

**TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISAL ÖZELLİKLERİ BAĞLAMINDA
1980 SONRASINDA TÜRKİYE'DE EĞİTİM İKTİDAR İLİŞKİLERİ**

Seçuk ŞİMŞEK

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Mehmet KARAKAŞ

Temmuz, 2012

Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN
YAPISAL ÖZELLİKLERİ BAĞLAMINDA
1980 SONRASINDA TÜRKİYE'DE
EĞİTİM İKTİDAR İLİŞKİLERİ

Hazırlayan
Selçuk ŞİMŞEK

Danışman
Prof. Dr. Mehmet KARAKAŞ

AFYONKARAHİSAR 2012

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Türk Eğitim Sisteminin Yapısal Özellikleri Bağlamında 1980 Sonrası Türkiye’de Eğitim-İktidar İlişkileri” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

25/07/2012

Selçuk şİMŞEK

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI

JÜRİ ÜYELERİ

İMZA

<u>Tez Danışmanı:</u>	Prof. Dr. Mehmet KARAKAŞ
<u>Jüri Üyeleri:</u>	Prof. Dr. Mustafa ERGÜN
	Doç. Dr. Kenan ÇAĞAN

Sosyoloji anabilim dalı yüksek lisans öğrencisi Selçuk ŞİMŞEK ‘in, “**Türk Eğitim Sisteminin Yapısal Özellikleri Bağlamında 1980 Sonrası Türkiye’de Eğitim İktidar İlişkileri**” başlıklı tezi 25/07/2012 tarihinde, saat 14.00’da Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet KARAKAŞ
MÜDÜR

ÖZET

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISAL ÖZELLİKLERİ BAĞLAMINDA

1980 SONRASINDA TÜRKİYE’DE EĞİTİM İKTİDAR İLİŞKİLERİ
Selçuk ŞİMŞEK

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI
Temmuz 2012

Danışman: Prof. Dr. Mehmet KARAKAŞ

Bilgi, düşünsel düzeyde girdi ve çıktı olma özelliğine sahip olan anlamlı bir birikim olarak tanımlanabilir. Bilgi ile doğrudan bağlantılı bir süreç olarak gerçekleştirilen eğitim ise, sistemli veya sistemli olmayan muhataplarında gözlenebilir düşünce ve eylem farklılıklarının temelini oluşturan ve altyapılarını kuran bilgi hareketliliğidir. Bilginin, bizzatı sahip olduğu ve bilgi sahiplerinin doğrudan elde ettiği iktidar olgusu ise, en genel anlamda fiziksel veya psikolojik bir etki olarak izah edilebilir. Eğitimin bir bilgi hareketliliği olması ve bilginin de iktidarla ontolojik bir birlikteliğinin bulunması, eğitim ile iktidar arasındaki ilişkiyi önemli hale getirmektedir. Bu bağlamda Türk eğitim sisteminin iktidarla, devlet iktidarı ile ilişkisinin niteliği Türkiye’de nüfusun neredeyse tamamının eğitimle bağının olması bakımından önemli hale gelmektedir.

Türk Eğitim Sisteminin Yapısal Özellikleri Bağlamında 1980 Sonrası Türkiye’de Eğitim-İktidar İlişkileri bu araştırmanın temel konusunu oluşturmaktadır. İşlenen konular ise bilgi-iktidar ilişkileri, bilgi ile eğitim arasındaki bağ, yakın Türk eğitim tarihini de kapsayan 1980 sonrası Türkiye’de eğitim ile iktidar arasındaki ilişkidir.

Anahtar Kelimeler: Bilgi, eğitim, iktidar.

ABSTRACT

**THE RELATIONSHIPS of EDUCATION AND POWER in the CONTEX of
STRUCTURAL PROPERTIES of TURKISH EDUCATION SYSTEM in
TURKEY AFTER 1980**

Selçuk ŞİMŞEK

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
THE INSTITUTE of SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT of SOCIOLOGY**

July 2012

Advisor: Prof. Dr. Mehmet KARAKAŞ

Information can be defined as a significant accumulation which is capable of intellectual level of the input and output. Education, directly linked to the Information as a process, is the process of the mobility of infrastructures that form the basis of observable differences in thought and action, and establishing information partners with systematic or unsystematic ways. Knowledge, and knowledge itself is a phenomenon of power is derived directly from the owners, in the most general sense, can be explained as an effect of physical or psychological influence. Education as mobility of information and knowledge as the power and to be an ontological unity with the power make it important to the relationship between education and power. In this context, the quality of the connection of the Turkish education system with government power and entirely with the population that is almost in terms of education becomes important.

In the Context of Structural Properties of Turkish Education System Education and State Power Relations in Post-1980's Turkey is the main concept of this research. Topic covered in the knowledge-state power relations, the link between information and education, near the history of Turkish Education, including the post-1980 Turkey, are the relationship between education and state power.

Key words: Information, education and government.

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	ii
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI	iii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
KISALTMALAR DİZİNİ	ix
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM BİLGİ - EĞİTİM - İKTİDAR - İLİŞKİSİ

1. BİLGİNİN ÜRETİM VE AKTARIM SÜREÇLERİ.....	8
2. BİLGİ - İKTİDAR İLİŞKİLERİ.....	13
3. EĞİTİM – İKTİDAR İLİŞKİSİ	22
3. 1. BİREYİN ÖZGÜRLÜĞÜ VE EĞİTİM	34
3. 2. OKUL VE OKULA YÖNELTİLEN ELEŞTİRİLER	36

İKİNCİ BÖLÜM TANZİMAT'TAN 1980'E KADAR YAPISAL ÖZELLİKLERİ EĞİTİM POLİTİKALARI ve EĞİTİM ALANINDAKİ UYGULAMALAR BAĞLAMINDA TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ

1. TANZİMAT DÖNEMİ EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ YENİLİKLER.....	48
1. 1. TANZİMAT DÖNEMİ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISAL ÖZELLİKLERİ.....	48
1. 2. TANZİMAT DÖNEMİ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ TEMEL POLİTİKALAR	51
1. 3. TANZİMAT DÖNEMİ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ UYGULAMALAR	53
1. 3. 1. Islahat Fermanı'nın Osmanlı Devleti Eğitim Sistemine Etkileri.....	57
2. MEŞRUTİYET DÖNEMİ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ	59
2. 1. MEŞRUTİYET DÖNEMİ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISAL ÖZELLİKLERİ.....	59
2. 1. 1. I. Meşrutiyet Dönemi.....	59
2. 1. 2. II. Meşrutiyet Dönemi	61
2. 2. MEŞRUTİYET DÖNEMİ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ TEMEL POLİTİKALAR	62

2. 3. MEŞRUTİYET DÖNEMİ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ UYGULAMALAR	64
3. CUMHURİYET DÖNEMİ (KURULUŞ DÖNEMİ) TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN GENEL ÖZELLİKLERİ.....	66
3. 1. CUMHURİYET DÖNEMİ (KURULUŞ DÖNEMİ) TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISAL ÖZELLİKLERİ	67
3. 2. CUMHURİYET DÖNEMİ (KURULUŞ DÖNEMİ) TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ TEMEL POLİTİKALAR.....	71
3. 3. CUMHURİYET DÖNEMİ (KURULUŞ DÖNEMİ) TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ UYGULAMALAR	78
3. 3. 1. Tevhid-i Tedrisat Kanunu.....	80
3. 3. 2. Harf Devrimi	84
3. 3. 3. Köy Enstitüleri	86
3. 3. 4. Cumhuriyet Dönemi (Kuruluş Dönemi) Türk Eğitim Sistemindeki Uygulamalarına Dair Diğer Bazı Gelişmeler.	93
4. CUMHURİYET DÖNEMİ ÇOK PARTİ DÖNEMİ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN GENEL ÖZELLİKLERİ.....	96
4. 1. ÇOK PARTİLİ DÖNEMDE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISAL ÖZELLİKLERİ.....	96
4. 2. ÇOK PARTİLİ DÖNEMDE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ TEMEL POLİTİKALAR	101
4. 3. ÇOK PARTİLİ DÖNEMDE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ UYGULAMALAR	106

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

1980 SONRASI TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN GENEL ÖZELLİKLERİ

1. 1980 SONRASI TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISAL ÖZELLİKLERİ.....	120
2. 1980 SONRASI TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ TEMEL POLİTİKALAR	127
3. 1980 SONRASI TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN SİSTEMİ VE UYGULAMALAR	137
3. 1. ÜNİVERSİTELER.....	140
3. 2. ZORUNLU DİN DERSLERİ	157
3. 3. 28 ŞUBAT POSTMODERN ASKERİ DARBESİNİN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE ETKİLERİ.....	162
3. 3. 1. Yükseköğretimde Başörtüsü Sorunu	167
3. 3. 2. Zorunlu Eğitim Tartışmaları, İmam-Hatip Okulları, Kuran Kursları	177
3. 4. İKTİDAR – EĞİTİM İLİŞKİLERİ AÇISINDAN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN MEVCUT DURUMU	183

3. 4. 1. Yeni İlköğretim Programı.....	191
3. 4. 2. 19 Mayıs Kutlamaları.....	197
3. 4. 3. Milli Güvenlik Dersinin Kaldırılması ve Askeri Okullarda Verilen Eğitim	201
3. 4. 4. ‘‘Dindar Nesil’’ Tartışmaları.....	205
3. 4. 5. Başörtüsü Sorunu	212
3. 4. 6. Katsayı Değişiklikleri ve Kur’an Kursları	213
3. 4. 7. Zorunlu Eğitim Süresinin 12 Yıla (4+4+4) Çıkarılması...	216
3. 5. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE ELEŞTİREL YAKLAŞIMLAR	227
SONUÇ	233
KAYNAKÇA	244

KISALTMALAR DİZİNİ

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AİHM	: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi
AK PARTİ	: Adalet ve Kalkınma Partisi
CHP	: Cumhuriyet Halk Partisi
DP	: Demokrat Parti
DSP	: Demokratik Sol Parti
İTÜ	: İstanbul Teknik Üniversitesi
İÜ	: İstanbul Üniversitesi
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
KTÜ	: Karadeniz Teknik Üniversitesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MGK	: Milli Güvenlik Kurulu
MHP	: Milliyetçi Hareket Partisi
ODTÜ	: Orta Doğu Teknik Üniversitesi
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
ÖSS	: Öğrenci Seçme Sınavı
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PMYO	: Polis Akademisi Polis Meslek Yüksekokulları Öğrenci Adaylığı Sınavı
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TSK	: Türk Silahlı Kuvvetleri
TÜSİAD	: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

GİRİŞ

Bilgi, düşünsel düzeyde girdi ve çıktı olma özelliğine sahip olan anlamlı bir birikim olarak tanımlanabilir. Bilgi ile doğrudan bağlantılı bir süreç olarak gerçekleştirilen eğitim ise, sistemli veya sistemsiz olarak muhataplarında gözlenebilir düşünce ve eylem farklılıklarının temelini oluşturan ve altyapılarını kuran bilgi hareketliliğidir. Bilginin, bizatihi sahip olduğu ve bilgi sahiplerinin doğrudan elde ettiği iktidar kavramı ise, en genel anlamda fiziksel veya psikolojik bir etki olarak izah edilebilir. Eğitimin bir bilgi hareketliliği olması ve bilginin de iktidarla ontolojik bir birlikteliğinin olması, eğitim ile iktidar arasındaki ilişkiyi önemli hale getirmektedir.

William Shakespeare'in, Hamlet adlı trajedisinde geçen "Olmak ya da olmamak! İşte bütün mesele bu." cümlesinde belirtilen ontolojik değerlendirme günümüzde eğitim söz konusu olduğunda çok sayıda insan için çok anlamlı hale gelmiştir. Bilgi sahibi olmanın aynı zamanda iktidar sahibi olmak anlamına da geldiği sanayi sonrası dönemde, bilgiye bağlı değişkenlerden olan eğitimin bireysel ve idari anlamda anlamı ve misyonu değişmiştir. Modern dönemde eğitimin bireysel ve toplumsal ağırlığının artması sonucunda, eğitimle ilgili değerlendirmeler çeşitlilik arz ederek süreklilik kazanmıştır. Günümüzde adeta bir sihirli değnek olarak genel kabul görmüş olan eğitim konusunda bireyler maddi manevi birçok yatırımla kendilerini geliştirmeye çalışmakta; devletler de idare ettikleri insanların eğitilmeleri konusunda doğrudan veya dolaylı olarak söz ve yetki sahibi olarak kalmaya, eğitim konusunda yatırımlar yapmaya ve eğitime ciddi miktarda kaynak ayırmaya devam etmektedirler. Diğer taraftan "eğitimli olma" bireyler için, toplumsal kabul edilirlilik şartları arasında yer almanın yanında, meslek sahibi olup maddi bir kazanç elde etme adına da bir basamak olarak algılanmaya başlamıştır. Eğitimin bireysel anlamı haricinde, devletlerin eğitim konusunda ürettikleri politikalar da ayrıca üzerinde durulmaya değer bir konudur. Eğitim konusunda, devletlerin deklare ettikleri hedef ve amaçların yanında "ikincil kazanç" olarak tarif edilebilecek herkesin hemen fark

edemediği bir misyonunun olduğu iddiaları ne kadar dikkate değerdir? İktidar sahipleri bakımından toplumu sevk ve idare etmede eğitimin bir kumanda işlevi söz konusu mudur? Vatandaşlarına yol ve elektrik hizmetini götürme ile eş değerde tutulabilecek bir mantık içerisinde izahı mümkün olan ve herkesçe malum bir amaç ile eğitimin devlet tarafından sahiplenilmesi açıklanabilir mi? Bu sorularla varılmak istenilen sonuç, devletin eğitim konusunda ikircikli bir tutum sahibi olduğuna dair kesin bir yargının ispatlanılmaya çalışılmasından ziyade, eğitim-öğretim faaliyetinin, birey bazında ve devletler için çok önemli olan “ıktidar istenci” ile nasıl bir ilişki içerisinde olduğu konusunda fikir edinilmeye çalışılmasıdır. İnsanlarda var olan “ıktidar istenci” ve hükmetme arzusundan insanla iç içe olan eğitim ne ölçüde etkilenmektedir? sorusu bağlamında insan olmanın getirdiği en temel kazanım olan akıl ve iradenin eğitim konusunda da etkinliğini sürdürmesi önemli görölmektedir.

Bir iktidar sahibi olarak devletlerin, tarihsel süreç içerisinde eğitimle ilişkilerinin hep aynı nicelik ve niteliğe sahip olmadığı görölmektedir. 18. yüzyılın sonundan itibaren başlayan ve 19. ve 20. yüzyıllarda daha belirginleşen devlet ve topluma dair yeni felsefi yaklaşımların etkisiyle eğitime ve okula yüklenen anlam ve misyon bu yüzyıllar öncesi duruma göre farklı olmuştur. Avrupa’da 18. yüzyılın sonu ve 19. yüzyılın başından itibaren ticarete dayalı ekonomik ilişkiler, yerini sanayi temelli ekonomik faaliyetlere bırakmış; devlet idaresini ele almak isteyen yeni bir ekonomik sınıf meydana gelmiş ve bu yeni sınıfın etkisiyle monarşiler zayıflamış, yıkılmış ve kapitalist bir ekonomik sistemin egemen olduğu demokratik yönetim şekilleri kurulmuştur. İdari yapıdaki bu değişiklikler neticesinde, monarşilerin halkın cahil bırakılarak yönetilmesi esasına dayalı eğitim politikalarının yerine “ ‘milli’, ‘kitlesele’ ve devletin denetimindeki okullar aracılığıyla yürütölen ‘resmi’ eğitim anlayışı” egemen olmuştur. “Modern yönetim biçimi, toplumsal hiyerarşide yer edinmenin vasıtasının eğitim olduğu paradigmasını yücelterek milli ve kitlesele bir eğitimin gerekli olduğunu iddia eder” (Toku, 1996: 26, 27).

Avrupa’da Reform ve Rönesans hareketlerinden sonra Sanayi Devrimi’nin yaşanması ve oluşan yeni toplumsal ve ekonomik ilişkilerin bir neticesi olarak klasik dönemden farklı bir yaşam algısı oluşmuştur, bu yeni dönem ‘modern’ kelimesiyle

kavramsallaştırılmıştır. Bu yeni dönemde hakim olan modernizmin, “meşruiyetini” sağlama adına bir takım kurumların meydana getirildiği görülür. Bu kurumlar içerisinde modern eğitim kurumları en önemli yeri işgal etmiştir. Eğitim sistemi ve kurumları yeni oluşan yaşam algısı ve tarzının muhkemleşmesi ve devamı adına en temel yardımcı faktör olarak görüldüğünden devletler önceki zamanlarda hiç olmadığı kadar bu dönemde eğitim kurumları ile ilgilenmişlerdir (Gündüz ve Doğan, 2011: 20).

Avrupa’da 15. yüzyıldan itibaren bu gelişmeler yaşanırken, Avrupa ile paralel bir şekilde olmasa da, Osmanlı Devleti’nde de klasik dönemden ayrılan uygulamalar göze çarpar. Avrupa’daki gelişmeleri takip etme ve uygulama konusunda geç kalındığı iddia edilse de, Osmanlı Devleti de zamanın ruhuna uygun olarak eğitim konusunda özellikle Tanzimat Fermanı’nın ilanından sonra, önceki dönemlerden farklı tutumlar geliştirmiştir.

18 ve 19. yüzyılda Batı’nın ekonomik ve mekanik üstünlüğe bağlı olarak, Osmanlı Devleti’nde de gelişmenin ve ilerlemenin sağlanması noktasında Batılılaşma ideali benimsenmiştir. Bu ideale ulaşma adına idari, toplumsal ve ekonomik hareketlilikler yaşanmıştır. Osmanlı Devleti’nde Batılılaşma ideali yönündeki değişim bu zaman dilimleri ile sınırlı kalmamış 20. yüzyılda da devam etmiştir. 20. yüzyılda, devletlerin niteliksel dönüşümü ve ulus devlet yapısının idari yapılarda yaygınlaşmasının neticesinde insanların iktisadi yaşantılarından eğitim ile ilgili aktivitelerine kadar birçok alanda köklü değişiklikler meydana gelmiştir. Aslında dönemin koşulları gereği bir süreç içerisinde gerçekleşmesi beklenen ulus devlet olma aşaması, birçok devlet tarafından halkın biçimlendirilmesi yoluyla bir ulus meydana getirilmesi şeklinde oluşturulmaya çalışılmıştır. Türkiye’de de Cumhuriyet’in ilanından sonra ulus devlet olma amacını gerçekleştirmek için ve dünya konjektürüne bağlı olarak Osmanlı Devleti’nin hemen hemen bütün izleri silinmeye çalışılmıştır. Ayrıca kültürel hayatın içindeki birçok pratik uygulamanın yok sayılması beklenmiş ve 20. yüzyıl itibarıyla, teknolojik ve ekonomik olarak ileri bir seviyeyi yakalamış olan Batı’nın tüm standartları yakalanmaya çalışılmış; milli bir ülkü olarak Batılılaşma hedeflenmiştir. Bu süreçte birçok kurumda, zor kullanma

söz konusu olsa bile, değişme, eskiyi terk etme ve Batı'nın kurum ve değerlerinin ülke insanı tarafından benimsenilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçların gerçekleşmesinin sağlanması adına yürütölen çalışmalardan, diğer toplumsal kurumlar kadar, eğitim kurumu da kendi payına düşeni almıştır.

Cumhuriyetin ilanından sonra hayata geçirilen köklü değişimler sancılı olmuş ve günümüze kadar uzanan bir süreç içerisinde tartışmalara konu olmuştur. Cumhuriyetin ilanından sonra Harf Devrimi'nin yapılması Türk eğitim tarihi içerisinde çok önemli bir yere sahiptir. Köy Enstitöleri'nin de içinde bulunduğu eğitim alanındaki uygulamalar, 1950'ye kadar tek parti ideolojisine göre şekillendirilmiş ve yeni kurulan devletin vatandaşlarının devlet eliyle bir ulus haline getirilebilmesi adına, eğitimin ötesinde misyonlar üstlenmiştir. Din eğitimi konusunda atılan adımlar da eğitim ile bağlantılı bir süreç olarak yürütölmüştür.

1950'de Türkiye'de çok partili hayata geçilmesiyle, Cumhuriyet'in ilanından sonraki süreçte eğitim alanında üretilen ve uygulanan politikalardan farklı eğitim politikalarının olması dikkat çeker. 1960 sonrasında oluşan siyasal atmosfer içerisinde eğitim kurumlarının devlet nazarındaki durumu ve 12 Mart 1971 muhtırasına ve 12 Eylül 1980 askeri darbesine eğitim bileşenlerinin gerekçe olarak sunulması ilginçtir. Diğer taraftan 1980 sonrasında benimsenen neo-liberal ekonomi politikalarının bir yansıması olarak eğitim alanında daha önceki süreçlerden farklı uygulamaların olduğu görülür. 1990'lı yıllarda Türkiye'de siyasal alandaki karmaşıa ve sonrasında yaşanan 28 Şubat sürecinde de eğitimin, iktidar sahipleri arasında önemli bir mücadele alanı haline getirildiği görölmektedir. 2002 sonrasında Adalet ve Kalkınma Partisi (Ak PArti) dönemi de eğitim alanında önemli değişimlerin yaşandığı bir süreç olmuştur.

Bilginin en önemli etkinlik alanı haline geldiği günümüzde bilginin ve bilgiye bağlı değişkenlerin iktidar olgusu ile ilişkisi çokça tartışılan konular arasında yer almaktadır. Bilgiye dayalı bir etkinlik olması bakımından eğitimin de iktidar olgusu ile ilişkisi 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, özellikle eğitimin ulus devletler tarafından algılanışı bakımından, dünya kamuoyunda tartışılmaktadır. Bilgi-eğitim ve

iktidar arasındaki ilişki üzerinde temellendirilen bu çalışmanın temel sorunsalı, bir ulus devlet olan Türkiye Cumhuriyeti'nde, yakın tarihsel arka planı da kapsayacak şekilde, 1980 sonrasında iktidar olgusunun eğitim üzerinde birey özgürlüğünü tehdit edici ve bir anlamda uyumlulaştırıcı etkisinin olup olmadığının ortaya konulmasıdır. Bu çerçevede çalışmanın konusu Türk eğitim sisteminin yapısal özellikleri bağlamında 1980 sonrası Türkiye'de eğitim-iktidar ilişkileri ile sınırlı tutulmaktadır. Böylece, eğitim konusunda devletin söz sahibi olmak istemesinin kabul edilebilir bir durum olmasına rağmen, devlet erkinin el değiştirmesine bağlı olarak eğitimin iktidar elde etmede araçsallaştırılmasıyla bireylerin ciddi zarar gördükleri iddiası tartışması yapılacaktır. Bu amaçla bilgi-eğitim-iktidar ilişkisinin kuvvetli bağına dair ulusal ve uluslar arası literatür taranarak, çalışmanın savını destekleyici ortak özellikler ve argümanlar sunulmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgular, farklı kuramsal yaklaşımlar göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir.

Türkiye gibi, ülke ile ilgili her alanda iktidar istencine sahip olan iktidar sahiplerinin bulunduğu ülkelerde eğitim-iktidar ilişkileri çoğu zaman ülke menfaatlerine ters sonuçlar doğurmaktadır. Geniş anlamıyla iktidar sahiplerinin ürettikleri ve uygulamaya koydukları politikaların zararlarının eğitim açısından ortaya konulması Türkiye'de eğitim alanında olumsuz neticeler verecek politikaların üretilmemesi adına katkılar sunma potansiyeline sahiptir. Çalışmanın ana gövdesini oluşturan bilgi, eğitim ve iktidar ilişkileri arasındaki kuvvetli bağ bireyi ve toplumu ilgilendirdiğinden konu; eğitim, sosyoloji ve siyaset bilimi merkezli ele alınacaktır. Konuya ilişkin literatür araştırmasında hacimli bir kaynakçaya ulaşılmakla beraber; özellikle yerli literatürde Üçüncü Bölüm'ün günümüzü ilgilendiren kısmındaki başlıklarda belirtilen hususlara ilişkin yeterli çalışmanın olmaması, karşılaşılan sınırlılıklardan biri oldu.

Bu bağlamda ortaya konulan çalışma, üç bölümden oluşmaktadır: İlk bölümde bilgi, eğitim ve iktidar kavramlarının anlamlarına değinilerek, aralarındaki ilişkiler ortaya konulacaktır. Ayrıca okula dayalı formal eğitim ile ilgili eleştiriler ve yaklaşımlar ele alınarak eğitim ile okul arasındaki bağ sorgulanacaktır. Ulus devletlerin eğitim konusundaki hassaslaşmalarının nedenleri üzerinde durulduktan

sonra günümüzde ulus devletlerin genelinde, özellikle Türkiye’de, hakim olan eğitim sistemlerinin iktidarla ilişkisi sorunsalının daha iyi anlaşılması imkânı sağlanacaktır.

Tezin ikinci bölümünde ise Türk eğitim sisteminin iktidar olgusu ile günümüzdeki ilişkisinin anlaşılabilmesi için, Tanzimat Fermanı’nın ilanından 1980’e kadar Türk eğitim sisteminin yapısal özellikleri, eğitim alanında üretilen politikalar ve hayata geçirilen uygulamalar üzerinde durulacaktır. Bu başlıklar üzerinden, Türkiye’de eğitim konusunda istikrarlı bir çizginin sürdürülememesi ve eğitimin çıktıları konusunda genel bir toplumsal hoşnutsuzluğun meydana gelmesinde iktidar ilişkilerinin eğitimi ne ölçüde etkilediği tarihsel gelişim seyri içinde anlaşılmaya çalışılacaktır. Okula dayalı formal eğitim anlayışının yakın tarihsel geçmişe sahip olması bakımından Osmanlı Devleti’nin dünya genelinde eğitim alanındaki gelişmelerden nasıl etkilendiği, Batılılaşma idealinin hem Osmanlı Devleti döneminde hem de Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra eğitim sistemini nasıl etkilediği, Osmanlı Devleti’nin yıkılmasından sonra kurulan Türkiye Cumhuriyeti’nde devletin eğitimi neye göre temellendirdiği ve 1980’e kadar meydana gelen siyasal gelişmelerden eğitimin ne ölçüde etkilendiği hakkında genel bilgiler verilecektir.

Türkiye Cumhuriyeti’nde 1980 askeri darbesi ile başlayan olağanüstü dönemin etkilerinin günümüzde de çok canlı olması bakımından, eğitim konusunda atılan adımların iktidar sahiplerinin tercihlerine göre nasıl şekillendirildiği ve iktidar mücadelelerinde eğitimin araçsallaştırılması üçüncü bölümde ele alınmaktadır. 1982 Anayasa’sının bireysel hak ve özgürlükleri devlet karşısında ikinci plana atan yapısal özelliklerinin eğitim alanında da hakim olması, 1980 sonrası Türkiye’de eğitim-iktidar ilişkilerinin en temel inceleme alanını oluşturmaktadır. Yine, 1980 sonrasında benimsenen neo-liberal ekonomi politikalarının eğitime yansımaları ile eğitim iktidar ilişkilerinde ekonomi temelli bir yapı meydana gelmiştir. Diğer taraftan ‘‘28 Şubat süreci’’ olarak adlandırılan ve devletin kendisine tehdit olarak gördüğü unsurlar arasına bazı toplumsal ve dini değerlerin konulmuş olması, görünür iktidar mücadelelerine ve bireyi yıpratıcı sonuçlara neden olmuştur. Bu süreçteki mücadele

yoğun olarak eğitim ve eğitim kurumları üzerinden yürütülmüştür. “28 Şubat süreci” sonrasında meydana gelen toplumsal tepkinin şiddet şeklinde yaşanmayarak demokratik sistem içerisinde bir hesaplaşmanın meydana gelmesiyle iktidara gelen Ak Parti dönemi de, Türk eğitim sistemi adına çok önemli gelişmelerin yaşandığı bir dönem olmuştur. Ak Parti Hükümetleri döneminde “28 Şubat sürecinde” eğitim alanında hayata geçirilen uygulamaların zıddı olarak yorumlanabilecek eğitim politika ve uygulamalarının olduğu görülür. Bireysel özgürlükler adına olumlu kabul edilebilecek adımların olduğu kabul edilmekle birlikte, en temelde eğitimin iktidar sahiplerinin tercihleri çerçevesinde şekilleniyor olması bu bölümde sorgulanmıştır.

Sonuç bölümünde ise Türkiye’de, yakın tarihsel dönem de dâhil, 1980 sonrasında Türk eğitim sisteminin iktidar sahiplerinin ve uluslar arası etkilerin kapsama alanında şekillendiği ve bireylerin bu durumdan oldukça zarar gördüğüne ilişkin gerekli bilgilere ve değerlendirilmelere ulaşılması amaçlanmıştır. Ulaşılan bilgiler ve yapılan değerlendirmeler yoluyla, eğitim konusunda bireysel olarak daha bilinçli olmanın yanında, devletlerin de vatandaşlarının eğitimleri konusunda zararlı olabilecek politikalardan kaçınmaları adına fikir verebilecek bir çalışma olması umulmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

BİLGİ - EĞİTİM - İKTİDAR - İLİŞKİSİ

1. BİLGİNİN ÜRETİM VE AKTARIM SÜREÇLERİ

Bilginin ne olduğuna dair farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar aynı zamanda bilginin tanımını yaparken ve bir takım yaklaşımları bilgi kapsamı dışında bırakırken bir tür iktidar ilişkisi de ortaya çıkmaktadır. Dönemsel olarak benimsenen paradigma bilginin ne olduğunu tanımlarken aslında çok geniş bir alanda etki alanı da oluşturmaktadır. Bu yüzden bilginin tanımının üzerinde durulması, bilgi ile iktidar ilişkisinin irdelenmesinde ve bilginin eğitimdeki yeri bakımından da eğitim-iktidar ilişkisinin ele alınmasında önemli hale gelmektedir.

Pears (2004: 13, 19), bilginin ne olduğuna dair sorunun ilk bakışta kolay cevaplanabilir görülmesine rağmen bilginin ne olduğuna dair ayrıntılar söz konusu olduğunda üzerinde mutabık kalınan bir tanımlamanın yapılamadığını savunur. Ayrıca bilgi üzerinde düşünölmeye başlanılmasının sonra tanımlanmaya çalışıldığını ve bu tanımlama çabasının bu çaba içerisinde giren insanların hayatlarında anlamlı değişikliklere neden olduğunu iddia eder. Pears, “bir bilgi parçası asla onu üreten kişiden bütünüyle kopartılamaz.” der ve bilginin tanımlanmasında somut bir şey kullanılacaksa bu somut şeyin, sanatkârın ürünü olması ve sanatkârın izlerini taşıması bakımından, sanat eseri olacağını ifade eder. Kendisi, bilginin tam olarak bir kalıba oturtulamamasından dolayı “yanlış bir biçimde üretilmiş olsa bile oyunu kazanan yine o olur.” diyerek bilgi üretiminin önemi üzerinde durur.

Kocabaş’a (1998: 2265) göre, bilgi “gerçekliğin ifadesidir”. Kendisi, gerçekliği yansıttığı ölçüde bir verinin bilgi olarak kabul edilebileceğini savunur. Ona göre, bilgi insanın çevresiyle ilişkisinde “mevcut kuvvetlerin belli bir amaca yönelik olarak kullanılmasını sağlamada imkan kazandırması” bakımından kendisine sahip olana güç kazandırmaktadır.

Mengüşoğlu (2000: 47–49), bilgi kavramını bilen (insan) (süje) ile bilinen (var olan şey) (obje) arasındaki bağ olarak tanımlar ki, buradaki “süje, var olan,

birçok özellikleri, işlevleri, eylemleri olan insan” iken, obje ise “var olan, bir takım özellikleri olan, türevleri ve şekilleri olan varlık dünyasının ya da insan yapıtlarının herhangi bir alanıdır”. Kendisi bilgi bağı bakımından suje ve objenin kendi başına var olan şeyler olduğunu, objenin süjeye bağlı kalmaksızın var olduğunu (süje tarafından bilinip bilinmemeye kayıtsızlık), insanı inceleme konusu olarak ele alan bilimsel disiplinlerde olduğu gibi süjenin obje haline gelebileceğini ifade eder.

Ülken (2001: 18, 19), bilgi kavramının objektif bilgi ve sübjektif bilgi olmak üzere iki ana gruba ayrılabilceğini savunur. Kendisi objektif bilgiyi, insanların içsel yaşantılarının bağlamı dışında ve insanlardan bağımsız olan bilgi olarak; sübjektif bilgiyi ise her bir insanın kendi içsel yaşantıları bağlamı ile özdeş olan, “insan benliğine ve kişiliğine ait olan”, insandan insana değişen bilgi olarak tanımlar. Ülken, bilim felsefesinin objektif bilgiyi gerçek bilgi olarak kabul ettiğini ve sübjektif bilginin değişkenliği ve “hiçbir suretle kontrol edilemez” olması dolayısıyla bilgi olarak kabullenilmediğini belirtir. Kendisi, sübjektif bilgiyi önemseyenlerin ise “asıl ve temel bilginin” sübjektif bilgi alanında olduğunu savunduklarını ifade eder.

Bilgi, tarihsel olarak bakıldığında hiç olmadığı kadar günümüzde önem kazanmıştır. Bilgiye bu kadar önem atfedilmesi birtakım sorunları da beraberinde getirmiştir. Bilginin üretilmesi, kullanılması, aktarılması ve el değiştirilmesi her zaman insanlık yararına sonuçlar doğurmadığından, son dönemde insanlığın uğraştığı birçok problemin kaynağında bilgi ile ilgili ilişkili süreçler yer almaktadır. Bireysel olarak insanların kendi dünyalarından başlayarak toplumu, ülkeyi ve tüm dünyayı kapsayacak şekilde bilgi ile bir şekilde bağa sahip ilişkilerin ve hakimiyet mücadelelerinin olduğunu görmekteyiz. Tek kutuplu dünya olarak adlandırılan, günümüzdeki güç dengesinin tarafları arasındaki mücadelenin bile klasik mücadele yöntemlerinden uzaklaşarak; bilginin elde edilip kullanılması veya bilginin elde edilmesinin ve kullanılmasının önlenmesi eksenine kaydığını görüyoruz. Tezin bu bölümünde ele alacağımız “Bilginin Üretim ve Aktarım Süreçleri” genel olarak birçok insanın bilgi ile ilişkisinin en görünür olduğu eğitim süreçlerinin değerlendirilmesinde yol gösterici olacaktır.

Yukarıdaki paragrafta, bilginin tarihsel süreç içerisinde günümüzdeki kadar önemli hale gelmediğini ifade etmiştik. Acaba bilgi ile bilginin önem katsayısının artmasında etkili olan faktörler neler olmuştur? Erkan (1999: 9, 10, 12), tarihsel olarak, yerleşik hayata geçen toplumlar açısından, tarımsal faaliyetlerin temel etkinlik alanı olduğu tarım toplumlarının, toplum tiplerinin sınıflandırılmasında ilk toplum tipini oluşturduğunu ifade eder. Sanayi Devrimi'nden 20. yüzyıla kadar olan dönemde ise “birer madde olan toprak ve sermaye ile başka maddelerin üretildiğini” sanayi toplumu olarak ifade edilebilecek toplum tipinin var olduğunu belirtir. Buna karşın 20. yüzyılın son çeyreğinde yeni bir bilimsel paradigmanın oluşmasına sebep olan “kuantum mekaniğinin” etkisiyle toplumsal hayatta da yeni bir yapının meydana geldiğini vurgular. Buna göre “Kuantum teknolojileriyle, bilgi ile bilgi üretimi” başlamıştır. Kendisi, bu üretimin sınırlı ve dar kapsamlı kalmadığını, büyük ölçekli ve sürekli olduğunu belirtir ki, bundan sonraki süreçte yaşayan toplum “bilgi toplumu” olarak adlandırılmaya başlanmıştır. Ona göre, bilginin bu kadar önemli hale gelmesi ve kendisine dayanılarak üretim ilişkilerinin şekillenmesiyle, günümüzde gelişmiş devletler bilginin üretilmesinden işlenmesine, değerlendirilmesinden dağıtımına ve kontrolüne kadar bilgi ile ilgili çeşitli çalışmalar yürütmektedirler.

Bireylerden devletlere uzanan bir çizgide önemli hale gelen bilginin üretilmesi bilgiyi üreten kişi veya kurumlara bir söz hakkı, bunun da ilerisinde bir güç vermektedir. Bilgiyi üretebilmekten ziyade, daha çok üretilen bilgileri kullanan çoğunluğun bilgiyi elde etme süreci de; bilgiyi üretenler ve kullananlar arasındaki ilişkiyi ve etkiyi gündeme getirmektedir.

Öner (1996: 39, 40), bilginin bireysel deneyimler neticesinde direkt olarak veya, çoğu zaman olduğu gibi, çevresel etmenlerin (okul, kitap, kitle iletişim araçları...vb.) etkisiyle birey tarafından edinildiğini ifade eder. Kendisi, bireyin yeni bir durum veya olayla karşılaştığında o anda içinde bulunduğu psikolojik durum ve daha önceden edindiği bilgilerin bireyin bakış açısını belirlediğini, onu yeni bir tutum geliştirmeye ittiğini ve bireyin buna göre karşılaştığı durumu veya olayı

anlamlandırıldığını iddia eder. Ona göre, bireyin bilgi elde etme yollarından ikincisi olan çevresel etmenlere dayalı bilgiye ulaşmada, bilgiyi verenin bakış açısı ve tutumu bilginin içerisinden geçtiği bir süzgeçtir. Buna ek olarak, bilgiyi alan da belirli bir tutum içerisinde bilgiyi alır. Kendisi, tutumların sonradan kazanıldıklarından bireylerin bir tutumdan uzaklaştırılmaları veya belirli bir tutum bazında şekillendirilmelerinin mümkün olduğunu savunur. Bu noktada tutumların değiştirilmesinde veya hâkim kılınmasında eğitim-öğretim, özellikle de örgün eğitimin etkili olduğunu belirtir.

Bilgin elde edilmesinde görünür en önemli süreç olan eğitim süreci ile öğrencilerin genelde kendilerine sunulan bilgilere göre şekillendirildikleri ve çoğu kez öğrencilerin kendilerine sunulan bilgi çerçevesinin dışına çıkamadıkları bir gerçektir. Bilgiyi üretenlerin aynı zamanda insanların ulaşabilecekleri bilginin sınırlarını da belirledikleri ve bireylerin de aslında belirlenen bir formasyonla bir anlamda belirli bir formatta yetiştirildikleri gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Fındıkçı (1999: 83, 85), 21. yüzyılda genel olarak bilgi toplumu olarak adlandırılan toplumun en temel özelliğinin “öğrenen toplum” olarak biçimlenmesi olduğunu ifade eder. Bilginin ve bilgiye bağlı faaliyetlerinin odak noktasında da eğitimin olduğunu belirtir ki, ona göre eğitimden beklenen temel fonksiyon bilgi miktarındaki artışın bireysel, kurumsal ve toplumsal değişimlere neden olmasıyla bu değişimin dışında kalınmaması ve bu değişime uyum sağlayabilen insanların yetiştirilmesidir.

Bilgi miktarındaki artışın insan hayatına etkileri de insanla bilgi arasındaki ilişkinin günümüzdeki yoğunluğu dikkate alındığında bilgi-birey ilişkisi önemli hale gelmektedir. İnam (1999: 49–51), günümüzde bilgi miktarının artmasının insan hayatındaki bilinmeyenleri azaltmasına karşılık, bu durumun insanların hayatlarında aşırı derecede rahatlamaya neden olduğunu ve bu koşullar altında insanların daha fazla tüketime zorlandıklarını savunur. Bilginin kullanılmasının yanında tüketilen bir şey haline geldiğini ve “ele geçirme, denetim, büyüme, genişleme amacıyla bir silah olarak kullanıldığını” ileri sürer. Bilginin her türlü problemin çözümünde anahtar olarak lanse edilmesine rağmen, bilgideki çoğalmanın çevreye karşı “aşırı aşinalığın” meydana gelmesine neden olduğunu ve bunun da insanlarda bir

uyuşukluk oluşturduğunu iddia eder. Ayrıca bu aşinalığın insanın kendisiyle ilişkisini unutmamasına, kendisi üzerinde düşünmemesine neden olduğunu ve bu yüzden “insanların bilgi ile malul olduğunu” ifade eder. Bunun nedeni olarak da günümüzde teknoloji temelli, vasıtalı bir bilgi edinmenin olmasını gösterir.

İnam (1999: 52, 54), bilginin, kişisel ciddi bir emek verilmeksizin kolay elde edilmesinin, insanlara ”bulanık farkındalıklar” kazandırdığını ve günümüzdeki bilginin “ruhu bakımsız insanların sayısının arttığını” vurgular. Kendisi, bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde sadece akli temele alan bir bilgi anlayışının insanın ‘öbür türlü’ bilme yollarını kapattığını; insanların hayatındaki değişikliklere dayalı zenginlikleri azalttığını ve bir daralmayla birlikte tek tipleşmenin meydana geldiğini iddia eder.

Bilgi toplumu olarak ifade edilen toplumda bilginin değeri fazla tartışılmazken, acaba bilginin değeri neye göre belirlenmektedir? Genel olarak bilgi ve bilimsel alanda geçerli olan genel bir yaklaşım var mıdır? Ve bu yaklaşımda herhangi bir değişim olmuş mudur? Özden ve Şimşek (1999: 72), 20. yüzyılda insanı ikinci plana atan ve çevresel etmenleri önceleyen, tek doğrunun ve güvenilir bilginin sınırlı yollarla elde edilebileceğine dair görüşü benimsemiş pozitivist/akılcı paradigmanın 1980’lerden itibaren değiştiğini savunur. Bu paradigmanın yerini birden fazla sayıda doğrunun ve güvenilir bilginin mümkün olabileceğini savunan; insana bağlı, insan ile çevre arasındaki etkileşimi doğru bilginin elde edilmesinde kilit noktada gören yorumlamacı ve oluşturmacı paradigmanın aldığını öne sürer.

Herhangi bir verinin veya sonucun bilgi olarak kabul edilmesinde etkili olan dönemseller değerlendirme ölçütlerinin değişimi aynı zamanda bilgi ile bahsedilen değerlendirme ölçütlerinin kime ve neye göre kim tarafından belirlendiği sorusunu da akla getirir. Eğer bahsedilen değerlendirme ölçütlerini belirleyen bir kişi veya kurumdan bahsedebilirsek, ölçütü belirleyen de ölçüte tabi olanlar üzerinde bir denetim, en azından bir etki, meydana getirebileceği sonucu karşımıza çıkmaktadır. Karşımıza çıkan sonuç da doğası gereği iktidar olgusunu doğurmaktadır.

2. BİLGİ - İKTİDAR İLİŞKİLERİ

Bilgi ile iktidar arasında bir bağın özellikle günümüzde var olduğuna dair yaklaşımımızı belirtmiştik. Bu noktada iktidarın ne olduğu ve tarihsel olarak yansımalarında herhangi bir değişimin meydana gelip gelmediği önem arz etmektedir. Çünkü, tarihsel olarak toplumların temel etkinlik alanlarına göre sınıflandığı, temel etkinlik alanlarının belirleyenin de dönemin “geçer akçesinin” olduğu üzerinde durduk. Dönemsel olarak insanlar arasında ilişkilerin aynı zamanda bir iktidar ilişkisini de barındırdığı kabul edilirse, bu ilişkilerde aslında çok önemli bir yer tutan, iktidarı besleyen ve onun ortaya çıkmasına neden olan faktörleri de dikkate almak gerekir. Bu faktörlerin , etkisi açısından en önemlisi kuşkusuz bilgi faktörüdür.

Canetti (1998: 279, 280), “doğrudan ve burada” etkisi görülebilen güç kavramına göre iktidar kavramının güce “zaman tanınmasıyla” ortaya çıktığını savunur. Ayrıca iktidar kavramının güç kavramına göre daha geniş bir anlama sahip olduğunu, gücün etki alanından daha geniş bir alanda etkilerinin görüldüğünü, daha geniş bir zamanı kapsayan ve güce göre “daha az dinamik” ama “daha törensel” ve “sabır ölçütüne sahip” bir yapıya sahip olduğunu ifade eder. Canetti (1998: 394), iktidarın zaman ile sıkı bir ilişki içerisinde olduğunu, “kendisini kabul ettirmek isteyen yeni bir iktidar yeni bir kronoloji de dayatmalıdır; kendisini sanki zaman onunla başlamış gibi göstermelidir. ” der ki; iktidarın zamana değer vermesinin sebebini kendi sürekliliğini kanıtlamak için zamanı bir ölçüt olarak kabul etmesi olarak gösterir. Bu değerlendirme, bilgi-iktidar ilişkisinin ne kadar sıkı olduğuna dair iddialara dayanak olması açısından manidar görünmektedir. İktidarın sürekliliğinin sağlanmasında bilginin kullanılarak, sübjektif bir zaman algısının objektif bir süreç olarak yaygınlaştırılmaya çalışılması dikkat çekicidir.

Çetin (2003: 36, 37), iktidar kavramının kaynağı ve dışa vuran yansımaları bakımından “karmaşık bir olgu” olduğunu belirtir. Ona göre, iktidar kavramı en bilinen haliyle “bir kişi veya grubun başka bir kişi veya gruplar üzerinde kendi

istediğini yaptırabilme gücü” olarak tanımlanabilir. Kendisi, iktidar ilişkisinin günlük hayatta her zaman mevcut olduğunu ve Weber’in toplumsal ilişkileri dikkate alarak iktidar kavramını toplumsal ilişkilerde, kendisine karşılık bir dirence rağmen bir iradenin üstünlüğünü devam ettirebilmesi şeklinde tanımladığını vurgular. Bu noktada siyasal iktidar kavramının herhangi bir devletin idaresi altındaki tüm ülke insanı üzerinde bir etkiye sahip olması bakımından diğer iktidar biçimlerinden ayrıldığını savunur. Ayrıca siyasal iktidarın hiyerarşik bir yapısının olduğunu ve “güç (şiddet) kullanma tekeline sahip tek meşru irade olduğunu” belirtir.

Erdoğan (2010: 327, 328), siyasal iktidar ile sınırlandırılmayacak olan iktidar kavramının bir olgu olarak toplumsal hayatın tüm ünitelerinde var olduğunu ve “başkalarının davranışlarını yönlendirme ve etkileme gücü” olarak tanımlanabileceğini ifade eder. Ona göre, devlet siyasal iktidarın hukuki olarak örgütlenmesiyle ve kurumsallaşmasıyla ortaya çıkan siyasal bir organizasyondur. Siyasal iktidarın diğer iktidar yapıları içerisindeki en etkili olarak ‘cebir tekeli’ ve “meşruluk-rızaya dayanma” olmak üzere sırasıyla maddi ve manevi iki “unsura” sahip olduğunu, bununla birlikte her zaman rızaya dayanmadığı halde etkili olan siyasal iktidarların da bulunduğunu belirtir.

Tannenbaum ve Schultz (2010: 327, 328), Mill’in özgürlük kavramı ile siyasal iktidar arasında kurduğu bağ üzerinde durur. Buna göre, özgürlük kavramı kişinin başkalarına zarar vermeden kabul edilebilir sınırlar içerisinde istediğini yapması olarak tanımlanabilir ve siyasal iktidarın görevi de özgürlük ortamının sağlanması için bireylerin özgürlük alanlarına müdahale edilmesini engellemektir. Mill, ‘Sadece bireyi ilgilendiren kısımlarda, bireyin bağımsızlığı hak olarak mutlaktır. Kendisi üzerinde, kendi bedeni, kendi zihni üzerinde birey egemendir’ der. Kendisi, devletin verdiği bir hizmet olarak eğitim konusunun olumlu ve olumsuz taraflarının olabileceğini ifade eder ki, bu hizmetin olumsuz tarafı bireylerin aynı görüşleri benimsemeleri sonucunda “büyük bir tek biçimliliğin” meydana gelmesidir. Devletin sunduğu eğitim hizmetinin olumlu tarafının ise, bireylerin entelektüel ve ahlaki seviyelerinin yükseltilecek geleneğe eleştirel yaklaşılmasının ve dolayısıyla da özgürlüğün artması olduğunu ifade eder.

İktidar kavramına yaklaşımlar dikkate alındığında insani ilişkilerin doğasında iktidar ilişkilerinin olduğu görülmektedir. Modern dönemde en etkin iktidar sahibi olan devletin eğitim alanındaki etkileri bireyin özgürlüğü bağlamında değerlendirildiğinde, üzerinde mutabık kalınan sınırların olmadığı sonucuna varılabilir. Diğer taraftan toplumsal hayattaki ilişkilerin niteliğini belirleyen iktidar sahibi merkezlerin çoğulluğu, toplumsal ilişkiler kadar eğitim üzerinden de yine çoğul etkilerin varlığını akla getirmektedir.

Karakaş (2002: 164, 168, 169), tarihsel süreçte iktidar olgusunun özü itibariyle değişmemiş olsa da, biçim ve içerik olarak modern dönem ve öncesi olmak üzere iki farklı tarihsel sınıflama içerisinde ele alınabileceğini ifade eder. Kendisi, Modern dönem ile paralel olarak öznenin tanımlanmasında değişim meydana geldiğini ve bu durumun da, iktidar olgusunun farklı yapısal özelliklerle ifade edilir hale gelmesine neden olduğunu vurgular. Karakaş, Modern dönemde iktidarın yapısal olarak farklı niteliklere sahip olmasının yanında bilimle ilişkisinde de değişimlerin meydana geldiğini; Modern dönemde bilimin iktidar ile olan ilişkisinin “bilim ve bilimsel bilginin doğasından kaynaklanmadığını”, bu ilişkinin toplumsal hayatta bulunduğu karşılık açısından farklılık kazandığını belirtir. Ona göre, bilginin toplumsal hayatla ilgili tümel bir açıklama çabası içerisinde olması ve evrensellik iddiası bilginin güç haline gelmesinde etkili olmuştur. Bununla birlikte, daha önceki dönemlerden farklı olarak Modern dönemde bilgiyi tekeline tutma gayretinde olan siyasal iktidarların bu rolü küresel ölçekli sermaye sahipleri ile paylaşmak zorunda kaldıklarını, finansal olarak güçlü olan bu sermaye sahiplerinin finansörlükleri ile doğru orantılı olarak “bilimsel bilginin üretilmesinde ve denetlenmesinde etkin” olduklarını iddia eder.

Ütük (1997: 1), toplumsal hayatta belirleyici ve dönüştürücü etkisi olan ve gücü kendisinde birleştiren unsurların tarihsel süreçte değişiklik gösterdiğini savunur. Kendisi, tarım toplumu, sanayi toplumu ve bilgi toplumu şeklinde tarihsel olarak, ekonomi ve toplumsal değişim temelli bir toplum sınıflamasının kabul edilmesi durumunda, göçebe ve tarımsal etkinliğe dayalı toplumlarda kritik

konumda olan emek gücünün bu toplumlarda baskın güç olduğunu belirtir. Sırasıyla, sanayi toplumlarında sermaye gücünün baskın güç olduğunu ve günümüzde de bilgi gücünün toplumsal hayatta dönüştürücü karaktere sahip baskın güç olduğunu savunur.

Tarihsel süreçte, dönemsel olarak toplumsal hayatta etkili olan etkinlik alanları değişiklik göstermiştir. Günümüzde etkili bir etkinlik alanı olan bilgiye dair genel kabullerin oluşmasında modern dönemin bilgiye dair yaklaşımı temel oluşturmuştur. Gödelek (2009: 332, 336), Descartes'in "Düşünüyorum, o halde varım." şeklinde ifade ettiği bakış açısına dayalı olarak bilgiye sahip olan öznenin kendisini diğer varlıklardan ayrı bir yere koyan (bilen özne bilinen nesne ikiliği) bakış açısının modern dönemde bilgi anlayışının şekillenmesinde etkili olduğunu ifade eder. Bilgiye dair bu şekilde genel bir yaklaşımın olmasının "zihin ve beden arasında, ben'le diğerleri arasında, öğrenenle öğreten arasında, ruhsal olanla maddesel olan arasında, düşünme ile eylem, deneyim ve duygular arasında kesin bir ayırım olduğu görüşünü" de yaygınlaştırdığını belirtir. Bu şekilde bir yaklaşımın bilgide ve dolayısıyla eğitimde öğrenciyi pasif bir alıcı durumuna indirgeyen, bilginin etkili olacak şekilde öğrenciye aktarılmasını bir kural haline getiren bir sonucu doğurduğunu ifade eder ki, bu yaklaşımın modern dönemde hem Avrupa'da hem de Türkiye'de benimsenen bir yaklaşım olduğunu savunur. Böyle bir bilgi felsefesine dayalı eğitim sisteminde konuların öğrenilmesinin çok uzun zaman içerisinde gerçekleştiğini, bilgiyi elde etme ile onu kullanmanın birbirinden ayrı iki süreç olarak bir birliktelik sağlanmadığı, öğrencilerden bilginin ortaya çıktığı zamanla eşgüdümlü olarak bilgiyi içselleştirip kullanmalarının değil de önce bilgiyi teorik boyutta öğrenmeleri, daha sonra bu bilgiyi içselleştirip kullanmalarının beklendiğini savunur.

Prigogine (1999: II), Avrupa'da Rönesans Dönemi'nde insanların istemeleri durumunda her şeyi yapabileceklerine dair düşüncelerin ifade edilir hale geldiğini belirtir. İnsanların istedikleri her şeyi yapabilmelerinin yolunun ne olduğu sorusuna cevap olarak, Francis Bacon'un doğanın yasalarına boyun eğilmesi yolunu gösterdiğini ifade eder. Bu noktadan hareketle doğa yasalarına boyun eğmenin bu

yasaların bilinir olmasına bağlı olduğunu ve o tarihten günümüze ‘‘her Şeyi bilme ve her Şeye gücü yetme düŐüncelerinin birbiriyle sıkı sıkıya bağlantılı olmayı sürdürdüğünü’’ iddia eder. Bu birlikteliğe ek olarak, o tarihlerden bu yana, kesinliğe dayalı bilimsel modelin topluma da uygulanması isteğinin güçlendiğini belirtir.

Modern dönemdeki bilgi anlayışı dikkate alındığında insan-insan, insan-evre ilişkilerindeki derin anlayışın iktidar ve türevlerini barındırdığı görülmektedir. Zikredilen değişim, iktidar ve yansımalarında da herhangi bir değişikliğin olup olmadığı sorusunu gündeme getirmektedir ki, bu soru doğrudan bilgiyi de ilgilendirdiğinden önemli hale gelmektedir.

Foucault (2000: 170, 297), modern döneme kadar görünürlük derecesi yüksek olan iktidar yansımalarının modern dönemde daha gizli hale geldiğini belirtir. Modern dönemde kendisini gizleyen iktidar, buna karşılık kendisi dışındaki uyruklarını da, üzerlerinde iktidarını kurmak üzere, olabildiğince görünür hale getirmeye çalıŐmıŐ ve ‘‘gözetim toplumu’’ oluşturarak bireyselliği artırmıŐtır. Ona göre, bu dönemde ‘‘panopticon tarzı’’ olarak ifade edilen disipline etme anlayışına bağlı olarak görünmeyen iktidar, bireylerin ve toplumun en ince kılcallarına kadar inerek birey ve toplum üzerinde iktidarını hiç olmadığı kadar muhkemleŐtirmiŐtir.

Foucault (2000: 50, 51, 63), 19. yüzyıldan itibaren iktidar sahiplerinin suçlularını cezalandırmada kullandıkları cezanın görünür olmaktan çıkmasının yanında, bedene yönelmekten de uzaklaŐıp ruha yönelmeye başladığını iddia eder. Buna göre verilen cezalar insan bedeninde dayanılmaz fiziksel acılara neden olan cezalar olmaktan uzaklaŐıp ‘‘kalp, düşünce, irade ve ruhsal durum üzerinde derinlemesine etki eden’’ bir ceza anlayışına evrilmiştir. Kendisi, modern dönemdeki iktidarın uyruklarına normallik kalıbı biçtiğini ve bu kalıba göre onları ‘‘kuŐatmakta, damgalamakta, terbiye etmekte, ona azap ektirmekte, onu işe koŐmakta, törenlere zorlamakta, ondan işaretler talep etmekte’’ olduğunu ileri sürer.

Foucault (2000: 65), geleneksel dönemde genel olarak hakim görüş olan bilginin sadece iktidar ilişkilerinin olmadığı yerde olacağı ve bilginin aslında

iktidarın kapsama alanı dışında gelişebileceğine dair düşüncenin modern dönemde değiştiğini iddia eder. Kendisi, modern dönemde bilginin iktidar tarafından üretilen bir şey olduğunu, aslında iktidar ve bilginin birbirlerini kapsadıkları; iktidarla ilişkili bir bilgi alanının olmaması durumunda iktidarın da olmayacağı, aynı şekilde iktidar sahibi yapmayan bir bilginin de bilgi olarak kıymete sahip olamayacağı gibi bir düşüncenin geçerlilik kazandığını ifade eder.

Foucault (2000: 165), modern dönemde iktidarın aktivitesini temelde zihinsel zemine oturttuğunu, “fikirlerin denetimi yoluyla bedenlerin tabi kılınması” yolunun geleneksel dönemdeki direkt bedeni hedef alan iktidarın masraflı yöntemine karşılık daha ekonomik ve daha etkili bir yöntem olarak modern dönemde benimsendiğini iddia eder. Dahası, çıplak gücün kullanımının aptalca ve masraflı bir yöntem olduğunu, gerçek siyasetin zihinlerde belirli fikirlerin muhkemleştirilerek onların kontrol edilmesiyle etkili olacağına ve “beynin en yumuşak liflerinin üzerinde en sağlam imparatorlukların sarsılmaz temellerinin atılacağına” dair iktidar yaklaşımlarının modern dönemde var olduğunu savunur.

İktidar ilişkilerinin daha çok zihinsel süreçler üzerinden yürütüldüğü ve düşünce üzerinde hakimiyet kurma anlayışının günümüzde iktidar sahiplerinin iktidar kurma yöntemi olduğunu savunan sadece Foucault değildir. Russell (1999: 140–142), düşüncenin en büyük iktidar kaynağı olduğunu ve diğer iktidar türlerinin düşünceden meydana geldiğini savunur. Toplumsal hayatta yasaların yaptırım gücünün, toplumsal çoğunluğun bu yasaya duyduğu saygı ile doğru orantılı olduğunu belirtir. Kendisi, bir düşünce sisteminin iktidar sahibi olmasının üç aşamada meydana geldiğini ileri sürer. Buna göre birinci aşamada küçük bir grup, kendilerine karşılık herhangi bir yaptırım olmaksızın, herhangi bir düşüncenin doğru olduğuna dair ikna edilir ki, bu ikna o düşünceye bağlılığı da beraberinde getirecek bir iknadır. İkinci aşamada toplumdaki çoğunluğa yönelik zor kullanılarak bu çoğunluk “propagandaya açık” hale getirilir. Ve son aşamada toplumdaki çoğunluğa yönelik kullanılan bu zorlama, onların daha sonra herhangi bir zorlanmaya tabi tutulmasalar bile iktidar sahiplerinin dayattığı düşünceye gönüllü olarak bağlanmalarını sağlar. Kendisi, zorlamanın olduğu bu iktidar kurma sürecinde istisnaların da olduğunu da

vurgular. Ona göre, zor kullanılmaksızın insanların düşünceleri üzerinde iktidar sahibi olunmasına verilebilecek örneklerden birisi de bilimdir, ki modern dönemde bilimin sorgulanmaksızın doğru kabul edildiğini ve devlet tarafından korunduğunu belirtir.

Russell (1999: 140–142), iktidar sahiplerinin düşünce üzerindeki hakimiyetlerini, tekrar etme yöntemini kullanarak yaptıklarını iddia eder. Bir iktidar sahibi olarak devletlerin çok öteden beri “sikkelerin üzerine kralların kabartma portrelerinin konması, taç giyme törenleri, yıldönümü kutlamaları, kara ve deniz ordularının törenleri... vb.” yöntemleri iktidarlarını devamlı kılma adına kullandıklarını savunur. Ama bu yöntemlerin tamamının modern dönemde kullanılan yöntemler olan eğitim, sinema, basın, kitle iletişim araçlarına oranla basit düzeyde kaldığını belirtir.

Ferrarotti (1999: 41, 42), Sanayi Devrimi’nin bilim ile iktidar üzerinde yapısal değişikliklere neden olduğunu savunur. İktidarın meşruiyetini sağlama adına dayandığı “geleneksel ve demokratik rızadan uzaklaşarak rasyonel sorumluluğa kaydığını” ileri sürer. Bilimin de, politikadan ekonomiye, entelektüel havaya kadar geniş bir toplumsal alanı derinden etkileyebilecek bir silah haline geldiğini iddia eder. Bu dönemde bilimin ‘bilimciliğe’ indirgenerek aslında bilimden derin bir kopuşun meydana geldiğini ifade eder. Kendisi, günümüzde gelişmekte olan ülkelerdeki toplumlarda bilginin çok kritik bir yerde bulunduğunu ve bilginin bu toplumlarda kişisel gelişimin olmazsa olmaz ön şartı haline geldiğini belirtir.

Ferrarotti (1999: 55, 56, 61), 18 ve 19. yüzyıllarda insanın insan üzerindeki sömürsünün çalışma saatleri ve ücretlerle ilgili düzenlemeler yapılarak gözle görülebilir şekilde yapılmasına karşılık, 20. yüzyıldan itibaren sömürülmenin toplumsal ilişkilere etkin katılımın engellenmesi ve toplumdan insanların koparılması şeklinde gerçekleştirildiğini iddia eder. İletişim imkânlarının artmasının bu iddiayı çürütemeyeceğini, çünkü toplumsal hayatın görünmeyen iktidarlar tarafından şekillendirildiğini, bugünün iktidar sahiplerinin bilmezden gelerek, müdahale etmeyerek iktidarlarını devam ettirdiklerini savunur. Kendisi, günümüzde bilimin ve

bilim adamlarının genel olarak iktidarın hizmetinde olduklarını, bununla birlikte bilimin de iktidarı ve iktidar sahiplerini özsel olarak değiştirdiğini, iktidarın kaynağının ve yansımalarının bilimsel verilerden ve teknolojidenden bağımsız olmadığını ifade eder.

Bilginin iktidar sahipleri tarafından daha masrafsız bir etki oluşturabilmek için kullanılan bir meta haline geldiği iddialarına ek olarak, modern dönemde bilimsel bilginin ön plana çıkarılmanın da ötesinde bir konuma yerleştirildiğini ve bu durumun bilgi konusunda daralma ve tekelcilik meydana getirdiğini savunan görüşler de mevcuttur.

Feyerabend (1999: 10–12), modern dönemde ‘bilim’ ve ‘bilimsel akılsallık’ olarak ifade ettiği bilimin kabul ettiği akli temele alan yaklaşımlarla hakikat tekelciliği yapılmasını eleştirir. Bilim adamlarının, felsefecilerin, ‘eğitimli insanların’ ve politikacıların, toplumun bilime dair tartışmasız ve kesin olarak ‘‘iyiliksever’’ bir boyun eğiş içerisinde olmalarını ve bunun devamlılığını sağlama adına çalıştıklarını iddia eder. Akli temel olarak, kesin ve değişmezlik iddiasında olan bilimin aslında bu iddiasının gerçeği yansıtmadığını, akılcılığın da varlığın anlaşılmasına dair ‘‘tüm geleneklerin uymak zorunda oldukları bir standart olmayıp, çok sayıdaki gelenekten yalnızca biri olduğunu’’ ileri sürer.

Feyerabend (1999: 100, 102) bilimi bir ideoloji olarak değerlendirir. Ona göre, bilim de diğer ideolojiler gibi onları ‘‘kendiliğinden kurtarıcı’’ yapan bir ayrıcalığa sahip değildir ve onun herhangi bir yaklaşımı bilimsel olmadığı gerekçesiyle değersizleştirilmesi mümkün değildir. Feyerabend, Roma Kilisesi’nin kendi söyleminin dışındaki yaklaşımları saçmalık olarak nitelediği gibi, modern dönemdeki bilimin de aynı tutumu benimsediğini iddia eder. Ayrıca, bir zaman kilisenin ‘‘toplumun temel bir dokusu olduğu gibi, günümüzde de bilimin devletle iç içe geçerek demokrasinin temel dokusu haline geldiğini’’ savunur. Bu görüşüne dayanarak da modern dönemde kilise ile devletin birbirinden ayrılmasına dair güçlü bir iradenin ve gözlenebilir sonuçların olmasına rağmen, devlet ile bilimin birlikteliğinde tersi bir ilişkinin olmasını gösterir.

Bilimselliğin, deyim yerindeyse kutsanmasına yöneltlen eleştiri niteliğindeki bu görüş açısından bilgi ele alındığında, bilimsel aklın ürünü olarak ifade edilen bilginin de tartışmalı bir zemine sahip olduğu söylenebilir. Akla uygun olmadığı için kabul edilemeyeceği iddia edilen bilgilere karşı, yok sayıcı bir önyargı yerine daha hassas yaklaşılmalı ve olabilirliği üzerinde durulmalıdır. Bununla birlikte, devletlerin bilimsel çalışmalara verdiği desteğin sebeplerinin herkesin malumu olduğu, şekilden başka görünmeyen sebeplere dayanıp dayanmadığı sorunu da konuyla ilgili tartışma başlıklarından biridir.

Mayor (1999: 154), son dönemde bilim alanındaki gelişmelerin bilimsel faaliyetlerle ilgilenenler ve bilgi üretenlerle devlet arasındaki ilişkileri daha önceki zamanlara nispetle daha karmaşık hale getirdiğini savunur. Kendisi, devletler açısından modern toplumun bilim ve teknolojiye bağımsız olarak ortaya çıkarılamayacağını; bununla birlikte günümüzde devletin desteğinin olmaması durumunda bilimsel faaliyetlerinin yapılamayacağını belirterek bilim ile devlet arasındaki karşılıklı ilişkiyi oraya koyar. Ayrıca, bu karşılıklı ilişkinin birbirine ihtiyaç duyma niteliğine sahip bulunduğunu, ama bu ilişkinin ‘huzursuz bir ilişki’ olduğunu iddia eder. Diğer taraftan bilim adamlarının bilimsel faaliyetlerde halkın desteğini beklemelerine rağmen, bilim üzerinde halkın herhangi bir denetim sahibi olmasını da reddettiklerini ileri sürer. Bu bakış açısı, iktidar sahiplerine bağımlı bir bilimsel alanda üretilecek bilginin “halka rağmen halk için” kullanılabileceğine dair de düşüncelerin doğmasına neden olabilir.

Aydın (2012: 18), Baudrillard’ın öne sürdüğü kavramlar olan simülasyon ve simulakr kavramları ile bilgi ve eğitim konusuna yaklaşır. Buna göre gerçekliğin ortadan kaybolduğunu, gerçeğin günümüzde yerini alan gerçeğin simulakrlarının, gerçeklikle ilgisi olmayan kopyalar ve gerçeğinden daha gerçek olarak kabul edilen hiper gerçekler, olduğunu belirtir. Teknolojinin, hakikatin yerini aldığını ve bilginin transferini mümkün kılan teknolojik araçlardan elde edilen, sadece pragmatik ve mekanik düzeyde kalan bilginin bireyler tarafından talep edilen bilgi haline geldiğini savunur. Baudrillard’ın, günümüzde gerçekliğin canlı olduğuna dair yoğun olarak

vurgu yapılmasının nedeninin aslında gerçekliğin öldüğüne dair en büyük kanıt olduğu görüşü gibi, Aydın da eğitim konusunda yapılan aşırı vurgunun eğitimin gerçekliğinin ölümünün ilanı olduğunu iddia eder. Bu görüşünü günümüzde eğitimin araçsallaştığını savunarak destekler. Eğitimin bireysel olarak diplomadan başka bir şey çağrıştırmayan ve eğitim sonrasında elde edilecek maddi kazanç ve refah adına “katlanılan bir fazlalık” olarak değerlendirilebileceğini ve aileler açısından “çocuklarına bir gelecek almak isteyen şimdinin ebeveynlerinin bitmek tükenmek bilmeyen çabalarının” buna dayanak olarak gösterilebileceğini ifade eder.

3. EĞİTİM – İKTİDAR İLİŞKİSİ

Eğitim kelimesi Latince ‘educare’ kelimesinin anlamsal karşılığı olan “bakım ve yetiştirme” anlamını karşılar. İngilizce’de kullanılan bir kelime olan ‘educate’ de “terbiye etmek, yetiştirmek, okutmak” olarak tercüme edilebilir. Eğitim kelimesi, günümüzde bir süreci veya bir süreç içerisinde elde edilen ürünü akla getirecek şekilde tanımlanmaktadır. Şişman (2000:120–122), eğitim kavramının bireylerin bilişsel/zihinsel, duyuşsal/duygusal, sosyal yönlerden üzerlerinde oluşan etki anlamında geniş anlamda tanımlanabileceği gibi daha dar kapsamlı olarak, eğitimin birey üzerinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceri alanlarında kasıtlı bir değişimin sağlanması olarak tanımlanabileceğini ifade eder.

Eğitim kavramı, dönemsel olarak farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Geleneksel dönemde eğitim daha çok soyut ve pedagojik anlamı karşılarken modern zamanlarda, toplumsal hareketliliklerin artmasına bağlı olarak, eğitimin ne olduğuna dair daha çok siyasal ve toplumsal etmenlere bağlı olarak tanımlamalar yapılmıştır. Platon, eğitimi bilinç çerçevesinde ele almış ve öğrencide gizli olarak bulunan doğruların bilince çıkarılması olarak tanımlamıştır. Bu tanımlama insanın doğuştan bir donanıma sahip olduğu, sonradan dış dünyanın etkisine bağlı olarak bir şey öğrenmeyeceği görüşünü barındırır. Platon’un görüşlerinin aksine Locke, insanın doğuştan bilgiyle donatılmış bir zihinsel yapıya sahip olmadığını iddia eder. Zihinsel olarak ‘boş bir levha’ya benzettiği bir zihinsel yapıyla dünyaya gelen insanların deneyimle bilgilerini edindiklerini savunur. Bu görüş eğitimin sırf zihinsel bir süreç

olarak değerlendirilmesinin ötesinde toplumsal, iktisadi, siyasal tüm koşulların da eğitime etkisinin olduğu iddiasını da gündeme getirir. Diğer taraftan Russell, eğitimin yaşam ve dünyaya belli bir bakış olduğunu ve öğretim aracılığıyla bir takım zihinsel alışkanlıkların oluşturulduğunu ifade eder. Dewey ise, eğitimin toplumsal bir süreç olduğu ve onun nihai bir noktasının olmadığını savunur. Dewey, eğitimle insanın bir süreç içerisinde edindiği deneyimlerin ‘yeniden yapılandırılması’ ileri sürer. Ayrıca eğitimin hayata insanı hazırlayan bir şey olmanın ötesinde onun, yaşamın kendisi olduğunu iddia eder. Eğitimin zihinsel bir edim olduğunu savunan görüşlerin sahiplerinden birisi de Rousseau’dur ki, eğitimin işlevinin ‘çocuğu mutlu ve iyi yapmak’ olduğunu belirtir. Doğada olanın, insanın elinin değdiği ve ‘yozlaşan’ her şeye göre daha iyi olduğunu savunan Rousseau, eğitimin doğayla uyumlu olması gerektiğini ifade eder. Bunun sağlanabilmesi için de çocukların kitaplar yerine deneyimleri ve doğal ortamlarında öğrenmeleri gerektiğini iddia eder. Herbart, toplumu da dikkate alarak eğitimin amacının çocuğun toplumsal yaşama hazırlanması ve çocuğun erdem kazanması olduğunu ileri sürer. Pestalozzi, insanın gelişiminin doğal kanunlara bağlı olduğunu ileri sürerek konuya pozitivist bir bakış açısıyla yaklaşmış ve eğitimin çocuğun doğası üzerinde yükselmesi gerektiğini savunmuştur. Machiavelli konuya çok farklı bir açıdan bakar ve eğitimin devlet idarecilerinin devletin çıkarlarını ilerletme adına kullandıkları bir araç olduğunu iddia eder. Durkheim ise, eğitimin genç neslin toplumsallaştırılması olduğunu ileri sürer ve eğitimin bir ‘etki’ olduğunu iddia eder ki, bu etki yetişkinlerden ‘toplumsal yaşama henüz hazır olmayanlar’a yönelen bir etkidir (İnal, 2004: 35–41).

Eğitim kavramının günümüzdeki çağrıştırdığı anlamı kazanmasında etkili olan tarihsel sürecin bilinmesinin eğitim iktidar ilişkilerinin anlaşılması adına ortaya konulması gereken öncelikli konu olduğunu düşünüyoruz. Bolay ve ark. (1996: 4, 14), tarihsel olarak bakıldığında günümüzde genel kabul görmüş şekliyle eğitimin büyük ölçüde devletin etki alanında ve zorunlu olarak uygulanmasının Sanayi Devrimi sonrası ortaya çıkan devlet modelinin yaygınlaşmasıyla paralellik gösterdiğini savunur. Buna göre, Sanayi Devrimi öncesinde Avrupa’da eğitimden beklenenler, eğitimin yapısal özellikleri ve bu alandaki uygulamalar Sanayi Devrimi sonrası ile karşılaştırıldığında büyük farklılıklara sahiptir. Tarihsel süreç içerisinde

“sanayi toplumu olarak adlandırılan sosyal ilişkiler kümesi, okul sayesinde var edilmiştir”. Sanayi Devrimi sonrasında eğitim “standartlaştırılmış, senkronize edilmiş, yoğunlaştırılmış”, merkezi bir yapı haline gelerek uzmanlığa dayalı bir faaliyet haline gelmiştir. Ayrıca bu görüşe göre modern devlet ile modern eğitim arasındaki bağ o kadar kuvvetlidir ki, bu ikisi ancak birbirine dayanarak devamlı olabilir. Modern devlet ile modern eğitim arasındaki ontolojik bağın en önemli göstergesi olarak da günümüzde dünya genelinde okulların halkın beklentileri ve istekleri yerine devletin isteklerini gerçekleştiren kurumlar olarak organize edildikleri iddiası öne sürülür. Bunun yanında eğitimin iktidarla ilişkisi, eğitimin insanların yönlendirilmelerinde etkili olduğuna dair yaklaşımla direkt bağlantılıdır ki, bu yaklaşım iktidar sahipleri için eğitimin “temel enstrüman” haline, toplumun istenilen bir yapıda yönetilebilmesi adına, gelmesinin sebebidir.

Tarihsel süreç içerisinde farklı bir anlam kazanan eğitim, kazandığı bu yeni anlama göre eleştirilere de maruz kalmaktadır. Uludağ (2004: 3, 6, 149, 150), ‘insanları belli amaçlara göre yetiştirme’ şeklinde tanımlanan eğitim kavramının eleştiriye açık olduğunu belirtir. Bu bakış açısına göre anlamlandırılan eğitim anlayışının, kaynağı neye dayanırsa dayansın ve kimden kaynaklanırsa kaynaklansın her zaman içerisinde yönlendirme anlamını barındıran bir nitelikte olacağını ileri sürer. Bu durumun da, eğitimin amacından sapmasına müsait bir altyapıya kaynaklık edeceğini iddia eder. Kendisi, Aydınlanma sonrasında gelişme ve ilerlemenin amaç olarak benimsenilmesiyle, aklın daha çok önemsenmesinin eğitim felsefelerine yansımalarının, pozitivist bir dünya anlayışının kazandırılarak metafizik kapsamında değerlendirilen her şeyin ötelenmesi ve zihinsel yetilerin marifetiyle hazzı temele alan bir hayat amacının oluşturulması şeklinde olduğunu savunur. Modern dönemde, bireysel olarak haza dayalı bir hayatın sürekliliğinin sağlanamaması ve aklın özgür kalması, özgür düşünebilme ve davranabilme gibi amaçların gerçekleşmemekle birlikte ekonomik, teknolojik ve siyasal sistemlerin insanların üzerinde hakimiyet kurmalarının moderniteye ve onun salıkladığı eğitime karşı, eğitimi bir ideoloji olarak gören, eleştirel yaklaşımların oluşmasına neden olduğunu ifade eder.

Eğitimin içeriğine, amacına ve yöntemine dair ortak bir kanı yoksa da, insanla eğitim arasında çok büyük bir ilişkinin olduğu herkesin katıldığı bir görüştür. Bu ilişki modern dönemde öyle boyutlardadır ki; var olmanın ‘önkoşulu’ gibi değerlendirilmeye başlanılmıştır. Hiç olmazsa zorunlu eğitim sürecini tamamlama toplumsal yaşamda anlamlı bir yer edinebilmede önşart haline gelmiştir. Bu açıdan gerekliliğinin sorgulanmaya bile kapalı olması hasebiyle eğitim, modern zamanlarda oluşların içerisinde açık ara önde olan bir ‘modern tabu’ haline gelmiştir. Eğitim almanın bir insan hakkı olarak değerlendirilmesi genel kabul görse de, bu konuda bireylerin seçme hakkının olmaması konuyu başka bir boyuta taşımaktadır. Devletin eğitim-öğretimi tekelinde tutma ısrarı, neoliberal politikalara sahip olanlar da dâhil, tüm devletlerde devam etmektedir (Konuk, 2011: 386).

Duverger (1998: 129, 135), “iktidar, toplumsal bir ilişki içerisinde olan bir kişinin başkalarından buyruklarına uymalarını talep etme hakkına sahip olduğu durumu yansıtır.” demektedir. Ona göre, böyle bir hakkın doğmasına ve kullanılmasına neden olan şey bahsedilen ilişkinin içerisinde geliştiği toplumsal norm ve değerlerdir. Ayrıca “buyurma hakkının” etkili bir şekilde kullanılmasına olanak sağlayan imkânların (gücün) da genellikle iktidar sahibine bu toplumsal değer ve normlara bağlı olarak verildiğini belirtir. Ona göre, otorite kavramı ise bir iradeye karşı, toplum tarafından meşruluğuna inanıldığından dolayı, boyun eğilmesidir.

Genel olarak modern dönemdeki devlet algısı dikkate alındığında ya doğrudan ya da dolaylı olarak, önceki paragraftaki tanımda verildiği haliyle, vatandaşlarının hayatına müdahil olma durumunun iktidar sahibi olmanın doğal yansıması olduğu aşıkardır. Eğitim de diğer toplumsal süreçler gibi iktidarın kapsama ve etki alanında kalmış ve dolayısıyla bireyler de bu durumdan etkilenmiş ve iktidar talebinin etkilerine maruz kalmışlardır. Eğitim ile ilgili yaklaşımlarda “insanları belli amaçlara göre yetiştirme” olarak ifade edilebilecek eğitim tanımlamalarının da olduğu dikkate alınırsa eğitim-iktidar ilişkisi dikkat çekici olmaktadır.

Eğitim ve iktidar ilişkisi, herhangi bir devletin benimsediği eğitim felsefesinin etkisinden uygulamaya koyduğu eğitim politikalarına; bireylerin aileleri ile ilişkilerinden okullarda oğretmenleri ile kurdukları ilişkilere kadar geniş bir yelpazenin içinde değerlendirilebilir. Bu nokta da insanın potansiyel olarak sahip olduğu kaabiliyetlerini inkişaf ettirme iddiasında olan eğitimin, dayandığı felsefi temel ve eğitimde benimsenilen metodoloji çok önemli bir yere sahiptir. Anne babalar ile oğretmenlerin ocuk adına iyiyi ve doğruyu belirleme hakkını kendilerinde görmelerinin ve kendilerine göre olan iyi ve doğrunun çocuklar tarafından benimsenilmesini beklemeleri çocuğun tüm yaşantısında baskın bir etki oluşturabilmektedir.

Eğitimin içeriğine, amacına, oğretmenlerin kim olacağına, eğitim ortamlarının nasıl olacağına karar veren iktidar sahiplerinin eğitime etkisi nasıl olmaktadır? sorusu gündeme gelmektedir. ‘Eğitici otorite meşru mudur?’ Bu sorunun cevabı olumlu olarak veriliyorsa bu otorite nasıl kurulmalıdır? Bu sorunun cevabı olumsuzsa eğitimin yerine ne konulmalıdır? (Reboul, 1991: 74) Günümüzde eğitim alanında devletlerin ağırlıklarının olması, eğitim konusunda ürettikleri politikaları önemli hale getirmektedir. Yukarıda gündeme getirilen soru açısından bakıldığında, eğitim ile ilgili meşru olarak kabul edilen otoritenin mümkün olduğu kabul edilse bile, devletlerin bu otoriteyi sahiplenmelerinin bireylerin hayatlarında ne tür sonuçlar doğurduğu tartişma konusu olmuştur.

Reboul (1991: 86, 87), demokrasinin benimsendiği bir toplumda iktidar sahiplerinin ne çıkardığı sınırlı sayıdaki değerler yerine, iktidar sahiplerinden bağımsız ve birbirleriyle çelişebilen birçok değerin yaygınlaşabilme olanağına sahip olması gerektiğini savunur. Yine, demokratik bir devletin halka müdahale etmekten kaçınarak vatandaşlarının şahsiyet kazanmasını ve kendi değerlerini kendilerinin oluşturmalarına imkân sağlaması gerektiğini ileri sürer. Ayrıca demokratik rejimin benimsendiği bir devletin ‘beyinleri yıkamaktan’ kaçınması gerektiğini belirtir. Ona göre, düşüncenin baskı altına alındığı, belli bir düşüncenin benimsetilmesi noktasında açık veya gizli bir şekilde zorlamanın olduğu, kinin algılanmasının (kime karşı olursa olsun) zihinlerde yer edinmesiyle şiddetin meşru imiş gibi sağlanmasıyla

‘beyinler yıkanmış’ olur. Genel olarak, devletin etkinliğini ve denetimini devam ettirmede eğitimi bir araç olarak kullandığına dair eleştiriler dikkate alındığında eğitim konusunda belirtilen görüşler çerçevesinde devletin bizzat beyinleri yıkayabileceği düşüncesinin mümkün olmadığına dair bir toplumsal kabulün olduğu görülür. Bununla birlikte, iktidar sahipleri aslında kendi hakimiyetlerini devam ettirme adına beyinleri yıkama olarak adlandırılabilir bir eğitim sistemi kurmuş olmalarına rağmen, kendi egemenlik alanlarına tehdit olarak gördükleri alternatif eğitim adımlarını farklı toplumsal kesimlerden gördüklerinde bu alternatif eğitim adımları ile “beyinlerin yıkandığına ve bunun çok tehlikeli sonuçları olacağına dair” ısrarlı bir propaganda faaliyeti yürütmektedirler. Modern dönemde iktidarın kullandığı en etkili araçlardan birisi olan propaganda olgusu dikkate alındığında, kamuoyuna adeta “pompalanan” gündemlerin ve söylemlerin sorgulamaksızın kabullenilmemesi gerektiği bir gerçektir.

Althusser (2002: 34) eğitim konusunda eleştirel bir yaklaşıma sahiptir. Ona göre eğitim de hukuk, din, aile, siyasal sistem, kültür, basın-yayın gibi devletin ‘ideolojik bir aygıtı’dır. Bu ideolojik aygıtlar daha çok özel alanda etkilidir ve devletin sayısı bir tane olan ve daha çok kamusal alanda etkili olan baskı aygıtından farklı olarak birden fazla sayıdadır.

Althusser (2002: 23, 43–46), çocukların yönlendirilmeye en müsait oldukları dönemde devletin çocukları anaokulundan başlayarak yıllarca bir eğitim içerisinde tuttuğunu ifade eder. Ve devletin, aile ve okulu bir ideolojik aygıt olarak kullanarak hâkim ideolojinin büyük ölçüde belirlediği edebiyat, dil gibi alanlardaki becerilere öğrencilerin maruz bırakıldığını; buna ek olarak da ahlak, felsefe, yurttaşlık bilgisi gibi derslerle de hâkim ideolojinin tekrarlanmasıyla öğrencilerin zihinlerine bu ideolojilerin işlendiğini savunur. Kendisi, devletin ideolojisini hâkim kılma adına kullandığı ‘ideolojik aygıtlarından’ hiçbirisinin eğitim kadar etkili olmadığını iddia eder. Çünkü zorunlu olan eğitim, haftanın beş günü ve ortalama sekiz saat programıyla sistemli bir yapıdadır. Ona göre, burada paradoksal bir şekilde devlet ideolojik bir aygıt olarak okulları kullanırken bu amacını gizler. Okulu velilerin çocuklarını güvenerek emanet ettikleri bir yermiş gibi gösterir. Ayrıca, istisnalar olsa

da, öğretmenlerin çocukların özgürlüklerine saygılı oldukları ve onların ‘erdemli’ bir şekilde yetişmeleri için çalışan, ideolojiden arınmış, tarafsız kişiler oldukları imajı yayılır. Diğer taraftan eğitim süresinin uzun olmasına karşılık bu sürenin her aşamasında devletin benimsediği sistemi devam ettirecek elemanların da yetiştirildiğini ileri sürer. Mesleki, ahlaki, milli ve apolitik bir vicdanın (algının) oluşturulmasıyla ‘sömürülen olma görevini yerine getirenlerin’ yetiştirildiğini söyler. İnsani ilişkilerde öğrenilen dilin gücünün kullanılmasıyla ‘sömürü görevlisi’ olma görevini yerine getirenlerin oluştuğunu; eğitimle emretmeye alışıp tartışmaya tahammülü olmayan ve itaat ettirmeye alışan ‘baskı görevlisi’ olma görevini yerine getirenlerin meydana geldiğini savunur. Ve son olarak da demagojiyle, ahlaki ve milli değerleri öne çıkarılmasıyla düzenin devamlılığını sağlayan ‘profesyonel ideologların’ yetiştirildiğini ileri sürer. Son olarak, okulların insanlara mesleki bilgi ve beceri kazandırırken nihai noktada sınıfsal farklılıklara dayalı bir egemenlik anlayışının da öğrencilere devlet tarafından empoze edildiğini ve eğitimin ‘yönetici ideolojiye boyun eğmeyi’ içerecek nitelikte yapıldığını düşünmektedir.

Erdoğan (2009: 331-333), okulların “devletin ideolojik aygıtı” olduğu görüşüne katılır ve ulus devletlerde, devlet okullarında verilen eğitimin “bir endoktrinasyon mekanizmasına dönüşmüş olduğunu” savunur. Kendisi, eğitim konusunda devletin tekel oluşturmasının nedeninin tamamen ideolojik kaygılar temelinde açıklanabileceğini iddia eder. Eğitimin tamamen devletin denetim ve gözetiminde zorunlu ve ücretsiz olarak yürütülmesinin amacının bireylerin farklı herhangi bir kimlik ve aidiyetten uzaklaştırarak “asli ve en üstün aidiyet referansı olarak tasarlanan devlete boyun eğdirmek olduğunu” ifade eder. Ona göre, ulus devletlerin eğitim sürecince öğrencilere endoktrine ettikleri ve “vatandaşların devlet-toplum-birey ilişkilerini devletin istediği şekilde görmelerini garanti etmeye ve böylelikle onları daha kolay yönetilebilir hale getirmeye yarayan” fikirler şu şekilde sıralanabilir:

- “Toplumsal varoluş ancak devletle mümkündür. Devletsizlik bir felakettir. Onun için en temel kamusal görev ‘devletin ikame ettirilmesidir’. Devlet esas olarak hayırhah bir kurumdur; her zaman toplumun iyiliğini gözetir.

- ‘Biz’ devletiz, devlet ‘biziz’. ‘Bizim Devletimiz’ en iyisidir. Dolayısıyla devlete (‘Devletimiz’e) sadakat ve itaat bir erdemdir. ‘Geleneksel’ sadakat biçimleri ve onlara bağlı kurumlar ‘geri’ ve ‘ilkel’dir.
- Sadece itaat değil, ‘Devletimiz’ için ölmemiz de bir erdemdir. En büyük kötülük ise devlete ihanettir.
- ‘Hukuk’ varlığını devlete borçlu olduğumuz bir “nimet”dir ve amacı da vatandaşların devlete karşı ödevlerini belirlemektir.
- Özel alanda ‘kötü’ olan devletleşince ‘iyi’ye dönüşür. Onun için devletin memurları ‘kamu görevlileri’dirler; yani özel kişilerden farklı olarak , onlar kamu yararı için çalışırlar. Kamu yararı, esas olarak, devletin ‘kamu yararı’ olduğunu söylediği şeydir”.

Freire (1995: 24), insanların potansiyel kaabiliyetlerini pratiğe dökerek “insanlaşmalarının” önüne adaletsizliklerin, sömürülmenin, baskı altında tutulmanın (ezilmenin) çıkarılarak engellendiğini; “insandışılaşmaya” karşı insanların özgürlük ve adalet özlemiyle, ellerinden alınan insanlıklarını elde etme mücadelelerini vererek insan olarak kalabilmenin sağlanabileceğini savunur. Kendisi, “insandışılaşmaya” maruz kalarak “ezilen” sınıfında yer alan insanların, “ezenlerin” onlara dair düşüncelerini sorgulamaksızın hakikat olarak kabul ederek (ezilen olarak kalmalarına sebep olan) cahil, tembel ve işe yaramaz olduklarına dair bir benlik algısı geliştirdiklerini iddia eder.

