

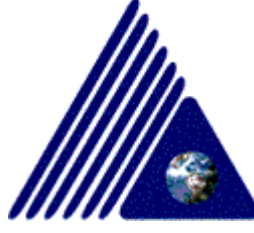
**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİNİN MİLLİLİK BOYUTUNUN
SORGULANMASI
(İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ)**

Tülay UÇAK

**Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

İstanbul – 2007



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİNİN MİLLİLİK BOYUTUNUN
SORGULANMASI
(İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ)**

Tülay UÇAK

**Danışman
Dr. Adil Serdar SAÇAN**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

İstanbul – 2007

.....Milli Eğitim Sisteminin.....
.....Millîlik Boyutunun Sorgulanması.....

.....TÜLAY UÇAK.....

ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı : Dr. Adil Serdar Saçan 

Üye : Prof. Dr. Canan Çetin 

Üye : Dr. Mustafa Farısakoğlu 

Yüksek lisans tezi onay tarihi: 08/01/2008

08./01./2008

TUTANAK

Tulay UÇAK, 08./01./2008 tarihinde " Milli Eğitim Sisteminin Millilik Boyutunun Sorgulanması " başlıklı tezini savunmuş ve başarılı olduğu oybirliği ile kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı : Dr. Adil Serdar Saçan 

Üye : Prof. Dr. Canan Çetin 

Üye : Dr. Mustafa Farsakoglu 

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
İÇİNDEKİLER	IV
SİMGELER LİSTESİ	VII
KISALTMALAR LİSTESİ.....	VIII
TABLolar LİSTESİ	IX
ÖNSÖZ	XIII
ÖZET	XIV
ABSTRACT	XV
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ	4
1.2.1. ALT PROBLEMLER.....	4
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	5
1.4. ARAŞTIRMANIN SAYITLILARI	5
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	5
1.6. TANIMLAR	5
BÖLÜM 2	6
İLGİLİ LİTERATÜR.....	6
2.1. EĞİTİM ÖĞRETİMLE İLGİLİ KAVRAMLAR.....	6
2.1.1. EĞİTİM VE ÖĞRETİMİN TANIMI.....	6
2.1.2. EĞİTİMİN AMACI VE ÖNEMİ.....	8
2.1.3. ‘MİLLİ’ EĞİTİM.....	10
2.1.4. MUSTAFA KEMAL’İN EĞİTİM ANLAYIŞI.....	16
2.2. TÜRK EĞİTİM TARİHİ.....	20
2.2.1. TÜRK EĞİTİM TARİHİNİN AMACI VE ÖNEMİ.....	20
2.2.2. EĞİTİM PROGRAMLARIMIZ VE İSTİKRAR.....	22
2.2.3. DEVLETİ YÖNETENLERİN EĞİTİM UYGULAYICILIĞI.....	26
2.2.4. CUMHURİYET ÖNCESİ DÖNEMDE EĞİTİM.....	28
2.2.5. CUMHURİYET DÖNEMİNDE EĞİTİM.....	31
2.2.5.1. TEVHİD-İ TEDRİSAT KANUNU.....	33
2.2.5.2. KÖY ENSTİTÜLERİ MODELİ.....	36
2.2.5.2.1. AMACI VE ELSEFESİ.....	36
2.2.5.2.2. İSMAİL HAKKI TONGUÇ VE KÖY ENSTİTÜLERİ.....	41
2.2.5.2.3. KÖY ENSTİTÜLERİNİN YIKILMA SÜRECİ.....	45
2.2.5.2.4. KÖY ENSTİTÜLERİ YIKILMASAYDI.....	53
2.2.5.2.5. KÖY ENSTİTÜLERİ VE LAİK EĞİTİM.....	55

2.2.6. LAİK EĞİTİM.....	60
2.2.7. İMAM HATİP LİSELERİ.....	68
2.3. ATATÜRK İLKELERİ VE ÇAĞDAŞLAŞMA İLİŞKİSİ.....	72
2.3.1. 21. YY TÜRKİYE'SİNİN İHTİYAÇ DUYDUĞU BİREY.....	76
2.3.2. 21. YY TÜRKİYE'SİNİN İHTİYAÇ DUYDUĞU ÖĞRETMEN..	78
2.4. EĞİTİM VE KÜRESELLEŞME İLİŞKİSİ.....	82
2.4.1. BATI HAYRANLIĞI VE EĞİTİM SİSTEMİMİZ.....	82
2.4.2. YABANCI OKULLAR VE MİSYONERLİK.....	84
2.4.3. EĞİTİMDE BATI ETKİLERİ VE YABANCI DİLDE EĞİTİM.....	86
2.4.4. KÜRESELLEŞME.....	90
2.4.4.1.KÜRESELLEŞME VE ULUS DEVLET.....	94
2.4.4.2.ATATÜRK İLKELERİ VE ULUSAL ÇIKARLAR.....	99
2.4.5. EĞİTİMDE KÜRESELLEŞME.....	103
2.4.6. MİLLİ EĞİTİM UYGULAMALARINDA MEVCUT DURUM.....	108
BÖLÜM 3	111
YÖNTEM.....	114
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	114
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	114
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI VE VERİLERİN TOPLANMASI.....	115
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMÜ VE YORUMLANMASI	123
BÖLÜM 4	126
BULGULAR VE YORUM.....	126
4.1. GRUBUN GENEL YAPISINA İLİŞKİN FREKANS VE YÜZDELER.....	122
4.2. DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE GERÇEKLEŞTİRİLEN ANALİZLER.....	128
4.2.1. ULUSÇULUK ALT BOYUTU PUANLARININ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE ANALİZLERİ.....	128
4.2.2. DEVLETÇİLİK VE HALKÇILIK ALT BOYUTU PUANLARININ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE ANALİZLERİ.....	132
4.2.3. LAİKLİK ALT BOYUTU PUANLARININ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE ANALİZLERİ.....	136
4.2.4. CUMHURİYETÇİLİK ALT BOYUTU PUANLARININ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE ANALİZLERİ...	139
4.2.5.DEMOKRATİKLİK ALT BOYUTU PUANLARININ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE ANALİZLERİ...	142
4.3. EĞİTİM DEĞERLERİ ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	146

BÖLÜM 5	148
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	148
5.1. SONUÇLAR VE TARTIŞMA	148
5.2. ÖNERİLER	155
KAYNAKLAR	160
EKLER.....	166
ÖZGEÇMİŞ	171

SİMGELER LİSTESİ

<i>N</i>	Örneklemin sayısı
<i>f</i>	Frekans
<i>sd</i>	Serbestlik Derecesi
<i>ss</i>	Standart Sapma
<i>X</i>	Aritmetik Ortalama
%	Yüzde
<i>p</i>	Anlamlılık derecesi
<i>t</i>	İstatistiklerin Anlamlılığını Saptamada Kullanılan Değer
<i>F</i>	İstatistiklerin Tek Yönlü Faktör Analizi ile anlamlılığını sınamada kullanılan değ.
<i>r</i>	Değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü gösteren değer.

KISALTMALAR LİSTESİ

PISA : The Programme for International Student Assessment

TTK : Talim ve Terbiye Kurulu

TED : Türk Eğitim Derneği

OECD : Organisation for Economic Co- operation and Development

YÖK : Yükseköğretim Kurulu

AB : Avrupa Birliği

SED : Sosyo ekonomik düzey

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Eğitim Değerleri: Açıklanan Toplam Varyans

Tablo 3.2. Ulusçuluk faktörü maddeleri ($N=477$)

Tablo 3.3. Devletçilik faktörü maddeleri ($N=477$)

Tablo 3.4. Laiklik faktörü maddeleri ($N=477$)

Tablo 3.5. Cumhuriyetçilik faktörü maddeleri ($N=477$)

Tablo 3.6. Demokratiklik faktörü maddeleri ($N=477$)

Tablo 3.7. Cumhuriyetin Nitelikleri Faktörleri için Güvenirlik (İç Tutarlık) Katsayıları

Tablo 4.1. Öğrencilerin *cinsiyeti* değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Tablo 4.2. Öğrencilerin öğrenim gördükleri *okul* değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Tablo 4.3. Öğrencilerin ailelerinin *sosyo-ekonomik düzeyi* değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Tablo 4.4. Öğrencilerin *Ulusçuluk* alt boyutuna ilişkin madde bazında ortalama puanları ve standart sapma değerleri

Tablo 4.5. Öğrencilerin Cumhuriyetin temel niteliklerinden *Ulusçuluk* alt boyutu için verdikleri puanlarının *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

Tablo 4.6. Öğrencilerin Cumhuriyetin temel niteliklerinden *Ulusçuluk* alt boyutu için verdikleri puanlarının öğrenim gördükleri *okul* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Tablo 4.7. Öğrencilerin Cumhuriyetin temel niteliklerinden *Ulusçuluk* alt boyutu için verdikleri puanlarının *ailenin sosyo-ekonomik düzeyi* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Tablo 4.8. Öğrencilerin *Devletçilik* alt boyutuna ilişkin madde bazında ortalama puanları ve standart sapma değerleri

Tablo 4.9. Öğrencilerin Cumhuriyetin temel niteliklerinden *Devletçilik* alt boyutu için verdikleri puanlarının *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

Tablo 4.10. Öğrencilerin Cumhuriyetin temel niteliklerinden *Devletçilik* alt boyutu için verdikleri puanlarının öğrenim gördükleri *okul* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Tablo 4.11. Öğrencilerin Cumhuriyetin temel niteliklerinden *Devletçilik* alt boyutu için verdikleri puanlarının öğrenim gördükleri *ailenin sosyo-ekonomik düzeyi* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Tablo 4.12. Öğrencilerin *Laiklik* alt boyutuna ilişkin madde bazında ortalama puanları ve standart sapma değerleri

Tablo 4.13. Öğrencilerin Cumhuriyetin temel niteliklerinden *Laiklik* alt boyutu için verdikleri puanlarının *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

Tablo 4.14. Öğrencilerin Cumhuriyetin temel niteliklerinden *Laiklik* alt boyutu için verdikleri puanlarının öğrenim gördükleri *okul* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Tablo 4.15. Öğrencilerin Cumhuriyetin temel niteliklerinden *Laiklik* alt boyutu için verdikleri puanlarının öğrenim gördükleri *ailenin sosyo-ekonomik düzeyi* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Tablo 4.16. Öğrencilerin *Cumhuriyetçilik* alt boyutuna ilişkin madde bazında ortalama puanları ve standart sapma değerleri

Tablo 4.17. Öğrencilerin Cumhuriyetin temel niteliklerinden *Cumhuriyetçilik* alt boyutu için verdikleri puanlarının *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

Tablo 4.18. Öğrencilerin Cumhuriyetin temel niteliklerinden *Cumhuriyetçilik* alt boyutu için verdikleri puanlarının öğrenim gördükleri *okul* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Tablo 4.19. Öğrencilerin Cumhuriyetin temel niteliklerinden *Cumhuriyetçilik* alt boyutu için verdikleri puanlarının öğrenim gördükleri *ailenin sosyo-ekonomik düzeyi* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Tablo 4.20. Öğrencilerin *Demokratiklik* alt boyutuna ilişkin madde bazında ortalama puanları ve standart sapma değerleri

Tablo 4.21. Öğrencilerin Cumhuriyetin temel niteliklerinden *Demokratiklik* alt boyutu için verdikleri puanlarının *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

Tablo 4.22. Öğrencilerin Cumhuriyetin temel niteliklerinden *Demokratiklik* alt boyutu için verdikleri puanlarının öğrenim gördükleri *okul* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Tablo 4.23. Öğrencilerin Cumhuriyetin temel niteliklerinden *Demokratiklik* alt boyutu için verdikleri puanlarının öğrenim gördükleri *ailenin sosyo-ekonomik düzeyi* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Tablo 4.24. Eğitim Değerleri alt boyutları arasında ilişki bulmaya yönelik Pearson arpım Moment Korelasyon Analizi sonuçları

ÖNSÖZ

Laiklik kavramının yeniden tanımlanmaya çalışıldığı, küreselleşme kapsamında, devletin varlığı ve bağımsızlığı , vatanın ve milletin bölünmez bütünlüğü, milletin kayıtsız ve şartsız egemenliği; demokratik ve laik Cumhuriyet ve Atatürk ilke ve inkılaplarına yönelik iç ve dış tehditlerin arttığı günümüzde bu değerlere sahip çıkacak olan gelecek nesilleri yetiştiren Türk Milli Eğitim Sistemimizin ve uygulamalarının ‘millilik’ boyutunun altını çizmekte fayda bulunmaktadır.

Eğitim kurumları toplumu geleceğe hazırlayan yerlerdir. Bu bağlamda, Türk Ulusunun gelecek yolunda doğru stratejilerle ilerleyebilmesine olanak sağlayacak eğitim sistemi; kendine özgü, gelişen dünya koşulları dahilinde toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde düzenlenmiş, topyekün uyarlamalar yerine tarihten ders alarak geçmişteki başarılı uygulamalarını unutmamış ve ulusça başarı hanemize yazılmış değerlerimizi yerle bir etmeden, yıkıp yenisini yapalım mantığından uzak bir sistemi gerektirmektedir.

*“Milli olmayan eğitimimiz ,
yüzyıllardır süren felaketlerimizin temel nedenlerindedir”*

M.K.ATATÜRK

Bu araştırmanın her aşamasında önemli yönlendirmeleri , fikirleri , bilgi ve deneyimleriyle bana güven veren tez danışmanım Sayın Dr. Adil Serdar SAÇAN’a , sorularımı hiçbir zaman geri çevirmeyen ve bana destek olan Sayın Doç. Dr. Halil EKŞİ’ye, desteği olmasaydı bu çalışmaya başlamış bile olamayacağımdan anneme, büyürken ortak zamanımızdan çaldığım canım oğluma ve yanımda olan eşime teşekkür ederim.

*İstiklâl Savaşı Gazisi Dedem , Kd.Alb. Müştak DİKMEN ve
Kıbrıs Barış Harekatı Gazisi Babam , Dz.Kd.Alb. Gürcan ERGÜDER’e*

Tülay UÇAK

ÖZET

Bu araştırmada, 1982 Anayasasında belirtilen Cumhuriyetin Temel Niteliklerinin gerektirdiği özelliklerin Türk Milli Eğitim Sisteminin orta öğretim düzeyinde öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığının saptanması amaçlanmıştır. Çalışma, İstanbul İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı faaliyet gösteren, klasik eğitim veren, devlet, özel ve imam hatip liselerinde okuyan son sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma ilişkisel tarama modellerinden “karşılaştırma” türünde, betimsel nitelikte bir çalışmadır. Çalışmada Sn. Kemalettin Parlak tarafından geliştirilen “Eğitim Değerleri Ölçeği” kullanılmıştır (Parlak, 2000). Değerlendirmeler, Eğitim Değerleri Ölçeğine ait 5 alt boyut olarak tespit edilen Ulusçuluk, Devletçilik ve Halkçılık, Laiklik, Cumhuriyetçilik ve Demokratiklik kapsamında yapılmıştır.

Araştırmada; Principal Component Analysis, Varimax with Kaiser Normalization tekniği, parametrik bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analiz (ANOVA) ile post-hoc LSD testi ve Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Analizler sırasında manidarlık değeri 0,05 seçilmiştir.

Ortalama puanları takip ettiğimizde , orta öğretim kurumları Cumhuriyetin Temel Niteliklerini kazandırmada genel olarak başarılı olmakla birlikte, Laiklik ve Demokratiklik değerlerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Genel olarak, okul türleri, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet açısından da farklılaşmalar mevcuttur. Bulgular, özel liselerin, *Devletçilik ve Halkçılık*, *Ulusçuluk*, *Cumhuriyetçilik* boyutlarını öğrencilere devlet liseleri ve imam-hatip liselerinden daha az kazandırabildiklerini göstermektedir. Devlet liselerinin Demokratiklik boyutunu diğer iki okula oranla öğrencilerine daha fazla verebildiğini söylemek mümkündür. Ortalama puanlara genel olarak baktığımızda ekonomik düzey düştükçe, öğrencilerin Demokratiklik boyutuna verdikleri puanlar da düşmektedir. Değerlendirmede, İmam-hatip lisesi öğrencilerinin diğer iki okula göre Laiklik boyutuna daha düşük puan verdikleri görülmüştür. Sosyo- ekonomik düzey ele alındığında ailenin geliri arttıkça Laiklik boyutuna verilen puanların da arttığını söyleyebiliriz.

Anahtar Kelimeler : Millilik, Eğitim, Öğretim, Cumhuriyetin Temel Nitelikleri

ABSTRACT

The purpose of this research is to put forward whether the characteristics of the essential features of the Republic are achieved in the Secondary Education level of the Turkish National Education System. The research was conducted on the senior students of the State, Private and Vocational Religious High Schools bound by Istanbul Province National Education Directorate. This is a descriptive research based on comparison scanning model of the relational scanning model. In the research, 'Educational Values Scale' which was improved by Kemalettin Parlak (Parlak, 2000) was used. Evaluation was based on being Democratic, Nationalism, Statism and Populism, Secularism and Republicanism, the 5 sub-dimensions determined according to the 'Educational Values Scale'.

In the research, Principal Component Analysis, Varimax with Kaiser Normalization technique, parametric independent group t-test and single-sided variance analysis (ANOVA), post-hoc LSD test and Pearson Multiplication Momentum Correlation analysis were used, and expressiveness levels were tested in the 0,5 level.

When we analyse the average points, secondary schools are generally successful in bringing in the characteristics of the essential features of the Republic, however, Secularism and being Democratic need to be improved. Generally, there is also differentiation between school types, socio-economic status and gender. Findings show that private schools could achieve to bring in the characteristics of Statism and Populism, Nationalism, and Republicanism less than the Vocational Religious High Schools and the State High Schools. It seems possible to argue that State High Schools could achieve to bring in the characteristics of being Democratic more than the other two types of schools. When we evaluate the average points generally, the more economical status goes down the less importance is given to being Democratic. In the evaluation, it is seen that students of the Vocational Religious High Schools give low marks to the values of Secularism. When we consider the socio-economical status , the more economical status goes up, the higher points are seen in the evaluation of Secularism.

Key Words: Nationalism, Education, Teaching, the Essential Features of the Republic

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Her bağımsız ülkede olduğu gibi, bizim eğitim sistemimiz de ulusal eğitimi temel alır. Ulusal (millî) eğitim; eğitimin, ulusun bağımsızlığını sürdürebilmesi ve ulusal gereksinimleri karşılaması için kendi tarihsel, kültürel, toplumsal, ekonomik ve siyasal yapısına ve çağın gereklerine göre sistemleşmiş biçimidir (Çınar, 2003) .

Her ülke eğitim sisteminin, ulusal birliği sağlamak, ortak bir geleceğe yönelmek için özeğe (merkeze) aldığı temel değerleri vardır. Bizim eğitimde, özdeki değerimiz ise Atatürkçülüktür. Eğitim öğretim çalışmaları bu doğrultuda yapılır. Atatürk ilke ve devrimleri doğrultusunda eğitim; Türkiye Cumhuriyeti Devleti ve ulusunu yaşatmak için, Atatürk'ün gösterdiği çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkma amacına dönük, gerçekleştirdiği yapıya sahip, öngördüğü görevleri yerine getiren yurttaşları yetiştiren eğitimidir. Başka bir deyişle, Atatürk ilkelerini benimsemiş, devrimleri gerekçeleriyle bilen ve koruyan yurttaşları yetiştiren eğitimidir (Çınar , 2003). Türkiye'mizi eski çürümüş görüşlere, yani devrim öncesi ortama sürüklemek isteyen birtakım kötücülerin toplum içinde zaman zaman türemesi, iç, hatta dış politikalarımızı bu olumsuz yönde etkilemeye kalkışması,(...) Atatürk'ten sonraki siyasal ve kültürel politikamızın ve eğitim sistemimizin tümüyle Devrim ilkelerine dayandırılmadığını kanıtlar (Velidedeoğlu ,2004).

Atatürk, Eylül 1924'te Samsun'da öğretmenlerle yaptığı konuşmada şu çok önemli teşhis ve tespitte bulunur:

“Terbiyedir ki bir milleti ya hür, bağımsız, şanlı, yüksek bir toplum halinde yaşatır veya bir kölelik ve yoksulluğa terk eder”

“(…)Yeryüzünde üç yüz milyondan fazla İslâm vardır. Bunlar ana, baba, hoca terbiyesiyle terbiye ve ahlâk almaktadırlar. Ne yazık ki, gerçek şu ki, bütün bu milyonlarca insan kütleleri, şunun veya bunun kölelik ve horlanma zincirleri altındadır. Aldıkları manevî

terbiye ve ahlâk onlara bu kölelik zincirlerini kırabilecek insanlık meziyetini vermemiştir, veremiyor. Çünkü terbiyelerinin amacı millî değildir.”(Akyüz, 2006). “Öğrenim Birliği Yasası” bu görüşle gerçekleştirilmiş, Türkiye’de din eğitime son verilmiş, “ Ulusal Eğitim”e geçilmiştir.1950’lere gelindiğinde ise, iktidarda kalmanın yollarını arayan siyasetçiler, Kur’an Kursları, İmam Hatip okulları, Şeriat Yurtları zincirini tamamlayarak, toplumun yapısını şekillendirmeyi amaçlayan dinsel eğitimin altyapısını oluşturmuşlardır. Bundan en büyük zararı “Öğrenim Birliği Yasası” görmüştür. “Öğretim Birliği Yasası” bugün artık can çekişmektedir (Silahçioğlu, 2006) .Şeriatçılar; inanç özgürlüğünün ardına sığınarak kendileri gibi düşünmeyenlerin özgürlüklerini yok etmeyi amaçlamaktadırlar. Türkiye Cumhuriyetinde, 1924 tarihli “öğretim Birliği Yasası”na rağmen, dinsel nitelikte eğitimle Cumhuriyet karşıtı nesillerin yetiştirilmesine göz yumulmaktadır (Silahçioğlu, 2006). Eğitimde millîlik ilkesi, bir ulus devletin eğitim sisteminin genel amacı yönünden düşünüldüğünde, eğitimde birlik ilkesi ile yakından ilgili ve hatta tamlayıcısı olduğu görülür (Duman , 2006).

Dinler, tarihin değişik evrelerinde bağınazlığın, yobazlığın çıkış noktası olmuştur. Dinsel baskılar değişik dönemlerde, bilimde, sanatta, felsefede, özgürlüğü kısıtlamış; insan beyninin yaratıcılığını yok etmiştir. Çağdaş ve laik nitelikli eğitim, buna engel olmak için dünyanın birçok ülkesinde önlem almıştır (Silahçioğlu, 2006) .

Modernleşmeden modern ötesine geçilemez. Tarihsel akış içinde ilerlerken süreçlerde hızlı geçişler yapılabilir, ancak sıçramalara yer yoktur. Yani, tarım toplumundan sanayi toplumunu ve onun kültürel mantığını (modernleşmeyi) atlayarak bilişim toplumuna geçilemez. Geleneksel toplumdan geçiş aşamasında olan Türkiye önce modernleşmelidir. Modernleşmenin getirdikleri ise; laiklik, bilimsellik, sanayileşme, kentleşme, uluslaşma, kitle eğitimi, kadının özgürleşmesi, örgütlü ve temsili demokrasidir. Modern toplumlar bunları içselleştirmiş toplumlardır. Atatürk devrimlerinin altında yatan da modernleşmeyi sağlamaktır (Çınar , 2005a). Teknolojik yarışın sonucunu, bu sonuca bağlı olarak da, ülkelerin gelişim düzeylerini eğitime verdikleri önem belirleyecektir. Eğitim, yalnızca teknolojik yarışın belirleyicisi değil, aynı zamanda kalkınma ve uygarlığın göstergesi olan toplumsal disiplinin de temelidir. Bu gerçek, insanlık tarihinin bütün dönemlerinde yaşanmış olan bir olgudur ve bütün ilkeler için geçerlidir (Aydoğan , 1999) .

Modernleşme ile özdeşleşen laik, akılcı ve demokratik düşüncenin oluşabilmesi bir kültür sorunu, bu kültürün yaşama geçirilmesi de bir eğitim sorunudur. Bu bakımdan Atatürk devrimlerinin asıl önemi, bilimselliğe yol açan demokratik ve laik bir uygarlık tasarımı olması, “yaşamda en gerçek yol gösterici olarak bilimi” görüp, topluma ya da kültüre kalkınma için bilimsel düşünce boyutu katabilmesidir(Çınar, 2005a) . O'nun oluşturduğu eğitim ilkeleri çağdaş eğitim yönünden geçerliğini, tazeliğini hâlâ muhafaza etmektedir (Öz, 1988) .

Kişi egemenliğine dayalı bir yönetim biçimi olan padişahlık yönetimine son vererek, onun yerine halkın egemenliğine dayanan Cumhuriyet rejimini kuran Atatürk için, şu dört kavram önemlidir. Millî egemenlik, millî birlik, millî kültür ve millî eğitim. Atatürk'e göre bu kavramlar, birbiriyle yakından ilgili ve hatta birbirinin ön koşuludur. Çünkü O, millet egemenliğinin millî birlik istediğini, millî birliğin ise millî kültürle güçlendiğini, millî kültürün de millî bir eğitimle verilebileceğini düşünmektedir. Onun içindir ki Atatürk için eğitimde millî ilkesi, devletimizin ve cumhuriyetin yaşatılması için de gerekli ve önemlidir (Duman , 2006). Atatürk'e göre, millî olmayan eğitimimiz, yüzyıllardır süren felâketlerimizin temel nedenlerindedir(Akyüz, 2006). Çağdaşlaşma ve millî birlik-beraberlik kavramları birbirinden ayrılmayan, birbirlerini bütünleyen ve tamamlayan kavram ve anlayışlardır. Çağdaş bir toplumun millî birlik ve beraberlik yolundaki kargaşaya son vermiş bir toplum olduğu söylenebileceği gibi, milli birlik-beraberlik yolundaki engelleri ortadan kaldırmış bir toplumun da, çağdaşlaşma tartışmalarını aşmış bir toplum olduğu ileri sürülebilir (Ertan 2006) .

1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanununun 1. maddesine göre Türk Millî Eğitimin genel amaçlarından biri:

Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı: Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmektir.

Temel olarak her eğitim sisteminin belirli değerleri kazandırmayı hedeflediğinden yola çıkarak, Türk Milli Eğitim Sistemi de, Milli Eğitim Temel kanununun birinci maddesinde belirtilen hedeflere ulaşmayı kendisine hedef almış ve bunu ilgili kanun maddesiyle uygulamaya koymuştur. Bütün bu düşünceler çerçevesinde, yukarıdaki değerlendirmeler de esas alınarak, bu çalışmada, Türk Milli Eğitim Sisteminin ‘Millilik’ boyutunun sorgulanması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda 1982 Anayasasında belirtilen Cumhuriyetin niteliklerinin gerektirdiği özelliklerin Türk Milli Eğitim Sisteminin orta öğretim düzeyinde kazandırılıp kazandırılmadığının ortaya konması araştırmamızın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

1982 Anayasasında belirtilen Cumhuriyetin niteliklerinin gerektirdiği özelliklerin Türk Milli Eğitim Sisteminin orta öğretim düzeyinde kazandırılıp kazandırılmadığının ortaya konması araştırmamızın problemini oluşturmaktadır.

1.2.1. Alt Problemler

- a) Türk Milli Eğitim Sistemi Cumhuriyetçilik boyutundaki özellikleri kazandırmada cinsiyet, okul türleri, ve sosyo-ekonomik düzey açılarından ne derece etkilidir ?
- b) Türk Milli Eğitim Sistemi Laiklik boyutundaki özellikleri kazandırmada cinsiyet, okul türleri, ve sosyo-ekonomik düzey açılarından ne derece etkilidir ?
- c) Türk Milli Eğitim Sistemi Demokratiklik boyutundaki özellikleri kazandırmada cinsiyet, okul türleri, ve sosyo-ekonomik düzey açılarından ne derece etkilidir ?
- d) Türk Milli Eğitim Sistemi Devletçilik ve Halkçılık boyutundaki özellikleri kazandırmada cinsiyet, okul türleri, ve sosyo-ekonomik düzey açılarından ne derece etkilidir ?

- e) Türk Milli Eğitim Sistemi Ulusçuluk boyutundaki özellikleri kazandırmada cinsiyet, okul türleri, ve sosyo-ekonomik düzey açılarından ne derece etkilidir ?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın, Türk Milli Eğitim Sistemi'nin, Cumhuriyetin niteliklerinin gerektirdiği özellikleri orta öğretim düzeyinde ne derece kazandığını ortaya koyacağından ,milli eğitim sistemimizin millilik boyutunu yansıtarak; uygulamalara, geliştirilen öğretim programlarına , yapılan ve / veya yapılması öngörülen eğitim reformlarına, öğretmen yetiştirme programlarına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin Eğitim Değerleri Anketine verdiği cevaplar samimi ve dürüştür.
2. Araştırmada kullanılan ölçme aracı geçerli ve güveniliridir
3. Verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiki yöntemler amaca uygun olarak seçilmiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2006-2007 Eğitim Öğretim yılı,
2. Türk Milli Eğitim Sistemi içerisinde yer alan klasik eğitim veren ve İstanbul'da bulunan devlet liseleri, özel liseler ve imam-hatip liseleri son sınıf öğrencileri,
3. Araştırmada kullanılacak Eğitim Değerleri Anketi 'nde yer alan maddeler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

MİLLİ : Kapsamı, konusu veya varlığı bir millete ait olan (Meydan Larousse). Milletle ilgili, millete özgü, ulusal (Türk Dil kurumu, Türkçe Sözlük).

BÖLÜM 2

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. EĞİTİM VE ÖĞRETİMLE İLGİLİ KAVRAMLAR

2.1.1. Eğitim ve Öğretimin Tanımı

Eğitim, bir çocuk ya da ergenin yetişmesinin yönlendirilmesidir. Bir çocuğu, bir ergeni eğitmek, onu kişiliğini geliştirerek yetiştirmek, gelişmesini yönlendirmek; bir kimseyi, bir grubu eğitmek, onlarda bazı yetenekleri, bilgileri, kültürel bir oluşumu geliştirmek; bir topluluğun üyelerini eğitmek, onlara gelecekteki işlevleriyle ilgili özel bilgiler vermektir (Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedisi).

Eğitim, dar tanımıyla yeni kuşakların gerekli bilgi, beceri, deney ve değerleri elde etmeleri ve kişiliklerini geliştirebilmeleri amacıyla sürdürülen etkinliktir. Geniş tanımıyla eğitim, okulöncesinde aile ve çevrede başlar, okul sırasında ve yaşamın tüm evrelerinde sürer. Çağlar boyunca kültürel, toplumsal ve ekonomik gelişmenin gerektirdiği insanların yetiştirilmesi için eğitim gerekli olmuştur. İlk insan topluluklarında çocukların topluluğun becerilerini, geleneklerini ve inançlarını benimsemesi, yetişkinlerin avlanma, ekip biçme, yemek pişirme gibi eylemlerine katılma yoluyla oldu. Başlangıçta, bütün toplumsal çevre ve etkinlikler eğitici işlev görürken, yetişkinlerin tümü de öğretmen konumundaydı.

Toplumlar karmaşıklaştıkça yeni kuşaklara aktarılacak bilgi birikimi de arttı (Temel Britannica).Toplumlar yapıları ve kaynakları açısından daha karmaşık hale geldikçe, kurumsal ya da sistematik eğitim ve öğretim ihtiyacı daha da arttı (Dewey, 2004). Bu gelişmelerin sonunda eğitimin okul adı verilen kurumlarda, uzman kişilerin aracılığıyla yürütülmesi gerekli oldu. Eğitim ve eğitim kurumları toplumsal gelişmenin önemli bir parçası durumuna geldi (Temel Britannica).

Eğitim, bireyi, kendisine yararlı kılmak amacını güttüğü gibi herhangi bir ereğe yararlı kılmak amacının da güdebilir. Bu bakımdan *propaganda* ve *beyin yıkama* terimleriyle de

ilgilidir. Türk Dil Kurumunun *Toplumbilim Terimleri Sözlüğü*'nde Os. *maarif* karşılığında “ toplumun genç üyelerinin var olan ekine yetişkin üyelerce bilinçli, amaçlı ve düzenli biçimde hazırlanması süreci” olarak tanımlanmıştır(Haçerlioğlu, 1989).

Akyüz'e göre eğitim (Osm.: terbiye/Fr.-İng: education, pedagogie): Kişinin zihnî, bedenî, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür. *Eğitim*, hayat boyu sürer; plânlı ya da tesadüfi olabilir. Okul, okuma-yazma, ders araç gereçleri ile ve bunların dışında aile veya bir çevre içinde, kişisel yetiştirme vs. yollarıyla yapılan öğretme, öğrenme, bilgi aktarma, beceri kazandırma çalışmalarının tümünü kapsayan bu çabalara *yaygın eğitim* de denmektedir. Kısaca, *eğitim*, öğretimi de içine alan çok geniş bir terimdir (Akyüz ,2006).

Öğretim(Osm.:tedris,tâlim/Fr.-İng.: enseignement,instruction): Teşkilatlı ve düzenli olarak genellikle bir öğretim kurumunda (okul vs.) öğretmenler tarafından, öğrencilere, araç gereç kullanılarak bilgi aktarılması ve öğretilmesi çalışmalarının tümüdür. Başka deyişle *öğretim*, öğrenmenin gerçekleşmesi için girişilen düzenli, teşkilâtli, plânlı çabaların tümüdür ve bazen *örgün eğitim* olarak da adlandırılır. *Öğretim* , eğitimin bir parçasıdır ve ancak öğretilen şeyler kişinin davranışlarında olumlu yönde değişiklikler meydana getirmişse eğitim haline dönüşür(Akyüz ,2006).

Öğretim, belli bir amaçla gerekli bilgileri öğretmek işidir. Çocuğu yetiştirmek, toplum ihtiyaçlarına göre bireyleri yararlı etkili yurttaşlar haline getirmek, kültürce olgunlaştırmak, gerekli bilgileri kazandırmak, yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmek, uygun metotlarla insanları üretici ve yaratıcı bir duruma getirmek için yapılan eğitim çalışmaları aslında öğretim çalışmalarından ayrı tutulamaz. Bunun için çağdaş toplumlarda her eğitim kurumu, eğitici amaçlarla yükümlü bir öğretim kurumudur. İnsanlık amaçlarını gözeterek bilgi kazandırmak, becerikli kılmak, kişisel yetileri geliştirmeyi amaç edinen modern eğitim , genellikle skolastik metotlardan kurtuldu, laik ve hür yollar buldu. Kılavuz olan, öğrenim çağındaki gencin ilgisini uyandırmasını bilen, okulu hayata bağlayan, sınıfları gerçek birer toplum haline getirerek yöneten, iş ve el çalışmalarına önem veren, yaratıcı yetileri geliştiren, herkese kendi gücü oranında bilgi kazandıran , serbest ve açık bir disipline dayanan yeni öğretim metotları, zorlayıcı , baskılı, ezbere dayanan eski

eğitimin yerine geçti. Böylece öğretim, gerekli bilgilerin kazandırılması için teşkilatlandırılan çeşitli eğitim çalışmalarını içine aldı. Eskiden kullanılan maarif sözünün kök anlamı da (marifetler) bu amacı belirler (Meydan Larousse).

2.1.2.Eğitimin Amacı ve Önemi

Eğitim öğretim, bireyin yaşam boyu süren eğitiminin uygun bir öğrenim ortamında (okul) planlı ve programlı olarak yürütülen kısmını oluşturur. Gerek eğitim gerekse öğretim süregeldiği toplumun toplumsal, kültürel, siyasal ve ekonomik olgulardan etkilenir, hem evrensel hem ulusal bir nitelik taşır (Büyük Larousse).

Çağdaş Batı toplumlarındaki eğitim sistemi, yurttaşların topluma uyum sağlamasını amaçlamaktadır (Resimli Genel Kültür Ansiklopedisi).Eğitim aracılığı ile çocuk, yavaş yavaş, bir ruh yetkinliğine varır, aile, bölge ve milletin kültürünü, giderek ön yargılarını edinir. Nesiller arasındaki sosyal sürekliliği sağlayan eğitimidir (Meydan Larousse).

Farabi'ye göre eğitimin amacı, mutluluğu bulmak ve bireyi topluma yararlı hale getirmektir (Akyüz, 2006). Tonguç,(İsmail Hakkı Tonguç) kendi ortamını iyileştirmeyen, insanı değiştirmeyen eğitime “eğitim” demiyordu (Türkoğlu, 2004). Çocukların daha küçük yaşlarda bile yetki ve sorumluluk alarak etkinleşmesi, bağımsız düşünebilmesi, karar verebilmesi, kendini tanıyıp yönetmesi, kendi işlerini görebilmesi, çevreyle ilgili sorumluluklar yüklenmesi , eğitimin temel ilkesidir Tonguç'a göre (Türkoğlu ,2004).

Eğitimin demokratik tutum ve davranışların kazanılmasında önemli bir rolü vardır. Eğitim, demokratik düzene uygun insan tipi yetiştirmeye çalışır. Eğitimin evrensel amaçlarından biri, iyi vatandaş yetiştirmektir (Çelik, 1998). Bireye demokrat bir kişilik okuldayken yaparak, yaşayarak öğretilmeli, bunun kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu da okulla sınırlı kalmamalı, toplumda demokratik davranışın kurumlaşması sağlanmalı, herkes toplum içinde demokratik haklarını kullanabilmelidir. Demokrasinin seçimden seçime oy vermek olmadığını herkes bilmelidir. Ekonomik, toplumsal, bireysel ve siyasal en geniş anlamıyla demokrasiyi içselleştirmiş yurttaşlar yetiştirilmelidir (Çınar, 2005c).

Günümüzde evrensel bir nitelik kazanmış olan demokratik değerlerin benimsetilmesinde ve yaşatılmasında eğitim kurumlarının rolü büyüktür. Eğitim kurumları, demokrasinin gereklerine uygun nitelik ve özelliklere sahip bireyler yetiştirmekle yükümlüdür (Otluca , 1998).

Eğitim Bakanı İsmail Safa Özler'in 8 Mart 1923 tarihli bir genelgesinde," eğitimin amaçları" şöyle gösterilir:

- Nesillerin, millî varlıkları ile çatışmayan her fikre saygılı olarak yetiştirilmesi.
- Okulların, ülkeyi iktisadî esaret altında bırakmayacak kafalar yetiştirmesi.
- Her şeyde güçlü ve azimli nesiller yetiştirilmesi.

Eğitim Bakanı Vasıf Çınar'ın 8 Eylül 1924 tarihli genelgesinde de, eğitim ve öğretimin temel amaçları özetle şöyle gösterilir:

- Eğitimin millî esaslara ve Batı medeniyetinin yöntemlerine dayanması.
- Okulların insan ilişkileri, toplumsal yaşama kuralları, temizlik, düzen vs. gibi hususlarda medenî ve örnek alınacak bir eğitim yapmaları.
- Çocukların kalplerinde ve ruhlarında Cumhuriyet için fedâkâr olmak ülküsünü taşımaları.
- Okulların vicdan ve fikir hürriyeti ve bilinçli bir sorumluluk telkin etmesi.
- Okulların, beden ve fikrin dengeli gelişimini sağlaması.
- Okulların toplumun ve ailenin ihtiyaçlarını dinletip göz önünde tutması.
- Okulların tasarruf, yardımlaşma ve iktisat fikirleri vermesi.
- Okulların çocuklarda hür ve mâkul bir disiplin oluşturması (Akyüz, 2006).

Tarih bize, siyasî bağımsızlık yitirildiği zaman eğitim ve bilimde de bir çözülme, gerileme içine düşürüldüğünü gösteriyor. Bir çok Türk toplumu bunun acı örneklerini yaşamıştır. Bugün, bağımsızlıklarına kavuşan Türk toplumları, bağımsızlığın değerini iyi bilmelidirler. Eğitimin temel amaçlarından biri bu bilinci kazandırmak olmalıdır (Akyüz , 2006).

Ekonomik kalkınmadan söz ederken hep yatırımlardan, tasarruflardan ve sayılardan söz ederiz. Oysa, yapılan araştırmalar ekonomik kalkınmanın en önemli belirleyicisi olarak

toplumun eğitim seviyesini gösteriyor. Eğitim sistemi ile ekonomik kalkınmışlık arasında reddedilemeyecek kuvvetli bir bağlantı var. Çağımızda eğitimin önemi gün geçtikçe artıyor. Sadece daha yüksek katma değer yaratan işlerde çalışabilmek için değil, aynı zamanda toplumsal konuların çözümlerinde söz sahibi olabilmek için de eğitim önemli (Argüden, 2004).

Eğitim bireyde bir düşünsel altyapı hazırlayıp bireyi özgür kılmalıdır. Birey bu düşünsel yapısıyla olay, olgu ve nesnelere kendi aklıyla yorumlayabilsin ve başkalarının güdümüne girmesin. Bunun için eğitimin bireyin kafasındaki ipotekleri kaldırması gerekir. Gördüğü, duyduğu, öğrendiği şeyleri birey kendi akıl süzgecinden geçirerek yeni özgün düşüncelere varabilsin. Eğitim bunu sağlama süreci olarak ele alınmalıdır (Çınar, 2005c).

Eğitimde amacımız, iyi okullara ya da üniversitelere girebilmek için, sınırlı konularda iyi test çözebilen bireyler yetiştirmek olmamalı. Yetiştirdiğimiz birey, sorgulayıcı, araştırmacı, katılımcı, paylaşımcı, iletişim becerisi olan, inisiyatif alan ve sorumluluk sahibi birey olmalı. Çağdaş bireyler yetiştirmek için tasarlanacak eğitim sistemi bilgi depolamayı değil, düşünmeyi öğrenmeyi ve bilgiye ulaşabilmeyi ön plana çıkarmalı (Argüden, 2004) .

Eğitim felsefesinin yüzleşmesi gereken en ağır sorunlardan biri, kurumsal ve kurumsal olmayan eğitim türleri arasında uygun dengelyi sağlayacak bir yöntem oluşturmaktır. Tesadüfi olarak gerçekleşen ve belirli amaçlarla gerçekleştirilen eğitim türleri arasında denge kurulmalıdır. Edinilen bilgi ve entelektüel yetenekler sosyal yaradılışın formasyonunu etkilemediği sürece anlamını kaybeder (Dewey, 2004).

2.1.3. 'Millî' Eğitim

Her bağımsız ülkede olduğu gibi, bizim eğitim sistemimiz de ulusal eğitimi temel alır. Ulusal (millî) eğitim; eğitimin, ulusun bağımsızlığını sürdürebilmesi ve ulusal gereksinimleri karşılaması için kendi tarihsel, kültürel, toplumsal, ekonomik ve siyasal yapısına ve çağın gereklerine göre sistemleşmiş biçimidir (Çınar, 2003) .

Eğitimde millilik ilkesi, bir ulus devletin eğitim sisteminin genel amacı yönünden düşünüldüğünde, eğitimde birlik ilkesi ile yakından ilgili ve hatta tamlayıcısı olduğu görülür. Kişi egemenliğine dayalı bir yönetim biçimi olan padişahlık yönetimine son vererek, onun yerine halkın egemenliğine dayanan Cumhuriyet rejimini kuran Atatürk için, şu dört kavram önemlidir. Millî egemenlik, millî birlik, millî kültür ve millî eğitim. Atatürk'e göre bu kavramlar, birbiriyle yakından ilgili ve hatta birbirinin n koşuludur. Çünkü O , millet egemenliğin millî birlik istediğini, millî birliğin ise millî kültürle güçlendiğini, millî kültürün de millî bir eğitimle verilebileceğini düşünmektedir. Onun içindir ki Atatürk için eğitimde millî ilkesi , devletimizin ve cumhuriyetin yaşatılması için de gerekli ve önemlidir (Duman , 2006). Atatürk'e göre , millî olmayan eğitimimiz, yüzyıllardır süren felketlerimizin temel nedenlerindedir (Akyüz, 2006).

Mayıs 1927 tarihli ve Bakan Mustafa Necati imzasını taşıyan bir genelge ile, öğrencilere ülke gerçeklerine ve millî konulara ilişkin ğretim yapılmasına ağırlık verilmesi istenmektedir. Bakan, orta dereceli okullarda öğrencilerin başka ülkelerin tarih, coğrafya ve yaşayışlarını daha iyi bildiklerini , öteki derslerde de gereksiz ayrıntılar verildiğini belirttiikten sonra, öğretimin bu biçimde sürmesinin hoşgörü ile karşılanamayacağını söyler: “ Müdür ve muallimler gençlerin memleketimiz ve millî cemiyetimiz için hazırlanmaları lzım geldiğini daima hatırlatmak, ğretim ve eğitim faaliyetlerine Türkiye'yi ve Türklüğü merkez almak mecburiyetindedirler... her fırsatta Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşunu anlatmak ve Cumhuriyeti sevdirecek her fırsattan yararlanmak bütün mektep müdür ve muallimlerinin ortak görevidir. Bu nedenle millî bayramlardan geniş ölçüde yararlanmak lâzımdır (Akyüz ,2006). Eryılmaz ,bu görüşle bağlantılı olarak 19 Mayıs 'ın önemini şöyle vurguluyor.”Günümüz Türkiyesi'ni anlamak istiyorsak, çevresindeki dünyayı anlamak istiyorsak, 19 Mayıs'ın bugün neyi temsil ettiğini çok daha iyi kavramak zorundayız...Bugün lkemizde , 19 Mayıs'ların ruhuyla yeniden yıkanmış, yeni diriliş kuvvetlerine, yeni bir bağımsızlıkçı anlayışa ihtiyaç var ...Bugün küreselleşme adı altında lkemizi dışarıya bağımlı hale getiren, ülke içinde merkezkaç kuvvetler aracılığıyla ulusal bilinci ve birliği körelten yönelimlere karşı uyanık olmalıyız...”(Eryılmaz, 2006).

Atatürk'ün, Mart 1923'te Konya gençlerine hitaben yaptığı konuşma da bize “millî eğitimin” ne olduğunu anlamakta ışık tutar:

“Aydınlarımız, ‘millerimizi en mutlu millet yapalım’ der. ‘Başka milletler nasıl olmuşsa onu da aynen öyle yapalım’ der. Lâkin düşünmeliyiz ki, böyle bir nazariye hiçbir devirde başarılı olmuş değildir. Bir millet için mutluluk olan bir şey diğer millet için felâket olabilir. Aynı sebep ve şartlar birini mutlu ettiği halde diğerini mutsuz edebilir. Onun için bu millete gideceği yolu gösterirken dünyanın her türlü ilminden, buluşlarından , ilerlemelerinden yararlanalım. Lâkin unutmayalım ki , asıl temeli kendi içinizden çıkarmak zorundayız.” (Akyüz, 2006).

Atatürk'ün eğitimimizin durumuna ilişkin şu gözlemi dikkat çekicidir.

Bir milletin yükselmesi de , alçalması de eğitimin millî olup olmaması ile ilgilidir. Bizim eğitimimiz ise millî değildir (Akyüz , 2006).

Cumhuriyet Döneminde Tevhid-i Tedrisat Kanunu kadar önemli olan bir başka kanun Milli Eğitim Temel Kanunudur. 14.6.1973 tarih ve 1739 sayılı Kanun, 24.6.1973 tarih ve 14574 sayılı Resmi Gazetede yayımlanmıştır (Oktay, 2007) .

1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanununa göre millî eğitimin genel amaçları şöyledir:

Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. 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;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgî, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Aynı kanunda Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri , özetle, şöyle belirtilmektedir:

1. Genellik ve Eşitlik: Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.

2. Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları: Millî eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.

3. Yönelme : Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler. Millî eğitim sistemi, her bakımdan, bu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir.

4. Eğitim Hakkı: İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.

5. Fırsat ve İmkân Eşitliği : Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır.

Maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.

6.Süreklilik : Fertlerin genel ve meslekî eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır. Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir.

7. Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği: Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim

faaliyetlerinde Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Millî ahlâk ve millî kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir. Millî birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine önem verilir; çağdaş eğitim ve bilim dili halinde zenginleşmesine çalışır ve bu maksatla Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ile iş birliği yapılarak Millî Eğitim Bakanlığınca gereken tedbirler alınır.

8. Demokrasi Eğitimi :Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasî ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasî olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.

9. Lâiklik : Türk millî eğitiminde lâiklik esastır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.

Bu maddenin 1973 tarihli şekli şöyle idi:

“ Türk eğitiminde layiklik esastır. Din eğitimi ve öğretimi ancak kişilerin kendi isteği ve küçüklerin de kanunî temsilcilerinin isteğine bağlı olarak verilir. Bu istek, kayıt esnasında veliler tarafından okul idaresine yazılı olarak bildirilir (Akyüz , 2006) .

10. Bilimsellik: Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir. Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır.

11.Plânlılık: Millî eğitimin gelişmesi iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim-insan gücü-istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak meslekî ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde plânlanır ve gerçekleştirilir.

12. Karma Eğitim: Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkân ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.

13. Okul İle Ailenin İş Birliği :Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında iş birliği sağlanır.

14. Her Yerde Eğitim : Millî Eğitimin amaçları yalnız resmî ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, iş yerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır. Resmî, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Millî Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Millî Eğitim Bakanlığının denetimine tâbidir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 24/06/1973 - 14574).

Atatürk hayatta iken, Eğitimin “millî” olması gerektiği ve bunun ve demek olduğu üzerinde ısrarla durmuştu. Peki , Atatürk’ün vefatından sonra ne oldu? Eğitim gitgide” millî” olmaktan uzaklaştı. Gençlerin Türk dili ve edebiyatına, ve tarihine olacak bağlılıkları ve sevgileri törpüldü. Türkiye’nin Türk kimliği öne çıkarılacakken (ki zâten öndedir) , Gezim ve Kültür kuruluşlarınca Türkiye’nin “Holy Land of the Church” haritaları dağıtıldı.Tüm vatanseverlerin birinci görevi Türk millî eğitiminin, kültür ve gezim siyasetinin yeniden, Atatürk ve öncesi uzun dönemlerde olduğu gibi, millî olmasını sağlamaktır (Sinanoğlu , 2006).

Her ülke eğitim sisteminin, ulusal birliği sağlamak, ortak bir geleceğe yönelmek için özeğe (merkeze) aldığı temel değerleri vardır. Bizim eğitimde, özekteki değerimiz ise Atatürkçülüktür. Eğitim öğretim çalışmaları bu doğrultuda yapılır. Atatürk ilke ve devrimleri doğrultusunda eğitim; Türkiye Cumhuriyeti Devleti ve ulusunu yaşatmak için, Atatürk’ün gösterdiği çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkma amacına dönük, gerçekleştirdiği yapıya sahip, öngördüğü görevleri yerine getiren yurttaşları yetiştiren eğitimdir. Başka bir deyişle, Atatürk ilkelerini benimsemiş, devrimleri gerekçeleriyle bilen ve koruyan yurttaşları yetiştiren eğitimdir (Çınar , 2003).

Orta öğretimden evrenkentlere kadar tüm eğitim düzenimizin sil baştan yapılanması, 1950’lere dek olduğu gibi yeniden millî olması, ülkenin yararına gençleri yetiştirir duruma getirilmesi gerekmektedir (Sinanoğlu , 2006).

Eğitimimiz zaman zaman bir Batı ülkesinin eğitiminin etkisinde kaldığı görülüyor; fakat millî, etkin, kendimize özgü bir eğitim sistemi geliştirilemiyor (Akyüz vd., 1996).

2.1.4. Mustafa Kemal'in Eğitim Anlayışı

Hiçbir devlet başkanı ve komutanı gösterilemez ki savaş yıllarında milletin eğitim planlarını ele almak ve en başta değerlendirmek cesaret ve anlayışını ortaya koymuş olsun (Öz, 1988).

Atatürk döneminde, eğitim sistemimizdeki gelişmeler altın çağını yaşamıştır. O'nun öngördüğü yeni eğitim ilkelerinin çoğu gerek nicel, gerekse nitel yönden gerçekleşmiştir. O'nun eğitim politikasının temelini, Kemalist felsefenin altı ilkesi oluşturmuştur. Amaçlanan insan tipi, akılcı, hür, öz benliğinden ve kültüründen kopmamış, pozitif bilime dayanan, güzel sanatları seven, fikren ve bedenen gelişmiş erdemli ve güçlü bir kişiliktir. O'nun şu sözleri eğitimi de içeren çok içtenlikle söylenmiş bir amacı ifade ediyor : *“Büyük davamız, en uygar ve en müreffeh millet olarak varlığımızı yükseltmektir.”* O'nun eğitime ilişkin şu sözünü yinelemekte yarar görüyoruz.

“Eğitimidir ki bir milleti ya özgür, bağımsız, ünlü, yüce bir toplum halinde yaşatır, ya da tutsaklığa ve yoksulluğa sürükler.” (Tezcan , 2000).

Kültürü oluşturan ve geliştiren önemli unsurlar arasında eğitim ve öğretim şüphesiz büyük bir değer taşır. Milli eğitimi güçsüz olan milletin hiçbir şekilde gelişimini sağlayamayacağını çok iyi biliyordu (Öz, 1988). O'nun zamanında eğitim öğretimdeki gelişmelerin üstünlüğü tartışılmaz bir gerçektir. Ondan sonra günümüze gelinceye değin eğitimde pek çok gelişmeler olmakla birlikte hâlâ eğitim sistemimizde çözemediğimiz pek çok sorunlar var. Örneğin sayısal gelişmeler karşısında niteliğin düşmesi, eğitimin her kademesinde fırsat eşitliğinin sağlanamaması, meslekî ve teknik eğitime yeterince ağırlık verilmemesi, çağdaş öğretim yöntemlerinin gerçekleştirilememesi gibi pek çok sorunlar Türkiye'nin gündemindedir. Bütün bu hususların gerçekleşmesinde O'nun gösterdiği hedeflerin titizlikle uygulanması, herhalde sorunların çözümüne yardımcı olacaktır (Tezcan , 2000).

Atatürk, her alanda karşılaşılan güçlükleri aşmaya çalışmış; fakat diğer alanlarda karşılaşılan güçlüklerin aşılmasında eğitimin anahtar rolünün olduğuna inandığı için eğitime çok önem vermiş ve özel bir alaka göstermiştir (Türker, 2005) .

Çağdaş, modern, Batılı bir toplumun gerçekleştirilmesinde en önemli öğelerden birisi de EĞİTİM'dir. Yani eğitim, O'nun amaçladığı topluma ulaşılması açısından yardımcı olan bir temel toplumsal kurumdur. Böylece toplumda eğitim kurumunun değiştirilmesi ile çağdaşlaşma daha etkin biçimde gerçekleşebilir, kökleşebilir, yerleşebilir. Bu nedenle de geleneksel eğitim kurumlarının Batı eğitim kurumları doğrultusunda ve paralelinde değiştirilmesi gerekmekte idi. İşte Atatürk, eğitim olgusunu hem çağdaşlaşmanın bir aracı, hem de, çağdaşlaşmanın gerekli bir koşulu olarak ele almış ve ona gereken önemi vermiştir. Yaratılacak yeni düzenin yeni tip insan gerektirdiğini çok iyi kavrayan Atatürk, bu yeni insanın ancak eğitim yoluyla yetiştirileceği gerçeğini bildiği için eğitimi önemle ele almıştır (Tezcan , 2000).

Atatürk , çağdaş uygarlık seviyesine yalnızca millî bir eğitimle değil, aynı zamanda bilime dayalı, çağdaş bir eğitimle ulaşılacağını düşünmektedir. Bu nedenle, ülkenin çağdaşlaşması, uygarlık yolunda hızla ilerlemesi için bilim ve fen aşarındaki gelişmelerin yol göstericiliğine güvenilmesini ister (Duman , 2006) .

İyi eğitim görmüş, bilinçli bir toplumun varlığını, yeni inkılâpların ve cumhuriyet yönetiminin yerleşmesi ve yaşamasının ön şartı olarak gören Atatürk; eğitim sistemin ülkemizin ihtiyaçlarına ve çağın gereklerine uygun olarak yeni baştan kurulmasının ve bu eğitimin aynı zamanda toplumun bütün kesimlerine yaygınlaştırılmasını gerekli görüyordu (Tezcan , 1989) .

Taklit yöntemiyle yapılan yenilik hareketlerinin başarıya ulaşamayacağı görüşündedir (Torun, 1960) . Daha Ulusal Kurtuluş Savaşı sırasında bile Mustafa Kemal'i hedefinden saptırarak yabancı bir ideolojinin uydusu yapmayı tasarlayanlar olmuştur. Atatürk bunu hemen sezip gereken önlemi almış ve bu gibilerin İstiklâl Mahkemesi önünde hesap verdiğini Söylev'de belirtmiştir. Sarıklı bir milletvekilinin: “Paşam, bizim hükümetimiz (yani rejimimiz) hangi devletinkine benzer” sorusunu Atatürk'ün: “ Hocam, biz bize

benzeriz” biçiminde yanıtlaması, onun taklitçilikten ne denli uzak ve ulusal onura ne kadar bağlı bir lider olduğunu gösterir (Velidedeoğlu , 2004).

Atatürk’ün çeşitli zamanlarda verdiği söylev ve demeçler ile yaptığı konuşmalar ve sohbetler incelendiği zaman görüleceği üzere Atatürk, çok sağlam, tutarlı ve çağdaş bir eğitim görüşüne sahiptir. Hemen hemen eğitimle ilgili her konuşmasında yeni toplumda uygulanacak Türk eğitim modelinin bir ilkesini ortaya koymuş ve sistemin temel taşlarını yerleştirmiştir... Atatürk’ün 10 eğitim ilkesi bugün dünyadaki çağdaş eğitim sistemlerinin de dayandığı temel ilkelere dir.

- ◆ En Önemli Kalkınma Gücü Eğitimdir
- ◆ Eğitimimiz Millî Olmalıdır
- ◆ Eğitimimiz Bilimsel Olmalıdır
- ◆ Eğitimimiz Uygulamalı Olmalıdır
- ◆ Eğitimimiz Gerçekçi Olmalıdır
- ◆ Eğitimimizde Birlik Sağlanmalı ve Eğitimimiz Lâik Olmalıdır
- ◆ Eğitimimiz Karma olmalıdır
- ◆ Eğitimimiz Modern Fakat Disiplinli Olmalıdır
- ◆ Eğitimimizde Fırsat Eşitliği Sağlanmalıdır
- ◆ Eğitim Sistemimizde Halk Eğitimine Önem Verilmelidir (Karagözoğlu, 1985).

Eğitimin millî olmamasının mahzurlarını şu örnekle açıklıyordu: “Bugün yeryüzünde 300 milyondan fazla İslam vardır. Ne yazık ki, tamamı şunun bunun kölelik zincirleri altındadır. Aldıkları manevî terbiye onlara bu kölelik zincirlerini kırabilecek insanlık meziyetini vermemiştir, veremiyor. Çünkü eğitimlerinin amacı millî değildir” (Akyüz, 2006).

