öne çıkarılmıştır. Bu bakış açısına bağlı olarak Türkiye'de dershane konusu tartışmaya açılınca konunun sektörel büyüklüğü ve ekonomiye etkisinin dışına çıkılamamaktadır. Oysa dershane işletmeciliğinin ekonomik etkisinin ötesinde toplumsal yaşama etkisi öncelikle tartışılmalıdır. Dershane işletmeciliğine ilişkin eleştiriler; eğitimde fırsat eşitsizliği yaratması, devlet okullarındaki nitelikli öğretmenleri çekerek eğitimi zayıflatmaları, yüksek kârlılık, kamusal okulların yerine geçme, eğitim etkinlikleri yapmama, kalıp bilgiler verme ve teste yoğunlaşma gibi konulardır.

Uluslararası eğitim araştırma ve raporları (OECD 2013a; OECD 2013b; UNDP 2013) Türkiye eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirme konusunda yeterince başarılı olmadığını göstermektedir. PISA Araştırmaları bunun en somut örneğidir. PISA (Programme for International Student Assessment), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) üç yıllık aralıklarla yaptığı ve 15 yaş grubu öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik bir tarama araştırmasıdır.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü, 1997 yılından itibaren üye ülkeler arasındaki eğitim iş birliğini geliştirmek ve kullanılan eğitim yöntemlerini standartlaştırmak amacıyla 15 yaşındaki öğrencileri, bazı yeterlikleri açısından karşılaştırmaya başlamıştır. Türkiye'nin katıldığı 2003, 2006 ve 2009 araştırmalarının Türkiye ile ilgili sonuçları önemli bir değişim göstermeyerek temel eğitim sisteminin başarısızlığını uzun dönemli bir durum olarak ortaya koymuştur. Her üç döneme ilişkin araştırma sonuçlarına göre Türkiye'deki öğrenciler fen, matematik ve okuma-anlama alanlarında alt düzey yeterliklere sahiptirler (OECD 2013b). Türkiye'de, her düzeydeki okula yönelen talebi karşılayacak kontenjanı üretemeyen eğitim sistemi, *yarışmacı eğitim anlayışına* dayalı eleyici bir yaklaşımı çözüm olarak üretmiştir. Üretilen bu süreç çok sayıda sınavı da beraberinde getirmiştir. Sıralamanın ve elemenin egemen olduğu bir eğitim sisteminde dershaneleşimin doğması çok normal bir sonuçtur. Türkiye' de benimsenin yarışmacı eğitim

anlayışı, başlangıçta herhangi bir olumsuz eleştiri yapılamayacak kadar masum amaçlarla kendine yaşam alanı yaratmıştır. Bireyin farklılık, yeterlik ve olanaklarını kullanarak kendini ifade edebilmesini gerçekleştirmeyi açık bir hedef olarak ortaya koymuştur. Örtülü bir hedef olarak ise bireye diğerlerinin yetersizliklerinden yararlanarak öne çıkmayı öğretmesidir. Yarışmacı eğitim anlayışının yok ettiği en temel özellik bireyde sorgulama, anlama, anlamlandırma, merak etme, yaratma, eleştirme, güven duyma, hayal kurma, isteme, paylaşma gibi temel insani değerlerin gelişiminin engellenmesidir. Böylece bireyselleşmeyi destekleyen ambalajla sunumu yapılan yarışmacı eğitim anlayışı bireyselleşmeyi yok ettiği gibi toplumsallaşmanın da önemli bir engeli olarak ifade edilebilir. Bu eğitim anlayışının yaygın bir kabul görmesi onu **Mario Eğitim Modeline** (Ural 2011) dönüştürebilir. Açık bir savunucusu olmayan ancak yaygın bir uygulayıcıya sahip olan model, bireyi; aile, okul ve çalışma yaşamında gereksiz yönergelerle kontrol altında tutmayı amaçlamaktadır. *Mario eğitim modeliyle* yetiştirilen -üretilen- bireyin bireysel ve kitlesel kullanıma uygunluğu hedeflenmektedir. Böylece araçsallaştırılmış birey, üreticisine -kullanıcısına- daha uzun süreli fayda sağlayacaktır. *Mario eğitim modeli*, eğitimin bireyi özgürleştirici ve özgünlüğünü destekleyici doğasını değiştirerek bireyin kendini yönetme yeterlik ve hakkını da yok saymaktadır. *Mario eğitim modeliyle* eğitilen birey, bağımsız olarak var olma yeterliği yok edilmiş, sosyal bağları zayıflatılarak yalnızlaştırılmış ve yönergesiz bir yaşam üretemez hâle getirilmiştir. Türkiye'deki temel eğitim sürecini, kapitalizmin eğitime ilişkin bir yorumu olarak da tanımlanabilecek; bireyi, egemenin komut ve eylemlerine bağımlı kılan *mario eğitim modeline* karşı koruma ve kollama görevi toplumsal sorumluluk gereği herkese aittir.