Ezilen- ezen sınıflamasında eğitim önemli bir yere sahiptir. Freire’e (1995: 43, 48-52, 55) göre, “Ezilenlerin” aldıkları eğitim faaliyeti içerisinde, öğretmen bilginin yegane sahibi, öğrencilerse toplumsal ilişkiler yoluyla önemli ölçüde bilgi sahibi olmalarına rağmen, var olan bilgiden tam olarak yoksun varlıklar olarak kabul görmektedir. Ona göre, “ezilenler” kendilerinin insan olarak “özne” olduklarını düşünmeden, “nesne” olma durumundan çıkmadıkları sürece ezileceklerdir. “Ezilenlerin” mevcut durumdan kurtulmalarının tek çaresi diyalog temelli, öğretmen ve öğrencilerin ortak bir amaç olan eleştirel bakış açısıyla gerçeğin peşinde olma durumuna sahip çıkmalarına imkân sağlayan bir eğitim sisteminin var olmasıdır. Bu sistemde öğrenciler bilgiye maruz kalan pasif nesnelere değil,

sorumluluk sahibi, bilgiyi devamlı olarak keşfeden ve üreten öznelardır. Freire, öğretmenin etkin (özne), öğrencilerin pasif (nesne) oldukları eğitim modelinde anlatım yönteminin benimsendiğini, anlamaktan ziyade ezberlemenin önemli hale getirildiğini, ezberlemenin eğitimde temel etkinlik olmasının öğrencileri “doldurulması gereken bidonlara, kaplara dönüştürdüğünü”; öğrencilerin doldukları ölçüde, öğretmenin de bu kapları doldurması ölçüsünde başarılı kabul edildiklerini iddia eder. Bu şekilde yapılandırılmış eğitimi “bankacı eğitim modeli” olarak adlandırır ve bu modele göre eğitimin iktidasi bir faaliyete indirgenerek öğrencilerin “yatırım nesnelere”, öğretmenlerin de “yatırımcılar” olarak görüldüğünü ileri sürer. “Bankacı eğitim modelinde” öğrenciler bilgilerin anlamına nüfuz edemeden onları depolamaktadır. Bu durumun da onların “yaratıcılık, dönüşüm ve bilgi yoksunluğu” içerisinde-dünyayı değiştirebilme yeteneğini pratiğe dökme anlamında- insan olarak kalmadan uzaklaşmalarına sebep olmaktadır. Kendisi, bankacı eğitim modeli ile yetiştirilen bireylerin “edilgenleştirildiklerini”, ezenler tarafından standartları belirlenmiş ve onlar lehine olan bir dünyaya, eleştirel bakış açısından olabildiğince uzak bir şekilde, uyumlu hale getirildiklerini savunur. Freire, bilgi-eylem birlikteliğine anlamına gelen “praksis” olmaksızın insanın insan olamayacağını, gerçek bilginin de insanın kendisinin araştırması yoluyla “yeniden buluş yöntemiyle” elde edilebileceğini iddia eder. Ona göre, dünyanın değiştirilebilir bir yer olmaktan ziyade uyum sağlanan bir yer olduğunu düşünerek dünyaya uyumlu hale getirilmiş insanların düşünceleri ve eylemleri “ezenler” tarafından denetim altına alınmaktadır.

Freire (1995: 58-60, 63, 64), “bankacı eğitim modelinin” yerine insanların bilinçli canlılar olarak kabul edildiği, iletişimi temele alan, öğretmen ve öğrencinin bilgilerin basit düzeyde aktarıldığı bir yapıdan uzaklaşarak “idrak edimleri” içerisinde buldukları, öğretmen ve öğrencilerin birlikte öğrenen aktörler haline geldiği, öğrencileri eğitim sürecinin aktif bir üyesi haline getirerek onları düşünmeye sevk eden, öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandıran, onları üretebilen bireyler olarak yetiştiren ve bireyleri kaderciler olmaktan uzaklaştıran “problem tanımlayıcı eğitim” modelini önerir.

Ekinci ve Çevik (1996: 55, 57), kendi içerisinde her ne kadar mantıklı temellere oluşturulmaya çalışılsa da eğitimde tepeden inmece bir anlayışın uygulanamaz olduğunu savunurlar. Ayrıca, eğitim konusunda yapılan en büyük hatanın toplumsal beklentilerin eğitim programlarına yansıtılmaması ve “her şeyin teke icra edilmesi alışkanlığının” olduğunu belirtirler. Buna göre bölgeler arasında gelişmişlik düzeyi olarak farklılık olan ve köy-kent nüfus dağılımının dikkate değer ölçüde farklılaştığı ülkelerde toplumsal beklentileri ve farklılıkları dikkate almadan tüm vatandaşların tabi tutulacağı tek bir eğitim sisteminin ülkede büyük ölçekli sorunlara neden olacağını iddia ederler.

Bu yaklaşım ekonomi biliminin konusu olan fayda-maliyet analizini akıllara getirmektedir. Devletlerin belirli bir eğitim sistemini tüm ülke insanına dayatmasının sonucunda ortaya çıkabilecek sorunlardan habersiz oldukları iddiasının savunulamayacağı ortadadır. Acaba devletler sorunların getireceği maliyetin elde edecekleri faydadan daha az olduğunu görerek, toplumsal sorunların çıkmasına rağmen, belirli bir eğitim sistemini uygulamada ısrar mı etmektedirler?

Sönmez (1998: 61, 62), devletlerin yapısal karakterlerini, kuruluş felsefelerini, anayasasını, yasama, yürütme ve yargıdan oluşan kurum ve kuruluşlarını, onların devamlılıklarını sağlayan politik sistemlerini meydana getiren başlıca unsurlar olarak sıralar. Kendisi, devletlerin politik sistemlerinin vatandaşlar tarafından benimsenilmesinin, kabullenilmesinin ve bu kabullenmenin yeni nesillere aktarılmasının devletlerin bekası adına hayati olduğunu ve bu aktarım ve benimsetme işinin de ülkedeki okulların kullanılmasıyla yapıldığını iddia eder. Eğitimin böyle bir bakış açısıyla “resmi ideolojinin genç kuşaklara aktarılma süreci olarak” tanımlanabileceğini ve bu amaçla eğitim öğretimin her devletin politik felsefesine göre düzenlendiğini ifade eder. Buna karşılık eğitimi etkileyen toplumsal ve ekonomik değişkenlerin etkisiyle devletin eğitim üzerinde kurmaya çalıştığı otoritenin her zaman sağlanamamasının da ötesinde, eğitim sisteminin devletin benimsediği resmi ideolojiye aykırı davranan ve devletin yıkılmasına neden olabilecek insanların yetişmelerine de sebep olabileceğini savunur.

Smith (1967: 134, 135), herhangi bir ülkede eğitimin idaresinin kimin tarafından sağlanacağı konusunun, büyük ölçüde o ülkede yaygın olan politik düşünceye bağlı olduğunu ifade eder. Bununla birlikte, ülkelerin tarihsel geçmişlerinin ve birikimlerinin de eğitim üzerinde hakim olan iradenin belirlenmesinde etkili olduğunu savunur. Kendisi, totaliter devletlerde, devletin tüm iktidarı tekelinde toplamasının bir yansıması olarak, iktidar sahiplerinin eğitimi “kesin ve paylaşılamaz bir yetkiyle götüktüklerini”, eğitimin bu rejimlerde devlete hizmet etmek için var olduğunu savunur. Bu idarelerde öğretmenlerin rejime bağlılıklarını garanti altına alacak düzenlemelerin yapılmasının yanında ders kitaplarının da “rejim öğretisini desteklemek ve yaymak üzere yazıldığını ve düzenlendiğini” belirtir. Demokrasinin olduğu ülkelerde ise devletin eğitim üzerinde baskın bir iktidar sahibi olmadığını, insanların eğitim konusunda özgür kararlar alabildiklerini savunur. Günümüzde demokrasinin ileri düzeyde geliştiği iddia edilen ülkeler de dahi, devletlerin eğitim konusunda müdahil olma tavrından vazgeçmemeleri, bahsedildiği kadar rejimler arasında eğitim konusunda anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucunu gündeme getirmektedir.

Dewey (1996: 97), demokrasiyi benimsemiş ülkelerde eğitime önem veriliyor olmasının herkesçe malum olduğunu ifade eder. Demokratik bir ülkenin hükümetinin “dışarıdan etkileyen otorite anlayışını reddederek bu anlayışın yerine ilgilerden doğan bir düzene uymaya hazır oluşu koyduğunu” savunur. Ve bu noktada ülke vatandaşlarının rızasına dayalı bir otoritenin varlığını, ortak ilgileri oluşturması açısından eğitimle sağlayabileceğini belirtir.

Rejimlerin devamlılığı ve meşruiyetlerini sağlama adına ürettikleri formüllerin farklı olsa da, doğası gereği, iktidar sahibi olmanın yansımalarının aslında fazla değişmediği söylenebilir. Otokratik rejimlerde görünür olan iktidar, Dewey’in demokrasiye yaklaşımı bazında değerlendirilecek olursa, demokrasilerde bireylerin isteklerinin şekillendirilerek, aslında sonucu belirlenmiş bir özgürlük alanı içerisinde rejimin devamlılığını sağlamaktadır denilebilir.

Apple (2008: 33), eğitimin toplumsal yaşamda ait olunan sosyal sınıfta, cinsiyette, ırk temelinde ve etnik köken bağlamında bölünme meydana getirdiğini savunur ve bu açıdan eğitimin başka hiç bir şeyde olmadığı kadar siyasi bir yöne sahip olduğunu iddia eder. Ona göre, öğrenciler okullarda “kimlikleri, rekabet ve işbirliği norm ve değerlerini, kimin akıllı olduğunu ve kime aptal denileceğini” öğrenmektedir. Ayrıca sınav sonuçlarının öğrenci değerlendirilmesinde baskın olmasından dolayı öğrencilerin sınav sonuçlarına göre başarılı insan modelini kabullendiklerini ileri sürer. Ayrıca, eğitimde var olan iktidar mücadelesinin sadece devleti ilgilendiren bir mesele olmadığını; eğitim üzerinde özel sektörün mü, sivil toplum kuruluşlarının mı, devletin mi ve sivil toplumun mu egemen olacağına dair bir “bir vizyon rekabetinin” bulunduğunu iddia eder. Apple, “ulusal müfredat” olarak adlandırdığı ve eğitimde muktedir olanların ağırlığının hissedildiği öğretim programlarında devletlerin politikalarının etkili olduğunu ileri sürer. Ona göre, öğretim programları eğitimin ideolojik boyutudur. Çünkü öğretim programları ile “bir grubun bilgisi resmi olarak lanse edilir. Diğer bir grubun bilgisi de gayri meşru ya da halkçı olarak lanse edilir”. Ayrıca, eğitim üzerinde var olan iktidar mücadelesini “her ulusta başkaldıran gruplarla elitler arasında neyin resmi bilgi olarak kabul edilmesi gerektiğine yönelik sürekli bir mücadele vardır” diyerek ifade eder.

Eğitim konusunda gündeme gelen eleştiriler dikkate alındığında birey, toplum devlet ilişkilerine farklı bir pencereden bakma imkanı doğmaktadır. İnsani varoluşun en önemli özelliklerinden birisi olan irade ve bu iradenin özgürce kullanılabilmesi modern dönem ve devlet anlayışında klasik dönemlere nispeten farklı algılanmaktadır. İktidar sahiplerinin iktidarlarını devamlı kılma adına modern dönemin enstrümanlarını kullanmaları anlaşılır olmakla birlikte, özgür olduğunu düşünerek iktidar sahiplerinin çizdiği alanda sorumluluktan uzak yaşayan insanların iktidar mücadelelerine bilerek, isteyerek ve gönüllü olarak malzeme olmaları anlaşılır görünmemektedir. Bununla birlikte insanların kendileri ve eylemleri üzerinde düşünmelerini bile engelleyecek bir atmosferin oluşturulduğu iddiası kompto teorisi denilip geçilecek bir basitlikte değerlendirilmemelidir.

3. 1. BİREYİN ÖZGÜRLÜĞÜ VE EĞİTİM

Toplumsal birer varlık olarak kabul edilen insanlar toplumsal hayatta sürekli etkileşim halindedir. Etkileşimin tarafları arasındaki ilişkinin niteliği, tarafların iradelerini kullanmaları ve bağımsız kararlar alabilmelerine bağlıdır. Taraflardan birisinin etkileşimin doğallığına müdahale etmesine müsait bir gücü elinde bulundurması veya etkileşim içerisinde olan herkesin iletişimlerinin sonuçlarına etki edebilecek görünür veya gizlenen bir iktidar ağının bulunması, insanların insan olarak var olmalarının önündeki en büyük engellerden birisi olacaktır. Çünkü, seçim yapmasını sağlayan iradeye sahip olmak yönüyle dünyadaki diğer varlıklardan ayrılan insanın iradesini özgürce kullanmasının engellenmesi söz konusudur. Etkileşimin ve etkileşimden doğan alışverişin en yoğun olarak yaşandığı formal ve informal eğitim süreçleri de doğallığı nispetinde insani olabilecektir. Fakat bir ideal olarak ortaya koyduğumuz bu görüşten eğitim süreçlerinin içerisinde kendisinden en çok uzaklaşılan şeyler arasında bulunduğu da açıktır. Bireyin içerisinde dünyaya geldiği ailenin etkisi ve yönlendirmesinden başlayan, okulda öğretmenin etki alanının meydana getirdiği sonuçlara ve belki de bunların tamamını kapsayan devletin eğitim politikalarının bireyin özgürlüğüne ve insan olarak kalabilmesine etkisi önemli bir tartışma konusu haline gelmektedir.

Öner (1990: 5–16), özgürlük kavramının tanımlanılmasında üzerinde mutabık kalınan bir tanımın olmamasına karşılık, insanlar için özgürlük kavramının en temelde seçebilme ve bu seçime göre eylemde bulunabilme ile ilgili olduğunu savunur. Buna göre, insanın akli ve iradesini kullanarak farklı alternatifler arasında tercihte bulunabilmesi ve bu tercihe göre mevcut durumdan farklı bir konuma geçişi sağlayan bir aktivitenin varlığı birlikte özgürlük kavramının ayrılmaz bileşenidir. Kendisi, insanların seçme fiilini gerçekleştirirken gerekli olan sebepleri “etken sebep ve amaçsal sebep” olmak üzere ikiye ayırır. Burada üzerinde durulması gereken nokta her ne kadar sonuca ulaşma adına seçimde etkili olan sebeplerin (amaçsal sebeplerin) seçme fiilinde temel etken olduğu zannedilse de, aslında bir

şeyleri amaç olarak belirleme sürecinde aktif rol oynayan “etken sebeplerin” seçme fiilinin temel sebebi olduğudur.

Özgürlük konusunun eğitimle ilgisi açısından, özgür davranabilmenin en önemli kriteri olarak belirtilen tercihte bulunabilme edimi önemli hale gelmektedir. İnsanların seçimde bulunmalarının ve dolayısıyla özgürlüklerinin temel bileşenlerinden olan “etken sebeplerin” etkisinde kaldığı ve birey için sıradan uyarıcıların “etken sebep” haline gelmesinde etkili olan her türlü etmen de değerlendirilmeye açık hale gelmektedir. Çevresel olarak farklı uyarıcılara ve koşullara maruz kalan bireylerin “rızarlarının üretimi” gibi bir netice verecek sebepler direkt olarak özgürlük kavramıyla alakadar olmaktadır. Bireyin çevresindeki insanlar olsun, kendisini ait hissettiği toplumsal sınıf olsun, idaresi altında yaşadığı devlet olsun... bütün bunlar çok bariz olan iktidar tezahürlerinin de ötesinde bireyin seçimlerinde etkili olan sebepleri üretir, bunları kontrol eder ve bu sebepler çerçevesinde insanların özgür seçimde bulduklarını zannedecekleri bir psiko-sosyal toplumsal yapı oluştururlarsa, özgürlük kavramı daha da tartışılır hale gelecek gibi görünmektedir. Birey açısından önemli bir süreç olan eğitim süreci de, hem uzun hem de kapsamlı olmasından dolayı özgürlük konusunda “amaçsal sebep” olarak açık bir şekilde görülebilirken, özünde “etken sebep” olarak gölge iktidarını kurabilmektedir.

Titiz (1996: 5–8), insanların eğitim-öğretim konusunda özgür hareket edebilmeleri gerektiğini, bu hakkın evrensel insan hakları içerisindeki yaşama hakkı kadar önemli bir konuma yakın zamanda yerleşeceğini iddia eder. Ayrıca belirli bir anlayışı dayatan bir eğitim felsefesine göre yetişen insanların zihinlerinde çok temel ‘öğrenme temellerinin’ oluştuğunu ve bu temeller üzerinde aslında bireysel olarak herkesin yaşamının merkezini oluşturan doğru, iyi ve güzelin ne olduğuna dair algıların şekillendiğini savunur. Bireylerin neleri öğrenmeleri gerektiğine karar verebilmelerinin mümkün olmaması durumunda en temel insan hakkı olan özgürlüğün de olmayacağını iddia eder. Kendisi, öğretimin kullanılarak insanların şekillendirilmemesi durumunda ‘yaratıcılığın’ gelişeceğini ve bu gelişimle dünya huzurunu tehdit eden şiddetin de ortadan kalkacağını ileri sürer.

Eğitimde disiplinin ve kontrolün sağlanması adına yetişkinlerin çocuk üzerinde otorite sahibi olmak istemeleri çocuklarda kişilik gelişimi açısından önemlidir ve hayatlarının her alanlarında olumsuz izler bırakabilmektedir. Bir iktidar sahibi olarak evde anne babanın, okulda ise oğretmenin çocuğa egemen olma adına ortaya koydukları tutum ve davranışlar çocukların özgün karakter geliştirmeme, özgüven eksikliğinden kaynaklanan başarısızlık, otoriteye karşı isyankârlık, okuldan kaçma, kişilik bozuklukları gibi sonuçlara neden olabilir. Sevgi ve özgürlük temelinde, çocukların iradelerini elinden almayan, ama onlara farklı alternatiflerin de olduğunu işaret eden bir disiplin anlayışı çocukların tüm eğitim hayatlarında olumlu sonuçlar vermeye daha yakın görünmektedir (Ercan, 2000: 20–23).

Ulus devletlerin kurulmasıyla, özellikle gündeme gelen kitlesel ve zorunlu eğitim konusu eğitim-iktidar ilişkileri bazında devletin eğitime olan etkisi açısından üzerinde durulan bir konu olagelmiştir. Bu noktada eğitim-öğretim denilince ilk akla gelen kurumlar olan okullar da özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra dünyada sorgulanır hale gelmiştir. Okula ve modern dönemde okulun üstlendiği göreve yapılan eleştirilere rağmen, alternatif yapılar gündeme getirilse de okulun yerine geçebilen bir kurumsallaşmaya son dönemde rastlanılmamaktadır. Bu noktada tezde ele alınan konu açısından bu bölümde okula dair bakış ağısındaki değişim ve yapılan eleştiriler üzerinde durulacaktır.

3. 2. OKUL VE OKULA YÖNELTİLEN ELEŞTİRİLER

Günümüzde dış görünüşlerinden sınıf içlerindeki düzenlemeye kadar birbirine benzeyen okullar, genel kabul gördüğü haliyle gerçekten sadece eğitim-öğretim yapılan yerler olarak kalmakla sınırlandırılabilir bir yapıda mıdır? Bu noktada adları devamlı birlikte anılan eğitim ve öğretim kavramları, birlikte anıldığı gibi bir ve beraber olarak herhangi bir kurum tarafından sahiplenilebilir mi? Okullar kendilerini kuran ve yaygınlaştıran iktidar sahiplerinin beklentileri ve dünya

görüşleri çerçevesinde şekillenmekten ve içine aldığı kitleleri yığınlar haline getirmekten uzak kalabilirler mi? Ve tüm bu soruların merkezinde olduğu halde kendisini içinde bulduğu, herkesin kabullendiği, adına okul denilen yapay çevreye sadece dahil olan ve çoğu zaman farkında olmadığı kendisi üzerinde kurulan iktidar ilişkileri karşısında izleyici olabilen birey nerede konumlanmaktadır? Yoksa bu sorular modern dönemin insan benliğinde meydana getirdiği güvensizlik hissini anlamsız yansımaları mıdır? Eğitim ve okul üzerine düşünenler, söz konusu soruları farklı açılardan cevaplamaya çalışmışlardır.

Guttek (1997: 159–161, 176), Aydınlanma Dönemi ile birlikte sosyal, siyasal, ekonomik ve eğitim alanında fikirlerin oluşumunda ve dile getirilmesinde, geleceğe dair politikaların belirlenmesinde geçmişe dayanan ve belirli bir toplumsal grubun inanç sistemi olarak tanımlanabilecek, ideolojilerin çok etkili güçler haline geldiğini belirtir. İdeolojilerin, kendilerinden doğdukları toplumsal grubun istek ve eylemlerini meşrulaştırma aracı olarak, ideal insan tipini meydana getirirlerken büyük ölçüde resmi ve gayri resmi eğitimi kullandıklarını iddia eder. Bu noktada kurumsal eğitimin verildiği yerler olan okulların, ideolojilerin hedefledikleri doğrultuda toplumu yönlendirme adına birer araç haline gelmelerinin eğitimin bir bütün olarak “ideolojik yönlenmeye zemin hazırlayan” bir kuruma dönüşmesi sonucunu doğuracağını vurgular. Kendisi, modern dönemdeki eğitime ideolojinin en az sosyoloji, psikoloji ve felsefe kadar etki ettiğini belirtir ve 18. yüzyıldan beri “bireylerin ve toplumların ideolojik bir dünyada varlıklarını sürdürdüklerini” savunur. Bu noktada milliyetçilik akımının ve modern devletlerin tarih sahnesine çıkması ile eş zamanlı olarak okulların ulusal sistemi meydana getirme misyonunu yüklendiklerini iddia eder. Son olarak, eğitim ve öğretim konusunda ideolojilerin eğitim politikalarını, hedeflerini, amaçlarını ve sonuçlarını tespit etme; okul çevresindeki davranış ve değerleri belirleyip gelişmelerini sağlama ve okulun resmi programında yer alan bilgi ve yetenekler üzerinde etkili olmak şeklinde üç temel maddede ifade edilebilecek alanda etkili olduklarını belirtir.

Spring (1991: 10, 11), eğitim konusunda eleştirel yaklaşımların 19 ve 20. yüzyıllarda uygulanan kitlesel eğitim anlayışının sonucunda geliştiğini belirtir.

Kitlesel eğitimin zorunlu olarak yürütülmesinin amacının sanayiye dayalı ekonomik sistemi benimsemiş olan modern devlet için insanların yetiştirilmesi olduğunu savunur. Ulus devletlerde eğitim politikalarının devletin doğrularını öğrencilere mutlak hakikatler olarak aktaran, farkına varılan yanlışlar olsa da milliyetçiliği ön plana çıkararak bunları görmezden gelen ve bireyleri buna göre şekillendiren niteliklere sahip olduğunu iddia eder. Ayrıca okullarda insanların hiç arzu etmedikleri halde bir şeyleri yapmaya alıştırdıklarını ve bunun da işçi sınıfının konumunu ve vazifesini sorgulamaksızın içselleştirmesine neden olduğunu ileri sürer. Kendisi, eğitim konusunda eleştirel düşünceye sahip bazı düşünürlerin görüşlerini şöyle özetler:

William Godwin, 18. yüzyılın sonlarında, devletlerin meşruiyetlerinin sağlanmasında halk tarafından tanınma ve kabul görmenin gerekli şart olduğunu belirtir. Bu açıdan da devletin kitlesel eğitim aracılığıyla kamuoyunu devamlı surette denetim altında tutulabileceğinden dolayı, kitlesel okul eğitimine karşı çıkmıştır. Kendisi gençlerin, mükemmel bir anayasa olduğu savunulsa bile, anayasalara saygılı olmayı temele alan bir anlayışla eğitilmemeleri gerektiğini, gençlerin “hakikate ve ancak etki altına alınmamış hakikat anlayışlarına uygun olmaları” şartıyla anayasalara saygılı olmak üzere “yönlendirilebileceklerini” vurgular (Spring, 1991: 13, 14).

Max Stirner, okulların devlete vatandaş yetiştiren kurumlar olduklarından eğitimin okullarda yapılmasına karşı çıkar. Çünkü, devletin her şeyine koşulsuz bağlanmış vatandaşlar devlet tarafından yapılan her şeyi meşru görebilirler. Kendisi, devletin toplum üzerinde etkisi olan küçük bir grubun “iktidar aracı” olduğunu savunur. Dolayısıyla okullarda vatandaşlık bilincinin devleti kutsayan bir formatta öğrencilerde oluşturulmasıyla savaşların zulüm adına yapılsalar bile, devletin refahı adına gerekli olduğuna dair otomatik bir inancın bireylerde hakim olacağını savunur. Ayrıca, seçkinler devlet aracılığıyla insanları öldürse bile, bu vatandaşlık bilincinin devletin adaleti sağlamaktan başka bir amacının olmadığı yönünde bir düşünceyi bireylerin zihinlerinde, başka bir düşüncenin oluşmasına ihtimal bile bırakmaksızın, oluşturulabileceğini savunur (Spring, 1991: 33).

Emma Goldman okullarda yapılan geleneksel tarih öğretim yöntemlerini bazı kişilerin veya hükümetlerin çok belirgin bir şekilde ön plana çıkarılması ve her şeyin bu kişiler veya hükümetler çevresinde dönmüş gibi aktarılması açısından karşı çıkar. Çünkü bu yöntem insanlarda bir liderin veya grubun haricinde toplumun büyük kısmının edilgen kalmasını içselleştiren bir anlayışın hakim olmasına neden olacak bir toplumsal bilinç oluşturmaktadır. Buna ek olarak, bu tarih öğretiminin insanları otorite karşısında köleleştirdiğini savunur. Ona göre, tarih dersleri her insanın dinamik bir yapısının olduğunu ve tarihin şekillenmesinde aktif bir pozisyonda olunabileceğini insanlara aktarmalıdır (Spring, 1991: 36).

Devletin, bir azınlığın elinde çoğunluğun idare edilmesine alet olan bir kurum olduğu görüşü uç bir değerlendirme olarak kabul edilse bile, devlete ve devletin gücüne sahip olan iktidar sahiplerinin zamanla değişkenlik gösterdiği bir hakikat olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla, eğitimin toplumu denetim altında tutma adına araçsallaşması, insanlara belirli doğruların empoze edilme riski, bireysel insiyatif olarak harekete geçme iradesine ket vurma ihtimali ve empoze edilen doğruları değişmez hakikatler olarak gören ve buna göre ömürlerini tüketen insanların yetiştirilmesi ihtimali ürkütücüdür. Bu düşünceye sevk eden faktörlerin incelenmesi de konunun anlaşılması için gerekli görünmektedir.

Bumin (1983: 9–10), okullarda standart üniforma giyilmesinin, aslında Tanrı karşısında insanın haddini bilmesine benzer şekilde okulda da devlete karşı çocuğun haddini bilmesi gerektiği gibi bir düşünce ikliminin oluşturulduğunu iddia eder. Temelde bu durumun çocuğun eğitime katkı sağlayıcı gibi görünse de aslında çocuğu küçümseyici bir düzen ve iktidar ilişkisinin ortaya çıktığını savunur. Kendisi, okula hazırlık sürecinin ailede, ordu ve fabrikaya hazırlık sürecinin ise okulda yapıldığını savunur. Bütün bu hazırlıkların sıfır hata ile yapılmasının sağlanmaya çalışılmasındaki amacın ise insanların belirli bir iktidar ilişkisini kabullenmesi ve bunun devamlılığını sağlayan unsurlar haline getirilmesi olduğunu ileri sürer. Okullar yakından incelendiğinde standart hele getirilen şeylerin sadece giyilecek

kıyafet olmadığı, aslında tüm bu sistemin düzenli bir şekilde çalışmasına olanak veren eğitim programlarının da standart olduğu görülecektir.

Haynes (2002: 187), okullarda düşüncelerin ve alternatif yaklaşımların artmasına verilen desteğin belirli bir nokta ile sınırlı olduğunu iddia eder. Okullardaki kontrol ağının geleneksel bir yapıda olduğunu ifade eder. Haynes (2002: 101) okullarda giyilen standart kıyafetlerin öğrencilerin uyması beklenen bir kimlik oluşturulmaya çalışılmasıyla ilgili olduğunu ve öğrencilerden bu uygulamaya yönelik gelişebilecek direncin de çeşitli sorunlara neden olabileceğini savunur.

Okullarla ilgili eleştirilen konulardan birisi de eğitimle ilgili programlara dairdir. Okullarda uygulanması için geliştirilen ve ülke genelinde eğitimde eşgüdümü sağlayan resmi eğitim programlarıdır. Her devlet benimsediği eğitim felsefesine göre geliştirdiği resmi eğitim programı ile ülkenin yetiştirmek istediği insan tipini belirler. Bu resmi program detaylarına kadar belirlenmiş olmakla birlikte herkes tarafından da ulaşılabilir ve öğrenilebilir niteliktedir. Resmi program okullarda uygulanılmak üzere geliştirilmiş olsa da, okullarda resmi program haricinde “örtük program” olarak adlandırılan bir program vardır ki, yazılı olmamakla birlikte bu program öğrenme-öğretme sürecinde ortaya çıkan bilgi, düşünce, uygulama ve öğrencilerin kazandıkları nitelikleri kapsar. Örtük program nedeniyle okullar, toplumsal ve siyasal bazı görüşlerin öğretmenler ve idareciler vasıtasıyla öğrencilere kazandırıldığı yerler olmakla eleştirilmişlerdir. Örtük program açısından konuya dair değerlendirmelerde bulunan Pierre Bourdieu, okulları, sosyal ve kültürel eşitsizliklerin süregelen hale gelmesine yardımcı olan ve bu durumun kuşaklar arasında aktarılmasına aracı kurumlar olarak nitelendirmiştir. Ayrıca okulların toplumda ağırlığı olan grupların kültürel ölçülerine göre şekillendiğini ve bu grupların değerleri ile uyumlu olmayan sınıflara mensup öğrencilerin okullarda kendilerine uygun olmayan yaşantılarla karşılaştıklarından başarısız olduklarını ileri sürer (Yüksel, 2004: 10, 51).

Okullarda resmi eğitim programlarının uygulanmasında kullanılan en temel araç gereçler ders kitaplarıdır. Millas (2011: 20), devlet tarafından belirlenen ve okullarda okutulan ders kitaplarının henüz etkiye açık olan çocukların zihinlerinde,

herhangi bir toplum ve devlet hakkında asılsız isnatlarla o toplum ve devleti olumsuz gösterecek bilgilerin bulunmaması gerektiğini savunur. Böyle bir durumun öğrenciler üzerinde ömürleri boyunca etkili olacak bir düşünme biçimini besleyeceğini vurgular. Kendisi, ders kitaplarının bazı gerçekleri özellikle gizlediklerini, yanlış bilgilerle öğrencilerin zihinlerinde kalıpların oluşturulduğunu ve bir kör döngü içerisinde bu şekilde yapılandırılmış ortamlarda yetişen insanların da farkına bile varmaksızın kını temel alan kitaplar yazdıklarını savunur.

Ders içeriklerinin öğrencilerin entelektüel becerilerine etkisinin sadece belirli çerçevede kalmayıp bu becerilere olumsuz etki etmenin de ötesinde genel olarak tüm kabiliyetler üzerinde negatif etkisinin olabileceğine dair görüşler de bulunmaktadır. Adler (1984: 189, 190), genel olarak eğitim konusunda, okulda çocuğun aldığı eğitimin onun bütün hayatını etkilemesi açısından en önemli eğitim bileşeni olduğunu savunur. Bir çocuğun kabiliyetlerinin gelişebilmesinin potansiyel olarak çok fazla kabiliyete sahip olmasından ziyade aldığı eğitime bağlı olduğunu ileri sürer. Kendisi, kabiliyet kavramının içeriğine mutlu olmayı başarabilmeyi de dâhil eder ve bireylerin aldıkları eğitimin niteliğine göre bu kabiliyetin ya maddi zenginlik gibi dışsal dinamiklere, ya da bireyin dışsal olarak olumsuz çevresel koşullar içerisinde olsa bile, içsel dinamiklere bağlı olarak sağlanabileceğini iddia eder. Bireylerin dört-beş yaşlarındayken büyük ölçüde şekillenen kişiliklerinin yaşamlarının diğer yıllarında yaşamlarını kolaylaştırıcı bir nitelik kazanması noktasında eğitimcilerin görevlerinin çocuklara rehberlik yapmaktan ibaret olduğunu savunur.

E. A. Rauter (1999: 5, 7), okul kavramına farklı bir açıdan bakarak ‘bilgi ileten tüm yerlerin’ okul olduğunu ve okulda insanın bilgiler aracılığıyla ‘imal’ edildiğini savunur. Öğrendiklerimizle zihinsel olarak şekillendiğimizi ve hayata bakış açımızın bize verilen bilgilerle biçimlendiğini ileri sürer. Ona göre, bilgilerin zihinleri yapılandırmasının etkisi göz önünde bulundurulduğunda özgür bir şekilde davranabilmek derken aslında manasız bir cümlenin kurulmuş olduğu da ortadadır. Kimin ürettiği bilgilerle donatılmışsak onun öngördüğü bir düşünce ve duygu dünyamızın olacağı aşikârdır. Kendisi, bu bağlamda okullarda taraflı ve yanlış

bilgileri öğrencilere aktarılırsa yanlış davranışların oluşturduğu bir hayata sahip insanlar topluluğunun oluşacağını ileri sürer.

E. A. Rauter (1999: 16, 18, 26, 30, 42), insan gelişimine olumsuz etkilere sahip bir eğitimin neticesinde soru sormaktan çekinme veya bunu utanarak yapma davranışları gelişebileceğini savunur. Ona göre bu çekinceli davranış hayatın anlamlılığına destek olan eleştirel düşünme becerisine olumsuz etki eder. Kendisi, okullarda edinilen itaat kültürünün insan tabiatının bir parçası haline gelerek yetişkinlikte de karşılaşılan haksızlıklara karşı içsel bir tepki oluşmasına rağmen bunun dışarıya yansıtılamaması, haksızlıklara itiraz edilememesi gibi davranış kalıpları üreteceğini iddia eder. ‘Akıllı olmanız aptalca davranmanızı engellemez.’ derken aslında kastettiği de az önce bahsedilen olaylara tepki verme biçiminin ta kendisidir. Okullarda gerçekliğin en yalın şekliyle ve tarafsızca öğrencilere aktarıldığının da şüpheli olduğunu savunur. Bu savına delil olarak da, Eski Yunan site devletlerindeki her bir yurttaş başına on sekiz kölenin düşmesine rağmen tarih kitaplarında bunun anlatılmadığını ve bu idare biçimine demokrasi denildiğini ifade eder. Okullarda şekillenen algı altyapısının bahsedilen sakıncaları ortaya çıkarması muhtemeldir. Bununla birlikte günümüzde hayatın her alanında geçerliliğe sahip, görünmeyen bir iktidarın olduğuna dair görüşlerin değerlendirilmesi, eğitimin kurumsallaşmış şekli olan okullardaki iktidar yansımalarının anlaşılması açısından önemlidir.

Foucault (2000: 210, 211, 256) “tabi kılınabilen, kullanılabilen ve geliştirilebilir bir beden in itaatkar bir beden olduğunu” ve bu itaatkar beden in ince bir işçilikten geçirilerek eylem, jest, tavır ve hızlilik alanlarında mekanikleştirilerek şekillendirilebileceğini vurgular. Kendisi, zihinlerin kontrol altında tutularak bedenlerin tabi kılınmasında ve bireylerin itaatkar bedenler haline getirilmesinde kullanılan yöntemleri, “disiplin” kavramıyla ifade eder. Disiplinlerin erken dönemde kolejlerde ve daha sonra ilk okullarda işbaşında olduklarını ve kendilerini yaşanan zamanın gereklerine hitap etmek üzere dayattıklarını vurgular. Disiplinlerin “mütevazi, kuşkulu, hesaplı ama sürekli bir ekonomi tarzının üzerinde iş gören bir iktidar hesabına” ‘birey imal ettiklerini’ savunur.

Foucault (2000: 222, 223, 272–280), 18. yüzyılda ilköğretimde öğrencilerin yaşlarına göre sınıflanmaları ve ardışıklık ilkesi çerçevesinde kolaydan zora doğru giden bir müfredat içerisinde gruplanmalarının öğrencilerin aynı anda çalışmaları ve izlenerek kontrol edilmeleri adına daha müsait hale gelmelerinin, öğrencilerin denetim altında tutulmaları adına çok önemli bir adım olduğunu iddia eder. Öğrencilerin, bir disiplin düzeneği olarak kabul edilebilecek okulda standart bir programa tabi tutulmalarının neticesinde bireylerin, mezuniyet sonrası, aynı durumlara standart tepkiler geliştirmelerinin sağlanmaya çalışıldığını savunur. Okullarda sınavların süreklilik arz etmesinden sonra kıyaslama temelinde bir rekabetin de önünün açıldığını, sınavların sadece ölçme-değerlendirme işlevini ifa etmediğini ve öğretmenlerin de bu sınavlar vasıtasıyla öğrenciler üzerinde “bütün bir bilgi alanı kurmasına” neden olduğunu ifade eder. Ayrıca sınavların bireyselliği belgeye dayalı bir alana dayandırarak “disipliner iktidar yaklaşımının” gözetim sahasını genişlettiğini iddia eder.

Foucault (2000: 240, 310), okulların sadece öğrencilerin itaatkar hale getirilmelerinde birer araç olarak kalmadıklarını, öğrenciler vesilesiyle ailenin de yakın takibe alındığını ve aile üyelerinin görünür kılınarak toplumun ayrıntılı bir şekilde gözetim altında tutulduğunu savunur. Birbirini takip eden eylemlerin ‘dizi’ haline getirilmesinin, zamanın iktidar tarafından kuşatılmasını mümkün hale getirdiğini ve böylece “ayrıntılı bir denetim ve zamanın her anına dakik bir müdahale olanağı; bireyleri aştıkları diziler içinde ulaştıkları düzeye göre belirleme ve buna bağlı olarak kullanma olanağı” doğduğunu iddia eder.

Aşamalı bir şekilde devam eden okullardaki eğitim ve öğretim Foucault’un bakış açısına göre değerlendirildiğinde, modern dönemde devletlerin eğitime verdiği önemin arkasındaki, açıkça ifade edilmeyen, sebeplerden en azından bir kısmının görünür hale geldiği ve masumca olmadığı söylenebilir. Ayrıca bireyleri denetim altında tutma adına günümüzdeki iktidar sahiplerinin görünmeyen bir karaktere evrildiği ve düşüncelerin denetimine bağlı bedenlerin de denetim altına alınmasına dair iddialar üzerinde fazlasıyla düşülmeyi hak etmektedir. Okullarda verilen

eğitimin zihinsel süreçlere ve düşüncelerin yapılandırılmasına yönelik en belirgin adım olması ele aldığımız konunun önemini artırmaktadır.

Foucault (2000: 331, 338), disiplinlerin adalete hükmederek görünürlüğü artırmasına bağlı olarak hapishanelerin fabrikalara, okullara, kışlalara benzemesinde veya bunların hapishaneye benzemelerinin kimseyi şaşırtmaması gerektiğini vurgular. “Hapishane biraz daha sıkı bir kışla, hoşgörüsüz bir okul ve iç karartıcı bir atölyedir, ama limite bunlardan niteliksel olarak hiçbir farkı yoktur.” der.

Gramsci (Gramsci, akt. Aka: 2009: 329- 333), bir sosyal sınıfın başka bir sosyal sınıf üzerinde baskı veya rızaya dayalı olarak bir etki oluşturmaya hegemonya der ki; bu etki, kendisinden kaynaklandığı sosyal sınıfın çıkarlarına hizmet eder. Bu noktada okulları sosyal hegemonyanın bir parçası olarak değerlendirir. Kapitalist bir toplumda “burjuvazi ile köylü ve endüstriyel işçi sınıfı arasında” hegemonik bir ilişkinin olduğunu iddia eder. Bu ilişki neticesinde köylü ve endüstriyel işçi sınıfının kendi çıkarlarına dayalı icraatların hayata geçirildiğine dair bir “yanılsama” içerisinde bulunduğunu, bu sosyal sınıfların aslında kendi çıkarlarının aleyhinde olacak şekilde ve statükonun devamlılığını sağlayan nitelikte ikna edildiklerini ve bu iknaya bağlı olarak oluşan bilinç durumunun bu ilişkinin devamlılığını sağladığını ileri sürer. Kendisi, hegemonik ilişkinin oluşmasında ve devamlılığında eğitimin vazgeçilmez bir toplumsal kurum olduğunu savunur. Çünkü burjuvazi hegemonyasını devamlı kılan “çarpıtılmış hakikatlerin” burjuvazi tarafından üretildiğini ve eğitim aracılığıyla bunların işçi sınıfına aktararak, okullardaki ders içeriklerinin şekillendirilmesiyle, işçi sınıfında “çarpıtılmış bilinçler” meydana getirildiğini savunur. Ayrıca hegemonyaya dayalı kontrolün “fiziksel (askeri veya politik) ya da yasal zorlama ile değil, eğitimle meydana geleceğini” de iddia eder.

Ülkelerdeki kaynaklara ve bu kaynakların kullanılmasına dair en temel iktidar mücadelelerinde eğitimin kullanıldığına dair iddialar dikkat çekicidir. Eğitim ile “akıl yolunun bir olduğu” gibi sloganlarının bir yansıması olarak hakikatlerin çarpıtılması ve göreceli olan doğruların mutlak hakikatler olarak sunulması, tüm bu

süreçlerde bireylerinin “rızarlarının imal edilmesine bağı olarak” gönüllülüklerinin sağlanması ve toplumsal güç dengelerinin sadece bir tarafın menfaatine göre korunmasının devamlılığının sağlanmasında eğitimin kullanılabilirliği, eğitimle herhangi bir bağı sahip olan herkesi ilgilendirmektedir. Burada üzerinde durulan daha çok belirli bir kurum içerisinde ve belirli bir programa göre verilen formal eğitimidir ki, okulların eğitim-iktidar ilişkilerindeki rolü bir kez daha karşımıza çıkmaktadır.

Illich (1985: 6–98), okulların ‘gizli müfredatlarıyla’ ve ağır maddi külfetleriyle bireylere ve topluma zarar verdiğini; birbirinden farklı özelliklere sahip insanları belli bir biçimde biçimlendirdiklerini, bürokrasinin gerekliliğine dair bir yanılısma ve iyi bir hayatın iyi bir eğitimle mümkünmüş gibi bir algıyı oluşturdukları için kaldırılmaları gerektiğini savunur. Eğitimde okulların tek sorumlu olarak kabul edilmesinin insanların bireysel sorumluluk sahibi olma yeteneğini ortadan kaldırdığını, devletin (yönetim biçimi ne olursa olsun) bireyler üzerindeki denetiminin normalmiş gibi benimsenilmesiyle özgürleşmenin engellendiğini ve “öğretimin öğrenmeyle karıştırılarak” bireysel başarıların var olmasının engellendiğini iddia eder. Okulların neyin doğru neyin yanlış olduğunu tespit etme gibi bir misyonu kendilerine biçmelerinden dolayı doğrulukla yanlışlığın ölçütüymüş gibi davrandıklarını ifade eder. Ayrıca toplumda ‘bilenlerle bilmeyenler’ ayırımı yapmaları sebebiyle okulların ‘radikal bölücüler’ olduklarını ileri sürer. İmkânsızlıklar nedeniyle okula gidemeyen insanların üzerinde baskı oluştuğunu ve bu insanların okula gitmediklerinden dolayı aşağılandıklarını belirtir. Okullarda yaşlara göre bir sınıflandırmanın yapılmasının hiç kimse tarafından sorgulanmadığını ve bunun da çocukların okula ait oldukları öğrenmenin sadece okulda meydana gelen bir edim imiş gibi ön kabullerin de oluştuğunu savunur. Öğrencilerin vakitlerinin çoğunun okulda geçmesinden dolayı onların ‘zaman ve güçlerinin okul tarafından sahiplenildiğini’ söyler.

Illich (1985: 53–99), eğitimin zorunlu olması yönüyle öğrencilerin eğitilmesinin bir ülkenin zorunlu olarak demokratikleştirilmesinden farklı olmadığını savunur. Eğitim-öğretimin zorunlu olmasından dolayı tüketim toplumu olmanın

devamlılığının sağlandığını ifade eder. Okulların öğrencileri çevrelerinden soyutladığını ve gerçek yaşama karşı bir yabancılaşmanın başlamasına sebep olduklarını vurgular. Ayrıca uzun yıllar okulda harcadığı için becerilerin de yeterli ölçüde gelişmediğini ileri sürer. Kendisi, insanların okulun eleğinden geçtikten sonra her şeyi ölçülebilirlik normuna indirgediklerini iddia eder. Böylece insanların kendi başarılarını değerlendirirken daha önceki düzeylerini ölçüt almak yerine başkalarının başarılarını ölçüt olarak kabul etmeleri gibi bir sonuç ortaya çıkar. Sonuçta, körü körüne, moda mod bir taklitçiliğin var olduğunu belirtir. Ölçülebilirlik normunun hayatın her yönüne yorumlanmaya başlanmasından sonra insanların ‘ölçülemeyen yaşantılarının’ ellerinden alınmasına herhangi bir şekilde itiraz etmedikleri tespitini yapar. Ayrıca bu bakış açısının, her türlü ‘rütbenin’ kabullenilmesinin de önünü açması itibariyle zararlı olduğunu savunur.

Illich (1985: 20, 100–104), eğitim denilince okulların olmadığı ve onun ‘öğrenim ağları’ dediği insanların isteğine bağlı olarak özgürce oluşturulan gruplarla yapılan resmi olmayan bir eğitim/öğretim modelini önerir. Öğrenmenin insanın kendi gayretinin yeterli olduğu insani bir etkinlik olduğunu, bildiğimiz bir çok şeyin aslında standart bir sürecin sonunda değil, özgür olarak dâhil olduğumuz ortamlarda gerçekleştiğini savunur. Kendisinin alternatif olarak sunduğu modelde insanlar zorunlu bir programın dışına çıkacaklar, diploma gibi belgelerle ayrımcılıkla karşı karşıya kalmayacaklar, isteyen herkes hayatının herhangi bir döneminde öğrenmek istediği şeylere kolayca ulaşabilecektir. Kendisi, temel olarak öğrenilmesi gerekli olan bilgiler için gerekli olan ortamın insanların ortak yaşam alanlarından yararlanılarak elde edilebileceğini ve eğitim araç-gereçlerinin buralarda bulundurulabileceğini belirtir. Ayrıca bir takım becerileri elde etmek isteyenlerle bu becerileri öğretebileceklerin adreslerinin eşleştirilmesiyle bir araya getirilmelerini ve gönüllü bilgi paylaşımına dayanan bir modelin hayata geçirilmesiyle “öğrenme ağlarının” oluşturulabileceğini savunur.

Genel olarak bakıldığında eğitimin gerekli olduğunu savunan yaygın görüşlerin yanı sıra eğitime ve eğitimin kurumsallaşmış hali olan okullara karşı iktidar sahiplerinin menfaatlerinin devamlılığını sağlayan bir nesne haline geldiği

iddiasıyla eleştirel bir yaklaşımı yansıtan görüşlerin de olduğu görülmektedir. İnsanı diğer varlıklardan ayıran en önemli özelliklerinden birisinin de öğrenebilme kapasitesindeki genişlik olduğu dikkate alınacak olursa, öğrenmenin de içinde yer aldığı eğitim konusu çok önemli hale gelmektedir. Günümüzde bilginin tarihsel süreçte hiç olmadığı kadar önemli hale gelmesi ve eğitim denilince aslında bilgiye dayalı bir alışverişten bahsediliyor olması bilgi ile eğitim arasındaki ilişkiyi de ortaya koymaktadır. İnsanların kendilerini ayrıcalıklı kılan yanlarını kaybetmemeleri, köleleşmemeleri ve insani potansiyellerini daha da geliştirebilmeleri açısından eğitim konusunda farklı fikirlerin olduğundan haberdar olmaları önemlidir. Bir sonraki bölümde ele alacağımız yakın Türkiye tarihinde eğitimin yapısal özellikleri bağlamında iktidar ile ilişkisi bu bölümde verilen teorik çerçeve kapsamında ele alınmaya çalışılacaktır.

İKİNCİ BÖLÜM

TANZİMAT'TAN 1980'E KADAR YAPISAL ÖZELLİKLERİ, EĞİTİM POLİTİKALARI ve EĞİTİM ALANINDAKİ UYGULAMALAR BAĞLAMINDA TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ

1. TANZİMAT DÖNEMİ EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ YENİLİKLER

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e eğitim tarihi ele alınırken Osmanlı sürecini Klasik dönem ve Batılılaşma dönemi olarak iki ayrı devrede ele almak yaygın bir değerlendirme şeklidir. Bu çalışmada da aynı yaklaşım esas alınarak Batılılaşma döneminden başlanarak günümüze kadar çeşitli evreler bağlamında Türk eğitim sistemi ve yapısal özellikleri değerlendirilecektir. Osmanlı Batılılaşmasının resmi tarihi Tanzimat Fermanı olduğu için ve Tanzimat Fermanı sonrasında köklü değişikliklere gidildiği için eğitim sistemi açısından Batılılaşma süreci bu tarihle başlatılmaktadır. Kuşkusuz, bu süreçte oluşan eğitim sisteminin yapısal özellikleri incelenirken dönemin toplumsal, siyasal, tarihsel ve kültürel özellikleri dikkate alınacaktır.

1. 1. TANZİMAT DÖNEMİ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISAL ÖZELLİKLERİ

Bireysel ve toplumsal yönünün olması dolayısıyla, eğitim konusunda bireyi ve toplumu dışarıda bırakmanın mümkün olmadığı ortadadır. Ülkelerden bağımsız olarak eğitim alanındaki gelişmeler bazen bireylere ve topluma etkisi dikkate alınarak bu ikisinin lehine meydana gelmiş bazen de eğitim, bireyi görmezden gelerek “toplum mühendisliğinin” önemli bir bileşeni olarak ele alınmıştır.

Osmanlı Devleti'nde, 16. yüzyılın sonlarından itibaren başlayan dönemde Avrupalı devletler karşısındaki gerilemenin neticesinde, içinde bulunulan durumdan çıkma adına çareler aranmıştır. 17. yüzyıldan itibaren askeri alandaki başarısızlıklar baz alınarak, ülkenin içinde bulunduğu gerilemenin baş etmeni olarak ordudaki

gerileme görülmüş; ordunun durumunun düzelmesiyle ülkenin genel durumunun düzeleceği öngörüsüyle ordunun yapısında bir takım değişikliklere gidilmeye çalışılmıştır. 18. yüzyılda gerçekleşen Sanayi Devrimi'yle birlikte Avrupa devletleri ekonomik ve mekanik olarak çok belirgin bir gelişme göstermiştir. 19. yüzyıla gelindiğinde Avrupa'daki bu ilerleme, Osmanlı Devleti'nde Avrupalı devletlerin yakalamış oldukları gelişme ve ilerleme seviyesinin yakalanması adına bir takım gelişmelerin yaşanmasına neden olmuştur. Bu dönemde sadece askeri alandaki değişikliklerin yeterli olmayacağı; toplumsal, kültürel, eğitim, ekonomik, adli ve idari olarak geleneksel yapı ve kurumlardan uzaklaşarak Avrupalı devletlerin model alınmasının gerekliliğine dair düşünceler ön plana çıkmıştır. Kendisinden öncekilere nispetle Osmanlı Devleti'ndeki değişim çabalarının en dikkat çekenini 1839 yılında ilan edilen ve Batılılaşma'nın bir ölkü olarak benimsenildiği Tanzimat Fermanı'dır. Bu dönemde padişahın idari yetkilerinin sınırlandırılması adına adımların atıldığı, Şer'i hukuk kurumlarının yanında Batı referanslı hukuk kurumlarının da kurulduğu, ülkedeki gayr-ı müslimlerin kendi hukuk kurumlarını kurmalarının önünün açıldığı ve medreselerin yanında mektep denilen, yeni, Batı referanslı okulların kurulduğu görülmektedir (Ongunsu, 1999: 1-12).

1839 yılında ilan edilen Tanzimat Fermanı'nda yapılması planlanan yenilikler arasında eğitim konusuna herhangi bir şekilde değinilmemiştir. Daha sonra yapılan yenilikler içinde yerini alan eğitim-öğretim alanında Avrupa'da uygulanan eğitim sisteminin ve okul hiyerarşisinin oluşturulması, merkezi bir eğitim teşkilatlanmasına gidilmesi, medreselerin eğitim alanındaki ağırlığının azaltılması girişimleri dikkat çekmektedir. Kodaman (1991: 11, 26), bu dönemde eğitim denilince modern eğitimin daha çok akla geldiğini, eğitim ve öğretimin kapsamının dini çerçeveden dünyevi çerçeveye kaydığını; eğitim politikaları, plan ve programların devlet tarafından tespit edildiğini, alınan kararların uygulanması için kanuni düzenlemenin yapıldığını belirtir. Ona göre, Tanzimat Dönemi'nde eğitim-öğretimde mektep-medrese ikiliğinin temeli atılmıştır. Kendisi, Tanzimat Fermanı'nda eğitim ile ilgili olan doğrudan bir madde bulunmamasına rağmen, daha sonra devlet tarafından eğitimle ilgili atılan adımların Batı'nın üstünlüğünün kabullenilmesine dayalı, Batı

tarzı eğitime nicelik ve nitelik olarak öncelik veren düzenlemeleri ortaya çıkardığını iddia eder.

Bilim (1984: 19, 20), ülkedeki çeşitli olayların etkisiyle eğitim-öğretim ile ilgili çalışmaların 1839'da Tanzimat Fermanı'nın ilanından sonra hemen başlamadığını, 1845'te dönemin Osmanlı padişahı Sultan Abdülmecid'in fermanı sonrasında eğitimle ilgili çalışmaların yapılmaya başlandığını belirtir. Ona göre, Tanzimat Dönemi'nde Osmanlı Devleti'nin eğitim sistemi, Osmanlı Devleti'nin modern bir devlet olma çabasının bir parçası olarak yapılandırmaya çalışılmıştır. Kendisi bu dönemde eğitimle ilgili adımların daha çok İstanbul ile sınırlı kalmasına rağmen, modernlik amacının gerçekleştirilmesinde görevli olacak insanların yetiştirilmesi için çeşitli eğitim-öğretim kurumlarının açılmış olduğunu ve bu kurumların sayısal olarak artırılmasının yanında nitelik olarak kalitenin artırılması gayretlerinin bu dönemde olduğunu savunur.

Davison (2006: 470, 471), Tanzimat Fermanı'nın ilanından sonra 1845 yılında Sultan Abdülmecid'in problemlerin kaynağında gördüğü cahilliğin giderilmesi yönündeki telkini ile eğitim alanında ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde sistemli bir yapının oluşması için ortaya konulan çabaların, Osmanlı Devleti'nin eğitim sisteminde Batı tarzı eğitimin ikame edilmesi çabaları olduğunu savunur. Ayrıca, bu dönemdeki eğitim reformlarının tepeden inmece bir karakterinin olduğunu da vurgular. Bu karakteristik yapının da öngörülen reformların hayata geçirilmesini zorlaştırdığını iddia eder. Tanzimat Dönemi eğitiminin yapısal özellikleri konusunda diğer bir görüş de Özodaşık (1999: 31) tarafından savunulmuştur. Ona göre Tanzimat Dönemi'ndeki eğitimle ilgili düzenlemelerin uygulamaya konulabilen pratik yönleri olmakla birlikte bu dönem daha çok eğitim alanında "kararlar ve kanunlaştırmalar dönemi" olarak eğitim tarihindeki yerini almıştır.

Tanzimat Dönemi'nde Osmanlı eğitim sisteminin yapısal özelliklerinin şekillenmesinde Avrupa devletlerinin yakaladıkları gelişmişlik seviyesinin yakalanması hedefinin ve ülke içindeki birlik ve bütünlüğün sağlanması isteğinin

etkili olduğu gör÷lmektedir. Osmanlı Devleti eğitim sisteminin yapısal özelliklerinin şekillenmesinde temel dinamik olarak eğitim politikaların yer alması bu politikalarının üzerinde durulmasını önemli hale getirmektedir.

1. 2. TANZİMAT DÖNEMİ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ TEMEL POLİTİKALAR

Osmanlı Devleti'nde Tanzimat Fermanı'nın ilan edilmesine neden olan toplumsal ve siyasal koşulların bu dönemde oluşturulan eğitim politikalarını da etkilediği gör÷lmektedir. Eğitimin, siyasal bir değer olarak görülmesi ve kendisine siyasal yüklemelerin yapılması bakımından eğitim alanında üretilen politikalar, yetiştirilen insan profilini de belirlemiştir. Bununla birlikte bu dönemde, eğitim politikalarının üretilmesine etki eden faktörlerin neler olduğuna dair birçok farklı görüş öne sür÷lmüştür.

Akyüz (2004: 145, 146), Osmanlı Devleti'nde eğitimin ülkenin birlik ve bütünlüğünün sağlanması adına devletin kullanabileceği bir araç haline gelerek siyasal ve toplumsal bir işlev üstlenmesinin ilk defa Tanzimat Fermanı'nın ilanından sonra gerçekleştiğini savunur. Ona göre, bu dönemden sonra devletin eğitim üzerindeki siyasal amaçlı politikaları bir devamlılık kazanmıştır. Kendisi, bu dönemde “Tanzimat'ın kökleşmesi adına” devletin aydın ve memur yetiştirmeye yönelik politikalar ürettiğini ve bu amaçla sivil okulların ve memur yetiştiren okulların açılmasına öncelik verdiğini ifade eder. Yine bu dönemde medreseler hariç diğer okullarda Osmanlıca'nın kullanılmasına dair yönlendirmelerin dilde sadeleşmenin sağlanmasını da amaçlayan nitelikte adımlar olduğunu belirtir.

Özkan (1997: 81), Tanzimat Dönemi'nde eğitim politikalarının temelini Avrupa'da uygulanan, eğitimin devletin denetim ve kontrolünde olduğu, laikliğin temel ölçüt olarak alındığı ve eğitim-öğretimde birlik sağlanması amaçlarının oluşturduğunu savunur. Bu politikaların uygulanmasının sebebi olarak da ülke içerisinde birbirinden farklı eğitim-öğretim felsefesi ve yöntemine sahip olan Müslüman teb'a ile gayr-i Müslimler arasında eğitim-öğretim birliğini oluşturarak

ülkedeki herkesin kendini aynı devletin vatandaşı olarak hissetmelerinin sağlanmasını gösterir. Ona göre, Batılılaşma amacının gerçekleştirilmesi ve devletin siyasi ve coğrafi bir bütün olarak varlığının devam ettirilebilmesi de eğitim vesilesiyle sağlanmaya çalışılmıştır, ama eğitim politikaların uygulamaya konulması aşamasında beklenen ve istenilen sonuçlar elde edilememiştir. Bununla birlikte, bu çalışmalar, Müslüman teb'a arasında siyasal bir karşılık bularak, devlet idaresinde aksaklıklara da neden olan, mektep-medrese ikiliğini ortaya çıkarmıştır.

Tanzimat Dönemi'nde eğitim politikalarının temel dinamiğinin 'Osmanlılık' ilkesi olduğu da savunulur (Sakaoğlu, 1991, akt. Koçer, 2008: 117) . Bu görüşe göre üretilen politikalar gereği ülkede yaşayan insanlar arasında dini bir ayırım gözetilmeksizin yeni açılan okullarda eğitim verilerek Osmanlı Devleti vatandaşı olma bilincinin kazandırılması hedeflenmiştir. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesiyle hem Osmanlı Devleti bünyesinde yaşayan insanlar arasında kaynaşma sağlanacak hem de Batı'nın yakaladığı ileri gelişmişlik düzeyine ulaşma adına gerekli eğitilmiş insan gücü de sağlanmış olacaktır. Bir başka hedef ise Osmanlı vatandaşlığı temelinde "Osmanlı kimliği" oluşturmaktır.

Osmanlı Devleti'nde Tanzimat Fermanı'nın ilan edilmesinden sonra eğitim alanında üretilen politikaların iki noktada odaklandığı görülmektedir: Avrupa devletlerinin yakaladıkları standartlara ulaşma ve ülke içindeki toplumsal huzursuzlukların bertaraf edilmesi. Bununla birlikte, düşünüldüğü gibi bir sonucun elde edilip edilmediği tartışmalı bir konu olarak kalsa da, üretilen eğitim politikalarının doğrudan ya da dolaylı etkilerinin sonraki dönemlere yansımalarının olduğu görülmektedir.

Ortaylı (2006: 144, 145, 149), Osmanlı Devleti'nin modernleşme sürecinde en önemli dinamiğin ülkedeki eğitim faaliyetlerinde medreselerin etkinliğinin azalması olduğunu savunur. Ona göre, Tanzimat Fermanı'nın ilanından sonra açılan Mektebi Osmanî adlı okul bile, tek başına Osmanlı Devleti'nin modernleşmesinde önemli bir yere sahip olmanın ötesinde, Osmanlı Devleti'nden ayrılan ulus devletlerin elit zümrelerinin bu okulda yetişmiş olması bakımından önemlidir.

Ayrıca, Osmanlı Devleti'nde askeri kurumların, ülkedeki genel politikalar çerçevesinde uygulamaya konulan düzenlemeler açısından her zaman ayrı değerlendirildiğini belirtir ki; ona göre bu, durum Tanzimat Dönemi'nden itibaren askeri eğitim faaliyetleri bahanesiyle askerin eğitim üzerinde iktidar sahibi bir unsur olmaya başlamasının miladıdır.

Mardin (1999: 286), Tanzimat Fermanı'nın ilanından sonra Osmanlı Devleti'nde aydınlara bakışın değiştiğini, geleneksel olarak tecrübeli kişilerden beklenen devleti kurtarma misyonunun bu dönemden sonra genç kuşaklar arasından çıkacağına inanılmaya başlayan aydınlara yüklenildiğini belirtir. Ayrıca, bu dönemde Osmanlı toplumunda zaman ve tarihin akışı konusunda fikri bir değişikliğin meydana geldiğini; bu dönemden sonra tarihin akışı içinde toplumların daha ileri bir seviyeyi yakalayacağını ve bu ileri toplumsal düzeyi anlayacak ve ileri düzeyin dinamiğini oluşturacak kesimin gençler olduğuna dair bir algının belirginleştiğini ifade eder.

Eğitimle ilgili olarak sivil insiyatif aleyhine gelişmelerin miladı olabilecek adımların atılmasına imkan tanındığına ve gençliğe dair yaklaşımdaki köklü değişimin olduğuna dair yorumlar Tanzimat Dönemi'nden sonraki süreçte eğitimle ilgili tartışılma gelen konuların altında yatan sebepler olmuştur. Bu bakımdan konunun Tanzimat Dönemi'nde uygulamaya dönük yönlerinin neler olduğu konusu gündeme gelmektedir.

1. 3. TANZİMAT DÖNEMİ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ UYGULAMALAR

Tanzimat Fermanı'nın ilanından sonra eğitim alanında hayata geçirilen uygulamalara bakıldığında sadece o döneme has bir nitelik ve nicelik görülmemektedir. Bu dönemdeki uygulamalardan bazılarının kendisinden sonraki dönemlerden bugüne kadar geçerliliğini korumuş olması dikkat çekicidir. Ancak, eğitimde modern anlamda bir kurumsallaşmanın ve öğretimin uygulamadaki karşılığında benimsenen yaklaşımlar kendisinden önceki dönemlerden belirgin farklılıklar arz etmektedir. Bu dönemdeki uygulamaların şekillendiği tarihsel bağlam

Tanzimat Dönemi uygulamaların durumu hakkında bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır.

Kaya (1974: 71–74), Tanzimat Dönemi eğitim uygulamalarının 2. Mahmut zamanında eğitim alanında yapılan yeniliklerin bir devamı olduğunu savunur. Uygulamaların temel amacının ülkenin eğitim sistemindeki sorunların çözülmesinin yanında, eğitimde medreselerden ziyade devletin otorite sahibi olmasının sağlanması olduğunu belirtir. Kaya, bu dönemde eğitim-öğretimde nasıl bir metodoloji benimsenmesi gerektiğinin tespiti adına 1845'te Meclis-i Maarif-i Muvakkat adlı bir komisyonun kurulduğunu ifade eder ki, bu komisyonun görüşleri dikkate alınarak Darülfünun (üniversite) ve Meclis-i Maarifi Umumiye gibi kurumlar açılmıştır. Bununla birlikte ilk ve ortaöğretim kurumlarında yenilik ve düzenleme yapılmasına yönelik Meclis-i Maarifi Umumiye kurulmuştur. Ayrıca kamuda yüksek dereceli kamu görevlisi istihdam edilmesine yönelik 1859'da Mekteb-i Mülkiyey-i Şahane (Siyasal Bilgiler Fakültesi) ve 1868'de Mekteb-i Sultani (Galatasaray Lisesi) açılmıştır. 1869 yılında ise Maarif-i Umumiye Nizamnamesi isimli, günümüzdeki eğitim sistemine temel olan, yerleşim yerlerine nüfus yoğunluğuna göre ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarının açılması temelinde bir yapıyı öneren, ilköğretimi zorunlu ve parasız olarak devletin sunduğu bir hizmet olarak kabul eden bir belge kabul edilmiştir. Bu belgede tasarlanan uygulamaların çoğunluğu ekonomik ve idari sebeplerden dolayı uygulamaya konulamamıştır.

Her ne kadar Cumhuriyet'in ilanına kadar sadece İstanbul'da uygulanabilen bir sistem olsa da, 1869 yılında ilan edilen Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne göre her köy ve mahalleye eğitim süresi 4 yıl olan "sübyan" okullarının açılması planlanmıştır. 500'den fazla nüfusa sahip yerleşim birimlerinde "rüştîye" adlı 4 yıllık okulların açılması kararlaştırılmıştır ki, sübyan ve rüştîyeler bugünkü ilköğretim eğitimine denk gelmektedir. Orta öğretim 3+3 yıllık "idadi" adlı okullardan oluşacaktır. 1000'den fazla nüfusa sahip yerleşim birimlerinde idadilerin birinci 3 yılı, il merkezlerinde de her iki 3 yılını kapsayan eğitim kurumları planlanmıştır. İl merkezlerindeki idadiler "sultani" adını alacaktır. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde öngörülen düzenlemeler günümüzdeki eğitim

sisteminin kurumsal temelini oluşturmaları yönünden önemli kabul edilmektedir (Başaran, 1996: 14).

Tanzimat Dönemi içerisinde Ayasofya'nın karşısında kurulması düşünülen Darülfünun'un (üniversitenin) temeli atılmış (temeli atılmasına rağmen tamamlanamamıştır), kurulacak üniversitenin öğretim üyesi kadrosunun oluşturulması amacıyla Avrupa'ya öğrenci gönderilmesinin yanında okutulacak derslerin kitaplarının yazılması amacıyla 1851 yılında Encümen-i Daniş (İlim Akademisi) kurulmuştur. Ayrıca bu dönemde Paris'te eğitim gören sivil ve askeri öğrenciler için Mekteb-i Osmani adlı bir okul da açılmıştır. Bu dönemde Harp Okulları'nda görevlendirilmek üzere Fransa'dan öğretmenler getirilmiştir (Koçer, 1992: 49). Eğitim alanında yapılmaya çalışılan reformların ülkenin kendi öz kaynaklarından istifade edilerek yapılandırılmayarak dışa bağımlı bir sürecin yaşanması, eğitim üzerinde ulusal sınırları aşan bir etkinin bu dönemde söz konusu olduğunu göstermektedir.

Tanzimat Fermanı'nın ilanından sonra Batılılaşma'nın Osmanlı Devleti tarafından ulaşılmaya amaçlanan bir ülkü haline gelmesiyle bu dönemde Avrupa'ya öğrenci gönderilerek, eğitim marifetiyle yapılan düzenlemelerin sürekliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Tanzimat Fermanı'nın ilan edildiği 03.11.1839 tarihinden Islahat Fermanı'nın ilan edildiği 28.02.1856 tarihe kadar Osmanlı Devleti, 19. yüzyılda Batılılaşma ülküsünde kendisine en çok öykünülen ülke Fransa olmasından dolayı, Fransa'ya 26 Müslüman ve 17 gayr-i müslimden oluşan toplam 43 öğrenci göndermiştir. Bu öğrencilerin Fransa'ya gitmeleri 1840'ta birinci grup ve 1847-1856 arası gidenler ikinci grup olmak üzere iki grup şeklinde gerçekleşmiştir (Şişman, 2004: 12). Tanzimat Fermanı'nın ilan edilmesinden çok kısa bir süre sonra Fransa'ya öğrenci gönderilmiş olması, Batılılaşma ülküsünü gerçekleştirme yolunda Osmanlı Devleti'nin, eğitimi üzerinde iktidarını görünür kıldığı bir araç haline getirdiğini göstermektedir.

Tanzimat Dönemi Osmanlı eğitim sistemi uygulamaları sadece kurumsallaşma ve yurtdışına öğrenci göndermeyle sınırlı kalmamış öğretim

programlarının yapısında da değişikliklere neden olmuştur. Akyüz (1989: 507–509), Osmanlı eğitim sisteminde geçerli olan ve sadece kitapta yer alan bilgilerin aktarımına dair bir öğretim yöntemi olan “kitabi ve takriri öğretim” Tanzimat Fermanı’nın ilanından sonra kısmen de olsa gözlem, resim ve şekil ve resimlerin de kullanıldığı bir öğretim yöntemine dönüştüğünü ifade eder. Ayrıca, bu dönemde de ezberciliğin eğitimde temel alındığını, falakanın yasaklanmasına rağmen uygulamada bu yasağın fazla dikkate alınmadığını iddia eder. Yine bu dönemde 1869 yılında ilan edilen Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’ne göre bireysel öğretim yöntemi yerine sınıf ve şube sisteminin getirildiğini belirtir.

Sakaoğlu (2003: 69) ise, Tanzimat Fermanı’nın ilanı ile birlikte eğitimin sadece İstanbul ile sınırlı kalmaksızın ülke genelinde yaygınlaştırılması düşüncesinin devletin gündemine girdiğini iddia eder. Ayrıca, bu dönemde kızların eğitimi, sıbyan mekteplerinin yeniden yapılandırılması, usul-i atika denilen eski öğretim yöntemlerinin terk edilerek usul-i cedide isimli yeni öğretim yöntemlerinin uygulamaya konulması; rüştiyelerden sonraki eğitim-öğretim basamağını oluşturan ve idadi, sultani, darulmuallim adlarını taşıyan okulların açılması, uygulamaların hayata geçirildiğini ifade eder. Yine bu yıllarda eğitim alanında yatırımların daha çok askeri eğitim alanında yapıldığını, sivil öğrencilerin eğitimi için gerekli fiziksel ihtiyaçların ikinci plana atıldığını savunur.

Ülkedeki eğitim sorununun bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmemiş olmasının ve askeri okullara pozitif ayrımcılık imajı veren tutumun, Tanzimat Fermanı ile amaçlanan ülkenin içinde bulunduğu durumdan çıkma adına atılacak adımların amacına ulaşmamasında etkili olduğu görülmektedir.

Ülke genelinde okullaşmanın artmasına yönelik adımlar öğretmen ihtiyacını da gündeme getirmiştir. Yurt dışından öğretmen getirilmesi çalışmalarının yanında öğretmen ihtiyacının karşılanması amacıyla ülkede de okullar açılmıştır. Tanzimat Dönemi’nde ilkokulların öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere kendine özgü bir program ve statüye sahip olan Muallim Mektebi 1848 tarihinde açılmıştır. Sultani adlı okullarda öğretmenlik yapacakları yetiştirmek amacıyla da 4 yıllık bir eğitim

veren Darulmuallimin'i Aliye (Öğretmen Eğitimi Enstitüsü) de bu dönemde açılan kurumlardandır (Türk, 1999: 33).

Tanzimat Dönemi'nde uygulamaya çalışılan sistem dikkate alındığında devletin eğitim alanında tek söz sahibi olmasının mümkün hale getirilmesi adına atılan adımlar karşımıza çıkmaktadır. Bahsedilen öğretim kademelerinin Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar büyük oranda kullanılıyor olması devletin bir iktidar sahibi olarak eğitimdeki etkinliğinin sistemleşmeye başladığı dönemin Tanzimat Dönemi olduğunu göstermektedir. Tanzimat Fermanı'nın ilanından sonra Batılılaşmanın Osmanlı Devleti'nde genel bir hedef haline gelmesinin doğal bir sonucu olarak da eğitim alanında bu hedefin gerçekleştirilmesine yönelik adımların atıldığı görülmektedir. Bu durumun miladının tam olarak Tanzimat Fermanı'nın ilan edilmesi olduğu iddia edilemese de, Batı'ya yönelişin bir devlet politikası haline gelerek görünürlüğünü artırmasının önemli bir dönüm noktası olduğu söylenebilir. Tanzimat Fermanı'nın ilanından sonra Islahat Fermanı ilan edilmiştir ki, eğitim-öğretim ile ilgili hükümlerin açık olarak bu fermana yer aldığını görmekteyiz.

1. 3. 1. Islahat Fermanı'nın Osmanlı Devleti Eğitim Sistemine Etkileri

Tanzimat Fermanı'nın içeriğinde doğrudan eğitim ile ilgili bir kelime bile olmamasına rağmen, 1856 yılında ilan edilen Islahat Fermanı'nda eğitim konusunda atılması gereken adımlara dair bilgiler bulunmaktadır. Islahat Fermanı'nda 'Osmanlı tebaasında bulunanlar devlet mekteplerinin talimnamelerinde, gerek yaş gerek imtihan yönünden tespit edilmiş olan şartları yerine getirdikleri takdirde, tamamı hiçbir fark gözetmeksizin askeri ve mülki yüksek okullara kabul olunacaktır. Ayrıca her cemaat maarif, sanat ve sanayiye dair kendi mekteplerini açabilecektir. Ancak bu gibi umumi mekteplerin tedris usulleri, muallim tayinleri ve azaları padişah tarafından seçilecek karma bir Maarif Meclisi'nin nezaret ve teftişi altında olacaktır.' hükmü yer almaktadır. İhsanoğlu (1998: 314), Islahat Fermanı'nda yer alan bu maddenin Osmanlı Devleti'nde yaşayan gayr-i müslimlerin kendilerine ait eğitim kurumlarını kurma, sadece Müslümanların kabul edildiği okullarda eğitim görebilme ve "eğitimde eşitlik" gibi imtiyazları elde etmeleri amacıyla yer aldığını ileri

sürmektedir. Ayrıca Tanzimat Fermanı'nda olduğu gibi Islahat Fermanı'nda da Müslüman tebaanın eğitimi konusunda ulaşılmaması planlanan herhangi bir hedefin tespit edilmediğini ifade eder.

Osmanlı Devleti'nde toplumsal hayata yansımaları bakımından çok önemli bir yeri olan Islahat Fermanı'nda ülkenin bütünlüğünün sağlanması adına Müslümanlar haricindeki farklı din müntesiplerine verilen hakların ortaya çıkardığı sonuçlar hep tartışıla gelmiştir. Kafadar (1997: 96–97), Islahat Fermanı'nın iddia edildiği gibi Türk eğitim tarihinde eğitimle ilgili önemli bir belge olmaktan ziyade, kendi öz kültüründen kopuk ve içinde yetiştiği topluma yabancı bir seçkin grubun yetişmesine sebep olduğunu savunur. Ayrıca Islahat Fermanı'ndan sonra oluşan eğitim ile ilgili atmosferde azınlıkların ülke birlik ve bütünlüğünü tehdit eden hareketlerine zemin oluşturduğunu ve toplumsal huzurun ortadan kaybolmasında eğitim konusunda öne çıkarılan hususların birer etken olduğunu iddia eder.

Mantran (2004: 87), Tanzimat Dönemi'nden sonra azınlıkların okul açmaları ile ilgili büyük ilerlemenin olduğunu vurgular. 1871 yılı itibarıyla sadece Ermeni cemaatinin İstanbul'da 48; Anadolu'ya yayılmış 469 eğitim kuruluşunun olduğunu ifade eder. Rumların da bu dönemde Ermeniler kadar eğitimle ilgili “bir ağa” sahip olmalarını 1861 yılında İstanbul'da kurulan Yunan Edebiyat Derneği'nin çalışmalarına bağlar. 19. yüzyılın son 30 yıllık bölümünde Yahudiler'in Paris merkezli Evrensel İsrail Birliği'nin Osmanlı Devleti sınırları içerisinde 50'den fazla okul açtığını ifade eder. Azınlıklar tarafından açılan okullardan bir kısmının misyonerlik faaliyetlerinin yürütülmesinde merkez vazifesi gördüklerini ve 1870 yılı itibarıyla tek başına Amerikan Protestan misyonerlerine ait, Robert Koleji de içinde olmak üzere, 205 okulun Osmanlı Devleti'nde olduğunu belirtir. Fransa merkezli Katolik misyonerlerin de 19. yüzyıl sonları itibarıyla yüzlerce okuldan oluşan “ağlara” sahip olduklarını ileri sürer. Mantran , tüm bu çalışmaların “kültürel bir sömürü” olduğunu da iddia eder.

Islahat Fermanı'nda eğitimle ilgili yer alan hükümlerin sonuçlarına bakıldığında durumun sadece bir eğitim meselesi olarak kalmadığını görülmektedir.

Ulus devletlerin ortaya çıktığı modern dönemde eğitim konusundaki bazı uygulamalar neticesinde bir imparatorluk olan Osmanlı Devleti'ni dağılma sürecinin hızlandığı sonucuna varılabilir. Farklı etnik toplulukların ulus devlet olma yolunda yaşadıkları sürecin başarıya ulaşmasının ve Osmanlı Devleti'nin yıkılması sonucu kadar önemli olan bir sonuç da, bazı hakların propaganda malzemesi haline getirilerek toplumsal eşitlik adına çıkılan yolda eşitsizliklerin ve mağduriyetlerin meydana gelerek toplumsal huzursuzluğun uzun soluklu olarak yaşanmasıdır.

Islahat Fermanı'nın ilan edilmesinden sonra Osmanlı Devleti'nde yaşanan önemli süreçlerden bir diğeri de Meşrutiyet Dönemi'dir. Osmanlı Devleti'nin rejiminde değişikliğin meydana geldiği bu dönemde eğitim konusunda Tanzimat Fermanı ve Islahat Fermanı'nın ilan edildiği döneme göre bir takım farklılıklar yaşanmıştır.

2. MEŞRUTİYET DÖNEMİ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ

2. 1. MEŞRUTİYET DÖNEMİ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISAL ÖZELLİKLERİ

2. 1. 1. I. Meşrutiyet Dönemi

Osmanlı Devleti'nde Tanzimat ve Islahat Fermanları ile başlayan süreçte eğitim alanında meydana gelen niteliksel değişiklikler, devletin idari yapısının değiştiği dönem olan I. Meşrutiyet Dönemi'nde de devam etmiştir. Ayrıca bu dönemde güçlü bir iktidar sahibi olmaya devam eden padişahın eğitimle ilgili tasarrufları da önceki dönemlerden bazı farklılıklar arz etmektedir.

Kodaman (1991: XII-XIV), Tanzimat Dönemi'nde belirli bir plan ve program olmaksızın eğitim alanında reform çalışmalarına girişilmiş olduğunu, laik eğitim kurumlarının Hıristiyanların eğitim kurumları dışarıda bırakılarak sadece Müslümanlara yönelik bir uygulama olarak kaldığını, bu sebeple Müslümanlar arasında da mektep-medrese ikiliğinin doğduğunu iddia eder. Kodaman, 1839'dan

1876'ya kadar yapılan çalışmalarla ne laik ne de eğitimde birliğe hizmet eden bir eğitim reformunun gerçekleştirilememiş olduğunu savunur. Ayrıca, II. Abdülhamid'in devletin başında olduğu dönemde de merkezîyetçi ve "denge siyaseti" temelinde bir eğitim politikasının izlendiğini, modern eğitimin bu dönemde muhkemleştiğini, devletin eğitim alanındaki sorumluluklarının idrakine varmasının bir sonucu olarak okullara mali destek sağlandığını, eğitim giderleri için vergi toplandığını, okul yapımı, öğretmen yetiştirilmesi ve devlet tarafından atanmaları çalışmalarına ağırlık verildiğini, eğitimde merkez ve taşra teşkilat yapısının oluşturulduğunu, azınlık okullarının kısmi de olsa denetim altına alındığını ve bu okullara Türk öğretmenlerin atandığını belirtir.

23 Aralık 1876 yılında Kanun-i Esasi'nin kabul edilmesiyle Osmanlı Devleti idari bakımdan niteliksel bir dönüşümle mutlaki yönetimden, 13 Şubat 1878'e kadar süren ve I. Meşrutiyet Dönemi olarak adlandırılan, meşruti yönetime geçmiştir. Kabul edilen anayasanın 15, 16 ve 114. maddeleri eğitimle ilgili düzenlemeler getirmiştir ki, bunlardan en önemlisi ilköğretimin zorunlu hale getirilmesidir (Karataş, 2008: 131). Bu maddelerden 15. maddede kanun sınırları içerisinde genel ve özel eğitim konusunda her Osmanlı vatandaşının öğretim (tedrisat) faaliyeti içerisinde olabileceği hükmü yer almaktadır. 16. madde tüm okulların devletin denetimine tabi olduğunu ve Osmanlı Devleti içerisinde yaşayan çeşitli milletlerin kendi eğitimlerini bir birlik ve düzen içerisinde yapabilmelerinin sağlanacağı ifade edilmiştir. 114. maddede ise eğitim-öğretimin birinci kademesinin zorunlu hale getirildiği ve ayrıntıların özel kanunla belirleneceği belirtilmiştir (Kili ve Gözübüyük, 2006: 38, 50). Osmanlı Devleti'nin yönetim biçiminde meydana gelen değişikliğin neticesinde modern dönem devlet yapılanmalarında görüldüğü haliyle anayasada eğitim konusunun zorunluluğa dayalı bir etkinlik olarak yer alması dikkat çekicidir. Ayrıca eğitim konusunda bir özgürleşme görüntüsü olsa da, devletin eğitimle ilgili son karar alma merci olarak kendi yerini sağlamlaştırması eğitim üzerindeki devlet iktidarını yansıtmaktadır.

Kodaman ve Ünal (1996: 7), kısa süren I. Meşrutiyet Dönemi'nden sonra başlayan ve İstibdat Dönemi olarak adlandırılan dönemde eğitim-öğretim üzerinde

ciddi devlet baskısı ve denetiminin olduğunu savunurlar. Bu dönemde devlet baskısının devamı adına derslerin ve içeriklerinin devlet tarafından belirlendiğini, toplum üzerindeki genel baskının okullarda da fazlasıyla hissedildiğini, özgür düşünce ortamının olmamasından kaynaklı nitelikli eğitim ve öğretimin yapılamadığını ve öğretmenlerin yanlış anlaşılabilir bir davranışta veya fikir beyanında bulunmak kaygısıyla davrandıklarını ifade ederler.

I. Meşrutiyet Dönemi'nin meclisinin padişah tarafından feshedilmesinden sonraki süreç, 31 Mart 1908 tarihine kadar sürmüştü ve bu tarihte II. Abdülhamid'in tahttan indirilmesiyle II. Meşrutiyet Dönemi başlamıştır. Bu dönemin Osmanlı Devleti'nin son dönemi olması ve daha sonra kurulan Türkiye Cumhuriyeti için taşıdığı önem noktasında eğitim konusunda da dönemin kendine has bir yapısının olduğunu görülmektedir.

Avrupa'da modern devletlerin tüm sosyal kurumlara olduğu gibi eğitim üzerinde de tek söz sahibi olarak algılanmaya başladığı dönem ele alındığında, I. Meşrutiyet döneminde Osmanlı Devleti'nin eğitime bakışının dünyanın o dönemdeki genel yöneliminden bağımsız olmadığı görülmektedir. Daha sonraki süreçte Osmanlı Devleti'nde, devlet eğitim üzerindeki etkisini gizlemeye ihtiyaç duymadan net olarak hissettirmiştir.

2. 1. 2. II. Meşrutiyet Dönemi

II. Meşrutiyet dönemi, 23 Temmuz 1908'den I. Dünya Savaşı'nın bitiş tarihi olan 1918'e kadar geçen süreci kapsar. II. Meşrutiyet'in ilanından sonra anayasal sistemin devlet idaresinde tekrar benimsenmesiyle, eğitimin de dâhil olduğu toplumsal birçok mesele özgürlüğün hâkim olduğu bir atmosferde irdelenmiştir. II. Meşrutiyet Dönemi Türk eğitim tarihinde en çok araştırmanın yapıldığı dönemlerden birisi olmanın yanında, bu dönemde eğitim alanında yapılan birçok düzenlemenin etkileri günümüze kadar uzanmaktadır. Eğitim sisteminde dinamik bir yapının oluşturulması ve kurumsal bir disiplin anlayışının eğitim kurumlarında egemen

kılınmasına yönelik çalışmaların yapılması bu dönemin dikkat çeken eğitim alanındaki düzenlemelerini oluşturmaktadır (Öntuğ, 2008: 159).

Tanzimat'ın ilan edilmesinden Cumhuriyet'in ilanına kadar geçen sürede dil konusunda tartışmalar yapılmış; Orhun veya Uygur Alfabesi, Ermeni Alfabesi, Latin Alfabesi, Arap Alfabesi ve yeni bir alfabe oluşturulması olmak üzere beş farklı alfabenin kullanılması, taraftarlarınca savunulmuştur. II. Meşrutiyet dönemine kadar Arap harflerinin okumada ve yazmada kolaylık sağlanması için düzenlenmesi fikri üzerinde daha çok durulmuşken, II. Meşrutiyet sonrasında ise Arapça harflerinin ayrı yazılarak (huruf-u munfasıla) kullanılmaya devam edilmesi savunulmuştur. Bununla birlikte, alfabenin tamamen değiştirilmesi fikri öne çıkmış, “fonetik ve imla hususunda öneriler getirilmiş” ve basında Latin harflerinin kullanılmasına dair gündem ağırlık kazanmıştır (Akçay, 2008: 287).

Kılıç (2008: 168, 169), tarihe bakıldığında amacına ulaşmış her inkılâbın düşünce düzeyinde bir hazırlık evresine sahip olduğunu ve II. Meşrutiyet döneminde tartışmalara konu olmuş, ütopyik bulunan fikirlerin Atatürk tarafından fiiliyata geçirildiğini ifade eder ki, ona göre II. Meşrutiyet dönemi, Osmanlı Türkiye'si'nden Cumhuriyet Türkiye'si'ne geçişte bir hazırlık evresidir.

2. 2. MEŞRUTİYET DÖNEMİ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ TEMEL POLİTİKALAR

Eğitime dair bakış açısında, II. Meşrutiyet'in ilan edilmesinden sonra daha önceki dönemlere göre bir değişimin olduğu dikkat çeker. Bu değişim Tanzimat Dönemi eğitim anlayışı ve uygulamalarının eleştirisi üzerinde yükselirken eğitim konusuna daha geniş bir çerçeveden bakılmasına ve değerlendirilmesine zemin hazırlamıştır.

II. Meşrutiyet Dönemi'nde Tanzimat'tan sonra benimsenen eğitim anlayışı yerine, ülkenin ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim-öğretimde milli bir eğitim anlayışı ikame edilmeye çalışılmıştır. Bu dönemde üzerinde anlaşılan bir yöntem ve program

olmamakla birlikte yapılan çalışmalar Cumhuriyet Türkiye'sinin eğitim sisteminin iskeletini oluşturmuştur. Bu dönemde Fransa'nın ölçüt alındığı eğitim sistemi çokça eleştirilmiş, 'Tanzimat eğitimi' olarak nitelendirilen "memur - tüketici" bireyler yerine, toplumsal yaşamda üretici ve girişimci bir role sahip bireyler yetiştirilmesine yönelik bir eğitim sistemi oluşturulmaya çalışılmıştır. Yurt dışına öğrenci gönderilmesi konusunda büyük ölçüde görüş birliği olmasına rağmen, gidilen ülkenin sadece Fransa olmaması gerektiği vurgulanmış ve bu yönde dünyanın çeşitli ülkelerine öğrenciler gönderilmiştir. II. Meşrutiyet döneminde ilköğretime geçmiş dönemlere göre daha fazla önem verilmiş, siyasi karakteri olan her dernek ve siyasi partinin programında eğitimle ilgili politikalar yer almıştır (Ergün, 1996: 405, 406).

II. Meşrutiyet döneminde eğitimin bireye kazandırması beklenen özellikler birey olma şuuruna varmak ve kendini tanımak değil, toplumsal hayattaki sorumlulukların bilinmesi ve kişinin bu sorumlulukları yerine getirmesidir. Toplum, eğitilmesi gerekli bir yapı olarak görülmüş, Edebiyat Fakültesi'nde kadınların da eğitimden faydalanabilmeleri kararlaştırılmış, laikliğin eğitimde esas olması ve eğitimde birliğin sağlanması için bir başlangıç adına Evkaf Nezaretine bağlı okulların Maarif Nezareti'ne bağlanması sağlanmıştır (Şahin, 2008: 239, 240). Kavcar (1988: 4, 95), II. Meşrutiyet döneminin edebiyatında bir takım değerlerin özellikle işlendiğini ve eğitim-öğretim içerisinde bunun öğrencilere aktarıldığını ifade eder. Yaşama sevgisi, doğruluk, dürüstlük, çalışkanlık, yardımseverlik, fedakârlık, namus ve şeref, aşırı istek ve kıskançlıktan uzak durma, azim, sabır ve cesaret gibi başlıkların dönemin edebiyat eserlerinde öne çıkarıldığını vurgular.

II. Meşrutiyet'in ilanından sonra kurulan hükümet eğitim konusunda istikrarlı bir sistem geliştirememiş, 1908–1910 yılları arasında 7 tane farklı Maarif Nazırı (Milli Eğitim Bakanı) görev yapmıştır. Bu dönemde Osmanlı Devleti'nde açılan yabancı okulların sayısında artış olmuş; Osmanlı Devleti sınırlarında 500 adet Katolik Fransızlara ait, 675 adet Amerikalılara ve 178 adet de İngilizlere ait okul bulunmaktadır. Sarıkaya (1997: 72, 74), bu okulların Osmanlı Devleti'nde Batılı kültür ve değerlerin toplumda yaygınlaşmasının yanında Osmanlı Devleti içerisinde

yaşayan çeşitli milletlerin “ulusal, tarihi, kültürel şuurlarının uyanmasında” etkili olduklarını belirtmektedir.

2. 3. MEŞRUTİYET DÖNEMİ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ UYGULAMALAR

Osmanlı Devleti’nde II. Meşrutiyet Dönemi’nde eğitim alanında üretilen politikaların değişimine bağlı olarak eğitim alanındaki uygulamalarda da bir takım değişiklikler olmakla birlikte, temelde ciddi bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Tozlu (1996: 240), Tanzimat Dönemi ile başlayan Batı’nın yakından izlenmesi ve taklit edilmesinin Meşrutiyet Dönemi’nde de devam ettiğini vurgular. Bu dönemde yabancılara ait okulların Osmanlı Devleti’nde yerleşik bir hal aldıklarını, kültürel atmosferi etkileyen bir yapıya ulaştıklarını, sayısal olarak arttıklarını ve “Batıcılık düşüncesi”nin yaygınlaşmasında etkin görev üstlendiklerini savunur. “Batıcılık düşüncesi”nin güçlenmesinin karşısında Osmanlı Devleti’nin kendi değerlerinin ve düşünce dünyasının ikinci plana atıldığını, bunun da ötesinde “suçlu konumuna itildiğini” iddia eder.