Atatürk döneminde, eğitim sistemimizdeki gelişmeler altın çağını yaşamıştır. Onun öngördüğü yeni eğitim ilkelerinin çoğu gerek nicel, gerekse nitel yönden gerçekleşmiştir. Onun eğitim politikasının esasını, Kemalist felsefenin altı ilkesi oluşturmuştur (Tezcan , 1989). Atatürk inkılâplarının tümünde görülen akılcı, bilimsel ve gerçekçi yaklaşımın eğitim savaşında da temel olduğu ve bu temelden hareketle yeni Cumhuriyet’in eğitim modelinin Atatürk’ün ortaya koyduğu belli görüş ve ilkeler çerçevesinde geliştirildiği ve

uygulandığı ortaya çıkmaktadır (Karagözoğlu, 1985) .O'nun oluşturduğu eğitim ilkeleri çağdaş eğitim yönünden geçerliğini , tazeliğini hâlâ muhafaza etmektedir (Öz, 1988).

Amaçlanan insan tipi, akılcı, hür, öz benliğinden ve kültüründen kopmamış, pozitif bilime dayanan, güzel sanatları seven, fikren ve bedenen gelişmiş erdemli ve güçlü bir kişiliktir. Onun şu sözleri eğitimi de içeren çok içtenlikle söylenmiş bir amacı ifade ediyor: “Büyük dâvamız, en uygar ve en müreffeh millet olarak varlığımızı yükseltmektir”. Onun eğitime ilişkin şu sözünü yinelemekte yarar görüyoruz.

“Eğitimidir ki bir milleti ya özgür, bağımsız, ünlü, yüce bir toplum halinde yaşatır, ya da tutsaklığa ve yoksulluğa sürükler” (Tezcan , 1989) .Yöneticiler , savaş sonrası (II. Dünya Savaşı) iç ve dış etkenler nedeniyle, dış politikada Batı'ya yönelme gereğini duymuşlardır. Bu ilk yönelme belli süreçlerden sonra Batı'yla sıkı ilişkilere dönüşmüştür. Bilindiği gibi, Atatürk'ün iç ve dış politikada benimsediği ilk temel ilke tam bağımsızlıktır. Ancak, savaştan sonra Türkiye'nin izlediği politikalar tam bağımsızlık anlayışına önemli ölçüde zarar vermiştir (Torun, 2006) .

Atatürk, çağdaşlaşmayı amaçlamıştı. Modernleşme anlamında ele aldığı bu kavram Batılılaşma kavramı ile de ifade edilmektedir. Bu kavram, geleneksel Türk toplumsal yapısını tamamen değiştiren, yepyeni bir düzen yaratmaya yönelikti. Bu amaçla mevcut toplumsal kurumların ve değerlerin tamamen değiştirilmesi gerekmekte idi. Batı ülkeleri, gelişmiş, sanayileşmiş bir durumda idiler. Dolayısıyla bu ülkeler çağdaşlığı temsil eder durumdaydılar. Böylece Atatürk, Türk toplumunun geleceğini tayin ederken onları örnek almıştır. Böyle bir amaç için kuşkusuz toplumun yapısının köklü değişmelere uğraması kaçınılmaz idi. İşte bu köklü değişmelerin gerçekleşmesi toplumun geleneksel yapısından kurtulmasını sağlamaya yönelmiştir (Tezcan , 2000) .Atatürk , Batı'nın bir çağa sığdırdığı Rönesans ve Aydınlanma'yı on yılda başarmıştır. Bilimin ve güzel sanatların gelişmesi ve halkın günlük yaşamında bir ölçüde yer alabilmesi Atatürk'ün kültür politikalarının muhteşem bir ürünüdür. Dolmuş kalıplar içinde kalan insanlarımız bu sayede dinamik bir evreye girmişler, ancak bu olumlu gelişme 1950'li yıllardan sonra din eksenli politik alan ile hedefine ulaşamamış, toplumumuz geri bırakılmıştır (Yalman , 2006) .

O'nun eğitimle ilgili görüşlerinin çağdaşlığı ve güncelliği herkesin onayladığı bir gerçektir. Ülkemiz eğitimi Cumhuriyetin kuruluşundan beri oldukça mesafe katetmiş. Pek çok olumlu gelişmelere uğramıştır. Ancak zaman zaman çeşitli iktidarlar eğitim politikalarında bu görüşlerden ödün vermiştir. Ayrıca bugün eğitimimiz bir yaz-boz tahtası niteliğinden kurtulamamıştır. Her iktidarın , hatta aynı iktidarın eğitim bakanları farklı politikalar takip etmektedirler. Böylece Cumhuriyet eğitimimizin politikalarında bir tutarlılık ve süreklilik görülmemektedir. Maalesef bu husus, kültür bakanlığımı açısından da böyledir. Orada da takip edilen politikalarda bir tutarlılık ve süreklilik görülmemektedir. Bunun en geçerli yolu. Değişik zamanlarda dile getirildiği gibi, eğitim ve kültür politikalarının iktidarlara göre değişmeyen yansız, bağımsız kuruluşlara bırakılmasıdır. Böylece bu alanlarda ilerleme, daha somut duruma gelecektir (Tezcan , 2000) .

2.2. Türk Eğitim Tarihi

2.2.1. Türk Eğitim Tarihinin Amacı ve Önemi

Tarih, bir ulusun oluşumunda etkili olan kültür öğelerinden biridir. Toplumların oluşumu, tarihsel bir sürece gerek duyduğundan , bellek işlevini görmektedir. Değişme ve gelişmenin belirlenmesinde başvurulan bir kaynak olduğu kadar, uluslar arası ilişkilerin düzenlenmesi konusunda da tarihten yararlanılır (Torun, 2006) .

Türk eğitim tarihinin amacı, en eski tarihlerden günümüze kadar Türk milletinin ürettiği, benimsediği, geliştirdiği eğitim ve öğretimle ilgili düşünceleri, kurumları, uygulamaları ortaya koymak, insan yetiştirme düzenini ve nasıl bir insan tipi yetiştirilmeye çalışıldığını araştırmak, Türk toplumlarının mutluluğu ve mutsuzluğu ile eğitim ve öğretimlerinin ilişkisini araştırmak, *bugünkü* eğitim sorunlarımızı en iyi biçimde çözebilmek için geçmişten bir takım dersler çıkarılıp çıkarılamayacağını tartışmaktır. Kuşkusuz , geçmiş tecrübelerden ders çıkarılıp onlardan günümüzde yararlanması kolay değildir. Bu, uzun ve ciddi araştırmaları gerektirir (Akyüz , 2006) .

Orhun Anıtlarının Türk eğitim tarihinde büyük önemi vardır:

Anıtlarda, bilgelik, alplık, iyi ve başarılı hükümdarların özellikleri olarak belirtiliyor. Böyle hükümdarlar, halkın bağımsız ve güven içinde yaşamasını sağlamak kadar, onun nüfus ve ekonomik gücünü artırmayı ve onu mutlu etmeyi asıl görevleri bilmektedir. Bilgisiz, yani iyi bir yönetim bilgisine sahip olmayan, toplumun gerçek çıkarlarının nerede bulunduğunu ve bunun nasıl sağlanacağını bilmeyen hükümdarlar ise toplumsal çözülmeye ve bağımsızlığın kaybedilmesine neden olurlar. Böyle hükümdarlar döneminde, dış düşmanlar da “propaganda” yoluyla ülkeyi içerden kolaylıkla çökertip ele geçirirler.

Anıtlarda , Türk milletinin , geçmişteki felâket ve yıkımlarından ders alması, bağımsız yaşamanın değerini bilmesi, bazı olumsuz davranış ve alışkanlıklarını bırakması gerektiği üzerinde durularak bir özleştirme de yapılıyor.

Özetle, Anıtlarda, daha sonra gelecek Türk hükümdarlarına ve sonsuza kadar Türk milletinin bağımsız ve mutlu yaşama ile ilgili bir tarih dersi veriliyor. Milletinin bunları öğrenip “bilmesi” isteniyor (Akyüz , 2006).

(...)Büyük önderlerin, millî bağımsızlığın değerini işleyip yüzyılların ötesi için Türk milletine seslenmeleri, ona bağımsız ve mutlu yaşamanın vazgeçilmez ilkesini göstermek gibi eğitimsel bir amaç taşır. 730’larda, “ölümsüz” bir madde olan taş üzerine Orhun Yazıtları bunun için kazılmıştır. Atatürk de , her türlü imkânsızlıklar ve kötü şartlar altında İstiklâl mücadelesine nasıl atıldığını ve sonunda İstiklâlin nasıl korunduğunu *Nutuk* adlı eserinde anlatmakla ve Türk Gençliğine seslenmekle, böyle tarihî bir eğitimsel amaç gütmüştür. O’nun öğretmenlere verdiği görevlerden ilki, yeni nesilleri Türkiye’nin bağımsızlığını koruyacak ve Cumhuriyeti koruyup yükseltecek biçimde yetiştirmeleridir. Türk milleti, özellikle öğretmenler ve gençler, milletçe hür ve mutlu yaşamanın yolunu gösteren bu dersleri asla unutmamalıdır (Akyüz , 2006).

4 Kasım 1997’de tüm Eğitim Fakültelerinin programları YÖK tarafından belirlenmiştir. Bu programlarda Türk Eğitim Tarihi dersi yer almamış, öğretmenlerimiz ve eğitimcilerimiz, 9 yıl boyunca Üniversite öğrenimleri sırasında eğitimimizi tarihî derinliği içinde

incelememişlerdir. Türk eğitim tarihi okutulmazsa ne olur? Buna Akyüz'ün yanıtı özetle şudur: Türk eğitim tarihini bilmeyen öğretmen ve eğitimcilerimizde “meslek bilinci” yeterli ölçüde gelişemez. Türk eğitim tarihini bilmeyen yöneticiler ve karar organı ülkemiz için yararlı, uygun eğitim politikaları geliştiremezler...YÖK, Mart 2006'da başlattığı Eğitim Fakülteleri programlarını “güncelleştirme” çalışmalarını temmuz 2006'da sonuçlandırmış ve Türk Eğitim Tarihi dersine bir ölçüde tekrar yer vermiş bulunuyor (Akyüz , 2006).

2.2.2. Eğitim Programlarımız ve İstikrar

Atatürk, Osmanlı eğitiminin son dönemleri için 1923 'te şu teşhiste bulunmuştur: “Her Maarif Nazırının, birer programı vardı. Memleketin eğitiminde , çeşitli programların uygulanması yüzünden öğretim berbat bir hale gelmiştir.”

Ocak 1923'te Eskişehir'de bir eğitim müdürü ile konuşan Atatürk, sonra şu açıklamayı yapmıştır:

“ Bu, yirmi otuz yıllık eğitim müdürü memleketimizin çeşitli yerlerini dolaşmış, dediklerine göre, birbirine zıt bir çok programlar almış, uygulamış ve uygulattırılmıştır. Çünkü hükümet başına gelen her Nazır, kendine göre bir program yapıyor, onu tamim ediyor, uygulamaya çalışıyor. Bir müddet sonra başka bir Nazır geliyor, onu beğenmiyor, başka bir program uygulatıyor.”

Eğitimimizin amacı, kendini , hayatı bilmeyen, her konuda yüzeysel bilgi sahibi , tüketici insan yetiştirmek olmuştur.

O, her Nazırın başka bir program uygulattığını söyledikten sonra der ki: “ Bütün bu uygulama ve programlar ne veriyordu ? Çok bilmiş, çok öğrenmiş bir takım insanlar... Ama neyi bilmiş? Bir takım nazariyatı(kurumsal, kitabî şeyleri) bilmiş! Fakat neyi bilmemiş? Kendini bilmemiş, hayatını, ihtiyacını bilmemiş ve aç kalmış! İşte, bu öğrenim tarzının uğursuz sonucu olarak denilebilir ki, memlekette aydın olmak demek, çok bilmiş olmak demektir, sefâlete ve fakirliğe mahkûm olmak demektir.” (Akyüz, 2006).

15 Temmuz 1923'te başlayan Heyetin ilk toplantısında bir konuşma yapan Safa Bey, son düşman askerinin denize dökülmesinden itibaren bütün gözlerin eğitime çevrildiğini ve

ülkenin "hakikî kurtuluşu"nun eğitimden beklendiğini vurgulamıştır. Bakan, 1909'den beri eğitimimize gerçek yönünü vermek için çalışan değerli insanların hayırlı, faydalı girişimleri olduğunu; **ancak her yeni gelenin eskisinin zıddına veya başka bir yolda çalıştığını**, eğitim kurumlarının "şahsî icraata bağlı, istikrarsız ve istinatsız" kaldığını; Cumhuriyetin eski maarifi bu noktada devraldığını belirterek şöyle demiştir:

"Bence Maarif Vekâleti, memleketimizdeki âlim ve mütefekkirlerin karar ve fikirlerini tatbik edecek bir vasıttan başka bir şey değildir. Cephesini onlardan almalı ve onların gösterdiği yolda yürümelidir. Ben değişebilirim, benden sonra gelecek de değişebilir. Fakat sizin kararınız ve sizin verdiğiniz program değişmemeli ve yeni bir kararınız olmadıkça, olduğu gibi tatbik edilmelidir. İşte bu, hepimizin sadakatle ve fedakârlıkla müdafaa edeceğimiz bir esas olsun. Yeni doğan Türkiye'ye yeni bir maarif istikameti verecek olan Heyetinizden müsmir ve feyizli mesai bekler, muvaffakiyetler temenni ederim, efendiler"(Ergün, 1997).

Nisan 1919'da bir yazar, eğitimde ıslahat (yenileşme) yapılacağı haberleri üzerine, bir dergide, bizde yıllardır eğitimde gelişigüzel ıslahat yapılmasının ve bunları yapan ıslahatçıların, yani Eğitim Bakanlarının vb. , eğitimi yaz boz tahtasına çevirdiğini dile getirir ve bizdeki ıslahatçıların nitelikleri üzerinde durur:

"Maarif Nazırından bir ricam var . Artık millet ıslahat değil,bir parça istikrar (bir durumun sürdürülmesini) istiyor. Bunu genç, mini mini yavrularımız, talebemiz de istiyor. Onlar da bıktılar..Zavallılar dün bu dersi okudular, bugün onu kaldırıyoruz...Dün bir şey öğrettik, bugün onu lüzumsuz görüyoruz. Artık ,’bizi sersemlikten kurtarınız, ne okutacaksınız, ne okuyacaksak söyleyiniz’ diyorlar.

"İslahatçılarımızın en hâkim (belirgin) zihniyeti, kendilerinden evvelkilerin düşüncelerini, gayelerini göz önüne almaktır. İslahatçılarımızın tarihle, tetkikle (araştırma ile) ilgisi yoktur."

"İslahatçılarımız acelecidirler. Olayları izlemeye tenezzül etmezler, ihtisasa (uzmanlığa) lüzum görmezler. Bir ıslahatçı bugün adliye , yarın maliye, ertesi günü harbiye işlerinde görevlendiriniz, her yerde yıkacak şey görür, hepsinde kendisi için yapacak iş bulur." (Büyük Mecmua, 1919, aktaran, Akyüz, 2006).

Eğitimci ve öğretmen okulu öğretmenlerinden M.E. Erişirgil , Cumhuriyetin ilk yıllarında, bu tür okullarda hâlâ nazarî, kitabî, hayattan ve ülke sorunlarından kopuk bir eğitim-öğretim yapıldığını söyler.Bunlar hangi düzeyde olursa olsun o yıllarda tüm okullar için doğrudur ve günümüze gelinceye kadar pek de geçerliliği kaybetmemiştir:

“Lozan antlaşması tarihimizde en önemli bir safhadır, değil mi? Bir gün muallim mektebinin 4. sınıfına sormuştum: ‘Lozan’da Türkiye’yi ilgilendiren bir antlaşma yapıldı mı?’ Kırkbeş talebeden yalnız ikisi cevap verebildi. Bunlardan biri antlaşmanın kimlerle yapıldığını bilmiyordu. Aynı sınıfta bahçedeki çiçek ve ağaçları sordum. Hiçbiri adlarını bilmiyor, bunları inceleme arzusu da duymuyordu. Oysa Tarih, Coğrafya , Nebatat dersleri okuyorlardı. Demek ki, dersler çocuğu olaylardan hatta mektebin bahçesinden, şehirden, vatanından uzak, başka âlemlerde, âdetâ başka âlemler için yetiştiriyor...Çocuklar, öğrendikleri şeylerin yaşamak için olduğunu anlamıyor, bilgiler iş için değildir. Diye düşünerek iki şeyi ayırıyorlar. Böyle olunca, hayat adamı yetişmesi mümkün müdür.?”(Emin, 1925, aktaran, Akyüz, 2006).

Okullardan yetişen gençlerin kendi alanlarında iş bulup çalışabilmeleri pek çok kez mümkün olmamaktadır. Bu , kuşkusuz ülkenin ekonomik durumu ile yakından ilgilidir. Fakat bu konuda uygun plânlama yapılması da çok önemli iken bu yolda ciddî çalışmalar yapıldığı da pek gözlenmiyor. Sonuçta iş bulamayan, yetişme biçimine uygun bir işte çalışamayan insanlarımız mutsuz olduğu gibi, yetişmiş insangücü savurganlığı ortaya çıkmaktadır (Akyüz, 2006) .Akyüz’ün örneklerinden bazılarına bakacak olursak;

- İlk açılan öğretmen okulu olan Darümuallimîne (1848) niteliği yükseltmek için az sayıda öğrenci alınma yoluna gidilirken, yakın bir gelecekte ortaya çıkacak öğretmen ihtiyacı plânlanmadığı için, bir süre sonra yine ilk kez meslek dışından atamalar yoluna gidilmesi (1860).
- Fakülte ve yüksekokul mezunu binlerce gencin kendi alanlarında iş bulamayıp ortada kalması ya da ilgisiz ve hiç bilmedikleri bir mesleğe geçirilmeleri; Örneğin, hiçbir öğretmenlik eğitimi ve meslek dersleri almadıkları halde sırf politik düşüncelerle ilköğretim öğretmeni atanmaları (genellikle, fakat özellikle 1996’da)

- Hemen her zaman ülkemizden yurt dışına nitelikli beyinlerin göç etmesi ve yurt dışında yetişmiş nitelikli gençlerimizden kimilerinin ülkeye dönmemeleri, dönenlerin de ,bazen kendilerine uygun işler verilmediğinden tekrar yurt dışına gitmeleri... (Akyüz, 2006).

Çok partili düzene geçtiğimizden bu yana, eğitim dizgemizi (eğer olduysa), bir yaz-boz tahtasına çevirmemize karşın, bir türlü ülke gerçekleri ve gereksinimleri üstüne temelleştiremedik. Ortalama olarak, yılda bir Milli Eğitim Bakanı değişti; her bakan, kendine göre yeni bir değişikliğe imza attı ama eğitsel hasta şifa bulmadı. Üstelik, gittikçe kötüleşti. Verilen yabancı ilaçlar, bu yerli bünyeye yarar sağlamadı. Organizmayı alt üst etti (Özgen) .

Atatürk, Cumhuriyeti, kültür ve eğitim temeline oturtmuştur. Bu gerçek de her zaman geçerli olabilecek bir noktadır. Ona göre, eğitimle kültür, birlikte düşünülmesi gereken bir bütündür. Yalnız, hükümet politikaları ile uygulamalar arasında boşluklar olmaktadır. Bu nedenle, eğitim ve kültür programlarının politika dışı bir uygulama yoluyla, iktidarlar değişse bile uzun ve sürekli bir niteliğe kavuşturulması gerekmektedir. Bu programların ortak ve değişmez kurallara ve kurumlara gereksinimi vardır. Bunun için yasallaşma şarttır. Yâni bu programlara partiler üstü bir nitelik kazandırılması gerekir (Tezcan , 2000).

Tanzimattan beri , “eğitim reformu yapılmalı” denince, bundan esasta “ ders programlarının” “not verme sisteminin” değiştirilmesi anlaşılmıştır. Oysa “ eğitim reformu”ndan, millî bünyemize ve ihtiyaçlarımıza uygun, bilimsel araştırma verilerine dayanan, kapsamlı, sistemli, istikrarlı düzenleme çalışmaları anlaşılmalıdır: Çocuklarımızı, yetişkinlerimizi, kişiliklerine, yeteneklerine ve toplumun ihtiyaçlarına göre yetiştirmek için nasıl bir eğitim felsefesi ve sistemi geliştirmeliyiz? Bu amaçla, tarihten ve olumlu-olumsuz görüş, öneri ve deneyimlerden nasıl yararlanabiliriz? Dünyada, eğitimde yeni gelişmeler nelerdir ve bunlar basıl işimize yarayabilir? Türkiye’de bu soruların cevabı öteden beri olduğu gibi bugün de ciddi olarak araştırılmamaktadır (Akyüz vd., 1996).

Türk Eğitim Reformları incelendiğinde, reform hareketlerinde, genel olarak daha ileriye gitme ve daha iyi olma çabası gözlenmektedir. Eğitim alanında çeşitli dönemlerde yaşanan

reformlar düşünülürken, Türk Eğitim sisteminin kendini yeniden düzenleme konusunda pek çok deneyimi olduğu görülmektedir. Ancak, yapılan reformların bu deneyimlerden yeteri kadar yararlanıp yararlanmadığı tartışılabilir. Genel olarak, toplumun gelişmesi ve hem toplumun hem de dünyanın değişen ihtiyaçlarıyla, eğitim sistemindeki değişimler arasında açık bir paralellik gözlenememektedir. Bunun nedeni tüm reformların toplumsal taleplerle değil, merkezi yönetimin kararlarıyla yapılması olarak düşünülebilir (Oktay, 2007).

Reformlar ; temelde, ulusal özellikler dikkate alınarak sistem bütünlüğü içinde , uzun vadeli planlar ve bilimsel araştırmaların ışığında gerçekleştirilmeli ve çağın gidişine de ayak uyduracak nitelikte olmalıdır.Oysa, Türk Eğitim sisteminde yapılan reformlar, sistem bütünlüğü içinde ele alınmamış ve uzun vadeli planlamalara dayandırılmamıştır. Bu da yapılan reformları süreksiz kılmaktadır. Genelde sonuçların ne olacağı ayrıntılı olarak düşünülmeden yapılan reformlar uygulama sonrasında eğitim sistemimizde daha önceden öngörülme-yen yeni problemlerin ortaya çıkmasına da neden olmaktadır (Oktay , 2007) .

Özellikle politik düşüncelerle ve hızlı bir biçimde girişilen teşebbüsler başarısızlıklara ve eğitim sistemimizde pek çok aksaklıklara yol açmıştır. Eğitimimizin akılcı ve istikrarlı bir plânlamasının yapılması şarttır (Akyüz , 2006).

2.2.3. Devleti Yönetenlerin Eğitim Uygulayıcılığı

Türk eğitim tarihinde ilk kez doğrudan “eğitim bilimi”ne ilişkin görüşler ileri sürdüğü bilinen düşünür Farabi’dir ... Farabi’ye göre üç tür eğitimci vardır: *Aile reisi*, aile fertlerinin; *öğretmen*, çocuk ve gençlerin; *devlet başkanı* milletin eğitimcisidir (Akyüz , 2006).

O (Atatürk)bir devlet kurucusu ve Cumhurbaşkanıdır. İlk eğitim bilimcimiz Farabi, Devlet başkanının milletin eğitimcisi olması gerektiğini , onun öğrenme ve öğretmeyi sevmesini, her şeyi kolayca öğretmesini bilmesi gerektiğini söylemişti. İşte Atatürk, tarihimizde pek çok yöneticinin ihmal ettiği bu eğitimcilik görevini en iyi biçimde üstlenmiş, daha sonraki devlet adamlarına da izlemeleri gereken bir örnek olmuştur (Akyüz , 2006). 57 yıllık yaşamının son 27 yılını, sınır boylarında, ateş hatlarında ve daha sonra –ortaçağ kalıntısı

karanlık bir ortamı yırtmak için- ya kitaplıklarda, bilim kurumlarında, ya da elindeki tebeşir ve önündeki kara tahta ile halkın arasında savaşım ile geçirmiştir (Velidedeoğlu , 2004) . Bir yönden eğitim kişinin değerbilir bir toplumda, değer taşıyan bir kişilik kazanmasını sağlamak demektir. Atatürk, ulusunu ve onun yetişmekte olan kuşaklarını bu açıdan güçlendirmek isteyen bir eğitimcidir (Öz, 1988) .

Göktürklerin, esaret döneminden sonra İleriş'in yönetiminde tekrar bağımsızlıklarına kavuşmaları, Atatürk'ün 1919'da son derece güç şartlar altında istiklâl mücadelesine atılarak milleti kurtarmasına benzemektedir: İleriş 17 kişi ile başlamıştı. Atatürk de, "ya istiklâl ya ölüm" ilkesini bayrak yaparak tek başına ortaya atılmıştır."Her ikisi de üstün yeteneklerinden gelen özellikleri dolayısıyla ortaya atılmak için içinde buldukları şartları ikinci plana itmeyi bilmişlerdir. İkisinde de eşsiz bir yurt ve ulus sevgisi vardır; ikisi de o kaynaktan güç almışlardır. Bu sebeptendir di, uluslarının kötü alinyazısını silerek gelecek kuşakların yollarını aydınlatıcı başarılar elde etmişlerdir (Korkmaz, aktaran ,Akyüz , 2006).

T.B.M.M.'nin 1 Mart 1921 deki toplantısında, Atatürk , sürekli uyarılarından birini şöyle yapmıştı:

" Milletimizin olağanüstü yetenekleri vardır. Bu yeteneklerin gelişmesi ve yararlı belirtileri, kuşkusuz parlak sonuca ulaşacaktır. Ancak, bir milletin başında bulunan yöneticilerinde, tutkular ve kişisel tartışmalar, Vatanî ve Millî görevin istediği yüksek duygulardan üstün duruma geldiği Ülkelerde, dağılmak ve yıkılmak kaçınılmaz olur (Akçakayalıoğlu, 1973) .

Bir konuyu düşünmekle uygulamaya koyabilmek arasında büyük fark vardır. Önemli bir fikri karar safhasına getirip uygulamaya koymak kolay bir iş değildir, çok büyük bir yetenek, cesaret ve irade ister. Örneğin, elde hiçbir kuvvet ve yetki yokken işgal altındaki bir ülkeyi kurtarmaya çalışmak veya gelenekleri kemikleşmiş bir toplumu kısa sürede değiştirerek modern bir toplu haline getirmek ya da ülke yararına, menfaat gruplarının çıkarlarına dokunmak vb. gibi kararlar alarak uygulamaya koymak büyük yetenek, cesaret ve irade gücünü gerektiren hususlardır. Pek çok komutan, lider ve devlet adamı bu gibi konularda başarısızlığa uğramış veya bu uğurda yok olup gitmiştir. Buna bir örnek vermek gerekirse çevremize bakmak yeterlidir.Zira, Atatürk'ün bu ulusa sağladığı devrimleri

çevremizde hangi Müslüman lider, uygulama şöyle dursun, ağzına alma cesaretimi gösterebilmiştir (Özselçuk, 1988).

Tam bağımsızlık ilkesine göre kurulu bulunan Türkiye Cumhuriyeti'nin yöneticileri adeta at gözlüğü takmış gibi hareket etmektedir. Sanki bütün yönler ortadan kalkmış, başka seçeneğimiz yokmuş ve ölüm dirim sorunuymuş gibi Avrupa sevdasına yakalanmış gibidirler! Gözler başka şey görmemektedir. Bu kara sevdalı hali o kadar belirgindir ki, bütün pazarlık fırsatlarını kaçırdığı gibi, karşı tarafı pervasızlaştıracak kadar ödücü, saygısızlaştıracak kadar özsaygıdan yoksun bir durum ortaya çıkmıştır (Çınar, 2005b) .

2.2.4.Cumhuriyet Öncesi Dönemde Eğitim

Osmanlılarda , genel olarak , eğitimin özellikleri şunlardır:

1. Medreseler çok yaygın ve güçlü örgün eğitim kurumları haline gelmiş, toplumu derinden etkilemişlerdir. Öyle ki, eğitim açısından, tüm Osmanlı dönemine medrese dönemi denebilir. Ancak, Osmanlı Devletinin sonuna ve kapatılmalarına kadar (1924) kendilerini yenilemeye gitmemişlerdir.
2. Azınlık çocuklarının üst düzeyde yönetici yetiştirildikleri Enderun adında önemli bir örgün eğitim kurumu ortaya çıkmıştır.
3. İlköğretim, 19. yüzyılın sonlarına kadar, çok basit bir düzeyde kalmıştır.
4. Osmanlıların son dönemlerine kadar, ilkokul üstü örgün eğitim kurumlarında yalnızca erkekler okumuştur.
5. Eğitim-öğretimin temel amacı dinîdir ve “âlim” denince esas olarak din bilgini anlaşılmaktadır. Müsbet bilimlere ilgi ferdî, istisnaî ve süreksizdir.
6. Eğitim-öğretim yöntemi, esas olarak nakilci (aktarmacı) ve ezbercidir.
7. Tanzimat dönemine kadar, eğitim her düzeyde ücretsizdir. Ancak, vakıf geliri bulunmayan bazı ilköğretim kurumlarında öğrencilerden az bir ücret alınmaktadır.
8. Azınlık ve yabancılara öğretim hakkı tanınmış, fakat bu faaliyetleri denetlenmediğinden Devlet için siyasî, ekonomik olumsuz sonuçları görülmüştür.

9. “Osmanlıca” denen Türkçe, Arapça, Farsça karışımı suni (yapay) bir dil geliştirilmiştir. Böylece, aydınlarla halkın dili arasında uçurum derinleşmiş, eğitimin ve bilginin toplumda yaygınlaşması güçleşmiştir.
10. Yaygın eğitim, din adamları, ahlâkçılar, edipler... tarafından yapılmıştır.
11. Eğitimde yenileşmelere, 1776’lardan itibaren önce askeri okullar açılarak girilmiştir.
12. Medrese, 1776’lardan sonra, kendisi dışında açılan askerî okullarda kısmen, sivil okullarda daha geniş ölçüde, etkisini sürdürmüştür (Akyüz , 2006).

Osmanlı döneminin öğretim ve eğitim kurumları olan medreseler Fatih ve Kanuni dönemlerinde en üst seviyede din ve dünya ilimlerinin öğretim müesseseleriydi. Fakat zamanla bunlar fonksiyonlarını kaybetmişler, kendi kendilerini yenileyememişlerdir. Daha sonraları medreseler işsizlerin toplandığı ve sahte softaların ayaklanma merkezi haline gelmişlerdir. Bu durumu bilen ve gören aydın kimseler XIX. Yüzyılın başlarından itibaren ıslahat hareketlerine girişmişler, başta askeri , tıbbi, zirai ve mesleki okulların açılmasına öncülük etmişlerse de bu da istenileni verememiştir (Öz, 1988) .

Osmanlı eğitim sistemi her yönüyle geri kalmış, çağdışı bir zihniyetin temsilcisidir. Modern okulların açılmasıyla birlikte eğitimde ikileşme ortaya çıkmış ve iki ayrı dünya görüşüne sahip insan yetiştirilmeye başlanmıştır. Eğitim sistemi büyük ölçüde dinin egemenliği altındadır (Torun, 2006) .

Gerek çeşitli etnik gruplardan oluşması , gerekse din ve saltanat ortaklığına dayanan siyasal yapısı nedeniyle imparatorluğun eğitim düzeni kendine özgü ve karışık. Üstelik kağıt üstündeki çabalara karşın “ modern eğitim” adına yapılanlar İstanbul ve çevresinden öte gitmiyordu. Anadolu’ya götürülen yalnızca din eğitimi idi. Düzen böyle kurulmuştu. Bu durumla Osmanlılarda eğitimin başat dayanağı dindi. Din adamı yetiştiren medreseler ve okuma-yazma yerine yalnızca din kuralları belleten “mahalle mektepleri”, Osmanlı düzeninin halka yönelik eğitimine damgasını vurmuştu...Anadolu medreseleri, Türklerin İslam dinini kabul etmesiyle Selçuklular döneminde kuruluyor. Yanıbaşındaki tekkelerle birlikte, verimli vasilerin içindeki köylere kadar her yere yayılıyor. Selçuklular’ın dili Farsça olduğu için medrese dersleri Farsça ve Arapça olarak yapılıyordu (Türkoğlu , 2004) .

Bir yandan din eğitimi, bir yandan modern laik eğitim çabaları sürerken, bir yandan da Hıristiyan toplulukların yönettiği kendi başına buyruk azınlık ve yabancı okulları, Osmanlı eğitiminde okullaşmanın başka bir kolu olarak varlığını sürdürüyor, geliyordu.

Bunlar dışında, Amerika ve Fransa yayılcılığının bir uzantısı olarak açılan özel yabancı kolejler, misyoner okulları bu üçüncü çeşit okullardandı. Bunlar geri kalmış Osmanlı eğitim düzeni için birer örnek olmaktan çok kendi misyonerlik amaçlarını önde tutuyordu (Türkoğlu, 2004).

1839 tarihli Tanzimat Fermanında eğitimle ilgili bir kelime bile yoktur. Fakat Devlet adamları, girişilen yeniliklerin kalıcı olabilmesi için bilgili bir toplum, yeni bir aydın tipi ve kadro oluşturmak gerektiğini biliyorlardı .Bunu fikir ve uygulamalarında gösterdiler(...) Eğitimde yenileşme hem tarihî süreç içinde kaçınılmaz görünüyordu, hem de Avrupa kamuoyunu böylece kazanmak düşünülüyordu. Avrupa'nın baskıları da yönlendiriciydi ((Akyüz , 2006). Avrupa'daki çağdaş ve laik eğitim hareketinden etkilenen Osmanlı aydınları, Tanzimat dönemiyle birlikte çağdaş eğitim kurumları yaratma çabasına giriştiler. Eğitimde askeri okullarda başlayan yenileşme hareketleri daha sonra diğer okulları da kapsamı içine aldı (“Eğitim” ,Resimli Genel Kültür Ansiklopedisi) . 1924 yılında eğitim ne ulusaldı, ne laikti. Bir yanda “ mahalle mektepleri “ ve “medreseler” de dinsel eğitim veriliyordu, öte yanda az da olsa, Tanzimatla birlikte temeli atılan bugünkü çağdaş okullar gibi eğitim-öğretim hizmetleri sunulan rüştiye, idadi-sultani kısaca “Tanzimat okulları” bulunuyordu (Âdem , 2000).

Tanzimat yıllarından itibaren açılan Batı örneğindeki okullarımız da kendilerinden bekleneni tam olarak verememişlerdir. Çünkü, bunlar açılıp kapatılırken, programları yapıp değiştirilirken ülkenin gerçek ihtiyaç ve çıkarları göz önünde tutulmamış, geçmişten ders alınmamış, geleceğe bakılmamıştır. Bu okullar insanımıza maddeyi tanıyıp şekillendirmeyi yeterince öğretmediği gibi, tabîî ve sosyal çevrelerini, dünyayı da yeterince tanıtamamış, insanımıza kendisini, milletini , millî benliğini , yurdunu, insan ve millet olarak gerçek amaçlarını da tanıtip öğretmekte arzulanan ölçüde başarılı olamamıştır (Akyüz, 2006) .

2.2.5.Cumhuriyet Döneminde Eğitim

Cumhuriyet'in ilân edildiği 1923 yılını izleyen 1923-24 öğretim yılında Türkiye'nin nüfusu yaklaşık 11-12 milyon kadardı. Bu nüfusun ancak yüzde onu ve kadın nüfusunun ise ancak yüzde üçü okur yazardı. Türkiye'de 4894 ilkokul, 72 ortaokul, 23 lise, 64 meslek okulu, 9 fakülte ve yüksek okul olmak üzere toplam 5062 öğretim kurumu bulunuyordu. Bu okullarda görevli öğretmen ve öğretim üyesi ise ilkokulda 10238, ortaokulda 796, lisede 513, meslekî teknik öğretimde 64 ve yüksek öğretim kurumlarında 307 olmak üzere toplam 11918 kişi idi. Öğrenciler ise ilkokullarda 341.941, ortaokullarda 5905, liselerde 1241, meslek okullarında 6547 ve yüksek öğretimde 2914 olmak üzere toplam 358.548 kişiden oluşmaktaydı.

Eğitimin bu çok düşük sayısal özelliklerinin yanı sıra eğitimin niteliksel (kalite yönünden) özellikleri de pek iç açıcı bir durum göstermemektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu meslekî formasyondan geçmemiş, eğitim ve öğretimin bilimsel yöntemlerini öğrenerek yetişmemiştir. Öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere neredeyse okur yazarlığı iyi durumda olan herkesin öğretmen olarak görevlendirilmesi bir zorunluk olmuştur.

Öğretim programları günün ihtiyaçlarına cevap vermekten uzak, ya dinsel eğitime önem veren ya da sadece genel kültür veren bir yapıya sahiptir. Beceriye, pratiğe dayalı ve davranış geliştirmeyi amaçlayan öğretim programları henüz Türk eğitim sisteminde yaygın olarak görülmemektedir (Karagözoğlu , 1985) .

Cumhuriyet kurulduğunda eğitimdeki mektep-medrese ikiliği aynen devam ediyordu. İkinci Meşrutiyet'ten itibaren medreselerde girişilen ıslahat hareketleri, bu ikililiği yok edememişti...Aslında , Batı örneğine göre kurulmuş okullar arasında da birlik yoktu...Fakat farklılık sadece bununla kalmıyor, eski ve yeni okullarda , dinî ve dünyevi görüşlere ağırlık veren farklı okul programları uygulanıyordu. Buna bağlı olarak da amaçları ve dünya görüşü farklı insan tipleri yetişiyordu. Atatürk bu durumun yarattığı rahatsızlığı gördüğü içindir ki öncelikle, eğitim ve öğretimde birliğin sağlanmasını ister (Duman , 2006).

Mustafa Kemal, savaşın hemen ardından: “Üç buçuk yıl süren bu kargaşadan sonra, savaşımızı bilimsel alanda , ekonomi ve eğitim alanında sürdüreceğiz...Esnaf olacağız, zanaatçı olacağız, bu görev bundan böyle bütün gücümüzle kendimizi vereceğiz” demişti. Kurulacak yeni devletin amacının “çağdaş uygarlık” olduğunu daha savaş sırasında belirtmiş, planlarını ve eğitimle ilgili görüşlerinin çoğunu, meclis konuşmalarında, eğitim kurultayı vb. toplantılarda dile getirmişti (Türkoğlu, 2004).

Cumhuriyet döneminde, ilköğretim üzerinde oldukça durulmuştur. Çünkü ilköğretim inkılâpları, lâiyikliği topluma benimsetecek, özellikle geniş kırsal kitlelerin davranışlarını değiştirecek bir araç olarak görülmüştür (Akyüz , 2006). Öğretim birliği yasaşının getirdiği anlayışa uygun programlar yapılıyor, bunların cumhuriyet ilkeleri ve ülkenin gereksinmelerine göre düzenlenmesi ve uygulanması için çaba harcanıyordu (1926) (Türkoğlu, 2004).

Atatürk dönemi, eğitim açısından kendine özgü bir niteliğe sahipti. Cumhuriyet rejiminin kökleşmesi, yerleşmesi çabalarının yaygın olduğu bir dönem olarak eğitimin de bu amaçlar doğrultusunda biçimlendirilmiş olması, göze çarpan hususlar arasında yer almaktaydı (Tezcan, 2000) .Cumhuriyet kendi kuşağını yetiştirmeliydi. Bir yandan yurt dışına öğrenci gönderiliyor, yabancı ve yerli uzmanların önerilerinin yararlıları ayıklanıyor, gerçeklerimize uygun düzenlemeler yapılmaya çalışılıyordu (Türkoğlu , 2004).

Yeni Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin 23 Nisan 1920'de açılmasından 16 gün sonra, 9 Mayıs 1920 tarihinde okunan hükümet programında , Osmanlı Devleti zamanında hazırlanan programlarda pek rastlanmayan millî şuuru geliştirme, kendine güven duyma, girişim gücüne ve üretici fikirlere sahip olma, kendi bünyemize uygun programlar geliştirme gibi bugünkü modern eğitimde hâlâ kullanılan temel ilkeler daha o zaman düşünölmüş ve programa alınmıştır (Karagözoğlu , 1985). Cumhuriyet döneminde Atatürk devri, eğitim ve kültür tarihimiz açısından Batılı düşüncelerle millî değerlerin yoğrulduğu aydınlık ve örnek bir devirdir. Türk milletinin çağdaş hedefleri ve bu hedeflere ulaşmak için takip edeceği yol bu devirde çizilmiştir. Bu devir Türk milletinin Batılılaşma tartışmalarında en son kavgaların yapıldığı, kesin çözümlere ulaşılan bir dönemdir. Bu

devrin ışığı yakın geçmişi ve gidilmesi gereken uygarlık yolunu aydınlatmaktadır (Ergün, 1997) .

2.2.5.1.Tevhid-i Tedrisat Kanunu

Tanzimat sonrasında yapılan reform hareketleri, bir sistem bütünlüğünde gerçekleştirilemediği için, farklı alanlarda açılan okullar, ülkede çok parçalı bir eğitim yapısı oluşturmuştu. Bir yerde geleneksel okullar ki bu okullar, diğer tarafta batıdaki modelleri örnek alınarak devlet tarafından açılmış modern okullar ve Avrupa devletlerinin himayesinde açılan misyoner okulları vardır (Oktay, 2007) .Bu kurumlar millî bir amaç gütmüyor, birbirlerine zıt görüşlü insanlar yetiştirip gidiyorlardı.Tarikatlar ve tekkeler de yine çok farklı dünya görüşlerine insanlar yetiştirmekte idi (Akyüz , 2006).

Bu amaçla 3 Mart 1924'te 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılmıştır.”Öğretimin birleştirilmesi “ anlamına gelen bu kanunla şu düzenlemeler getirilmiştir.

Md.1. Ülkedeki tüm bilim ve öğretim kurumları Maarif Vekâletine bağlanmıştır.

Md.2. Şer'iyeye ve Evkaf Vekâleti ya da özel vakıflarınca idare edilen tüm medrese ve mektepler Maarif Vekâletine bağlanmıştır.

Md.3. Şer'iyeye ve Evkaf Vekâleti bütçesinde mekteplere ve medreselere ayrılan para, Maarif bütçesine geçirilecektir.

Md.4. Maarif Vekâleti yüksek din uzmanları yetiştirmek için Darülfünûnda bir İlahiyat Fakültesi, imam ve hatip yetiştirmek için de ayrı mektepler açacaktır (Akyüz, 2006).

430 sayılı Tevhidî Tedrisat (Eğitim Birliği) Kanunu ile eğitim sistemimizde Tanzimat'tan beri süregelen “dinî-dünyevî”, “mektepli-medreseli” eğitim ikiliği giderilmiştir (Türker, 2005). Laik eğitimin ilk ve en büyük harcı da , Öğretim Birliği Yasasıdır (Âdem , 2000).

Ülkedeki tüm okullar devlet eliyle yönetilen ve düzenlenen bir yapıya kavuşmuştur. Böylece Milli eğitim Bakanlığının sorumluluğu altında laik bir eğitim sistemi kurulmuş oluyordu (Oktay, 2007). Dinsel gelenek ve uygulamaların, eğitimin gelişmesine engel olmaması için yeni düzenlemeler yapıldı (Oğuzkan, 1998) .

Cumhuriyet'in ilk yıllarında yapılan önemli reformlardan bir olan "Tevhid-i Tedrisat, vatandaş olmak için gerekli ortak bilinci oluşturmayı, eğitimde fırsat eşitliği ile yani her bireyin olabileceğinin "en iyisi" olması yoluyla gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır (Oktay, 2007) . Bu kanun, ulusun kültür birliğinin sağlanmasında önemli bir adımdır. Bilimsel ve çağdaş eğitim programı için zorunlu olan bu adımla, eğitimde din baskısı kaldırılarak laik eğitimin temelleri atılmıştır. Kanunun kabul edilmesinden sonra cehalet yuvası olarak anılan , hiçbir bilimsel niteliği olmadığı savunulan ve çağdışı düşüncelerin kaynağı olarak görülen medreseler kapatılmıştır. Yüzyıllardır toplum gelişmesine engel olan ve okul niteliği kalmayan bu kurumların tarihe karışması, Türk eğitim tarihinde önemli bir harekettir (Torun, 2006) .

Türk eğitim sistemi Millî Eğitim Bakanlığı'nın denetimine alınmıştır. Bu değişikliğin sonucu olarak okullarda dinî eğitime son verilmiş ve lâiklik ilkesinin eğitimde uygulanmasına başlanmıştır. Medreseler kapatılmış ve eğitim kurumları modern eğitim modellerine göre yeniden düzenlenmiştir. Diğer taraftan ülkemizdeki yabancı okullardaki dinsel alâmet ve işaretler kaldırılarak bu okulların Türk eğitim sisteminin amaç ve hedeflerine uygun öğretim yapmaları sağlanmıştır (Karagözoğlu , 1985, bkz. Öymen , 2005, s198-205).

Ayrıca bu uygulama ile eğitim ve öğretim, tutucu dinsel öğelerden arındırılmış, ulusallaştırılmış, lâikleştirilmiş ve çağdaşlaştırılmıştır. Eğitim ve öğretim birliği ilkesi, 1982 Anayasanın 42. maddesinde de, "Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda , çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır". Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz" denilerek güvence altına alınmıştır (Tezcan , 2000) .

Atatürk, Eylül 1924'te Samsun'da öğretmenlerle yaptığı konuşmada şu çok önemli teşhis ve tespitte bulunur:

"Terbiyedir di bir milleti ya hür, bağımsız, şanlı, yüksek bir toplum halinde yaşatır veya bir kölelik ve yoksulluğa terk eder"

“(…)Yer yüzünde üç yüz milyondan fazla İslâm vardır. Bunlar ana, baba, hoca terbiyesiyle terbiye ve ahlâk almaktadırlar. Ne yazık ki , gerçek şu ki , bütün bu milyonlarca insan kütleleri, şunun veya bunun kölelik ve horlanma zincirleri altındadır. Aldıkları manevî terbiye ve ahlâk onlara bu kölelik zincirlerini kırabilecek insanlık meziyetini vermemiştir, veremiyor. Çünkü terbiyelerinin amacı millî değildir.”(Akyüz, 2006). “Öğretim Birliği Yasası” bu görüşle gerçekleştirilmiş, Türkiye’de din eğitime son verilmiş, “ Ulusal Eğitim”e geçilmiştir.1950’lere gelindiğinde ise, iktidarda kalmanın yollarını arayan siyasetçiler, Kur’an Kursları, İmam Hatip okulları, Şeriat Yurtları zincirini tamamlayarak, toplumun yapısını şekillendirmeyi amaçlayan dinsel eğitimin altyapısını oluşturmuşlardır. Bundan en büyük zararı “Öğretim Birliği Yasası” görmüştür. “Öğretim Birliği Yasası” bugün artık can çekişmektedir (Silahçioğlu, 2006) . Şeriatçılar; inanç özgürlüğünün ardına sığınarak kendileri gibi düşünmeyenlerin özgürlüklerini yok etmeyi amaçlamaktadırlar. Türkiye Cumhuriyetinde, 1924 tarihli “öğretim Birliği Yasası”na rağmen, dinsel nitelikte eğitimle Cumhuriyet karşıtı nesillerin yetiştirilmesine göz yumulmaktadır. Cumhurbaşkanlığı da yapmış bir siyaset adamı bu tür eğitim için şöyle demektedir:
“Şayet Kuran Kursları veya din eğitimi bu kanuna ters düşüyorsa, yanlış olan din eğitimi değildir. Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği) kanunudur.” (Silahçioğlu, 2006).

“Millî eğitimin ne demek olduğunu bilmekte artık bir belirsizlik, bulanıklık kalmamalıdır. Millî eğitim esas olduktan sonra onun dilini, yöntemini , araçlarını da millî yapmak gereği tartışılmaz. Millî eğitim ile geliştirilip yüceltilmek istenen genç dimağları bir taraftan da paslandırıcı ,uyuşturucu, gereksiz şeylerle doldurmaktan dikkatle kaçınmak lâzımdır.”(Eylül 1924 Samsunda öğretmenlere sesleniş) (Akyüz, 2006).

2.2.5.2. Köy Enstitüleri Modeli

2.2.5.2.1. Amacı ve Felsefesi

Türkiye’de 20. yüzyılın ilk yarısında dünyayı şaşkırtan iki büyük savaşım örneği verildi. Bu iki önemli olaydan biri, çökmekte olan Osmanlı İmparatorluğu’ndan yeni bir cumhuriyet yaratan Ulusal Bağımsızlık ve Kurtuluş Savaşımızdı(1919-1923). İkincisi de savaştan sonra kurulan yeni devletin kısa sürede gelişip ilerlemesini etkileyecek, yerli bir eğitim ve kalkınma seferberliği olan Köy Enstitüleri hareketidir.(1935-1946) (Türkoğlu, 2004). Köy Enstitüleri uygulaması Türkiye’de köye yönelik ve üretime dönük ulusal eğitimin ve kırsal alandaki geleneksel toplumsal yapının değiştirilmesi eğitiminin en ileri adımıdır (Kili, 2000) . Köy Enstitüleri’nin başlıca amacı kırsal alanı kalkındırmak, köylüyü eğitmek ve öğretmenlerle köylüyü üretici duruma getirmektir(...) devrimci bir hareket olan Köy Enstitüleri hareketi yalnızca köyün maddi kalkınmasını değil, aynı zamanda ve daha önemli olarak köy insanını bilinçlendirmeyi, onu hiçbir kuvvetin istismar edemeyeceği modern bir kırsal yaşam biçimine kavuşturmayı amaçlar (Ortaş, 2005).

Enstitüler getirdiği programla, çağdaş uygarlığın ve teknolojinin ülke gerçeklerine uygun alışkanlıklarını, alt kültürünü eğitimin temeline yerleştirerek köyü canlandırma amacı güdüyordu (Türkoğlu, 2004) . Bu proje aynı zamanda ülkemizin çağdaşlaşma ve modernleşme projesi idi (Ortaş, 2005).

1940’da, 6 yaşın üstündeki nüfusun % 78 ‘i okur yazar değildi. Köylerde bu oran %90’dı. Ayrıca köyler, sağlık, temizlik, gelişme imkânlarından uzaktı. Bu yaygın bilgisizlikle daha etkili mücadele etmek, bunu yaparken köylerin sosyal ve ekonomik yapısında öğretmen ve eğitim kanalıyla düzenlemeler, gelişmeler sağlamak... İşte Köy Enstitüleri bu amaçla kuruldu (Akyüz , 2006).

Birkaç akıllı devlet adamı, bir avuç ülkücü yönetici” İkinci Dünya Savaşının güç koşullarında, kısıtlı bir bütçeyle , öğretmen ve öğrencileri Kurtuluş Savaşı davranışıyla örgütleyerek o görkemli eğitim seferberliğini başlatıp başarıyor (Türkoğlu, 2004). Tüm olumsuzluklara karşın Türkiye’yi bu savaşında başarıya götüren başat etkenlerden birinin,

ortak akıl ve ulusal dayanışmanın yarattığı “Kuvayı Milliye Ruhu” dediğimiz toplumsal güç olduğu biliniyor (Türkoğlu, 2004) .

Köylerin tümüne yakınında okul yoktu. Kırsal kesimde yaşayanların tümü lâiklikle bağdaşmayan, lâik eğitimin gereği olarak yasalarla gerçekleştirilen eğitimde birliğin dışında yalan yanlış sözde din eğitim veren, gizli olarak sürdürülen eli sopalı, bilimle ilgisi olmayan kişilerin “hoca”lık yaptığı “hafızlar”ın, “imamlar”ın eline bırakılmıştı. Böylesine bir ortamda devrimin gereği, amacı olan çağdaşlaşmayı, toplum yapısını değiştirmeyi gerçekleştirmek olanaksızdır. Lâik eğitimi, bilimi kırsal alana ulaştırmak, köylüyü okutmak, aydınlatmak öncelik verilecek konular arasındaydı (Kili, 2000).

Kamu öğretimi, büyük şehirlerde oldukça görünür olabilen ama kırsal bölgelerde görüş sahası dışında kalan yüksek işlem hacimli bir faaliyettir (Fukuyama, 2005). Cumhuriyetin ilk on yılı içinde dinî temellere dayanan eski eğitim tamamen yıkılmışsa da modern eğitimin yerleştirilmesi konusunda ciddi güçlüklerle karşılaşmıştır. Özellikle bir kısım Doğu Anadolu halkının eğitimden yoksun kaldığı Dersim isyanı sırasında iyice anlaşmış, fakir halk çocuklarının eğitimden uzak bırakılışları topluca eleştirilmiştir. 1930-1940 arasında modern eğitimin geliştirilmesi amacıyla yeni denemelere girilir.Eğitimi köyün üretim hayatına bağlamak, öğretmeni de köyde üretim hayatının bir unsuru durumuna getirmek isteği hedef alınır (Meydan Larousse).

1924’te çıkarılan “ Öğretim Birliği Yasası’yla, din temeline dayalı Osmanlı eğitimi ve yabancı okullara tanınan ayrıcalık sona erdirilerek tüm ülkede yeni bir eğitime geçiliyor. Ünlü yabancı eğitimciler çağrılıp görüşlerine başvuruluyordu....Ne var ki yerli ve yabancı eğitimcilerin, yetkili bürokratların tüm çabalarına, cömertçe atılan eğitim giderlerine ve on yılı aşkın zamana karşın ülkenin beklentisine uygun bir eğitim düzeni kurulamıyordu.Böyle bir sonuçta, özellikle ekonomi ve toprak düzeninde gerekli atılımların yapılamamasının etkisi olmakla birlikte, bu alanlarda yapılacak olanlar da yeni insanın yetişmesine bağlıydı.Eğitimin beklemeye dayancası olamazdı. Bu gerçekler karşısında Atatürk, 1930’lu yıllarda konuya yeniden el atıyor. Yabancı danışmanları aradan çıkararak, yerli eğitimcilerimizle yeni bir seferberlik başlatılması için görevlileri sıkıştırıyor. Bu atılımın ürünü olarak başarılan “ Köy Enstitüleri uygulaması” yeni insanı

yetiştirmeye ve ülkenin kalkınmasını desteklemeye yönelik büyük bir eğitim patlaması yaratıyor (Türkoğlu, 2004) .

Yenileşme ve uygarlaşma araçlarından birinin eğitim olacağını iyi bilen Mustafa Kemal, “halkın iyi bir eğitim görmesi” yolundaki görüşlerini daha savaş yıllarında dile getirmeye başlıyor. Özellikle köylülerin bir an önce eğitimden geçirilmesini zorunlu görüyor. Onun Türkiye’ si bir köyler ülkesiydi çünkü. Halkının yüzde sekseni köylüydü. “Savaşlarda eline silah tutuşturulan, barışta en ilkel üretim araçlarıyla ülkeyi beslemek zorunda kalan, okumasız yazmasız o yüzde seksenler” gereksinmelerine uygun çağdaş bir eğitimden geçirilmeliydi. “Türk halkının eline silah kadar makine de yarasır” diyerek, özlemindeki yeni toplumun ve eğitimin niteliğini belirtiyor, bu konuda ivme istiyordu (Türkoğlu ,2004) .Nüfus çoğunluğunun bir an önce eğitilmesi,Atatürk devrimlerinin yurt çapında yayılması demektir (Türkoğlu , 2004).

Eğitmen denemesi ile Köy Enstitüleri kurumu aslında Atatürk’ün daha 1 Mart 1923’ de Millet Meclisini açış nutkunda ileriye sürdüğü bir önerin uygulanışıydı (Tezcan, 2000). İşe köylerden başlayarak sayısal yönden fırsat eşitliğini yüzde yüz sağlayacak ve kendi olanaklarını yaratabilecek böyle bir düzenleme, yepyeni bir ilköğretim politikası örneğiydi. Eğitim ilk kez seçkinlere,babalarının kesesine göre değil, ülke nüfusunun yüzde sekseninin gereksinimine göre düzenleniyordu.Böyle bir düzenleme fırsat eşitliği ve demokratikleşme yönünden büyük bir atılımdı. Uygarlığı yakalamak bir avuç seçkinle, onlara verilecek seçkin eğitimle olacak iş değildi. Uygarlık, kitleleri çağdaş, hümanist bir eğitimden geçirip onların gizilgücünü kullanarak yakalanabilirdi. Bunun anahtarı öncelikle sağlam bir ilköğretimdi. Bu atılım, yalnız bireyin eğitimi yönünden değil, endüstrileşme sancısı çeken ülkenizin değişimine uygun insan gücünü hazırlamanın politikasını içeriyordu (Türkoğlu, 2004) .Eğitim politikasını demokratlaştırma zorunluluğu, yalnızca pedagojik olarak ve köylülerin çıkarı yönünden değil, yeni Türkiye Cumhuriyetinin yerine oturması, ekonominin gelişmesi, sosyal ve politik yönden bilinçlenme gereğinin zorladığı bir gerçektir. Köye tekniğin girmesi, tarımın makineleşmesi demek ülkenin canlanması , değişmesi demektir (Türkoğlu , 2004).

Köy Enstitüleri'nin o günkü eğitim yöntemi gününün en ileri eğitim yönteminden daha donanımlıydı. Bu modelde teorik ve pratik eğitim birlikte alınıyordu. Yalnız temel dersler değil, yaşama dair bütün konular bir bütünlük içinde işleniyordu. Bir taraftan güçlü bir tarih eğitimi yanında tarım, el işi ve güzel sanatlar ile yurttaşlık bilinci ve ulusal bilinç kazanıyorlardı; diğer taraftan dünya klasiklerini okuyarak, müzik dinleyerek, tiyatro yaparak dünya değerleri ile tanışıyorlardı (Ortaş, 2005). Öğrenciler ülke gerçekleriyle karşı karşıya getirilip, “ ne yapmalı, nasıl yapmalı?” konusu üstüne tartışılıyordu (Türkoğlu, 2004). Enstitü eğlence günleri, eğlence eğitiminin bir uygulamasıydı. Öğrenciler böyle bir eğitimden geçerken uygarca eğlenmeyi öğreniyordu (Türkoğlu, 2004). Tüm bu değişimler ve etkiler sonucunda köylerde siyasal bilinç de oluşmaya başlıyordu (Türkoğlu, 2004).

Bu model şimdi bütün dünyada tartışılan yüksek öğretimde probleme dayalı öğretme modeline çok benziyor. Ayrıca AB'nin yüksek öğretimde başlattığı Leonardo Da Vinci siteminin yıllar önce uygulandığı bir şeklidir (Ortaş, 2005). Köy Enstitülerindeki uygulamaların tümünde, "eğitimde süreklilik" öne çıkmaktadır. Ağaçlar dikilmiş, iş bitmemiştir. Aşılınmaları, ilaçlanmaları, budanmaları, bakımları sürmüştür. Öğrencilere diplomaları verilmiş, atamaları yapılmış, eğitim bitmemiştir. Onların, emekli olana dek, köydeki çalışmalarının izlenmesi üstlenilmiştir. Meslek içi eğitimleri planlanmıştır. Eğitimde Süreklilik Ölçüsü, çağdaş eğitimin yeni yakaladığı bir boyuttur. Oysa, Köy Enstitüleri, eğitimin bu yaşamsal ilkesini yarım yüzyıl önce benimsemiş ve yaşama geçirmiştir. Böylelikle, yalnızca Türkiye'deki geleneksel eğitimin değil, çağdaş eğitimin de bir adım önünde yürümüştür. En azından, eğitimde süreklilik açısından (Özgen, 1993).