Türkiye, eğitim alanında karşılaştığı sorunları yarışmacı eğitim anlayışına dayalı sınavlarla çözmeyi temel bir politika olarak benimsemiştir. Sınav çılgınlığı olarak adlandırılabilir bu durum eğitim sisteminin her aşamasına nüfuz etmiştir. Konuya ilişkin yapılan bir araştırmada (Eğitim-Sen 2008), ilköğretimden üniversiteyi bitirene kadar bir öğrencinin girdiği sınav sayısı 739 olarak bulunmuştur.

Türkiye'deki eğitim süreci ve sisteminin yarattığı olumsuzlukları bütünüyle öğrenciye yüklemeyi amaçlayan sınavcı yaklaşım, kurgulayıcılarını ve uygulayıcılarını oldukça masum göstermektedir. Öyle ki ulusal düzeyde yapılan merkezî sınav sonuçlarına ilişkin bilgilerin içinde **puanı hesaplanmayan aday sayısı** (ÖSYM 2011) bilgisine yer verilerek eğitim kamuoyunda **sıfır çeken** öğrenciler algısı yaratılmıştır. Temel bir yanılısma olarak yaygın kabul gören eğitimdeki her türlü sorunun öğrenciye fatura edilmesi burada da geçerli olmuştur. Ancak bu yanılısma, asıl **sıfır çekenin** eğitim politikalarını üreten ve uygulayanlar olduğu

gerçeğini ortadan kaldırmaz. Kühn (2007), özellikle okulda başarısız olarak nitelendirilerek dersanelere yönlendirilen öğrencilerin başarısızlığını, okulun - eğitim sisteminin- başarısızlığına bağlamaktadır.

Türkiye'de benimsenerek uygulanan yarışmacı eğitim anlayışının sonucu olarak doğan dersane uygulamaları aynı zamanda ağır toplumsal sorunları da beraberinde getirmiştir. Ulusal basına yansıyan ve aşağıda sunulan olay, Türkiye'deki dersane işletmeciliğinin ivedi olarak çok yönlü sorgulanmasını zorunlu hâle getirmiştir. ...*kardeşlerinin kaydolduğu dershaneye olan borçlarını ödeyemediği için cezaevine giren annesini cezaevinden çıkarabilmek için gerekli parayı bulamayan 18 yaşındaki genç, intihar etti. Oğlunun cenazesine katılmasına izin verilmeyen anne, oğlunun ölümünden 3 gün sonra borcunun Milli Eğitim Müdürlüğüne ödenmesi sonucu cezaevinden çıktı ve oğlunun dersane uğruna intihar ettiğini söyledi* (Cumhuriyet 2010). Leman dergisi bu olayı kapağına taşıyarak, Türkiye'deki dersane işletmeciliğinin **başarısını** başka söze gerek kalmaksızın ortaya koymuştur.



(Kaynak: Leman Dergisi. Sayı:561. 07 Nisan 2010)

Ailelerin dershane harcamalarına ilişkin hesaplamalar, yıllık öğrenci başına yapılan harcamaların hatırı sayılır rakamlar olduğu görülmektedir. Ortalama dershane harcamaları (Akgündüz 2009) yıllık 2.000 ile 15.000 lira arasında dağılım göstermemiştir. Bu harcamaları yapacak ekonomik yeterlikte olmayan geniş toplumsal kesimlerin, yukarıda sunulan olaya benzer ağır bedeller ödediğine sıklıkla rastlanmaktadır.

Dershane işletmeciliği alanında çalışanların istihdam biçimleri ve çalışma koşullarına ilişkin önemli sorunlar yaşanmaktadır. Özellikle dershane işletmecilerinin öğretmen arzındaki fazlalıktan yararlanma eğilimi, yeni mezun öğretmenleri sigortasız ve normalin çok üstünde haftalık çalışma saatleriyle çalışmaya zorlamaktadır. Diğer yandan **öğretmen olmayan** ancak temel bilim alanlarından mezunların da dershane işletmecileri tarafından **öğretmen** olarak tercih edilmesi yaygın bir durumdur. Her iki gruptaki insanların ortak özelliği sömürüye açık koşullarda bulunmalarıdır. Bu durum dershane işletmecileri tarafından ekonomik bir olanak olarak görülüp değerlendirilmektedir. Özellikle 2000'li yıllarda dershanecilik sektöründe hızlı bir dönüşüm yaşanmasıyla birlikte dershane öğretmenlerinin yasal güvence altına alınmış hakları sıklıkla ihlal edilmiş, çalışma koşulları ağırlaşmış ve ücretleri gerilemiştir (Sosyal-İş Sendikası 2013; Türk Eğitim Sen 2013; EED 2013). Konuya ilişkin yapılan bir araştırmada (Yılmaz 2011) dershane öğretmenlerinin orta düzeyde bir güven duygusuna sahip oldukları tespit edilmiştir.