Tanzimat Dönemi’nde eğitim konusundaki gelişmelerin İstanbul ile sınırlı kalmasına rağmen II. Abdülhamid döneminde eğitim alanında niceliksel ve niteliksel gelişmeler ve yayılmalar olmuştur. 1879 yılından itibaren Vilayet Maarif İdareleri kurulmuştur ki, bu idareler eliyle 1869 yılında kabul edilen Maarif Nizamnamesi’ne bağlı olarak iptidailer, rüştiyeler, idadiler ve sultanilerin oluşturduğu eğitim sistemi ülke genelinde işler hale gelmiştir. Okulların sayısal olarak artmasıyla gündeme gelen öğretmen ihtiyacının karşılanması amacıyla 1908’de Darulmuallimin adlı kurumların sayısı artarak 31’e ulaşmıştır. Bu dönemde İstanbul’da üst ekonomik gelir grubundaki Müslüman ailelerin çocuklarını gönderdikleri, memurların ve subayların öğretmenlik yaptıkları ve daha çok geniş konakların kiralanmasıyla oluşturulan özel okullar da dikkat çeker. Ayrıca bu dönemde hukuk, mimarlık, mühendislik, tıp, ziraat ve meteoroloji alanlarında yüksek öğretim düzeyinde eğitim veren okullar açılmıştır (Tekeli ve İlkin, 1993: 75 – 84).

Osmanlı Devleti'nde siyasi, ekonomik, idari ve hukuki alandaki gerilemelere paralel olarak medreselerde de bozulmalar meydana gelmiştir. Medreselerdeki aksamaların giderilmesi adına yapılan düzenlemelerin sistematik ve köklü bir şekilde yapıldığı dönem II. Meşrutiyet Dönemi'dir ki, yenilik çabaları devletin yanında aydınlar tarafından da benimsenilip savunulmuştur. Bu dönemde yapılan ıslahatlarla medreselerin geleneksel yapılarından uzaklaşmış ve dünyadaki yeni gelişme ve değişimler dikkate alınarak daha işlevsel ve uygulanabilir bir kurumsal yapı, Tanzimat'ın ilanından sonra kurulan mektepler örnek alınarak, oluşturulmaya çalışılmıştır. Medreseler ihtisaslaşma temelinde örgütlenmiş, ders içeriği olarak dini derslerin yanında matematik, fen ve sosyal bilimlerle ilgili dersler de müfredata dâhil edilmiştir. Bu özellik dikkate alındığında bu dönemden sonra medreselerin “din ilimleri ile desteklenmiş programlara sahip genel eğitim kurumları olma” yolunda mesafe aldıkları ve eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Zengin, 2002: 167, 169, 171).

II. Meşrutiyet Dönemi, dünya genelinde çağdaş eğitim akımlarının olduğu bir döneme tekabül etmektedir. Yurt dışına giden öğrenciler ve Batı'dan yapılan tercümenlerin katkısıyla bu akımlar, sistemli olmasa da, Osmanlı Devleti'ne transfer edilmiştir. 1913 yılında uygulamaya konulan ‘Tedrisat-ı İbtidaiye Layiha-ı Kanuniyesi’ adlı geçici kanunda, zorunlu öğretim süresinin iki katına çıkarılması, orta öğretimde köklü değişikliklere giderek, süresi 7 yıl olan idadilerin iki aşamalı bir yapıya dönüştürülerek sultani (diğer adıyla lise) olarak adlandırılması dikkat çekmektedir. Bu dönemde kızların eğitim göreceği ilk ortaöğretim kurumları açılmış, yükseköğretimde bölümlerin fakülteler bazında birleştirilmesi gerçekleştirilmiş, öğretmenliğin müstakil bir meslek haline gelmesi için çalışmalar yapılmış, öğretmen yetiştirmeye yönelik yatılı okulların sayısı artırılmış, eğitimle ilgili çok sayıda dernek kurulmuş, eğitimde birliğin sağlanması için adımlar atılmıştır (Ergün, 2008: 263, 270–272).

Osmanlı Devleti'nin yıkılması ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra da eğitim konusu, üzerinde en çok durulan konular arasında yer almıştır. Bir

ulus devlet olan Türkiye Cumhuriyeti, eğitim alanında doğal olarak “milli bir eğitim” anlayışını benimsemiş ve eğitim sistemini bu anlayışa göre kurgulamış ve dolayısıyla halk da bu doğrultuda şekillendirilmeye çalışılmıştır. Bundan sonraki bölümde Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan çok partili döneme geçilinceye kadar geçen dönemde eğitim alanındaki yapısal özellikler, temel politikalar ve uygulamalar eğitim-iktidar ilişkisi açısından ele alınacaktır.

3. CUMHURİYET DÖNEMİ (KURULUŞ DÖNEMİ) TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN GENEL ÖZELLİKLERİ

Bir imparatorluk olan Osmanlı Devleti’nin yıkılmasından sonra bir ulus devlet olarak kurulan Türkiye Cumhuriyeti, Osmanlı Devleti bakiyesi çok kültürlü toplum yapısına rağmen homojen bir toplum meydana getirme ideali çerçevesinde çok önemli değişim ve dönüşümlerin gerçekleştirilmesi gayreti ile birlikte devlet olarak dünya sahnesine çıkmıştır. Toplumsal değişimlerin doğal seyri içerisinde uzun süre içerisinde gerçekleşmesi dikkate alındığında, Cumhuriyet’in ilanından sonra devletin toplumun istenilen kıvama gelmesine yönelik benimsediği kısa sürede kesin sonuç almayı amaçlayan, tepeden inme yaklaşımına karşı toplumsal direnç meydana gelmiştir. Meydana gelen toplumsal direncin yapısının anlaşılması adına bir gayretin ortaya konulmasından ziyade, siyasal iktidarın güç şeklinde tezahürü devlet ve toplum arasında yalıtkan bir alanın oluşmasına neden olmuş ve toplumda “Devletin bastığı yerde ot bitmez!” anlayışının oluşmasına neden olmuştur. Tek Parti iktidarı süresinde devam eden yalıtkan alan, çok partili hayata geçilmesinden sonra iletken olmaya doğru evrilmiş olsa da, bu ilişki tam olarak doğal mecrasını bulmakta hep zorlana gelmiştir.

Genel olarak Cumhuriyetin ilanından sonra Türkiye’de devlet ve toplum ilişkisinin niteliği devlet ve toplumu birlikte ilgilendiren alanlarda daha net mücadelelere sahne olmuştur. Kurucu iktidarın homojen bir toplum meydana getirme ideali, eğitimin insan üzerindeki dönüştürücü etkisinin çok önceden fark edilmesine bağlı olarak, daha çok eğitimin araçsallaştırılmasıyla gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Yeni kurulan devletin meşruiyetinin sağlanması, sistemin işlemesi ve devletin kendi ayakları üzerinde durmasının mümkün hale gelmesi için gerekli olan ülkü birliği en

etkili kültürleme aracı olan eğitim ile gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Kuruluş döneminde eğitimin genel yapısı, eğitim alanında üretilen politikalar ve uygulamalar eğitime dair bahsedilen bakış açısı çerçevesinde şekillendirilmeye çalışılmıştır.

Cumhuriyetin ilanından sonra hayata geçirilen eğitimle ilgili uygulamalar radikal karaktere sahip olmakla birlikte, uygulamaların II. Meşrutiyet Dönemi'nde üzerinde durulan değişiklikler olması bakımından bir tarihsel süreklilikten bahsedilebilir. Osmanlı Devleti'nin yıkılması ve yerine kurulan ulus devletlerden birisi olan Türkiye Cumhuriyeti, Osmanlı Devleti'nden kesin bir kopuş üzerine var olma mücadelesi göstermiş olsa da hayata geçirilen uygulamaların penceresinden bakıldığında, atılan adımların radikal olması bir tarafa, tarihsel bağlarla toplumsal yönelişler arasında tam bir kopuşun gerçekleşmediği görülmektedir.

3. 1. CUMHURİYET DÖNEMİ (KURULUŞ DÖNEMİ) TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISAL ÖZELLİKLERİ

Her ne kadar II. Meşrutiyet'in ilanından sonraki süreçte özgürlüklerin arttığı bir dönem yaşanmış olsa da, Osmanlı Devleti'ni etkileyen ulusal ve uluslar arası karışıklıklar bu dönemin daha çok bu karışıklarla akıllarda kalmasına neden olmuştur. Yaşanılan savaşların neticesinde Osmanlı Devleti yıkılış sürecine girmiş ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş evresinin hazırlığı bu dönemde yaşanmıştır. Bütün bu gelişmeler doğal olarak eğitim konusunun ikinci planda kalmasına neden olmuştur.

Kurtuluş Savaşı sürecinin Ankara merkezli olarak yürütülmesi Osmanlı Devleti'nde İstanbul merkezli iktidarın yanı sıra ikinci bir iktidar merkezi meydana getirmiştir. Ayrıca bu dönemde işgal altındaki topraklar da dikkate alındığında Anadolu'da eğitim konusunda söz sahibi olan üç farklı iktidar merkezinin olduğu görülmektedir. Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) 'nin açılışından Cumhuriyet'in ilanına kadarki sürede eğitim-öğretim alanında TBMM'ye bağlı Maarif Vekâleti, İstanbul merkezli Maarif-i Umumiye Nezareti ve Yunanlar tarafından işgal edilen Anadolu topraklarındaki Yunanlılara ait Anadolu Eğitim

Genel Müdürlüğü bu farklı iktidar merkezleridir. Yine bu dönemde öğretmen maaşlarının ödenmesinde ve okulların sürekli olarak eğitim-öğretime devam etmesi konusundaki, iktisadi ve idari yetkinin farklı kurumlarda olmasından kaynaklı problemler göze çarpmaktadır (Ergün, 1997: 11–14).

Cumhuriyet'in ilanından sonra bir ulus devlet olarak var olabilmek için gerekli olan altyapının ve ülkü birliğinin oluşturulmasında toplumsal dinamiklerin kontrol altına alınma çabasının olduğu görülmektedir. Toplumsal dinamiklere yönelik bu müdahaleler arasında eğitimin yeri hep ayrı tutulmuş, yeni kurulan devletin devamlılığı bir noktada yeni bir anlayışa göre yapılandırılan eğitimle yetiştirilecek nesillere bağlanmıştır. Güngör (2007: 20, 21), Cumhuriyetin ilan edilmesiyle sadece siyasal bir devrimin yapılmadığını, yapılan devrimin toplumda kökleşmesi, Türkiye Cumhuriyeti'nde yaşayan bütün insanların “aydınlanması” ve birey olma şuuruna ulaşması adına bir sürecin yaşandığını iddia eder. Bu sürecin başarıya ulaşması için dil, kültür ve eğitimin “süreci oluşturucu öge” olduklarını savunur. Toplumun çağdaşlaşma yolunda “çözülmesi”, birey olma şuurunun kazanılması ve toplumun modern bir yapıya evrilmesi için dil ve eğitim alanlarında devrimlerin yapılmasının zorunluluk olduğu ve bu çalışmaların devlet tarafından kültür politikalarının oluşturulup uygulanmasıyla desteklendiğini ileri sürer.

Akar (1996: 214, 215), Cumhuriyet'in ilan edilmesinden sonra yapılan Atatürk inkılaplarının iki farklı süreç içerisinde değerlendirilebileceğini savunur ki, “modernleşme ve çağdaşlaşma” ekseninde hayata geçirilen inkılaplarla “yeni kültürün altyapısı” oluşturulmuş ve eğitim yoluyla bu kültürün geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasına çalışılmıştır”. 1923-1930 yılları arasını kapsayan birinci dönemde “tümüyle radikal özelliğe sahip” inkılaplar yapılmış; 1938-1950 yılları arasındaki dönemde ise “ilk dönemde yapılanların tamamlanmasına ve olgunlaştırılmasına çalışılmıştır”. Akar, kuruluş döneminde eğitimin yapısal özelliklerinin ‘laik anlayış ve pozitif bilimcilik’ temelinde belirlendiğini ifade eder. Ona göre, bu dönemde ders kitapları ve müfredat programları tamamen “laik ve Batıcı bir açıdan ele alınarak düzenlenmiş” ve bu yolla “Türk toplumu laik ve Batı uygarlığına entegre olacak tarzda dizayn edilirken, bu yeni kültür yapısını ve siyasi

sistemi koruyacak, geliştirecek kadroların da ‘milli eğitim’ kanalıyla yetiştirilmesi hedeflenmiştir”.

Güçlüol (1996: 453, 454), Cumhuriyet’in ilan edilmesinden sonra Türkiye’de eğitim sisteminin yapısal özelliklerinin belirlenmesinde Osmanlı Devleti’nin son dönemlerini de kapsayan yakın tarihsel süreçteki deneyimlerden yararlandığını belirtir. Ona göre, Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitim sisteminin şekillenmesinde etkisi olan yakın tarihsel süreç deneyimleri içerisinde Batı’daki eğitim sistemlerinin incelenmesi ve özellikle ordunun modernleşmesi adına kurulan yeni eğitim kurumlarının yeri diğerlerine göre daha belirgindir. Ayrıca, Türkiye’de yeni kurulan eğitim sisteminin çağdaşlığı temele alan milli ve laik bir yapıda şekillendirilmesinin amacının, dünyanın o dönemde yakaladığı gelişmişlik seviyesine ulaşma adına yapıldığını, o dönemde eğitimde beklenen fonksiyonun eski tip eğitim kurumlarıyla gerçekleştirilemeyecek olduğuna dair kurucu iradenin düşünceleri olduğunu ileri sürer. Kendisi, bu dönemde eğitim alanında yapılacak reformlarda yerli ve yabancı eğitimcilerin görüşlerinin alındığını, bu eğitimciler arasında eğitim felsefecisi olan John Dewey isminin öne çıktığını belirtir ki, yeni kurulan devletin eğitim sisteminin ve eğitimle ilgili idari yapının belirlenmesinde ‘John Dewey Raporu’ etkili olmuştur.

Ata (2007: 184), Cumhuriyetin ilanından sonra Atatürk’ün eğitim konusunda genel çerçeveyi çizdiğini ve içeriğin aydınlar tarafından belirlendiğini ve böylece toplumsal değişimin sağlandığını belirtir. Cumhuriyetin ilanından sonra eğitim alanında yapılan düzenlemelerin “bir toplumsallaştırma aracı” olduğunu ve yapılan devrimlere karşı yapılabilecek karşı devrimlere karşı eğitimin bir “paratoner” görevi üstlendiğini ifade eder.

Dura (1998: 2078, 2079), Cumhuriyet’in ilanından sonra eğitimde millilik ilkesinin benimsendiğini ve milli eğitimin amacının sadece yeni kurulan devletin memur ihtiyacının karşılanması olmadığını ifade eder. Ona göre, milli eğitim ile “ülkeye pozitif, muhakemeli, ahlaklı, karakterli, dürüst, iradeli, atılgan, cumhuriyetçi, devrimci, giriştiği işleri başaracak, karşılaştığı engelleri yenecek yetenekte gençler yetiştirmek” amaçlanmıştır. Kendisi, eğitimin yapısal özellikleri

bağlamında “gerçekçi, özgür ve bilime dayalı eğitim” temelinde oluşturulmaya çalışıldığını ifade eder.

Doğramacı (1996: 342), Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasından sonraki ilk dönemde “eğitimin laikleştirildiğini, Latin harflerinden uyarlanan yeni Türk alfabesinin kabul edildiğini” belirtir. Bununla birlikte kadınların eğitilmesine önem verildiğini, karma eğitime geçildiğini, kırsalda yaşayan nüfusun eğitimi ve bu eğitimi verecek öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda önemli adımların atıldığını, “laik düşünce ve Atatürk ilkelerine bağlı yeni bir insan tipi yetiştirilmesinin eğitimin başlıca amacı haline geldiğini” ve eğitimde niceliksel alanda da önemli gelişmelerin yaşandığını ifade eder.

Türküne (1996: 324), Cumhuriyet’in sonrası Türkiye’de Batı’nın yakaladığı gelişmişlik seviyesinin yakalanması adına genel anlamda bir değişimin gerçekleştirilmesinin zaruri görüldüğünü ifade eder. Bu noktada değişimin nasıl ve hangi alanlarda olması gerektiği konusunda “modern dünyanın” örnek alındığını ve Batı ile aradaki gelişmişlik temelindeki negatif farklılığın giderilmesinde eğitimin tek araç olarak kabul edildiğini savunur. Ona göre, Türkiye Cumhuriyeti’nin ilanından sonra “bir hayat memet meselesi olarak gördüğümüz modernleşme çabalarımızı neredeyse münhasıran bir eğitim reformu tarihi olarak görebiliriz”. Ayrıca yine bu dönemde, eğitim ulus devlet olarak var olabilmede çok önemli görülmüş ve ‘milli mesele’ haline gelmiştir.

Hacıeminoğlu (1975: 19, 27) ise, Cumhuriyetin ilanından Atatürk’ün ölümüne kadar geçen sürede eğitim-öğretim alanında bazı hataların yapıldığını, ancak bu dönemde çok önemli olumlu adımların da atılmış olduğunu; bununla birlikte 1938’den 1950’ye kadar geçen süreçte eğitim-öğretimde ülkenin ve halkın zararına olan bir yapılanmanın olduğunu iddia eder. Bu dönemde hümanizm ve materyalizm akımlarının eğitim-öğretimde ikame edilmeye çalışıldığını; milli ve manevi değerlerden uzaklaşmanın meydana geldiğini savunur. Bu dönemdeki uygulama ve politikaların daha sonraki yıllarda ülkede anarşinin oluşumuna hizmet ettiğini ve yurt dışına beyin göçünün yaşanmasına sebep olduğunu ileri sürer.

Cumhuriyet'in ilanından sonra eğitim alanında benimsenen felsefe ile toplumun belli bir yönde değişiminin hızlandırılması amacının tek başına bir amaç olmadığını, bunun da ötesinde eğitim alanında “yeni bir devlet, yeni bir millet ve yeni bir medeniyet inşa etmeye yönelik bir devlet tutumunun” yer aldığını savunan bir görüş de mevcuttur. Bu görüşe göre, toplumun tümünden hızlı bir şekilde değiştirilmesine yönelik bu devlet tutumu, 1935 yılına kadar üretilen politikalarla etkin bir şekilde devam etmiştir. (Bolay ve ark. , 1996: 45).

Genel olarak Cumhuriyet'in kuruluş döneminde şekillendirilen Türk eğitim sistemine bakıldığında, yapısal olarak pedagojik bir nitelikten ziyade yeni kurulan devletin ikamesi adına kendisine özel misyonlar yüklenmiş bir yapı karşımıza çıkmaktadır. Yeni kurulan devletin kendisine hedef olarak koyduğu “muasır medeniyet seviyesinin” yakalanması adına eğitim alanında yapısal olarak bir hazırlık sürecinin bu dönemde yaşanmış olduğunu söylenebilir.

3. 2. CUMHURİYET DÖNEMİ (KURULUŞ DÖNEMİ) TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ TEMEL POLİTİKALAR

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonraki süreçte eğitim alanında atılan adımların temelinde yer alan politikalar, ulus devlet olabilme yolunda eğitimin bir araç olmasını mümkün kılacak nitelikte üretilmiştir. Osmanlı Devleti'nin çeşitliliğe dayalı yapısının aksine “homojen bir topluluk olmayı” gerektiren ulus devlet yorumu, yetiştirilecek neslin de bu anlayışta olmasını gerektirmiştir. Özellikle 19. yüzyıldan sonra Osmanlı Devleti'nde bir devlet politikası haline gelen Batılılaşma ideali Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra yegane hedef olarak devam etmiştir. Avrupa devletlerinin ilerlemesinin temelinde görülen dinin kapsama alanının sınırlandırılması tutumu Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra Türkiye'de de gerçekleştirilmeye çalışılmıştır ki, bu tutumun toplumsal kabulü ve tabana yayılması adına eğitim çok önemsenmiş ve çeşitli sorunlarla karşılaşmıştır.

Söylemez (1997: 107, 109), I. Dünya Savaşı sonrasında Anadolu'nun işgal edilmesinden sonra Cumhuriyet'in ilanına kadar geçen süre içerisinde işgalci devletlerin işgal ettikleri bölgelerde bazı okulları kapattıklarını, açık bırakılan okullarda ise tarih dersi başta olmak üzere milli değerleri içeren derslerin okutulmasına izin vermediklerini ifade eder. Ayrıca, Kurtuluş Savaşı'ndan sonra Cumhuriyet'in ilanı ile okullarda Osmanlılık bilincinin öğrencilerde geliştirilmesinin yerini, Türklük bilincinin yanında Atatürkçülük fikrinin geliştirilmesinin aldığını iddia eder.

I. Dünya Savaşı'nın başladığı tarihten Cumhuriyet'in ilanına kadar geçen süre içerisinde, Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinin Batılı eğitim sistemlerini temel alan yenilik çabalarının etkileri devam etmiştir. Bu etkilerin yanında bahsedilen çerçevede yeni eğitim sisteminin muhkemleşmesi adına yeni kanun ve tüzükler çıkarılmış, yeni okullar açılmış, okullarda görev yapacak öğretmenlerin yetiştirilmesi adına çalışmalar yapılmış ve eğitim konusunda yeni görüşler ortaya konulmuştur. Bu dönemde 'Osmanlıcılık, Milliyetçilik, Batılılaşma' gibi akımlar eğitim politikalarının oluşturulmasında etkili olmuştur (Şehirli, 2008: 177).

Akkutay (2006: 47), TBMM'nin açılmasından sonra yeni kurulacak devletin eğitim politikalarının oluşturulmasında Atatürk'ün, içinde bulunulan yüzyılın şartlarını değerlendirmesi ve geleceğe dair öngörülerinin etkili olduğunu ifade eder. Ulus devlet modelinin öne çıktığı bir zamanda bir ulus devlet olabilmek için gerekli olan eğitimin de ulusal izler taşımasının yanında, faydalı ve uygulamaya yönelik bilgilerin öğretilmesinin amaçlandığı bir yapının öngörüldüğünü ve bu yönde politikaların belirlendiğini vurgular.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra üretilen eğitim politikalarına bakıldığında ilk birkaç yıl ile çok partili döneme geçilmesine kadarki dönemin birbirinden oldukça farklı olduğu görülmektedir. Devletin eğitim alanında değişen politikaları en genel haliyle, din ile devletin ilişkisinin değişmesine bağlı olarak, eğitimde dinin ve din derslerinin etkisi ve niteliği üzerinde yoğunlaşmıştır. Homojen bir devlet olma şeklinde yorumlanan ulus devlet modelinin yerleşik hale

getirilmesinde, toplumun geleneksel yapısından uzaklaştırılarak devlet tarafından resmi ideoloji olarak benimsenen Batılılaşma idealine ulaşmada toplumun modern bir yapıya kavuşturulması birinci mesele olarak kurucu iktidarın gündeminde olmuştur. Kuruluştan çok partili döneme geçişe kadar, dozajı gittikçe artan devlete bağlı ve devletin en etkin iktidar sahibi olduğu bir eğitim modeline bağlı olarak da toplumsal talebi ikinci planda tutan, devleti önceleyen eğitim politikalarının üretildiği dikkat çekmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla Batılılaşma devlet tarafından benimsenen resmi ideoloji haline gelmiştir. Avan (2006), Cumhuriyetin ilanından sonra “Ulus devlet ideolojisinin ve batılı aklın yaygınlaşmasını sağlayacak en temel unsur eğitim politikaları idi. Devlet de aydınlarını bu eğitim politikalarına yöneltti. Yönünü batı olarak belirlemiş aydınının eğitim adına söyleyeceği şey almış olduğu kültürden başka bir şey olmayacaktı. Ulus devlet her alana hakim olmak istiyor, bunun başlangıcı olarak da eğitim kurumlarını seçmişti.” der. Ayrıca, ulus devlet olmanın bir gereği olarak devletin çocuk ile ilgili algısının değiştiğinin; devletin ebeveyni sadece bakıcı rolüne indirgediğini ve çocuğu sahiplendiğini, dolayısıyla da ulus devlet olarak devamlılığını sağlamada eğitim konusunun önemli hale geldiğini savunur. Ayrıca, devletin öğrencilerin eğitim ve öğretimi üzerinde tek hakim olarak, sistem için tehdit oluşturabilecek alternatif öğrenmelerin de önüne geçmeye çalıştığını ileri sürer.

Tezcan (2000: 22–26) Cumhuriyetin ilanından sonraki süreçte oluşturulan yeni eğitim politikasının temellerinin birkaç ana ilkedен oluştuğunu savunur. Ona göre, bu dönemde eğitim dilinden uygulanacak eğitim yöntemi ve amaçlara kadar eğitimde “milli olma ilkesi” benimsenmiştir. Ayrıca eğitimin, bilimi merkeze alan bir anlayışla yapılanması temel ilke olarak bu dönemde benimsenmiştir. Tezcan, farklı uygulamalara son verilerek eğitim-öğretim alanında sadece devletin söz sahibi olacağı bir birliktelik sağlanmasının temel bir ilke olarak benimsendiği değerlendirilmesinde bulunur. Ona göre, bu dönemde halkın cahil olduğu sabitesine bağlı olarak eğitilmesi gerektiği, üretim noktasında nitelikli çıktı sağlayan bir eğitim sisteminin kurulması, disiplin ve fazilet anlayışına göre işleyiş kazanmış bir yapıya

ulaşma ilkeleri göze çarpar. Ayrıca Cumhuriyet'in ilanından sonraki süreçte eğitim-öğretimde kız-erkek ayırımına son verilerek eğitim-öğretimin karma olarak icra edilmesi, "cumhuriyetin koruyucusu olma şuurunda bir nesil yetiştirilmesi" ilkesi ve eğitim olanaklarından tüm ülke vatandaşlarının yararlanabilmesi gibi ilkeler yeni eğitim politikalarının en önemli içeriğini oluşturmaktadır.

Karakaş (2003: 237, 238), Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra devletin kurumsal yapısı yanında toplumun da "Batılılaşma bağlamında Türk modernleşmesinin amacı" haline geldiğini ve bu amacın gerçekleşmesi için de toplumsal sınıflardan ilk olarak köylüye ve yerleşim birimi olarak köye yönelildiğini savunur. Ona göre, bu yönelik eğitim marifetiyle köyün 'yeniden canlandırılarak', toplumsal kalkınmanın köy temelli başlaması düşüncesini de beraberinde getirmiştir. Ayrıca, köylünün eğitilmesinin gündeme gelmesi bu konuda çalışmaları bulunan İsmail Hakkı Tonguç'un güçlü bir ses haline gelmesine ve büyük oranda onun etkisiyle Köy Enstitüleri'nin kurulmasına neden olmuştur. Kendisi, Köy Enstitüleri'nin kuruluş felsefesi bakımından köy ve kentin birbirinden ayrı kabul edilmesi esasına dayandığını belirtir.

Demircioğlu (2008: 211), Cumhuriyet'in ilanından sonra devletin eğitim konusundaki politikaların temelini moderniteyi merkeze alan bir kültür çerçevesinde yeni bir insan tipi yetiştirmenin oluşturduğunu savunur. Ona göre, köylere yönelik eğitimler, halk eğitimi ve Köy Enstitüleri bu çerçevede amaçlara ulaşmak amacıyla atılmış adımlardır; bu politikaların neticesinde "milli, laik, modern, dinamik ve güçlü bir ülke oluşturmak için" eğitim alanında kararlar alınmış ve bu kararlar uygulanmıştır.

Kaplan (2002: 137-140), Türkiye Cumhuriyeti'nde milli eğitim ideolojisinin 1920'li yıllarda ülkede meydana gelen bir dizi önemli olay ve gelişmenin neticesinde meydana geldiğini ifade eder. Kemalizmin devletin resmi ideolojisi olarak ilan edilmesiyle "milli eğitim ideolojisinin" çok önemli bir bileşeni olarak Kemalizm'in belirginleştiğini iddia eder. Türk milli eğitim ideolojisinin oluşum sürecinde Atatürk'ün, milli değerleri yücelten, dinin eğitim üzerindeki etkisini reddeden ve

yabancı etkilere tamamen kapalı bir eğitim yapısını benimsediğini, 1921 yılında Maarif Kongresi'nde ifade ettiğini belirtir. 1924 tarihli diğer bir konuşmasında da eğitimin amacının öğrencileri “Türk milletine ve devletine bağlı olarak yetiştirmek ve onları Türk milleti ve devleti ile birlikte mücadeleye hazır hale getirmek” olarak ifade ettiğini aktarır.

Türkiye’de Tek Parti Dönemi’nde oluşturulan politikaların okullarda somut görünürlüğü olmuş ve ders kitapları bu politikalar çerçevesinde şekillendirilmiştir. Özcan (2006: 257, 259) Cumhuriyet’in ilan edilmesinden sonra yönetimin milli bir devlet olmayı sağlama adına milli kimliğin geliştirilmesine ihtiyaç duyduğunu savunur. Bunun sağlanması adına da coğrafya ve tarih derslerinin içeriklerinin bu ihtiyaca göre şekillendirildiğini, bu derslerin Türk milli kimliği ön plana çıkarılarak düzenlendiğini belirtir. Harf devriminden sonra ders kitaplarının belirlenmesinde tek otorite sahibinin devlet olduğunu ve Tek Parti Dönemi eğitim uygulamalarının “eğitimde tek kitap uygulaması” dolayısıyla eleştirildiğini iddia eder. Özcan, 24 Ocak 1925 yılında kurulan Telif ve Tercüme Heyeti’nin kuruluş amacının da her tür ve derecedeki okullarda okutulacak kitapların belirlenmesi, seçilmesi olduğunu belirtir. Yine Milli Talim ve Terbiye Dairesi adıyla 28 Mart 1926’da 1109 sayılı kanunla kurulan dairenin amacının da ‘Gençleri Cumhuriyet esasına göre hazırlayacak ve okullarda milli terbiyeyi kuvvetlendirecek tedbirleri almak’ şeklinde belirlendiğini ifade eder.

Tezcan (1992: 53), Atatürk döneminde Türk eğitim sisteminin kendine has bir yapıya sahip olduğunu savunur. Yeni kurulan cumhuriyet rejiminin sağlam temellenmesi ve dayanıklı hale gelebilmesinin amaç edinildiği bu dönemde eğitimin de bu amaca göre devlet tarafından şekillendirildiğini, inkılapların halk tarafından içselleştirilmesi adına yapılandırıldığını iddia eder. Ayrıca bu dönemde eğitim alanında uygulamaya konulan politikalarla Cumhuriyet’in temel prensiplerinin ve Atatürk inkılaplarının halk tarafından benimsenilmesinin amaçlandığını savunur. Yine eğitim marifetiyle toplumda var olan etnik, kültürel ve toplumsal farklılıkları ortadan kaldırarak ayrılık oluşturan sebeplerden uzaklaşılmasına ve aydın-halk arasında kültürel kaynaşmanın tesis edilmesine çalışıldığını öne sürer.

Duman (2007: 227), Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra ülke eğitiminin milli, bilimi temele alan, çağdaş ve laiklik ilkesine göre şekillenmiş olmasının, cumhuriyetin ilanından sonra ulusal kültürü oluşturmada eğitimin kritik bir fonksiyon üstlenmesine yol açtığını iddia eder. Duman, cumhuriyetin ilk yıllarında ülkede kalkınmanın ve modernliğin amaçlandığını ve bu amaçlara ulaşılmasında ve değişimin istikrar kazanmasında ülke insanının zihinsel olarak geleneksel bakış açısından uzaklaştırılmasının şart olduğuna inanıldığını belirtir.

Kendirci (1998: 72), Cumhuriyet'in ilanından sonra oluşturulan eğitim politikaları ile sadece okur-yazarlık oranlarının yükseltilmesinin amaçlanmadığını, eğitim-öğretim görmüş kişilerin aynı zamanda çağdaş yaşam biçimini içselleştirmelerinin de temel amaçlar arasında yer aldığını iddia eder. Özellikle kadınların sosyal ve siyasal hayatta aktif rol almalarının eğitim politikalarında ulaşılması gereken hedefler arasında yer aldığını da vurgular. Gürkan (1998, 47) da, 1937 yılında laiklik ilkesinin Anayasa'da yer alması sonucunda eğitim alanındaki değişim sürecinin büyük oranda tamamlandığını iddia eder. Türk eğitim felsefesinin, Kemalizm temelli olarak laiklik ilkesine göre oluşturulduğunu ve örgütlenme modelinin de halkçılık ilkesine göre oluştuğunu ifade eder. Ayrıca laiklik ilkesinin etkisiyle yeni eğitim sisteminin toplumsal değişmeyi hızlandırdığını ileri sürer.

Eşme (2007: 359), Cumhuriyetin ilanından sonraki ilk yıllar başta olmak üzere Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının odaklandığı konulardan birisinin de öğretmen yetiştirilmesi konusunun olduğunu belirtir. Cumhuriyetin kendine has öğretmen yetiştirme modelleri arasında ortaöğretime yönelik öğretmen yetiştiren Gazi Eğitim Enstitüsü'nün ve (temeli Cumhuriyet dönemi öncesine dayanmakla birlikte Cumhuriyet döneminde orijinini bulan) Yüksek Öğretmen Okullarının; ilkokullara yönelik öğretmen yetiştiren Köy Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri'nin olduğunu vurgular.

Coşkun (2012: 112, 113), resmi ideolojinin toplum tarafından benimsenilmesi adına eğitimin araçsallaştırıldığını iddia eder. Kendisi, Türk Ocakları, Millet

Mektepleri, Halk Odaları, Halk Evleri ve Köy Enstitüleri'ni yeni kurulan “devletin ideolojik aygıtları olduğunu” savunur ki, ona göre bu ideolojik aygıtlardan birisi olan “Türk Ocakları'nın Türk olmayan toplumsal kesimlere Türklüğünü öğretmek yönünde faaliyet gösterdiğini”, 1926 yılında ‘Vatandaş Türkçe Konuş!’ kampanyası düzenlediğini ve Türkçe konuşmayanlara yönelik idari yaptırımlara olanak veren kanuni düzenlemelerin yapıldığını ileri sürer. Devletin benimsediği resmi ideolojinin en önemli bileşenlerinden olan Türklerin en üstün ırk olduğu, dünya medeniyetinin altyapısını Türk medeniyetinin oluşturduğu iddiaları çerçevesinde Türk-Tarih Tezi ve Güneş-Dil Teorisi gibi çalışmalar içerisinde “en vahim olanının” Harf Devrimi olduğunu iddia eder. Coşkun'a göre Harf Devrimi ile “milletin geçmişiyile olan bağları kopartılmış ve ciddi bir anadil sorunu yaşanmıştır”.

Cumhuriyet Dönemi Türk eğitim sistemindeki politikalar değerlendirildiğinde, devletin eğitim aracılığıyla amaçladığı sonuçlara kısmen ulaştığı söylenebilir. Devleti önceleyen ve Cumhuriyetin ilanından sonra devletin benimsediği genel ilkeleri içselleştirmiş bireyler yetiştirilmiş olmakla birlikte, bu dönemde üretilen eğitim politikalarının toplumsal tabanda tam anlamıyla kabul görmediği de bir gerçektir. Ayrıca, II. Dünya Savaşı sonrasında dünyanın genel politik havasının da etkisiyle, devletin toplumsal talepleri dikkate almak zorunda kaldığı ve eğitim alanında da daha önceki tutumundan farklı tutumlar geliştirdiği görülmektedir.

Cumhuriyet'in ilanından sonra üretilen eğitim politikalarının o dönemde üretilen genel devlet politikaları ile uyumlu olarak Osmanlı Devleti'nden tam bir kopuşun sağlanması ve Batılılaşma amacının gerçekleşmesi için geliştirilmesi ve uygulamaya konulması kendi içinde mantıklı bir adım olarak kabul edilebilir. Bununla birlikte, toplumsal kültür birikiminin önemi ve medeniyetin uzun bir süreçte meydana geliyor olması bu politikaları hep sorgulanır hale getirmiştir. Geliştirilen ve uygulanan eğitim politikaları neticesinde yedi asırlık bir medeniyetin diline yabancı ve bu medeniyetin kültürüne genellikle önyargılı nesillerin yetişmesi, bu nesillerin köksüzlük duygusuyla farklı kültürlerle açık oldukları ve sürekli savrulduklarına dair tartışmaların da yapılmasına neden olmuştur.

3. 3. CUMHURİYET DÖNEMİ (KURULUŞ DÖNEMİ) TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ UYGULAMALAR

23 Nisan 1920’de Türkiye Büyük millet Meclisi (TBMM) açıldıktan sonra, 9 Mayıs 1920 tarihinde TBMM’de açıklanan hükümetin ilk programında ülkedeki çocuklara dini ve milli bir eğitimin verilmesinin hedeflendiği ifade edilmiştir. 15 Temmuz 1921’de dönemin Mili Eğitim Bakanı Hamdullah Suphi’nin öncülüğünde Ankara’da Maarif Kongresi toplanmıştır ki, bu kongre Türkiye Cumhuriyeti’nde uygulanacak eğitim politikalarının genel çerçevesi ve ilkelerinin belirlenmesinde atılan ilk önemli adımdır. 17 Şubat 1923 tarihli İzmir İktisat Kongresi’nde iktisadi eğitim alanında neler yapılabileceği de tartışılmıştır. 8 Mart 1923’te Misak-ı Maarif adlı bir genelge Milli Eğitim Bakanlığı’nca yayımlanmıştır. Bu genelgede benimsenen eğitim felsefesine göre eğitim alanında millilik, laiklik ve çağdaşlık ön plana çıkarılmıştır (Palazoğlu, 2007: 286–288).

Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra devletin eğitim ile ilgili politikalarını ve uygulamalarını belirleyip uygulamak üzere Maarif Vekilliği (Milli Eğitim Bakanlığı) 1920 yılında kurulmuştur. İlk haliyle küçük bir merkez teşkilatı ile çalışmalarını yürütmüştür. Bu dönemin Maarif Vekilliği yeni kurulan devletin eğitim sisteminin ve amaçlarının belirlenmesi adına kanuni düzenlemeleri yapmış ve kendi içindeki örgütlenmesini de kurmaya başlamıştır. Eğitim-öğretim ile ilgili teşkilat yapısı, 1920’deki İlk ve Orta Öğretim Tedrisat Müdürlüğü ve Telif-Tercüme Heyeti’nin kurulmasıyla şekillenmeye başlamış; 1923’te bu birimlere yenileri eklenmiştir. Kültür alanında yapılan inkılapların milli eğitim ile hayata geçirilebilmesi adına Maarif-i Umumiye Kanunu çıkarılmıştır ki, bu kanuna dayanarak Harf Devrimi’nin gerçekleşmesinde etkili olan Dil Heyeti ve günümüzde de eğitim-öğretimin idari olarak merkezinde bulunan Talim ve Terbiye Kurulu kurulmuştur (Dinçsoy, 1995: 39, 40).

Cumhuriyet'in ilanından sonra eğitim-öğretim özgürlüğü 1924 Anayasası ile düzenlenmiştir. Bu anayasanın 80. maddesinde kanunlara bağlı kalmak ve hükümetin gözetiminde her türlü öğretimin (tedrisat) serbest olduğu ifade edilmiştir. 87. maddede ilköğretimin zorunlu olduğu ve devlet tarafından ücretsiz verilen bir hizmet olduğu ifade edilmiştir. 1926 yılında yürürlüğe giren 915 numaralı kanun ile parasız yatılı öğretim ile pansiyon hizmetlerinin devlet tarafından verilmesiyle “eğitimde maddi imkân eşitliğinin sağlanması” yolunda bir adım atılmıştır (Çiftçi, 2006: 187).

1939 yılından itibaren Türkiye’de eğitim alanında yapılması gerekenlere dair Milli Eğitim Bakanlığı’na tavsiye niteliğinde rapor sunmakla mükellef olan Milli Eğitim Şuraları toplanmaya başlamıştır. Alınan kararlar içerisinde uygulanmaya konulan kararların olması bakımından Milli Eğitim Şuraları, Türkiye’de eğitim politikalarının görünürlük kazandığı toplantılar olması bakımından önemlidir. 17-29 Temmuz 1939 yılında toplanan 1. Milli Eğitim Şurası kararları içerisinde köy okullarında 3 olan sınıf sayısının 5’e çıkarılması, illerin ihtiyaç duyduğu ortaöğretim kurumlarının iller bazında planlanması, okullarda okutulacak ders kitapların “tek tip kitap (devlet kitabı)” uygulamasına geçilmesi kararları vardır. 15-21 Şubat 1943 tarihinde de 2. Milli Eğitim Şurası toplanmıştır ve okullarda ahlaki eğitimin geliştirilmesi, ortaöğretim kurumlarına sanat derslerinin konulması, tarih dersi programının ve öğretim yöntem tekniklerinin yeniden değerlendirilmesi ve anadil ile ilgili tüm eğitim kademelerinde verimliliğin artırılmasına yönelik yapılması gerekenler saptanmıştır. 3. Milli Eğitim Şurası 2-10 Aralık 1946 tarihleri arasında toplanmıştır. 3. Milli Eğitim Şurası’nda temel eğitim konusu ilk kez gündeme gelmiş ve bu konuyla ilgili yapılacaklarla ilgili çalışmaların başlatılması kararı alınmıştır. Ayrıca, okul-aile birlikleri konusu ve mesleki-teknik eğitim konusu ile ilgili kararlar alınmıştır. 23-31 Ağustos 1949 yılında toplanan 4. Milli Eğitim Şurası kararları arasında ise Köy Enstitüleri ile öğretmen okullarının birleştirilmesi, ortaöğretim ders programının 4 yıl baz alınarak hazırlanması, öğretmen yetiştirilmesiyle ilgili konular, ilkokullar ve orta okullar arasında müfredat bakımından eşgüdümün saptanması konularıyla ilgili kararlar alınmıştır (MEB, Cumhuriyet Döneminde Eğitim II, 1999: 9, 10).

Cumhuriyetin ilanından sonraki süreçte eğitim ile ilgili bir takım kanuni düzenlemeler gerçekleşmiştir. Bu kanunlar yeni kurulan devletin eğitim vizyonu hakkında en temel adımlar olmaları açısından dikkat çekicidir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu, alfabenin değiştirilmesine dair kanun (Harf Devrimi) ve Köy Enstitüleri'ne dair kanunlar bu adımların başlıcalarıdır.

3. 3. 1. Tevhid-i Tedrisat Kanunu

Tanzimat Fermanı'nın ilan edilmesinden sonra Osmanlı Devleti'nde farklı müfredat ve amaçlara sahip eğitim kurumlarının olması birbirinden farklı dünya görüşüne sahip insanların yetişmesine sebep olmuştur. Zaman zaman toplumsal çatışmalara ve bunun da ötesinde, milliyetçilik fikirlerinin yaygınlaşmasına bağlı olarak, Osmanlı Devleti'nin yıkılmasına neden olan bu eğitim yapısı azınlıkların birer ulus devlet olarak devletleşmelerinde etkili olmuştur. Eğitim alanındaki bu çok başlı yapı Cumhuriyet'in ilanından sonra 1924 yılına kadar uygulamadaki yerini korumuştur. Eğitim alanında farklı uygulamaların sonlandırılması ve eğitim alanında tek merkezli bir yapısını meydana getirilmesi adına 3 Mart 1924 tarihinde Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılmıştır.

Baloğlu (1995: 7, 8), Cumhuriyetin ilan edildiği tarih itibariyle Türkiye'de mahalle mektepleri ve medreselerden oluşan ve ülkede yaygın olarak bulunan geleneksel eğitim kurumları ve daha çok İstanbul'da yer alan Avrupa eğitim sistemi baz alınarak oluşturulmaya çalışılan "Tanzimat Okulları" ve azınlıklara ait okullar olmak üzere üçlü bir okullaşmanın mevcut olduğunu belirtir. Bu okulların mezunlarının birbirlerinden farklı zihinsel formasyonlara sahip olarak yaşamlarını sürdürdüklerini iddia eder. Ayrıca, ülkede o zamanki eğitim-öğretim durumu ile milli egemenlik esasını benimseyen Türkiye Cumhuriyeti'nin milli birliği sağlama, milli kültürü kuvvetlendirme ve milli egemenliği gerçekleştirme amaçlarını gerçekleştiremeyeceğinden Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun çıkarıldığını ifade eder.

3 Şubat 1923 tarihinde İzmir’de yaptığı konuşmada Atatürk, medreselerin imtiyazlı bir sınıfın iktidarlarını devam ettirme adına sığındıkları bir yer olduğunu ima etmiş, cinsiyet ayırımı yapılmadan ülke insanının yetiştirilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Ülkede eğitim-öğretimde birliğin sağlanmasına yönelik 3 Mart 1924 yılında verilen teklifte farklı eğitim kurumlarında yetişen insanların farklı dünya görüşlerine sahip olacağı; ama ülkedeki insanların ortak bir ülkü etrafında yetiştirilmeleri gerektiği vurgulanmıştır. 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nda medreselerin Maarif Vekilliği’ne devredilmesinden sonra (11 Mart 1924 tarihinde medreseler Maarif Vekilliği’nce kapatılmışlardır) devletin ilahiyat fakülteleri açacağı ve dinin pratik hayattaki uygulamalarında görevli olacak din görevlilerinin devletin açacağı okullarda yetiştirileceği ifade edilmiştir (Gözler, b.t: 154, 157).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile o dönemde eğitim öğretim alanında faaliyet gösteren mektep ve medrese ikiliğine son verilmiştir. Bu kanunda yer alan hükümler arasında dini derslerle ilgili devletin aldığı karar doğrultusunda, İstanbul Üniversitesi’nde (İÜ) bir ilahiyat fakültesi ve ülkenin farklı yerlerinde 26 tane İmam-Hatip Okulu kurulmuştur. Bu okullar açılmasına rağmen 1927 yılında dini dersler müfredattan çıkarılmış, 1930–1931 yıllarında İmam-Hatip Okulları’na yönelik devletin ekonomik desteği kesilmiş; bundan dolayı da İmam-Hatip Okulları ve İlahiyat Fakültesi kapanmıştır (Bostancı, 2002: 68–70).

Yağcı, (2007: 167, 175) Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim üzerinde tek iktidar sahibinin devlet olmasının amaçlandığını ifade eder. Ülkedeki eğitim hizmetini devlet zorunlu kılmış ve bu hizmeti ücretsiz vereceğini anayasal bir hüküm olarak belirlemiştir. 1927 yılında ilköğretimin ikinci kademesinde ve ortaöğretimde program değişikliğine gidilmiş ve din dersleriyle Arapça ve Farsça dersleri müfredattan çıkarılmıştır. Yağcı, bu değişikliklerle, 5 Nisan 1928’de kabul edilecek olan laiklik ilkesi çerçevesinde eğitim uygulamalarının şekillendirilmeye başladığını ileri sürer.

Başaran (2007: 141, 142), Atatürk'ün eğitime bakışının Kurtuluş Savaşı'nın bir devamı şeklinde olduğunu iddia eder. Ona göre, yeni bir toplumun meydana getirilebilmesi için eğitim olmazsa olmaz bir araçtır. Yeni eğitim felsefesiyle akli temele alan, ulusal değerler üzerine kurulu, çağdaş, karma, fonksiyonel ve demokratik bir eğitim kurulması amaçlanmıştır. Ve bu amaçların gerçekleştirilmesi için “batıl inançların, hurafelerin ve zararlı düşüncelerin kurutulmasının” sağlanması adına bunların kaynağı olduğu iddia edilen medreseler, türbeler, tekke ve zaviyeler kapatılmıştır.

Tanilli (2007: 240), Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile dinin baskın karakter olduğu bir eğitim sistemi yerine laikliğin temele alındığı ulusal bir eğitim sisteminin meydana geldiğini ifade eder. Ayrıca bu kanunun laiklik ve ulusalcılığı merkeze alan Harf Devrimi gibi devrimlerin yapılmasına ortam hazırlanmasında öncü rol oynadığını ileri sürer. Tanilli, Cumhuriyetin ilanından sonra Türkiye’de toplumun uluslaştırılması ve laikleştirilmesi sürecinin yaşandığını; aynı süreç içerisinde işleyen bu politikaların eğitim ve öğretim konusunda da belirleyici olduğunu iddia eder.

Oktay (2009: 108), Türkiye’de eğitim öğretimde birlik sağlayan ve eğitim kurumlarının sadece devlet iktidarına tabi kılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun çıkarılmasının Cumhuriyet’in ilanından sonra hayata geçirilen en önemli reformlardan biri olduğunu ifade eder. Ona göre, bu kanunla tek tip insan yetiştirilmesi değil, “vatandaş olmak için gerekli ortak bilinci oluşturmayı, eğitimde fırsat eşitliği ile, yani her bireyin olabileceğinin ‘en iyisi’ olması yoluyla gerçekleştirilmeyi amaçlamaktadır”.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun iddia edildiği gibi eğitim alanında demokratikleşme ve laiklik açısından bir kazanım olarak değerlendirilemeyeceği, bunun gerekçesinin de sivil inisiyatif ile kurulup işletilen eğitim kurumlarının ve bu eğitim kurumlarının ekonomik destekçisi olan kurumların tamamen devletin iktidar alanına çekilmesi olduğuna dair görüş de vardır (Bolay vd. , 1996: 47, 59). Ayrıca toplumun değiştirilmesi yönündeki aceleci devlet tutumunun, eğitim alanında gerekli olan ekonomik altyapının sivil oluşumlardan alınıp devletin eline geçmesinin

sonucunda oluşabilecek sorunların çok fazla hesap edilmediğini ileri sürerler. Bu görüşe göre, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitimde çok başlılığın önlenerek bir birlikteliğin sağlanması asıl amaç değildir. Bu kanun “eğitim felsefesinin tekçi ve standart hale getirilmesi amacına yönelmiştir.”

Küçük (2012: 26), Türkiye’de eğitim alanındaki en temel kanunun 1924 yılında çıkarılan ve halen geçerli olan Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun olduğunu belirtir ki, bu kanunun “çoğulculuğa” imkan tanımayan bir yapıda olduğunu ileri sürer. Ona göre, günümüzde ileri demokrasiye sahip ülkelerin hiç birinde Türkiye’de olduğu gibi 1924’te çıkarılmış ve halen yürürlükte olan eğitimle ilgili bir kanun yoktur. Ayrıca bu kanun yürürlükte kaldığı müddetçe, Türkiye’de eğitim alanında zamanın ruhuna uygun gerekli önemli değişiklikler yapılamayacaktır. Küçük, din eğitiminin devletin tekelinde olmaması gerektiğini, Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun yerine çıkarılacak eğitimle ilgili temel bir kanunla “çoğulculuğa” imkan tanınabileceğini; “dini ve seküler kesimlerin özel öğretim kurumlarını kurup yönetebileceklerini” ve “müfredatları da bizzat kendileri belirleyebileceklerini” savunur.

3 Mart 1924’te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim öğretim alanında bir birliğin sağlanmasının yanında bilimsel düşünme biçiminin toplumda yerleşmesi için eğitim felsefesi şekillenmiştir. 1929 yılında yeni alfabe ile okuma yazma oranının artırılmasına yönelik ‘Halk Mektepleri’ açılmış, ayrıca okuma yazma çalışmalarının yanından kültürel ve sanatsal faaliyetlerin de yapıldığı ‘Halkevleri’ açılmıştır. Bu adımdan sonra tekke ve zaviyeler kapatılmış, 1933 yılında üniversitelere yönelik düzenlemeler yapılmıştır. 1936 yılında Ankara Dil Tarih Coğrafya Fakültesi kurulmuş ve Devlet Konservatuvarı açılmıştır (Akarsu, 2007: 137).

Güvenç (1998: 15), 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun yürürlükte olmasına rağmen İmam-Hatip Okulları’nın kurulup yaygınlaştırılmasının Türk Milli Eğitimi’nde laik - anti laik ikiliğine sebep olduğunu savunur. İmam-Hatip Okulları odağında Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun ihlal edildiği tartışmaları günümüze kadar gelmiştir.

3. 3. 2. Harf Devrimi

1 Kasım 1928 tarihinde Türkçe'nin ulusal kültürün ifade edilmesi ve yaşatılması adına işlevsel hale getirilmesi, çağdaş uygarlıkla güçlü bir bağ kurulması ve Türkçe olmayan kelimelerin çıkarılması Harf Devrimi'nin temel amaçları olarak kamuoyuna deklare edilmiştir. Yeni alfabe ve kullanılacak dil ile ilgili çalışmaları yürütmek üzere 12 Temmuz 1932'de Türk Dil Kurumu kurulmuştur. Bir görüşe göre (Çotuksöken, 2007: 25), bu devrim sadece kullanılan alfabenin değiştirilmesi için değil, uzun vadede eğitim yoluyla kültürel olarak değişimin sağlanması ve çağdaş dünyanın gerekliliklerini temele alan bir zihniyet değişikliğinin sağlanması amacıyla yapılmıştır.

1 Kasım 1928'de kabul edilen ve 11 maddeden oluşan 'Yeni Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkındaki Kanun'a göre, 1929 yılının ilk gününden en geç 1929 yılı Haziran ayına kadar, kamu kurum ve kuruluşlarında yazışma ve işlemlerde yeni Türk harflerinin kullanılması zorunluluğu getirilmiştir. Ayrıca, 1929 yılı Ocak ayından sonra kitapların basımında, resmi ve özel tutanaklarda yeni harflerin kullanılması zorunluluğu kanuna bağlanmıştır. Tüm okullarda eğitimin Türkçe yapılması ve yeni harflerin kullanılması, eski harflerle basımı yapılmış kitapların eğitim-öğretimde kullanılmaması yine bu kanuna göre zorunlu hale getirilmiştir (Sakaoğlu, 1993: 45, 46).

Harf Devrimi'nin yapılmasının Batı'nın yakaladığı standartları yakalama adına ve bilimsel çalışmaların yapılması adına zorunluluk olduğu; Osmanlıca'nın okunup yazılmasının zor olduğu ve bu yüzden Latin Alfabesi'nin benimsenilmesinin olumlu bir adım olduğunu savunan görüşler mevcuttur. Bademci (2001: 4), Harf Devrimi'nden sonra halkın yeni harfleri öğrenmesine yönelik yapılan çalışmalarla ülkedeki okur-yazar sayısının arttığını, eğitim- öğretim kolaylaştığını ve "ulusal kültürün ve demokrasinin gelişiminin yollarının açıldığını" savunur. Ayrıca Harf Devrimi'nin eğitimde yeni bir yapılanmaya yol açmanın yanında toplumsal hayatta değişiklikler meydana getirdiğini ve toplumsal değişimlere olumlu katkıda bulunduğunu ileri sürer. Sakaoğlu (2009: 144, 145) da, Harf Devrimi'nin

Cumhuriyet tarihinin “etkisi, önemi ve alanı en geniş, sonuç bakımından da en kalıcı devrimi değerini kazandığını” savunur. Ayrıca “laik, demokratik, sosyal bir hukuk devleti olma” özelliğine sahip Türkiye Cumhuriyeti’nin “en sağlam temelini” Harf Devrimi olduğunu ileri sürer. Kendisi, Latin Alfabesi’ne geçilmesinin sadece bir alfabe değişikliğine indirgenemeyeceğini; ulusal eğitime geçilmesini sağladığını düşündüğü bu devrimle Arap Alfabesi’ne göre meydana getirilmiş kültür birikiminin yerine çağdaşlaşmaya bağlı yeni bir kültürün meydana getirilmesinin en önemli adımı atıldığını ve ulusal yapı ile dinin bağının ayrılarak ulusal yapının bağının Batı ile kurulduğunu iddia eder.

Cumhuriyet’in ilanından 1935 yılına kadar atılan eğitimi de içine alan kültür politikaları alanındaki adımlar içerisinde yer alan Harf Devrimi’nin “yeni bir toplum yaratma ideali” ile örtüşse de bu uygulamaya eleştirel yaklaşan görüşler de mevcuttur (Bolay ve ark. , 1996: 54-56). Buna göre Harf Devrimi ile ders kitaplarının tamamının yeniden yazılması durumunun oluşması, bu kitapları hazırlayan kadroda yer alan ideologlar açısından ders kitapları “eşi bulunmaz bir ‘dikte’ aracı” haline gelmiştir. Ayrıca Harf Devrimi ile Türkiye İslam dinini benimseyen diğer ülkelerden ve ortak medeniyetten uzaklaştırmada başarılı olmuş ve bunun yerine Batı medeniyetine yaklaştırılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte, Latin harflerinin okuma yazmada kolaylık sağladığı iddiasının da Harf Devrimi’nden sonra toplumdaki okuryazar kişi oranına bakıldığında gerçekçi bir iddia olmaktan uzak olduğu savunulur.

Harf Devrimi’ne yapılan diğer bir eleştiri de, o tarihten önce okuma-yazma bilen halkı cahil durumuna düşürmenin yanında toplumun tarihsel köklerinden uzaklaştırıldığı iddiasıdır. Tunçay (2005: 232, 239, 240), Cumhuriyet’in ilanından sonraki süreçte yapılan devrimlerden olan, 1 Kasım 1928 yılında gerçekleşen, Harf Devrimi’nde her ne kadar Latin alfabesinin Türkçe’ye uygunluğu açısından toplumun okuryazarlık seviyesini artırmaya yönelik bir adım olduğu iddia edilse de, asıl amacın dil alanında Osmanlı-İslam altyapısından uzaklaşarak çağdaşlaşma hedefinin hızlandırılması olduğunu savunur. Tunçay, Tek Parti yönetiminin eğitimi ülkenin kalkınmasında bir vesile olarak değerlendirmenin yanında, Osmanlı

Devleti'ne ait her şeyi geriye atarak Batılılaşma idealine ulaşma adına çok önemli bir araç olarak değerlendirdiğini, eğitimin ruhuna aykırı olarak eğitime “rejim propagandacılığı” görevini yüklediğini ve laikliği temele alan bir eğitim felsefesinin oluşturulmaya çalışıldığını savunur.

Cumhuriyet'in ilanından sonra eğitim alanında atılan önemli adımlardan birisi de sadece köylü çocukların öğrenci olarak kabul edildiği, birçok mesleğin birlikte öğretildiği ve mezunlarının köylerde öğretmenliğin yanında genel olarak “köyün aydınlatılmasından” sorumlu olduğu Köy Enstitüleri bulunaktadır.

3. 3. 3. Köy Enstitüleri

Cumhuriyet'in ilan edilmesinden sonra devletin resmi ideolojisi haline gelen Batılılaşma kapsamında toplumsal dönüşümünün sağlanması için birden fazla sayıda kültür politikası belirlenmiş ve hayata geçirilmiştir. Genel olarak o dönemde devletin, inkılapların hayata geçirilmesi adına benimsediği yöntem baskıcı ve gerektiğinde zor kullanabilen niteliklere sahiptir. Bir taraftan idari yaptırımlarla, diğer taraftan da yürütülen toplum mühendisliği ile yeni rejimin toplumsal temeli oluşturulmaya çalışılmıştır. Tek Parti dönemi hükümetinin genel siyaseti dikkate alındığında, eğitimin toplumsal dönüşümdeki rolünün idrak edilmesine bağlı olarak, eğitim üzerinde özellikle durulmuştur. Toplumsal değişimin lokomotif olarak eğitim, kurumsallaşmış haliyle okul ve öğretmenler görülmüştür. Bu durum, en genel anlamda eğitime, okullara ve öğretmenlere eğitimin bizzatı değeri haricinde misyonlar yüklenilmesine ve bu alanda yeni uygulamaların hayata geçirilmesine neden olmuştur. Bu uygulamalar içerisinde Köy Enstitüleri günümüze kadar tartışılan eğitim kurumları olmaları bakımından ayrı bir yere sahiptir.

1 Kasım 1928 yılında yapılan harf devriminden sonra köylerin kalkınması adına yürütülebilecek eğitim faaliyetleri üzerinde durulmuştur. 1930'dan sonra ‘köycülük hareketi’ başlamıştır ki, bu hareketin bir sonucu olarak taşrada bir dizi kurslar açılmıştır. 1936'da Eğitim Kurulları, 1937'de Köy Öğretmen Okulları ve 1940 yılında da köylerde görevlendirilecek öğretmen ve köye uygun alanlarda iş

becerisine sahip meslek elemanı yetiştirmek amacıyla, ‘iş okulu’ olma özelliğini taşıyan, Köy Enstitüleri kurulmuştur. Köy Enstitüleri’nde görev yapan öğretmenlerin eğitim hizmeti verdikleri kişiler sadece köydeki öğrenciler değildir. Öğretmenler köyde yaşayan yetişkin insanların da eğitiminden sorumlu tutulmuşlardır (Binbaşoğlu, 2005: 325, 326).

Yücel (1995: 12), Köy Enstitüleri’nin, kuruluşlarından 1943 yılında Milli Eğitim Bakanlığı’nın Köy Enstitüleri Öğretim Programını yayımlayacağı zamana kadar resmi bir ders programına sahip olmadığını ifade eder. Köy Enstitüleri’nde çalışan tarım öğretmenlerinin okulun kurulduğu bölgenin coğrafi ve ekonomik şartlarına göre ders programı taslağı geliştirdiklerini, bu taslağın bakanlığın onayıyla uygulamaya konulduğunu belirtir. Köy Enstitüleri’nde haftalık 11 saat tarım dersinin olduğunu, derslerin içeriğinde tarla tarımı, sebzeçilik, ağaçlandırma, zootekni, arıcılık, ipekböcekçiliği, tarım araçları, tavukçuluk, tarım işletmeciliği, bağcılık, tarım sanatları ve bitki hastalıklarıyla savaş konularının olduğunu ve mevsimlere göre yapılan tarımsal çalışmalara tüm öğrencilerin katıldığını dile getirir.

Akşin (2007: 356), insanların etkiye en açık oldukları dönemlerde onları yönlendirme imkanına sahip olmalarından dolayı öğretmenlik kadar insanları doğrudan etkileyip onları şekillendirebilecek başka bir mesleğin olmadığını vurgular. Ve Atatürk Devrimleri’nin gerçekleşmesinde eğitimin bu yönünü sonuna kadar kullanıldığını iddia eder. Bu açıdan Köy Enstitüleri’nin “devrimin en büyük buluşlarından biri” olduğunu ve bu kurumlarla öğretmenlerin aydınlanma felsefesini çocuklara “aşılama” imkânına sahip olduklarını savunur.

Özgen (1995: 3–5), Köy Enstitüleri’nin bir proje olarak bir anda üretilmiş olmadığını, tarihsel bir arka plana sahip olduğunu; bu proje ile ülkedeki köylerin ekonomik olarak kalkındırılmasının yanında ‘tebaa’ anlayışının yerine yurttaşlık anlayışının köy insanında geliştirilmesi ve “kulluktan çıkılıp bireyselleşmenin” sağlanması olduğunu savunur. Bu amacın gerçekleşmesinde Köy Enstitüleri’nde okuyacak öğrencilerin, köy okulu mezunu öğrenciler içinden sağlıklı olanlardan seçildiğini ifade eder. Yine Köy Enstitüleri’nde görev yapacak kadronun bu

okullardan mezun olan ve yüksek öğrenimlerini yapanlardan oluşturulduğunu, bu okulların iş eğitimi felsefesine göre geliştirilmiş bir programa göre hizmet verdiğini, üretim içinde eğitim ve öğretim anlayışının benimsenildiğini vurgular.

Tonguç (2007: 450–453), Köy Enstitüleri’ni kuranların aslında bu kurumları sadece birer okul olarak değerlendirmediklerini, ‘Eğitim Yurtları’ adı ilk olarak kendilerine uygun görülen bu kurumların Cumhuriyetin ilanından sonra ulaşılması amaçlanan modern toplumun bir prototipi olarak tasarlandığını iddia eder. Ona göre, Köy Enstitüleri’nde en çok kendisine değer atfedilen şey iş ve çalışmaktır ki, çalışmalar gruplar halinde ve işbirliği esasına göre yürütülmüştür. Bu okullarda bilgi hayatta kullanılabilir olma derecesi ölçüsünde kıymetli kabul edilmiştir. Kendisi, karma eğitimin Cumhuriyet’in eğitim felsefesine uygun olarak ilk defa bu okullarda uygulandığını ve bu kurumlarda akıl ve bilimin eğitim gören öğrenciler için hayatlarında en önemli rehber olma misyonuna sahip olmasının amaçlandığını öne sürer. Ayrıca, ulus olma bilinci ve ulusun bağımsızlığına dair görüşler bu okullardaki öğrencilere “aşılman değerlerdir”.

Karakaş (2000: 159, 160), Cumhuriyet’in ilanından sonra devletin benimsediği resmi görüş olan Batılılaşma ile modernliğin gerçekleştirilmesi adına Köy Enstitüleri’nin “modernleşmenin tabana ulaştırılmasının ve yeni kurulan rejime dinamizm ve dayanak bulma çabasının bir ifadesi” olarak, zamanla bu yaklaşımda değişmeler olmuşsa da, değerlendirilebileceğini ifade eder. Ayrıca, Enstitüler’ in köylerde modernleşme hedefinin gerçekleşmesi adına gerekli olan insanların yetiştirilmesi bağlamında ortaya konulan bir proje olması bakımından “maddi gücünü yerellikten, donanımını merkezi idareden alan Cumhuriyet Halk Partisi (CHP)’nin istediği doğrultuda devrim sözcüleri oluşturmak” gibi bir misyonu da yüklenmiş olduğunu ifade eder. Karakaş, kendilerine yöneltilen tüm eleştirilere rağmen Köy Enstitüleri’nin “başarısız ve gereksiz kurumlar” olarak değerlendirilemeyeceklerini vurgular. Çünkü bu kurumlar “bir düşüncenin ve sistemin denendiği kurumlar olarak örgütlenmiştir” ve bu yönleriyle politik açıdan başarılı kabul edilebilirler ki, Enstitüler’in en büyük destekçilerinden olan eski Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel 27 Mayıs 1960 askeri darbesini icra edenlerin bu

kurumların bir ürünü olarak yetiştiklerine dair düşüncesini ‘Enstitüler de Milli Birlik Komitesi’nden sayılır.’ sözü ile ifade etmiştir.

Kocabaş (2007: 486), Köy Enstitüleri’nden mezun olanların köylerde değişim ve dönüşümün sağlanmasında öncü görev üstlendiklerini, köydeki çocukların, özellikle kızlar olmak üzere, okumalarının önünü açtıklarını ifade eder. Ayrıca bu okulların tarım ve hayvancılığın modern usullerle yapılması konusunda köylülere rehberlik yaptıklarını, halk sağlığı konusunda büyük çaba harcadıklarını, bu okullarda okuyan öğrencilerin “her türlü baskı ve geriliğe karşı Aydınlanmanın savunucuları” olduklarını iddia eder.

Demirel (2010: 53), Köy Enstitüleri’nin 1954 yılında çıkarılan 6234 sayılı kanunla İlköğretmen Okulları ile birleştirilmek suretiyle kapatıldıklarını belirtir. Ona göre bu okullar Türkiye Cumhuriyeti’nde “aydınlanma çağına” hız kazandırmalarına rağmen aslında siyasi temelli sebeplerden dolayı kapatılmışlardır. Kendisi, Köy Enstitüleri’nin açık oldukları dönemde 15.000 öğretmenin bu okullardan yetiştirildiğini ve uygulamalı eğitim bazında dünyadaki bazı ülkelere de örnek olduklarını ifade eder.

Güngör (2007: 61), Köy Enstitüleri’nin “özgür ve özerk bireyin, sorgulayan, eleştiren, kendi kararlarını kendisi verebilir duruma gelen kişilerin yetişmelerine olanak vermesinden dolayı” dönemin siyasal iktidar partisi tarafından kapatıldığını iddia eder. Ona göre, Demokrat Parti (DP)’nin siyasalarıyla şekillendirilmeye çalışılan Türkiye profilinde “özgür, eleştirel ve sorgulayan bireylere değil, sürüleştirilmiş, zihni ve beyni boşaltılmış, kendi kararlarını vermekten aciz, her türlü yönlendirmeye açık insan yığınlarına gerek duyulmuştur”. Kendisi, Köy Enstitüleri’nin DP’nin yetiştirmeyi düşündüğü bu nesil imajına “ters düştükleri” için kapatıldıklarını savunur.

Karakaş (2000: 152), Köy Enstitüleri’nin Cumhuriyet’in ilanından sonra hayata geçirilen kültür faaliyetleri içerisinde en çok tartışılan konulardan birisi olduğunu ve bu tartışmaların günümüzü de içine alan geniş bir zaman aralığında

devam ettiğini savunur. Köy Enstitüleri ile ilgili tartışmaların “enstitülerin açılma gerekçeleri, uzmanlaşmanın göz ardı edilişi, köylü çocukların köye hapsedilişi ve komünistlik gibi konular üzerinde yoğunlaştığını” öne sürer. Karakaş, Enstitülere olan eleştirilerin ‘çıkarlar’, ‘pedagoji’, ve ‘ideolojik’ olmak üzere üç temel alanda yoğunlaştığını iddia eder ki; bu alanların içerisinde öne çıkan ideolojik yaklaşımlardır. Köy Enstitüleri’ne “‘çıkarlar” bakımından eleştirel yaklaşanlar “Anadolucular” olarak tanınan CHP’li milletvekillerinden oluşan geniş toprak sahipleridir. “Pedagojik” olarak bu kurumların karşısında duranlar ‘İş Okulu’ fikrini savunan “Soysal-Kanad ekibinin ileri gelen düşünürleridir.”. Enstitüler hakkında eleştirilerin yoğunlaştığı alan olan ideolojik yaklaşım ise, sağ ve sol görüşe sahip kesimler tarafından sahiplenilmiştir ki, her iki farklı görüş sahipleri de Enstitülere karşı belirli bir süreçte oldukça olumlu yaklaşımlarına rağmen sonraki zaman dilimlerinde bu kurumlara karşı negatif bir tutum geliştirmişlerdir.

Karakaş (2000: 153), “sağ akım içerisinde 1944 yılından itibaren Türkçüler, 60’lı yıllardan itibaren Liberaller, 70’li yıllardan itibaren de İslamcılar, Enstitülerin yapısına ve özellikle de sonuçlarına karşı eleştirilerini yoğunlaştırdıklarını” savunur. Ayrıca İslamcı kesimin bu kurumlara tamamen olumsuz yaklaşmakla birlikte, liberal sağ görüşe sahip kesimin tamamen olumsuz bir yaklaşım içerisinde olmadığını; “kadrocular dışındaki sol akımın” ilk zamanlarda, çoğunluğu itibariyle, bu kurumları “sınıf çatışması” bağlamında değerlendirip tek parti yönetiminin “sosyalist bir düzen kurmak için” kendilerine verdiği bir hediye olarak bu kurumları değerlendirdiklerini, bununla birlikte sol akımın Enstitüleri verdiği ürün bağlamında sonradan değerlendirdiklerinde bu kurumlara eleştirel bir yaklaşım sergilediklerini belirtir. Ona göre, Türkiye’de sol akım Köy Enstitüleri’ne eleştirilerini bu kurumların ‘köy ve köylüyü sömürme aracı olduğu’ iddiasına dayandırmakta; sağ akım ise, bu kurumlara karşı ‘Sovyet rejiminden özenilerek oluşturuldukları’ eleştirisini yoğun olarak yapmaktadır.

Boybeyi (2007: 78, 80, 81) de, Köy Enstitüleri’ne yönelik günümüzde sağ ve sol siyasi görüşe sahip kesimler içerisinde eleştiriler bir yaklaşım bulunduğunu belirtir. Sol siyasi görüşe sahip kesimde Köy Enstitüleri’nin taşrada yaşayan halkın

bulunduğu çevrede yaşamaya mahkum edilmesine yol açtığı, ‘öğrencilerin emeklerinin sömürüldüğü’, öğretmenlerin düşük maaşla kendi köylerinde 20 sene kalmaya mecbur bırakıldığı ve köye ait arazilerin devlet tarafından kamulaştırıldığı iddialarına bağlı olarak eleştirel yaklaşıma sahip bir kesim vardır. Sağ siyasi görüşe sahip toplumsal kesim içerisinde de sol kesimin Köy Enstitüleri’ne yöneltilen eleştirilerin benzerlik göstermekle birlikte bu kesim içerisinde eleştirel tutum sahibi olanların bu kurumların zararlı olduğu savunulan iş okulu olma özelliğine sahip olduğu, öğrencilerin tarım ve sanat dersleri yoğunluklu bir öğretim programı nedeniyle kültürel olarak desteklenmediklerini, ‘okulların bir çeşit devlet üretme çiftlikleri gibi kullanılması’ bakımından bilimsel temelden yoksun buldukları, karma yatılı sistemin sakıncalı olduğu ve köye götürülecek hizmet önceliğinin farklı olduğu gibi gerekçeleri öne çıkardıklarını savunur. Boybeyi, Köy Enstitüleri’ne eleştirel yaklaşanlar içerisinde dindar-muhafazakâr toplumsal kesimin ‘bu kuruluşların Sovyetler Birliğini andıran katı devletçi, ideolojik bir yapıya büründüğünü; feminist bakış açısına sahip olanların ise bu kurumların cinsiyet ayrımcılığını destekler nitelikteki “kız ve erkek öğrencilere geleneksel rollerin öğretildiği” eleştirilerini yöneltirler. Kendisi, Köy Enstitüleri’nin toplumsal tabanda yapısal bir değişimin meydana getirilmesi amacıyla kurulduklarını savunur.

Türkoğlu (2008: 378), bir model olarak başarılı olduğunu savunduğu Köy Enstitüleri’nin “1940’lı yıllar Türkiye’sinin ürettiği bir proje olarak” en çok tartışmalara konu olan eğitim kurumları olduğunu iddia eder. Köy Enstitüleri’nin çok tartışılmış olmakla birlikte yapılan tartışmaların 1940’lı yıllardaki Türkiye’deki durumun yeterince bilinmeden yapıldığını; bu tartışmaların temelsiz, bilimsel temelden yoksun ve “dedikodudan ibaret olduğunu” öne sürer. Ayrıca, bilimsel ve yapıcı bir yaklaşımla eksiklikleri giderilmeyerek kapatılan Köy Enstitüleri’nin siyasi alana çekildiğini ve siyasi mücadelelere malzeme yapıldığını savunur.

Karakaş (2003: 239, 240) Köy Enstitüleri’nin II. Dünya Savaşı sonrasında oluşan politik atmosferden etkilenen toplumsal kurumlardan birisi olduğunu ve “belirli bir süreç içerisinde tasfiye edilerek yerine daha farklı eğitim kuruluşlarının getirilmesine” rağmen, Köy Enstitüleri hakkındaki tartışmaların bitmeyerek

günümüze kadar uzandığını vurgular. Ona göre, bu tartışmanın uzun soluklu olması ve Türk Eğitim Tarihi içerisinde Köy Enstitüleri'nin yerinin anlaşılmasının zorlaşmasının sebebi, bu kurumları savunan ve onları eleştiren tarafların konuya ağırlıklı olarak ideolojik bir yaklaşım içerisinde yaklaşımları neticesinde bu kurumların “tarafli kurumlar” haline gelmeleridir. Kendisi, bu noktada sadece eleştiri getirmiş olsa da Kemal Tahir'in Köy Enstitüleri'ne yaklaşımının “tartışmalara farklı bir yön ve zenginlik kattığını” ileri sürer. Karakaş, Kemal Tahir'in Köy Enstitüleri hakkındaki görüşlerini, yazarın “Bozkırdaki Çekirdek” adlı romanı bağlamında şu şekilde özetler: Kemal Tahir, genel olarak toplumsal değişim ve dönüşümlerin gerçekleşmesi için toplumun yabancı olduğu, transfer edilmiş, hazır modellerin uygulanamaz olduğu (yeşermeyen çekirdek olarak ölü olduğu) görüşündedir. Kendisi, Tek Parti döneminde uygulamaya konulan Köy Enstitüleri'ni Batılılaşma sürecinde kendilerine emek verilmeden bel bağlanmış “hazır reçetelere” benzetir. Kemal Tahir'e göre, köy ve kent birbirinden ayrı değildir; ama Köy Enstitüleri'nin kuruluş mantığı “köy ve kenti birbirinden ayrı tutma girişimine” dayanır. Bu açıdan ona göre, bu kurumlar eğitimle ilgili olmalarından daha fazla “kökü olmayan geçici arayışlar” olarak tarihteki yerini almıştır. Karakaş, Kemal Tahir'in Köy Enstitüleri hakkındaki yaklaşımını farklı bir bakış açısı kazandırması bakımından kıymetli görür ve Köy Enstitüleri'nin ortaya çıktıkları dönemin toplumsal koşulları içerisinde değerlendirilmesi gerektiğini, böyle bir yaklaşımın benimsenmemesi durumunda bu kurumların doğru olarak anlaşılmasının mümkün olmaktan çıkacağını belirtir.

Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra eğitim alanında atılan adımlar içerisinde en çok tartışılan uygulamalar içerisinde yer alan Köy Enstitüleri, gerek kuruluş ve verdikleri ürünler gerekse kapatılmaları açısından sadece eğitimle ilgili kurumlar olmadıkları yönünde fikir vermektedirler. Kuruldukları dönemde Türkiye'nin ekonomik aktiviteleri dikkate alındığında işlevsel sonuçlar doğurarak tarımsal faaliyetlerin daha bilinçli yapılmasına hizmet etmeleri kadar, devletin benimsediği ideoloji içerisinde “formatlanmış” ürünler meydana getirdiği iddialarına bağlı olarak da eleştiriye açık kalacaklar gibi görünmektedir. Bu durum,

bir eğitim kuruluğu olan Köy Enstitüleri bağlamında eğitim-iktidar ilişkisini göz önüne seren önemli bir gelişmeyi ifade eder.

3. 3. 4. Cumhuriyet Dönemi (Kuruluş Dönemi) Türk Eğitim Sistemindeki Uygulamalarına Dair Diğer Bazı Gelişmeler

Eğitimle ilgili kanuni ve kurumsal düzenlemelerin yanında eğitim alanında eğitimin iktisadi kaynaklarına ve ders kitaplarına yönelik de adımlar atılmıştır. 1925 yılında ‘Okul (Mektep) Vergisi’ adlı vergi, eğitimle ilgili her türü finansmanın sağlanması amacıyla gelir durumu iyi olan kişilere yönelik çıkarılmıştır. 1925 yılından itibaren her ilin, gelirinin %10’unu, o ilde 10 adet öğretmen okulunun yapılabilmesi için 5 yıl süreyle vermesi kanuna bağlanmıştır. 1926 yılında çıkarılan 926 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun’un yürürlüğe girmesiyle eğitimle ilgili örgütlenme belirginleşmiş, öğretmenlik meslek olarak güvencelere kavuşturulmuştur. Ayrıca halkın eğitimine yönelik ilk olarak Halk Terbiyesi Şubesi açılmış ve uzmanlardan oluşan bir kurul olan Talim ve Terbiye Dairesi kurulmuştur. 1926–1927 eğitim-öğretim yılından itibaren ortaokul ve liselerde gündüzlü okuyan öğrencilerden öğrenim ücretinin alınmayacağı kararı alınmıştır (Karakütük, 2006: 198–202). 1924 yılında okullarda programlarda yer alan derslerle ilgili önemli değişimler meydana gelmiştir. İlk ve ortaöğretim programlarından ahlak dersleri çıkarılmış ve programa ‘yurttaşlık ve sosyoloji’ dersleri konulmuştur. 20 Mayıs 1928’de ise uluslar arası kullanılan rakamların kullanılacağına dair kanun çıkarılmıştır (Altunya, 1999: 102, 103).

1929 yılında İlkokullar Talimatnamesi adlı bir yönetmelik yayımlanmıştır. Bu yönetmelikte göre ilkokul çağında olan çocukların fiziksel ve ruhsal gelişimleri için gerekli bilgi ve becerileri kazanmaları amaçlandığı vurgulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin toplumsallaşması sağlanarak ‘‘Türk Cumhuriyeti’ne ruhen ve bedenen en faydalı bir tarzda intibak etmeğe azami ehliyet kazanması’’ amaçlanmıştır. Bu yönetmelikte ilkokullarda eğitilen öğrencilerle ilgili olarak ‘milli hayata layıkıyla uyum sağlamaları’ amacı vurgulanmış, okul atmosferinde ‘milli cemiyetin sosyal

ilkelerinin' hakim olması gerektiği, toplumsal çıkarlar için bireysel çıkarlardan fedakarlıkta bulunabilme şuurunun yerleştirilmesi gerektiği, eğitimde 'Türklük ve Türk vatanının' esas temeli oluşturması gerektiği ve çocuklarda bu duyguların geliştirilmesi ve beslenmesi gerektiği ifade edilmiştir (Türer, 1998: 54).

Cumhuriyet'in ilanından sonra ilkokullar müfredat programları bakımından genel okullar ve köy okulları olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Köy okullarındaki ders içerikleri köydeki hayat şartları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. 6 yıl olarak belirlenen ilkokul sürecinde, öğretim programına haftada 2 saat tarım dersi konularak tarımsal üretimin bilinçli bir şekilde yapılmasının sağlanması amaçlanmıştır (Özkök, 1995: 31). Ayrıca özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitimi noktasında da adımlar atılmıştır. 1923 yılında "TBMM'nin himayesinde" İzmir'de Sağır Okulu açılmıştır. Bu okulun açılmasından sonra özel eğitim alanında atılan bir sonraki ciddi adım 23 Mayıs 1949 tarih ve 5387 sayılı 'Korunmaya muhtaç çocuklar hakkındaki kanundur' (Çağlar, 1998: 291).

Cumhuriyet'in ilanından sonra 1930'a kadar teknik eğitim alanında dönemin şartlarına uygun bir program geliştirebilmesi için John Dewey, Buyse, Kuhne, Young gibi eğitim uzmanların görüşleri alınmış olsa da bu görüşler çerçevesinde ilerleme kaydedilememiştir. 1927 yılında çıkarılan bir kanunla teknik eğitim kurumlarında reform başlatmıştır ki, bu okullardaki kültür derslerinin sayısı artırılmış ve yeni mesleki dersler öğretim programına dâhil edilmiştir. 1935 yılından itibaren devlet teknik okulların idari sorumluluğunun yanında mali sorumluluğunu da üstlenmiştir. Bu alanda öğretmen ihtiyacının karşılanabilmesi için 1939 yılına kadar yurt dışına 135 öğrenci gönderilmiş, bunlardan 85 tanesi geri gelmiştir. Ayrıca Avrupa ve Amerika'dan 65 öğretmen getirilmiştir (Başgöz, 1995:209–212).

1930'dan itibaren Mesleki ve Teknik Okullar, Kız ve Erkek Sanat Enstitüleri açılmaya başlanmıştır. 1933 yılında 2232 sayılı kanun (Üniversite Reformu) ile Darulfunun kapatılmış ve yerine İ.Ü. kurulmuştur. İstanbul Üniversitesi'nin akademik kadrosu arasında Almanya'daki Hitler yönetiminden Türkiye'ye sığınan bilim adamları da yer almışlardır (Özdemir, 2007: 275). İstanbul Üniversitesi, Milli

Eğitim Bakanlığına bağlı olarak kurulduğundan özerk bir yapıda değildir. Rektör, Milli Eğitim Bakanı'nın nerisi üzerine l kararname ile atanmaktadır. 1946 yılında çıkarılan 4936 sayılı kanun ile niversiteler özerk bir yapıya kavuşmuştur (Adem, 2006: 231, 232).

Üniversiteler bazında Cumhuriyet'in ilanından sonra atılan adımlar arasında 1938 yılında geleneksel niteliklere sahip Mülkiye'nin Ankara'ya Siyasal Bilgiler Yüksekokulu adıyla taşınması da yer alır. Ayrıca 1942'de Ankara'da Fen Fakültesi, 1945 yılında Tıp Fakültesi ve 1949 yılında da İlahiyat Fakültesi kurulmuştur ki, bu fakülteler daha sonra Ankara niversitesi çatısı altında birleştirilmişlerdir. 1944 yılında İstanbul'da yer alan Teknik Yüksekokulu Teknik niversite (İT)'ye dnştrlmştir. Ve 1946 yılında niversite Kanunu ıkarılmıştır. Bu kanun Cumhuriyet'in ilanından sonra başlayan üniversitelerin kuruluş evresinin bir sonuca ulaşılması olarak değerlendirilebilir ki, bu kanunla üniversitelerin özerk bir yapıya sahip olması konusu kanuna dayandırılmıştır (Wıdman, 2000: 55, 56).

Cumhuriyetin ilanından önceki yakın dönemde eğitim alanında birden fazla iktidarın söz sahibi olduğu görülmektedir. Cumhuriyet'in ilanından sonraki tek parti dönemi ise yeni kurulan devletin benimsediği ilkeler doğrultusunda var olma mücadelesinde eğitime önemli görevler verdiği bir dönem olmuştur. En başta eğitim ve öğretimde devletin tek başına en etkin iktidar sahibi olması ve kullanılan alfabenin değişmesi eğitim alanındaki dengeleri değiştirmiştir. Ayrıca eğitim alanındaki kurumsallaşma da devletin genel kültürel politikalarının bir sonucu olarak şekillenmiştir. Bu dönemdeki uygulamalar kendisinden sonraki süreçte eleştirilmiş ve bu uygulamaların terk edilmesi şeklinde adımların atılması da siyasal iktidarın değişmesiyle gerçekleşmiştir. Bu dönemde ilköğretimde yetiştirilmesi planlanan neslin nitelikleri ve ders içerikleri de devletin eğitim üzerindeki baskın etkisini göstermektedir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra çok partili döneme geçilinceye kadarki süreçte eğitimin yapısı, eğitim alanında üretilen politikalar ve uygulamalar üzerinde durulduktan sonra tezin bu bölümünde 1980 yılına kadarki dönemde

Türkiye’deki eğitimin yapısı, eğitimle ilgili üretilen politikalar ve uygulamalar üzerinde durulacaktır.

4. CUMHURİYET DÖNEMİ ÇOK PARTİ DÖNEMİ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN GENEL ÖZELLİKLERİ

4. 1. ÇOK PARTİLİ DÖNEMDE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISAL ÖZELLİKLERİ

Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra, 27 yıl boyunca Cumhuriyet Halk Partisi (CHP)’nin tek parti olarak iktidarda bulunduğu bir süreç yaşanmıştır. Bu dönemin siyasal özellikleri ülkedeki tüm gelişmeleri ve değişimleri doğrudan etkilediği gibi eğitimi de doğrudan etkilemiştir. Ülkenin kendi iç dinamikleri ve dünyadaki gelişmelerin etkisiyle Türkiye’de 1946’da çok partili dönem başlamıştır. 1950’de Demokrat Parti’nin iktidara tek başına gelmesiyle eğitim konusunda da yeni gelişmeler meydana gelmiştir. Bu bölümde 1950–1980 döneminde Türk eğitim sisteminin yapısal özellikleri ele alınacaktır. Genel olarak bu süreç siyasal çalkantıların çokça yaşandığı, ülkede iki askeri darbenin ve bir muhtıranın gerçekleştiği, üniversite gençliğinde hareketliliğinin üst seviyede olduğu, eğitim-öğretimin siyasal gelişmelerden en çok etkilenen sosyal kurumlardan birisi haline geldiği bir dönemdir. Bu dönemde meydana gelen siyasal gelişmeler neticesinde ortaya çıkan siyasal istikrarsızlıkla ilgili sorunlar eğitim politikalarına da yansımış ve eğitim alanındaki sorunlar derinleşerek günümüze kadar gelmiştir. Bununla birlikte, demokratik sistem adına sorunlu olan bu zaman diliminde Türk eğitim sistemini ilgilendiren en önemli yasal ve anayasal düzenlemeler yapılmıştır.

Türkiye’de çok partili hayata geçiş sonrası siyasal olarak çalkantılı bir dönem yaşandığından bu dönemdeki siyasal olaylar eğitim süreçlerini etkilemiştir. Eğitim-iktidar ilişkisinin belirgin olarak yaşandığı dönemler arasında yerini alan bu dönem devletin hakimiyetini kabul ettirme adına eğitim üzerinde tasarrufta bulunduğu bir zaman aralığı olarak tarihteki yerini almıştır.

Akar (1996: 216), çok partili hayata geçilmesinden sonra Türkiye’de ekonomik, toplumsal, siyasal ve kültürel yapıda değişikliklerin meydana geldiğini kabul etmekle birlikte, bu dönemde meydana gelen değişikliklerin aslında köklü değişiklikler olmadığını ve tek parti dönemindeki değişimlerin özü itibariyle bir devamı niteliğinde olan şekli değişiklikler olduğunu savunur. Ona göre, bu dönemdeki siyasal iktidar toplumsal dönüşümde dini önemli bir referans noktası olarak kabul etmiş; bu dönemde Kur’an kursları, İmam-Hatip Okulları açılmış ve okullara seçmeli din dersleri konulmuştur. Bununla birlikte, tüm bu gelişmeler dinin karşısında kendini konumlandıran resmi ideoloji yerine, “Atatürkçü, laik, demokrat ve Batıcı bir siyasetin temsilcisi olmaktan vazgeçmeyen”, “dini yedeğine alan ve onu kendi iktidarı için kullanan yeni bir ideolojinin” dini kullanması adına yüzeysel bir değişimin ötesine geçememiştir. Akar, bu dönemde eğitimde milli bir duruşun sergilenemediğini de savunur.

Ergüzel (1998: 2106), Türkiye’de çok partili hayata geçişle birlikte demokrasinin toplumun tüm kesimleri için anlamlı hale geldiğini, nüfusun ve ekonomik gelişmenin artmasıyla okulların sayısında da artışların olduğunu, öğretmenlik mesleğinin önemli hale geldiğini ve öğretmenlerden ‘yeni neslin hazırlayıcısı’ olmalarının beklendiğini ileri sürer. Bununla birlikte, bu dönemde eğitimde dünya ile rekabet edebilecek bir yapı oluşturulamadığını; orta öğretim kurumlarının sayısal olarak artmasına karşılık yükseköğretim kurumlarının sayıları ve öğretim üyeleri yeterince artırılmadığını iddia eder. Kendisi, demokratik sistemin normal işlemesine engel olan askeri müdahalelerin ve ideolojik çatışmaların eğitimde planlı olmayı ve yetiştirilmesi düşünülen ‘model insanın’ yetiştirilmesini de engellediğini savunur.

Güven (2010: 232–236), 1950 sonrasında eğitimde işlevsel bilgilerin öğrencilere öğretilmeye çalışıldığını, ancak eğitimde yapılan yeniliklerin bilimsel temelli değil politik temelli olarak yapıldığını belirtir. 1950’den sonra orta öğretimde yapısal değişiklikler yapılarak orta öğretim içeriklerinin de kontrol altında tutulmaya çalışıldığını ifade eder. 1960’a kadarki dönemde eğitime ayrılan mali kaynağın ve öğretmen sayısının artan öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını iddia

eder. Ayrıca, 1952–1953 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim süresinin 4 yıla çıkarıldığını (son yılı sadece yükseköğretime devam eden öğrencilere yönelik olmak üzere), 1955 yılında bu sürenin tekrar 3 yıla düşürüldüğünü belirtir. Bu dönemde orta öğretimlerden beklentinin, Cumhuriyetin ilk yıllarındaki gibi aydın yetiştirilmesi değil, “demokrasi için gerekli olan kitlesel eğitimin” sağlanması olduğunu ve bu dönemde ortaöğretim okullarının azınlıkta kalan bir kesimden ziyade halkın geneli tarafından ilgilenilen okullar haline geldiğini savunur.