Avrupalı eğitimciler de övgüyle söz ediyor bu ilginç başarıdan, Tonguç ve Enstitüleri İsviçre'de yayımlanan “Pedagoji Ansiklopedisi”nde yer alıyor. UNESCO konuya sahip çıkarak gelişmekte olan ülkelere öneriyor. Bu alanda Türkiye'den uzman isteniyor (Türkoğlu, 2004). Ülkemizde sağlanan ve yabancılarca önemsenen bu beklenmedik eğitim başarısının da Kurtuluş Savaşında olduğu gibi, “kendi insan kaynağına dönerek “ yaratıldığı görülüyor (Türkoğlu, 2004).

Çok değişik ve çarpıcı bir girişim olan Köy Enstitüleri hareketi belki de dünyaya örnek bir projedir. Ne yazık ki halen önemi yeterince anlaşılamadı (Ortaş, 2005).

Türkiye'nin Köy Enstitüleri, gerçeklerinizden ve gereksinmelerimizden yola çıkılarak, Atatürk ilkelerinden damıtılmış devrimci bir düzenlemesidir. Eğitimin hiçbir zaman çözümsüz olmadığını reçetesidir (Türkoğlu, 2004).

4274 sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Yasasının yenilikçi yanı , köy toplumunun sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel sorunlarının çözümüne yönelik olmasıdır (Türkoğlu 2004). Eğitim yoluyla köylünün, geleneksel üretim yöntemlerinden kurtulup, tarıma ve el sanatlarında çağdaş yöntemleri kullanması hedeflenmiştir (Âdem , 2000 .) Köy Enstitüleri, buldukları çevreye dolaysız ve dolaylı ekonomik, kültürel, sosyal etkilerde bulunmuşlardır. Örneğin, buldukları yerlere yeni üretim metotları, yeni ürünler vs. getirmişler, Pazar imkânları oluşturmuşlardır vs. (Akyüz, 2006). 4274 sayılı yasanın getirdiği ikinci bir yenilik, bu çalışma ve etkinliklere halkın katılımını sağlamaktı. Okul yapımı ve onarımı ile halkın okuluna sahip çıkması başta geliyordu. Devlet bütçesinden ayrılan payla okul yapımının o gün için seksen yılda sağlanamayacağı saptanınca, halkın imece yoluyla kendi okulunu yapması 1935'te önerilmişti. Köylerde bu öneri uygulamaya konuluyordu. Dahası, Tonguç, yalnız köyler için değil, kentlerde de halkımız nasıl kendi camisini yapıyorsa, çocuklarının gideceği laik okul için de aynı çabayı göstermesini, devletin özendirici ve yaptırımcı bir tutumla halkı bu yönde örgütlemesi gerektiğini düşünüyordu (Türkoğlu, 2006) .Yalnız öğretmen ve öğrenci kesimi değil, ülkemizin aydın kesimi ve ana-babalar, dahası artık iş adamları bile Köy Enstitülerinin getirdiği eğitim anlayışına gereksinim duyuyorlar.Paraya vurulduğunda bu kurumların ederi elbet yüksekti. Ama bu eder, devlete fazla yük olmadan,yönetici, öğretmen ve öğrenciler, ortak akıl ve ortak emekle iş içinde eğitim görürken sağlanıyordu (Türkoğlu, 2004).

Köy Enstitüleri, Türk eğitim sisteminin en demokratik ve devrimci durumlarından biriydi. Köylünün aydınlanmasına önemli katkılarda bulunmuşlardır (Torun, 2006). Hiçbir yabancı danışman ve eğitimcinin katılımı olmadan, kendi ülkemizin eğitimcileri, öğretmen ve öğrencilerinin ortak dayanışması ve çalışması ile yarattıkları bu özgün uygulama, ülkenin her yerinde etkisini göstermekteydi. Enstitülerde filizlenen yaşam; ekonomik , sosyal, kültürel ve demokratik yanlarıyla köylerde uç veriyordu.Okula devam zorunluluğu giderek isteğe dönüşmüş, özellikle kızların okula gitmesiyle köy evleri ve ortamı iyice değişmeye başlamıştı. Köylüler toparlanıyor, hak hukuk öğreniyordu (Türkoğlu, 2004).

Eğitim yoluyla köylünün, kendi kültürünün bilincine varması, bunu geliştirmesi, böylece geleneksel , ie kapanık yaşayış biçiminden kendini kurtarması hedeflenmekteydi (Âdem , 2000).

Gerek Kurtuluş Savaşında, gerek Köy Enstitülerinde ulusal güce dayanarak yaratılan bu eylemlerden alınan olumlu sonuçlar şovenist bir olgu değildir. Tersine kendi insan kaynağına döndüğünde, o gücü iyi örgütleyip mutlu bir geleceğin yollarını açma fırsatı verildiğinde bir toplumun yaratıcı gücünden nasıl olumlu sonuçlar fişkıracağını gösteren, ulusal olduğu kadar evrensel yanı da bulunabilecek örneklerdir (Türkoğlu, 2004).

Geçmişte, “köylerin canlandırılması” üstüne temellenmiş olan bu sistemin, günümüzün değişen koşullarında, olduğu gibi uygulanması istenemez belki . Ama gittikçe köyleşen kentlerimizi, sahipsiz kalan kırsal kesimi, her depremdede bir yanı çöken ölkemizi düzene sokmada ve öğretmen yetiştirmede onun ilkelerinden ve yönteminden her zaman yararlanılabılır (Türkoğlu, 2004).

2.2.5.2.2. İsmail Hakkı Tonguç ve Köy Enstitüleri

Dönemin eğitim alanındaki devrimci uygulaması Köy Enstitüleri'nin kurulmasıdır. 1936'da kurulan eğitmen kursları deneyiminin başarılı olması, Köy Enstitüleri'ne giden yolu açmıştır. Bu noktada enstitülerin kuruluşunda iki isim göze çarpmaktadır. Bunlar İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç ve Maarif Vekili Hasan Âli Yücel'dir. Atatürk döneminde Kültür Bakanı Saffet Arıkan'la başlatılan girişimler, özellikle Tonguç'un İlköğretim Müdürlüğü'ne getirilmesiyle hız kazanmış ve Yücel'in çabalarıyla sonuca ulaşmıştır (Torun, 2006) .Günümüzün özlemi olan böyle bir eğitim düzeni nasıl yaratılmıştı, ulusal ve evrensel boyutta neler getirmişti? Bunu anlamak için dönemin eğitim politikalarını, sisteme damgasını vuran tonguç'un düşün birikimini , onun eğitimciliğini oluşturan, Köy Enstitülerinin kurucusu , uygulayıcısı, yönetici ve yönlendiricisi olmasını sağlayan koşulları tanımak, bu işi kimlerle başardığını bilmek gerekiyor (Türkoğlu, 2004). Bir köylü çocuğu olan İsmail Hakkı Tonguç, Köy Enstitüsü sisteminin hem kuramcısı, hem de kurucusuydu. Tonguç ciddi bir köy incelemesi yaparak 20 yıllık bir plân taslağı hazırladı. Cumhuriyetle birlikte girişilen köye hizmet çabaları, ya köylünün beklentilerine uymadığı ya da becerilemediği için yarım kalmıştı. Başarı için köylünün dilinden anlayan

yeni bir aydın tipine gereksinme vardı (Ağar , 2004). Tonguç, köy eğitimindeki sorunların bütünüyle çözümlenmesi amacıyla hazırladığı projeyi yeni bakan Yücel'e sunmuş ve bakanın benimsemesinden sonra Cumhurbaşkanı İnon'nn de desteği sağlanmıştır (Torun, 2006) .

Tonguç, Köy Enstitülerinin kuruluş ve çalışmalarında büyük çaba harcamıştır. Onun şu görüşü son derece anlamlıdır: " Kanımızı ve iliklerimizi isteyerek köyün içine akıtmadığa, kırk bin köyün kenarına aydın insanın mezar taşı dikilmedike köyün sırlarını anlayamayız ve köyü kalkındıramayız (Akyüz, 2006) . İlköğretim Genel Müdürü olarak işin başında bulunan Tonguç, daha Köy Enstitülerine gelmeden önce eğitim üstüne düşün üretmeye başlayan, bunu yaparken ülkesinin gerçeklerinden yola çıkan, Atatürk ilkelerini iyi özümlemiş, onun devrim felsefesini " az zamanda büyük işler başarama" amacını lk edinmiş bir eğitimcidir (Türkoğlu, 2004) .Ona göre iki yüz yıldan bu yana geçirdiğimiz yıkımların nedeni, ülkenin gerçek durumunu olduğu gibi görmemekte, buna uygun gerçek önlemleri almamakta yatıyor, bu gerçekleri dile getirenler suçlanıyordu (Türkoğlu , 2004) .Tarihimizde Köy Enstitülerinin iyi sonuçlar alınmış çalışmalar arasında anılmasının nedenini Türkoğlu'nu şu değerlendirmesinde arayabiliriz, "(Tonguç)Böyle bir öneri getirirken, uygulamayı başlatırken, hiçbir şeyi toplumun gerçeklerinden, gereksinmelerinden kopuk düşünmüyor ve yapmıyor. O güne kadar olanların olumlu – olumsuz yanlarını saptıyor...önerisini geliştirmede ona ışık tutan somut ilkeler, ölçüler vardır. Cumhuriyetin ilkeleri ve ağdaş eğitimin bulguları nn aydınlatıyor (Türkoğlu , 2004) .

Ortaş,"Bugün lkemizin köy kökenli okumuş kişilerinin genelde bu tür eğitmenlerin bulunduğu ortamdan geldiğini göreceksiniz" diyor ve ekliyor; "Bu konuda araştırma yapmış bir okurumdan aldığım bir e-posta iletisinde, Köy Enstitüleri açıldığında zamanın Amerikan hkmetinin hazırladığı istihbarat raporunda "Dikkatli olun Türkler büyük bir eğitim atılımıyla geliyor" denilmektedir." Ancak Köy Enstitüleri'nin kapanması ülkemizin bağımsızlık politikasının kırılma noktası ve miladı olarak görülebilir. Bu tarihten sonra eğitimin dokusu ve felsefesi değişmiş, köylere kültürel ağırlıklı eğitim, yerini ezberci eğitime bırakmıştır. Cumhuriyetin temel hedefi olan köylüyü aydın ifti durumuna

getirmek yerine sahipsiz, kendi sorunlarını devlete iletemeyecek kadar yalnız ve aciz bırakılmış, çaresiz durumda görmek hepimizi rahatsız etmektedir (Ortaş, 2005).

Köy Enstitüleri aslında ülkemizin içinde tam algılanmadan, dünyada yankı bulmuştu. Şakir Ezacıbaşı NTV'de yayınlanan Kültür ve Kimlik programında 1950'li yıllarda Londra'da toplanan Asyalı öğrenciler konseyi toplantısında konuşan UNESCO başkanının Türkiye'nin, yani Tonguç Hocanın Köy Enstitüleri'nin önemini vurgulayan bir konuşma yaptığını belirtiyor. Toplantıda UNESCO başkanı Birleşmiş Milletler'de Köy Enstitüleri ile ilgili birçok belgenin ve dokümanın olduğunu ve örnek gösterildiğini vurgular (Ortaş, 2005).

“Devrimin kendi insanını yaratması”, en çok üstünde durduğu konulardan biriydi Tonguç'un. Çabaları buna katkı içindi. İlköğretim bir an önce gerçekleşsin, insanlar bilinçlensin, devrimler benimsensin diye didinmesi bunandı. “ Cumhuriyet yeni insanını yetiştirmezse, eskiye dönmek isteyenler, fırsatçılar, yan çizenler, devrimlerin gerilemesine neden olacaklar” diye kaygılıydı baştan beri (Türkoğlu , 2004) .Gidiş, onu bu kaygısında haklı çıkarmıştı. Cumhuriyet yeni insanını yetiştirmeli diye çırpınmasının nedeni buydu. Bulanık sularda bocalar gibi bir bilinçsizlik içindeki halk, CHP'den kopan toprak ağalarının, Anadolu eşrafı ve din gericilerinin kurduğu Demokrat Parti'yi kendi elleriyle, oylarıyla iktidara getirmişti (Türkoğlu , 2004) .

Tonguç'a göre uygulanmayan bilgi boş ve gereksiz bilgidir; bilmek demek yapmak demektir. Onun eğitim ilkesi, Batıda örneği görüldüğü gibi salt iş üretimine dayanmaz. Elin yaptığı işe beyin komuta eder, insanı bilinçlendirir. İnsan aldığı eğitimle özgür, tasarımcı, uygulayıcı olmalı kendine güvenmelidir. Bunun için, insan işi kendisi yapmalı, kendisi yönetmelidir, okumalı, paylaşmalıdır. Sonra da, bu bilinçle, Türkiye Büyük Millet Meclisi dahil, ülkenin her alanında yönetime katılmalıdır. Özellikle yoksul halk çocuklarının, fırsat eşitliği içinde, nitelikli eğitim alarak bilinçlenmesi ve ülke yönetimine katılması, onun için temel amaçtır (Gazalcı , 2004) .

Ona göre eğitim kurumu uygarlığın araçlarıyla ve ortamıyla donatılmış olmalıdır. Uygar olmayan ortamda yapılan eğitim, toplumu ve insanı değiştiremez. Olanaklar böyle bir

ortamı hazırlamaya elvermiyorsa ne yapılmalıdır? Bunun için borç para, yabancı eğitimci aramıyor. Osmanlı alışkanlıklarına dönmüyor. Olanakların oluşmasını beklemiyor. Beklemek yerine, eğitimin kendi uygar ortamını yaratmasını yeğliyor Böylece Enstitülerine kalkınmanın dolaysız destekçisi olma görevini daha en başta yüklüyor ve başlatıyor. Bu onun eğitime getirdiği, ekonomik ve sosyal temeli Kurtuluş Savaşımızda görülen gerçekçi ve çağcıl bir ilkedir (Türkoğlu, 2004) .Onun yeni bir eğitim yaratmadaki bu tutumu ve eylemi, Atatürk'ün “çağdaş uygarlık” görüşünün eğitime yansımaları, bu alanda yaşama geçirilmesini içeriyor. Bunu daha somut olarak şöyle açıklıyor:“Eğitim kendi insan kaynağının yapıcı gücüyle kendini yaratma yolunu seçer.”Daha Köy Enstitülerine gelmeden önce, Batıyı ve Batılı eğitimcileri iyi inceleyip gözlemlediği, Türkiye gerçeğini iyi saptadığı ve bu konuları kendi kendine tartıştığı anlaşılıyor (Türkoğlu, 2004).

Bugün, her zamankinden çok, Tonguç'un işe yarar, insanı ve toplumu içinden canlandıran, özgürleştiren eğitim görüşlerine ve bu görüşlerin uygulandığı köy enstitüsü sistemine gereksinim var (Gazalcı, 2004) .

Tonguç'un eğitime getirdiği çağcıl görüşlerin değeri geçmişte bilinmedi ne yazık. Ama bugün bozuk eğitimden canı yanan herkes gözünü onun sağlam ilkelerine diyor (Türkoğlu, 2004). Köy enstitüleri, ekonomik, kültür ve sanat yaşamımızı zenginleştirdi. Bu okulları bitirenler, ülke yönetimine katıldılar, örgütçülüğün öncülüğünü yaptılar, yazın ve sanat yaşamımızı zenginleştirdiler. O yapılan plana göre, onbeş yıl içinde okuma-yazma bilmeyen kimse kalmayacaktı Türkiye'de; ancak, aydınlıktan korkanlar, egemen olanlar, yönetimi paylaşmak istemediler. Çeşitli karalamalar ve asılsız suçlamalarla, önce İsmail Hakkı Tonguç'u görevden aldılar, sonra da köy enstitülerini kapattılar. Önce yüksek köy enstitüsünü, sonra ilkelerini yozlaştırdılar, 1954'te de temelli kapattılar; sonuç ortada!.. Bugün, her aşamada ezberci, eleyici, paralı, birliği ve niteliği bozulmuş bir eğitim sistemimiz var. Köyler cılızlaştı; taşıma nedeniyle köylerde artık okul da yok. Sağlıksız göç yaşandı. Her aşamada okullaşma oranı çok düşük (Gazalcı , 2004) .

Artık daha fazla gecikmeden, bilimsel olarak, ülke ve insanlık tarihine, bir özerk kuruluş kurarak -Batıda örnekleri olduğu gibi- bu eğitim görüşlerini ortaya koymalıyız; o da şudur: İsmail Hakkı Tonguç ve köy enstitüleri araştırma kurumu. Üniversitelerimiz harekete

geçmelidir ya da burada özel bir yasa çıkararak, gerçekten, dünya çapındaki bu sistemi, bu eğitimcimizin görüşlerini yaymalıyız. İsviçre Eğitim Ansiklopedisinde tek Türkün adı vardır; o da İsmail Hakkı Tonguç'tur. Böyle bir zenginliği, Türkiye olarak değerlendirmeliyiz, İsmail Hakkı Tonguç ve köy enstitüleri araştırma kurumunu oluşturmalıyız (Gazalci, 2004) .

2.2.5.2.3. Köy Enstitülerinin Yıkılma Süreci

O dönemde ülkemizin karşı karşıya olduğu zorlu koşullar ve dış dinamiklerin ülkemiz üzerinde kurdukları psikolojik etkinin sonucu olarak Köy Enstitüleri, soğuk savaşa kurban edilip kısa sürede kapatılarak tarihin raflarına kaldırıldı (Ortaş, 2005) . Savaşa girmemiş olmak ve Köy Enstitüleri başarısı, bir kesimin umurunda değildi. Partililer bunu halka anlatmayı beceremiyordu. Karaborsayla kısa yoldan zengin olmayı öğrenip palazlananlar o işi sürdürmek istiyorlardı. Köy Enstitülerinden yetişenlerle onların amacı birbirine çok tersti.

Daha önemlisi savaş sonrası dünya politikası, savaşa girmeyi Türkiye'nin de kapısını çalarak , İnönü'yü zorluyor,"hangi yandasın?" diye soruyordu (Türkoğlu , 2004).

Köy Enstitüleri eğitim modeli, bireylere olayların farkına varabilme yetisi kazandırıyor. Kendi bilincine varan, ülkesinin ve dünyanın değerlerinin farkına varır. Bu da yurttaşlık bilincini yaratır. Ancak ülkemizi bu duruma getiren soğuk savaş mantığı sahipleri, ülkemizin geleceğe yönelik yetişmiş insan yetiştirme projesini erken fark ettiler ve engelleyebildiler (Ortaş, 2005) .

Enstitülü öğretmenlerin "sol" görüşlü olduğu biçiminde girilen propagandalar onlara şüphe ile bakılmasına neden olmuş, girişim güç ve cesaretini kırmıştır (Akyüz , 2006). Komünist yuvarlı damgasının vurulması ve bu yöndeki iddialar, kuruluşu üzerinden 7 yıl bile geçmeden Enstitüler'in , belirgin niteliklerinin yok edilmesine neden olmuştur. D.P. , muhalefet yıllarından itibaren eleştirdiği bu kurumları yıkmak için kararlı bir tutum izlemiştir. Köy Enstitüleri 'nin yıkılmasında, gelenekçi kesimlerin de önemli etkisi olmuştur. Köylünün eğitilmesine ve aydınlanmasına karşı çıkan toprak ağaları, istedikleri düzeni kolayca sürdürmüşlerdir. Köylünün bilinçlenmesi, geleneksel yapının

korunmasında bir tehdit unsuru taşımaktadır. Ayrıca enstitülerin yıkılmasında A.B.D’li eğitim uzmanları da önemli rol oynamıştır (Torun, 2006) .

D.P. iktidarı , daha fazla yardım almak amacıyla A.B.D.’ne askeri, ekonomik, eğitim ve adli kolaylıklar sağlamıştır. Bunun sonucunda Türkiye’deki Amerikan nüfuzu iyice artmıştır. Kültürel politikaların belirlenmesinde de A.B.D. etkisi hissedilmeye başlanmıştır. Eğitim alanındaki devrimci uygulamalara son verilmesinde ve yeni düzenlemelerde A.B.D.’li uzmanlar önemli rol oynamışlardır. Yapılan yeni uygulamalarla eğitimin ulusal niteliği zarar görmüş ve yabancılaşma sorunu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Türk eğitim sistemi, istikrarlı yapısını yitirmiş ve A.B.D. etkisine açık hale gelmiştir (Torun, 2006) .

1940’lı yıllarda üniversitelerin özerkliğinin başladığı dönem Hasan Ali Yücel’in Köy Enstitüleri’nin kurulduğu döneme denk gelmektedir ki; bu dönemde UNESCO tarafından dünyaya Türk eğitimi model örnek olarak gösterilmektedir. Türk eğitim tarihine bakıldığında Cumhuriyetin eğitim projesinin bu dönemde şahlandığı, ancak çok kısa sürede önünün kesildiği görülmektedir. Bu dönemden sonra soğuk savaş anlayışı ile ülkemizin önüne konulan süreç sonucu insanlarımız birbirine düşürüldü, toplumun en dinamik kesimi olan üniversite gençliği ağırlıklı olarak olaylara da taraf oldukları için üç kez ülkede darbe yapıldı ve her seferinde üniversiteler sorunların merkezi olarak gösterildiği için üniversiteler zaptü-rapt altına alınmaya çalışıldı (Ortaş, 2005).

1946 ayları , ülkede politik çalkantıların yaşandığı günlerdir. Sosyal politikaya soyunmuş, ayrıldığı kurumları kötülemektedir. Yalnız o değil, Türkiye’nin yeni “Demokrat Parti”si eskiyi kötüleyerek politik güç kazanmayı ilke edinmiş, Köy Enstitülerini, Yücel’i ve Tonguç’u hedef almıştır. CHP’nin kendi içindeki sağ kesim bile buna katılmıştır (Türkoğlu, 2004) . Köy Enstitülerinin savunucusu olması gereken politikacılar, zamansız kurulan Demokrat Parti’nin hırçın çıkışları karşısında tedirgindiler. Dahası, doğrudan CHP’li bakanların, milletvekillerinin, yüksek bürokratların arasında bile , devrimlerden- bu arada Enstitülerden- caymaya eğilimli olanlar vardı. İnönü’nün “Erenköy’deki köşkten çağırdığı” eski General Kâzım Karabekir bile onun Enstitü çabasına katılmıyor, karşı çıkıyordu (Türkoğlu, 2004) .Köy Enstitüleri konusu, siyasî partiler, hükümetler arasında

bir siyasal çekişme haline getirilmiş, konuya bilimsel açıdan ve soğukkanlılıkla yaklaşılmamış, aksayan yönlerinin düzeltilmesine gidilmemişti.(Akyüz , 2006).

Cumhurbaşkanı İnönü, Atatürk'ten sonra eğitim atılımının ödünsüz sürmesini istemişti. Demokrat Partinin kurulması sırasında Celâl Bayar'a sadece Köy Enstitülerinin tartışma konusu edilmemesi koşulunu öne sürmüştü (Türkoğlu , 2004). O günlerde ülkeye demokrasi denen düzenin gelmesi ise politik yönden işleri iyice karıştırmış, CHP'yi zayıflatmıştı. Atatürk'ün Kurtuluş Savaşından beri yanında olan ve partisine giren kimi kişilerin, onun eylem ve görüşlerini içten içe engellemeye çalıştığı biliniyordu.Onlar, karşı davranışta bulunmak için partinin zayıf anını her zaman kollamışlardır. Bu anlayış Atatürk ilkelerini yaşama geçirmede büyük verimlilik gösteren ve demokratik bir atılım olan Köy Enstitüleri gibi kurumlar karşısında susacak, sessiz kalacak değildi. Kaldı ki Atatürk ölmüş, İnönü bunlardan kimilerine yeniden kucak açmış, kapatıldıkları köşklere meclise kadar gelmelerini sağlamıştı. Onlar bunun değerini anlamak yerine karşı görüşlerini kaldıkları yerden sürdürmeyi yeğlemişlerdi. Bunlar, Köy Enstitülerinin kurulmasına el veren parti politikasıyla çatışan, ama demokrasi gelince parti içinde kalan bir anlayışın adamlarıydı. Dahası,Meclis içinde de önde yer almışlar, kilit noktalarını tutmuşlardı (Türkoğlu, 2004).

Köy Enstitülerine karşı olanlar boş durmuyordu. Nihal Atsız'ın Yücel, Tonguç ve Rauf İnan (o sırada Hasanoğlu Köy Enstitüsü Müdürü)için hükümete verdiği "komünistlik " raporu konunun bilinmeyen bir yönüydü...1946 yılında bir gün Tonguç Çankaya'ya yemeğe çağrılıyor. Başbakan Saracoğlu ve Milli Eğitim Bakanı Yücel de oradadır. İnönü yemekte Tonguç'a Rauf İnan'ı çok beğendiğini, çalışmalarının karşılığı olarak onu bakanlık müfettişi yapmanın yararlı olacağını söylüyor. Tonguç konunun önceden aralarında konuşulduğunu, Rauf İnan'ın harcanmak istendiğini anlamıştır. Daha doğrusu birini harcamak zorunda olduklarını düşünüyor. Hiç çekinmeden :

"Paşam, kelle vermeye başlarsanız, sizin kellenizi de isteyeceklerdir onlar" diyor. İnönü işi şakaya boğup sözü değiştirir. (Ama İnan'ın bakanlık müfettişliğine atanması hemen yapıldı...)

İnönü'nün devlet yönetmede izlediği denge politikasının Köy Enstitülerine yansıyan ilk olayı böyle başlamıştı. Bu politika daha sonra ondan Saracoğlu'nun , Yücel'in ve

Tonguç'un başını da isteyecek, CHP'nin aydınlıkçı kanasından daha başka kelleler de gidecek, sonunda sıra kendisine ve partiye gelecekti (Türkoğlu , 2004).

Köy enstitülerinin programları 1947'de biraz değiştirilmiştir.Bu değişiklikte, kültür derslerine genel bilgi dersleri denmiş ve bunlara ötekilerden daha fazla saat ayrılmıştır. Teknik derslere sanat dersleri ve atölye çalışmaları denmiş, bunların öğretimi her yıl, fakat 1/3 öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır. 1947 değişikliği , Köy Enstitüleri felsefesinden ilk belirgin uzaklaşma diye yorumlanır (Akyüz , 2006). Yeni düzenlemelerle, Köy Enstitüleri'nin önemli özellikleri bütünüyle yok edilmiş ve neredeyse sıradan öğretmen yetiştiren bir okul görünümü kazanmıştır.Savaş sonrasında yaşanan gelişmeler, Köy Enstitüleri üzerinde yıkıcı etki yapmıştır. Bir yandan çok partili hayata geçilirken diğer yandan enstitülerin demokratik niteliği yok edilmiştir. Bu değişikliğin nedenlerini büyük ölçüde , iç ve dış politikadaki değişikliklerde aramak gerekmektedir. C.H.P. kendi eliyle yaptığı bu devrimci hamleyi, yine kendisi yok etmiş ve kapatılmasının ön hazırlıklarını yapmıştır (Torun, 2006) .

Tarihimizin olumlu örneklerinden Köy Enstitülerinin çalışmaları yürütülürken de siyasi otoritenin etkisini Türkoğlu şöyle örnekler; “Eğitimde böylesine bir demokratlaşmanın ve örgütlenmenin politikası, baştaki partinin ve hükümetin görüşüyle, siyasi tutumuyla çakışması gerekiyordu. CHP kurultayında hazırlanan ilgili maddeler , böyle bir açılıma elveriyordu. Dönemin tek partisi, cumhuriyetin ilkelerini kendine amaç edinmişti. Cumhuriyetçilik, ulusçuluk, halkçılık, devrimcilik, laiklik, devletçilik ilkeleri , böyle bir eğitimin politik dayanakları oluyordu. Ayrıca, Atatürk'ün eğitim görüşleri, özellikle köylünün eğitimi için söyledikleri başlı başına demokratikleşmeyi içeriyordu. Eğitime getirdiği güvenceyi gelecekte başka partilerin ya da tek parti içindeki tutucuların yozlaştırmasından korumak için yasal önlemleri aldırması. Bu önlem, eğitimde demokratikleşmenin kökleri olarak , zorunlu temel eğitimin anayasada yer almasıydı. Tek partinin programındaki eğitim görüşleri bu kökten kaynaklanıyordu.” (Türkoğlu , 2004).

Bilinçli bireyler yaratan ve eğitime en ücra yerlerde bile gerçekleştirmeye çalışan insanların "komünist" olarak nitelendirilmesi, Köy Enstitülerinin kapanmasında en önemli etken oldu. Diğer neden ise, karma eğitime, köylünün bilinçlenmesine karşı olan zihniyet

ve enstitülerde verilen iş eğitiminin bilimsel eğitimle bağdaştırılamaması düşüncesiydi (Ağar , 2004). Köy Enstitüleri gibi benzeri görülmemiş bir atılımın toplumda şaşkınlık yaratacağı doğaldı. Köylüyü amaçlaması ve niteliğinin onların gereksinmelerine uygun olması, eğitimi yalnızca seçkinlere özgü görenlerden büyük eleştiri aldı. Kimileri daha ilk günlerde başlamıştı karşı çıkmaya: İş eğitimi, demokratik yaşam biçimi, özellikle karma eğitim, Enstitülerin kentlerden uzak oluşu, köylünün okul yapımına katılması vb. konular belli kesimlerce durmadan konuşuluyordu. Gelenekçi bir toplum olarak her yeniliğe karşı çıkma eğilimimiz baskındı (Türkoğlu, 2004).

Eleştirilerin bir bölümü, Osmanlı döneminden beri bilinen kentli yargısıydı. Onlar, köylüleri kendilerini sırtında taşıyan bir kesim olarak görmeye alışmışlardı. Bunun değişeceği akıllarında yoktu. Yeni eğitim, köylünün uyanmasından çıkarı bozulacağını sananları tedirgin etmişti. Bunlar daha çok kent eşrafı, köy ağaları ve din gericileri gibi kesimlerdi . Klasik yönetici ve politikacıları (Türkoğlu , 2004). “Herkes okursa çobanlık yapacak insan kalmayacağı” kaygısına kapılan tutucu eğitimcilerle çıkarıcı politikacılar, (...)Atatürk’ün varlığına karşın, yıllarca Türk eğitimini oyalamışlar, ülkenin beklentisine uygun bir yol yöntem bulamayarak para ve zaman kaybına neden olmuşlardı. Böyle bir sistem yaratılınca da hem niceliğine, hem niteliğine karşı çıktılar. Bu tutum toplumumuzun bilinen dertlerinden biriydi (Türkoğlu , 2004). 3803 Sayılı Köy Enstitüleri Yasası TBMM’den geçerken köy eğitimine verilen alışılmadık önemin kimi üyelerin şaşkınlığına neden olduğunu belirten Türkoğlu , köylülerin hepsinin okutulmasına ve ayrı kurumlar açılmasına bu kadar önem vermenin sosyal bir sınıf yaratacağı kaygısı duyan milletvekillerine Milli Eğitim Bakanı Yücel’in verdiği cevabı şöyle iletir; “...Böyle bir şey söz konusu değildir.Parti (CHP) programında yer aldığı gibi rejimimiz sınıf ve ayrıcalık istemez. Ancak biz kabul etsek de etmesek de etmesek de yaşama biçimi bakımından zümreler vardır... Amacımız köylümüzü bilgili, sağlıklı, üretici ve ülkesine bağlı yurttaşlar olarak yetiştirmektir. Yapmak istediğimiz, köylüyü donatıp kente akın ettirmek değil, onların kendi çevrelerinde iyileşme yaratarak kentin olanaklarını onlara sunabilmek, köyleri kendi içinde harekete geçirip canlandırmak, üretimlerini arttırmaktır. Ülkenin sosyo-ekonomik düzeyini yükseltmek, köylüye eğitim vermek sınıf yaratmaz; var olan farklılığı azaltır...”(Türkoğlu, 2004). Cumhuriyet tarihine bakıldığında, yasa çıkartma ve uygulama konusunda çok partili hayata geçişe kadar çok ciddi sorunların olduğunu

görmemekteyiz. Aslına, her alanda devrim yapmış bir ülkede, başlangıçta sorunlarla karşılaşılması gerekirken bu Türkiye’de böyle olmamıştır. Çünkü, Cumhuriyetin ilk yıllarında, hem yasa çıkartanlarda hem de uygulayanlarda müthiş bir inanç ve heyecan vardır. Her memur, kendisini adeta Atatürk İlke ve İnkılaplarının koyucucu gibi görmüş ve bu anlayışla genç cumhuriyetin yasalarını canla başla uygulamıştır (Saçan, 2006) .

Enstitülerde okuyan binlerce kız ve erkek köylü çocuğu ve ana babaları, konu komşuları, bizim birlikte eğitimimizi yadırgamazken, ilgisi olmayan kentliler, zenginler, ağalar, hacılar, hocalar, kimi bürokratlar, özellikle politikacılar kıyameti koparıyor, yer yerinden oynuyordu köy kızları elden gidiyor diye (Türkoğlu , 2004). Kimileri ise konuyu adım adım izleyerek ve önyargılı olarak baştan beri karşı hareketin içindeydiler. Bunlar daha çok “ milliyetçilik diye tutturan , totaliter inançlı” eğitimcilerdi. Köy Enstitülerinde Kemalist ilkelerin uygulanması demek olan demokratik eğitimi hem nicelik, hem nitelik yönüyle aşırı bulanlardı.” (Türkoğlu , 2004). Eleştirenlerin bir bölümü de okul yapımı vb. nedenlerle Enstitülerden çıkar sağlamak isteyip bunu yapamayanlardı. Ya da aynı nedenle çıkarı bozulanlardı (Türkoğlu , 2004). Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği, Köy Enstitülerini Araştırma ve Eğitimi Geliştirme Derneği ve Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı 'nın ortak açıklamasına göre: Köy Enstitüleri'nde bilimsel eğitim ve sanat eğitimi, "öğrenci merkezli" ve "iş içinde eğitim" yaklaşımıyla verilmiştir. Tümü "okul" değil, "kurum"dur, klasik anlamda bilgi veren değil, tüm somutluğuyla "yetişme" vardır. Bu yaklaşım, bilginin işe yarar olmasını sağlamıştır; çünkü bilginin işe yaraması köklü bir sosyoekonomik dönüşüm projesi için gereklidir. Köy Enstitüleri ile yapılmak istenen bu değişimdir ve bu proje "köy" ve "köylülük" kavramlarının içine sığdırılmayacak kadar geniş kapsamlıdır. Demokrasi eğitimi verilmiş, köylüye kendi gücü fark ettirmiştir. İşte bu anlayışın topluma yaygınlaşacağı ve sosyoekonomik dönüşümü hızlandıracağı korkusudur aslında Köy Enstitüleri'ne saldırıların nedeni (Güçlü , 2006) .

Kendi çıkarları ve tutuculukları nedeniyle, Atatürk devrimlerine karşı olan kesimler, partiler , tutucu eğitimciler ve bunların meclisteki temsilcileri, köyleri canlandırma yoluna girmiş olan bu kurumları, ülke çapındaki o güzel örgütlenmeyi büyük bir tehlike , bir kuşatma gibi görüyorlardı. Bu nedenle Enstitüler en önce vurulacak hedef olarak

gösteriliyordu. Yücel, gerici eğitim felsefesinin karşısına hümanizmayı koymuştu. Tonguç'un yarattığı teknik ve tarım içerikli demokratik program, 1924 Öğretim Birliği Yasasıyla boşalan din düzeni programının yerini iyi doldurmuştu (Türkoğlu, 2004).

“Amerikan Kongresi ilk kadın sayılabı ”Miss Jeannette Rakın'ın dediğı gibi, çok partili rejimi ayakta tutacak önemli öğelerden biriydi bu kurumların varlığı. CHP, ülkenin gereksinimi olan böyle bir eğitimi tek partili rejim içinde kurup geliştirmiş olmanın onurunu taşıyordu. Ama tam demokrasiye geçmişken, ona kaynak oluşturacak Köy Enstitülerinin yıkılması ve CHP'nin bu onuru sırtından söküp atması nasıl bir akıl olabilirdi?

Bu olayla CHP ve Türkiye politikası büyük kayıp vermiş, “ hasta olmayan bir beden , gereğı olmadığı halde ehil olmayan kimselerce” masaya yatırılmıştı. Yeni Bakan Sırer ve yandaşları, Türkiye'nin bağrından fıskıran, kendi bünyesine uygun bu eğitim sistemini kökünden yıkmaya , o güzel uygulamayı talan etmeye kararlıydı (Türkoğlu , 2004).

Köy Enstitüleri kurulduğunda İsmet İnönü Cumhurbaşkanı, Celâl Bayar Başbakandır. Köy Enstitüleri yıkıldığında, Demokrasi söylemleri ile yürüyen DP iktidar, Celâl Bayar Cumhurbaşkanı, İsmet İnönü Ana Muhalefet lideridir. Köy enstitüleri niçin kuruldu, niçin yıkıldı? Kuşkusuz bu soruların yanıtı köy enstitülerinin neler yaptığında yatmaktadır (Yapıcı, 2004) .

Dönemin Türkiye'sinde tozdan dumandan ferman okunmuyor, demokrasinin anlamı, durumu ele geçirenlerin istediğini yapabilmesi anlamına geliyordu. Din bilmeyen bir dinci grupla, politika bilmeyen bir politikacı grup türemişti. Politikanın ve dinin insanların mutluluğı için bir araç olduğu unutulup, kendilerine çıkar sağlamak için meslek durumuna getirilmişti. Eğitim ülkenin önemli sorunu olmaktan çıkarılıp, yerine dinsel eğitim geçiriliyordu. Acemi politikacılar, ülkenin bağrında filizlenmekte olan gerçek demokratik hareketleri acımasızca örselediler (Türkoğlu , 2004). Köy Enstitüsü hareketi; kendi ülkemizin beyin gücü, yaratıcılığı ve yurtseverliği örgütlenerek, toplumun en yoksul çocuklarının kendi emekleriyle ücretsiz öğrenim görebileceklerini, kıt olanaklarla da çağdaş eğitimin gerçekleştirilebileceğini, demokrasinin sözle değil, yaşanarak öğrenilebileceğini kanıtlamıştı (Ağar , 2004).

Enstitü çıkışlı öğretmenlerin varlığı, bu dünya yerine öbür dünyayı öneren hocaların, tutucu eğitimcilerin, kimi politikacı ve ağa-eşraf kesiminin rahatını kaçırmıştı... Onlar yurt ve dünya sorunlarını kendine dert edinen, okuyan, düşünen ,yazan, sosyal adalet isteyen; yöneticiden, validen, kaymakamdan, politikacıdan korkmayan, köylü olmanın ezikliğini duymayan; işten, çalışmaktan yılmayan yeni bir kuşaktır. Toplumda yarattıkları ortak etkiler, ortak davranışlar yeni bir eğitimin insana kazandırdığı bilinçti (Türkoğlu , 2004).

“Tarihimiz, ulus olarak yaptıklarımızı kendi ellerimizle nasıl yıktığımız örnekleriyle doludur.Cumhuriyet döneminin en önemli kurumlarından olan Köy Enstitülerinin acımasızca yıkılması bu örneklerden biridir.” (Yön, Sayı: 14 “ Hasırşapkalı'nın yazısı, aktaran, Türkoğlu, 2004).

Biz , kendi eğitimcilerimizin yarattığı Enstitülerin değerini anlamayarak- ya da anlayarak-yok etmeye çalışırken, yabancı kişi ve kuruluşlar, Türkiye'nin yeni eğitimini araştırma konusu yaptılar...birçok yabancı kişi ve kuruluşça, kurulduğu yıllardan başlayarak Enstitülerin çağdaş eğitime dünya ölçüsünde yeni ilkeler getirdiği açıklanmış, özellikle gelişmekte olan ülkelere önerilmişti (Türkoğlu, 2004).Ünlü Amerikalı Eğitimiçi J. Dewey “ Köy Enstitüleri hayalimdeki okullardır” demiştir (Türkoğlu, 2004) .Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği, Köy Enstitülerini Araştırma ve Eğitimi Geliştirme Derneği ve Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı 'nın ortak açıklamasına göre: Köy Enstitüleri'nin gücü, "ulusal" oluşundan ve gerçeklerimizin zorlanmasından doğdu. Ulusal kültürün yaratılmasında, halkoyunları ve türkülerin ilk kez ve her gün okullara girmesinde, halk sanatının keşfedilmesinde Köy Enstitüleri öncü oldu. O yüzden Türkiye dışında-UNESCO çevrelerinde, dünya pedagoji literatüründe ve bugün aktif eğitime geçen üniversitelerimizde programı ve uygulayımı büyük hayranlık yaratıyor, yaratmaya devam ediyor (Güçlü , 2006). Elbet her iktidar, her parti kendine uygun bir eğitim politikası izleyecekti. Ama o politika, en azından ülkenin çıkarlarına halkın gereksinimi olan yeni eğitime ters düşmemeliydi. Hele demokrasiye hiç ters düşmemeliydi...Osmanlı döneminde ve Enstitüler öncesinde olmayan fırsat eşitliği, Enstitülerin getirdiği planlı örgütlenme, yerli , özgün bir ulusal eğitim yok edilerek halkın aydınlanmasına kısılıyordu (Türkoğlu , 2004). Ülkenin aydınlanması ve kalkınması, gerçek anlamıyla ve her açıdan köyün ve köylünün aydınlanması ve kalkınmasıyla aynileşmişti. Bunun için, sıradan bir hesapla, 80

yıl gibi bir zaman gerekliydi, büyük parasal kaynaklar gerekliydi, çok sayıda yetişmiş eleman gerekliydi; oysa, devrimcilerin kaynakları kıttı, zamanları yoktu. Bu nedenle, çözüm, sıraüstü devrimci bir inanç ve yaratıcılıkla üretilmeliydi; öyle de yapıldı. Köyü, köyün öz gücü, köy çocuğunun sonsuz enerjisi, başarı tutkusu, köy delikanlısının ülke ve insan sevgisi kalkındıracaktı, aydınlatacaktı; en doğrusu buydu, öyle de oluyordu, olmak üzereydi; bıraksalar olacaktı (Güneş, 2004) .

Köy Enstitülerinin niçin kapatıldığı çok tartışıldı. Bu kurumların,on yıllık bir uygulamadan sonra tam verime durmuşken, niceliğinden ve niteliğinden gelen bir eksiği nedeniyle değil, politik nedenlerle kapatıldığı görülüyor. Yalnız iç politika değil, konunun dış politika bağlamında bir boyutu da olduğu bugün daha iyi anlaşılıyor. İkinci Dünya Savaşı sonrasında kurulan yeni dünya dengesiyle, ülkemize gelen yapay demokrasinin kendine destek olacak böyle bir eğitimi ”köylü okursa uyanır” diyerek dışladığı hayretle görülüyor (Türkoğlu, 2004).

2.2.5.2.4. Köy Enstitüleri Yıkılmasaydı

Çok partili düzene geçtiğimizden bu yana ,özellikle dil ve ekin alanında, okullarımız, tipik birer yozlaşma çöplüğüne döndü. Yabancı dille eğitim adı altında, öğrencilerimiz kendi anadillerini öğrenemez, kullanamaz oldular. Şakaları, oyunları, sevgi gösterileri bile yabancılaştı. Yurdunu, ailesini ve toplumsal değerleri hiçe sayan, demokratik hak ve görevlerini bile umursamayan bir gençlik yetişirken, “*Ne olacak bu memleketin hali?*” diyen pek çıkmadı; çıkanlar da bir köşeye itilip, sindirildi.

Oysa Türkiye gerçeklerinden yola çıkıp, Atatürk devrimleriyle donatılmış yerli ve özgün bir dizge yaratılabilirdi. Köy Enstitülerinin yaptığı gibi, ulusal ekin değerleri, birer eğitim sorunu olarak ele alınabilir, işlenip yaygınlaştırılabilirdi. Örneğin, Enstitülerin derleyip topladıkları ve günlük yaşamlarının birer parçası durumuna soktukları ulusal oyunlar, halk türküleri ve halk yazını çalışmaları, onların bıraktıkları yerden alınıp, daha da geniş açılımlarda işlenebilir, zenginleştirilebilirlerdi (Özgen, 1993) .

Köy çocukları eğitildikten sonra köylerine tarımda, işte, sanatta, zenaatta ve sağlık alanlarında öğretmen olarak geri gönderilmişlerdir. Ancak feodal yapı bu aydınlanma sürecinde rahatsız olmuştur. Cumhuriyet düşmanları ve din istismarcıları bu kurumun kapatılması için ellerinden geleni yapmışlar ve başarılı da olmuşlardır.

- Eğer başarılı olmasalardı bugün;
- gidilmemiş köy okulsuz çocuk
- işlenmemiş tarla
- aç-açık insan
- fabrikaları kapatılmış işçiler olmayacaktı.
- Avrupalarda çalışan işçiler
- töre cinayetleri
- boşalmış köyler görülmeyecekti

(Kırgız, 2005) .

Köy enstitüleri tasarımı, sadece bir okuma yazma tasarımı değil, ondan önce ve ondan öte, bir aydınlanma, bir özgürleşme, bir kalkınma imecesi tasarımıydı; devrimin köy ve köylü boyutuydu. Köyden gelip, köy enstitülerinde eğitilip köye dönen genç eğitimciler, sadece birer "abecce" öğretmeni değil, aynı zamanda birer yerel kalkınma önderiydi. Köy için gerekli, köylü için yararlı her konuda bilgi, beceri ve iddia sahibiydiler. Köy enstitülerine karşı olanlardan biri öğrencileri eleştirirken "kendilerini Mustafa Kemal sanıyorlar" demişti ve bu doğrudu. Köy enstitülülerin her biri birer Mustafa Kemal idi (Güneş, 2004) .

Yıkılmasalardı; Türkiye gibi ülkelerin kalkınması köy nüfusunu harekete geçirmekle sağlanabilirdi. Köyde ilköğretim yaygınlaştıkça, çevreye açılma başlayacak, ekonomik dengeyi olumlu yönde etkileyecekti (Türkoğlu, 2004). Köy Enstitülerinde geliştirilen anlayış ve ekonomik alışkanlıklar, tek tek köyler, bireylere ulaşacak köyün içten canlanması, insanların bilinçlenmesi, iş ve meslek sahibi olması, beklentilerinin değişmesi, iyi bir üretici, iyi bir seçmen, bilinçli bir yurttaş olarak yaşama sarılması sağlanacaktı (Türkoğlu , 2004).

Köy enstitüleri yaşatılabilseydi, sanayileşmiş, bütün kurumsal çerçevesi ile birlikte demokratik kültürü oturmuş, dünya politikasına barış ve güven boyutu ile yön veren bir

refah toplumu oluşabilirdi. Bu refah toplumunda, geçmişte ve bugün kanıksanmış bir çok politik birey, kurum ve olay yaşanmamış olabilirdi. Ortadoğu geri kalmışlığın ve siyasi entrikaların döndüğü bir merkez olmayabilirdi(...)Bugün gereksinimimiz olan şey köy enstitülerini yeniden kurmak değildir. Gereksinimimiz; kaybettirilen köy enstitüsü ruhunu yeniden kazanabilmektir (Yapıcı, 2004) .

Ortaş, görüşünü şu şekilde dile getiriyor “Bazı detaylarda yapılacak eleştiriler, böyle büyük bir projenin değerini düşürmediği gibi, o günden bugüne, bir daha aynı büyüklükte bir "düşünce" ve "planlamaya" rastlayamadığımızı, üzülen ifade etmek durumundayım. Ancak olumlu taraftan bakarsak, o günün zor koşullarında bunlar başarılabilirdiğine göre, bugün çok daha fazlasını neden başaramayalım, diye kendi kendime soruyorum.” (Ortaş, 2005)

2.2.5.2.5. Köy Enstitüleri ve Laik Eğitim

Atatürk’ün kültür anlayışının ve kültür devriminin en önemli özelliklerinden biri olan Laiklik, Atatürk İlkeleri’nin de temel taşıdır. Bir yaşam biçimidir, özgür düşüncenin ve özgürleşmenin gereğidir. Bütün yaşamı içine alacak kadar geniş olan bu ilke, çağdaş ve demokratik toplum olmanın olmazda olmaz koşuludur (Torun, 2006) .

Kuran buyruğuna göre düzenlenmiş din eğitimi, öğretim birliği yasasıyla programdan çıkarılınca, yerine “ulusal eğitim” olarak ulusun, laik toplumun yaşamsal gereksinimini karşılayacak içerikten yoksun, ezberci bir “müfredat” getirilmişti. Böylece laik eğitim, “ işe el sürmeyen eğitim” anlamına getirilmişti. Oysa Türkiye’nin ivedi olarak bayındırlaşmaya, ekonomisini güçlendirmeye ve demokratlaşmaya, bu yollardan geçerek uygarlaşmaya gereksinimi vardı. Yeni insanın bu bilinç ve donanımla yetiştirilmesi zorunluydu (Türkoğlu, 2004). Köy Enstitülerinin getirdiği iş yöntemi ve demokratik ilkeler laik eğitimin içeriğini, programın oylumunu tam anlamıyla, ülkenin gereksinimi doğrultusunda doldurmuştu (Türkoğlu , 2004). Laik eğitim; demokratik düzenin “ olmazsa olmazı” ise, eğitimin toplum yaşamındaki önemi de kendiliğinden ortaya çıkmaktadır: Laik eğitim olmazsa, demokrasi olmaz, demokrasi olmazsa laik eğitim dizgesi olmaz (Âdem , 2000).

Mustafa Kemal ve düşün arkadaşları batılı ve laik sistemi benimsediler. 1928 yılında Anayasadan devletin İslamcı devlet olduğunu belirten maddesi kaldırıldı, 1930 yılında okullardan din dersleri 1939 yılında da Köy Okullarından din dersleri kaldırıldı. Bunlar laiklik için yapıldı. Çünkü, dünyada ya olayları teokratik açıdan göreceksiniz, böyle bir eğitim anlayışınız olacak ya da laik anlayış olacak. Karma ekonomi gibi hem İslamcı hem laik anlayış olmaz. Ya laiklik ya İslamcılık, eğitim bu. Mustafa Kemal ve düşün arkadaşları laisizmi benimsediler. Köy Enstitüleri olayını bu süreç içinde değerlendirmek gerekir. Köy Enstitüleri 40'lı yılların başında çıktı, 40'lı yılların ortalarına ve sonlarına doğru kapatıldı, yıkıldı (Mumcu, t.y.).

Köy Enstitüleri üretim içinde eğitim, eğitim içinde üretim ilkesini benimsemiştir ve köy çocuklarını Atatürk devrimlerinin ve Kemalizm'in toplumsal yapısını kurmakla görevlendirmişlerdi ancak şimdi ne oluyor? Şimdi aynı köy çocukları kapanan köy enstitüleri yerine İmam- hatip okullarına gidiyorlar. Gidiyorlar da ne oluyor ? 1983 rakamlarına göre Diyanet İşleri Başkanlığında 46 000 personel var. Bu 46 000 personeli 23 000'i ilkokul mezunu. Peki o zaman bu İlahiyat fakülteleri ne işe yarıyor, bu İslam Enstitüleri ne işe yarıyor, bu imam-hatip okulları ne işe yarıyor. Bunlar imam, hatip olmuyorlar. Hukuk fakültelerine gidip, yargıç ve savcı oluyorlar, siyasal bilgiler fakültesine gidip kaymakam oluyorlar(...) 2000 yılına doğru baktığımızda Vali ilahiyat fakültesi mezunu, Emniyet Müdürü İslam Enstitüsü mezunu, kaymakam imam-hatip mezunu olacak (Mumcu, t.y.). Bugün Türkiye'de , yasaların varlığına rağmen din baskısı ile özgürlükler kısıtlanmakta, Türkiye Cumhuriyeti'nin anayasal temel niteliklerinden biri olan laikliğin korunmasında büyük güçlükler yaşanmaktadır (Silahçıoğlu, 2006).

Köy Enstitülerinin getirdiği yeni uygulama, Türk halkının, özellikle köylünün gereksinimi olan bir içerikle gelmiş; işe, mesleğe, tarıma ve tekniğe yönelik bir programa öncelik verilmişti. Bu programın içeriği din eğitiminden kalan boşluğu doldurmuş, halkın eğitim beklentisi ve gereksinimiyle çakışmıştı. Bu anlamda Köy Enstitüleri Kirby'nin sözünü ettiği sanayileşmenin gereği olan bir eğitimdi. Türk toplumu için ele geçmiş büyük bir fırsattı bu. 1930'san sonra imam-hatip kalıntıları, 1939'da köy okulu programında yer alan din ve ahlak dersleri yürürlükten kaldırılmıştı. Böyle olmasının halkın din duyguları ve inançlarıyla ilgisi yoktu (Türkoğlu , 2004). O yıllarda (Köy enstitüleri dönemi) din,

eğitim ve politika işlerine bulaşmamıştı. Ayrıca, sanıldığı gibi köylü din konusunda bağnaz değildi (Türkoğlu, 2004). Köy enstitüleri, aklın ve bilimin üstünlüğü anlayışında temellendirilmiş, çağdaş, ilerici eğitim kurumlarıydı. Üretim için eğitim, üretim içinde eğitim, iş başında eğitim yöntemlerini uyguluyorlardı. İnsanı eğitmenin, insana şekil ve kişilik vermenin, yeteneklerini geliştirmenin yüksek sorumluluğunun bilincindeydiler. Öğrencileri, laik demokratik cumhuriyete yararlı ve duyarlı vatandaşlar olarak yetiştirmek doğrultusunda programlanmıştı. Köy enstitülerinin tek pusulası vardı, Kemalist aydınlanma devrimi (Güneş , 2004).

Enstitülerde bilimsel bilgiler , iş ve teknik konuları, sanat konuları ve demokratik ortam öğrencileri öylesine etkinleştirip dolduruyordu ki gençler aydınlık bir dünyaya yelken açıyordu. ...Köylerin cin peri öyküleri unutulmuş, öğrenciler doğa yasalarını, bilimin dediklerini anlamaya, öğrenmeye başlamışlardı (Türkoğlu, 2004) .

Ahlak ise Allah korkusuyla yaratılan , kimileyin kendini ve karşısındakini kandırmaya yarayacak bir alışkanlık değil, enstitü yurttaşlık programında yer aldığı gibi, insanın kendinden çekinerek yapamayacağı , kendine önem verdiği için iyi davranacağı, çevresini, toplumu düşündüğü için öyle yapacağı bir bilinç, bir “vicdan” olarak her öğrencide geliyordu. Orada değer üretiliyordu. Çalışkanlık, yurtseverlik, özgecilik, topluma yararlı olmak, çevreyi korumak ve düzeltmek, önem verilen ve yaşama biçimine dönüşen değerlerdi. Kimse dindarlığı ve inancı ile övünmek gereksinimi duymuyor; motor, makine kullanmaya, yol yapmaya , elektrik santrali kurmaya , bina yapmaya, köylere okul yapmaya, enstitüye su getirmeye koşuluyordu. İşten kaçmamaya, başkasına haksızlık ve kötülük etmemeye bakılıyordu. Bunlar öğrencilere iyi ahlak konusunda bilinç ve alışkanlık kazandırıyor (Türkoğlu, 2004).

“Bütün bu işler , hurafeyi bilmeyen, yaşamının kadere bağlamayan, dinsel inançlardan ümit beklemeye, buna karşılık iradesine ve iş yapma gücüne dayanan, güvenen, hiçbir hareketinde, düşüncesinde darlaşmayan, göğsünün altında her zaman vicdan denen bir Allah taşıyan laik vatandaşlarla yürütülebilir”di. O zaman hem çağdaş, canlı bir ulus yaratılabilir, hem de gerçek aydın yurttaşlar yetiştirilmiş olurdu (Türkoğlu , 2004). Ülkemizde sağır sultan bile biliyor ki; Kur’an Kursu, İmam- Hatip okulları, ilâhiyat meslek

yüksek okulları ve ilâhiyat fakültelerinde öğrenim görenlerin çoğu; demokratik olmayan , çağdışı, “ümmeççi” bir düzene özlem duyar biçimde yetiştirilmektedir (Âdem , 2000).

Yeni cumhuriyetin yaşam biçiminde din, bir iç güzelliği ve hayranlık olarak bireylerin gönlündeki yerine çekilmişti. Kişilerin kendini ilgilendiren, kendilerinin yapabileceği bireysel ve özel bir işti din ve ibadet. Devlet ise refahın yükselmesi anlamında tüm ekonomik ve sosyal sorunlarla baş etmek , ülkeyi bayındırlaştırmak, çağdaşlaştırmak zorundaydı. Yeni cumhuriyetin eğitim politikası ve programı, çoğunluğun gereksinimi olan yeni çağdaş bilgiler, teknik beceriler ve alışkanlıklar kazandırmayı amaçlamalıydı (Türkoğlu , 2004). Her düzeydeki eğitimin kapılarının köylüye açılması hedeflenmekteydi (Âdem , 2000).

Ayrıca Köy Enstitülerine öğrenciler aracılığı ile giren halk kültürünün hümanist bir yanı, çeşitli etnik kökenlerden kaynaklanan biresimleri vardı. O dönemde edebiyat ve felsefe yoluyla, dünya klasikleri yoluyla okullara giren hümanist anlayışın, çok kitap okunan Köy Enstitülerini de baskın olarak etkilediği bir gerçektir. Ayrıca, Alevi-Sünni, Kürt-Türk her kesimden gelen öğrencilerin birinin ötekinden ayrı tutulması, birinin alışkanlığının ya da inancının daha önemli görülmesi olası değildi (Türkoğlu , 2004).

Enstitü çıkışlı öğretmenlerce din kötülenmez, çok tartışılmazdı. Ancak halkın din adına uyutulmasından tedirgin olanlar çoktu. Özellikle öğretmenler köylere dağılınca, köylünün okuyup bilinçlenmesinden rahatı kaçan çıkarıcı kesim, köy imamlarını ya da yeni dincileri yanlarında alarak köydeki gelişmeyi durdurmak için çağdaş eğitimi kötülemeye kalkmıştı. Enstitü çıkışlı köy öğretmenleri bunlarla savaşmak zorunda kaldı ve yazık (Türkoğlu , 2004).