Dershanecilik, Türkiye'de önemli bir ticari faaliyet alanı olmanın yanında, tehlikeli bir şekilde dinî cemaatlerin **insan kazanma yolu** (Önder 2011) olarak da kullanılmaktadır. Böylece Türkiye'nin kuruluşunda temel bir gereklilik olarak görülen **eğitim ve öğretimi birleştirme anlayışıyla** (MEB 2013) kapatılan bu kapı, dershane işletmeciliği yoluyla yeniden aralanmıştır. Gök'e (2005) göre dershanelerin kanıksanan varlığı eğitimi her kademedede etkileyerek nitelikli eğitimin toplumda kamusal sorumluluğun en önemli alanı olduğunun göz ardı edilmesine yardımcı olmaktadır.

Sosyal güvenlik kurumunun sektörel bazda yaptığı denetimler, dershane işletmelerindeki kayıt dışı istihdamın süreklilik arz eden bir seçeneğe dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Yapılan denetimlerde 2007 yılında görüldüğü gibi dershane çalışanlarının yüzde 70'inin, 2008 yılında yüzde 48'inin, 2009 yılında ise yüzde 87'sinin kayıt dışı istihdam edildiği bilgisine ulaşılmıştır (Radikal 2008). Benzer bir çalışmayı yürüten Koop-İş Sendikası ise dershane işletmelerinde çalışanların mevcut yasal haklarından mahrum bir sistem içinde tutularak mesleki ve insani yoksunluklara maruz bırakıldıklarını belirtmektedir (Birgün 2009). Toplumdaki genel işsizlik baskısı altında çalışan dershane öğretmenlerinin iş güvencesi ve sosyal haklar açısından yaşadıkları sorunlar (Gök 2005; Eğitim Sen 2011) genel olarak aşağıdaki başlıklar altında toplanabilir:

- Aşırı (uzun) çalışma süreleri (haftalık 60 saati aşan)
- ücretlendirilmeyen plan dışı çalışmalar -yoğunlaştırılmış programlar-
- sigortasız çalıştırılma
- ödenmeyen sigorta primleri, asgari geçim indirimleri, kıdem tazminatları ve telif hakları
- kullandırılmayan yasal izinler -hamilelik, doğum, hastalık, evlilik, ölüm ve askerlik gibi-
- gereğinden uzun tutulan adaylık -stajyerlik- süreleri

Dershane olgusunun bireyin -öğrencinin- ruh sağlığı üzerindeki etkisi de ayrı bir tartışma konusudur. Alanyazında dershanelerin özellikle coşkulu bir çocukluk dönemi yaşamayı engellediğine ilişkin saptamalar mevcuttur. Cüceloğlu (1993), Türkiye'de üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin, ameliyata girecek hastaların kaygı düzeyinden daha yüksek olduğuna dikkat çekmiştir. Ural (2008), Türkiye eğitim sistemindeki sınavların -seviye belirleme sınavının- ve dolayısıyla dershanelerin çocukluk dönemine, çocukluğa önemli bir saldırı olduğunu belirtmiştir. Özdil (2009) ise üniversite giriş sınavına girmiş olan öğrencilere verdiği öneriler listesinin başlığına **erik arakla, fesleğen okşa, raylarda koş** mesajını yerleştirerek ertelenen dönemsel davranışların sonraki yaşam sürecinde yaratacağı arızaya dikkat çekmiştir. Türkiye eğitim sisteminin yarışmacı eğitim anlayışını hızla terk ederek Freire'in (1991) de önerdiği temelde bir özgürleşme pratiği olarak da ifade edilebilen problem tanımlayıcı eğitim anlayışına evrilebilmelidir. Böylece birey içinde bulunduğu durumu ve var olma tarzını eleştirel olarak kavrama gücüne ulaşır ve dünyayı durağan bir gerçeklik olarak değil, süreç ve dönüşüm içindeki bir gerçeklik olarak anlayıp yeniden üretmeyi başarabilir. Türkiye eğitim sistemi bu köklü dönüşüme ivedi gereksinim duymaktadır. Kuban (2011) dershane işletmeciliğinin bu denli büyümesini eğitim sisteminin çöktüğünü gösteren bir yozlaşma olarak ifade etmiştir. Yarışmacı eğitim anlayışının yarattığı sonucu, ...*bize özgü basite indirgenmiş diyalektik sınavsal çözüm* olarak adlandırmış ve bunun da *eğitimi piyangoya çevirdiğini* belirterek soru biçimleri üzerinden köklü bir eleştiri yapmıştır. ...*Kuşkusuz $2 \times 2 = 5$ yanlıştır fakat bunu soru diye sormak da yanlıştır. İstanbul'un fetih tarihini aşağıdakilerden doğru olan tarihe işaret edin demek bir budalalıktır. Çünkü bütün kitaplarda doğrusu yazan bir tarihi yanlış yazıp çocukları şaşırtmak bul karayı al parayı demek türünden bir sahtekarlıktır. Uygulamalar eğitimin bireyi yaşama hazırlama işlevini göz ardı etmektedir.* Noddigins (2006), liberal demokrasilerdeki kamu okullarının bile özel yaşama hazırlık konusuna neredeyse hiç dikkat etmediklerinden şikâyetçi dershane-yi okula ikame etme çabaları oldukça düşündürücüdür.