Sakaoğlu (2003: 259), çok partili döneme geçilmesinden sonra 27 Mayıs 1960 askeri darbesine kadar geçen sürede eğitim alanında beklentilerin karşılıksız kaldığını, Cumhuriyet’in ilanından sonra uygulamaya konulan eğitim felsefesinin kökleşmesinin aksi yönde uygulamaların olduğunu, siyasi kaygılar nedeniyle planlamaya ve finansmana dikkate edilmeden eğitim alanında adımların atıldığını ileri sürer. Bu dönemde eğitim alanında üretilen politikaların “gösterişe dönük” yapılarıyla 1960 sonrasında da Türk eğitim sisteminde süreklilik kazandığını da iddia eder. Sakaoğlu, bu dönemde Köy Enstitüleri’nin öğretmen okullarına dönüştürülmesi, öğretim programlarında köy-kent ayrımının ortadan kalkması ve okulların inşasında vatandaşın sorumluluklarının kaldırılması uygulamalarının DP iktidarı döneminde ilköğretimin ülke genelinde yaygınlaşmasını önlediğini savunur. Bu dönemdeki eğitimin yapısal özellikleri bağlamında tek parti döneminin otoriter yaklaşımına benzememekle birlikte, “akılcı ve bilgiyi topluma mal etmeyi amaçlayan yöntemlerden de uzak olduğunu”, bu dönemde eğitim alanında dinin istismar edildiğini ve popülist bir yaklaşımın olduğunu ifade eder.

1950-1960 arası yaşanan çok partili dönem 27 Mayıs 1960 askeri darbesiyle son bulmuştur. Demokratik yollarla işbaşına gelmiş bir hükümetin ordu içindeki bir cunta tarafından düşürülmesi ve ülke yönetiminin bu cunta tarafından ele geçirilmesiyle başlayan iktidar mücadelesi, etkileri itibariyle günümüze kadar uzanmaktadır. Demokratik işleyişin sınırlandırılarak devlet iktidarını elinde bulunduranların herhangi bir halk desteğine ihtiyaç duymadan ülke yönetiminde doğrudan veya dolaylı olarak ağırlık kazanmalarının temelini atıldığı bu dönem toplumsal bilinçaltında da ciddi izler bırakmıştır. Seçimle iktidara gelen DP

Hükümeti'nin Başbakanı Adnan Menderes ve kabinesinin iki bakanının asılarak idam edilmeleri toplumda üniforma sahiplerine karşı doğal olmayan bir temkin hali meydana getirmiş ve eğitimi de içine alan toplumsal konularda halk değil, gölge iktidar sahipleri söz sahibi olmuşlardır.

Türk ve Katırcı (2010: 20), 27 Mayıs 1960 askeri darbesinden sonra ülke yönetimine el koyan askeri yönetimin eğitim konusuna “toplumu yeniden düzenleme amacıyla” önem verildiğini savunur. Bu görüşe göre askeri yönetim, bu amaçlarına yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığının örgütsel yapısında genişlemeye yönelik adımlar atmıştır. Ayrıca teşkilat yapısı olarak genel eğitim ve mesleki eğitim ana bölümlerinden oluşan iki kollu bir yapı oluşmaya başlamış ve merkez örgütünde mesleki ve teknik eğitim alanındaki örgütlenmenin daha ayrıcalıklı olarak ele alınmıştır.

Akyol (1987: 24–26), 1960'tan 1970'e kadar geçen süreçte eğitim uygulamalarında ‘medenilik, millilik, yapıcılık, din ve vicdan hürriyeti’ gibi esasların dikkate alındığını savunur. Bu dönemdeki koalisyon hükümetlerinin eğitimi, ülkenin kalkınmasında bir yatırım aracı olarak gördüklerini, halk eğitim çalışmalarına önem verdiklerini, din ve vicdan hürriyetinin korunmasının sağlanması yönünde adımlar attıklarını ve kültürel ve sanatsal faaliyetlerin halk arasında yaygınlaştırılmasının sağlanması amacıyla yapılandıklarını ileri sürer. Batı'nın eğitimde model alındığı ve milliyetçiliği temel alan eğitim anlayışının da bu koalisyon hükümetlerince hükümet programlarında yer aldığını ve ilköğretimin yurt genelinde işlerlik kazanmasının hedeflendiğini ifade eder.

Baltacı (1998: 2066), 1965 yılında askerlerin yönetimi sivillere devretmesinden sonra kurulan hükümetin programlarına bakıldığında, eğitim konusunda 1950 sonrasında kurulan hükümetin eğitim ve öğretim programlarının uygulanması noktasında daha açık adımların atıldığını, bu dönemde “din eğitimi ve öğretimi” yapılan eğitim kurumlarının sayısal olarak arttığını ve geliştirildiğini belirtir. Kendisi, 1971 ile 1980 yılları arasında eğitime öğrenci olaylarının damgasını vurduğunu ve Türkiye’de eğitimin bu olaylardan olumsuz etkilendiğini iddia eder.

İmam- Hatip Okulları'nın orta kısımlarının 4 Ağustos 1971 tarih ve 225 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla kapatıldığını ve bu okullara devam eden öğrenci sayısının %66 oranında azaldığını, bu uygulamanın iki yıl sürdüğünü; 1974-1975 eğitim-öğretim yılında İmam-Hatip Okulları'nın orta kısımlarına seçmeli ders olarak Kur'an-Kerim ve Arapça derslerinin konulduğunu ifade eder.

1950 yılında başlayan çok partili dönemden sonra Türk eğitim sisteminin yapısal özelliklerinin ülke yönetiminde söz sahibi iktidar sahiplerinin dünya görüşü ve tercihlerine göre şekillendirildiği görülmektedir. 1960 yılına kadar yaşanan DP iktidarı dönemi Türk eğitim sisteminin yapısal özellikleri tek parti dönemi Türk eğitim sisteminde halkın beklentilerine bağlı olarak kısmi değişimlerin yaşandığı bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Her ne kadar eğitim alanında niceliksel artışın niteliksel kalite ile birlikte götürülemediği gözlemlense de ülkedeki genel kalkınmanın ülkenin kendi imkanlarının ötesinde dışarıdan alınan kredi destekli yürütülmesi eğitimde daha fazlasının yapılmasını, diğer alanlarda olduğu gibi, engellemiştir. DP İktidarı döneminde eğitim alanındaki yapısal özellikler eksiklikleri itibariyle tartışılmaya açık kalabilmekle birlikte, 27 Mayıs 1960 askeri darbesi ile başlayan süreçte eğitim alanının ortaya çıkan durumun daha çok ele alınması gerektiği ortadadır. Ülke yönetimine direkt bir müdahale olarak yaşanan darbe, iktidar sahiplerinin öngördüğü bir eğitim sisteminin de temellerinin atılmasına hizmet etmiştir. 1960'tan 1980 yılına kadar Türkiye'de eğitim alanında ortaya çıkan gelişmeler eğitim alanında sağlıklı bir yapının oluşturulamadığını gösterdiği kadar, iktidar mücadelesinde eğitime ve gençliğe her zaman müracaat edildiğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

4. 2. ÇOK PARTİLİ DÖNEMDE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ TEMEL POLİTİKALAR

Türkiye’de çok partili hayata geçilmesinden sonra eğitim alanında üretilen politikalarda iktidar sahibi güçler değişkenlik göstermiştir. Demokratik süreç 27 Mayıs 1960 askeri darbesi, 12 Mart 1971 muhtırası ve 12 Eylül 1980 askeri darbesinin yaşanmasından dolayı kesintiye uğradığından bu dönemdeki politikaların üretilmesinde tek başına siyasal iktidarlar söz sahibi olamamıştır.

Çınar (2002: 86), 1945 yılından itibaren Türk eğitim sisteminde eğitim felsefelerinin ve eğitim programlarının geliştirilmesinde Avrupa’nın etkisinin azaldığını ve bu tarihten sonra Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nin etkisinin arttığını savunur. Hesapçıoğlu (2009: 135) da, Türkiye’de çok partili hayata geçilmesinden sonra Türk eğitim sisteminde ABD’nin etkisinin artmasının 27 Aralık 1947 tarihinde Türkiye ve ABD arasında eğitim alanında imzalanan anlaşmaya dayandığını, bu tarihten sonra yüksek lisans ve doktora eğitimi almak üzere ABD’ye Türkiye’den öğrenci gönderildiğini ve eğitimlerini tamamlayan bu öğrencilerin geri döndükten sonra Amerikan davranışçılığının Türk eğitim sisteminde hakim olmasında etkili olduklarını savunur. Hesapçıoğlu, 27 Aralık 1947’de imzalanan anlaşma ile Türk eğitim sisteminde etkili olmaya başlayan etkinin yüzeysel olduğunu; Amerikan davranışçılığının pragmatizme dayandığı izlenimine sahip olsa da, “Durkheim geleneği içinde” değerlendirilebilecek bu sistemin toplum merkezli ve “öğrencinin edilgen olduğu” bir sistem olduğunu savunur. Türk eğitim sistemi üzerindeki ABD’nin çok partili hayata geçişten sonra Türkiye’deki etkisinin her alanda olduğu gibi eğitim alanında da hissettirmesi ülkenin kendi öz kaynaklarıyla desteklenen eğitim politikalarının eksikliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Türkiye’de eğitimin herhangi bir devletin etkisine açık olması, yetiştirilen insan tipinin de etki sahibi devletin beklentilerine uygun bir niteliğe sahip olması ihtimalini gündeme getirmektedir.

Gökçe (2005: 199), Türkiye’de çok partili hayata geçilmesinin, vatandaşlık kavramındaki değişikliğin de etkisiyle, eğitime yansıyan etkilerinin olduğunu vurgular. Buna göre Türkiye’de ‘demokratik eğitim’ kavramı 1949 yılında toplanan

4. Milli Eğitim Şurası'nın aldığı bir karara istinaden ilk defa programda kendine yer edinmiştir. 1948 yılında geçerli olan İlkokul Programı'nda ilkokulun amacı 'bütün vatandaşlara aynı ülküleri, aynı milli amaçları vermek için; bütün bilgileri alışkanlıkları, ilgileri, hizmet arzusunu verimli bir şekilde kazandırmak' olarak ifade edilmiştir. Her ne kadar eğitim alanında demokrasinin lafzı geçse de 1948 yılında yürürlüğe giren İlkokul Programı'nın amaçları incelendiğinde, farklılıkların ifade edilmesine ve temsiline imkân tanıyan demokrasinin aslında tam olarak anlaşılmadığı, tek tip insan yetiştirmeye imkan veren eğitim felsefesinin henüz aşılamadığı görülmektedir.

Çizmeli (2010: 270, 277), Demokrat Parti (DP) iktidarında eğitim ve kültür denilince sadece 'milli değerler, gelenekler, tarihimiz, dinimiz' gibi "tutucu bir söylemin sloganlarının" akla geldiğini savunur. Bu anlayışın pratikteki karşılığının da 'devrim karşıtlığı' olduğunu iddia eder. Ayrıca DP iktidarının eğitimde "Her kasabada bir ortaokul ve her ilde bir lise" hedefini gerçekleştirmeye çalıştığını ifade eder.

DP iktidarı döneminde üretilen politikaların eğitimin kurumsal yapısına yönelik katkısı olduğu kadar, bu dönemde üretilen eğitim politikalarına yönelik genel bir toplumsal kabulün oluşmadığı görülmektedir. Devletin dönemsel olarak uluslar arası ilişkilerinin niteliğine göre ders kitaplarının içeriğinin belirlenmesi, eğitimin bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine bir araç olarak kullanılmasının ötesinde anlamlandırıldığı göstermektedir.

Akar (1996: 216), 1960-1980 yılları arasındaki dönemde Türkiye'de üretilen eğitim politikalarının daha önceki dönemlerle benzer şekilde milli olmama özelliğini devam ettirdiğini savunur. Ona göre, Türkiye'de 1960 askeri darbesinin olmasının ve 1971 muhtırasının verilmesinin sebebi, iktidar sahiplerinin bu dönemlerde "resmi ideolojiden bir sapmanın" olduğuna dair algıdır ki, bu müdahalelerin amacı bu sapmanın engellenmesidir. Ona göre, 1960 sonrasında Türkiye'de gençlik "resmi ideolojiden Marxist ideolojiye kaymıştır". Ayrıca, çok partili hayata geçilmesinden sonra "sivil-asker bürokratların kaybettikleri güç ve prestiji yeniden ele geçirmek

için gençliği araç olarak kullanmışlar”, 1960 sonrasındaki eğitim alanındaki politikalar da 1971 muhtırası ve 1980 askeri darbesi öncesinde “silahlı öğrenci hareketlerine” neden olmuştur. Türkiye tarihinde demokrasi adına olağandışı dönemlerin “resmi ideolojiden bir sapmanın” neticesinde meydana geldiği iddiası çarpıcı görünmektedir. Laiklik ilkesinin Türkiye’nin en önemli dayanağı olduğunu savunan muktedir kesimlerin, adeta dinin yerine resmi görüşü koymuş olmaları büyük bir çelişki olmanın yanında Türkiye’deki iktidar mücadelelerinin kamuoyuna yansıyan malzemelerinin de ne kadar tartışmalı olduğunu göstermektedir.

Ülkenin kalkınmasında önemli bir yer tutan bileşenlere dair planlamaların yapıldığı kalkınma planlarında eğitim de önemli bir bileşen olarak kabul edilmiş ve eğitimle ilgili beşer yıllık dönemi kapsayan planlamalar yapılmıştır. Beşer yıllık kalkınma planlarında eğitimle ilgili olarak yapılması planlanan yeniliklerin, planlandığı dönemde olmasa da, daha sonraki dönemde hayata geçirildiği dikkat çekmektedir. Bu yüzden hazırlanan beşer yıllık kalkınma planlarının tümünün eğitimle ilgili bölümleri üzerinde yeri geldikçe durulacaktır.

3 Aralık 1962 tarih ve 11272 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan I. Beş Yıllık Kalkınma Planı Türkiye’de ekonomik büyümenin planlı bir şekilde yürütülmesine yönelik bir adımdır. Beş yıllık kalkınma planları içerisinde ilki olan I. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda planlı ekonomik kalkınmanın sağlanmasına dönük olarak tarım, ticaret, sanayi, ulaştırma, enerji, nüfus gibi konularına dair planlamalar yapıldığı gibi eğitim konusunda da planlamalar yapılmıştır. I. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda eğitim “kalkınmada en etkili araçlardan birisi” olarak görülmüştür ve eğitimde imkan ve fırsat eşitliğinin sağlanması ilkesi çerçevesine bireylerin kabiliyetlerine göre eğitim almaları konusu öne çıkarılmıştır. Ayrıca, eğitimden beklenen fonksiyonun toplumun eğitim seviyesinin yükseltilmesi ve toplumsal ihtiyaçların karşılanması olduğu vurgulanmıştır. Öğretmen ihtiyacının giderilmesi, ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilere maddi destek olunması ve ilk öğretim kademesinde tüm eğitim-öğretim çağındaki öğrencilerin okula ulaşımalarının gelecek 15 yıl içerisinde yapılması planlanmıştır (Resmi Gazete, nr: 11272: 1962: 117, 118).

1968-1972 yılları arasındaki dönemi kapsayan II. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda, eğitim vesilesiyle dünyadaki değişimlere uyum sağlayabilecek insan modelinin yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması adına öğrencilerin üst öğrenim kurumlarına devam etmelerinde yardımcı olacak bursluluk ve yatılılık sınavlarının uygulanması, köy ve kent arasındaki eğitim imkanlarına dair farklılığın giderilmesi, ilköğretim kademesi mezuniyetinin artırılması amacıyla yaygın eğitimde ilköğretim programlarının yaygınlaştırılması, eğitim programlarının eğitim kurumlarının verimliliğini artıracak nitelikte yapılandırılmaları, yaygın eğitim kurumlarının köyden kente göç eden vatandaşların çevreye ve iş yerlerine uyum sağlamalarına yardımcı olacak şekilde hizmet vermesi, özel eğitim kurumlarının verdiği hizmetin niteliğinin artırılmasına yönelik tedbirlerin alınması ve eğitim kurumlarında belirlenen standart bina biçimlerinin uygulanması ve yaygınlaştırılması planlanmıştır (II. Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1968: 158, 159).

II. Beş Yıllık Kalkınma Planı'ndan sonra hazırlanan ve 1973-1977 yılları arasındaki dönemi kapsayan III. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda “temel eğitim” süresinin 8 yıla çıkarılmasına dair planlama yapılmıştır. Eğitim programlarına dayanak noktası olarak kültürel altyapı ve ülkenin mevcut durumu alınmış, eğitimin “Türk ulusuna has, Atatürk ilkeleriyle uyumlu, laik ve sosyal hukuk devleti ilkeleri ile tutarlı ve kalkınma çabalarına uyumlu katkıyı özendirici yönde değerler geliştiren” bir niteliğe sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. III. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda orta öğretimin kabiliyetlere dayalı bir yönlendirme neticesinde devam edilen okullar haline getirilmesi, yükseköğretime geçişte sınav yapılması ve süresi 1-2 yıl olan mesleki yükseköğrenim programlarının açılması da planlanmıştır (III. Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1973: 150, 709, 722, 723).

Türkiye gibi bir ulus devlette zorunlu eğitim süresine dair bir düzenlenmenin yapılması konusunun ele alınmasında herhangi bir olağan dışılık olmasa da, bu yönde bir kararın 12 Mart 1971 muhtırasından 2 yıl sonra hazırlanan III. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda yer alması eğitim-iktidar ilişkilerini göstermesi bakımından anlamlıdır. 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulamasının demokratik işleyiş adına yine olağandışı bir dönem olan 28 Şubat sürecinde gündeme gelerek uygulamaya

konulmuş olması da, Türkiye’de iktidarın eğitim üzerindeki etkisinin devamlılığını göstermektedir.

1979-1983 yılları arasını kapsayan döneme yönelik hazırlanan IV. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda eğitim ile ilgili olarak okullaşma oranının artırılmasında mesleki-teknik eğitime ağırlık verilmesi kararlaştırılmış olmakla birlikte en büyük kaynak “temel eğitim” olarak adlandırılan öğretim basamağına, bugünkü adıyla ilköğretimin birinci kademesine, ayrılmıştır. Ayrıca Türk eğitim sisteminin hem bireylerin gelişimlerine hem de toplumun gelişmesine hizmet edecek şekilde yeniden yapılandırılmasıyla ilgili adımların atılacağı vurgulanmış; eğitim programları ile ilgili olarak da “Eğitim programlarının içeriği laik, özgürlükçü, demokratik rejim ve anayasada tayin edilmiş olan devletin niteliklerine dayatılarak bu amaca yöneltilecektir.” ifadesi yer almıştır. IV. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda eğitimin bir “ticari meta” olmaktan uzaklaştırılması, ezbere dayalı eğitim içeriğinden uzaklaşılması ve eğitimde fırsat eşitliği konusunda adımların atılması planlanmıştır. Bununla birlikte okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması, ülkedeki tüm köylere okul yapılması, teknik ve mesleki eğitimde kız ve erkek öğrencilerin yetiştirilmesi, yüksek öğretimde gerekli altyapı oluşturulduktan sonra yeni yükseköğretim kurumlarının açılması, öğretim üyesi yetiştirilmesine ağırlık verilmesi hedeflenmiştir (IV. Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1979: 453-459).

1950’den 1980’e kadar geçen süre içerisinde Türkiye’de eğitim alanında üretilen ve uygulamaya konulan eğitim politikalarının iktidar mücadelelerinden direkt olarak etkilendiği bir gerçek olmakla birlikte, eğitime etki eden iktidar alanının daha çok sivil olmayan alanla ilgili olduğu görülmektedir. Türkiye’de eğitimin siyasi bir malzeme haline getirilerek istikrarsız eğitim politikalarının dönemin hükümetleri tarafından üretildiği eleştirileri kabul edilebilir görünmekle birlikte, en azından seçimler yoluyla herhangi bir siyasi partinin attığı bir adımın halkın denetimine açık bulunması özelliği halk adına demokrasinin en kıymetli kazanımları arasında yer almaktadır. Diğer taraftan, her türlü denetimden ve hesap vermeden müstağni kalan iktidar sahiplerinin eğitim alanında yasal ve anayasal düzeyde değiştirilmesi çok zor uygulamaları hayata geçirmeleri daha büyük bir sorun gibi görünmektedir.

4. 3. ÇOK PARTİLİ DÖNEMDE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ UYGULAMALAR

Demokrat Parti'nin iktidara gelmesinden sonra gelişen yatırım hamlesinden eğitim de pay almıştır. Tek parti döneminde benimsenilen resmi görüş çerçevesinde bir neslin yetiştirilmesi ve ulusal varlığına tehdit olarak görülen resmi görüş dışındaki farklı yaklaşımlara karşı eğitimin bir kalkan olarak kullanmasına yönelik eğitim uygulamaları hayata geçirilmiştir. Çok partili dönemde de devletin eğitimle ilişkisinde devletin etkinliğinin devamlılığı açısından tek parti dönemi ile herhangi bir farklılık olmamakla birlikte, devletin dini eğitimi halka sunma işini sahiplendiği ve bu sahiplenmenin kurumsallaşmış yansımalarının olduğu görülmektedir. Ayrıca Köy Enstitüleri'nin kapatılması da bu dönemin eleştirilen uygulamaları içerisinde yer almaktadır. Türkiye'de çok partili hayata geçildikten sonra 1980'e kadar geçen dönemde ilk ve ortaöğrenimdeki uygulamalarda olduğu gibi yükseköğrenimde hayata geçirilen uygulamalar da eğitim üzerindeki iktidar ilişkilerini belirginleştirmektedir.

Aktaş (2009: 1587, 1590, 1601), İkinci Dünya Savaşı'ndan Rusya'nın güçlenerek çıktığını ve çevresindeki bölgede nüfuz elde etme çabası içerisinde olmasının Türkiye'nin yönünü Batı'ya çevirmesine neden olduğunu ileri sürer. Ona göre, 1945'ten sonra Türkiye'de DP ve CHP birçok konuda ortak düşünce ve davranış ortaya koyamamalarına rağmen, Rusya'nın Türkiye üzerindeki planları sebebiyle, Rusya karşıtı-ABD taraflı ortak bir tutum geliştirmişlerdir. Ayrıca, DP Hükümeti'nin, Avrupa'yı da içine alan bir alanda Türkiye'de de etkisini hissettiren, komünizm ile daha çok eğitimi kullanarak mücadele etme yolunu seçtiğini ileri sürer. DP iktidarı döneminde genel olarak okullarda okutulan ders kitaplarında Rusya'nın ülke için büyük bir tehdit olarak anlatıldığını; buna karşılık ABD'den ise olabildiğince dost ülke olarak bahsedildiğini ifade eder.

Türkiye'de çok partili dönemin hemen öncesinde ve çok partili dönemde din dersleri ile ilgili uygulamaya dönük önemli adımlar atılmıştır. Demokrat Parti (DP)'nin kurulduğu yıl, 10 Mayıs 1946'da yapılan CHP Kurultayı'nda okullarda din derslerinin okutulması yönünde teklif verilmiş ve bu teklif kabul edilmiştir. 1948–

1949 eğitim-öğretim yılında velilerin onayına bağlı olarak 4 ve 5. sınıfta okuyan ilkokul öğrencilerine yönelik din dersleri konulmuştur. Yine 1948 yılında İmam-Hatip yetiştirme amaçlı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 10 aylık kurslar ve 1949 yılında Ankara İlahiyat Fakültesi açılmıştır. 1951 yılında ilkokuldan mezun olduktan sonra gidilebilen ve süresi 4 yıl olan İmam-Hatip Okulları açılmıştır ki, bu okulların lise kısmı 1955 yılında hizmet vermeye başlamıştır. 1956–1957 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda, 1967–1968 eğitim-öğretim yılında ise liselerde seçmeli din dersi konulmuştur (Gazalcı, 1998: 71, 72). Kongar (1998: 96), Türkiye’de İmam-Hatip Okulları’nın açılmasının amacının sol ideolojik görüşe karşı ‘mukaddesatına saygılı gençlerin’ yetiştirilmesi gibi bir ideolojik yaklaşımın olduğu savunur. Ona göre, bu okulların ülkedeki ‘normal’ eğitime alternatif özelliklere sahip olarak ülke genelinde yaygınlaştırılmasının ikinci bir sebebi de “normal eğitimin bütünüyle çökmüş ve hiçbir işe yaramaz hale gelmesidir”.

4-14 Eylül 1953 tarihinde toplanan 5. Milli Eğitim Şurası’nda öğretim programlarının ülke genelinde uygulanmadan pilot uygulamaların yapılması ve alınan sonuçlara göre geliştirilmeleri ve ilkokullarda uygulanan öğretim programının amaç ve içerik uyumunun sağlanması kararları alınmıştır. 6. Milli Eğitim Şurası 18-23 Mart 1957 tarihinde toplanmış ve mesleki-teknik eğitimle halk eğitim ile ilgili yasal düzenlemelerin yeniden ele alınması, ilkokul mezunlarına yönelik çıraklık eğitimi veren okulları açılması, sanat enstitülerinin bir kısmına kız öğrencilerin de kabul edilmesi ve ülkedeki okuma oranlarının yükseltilmesi için örgün eğitim kapsamı dışındaki bireylere yönelik yaygın eğitim çalışmalarına dair kararlar alınmıştır. 5-15 Şubat 1962 tarihleri arasında toplanan 7. Milli Eğitim Şurası kararları içerisinde ise ortaöğretim ile ilgili kararların ağırlıklı olduğu ve eğitimin ülkenin kalkınmasında önemli bir bileşen olarak ekonomiye bakan yönü itibarıyla de önemsenmeye başlandığına dair işaretler gözlenir. Ayrıca 7. Milli Eğitim Şurası’nda öğrencilerin yeteneklerine göre ortaöğretim kurumlarına yönlendirilmeleri ve kabiliyetli öğrencilere yönelik ‘İlim Lisesi’nin’ açılması tavsiye edilmiştir (MEB, Cumhuriyet Döneminde Eğitim II, 1999: 10, 11).

1960'lı yıllara gelinceye kadar orta öğretimde “çok kanallı bir yapı” dikkat çeker. Buna göre ilkokuldan sonra genel ortaokullara devam edenlerin lise ve üniversiteye; ilkokuldan sonra sanat okullarına devam edenlerin ise iki yıllık sanat enstitülerine oradan da kendi alanlarındaki az sayıdaki yüksekokullara devam etme hakları vardır. 1960'tan sonra sanat okulunu bitirenlerin genel liselere devam edebilmeleri sağlanmıştır. Ayrıca, bu dönemde sanat enstitülerinin öğrenim süresi 3 yıla çıkarılmış ve bu okullar meslek liselerine dönüştürülmüştür. 1961 yılında 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu çıkarılmıştır ki, bu kanunun 8. maddesine göre ilkokulda verilecek öğretim süresi en az 5 yıl olarak tespit edilmiştir (Türk Eğitim-Sen Komisyonu, 2001: 99, 100).

Türkiye’de öğretim kademelerinden olan ilköğretim kademesi ile ilgili olarak 1961 yılında önemli bir adım atılmış ve 222 sayılı İlköğretim Temel Kanunu çıkarılmıştır. 12.01.1961 tarih ve 10705 sayılı Resmi Gazete ’de yayımlanan 222 sayılı kanunda:

“**Madde 1** — İlköğretim, kadın erkek bütün Türklerin millî gayelere uygun olarak bedenî, zihnî ve ahlâkı gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir.

Madde 2 — İlköğretim, ilköğrenim kurumlarında verilir, öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, devlet okullarında parasızdır.

Madde 3 — Mecburi ilköğrenim çağı, çocuğun altı yaşını bitirdiği yılın Eylül ayında başlar, 14 yaşını bitirip 15 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter.

Madde 4 — Türk vatandaşı kız ve erkek çocuklar ilköğrenimlerini resmî veya özel Türk ilkokullarında yapmakla mükelleftir.

Madde 5 — Mecburi öğretim çağında olup da, memleket dışında olmak, oturduğu yerde okul bulunmamak veya sağlık durumu dolayısıyla ilkokula devam edemeyen vatandaşlardan özel olarak öğretim görenler, imtihana ve yaşlarına göre lâyük oldukları ilkokul sınıflarına veya mezuniyet imtihanlarına alınırlar” maddeleri yer almaktadır (Resmi Gazete, nr: 10705: 1961: 12).

222 sayılı İlköğretim Kanunu incelendiğinde ilköğretime başlama ve devamlı ilgili olarak yaş ölçütünün getirildiği görülmektedir. Eğitim-iktidar ilişkisinde devletin yaşa dayalı bir sınıflama yapmasına yönelik getirilen eleştiriler dikkate alındığında bu kanunun devletin eğitim üzerindeki etki alanını genişlettiğine dair izlenim oluşturmaktadır. Ayrıca, Türk kimliğinin ön plana çıkarıldığı ve ilköğretim okullarının adının “Türk ilkokulları” olarak adlandırılması da dikkat çekmektedir.

Eğitim alanındaki düzenlemeler sadece kanun düzeyinde kalmamış 27 Mayıs 1960 askeri darbesinden sonra oluşturulan 1961 Anayasası’nda da anayasal hüküm olarak yer almıştır. 1961 Anayasası’nda eğitim konusunda öne çıkan başlıklar şöyledir: Eğitim ve öğretimin devletin gözetim ve denetimi altında serbest olduğu, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına aykırı eğitim ve öğretim yerlerinin açılmayacağı, özel okullar hakkındaki düzenlemelerin devlet okulları ile ulaşılacak istenen amaçlar kapsamında kanunla düzenleneceği belirtilmiştir (Madde 21). Ayrıca, halka eğitim-öğretim hizmetinin götürülmesinin devletin öncelikli ödevleri arasında olduğu, ilköğretimin kız ve erkek bütün öğrenciler için zorunlu olduğu ve bu hizmetin devlet okullarında ücretsiz olduğu, okumak isteyen ama maddi imkânları sınırlı olan öğrencilere yönelik devletin burs ve başka yollarla da destek olacağı belirtilmiş, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle ilgili olarak “topluma yararlı kılacak şekilde” gerekli tedbirlerin alınacağı ifade edilmiştir (Madde 50) (<http://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa61.htm>).

Devletin eğitim-öğretim alanında öğrencilere ekonomik olarak destek sağlamasına dair bir hükmün ilk defa 1961 Anayasası’nda yer aldığı görülmektedir. Yine özel eğitim alanıyla ilgili hükümdeki “topluma yararlı kılacak şekilde” bir eğitim anlayışı ile eğitimin mi yoksa özel eğitime gereksinimi olan bireylerin mi araçsallaştırıldığı sorusunu gündeme getirmektedir.

28 Eylül- 3 Ekim 1970 tarihinde toplanan 8. Milli Eğitim Şurası’nda ortaöğretim kurumlarıyla ilgili kararların yanında yükseköğretim kurumlarına geçiş konusu da gündeme gelmiştir. Ayrıca, “öğrencilere kişisel ve toplumsal hayatın gerektirdiği nitelikte ortak bir kültür ve vatandaşlık eğitimi kazandırmak, onları ilgi

ve yeteneklerine göre iş alanlarına, mesleklere veya yükseköğretime hazırlamak olarak belirlenmiştir”. Ortaöğretimin de, 12-14 yaş aralığını kapsayan “birinci devre” ve 15-17 yaş aralığını kapsayan “ikinci devre” den oluşması önerilmiştir. 24 Haziran-4 Temmuz 1974 tarihinde toplanan 9. Milli Eğitim Şurası kararları içinde ise, ortaöğretimde öğrencilerin kabiliyetlerine göre yöneltilmeleri konusundaki tavsiyeler ve nelerin yapılabileceği konuları gündeme gelmiştir. Ayrıca, ortaöğretim kademesinde Ders Geçme ve Kredi sisteminin denenmesi ve alınacak sonuçlara bakılarak sistemin ülke genelinde yaygınlaştırılması önerilmiştir (MEB, Cumhuriyet Döneminde Eğitim II, 1999: 11-14).

Türkiye’de eğitim-öğretim alanında eğitimin uzak hedeflerini kapsamayı ve yetiştirilmek istenen nesli tasvir etmesinden dolayı 26.06.1973 tarih ve 14574 sayılı Resmi Gazete’ de yayımlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu çok önemlidir. Bu kanunda Türk Milli Eğitimi’nin felsefesinin dayanakları ve yetiştirilmek istenen vatandaş modeli ifade edilmiştir. Bu kanunda Türk Milli Eğitimi’nin genel amacının “Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek” olarak belirtilmiştir. Ayrıca, bu kanunda milli eğitim sisteminin genel yapısı belirtilmiş, genel olarak eğitim-öğretimdeki görev ve sorumluluklar ifade edilmiş, örgün ve yaygın eğitimin yapısı ve işleyişi belirlenmiş; öğretmenlik mesleği, okul binalarının yapısı ve eğitim araç-gereçleri hakkındaki normlar açıklanmıştır (<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>).

Akyol (1998: 2048), Milli Eğitim Temel Kanunu ile nesillerin yetiştirilmesi konusunda belirlenen amaçların tam olarak gerçekleştirilemediğini savunur. Kendisi, Türkiye’nin ülke olarak dünyadaki gelişmiş ülkelerle karşılaştırıldığında gelişmişlik düzeyi bakımından daha alt sıralarda olmasını Milli Eğitim Temel Kanunu’nda belirtilen nitelikte vatandaşlar yetiştirilememiş olmasına bağlar. Ona göre,

Türkiye’de eğitim alanında niceliksel gelişim olarak değerlendirilebilecek birçok gelişme olmasına rağmen, eğitimin niteliksel gelişimi hedeflenen düzeyde gerçekleşmemiştir.

Kabasakal (1998: 2112, 2113), Türkiye’de eğitim alanında temel bir devlet politikasının olmadığını, bunun sebebinin de eğitim alanında bir vizyona sahip olunmaması olduğunu iddia eder. Kendisi, vizyonun ve vizyona bağlı olarak gerçekleşen “değişim-dönüşüm sürecinin” durağan olmadığını, devamlı olarak dayandığı değerlere bağlı olarak gelişmeye ve değişmeye açık bir yapıya sahip olduğunu savunur. Ona göre, eğitim alanında bir vizyonun olmaması en temel de eğitimin dayandığı “temel bir değer” olmamasıyla ilgilidir ki, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda belirtilen “şekli ifadelerin” anlamları üzerinde toplumsal bir mutabakat olmadığından dolayı, bu ifadeler eğitim alanında bir takım değerlerin olduğuna dair delil olarak gösterilemezler. Ayrıca, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda nesillere kazandırılması amaçlanan uzak hedefler toplumun beklentileri dikkate alınmadan hedef olarak konulmuş, “değer haline gelememiş söylemler” olarak kalmışlar ve değer olarak sunulan söylemlerin toplumsal karşılığının oluşmasında uygun araçların bulunması sınırlı kalmakla birlikte bu araçlar zamanla güncellenmemişlerdir. Kendisi, Türkiye’de eğitim alanında var olan toplumsal gerçeklerden kopukluk ve okulların siyasal iktidarın iktidar aracı haline gelmesinin aslında eğitim alanındaki “vizyonsuzluktan” kaynaklanmanın yanında eğitim alanında üretilen politikalarla var olduğu düşünülen vizyon arasındaki uyumsuzluktan kaynaklandığını ileri sürer.

Coşkun (2009: 116-117), 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun genel amaçların ve temel ilkelerin belirlenmesinde “devletin korunması” amacının taşındığını iddia eder. 1739 sayılı kanunun 11.maddesinde ‘Demokrasi Eğitimi’ başlıklı bölümde yer alan “Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında

Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.” ifadelerinin de çağdaş demokratik normlarla bağdaşmadığını ifade eder. Ona göre, demokrasiye dair eğitimin bu ilkeye göre verilmesinin amacı ‘Egemen ideolojik yapının sorgulanmasına yol açacak tartışmalara girmeyin, girilmesine de izin vermeyin.’ mesajının verilmesidir.

14 Eylül 2011 tarihinde yayımlanan 28054 sayılı Resmi Gazete ile yürürlüğe giren kanun hükmünde kararname ile Milli Eğitim Bakanlığının teşkilat yapısında düzenleme yapılmış ve bakanlık birimlerinin sayısı azaltılmıştır. Bununla birlikte, Milli Eğitim Bakanlığının görevleri içerisinde “Okul öncesi, ilk ve orta öğretim çağındaki öğrencileri bedenî, zihnî, ahlakî, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştiren ve insan haklarına dayalı toplum yapısının ve küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlayan eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak, güncellemek; öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretim hizmetlerini bu çerçevede yürütmek ve denetlemek.” maddesi de yerini almıştır. (Resmi Gazete, nr: 28054: 2011: 1) 28054 sayılı Resmi Gazete ile yürürlüğe giren kanun hükmünde kararname ile 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda belirtilen uzak hedefleri kapsayan Türk eğitim sisteminde benimsenen eğitim felsefesinde ciddi bir değişikliğin yapıldığı görülür.

Yukarıda belirtilen yasal düzenlemeler ile devletin eğitim üzerindeki iktidar alanını genişletmesine bağlı olarak etkinliğinin artması, eğitim-öğretim kademelerinin hepsinde belirgin sonuçlar doğurmuştur. Bununla birlikte üniversiteler, eğitim-iktidar ilişkilerinin belirginleştiği alanlarda bir ağırlık merkezi oluşturduğundan bu dönemin incelenmesinde çok önemli bir yere sahiptir.

Demokrat Parti döneminde yeni devlet üniversiteleri kurulmuştur. Atatürk Üniversitesi (31 Mayıs 1957 tarihinde kuruluş yasası çıkmış, 17 Kasım 1958 de öğretime başlamıştır), Karadeniz Teknik Üniversitesi (KTÜ) (kuruluş yasası 1955’te çıkmış, öğretime 1963 yılında başlamıştır) ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) (15 Kasım 1956 da öğretime başlamıştır) bu dönemde açılmıştır

(Turan,1999). İmam Hatip Okulları'ndan mezun olanların devam edebileceği Yüksek İslam Enstitüleri'nin ilki de 19 Kasım 1959 tarihinde 4 yıllık eğitim süresine sahip olarak İstanbul'da açılmıştır. Bu eğitim kurumları artan talebe bağlı olarak sayısal olarak artmış ve 1962 yılında Konya'da; 1965 yılında Kayseri'de; 1966 yılında İzmir'de; 1969 yılında Erzurum'da; 1975 yılında Bursa'da; 1976 yılında Samsun'da ve 1979 yılında Yozgat'ta açılmıştır. İmam-Hatip Okulları'nın müfredat programının yüksek öğretim düzeyinde verildiği gerekçesiyle ve 3. ve 4. sınıflarda branşlaşmaya imkân sağlayan yapısıyla Yüksek İslam Enstitüleri 1982 yılında lağvedilmiş ve İlahiyat Fakülteleri'ne dönüştürülmüşlerdir (Gökaçtı, 2005: 264, 265).

1946 yılında, 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu adıyla çıkarılan kanun, Türkiye Cumhuriyeti'nde üniversitelere dair çıkarılan ilk kanundur. Bu kanun ile üniversitelere bilimsel çalışmalarda ve yönetimlerinde özerklik tanınmış ve üniversitelerin tüzel kişiliğe sahip oldukları vurgulanmıştır. Bununla birlikte, Milli Eğitim Bakanı'nın üniversitelerin bağlı olduğu kişi olarak kanunda belirtilmiş olması “özerkliğin sınırlandırıldığına” dair yorumlara neden olmuştur. Bu kanunda üniversiteler ‘yüksek araştırma ve öğretim birlikleri’ olarak tanımlanmıştır. Hatiboğlu (2000: 196–198), bu kanunda evrensel değerlerin ön plana çıkarıldığını savunur ve yetiştirilmesi amaçlanan insan tipinin ‘bilim anlayışı kuvvetli, sağlam düşünceli aydınlar yetiştirmek’ olarak açıklandığını ifade eder.

Demirel (2011: 212–216), çok partili hayata geçişten sonra tek parti dönemine göre üniversitelerde görece daha özgür bir ortam oluşturmasına rağmen DP Hükümeti'nin her türlü görüşe özgür bir ortam sağlamadığını belirtir. DP'nin iktidarda olduğu 05.07.1954 tarihinde, üniversite senatosunun görüşüne de başvurularak öğretim üyelerinin bakanlık emrine alabileceğine dair 6435 sayılı bir değişiklik yaptığını ifade eder. DP hükümetinin üniversitelerin özerk olmasının onlara siyaset yapma adına bir hak vermediğini düşündüğünü, hükümet olarak üniversiteler tarafından gereğinden fazla ve haksızca eleştirildiğini düşündüğünü ve bu yüzden de onlar üzerinde otoriter tutumlar sergileyebildiğini savunur. Bununla birlikte, üniversite öğretim üyelerinden bir grubun DP hükümetine karşı yürütülen muhalefet çalışmalarında basın ve CHP'nin görüşlerini entelektüel düzeyde

temellendirmeye çalıştıklarını ve DP'nin askeri bir darbeyle iktidardan uzaklaştırılmasında etkili olan öğrenci olaylarında öğrencilerin bir “cephe” oluşturmalarında etkili olduklarını iddia eder.

Çok partili dönemde yükseköğretim kurumları bakımından eğitim-iktidar ilişkileri sadece DP iktidarı dönemi ile sınırlı kalmamıştır. 1960 askeri darbesinden sonra 114 sayılı kanuna dayanarak 147 öğretim üyesi üniversitelerden atılmış; 115 sayılı kanun ile de 1946 yılında çıkarılan ‘Üniversiteler Kanunu yürürlükten kaldırılmıştır. 1961 Anayasası ile üniversiteler ilk defa anayasada yer almış ve bu anayasada üniversitelerin kendileri tarafından oluşturulan organlar yoluyla idare edilebilecekleri, öğretim üyelerinin sadece üniversite tarafından görevden uzaklaştırılabileceği ifade edilmiştir (Yamaç, 2009: 353).

7 Temmuz 1973 de yürürlüğe giren ve 6 Kasım 1981 tarihine kadar 8 yıl yürürlükte kalan 1750 sayılı kanun üniversiteler hakkındadır. Bu kanunda, yüksek öğretimin bir bütün olduğu ve üniversitelerin bu kanuna tabi olduğu ifade edilmiştir. Bu kanunla Üniversite Denetleme Kurulu adında bir kurul kurulmuştur. Kanunda bu kurulun üniversitelerin devletin gözetim ve denetimi altında tutulması amacıyla kurulduğu ve Başbakanlığa bağlı olduğu belirtilmiştir. Kurulun görevleri arasında üniversite veya fakültelerin organlarından veya burada görevli olan kişilerden gerekli görüldüğünde sözlü veya yazılı bilgi almak ve üniversitelerin işleyişi hakkında her yıl Başbakanlığın bilgilendirilmesi yer alır (Resmi Gazete, nr: 14587: 1973: 1, 2).

27 Mayıs 1960 askeri darbesinden sonra üniversitelerle ilgili gelişmeler arasında 1968’de Fransa’da başlayan ve Türkiye’yi de etkileyen öğrenci olayları yer alır. Bu olaylar Türkiye’de öğrencilerin taleplerini dile getirdikleri bir hareket olarak kalmamış ve bu durum 12 Mart 1971 muhtırasının öncesinde politik ve ideolojik bir niteliğe evrilmiştir (Güler, 1994: 153). Birand (1999: 13), 12 Mart 1971 muhtırasının verilmesine kadarki süreçte yaşanan ülke içindeki karışıklıkların sebebi olarak üniversitelerdeki öğrenci olaylarının gösterildiğini ve buna karşılık bu olayların sorumlusu olduğu iddia edilen 3 öğrencinin “Anayasal düzeni tebdil ve ilgadan suçlu bulunarak” idam edildiğini belirtir. Ülke yönetiminde kimin daha fazla söz sahibi

olacağına dair bir mücadelede kullanılan araçların içerisinde üniversitelerin bu dönemde yer alması dikkat çekicidir. 12 Mart 1971 muhtırası sonrasında öğrencilerin idam edilmesiyle, iktidar sahipleri araç olarak kullandığı nesne üzerinde iktidarını görünür kılarak, aslında kendilerine yönelik olduğunu düşündükleri hareketlerin nasıl sonuçlanacağına dair toplumsal hafızanın derinliklerine mesajlar göndermiştir.

Üniversitelerin demokratik bir ülkede askeri bir müdahaleye araç olarak kullanılması bu tarihten sonra da üniversite-devlet arasındaki ilişkileri etkilemiştir. 12 Mart 1971 muhtırası, üniversitelere 1961 Anayasası ile tanınan özgürlükçü tutumdan geri adım atma şeklinde değerlendirilebilecek adımların atılmasına neden olmuştur. Yamaç (2009: 353), 12 Mart 1971'ten sonra üniversitelerin devlet nazarında sorun üreten yerler olarak algılanmaya başlandığını ve dolayısıyla da devlet denetim ve gözetiminin bu tarihten sonra üniversiteler üzerinde arttığını savunur.

Timur (2000: 290), 12 Mart 1971 muhtırasından sonra iktidar sahipleri tarafından “üniversite düşmanlığının yapıldığını” ve bu uygulamalarda ilk hedefin öğrenciler olduğunu, bununla birlikte toplumsal sorunlara duyarlı olup entelektüel tavır sergileyen öğretim üyelerinin de iktidar sahiplerinin hışmından paylarına düşeni aldıklarını savunur. 12 Mart 1971 muhtırasından sonra “bir terör havası içinde” birçok öğretim üyesinin tutuklandığını, özgürlüklerini kaybetmenin yanında aralarında işkence görenlerin de olduğunu ve itibarsızlaştırıldıklarını belirtir. Kendisi, 12 Mart 1971 muhtırasından sonraki dönem, çok partili döneme geçilmesinden sonraki dönem ve 27 Mayıs 1960 asker darbesinden sonraki dönemi karşılaştırır ve 12 Mart 1971 muhtırası sonrasında oluşan üniversite düşmanlığının daha önceki demokratik sürecin işlediği ve kesintiye uğradığı olağanüstü dönemlerde bile görülmediğini iddia eder. Buna göre, çok partili döneme geçilmesinden sonra zannedildiğinin aksine öğretim üyelerinin saygınlığının artmış, Menderes döneminde öğretim üyelerinin önünde siyasi kariyer adına imkanlar doğmuştur. Ayrıca 27 Mayıs 1960 askeri darbesinden sonra üniversitelerden 147 öğretim üyesinin uzaklaştırılması kamuoyunda iyi karşılanmamış ve askeri darbeyi yapanların (Milli Birlik Komitesi'nin) itibarına zarar vermiştir.

Timur (2000: 293), 7 Temmuz 1971 tarihinde çıkarılan 1750 sayılı kanunun iki yönü itibariyle dikkat çekici olduğunu ileri sürer. Bu kanunun birinci dikkat çeken yönü “kanunun ideolojik işlevidir”. Bu kanuna göre üniversite tanımı öğretim ağırlıklı olarak yapılmıştır ki, öğretimin hedefinin de ‘milli tarih şuuruna sahip, vatanına, örf ve adetlerine bağlı, milliyetçi ve sağlam düşünceli aydınlar’ yetiştirmek olarak belirtildiğini ifade eder. Kendisi, 1750 sayılı kanunun “kontrolcü (ve baskıcı) işlevinin” ise 12 Eylül 1980 askeri darbesi sonrasında YÖK olarak kurumsallaşan “yükseköğretim mevzuatında radikal bir yenilik olan Yüksek Öğretim Kurumu ile ilgili hükümlerinden” meydana geldiğini iddia eder ki, 1975 yılında bu kanun Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmesine rağmen, 1982 Anayasası’nda tekrar gündeme gelmiş ve YÖK, 12 Mart 1971 muhtırasının Türkiye’deki yükseköğretime bir hediyesi olarak tarihteki yerini almıştır.

12 Mart 1971 Muhtırası’ndan sonra üniversiteler üzerinde devletin gözetim ve denetimin arttığı görüşü, eğer ülkedeki gerginliklerin artması adına üniversite gençliğinin kullanıldığı iddiası bağlamında yapılan bir değerlendirme ise, bu tarihten 12 Eylül 1980 askeri darbesine kadar geçen sürede Türkiye’de meydana gelen olaylar ve üniversitelerdeki öğrenci olayları dikkate alındığında, bir gerçekliğe sahip görünmektedir. 12 Mart 1971 muhtırasından sonra üniversitelerdeki karışıklıkların devam etmesi üniversitelerin iktidar ilişkilerinde etkin olarak kullanıldığını göstermektedir. Birand (1999: 51, 56), 1974–1975 yıllarının Türkiye’de sağ ve sol görüşler bağlamında kamplaşmaların iyice keskinleştiği yıllar olduğunu savunur ki, ona göre bu keskinleşmenin çatışmaya dönüşmesi de yine üniversitelerde olayların başlamasıyla, sağ ve sol görüşe sahip üniversite gençliğinden ölenlerin sayısının artmasıyla gerçekleşmiştir. Ayrıca Türkiye’de günümüzde hala en büyük ulusal güvenlik sorunu olan PKK terör örgütünün temelini de bu yıllarda atıldığını iddia eder ki, o dönemde öğrenci olan Abdullah ÖCALAN ve 16 öğrenci arkadaşı bu dönemde ülkedeki karışıklıklardan istifade edip örgütlenerek “bağımsız bir Kürt devleti kurma hedefini” gerçekleştirmek üzere silah üzerinde yemin etmişlerdir.

Türk (1999: 220, 221), 1970’li yıllarda öğrenci sayısının artmasına rağmen “eğitime ayrılan yatırım kaynaklarının azaldığını” ve eğitimde kalitenin düşüşe geçtiğini savunur. Ayrıca, 1970’li yılların ikinci yarısından sonra yükseköğretimde öğrenci hareketleriyle birlikte anarşinin olduğunu ve yaşanan problemler nedeniyle yükseköğretim kurumlarının kapalı kaldığı bir dönemin yaşandığını ifade eder. Eğitim-öğretimin sağlıklı yapılamamasından dolayı eğitimde kalitenin büyük ölçüde düştüğünü ve yaşanan nitelik kaybının ilerleyen dönemlerde telafi edilemediğini savunur.

Sakaoğlu (2003: 273), 1960 yılından itibaren başlayan tüm toplumsal ve siyasal gelişmelerden Türk eğitim sisteminin etkilendiğini ve Türkiye’de eğitim alanında nitelik sorununun oluştuğunu ve bir iyileşmenin sağlanamadığını savunur. Bu görüşünü de, 1980 yılında eğitim alanındaki genel görünümü aktararak savunur. Kendisi, 1980 yılına gelindiğinde Türkçe’nin potansiyel gücünden istifade edilemediğini ve Edebiyat, Tarih ve Felsefe derslerinin katkısını alarak Türkçe ’den Türk insanının düşünce düzeyini geliştirmede yararlanılamadığını ileri sürer. Ayrıca, bu dönemin eğitimle ilgili genel özellikleriyle ilgili olarak okulların öğrenmede etkisiz eleman olarak görülmeye başlamadığını ve cazibesini kaybettiğini, sanat ve spor alanında yapılanların yüzeysel kaldığını, çocuklar üzerinde okul yerine “kontrol dışı alanların ve iletişim araçlarının” etkili olmaya başlamadığını, teknolojik gelişmelerden okulların uzak kaldığını, öğretim programlarının dünyadaki seviyenin gerisinde yer aldığını, öğretmen kalitesinin düştüğünü, okuma alanında yasakların bulunduğunu, “fikirsizliğin ürünleri sayılan ‘milli tarih’, ‘milli coğrafya’ adlandırmalarının” yapıldığını, öğretimde ezber ve tekrarın öne çıktığını ve öğrencilerin sadece sınıf ortamıyla çalışmalarda zorunlu tutulduklarını iddia eder.

Genel olarak bakıldığında Türkiye’de 1950 yılında demokratik sistemin yerleşmesi adına önemli bir adım atılmış olmakla birlikte, Türkiye’nin nev-i şahsına münhasır bir demokrasi anlayışı içerisinde idare edildiği görülmektedir. Cumhuriyet’in ilanından sonra toplumsal hayatta uygulamaya konulan inkılapların tedricen olmamasından kaynaklı bir toplumsal şok halinin yaşandığı ve çok partili hayata geçilmesi ile de bu yaşanan şokun karşılığı olarak DP’nin halk tarafından

iktidara getirildiği söylenebilir. DP'nin iktidara gelmesiyle, eğitim alanı da dâhil, hayata geçirilen uygulamaların ülkenin kuruluş felsefesinden bir uzaklaşma olarak yorumlanmasının etkisiyle iktidar mücadelesinin belirgin bir şekilde yaşandığı görülmektedir. Bu mücadele 27 Mayıs 1960 tarihinde, antidemokratik bir uygulama neticesinde ülke yönetiminin askeri cunta tarafından gasp edilmesiyle, farklı bir nitelik kazanmıştır.

27 Mayıs 1960 askeri darbesinden sonra Türkiye'de ekonomik ve toplumsal alanda ve güvenlik alanındaki sorunların devamlılık gösterdiği görülmektedir. Eğitim alanında üretilen politikalar ve uygulamalar, bireyin yeterlilikleri yönünde geliştirilmesine hizmet eden özgürlükçü ortam yerine daha çok devletin her şeyi olduğu gibi bireyleri ve eğitimi sahiplenme çabasının hakim olduğu bir zemin oluşturmuştur. Dünyadaki gelişmelerin de etkisiyle farklılaşan toplumsal talepler, bunlar içerisinde başlı başına artan özgürlük talebi, devlet tarafından en azından ihtiyatla karşılanmış ve algılanan haliyle bazen tehdit olarak yorumlanmıştır. Özgürlüğün en fazla hissedildiği yerler olan üniversitelerde özgürlük ve eleştirel bakışı temele alan aktiviteler, güç şeklinde tezahür eden devlet iktidarının da bu aktivitelere yönelmesine neden olmuştur. Bu süreç sonunda Türkiye Cumhuriyeti tarihine 12 Eylül 1980 askeri darbesi olarak geçen müdahale yaşanmış ve demokratik süreç adına durmanın da ötesinde geriye gidiş olarak yorumlanabilecek bir dönem başlamıştır. Bu gelişmeler tüm toplumsal kurumları olduğu gibi eğitim kurumunu da etkilemiştir. Yapılan askeri darbeden sonra yetiştirilmesi düşünülen ideal nesle dair uzak hedefler değişmiş ve Türk Eğitim Tarihi farklı bir yola kanalize olmuştur. Çalışmanın bundan sonraki bölümünde günümüzde de ülkenin ana gündemi içerisinde muteber bir yeri olan uygulamalarıyla eğitim konusu; yapısal özellikleri ve üzerine bina edildiği eğitim politikaları bakımından irdelenecek ve 1980 sonrası Türkiye'de eğitim iktidar ilişkisi bu kapsamda incelenecektir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

1980 SONRASI TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN GENEL ÖZELLİKLERİ

Türkiye’de 1950 yılında çok partili hayata geçilmesinden sonra tesis edilmeye çalışılan demokratik idari sistem 1980 yılına kadar, 27 Mayıs 1960 askeri darbesi ve 12 Mart 1971 muhtırası ile kesintiye uğramıştır. Türkiye’de bu süreçte yaşananlar sadece siyasi olaylar olarak sınırlı bir çerçevede kalmamış; toplumsal, kültürel ve ekonomik yapı ülkede meydana gelen gelişmelerden etkilenmiştir. 1960 yılından 1980 yılına kadar geçen süreçte ülke gençliğinin ve eğitim kurumlarının niceliksel ve niteliksel özellikleri, 1980 sonrasında sadece eğitim alanındaki gelişmelerin biçimlenmesinde rol oynamamıştır. Ülkenin siyasal yapısından toplumsal ve kültürel yapısına kadar etkili olan tüm gelişmeler aslında doğrudan veya dolaylı olarak gençlik ve eğitim konuları üzerinden şekillendirilmiştir. Nasıl ki, Cumhuriyet’in ilanından sonra eğitime sadece eğitimsel açıdan yaklaşılmamış ve eğitime siyasal bir misyon yüklenmişse, 1980 öncesi ve sonrasında eğitimle ilgili düzenlemeler ve geliştirilen politikalar, iktidar ilişkilerinden bağımsız olmamıştır. Bu ilişki söz konusu durumda daha da yoğunluklu olarak yaşanmış ve siyasal taleplerin önemli bir kısmı eğitim sistemi ve süreçleri üzerinden geliştirilmiştir.

1980 sonrası Türk eğitim sisteminin yapısal özellikleri, eğitim alanında üretilen politikalar ve uygulamalar incelendiğinde eğitim-iktidar ilişkilerinin çok canlı olduğu görülmektedir. Günümüzü de içine alan bu süreçte Türkiye’de iktidar sahiplerinin ideolojik arka planları ve dünya görüşlerinin birbirinden farklı olması eğitimin yapısını, eğitim alanında üretilen politikaları ve uygulamaları tartışmalı hale getirmiştir. 1980 sonrasında Türkiye’deki eğitim-iktidar ilişkilerine dair yapısal özelliklere, üretilen politikalara ve uygulamalara bakıldığında 1980’den 1983’e kadar devam eden darbe yönetimi döneminde Türk eğitim sisteminin yapısı, eğitim alanında üretilen politikalar ve uygulamalar; Özal dönemi Türk eğitim sisteminin yapısı, eğitim alanında üretilen politikalar ve uygulamalar; 28 Şubat 1997 tarihli MGK toplantısı sonrasında oluşan süreçte Türk eğitim sisteminin yapısı, eğitim

alanında üretilen politikalar ve uygulamalar ve 2002 sonrasında Adalet ve Kalkınma Partisi (Ak Parti) Dönemi'nde Türk eğitim sisteminin yapısı, eğitim alanında üretilen politikalar ve uygulamalar olmak üzere başlıca 4 dönem göze çarpmaktadır. Tezde, belirtilen şekliyle dönemsel bir ayırım yerine bu dönemlerdeki Türk eğitim sisteminin yapısı, eğitim alanında üretilen politikalar ve uygulamalar eğitim-iktidar ilişkileri bağlamında kronolojik bir sıra içerisinde incelenecektir.

1. 1980 SONRASI TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISAL ÖZELLİKLERİ

1980 askeri darbesiyle başlayan süreçte, Türkiye'de eğitim konusu da diğer konular gibi hala tartışılmaktadır. Askeri bir darbe sonrasında eğitimin yapısal özellikleri bağlamında şekillendirilmesi ve yetiştirilen insan tipinin 1980 öncesi ile kıyaslanması tartışmaların odak noktasını oluşturmaktadır. 1980 sonrası Türkiye'de, eğitimin yapısal özellikleri bağlamında iyi bir yerde olmadığı konusunda tüm toplumsal kesimlerde ortak bir kanının olduğu söylenebilir. Özellikle 1980 askeri darbesinden sonra yürürlüğe giren 1982 Anayasası'nın genel olarak özgürlükleri sınırlandırıcı nitelikte olduğuna dair yaygın bir kabul vardır ki, bireysel özgürlükleri sınırlandırıcı bir anayasanın eğitim konusunda da farklı bir yaklaşımın geliştirilmesine müsaade etmeyeceği açıktır.

1980 sonrasında en genel haliyle eğitim alanında yapılan tartışmalar sadece askeri yönetimin ülke yönetimini elinde bulundurduğu dönemle sınırlı değildir. Türkiye'de liberal ekonomi politikalarının uygulandığı Özal Dönemi, Türk siyasi tarihinde "post-modern darbe" olarak bilinen 28 Şubat 1997 sonrasındaki süreç ve 2002 sonrasında Adalet ve Kalkınma Partisi'nin (Ak Parti) iktidara gelmesinden sonra günümüzü de içine alan dönemde eğitim alanındaki gelişmelere bakıldığında bu gelişmelerin genel bir toplumsal kabul görmediği ifade edilebilir. Bununla birlikte eğitimin Türkiye'de henüz sadece eğitimle ilgili bir kapsamda değerlendirilmediği ve eğitim üzerinde çeşitli iktidar yansımalarının olduğu, kamuoyunun da fark ettiği bir gerçek haline gelmiştir.

Karakütük (2008: 291, 292), 1950'den sonra siyasi partilerin, eğitim politikalarının belirlenmesinde bir paydaş olma niteliğinin ötesine geçerek, ürettikleri politikalarla eğitim üzerindeki etkilerini artırdıklarını ve buna bağlı olarak da eğitimin siyasallaştırdığını, eğitimde siyasi kadrolaşmanın gerçekleştirildiğini savunur. Ayrıca eğitim üzerindeki siyasal etkinin ulusal sınırlar içinde kalmadığını, ABD ile ilişkilerin artmasına bağlı olarak uluslar arası kuruluşların da eğitim üzerinde etkili olmaya başladıklarını ileri sürer. Kendisi, 1980 askeri darbesi sonrasında Atatürk ilke ve devrimlerinin, yasal düzenlemelerin üretilen eğitim politikaları ile desteklenmemesinden dolayı, milli eğitimle yetiştirilecek insan tipinin yetiştirilmesinde etkisiz hale getirildiğini savunur. Ona göre, 1980 askeri darbesi sonrasında yetiştirilecek insan tipi üzerinde 'Türk-İslam Sentezi etkili hale getirilmeye çalışılmış; daha sonraki dönemde ise 'Amerikan-İslam Sentezi' veya 'ılımlı İslam Modeli' yetiştirilecek insan tipinin belirlenmesinde ve eğitim sisteminin yapısal özellikleri üzerinde etkili olmuştur.

Sarıhan (2003: 16, 17), 12 Eylül 1980 askeri darbesinin yapılmasından sonra ülke yönetimini elinde bulunduran askeri idarenin "devrimciliğin, solculuğun ve başlangıçta dinci akımların karşısında Atatürkçülüğü yüceltme" gayreti içerisinde görüldüğünü ifade eder. Bu şekilde bir ilk izlenime rağmen bu dönemde öne çıkarılan Atatürkçülük anlayışının halkın Atatürk'ten uzaklaşmasına neden olduğunu savunur. Bu dönemde tarih ve coğrafya derslerinin "milli" kelimesiyle birlikte anılır hale geldiğini, İstiklal Marşı'nın 1980 askeri darbesi sonrasında tutuklanan kişilere zor kullanılarak söylettirildiğini, din eğitimi konusunda yasadışı uygulamaların önüne geçilmesi gerekçesiyle din derslerinin zorunlu hale getirildiğini ve İmam-Hatip Okulları'nın sayılarının artırıldığını belirtir ki, ona göre tüm bu uygulamalar ulusal eğitime zarar vermiştir. Sarıhan, 1980 askeri darbesinden sonra, gençlerin işkence korkusuyla ülke sorunlarına ilgisiz kalmayı tercih ettiklerini, bireyciliğin körüklendiğini ve "Batı'ya özentinin arttığını" ileri sürer. Özal döneminde Türkiye'de ülkenin haklarının korunması ve savunulması anlayışı yerine insanlarda "köşeyi dönme bilincinin" geliştirildiği yıllar olduğunu, Özal dönemindeki eğitim anlayışının Özal sonrası eğitim anlayışını da etkilediğini, toplumda eğitim alanında

“Türkiye’nin geride Batı’nın ileride olduğu” inancının yerleştirildiğini ve eğitimde milli bir anlayış yerine evrensel eğitim anlayışının öne çıktığını iddia eder.

12 Eylül 1980 askeri darbesi kendinden önceki 27 Mayıs 1960 askeri darbesi gibi toplumsal hayatta ciddi değişimlere ve kırılmalara neden olmuştur. İdari bir değişimin ötesinde insanların günlük hayatlarında meydana gelen değişimlerden eğitim de doğrudan etkilenmiştir. Bu noktada, 12 Eylül 1980 askeri darbesi sonrası yapılan 1982 Anayasası’nın eğitim ile ilgili hükümleri, 1980 sonrası Türk eğitim sisteminin yapısal özelliklerinin incelenmesi adına önemli hale gelmektedir. Eğitim konusunda 1982 Anayasası’nda, daha önceki anayasalarda yer almayan ve günümüzde de tartışılan maddeler yer almaktadır. Bu maddelere bakıldığında genel olarak devletin eğitim alanındaki ağırlığının arttığı ve devletin sadece kendi uygun gördüğü bir çerçeve içerisinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesine müsaade edeceği bir eğitim yapısının meydana getirildiği görülür.

1982 Anayasası’nın 174. maddesinde, “Anayasanın hiçbir hükmü, Türk toplumunu çağdaş uygarlık seviyesinin üstüne çıkarma ve Türkiye Cumhuriyetinin laiklik niteliğini koruma amacını güden, aşağıda gösterilen inkılap kanunlarının, Anayasanın halkoyu ile kabul edildiği tarihte yürürlükte bulunan hükümlerinin, Anayasaya aykırı olduğu şeklinde anlaşılabilir ve yorumlanamaz” hükmü yer alır. Belirtilen inkılap kanunlarının içerisinde 3 Mart 1924 tarihli ve 430 sayılı Tevhidi Tedrisat Kanunu ile 1 Kasım 1928 tarihli ve 1353 sayılı Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki hakkında kanun da yer almaktadır. 1982 Anayasası’nın 24 ve 42. maddeleri de eğitim ile ilgili hükümler içermektedir. 42. Maddede herkesin kanunla kapsamı belirtilmiş bir şekilde eğitim-öğretim hakkına sahip olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bu maddede “Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz. Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir. Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları

yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır. Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez. Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası anlaşma hükümleri saklıdır.” hükümleri de yer almaktadır. 1982 Anayasa’sının 24. maddesi gereği Türkiye’de ilk ve ortaöğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi zorunlu hale getirilmiştir. Bu maddede “Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve orta-öğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanunî temsilcisinin talebine bağlıdır.” ifadeleri yer almaktadır (<http://www.anayasa.gen.tr/1982ay.htm>).

Çaha (b.t), Türkiye’de eğitim alanında var olan sorunların en önemli kaynağının eğitimin belirli bir ideolojiye bağlı olarak yapılandırılması olduğunu iddia eder. 1982 Anayasası’nın 42. maddesinde ifade edilen “Eğitim ve öğretim Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin denetim ve gözetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz.” ifadesinin tüm eğitim kademelerinde geçerli olan Türk eğitim felsefesini oluşturduğunu ve bu eğitim felsefesinin demokrasi ve özgürlükçü bir anlayışla bağdaşmayacağını iddia eder. Ona göre, Atatürk ilke ve anlayışına dair fikir birliğinin olmayışı, tüm toplumun toptancı bir yaklaşımla herhangi bir ideolojiye göre eğitime maruz bırakılmayacağı gerçeği ve bu çerçevede ele alınan bir eğitim anlayışında çeşitliliğe imkân tanınmaması nedeniyle 1982 Anayasası’nın 42. maddesi “modern dünyayla, demokrasiyle, sivil toplumla, özgürlüklerle telif edilebilecek bir şey değildir”. Ayrıca Anayasa’nın 42. maddesinde belirtilen “çağdaş bilim ve eğitim” ifadesinin de, bilimin değişmeye açık oluşu ve dünyada 19. yüzyıl ve 20. yüzyıl başında hâkim olan paradigmanın 20. yüzyılın ortasından itibaren değişmesi bakımından, tam olarak ne ifade ettiğinin belli olmadığını belirtir. Ayrıca, yine 1982 Anayasası’nın 42. maddesinde ifade edilen “devletin denetim ve gözetimi ifadesinin” demokrasiyi benimsemiş bir devletin herhangi bir ideolojisinin

olamayacağı gerçeğine aykırı olduğunu ve Türkiye’de kamu-özel tüm eğitim kurumlarında/kademelerinde devletin, benimsediği ideolojiyi eğitimle yaymaya çalıştığını iddia eder (<http://www.liberal.org.tr/incele.php?kategori=MTg=&id=Nzg1>).

Ercan (1999: 80-82), Türkiye’de eğitimin bir meta olarak değerlendirilmesi sürecinin 1970’lerde başladığını ve 1980’den sonra bu sürecin hızlandığını savunur ki, ona göre “eğitimin metalaşması” sürecinin hızlanması, sınıfsal bir ayrımı akla getiren süper lise, Anadolu lisesi gibi uygulamaların başlaması ve özel okullara verilen devlet desteğinin artmasına bağlı olarak, bizzat devlet tarafından başlatılmıştır. Özel okullara devlet tarafından verilen desteğin artmasının tüm öğretim kademelerinde özel okulların yaygınlaşmasına neden olduğunu ifade eder. Ayrıca, yükseköğretimde sayısal olarak artan vakıf üniversiteleriyle ilgili olarak da “sadece ekonomik durumu iyi olanlara diploma pazarlaması, aynı zamanda diploma ile birlikte öğrenciye daha iyi bir geleceği pazarlaması, adalet ve eşitliğin, sadece günümüzde değil gelecekte de ortadan kalkmasına neden olacak bir duruma yol açacaktır” ifadelerini kullanır.

Ercan (2006), 1970’lerden itibaren dünyada cari olan neo-liberal ekonomi politikalarından Türkiye’nin etkilendiğini savunur. Ona göre, 1980 askeri darbesi sonuçları itibariyle “piyasa sisteminin işlerlik kazanması için gerekli düzenlemelerin alt yapısını hazırlamıştır”. Ayrıca, Türkiye’de 1980’lerden itibaren ekonomide devletin etkinliğinden ziyade “piyasa yönelimli uygulamaların” yürürlüğe konulmasının sermayenin toplumsal ilişkilerde etken bir faktör haline gelmesine yol açtığını belirtir. Serbest piyasa ekonomisinin önem kazanmasına rağmen, devletin eğitimi de içine alan tüm toplumsal süreçlerde etkin olma isteğinin devam ettiğini ve bunun sonucunda da 1981 yılında kurulan YÖK ve buna benzer demokratik sistemle izah edilemeyen uygulamalarının olduğunu ifade eder. Ona göre, sermayenin tüm toplumsal ilişkilerde olduğu gibi eğitim alanında da önem kazanmasının meydana getirdiği “toplumsal gerilimler gerici-İslami örgütlenmenin yoğunluk kazanmasına neden olmuş”; bu örgütlenmelerin önlenmesine yönelik atılan adımlar da, laiklik ilkesiyle arasında bağ kurulan türban meselesinde olduğu gibi, antidemokratik bir

nitelikte gerçekleşmiştir. Ona göre, 1980 sonrasında “Bir yanda piyasanın tanımladığı gerçeklik üzerinde hareket eden özel üniversite uygulamaları, diğer yandan yer yer şoven ve ırkçılığa yol açan uygulamalar, henüz çok fazla tepki çekmeyen ama tepkileri çekmesi gereken cinsiyet ayrımına dayalı uygulamalar, Türkiye’de eğitim sistemini tanımlayan temel değişim eğilimleri olmuştur”.

Erdoğan (2008: 395), dünya genelinde 1990’lardan sonra “küreselleşme sürecinin” hızlanmasının yanında, Türkiye’de bazı kesimler tarafından ulusal değerlerden uzaklaşma ve onları küçük görme şeklinde bir küreselleşme algısının geliştiğini iddia eder. Küreselleşme sürecinin Türkiye’de eğitim alanında da etkili olmasına rağmen bu sürecin “ ‘Ne mutlu Türküm diyene!’ sözünün ve ‘Türküm, Doğruyum, Çalışkanım...’ diye başlayan andın ruhunu yaşamaktan gocunmayan bir felsefenin eğitimde her zaman var olması gerektiğini” savunur.

Koray (2006: 282), Türkiye’de son 60 yıldır eğitimin müfredatta yapılan değişikliklerle “devrimci özünden” uzaklaştırıldığını, eğitimin kamuya ait bir değer olmaktan çıktığını, ekonomik koşullara göre şekillendiğini ve öğrencilerin kısa zamanda somut getirisi olan alanlara ulaşma adına şartlandırıldıklarını iddia eder. Atatürk ilkelerinden olan devletçilik ilkesinin zayıflamasına bağlı olarak, son 25 yıldır Türkiye’deki eğitim hizmetlerinin, ekonomik temelli olarak ulaşılabilen bir meta haline getirilmesinden dolayı, “küresel bir saldırı” altında olduğunu savunur.

Neo-liberal ekonomi politikalarının uygulandığı 1980’li yıllarda bu politikaların eğitime bakan yönüyle ilgili tartışmalar devam ederken Türkiye’de 28 Şubat 1997 tarihinde, yakın tarihe “postmodern darbe” olarak geçen askeri bir müdahale yaşanmıştır. 1950’den sonra çok partili dönem başlamış olsa da, aradan geçen yıllarda yapılan müdahaleler neticesinde ontolojik niteliği ile bir türlü reel olarak devlet idaresine ve toplumsal hayata yansımamayan demokratik sistem yeniden ağır bir darbe almıştır. İktidar alanındaki bu mücadele iktidarın etki sahasının muhatabı olan bireylerin biçimlendirilmesi konusunu da gündeme getirmiştir. Bireylerin biçimlendirilmesi denilince akla gelen ilk şey de eğitim süreci olduğundan “1000 yıl süreceği” iddia edilen “28 Şubat sürecinde” eğitim alanında

ciddi sorunlar yaşanmıştır. Bu dönemde zorunlu eğitim süresinin kesintisiz 8 yıla çıkarılması, İmam-Hatip Okulları'nın orta kısımlarının kapatılması, farklı katsayı uygulaması ve başörtüsü ile ilgili yasaklar Türk eğitim sisteminin yapısal özelliklerinin şekillenmesinde etkili olmuştur. “28 Şubat sürecinde” yaşanan eğitim alanındaki yapısal değişimlerle ilgili tartışmalar günümüze kadar uzanmıştır. Bu tartışmalara konu olan ve “28 Şubat sürecinde” üretilen politikalar ve hayata geçirilen uygulamalar hakkında tezin ilerleyen bölümlerinde değerlendirmeler yapılacaktır.

“28 Şubat süreci” sonrasında meydana gelen siyasi atmosfer ve Adalet ve Kalkınma Partisi (Ak Parti)'nin tek başına iktidara gelmesiyle başlayan 2002 sonrasındaki dönemde, Türk eğitim sisteminde 28 Şubat sürecinde oluşturulan yapısal özelliklerin değişime uğradığı ve bazı alanlarda taban tabana zıt değişimlerin meydana geldiği görülmektedir. 28 Şubat sürecinde eğitim sisteminin yapısal özelliklerine yönelik politika ve uygulamalar eleştirildiği gibi, 2002 sonrası Ak Parti dönemi eğitim sisteminin yapısal özellikleri de eleştirilmektedir. Yeni İlköğretim Programını, zorunlu eğitim süresinin kesintili 4+4+4 şeklinde 12 yıla çıkarılması, resmi törenlerin kutlanmasına dair değişiklikler, katsayı düzenlemesi, Kur'an kurslarına gidebilme şartlarındaki değişiklik, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yapılan değişiklik, Milli Güvenlik Bilgisi Dersi'nin kaldırılması gibi uygulamalar ve bu dönemde üretilen politikalar Türk eğitim sisteminin yapısal özelliklerini önemli ölçüde etkilemiş ve dönüştürmüştür.

2. 1980 SONRASI TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ TEMEL POLİTİKALAR

12 Eylül 1980 tarihinde Türkiye’de, ‘ülkenin bütünlüğünü, birlik ve beraberliğini sağlamak, muhtemel bir iç savaşı ve kardeş kavgasını önlemek, devlet otoritesini ve varlığını yeniden tesis etmek ve demokratik düzenin işlemesine mani olan sebepleri ortadan kaldırmak’ gerekçelerine dayanarak askeri darbe yapılmıştır. Askeri darbenin yapıldığı gün iktidarı ele geçiren askeri yönetimin lideri Kenan Evren’in eğitim konusunda verdiği beyanat şu şekildedir: ‘Eğitim ve öğretimde Atatürk milliyetçiliğini yeniden, yurdun en ücra köşelerine kadar yaygınlaştıracak tedbirler en kısa sürede alınacaktır. Yarının teminatı olan evlatlarımızın, Atatürk ilkeleri yerine yabancı ideolojilerle yetişerek sonunda birer anarşist olmasını önleyecek tedbirler alınacaktır. Bu maksatla, hepimizin saygıyla andığı öğretmenlerimizin Der’li, Bir’li derneklere üye olarak bölünmelerine müsaade edilmeyecektir. Her düzeyde öğrencinin amacı, Atatürk ilkeleri ve milliyetçiliği ile pekişmiş ve üretime yönelik bilgi ve beceri kazanmak olacaktır’. 12 Eylül 1980 askeri darbesinden sonra, Kenan Evren eğitim ile ilgili diğer bir değerlendirmesini de 16 Eylül 1980 tarihli basın toplantısında ifade etmiştir. Evren, ‘İlkokullardan üniversitelere kadar Atatürkçü öğretim yapılacağına ve böyle bir fikir üretileceğine, tam aksine sağ, sol ve irticai fikirler üretilmiştir. Bunları üretenler maalesef devlet kasasından maaş alan bir kısım öğretmen ve profesörler olmuş, bu hal öyle bir durum yaratmıştır ki, önce bu öğretmen ve profesörler bölünmüş daha sonra, en sevgili varlıklarımız, tertemiz çocuklarımız karşıt fikirlere ayrılmıştır. Birçok Atatürkçü vatansever öğretmen ve profesörlerimizin sesleri duyulmaz olmuştur.’ demiştir (Akyüz, 1994: 359).

Kenan Evren’in 12 Eylül 1980 askeri darbesinin olduğu gün yaptığı eğitimle ilgili değerlendirme incelendiğinde eğitimde Atatürk ilkelerinin ön plana çıkarıldığı görülür. Bu değerlendirmede Atatürk ilkelerinin öne çıkarılmasının ötesinde, devlet erkinin eğitime ve öğretmenlere olan müdahalesi çok açık olarak ortaya konulmakta ve 1980 sonrasında eğitim alanında benimsenecek genel politikalar konusunda fikir vermektedir. Genel olarak eğitimin, 1980 öncesi huzursuzlukların kaynağındaki önemli faktörler arasında görüldüğü ve eğitim sisteminin bu özelliğinden kaynaklandığı iddia edilen sorunların giderilmesi adına özgürlükleri sınırlandırıcı bir

yaklaşımın benimseneceği ifade edilmiştir. Yapılan açıklamalar ve sonraki süreçte üretilen ve uygulamaya konulan eğitim politikaları dikkate alındığında Türkiye’de eğitimin “günah keçisi” haline getirildiği ve sadece eğitim-öğretim paydaşlarının etkisiyle idari, sosyal ve güvenlik alanında sorunlar meydana gelmiş gibi bir atmosfer oluşturulduğu görülmektedir ki, iktidarın modern dönemlerde kendini görünmez hale getirdiğine dair iddia bağlamında değerlendirildiğinde durum dikkat çekici olmaktadır.

Akar (1996: 216, 217), Türkiye’de 1980 sonrasında eğitim alanında üretilen eğitim politikalarının temelinde 1978-1980 yılları arasındaki öğrenci olaylarında 5 binin üzerinde insanın ölmesinin etkili olduğunu vurgular. Bu dönemdeki karışıklıkların Cumhuriyet’in ilanından sonra 1980’e kadar uygulana gelen “pozitivist, materyalist, laik ve batıcı eğitim politikalarının doğal bir sonucu” olduğunu iddia eder. Ona göre, 12 Eylül 1980 askeri darbesinden sonra devletin tarihsel süreçte benimsediği “dinsizlik ölçüsünde” laikliğin katı yorumundan vazgeçtiğini, devlet adamları tarafından laikliğin din ile çatışmayan bir yapıya sahip olduğu vurgusunun sıklıkla yapıldığını, eğitimde Türk-İslam sentezi fikrinin resmi makamlar tarafından dillendirildiğini ve sonuç olarak zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi’nin 1982 Anayasası’nda yer aldığını ifade eder. Akar, 12 Eylül 1980 askeri darbesinden sonra geliştirilen eğitimle ilgili politikaların eğitim alanındaki sorunlara yönelik, 1980 öncesindeki sorunların yaşanmaması adına, “iyileştirici adımlar” olduğunu belirtmekle birlikte, genel olarak 1980 sonrasında geliştirilen eğitim politikalarına eleştirel yaklaşır. Ona göre, 1980 sonrasında “gençliğin depolitize edilmesi, liberal ekonomik ve sosyal politikaların uygulanmasıyla ‘bırakınız yapsınlar, bırakınız geçsinler’ anlayışının yaygınlaştırılmaya çalışılması, pragmatist bir felsefeyle ‘iş bitirme’ ve ‘köşe dönme’ alışkanlıklarının kazandırılarak bireyci ve çıkarıcı bir toplum oluşturmaya göz yumulması” yönünde eğitim politikaları geliştirilmiştir.

Ercan (1999: 79) ise, Türkiye’de 12 Eylül 1980 askeri darbesinden sonra üzerinde en çok durulan konulardan birisinin de eğitim olduğunu, “kapitalist ilişkilerin gelişmesi ve açığa çıkan toplumsal muhalefet biçimlerine tavır almak için

geliştirildiğini” iddia ettiği “ulusal ve dinsel yönelimli politikaların eşzamanlı olarak uygulanmaya koyulduğunu” savunur. Ona göre, 1980 sonrasında geliştirilen bu yapıdaki eğitim politikaları dinden referansını alan değerlerin “yoğunlaşarak kitleleşmesine” ve buna bağlı olarak da politikleşmesine neden olmuştur. Ercan, 1980 sonrasında “ulusal ve dinsel yönelimli politikaların” geliştirilmekle bırakılmadığını belirtir. Süreç içerisinde siyasi iktidarlarla birlikte güç birlikteliği yapan bir kesim, üretilen politikalarla kitleleştirilip politikleştirilen diğer toplumsal kesimlere karşı “geniş ölçekli hareket içinde eğitimde bir dizi (8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulaması, başörtüsü sorunu ve yükseköğretimde disiplin yönetmelikleri gibi) uygulamayı” hayata geçirmiştir.

1980’den itibaren Türkiye’de ekonomi alanında gündeme gelen neo-liberal ekonomi politikaları ve neo-liberal ekonomi politikalarının eğitime yansması konusıyla ilgili öne sürülen iddialar da dikkate değer görünmektedir. Ercan (2006)’a göre, “1980’li yıllarda uygulanmaya başlanan neo-liberal politikalar toplumsal hayatın tüm alanlarını tahrip etmiştir. İnsanların en temel haklarından olan eğitim olanaklarından eşit bir biçimde faydalanma hakkı bu süreçten büyük ölçüde zararlı yönde etkilenmiştir. Bir taraftan neo-liberal politikalar sonucu gelir dağılımında ortaya çıkan bozulma, diğer taraftan kamu harcamalarının bu politikalar doğrultusunda kısılması, çalışan kesimlerin eğitim hakkına bir darbe indirmiştir. 1980’li yıllarla birlikte uygulamaya sokulan neo-liberal politikalar özde sermaye birikimi için temel değişkenler olan verimlilik, etkinlik ve rasyonellik adına, eğitimi piyasada alınıp-satılan bir mal haline getirerek, piyasanın bir girdisine dönüştürmüştür ve bu süreç günümüzde de devam etmektedir. “Eğitime katkı payı” adı altında öğrenci harçları uygulamasıyla kamusal bir hizmet olan eğitim olanaklarından faydalanmak paralı hale getirilmiştir. Özelleştirme politikalarının bir uzantısı olarak tüm eğitim alanında özel eğitim kurumlarının açılması hızla artmıştır. Sayıları hızla artan özel eğitim kurumlarına devlet kısıtlı kamu kaynaklarıyla önemli oranda her türlü desteği vermektedir. Eğitimin ticarileştirildiği bu uygulamalar kamuya ait eğitim kurumlarında yetişmiş öğretim kadrosunun özel eğitim kurumlarına transferini gündeme getirerek kamuya ait eğitim kurumlarının işleyişini iyice zorlaştırmaktadır. Eğitimin sorgulayan yanının önündeki temel engel, öğrenciyi

bir müşteri olarak algılayan ve öğretim elemanını ve öğrenciyi piyasanın istekleri doğrultusunda biçimlendiren ve yönlendiren neo-liberal eğitim politikalarıdır. Eğitimin alınıp satılan bir mal haline getirilmesi, eğitimin en temel özelliği olan, özgürleştirici içeriğinin boşaltılması anlamına gelmektedir. Eğitimin özgürleştirici dinamiğini yaşama geçirecek yeni uygulamaların önerilmesi ve talep edilmesi bu alandaki en acil sorunlardan biridir”.

Sayılan (2006: 48-51), Türkiye’de 24 Ocak 1980 tarihli ekonomi alanında alınan kararlar ve 1980 askeri darbesi sonrasında benimsenen “yapısal uyum ve istikrar programlarının” neo-liberal ekonomi politikaların miladı olduğunu ve kamu harcamalarının sınırlandırılmasına yönelik neo-liberal ekonomi politikaların eğitim alanında da etkili olduğunu ifade eder. Ayrıca Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne üyelik sürecinde kendisinden eğitim alanında beklenen “piyasanın talepleri ve ihtiyaçları doğrultusunda kamusal eğitimin ticarileşmesi ve özel girişimciliğin desteklenmesi, eğitimin içeriğinin piyasanın taleplerine uyarlanması, yerelleştirilerek esneklaştırılması; ortak standartlara bağlanarak akışkanlığın sağlanması” gibi taleplerin de eğitim alanında neo-liberal politikaların etkili olmasını desteklediğini iddia eder. Sayılan, Türkiye’de eğitim alanında etkili olan neoliberal politikaların Milli Eğitim Bakanlığı’nı eğitimde koordinasyon sağlayıcı ve müfredatı belirleyici bir konumla sınırlandıran ve “eğitimde yerelleşme” adımı ile eğitimin finansmanının yerel kaynaklara bırakılarak “pasif özelleştirilmenin yapılmasına” ve kadrolu öğretmen ataması yerine sözleşmeli öğretmen atanması uygulamasına geçilmesine dair düzenlemeleri de gerektirdiğini; bu gerekliliklerden kısmen de olsa uygulamaya konulanlarının olduğunu savunur. Neo-liberal politikaların yükseköğretime yansımalarının ise 1992 yılında 2527 sayılı kanunda yapılan değişiklikle ‘harç’ adı altında öğrencilerden alınan ücretler olduğunu, bu ücretlerle eğitimin paralı hale getirildiğini ve devletin özel sermayeyi özel üniversite açmaya teşvik eden uygulamalarının yüksek öğretimin özel sermaye sahiplerince karlı bir yatırım olarak değerlendirilmesine neden olduğunu ileri sürer. Neo-liberal eğitim politikalarının ortaöğretimde de etkili olduğunu, eğitim finansmanında velilerin ağırlığının artmasının ortaöğretim kurumlarında ekonomik temelli bir kalite farkının meydana gelmesine neden olduğunu iddia eder. Genel olarak neo-liberal eğitim

politikalarının Türkiye’de eğitim alanında var olan eşitsizliği daha da artırdığını belirtir.

Çam (2006: 101) da, eğitim alanında neo-liberal eğitim politikalarının eğitimi ticari değeri olan bir meta haline getirerek temel bir vatandaşlık hakkı olan eğitim konusunda eşitsizlikler meydana getirdiğini öne sürerek bu politikaları eleştirir. Neo-liberal ekonomi politikaları neticesinde toplumda gelir dağılımında farklılıklar meydana geldiğini ve devletin eğitime ayırdığı kaynağın sınırlandırıldığını savunur. Bu iki sonuca bağlı olarak, eğitime ulaşma noktasında eşitsizliğin beslendiğini ve eğitime ulaşmanın ekonomik güçle doğru orantılı olduğu bir niteliğe evrildiğini iddia eder.

Neo-liberal eğitim politikalarına yöneltilen eleştirilerin içeriği yukarıda vurgulananlarla sınırlı değildir. Bu politikaların öğretmenlerin maaşlarını olumsuz etkilediği, çocuk işçilerin artmasına neden olduğu, kız öğrencilerin eğitimi ve kadınlar aleyhine sonuçlarının olduğu da savunulmaktadır. Ercan (1997: 54, 55, 60), neo-liberal ekonomik politikaları neticesinde toplumda işsizliğin artması, hayat pahalılığının yaşanması ve devletin sosyal devlet olmaktan kaynaklı olması gereken sosyal yardımlarını azaltması (eğitimin bir hak olmaktan çıkıp bireyin ekonomik gücüyle doğru orantılı olmaya başlaması) nedeniyle bireylerin eğitimle ilgili masraflarının arttığını savunur. Eğitim masraflarının artmasının ekonomik durumu kötü olan ailelerde çocukların uzun soluklu ve masraflı olan eğitim yerine, erken dönemde çalışma hayatına atılma sonucunu doğurduğunu ve piyasada çocuk işçilerin artmasının sebeplerinden birisinin de neo-liberal ekonomi ve eğitim politikaları olduğunu iddia eder. Ekonomik durumu kötü olan ailelerde çocukların eğitim görmek yerine çalışmasının yaygınlaşmasının yanında, kadınların da ailenin ekonomik olarak ayakta kalabilmesi adına “emek piyasası içine çekildiklerini” ileri sürer. Kadınların çalışma hayatına daha fazla katılmalarının da (evde annenin yerini doldurmak için) kız çocuklarının okula devam edememesinde etkili olduğunu da ifade eder. Ercan, neo-liberal eğitim politikalarının ampirik sonuçlarına bakıldığında, yükseköğrenime kadar ekonomik güç ile eğitimden istifade etme arasında anlamlı bir korelasyon olmamasına rağmen, yükseköğrenimde ekonomik güç ile eğitim alma

imkanları arasında pozitif yönlü bir korelasyonun oluştuğunu da belirtir. Neo-liberal eğitim politikalarının Türk eğitim sistemine bahsedilen zararları vermenin yanında devletin eğitime ayırdığı kaynağın azaltılmasında kendisine başvuru olan ilk yolun “personel maaşlarının reel olarak düşük tutulması olduğunu” ifade eder. 1980’lerden sonra Türkiye’de eğitim alanında gündeme gelen sorunlardan birisi de öğretmen maaşlarının düşük olmasıdır. Öğretmen maaşlarına dair yapılan tartışmaların bitmemesinin sebeplerine dair fikir vermesi bakımından neo-liberal eğitim politikalarının konuya yaklaşımı dikkat çekmektedir. Neo-liberal eğitim politikalarının neticesinde eğitimle ilgili harcamaların azaltılmasının en başta öğretmen maaşlarına yansıdığı iddiasına binaen, önümüzdeki dönemde de maaşların istenilen ölçüde artmayacağı ve tartışmaların devam edeceği öngörüsünde bulunulabilir.