Konumuz yönünden daha üzücü olan, köy Enstitülerinin kapatılmasıyla yerine halka gidecek, halk çocuklarını, kapsamına alacak eğitim olarak, imam-hatip okullarının, kuran kurslarının açılması, halkın buna özendirilmesiydi. Dünyanın en büyük sorumluluğu ya da günahı, eğitim olanağına kavuşmamış çocukları bu olanağa kavuşturuyoruz diyerek, onlar için yaşamsal önemde olmayan, kendi kendilerine de becerebilecekleri hedeflere yönelmekti. Dönemin yönetimleri, Atatürk'ün dayatmasıyla, Türk köylüsün eline çağdaş

eğitim fırsatı ve olanağını yok ederek, yerine imam-hatip okulları açıyor; öte yandan, aynı yıllarda (1955) seçkinler için yabancı dilde resmi kolejlerin açılması başlatılıyordu. Bunun be demeğe geldiğini halk, köylü , elbet anlamazdı. Kendi çocukları için bu “kolej”leri açanlar, bilime , sanata, teknolojiye ve kültürümüze büyük katkılar sağlayacak Köy Enstitülerini kapatıp, köylü çocuklarını bu nitelikte bir gelişmeden alıkoyacak imam-hatip okullarını uygun görüyorlardı (...) Ama bu, onların iyi eğitim görmesi için yapılmış bir seçim değil, köylünün uyanmasını istemeyenlerin, oy depolarının azalacağından korkanların bulduğu bir çözümdü. Aslında Anayasa'nın 21. maddesindeki, “ çağdaş bilim ve öğretime aykırı eğitim öğretim yerleri açılmaz” hükmüne bile aykırıydı yapılanlar (Tonguç' Kitap, 1961, aktaran , Türkoğlu, 2004) .

Meşrutiyetin ilk yıllarından bu yana İslamcılık, Türkçülük, ırkçılık gibi akımlara bulaşmış olan kişiler, Atatürk'ün varlığında açığa çıkaramadıkları bu yanlarını onun yokluğunda ortaya koyarak Enstitülerin kapatılmasına neden olmuşlar, hem de bu kurumların yokluğunda güçlenmişlerdir. Kuşkusuz bu Atatürk'e ve halka karşı bir vefasızlık, büyük bir haksızlıktı (Türkoğlu, 2004).

Memleketimizde 1945 den sonra tek parti usulünü bırakıp Demokrasi ve Hürriyet rejiminin yürüttüğu devir başlayınca mânevî kıymetler ve dinî hisler rahatça gelişme imkânını buldu. 1923'den beri biribiri arkasından yapılmış İnkılâpların (İnkılâpların) muhafazası için alınmış sıkı tedbirler, bu hürriyet nizamı içerisinde yeni bir serbestlik kazanınca yurdun her tarafında halk ve aydınlar, mânevî konular üstünde dikkat toplamaya koyuldular. İlâhiyat Fakültesi bu ihtiyaçla kuruldu; İmam ve Hatip Okulları bu ihtiyaçla açıldı. Fakat eski zihniyette ve cahil bir takım politika düşkünleri bu samimî duygudan, bu içten doğma mâneviyat ihtiyacından, iyi olmayan maksatlarla istifadeye kalktılar. Vatandaş yanlışt istikamete götürecek, bilhassa Müslümanlığın emrettiği ilerlemede ve medenîleşme yürüyüşünden milletimizi yeniden alıkoyacak bu geri ruhtaki hareketi, kanunlarla önleme zarureti görüldü ve önlendi. Fakat yalnız ceza tedbirleri ve kanun müeyyideleri, halk efkârını uyandırmaya kifayet etmez. Türk aydınlarının bu konuda çalışmaları zihin yormaları ve düşündüklerini cesaret ve samimîyetle söyleyip yaymaları lâzımdır (Yücel, 1956) .

Başka ulusların ve Türk ulusunun tarihinde dinsel kurumların, kişilerin, anlayışların egemen olduğu dönemlerde toplumların neler çektiği, ne savaşlarla, çatışmalarla karşı karşıya kaldığı, nice acılarla karşılaştığı yazılıdır. Batı'nın dinde reformu gerçekleştirdikten sonraki gelişmeleri karşısında Osmanlı İmparatorluğu'nun giderek zayıflamasında, uygulayım bilim alanındaki yeniliklerle inatçı bir bağınazlıkla "ulema"nın , dinsel ağırlıklı kesimlerin karşı koyuşunun büyük etkisini yadsımak olanaksızdır. Toplum, ulus, devlet bilimle, usla yönetilecek, yönlendirilecektir. Çağdaşlaşmaya yönelik, çağdaşlaşmayı amaç edinen Türk devriminin zorunlu ve gerekli ilkesi lâiklik (Kili, 2000).

2.2.6. Laik Eğitim

Laiklik; dinsel etkinliklerin, devlet, fikir ve ekonomik yaşamdan ayrı olarak ele alınmasını, devletin dinsel esaslara ve güce dayanmamasını, gücünü doğrudan doğruya ulustan almasını öngören bir kavramdır. Laiklik dünyayla ilgili işleri ve otoriteyi dinsel işlerden ve otoriteden ayırmaktır. Devlet, gücünü ulustan aldığından, en büyük dünyevi otoritedir. Bu yönden laiklik, dinin diğer dünyayla ilgili kurumları kontrol etmemesi ve dinin yalnız dünyayla ilgili etkinliklerin ötesindeki, gerçek dinsel hususlarla ilgilenmesini sağlayan, dinin hakkını dine, devletin hakkını devlete veren bir kavramdır.

Laiklik sadece dinle devlet, dünya ve ahret işlerinin birbirinden ayrılması değildir. Aynı zamanda, vicdan özgürlüğü ile başka inanç ve kanaatlere karşı hoşgörüyü, böylece her tür bağınazlığa karşı olmayı da içerir. Laiklik, ister doğal, isterse toplumsal olsun, her tür olay ve olgu karşısında nesnel bir tutum takınmak, hiçbir etkiye, önyargıya kapılmadan, gerçeği olduğu gibi algılayıp tarafsız olarak incelemektir. Bu ise bilimsel anlayıştan başka bir şey değildir (Çınar , 2005a) .

Dinsel eğitim inanca dayanır ,dinsel eğitimde kuşkuya yer verilmez. Çağdaş eğitim bilimseldir. gözlem ve deneye dayanır. Din ümmetçidir, ulusallığa karşıdır (Bükçün , 2005). Cumhuriyet eğitimine laiklik ilkesi, öğretimde birliği sağlayan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile getirilmiştir. Ülkedeki bütün bilim ve öğretim kurumlarını Millî Eğitim

Bakanlığına bağlayarak ve medreselerin kapatılmasını sağlayarak, dinî eğitim kurumları ile çağdaş eğitim kurumları arasındaki ikiliğe son veren bu yasayla, Türk eğitim sistemini bütünüyle çağdaş bir doğrultuda geliştirme yolu açılmıştır (Duman , 2006) .

Kalkınmada çağımızın belirleyici unsurları, ekonomi, sanat, hukuk, siyaset, eğitim gibi kurumların gelişmesidir. Bunların gelişmesi ve toplumsal refahın yükselmesi bilim ve demokrasideki gelişmeye bağlıdır. Kalkınma, bilim ve demokrasiyi içselleştirme çabasıdır. Bunlar ise ancak ve ancak, özgür ortamlarda gelişebilir. Bu özgürlüğün temel güvencelerinden biri de laikliktir. Laiklik ise laik bir eğitimle yerleşebilir(Çınar , 2005a).

Uygar bir toplum yaratma düşüncesindeki Atatürk, dinin cahil bir toplum üzerindeki etkisini çok iyi biliyordu. Din, Ulusal Bağımsızlık Savaşı sırasında bir silah olarak , halkı kışkırtmak amacıyla kullanılmıştır. Olumsuz din propagandası iç isyanların çıkmasında önemli rol oynamış ve ulusal güçleri oldukça meşgul etmiştir. Sahte din adamlarının ve din tacirlerinin elinde oyuncak haline gelen dinin, çok tehlikeli sonuçlar doğurduğunu yaşayarak gören Atatürk, toplumun boş inançlarından kurtulması ve dinin gerçek yeri olan vicdanlara yerleştirilmesi için laiklik sistemin kurulmasını zorunlu görmüştür(Torun , 2006) . Ancak lâikliğin kabulünden sonradır ki yurdumuzda özgür ve bağımsız düşünce gelişti. Eğitim, bilim ve sanat alanlarında çok değerli eserler ortaya çıktı. Teknik ilerlemeler daha hızlandı. Sosyal hayatımızda bir ferahlık baş gösterdi (Oğuzkan, 1998). Atatürk; dünyada her şey için , maddiyat için, manevîyat için, hayat için, muvaffakiyetler için en hakiki yol gösterici ilimdir, fendir. İlim ve fen dışında kılavuz aramak gaflettir, bilgisizliktir, delalettir, diyor (Turker , 2005). Ona göre, bizi Batılı bir ülke olmaktan alıkoyan gelenekler ve kurumlar ortadan kalkmalıdır. Bağnazlığa karşı açıkça cephe alınmalıdır. Halk, kara kuvvetin pençesinden kurtarılmak için eğitilmelidir (Tezcan , 1989) .

Atatürk, yeni Türkiye'nin toplumsal bütünleşmesinin ancak eğitimsel bütünleşme ile mümkün olacağına inandığı içindir ki o günkü eğitim sistemimizde görülen mektep medrese ikilemini ortadan kaldırarak sistemde bütünlüğü sağlayacak öğretim birliğini kurmak istemiştir (Karagözoğlu , 1985). Bütünleşmenin gereklerinden biri de bilimsel bilgiye sahip olmaktır. Bunun için de gerekli bilimsel kuruluşları kurmuştur. Özetle, yurt

birliği, kültür birliği ,lk birliğine dayanan bir ulusçuluğa yönelerek ulusal btnleŖmeyi öngörür (Tezcan , 2000) .

Bilinçle inancın karŖı karŖıya gelmesinden asırlar boyunca büyük acılar çeken Avrupa, XV. Yüzyılda yarattığı Reform ve Rönesans ile sorunu zmŖ, bilimi ayrı, dini ayrı yere oturtmuŖtur. Halkın oğunluğu Müslüman olan toplumlarda bu deđiŖim gerekleŖtirilememiŖ ;inanç bilinçle birlikteliğe; din bilimle beraberliğe zorlanmıŖ, bu nedenle toplumsal geliŖim sađlanamamıŖtır. İslam dünyasında bu sorunu sadece Atatürk zebilmiŖtir.Bu gün geldiğimiz nokta; gemiŖe zlem duyan , gemiŖin arayıŖında olan, tekrar geriye dnŖ yapmak isteyen bir toplum yaratmak olmuŖtur (Silahçioğlu, 2006). Avrupa'da gemiŖte kan dökülerek gerekleŖtirilmesine rağmen, Türkiye'de 1924'te Atatürk tarafından temelleri atılan ve 1937'de Anayasa ile ulusa armağan edilen laikliğin değeri toplumun bazı kesimlerince henüz yeterince kavranamamıŖtır (Silahçioğlu, 2006).

21. yy da Laik bir devlet yapısı neden zorunludur sorusuna ınar Ŗyle yanıt veriyor;

- Laiklik, ulus olmanın temelidir. Laiklik olmadan uluslaŖma bilinci olmaz, mmetleŖmeye eğilim olur. Böylece milliyetçilik de olmaz, mmetilik olur. mmetiliğin ise günümüz dünyasında kültürel-nostaljik bir öğe olmaktan öte bir anlamı yoktur.
- Laiklik ulusal egemenliğin temelidir. Yöneticiler gücünü ulustan alır ve ulusa karŖı sorumludurlar. Laik bir düzende yöneticiler kutsal kavramların arkasına sığınamazlar.
- Laiklik demokrasinin temelidir. Laiklik olmadan demokrasi olmaz, teokrasi olur. Demokrasi zgr dŖnebilen, bağımsız kararlar alabilen, böylece kendi sorumluluğunu taŖıyabilen bireyler gerektirir. Cemaatçi/kabileci toplumsal yapılarda “birey” ortaya çıkamaz, demokrasi de yerleŖemez. Öte yandan cemaatçilik bir tarım toplumu örgütlenmesidir. Modern toplumda ulusal devlet vardır.
- Laiklik olmadan akılcılık, eleŖtirelilik, zgr dŖnce, bilimsellik olmaz. Bunların olmadığı toplumlarda geliŖme ve modernleŖme olanaksızdır. İnsan aklının laiklik sayesinde dogmatizmden kurtulmasından sonra bilimlerde patlama yaŖanmıŖtır.

Teknolojik gelişme büyük bir ivme kazanmış ve refah artmıştır. Bu bir rastlantı değildir. Dogmatik değerlerin belirlediği toplumlar tutuculaşır ve durağanlaşır. Her şeyi “dogmatik biçimcilik” belirlemeye başlar. Herkesin, “birilerinin” yaşadığı gibi yaşaması, düşündüğü gibi düşünmesi istenir.

Eleştirel düşünce konusunda İslam düşünce tarihinden de örnekler verilebilir: Göreceli olarak hoşgörünün olduğu dönemlerde Müslüman toplumlarda bilim ve felsefe gelişirken (Farabi, İbni Sina, Gazali, İbni Haldun, İbni Rüşd vb.), bağnazlık yoğunlaştıkça (XVI. yüzyıldan sonra) İslam coğrafyasında bilim ve felsefe etkisizleşmiştir. Skolastik düşünce, bağnazlık ve dogmatizmden ancak laiklik sayesinde kurtulunmuştur. Aynı tarihlerde bağımsız olduğumuz ve aynı koşulları paylaştığımız Arap ülkelerinden, zengin yeraltı kaynaklarına karşın, kalkınmışlıkta arayışlarımızda laikliğin payı tartışılmaz (Çınar, 2005a) .

Bugün varılan nokta şudur: Din ve bilimin bir beraberlik içinde görülmeleri mümkün değildir; Din ve bilim birbirlerinin karşıtı değildir; Her ikisi birbirinden çok farklı şeylerdir (Silahçioğlu, 2006) .

Türkiye’de çok partili yaşamın kurulması, Atatürk döneminden itibaren laikliğe muhalefet eden kesimlerin görüşlerini serbestçe ortaya koymalarına yol açmıştır. Gerek muhalefet partileri gerekse bir ölçüde de olsa iktidar partisi C.H.P., laikliği daha liberal biçimde yorumlamaya başlamışlardır. Bu tutum, İslamcı muhalefetin güç kazanmasında etkili olmuştur. C.H.P., yaptığı düzenlemelerle laik uygulamalarından verdiği ödünler, dinci kesimin iyice cesaretlenmesine neden olmuştur (Torun, 2006) .

Din derslerinde zamanla yapılan değişiklikler çok önemlidir. Şöyle ki: 1924 ilkököl programlarında bu ders “Kur’an-ı Kerim ve Din Dersleri” adı altında görülmekte, birinci sınıf hariç diğer sınıflarda haftada ikişer saat okutulmaktadır(...)1926 programında Din dersleri üçüncü sınıftan başlamakta ve haftada bir saate indirilmektedir(...) 1930 programında Din dersleri yalnızca beşinci sınıf öğrencilerine, ebeveynleri isterse, haftada yarım saat verilen bir ders haline gelmiştir. Köy ilkökullerinde Din dersleri Perşembe günleri 3. sınıfta yarım saat okutulacaktır. Dersin isteğe bağlı olmadığı, 1938-40'lara kadar

okutulduğu anlaşılıyor. Din dersleri böylece 1930'ların başında kent ilkokullarından, sonralarında da köy ilkokullarından kaldırılmıştır (Akyüz , 2006).

İlkokul 4. ve 5. sınıflara Din dersi tekrar, Şubat 1949 'da CHP Hükümetinin son zamanlarında, “program dışı ve ihtiyarî” ve haftada 2 saat olarak konmuştur: “ Çocukların din derslerine devam etmesini arzu eden ebeveyn bu hususu okul idarecilerine bildireceklerdir.” Bu dersler, program dışı olarak, resmî ders saatleri dışında verilecektir. Din derslerinin sınıf geçme ile ilgisi olmayacaktır (Akyüz, 2006) .Buna rağmen uzun zaman sonra yeniden devlet eliyle din derslerinin verilmesi, laikliğe aykırı bir uygulamadır. C.H.P., gerek parti içindeki gerekse muhalefetin tepkileri karşısında zor durumda kalmış ve ilkokullara din dersleri koymuştur (Torun, 2006) .

Orta okul ve Liselerde Din ve Ahlâk derslerinin zamanla geçirdiği değişikliğin bilinmesi de eğitim tarihimizde önem taşır. Bu safhalar kısaca şöyledir:

1924 programında orta okullarda Din Dersi vardır; fakat Liselerde yoktur. 1930 programında orta okullardan da Din Dersi kaldırılmıştır. Bu programlarda Ahlâk dersi görülüyor. Uzun bir süre artık bu dersler programa girmemiştir. Demokrat Partinin 1950'de iktidara gelmesiyle okullarda din eğitiminin verilmesi konusu kamuoyunu en çok meşgul eden konulardan biri olmuştur. DP'nin din eğitimine önem verileceği biçiminde halka vaatleri vardı. İlk kez 1951'de orta okul ve Lise düzeyinde İmam Hatip okulları açılmaya başlandı ve zamanla bunların sayısı çok arttı (Akyüz , 2006). Bir yandan sadece din eğitimi veren İmam-Hatip gibi okulların açılması , diğer yandan ilkokul ve ortaokullara din derslerinin konulmasıyla, eğitimin her kademesinde dini eğitim yaygınlaştırılmıştır (Torun, 2006). 1956-1957 öğretim yılında orta okullara Din Dersi kondu (Akyüz, 2006). DP'liler, ilkokul programındaki din eğitiminin yeterli olmadığı gerekçesiyle bu uygulamaya gidildiğini savunmuşlardır (Torun, 2006) .

Çocuklarına bu dersin verilmesini istemeyen veliler, ders yılı başında yazı ile bunu bildireceklerdi. Liselere Din Dersi ise, isteğe bağlı olarak 1967-1968 ders yılı başında Adalet Partisi Hükûmeti tarafından kondu (Akyüz , 2006). 1974-1975 öğretim yılında, CHP-Millî Selâmet Partisi koalisyon Hükümeti tarafından 4. ve 5. sınıflara zorunlu Ahlâk dersi konmuştur.1981-1983 öğretim yılından itibaren de Din Bilgisi ve Ahlâk dersi, “Din ve

Ahlâk Bilgisi” derdi adı altında birleştirilmiş ve 4. sınıftan itibaren haftada 2 saat ve zorunlu olarak okutulmaktadır (Akyüz , 2006).

Din eğitiminin yaygınlaştırılması ve İmam-Hatip okullarının açılması eğitimde ikileşme sorununu derinleştirmiştir. Siyasi partilerin oy alma amacıyla bu okulların sayısını her geçen gün artırmaları, yeni sorunların doğmasına yol açmıştır (Torun, 2006).

Günümüzde, eğitimde en çok tartışılan ilkelerden birinin laiklik ilkesi olduğu görülür. Bazı kimseler devletin din adamı yetiştiren okullar açmasını din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin ilk ve orta dereceli okullarda okutulmasını laikliğe aykırı bir durum olarak değerlendirmektedirler. Bazı kimseler de dini, siyasetlerinde ana motif olarak işlemekte, din eğitimi veren kurumları kendi siyasi amaçları için kullanmak istemektedirler. Bu da laiklik tartışmasının niteliğini değiştirerek bu tartışmayı kısır bir döngü içerisine sokmaktadır (Duman ,2006).

Türkiye’de konuyla ilgili güncel tartışmalardan çıkarılabilen bir sonuca göre, aslında akli başında hiçbir kimse laikliğe karşı çıkmıyor. Ancak laikliğin uygulanışına yönelik eleştiriler var. Bu eleştirilere “eleştirel” olarak bakıldığında ise, laikliğin ya anlaşılmadığı ya da insanların kafalarının karıştığı/karıştırıldığı görülmektedir... Halkın kafasının netleşmesini sağlayacak olan kurum, örgün ve yaygın olmak üzere tüm cepheleriyle eğitim kurumudur. Ancak işin ilginç yanı, eğitim kurumunun da “kafası karıştırılmış”tır. 28 Şubat sürecinden sonra görüntüyü kurtarmaya yönelik sessizliğe rağmen, siyasal gündem, en çok (ve öncelikle) eğitim kurumunu sarsmıştır. Tartışan taraflar eğitimin en iyi ideolojik yatırım alanı olduğunun bilincindedirler. Buradaki ana düşünce de şudur: Eğitim kimin elindeyse, gelecek onundur. Eğitim bazen siyasetten bile daha siyasi bir alandır. Tarafların telaşı, gençliği nasıl bir geleceğin beklediği, ulusal bilincin gereğinin ne olduğundan çok kendi düşüncelerini gençliğe nasıl empoze edebileceklerine odaklanmış görünmektedir (Çınar ,2005a).

1938’den bu yana devam edegelen, Cumhuriyetin tüm kazanımlarını yok etmeyi hedefleyen karşı devrim; Türkiye’de sağlam bir ideolojik zemin üzerine oturabilmek için arayışlara girişmiş ve bunun altyapısını oluşturmak üzere dini kullanmıştır.

Gelişmeler sonrasında 1950’de ezan Türkçe’den Arapça’ya döndürülmüş; 1954’de “Köy Enstitüleri” kapatılmış, daha sonra halk evleri yok edilmiş, 1960’larda kuran kursları ve imam hatip okulları yaygın uygulamalı eğitim kurumları haline getirilmiştir (Silahçioğlu, 2006).

Atatürk’ün laiklik devrimi, Türkiye’ye çağdaş demokrasinin kapısını açmıştır. Ne yazık ki, Türkiye’yi yeniden bir din devleti haline getirmek isteyenlere 21. yüzyılın başlarında da rastlanıyor. Ümmetçi yaklaşımı benimsediklerini açıklayanların devletin üst kademelerinde görevlendirildikleri görülüyor (Öymen,2005).

Adı “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” olsa da dinsel öğretilere yer veren bir eğitim sistemine Anayasasında yer veren bir ülkede “laiklik” hangi boyutta varolabilir?

Bu değerlendirme sonrasında varılacak nokta şudur : Türkiye Cumhuriyetinin niteliklerinden biri de laiklik olmasına rağmen, uygulamalar laikliğin yerleşmesi yerine, onun yok edilmesi için daha uygun bir ortam yaratmaktadır (Silahçioğlu, 2006).

Din her zaman var olan düzeni meşrulaştırmak için kullanılan en önemli ideolojik araç olmuştur. Bunu en çok fark edenler büyük filozoflardır. (Aristoteles ve Platon gibi.) Yeniçağda bunu en iyi Machiavelli fark etmiştir. Mesela Machiavelli dini hiç sevmediği halde dinin mutlaka hükümdar tarafından kullanılmasını ister. Machiavelli “ İnsanlığı yönetmek için hem zor gücüyle , hem de din gücüyle korkutmaya ihtiyaç vardır” diye düşünür. Napolyon’unda hayatının çeşitli dönemlerinde dini amaçları istikametinde kullandığını görüyoruz. Türkiye ‘de durum farklı değildir. Bir yandan İslamcı fundamentalizm, öte yandan laik devlet yapısı arasında ciddi bir mücadele devam etmektedir (Yalman , 2006). Türkiye’deki siyaset adamları arasında bir Müslüman ülkede laiklik olmadan da demokrasinin kurulabileceğini savunanlar çıkabiliyor. Atatürk’ün kurduğu devlet sisteminin en önemli öğelerinden biri olan laikliği aşındırarak Türkiye’yi ılımlı bir İslam ülkesi haline getirmek isteyenler görülüyor. Bunlar, dini konuları ve sembelleri hemen hemen her gün ülkenin gündemine taşıyarak Türkiye’yi adım adım laiklikten uzaklaştırmak istiyorlar (Öymen, 2005) .

Dinin ideoloji haline geldiği toplumlarda dinsel kurallar, yaşamın her alanında değişmeyi ve gelişmeyi yıllar yılı engellemiştir. Nedeni neye dayanırsa dayansın, İslam dininin Türk Ulusu üzerindeki etkisi; Ulusun bugüne kadar çağdaş uygarlık yolunda ilerlerken bir takım sorunlarla karşı karşıya kalması sonucunu doğurmuştur. Ne İslâm'ın yanlış yorumlanması, ne yanlış uygulanması, ne dinin siyasete alet edilmesi, ne de din tacirlerinin varlığı bu gerçeği değiştiremez. Ve bu gerçek hiçbir mazeretin gerekçesi olarak kabul edilemez (Silahçioğlu, 2006).

Dinler, tarihin değişik evrelerinde bağnazlığın, yobazlığın çıkış noktası olmuştur. Dinsel baskılar değişik dönemlerde, bilimde, sanatta, felsefede, özgürlüğü kısıtlamış; insan beyninin yaratıcılığını yok etmiştir. Çağdaş ve laik nitelikli eğitim, buna engel olmak için dünyanın bir çok ülkesinde önlem almıştır (Silahçioğlu, 2006) .Laik eğitimin işlevi, dini karalamak değil, önemli toplumsal işlevleri olan dinin kötüye kullanılmasına, sömürülmesine karşı önlemler üretmektir. Dinin insanları korkutmak ve onları denetim altında tutmak için kullanılmasının yanlışlığını sergiler. Bu tavrıyla laiklik “dine saygı” anlamında yorumlanabilir. Laik eğitim, doğası gereği toplumda hoşgörü ortamı yaratmayı, bölücü değil birleştirici olmayı ilke edinmiştir. Kendini “dinsizleştirme” olarak sunması, yeni ayrışmalara neden olur (Çınar , 2005a).

Laik eğitim, aynı zamanda toplumsal barışın ve ulusal birliğin de vazgeçilmez gereğidir. Çünkü her değişik din, mezhep, inanç ve cinsiyetten yurttaşların okullara eşit biçimde devam etmeleri, okulların inanç ve görüşler arasında ayırım yapmamasına, laik eğitime bağlıdır (Çınar , 2005a). Laik bir toplumda din, mezhep ve inanç özgürlüğünün sağlanmış olması nedeniyle, din ve mezhep çatışmaları gündemden kalkacaktır. Laik bir cumhuriyet ve laik bir Türk toplumu ideali, dünyada saygın bir konuma gelmesinin bir temel koşul olduğu kadar, iç barışın, daha doğru bir ifadeyle milli birlik-beraberliğin sağlanmasının da yolunu açacaktır. Laiklik devlet yönetiminin, eğitimin, hukukun ve ekonominin de dinden arındırılması anlamı taşıdığı için, din toplum açısından inanç ve ibadet özgürlüğünün sağlandığı bir yaşam alanı olarak kalacaktır. Böylelikle inanç farklılıkları, bir çatışmanın değil, toplumsal uzlaşmanın yolunu açacaktır (Ertan ,2006).

İnsanı merkeze alan laik bir eğitim anlayışı tüm insanların eşit, saygıdeğer, öğrenme ve gelişmeye açık olduğunu savunurken, din merkezli bir eğitim anlayışı insanları inanan-inanmayan, dindar-dinsiz olarak ayırarak, bir kısmını üstün ve değerli, diğerlerini ise sapkın, aşağılık, hatta düşman ilân edebilecektir. Böylece toplumda birinci ve ikinci sınıf insanlar ortaya çıkacaktır. Bu durum insanlığın günümüzde ulaştığı erdemlere ve bunlardan biri olan insan haklarına aykırıdır (Çınar , 2005).

Ülkemize, dini eğitimin istenilen düzeyde olmaması, adeta önüne geleni din uzmanı yapmakta ve bu alanda cahil olan saf inananlar da bu uzmanların dediklerine inanmaktadırlar. Bu uzman mafiosiler, karşılarındaki cahil inananları istedikleri gibi soymakta, bunun için de dindeki hükümleri kullanmaktadırlar. Şeyh, Abi, Mürşit gibi sıfatlarla ortaya çıkan bu gruplar, bazen , tarikat ya da fikir akımları şeklinde de örgütlenebilmektedirler.

Dini, hem örgütlenmelerini yapmakta hem de hedef kitleden çıkar elde etmekte kullanan bu örgütler Selçuklu ve Osmanlı'nın gerileme döneminden bu yana varlıklarını korumaktadırlar (Saçan, 2006). Zihni dogmalarla doldurulmuş 'mürit' ya da 'kullar' değil bilgi toplumunun özgür bireylerini yetiştirmekse gayemiz laik, demokratik, halkçı ,bir eğitim istiyorsak Cumhuriyeti kuranların bu yüce armağanının değerini bilelim, uğrunda savaşmaya hazır olalım (Bükçün, 2005) .

Sonuç olarak denilebilir ki, Türkiye bazı değerlerini yeniden yorumlayabilir. Ancak laiklikten ödün vermemelidir. Geleceğin dünyasında birinci sınıf ülkeler arasında yer almak isteniyorsa, bu konudaki tavır net olarak ortaya konmalı ve gereği yapılmalıdır. Artık skolastik düşünce aşılmıştır ve dünya bir din toplumuna değil, "bilişim toplumu"na doğru yol almaktadır. Elbette bu, bilişim toplumunun dinsiz bir toplum olacağı anlamına gelmez. Ama din ile yönetilen bir toplum olmayacağı da bir gerçek (Çınar , 2005a).

2.2.7. İmam- Hatip Liseleri

Ulusal Eğitim Temel Kanunu, eğitimde laikliği esas almıştır. Ne var ki, ilk öğretimde din ve ahlâk eğitim ve öğretimi Anayasa ile zorunlu hale getirilmiştir.Öğretim Birliği

Yasasına aykırı olarak iki türlü eğitim sistemi oluşturulmuştur. Okullar dışında Kur'an kurslarında da din eğitim verilebilmektedir. Atatürk'ün koyduğu "ulusal", "bilimsel", "laik", "karma" ve "uygulamalı", eğitim ilkelerine rağmen, imam hatip liseleri ve kuran kurslarında binlerce çocuk eğitim adı altında çağ dışı bir düşünce şekillenmesine maruz bırakılmaktadır (Silahçıoğlu, 2006).

Laik eğitimden dönüşü hızlandıran bir uygulama imam hatip okullarının yeniden açılmasıdır. Bu gün bilerek ya da isteyerek bilimsel eğitimin yerini dinsel eğitimin almasına göz yumuldu. Eğitim sistemimiz kasıtlı olarak dincileştirildi. Böylece dünya görüşleri taban tabana zıt kuşaklar yetiştirilmeye başlandı. Atatürkçü eğitimin fikri hür vicdanı hür irfanı hür nesiller yetiştirmek ülküsü yerini işi zikir katığı şükür düşmanı fikir olan kuşaklar yetiştirmeye terk edildi (Bükçün, 2005).

3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunundan sonra medreseler kapatılmış, imam ve hatip yetiştirmek için İmam Hatip Mektepleri açılmıştır. Sayıları önce 29 olan , fakat gittikçe azalan bu okulların 1931-1932 ders yılında "öğrenci yokluğundan" tümüyle kapandığı resmî kaynaklarca ileri sürülmüştür. 1950'de çok partili rejime geçilince ilk kez 1951'de Demokrat Parti Hükümeti İmam Hatip Okulları açmaya başladı ve 10 yıllık iktidarında sayılarını 19'a çıkardı. Zamanla hangi partiden olursa olsun, bütün hükümetler, bunları çoğaltma yarışına giriştiler. Partiler , iktidar mücadelesinde, halka bu alanda hoş görünmeyi ihmal etmediler. Halkın de bu okullara rağbet ve desteği giderek arttı. Sonuçta , ülkenin gerçek ihtiyaçlarına ve gelişmesine uygun eğitim plânlamalarının yapılması yeterli ciddiyetle ele alınmadığından, sadece dinî değil, genel ve meslekî eğitimde nitelik bozulmaları ve sayısal çarpıklıklar ortaya çıktı (Akyüz , 2006). D.P. liderlerinin kendilerine olumlu yaklaşımları ve desteklemeleri sonucunda tarikatlar, Türk siyasi yaşamında etkin olmaya başlamışlardır. Tarikatlar, bu tarihten sonra siyasilerin seçim yarışlarında rekabet alanı haline gelmişlerdir. Türkiye'de dinin siyasete alet edilmesi, D.P. dönemiyle birlikte başlamıştır. Atatürk devriminden verilen büyük ödümler, Türkiye'nin sosyal ve kültürel yaşamında önemli değişikliklere yol açmıştır.Türkiye'nin geri kalmasında büyük rolü olan gerici düşünceler ve faaliyetler yeniden toplum yaşamına sokulmuştur (Torun, 2006). Dini siyasete alet edenler , başta dine büyük zarar vermiş olurlar (Saçan, 2006).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu, dinî eğitim ve öğretimi imam, hatip ve yüksek din uzmanları yetiştirme çerçevesi ile sınırlar. Oysa sözü geçen okullar bu çerçeveyi çok fazla taşmakta idi. 1995-1996 öğretim yılında 561 İmam Hatip Lisesi ve 493 000 öğrencisi vardı.

Millî Güvenlik Kurulunun 28 Şubat 1997 tarihli olarak Refah Partisi – Doğru Yol Partisi Koalisyon Hükümetine bildirdiği bir kararda bunların “ihtiyaç düzeyinde tutulması” istenmiştir ANAP-DSP-DTP Koalisyon Hükümeti 18.8.1997 tarihli kanunla ilköğretimi kesintisiz olarak 8 yıla çıkarmış böylece ortaokul düzeyindeki tüm meslek okulları kaldırılmıştır.

Mayıs 2004’te , iktidarda bulunan Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP) yeni bir YÖK Yasası çıkararak.”(Akyüz , 2006). Hükümetin YÖK’te ve Rektörler üzerinde etkisini artırmak, İmam Hatip ve Meslek Liseleri mezunlarının kendi alanları dışındaki Fakültelere girebilmeleri yolunu açmak vs. istemiştir (Akyüz , 2006). AKP buna gerekçe olarak, kendisini iktidara getiren seçimler öncesi halka “ İmam Hatip ve Meslek Liseleri mezunlarına yapılan haksızlığın giderileceği” yolunda vaatte bulunmasını göstermiştir. Bu girişim kamu oyunda büyük tartışmalara yol açmıştır: Önce Genel Kurmay Başkanlığı 6 Mayıs 2004’te bunun “layikliği zedeleyeceğini” açıklamış, sonra Üniversite rektörleri, öğretim üyeleri, sivil toplum kuruluşları Anıtkabir’e yürüyüşler yaparak yasa taslağına tepki göstermişlerdir.Bunlara rağmen Yasa TBMM’den geçmiş, ancak.”(Akyüz , 2006). Üniversitelerce büyük bir tepki ile karşılanan bu kanun, 28 Mayıs 2004’te Cumhurbaşkanınca veto edilmiştir.. (Akyüz, 2006).Bu vetonun çok küçük bir kısmı şöyledir:

“Bu yasanın gerçek amacı, İmam Hatip Liselerini bitirenlerin alanları dışındaki yüksek öğretim programlarına girişlerini kolaylaştırmak ve İmam Hatip Liselerini yeniden çekici duruma getirerek bu okulların öğrenci sayısını daha da artırmaktır.Oysa bu okullarda bugün bile gereksinimden çok fazla sayıda öğrenci vardır.MEB verileri, 2003’te 536 İmam Hatip Lisesinin bulunduğunu ve 105 bin öğrencinin okuduğunu göstermektedir. Yıllık imam-hatip gereksiniminin 5 bin olmasına karşılık, bu Liseleri bitirenlerin sayısı 25 bini bulmaktadır.2003 yılı itibariyle, bu liseleri bitirenlerin sayısı 511 bini aşmıştır(...)Bu yasanın amacı, eğitimin layikleşmesini amaçlayan öğretim birliği ilkesiyle, layiklik

ilkesiyle, demokratik, layik , eşitlikçi, adil, işlevsel ve bilimsel temellere dayalı eğitim anlayışıyla, kısaca, Anayasanın Atatürk ilke ve devrimleri temel alan ruhuyla bağdaşmamaktadır.”(Akyüz , 2006).

AKP Milli Eğitim Bakanlığı 14 Aralık 2005’te çıkardığı Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliği ile İmam Hatip ve öteki meslek liseleri mezunlarına ayrıca bir Açık Öğretim Lisesi diploması vererek , kendi alanları dışında üniversiteye girişlerinde uygulanan “katsayı engeli”ni aşmaları için bir yol bulmak istedi ise de Yönetmeliğin ilgili maddelerinin uygulanması Danıştay tarafından durduruldu (Şubat 2006) (Akyüz, 2006).

2005 yılı itibariyle İmam hatip liseleri ve öğrenci sayısında bir azalma görülmekle birlikte, bu okulların öğretim birliği yasasına aykırı şekilde temel öğretim kurumları gibi faaliyet göstermeleri için arayışlar devam etmektedir. Mezunlarının sadece %3’ü imam olan bu okul öğrencilerinin %97’si , yönetici kadrolarda görev almak üzere , üniversite ve yüksek okullara yönlendirilmektedirler (Silahçioğlu, 2006).

“İslam’da kadından imam olmaz” kuralına rağmen, İmam Hatip Liselerine kız öğrenci alımında bu kuralın bir gerekçe teşkil etmemesi için, Diyanet kadrolarında “ kadın vaiz” uygulamasına geçilmiştir. Bu gerekçenin ardına sığınarak orta öğretim çağındaki kızlar şimdi, yığınlar halinde bu okullara yönlendirilmektedirler. Amaç; geleceğin militan, seçmen, yönetici kadroları için çocuklar büyütecek anneler yetiştirmektir (Silahçioğlu, 2006) .

Camilerle bütünleştirilmiş yasal ve yasadışı Kur’an kursları sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Laik eğitim kurumlarına verilen önem ve öncelik, kuran kursları ile bütünleşmiş camilere ve din eğitimi veren diğer eğitim kurumlarına verilen önem ve önceliğin ardında kalmaktadır.Camilere ücretsiz elektrik veren Devlet, ödenek yetersizliği nedeniyle elektrik ücreti veremeyen kendi olularının elektriğini kesmektedir (Silahçioğlu, 2006).

Alternatif eğitim modelinin temel taşı oluşturulan İmam Hatip Lisesi mezunlarının Türk Silahlı Kuvvetleri kadroları dışında devlet kademelerinde ulaşmadıkları görev yeri sayısı giderek azalmaktadır. Ülkeyi aydınlık yarımaları taşımakla görevli Türkiye Büyük Millet

Meclisi'ndeki İmam Hatip Lisesi çıkışlı milletvekili sayısı, Mecliste çoğunluk sağlayacak sayıya doğru yaklaşmaktadır (Silahçıoğlu, 2006) .

2.3. Atatürk İlkeleri ve Çağdaşlaşma İlişkisi

Eğitim ile kalkınma arasında çok sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Hatta eğitim çağdaşlaşmanın kilidi, kalkınmanın anahtarıdır (Âdem , 2000) .

Modernleşmeden modern ötesine geçilemez. Tarihsel akış içinde ilerlerken süreçlerde hızlı geçişler yapılabilir, ancak sıçramalara yer yoktur. Yani, tarım toplumundan sanayi toplumunu ve onun kültürel mantığını (modernleşmeyi) atlayarak bilişim toplumuna geçilemez. Geleneksel toplumdan geçiş aşamasında olan Türkiye önce modernleşmelidir. Modernleşmenin getirdikleri ise; laiklik, bilimsellik, sanayileşme, kentleşme, uluslaşma, kitle eğitimi, kadının özgürleşmesi, örgütlü ve temsili demokrasidir. Modern toplumlar bunları içselleştirmiş toplumlardır. Atatürk devrimlerinin altında yatan da modernleşmeyi sağlamaktır (Çınar , 2005a) .

Türk Devriminin amacı çağdaşlaşmak, çağdaşlaşmanın gereği de geleneksel toplum yapısını değiştirerek açık, katılan, etken, duyarlı, lâik, bilinçli çağdaş topluma geçmektir (Kili, 2000) .Atatürk ilkeleri olarak bilinen ve devletin temel niteliğini de oluşturan , altı ilke (Cumhuriyetçilik, Milliyetçilik, Halkçılık, Devletçilik, Laiklik ve İnkılâpçılık) tek tek ele alınacak olursa, tümünde çağdaşlaşma ve milli birlik- beraberlik idealinin temel yaklaşım olduğu görülür (Ertan , 2006) .

Çağdaşlaşma ve millî birlik-beraberlik kavramları birbirinden ayrılmayan, birbirlerinden ayrılmayan, birbirlerini bütünleyen ve tamamlayan kavram ve anlayışlardır. Çağdaş bir toplumun millî birlik ve beraberlik yolundaki kargaşaya son vermiş bir toplum olduğu söylenebileceği gibi, milli birlik-beraberlik yolundaki engelleri ortadan kaldırmış bir toplumun da , çağdaşlaşma tartışmalarını aşmış bir toplum olduğu ileri sürülebilir (Ertan 2006) .

Atatürk'ün en büyük eseri Türkiye Cumhuriyeti'dir. Bu yeni ve çağdaş devleti kuran büyük önder, Türk vatanının ve devletinin bağımsızlığına, Türk ulusunun özgürlüğüne

dayalı bu genç devletin kurulması savaşlarını verdikten sonra, "ilelebed payidar olacağını", sonsuza dek yaşayacağına inandığı cumhuriyeti geleceğin genç kuşaklarına emanet etmiştir. Cumhuriyet adını verdiği yeni devletin çağdaş demokratik yönetim temeline oturan toplum yapısını da çağdaş dünya görüşüne göre oluşturmuştur. Bu yapıyı oluşturan çağdaş dünya görüşü olan Türk devriminin korunması da bu kuşakların görevidir (Par ve Önen, 1981). Atatürk tarafından kurulan ve yapılandırılan Türkiye Cumhuriyetinin kuruluş felsefesi; halk egemenliğine, bağımsızlığa, çağdaşlığa ve laikliğe dayanmaktadır. “*Tekil Devlet*” yapısı vazgeçilmez esastır. Türk Ulusunun ortak umudu ve beklentisi, Türkiye Cumhuriyeti varlığının sonsuza dek devamıdır.

Ulusun bu umut ve beklentisi içinde, Türkiye Cumhuriyetini bugüne taşıyan en güçlü ortak payda; “*Kemalizm*”, “*Atatürkçülük*”, yada daha kapsamlı bir ifadeyle “*Atatürkçü Düşünce Sistemi*”nin alt yapısını oluşturan “*Atatürk İlke ve Devrimleri*” olmuştur (Silahçioğlu, 2006).

Atatürk'ün "Türk Devrimi" dediği toplumsal değişme ve oluşmanın değişmez ilkeleri, onun ölümünden sonra "Atatürk İlkeleri" deyimıyla yeni Türkiye'nin yasama felsefesinin ana kaynağı olmuştur.

Atatürk ilkeleri, Türk devriminin dayandığı temel düşünce ve inançların özüdür. Devrimler, yeni Türkiye'nin ruhu, ilkeler de bu ruhu yaşatan gücün kaynağıdır. Türk ulusunun çağdaşlaşmasının durmadan gelişip süreceği inancını özetleyen Atatürk İlkeleri, sonsuzluğa akıp giden ulus varlığının sonsuz dinamizmidir (Par ve Önen, 1981). Atatürk ilkeleri'ni, onun düşündüğü sosyo-politik ve sosyo-ekonomik sistemin alt sistemleri gibi kabul etmek ve birinin diğerine üstünlüğü fikrine kapılmamak gerekir (Bursalioğlu , 1986).

Modernleşme ile özdeşleşen laik, akılcı ve demokratik düşüncenin oluşabilmesi bir kültür sorunu, bu kültürün yaşama geçirilmesi de bir eğitim sorunudur. Bu bakımdan Atatürk devrimlerinin asıl önemi, bilimselliğe yol açan demokratik ve laik bir uygarlık tasarımı olması, “yaşamda en gerçek yol gösterici olarak bilimi” görüp, topluma ya da kültüre kalkınma için bilimsel düşünce boyutu katabilmesidir (Çınar, 2005a) .

Bilimi; sadece belli durumlarda, sınırlı sayıda insanın uğraştığı, toplumsal hayata yansımaları olmayan fantezi bir faaliyet görünümünden çıkarıp, onu hayatın içine katıp; insan ve toplumların problemlerinin çözümünde, hayatın yeniden inşasında belirleyici bir yapı taşı olarak kullanamayan toplumların muhteşem geçmişleri olsa da gelecekleri olmayacaktır. Zira bu dönüşümü başaran toplumlar, tarihin bu imtihanını başaramayan toplumlara hayat hakkı tanımayacaklardır (Yücel, 1997). Din ; bir inanç sistemidir... Deneyselliğe kapalıdır...İspat zorunluluğu yoktur... Tartışılması mümkün değildir... Din ile bilimin beraberliği ya da din ile bilimin karşıtlığı zihinlerde büyük ikilem yaratmaktadır...

Dinin temel çıkış noktası inançtır... Dinsel kurallar mutlak , ve süreklilik arz eder. Değişmezlik dinlerin en temel özelliğidir. Bilimin temel çıkış noktası ile bilinç(akıl)tir. Bilimde değişkenlik esastır. Bu farklı yapı tarih boyunca bilimi ve dini karşı karşıya getirmiştir (Silahçioğlu, 2006).

Onun devrimleri, sadece siyasal alandaki değişiklikleri içermeyip , aynı zamanda toplumun yaşam biçimini, dünya görüşünü ve kurumlarını Avrupa uygarlığı örneğine göre değiştirme girişimidir. Böylece kültür değişmesinde bütünlük ilkesini göz önünde bulundurmuydu (Tezcan, 2000). Uzmanlar kalkınmayı; bireylerin gönenç düzeyini yükseltmek amacıyla, siyasal iktidarın belli ekonomi ve toplumsal politikalar izleyerek toplumun yapısını değiştirme girişimi olarak tanımlamaktadırlar. Bu anlamda kalkınma kavramı; siyasal , toplumsal, kültürel eğitsel ve ekonomik içeriklidir (Âdem, 2000) .

Kültür ve uygarlık ayırımına gitmeyen Atatürk'ün çağdaşlaşma hamleleri olarak görebileceğimiz devrimlerinin tümünde, hem millilik hem de Batıcılık söz konusudur. Atatürk, Türk ulusunun çağdaş uygarlığın bir parçası olmakla birlikte, aynı zamanda kimliğini ve kültürünü de koruyabileceğine inanmıştır. Nasıl ki, Batı uygarlığı bünyesinde, Fransız kültürü, Alman kültürü, İngiliz kültürü, İtalyan kültürü gibi milli kültürler varlıklarını koruyabiliyorlarsa, Türk kültürü de çağdaş uygarlığın bir parçası olarak özgün konumunu koruyabilmelidir (Ertan , 2006) .

Kültürel Değerler aslen, eğitim, liderlik ve farklı toplumlarla ilişkiler vasıtasıyla şekillenir ve zamanla değişirler(...) Fakat toplumsal değişim için uzun zaman gerekir ve kısa vadede kültürel değerler sadece mikro düzeyde, örneğin tek tek örgütlerde, okullarda ya da köylerde değişebilir (Fukuyama, 2005) .Ulu Önder, ulusal ve çağdaş bir toplum için gerekli olan kurumları ve yapıları yerleştirmiştir. Atatürk'ün Kültür Devrimi'nin amacı, her yönüyle geri ve cahil bırakılmış bir topluma akıl ve bilimi rehber kılmak, ulusal bilinci aşılacak, Türk diline hak ettiği yeri kazandırmak, Türk tarihini doğru temeller üzerine oturturmak, eğitimi çağdaş koşullara uydurmak, sanatın her alanında güzel eserlerin verilmesini sağlamak laik anlayışı her yönüyle bütün kurumlarda ve toplumsal yaşamda yerleştirmek, demokrasi kültürünü ve yapısını benimsetmektir. Daha genel anlamıyla Türk kültürünü çağdaş uygarlık seviyesine hata onun üstüne çıkarmaktır (Torun,2006) .

Atatürk, Batı uygarlığı konusunda, ulusalcı, gerçekçi bir yaklaşımla çağdaşlaşmayı hedef göstermiş, ancak hiçbir zaman emperyalizmin emellerine hizmet edilmesini istememiş, bunu tüm yaşamı boyunca reddetmişti (Yalman , 2006). Atatürk, toplumsal kalkınmayı sağlamak için Osmanlı Devleti'nde olduğu gibi dış borç arayışına girmemiş, aksine ülke kaynaklarına yönelmiştir. Siyasal olduğu kadar ekonomik bağımsızlığın önemini sık sık vurgulayarak ulusal ekonomiyi geliştirmeye çalışmıştır (Torun, 2006). Atatürk döneminde, iç ve dış politikada ise tam bağımsız anlayışı temel alındığından, dış baskıların etkisi söz konusu olmamıştır. Denilebilir ki, bütün Türk tarihi boyunca bağımsız kültür değişimlerinin gerçekleştirildiği ilk ve tek dönem, Atatürk dönemidir. Ancak Atatürk'ün ölümünden sonra başlayan dönemde, devrimlerden önemli ölçüde ödünler verilmiştir. Özellikle 1945-1960 dönemi, Türkiye'de önemli değişimlerin yaşandığı ve günümüzde de etkilerinin yoğun olarak hissedildiği yıllardır (Torun, 2006).

Toplumlar, yapıştırıcı işlevi gören bazı değerler tarafından bir arada tutulur. Bunlar, gelenekler, dil, din ve tarihsel anılar olabileceği gibi, tarihsel akış içinde uluslarının genel gidişine yön vermiş olan ulusal kahramanlar da olabilir. Atatürk ve onun kişiliğinde somutlaşan değerler de ulusumuzu birbirine bağlayan böyle bir yapıştırıcı işlevi görmektedir (Çınar, 2003).

2.3.1. 21. yy Türkiye'sinin İhtiyaç Duyduğu Birey

Savaşın (Kurtuluş Savaşı) en yoğun olduğu zamanda Ankara'da bir eğitim kongresi toplanmış, burada Mustafa Kemal Atatürk çok önemli bir konuşma yapmıştır. Bu olayın eğitim tarihimizde büyük değeri vardır. O, konuşmasında, yeni bir insan tipi yetiştirilmesi gereği üzerinde durur. Bu millî bir eğitim almış, öncelikle millî varlığını korumasını kendisine en temel değer olarak öğretilmiş bir insan tipidir (Akyüz, 2006).

Atatürk'ün amacı, bağımsız ve çağdaş bir ulusal toplum yaratmaktır. Bu toplum ise, bir yandan ülkenin kendi öz kaynaklarına dayanmalı, diğer yandan da hedef aldığı toplumun gerektirdiği insanı hazırlamaya öncelik vermeliydi (Tezcan , 2000).

Atatürk bağımsızlığımızı ve Cumhuriyeti Türk gençliğine emanet etmiş, ilelebet korunmalarını gençliğe birinci görev olarak vermiştir. Çünkü gençlik, cesaret, atılganlık, dayanıklılık, özverlilik, iyimserlik...gibi özellikleriyle bu görevi en iyi yerine getirebilecek yurttaş kitlesidir. Fakat bu özellikler işlenmez, geliştirilmezse kendi başlarına yeterli olamaz, gençleri yanlış vadilere de sürükleyebilirler. Ünlü bir söz, “gençlik bilse, ihtiyarlık yapabilseydi “ der . Gençliğin olumlu özelliklerinin yapıcı bir güç haline dönüştürülebilmesi için çok iyi ve bilinçli yetişmesi gerekir (Akyüz, 2006).“Gençliğe Hitabe”ye eğitim bağlamında bakıldığında, bir yetki ve sorumluluklar bildirisi olduğu görülüyor. Atatürk'ün gençlik görüşünü yansıtan o sesleniş, eğitimin nasıl olacağı da içinde taşıyan özgün bir metindir aslında. Yetki ve sorumluluklarını bilen, kötüye kullanmayan erişkin kuşaklar yetişmesinin de böylesine bir gençlik yetiştirmekten geçeceğinin bildirisidir (Türkoğlu, 2004).

Cumhuriyet döneminde Atatürk ilkelerine bağlı, layık, aktif, *yeni bir insan tipi* yetiştirmek eğitimin en önemli amaçlarından biri olmuştur. Bu , sosyal hayata karışan, fikrini özgürce söyleyen, ”kimseye haksızlık yapmayan, haksızlıklara da duyarsız kalmayıp tepki gösteren” *yurttaş* tipidir ve önceki dönemlerin insan tiplerinden çok farklıdır. Ancak, 1950'lerden sonra zaman zaman bu amaçlara karşı gelişmeler de görülmüştür. Eğer Türkiye'nin 2000'li yılların başında artan Avrupa Birliğine girme çabaları “birgün” sonuç verirse, eğitimimizin amaçladığı insan tipine “ *Avrupa Birliği vatandaşı* olma'nın değerlerini de kazandırmak

gerekecektir. Küreselleşme olgusu da bu insan tipinin niteliklerin dünya ölçeğinde genişletecektir (Akyüz , 2006).

Bilgi toplumunun insanı; tahlil, sentez, araştırmacılık, müteşebbislik, objektiflik, pratik yaratıcı düşünce, problem çözme ve karar verme hüner ve teknikleri, gereğinde takım çalışması yapabilme, etkili konuşma, etkili takdim, rapor yazma ve sunma tekniklerini çok iyi bilen insanların vasıfları olarak tariflenmektedir. Bu nedenle Türk eğitim sistemi 21. yüzyılın insanını yetiştirmek amacıyla yapılanıp yeniden çağa uygun insanı yetiştirmelidir (Yücel, 1997).

12 Eylül öncesi olaylar, Atatürk'ün gençlik anlayışından bir sapma niteliğine bürünmüştür. Bu durumda Atatürk'ün yeterince anlaşılması, anlatılmaması, tanıtılmaması geniş rol oynamıştır. Gençlik, ülkemizde çeşitli kültür çatışmaları içinde kalmış, geçerli değerlerin yerini bölgecilik, mezhep, ideoloji ve ekonomik farkların yarattığı yoz değerlerin benimsetilmesine çalışılan bir kitle durumuna getirilmiştir. Çeşitli kişiler ve kurumlarda ortak değerlerin kaybolmasında ve hatta saldırı, çatışma ve kargaşada rol oynamışlardır (Tezcan , 2000).

Oktay Sinanoğlu bu durumu şöyle değerlendiriyor;”Bizim sorunumuz iktisadi değil. Bizim sorunumuz zihin ve gönül sorunudur. Millete aşağılık duygusu aşılmalı en küçüğünden en büyüğüne kadar. Bu en derin hastalıktır, gönül hastalığıdır. Onun için bizim işimiz gönülleri düzeltmekle başlamıştır. Gönülü düzeltirsen, o gönül, akli da hizâyâ sokar. O zaman senin eğitim düzenin kötü olsa bile yaratıcı olursun, sorgulamayı öğrenirsin”(Sinanoğlu,2006).

Atatürk, gelişme anlamındaki bir değişmeden yana idi. Gençliğe bu doğrultuda bir serî amaçlar sunmuştur. Onun birleştirici, barış ve kardeşliği sürdürücü, sevgi, saygı ve güven gibi değerlere önem veren tutumu milliyetçi, demokratik, lâik ilkelere bağlılığı, özgürlük ve özgür düşünceye ve bilime önem veren tutumu, insan haklarına saygılı oluşu ve bu nitelikleri genç kuşaklara kazandırmak isteği, onun evrensel ve kalıcı nitelikleridir.

İşte, gençlik hakkındaki olumsuz yargıları silip, yeniden onlara ilişkin olumlu yargıları kitlelere benimsetmeliyiz. Şu olumlu yargılar günümüz gençliğini kapsamalıdır. Gençler:

samimî ve dürüsttüler, kararlı ve amaçlıdırlar, eşitlikçidirler, yurtseverdirler, uyanık ve bilgilidirler, yaratıcı, yapıcı, yenilikçi ve açık fikirli, açık sözlüdürler. Bu nitelikler, Atatürk'ün de gençlikte görmek istediği niteliklerdi.

Gençlere aktarılacak kültürün temelinde yukarda değindiğimiz ortak değerler yer aldığında Atatürkçülük sürdürülecek ve genç kuşak onun istediği biçimde yetişecektir. Onun tüm görüşleri gibi gençlik anlayışı, özelemleri ve yorumları da ülkenin çağdaşlaşmasına yönelik ve rasyoneldir. Bu nedenle onun çağdaş ve kalıcı görüşleri, tüm gençliğimizin sürekli olarak göz önünde bulundurması gereken niteliktedir. Bunun için gençliğin onun eserlerini çok iyi sürekli biçimde okuması, gözden geçirmesi ve yorumlaması gerekmektedir (Tezcan , 1989).

Toplum istencinin doğru tercihlere yönelebilmesi için, bireylerin yaşamsal ve toplumsal baskılardan uzak, bilimsel öğretilerle yetişmiş, düşüncesinde özgür olması; aklını başkasının kılavuzluğu olmadan kullanabilmesi ve inancını kalbinde taşıyabilmesi başta gelen koşullar arasındadır. Bu özelliklere sahip olmayan bireylerin oluşturduğu toplumlarda doğru tercihlere yönelim söz konusu değildir. Özgür istencin egemen olmadığı toplumlarda özgürlük ve demokrasinin yerleşmesi olanaksızdır (Silahçıoğlu, 2006).

2.3.2. 21. yy Türkiye'sinin İhtiyaç Duyduğu Öğretmen

Nitelikli ve gerçek öğretmenlere sahip olmayı temel eğitim sorunumuz olarak görmedikçe , eğitimin toplumsal gelişmemize gerçek bir katkısı olacağını düşünmek hayal olur. Çünkü herhangi bir ülkede, öğretmenler ve öğretmenlik mesleği yeterli güç ve niteliğe ulaşmadıkça, o ülkede en iyi eğitim sistemini ve en yüce eğitim amaçların da bulunsa, bunlar gerçekleşemez. Oysa güçlü bir meslek mensubu olarak nitelikli, saygın, gerçek öğretmenler, kötü bir eğitim sisteminde bile her zaman mucizeler yaratabilirler (Akyüz ,vd., 1996). Günümüzde öğretmenler üniversite çıkışlı olmalarına rağmen nitelik olarak olmaları gereken yerde değildirlere. Öğretmenlik mesleği desteklenerek, öğretmenlerin de süreç içinde kendilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır. Geçim derdinde olan öğretmenden önce kendisini, sonra da toplumunu bilgi toplumuna hazırlamasını beklemek boşunadır (Çınar, 2005). 2003 yılı OECD raporuna göre; gelecek yıllarda öğretmen ihtiyacı birçok OECD ülkesini tehdit eden unsurlardan biri olabilir. Diğer pek çok faktörün yanı sıra

öğretmenlik mesleğini bırakma ya da seçmeme sebeplerinden biri de ücret politikaları olacaktır (OECD Raporu , 2003). Atatürk, Türk öğretmenin refah ve mutluluğuna büyük bir önem vermiştir. Öğretmenlik mesleğinin de refah getiren bir meslek olmasını, saygınlık kazanmasını, maddî ve manevî doyum sağlayan bir özelliğe kavuşturulmasını ısrarla savunmuştur (Tezcan, 1989).

Ulusal eğitim toplumsal kalkınmayı temele alır. Öğretmen, eğitim ve yaşamın bütünü kavramak ve ne için insan yetiştirdiğini bilmek durumundadır. Eğitim kurumu, dolayısıyla öğretmen, bütün toplumsal kurumların (ekonomi, politika, sanat, bilim, felsefe, din, hukuk...) insan girdisini sağlar. Bu kurumların güçlü olması ülkenin gücünü artıracak bu da öğretmenin başarısı olacaktır (Çınar, 2003) .