Güngör (1980: 33), bir medeniyet ve kültür değişmesi olarak nitelendiği cumhuriyet devrimini, toplumda eksik olan tarafları tamamlama gayreti içinde ele alınması gereken önceki ıslahat hareketlerinden ayırmıştır. Çağatay (2002: 335) kurulan Yeni Cumhuriyet’le oluşturulan toplumsal yapının kuramsal mimarı olarak Ziya Gökalp’i ve eylemci mimarı olarak da Mustafa Kemal’i görmektedir. Türk devriminin bütüncül başarısı, öncelikle siyasal otoriteyi dinsel ve geleneksel nitelikten, laik ve ulusal niteliğe dönüştürülerek gerçekleştirilmiştir. Piramidin tepesindeki bu değişiklik sonradan yapılan bütün hukuksal düzenlemelere ortam hazırlamış ve başarılarını olanaklı kılmıştır (Kongar 1984: 70).

Sakaoğlu (1992: 42) Saltanat Dönemi genel eğitiminin, dar kapsamlı, yetersiz, gayrimillî, bir ölçüde de gayridünyevi ve dine dayalı niteliğinin Cumhuriyet Dönemi’yle birlikte yaygın, ulusal, yaşamsal, laik ve fırsat eşitliğine dayalı gelişme yoluna girdiğini belirtmiştir. Ancak Cumhuriyet’in kuruluşuyla başlayıp 1940’lı yılların sonlarına kadar süren eğitim alanındaki çağdaşlaşma süreci, takip eden dönemde maalesef Berkes’in (2011:17) belirttiği “*Her çağdaşlaşma döneminin arkasından bir dinselleşme humması başlar.*” şeklindeki görüşüne uygun olarak gerçekleşmiştir. Amerika Birleşik Devletleri 1960’lı yıllarda yaşama geçirdiği ‘barış gönüllüleri’ projesiyle (TBMM 2013b) -2.4.1965 tarih ve 568 sayılı yasa- genel olarak Türkiye’nin toplumsal sistemine ve özel olarak da eğitim sistemine yapmış olduğu **katkının** somut sonuçları 1970’li yıllardan sonraki dönemde açık bir şekilde görülmektedir.

ÖZET

Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucu kadrosu eğitim konusuna gereken özen göstererek onun toplumsal dönüşümdeki gücünden yararlanmanın yollarını aramıştır.

Mustafa Kemal, ulusal bağımsızlık savaşının en hassas anında cepheden ayrılıp Ankara’da toplanan Maarif Kongresine katılarak eğitimin yeni kurulacak devlet için ne kadar önemli olduğunu göstermiştir. Cumhuriyet’in ilanından sonra öğretimin birleştirilmesiyle birlikte eğitimin çok başlı görünümü ortadan kaldırılmış ve yeni eğitime ulusal, laik ve bilimsel bir nitelik kazandırılmıştır.

Türk Ocaklarının faaliyetleri, Millet Mekteplerinin açılması, yazı devrimi, Halkevlerinin açılması, üniversitenin kurulması, Köy Enstitülerinin açılması, Batı klasiklerinin çevirisi gibi eğitim hareketleri Cumhuriyet aydınlanmasının önemli kilometre taşlarıdır. 1980’li yıllarla başlayan ekonomik ve sosyal yaşamdaki köklü değişiklikler eğitim hareketlerini de doğrudan etkilemiştir.

Türkiye Cumhuriyeti imza koyduğu uluslararası sözleşmeler ve iç hukukla da kabul ettiği eğitimin temel bir insan hakkı olduğu gerçeğine rağmen eğitimde fırsat ve olanak eşitliği ihlalleri yaratacak uygulamalar gerçekleştirmiştir. Başlangıç dönemindeki eşitlikçi eğitim anlayışı, yavaş yavaş seçkin bir anlayışa evrilmiştir. Yarışmacı eğitim anlayışının sonucu olarak doğan ve büyük bir ekonomik sektöre dönüşen dersaneler, eğitimin piyasalaştırılmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti 90 yıllık yaşam sürecinde, çağdaş ve demokratik eğitim alanında çok değerli ve özgün deneyimler edinmiştir. Toplum bilimcilerin, eğitim bilimcilerin, geleceğin eğitim politikalarına yön verecek politika üreticilerinin ve uygulayıcıların Türkiye Cumhuriyeti’nin bu eşsiz deneyimlerinden yeterince yararlanması gerekmektedir.