Neo-liberal eğitim politikalarının özellikle yükseköğretimde alt sosyo-ekonomik sınıflar aleyhine bir sonucun meydana geldiği iddialarına rağmen Erdoğan (2009: 347, 348), yükseköğrenimin herhangi bir bedel ödenmeksizin tamamen devlet tarafından karşılanması gibi bir anlayışın adaletsiz olduğunu iddia eder. Ona göre, eğitim-öğretim için devlet tarafından ayrılan kaynağın artırılması kabul edilebilecek bir talep olsa da, yükseköğretim zorunlu bir eğitim kademesi değildir. Bu yüzden de “mali durumu elverişli olanlardan hizmetin karşılığının alınması, buna karşılık üniversite tahsilini finanse edemeyecek olanlara geri dönüşümlü kredi-ama gerçekten işe yarar miktarda bir kredi- verilmesinden başka yol” olmadığını öne sürer.

Eğitim alanında üretilen politikaların neler olduğu konusunda 1960’tan itibaren hazırlanan beşer yıllık Kalkınma Planları’nın içeriğinin önemli olduğu kanısındayız. 1985-1989 yılları arasındaki dönemi kapsayan V. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda “öğrencilerin Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı iyi vatandaşlar olarak yetiştirilmeleri, Türkiye’nin yüce menfaatlerinin şuurunda olan ve bunları müdafaa eden nesillerin aynı zamanda millî manevi ve ahlaki değerler ile donatılmaları eğitimin temelidir.” ifadeleri yer almaktadır. Ayrıca verilecek eğitim sonucunda yetiştirilmesi düşünülen nesille ilgili olarak “Gençlerde teşebbüs kabiliyeti, yapıcılık, hoşgörülü olma, çalışmayı sevme, birlikte çalışma ve sorumluluk

yüklenme gibi karakter vasıflarının geliştirilmesine dikkat edilecektir.” denilmiştir. Türkiye’de eğitimin tüm aşamalarında verilen eğitimin niteliğın artırılması, okulun öğrencileri hayata hazırlayan bir yapıya kavuşturulması, özel okulların eğitimdeki payının artırılması, orta öğretim ile yükseköğretim arasında öğretim programı bakımından paralelliğın sağlanması, aile eğitimine önem verilmesi, radyo ve televizyon yayınlarında eğitim ve milli kültürü ön plana çıkaran yayınların artırılması planlanmıştır (V. Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1984: 140-147). V. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda üzerinde durulan konulardan bazılarının neo-liberal eğitim politikalarına yöneltilen eleştirileri destekler nitelikte ifade edilmiş olması dikkat çekicidir.

Timuroğlu (1991: 91, 136, 146, 148), 1983 yılında yapılan düzenlemelerle Türkiye’nin kültür politikalarının Türk-İslam sentezi temelinde şekillendirilmeye çalışıldığını ve aynı yıl Devlet Planlama Teşkilatı tarafından hazırlanan Milli Kültür Raporu’ndan sonra Türk-İslam sentezinin devletin yeni resmi görüşü haline getirildiğini iddia eder. Bu raporun V. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nın kültür ve eğitim alanındaki politikalarının belirlenmesi amacıyla yazıldığını belirtir ki, ona göre bu rapor ile formal eğitimin tüm kademelerinde yeni resmi görüş hakim kılınmaya çalışılmıştır. Timuroğlu, bu eğitim ve kültür politikalarının antidemokratik karaktere sahip olduğunu ve toplumun bu politikalar neticesinde “çağdışına itildiğini” savunur. Bu dönemde eğitim alanındaki politikalar neticesinde hazırlanan ders kitaplarında “savaş kışkırtıcılığı yapıldığı, sömürgeciliğın kınanmadığını”, hazırlanan eğitim programıyla “pısrık, sormayan, aramayan, baştaki önderlerin söylediklerini onaylayan kuşaklar olarak yetiştirilmeye çalışıldığını” ileri sürer.

Tanör (1994: 325, 326), Türkiye’de 1980 askeri darbesinden sonra “kültürsüzleş(tir)menin ve siyasetten uzaklaş(tır)manın yaygın bir şekilde yapıldığını/yapılmakta olduğunu” savunur. Bu uygulamalardan eğitimin de etkilendiğini ve bu dönemde Türkiye’de çoğunlukla araştırma, eleştirme ve sorgulama temelinde yükselen bir kültürden uzak, edilgen ve içe dönük insanların yetiştirildiğini iddia eder. Türkiye’de ilköğretimden itibaren ‘hak yok vazife var’, ‘büyüklerini saymak’ ve ‘varlığını Türk varlığına armağan etmek’ gibi sloganların

tekrar edildiğini ve bu propagandalara dayalı bir eğitim sisteminin olduğunu ileri sürer. Ayrıca ilk ve orta öğretimde derslerin yanlı ve subjektif içeriklere sahip olduklarını ve gerçeklerin gizlenmesi nedeniyle öğrencilerde hak duygusunun gelişiminin engellendiğini belirtir. Eğitim-öğretimde tek taraflı bakış açısının gelişimine katkı sağlandığını ve yüksek öğretimin de tek tip insan yetiştirme amacına uygun olarak yapılandırıldığını vurgular. “12 Eylül ideolojisinin” ve Türk-İslam sentezine dayanan milli eğitim felsefesinin “zamanın ruhu”nu yakalayamayan insanlar yetiştirilmesine neden olduğunu iddia eder.

Ekinci (2007: 155), 1990’lı yılların ilk yarısında Talim Terbiye Kurulu tarafından Türk Milli Eğitimi için belirlenen eğitim vizyonu içerisinde Türkiye’de yetişen neslin gelişmiş ülkelerdeki akranlarıyla rekabet edebilecek nitelikte bir eğitim almasının bulunduğunu ifade eder. Ayrıca Türkiye’de yetiştirilecek neslin mesleklerini Avrupa Birliği ülkeleri, Türk Cumhuriyetleri ve İslam ülkelerinde icra edebilecekleri gerçeğinin de belirlenen vizyonda etkili olduğunu belirtir.

1990-1994 yılları arasında uygulanmaya konulması planlanan VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına ve genel olarak okullaşma oranının artırılmasına yönelik planlama yapılmıştır. Eğitimde imkan ve fırsat eşitliğinin sağlanması ve teknolojik altyapının tüm eğitim kurumlarında yaygınlaştırılması, öğrencilerin sınıf tekrarı yapmalarının azaltılmasına yönelik tedbirlerin alınması ve okullarda rehberlik hizmetlerinin yaygınlaştırılması, yeni bir TV kanalının sadece eğitimle ilgili hizmet vermesi, yerleşim yeri olarak dağınık bir yapıda olan yerlerde bölge ilköğretim okullarının kapasitesinin artırılması, orta öğretimde mezun olunan mesleki programdan sonra yükseköğretimin bu programın devamı niteliğinde olacak şekilde yapılandırılması, gelecekteki 5 yıl içinde yapılması düşünülen çalışmalar arasında yer almıştır (VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1989: 291- 295).

1995 yılında hazırlanan ve 1996-2000 yılları arasındaki dönemi kapsayan VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda eğitim alanında Türkiye’de gelecek 5 yıl için “demokratik, laik ve sosyal hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev

ve sorumluluklarının bilincinde, özgür ve özgüveni olan bilgi çağı insanını yetiştirme” hedefi konulmuştur. Ayrıca “laik, çoğulcu demokrasiyi özümsemiş, ulusal kültürü geliştirici, düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, dış dünyaya, evrensel değerlere ve yeni düşüncelere açık, kişisel sorumluluk duygusu ve toplumsal duyarlılığı gelişmiş, bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek insan gücünün yetiştirilmesini sağlayacak bir eğitim politikası izlenecektir.” ifadesi de yer almıştır. Türk eğitim sisteminin dünya ile rekabet edebilecek bir yapıya kavuşturulması, eğitime ayrılan kaynağın artırılması ve mesleki eğitimde “işyeri-okul bütünlüğüne dayalı ve ehliyet kazandırıcı bir meslek eğitimi sisteminin, örgün ve yaygın eğitimin her kademesinde uygulanmasını temin edilmesi” planlanmıştır. Zorunlu eğitim süresinin 8 yıla çıkarılması ve yüksek öğretimde bürokratik yapıdan uzaklaşarak üniversiteler arasında rekabete dayalı bir sistemin hazırlanması ve üniversitelere bilimsel özerklik tanınması da yine VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda yer alan eğitim alanındaki planlamalar içerisinde yer alır (VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1995: 23-30). Her ne kadar yüksek öğretimde planlanan değişiklikler tam olarak hayata geçirilememiş olsa da, ilköğretimde zorunlu eğitim süresinin kesintisiz 8 yıla çıkarılması hedefi 1997 yılında uygulamaya konulmuştur.

2000 yılında TBMM’de kabul edilen VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda Türkiye’de gelecek 5 yıl için yetiştirilmesi düşünülen insan tipi ile ilgili olarak “Eğitim sisteminin temel amacı; Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, demokratik, özgürlükçü ve manevi değerlere bağlı, yeni fikirlere açık, kişisel sorumluluk duygusuna sahip, milli kültürü özümsemiş, farklı kültürleri yorumlayabilen ve çağdaş uygarlığa katkıda bulunabilen, bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek, üretken ve yaratıcı bilgi ağı insanını yetiştirmektir.” ifadesi yer almaktadır. Ayrıca “hayat boyu öğrenme yaklaşımı” çerçevesinde vatandaşların bilgiye ulaşma yöntemlerini öğrenmelerinin sağlanması, eğitimin üretime dönük olarak yapılandırılması, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, uzun dönemli bir hedef olan zorunlu eğitim süresinin 12 yıla çıkarılması için altyapı çalışmalarının hazırlanması, eğitimde bilgisayar destekli teknolojinin kullanımının yaygınlaştırılması, öğretmen ihtiyacına binaen sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına yönelik çalışmaların yapılması, yabancı

dille öğretim yerine öğrenilmek istenilen yabancı dilin iyi bir şekilde öğretilmesi, özel eğitim alanında devletin eğitim alanındaki çalışmalarını artırması ve özel sektörün özel eğitim konusunda teşvik edilmesi, üniversiteye girişte meslek liseleri ile diğer liseler arasındaki değerlendirilme farkının giderilmesi ve mesleki eğitimin teşvik edilmesi hayata geçirilmesi planlanan çalışmalar arasındadır (VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı: 82-84). Zorunlu eğitim süresinin 4+4+4 şeklinde kademeli olarak 2012 yılında düzenlenmiş olması ve 2012-2013 eğitim-öğretim yılında uyulamaya konulacak olması da VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda ele alınıp da uygulamaya konulan uygulamalar arasında yer alması bakımından dikkat çekicidir.

01.07.2006 tarihli ve 26215 sayılı 1.Mükerrer Resmi Gazete 'de yayımlanan IX. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda eğitim ile ilgili olarak “Toplumsal gelişmenin sağlanması amacıyla; düşünme, algılama ve sorun çözme yeteneği gelişmiş, Atatürk ilkelerine bağlı, demokratik, özgürlükçü, milli ve manevi değerleri özümsemiş, yeni fikirlere açık, kişisel sorumluluk duygusuna sahip, çağdaş uygarlığa katkıda bulunabilen, bilim ve teknoloji kullanımına ve üretimine yatkın, sanata değer veren, beceri düzeyi yüksek, üretken ve yaratıcı, bilgi çağı insanı yetiştirilecektir.” ifadeleri yer almaktadır. Ayrıca, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve çocuk yetiştirme konusunda anne-babaların eğitilmeleri, ilköğretimi tamamlamadan okuldan uzaklaşmaların en aza indirilmesi, özellikle kız öğrencilerin okullaştırılmaları ve ortaöğretimdeki kız öğrenci oranının artırılması, “yenilikçiliği ve araştırmacılığı esas alan müfredat programları ülke geneline yaygınlaştırılması, öğrencilerin bilimsel araştırmaya ve girişimciliğe teşvik edilmesi”; genel olarak eğitimin bütün kademelerinde özel müteşebbislerin teşvik edilmesi, “ortaöğretim ve yükseköğretime hazırlık dershanelerinin özel okullara dönüştürülmesine yönelik teşviklerin sağlanması, sınav odaklı eğitim sisteminden” uzaklaşılması planlanmıştır (Resmi Gazete, nr: 26215: 2006: 85-87).

1980 sonrasında eğitim alanında üretilen politikalara bakıldığında, eğitim alanında toplum tarafından hüsünkabul görmüş bir uygulama alanının meydana gelmediği görülmektedir. Her ne kadar 1980 askeri darbesinden sonra yaşanan olağanüstü dönemde üretilen eğitim politikalarının, askeri darbelerin halka rağmen

ve halkın zararına oluşundan kaynaklı, olumsuz yönlerinin olması anlaşılır olsa da, demokrasinin kısmen de yaşandığı olağan dönemlerde eğitim alanında nitelikli politikaların halkın demokratik yollarla seçtiği siyasal iktidarlar tarafından da üretilmemiş olması tezde ele alınan eğitim iktidar ilişkileri konusunu daha anlamlı hale getirmektedir. 1980 sonrasında siyasal iktidarların değişmesine bağlı olarak eğitim politikalarının da değişkenlik göstermesi, eğitimin iktidarın devamlılığı adına araçsallaştırılarak siyasi yatırım aracı olarak görülmesi ve siyasi partiler dışındaki farklı iktidar sahiplerinin de eğitim konusundaki müdahillikleri göz önüne alındığında Türkiye'nin eğitim alanındaki mevcut durumu anlaşılır bir yapıda görünmektedir. 1980 sonrasında üretilen eğitim politikalarının uygulamaya nasıl geçtiği ve uygulamadaki sonuçları da Türkiye'de 1980 sonrasında eğitim-iktidar ilişkilerinin anlaşılmasında önemli görülmektedir.

3. 1980 SONRASI TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN SİSTEMİ VE UYGULAMALAR

1980 askeri darbesiyle başlayan süreçte darbe yönetiminin eğitim alanındaki uygulamaları Türkiye eğitim sisteminde Türk-İslam sentezine dayalı bir sistemin kurulmaya çalışıldığına dair tartışmaları da gündeme getirmiştir. İlk ve orta öğrenimde zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin öğretim programlarına yerleştirilmesi ve İmam-Hatip Okulları'nın sayısal olarak artması ve bu kurumlardan mezun olanların yükseköğretim kurumlarında istedikleri yükseköğretim programını seçebilmelerine imkan tanınması bu tartışmalarının ana malzemesini meydana getirmektedir. Ayrıca, yükseköğretim alanında 12 Eylül askeri darbesi sonrasında üniversitelerden uzaklaştırılan öğretim üyeleri ile YÖK'ün kurulması ve YÖK'ün uygulamaları yükseköğrenim alanında hep eleştirilen konular arasında yer almıştır. Diğer taraftan 28 Şubat süreciyle kendisine gündemde sürekli yer edinen üniversitelerde yaşanan başörtüsü yasağı sorunu, zorunlu eğitim süresiyle ilgili değişiklikler, eğitim-öğretim alanında meydana gelen iktidar mücadeleleri ve mağduriyetler de eğitim alanında dikkat çeken diğer gelişmeler arasında yer almaktadır. Son olarak 2002 sonrasında Ak Parti'nin tek başına iktidar olmasıyla başlayan süreçte eğitim alanında meydana gelen köklü değişimler ve bunlara karşı

geliştirilen reaksiyonlar da Türkiye’de eğitim iktidar ilişkilerinin canlı kaldığına dair önemli örneklerdir. 1980 sonrasına dair genel hatlarıyla verilen gelişmeler, eğitim-iktidar ilişkilerinin mücessem halini göstermesi bakımından tezde sırasıyla daha ayrıntılı olarak ele alınmaya çalışılacaktır.

Komşu (2011: 322, 324), darbe yönetimin 16.06.1983 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yaptığı değişikliğin Türkiye’de eğitim alanındaki birliği ortadan kaldırmaya matuf bir adım olduğunu; bu kanunla İmam-Hatip Okulları’ndan mezun olan öğrencilere Hukuk ve Siyasal Bilgiler fakültelerini de kapsayan istedikleri yükseköğretim programında okuma imkânı tanınarak “dini referans alan mülki kadroların yetişmesinin önünün açıldığını” iddia eder. Ayrıca bu dönemde 333 tane yeni İmam-Hatip Okulu yapıldığını ve bu okulların sayısının 650’ye yükseldiğini, bu sayısal artışın “modern eğitim sisteminde büyük bir gedik açılarak dinci bir eğitim anlayışının temellerinin atıldığını” savunur. Bu dönemde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin zorunlu olarak okutulması kararının alınmasına rağmen mantık, felsefe ve sosyoloji derslerinin müfredattan çıkarıldığını belirtir. 1980 askeri darbesi sonrasında Türkiye’de eğitim alanında din temelli eğitim anlayışının sadece ulusal düzeyde bir iktidar yansıması olmadığını, eğitimdeki bu yönelimin Amerika Birleşik Devletleri’nin 1980’lerde Sovyetler Birliği’nin iktidar alanını Sovyetler Birliği’nin güneyinden sınırlama adına ürettiği ‘Yeşil Çember projesinin’ bir yansıması olduğunu iddia eder. Bu iddia, eğitim alanında uygulamaya konulan bazı uygulamaların arka planındaki iktidar ilişkilerine dair farklı bir bakış açısı kazandırması bakımından önemli görülmektedir.

Beşer Yıllık Kalkınma Planları gibi Milli Eğitim Şuraları da Türk eğitim sisteminin tahlilinin yapılması, geleceğe dair yapılacaklar konusunda önerilerde bulunulması ve bu önerilerden bazılarının zaman içerisinde uygulamaya konulması bakımından önemlidir. 23-26 Haziran 1981 tarihinde toplanan 10. Milli Eğitim Şurası’nda mesleki-teknik eğitime önem verilmesi, eğitim programları ve eğitimden isteyen herkesin istifade edebilmesinin sağlanması gibi konularda öneriler gündeme gelmiştir. 11. Milli Eğitim Şurası 8-11 Haziran 1982’de toplanmış ve şuradan öğretmenlerin mesleki niteliklerinin belirlenmesi ve var olan sorunların çözülmesi,

öğretmen yetiştirilmesine dair program birliğinin sağlanması, öğretmenlere yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin verilmesi, öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmalarına imkan tanınması ve öğretmen liselerinden mezun olanların öğretmenliği tercih etmeleri durumunda avantajlı olmalarına yönelik öneriler çıkmıştır. 12. Eğitim Şurası 18-22 Haziran 1988 yılında toplanmıştır. Bu şurada “öğretim programlarının muhteva bakımından genç nesillere milli kimlik kazandırılmasında, milli birlik ve bütünlüğümüzün sürekli ve sağlam temeller üzerine oturtulmasında; kendi geçmişlerini, manevi ve milli kültür değerlerini öğrenmede yardımcı olacak şekilde ve devamlı olarak ilmi bir yöntemler geliştirilmesi” önerisi öne çıkmıştır. Ayrıca, öğretim programları ile öğrencilere milli değerlerin yanında demokrasi kültürünün ve özgür düşüncenin de aktarılması önerilmiştir (MEB, Cumhuriyet Döneminde Eğitim II, 1999: 14, 15).

13. Milli Eğitim Şurası 15-19 Ocak 1990 tarihinde toplanmış ve yaygın eğitim konusu üzerinde durulmuştur. Yaygın eğitimde sanat eğitime önem verilmesi, yaygın eğitim kurumlarından alınan belgelerin yaygın ve örgün eğitim arasında dikey ve yatay geçişlere imkan verecek nitelikte olması konuları ön plana çıkmıştır. 27-29 Eylül 1993 tarihinde toplanan 14. Milli Eğitim Şurası kararları arasında ise öğretim programları ile iş hayatı arasında paralelliğin sağlanması, öğrencilerin kabiliyetlerine uygun alanlara yönelmeleri için uygulanan yönlendirme çalışmalarının “aile ve okul yönetimi işbirliği ile ilköğretimin ikinci kademesinde başlatılması” önerileri yer almaktadır. 13-17 Mayıs 1996 yılında toplanan 15. Milli Eğitim Şurası’nda ise 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin uygulanması kararı alınmış ve alınan karar 1997-2000 MEB İcra Planı’na dahil edilmiştir. 22-26 Şubat 1999 tarihinde toplanan 16. Milli Eğitim Şurası’nda toplumun beklentileri ve iş gücü ihtiyacı çerçevesinde mesleki-teknik eğitim konusu öne çıkmıştır (MEB, Cumhuriyet Döneminde Eğitim II, 1999: 16, 18).

1980 sonrası eğitim iktidar ilişkileri irdelenirken bu ilişkilerin en canlı olduğu kurumlar olan üniversitelerin ayrı bir başlık altında incelenmesi konunun konunun daha iyi anlaşılması açısından önem arz etmektedir. 12 Eylül 1980 askeri darbesi öncesinde üniversitelerde yaşanan büyük sorunlar ve öğrenci hareketlerinin darbe

gerekçeleri arasında anılması dikkat çekicidir. 12 Eylül 1980 sonrasında iktidarın güç şeklindeki tezahürünün gözlemlendiği yerler olan üniversitelerle ilgili düzenlemeler ve YÖK ile ilgili sorunlar eğitim-iktidar ilişkileri üzerinde değerlendirme yapma açısından önemli veriler sunmaktadır. Özellikle YÖK'ün üniversitelerin yapısı üzerindeki belirleyici etkisi bu konuda öne çıkan bir özelliktir.

3. 1. ÜNİVERSİTELER

12 Eylül 1980 askeri darbesi sonrasında darbenin en önemli gerekçeleri arasında üniversitelerde yaşanan öğrenci olaylarının gösterilmiş olması, 1980 sonrasında yükseköğretim üzerindeki iktidar ilişkilerinin ve yansımalarının anlaşılması açısından önemlidir. Genel olarak bakıldığında, 1980 sonrası Türk eğitim sisteminde uygulamaya konulan ve iktidarın eğitim üzerindeki açık-gizli etki ve denetiminin ağırlık noktasını üniversitelerin oluşturduğu söylenebilir. Gerek 1980 askeri darbesi öncesi ve gerekse 1980 askeri darbesi sonrasında ülkedeki gelişmeler dikkate alındığında yükseköğretim, yeri geldiğinde iktidarın güç tezahürünün bir gerekçesi haline getirilmiş ve yeri geldiğinde (iktidar sahipleri istediğinde de) devlet hegemonyasının kökleşmesinde ve yaygınlaşmasında lokomotif olarak görülmüştür. 1980 sonrasında üniversiteler, devlete göbek bağıyla bağlanmış bilginin üretim merkezleri olmaktan ve evrensel değerler bağlamında ön yargılardan uzak bir insan profiline yetiştirilmesi kaygısından uzaklaştırılmış ve iktidarı elde eden kesimlerin kalıcı olabilme adına güç denemelerini yaptıkları kurumlar haline getirilmişlerdir. Özgürlük temelinde bilginin anlam kazandığı dikkate alındığında özgürlükten ve anlamdan uzak, soğuk ve çoğu zaman ürettikleri bağlamında kendi etrafında dönen kurumlar haline getirilen üniversiteler, öğretim kademeleri arasında iktidarın en çok tecelli ettiği kurumlar olarak ülkenin gündemindeki yerini hep korumuştur.

1981 yılı itibarıyla üniversite, akademi ve yüksekokullar birbirinden ayrı farklı kanunlara bağlı olarak çalışmalarını yürütmektedirler. Bu farklı yasalara bağlı ve birbirinden ayrı olan işleyişin yükseköğretim kurumlarının verimliliğini engellediği, bu işleyişin ekonomik olmadığı, öğretim elemanlarının istihdam

edilmelerinde dengenin kurulamadığı, üniversitelerde ihtiyaç duyulan eleman sayısına dair sağlıklı bir değerlendirmenin yapılamadığı, ülkenin ihtiyaç duyduğu insan gücünün yetiştirilemediği ve üniversitelerin çevre ile işbirliğinin sınırlandığı gibi gerekçeler gösterilerek bir takım düzenlemelerin yapılması gündeme gelmiştir. Bu kapsamda 1982 yılında yürürlüğe giren 41 numaralı kanun hükmünde kararname ile de fakülte ve yüksek okullar aynı çatı altında toplanmış, 28 devlet üniversitesi ile bir tane de özel üniversite kurulmuştur (Korkut, 2001: 89).

12 Eylül 1980 askeri darbesinin gerekçelerinden birisi olarak gösterilen üniversiteler, darbe sonrasında özgürlük sınırlarının belirsiz oldukları, siyasete karıştıkları, özerk yapılarıyla ‘devlet içinde devlet oldukları ve hukuk devleti olma adı altında yürütme organını işlemez hale getirdikleri’ gibi çeşitli suçlamalarla karşılaşmışlardır. Sıralanan sebeplerden dolayı Üniversiteler Kanunu’nda değişiklik yapılması gündeme alınmış ve 4 Kasım 1981’de Milli Güvenlik Kurulu (MGK)’da alınan kararla Yüksek Öğretim Kanunu kabul edilmiştir. Bu kanunla üniversitelerin idari özerkliği sonlandırılmış, rektör ve dekanların seçilmesinde atama yöntemi benimsenmiş ve üniversiteler merkezi bir yönetim altında toplanarak Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) dönemi başlamıştır. YÖK, 8’ini üniversitelerin, 18’ini de siyasal iktidarın seçtiği toplam 26 kişiden oluşan bir kurul tarafından idare edilecek şekilde yapılandırılmıştır. Ayrıca, YÖK’ün kurulmasıyla birlikte üniversitelerdeki karar alma organı olan meclisler feshedilmiş, üniversite senatosunun pozisyonu bir ‘‘istişari organ’’ olmakla sınırlandırılmış, üniversitelerin özerkliği ortadan kalkmış ve üniversiteler YÖK merkezli olarak yönetilmeye ve denetlenmeye başlamışlardır. (Arslan, 2004: 485, 491, 584). Yamaç (2009: 353, 354), Yüksek Öğretim Kanunu’na 1980 askeri darbesinin mantalitesinin sindiğini ve ‘‘yasanın getirdiği baskıcı ve merkeziyetçi yetkilerle üniversiteler sadece şeklen değil düşünsel olarak da yaşanan çağa ters düşer biçimde tek kalıptan çıkmışa benzetildiğini’’ iddia eder ki, bahsedilen kalıbın ideolojik altyapısının muhafazakarlığın güçlendirilmesine hizmet etme amacıyla olduğunu öne sürer.

Ozankaya (1990: 218, 219), YÖK’ün kurulmasından sonra üniversitelerde öğretim içeriğini bilimsel yöntemden ve demokratik ulus ve ülke sevgisinden

uzaklaştırarak kendisine ‘Türk-İslam Sentezi’ adı verilen ‘‘ırkçı ve/ya ümmetçi, dinci ve toplumsal adalet karşıtı, dogmatik bir düşünce yapısına koşullandırmak amacına yöneldiğini’’ iddia eder. Ayrıca üniversitelerin idari kadrosuna atanan kişiler tarafından üniversitede öğrenim gören gençlerin nesnel düşünce yapısından ve somut gerçekleri araştırmacı tutumdan yoksun kılınarak ‘otomatlaştırılmak’ istendiğini öne sürer. Bununla birlikte, YÖK’ün uygulamaları sadece ‘‘sağ bağınaz görüşle’’ mücadele edilmesi imkanını ortadan kaldırmamış, ‘‘sol bağınaz görüşle’’ de üniversitelerde mücadele etme imkanı ortadan kaldırılmıştır. Ona göre üniversitelerde ‘‘ortam açık ve resmi olarak sağ bağınazlığın, gizli ve örtülü olarak da sol bağınazlığın cirit attığı bir ortam olmuştur.’’

Demirer (2009: 164–166), 12 Eylül 1980 askeri darbesinden sonra üniversitelerin askeri kışladan farklı olmadığını ve bu tarihten sonra öğrencilerin ve akademisyenlerin bahsedilen hava içerisinde yetiştiklerini ve bu durumun özümsemiğini savunur. 1980 sonrasında devlet fikrinin kutsanma derecesinde önemli olduğuna inanan bir neslin yetiştirilmeye çalışıldığını ve üniversitelerin de bu amaçlara ulaşmada kullanılan önemli eğitim kurumları olduğunu iddia eder. Üniversitelerde sentez ve değerlendirme yapabilmeyi temele alan bir öğretim yöntemi yerine ezberi temele alan ve üretkenliği engelleyen bir yöntemin benimsendiğini ifade eder. Üniversitelerin ‘‘Cumhuriyet’in kaleleri(!)’’ olduğuna dair bir algının olduğunu ve bu algının neticesinde ordunun üniversite üzerinde koruyucu ve kollayıcı bir misyonunun oluştuğunu ileri sürmektedir.

Hatiboğlu (2000: 112, 116, 118), 1980 askeri darbesinden sonra çıkarılan Yüksek Öğrenim Kanunu’na göre üniversitelerde sol görüşe sahip akademisyenlerin dışlandığını ve üniversitelerde sol görüşe sahip insanların araştırma görevlisi olarak istihdamının kasıtlı olarak engellendiğini iddia eder. Ona göre, Yüksek Öğrenim Kanunu’nun çıkmasından sonra üniversitelere kabul edilmede aranan nitelikler arasında ‘‘dincilik, tarikatçılık, Türkçülük, susturucu takılmışlık, ot gibi olmaklık’’ gibi özellikler bulunmaktadır. Yüksek Öğrenim Kanunu’na bağlı olarak üniversitelere araştırma görevlisi olarak alınan insanların üniversitede istihdam edilmelerinden sonra kendilerine ait bir dünyanın içinde kalarak ülkenin güncel

meselelerinden uzak kaldıklarını, düşünerek davranma özelliğinden uzaklaştıklarını, kalıplara bağımlı ve ezber temelli bir mesleki formasyonla sisteme dahil olduklarını savunur. Ayrıca, araştırma görevlilerinin mesleki güvenceleri olmamasından dolayı “yüksek sesle konuşamadıklarını”, özgür ve özgüven sahibi olamayan “küçük adamlar” olarak kaldıklarını ifade eder.

Her ne kadar 12 Eylül 1980 sonrasında Türk-İslam Sentezi bağlamında bir eğitim felsefesinin benimsendiği iddiasına bağlı olarak İslami kesim lehine bir havanın oluştuğu söylemi yaygın olsa da, askeri darbenin darbeyi yapanların çıkarları haricinde herhangi bir şeye veya toplumsal kesim lehine hizmet etmediğine dair yaşanan tarihsel gerçeklik ve mağdur olan farklı toplumsal kesimler yaygın olan bu söylemin hakikati ne kadar yansıttığı konusunda şüphe uyandırmaktadır.

Yamaç (2009: 404), günümüzde sınırlı sayıda demokrasiyle idare edilen ülke haricinde, devletlerin üniversitelere özerklik tanımada “temkinli davrandıklarını” ve bu yüzden üniversitelerin devlete itaat etmek zorunda kaldıklarını savunur. Bu açıdan devlet bu güçlü konumunu kullanarak üniversitelerde akademik kadroyu kendi politikaları ile uyumlu yapıdaki insanlardan oluşturmaktadır. Ona göre, Türkiye’de üniversite reformu adı altında atılan tüm adımlar neticesinde üniversitelerde “akademisyen tasfiyesi” yaşanmıştır ki, bu uygulamanın amacı da devletin kendi meşruiyet alanını genişletmektir. Yamaç, üniversite reformu adı altında Türkiye’de yapılan uygulamalar neticesinde üniversitelerden akademisyenlerin uzaklaştırılması işinin “en ağır ve belirgin olarak 1980 sonrasında yaşandığını” ileri sürer ki, ona göre yaşanan bu tasfiyeler sonrasında “Türk-İslam sentezci anlayış üniversitelerde yaygınlaştırılmıştır”.

Hatiboğlu (1994), Türkiye’de üniversitelerin Cumhuriyet’in ilanından itibaren her dönemde göze batan kurumlar olarak algılandığını iddia eder. Demokrasinin rafa kaldırıldığı tüm dönemlerde üniversitelerin iktidar sahiplerince hedef olarak seçildiğini ve bu dönemlerde “operasyona maruz bırakıldıklarını” öne sürer ki, üniversitelerde çok sayıda öğretim üyesinin uzaklaştırılmalarıyla sonuçlanan operasyon tarihlerinin 1933, 1960 ve 1980 tarihleri olduğunu ifade eder. Ona göre,

1980 öncesindeki “üniversitelere yönelik operasyon” tarihleri içerisinde yer alan 1933 tarihli üniversite reformu sonucunda İstanbul Darulfununu’nun kapatılıp İstanbul Üniversitesi’nin kurulması sürecinde toplam 240 öğretim üyesinin 157’si üniversite kadrosuna alınmamıştır. Bununla birlikte, bu öğretim üyeleri farklı bir işte (Telif ve Çeviri Kurulu’nda) istihdam edilmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında 1980 askeri darbesi sonrasında 1402 sayılı sıkıyönetim yasasına dayanılarak üniversitelerden tasfiye edilen öğretim üyelerinin işlerine, kendilerine herhangi bir alternatif sunulmaksızın, son verilmiş olmasının 1980 sonrasındaki süreçte 1933’lerin seviyesinin bile gerisine düşüldüğünün bir kanıtı olduğunu ileri sürer.

12 Eylül 1980 askeri darbesi öncesinde ilan edilen sıkıyönetim döneminde yürürlükte olan 1402 sayılı Sıkıyönetim Kanunu’nun 2. maddesinde 12 Eylül 1980 darbesi sonrasında değişiklik yapılmıştır. Değiştirilmiş haliyle bu kanunda “Sıkıyönetim Komutanlarının; bölgelerinde genel güvenlik, asayiş veya kamu düzeni açısından çalışmaları sakıncalı görülen veya hizmetleri yararlı olmayan kamu personelinin statülerine göre atanması veya işine son verilmesi, mahalli idarelerde çalışanların görevden uzaklaştırılması veya işlerine son verilmesi hakkındaki istemleri ilgili kurum ve organlarca derhal yerine getirilir.” ifadeleri yer almaktadır. 12 Eylül 1980 askeri darbesi sonrasında işlerine son verilen birçok kamu çalışanının içerisinde üniversitelerden uzaklaştırılan ve “1402’likler olarak bilinen” öğretim görevlileri de bulunmaktadır ki, bu uygulamaların yasal dayanağı olarak 1402 sayılı kanun gösterilmiştir (Aybay, 1990: 228).

Ercan (1999: 78), Cumhuriyet’in ilanından sonra Türkiye’de üniversitelerin birer üniversite olarak özgün bir tarihlerinin olmadığını, bu tarihsel sürecin çerçevesi devlet tarafından çok net olarak belirlenmiş bir tarihsel süreç olduğunu iddia eder. Ona göre, Türkiye’de demokratik işleyişi hedef alan askeri darbe ve muhtıralar ortalama on yılda bir tekrarlanmış olmasına rağmen üniversitelerin birer üniversite olarak varlıklarına daha fazla sayıda ve sıklıkla müdahaleler yapılmıştır ki, bu müdahaleler üniversitelerin ontolojik yapıları üzerinde yükselmelerini engelleyen nitelikte devlet-üniversite ilişkisinin oluşmasına neden olmuştur. Ercan, Cumhuriyet’in ilanından sonra üniversitelere devletin müdahaleleri arasında 1980

yılında çıkarılan 2547 sayılı kanunun içeriği itibariyle üniversiteleri sadece siyasi iktidarların çizdiği sınırlar içerisinde hareket edebilen kurumlar haline getirdiğini iddia eder.

Aybay (1990: 227- 229, 231), 1402 sayılı kanunun uygulanma şeklinin sıkıyönetim komutanlarının, neyi kriter olarak aldıkları bilinmemekle birlikte, kamu çalışanlarından ‘sakıncalı’ gördüklerini kişinin çalıştığı kuruma bildirilmesi ve kurumun da idari yaptırım yetkisini kullanarak kamu çalışanının işine son vermesi şeklinde gerçekleştiğini ifade eder. Bu uygulamaların haksızca ve ciddiyetten uzak bir şekilde yapıldığını belirtir. 1402 sayılı kanuna göre, ‘sakıncalı’ olduğu iddiasıyla işlerine son verilen kamu çalışanları içerisinde kendileri daha önceden istifa etmiş veya emekliye ayrılmış kimseler de vardır. Aybay, “1402’likler” olarak bilinen öğretim üyelerinin sayısının tam olarak bilinmemekle birlikte bu sayının kanunun numarası olan 1402 sayısının çok üzerinde olduğunu, öğretim üyelerinin işine doğrudan sıkıyönetim komutanlarının son verdiğine dair algının yanlış olduğunu, idari yaptırımın ‘sivil’ makamlarca (YÖK tarafından) uygulandığını ifade eder. Ona göre, “1402’likler olayı, üniversite kavramının ve öğretim üyelerinin saygınlığına indirilmiş bir darbedir.” Uygulamalar üniversiteden uzaklaştırılan öğretim üyeleri aleyhine mesleki veya ahlaki bakımdan herhangi bir dayanaktan yoksun olarak ve öğretim üyelerine kendilerini savunma hakkı tanınmadan yapılmıştır.

Ercan (1999: 80), 1402 sayılı kanun ile üniversitelerden uzaklaştırılan öğretim elemanlarının sayılarının 1980 sonrasında arttığını, bu akademisyenlerin yerinin doldurulmamasından kaynaklanan kadroyla ilgili problemlerin ortaya çıktığını, akademik unvan açısından nesnel değerlendirmelerin yapılmaması nedeniyle akademik unvan dağıtımının artarak “hızlandırılmış akademik terfilerin” görülmeye başladığını ve dolayısıyla Türkiye’de yükseköğretimde niteliksel bir gerilemenin meydana geldiğini ileri sürer.

1402 sayılı Sıkıyönetim Kanunu’na dayanılarak üniversitelerden uzaklaştırılan öğretim üyeleri ile ilgili süreç 1986 yılında Ankara İdare Mahkemesinin ve 1990 yılında Danıştay’ın aldığı kararlarla üniversitelerden

uzaklaştırılan öğretim üyeleri lehine dönmüştür. 12 Mart 1986'da ilk kez, Ankara İdare Mahkemesi 1402'liklerin tüm aylık ve özlük haklarıyla göreve başlatılmaları gerektiği ve çalışmadıkları sürelerde mahrum kaldıkları gelirlerin de tazminat olarak kendilerine ödenmesi gerektiğini belirtmiştir. 3 Şubat 1990'da Danıştay kararınca uzaklaştırılan öğretim üyelerine dönüş için izin verilmiştir (http://tr.wikipedia.org/wiki/1402%27likler#cite_note-7).

1980 sonrası Türkiye'de devlet iktidarını elinde bulunduran askeri idarenin eğitim üzerinde, özellikle eğitim kurumları bakımından üniversitelerde, doğrudan müdahalesinin ve denetiminin arttığı görülür. Yılmaz (2011: 37), Türkiye'de 12 Eylül 1980 askeri darbesinden sonra yaşanan süreçte, 1980-1983 arasında, 1402 sayılı Sıkıyönetim Kanunu'na dayanılarak 70'e yakın üniversite öğretim üyesinin ve çok sayıda öğretmenin işlerine son verildiğini belirtir. Ayrıca, 1980 sonrasında üniversitelerin idari, bilim ve sanat özgürlüğü bakımından üniversitelerin sınırlandırıldığını ifade eder.

Timur (2000:339, 340), 12 Eylül'de yapılan askeri darbeden sonra idareyi eline alan askeri zümrenin yüksek öğretim ile ilgili olarak 12 Mart 1971 askeri muhtırasının oluşturduğu atmosferi devam ettirmenin de ötesinde tamamlayıcı kararlar aldıklarını ve YÖK sistemini gerçekleştirdiklerini belirtir. Ayrıca, 2547 sayılı kanunla kurulan YÖK'ün öğretim üyelerini meslekten uzaklaştırmak dahil çok geniş yetkilerle donatıldığını ifade eder. Timur, üniversitelerin özgürlüğünü kısıtlayan ve çok fazla yetkiye sahip YÖK'ün 1983'te sivil yönetime geçilmesine rağmen hükümetlerce herhangi bir düzenlemeye tabi tutulmadığını; tüm siyasi partilerin muhalefette iken YÖK'e karşı sert eleştiriler getirmelerine rağmen iktidar olduklarında YÖK sistemini destekleyen bir tutum geliştirdiklerini savunmaktadır.

4 Kasım 1981'de kabul edilen 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu'nun 4. maddesinde yükseköğretimin amacı şöyle ifade edilmiştir.

- “Öğrencileri Atatürk inkılâpları ve ilkeleri doğrultusunda Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini taşıyan,

- Türk olmanın şeref ve mutluluğunu duyan, toplum yararını kişisel çıkarının üstünde tutan; aile, ülke ve millet sevgisi ile dolu, Türkiye Cumhuriyeti Devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren,

- Hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı; beden, zihin, ruh, ahlak ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş,

- İlgi ve yetenekleri yönünde yurt kalkınmasına ve ihtiyaçlarına cevap verecek, aynı zamanda kendi geçim ve mutluluğunu sağlayacak bir mesleğin bilgi, beceri, davranış ve genel kültürüne sahip, vatandaşlar olarak yetiştirmek,

- Türk Devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olarak, refah ve mutluluğunu artırmak amacıyla; ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak ve hızlandıracak programlar uygulayarak, çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı haline gelmesini sağlamak,

- Yükseköğretim kurumları olarak yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurt içi ve yurt dışı kurumlarla işbirliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmaktır.”

Ayrıca “Ana İlkeler” başlığı altında yükseköğretimin nasıl planlanacağı, programlanacağı ve düzenleneceği konusunda:

- Öğrencilere, Atatürk inkılapları ve ilkeleri doğrultusunda Atatürk milliyetçiliğine bağlı hizmet bilincinin kazandırılması sağlanır, Milli Kültürümüz, örf ve adetlerimize bağlı, kendimize has şekil ve özellikleri ile evrensel kültür içinde korunarak geliştirilir ve öğrencilere, milli birlik ve beraberliği kuvvetlendirici ruh ve irade gücü kazandırılır,

- Yükseköğretim kurumlarının özellikleri, eğitim - öğretim dalları ile amaçları gözetilerek eğitim - öğretimde birlik ilkesi sağlanır,

- Eğitim - öğretim plan ve programları, bilimsel ve teknolojik esaslara, ülke ve yöre ihtiyaçlarına göre kısa ve uzun vadeli olarak hazırlanıp sürekli olarak geliştirilir.
- Yükseköğretimde imkan ve fırsat eşitliğini sağlayacak önlemler alınır. ” ilkeleri belirtilmiştir (<http://www.yok.gov.tr/content/view/435/>).

Güven (1990: 242, 243), YÖK ile ilgili olarak bu kurumun üniversitelerin idari, ekonomik ve eğitim düzeyinde sahip oldukları özerklikleri ellerinden aldığını, bunun sonucunda da bilimsel yayın ve kitap alımının en aza indirildiğini, öğretim üyelerinin ek dersle fazla maaş alabilme adına “ders makinesi” haline getirildiğini ve üniversitelerin öğretim üyeleri arasında sayısal bir dengesizliğin meydana geldiğini ileri sürmektedir. Ayrıca, üniversitelerde verilen eğitimin sık sık değiştirilen ve keyfi olarak çıkarılan yönetmeliklerle devam ettirilmesinden kaynaklanan fakültelerin bilgi üretemeyen birimler haline getirildiğini, kurumsallaşma imkanının imkansız hale geldiğini ve üniversitelerin dinamizmini kaybettiğini ifade etmektedir. YÖK’ün her ne kadar kendi döneminde üniversitelerde araştırma sayısının arttığına dair iddiaları olsa da, bu iddianın doğru olmadığını ve araştırmacıların YÖK denetimi altında “ezildiğini” savunmaktadır.

Hatiboğlu (1990: 187, 188), YÖK’ün kurulmasından sonra üniversitelerin varoluşsal nitelikleri olan özerkliklerini ve özgürlüklerini kaybettiklerini iddia eder. Ona göre YÖK’ün üniversiteler üzerindeki etkisi nedeniyle “üniversite korku yuvasına dönüşmüştür. Hiçbir bilim adamı özgürce düşünme, düşündüğünü yayma ve anlatma, dilediği gibi örgütlenme gücünü kendinde göremez hale gelmiştir.” Ayrıca üniversitelerde oluşturulan korkunun devamlılığının sağlanması adına tedbirler alınmış olduğunu, sırf özgür düşünebilme kabiliyetine sahip olduklarından dolayı bazı öğretim üyelerinin rektörler, YÖK ve sıkıyönetim komutanlarının isteği ile atıldığını veya sürüldüğünü; üniversite dışından bu müdahaleler olurken akademisyenlerin çoğunun oluşturulan korku atmosferine karşı entelektüel bir duruş sergilemediklerini ileri sürer. Hatiboğlu, öğretim üyelerinin örgütlenmelerinin önüne engel konulmasının asıl sebebinin iktidar sahiplerinin gücünün karşısında alternatif oluşturabilecek bir gücün oluşmasının engellenmesi olduğunu belirtir. YÖK

sonrasında öğrencilerin çok yoğun bir sınav yükü altına itildiğini, üniversitelerde oluşturulan korku kültürünün öğrencilere ve hatta ailelere kadar uzanarak öğrencilerin “okul-ev çizgisi dışına çıkamaz hale getirildiklerini” öne sürer.

12 Eylül 1980 askeri darbesi sonrasında başlayan YÖK dönemi ile ilgili tartışmalı konulardan birisi de üniversitelerin özgürlüğü ve özerkliği konusudur. Alpkaya (2007: 236, 238), Türkiye’de üniversitelerin özgür ve özerk olmaları konusunda bir aldatmacanın olduğunu iddia eder. Çünkü Türkiye’de üniversiteler bireysel bir hak olan ve “ifade özgürlüğünün özel bir boyutu olarak tarif edilebilecek” akademik özgürlüğe hiçbir zaman sahip olamamışlar, Türkiye’de akademik özgürlüğün adı neredeyse hiç anılmamış, hep bilimsel özerklikten bahsedilmiştir. 1988 yılında Dünya Üniversiteler Servisi’nin kabul ettiği ve Lima Bildirgesi olarak bilinen metinde “akademik özgürlük kavramının akademik topluluğun tüm bileşenlerinin sahip olduğu bir özgürlük” olarak tarif edildiğini ifade eder ki, akademik topluluğun tüm bileşenleri arasında öğretim üyeleri, öğrenciler ve üniversite kurumunun bütün çalışanları bulunmaktadır. Buna göre, öğrencilerin ve üniversite çalışanlarının da en az öğretim üyeleri kadar fikirlerini beyan etme hakları vardır. Akademik özgürlük kavramının içeriği ise akademik topluluğun bileşenlerinin ‘araştırma, inceleme, tartışma, belgeleme, üretme, yaratma, öğretme, anlatma ve yazma yollarıyla bireysel ya da topluca bilgi edinme, geliştirme ve iletme özgürlüğünden’ oluşmaktadır.

Alpkaya (2007: 236, 237), Türkiye’de akademik özgürlük kavramı yerine bilimsel özerklik kavramının kullanılmış olmasının bilinçli bir tercih olarak devlet ile üniversiteler arasında ‘Sen bana dokunma, ben de sana dokunmayacağım.’ anlayışının bir tezahürü olduğunu iddia eder. Bu iddiasını da Türkiye’nin en öncelikli sorunları olan Kürt Sorunu ve Ermeni Sorunu gibi sorunların üniversitelerde özgürce ele alınamadığı, bu sorunların ‘dokunulmazlığa’ sahip olduğunu ve bu konuda çalışma yapacakların bu sorunlar üzerinde çalışmamaları konusunda bizzat üniversiteden telkin aldıklarına dair iddialarına bağlar. Ona göre, Türkiye’de üniversiteler bilimsel özerklik konusunda sorun yaşamamalarına rağmen, akademik

camianın yaptığı iş üzerinde düşünmemesinden kaynaklı, akademik özgürlük sorunu yaşamaktadırlar.

Başkaya (2007: 242-244), üniversitelerde özerklik konusunda üniversitenin ne olduğu konusu üzerinde durarak yaklaşır. Kendisi, üniversiteler hakkında genel kabul görmüş olan bu kurumları özgürlüğün en çok söz konusu olduğu kurumlar oldukları şeklindeki kanaatin tamamen yanlış olduğunu; özerklikten uzak, özel sektörün güdümünden uzak “kamusal bir faaliyet” olamamış, kendi geleneğini meydana getirememiş, toplumda var olan “özgürlük mücadelesiyle” yaptığı çalışmaları senkronize edememiş ve kendini kendi araç ve yöntemleriyle müdafaa edemeyen kurumların, tabelalarında üniversite yazsa da, “özgür düşüncenin boğulduğu kurumlar olduğunu” iddia eder. Ona göre, Türkiye’deki üniversitelerin üniversite olamamasının temelinde bu beş özelliğe sahip olamamaları vardır. 12 Eylül 1980 askeri darbesinin iktidarını yaygınlaştırması karşısında akademik camiadan ciddi bir karşı duruşun sergilenmediğini, bu karşı duruşun aksine belirli makamları elde etmek için darbecileri ilk tebrik edenlerin rektörler ve akademik camiadan bazı öğretim üyelerinin olduğunu iddia eder. Öne sürdüğü bu görüşünü desteklemek için de İstanbul Üniversitesi tarafından Kenan Evren’e fahri doktora unvanı verilmiş olmasını örnek gösterir. Ayrıca, Türkiye’de üniversitelerin mevcut durumunun sebeplerinden bazılarını da şöyle sıralar: Türkiye’de “modernite ve aydınlanmanın gerçekleşmemiş olması”, resmi ideolojinin bağnaz yapısıyla gerçeklerin önceden devlet tarafından belirlenmiş olmasından kaynaklı var olan “rejimin kendi doğruları, tabuları ve dokunulmazlıkları”, toplumsal hayata doğrudan müdahale eden kararlar alabilen Milli Güvenlik Kurulu (MGK)’nın varlığı, YÖK, Anayasanın 130 ve 131. Maddeleri ve emir almayı kabullenmiş manasında “memur kafalı” akademik camia.

Alpkaya (1995: 105-111), Cumhuriyet’in ilanından sonra ulus devlet özelliğine göre yapılandırılan yükseköğretim kurumlarının 1970’li yıllardan itibaren değiştirilmeye çalışıldığını ve bu çalışmanın 1980 sonrasında Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) kurulmasıyla başarıya ulaştığını savunur. Ona göre YÖK’ün kurulmasından sonra bu kurumda 1995-2003 yılları arasında başkanlık yapmış

Kemal Gürüz dönemi, üniversitelerde basit düzeyde sistem aksaklıklarını giderici olduğu iddia edilen, ama gerçekte “Türkiye’deki üniversite sisteminin top yekûn dönüşümünün amaçlandığı” uygulamaların yapıldığı dönemdir. Alpkaya, bu dönemde üniversitelerde gerçekleştirilmeye çalışılan dönüşümün 4 ayağı olduğunu iddia eder. Buna göre üniversiteler öncelikle kamu kurumu olma özelliklerinden uzaklaştırılarak iktisadi olarak güçlü olan kesimlerin etki alanına sürüklenmeye çalışılmıştır. İkinci olarak “doğa ve toplumun bilgisini üretmeye ve bu üretilen bilgiye sahip nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi” olarak belirlenen üniversitelerin iki temel işlevi, araştırılmaya daha çok önem verildiği iddiasıyla sadece “nitelikli insan gücü yetiştirme işlevine indirgenmek” istenmiştir. Bu ikinci dönüşüm temelini sağlanabilmesi için doktora programlarına sahip üniversite sayısının azaltıldığını, Yüksek Öğretim Kanunu’na eklenen 35. madde ile üniversitelerin kendi akademik kadrosunu yetiştirmekten uzaklaştırılarak sayıları sınırlı tutulan üniversitelerin tekelinde ve yurt dışına bağımlı olarak üniversitelerin akademik kadrosunu oluşturmaya zorlandığını savunur ki, bu durum akademisyenlerden beklenen fazla sayıda ürün ile birlikte değerlendirildiğinde üniversitelerin bilgi üretebilmesini engellemektedir. Alpkaya, Kemal Gürüz döneminde üniversitelerde gerçekleştirilmek istenen dönüşümün üçüncü ayağında üniversitelerin ücretsiz hizmet veren kamu kuruluşları olmaktan çıkarılıp bu kurumların ‘yarı-kamusal hizmet’ veren kurumlar haline getirilmeleri yönünde adımların atıldığını ileri sürer. Üniversitelerdeki köklü bir dönüşümü gerçekleştirmeye yönelik adımların sonuncusu da “öğretim elemanlarının statü ve niteliğine ilişkindir.” Buna göre öğretim elemanları Yüksek Öğretim Kanunu’na eklenen 50/d maddesi ile kamu çalışanı olmaktan uzaklaştırılıp serbest piyasa çalışanları haline getirilmeye çalışılmıştır.

1980 sonrasında üniversiteler konusunda gündeme gelen sorunlar sadece YÖK’ün kurulması ve icraatları ile sınırlı kalmamıştır. Üniversiteler sürekli olarak devletin dikkat ettiği kurumlar olmuşlardır. Habitoğlu (1994: 235-238), 13.04.1993 tarihinde Milli Güvenlik Kurulu (MGK)’nun üniversitelerde öğretim üyelerinin dersle ilgili seçecekleri kitaplar ve işleyeceği konulara kadar ayrıntı içeren ve adı ‘YÖK Başkanlığı ile Yapılacak Görüşme İçin Bilgi Notu’ olan bir uyarı yazısı gönderdiğini ifade eder. Hatiboğlu, üniversitelere gönderilen uyarı yazısında

YÖK'ün üniversiteleri yeterince denetleyemediğinin vurgulandığını, yazıda YÖK'ün MGK tarafından Psikolojik Harekat Planı'na göre “icrai unsur” olarak tanımlandığını, üniversite bünyesinde yapılan seminer, sempozyum ve tez çalışmalarının sıkı takibinin istendiğini, “aşırı ve etnik ayrımcı grupların” üniversitelerde etkin olmasının engellenmesinin yanında akademik kadronun da bu tür kişiler tarafından doldurularak kadrolaşmanın engellenmesinin istendiğini ve öğrenci danışmanlık hizmetinin öğrencilerin ideolojik etkinlik alanlarından uzak tutularak bilimsel çalışmalara yönlendirilmelerinde etkin kullanımının sağlanmasının gerekliliğinin vurgulandığını bildirir. Ayrıca aylara göre üniversitelerden, üniversite yönetimlerinin hazırlayacağı istihbarat bilgilerini, “devlet aleyhine ve ideolojik faaliyette bulunan ilim adamlarının kitaplarının okutulmaması, öğretim üyelerinin ders müfredatı dışında ders vermelerini önleyecek tedbirlerin alınması, yükseköğretim kurumlarındaki kitaplık ve kütüphanelerin denetlenmesi, zararlı yayınların kitap listelerinden çıkarılması, gençliğin devletine bağlayıcı kitap ve yayınlarla bilgilendirilmesi”ni de içeren raporların istendiğini ifade eder. Her ne kadar MGK'nın resmi kurumlara gizli yazı yazmasının sık karşılaşılan bir olay olsa da “buyruk niteliğindeki” bu yazıların üniversitelere yazılamayacağını iddia eder. Buna ek olarak, üniversitelerin özgür ve özerk yapıları sayesinde bilimsel çalışma yapabildiklerini ve üniversitelerin yönlendirilmeye müsait kurumlar olmadıklarını belirtir.

Ateş (1999: 125-127), 13.04.1993 tarihli MGK'nın üniversitelere yönelik hazırladığı “YÖK Başkanlığı ile Yapılacak Görüşme İçin Bilgi Notu” uyarı yazısının kamuoyuna yansımından sonra bu yazıya yönelik eleştirel yaklaşımların olmasının “kamuoyunun haklı bir tepkisi” olarak değerlendirilmesinin yanı sıra yazıda ifade edilen hususların YÖK'ün kurulmasından sonra hep var olagelen hususlar olduğunun, yazıda yeni bir ifadenin yer almadığının dikkatlerden kaçtığını, yazıda yer alan başlıkların halihazırda uygulanmakta olduğunu belirtir. Üniversitelerde öğrencilerin herhangi bir olaya karışmaları ve polis tarafından gözaltına alınmaları durumunda emniyet müdürlükleri tarafından bu öğrencilerin isimlerinin üniversitelere bildirildiğini ve öğrencilerin üniversitelerden atıldıklarını vurgular ki, ona göre polisin veya fakülte disiplin kurulunun bu uygulamalarıyla,

özgürlükçü demokrasilerde örneğine rastlanmayacak şekilde, yargıya ait bir yetkiyi kullandıklarını iddia eder. Ateş, MGK'nın üniversitelerden yazıda belirtilen içerikte bilgileri talep edebilmesinin bile çok anlamlı olduğunu ve Türkiye'de ve üniversitelerde özgürlükçü demokrasinin var olmadığını ifade eder.

Arslan (2011: 570-580), YÖK'ün kurulmasından sonra üniversitelerde özgürlük ve özerklik ile ilgili sorunlarının öne çıkmasına ve 1983 yılından itibaren 1996 yılına kadar iktidara gelen siyasi partilerle ilişkinin genelde bu iki konu üzerinde yoğunlaşmasına rağmen, 1996 yılında Refah Partisi'nin ortağı olduğu Refah-Yol hükümetinin kurulmasıyla birlikte üniversitelerin siyasal iktidarla ilişkilerine yön veren bu temel iki konuya 'laikliğin korunması' konusunun eklendiğini ifade eder. Başta İstanbul Üniversitesi olmak üzere diğer üniversitelerden de Refah Partisi'nin laiklik ilkesi bağlamındaki durumu ile ilgili şüpheleri barındıran ve hükümet ortağı Refah Partisi aleyhine olan açıklamaların yapıldığını; Refah Partisi'ne karşı üniversite camiasında oluşan bu tepkiselliğin dönemin YÖK Başkanı Kemal Gürüz tarafından da dile getirildiğini belirtir. Buna karşılık Refah-Yol Hükümeti döneminde YÖK'e yönelik kanuni bir takım düzenlemeleri içeren kanun değişikliğinin yapılmasında belirli bir aşama kat edilmesine rağmen kanun teklifinin TBMM'ye gelmeden hükümetin düştüğünü ve YÖK kanununda değişiklik yapılamadığını ifade eder.

Üniversiteler ve YÖK'ün uygulamaları Türkiye'de kamuoyu gündeminden hiç düşmemiştir. Üniversiteler ve kurulduğu tarihten itibaren YÖK, kamuoyunun gündeminde sürekli olarak tartışma konusu olmuştur. Bunda, yükseköğretim konusunda hem resmi ideolojinin hem de diğer ideolojik grupların hesaplarının olması etkili olmuştur. Diğer bir ifadeyle yüksek öğretim üzerinde eğitim-iktidar ilişkilerinin kamuoyuna yansımasıdır. Türkiye'de 28 Şubat 1997 tarihli MGK toplantısında alınan kararlar sonucunda yaşanan ve "1000 yıl sürmesi beklenen" süreçte de üniversiteler ve YÖK gündemdeki yerini korumuştur. Bu dönemde YÖK tarafından alınan kararlar neticesinde üniversitelerde ortaya çıkan durum Türk eğitim sistemi ile Türkiye'deki iktidar ilişkilerinin sıkı bağını göstermesi açısından önemlidir.

Kocabaş (1999: 185-188), Türkiye’de yaşanan tüm askeri darbelerden sonra üniversitelerin de ‘darbeye’ maruz kaldığını, ‘akredite oluş’ sürecinin yaşandığını ve ‘konjonktüre uymayanların’ her zaman üniversitelerden uzaklaştırıldığını öne sürer. Ona göre bu durum 28 Şubat postmodern askeri darbesinde de yaşanmış ve bazı öğrenci ve öğretim üyeleri YÖK’ün çıkardığı yönetmelikler sonucunda üniversitelerden atılmışlardır. Ona göre, 28 Şubat 1997 tarihli MGK toplantısında alınan ‘irtica ile mücadele’ kararları kapsamında “‘YÖK 28 Şubat sürecinin ideolojisine göre yeniden dizayn edilmiştir’”. Bu kapsamda YÖK’ün ‘irtica ile mücadeleyi’ üniversitelerde yürütmek için üniversitelerde başörtüsü yasağını uygulamaya koymakla yasakçı ‘dizayn tedbirlerinin’ uygulamaya başladığını iddia eder. Kocabaş, üniversitelerde başörtüsü yasağının 1998 yılının ilk aylarında ilk önce İstanbul Üniversitesi’nde uygulanıp bu uygulamanın diğer üniversitelerde de yaygınlaşması üzerine artan öğrenci protestoları üzerine; YÖK’ün 31 Mayıs 1998 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanan Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Disiplin Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılması Hakkında Yönetmeliği’nde cezaları artırıcı yönde değişikliğe gidildiğini belirtir. Buna ek olarak bazı öğretim üyelerinin “‘irtica’’ gerekçesiyle üniversitelerden atılmalarına yönelik 7 Kasım 1998 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanan Yükseköğretim Kurumları Yönetici ve Öğretim Elemanları ve Memur Disiplin Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına İlişkin Yönetmeliği’nin de bu tedbirler içerisinde yer aldığını vurgular. Öğretim üyelerini ilgilendiren yönetmeliğin resmi gazetede yayınlanmasından sadece 4 gün sonra Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Tıp Fakültesi Dekanı Dursun Odabaşı ile birlikte 19 öğretim üyesinin irtica gerekçesiyle işten atılmış olmasını YÖK’ün kendisini yargı organları yerine koymasına delil olduğunu ve bu uygulamanın “‘yargısız infaz’’ anlamına geleceğini ifade eder.

31 Mayıs 1998 tarihli Resmi Gazete yayınlanan “‘Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Disiplin Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılması Hakkında Yönetmeliği’’nde öğrencilerin “‘Toplu veya süreklilik arz eden öğrenci eylemlerine’’ karışmaları durumunda kendilerine yönelik idari yaptırımların neler olacağı ve sürecin nasıl işleyeceği üzerinde durulmuştur. Ayrıca yönetmeliğin 2. Maddesi:

“a) Uyarma, kınama ve yükseköğretim kurumlarından bir haftadan bir aya kadar uzaklaştırma cezaları doğrudan doğruya ilgili fakülte dekanı, enstitü, konservatuar veya yüksekokul müdürünce,

b) Yükseköğretim kurumundan bir veya iki yarıyıl için uzaklaştırma cezası ile yükseköğretim kurumundan çıkarma cezaları, yetkili disiplin kurulunca , verilir. Üniversite, Fakülte, Enstitü, Konservatuar ve Yüksekokul Yönetim Kurulları aynı zamanda kendi kurumlarının disiplin kurulu görevini de yapar." şeklinde değiştirilmiştir (Resmi Gazete, nr: 23358: 1998: 75, 76).

7 Kasım 1998 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanan Yükseköğretim Kurumları Yönetici ve Öğretim Elemanları ve Memur Disiplin Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına İlişkin Yönetmeliği’nde Kamu görevinden çıkarma cezasını gerektiren fiil ve haller arasında:

- “Cumhuriyetin niteliklerinden herhangi birini değiştirmeye veya ortadan kaldırmaya yönelik eylem yapmak; ideolojik, siyasi, yıkıcı, bölücü amaçlarla eylemlerde bulunmak veya bu eylemleri desteklemek suretiyle kurumların huzur, sükun ve çalışma düzenini bozmak; boykot, işgal, engelleme, işi yavaşlatma ve grev gibi eylemlere katılmak ya da bu amaçlarla toplu olarak göreve gelmemek, bunları tahrik ve teşvik etmek, yardımda bulunmak.

- Yasaklanmış her türlü yayını veya siyasi veya ideolojik amaçlı bildiri, afiş, pankart, bant ve benzerlerini basmak, çoğaltmak, dağıtmak veya bunları iş yerine veya iş yerindeki eşya üzerine yazmak, resmetmek ve asmak, teşhir etmek veya sözlü ideolojik propaganda yapmak,

- Siyasi ve ideolojik eylemlerden arananları görev mahallinde gizlemek,

- 5816 sayılı Atatürk Aleyhine İşlenen Suçlar Hakkındaki Kanuna aykırı fiilleri işlemek,

- Kanun dışı kuruluşlara üye olmak, bu kuruluşlarda faaliyet yapmak veya yardımda bulunmak,

- Yükseköğretim kurumlarının çalışmalarını sekteye uğratacak nitelikte bu disiplin suçuna üniversite öğrencilerini veya mensuplarını teşvik veya tahrik etmek,
- Tehditle bir kimseyi veya grubu suç sayılan bir eylemi düzenlemeye veya böyle bir eyleme katılmaya yahut yalan beyanda bulunmaya veya yalan delil göstermeye veya suçu yüklenmeye zorlamak veya zorlamaya kışkırtmak." maddeleri yer almıştır (Resmi Gazete, nr: 23516: 1998: 22, 23).

Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Disiplin Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılması Hakkında Yönetmeliği'nde yapılan değişikliklerin zamanlaması dikkate alındığında YÖK'ün öğrencilerin demokratik haklarını kullanmalarına bile tahammül göstermediği anlaşılmaktadır. Demokratik hukuk devleti olma iddiasındaki bir devletin, özgürlük tezahürünün en çok hissedilmesi gereken üniversitelerde bu tür totaliter devlet yapısını anımsatan uygulamaları, eğitim iktidar ilişkileri bakımından dikkat çekicidir. Ayrıca bu ilişkide iktidarın otoriter ve baskıcı yöntemlerle kullanıldığı görülmektedir.

Diğer taraftan 7 Kasım 1998 tarihli "Yükseköğretim Kurumları Yönetici ve Öğretim Elemanları ve Memur Disiplin Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına İlişkin Yönetmeliği"'nin Resmi Gazete'de yayımlanmasından çok kısa bir süre sonra dönemin ulusal tehdit sıralamasında birinci sıraya konulan irtica gerekçesiyle Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nden öğretim üyelerinin atılmaları 27 Mayıs 1960 askeri darbesinden sonra üniversitelerden uzaklaştırılan "147'leri" ve 12 Eylül 1980 askeri darbesinden sonra üniversitelerden uzaklaştırılan "1402'likleri" hatırlatmaktadır. Askeri disiplin anlayışı içerisinde mantıklı olarak kabul edilebilecek itaat olgusunun toplumsal yaşamda da egemen kılınmasının hiçbir mantık örgüsü içerisinde açıklanamayacağı açıktır. Askeri darbelerden sonra üniversite öğretim üyelerine yönelik tasfiye sürecinin yaşanması, askeri disiplin anlayışının özgür düşüncenin en canlı olduğu yerler olan üniversitelere yöneltmesinin iktidar sahiplerinin arzu ettikleri iktidarın tüm türevlerinin kalıcılığı adına önemli görüldüğünü ve üniversiteden yükselen farklılık ve özgürlüğün bastırılarak tüm toplumun rahatça idare edilebilmesine basamak yapıldığı akla gelmektedir. Bu yaklaşım, iktidar

sahiplerinin genel algı dünyaları açısından tutarlı kabul edilebilse de, uygulamada bu anlayışın hayat bulmasına bilerek veya bilmeyerek yardımcı olan akademisyenlerin tutumlarının anlaşılması da aşikârdır.

3. 2. ZORUNLU DİN DERSLERİ

Eğitimin zorunlu olması ve eğitim üzerinde politik erkin etkileri özellikle 1950'lerden sonra tartışma konusu yapılmıştır. Zorunlu eğitimin devletin istediği insan tipinin yetiştirilmesi adına araçsallaştırılması olduğu konusunda yoğun eleştirilerin yanında, devletin öğretim programları aracılığıyla bu amacını gerçekleştirmeye çalıştığı savunulmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan itibaren din eğitimi konusunda halk ile devletin de içinde bulunduğu muktedirler arasında bir mücadelenin olduğu vaki'dir. Bununla birlikte 1982 Anayasası'nda bir dersin anayasal bir hükümle korunur hale getirilmesi eğitim-iktidar ilişkileri bakımından dikkat çekicidir.

12 Eylül 1980 askeri darbesinden sonra uygulamaya konulan ve 1982 Anayasa'sında anayasal bir hüküm haline getirilen konular arasında ilk ve ortaöğretimde zorunlu din dersleri uygulaması vardır. Din eğitiminin kendisi ile ilgili farklı yaklaşımlar olmakla birlikte, din eğitiminin devlet okullarında zorunlu olarak verilmesi de yine çokça tartışılan ve ulusal yargıyı da aşarak uluslararası yargıya kadar taşınan bir sorun haline gelmiştir.

Yayla (2012: 22), Türkiye'de eğitim konusunun çok önemli olmasının nedeni olarak ülkedeki hemen hemen herkesin eğitimle ilgili bir bağının olmasına bağlar. Son dönemdeki eğitimin niceliksel özellikleri bağlamındaki yoğun tartışmaların altında da yine bu nedeni görür. Türkiye'de eğitim sisteminde karşılaşılan sorunların ve anlaşmazlıkların temelinde din eğitiminin olduğunu iddia eder. Yayla, din eğitimi verilmesi konusunda destekleyen ve buna karşı çıkanlardan oluşan iki ana grubun bulunduğunu belirtir. Ülkedeki tüm siyasi yapılarla ilgili olarak "herkes eğitim sistemini ana iktidar alanı olarak gördüğü için şiddet ve hiddetle 'nasıl bir eğitim sistemi' tartışmasında taraf oluyor." görüşünü ileri sürer. Ona göre, toplumsal bir

talep olan din eğitimi konusunda olması gereken devletin bu konuyla ilgili olarak etkinliğinin azaltılmasıdır. Bununla birlikte, genel olarak eğitimin her şeyine sinmiş ve onu sahiplenmiş bir devletin varlığı, din eğitimi konusunda devletin etkin olmadığı bir alanın açılmasını imkânsız hale getirmektedir. Türkiye’de din eğitimi konusunun “özgürlükçü, eşitlikçi ve adaletli bir yolla” çözümlenmeden, eğitim sisteminin sağlıklı bir yapıya kavuşturulamayacağını ifade eder.

Babaoğlu (2012: 4), Türkiye’de okullarda din derslerine dair bir düzenleme yapıldığında toplumda bunu destekleyenler ve buna karşı çıkanlar olmak üzere iki ana karşıt grubun meydana geldiğini ileri sürer. Din derslerinin ne dine inanmaya hizmet ettiğini ne de din derslerinin olmaması durumunda bilimsel düşüncenin geliştiğini savunur. Ona göre, okulların “devlete inanan insanlar yetiştirdiği” gerçeği din dersleri konusunda yapılan tartışmaların gölgesinde kalmakta ve din eğitimi konusunda birbirine zıt görüşlere sahip toplumsal gruplar bu gerçeği fark edememektedir. Babaoğlu’na göre, okullarda öğrenciler sosyal izolasyon süreci yaşayarak psikolojik yıpranmaya maruz kalabilmektedirler. Bununla birlikte, okullarda maddi konuların ön plana çıkarılmasıyla paranın değerinin bilginin değerinin önüne geçtiğini, öğrencilere “önce susmayı, sonra unutup derslere odaklanmanın” öğretildiğini ileri sürer.

Türküne (1996: 315, 316), Türkiye’de bireylerin neyi öğrenmelerinin ve neye inanmalarının siyasi bir sorun olarak kabul edildiğini ve bundan dolayı genel olarak eğitimin “siyasi rekabetin stratejik savaş alanı olarak kabul edildiğini” savunur. Ona göre, eğitim alanında siyasi kutuplaşmanın en çok gözlemlendiği alan, siyasi bir sorun olan din eğitimi alanıdır ki, bu alanda yaşanan çatışmalar eğitimle ilgili atılması gereken önemli adımların atılmasını engellemekte ve genel olarak eğitim sistemini “malul” hale getirmektedir. Türkiye’de din eğitimi konusunda devletin tekel sahibi olduğunu, bunun devletin temel niteliklerinden laiklik ilkesi ile nasıl izah edileceği sorusunun önemli bir sorun olduğunu ve demokratik bir ülkede din eğitimi konusunda verilecek hizmeti illa ki devlet verecekse, nicelik ve nitelik olarak halkın bu konudaki taleplerine karşılık verebilecek ölçüde bir din eğitiminin olması gerektiğini vurgular. Türküne, Cumhuriyetin ilanından sonra Batılılaşma amacının

gerçekleştirilmesinde din eğitiminin “gereksiz” görüldüğünü, bununla birlikte din eğitiminin boşluğunu dolduracak herhangi bir idealin geliştirilemediğini savunur. Din eğitimi konusunda devlet tarafından ortaya konulan ve mantıkla izah edilemeyen bu durumun, din eğitimi konusundaki toplumsal taleplere karşı sert bir direnç gösterilerek “gizlenmeye çalışıldığını” ileri sürer. Ayrıca, din eğitimi konusunda devletin katı bir direnç göstermesi, genel olarak Türkiye’de “eğitimin bir tabu haline gelmesine” neden olmuştur. Din eğitimi konusunda devletin toplumun taleplerine karşı olumsuz bir tavır geliştirmesi Türkiye’de ‘normalleşmenin’ ve demokratikleşmenin önündeki en büyük engel haline gelmiştir.

Gözler (2010: 317–324), Türkiye’de din eğitimi ve öğretimi konusunun 1982 Anayasası ile birlikte günümüzde de halen tartışılmakta olan bir konu olduğunu ifade eder. 1982 Anayasası’nın 24. maddesinde dini eğitimin devletin denetim ve gözetimi altında yapılabileceği, ilk ve orta öğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin zorunlu olduğu ve bu dersin haricindeki dini eğitim konusunda çocukların ebeveyninin tasarruf sahibi olduğu belirtilir. Gözler, anayasada zorunlu olan dersin adı zikredilse de tanımın yapılmadığını ve içeriğinin yoruma dayalı olarak oluşturulduğuna dikkat çeker. Ayrıca anayasada ele alınan şekliyle 24. maddede din alanında kültürel bilgi düzeyinde bilgi verilmesinin kastedildiği, herhangi bir dinin gereklerinin yapılması yönünde bu derslerde öğrencilere telkin yapılamamasına atıf yapıldığını ifade eder. Bununla birlikte uygulamanın anayasaya aykırı bir şekilde kültürel düzeyde tüm dinlerle ilgili olarak değil, ağırlıklı olarak İslam dininin gereklerine dair bilgi verildiğini iddia eder. Ayrıca anayasaya aykırı bir şekilde gayri Müslim öğrencilerin zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin muaf tutulduğunu vurgular.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin zorunlu olması Türkiye’de son dönemde eğitim alanındaki önemli tartışma alanlarından biridir. Laik olduğunu iddia eden bir devletin din dersini anayasal bir zorunluluk olarak dayatamayacağını ileri süren görüşlerden, bu derslerde genel olarak dinlere ait bilgiler verilmediği, farklı dini inanç ve dini yoruma sahip insanların çocuklarının devletin benimsediği bir yorumu benimsemeye zorlandığını ileri süren görüşlere kadar farklı görüşler ortaya

atılmıştır. Bu tartışmalar yargıya taşınmıştır. Anayasa Mahkemesi 16.09.1998 tarih 1998/52 karar sayılı kararında “Lâik devletin, doğası gereği resmî bir dininin bulunmamasını, belli bir dine üstünlük tanımamasını, onun gereklerini yasalar ve diğer idarî işlemlerle geçerli kılmaya çalışmamasını gerektirir. Bu bağlamda, lâik bir devlette belli bir dinin, eğitim ve öğretimi zorunlu hale getirilemez” denilmiştir (http://www.anayasa.gov.tr/index.php?l=manage_karar&ref=show&action=karar&id=1420&content=).

Danıştay 8. Dairesi 2006/4107 esas numaralı kararında “İlk ve ortaöğretim kurumlarında verilen öğretimin adının din kültürü ve ahlak bilgisi olmasına rağmen, içerik olarak din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi olarak kabul edilemeyeceğinden, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin bu içeriği ile zorunlu tutulmasında hukuka uyarlık bulunmadığı” şeklinde bir karar vermiştir (http://www.danistay.gov.tr/e2007_4107.htm) . Diğer taraftan Danıştay 8. Dairesi 2007/679 esas numaralı kararında “Anayasanın 24. maddesine göre din kültürü ve ahlak öğretiminin ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında olduğu kuşkusuzdur. Ancak, bu öğretimin Anayasanın öngördüğü amaca uygun bir müfredatla verilmesi gerektiği, içeriğinin nesnel ve çoğulcu olması, kişinin dininin bir ayırım ve eşitsizlik unsuru olarak kullanılmaması ve devletin dinler karşısında tarafsız kalarak, bütün dinsel inançları eşdeğer görmesi gerekmektedir. Öğretimde uygulanan müfredatın belirli bir din anlayışını esas alması durumunda, bunun Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi olarak kabul edilemeyeceği ve din eğitimi halini alacağı açıktır. Nitekim, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesince öğretime ilişkin müfredatta yapılan ve kararımızda hüküm kurmaya yeterli görülen tespitler uyarınca, ülkemizde çoğulculuk anlayışı içerisinde, nesnel ve rasyonel bir şekilde din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminin verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, Anayasanın 24. maddesinde, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminin zorunlu olduğunun belirtilmesi, ilk ve ortaöğretim kurumlarında verilen öğretimin adının din kültürü ve ahlak bilgisi olmasına rağmen, içerik olarak din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi olarak kabul edilemeyeceği açık olduğundan ve din eğitiminin de ancak kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlı olması karşısında, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin bu içeriği ile zorunlu tutulmasında

hukuka uyarlık bulunmamaktadır.” kararını vermiştir (http://www.danistay.gov.tr/e2007_679.htm).

Zorunlu din dersleri ile ilgili yargısal süreç ulusal düzeyde kalmamış uluslararası bir yargı alanına taşınmıştır. Türkiye’de zorunlu olarak okutulmakta olan bir ders olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde belirli bir dayatmanın öğrencilere yöneltildiği gerekçesiyle Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM)’ne dava açılmıştır. AİHM 9 Ekim 2007 tarihli kararında “Türkiye’de ilk ve ortaöğretim kurumlarında verilen din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminin rehber ilkelerinin Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’ne aykırı bir yönünün olmadığı, ancak eğitim sisteminde, din dersleriyle ilgili tarafsızlık ve çoğulculuk koşullarının yerine getirilmemesi ve ebeveynlerin inançlarına saygı gösterilmesini sağlayacak uygun bir yöntem sunulmaması nedenleriyle, sistemin yetersiz olmasından ötürü Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’nin ihlal edildiği” ifade edilmiştir (Okçu, 2009: 221).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin ilk ve orta öğretimde zorunlu olarak okutulmasına dair eleştiriler sadece İslam dininin bir yorumunun dayatıldığı noktasında kalmamış, bu uygulamanın İslam dininin aslına uygun olarak öğrenilmesinin önündeki büyük bir engel olduğu yönünde de eleştiriler yapılmıştır. Mutlu (1995: 71, 72), 1982 Anayasası’nda zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin konulmasının aslında İslam dininin aslına uygun olarak öğrencilere öğretilmesi amacıyla yapılan bir uygulama olmadığını, buradaki asıl amacın “İslamiyet ve İslami cereyan üzerindeki devlet baskısını kanalize ederek dini gelişmeyi kontrol altında tutabilmek” ve “dini gelişmeyi devlet zoru ile durdurmak” olduğunu iddia eder. Ayrıca Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde okutulması düşünülen kitapların hazırlanmasının da dikkat çekici olduğunu savunur. Ona göre, bu kitapların içeriği askeri ve askerlerin güdümündeki sivil iktidar sahipleri tarafından şekillendirilmiş, içerikte uygun görülmeyen kısımlar çıkarılmış ve bir ideoloji olarak Atatürkçülük baskın karakter olarak içeriğe yerleştirilmiştir.

Genel olarak bakıldığında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi Türkiye’de tam olarak kimseyi memnun edememiştir denilebilir. Her ne kadar dersin içeriğinin genel

olarak dinler hakkında bilgi verilmesi ile sınırlı kalmayarak İslam dininin Sünni yorumunun dayatıldığına dair şikayetler varsa da, bu konuda İslam dininin aslına uygun olarak en azından ebeveyni isteyen öğrencilere öğretilmesinin engellendiği gibi şikayetler de mevcuttur. Bu açıdan bakıldığında zorunluluk kapsamında ele alınan her konunun bir tepkiyi de beraberinde getirdiği görülmektedir.

3. 3. 28 ŞUBAT POSTMODERN ASKERİ DARBESİNİN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE ETKİLERİ

Türkiye Cumhuriyeti'nin yakın tarihinde demokrasinin neredeyse her on yılda bir kesintiye uğraması yaşanmış bir gerçekliktir. Bununla birlikte 1990'ların ikinci yarısından itibaren başlayan toplumsal, ekonomik ve siyasal gelişmeler neticesinde 28 Şubat 1997 tarihli MGK toplantısı sonrasında kamuoyuna açıklanan sonuç bildirisi sonrasında, Türkiye'de yaşanan ve demokrasi ile bağdaşmayan süreç "28 Şubat Süreci" olarak adlandırılmıştır. Demokrasiye yapılan bu müdahale kendisinden öncekilerden yapılış tarzı bakımından ayrılsa da, halka yansısı bakımından diğerlerinden farklı olmamıştır. 28 Şubat sürecinin "1000 yıl süreceğine" dair beyanların darbeciler tarafından verilmiş olması, bu müdahalenin kısa süreli sonuçlarına bina edilmediğini ima etmektedir. Uzun süreli toplumsal, ekonomik ve idari sonuçları garanti edilmiş olmak üzere tasarlandığı izlenimi uyandıran 28 Şubat sürecinde var olan iktidar mücadelesi, görünürdeki taraflarından daha geniş ölçekli bir toplumsal alanda yansımaları sahip olmuştur. Yaşanılan süreçte birçok mağduriyetler yaşanmış ve iktidar sahipleri kaybetmek istemedikleri iktidarlarını kalıcı kılmak adına icraatlarını ortaya koymuşlardır. 28 Şubat süreciyle başlayan yeni süreçte iktidar sahiplerinin uygulamaları arasında eğitime bakan uygulamaların öncelendiği dikkat çekmektedir.

28 Şubat 1997 tarihli MGK toplantısı sonrasında kamuoyuna açıklanan bildiride laiklik ilkesinin korunması üzerinde özellikle durulmuş ve bu konuda dönemin Refah-Yol Hükümeti'nden beklenen adımların neler olduğu ifade edilmiştir. 28 Şubat 1997 tarihli MGK toplantısından sonra 1 Mart 1997'de MGK

Genel Sekreterliği tarafından “rejim aleyhtarı irticai faaliyetlere karşı alınması gereken tedbirleri” içeren ikinci bir bildiri (MGK’nın 28 Şubat 1997 tarih ve 406 Sayılı Kararına Ek-A) yayınlanmış ve bu bildirin içeriği Bakanlar Kurulu’nda herhangi bir değişikliğe uğramadan kabul edilmiştir. Yayınlanan ikinci bildiri de eğitim konusunda öne çıkan başlıklar şunlar olmuştur:

“Genç nesillerin körpe dimağlarının öncelikle Cumhuriyet, Atatürk, vatan ve millet sevgisi, Türk milletini çağdaş uygarlık düzeyine çıkarma ülkü ve amacı doğrultusunda bilinçlendirilmesi ve çeşitli mihrakların etkisinden korunması bakımından:

- 8 yıllık kesintisiz eğitim tüm yurtda uygulanmaya konulmalıdır.
- Temel eğitimi almış çocukların, ailelerin isteğine bağlı olarak devam edebileceği Kur’an kurslarının Milli Eğitim Bakanlığı sorumluluğu ve kontrolünde faaliyet göstermeleri için gerekli idari ve yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
- Cumhuriyet rejimine ve Atatürk ilke ve inkılâplarına sadık aydın din adamları yetiştirmekle yükümlü milli eğitim kuruluşlarımız Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun özüne uygun ihtiyaç düzeyinde tutulmalıdır.
- Tarikatlarla bağlantılı özel yurt, vakıf ve okullar devletin yetkili organlarınca denetim altına alınarak Tevhid-i Tedrisat Kanunu gereği Milli Eğitim Bakanlığı’na devri sağlanmalıdır.
- TSK’ya aşırı dinci kesimden sızmaları önlemek için mevcut mevzuat çerçevesinde alınan tedbirler diğer kamu kurum ve kuruluşları, özellikle üniversite ve diğer eğitim kurumları ile bürokrasinin her kademesinde ve yargı kuruluşlarında da uygulanmalıdır.
- Kıyafetle ilgili kanuna aykırı olarak ortaya çıkan ve Türkiye’yi çağdışı bir görünüme yöneltecek uygulamalara mani olunmak, bu konudaki kanun ve Anayasa Mahkemesi kararları taviz verilmeden öncelikle ve özellikle kamu kurum ve kuruluşlarında titizlikle uygulanmalıdır” (Çavdar (2004: 339-341).

Bildiride hakim olan üsluba dikkat edildiğinde buyurgan bir dilin kullanılmasının, demokratik yollarla iktidara gelmiş bir hükümete emir verilmesinin ötesinde dikkat çeken bir husus vardır: Bildiriye yayınlayan iktidar sahiplerinin algı altyapısında her şeyin en doğrusunun sadece kendileri tarafından bilineceği ve uygun görmedikleri her uygulamaya karşı gerekli yaptırım uygulama yetkisine sahip oldukları gibi bir yaklaşımın olduğu ve bir noktada “hakikat tekeli” kavramının vücut bulduğu gözlemlenmektedir.

28 Şubat sürecinde meydana gelen gelişmeler neticesinde 18 Haziran 1997’de Refah-Yol hükümeti düşmüş ve yerine Mesut Yılmaz’ın başbakanlığını yürüttüğü Ansol-D hükümeti kurulmuştur. Ansol- D hükümeti döneminin eğitimi ilgilendiren ilk uygulaması 8 yıllık zorunlu kesintisiz eğitimin uygulanması ve buna bağlı olarak da İmam-Hatip liselerinin orta kısımlarının kapatılması olmuştur (Çavdar (2004: 343).

Kili (2006: 264), Türkiye Cumhuriyeti’nin laik ve ulusal yapısına yönelik negatif koşulların oluşmasında etkili olduğunu savunduğu Refah Partisi’nin eylemlerine karşı 28 Şubat 1997 tarihli MGK Bildirisi’nin bir karşı çıkış olarak ortaya çıktığını savunur. Ona göre, 28 Şubat sürecinin en önemli sonuçlarından birisi de eğitim alanında yapılan zorunlu 8 yıllık kesintisiz eğitimidir. Zorunlu 8 yıllık kesintisiz eğitim uygulaması “özellikle ulusal, laik eğitimi güçlendirmek, yaygınlaştırmak doğrultusunda Atatürkçü düşünce sistemine yeni bir ivme kazandırmıştır”.

Tosun ve Haşlak (2012: 1, 14), 28 Şubat sürecinde özellikle dersane, yurt ve okulları kapsayacak şekilde eğitim alanında ‘cadı avı’ yapıldığını iddia eder. Onlara göre, eğitim üzerindeki devlet baskısı o boyutlara ulaşmıştır ki, bazı öğrenci yurtlarının yatakhanelerinde kız öğrenciler başörtüsü ile dolaştıklarından dolayı bu yurtlar kapatılmış, bakanlık müfettişleri özel okulları denetlemeleri esnasında ders işlenirken bayan öğretmenlerin başlarında peruk olup olmadığını kontrol etmek amacıyla saçlarını çekmiş, başörtülü öğretmenleri başlarını açmaları konusunda “ikna odalarına” almışlar ve eğitim-öğretim alanlarında başörtülü öğretmenlerin durumunun tespiti adına bakanlık müfettişler “hafiye gibi dolaşır” öğretmenler

hakkında raporlar düzenlemiştir. Düzenlenen bu raporlar neticesinde çok sayıda öğretmenin 'Nurcu', 'Süleymancı', 'Nakşi' gibi isimler altında fişlenerek sınıflandırılmış, idari yaptırım kararları ile karşı karşıya gelerek cezalandırılmış, görev yerleri değiştirilmiş veya görevden uzaklaştırılmıştır. Bu uygulamaların 2000 yılına kadar devam ettiğine dair belgeler bulunduğunu savunurlar ki, onlara göre bu belgelerde öğretmen, öğrenciler ve idarecilerin fişlendiğine dair ifadeler yer almaktadır. Buna göre öğrenci yurtları da fişlenmiş ve kategorize edilerek 'iyi-sorun olmayan', 'Enver Ören Grubu', 'Süleymancı', 'Nurcu' şeklinde sınıflandırılmışlardır. Tosun ve Haşlak, 28 Şubat sürecinde eğitim alanında öğretmenlere yönelik baskının ve yaptırımların akla uygun olmayan uygulamaları da beraberinde getirdiğini öne sürer. Bu görüşlerini İbrahim Halil adlı özel bir kolejde öğretmenlik yapan bir öğretmenin adının İ. Hilal diye yazılmasından dolayı başörtüsü taktığı iddiasıyla soruşturma geçirmesi olayı ile desteklerler. Ayrıca 1996 yılında ÖSS'de Türkiye derecesi yapan Selim Tuzci isimli öğrencinin dönemin ÖSYM başkanı tarafından sınav sonuçlarının açıklanmasından önce telefonla arandığını, ÖSYM'ye davet edildiğini ve sınav sonuçlarının açıklanmasından sonra devam ettiği dershanenin reklamını yapması durumunda ilk ondan 11. Sıraya kaydırılacağı tehdidinde bulunduğunu savunurlar.

28 Şubat 1997 tarihli MGK toplantısı sonrasında kamuoyuna açıklanan kararlardan sonra başlayan süreçte alınan kararlar doğrultusunda devletin toplum üzerindeki denetimini artırdığı görülmektedir. Balcı (1998: 242, 243), 1997 yılının Mayıs ayında İçişleri Bakanlığı tarafından tüm okullar 'Kılık Kıyafet Kanunu İle Atatürk ve Laiklik Aleyhtarlığı' gibi başlıklarda belirlenen kurallara uymayanların takip edilerek "ilgili birimlere bilgi verilmesi" amacıyla bir genelgenin gönderildiğini belirtir. Kendisi, genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde öğrenci ve öğretmenlerin kılık kıyafet konusunda uymaları gerekirken kuralların ve kılık kıyafete dair şekle dayalı tespitlerin yapıldığını; bıyıkların uzunluğu, etek boyu gibi konularla ilgili kuralların belirlendiğini ve kadın devlet memurların başörtüsü takamayıp ve pantolon giyemeyeceği, erkek devlet memurlarının da sakal bırakamayacağını genelgede bir kural olarak belirlendiğini savunur. Kurallara ne kadar uyulduğunun tespiti adına da genelgeye aylık izlemenin sağlanması için Ek-1 belgesinin

eklendiğini ifade eder. Balcı, bu dönemde okulların denetiminde sadece Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin görevlendirilmediğini, müfettişlerle birlikte MGK tarafından kendilerine vazife verilen subayların da okulların denetimine katıldığını iddia eder.