Atatürkçü düşünce sistemi eğitimde; “yaşamda en gerçek yol göstericinin bilim olduğu”nu esas alır. Paradigma piramitlerinin üst üste bindiği ve bilişim toplumu yolunda ilerleyen bir dünyada, bundan daha azı kabul edilemez. Bunu kavraması ve öğrencilerine kavratması gereken öğretmendir (Çınar , 2003). Atatürkçü öğretmen, devletin demokratik, laik, sosyal ve hukuksallık niteliklerini özümsemiş, tam bağımsız Türkiye hedefini daima göz önünde tutan, ulusal kültür ve çağın değerleri arasında sentez yapabilen, bilimi yol gösterici kabul eden, Atatürk devrimlerini gerekçeleriyle bilen, ilkelerini ilke edinmiş ve bu doğrultuda öğrencilerini eğiten ve toplumu etkileyen öğretmendir (Çınar ,2003).

Öğretmenler, “Atatürkçülükle ilgili konuları”, Atatürk ilke ve devrimlerini, gerekçeleriyle birlikte iyi bilmeli; bu esaslara uyarak Atatürk’ün izinde yürüdüğünü göstermelidir. Atatürkçülüğü bilmeyen hatta Atatürk karşıtı olduğu halde programda yer aldığı için Atatürkçülüğü öğretmeye çalışan öğretmenlerin bu konuda başarısızlığı kaçınılmazdır. Çünkü, hiç kimse inanmadığı bir şeyi ikna edici biçimde öğretemez (Çınar, 2003) .

Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen okulları ve başka eğitim kurumlarında yönetim ve öğretim görevleri yapan bir eğitimcimiz, öğretmenlerimizi “ başlarını hafif” olmakla nitelendiriliyordu. Ona göre, “görgü ve bilgi darlığı, çalışma ve okuma iştahsızlığı bu mesleği en verimsiz ve tatsız bir iş haline getiriliyor. İçlerinde pek değerli ve çok çalışkan olanları da vardır. Ancak , bir defa okuldan çıktıktan sonra artık hiç okumaya lüzum

görmeyenleri, hatta gazete bile okumayarak dünyada olup biten işlere karşı gözlerini yumup kulaklarını tıkayanları da çoktur. “ . Bugün de bir çok öğretmenimizin okumadığı, bilgilerini artırmak ve yenileştirmek için çaba harcamadığı acı bir gerçektir. Oysa, öğretmene eğitim yöneticilerinin kendilerini geliştirmeye çok önem vermeleri gerekir. Ancak onlar böyle yaparsa, öğrencilerine de hayat boyu kendilerini geliştirme arzu ve alışkanlığını kazandırabilirler (Akyüz , 2006).

Eğitim tarihimizde ...başarılı ve değerli nitelik arayışları yaşanmışken, çeşitli dönemlerde nitelikten uzak uygulamaların da görülmesi çok şaşırtıcıdır. Bu bize, eğitim tarihimizin iyi bilinmediğini, ondan ders alınmadığını göstermektedir. Acı bir gerçektir ki, zaman zaman , basit siyasî çıkar düşünceleri de öğretmen yetiştirme ve atanmasında hâkim olmuştur. Öyle ki öğretmenlik zaman zaman bazı parti ya da ideolojileri desteklemesi gerekenlerin mesleği ve işsiz gençler için bir istihdam alanı gibi algılanabilmiştir!.. Oysa, Atatürk'ün dediği gibi öğretmenlik ”milletleri kurtaran ve yükseltenlerin, fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller yetiştirenlerin” mesleğidir ve böyle olması gerekir. Öğretmenlik çok önemli bir meslektir ve öğretmenlerin yetiştirilmesinde yalnızca ve yalnızca gerçek millî amaçlar, ülke ihtiyaçları ve nitelik arayışı göz önünde tutulmalıdır (Tezcan, 1989) .Mustafa Necati öğretmene güven veren bir Bakan olmuştur. Onun döneminde öğretmenler gereksiz, zamansız nakledilmezdi. Haksızlık, insafsızlık, saygısızlığa uğramaları düşünülemezdi. Maarif müdürleri, müfettişler, valiler, politikacılar öğretmene karşı keyfî girişimlerde bulunmaya cesaret edemezlerdi (Akyüz, 2006) .Ucuz, çabuk ve bazen de politik amaçlarla öğretmen sağlamak düşüncesi ile hareket edilmesi, öğretmenlik mesleğine zarar verdiği gibi, genel eğitimin ve öğretimin niteliğini de düşürmüştür. İhtiyaç ne kadar âcil ve büyük olursa olsun, bu, niteliksiz öğretmen yetiştirilmesini ve atanmasını asla haklı göstermez (Akyüz, 2006).

1996'da 50 bin işsiz Üniversite ve yüksekokul mezununun sınav bile yapılmadan hem de ilkokul öğretmeni olarak atanması ise akıl almaz bir uygulamadır. Bu şekilde, günümüzde, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin geldikleri kaynakların çeşidi 433'e yükselmiştir! Oysa, 1973 tarihli Millî Eğitim Temel Kanunu, öğretmenliği “özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlar(md.43). Herkesin yapabilir hale getirildiği, çok önemli öğretmenlik mesleğine, bizzat ilgili makamlarca.”özel bir ihtisas mesleği” olma niteliğini

kaybettirilmemiş midir? (Akyüz , 2006). 2005-2006 ders yılında yirmi bin sözleşmeli öğretmen alındı. 10 yıllık sözleşmeli öğretmenlik dönemi başlatıldı; yüzlerce yıllık emek mücadelesi eksiye düşürüldü (Morgül, 2006) .

40' lı yıllarda köy Enstitüleri projesi ile öğretmenler demokratik devrimin makinisti konumuna getirildi. 1950'lerde kısmî karşı devrimi yaşadık ve tarikatlara dayalı siyaset dönemi başladı. Öğretmenler Anadolu'da karşı devrimin boy hedefi oldu, mesleki itibarlarını yitiriş süreci başladı. Devrimlerden uzaklaşma ile paralel bir durum. 1970 ve 1980 askeri yönetimlerinde öğretmenlerin üzerinden buldozerle geçildi. Mesleki itibar sıfır noktasına geldi. Cumhuriyet devriminin kazanımlarını savunan öğretmen ve öğretim üyeleri büyük acılar yaşadı. Artık öğretmenlik eksilerde....(Morgül,2006).

Öğretmen okulları öğrencileri için (Mustafa Necati'nin)yaptırdığı kimlik belgelerinde şu cümleler yazılı idi: “ Türk genci için ahlâklılığın anlamı, görevlerini kayıtsız şartsız yapmaktır.” “Türk gencinden beklenen en yüksek özellik memleket işleri etrafında faal, fedakâr, feragat sahibi bir şahsiyet olmaktır.” “ Muallim olacaksın, bu hayatın dinmek bilmeyen ve yeis kabul etmeyen mücadelelerini etrafında kalbinde bir aşk duymuyorsan yolunu değiştir, aramızdan ayrıl.” Türk muallimleri görev ilhamını vicdanından alır.” “ Türkün hâkimiyetinden doğan Cumhuriyeti yeni neslin kalbine işleyeceksin, bu elmas ışıldadıkça Türk milleti mesut olacaktır.”(Akyüz , 2006).

Ekonomik ve kültürel kalkınmayı gerçekleştiremeyen uluslar başka ulusların tehdidi altındadır. Türkiye gibi yer altı ve yer üstü kaynakları, tarihsel, turistik zenginlikleri olan ve üstün bir stratejik konumda bulunan bir ülke başka ülkelerin daima ilgi ve hedeflerinin odağındadır. Ekonomik olarak kendi ayakları üstünde duramayan ülkelerin siyasal bağımsızlıkları olamaz. Ekonomik gelişme için her türlü olanağın bulunduğu ülkemizin neden bir türlü istenen noktada olmadığı iyi çözümlenmelidir. Öğretmenin bunları iyi kavrayıp yurttaşlara anlatmak gibi bir görevi vardır (Çınar, 2003).

2.4. Eğitim ve Küreselleşme İlişkisi

2.4.1. Batı Hayranlığı ve Eğitim Sistemimiz

Türk toplumu, Osmanlı İmparatorluğu döneminden itibaren batılılaşma çabasına girmiş olmasına rağmen, asıl büyük dönüşümü, Atatürk'ün kültür devrimiyle yaşamış ve çağdaş bir devlet ve toplum yapısına kavuşmuştur. Ancak, Atatürk'ün ölümünden sonraki yıllarda yaşanan iç ve dış politik gelişmeler nedeniyle, devrimler önemli ölçüde değişime uğramıştır. Bu değişimler, özellikle 1945-60 döneminde doruk noktasına ulaşmıştır. 1945-60 dönemi, Türkiye'nin siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel tarihi bakımdan oldukça önemlidir (Torun, 2006).

Atatürk'e kadar geçen dönemlerdeki çağdaşlaşma çabalarında en çok tartışılan konu neyin alınacağı, neyin alınmayacağı ve neyin, ne kadar alınacağı söz konusu olmuştur. Doğal olarak da bu Türk toplumu için büyük bir zaman kaybına yol açmış ve Batı ile olan mesafe açılmıştır. Yine Osmanlı dönemindeki çağdaşlaşma hamlelerinde, Türk toplumunun ihtiyaçlarından çok Batı'nın bir dayatması ve Batı'ya yaranmak kaygıları ön plana çıkmıştır. Bu anlamda Osmanlı döneminde zorla benimsetme, Atatürk döneminde ise bilinçli bir benimseme söz konusudur (Ertan , 2006).

Osmanlılar 1683'te II. Viyana bozgunundan itibaren artık Batının üstünlüğünü kabul etmeye başladılar. Hatta, 1839'da başlayan Tanzimat dönemi ve sonrasında bir kısım aydınlarda “Batı hayranlığı” da ortaya çıktı. Bu konunun eğitim tarihimizde doğrudan ilişkisi vardır. “Batı hayranlığı”nın oluşmasında bazı etkenler şunlardır: Batıya gidip gelmelerin artması, ülkedeki yabancı ve azınlık okullarının etkisi, vs (Akyüz , 2006) .

Osmanlılarda azınlık okullarının açılıp gelişmesi nasıl ki ilk kez Fatih'in azınlıklara tanıdığı imtiyazlardan ve kiliselerin faaliyetlerinden ayrı düşünülemezse , yabancı okulların açılması konusu da Kapitülasyonlardan ve misyonerlik faaliyetlerden ayrı düşünülemez.

Kanunî Sultan Süleyman, Almanya-İspanya Kralı Şarlken tarafından tutsak edildiği için yardım dileyen Fransa Kralı I. Fransuva'ya yazdığı mektupta (Ocak 1526), “sen ki Fransa

vilâyetinin Kralı Françesko'sun" diyor ve yardımına koşacağını söylüyordu. Kanunî onu kurtardıktan başka, Şubat 1535'de yaptığı barış ve dostluk antlaşmasıyla, Fransa'ya bir çok ayrıcalıklar tanıdı. Padişah, bu belgenin hazırlanmasında, devletler arası ilişkilerdeki karşılıklı çıkarlar ilkesini bile düşünmedi. Zamanla, çeşitli Batılı devletler de bu ayrıcalıklardan yararlandırıldı.

Bu tür ayrıcalıklar Kapitülasyon adı ile tanınır. Kapitülasyonlar esasta, tümüyle ticaret ve adliye konularındadır. Sonraları, Kudüs'teki rahiplerin güvenliği ve kendilerine gerektiğinde yardımın esirgenmeyeceği vs. bunların arasına girmiştir (Akyüz , 2006).

Memleketin öz evladı cahil ve okulsuz iken azınlıklar ise geniş eğitim ve öğretim imkânlarına sahiptiler. O çağlarda bizde medreselerde Arap grameri ve din bilgileri sadece ezberletilir, okullarda ise körü körüne Batı taklit edilirdi. Yabancı okulların hemen hemen hepsi katolik ve Protestan misyonerler tarafından açılmıştı. Dış kaynaklarca giderleri karşılanan bu okullarda Türk düşmanlığı aşılanır ve Hıristiyanlık propagandası yapılırdı. Bu okulları denetlemeye giden Türk müfettişler ise içeri bile alınmazlardı (Öz, 1988) .

Kapitülasyonlarda eğitime ilişkin bir hükme rastlanmıyor. Ancak bu belgeler, ticaret adliye işleri, Hıristiyanları korumak gibi bahanelerle Batılı devletlere isteklerini genişletme, açık ve gizli amaçlarını gerçekleştirme imkânı hazırlamıştır. Cevdet Paşanın 1893'de dediği gibi,"Avrupalıları bir şeye azıcık tırnak değdirirlerse, uğraşa uğraşa bir yarık açarlar". Onlar, Türk Devlet adamlarının gafletinden yararlanarak bunu sık sık başarmışlardır. Böylece yabancı devletlerin Osmanlıca okul açmaları, başlangıçta Kapitülasyonların gölgesinde olmuştur (Akyüz, 1992, aktaran, Akyüz , 2006).

1950'den sonra " Marshal Yardımı" nın gelişiyle ülkemizde ilginç gelişmeler oluyor. Örneğin, bu yardımla eski Amerikan arabaları , traktörleri ya da bunları satın alacak krediler ülkeye girdiği halde, genel eğitim içinde tekniğe, motora makineye önemle yer veren Köy Enstitülerinden cayılması kimse kolay kolay açıklayamaz sanıyorum. 12 kadar eğitim projesi de vardır yardım paketleri arasında. Ama bunlar yiyecek paketlerinde olduğu gibi kendi kullanmayıp attıkları ve bizim bünyemize uymayan projelerdir (Türkoğlu, 2004).

Sinanoğlu'nun 2002 yılındaki bir yorumu ve sorusu ; "Birkaç yıl önce kaymakamların birer yıl İngiltere'ye gönderildiklerini, birer yıl İngilizce kursunda tâbi tutulduklarını duyduk. İşte birkaç hafta önce gördük ki , "Bâb-ı âli 'nin şâir yüksek memurini de aynı perdahlamadan geçiriliyor. Amerika veya İngiltere; peki, niye birkaç ay Japonya, Fransa veya Çin değil? Niye, dünyanın, Batı'nın hâlâ inceleyip örnek almaya çalıştığı ünlü Osmanlı Türk devlet idarî düzeni öğretilmiyor. İdarecilerin ufku genişleyecekse dünyadaki, ve geçmişteki çeşitli düzenleri araştırıp tarihimize, kültürümüze, toplumumuza özgü bir düzen tasarımları gerekmez mi? (Sinanoğlu , 2006).

2.4.2. Yabancı Okullar ve Misyonerlik

Lozan barış görüşmelerinin yapıldığı dönemde Avrupa kamuoyunda ve basınında en çok tartışılan konulardan biri, Türkiye'deki yabancı okullar olmuşlardır. Safa Bey, barış öncesinde, bu konudaki görüşlerini şöyle açıklamıştır:

"Memleketimizdeki ecnebi müesseselere karşı maziye kat'iyen unutmuşuzdur. Bütün dünyaca kâbil-i inkâr değildir ki bu müessesat şimdiye kadar memleketimizde mâteessüf samimi bir maksatla çalışmamışlardır. Memleketi ihtilâle sevk eden, muhtelif yerlerde şûriş ve isyan çıkarıcı unsurların çoğunu, bu mekteplerin yetiştirdiği insanlar teşkil etmektedir ve denilebilir ki bu müessesat en çok bununla uğraşmış ve Türkiye devletini tahrip etmek için bir gün mesaisinden geri kalmamıştır."

Bu kurumların geçmişlerinin bu kadar kötü olmasına rağmen, Türkiye'nin her şeyi unutmaya hazır olduğunu bildiren Bakan, şu kesin görüşünü de açıklamaktan geri kalmamıştır:

"Bütün dünyaya ve bilhassa bu müessesatla alâkadar olanlara kat'i sûretle bildirmek istiyoruz ki, artık eski oyunların tekrar edilmesi imkânsızdır. Onun için memleketimizde yaşamak isteyen her ecnebi müessesesi kanunlarımıza ve mektepler hakkında koymuş olduğumuz ve koyacağımız esasata harfiyen riayet edeceklerdir. Bu esasata riayet edilip edilmediğini dâimi surette teftiş ve murakebe etmek en büyük hakkımız ve bir dakika olsun gözden kaçırmayacağımız bir esastır." (Ergün , 1997) .

27 Aralık 2005 tarihli gazeteler yabancılara özel okul açma izni verildiğini yazdı... Hani 250 tane yabancı okulu kapatmıştık ve sadece 3 tanesine devam etme hakkı vermiştik Lozan'da(...) Bir tane daha açılmayacağı karar altına alınmıştı hani! Cumhuriyetimizin kuruluşunda bu kadar önemliydi bu okulları kapatmak. Çünkü kolej adıyla çalışan yabancı özel okullar , resmen ajan ve Hıristiyan yetiştirme yuvaları idi(...) Sanılmasın ki yabancılar gelip yeni okul açacaklar; hayır öyle olmayacak. KİT'lerde yaşadığımız gibi hazır okulları satın alacaklar. Bu kadar çok özel okul boşuna devler eliyle palazlandırılması. Yani hepimizin parasıyla, 5 yıl vergiden muaf, hazine arsa, işçisinin sigortası devletten... Devlet okullarında okumuş öğretmenleri transfer ederek... Şimdi ecnebler verir iki katı fiyatı, satın alır; içinde öğrencisi hazır, bilgisayar , laboratuvarı, binası, toprağı bahçesi hazır....(Morgül, 2006).

...misyoner faaliyeti yalnızca dinî bir amaçla sınırlı kalmaz. Misyonerlik, dinî amaçları taşın, ekonomik, kültürel, siyasî...boyutları bulunan, bir başka ülkeye nüfuz etme aracıdır. Bu , dinî bir amacın gölgesinde, özel yetiştirilmiş ve gerekli bilgi ve imkânlarla donatılmış Hıristiyan misyonerlerin, kendi ülkelerine ekonomik, kültürel, siyasî çıkarlar sağlama gibi dünyevî amaçları gerçekleştirme aracıdır.Böylece , misyoner faaliyetleri içinde okul açma ve eğitim işlerinin neden çok önemli bir yer tuttuğu anlaşılabilir (Akyüz, 2006).

1863'te ABD'nin kurduğu Robert Koleji ile başlayan ve ondan sonra bir sürü başbakan yetiştiren ve ondan sonra da 1954'te Atatürk'ün tam tersi gayeyle kurduğu ilk Türk okulunu, İngilizce'yle eğitim yapan ilk Türk okulu haline getiren ve Türkçe'nin , Türk'ün yok edilmesi ihânetini bugün anaokullarına kadar indirenler gene gizli cemiyet üyeleri.

Bir ülkenin eğitim dili anaokulundan itibâren yabancı dile dönüştüğü takdirde bir buçuk nesil sonra o ülke dilini unutuyor ve ondan sonra o ulus tarihten siliniyor (Sinanoğlu , 2006).

Gerek nicelik, gerekse nitelikte Enstitü sisteminden cayılması ve eskiye dönüş olarak getirilenler, Enstitü öncesinin Atatürkçü arayışları değil, 1924 öncesine özlem olduğu söylenebilir. Bu dönüşe bakıldığında aynı Osmanlı döneminde olduğu gibi, bir yandan din eğitime, bir yandan yabancı dilde eğitime, öte yandan işe el sürmeyen sözde laik ezberci eğitim olarak üç başlı bir eğitime doğru gidildiği görüldü. Belki bunu yapanların bir bölümü de ayırımında değillerdi ne yaptıklarının. Ama seçkin eğitimci eğitime yeşil ışık yakılınca

arkası geliyordu. Robert Lisesi, kendilerine başvuranlarla başa çıkamadığını bildirerek, aynı kendi okulları gibi yabancı dilde eğitim yapan Türk okulları açmalarını önermişti bakanlığa. İngilizce eğitim yapan resmi okullar böyle açılmaya başlıyor, araştırmaya gerek görülmeden(1955) (Türkoğlu, 2004).

2.4.3. Eğitimde Batı Etkileri ve Yabancı Dilde Eğitim

Haziran 1981’deX. Şûrayı açış konuşmasında Bakan şöyle demiştir:

“Eğitim sistemimiz, değişik dönemlerde çeşitli Batı devlet veya sistemlerinin tam etki ve kontrolü altında kaldığı, ülkemize yararlı olmaktan uzaklaştığı ve karmaşık bir eğitim düzeni doğduğu bir gerçektir. Bu durum, eğitim sisteminin değerini ortadan kaldırmış, millî hedef ve ilkelerden yoksun, dağınık ve okulda içine kapanık bir öğretim düzeni ortaya çıkmıştır.Bugün her kademedeki öğretimin, okul öncesi dönemden üniversite dahil, bir bütünlüğünün ortaya konması, geleceğin uzun dönemli ihtiyaçlarını karşılayacak, ülke kalkınmasını hedef alacak temel esasları öngören yeni bir millî eğitim sistemi içinde ele alınması gerekli ve ülkenin geleceği için hayati değere sahiptir.” (Akyüz, 2006).

Kişiler arasında iletişimi sağlayan dil, kültürün önemli öğelerinden biridir. Kültürün kazanılması ve gelecek kuşaklara taşınmasında hayati işleve sahiptir (Torun, 2006) .Tarihsel ve toplumsal bir kalıt olan kültürü; yeni kuşaklara ancak dil ile anlatabiliriz. (Yalman, 2006).Bunun yanında ulusallaşma ve ulusal devletin oluşumunda, ulusal dilin varlığı şarttır (Torun, 2006) .Dil ulusallığı sağlayan ana etkenlerden biridir. Ancak dilimizin bugün içinde bulunduğu kötü durum ile gerek ulusallık gerekse tarih bilincinin giderek zayıflamasını görmekten ciddi endişe duyuyoruz (Yalman,2006) . Bugün dünyadaki birçok ulus, çok sayıda yerel dilin konuşulduğu coğrafyalar üzerinde yer almaktadır. Çin, Rusya, ABD, Fransa, İspanya birden fazla yerel dilin konuşulduğu, eğitimin yapıldığı, o dillere dayalı kültürlerin korunup geliştirildiği, ancak ulusal dilin temel niteliğinde asla ödün verilmeyen ülkeler arasındadır. Bu ülkelerde çeşitli halk kesimlerinin anadillerini incelemeye, geliştirmeye yönelik akademik kuruluşlar, enstitüler vardır; o dillerde eğitim veren, o dillerde dayalı kültürleri canlı tutmayı, geliştirmeyi hedefleyen çalışmalar desteklenmektedir. Ancak, bunun yanı sıra, bütün bu ülkelerde,

ulusal dil, ulusal kimliğin olmazsa olmaz bir ögesi olarak günlük yaşamda, resmi işlemlerde ve ulusal kültürü oluşturan her düzeydeki etkinlikte kullanılmakta, korunmakta ve geliştirilmektedir. Bir ülkenin vatandaşları, o ülkenin ulusal dilinde yetkinleşmezlerse bu, başta doğrudan doğruya o vatandaşların yaşam alanlarının kısıtlanmasına, ardından da o ülkenin dilsel, kültürel, politik ve ekonomik yönden ufalanarak yok olmasına yol açar. Ulusal dillerin korunması sorunsalı, doğrudan doğruya ulusal ekonomilerin ve insan refahının korunması sorunsalından ayrılamaz (Bilgen, t.y.).

Modern Türkiye 'nin yaratıcısı ve Anadolu'daki çağdaş uyanışın öncüsü büyük Atatürk'ün konu ile ilgili en güzel sözü kuşkusuz, “ Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli kültürdür” özdeyişi ile ifadesini bulmuştur(...) yolunu aklın ışığı ile aydınlatanlar çağdaş uygarlığa yönelebilirler (Yalman, 2006). Atatürk, daha 1911' li yıllarda sade Türkçe ve millî edebiyat akımları ile ilgileniyordu. Bunların gerçekleşmesini de istiyordu. Sağlıklı bir iletişim için, ayrıca da tam bağımsız bir ülke için de dil temel bir öge idi. Ulusal eğitimin gerçekleşmesi için de ulusal bir dil gerekli idi. Atatürk, aydınlar ve halk arasında mevcut kültür ikiliğinin varlığını istemiyordu. Aydınlar ve halk arasındaki uçurum ve kopukluk bir ikilik yaratıyor ve gerçek anlamda etkili ve çağdaş eğitim yapılmasını engelliyordu. Türkçe kurallar, sözcükler geliştirilerek dilimiz yabancı etkilerden arınmalı idi. Yazı devrimi, cahilliğin önlenmesinde gerekli bir uygulama olacaktı (Tezcan , 1989).

Milli birlik ruhu; kültür ve dil ile oluşur. Uzun yılların deneylerini sözcük, cümle ve deyimler aracılığıyla koruyan dil, farkına varılmadan duygu ve düşüncelere yöne ve şekil verir (Sakarya, 1988).

Dil, ulus olmanın temel ögesi idi. İmparatorluktan uluslaşmaya geçişte önemli olan bir öge idi. Eğitim ve kültür birliğinin de önemli bir aracı idi (Tezcan, 1989) .II. Dünya Savaşından sonra uluslar arası ilişkilerin gelişmesi, kitle iletişim araçlarının ve bilgi alışverişinin çok önem kazanması vb. nedenlerle yabancı dile duyulan ihtiyaç çok arttı ve (Akyüz, 2006) .Atatürk'ün millî eğitim temel ilkesinin aksine, ilk kez , İngilizce ile eğitim yapan bir Türk okulu, 1953'te türedi. İngiliz, Amerikan güdümlü bu Türkleri Küçük Asya'dan silme ameliyesi 1950'lerde hızla yaygınlaştırıldı. Misyoner okullarını örnek alan yerli “kolejler”, “ Anatolia Liseleri” Türkiye sathında aldı yürüdü (Sinanoğlu , 2006). Anadolu Liselerinden çıkanlar Üniversite giriş sınavlarında öteki lise çıkışlılara göre daha

başarılı oldukları ve bir yabancı dili de oldukça öğrenmenin avantajlarına sahip oldukları için çocuklarını buralarda okutmak velilerin tek arzusu haline gelmiştir. Bu da öğrencileri , giriş sınavları için aşırı bir yarışmaya itmektir (Akyüz , 2006) .

Son yıllarda yabancı dilde öğretim yapan üniversiteler açılmakta ve bunlara rağbet edilmektedir. Yabancı dile üniversitelerimizde önem verilmesini memnunlukla karşılıyoruz. Fakat yabancı dille eğitim yapmak tamamen Atatürkçülüğe aykırı bir gelişmedir. Türkçe'nin gelişmesine ters düşen böyle bir yaklaşım, Atatürkçülüğün tersine Türkçenin zararına olan tutumdur ki kaygı ile izlenmektedir (Tezcan , 2000). Ülkemizde de bazı özel kuruluşların yanısıra kimi kamu kuruluşlarında bile uluslararası ilişkilerin önceliği gerekçesiyle, yalnızca yabancılarla yapılanlar değil, bütün yazışmalar İngilizce olarak yapılmaya başlanmıştır. Yalnızca Türkiye'de değil, Almanya ve Hollanda gibi gelişmiş birtakım ülkelerde de bazı üniversiteler bazı eğitim programlarını İngilizce olarak yürütmeye başlamış bulunuyorlar.

Koşulsuz küreselleşme yandaşları bu gelişmeleri doğal karşılıyor, buna karşı çıkanları da gericilikle suçluyorlar; ancak canlılığını yitiren her dille birlikte birçok düşünce tarzının, kavramın, anlayışın, geniş anlamıyla rengin de dünyadan ve yaşamdan yitip gideceğini görmek zorundayız (Bilgen, t.y.).

Hüsnü Cırılı bir görüşmede düşüncelerini şöyle dile getiriyor;”Yabancı dil öğrenmek başka, yabancı dille eğitim yapmak başkadır. Çocuklarımız yabancı dil öğrensin. Bir değil, iki, üç dil öğrensin. Ama, siz yabancı dille eğitim görün demek, ana dilini inkâr etmektir. Çünkü biz, anamızdan öğrendiğimiz dille düşünürüz. Amerikalının ana diliyle eğitim görmek, Amerikalı gibi düşünmek demektir.

Sonra, yabancı dille eğitim yapınca Türkçe ne olacak? İşlenmemiş kalacak. İkinci plânda kalacak. Eğitilmiş insanlarımız birbirini anlamayacak. Nitekim anlamıyor. Mecliste tartışanlara bakıyorum. Dertlerini birbirlerine anlatamıyorlar. Bazen, aynı şeyleri söyledikleri hâlde kavga ediyorlar. Birbirlerini anlasalar kavga etmeyecekler. Bir milletin dilini elinden alırsanız geriye posası kalır” (Özüdoğru vd., 2003). Sonunda “küresel kıraliyetçiler”in istediği beyinsiz, düşünme yeteneğinden yoksun, câhil, milletine yabancı, hatta düşman köleler yetişir (Sinanoğlu , 2006).

Oktay Sinanoğlu, “Her ülkede şerefsiz vardır, insanoğludur olur, ama bir ülkede bu kadar çok nasıl oluyor? ... İşte bu sahte eğitim düzeneğiyle oluyor. Yabancı dille eğitimle oluyor. Gayrı-millî , Türk dilini, edebiyatını, Türk tarihini artık öğretmeyen, zihinlerin çalışmasını, bilim/teknik öğrenmesini engelleyen, misyonerlere zemin hazırlayan sahte eğitime oluyor.” diyor “(Sinanoğlu , 2006) ve ekliyor; “Bir ülkenin eğitim dili anaokulundan itibaren yabancı dile dönüştüğü takdirde bir buçuk nesil sonra o ülke dilini unutuyor ve ondan sonra o ulus tarihten siliniyor.” (Sinanoğlu ,2006) .

Eğitimimizin zaman zaman bir Batı ülkesinin eğitiminin etkisinde kaldığı görülüyor; fakat millî , etkin , kendimize özgü bir eğitim sistemi geliştirilemiyor...Eğitim tarihimizde, eğitimi uzun vadeli olarak, bir sistem ve bütünlük içinde ele alıp geliştirme çalışmalarının yapılmadığı, bunlara başlansa da sürdürülüp sonuçlandırılmadığı görülüyor. Zaten, Tanzimat’tan beri. “eğitim reformu” yapılmalı denince, bundan esasta “ ders programlarının” , not verme sisteminin” değiştirilmesi anlaşılmıştır. Oysa “ eğitim reformu”ndan, millî bünyemize ve ihtiyaçlarımıza uygun, bilimsel araştırma verilerine dayanan, kapsamlı , sistemli, istikrarlı düzenleme çalışmaları anlaşılmalıdır...Eğitim bakanlığı bu çalışmalara yeterince önyak olamıyor, çünkü yoğun idarî, politik ve günlük meseleler hemen her zaman ciddi ve kalıcı eğitim çalışmalarının önüne geçiyor. Millî Eğitim Şûraları kısmen yararlı olsa bile, yeterli değil ve bekleneni veremiyor (Akyüz , 2006). Günümüzde (2006) ,Türkiye’nin Avrupa Birliğine üyeliği için eğitimde gerekli uyum çalışmaları sürdürülmektedir. Bu çalışmalar eğitimin her alanında önemli yeni düzenlemeler gerektirecektir (Akyüz, 2006).

Cumhuriyetin kuruluş yıllarında askerlik alanında olduğu kadar eğitim alanında da düşünceleri ve çalışmalarıyla değerli hizmetleri geçen Kâzım Karabekir Paşa, yeni devletin eğitim programının bir hareket üssünde hazırlanarak çevreye yayılmasını, ilköğretimin kesin olarak her yerde yayılmasını ve uygulanmasını, dilimizin ve ders kitaplarının Arap ve Acem kisvesinden kurtarılmasını isteyerek, şöyle diyordu:

"Yalnız yenilik değil, birlik ve beraberlik lâzımdır. Tıpkı bizim askerlerin yaptığı gibi. Her şeyden evvel bir "Hizaya gel!." kumandası lâzımdır." (Ergün, 1997) .

İnsan yaratıcılığı için, yeniden aydınlanma için bağımsız düşünebilmek için ulusal dilimizde eğitime gereksinimimiz vardır (Bilgen , t.y.) .

2.4.4. Küreselleşme

“Küreselleşme” çok geniş bir kavramdır. Ulaşım, iletişim ve bilgi teknolojisinin çok hızlı gelişmesi sonucu dünya son derece küçülmüş, bilgi toplumuna geçiş farklı bir insan tipine ihtiyaç göstermeye başlamıştır. Bu, bilgi, deneyim sahibi, geniş ufuklu, dünyayı kapsamlı olarak algılayabilen, bilgiyi yorumlayıp kullanabilen, bilgi ve bilim üreten yeni bir insan tipidir (Akyüz, 2006) .

Az gelişmiş ülkelerde emperyalizmle işbirliği yapan küçük azınlıkların memnun, geniş toplum kesiminin ise daha yoksullaşmakta, sömürülmekte, bunların yarattığı artık değer ile zengin daha zengin, fakir daha fakir olmaktadır. Küreselleşme barış değil, güçlü ülkelerin çıkarları uğruna savaş ve yoksulluk getirmiştir ve getirmektedir (Yalman , 2006).Yeni Dünya Düzeni, yoksul dünya halkları için yeni kurallar koyan ve onlar üzerinde baskı oluşturan bir olgudur...Egemen olduğu toplumlarda neden olduğu sorunlar giderek çığ gibi büyümektedir...Yoksul dünya bugün barınma, beslenme eğitim, sağlık, başta olmak üzere yaşamın her alanında sorunlarla baş başa kalmış durumdadır (Silahçioğlu, 2006) . Dünya üzerindeki insanların beşte biri güne bir doların altında kalan bir gelire aşırı fakirlik düzeyinde yaşam savaşı veriyor. Günde iki doların altında gelire sahip olanlar ise dünya nüfusunun yaklaşık yarısını oluşturuyor.Bu gibi toplumsal gerçekler, dünya barışını ciddi tehdit altında tutuyor. Bu sorunlara çözüm getirmek için atılacak ilk adım, yine zihinlerdeki uçurumları aşıp, bir dünya vatandaşı gibi düşünebilmek olmalıdır (Argüden, 2004). Varsıl ülkelerle yoksul ülkeler arasındaki anlaşmazlıkların önlenmesi, bu gün tüm dünyanın uğraşısıdır...Sorunun temel nedeni, geçmişten günümüze kadar yaşanan ve bugün de devam etmekte olan sömürgecilik anlayışı (Silahçioğlu, 2006) ...Yıllardır barış içinde yaşayan toplumlar inanılmaz bir hızla önce ayrışır, sonra da çatışır. Sonuç, ekonomisi yabancıların eline geçmiş, zayıflamış merkezi egemenliğiyle dış politikada bağımsız karar verebilme yetkinliğini yitirmiş, yabancıların dayattığı kararlara mahkûm olmuş bir devlet ve tarihsel-kültürel kimliğini yitirmiş Batı'nın alt dereceli bir hizmetkarına dönüşmüş bir halk topluluğu (Yıldırım, 2005) ...

Bir ülkede olup bitenler uluslararası konjonktürden bağımsız açıklanamaz. Söz konusu ülke Türkiye olunca, jeopolitik hesaplarda daima dikkate alınmak durumundadır. Türkiye; Avrasya anakarasının Asya kilidi, Ortadoğu ve İslam dünyasının en büyük gücü ve tarihsel nedenlerden ötürü lideri, Osmanlı'dan kalma geniş bir kültür coğrafyasının etkileyicisi, geçmişte süper devlet olma duygusunu yaşamış ve bu duygusu hâlâ taze olan, emperyalizme karşı bir kurtuluş savaşı vermiş ve sömürgecileri ne pahasına olursa olsun kovalamış bir halk, kaynakları çok zengin bir ülkedir. Böyle bir ülkenin Ortadoğu, Kafkaslar ve Asya'da hesapları olan ülkelerin (bunlar özellikle ABD ve bazı AB ülkeleridir) çıkarları gereği güçlü olmaması gerekir. Zayıflaması için sıcak savaşa gerek kalmadan, enerjisinin önemli bir kısmını içeride harcaması gerekir. Son yirmi yılda ülke gündemini işgal eden konulara (etnik ayrılıkçılık, laiklik karşıtlığı, cemaatçilik, türban...) bakınca ülkenin "sürdürülebilir istikrarsızlığı" için her türlü psikolojik savaş aracına başvurulduğu görülür. Batılı ülkelerin gündemimizdeki bu konularda istikrarı bozan unsurları çeşitli biçimlerde desteklediği bilinmektedir. Bu destek lojistik olduğu kadar siyasal ve entelektüel destek biçiminde de sürmüştür (Çınar , 2005a) .Yeni Dünya Düzenini gerçekleştirmek için hedef ülkelerde atılacak adımlar şu şekilde tespit edilmiştir:Özgürlüklerin tartışılması,Dini yaşamın ön plana çıkarılması, Laiklik anlayışının sorgulanması, Laiklik anlayışının kemirilmesi, Dinler arası diyalogun sağlanması, Çıkar çevrelerinin kenetlenmesi, Ulusal direnci çökertilmesi, Uluslar arası sermayenin önünün açılması, Ulusal yargıda etki alanının kısıtlanması, Uluslararası ticari kuruluşların desteklenmesi, Uluslarüstü kuralların iç hukuka egemen kılınması, Ulusal egemenliğin baskı altında bulundurulması, Yönetim mekanizmasının kontrol altında tutulması ve Ülke kaynaklarının sömürülmesi (Silahçioğlu, 2006). Türkiye'de , üç – beş yıl öncesine dek, siyasal konumlanmalara uygun olarak, örgütler, partiler, yazarlar, çizerler arasında keskin görüş ayrılıkları oluşurdu. Örneğin, laik devlet düzenini değiştirmek isteyenlerle, cumhuriyeti savunanlar arasında siyasal uçurum bulunurdu. 'Sağcı' geçinenler 'solcu' geçinen arasında görüş ayrılıklarıysa siyasal yaşamın bir kuralı ve itici gücüydü.Oysa şimdi öyle olmuyor. Dinsel hukuk esaslarının uygulanmasını isteyenlerle, istemeyenler bir araya geliyorlar ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş ilkelerinin değiştirilmesini birlikte öneriyorlar (Yıldırım, 2005).

Dünyada dinsel fikirler 2 nedenle kullanılır. 1-Toplulukları sömürmek 2- Emperyalist güçler olarak geri kalmış ülkeleri mandaya dönüştürmek. Yeni gelir alanları oluşturmak. Kurmak, oraları kendilerine bağımlı yöreler yapmak (Tüfekçi, t.y.). Tüm dünyayı etkisi altına alan küreselleşme, Türkiye’de bugün dinsel ideolojiyi egemen kılmak suretiyle ulusal direnci yok etmeyi hedeflemektedir. Küreselleşmenin Türkiye’de ortaya çıkaracağı zararlı etkileri en alt düzeyde tutabilmenin tek yolu; “Atatürk İlke ve Devrimleri”ni yaşatmaktır (Silahçioğlu, 2006). Atatürk’e göre , yeni toplumun demokratik, barışçı ve evrensel değerlerle yetişmesi öngörülmektedir. Toplum yaşamında savaş değil, işbirliği ve dayanışmayı asıl saymış, her kesimin toplumda yeri olduğuna inanmıştır. Hiçbir sınıfa ya da kişiye ayrıcalık, üstünlük tanımamıştır. Toplum barışını temel aldığından, ekonomik kalkınmada sınıfların birbirini sömürmesini engellemeye çalışmıştır. Yalnızca içi barışı değil, dünya barışını da ülkü olarak benimsemiştir. Örneğin Türk Yunan dostluğunun kurulmasına büyük önem vermiştir. Tüm ülkelerle ilişkide temel ilke, barış ve dostluk olmuştur. Tüm ulusların refahının birlikte düşünülmesi, dünyanın bir yerindeki rahatsızlığın bütün dünyayı ilgilendirmesi görüşündedir. O’na göre insanları mesut edecek yegâne araç, onları birbirlerine yaklaştırmak, onları birbirine sevdirmektir.Sürekli barış için Uluslar arası önlemler alınmalıdır. Dünya vatandaşları, kıskançlık, açgözlülük ve kinden uzaklaşacak biçimde eğitilmelidir (Tezcan , 2000).

Türkiye’nin dış politikada tarafsızlıktan vazgeçerek Batı ittifakına katılması ve emperyalist ülkelerin çıkarlarına uygun politikalar izlemesi, Atatürk’ün dış politika anlayışıyla çatışmaktadır. Batılılaşma kavramı ise, Batılı devletlerle ilişkileri sıklaştırma ve ittifaklara katılma olarak algılanmıştır (Torun, 2006). Batılılaşma eşit Avrupa Birliği biçiminde düşünürseniz yanılırsınız. Türkiye Avrupa Birliği’ne girmeden de Batılılaşma yoluna devam edebilir (Öztop, 2006).

Türkiye, Kafkasya ve Orta Asya ülkeleri ile yakınlığı nedeniyle Avrupa Birliğinin enerji ihtiyacının karşılanmasında da kritik bir konumda bulunuyor. Uluslar arası topluluğun saygın bir üyesi olarak ön sıralarda yerimizi almak için sadece Avrupa Birliğine değil, tüm dünyaya iyi örnekler sunmalı ve katkıda bulunmalıyız. Bu açıdan baktığımızda, hedefimiz , Avrupa Birliğine girmek değil, Avrupa Birliğinin takip edeceği iyi örnekleri oluşturmak, Avrupa için vazgeçilmez bir duruma gelmek olmalıdır (Argüden, 2004). Cumhuriyet

döneminde Atatürk, “çağdaş uygarlığın üstüne çıkmayı” hedef gösterdi. Yalnız Atatürk, bu uygarlığın aynen taklidini istememiş, ilerleme temelini “kendi içimizden çıkarmamız gerektiğini” söylemiştir(Mart 1923) 1950’den beri gelişen bir süreç sonucu Avrupa Birliği kurulmuştur. Türkiye günümüzde (2006) buraya girmek için büyük istek ve çaba göstermektedir. Ancak Türkiye yine , AB’nin siyasî , hukukî, sosyal, ekonomik, eğitimsel istekleri karşısındadır. Ve Batı ülkelerine çok ağır malî borçları vardır... Türkiye bu isteklerden bir kısmını gerçekleştirme yolundadır. Ancak AB’nin bazı siyasî istekleri ve şartları yerine getirirse de , Türkiye’nin AB’ne alınmasının kesin olmadığı AB’nin resmî belgelerinde vurgulanmıştır (Akyüz, 2006) .

Türkiye bugün, uluslar arası zeminlerde hakkında alınmakta olan olumsuz kararlara karşı koyabilecek olanaklardan giderek yoksun hale getirilmektedir. Bugün Türkiye’nin AB’ye dahil olma girişimlerinin ne şekilde sonuç vereceği üye ülkelerin tutumlarına bağlı kalmıştır (Silahçioğlu, 2006) .

Ülkemizin uluslar arası arenadaki saygınlığını artırmak için ele alınması gereken en öncelikli konulardan biri içerik geliştirmektir. Örneğin , birçok ülkede Türkiye’nin önüne konan “ermenî dosyası” konusunda hukuken ya da tarihi belgeler açısından haklı olmak hiç de önemli değil. Çünkü dünya kamuoyunun bu konudaki yargısını yazılan kitaplar ve çevrilen filmler etkiliyor. Türkiye’nin bu açıdan önemli bir zaafiyeti var (Argüden, 2004).Ermenî Soykırım iddialarıyla ilgili yayımlanan eserlerin sayısı en az 30 bini bulurken, Türkiye’nin tezlerini savunan eserlerin sayısı 100’ü bile bulmamıştır (Usta , 2005) . Mısır’ın, turistlere yönelik terör saldırılarından sonra giriştiği iletişim çabalarını hatırlatmakta yarar var. Mısır, terör olaylarının zihinlerdeki izini silmek için tarihi kitaplar yazdırdı, filmler çekti ve dünya kamuoyunun zihninde terörün izi silindi ve Mısır tekrar bir kültür turizmi ülkesi haline geldi (Argüden, 2004) .

Dünya ile bütünleşme kapsamında düşünüldüğünde, ‘küreselleşmenin hiç mi yararı yoktur ya da fazla ulusalcı olmak, gelenekçilik kapsamında Türk Ulus devletine zarar vermez mi?’ ... Eğer Türkiye, Hıristiyan ya da Musevî halka sahip olsaydı, yani, çoğunluğu Müslüman olmasaydı ve bu Müslüman halka sahip ülke Suudi Arabistan, Kuveyt ile diğer Arap devletleri gibi küresel güçlerin uşağı durumunda olsaydı, yine, Kurtuluş Savaşı’nda emperyalistleri yenmeseydi sorun yoktu. O zaman, sınırlarımızın korunmasında da gerek

yoktu, egemenliğin bizde kalmasına da. Belçika ya da Hollanda bu alanda nasıl sorun yaşamıyorsa bizde yaşamazdık. Kuveyt nasıl sorun yaşamadıysa bizde yaşamazdık. Ama, durum böyle değildir ve birçok ülkeye uygulanmasında sakınca olmayan küreselleşme tedavisi ülkemiz için yaşamsal derecede sakıncalıdır (Saçan, 2006). Beş yüz milyona yakın nüfuslu Hıristiyan dünya içinde 70 milyona yakın bir azınlık durumunda kalınacaktır. Demokrasi olsa bile, demokraside sonuçta kararı çoğunlukta olanlar vermektedir. Verecekleri kararın İslamiyet lehinde olmasını, müslüman kitlenin tercihlerine uygun olacağını kimse beklemesin. Dünya Kiliseler Birliği şimdiden Müslümanlığı Anadolu'dan tasfiye için Anadolu'yu birinci derecede misyonerlik alanı haline getirmiştir (Çınar, 2005b).

2.4.4.1. Küreselleşme ve Ulus –Devlet

Son yıllarda dünyada esen küreselleşme rüzgârları bazı temel kavramların tartışılmasına yol açtı. Küreselleşmeyi âdeta yeni bir din gibi gören bazı yazarlar ve düşünürler, artık eski tarih anlayışının sona erdiğini, ulus-devlet kavramının anlamını yitirdiğini , ülkelerin kendi çıkarlarını savunmaktan vazgeçip, bütün insanlığın ortak çıkarlarını düşünmesi gerektiğini savunmaya başladılar. Türkiye'de de bu görüşleri benimseyen düşünürlerin, yazarların sayısı az değil.

Acaba küreselleşme eğilimlerine öncülük eden büyük devletler de böyle mi düşünüyorlar? Onlar da ulusal çıkarlarını bir tarafa bırakıp diğer ülkelerle olan ortak çıkarlarını mı ön plana çıkarıyorlar? Dünyanın gerçekleri bunun böyle olmadığını gösteriyor (Öymen , 2005).ABD; ortada kanıt olsun olmasın, kendi varlığı için tehlike veya tehdit teşkil ettiğine inandığı her oluşuma karşı, hiçbir kurala bağlı kalmaksızın müdahale etmekten kaçınmaz. (Silahçıoğlu, 2006).ABD için diğer ülkelerin dostluğu veya düşmanlığı devamlılık arz etmez. Önemli olan ABD ulusal çıkarlarının korunmasıdır (Silahçıoğlu, 2006).

Küreselleşme ve çok kültürlülük anlayışının giderek güç kazandığı bu dönemde ulusal bütünlük ve ulusal kimlik duygusu erozyona uğramakta ulusal değerlerimiz kaybedilmektedir. Küreselleşme ile ortaya çıkan yeni kölelik düzeni; dünyada var olan hukuki, ahlaki, kültürel vb. gibi değerleri yıkmış veya egemen güçlerin isteklerine göre yeniden şekillendirmeye başlamıştır (Yalman ,2006). Büyük devletler, kendilerini değişen dünya koşullarına uydurmakla birlikte, işin özünde ulusal çıkarlarını savunmaktan

vazgeçmiyor, tam tersine kendi ülkelerinin çıkarlarını en yüksek değer sayıyorlar. Atatürk'ün öncülüğünde emperyalizme karşı büyük bir zafer kazanıp tam bağımsızlığına kavuşan, ulusal çıkarlarını en zor koşullar altında bile inançla koruyan Türkiye'nin , bugünkü dünya koşullarında cumhuriyetimizin bu temel değerlerinden vazgeçmesi düşünülebilir mi? (Öymen, 2005).

Devletin oluşabilmesi için bazı olmazsa olmaz unsurların varlığının gerektiği görülmektedir. Bunlar;

- Ülke (sınırları belli, egemenliğin icra edildiği alan)
- Ulus (ortak geçmiş, kültür, dil, din, örf ,adet gelenek vs. kavramlarla birbirine bağlı ve birlikte yaşama iradesine sahip topluluk)
- Egemenlik (kaynağını millettten alan meşru güç ya da otorite) her devletin egemenlik alanı ülkesiyle sınırlıdır.)
- Siyasi organizasyon (siyasi bir rejime sahip, bu rejimin gerekleri doğrultusunda inşa edilmiş demektir.

Ulus devletin özellikleri bunlar olunca bu devlet türünü çözmek ve yok etmek için , yukarıda belirttiğimiz unsurları bir bir aşındırıp ortadan kaldırmak gerekir. Küresel emperyalist güçlerin bugün uyguladıkları, planlı ve iyi organize edilmiş operasyonlar hep bu amaca yöneliktir (Saçan, 2006). Ulus devletler, dünya egemenliğinin önündeki en büyük engel. Çünkü ulus devletler kendi topraklarının kullanımına ve iktisadi ortamına dışardan yapılacak girişimleri, dış siyasetlerinin doğrudan yönetilmesini engelleyebilirler (Yıldırım, 2005). “*Ulusal kimlik bilinci*” geçmişte ulusları varolabilme mücadelesinde üstün kılan tek güç olmuştur. Bu bilinç tarihin her döneminde yıkımın ve sömürgeciliğin önünde en büyük engel oluşturmuştur. Türk tarihi, “ ulusal kimlik bilinci yoksunluğundan “ yıkılmış olan 15 Türk devletinin varlığı ile çok anlamlı bir ders kaynağıdır...Dünya egemenliğini hedefleyen güçler, bu yolda kendilerine yönelik direncin azaltılması için bu gün de “ulusal kimlik bilinci” nin yok edilmesini temel yöntem olarak kabul etmişlerdir (Silahçioğlu, 2006).

Hıristiyan Dünyasında Avrupa'nın doğu sınırlarıyla ilgili değişik düşüncelerden bir kısmı, Türkiye coğrafyasının yeniden şekillendirilmesini içermektedir. Osmanlı Yönetiminin imzaladığı, Türkiye Cumhuriyeti'nin reddettiği Sevr Antlaşmasındaki sınırlar, örtülü

olarak gündeme getirilmektedir (Silahçioğlu, 2006). Bugün, ABD'nin ulusal devletleri parçalayıp dağıtmayı amaçladığı küreselleşme politikaları hayata geçiriliyor. Eğer bu politikalar başarılı olursa Türkiye birkaç parçaya bölünecek ve hem küçük devletçiklerden oluşan parçalı yapısıyla Avrupa Birliği'ne entegre edilecek, hem de Amerika'nın Büyük Ortadoğu Projesi çerçevesinde bölge ülkelerine karşı bir saldırı üssü olacak (Usta , 2005).

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın değiştirilemez, değiştirilmesi teklif edilemez ilk üç maddesi, küresel ve ümmetçi güçlerin, yerel güç odaklarının en çok rahatsız oldukları maddelerdir. Bu maddeler, Türk Ulus Devleti'nin yönetim şeklinin Cumhuriyet olduğunu , Cumhuriyetin temel niteliklerini, ulus devletin bütünlüğü, dil, ülke, bayrak, milli marşı ve başkentini belirlemektedir.Dördüncü madde de bu ilk üç maddenin değiştirilemeyeceğini, hatta değiştirilmesinin teklif edilemeyeceğini hükme bağlamıştır. Son yıllarda (...)Anayasanın üç maddesinin fiilen ve hukuken değiştirilmeye çalışıldığını ve bunda da başarılı olunduğunu görmekteyiz.

Bu konuda en net değişiklik Anayasa'nın 90. maddesinde yapılmıştır (Saçan, 2006).

“ Usulüne göre yürürlüğe konulmuş milletlerarası andlaşmalar kanun hükmündedir. Bunlar hakkında Anayasaya aykırılık iddiası ile Anayasa Mahkemesine başvurulamaz.” (T.C. ANAYASASI , Madde : 90).

2004 yılında yapılan değişiklik ile Anayasa'ya şu cümle eklenmiştir. (**Ek cümle: 7.5.2004 – 5170/7 md.**)“Usulüne göre yürürlüğe konulmuş temel hak ve özgürlüklere ilişkin milletlerarası andlaşmalarla kanunların aynı konuda farklı hükümler içermesi nedeniyle çıkabilecek uyuşmazlıklarda milletlerarası andlaşma hükümleri esas alınır (T.C. ANAYASASI ,Madde 90, Ek cümle: 7.5.2004 – 5170/7 md).

Bu düzenleme ile Anayasa'nın ilk üç maddesini ortadan kaldırmak olanaklı hale gelmiştir (Saçan, 2006) .

Günümüzde insan hakları ve demokrasi kavramları aynı zamanda emperyalist ülkelerin hedef ülkeleri baskı altına almada kullandıkları bir psikolojik savaş aracı haline gelmiştir.

Emperyalist ülkeler eskiden hedefledikleri ülkelerde sivil ya da askeri darbe yaptırarak kukla hükümetler kurdurur, ülkeden istediklerini alırlardı. Bu durum zamanla ilgili ülkelerde insanların tepkilerine yol açar, olayın arkasındaki güçten nefret edilirdi. Bunu gören emperyalist güç odakları artık ülkelerde darbeler yaptırmak yerine kurdukları dernek, vakıf, düşünce ve stratejik araştırma enstitüsü, televizyon ve gazeteler aracılığıyla halkı etkileme, yönlendirme gibi beşinci kol faaliyetlerine yöneldiler (Çınar, 2005b). Örumcek ağı, Mustafa Kemal'in bağımsız ülkesinin kurumlarını demokratik örgütlerini, siyasal partilerini, bilim yuvalarını sarmış durumda. Aynı ağ , ülkenin komşuları başta olmak üzere tüm Asya'yı, Afrika'yı ve Güney Amerika'yı liberal bir görünüm altında sararak kolonileştirmektedir. İnsanlık bir kez daha karanlık, acımasız bir çağa giriyor (Yıldırım, 2005).

"Demokrasiyi geliştirme" adı altında emperyalist ülkelere kurulan/kurdurulan bir çok vakıf, sivil toplum örgütü egemen güçlerden aldıkları paralarla ulus devletlerin dayandığı temel değerleri tahrip ya da tahrif etmektedirler. Demokrasi kavramının kendisi bile tahrif edilmiştir. "Toplumun kaynaklarını adil biçimde ve birlikte paylaşma, birlikte kaynakları yönetme" artık demokrasinin tanımı olmaktan çıkmıştır. Beş yılda bir oy kullanmaya indirgenmiştir. Bu figüranlıktır. Demokrasi, egemenin egemenliğini sürdürme oyunundan başka bir şey değildir ve bunu savunmaya da gerek yoktur (Çınar, 2005b) .

"Egemenlik günbatımı"nı öne sürenler-ister sağ kanatta, serbest piyasaların savunucuları; ister sol kanatta, çok taraflılık yandaşları olsunlar- günümüz dünyasında ulus-devlet egemenliğinin yerini neyin alacağını açıklamak zorundadırlar. Bu boşluğu fiilen doldurmuş bulunanlar, çokuluslu şirketler, sivil toplum örgütleri, uluslararası örgütler, suç kartelleri, terörist gruplar ve benzerleri gibi, belli oranda güce ya da meşruiyete sahip olan fakat aynı ana ikisini birden nadiren bünyesinde barındıran kuruluşlardan oluşan renkli bir koleksiyondur. Net bir cevabın yokluğunda, ulus-devlet egemenliğine geri dönmekten ve bir kez daha devleti nasıl daha güçlü ve verimli kılabileceğimizi anlamaya çalışmaktan başka seçeneğimiz yok (Fukuyama, 2005).

ATATÜRK'ün önderliğinde Türk Ulusu tarafından, dünyanın egemen devletlerine karşı verilen bağımsızlık savaşı sonrasında 1923'te kurulan Cumhuriyet, 84 yıllık bu çöküş sürecini durdurmuş, Avrupa'nın elde ettiği tüm ayrıcalıkları yok etmiş ve Türk Ulusunun gasp edilmiş tüm Ulusunun gasp edilmiş tüm haklarını geri almıştır (Silahçioğlu, 2006). Atatürk, öncelikle modernleşmenin ön koşulu olan ulusal devleti kurmakla işe başlamış ve yaptığı devrimlerle ulusa çağdaş bir kimlik kazandırmayı amaçlamıştır (Torun, 2006). Atatürk ilke ve devrimleri incelendiğinde, hemen hepsinin iki ortak özelliğinin olduğu görülür. Birincisi çağdaşlaşma teorileri ve uygulamaları olduğu, ikincisi ise milli birlik ve beraberliğin hedeflendiğidir .Atatürk, milli birlik ve beraberliği de, çağdaşlaşmada olduğu gibi salt kuru bir slogan olarak kullanmamıştır. Her şeyden evvel çağdaş bir toplum olmanın gereklerinden en önemlisi iç barışın sağlanmış olmasıdır.İç barış ise milli birlik – beraberlikle gerçekleşebilir (Ertan 2006).

1960 ve 1970'li yıllarda gelişen siyasal anlayışların her yola başvurarak iktidardan uzak tutulmaları, toplumda gelir dağılımındaki adaletsizliğin düzeltilmek bir yana giderek bozulması, uygulanan ekonomi politikalarıyla tarımın çöküşü ve köyden kente hızlı ve kontrolsüz göç gibi nedenler de buna eklenince geçmişte “hakça, eşitlikçi düzen”i savunan solun yerini ütopyik karakterdeki “adil düzen”i savunanlar almaya, kitleler o yöne akmaya başlamışlardır.

Bunların üzerine bir soğuk savaş stratejisi olan “yeşil kuşak projesi”nin 12 Eylül sonrasında uygulanmaya konulması, Türkiye’de özellikle başını Siyasal İslamın çektiği “İlimli İslamın” yükselmesine yol açmıştır. İlimli İslam ise emperyalist odaklarla barışık, ulusal duyarlılığı zayıf, dolayısıyla “küresel sistem” lehinde olan, “evcil”, böylece Batı açısından zararsız bir İslam anlayışıdır (Çınar , 2005a). Burada, şu soru gerçekten önem taşımaktadır; İslam nasıl ilimli olur?(...)İslam'ın ve Kur'an'ın hiçbir yerinde görülmeyen, görülmesi mümkün olmayan, hatta söylemi bile İslam tarihi reddetme anlamına gelen dinler diyalogu ile İslam'ı, Allah(ççç)'ın düşmanları ile birleştirmeyi mi düşünüyorsunuz? Allah'ın emirlerini değiştirip ilimli mi yapmak istiyorsunuz? (Saçan, 2006).