OKUMA PARÇASI 1

Sokrates ile Glaukon arasında geçen diyalogdan:

“... ”

- *Şimdi bunu kabul edebiliyor musunuz benimle? Bizim devletimiz ve anayasamız sadece birer hayal değildir. Onu gerçekleştirmek ne türlü zor da olsa olağandır. Ama dediğimiz gibi devletin başına bir veya birkaç filozofun gelmesi şartıyla. Bugün aranan şerefleri küçümseyecek, onları özgür bir insana yakıştırmayacak olan bu filozoflar, ödevini yapmanın getirdiği şerefi her şeyden üstün tutacaklar ve doğruluğu en önemli, en yararlı şey sayarak onun hizmetine girecekler, onu yeşertecekler, toplumun yasalarını ona uyduracaklar.*

...

- *Evet Sokrates, öyle sanıyorum ki bu devlet gerçekleşebilirse ancak bu dediğin yoldan gerçekleşebilir.”*

Kaynak: Platon. (2013). Devlet. (Çev. Mehmet Ali Cimcoz) İş Bankası Kültür Yayınları. İstanbul.

OKUMA PARÇASI 2

Cebeci Güncesinden Notlar

19.11.1943

“Bugün keyfim geçtiğimiz aylarda olduğundan çok daha iyi. Gece ekspresiyle harika bir yolculuk yaptım, çok iyi uyudum ve kahvaltı ettim. Tren, tam zamanında 8.55’te gara girdi, ben de 9.10’da ilk dersimi (ticaret hukuku), 10.00’da da ikinci

dersimi (hukuk felsefesi) verebildim. Öğrenciler beni gerçekten çok iyi karşıladılar, havaları çok iyi, derslerim de buna uygun olarak 'in high spirits' geçti. Dersten sonra, benim için hazırlanan odama çıktım (7,5 m x 8 m). Tam 10 adet camlı kitap dolabının yardımıyla gayet ustalıkla biçimde bölünmüş, döşenmiş bu oda içinde gerekli olan her şey var. Çok rahat olacağına benzer. Birkaç meslektaş ve fakülte görevlisiyle kantinde nefis bir öğle yemeği yedim, yemekten sonra ufak bir şekerleme yaptım. Öğleden sonra yarınki iki saatlik ders için hazırlık.

2.12.1943

Tam havama girmiş durumda ve formundayım. Öğrencilerime diyecek yok, üstelik bana hayranlar. Ömürlerinde böyle bir hoca görmemişler. Aralarında cin gibi akıllı ve hırslı gençler de var, sonuç olarak sorulan soruların haddi hesabı yok. Her gün en az bir saat yürüyüş yapıyorum. Akşam yemeklerinden sonra da, sağdan soldan temin ettiğim basit romanlar okuyorum sadece.

...Öğrencilerimden çok memnunun, onlar da benden memnun. Öğrenciler iki çeşit. Yatılı öğrenciler ve serbest öğrenciler. Serbest öğrenci dememin nedeni, bu çocukların yatılılar gibi bir anlaşma yaparak öğrenimlerini bitirdikten sonra şu kadar yıl Anadolu'da çalışacaklarına dair bir yükümlülük altına girmiş olmamalarıdır. Anlaşmaya göre yatılı öğrenciler devlet hesabına okumaktalar, yurttan parasız yatıp kalkıyor, yiyip içiyor, bir de küçük bir miktar cep harçlığı alıyorlar. Meslektaşlarımla da ilişkilerim pürüzsüz. Kendimi biraz uzak tutuyorum, derslerimi veriyorum ve pırrr! Dosdoğru odama çekiliyorum. Odam hem sıcak hem sessiz.

15.2.1944

Yurttaki yatılı öğrenciler samimileşmeye başladı. Benim yerime başka biri olsa, belki onları yapışkan bulurdu. Ama ben öyle bulmuyorum. Akşam yemeklerinden sonra, saat 20.00 ile 21.00 arası, odamın kapısına hafifçe vuruluyor, kapıda beliren bir ya da birkaç öğrenci, büyük bir nezaketle, beni biraz 'rahatsız' edip edemeyeceklerini soruyorlar. Söze başlama vesilesi de genellikle o sabahki derste söylediğim (ya da söylediğim iddia edilen) bir cümle oluyor. Ama çoğu kez küçük bir sohbet için ellerinde başka sorular ya da konular hazır tutuyorlar. Bu sohbetler bana, bu genç insanların ruhunda neler olup bittiği hakkında bir fikir edinme imkânını veriyor. Onları, sadece dersleri dinleyen öğrenciler olarak değil, Türkiye'nin binbir köşesinden gelen insanlar olarak tanıyabilmem için bir fırsat (O sırada kurulan bağlar, bugün bile, aradan 35 yıl geçmiş olduğu halde kopmamıştır, gerçek dostluklar olarak sürmektedir). Bu teklifsiz sohbetler sırasında onların kafa ve ruh yapısını öğreniyorum. Pazar günleri benimle birlikte yürüyüşe çıkmalarını ya da birlikte kayak yapmamızı önerdiğimde, kesin bir dille reddediyorlar. Pazar günleri sinema günü, başıboş gezme,