“28 Şubat sürecinin” eğitim alanındaki uygulamaları dikkate alındığında insanların hayatlarında kılık-kıyafete dair detaylı bir standartlaşmanın sağlanmaya çalışması 1949 yılında George Orwell tarafından yazılan 1984 romanını akla getirmektedir. İnsanların hayatlarında insaniliğin ve özelin kesinlikte dikkate alınmadan bireylerin devlet için olması, yaşaması ve ancak bu şekilde yaşayabilecekleri gibi bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Totaliter devlet anlayışını yansıtan bu uygulamalar toplumsal hayatta huzursuzluklar meydana getirmiş ve iktidar mücadelesinin de devamlılığını sağlamıştır. Bütün yaşanan bu süreçlerden de eğitim ve dolayısıyla ülke insanı zarar görmüştür.

Akkuş (2012: 1, 13), 28 Nisan 2000 tarihli Milli Güvenlik Kurulu (MGK) toplantısında ‘İrticai faaliyetlere karşı yürütülecek mücadele stratejisi’ adını taşıyan 11 sayfa ve 109 maddelik bir listenin hazırlandığını belirtir. Bu listenin emir ve tavsiye mahiyetinde tüm kamu kurum ve kuruluşlarına gönderildiğini ve Milli Eğitim Bakanlığı’na ilgilendiren maddelerin dikkat çekici olduğunu ifade eder. Bu maddeler arasında İmam-Hatip Okulları’na kız öğrencilerin alınmayarak bu liselerin sadece din adamı yetiştiren meslek liseleri haline getirilmeleri, özel okulların yöneticilerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atanması, sosyoloji, psikoloji, mantık, felsefe grubu derslerinin zorunlu hale getirilmesi ve bu derslere ait içeriklerinin belirlenen dini eğitim politikaları kapsamında şekillendirilmesi ve öğrencilerin gittikleri dershanelerin tespit edilerek milli eğitim müdürlüklerine bildirilmesi yer almaktadır.

“28 Şubat sürecinde” ortaya konulan uygulamalar içerisinde iktidar yansımalarının en çok olduğu kurumlar, her darbe sonrası dönemde olduğu gibi, yine üniversiteler olmuştur. Üniversitelerde yaşanan öğrenci ve öğretim üyesi tasfiyeleri,

başörtüsü sorunu ve akademik özgürlükler ile ilgili sorunlar bu dönemde öne çıkan konular arasındadır.

3. 3. 1. Yükseköğretimde Başörtüsü Sorunu

Türkiye’de uzun süredir iktidar sahiplerinin gündeminde olan ve toplumsal hayatta sorun oluşturabilecek bir karşılığa sahip olmamakla birlikte ciddi mağduriyetlere sebep olan başörtüsü tartışmalarının temelinde, tezde ele alınan temel iddia, yani eğitimin iktidarın elde edilmesinde kullanılan bir araç haline getirilmesi yer almaktadır. Türkiye’de bir sorun olarak insanların giyinişlerinin önemsenmesinin iktidar mücadelelerinin çok belirgin ve görünür olduğu dönemlere denk gelmesi de manidardır. Tezde, sorunun “türban sorunu” olarak adlandırılmamasının sebebi, başörtüsünün “siyasal İslam’ın simgesi” olduğu gerekçesiyle yasaklandığı iddiasının tartışmalı oluşudur. Diğer bir ifadeyle başörtüsünün “siyasal İslam’ın simgesi” olduğu iddiasının kapsama alanına giren bir sorunun gerçekte var olup olmadığının tam olarak tespit edilemeyeceğini açıklar. Yükseköğretime devam eden kız öğrencilerin başlarını inançları gereği mi yoksa “siyasal İslam’ın simgesi” olarak mı örttüklerini tespit etmek mümkün görünmemektedir. İnsanların beyanlarının bağlayıcı olduğunu ve bu konuda niyet okuyuculuğuna girişmenin sorunun çözümsüzlüğe mahkum edilmesinin en önemli sebebi olduğu ileri sürülebilir. Yükseköğretimde başörtüsü sorunu ile ilgili sağlıklı bir değerlendirmenin yapılabilmesi, sorunun tarihsel olarak ortaya çıkışı ve gelişme seyri bilinmesine bağlı görünmektedir.

Başörtüsünün bir sorun olarak görülmesi Turan (2002:181,182)’a göre “İkinci Cumhuriyet” olarak adlandırılan dönemde, yani 1960 askeri darbesinden sonra ortaya çıkmıştır. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde derslere başörtüsü ile girilmesine izin verilmemiş ve bu uygulamaya muhalif öğrencilere idari yaptırım uygulanmıştır (Hatice BABACAN isimli öğrenciye derse başörtüsü ile girme konusunda ısrar ettiği gerekçesiyle disiplin cezası verilmiştir). Bunun üzerine öğrencilerin bir kısmı verilen disiplin cezasına bir tepki olarak kampus içerisinde çadırlar kurmuş ve derslere girmeyerek kararı protesto etmişlerdir. Eylem münferit

bir öğrenci tepkisi olarak kalmamış, bazı kuruluşlar ve siyasiler de öğrencilere destek vermişlerdir. Süreç her ne kadar öğrencilerin derslere girmeme boykotunu bitirmeleri ile bitse de, eğitimde başörtüsü sorunu Türkiye'nin uzun soluklu sorunları arasına girmiştir.

Turan (2002: 182-184), Türkiye'de yükseköğretimde başörtüsünün yaygınlaşması ve büyüyen bir sorun haline gelmesini 1980 askeri darbesiyle ilişkilendirir. O dönemde ülkedeki kargaşanın ve sol düşünceye karşı alınan olumsuz bir tavrın neticesinde, bunlara karşı dinin araç olarak kullanılmak istendiğini ileri sürer. Üniversitelerde başörtüsü tartışmalarının 1984 yılında ulusal yargıya taşındığını; üniversitede başörtüsü nedeniyle verilen uzaklaştırma cezasının Danıştay 8. Dairesi'nin 13 Aralık 1984 tarihli kararıyla yerinde görüldüğünü ifade eder. Bundan sonra, başörtüsü tartışmasının gündeme geldiği tarih 16 Kasım 1988'dir. Bu tarihte Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) üniversitelerde kılık kıyafet serbestliği getiren bir kanun çıkarmış, dönemin cumhurbaşkanı Kenan EVREN tekrar görüşülmek üzere kanunu meclise göndermiştir. TBMM'den, yükseköğretimde kılık kıyafet serbestliğine dair alınan ilk kararın özünde bir değişiklik meydana getiren bir karar çıkmaması üzerine, Cumhurbaşkanı Kenan EVREN kanunun iptali istemiyle Anayasa Mahkemesi'ne başvurmuştur. Anayasa Mahkemesi 7 Mart 1989 tarih ve 1989/12 sayılı kararı ile kanunun Anayasaya aykırı olduğuna hükmederek yükseköğretimde başörtüsünün serbest kalmasının uygun olmadığı sonucuna varmıştır. Başörtüsü ile ulusal yargının aldığı kararların hukuki olmadığını düşünen iki öğrenci konuyu Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'ne taşımış ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi 3 Mayıs 1993 tarihli kararında “başörtüsü yasağının din ve vicdan özgürlüğü kavramına aykırı olmadığına” hükmetmiştir.

Mert (2001: 271-273), Türkiye'de yükseköğretimde başörtüsü sorunu ile laiklik arasında sürekli bağ kurulduğunu ve laiklik ilkesinin Türkiye'de laikliğin içeriğinden uzaklaşmış bir şekilde “psikolojik bir takıntı” düzeyinde ele alındığını ifade eder. Türkiye'de, laikliğin bir ilke olarak ele alınmadığını, demokratik ve laik bir toplum olma isteğinden ziyade Türkiye'nin “Batılı görüntü veren bir ülke olmaya çalışmasının” olduğunu, Batılı gibi görünme isteğinin uygar bir ülke olmayı

engellediğini ve bunun da başörtüsü sorunun en önemli nedeni olduğunu ileri sürer. Mert, Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinden başlayan “modernleşme sürecinin Batılılaşma olarak algılanmış olmasının kültürel sembollerin modern toplum ilkeleri ile karıştırılmasına, özdeşleştirilmesine neden olduğunu” ifade eder. Ayrıca, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonraki ilk yıllarda, Osmanlı Devleti'nin son döneminde başlayan modernleşme anlayışının “tavizsiz bir şekilcilikle” sürdürüldüğünü savunur. Ona göre, bu tutumun temelinde Batı ile aradaki mesafenin kapatılarak muasır devletler seviyesine çıkılmasının amaçlanması vardır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonraki modernleşme sürecinin uygar bir toplum haline gelmenin şartlarının yerine getirilmesinden ziyade, din konusundaki takıntılar ve şekilciliğin devam ettiğini, bir taraftan dinin kendisinin ve dini sembollerin geri kalmışlıkla ilişkilendirilmesi, diğer taraftan da modernleşmenin Batı'nın taklidine indirgenmesi yanılığının Türkiye'deki başörtüsü sorunun en önemli tarihsel arka planını meydana getirdiğini iddia eder. Devletin öngördüğü vatandaş profilinin de devlete mutlak itaat eden insan tipi olduğunu ve bu vatandaş profili ile uyumsuz olan bireylerin demokratik ve yasal tepki vermesinin de Türkiye'de başörtüsünün sorun haline gelmesinde etkili olduğunu ileri sürer.

Yapılan değerlendirmeler ışığında başörtüsü sorunun uzun tarihsel temellere dayandığı ortadadır. Sorun sadece kılık kıyafet ile sınırlı kalmamış, Türkiye'nin kuruluş felsefesi ile ilişkilendirilmiş görünmektedir. Rejimin kendisini var etmeye çalıştığı paradigmaya uymayan veya alternatif bir paradigma üretebilecek insan kaynağının kendini görünür kıldığı alan, rejimin sahiplendiği paradigmayı benimseyenlerin reflektif tutumları sonucunda bir mücadele alanına dönüşmüştür.

Kongar (2002: 300-303), Türkiye'de 28 Şubat sürecinde eğitim ile ilgili meydana gelen gelişmeleri ve başörtüsü sorununu 1945 yılından itibaren eğitim alanında yaşanan gelişmelere ve Soğuk Savaş dönemine bağlar. Türkiye'de 1945 yılından sonra, o dönemde dünyada hakim olan konjonktürel yapı ile de uyumlu bir şekilde, eğitimin milli olma özelliğinden uzaklaştırıldığını ve “dinci eksende, gerçeklerden kopararak, ideolojik ve siyasal nedenlerle sağa kaydırıldığını” iddia eder. Ona göre, İkinci Dünya Savaşı sonrası için kullanılan Soğuk Savaş döneminde

Türkiye’de en çok hukuk, siyaset ve eğitim alanlarında bir etkiden söz edilebilir. Demokrat Parti döneminde Köy Enstitüleri’nin kapatılması, din eğitimi veren orta ve yükseköğretim kurumlarının açılmış olmasının neticesinde Türkiye’de eğitimin “Arap kültür emperyalizmine ve Cumhuriyet karşıtlarına teslim edildiğini” ileri sürer. 1965 yılında Adalet Partisi’nin iktidarı döneminde eğitimle ilgili bu yaklaşımın güçlenerek devam ettiğini, 1968 yılında “kışkırtılan öğrenci olaylarının kullanılmasıyla” eğitimde Türk-İslam sentezi kapsamında bir geriye gidişin olduğunu, 12 Mart 1971 askeri muhtırası ve 12 Eylül 1980 askeri darbesi sonrasında “ülkenin İslamcı eğitime teslim edildiğini” savunur. Kongar’a göre Türkiye’deki başörtüsü sorunu, Soğuk Savaş döneminde hakim kılınan “Türk-İslam sentezinin eğitime yansması sonunda güçlendirilen ve yaygınlaştırılan imam eğitiminin, yani bizzat Cumhuriyet dönemi yönetimlerinin ürettiği bir sorundur”. Ayrıca 1989 yılında Berlin Duvarı’nın yıkılması ve 1991’de Sovyetler Birliği’nin dağılması ile bittiği genel kabul gören Soğuk Savaş dönemi ile ilgili farkındalığın Türkiye’de 28 Şubat 1997 tarihli MGK toplantısında algılandığını ve bu tarihten itibaren eğitim alanında “Soğuk Savaş’ın tahribatının (son derece yetersiz biçimde de olsa) düzeltilmeye çalışıldığını” iddia eder.

Kongar (1998: 108- 110), “giyim kuşama ilişkin bireysel özgürlüklerin, totaliter sistemlerin yolunu açan toplumsal baskıların aracı yapılmak istendiğini”, üniversitelerde yaşanan başörtüsü sorununun bizzat devlet tarafından meydana getirilen “bunalımlardan birisi” olduğunu iddia eder ve “üniversitelerde siyasal İslam’ın rozeti haline geldiğini” düşündüğü sorunun adının bile ‘türban krizi’ olarak devlet tarafından konulduğunu savunur. Sorunun adlandırılmasının tarihsel arka planını, 12 Eylül 1980 askeri darbesi sonrası kurulan YÖK’ün kurucusu ve dönemin YÖK başkanı İhsan Doğramacı’nın, o dönemde de gündeme gelen problemle ilgili, yaptığı açıklamaya dayandırır. Doğramacı ‘Öğrenciler, üniversiteye geleneksel başörtüsü ile giremezler ama çağdaş bir biçimde takılmış olan türbana izin verilebilir.’ demiştir. Kongar, başörtüsü probleminin devlet tarafından meydana getirilip devam ettirilmesine dair değerlendirmesini şöyle yapar: “1960’ın sonlarına doğru ‘milliyetçi ve mukaddesatçı gençlerin’ yetiştirilmesi amacıyla İmam hatip okulları, genel eğitimin alternatifi olacak kadar, ülke genelinde yaygınlaştırılmıştır.

Okullardan mezun olduktan sonra imam olamayacak olan kız öğrenciler de bu süreçte bu durum bilinmesine rağmen İmam-Hatipler'e öğrenci olarak kabul edilmiş ve bu okullarda kız öğrenciler 6 yıl boyunca başlarını örtmenin dini bir gereklilik olduğu yönünde bir eğitim almışlardır. İmam-Hatip Okulları'ndan mezun olan öğrencilerin İmam-Hatiplik dışında farklı meslekleri yapabilmeleri engellenmemekle birlikte bu farklı mesleklere sahip olmak isteyen kız öğrencilerin başlarını açmaları durumunda yüksek öğrenim görebilecekleri devlet tarafından dayatılmış, devlet ortaöğretimde başlarını örtmeleri gerektiğini öğrettiği öğrencilerden yükseköğretimde başlarını açmalarını istemiştir". Kongar'a göre, yükseköğretimde öğrencilerden böyle bir istekte bulunan devlet üniversitede eğitimden sorumlu olan dekan ve rektörleri de "inzibat kuvveti olarak kullanmıştır" ve böylece üniversite personelini ve üniversiteyi de yıpratmıştır. Kongar, devletin İmam-Hatip okullarına yönelik geliştirdiği politikalar ile 'türban kararı' arasındaki tezatlığı gidermesinin sorunun çözümü adına gerekli olduğunu savunur.

Zorunlu resmi eğitimin insan kişiliğinin şekillenmesinde etkisi göz önüne alındığında, erken yaşlarda din gibi çok güçlü bir duygusal-davranışsal temeli olan bir referansla bir dünya algısı geliştiren insanların gençlik evresinde geliştirdikleri algı ile çelişebilen uygulamaları benimsemeye zorlanmaları sorunun ağırlığını artırmaktadır. İktidar mücadelesinde meydana gelen süreç bireylerin bireysel huzurunu ortadan kaldırdığı gibi vatandaşı olduğu ve yükümlülüklerini yerine getirdiği devlete karşı memnuniyetsizlikleri de meydana getirmektedir. Diğer taraftan kamuoyu oluşturabilecek sorunların istismarının mümkün olması, devletin gayr-i memnun haline getirdiği insanları araçsallaştırabilecek iktidar alanlarını da meydana getirebilir.

Ateş (1999: 207-210), Türkiye'de 1983 yılında üniversitelere kız öğrencilerin başörtülü bir şekilde girmeleriyle ilgili bir 'buhran' yaşanmakla birlikte bu sürecin bir şekilde atlatıldığını ifade eder. 1990 öncesinde başörtülü kız öğrenci sayısının fazla olmamakla birlikte 1990 sonrasında başörtülü kız öğrenci sayısında artış olduğunu savunur. Sayısal olarak başörtülü kız öğrenci sayısında bir artışın olmasının başörtüsünün üniversitelerde bir sorun haline gelmesinde tek başına etkili

olmadığını; başörtüsünün bir sorun haline gelmesinin 1995 milletvekili genel seçimleri öncesinde Refah Partisi genel başkanı Necmettin Erbakan'ın 'Seçimlerden sonra üniversitelerin rektörleri; değil başörtülü kızlarımızı okula almamak, karşılarında selam duracaklar, selam.' gibi ifadeleri nedeniyle başörtüsü konusunun "farklı bir mecraya" girmesiyle, siyaset malzemesi haline getirilmesiyle, gerçekleştiğini ve Refah Partisi'nin bu gibi bazı söylem ve icraatları neticesinde 28 Şubat 1997 postmodern darbesine giden yolun açıldığını iddia eder.

28 Şubat 1997 MGK kararları içerisinde yer alan 'Devrim Yasaları'nın kılık kıyafeti düzenleyen esaslarına uymak' maddesi, okullarda ve resmi dairelerde başörtüsünün kullanılıp kullanılmayacağına dair tartışmaları da başlatmış ve bunun üzerine 1997 yılının sonunda Başbakanlık tarafından 'Kılık-Kıyafet Genelgesi' yayınlanmıştır. Genelgede belirtilen esaslara uymayan kişilere de idari yaptırım uygulanmıştır (Kocabaş, 1999: 42).

Savaş (2004: 162-188), Türkiye'de üniversitelerde yaşanan başörtüsü sorununun Türkiye'nin en önemli sorunlarından birisi haline getirildiğini iddia eder. Ona göre, bu sorun laiklik ilkesini ilgilendirdiğinden hukuki bir sorundur ve sorunun çözüm yeri de yargı organlarıdır. Laikliği ilgilendirmesi bakımından hukuki bir sorun olan başörtüsü sorununun demokratik tüm devletlerde hukuki bir sorun olarak algılandığını, başörtüsü sorununun dini bir sorun olarak ele alınmasının sadece teokratik devletlerde görülebilecek bir yaklaşım olduğunu savunur. Hukuki bir sorun olduğunu iddia ettiği başörtüsüyle ilgili yargısal süreçlerin Avrupa'da ve Türkiye'de başörtüsü aleyhine sonuçlandığını ifade eder. Başörtüsü sorununun Türkiye'de yaşanan bir sorun olmakla sınırlı kalmadığını, Avrupa'da da başörtüsüne karşı duyulan "alerjinin" arttığını ve bu açıdan Türkiye'de başörtüsünün yaygınlaşmasının "Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne girmesini zorlaştıran engellerden birisi haline geldiğini" ileri sürer.

Bayramoğlu(2001: 284, 317) ise, 28 Şubat sürecinde üniversitelerde başörtüsü yasağının tavizsiz uygulanmasının günümüz dünyasının özgürlüğü ön plana çıkaran çağdaş anlayışıyla telif edilemeyeceğini ifade eder. Bu uygulamanın devletin özel alana müdahalesi olduğunu, "İslami duyarlılığın toplumsal talebe

dönüşmesinin” engellenmesinin sağlanmaya çalışıldığını ve kamusal alanda “İslami görünürlüğü imha etme planının” önemli bir parçası olduğunu iddia eder. Bu görüş dikkate alındığında aslında mücadelesi verilen meselenin sadece başörtüsü olmadığı akla gelmektedir. Toplumsal hayatta etki oluşturarak, toplum mühendisliği yapılarak toplumun istenilen kıvama getirilmesi ve böylece idare etme işini zahmetsizce yürütmenin yanında, kaynakları rahatsız edilmeden sahiplenme gayretinin eğitimi bir araç olarak kullanması düşündürücüdür.

Başörtüsünün bir problem olarak görüldüğü üniversitelerde bu dönemde cari olan uygulamaların yaşanan süreçteki iktidar mücadelesini görünür kılmaktadır. Bayramoğlu (2001: 284, 285), bu dönemde yüksek öğretimde öğrencilerin eğitim-öğretim haklarından mahrum bırakıldıklarını savunur ve bu konuda bir çok yaşanmışlığın olduğunu savunur. Örnek olarak da 1998 yılında Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi’ni birinci ve üçüncü olarak bitirmelerine rağmen başörtülü iki öğrencinin, başörtülü olmalarının gerekçe gösterilerek, diplomalarının kendilerine verilmemesini ve onların yerine hak etmedikleri halde başka öğrencilerin dereceye girmiş gibi gösterilmesini verir.

Bayramoğlu (2001: 311), 28 Şubat sürecinde İstanbul Üniversitesi’nde uygulanan ve kamuoyuna “ikna odaları” olarak yansıyan uygulamaların eğitim-öğretimden uzaklaşılmasına ve üniversitenin kendisine verilen bir yetki olmamasına rağmen “asayiş mühendisliği” yapmaya soyunması sonucunu verdiğini savunur. İddiaya göre İstanbul Üniversitesi’nde 1998 eğitim-öğretim yılı kayıt döneminde başörtülü öğrenciler kayıt öncesinde özel mülakata” alınmış, başörtüsü ile ilgili yasaklayıcı hükümler içeren üniversitenin yayınlamış olduğu genelgeye uyacaklarına dair imza atmaya kamera kayıtları yapılarak yönlendirilmiş, bu genelgeye uyacaklarına dair imzalı taahhütte bulunmayanların üniversiteye kayıtları yapılmamış, başörtüsüz fotoğraf veren öğrenciler okula kayıt yaptırmış, ama geçici öğrenci belgesi alamamışlardır.

1998 – 1999 eğitim-öğretim döneminde üniversitelerde yaşanan başörtüsü sorununda İstanbul Üniversitesi'nde gündeme gelen “ikna odaları” ile ilgili olarak dönemin İstanbul Üniversitesi rektör yardımcısı Prof. Dr. Nur Serter açıklama yapmış ve bu tür bir uygulamanın gerçekleştiğini kabul etmiştir. Kendisi, 10 Eylül 1998 tarihi itibarıyla İstanbul Üniversitesi'ne başı açık gelen 200 başörtülü öğrencinin kaydının yapıldığını, kayıt esnasında başını açmamakta ısrar eden kız öğrencilere öğrenci kimliklerini vermediklerini, kayıt işlemleri sırasında başörtülü kız öğrencilerle psikolog öğretim üyelerinin tek tek görüşüp, başörtüsünün öğrenci hakları bakımından sebep olacağı problemleri öğrencilere anlattıklarını ve ilerleyen dönemlerde bu uygulamaya dair baskı yapıldığına dair muhtemel iddialara karşı sunulmak üzere de bu sürecin kamera kaydına alındığını ifade etmiştir. Ayrıca başörtülü tüm öğrencilerin üniversite kaydı sırasında kendilerine üniversitenin başörtüsü konusundaki tutumunu bildiklerini ve buna binaen de başlarını açmaya karar verdikten sonra İstanbul Üniversitesi'ni tercih ettiklerini söylediklerini iddia etmiştir (<http://www.radikal.com.tr/1998/09/10/turkiye/01turu.html>).

Dönemin İstanbul Üniversitesi Rektör Yardımcısı Prof. Dr. Nur Serter'in açıklaması değerlendirildiğinde beyanatın bazı çelişkileri barındırdığı görülmektedir. Kendisi, önce bazı öğrencilerin kayıt esnasında başlarını açmayı reddettiğini ve kendilerine öğrenci kimliğinin verilmediğini ifade etmiş, ama açıklamasının devamında da üniversiteye başvuran tüm başörtülü öğrencilerin üniversitenin başörtüsü konusundaki tutumuna hazırlıklı olarak başlarını açmada herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını ifade etmiştir. Bu noktada durum öğrencilerin üniversitenin kurallarını bilerek İstanbul Üniversitesi'ne başlarını açarak geldikleri şeklinde olmuş olsa bile, psikologlar eşliğinde bu öğrencilerin başlarını açmaları konusunda neden ikna edilmeye çalışıldığı sorusunun cevabını boşlukta bırakmaktadır. Ayrıca öğrencilerin kayıt öncesinde başlarını açmadıkları takdirde karşılaşılabilecekleri problemler konusunda uyarılmış olmaları bile, üniversiteye kayıt için gelen öğrencilerin tehdit edildiği veya belirli bir davranışa zorlandıkları şeklinde de yorumlanmaya müsait görünmektedir.

Demirer ve Özbudun (1999: 149, 150)' a göre, Türkiye'de Cumhuriyet'in ilanından günümüze herhangi bir değişim söz konusu olmaksızın üniversiteler siyasal iktidarlar tarafından bir "müdahale alanı" olarak görülmüş, devletin üniversiteye bakışı da resmi ideolojinin yeniden üretildiği ve onun sözcülüğünün yapıldığı 'yararlı kurum' olduklarına dair bir algı düzeyiyle sınırlı kalmış ve kendilerine biçilen bu rolün dışına çıktıklarına dair bir görüntünün ortaya çıktığı her dönemde de cezalandırılmışlardır. Demirer ve Özbudun, Türkiye'de devlet üniversitelerinin hepsinin siyasallaştığını, siyasal iktidarın kölesi olmayı içselleştirmiş bir anlayışın üniversitelerde egemen hale geldiğini iddia eder. Böyle bir anlayış da "insanların geleceğinden yana, sorgulayıcı, eleştirel, araştırmacı, kuşakları değil, mümkün olduğunca tek boyutlu kılınmış, 'kapı kulluğunu' benimsemiş itaatkâr 'yurttaşlar'ı yetiştirmeyi hedeflemektedir." Ayrıca üniversiteler başörtüsü gibi suni gündemlerle meşgul edilirlerken, devlet üniversitelerinde iktidara kayıtsız boyun eğecek bir nitelikte yetiştirilen bireylerin, vakıf üniversitelerinden mezun olan zengin azınlığın emrinde düşük ücretli çalıştırılacakları ve böylece sömürülecekleri bir sistemin hızla hayata geçirilmeye çalışıldığını öne sürerler.

Erken çocukluk döneminde çocukların dikkatlerinin dağıtılarak, istedikleri şeyin kendilerine unutturularak ebeveynleri tarafından rahat yönetilebildikleri bir gerçektir. Yükseköğretimde başörtüsü yasağı konusunda koparılan fırtınaların etkisiyle oluşan atmosferde, iktidar sahiplerinin iktidarlarını sürekli kılma adına toplum mühendisliği yaparak ve toplumsal bilinci yıpratarak toplumu istedikleri yöne kanalize etmeye çalışmaları mümkün görünmektedir.

Erdoğan (2009: 340, 341), Türkiye'de son dönemde yükseköğretimde 12 Eylül 1980 askeri darbesinin ve 28 Şubat 1997 postmodern askeri darbesinin etkilerinin görüldüğünü savunur. 1960'lı ve 1970'li yıllar mahfuz, Türkiye'de üniversitelerin "devletin ideolojik aygıtlarından" birisi olarak var olduklarını ve "devletin birinci ideolojik endoktrinasyon şebekesi niteliğinde resmi eğitimin birer uzantısı olarak işlev gördüklerini" iddia eder. Ayrıca, Türkiye'de üniversitelerin, 12 Eylül 1980 askeri darbesi sonrasındaki durumunda tek parti döneminde üstlendiği misyonla yüklü haline bir dönüşün olduğunu ve üniversitelerin bu durumunun, '28

Şubat Süreci' olarak genel kabul gören dönemde zirve yaptığını ileri sürer. Ona göre, Türkiye'deki üniversitelerin üniversite kavramının içerdiği niteliklerden uzaklaşmış bu halinin temelinde “sadakatin liyakatin önüne geçmesi” ve akademik faaliyetlerin ikinci planda kalarak öğretim üyelerinin bir kısmının “ikbalperestlik” olarak adlandırdığı makam düşkünlüğüne yönelmesi şeklinde iki tür yozlaşma vardır.

Demirer ve Özbudun (1999: 187, 188), yükseköğretimde başörtüsü sorununa YÖK'ün yapısal özelliklerinin iktidar ilişkilerindeki önemli yeri bakımından yaklaşır. Bu bakımdan, YÖK'ün üniversiteler üzerinde büyük bir yetkiye sahip hale gelerek güçlenmesinin sebepleri üzerinde durur. YÖK'ün bu denli güçlenmesinin sebebi olarak da resmi ideolojinin kendilerine yüklediği ‘üniversiteleri bir kışla disiplini içerisinde garnizona çevirmeyi amaçlayan’ işleviyle açıklanabileceğini savunur. 28 Şubat 1997 postmodern askeri darbesinden sonra oluşan politik havada YÖK'ün Milli Güvenlik Kurulu (MGK)'nın tehdit algısı (irtica) çerçevesinde üniversiteleri MGK'nın kararlarının uygulama alanı haline getirdiğini, rektörlerin Milli Güvenlik dersinden geçirildiğini ve öğretim üyelerinin başörtüsü yasağının uygulanmasının işlerlik kazanmasında görev üstlenmeye zorlandığını iddia eder. “28 Şubat Süreci”nde görevden alınan ve onların yerine atanan rektörlerin tavırları da bu etkiyi gösteren en somut örnektir.

Yükseköğretimde başörtüsü sorunu Türkiye'nin gündemindeki yerini korumuş, sorunla ilgili tartışmalar günümüze kadar devam eden bir süreçte devam etmiş ve kanuni bir düzenleme olmaksızın fiili olarak yükseköğretimde başörtüsünün serbest kalması şeklinde çözülmüştür (Yükseköğretimde başörtüsünün çözümü üzerinde daha sonra durulacaktır). Sorunun gelişimi ne kadar eğitim üzerindeki iktidar ilişkilerini görünür kılıyorsa, sorunun iktidar sahiplerinin değişmesine bağlı olarak çözülmesi de yine iktidarın eğitimle kuvvetli ilişkisini göstermektedir. Yükseköğretimde başörtüsünün bir sorun olarak gelişimi ve çözümü her ne kadar iktidar mücadelesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmış olsa da dikkate alınması gereken bir nokta vardır: Bireysel özgürlükler bakımından başını açmanın bir hak olarak sorgulanamaz oluşu ne kadar değişmezse, başını örtmek de aynı ölçüde bir

haktır ve bu şekilde kabul edilmelidir. Bunun aksi bir tutumun samimiyetsiz bir tutum olarak toplumsal huzuru tehdit edeceği açıktır.

28 Şubat sürecinde sürekli gündemde olan üniversitelerdeki başörtüsü sorunu konusunda dönemin iktidar sahiplerinin takındıkları tavır ve uygulamalar eğitim alanında Türkiye’de yakın zamanda ortaya çıkan ve eğitimde iktidar yansımaları olmaları bakımından üzerinde düşünülmesi gereken konulardır. Bu süreçte eğitim alanında görülen ve çok tartışılan konulardan birisi de zorunlu eğitim süresinin kesintisiz 8 yıla çıkarılması ve dolayısıyla İmam-Hatip Okulları’nın orta kısımlarının kapatılması olmuştur.

3. 3. 2. Zorunlu Eğitim Tartışmaları, İmam-Hatip Okulları, Kuran Kursları

Türkiye’de 28 Şubat 1997 tarihli MGK toplantısı ile başlayan süreçte meydana gelen siyasal iktidar değişimi ve uygulamaları demokrasi açısından sorgulanmaktadır. “28 Şubat süreci” ile başlayan dönemde uygulamaya konulan zorunlu eğitim süresinin kesintisiz 8 yıla çıkarılmasına dair uygulamanın, İmam-Hatip Okulları’nın orta kısımlarının kapanması ve Kur’an Kursları bağlamındaki bir tartışma alanına hapsedilmiş olması uygulamanın geniş ölçekli yansımalarının görülememesine neden olmuştur.

Türkiye’de zorunlu eğitim süresi, 14.6.1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 24. maddesi değiştirilerek 18.08.1997 tarih ve 23084 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanmasıyla 8 yıla çıkarılmıştır. 24. madde “İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir”. şeklinde düzenlenerek yürürlüğe girmiştir (Resmi Gazete, nr: 23084: 1997: 3). Zorunlu eğitim süresinin kesintisiz 8 yıl olarak düzenlenmesi İmam-Hatip Okulları da dâhil tüm meslek liselerinin orta kısımlarının kapanmasına neden olmuştur. Ayrıca, 22 Temmuz 1999 yılında yürürlüğe giren 633 sayılı kanunun Ek 3. maddesinde “İlk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri dışında, Kur’an-ı Kerim ve mealini öğrenmek,

hafızlık yapmak ve dini bilgiler almak isteyenlerden ilköğretimi bitirenler için Diyanet İşleri Başkanlığınca Kuran Kursları açılır. Bu kurslardaki din eğitim ve öğretimi kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcilerinin talebine bağlıdır. Ayrıca ilköğretimin 5'inci sınıfını bitirenler için tatillerde ve Milli Eğitim Bakanlığının denetim ve gözetiminde yaz Kuran Kursları açılır. Kuran Kursları'nın açılış, eğitim öğretim ve denetimleriyle bu kurslarda okuyan öğrencilerin barındığı yurt veya pansiyonların açılış ve çalışmalarına dair hususlar yönetmelikle düzenlenir.” hükmü yer almaktadır (<http://www.diyamet.gov.tr/turkish/mevzuat/mevzuatkanunicerik.asp?id=1419>).

Gazalcı (1997: 98), 20.08.1997 tarihinde 23086 sayı ile yayımlanan Kur'an Kursları yönetmeliğinde değişiklik yapıldığını ve bu değişikliğin 8 yıllık zorunlu eğitim kanunun bütünlüğünü bozduğunu iddia eder. Değişiklikle ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin 5. sınıftan sonra yaz tatillerinde ve hafta sonlarında Kuran Kursları'na devam edebileceği belirtilmiştir. Gazalcı, bu değişiklikle ilköğretimde verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden başka Kur'an kurslarında dini eğitim verilmesinin Osmanlı Devletinin son döneminde olduğu gibi ilköğretimde ikili bir yapı oluşturacağını iddia eder.

Kur'an Kursları'na gidebilmekle ilgili yaşa dayalı bir standardın getirilmiş olması konunun tartışmalı hale gelmesine neden olduğu gibi devletin öngördüğü denetimden uzak bir şekilde, belirlenen yaşın öncesinde Kur'an öğretiminin yapılmasına da neden olmuştur. Devlet sadece camilerdeki ve resmi Kur'an Kursları'ndaki uygulamaları denetim altında tutabilmiştir. Diğer taraftan Kur'an Kursları'na gidebilmekle ilgili yaşa dayalı bir standardın getirilmiş olması öğrenmede erken yaşların “kritik dönem” olması, yaşın büyümesi ve özellikle gırtlak yapısının gelişimine bağlı olarak Kur'an öğrenmede bazı sınırlılıkların yaşanmasına neden olmuştur.

Zorunlu eğitim süresinin kesintisiz 8 yıla çıkarılmasından sonraki süreçte 1998 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan “Cumhuriyet'in 75. Yılında Gelişmeler ve Hedefler: Milli Eğitim” adlı yayınında (1998: 9), zorunlu

eğitimin örgün eğitim sınıflamasında en önemli bölümü meydana getirdiği vurgulanmıştır. Ayrıca, zorunlu eğitim süreci ile öğrencilerin “iyi insan, iyi yurttaş olarak yetiştirilmeleri, kendileri ve toplum yaşamları için gerekli genel bilgi, tavır, tutum ve davranışlar ile ekonomik anlamda üretkenlik kazanmalarının amaçlandığı” ifade edilmiştir.

Dursun (1999: 223, 228, 229), Türkiye’de zorunlu eğitim süresinin kesintisiz 8 yıla çıkarılması ile ilgili tartışmaların 12 Mart 1971 askeri muhtırası sonrasında ilk defa gündeme gelmesine rağmen, söz konusu uygulama konusunda 28 Şubat 1997 postmodern askeri darbesiyle demokratik yollarla iktidara gelmiş bir hükümetin düşürülüp “baskı ve dayatmalarla yeni bir ‘ara rejim’ hükümetinin kurulmasına” kadar herhangi bir adımın atılmadığını ifade eder. 28 Şubat sürecinde çokça dile getirilen ‘irtica’ kavramının aslında o dönemde Türkiye’de “siyasi düşünce ve tercihlerdeki farklılaşmaları ve pozitivist-materyalist tek parti ideolojisi olan Kemalizm’in ve ona dayalı devlet anlayışının gerilemesini ifade ettiğini” iddia eder. Bu şekilde tanımladığı ‘irticanın’ bedelinin İmam-Hatip Okulları’na ve Kur’an Kursları’na ödetilerek halkın arkasında durduğu bu kurumların önünün kesilmesi adına 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin araçsallaştırıldığını savunur. Dursun’a göre, 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulaması eğitimle ilgili herhangi bir iyileştirme çabası veya eğitimle ilgili bir kaygı neticesinde uygulamaya konulmamıştır. Bu uygulama “her zaman olduğu gibi Türk siyasetine egemen dayatmacı ve totaliter karar alıcıların, toplumdaki siyasi değişmelerin, farklılaşmaların, yeni talep ve yönelişlerin önünü kesmeye yönelik bir projedir”. Ona göre, 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin amacı siyasi temellidir ve topluma mal edilemeyen “ideoloji ve değerlerin devlet eliyle yaşatılmak istenmesi çabasıdır”.

Zorunlu eğitim süresi konusunda meydana gelen önemli gelişmelerin güç temerküzünün zirvelediği dönemlerde yapılmış olması dikkat çekici ve demokrasi adına kaygı vericidir. Toplumsal huzurun devamlılığı adına özgürlükçü demokratik sürecin işleme bir zorunluluk olmasına rağmen, iktidar olgusunun canlılığına bağlı olarak insan hayatında çok önemli bir yere sahip olan eğitim konusunda keyfi uygulamaların zararı aşikârdır.

Özbudun ve Hale (2010: 121, 122), Türkiye’de İmam-Hatip Okulları’nın 1949 yılında çok partili hayata geçilme sürecindeki politik hava içerisinde halkın talebi doğrultusunda CHP tarafından sadece imam ve hatip yetiştirilmesine yönelik açılan meslek liseleri olmalarına rağmen, 28 Şubat postmodern darbesine kadar tüm merkez sağ hükümetler tarafından desteklendiğini ve bu okulların meslek lisesi olma ile sınırlı kalmayarak mezunlarının imam ve hatiplik haricinde de mesleklere yöneldiklerini ifade ederler. 28 Şubat 1997 tarihli MGK toplantısı sonrasında oluşan politik hava içerisinde iktidara getirilen Anasol-D koalisyon hükümetinin postmodern askeri darbeyi yapanlarca desteklendiğini ve bu hükümetin iki bakımdan İmam-Hatip Okulları’nı “marjinalleştirmeye çalıştığını” iddia ederler. Bunlardan birincisi diğer meslek liselerinin orta kısımlarının da dahil edildiği haliyle bu okulların orta kısımlarının kapatılmasıdır. İmam-hatiplerin “marjinalleştirilmeye çalışılmasının” ikinci yönü ise, bu okullardan mezun olan öğrencilerin kendi alanları haricinde herhangi bir yükseköğretim programına devamlarının, üniversiteye girişte katsayı uygulaması nedeniyle, hemen hemen imkansız hale getirilmesidir.

Erdoğan (2008: 147, 148), Türkiye’de var olan öğrenci potansiyeline hitap edebilecek ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarının kontenjanlarının sınırlı olmalarından dolayı öğrenci seçmeye yönelik sınavların mecburi olarak uygulandığını belirtir. Bununla birlikte yapılan sınavların öğrencilerin seçilmesine hizmet ettiği kadar “fırsat eşitsizliği yarattığı” iddialarının da haklılık payına sahip olduğunu ifade eder. Sınavların negatif yönleriyle ilgili olarak, sınavların birçok öğrencinin “dışlanmasına” neden olduğunun da altını çizer. Ayrıca yükseköğretime geçişte öğrencilerin farklı ortaöğretim katsayıları üzerinden değerlendirilmesinin bazı öğrencileri ve okulları ayrıcalıklı hale getirmesinin yanında sadece meslek liselerinin bu uygulamadan olumsuz etkilenmekle kalmadığını, bu sistemin genel liseleri de “bitirme noktasına getirdiğini” iddia eder. Ayrıca, öğrencilerin sınavla seçilerek yerleştikleri öğretim kurumlarında akademik bilgi düzeyinde herhangi bir ilerleme kaydetmeksizin bir sonraki öğretim kademesine devam ettiklerini ve bu süreçte psikolojik problemler yaşadıklarını savunur.

Erdoğan (1999: 55, 56, 59), 28 Şubat 1997’de Milli Güvenlik Kurulu’nda zorunlu eğitim-öğretim süresinin 8 yıla çıkarılması yönünde görüş belirtilmesinin teknik bir konu olmasına rağmen, kendisine yüklenen farklı anlamlardan dolayı siyasal bir olay haline geldiğini savunur. Bu dönemde 8 yıllık zorunlu eğitim fikrine karşı çıkanların da, uygulamaya destek olanların da aslında nesillerin nitelikli yetişmeleri kaygısından ziyade, kendi ideolojilerine göre eğitim sisteminin nasıl şekilleneceğinin kavgasını verdiklerini, ‘ağacı yaşken kendilerine göre eğmek istediklerini’ iddia eder. Bu noktada eğitimin devletin tekelinde olmasına karşı çıkar ve 8 yıllık eğitimle öğrencilerin devletin resmi ideolojisine daha çok maruz kalarak entelektüel bir kişilik geliştiremeyecekleri öngörüsünde bulunmuştur.

İlhan (1999: 282) ise, zorunlu eğitim süresinin kesintisiz 8 yıla çıkarılmasını destekler ve Türkiye’de 28 Şubat sürecinde 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçilmesinden dolayı İmam-Hatip Okulları’nın orta kısımlarının kapatılmasını olumlu bir gelişme olarak değerlendirir. 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitimle birlikte ‘‘velilerin uyandığını’’, İmam-Hatip Okulları’na yapılan kayıtlarının %50 oranında düştüğünü ve bu okullardan mezun olanların devam edebilecekleri yükseköğretim programlarının sadece din eğitimi ile ilgili programlarla sınırlandırılmasıyla da din eğitimi konusunda olması gerekenin gerçekleşeceğini iddia eder. Ona göre, Türkiye’de din görevlisi yetiştirilmesine yönelik kurulan İmam-Hatip Meslek Okulları’nın yerine Tevhid-i Tedrisat Kanunu ‘‘delinerek’’ kurulan ve ‘‘şeriat telkini yapan din liselerinin’’ kurulmasıyla başlayan sorunlu süreç, Türkiye’de ihtiyaç duyulan dini hizmetlere yönelik din görevlilerinin yetiştirilmesi için ‘‘din meslek okullarına dönülmesiyle’’ son bulacaktır.

Saylan (2009: 16), Türkiye’de din ile ilgili hizmetlerin verilebilmesi için gerekli olan meslek elemanlarının yetiştirilmesi gibi ‘‘masum bir amaçla kurulan’’ İmam-Hatip Okulları’nın ilerleyen süreçte çeşitli dini ve siyasi gruplar tarafından istismar edildiğini savunur. Kendisi, İmam-Hatip Okulları’na devam eden öğrencilerin kendi özgür iradeleri ile yaptıkları bir seçim sonucunda bu okullarda okumadıklarını, bu okulların öğrencilerin ailelerinin ‘‘siyasi görüş ve beklentileri nedeniyle dayatılmış din eğitimi okulları konumunda’’ olduklarını ve bu okulların

“gençleri militanlaştırdığını” savunur. Ona göre, İmam-Hatip Okulları’na devam edecek öğrenciler ülkeden ihtiyaç duyulan din görevlisi ihtiyacını karşılayacak şekilde sınırlandırılmalı ve bu ihtiyaçtan fazla durumda olan İmam-Hatip Okulları ‘çok programlı liselere’ dönüştürülmelidir.

İmam-Hatip Okulları ile yapılan eleştiriler dikkate alındığında konunun sadece eğitim bakımından ele alınmadığı görülmektedir. Öğrencilerin erken yaşlarda hangi okula gideceklerine karar verme konusunda kendi iradelerini kullanabildiklerini söylemek mümkün olmasa bile, bu konuda karar alma hakkına en çok sahip olanın da ebeveyn olduğu kesindir. İnsanların kendi iradeleriyle çocuklarını gönderdikleri okulların sorgulanmasının problem üretici ve dışlayıcı bir tutum olduğu ortadadır. Diğer taraftan zorunlu resmi eğitim kurumlarının tamamının kontrolü devletin elindedir. Bu bakımdan herhangi bir resmi eğitim kurumunun “militanlaştırıcı” etkisinin olup olmaması gibi bir durum o eğitim kurumunun değil, bağlı bulunduğu devletin sorumluluğundadır.

Kocabaş (1999: 178, 179) ise, 28 Şubat sürecinde postmodern darbeyi yapanlar tarafından 8 yıllık zorunlu kesintisiz eğitimin “olmazsa olmaz hedef” haline getirildiğini ve bu hedefin gerçekleşmesi adına dönemin Refah-Yol Hükümeti’nin yıkılmasının sebebinin Türkiye’nin eğitim ile ilgili ihtiyaçlarının gözötilmesinin olmadığını; bu adımın altında yatan temel sebebin ‘ideolojik tahrikler’ neticesinde ‘laikçi-sekülerist çevrelerde’ gelişen ‘din sendromu’ olduğunu iddia eder. Dönemin hükümet ortağı olan Refah Partisi’nin oylarını artırmasını İmam-Hatip Okulları, İlahiyat Fakülteleri ve Kur’an Kursu mezunlarının sayısal olarak artmasına bağladığına dair iddiaların bu tür eğitim kurumlarının karşısında duran ‘laikçi-sekülerist çevrelerde’ ‘din eğitimi sendromunu’ meydana getirdiğini ifade eder. Kocabaş’a göre, bu dönemde 2005 yılında Refah Partisi tabanının desteklediği siyasal partinin %65 oyla tek başına iktidara geleceğine dair hesaplamaların yapılması da bu eğitim kurumlarının önünün kesilmesine yönelik 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçiş sürecini hızlandırmıştır. 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin ana amacı “İmam-Hatip Okulları’nın ve Kur’an Kursları’nın budanmasıdır”. Kocabaş, 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yasasının uygulanmasının

hemen akabinde İmam-Hatip Okulları'nın orta kısımlarının kapandığını, Kur'an Kursları'na zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılmasından dolayı "öğrenci alınmaz" hale geldiğini ve YÖK tarafından İmam-Hatip Okulu mezunlarının devam edebilecekleri yükseköğrenim alanların sınırlandırılması neticesinde 1997-1998 eğitim öğretim senesinde İmam-Hatip okullarının öğrenci kayıtlarının yarı yarıya düştüğünü ifade eder.

1997 yılında, 2005 yılına dair seçim sonuçları üzerinden iktidar sahiplerinin düşünce üretmeleri her ne kadar normal kabul edilebilse de, üretilen düşüncelerin hayata geçirilmesinde eğitimin en önemli bileşen olarak ele alınması dikkat çekicidir. 1997 yılında Türkiye'de iktidarda bulunan hükümetin bir ortağının (Refah Partisi) seçim başarısını bazı eğitim kurumlarına bağladığı iddiası (Refah Partisi tarafından hiçbir zaman kabul edilmeyen bu iddia) doğru kabul edilerek ilgili partinin eğitimi siyasetin malzemesi haline getirmesi gibi bir durum ne kadar kabul edilemezse, yine eğitim kurumları üzerinde, insan merkezli düşünceden uzaklaşarak, sırf iktidar hesaplarına binaen bazı tasarruflarda bulunulması o kadar kabul edilemez. Bu süreçte istemediği halde devletin yasal zorunluluk olarak bireylerin önüne koyduğu ve evrensel insan hakları bakımından da izahı güç yasaklar neticesinde bireylerin yaşadıkları psikolojik, ekonomik, toplumsal ve kültürel çıkmazların Türkiye'ye ve Türkiye'de yaşayan insanlara zarar verdiği ortadadır.

3. 4. İKTİDAR – EĞİTİM İLİŞKİLERİ AÇISINDAN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN MEVCUT DURUMU

Türkiye'de "28 Şubat süreci" ile başlayan dönemde meydana gelen siyasal gelişmeler ve ulusal tehditler arasında "irticanın" da konulmasından sonra yaşanan sorunlar neticesinde toplumsal bir tepki meydana gelmiştir. Meydana gelen bu toplumsal tepki şiddete veya silahlı mücadeleye dönüşmemiş, demokratik yollarla dile getirilmiştir. Koalisyon hükümetlerinin Türkiye'de ekonomik alanda başarılı olamamaları ve yaşanan ekonomik krizler, toplumda dönemin iktidar sahiplerine karşı tepkilerin artmasına yol açmıştır. Geniş bir toplumsal temele sahip bu memnuniyetsizlik ve tepki hali ile artan özgürlük talebi, 2002 yılında yapılan

milletvekilliği genel seçimlerinin sonucunu etkilemiştir. Seçimlerden sonra Adalet ve Kalkınma Partisi (Ak Parti) aldığı %34 oranındaki oyla tek başına iktidara gelmiştir. Ak Parti'nin tek başına iktidara gelmesinden sonra eğitim alanında ortaya koyduğu uygulamalar toplumun bir kesimi tarafından olumlu karşılanırken diğer bir kesim tarafından olumsuz karşılanmıştır. Tezde, Ak Parti'nin iktidara geldiği 2002 yılından itibaren günümüzü de içine alan zaman dilimi içerisinde hayata geçirilen uygulamaların başlıcaları eğitim-iktidar ilişkileri bağlamında eleştirel çerçevede ele alınacaktır.

2002 yılında Ak Parti'nin tek başına iktidara gelmesinden sonra eğitim alanında hayata geçirilen uygulamalar arasında baş örtüsü konusunda yapılan çalışmalar, zorunlu eğitim süresinin kesintili olarak 12 yıla çıkarılması, İmam-Hatip liselerinin orta kısımlarının 4+4+4 şeklinde kademelendirilen 12 yıllık zorunlu eğitimle tekrar açılması, üniversiteye girişte katsayı farkının kaldırılması ve Kur'an Kursları'na devam yaşı ile ilgili yaş sınırının kaldırılmış olması, 28 Şubat sürecinde hayata geçirilen eğitim uygulamaları ile taban tabana zıt olması bakımından dikkat çekicidir. Belirtilen konulardaki uygulamalarda, her iki dönem özellikleri açısından bakıldığında eğitim ile iktidar ilişkileri çerçevesinde değerlendirilecek unsurlar bulunmaktadır.

Âdem (2008: 72-75), Ak Parti'nin iktidara geldiği 2002 yılından itibaren ortaya konulan eğitim alanındaki uygulamalara eleştirel yaklaşmaktadır. Âdem, Ak Parti Hükümeti döneminde, eğitimle ilgili yapılan ilk uygulamanın merkez ve taşradaki eğitim yöneticilerinin görevden alınarak yerlerine “ ‘imam’ kökenli yöneticilerin atanması” olduğu ifade eder ki, ona göre Cumhuriyet'in ilanından bugünlere kadar Ak Parti döneminde olduğu kadar Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde “ ‘imam’ kökenli şeriatçı kadrolaşma yaşanmamıştır”. Bu duruma ilave olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın uygulamaları neticesinde eğitimde millilik ilkesinden de hiç olmadığı kadar uzaklaşmıştır. Ayrıca, gerçekleştirilememiş de olsa yükseköğretim reformuyla üniversitelerdeki başörtüsü sorununun çözülmesinin yanı sıra İmam-Hatip Okulu mezunlarının yükseköğretim programlarından istediklerine girmelerinin önünün açılması gibi bir amacın olduğunu iddia eder.

Âdem, Ak Parti Hükümeti döneminde öğretmenlerin “stajyer öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen” gibi sınıflandırılmasının öğretmenler arasında bölünme meydana getirdiğini ve huzursuzluklara neden olduğunu da iddia eder.

Siyasal iktidarın ürettiği politikaların eleştiriye açık yanlarının olduğu genel kabul gören bir görüştür. Bununla birlikte, Türkiye’de yükseköğretime geçişte farklı katsayı uygulamasının, uygulamaya konulduğu dönemin özellikleri bağlamında, tamamen bir iktidar mücadelesinin eseri olması nedeniyle birçok öğrenciyi mağdur ettiği ortadadır. Öğrencilerin, aynı devletin farklı ortaöğretim kurumlarından mezun olmalarına rağmen, yükseköğretime geçişte avantajlı olma veya dezavantajlı duruma düşme durumunun kamuoyunu ikna edecek bir açıklamasının yapılamamış olması da konunun eğitim alanındaki bir reformdan farklı amaçlar için gerçekleştirildiğini akla getirmektedir.

Özdağ (2011: 157, 161, 165), Ak Parti’nin 2002 yılında iktidara geldikten sonra “yeni bir yurttaş ve öğrenci modeli geliştirmek” amacıyla ders kitaplarında ve öğretmen kadrolarında değişiklik yaptığını iddia eder. Ona göre, eğitim alanındaki uygulamalarla “Atatürk ders kitaplarından adım adım tasfiye edilmekte, İstiklal Harbi yeniden yorumlanmakta ve yeni bir Ak Parti’li öğrenci modelinin yetiştirilmesi hedeflenmektedir” ki, eğitimle ulaşılacak istenen sonuç “İstiklal Harbi’nin kazanımlarından, Cumhuriyet’in milli - üniter devlet modeline dayalı felsefesinden kopuk, milli değerlere uzak bir gençlik oluşturmaktır”. Özdağ, Ak Parti döneminde Anadolu’da birçok yeni üniversite kurulmasına da eleştirel yaklaşır. Bu üniversitelerin Ak Parti’nin üniversitelerde kendi ideolojisi doğrultusunda kadrolaşma adına attığı bir adım olduğunu ve Anadolu’da açılan üniversitelerin yetersiz yapılarıyla hükümetin yükseköğretimde etki alanını genişletme isteği neticesinde bu kadar yaygınlaştırıldığını ileri sürer.

Ak Parti iktidarı döneminde eğitim uygulamaları konusunda fikir vermesi bakımından Milli Eğitim Şuraları da önemli görülmektedir. 17. Millî Eğitim Şûrası 13-17 Kasım 2006 tarihleri arasında düzenlenmiştir. Şura’da ele alınan konular arasında okul öncesi eğitimin 60-72 ay arasındaki çocuklar için zorunlu hale

getirilmesi, ilköğretim kademesinde öğrenci seçme sınavlarının kaldırılması ile ortaöğretimde yükseköğretime geçişte kullanılan katsayı uygulamasına son verilmesi yer almaktadır. Ayrıca “yaşam boyu öğrenme stratejisinin” desteklenmesi, geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması, AB sürecinde yabancı dil öğreniminin yaygınlaşması adına çalışmaların artırılması, “İnsan hakları, demokrasi ve çevre bilinci oluşturma eğitime önem verilmesi”, yurtdışına eğitim amacıyla giden öğrencilerin Türkiye’ye geri dönmesi konusunda teşvikin olması ve yurt dışından Türkiye’ye, Türkiye’den de yurt dışına öğrenci gönderilerek “eğitimde hareketliliğin” sağlanması tavsiye edilen başlıklar içerisinde yer almaktadır. Bunun yanı sıra, formasyonun tezsiz yüksek lisans yerine tezli yüksek lisans programı şeklinde talep eden öğrencilere verilmesi önerilmiştir. Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması ve gerekli altyapı çalışmalarının yapılması gerektiği, Türkçe’nin öğretimine gerekli önemin verilmesi gerektiği ve küreselleşme olgusu karşısında Türk eğitim sisteminin ulusal niteliğinin korunması konusunda alınması gereken tedbirlerin neler olduğu konusunda duyarlılığın artırılarak gerekli çalışmalar yapılmasının önemi vurgulanmıştır. 17. Eğitim Şurasında eğitim politikalarıyla ilgili “Eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanmasında kurumlar arası eş güdüm ve iş birliği sağlanmalı; bu yaklaşımda kısa vadeli politik ve ideolojik tutumlar yerine, ulusal ve evrensel temel değerler dikkate alınmalıdır” denilmiştir. Öğrencilerin yetiştirilmesi konusunda “Gençlerimizi, emek ve başarı olmadan şöhret olma ve para kazanmayı teşvik eden programlar ile şiddet ve cinsel içerikli programların da televizyonlarda yayınlanmaması konusunda kamuoyu oluşturularak, bu tür programların denetimlerinde daha hassas davranılmalıdır” ifadeleri Şura kararları arasında yer almıştır. 17. Milli Eğitim Şura’sı kararları arasında son olarak “Fransa’nın tarihe, akla, bilime ve hukuka aykırı olan sözde ermeni soykırımını yalanı ile Türkiye’yi ve Türk milletini haksız yere suçlayan politikaları kınanmalıdır” denilmiştir.

17. Milli Eğitim Şurası kararları arasında yer alan zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması önerisi şuranın toplanmasından yaklaşık 6 yıl sonra hayata geçirilmiştir. Bu önemli kararın uygulamaya konulması Milli Eğitim Şuraları’nda alınan kararların

önemini göstermektedir. Ayrıca Ermeni Sorunu ile ilgili alınan kararlar da Türkiye’de siyaset ile eğitim arasındaki yakın ilişkiyi gözler önüne sermektedir.

01-05 Kasım 2010 tarihleri arasında toplanan 18. Milli Eğitim Şurası’nda öğretmenlerle ilgili olarak Türkiye’nin 2023 vizyonu bağlamında öğretmen yetiştirme programlarının ülkenin ihtiyaçlarının dikkate alınarak YÖK ile koordineli yürütülmesi ve tüm öğretmenlerin kadrolu olması yönünde tavsiye kararları alınmıştır. Eğitim ortamlarının yapılandırılması bakımından okulların “cazibe merkezleri haline getirilmesi” ve “hayat boyu öğrenme stratejisinin” benimsenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca “okullarda uygulanan ders programları ile fiziki düzenlemeler ‘okulu yaşam alanı hâline getirecek biçimde’ yeniden ele alınmalıdır.” denilmiş, okullarda çocukların beslenme alanlarının sağlık standartlarına uygun olması gerektiği vurgulanmış ve “Okulların, kendine özgü bir kimlik, hafıza, aidiyet duygusu ve güçlü okul kültürü geliştirebilmeleri için geniş katımlı özel günler, haftalar gibi etkinlikler düzenlenerek ortak kültürel değerlerin güçlendirilmesi sağlanmalıdır.” tavsiyesinde bulunulmuştur. Resmi tören ve kutlamaların halkın katılımının sağlanacağı bir formatta yapılması gerektiği de belirtilmiştir. Okul idarecileri arasında kadınların oranının artırılması, ilk ve orta öğretimin güçlendirilmesi ve ortaöğretime devamlılığın artırılması önerisi de öne çıkan öneriler arasında yer almıştır. Zorunlu eğitimin 1+4+4+4 şeklinde kademeli olarak 13 yıla çıkarılması, Milli Güvenlik Bilgisi dersinin okullardaki kadrolu öğretmenler tarafından verilerek içeriğinin diğer ders içerikleriyle bir bütünlük içerisinde olması gerektiği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin seçmeli hale getirilmesi ve tüm derslerin öğretiminin Türkçe yapılması gerektiği 18. Milli Eğitim Şurası tavsiyeleri arasında yer almıştır.

18. Milli Eğitim Şurası’nda alınan birçok kararın son iki yıl içinde uygulamaya konulduğu dikkat çekmektedir. Öğretmen yetiştiren fakültelerin öğrenci kontenjanlarında sınırlama yapılması, kantinlerde gazlı içeceklerin ve kızartma türü yiyeceklerin satışının yasaklanarak ilköğretimde her gün öğrencilere süt dağıtılması, tören ve kutlamalara dair yapılan düzenlemeler, zorunlu eğitim süresinin kesintili 4+4+4 şeklinde düzenlenmesi ve Milli Güvenlik Bilgisi dersinin müfredattan

çıkarılarak içeriğinin Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık Bilgisi Ders'lerinde kadrolu öğretmenler tarafından öğrencilere anlatılması kararı gibi uygulamalar son iki yıl içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Ak Parti hükümetleri döneminde üniversitelerle ilgili meydana gelen gelişmeler eleştirilmiştir. Güçlü (2008), Ak Parti'nin üniversiteler ve YÖK konusunda ikircikli davrandığını ve yükseköğretim konusundaki yaklaşımının zaman içerisinde değiştiğini iddia eder. Güçlü, Ak Parti'nin üniversiteler ve YÖK konusundaki politika ve uygulamalarına dair şu tespitleri yapar: “Ak Parti üniversiteler konusunda dün ne söylediye bugün tam tersini yapıyor. İşte size somut örnekler: YÖK Yasası değiştirilsin, YÖK kaldırılсын diyordu. Tam tersini yapıyor. O gücü eline geçirip şimdi kendisi kullanıyor. Sandığa saygı istiyordu. Tam tersini yaptı. Rektörlük seçimlerinde en çok oy alanları liste dışı bıraktı. Üniversitelerin ideolojik takıntılardan uzak olması gerektiğini savunuyordu. Tam tersini yapıyor. Üniversitelerde hızla kadrolaşıyor. Üniversitelerimizin dünyanın en iyi 500 üniversitesi içine girmediğini söylüyordu. Bilime öncelik verilmesi gerektiğini her fırsatta vurguluyordu. Tam tersini yapıyor. YÖK'teki ve üniversitelerdeki yeni yapılanmaya dikkat edildiğinde, önceliğin bilim olmadığı hemen fark ediliyor. Uluslararası tek yayını olmayan isimler en tepe noktalara getiriliyor”

(<http://siyaset.milliyet.com.tr/-/abbasguclu/siyaset/siyasyazardetay/25.07.2008/970839/default.htm>).

Türkiye'de eğitim-iktidar ilişkilerinin arasındaki kuvvetli bağ sadece siyasal iktidarların eğitim ile ilişkileri ile sınırlı kalmamıştır. Üniversiteler de kendi iç işleyişleri itibariyle eğitim-iktidar ilişkileri adına önemli örnekler barındırmaktadır. Saymaz (2012), Türkiye'de 2012 yılı itibariyle 12 Eylül 1980 askeri darbesi ve bu darbeden sonra oluşan baskıcı uygulamalarla bir hesaplaşmanın olmasına rağmen, düşünce özgürlüğünün en çok kendisine yer edindiği yerler olması gereken üniversitelerde “antidemokratik karar ve uygulamaların” sürüyor olmasını bir çelişki olarak yorumlar. Üniversite yönetimlerinin öğrencilerin suç boyutunda değerlendirilemeyecek eleştirel ifade ve davranışlarına karşı tahammülsüz davrandıklarını ve öğrencilere eylemleriyle orantısız katı cezalar verdiklerini

savunur. Bu görüşüne kanıt olarak da not ortalamasıyla okul birincisi olmasına rağmen Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencisi Mikail Boz'un fakülte dekanı Prof. Dr. Yusuf Devran hakkında internet ortamında hakaret içermeyen eleştirel değerlendirmeleri neticesinde Disiplin Heyeti tarafından 30 Ocak 2012 tarihi itibariyle bir yarıyıl okuldan uzaklaştırılmasını gösterir. Saymaz'a göre, eleştiriye kapalılıkla ilgili öğrenci aleyhine verilen cezalar sadece idari olmakla kalmamış bazı öğrenciler hakkında adli cezaların da verildiği de görülmektedir. Karadeniz Teknik Üniversitesi Orman Fakültesi 2. sınıf öğrencisi Gizem Görnaz bir gazetenin ekinde üniversite yönetimini yolsuzluk yaptıklarına dair iddialarının da olduğu bir şekilde eleştirmesi neticesinde 'Basın yoluyla hakaret' suçlamasıyla hakkında dava açılmıştır. Trabzon 2. Asliye Ceza Mahkemesi önce 1 yıl 2 ay hapis verdiği Görnaz'ın cezasını 'iyi hal' nedeniyle 11 ay 20 güne indirmiş ve cezayı ertelemiştir.

Ak Parti'nin iktidarda bulunduğu dönemde eğitim alanında eleştirilen konulardan birisi de öğrenci ve kamu personeli seçme sınavları ile ilgili uygulamalar olmuştur. İlköğretimde ve ortaöğretimde yapılan sınavlarda yapılan değişiklikler, katsayı uygulaması ile ilgili düzenleme ve sınavlarda kopya çekilmesi ile ilgili iddialar son dönemde eğitim alanında tartışılan konular arasında yer almıştır.

13 Eylül 2009 tarihinde yapılan Polis Akademisi Polis Meslek Yüksekokulları Öğrenci Adaylığı (PMYO) Sınavı, sınavda kopya çekildiğine dair ortaya atılan iddialar ve daha sonra elde edilen veriler nedeniyle 1 Ekim 2009 tarihinde YÖK tarafından iptal edilmiştir. İddialara göre "KPSS Denemesi" adı altında sorular bazı öğrencilere ulaştırılmış ve öğrenciler sınavda çıkacak soruları sınav öncesinde elde etmişlerdir. YÖK'ün yaptığı açıklamaya göre soruların çalındığına dair bilgi, sınav esnasında YÖK'e ihbar edilmiş ve sınavın bitiminden 1.5 saat sonra da soruların yer aldığı "KPSS Denemesi" adlı belge mail olarak YÖK'e gelmiştir. YÖK, "KPSS Denemesi" adlı belgede yer alan 120 sorudan 88'inin gerçek sınavda çıkan sorularla büyük ölçüde benzerliğe sahip olduğunu açıklamıştır (<http://www.stargazete.com/guncel/polis-meslek-yuksekokulu-sinavi-iptal-edildi-haber-216372.htm>). Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan sınavlar içerisinde iptal edilen tek sınav Polis Akademisi Polis Meslek

Yüksekokulları Öğrenci Adaylığı (PMYO) Sınavı olmamıştır. 10-11 Temmuz 2010 yılında yapılan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'nin Eğitim Bilimleri Testi'yle ilgili olarak ÖSYM “sınav sürecinde bazı usulsüzlüklerin meydana geldiği kanaatine varıldığı” gerekçesiyle iptal kararı almıştır (<http://www.haber7.com/haber/20100917/OSYM-KPSS-iptal-gerekcesini-acikladi.php>).

2010 yılında yapılan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) öncesinde, soruların çalınmasının tespit edilmesinden sonra, ÖSYM yaptığı tüm sınavlarda yüksek dereceli tedbirler almıştır. Öğrenciler sınav salonuna girmeden ayrıntılı üst aramasına tabi tutulmakta ve öğrencilerin içeriye sadece şeffaf şişede su ile girmesine izin verilmektedir. Sınavlarda böyle bir yaklaşımın benimsenmesine eleştirel yaklaşan Çakmak (2012: 24), sınavlar öncesinde “olağanüstü sıkı gözetim ve denetimin” olduğunu; bu uygulamalarla öğrencilerin ve sınavda görev alan görevlilerin tamamının “potansiyel hırsız” yerine konulduğunu iddia eder. Ayrıca sınavlar öncesinde alınan önlemlerin kopya çekilmesinin önlenmesine yönelik olduğu savunulsa da, uygulamaların abartılması neticesinde öğrencilerin bilinçaltına güvenilmez olduklarına ve “potansiyel hırsız” olduklarına dair mesajlar gönderildiğini savunur. Ona göre, mevcut uygulama yerine sınavlar ‘gözetimsiz ve gözetimsiz’ yapılmalı ve öğrenciler kopya çekerek hırsızlık yapmaya “tenezzül etmeyecek şeref ve dürüstlüğe sahip oldukları telkini ile” yetiştirilmelidir. Çakmak, bilginin bizatihi kendisinden ziyade üretilmesinin daha değerli olduğu gerçeğini kavramış birçok ülke gibi Türkiye’de de eğitimin basit düzeyde beyinlerde bilginin biriktirilmesi şeklinde anlaşılması gerektiğini ileri sürer. Ona göre, olması gereken eğitimin “insani ve ahlaki değerlerin, kimlik ve kişilik oluşumuna” yönelik bir uygulama olarak anlaşılmasıdır.

AK Parti Hükümetleri döneminde eğitim alanında atılan adımların eleştiriye açık yönlerinin olduğu kabul edilmekle birlikte, bu dönemde hayata geçirilen uygulamalarla eğitimin bir kamu hizmeti olarak tüm vatandaşlara eşit oranda ulaşmasında büyük iyileşmelerin olduğu da bir gerçektir. Derslik sayılarındaki artış, öğrencilere verilen burslarda meydana gelen iyileşme, okulların teknolojik

imkanlarla donatılması ve ücretsiz kitap dağıtılması gibi uygulamalar akla gelen başlıca olumlu gelişmeler arasında yer almaktadır. 2003–2004 eğitim-öğretim yılında ilköğretim öğrencilerine yönelik başlayan ve 2006–2007 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim kademesinin de dahil edildiği Ücretsiz Ders Kitabı Dağıtım Projesi ile ilköğretim ve ortaöğretime devam eden öğrencilere ders kitapları ücretsiz olarak verilmiştir. Bu uygulamanın ekonomik gücü yetersiz olan ailelerin çocuklarının eğitim hizmetinden istifade etmelerinde tek başına etkili olduğu iddia edilemese de, eğitim alma hakkının önündeki önemli ekonomik engellerden birisinin kaldırıldığı ortadadır. Eğitimin tüm vatandaşlara ulaşması adına atılan diğer önemli bir adım da, toplumda dezavantajlı bir grubu meydana getiren ve özel eğitim gereksinimi olan bireylerin eğitilmeleri konusunda çıkarılan yönetmeliktir. 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin tanılanmalarından alacakları özel eğitim desteğine kadar eğitimlerini ilgilendiren alanlarda önemli düzenlemeler yapılmıştır.

AK Parti Hükümeti döneminde eğitim alanında hayata geçirilen uygulamalara dair bu genel yaklaşımdan sonra Türk eğitim tarihi bakımından önemli olan başlıca değişiklikler üzerinde durulacaktır. Bu önemli değişikliklerden ilki 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye genelinde uygulamaya konulan Yeni İlköğretim Programı’dır.

3. 4. 1. Yeni İlköğretim Programı

Türkiye’de eğitim konusunda tüm toplumsal kesimlerde bir memnuniyetsizliğin olduğu vakiydir. Türk eğitim sistemi ile ilgili dile getirilen eleştirilerin Yeni İlköğretim Programı’nın hazırlanmasında etkili olduğu görülmektedir. Bu açıdan Türkiye’de eğitim alanında var olan eleştiriler üzerinde kısaca durulduktan sonra Yeni İlköğretim Programı değerlendirilecektir.

Turgut (1996: 247–250), Türk eğitim sisteminin bilginin üretilmesine yönelik sonuçlar doğurmadığını ve eğitim ile öğretmenin aktif-öğrencinin pasif olduğu

şekilde bilginin aktarımının yapıldığını vurgular. Eğitimin sadece iyi vatandaş ve mesleki bilgi sahibi insan yetiştirmede kullanılan bir araç olmaması gerektiğini, eğitimin “insan” yetiştiren bir yönünün olduğunu ve insan olmanın evrensel olmasından dolayı eğitimin bu yönünün ön plana çıkması gerektiğini ifade eder. Eğitimin sorgulama temelinde, analiz ve hermeneutik yöntemlerin kullanılmasıyla amacına ulaşacağını vurgular. Türkiye’deki öğretmenlik mesleğinin “akademik sürü” izlenimi verdiğini, öğretmenlerin bireysel çalışmaya önem vermeleri gerektiğini savunur.

Bolay (1996: 426), insanların eğitilebilmeleri için öncelikle kendilerini tanımalarına imkan tanıyan bir eğitim sisteminin gerekli olduğunu savunur ki, ona göre Türkiye’de uygulanmakta olan eğitim sistemi, insanların kendilerini tanımalarına yönelik imkan tanımaya hizmet etmek bir tarafa bizzat bunu engellemektedir. Ona göre, “Türkiye’de eğitim 20. yüzyıldan itibaren pozitivist anlayışın tesiriyle metafizik fobisine girmiş; dolayısıyla normları ve normatif olan esasların öğretimi ve eğitimi yerine sadece gözlemlenebilir, olgusal nesnelerin öğretimine dönmüştür. Yani tek yanlı, tek kanatlı bir eğitim; insanın manevi yönünü ihmal ve inkar eden bir eğitim anlayışına bel bağlanılmıştır. Bu anlayışta herhangi bir düşünme süreci verilmeksizin belli bir biçimde öğrenilen, mutlak doğruluğuna inanılan ‘değişmezlerin’, ezberlenen ifadelerin, bir takım formüllerin öğretimi esastır. Bilgi ise, ‘doğru’ denilen bütün ifadelerin toplamı olmuştur”.

Coşkun (2012: 26), Türkiye’de Tanzimat Fermanı’nın ilanından itibaren eğitim alanında sorun alanlarına dair isabetli teşhisler yapılmamasından kaynaklanan sebepler nedeniyle eğitim reformlarının başarısız olduğunu savunur. Ona göre, eğitim alanında var olan sorunların çözümü adına ortaya konulan çabalar, günümüzü de içine alan bir süreçte, eğitimin şekli yapısı ile sınırlı kalmaktadır. Bununla birlikte, Türkiye’de eğitim üzerine düşünen eğitimcilerden siyasilere kadar büyük çoğunluk “skolastik, teorik, terminolojik, ansiklopedik, terkipçi, taklitçi ve aktarımcı (ezberci) olan eğitim sistemine alışmıştır” ki, bu durum eğitim sorunlarının çözülememesinin en önemli nedeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Coşkun, Türk eğitim sisteminin bugünkü durumu itibariyle, bilgiden yararlanmada akıl yerine hafızanın kullanımını

ön plana çıkardığını, bilginin değerlendirildiği alanın hafızanın etkinlik alanıyla sınırlı kalarak aklın kapsama alanına giremediğini belirtir. Ayrıca, bilginin kullanımının hafızanın alanıyla sınırlı kalması neticesinde bilgi üreten bireylerden ziyade bilgiyi tüketen ve pazarlayan bireyler yetiştirilmektedir ki, uluslararası düzeyde kendini kabul ettirmiş bilim ve sanat insanlarının Türkiye’de yetiştirilememesinin sebebinin bu durum olduğunu iddia eder.

İnal (2005: 76-85), Türkiye’de 2000’li yıllar sonrasında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’nin küreselleşme olgusu ile eğitim arasında “ekonomi, üretim, teknoloji, bilgi gibi etmenler açısından” bir bağ kurduğunu ve Avrupa Birliği (AB) uyum sürecinde AB’nin öngördüğü eğitim standartlarının yakalanmasının bir zorunluluk olarak belirlediğini ifade eder. Küreselleşmeye, olumsuz yönlerinin olduğu kabul edilmekle birlikte, yüklenen anlam ve AB sürecine bağlı olarak dünyanın yakaladığı ekonomik ve teknolojik seviyenin gerisinde kalmama ve Türk eğitim sisteminde var olan sorunların, milli olma özelliğinin korunarak evrensel değerlerle bir bütünlük içerisinde, çözümü adına Türk eğitim sistemindeki eğitim programlarının değişimi konusunun öne çıktığını ifade eder. Milli olma özelliğinin korunarak evrensel değerlerle bütünleşme düşüncesinin kendi içinde çelişkili olduğunu; MEB tarafından küreselleşme ile milli olma özelliğinin korunması adına “milliyetçi ideolojinin” etkilerinin Yeni İlköğretim Programına yansıdığını savunur. Ayrıca, Yeni İlköğretim Programı’nda ‘pozitivist Newton paradigmasının terkedilmesi’ gibi iddiaların olmasına rağmen, bu paradigmanın söylemi çerçevesinde konuların öğretim programında yer almaya devam ettiğini ileri sürer. Yeni İlköğretim Programına temel olan Yapılandırmacılık öğrenme kuramının birbirinden oldukça farklı kesimlerin kendilerince yorumladıkları bir öğrenme kuramı olmasından kaynaklı belirsizliklerin olabileceğini, ezberciliğin terkedilmesi iddiasına rağmen ezbere dayalı öğrenmenin tamamen terkedilememesinden dolayı Davranışçılık Öğrenme Kuramı’nın geçerliliğini koruduğunu ve “programın barış söylemlerine rağmen hala savaşı kutsayan bir zihniyetin varlığının” izlerine sahip olduğunu iddia eder.

2005–2006 eğitim öğretim yılından itibaren Türkiye’de Yapılandırmacılık Bilgi Teorisi’ne dayalı Yeni İlköğretim Programı uygulanmaya başlanmış, orta öğretimde bazı derslerin içerikleri de yine bu yaklaşıma göre şekillendirilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımda, derslerin içeriklerinin ezberlenmesi yerine öğrencilerin araştırmaya yönlendirilmeleri, daha önceki bildikleri ile yeni öğrenecekleri arasında bağ kurmaları ve öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlayan öğretim yöntemlerinin kullanılması esastır. Öğretmen sınıfta rehberlik yapan ve öğrencilerinin bilgiyi yapılandırmalarında onları yönlendiren kişidir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre şekillendirilen Yeni İlköğretim Programı eğitim felsefesi olarak bireyselliği öne çıkaran ve bireysel çalışmaya önem veren ilerlemeci eğitim felsefesine dayalıdır (Ünder, 2009: 657).

Hesapçıoğlu (2009: 136), Türkiye’de 1-5.sınıflara uygulanan Yeni İlköğretim Programı’nın dayandığı eğitim felsefesinin “postmodernizmin bilgi teorisi olan” oluşturmacılık (konstruktivizm) olduğunu ifade eder. Ona göre, Yeni İlköğretim Programı ile “toplum kökenli bir Durkheimci eğitim felsefesinden birey tabanlı bir eğitim felsefesine geçilmeye çalışılmaktadır”. Oluşturmacılık eğitim felsefesinin öğrenen bireyi öğrenmenin merkezine alması açısından olumlu bulunabilecek bir tarafının olduğunu kabul etmekle birlikte, öğrenen bireyin öğrenmenin merkezinde olmasının bireyde narsizmin oluşmasına zemin hazırlayabileceği yönünden de olumsuz boyutlarının olabileceğini belirtir.

Yeni İlköğretim Programı’nın sadece Türk eğitim sisteminin ihtiyaçları ve eksikliklerine bağlı olarak geliştirilmediğini iddia eden görüşler vardır. İnal (2005: 88-92), Yeni İlköğretim Programı’nın neo-liberal ekonomi politikalarının bir sonucu olduğunu savunur. Neo-liberal ekonomi politikalarının neticesinde ortaya çıkan neo-liberal eğitim politikalarının öğrencilere yaşantı çeşitliliği ve zenginliği sayılarak öğrenmede bir alternatif sunmaktan ziyade, öğrenim sürecinin “standartlaşmış performans göstergelerine” indirgenme sakıncasının olabileceğini öne sürer. Kendisi, Yeni İlköğretim Programı’nın öğrenci merkezli ve ezbere dayalı öğrenmeden uzak bir yapıya sahip olduğu iddiasına karşılık, Türkiye’de üst öğrenim kurumlarına yönelik yapılan sınavlarda ezbere dayalı sınav yapılmasından dolayı

öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde alıştıkları edimlerle ilgili olmayan bir eleme sınavıyla karşılaşacaklarını belirtir. Bu durumun da ezbere dayalı öğrenmeyi devam ettirmenin yanında çeşitli sorunlara neden olabileceğini iddia eder. Ayrıca, ona göre öğrencilere verilen “ ‘performans ödevleri üzerinden’ pratik etkinliklere dayalı bir eğitim ortamının kutsanması görülmekte; buradan kalkılarak ezbercilik, teoracılık, aktarımcılık gibi eleştiriler altında entelektüel boyut küçümsenmektedir”.

Yeni İlköğretim Programı’nın dayanak noktası olan Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı’na yönelik eleştiriler arasında, görevliliği ön plana çıkarması ve genel kabul görmüş bir bilgiye ulaşma yolunu sunmaması yer almaktadır. Buna göre, Yeni İlköğretim Programı modern dönemde kesinlik iddiasında olan ve belirli bir metodolojiyi genelleyen bilim anlayışına zıt bir adım olacağı ve bilimsel çalışmalarda karışıklığın meydana gelmesinde zemin hazırlayacağı iddialarıyla eleştirilmektedir. Yapılandırmacılığa yöneltilen eleştirilerden bir diğeri de, bireyselliği çok fazla ön plana çıkararak dünyada büyük güçlerin hakimiyetini devam ettirmede gerekli olan “tüketim toplumunu” meydana getireceği yönündedir. Diğer taraftan geleneksel eğitim süreci içerisinde yetişmiş mevcut öğretmenlerin öğretmen merkezli öğretim yerine öğrenci merkezli öğretimi benimseyip uygulayamayacakları yönünde de yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile ilgili iddialar vardır (Çeken, 2009: 673).

Yeni İlköğretim Programı’nda temel alınan Yapılandırmacı bilgi teorisinin en temelde toplumu ve toplumsal gerçekleri yadsıyan ve bireyi çok fazla ön plana çıkaran bir yapısının olduğu iddia edilmektedir. Ayrıca, Yeni İlköğretim Programı ile Türk eğitim sisteminin uluslararası sermayenin ihtiyaç duyduğu insan gücünün üretilmesinde bir araç olarak kullanılmaya müsait hale getirildiği de ileri sürülmektedir. Türkiye’de niceliksel olarak eğitimde bir gelişmenin olduğu kabul edilse de, uygulanan Yeni İlköğretim Programı’nın verimlilik noktasında başarısız olduğu, ödevlerin maliyetinde artış olduğunu ve bu maliyetin olduğu gibi velilere yansıdığı, “başarı değerlendirmesinin, parayla satın alınır bir meta haline geldiği” savunulmaktadır. Yeni İlköğretim Programı gelişim özelliklerine uygun olmayan sorumlulukları öğrencilere yönelttiği, içerik ve dil bakımından da çağdaş dünyanın

gerekliliklerinden bir kopuşu barındırdığı gibi eleştirilerle karşılaşmaktadır (<http://www.ozgurlukdunyasi.org>).

Cevizoğlu (2008: 30-33), 2005–2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlayan Yeni İlköğretim Programı'nın “ulusal değerler yerine küresel değerleri koymayı amaçladığını” savunur. Cevizoğlu, Yeni İlköğretim Programı'nda küresel değerlerin öğrencilere kazandırılması amacının Milli Eğitim Bakanlığı'nın kendi inisiyatifi ile aldığı bir karar olmadığını; küresel değerlere göre öğrencilerin yetiştirilmesi amacının Avrupa Birliği (AB) ve diğer küresel güçler tarafından belirlenen bir amaç olduğunu ileri sürer ki, millet olarak “dünyaya örnek olmuş insani değerlerimizin” eğitimle kazandırılması gereken amaçlar arasından çıkarılmasını sorgular. Ayrıca, AB kendi değerlerini dayatmakta ve kendi değerlerini uygarlık ölçütü olarak ortaya koymaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu programla ulaşmak istediği hedefin ‘eski tip öğretmenle’ ‘yeni tip öğrenci’nin yetiştirilmesi olduğunu iddia eder. Yeni İlköğretim Programı ile öğrencilerin ‘bitişik ve eğik yazı’ yazmaya zorlanmasını anlamsız bulur ve bu uygulamanın çocukları erken yaşlarda Türkçe’den uzaklaştıracağını savunur. Ayrıca, bu programın öğrencileri bireyselliğe iterek öğrencilerin ülkelerini ve değerlerini korumaktan ziyade kendi bireyselliklerini yücelterek sadece kendilerini düşünmelerinin yapılması gereken davranış olduğu mesajına maruz bırakıldıklarını ifade eder.

Ezbere dayalı eğitime bir alternatif olması ve öğrencilerin öğretim sürecine daha fazla dâhil edilmelerine hizmet etmesi bakımından Yeni İlköğretim Programı'nın olumlu yönlerinin olduğu açıktır. Hayatta karşılığı olmayan bilgilerin tekrarına dayalı olan ve sürekli sorgulanmasına rağmen çok fazla bir değişikliğe uğramayan eski öğretim programları ile Türkiye'nin eğitim alanında istenilen seviyeyi yakalayamayacağı bir gerçektir. Bununla birlikte Yeni İlköğretim Programı'nın öngördüğü öğrenci profilini yetiştirecek öğretmenlerin bu profilin neredeyse zıddı bir formasyonla yetişmiş olmaları, uygulamada ortaya bir takım problemlerin çıkabileceğine dair şüpheler uyandırmaktadır. Bitişik ve eğik el yazısı konusunda özellikle özel eğitim gereksinimli öğrencilerin karşılaştığı problemler Yeni İlköğretim Programı konusunda yapılan bazı eleştirileri haklı çıkaracak

niteliktedir. Ayrıca öğrencilerin öğrenimde aktif olmalarını sağlama adına verilen ev ödevlerinin yapılmasının çoğunlukla ebeveyn desteğine muhtaç olması, Yeni İlköğretim Programı ile amaçlanan öğrenme modelinin sağlıklı olarak gerçekleştirilmesini zorlaştırmaktadır.

Türkiye’de 2002 seçimlerinden sonra tek başına iktidara gelen Ak Parti’nin birinci ve ikinci iktidar döneminde eğitim alanında ürettiği politika ve hayata geçirdiği uygulamalar üçüncü dönemde eğitim alanında ürettiği politika ve hayata geçirdiği uygulamalar kadar köklü ve dikkat çekici olmamıştır. 12 Haziran 2011 tarihinde yapılan milletvekilliği seçimlerinde %50’ye yakın oy alarak 3. defa tek başına iktidara gelen Ak Parti, “ustalık dönemi” olarak tarif edilen bu dönemde eğitim alanında ürettiği politika ve hayata geçirdiği uygulamalarla takdir edildiği gibi çokça da eleştirilmiştir. Bu dönemde hayata geçirilen uygulamaların Cumhuriyet’in kazanımlarından vazgeçilmesi demek olduğu iddialarının yanında 28 Şubat sürecinde hayata geçirilen eğitim uygulamalarında oluşan hak mağduriyetinin sonlandırıldığı görüşleri de ileri sürülmüştür. Tezin bundan sonraki bölümünde, Ak Parti’nin son dönemde eğitim alanında hayata geçirdiği ve eğitim-iktidar ilişkileri bakımından önemli görülen başlıca uygulamalar üzerinde durulacaktır. Bu uygulamalardan ilki 19 Mayıs Atatürk’ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı’nın kutlanma şekli ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı’nın aldığı karardır.

3. 4. 2. 19 Mayıs Kutlamaları

11 Ocak 2012 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı’nın yayımladığı genelge ile 19 Mayıs Atatürk’ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı’nın Ankara dışındaki illerde sadece okullarda yapılacak etkinliklerle kutlanması kararlaştırılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı genelgenin yayımlanmasına gerekçe olarak kutlama hazırlıklarının yapıldığı dönemde iklim koşullarına bağlı olarak sağlık sorunlarının yaşanması, öğrencilerin kutlama hazırlıkları nedeniyle okuldan uzak kalmalarının okuldan soğumaya neden olması ve kutlamalara zorunlu katılım şartının bazı velilerde meydana getirdiği rahatsızlık nedeniyle veli-okul işbirliğinin bozulması olarak

gösterilmiştir (http://www.hurriyetegitim.com/haberler/12.01.2012/19-mayis-kutlamalarinin-kaldirilmasi-tepki-cekti.aspx).

Genelgeyi, kamuoyunda Cumhuriyet'in getirdiği yeniliklerden geriye dönüş olarak da yorumlayanlar olduğu gibi çok olumlu karşılayanlar da olmuştur. Türköne (2012: 23), Türkiye'de 19 Mayıs tarihinin bir bayram olarak kutlanılmaya başlandığı tarihin 1938 olduğunu ve bu tarihin 1930'larda dünya genelinde faşizmin etkili olduğu dönemden bağımsız düşünülmemeyeceğini ifade eder. Ona göre, Türkiye'de gençlerin kitlesel olarak basit jimnastik hareketlerin tekrarlamasına dayalı 19 Mayıs törenlerinin amacı, bireysel özgürlüğü ve düşünce gücünü engelleyerek, devleti (devleti idare eden herhangi bir kişiyi) kutsama, onun rehberliğinde 'Fert yok cemiyet var, hak yok vazife var' ilkesini benimseyerek kitle kültürünün pekiştirilmesidir. Türk'öne bu amacın gerçekleştirilmesinin sebebinin de Türkiye'deki bir azınlığın ayrıcalığını devam ettirme gayreti olduğunu iddia eder.

Resmi bayram ve törenlerin kutlanmasına dair tartışmalarda konuyu daha bütüncül olarak ele alan yaklaşımlar da vardır. Özdemir (1991: 89), Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'nın "hantal" bir yapıda olmasının sebebinin devletin eğitim üzerindeki "gözetim ve denetimini" sağlama gayretinin bir sonucu olduğunu savunur. Ayrıca, anayasal bir düzenleme olarak eğitimin devletin kontrolünde olmasının "okulların kışlaya çevrilmesi" anlamına geleceğini belirtir. Okullarda derslerin belirli kalıpsal ritüeller halinde icra edilmesinin hem öğretmenler hem de öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler meydana getirdiğini, resmi bayram ve törenlerde öğrencilerin tek tipleştirilerek devletin otoritesinin bir yansıması olarak kullanılmasının yanlış olduğunu ifade eder.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 11.01.2012 tarihli 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı'nın kutlanmasına dair genelgesinin yürütmesi, 28.04.2012 tarihinde Danıştay 10. Dairesi tarafından durdurulmuştur. Danıştay 10. Dairesi tarafından alınan 2012/335 sayılı kararlar ilgili olarak "Yönetmelik ve Yönergeyle yapılan düzenlemeler çerçevesinde, 19 Mayıs'ta il ve ilçe düzeyinde ortak formatta yapılacak törenlerde yetkili komitelerce belirlenecek sayıda öğrencilerin katılımı

gerektiği halde, anılan gerekliliği ortadan kaldıran ifadeler yer veren dava konusu Genelge, Yönetmelik ve Yönergeye aykırı saptamalar içerdiği gibi, bir düzenleyici işlemde olması gereken "açık ve belirgin olma" niteliğini de taşımamaktadır. Bu haliyle, dava konusu Genelge, 19 Mayıs'ta il ve ilçe düzeyinde yapılacak törenlere, öğrencilerin katılıp katılmayacağını belirsiz hale getirmek suretiyle yürürlüğünü koruyan Yönetmelik ve Yönergeye aykırı uygulamalara yol açabilecek niteliktedir. Açıklanan nedenlerle, 2577 sayılı İdari Yargılama Usulü Kanunu'nun 27. maddesinde yürütmenin durdurulması için aranılan koşulların gerçekleştiği anlaşıldığından; davalı idarenin "Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı" konulu 11.01.2012 tarih ve 817 sayılı Genelgesinin yürütülmesinin durdurulmasına, kararın davalı idareye tebliğinin memur eliyle yapılmasına, 20.4.2012 tarihinde oyçokluğuyla karar verildi." açıklamasını yapmıştır (http://www.danistay.gov.tr/10d_2012_335.pdf).