Türk kamuoyuna da yansıyan bazı düşüncelere bakılacak olursa, dünyayı yeni bir ideoloji, âdeta yeni bir din gibi saran küreselleşme akımları karşısında ulusal çıkarlar kavramı artık

pek bir anlam taşıyor. Onlara göre ulusal çıkarlardan söz edenler, geçmişin dünyasında yaşayanlardır. Dünya bir küresel köye dönüşmüşken hâlâ ulusal çıkarları koruma peşinde koşanlar, çağın gereklerinin farkında değildirler. Ulusal çıkarları korumak, artık bir tutuculuk sayılmalıdır. Çağdaş dünya görüşüne sahip olanlar bu anlayıştan kurtulmalıdır. Ulusal sanayi korumak gibi kavramlar geride kalmıştır. Herhangi bir konuda ABD'nin taleplerine karşı çıkmak Türkiye'ye zarar verebilir. AB'ye girmeyi hedefleyen Türkiye, bundan sonra kendi ulusunun değil, Avrupa'nın ortak çıkarlarını korumalıdır. Sosyal demokrasiyi savunmaların aynı zamanda ulusal çıkarları da savunmaları bir çelişkidir. Türkiye, artık 1930'ların kafasıyla yönetilemez. Atatürkçü düşünceleri sosyal demokrasiyle bağdaştırmak için yeni bir senteze ihtiyaç vardır (Öymen , 2005) ...

2.4.2.2. Atatürk İlkeleri ve Ulusal Çıkarlar

Cumhuriyetin nitelikleri anayasamızın 2. maddesinde belirtilmiştir. “Türkiye Cumhuriyeti, toplumun huzuru, millî dayanışma ve adalet anlayışı içinde , insan haklarına saygılı, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan, demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk Devletidir (T.C. ANAYASASI , Genel Esaslar, Madde : 2). Ulusal Devlet, Ulusal Egemenlik ve Tam Bağımsızlık anlayışları hiç kuşkusuz çağdaşlaşma zorunluluğundan kaynaklanmaktadır. Atatürk'ün çağdaş kültür anlayışının yansıması olarak değerlendirilebilecek bu esaslar , Atatürk İlkeleri'nin oluşmasında önemli rol oynamışlardır (Torun, 2006). “Tam bağımsızlık demek, elbette siyasa, maliye, ekonomi, adalet, askerlik, kültür...gibi her alanda tam bağımsızlık ve özgürlük demektir. Bu saydıklarımın herhangi birinde bağımsızlıktan yoksunluk, ulusun ve ülkenin gerçek anlamıyla bütün bağımsızlığından yoksunluğu demektir ”(Velidedeoğlu, 2004).

Küreselleşmenin gündemde olduğu bir dönemde, millet, milliyetçilik ve milli birlik gibi kavramlar önemini yitiren, değerini kaybeden ve çağın gerisinde kalan kavramlar gibi gösterilmektedir. Uluslara, küreselleşmenin ve milli kimlikten uzaklaşmanın, çağdaşlaşmanın bir gereği olarak kabul ettirilmeye çalışıldığı bir dönemde, Atatürk tarafından biçimlendirilen ve yaşanan olaylarla da doğruluğu sınanmış olan Cumhuriyet'in temel değerlerin Türk ulusunun geleceğine ışık tutacağına kuşku yoktur (Ertan , 2006).

İyi anlaşılmamış Atatürkçülük kimilerince istismar edilmektedir. Yapılan devrimlerin hangi gerekçelerden kaynaklandığı, çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkmak için ortaya konan ilkelerin günümüzde hangi anlamı taşıdığı öğretilmemekte, kavratılmamaktadır. Atatürkçülük bir bütün olarak ele alınmayıp, fikirlerini parçalara ayırarak işine gelenleri kabul edip, diğerlerini yok sayarak, Atatürk ilke ve devrimleri kendi çıkarlarına göre yorumlanırsa, Atatürk bile birlik değil, bölücülük kaynağı haline gelebilir. Örneğin, kimileri sadece laikliği, kimileri ulusçuluğu tekellerine almakta, diğer ilkelerini ya önemsememekte ya da yok saymaktadır (Çınar, 2003). Anayasamızın başlangıç bölümünde; **(Değişik:3.10.2001 – 4719/1 md.)** Hiçbir faaliyetin Türk milli menfaatlerinin, Türk varlığının, Devleti ve ülkesiyle bölünmezliği esasının, Türklüğün tarihi ve manevi değerlerinin, Atatürk milliyetçiliği, ilke ve inkılapları ve medeniyetçiliğinin karşısında korunma göremeyeceği ve lâiklik ilkesinin gereği olarak kutsal din duygularının, Devlet işlerine ve politikaya kesinlikle karıştırılmayacağı; belirtilir (T.C. ANAYASASI , Başlangıç, 3.10.2001 – 4719/1 md.).

Geçmişte olduğu gibi bugün de ulusal çıkarlara ihanet, bütün ülkelerde, halkın affetmediği ve yasaların cezalandırdığı bir suç sayılıyor. Başka ülkelerin çıkarlarına hizmet ederek kendi ülkelerine zarar verenler, her zaman nefretle anılmıştır. Küreselleşme çağında da bu durum değişmedi. Bugün de yabancıların sözcüsü gibi hareket edenler, kendi ülkelerini hep suçlu, hep hatalı görenler, yabancıların her dediğine itaat edilmesi gerektiğini düşünenler, halkın tepkisiyle karşılaşılıyor. Bu, Türkiye’de de, dünyanın başka ülkelerinde de böyle. Halk ancak kendi ülkesinin çıkarlarını, itibarını savunanları yüceltiyor, onları destekliyor ve onların peşinden gidiyor. Diğerleri ise er geç tarihin karanlıklarında yerlerini alıyorlar (Öymen, 2005) .

Tek parti anlayışıyla uzun yıllar yönetilen Türkiye, güvenlik endişesi, ekonomik ve siyasal nedenlerle çok partili yaşama geçmiş ve Batı bloğuna katılmıştır. Türkiye’nin Batı bloğuna katılması ve ittifaka uygun bir dış politika çizgisi benimsemesi, iç politikanın da en belirleyici etkenlerinden biri olmuştur. Türkiye, Amerikan yardımı alması ve NATO’ya katılmasıyla, kapitalist sistem içine yeniden girmiştir. Bu dönemde yaşanan kültür değişimleri, çoğunlukla geriye dönüş biçiminde gerçekleşmiştir. Atatürk devrimlerinden verilen ödümler ve toplumu geleneksel yapıda tutmaya yönelik girişimler, yeni sorunların

doğmasına yol açmıştır (Torun, 2006). Türkiye'nin ulusal çıkarlarını savunanlar bazı konularda yabancı ülkelerden gelen baskılara, Türkiye'nin egemenliği ile bağdaşmayan taleplere karşı tepki gösterdikleri zaman, siyaset ve iş çevrelerinin ve basın bir bölümü, onları Batı ile işbirliğine karşı olmakla, Türkiye'nin Batı ile bütünleşme çabalarına karşı çıkmakla suçluyor. Oysa Batı ile aynı uygarlık değerlerini paylaşmak, Avrupa Birliği ile bütünleşmeyi istemek, Türkiye'nin ulusal çıkarlarının ve haysiyetinin korunmasına engel değil. Tam tersine, ancak kendi ülkelerinin çıkarlarını ve haysiyetini korumasını bilenler, Türkiye'yi Atatürk'ün hedef gösterdiği çağdaş uygarlık düzeyine taşıyabilirler. Atatürk'ün çeşitli vesilelerle açıkladığı görüşler bu konuda derslerle dolu (Öymen , 2005). Atatürk, dış etkenlerin baskısı veya yönlendiriciliği söz konusu olmaksızın tamamen bağımsız biçimde kültür devrimini gerçekleştirmiştir. Kültür devriminde ise, çağdaş uygarlığın gereklerini ve toplumun ihtiyaçlarını göz önüne almış; devrimlerini aşama aşama ve gerekli koşulları hazırlayarak topluma kendisi sunmuştur (Torun, 2006).

Şimdilerde neredeyse herkes AB'ye girmeye can atar hale geldi. Bağımsız bir ülkenin sahibi olmak yerine AB'nin üçüncü sınıf bir eyaleti olmaya can atıyoruz! AB kara sevdası uğruna ulusal ve toplumsal dokumuz çözülüyor... Parçalanıyoruz...Nifak tohumları yeşertiliyor (Çınar , 2005d)... Devlet katında AB öncelikli bir devlet politikası ilân edilmiştir. Üst düzey bazı görevlilerin konuşmalarına bakarak AB'nin “ulusal hedef” olarak ele alındığı anlaşılmaktadır. Ulusal hedef, ulusun onuru ve çıkarları için gerektiğinde canın feda edildiği, bütün kaynakların bu uğurda harcandığı hedeftir. Davet edilmediğiniz, size düşmanca bakılan, saygısızca davranılan, istenilmediğiniz bir eve girmeye bu kadar can atmanız, aklın almayacağı bir durumdur. Bu koşullar altında AB ulusal hedef olamaz (Çınar , 2005d). Atatürk Nutuk'ta “Ulusal Siyasa”yı tanımlıyor. *‘Ulusal sınırlarımız içinde, her şeyden önce kendi gücümüze dayanarak varlığımızı koruyup ulusun ve yurdun gerçek mutluluğuna ve bayındırlığına çalışmak; gelişigüzel, ulaşılamayacak istekler ardında ulusu uğraştırmamak ve zarara sokmamak; uygarlık dünyasının uygarca ve insanca davranışını ve karşılıklı dostluğunu beklemektir.’* (Velidedeoğlu, 2004). Atatürk, ülkenin içinde bulunduğu güç ekonomik koşulların ulusal bağımsızlığından ödün verilmesini gerektirdiği düşüncesinde değildi. O, ekonomik sıkıntıların bilincindeydi ama ülkenin kendi gücüyle bu sıkıntıları aşabileceğine inanıyordu (Öymen , 2005). Ulusal politika ve amaçlar daima seçenektir. Bütün yumurtalar aynı

sepete konmaz. Türkiye'nin ekonomisi, eğitimi, savunması ve stratejik bir çok yapılanması batıya bağımlı hale getirilmiştir. Bunca seçeneği olan ülkeye, başka seçeneğin olmadığı yalanı yutturulmaya çalışılmaktadır (Çınar , 2005d) .

Sakarya Meydan Savaşının en çetin geçen aşamasında Mustafa Kemal tarafından öngörülen strateji “Savunma hattı yoktur. Savunma alanı vardır. O alan bütün yurttur. Yurdun her karış toprağı, yurttaşın kaniyla ıslanmadıkça düşmana bırakılamaz...” idi (Velidedeoğlu , 2004) .1921 yılından 2007 yılına gelindiğinde izlenen strateji sonucu aynı mevzuda varılan durum şudur :AB Uyum yasaları kapsamında 19 Temmuz 2003'te 4919 Sayılı Yasa ile Köy ve Tapu Kanununda yapılan değişiklikle yabancıların köylerde taşınmaz mal edinmelerinin önündeki engeller kaldırılmıştır. Bugüne kadar 44.600 yabancıya toprak satışı gerçekleştirilmiştir. Alan olarak 274 kilometrekare toprağımız yabancıların elindedir. Bu alan 16x17 Km. boyutlarındaki bir dörtgenle eş değerdir. Avrupa Birliği üyesi Malta'nın yüzölçümü: 316 Kilometrekaredir. Unutulmamalıdır ki, İsrail bu günkü topraklarının büyük bir kısmını bu yolla elde etmiştir (Silahçioğlu, 2006).

Oktay Sinanoğlu'da soruyor; “ Hangi Selçuk hükümdarı zamanında, hangi Osmanlı hükümdarı zamanında, en sonuna kadar , ve Atatürk'ün hangi döneminde Türk devleti bir karış toprağını yabancıya satmış veya vermiştir? Eğer yabancı, toprağımızı kapmışsa, yıllarca harp ederek ve bizden de maalesef binlerce şehit verildikten sonra zorla alabilmiştir (Sinanoğlu , 2006).

Hun Hükümdarı Mete'nin devlet yönetimi ile ilgili çok anlamlı bir olay vardır. Bunu Atatürk de çok sevmiş olmalı ki 1933'de Balıkesir Lisesinde bir Tarih dersi sonunda öğretmenlere anlatmıştır. Çin tarihlerinde yer alan bu olay özetle şöyledir:

Mete, babasının yerine geçinde, komşu devlet reislerinden biri elçi göndererek ondan çok sevdiği ve çok hızlı koşan atını ister. Kurultay toplanır; üyeler bu onur kurucu isteğinin reddedilmesini, gerekirse savaşılmasını önerirler. Fakat Mete, ”nasıl olur da bir atı komşu bir devletten daha değerli tutabiliriz” diyerek atını verir.

Bir süre sonra elçi yine gelir ve Mete'nin karısını ister. Derhal savaşmayı öneren Kurultay üyelerine Mete, nasıl olur da bir kadını komşu devletten üstün tutabilirim” diyerek karısını da verir.

Mete'nin korktuğunu ve her istediğini ele geçireceğini sanan komşu hükümdar bu kez, sınırda kimsenin oturmadığı çorak bir araziyi ister. Kurultay üyeleri, at ve hatun gittikten sonra, küçük , önemsiz, yararsız bir parça toprağın verilmesinde sakınca görmezler. Ama Mete bu kez de onlar gibi düşünmez. Toprak devletin temeli, milletin malıdır” dterek, üyelerin başını kestirir ve komşu devletle savaşır, büyük bir zafer kazanır...

Bu olayda Mete'nin tutumundan çıkarılması gereken esas sonuç, onun devlet yönetiminde son derece akılcı davrandığı, savaştan ve kan dökülmesinden mümkün olduğu ölçüde kaçındığı, savaşa ancak gerçek millî davalar için ve başka yol kalmadığı zaman başvurduğudur. Atatürk de devlet yönetiminde aynı anlayışa sahipti ve O'nun bu olayı öğretmenlere anlatmasının anlamı büyüktür (Su, 1981, aktaran , Akyüz,2006) .

Toplumsal kalkınma ve bağımsızlığın korunmasında ulusal güç unsurları olan siyasi, ekonomik, askerî ve sosyo-kültürel güçlerin önemi çok büyüktür. Bir devletin ulusal çıkarları ve sınırlarını koruması, iç ve dış tehditlere karşı durması ancak kurumların güçlü olmasıyla olanaklıdır. Sömürgen devletler güçlü olan bir devleti işgal etmeye cesaret edemez. Sadece güçlü bir askeri varlık tek başına yeterli değildir. Halkın gönüllü ve tam desteği olmadan, dış güçlerin ülke içine müdahale etmesini ordu önleyemez. Psikolojik savaş ve terörle, halkın moralini, maneviyatını ve ahlâkını bozan etkileme ve yönlendirmelerle toplumun güven duygusu tahrip edilebilir, gelecek belirsizleştirilebilir, birlik ve dirlik bozulabilir. Öyleyse asıl güvence yurttaşları ulusal bilinçle donatmaktır. Bunu yapacak olan eğitim kurumu ve bu kurumun en önemli görevlileri olan öğretmenlerdir (Çınar, 2003) .

2.4.5. Eğitimde Küreselleşme

Dünyada eğitim sistemlerini etkileyen iki önemli eğilim kendisini hissettirmektedir; küreselleşme ve bilişim teknolojisi. Küreselleşme eğilimi, ülkelerin ekonomik-politik alanda olduğu gibi eğitim alanında da bir araya gelmelerini, birbirlerinin deneyimlerinden yararlanmalarını ve ortak projeler üretmelerini zorunlu kılmaktadır. Avrupa Birliği

ERASMUS, COMMETT, TEMPUS ve CEDEFOP gibi projelerle eğitimde yenileşmeye gitmiş ve bu alanda verimliliği artırmayı amaçlamıştır. Öte yandan küreselleşmenin “gayri millî” daha doğrusu sömürgeleştirme bir tarafı da vardır. Ulusal eğitim sistemleri bunun önlemini almak zorundadır (Çınar, 2005c).

Türkiye'nin pek çok ciddi sorunu vardır. Bunların en başında (gelir dağılımındaki bozukluk ve ekonomik sıkıntıları saymazsak) emperyalist destekli “ayrılıkçı hareket” ve ülkeyi teokratik bir anlayışla yönetmek isteyen yine emperyalist destekli “aşırı dinci hareketler” gelmektedir. Her toplumsal hareket gibi bu hareketler de toplumda kendi karşıtlarını yaratmıştır. Bu tartışmaların sonucunda etnik ve dinsel yapısı oldukça karmaşık olan ülkede, sorunların arttığı gözlenmektedir. Bu durum insanların ortak yanlarının değil, farklılıklarının vurgulanmasını gündemde tutmakta, hatta böylesi politikalar uygulanmakta, böylece toplumsal sinerji dağılmaktadır. Bu konuda eğitimin yapacağı önemli görevler vardır (Çınar, 2005c) . Türkiye’de bugün genç nesiller iki ayrı türde eğitimden geçirilmektedir. Bunlardan biri “aklı” esas alan bilimsel eğitim, diğeri ise “inancı” esas alan dinsel eğitimidir... Yani akıl ile inanç, din ile bilim karşı karşıya getirilmektedir. Birbirine karşıt olan iki tür eğitim iki farklı insan türü yarattığından, Laik Cumhuriyet ile Siyasal İslam her zeminde karşı karşıya gelmektedir. Türkiye’de sosyal ve siyasal yaşam sorunlarının temelinde bu olgu yatmaktadır (Silahçioğlu, 2006). Türkiye eğer bu hareketleri yatıştırabilir ve buna ayırdığı enerjisini kalkınma ve demokrasisini geliştirmeye aktarabilirse, yani bir toplumsal uzlaşma sağlayabilir ve herkesi yönetime katabilirse, bazılarının söylediği gibi 21. yüzyıl gerçekten “Türk damgası”nı taşıyabilir (Çınar , 2005c). AB’ne uyum sürecinde eğitim alanında yapılması gereken ya da Türkiye’den istenen bazı değişiklikler şu alanlarda olacaktır:

- ◆ MEB’nin merkeziyetçi örgüt yapısını değiştirmek ve yerelleşmeye doğru gitmek (Akyüz, 2006) .Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik NTV’de “Her şey tamam, hızla DESENTRALİZASYONA gidiyoruz!” yani “ artık merkezimizi dağıtıyoruz” dedi.(16 kasım 2005 Çarşamba) Yani okullar yerel yönetimlere ve özel şirketlere devrediliyor! Yani merkez, kendini etkisiz konuma düşürüp sorumluluğu yerel yönetimlere devrediyor! Yerel yönetim; var olan sorunlarla baş edemeyecek, eğitimde bölgesel eşitsizlik derinleşecektir. Yerel yönetim; geri kalmış bölgelerdeki etnik ve dinsel güç odaklarının etkisinde kalacak, mazlumun daha mazlum olduğu

bir yapı oluşacaktır! Yerel yönetim merkezden bulamadıkları desteği dışarıdan kontrol edilebilecektir! (...)Milli Eğitim Bakanlığı , bu düzenlemeyi tamamı yabancılardan oluşan bir grupla yapmıştır(...) Milli Eğitim bakanlığı kendini fiilen lağvederken; Eğitimde birliğimiz bitiyor! Ulusal Birliğimiz ve Milli devletimiz bitiyor! (Morgül, 2006) .

- ◆ Okul yönetimlerinde demokratikleşme ve katılımcılığı sağlamak.
- ◆ Öğretmen yetiştirmenin niteliğini yükseltmek, öğretmene kendini geliştirme, iş doyumunu, yüksek “motivasyon” imkânları sağlamak.
- ◆ Her düzeydeki eğitim öğretimi nitelik ve nicelik açısından çok daha üst düzeylere çıkarmak.
- ◆ Zorunlu eğitimi 8 yıldan 10 , ya da 12 yıla çıkarmak.
- ◆ Cinsiyet ya da bölgelerden kaynaklanan eğitimde fırsat ve imkan eşitsizliğini gidermede çok yol almak.
- ◆ Ana dilde eğitim öğretimi gerçekleştirmek.
- ◆ Azınlık ve yabancı okulları , bunların vakıfları, mal edinmeleri, genişletilmeleri ile ilgili yeni düzenlemeler yapmak ve onlara yeni imkanlar sağlamak.
- ◆ Programları, dersleri, ders kitapları “ Avrupa Birliği vatandaşı olma” açısından gözden geçirip yeniden düzenlemek ve yetiştirilecek “vatandaş” tipinde bu olguyu göz önünde tutmak. Böylece , örneğin, AB, muhtemelen Tarih ders kitaplarının yeniden yazılmasını isteyecektir.
- ◆ Ayrıca , Fransa Cumhurbaşkanı'nın Ekim 2005'te dediği gibi , AB, Türklerin Avrupa değerlerini uygulayabilmesi için bir “ zihniyet değişikliği gerçekleştirmelerini” gerekli görmektedir.

Eğitim süreci içinde ulusal kültür geliştirilmeli ve evrensel kültüre kendinden beklenen katkıyı yapacak biçimde desteklenmelidir (Çınar, 2005c). Küreselleşme ve bilgi toplumuna geçişte ancak şu ana kadar ulusal eğitim ve kültürünü geliştirmiş, eğitim, bilim, kültür ve ekonomide belli düzeye ulaşmış ülkeler başarılı olacaktır. Türkiye bu yarışa eşit şanslarla girmesi de , ancak plânlı, sistemli, bilinçli, ciddi çabalarla başarıyı yakalayabilecektir. Çelişkili gibi görünse de kanımızca, günümüzde Türkiye ve Türk Devlet ve toplulukları küreselleşen dünyada kendi tarih ve kültürlerini, olumlu değerlerini daha da ciddiyetle araştırıp öğrenmek, korumak ve genç nesillere öğretmek zorundadır

(Akyüz, 2006) .Çünkü; bir ülkeyi yok edeceksen önce eğitimini yok edeceksin. Eğitim vâsıtasıyla dilini, kültürünü yok edeceksin, kimliğini , kişiliğini yok edeceksin (Sinanoğlu , 2006). “Ulus devlet” kendi öz gücüne dayanarak tasarımı ve üretimi kendi sınırları içerisinde gerçekleştirmek için savaşarak kurulur. Küreselleştik, bilgi çağına geçtik diyerek düşünmeyi, üretimi ve tasarımı başkalarına bırakan bir devlet, eğitimi buna göre planlayan bir devlet bırakın ne ulus devlet olarak kalabilir ve de modern devlet olabilir. Küresel merkezlerin tanımladığı devlet ancak post modern (içi boş) devlet olur. Demek istedikleri açıktır; biz sizi yönetiriz, siz kendinizi yönetmeye boşuna masraf etmeyin okullarınız ulusal müfredatı kırsın, bize hizmet edecek projeler yapın, böyle projelere sınırsız para kaynağı ayırdık(Morgül, 2006)...

Eğitim, bir toplumun kimlik kazanması ve varlığını devam ettirip güçlendirilmesinde en önemli unsur olarak değerlendirilmektedir. Türk millî eğitimi, her şeyden önce nesillere vatan, millet sevgisini kazandıracak biçimde şekillendirilmesi gerekmektedir. Eğitimden beklenen ikinci husus ise, fertlerin birlik duygusunu pekiştirecek, toplum ahengini sağlayacak, ortak değerlere yöneltecek zihniyetin kazandırılmasıdır (Taş, 2003). İlkokulun ulusal birlik ve beraberliği yaratmak için toplumsal siyasal vb. roller alacak bireylerin birer yurttaş olarak gerekli bilgi ve davranışları belli bir zamanda kazandırması gerekir. Ulusal birliğin sağlanması için temel koşullardan biridir bu. Böyle bilgilerin ve eğitimin alınacağı yer ilkokuldur (Türkoğlu , 2004). Savaş meydanlarında kazanılan zaferlerin gerçek maksadı, cehaleti yenmek için yapılacak olan eğitim zaferine zemin hazırlamaktır. “Askerî zaferlerin taçlandırılması ancak eğitim zaferinin kazanılmasıyla mümkün olacaktır.” Atatürk’ün, eğitimin önemiyle ilgili bu tespiti, mecbur olmadan başvurulmaması gereken savaş kavramına daha olumlu bir anlam yüklemektedir (Taş, 2003) .

Demokratik bir toplum, bireylerin sosyal ilişkiler ve kontrole kişisel bir ilgi duymasını aynı zamanda da karmaşaya yol açmadan sosyal değişimlere açık olacak zihinsel alışkanlıklar kazanması sağlayan bir eğitim sistemi oluşturmalıdır (Dewey, 2004) . Zihinsel uçurumlar elbette ki bireysel ve tek taraflı girişimlerle değil, eğitimde küresel boyutta bir değişim ve yenilenme sürecinin temelleri atarak aşılabilir. Dünyanın çeşitli ülkelerinde tüm okul kitaplarının bu gözle elden geçirilmesi, teknolojik gelişmeler sayesinde küçülen ve birbirine bağımlılığı artan insanların zihinlerindeki ayrımları aşabilmelerine önemli katkıda bulunacaktır. ‘Biz ve öteki’ kavramı, pastayı büyütmemize değil, onun

paylaşılmasına odaklanmamıza neden oluyor. Oysa insanlık, barış ve birliktelikle sorunların üstesinden gelmeyi hedef alırsa, herkesin yaşamı daha kaliteli hale gelebilir (Argüden, 2004). Ancak, ders kitapları yeniden gözden geçirilip yazılırken bu hususta yaşanan tecrübeleri dikkate almakta fayda olacaktır. Örneğin; Hüsnü Cırıltı kendisiyle yapılan bir görüşmede “Başta Anadolu Liseleri olmak üzere bazı orta öğretim okulları ile üniversitelerimizde yabancı dille eğitim yapıldığını vurgulayarak, bu konudaki düşünceleri sorulduğunda başlıyor anlatmaya:

“Ben, Amerika’da da eğitim gördüm. Ülkeme yararlı olayım, yenilikler getireyim diye beni oraya gönderdiler. Oradaki hayatı, tekniği, gelişmişliği gördüm. Döndüğümde herkese o insanları ve yaşayışlarını ballandıra ballandıra anlatıyordum.

Bir gün Talim ve Terbiyeye bir müracaat olmuş. İngilizce öğreten bir kitabın kurumumuzdan onaylanmasını istiyorlar. Diyorlar ki: “Bu kitabı onaylarsanız bütün okullara bedava dağıtılırız.” O zamanlar bizde o kalitede kitaplar pek yok. Gayet lüks hazırlanmış. Çocuklarımız yabancı dil öğrenecekler. Üstelik kitapları da bedava olacak. İnceleme komisyonuna gönderdim. Arkadaşlar uygun bulmuşlar. Onay için önüme geldi. Kitabın sonuna bir dünya haritası koymuşlar. Haritada Amerika taranmış, Alaska taranmış, aynı renklerle Türkiye de taranmış. İçime bir şüphe düştü. Kitabın çıkmasını isteyenlere bunu sordum. Ertesi gün Türkiye’nin taramasını, boyamasını kaldırmışlar kitabı önüme getirdiler. Şüphelerim daha da arttı. Anladım ki gizli bir maksatları var (Özüdoğru vd., 2003).

Argüden’in konuyla ilgili olarak 2004 yılındaki yorumu şöyle; “zihinlerdeki uçurumları aşabilmek tüm dünyanın geleceği açısından önemli bir sınav teşkil ediyor. Bir örnek verirsek, 2004 yılı Türkiye açısından ne kadar büyük bir sınavsa , Avrupa Birliği açısından da öyle. Avrupa’nın, yüzyıllar boyunca oluşmuş “öteki” kavramını aşarak Türkiye’yi Avrupa Birliğine önemli zenginlikler katacak “biz” kavramıyla benimseyip benimsemeyeceği, Avrupa Birliği için ciddi bir medeniyet sınavı olacaktır” (Argüden, 2004) .

Cumhuriyet devrimleriyle elde edilmiş olan tüm kazanımların yerle bir edildiği çok hızlı bir süreç yaşamaktayız. Eğitim programları değiştirilmekte, yapılan yeni programlar toplumda tartışmaya dahi açılmadan uygulamaya konulmaktadır.

Dünyanın en değerli eğitimcilerini yetiştirmiş ve örnek eğitim sistemlerini yaratmış olan ülkemizin eğitim birikimi bir kenara itilmekte, Atlantik ötesinden model getirilmektedir. Eğitim programlarımız değiştirilirken yabancı şirketleri doğrudan iş başında görmekteyiz. Beri yandan yapılan değişikliğin iyi yönde olduğuna inandırma gayreti içindedirler. Eğitim ordusunun önünde yürümesi gereken aydın öğretim üyelerinin bir kısmı değişimin iyi yönde olduğuna inandırılmış görünmektedir.

Türk Milli Eğitimi iki ayrı kanaldan aynı anda kuşatılmıştır. Biri ABD üzerinden diğeri AB üzerinden gelen bu dayatmalara biraz dikkatle bakıldığında her ikisinin de ABD kaynaklı olduğu fark edilecektir (Morgül, 2006). İngiltere ve Amerika birleşik Devletleri gibi pek çok ülkenin öğretim programları örnek alınarak hazırlanan 2005 Öğretim Programı ders içerikleri, kazanımları, benimsenen öğretim yöntem ve teknikleri bakımından diğer programlardan oldukça farklıdır. Programı öğrenciye gerekli bilgileri verip uygun davranışı beklemek yerine, öğrencinin bilgiyi yapılandırması için gerekli donanımı oluşturabilecek öğretmenlere ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaçtan hareketle Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılı itibariyle çeşitli seminerler yoluyla öğretmenlere yeni programla ilgili eğitim verme işini üstlenmiştir. Teoride çağın ihtiyaçlarına uygun, düşünen, eleştiren, yaratıcı ve sosyal bireyler yetiştirme konusunda yeterli görünen yeni ilköğretim programı, Türkiye Cumhuriyeti şartları düşünüldüğünde uygulamada oldukça ciddi aksaklıklar ve sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır (Oktay , 2007) .

2.4.6. Milli Eğitim Uygulamalarında Mevcut Durum

Son zamanlarda eğitimin özelleştirilmesi tartışmaları yapılmaktadır (Çınar , 2005c) .ABD’de 30 milyon okuma yazma bilmeyen, 50 milyon okuduğunu anlamayan insan yaşamaktadır. Sadece Los Angeles Şehrinde 50 bin çocuk çeşitli nedenlerle okula gitmemektedir.Temel eğitim herkese eşit ve parasız olmaktan çıkartılınca kendiliğinden zorunlu olmaktan da çıkmıştır.Bizde de böyle olması istenmektedir. Paran varsa eğitim hakkın var olacaktır (Morgül, 2006) . “Gelir dağılımının çok bozuk olduğu ülkemizde, insan kaynaklarını geliştiremem ve yeterince yararlanamama durumuyla karşı karşıya kalınabilir. Çoğunluğu eğitilmemiş bir toplumla da, ne hızlı kalkınma sağlanabilir, ne “Adriyatikten Çin Denizine” varılabilir, ne de bilgi toplumu olunabilir. Gerekirse başka

kaynaklardan kısılarak eğitime aktarılmalı ve eğitimde fırsat ve olanak eşitliği sağlanmalıdır (Çınar , 2005).

Her yeteneğin tam ve uyumlu gelişimi” hedefinin ve sosyal açıdan karşılığı olan aydınlanmış ve gelişime açık insanlık idealinin gerçekleşmesi için uygun örgütlenme gerekir. Şurada buradaki bağımsız bireyler, öğretiyi müjdeleyebilir; ancak öğretiyi hayata geçiremez. Deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir; zengin ve güçlü olan hayırsever insanlar o örneği izlemeye teşvik edilebilir. Ancak yeni eğitim idealinin peşinde koşmak, devlet desteğini gerektirir. Yeni bir toplum yaratmaya adanan yeni eğitimin gerçekleştirilmesi her şeyden önce var olan devletlerin etkinliklerine bağlıdır. Demokrasi hareketi, kamusal olarak yönetilen ve yönlendirilen okulları yaratma hareketine dönüşür (Dewey , 2004). Eğitimin özelleştirilmesi demek olan okulların yerel yönetimlere devri er geç gündeme yeniden getirilecektir. Yapılmakta olan tüm değişikliklerin tam olarak uygulanabilmesi için okulların yerel yönetimlere devredilmesi gerekecek ve bu doğrultuda bir yasa değişikliğine gitmek zorunda kalınacaktır. İşte o zaman gerçekten ulusal eğitim parçalanacak, eğitimde birlik ortadan kalkacaktır (Morgül, 2006).

1965 yılında kabul edilen Diyanet İşleri Başkanlığı kuruluş yasası ile Kur'an kurslarını açma ve yönetme görevi müftülöklere verilmiştir. Oysa Aydınlanma Devrimi'nin ilk ve en önemli eğitim devrimi yasasına göre tüm okullar Milli Eğitim Bakanlığına başlanmıştır. Böylece Öğretim Birliği Yasası delinmiştir (Âdem , 2000) .TED Ankara koleji'nin 2000 yılında matematik,Türkçe, Fen Bilgisi ve Müzik derslerine özel müfredat yaptırmış ve bu müfredatlar TTK tarafından onaylamıştı. Bununla TED Türk Milli Eğitim Müfredatını kıran,'Eğitimde birlik" ilkesini delen ilk kurum olmuştur. Sokrates programı kapsamında en fazla etkinlik yapan okul olma özelliği devam etmektedir (Morgül,2006).

Avrupa'ya baktığımızda, devlet destekli eğitim fikri, tarihsel koşullar gereği siyasi yaşamdaki ulusçu hareketle özdeşleştirilmiştir. Özellikle Alman düşünce yapısının etkisiyle, eğitim bir yurttaşlık görevine dönüşmüş ve yurttaşlık görevi, ulus devlet idealinin gerçekleştirilmesiyle özdeşleştirilmiştir(...) Almanlar, eğitime gösterilecek sistematik ilginin, siyasi birliğe ve güce ulaşmanın ya da onu korumanın en önemli aracı olduğunu hissetmişlerdir(...) Almanlar o dönemde zayıf ve bölünmüş bir tablo çizmektedir. Bu

tabloyu değiştirmek için Prusyalı devlet adamlarının önderliğinde, kapsamlı ve özenli bir kamusal eğitim sistemi geliştirmişlerdir (Dewey , 2004) .

Öğretim Birliği Yasası ile dini eğitimden laik eğitime, dogmatik eğitimden çağdaş ve bilimsel eğitime geçilmiştir. Teokratik bir yönetim düzeninde, bireyin özgürlüğü söz konusu değildir. Çünkü dogmatik baskının kuralları, bireysel özgürlük tanımaz. Günümüzde hangi İslâm devletinde özgürlükçü demokrasi vardır? (Âdem , 2000). Eğitim sisteminde şeriat öğretisiyle örtülü şekilde faaliyet gösteren tarikat ve vakıf okullarının varlığı gün geçtikçe artmaktadır. Bu gruplar dünyanın birçok yerinde aynı öğretiyile faaliyet gösteren yeni okullar açmaktadırlar (Silahçioğlu, 2006) .

15 Şubat 2005 tarihli resmi yazıyla eğitsel kol faaliyetleri kaldırıldı, yerine kulüpler ve sivil toplum örgütlerinin faaliyetlerine katılma getirildi. Kulüpler parasını veren çocuğun üye olduğu okul dışı yerlerdir. Sivil toplum örgütleri de okulun denetimi dışındaki yerlerdir. Çocuklarımız denetimi Milli Eğitimin elinde olmayan kurum ve kuruluşlara teslim edilecektir; bu da ulusal müfredatın kırılmasında yeni bir yol olarak karşımıza çıkmaktadır (Morgül,2006). Bununla okulda koro ve orkestra grupları oluşturmak da bitmişti. Peki ulus gençliği ne olacak? Atatürk şarkılarını Cumhuriyet marşlarını kim söyleyecek? 1968 müfredatında müzik dersinin amaçları bölümünde “ Ulusal şarkı dağarcığı oluşturmak” yazardı, bu bilinçle öğretmenlik yapılırdı. Van’daki çocukla Edirne’deki çocuğa aynı şarkılar öğretilirdi, bir araya geldiklerinde birlikte söyleyecekleri ortak şarkıları olsun istenirdi. Artık ulusal şarkı dağarcığı oluşmayacak (Morgül, 2006) .

21. yüzyılda Türkiye’de görev sadece eğitime değil bütün kurumlara düşmektedir. Eğitim politikasının belirlenmesinde toplumdaki güç odaklarının asgari müştereklerde buluşması ile sonuç alıcı girişimler mümkün olabilir. Okulun vermek istediklerini bu güç odakları (medya, aile, siyasal partiler, çeşitli kitle örgütleri) da desteklerse, okul ve daha geniş anlamda eğitim politikalarından beklenen amaçlara ulaşılabilir. Hükümetten hükümete değişen politikalarla bu amaca ulaşılabilir. Bu büyük uzlaşmanın sağlanamaması durumunda oluşan siyasal kararsızlık ve gelgitler, eğitime yansır ve eğitim de kararsızlaşır. Toplumun başına gelebilecek felaketlerden biri de budur. Çünkü eğitim aynı hedefe koşan insanlar değil, birbiriyle savaşmaya bilenen, kutuplarda toplanmış bireyler üretir (Çınar 2005c) .

Ulusal müfredatları kırmamanın yolu okulları uluslar arası sınavlarda başarısız göstermekten geçer (Morgül, 2006). Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanı Prof. Dr. Ziya Selçuk, OECD tarafından gerçekleştirilen PISA araştırması sonuçlarının, eğitim sisteminin yeniden gözden geçirilmesi için fırsat yarattığını belirterek, sonuçların müfredatın acilen yenilenmesi gerektiğini ortaya koyduğunu söyledi (MEB , 2004).

“PISA 2004 Raporu” açıklandığından beri üzerinde konuşulmaya devam ediliyor. OECD’ye bağlı 40 ülkede yapılan uluslar ardı kıyaslamalı sınav sonuçlarına göre matematikte Türkiye 34, ABD 28, ve Almanya 19. sırada yer aldı. Finlandiya, Hong Kong ve Japonya gibi ülkelerin ilk sıraları aldığı bu raporda nedense Türkiye’nin örnek aldığı ve tüm eğitim sistemin benzetmeye kalkıştığı ABD’nin neden 28. olduğu üzerinde hiç durulmamakta, Türk eğitim sistemi hakkında felâket senaryoları yazılmaktadır.

Öte yandan Türk İlköğretim Müfredatının dünyanın en önde gelenlerden biri olduğu UNESCO tarafından bilinmektedir. Türkiye’de yetişen bir ilkokul 2. sınıf öğrencisi ABD’ye gittiğinde 5. sınıfa alınmakta, ABD’de 5. sınıf okuyan bir öğrenci Türkiye’ye getirildiğinde ise 2. sınıfa alınmaktadır. Keza Almanya’da 4. sınıfta okuyan bir öğrenci Türkiye’de 2. sınıfa alınmaktadır (Morgül 2006).

Demokratik bir düzenle yönetilen ülkelerde, bu arada Türkiye’de eğitim dizgesinin temel amaçlarından biri, demokrasi bilincine sahip iyi yurttaş yetiştirilmesidir. Bu bağlamda toplumsal ahlak, her tür ve düzey eğitimin tümüyle demokratikleştirilmesini, daha açık bir deyişle herkese eşitlikle sunulmasını emretmektedir. Eğitim, hiç değilse temel eğitim evresinde zorunlu ve parasız olmalıdır (Âdem , 2000).YÖK içerisinde bulunan Dünya Bankası temsilciliği tarafından yürütülmekte olan kuşatma ile Amerikan eğitim modeli ülkemize dayatılmaktadır. İdeolojik kılıfı, Amerikalı H. Gardner’in siparişe yazmış olduğu Çoklu Zeka kuramıdır. Eğitimi piyasa kurallarına göre düzenlerken (eğitimi özelleştirirken/sectorleştirirken) beynin parçalı olduğunu kabullenmekle başlar, daha sonra bundan hiç söz edilmez.

Bilinen çalışmaları üç başlıkta toplanabilir:

Eğitim Fakülteleri: Eğitim fakültelerinde verilen dersler ve öğretmen adaylarının Amerikancı mantıkla yetiştirilmesi bu birimden yönlendirilmektedir. Okulların serbest piyasa ekonomisine kazandırılmasını hedefleyen Çoklu Zeka Kuramı (neo liberal dünya

görüşünün eğitimdeki karşılığıdır) öğretmen adaylarına ders olarak okutulmaktadır. Genç öğretmenler bu mantıkla yetiştirilir.

SPAN Danışmanlık Şirketi : SPAN şirketi Talim ve Terbiye Kurulunun üzerine tam yetkili olarak çalışmaktadır. Şirketin verdiği direktifler TTK tarafından yerine getirilir.

Şirket ,Paul Vermeulen, Johan Gademan, Theo Savelkous ve Marjan Vernooy imzasıyla Temel Eğitime Destek Programı adı altında bir rapor hazırladı. (30 Haziran 2004) . Müfredatın hafifletilmesi ve ulusal niteliklerinin törpülenmesi, ders kitaplarının buna göre yazdırılması gibi işler YÖK tarafından Hollandalı bu şirkete ihaleyle(!) verildi.

Şirketin parası Dünya Bankası tarafından ödenmektedir.Bu para 20 yıl vadeli borç hanemize yazılmaktadır...Raporun alt başlığı “ Eğitim Materyalleri İçin esaslar ve Taslak Çerçeve, Ankara 27 Temmuz 2004”dir. Bu rapor özel yayınevi sahipleriyle yapılan toplantıda dağıtılmış, yayınevlerinden 2005 Ekim’inde tüm okullarda kullanılacak olan ders kitaplarını bu çerçevede yazmaları istenmiştir.

CarlBro şirketi: Danimarka şirketidir. SPAN Şirketinin önerdiği tanıtım, bilinç oluşturma, basın, yayın, konferans gibi işleri düzenler. AB’ye bağlı çalışan Ulusal Ajansla birlikte organizasyonlar yapar. Masrafları Dünya Bankası tarafından ödenmekte ve yine 20 yıl vadeli borç hanemize yazılmaktadır (Morgül,2006).

AB kanalı ulusal müfredatları proje (etkinlik tasarımı) karşılığında para vererek kırmaktadır. Şöyle ki; proje sahibi “ Ulusal Ajans” adlı Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığına baş vurur, onay ister.

AB, onay alan projeye mali destek verir. Proje sayısına bağlı olarak sınırsız mali destek vardır(bkz. internet sitesi : ua.gov.tr). Bununla “AB’nin istediği etkinliği yaparsan para alırsın” denilmektedir. Bu yolla okullar mali olarak dışarıya bağlanmakta ve ulusal müfredat dışına çıkarılmaktadır (Morgül, 2006).

Ülkelerin eğitim sistemleriyle gelişmişlik düzeyleri arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Japonya, okul, aile, sanayi ve toplum arasında işbirliği sağlayarak geliştirdiği eğitim sistemiyle kısa denilebilecek bir sürede kalkınması için gerekli olan insan gücü potansiyeline kavuşmuş, gerek ekonomik gerek teknik gerekse eğitim alanında çağımızın ileri ülkelerinden biri durumuna gelmiştir. Japonya, bugün çağa ve kendi kültür

yapısına uygun, az merkeziyetçi ve demokratik, oldukça ileri bir eğitim sistemi oluşturmuş ve son derece yüksek bir eğitim standardı yakalamıştır.

Eğitimde modernleşmeye yönelik ilk düzenleme ve geliştirme çalışmalarımız Japonya ile hemen hemen aynı döneme denk gelmesine karşın; eğitim sistemimiz Japonya ile karşılaştırıldığında birçok açıdan geri olduğu görülmektedir (Uçar ve Uçar, 2004).

Eğitimimize küreselleşmenin faydası da yok değildir. Bir bilginin tüm dünya ülkeleriyle aynı anda veya yakın zamanlarda ülkemize ulaşması küreselleşmenin olumlu yönlerindedir; fakat zararı faydasından daha fazladır. Zararları görünmeden, faydaları da göze hitap ederek bizlere ulaşır. Unutmayalım ki; “Düşmanın en tehlikelisi, yüze gülererek gelenidir.” (Göksoy, 2003) . Sorunun çözümü “yüce önder Atatürk”ün ifadesiyle “Fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür nesiller” yetiştirebilmekte yatmaktadır. Türk ulusunu aydınlığa götürecek yöntem ve yol; Ulusal Eğitim , Bilimsel Eğitim ,Laik eğitim ,Çağdaş Eğitim’den geçmektedir.Yapılması gereken şey;Eğitimi devlet denetimine almak,Eğitimi özgürleştirmek,Dini bireyselleştirmek,Genç nesillere Türk tarihini öğretmek.Türk Ulusuna Türk Devrimi’ni öğretmektir (Silahçioğlu, 2006) .

Sonuç olarak eğitimimizi küreselleşmenin zararlı etkilerinden kurtarabilmemiz için ;

1. Türk Milli Eğitimi’nde öncelikle İngilizce kitaplarının bir süzgeçten geçmesi elzemdir.
2. Anadolu Liseleri’nde yabancı dilde eğitim konusu kesinlikle yürürlükten kaldırılmalıdır. Çünkü yabancı dil eğitimi ile yabancı dilde eğitim birbirinden çok farklı kavramlardır.
3. Ülke insanlarına sekiz yıllık eğitim süreci planında Atatürk ilke ve inkılaplarını yüzeysel işlemeyen; görsel, düşünsel rehberlik dersleri koyulmalıdır.
4. Atatürkçülük; yani Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının toplanma merkezi olan bu ilke Türk insanına anlatılmalıdır.
5. Atatürk’ün “Ne mutlu Türk’üm diyene.” vecizesi Türk insanının zihnine yerleştirilmelidir (Göksoy, 2003) .

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ortaöğretim okullarında okuyan öğrencilerin Eğitim Değerleri Anketine verdikleri cevaplardan elde edilen puanlarla, bu öğrencilerin Cumhuriyetin Temel Niteliklerini ne derecede içselleştirdiklerini araştırmak üzere yapılan, ilişkisel tarama modellerinden “karşılaştırma” türünde, betimsel nitelikte bir çalışmadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, İstanbul İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı faaliyet gösteren, klasik eğitim veren, devlet, özel ve imam hatip liselerinde okuyan son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, İstanbul İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı faaliyet gösteren ve basit tesadüfi (random) yöntemle seçilen 3 devlet, 4 özel ve 3 imam hatip lisesi olmak üzere toplam 10 ortaöğretim kurumunda son sınıfta okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan ortaöğretim kurumları sırasıyla:

1. Ahmet Sani Gezici Lisesi (Çamlıca)
2. Çobançeşme Lisesi (Bahçelievler)
3. Orhan Gazi Lisesi (Maltepe)
4. Özel Marmara Lisesi (Maltepe)
5. Özel Ortadoğu Lisesi (Yakacık)
6. Özel Tercüman Lisesi (Güngören)
7. Özel Coşkun Lisesi (Maltepe)
8. Eyüp İmam-Hatip Lisesi (Eyüp)
9. Kadıköy İmam-Hatip Lisesi (Kadıköy)
10. Maltepe Anadolu İmam-Hatip ve İmam-Hatip Lisesi (Maltepe)

Yukarıda belirtilen ortaöğretim kurumlarının her birine 80'er adet olmak üzere 10 okula toplam 720 anket çoğaltılarak dağıtılmıştır. Toplam 523 adet anket doldurulmuş şekilde geri alınmış ancak eksik ve değerlendirmeye alınamayacak durumda olan 46 adet anket örneklemden çıkarılmıştır. Geriye kalan 477 adet anket değerlendirmeye alınmıştır. Eğitim Değerleri Anketi, belirlenen okullarda öğrenim gören ve sadece gönüllü olarak araştırmaya katılanlara uygulanmıştır. Anket araştırmacı tarafından bizzat uygulanmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren devlet, özel ve imam-hatip liselerinde öğrenim gören öğrencilere Cumhuriyetimizin temel niteliklerinin ne derecede etkili öğretildiği ve öğrencilerin bunları içselleştirme düzeyini belirlemek üzere Sn. Kemalettin Parlak tarafından “*Türk Milli Eğitim Sistemi'nin Amaç Değerler Açısından Etkililiği*” adlı, 2000 yılında yaptığı doktora çalışması için hazırladığı Eğitim Değerleri Anketi kullanılmıştır (Parlak, 2000).

Anketin birinci kısmında öğrencilerin cinsiyeti, öğrenim gördükleri okul türü ve öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi sorulmaktadır. Anketin ikinci kısmında ise, Eğitim Değerleri Ölçeğine ilişkin 4 dereceli Likert tipi 236 soru bulunmaktadır.

Likert tipi, 4 dereceli olan Eğitim Değerleri ölçeği için cevap seçenekleri ve değerleri aşağıdaki gibidir.

<u>Verilen Ağırlık</u>	<u>Seçenekler</u>
H (1)	Hiç Önemi Yok
A (2)	Az Önemli
Ç (3)	Çok Önemli
T (4)	Tamamen Önemli

Buna göre;

- 1 ile 2,49 arasındaki ortalama puan = Gerçekleştirilmemiş (kazandırılmamış) eğitim değeri
- 2,49 ile 4 arasındaki ortalama puan = Gerçekleştirilmiş (kazandırılmış) eğitim değeri olarak kabul edilmiştir (Parlak, 2000, s.89).

Araştırmada kullanılan Eğitim Değerleri Anketi uygulandıktan ve analize girebilecek olan 477 anket ayrıldıktan sonra, kapsadığı 236 adet madde için bir faktör analizi ve geçerlilik-güvenirlilik çalışması yapılmıştır.

Faktör analizi geçilmeden önce, verilerin bu analiz için uygunluğu konusunda temel göstergelerden Kaiser Meyer Olkin (KMO) değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analizlerde KMO değeri, $KMO=.811$ ve $p<0,001$ olarak bulunduğu için, ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlar anketi oluşturan maddelerin faktör analizine uygun olduğunu ve ölçülen özelliğin örneklemin seçildiği evrende çok boyutluluk özelliği taşıdığını ortaya koymaktadır. Faktör analizinde *Principal Component Analysis*, *Varimax with Kaiser Normalization* teknikleri kullanılmıştır. Bu analizlerde *Eigen* değeri (öz değer) 1 olarak tercih edilmiştir.

Eigen değeri (öz değer) 1 olarak kabul edildiğinde, maddelerin 5 faktör (alt boyut) içerisinde gruplandığı belirlenmiştir. Bu alt boyutlardan ilki toplam varyansın %24,680'ini; ikincisi %22,973'ünü; üçüncüsün %14,793'ünü; dördüncüsünün %8,717'sini ve beşincisinin varyansın %7,739'unu açıkladığı görülmektedir (Tablo 3.1.).

Tablo 3.1. Eğitim Değerleri: Açıklanan Toplam Varyans

Faktör	Özdeğer (Initial Eigenvalues)			Karesi Alınmış Yük Topamlarının Döndürülmesi		
	Toplam	Varyansın Yüzdesi	Yığılmış Yüzde	Toplam	Varyansın Yüzdesi	Yığılmış Yüzde
1	10,799	41,535	41,535	6,417	24,680	24,680
2	4,330	16,653	58,188	5,973	22,973	47,653
3	2,486	9,020	67,208	3,887	14,793	62,446
4	1,768	6,799	74,007	2,266	8,717	71,163
5	1,554	5,977	79,984	2,012	7,739	78,902
6	0,641	1,780	82,626			

7	0,582	1,616	84,242			
8	0,545	1,513	85,755			
9	0,525	1,459	87,214			
10	0,475	1,320	88,534			
11	0,428	1,189	89,723			
12	0,410	1,139	90,862			
13	0,384	1,066	91,928			
14	0,340	0,943	92,871			
15	0,334	0,929	93,799			
16	0,299	0,832	94,631			
17	0,262	0,729	95,360			
18	0,241	0,670	96,030			
19	0,213	0,593	96,623			
20	0,198	0,550	97,172			
21	0,177	0,493	97,665			
22	0,153	0,424	98,089			
23	0,151	0,420	98,509			
24	0,140	0,390	98,899			
25	0,125	0,347	99,246			
26	0,083	0,229	99,476			
27	0,078	0,217	99,692			
28	0,063	0,174	99,867			
29	0,048	0,133	100,000			

Metod: Principal Component Analizi

Açıklanan toplam varyans miktarının ise %80,613 olduğu görülmektedir (Tablo 3.1.). Belirlenen bu faktörler (eğitim değerleri) içinde hangi maddelerin yer aldığını belirlemek üzere yapılan, öğrencilerin ölçeğin maddelerine verdikleri ortalama puanların faktör analizine sokulması sonucu, ölçekteki 236 maddeden 48 tanesinin faktör yüklerinin çok düşük kaldığı görülmesi ($\alpha < 0,30$) ve güvenilirlik testinde *alpha* değerini düşürdüklerinden analizden çıkarılmışlardır (Leech, 2005, s.76–88). Aynı anda birden fazla faktörden 0,30'un üzerinde yük alındığı durumlarda ilgili maddeler, en yüksek yükü hangi faktörden alıyorsa, madde o faktör içinde değerlendirilmiştir. Böylece ölçekte faktör yükleri 0,30'dan yüksek olan ve bir grubun içine dâhil olan madde sayısı 188 olmuştur.

Araştırmada kullanılan eğitim değerleri anketi maddelerinin faktörlerde yer almalarına göre Cumhuriyetin temel niteliklerinden hangilerini ölçtükleri faktör analizi sonrası tek tek incelenerek, Kemalettin Parlak tarafından hazırlanan yönerge doğrultusunda 5 temel eğitim değerine ayrıştığı anlaşılmıştır (Parlak, 2000, s.81–87). Bunlar kapsadıkları maddelerin açıklayıcılıkları itibarıyla;

- Ulusçuluk (64 madde)
- Devletçilik ve Halkçılık (47 madde)
- Laiklik (24 madde)
- Cumhuriyetçilik (24 madde)
- Demokratiklik (11 madde)

olarak ortaya çıkmıştır.

Faktörlere (eğitim değerleri) ait maddeler ve yük değerleri aşağıdaki tablolarda sırasıyla gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Ulusçuluk faktörü maddeleri (N=477)

Madde No	FAKTÖR 1: ULUSÇULUK	Faktör Ağırlığı*
128	Milli birlik ve beraberliği gözetmek	0,767
190	Türk devletini yüceltmek	0,740
123	Milli ahlâka sahip olmak	0,740
122	Milli kültüre sahip olmak	0,740
181	Türk kültürüne bağlı olmak	0,739
199	Tarihimizle iftihar etmek	0,731
179	Türk kültür tarihini bilmek	0,728
180	Türk şehirlerine önem vermek	0,727
130	Milli tarih şuuruna sahip olmak	0,722
203	Türk istiklâlini korumak	0,716
132	Milli kültürü yüceltmek	0,715
223	Vatana hizmet etmek	0,712
124	Milletini sevmek	0,710
205	Türk milletinin milli değerlerini korumak	0,710
222	Varlığını Türk varlığına adanmak	0,707
207	Türk milletinin ahlaki değerlerini korumak	0,691
178	Türk milletinin mutluluğunu her şeyin üstünde görmek	0,688
206	Türk milletinin manevi değerlerini korumak	0,684
224	Vatani savunmak	0,681
120	Milli karakter taşımak	0,678
200	Türk tarihini bilmek	0,673
221	Vatan için ölmek	0,668
220	Vatani sevmek	0,665
191	Türk ahlakına bağlı olmak	0,664
204	Türk halk kültürünü bilmek	0,660
193	Türk olmaktan gurur duymak	0,653
208	Türk milletinin insani değerlerini korumak	0,652
192	Türk milletinin düşmanlarıyla mücadele etmek	0,647
195	Türkçeyi doğru konuşmak	0,647
196	Türkçeyi doğru yazmak	0,640
194	Türk-İslam kültür değerlerini başka milletlere tanıtmak	0,615

139	Milli sorunlarla ilgilenmek	0,594
125	Manevi değerleri gözetmek	0,589
209	Türk milletinin kültürel değerlerini korumak	0,586
31	Büyüklerle saygı göstermek	0,580
186	Toplumsallaşmak	0,573
189	Türkiye'nin doğal güzelliklerini korumak	0,552
10	Atatürk İnkılap ilkelerine bağlı olmak	0,552
119	Milliyetçi olmak	0,540
2	Atatürk milliyetçiliğine bağlı olmak	0,533
115	Kardeşini sevmek	0,511
234	Yurtta sulh cihanda sulh ilkesine bağlı olmak	0,486
187	Türk sanatından hoşlanmak	0,481
214	Türk-İslam kültürünü korumak	0,457
109	Komşuluk yapmak	0,450
35	Cesaretli olmak	0,442
58	Eski Türk edebiyatı okumak	0,438
30	Büyüklerle itaat etmek	0,436
11	Askerliği sevmek	0,431
13	Aileyi sevmek	0,428
6	Akrabalık etmek	0,416
202	Türk edebiyatı okumak	0,415
107	Klasik Türk müziği dinlemek	0,408
7	Ayıp olandan kaçınmak	0,400
50	Devlete bağlı olmak	0,387
135	Misafirperver olmak	0,385
41	Çağdaş Türk kültürüne sahip olmak	0,382
134	Modern olmak	0,374
233	Yeni Türk edebiyatı okumak	0,371
182	Türk sanat müziği dinlemek	0,366
215	Uzmanlaşmaya inanmak	0,363
183	Türk halk müziği dinlemek	0,337
231	Yabancı kültürle mücadele etmek	0,331
28	Batı edebiyatı okumak	0,305

* Faktör ağırlıkları 0,30'dan büyük olan maddeler dahil edilmiştir.

**Faktörün açıklayıcılığı (%): 24,680

Tablo 3.2.'den görülebileceği üzere birinci faktör eğitim değerlerinden *Ulusçuluk* değerini ölçmekte olup, toplam 64 maddeyi kapsamaktadır.

Aşağıda Tablo 3.3.'de eğitim değerlerinden ikincisi olan *Devletçilik ve Halkçılık* değerinin maddeleri ve bu maddelerin yükleme değerlerini göstermekte olup, toplam 47 maddeden meydana gelmektedir.

Tablo 3.3. Devletçilik ve Halkçılık faktörü maddeleri (N=477)

Madde No	FAKTÖR 2: DEVLETÇİLİK VE HALKÇILIK	Faktör Ağırlığı*
121	Milli kalkınmayı gözetmek	0,726
126	Milli kaynakları korumak	0,707
136	Millet için çalışmak	0,666
127	Millete faydalı olmak	0,659
228	Yardımsaver olmak	0,640
171	Sorumluluk duygusuna sahip olmak	0,639
114	Kültürlü olmak	0,630
131	Millet malını korumak	0,628
45	Düzenli olmak	0,626
101	Kişilik sahibi olmak	0,613
44	Disiplinli olmak	0,584
116	Küçükleri korumak	0,583
100	Kendini geliştirmek	0,582
143	Meslek sahibi olmak	0,579
133	Medeni cesarete sahip olmak	0,578
112	Kendini bilmek - tanımak	0,570
175	Sağlıklı bir kişiliğe sahip olmak	0,562
197	Toplumun refahını arttırmak	0,550
104	Kendine güvenmek	0,534
219	Verimli olmak	0,532
14	Bilgili olmak	0,531
16	Başarılı olmak	0,522
73	Girişken olmak	0,513
96	İdeal sahibi (idealist) olmak	0,498
164	Planlı olmak	0,493
218	Üretken olmak	0,490
69	Faal olmak	0,490
66	Fedakâr olmak	0,477
211	Toplumsal sorumlulukları yerine getirmek	0,474
201	Tasarruf etmek	0,471
167	Rekabet etmek	0,460
236	Zorluktan yılmamak	0,454
159	Ölçülü olmak	0,448
230	Yerli malını tercih etmek	0,443
37	Çalışmak	0,421
141	Manevi tatmin içinde olmak	0,412
111	Kanaatkâr olmak	0,410
71	Girişimci olmak	0,406
212	Tutumlu olmak	0,391
172	Sabırlı olmak	0,383
106	Kendini kontrol etmek	0,363
19	Birlikte iş görme alışkanlığına sahip olmak	0,359
40	Çağdaş teknolojiyi kullanmak	0,342
168	Risk almak	0,341
18	Beden dengesini korumak	0,321
227	Yaratıcı olmak	0,318
103	Kendi menfaatini toplum menfaatine feda etmek	0,301

* Faktör ağırlıkları 0,30'dan büyük olan maddeler dahil edilmiştir.