keyif çatma günü. Spor yapmak, yani ciddi olarak bedenlerini çalıştırmak, onlara göre profesyonellerin işi. Çocukluktan bu yana spora hazırlanmamışlar. Haftada bir kerecik olsun hiçbir şey yapmak istemiyorlar, daha doğrusu paşa gönülleri ne çekerse onu yapmak istiyorlar. Peki, acaba boş zamanlarında hukuk kitapları dışında bir kitap okurlar mı, yabancı bir dil öğrenmek için çalışırlar mı, bir müzik aleti çalmayı denemişler mi, diye soruyorum. Bu sorularına bir anlam veremiyorlar. Onlar hukuk öğrencisi, bütün bu ıvır zıvır da ne olacak? Benim kendi geçmişimle, anlattıklarım hayret uyandırıyor, böyle şeyler yapmanın benim gençliğimde âdetten mi olduğunu soruyorlar... Saat 21.00'i çoktan geçmiş, onlara iyi geceler dileyip kibarca odalarına yolluyorum.”

Kaynak: Hirschs, Ernst E. (2008). **Anılarım. Kayzer Dönemi Weimar Cumhuriyeti Atatürk Ülkesi.** (Çeviren. Fatma Suphi) TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları. Ankara.

KAYNAKÇA

- Akçura, Y. (1981). *Yeni Türk devletinin öncüleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Akgün, S. (1983). *Tevhid-i Tedrisat. Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. Yayınlayan: Milli Eğitim Bakanlığı İçerisinde. Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi. İstanbul.
- Akgündüz, M. M. (2009). *Ankara ili Çankaya ilçesindeki lise öğrencilerinin görüşlerine göre ders-hanelerin işlevlerinin değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Akkutay, Ü. (1996). *Milli eğitimde yabancı uzman raporları: Atatürk dönemi*. Avni Akyol Kültür ve Eğitim Ümit Vakfı. Ankara.
- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye’de öğretmenlerin toplumsal değişmedeki etkileri*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146.
- Ata, B. (2001). 1924 Türk basını ışığında Amerikalı eğitimci John Dewey’nin Türkiye seyahati. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 193-207.
- Atay, F. R. (1998). *Çankaya*. Ankara: Bateş Yayınları.
- ATO (2004). *Dershaneler dosyası*. Ankara Ticaret Odası Yayınları.
- Aybars, E. (2006). *Atatürk ve modernleşme*. İzmir: Zeus Kitabevi.
- Başgöz, İ. (1995). *Türkiye’nin eğitim çıkmazı ve Atatürk*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Başkaya, F. (1994). *Kalkınma iktisadının yükselişi ve düşüşü*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Bayır, F. O. (1971). *Köyün gücü*. Ankara: Ulusal Basımevi.

- Berkes, N. (2011). *Türkiye’de çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (2009). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Birgün Gazetesi. (2009). Özel Dershanelerin Sömürüsü. http://www.birgun.net/actuel_2009_index.php?news_code=1260883298&year=2009&month=12&day=15 Erişim:12 Aralık.
- Boratav, K. (1985) *Türkiye iktisat tarihi (1908-1985)*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Boratav, K. (1982). *Türkiye’de devletçilik*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Buğra, A. (2008). Kapitalizm, Yoksulluk ve Türkiye’de Sosyal Politika.
- Cem, İ. (1995). *Türkiye’de geri kalmışlığın tarihi*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyetinde ilk ve orta öğretim*. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları. No:140. Ankara.
- Cumhuriyet Gazetesi. (2010). Cumhuriyet Gazetesi. Oğlum, beni cezaevinden çıkarmak için kendini feda etti. 05.04. 2010. Sayfa 5.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağatay, T. (2012) Ziya Gökalp -Ekler-, Sosyoloji Kuramları Tarihi. Hans Freyer’ın İçinde. (Çeviren: Tahir Çağatay). İstanbul: Doğu Batı Yayınları.
- Çeçen, A. (1990). *Halkevleri*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Darendelioğlu, İ. E. (1967). *Türkiye’de milliyetçilik hareketleri*. İstanbul: Toker Yayınları.
- Dewey, J. (1939). *Türkiye maarifi hakkında rapor*. Maarif Vekilliği Devlet Basımevi. İstanbul.
- DPT. (1991). *Türkiye’de planlama ve serbest piyasa ekonomisi*. Ankara: DPT Yayınları.
- EED (2013). Eğitim Emekçileri Derneği. Dershane Öğretmenleri. <http://egitimemecileridernegi.org/haber/115>. Erişim: 15 Eylül.
- EĞİTİMSEN (2008). Sınava Endeksli Eğitim Öğrencilere Değil Dershanelere Fayda Sağlıyor. www.egitimsen.org.tr/icerik.php?yazi_id=260. Erişim: 13 Kasım 2012.
- Ergün, M. (1981). *Atatürk devri Türk eğitimi*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları No:325. Ankara.
- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin pedagojisi*. (Çev. D. Hattatoğlu ve E.Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Georgeon, F. (2006). *Osmanlı Türk modernleşmesi (1900-1936)*. (Çev. A. Berktaş). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- GİB (2013a). Gelir Vergisi Kanunu. <http://www.gib.gov.tr/index.php?id=1028> Erişim: 03 Eylül.
- GİB (2013b). Katma Değer Vergisi Kanunu. <http://www.gib.gov.tr/index.php?id=1028> Erişim: 03 Eylül.
- Gök, F. (2005). Üniversiteye girişte umut pazarı: Özel dershaneler. *Eğitim Bilim Toplum*, 3(11), 102-109.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Güngör, E. (1980). *Kültür değişmesi ve milliyetçilik*. Ankara: Töre Devlet Yayınevi.