Danıştay 10. Dairesi'nin aldığı karara kamuoyundan ve siyasilerden çeşitli tepkiler gelmiştir. Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer, alınan kararla ilgili olarak "Bu karar, hukukî bir garabettir. Yeni yönetmelik çıkacak. Bayramların kutlama şeklini hep birlikte düzenleyeceğiz." açıklamasını yapmıştır (<http://zaman.com.tr/haber.do?haberno=1280425&title=danistay-19-mayis-gengelgesini-iptal-etti-bakan-tepkili-garabet>). Danıştay 10. Dairesinin 19 Mayıs kutlamaları ile ilgili genelgesinin uygulanmasının durdurulmasına dair kararıyla ilgili olarak CHP Genel Başkanı Yardımcısı Gürsel Tekin, "Bugün, Bakan 19 Mayıs ile ilgili kararı 'hukuk garabeti' olarak nitelendiriyor. Aslında onların aleyhine işleyen kararlar, garabet oluyor ama bize göre hukukun tamamında ciddi bir garabet yaşanıyor." yorumunu yapmıştır (<http://siyaset.milliyet.com.tr/tekin19mayisturkiyeninheryerindekutlanacaktır/siyaset/siyasetdetay/29.04.2012/1534223/default.htm>). Konuyla ilgili diğer bir değerlendirme de Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) Genel Başkanı Devlet Bahçeli tarafından yapılmıştır. Bahçeli, yaptığı basın açıklamasında "İsminin başındaki milli sıfatını yalnızca usulen taşıyan Eğitim Bakanlığı'nın, 11 Ocak 2012 tarihinde yayınladığı bir genelgeyle, 19 Mayıs'ın başkent dışındaki stadyum ve meydanlarda kutlanması yasaklanmıştır. Bu genelgenin Danıştay 10'ncu Dairesi tarafından iptal

edilmesi ise gelişmelerin seyrini ve hızını doğal olarak değiştirmiş, farklı bir mecraya taşımıştır.’’ değerlendirmesini yapmıştır.

(http://www.mhp.org.tr/htmldocs/mhp/1994/mhp/___AKP_Hukumeti_Tarafindan_19_Mayis_Genclik_Ve_Spor_Bayrami_ve_diger_Milli_Bayramlar_Etrafinda_Yurutulen_Tahrip_Politikasi__ha.html). Başbakan Recep Tayyip Erdoğan, Danıştay’ın Milli Eğitim Bakanlığı’nın 19 Mayıs kutlamalarını düzenleyen genelgesine yönelik durdurma kararı sonrasında muhalefet partilerinin yaptığı değerlendirmelere karşı "Artık 19 Mayıs törenleri üzerinden hiç kimse mürebbiye gibi parmağını sallayarak bizi tehdit etmeye, bizi tedip etmeye kalkmasın, kalkışmasın. Çünkü biz onlar gibi 19 Mayıs'ın istismarının değil, 19 Mayıs'ın özünün takipçisiyiz" yorumunda bulunmuştur (<http://www.akparti.org.tr/site/haberler/genclik-kollari-kongresinde-genclere-seslendi/25312>).

19 Mayıs kutlamaları ile ilgili tartışmalar, kutlamaların ne şekilde yapılacağına karar verecek bakanlığın Gençlik ve Spor Bakanlığı olduğu ifade edildikten sonra kısmen de olsa azalmıştır. Buna göre, Gençlik ve Spor Bakanlığı 19 Mayıs kutlamalarının ‘Atatürk’ü Anma’, ‘Gençlik’ ve ‘Spor’ olarak üç bölüm halinde kutlanmasına ve kutlamaların bir haftaya yayılarak yapılmasına karar vermiştir (<http://www.samanyoluhaber.com/gundem/19-Mayis-kutlama-programi-belli-oldu/761619/>).

19 Mayıs 1919 tarihinin ve bu tarihle başlayan gelişmelerin unutulmamasının önemli olduğu açıktır. Bununla birlikte uzun yıllardan beri geçerli olan 19 Mayıs Atatürk’ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı kutlama formatının da eleştiriye açık çok yönü bulunmaktadır. Yaşanılan sorunların akademik başarı üzerinde olumsuz etkiler meydana getirmekle sınırlı olmaması ve öğrencilerin anlam veremedikleri hareketleri sergilemeleri mantıklı görünmemektedir. Klasik formatıyla 19 Mayıs Atatürk’ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı kutlamalarının ne kadar 19 Mayıs 1919’un anlam ve önemini anlaşılıp unutulmamasına hizmet ettiği de şüphelidir. Bu bakımdan kutlamaların geniş bir toplumsal kesim tarafından kutlama havasında yaşanmasına yönelik atılan adım olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Diğer taraftan iktidarın görünürlüğünü ve toplumsal bilinçaltına iktidar ilişkilerini sürekli kılma

adına mesaj gönderilmesi adına Türkiye tarihinde 19 Mayıs 1919 gibi önemli bir tarihin kullanıldığına dair iddialar da dikkat çekicidir.

Türkiye’de 2012 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından alınan diğer bir karar da yıllardır tartışılan Milli Güvenlik Dersleri ile ilgilidir. Okullarda asker kişiler tarafından verilen bu derslerle ilgili tartışmalar dersin içeriğinden ziyade dersi veren kişiler ve bu kişilerin bazı uygulamaları üzerine yoğunlaşmıştır. Diğer taraftan 2012 yılında 12 Eylül 1980 askeri darbesi ve 28 Şubat postmodern darbesinin yargılanmaya başlaması da askeri okullarda verilen eğitimin tartışılmasına neden olmuştur.

3. 4. 3. Milli Güvenlik Dersinin Kaldırılması ve Askeri Okullarda Verilen Eğitim

25 Ocak 2012 tarih ve 28184 sayılı Resmi Gazete’de Millî Güvenlik Bilgisi Öğretimi Yönetmeliği’nin yürürlükten kaldırıldığına dair bir yönetmelik yayımlanmıştır. Yönetmelikte ” 28.12.1979 tarihli ve 8/37 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile yürürlüğe konulan Millî Güvenlik Bilgisi Öğretimi Yönetmeliği yürürlükten kaldırılmıştır.” maddesi yer almaktadır. Ayrıca geçici olarak konulan madde ile yürürlükten kaldırılan yönetmeliğin 2011–2012 öğretim yılı sonuna kadar geçici olarak yürürlükte kalacağı da belirtilmiştir (Resmi Gazete, nr: 28184: 2012). Okullarda öğretmenlik yapabilmek için pedagojik formasyon sahibi olunması şartı olmasına rağmen, Milli Güvenlik Bilgisi derslerinin muvazzaf askerler tarafından veriliyor olması kamuoyunda uzun süredir tartışılan konular arasında yer almıştır. Ayrıca bu dersi veren askerlerin öğretmen ve öğrenciler hakkında fişlemeler yaptıklarına dair iddialar da ortaya atılmıştır (<http://www.trt.net.tr>).

Dündar (2012), Milli Güvenlik Bilgisi dersinin sadece Almanya’da Nazi iktidarında ve bir dönem Sovyetler Birliği’nde denenen bir ders olduğunu ve bu derslerin kaldırılmasının olumlu bir gelişme olduğunu; askerler tarafından verilen bu dersin “militarizm tahsili” haline geldiğinin herkesçe malum olduğunu belirtir.

Bununla birlikte, bu dersin kaldırılmasının tek başına Türkiye’de ideolojik eğitimden uzaklaşılması sonucunu doğurmayacağını, zorunlu din derslerinin halen yürürlükte olması ile birlikte düşünüldüğünde, Türkiye’de eğitimin ideolojik olarak yapılandırılmaktan uzaklaştırıldığı iddiasının tutarlı olmayacağını iddia eder. Zira, bir zorunluluk olarak dünya genelinde yaygınlığı olmayan din derslerinin bir ideolojiye dayandığını, bu derslerin farklılıklara saygı duyabilme yetisinin gelişmesinin önüne engel olduğunu ve Avrupa Konseyi’ne üye 47 devletten sadece 5’inde zorunlu din derslerinin olduğunu belirtir.

Gelinen noktada Milli Güvenlik Bilgisi dersine dair yönetmeliğin kaldırılmasının eğitimin iktidarın etkisinden uzaklaşmasında nispeten olumlu bir adım olduğu açıktır. Bununla birlikte, bu dersin okullarda okutulması veya kaldırılmasının konjonktüre bağlı olması, Türkiye’de eğitime etkisi olan iktidar türlerinin çeşitliliğini göstermektedir. “Ülkenin özel şartlarının” doğurduğu bir demokrasi anlayışının tüm toplumsal kurumlar üzerindeki yansımalarının eğitim alanında da ortaya çıktığı söylenebilir. Ancak ideolojik güçlerin eğitim üzerindeki etkisini kaldıracak veya azaltacak hükümet çabaları, bu çerçevenin dışında olumlu bir gelişme olarak görülebilir.

2012 yılında 12 Eylül 1980 askeri darbesinin ve 28 Şubat postmodern darbesinin yargılanmasına dair gelişmeler, Türkiye’de kamuoyunda geniş yankı uyandırmıştır. Kamuoyunda bu iki askeri darbenin yargılanması konusu çeşitli açılardan tartışılmış olsa da, darbelerin yargılanması konusunda toplumsal bir mutabakatın sağlandığı söylenebilir. Türkiye’de demokrasiye yönelik ortalama her on yılda askeri bir müdahalenin olması nedeniyle neredeyse demokratik işleyişin istisnai bir karaktere bürünmüş olması, askeri darbelerin çeşitli açılardan tahlil edilmesine neden olmuştur. Askerlerin yetiştirilmeleri sırasında aldıkları eğitimin Türkiye’de darbe kültürünün oluşmasına etkisi olduğuna dair iddialar da son dönemde gündeme gelmiş ve tartışmaya açılmıştır.

Birand (2012), Türkiye’de askeri darbelerin yaşanmasını askerlerin aldığı eğitim açısından değerlendirmiştir. Birand, 12 yaşında askeri okullara başlayan öğrencilerin aldıkları eğitimin içeriği ve komutanların askeri öğrencilere genel

yaklaşımının öğrencilere “gerektiğinde darbe yapma hakkı olduğu” mesajını verdiğini iddia eder. Bu açıdan Türkiye’de askerlerin kendilerince gerekli gördüklerinde demokrasiye müdahale etmelerine şaşırılmaması gerektiğini savunur. Bu noktada demokratik sistemin sağlıklı işleyebilmesi için yapılması gerekenin sadece yargının güçlendirilmesinin olmadığını, sorunun temelindeki eğitim probleminin çözülerek askeri eğitimin gözden geçirilmesi gerektiğini ifade eder.

Askerlerin aldıkları eğitim ile Türkiye’deki darbelerin birbiriyle ilişkili olduğunu düşünenlerden birisi de Lale Kemal’dir. Kemal (2012), askerlerin darbe yaptıkları veya darbeye teşebbüs ettikleri gerekçesiyle yargılanıyor olmaları neticesinde askerlerin içinde buldukları psikolojik durumu tahlil eder ve askeri eğitim ile askeri darbeler arasındaki ilişki konusundaki düşüncelerini şöyle ifade eder: “Genç yaşta orduya katılan bireyler, sivillerden üstün oldukları, Atatürk’ün laik Cumhuriyet’ini koruma ve kollama sorumluluğunun omuzlarına yüklendiğini dolayısıyla bu ilkelerin çiğnendiğini gördükleri, ya da görmeseler bile durumdan vazife çıkartıp gerektiğinde darbe yapmanın da meşru olduğunun sürekli anlatıldığı bir eğitim müfredatı ile yetiştiklerine göre, kimi mensuplarının yargı önünde hesap veriyor olmalarının şokunu yaşıyor olabilirler. Ama bazı subayların bu şoku atlattıklarını ve hukukun üstünlüğü ilkesinin tezahür ettiği şeklinde gerçeklerle yüzleşme moduna geçtiklerini söyleyebiliriz”.

Velidedeoğlu (1990: 147, 150) ise, Türkiye’de “demokrasi arayışının” hala devam ediyor olmasının ülke insanı için bir talihsizlik olduğunu, demokratik sürecin Türkiye’de 1960’tan itibaren yaklaşık her on yılda bir askeri darbeler dolayısıyla sekteye uğramasının nedenlerinden birisinin de askeri okullarda verilen eğitimin niteliğinden kaynaklandığını iddia eder. Ona göre, askeri okullarda demokrasi bir değer olarak genç subaylara aşılardan ziyade, bilgi düzeyinde bir kavram olarak sunulmakta ve geleceğin subay kadrosu demokratik işleyişe inançlı yetiştirilememektedir. Velidedeoğlu’na göre, askeri okullarda “sivil yönetim kurallarının ve hukukun üstünlüğü ilkesinin öğretilmesinin yanı sıra, demokrasi inancının kafalara yerleştirilmesi zorunluluktur.”

Kamuoyunda askeri eğitim ile askeri darbeler arasında bağ olduğuna dair tartışmalar üzerinde Genelkurmay Başkanlığı'nın resmi internet sitesinden askeri eğitim ile ilgili bir açıklama yapılmıştır. Açıklamada askeri okullarda verilen eğitimin niteliği ve içeriği ile ilgili olarak daha önceden de açıklamalarda bulunulmuş olduğu belirtilmiş ve şunlar ifade edilmiştir: “Türk Silahlı Kuvvetleri eğitim ve öğretim sisteminin temel hedefi; her zaman muharebeye ve göreve hazır, kazanmaya azimli, yüksek vazife şuuruna, mutlak itaate, üstün fizik ve moral gücüne, çağın gerektirdiği bilgi ve beceriye sahip, çok iyi yetişmiş personele sahip olmaktır. Türk Millî Eğitim Sisteminin bir parçası olan Türk Silahlı Kuvvetleri eğitim kurumlarının sistemi, subaylara insani, millî, ahlaki ve mesleki niteliklerin kazandırılması ve bu niteliklerin, “yaşam boyu eğitim” felsefesi ışığında personelin kariyer planlamasına uygun olarak idamesini hedeflemektedir. Türk Silahlı Kuvvetleri subay eğitim sistemi, orta dereceli askerî okullar (Askerî Liseler) ve yükseköğretim kurumlarından (Harp Okulları ve Harp Akademileri) oluşmaktadır. Askerî Liselerde, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı hazırlık sınıfı bulunan Anadolu Liseleri'ne denk eğitim verilmektedir. Ders çizelgeleri, Kuvvet Komutanlıklarının yapısına uygun seçmeli dersler dâhil edilerek, MEB tarafından onaylandıktan sonra uygulanmaktadır. MEB tarafından onaylanan ders çizelgeleri haricinde herhangi bir ders okutulmamaktadır. Harp Okullarında; ders çizelgeleri YÖK Kanunu ile Türk Silahlı Kuvvetleri ihtiyaçlarına göre düzenlenmiştir. Eğitim sürecinin hiçbir safhasında darbeler, devlet yönetimine müdahale vb. konuları içeren veya bu yönde yorumlara yol açacak şekilde bir eğitim verilmemektedir.” Genelkurmay Başkanlığı tarafından yapılan açıklamada Türk Silahlı Kuvvetleri Ortaöğretim Okulları ve Türk Silahlı Kuvvetleri Harp Okulları'nda okutulan derslerin çizelgeleri de yayınlanmıştır (http://www.tsk.tr/3_basin_yayin_faaliyetleri/3_4_tsk_haberler/2012/tsk_haberler_51.htm).

Formal eğitim, planlı ve sistemli olarak belirli bir programa bağlı olarak yürütülen bir etkinliktir. Formal eğitimde eğitim programı, öğretim programı, ders programı ve örtük program olmak üzere dört programdan bahsedilebilir. Eğitim programı, okullarda verilen eğitimin kendisine tabi olduğu, ülkenin eğitim felsefesini

yansıtan ve tek olan programdır. Ayrıca, okullara ve bölümlerin özeliğine göre değişkenlik gösterebilen ve ders programlarının kendisine tabi olduğu öğretim programları ve en ayrıntılı olarak her ders için hazırlanan ders programları vardır. Eğitim programı, öğretim programı ve ders programı ile ilgili içerik, isteyen herkes tarafından görülebilir niteliktedir ve bu programlar yazılıdır. Bununla birlikte kendisine örtük program denilen bir program türünden bahsedilir ki, bu program ne yazılıdır ve ne de isteyen herkesin ulaşım kolaylıkla anlayabileceği niteliktedir. Okulda baskın olan kültürel değerlerden, öğrencilerin tercihlerinde etkili olan okulla ilgili değişkenlere; okulların sübjektif başarılarından yazılı olmasa da öğrencilerin bilinçaltına yönelik sunduğu mesajlarla onların şekillenmesinde etkili olmaya kadar bir kapsama alanına sahip olan ve okulla sınırlandırılmayan programa örtük program denilmektedir. Türkiye’de askeri eğitimi sürecinin askeri darbelere neden olup olmadığı tartışmalarında örtük programın, sahip olduğu özellikler bakımından, dikkate alınması gerekir. Askeri okullarda sistemli ve planlanmış bir şekilde askerlerin demokrasiye müdahale edebilme yetkisine sahip oldukları öğretilmiyor olsa da, rol model olabilecek üst rütbeli askerlerin demokrasiyle çelişen tutum ve davranışlarının astları tarafından içselleştirilebileceği unutulmamalıdır. Yani, askeri okullarda gelişen örtük program Türkiye’de askeri darbelere zemin hazırlar nitelikte olabilir.

Eğitimin bireylerin şekillendirilmesine etki eden niteliği dikkate alındığında, eğitimden beklenti içinde olanların ve eğitimi iktidarlarının devamlılığı adına kullananların sadece askerler olduğu iddiası çok tutarlı görünmemektedir. Türkiye’de geçmişten bu güne birbiriyle tutarlı eğitim politikalarının ve uygulamalarının olmayışı, sivil kesimleri de içine alan siyasal iktidarların da eğitimle ilgili birbirlerinden farklı tasarruflarda bulunduğunu ve bu yaklaşımdan hiç vazgeçilmediğini göstermektedir. 2012 yılında Türkiye’de nesillerin nasıl yetiştirileceği konusunda keskin tartışmaların yaşanması da bu tespiti güçlendirmektedir.

3. 4. 4. “Dindar Nesil” Tartışmaları

01.02.2012 tarihinde gerçekleştirilen Adalet ve Kalkınma Partisi (Ak Parti) Genişletilmiş İl Başkanları Toplantısı'nda Başbakan Recep Tayyip ERDOĞAN Cumhuriyet Halk Partisi'nin iki milletvekilinin YÖK Genel Kurulu'nun 01.12.2011 tarihli katsayı farkını kaldıran kararının iptali istemiyle Danıştay'a başvurmasını eleştirmiştir. Erdoğan, dindar-dinsiz ayırımı yapmadığını, bununla birlikte dindar bir gençliğin yetiştirilmesinin arkasında olduğunu belirtmiştir. Başbakan, “Biz muhafazakâr ve demokrat, milletinin, vatanının değerlerine, ilkelerine, tarihten gelen ilkelerine sahip çıkan bir nesil yetiştireceğiz, bunun için çalışıyoruz.” demiştir (<http://www.akparti.org.tr>).

Başbakan Erdoğan'ın bu açıklamaları kamuoyunda uzun süre tartışılmıştır. Eğitim ile iktidar ilişkileri bakımından çok net veriler sağlaması bakımından nesillerin yetiştirilmesi konusunda siyasal iktidarların kendilerini yetkili görmeleri önemlidir. Herhangi bir siyasal partinin parti programında eğitimle ilgili politikalarını belirlemesi normal olmakla birlikte, hangi ideolojiye dayanırsa dayansın devlet erkinin kullanılarak herhangi bir dayatmanın yapılması da kabul edilemez.

Cemal (2012: 12), siyasal iktidarın kendisine “nesil yetiştirme” gibi bir vazife çıkarmasının “tornadan çıkmış” insanların yetişmesine yol açmanın yanında, bu yaklaşımın demokrasinin ruhunda olan çeşitlilikleri barındırabilme özelliğine ve laikliğe aykırı olduğunu savunur. Ayrıca böyle bir anlayışın Türkiye’de devletin halkla ilişkisi açısından otoriter bir anlayıştan diğer otoriter bir anlayışa geçme olarak yorumlar ki, eğitimle yetiştirilmek istenen nesil ile ilgili olarak “Atatürkçü gençlikten sonra sıra dindar, muhafazakâr gençlikte mi?” diye sorar. Barlas (2012: 21) ise, “nesil yetiştirme” amacının dönemsel polemik konularından birisi olduğunu iddia eder. Böyle bir beyanatın yalnızca hükümet programında yer alması veya ‘devlet politikası’ haline getirilmesi durumunda ciddiye alınarak “çoğulcu ve özgürlükçü demokrasi ortamında kabul edilemez” olacağını savunur. İnsanların her ne kadar ailelerinin etkisi altında yetişmeler de gerçek anlamda çoğu kere kendi yollarını kendilerinin çizdiklerini, devletin isteklerinin de bir yere kadar etkili olduğunu belirtir.

Dağı (2012: 21) ise, ‘yeni nesil yetiştirme’ idealinin Kemalizm’den kaynaklanan, bünyesinde sadece tek tip insan yetiştirmekten de öte eleştirel bakış açısına sahip olmayan ve devlet hata yaptığında bile bunu ona yakıştıramayan bir birey modeline dayalı ideal olduğunu ve bunun “Türk siyasetinin en derin takıntısı” olduğunu savunur. Yeni bir nesil yetiştirme idealinin temelinde de toplumun yetiştirilmeye muhtaç, ne yapacağı belli olmayan yığınlar olarak görülme fikrinin yattığını ileri sürer ki, topluma böyle bir bakış açısıyla yaklaşan kimselerin kim olurlarsa olsunlar demokrasiye inanıp onu içselleştirmiş olamayacaklarını ileri sürer. Türkiye’de ihtiyaç duyulan devletin totaliter devletlerin yaptığı gibi “halkın inancını, düşüncesini, yaşam biçimini, kılık kıyafetini belirlemeye kalkışan” bir devlet olmadığını, halkın refahı ve huzuru adına “hizmet üreten devlete” ihtiyaç duyulduğunu savunur.

Köker (2012: 22), “nesil yetiştirme” konusuna milliyetçilik siyasi ideolojisini tahlil ederek yaklaşır. Köker, Türkiye’de Cumhuriyetin ilanından sonra ‘devlet’ ve ‘millet’ bütünleşmesine dayalı bir ideoloji olan milliyetçilik siyasi ideolojisinin benimsenmesiyle, dinin ulus devlet olabilme adına bir araç olarak kullanıldığını savunur. Tek Parti döneminde ‘fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür’ bir neslin yetiştirilmesinin amaçlandığının ifade edilmiş olmasının, bu amacın içinin de özgürlükçü bir anlayışla doldurulduğu anlamına gelmediğini, uygulamada bu ifadelerin tek tip insan yetiştirme amacının “ideolojik kılıfı” olduğunu savunur. Bu dönemdeki eğitim politikalarının Türkiye’de “otoriter lâikliğin sürekli insan hakları ve demokratik çoğulcu standartları ihlâl etmesine” neden olduğunu iddia eder. Bununla birlikte "dindar nesiller yetiştirme" idealinin de devletin eğitimle ilgili politikalarına yön vermesinin de, 12 Eylül rejiminin bir mirası olduğunu ve bu idealin de tek tip vatandaşlara dayalı bir millî devlet idealine dayandığını ileri sürer. Devletin nesillerin nasıl yetişeceğine dair kendini yetkili görmesi ve bu konuda adım atmasının milliyetçilik siyasi ideolojisi ile ilgili olduğundan “dini şu veya bu ideoloji doğrultusunda araçsallaştıran milliyetçiliklerin tasfiyesiyle” eğitim alanında “çoğulcu ve eleştirel bir zihniyetin” mümkün olabileceğini savunur.

Bulaç (2012: 21), devletin vatandaşlarının eğitimleri üzerinde tasarrufta bulunarak dindar nesil yetiştirip yetiştirmemesinin kabul edilip edilemeyeceğine dair

farklı bir yaklaşım sergiler. Bulaç, “İnsanların belli referanslara göre düşünmesi, inanması ve yaşamasına ‘din’ deniyorsa, insanların ‘laik, seküler veya profan referanslar’a göre düşünmesi, inanması ve yaşaması da ‘laik veya seküler din’dir ” görüşünü ileri sürer. Bununla birlikte, devletlerin de ekonomiden sosyal hayata kadar politikalarını herhangi bir ideoloji temelinde üretmesinin de devletlerin “belirli bir düşünme, inanma, yaşam tarzını” topluma dayatması anlamına gelerek aslında, bu ifade edilmese ve laiklik temel bir devlet niteliği olarak vurgulansa da, devletin bir dininin olduğunu gösterdiğini iddia eder. İşte bu noktada devletlerin benimsedikleri ideolojiye bağlı olarak ifade edilmeyen ve din tanımlamasına girecek bir konsept içerisinde toplumsal hayatı ilgilendiren politikalarını üretip kültürel hayattan eğitime kadar her bir alanda etkin olmalarının kabul edilebilir ve ‘demokratik’ bulunmasına karşılık, toplumsal hayatta karşılığı olan ilahi kaynaklı veya ilahi kaynaklı olmayan bir dine göre insanların eğitilmelerinin garipsenmesini çelişkili bulur.

Bu değerlendirme “dindar nesil yetiştirme” tartışmasına farklı bir açıdan bakma imkanı tanınması bakımından önemli bulunmaktadır. Modern dönemdeki paradigmanın en önemli açmazlarından birisinin dinin toplumsal hayatın içerisinde, aklın temele alındığı bir medeniyet anlayışı ile bağdaşmayacağı ve toplumsal çatışmaya sebep olduğu gerekçesiyle, çıkarılması gerektiği iddiası aslında toplumsal hayatta dinin sağladığı otoriteye benzer bir otoriteyi insanlardan birinin veya bir kısmının eline verildiği gerçeğini örtmeye çalışmaktadır. Dogmalara karşı bir tutumun savunulmasına karşılık modern dönemde etkili olan pozitivist paradigmanın herhangi bir görüşü (bilimcilik gibi) bir sabite haline getirmesi de diğer bir çelişki gibi görünmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde eğitimde “etki” kabul edilemez bir şey olarak savunuluyorsa, bu noktada samimi olunması ve kişilerin veya baskın toplumsal grupların devletin adını kullanarak eğitim üzerindeki her türlü etkilerinden vazgeçmeleri gerekmektedir.

Sambur (2012: 18), insanların içinde buldukları yaş dilimlerine ve içinde yetiştikleri kültür ortamına bağlı olarak birbirlerinden farklılık gösterdiklerini ve bu farklılığın da toplumsal çeşitliliği meydana getirdiğini savunur. Kendisi, yaşa dayalı bir sınıflama içerisinde yer alan herhangi bir grubun kontrol edilerek biçimlendirilmeleri yoluyla genel olarak toplumun biçimlendirilerek kontrol altında

tutulmaya çalışılmasının “toplumsal çoğunluğu ve doğallığı inkar anlamına” geleceğini öne sürer. Ayrıca, totaliter ideolojilerin toplum mühendisliği marifetiyle gençliği şekillendirerek kendilerine göre oluşturmaya çalıştıkları toplumu meydana getirmeye çalıştıklarını, totaliter ideolojiye bağlı şekillenen devletlerin de genç nüfusu “nesneleştirilerek”, onların nev-i şahsına münhasır, farklı ve farklılığa açık özne olabilmeyi başarmış bireyler haline gelmelerinin engellendiğini ifade eder. Hangi rejimi benimserse benimsesin iktidarı elinde bulunduran bir yapı olarak devletin, toplumun kendi inisiyatifıyla (sivil toplum örgütlerinin çalışmalarıyla) gerçekleştirmesi gereken geçlerin yetiştirilmesi işini, kendi tekelindeki bir iş olarak göremeyeceğini iddia eder. Bu noktada “bireysel özgürlükleri ve toplumsal çoğulculuğu korumak için gençliğin yetişmesinde toplum tek aktör olmalıdır.” der. Bununla birlikte Türkiye’de devletin anayasal temele dayanan bir görev olarak, benimsediği resmî ideolojiye göre genç bir nesil yetiştirmeyi kendisine görev addettiği görüşünü 1982 Anayasası’nın 58. maddesindeki "Devlet, istiklal ve Cumhuriyetimizin emanet edildiği gençlerin müspet ilmin ışığında, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda ve devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğünü ortadan kaldırmayı amaç edinen görüşlere karşı yetişme ve gelişmelerini sağlayıcı tedbirleri alır." ifadesine atıfta bulunarak savunur.

Çetin (2012: 20), dindar veya dindar olmayan bir neslin yetiştirilmesine dair bir çabanın öncelikle “devletçi bir refleks” olarak değerlendirilebileceğini ve dindar bir nesil yetiştirilmesi ile dindar olmayan bir neslin yetiştirilmesi arasında “dışarıdan ve dayatmacı bir yöntemle tek tipleştirmeyi ima eden zorlamalı bir toplum mühendisliği anlamına gelme” açısından herhangi bir farkın olmadığını savunur. Meşru güç kullanma yetkisine sahip bir kurumsal yapı olarak devletin dindar bir nesil yetiştirme gibi bir politika üretmesinin, dindar olmak istemeyen insanlar açısından bir “zulüm” olacağını ve devletin böyle bir alanda gücünü kullanmasının neticesinde bu güç kullanmanın sınırlarının tam olarak kestirilemeyeceğini, benimsenilen dindarlık türüne bağlı olarak bundan rant elde edenlerin ve rant dağıtanların ortaya çıkacağını savunur. Dindar nesilden kasdın ahlaklı nesil olsa bile ahlaklılığın tanımlanmasında dayanak noktası olan değerler sistemi üzerinde toplumsal mutabakatın sağlanmasının zor olacağını öne sürer. Ona göre, “Türkiye’de devletin nesil yetiştirme projesi ampirik olarak, bozucu, yıkıcı ve tek tipleştirici bir

pratiğe tekabül etmektedir”’. Ayrıca belirli bir dönemde siyasal iktidarın dindar nesil yetiştirme gibi bir işi devlet politikası haline getirmesine meşru gözle bakılmasının, başka bir dönemde başka bir siyasal iktidarın dindar olmayan bir nesil yetiştirme işini devlet politikası haline getirmesine itiraz etme hakkını ortadan kaldıracığını iddia eder.

Dağı (2012: 21), kültür ve eğitim politikaları ile devletin planladığı şekilde bir insan tipinin yetiştirilemeyeceğini savunur. Ona göre, Cumhuriyet’in ilanından sonra o günkü devlet iktidarını elinde bulunduran idareciler eğitim ve kültür politikaları ile “pozitivist ve laikperest Türklerden ibaret bir ülke inşa projesini” hayata geçirmiş ve başarısız olmuşlardır. Ayrıca, geçmişte devletin toplumu şekillendirmeye yönelik projelerinde başarısız olduğunu gösteren tecrübeler ortadayken ve günümüzde de devlet iktidarını elinde bulunduran toplumsal sınıf değişmesine rağmen toplumu değiştirme yönündeki devlet politikası, devleti iktidarını elinde bulunduranların yapısına uygun olarak devam ettirilmeye çalışılmaktadır. Dağı’ya göre, Cumhuriyet’in ilanından sonra iktidarı elinde bulunduran Kemalistlerin izlediği devletin öngördüğü insan tipini yetiştirmeye yönelik yolu, günümüzde iktidarı elinde bulunduran muhafazakar kesim de devam ettirmektedir. Dağı, demokratik devlet olmanın en önemli vasfının devletin tarafsızlığını korumasına bağlı olduğunu, çeşidi ne olursa olsun devletin iktidarının kullanılarak herhangi bir görüşün veya hayat tarzının topluma dayatılamayacağını, böyle bir adımın devletin toplumsal hayata bir müdahalesi olarak toplumsal huzuru bozacağını ve vesayet her çeşidinin zararlı olduğunu belirtir. Bununla birlikte, iktidar sahiplerinin hiçbir zaman idare ettiği insanları eğitmekten geri durmayacağını ve eğitim alanındaki değişimin içerik ve yetiştirilmesi düşünülen insan tipinin değişiminin ötesine geçemediğini iddia eder. Ayrıca eğitimle ilgili olarak “Eğitim işi önemli; iktidarın halk üzerinde vesayet iddiasının dışı vurulduğu alandır çünkü eğitim. Halkı reşit görmezseniz onu eğitmek, eğiterek 'adam etmek', daha doğrusu sizin tercih ettiğiniz türden bir adam etmek istersiniz. Çünkü siz eğitmezseniz, 'cahil halk' şunun veya bunun kucağına düşecek, kandırılacaktır. Dolayısıyla bu 'cahil halkı kötü etkilerden' korumaya çalışırsınız.” der.

Türkiye’de sık sık kamuoyunda tartışılan demokratik işleyiş konusunda “demokrasinin bir rejim olarak Türkiye’ye bol geldiği, toplumun demokratik düzene hazır olmadığı, kendi oyunun dağdaki bir çobanla aynı kefedede değerlendirilemeyeceğini” iddia eden çıkışların gelmesi ile eğitim konusundaki iktidar sahiplerinin bakış açısı arasındaki paralellik dikkat çekicidir. Toplumların kendi haline bırakıldıklarında makulde buluşabildiklerine dair tarihsel gerçek iktidar sahiplerinin üstünlük algılarının kendilerini yanılttığını göstermektedir. Kendilerini üstün gören ve bu üstünlüklerini devam ettirmek isteyenlerin halkı reşit görmeyen tutumları paralelinde elde ettikleri iktidarın kalıcı olmadığı da diğer bir hakikattir.

Burkay (2012: 16), Türkiye’de insan hayatına değer verilmediğini gösteren işçi ölümlerini ve her boyutuyla toplumsal alanda yaygınlık kazanan şiddet olaylarını tahlil ederek günümüzdeki toplumsal huzursuzluğun kaynağı olarak eğitim sistemini görür. Ona göre, “tek renkli Kemalist bir nesil yetiştirme tutkusuyla ülke ve dünya gerçeklerine sırt çeviren, topluma şovenizmi pompalayan, şiddeti kutsayan ve onu tüm kapıları açacak bir anahtar gibi gören sistemin” bir sonucu olarak Türkiye’de toplumsal huzur ortadan kalkmıştır. Bununla birlikte toplumsal huzurun bozulmasından sorumlu olduğunu iddia ettiği eğitim anlayışının alternatifinin de genç nüfusun farklı bir standartlaştırma aracı sayılabilecek eğitim sistemi ile “dindar bir nesil” olarak yetiştirilmesinin olmadığını ve toplumsal sorunların dindarlık temelli bir yaklaşımla açıklanamayacağını savunur. Burkay’a göre, önemli olan “toplumun gerek duyduğu, çağdaş bir eğitimden geçen, işinde, mesleğinde ehil, aynı zamanda özgür düşünen, başkalarına kölece biat etmeyen, insanları seven, kadınlara saygılı, başkalarının hak ve özgürlüklerine saygılı, adil ve vicdanlı” nesillerin yetiştirilmesidir.

Kongar (1998: 18), toplumsal hayatta hızlı değişim süreçlerinin yaşandığı dönemlerde “değerlerin altüst olduğunu”, altüst olan bu değerlerin yerini dolduracak olan toplumun değerler sisteminin de eğitim ve aile gibi kurumlar tarafından üretildiğini, bununla birlikte eğitim ve aile kurumlarının da hızlı toplumsal değişmelerin yaşandığı dönemlerde yıprandığını savunur. Türkiye’de eğitim sistemi ile ilgili yoğun tartışmaların yaşanmasının sebebinin hızlı bir değişim süreci yaşayan

toplumun ‘‘hangi değerler sistemine doğru yol alacağını belirleyen en önemli kurumu, yani ‘okul sistemini’ denetleme arzusu’’ olduğunu ileri sürer.

İnsanların bağımsızlıkları adına canlarından vazgeçmeyi göze aldıkları, bağımsızlığın elde edilmesi adına örgütlü olarak harekete geçtikleri ve bu hareketlerin dünyada siyasi değişikliklere yol açtığı bir dönemde hangi konuda olursa olsun devletin bir dayatmasının olmaması ve insanların iradelerini kullanarak seçimlerinde özgür bırakılmaları önemlidir. Devletin, yasal sınırlarını doğal hukuk kuralları çerçevesinde belirledikten sonra vatandaşlarına iradelerini kullanma hakkına müdahale etmemesi toplumun huzuru ve devletin devamlılığı adına isabetli bir tercih olacaktır. Eğitim konusunda da herhangi bir önyargının oluşmaması adına siyasal iktidarların ürettikleri politikalarda daha dikkatli olmaları ileri demokratik işleyiş adına bir zorunluluk olarak görünmektedir. Diğer bir ifadeyle bir hukuk devletinde devlet adına güç kullanan bütün odakların eğitim konusundaki tutumlarının demokratik olması, demokrasi açısından beklenen bir durumdur.

Türkiye’de yükseköğretim alanında eğitim-iktidar ilişkilerinin görünürlüğünün en yüksek olduğu alanlardan birisi de kuşkusuz yükseköğretimde başörtüsü sorunu olmuştur. Başörtüsünün yükseköğretimde bir sorun haline getirilmesi kadar hukuki olmasa da fiili olarak çözülmesi sürecinin zamanlaması da eğitim-iktidar ilişkileri bakımından dikkat çekicidir.

3. 4. 5. Başörtüsü Sorunu

Üniversitelerde başörtüsü sorunu Türkiye’de her ne kadar eğitimi ilgilendiren bir sorun olarak görülse de gerek konunun uzun süredir gündemde olması ve gerek bu konuda alınan yargısal kararlar öncesi ve sonrasında yaşanan gelişmeler konunun iktidar ilişkilerine bakan yönünün daha ağır bastığını göstermektedir. Başörtüsü konusunda üniversitelerde var olan sorunun çözülmesi adına Şubat 2008’de TBMM’de Adalet ve Kalkınma Partisi (Ak Parti) ve Milliyetçi Hareket Partisi (MHP)’nin oylarıyla ilgili maddelerde Anayasa değişikliği için kanuni

düzenleme yapılmıştır. Anayasa değişikliği teklifinin verildiği TBMM'deki oylamaya 518 milletvekili katılmış; oylamada 411 olumlu, 103 olumsuz oy çıkmış ve teklif kabul edilmiştir. Başörtüsüne dair düzenleme için Demokratik Sol Parti (DSP) ve Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) Şubat 2008'de Anayasa Mahkemesi'ne iptal istemiyle başvurmuş ve Anayasa Mahkemesi de Haziran 2008'de 9 Şubat 2008 tarih ve 5735 sayılı anayasa değişikliği kararının iptal ve yürürlüğünün durdurulması kararını vermiştir (http://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkiye'de_t%C3%BCrban_sorunu). Bununla birlikte, başörtüsü ile ilgili süreç işlerken 14 Mart 2008'de Yargıtay Başsavcısı Abdurrahman Yalçınkaya "laikliğe aykırı fiillerin odağı haline geldiği" iddiasıyla Ak Parti'nin temelli kapatılması için Anayasa Mahkemesi'ne dava açmıştır. Ak Parti'nin kapatılması ile ilgili dava Temmuz 2008'de Ak Parti'nin kapatılmaması ama hazineden aldığı mali desteğin yarıya indirilmesi şeklinde karara bağlanmıştır (http://tr.wikipedia.org/wiki/Adalet_ve_Kalk%C4%B1nma_Partisinin_kapat%C4%B1lma_davas%C4%B1).

Üniversitelerdeki başörtüsü sorunu, 2008 yılındaki kanuni düzenlemenin Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmesi nedeniyle aşılamamış olsa da 2010 yılında YÖK'ün bu konudaki özgürlükçü yaklaşımı ve Ak Parti'nin 2. defa oylarını artırarak iktidara gelmesinden kaynaklı konjonktür gereği çözülmüştür. Zamanla hemen hemen tüm üniversitelerde başörtüsü yasağı uygulanmamaya başlamıştır. Diğer bir ifadeyle hukuki bir düzenleme yapılmadan YÖK yönetiminin farklı yaklaşımı doğrultusunda fiili olarak sorun çözülmüştür.

3. 4. 6. Katsayı Değişiklikleri ve Kur'an Kursları

2002 yılı sonrasında, üniversiteye girişte katsayı uygulamasının sonlandırılması yönünde teşebbüsler olsa da atılan adımlarla ilgili yargıya başvurulması ve yargının da katsayı uygulamasının devamı yönündeki kararları ile 10. Cumhurbaşkanı Ahmet Necdet Sezer'in yapılan yasal düzenlemeleri veto etmesi nedeniyle başarısız olmuştur.

Özbudun ve Hale (2010: 122-124), “28 Şubat sürecinde” İman-Hatip Okulları’nın “marjinalleştirilmesine” yönelik atılan adımlardan birisi olan üniversiteye girişte meslek liselerinin alanları dışında farklı bir alana yönelmeleri aleyhine olan farklı katsayı uygulamasının sonlandırılması istikametinde Ak Parti hükümeti tarafından İman-Hatip Okulları’nın de içinde bulunduğu meslek liseleri ile diğer liselerin üniversiteye girişte ortak katsayı uygulanmasına dair 13 Mayıs 2004 yılında 5171 sayılı bir kanun çıkarıldığını ve bu yasanın Cumhurbaşkanı Ahmet Necdet Sezer tarafından laiklik ilkesine aykırı olduğu gerekçesiyle veto edildiğini belirtirler. Özbudun ve Hale, bu kanunun “sonuçsuz kalmış bir girişim” olmasına rağmen 2008 yılında Ak Parti için açılan kapatma davasında iddianamede “laiklik ilkesini tahrip eden bir eylem olarak zikredildiğini” ifade ederler. Demokratik bir süreç sonunda iktidara gelmiş bir partinin eğitimi ilgilendiren bir konuda kanuni bir adım atmasının kapatılmasına bir delil olarak kullanılabilmesi, eğitimin siyaset için bir araç haline getirildiği iddiaları görmezden gelinmemekle birlikte, Türkiye’de eğitim konusunun asla sadece eğitimle ilgili bir konu olarak kalmadığını ve iktidar sahipleri arasında muktedir olma adına ne kadar önemsendiğini göstermesi bakımından manidardır.

1998 yılında YÖK’ün aldığı kararla meslek lisesi öğrencilerinin kendi alanları dışında yükseköğretim programı seçmeleri ve farklı alanlardan tercihte bulunmak isteyen genel lise öğrencilerinin orta öğretim başarı puanlarının diğer öğrencilerinkinden farklı bir katsayı ile çarpılması uygulaması başlamıştır. Bu düzenleme ile 50-60 puanlık farkların meydana gelmesi İman-Hatip Liseleri’nde okuyan öğrencilerin yükseköğretime yerleşmelerinin zorlaştırılması amacıyla çıkarıldığına dair eleştiriler almıştır. Yusuf Ziya ÖZCAN’ın YÖK Başkanı olmasından sonra katsayı uygulamasına tümden son verilmek istenilmiştir. Bu yönde alınan kararın Danıştay tarafından iptal edilmesinden sonra katsayı uygulaması 2009’da YÖK tarafından alan içi tercihlerde 0,15; alan dışı tercihlerde 0,13 olarak düzenlenmiştir. Bu kararın da Danıştay tarafından iptal edilmesiyle uygulama alan içi tercihlerde 0,15; alan dışı tercihlerde 0,12 şeklinde tekrar düzenlenmiş ve bu uygulama son iki yılda uygulanan sınavlarda uygulanmıştır. 01.12.2011 tarihinde ise 1998 yılından itibaren uygulanmakta olan genel ve meslek liselerde okuyan

öğrencilerin yükseköğretime yerleşmelerinde önemli bir yere sahip olan orta öğretim başarı puanının çarpılacağı farklı katsayı uygulamasına YÖK Kurul Üyeleri'nin oybirliği ile aldıkları kararlar son verilmiştir. Buna göre tüm öğrencilerin orta öğretim başarı puanlarının 0,12 katsayısı ile çarpılarak elde edilecek puanın YGS/LYS'den alınacak ham puana eklenerek yerleştirmeye esas puanın hesaplanacağı bir uygulamaya geçilmiştir (<http://www.radikal.com.tr/Radikal.aspx?aType=RadikalDetayV3&ArticleID=1071289&CategoryID=86>).

Son dönemde eğitim alanında görülen önemli değişiklikler, başörtüsü sorunun fiili olarak çözülmesi ve farklı katsayı uygulamasına son verilmesi ile sınırlı kalmamıştır. Kur'an Kursları ile ilgili yapılan düzenleme de dikkat çekicidir. “28 Şubat sürecinde” Kur'an kurslarına gidebilmenin en önemli şartı ilköğretim 5. sınıfı bitirmek olarak belirlenmiştir. 1998 yılından 2012 yılına kadar alınan bu karar doğrultusunda uygulamalar gerçekleştirilmiştir. 17 Eylül 2011 tarihinde yayımlanan 28057 sayılı Resmi Gazete ile yürürlüğe giren kanun hükmünde kararname ile, 633 sayılı kanunun ek 3. maddesi yürürlükten kaldırılarak Kur'an kurslarına devam etme yaşı ile ilgili olarak herhangi bir yaş sınırlaması kalmamıştır (Resmi Gazete, nr: 28057: 2011: 4). Kur'an eğitime yönelik bir başka gelişme ise 7 Nisan 2012 tarih ve 28257 sayılı Resmi Gazete 'de yayımlanan Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Eğitim Öğretimine Yönelik Kurslar ile Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönetmeliği'dir. Bu yönetmelikte Kur'an kurslarında tüm sene boyunca mesai saatleri dışında ve hafta sonları öğretim hizmetinin sunulabileceği ve yaz Kur'an kurslarının çocuklar için yaz tatili süresi içerisinde iki ayı ve haftada 5 günü geçmeyecek şekilde ebeveynlerin izni dahilinde yapılacağı vurgulanmıştır (Resmi Gazete, nr: 28257: 2012).

Toplumsal taleplerin aksi yönünde devlet iktidarının kullanılarak toplumsal hayatta hakim kılınmak istenen yapay düzen uzun ömürlü olmamaktadır. Gelecekte demokrasinin elde ettiği albeniyi kaybetmemesi durumunda, toplumsal taban bulamayan devlet tasarruflarının zaman içerisinde halk tarafından geri püskürtüleceği söylenebilir. Bu açıdan dönemselsel olarak etki gücü artan ideolojiler yerine toplumsal

taleplerin ve ebeveynlerin tercihlerinin eğitim politikalarının geliştirilmesinde dikkate alınması bir zorunluluktur. Laik olmayı anayasal bir ilke olarak benimseyen bir ülkede devletin herhangi bir dini veya dini yorumu dayatmasının ve bunlarla ilgili işleyişe doğrudan müdahalesinin doğru olmadığı ortadadır. Son değişiklikle çocukların alacağı veya almayacağı din eğitimi konusundaki tasarrufun ebeveyne bırakılmasının yerinde bir karar olduğunu ifade etmek gerekir.

3. 4. 7. Zorunlu Eğitim Süresinin 12 Yıla (4+4+4) Çıkarılması

“28 Şubat sürecinde” hayata geçirilen eğitimle ilgili en önemli karar zorunlu eğitim süresinin kesintisiz olarak 8 yıla çıkarılması olmuştur. Zorunlu eğitim süresine dair tartışmalar, 2012 yılının Şubat ayında tekrar canlanmıştır. Siyasal iktidarın 4+4+4 şeklinde toplamda 12 yıl olarak yapılandırılacak zorunlu eğitim sürecine dair kanun teklifi hazırlaması tartışmaları da beraberinde getirmiştir.

Karakaş (2012: 22), 28 Şubat 1997 tarihli MGK kararları çerçevesinde alınan kararlarla başlayan süreçte zorunlu eğitim süresinin kesintisiz olarak 8 yıla çıkarılmış olmasının sebebinin eğitim ile ilgili bir kaygıdan kaynaklanmadığını ve asıl amacın İmam-Hatip Okulları'nın orta kısımlarının kapatılması olduğunu savunur. Bununla birlikte, Türkiye'de son dönemde zorunlu eğitim süresinin 12 yıla çıkarılmasının İmam-Hatip Okulları'nın orta kısımlarının tekrar açılması için atılan bir adım olduğu iddialarının olduğunu, ama yeni düzenlemenin “özü itibarıyla çok doğru bir yaklaşım” olduğunu ifade eder. Yeni düzenlemenin olumlu sonuçlarının olmasının şartının eğitimin içeriğinde de meydana getirilecek niteliksel değişimlere bağlı olduğunu, niceliksel değişikliklerin eğitimde herhangi bir gelişmeye tek başına yeterli olmayacağını belirtir.

Kamuoyunda zorunlu eğitim tartışmaları yapılırken dikkat çekici bir gelişme yaşanmıştır. 27 Şubat 2012 tarihinde yapılan Milli Güvenlik Kurulu (MGK)'na ilk defa Milli Eğitim Bakanı Ömer DİNÇER de katılmıştır. Zorunlu eğitim süresinin 12 yıla çıkarılmasına dair tartışmaların yoğun olarak yapıldığı bir dönemde Milli Eğitim Bakanı'nın, bu konuyla ilgili olarak MGK'ya katıldığı söylentileri kamuoyunda

yayılmıştır. 28 Şubat 2012 tarihinde Cumhurbaşkanlığı'nın resmi internet sitesinde Milli Eğitim Bakanı'nın MGK toplantısına katılmasına dair açıklama yapılmıştır. Açıklamada “Bilindiği gibi, gündemin özelliğine göre Milli Güvenlik Kurulu Toplantılarına ilgili bakan ve kişilerin çağırılması, Anayasa’da yer almaktadır. Bir önceki Milli Güvenlik Kurulu Toplantısı’nda, Milli Eğitim Bakanı Sayın Ömer Dinçer’in dünkü toplantıya davet edilmesi kararlaştırılmıştır. Milli Eğitim Bakanı Sayın Ömer Dinçer, toplantıda, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki öğretmen açığı ve eğitim alanındaki ihtiyaçlar hakkında bir sunum yapmışlardır. Bazı basın-yayın organlarında iddia edildiği gibi, zorunlu eğitimin ‘4+4+4’ şeklinde 12 yıla çıkarılmasını öngören yasa teklifi kesinlikle gündeme gelmemiştir. Kamuoyuna saygıyla duyurulur.” ifadeleri yer almıştır. (<http://www.tccb.gov.tr/aciklamalar/252/82182/basin-aciklamasi.html>)

Yeniden 4+4+4 şeklinde düzenlenen 12 yıllık zorunlu eğitim uygulamasına dair, düzenlemenin kanun teklifi olduğu dönemde, tartışmalara Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (TÜSİAD) da dahil olmuştur. 23 Şubat 2012 tarihli TÜSİAD Basın Bülteni’nde konuyla ilgili olarak yapılması planlanan eğitimin süresinin 12 yıla çıkarılmasına dair düzenlemeye muhalif bir duruş sergilenmiştir. TÜSİAD tarafından yapılan açıklamada “TBMM gündemindeki kanun teklifi mevcut durumdan dahi geriye gidişe yol açacaktır; Türkiye’nin ihtiyacı olan eğitim reformu bu değildir. Bu çerçevede, teklifin gündemden çıkarılması ve eğitim sistemimizde reformların bilimsel dayanakları sağlam, mevcut kazanımları dikkate alan ve nicelik ile nitelik sorunlarını çözmeye yönelik bir yaklaşımla ve katılımcı bir süreçle gerçekleştirilmesi gereklidir.” ifadeleri yer almaktadır. Ayrıca böyle bir uygulamanın ilk dört yıllık bölümünün zorunlu, diğer bölümlerinin de açık öğretim şeklinde yapılandırılmasına dair görüşlere karşılık bu şekilde bir yapılanmanın “özellikle kız çocuklarının eğitime katılım ve okula devamları açısından yaratabileceği sakıncalar ayrıca endişe vericidir. Bunun yanında, ilköğretim birinci kademedeki ikinci kademeğe geçişin yeni bir merkezi sınav modelini beraberinde getirip getirmeyeceği de belirsizdir.” ifadeleri yer almıştır (http://www.tusiad.org/bilgi-merkezi/basin-odasi/basin-bultenleri/tusiad--tbmm_gundemindeki-kanun-teklifi-mevcut-durumdan-

dahi-geriye-gidise-yol-acacaktır--turkiyenin-ihtiyaci-olan-egitim-reformu-bu-degildir/).

Yurdusev (2012: 22), zorunlu eğitimin yakın tarihsel ortaya çıkış süreci üzerinde durarak onun “emirlere itaati ve disiplini öğretmek” üzere geliştirildiğini belirtir ve zorunlu eğitim konusuna eleştirel yaklaşıma sahiptir. Eğitimin zorunlu hale gelmesinin ulus devletlerin “kurumsallaşma ve yaygınlaşması” süreçleri ile at başı olarak gerçekleştiğini, dolayısıyla zorunlu eğitimin “ulus devletlerin enstrümanlarından birisi” olduğunu, zorunlu eğitimle ulaşılması gereken nihai noktanın homojen bir toplumsal yapının oluşturulması olduğunu savunur. Ona göre, zorunlu eğitim günümüzde dünya genelinde genel kabul görmüş olmakla birlikte, kendisinin de katıldığı, bazı açmazları barındırmaktadır. Bu açmazlar şu şekilde sıralanabilir: Zorunlu eğitimin insanların iradelerine devletin bir müdahalesi biçiminde yorumlanması, tek tipleşmeye neden olduğu iddiaları, belirli kriterlere sahip olan bireylere sunulan bir hizmet olması açısından ayrımcılığı barındırdığı, toplumda azınlıkta bulunan bir kesimin çocuklarının eğitilmesinin sağlanması için zaten çocuklarını okula göndermeye gönüllü çoğunluğa yönelik devletin bir baskı aracı haline gelmesi, çeşitliliğe fırsat tanınmamasının doğal bir sonucu olarak eğitimin kalitesinin düşmesi ve yaratıcılığa imkan tanınmaması. Yurdusev, Roma Hukuku’ndan günümüze kadar çocukların nasıl bir eğitim alacağına dair karar alma yetkisinin anne-babaya tanınan bir hak olduğunu; bu hakkın devlet tarafından sahiplenilmesinin doğru olmadığını, zorunlu eğitimin uygulanmaya başladığı tarihten bu yana ciddiye alınabilecek bir ürün ortaya koyamadığını, dünya genelinde politikacıların dışındaki entelektüellerin ve deha sahiplerinin zorunlu eğitim konusunda muhalif bir tavır takındıklarını ve eğitimin devletin yanında sivil toplum tarafından herhangi bir zorlamaya dayanmaksızın sunulan bir hizmet olması gerektiğini savunur.

Yayla (2012: 24), Türkiye’de zorunlu eğitim süresine dair tartışmaların aslında eğitim lehine yararlı sonuçlar doğurmaktan uzak olduğunu, 4+4+4 sisteminin olumlu-olumsuz yönleri itibarıyla büyütüldüğünü savunur. Ona göre, Türk eğitim sisteminin sorunlarının temelinde, eğitim alanında hakim olan ideoloji tek başına bir sebep değildir; eğitim sisteminin yapısal özellikleri bizatihi sorunların ana kaynağını

oluşturmaktadır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na dayalı olarak Türk Eğitim Sistemi'nde devletin tek yetki sahibi olmasının bugün olduğu gibi gelecekte de Türk eğitim sisteminden memnun olan insanları meydana getireceği gibi gayr-ı memnunlar grubunu da ortaya çıkaracağını ileri sürer. Bu noktada asıl tartışılması gerekenin devletin eğitime müdahil olup olamayacağı, olacaksa bunun gerekçelerinin neler olacağı, devletin böyle bir sahiplenme içerisine girmesinin ahlaki ve meşru olup olmadığı konularının olduğunu ifade eder. Devletlerin eğitimi tek başlarına sahiplenmelerinin tarihinin son 150 yıla dayandığını ve bunun sebebinin de iddia edildiği gibi eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması olmadığını, amacın eğitimin toplumsal kontrol adına araçsallaştırılması olduğunu savunur. Devletlerin benimsediği değerler sistemi çerçevesinde “tek yönlü eğitim yapmaktan uzak kalması” gerektiğini, böyle olmaması durumunda devletlerin benimsediği değerler sistemi dışında herhangi bir değer sistemini benimseyen vatandaşların “ikinci sınıf vatandaş muamelesi” göreceklerini ve onların ilerlemelerinin devletler tarafından engelleneceğini savunur.

Yayla (2012: 24), günümüzde devletlerin eğitim alanında eğitimin ekonomik desteğini sağlayarak, ders içeriklerini belirleyerek veya “manipüle ederek” ve eğitim için gerekli hizmeti sunarak egemen olduklarını, devletçiliği en katı haliyle benimseyen devletlerde bu üç değişkenin birlikte devlet tarafından eğitim alanında uygulandığını iddia eder. Ona göre, Türkiye’de devlet, eğitimi hem finanse ederek, hem okullarda okutulacak ders içeriklerini belirleyerek ve hem de eğitim alanında gerekli hizmeti sunarak eğitim alanında tek iktidar sahibi konumundadır. Zorunlu eğitimin kesintili olarak 4+4+4 şeklinde düzenlenmesinin kamuoyunda yoğun olarak tartışılmasına rağmen, Türkiye’de eğitimle ilgili en büyük iktidar sahibinin devlet oluşu konusunun gerektiği ölçüde sorgulanmadığını; hatta devletin eğitim alanındaki mevcut konumunun devamı istikametinde geniş bir toplumsal görüş birliğinin var olduğunu savunur. Yayla, eğitim konusunda devletin tekel sahibi olmasının günümüzde Türk eğitim sisteminin mevcut problemlerinin en önemli kaynağı olduğunu, devletin eğitimde tekel sahibi olmasının eğitimi rekabete kapalı hale getirmesinden dolayı Türkiye’de eğitimin verimsiz hale geldiğini öne sürer.

Zorunlu eğitim konusunda eleştirel bakış açılarının ve devletin eğitimde tek başına iktidar sahibi olmasına yönelik olumsuz yaklaşımların yanında demokratik yollarla iş başına gelen hükümetlerin eğitimle ilgili tasarrufla bulunma hakkına doğal olarak sahip olduğunu ileri süren görüş de mevcuttur. Karakaş (2012: 24), zorunlu eğitim süresinin kesintili olarak 4+4+4 şeklinde düzenlenmesinin kamuoyunda tartışılmasının, Türkiye’de genel olarak eğitimin tartışmaya açılması adına bir fırsat olabileceğini savunur. Kamuoyunda eğitim konusunda yapılan tartışmalar içerisinde eğitimle ilgili kararlara siyasilerin müdahil olmaması (sadece alınan kararları uygulamaları), bu işin eğitimciler (uzmanlar) tarafından yapılması gerektiğine dair görüşlerin ortaya atıldığını belirtir. Karakaş, “demokrasinin, hukuk devletinin özü de kamu hizmeti üretiminin nitelik ve niceliğinin seçilmişler tarafından belirlenmesine dayanır” der ve halkın seçtiği siyasi iktidarın eğitim konusunda tasarruf sahibi olmaması gerektiğine dair yaklaşımın, eğitimin büyük oranda bir kamu hizmeti olarak sunulmasından dolayı, demokrasinin ruhuna aykırı olduğunu ifade eder. Kendisi, Türkiye’de eğitim konusunda seçilmişlerin karar alma mercisinde olmaması gerektiğine dair bir yaklaşımın kamu hizmetlerinin nitelik ve nicelik olarak genelde seçilmişler tarafından üretilmesi esasına dayanan demokrasi sürecine inanılmamasına ve bu sürece güvenilmemesine bağlı olduğunu savunur. Ona göre, Türkiye’de eğitim alanında demokratik idare biçimiyle bağdaşmayan bir yapı olarak Talim ve Terbiye Kurulu bir “somut bir vesayet kurumudur” ve bu kurum eğitim alanında “temel belirleyici kararlarda etkili” olmakta; ders kitaplarını, eğitim programlarının içeriğini belirlemektir. Talim ve Terbiye Kurulu’nun mevcut yetkileri bakımından seçilmişlerin kamu hizmetlerini üretmesinde ikinci planda kalmasına neden olduğunu ve bu yüzden “lağvedilmesi gerektiğini” savunur.

Erdoğan (1998: 2070, 2071), Türkiye’de eğitim alanında atılan adımların hala Cumhuriyetin ilan edildiği dönemin psikolojisi içerisinde olduğunu, devletin bekasını eğitime yapılan yatırımda görme tutumunun devam edildiğini, okulların kasıtlı kültürlenme alanı olarak görüldüğünü, dünyadaki gelişmeleri yakından izleyen gençlere kuşku ile yaklaşıldığını, topluma ve eğitimcilere eğitimle ilgili olumlu adımlar atabilecekleri konusunda güvenilmediğini iddia eder. Bununla birlikte, eğitimle ilgili politika ve uygulamaların toplumun beklentileri doğrultusunda

belirlenmediğini ve belirli kişi ve kurumların toplum adına toplumun eğitimle ilgili beklentilerini belirleme yetkisini kendilerinde gördüğünü savunur. Erdoğan, Türkiye’de tepeden inmece yaklaşımların terk edilmesi gerektiğini, eğitimle ilgili sorunlara çözüm arayan kişilerin sadece eğitimcilerle sınırlanması yerine, gelişmiş ülkelerde olduğu gibi, sosyal bilimlerin çeşitli alanlarına mensup kişilerin de bu çalışmalara dâhil edilmesi gerektiğini ileri sürer.

Millas (2012: 26), zorunlu eğitim süresi ile ilgili yapılan tartışmalara eğitim ile demokrasi ve insan hakları arasında var olan ilişki bakımından yaklaşır. Millas, Türkiye’de zorunlu eğitim süresinin 12 yıla çıkarılması ile ilgili yapılan tartışmaların, konunun insan hakları açısından değerlendirilmemesinden dolayı, “zorunluluğu (zoraki olanı) haklı gösteren meşruiyet söyleminin” dışına çıkmadığını savunur. Türkiye’de asıl tartışılması gereken konunun eğitimin zorunluluğu veya din eğitimi olmadığını, üzerinde durulması gereken konunun “eğitimin ötesinde dayatmacı-özgürlükçü uygulamalar konusunun” olduğunu ifade eder. Ona göre, eğitimle ilgili tartışmalar demokrasinin algılanış şeklinden bağımsız değildir. Demokrasi, çoğunluğu oluşturan veya iktidarı elinde bulunduran insanların her istediklerini yapmalarına bir araç olma rolüne indirgenmemelidir. Millas, Türkiye’de yakın tarihsel dönemde ‘Kemalist’ ideolojiyi savunanların demokratik sistemde çoğunluğu oluşturdukları iddiasıyla baskıcı bir tutum içerisine girdiklerini; “En hakiki mürşit ilimdir”, yani ‘bizim doğru saydığımızdır’ “iktidar bizdedir (veya ‘kurucu gücüz’)” sloganı ile baskıcı tutumu ortaya koyduklarını iddia eder. Çoğunluğu oluşturmanın doğal olarak beraberinde haklı olmayı da getirdiğine dair inancın, azınlıkta kalan toplulukların görmezden gelinmesine neden olan bir paradigma meydana getirdiğini ileri sürer. Ayrıca, eğitim konusunda belirli sınırlara hapsedilmiş tartışmaların yapılmasının yönetilen-yöneten arasındaki “tartışmalı paradigmanın” görülmesini engellediğini savunur.

Çalışkan (2012) ise, 4+4+4 şeklinde yapılandırılan kesintili 12 yıllık zorunlu eğitimin kamuoyunda yeterince tartışılmasına imkân verecek ölçüde bir zaman diliminde gündeme getirilmediğini ve düzenlemenin bu şekilde olması gerektiğine dair toplumsal bir mutabakatın olmadığını iddia eder. Ayrıca bu düzenlemenin

eğitimin parasız olarak sunulan bir kamu hizmeti olmaktan uzaklaşmasına neden olacağını, bu şekilde yapılandırılmış bir sistemin hayata geçirilmesinde kilit noktada olan öğretmen kadrosunun ve gerekli öğretim materyallerinin hazır olmadığını, bütçede gerekli payın ayrılmadığını ve 13 yaşından sonra örgün eğitim alanından çıkabilmeye imkân tanınması bakımından bu düzenlemenin çocuk işçilerin ve çocuk gelinlerin artmasına neden olacağını savunur. Ona göre, bu düzenlemeye karşı çıkan vatandaşların demokratik protesto hakları engellenmiştir. Ayrıca, laik bir devletin yapısına ters olacak şekilde dini eğitim tüm eğitim kademelerine yaygınlaştırılmaya çalışılmaktadır. Bununla birlikte seçmeli derslerde, diğer dini inanç ve mezhepteki insanların bu hizmeti verebilecek öğretmeni ve öğretim materyali olmadığından dolayı, sadece İslam dinin Sünni yorumunun öğrencilere dayatılacağını ileri sürer.

Kaluç (2012: 20), Türkiye’de resmi ideolojinin hegemonyasını tam olarak kurmasına bağlı olarak toplumun eğitim gibi çok önemli bir konuda pasif bir tutum takındığını, eğitimin devlet tarafından sunulan bir hizmet olarak kalmasının sorgulanmadığını ve bununla birlikte Türkiye’de “siyaset ve eğitim dünyasının” vatandaşların çocuklarının alacakları eğitim konusunda karar alabilecek olgunluktan uzak olduğuna dair bir önyargıya sahip olduğunu iddia eder. Ona göre 4+4+4 şeklinde düzenlenen eğitim sisteminin basit tartışma alanlarına hapsedilmemesi gerekir ki; asıl tartışılması gereken konu eğitim-öğretimde devletin ağırlığının baskın oluşu ve bu durumun normal kabul edilışıdir. Kaluç, günümüzde gelişmiş ülkelerde eğitimin devlet tarafından tamamen sahiplenilmediğini, özel sektörün ve vakıfların açtıkları özel okullarda ders içeriğini belirleyebilecek ölçüde özgürlüğe sahip olduğunu ifade eder. Türkiye’de de eğitim-öğretim programını belirlemede özgür olacak şekilde “özelleştirilmesi gerektiğini”, rekabetin kaliteyi getireceğini, atanamayan öğretmenlerin istihdam edilebileceğini ve anadilde eğitim konusundaki sorunların çözülebileceğini savunur. Diğer taraftan, eğitim süresine dair 4+4+4 şeklindeki düzenlemenin eleştiriye açık olmakla birlikte eğitimin yapısal ve mekânsal açıdan kademeli hale getirilerek birbirinden ayrılmasının pedagojik açıdan çok olumlu bir gelişme olduğunu ileri sürer.

Kamuoyunda ve TBMM’de yoğun olarak tartışılan kesintili 12 yıllık zorunlu eğitim yasası TBMM Genel Kurulu’ndan 30 Mart 2012 tarihinde geçmiştir. 4+4+4 şeklinde yapılandırılan 6284 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” Cumhurbaşkanı Abdullah GÜL tarafından onaylandıktan sonra 11 Nisan 2012 tarih ve 28261 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. 11 Nisan 2012 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanan bu kanunda göze çarpan en önemli değişikliklerden bazıları şunlardır:

“Madde 1 – Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ, çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın Eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter.

Madde 2 – İlköğretim; 1 inci maddede belirtilen amacı gerçekleştirmek için kurulmuş dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan bir Milli Eğitim ve Öğretim Kurumudur.”

Madde 3 – 222 sayılı Kanunun 9 uncu maddesinin birinci fıkrası aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

İlköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar hâlinde kurulması esastır. Ancak imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokullarla veya liselerle birlikte de kurulabilir.

Madde 6 – 222 sayılı Kanuna aşağıdaki geçici madde eklenmiştir.

Geçici Madde 11 – Bu maddenin yayımı tarihinde ilköğretim kurumlarının 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarında eğitim görenler eğitimlerini bu kurumlarda tamamlar. Bu maddenin uygulanmasıyla ilgili usul ve esaslar Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenir; Bakanlık bu maddenin uygulanmasıyla ilgili düzenlemeleri il, ilçe ve okul bazında yapmaya yetkilidir.

Madde 9 – 1739 sayılı Kanunun 25 inci maddesinin mülga birinci fıkrası aşağıdaki şekilde yeniden düzenlenmiştir.

İlköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile İmam-Hatip ortaokullarından oluşur. Ortaokullar ile İmam-Hatip ortaokullarında lise eğitimini destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçimlik dersler oluşturulur. Ortaokul ve liselerde, Kur’an-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin

hayatı, isteğe bağlı seçmeli ders olarak okutulur. Bu okullarda okutulacak diğer seçmeli dersler ile İmam-Hatip ortaokulları ve diğer ortaokullar için oluşturulacak program seçenekleri Bakanlıkça belirlenir.

Madde 10 – Ortaöğretim, ilköğretime dayalı, dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar. Bu okulları bitirenlere ortaöğretim diploması verilir.

Geçici Madde 3 – Zorunlu ortaöğretim, 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanır. Bakanlar Kurulu uygulamayı bir eğitim-öğretim yılı ertelemeye yetkilidir.”

Madde 13 – 16/8/1997 tarihli ve 4306 sayılı Kanunun geçici 1 inci maddesinin (A) fıkrasının (2) numaralı bendinin (c) alt bendinde yer alan “sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim” ibaresi “ilköğretim ve ortaöğretim” şeklinde değiştirilmiş ve maddede yer alan “sekiz yıllık kesintisiz” ibareleri madde metninden çıkarılmıştır (Resmi Gazete, nr: 28261: 2012).

Zorunlu eğitim süresini 4+4+4 şeklinde düzenleyen kanunun TBMM’den geçmesinden sonra Cumhuriyet Halk Partisi “30.3.2012 günlü, 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun’un, Türkiye Büyük Millet Meclisi İçtüzüğü’nün 29., 74., 81., 87. ve 91. maddeleri ile Anayasa’nın 2., 6., 7., 11., 67., 68., 75., 76., 87., 88., 95., 96., 97. ve 148. maddelerine aykırılığı ileri sürülerek şekil yönünden iptaline ve yürürlüğünün durdurulmasına karar verilmesi istemiyle” Anayasa Mahkemesi’ne başvurmuştur. Anayasa Mahkemesi 24.05.2012 tarihli 2012/48 sayılı kararında “ 6287 sayılı Kanun’un şekil yönünden Anayasa’ya aykırı olmadığına ve iptal isteminin reddine ve yürürlüğünün durdurulması isteminin reddine oybirliğiyle karar vermiştir” (<http://www.anayasa.gov.tr/index.php?l=gundem&id=374>).

Zorunlu eğitim süresiyle ilgili 4+4+4 şeklinde yapılan düzenleme sonrasında da kamuoyunda tartışmalar devam etmiştir. Zorunlu eğitim süresinin kesintili olarak 12 yıl olarak belirlenmesine rağmen kanunda zorunlu eğitime başlangıç yaşı net olarak belirtilmemiştir. Zorunlu eğitime başlangıç yaşı ile akıllarda kalan sorulara da bir cevap niteliğinde olan “12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar” adlı 2012/20 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Genelgesi 09.05.2012 tarihinde yayınlanmıştır.

Genelgede, zorunlu eğitime başlama yaşı da içinde olmak üzere ele alınan ana başlıklar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- “Zorunlu eğitim 4 yıl süreli ilkokul, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise eğitimini kapsamaktadır. Öğrencilerin öğrenim gördüğü birinci 4 yıl (1, 2, 3, 4. sınıflar) ilkokul, ikinci 4 yıl (5, 6, 7, 8. sınıflar) ortaokul ve üçüncü 4 yıl (9, 10, 11, 12. sınıflar) ise lise şeklinde isimlendirilecektir.

- İlkokullar ile ortaokullara ilköğretim veya ilköğretim kurumları, liselere ise ortaöğretim veya ortaöğretim kurumları denilmeye devam edilecektir.

- Veliler, okul yönetimleri ve mülkî amirler ilköğretim öğrencilerinde olduğu gibi ortaöğretim öğrencilerinin de okula devamını sağlamakla yükümlüdürler.

- 2012-2013 eğitim ve öğretim yılı için, 30 Eylül 2012 tarihi itibarıyla 66 ayını tamamlayan tüm çocukların okul kayıt işlemleri e-okul sistemi üzerinden merkezî olarak yapılacaktır.

- 60-66 ay arasındaki çocukların ise velisinin yazılı isteği ile gelişim yönünden hazır olduğu anlaşılanların ilkokula devamları sağlanacaktır. Diğer öğrenciler okul öncesi eğitime yönlendirilecektir. Ayrıca, okul öncesi eğitimde 48-60 ay arası çocuklar için 2013 yılı sonuna kadar belirlenmiş olan yüzde 100 okullaşma hedefi devam edecektir.

- Okul öncesi eğitim için 30 Eylül 2012 tarihi itibarıyla 37-66 ay arasındaki çocukların anaokulunda veya uygulama sınıflarında, 48-66 ay arasındaki çocukların ise anasınıflarında eğitim almaları sağlanacaktır.

- 2011-2012 eğitim ve öğretim yılında ilköğretim 4. sınıfta okuyan ve bir üst sınıfa geçen öğrencilerin 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında ortaokul 5. sınıfa kayıtları e-okul sistemi üzerinden yapılacaktır. Ancak 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında eğitim öğretime başlamış olan imam hatip ortaokullarına devam etmek isteyen 5. sınıf öğrencilerinin kayıtları bu okullara yapılacaktır.

- İlköğretimi tamamlayan öğrencilere diploma verilmeyecek, 12 yıllık zorunlu eğitim sonunda ortaöğretim diploması verilecektir” (<http://www.meb.gov.tr/haberler/index.asp>). Genelgede, okulların kesintili 12 yıla dayalı zorunlu eğitim uygulaması çerçevesinde, fiziksel özellikleri bakımından yapılandırılması kapsamında alınması gereken tedbirler de belirtilmiştir.

Genelgenin yayınlanmasından sonra, kamuoyundaki 66 ayın zorunlu eğitime başlama yaşı için erken olup olmadığına dair tartışmalar başlamıştır. Bunun üzerine Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer konu ile ilgili değerlendirmede bulunmuştur. Dinçer “66. ayını dolduran çocuğumuzu biz okula zorunlu olarak kayıt edeceğiz. Ancak kesin kayıt yaptırmayan veliye de bunun hesabını soracağız.” demiştir. Ayrıca, öğrencilerin devamsızlık haklarını kullanmaları konusunda “Bugünlerde öğrencilerimizin önemli bir kısmı dershaneye gidiyor ve üniversiteye hazırlanıyor diye okullarına devam etmiyorlar. 45 günlük devamsızlıkla ilgili birtakım düzenlemeleri iptal ettim. Raporların hepsini incelemeye tabi tutacağım. İzin almış ve ruhsatlandırılmış bütün dershaneler, eğitimin yapıldığı zaman diliminde lise öğrencilerini üniversiteye hazırlık kurslarına alamazlar. Dördüncü sınıf öğrencilerinin lisede programı varken aynı zamanda dershanede de eğitim programının olması kabul edilemez. Bu zaten mantığa da aykırı. Dershaneler şayet okul zamanı ders programı düzenlemişlerse hukuka aykırı bir işlem yapıyorlar ve kayıt dışı bir işlem yapıyorlar buna izin vermeyiniz. Çocuklarımızın okula gitmelerini sağlayınız.” ifadelerini kullanmıştır.

(<http://www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=1285909>).

Zorunlu eğitim konusunda yapılan 4+4+4 şeklindeki düzenleme, kesintili olması bakımından erken yaşlarda öğrencilerin yetenekleri ve ailelerinin tercihleri bağlamında yönlendirilmelerine imkan tanınması imkanını vermektedir. Bu durum bireylerin kendini gerçekleştirmeleri adına fırsatları erken dönemde değerlendirme şansı tanınmasının yanında Türk eğitim sisteminin verimliliği adına önemlidir. Bununla birlikte zorunlu eğitime başlama yaşının 66 ayın tamamlanmasıyla başlaması akıllarda bazı soru işaretlerini meydana getirmiştir. Çocukların fizyolojik, psikolojik ve zihinsel gelişimleri ilköğretime başlamada mutlaka dikkate alınması gereken özelliklerdir. Öğrencilerin 66 ayını doldurduktan sonra gerekli gelişim seviyesini yakalayıp yakalayamayacakları konusunda ortak bir kanaat yoktur. Bununla birlikte erken yaşta zorunlu eğitim süresinin başlaması eğitim-iktidar ilişkileri bağlamında var olan literatür penceresinden konuya yaklaşılmaya neden olmaktadır. Devletin zorunlu eğitime başlama yaşını düşürmesinin nedenleri arasında

iktidar mücadelesi bağlamında bir yaklaşımın olabileceği de akıldan uzak tutulmamalıdır. Ayrıca velilerin çocuklarının gelişimleri bağlamında akıllarında oluşan haklı kaygılarının giderilmesi yerine, hesap sorucu nitelikteki yaklaşımın yapılan düzenleme ile ilgili şüphelerin oluşmasına hizmet edebileceği de bilinmelidir.

3. 5. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE ELEŞTİREL YAKLAŞIMLAR

Eğitim-iktidar arasındaki var olan ilişkiye dair özellikle 20.yüzyılın ikinci yarısından itibaren Avrupa’da eleştirel yaklaşımların ortaya çıkması, devlet tarafından verilen örgün eğitim konusunda bazı şüphelerin oluşmasına neden olmuştur. Bir ulus devlet olan Türkiye Cumhuriyeti’nde de eğitimin idealize edilen toplumsal profilin realize edilmesi adına, özellikle kuruluş yıllarında, araçsallaştırıldığı görülmektedir. Örtük programı da ortaya çıkaracak toplumsal yönelişin meydana getirilmesi adına atılan diğer kolektif adımlar da dikkate alındığında Türkiye’de eğitimin endoktrinasyon süreci olarak sürdürülmeye çalışıldığı görülür. Eğitim alanında günümüzde de geçerliliğini koruyan kanunlar, Türkiye’de çok partili döneme geçilmesi ile başlayan ve darbelerle önü kesilen demokratik süreci etkileyen iktidar değişkenleri eğitime de doğrudan etki etmiştir. Çoğu zaman “Türk iktidar seçkinleri” tarafından eğitim alanında ortaya konulan politika ve uygulamalar, halkı kendi içsel dinamikleri ile bağdaşmadığından, Türk eğitim sistemine eleştirel içerikli yaklaşımların yöneltilmesine neden olmuştur. Tezde ele alınan konu bakımından bu eleştirel yaklaşımların ele alınması önemlidir.

Dinçerler (1996:188), 1980 sonrasında da kapsayan son 150-200 yıllık süreçte Türk eğitim sisteminin birbiriyle çelişen eğitim politikaları ve uygulamaları nedeniyle “çalkantılı bir dönem geçirdiğini” öne sürer. Ona göre, eğitim alanında “değiştirilmesi ve düzeltilmesi gereken fikri ve fiziki birçok unsur vardır” ki, en başta irfan, marifet, ilim, bilgi ve öğrenmek kelimelerinin karşılıklarını tek başına kapsama çabasında olan eğitim kelimesinden işe başlamak gerekir. Ayrıca, Türkiye’de uzun zamandan beri, eğitim denilince akla okul gelmektedir. Buna göre “okulculuk” olarak adlandırılabilir bir toplumsal algı sonucunda sadece okul çağı döneminde olan öğrencilerin okula gidebileceği ve bu çağın dışındaki insanların

sanki geniş anlamıyla eğitimle ilgili uğraşlarının olmayacağına dair bir ön kabulün olduğunu, bu ön kabulün de eğitime ve öğrenmeye büyük zarar verdiğini savunur.

Altay (2006: 95-96), Türkiye’de eğitim alanında var olan sorunların tahlilini eğitim-iktidar ilişkileri bağlamında yapar. Herhangi ülkenin vatandaşlarının herhangi bir siyasi partiyi ülkenin idari ve ekonomik yönetimi konusunda iktidara getirebileceğinin normal olduğunu kabul etmekle birlikte, siyasi patileri de içine alan iktidar sahiplerinin eğitim konusunda tek söz sahibi olmasının kabul edilemez bir durum olduğunu, eğitim politikalarının üretilmesinde eğitimin tüm paydaşlarının söz sahibi olması gerektiğini iddia eder. Olması gerekene dair bu görüşünün aksine, Türkiye’de eğitim alanında geçerli olan bütün yasa ve önemli yasal düzenlemelerin demokrasinin rafa kaldırıldığı askeri darbe veya askeri muhtıralar sonrasında çıkarıldığını (27 Mayıs 1960 askeri darbesi sonrasında çıkarılan 222 Sayılı İlköğretim Kanunu, 12 Mart 1971 askeri muhtırası sonrasında çıkarılan 1793 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 12 Eylül 1980 askeri darbesinden sonra çıkarılan 2457 Sayılı YÖK Kanunu ve 28 Şubat 1997 postmodern askeri darbesinden sonra çıkarılan 4306 sayılı 8 Yıllık Temel Eğitim Kanunu) ifade eder. Özellikle Türkiye’de 1980 sonrasında eğitim alanında uygulamaya konulan politikaların değişkenliği nedeniyle de toplumun zarar gördüğünü belirtir.

Kabasakal (1998: 2113, 2114), Cumhuriyetin ilanından sonra eğitim politikalarının temelini Batılılaşma’nın oluşturmasına rağmen Atatürk sonrası dönemde bu politikanın hayata geçmesi adına sanayileşme, şehirleşme ve demokratikleşme gibi araçların kullanılamamasından dolayı Türkiye’de insanların kutuplaştıklarını ve asgari müştereklere buluşamayacak derecede “kimlik çatışması” yaşadıklarını savunur. Ona göre, Türkiye’de Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitimle ilgili vizyon-politika bağının kurulmuş olmasına bağlı olarak, özgüven sahibi bir nesil yetiştirilmiştir. Daha sonraki süreçte Cumhuriyetin ilk yıllarında belirlenen vizyonun güncellenmeye ihtiyacı olmasına rağmen, bunun yapılmaması ve günümüzde eğitim alanında dinamik yapıda bir vizyonun olmayışı yenilgiyi baştan kabullenmiş, içinde bulunduğu şartlardan uzaklaşma adına gayret göstermekten uzak duran ve “yasakçı bir toplumsal psikolojiye bürünmüş” insanların yetiştirilmesine neden olmuştur.

Pamak (2006), dünya genelinde eğitimin kurumsallaşmasının, ulus devletlerin ortaya çıkmasından sonra gücü elinde bulunduran bir azınlığın devletin hegemonyasını devam ettirmede sorun çıkmaması ve halkın ulus devlete mutlak itaatinin sağlanması amacıyla gerçekleştiğini iddia eder. Pamak, Türkiye'nin de bir ulus devlet olarak bahsedilen tarzda eğitim sistemini örgütlediğini, Türkiye'de etkili olan azınlığın, çoğunluk aleyhine kendi varlıklarını devam ettirmede eğitimi bir "payanda" olarak kullandığını savunur. Ona göre, Türkiye'deki mevcut eğitim insanların bir irade sahibi varlık olarak özgürlüklerini sınırlandırmakta, düşünceler üzerinde "ipotekler" kurmaktadır. Türkiye'de insanların askeri bir kültürle yetiştirilmeye çalışıldığını ve bu nitelikteki bir eğitimden geçirilmiş toplumun "militarize olmaktan, bağınaz, taassup ehli, dar ufuklu ve sığ düşünceli olmaktan kurtulamayacağını" ileri sürer.

Tanrıverdi (2006) ise Türk eğitim sistemindeki sorunlarla iktidar ilişkileri arasındaki bağı okullarda uygulanan kılık-kıyafet kuralları üzerinden yapar. Tanrıverdi, Türkiye'de okullarda tek tip kıyafet uygulamasına eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşır. Türkiye'de resmi ideolojinin bu uygulamayla, çocukların bedenleri üzerinde hâkimiyet kurarak, büyüdüklerinde de onların düşünceleri üzerinde hâkimiyet kurmak istediğini savunur. Düşünce üzerinde hâkimiyet kurulmasının amacının da kutsallaştırılmış bir devlet algısına mutlak itaat eden yurttaşların yetiştirilmesi olarak değerlendirir.

Özdemir (1991: 88), Türkiye'de 1970'li yıllardan başlayarak kolej ve dershanelerin okul karşısında daha etkin bir pozisyon almasına eleştirel yaklaşır ve okulların ikinci planda kalmasının sorgulanmadığını savunur. Dershanelerde ve kolejlerde öğrencilerin düşünce becerilerinin geliştirilmesinden ziyade düşünmeyi gerektirmeyen, bilgilerin basmakalıp tekrarına dayalı bir sistemin egemen olduğunu iddia eder.

Şekerci (2006), Ortadoğu ve 3. Dünya Ülkeleri olarak adlandırılan ülkelerde Batılılaşma hedefinin gerçekleşmesinde "kadının dönüşümünün" önemli bir bileşen olduğunu iddia eder. Osmanlı Devleti'nin son döneminde başlayıp Türkiye Cumhuriyeti'nde de devam eden Batılılaşma sürecinde "idari askeri ve hukuki

alanlarda gerçekleştiren reformların yalnızca devlet katında gerçekleştirilirken, modernleşmenin kadın üzerinden halka yaygınlaştırılmak istendiğini” savunur. Şekerci, günümüzde de devletin eğitim ile ilgili olarak resmi olarak yürüttüğü “Baba Beni Okula Gönder.” veya ‘Haydi Kızlar Okula’ gibi kampanyaların aslında halka mal edilemeyen Batılılaşma ideolojisinin, tasarlanan haliyle hayata geçirilebilmesi için toplum üzerinde yeni bir tasarım çabası olduğunu iddia eder.

Bolay (1996: 422, 425), Türk eğitim sisteminin Batı’nın etkisinden önce kendine özgü bir niteliğe sahip olduğunu ve Batı’ya yönelmenin temelinde de bu kendine özgü nitelikteki eğitim sisteminde yetersizliklerin olduğunu savunur. Bununla birlikte, Türk eğitim sisteminin birbirinden farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin denenmesi yoluyla oluşturulmaya çalışılmasının bu yönelişin daima taklit ve nakil seviyesinde kalmasına ve dolayısıyla Türk eğitiminde “reform krizine” girilmesine neden olduğunu ileri sürer. Ona göre, Türkiye’de milli bir eğitimin varlığından bahsetmek güçtür. Çünkü bir ülkede verilen eğitimin milli olması ülkede yaşayan insanların değerlerinin eğitimde dikkate alınmasıyla doğru orantılı bir durumdur. Hitap ettiği insanların değerlerine bigane kalmış bir eğitim sisteminin insanların hayatlarında anlamlı bir karşılık bulamayacağını ve uzun soluklu olamayacağını iddia eder.

Ekinci (1996: 11, 12), Cumhuriyet’in ilanından sonra başlayan süreçte Türkiye’de eğitim sisteminin yapısal özelliklerinin ‘Halka rağmen halk için’ anlayışına göre şekillendirildiğini savunur. Ona göre, eğitim alanındaki bu anlayış çok partili döneme geçilmesinden sonra kısmen esnetilmiş olsa da, günümüzde de geçerliliğini korumaktadır. Kendisi, eğitim alanında ‘Halka rağmen halk için’ anlayışının Cumhuriyet’in kuruluş döneminde uygulanmasına dair çeşitli gerekçelerin ileri sürülmesine rağmen, günümüzde dünya genelinde demokrasinin ulaştığı seviye göz önünde bulundurulduğunda Türkiye’de eğitimde bu anlayışın sürdürülmeye çalışılmasının ve bu konuda değişime kapalılığın anlaşılabilir olduğunu iddia eder. Ekinci, Türkiye’de eğitimin yapılandırılmasında halkın isteklerinin ve beklentilerinin dikkate alınmadığını, bunun da ötesinde halkın eğitim konusunda hak sahibi olduğu fikrinin bile kabul edilmediğini ve eğitim alanındaki önemli kararların sınırlı sayıda bürokratlar ve siyasiler tarafından alındığını ileri

sürer. Ayrıca, eğitim alanında var olan kanunların yoruma açık olmasından dolayı Türkiye’de eğitim bakanlarının veya bürokratlarının değişmesine bağlı olarak eğitim politikalarının da değiştiğini dile getirir.

Demirer (2009: 112), Türkiye’de sanat, edebiyat, bilimsel faaliyetler ve düşünce dünyasının resmi ideoloji tarafından şekillendirildiğini iddia eder. Resmi ideolojiyi devlet tarafından idari ve cezai yaptırımlarla korunan desteklenen ve bu yaptırımlar tarafından pekiştirilen bir ideoloji olarak tarif eder. Demirer’in sıraladığı alanlar eğitimle sıkı bir ilişki içinde olduğundan resmi ideolojinin yönlendirdiği kurumların başında, toplumun tamamına yakınına ulaşma imkânı sunan eğitim kurumları olduğu bir gerçektir. Bundan dolayı eğitim politikaları, iktidar gücünü pekiştirme adına iktidar sahipleri tarafından önemli görülmüştür.