**Faktörün açıklayıcılığı (%): 22,973

Yaptığımız ilk faktör analizi sonucu elde edilen üçüncü boyut *Laiklik* olup, bu faktörün toplam 42 maddeyi kapsadığı bulunmuştur. Ancak bazı maddeler laiklik boyutunu ölçmede işlevsel bulunmadığından, maddelerin sayısı 24'e düşürülerek tekrar bir faktör analizi yapılmış ve sonucu aşağıda verilmiştir (Tablo 3.4.)

Tablo 3.4. Laiklik faktörü maddeleri (N=477)

Madde No	FAKTÖR 3: LAİKLİK	Faktör Ağırlığı*
51	Din kültürüne sahip olmak	0,767
42	Dini inancı olmak	0,681
155	Öğretmene saygı duymak	0,593
154	Okuma alışkanlığına sahip olmak	0,569
49	Dengeli bir kişiliğe sahip olmak	0,567
213	Terbiyeli olmak	0,535
61	Edepli olmak	0,513
169	Ruhsal dengeyi korumak	0,512
56	Duygusal dengeye sahip olmak	0,480
161	Özgür iradeye inanmak	0,464
216	Uğura inanmak	0,453
60	Evlilik yapmak	0,424
17	Bakire olmak	0,416
90	İradeli olmak	0,414
177	Şansa inanmak	0,408
78	Geniş bir dünya görüşüne sahip olmak	0,398
158	Özgür olmak	0,396
102	Kutsal olana saygı duymak	0,394
149	Onurlu olmak	0,389
3	Araştırmacı olmak	0,380
157	Öğretmene itaat etmek	0,357
32	Başkalarının inançlarına saygı göstermek	0,327
88	İnanıldığını yaşamak	0,325
68	Fala inanmak	0,314

* Faktör ağırlıkları 0,30'dan büyük olan maddeler dahil edilmiştir.

**Faktörün açıklayıcılığı (%): 16,504

Eğitim değerlerinden dördüncü faktörün *Cumhuriyetçilik* olduğu ve toplam 24 maddeyi kapsadığı görülmektedir (Tablo 3.5.).

Tablo 3.5. Cumhuriyetçilik faktörü maddeleri ($N=477$)

Madde No	FAKTÖR 4: CUMHURİYETÇİLİK	Faktör Ağırlığı*
151	Olgun insan olmak	0,667
210	Türkiye cumhuriyetine karşı görev ve sorumlulukları yerine getirmek	0,650
184	Türkiye Büyük Millet Meclisini korumak	0,631
198	Toplumun mutluluğunu arttırmak	0,630
162	Öğrenmeyi sevmek	0,608
225	Yapıcı olmak	0,572
170	Sevgiye inanmak	0,517
4	Azimli olmak	0,516
93	İyi olanı gözetmek	0,462
97	İnsan haklarına saygılı olmak	0,456
72	Görgü kurallarına uymak	0,454
54	Doğayı korumak	0,432
43	Dürüst olmak	0,404
150	Objektif olmak	0,388
57	Estetiği gözetmek	0,387
95	İyi örnek almak	0,384
52	Doğru olmak	0,381
86	İnsanları sevmek	0,366
39	Çocukları sevmek	0,399
217	Uzlaşmacı olmak	0,387
64	Evrensel değerlere inanmak	0,382
152	Oy kullanmak	0,365
75	Güzeli gözetmek	0,334
82	Hukuku gözetmek	0,323

* Faktör ağırlıkları 0,30'dan büyük olan maddeler dahil edilmiştir.

**Faktörün açıklayıcılığı (%): 8,717

Faktör analizi sonrası bulunan son boyut eğitim değerleri ile okullarda verilmesi beklenen Demokratiklik değeri olmuştur. Bu faktörün kapsadığı madde sayısı 11 olup, ağırlık değerleri ve varyans açıklama gücü aşağıda Tablo 3.6.'da özetlenmiştir.

Tablo 3.6. Demokratiklik faktörü maddeleri ($N=477$)

Madde No	FAKTÖR 5: DEMOKRATİKLİK	Faktör Ağırlığı*
144	Kadın Haklarına inanmak	0,535
81	Hakkını aramak	0,484
226	Yetenekli olmak	0,444
94	İyi örnek olmak	0,432

79	Hoşgörülü olmak	0,429
148	Nazik olmak	0,426
165	Politikayla ilgilenmek	0,392
20	Batılılaşmak	0,386
53	Demokrasiye inanmak	0,382
63	Esnek olmak	0,376
173	Sanatı sevmek	0,333

* Faktör ağırlıkları 0,30'dan büyük olan maddeler dahil edilmiştir.

**Faktörün açıklayıcılığı (%): 7,739

Anketin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin, alt boyutların maddeleri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını araştırmaya yönelik *alpha* modeli kullanılmış ve her boyut için bulunan *Cronbach's Alpha* değeri bize maddeler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir (sınır *alpha* değeri 0,70 olarak alınmıştır). *Alpha* modeli sonuçları aşağıda, Tablo 3.7.'de verilmiştir.

Tablo 3.7. Cumhuriyetin Nitelikleri Faktörleri için Güvenirlik (İç Tutarlık) Katsayıları

Faktör Adı	Madde Sayısı	<i>Cronbach's Alpha</i>
FAKTÖR 1: Ulusçuluk	64	0,932
FAKTÖR 2: Devletçilik	47	0,937
FAKTÖR 3: Laiklik	24	0,801
FAKTÖR 4: Cumhuriyetçilik	24	0,807
FAKTÖR 5: Demokratiklik	11	0,756

Boyutların maddeleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yapılan *Cronbach's Alpha* testi bize boyutların maddeleri arasında 0,932 ile 0,756 değerleri arasında bir ilişkinin mevcut olduğunu göstermektedir. Sonuç itibariyle yaptığımız faktör analizi bize anketin 236 maddesinden 188'inin bir ölçek olabileceğini ve 5 alt boyutta eğitim değerlerini ölçebileceğini göstermiştir.

3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

İstanbul İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak faaliyet gösteren 3 devlet, 4 özel ve 3 imam-hatip lisesinde uygulanan Eğitim Değerleri Anketi ile toplanan veriler iki temel kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısmında demografik veriler; cinsiyet (kız/erkek), okul türü (devlet/özel/imam-hatip lisesi) ve öğrencinin ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi (üst/üst

altı/orta/ortanın altı/alt) araştırılmıştır. İkinci kısmında ise, öğrencilerin Likert tipi ve 4 dereceli, 236 sorulu Eğitim Değerleri Anketini puanlamaları istenmiştir.

Öğrencilerden elde edilen demografik veriler ve eğitim Değerleri Anketi sorularına verdikleri puanlar SPSS for Windows versiyon 14.0 programı ile çözümlenmiştir.

Verilerin çözümüne geçilmeden önce, Exploratory Data Analysis (Açıklayıcı Veri Analizi) ile toplanan verilerin belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, hatalar barındırıp barındırmadığı kontrol edilmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Çözümlemelerde demografik değişkenler (cinsiyet, okul türü ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi) bağımsız değişkenler olarak kabul edilirken, Eğitim Değerleri Ölçeği alt boyutları (Ulusçuluk, Devletçilik ve Halkçılık, Laiklik, Cumhuriyetçilik ve Demokratiklik) bağımlı değişkenler olarak istatistikî analizlere tabi tutulmuşlardır. Bağımsız değişkenlerin kategorileri arasında Eğitim Değerleri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ($p < .05$) bir farklılaşmanın olup olmadığı araştırılırken; önce her boyuta ait maddelere göre inceleme yapılmış, daha sonra ise o boyuta ilişkin grup bazında analiz geçilmiştir. Bağımsız değişkenlerin kategorileri arasındaki farklılaşmalar ve ilişkileri tespiti yönelik istatistikî testler yapılmadan önce bağımlı değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediklerine bakıldıktan sonra analizlere geçilmiştir.

3 farklı türde ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 477 kişilik örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, Eğitim Değerleri Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların; cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız gruplar t testi*, öğrenim görülen okul türü ve öğrencinin ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını belirlemek üzere ise *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*, uygulanan tek yönlü varyans analizi (*ANOVA*) sonuçları anlamlı bulunanlardan (F değerinin anlamlı olduğu durumda, $p < .05$), farklılıkların kaynağını belirlemek üzere *post-hoc LSD testi (en küçük anlamlı farklar)* uygulanmıştır.

Öğrencilerin, Eğitim Değerleri Ölçeği alt boyutlarına (Ulusçuluk, Devletçilik ve Halkçılık, Laiklik, Cumhuriyetçilik ve Demokratiklik) verdikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki

olup olmadığını belirlemek üzere *Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi* kullanılmıştır.

Kategoriler arasında gözlenen ortalamaların, anlamlı bir farka işaret edip etmediği araştırılırken $\alpha < 0,05$ anlamlılık değeri kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Bulgular bölümünde önce örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir. Diğer bulgular; araştırmanın amaçları ve bu amaçların sunulduğu sırasına göre değerlendirilmiştir.

4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Araştırma sürecinde elde edilen demografik verilere göre örneklem grubunu oluşturan 477 öğrencinin cinsiyeti, öğrenim gördüğü okulun türü ve ailesinin sosyo-ekonomik düzeyine ait frekans ve yüzde dağılımları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Öğrencilerin cinsiyet bakımından dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir. Örneklemdeki öğrencilerin cinsiyet bakımından dağılımlarının birbirine son derece yakın olduğu görülmektedir (Tablo 4.1.). Kızlar örneklemin %50,1'ini oluştururken, erkeklerin oranı %49,9 olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 4.1. Öğrencilerin *cinsiyeti* değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Cinsiyet	<i>f</i>	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Kız	239	50,1	50,1	50,1
Erkek	238	49,9	49,9	100,0
Toplam	477	100,0	100,0	

Örnekleme üç okul türüne yer verilmiş olup, 3 devlet, 4 özel ve 3 imam-hatip lisesi araştırmaya rasgele yöntemle dâhil edilmiştir. Örneklemin %36,7'sini devlet liseleri, %25,6'sını özel liseler ve %37,7'sini imam-hatip liselerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır (Tablo 4.2.).

Tablo 4.2. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Okul Türü	<i>f</i>	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Devlet Lisesi	175	36,7	36,7	36,7
Özel Lise	122	25,6	25,6	62,3
İmam Hatip Lisesi	180	37,7	37,7	100,0
Toplam	477	100,0	100,0	

Örnekleme dâhil olan öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine bakıldığında, öğrencilerin büyük bir kısmının orta sosyo-ekonomik düzeyden geldiği görülmektedir (%67,7). Üst ve alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin ise örneklemdaki oranları son derece düşüktür (Üst SED %5,2 ve Alt SED %1,3). Alt SED'de yer alan öğrencilerin bu kadar küçük bir yüzde oluşturmalarının bir nedeni orta öğretimin zorunlu olmaması ve orta öğrenimin getireceği ekonomik yüke bu ailelerin gücünün yetmemesi olabilir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Ailenin Sosyo-ekonomik Düzeyi	<i>f</i>	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Üst SED	25	5,2	5,2	5,2
Ortanın Üstü SED	95	19,9	19,9	25,2
Orta SED	323	67,7	67,7	92,9
Ortanın Altı SED	28	5,9	5,9	98,7
Alt SED	6	1,3	1,3	100,0
Toplam	477	100,0	100,0	

4.2. Demografik Özelliklere Göre Gerçekleştirilen Analizler

Bu bölümde, örnekleme oluşturan öğrencilerin, yaptığımız faktör analizi sonucu bulduğumuz Eğitim Değerleri Ölçeğine ait 5 alt boyutuna (Ulusçuluk, Devletçilik ve Halkçılık, Laiklik, Cumhuriyetçilik ve Demokratiklik) verdikleri puanların *cinsiyet*, *öğrenim görülen okul türü ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi* değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analizlere yer verilmiştir.

Analizler öncesi öğrencilerin farklılıklarına bakılmaksızın Eğitim Değerleri Ölçeği alt boyutları maddelerine verdikleri ortalama puanlar ve standart sapma değerleri verilecek ve daha sonra farklılaşmaları araştırmaya yönelik tablolara yer verilecektir. Analiz sonuçlarına ilişkin tablolar amaç sırasına göre sunulmuştur.

4.2.1. Ulusçuluk alt boyutu puanlarının demografik özelliklere göre analizleri

Bu bölümde öğrencilerin, *cinsiyet*, *öğrenim görülen okul türü ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi* değişkenlerine göre Ulusçuluğu algılama düzeyleri değerlendirilmiştir.

Eğitim Değerleri Ölçeği alt boyutlarından *Ulusçuluk* boyutu ifadelerine örnekleme yer alan öğrencilerin verdiği ortalama puanlara baktığımızda en yüksek ortalamanın aile için verildiğini görüyoruz ($X=3,77$). “Aileyi”, “Türk olmaktan gurur duymak” ve “Vatanı sevmek” ifadeleri geliyor. Öğrencilerin *Ulusçuluk* ifadelerinden en düşük ortalama puanları ise “Klasik Türk müziği dinlemek”, “Batı edebiyatı okumak” ve “Türk sanat müziği dinlemek” almaktadırlar (Tablo 4.4.). Ortalama puanları takip ettiğimizde, orta öğretim kurumlarının genel olarak Ulusçuluk boyutunu öğrencilerine kazandırmakta başarılı olduklarını söylemek mümkün gözükmemektedir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin *Ulusçuluk* alt boyutuna ilişkin madde bazında ortalama puanları ve standart sapma değerleri

Sıra	Mad.	İfade	N	X	ss
1	13	Aileyi sevmek	477	3,77	0,52
2	193	Türk olmaktan gurur duymak	477	3,73	0,62
3	220	Vatani sevmek	477	3,67	0,61
4	115	Kardeşini sevmek	477	3,67	0,56
5	195	Türkçeyi doğru konuşmak	477	3,64	0,63
6	124	Milletini sevmek	477	3,62	0,63
7	209	Türk milletinin kültürel değerlerini korumak	477	3,61	0,62
8	207	Türk milletinin ahlaki değerlerini korumak	477	3,61	0,61
9	224	Vatani savunmak	477	3,60	0,67
10	196	Türkçeyi doğru yazmak	477	3,60	0,70
11	206	Türk milletinin manevi değerlerini korumak	476	3,59	0,64
12	192	Türk milletinin düşmanlarıyla mücadele etmek	477	3,59	0,74
13	208	Türk milletinin insani değerlerini korumak	472	3,59	0,66
14	31	Büyüklerle saygı göstermek	477	3,59	0,59
15	194	Türk-İslam kültür değerlerini başka milletlere tanıtmak	477	3,58	0,70
16	234	Yurtta sulh cihanda sulh ilkesine bağlı olmak	477	3,57	0,71
17	199	Tarihimize iftihar etmek	477	3,56	0,74
18	125	Manevi değerleri gözetmek	477	3,54	0,70
19	35	Cesaretli olmak	477	3,53	0,60
20	128	Milli birlik ve beraberliği gözetmek	477	3,53	0,72
21	221	Vatan için ölmek	477	3,52	0,79
22	214	Türk-İslam kültürünü korumak	477	3,51	0,75
23	203	Türk istiklâlini korumak	477	3,51	0,72
24	223	Vatana hizmet etmek	477	3,50	0,71
25	205	Türk milletinin milli değerlerini korumak	477	3,49	0,72
26	189	Türkiye'nin doğal güzelliklerini korumak	477	3,48	0,75
27	135	Misafirperver olmak	477	3,47	0,75
28	191	Türk ahlakına bağlı olmak	476	3,43	0,79
29	132	Milli kültürü yüceltmek	477	3,40	0,79
30	190	Türk devletini yüceltmek	477	3,38	0,78
31	123	Milli ahlâka sahip olmak	477	3,38	0,74
32	200	Türk tarihini bilmek	477	3,38	0,87
33	130	Milli tarih şuuruna sahip olmak	472	3,37	0,84
34	180	Türk şehirlerine önem vermek	477	3,34	0,81
35	122	Milli kültüre sahip olmak	477	3,34	0,76
36	7	Ayıp olandan kaçınmak	469	3,31	0,81
37	181	Türk kültürüne bağlı olmak	472	3,30	0,82
38	222	Varlığını Türk varlığına adanmak	477	3,27	0,90
39	120	Milli karakter taşımak	476	3,27	0,82
40	215	Uzmanlaşmaya inanmak	477	3,27	0,77
41	41	Çağdaş Türk kültürüne sahip olmak	477	3,26	0,95
42	30	Büyüklerle itaat etmek	477	3,26	0,81

43	186	Toplumsallaşmak	477	3,26	0,75
44	134	Modern olmak	477	3,24	0,86
45	11	Askerliği sevmek	470	3,18	0,90
46	2	Atatürk milliyetçiliğine bağlı olmak	474	3,18	0,90
47	179	Türk kültür tarihini bilmek	477	3,17	0,95
48	204	Türk halk kültürünü bilmek	477	3,17	0,91
49	178	Türk milletinin mutluluğunu her şeyin üstünde görmek	473	3,14	0,90
50	10	Atatürk İnkılap ilkelerine bağlı olmak	475	3,11	0,90
51	139	Milli sorunlarla ilgilenmek	471	3,10	0,85
52	119	Milliyetçi olmak	477	3,08	0,97
53	109	Komşuluk yapmak	475	2,99	0,87
54	202	Türk edebiyatı okumak	475	2,92	1,01
55	50	Devlete bağlı olmak	472	2,90	0,96
56	231	Yabancı kültürle mücadele etmek	474	2,88	1,03
57	6	Akrabalık etmek	465	2,87	0,95
58	233	Yeni Türk edebiyatı okumak	468	2,82	0,97
59	187	Türk sanatından hoşlanmak	477	2,72	0,98
60	58	Eski Türk edebiyatı okumak	476	2,59	1,05
61	183	Türk halk müziği dinlemek	477	2,29	1,04
62	182	Türk sanat müziği dinlemek	477	2,27	1,04
63	28	Batı edebiyatı okumak	471	2,17	0,86
64	107	Klasik Türk müziği dinlemek	477	2,09	0,96

Öğrencilerin cinsiyetlerinin onların Ulusçuluk boyutunu değerlendirmede bir farklılaşmaya neden olup olmadığını incelediğimizde, cinsiyetin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olmadığı görülmektedir ($t = -0,90$ ve $p = 0,368$). Kız ve erkeklerin Ulusçuluk boyutunu birbirlerine çok yakın puanlarla değerlendirdikleri anlaşılmaktadır ($X_{kız} = 3,28$ ve $X_{erkek} = 3,32$) (Tablo 4.5.). Erkeklerin Ulusçuluk boyutuna kızlara göre biraz daha fazla önem verdikleri görülmekle birlikte bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma kaynağı olmasına yetmemektedir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin Cumhuriyetin temel niteliklerinden *Ulusçuluk* alt boyutu için verdikleri puanlarının *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

Boyut	N	X	ss	t testi			
				sd	t	p	
Ulusçuluk	Kız	213	3,28	0,41	408	-0,90	0,368
	Erkek	197	3,32	0,44			

$p < .05$

Araştırmaya katılan öğrencilerin okudukları okul türünün, onların eğitim değerlerinden *Ulusçuluk* boyutunu değerlendirmelerinde bir farklılığa neden olup olmadığını görmek üzere bir ANOVA testi yapılmış olup sonuçları Aşağıda, Tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğrencilerin Cumhuriyetin temel niteliklerinden *Ulusçuluk* alt boyutu için verdikleri puanlarının öğrenim gördükleri okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Boyut	Gruplar	N	X	ss	ANOVA					Post Hoc LSD Test	
	Okul				Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p		
Ulusçuluk	<i>Devlet Lisesi (1)</i>	151	3,32	0,37	G.Arası	1,43	2	0,71	4,03	,019*	2 ile 3
	<i>Özel Lise (2)</i>	87	3,19	0,50	G.İçi	72,06	407	0,18			
	<i>İmam Hatip Lisesi (3)</i>	172	3,34	0,42	Toplam	73,49	409				

* $p < .05$

Tablodan da görüleceği üzere öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü onların *Ulusçuluk* boyutunu değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır ($F= 4,03$ ve $p=0,019$). Farklılaşmanın hangi okul türleri arasında olduğunu görmek üzere bir post-hoc LSD testi yapılmış ve özel liseler ve imam-hatip liseleri arasında *Ulusçuluk* boyutunu değerlendirmede farklılık olduğu anlaşılmıştır. Okul türüne göre öğrencilerin verdikleri ortalama puanlara baktığımızda; imam-hatip lisesi öğrencilerinin, özel lise öğrencilerine göre *Ulusçuluk* boyutunu daha fazla önemsedikleri söylenebilir (X özel lise=3,19 ve X imam-hatip=3,34).

Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin onların eğitim değerlerinden *Ulusçuluk* boyutunu değerlendirmelerinde bir farklılığa neden olup olmadığı bir ANOVA ile incelenmiş ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin bir farklılaşma kaynağı olmadığı görülmüştür ($F=1,963$ ve $p=0,099$). Tablo 4.7.'de ailenin sosyo-ekonomik düzeyine bağlı olarak öğrencilerin *Ulusçuluk* boyutu için verdikleri puanlar incelendiğinde (X sütunu altındaki değerler) hepsinin de birbirine yakın olduğu görülmektedir. *Ulusçuluk* boyutu için öğrencilerin verdikleri puanların yüksek olduğu görüldüğünden, okulların bu eğitim değerini öğrencilere vermekte başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin Cumhuriyetin temel niteliklerinden *Ulusçuluk* alt boyutu için verdikleri puanlarının *ailenin sosyo-ekonomik düzeyi* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Boyut	Gruplar	N	X	ss	ANOVA					Post Hoc LSD Test
	Ailenin Sosyo-ekonomik Düzeyi				Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	
Ulusçuluk	Üst SED (1)	19	3,20	0,38	G.Arası G.İçi Toplam	1,398 72,092 73,49	4 405 409	0,349 0,178	1,963	,099
	Ortanın Üstü SED (2)	83	3,41	0,39						
	Orta SED (3)	282	3,28	0,44						
	Ortanın Altı SED (4)	20	3,34	0,25						
	Alt SED (5)	6	3,20	0,43						

* $p < .05$

4.2.2. Devletçilik ve Halkçılık alt boyutu puanlarının demografik özelliklere göre analizleri

Bu bölümde öğrencilerin, *cinsiyet*, *öğrenim görülen okul türü* ve *ailenin sosyo-ekonomik düzeyi* değişkenlerine göre Devletçilik ve Halkçılığı algılama düzeyleri değerlendirilmiştir.

Eğitim Değerleri Ölçeği alt boyutlarından *Devletçilik* ve *Halkçılık* boyutu ifadelerine örnekleme yer alan öğrencilerin verdiği ortalama puanlara baktığımızda en yüksek ortalamanın 3,80 ile “Kişilik sahibi olmak” ifadesine için verildiğini görüyoruz. “Kendini geliştirmek”, ve “Zorluktan yılmamak” ifadeleri öğrencilerin en yüksek puanlar verdikleri diğer iki ifadelerdir. Öğrencilerin *Devletçilik* ve *Halkçılık* boyutunda yer alan ifadelere verdikleri ortalama puanları aşağı doğru incelemeye devam ettiğimizde, en düşük puanın “Kendi menfaatini toplum menfaatine feda etmek” ifadesi için verildiğini görürüz ($X=2,90$). Öğrencilere genel olarak Devletçilik ve Halkçılık değerinin verildiğini görmekle birlikte, yukarıdaki ifadeye en düşük puanının verilmiş olması ilginçtir. Yüksek puanlı ifadelere dikkat edildiğinde öğrencilerin bireysel kazanımları devletin kazanımı olarak algıladıkları ihtiyatla söylenebilir.

Tablo 4.8. Öğrencilerin *Devletçilik ve Halkçılık* alt boyutuna ilişkin madde bazında ortalama puanları ve standart sapma değerleri

Sıra	Mad.	İfade	N	X	ss
1	101	Kişilik sahibi olmak	477	3,80	0,43
2	100	Kendini geliştirmek	477	3,74	0,46
3	236	Zorluktan yılmamak	477	3,69	0,58
4	112	Kendini bilmek - tanımak	477	3,68	0,54
5	114	Kültürlü olmak	477	3,66	0,49
6	143	Meslek sahibi olmak	477	3,66	0,55
7	104	Kendine güvenmek	476	3,66	0,60
8	175	Sağlıklı bir kişiliğe sahip olmak	476	3,63	0,64
9	172	Sabırlı olmak	475	3,63	0,57
10	133	Medeni cesarete sahip olmak	476	3,63	0,57
11	228	Yardımsaver olmak	477	3,63	0,59
12	171	Sorumluluk duygusuna sahip olmak	477	3,63	0,54
13	37	Çalışmak	477	3,58	0,62
14	116	Küçükleri korumak	477	3,57	0,62
15	106	Kendini kontrol etmek	476	3,57	0,58
16	131	Millet malını korumak	477	3,56	0,64
17	159	Ölçülü olmak	477	3,55	0,60
18	14	Bilgili olmak	477	3,51	0,64
19	44	Disiplinli olmak	472	3,51	0,66
20	127	Millete faydalı olmak	477	3,50	0,74
21	16	Başarılı olmak	467	3,49	0,62
22	45	Düzenli olmak	477	3,49	0,75
23	219	Verimli olmak	477	3,49	0,64
24	96	İdeal sahibi (idealist) olmak	477	3,47	0,65
25	126	Milli kaynakları korumak	477	3,44	0,74
26	218	Üretken olmak	477	3,44	0,65
27	73	Girişken olmak	477	3,44	0,61
28	66	Fedakâr olmak	476	3,42	0,74
29	201	Tasarruf etmek	477	3,41	0,67
30	164	Planlı olmak	477	3,41	0,74
31	141	Manevi tatmin içinde olmak	477	3,39	0,78
32	40	Çağdaş teknolojiyi kullanmak	477	3,39	0,72
33	211	Toplumsal sorumlulukları yerine getirmek	477	3,39	0,71
34	227	Yaratıcı olmak	477	3,39	0,77
35	197	Toplumun refahını arttırmak	477	3,38	0,77
36	212	Tutumlu olmak	477	3,38	0,74
37	71	Girişimci olmak	477	3,32	0,69
38	121	Milli kalkınmayı gözetmek	477	3,29	0,79
39	136	Millet için çalışmak	476	3,28	0,80
40	111	Kanaatkâr olmak	476	3,25	0,86
41	230	Yerli malını tercih etmek	477	3,21	0,92

42	18	Beden dengesini korumak	472	3,16	0,77
43	168	Risk almak	477	3,05	0,93
44	69	Faal olmak	472	3,03	0,94
45	19	Birlikte iş görme alışkanlığına sahip olmak	467	3,02	0,79
46	167	Rekabet etmek	477	2,97	0,94
47	103	Kendi menfaatini toplum menfaatine feda etmek	467	2,90	0,98

Öğrencilerin cinsiyetlerinin, onların eğitim değerleri boyutlarından *Devletçilik ve Halkçılık* değerlendirmelerinde bir farklılaşma nedeni olup olmadığını görmek üzere yaptığımız t testi sonucu aşağıda özetlenmiştir. Görüldüğü gibi öğrencilerin kız veya erkek olmaları onların *Devletçilik ve Halkçılık* boyutunu değerlendirmelerinde bir farklılığa neden olmamaktadır ($t = -0,82$ ve $p = 0,411$).

Tablo 4.9. Öğrencilerin Cumhuriyetin temel niteliklerinden *Devletçilik ve Halkçılık* alt boyutu için verdikleri puanlarının *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

Boyut	N	X	ss	t testi		
				sd	t	p
Devletçilik						
Kız	216	3,43	0,31	433	-0,82	0,411
Erkek	219	3,45	0,34			

$p < .05$

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul itibarıyla eğitim değerlerinden *Devletçilik ve Halkçılık* boyutunu değerlendirmelerinde bir farklılaşma olup olmadığını araştırmak üzere yapılan ANOVA testi sonucu aşağıda tabloda verilmiştir. Yaptığımız ANOVA testi sonucu öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türünün, onların *Devletçilik ve Halkçılık* boyutunu değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür ($F = 9,91$ ve $p < 0,001$).

Farklılaşmanın hangi okullar arasında olduğunu görmek üzere ANOVA sonrası bir post-hoc LSD testi yapılmış ve özel lise öğrencilerinin *Devletçilik ve Halkçılık* boyutunu, devlet ve imam-hatip lisesi öğrencilerinden farklı algıladıkları/değerlendirdikleri anlaşılmıştır. Öğrencilerin verdikleri ortalama puanlara bakıldığında (X sütunu), devlet lisesi ve imam-hatip lisesi öğrencilerinin *Devletçilik ve Halkçılık* boyutunu özel lise öğrencilerine göre

daha yüksek puanladıkları görülmektedir ($X_{devlet\ lisesi}=3,47$, $X_{özel\ lise}=3,31$ ve $X_{imam-hatip\ lisesi}=3,48$). Özel liselerde öğrencilerin eğitim değerlerinden *Devletçilik ve Halkçılık* boyutunu daha az içselleştirdikleri söylenebilir.

Tablo 4.10. Öğrencilerin Cumhuriyetin temel niteliklerinden *Devletçilik ve Halkçılık* alt boyutu için verdikleri puanlarının öğrenim gördükleri okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Boyut	Gruplar	N	X	ss	ANOVA					Post Hoc LSD Test	
	Okul				Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p		
Devletçilik	<i>Devlet Lisesi (1)</i>	166	3,47	0,31	G.Arası	2,02	2	1,01	9,81	,000*	2 ile 1,3
	<i>Özel Lise (2)</i>	97	3,31	0,34	G.İçi	44,36	432	0,10			
	<i>İmam Hatip Lisesi (3)</i>	172	3,48	0,32	Toplam	46,37	434				

* $p < .05$

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin onların eğitim değerlerinden *Devletçilik ve Halkçılık* boyutunu değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olmadığı anlaşılmaktadır, Tablo 4.11., ($F=2,274$ ve $p=0,061$). Öğrenciler, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi farklı olmakla birlikte *Devletçilik ve Halkçılık* boyutunu benzer ve yüksek puanlarla değerlendirmektedirler (X sütunu). Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri farklı olmakla birlikte *Devletçilik ve Halkçılık* boyutuna ilişkin algılamalarındaki benzer ve yüksek puanlama, okulların bu değeri öğrencilerine verebildiklerini bize düşündürmektedir.

Tablo 4.11. Öğrencilerin Cumhuriyetin temel niteliklerinden *Devletçilik ve Halkçılık* alt boyutu için verdikleri puanlarının öğrenim gördükleri ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Boyut	Gruplar	N	X	ss	ANOVA					Post Hoc LSD Test	
	Ailenin Sosyo-ekonomik Düzeyi				Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p		
Devletçilik	<i>Üst SED (1)</i>	20	3,41	0,18	G.Arası	0,961	4	0,24	2,274	,061	-
	<i>Ortanın Üstü SED (2)</i>	89	3,52	0,30	G.İçi	45,413	430	0,11			
	<i>Orta SED (3)</i>	292	3,42	0,35	Toplam	46,373	434				
	<i>Ortanın Altı SED (4)</i>	28	3,37	0,19							
	<i>Alt SED (5)</i>	6	3,55	0,44							

* $p < .05$

4.2.3. Laiklik alt boyutu puanlarının demografik özelliklere göre analizleri

Bu bölümde öğrencilerin, *cinsiyet*, *öğrenim görülen okul türü* ve *ailenin sosyo-ekonomik düzeyi* değişkenlerine göre Laikliği algılama düzeyleri değerlendirilmiştir.

Eğitim Değerleri Ölçeği alt boyutlarından Laiklik toplam 24 ifadeyi kapsamakta olup, öğrencilerin demografik özelliklerine bakılmaksızın bu ifadeler için verdikleri puanlar aşağıda, Tablo 4.12.'de verilmiştir. Öğrencilerin Laiklik alt boyutu ifadeleri için verdikleri puanların ortalamalarına göre yapılan sıralamada en çok önem verilen ilk üç ifadenin “*Onurlu olmak*”, “*Edepli olmak*” ve “*Özgür olmak*” için gerçekleştiğini görmekteyiz.

Tablo 4.12. Öğrencilerin *Laiklik* alt boyutuna ilişkin madde bazında ortalama puanları ve standart sapma değerleri

Sıra	Mad.	İfade	N	X	ss
1	149	Onurlu olmak	477	3,80	0,44
2	61	Edepli olmak	477	3,72	0,51
5	158	Özgür olmak	477	3,69	0,61
7	90	İradeli olmak	477	3,66	0,52
8	88	İnandığını yaşamak	477	3,63	0,60
14	32	Başkalarının inançlarına saygı göstermek	476	3,56	0,59
16	49	Dengeli bir kişiliğe sahip olmak	477	3,55	0,58
17	102	Kutsal olana saygı duymak	476	3,55	0,70
18	213	Terbiyeli olmak	477	3,55	0,68
19	42	Dini inancı olmak	477	3,53	0,80
24	161	Özgür iradeye inanmak	467	3,42	0,70
25	155	Öğretmene saygı duymak	477	3,42	0,79
26	51	Din kültürüne sahip olmak	472	3,39	0,80
28	154	Okuma alışkanlığına sahip olmak	477	3,34	0,85
29	169	Ruhsal dengeyi korumak	477	3,34	0,71
30	78	Geniş bir dünya görüşüne sahip olmak	469	3,31	0,82
32	3	Araştırmacı olmak	473	3,09	0,68
33	56	Duygusal dengeye sahip olmak	477	3,08	0,79
34	17	Bakire olmak	452	3,05	1,27
37	157	Öğretmene itaat etmek	476	2,99	1,00
38	60	Evlilik yapmak	477	2,89	1,01
39	177	Şansa inanmak	468	2,29	0,98
41	216	Uğura inanmak	477	2,14	1,04
42	68	Fala inanmak	475	1,29	0,70

Araştırmaya katılan öğrencilerin, eğitim değerlerinden Laiklik boyutunu değerlendirmelerinde cinsiyetlerinin bir farklılaşma kaynağı olup olmadığı aşağıda tabloda

bir t testi ile incelenmiştir (Tablo 4.13). Yaptığımız t testi sonucu öğrencilerin kız veya erkek olmalarının, onların eğitim değerlerinden Laiklik boyutunu değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olduğu görülmüştür ($t=2,28$ ve $p=0,023$).

Öğrencilerin bu boyut için verdikleri ortalama puanlara dikkat ettiğimizde, kız öğrencilerinin Laiklik boyutunu erkek öğrencilere göre daha yüksek puanladıkları, bu boyuta daha fazla önem verdikleri söylenebilir ($X_{kız}=3,27$ ve $X_{erkek}=3,19$). Yine ortalama puanlara dikkat ettiğimizde, okulların genel olarak Laiklik değerlerini, öğrencilerine kazandırdıklarını söylemek mümkün gözükmemektedir.

Tablo 4.13. Öğrencilerin Cumhuriyetin temel niteliklerinden *Laiklik* alt boyutu için verdikleri puanlarının *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

Boyut	N	X	ss	t testi		
				sd	t	p
Laiklik						
<i>Kız</i>	208	3,27	0,27	422	2,28	0,023*
<i>Erkek</i>	216	3,19	0,37			

$p < .05$

Aşağıda, Tablo 4.14'te öğrencilerin okudukları okul türünün, onların eğitim değerlerinden Laiklik boyutunu değerlendirmelerinde istatistiksel olarak bir farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 4.14. Öğrencilerin Cumhuriyetin temel niteliklerinden *Laiklik* alt boyutu için verdikleri puanlarının öğrenim gördükleri *okul* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Boyut	Gruplar	N	X	ss	ANOVA					Post Hoc LSD Test					
						Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F		p				
	Okul														
Laiklik	<i>Devlet Lisesi (1)</i>	170	3,33	0,32	G.Arası	3,481	2	1,74	17,74	,000*	3 ile 1,2				
	<i>Özel Lise (2)</i>	82	3,19	0,50								G.İçi	41,30	421	0,10
	<i>İmam Hatip Lisesi (3)</i>	172	3,09	0,26								Toplam	44,79	423	

* $p < .05$

Tablo 4.14.'den de görüleceği üzere, yaptığımız ANOVA testi sonrası öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türünün, onların eğitim değerlerinden *Laiklik* boyutunu değerlendirmelerinde bir farklılaşmaya neden olduğu anlaşılmıştır ($F=17,74$ ve $p<0,001$). *Laiklik* boyutunu değerlendirmede hangi okullar arasında bir farklılık olduğunu görmek üzere yaptığımız post-hoc LSD testi bize imam-hatip lisesi öğrencileri ile devlet ve özel lise öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul bakımından *Laiklik* boyutuna verdikleri ortalamalara puanlara baktığımızda, imam-hatip lisesi öğrencilerinin diğer iki okul öğrencilerine göre bu boyuta daha düşük puan verdikleri anlaşılmaktadır ($X_{devlet\ lisesi}=3,33$, $X_{özel\ lise}=3,19$ ve $X_{imam-hatip\ lisesi}=3,09$). Ortalama puanlara göre tüm okulların *Laiklik* değerlerini öğrencilerine kazandırmakta başarılı oldukları, ancak bunda devlet liselerinin diğer okullara göre daha başarılı olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyinin, eğitim değerlerinden *Laiklik* boyutunu değerlendirmede bir farklılaşma nedeni olup olmadığı ANOVA testi (Tablo 4.15.) ile sınanmış ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin, öğrencilerin *Laiklik* boyutunu değerlendirmelerinde bir farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür ($F=3,86$ ve $p=0,004$).

Tablo 4.15. Öğrencilerin Cumhuriyetin temel niteliklerinden *Laiklik* alt boyutu için verdikleri puanlarının öğrenim gördükleri *ailenin sosyo-ekonomik düzeyi* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Boyut	Gruplar	N	X	ss	ANOVA					Post Hoc LSD Test			
	Ailenin Sosyo-ekonomik Düzeyi					Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F		p		
Laiklik	Üst SED (1)	25	3,51	0,36	G.Arası	1,59	4	0,40	3,86	,004*	1,2 ile 3,4,5		
	Ortanın Üstü SED (2)	87	3,49	0,28								G.İçi	
	Orta SED (3)	285	3,20	0,34									Toplam
	Ortanın Altı SED (4)	21	3,23	0,20									
	Alt SED (5)	6	3,28	0,31									

* $p<.05$

Hangi öğrenci grupları arasında *Laiklik* boyutunu değerlendirmede bir farklılık olduğu anlamak üzere yaptığımız LSD testi bize 1. ve 2. SED grupları ile 3. 4. ve 5. SED gruplarına dâhil öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğunu

göstermektedir. Öğrencilerin verdikleri ortalama puanlara göre, Üst ve Ortanın Üstü SED grubuna dâhil öğrencilerin diğer üç gruba dâhil öğrencilere göre *Laiklik* boyutunu daha yüksek puanladıkları gözükmektedir ($X_{Üst SED}=3,51$; $X_{Ortanın Üstü SED}=3,49$; $X_{Orta SED}=3,20$; $X_{Ortanın Altı SED}=3,23$ ve $X_{Alt SED}=3,28$). Alt SED grubuna dâhil öğrenciler hariç, diğer gruplarda ailenin geliri arttıkça Laiklik boyutuna verilen puanların da arttığını söyleyebiliriz.

4.2.4. Cumhuriyetçilik alt boyutu puanlarının demografik özelliklere göre analizleri

Bu bölümde öğrencilerin, *cinsiyet, öğrenim görülen okul türü ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi* değişkenlerine göre Cumhuriyetçiliği algılama düzeyleri değerlendirilmiştir.

Eğitim Değerleri Ölçeği alt boyutlarından Cumhuriyetçilik toplam 24 ifadeyi kapsamakta olup, öğrencilerin demografik özelliklerine bakılmaksızın bu ifadeler için verdikleri puanlar aşağıda, Tablo 4.16.'da verilmiştir. Öğrencilerin bu boyutta yer alan ifadeleri puanlamalarında en yüksek değer $X=3,88$ ile “Dürüst olmak”, $X=3,77$ ile “Doğru olmak” ve $X=3,64$ “İnsan haklarına saygılı olmak” ifadeleri için olduğu görülmektedir. En düşük puanın ise 2,66 ile “Estetiği gözetmek” ifadesi için verildiğini görüyoruz.

Tablo 4.16. Öğrencilerin *Cumhuriyetçilik* alt boyutuna ilişkin madde bazında ortalama puanları ve standart sapma değerleri

Sıra	Mad.	İfade	N	X	ss
1	43	Dürüst olmak	477	3,88	0,35
2	52	Doğru olmak	477	3,77	0,52
3	97	İnsan haklarına saygılı olmak	477	3,64	0,58
4	95	İyi örnek almak	477	3,61	0,61
5	86	İnsanları sevmek	477	3,60	0,69
6	93	İyi olanı gözetmek	477	3,59	0,62
7	151	Olgun insan olmak	477	3,56	0,65
8	54	Doğayı korumak	475	3,56	0,70
9	162	Öğrenmeyi sevmek	477	3,52	0,68
10	150	Objektif olmak	477	3,51	0,70
11	72	Görgü kurallarına uymak	477	3,48	0,69
12	225	Yapıcı olmak	475	3,48	0,69
13	82	Hukuku gözetmek	476	3,46	0,75
14	4	Azimli olmak	471	3,46	0,66
15	210	Türkiye cumhuriyetine karşı görev ve sorumlulukları yerine getirmek	477	3,45	0,74
16	198	Toplumun mutluluğunu arttırmak	477	3,44	0,69

17	170	Sevgiye inanmak	477	3,43	0,82
18	39	Çocukları sevmek	477	3,30	0,82
19	184	Türkiye Büyük Millet Meclisini korumak	477	3,18	0,91
20	217	Uzlaşmacı olmak	477	3,17	0,78
21	75	Güzeli gözetmek	477	3,15	0,90
22	152	Oy kullanmak	477	3,13	0,99
23	64	Evrensel değerlere inanmak	475	2,91	0,90
24	57	Estetiği gözetmek	475	2,66	0,93

Örnekleme yer alan öğrencilerin cinsiyetlerinin onların eğitimin değerlerinden Cumhuriyetçilik boyutunu değerlendirmelerinde bir farklılaşma nedeni olup olmadığını araştırmak üzere yaptığımız t testi bize cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ($t= 1,98$ ve $p=0,048$) (Tablo 4.17.).

Tablo 4.17. Öğrencilerin Cumhuriyetin temel niteliklerinden *Cumhuriyetçilik* alt boyutu için verdikleri puanlarının *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

Boyut	N	X	ss	t testi		
				sd	t	p
Cumhuriyetçilik						
<i>Kız</i>	236	3,46	0,37	460	1,98	0,048*
<i>Erkek</i>	226	3,26	0,36			

$p < .05$

Öğrencilerin Cumhuriyetçilik boyutunu değerlendirmelerinde verdikleri ortalama puanlara baktığımızda, kız öğrencilerin bu boyutu erkek öğrencilere göre daha fazla önemsediklerini söylemek mümkündür ($X_{kız}=3,46$ ve $X_{erkek}=3,26$).

Öğrencilerin eğitim değerlerinden, Cumhuriyetçilik boyutunu değerlendirmelerinde öğrenim gördükleri okulun bir farklılaşma kaynağı olup olmadığı araştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($F=11,56$ ve $p<0,001$). Okul türlerine bağlı olarak hangi öğrencilerin Cumhuriyetçilik boyutunu farklı değerlendirdiklerini görmek üzere yaptığımız post-hoc LSD testi bize özel liselerde okuyan öğrencilerin, devlet ve imam-hatip liselerinde okuyan öğrencilere göre eğitim değerlerinden Cumhuriyetçilik boyutunu farklı değerlendirdiklerini göstermiştir. Özel liselerde okuyan öğrencilerin Cumhuriyetçilik boyutuna diğer okul öğrencilerine göre daha düşük puan verdikleri görülmektedir ($X_{devlet\ lisesi}=3,42$, $X_{özel\ lise}=3,30$ ve $X_{imam-hatip}$

lisesi=3,50). Bu da bize özel okulların, eğitim değerlerinden Cumhuriyetçilik boyutunu öğrencilerine daha az kazandırabildiğini göstermektedir.

Tablo 4.18. Öğrencilerin Cumhuriyetin temel niteliklerinden *Cumhuriyetçilik* alt boyutu için verdikleri puanlarının öğrenim gördükleri *okul* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Boyut	Gruplar	N	X	ss	ANOVA					LSD Test	
	Okul				Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p		
Cumhuriyetçilik	<i>Devlet Lisesi (1)</i>	172	3,42	0,36	G.Arası	2,95	2	1,47	11,56	,000*	2 ile 1,3
	<i>Özel Lise (2)</i>	116	3,30	0,42	G.İçi	58,56	459	0,13			
	<i>İmam Hatip Lisesi (3)</i>	174	3,50	0,31	Toplam	61,50	461				

* $p < .05$

Öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin, onların eğitim değerleri boyutlarından Cumhuriyetçiliği değerlendirmelerinde bir farklılaşmaya neden olup olmadığı bir ANOVA testi ile sınanmış ve sonuçları aşağıda Tablo 4.19.'da özetlenmiştir. Tablodan da görüleceği üzere öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri, onların Cumhuriyetçilik boyutunu değerlendirmelerini farklılaştırmaktadır ($F=3,47$ ve $p=0,021$).

Hangi sosyo-ekonomik düzey grupları arasında Cumhuriyetçilik boyutunu değerlendirmede bir farklılık olduğunu tespit etmeye yönelik yaptığımız post-hoc LSD testi, bize Üst SED grubu ile Alt SED grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin bu boyut için verdikleri ortalama puanlara baktığımızda; Alt SED' de yer alan öğrencilerin Cumhuriyetçilik boyutuna Üst SED' de yer alan öğrencilere göre daha yüksek puan verdikleri görülmektedir ($X_{Üst SED}=3,29$ ve $X_{Alt SED}=3,73$). Alt SED' de yer alan öğrencilerin Cumhuriyetçilik boyutu algılarının daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 4.19. Öğrencilerin Cumhuriyetin temel niteliklerinden *Cumhuriyetçilik* alt boyutu için verdikleri puanlarının öğrenim gördükleri *ailenin sosyo-ekonomik düzeyi* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Boyut	Gruplar	N	X	ss	ANOVA					LSD Testi	
	Ailenin Sosyo-ekonomik Düzeyi					Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F		p
Cumhuriyetçilik	Üst SED (1)	25	3,29	0,27	G.Arası	2,81	4	0,70	3,47	0,021*	1 ile 5
	Ortanın Üstü SED (2)	86	3,48	0,37	G.İçi	58,693	457	0,13			
	Orta SED (3)	317	3,48	0,36	Toplam	61,503	461				
	Ortanın Altı SED (4)	28	3,55	0,40							
	Alt SED (5)	6	3,73	0,30							

* $p < .05$

4.2.5. Demokratiklik alt boyutu puanlarının demografik özelliklere göre analizleri

Bu bölümde öğrencilerin, *cinsiyet, öğrenim görülen okul türü ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi* değişkenlerine göre Demokratikliği algılama düzeyleri değerlendirilmiştir.

Eğitim Değerleri Ölçeği alt boyutlarından Demokratiklik toplam 11 ifadeyi kapsamakta olup, öğrencilerin demografik özelliklerine bakılmaksızın bu ifadeler için verdikleri puanlar aşağıda, aşağıda Tablo 4.20.'de verilmiştir. Öğrencilerin bu boyutta yer alan ifadeleri puanlamalarında en yüksek değer $X=3,82$ ile "Hakkını aramak", $X=3,62$ ile "İyi örnek olmak" ve $X=3,56$ ile "Hoşgörülü olmak" ifadeleri için gerçekleştiği görülmektedir. En düşük puanın ise 2,01 ile "Batılılaşmak" ifadesi için verildiğini görüyoruz. Bu da bize öğrencilerin demokratiklik ile batılılaşmak arasında bir bağ kurmadıklarını göstermektedir. Ancak öğrenciler 10. sırada yer alan "Politikayla ilgilenmek" ifadesi için de çok düşük bir puan vermişlerdir ki bu ilginçtir. Öğrenciler sanki demokratikliği politika ile ilgisiz bulmaktadırlar.

Tablo 4.20. Öğrencilerin *Demokratiklik* alt boyutuna ilişkin madde bazında ortalama puanları ve standart sapma değerleri

Sıra	Mad.	İfade	N	X	ss
1	81	Hakkını aramak	477	3,82	0,40
2	94	İyi örnek olmak	476	3,62	0,57
3	79	Hoşgörülü olmak	475	3,56	0,66
4	148	Nazik olmak	477	3,55	0,68
5	226	Yetenekli olmak	477	3,54	0,62
6	53	Demokrasiye inanmak	475	3,03	0,93
7	173	Sanatı sevmek	477	2,95	0,99
8	63	Esnek olmak	477	2,87	0,95
9	144	Modaya uymak	477	2,36	1,06
10	165	Politikayla ilgilenmek	477	2,21	1,04
11	20	Batılılaşmak	475	2,01	0,98

Eğitim Değerleri Ölçeğine ait faktör analizi sonrası tespit ettiğimiz son alt boyut Demokratiklik olmuştur. Öğrencilerin Demokratiklik alt boyutunu değerlendirmede cinsiyetlerinin bir farklılaşmaya neden olup olmadığı Tablo 4.21.'de incelenmiştir.

Cinsiyet değişkeninin bir farklılaşma nedeni olup olmadığını sınınamaya yönelik yaptığımız t testi, bize cinsiyet değişkeninin öğrencilerin Demokratiklik boyutunu değerlendirmede istatistiksel olarak bir farklılaşma kaynağı olmadığını göstermektedir ($t = -0,08$ ve $p = 0,935$). Kız ve erkek öğrencilerin bu boyut için verdikleri ortalama puanlar neredeyse aynıdır ($X_{kız} = 3,04$ ve $X_{erkek} = 3,05$). Araştırmaya dahil olan okullarda okuyan kız ve erkek öğrencilerin Demokratiklik boyutuna ilişkin algılamalarında bir farklılık yok gibidir.

Tablo 4.21. Öğrencilerin Cumhuriyetin temel niteliklerinden *Demokratiklik* alt boyutu için verdikleri puanlarının *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

Boyut	N	X	ss	t testi		
				sd	t	p
Demokratiklik						
Kız	233	3,04	0,37	468	-0,08	0,935
Erkek	237	3,05	0,44			

$p < .05$

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü bakımından Demokratiklik boyutunu değerlendirmelerinde ir farklılaşmanın olup olmadığı bir ANOVA testi ile sınanmış ve sonuçları aşağıda, Tablo 4.22.'de sunulmuştur.

Tablodan da görülebileceği üzere öğrencilerin farklı okullarda öğrenim görmeleri onların eğitim değerlerinden Demokratiklik boyutunu değerlendirmelerini de farklılaştırmaktadır ($F=10,68$ ve $p<0,001$). Farklılıkların kaynağını bulmak üzere uyguladığımız post-hoc LSD testi bize devlet liselerinde öğrenim gören öğrenciler ile diğer iki okulda öğrenim gören öğrenciler arasında Demokratiklik boyutunu değerlendirmede bir farklılık olduğunu göstermiştir. Okul türlerine göre öğrencilerin Demokratiklik boyutuna verdikleri ortalama puanlara baktığımızda, devlet liselerinde okuyan öğrencilerin bu boyutu diğerlerine göre daha yüksek puanladıklarını görürüz ($X_{devlet\ lisesi}=3,16$, $X_{özel\ lise}=2,98$ ve $X_{imam-hatip\ lisesi}=2,98$). Sonuç itibariyle, devlet liselerinin Demokratiklik boyutunu diğer iki okula oranla öğrencilerine daha fazla verebildiğini söylemek mümkündür.

Tablo 4.22. Öğrencilerin Cumhuriyetin temel niteliklerinden *Demokratiklik* alt boyutu için verdikleri puanlarının öğrenim gördükleri *okul* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Boyut	Gruplar	N	X	ss	ANOVA					LSD Test	
	Okul				Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p		
Demokratiklik	<i>Devlet Lisesi (1)</i>	170	3,16	0,38	G.Arası	3,42	2	1,71	10,68	,000*	1 ile 2,3
	<i>Özel Lise (2)</i>	122	2,98	0,43	G.İçi	74,88	467	0,16			
	<i>İmam Hatip Lisesi (3)</i>	178	2,98	0,40	Toplam	78,31	469				

* $p<.05$

Son olarak, öğrencilerin ait buldukları sosyo-ekonomik düzey durumunun, onların Demokratiklik boyutunu değerlendirmelerinde bir farklılığa sebep olup olmadığına bir ANOVA ile bakılmış ve sonuçları aşağıda, Tablo 4.23.'de özetlenmiştir.

Tablodan da görüleceği üzere öğrencilerin farklı sosyo-ekonomik düzeyde ailelere dahil olmaları onların Demokratiklik boyutunu değerlendirmelerinde bir farklılığa neden olmaktadır ($F=5,974$ ve $p<0,001$). Farklılıkların kaynağını aradığımız LSD testi bize üç SED grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermektedir.

Alt SED grubunda olan öğrencilerin Demokratiklik boyutunu değerlendirmeleri Üst SED ve Ortanın Üstü SED grubuna göre farklı ve daha düşük ortalama puanlarla olmaktadır ($X_{Üst SED}=3,32$, $X_{Ortanın Üstü SED}=3,22$ ve $X_{Alt SED}=2,57$). Sosyo-ekonomik düzey gruplarının aldıkları ortalama puanlara (X sütunu) genel olarak baktığımızda ekonomik düzey düştükçe, öğrencilerin Demokratiklik boyutuna verdikleri puanlar da düşmektedir.

Tablo 4.23. Öğrencilerin Cumhuriyetin temel niteliklerinden *Demokratiklik* alt boyutu için verdikleri puanlarının öğrenim gördükleri *ailenin sosyo-ekonomik düzeyi* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Boyut	Gruplar	N	X	ss	ANOVA					Post Hoc LSD Test	
	Ailenin Sosyo-ekonomik Düzeyi				Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p		
Demokratiklik	Üst SED (1)	25	3,32	0,32	G.Arası G.İçi Toplam	3,828	4	0,96	5,974	,000*	6 ile 1,2
	Ortanın Üstü SED (2)	93	3,22	0,40							
	Orta SED (3)	318	2,99	0,41							
	Ortanın Altı SED (4)	28	2,97	0,26							
	Alt SED (5)	6	2,57	0,48							

* $p < .05$

4.3. Eğitim Değerleri Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Eğitim Değerleri Ölçeğinin 5 alt boyutu arasında ne yönde ve ne güçte bir ilişki olduğunu araştırmaya yönelik bir Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi yapılmış ve sonuçları aşağıda, Tablo 4.24.'de özetlenmiştir.

Tablo 4.24. Eğitim Değerleri alt boyutları arasında ilişki bulmaya yönelik Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonuçları

FAKTÖRLER		Ulusçuluk	Devletçilik ve Halkçılık	Laiklik	Cumhuriyetçilik	Demokratiklik
Ulusçuluk	<i>r</i>	1	,679**	,598**	,712**	,523**
	<i>p</i>		0	0	0	0
	<i>N</i>		391	368	397	404
Devletçilik	<i>r</i>		1	,740**	,839**	,632**
	<i>p</i>			0	0	0
	<i>N</i>			392	422	429
Laiklik	<i>r</i>			1	,779**	,593**
	<i>p</i>				0	0
	<i>N</i>				407	414
Cumhuriyetçilik	<i>r</i>				1	,645**
	<i>p</i>					0
	<i>N</i>					456
Demokratiklik	<i>r</i>					1
	<i>p</i>					
	<i>N</i>					

**Korelasyon 0,001 düzeyinde anlamlıdır.

İlişkinin Gücü	<i>r</i>
Çok Zayıf	.00-.19
Zayıf	.20-.39
Orta	.40-.59
Güçlü	.60-.79
Çok Güçlü	.80-1.00

Öğrencilerin Eğitim Değerleri Ölçeği alt boyutlarına verdikleri ortalama puanlar sonrası yaptığımız korelasyon analizi bize tüm boyutlar arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Tablo 4.24.). Pozitif yönde ve en güçlü ilişkinin Devletçilik ve Halkçılık ile Cumhuriyetçilik boyutları arasında olduğu görülmektedir ($r=,839$). En düşük

ilişkinin ise Ulusçuluk ile Demokratiklik arasında çıkmış olduğu görülmektedir ($r=,523$). İlginç olan Laiklik boyutu ile Demokratiklik boyutu arasındaki ilişkinin daha güçlü çıkmamış olmasıdır ($r=,593$). Bu iki boyutun birbirlerini genel olarak beslediği düşünülür ve aralarında güçlü bir ilişki olduğu varsayılır. Bu da bize okullarda Laiklik ve Demokratiklik değerlerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Devletçilik-Halkçılık ile Laiklik boyutları arasında ise güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=,740$). Yine Laiklik ile Cumhuriyetçilik arasında da güçlü bir ilişkiye rastlanmıştır ($r=,779$). Diğer boyutlar arası ilişkiler ise güçlü ve pozitif yönde gerçekleşmiştir.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1.Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde, bir önceki bölümde elde edilen sonuçların genel bir değerlendirilmesi yapılacak ve daha sonra Cumhuriyetin Temel Niteliklerini öğrencilerine vermesi beklenen ortaöğretim kurumlarında bu bilincin yükseltilmesi için ne tür iyileştirmeler yapılabileceğine dair öneriler sunulacaktır.

Bu araştırmanın genel amacını, 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanununun millî eğitimin genel amaçlarını içeren maddesinde de gerek görüldüğü üzere, 1982 Anayasasında belirtilen Cumhuriyetin niteliklerinin gerektirdiği özelliklerin Türk Milli Eğitim Sisteminin orta öğretim düzeyinde kazandırılıp kazandırılmadığı oluşturmaktadır. Genel olarak, Milli Eğitim sisteminin millilik boyutunda ışık tutmak amaçlanmaktadır.