- Hatipoğlu, M. T. (2000). *Türkiye üniversite tarihi*. Ankara: Selvi Yayınevi.
- Heper, M. (2011). *Türkiye'nin siyasal hayatı*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Hirsch, E. E. (2008). *Anılarım*. (Çev. F. Suphi). Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- İnan, A. (1991). *Türkiye Cumhuriyeti ve Türk devrimi*. Ankara: T.T.K. Basımevi.
- Kaya, Y. K. (2009). *İnsan yetiştirme düzenimiz*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Karaer, İ. (1992). *Türk ocakları*. Ankara: Türk Yurdu Yayınları.
- Kazamias, A. M. (1966). *Education and the quest for modernity in Turkey*. The University of Chicago Pres. Chicago.
- Kepenek, Y. (1987). *Türkiye ekonomisi*. Ankara: Teori Yayınları.
- Kirby, F. (2010). *Türkiyede köy enstitüleri*. (Çev. Niyazi Berkes). İstanbul: Tarihçi Kitabevi.
- Kılıç, F. (2011). *Yeni Türk alfabesinin kabulü ve öğretiminde kullanılan yöntemler-araçlar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Koç, M. Ş. (1970). *Eğitimde emperyalizm ve yabancılaşma*. Ankara: Güven Matbaası.
- Koç, Y. (2012). *TÖS anti emperyalist bir öğretmen örgütü*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Kodaman, B. (1991). *Abdülhamid devri eğitim sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Kodamanoğlu, M. N. (1965). *Education in Turkey (1923-1990)*. Ministry of Education. İstanbul.
- Kongar, E. (1984). *Üniversite üzerine*. İstanbul: Hil Yayınları.
- Kongar, E. (1995). *12 Eylül kültürü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Korkut, H. (1984). *Türk üniversiteleri ve üniversite araştırmaları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kuban, D. (2011). Dershane mi İstersiniz, Öğretim mi? *Cumhuriyet Bilim Teknoloji Dergisi*, 1282.
- Kühn, L. (2007). *Schulversagen*. Knaur Tashenbuch. München.
- Leman Dergisi. (2010). Kapak. Sayı: 561.
- Malche, A. (1939). *İstanbul üniversitesi hakkında rapor*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- MEB (2005). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Dershaneler Yönetmeliği. Resmi Gazete Yayım Tarihi: 22.7.2005. Sayı: 25883.
- MEB (2008). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmi Gazete Yayım Tarihi: 08.03.2005. Sayı: 26810.
- MEB (2013). Tevhid-i Tedrisat Yasası. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/110.html> Erişim:12 Eylül.
- Milliyet Gazetesi. (1931). Sayı: 1793. 5 Şubat.
- Mumcu, U. (1987). *12 Eylül adaleti*. İstanbul: Tekin Yayınevi.
- Noddings, N. (2006). *Eğitim ve mutluluk*. (Çev. Zuhâl Bilgin). İstanbul: Kitap Yayınevi.