Türküne (2012: 27), Türkiye’de 12 Eylül 1980 askeri darbesinin ve 28 Şubat 1997 postmodern askeri darbesinin yargılanmasının önemli gelişmeler olduğunu kabul etmekle birlikte asıl yapılması gerekenin darbelerin içine sindiği bireysel, toplumsal ve kurumsal izlerinin de ortadan kaldırılması olduğunu ifade eder. Kendisi, Türkiye’de eğitim kurumlarında çocukların askeri disiplin anlayışı içerisinde yetiştirilmelerinin aslında “darbecilere itaatkar nesiller yetiştirmek” anlamına geleceğini, askeri eğitimi andıran bir süreç içerisinde öğrencilerin yetiştirilmelerinin sonucunda “darbe sabahı verilen emirlere itiraz etmeden uyanan” bireyler yetiştirileceğini ve insanın farklı kişilik sahibi oluşlarını görmezden gelerek bireyi bir bütünün herhangi bir parçası olarak gören eğitim anlayışının “darbe düzeninin kitle ruhunu oluşturduğunu” iddia eder. Bu şekilde yapılandırılmış bir eğitim sisteminde “itiraz etmek, tartışmak ve farklı bir görüş dile getirmek yasaklanması” durumunda darbenin dayattığı dünyanın devamlılığını sağlayan bireysel ve toplumsal atmosferin meydana geleceğini ileri sürer.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD)’nin 2011 yılı için açıkladığı “Bir Bakışta Eğitim 2011” adlı rapor Türkiye’nin eğitim alanında geldiği yeri, niceliksel olarak ifade etmektedir. Eğitimde öğrenci başına ayrılan pay OECD ortalamasında 2.309 dolar iken bu rakam Türkiye’de 820 dolardır. Zorunlu eğitim

süresi ortalama olarak 13 yıl iken Türkiye’de 8 yıldır. Eğitim seviyesine göre iş bulma oranlarına bakıldığında her iki cinsiyette de bu oranın yükseldiği görülmektedir. Rapora göre son on yılda Türkiye’de de diğer OECD’ye üye ülkelerde olduğu gibi eğitim-öğretime katılım tüm kademelerde artmakla birlikte Türkiye, ortaokul bitirme oranlarına bakıldığında %45 ile bu ülkeler arasında son sırada yer almıştır. Genel liselere katılımında %45 ile listede son sırada; meslek liselerine katılım olarak da %10 ile diğer ülkeler içerisinde sondan üçüncü sırada yer almıştır. Yükseköğretimde de %15–20 arası oranla sıralamada sondan ikinci sırada; lisansüstü eğitimde %2,6 olan OECD ortalamasına göre %1’in altındaki oranıyla son sıradadır. Bununla birlikte Türkiye’deki yüksek öğretim programları değişikliğe ve esnekliğe açık olma kriterini karşılama alanında, değişime ve esnekliğe en çok kapalı olması açısından listenin başında yer almıştır (Gündüz ve Akçay, 2012: 20). Eğitim alanında son dönemde yapılan yatırımların oranındaki artış her ne kadar bir realite ise de, deyim yerindeyse eğitimin ruhunu oluşturan ve bireyi doğrudan etkileyen programlardaki katılımın devam etmesi dikkat çekicidir.

SONUÇ

Bilginin modern dönemde kazandığı anlam daha önceki dönemlerle kıyaslanamayacak ölçüde artmış ve farklılaşmıştır. Bilginin elde edilmesi adına büyük çalışmaların yapıldığı günümüzde bilginin üretilmesi ve kontrolü iktidar sahipleri için ayrı bir yere sahiptir. İnsanların sahip oldukları bilgi ölçüsünde düşünebilme ve davranabilme özellikleri, bilginin bireysel önemi hakkında fikir vermektedir. Bununla birlikte bilginin mutlaklaştırılması da ayrı bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü mutlaklaştırılan bilgi, bilgiyi üreten ve kontrol edenlere itaati de mutlaklaştırmakta ve temel ayırıcı insani özellik olan iradi davranabilme özelliğini ortadan kaldırmaktadır. Bilginin üretilmesinin yanında aktarılması ve kullanılmasının insanın öğrenebilen bir varlık olması ile sahip olduğu ilişki dikkate alındığında, öğrenme-öğretme süreçlerinin bilginin hakikat formunu ne ölçüde eğitim süreci ile insanlara aktardığı tartışmalıdır.

Öğrenebilme, öğrendikleri ile gelişebilme, değişebilme; bilebilme, bildikleri ile etkileyebilme ve başkalarını değiştirebilme imkanına sahip bir varlık olan insanın eğitim ile ilişkisi çok boyutlu bir süreç içerisinde gerçekleşmektedir. Tarihsel olarak insanlık tarihi ile eş tutulabilecek olan öğrenme-öğretme süreci ile insanın, öğrenebilmenin yanında yönlendirilmeye de müsait bir varlık olması eğitim-öğretim sürecini kritik bir seviyeye yükseltmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinin işgal ettiği bu önemli seviye insanların nasıl ve ne zamandan itibaren öğrenmeye başladıkları sorusunu da gündeme getirmektedir. Zira, bu soru önemlidir. Çünkü insanların nasıl ve ne zamandan itibaren öğrenebildikleri konusundaki temel anlayış eğitim ve öğretimle ilgili bütün diğer süreçleri etkilemektedir. İnsanların nasıl ve ne zamandan itibaren bir şeyler öğrenebildiklerine dair en temelde birbirine zıt iki görüş mevcuttur: İnsanların dünyaya geldiklerinde doğuştan zihinsel bir yazılıma sahip oldukları iddiası ve her şeyin doğumdan sonra öğrenildiği iddiası. Öğrenme ile ilgili bu iki temel farklı yaklaşım bulunmakla birlikte insanların öğrenmeleriyle ilgili çoğunlukla değişmeyen bir durum vardır: Öğrenme süreci ve çıktıları insanlarda bireysel ve çevresel anlamda içsel ve/veya görünür sonuçlara sebep olmaktadır. İşte

tam olarak bu nedenden dolayı, tüm öğrenme ve öğretme süreçlerinin doğası gereği bir iktidar ilişkisini barındırdığı söylenebilir.

Öğrenme-öğretme sürecinin doğası gereği iktidar ilişkilerini barındırmasının insan doğası ile açıklanabilecek tarafları bulunmakla birlikte, eğitim-öğretim sürecinin iktidar ilişkilerinden tamamen soyutlanmış bir süreç olmadığının farkına varılması önemlidir. Eğitim-öğretim sürecinin iktidar ilişkilerinden uzaklaştırılmış, sterilize edilmiş bir ortam olarak sunulması eğitim-iktidar ilişkileri konusunda büyük bir perdelemeyi bünyesinde barındırmaktadır. Koşullarından insanların haberdar olduğu bir yaşantının birey bazında daha sağlıklı bir süreç olarak yaşanılacağı bir gerçektir. Yıllar süren bir eğitim sürecinin niteliğine dair farkındalık bile kazanmadan, endoktrine edilmiş şekilde yaşamlarını sürdüren insanların özgürlük ve en temel insani ayırıcı vasıf olan iradi davranabilme durumundan uzaklaşacakları açıktır. Eğitim-iktidar ilişkisinin varlığı, iktidar sahiplerinin ve bu iktidar sahipleri içerisinde meşru güç kullanabilme hakkına sahip olan devlet erkinin de üzerinde durulmasını gerektirmektedir.

Geleneksel dönemlerde, bilgi sahibi olmanın ahlaki bir sorumluluğunun da olduğu görülmekle birlikte, modern dönemde bilgi-ahlak birlikteliğinin geleneksel dönemdeki kadar sağlam olmadığı görülmektedir. İnsanların cahil bırakılarak idare edildikleri geleneksel dönemlere göre günümüzde insanlar belirli düşünce biçimleri ile şekillendirilerek yönetilmeye çalışılmaktadır. Bu noktada devletlerin eğitim konusundaki yaklaşımları önem kazanmaktadır. Devlet düşüncesinin ve devlet modellerindeki evrimin yaşadığı süreç dikkate alındığında birey devlet ilişkisinin de değişkenliği ortaya çıkmaktadır ki, bu değişkenlik öğrenme özelliği olması açısından değerlendirilen insanın bu süreçten nasıl etkilendiğini gündeme getirmektedir. Yakın tarihsel süreçte ulus devlet modelinin dünya genelinde yaygınlık kazanması ile gelişen birey devlet ilişkileri, bireylerin devletle ilişkileri bağlamında, birey özgürlük ilişkilerini de şekillendirmiştir. Ulus devletlerin, benimsedikleri resmi görüş çerçevesinde bir toplumsal yapıyı idealize etmeleri, ulus devletlerde idealize edilenin haricindeki farklı toplumsal yapı ve taleplere karşı yok sayıcı veya onlar üzerinde baskı meydana getiren bir sürecin yaşanmasına neden olmuştur. Tüm dünyada ulus

devletlerin bu biçimde şekillendikleri gibi toptancı bir yaklaşım doğru olmasa da, devleti önceleyen ve devletin varlığının bireylerin bireysel varlığının önünde görüldüğü genel yaklaşımın ulus devlet modelinde var olduğu genel kabul görmektedir. Devleti önceleyen bir anlayış neticesinde, devletin bireyi ilgilendiren en temel süreçlerden birisi olan eğitim konusunda da hassas olacağı ve eğitimi devlet hesabına ve bireye rağmen araçsallaştırabileceği gözden uzak tutulmamalıdır. Araçsallaştırılan bir eğitim sürecinde bireylerin devlet ile geliştirdikleri ilişki de sorgulanmaya açık hale gelmektedir.

Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren dünya genelinde eğitim-iktidar ilişkisine dair birbirinden oldukça farklı tartışmalar yaşanmıştır. Eğitim sürecinin sadece devletin kontrolünde yararlanılan bir hizmet olarak kalması, devlet kontrolünde verilen eğitime çok ciddi eleştirilerin yöneltilmesine neden olmuştur ki, bu eleştirel bakış açılarının çoğunlukla bulunduğu ortak nokta bireylerin eğitim süreci ile devletin istediği şekilde biçimlendirildikleri ve insan özgürlüğünün hiçe sayıldığıdır. Modern dönemde eğitim-öğretim faaliyetlerinin okullarda yapılması ve devletlerin zorunlu eğitim süreleri belirleyerek öğrencilere benimsenilen eğitim felsefesi çerçevesinde bilgi sunmaları, okulların sorgulanmasına da neden olmuştur. Okulların bireylere zarar veren, devleti mutlak kutsayan, toplumda var olan eşitsizliklerin artmasında etkili olan ve devletin benimsediği resmi görüşün devamlılığının sağlanmasında bir kontrol aracı olarak ideolojik bir aygıt olma misyonunu üstlenen kurumlar olduğu iddiaları, okullara yöneltilen başlıca eleştiriler olmuştur.

“Okumuş adam saf olur!” Bu önerme tamamen subjektif bir değerlendirme olsa da, eğitim-iktidar ilişkisi hakkındaki tartışmalar açısından bakıldığında dikkate değer görünmektedir. Bu değerlendirme bin nüfuslu bir köyde yaşayan bir inşaat ustası tarafından yapılmıştır. Kastedilen mana, Türk Dil Kurumu’nun “saf” kelimesinin karşılığında verdiği anlamlardan olan “saf, temiz” anlamlarına karşılık gelmemekte, “kurnazlığa akli ermeyen, kolaylıkla aldatılabilen, bön, safdil” anlamını karşılamaktadır (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>). Bu değerlendirmenin kişisel ihtiraslar dolayısıyla veya ulaşılamayan bir hedefi karalama maksadına matuf

söylenmiş olabileceği kabul edilmekle birlikte, içerisinde çıplak bir hakikati barındırabileceğini de ihtimal dairesindedir. Resmi eğitim sürecini beş yıl yaşamış ve aslında sosyal bilimler için en temel bir araç olan gözlem tekniğini kullanan bir insanın değerlendirmesi tezde ele alınan bağlamda resmi, ideolojik, zorunlu eğitimin muhtemel sonuçlarına dair fikir vermektedir. Bu cümleyi duyduğunda, yıllardır kendilerine olay ve durumlara bilimsel bir şüphe ile yaklaşıp önyargılardan uzak durup, temkinli olması öğretilen insanların kibirli bir tavırla bu yaklaşımı “cahil cühela saçması” olarak değerlendirmeleri de ayriyeten üzerinde durulmaya değer bir konu gibi görünmektedir. Dinlemeyi öğrenememiş, öğretilen kalıplarla olayları değerlendirip eğitilmiş olarak öne çıkan insanlarda, verilen zorunlu eğitimin sonuçlarına dair çıktı düşündürücü görünmektedir.

Yaşanan bu tartışmalar ve ulus devletlerin eğitim uygulamalarına yöneltilen eleştiriler, Türkiye Cumhuriyeti'nin bir ulus devlet olması bakımından Türk eğitim sistemini de ilgilendirmektedir. Türkiye'de eğitim konusunda Cumhuriyet tarihi boyunca yapılan tartışmaların rejim meselesi haline getirilmesi ve birbirinden oldukça farklı eğitim politikalarının/uygulamalarının görülmesi, temelde devlet iktidarının kimin elinde kalmasının süreklilik kazanacağı ile ilgili görünmektedir. Devlet iktidarının sahiplerinin değişmesinin iktidar sahiplerine bireysel veya yakın çevresel seviyede etkisinin olacağı ortadadır. Bununla birlikte eğitime yansıyan iktidar mücadelelerinden olumlu yönde etkilenen kişi sayısının çok az olduğu da bir gerçeklik olarak karşımızda durmaktadır.

Türk eğitim sisteminin yapısal özelliklerinin ve bugünkü durumunun anlaşılabilmesi Osmanlı Devleti'nde Tanzimat Fermanı ile başlayan süreç sonrası dönemin ve Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim tarihinin bilinmesine bağlıdır. Tanzimat Dönemi'nden itibaren Cumhuriyet'in ilanına kadar geçen süreçte Osmanlı Devleti'nde resmi görüş olarak benimsenen yaklaşımın eğitim konusunda da etkili olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, devlet erkini elinde bulunduran iktidar sahiplerinin devlet idaresindeki genel yaklaşımları eğitimin şekillenmesinde de etkili olmuştur. Osmanlı Devleti'nde Batılılaşma'nın modernleşme olarak algılanıp bir ülkü haline getirilmesi eğitim aracılığıyla hem idealize edilen insan modelinin

yetiştirilmesi hem de ülkenin toplumsal huzurunun sağlanması ve Avrupa devletleri karşısındaki ekonomik açıdan dezavantajlı durumdan çıkma gibi bir amacın gerçekleştirilmesini öngörmüştür. Bununla birlikte özellikle Islahat Fermanı'nın ilan edilmesinden sonra başlayan süreçte Batılılaşma ülküsüne bağlı olarak öngörülen iyileşmelerin sağlanamamasının yanında, eğitim alanında alınan kararların Osmanlı Devleti bünyesinde yaşayan ulusların devlet haline gelmeleri ve Osmanlı Devleti'nin yıkılış sürecinin hızlanması gibi bir sonuç doğurduğu ortadadır. Devlet iktidarını elinde bulduran iktidar sahiplerinin eğitim aracılığıyla kontrol altında tutmak istediği farklı etnik yapılar, eğitimi kullanarak iktidar alanlarını genişletmiş ve diğer değişkenlerin de katkısıyla bağımsızlıklarını ilan etmişlerdir.

Tanzimat Fermanı'nın sonrasında modernleşmenin Batılılaşma olarak algılanması neticesinde Batı'nın kazandığı ağırlık, Meşrutiyet Dönemi'nde sorgulanır hale gelmiştir. Meşrutiyet Dönemi eğitime bakıldığında milli bir çizginin öne çıktığı görülmektedir. Osmanlı Devleti'nde meşruti yönetim modelinin benimsenildiği dönemdeki eğitim anlayışının, millilik fikri etrafında meydana gelmesi Cumhuriyet'in ilanından sonra benimsenilen eğitim modelinin temelini oluşturması bakımından çok önemlidir. Türkiye Cumhuriyeti'nin bir devlet olarak sahip olduğu en önemli nitelik, dinin toplumsal hayattaki etkinliğinin ve görünürlüğünün minimize edilerek Türk kimliği çerçevesinde milli bir yapının oluşturulmasıdır. Bu durum eğitimle ilgili üretilen politikalara ve uygulamalara da etki etmiştir. Türk kimliği etrafında bir ulus meydana getirme çabası köklü reformların yapılmasına neden olmuştur. Bu reformlar içerisinde yer alan Harf Devrimi birebir eğitim ile ilgili olması bakımından çok önemlidir. Terk edilen bir dille köklü bir tarihi mirasın da reddedilmesi dikkate alındığında, günümüzü de kapsayan bir dönemde toplumda ne tam Batılı ne de tam Doğulu olamama ve kimlik bunalımı yaşama gibi bir sonucu ortaya çıkarmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra eğitim alanında ortaya konulan politikalar ve uygulamalar, iktidar sahiplerinin eğitimle her halükarda ilgili olması bakımından, diğer ulus devletlerden herhangi bir farklılığa sahip olmamıştır. Devlet, eğitim marifetiyle halkını aydınlatarak modernleştirmeyi amaç haline

getirmiş ve toplumsal hayatta ve kültürel bağlamda köklü bir yere sahip olan dini ve geleneksel alışkanlıklar yine eğitim marifetiyle değiştirilmeye çalışılmıştır. Coşkun (2012: 111, 112), Türk eğitim sisteminin Ziya Gökalp'in öne sürdüğü 'Türkçü-İslamcı-Batıcı' sentezinin ve Ziya Gökalp'in etkisinde kaldığı Durkheim'in 'Fert yok, cemiyet vardır, hak yok vazife vardır.' görüşünün etkisiyle şekillendirildiğini savunur. Bundan yola çıkarak da Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar "eğitime ve eğitim kurumlarına bireye, devlete karşı vazifelerini öğretmek ve Türk milliyetçiliğini aşılacak gibi temel bir işlev yüklenildiğini" ileri sürer. Ayrıca, Türk eğitim sisteminin en temel kanun ve düzenlemelerinin güncel olmadığını ve Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar 'milli eğitimin' "tek parti ideolojisine göre şekillendirildiğini" belirtir. Ona göre, Türkiye'nin eğitim tarihinde "eğitim kurumları resmi ideolojinin yeniden üretim merkezleri olarak kurgulanmış ve CHP'nin altı oku, yasa ve yönetmeliklerle eğitimin tüm unsurlarına sirayet ettirilmiştir". Bu görüşüne ek olarak, Türkiye'nin ulus devlet olma gayretine bağlı olarak resmi ideolojinin eğitimle toplum tarafından benimsenilmesinin sağlanmaya çalışıldığını ve eğitimin "milli ve pozitivist bir niteliğe" sahip olmasının amaçlandığını iddia eder. Amaca ulaşılması adına da, eğitim vasıtasıyla tasarlanan niteliğin haricinde ürün verebilecek herhangi bir harekete de kesinlikle izin verilmediğini savunur.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu dönemde dünyada cari olan genel siyasi atmosfer ve ulus devlet modelinin öne çıkmış olması, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduktan sonra bir devlet olarak niteliklerinin şekillenmesinde etkili olmuştur. Cumhuriyet'in ilanından itibaren başlayan süreçte hayata geçirilen köklü reformlar içerisinde eğitimle ilgili yenilikler üzerinde en çok durulan konulardan biridir. Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra dönemin koşullarında ihtiyaç duyulan insan modelinin yetiştirilmek istenmesi Köy Enstitüleri gibi eğitim kurumlarının açılmasına neden olmuştur ki, bu kurumların kapatılmaları da açılmaları gibi günümüzde de çeşitli açılardan tartışılmaktadır. Köy Enstitüleri'nin açıldığı dönemin iktidar sahipleri ile kapatıldığı dönemin iktidar sahiplerinin temsil etkileri toplumsal taban ve dünya görüşünün farklı olması eğitim iktidar ilişkilerinin Türk eğitim sistemindeki canlılığını göstermesi bakımından önemlidir. 1950'de tek parti

iktidarının sona ermesi ile başlayan ve 1960'a kadar devam eden süreçte eğitim alanında üretilen politika ve uygulamaların din eğitimi konusunda yoğunluk kazandığı görülür. Cumhuriyet'in ilanından itibaren din eğitimi konusunun eğitim-iktidar ilişkileri bakımından sahip olduğu önemli konum, bu dönemde de devam etmiştir.

Türkiye'de eğitim-iktidar ilişkilerinin canlı olduğu dönem sadece tek parti dönemi ile sınırlı kalmamıştır. Tek parti döneminin sonlarında din eğitimi konusunda atılan adımlar eğitim iktidar ilişkilerinin bu tarihten sonra büyük ölçüde din eğitimi üzerinden şekillenmesinin miladı olmuştur. 1950 sonrasında başlayan çok partili dönemde siyasi alanda yaşanan ve demokrasinin kalıcı bir şekilde hasara uğratılmasıyla sonuçlanan 27 Mayıs 1960 askeri darbesi ve sonrasında yaşanan askeri muhtıra ve darbeler, Türk eğitim sisteminde gizlenilmeye bile gerek duyulmayan bir iktidar alanının oluşmasına neden olmuştur. Türkiye'de eğitim üzerinde iktidar yansımalarının tek menbağı askeri müdahaleler olmamış, sivil yönetime gelen hükümetlerin de eğitim konusunda istikrarlı bir tutum geliştiremedikleri görülmüştür. Zaman içerisinde birbirlerinden farklı dünya görüşlerine sahip hükümetlerin iktidara gelmesine rağmen, eğitim ile ilgili yaklaşım özü itibariyle değişmemiştir. Eğitime yapılan yatırım ve eğitim konusunda harcanan enerjinin ne kadarının ülke insanının düşünülmesi ile ilgili olduğu konusu açık bir görünüm kazanamamıştır.

Türkiye'de 27 Mayıs 1960 askeri darbesinin yaşanmasından sonra başlayan dönemde iktidar sahiplerinin toplumu istedikleri doğrultuda yönlendirme çabaları, eğitim konusunun önemini devamlılığını sağlamıştır. 27 Mayıs 1960 askeri darbesinden sonra 12 Mart 1971 askeri muhtırası ve 12 Eylül 1980 askeri darbesinin gerekçeleri arasında üniversitelerdeki öğrenci hareketlerinin de gösterilmiş olması, Türkiye'de 1980 sonrasında eğitim-iktidar ilişkilerinin anlaşılması bakımından üniversiteleri ön plana çıkarmaktadır. Yaşanılan her askeri darbe ve muhtıra sonrasında üniversitelerde yaşanan tasfiye süreci iktidar sahiplerinin iktidarlarını sürekli kılma adına işlevsel olsa da, bu süreçten en çok Türk eğitim sistemi zarar görmüştür. Yükseköğretim Kurulu (YÖK)'nun kurulması ve üniversitelerin 1980

sonrasındaki yapısal özellikleri bilimsel ve akademik özgürlüklerden uzaklaşarak devletin gözetim ve denetiminin eğitim üzerinde kurumsallaşmış yapılar aracılığıyla sürmesine neden olmuştur.

1980 sonrasında Türkiye’de eğitim üzerinde etkili olan iktidar ilişkilerinin şekillenmesinde 12 Eylül 1980 askeri darbesi etkili olmuştur. 1982 Anayasası’nda devletin eğitim üzerindeki tek tasarruf sahibi olması adına çok önemli adımlar atılmış ve bu adımlar günümüzde de Türkiye’nin çok kültürlü yapısı bağlamında tartışmalı konumunu korumaktadır. Diğer taraftan 1980 sonrasında neo-liberal ekonomi politikalarının eğitime yansısıyla ortaya çıkan neo-liberal eğitim politikaları devletin eğitimde tek iktidar sahibi olmaktan uzaklaştığı gibi bir illüzyon oluşturmuş, ama eğitim üzerindeki etki kısmen ekonomik temelli bir iktidar alanına kaymıştır. Neo-liberal eğitim politikaları eğitimin devlet tarafından ücretsiz karşılanan bir kamu hizmeti olmaktan uzaklaşarak eğitimin kısmen paralı hale gelmesine neden olmuştur. Ekonomik gücün, özellikle yükseköğretim seviyesinde, eğitim hizmetinden yararlanma oranını artırmış olması sosyo-ekonomik gücü zayıf olan toplumsal kesimlerin eşit vatandaş olabilme özelliğinden uzaklaşmalarına neden olmuştur. Özellikle yüksek öğrenime girebilme rekabet sürecine dershanelerin katılması, ekonomik anlamda eşitsiz bir durumun yaratılmasında etkili olmuştur.

1990’lı yılların ikinci yarısından sonra başlayan ve “28 Şubat Süreci” olarak anılan dönemde eğitimle ilgili alınan bazı kararların günümüzde de etkilerinin görülmesi bakımından, eğitim iktidar ilişkileri bu dönemde çok net olarak ortaya çıkmıştır. Toptancı bir bakış açısının siyasette ve askeri kesimin karar alma mekanizmalarında hâkim olması, birinci derecede ülke insanına zarar vermiştir. Yükseköğretimde başörtüsü sorunu, yükseköğretime geçişte farklı katsayı uygulaması, 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim gibi uygulamalar eğitimle ilgili gösterilmeye çalışılsa da, temel mücadelenin farklı dünya görüşüne sahip olan kesimler arasındaki iktidar mücadelesi olduğu ortadadır. Diğer bir ifadeyle tek tip insan yetiştirme politikası eğitim sistemi üzerinden uygulanmaya çalışılmıştır. Bu dönemde eğitim alanında hayata geçirilen uygulamalar, eğitimde nitelik sorunlarının oluşmasına neden olduğu gibi aynı devletin okullarından mezun olan bireyler

açısından ayrıştırıcı bir tutumun gelişmesinin önünü açmıştır. Bu durum ise eşitlik adına sıkıntılı bir sürecin yaşanmasına neden olmuştur. Devlet iktidarını elinde bulunduran kesimlerin belirli bir toplumsal kesimi dışlayıcı davranması, bu toplumsal kesimlerin tepkisini demokratik yollarla resmi ideolojinin çok da kabullenmediği bir siyasi partiyi (Ak Parti) iktidara getirmek şeklinde sonuçlanmıştır.

2002 sonrasında iktidara gelen Adalet ve Kalkınma Partisi (Ak Parti) döneminde eğitim alanında atılan adımlar “sessiz devrimin” en önemli adımları olarak Cumhuriyet’in kazanımlarından geriye dönüş adımları şeklinde yorumlanmıştır. Yeni İlköğretim Programı, zorunlu eğitim süresinin kesintili olarak 4+4+4 şeklinde düzenlenmesi, Milli Güvenlik Bilgisi dersinin kaldırılması, 19 Mayıs Atatürk’ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı ile ilgili düzenlemeler, yükseköğretimde başörtüsü sorununun çözülmesi gibi önemli reformlar kamuoyunda çokça tartışılmıştır. Ak Parti döneminde hayata geçirilen eğitim uygulamalarının bireysel hak ve özgürlükler, demokratik kültürün gelişimi ve eğitimde verimliliğin artması gibi olumlu sonuçlar vermesi beklenmekle birlikte, bu dönemdeki uygulamaların zamanlamasının ve gelişim sürecinin de bir başka açıdan eğitim-iktidar ilişkilerine somut örnekler olduğu açıktır.

Demokratik sürecin ortalama her on yılda bir kesintiye uğramasıyla neredeyse demokratik sistemin işleyişinin bir istisna olduğu Türkiye’de iktidar mücadeleleri, farklı görünüşler altında da olsa, hep var olmuştur. Bu iktidar mücadelelerinin temelindeki dinamiklerin neler olduğu konusu da eğitim iktidar ilişkilerinin değerlendirilmesinde önemli hale gelmektedir. Arslan (2004: 1, 5), Türkiye’de ülke ve toplumu ilgilendiren tüm alanlarda iktidar sahibi olan bir elit sınıfın olduğunu iddia eder. Türkiye’de var olduğunu iddia ettiği bu elit sınıfın sosyal bilim literatüründe konuyla alakalı önemli bir yere sahip olan C. Wright Mills’in kavramsallaştırdığı “iktidar seçkinleri” kavramından yola çıkarak “Türk iktidar seçkinleri” olarak adlandırılabilceğini ifade eder. Arslan, C. Wright Mills’in öne sürdüğü “iktidar seçkinleri” kavramının askerler, siyasetçiler ve zenginlerin içerisinde ayırt edici bir etki gücüne sahip bir azınlıktan oluşan, toplumda önemli bir

yere sahip olan ve toplumsal konularla ilgili karşılığı bulunan kararlar alma iktidarına sahip bir “elit grubu” ifade ettiğini belirtir.

Arslan (2004: 4, 7, 12), “elit” kavramının “güç, etki ve iktidar kriterlerini” kapsadığını ifade eder. “Türk iktidar seçkinleri” olarak kavramsallaştırdığı “elit grubun” Türkiye’de “görünmez hükümet” olarak da adlandırılabilceğini ve bu gruba dahil olan dört bileşenin “askeri elitler, siyasi elitler, medya elitleri ekonomi elitlerinden” meydana geldiğini savunur. Arslan, “Toplumsal güç ve toplumsal kaynaklar da yine onların kontrolindedir. Bu nedenle, toplumun geneline yönelik olarak alınan kararlar hep elitlerin, özellikle de anahtar elitler olarak tanımlanan elit gruplarının damgasını taşır. Buldukları konum, kontrol ettikleri toplumsal kaynaklar ve sahip oldukları güç bakımından toplumun hiyerarşik yapısının en üst katmanlarını oluşturan iktidar seçkinleri, yalnızca toplumda uyulması gereken kuralları belirlemekle kalmazlar, aynı zamanda milyonlarca insanın oynayacağı rolleri de belirlerler. Deyim yerindeyse toplumun kaderinin yanı sıra, bireylerin kaderini de onlar çizerler.” der.

Türkiye’de Cumhuriyet’in ilanından itibaren genel olarak devletin aldığı ve uygulamaya koyduğu kararlara yönelik genel bir toplumsal kabulün meydana gelmeişinin temelinde “Türk iktidar seçkinlerinin” aldığı kararlar ile toplumun beklentilerinin farklı olması bulunmaktadır. Değişen hükümetlerin birbirleriyle çelişir görünen kararları ve Türk siyasal hayatında özellikle 1960 sonrasında etkili olan askeri etki dikkate alındığında, Türkiye’de eğitim alanındaki problemlerin temelinde bahsedilen “Türk iktidar seçkinleri” ile son dönemde güçlenerek ekonomik ve toplumsal bir ağırlık merkezi oluşturan “orta sınıf” arasındaki iktidar mücadelesinin olduğu söylenebilir. Türkiye’de eğitim alanında var olan iktidar mücadelelerinin süreklilik kazanmasının, eğitimin birinci derecedeki muhatapları haricinde yer alan iktidar mücadelesinin birinci derecedeki muhataplarına fayda sağladığı ortadadır. Devletin eğitim üzerindeki etkisinin sonlanması gibi bir düşünce ütopyik görülse de, insani var oluş adına özgürlük ve iradi davranabilmekten uzaklaşmama adına eğitim-iktidar ilişkileri, üzerinde durulmayı veya en azından bu ilişki bağlamında bilinçlenmeyi hak etmektedir.

Türkiye’de son dönemde eğitim alanında üretilen politikalara ve uygulamalara bakıldığında eğitim üzerinde iktidar sahiplerinin önemli ölçüde tasarrufta bulunduğu gözlemlenmektedir. 1980 sonrasında 12 Eylül askeri darbesinin eğitim alanında ortaya koyduğu uygulamalar, neo-liberal ekonomi politikalarının etkisinin hissedildiği Özal dönemi, 1990’lı yılların sonlarına doğru başlayan “28 Şubat süreci” ve 2002 sonrası Ak Parti dönemi uygulamaları eğitim-iktidar ilişkileri konusunda Türkiye’nin adeta bir “açık hava müzesi” olduğu izlenimini vermektedir. Toplumun genelinde Türk eğitim sisteminin çıktılarında yeterince tatmin olamama halinin olması, okullarda yaşanan sorunlar, öğretmenlerin meslekleri ile ilgili şikayetleri...vb. sorunlar eğitim üzerinde iktidar etkilerinin bu kadar yoğun oluşunun sonuçları gibi görünmektedir. İnsani var oluşun kriteri olan iradesini kullanabilme ve seçimde bulunabilme özgürlüğünün hiçbir bireyin elinden açık veya gizli olarak alınmaması gerektiği, özellikle de insani potansiyellerin realize edilmesi adına bir fırsat haline gelebilecek eğitim sürecinin bu özgürlükleri sınırlandırma gibi bir işlevinin olmaması bir gerekliliktir. Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasından günümüze kadar ve günümüzde de eğitimin sadece eğitime bakan yönüyle ele alınmadığı görülmektedir. Eğitim ile iktidar arasındaki canlı ilişki, iktidar sahiplerinin mücadelelerini sürdürürlerken araçsallaştırdıkları eğitime zarar verdiklerine dair farkındalıklarını bile engelleyecek boyutlara ulaşmıştır. Sonuçta, Türkiye’de iktidar mücadelesi neticesinde istikrara kavuşamayan eğitimin ve bileşenlerinin iktidar ilişkilerinden zarar gördüğü kesindir.

KAYNAKÇA

- Adalet ve Kalkınma Partisi. (01 Şubat 2012), *Haberler*, 06 Şubat 2012, <http://www.akparti.org.tr/site/haberler/basbakan-erdoganin-genisletilmis-il-baskanlari-toplantisi-konusmasinin/19694>.
- Adalet ve Kalkınma Partisi. (29 Nisan 2012), *Haberler*, 01 Mayıs 2012, <http://www.akparti.org.tr/site/haberler/genclik-kollari-kongresinde-genclere-seslendi/25312>.
- Âdem, M. (2006). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları. *Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu Bildirileri içinde* (225–244). Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Âdem, M. (2008). Cumhuriyetin 100. Yılında Türkiye Cumhuriyeti'nin Laik Eğitimi *Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşunun 100. Yılında Eğitim Kurultayı: Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim Bildiriler içinde* (61-75). Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları.
- Adler, A. (1984). *Güç Çocuğun Eğitimi* (3.Basım) (N. Önel, Çev.). İstanbul. Varlık Yayınevi.
- Aka, A.(2009). Antonio Gramsci ve “Hegemonik Okul”. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı. 21, 329-338.
- Akar, İ. (1996). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının Genel Özellikleri. *Yeni Türkiye Dergisi Eğitim Özel Sayısı*, Sayı. 7: 211- 218.
- Akarsu, B. (2007). Dil-Kültür Bağlamında Eğitim Sorunları. Güngör, N. (Ed.). *Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Dil, Kültür, Eğitim içinde* (131–140). Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.
- Akçay, Y. (2008). Meşrutiyet Dönemi Dil Tartışmaları ve Enver Paşa. *100. Yılında II. Meşrutiyet Uluslararası Sempozyumu içinde* (287–295). İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Akkutay, Ü. (2006). Atatürk'ün Milli Devlet ve Milli Eğitim Anlayışı. *Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu Bildirileri içinde* (43–51). Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.

- Akşin, S. (2007). Atatürk Devriminde Öğretmenliğin Stratejik Önemi. Güngör, N. (Ed.). *Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Dil, Kültür, Eğitim içinde* (353–358). Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.
- Akyol, A. (1987). *Önce ve Sonra Eğitim*. İstanbul: Çalışyüksel Ofset Basımevi.
- Akyol, A. (1998). Cumhuriyet'in 75. Yıldönümünde Milli Eğitimin Gerçekleştiremediği En Değerli Amaçlar. *Yeni Türkiye Dergisi Cumhuriyet Özel Sayısı III*, Sayı: 23, 24, 2046-2053.
- Akyüz, Y. (1989). Tanzimat Döneminde Eğitim Biliminde ve Öğretim Yöntemlerinde Gelişmeler. *Tanzimat'ın 150. Yıldönümü Uluslararası Sempozyumu içinde* (501–512). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Akyüz, Y. (1994). *Türk Eğitim Tarihi* (5. Baskı). İstanbul: Kültür Koleji Yayınları 4.
- Akyüz, Y. (2004). *Türk Eğitim Tarihi* (9. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aktaş, Ö. (2009). Demokrat Parti Sovyetler Birliği ve ABD İle İlişkilerin Cumhuriyet Tarihi Ders Kitaplarına Yansıması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 5, 1582-1603.
- Alpkaya, F. (1999). YÖK'ün Yeni Dönemi ya da Kemal Gürüz Ne Yapmak İstiyor. Alpkaya, F. , Demirer, T. , Ercan, F. , Mıhçı, H. , Önder, İ. , Özbudun, S. ve Özüğurlu, M. *Eğitim: Ne İçin? Üniversite: Nasıl? YÖK: Nereye? içinde* (105- 112). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Alpkaya, G. (2007). Akademik Özgürlükler. Bora, T. (Ed.). *İfade Özgürlüğü İlkeler ve Türkiye içinde* (235–239). İstanbul: İletişim Yayınevi.
- Altay, E. (2009). Eğitim Politikaları: 2023'e Doğru İhtiyaç Duyulan İnsan Tipi. VIII. *Antalya Sempozyumu: Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonu Bildirileri içinde* (91-97). İstanbul: Türkiye Özel Okullar Birliği Yayınları.
- Althusser, L. (2002). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları* (5.Basım) (Y. Alp ve M. Özışık, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Altunya, N. (1999). *Eğitim Sorunumuza Kuşbakışı* (4. Basım). Ankara: Ürün Yayınları
- Akkuş, A. (27 Şubat 2012). 28 Şubat'ı Yaşatmak İçin 109 Emir. *Zaman*. 27 Şubat 2012, <http://www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=1251241>.
- Apple, M. W. (2008). Eğitimin İdeolojik Olarak Anlamı. Özdemir, G. (Ed.). *80. Yıl Uluslararası Eğitim Forumu 'Eğitim Hakkı ve Gelecek Perspektifleri içinde* (32-39). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Arslan, A. (2004). *Kısır Döngü: Türkiye'de Üniversite ve Siyaset*. İstanbul: Truva Yayınları.

- Arslan, A. (2011). *Türkiye’de Üniversite ve Siyaset*. İstanbul: Paraf Yayınları.
- Arslan, A. (2004). Türk İktidar Seçkinleri. *Akademik Bakış-Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, Sayı.3, 1–14.
- Ata, B. (2007). Atatürk, Eğitim ve Altruizm. Güngör, N. (Ed.). *Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Dil, Kültür, Eğitim içinde* (183–201). Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.
- Ateş, T. (1999). *Üniversiteler: Bitmeyen Şarkı*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Avan, M. H. (03 Aralık 2006). Türk Ulus Devlet Politikalarının Üniversitelere Etkisi. *Resmi İdeoloji Kıskaçında Eğitim Sistemi ve Din Eğitimi Paneli*, 06 Ocak 2012, <http://www.ilkav.org/news.aspx?id=197>.
- Aybay, R. (1990). 1402’likler Olayı ve Üniversite. Saylan, T ve Üskül, Z. (Ed.). *Yükseköğretimde Sorunlar ve Çözümler içinde* (224-232). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Aydın, A. (04 Ocak 2012). Bir Simülakr Olarak Eğitim ve Teknoloji Fetişizmi. *Zaman*. 04 Ocak 2012, <http://www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=1223836>.
- Babaoğlu, H. (02 Nisan 2012). Okul Bize Ne Öğretir? *Sabah*. 02 Nisan 2012, <http://www.sabah.com.tr/Yazarlar/babaoğlu/2012/04/02/okul-bize-ne-ogretir>.
- Bademci, V. (2001). *Türkiye’deki Okullar Ne İşe Yarar?* (2. Baskı). Ankara: Alp Yayınevi
- Balcı, M. (1998). *MGK ve Demokrasi: Hukuk, Ordu, Siyaset* (2. Baskı). İstanbul: Yöneliş Yayınları.
- Baloğlu, Z. (1995). *Türkiye’de Eğitim*. İstanbul: Yeni Yüzyıl Yayınları.
- Baltacı, C. (1998). Cumhuriyetin 75. Yılında Türk Eğitim Sistemi. *Yeni Türkiye Dergisi Cumhuriyet Özel Sayısı III*, Sayı: 23, 24, 2062-2069.
- Barlas, M. (04 Şubat 2012). Nesillerin Nasıl Yetiyeceğini Kimse Bilemez. *Sabah*. 04 Şubat 2012, <http://www.sabah.com.tr/Yazarlar/barlas/2012/02/04/nesillerin-nasil-yetisecegini-kimse-bilemez>.
- Başaran, M. (2007). Atatürk ve Eğitim. Güngör, N. (Ed.). *Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Dil, Kültür, Eğitim içinde* (141–148). Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi* (3. Baskı). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başgöz, İ. (1995). *Türkiye’nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

- Başkaya, F. (2007). Resmi İdeoloji ve Akademik Özgürlükler. Bora, T. (Ed.). *İfade Özgürlüğü İlkeler ve Türkiye içinde* (241–247). İstanbul: İletişim Yayınevi.
- Bayramoğlu, A. (2001). *28 Şubat Bir Müdahalenin Güncesi* (2. Baskı). İstanbul: Birey Yayıncılık.
- Bilim, C. Y. (1984). *Tanzimat Devri'nde Türk Eğitiminde Çağdaşlaşma* (1839–1876). Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 69.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Birand, M. A. , Bila, H. ve Akar, R. (1999). *12 Eylül Türkiye'nin Miladı* (2. Baskı). İstanbul: Doğan Kitap.
- Birand, M. A. (19 Nisan 2012). Böyle Subay Yetiştirirseniz Darbeye Hayret Etmeyin. *Posta*. 21 Mayıs 2012, (http://www.posta.com.tr/siyaset/YazarHaberDetay/Boyle_subay_yetistirirseniz_darbeye_hayret_etmeyin.htm?ArticleID=117918).
- Bolay, S. H. Akar, İ. (1996). Eğitimimizin Felsefi Temelleri. *Yeni Türkiye Dergisi Eğitim Özel Sayısı*, Sayı. 7: 422- 429.
- Bolay, S. H. , İsen M. , Türköne, M. , Cafoğlu, Z. , Erdoğan, İ. ve Yasa, A. (1996). *Türk Eğitim Sistemi Alternatif Perspektif*. Ankara: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.
- Bostancı, N. (2002). *Cumhuriyetimiz*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Boybeyi, S. (2007). Bir Aydınlanma Öyküsü: Köy Enstitüleri ve Eleştiriler. *Eğitimde Reform ve Finans Sorunu Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (77–82). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Yayınları.
- Bulaç, A. (18 Şubat 2012). Dindar Nesiller 2. *Zaman*. 19 Şubat 2012, <http://www.zaman.com.tr/yazar.do?yazino=1247079>.
- Bumin, K. (1983). *Batı'da Devlet ve Çocuk*. İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Burkay, K. (02 Mayıs 2012). İşçi Ölümleri ve Kadına Şiddet. *Radikal*. 02 Mayıs 2012, <http://www.radikal.com.tr/Radikal.aspx?aType=RadikalDetayV3&ArticleID=1086676&CategoryID=132>.
- Büyükdüvenci, S. (1996). Eğitimiz Nereye Koşuyor? *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi Bildirileri içinde* (147–151). Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayınları.
- Canetti, E. (1998). *Kitle ve İktidar*. (G. Aygen, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Cevizoğlu, H. (2008). *Ey Türk İstikbalinin Evladı* (5. Basım). Ankara: Ceviz Kabuğu Yayınları.

- Coşkun, M. (27 Nisan 2012). Bütün Okullar 'En İyi' Olsa Sorun Çözülür Mü? *Zaman*. 27 Nisan 2012, <http://www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=1279585&title=butun-okullar-en-iyi-olsa-sorun-cozuler-mu>.
- Coşkun, U. (2012). Yeni Anayasa ve Eğitim. *Liberal Düşünce Dergisi*, Sayı. 66, 111–121.
- Cumhuriyet'in 75. Yılında Gelişmeler ve Hedefler: Milli Eğitim Kitabı. (1998). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Cumhuriyet Döneminde Eğitim II (1999). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Çaha, Ömer. (b.t.) Sivil Toplum ve Özgürlükler Bağlamında Modern Dünyada Eğitim Sorunu, *Liberal Düşünce Topluluğu*, 02.06.2012, <http://www.liberal.org.tr/incele.php?kategori=MTg=&id=Nzg1>.
- Çağlar, D. (1998). Türkiye'de Özel Eğitimin Tarihçesi. *Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim 1. Ulusal Sempozyumu içinde* (291–295). Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi Yayınları.
- Çakmak, O. (09 Nisan 2012). Merkezi Sınav Sisteminden Vazgeçilebilir Mi? *Zaman*. 09 Nisan 2012, <http://www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=1270662&title=yorum-osman-cakmak-merkezî-sinav-sisteminden-vazgecilebilir-mi>.
- Çalışkan, K. (30 Mart 2012). 10 Neden: Eğitim Reformu Ertelenmeli. *Radikal*. 30 Mart 2012, <http://www.radikal.com.tr/Radikal.aspx?aType=RadikalYazar&ArticleID=1083340&Yazar=KORAY-CALISKAN&CategoryID=98>.
- Çam, T. (2006). *Küreselleşme ve Eğitim 1980 Sonrası Neoliberal Eğitim Politikalarının Türk Eğitim Sistemine Etkisi*. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Çavdar, T. (2004). *Türkiye'nin Demokrasi Tarihi* (3. Basım). Ankara: İmge Kitabevi.
- Çeken, R. (2009). Fen Eğitiminde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Başarıya Ulaşmasının Önündeki Engeller. *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi Bildirileri içinde* (671–674). Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Çetin, H. (2003). İktidar ve Meşruiyet. Türk'öne, M. (Ed.). *Siyaset içinde* (35–69). Ankara: Lotus Yayınevi.
- Çetin, T. (26 Şubat 2012). Devlet ve Nesil. *Zaman*. 26 Şubat 2012, <http://www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=1247533&title=devlet-dindar-nesil-yetistirebilir&haberSayfa=1>.

- Çınar, İ. (2002). Eğitimin Tarihsel Gelişimi. Toprakçı, E. (Ed.). *Eğitim Üzerine içinde* (45–88). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Çiftçi, A. (2006). Cumhuriyet Eğitiminin Yasal Dayanakları. *Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu Bildirileri içinde* (378–380). Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Çizmeli, Ş. (2010). *Menderes? Demokrasi Yıldızı?* (3. Basım). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Çotuksöken, Y. (2007). Atatürk'ün Dil Devrimi ve Sonrası. Güngör, N. (Ed.). *Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Dil, Kültür, Eğitim içinde* (23–39). Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.
- Dağı, İ. (07 Şubat 2012). Devlet Dindar Yetiştirebilir Mi? *Zaman*. 07 Şubat 2012, <http://www.zaman.com.tr/yazar.do?yazino=1241291>.
- Dağı, İ. (01 Mayıs 2012). Yeni Vesayet. *Zaman*. 01 Mayıs 2012, <http://www.zaman.com.tr/yazar.do?yazino=1281242&title=yeni-vesayet>.
- Davison, R. (2006). Osmanlı Türkiyesi'nde Batılı Eğitim (2. Baskı). İnalçık, H ve Seyitdanlıoğlu, M, (Ed.) (M. Seyitdanlıoğlu, Çev.). *Tanzimat içinde* (463–476). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Demircioğlu, İ. H. (2008). Tek Parti Döneminde Eğitim (1923–1950). Arıbaş, S ve Koçer, M. (Ed.) *Türk Eğitim Tarihi içinde* (211–236). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009). Türkiye'de 'Eğitim ve Değişim' Sürecinde Program Geliştirme Çalışmalarının Yeri. *Ölümünün 80. Yılında Mustafa Necati ve Cumhuriyet Eğitim Devrimi Sempozyumu Bildirileri içinde* (52–59). İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yayınları.
- Demirel, T. (2011). *Türkiye'nin Uzun On Yılı - Demokrat Parti İktidarı ve 27 Mayıs Darbesi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Demirer, T. (2009). Kapitalist Eğitimsizlik ve Üniversiteler Hakkında. Özbudun, S.ve Demirer, T. (Ed.) *Kuşatmayı Yarmak: Eğitim, Bilim ve Aydınlar içinde* (100-127). İstanbul: Kaldıraç Yayınevi.
- Demirer, T ve Özbudun, S. (1999). Egemen Eğitimin Üniversite(ler) Gerçeği. Alpkaya, F. , Demirer, T. , Ercan, F. , Mihçı, H. , Önder, İ. , Özbudun, S. ve Özuğurlu, M. *Eğitim: Ne İçin? Üniversite: Nasıl? YÖK: Nereye? içinde* (122- 225). Ankara: Ütopya Yayınevi.

- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim- Eğitim Felsefesine Giriş* (T. Yılmaz, Çev.). İzmir: Ege üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları: 81.
- Dinçerler, M. V. (1996). Eğitimde Beş İlke. *Yeni Türkiye Dergisi Eğitim Özel Sayısı*, Sayı: 7: 188-192.
- Dinçsoy, Ö. (1995). *Türk Eğitim Sistemi*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları
- Diyanet İşleri Başkanlığı. *633 Sayılı Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş Ve Görevleri Hakkında Kanun*. 15.11.2011, (<http://www.diyamet.gov.tr/turkish/mevzuat/mevzuatkanunicerik.asp?id=1419>).
- Doğramacı, İ. (1996). Yükseköğretimin Gelişimi Üniversite Yönetiminde Özerklik ve Demokrasi. *Yeni Türkiye Dergisi Eğitim Özel Sayısı*, Sayı: 7: 331- 349.
- Duman, T. (2007). Atatürk'ün Kültür ve Eğitim Anlayışı. Güngör, N. (Ed.). *Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Dil, Kültür, Eğitim içinde* (211–228). Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.
- Dura, C. (1998). Cumhuriyet'ten 2000 Yılına Eğitimde Hangi Noktadayız? *Yeni Türkiye Dergisi Cumhuriyet Özel Sayısı III*, Sayı: 23, 24, 2078-2089.
- Dursun, D. (1999). *Demokratikleşemeyen Türkiye*. İstanbul: İşaret Yayınları.
- Duverger, M. (1998). *Siyaset Sosyolojisi*. (Ş. Tekeli, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Dündar, C. (28 Ocak 2012). Din Dersi De Kaldırılsın O Zaman. *Milliyet*. 28 Ocak 2012, <http://gundem.milliyet.com.tr/din-dersi-de-kaldirilsin-o-zaman/gundem/gundemyazardetay/28.01.2012/1494773/default.htm>.
- Ekinci, Y. (2007). 21. Yüzyılda Türk Eğitimi (Dün-Bugün-Yarın). *Talim ve Terbiye Kurulu'nun Türk Eğitimi'ndeki Rolü ve Etileri Forumu Bildirileri içinde* (145-160). İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Ekinci, Y. ve Çevik, İ. (1996). Sorunlu Eğitimde Zorunlu Eğitim. Ankara: Ocak Yayınları
- Ekinci, Y. (1996). Eğitim Reformu İçin İlk Adım. *Yeni Türkiye Dergisi Eğitim Özel Sayısı*, Sayı: 7: 11- 16.
- Altay, E. (2009). Eğitim Politikaları: 2023'e Doğru İhtiyaç Duyulan İnsan Tipi. *VIII. Antalya Sempozyumu: Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonu Bildirileri içinde* (91-97). İstanbul: Türkiye Özel Okullar Birliği Yayınları.
- Ercan, A. R. (2000). Eğitimde Biz ve Çocuklarımız. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ercan, F. (1997). "Neo-liberalizm ve Yapısal Uyum Politikalarının Eğitim Hakkı Üzerindeki Etkisi", *Türk-İş Yıllığı 1997 içinde* (46-73).

- Ercan, F. (1999). Neo-Liberal Eğitim Ekonomisi; Eleştirel Bir Çerçeve Denemesi. Alp kaya, F. , Demirer, T. , Ercan, F. , Mihçı, H. , Önder, İ. , Özbudun, S. ve Özüğurlu, M. *Eğitim: Ne İçin? Üniversite: Nasıl? YÖK: Nereye? içinde* (49- 94). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Ercan, F. (23 Temmuz 2006). *Neoliberal Eğitim Politikalarının Anatomisi İçin Alternatif Bir Çerçeve*. 3 Haziran 2012, <http://fuatercan.wordpress.com/2006/07/23/neo-liberal-edhitim-politikalarynyn-anotomisi-ycin-alternatif-bir-cerceve-2/>.
- Erdoğan, İ. (1998). Eğitimde Yenileşme Paradigması Değişmelidir. *Yeni Türkiye Dergisi Cumhuriyet Özel Sayısı III*, Sayı: 23, 24, 2070-2072.
- Erdoğan, İ. (2008). Giriş Sınavları: Eleme mi, Eğitim Hakkının Engellenmesi Mi? Özdemir, G. (Ed.). *80. Yıl Uluslararası Eğitim Forumu ‘Eğitim Hakkı ve Gelecek Perspektifleri içinde* (145-149). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2008). Ortaöğretim. Özdemir, G. (Ed.). *80. Yıl Uluslararası Eğitim Forumu ‘Eğitim Hakkı ve Gelecek Perspektifleri içinde* (391-397). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Erdoğan, M. (1999). *28 Şubat Süreci*. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Erdoğan, M. (2009). *Liberalizm, Demokrasi ve Türkiye Modeli*. İstanbul: Plato Film Yayınları.
- Erdoğan, M. (2010). *Anayasal Demokrasi* (8. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ergün, M. (1996). *II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908–1914)*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergün, M. (1997). *Atatürk Devri Türk Eğitimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergün, M. (2008). II. Meşrutiyet Dönemindeki Eğitim Reformlarının Türk Modernleşmesindeki Yeri. *100. Yılında II. Meşrutiyet Uluslararası Sempozyumu içinde* (263–273). İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Ergüzel, M. M. (1998). Cumhuriyet’in 75. Yılından 100 Yılına Doğru, Yeni Asrın Eşiğinde: Eğitim Hayatımızda Yüksek Vasıflı Nesillere Hasret... . *Yeni Türkiye Dergisi Cumhuriyet Özel Sayısı III*, Sayı. 23, 24: 2104-2111.
- Erkan, H. (1999). Bilgi Toplumu ve Bilgi Toplumuna Geçiş. Bozkurt, V. (Yayın Yönetmeni). *Bilgi – Toplum: Enformasyon/Bilgi Toplumu Dosyası içinde* (9- 18). İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.

- Eşme, İ. (2007). Öğretmen Yetiştirmede Özgün Bir Model: Yüksek Öğretmen Okulları. Güngör, N. (Ed.). *Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Dil, Kültür, Eğitim içinde* (359–368). Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.
- Ferrarotti, F. (1999). Endüstri Devrimi ve Bilim, Teknoloji ve İktidarın Yeni Nitelikleri. Mayor, F ve Forti, A(Ed.).(5. Basım)(M. Küçük, Çev.). *Bilim ve İktidar içinde* (41-68). Ankara: Tübitak Yayınları.
- Feyerabend, P. (1999). *Özgür Bir Toplumda Bilim* (2. Baskı)(A. Kardam, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- Fındıkçı, İ. (1999). Bilgi Toplumunda Eğitim ve Öğretmen. Bozkurt, V. (Yayın Yönetmeni). *Bilgi – Toplum: Enformasyon/Bilgi Toplumu Dosyası içinde* (83- 91). İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Foucault, M. (2000). *Hapishanenin Doğuşu* (2.Baskı) (M.A. Kılıçbay, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Freire, P. (1995). *Ezilenlerin Pedagojisi* (2. Baskı) (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gazalıcı, M. (1998). *Aydınlık İçin Laik Eğitim*. Ankara: Özkan Matbaası.
- Gazalıcı, M. (1997). *Aydınlanma Sürecinde Sekiz Yıllık Eğitim*. Ankara: Güldiken Yayınları.
- Gödelek, K. (2009). ‘Düşünüyorum, O Halde Varım’a Karşı ‘Düşünüyoruz O Halde Katılıyoruz’. *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi Bildirileri içinde* (330–336). Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Gökacı, M. A. (2005). *Türkiye’de Din Eğitimi ve İmam Hatipler*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Gökçe, F. (2005). *Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim* (3.Basım). Ankara: Tekağaç Kitap Basım.
- Gözler, H. F. (b.t). *Atatürk Devrimleri*. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevi.
- Gözler, K. (2010). 1982 Anayasasına Göre Din Eğitim ve Öğretimi. *Prof. Dr. Tunçer Karamustafaoğlu’na Armağan içinde*(317–334). Ankara: Adalet Yayınevi.
- Gutok, G. L. (1997). *Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar* (N. Kale, Çev.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Güçlü, A. (25 Temmuz 2008). Üniversitelerin Genetiği Bozuluyor. *Milliyet*. 28 Mayıs 2012, <http://siyaset.milliyet.com.tr/-/abbas-guclu/turkiye/siyasetyazardetay/25.07.2008/970839/default.htm>.

- Güçlüol, K. (1996). John Dewey'den Bugüne Eğitim Sistemimi. *Yeni Türkiye Dergisi Eğitim Özel Sayısı*, Sayı. 7: 216, 217.
- Güler, A. (1994). *Türkiye'de Üniversite Reformları*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Gündüz, M ve Doğan, S. (21 Eylül 2011). Okullar Açılırken Maarifin Serencamı. *Zaman*. 21 Eylül 2011, <http://www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=1181915>.
- Gündüz, M ve Akçay, H. (18 Ocak 2012). 'Bir Bakışta' Türkiye'nin Eğitim Karnesi. *Zaman*. 18 Ocak 2012, <http://www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=1231148>.
- Güngör, N. (2007). Giriş. Güngör, N. (Ed.). *Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Dil, Kültür, Eğitim içinde* (11–22). Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.
- Güngör, N. (2007). Cumhuriyet, Aydınlanma ve Köy Enstitüleri. *Eğitimde Reform ve Finans Sorunu Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (58–62). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Yayınları.
- Gürkan, Ü. (1998). Eğitimde Laiklik İlkesi. Çileli, M. (Ed.). *75. Yılında Cumhuriyet ve Eğitim içinde* (39–58). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Güvenç, B. (1998). Aydınlanma Devrimi ve Demokrasi. Çileli, M. (Ed.). *75. Yılında Cumhuriyet ve Eğitim içinde* (15–38). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Güven, İ. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Naturel Yayınları.
- Güven, K. C. (1990). Türkiye Üniversitelerinde YÖK Öncesi ve Sonrası Araştırma. Saylan, T ve Üskül, Z. (Ed.). *Yükseköğretimde Sorunlar ve Çözümler içinde* (239-245). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Hacıeminoğlu, N. (1975). *Milliyetçi Eğitim Sistemi* (3. Basım). Ankara: Töre-Devlet Yayınevi.
- Hatiboğlu M. T. (2000). *Türkiye Üniversite Tarihi* (2. Baskı). Ankara: Selvi Yayınları.
- Hatiboğlu M. T. (2000). *Yökoloji Ders Kitabı*. Ankara: Selvi Yayınları.
- Hatiboğlu M. T. (1990). *Eylül Üniversitesi*. Ankara: Selvi Yayınları.
- Hatiboğlu M. T. (1994). *Doğranan Üniversitesi*. Ankara: Selvi Yayınları.
- Hasan Cemal. "Sayın Başbakan, Demokrasi Bunun Neresinde, Laiklik Bunun Neresinde?", *Milliyet*, 03 Şubat 2012, s. 12.
- Haynes, F. (2002). Eğitimde Etik. (S. Kunt Akbaş, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Hesapçioğlu, M. (2009). Türkiye Cumhuriyeti Eğitimine İlişkin Bir Değerlendirme. VIII. *Antalya Sempozyumu: Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonu Bildirileri içinde* (127-139). İstanbul: Türkiye Özel Okullar Birliği Yayınları.
- Illich, I. (1985). Okulsuz Toplum. (T.B. Üstün, Çev.). Ankara: Birey - Toplum Yayınları
- İhsanoğlu, E. (1998). Osmanlı Eğitim ve Bilim Kurumları. İhsanoğlu, E. (Ed.). *Osmanlı Devleti ve Medeniyeti Tarihi, Cilt 2 içinde* (223-447). İstanbul: İslam Tarih, Sanat ve Kùltür Araştırma Merkezi Yayınları.
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve İktidar* (1.Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- İnal, K. (2005). Yeni İlköğretim Müfredatının Felsefesi. *Muhafazakar Düşünce Dergisi*, Sayı. 6, 75-92.
- Kabasakal, Ö. (1998). Cumhuriyet'in 75. Yılında Eğitimimizin Temel Sorun Alanı Vizyon Üzerine Bir Deneme. *Yeni Türkiye Dergisi Cumhuriyet Özel Sayısı III*, Sayı: 23, 24, 2112-2115.
- Kafadar, O. (1997). Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma. Ankara: Vadi Yayınları.
- Kaluç, Ş. (1 Nisan 2012). Eğitim Neden Özelleşmeli? *Zaman*. 1 Nisan 2012, <http://www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=1266984&title=egitim-neden-ozellesmeli>.
- Kaplan, İ. (2002). Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi (3. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karakaş, E. (01 Mart 2012). Eğitim, Erken Yönlendirme, Büyüme, Sivil Toplum. *Zaman*. 01 Mart 2012, <http://zaman.com.tr/haber.do?haberno=1252887>.
- Karakaş, E. (29 Mart 2012). Eğitimde Siyasetçilerin Dışlanması Talepleri. *Zaman*. 29 Mart 2012, <http://www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=1265501&title=egitimde-siyasetcilerin-dislanmasi-talepleri>.
- Karakaş, M. (2002). İktidar İlişkileri Açısından Bilim ve Sosyoloji. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı. I, 163-178.
- Karakaş, M. (2000). Modernleşme Açısından Köy Enstitüleri'nin İşlevselliği Üzerine Sosyolojik Bir Değerlendirme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: II, Sayı. I, 145-160.
- Karakaş, M. (2003). *Bozkırdaki Çekirdek: Köy Enstitüleri Tartışmalarına Farklı Bir Bakış*. Eğribel, E ve Özcan, U. (Yay. Haz.). *Kemal Tahir'in 30. Ölüm Yıldönümü Anısına Sosyoloji Yıllığı Kitap 10 içinde* (224-241). İstanbul: Kızılelma Yayıncılık.

- Karataş, S. (2008). *I. Meşrutiyet ve Abdülhamit Döneminde Eğitim*. Arıbaş, S ve Koçer, M. (Ed.). Türk Eğitim Tarihi içinde (131–158). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Karakütük, K. (2006). Cumhuriyetin İlk Yıllarında Kırsal Türkiye’de Eğitimin Durumu ve Eğitim Seferberlikleri. *Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu Bildirileri içinde* (195–213). Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Karakütük, K. (2008). Eğitim Politikaları ve Eğitimde Yapılanmalar. *Türkiye Cumhuriyeti’nin Kuruluşunun 100. Yılında Eğitim Kurultayı: Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim Bildiriler içinde* (289-296). Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları.
- Kavcar, C. (1988). *II. Meşrutiyet Devrinde Edebiyat ve Eğitim* (1908–1923). Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:2.
- Kaya, Y. K. (1974). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz*. Ankara: Nüve Matbaası.
- Kendirci, S. (1998). Cumhuriyet ve Kadın Eğitimi. Çileli, M. (Ed.). *75. Yılında Cumhuriyet ve Eğitim içinde* (71–87). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Kemal, L. (11 Nisan 2012). Başkomutandan Bir İlk. *Taraf*. 21 Mayıs 2012, <http://www.taraf.com.tr/lale-kemal/makale-baskomutan-dan-bir-ilk.htm>.
- Kılıç, S. (2008). II. Meşrutiyet Dönemi Osmanlı Aydınları ve Türk İnkılâbı. *100. Yılında II. Meşrutiyet Uluslararası Sempozyumu içinde* (217–247). İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Kili, S. (2006). *Türk Devrim Tarihi* (10. Baskı). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kili, S. Ve Gözübüyük, A. Ş. (2006). *Sened-i İttifak’tan Günümüze Türk Anayasa Metinleri* (Yenilenmiş 3. Baskı). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Kocabaş, K. (2007). Köy Enstitülerinin Kazanımları Üzerinden Günümüzü Konuşabilmek. Güngör, N. (Ed.). *Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Dil, Kültür, Eğitim içinde* (471–488). Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.
- Kocabaş, Ş. (1998). Cumhuriyet’in 75. Yılında Bilim. *Yeni Türkiye Dergisi Cumhuriyet Özel Sayısı III*, Sayı: 23, 24, 2265-2272.
- Kocabaş, S. (1999). *2000’e Girerken Olaylarla Türkiye’nin Çıkmazları 1998-1999*. Kayseri: Vatan Yayınları.

- Koçer, H. A. (1992). *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773–1923)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Koçer, M. (2008). Tanzimat Dönemi Osmanlı Eğitimi ve Eğitim Kurumları. Arıbaş, S ve Koçer, M. (Ed.) *Türk Eğitim Tarihi içinde* (115–129). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Kodaman, B. (1991). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi* (2. Baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Kodaman, B. ve Ünal, M. A. (1996). *Son Vak’anüvis Abdurrahman Şeref Efendi Tarihi II Meşrutiyet Olayları (1908–1909)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Komşu, M. (2011). *Dünyada ve Türkiye’de Gizli Operasyonlar*. İstanbul: Bizim Kitaplar Yayınevi.
- Kongar, E. (1998). *Yamyamlara Oy Yok!* (3. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kongar, E. (2002). *Demokrasi ve Vampirler*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Konuk, O. (2011). Bir Sorun ve Çözüm Kaynağı Olarak Türk Eğitim Sistemi. Zencirkıran, M. (Ed.) *Dünden Bugüne Türkiye’nin Toplumsal Yapısı içinde* (385–394). Bursa: Dora Yayınları.
- Koray, S. (2006). Cumhuriyet Devrimimizin Temel İlkeleri Açısından Ulusal Eğitimimizin Durumu. *Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu Bildirileri içinde* (280–282). Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Korkut, H. (2001). *Sorgulanan Yüksek Öğretim*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Köker, L. (09 Şubat 2012). Asıl Sorun Dindarlık Değil, Milliyetçilik. *Zaman*. 09 Şubat 2012, <http://www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=1242435>.
- Küçük, A. (07 Nisan 2012). Din Eğitiminde Beklentiler ve Yapılanlar. *Zaman*. 07 Nisan 2012, <http://www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=1269961&title=din-egitiminde-beklentiler-ve-yapilanlar>.
- Mantran, R. (2004). *Osmanlı İmparatorluğu Tarihi II* (7. Basım). (S. Tanili, Çev.). İstanbul: Adam Yayınları.
- Mardin, Ş. (1999). *Türkiye’de Din ve Siyaset Makaleler 3* (6. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mayor, F. (1999). Bugün ve Yarın, Bilim ve İktidar. Mayor, F ve Forti, A(Ed.). (5. Basım) (M. Küçük, Çev.). *Bilim ve İktidar içinde* (153–192). Ankara: Tübitak Yayınları.
- Mengüşoğlu, T. (2000). *Felsefeye Giriş* (7. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Mert, N. (2001). *Hep Muhalif Olmak*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Milliyetçi Hareket Partisi, (30 Nisan 2012), *Genel Başkan 2012 Konuşmaları*, 01 Mayıs 2012,
(http://www.mhp.org.tr/htmldocs/mhp/1994/mhp/___AKP_Hukumeti_Tarafindan_19_Mayis_Genclik_Ve_Spor_Bayrami_ve_diger_Milli_Bayramlar_Etrafinda_Yurutulen_Tahrip_Politikasi__ha.html).
- Millas, H. (20 Aralık 2011). Komşular Sırf Problemmiş: Okul Kitapları. *Zaman*. 20 Aralık 2011, <http://www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=1217092&title=yorum-herkul-millas-komsular-sirf-problemmis-okul-kitapları>.
- Millas, H. (27 Mart 2012). Eğitim Tartışmasını Tartışmak. *Zaman*. 27 Mart 2012, (<http://www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=1264495&title=egitim-tartismasini-tartismak>).
- Milli Eğitim Bakanlığı. *Milli Eğitim Temel Kanunu*. 14 Kasım 2011, (<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>).
- Milli Eğitim Bakanlığı. *Haberler*. 09 Mayıs 2012, (<http://www.meb.gov.tr/haberler/index.asp>).
- Mutlu, N. Y. (1995). İslam, Laiklik ve Kenan Evren. Ankara: Rehber Yayıncılık.
- Okçu, D. (2009). Türk Eğitim Sisteminde Din Öğretimin Zorunluluğu Sorunu. *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi Bildirileri içinde* (215–225). Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Oktay, A. (2009). Türkiye Cumhuriyeti Eğitimine İlişkin Bir Değerlendirme. *VIII. Antalya Sempozyumu: Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonu Bildirileri içinde* (107-126). İstanbul: Türkiye Özel Okullar Birliği Yayınları.
- Ongunsu, A. H. (1999). Tanzimat ve Amillerine Umumi Bir Bakış (Komisyon). *Tanzimat I* (1.Baskı) içinde (1–12). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ortaylı, İ. (2006). *Osmanlı'yı Yeniden Keşfetmek 2 - Son İmparatorluk Osmanlı*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Ozankaya, Ö. (1990). Türkiye'de Yüksek Öğretimin Temel Sorunları. Saylan, T ve Üskül, Z. (Ed.). *Yükseköğretimde Sorunlar ve Çözümler içinde* (217-226). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Öner, N. (1996). Zihniyet Oluşumu ve Eğitim. *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi Bildirileri içinde* (37–42). Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayınları.

- Öntuğ, M. M. (2008). II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim. Arıbaş, S ve Koçer, M. (Ed.) *Türk Eğitim Tarihi içinde* (159–176). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Özbudun, E ve Hale, W. (2010). *Türkiye’de İslamcılık, Demokrasi ve Liberalizm*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Özcan, Ö. (2006). Tek Parti Döneminde Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlarında Milli Kimlik. *Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu Bildirileri içinde* (256–265). Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları
- Özdağ, Ü. (2011). *İkinci Tek Parti Dönemi* (2. Baskı). Ankara: Kripto Yayınları.
- Özdemir, H. (1991). *Sivil Cumhuriyet*. İstanbul: Boyut Yayınevi.
- Özden, Y. Ve Şimşek, H. (1999). Davranışçılıktan Oluşturmacılığa. Bozkurt, V. (Yayın Yönetmeni). *Bilgi – Toplum: Enformasyon/Bilgi Toplumu Dosyası içinde* (71- 82). İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Özdemir, C. (2007). Cumhuriyet Döneminde Bilim ve Eğitim. Güngör, N. (Ed.). *Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Dil, Kültür, Eğitim içinde* (271–277). Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.
- Özgen, B. (1995). Genel Boyutlarıyla Köy Enstitüleri. *TMMOB Ziraat Mühendisleri Odası İzmir Şubesi Köy Enstitüleri ve Tarım Paneli içinde* (3–10). Ankara: TMMOB Ziraat Mühendisleri Odası Yayınları.
- Özgürlük Dünyası Dergisi, Özgürlük Dünyası Dergisi (217), Eğitimde Gericileş(tir)me ve AKP'nin Demokratikleşme Söylemi, 19 Ocak 2012. (<http://www.ozgurlukdunyasi.org/arsiv/106-sayi-217>).
- Özkan, S. (1997). *Türk Eğitim Tarihi*. Niğde: Tolunay Yayınları.
- Özkök, A. (1995). Köy Enstitüleri ve Yandaş Teknik Tarım ve Bahçivanlık Okulları Döneminde Kırsal Yaşam ve Tarımsal Yapı, *TMMOB Ziraat Mühendisleri Odası İzmir Şubesi Köy Enstitüleri ve Tarım Paneli içinde* (28–35). Ankara: TMMOB Ziraat Mühendisleri Odası Yayınları.
- Özodaşık, M. (1999). *Cumhuriyet Dönemi Yeni Bir Nesil Yetiştirme Çalışmaları 1923–1950*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Palazoğlu, A. B. (2007). Cumhuriyet Döneminde Milli ve Laik Eğitime Giriş Süreci. Güngör, N. (Ed.). *Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Dil, Kültür, Eğitim içinde* (280–292). Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.

- Pamak, M. (3 Aralık, Ankara 2006). İlk Öğretimden Üniversiteye, Askeri Okullardan Milli Güvenlik Akademisine, Devlet Okullarından Özel Okullara Kadar Eğitim Sitemini Kuşatan İdeolojik Taassup. *Resmi İdeoloji Kıskaçında Eğitim Sistemi ve Din Eğitimi Paneli*, 06.01.2012, <http://www.ilkav.org/news.aspx?id=197>.
- Pears, D. (2004). *Bilgi Nedir?* (A. Güçlü, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınevi.
- Prigogine, I. (1999). Önsöz. Mayor, F ve Forti, A(Ed.). (5. Basım) (M. Küçük, Çev.). *Bilim ve İktidar içinde* (I-VI). Ankara: Tübitak Yayınları.
- Rauter, E. A. (1999). *Düzene Uygun Kafalar Nasıl Oluşturulur?* (M. Kürkcügil, Çev.). İstanbul: Bakış Yayınları.
- Reboul, O. (1991). *Eğitim Felsefesi*. (1.Basım) (I. Gürbüz, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Resmi Gazete*, 12 Ocak 1961, nr. 10705, s.12.
- Resmi Gazete*, 3 Aralık 1962, nr. 11272, s.117, 118.
- Resmi Gazete*, 7 Temmuz 1973, nr. 14587, s.1, 2.
- Resmi Gazete*, 18 Ağustos 1997, nr. 23084, s.3.
- Resmi Gazete*, 31 Mayıs 1998, nr. 23358, s.75, 76.
- Resmi Gazete*, 07 Kasım 1998, nr. 23516, s.22, 23.
- Resmi Gazete*, 1 Temmuz 2006, nr: 26215: 2006: 85-87.
- Resmi Gazete*, 14 Eylül 2011, nr. 28054, s.1, 2.
- Resmi Gazete*, 25 Ocak 2012, nr. 28184.
- Resmi Gazete*, 7 Nisan 2012, nr: 28257: 2012.
- Resmi Gazete*, 11 Nisan 2012, nr: 28261: 2012.
- Russell, B. (1999). *İktidar* (3. Basım) (M. Ergin, Çev.). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Sakaoğlu, N. (1993). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi* (2. Basım). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Sakaoğlu, N. (2009). Türkiye Cumhuriyeti Eğitimine İlişkin Bir Değerlendirme. *VIII. Antalya Sempozyumu: Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonu Bildirileri içinde* (141-145). İstanbul: Türkiye Özel Okullar Birliği Yayınları.

- Sambur, B. (12 Şubat 2012). Gençlik, Devlet ve Sivil Toplum. *Zaman*. 12 Şubat 2012, <http://www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=1243953&title=genclik-devlet-ve-sivil-toplum&haberSayfa=1>.
- Sarihan, Z. (2003). Türkiye’de Ulusal Eğitim. *Ulusal Eğitim Kurultayı Bildirileri içinde* (9–20). Ankara: Ulusal Eğitim Derneği Yayınları.
- Sarikaya, Y. (1997). *Medreseler ve Modernleşme*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Savaş, V. (2004). *Türkiye Cumhuriyeti Çökerken* (6. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Sayılan, F. (2006). Küresel Aktörler (DB ve GATS) ve Eğitimde Neo-Liberal Dönüşüm. *TMMOB Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni*, Sayı: 4, 44-51.
- Saylan, T. (2009). *Çağdaşlaşma Yolunda*. İstanbul: Doğan Kitap Yayınları.
- Saymaz, İ. (03 Şubat 2012). Uzaklaştırmalı Eğitim! *Radikal*. 03 Şubat 2012, <http://www.radikal.com.tr/Radikal.aspx?aType=RadikalDetayV3&ArticleID=1077577&CategoryID=77>.
- Smith, W. O. L. (1967). *Çağdaş Eğitim* (N. Özyürek, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınevi.
- Sönmez, V. (1998). *Eğitim Felsefesi* (Genişletilmiş 5. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Söylemez, M. (1997). *Problem ve Çözümleriyle Eğitimimiz*. İzmir: Çağlayan Yayınları.
- Spring, J. (1991). *Özgür Eğitim*. (A. Ekmekçi, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Şahin, G. (2008). II. Meşrutiyet Döneminde Pozitivist Anlayış ve Bu Akımın Türk Modernleşmesindeki Yeri. *100. Yılında II. Meşrutiyet Uluslararası Sempozyumu içinde* (217–247). İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Şehirli, Y. A. (2008). I. Dünya Savaşı ve Milli Mücadele Döneminde Eğitim. Arıbaş, S ve Koçer, M. (Ed.) *Türk Eğitim Tarihi içinde* (177–210). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Şekerci, H. (3 Aralık 2006). Kız Çocuklarının Eğitimine Resmi İdeolojinin Yaklaşımı. *Resmi İdeoloji Kıskaçında Eğitim Sistemi ve Din Eğitimi Paneli*, 06 Ocak 2012, <http://www.ilkav.org/news.aspx?id=197>.
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe Giriş* (2. Baskı). Ankara Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, A. (2004). *Tanzimat Döneminde Fransa’ya Gönderilen Osmanlı Öğrencileri (1839–1876)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Tanilli, S. (2007). Türkiye’de Eğitim, aydınlanma ve Kemalizm. Güngör, N. (Ed.). *Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Dil, Kültür, Eğitim içinde* (237–247). Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.

- Tannenbaum, D. G ve Schultz, D. (2010). *Siyasi Düşünce Tarihi* (5. Baskı) (F. Demirci, Çev.). Ankara: Liberte Yayınları.
- Tanör, B. (1994). *Türkiye'nin İnsan Hakları Sorunu* (3. Basım). İstanbul: BDS Yayınları.
- Tanrıverdi, Y. (3 Aralık 2006). Resmi İdeolojinin Müfredata Yansımaları. *İdeoloji Kısacasında Eğitim Sistemi ve Din Eğitimi Paneli*, 06 Ocak 2012, <http://www.ilkav.org/news.aspx?id=197>.
- Tekeli, İ ve İlkin, S. (1993). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Tezcan, M. (1992). *Atatürk ve Eğitim*. Ankara: Gündoğan Yayıncılık.
- Tezcan, M. (2000). *Atatürk ve Eğitim Bilimleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Timur, T. (2000). *Toplumsal Değişme ve Üniversiteler*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Timuroğlu, V. (1991). *Türk-İslam Sentezi*. Ankara: Başak Yayınevi.
- Titiz, T. (1996). *Ezber Hayır*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Toku, N. (1996). Türkiye İçin Alternatif Bir Model: Sivil Eğitim ve İnsan Anlayışlarının Felsefi Temelleri, *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi Bildirileri* içinde (25–35). Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayınları.
- Tonguç, E. (2007). Atatürk ve Köy Enstitüleri. Güngör, N. (Ed.). *Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Dil, Kültür, Eğitim içinde* (435–457). Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.
- Tosun, A ve Haşlak, Z. (10 Mayıs 2012). 28 Şubat'taki Cadı Avı Okul, Dershane ve Yurtları Vurdu. *Zaman*. 10 Mayıs 2012, <http://www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=1285504>
- Tozlu, N. (1996). Eğitim Sistemimizin Şekillenmesinde Bir İdeoloji Olarak Batılılaşma Düşüncesinin Etkisi. *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi Bildirileri* içinde (225–243). Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayınları.
- Tunçay, M. (2005). *Türkiye Cumhuriyeti'nde Tek Parti Yönetimi'nin Kurulması (1923–1931)* (4. Basım). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Turan, Ş. (1999). *Türk Devrim Tarihi IV*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Turan, Ş. (2002). *Türk Devrim Tarihi V*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Turgut, İ. (1996). Eğitimin İki Önemli Kavramının Analizi (Öğretme-Öğrenme). *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi Bildirileri* içinde (247–253). Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayınları.

- Türk Dil Kurumu. *Büyük Türkçe Sözlük*. 16 Kasım 2011, (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>).
- Türk, E. (1999). Milli Eğitim Bakanlığı'nda Yapısal Değişmeler ve Türk Eğitim Sistemi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Türk Eğitim Sen; 21. Yüzyılda Türk Milli Eğitimi, Türk Eğitim Sen Yayınları, Ankara 2001, s. 45–214.
- Türk, E ve Katırcı, M. (2010). Cumhuriyet Döneminde Türk Milli Eğitim Sistemindeki Gelişmeler (1920-2010). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği. (23 Şubat 2012) “TBMM Gündemindeki Kanun Teklifi Mevcut Durumdan Dahı Geriye Gidiş Yol Açacaktır. Türkiye'nin İhtiyacı Olan Eğitim Reformu Bu Değildir”, Basın Bülteni, 02 Mart 2012, <http://www.tusiad.org/bilgi-merkezi/basin-odasi/basin-bultenleri/tusiad--tbmm-gundemindeki-kanun-teklifi-mevcut-durumdan-dahi-geriye-gidise-yol-acacaktır--turkiyenin-ihtiyaci-olan-egitim-reformu-bu-degildir/>.
- Türk Silahlı Kuvvetleri, (06 Mayıs 2012). Haberler, 21 Mayıs 2012, http://www.tsk.tr/3_basin_yayin_faaliyetleri/3_4_tsk_haberler/2012/tsk_haberler_51.htm.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. 14 Kasım 2011, <http://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa61.htm>.
- Türkiye Cumhuriyeti Danıştay Başkanlığı, (28 Aralık 2007) Bilgi Bankası, 14 Şubat 2012, http://www.danistay.gov.tr/e2007_4107.htm.
- Türkiye Cumhuriyeti Danıştay Başkanlığı, (28 Aralık 2007), Bilgi Bankası, 14 Şubat 2012, http://www.danistay.gov.tr/e2007_679.htm.
- Türkiye Cumhuriyeti Danıştay Başkanlığı, (20 Nisan 2012), Bilgi Bankası, 01 Mayıs 2012, http://www.danistay.gov.tr/10d_2012_335.pdf.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasa Mahkemesi, (16 Eylül 1998), Kararlar Bilgi Bankası, 15 Şubat 2012, http://www.anayasa.gov.tr/index.php?l=manage_karar&ref=show&action=karar&id=1420&content=.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasa Mahkemesi, (24 Mayıs 2012), Ana sayfa/Gündem, 25 Mayıs 2012, <http://www.anayasa.gov.tr/index.php?l=gundem&id=374>.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, (28 Şubat 2012) Basın Açıklaması, 02 Mart 2012, <http://www.tccb.gov.tr/aciklamalar/252/82182/basin-aciklamasi.html>.

- Türkiye Radyo Televizyon Kurumu, (29 Kasım 2011), "Balyoz"da Fişleme İddiaları, 25 Ocak 2012, <http://www.trt.net.tr/Habereski/HaberDetay.aspx?HaberKodu=d55bcef3-b8df-44c6-a16d-0cb7ba8eb67f>.
- Türer, A. (1998). Osmanlı Devletinden Türkiye Cumhuriyetine İlköğretim Düşüncesi. *Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim 1. Ulusal Sempozyumu içinde* (50–59). Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi Yayınları.
- Türkoğlu, A. (2006). Kent Enstitüleri. *Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu Bildirileri içinde* (378–380). Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Türküne, M. (1996). Siyasi Bir Sorun Olarak: Din Eğitimi. *Yeni Türkiye Dergisi Eğitim Özel Sayısı*, Sayı. 7: 315-326.
- Türküne, M. (19 Ocak 2012). 19 Mayıs Ne Zaman Bayram Oldu? *Zaman*, 19 Ocak 2012, <http://www.zaman.com.tr/yazar.do?yazino=1231812>.
- Türküne, M. (25 Mayıs 2012). Darbelerin Kalıntıları. *Zaman*, 25 Mayıs 2012, <http://www.zaman.com.tr/yazar.do?yazarno=1076>.
- Uludağ, Z. (2004). *Modernizm Sürecinde Antipedagoji ve Kritik*. İstanbul: Değişim Yayınevi
- Ülken, H. Z. (2001). *Bilgi ve Değer* (2. Baskı). İstanbul: Ülken Yayınları.
- Ünver, H. (2009). Yapılandırmacılık (Konstrüktivizm): Türkiye’de Sunuluşu, Uygulanışı ve Tepkiler. *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi Bildirileri içinde* (651–658). Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Ütük, K. (1997). *Bilgi Toplumu ve Türk Milliyetçiliği Çizgisinde İktidar Vakti Gelen Fikir*. Ankara: Töre Basımevi.
- Velidedeoğlu, H. V. (1990). *12 Eylül Karşı-Devrim* (2. Basım). İstanbul: Evrim Yayınları.
- Wıdman, H. (2000). *Atatürk ve Üniversite Reformu* (A. Kazancıgil ve S. Bozkurt, Çev.). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Yağcı, Ö. (2007). Atatürk’ün Eğitime İlişkin Düşünceleri. Güngör, N. (Ed.). *Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Dil, Kültür, Eğitim içinde* (149–182). Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.
- Yamaç, K. (2009). *Bilgi Toplumu ve Üniversiteler*. Ankara: Eflatun Yayınevi.

- Yayla, A. (9 Mart 2012). Eğitim Sistemiyle İlgili Tartışmalar Üzerine. *Zaman*. 9 Mart 2012, <http://www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=1256471&title=egitim-sistemiyle-ilgili-tartismalar-uzerine>.
- Yayla, A. (16 Mart 2012). Eğitim Sistemi ve Din Eğitimi. *Zaman*. 19 Mart 2012, <http://www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=1259455&title=egitim-sistemi-ve-din-egitimi&haberSayfa=1>.
- Yayla, A. (30 Mart 2012). Devletin Eğitimdeki Tahakkümü Normal Mi? *Zaman*. 30 Mart 2012, <http://www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=1266079&title=devletin-egitimdeki-tahakkumu-normal-mi>.
- Yılmaz, M. K. (2011). *Milli Eğitimin Aydınlanmadaki Yeri Alınan Sonuçlar ve Yeniden İnşası*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Yurdusev, A. N. (03 Nisan 2012). Zorunlu Eğitim Değil Tercihli Eğitim. *Zaman*. 03 Nisan 2012, <http://www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=1267821&title=yorum-a-nuri-yurdusev-zorunlu-egitim-degil-tercihli-egitim>.
- Yücel, T. (1995). Köy Enstitülerinde Tarım Programları ve Uygulamalar. *TMMOB Ziraat Mühendisleri Odası İzmir Şubesi Köy Enstitüleri ve Tarım Paneli içinde* (12–18). Ankara: TMMOB Ziraat Mühendisleri Odası Yayınları.
- Yükseköğretim Kurulu. *Yükseköğretim Kanunu*. 30.11.2011, <http://www.yok.gov.tr/content/view/435/>.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük Program-Eğitimde Saklı Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Zengin, Z. S. (2002). *II. Meşrutiyette Medreseler ve Din Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları
- 01 Aralık 2011, <http://www.radikal.com.tr/Radikal.aspx?aType=RadikalDetayV3&ArticleID=1071289&CategoryID=86>.
- 13 Ocak 2012, <http://www.hurriyetegitim.com/haberler/12.01.2012/19-mayis-kutlamalarinin-kaldirilmasi-tepki-cekti.aspx>.
- 14 Mart 2012, <http://www.anayasa.gen.tr/1982ay.htm>.
- 30 Nisan 2012, <http://siyaset.milliyet.com.tr/tekin-19-mayis-turkiye-nin-her-yerinde-kutlanacaktır/siyaset/siyasetdetay/29.04.2012/1534223/default.htm>.
- 30 Nisan 2012, <http://zaman.com.tr/haber.do?haberno=1280425&title=danistay-19-mayis-genelgesini-iptal-etti-bakan-tepkili-garabet>.

- 02 Mayıs 2012, http://tr.wikipedia.org/wiki/1402%27likler#cite_note-7.
- 11 Mayıs 2012, <http://www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=1285909>.
- 25 Mayıs 2012, <http://www.radikal.com.tr/1998/09/10/turkiye/01turu.html>.
- 26 Mayıs 2012, <http://www.samanyoluhaber.com/gundem/19-Mayis-kutlama-programi-belli-oldu/761619/>.
- 05 Haziran 2012,
http://tr.wikipedia.org/wiki/Adalet_ve_Kalk%C4%B1nma_Partisinin_kapat%C4%B1lma_davas%C4%B1.
- 05 Haziran 2012,
http://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkiye'de_t%C3%BCrban_sorunu.
- 01 Temmuz 2012, <http://www.stargazete.com/guncel/polis-meslek-yuksekokulu-sinavi-iptal-edildi-haber-216372.htm>.
- 01 Temmuz 2012, <http://www.haber7.com/haber/20100917/OSYM-KPSS-iptal-gerekcesini-acikladi.php>.
17. Milli Eğitim Şurası, 04 Haziran 2012,
http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/17_sura.pdf.
18. Milli Eğitim Şurası, 04 Haziran 2012,
http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/18_sura.pdf.
- II. Beş Yıllık Kalkınma Planı, 16 Mart 2012,
<http://www.dpt.gov.tr/PortalDesign/PortalControls/WebIcerikGosterim.aspx?Enc=83D5A6FF03C7B4FC3712B3AA8761DC70455EDD505C91856E7FE60BFD028C293D>.
- III. Beş Yıllık Kalkınma Planı, 25 Mart 2012
<http://www.dpt.gov.tr/PortalDesign/PortalControls/WebIcerikGosterim.aspx?Enc=83D5A6FF03C7B4FC3712B3AA8761DC70455EDD505C91856E7FE60BFD028C293D>.
- IV. Beş Yıllık Kalkınma Planı, 25 Mart 2012
<http://www.dpt.gov.tr/PortalDesign/PortalControls/WebIcerikGosterim.aspx?Enc=83D5A6FF03C7B4FC3712B3AA8761DC70455EDD505C91856E7FE60BFD028C293D>.
- V. Beş Yıllık Kalkınma Planı, 26 Mart 2012
<http://www.dpt.gov.tr/PortalDesign/PortalControls/WebIcerikGosterim.aspx?Enc=83>

D5A6FF03C7B4FC3712B3AA8761DC70455EDD505C91856E7FE60BFD028C293
D.

VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı, 26 Mart 2012
[http://www.dpt.gov.tr/PortalDesign/PortalControls/WebIcerikGosterim.aspx?Enc=83
D5A6FF03C7B4FC3712B3AA8761DC70455EDD505C91856E7FE60BFD028C293
D.](http://www.dpt.gov.tr/PortalDesign/PortalControls/WebIcerikGosterim.aspx?Enc=83D5A6FF03C7B4FC3712B3AA8761DC70455EDD505C91856E7FE60BFD028C293D)

VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı, 26 Mart 2012
[http://www.dpt.gov.tr/PortalDesign/PortalControls/WebIcerikGosterim.aspx?Enc=83
D5A6FF03C7B4FC3712B3AA8761DC70455EDD505C91856E7FE60BFD028C293
D.](http://www.dpt.gov.tr/PortalDesign/PortalControls/WebIcerikGosterim.aspx?Enc=83D5A6FF03C7B4FC3712B3AA8761DC70455EDD505C91856E7FE60BFD028C293D)

VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı, 27 Mart 2012
([http://www.dpt.gov.tr/PortalDesign/PortalControls/WebIcerikGosterim.aspx
?Enc=83D5A6FF03C7B4FC3712B3AA8761DC70455EDD505C91856E7FE60BFD
028C293D](http://www.dpt.gov.tr/PortalDesign/PortalControls/WebIcerikGosterim.aspx?Enc=83D5A6FF03C7B4FC3712B3AA8761DC70455EDD505C91856E7FE60BFD028C293D)).