Bu doğrultuda, araştırma, 2006-2007 Eğitim Öğretim yılı içerisinde İstanbul İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı faaliyet gösteren, klasik eğitim veren ve rasgele (random) yöntemiyle seçilen 3 devlet, 4 özel ve 3 imam hatip liselerinde okuyan son sınıf öğrencileri arasında yürütülmüştür.

1. Araştırma sonuçlarından elde edilen verilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine bakıldığında, öğrencilerin büyük bir kısmının orta sosyo-ekonomik düzeyden geldiği görülmektedir (%67,7). Üst ve alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin ise örneklemdaki oranları son derece düşüktür (Üst SED %5,2 ve Alt SED %1,3). Alt SED’de yer alan öğrencilerin bu kadar küçük bir yüzde oluşturmalarının bir nedeni orta öğretimin zorunlu olmaması ve orta öğrenimin getireceği ekonomik yüke bu ailelerin gücünün yetmemesi olabilir.

Eğitim Değerleri leği alt boyutlarından *Ulusçuluk* boyutu ifadelerine örneklemede yer alan öğrencilerin verdiği ortalama puanlara baktığımızda en yüksek ortalamanın aile için verildiğini görüyoruz. “Aileyi”, “Türk olmaktan gurur duymak” ve “Vatanı sevmek” ifadeleri geliyor. Öğrencilerin *Ulusçuluk* ifadelerinden en düşük ortalama puanları ise “Klasik Türk müziği dinlemek”, “Batı edebiyatı okumak” ve “Türk sanat müziği dinlemek” almaktadırlar. Ortalama puanları takip ettiğimizde, orta ğretim kurumlarının genel olarak *Ulusçuluk* boyutunu öğrencilerine kazandırmakta başarılı olduklarını söylemek mümkün gözükmektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerinin onların *Ulusçuluk* boyutunu değerlendirmede bir farklılaşmaya neden olup olmadığını incelediğimizde, cinsiyetin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olmadığı görülmektedir. Kız ve erkelerin *Ulusçuluk* boyutunu birbirlerine çok yakın puanlarla değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Erkeklerin *Ulusçuluk* boyutuna kızlara göre biraz daha fazla önem verdikleri görülmekle birlikte bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma kaynağı olmasına yetmemektedir.

Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin onların eğitim değerlerinden *Ulusçuluk* boyutunu değerlendirmelerinde bir farklılaşma kaynağı olmadığı görülmüştür. *Ulusçuluk* boyutu için öğrencilerin verdikleri puanların yüksek olduğu görüldüğünden, okulların bu eğitim değerini öğrencilere vermekte başarılı oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin *Ulusçuluk* alt boyutuna ait maddeler arasındaki ‘Atatürk milliyetçiliğine bağlı olmak’ ve ‘Atatürk İnkılap ve ilkelerine bağlı olmak’ ifadelerine dşge yakın puan vermeleri dikkat çekmektedir (En st ortalama puan 3,77 en düşük ortalama puan 2,09 iken ‘Atatürk milliyetçiliğine bağlı olmak’ 3,18 ; ‘Atatürk İnkılap ve ilkelerine bağlı olmak’ 3,11 puandır) . Oysa ki öğrencilerin yüksek puan verdikleri maddelerin özünde Atatürk Milliyetçiliği yatmaktadır. Buradan yola çıkararak ğrencilerin Atatürk Milliyetçiliğinin kapsamını iyi zmsemediklerini düşünebiliriz.

Araştırmaya göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü onların *Ulusçuluk* boyutunu değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Özel liseler ve imam-hatip liseleri arasında *Ulusçuluk* boyutunu değerlendirmede farklılık olduğu anlaşılmıştır. Okul türüne göre öğrencilerin verdikleri ortalama puanlara baktığımızda; imam-hatip lisesi öğrencilerinin, özel lise öğrencilerine göre *Ulusçuluk* boyutunu daha fazla önemsedikleri söylenebilir. Yine, *Devletçilik ve Halkçılık* boyutunda öğrencilerin verdikleri ortalama puanlara bakıldığında ,devlet lisesi ve imam-hatip lisesi öğrencilerinin *Devletçilik ve Halkçılık* boyutunu özel lise öğrencilerine göre daha yüksek puanladıkları görülmektedir. Özel liselerde öğrencilerin eğitim değerlerinden *Devletçilik ve Halkçılık* boyutunu daha az içselleştirdikleri söylenebilir.

2. Araştırma bulgularına göre , özel liseler , *Devletçilik ve Halkçılık ve Ulusçuluk* boyutlarında devlet liseleri ve imam-hatip liselerinden farklılık göstermektedir. Bu üç ilkenin içeriği düşünülecek olursa özel lise öğrencilerinin bunu neden daha az önemsediklerinin araştırılmasında fayda vardır. Bu anlamda, özel okullarda yabancı dil derslerine ayrılan fazla ders saatlerinin ve bu derslerin ve ders materyallerinin içeriklerinin incelenmesi faydalı olacaktır.

Öğrencilerin cinsiyetlerinin, onların eğitim değerleri boyutlarından *Devletçilik ve Halkçılığı* değerlendirmelerinde bir farklılaşma nedeni olup olmadığına bakıldığında, öğrencilerin kız veya erkek olmaları onların *Devletçilik ve Halkçılık* boyutunu değerlendirmelerinde bir farklılığa neden olmamaktadır.

Eğitim Değerleri Ölçeği alt boyutlarından *Devletçilik ve Halkçılık* boyutu ifadelerine örnekleme yer alan öğrencilerin verdiği ortalama puanlara baktığımızda en yüksek ortalamanın 3,80 ile “Kişilik sahibi olmak” ifadesine için verildiğini görüyoruz. “Kendini geliştirmek”, ve “Zorluktan yılmamak” ifadeleri öğrencilerin en yüksek puanlar verdikleri diğer iki ifadelerdir. Öğrencilerin *Devletçilik ve Halkçılık* boyutunda yer alan ifadelere verdikleri ortalama puanları aşağı doğru incelemeye devam ettiğimizde, en düşük puanın “Kendi menfaatini toplum menfaatine feda etmek” ifadesi için verildiğini görürüz. Öğrencilere genel olarak Devletçilik ve Halkçılık değerinin verildiğini görmekle birlikte, yukarıdaki

ifadeye en düşük puanının verilmiş olması ilginçtir. Yüksek puanlı ifadelere dikkat edildiğinde öğrencilerin bireysel kazanımları devletin kazanımı olarak algıladıkları ihtiyatla söylenebilir.

Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri farklı olmakla birlikte Devletçilik ve *Halkçılık* boyutuna ilişkin algılamalarındaki benzer ve yüksek puanlama, okulların bu değeri öğrencilerine verebildiklerini bize düşündürmektedir.

3. Öğrencilerin Laiklik alt boyutu ifadeleri için verdikleri puanların ortalamalarına göre yapılan sıralamada en çok önem verilen ilk üç ifadenin “*Onurlu olmak*”, “*Edepli olmak*” ve “*Özgür olmak*” için gerçekleştiğini görmekteyiz. Yine ortalama puanlara dikkat ettiğimizde, okulların genel olarak Laiklik değerlerini, öğrencilerine kazandırdıklarını söylemek mümkün gözükmemektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin kız veya erkek olmalarının, onların eğitim değerlerinden Laiklik boyutunu değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olduğu görülmüştür ($t=2,28$ ve $p=0,023$). Öğrencilerin bu boyut için verdikleri ortalama puanlara dikkat ettiğimizde, kız öğrencilerinin Laiklik boyutunu erkek öğrencilere göre daha yüksek puanladıkları, bu boyuta daha fazla önem verdikleri söylenebilir ($X_{kız}=3,27$ ve $X_{erkek}=3,19$).

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türünün, onların eğitim değerlerinden *Laiklik* boyutunu değerlendirmelerinde bir farklılaşmaya neden olduğu anlaşılmıştır. Sonuçlar, İmam-hatip lisesi öğrencileri ile devlet ve özel lise öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul bakımından *Laiklik* boyutuna verdikleri ortalamalara puanlara baktığımızda, imam-hatip lisesi öğrencilerinin diğer iki okul öğrencilerine göre bu boyuta daha düşük puan verdikleri anlaşılmaktadır ($X_{devlet\ lisesi}=3,33$, $X_{özel\ lise}=3,19$ ve $X_{imam-hatip\ lisesi}=3,09$). Ortalama puanlara göre tüm okulların Laiklik değerlerini öğrencilerine kazandırmakta başarılı oldukları, ancak bunda devlet liselerinin diğer okullara göre daha başarılı olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyinin, eğitim değerlerinden *Laiklik* boyutunu değerlendirmede bir farklılaşma nedeni olup olmadığına bakıldığında, ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin, öğrencilerin *Laiklik* boyutunu değerlendirmelerinde bir farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür ($F=3,86$ ve $p=0,004$).

Alt SED, Ortanın Altı SED ve Orta SED grubuna dâhil öğrenciler ile Üst SED ve Ortanın Üstü SED grubuna dâhil öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları, Üst ve Ortanın Üstü SED grubuna dahil öğrencilerin diğer üç gruba dahil öğrencilere göre Laiklik boyutunu daha yüksek puanladıklarını ortaya koymaktadır. ($X_{Üst SED}=3,51$; $X_{Ortanın Üstü SED}=3,49$; $X_{Orta SED}=3,20$; $X_{Ortanın Altı SED}=3,23$ ve $X_{Alt SED}=3,28$). Alt SED grubuna dâhil öğrenciler hariç, diğer gruplarda ailenin geliri arttıkça Laiklik boyutuna verilen puanların da arttığını söyleyebiliriz. 2003-2004 yılında İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Atatürk İlke ve İnkıplarını kavrama düzeyleri üzerine yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin Atatürk İlke ve İnkıpları ile ilgili hususlar içinde bazı konuları özellikle Atatürk'ün Laiklik ilkesini yeterince kavrayamadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin ailelerinin aylık gelirleri yükseldikçe Atatürk İlke ve İnkıplarını daha iyi kavradıkları görülmüştür. (Kurnaz, 2006)

4. Öğrencilerin, *Cumhuriyetçilik* boyutunda yer alan ifadeleri puanlamalarında en yüksek değerler “Dürüst olmak “Doğru olmak” ve “İnsan haklarına saygılı olmak” ifadeleri için olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Cumhuriyetçilik boyutunu değerlendirmelerinde verdikleri ortalama puanlara baktığımızda, kız öğrencilerin bu boyutu erkek öğrencilere göre daha fazla önemsediklerini söylemek mümkündür .

Özel liselerde okuyan öğrencilerin, devlet ve imam-hatip liselerinde okuyan öğrencilere göre eğitim değerlerinden Cumhuriyetçilik boyutunu farklı değerlendirdiklerini göstermiştir. Özel liselerde okuyan öğrencilerin Cumhuriyetçilik boyutuna diğer okul öğrencilerine göre daha düşük puan verdikleri

görülmektedir. Bu da bize özel okulların, eğitim değerlerinden Cumhuriyetçilik boyutunu öğrencilerine daha az kazandırabildiğini göstermektedir.

Özel okullar, Devletçilik, Halkçılık ve Ulusçuluk yanında Cumhuriyetçilik boyutunu kazandırma oranında da devlet ve imam-hatip liselerinden farklılık göstermektedir.

Öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri, onların Cumhuriyetçilik boyutunu değerlendirmelerini farklılaştırmaktadır .

Üst SED grubu ile Alt SED grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin bu boyut için verdikleri ortalama puanlara baktığımızda; Alt SED’ de yer alan öğrencilerin Cumhuriyetçilik boyutuna Üst SED’ de yer alan öğrencilere göre daha yüksek puan verdikleri görülmektedir. Alt SED’ de yer alan öğrencilerin Cumhuriyetçilik boyutu algılarının daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

5. Öğrencilerin Demokratiklik boyutunda yer alan ifadeleri puanlamalarında en yüksek değer “Hakkını aramak”, “İyi örnek olmak” ve “Hoşgörülü olmak” ifadeleri için gerçekleştiği görülmektedir. En düşük puanın ise “Batılılaşmak” ifadesi için verildiğini görüyoruz. Bu da bize öğrencilerin demokratiklik ile batılılaşmak arasında bir bağ kurmadıklarını göstermektedir. Ancak öğrenciler 10. sırada yer alan “Politikayla ilgilenmek” ifadesi için de çok düşük bir puan vermişlerdir ki bu ilginçtir. Öğrenciler sanki demokratikliği politika ile ilgisiz bulmaktadırlar.

Cinsiyet değişkeninin öğrencilerin Demokratiklik boyutunu değerlendirmede istatistiksel olarak bir farklılaşma kaynağı olmadığını göstermektedir . Kız ve erkek öğrencilerin bu boyut için verdikleri ortalama puanlar neredeyse aynıdır . Araştırmaya dahil olan okullarda okuyan kız ve erkek öğrencilerin Demokratiklik boyutuna ilişkin algılamalarında bir farklılık yok gibidir.

Tablodan da görülebileceği üzere öğrencilerin farklı okullarda öğrenim görmeleri onların eğitim değerlerinden Demokratiklik boyutunu değerlendirmelerini de farklılaştırmaktadır. Devlet liselerinde öğrenim gören öğrenciler ile diğer iki okulda öğrenim gören öğrenciler arasında Demokratiklik boyutunu değerlendirmede bir farklılık olduğunu göstermiştir. Okul türlerine göre öğrencilerin Demokratiklik boyutuna verdikleri ortalama puanlara baktığımızda, devlet liselerinde okuyan öğrencilerin bu boyutu diğerlerine göre daha yüksek puanladıklarını görüyoruz . Sonuç itibariyle, devlet liselerinin Demokratiklik boyutunu diğer iki okula oranla öğrencilerine daha fazla verebildiğini söylemek mümkündür.

Öğrencilerin farklı sosyo-ekonomik düzeyde ailelere dahil olmaları onların Demokratiklik boyutunu değerlendirmelerinde bir farklılığa neden olmaktadır . Alt SED grubunda olan öğrencilerin Demokratiklik boyutunu değerlendirmeleri Üst SED ve Ortanın Üstü SED grubuna göre farklı ve daha düşük ortalama puanlarla olmaktadır. Sosyo-ekonomik düzey gruplarının aldıkları ortalama puanlara genel olarak baktığımızda ekonomik düzey düştükçe, öğrencilerin Demokratiklik boyutuna verdikleri puanlar da düşmektedir.

6. Öğrencilerin Eğitim Değerleri Ölçeği alt boyutlarına verdikleri ortalama puanlar sonrası yaptığımız korelasyon analizi bize tüm boyutlar arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Tablo 4.24.). Pozitif yönde ve en güçlü ilişkinin Devletçilik ve Halkçılık ile Cumhuriyetçilik boyutları arasında olduğu görülmektedir . En düşük ilişkinin ise Ulusçuluk ile Demokratiklik arasında çıkmış olduğu görülmektedir ($r=,523$). İlginç olan Laiklik boyutu ile Demokratiklik boyutu arasındaki ilişkinin daha güçlü çıkmamış olmasıdır ($r=,593$). Bu iki boyutun birbirlerini genel olarak beslediği düşünülür ve aralarında güçlü bir ilişki olduğu varsayılır. Bu da bize okullarda Laiklik ve Demokratiklik değerlerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Devletçilik-Halkçılık ile Laiklik boyutları arasında ise güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=,740$). Yine Laiklik ile Cumhuriyetçilik arasında da güçlü bir ilişkiye rastlanmıştır ($r=,779$). Diğer boyutlar arası ilişkiler ise güçlü ve pozitif yönde gerçekleşmiştir.

5.2 Öneriler

Bu çalışma sonucunda sunulacak öneriler, araştırma bulguları ve literatür taraması sonucu varılan yargılara yönelik olarak yapılacaktır.

Ülke ve dünya gerçeklerine ve ihtiyaçlarına uygun, bilimsel ilkelere dayanan yöntem ve ilkelerin Milli Eğitim Sistemimizin temelini oluşturması gerektiğine inanıyoruz; bu ihtiyaçların sağlıklı tespit edilmesi, yöntem ve tekniklerin sağlam öngörülerle iyi tektik edilmeleri ön şartı ile . Başka eğitim sistemlerini inceler, başka eğitimcilerden esinlenirken birinci planda, değişen ve gelişen dünya koşulları çerçevesinde, tamamıyla ülkemizin gerçekleri olması; başka modelleri incelerken “Bizim ülkemize uygun mu, gerekli mi ?” sorusunun zihinleri kurcalaması ve bunun bir ön koşul olması gereğinin önemli olduğu kanısındayız.

Milli Eğitimin genel amaçlarının yazılı olduğu Milli Eğitim Temel Kanunu Atatürk ve Atatürkçülükle ilgili konulara önemli ölçüde vurgu yapmaktadır. Ancak, bu kanunun ve bağlantılı programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu konularda yeterli bilgi sahibi olup olmadıkları ya da edindikleri bilgiyi içselleştirip içselleştirmediklerinin tartışılmasında fayda vardır. Bu durumun, ulusal eğitimin amacına ulaşmasında birinci derecede etkili olduğunu düşünüyoruz. Araştırma sonuçlarında, Milli Eğitim Temel Kanununda da tanımlanan, Cumhuriyetin Temel Niteliklerinin kazandırılmasındaki eksikliklerin nedenlerinden biri bu olabilir. Öğretim programları titizlikle planlansa da ,ders kitapları bu doğrultuda hazırlansa da programları yürütecek, kitapları işleyecek Cumhuriyetin öğretmenlerinin konuya hakimiyeti sonuçları etkileyebilecektir. Bu çalışma ile elde edilen araştırma sonuçları ile öğretmenlerin bu konulardaki yeterliliği ve bilincinin ölçülerek karşılaştırılması ve sonuçların tartışılması başka bir araştırma konusu olabilir.

Eğitimin bir bütün olduğu gerçeğinden yola çıkarak, okuldaki eğitimi etkileyen unsurlar – evdeki toplumdaki eğitim, görsel ve yazılı medya’ını etkisi vb.- de araştırma sonuçlarını etkileyebilecek etkenler arasında kabul edilebilir. Milli Eğitim Temel Kanunuyla sınırları çizilen eğitimin milliliğini aksi yönde etkileyebilecek bu faktörlerin de konumuz kapsamında devlet tarafından takibe alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu etkenler arasında özellikle annelerin eğitimi önem verilmesi gereken konulardan biridir. Bu eğitim, yalnız okuma yazma seferberliği olarak değil, milli eğitimin bu doğrultudaki

hedeflerine ulaşabilmesi adına evdeki eğitimcilerin -annelerin- de bilinçlendirilmesi olarak da planlanması ve kurumsal olan ve olmayan eğitim türleri arasında dengenin ve amaç birliğinin sağlanması önerilir.

Araştırma sonuçlarından elde edilen verilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine bakıldığında, öğrencilerin büyük bir kısmının orta sosyo-ekonomik düzeyden geldiği görülmektedir . Üst ve alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin ise örnekleme oranları son derece düşüktür. Alt SED’de yer alan öğrencilerin bu kadar küçük bir yüzde oluşturmalarının bir nedeni orta öğretimin zorunlu olmaması ve orta öğrenimin getireceği ekonomik yüke bu ailelerin gücünün yetmemesi olabilir. Durumun böyle olduğu varsayılarak, Türkiye’deki okur yazar oranına hassasiyetin yanı sıra zorunlu olan ilköğretimi bitirdikten sonra ortaöğretime devam etmeyen öğrencilerin nelere yöneldiğinin araştırılması yerinde olacaktır. Türkiye’nin bu genç nüfusunun, yarım kalan eğitimden sonra , o yaş döneminin kişisel ve psikolojik özelliklerini de düşünürsek hala zihnen ve fikren gelişimlerinin sürdüğü, iç çalkantıların yaşandığı dönem içinde , ulusal eğitim müfredatının amaçladığı hedeflerin yerini nelerin doldurduğunun irdelenmesi önerilir.

Araştırma sonuçlarında, Üst ve Ortanın Üstü SED grubuna dâhil öğrencilerin diğer üç gruba dâhil öğrencilere göre *Laiklik* boyutunu daha yüksek puanladıklarını gözükmektedir. Alt SED grubuna dâhil öğrenciler hariç, diğer gruplarda ailenin geliri arttıkça Laiklik boyutuna verilen puanların da arttığını söyleyebiliriz. Bu anlamda devletin alması gereken bazı önlemler olabilir. Toplumun sosyo-ekonomik düzeyini iyileştirici önlemler, işsizliği önleyici önlemler ve eğitime verilecek önemin hayata geçirilmesi önerilir.

Eğitim programlarındaki istikrarsızlık, programların yap boz tahtası olması ülke olarak bizi yıllardır ciddi bir zaman kaybına uğratmaktadır. Eğitim programlarında reform denince akla ilk gelen hatta tatbik edilen başka bir ulusun eğitim programını milli eğitim programına eklemek ya da uyarlamak olmaktadır. Yakın tarihimizde yapılan ‘eğitim reformları’ ve bu reformların dayandığı temeller, hedefler, uyum ve başarı düzeylerinin araştırılması ve eğitim politikalarımıza yansımalarının değerlendirilmesi durumun tespiti açısından bundan sonraki araştırmalara konu olabilir.

Tarihte kendi ellerimizle yok ettiğimiz eğitim uygulamalarımız günümüzde yüksek meblağlara bize satılmaktadır, üstelik içeriklerinde ulusal bilinci zafiyete uğratacak yaptırımlar mevcuttur. Karsız organizasyon kimliği altında ödenen bu paraların nereye gittiği belli değildir. Bugünkü eğitim sorunlarımızı çözmek için yabancı kaynaklı , - kimileri bizim eğitim tarihimizden uyarılma çalışmalar yerine- , kendi eğitim tarihimizi iyi analiz ederek, yaşanan deneyimlerden faydalanarak ve ilgili revizyonları yaparak gelişen çağa uydurmak yerinde ve kalıcı olacaktır düşüncesindeyiz.

Türkiye'nin ve Türk tarihinin eğitim uygulamaları ve eğitim sorunlarını kavramak ve geçmiş tecrübelerimizden ders alarak yapılacak iyileştirmelerle eğitim tarihimizdeki programlarımızı incelemek ve geliştirmek ülke sorunlarına duyarlı ve çağın gereklerine uygun özgün eğitim programlarına sahip olmamızı sağlayacaktır. Türk Eğitim tarihinin bilinmesi ve yorumlanmasının önemi burada ortaya çıkmaktadır. Türk eğitim tarihini bilmeyen yöneticiler ve karar organı ülkemiz için yararlı, uygun eğitim politikaları geliştirmelerinin mümkün olmadığını düşünüyoruz.

T.C Anayasasında tahsil açısından milletvekili seçilebilme yeterliliği en az ilkokul mezunu olmak olarak tanımlanmıştır. Bu asgari kapasitede, millet meclisi çatısı altındaki devlet yöneticilerinin, 21. yy'da Türkiye'yi arzulanan çizgiye getirebilecek eğitim düzeyinde olup olmadıklarının tartışılması önemlidir. Anayasadaki pek çok maddenin tartışılması, ancak , bilgi çağından , ilerlemeden , çağın gerisinde kalmamaktan bahsedilen günümüzde bu konudaki ilgili maddenin tartışılmamasının, üzerinde durulması gereken bir husus olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda TBMM çatısı altında bulunan milletvekillerinin bu maddenin değiştirilmesi ile ilgili algılarının , nedenlerinin ve sonuçlarının araştırılması bir araştırma konusu olabilir.

Araştırmada demokratiklik alt boyutunu incelerken elde edilen bulgulardan biri de öğrencilerin “politikayla ilgilenmek” ifadesine düşük puan vermeleridir. Öğrenciler demokratikliği politika ile ilgisiz bulmaktadırlar ve ilgileri itibarı ile a-politik bir tablo görüldüğü söylenebilir. Bunun nedenleri ve ülkemizi hali hazırda etkileyen ve gelecekte etkileyebilecek sonuçlarının incelenmesi bir araştırma konusu olabilir.

Araştırma bulgularına göre , özel liseler , *Devletçilik, Halkçılık ve Ulusçuluk* boyutlarında devlet liseleri ve imam-hatip liselerinden farklılık göstermektedir. Bu üç ilkenin içeriği düşünülecek olursa özel lise öğrencilerinin bunu neden daha az önemsediklerinin araştırılmasında fayda vardır. Bu anlamda, özel okullarda yabancı dil derslerine ayrılan fazla ders saatlerinin ve bu derslerin ve ders materyallerinin içeriklerinin incelenmesi faydalı olacaktır.

Ayrıca, özel okullar, milli eğitim programının yanı sıra uluslar arası geçerliliği olan programlar da kullanmaktadırlar. İlgili organizasyon tarafından denklik alınmışsa tamamını, alamamışsa felsefesini uygulamaktadırlar. Uygulanan bu programların felsefesinde yer alan kendine özgü kriterler vardır ve bu kriterlerin öğrenciye edindirilmesi, uygulamalar ve denetlemelerle takip edilmektedir. Anılan kriterlerin temelini ‘küresel bakış açısı’ ağırlıklı olarak oluşturmaktadır. Bu doğrultuda ele alınan temalarla öğrenim gören öğrencilerin *Devletçilik ve Halkçılık veya Ulusçuluk*’a bakış açıları farklılaşmış olabilir. Milli Eğitim Bakanlığının uygulanmakta olan yeni programında da bu programlardan esinlenmeler vardır. Bu anlamda, şu an özel okul öğrencilerinde zafiyete uğrayan değerler ileriki yıllarda ,devlet liseleri ve imam-hatip liseleri öğrencilerinde de tespit edilebilir. Öğrencilerin bu maddeye olan algısında günümüze oranla daha da farklılıklar olabilir. Özel okullarda okutulan yabancı dil kitaplarının içeriklerinin de incelenmesi bize konu ile ilgili tespitler yapmamıza ayrıca yardımcı olabilir kanısındayız.

Öğrencilerin *Ulusçuluk* alt boyutuna ait maddeler arasındaki ‘Atatürk milliyetçiliğine bağlı olmak’ ve ‘Atatürk İnkılap ve ilkelerine bağlı olmak’ ifadelerine düşüğe yakın puan vermeleri dikkat çekmektedir (En üst ortalama puan 3,77 en düşük ortalama puan 2,09 iken ‘Atatürk milliyetçiliğine bağlı olmak’ 3,18 ; ‘Atatürk İnkılap ve ilkelerine bağlı olmak’ 3,11 puandır) . Oysa ki öğrencilerin yüksek puan verdikleri diğer maddelerin özünde Atatürk Milliyetçiliği yatmaktadır. Buradan yola çıkarak öğrencilerin Atatürk Milliyetçiliğinin kapsamını iyi özümsemediklerini düşünebiliriz.

Eğitim Değerleri Anketine verilen yanıtlardan okullarda Laiklik ve Demokratiklik değerlerinin geliştirilmesi gerektiği sonucu çıkmıştır. Bu doğrultuda okullardaki

uygulamaların, eğitimcilerinin algılarının, ders materyallerinin içeriklerinin incelenmesi önerilir.

Millî Eğitim Bakanlığı Anadolu İmam-Hatip Liseleri Yönetmeliği'ne göre (resmî gazete : 20.5.2005/25820) (madde 5 — (değişik : 16.9.2006/26291) *Anadolu imam-hatip liseleri, ilköğretim üzerine 4 yıl öğrenim veren karma okullardır.* Bu araştırma için kullanılan anket, araştırmacı tarafından, öğrencilere, tüm sınıflarda bizzat uygulanmıştır ve uygulama sırasında İmam- hatip liselerindeki eğitim öğretimin kız ve erkek öğrencilerin ayrı sınıflarda olmaları suretiyle yürütüldüğü gözlemlenmiştir. Tenefüslerde karma olan kız ve erkek öğrenciler ders saatlerinde ayrı koridorlara ve ayrı dersliklere yönelmektedirler. Bu durumun gerekçelerinin araştırılmasının gerekli olduğunu düşünüyoruz.

Araştırmada , Cumhuriyetin Temel Niteliklerinin kazandırılmasında genel olarak okul türlerinde farklılıklar görülmektedir. Osmanlı dönemindeki üç başlı eğitimden doğan sakıncalardan arınmak amacıyla çıkarılan Tevhid-i Tedrisat kanununun günümüzdeki etkinliğinin eğitim tarihimiz ışığında incelenmesini öneriyoruz.

KAYNAKLAR

Âdem, M., 2000, **Atatürkçü Düşünce Işığında Eğitim Politikamız**, Cumhuriyet Yayınları,

Ağar, M., 2004, “**Kuruluşunun 64. yılında Köy Enstitüleri**”, İletim Online, Sayı : 87 , <http://www.istanbul.edu.tr/iletim/index.php?tm=2&sahypa=habaroka&haberno=100&tarih=2004-04-01>, (Ulaşım Tarihi: 31.05. 2007)

Akçakayalıoğlu, C., 1973, “**Cumhuriyetimizin Ellinci Yılına Atatürk’den Düşünceler, Öğütler ve Atatürkçülük**”,Cumhuriyetin 50. Yıl Dönümüne Armağanı Anılar, Muharipler Derneği Yayınları , Sayı:3, s. 53-55.

Akın, B., 2006, **Çözümlü Örneklerle Uygulamalı İstatistik** , İstanbul Ofset Basım, İstanbul.

Akyüz ,vd., 1996, **Eğitimimize Bakışlar 1** , Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, 1. Basım , İstanbul.

Akyüz, Y., 2006, **Türk Eğitim Tarihi M.Ö.1000-M.S.2006** ,Pegem Yayıncılık, 10. Baskı, Ankara.

Argüden, Y., 2004, **Geleceği Şekillendirmek , Yaşam Kalitesi için Stratejik Düşünmek**, Rota Yayınları, İstanbul

Aydoğan , M., 1999, **Yeni Dünya Düzeni, Kemalizm ve Türkiye, 20.Yüzyılın Sorgulanması 2** , Otopsi Yayınevi, 1. Basım, İstanbul

Baloğlu, B., 1997, **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemi** , Der Yayınevi, İstanbul.

Bayram, N., 2004, **Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi** , 1. Baskı, Ezgi Kitabevi, Bursa.

Bilgen ,S., “**Ulusal Dilde Eğitim**”, www.eee.metu.edu.tr/~bilgen/ulusal%20Dilde&20Egitim.pdf, (Ulaşım Tarihi :11.05. 2007)

Bursalıoğlu , Z., 1986, “**Cumhuriyet -Lâiklik- Eğitim Üzerine**”,Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, Sayı :5, Cilt: II. <http://www.atam.gov.tr/index.php?Page=DergiIcerik&IcerikNo=996> (Ulaşım Tarihi: 27.04. 2007)

Büçkün, D., 2005, “**Atatürk’ün Eğitim Anlayışı Ve Günümüz Türkiyeesindeki Uygulamaları**“ Eğitim Dergisi, e-egitim, Bilim ve Sanat Dergisi, Sayı :10, <http://egitirim.inonu.edu.tr/DemetBuckun.htm> (Ulaşım Tarihi :18.04.2007)

Büyük Larousse , Cilt 15

Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedisi, 1986, Gelişim Yayınları, Cilt:6.

Çelik, V., 1998, “**Demokratikleşme ve Küreselleşme**” Türkiye, Türk Cumhuriyetleri ve Asya Pasifik Ülkeleri Uluslararası Eğitim Sempozyumu, s. 32-39, Fırat Üniversitesi Basımevi- Elazığ

Çınar, İ., 2003, “**Atatürkçü Öğretmen**”, Eğitim Dergisi, e-egitim, Bilim ve Sanat Dergisi, Sayı 3, http://egitirim.inonu.edu.tr/ikram_AtaturkcuOgretmen.htm (Ulaşım Tarihi 19.04.2007)

Çınar, İ., 2005a, “**Laiklik, Laik Eğitim ve Siyaset** “, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 6 , Sayı :9, s: 55-75

Çınar, İ., 2005b, “**Nereye Gidiyoruz?...**”, Eğitim Dergisi, e-egitim Bilim ve Sanat Dergisi, Sayı :9, (Ulaşım Tarihi :18.04.2007)

Çınar, İ., 2005c, “**21. Yüzyılda Eğitimimizin Yönü**”, Eğitim Dergisi, e-egitim, Bilim ve Sanat Dergisi, Sayı: 9, http://egitirim.inonu.edu.tr/ikram_egitimin_yonu.htm (Ulaşım Tarihi : 18.04.2007)

Çınar, İ., 2005d, “ **AB: Batı ile İlişkileri Yeniden Düşünmek**”, Eğitim Dergisi, e-egitim, Bilim ve Sanat Dergisi, Sayı :10, http://egitirim.inonu.edu.tr/ikram_bati.htm (Ulaşım Tarihi : 18.04.2007)

Dewey, J., 2004, **Demokrasi ve Eğitim** ,(Çev. T., Gökbekçin), Yeryüzü Yayınevi,Ankara,

Duman, T., 2006, “ **Atatürk’ün Eğitim Görüşü**”, Bilim ve Aklın Aydınlığında Dergisi , Yıl : 7, Sayı : 80-81, s. 16-26, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi80-81/index2-icindekiler.htm> (Ulaşım Tarihi : 05.01.2007)

Usta , S., 2005, **Emperyalist Yalan Ermeni Soykırımı** . Digital Kültür,1. Baskı,İstanbul

“**Eğitim**” ,Resimli Genel Kültür Ansiklopedisi , Cilt: 2 .

“**Eğitim**”, Temel Britannica , 1992, Cilt:6.

“**Eğitim**”, Meydan Larousse, Cilt:15

Erendil, M., 1988, “**Atatürk Hakkında Yabancıların Görüş ve Düşünceleri**”, Silahlı Kuvvetler Dergisi, Atatürk Özel Sayısı, Genelkurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınları, Yıl :107, Sayı : 318, Genelkurmay Başkanlığı Basımevi,Ankara

Ergün, M., 1997, **Atatürk Devri Türk Eğitimi**, www.egitim.aku.edu.tr , (Ulaşım Tarihi: 16 11.2006

Eryılmaz, M., “**Günümüzü Anlamamızı Sağlayacak Anahtar!** “, 20.05.2007 tarihli Cumhuriyet Gazetesi, s. 2

Fukuyama , F., 2005, **Devlet İnşası 21. Yüzyılda Dünya Düzeni ve Yönetişim**, (Çev., D. Çetinkasap),Remzi Kitabevi, İstanbul.

Gazalcı , M., 26.06.2004 tarihli Meclis Konuşmaları, www.tbmm.info, (Ulaşım Tarihi: 26.04.2007)

Göksoy, F., 2003, “ **Küreselleşme ve Eğitim** “, Eğitim Dergisi, e-egitim, Bilim ve Sanat Dergisi, Sayı: 4, http://egitirim.inonu.edu.tr/fatih_goksoy_kuresellesme.htm (Ulaşım Tarihi : 18.04.2007)

Güçlü, A., 2006, “ **Köy Enstitüleri**” , <http://www.milliyet.com.tr/2006/01/06/yazar/guclu.html>, (Ulaşım Tarihi: 31.05.2007)

Güneş, H, F., 2004, “**Köy enstitülerinin kuruluşunun 64 üncü yıldönümüne ilişkin gündem dışı konuşması**”, Türkiye Büyük Millet Meclisi ,Genel Kurul Tutanağı ,22. Dönem ,2. Yasama Yılı ,75. Birleşim , <http://www.tbmm.gov.tr>

Hançerlioğlu, O., 1989, **Felsefe Sözlüğü**, Remzi Kitabevi

Karagözoğlu , G., 1985, ” **Atatürk'ün Eğitim Savaşı** “,Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, Sayı: 4, Cilt: II

Kırgız, T., 2005, “**Köy Enstitülerinin 65 Yıllık Hikayesi**”,Trakya Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen “Kuruluşunun 65. yılında Köy Enstitüleri Anma Etkinliği” Programın açılış konuşması, www.trakya.edu.tr/Haberler, (Ulaşım Tarihi: 26.04.2007)

Kili, S., 2000,**Türk Devrim Tarihi III**, Cumhuriyet

Kurnaz, Ş., 2006, “İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Atatürk İlke ve İnkılaplarını kavrama düzeyleri”, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:3, Cilt 26, 181-205

Leech, N.L., 2005, **SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation**, Lawrance Erlbaum Associates Publishers, London

MEB. Haberler, 2004, “ **PISA raporu sonuçları açıklandı**”, <http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=857> (Ulaşım Tarihi : 30.05.2007)

MEB. Basın Bildirisi, 2007, “**OECD 'nin PISA Projesine Türkiye'nin Katılımı**” , http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/pisa/pisaraporu.htm_ (Ulaşım Tarihi : 08.06.2007)

Meydan Larousse , 1990, Cilt:8.

Milli Eğitim Temel Kanunu , 24/06/1973 - 14574 , No: 1739)

Morgül, M., 2006, **Milli Eğitimde Emperyalist Kuşatma, Eğitim Nasıl Sektörleştiriliyor?** Otopsi Yayınları,1. Basım, İstanbul

Mumcu, U., “**Uğur Mumcu’nun Köy Enstitüleri Konuşması**” ,www.youtube.com,(Ulaşım Tarihi : 17.04.2007)

OECD, 2003,“**Programme for International Student Assessment, PISA**, “www.oecd.org , (Ulaşım tarihi: 08.06 2007)

OECD , 2003, “**Report Warns of Growing Risk of Teacher Shortages in OECD Countries**, “, www.oecd.org , (Ulaşım tarihi: 08.06 2007)

Oğuzkan, A.F., 1998, **Atatürk Devrimleri**, BU Yayınları , İstanbul.

Oktay, A., 2007, “ **Avrupa’da ve Türkiye’de Eğitimde Reform Çalışmaları**”, Türkiye Özel Okullar Birliği Bülteni , Yıl: 5, Sayı :15, s.8-17

Ortaş, İ., 2005, “**Ülkemizin Kaçırıldığı en Büyük Eğitim Projesi: Köy Enstitüleri** “,PiVOLKA, Yıl: 4, Sayı: 17, s.3-5, <http://www.elyadal.org/pivolka/17/koyens.htm> (Ulaşım Tarihi : 05.03.2007)

Otluca, M., 1998, ‘**Demokratik Eğitim İlkelerinin 1968 İlkokul Programlarına Yansımaları**’. Türkiye, Türk Cumhuriyetleri ve Asya Pasifik ülkeleri uluslar arası eğitim sempozyumu,s. 52-62, Fırat Üniversitesi Basımevi- Elazığ

Öymen , O., 2005 , **Ulusal Çıkarlar, Küreselleşme Çağında Ulus-Devleti Korumak**, Remzi Kitabevi , 1. Basım, İstanbul

Öz, M., 1988, “**Atatürk ve Milli Eğitim**” Silahlı Kuvvetler Dergisi, Atatürk Özel Sayısı, Genelkurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınları, Yıl :107, Sayı :318, Genelkurmay Başkanlığı Basımevi,Ankara

Özakman, T., 2005, **Şu çılgın Türkler**, Bilgi Yayınevi, Ankara

Özdamar, K., 2002, **Paket Programlar ile İstatistiksel veri Analizi**, 4. Baskı, Kaan Kitabevi, Eskişehir.

Özgen, B., 1993,“**Eğitimde Süreklilik ve Köy Enstitüleri** “, Türkiye Sanal Eğitim Bilimleri Kütüphanesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, <http://www.egitim.aku.edu.tr/ozgen.htm> (Ulaşım tarihi:19 . 04. 2007)

Özgen, B., ”**Niçin Hâlâ Köy Enstitüleri**”,Yeniden Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Dergisi, <http://www.mudafaaihukuk.com/103-ozgen.htm>, (Ulaşım tarihi: 23.04 2007)

Özselçuk,N., 1988,“**Atatürk’ün Takt (Önsezi) ve İrade Gücü**”, Silahlı Kuvvetler Dergisi, Atatürk Özel Sayısı, Genelkurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınları, Yıl :107, Sayı:318, Genelkurmay Başkanlığı Basımevi, Ankara

Öztop, E., ”**Emre Kongar ‘la yeni kitabı ‘Tarihimize Yüzleşmek’ üzerine....**,” Cumhuriyet Gazetesi , 11 .05. 2006 tarihli eki, Sayı :847, s .4-5

Özüdoğru vd.,2003, “ **H.Hüsnü Cırlı ile bir görüşme** “, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi,Yıl : 4 ,Sayı:45, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi45/ozudogru-arslan-uslu.htm> (Ulaşım Tarihi :21.05.2007)

Par, A.H., ve Onen, M,A., 1981, ”**Doğumunun 100. Yılında Atatürk'ü Anlamak**”, <http://www.turkishnews.com/Ataturk/ilkeleri/> , (Ulaşım Tarihi :06.03.2007)

Parlak, K., 2000, “**Türk Milli Eğitim Sisteminin Amaç Değerler Açısından Etkililiği** “, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul

Pfeifle, N,B,E., 2005 , “ **Eğitimin Dönüşen İşlevleri : Türkiye Örneği** “ , Marmara Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü , Yayınlanmamış Doktora Tezi , İstanbul

PISA Brochure , 2007 , www.pisa.oecd.org/dataoecd/51/27/37474503.pdf , (Ulaşım tarihi:08.06. 2007)

Saçan, A.S., 2006, **Küresel ve Yerel Mafia Kıskaçındaki Son Kale**, Bir Harf Yayınları, İstanbul.

Sakarya, İ., 1988, “ **Türk Dili ve Atatürk**” Silahlı Kuvvetler Dergisi, Atatürk Özel Sayısı, Genelkurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınları, Yıl:107, Sayı : 318, Genelkurmay Başkanlığı Basımevi, Ankara

Silahçioğlu, D., 2006, **Kuşatılmış Türkiye**, Günizi Yayıncılık, 2. basım, , İstanbul

Sinanoğlu , O., 2006, **Ne Yapmalı** , Alfa Yayınları, 12. Basım , y.y.

Taş, N. F., 2003, “**Türk Milli Eğitiminin Yenileşmesi ve Öncelikleri**”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:159, Yaz Dönemi.

T.C. ANAYASASI

Tezcan,M., 1989, “**Atatürk'ün Eğitim Anlayışına Felsefi ve Sosyolojik Bir Yaklaşım**”, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, Sayı :15, Cilt :V

Tezcan, M., 2000, **Atatürk ve Eğitim Bilimleri** ,Anı Yayıncılık , Ankara .

Torun, E., 2006 , “ **II. Dünya Savaşı Sonrası Türkiye’de Kültürel Değişimler-İç ve Dış Etkenler(1945-1960)**” , Yeniden Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Yayınları, Antalya.

Tüfekçi, G., “**Kemalist Devlette Laik Eğitim**”, www.geocities.com, (Ulaşım Tarihi : 05.01.2007)

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük, 1988, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek kurumu,Türk Tarih Kurumu Basım Evi, Cilt:2, Ankara.

Türker, B., 2005, “**Atatürk’ün Eğitim felsefesi ve Günümüzdeki Uygulamalar**”, Eğitim Dergisi, e-egitim, Bilim ve Sanat Dergisi, Sayı :10, <http://egitirim.inonu.edu.tr/BernaTurker.htm> (Ulaşım Tarihi : 06.02.2007)

Türkoğlu, P., 2004, **Tonguç ve Enstitüleri** ,Türkiye İş bankası Kültür Yayınları,2. Baskı, İstanbul

Uçar,R., ve Uçar, İ.H., 2004, ” **Japon Eğitim Sistemi Üzerine Bir İnceleme:Çeşitli Açılardan Türk Eğitim Sistemi İle Karşılaştırma**” Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:1, Cilt:1, s. 6-17, http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_I/ozetler/ucar_ozet.htm (Ulaşım Tarihi :21.05.2007)

Usta , S., 2005, **Emperyalist Yalan Ermeni Soykırımı**, Digital Kültür,1. Baskı,İstanbul

Ulusal Sivil Toplum Kuruluşları Birliği, 3 Mart Öğretim Birliği Yasası ,Basın Açıklaması, <http://www.ulusalstkb.org> (Ulaşım tarihi : 28.04.2007)

Velidedeoğlu ,H,V., 2004, **Söylev** , Cumhuriyet Kitapları, Cilt : I – II, Kırküçüncü Baskı, İstanbul

Vorkink,A., 2006, “ **Türkiye’nin Eğitim Sisteminin AB üyeliği için hazırlanması**”, Türkiye Özel Okullar Birliği Bülteni , Yıl: 4, Sayı: 14, s. 18-25

Yalman, A., “**Küreselleşme ve Kültür 2** “, 11 .05. 2006 tarihli Cumhuriyet gazetesi, s. 9

Walsh, A., 1990, **Statistics For The Social Sciences: With Computer Based Applications**, Harper & Row, New York.

Yalman, A., “**Küreselleşme ve Kültür 1**”, 10.05. 2006 tarihli Cumhuriyet Gazetesi, s. 6

Yapıcı, M., 2004, “**Köy Enstitüleri Neden kuruldu neden yıkıldı**”, Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi, Yıl: 18 , Sayı : 893, s. 20-21

Yazıcıoğlu, Y., Erdoğan, S., 2004, **SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, “Detay Yayıncılık, Ankara.

Yıldırım, M., 2005, **Sivil Örumceğin Ağında, Project Democracy**, Ulus Dağı Yayınları, Ankara .

Yılmaz, A., 2004, **Geleceği Şekillendirmek , Yaşam Kalitesi için Stratejik Düşünmek**, Rota Yayınları, İstanbul

Yücel, H.A., 1956, **İyi Vatandaş İyi İnsan**, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

EKLER

EK 1. Onay Belgesi

EK 2. Eğitim Değerleri Ölçeği

EK 3. Okullar Listesi

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/772
Konu : Anket (Tülay UÇAK)

12/03/2007

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu
Başkanlığının 18.08.2003 gün 2430 sayılı emri.
b) Yeditepe Üniversitesi Rektörlüğünün 23.02.2007 tarih ve 1038 sayılı yazısı.

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans öğrencisi Tülay UÇAK'ın "**Millî Eğitim Sisteminin Millîlik Boyutunun Sorgulanması**" konusunda anket uygulaması yapma isteği hakkındaki ilgi (b) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Adı geçenin yukarıda belirtilen konuda, eğitim-öğretimi aksatmamak koşulu ile İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve okul müdürlerinin gözetim ve sorumluluğunda, anket yapılan kişilere ait kimlik bilgilerinin yazılmaması kaydıyla, ekli onaylı EK-3/2,3/3'de bulunan onaylı mühürlü anketi EK-3/4'de adı geçen ilimiz ortaöğretim kurumlarında uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

M.ATA ÖZER
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
Ek-1. İlgi (b) yazı ve ekleri

OLUR
12./03/2007

Hikmet DİNÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu araştırma bir yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmektedir. Bu anket formu bazı özelliklerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu soruları yanıtlarken sizin durumunuz için en uygun olan seçeneğin karşısındaki içine X işareti koyunuz. Göstereceğiniz ilgi ve önem yardımlarınız için teşekkür ederiz.

1 – Cinsiyetiniz
a- Kadın
b- Erkek

2 – Okulunuz
a- Devlet lisesi
b- Özel lise
c- İmam-Hatip lisesi

3 – Ailenizin sosyo-ekonomik düzeyi
a- Üst sosyo-ekonomik düzey
b- Ortaüst sosyo-ekonomik düzey
c- Orta sosyo-ekonomik düzey
d- Ortaaltı sosyo-ekonomik düzey
e- Alt sosyo-ekonomik düzey

EĞİTİM DEĞERLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda bireyin yaşamında önemli olabilecek kavramlara ilişkin bazı ifadeler verilmiştir. Düşünce ve davranışlarınız üzerindeki gücünü göz önüne alarak her ifadenin, sizin için önem derecesini yansıtan seçeneği işaretlemeniz beklenmektedir. Seçenekleri ifade eden sembollerin anlamı şöyledir.

(H – hiç önemi yok) (A- az önemli) (Ç- çok önemli) (T- tamamen önemli)

	H	A	Ç	T	
001.					Akıllı olmak
002.					Atatürk milliyetçiliğine bağlı olmak
003.					Araştırmacı olmak
004.					Azimli olmak
005.					Adil olmak
006.					Akrabalık etmek
007.					Ayıp olandan kaçınmak
008.					Anne (olmak)
009.					Ahlaki dengeye sahip olmak
010.					Atatürk İnkılap ilkelerine bağlı olmak
011.					Askerliği sevmek
012.					Arkadaşlık etmek
013.					Aileyi sevmek
014.					Bilgili olmak
015.					Bilimsel düşünmek
016.					Başarılı olmak
017.					Bakire olmak
018.					Beden dengesini korumak
019.					Birlikte iş görme alışkanlığına sahip olmak
020.					Batılılaşmak
021.					Batıl inançları olmak
022.					Bireyci olmak
023.					Baba (olmak)
024.					Batı kültürüne sahip olmak
025.					Batılı – Avrupalı olmak
026.					Batı müziği dinlemek
027.					Bilim için bilim yapmak
028.					Batı edebiyatı okumak
029.					Batı sanatından hoşlanmak
030.					Büyüklerle itaat etmek
031.					Büyüklere saygı göstermek
032.					Başkalarının inançlarına saygı göstermek
033.					Barışçı olmak
034.					Büyüye inanmak
035.					Cesaretli olmak
036.					Çağdaş olmak
037.					Çalışmak
038.					Çıkarını gözetmek
039.					Çocukları sevmek
040.					Çağdaş teknolojiyi kullanmak
041.					Çağdaş Türk kültürüne sahip olmak
042.					Dini inancı olmak
043.					Dürüst olmak
044.					Disiplinli olmak
045.					Düzenli olmak
046.					Devlet memuru olmak
047.					Din uğruna ölmek
048.					Dini kurallara uymak
049.					Dengeli bir kişiliğe sahip olmak
050.					Devlete bağlı olmak
051.					Din kültürüne sahip olmak
052.					Doğru olmak
053.					Demokrasiye inanmak
054.					Doğayı korumak

	H	A	Ç	T	
055.					Din kardeşi olmak
056.					Duygusal dengeye sahip olmak
057.					Estetiği gözetmek
058.					Eski Türk edebiyatı okumak
059.					Eleştirel düşünmek
060.					Evlilik yapmak
061.					Edepli olmak
062.					Eğitim almak
063.					Esnek olmak
064.					Evrensel değerlere inanmak
065.					Faydayı gözetmek
066.					Fedakâr olmak
067.					Faziletli olmak
068.					Fala inanmak
069.					Faal olmak
070.					Güzel sanatları sevmek
071.					Girişimci olmak
072.					Görgü kurallarına uymak
073.					Girişken olmak
074.					Gerçeği aramak
075.					Güzeli gözetmek
076.					Gelenek, göreneklere uymak
077.					Günahtan kaçınmak
078.					Geniş bir dünya görüşüne sahip olmak
079.					Hoşgörülü olmak
080.					Helal olanı gözetmek
081.					Hakkını aramak
082.					Hukuku gözetmek
083.					Haramdan kaçınmak
084.					Hayır için harcama yapmak
085.					İrk ayrımı yapmamak
086.					İnsanları sevmek
087.					İnsanlara saygı duymak
088.					İnanıldığını yaşamak
089.					İbadet etmek
090.					İradeli olmak
091.					İnançlı olmak
092.					İslam kültürüne bağlı olmak
093.					İyi olanı gözetmek
094.					İyi örnek olmak
095.					İyi örnek almak
096.					İdeal sahibi (idealist) olmak
097.					İnsan haklarına saygılı olmak
098.					İffetli olmak
099.					İyimser olmak
0100.					Kendini geliştirmek
0101.					Kişilik sahibi olmak
0102.					Kutsal olana saygı duymak
0103.					Kendi menfaatini toplum menfaatine feda etmek
0104.					Kendine güvenmek
0105.					Kadın-erkek eşitliğine inanmak
0106.					Kendini kontrol etmek
0107.					Klasik Türk müziği dinlemek
0108.					Kadere inanmak

	H	A	Ç	T	
0109					Komşuluk yapmak
0110					Kadın haklarına inanmak
0111					Kanaatkâr olmak
0112					Kendini bilmek - tanımak
0113					Kazancı gözetmek
0114					Kültürlü olmak
0115					Kardeşini sevmek
0116					Küçükleri korumak
0117					Kötümser olmak
0118					Laikiye inanmak
0119					Milliyetçi olmak
0120					Milli karakter taşımak
0121					Milli kalkınmayı gözetmek
0122					Milli kültüre sahip olmak
0123					Milli ahlâka sahip olmak
0124					Milletini sevmek
0125					Manevi değerleri gözetmek
0126					Milli kaynakları korumak
0127					Milliete faydalı olmak
0128					Milli birlik ve beraberliği gözetmek
0129					Müslüman olmak
0130					Milli tarih şuuruna sahip olmak
0131					Millet malını korumak
0132					Milli kültürü yüceltmek
0133					Medeni cesarete sahip olmak
0134					Modern olmak
0135					Misafirperver olmak
0136					Millet için çalışmak
0137					Medeni olmak
0138					Mezhep ayrımı yapmamak
0139					Milli sorunlarla ilgilenmek
0140					Maddi tatmin içinde olmak
0141					Manevi tatmin içinde olmak
0142					Menfaatini gözetmek
0143					Meslek sahibi olmak
0144					Modaya uymak
0145					Mutlu olmak
0146					Namusslu olmak
0147					Nefs terbiyesi yapmak
0148					Nazik olmak
0149					Onurlu olmak
0150					Objektif olmak
0151					Olgun insan olmak
0152					Oy kullanmak
0153					Osmanlıca öğrenmek
0154					Okuma alışkanlığına sahip olmak
0155					Öğretmene saygı duymak
0156					Öğretmeni sevmek
0157					Öğretmene itaat etmek
0158					Özgür olmak
0159					Ölçülü olmak
0160					Ölümden sonra iyi bir isim bırakmak
0161					Özgür iradeye inanmak
0162					Öğrenmeyi sevmek
0163					Parayı sevmek
0164					Planlı olmak
0165					Politikayla ilgilenmek
0166					Rahat olmak
0167					Rekabet etmek
0168					Risk almak
0169					Ruhsal dengeyi korumak
0170					Sevgiye inanmak
0171					Sorumluluk duygusuna sahip olmak
0172					Sabırlı olmak
0173					Sanatı sevmek
0174					Spor yapmak
0175					Sağlıklı bir kişiliğe sahip olmak
0176					Şükür etmek

	H	A	Ç	T	
0177					Şansızlanmak
0178					Türk milletinin mutluluğunu her şeyin üstünde görmek
0179					Türk kültür tarihini bilmek
0180					Türk şehirciliğine önem vermek
0181					Türk kültürüne bağlı olmak
0182					Türk sanat müziği dinlemek
0183					Türk halk müziği dinlemek
0184					Türkiye Büyük Millet Meclisini korumak
0185					Tanrıyı sevmek
0186					Toplumsallaşmak
0187					Türk sanatından hoşlanmak
0188					Törelere uymak
0189					Türkiye'nin doğal güzelliklerini korumak
0190					Türk devletini yüceltmek
0191					Türk ahlakına bağlı olmak
0192					Türk milletinin düşmanlarıyla mücadele etmek
0193					Türk olmaktan gurur duymak
0194					Türk-islam kültür değerlerini başka milletlere tanıtmak
0195					Türkçeyi doğru konuşmak
0196					Türkçeyi doğru yazmak
0197					Toplumun refahını arttırmak
0198					Toplumun mutluluğunu arttırmak
0199					Tarihimize iftihar etmek
0200					Türk tarihini bilmek
0201					Tasaruf etmek
0202					Türk edebiyatı okumak
0203					Türk istiklâlini korumak
0204					Türk halk kültürünü bilmek
0205					Türk milletinin milli değerlerini korumak
0206					Türk milletinin manevi değerlerini korumak
0207					Türk milletinin ahlaki değerlerini korumak
0208					Türk milletinin insani değerlerini korumak
0209					Türk milletinin kültürel değerlerini korumak
0210					Türkiye cumhuriyetine karşı görev ve sorumlulukları yerine getirmek
0211					Toplumsal sorumlulukları yerine getirmek
0212					Tutumlu olmak
0213					Terbiyeli olmak
0214					Türk-islam kültürünü korumak
0215					Uzmanlaşmaya inanmak
0216					Uğura inanmak
0217					Uzlaşmacı olmak
0218					Üretken olmak
0219					Verimli olmak
0220					Vatanı sevmek
0221					Vatan için ölmek
0222					Varlığını Türk varlığına adanmak
0223					Vatana hizmet etmek
0224					Vatanı savunmak
0225					Yapıcı olmak
0226					Yetenekli olmak
0227					Yaratıcı olmak
0228					Yardımsaver olmak
0229					Yeni Türk müziği dinlemek
0230					Yerli malını tercih etmek
0231					Yabancı kültürle mücadele etmek
0232					Yabancı dil bilmek
0233					Yeni Türk edebiyatı okumak
0234					Yurtta sulh cihanda sulh ilkesine bağlı olmak
0235					Zihin dengesini gözetmek
0236					Zorluktan yılmamak



52 74 115

OKUL LİSTESİ

Özel Tercüman Lisesi-Güngören
Özel Marmara Lisesi – Maltepe
Özel Eyüboğlu Lisesi – Ümraniye
Özel Coşkun Lisesi – Maltepe
Özel Ortadoğu Lisesi – Yakacık
Özel Çevre Lisesi – Erenköy
Özel Koç Lisesi –Tuzla
Özel Uğur Lisesi – Florya
Özel MEF Lisesi - Ulus
Çobançeşme Lisesi -Bahçelievler
Tarık Buğra Lisesi – Pendik
Akşemsettin Lisesi – Bağcılar
Mehmet Beyazıt Lisesi – Kadıköy
Yakacık Lisesi – Yakacık
Bahçeşehir Lisesi – Bahçelievler
Rezzan Has Lisesi- Maltepe
Orhan Gazi Lisesi – Maltepe
Ahmet Sanı Gezici – Çamlıca
Maltepe Anadolu İmam- Hatip ve İmam – Hatip Lisesi – Maltepe
Samandıra Aziz Bayraktar İmam – Hatip Lisesi – Kartal
Mehmet Akif Ersoy İmam – Hatip Lisesi – Kartal
Anadolu İmam- Hatip Lisesi – Ümraniye
Eyüp İmam –Hatip Lisesi – Eyüp
Zeytinburnu İmam- Hatip Lisesi – Zeytinburnu
Kadıköy İmam –Hatip Lisesi – Kadıköy
Üsküdar İmam- Hatip Lisesi- Üsküdar

ÖZGEÇMİŞ

Tülay UÇAK

Kişisel Bilgiler:

Doğum Tarihi : 31.05.1969
Doğum Yeri : İSTANBUL
Medeni Durumu : Evli

Eğitim:

Lise -1987 Kocaeli Anadolu Lisesi
Lisans 1988-1992 Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi
İngilizce Öğretmenliği
Yüksek Lisans 2004-D.E Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü

Çalıştığı Kurumlar:

2007- Özel Marmara Eğitim Kurumları
2002-2007 Özel Ortadoğu Eğitim Kurumları
1995-2000 Özel Irmak İlköğretim Okulu