- OECD (2013a). Education at a Glance 2013: OECD Indicators. www.oecd.org/document/2/0,3746,en_2649_39263238_48634114_1_1_1_1,00.html Erişim: 22 Eylül.
- OECD (2013b). Programme for International Student Assessment -PISA- http://www.oecd.org/document/61/0,3746,en_32252351_32235731_46567613_1_1_1_1,00.html Erişim: 23 Eylül.
- Önder, M. (2011). Dershane Salgını. Yeniçağ Gazetesi. 13 Ekim 2011.
- ÖSYM (2011). <http://www.osym.gov.tr/belge/1-4843/ossye-iliskin-sayisal-bilgiler.html> Erişim: 23 Kasım.
- Özdil, Y. (2009). Erik arakla fesleğen okşa raylarda koş. 14 Haziran
- Radikal Gazetesi (2008). Türkiye'deki Çalışanların Çoğu Kayıt Dışı. <http://www.radikal.com.tr/Radikal.aspx?aType=RadikalHaberDetayV3&ArticleID=912237&Date=11.12.2008&CategoryID=101> Erişim: 12 Aralık 2011.
- Ran, N. H. (2001). *Kuvayi Milliye destanı*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Sakaoğlu, N. (1992). *Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sarınay, Y. (1994). *Türk milliyetçiliğinin tarihi gelişimi ve Türk ocakları*. İstanbul: Ötügen Yayınları.
- Serarslan, H. (1995). *Hamdullah Suphi Tanrıöver*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- SOSYAL-İŞ SENDİKASI (2013). MEB'e Bağlı Dershanelerde Çalışan Öğretmenler İçin. www.sosyal-is.org.tr/yayinlar/dershane_brosur_18_06_2010.pdf Erişim: 11 Eylül.
- Şahin, M. (1996). Türkiye`de Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Yabancı Uzmanların Yeri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü. İzmir.
- Şimşek, S. (2002). *Halkevleri*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınevi.
- TBMM. (2013a). Üniversiteler Öğretim Üyelerinden Bazılarının Vazifelerinden Affına ve Bazılarının Diğer Fakülte ve Yüksekokullara Nakline Dair Kanun. http://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc043/kanunmbkc043/kanunmbkc04300114.pdf Erişim: 15.02.2013
- TBMM. (2013b). ABD Barış Gönüllüleri Adlı Amerikan Teşekkülünden Faydalanma Hususunda Türkiye Cumhuriyeti ile Amerika Birleşik Devletleri Arasında Yapılan Anlaşmaya Ait Teati Olunan Mektupların Onaylanmasının Uygun Bulduğuna Dair Kanun. www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc048/kanuntbmmc048/kanuntbmmc04800568.pdf Erişim: 15 Ocak
- TBMM (1984). Danışma Meclisi Tutanak Dergisi.17, 531-555. www.tbmm.gov.tr/develop/owa/td_v2.goruntule?sayfa_no_ilk=551&sayfa_no_son=551&sayfa_no=548&v_meclis=52&v_donem=2&v_yasama_yili=&v_cilt=17&v_birlesim=101 Erişim: 24 Kasım.
- TED (2010). Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş Sistemi. Türk Eğitim Derneği.
- TED (2005). Hayat=180dk.? Türkiye'de Üniversiteye Giriş Sistemi Araştırması ve Çözüm Önerileri. Ankara: TED Yayını.

- Timur, T. (2000). Toplumsal Değişme ve Üniversiteler. İmge Kitabevi. Ankara.
- Toksoy, N. (2007). *Halkevleri*. Ankara: Orion Kitabevi.
- Topuz, H. (2004). *Devrim yılları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Tunaya, T. Z. (1998). *Türkiye' de siyasal partiler II. Meşrutiyet dönemi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- TÜRK EĞİTİMSEN (2013). Öğretmen İstihdam Politikamız. www.turkegitimsen.org.tr/haber_goster.php?haber_id=13830 Erişim: 12 Mayıs.
- Türkoğlu, P. (2009). *Tonguç ve enstitüleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Türkoğlu, P. (2012). *Kısa süren hasat*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- UN (2013). <http://www.un.org/en/documents/udhr/> Erişim: 22 Temmuz.
- Unat, F. R. (1964). *Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış*. Ankara: MEB Basımevi.
- UNDP (2013). Human Development Report 2013. www.undp.org.tr/publicationsDocuments/HDR_2013EN_Complete.pdf Erişim: 11 Temmuz.
- Ural, A. (2004). Yarışmacı Eğitim Anlayışının Eleştirisi. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 4(1). www.universite-toplum.org
- Ural, A. (2008). SBS Üreticilerine. *Alternatif Çocuk Gazetesi*. Yıl.1. Sayı.2. Yaz 2008. Ankara: Gazi Üniversitesi. İletişim Fakültesi Yayınları. Ankara.
- Ural, A. (2011). Mario eğitim sistemi. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 13. Ankara.
- Ural, A. (2012). The Dershane Business in Turkey. Edited By Kemal İnal and Güliz Akkaymak, *Neoliberal Transformation of Education in Turkey: Political and Ideological Analysis of Educational Reforms in The Age of AKP*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ural, A. (2008). Her Yerdeki Üniversite. *Üniversite ve Toplum*, 8(4). www.universite-toplum.org/text.php?id=374 Erişim: 22 Ocak 2013.
- Üstel, F. (2004). *Türk ocakları*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yeşilkaya, G. N. (2003). *Halkevleri, ideoloji ve mimarlık*. İstanbul: İletişim Yayınevi.
- Yetkin, Ç. (1983). *Türkiye'de tek parti yönetimi (1930-1945)*. Altın Kitaplar Yayınevi. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- YÖK (2007). Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi. Yükseköğretim Kurulu Yayınları No:2007-1
- Yücel, C. (2008). *Hayatta ben en çok babamı sevdim*. Ben ve Bizimkiler. Doğan Kitap. İstanbul: Doğan Kitap.
- Zeyrek, Ş. (2007). *Türkiye'de halkevleri ve halkodaları*. Anı Yayıncılık.

